

Refleksje

2009

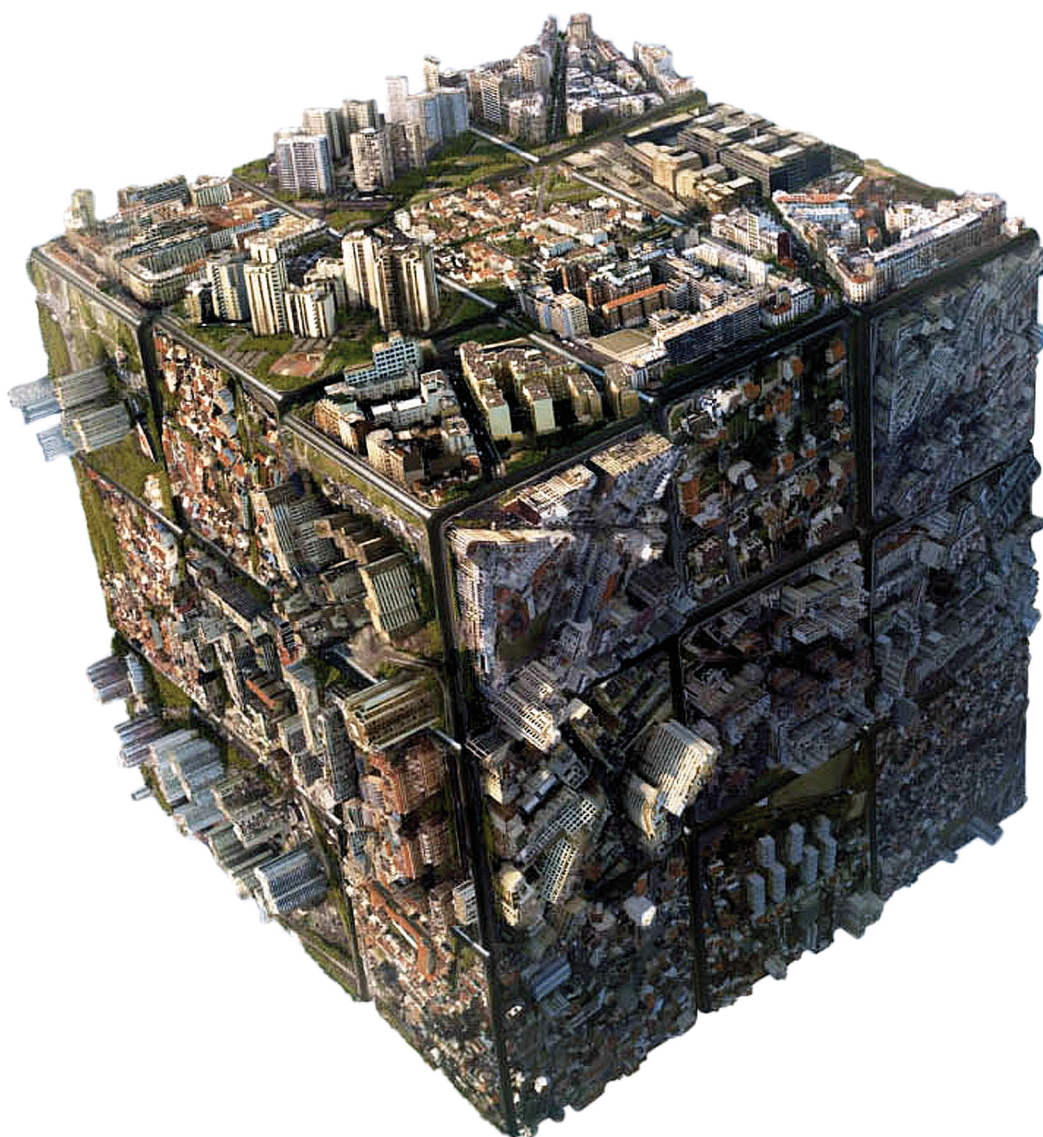
Marzec/Kwiecień

Zachodniopomorski

Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

PO ZJEDNOCZENIU





Temat przewodni drugiego w 2009 r. numeru „Refleksji”
– *Po zjednoczeniu* – z pozoru wskazuje na potrzebę
konstatacji pewnego *status quo*, które jest wynikiem
zakończonego procesu jednoczenia. Nie można wszak

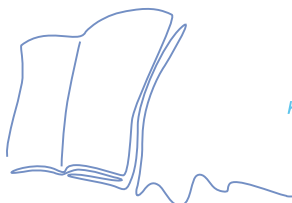
zgodzić się, jakoby był to zamknięty etap naszej historii, a tym bardziej
ustalony stan świadomości. Szeroko rozumiane jednoczenie jest czymś,
co w pewnym sensie mamy za sobą, a co ciągle staje się i będzie miało swoją
kontynuację, nieustannie i intensywnie determinującą nasze postrzeganie,
myślenie i interpretację rzeczywistości.

Pragniemy zatem zaprezentować Państwu szereg tekstów będących rezultatem
analizy zjawiska, jakim jest *jednoczenie* różnorako pojmowane. Ciekawy wstęp
do całościowej lektury stanowić może artykuł Jakuba Telca, prezentujący poglądy
Zygmunta Baumana, słynnego postmodernistycznego socjologa, na współczesną
Europę. Nietypowym doświadczeniem lekturowym jest tekst zatytułowany
A to polskość właśnie, którego autorka Aja Jade Beattie, studentka historii
i studiów europejskich na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver,
opisuje podlegające ciągłym zmianom podejście do polskości we wschodniej
części wielokulturowej Kanady. Podobny zakres tematyczny, choć nieco bardziej
skonkretyzowany, ma tekst syntetyzujący sytuację nauczania języka polskiego
na terenie Niemiec.

W bieżących „Refleksjach” znajdą Państwo również liczne artykuły poświęcone
perspektywom, zagrożeniom i szansom dla edukacji, wynikającym z zamkniętych
już i wciąż stojących przed nami procesów zjednoczeniowych. Nie zabrakło
również godnych polecenia tekstów o sztuce, literaturze i czasopiśmiennictwie,
osadzonych w kontekście tematu przewodniego numeru.

Urszula Pańska

Dyrektor ZCDN



Wydawca: Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
Redaktor prowadzący: Sławomir Iwasów. *Sekretarz redakcji:* Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska. *Współpraca:* Agnieszka Gruszczyńska.
Kolegium redakcyjne: Urszula Pańska, Maria Twardowska, Gabriela Helińska, Regina Czekala. *Opracowanie graficzne, skład:* Radosław Józwiak.
Adres redakcji: 70-236 Szczecin, ul. Gen. J. Sowińskiego 68, tel. (091) 435-06-34; e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl; www.zcdn.edu.pl. *Druk:* ZCDN.

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów. Nie zwraca tekstów niezamówionych.

AKTUALNOŚCI	4
WYWIAD	6
Jolanta Zorga-Pieńkos <i>Wszędzie warto mówić po polsku.</i> Rozmowa z Ireną Żejmo, nauczycielką języka polskiego w Niemczech	6
NOWA PODSTAWA PROGRAMOWA	8
Iwona Szybowicz <i>Językowa swoboda.</i> Egzamin gimnazjalny z języka obcego	8
Jarosław Ryhanycz <i>Wychowanie fizyczne od nowa</i>	10
REFLEKSJE OŚWIATOWE	12
Rosemarie Pilz, Stefan Woll <i>Über das Lehren von Polnisch in Deutschland</i> <i>O nauczaniu języka polskiego w Niemczech</i>	12 13
Paweł Wolski <i>Umysł otwarty, czyli system zamknięty</i>	16
Marcin Orzechowski <i>Specyfika metod badawczych w politologii i europeistyce.</i> <i>Analiza porównawcza</i>	19
Jakub Telec <i>Kawiarniana czy klubowa?</i> <i>Współczesna Europa według Zygmunta Baumana</i>	22
Wiktoria Klera <i>Problemy współczesnej prasy</i>	25
Agnieszka Gruszczyńska, Piotr Lachowicz <i>Ubrać w kontekst. O idei kulturalizmu w edukacji</i>	26
Sławomir Osiński <i>O przestrzeniach wolności w szkole</i>	28
Aleksandra Mielniczek <i>Polak w niemieckiej metropolii</i>	31
Aja Jade Beattie <i>It's just Polishness...</i> <i>A to polskość właśnie...</i>	32 33
Anna Kondracka-Zielińska <i>Dwugłos o wielokulturowości. Spotkanie z innym</i>	34
Małgorzata Stulińska <i>Dwugłos o wielokulturowości. Inny nie znaczy obcy</i>	35
Bożena Ptak <i>Sąsiedzi</i>	36
Małgorzata Czerwonka, Anna Ptak <i>Razem łatwiej</i>	37
FELIETON	38
Sławomir Osiński <i>W jedności siła</i>	38
WARTO PRZECZYTAĆ	39
Regina Czekała, Halina Kwiatkowska <i>Nowości w zbiorach</i>	39
W ZCDN-ie	41
Agnieszka Gruszczyńska <i>Edukacja z gwarancją potwierdzona certyfikatem</i>	41
ROZMAITOŚCI	42
<i>Moniuszko nagrany, Słowianie zza Odry,</i> <i>Wagary z poezją, Kolory na sprzedaż,</i> <i>Dzień teatru w Delcie</i>	42

1 września zeszłego roku minister Katarzyna Hall skierowała do uczniów, dyrektorów, nauczycieli, rodziców i przyjaciół szkół polskich za granicą list otwarty z okazji rozpoczęcia roku szkolnego. Zwróciła w nim uwagę na nowe wyzwania szkolnictwa polskiego za granicą związane z wciąż rosnącą liczbą uczniów, która wynika ze zwiększonej w ostatnich latach migracji całych rodzin. Podkreśliła również potrzebę uświadomienia, jak wielu uczniów pochodzenia polskiego mieszka za granicą. Aby sprostać tym wyzwaniom, MEN podejmuje prace nad przygotowaniem nowych programów nauczania dla polskich szkół za granicą w zakresie języka polskiego, kultury, historii i geografii naszego kraju. W następnej kolejności opracowywane i wydawane będą podręczniki i pomoce dydaktyczne. MEN planuje również działania systemowe, które umożliwią uczniom bezproblemowy powrót z zagranicy do polskiej szkoły.

Wszędzie warto mówić po polsku (str. 6)

W opinii Blooma sprzed dwu dekad, amerykańska akademia chyli się ku upadkowi. Powodem tego jest odejście od twardego kanonu lektur na rzecz nowopowstałych studiów quasi-społecznych (wymienia feminizm, studia kultury afroamerykańskiej, sugeruje odniesienia do studiów postkolonialnych, kulturowych itp.). Temu zaś winna jest demokratyzacja akademii, odwrócenie jej wzroku od spraw istotnych, ponadczasowych i skupienie się na terażniejszości. Remedium na opłakany stan amerykańskiej edukacji wyższej jest uczynienie jej na powrót elitarną, tj. jej de-demokratyzacja.

Umysł otwarty, czyli system zamknięty (str. 16)

Podejście do pracy dydaktycznej w sposób kompleksowy, wykroczenie poza ramy dyscypliny macierzystej bądź zasilenie jej pola badawczego pociąga za sobą zawsze i nieuchronnie znaczne rozszerzenie spektrum przekazywanych treści, zarówno w zakresie tematycznym, jak i formalnym. Istotą i celem takiego działania jest wykreowanie u uczniów potrzeby snucia szeroko zakrojonej narracji na dany temat – narracji ukazującej głębokie zrozumienie istoty danego faktu, jego przyczyn i konsekwencji. Będzie ona wówczas opowieścią kompleksową, której treść płynnie lawirować powinna pomiędzy terytoriami poszczególnych nauk, błyskotliwie łącząc istotne, powiązane ze sobą, aspekty odnoszące się do omawianego zagadnienia. W przyszłości zaowocuje to z pewnością znacznym i jakże cennym rozszerzeniem kompetencji komunikacyjnych młodego człowieka, który zostanie wyposażony w umiejętność daleko posuniętej, acz zasadnej, kontekstualizacji i korelacji faktów.

Ubrać w kontekst. O idei kulturalizmu w edukacji (str. 26)

OKRĄGŁY STÓŁ W BRANDENBURGII

W piątek, 23 stycznia 2009 roku, Urszula Pańska, dyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, jako jedna z dwóch reprezentantek naszego województwa, uczestniczyła w pierwszym posiedzeniu polsko-niemieckiej grupy roboczej „Okrągły stół – język polski w Brandenburgii”, które zostało zorganizowane przez Ambasadę Rzeczypospolitej Polskiej w Berlinie.



W pierwszym z trzech zaplanowanych na rok 2009 spotkań, poświęconych problemowi nauczania w niemieckich szkołach przygranicznych języka polskiego jako obcego, wzięły udział 24 osoby. Stronę niemiecką reprezentowało dziewięć osób, w tym przedstawiciele Ministerstwa Oświaty, Młodzieży i Sportu Brandenburgii, Izby Handlowo-Przemysłowej z Frankfurtu nad Odrą oraz reprezentanci innych instytucji i organizacji związanych z oświatą. Z Polski do Berlina przybyło ośmioro gości, w tym przedstawiciel Departamentu Współpracy Międzynarodowej Ministerstwa Edukacji Narodowej. Z naszego województwa na spotkaniu stała się dyrektor ZCDN-u oraz pani Maria Borecka, Zachodniopomorski Wicekurator Oświaty. Wśród zaproszonych do dyskusji gości nie zabrakło również przedstawicieli transgranicznych organizacji pozarządowych zajmujących się działalnością propagującą

kulturę i język polski na terenie Niemiec lub odznaczających się aktywnością w zakresie obustronnych kontaktów państw w obszarze szeroko pojmowanej edukacji.

Spotkanie zainaugurował dr Marek Prawda, Ambasador RP w Niemczech, za moderację dyskusji odpowiedzialni byli: Lothar Wolf, Kierownik Referatu w Ministerstwie Oświaty, Młodzieży i Sportu Brandenburgii, oraz Jacek Tyblewski, dziennikarz niemieckiej rozgłośni RBB. Posiedzenie zostało podzielone na trzy części, z których dwie, o charakterze plenarnym, odseparowano od siebie półtoragodzinną sesją pracy w grupach.

Na spotkaniu poruszono następujące kwestie związane z sytuacją nauczania języka polskiego jako obcego w szkołach niemieckich:

- język polski w publicznym systemie szkolnym,
- język polski na rynku pracy,
- działania wspierające,
- język polski w edukacji dorosłych.

Efektom spotkania jest stworzenie pierwszych koncepcji mających na celu promocję nauczania języka polskiego na terenie Niemiec, który i tak cieszy się wciąż rosnącą popularnością wśród młodzieży, wybierającej go coraz chętniej na swej ścieżce edukacyjnej.



Kolejne posiedzenia Okrągłego Stołu ds. Języka Polskiego odbędą się w drugim i trzecim kwartale br. Obecnie oczekujemy na protokół z pierwszego spotkania, z którego fragmenty zaprezentujemy Państwu w majowo-czerwcowych „Refleksjach”.

KONFERENCJA W LEJKOWIE

12 lutego w Szkole Podstawowej w Lejkowie (gmina Malechowo) odbyła się konferencja poświęcona poprawie efektów kształcenia w szkołach realizujących programy naprawcze.

W konferencji wzięło udział około 70 dyrektorów i nauczycieli szkół – zarówno realizujących programy poprawy efektów kształcenia, jak i osiągających wysokie wyniki – zaproszonych do udziału w ramach promowania dobrych praktyk.

Konferencję otworzył dyrektor szkoły Tadeusz Buczkowski; następnie wójt gminy Malechowo Jan Szlufik przedstawił aktualny stan oświaty w gminie. Wicekurator Krzysztof Rembowski zwrócił szczególną uwagę na konieczność dołożenia wszelkich starań, aby tegoroczne wyniki uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych były lepsze niż dotychczas.

Do zaprezentowania ciekawych rozwiązań służących jakościowemu rozwojowi szkół zaproszono dyrektorów wyróżniających się placówek: Zespołu Szkół w Tymieniu, Zespołu Szkół nr 13 w Koszalinie, Szkoły Podstawowej w Bolkowie, Gimnazjum nr 3 w Kołobrzegu, Gimnazjum nr 6 w Koszalinie, Gimnazjum nr 1 w Białogardzie oraz Zespołu Szkół Miejskich w Wałczu i Zespołu Szkół w Mirosławcu.

Zaprezentowano kilkanaście pomysłów zastosowanych zarówno w dużych szkołach miejskich, jak i w małych wiejskich. Wszystkie prezentujące się szkoły przedstawiły praktyczne rozwiązania. Szczególną uwagę zwrócono na uczestnictwo szkół w programach edukacyjnych i ich wpływ na osiągnięte wyniki. Do takich należą m.in. programy: „Szkoła Ucząca Się”, „Szkoła z Klasą”, „Bezpieczna Szkoła”, Międzynarodowy Program „Socrates Comenius”, a także projekt „Optymistyczna Strefa Oświatowa”.

Wskazywano też na korzystny wpływ metody edukacyjnej wartości dodanej na rzetelną diagnozę pracy szkoły, a szczególnie na ocenę efektów nauczania.

Uczestnicy konferencji mogli zapoznać się z ciekawym obiektem – salą gimnastyczną, gdzie odbywały się obrady. Dach i ściany sali wykonane zostały z brezentu, natomiast płyta boiska z estetycznej, bezpiecznej pianki poliuretanowej. Sala ogrzewana poprzez nadmuch ciepłego powietrza może być wykorzystywana również zimą. Przykład ten pokazuje, że mała wiejska szkoła może dysponować, niewielkim kosztem, profesjonalną salą gimnastyczną.

źródło: www.kuratorium.szczecin.pl

SZCZEGLIN JEST OTWARTY

Krzysztof Stanowski, wiceminister edukacji, odwiedził 13 lutego dwie szkoły podstawowe z terenu Delegatury Koszalin.

Szczególne powody do dumy mieli uczniowie Szkoły Podstawowej w Szczeglinie (gmina Sianów), ponieważ szkoła wraz ze Stowarzyszeniem MUNDI z Poznania została laureatem pierwszej edycji konkursu „Otwarta Szkoła”, zorganizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ich wspólny projekt – „Dzieci świata” – został nagrodzony w obszarze edukacja globalna. Uczniowie otrzymali tablicę interaktywną, a członkowie Stowarzyszenia laptopa i rzutnik multimedialny.

Uczestnicy projektu przygotowali prezentacje multimedialne podsumowujące ich „podróże” oraz program artystyczny. Wiceminister Stanowski opowiedział uczniom o swoich podróżach, zwyczajach panujących w Mongolii, Gruzji i innych zakątkach świata. Zarówno wiceminister, jak i studenci ze Stowarzyszenia wskazywali na korzyści płynące z globalizacji, łatwości komunikowania się na odległość i podróżowania. „Żyjemy w zupełnie innym świecie niż wtedy, kiedy ja chodziłem do szkoły. Można wsiąść do pociągu, dojechać do Portugalii, tam się uczyć, a potem wrócić i pracować w Szczeglinie. To jest okazja, jakiej nie mieli wasi rodzice i dziadkowie. Wykorzystajcie to!” – mówił Krzysztof Stanowski.

Wiceminister odwiedził także Szkołę Podstawową nr 18 w Koszalinie, uczestniczącą w programie „Optymistyczna strefa oświatowa”, któremu patronuje Katarzyna Hall, minister edukacji narodowej. Celem programu jest utworzenie sieci szkół i placówek upowszechniających zasady optymistycznego kształcenia i wychowania.

źródło: www.kuratorium.szczecin.pl

BEZPIECZNE GIMNAZJA

24 lutego na Uniwersytecie Szczecińskim odbyła się konferencja, zorganizowana przez Międzywydziałowe Studium Kształcenia Pedagogicznego US oraz Kuratorium Oświaty w Szczecinie.

Celem sympozjum było podsumowanie i diagnoza przygotowania gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych do realizacji przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. W konferencji uczestniczyło około 400 dyrektorów, nauczycieli i przedstawicieli samorządów z terenu województwa zachodniopomorskiego. W trakcie konferencji wicekurator Krzysztof Rembowski przedstawił kierunki zmian i podstawę programową, która od roku szkolnego 2009/2010 wprowadza w gimnazjach edukację dla bezpieczeństwa. Jego wdrażanie będzie następowało etapami – od roku szkolnego 2012/2013 edukacja dla bezpieczeństwa zastąpi przysposobienie obronne w szkołach ponadgimnazjalnych.

Pracownicy Uniwersytetu Szczecińskiego zaprezentowali wyniki diagnozy przygotowania gimnazjów oraz kadry pedagogicznej z terenu województwa do wprowadzenia w życie nowego przedmiotu. Z analizy badań ankietowych wynika, że nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, realizujący podstawę programową przysposobienia obronnego, podnoszą swoje kwalifikacje zawodowe w ramach kursów pedagogicznych oraz warsztatów doskonalących ich umiejętności związane z edukacją dla bezpieczeństwa. Jednak, jak wykazała diagnoza, tylko 7 procent nauczycieli gimnazjów posiada kwalifikacje do nauczania tego przedmiotu. Są oni zainteresowani uczestnictwem w studiach podyplomowych i kursach kwalifikacyjnych. Z ankiet, które wypełniali dyrektorzy szkół, wynika, że 60 procent gimnazjów i 36 procent szkół ponadgimnazjalnych nie posiada pomocy dydaktycznych do nauczania pierwszej pomocy medycznej. Doposażenie szkół w te środki należy do kompetencji samorządów lokalnych.

Nauczycielom i dyrektorom szkół województwa zachodniopomorskiego zaprezentowano możliwości edukacji obronnej i edukacji dla bezpieczeństwa. Na Uniwersytecie Szczecińskim nauczyciele mają możliwości nabywania uprawnień do realizacji treści nowego przedmiotu w ramach studiów podyplomowych „Edukacja dla bezpieczeństwa”, które realizuje Międzywydziałowe Studium Kształcenia Pedagogicznego US. Informacje o kierunku studiów można znaleźć pod adresem internetowym: www.us.szcz.pl/sp_po.

źródło: www.kuratorium.szczecin.pl

POLSKO-NIEMIECKIE ROZMOWY U MARSZAŁKA

W związku z realizacją działań mających na celu powrót do realizacji programu wymiany kadry pedagogicznej pomiędzy województwem zachodniopomorskim a Krajem Związkowym Brandenburgii, Wydział Kultury, Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego zorganizował 26 lutego spotkanie. Wzięli w nim udział przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Młodzieży i Sportu z Brandenburgii oraz reprezentanci jednostek samorządowych zaangażowanych w przedsięwzięcie. Na spotkaniu obecna była również pani Urszula Pańska, dyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, koordynującego rekrutację nauczycieli chcących nauczać języka polskiego w szkołach przygranicznych, funkcjonujących na terenie Niemiec.

W trakcie prowadzonych rozmów strona niemiecka przekazała szereg informacji na temat szkół, do których wraz z początkiem nowego roku szkolnego oddelegowani zostaną nauczyciele języka polskiego z województwa zachodniopomorskiego.

ZMARŁA IRENA DZIERZGOWSKA

Po ciężkiej chorobie zmarła Irena Dzierzgowska, nauczycielka z zawodu i powołania. Miała 61 lat.

Urodziła się w 1948 roku w Szczecinie. Z wykształcenia chemik, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego. Od 1980 roku należała do „Solidarności”. Od 1997 do 2000 roku była wiceministrem edukacji w rządzie Jerzego Buzka i współautorką reformy edukacji z 1998 roku. Przez wiele lat pracowała jako nauczyciel chemii w jednym z warszawskich liceów. Była autorką publikacji poświęconych zagadnieniom oświatowym. Przyczyniła się do powstania prestiżowego I Społecznego Liceum Ogólnokształcącego w Warszawie. W 2008 roku weszła w skład Rady Edukacji Narodowej, organu doradczego działającego przy minister edukacji narodowej Katarzynie Hall.

źródło: www.rp.pl

opr. ag

Wszędzie warto mówić po polsku

z Ireną Żejmo, nauczycielką języka polskiego w Niemczech, rozmawia Jolanta Zorga-Pieńkos



1 września zeszłego roku minister Katarzyna Hall skierowała do uczniów, dyrektorów, nauczycieli, rodziców i przyjaciół szkół polskich za granicą list otwarty z okazji rozpoczęcia roku szkolnego. Zwróciła w nim uwagę na nowe wyzwania szkolnictwa polskiego za granicą związane z wciąż rosnącą liczbą uczniów, która wynika ze zwiększonej w ostatnich latach migracji całych rodzin. Podkreśliła również potrzebę uświadomienia, jak wielu uczniów pochodzenia polskiego mieszka za granicą. Aby sprostać tym wyzwaniom, MEN podejmuje prace nad przygotowaniem nowych programów nauczania dla polskich szkół za granicą w zakresie języka polskiego, kultury, historii i geografii naszego kraju. W następnej kolejności opracowywane i wydawane będą podręczniki i pomoce dydaktyczne. MEN planuje również działania systemowe, które umożliwią uczniom bezproblemowy powrót z zagranicy do polskiej szkoły.

W jaki sposób uczy się języka polskiego w Niemczech?

Nauczanie języka polskiego dzieci i młodzieży w Niemczech odbywa się w różnych rodzajach placówek oświatowych: w szkołach przy Polskich Misjach Katolickich, w szkołach przy ambasadzie oraz konsulatach polskich, w ośrodkach organizowanych przez Polską Macierz Szkolną, w Szkołach Europejskich. Nauka języka polskiego jako ojczystego organizowana jest również przez władze oświatowe przy szkołach niemieckich w ramach MSU (Muttersprachlicher Unterricht). Zorganizowanie tej formy nauczania umożliwiły obustronne traktaty polsko-niemieckie, podpisane przez przedstawicieli władz obu państw 14 listopada 1990 i 17 czerwca 1991 roku. Fragment tego porozumienia, dotyczący nauczania języków ojczystych, brzmi: „mimo konieczności uczenia się oficjalnego języka odnośnego państwa, dążyć zgodnie z właściwymi przepisami prawa krajowego do zapewnienia (...) odpowiednich możliwości nauczania ich języka ojczystego”.

Czym różni się ta forma nauczania od wymienionych wcześniej?

Zajęcia odbywają się w szkole niemieckiej, a uzyskane przez ucznia oceny półroczna i roczna są wpisywane na świadectwo w rubryce „zajęcia dodatkowe”. Nauka języka ojczystego kończy się egzaminem wewnętrznym, a ocena z niego jest równorzędna z innymi ocenami, a także daje szansę wyrównania oceny niedostatecznej z drugiego języka. Ocena ta jest wpisywana również na świadectwie maturalnym.

Z jakich grup wywodzą się uczniowie uczestniczący w MSU?

Kiedy przed dziesięcioma laty rozpoczynałam pracę, moimi uczniami były przede wszystkim dzieci rodziców, którzy wyemigrowali po roku osiemnastym. Jest to emigracja młoda, wciąż borykająca się z problemami asymilacji

w nowych realiach zawodowych i kulturalnych, mająca bardzo intensywne kontakty z ojczyzną.

Przyczyny dążenia do umożliwienia swoim dzieciom nauki języka polskiego wypływają z różnych aspektów. Niemalże znaczenie ma aspekt uczuciowy – staranie o to, aby dzieci mówiły językiem rodziców i dziadków. Drugim ważnym motywem jest dążenie do zapewnienia dzieciom możliwości jak najlepszego startu w przyszłości. Rodzice doceniają zalety dwujęzyczności, dzięki której dzieci wzrastają w dwu kulturach. Obecnie, kiedy Polska jest członkiem Unii Europejskiej, znajomość języka polskiego stała się ważnym atutem w poszukiwaniu pracy.

Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej wpłynęło również na zmianę składu klas. Wcześniej przeważającą liczbę uczniów stanowiły dzieci urodzone w Niemczech. Obecnie pojawia się coraz więcej dzieci i młodzieży, które swoją edukację rozpoczęły w Polsce i przyjeżdżają do Niemiec wraz z rodzicami poszukującymi tutaj pracy.

Jaka jest sytuacja oświatowa dzieci emigrantów?

Dzieci, oprócz prawa do nauki języka polskiego w dostępnych organizacjach oświatowych, objęte są obowiązkiem nauki w regularnych szkołach niemieckich. W Nadrenii Północnej Westfalii forma nauczania języka polskiego jako ojczystego jest bardzo rozpowszechniona. Wiąże się to, między innymi, z charakterem landu, do którego przybywało najwięcej emigrantów ekonomicznych. Pierwotnie ta forma nauczania przeznaczona była dla dzieci pracowników przybywających do Niemiec do pracy na określony czas, z założeniem powrotu do kraju ojczystego. Obecnie w nauce języka ojczystego mogą uczestniczyć również dzieci rodziców przebywających w Niemczech na stałe, a nawet obcokrajowcy, którzy wyrażą gotowość uczenia się tego języka. Do rozwoju placówek w Nadrenii Północnej Westfalii bardzo przyczyniła się działalność Związku Nauczycieli Języka Polskiego i Pedagogów w Niemczech, którego wieloletnią przewodniczącą jest pani Liliana Barejko-Knops. Głównym założeniem Związku jest propagowanie nauczania języka polskiego w Niemczech.

Czego, w obszarze edukacji, oczekują rodzice obecnie przybywający do Niemiec?

Osoby, które zgłaszają się do mnie z prośbą o udzielenie informacji, pytają przede wszystkim o możliwość uczęszczania swoich dzieci do szkoły polskiej, a więc placówki oświatowej, w której uczy się wszystkich przedmiotów w języku polskim. Możliwość korzystania z tego typu szkół istnieje jedynie w miastach, w których znajdują się polskie placówki dyplomatyczne. W pozostałych przypadkach uczniowie polscy chodzą do szkół niemieckich, a po południu uczęszczają na zajęcia do szkoły przy ambasadzie czy konsulacie.

W jaki sposób list Pani minister Hall wpłynął na dotychczasową sytuację?

W liście Pani minister kładzie nacisk na takie realizowanie nauczania w języku polskim, które umożliwi uczniom bezproblemowy powrót do szkół w Polsce. Taką rolę spełniają wyżej wymienione szkoły przy placówkach dyplomatycznych. List ten jednak jest w równej mierze skierowany do nauczycieli innych form oświatowych. Ważnym aspektem jest na pewno opracowanie jednolitego programu nauczania, a co za tym idzie odpowiednich podręczników. Warto podkreślić, że nauczanie języka ojczystego za granicą nie jest nauczaniem języka obcego. Nauczyciele korzystają z podręczników oficjalnie używanych w Polsce, ale one nie do końca spełniają nasze oczekiwania. Dużym problemem jest również to, że dzieci uczące się języka polskiego reprezentują bardzo zróżnicowany poziom – od znajomości kilku słów w języku ojczystym, do biegłego posługiwania się nim w mowie i piśmie.

Pragnę podkreślić, że nasze ośrodki od dawna korzystają ze wsparcia państwa polskiego – mam tu na uwadze pomoc takich organizacji, jak Wspólnota Polska i Semper Polonia. Bardzo aktywnie w tym procesie uczestniczą także placówki dyplomatyczne, jak na przykład Konsulat w Kolonii.

Jak wygląda nauka na zajęciach MSU pod względem organizacyjnym?

Nauka odbywa się, w miarę możliwości, z podziałem na klasy według kryterium wiekowego, co wpływa na bardzo duże zróżnicowanie grup pod względem znajomości języka. W jednej klasie obok uczniów, którzy uczą się alfabetu i podstaw gramatycznych, są uczniowie płynnie posługujący się mową polską. Dlatego też trudno znaleźć dla uczniów znajdujących się w jednej

grupie wspólny podręcznik, który, choć w przybliżeniu, spełniałby oczekiwania nauczycieli.

Czy nie można w związku z tym utworzyć klas zgodnie ze stopniem zaawansowania językowego?

Teoretycznie tak, jednak nabór trwa cały rok szkolny i prawie w każdym tygodniu zgłaszają się nowi uczniowie, zaczynający naukę od podstaw. Ponadto musimy brać pod uwagę problemy logistyczne. Rodzice dowożą dzieci o róż-

nych godzinach i nie zawsze jest możliwe umieszczenie ucznia w odpowiedniej grupie.

Co poradziłaby pani rodzicom, którzy noszą się z zamiarem przeniesienia do Niemiec?

Przede wszystkim dbałość o intensywną naukę języka niemieckiego. Dziecko przeniesione w nowe warunki znajduje się i tak w bardzo stresogennej sytuacji, którą dodatkowo potęguje nieznajomość języka. ■

Nie tylko Polacy chcą uczyć się polskiego

Najistotniejszym punktem, w którym powinna obecnie skupiać się wiązka działań podejmowanych w zakresie współpracy transgranicznej, jest kwestia wywiązania się przez województwo zachodniopomorskie z zobowiązań wynikających ze *Wspólnego Oświadczenia o Współpracy między Województwem Zachodniopomorskim a Krajem Związkowym Brandenburgii*. W dokumencie wymienione zostały obszary, w obrębie których zaplanowano współpracę. Jednym z nich jest wzajemna wymiana nauczycieli. Strona niemiecka wspiera szkoły naszego województwa kadrami wysoko wykwalifikowanych nauczycieli rozmaitych przedmiotów, oczekując od nas analogicznego wsparcia w osobach polonistów, którzy nauczaliby języka polskiego jako obcego w przygranicznych szkołach Brandenburgii w roku szkolnym 2009/2010.

Nauczyciele biorący udział w wymianie byłiby zatrudnieni przez stronę polską w szkołach na terenie województwa. Czynności służbowe, na mocy umowy o oddelegowaniu, wykonywaliby zaś we wskazanych szkołach Kraju Związkowego Brandenburgii.

Trzeba przyznać, iż znalezienie nauczycieli, którzy byłoby skłonni wziąć udział w projekcie (wymagającym relatywnie dużego nakładu pracy), jest zadaniem odpowiedzialnym i niełatwym. Od osób, które widziałyby w tak wyprofilowanej aktywności pole do realizacji zawodowej, wymagany jest dyplom ukończenia studiów magisterskich na kierunku filologia polska oraz komunikatywna znajomość języka niemieckiego. Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, jako koordynator procesu rekrutacyjnego, planuje organizację kursu metodycznego z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego.

Osoby zainteresowane opisanym wyżej przedsięwzięciem mogą zasięgnąć informacji w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, pisząc na adres e-mail: agruszczynska@zcdn.edu.pl lub dzwoniąc pod numer telefonu 091 435 06 32.

Agnieszka Gruszczyńska

Językowa swoboda

Egzamin gimnazjalny z języka obcego

Iwona Szybowicz

konsultant ds. języków obcych, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Od roku szkolnego 2008/2009 do dwóch części egzaminu gimnazjalnego (humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej) dołączyła część trzecia – z języka obcego nowożytnego. Uczeń kończący trzecią klasę przystępuje do egzaminu z języka, który w jego szkole nauczany jest jako język obowiązkowy (angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski, włoski). W przypadku, gdy w szkole nauczane są dwa języki jako obowiązkowe, rodzice (prawni opiekunowie) ucznia składają dyrektorowi szkoły pisemną deklarację dotyczącą wyboru języka nie później niż do 20 września roku szkolnego, w którym jest przeprowadzany egzamin gimnazjalny.

Egzamin gimnazjalny obejmuje treści i sprawdza umiejętności określone w standardach wymagań egzaminacyjnych, zgodnych z podstawą programową dla trzeciego etapu kształcenia.

Podstawowe informacje

- Czas trwania: 90 minut.
- Liczba punktów możliwych do uzyskania: 50.
- Ta sama forma oraz standardy egzaminacyjne dla wszystkich języków.
- Termin egzaminu: kwiecień (w trzecim dniu egzaminów gimnazjalnych).
- Forma egzaminu: egzamin zdawany jest w formie pisemnej.
- Cechy egzaminu: powszechny, obowiązkowy, diagnostyczny, bez progu zaliczenia.
- Dostosowanie formy i warunków przeprowadzania egzaminu: jest możliwe na podstawie orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, wystawionego nie wcześniej, niż po ukończeniu przez ucznia szkoły podstawowej, a nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym przeprowadzany jest egzamin gimnazjalny.

- Zwolnienia: z egzaminu zwolnieni są uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, a także laureaci i finaliści olimpiad przedmiotowych oraz laureaci konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim i ponadwojewódzkim, organizowanych z zakresu danego języka.

Zakres egzaminu gimnazjalnego

Zakres egzaminu gimnazjalnego określają standardy wymagań egzaminacyjnych i podstawa programowa kształcenia ogólnego dla trzeciego etapu kształcenia. Standardy wytyczają trzy obszary umiejętności językowych: odbiór tekstu słuchanego, odbiór tekstu czytanego, reagowanie językowe.

Zakres struktur leksykalno-gramatycznych obejmuje następujące obszary:

- informacja,
- opinia,
- znajomość przedmiotu i stopień pewności,
- obowiązek, przyzwolenie, sugestia, prośba, rozkaz,
- zachowania społeczne: interakcja.

Struktury leksykalno-gramatyczne stanowią narzędzie skutecznej komunikacji, zatem przedstawione są jako propozycje funkcji językowych używanych w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Zarówno przykłady struktur leksykalno-gramatycznych, jak i funkcji językowych oraz pełen zakres standardów egzaminacyjnych i tematyka tekstów przedstawione zostały w *Informato-rze o egzaminie gimnazjalnym z języków obcych przeprowadzanym od roku szkolnego 2008/2009*.

Dlaczego zmiany?

Przyczyn wprowadzenia egzaminu gimnazjalnego z języka obcego jest kilka. Pierwsza z nich dotyczy członkostwa

Polski w Unii Europejskiej, a konkretnie Strategii Lizbońskiej, która zakłada m.in. osiągnięcie w Europie najwyższego poziomu edukacji, zapewnienie kompatybilności systemów edukacyjnych, umożliwiającej obywatelom UE swobodny wybór miejsc kształcenia, a następnie pracy, oraz uznawanie w UE kwalifikacji szkolnych i zawodowych, a także wiedzy i umiejętności zdobytych w poszczególnych krajach członkowskich.

Ponadto, grupa wiekowa 15-latków, kończących kluczowy etap edukacji i podejmujących ważne decyzje życiowe (dotyczące również dalszego kształcenia), jest w centrum zainteresowań badań PISA – największych badań porównawczych umiejętności uczniów z 57 krajów świata – w których Polska uczestniczy od samego początku. Badania te realizowane są cyklicznie, co trzy lata, począwszy od roku 2000, i obejmują sprawdzenie następujących umiejętności: czytanie i rozumowanie w naukach humanistycznych (*reading literacy*), matematyka (*mathematical literacy*) oraz rozumowanie w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*). Wybór tych trzech dziedzin wynika z tego, iż uważa się je za decydujące o możliwościach dalszego rozwoju, zarówno indywidualnego, jak i społecznego oraz gospodarczego. Teoretyczne założenia pomiaru umiejętności odnoszą się do koncepcji uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning*). Program PISA bada, w jakim stopniu uczniowie w końcowej fazie powszechnego jednolitego kształcenia dysponują kapitałem wiedzy i umiejętności potrzebnych we współczesnym świecie w dorosłym życiu, w tym również na rynku pracy.

W swojej koncepcji egzamin gimnazjalny uwzględnia postulaty oraz ustalenia zarówno Unii Europejskiej (Strategia Lizbońska i Europass) oraz Rady Europy (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego oraz Portfolio Językowe).

Europass jest dokumentem obowiązującym we wszystkich krajach Unii Europejskiej, przyjętym przez Parlament Europejski 15 grudnia 2004 roku. Pozwala w sposób przejrzysty i porównywalny zaprezentować osiągnięcia, kompetencje i umiejętności – przede wszystkim językowe. Składa się z pięciu dokumentów: Europass CV, Europass Paszport Językowy, Europass Mobilność, Europass Supplement do Dyplomu,

Europass Supplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe. Więcej informacji o dokumencie Europass można znaleźć na stronie internetowej Krajowego Centrum Europass www.europass.org.pl.

Europejskie Portfolio Językowe jest dokumentem wprowadzonym przez Radę Europy. W Polsce, za zgodą Ministerstwa Edukacji Narodowej, wprowadzeniem i upowszechnianiem EPJ zajmuje się Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. EPJ jest dokumentem, który wspomaga samoocenę i ewaluację procesu uczenia się języków obcych. Pomaga uczniowi m.in. określać mocne i słabe strony, porównać swoje osiągnięcia z innymi oraz określić końcowy poziom biegłości językowej. EPJ przeznaczone jest dla różnych grup wiekowych: Moje Pierwsze Portfolio Językowe dla dzieci od 3 do 6 lat, EPJ plus Paszport Językowy dla dzieci od 6 do 10 lat, EPJ plus Paszport Językowy dla uczniów od 10 do 15 lat, EPJ plus Paszport Językowy dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów, EPJ plus Paszport Językowy dla dorosłych. Dokument składa się z trzech części: Paszport Językowy, Biografia Językowa, Dossier Językowe.

Celem egzaminu gimnazjalnego z języka obcego jest nie tylko sprostanie dokumentom, strategiom oraz wymaganiom UE, ale również, a może przede wszystkim, podniesienie świadomości językowej uczniów, umożliwienie im porównania swoich umiejętności językowych, wspieranie nowoczesnych form nauczania języków obcych oraz wpływ na podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

Egzamin gimnazjalny – poziom A2

Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego ma charakter kompetencyjny. Jego celem jest określenie umiejętności językowych ucznia, a co za tym idzie określenie jego poziomu biegłości językowej w momencie ukończenia trzeciego etapu kształcenia. Wynik egzaminu to także informacja, od jakiego poziomu uczeń może kontynuować naukę na dalszym etapie kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej. Do tego celu mogą posłużyć wystandaryzowane deskryptory, opisane w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego oraz Portfolio Językowym, wyróżniające trzy poziomy zaawansowania:

1. Poziom podstawowy A – dzielący się na poziomy A1 i A2.
2. Poziom samodzielności B – dzielący się na poziomy B1 i B2.
3. Poziom biegłości C – dzielący się na poziomy C1 i C2.

Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego obejmuje głównie poziom A2, ale są też zadania z poziomu A1 i B1. Poniżej znajduje się częściowy opis poziomów biegłości językowej w skali ogólnej.

Poziom podstawowy A1: Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego (dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, rzeczy, które posiada) oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę, pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

Poziom podstawowy A2: Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np.: podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.

Poziom samodzielności B1: Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.

Szczegółowy opis poziomów biegłości językowej można znaleźć w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego lub Portfolio Językowym. Ponadto, we wspomnianym dokumencie (ESOKJ) znajdują się opisy umiejętności językowych dotyczące poszczególnych funkcji językowych, takich jak słuchanie, czytanie i reagowanie językowe, a także interakcja pisemna. Przyglądając się bliżej dokumentowi ESOKJ, określającemu zakres umiejętności na poszczególnych poziomach, oraz standardom egzaminacyjnym egzaminu gimnazjalnego, można dostrzec korelacje, które odnoszą się także do tematyki tekstów będących podstawą zadań egzaminacyjnych i katalogu tematycznego w ESOKJ (np.: „dom”, „życie rodzinne”, „czas wolny”, „podróże”, „edukacja”, „szkoła” i inne).

Typy zadań egzaminacyjnych, ocenianie i punktacja

Poziom sprawności językowych na egzaminie gimnazjalnym sprawdzany jest za pomocą różnego typu zadań: zamkniętych (wielokrotny wybór, dobieranie, prawda-falsz) oraz otwartych (krótka odpowiedź oraz z luką). W zależności od typu zadania, zdający może otrzymać 0, 1 lub 2 punkty za odpowiedź. W zadaniach zamkniętych uczeń otrzymuje 0 lub 1 punkt. Zaś w zadaniach otwartych – 0, 1 lub 2 punkty, w zależności od tego, czy odpowiedź jest pełna, czy niepełna, zgodna z treścią zadanego pytania i materiałem ikonograficznym oraz w zależności od rodzaju i ilości popełnionych błędów. Oprócz podziału zadań ze względu na rodzaj udzielanej odpowiedzi i na sprawdzane umiejętności, zadania egzaminacyjne dzielą się również ze względu na typ materiału źródłowego – występuje podział na zadania oparte na tekście obcojęzycznym, materiale ikonograficznym oraz tekście w języku polskim.

Artykuł powstał w oparciu o następujące materiały:

- *Materiały szkoleniowe* przygotowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną
- *Informator o egzaminie gimnazjalnym z języka obcego przeprowadzanym od roku szkolnego 2008/2009*, CKE Warszawa 2007
- *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, CODN, Warszawa 2003
- *Europejskie Portfolio Językowe*, CODN, Warszawa 2004
- *Materiały szkoleniowe* przygotowane przez Krajowe Biuro Europass, Warszawa 2008

Wychowanie fizyczne od nowa

Jarosław Ryhanycz

Gimnazjum nr 10 w Szczecinie

konsultant ds. wychowania fizycznego

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Liczba godzin wychowania fizycznego

Aktualnie istnieje możliwość realizacji wszystkich obowiązkowych godzin w formie lekcji, bądź zamiana czwartej obowiązkowej godziny na zajęcia pozalekcyjne lub pozaszkolne (obowiązkowy udział, ale fakultatywna treść). Na przykład w gimnazjach w każdym tygodniu: 3 godziny lekcyjne (ok. 105 godzin rocznie) oraz 1 godzina pozalekcyjna (ok. 35 godzin rocznie).

W rzeczywistości w Polsce ok. 90% „czwartej” godziny WF-u jest realizowane w formie lekcji, mniej niż 10% w formie pozalekcyjnej i niewielki procent w formie pozaszkolnej. Znikoma część „czwartej” godziny WF-u jest realizowana w postaci skumulowanej.

Lekcje WF-u w klasach młodszych

W klasach I–III edukacja dzieci spoczywa na jednym nauczycielu. Jeżeli szkoła dysponuje specjalistami w zakresie edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, informatyki i języka obcego, można im powierzyć realizację tych obszarów edukacyjnych. Zaleca się, aby zajęcia wychowania fizycznego z dziećmi prowadzone były na boisku, w ogrodzie, w sali gimnastycznej. Czas tych zajęć ma być przeznaczony na rozwój sprawności fizycznej ucznia. Na zajęcia edukacyjne (oprócz religii i godzin do dyspozycji dyrektora) przeznaczają się 21 godzin tygodniowo w każdym roku. Na wychowanie fizyczne należy przeznaczyć co najmniej 120 godzin lekcyjnych (4 godziny tygodniowo). MEN rekomenduje, aby wyodrębnione w planie godziny WF-u były prowadzone zarówno przez nauczyciela wczesnej edukacji (dwie godziny), jak i nauczyciela wychowania fizycznego (pozostałe dwie godziny).

Co nowego w sprawie jakości WF-u?

Wymagania szczegółowe zostały wprowadzone dla każdego etapu edukacyjnego w zakresie:

- diagnozy sprawności fizycznej (I etap),
- sprawności fizycznej i rozwoju fizycznego (II etap),
- sprawności i aktywności fizycznej oraz rozwoju fizycznego (III etap),
- sprawności i aktywności fizycznej (IV etap),
- treningu zdrowotnego,
- sportów całego życia i wypoczynku,
- bezpieczeństwa i higieny osobistej (I etap),
- bezpiecznej aktywności fizycznej i higieny osobistej (II, III, IV etap),
- sportu (II, III, IV etap),
- tańca (II, III etap).

Obligatoryjność WF-u. Fakultety

Szkoła, uwzględniając lokalne tradycje i warunki, a także potrzeby i oczekiwania uczniów oraz ich rodziców (prawnych opiekunów), ustala formy aktywności fizycznej w ramach fakultetów o różnych profilach. Różnorodność fakultetów powinna gwarantować możli-

wość udziału uczniów w zajęciach dostosowanych do ich możliwości i zainteresowań, stwarzając okazję do satysfakcjonującej aktywności i osiągnięć. Różne oferty dla różnych uczniów: profil sportowy, profil rekreacyjno-zdrowotny (II etap edukacyjny), profil rekreacyjny (III, IV etap), profil taneczny, profil turystyczny.

Edukacja zdrowotna

Moduł „edukacja zdrowotna” jest realizowany w wymiarze 30 godzin (jeden semestr) na III i IV etapie edukacji. Dyrektor szkoły podejmuje decyzję o tym, w którym semestrze moduł będzie realizowany. Zajęcia powinny być wspierane przez realizację pokrewnych treści na pozostałych zajęciach wychowania fizycznego oraz innych przedmiotach (biologii, wychowaniu do życia w rodzinie, wiedzy o społeczeństwie, edukacji dla bezpieczeństwa, podstawach przedsiębiorczości, religii, etyce).

WF w edukacji wczesnoszkolnej

Podstawowe założenia:

- Wychowanie fizyczne w wymiarze 4 godzin tygodniowo.
- Zajęcia mogą prowadzić nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej lub nauczyciele wychowania fizycznego.
- Zakres wymagań z wiadomości: umiejętności ustalono oddzielnie dla ucznia kończącego klasę pierwszą oraz kończącego klasę trzecią.
- Dalej obowiązuje ocena opisowa, lecz w klasie III ocena ta może być uzupełniona stopniem szkolnym.

WF w klasach IV–VI

Podstawowe założenia:

- Tygodniowo 4 godziny wychowania fizycznego, 2 godziny realizowane

Kalendarz zmian programowych

Rok szkolny	Zreformowane nauczanie w klasach			
	2009/2010	I SP	I GM	
2010/2011	II SP	II GM		
2011/2012	III SP	III GM		
2012/2013	IV SP	I L	I T	I ZSZ
2013/2014	V SP	II L	II T	II ZSZ
2014/2015	VI SP	III L	III T	
2015/2016			IV T	I LU
2016/2017				II LU

w systemie klasowo-lekcyjnym i 2 godziny w systemie fakultatywnym (obowiązkowy udział z możliwością wyboru treści).

- Szkoła, w ramach obowiązkowego wychowania fizycznego, umożliwi uczniom uczestnictwo w fakultetach realizowanych w formie zajęć pozalekcyjnych lub pozaszkolnych.
- Szkoła organizuje fakultety o profilu: sportowym, rekreacyjno-zdrowotnym, tanecznym, turystycznym.

Fakultet sportowy umożliwi uprawianie wybranej dyscypliny sportu oraz udział w systemie pozaszkolnej rywalizacji sportowej. Szkoła przedstawia uczniom oraz ich rodzicom (prawnym opiekunom) wykaz dyscyplin do wyboru. Udział w tym fakultecie może być uzależniony od lekcji uwzględniającej predyspozycje ucznia do uprawiania dyscypliny sportu.

Fakultet rekreacyjno-zdrowotny umożliwi aktywność fizyczną służącą zdrowiu, wypoczynkowi lub zabawie oraz udział w systemie wewnątrzszkolnej rywalizacji sportowej. Realizacja tego fakultetu jest nastawiona na przygotowanie uczniów do systematycznej aktywności fizycznej w czasie wolnym, ze świadomością wynikających z tego korzyści zdrowotnych. Fakultet może zawierać jedną lub kilka form aktywności fizycznej. Szkoła przedstawia wykaz form aktywności fizycznej do wyboru, w tym zajęcia kompensacyjno-korekcyjne. Udział w tym fakultecie, z wyjątkiem zajęć kompensacyjno-korekcyjnych, nie może być wynikiem selekcji uwzględniającej sprawność i uzdolnienia uczniów. W ramach tego fakultetu istnieje możliwość organizacji zajęć dla dzieci z przeciwwskazaniem do wykonywania niektórych ćwiczeń fizycznych.

Fakultet taneczny umożliwi udział w tanecznych formach aktywności fizycznej połączonej z elementami wiedzy o muzyce – może obejmować jedną lub kilka form tańca (formy do wyboru). Udział w tym fakultecie nie może być wynikiem selekcji uwzględniającej sprawność i uzdolnienia uczniów.

Fakultet turystyczny umożliwi udział w aktywności fizycznej połączonej z elementami krajoznawstwa i ekologii. Formy turystyki do wyboru. Udział w tym fakultecie nie może być wynikiem selekcji uwzględniającej sprawność i uzdolnienia uczniów.

Wychowanie fizyczne w szkołach ponadpodstawowych

Przewidywanych jest kilka zmian o charakterze ogólnym. Przede wszystkim:

- nastąpi częściowe odejście od zajęć prowadzonych w systemie klasowo-lekcyjnym,
- uczeń będzie dokonywał wyboru form aktywności fizycznej, kierując się swoimi zainteresowaniami i możliwościami,
- podkreślona zostanie ranga zdrowia, jako ważnej wartości w życiu człowieka,
- planując treści edukacji, częściej będzie się uwzględniać potrzeby ucznia,
- nauczyciel otrzyma większą swobodę doboru treści kształcenia,
- szkoła będzie musiała pracować nad ciekawą ofertą zajęć fakultatywnych.

Dla gimnazjum przewidziano 360 godzin lekcyjnych; dla liceum – 270 godzin. Lekcje są prowadzone w systemie klasowo-lekcyjnym z uwzględnieniem podziału na grupy chłopców i dziewcząt (2 godziny w tygodniu – gimnazjum, 1 godzina w tygodniu – liceum). Zajęcia realizują zapisane w podstawie programowej treści i wymagania. W systemie zajęć fakultatywnych – przynajmniej po 2 godziny zajęć.

Zajęcia w systemie klasowo-lekcyjnym

Podstawa definiuje konkretnie to, co uczeń ma wiedzieć i umieć z zakresu różnych obszarów działania. Zapis określa, co stanowi konieczne minimum, które musi stać się udziałem każdego ucznia. Po zrealizowaniu treści obowiązkowych, nauczyciel sam określa treści uzupełniające w zależności od możliwości swoich uczniów oraz warunków szkolnych.

Obszary edukacji w systemie klasowo-lekcyjnym

System klasowo-lekcyjny obejmuje następujące obszary edukacji:

- diagnoza sprawności i aktywności fizycznej oraz rozwoju fizycznego,
- trening zdrowotny,
- sporty całego życia i wypoczynek,
- bezpieczna aktywność fizyczna i higiena osobista,
- taniec,
- edukacja zdrowotna.

Zajęcia fakultatywne

Mogą być prowadzone zarówno w formie zajęć pozalekcyjnych, jak i zajęć pozaszkolnych. Fakultety stwarzają możliwość wyboru przez ucznia takiej formy zajęć sportowych, która odpowiada jego umiejętnościom i zainteresowaniom (fakultety: sportowy, taneczny, turystyczny, rekreacyjny). Planując zajęcia fakultatywne, szkoła powinna uwzględniać: lokalne tradycje w zakresie kultury fizycznej, zainteresowania i potrzeby uczniów, możliwości kadrowe i bazowe szkoły, możliwość współpracy z różnymi instytucjami, w odpowiednim czasie przedstawić ofertę i przeprowadzić zapisy. Co zyskujemy dzięki zajęciom w ramach fakultetów? Przede wszystkim, uczeń ćwiczy to, co lubi, a nie to, co narzuca mu szkoła – w ten sposób nauczyciel ma na zajęciach uczniów, którzy ćwiczą z większym zaangażowaniem. Ponadto, dzięki wprowadzeniu zajęć fakultatywnych, szkoła posiada ciekawszą, być może bardziej konkurencyjną, ofertę edukacyjną.

Skład zespołu pracującego nad projektem podstawy programowej wychowania fizycznego:

- prof. nadzw. dr hab. Wojciech Przybylski (przewodniczący, AWFIS Gdańsk),
- prof. dr hab. Barbara Woynarowska (UW, PAN),
- dr Bogumiła Przysiężna (AWFiS Gdańsk),
- mgr Ewa Czerska (nauczyciel LO Łódź, doradca metodyczny),
- prof. nadzw. dr hab. Zbigniew Dziubiński (AWF Warszawa),
- prof. nadzw. dr hab. Jerzy Pośpiech (PWSZ Racibórz),
- dr Eligiusz Madejski (AWF Kraków),
- mgr Zbigniew Cendrowski (SZS, Lider),
- prof. nadzw. dr hab. Tomasz Frołowicz (AWFiS Gdańsk).

Tekst został opracowany w oparciu o materiały szkoleniowe i informacyjne z Ogólnopolskiej Konferencji „Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego i wychowania przedszkolnego: wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa”, która odbyła się w Gdańsku-Sobieszewie 4–5 grudnia 2008 r., oraz informacje ze strony internetowej MEN.

Über das Lehren von Polnisch in Deutschland

Sitzung des ersten „Runden Tisches Polnisch“

Rosemarie Pilz, Stefan Woll, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

Polnisch in der Grundschule und in den allgemein bildenden weiterführenden Schulen, einschließlich beruflicher Gymnasien

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, Polnisch als erste Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 3 anzubieten, wenn die Fortführung in der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 7 bis 10; SEK I) sichergestellt ist. Dieses Angebot ist bisher auf Grund fehlender Nachfrage nicht realisiert worden.

In den brandenburgischen Grundschulen wird Polnisch als weitere Begegnungssprache neben Englisch insbesondere entlang der deutsch-polnischen Grenze in den Jahrgangsstufen 1 und 2 angeboten, ab Jahrgangsstufe 3 kann Polnisch als weitere Fremdsprache als Wahlunterricht („F1+“) angeboten werden. Von dieser Möglichkeit wird seit dem Schuljahr 2006/2007 an einer Grundschule in Frankfurt/O Gebrauch gemacht.

735 Schülerinnen und Schüler lernen derzeit in 20 Grundschulen die polnische Sprache. Davon nehmen:

- 42 am Angebot „F1+“ als weitere Fremdsprache teil (an einer Grundschule in Frankfurt/O),
- 366 an Polnisch als Begegnungssprache (an fünf Grundschulen in Frankfurt/O, Guben, Eberswalde, Gartz, Lindenberg),
- 327 in Arbeitsgemeinschaften (an 15 Grundschulen und einer mit einer Oberschule zusammengefassten Grundschule) und,
- vier Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 2 der Freien Waldorfschule in F/O am Pflichtunterricht Polnisch teil.

In der SEK I kann Polnisch in den Jahrgangsstufen 7 oder 9 als zweite oder dritte Fremdsprache Schulform unab-

hängig belegt werden. Demzufolge kann Polnisch auch mündliches Prüfungsfach in der Prüfung zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses in Jahrgangsstufe 10 gewählt werden.

In der Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe; SEK II) kann Polnisch als fortgeführte Fremdsprache in Grund- und Leistungskursen sowie als neu beginnende Fremdsprache belegt werden. Polnisch kann auch Abiturprüfungsfach sein.

Derzeit lernen an 16 weiterführenden allgemeinbildenden Schulen 1228 Schülerinnen und Schüler Polnisch. Davon:

- 1210 im Pflichtunterricht (an 14 Schulen)
- 17 in Arbeitsgemeinschaften (an 2 Schulen)
- eine im Wahlunterricht (an 1 Schule).

Das Deutsche Poleninstitut hat die Veröffentlichung eines modernen Lehrwerks (SEK I/II) für 2008/2009 angekündigt. Brandenburg hat dieses Projekt seit 2002 unterstützt. Damit steht in Kürze den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern ein attraktives Unterrichtsmaterial zur Verfügung, das auch dazu beitragen kann, die Motivation zum Polnisch Lernen positiv zu beeinflussen.

Polnisch in der Beruflichen Bildung

Bei Schülerinnen und Schülern in der Beruflichen Bildung ist das Interesse an zusätzlichem Erwerb von Fremdsprachen insbesondere durch die berufliche Verwertbarkeit geprägt. Dies gilt auch für Polnisch, das an den Oberstufenzentren nur in einigen Berufen angeboten wird.

314 Schülerinnen und Schüler aus beruflichen Bildungsgängen nehmen am Pflichtunterricht im Fach Polnisch teil (an fünf Schulen), 87 (an zwei Schulen) besuchen eine Arbeitsgemeinschaft.

Die Nachfrage von Seiten der Wirtschaft und der Ausbildungsbetriebe ist trotz der sich abzeichnenden wirtschaftlichen Verflechtung zwischen Brandenburg und Polen insgesamt noch eher zurückhaltend und ohne Zweifel entwicklungsfähig. Zur Zeit beschränkt sie sich auf wenige Wirtschaftszweige.

Auf Anforderung der brandenburgischen Speditionsbetriebe wird seit 2004 an einem OSZ in Potsdam Polnischunterricht als Zusatzangebot für Speditionskaufleute während der gesamten dreijährigen Ausbildung angeboten. Die Schülerinnen und Schüler können am Ende ihrer Ausbildung ein Zertifikat im Rahmen der KMK-Fremdsprachenzertifizierung erwerben. Bereits zwei Ausbildungsjahrgänge sind zertifiziert worden, das Projekt wird weiter verfolgt und von Auszubildenden und Betrieben gut angenommen.

In der grenznahen Region wird ebenfalls seit 2004 für Auszubildende in einer außerbetrieblichen Maßnahme für Bürokaufleute am zuständigen OSZ ein Zusatzmodul Polnisch angeboten, das ebenfalls über drei Jahre läuft. Die Initiative ging vom OSZ aus.

Im Rahmen des grenzüberschreitenden Ausbildungsprojektes „Kaufmann/Kauffrau für Verkehrsservice“ der Deutschen Bahn, in dem deutsche und polnische Jugendliche gemeinsam ausgebildet werden, lernen die Auszubildenden in der Berufsschule und im Betrieb (Deutsche Bahn) jeweils die Sprache der Partner. In diesem Jahr ist es der Bahn allerdings nicht gelungen, polnische Auszubildende zu finden, so dass ein Auslaufen dieses Modells zu befürchten ist.

Auf Initiative und mit Unterstützung der IHK Frankfurt/O wurde 2003 im Landkreis Märkisch-Oderland ein Modellprojekt Deutsch-Polnische Berufsausbildung im Gastgewerbe eingerichtet. Ziel des Projektes, an dem deutsche und polnische Jugendliche teilnehmen, ist der gleichzeitige Erwerb eines Berufsabschlusses in Deutschland (Hotelfachmann/Hotelfachfrau mit IHK-Prüfung) und in Polen (Hoteltechniker/Hoteltechnikerin mit Prüfung am Technikum in Kolobrzeg). Die Sprachausbildung ist ein konstitutiver Bestandteil des Programms.

Der erste Jahrgang hat im Sommer 2007 erfolgreich die Ausbildungen abgeschlossen. Zur Zeit befinden sich zwei

O nauczaniu języka polskiego w Niemczech

Pierwsze posiedzenie

„Okrągłego stołu w sprawie języka polskiego”

Rosemarie Pilz, Stefan Woll, Ministerstwo Kształcenia, Młodych i Sportu
tłum. Agnieszka Gruszczyńska

Język polski w szkołach podstawowych oraz w ogólnokształcących szkołach ponadpodstawowych, z uwzględnieniem gimnazjów zawodowych, funkcjonujących na terenie Brandenburgii

W zasadzie istniałaby możliwość wprowadzenia języka polskiego jako pierwszego (nauczanego od trzeciego roku szkoły) języka obcego, jeśli byłaby zabezpieczona możliwość kontynuacji nauki w kolejnych latach edukacji. Ta oferta nie była jednak dotychczas realizowana z powodu braku zapotrzebowania.

W szkołach podstawowych funkcjonujących na terenie Brandenburgii, zwłaszcza w tych usytuowanych wzdłuż granicy polsko-niemieckiej, w klasach pierwszych i drugich język polski jest oferowany, obok angielskiego, jako język dodatkowy. Od klasy trzeciej uczniowie mają możliwość wyboru języka polskiego jako dodatkowego języka obcego („F1+”). Z takiej możliwości od roku szkolnego 2006/2007 korzystają uczniowie jednej ze szkół podstawowych we Frankfurcie nad Odrą.

Obecnie w Brandenburgii języka polskiego uczy się 735 uczniów z 20 szkół podstawowych. Z tego:

- 42 uczniów korzysta z oferty nauki dodatkowego języka obcego w ramach przedmiotu do wyboru „F1+” (w szkole podstawowej we Frankfurcie nad Odrą),
- 366 uczniów uczy się języka polskiego jako dodatkowego (w pięciu szkołach podstawowych: we Frankfurcie nad Odrą, Guben, Eberswalde, Gartz i Lindenberg),
- 327 w grupach przedmiotowych funkcjonujących na analogicznych zasa-

dach do naszych rodzimych kół zainteresowań (w piętnastu szkołach podstawowych i jednej szkole licealnej połączonej ze szkołą podstawową),

- 4 uczniów z klas drugich uczy się na obowiązkowe lekcje języka polskiego (w Freie Waldrofschule we Frankfurcie nad Odrą).

Na poziomie SEK I (klasy od 7. do 10.) język polski może stanowić drugi lub trzeci – niezależnie i równolegle – nauczany język obcy w szkole. Wskutek tego może być również wybrany jako przedmiot zdawany na egzaminie gwarantującym uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły średniej (po klasie 10.).

Na poziomie SEK II (gimnazjalny stopień wyższy) nauka języka polskiego może być kontynuowana w ramach kursów podstawowych lub rozszerzonych. Można również na tym etapie rozpocząć naukę polskiego jako nowego języka obcego. Język polski może być także jednym z przedmiotów zdawanych na egzaminie maturalnym.

Obecnie na terenie Brandenburgii języka polskiego uczy się 1228 uczniów w ponadpodstawowych szkołach ogólnokształcących. W tym:

- 1210 w ramach lekcji obowiązkowych (w 14 szkołach),
- 17 w grupach przedmiotowych (w 2 szkołach),
- 1 uczennica w ramach lekcji do wyboru (w 1 szkole).

Instytut Polsko-Niemiecki zapowiedział publikację nowoczesnych podręczników będących zbiorem wskazówek dla nauczyciela (dla nauczania na poziomach SEK I i II). Projekt od roku 2002 jest wspierany przez władze Brandenburgii. W wyniku jego realizacji wkrótce zostaną oddane do dyspozycji nauczycieli oraz uczniów atrakcyjne mate-

riały do pracy na lekcjach, co może również wpłynąć pozytywnie na motywację do nauki języka polskiego.

Język polski w kształceniu zawodowym

W przypadku uczniów szkół zawodowych zainteresowanie nauką języka obcego jest w sposób istotny zdeterminowane jego przydatnością w przyszłej pracy. Tendencja ta ma duże znaczenie, gdyż język polski w centrach nauczania na poziomie wyższym jest oferowany tylko w niektórych ścieżkach zawodowych. W szkołach zawodowych 314 uczniów uczęszcza na obowiązkowe zajęcia z języka polskiego (w pięciu szkołach), 87 uczniów uczy się języka w ramach działania grup przedmiotowych (w dwóch szkołach).

Zainteresowanie językiem polskim ze strony gospodarki i zakładów szkoleniowych jest, mimo wyraźnej zarysowanej gospodarczej integracji Brandenburgii i Polski, wciąż jeszcze dosyć słabe.

W odpowiedzi na zapotrzebowanie firm spedycyjnych działających na terenie Brandenburgii, dodatkowe lekcje z zakresu języka polskiego – w pełnym trzyletnim cyklu kształcenia – są oferowane uczniom poczdamskiej szkoły OSZ (Oberstufezentrum). Uczniowie po ukończeniu nauki w szkole mogą otrzymać w ramach programu KMK-Sprachezertifizierung certyfikat potwierdzający znajomość języka polskiego (otrzymały go już dwa roczniki). Projekt będzie kontynuowany, uzyskał bowiem akceptację i aprobatę ze strony zarówno kształcących się, jak i firm zatrudniających absolwentów. Ponadto od 2004 roku w regionach przygranicznych lokalne zespoły zawodowych szkół średnich oferują uczniom kształcącym się w kierunku prac biurowych naukę języka polskiego w ramach dodatkowego modułu wprowadzonego w trzyletnim toku nauczania. Założeniem transgranicznego projektu edukacyjnego kolei niemieckich Deutsche Bahn „Pracownik ds. obsługi transportu” jest, by wspólnie uczący się młodzi Niemcy i Polacy poznawali również język swojego partnera w ramach kształcenia w szkole zawodowej bądź w zakładzie pracy (w tym przypadku firma Deutsche Bahn). W tym roku nie udało się jednak znaleźć Polaków chętnych do wzięcia udziału w projekcie, więc istnieje pewna obawa dotycząca powodzenia

weitere Ausbildungsjahrgänge in diesem Projekt. Es wird von allen Beteiligten sehr positiv bewertet.

Flankierende Maßnahmen (Auswahl)

„Spotkanie heißt Begegnung – Wir lernen für Europa”

„Spotkanie” ist ein Programm für Schülerinnen und Schüler aus Grundschulen, das 1994 von den Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule Brandenburg e.V. (RAA) ins Leben gerufen wurde. Es nehmen daran polnische und brandenburgische Grundschulen aus dem grenznahen Raum teil, wobei jede der Schulen auf der anderen Seite der Oder einen Partner hat.

Das Programm besteht aus zwei Elementen: der Durchführung von Arbeitsgemeinschaften, in denen die Schülerinnen und Schüler grundlegende Sprachkenntnisse und Wissen über das Nachbarland erwerben sowie regelmäßigen ein- oder mehrtägige Begegnungen der polnischen und brandenburgischen Schülerinnen und Schüler.

Dieses Programm wurde konsequent weiter entwickelt. In den Anfangsjahren war es in den Jahrgangsstufen 3 und 4 angesiedelt, ehe es im Jahr 2003 auf die Jahrgangsstufen 5 und 6 ausgeweitet wurde. Seit dem Schuljahr 2006/2007 können alle Jahrgangsstufen der Grundschule an „Spotkanie” teilnehmen.

Heute erreicht das Programm insgesamt ca. 1.700 Schülerinnen und Schüler aus den Wojewodschaften Zachodniopomorskie und Lubuskie sowie aus dem Land Brandenburg.

Ein wichtiges Charakteristikum von „Spotkanie” ist seine muttersprachliche Dimension. So werden in den polnischen Grundschulen die Arbeitsgemeinschaften von Lehrkräften aus Brandenburg durchgeführt, während es umgekehrt polnische Lehrkräfte sind, die dies an den brandenburgischen Grundschulen leisten.

Deutsch-polnische Schulprojekte in Brandenburg, „Latarnia”-Projekt Frankfurt/Oder

An drei staatlichen Schulen mit gymnasialer Oberstufe (Frankfurt/O, Schwedt/O und Guben) gibt es Deutsch-polnische Schulprojekte. Hier bereiten sich derzeit ca. 300 polnische Schülerinnen und Schüler zusammen mit deutschen Schülerinnen und Schülern

auf das Abitur vor. Die polnischen Schülerinnen und Schüler werden an den genannten Standorten entweder in die Jahrgangsstufe 10 oder in die Jahrgangsstufe 11 aufgenommen.

In den nächsten Jahren wird auf Grund der demografischen Entwicklung darauf zu achten sein, diese Schulprojekte zu sichern. Die rechtlichen Voraussetzungen dafür, dass neue Projekte entstehen können, sind gegeben.

Zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Deutsch-polnischen Schulprojekte wurde im Schuljahr 2005/06 auf Anregung des MBS zwischen dem Karl-Liebknecht-Gymnasium Frankfurt/O und einem Gimnazjum im Nachbarort Słubice das bilinguale Projekt „Latarnia” gestartet, innerhalb dessen Schülerinnen und Schüler fächerbezogen am jeweils anderen Schulstandort gemeinsame Lernphasen absolvieren.

Polnische Fremdsprachenassistentinnen und Fremdsprachenassistenten (FSA) an brandenburgischen Schulen

Seit 2002 unterstützen FSA den Polnischunterricht und machen das Erlernen der polnischen Sprache authentischer und attraktiver. Es sind meist angehende Deutsch-Lehrkräfte mit schulpraktischen Vorerfahrungen.

Die polnischen FSA werden prioritär an Schulen mit regulärem Polnisch-Unterricht (i.d.R. dritte Fremdsprache), in Ausnahmefällen auch in Arbeitsgemeinschaften, eingesetzt.

In den letzten drei Schuljahren wurden durch das Land Brandenburg jeweils zehn Stellen für polnische FSA finanziert.

Brandenburgisch-polnische Schulpartnerschaften und Schülerbegegnungen

Im Schuljahr 2007/2008 bestanden 252 Partnerschaften zwischen Schulen in Brandenburg und Schulen in Polen. Damit nehmen Schulpartnerschaften mit Polen mit deutlichem Abstand einen Spitzenplatz ein. Der Vergleich mit der Zahl der brandenburgisch-polnischen Schulpartnerschaften im Schuljahr 2000/2001 (153) ist Ausdruck eines gewachsenen Interesses. In diesem Rahmen fördert die Landesregierung zusätzlich Schülerbegegnungen in Form von Schulpartnerschaften. Im Jahr 2007 wurden 33 Begegnungen mit Polen aus Landesmitteln unterstützt.

Bei europäischen Projekten im schulischen Bereich (COMENIUS-Schulprojekte) sind Anträge unter polnischer Beteiligung von Bedeutung (zum Antragstermin 15.2.08: 21 von 34 Projekten).

Brandenburgisch-polnisches Schülersaustauschprogramm „Kopernikus”

Das brandenburgisch-polnische Schülersaustauschprogramm „Kopernikus” wurde im Zuge der EU-Erweiterung im Jahr 2004 ins Leben gerufen. Es handelt sich hierbei um ein Programm zum längerfristigen, individuellen Schülersaustausch mit Polen; angelehnt ist „Kopernikus” an das deutsch-französische Austauschprogramm „Voltaire”.

Das Programm „Kopernikus” bietet den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, ihre Kenntnisse der polnischen bzw. deutschen Sprache zu vertiefen und differenzierte Einblicke in die Kultur, das Schulsystem und das Alltagsleben des Partnerlandes zu gewinnen;

„Kopernikus” ist auf Gegenseitigkeit, jedoch nicht Gleichzeitigkeit angelegt. Es dauert insgesamt ein Schuljahr, wobei die Schülerinnen und Schüler wechselseitig für jeweils ein halbes Schuljahr in die Familie ihrer Austauschpartner integriert werden und gemeinsam deren Schule besuchen.

Der Austausch erfolgt in der Regel im Rahmen bestehender Schulpartnerschaften.

In den letzten drei Schuljahren konnten im Rahmen des Programms jeweils vier bis fünf brandenburgisch-polnische Schülerpaare gebildet werden.

Förderung von Gastschulaufenthalten

Seit 2004 gewährt das MBS auf Antrag brandenburgischen Schülerinnen und Schülern Teil-Stipendien, die beabsichtigen, ein Schuljahr, ggf. aber auch nur ein Schulhalbjahr in einer polnischen Schule bzw. in einer Schule eines anderen MOE-Landes zu absolvieren. Im Durchschnitt der zurückliegenden Jahre waren es drei Schüler/innen, die unter Nutzung von Teilstipendien solche Gastschulaufenthalte von bis zu einem Schuljahr in Polen absolviert haben.

Das Stipendien-Programm war in den vergangenen Jahren mit 15.000 Euro ausgestattet; im Höchstfall konnten für ein Teilstipendium bis zu 1.500 Euro p.P. gewährt werden. ■

dalszej jego realizacji. W 2003 roku w powiecie Märkisch-Oderland, z inicjatywy i przy wsparciu Izby Przemysłowo-Handlowej we Frankfurcie nad Odrą, został zainicjowany modelowy projekt „Polsko-niemieckie wykształcenie zawodowe w zakresie hotelarstwa”. Celem projektu, w którym uczestniczyła młodzież z Polski i Niemiec, było równoczesne uzyskanie zawodu technika hotelarstwa z możliwością zdawania egzaminów w Niemczech (w Izbie Przemysłowo-Gospodarczej) oraz w Polsce (w Zespole Szkół Ekonomiczno-Hotelarskich w Kołobrzegu). Kształcenie językowe było jednym z konstytutywnych elementów programu. W 2007 roku pierwszy rocznik z sukcesem ukończył proces kształcenia. Dotychczas uruchomiono kolejne dwa nabory. Projekt jest bardzo pozytywnie oceniany przez wszystkie zaangażowane osoby.

Przedsięwzięcia towarzyszące (wybór)

Spotkanie znaczy Begegnung – uczymy się dla Europy

„Spotkanie” to program wcielony w życie w 1994 roku przez RAA (Regionalne Stowarzyszenie ds. Cudzoziemców, Pracy z Młodzieżą i Szkół w Brandenburgii). Biorą w nim udział polskie i niemieckie szkoły podstawowe z rejonów przygranicznych, przy czym każda ze szkół ma swojego partnera po drugiej stronie Odry. Projekt składa się z dwóch elementów: realizacji zadań w ramach prac grup przedmiotowych, w których uczniowie zdobywają podstawowe kompetencje z zakresu języka sąsiadów, oraz regularnych jednodniowych bądź dłuższych spotkań uczniów z Polski i Brandenburgii. Program jest konsekwentnie rozwijany: w latach początkowych był on kierowany do uczniów klas trzecich i czwartych, w roku 2003 został rozszerzony o ofertę dla piątych i szóstych. Od roku szkolnego 2006/2007 w programie mogą brać udział uczniowie wszystkich klas szkół podstawowych. Dzisiaj programem objętych jest ok. 1700 uczniów z województw zachodniopomorskiego i lubuskiego oraz z kraju związkowego Brandenburgia. Ważną cechą dystyngtywną programu jest wykorzystanie potencjału języka ojczystego. Prace grup przedmiotowych w Polsce prowadzone są przez nauczycieli z Niemiec, na terenie Niemiec analogiczne zadania wykonują polscy nauczyciele.

Niemiecko-polskie projekty szkolne w Brandenburgii; projekt „Latarnia” we Frankfurcie nad Odrą

W trzech szkołach z klasami na poziomie licealnym (Frankfurt nad Odrą, Schwedt i Guben) jest realizowany polsko-niemiecki projekt szkolny, w ramach którego, wspólnie z uczniami niemieckimi, przygotowuje się obecnie do zdania matury ok. 300 polskich uczniów. Polscy uczniowie zostali przyjęci do szkół albo w 10., albo w 11. klasie. W przyszłym roku, ze względu na konieczność uwzględnienia przemian demograficznych, najprawdopodobniej zainicjowany zostanie nowy projekt (stworzone zostały już stosowne zabezpieczenia prawne).

W związku z koncepcyjnym rozwojem projektów polsko-niemieckich w roku szkolnym 2005/2006, z inicjatywy Ministerstwa ds. Kształcenia, Młodych i Sportu Landu Brandenburg, zainicjowano projekt dwujęzyczny „Latarnia”, w którym udział biorą: Gimnazjum Karl-Liebkecht z Frankfurtu nad Odrą oraz gimnazjum z sąsiedzkiej miejscowości Słubice. W ramach projektu uczniowie dwóch szkół uczestniczą wspólnie w zajęciach z różnych przedmiotów w jednej z placówek partnerskich.

Polscy asystenci nauczania języka obcego (FSA) w szkołach Brandenburgii

Od roku 2002 nauczanie języka polskiego w niemieckich szkołach jest wspierane i uatrakcyjniane przez asystentów z Polski (FSA). Są to zazwyczaj przyszli nauczyciele języka niemieckiego, którzy odbyli już praktyki pedagogiczne w polskich szkołach. Polscy FSA są priorytetowo zatrudniani w szkołach z regularnymi zajęciami z języka polskiego (jako trzeciego języka obcego) oraz, w wyjątkowych przypadkach, w pracach grup przedmiotowych. W ciągu ostatnich trzech lat kraj związkowy Brandenburgia sfinansował funkcjonowanie corocznie dziesięciu etatów dla polskich FSA.

Brandenbursko-polskie partnerstwa szkół oraz spotkania uczniów

W roku szkolnym 2007/2008 istniały 252 porozumienia partnerskie pomiędzy szkołami z Brandenburgii i Polski. Umowy partnerskie ze szkołami z Polski zajmują czołowe miejsce wśród wszystkich transgranicznych kooperacyjnych inicjatyw oświatowych Brandenburgii. Porównanie z liczbą part-

nerstw polsko-niemieckich w roku szkolnym 2000/2001 (153) wskazuje na rosnące zainteresowanie tego typu przedsięwzięciami. Rząd kraju związkowego wspiera ponadto finansowo spotkania uczniów szkół w formie partnerstwa szkół. W roku 2007 aż 33 spotkania z Polakami sfinansowane zostały ze środków publicznych Brandenburgii. Duże znaczenie mają również projekty europejskie z obrębu szkolnictwa (projekty realizowane w ramach programu COMENIUS), w których współwzrostającymi są polskie szkoły.

Brandenbursko-polski program wymiany uczniów „Kopernik”

Program „Kopernik” jest kontynuowany od momentu powołania go do życia po poszerzeniu UE w roku 2004. Jego celem jest długoterminowa, indywidualna wymiana uczniów. „Kopernik” formalnie wzoruje się na niemiecko-francuskim programie wymian „Voltaire”. Projekt daje uczestniczącym w nim uczniom możliwość pogłębienia wiedzy z zakresu języka polskiego, względnie niemieckiego, oraz uzyskania zupełnie nowego, innego spojrzenia na kulturę, system szkolnictwa i życie codzienne w kraju partnerskim. Idea „Kopernika” oparta jest na wzajemności, ale nie równoczesności. Wymiana trwa w sumie jeden rok szkolny, przy czym uczniowie wspólnie spędzają jeden semestr w rodzinie każdego z partnerów, uczęszczając razem do szkoły. Wymiana odbywa się z reguły na mocy istniejących umów o współpracy szkół. W ciągu ostatnich trzech lat w programie każdorazowo brało udział od 4 do 5 polsko-niemieckich par uczniów.

Wspieranie gościnnych pobyków uczniów

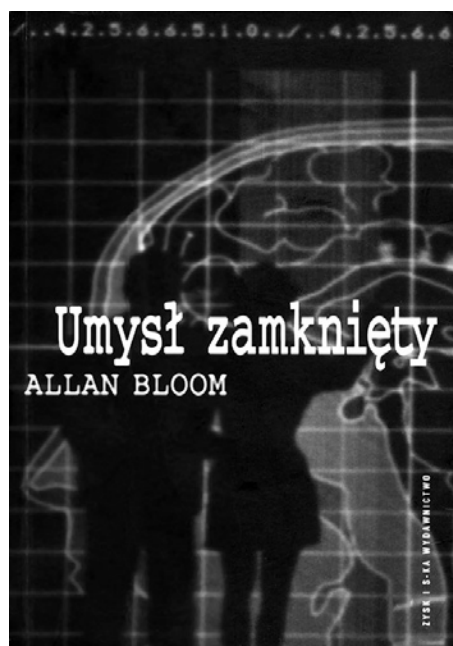
Od roku 2004 Ministerstwo Kształcenia, Młodych i Sportu Landu Brandenburg przyznaje stypendia na wniosek brandenburskich uczniów, którzy zamierzają spędzić rok szkolny bądź jeden semestr w jednej z polski szkół, względnie jednej ze szkół innego kraju zrzeszonego w MOE. W ciągu minionych lat średnio trzech uczniów rocznie korzystało z takiego stypendium w celu spędzenia roku szkolnego w polskiej placówce edukacyjnej.

Na program stypendialny w minionych latach przeznaczano 15 000 Euro. W wyjątkowych przypadkach na jedno stypendium mogło być przeznaczone do 1500 Euro. ■

Umysł otwarty, czyli system zamknięty

Czy amerykański kryzys (akademii) ma znaczenie dla Europy?

Paweł Wolski, Uniwersytet Szczeciński



Umysł zamknięty w Księdze...

Już najwyższa pora, abyśmy zapoznali się obszerniej z twórczością Profesora Ravelsteina, bohatera książki Saula Bellowa – tak na użytek niniejszego tekstu sparafrazować można początek opowieści Andrzeja Szahaja o Stanleyu Fishu, znanym historyku i teoretyku literatury¹. Jak w przywoływanych przez Szahaja powieściach Davida Lodge’a Morris Zapp to Stanley Fish, tak rzeczywistym bohaterem *Ravelsteina*² jest równie znany, zmarły na AIDS w 1992 roku Allan David Bloom. I choć drogi badawczej Fisha nie da się łatwo przyłożyć do myśli Blooma, to pewne wątki powieściowej paraleli Fish-Bloom mogą być frapujące. Recenzentka „NY Times” tak oto skomentowała ostatnią książkę Bellowa: „Pod koniec powieści charyzmatyczny Ravelstein przestaje być postacią centralną (...), książka traci swoją energię i staje się zaledwie pustą skoru-

pą opowieści – portretem, z którego znikł portretowany. Pan Bellow mógł być napisać lepszą książkę (a jeszcze lepiej zrobiłby to jego zmarły przyjaciel – Allan Bloom, dopisek PW) gdyby po prostu spisał wspomnienia [o nim](...)”³. Potrzeba władzy dyskursywnej i autmarketingowej Bellowa przemogła charyzmę Blooma – w czym widzieć można ukrytą nić łączącą Blooma z Fishem.

Lektura napisanego przez Saula Bellowa *Słowa wstępne do Umysłu zamkniętego*⁴, książki, która wyniosła Blooma na piedestał („Po raz pierwszy w historii amerykańskiego rynku wydawniczego, książka traktująca o filozofii, znalazła się na szczycie listy bestsellerów [...]”⁵), budzi podobne refleksje. We wstępie do książki Allana Blooma postacią centralną jest zdecydowanie Bellow – znów portrecista zamiast portretowanego. Smutny to obrót rzeczy dla propagatora figury mistrza jako etycznej i estetycznej busoli dla czytelników i studentów. Jako autor nie tylko wydanego w Polsce w 1997 roku *Umysłu zamkniętego*, ale i esejów z niewydanego u nas zbioru *Karły i giganci*⁶, domagał się bowiem powrotu do starych ksiąg i dawnych autorytetów. Rzecz jasna najczęściej pojawiającymi się w tej książce autorami i księgami są Szekspir, Platon i Biblia (domyślać się można, że gwarantem jedności tej trójcy mógłby – lub miałby być – Bloom).

Polski tytuł książki nieznacznie zmienia tytuł oryginału. W oryginale otrzymujemy zapowiedź, że mowa będzie o sytuacji w Stanach Zjednoczonych: *The Closing of the American Mind. How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. Polski wydawca, przesuując słowo *american* do podtytułu

(O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów) uniwersalizuje sprawę, pozbawia ją wymiaru lokalnego i tym samym każe zastanowić się, czy aby owa diagnoza sprzed dwudziestu z okładem lat (data amerykańskiego wydania to rok 1987) nie przystaje do współczesnej sytuacji nieamerykańskiego, w tym polskiego szkolnictwa wyższego.

...czyli o tym, jak demokracja zawiodła amerykańskie szkolnictwo wyższe

W opinii Blooma sprzed dwu dekad amerykańska akademia chyli się ku upadkowi. Powodem tego jest odejście od twardego kanonu lektur na rzecz nowopowstałych studiów quasi-społecznych (wymienia feminizm, studia kultury afroamerykańskiej, sugeruje odniesienia do studiów postkolonialnych, kulturowych itp.). Temu zaś winna jest demokratyzacja akademii, odwrócenie jej wzroku od spraw istotnych, ponadczasowych i skupienie się na terażniejszości. Remedium na opłakany stan amerykańskiej edukacji wyższej jest uczynienie jej na powrót elitarną, tj. jej de-demokratyzacja.

Projekt ten, choć wzbudził emocje dopiero z wydaniem *The Closing of the American Mind*, został przedstawiony już w *Shakespeare's Politics* z 1964 roku, a wydanej u nas w roku 1995. Spośród dwóch istotnych postulatów tej książki: czytania Szekspira z uwzględnieniem okoliczności tworzenia/odbioru współczesnych twórcy i jego audytorium (zresztą o wiele ciekawiej rozwinięty niż mniej-więcej współczesny temu sposób odczytywania Szekspira przez Carla Schmitta, a wprowadzony jeszcze przed późniejszym – i bardziej złożonym – projektem Clifforda Geertza) oraz ustanowienia Szekspira jednym z filarów twardego kanonu kultury („można zwracać się do niego tak, jak zwracano się kiedyś do Biblii”⁷) ten drugi stał się jednym z głównych założeń *Umysłu zamkniętego* (ale także w tej książce oba są ze sobą połączone: „jedynym poważnym rozwiązaniem jest to, które się powszechnie odrzuca: dobra stara metoda wielkich ksiąg, w myśl której edukacja liberalna oznacza czytanie pewnych ogólnie uznanych tekstów klasycznych, bez żadnych wstępnych założeń, aby same podyktowały pytania i sposób ich

rozstrzygnięcia – nie wtłaczając ich w nasze kategorie, nie traktując jako wytworów swojej epoki (...)” (410). Emocje, których zabrakło po wydaniu *Szekspira i polityki*, w przypadku *Umysłu...* w dużej mierze mogły być spowodowane różnorodnością sfer, jakie projekt ów zawłaszczał: od kwestii rozwodów jako przyczyn i skutków stanu edukacji, przez muzykę rockową i rewolucję seksualną, po Nietschego i Heideggera. Dziwi jednak brak reakcji na inny wspólny obu książkom aspekt: politykę. W przypadku książki o Szekspirze zawarty jest on już w samym tytule, natomiast w *Umysle...* zasada się w postulacie powrotu do cnót greckiej *polis*: „jedynym składnikiem *polis*, którego brakuje w kulturze, jest polityka” (222) – polityka, w której rządzić miała zasa-

badawczej i dydaktycznej i jednocześnie coraz silniejsza separacja nauk zwanych najczęściej humanistycznymi i przyrodniczymi (ścisłymi)... Tak oto, niemalże parafrazując Blooma, pisze o tym Stanisław Kozyr-Kowalski: „zaczęto maksymalnie ograniczać tak typowo akademickie dyscypliny, jak: matematyka, fizyka, historia, język angielski, literatura klasyczna, języki obce. Po co się uczyć tak niepraktycznych rzeczy, jak gramatyka, ortografia, Szekspir, a może jeszcze Homer i Goethe”⁸. Pewne wątki opisu Blooma mają na pozór nieco mniej wyraźne przełożenie na polską dyskusję wokół roli uniwersytetu. Gdy Henryk Samsonowicz pyta: „Jak dalece jest to instytucja, której powinnością jest pełnienie funkcji służebnych wobec potrzeb społecznych (...), jak dalece zaś –

na bazie tradycyjnych (to ważne dla Blooma słowo), tj. elitarnych materii, jak najdalszych od doraźnych potrzeb życiowych: „podsumowując, jest jedna prosta reguła działalności uniwersytetu: nie powinien się zajmować dostarczaniem studentom doświadczeń, które są dostępne w społeczeństwie demokratycznym. (...) Uniwersytet musi zadbać o doświadczenia, których im demokracja odmawia” (305). Słowa te budzą zainteresowanie szczególnie w obliczu najnowszego doświadczenia ekonomicznego, jakiego dostarcza nam współczesna demokracja – a której bezpośrednie przełożenie na warunki akademickie pokazuje na przykładzie brytyjskich kredytów studenckich Zygmunt Bauman: „(...) na razie ucz się, a potem spłacisz. To właśnie nazywam wprowadzeniem »życia na kredyt« do obowiązkowego programu nauczania”¹⁰. Więc jeśli diagnoza Blooma tak doskonale pasuje do sytuacji w Polsce (i Europie: „to, co zaszło na uniwersytetach Francji, Niemiec Zachodnich czy krajów Beneluksu, stanowiło pierwszy sygnał, że dotychczasowa regulatywna idea uniwersytetu poczyną tracić swą moc, kruszyć się i wyczerpywać”¹¹), to czy polska akademia powinna przyjąć również proponowane przez niego remedium?

Na pytanie to odpowiedzieć by można dwojako, choć za każdym razem przecząco. Pierwsze „nie” czerpie właśnie z przykładu amerykańskiego. Rachel Donaido (ponownie przywołuję opinię „NY Times”) rysuje taki obraz postbloomowskiej akademii amerykańskiej: „dziś panuje powszechna opinia, że multikulturaliści wygrali wojnę o kanon”¹². Ale być może to nie mylność kuracji przepisanej przez Blooma, ale zaniechania konserwatystów oraz niesprawiedliwy i krótkowzroczny edukacyjny dobór naturalny jest odpowiedzialny za taki stan rzeczy? Nawet jeśli tak, to druga odpowiedź również brzmi „nie” – z przyczyny o wiele prostszej: nie istnieje żaden kryzys akademii, na który trzeba by szukać lekarstwa. Piotr Maroń udowadnia, że kryzys nie mieści się w pojęciu akademii, która jako zamknięty system jest odporna na ingerencje z zewnątrz¹³. Ingerencje – ale nie bodźce, na które akademia owszem, reaguje. Zgodnie bowiem z założeniami konstruktywizmu, którego językiem Maroń zdecydował się to zjawisko opisać, systemy działają na mocy własnych

W opinii Blooma sprzed dwu dekad, amerykańska akademia chyli się ku upadkowi. Powodem tego jest odejście od twardego kanonu lektur na rzecz nowopowstałych studiów quasi-społecznych (wymienia feminizm, studia kultury afroamerykańskiej, sugeruje odniesienia do studiów postkolonialnych, kulturowych itp.). Temu zaś winna jest demokratyzacja akademii, odwrócenie jej wzroku od spraw istotnych, ponadczasowych i skupienie się na terażniejszości. Remedium na opłakany stan amerykańskiej edukacji wyższej jest uczynienie jej na powrót elitarną, tj. jej de-demokratyzacja.

da czerpania z oraz świadczenia na rzecz wspólnoty – *polis* (dla Blooma był nią zapewne naród), w odróżnieniu od zauważalnej wyraźnie przynajmniej od czasów Rousseau postawy indywidualistycznej, która – i tu wracamy do punktu wyjścia – jest zasadniczą przyczyną „rozdrobienia” kanonu edukacyjnego, w którym zamiast filozofii, literatury, nauk przyrodniczych (koniecznych na każdym wydziale, choć być może w różnym stopniu i na różnych zasadach) centralne miejsce zajmują: kultura muzyki rockowej, studia kultury czarnej, studia kobiece itd. (218).

Polski umysł

Zasadnicze elementy diagnozy Blooma znajdują echo w komentarzach do stanu polskiej akademii: egalitaryzacja nauki wyższej, zmiany w programie nauczania dążące do jej „uspołecznienia”, interdyscyplinarność działalności

placówka ciesząca się pełną swobodą w wyborze i podejmowaniu zadań badawczych”⁹, nie poruszając, zdawałoby się, żadnego z istotnych punktów programu Blooma, to dotyka jednak podskórny nurt wywodu tego ostatniego, który tak się na ten temat wypowiada: „nigdy nie sądziłem, że uniwersytet miał odgrywać rolę służebną wobec społeczeństwa. Sądziłem raczej, i nadal tak sadzę, że społeczeństwo jest służebne wobec uniwersytetu: błogosławione społeczeństwo, zezwalające niektórym ze swych członków na wieczne dzieciństwo i dające im w tym wsparcie, ponieważ swawola tych dzieci może obrócić się w błogosławieństwo dla społeczeństwa” (292). A zatem na tak zadane pytanie o rolę uniwersytetu Bloom odpowiada ponownie, posługując się figurą przedstawiciela elity. Uniwersytet jest bowiem miejscem spotkania elit profesorskich ze studenckimi i kształconych

zasobów i z własnych ich zasobów pochodzą reakcje na jakiegokolwiek bodźce (które też zresztą nie są całkiem „z zewnątrz”). W tłumaczeniu na powszechniejszy język sprawa ta wygląda tak: nie tylko układ siatki przedmiotów, wymagania programowe, ale też na przykład proporcje między liczbą studentów na wydziałach, dajmy na to, ekonomicznych i filologicznych będą ulegać zmianom – prawdopodobnie przez długi jeszcze czas na korzyść tych pierwszych. Naturalną reakcją tych drugich będzie więc przystosowanie programu i kanonu do potrzeb rynku, tj. otwieranie się na wpływy innych niż kanoniczne dy-

kszałceń całej sfery życia ludzkiego – (jeszcze bardziej) nomadą, czerpiącym wiedzę nie z Księgi, lecz z *e-books* lub *audiobooks*, zaś niegdysiejszy wzór nauki – komentator Księgi i Wergiliusza (ale tylko na tyle, na ile ten drugi natchniony jest tą pierwszą) będzie pisał zarówno o instancjach nadawczo-odbiorczych tekstu, granicach jego interpretacji, jak i o komiksie, superbohaterach, przygodach w bibliotece, średnio-wiecznych detektywach oraz o wspomnieniach cierpiącego na amnezję antykwarysty (zresztą za Księgą tęskniącego) – nie tracąc przy tym ani na chwilę swej profesorskiej godności.

skich osadników z *Mayflower*, to wreszcie Stanley Fish, piszący książki przy dźwiękach muzyki pop bądź odgłosach telewizyjnego meczu *baseballa*¹⁵ umożliwia zaistnienie profesora Ravelsteina, wierzącego w Prawdę (27) konserwaty-
sty, który dedykuje ostatnią rozprawę o Erosie swemu partnerowi i kochankowi. Tenże profesor Ravelstein z kolei warunkuje zaistnienie tamtych trzech – razem zaś tworzą Uniwersytet.

Demokracja nie jest dyktatem większości, demokracja JEST większością, dlatego bycie na jej obrzeżach lub w kontrapunkcie do niej jest z zasady niemożliwe. Elitarna mniejszość zapewnia możliwość autorefleksji i kontestacji, które składają się na warunek samoreprodukcji. To kanon umożliwił zaistnienie dzieł i nauk niekanonicznych, te zaś stanowić będą zarówno kanon wyznaczający obszar niekanoniczny, który staje się sposobem autoopisu pozostałych dzieł i nauk, jak i antykanon dla kanonu klasycznego, który tylko jaki taki może wciąż być kanonem.

scypin – tak jak wyklęte w wiekach średnich „sztuki piękne” jednak stały się z czasem przedmiotem nauczania uniwersyteckiego. Narzekanie na „patologiczne zjawisko”, jakim jest sytuacja polskich studiów wyższych, które „prze-
stały (...) mieć charakter elitarny”¹⁴, jest najwyraźniej miejscem stałym mówienia o akademii w ogóle. Nie znaczy to przy tym, że tak właśnie nie jest, tyle tylko, że w makroskali skala mikro jest niewartościowalna. Feminizm w ekonomii, etyka w biznesie i ekonomia rynku literackiego niekoniecznie zniszczą uniwersytet – jak sztuki plastyczne nie zniszczyły go kilkaset lat temu; polska instytucja habilitacji z czasem zniknie w wyniku postulowanego przez Wielką Kartę Uniwersytetów Europejskich dostosowywania systemu naukowego do wspólnych norm, a w efekcie wprowadzenia systemu bolońskiego (*notabene* poddającego się tej samej krytyce, co system *college'u* w USA, na który narzekał w *Umyśle...* Bloom) studenci rozpoczynający naukę na jednym, będą kończyć ją na innym wydziale. Bakałarstwo stanie się – zgodnie z kierunkiem prze-

Umysł otwarty, czyli system zamknięty

Pisząc to, pozostaję wierny Bloomowi. To właśnie jest istota jego projektu elitarystycznego – wolność. To demokracja, jak u Tocquevilla – na którego się zresztą powołuje – jest zagrożeniem dla wolności, jej gwarantem zaś arystokracja. Demokracja nie jest dyktatem większości, demokracja JEST większością, dlatego bycie na jej obrzeżach lub w kontrapunkcie do niej jest z zasady niemożliwe. Elitarna mniejszość zapewnia możliwość autorefleksji i kontestacji, które składają się na warunek samoreprodukcji. To kanon umożliwił zaistnienie dzieł i nauk niekanonicznych, te zaś stanowić będą zarówno kanon wyznaczający obszar niekanoniczny, który staje się sposobem autoopisu pozostałych dzieł i nauk, jak i antykanon dla kanonu klasycznego, który tylko jaki taki może wciąż być kanonem. I to Morris Zapp, hedonista, postmodernizujący kobieciarz, to bohater (filolog!) *Konającego zwierzęcia* Rotha, gotów pisać dyser-
tację o seksualności protopurytań-

¹ „Już najwyższa pora, abyśmy zapoznali się obszerniej z twórczością Profesora Morrisa Zappa, bohatera książek Davida Lodge’a”, A. Szahaj, *Nie ma nic poza interpretacją – tako rzecze Stanley Fish*, „Er(r)go”, 2001 nr 2, s. 79.

² Wydanie polskie: S. Bellow, *Ravelstein*, tłum. Z. Batko, Poznań 2001.

³ M. Kakutani, *Ravelstein: Bellow Plays Boswell to a Most Extravagant Johnson*, “NY Times Books”, 20 kwietnia 2001 roku, artykuł dostępny na: <http://partners.nytimes.com/library/books/042000bellow-book-review.html?scp=4&sq=ravelstein&st=cse>, data ostatniej wizyty: 18.02.2009 r.

⁴ A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieroń, Poznań 1992. W dalszej części odniesienia do tego wydania sygnalizuję numerem strony w tekście głównym.

⁵ Z. Janowski, *Karły i giganci*, „Zeszyty Literackie”, 1992 nr 3, s. 152.

⁶ A. Bloom, *Giants and Dwarfs. Essays 1960–1990*, Clearwater 1991. W Polsce dwa z zamieszczonych tam szkiców znaleźć można w zbiorze rozpraw tegoż autora *Szekspir i polityka* (Kraków 1995), zaś esej *Kultura i handel* w „Arce” nr 32.

⁷ A. Bloom, *Szekspir i polityka*, tłum. Z. Janowski, Kraków 1995, s. 8.

⁸ St. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Poznań 2005, s. 64.

⁹ H. Samsonowicz, *Uniwersytety w Polsce – postulaty i rzeczywistość*, w: *Wokół historii i polityki. Studia z dziejów XIX i XX wieku dedykowane Profesorowi Wojciechowi Wrzesińskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, pod red. S. Ciesielskiego i in., Toruń 2004, s. 756.

¹⁰ Bauman: koniec orgii. Wywiad z Zygmuntem Baumanem przeprowadzony przez Tomasza Kwaśniewskiego zamieszczony na: http://wyborcza.pl/1,76842,6251875,Bauman_koniec_orgii.html 2009-02-10, ostatnia aktualizacja 2009-02-09 13:49, data ostatniej wizyty: 19.02.2009 r.

¹¹ P. Błędowski, *Uniwersytet w dobie kryzysu – jego przyczyny i poszukiwanie drogi na przyszłość*, „Kultura i Historia” 2006 nr 10, artykuł zamieszczony 19 kwietnia 2008 przez Andrzeja Puchacza na: <http://wiedzaedukacja.pl/archives/512>, data ostatniej wizyty: 18.02.2009 r.

¹² R. Donadio, *Revisiting the Canon Wars*, opublikowano 16 września 2007 roku na: www.nytimes.com, data ostatniej wizyty: 18.02.2009 r.

¹³ P. Maroń, *Kryzys uniwersytetu?*, „Kultura i Historia” 2006 nr 10, artykuł zamieszczony 19 kwietnia 2008 przez Andrzeja Puchacza na: <http://wiedzaedukacja.pl/archives/623>, data ostatniej wizyty: 18.02.2009 r.

¹⁴ J. Brzeziński, *Erozja norm akademickich. Próba diagnozy*, „Teksty Drugie” 2006 nr 1/2, s. 33.

¹⁵ E. Showalter, *Faculty Towers. The Academic Novel and its Discontents*. Oxford 2005, s. 80. ■

Tekst wygłoszony na konferencji „Stan i perspektywy studiów europejskich w Polsce. Międzynarodowa integracja w basenie morza Bałtyckiego” (29–30 maja 2008 roku, prom Świnoujście-Ystad).

Celem niniejszego artykułu jest ogólne przybliżenie metod badawczych, jakie są stosowane w procesie poznania naukowego w politologii i europeistyce. Wzajemne powiązanie obu tych dyscyplin naukowych w Polsce stało się szczególnie widoczne po wstąpieniu Polski do Wspólnot Europejskich¹. Potwierdzają to przyjęte przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego standardy kształcenia na kierunku studiów „Europeistyka”, gdzie wymieniono w grupie treści podstawowych, niezbędnych dla przyszłego absolwenta tego kierunku, między innymi nauki o polityce². Z metodologicznego punktu widzenia oznacza to, że politologia i europeistyka mają podobny warsztat badawczy. Nie należy zapominać jednak, że obie te dyscypliny naukowe posiadają swoją specyfikę, przejawiającą się w swoistych metodach badawczych, które wykształciły się w procesie rozwoju tych dziedzin. Dlatego też nieprzypadkowo w tytule artykułu pojawia się słowo „specyfika”³. Ma ono sugerować, iż autor postanowił się skoncentrować na przedstawieniu metod badawczych, dzięki którym badacz może dostrzec rozróżnienie pomiędzy politologią a europeistyką. W artykule przedstawione zostaną dwie metody badawcze (jedna z politologii, druga z europeistyki), które zdaniem autora zasługują na miano „specyficznych” dla każdej z wymienionych dyscyplin naukowych. Będzie to politologiczna analiza decyzyjna oraz metoda *fuzzy set*, czyli zbiorów rozmytych, stosowana z powodzeniem w europeistyce.

I. Metody badawcze. Pojęcie i klasyfikacja

Najogólniej metodę badawczą można zdefiniować jako zasady i sposoby systematycznych dociekań w celu obiektywnego poznania rzeczywistości⁴. Zdaniem A. Chodubskiego, każda metoda badawcza powinna bazować na obiektywnych prawidłowościach, jest określana i wyznaczana przez charakter danego przedmiotu oraz zależy od środków badania, jakimi w danym momencie dysponuje badacz⁵. Metody badawcze klasyfikuje się przeważnie w oparciu o trzy kryteria: stopień ogólności, cel, jakiemu służą, oraz ich strukturę⁶.

Specyfika metod badawczych w politologii i europeistyce. Analiza porównawcza

Marcin Orzechowski

Zakład Historii Społecznej i Badań Regionalnych, Instytut Politologii i Europeistyki US

1. Ze względu na stopień ogólności metody badawcze możemy podzielić na: ogólne, szczegółowe.
2. Ze względu na cel, jakiemu służą, metody badawcze możemy podzielić na: *stricte* poznawcze, użytkowe, czyli przekształcające rzeczywistość.
3. Ze względu na strukturę metody badawcze możemy podzielić na: teoretyczne, empiryczne.

Rys. Metoda badawcza i jej cechy



Źródło: A. Chodubski, *Metodologia badań politologicznych*, s. 116.

II. Politologiczna analiza decyzyjna

Politologiczna analiza decyzyjna jest metodą badawczą, która polega na docieraniu do istoty zjawisk i procesów politycznych⁷. Według Z.J. Pietrasia, punktem wyjścia w stosowaniu tej metody jest decyzja polityczna, rozumiana jako wybór sposobu działania przez ośrodek decyzyjny (decydenta politycznego) oraz jej wykonanie, czyli wprowadzenie w życie (implementacja)⁸. Jak wiadać, przy zastosowaniu tej metody pojawiają się pewne kategorie pojęciowe, charakterystyczne właśnie dla politologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej⁹. Dla przybliżenia tej metody, omówimy pokrótce najważniejsze kategorie pojęciowe stosowane w tej metodzie badaw-

czej. Są to: sytuacja decyzyjna, ośrodek decyzyjny, proces decyzyjny, decyzja polityczna, implementacja polityczna.

Sytuacja decyzyjna

Pierwsza kategoria politologicznej analizy decyzyjnej jest definiowana jako stan rzeczywistości politycznej, problem, który wymaga rozwiązania przez ośrodek decyzyjny. Jak zauważa Z.J. Pietraś, istnieją dwa główne podejścia, które umożliwiają doprecyzowanie tej definicji. Po pierwsze, sytuacja decyzyjna może być definiowana w kontekście działań politycznych i wówczas należy ją rozumieć jako system zmiennych niezależnych, skłaniających decydentów do działania. Po drugie, zjawisko sytuacji decyzyjnej można rozpatrywać także w świetle teorii oddziaływań. Wówczas należy ją zdefiniować jako funkcję działań podejmowanych przez co najmniej dwa ośrodki decyzyjne¹⁰.

Najczęściej sytuacje decyzyjne dzieli się na:

- rzeczywiste (istniejące obiektywnie),
- wyobrażone (istniejące wyłącznie w świadomości decydentów),
- normalne¹¹,
- kryzysowe.

Ośrodek decyzyjny

W politologicznej analizie decyzyjnej ośrodek decyzyjny jest określany bardzo często mianem homeostatu¹², czyli organizmu, który w swym funkcjonowaniu powinien (a nawet musi) dążyć do zachowania równowagi z otaczającym go środowiskiem zewnętrznym. Jest podstawowym podmiotem działania politycznego, może być jednoosobowy (np. głowa państwa) lub wieloosobowy (od kilkuosobowego np. kierowniczego gremia partyjnego, nawet do kilkumilionowego, np. społeczeństwo biorące udział w wyborach lub w referendum).

Ośrodki decyzyjne można też podzielić na narodowe, międzynarodowe i transnarodowe oraz np. na ośrodki skłonne do podejmowania decyzji ostrożnych i wyważonych, jak również te skłonne do podejmowania decyzji politycznych o wysokim stopniu ryzyka¹³.

Proces decyzyjny

Z.J. Pietraś definiuje proces decyzyjny jako zespół powiązań przyczynowo-skutkowych, występujących wewnątrz ośrodka decyzyjnego, w związku ze stanem wejścia, strukturą ośrodka i celami decydentów¹⁴. Innymi słowy, pojawienie się sytuacji decyzyjnej stymuluje ośrodek decyzyjny do działania, a dokładniej wyboru sposobu działania, czego efektem ma być podjęcie konkretnej decyzji politycznej.

Decyzja polityczna

Jak już zaznaczono wyżej, wybór sposobu działania oznacza podjęcie decyzji. Kluczową rolę odgrywa w tym przypadku działanie. Aby decyzja zaistniała w danej rzeczywistości politycznej, musi zostać wprowadzona w życie i przynieść określone skutki, nawet w przypadku, gdy są one rozbieżne z oczekiwaniami decydentów, którzy ją podjęli. Jak słusznie zauważa przytaczany już kilkakrotnie Z.J. Pietraś, decyzja polityczna może stanowić nie tylko akt świadomego (nielosowego) wyboru działania, lecz również zaniechania politycznego¹⁵. W tym przypadku decyzja nie przyniesie żadnych skutków, bo nie zostanie wprowadzona w życie, jest zaniechaniem politycznym (z ang. *Non-Decision*)¹⁶.

Implementacja polityczna¹⁷

Jest to proces wprowadzenia w życie decyzji politycznej, rozumianej w tym przypadku jako wybór działania politycznego (a nie zaniechania), za pomocą odpowiednio dobranych metod i środków, czyli swoistego instrumentarium mającego służyć osiągnięciu skutków zgodnych z oczekiwaniami. Wówczas mamy do czynienia z tzw. decyzją zoptimalizowaną całościowo, gdzie osiągnięte skutki są w pełni zgodne z oczekiwaniami decydentów i to zarówno te widoczne natychmiast, jak i te dalekosiężne, które ujawniają się dopiero po dłuższym okresie czasu. W przypadku, gdy występuje całkowita rozbieżność osiągniętych skutków z oczekiwaniami

złożonymi przez decydentów w momencie podejmowania decyzji, mamy do czynienia z decyzją błędną, zwaną inaczej błędem politycznym. Dlatego też implementacja polityczna jest niezwykle istotnym elementem politologicznej analizy decyzyjnej.

Reasumując tę część artykułu, specyfika politologicznej analizy decyzyjnej jako metody badawczej polega na tym, że może być ona wykorzystywana nie tylko przez badaczy naukowych, analityków, ale również przez praktyków politycznych (czyli decydentów). Decyzja polityczna jest nieodzownym i stałym elementem rzeczywistości politycznej, nie tylko na poziomie lokalnym czy narodowym, ale również transnarodowym (o czym jeszcze będzie mowa w dalszej części artykułu poświęconej metodzie *fuzzy set*). Z metodologicznego punktu widzenia do najważniejszych zalet politologicznej analizy decyzyjnej możemy zaliczyć: integrowanie różnych dyscyplin naukowych (dobrze widoczne na przykładzie politologii, europeistyki i stosunków międzynarodowych) oraz dostępność tekstów decyzji politycznych¹⁸.

III. Metoda *fuzzy set* (zbiorów rozmytych)

Jak słusznie zauważa J. Ruszkowski: „studia europejskie są relatywnie młode, choć dynamiczną i wciąż rozwijającą się dyscypliną wiedzy wyodrębniającą się bezpośrednio ze stosunków międzynarodowych a pośrednio z politologii”¹⁹. Z metod badawczych, z których korzystają wymienione wyżej dyscypliny, przydatnych również dla europeistyki, można wymienić przede wszystkim analizę decyzyjną (decyzje polityczne podejmowane przez europejskie ośrodki decyzyjne na poziomie ponadnarodowym, analizę systemową (system polityczny Unii Europejskiej), czy też metodę historyczną (analiza i opis zdarzeń mających miejsce w przeszłości i przenoszenie ich oraz porównywanie z sytuacją obecną – w tym przypadku możemy wymienić również metodę porównawczą). Przyjrzyjmy się jednak metodzie uważanej za jedną z najbardziej innowacyjnych dla studiów europejskich, choć zaczerpniętą z matematyki, logiki i geometrii²⁰. Chodzi oczywiście o wspomnianą kilkakrotnie metodę *fuzzy set*, czyli metodę tzw. zbiorów rozmytych.

Punktem wyjścia w niniejszej metodzie jest odwołanie się do konwencjonalnego zbioru obiektów i zjawisk (rozumianych jako elementy poznawcze), który w logice ma postać dychotomiczną. W praktyce oznacza to, iż dany element jest albo „w” albo „poza” zbiorem, np. konwencjonalny zbiór Europejczyków jest porównywany z binarną zmienną z dwoma wartościami²¹:

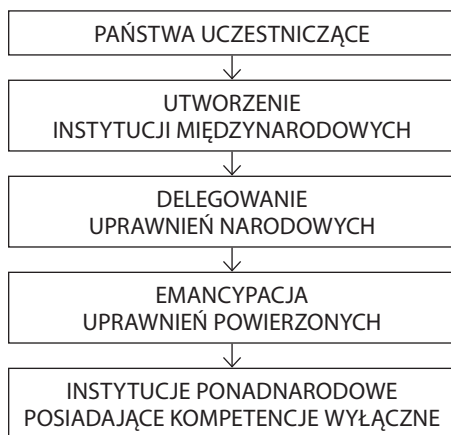
- „w” zbiorze oznacza 1 (wartość liczbową), jest Europejczykiem,
- „poza” zbiorem 0, nie jest Europejczykiem.

Dla odmiany *fuzzy set* dopuszcza członkostwo w interwałach pomiędzy 0 i 1 przy jednoczesnym zachowaniu dwóch wymienionych stanów konwencjonalnych²²: jednostki znajdujące się pomiędzy członkostwem (1.0) i nie członkostwem (0) są tzw. jednostkami o członkostwie rozmytym (*fuzzy membership*)²³. Innymi słowy jest to także członkostwo częściowe, co w przypadku analizowania aspektu członkostwa państw w Unii Europejskiej, może sprowokować do wysunięcia wniosku, iż *fuzzy membership* może również oznaczać funkcjonowanie danego państwa jako stowarzyszonego ze Wspólnotami Europejskimi. W tym momencie takie państwo znajduje się jeszcze „zupełnie poza zbiorem”, ale systematycznie przybliża się do jego granicy z szansami na znalezienie się w środku w bliżej nieokreślonej przyszłości – jest to etap wstępny przed pełnym przystąpieniem do Wspólnot, czyli znalezieniem się „zupełnie w środku zbioru”.

Metoda ta okazała się niezwykle przydatna w badaniu zjawiska ponadnarodowości (*supranationalism*), jako stosunkowo nowego zjawiska w rzeczywistości międzynarodowej. Niektórzy badacze zwracają uwagę na fakt, iż wiek XX był swoistą „erą dwuwymiarowości” w relacjach między państwami. Po pierwsze, był to wymiar narodowy, oznaczający funkcjonowanie państw i ich relacje pomiędzy nimi w układach bilateralnych (dwustronnych) lub multilateralnych (wielostronnych). Po drugie, występował wymiar międzynarodowy, związany z funkcjonowaniem organizacji międzynarodowych, takich jak chociażby Liga Narodów czy ONZ. Rozpoczęcie procesu integracji europejskiej, powstanie Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali (EWWiS), Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (EWG) i Eu-

ratemu przyczyniło się do wytworzenia nowego poziomu w relacjach między państwami. Było to związane z tworzeniem instytucji spełniających rolę ośrodków decyzyjnych z kompetencjami przypisanymi dotychczas ośrodkom decyzyjnym, jakie funkcjonowały wewnątrz państw. To swoiste „delegowanie kompetencji” było niejednokrotnie interpretowane przez badaczy jako swoista „szarość”, czyli stan pośredni pomiędzy „bielą” a „czernią” – wartościami skrajnymi w dychotomicznym zbiorze elementów. Za przykład pierwszej instytucji funkcjonującej na poziomie ponadnarodowym podaje się przeważnie Wysoką Władzę EWWiS²⁴. Powstawanie układu ponadnarodowego świetnie ilustruje poniższy schemat:

Powstanie układu ponadnarodowego



Źródło: J. Ruskowski, *Wstęp do studiów europejskich*, s. 79.

Na zakończenie powyższych rozważań należałoby przywołać dwa cytaty oddające istotę zjawiska ponadnarodowości, tak charakterystycznego dla współczesnej rzeczywistości politycznej. Pierwszy cytat pochodzi z przemówienia Roberta Schumana, jakie zostało wygłoszone w 1950 roku przed francuskim Zgromadzeniem Narodowym: „Ponadnarodowość to władza utworzona ponad narodowymi suwerennościami, która jest wspólna dla wszystkich państw uczestniczących i która jest wyrazem partnerstwa oraz wzajemnej pomocy między państwami. Taka władza korzysta z częściowego połączenia ich narodowych suwerenności”²⁵.

Drugi cytat pochodzi z 1955 roku i jest fragmentem wypowiedzi ówczesnego przewodniczącego Wysokiej Władzy EWWiS, Jeana Moneta: „Zwykła współpraca między rządami szybko

okaże się niewystarczająca. Jest absolutnie konieczne, by poszczególne państwa oddały część swoich kompetencji na rzecz europejskich instytucji federalnych, działających na podstawie mandatu wszystkich krajów członkowskich rozumianych jako całość”²⁶.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było bardzo ogólne przybliżenie specyfiki metod badawczych, stosowanych w politologii i europeistyce, poprzez przybliżenie dwóch najbardziej charakterystycznych, zdaniem autora, dla każdej z wymienionych dyscyplin badawczych. Nieprzypadkowo w tytule artykułu pojawia się określenie „analiza porównawcza”. Miało to na celu pokazanie pewnych podobieństw w instrumentarium naukowo-badawczym, ale przede wszystkim różnic, tej wspomnianej wstępnie „swoistości”, czy może raczej „specyfiki” warsztatu naukowo-badawczego w politologii i europeistyce. Dlatego też, nieco przewrotnie, autor postanowił „wykorzystać” w tytule „analizę porównawczą”, która jest przecież również metodą badawczą, niezwykle chętnie stosowaną zarówno w politologii, jak i w europeistyce.

¹ Europeistyka jako oficjalny kierunek studiów na uniwersytetach w Polsce została uznana 3 listopada 2003 roku, kiedy to weszło w życie rozporządzenie ministra edukacji i sportu, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Europeistyka>.

² Według wspomnianego wyżej rozporządzenia, absolwent kierunku „Europeistyka” powinien posiadać podstawową wiedzę z zakresu socjologii, politologii, ekonomii, funkcjonowania stosunków międzynarodowych oraz o państwie i prawie, wzbogaconą o znajomość europejskiej tradycji, historii i kultury, społeczno-politycznych uwarunkowań integracji europejskiej (ze szczególnym uwzględnieniem adaptacji i przynależności Polski do Unii Europejskiej), struktury oraz prawnych i ekonomicznych aspektów funkcjonowania Wspólnot Europejskich, a także umiejętności rozumienia i analizowania zagadnień społecznych, politycznych, prawnych i ekonomicznych Unii Europejskiej. Absolwent będzie przygotowany do podjęcia pracy w administracji rządowej i samorządowej, instytucjach i organizacjach krajowych i międzynarodowych, organach Wspólnot Europejskich, przedsiębiorstwach współpracujących z krajami Unii Europejskiej oraz placówkach kulturalnych, wydawnictwach i środkach masowego przekazu. Zob. szerzej: *Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Europeistyka*, Załącznik nr 27, http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/23/44/2344/27_europeistyka.pdf.

³ Specyfika (z jęz. łac. *specificus*, czyli „swoisty”) – oznacza „wyjątkowy charakter czegoś”; „swoistość”, <http://portalwiedzy.onet.pl/polszczyzna.html?qs=specyficzno%B6%E6&tr=pol-all&ch=1&x=30&y=8>

⁴ A. Chodubski, *Metodologia badań politologicznych*, Gdańsk 2005, s. 114.

⁵ Ibidem, s. 114.

⁶ Ibidem, s. 115.

⁷ Z. J. Pietraś, *Decydowanie polityczne*, Warszawa-Kraków 1998, s. 13. Na temat wymiary aksjologicznego analizy decyzyjnej zob. również J. Stelski, *Pierwotne kategorie aksjologicznej analizy decyzyjnej*,

Katowice 1997; oraz tegoż: *Racjonalność aksjologiczna decyzji politycznych*, „Studia Nauk Politycznych” 1984, nr 1.

⁸ Ibidem, s. 13, zob. także tegoż: *Teoria decyzji politycznych*, Lublin 1990.

⁹ Za twórców analizy decyzyjnej, jako metody badawczej stosowanej w politologii, przyjmuje się przedstawicieli amerykańskiego nurtu w naukach politycznych, R. Snydera, H. Brucka i B. Sapina, którzy w 1954 roku opublikowali dzieło pt. *Podjęmowanie decyzji politycznych jako podejście do badania polityki międzynarodowej* (oryg. *Decision-Making as an Approach to the Study of International Politics*). Zob. szerzej: ibidem, s. 14.

¹⁰ Ibidem, s. 47.

¹¹ Bardzo ciekawą klasyfikację sytuacji decyzyjnych przedstawił Ch. Hermann, opierając się m. in. na opinii wspomnianego już R. Snydera i J. Robinsona, dotyczącej kryteriów klasyfikowania sytuacji decyzyjnej. Obaj badacze wyróżnili trzy podstawowe kryteria: przewidywalność ich wystąpienia (sytuacje przewidywane – sytuacje zaskakujące), czas na podjęcie decyzji (czas mocno ograniczony – czas nieograniczony), zagrożenie podstawowych wartości danego państwa (poziom zagrożenia bardzo wysoki – poziom zagrożenia bardzo niski, lub żaden). Ch. Hermann w swej klasyfikacji wyróżnił 8 rodzajów sytuacji decyzyjnych, z którymi mają do czynienia decydenci podejmujący decyzje polityczne. Zob. szerzej: ibidem, s. 71–74.

¹² Homeostaza (z gr. *homōios* – „podobny”, „równy” i *stasis* – „trwanie”) – zdolność do utrzymania stanu równowagi dynamicznej środowiska, w którym zachodzą procesy biologiczne, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Homeostat>.

¹³ Z. J. Pietraś, *Decydowanie...*, s. 48–51 oraz 76–97.

¹⁴ Ibidem, s. 51.

¹⁵ Ibidem, s. 53.

¹⁶ Na temat decyzji i niedecyzji politycznych zob. szerzej: ibidem, s. 53–55 oraz 127–155.

¹⁷ Na temat implementacji politycznej zob. szerzej: ibidem, s. 55–56 oraz 156–174.

¹⁸ Zauważa to m. in. Z. J. Pietraś, zwracając uwagę na fakt, iż prawie wszystkie decyzje tego typu są ogłaszane w środkach masowego przekazu w celu uzyskania poparcia społecznego lub dla zademonstrowania chęci praktycznego realizowania obietnic wyborczych. Z. J. Pietraś, op. cit., s. 36.

¹⁹ J. Ruskowski, *Wstęp do studiów europejskich*, Warszawa 2007, s. 9.

²⁰ Metodę fuzji *set* można wykorzystywać również w mikroekonomii m. in. do oceny zdolności jednostki gospodarczej do kontynuowania działalności – zob. chociażby: A. Smejda, *Zastosowanie teorii zbiorów rozmytych do oceny zdolności jednostki do kontynuacji działalności*, „Bank i Kredyt”, lipiec 2006, s. 61–70, http://www.nbp.pl/Publikacje/bank_i_kredyt/2006_07/smejda.pdf.

²¹ J. Ruskowski, op. cit., s. 22.

²² Owe stany konwencjonalne oznaczają pełne członkostwo w zbiorze oraz tzw. „wartość przeciwległą”, czyli brak członkostwa w zbiorze. *Fuzzy set* dopuszcza zatem takie rodzaje członkostwa jak:

– jednostki, które są „zupełnie w środku” – członkostwo oznaczone nieco dokładniej jako 1.0,
– jednostki, które są „prawie w środku” – oznaczenie 0.90,

– jednostki, które „nie są bardziej w środku ani bardziej poza” – 0.50,

– jednostki, które są „nieco bardziej poza niż w środku” – oznaczenie 0.45,

– jednostki, które są „zupełnie poza” – oznaczenie 0.

Jak widać z powyższego przykładu, poszczególnemu usytuowaniu w zbiorze (lub poza nim) są przypisane odpowiednie wartości liczbowe, które mają sugerować położenie danego elementu w zbiorze (im wartość liczbową zbliżona jest do jedynki, tym bardziej element znajduje się bliżej pełnego członkostwa, a wartość bliższa zero oznacza położenia blisko lub na granicy zbioru. Zob. szerzej: ibidem, s. 22–23.

²³ Ibidem, s. 22.

²⁴ Uważa się, iż Wysoka Władza była odpowiednikiem Komisji w późniejszych dwóch Wspólnotach: EWG i Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej (EWEA). Zob. szerzej: ibidem, s. 81.

²⁵ Cyt. za: ibidem, s. 72.

²⁶ Cyt. za: ibidem, s. 72.

Kawiarniana czy klubowa?

Współczesna Europa według Zygmunta Baumana

Jakub Telec, absolwent polonistyki i student filozofii Uniwersytetu Szczecińskiego

George Steiner, znany filozof i badacz literatury, wygłosił w trakcie jednego ze swoich okolicznościowych wykładów pewną nieco frywolną opinię. „Europę – uznał mianowicie – tworzą kawiarnie, *cafés*”¹. Zdanie to niezbyt daje się wybronić bez kontekstu; osamotnione brzmi raczej jak podpis pod zdjęciem w folderze dla amerykańskich turystów (lub, aby dla równowagi przełamać jedne, a podtrzymać inne stereotypy, dla również nieeuropejskich turystów rosyjskich). Tak, Europa to z pewnością głównie kawiarnie, ale przecież nie tylko. Instytucja kawiarni nie jest popularna poza kontynentem, nie jest nawet zbyt rozpowszechniona na niektórych jego krańcach – Londyn i Dublin nie słyną z kawiarni, tak jak nigdy nie słynęła z nich Moskwa. Ale co, oprócz odrobiny literackiej przekory oczywiście, miałoby się kryć w tej pozornie banalnej obserwacji?

Kawiarnia, twierdzi Steiner, jest przede wszystkim „miejscem schadzek i konspiracji, intelektualnej debaty i plotki, miejscem, w którym *flâneur*, poeta czy metafizyk siedzą nad notatnikiem. Jest otwarta dla każdego, będąc zarazem klubem, lożą masonską politycznego i artystyczno-literackiego rozpoznania i programowej obecności”². Różnica pomiędzy kontynentalną kawiarnią a choćby północnoamerykańskim barem jest zatem dla niego różnicą niemal ontologiczną i dotyka rozgraniczeń zasadniczych. Teza ta zostaje poparta szeregiem trafiających do wyobraźni obrazów. Pojawia się więc Stendhal w Mediolanie, jest i Baudelaire w Paryżu; także Freud we Wiedniu i Lenin w Genewie grający z Trockim w szachy – wszyscy oni w kawiarniach i kafejkach. Kawiarnie dla Steinera to więc filozofowie pochyleni nad notatkami, wymęczeni, anonimowi włóczędzy, gryzmołacy w skupieniu kolejnej strofy poe-

ci i wymieniający ukradkowe spojrzenia spiskowcy. Ten wyidealizowany obraz, jakby destylat z towarzyskiego i intelektualnego życia Europejczyków, staje się nie tylko metaforą, ale niemal metoni- mią całego kontynentu. „Tak długo, jak będą istnieć kawiarnie – pisze Steiner – idea Europy nie zostanie pozbawiona treści”³.

W myśli Zygmunta Baumana owa „idea Europy” (czy też idea europejskości w ogóle) jest – podobnie jak dla Steinera – jednym z centralnych zagadnień. I choć w swoich esejach, dotyczących tego akurat tematu, o Steinerowskich kawiarniach Bauman nie wspomina ani razu, to wielokrotnie odwołuje się do całościowego obrazu, jaki z prac Steinera się wyłania. Niemal dokładnie to, co pierwszy dostrzega w rozsianych po Europie kafejkach, jest dla drugiego kluczowe i w materii dotychczasowego obrazu starego kontynentu, i w kwestii jego przyszłej roli w świecie, przy czym dwoistość perspektywy jest wyjątkowo ważna. Idea wypełnionej egzotyczną klientelą kawiarni nie do końca nakłada się na stan faktyczny, na europejskie „tu i teraz”. Można raczej powiedzieć, że z jego punktu widzenia Europa tu i ówdzie kawiarnią bywała, tu i ówdzie bywa nią i dziś; sęk jednak w tym, że obrazy kreślone przez Steinera nie są – jak każda zresztą idealizacja – adekwatną diagnozą, a raczej umownie wyznaczonym kierunkiem, w którym powinniśmy zmierzać. To, co w historii Europy bywało najlepsze i najbardziej wartościowe, ma po raz kolejny, ale i w sposób odrobinę inny, wyznaczać horyzont i cel przyszłych działań. To rozdwojone myślenie wyczula więc nie tylko na to, że ciągle wiele do ideału Europy brakuje; uświadamia także, że uczyć można się nie tylko na błędach, ale i na dokładniejszym przyglądaniu się temu, co tu i ówdzie udało się nam już osiągnąć.

Fundamentalną wartością Europy, którą dziś należy wykorzystywać przy rozwiązywaniu jej problemów, jest, według Baumana, tradycja utrzymywania i wykorzystywania wewnętrznej różnorodności. Tak jak kawiarnie Steinera tętnią nieustającymi sporami i polemikami, tak Europa jest miejscem ścierania się najrozmaitszych poglądów, postaw i planów działania. „Życie w Europie – pisze Bauman, powołując się na skupioną na dialogu filozofię Hansa Georga Gadamera – toczy się nieustannie w obecności i przy udziale innych, a europejski model życia jest ciągłą negocjacją, która trwa mimo inności i różnic dzielących tych, którzy uczestniczą w niej czynnie lub biernie”⁴. Oczywiście w najbardziej dosłownym, demograficznym sensie, duża różnorodność, nawet na stosunkowo małych obszarach, nie jest cechą wyjątkową Starego Świata. W istocie dawno już, m.in. w ramach krytyki postkolonialnej, zwrócono uwagę na to, że kontynenty, postrzegane przez Europejczyków jako niemal homogeniczne, bywają zróżnicowane językowo i etnicznie znacznie bardziej niż stosunkowo przecież mikra powierzchniu Europa.

Istotna różnica polega jednak na tym, że niejako na marginesie dialektyki konfliktów i sojuszy pomiędzy różniącymi się mentalnością i kulturą mieszkańcami Europy wypracowano sprawne sposoby porozumiewania się oraz skuteczne metody translacji (przy czym mowa tu nie tylko o tłumaczeniu tekstów z jednego języka na inny, lecz także o przekładzie między ideami, dyscyplinami nauki i o szeroko rozumianym ekumenizmie). Z gwaru odmiennych głosów wyłaniały się w Europie rozmaite sposoby na odnajdywanie porozumienia. Na przestrzeni wieków różne języki, dyskursy i idee zdobywały bądź traciły ogólnoeuropejską dominację; jednocześnie cały czas funkcjonowały w tle pewne wybiegające ponad lokalne podziały i obejmujące zwykle cały niemal kontynent czynniki, takie jak chociażby łacina, która w okresach swojego największego rozkwitu uchodziła za język obowiązkowy dla ludzi chcących sprawnie poruszać się – fizycznie lub intelektualnie – po kontynencie. Skrajna różnorodność doprowadziła więc do paradoksalnej sytuacji, w której, jeśli tylko dysponuje się odpowiednimi narzędziami, nie trzeba się

przemieszczać, aby podróżować, zaś aby prowadzić polemikę, nie trzeba nawet stawiać twarzą w twarz z inną osobą. Aby pokonywać przestrzeń i podziały potrzebna jest na kontynencie jedynie wiedza i to właśnie ma, między innymi, na myśli Zygmunt Bauman, mówiąc o „chronicznym znoszeniu granic”; sama ich obecność (i ogromna liczba) mobilizowała od zawsze Europejczyków do pracy nad poruszaniem się ponad nimi na najrozmaitsze sposoby⁵.

Tak jak bywalec kawiarni zawsze znajdzie polemistę – sama bowiem decyzja opuszczenia domu (o ile się go posiada; pamiętajmy o kawiarnianych włóczęgach) i przebywania w miejscu publicznym jest równoznaczna ze zgodą na zetknięcie z innym niż własne spojrzenie na świat – tak Europejczyk siłą rzeczy spotkać się musi, mniej lub bardziej bezpośrednio, z kimś fundamentalnie odmiennym. Na spotkania z Levinasowskim Innym nie ma w Europie rady; nawet jeśli sam nie podróżujesz, niewykluczone przecież, że podróżnik odwiedzi twoje strony. Mniej lub bardziej sprawne przekładanie swoich myśli na język myśli cudzych (i *vice versa*) jest zatem umiejętnością niezbędną, co więcej – umiejętnością, którą należy wciąż odnawiać, udoskonalać lub, w skrajnych przypadkach, zupełnie reformować. Europejczyk był więc w pewnym sensie od zawsze zmuszony do nauki, a jego sytuacja zmieniła się dziś tylko (lub aż) w kwestii skali elastyczności, jakiej ta nauka wymaga. O ile bowiem kiedyś nauka przekładu mogła zatrzymać się na kontynentalnym, wciąż więc w istocie na bardziej lokalnym niż globalnym poziomie, o tyle teraz – dzięki pełnej mobilności i informacji, i samych ludzi – Europa musi się uczyć całego świata i to z pełną świadomością, że praca ta nigdy nie dobiegnie końca. Jeśli władzę można zdefiniować jako brak potrzeby uczenia się, jako rodzaj błogosławionej ignorancji, to przyznać należy, że ogołocony z imperialnych ambicji Stary Świat bezpowrotnie władzę stracił. „Powikłane dzieje Europy – pisze Bauman – doprowadziły ją do punktu, w którym nie może ona przestać się uczyć i powtarzać wyuczonych lekcji”⁶.

Oto kapitał, którego nie wolno roztrwonić, ale przekuć można na realne korzyści. Przymus nauki rozumienia Innych i jasnego przekładania swoich

myśli na rozmaite języki może przerozdzić się w rodzaj gościnności i empatii, oczywiście nie gościnności i empatii oferowanych zupełnie bezwarunkowo. Niekoniecznie jednak do takiego procesu dojść musi i tu właśnie daje o sobie znać rozdźwięk pomiędzy tym, co z idei Europy wynika teoretycznie, a tym, co wprowadza się z niej w życie. Skoro umiejętność prowadzenia mniej lub bardziej udanego dialogu, czyli warunek *sine qua non* działającej w praktyce tolerancji, spełnia się na kontynencie dzięki różnorodności niejako siłą rzeczy, to tolerancja i gościnność z pewnością są możliwe. Szkopuł w tym, że – jak zauważa Bauman – jest jeszcze wiele problemów, które stają im na drodze i, niestety, niewiele czasami wskazuje na to, że uda nam się szybko ich pozbyć.

Powróćmy na moment do rozróżnień zaproponowanych przez Steinera. Kawiarnia nie jest ani angielskim klubem, ani irlandzkim pubem czy francuską restauracją między innymi dlatego, że jest otwarta w zasadzie dla wszystkich. W hiszpańskich i włoskich kafejkach zwykle więcej stolików znajduje się na zewnątrz niż wewnątrz lokalu, drzwi zresztą – zazwyczaj otwarte na oścież – wydają się w kawiarniach granicą jedynie umowną. Bramkarz lub selekcjoner ustawiony przy nich wyglądałby z pewnością głupio. Do tego ogromne szyby, przez które doskonale widać z zewnątrz, co kto robi w środku (a także od wewnątrz to, co dzieje się na zewnątrz), wymuszają niejako minimalną egalitarność tych miejsc. Tymczasem tradycyjny angielski klub ceni sobie dyskrecję i wykwintne, tylko i wyłącznie męskie towarzystwo. Jest z definicji patriarchalny i elitarny, założony przez i dla dżentelmenów (tych, których stać na opłacenie członkostwa). Irlandzki pub z kolei, choć nie tak nieprzystępny finansowo – również niezbyt przychylnie przyjmuje kobiety, jego małe okienka natomiast (duże okna zwykle się zaciemnia) ściśle oddzielają go od świata zewnętrznego. Francuska restauracja to z kolei miejsce celebracji posiłku; aby przekroczyć jej próg należy odświętnie wyglądać, posiadać wyczulone na ekscesy kucharzy podniebienie i psychiczną odporność niezbędną w kontaktach z opryskliwym kelnerem. O zasobnym portfelu wspominać chyba nie trzeba.

To tutaj właśnie przebiega niezwykle istotna linia podziału. Tolerancja

w działaniu oznacza otwarcie na spotkanie z odmiennością nie tylko w sensie kulturowym, ale i materialnym. Zatloczona i zadymiona kawiarnia interesuje Georga Steinera dlatego, że jest miejscem niezwykle egalitarnym w każdym możliwym sensie. Bywalec kawiarni nie boi się więc wizyt gości o kłopotliwych zwyczajach lub wędrowców bez grosza przy duszy. Tymczasem dla współczesnej Europy wszelacy goście stają się w wyniku pewnych osobliwych procesów coraz bardziej niepożądanymi. Dziś dla Europejczyka – pisze Bauman – „świat nie wygląda równie atrakcyjnie jak dawniej. Wydaje się światem wrogim, zdradzieckim, pałającym żądzą zemsty, światem, który trzeba uczynić dla nas, turystów, bezpiecznym”⁷. Ta specyficzna psychoza Starego Świata wydaje się wciąż rosnąć w siłę. Anglicy zastanawiający się nad wprowadzeniem obowiązkowych dowodów osobistych (co jakiś czas temu było nie do pomyślenia i wzbudzało histeryczne niemal reakcje obywateli), wzmożone badania nad technologiami biometrycznymi czy ogromne sumy inwestowane w uszczelnienie granicznych terytoriów Unii Europejskiej – to tylko niektóre z symptomów tego procesu. Jest on w pewnym stopniu uzasadniony rzeczywistą inflacją niebezpieczeństwa i resentymentów w świecie zewnętrznym. Problem jednak na tym tutaj polega, że za ową inflację odpowiedzialność ponosi także sama Europa i izolacjonistyczna strona jej polityki.

Rodowód i rzeczywistej, i domniemanej niechęci do Europy w świecie jest oczywiście zagadnieniem niezwykle złożonym. Nie chodzi jedynie o dominację ekonomiczną, choć ma ona tutaj kluczowe znaczenie. Jak bowiem wskazuje Bauman „połowa światowego handlu i ponad połowa globalnych inwestycji przynosi zyski tylko dwudziestu dwu państwom, w których żyje zaledwie 14 procent światowej populacji, podczas gdy czterdzieści dziewięć najbiedniejszych państw otrzymuje łącznie (...) mniej więcej tyle samo, ile wynosi łączny dochód trzech najbogatszych ludzi na świecie. Dziewięćdziesiąt procent ogólnego majątku planety pozostaje w rękach tylko jednego procenta jej mieszkańców”⁸. Powody tej dysproporcji nie sprowadzają się wyłącznie – jak to się często utrzymuje – do nieusuwalnej dysfunkcji obywateli krajów bied-

niejszej części świata. Przez stulecia ekonomiczna siła Europy polegała między innymi na tym, że skutecznie i często pod pretekstem „cywilizowania” zacofanych rubieży planety, bezlitośnie wykorzystywała ich mieszkańców i wszelkie zastane na miejscu bogactwa. Z tej perspektywy to Europa, nie zaś trudne do sprecyzowania, dziedziczne upośledzenie, stoi za zjawiskiem światowej biedy. Elitarny klub nie tylko zamyka swoje podwoje dla biednych; nie daje im także szans na wyjście z ubóstwa, bo dzięki niemu jego członkowie zdobyli fortunę.

Jeśli ta diagnoza jest słuszna, to zamykanie się na resztę świata – szczególnie na jego najbiedniejszą część – nie jest najlepszym pomysłem. Im trudniej bowiem imigrantom z Afryki dostać się na plażę południowej Hiszpanii (ale też im bardziej, aby podać przykład znacznie bliższy, restrykcje Unii Europejskiej utrudniają Ukraincom pracę w Polsce), tym bardziej pogłębia się podział pomiędzy tymi, którzy są członkami klubu, a tymi, którzy nie mają szans przekroczyć jego progu. Czy ten impas można po prostu przeczekać w izolacji?

Tu pojawia się jeszcze jeden istotny aspekt komplikujący sytuację Europy nie w materii jej stopniowo poddawanych coraz silniejszej, zrjonalizowanej kontroli kontaktów z resztą świata, lecz w kwestii wewnętrznej stabilności kontynentu. Stopniowe izolowanie się od kłopotliwych sąsiadów nie polega jedynie na uszczelnianiu granic. Aby zadbać o własne bezpieczeństwo, należy proporcjonalnie do skuteczności służb granicznych zwiększać zakres społecznej kontroli wewnątrz samych państw, zawsze bowiem znajdzie się ktoś obcy, będący w stanie przeskoczyć najwyższe nawet mury oddzielające zamożne kraje Zachodu od aspirujących do bogactwa państw nazywanych eufemistycznie „rozwijającymi się”. Delikwentów takich należy wyłapać i jak najszybciej odesłać do miejsca pochodzenia, zanim zaborą pracę, zaczną mącić i podważać tradycyjne wartości lub, i to jest najgorszy scenariusz, zajmą się – na skalę niemal przemysłową – przestępczością. Nie tylko oni jednak stanowią problem wymagający skutecznych rozwiązań; rozwarstwienie dochodów rośnie bowiem nie tylko w skali całego świata, ale i wśród mieszkańców demontujących konsekwentnie resztki osłon socjalnych

państw Zachodu. Stąd kategorie obcych i niechcianych jednocześnie mnożą się i nakładają na siebie w rozmaitych skalach. Państwa umacniają granice, zamężni obywatele zaś budują strzeżone osiedla otoczone ogrodzeniami oddzielającymi szczelnie od zaniedbanych kamienic i blokowisk, które zamieszkuje coraz bardziej spychana na margines biedota. W pewnym sensie osoba uboga staje się więc we współczesnej Europie tak samo odległa, jak przedstawiciel egzotycznej kultury z drugiego krańca świata; najgorszym koszmarem każdego rządu jest biedny imigrant, który skupia w sobie wszystkie możliwe niebezpieczeństwa i wszelkie rodzaje wywrotowości. Jedyne rozwiązanie, jakie dotąd udaje się wprowadzać w życie, to metodyczne budowanie w obrębie Unii Europejskiej biurokratycznych struktur, które na wszelkie możliwe sposoby regulują realne i zupełnie iluzoryczne zagrożenia przez ich wypychanie na zewnątrz. Europa zastępuje więc przestronne okna kawiarni zaciemnionymi szybami i regulaminami członkowskimi. Kontynent powoli wypełnia się strzeżonymi osiedlami i elitarnymi klubami; sama ich obecność zaś nie tyle poprawia bezpieczeństwo, co pogłębia poczucie braku zaufania i strachu przed Innymi.

Synergia pomiędzy zewnętrznym izolacjonizmem Europy a jej wewnętrznymi podziałami jest dowodem na to, że, jak to ujmuje Bauman, „nie możemy skutecznie bronić naszych wolności u siebie w domu, jeżeli odgradzamy się od reszty świata i zajmujemy wyłącznie naszymi sprawami”⁹. Gra więc toczy się o sprawy znacznie bardziej poważne niż mogłoby się wydawać. Europejskie „społeczeństwo w stanie obłąkania” (taki tytuł nosi jedna z Baumanowskich analiz), dokonując błędnego wyboru wzorców ze swojej bogatej historii, nie tylko odcina się od odpowiedzialności za zaniechanie pomocy milionom ludzi pozbawionym środków „niezbędnych do życia”; Bauman wykazuje jasno, że druga, wewnętrzna strona tej strategii jest również zębna dla Starego Świata, prowadzi bowiem do powolnej, ale widocznej już teraz erozji wewnętrznego zaufania i solidarności. Gdy zwracamy się ku globalnej optyce, często umykają nam poważne lokalne konsekwencje; również lokalne spojrzenie ukrywa przed nami wszystko to, co znajduje się poza linią horyzontu. Tymczasem oby-

dwie perspektywy zbiegają się w jednym punkcie i jeśli nie uznamy ich splotu za oczywistość, mogą nas czekać w przyszłości poważne problemy.

Z drogą wyjścia z tej sytuacji, którą proponuje Bauman, jest jeden dosyć poważny problem. Skorzystanie z obowiązku (będącego jednak jednocześnie przywilejem) ciągłej nauki jest w istocie zgodą na ogromne ryzyko. Instytucje, jakie dziś tworzymy i wspieramy – jak chociażby Unia Europejska, rozbudowują swoją biurokrację i wpływy częściowo przynajmniej na gruncie zupełnie zgoła odmiennej filozofii działania. Bauman zamiast kontroli i prób długofalowego przewidywania proponuje ciągłe eksperymentowanie. Europa ma być dla niego „laboratorium”¹⁰ lub – jak w tytule innej ważnej pracy – „niedokończoną przygodą” i jeśli istnieje pozbawione negatywnych konotacji znaczenie terminu „europocentryzm”, to te postulaty trafiają w jego sedno. Próba ocalenia kapitału różnorodności i wprawienia go w ruch niesie za sobą oczywistą dawkę niepewności, której nie wolno przy dyskusowaniu problemu pominąć. Uchylenie drzwi oznacza przecież częściowe odsłonięcie się i wymaga z jednej strony pewnej odwagi, z drugiej zaś minimalnego chociaż zaufania do świata zewnętrznego. Jeśli Europa ma przestać być elitarnym, obłożonym przez odrzucone hurtowo aspiracje członkowskie klubem bogaczy, w obrębie którego wszystko co prawda jest przewidywalne i znajome, ale opiera się na niezwykle chybotliwych podstawach, jeśli więc Europa zrealizować ma raczej to, co kryje się w Steinerowskim umiłowaniu do wypełnionych różnorodnym gwarem kawiarni i kafejek, to musimy się zgodzić na podjęcie sporego ryzyka. Przekraczając umowny próg kawiarni, nie wiemy bowiem nigdy, kogo tym razem w niej spotkamy.

¹ G. Steiner, *Idea Europy*, tłum. Olga i Wojciech Kubiński, „Przegląd Polityczny”, nr 91/92 2008, s. 131.

² Ibidem.

³ Ibidem, s. 132.

⁴ Z. Bauman, *Europa, niedokończona przygoda*, tłum. Tomasz Kunz, Kraków 2007, s. 14.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem, s. 61;

⁷ Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, tłum. Jacek Konieczny, Kraków 2007, s. 313.

⁸ Ibidem, s. 315–316.

⁹ Ibidem, s. 314.

¹⁰ Ibidem, s. 306.

Jednym z najwidoczniejszych zjawisk w obrębie współczesnych mediów jest koncentracja własności prasy. Coraz więcej tytułów dostępnych na rynku, skupionych jest w rękach niewielkiej liczby właścicieli, co w sposób oczywisty wpływa na drukowane treści. Produkty ogromnych koncernów stają się nierozróżnialne – nie tylko w skali jednego kraju. Jeżeli weźmiemy pod uwagę przenikanie kapitałów koncernów z różnych państw, zauważymy konsekwencje: zubożenie przekazywanych treści, przedrukowywanie artykułów, zawężenie poruszanej w pismach tematyki. O ile straty jakości w prasie kolorowej można przyjąć bez smutku, trudno pogodzić się z obniżeniem wartości tekstów w czasopismach opiniotwórczych i kulturalnych, a przede wszystkim w gazetach codziennych.

Linia programowa dziennika prasowego warunkuje dobór materiału i ton publikowanych artykułów, zmniejszając w ten sposób samodzielność piszących (dziennikarz zatrudniany przez redakcję ma ustawowy obowiązek przestrzegania linii programowej). Teksty pojawiające się na łamach prasy codziennej są do siebie podobne, często brak im indywidualnego charakteru, przypominają informacje z agencji prasowych. Przy takich obostrzeniach trudno o odważne artykuły. Oddziaływanie prasy zmniejsza się, gdyż rozważanie, co przynosi więcej zysku – publikowanie wiadomości skandalicznych czy ich ukrycie – często przynosi odpowiedź sprzeczną z dziennikarską intuicją. Prawdopodobnie monotonia spowodowana ostatnimi tendencjami w prasie powoduje spadek czytelnictwa dzienników i czasopism opiniotwórczych.

W ciągu ostatnich kilkunastu miesięcy w Polsce wzrastała poczytność programów telewizyjnych. To mało zaskakujące, ponieważ telewizja jest bardziej aktualna, dynamiczna i kreuje autorytety. Dziennikarze prasowi są natomiast mało rozpoznawalni, chyba że łączą swoją działalność publicystyczną z pracą przed kamerą. Dopiero takie „wielomedialne” postacie mają szansę zaistnieć i wpłynąć na liczbę sprzedanych egzemplarzy czasopisma bądź gazety codziennej. Pociąga to za sobą niebezpieczeństwo – bardzo często bywa tak, że publicysta przestaje się różnić od innych *celebrities*. Co za tym idzie? „Poważnym” gazetom grozi tabloidyżacja.

Problemy współczesnej prasy

Wiktoria Klera

doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Współczesna prasa zmagą się z wieloma trudnościami natury ekonomicznej i prawnej. W każdym kraju są one inne, choć przy procesach unifikacji rynku mediów – na przykład w obrębie Unii Europejskiej – różnice te ulegają zmniejszeniu.

Dziedzina rynku mediów jest sferą niedostrzegalną dla przeciętnego odbiorcy. Co dzieje się w obszarze, w którym czytający prasę może dostrzec zmiany? Jak przekształcenia kapitałowe wpływają na wartość kulturową medium i na jego treści? Niemal każdy odbiorca prasy kieruje się chęcią poszerzenia wiedzy o tym, „co się dzieje na świecie”. Jak wskazują rozmaite badania, do większości z nich nie docierają przekazywane informacje. Fakt ten znajduje swoje odbicie w języku, z jednej strony – uproszczonym, schematycznym i sterylnym, z drugiej – wprowadzającym niezrozumiałe wyrazy, często przyczyniając się do ich niewłaściwego używania. W rezultacie prasa (choć nie w tak dużym stopniu jak telewizja) przyczynia się do zmian zachowań językowych.

Bardzo niepokojąco wygląda sytuacja działów kulturalnych w większości gazet. Po raz kolejny za przykład wezmę prasę krajową (jestem jednak przekonana, iż sytuacja przedstawia się podobnie za granicą). Dzienniki ogólnokrajowe często rezygnują z krytyki literackiej. Trudno powiedzieć, czy coraz mniejsza liczba recenzji jest wynikiem braku zainteresowania nimi, czy odwrotnie. Pojawiające się teksty krytyczne spycha się zazwyczaj na margines: to tylko dodatki do „istotnych” treści drukowanych w numerze. Dodatki dotyczące kultury mieszczą się na dwóch, trzech stronach, przekazując krótkie informacje. Czasem omówienia książek trudno odróżnić od notek wydawniczych.

Obok zagadnienia sposobu przekazywania treści kulturalnych istnieje inne, chyba ważniejsze pytanie. Jakie

informacje przekazują nam dziennikarze? Redakcje nastawione na jak największe korzyści finansowe, wynikające ze sprzedaży dużej liczby egzemplarzy, zazwyczaj promują kulturę masową. Pojawiające się wartościowe treści są zatem otoczone całą masą tekstów schlebających gustom większości.

Uczciwość mediów to raczej mit. Kultura i wartościowa publicystyka zostały zastąpione pogonią za sensacją – poglądem, że czytelnicy uwielbiają utwierdzać się w przekonaniu, iż inni mają gorzej, wcale nie jest przesadzony. To tłumaczy ogromną popularność tabloidów. Działaniom dziennikarzy pracujących w ich redakcjach daleko do zachowań zgodnych z etyką zawodową. Tu nikt nie ukrywa, że chodzi o pozyskanie czytelnika za wszelką cenę – trudno policzyć, ile spraw sądowych odbyło się w wyniku złamania kodeksu dziennikarskiego przez dziennikarzy tabloidów. Zależność jest taka: im lepiej pracownik sprzeda swój produkt (tekst, program publicystyczny, rozrywkowy), tym większą dostaje wypłatę.

Poruszone przeze mnie problemy są być może wyolbrzymione. Uważam jednak, że lepiej przyjrzeć się tak pesymistycznemu obrazowi współczesnej prasy, aby dostrzec jej aspekty pozytywne. Można mieć także nadzieję na zmiany – szczególnie teraz, kiedy Polska wciąż jest w fazie przystosowywania do struktur Unii Europejskiej, a rynek mediów jest bardzo dynamiczny. Jakie będą losy najbardziej popularnych tytułów? Prawdopodobnie to, co dzisiaj sprzedaje się najlepiej, za kilka lat straci popularność i zostanie zepchnięte na margines. ■

Ubrać w kontekst

O idei kulturalizmu w edukacji

Agnieszka Gruszczyńska, Piotr Lachowicz

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie wymagają również od edukacji nowego, kulturalistycznego podejścia, które osadzi ją w szerokim kontekście. Bowiem: „Edukacja nie jest odosobniona i nie można jej projektować tak, jak gdyby była wyizolowana. Istnieje w kulturze”¹. Kulturze, która powinna zająć priorytetowe miejsce w kształceniu na wszystkich poziomach.

Istotną współczesną tendencją, sprzyjającą przemianom na gruncie szkolnym, jest zwrot myśli pedagogicznej w stronę szeroko pojmowanego kognitywizmu, a szczególnie tej jego gałęzi, którą bardzo ściśle można powiązać z ideą psychologii kulturowej. Podstawę tejsze stanowi bowiem przekonanie, iż myślenie człowieka jest zawsze usytuowane w kontekście kulturowym i stamtąd czerpie swą moc. Aby zatem zrozumieć działanie człowieka, należy poddać analizie jego najbliższy, lokalny kontekst oraz znaczenie poszczególnych składających się na nie zdarzeń². Mało efektywna okazuje się zatem klasyczna i głęboko zakorzeniona w praktyce szkolnej metoda eksplanacyjna, której istotą jest wyjaśnianie, czyli ustalanie związków przyczynowo-skutkowych między genezą, przebiegiem a konsekwencją danego zdarzenia. Uzupełnieniem powyższej metody powinno być przyjęcie perspektywy interpretacyjnej, która w praktyce nie jest niczym innym, jak tylko szeroko zakrojoną kontekstualizacją.

Ku osadzeniu w kontekście

Kontekstualizacja wymaga od nauczyciela przede wszystkim wysokiego poziomu wiedzy ogólnej, doskonałego przygotowania dydaktycznego oraz także cennej umiejętności korelacji informacji czerpanych z rozmaitych dziedzin nauki. Kompetencje te predestynują pedagoga do zaprezentowania różnorod-

nych aspektów danego zdarzenia. Nie może to jednak przybierać jedynie formy szkicowego kreślenia tła faktu; musi natomiast stać się działaniem dowodzącym jego najintymniejszego prześiąknięcia, osadzenia, zatopienia w konkretnej sytuacji społecznej, filozoficznej, czy jakiegokolwiek innej, interdyscyplinarnie rozumianej tendencji.

Przywodzi to na myśl kompleksowe podejście do nauki jakże charakterystyczne dla doby renesansu. Wszak ówczesny uczonec nie ograniczał swojej wiedzy jedynie do dziedzin obecnie zaliczanych do grupy nauk humanistycznych i społecznych. Był on także doskonałym, jak na ówczesny stan wiedzy, wykształcony w zakresie dyscyplin matematycznych i przyrodniczych. Idea humanistycznego rozumienia nauki, a co za tym idzie i edukacji, której prekursorem jest odrodzeniowy *homo doctus*, winna zatem przyświecać współczesnej praktyce pedagogicznej, szczególnie w perspektywie przeprowadzenia reformy podstawy programowej na wszystkich etapach kształcenia.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, a konkretnie załącznik numer 4 do tegoż dokumentu, mówi jednoznacznie, że jednym z celów nauczania, choćby w zakresie języka polskiego na IV etapie edukacyjnym, jest nabywanie

przez ucznia umiejętności zastosowania w analizie podstawowych pojęć z zakresu poetyki, zaś w interpretacji tekstu wykorzystanie wiedzy o kontekstach, w jakich może być on odczytywany (podkreślenie A.G. i P.L.). Uczeń wszak musi również nabyć kompetencji w zakresie rozpoznawania niezbędnych dla lektury faktów z historii literatury i innych dziedzin humanistyki oraz odczytywania rozmaitych sensów dzieła a także dokonywania interpretacji porównawczej³.

Do podobnych wniosków zmierza w swych rozważaniach Jerome Bruner w książce pod tytułem *Kultura edukacji*. Jest to zbiór esejów na temat związków między szeroko rozumianą edukacją a kulturą. Autor stawia w niej pytanie – stające się trzonem rozważań łączącym wszystkie teksty – czy w procesie edukacji powinno się rozwijać indywidualność, czy też reprodukcję kultury w celu lepszej asymilacji jednostki w otaczającym ją świecie. Istotnym zagadnieniem, z którym przyszło się zmierzyć Brunerowi w trakcie poszukiwania odpowiedzi, było określenie jednoznacznie związku między edukacją a kulturą. Jeden z najwybitniejszych współczesnych psychologów, w toku dyskursu przeszedł wszak stopniowo od koncepcji umysłu samodzielnego, ku pogładowi dowodzącemu, że nawet najprostsze, elementarne procesy umysłowe, takie jak postrzeganie, zapamiętywanie, a przede wszystkim uczenie się, nie mogą istnieć bez zanurzenia i uczestniczenia w kulturze. Konkluzją jest stwierdzenie, iż wszelkie czynności myślowe człowieka niezasilane kulturą, bądź całkowicie od niej odcięte, przestałyby istnieć, nie pełniąc tym samym istotnej dla funkcjonowania człowieka roli adaptacyjnej. Powyższe rozważania stanowią jednocześnie istotę podstawowego dla teorii Brunera pojęcia, jakim jest *kulturalizm*. Badacz zwraca uwagę, że umysł ludzki rozwijał się w sposób umożliwiający mu wykorzystanie zarówno symbolicznych, jak i materialnych narzędzi kultury, bez których człowiek pozostałby „nie tyle »nagą małpą«, co pustą abstrakcją”⁴. Kulturalizm (podobnie jak jego matematyczny kuzyn – komputacjonizm) usiłuje zintegrować psychologię, antropologię, językoznawstwo i ogólnie nauki humanistyczne w celu reformułowania modelu umysłu⁵.

W stronę psychoanalizy

W kulturze polskiej, a tym samym w edukacji, zaobserwować można wyrażoną, lecz niesłuszną niechęć do stosowania czy też wykorzystywania ustaleń teorii psychoanalitycznych. Nie można jednak pominąć milczeniem, w kontekście omawianego tutaj podejścia kulturalistycznego, pewnych założeń wynikających z teorii C.G. Junga. Dokonując analizy treści nieświadomych, Jung wskazuje treści nieświadomości osobowej (którymi z racji naszego tematu nie będziemy się zajmowali, gdyż dotyczą one tylko elementów stanowiących „integrujące składniki osobowości indywidualnej”⁶) oraz treści nieświadomości kolektywnej, czyli archetypy. To właśnie te ostatnie odpowiadają za kształtowanie tożsamości wszystkich zbiorowości ludzkich. Wyrażają lęki, obawy, pragnienia, kompleksy, nie tylko społeczności, lecz człowieka w ogóle. Stanowią ukryty w psychice kod symboliczny, którym wszyscy się posługujemy, chociaż nie zawsze świadomie.

Jak pisze, wykorzystujący w swoich badaniach założenia Junga, M. Eliade: „Obrazy, symbole, mity (które są ściśle związane z treściami nieświadomości zbiorowej – przypis A.G. i P.L.) nie są nieodpowiedzialnymi wybrykami psychiki; odpowiadają one pewnej potrzebie i spełniają pewną funkcję: obnażają najskrytsze modalności bytu”⁷. Poznanie ich daje więc podstawę do szerokiego spojrzenia na wszelkie wytwory kultury człowieka. Przystają one być niewiele mówiącymi artefaktami, pozostałościami po minionych epokach, a nabierają sensu i pozwalają osadzić człowieka w uniwersalnym, ogólnoludzkim kontekście. Odkrycie owego symbolicznego kodu daje więc możliwość wyjścia poza klasyczne interpretacje znanych tekstów kultury.

Eliade zwraca również uwagę, że prowadzenie tego rodzaju badań może przynieść efekty tylko w przypadku, kiedy wykorzystana zostanie ustalenia oraz narzędzia wypracowane przez różne dziedziny wiedzy, takie jak: krytyka literacka, psychologia, antropologia filozoficzna, historia religii i etnologia. Psychoanaliza, w rozumieniu jungowskim, czy metapsychoanaliza, jak nazywa swoją metodę Eliade, daje możliwość nie tylko szerokiego spojrzenia, ujęcia i zrozumienia kultury w jej artystycznych

przejawach, ale również pozwala człowiekowi zrozumieć samego siebie. Uzasadnione wydaje się mimo niechęci podjęcie w edukacji owego interdyscyplinarnego wysiłku zbadania symboli ukrytych w naszej podświadomości a znajdujących swój wyraz w kulturze.

Z konstruktywistyczną świadomością

Można również na tę kwestię spojrzeć z innej strony. Dla konstruktywistów bowiem archetypy są tylko pewnymi konstruktami stworzonymi przez człowieka. Nie przekazują, jak chcieli Jung i Eliade, żadnej prawdy o człowieku „w ogóle”, a jedynie jedną z możliwych wersji jego historii. Co więcej mówią oni, że obiektywne poznanie świata jest niemożliwe. Jakie konsekwencje wobec tego nieść to może dla edukacji w jej kulturalistycznym podejściu? Czy nie należy się obawiać owego relatywizmu poznawczego?

Sam konstruktywizm narodził się pod wpływem trzech dziedzin nauki: cybernetyki, psychologii rozwojowej i psychologii mowy oraz biologii i neurobiologii, i od samego początku miał charakter interdyscyplinarny⁸. Największy wpływ wywarł na rozumienie społeczeństwa, kultury, sztuki i literatury, i właśnie tutaj należy szukać wskazówek dotyczących nowoczesnego podejścia do praktyki pedagogicznej. Interesująca bowiem nie jest w tej perspektywie odpowiedź na pytanie „czym dany fakt jest”, bo do tej wiedzy z założenia nie mamy dostępu, ale w jaki sposób znajduje on swój wyraz w nauce. Głównym jej celem stałoby się więc tropienie losów owych „faktów”, dostrzeganie ich zmienności w czasie oraz osadzanie w różnych kontekstach. Warunkuje to przekonanie, że wszystko, nawet z pozoru istniejące *a priori* pojęcie, jest uwarunkowane historycznie.

Pozbawienie siebie prawa do wydawania arbitralnych sądów nie staje się oznaką niewiedzy lecz otwiera drogę dla interpretacji oraz daje możliwość przyjrzenia się z wielu perspektyw danemu zdarzeniu. Podejście to buduje przekonanie o użyteczności wiedzy, gdyż tylko przy jej pomocy można poznać zasady kreowania świata. W konsekwencji zdobywa się również umiejętność wielowymiarowego postrzegania otaczającej nas rzeczywistości i zmian w niej zachodzących.

Wieloaspektowo

Podejście do pracy dydaktycznej w sposób kompleksowy, wykroczenie poza ramy dyscypliny macierzystej bądź zasilenie jej pola badawczego, pociąga za sobą zawsze i nieuchronnie znaczne rozszerzenie spektrum przekazywanych treści, zarówno w zakresie tematycznym, jak i formalnym. Istotą i celem takiego działania jest wykreowanie u uczniów potrzeby snucia szeroko zakrojonej narracji na dany temat – narracji ukazującej głębokie zrozumienie istoty danego faktu, jego przyczyn i konsekwencji. Będzie ona wówczas opowieścią kompleksową, której treść płynnie lawirować powinna pomiędzy terytoriami poszczególnych nauk, błyskotliwie łącząc istotne, powiązane ze sobą, aspekty odnoszące się do omawianego zagadnienia. W przyszłości zawołuje to z pewnością znacznym i jakże cennym rozszerzeniem kompetencji komunikacyjnych młodego człowieka, który zostanie wyposażony w umiejętność daleko posuniętej, acz zasadnej, kontekstualizacji i korelacji faktów.

Zarysowana powyżej krótka analiza tendencji nauczania zgodnie z ideą kulturalizmu była jedynie próbą egzemplifikacji pragmatycznego wymiaru stosowania tej metodologii. Dokonano jej w oparciu o przykład najprostszy, będący jednocześnie jednym z celów sformułowanych w nowej podstawie programowej, a mianowicie w oparciu o konstruowanie analizy tekstu literackiego. Możliwie jest jednak, a nawet konieczne, głębokie osadzanie jej w kontekście wszelkich treści naukowych przekazywanych w celach dydaktycznych.

¹ J. Bruner, *Kultura Edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków 2006, s. 49.

² *Ibidem*, s. XV.

³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.

⁴ J. Bruner, *op. cit.*, s. 16.

⁵ *Ibidem*, s. 17.

⁶ C.G. Jung, *Archetypy i symbole*, wybór, przekład i wstęp J. Prokopiuk, Warszawa 1981, s. 66.

⁷ M. Eliade, *Sacrum, mit, historia*, wybór i wstęp M. Czerwiński, przekł. A. Tatariewicz, Warszawa 1993, s. 25.

⁸ Por.: E. Kuźma, *Konstruktywizm*, w: *Konstruktywizm w badaniach literackich*, pod red. E. Kuźmy, A. Skrendy, J. Madejskiego, Kraków 2006, s. 1. ■

O przestrzeniach wolności w szkole

Rozważania inspirowane myślą Józefa Tischnera

Sławomir Osiński

dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. K. Makuszyńskiego w Szczecinie

Najistotniejsza w szkole jest wolność ucznia, a właściwie uczenie się jej, uświadamianie ograniczeń i odpowiedzialności. W wielu przypadkach młody człowiek w miejscu nauki traktowany jest jako mało znaczący element, który ma robić swoje (czyli to, co każą) i cicho siedzieć. Są też miejsca, szczególnie gimnazja i zawodówki, gdzie uczeń demonstruje zachowania agresywne, pozornie udowadniając, „że wszystkemu wolno” (zgnębić i zmalretować kolegę, wyzwąć i uderzyć nauczyciela), w rzeczywistości pokazując, iż zupełnie nie radzi sobie z wolnością. Gdzież zatem metoda, złoty środek?

Przeglądając wpisy na „Naszej klasie”¹ dotyczące wspomnień szkolnych, wyodrębnić można liczną ich grupę poświęconą pedagogom, w niej zaś większość stanowią ubarwione zapewne, ale godne modnego obecnie słowa „porażające”, informacje o zachowaniach inkryminowanych osobników. Gdyby dodać jeszcze wypowiedzi internautów z forów powiązanych ze stronami edukacji domowej, w większości raczej nie nadające się do cytowania, uzyskujemy arcybogaty materiał ku napisaniu scenariusza niebanalnej, choć wulgarnej, komedii, surrealistycznego horroru lub traktującego o dewiacjach kryminału. Ze względu na duży wpływ czasu i przedawnienie, wymiar prawa nie znalazłby tu już chyba pola do używania, niemniej jednak portret kadry nauczycielskiej (pomijając pozytywne opinie i opisy wielce szlachetnych, mądrych, prawych osób – bo takowe wpisy też są) jawi się jako zbiorowisko sfrustrowanych, zniewolonych postaci czyhających na wolność swych podopiecznych.

Nie jestem tym zdziwiony, albowiem negatywna selekcja (nie do końca wpleniona) do tego zawodu w latach minionych, powszechne zatrudnianie małżonek przedstawicieli służb niemiłych społeczeństwu i wszelkiego typu politruków, dość barbarzyńska obyczajowość w połączeniu z zakodowanym w pamięci zbiorowej lękiem przed szkołą, a może i jakimś tam szacunkiem, mogły wywoływać, opisywane dzisiaj we wspomnieniach, patologiczne sceny.

System edukacji – na naszym kontynencie ukształtowany na podwalinach średniowiecznych i wzmocniony „osiągnięciami” pedagogiki pruskiej, carskiej, a potem sowieckiej, które nie tolerowały instytucji wychowujących dzieci w duchu samodzielności myślenia i poszanowania ludzi, lecz traktowały je jako jeden z instrumentów władzy i indoktrynacji – bardzo powoli poddaje się zmianom.

Również w kulturze i literaturze kultywowany, i traktowany jako normalny, był i jest obraz szkoły – niezależnie od

motywów, czasami nawet szlachetnych – jako miejsce bitwy nauczycieli z uczniami. Dotyczy to i świata (Dickens, Musil)², i Polski, że wspomnę „Syzyfowe prace” Żeromskiego³, „Gimnazjum im. Boobalka” Baczyńskiego⁴, nie licząc współczesnej prozy (np. Klimko-Dobrzaniecki)⁵, czy rozprawiającej się szyderczo z owym wizerunkiem „Ferdydurke” Gombrowicza⁶. Szkoła zatem w świadomości społecznej, kształtowanej przez minione wieki, to instytucja opresyjna, w dużej mierze patologiczna i wszelaką wolność ograniczająca.

Próby reformowania szkoły, podejmowane od zawsze, zintensyfikowano dopiero w XX wieku, kiedy postęp cywilizacyjny, doświadczenie wojen, osiągnięcia psychologii i psychiatrii oraz zmiana mentalności społecznej niejako te reformy wymusiły. Nie miejsce tutaj, aby przypominać będące źródłem dwudziestowiecznych koncepcji spostrzeżenia Jana Jakuba Rousseau, do których przecież nawiązuje antypedagogika i pedagogika emancypacyjna. Wspomnę jedynie, że drogi do nowoczesnej szkoły przecierali między innymi: Friedrich Wilhelm Froebel, Celestyn Freinet, Aleksander S. Niell, Rudolf Steiner i Maria Montessori. Z ich doświadczeń korzysta dzisiaj współczesna szkoła.

Pierwszy z nich jest twórcą koncepcji wychowania przedszkolnego o orientacji humanistycznej oraz budowniczym modelu placówki edukacyjnej dla najmłodszych, określanej mianem ogrodu dziecięcego (*kindergarten*). Celestyn Freinet tak naprawdę pokazał możliwości edukacji opartej na aktywności, pracy i zabawie, która ma służyć rozbudzeniu i rozwijaniu twórczej aktywności dziecka przez kontakt ze środowiskiem. Dzisiaj proponowane przez niego metody doskonale sprawdzają się w kształceniu zintegrowanym⁷. Zmiany zachodzące w podejściu do idei nadzoru pedagogicznego wywodzą się natomiast z koncepcji Neilla, postulującego doradztwo zamiast represyjnej kontroli, i jego szkoły w Summerhill. Tenże uczony krytycznie ocenił także oparty na rygorystycznym i systemie klasowo-lekcyjnym model szkoły oraz wskazał przyczyny niechęci do zmian w środowisku pedagogicznym⁸. Rudolf Steiner w swoich szkołach, zwanych waldorfskimi, proponował wizję tolerancji oraz nauczyciela entuzjasty o otwartej osobowości,

wewnętrznie wolnego. Zweryfikował też przydatność klasycznej oceny, położył nacisk na współpracę, a nie rywalizację i zwrócił uwagę na rolę rodziców w życiu placówki edukacyjnej⁹. Naczelnym postulatem pedagogiki Marii Montessori jest wspieranie spontanicznej i twórczej aktywności dzieci oraz stworzenie w szkole warunków do wszechstronnego rozwoju fizycznego, duchowego, kulturowego i społecznego, opartych nie na zewnętrznym przymusie, a na samokontroli. Warto też wspomnieć, że tzw. metoda Montessori znalazła dziś znakomite zastosowanie w pracy z dziećmi opóźnionymi w rozwoju.

idei dialogu i dostrzeganiu „drugiego”, otrzymamy dość klarowny obraz wolności w szkole, a przy tym sprawdzając się w niezwykle prosty sposób w praktyce. Wolność w takim myśleniu łączy się z odpowiedzialnością i zaufaniem do innych, albowiem im bardziej jesteśmy odpowiedzialni i godni, żeby na nas polegać, tym większe mamy możliwości współpracy z innymi ludźmi, a zatem rozszerza się pole naszej wolności. „Wolność rysuje przestrzeń między mną a innym”¹¹. Musimy jednak przyjąć, że w żadnej instytucji społecznej i organizacji kierującej się określonymi regułami pełnej swobody, w potocznym tego słowa znaczeniu, nigdy nie będzie.

sekwentne ich przestrzeganie przez wszystkich.

Udało się to zrobić już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia oraz w na początku obecnego zespołowi nauczycieli skupionych wokół Marka Grondasa i Janusza Żmijskiego w 44 LO w Łodzi. Idea powołania sądu koleżeńskiego i stworzenia konstytucji szkoły była ewenementem w tamtym dziesięcioleciu, a opierała się na prostych założeniach, że uczeń ma prawo do robienia tego, co chce, dopóki nie rani kogoś innego. Ma prawo do zachowania własnej godności przez obronę swoich granic, nawet jeśli rani to kogoś innego, ale tylko dopóki jego intencje nie są agresywne. Może także przedstawiać innym swe prośby – dopóki uznaje, że druga osoba ma prawo odmówić. Zauważono również, że istnieją takie sytuacje pomiędzy ludźmi, w których przysługujące im prawa nie są oczywiste. Zawsze więc każdy ma prawo do przedyskutowania tej sprawy z drugą osobą i wyjaśnienia jej swojego stanowiska. Ustalono też ni by prostą i oczywistą, chyba kardynalną regułę: „Masz prawo do korzystania ze swoich praw”¹³. Nauczyciele zrezygnowali z formalnego i represyjnego stosunku do wychowanków, zobowiązali się do pracy nad własnym rozwojem jako osoby i partnera w relacjach z młodzieżą oraz nad budową zespołu jako grupy wsparcia, a także uznali za oczywiste traktowanie uczniów jako osób wyposażonych w pełnię praw osobistych¹⁴.

Wiem, że wprowadzone rozwiązania organizacyjne funkcjonują w tej szkole nadal, ale z powodu odejścia kilkorga nauczycieli pasjonatów nie udało się utrzymać klimatu i atmosfery z lat 1993–2003. Jednym z powodów być może było to, że inne placówki nie miały odwagi, aby pójść podobną drogą. Dzisiaj, na szczęście, szczególnie w szkołach niepublicznych, widzi się podmiotowość ucznia, a cele zapisane w misji, przynajmniej w wielu nowoczesnie zarządzanych szkołach, nastawione są już nie na realizację urzędniczych „widzimisię”, ale na przygotowanie do uczenia się i funkcjonowania w świecie. Nauczyciel chcący wychować wewnętrznie wolnego człowieka, musi sam mieć odwagę dyskusowania z uczniami, odpowiadania na trudne pytania, a czasem przyznawania się do swojej niewiedzy. W nowoczesnej szkole rywalizacja zostaje zastą-

Istotą przywództwa opartego o dialog z innym musi być troska o ludzi. Niezwykle bowiem łatwo w zarządzaniu popędzać ludzi przed sobą, a powinno się ich raczej za sobą pociągać. Różnica w podejściu jest w tym przypadku zasadnicza, mimo że cel może być ten sam. Tym, co popycha nas do działania, a niekiedy wręcz uskrzydla – są emocje.

Znamienne jest to, iż wszystkie koncepcje zmierzające do unowocześniania szkolnictwa jako punkt wyjścia obierały problem wolności w szkole. Jak zagadnienie to wygląda dzisiaj? Jaka jest wolność ucznia, nauczyciela i dyrektora? Na ile udało się rozumnie zerwać z opresyjnym charakterem miejsc edukacji?

Aby nie wnikać w zakłębione i niekończący się dyskurs dotyczący samego pojęcia „wolność”, na dzisiejszy system szkolny warto popatrzeć z punktu widzenia personalizmu pedagogicznego, który – jak powiada profesor Bogusław Śliwerski – „należy do tych prądów w naukach o wychowaniu, które szczególnie mocno akcentują tezę o wolności człowieka. Uznanie wolności wszystkich podmiotów edukacyjnych bierze się z przekonania, że wychowanie jest ryzykiem, że jego rezultaty są prawdopodobne, a nie pewne, że wymaga ono stałego wysiłku i troski o dziecko, z jego udziałem. Podmiotowe, a więc w swej istocie personalistyczne podejście do edukacji kruszy dość stabilny, autorytarny (patriarchalny) model wzajemnych relacji między podmiotami nauczania i wychowania a przedmiotami ich oddziaływań (uczniemi, wychowanekami)”¹⁰. Jeżeli uzupełnimy to Tischnerowską koncepcją wolności opartą na

Najistotniejsza w szkole jest wolność ucznia, a właściwie uczenie się jej, uświadamianie ograniczeń i odpowiedzialności.

W wielu przypadkach młody człowiek w miejscu nauki traktowany jest jako mało znaczący element, który ma robić swoje (czyli to, co każą) i cicho siedzieć. Są też miejsca, szczególnie gimnazja i zawodówki, gdzie uczeń demonstruje zachowania agresywne, pozornie udowadniając, „że wszystko mu wolno” (zgnębić i zmaltretować kolegę, wyzwać i uderzyć nauczyciela), w rzeczywistości pokazując, iż zupełnie nie radzi sobie z wolnością. Gdzież zatem metoda, złoty środek? Tischner powiada, że w życiu dążąc do wolności, szukamy wartości etycznych. „W spotkaniu z drugim nasze poszukiwania albo się rozminą, albo się odnajdą. Jeżeli odnajdziemy się nawzajem, on stanie się pełnym człowiekiem dzięki mnie i ja stanę się pełnym człowiekiem dzięki niemu”¹². Zatem niezwykle ważny jest ten „drugi” – nauczyciel, który stworzy warunki do uczenia się wolności. Owo spotkanie, tak pożyteczne dla obu stron, może realizować się nade wszystko przez samorządność (zwłaszcza w szkołach ponadgimnazjalnych), wspólne ustalanie praw i obowiązków i kon-

piona współpracą, a oceny miast funkcji represyjnej pełnią funkcję informującą. Nauczyciel wychowujący do wolności to mistrz – dobrze znający drogę, jasno widzący cel, wymagający od siebie, wyrozumiały wobec innych, opanowany, zdyscyplinowany, skoncentrowany na tym, co najważniejsze, oddany sprawie młodzieży, podchodzący z otwartym sercem do tych, którzy nie potrafią jeszcze tego docenić.

Innym ważnym aspektem wolności edukacji jest autonomia szkół. Dotyczy to niezależności w formułowaniu własnego wizerunku i decydowania o tym, jak uczyć. Wolność w zakresie organizacji nauczania przejawia się w swobodzie kształtowania programów szkolnych, w organizowaniu procesu dydaktycznego, doborze metod, form kształcenia, stosowanych podręczników, pomocy dydaktycznych czy skali ocen. W tym kierunku, acz zbyt wolno i przy niezrozumiałym oporze środowiska, zdają się kroczyć obecne reformy polskiego szkolnictwa. Przy zachowaniu niezbędnych do spełnienia wymagań, jakie stawia państwo, czyli podstawy programowej, bardzo ramowych standardów jakości kształcenia, kryteriów egzaminacyjnych i zalecanych przedmiotów nauczania, we wszystkim innym trzeba zostawić swobodę wyboru samej społeczności szkolnej.

I tutaj dochodzimy do problemu wolności dyrektora. Wolności, którą winien dzielić się z podwładnymi, godząc zdecydowany styl kierowania z tak zwanym ludzkim podejściem. Istotą przywództwa opartego o dialog z innym bezwzględnie musi być troska o ludzi. Niezwykle bowiem łatwo w zarządzaniu popędzać ludzi przed sobą, a powinno się ich raczej za sobą pociągać. Różnica w podejściu jest w tym przypadku zasadnicza, mimo że cel może być ten sam. Tym, co popycha nas do działania, co nadaje sens naszym myślom i czynom, co dodaje nam energii, a niekiedy wręcz uskrzydla – są emocje. Dlatego też wyzwaniem wobec przywódcy zarządzającego szkołą musi być mistrzostwo, wirtuozeria w zakresie ludzkich uczuć. „Korelatem wolności jest – jak mówi Tischner – bezinteresowność lub lepiej – wspaniałomyślność. Wolność nie tylko różnicuje świat wedle preferencji, ona również rodzi w duszy człowieka wspaniałomyślność. We wspaniałomyślności wolność dochodzi do swej

najgłębszej prawdy. Dla analizy natury wolności jest to stwierdzenie o fundamentalnym znaczeniu. W świecie wolności ukazują mi się rzeczy i ludzie, ściślej – to, co inne. Wolność dojrzewa dzięki innym i z innymi. Na świat innego otwieramy się poprzez pryzmat dobra”¹⁵. Dyrektor niedostrzegający problemów grona może oczywiście długo zarządzać szkołą, ale jakie tego będą rezultaty, łatwo się domyślić. Demokratyczny zaś styl zarządzania szkołą, nastawienie na ludzi i zadania stanowią najlepszą podstawę dla procesu komunikacji, negocjowania, wspierania się, są tak ważne dla przełamywania oporów i pomagające w rozwiązywaniu konfliktów. W przypadku zarządzania wolnością istotna jest także możliwość samorozwoju, samorealizacji, samospelnienia. Zadaniem dyrektora jest zapewnienie warunków ku temu oraz świadome kształtowanie pracy całego zespołu opartej na zaufaniu, profesjonalnych relacjach zawodowych, takich jak współpraca i poszanowanie zdania innych. Wzmacnianie tego typu zachowań czyni je normą i przenosi się na pozostałe relacje – również z klientami szkoły.

Mimo wielkiej bariery blokującej rozwój oświaty, a bałwochwalczo wielbionej przez związki zawodowe – którą stanowi Karta Nauczyciela – dyrektor w ramach swej wolności i autonomii powinien mieć możliwość kształtowania swego zespołu, albowiem podstawą jakości kształcenia jest odpowiednio wykształcona kadra dydaktyczna. Taką kadrę pozyskamy, stosując metody konkursowe, w których ważną rolę, oprócz kryterium merytorycznego, pełnią wymogi dotyczące zdolności organizacyjnych, innowacyjności, kreatywności czy poczucia humoru. Potwierdza to praktyka i moje doświadczenie – 60% nauczycieli w prowadzonej przeze mnie szkole zostało zatrudnionych w ten sposób. Na kilkadziesiąt osób, tylko trzech nauczycieli nie potwierdziło w późniejszej pracy prezentowanych w konkursie umiejętności. Jedną z tych osób odeszła, dwie zaś uczą się i myślę, że w najbliższym czasie będą dobrze wypełniać powinności nauczycielskie. Warto tu zwrócić uwagę, że młodzi pedagodzy – przyjęci od razu po ukończeniu studiów – bez kompleksów i zahamowań radzą sobie z trudnymi problemami wychowawcy klasy, już w pierwszym roku tworzą programy autorskie i prowadzą

pokazowe lekcje na konferencjach. Dyrektor w takiej sytuacji dba tylko o dobre warunki pracy (plan, motywacja, itp.) i rozwój swych pracowników.

Świadomie pomijam tutaj uwikłanie dyrektora w politykę, uzależnienie od urzędników z organu prowadzącego i sprawującego nadzór pedagogiczny, czy przeróżnych kontrolerów. Tym zagrożeniom wolności łatwo się przeciwstawić, opierając się na własnym profesjonalizmie, przestrzeganiu prawa i własnie sile wypływającej ze sposobu zarządzania. Jeżeli dyrektor będzie wolny wobec swych pracowników i uczniów – z machiną urzędniczą jakoś sobie poradzi, zwłaszcza, że i tam przybywa mądrych i skłonnych do twórczego dialogu ludzi.

Na zakończenie trzeba powiedzieć, że do lepszej szkoły – respektującej jak największe przestrzenie wolności – można dążyć także dzisiaj, mimo przeróżnych niezależnych od nas barier i zwykłej głupoty ludzkiej. Książd na manowcach przypomina, że słowem kluczowym w poczynaniach ludzkich jest słówko „mogę”¹⁶. Właśnie – mogę!

Przypisy

- ¹ www.nasza-klasa.pl
- ² Ch. Dickens, *Dawid Copperfield*, Przekł. K. Beylin, Warszawa 1989; Musil Robert, *Niepokoje wychowanka Toerlessa*, Przekł. Wanda Kragen, Kraków 1993.
- ³ S. Żeromski, *Szyfowe prace*, Wrocław 1991.
- ⁴ K.K. Baczyński, *Gimnazjum im. Boobalka*, w: *Utwory wybrane*, Kraków 1986.
- ⁵ H. Klimko-Dobrzaniecki, *Wariat*, Olsztyn 2007.
- ⁶ W. Gombrowicz, *Ferdynand*, Kraków 1992.
- ⁷ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.
- ⁸ A.S. Neill, *Nowa Summerhill*, Poznań 1994.
- ⁹ M. Frankiewicz, *Wolność w pedagogice waldorfskiej*, „Edukacja i Dialog” nr 4, 1998, s. 13–17.
- ¹⁰ B. Śliwerski, *Wolność w edukacji*, <http://www.wrs.bzzz.net/ibw/node/183>
- ¹¹ J. Tischner, *O człowieku*, Wrocław 2003, s. 443.
- ¹² Ibidem, s. 177.
- ¹³ <http://www.lo44.szkoly.lodz.pl>
- ¹⁴ Ibidem.
- ¹⁵ J. Tischner, op. cit., s. 455.
- ¹⁶ Ibidem, s. 124.

Bibliografia

- Blusz K., *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków 1992.
- Frankiewicz M., *Wolność w pedagogice waldorfskiej*, „Edukacja i Dialog” nr 4, 1998, s. 13–17.
- Neill A. S., *Nowa Summerhill*, Zys i S-ka, Poznań 1994.
- Śliwerski B., Śliwerska Wiesława, *Edukacja w Wolności*, Impuls, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2001.
- Tischner J., *O człowieku*, BN I, nr 306, Ossolineum, Wrocław 2003. ■

Autorem tej publikacji jest Basil Ker-
ski – Polak mieszkający w Niemczech,
publicysta, eseista, komentator politycz-
ny i redaktor naczelny polsko-niemie-
ckiego czasopisma kulturalnego „Dia-
log”. *Homer na placu Poczdamskim* to
zbiór jego szkiców, felietonów i recenzji
z ostatnich lat, poruszających problematy-
kę polsko-niemiecką w wielu różnych
kontekstach. Właśnie różnorodność
spojrzeń na wybrany problem jest pod-
stawową zaletą tej książki. Ker-
ski nie staje po żadnej stronie: jest polskim pa-
triotą, a jednocześnie osobą wyraźnie
zafascynowaną Berlinem i współczesną
kulturą niemiecką. Bliski jest mu zatem
i polski, i niemiecki punkt widzenia.
Dobra znajomość problematyki i erudy-
cja autora sprawiają, że ten tom jest
kompetentnym głosem w dyskusji na
temat stosunków polsko-niemieckich.

W pewnych momentach książka by-
wa zaskakująca, tak jak w przypadku
tekstu *Śladami Döblina. Berlin – War-
szawa*. Poznajemy tu wizję historii War-
szawy i Berlina – oba miasta spotkał
podobny los. Berlin miał zostać całko-
wicie zniszczony jako zniechęcona
przez antysemitów siedziba niemieckich
Żydów, a jednocześnie twierdza socjal-
demokracji. W planach urbanistycznych
Adolfa Hitlera i Alberta Speera metro-
polia nad Szprewą miała być zupełnie
przebudowana. W tym ujęciu Berlin
przedstawia się wyjątkowo na tle oku-
powanych miast – tak jak Warszawa,
która była wyjątkowa na tle reszty oku-
powanych europejskich stolic. Losów
wojennych Berlina nie podzielił współ-
pracujący Paryż, którego cenne zabytki
w większości przetrwały. Po takiej lek-
turze prawdopodobnie każdy Polak po-
czuje przynajmniej cień solidarności
z Berlinem.

Cenny jest również dystans, z jakim
Ker-
ski podchodzi do nierozwiązanych
do dziś problemów krzywd wojennych.
W tekstach takich jak np. *Ocalenie Tulli
Pokriefke, czyli oblicza niemieckiej pa-
mięci* autor zagłębia się w naturę wza-
jemnych pretensji, które od dziesięciole-
ci dzielą nasze narody. Okazuje się, że
wspólną pamięcią wciąż rządzą stereo-
typy i uprzedzenia. Niemcy nadal chęt-
nie umniejszają swoje winy z przeszło-
ści, zasłaniając się wypędzeniami lud-
ności niemieckiej. Polacy wciąż czują się
tylko niewinnymi ofiarami okrucień-
stwa Niemców, czemu przeczą takie wy-
darzenia, jak mord ludności żydowskiej

Polak w niemieckiej metropolii

Aleksandra Mielniczek

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Gryfnie

doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Homer na placu Poczdamskim. Szkice polsko-niemieckie
to jedna z ciekawszych pozycji, jakie ukazały się
ostatnio na polskim rynku księgarskim. Nie jest to może
książka rewolucyjna – prawdopodobnie nie zmieni
drastycznie naszych poglądów na kontakty polsko-niemieckie.
Jednak po przeczytaniu jej czytelnik zrozumie,
że obcował z czymś wartościowym i bardzo potrzebnym.

w Jedwabnem. Ker-
ski z dużym wyczu-
ciem porusza się w obrębie tej tematyki,
nie stając po żadnej ze stron, nikogo
jednoznacznie nie oskarżając ani nie
uniewinniając. Dlatego też *Homer na
placu Poczdamskim* świetnie będzie
spełniać funkcję lektury dydaktycznej
skierowanej w szczególności do mło-
dzieży. Dzięki takim książkom pokole-
nie niezwiązane bezpośrednio z traumą
i skutkami II wojny światowej ma szansę
zyskać nowe, wolne od uprzedzeń
rodziców i dziadków, spojrzenie na tam-
te wydarzenia. Tak pogłębiona perspek-
tywa polsko-niemieckich zaszłości jest
naprawdę godna szacunku. To właśnie
takie publikacje wpływają pozytywnie
na kształt naszych przyszłych stosun-
ków z sąsiadami. Ker-
ski pokazuje, jak
wiele nas łączy: do dziś mamy obsesję na
punkcie wydarzeń i skutków wojny oraz
problemy z rozliczeniem przeszłości.

Być może po lekturze książki Ker-
skiego należałoby odpowiedzieć na py-
tanie: jaka jest diagnoza dzisiejszych
relacji polsko-niemieckich? Najwięcej
do życzenia pozostawiają nasze stosun-
ki gospodarcze i polityczne. Współpraca
gospodarcza nie jest tak dobra, jak mo-
głaby być, zwłaszcza ze wschodnią czę-
ścią Niemiec. W sferze politycznej brak
zdecydowanego pogodzenia z przeszło-
ścią. Ponadto długa lista gaf i zaniedbań
polskich i niemieckich polityków spra-
wiły, że często nasze narody spoglądają
na siebie nieufnie.

Dużo lepiej przedstawia się polsko-
niemiecka współpraca naukowa i kul-
turalna. Tu względy praktyczne i eko-
nomiczne sprawiają, że młodzi ludzie
z Polski chętnie studiują i pracują
w Niemczech. Natomiast bliskość ber-
lińskiej metropolii sprawia, że jest
atrakcyjna dla polskich artystów. Ber-
lin, obok Warszawy, jest jedynym tak
dużym centrum kulturalnym w tej czę-
ści Europy – nic dziwnego, że polscy
artyści tak dobrze sobie radzą w Niem-
czech, które często obierają sobie za
drugą ojczyznę (wystarczy wspomnieć
choćby szczecińskich pisarzy: Brygidę
Helbig i Krzysztofa Niewrzędę).

Ker-
ski pokazuje, że tam, gdzie liczą
się względy praktyczne, Polacy i Niem-
cy potrafią zapomnieć o wzajemnych
uprzedzeniach i kompleksach oraz
nawiązywać bardzo owocne kontakty.
Takim symbolem myślenia ponad gra-
nicami jest świetlny kanał opisywany
przez Ker-
skiego: lecąc nad Europą nocą,
wszystko jest ciemne oprócz świetlnego
tunelu, pasa jasności tworzonego przez
samochody na trasie łączącej Europę
Wschodnią, Warszawę i Berlin. Wymia-
na handlowa jest intensywna o każdej
porze dnia i nocy, co jest pocieszające,
ale wciąż niewystarczające. Stosunki
polsko-niemieckie mają przed sobą jesz-
cze długą drogę rozwoju, ale zapowiada-
ją się bardzo obiecująco. W końcu jeste-
śmy drugą pod względem liczebności
mniejszością narodową w Berlinie. ■

It's just Polishness...

Aja Jade Beattie

student of History and European Studies at University of British Columbia

Vancouver B.C. Canada

Jan, a young Polish-Canadian who attended Polish school every Saturday from elementary through till high-school, speaks of his Polish education rather as a bonus to his Canadian one, "When I'm trying to get articles for any research that I'm doing, having literacy in that extra language opens a lot more doors to different sources. As for the speaking part of it, I think you learn that at home because of the fact that when I was going to Polish school, you'd talk to your buddies in English."

What might be of lesser notice, however, is that Polishization of Anglo-Westerners has also been enthusiastically received when authentic encounters are available (that is, aside from supermarket bought pierogies, made en masse, and washed down with vodka). At the University of British Columbia, for example, Elise is one of many non-Polish students who fill up Dr. Bożena Karwowska's highly rated Slavic Studies and Polish classes on a returning basis. There, Elise discovered Krzysztof Kieślowski's "Decalogue" series and is now currently spending her sparse free time engaged in watching all ten of them; moreover, when finished watching one, she passes it on to a German friend of hers. As a philosophy major, Elise has found the Polish experiences within her education to be of great benefit, making especial note of the layered perspectives of human nature that Polish works have explored (as brought out, for example, in the extremities of various historical impositions.)

In a rather different light, Christopher declares, "I went to Polish school at Saint Casimir's Church and it definitely had an impact on me. The few lessons I remembered from Polish school were enough for me to learn to read and write in Polish. So, as much as I am Canadian, being born here, I'll refuse to admit it because I was *raised* Polish." Illustrating the dilemma of the individual composed of amalgamated national influ-

ences, Christopher admits, "I would never be accepted as a Polak in Poland but, at the same time, I would never settle for being Canadian – in [Canadian] school I was made fun of for my accent."

Although Ania, too, went to Polish school, albeit for a brief period, it was rather the Polish education she received at the University of British Columbia, in Dr. Bożena Karwowska's Polish 300 language class, (specifically, reading Władysław Reymont's "Ziemia obiecana") that sparked an insatiable passion for Polish literature, and, in turn, culture and history.

When not paying attention in a class, other students tend to while the hours chatting with friends through MSN and Facebook, via their laptops; Ania, by contrast, has been seen indulging in the works of Polish national poet, Adam Mickiewicz. In this curious way, she carries on the torch of that historically offensive, unofficial Polish education that has become something of a tradition among Poles: 'Flying University'.

The Flying University was initially founded during the partition era of 1885 Warsaw, under Russian oppression, and, again, resurrected in 1977 under Soviet oppression so as to maintain Polish education, however illegal.

As emerging out of Ania's rejection of education dominated by North American and Western European subjects and interests, this more private version speaks to a contemporary expression regarding experiences felt by Polish immigrants, and, possibly, citizens of Poland, proper in the midst of immigrant integration, globalization and 'European-Unionization'.

In a microcosmic way, Canada's claim to a 'multi-cultural framework' thus receives a direct, but, in some ways, fair hit: despite Vancouver being a major city, with a substantial Polish population, one finds it impossible to locate stores in which to buy Polish literature, and renting Polish films is considerably

limited. Rather, the day-to-day life of Vancouver's Polonia lies very much in the woodwork of inter-personal connections between Poles. Certainly, there have been organizations, such as "Zgoda", and major leaders of Polish culture, such as Bożena Łukomska-Khan and of Polish intellectualism, such as respected scholar and poet, Dr. Bogdan Czajkowski, all making important contributions by which to surface Polish culture; however, even on the other side of the planet, they find themselves up against that oddity of Polish geopolitics which, throughout the ages, have simultaneously shaped, and denied shaping to expressions of Polishness. This time, however, Polish geopolitics, as found in the example of Vancouver, are recast in the mode of immigration waves, whereby each wave has been said to hold and remember a different, sometimes clashing, notion of what constitutes Polish culture and expressions thereof. There have been, broadly speaking, people coming from pre-1918, re-established Poland, both pre- and post-World War II Poland, communist Poland, and post-communist Poland.

The literature of Stanisław Wyspiański will always be identified within the Polish canons of literature, and Andrzej Wajda's filmography will always be known for its depiction of Polish historical events, ranging from Katyń, to the Warsaw Uprising in "Kanał". However, there is an undeniable transgression occurring, across some blurred boundaries of Polishness – in the layers of immigration, in the merging with other cultures, in the hybrids of word-formation in language... Polish claims to literature will ever irrefutably find some historical roots, but the contemporary literature is already becoming 'shared', even with Poland's difficult neighbour, Germany, through the works of Stefan Chwin, Olga Tokarczuk and Inga Iwasiów. Polish education, and culture can continue to expect both subtle and radical shifts, as borders no longer serve as walls to shield the particulars of traditional modes of whatever constitutes Polishness.

Indeed, the global tightening of the 21st century might have rendered, as archaic, the more simple national question, "Are you Polish?" Rather, a more appropriate question might be posed as, "Which sort of Pole are you?" ■

A to polskość właśnie...

Aja Jade Beattie

studentka historii i studiów europejskich na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver
tłum. Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska, Sławomir Iwasów

Jan, młody chłopak pochodzenia polsko-kanadyjskiego, który uczęszczał przez cały okres swojej edukacji do sobotniej polskiej szkoły, traktuje te polskie lekcje jako uzupełnienie edukacji, którą otrzymał od kanadyjskiego systemu oświaty. – Kiedy szukam materiałów, informacji potrzebnych mi do pracy, którą akurat piszę, znajomość dodatkowego języka daje mi więcej możliwości. Jeżeli chodzi o mówienie po polsku, to raczej nauczyłem się tego w domu, bo, prawdę mówiąc, z kumplami w polskiej szkółce i tak rozmawialiśmy po angielsku.

Może w dużo mniejszym stopniu, ale machina działa również w drugą stronę i na Zachodzie można zaobserwować polskie wpływy, szczególnie, od kiedy możliwe są autentyczne kontakty z „polskością” (pomijając oczywiście pierogi dostępne w supermarketach, zjadane w całości i popijane polską wódką).

Eliza, studentka Uniwersytetu Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver, jako jedna z wielu nie-Polek uczęszcza na bardzo cenione studia slawistyczne i zajęcia z literatury polskiej prowadzone przez dr Bożenę Karwowską (wywiad z Bożeną Karwowską w grudniowym numerze Refleksji 12/2008 – red.). Tam też odkryła *Dekalog* Krzysztofa Kiesłowskiego i obecnie każdą wolną chwilę spędza na oglądaniu kolejnych odcinków. Mało tego – po obejrzeniu każdego z nich, przekazuje je dalej niemieckiej przyjaciółce. Eliza, studentka filozofii, obcowanie z polską kulturą ocenia jako wielką korzyść w rozwoju intelektualnym. Interesuje ją, w jaki sposób w dziełach literatury polskiej przedstawiona została wielowarstwowa natura człowieka w ekstremalnych – również w kontekście historycznym – okolicznościach.

W nieco innym świetle swoje doświadczenia przedstawia Christopher. – Uczęszczanie do polskiej szkoły Saint Casmir’s Church wywarło na mnie ogromny wpływ. Kilka lekcji, które wciąż pamiętam, wystarczyło, aby nauczyć się czytać i pisać po polsku. I chociaż jestem Kanadyjczykiem, tu się urodziłem, chętnie bym się do tego nie przyznawał, ponieważ „odrodziłem” się jako Polak. Z drugiej strony, w Polsce nigdy nie uznano by mnie za Polaka, a jednocześnie nigdy nie poczuję się prawdziwym Kanadyjczykiem – w kanadyjskiej szkole mój akcent wywoływał uśmiech.

Ania przez krótki okres chodziła do polskiej szkoły, jednak dopiero zajęcia prowadzone przez dr Bożenę Karwowską, na które uczęszczała jako studentka, a zwłaszcza lektura *Ziemi Obiecanej* Władysława Reymonta, rozbudziły w niej pasję do polskiej literatury, kultury i historii.

Podczas gdy inni studenci, niespecjalnie zainteresowani zajęciami, spędzali je na wysyłaniu sms-ów i czatowaniu ze swoimi znajomymi, Ania studiowała dzieła Adama Mickiewicza. W ten sposób stała się jednym ze strażników kaganka polskiej „nieoficjalnej” oświaty, podtrzymując w ten sposób tradycję obecną wśród Polaków na obczyźnie. Studiowanie polskiej patriotycznej literatury stało się jej prywatnym „Latającym Uniwersytem”. Anna rezygnuje z edukacji zdominowanej przez tematy i sprawy charakterystyczne dla Ameryki Północnej i Europy Zachodniej. Zajmuje się kwestiami związanymi z doświadczeniami polskich imigrantów, a pośrednio także mieszkańców Polski, co wydaje się całkowicie uzasadnione z uwagi na procesy integracji imigrantów, globalizacji i jednoczenia się Europy.

W skali mikro, ambicje Kanady do bycia „wielokulturową strukturą” są w pewnym sensie niespełnione. Na przykład w Vancouver, które jest sporym miastem z pokaźną populacją Polaków, nie ma sklepów, w których można by kupić polską literaturę albo wypożyczyć jakiś polski film. Codzienne życie Polonii w Vancouver raczej opiera się na silnych więzach i kontaktach Polaków między sobą. Oczywiście istnieją tu takie organizacje, jak „Zgoda”, aktywnie działają czołowe postaci kultury polskiej, jak na przykład Bożena Łukomska-Khan, czy polscy wybitni intelektualiści, jak uczony i poeta dr Bogdan Czajkowski. Wszyscy oni mają spory udział w tworzeniu kultury polskiej na tych ziemiach. Tym samym, nawet po drugiej stronie planety, Polacy potrafią się przeciwstawić dziwactwom

polskiej geopolityki, która przez wieki jednocześnie kształtowała i zaprzeczała wyrażaniu „polskości”.

Podjęcie do tematu polskości – widoczne również tu, w Vancouver – podlega ciągłym zmianom, co jest uzależnione od napływających kolejnych fal imigrantów. Każda nowa fala utrwała inne, czasem nawet sprzeczne, wyobrażenie o tym, co stanowi polską kulturę i przez co można ją wyrażać. Należy pamiętać, że polscy imigranci przybywali tu w bardzo różnych okresach: i przed rokiem 1918, i po odzyskaniu ziem polskich, pokolenia zarówno przed- i powojenne, za czasów komunizmu i po jego upadku.

Literatura Stanisława Wyspiańskiego będzie utożsamiana z kanonem literatury polskiej, a filmografia Andrzeja Wajdy będzie rozpoznawalna z uwagi na tworzone przez niego obrazy dotyczących tak ważnych dla Polaków historycznych wydarzeń (Katyń czy Powstanie Warszawskie przedstawione w *Kanale*). Jednak niezaprzeczalnie daje się zaobserwować pewne naruszenie i tak rozmytych granic tego, co nazywamy polskością – poprzez napływanie kolejnych fal imigrantów, nieuniknione scalanie się z innymi kulturami, hybrydyczne konstrukcje językowe. Polacy oczekują od literatury i sztuki nawiązywania do historycznych korzeni, ale współczesna literatura – i sztuka w ogóle – idzie inną drogą, staje się „wspólna” (nawet dla tak trudnych sąsiadów, jakimi są Polska i Niemcy). Dzieje się tak m.in. dzięki książkom Stefana Chwina, Olgi Tokarczuk czy Ingi Iwasów. Polską edukację i kulturę czekają dalsze, zarówno subtelne, jak i radykalne, zmiany, ponieważ wyznaczone granice przestają pełnić funkcję ochronnej ściany dla „polskości”.

Świat XXI wieku się kurczy. Archaiczne, proste pytanie o narodowość: „Czy jesteś Polakiem?”, może zostać zastąpione bardziej odpowiednim w dzisiejszych czasach: „Jakim Polakiem jesteś?”. ■

Dwugłos o wielokulturowości

Spotkanie z Innym

Anna Kondracka-Zielińska

I Liceum Ogólnokształcące im. Marii Curie-Skłodowskiej w Szczecinie

Czy w liceum istnieje potrzeba szczególnego przygotowywania młodych ludzi w zakresie wielokulturowości? Odpowiedź jest raczej oczywista, gdyż – czy tego chcemy, czy nie – współcześnie żyjemy w czasach zwiększonej migracji ludzi. A to oznacza konieczność bycia przygotowanym na spotkanie z Innym, o czym bardzo interesująco pisał kiedyś Ryszard Kapuściński.

Tego Innego możemy spotkać na jego „ziemi”, bądź też naszej, musimy zatem obudzić w sobie ciekawość świata i ludzi, nauczyć się tolerancji i szacunku wobec odmienności kultur, języka, religii, obyczajów. Wielokulturowości trzeba uczyć, i to nie podlega dyskusji, dlatego umieszczamy hasła z nią związane w różnych programach pracy dydaktycznej i wychowawczej. Z praktyki pedagogicznej wiem, że najłatwiej to zadanie realizuje się filologom języków obcych, no i może jeszcze – przy niektórych tekstach literackich – polonistom.

Moje szkolne koleżanki już od wielu lat realizują działania związane z wielokulturowością na kilku płaszczyznach, wpisane w program pracy szkoły. Anglistki organizują w klasach pierwszych z nachyleniem programowym europejsko-lingwistycznym (z poszerzonym programem nauczania języka angielskiego) wyjazdy edukacyjne do Wielkiej Brytanii. Oprócz zwiedzania takich miast, jak np. Londyn, Oxford, Stratford, Bath, Brighton, młodzież poznaje rodziny angielskie, u których mieszka. Młodzi ludzie zmuszeni są zatem, co wynika z okoliczności, do porozumiewania się wyłącznie w języku angielskim, poznają niektóre zwyczaje swoich gospodarzy, szczególnie kulinarne (np. typowe angielskie śniadanie). Niektóre nawiązane w ten sposób znajomości mają swój ciąg dalszy, gdyż zdarza się, że nasi uczniowie wyjeżdżają potem do Anglii na studia, na wakacje albo po

prostu korespondują ze swoimi gospodarzami, szczególnie, jeśli poznali tam swoich rówieśników.

O wiele bogatszy jest program współpracy realizowany przez germanistki (program dla klas europejsko-lingwistycznych z poszerzonym programem nauczania języka niemieckiego), które nie ograniczają się do organizowania wyjazdów jednodniowych, na przykład na Wyspę Muzeów w Berlinie czy w okresie przedbożonarodzeniowym na Weihnachtsmarkt (po wcześniejszym zwiedzeniu muzeum). Od 2004 roku trzy koleżanki uczące języka niemieckiego sukcesywnie rozwijają współpracę między I LO a gimnazjum w Meklemburgii (Gymnasium Carolinum w Neustrelitz). Kilka razy w roku nasi uczniowie wyjeżdżają do Neustrelitz (bądź do innych miejsc), aby wspólnie z niemiecką młodzieżą pracować nad różnymi projektami, których owoce są prezentowane podczas szkolnych wystaw i imprez w obu placówkach. Współpraca nie ogranicza się jedynie do samych ambitnych i naukowych (np. historycznych) przedsięwzięć; uczniowie znajdują również czas na przyjemności – między innymi wspólne przygotowywanie potraw i ich degustację. Nasi niemieccy koledzy pedagogzy gościli także ze swoimi podopiecznymi u nas, w Szczecinie. Młodzież bawiła się wówczas w kręgielni, na wspinaczkach ściankowych, ogniskach, pojechaliśmy również nad morze do Międzyzdrojów.

Na poszczególne spotkania wyjazdowe uczniowie przygotowują dla siebie wzajemnie recytacje poezji i inscenizacje (np. polscy uczniowie odgrywali dla młodzieży niemieckiej balladę Adama Mickiewicza pt. *Pani Twardowska*, prezentowali poloneza). Przed świętami organizujemy wspólne śpiewanie kolęd, zapoznajemy się ze swoimi tradycjami bożonarodzeniowymi i wielkanocnymi. Przygotowywane są ponadto sesje naukowe i dyskusje panelowe, poświęcone niekiedy trudnym tematom, takim jak: *Nasz wspólny spadek – przez przeszłość w teraźniejszość czy Niemcy – Polska, Polska – Niemcy: drogi i ścieżki ku normalności*. Z okazji sześćdziesiątej rocznicy wyzwolenia obozu koncentracyjnego Ravensbrück, położonego niedaleko Neustrelitz, młodzież naszego liceum została zaproszona do obejrzenia wystawy upamiętniającej to wydarzenie.

Szczególnie interesująco wygląda współpraca młodzieży w zakresie artystycznym. Odbyły się między innymi takie imprezy, jak: warsztaty teatralno-plastyczno-taneczne w Rothenklempe-nów (ze strony polskiej udział w nich brało szczecińskie Miejsce Sztuki OFFicyna), warsztaty photo-video (Performance Intermedia Festival), wspólne nagrywanie filmów, zwiedzanie ośrodka Telewizji Polskiej S.A., Festiwal Π (PI – Performance Intermedia). Nasi uczniowie wzięli również udział w przygotowywanym przez grupę TEN PEN Chii art labor spektaklu w międzynarodowym ośrodku kultury i sztuki w Schloss Bröllin, położonym niedaleko Neustrelitz.

Cieszy nas, że strona niemiecka wydaje się naprawdę zadowolona z tej współpracy, czego dowodem jest zaplanowany jej dalszy rozwój (konkretnych pomysłów na dalszą współpracę oczywiście nie zamierzamy zdradzić w mediach – informacja o nich zostanie przekazana w stosownym czasie). Przygotowywane wspólnie uroczystości są dla strony niemieckiej zawsze wydarzeniami medialnymi – regionalne gazety w Neustrelitz zamieszczają reportaże z wizyt, a Gymnasium Carolinum wydaje swoją kolorową gazetkę, w której opisuje na bieżąco współpracę z I LO. ■

Zakorzeniona głęboko w nas ksenofobia cały czas ma jeszcze wpływ na kształtowanie relacji z innymi narodami, przedstawicielami innych kultur bądź religii. Myślę, że jako naród nie jesteśmy szczególnie tolerancyjni i otwarci na pełną integrację społeczną, która jest przecież warunkiem funkcjonowania we wspólnej, zjednoczonej Europie. Cały czas w Polakach tkwi wiele uprzedzeń, stereotypów i tendencji do etykietowania przedstawicieli innych narodów. Jednocześnie sami nie dostrzegamy własnych wad, a wręcz przeciwnie, wywyższamy się ponad inne narody. W dużej mierze te zakorzenione w nas przekonania przekładają się na kształtowanie postaw wśród młodzieży. Nie wszyscy zdają sobie jeszcze sprawę z tego, że wielokulturowość stanowi wartość samą w sobie, jest dobrem, które należy umiejętnie wykorzystać.

Jako germanistka pracująca w szczecińskim liceum, postanowiłam poprzez nawiązanie współpracy z Gymnasium Carolinum w Neustrelitz kształtować wśród polskiej młodzieży postawy tolerancji, uczyć ich otwartości, a także pokazać im – w tak negatywnie przez większość Polaków postrzeganym Niemcu – takiego samego jak Polak człowieka oraz partnera, z którym można zrealizować wspólne przedsięwzięcia. Międzynarodowe wymiany młodzieżowe są z pewnością szansą na zacieśnianie kontaktów ze szkołami partnerskimi z zagranicy, a dla indywidualnych uczestników – szansą na nawiązanie przyjaźni ponad granicami.

Nasza zagraniczna współpraca ze szkołą w Neustrelitz trwa już od 2004 roku i została przypieczętowana oficjalnym podpisaniem umowy partnerskiej pomiędzy naszymi szkołami w 2005 roku. Od tego czasu zrealizowaliśmy kilkanaście wspólnych projektów edukacyjnych, a wymiany międzyszkolne wpisane są w realizację zadań programowych naszego liceum. Oprócz wspólnych przedsięwzięć związanych z realizacją programu wymian, współpracujemy z naszym niemieckim partnerem również w zakresie edukacji kulturalnej w naszych szkołach – wspólnie organizujemy koncerty, prezentacje, wystawy i umożliwiamy młodzieży udział w warsztatach fotograficznych, medialnych oraz konkursach. Wymienione przedsięwzięcia są obecnie stałym elementem realizacji umowy partnerskiej.

Inny nie znaczy obcy

Małgorzata Stuligłowa

I Liceum Ogólnokształcące im. Marii Curie-Skłodowskiej w Szczecinie

W moim przekonaniu podejmowanie wszelkich działań związanych ze współpracą międzynarodową ma niepodważalny wpływ na kształtowanie wśród młodzieży postaw otwartości i tolerancji wobec innych narodów. Szczególnie ważne wydają się takie działania w obecnej rzeczywistości społecznej, a zwłaszcza w naszym kraju, gdzie – choć wielokulturowość staje się powoli rzeczywistością – my, Polacy, niekoniecznie potrafimy zaakceptować szeroko pojętą odmienność.

Zarówno młodzież, jak i nauczyciele z naszego liceum uczestniczą w ważnych wydarzeniach kulturalnych w szkole partnera. Udało nam się również zorganizować dla nauczycieli i pracowników naszych szkół już dwie wspólne konferencje szkoleniowe, które odbyły się w Niemczech i w Polsce. W ich trakcie nauczyciele nawiązali kontakty indywidualne i wielu z nich współpracuje, realizując wspólne przedsięwzięcia czy uczestnicząc w warsztatach metodycznych, a także seminariach naukowych. Historycy i germaniści biorą udział w corocznie organizowanym przez naszą szkołę partnerską seminarium naukowym pod hasłem „Summer School”, podczas którego młodzież z różnych krajów spotyka się w celu pogłębiania wiedzy historycznej. Młodzież z naszych szkół uczestniczy również w realizacji wielostronnego partnerskiego projektu Comenius ze szkołami z Danii i Norwegii. Ponadto, w ramach odbywającego się od kilku lat w I LO „Dnia Sportu”, organizujemy wspólne międzyszkolne rozgrywki sportowe dla koszykarzy i siatkarzy (I LO i VI LO), podczas których stanowimy z naszą szkołą partnerską jedną, bardzo silną, polsko-niemiecką drużynę.

Wymiana ma również charakter indywidualny. Każdego roku dwóch uczniów z najlepszymi wynikami z języka niemieckiego ma możliwość uczęszczania przez miesiąc do szkoły partnerskiej i doskonalenia tam swoich umiejętności językowych. W przyszłym roku planujemy również w ramach doskonalenia

warsztatu metodycznego wymianę kadry nauczycielskiej. Zarówno młodzież, jak i nauczyciele potrafią doskonale współpracować – bez ograniczeń i barier językowych. Kto nie czuje się zbyt pewnie w języku niemieckim, porozumiewa się po angielsku lub rosyjsku.

Organizowanie i prowadzenie na bieżąco wymiany międzynarodowej wymaga oczywiście poświęcenia i zaangażowania, zwłaszcza od koordynatorów poszczególnych przedsięwzięć. Realizowanie takiego zadania na płaszczyźnie szkolnej, przez zajętego codzienną praktyką nauczyciela, jest zajęciem dla osób, które są w stanie poświęcić dla szkoły i uczniów znaczną część swojego życia prywatnego. Jednak przynosi ona niesamowitą satysfakcję – o spełnieniu zawodowym wspominać nie trzeba. Niestety, oprócz satysfakcji z dobrze zrealizowanego zadania i niewątpliwych korzyści, wpływających ze współpracy, nie można oczekiwać za swoją dodatkową działalność gratyfikacji finansowej – taka już nasza polska szkolna rzeczywistość.

Największe zyski z prowadzonych przez nas wymian ma młodzież – o co przecież tak naprawdę chodzi. Wspólne warsztaty stają się dla młodych ludzi narzędziem twórczej ekspresji i komunikacji. Prowadzą do poznawania siebie nawzajem i podjęcia współpracy w duchu dialogu międzykulturowego. Poruszają kwestie różnic oraz podobieństw między ludźmi, ale przede wszystkim prowokują do przyjęcia postawy otwartości wobec drugiego człowieka. ■

Sąsiedzi

Bożena Ptak, I Zespół Szkół Społecznego Towarzystwa Oświatowego w Gdańsku

Wiele szkół w Polsce realizuje projekty międzynarodowe, wykorzystując szanse, jakie dało nam wejście do Unii Europejskiej i otwarcie granic. W tym artykule chciałabym podzielić się koncepcją współpracy międzynarodowej, którą od lat realizujemy w ramach projektu „Sąsiedzi”. Zaczęliśmy od sąsiadów najbliższych – obecnie „Sąsiedzi” zataczają coraz szersze kręgi.

W I Zespole Szkół Społecznego Towarzystwa Oświatowego w Gdańsku dzieci, w ramach wymiany, od lat jeżdżą do Niemiec i goszczą u siebie młodzież stamtąd. W ramach innego projektu, o którym dowiedzieliśmy się z Internetu, zostaliśmy zaproszeni do Irlandii. W ubiegłym roku klasa szósta wystąpiła z programem promującym Gdańsk i Kaszuby przed publicznością w Belgradzie na festiwalu, w którym brali udział uczniowie z 23 krajów (mamy zamiar kontynuować kontakt z serbską szkołą, która nas gościła). Realizacja takich przedsięwzięć wymaga ze strony dyrekcji i nauczycieli wysiłku, ale się opłaca. Nieprawdą jest, że stać na to tylko zamożne szkoły. Za wyjazd do Serbii rodzice zapłacili stosunkowo niewiele, a przy okazji zwiedziliśmy Budapeszt i Słowację. Nasza wyprawa trwała dwa tygodnie, a nauczyciele, którzy przygotowali występ i byli odpowiedzialni za organizację, otrzymali dodatkowe wynagrodzenie, które nie uszczupliło budżetu szkoły, ponieważ za wszystko zapłacili sponsorzy.

Nasza szkoła mieści się w Oliwie – dzielnicy Gdańska, w której położone jest ZOO, siedziba Rodziny Nadziei (organizacji zajmującej się opuszczonymi dziećmi), Stowarzyszenie Stara Oliwa i duża Biblioteka Miejska.

Od kilkunastu lat w pierwszych dniach roku szkolnego organizujemy w Ogrodzie Zoologicznym festyny rodzinne (impieza odbywa się z reguły w sobotę), podczas których zbieramy fundusze na nasz projekt. W ten sposób pokazujemy, że można radośnie spędzać czas na świeżym powietrzu, razem bawić się, a jednocześnie pomagać innym.

Każda klasa ma swoje zadanie. Najmłodsi pod opieką rodziców i nauczycieli kwestują wśród gości odwiedzających ZOO, klasa piąta przygotowuje loterię fantową, szósta prowadzi kawiarenkę (w której można kupić domowe ciasto, kawę, herbatę, sok), gimnazjaliści opiekują się stanowiskami sprawnościowymi (chodzenie na sznurkach, skakanie przez przeszkody, rzucanie czym się da do celu itp.). Na scenie tymczasem występują zaproszeni muzycy, tancerze oraz szkolne talenty.

Od dwóch lat festyny rodzinne łączymy z obchodami Dni Wilna w Gdańsku – na naszej festynowej scenie występują goście z Litwy zaproszeni przez władze miasta. W ubiegłym roku zaprosiliśmy zespół dziecięcy z polskiej szkoły z Wilna (który zaprezentował się także na scenie ulicznej Jarmarku Wileńskiego). Dzieci mieszkały w domach naszych uczniów, a podróż zafundowały im władze Wilna. Wiosną ta sama grupa, która zaprzyjaźniła się z jedną z naszych klas, brała udział we wspólnym obozie w Danii. Teraz wychowawcy, poloniści, nauczyciele sztuki z jednej i drugiej strony, realizują swoje pomysły wystaw plastycznych, konkursów wiedzy o Gdańsku i Wilnie, a dzieci korespondują ze sobą, odwiedzają się indywidualnie albo całymi rodzinami.

Tymczasem pierwsze listy z Litwinami wymienili uczniowie kolejnej klasy, czwartej. Z okazji Bożego Narodzenia wydali książeczkę zawierającą rodzinne przepisy kulinarne – swoje i nowych przyjaciół z Litwy. Sprzedając tę publikację, uczniowie zbierają pieniądze na wycieczkę do Wilna. Na lekcjach sztuki malują ilustracje do litewskich czy wi-

leńskich legend. W przyszłym roku szkolnym pojadą z uczniami z Wilna na obóz do Danii.

Trwa też współpraca nauczycieli. Nauczyciele z wileńskiej szkoły polskiej przygotowali spektakl bożonarodzeniowy według naszego scenariusza i przysłali nagrany na płycie. Wiosną planujemy wspólne warsztaty. Codziennie rodzą się nowe pomysły. Nasi gimnazjaliści prezentowali w Wilnie „Oratorium grudniowe”, przygotowane z okazji 25-lecia ogłoszenia w Polsce stanu wojennego. Wzruszenie naszych rodaków z Kresów Wschodnich było dla nich czymś więcej niż tylko lekcją historii.

Trudniejsza dla obu stron jest współpraca z Polską Szkołą z Wołkowyska. Gościliśmy u nas wielokrotnie uczniów z Białorusi, dwukrotnie byli z nami w Danii. Niektórzy z nich już studiuje (wielu w Polsce). Utrzymujemy w tej chwili kontakty prywatne, ponieważ po konfliktach w tamtejszym Związku Polaków, dyrektor z Wołkowyska przestał okazywać nam sympatię. Kiedy nie wyrażono zgody na pracę nauczycieli z Polski w jego szkole, młodzież zorganizowała strajk, na czele którego stanęli zaprzyjaźnieni z nami uczniowie. Mimo wszystko, wiosną chcemy zabrać do Danii dzieci polskie z Białorusi i mamy nadzieję, że nasze plany się powiodą. Jak widać, w projekcie „Sąsiedzi” nie brak i elementów konspiracji.

Z punktu widzenia rozwoju społecznego, wymiany międzynarodowe mają wiele zalet: dzieci nawiązały przyjacielskie kontakty, a dorośli przekonali się, że warto umacniać współpracę i umożliwić obu stronom szersze poznanie wspólnej historii, tradycji, ale też różnic dotyczących codziennego życia. Realizując takie projekty, należy pamiętać, że młodzież musi jakoś do siebie pasować, mieć wspólne zainteresowania, a wtedy znajdzie także wspólny język. Dzieciaki szukają znajomości w podobnych środowiskach – być może dlatego lepiej układają nam się kontakty z Wilnem niż z Wołkowyskiem.

„Sąsiedzi” to projekt rozwojowy i mamy zamiar dołączyć do niego rodowitych Litwinów i Białorusinów. Obecnie prowadzimy rozmowy ze szkołą polską na Ukrainie. Nasza szkoła jest mała i sami nie do końca jesteśmy w stanie poradzić sobie z realizacją „Sąsiedzkich” planów, dlatego szukamy nowych partnerów w Polsce. ■

Mija drugi rok stosowania oceniania kształtującego w naszej szkole. Za nami pierwsze doświadczenia, pierwsze sukcesy i porażki. Przygotowując się do wprowadzenia w życie tego niezwykle przyjaznego uczniowi systemu, postawiliśmy trzy fundamentalne pytania: Jaki konkretny cel zamierzamy osiągnąć? Czy działania w prawidłowy sposób prowadzą nas do celu, czy nie popełniamy błędów? Jak sobie radzić z napotkanymi w trakcie realizacji celów problemami, jak skutecznie je pokonywać?

W odpowiedzi na powyższe problemy otrzymaliśmy z Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie propozycję utworzenia grup Pomocnych Przyjaciół (PP). Propozycja pracy w ramach takich zespołów wynika z wiedzy, iż najbardziej pomocna, dająca najlepsze efekty w nauczaniu jest współpraca, wymiana doświadczeń z kolegami. Idea rzetelnej oraz krytycznej, w pozytywnym znaczeniu tego słowa, współpracy między nauczycielami od lat jest znana i ceniona w Europie, a teraz, poprzez propozycję CEO, próbuje przeniknąć i zakorzenić się w szkole polskiej. Choć nazwa może sugerować cel w postaci przyjaźni, pracę nad wspólnym działaniem czy wspólne uczenie się, to należy wyraźnie podkreślić: działalność grupy PP ma na celu doskonalenie własnej, indywidualnej pracy nauczyciela, przy wsparciu i pomocy innych członków grupy.

Teoria

Podczas warsztatów poprowadzonych przez trenera z CEO dowiedzieliśmy się, według jakich zasad ma funkcjonować grupa PP. Nauczyciele umawiają się, że będą wspólnie pracować przez co najmniej dwa lata. Ktoś może zadać pytanie: dlaczego tak długo? Otóż dlatego, że okres krótszy nie wystarczy, aby pokazać pozytywne lub negatywne skutki wprowadzanej zmiany. Poza tym każda zmiana wymaga przygotowania, wdrożenia, później realizacji, stałego monitoringu i ewaluacji. Dodatkowym argumentem przemawiającym za planowaniem tak długiego czasu współpracy jest fakt, że działamy na rzecz młodzieży – którą się na co dzień opiekujemy, którą uczymy i wychowujemy – dlatego pośpiech nie jest wskazany.

Grupa współpracujących nauczycieli powinna liczyć od ośmiu do dziesięciu osób. Zespół nie powinien być mniej-

Razem łatwiej

Małgorzata Czerwonka, Anna Ptak, Zespół Szkół nr 13 w Koszalinie

szy, jeśli chcemy zapewnić odpowiedni komfort pracy w jego ramach. Nauczyciele wchodzący w skład grupy muszą sobie wzajemnie pomagać, wspierać działania, doradzać. Każdy z nich korzysta z pomocy, ale także każdy ją świadczy na rzecz innych. W mniejszym zespole mogłoby się zdarzyć, że jedna osoba zostałaby obciążona zbyt wieloma zadaniami – większa grupa gwarantuje równomierne rozłożenie obowiązków. Zespół powinni stanowić nauczyciele uczący podobnych przedmiotów lub pracujący w tych samych klasach. Taki klucz doboru członków grupy wydaje się optymalny, gdyż nauczyciele spełniający powyższy warunek zawsze znajdą płaszczyznę porozumienia. Spotkania najlepiej planować raz w miesiącu.

Kolejne założenie dotyczące współpracy PP mówi o tym, aby nie tworzyć grup złożonych z nauczycieli pracujących w różnych szkołach. Ten postulat wydaje się być uzasadniony ze względów organizacyjnych (brak problemów z dojazdami, ustalaniem miejsc spotkań). Ponadto podczas takich spotkań niezwykle istotne jest poczucie bezpieczeństwa. Omawianie problemów dotyczących własnej pracy wymaga od nauczyciela otwarcia i szczerości oraz atmosfery wzajemnego zaufania. Tę z kolei stworzyć mogą jedynie ludzie współpracujący ze sobą na co dzień, najlepiej w tej samej szkole.

Przed spotkaniem każdy uczestnik powinien opracować swój indywidualny plan rozwoju, zwany inaczej planem doskonalenia. Plan nie może być przeładowany – optymalny powinien zawierać nie więcej niż trzy propozycje zmian. Te założenia wynikają po pierwsze z ograniczeń czasowych, a po drugie ze względów organizacyjnych – zmiany mają dotyczyć pracy szkoły, dzieci, nauczycieli, a więc nie mogą być dla nich rewolucją, powinny raczej przypominać łagodną, lecz skuteczną, ewolucję.

Praktyka

Tak, w dużym skrócie, wygląda teoria współpracy PP. Jak wygląda praktyka?

Grono naszego Gimnazjum jest już po kilkugodzinnych warsztatach zorganizowanych przez CEO. W konsekwencji został powołany ośmioosobowy zespół PP – w jego skład weszli nauczyciele uczący w klasach pierwszych. Nadrzędnym celem wprowadzanych przez nas zmian jest pogłębianie idei oceniania kształtującego jako formy pomocy uczniom w zdobywaniu wiedzy i umiejętności potrzebnych do osiągnięcia sukcesu na egzaminach zewnętrznych i kontynuowaniu nauki w szkołach ponadgimnazjalnych.

Pierwszy i najważniejszy problem, z którym spotkała się nasza grupa PP, to ograniczenia czasowe. Wielu z nas ma różne zajęcia po południu, małe dzieci, zajęcia wynikające z realizacji planu wychowawczego, konsultacje przedmiotowe itp. Najtrudniejsze było więc ustalenie terminu spotkań, który odpowiadałby wszystkim uczestnikom grupy. Na pierwsze spotkanie grupy każdy z nas przygotował plan doskonalenia. Każdy z uczestników przedstawił trzy zmiany, które chciałby wprowadzić w ramach swojej pracy, określając, jakiego wymagałyby wysiłku własnego oraz jakiego typu pomocy oczekiwaliby z zewnątrz. Ocenialiśmy realność zmian i faktyczną możliwość realizacji. Podpowiadaliśmy sobie rozwiązania problemów i omawialiśmy możliwości pomocy. Plany wszystkich członków PP zostały wysłane z obszernymi komentarzami na stronę CEO. Przez miesiąc staraliśmy się wprowadzać zaplanowane zmiany. Na następnym spotkaniu dokonaliśmy wstępnych podsumowań.

Można powiedzieć, że podobna forma współpracy istnieje w każdej szkole. Warto się jednak zastanowić nad wprowadzeniem regularnych spotkań. W codziennej gonitwie nie mamy czasu na porady, wyjaśnienia, wzajemną pomoc, a przerwy między lekcjami są zbyt krótkie na rzeczowe rozmowy. Wierzymy, że dzięki współpracy w ramach Przyjaznych Przyjaciół możemy stworzyć jednokierunkowy front pracy, w konsekwencji prowadzący do osiągnięcia sukcesu przez naszych uczniów. ■

W jedności siła

Sławomir Osiński

dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Człowiek z natury wrażej swojej jest istotą z jednej strony nastawioną na realizację indywidualnych potrzeb, z drugiej zaś dobrze czuje się w grupie, dla której gotów jest porzucić wiele prywatnych dążeń. Słowem: „I Herkules sem-piterna, gdy ludu pełna tawerna”, jak mawiali starożytni komuniści, którzy wymarli przed naszą erą. Zatem – w jedności siła. Co prawda nie zawsze i nie wszędzie, ale w wielu przypadkach zjednoczenie jest pożyteczne i słuszne. Najważniejsze, aby było pełne i całościowe. Holistyczne, jak mówią uczeni mężowie.

Ponieważ najstarszą i ukochaną polską modą jest marudzenie, narzekanie i „bezinteresowne” krytykanctwo, bo to podobno dobrze czyni na odwłok, cerę oraz psychikę, będę dziś konformistyczny (a więc zjednoczony ze zdrowym jądrem narodu) i wskażę z pełnym satysfakcji grymasem na gębie braki i uchybienia w materii zjednoczenia.

Perfidnie wybrałem sobie temat obszerny, nadęty i powszechny, czyli reformy oświatowe. Tu bowiem jest zanie i wesoło, albowiem odkąd z oświatą jestem związany przedmiotowo i podmiotowo (40 lat od czasu wstąpienia w progi szkoły), tak bez przerwy odchodzi tam jakieś reformowanie. Nieboszczka partia (też z nazwy zjednoczona), „idąc po linii i na bazie”, szkołę modyfikować próbowała wielokrotnie a nieskutecznie. Co bardziej wiekowych emerytów pedagogicznych pewnie do dziś napawa dreszczem wiekopomny pomysł wprowadzenia dziesięciolatki na modłę sowiecką.

Po odzyskaniu niepodległości zrekompenrowano to sobie powołaniem gimnazjów – tym razem na modłę imperialistyczną. Ten kawałek reformy zrealizowano. Jednakże niezależnie od ideologii i tak zwanej „opcji politycznej” przemiany w oświacie wdrażano stopniowo, bezładnie, w kadencyjnych etapach, zamiast ująć je całościowo i, mimo różnic w poglądach, kontynuować. Zacytuję tu zdanie jednego z nielicznych uczonych nowoczesnie myślących

o edukacji – profesora Jana Amira Fazlagica, który powiada: „Nie udawało się zintegrować znanych rozwiązań w jeden spójny system. Nie prowadzono interdyscyplinarnych studiów nad edukacją. Dotychczas badania prowadzone przez socjologów, teoretyków edukacji, psychologów i przedstawicieli innych nauk społecznych nie były koordynowane. Najlepszym przykładem na to jest różne rozumienie pojęcia «jakości pracy szkoły» przez nauczycieli i specjalistów od zarządzania. (...) Wśród decydentów brak jest reprezentantów podejścia całościowego, nie widzą oni wyraźnego przełożenia pomiędzy jakością nauczania w szkołach a wzrostem gospodarczym i pomyślnością narodu.”

Nic dodać, nic ująć, zwłaszcza jeśli chodzi o ostatnie zdanie. Od dwudziestu lat głoszę to samo, więc jak kilka lat temu poznałem prace poznańskiego uczonego, ucieszyłem się, iż nie jest mój głos próżnym wołaniem na puszczy. Ba, dzisiaj – myślę – jest to już spory chór. Szkoda tylko, że słuchaczy, zwłaszcza wśród polityków, mało.

Przykładem niewidzenia całości jest to, co dzieje się z prawem szkolnym, pogmatwanym, niejednolitym i niespójnym. Przykładem dobitnym jest (na szczęście jeszcze konsultowany!) projekt rozporządzenia o tzw. ramówkach, rodem z czasów, gdy rządziła wspomniana

już „zjednoczona”. Z jednej strony bowiem mamy deklaracje o autonomii szkoły, dążenie do dawania większej swobody samorządom, różnorodność programową, a z drugiej mocno nieświeży prawny pasztecik ograniczający powyższą autonomię, komplikujący zarządzanie i planowanie, ograniczający dyrektora (jakby przeterminowanego produktu zwanego Kartą Nauczyciela było mało) i mocno rozbijający spójność przepisów. Konsultacje społeczne pokazały żalostliwość projektu tego rozporządzenia we wszystkich prawie aspektach. Ja powiem tylko o jednym – redukuje ono po raz kolejny liczbę godzin do dyspozycji dyrektora, czyli uniemożliwia prowadzenie szkoły zgodnie z wolą rodziców i potrzebami środowiska. Tłumaczenia, że zlikwidowane w ten sposób zajęcia (dodatkowe godziny z przedmiotów sprawiających trudności, język obcy, logopedia, gimnastyka korekcyjna, specjalistyczne przedmioty zawodowe, itp.) zrealizuje się „ścieżkami” albo z „godziny dodanej do pensum”, są po prostu groteskowe. W ogóle mam wrażenie, że ten projekt to kukulcze jajo podrzucone MEN przez wraże siły. Ale to już temat na kolejny felieton o teoriach spiskowych. W nich bowiem zupełnie z nieznanymi przyczynami występuje pełna jedność i koordynacja, nawet w najbardziej absurdalnym wymiarze. Zastanawia przeto, dlaczego zjednoczenie tak ładnie i dziarsko trzyma się we wszystkim, co patologiczne, a nie chce zagnieździć się w zdrowym organizmie. Ot, kolejne tajemne pytanie. A może chodzi o zaangażowanie, wspólnotę celów i zwykły – tym razem – całkowicie zdrowy rozsądek. ■



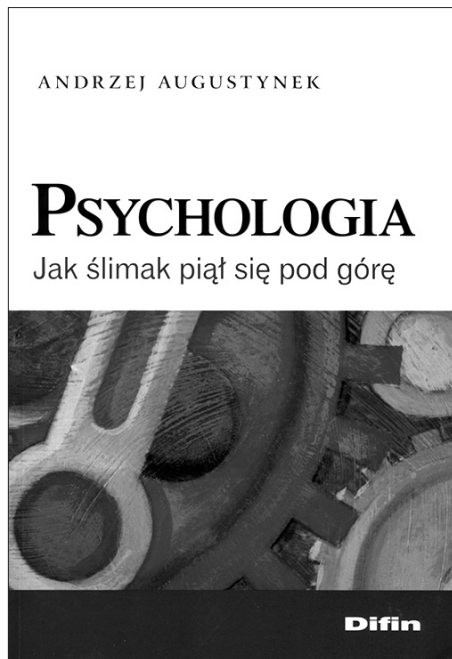
Nowości w zbiorach

AUGUSTYNEK, Andrzej

Psychologia: jak ślimak piął się pod górę / Andrzej Augustynek. – Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, 2008. – 195 s.

Sygn.: 164950

Książka – kompendium wiedzy psychologicznej – adresowana jest szczególnie do studentów kierunków mających w programie psychologię jako przedmiot uzupełniający lub fakultatywny. Sposób prezentacji pozwala znaleźć w jednym podręczniku zarówno rozdziały poświęcone problematyce podstawowych procesów psychicznych, jak i zagadnienia, których poznanie służy zwiększeniu efektywności własnego działania. W książce przedstawiono także nowe zagadnienia psychologiczne oraz zagrożenia dla tworzącego się społeczeństwa informacyjnego, takie jak uzależnienia od komputera czy Internetu.



CZARNECKI, Kazimierz M.

Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania człowieka / Kazimierz M. Czarnecki. – Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „HUMANITAS”, 2007. – 385 s.

Sygn.: 165016

Autor opracowania nie poprzestaje na syntezie wiedzy z różnych źródeł, ale w tych przypadkach, gdzie odczuwa niedobór informacji, stara się proponować własne syntezы teoretyczne, a także opisy właściwości w świetle badań własnych. Dzięki temu opracowanie ma charakter nowatorski i twórczy. Autor stworzył nowy układ systemu wiedzy psychologicznej, i to układ przekonujący od strony

rekomendują

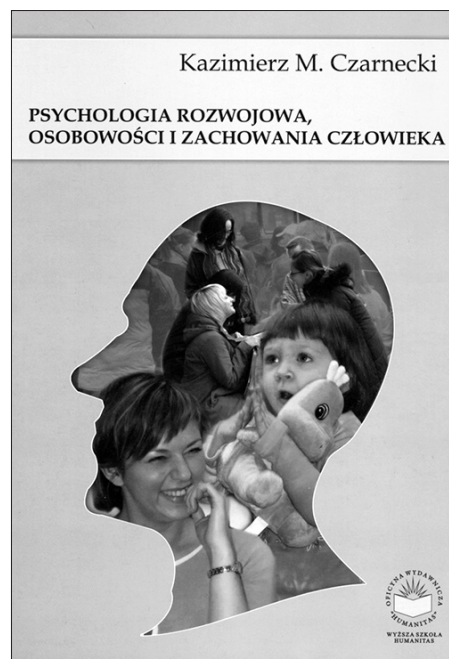
Regina Czekala

kierownik Wydziału Udostępniania Zbiorów ZCDN WBP

Halina Kwiatkowska

nauczyciel bibliotekarz, Wydział Udostępniania Zbiorów ZCDN WBP

strategii uczenia się i studiowania. Autor posługuje się bardzo dobrym językiem naukowym. Wywód jest ścisły, logiczny i jasny, a zarazem oparty na bogatej literaturze dawnej i współczesnej, polskiej i obcej.



GLADYSZEWSKA-CYLULKO, Joanna

Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii / Joanna Gładyszewska-Cylulko. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. – 245 s.

Sygn.: 164535

Inspiracją do podjęcia niniejszego tematu były wieloletnie doświadczenia autorki w stosowaniu wizualizacji z wybranymi technikami arteterapii w terapii i wspomaganiu rozwoju dzieci (m.in. niewidomych, z zaburzeniami integracji sensorycznej, cierpiących na choroby psychosomatyczne).

Celem naukowym pracy jest poszerzenie wiadomości dotyczących problematyki wyobraźni; celem praktycznym – zaproponowanie nowej metody przy-

datnej w pracy terapeutyczno-wychowawczej z dziećmi nieśmiałymi.

Praca jest przeznaczona dla osób zajmujących się zarówno wychowaniem, jak i terapią dzieci nieśmiałych. Istota i działanie wyobraźni są bowiem nie tylko przedmiotem zainteresowania psychologów, ale także pedagogów czy arteterapeutów.



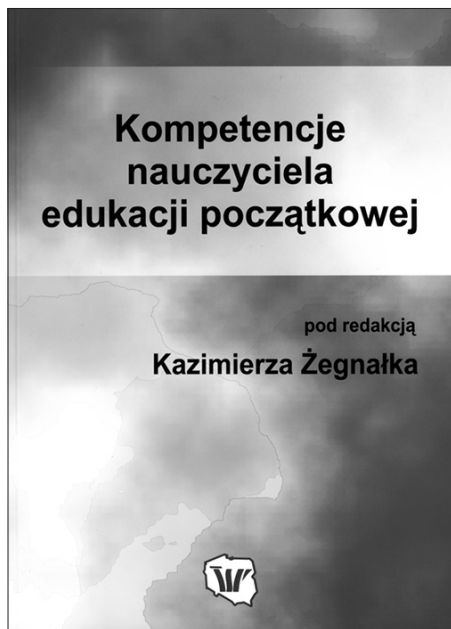
KALISZEWSKA, Katarzyna

Nadmierne używanie Internetu: charakterystyka psychologiczna / Katarzyna Kaliszewska. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2007. – 161 s.

Sygn.: 165005

Tematem książki jest zjawisko nadmiernego używania Internetu, a także prawidłowości mogące pomóc w wyjaśnieniu mechanizmu jego kształtowania. Autorka opisuje psychologiczne aspekty zachowań związanych z cyberprzestrzenią oraz cechy charakterystyczne nadużywania Internetu, odwołując się do najważniejszej literatury przedmiotu. Posługując się stworzoną przez siebie Skalą Ryzyka Nadmiernego Używania

Internetu, prezentuje własny, nowy model teoretyczny, mający wyjaśnić badane zjawisko. Otrzymujemy więc rzetelne i trafne narzędzie, mierzące problemy nadmiernego korzystania z sieci, wzbogacone dokładną analizą psychologicznych i socjodemograficznych uwarunkowań zagadnienia.



KOMPETENCJE

Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej / pod red. Kazimierza Żegnała. – Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2008. – 228 s.

Sygn.: 164997

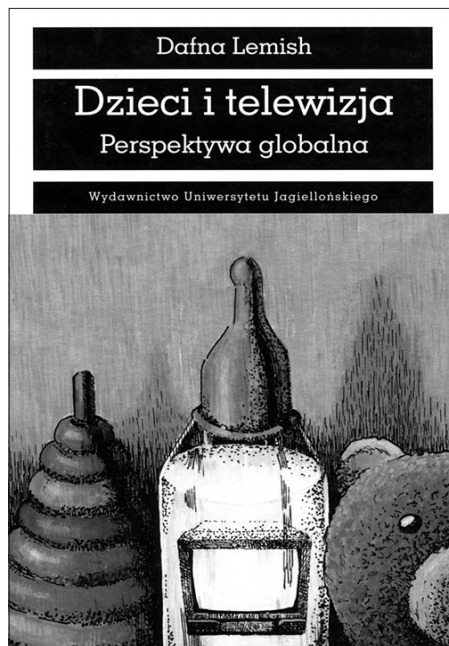
Książka prezentuje najnowsze poglądy na temat kompetencji nauczyciela edukacji początkowej (i kompetencji nauczyciela w ogóle edukacji początkowej), problemów związanych z kształceniem nauczycieli tego etapu edukacji oraz wyniki wielu badań nad tymi kompetencjami. Warte podkreślenia jest również to, że często autorami tych poglądów oraz prezentowanych badań są znani pedagodzy, posiadający bogaty dorobek naukowy i fachową wiedzę potrzebną do wypowiedzenia się w powyższych kwestiach.

LEMISH, Dafna

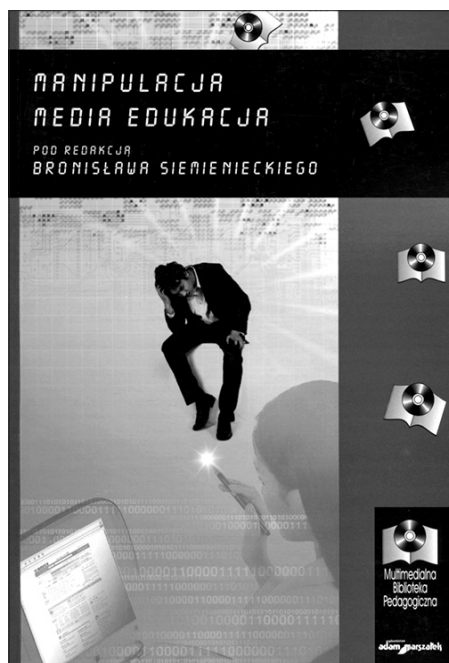
Dzieci i telewizja: perspektywa globalna / Dafna Lemish. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008. – 249 s.

Sygn.: 164988

Książka stanowi autorytatywny przegląd problematyki związanej z oddziaływaniem telewizji na dzieci, sporządzony na podstawie pięćdziesięcioletniego do-



robu badawczego z całego świata, w tym tradycji amerykańskiej, ukształtowanej w znacznej mierze pod wpływem psychologii rozwojowej oraz tradycji europejskiej, akcentującej refleksję socjologiczno-kulturoznawczą. Równie szeroki jest zakres metodologiczny omówionych badań – sięgający od ilościowych metod eksperymentalnych i kwestionariuszowych do jakościowych metod etnograficznych oraz wywiadów.



MANIPULACJA

Manipulacja – media – edukacja / pod red. Bronisława Siemienieckiego. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007. – 560 s.

Sygn.: 164999

W książce położono nacisk na manipulację (rzeczywistą i potencjalną), co w kontekście edukacji stawia ją w szeregu publikacji znaczących dla współczesnej pedagogiki. Zaproponowana przez profesora Bronisława Siemienieckiego struktura pracy jest logiczna – eksponuje manipulację w mediach, ale jednocześnie przedstawia możliwości jej eliminowania lub ograniczania jej wpływu. Wątek ten związany jest z edukacją – w tym z wciąż poszukującą właściwego miejsca w planach nauczania edukacją medialną. W książce omawiane są zagadnienia manipulacji i towarzysząca temu bezradność dziecka.



ZABŁOCKA, Małgorzata

Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci / Małgorzata Zabłocka. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2008. – 167 s.

Sygn.: 165012

Książka podejmuje ważny i aktualny problem, jakim jest nieśmiałość u dzieci w wieku szkolnym. Jej celem jest przede wszystkim ukazanie autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nieśmiałych oraz prezentacja wyników badania jego skuteczności.

Program adresowany jest do dzieci w wieku od 10 do 12 lat. Jego podstawą jest poznawcze podejście do rozwoju i zmiany rozwojowej.

Autorka przedstawia teoretyczne podstawy programu, cele i sposoby ich osiągnięcia, wykorzystywane w trakcie zajęć metody pracy, scenariusze zajęć, jak również wskazówki metodyczne dla realizatorów programu.

Uroczystość nadania certyfikatu odbyła się 16 lutego w siedzibie ZCDN-u. Dokument ten potwierdza, że Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli spełnia wymagania normy w zakresie działalności edukacyjnej związane z doształcaniem oraz doskonaleniem nauczycieli i pracowników oświaty, wspomaganie jakości pracy szkół i placówek edukacyjnych województwa zachodniopomorskiego, a także z upowszechnianiem informacji oświatowych.

Nadrzędnym celem działalności ZCDN-u w zakresie kształtowania polityki jakości jest systematyczny wzrost poziomu świadczonych usług edukacyjnych, wynikających ze statutowej działalności placówki. Szczególny nacisk położony jest na profesjonalną i rzetelną obsługę klientów. Realizacja założonych celów odbywa się poprzez monitorowanie i uwzględnianie w kreowanej ofercie potrzeb klientów w zakresie oferowanych form doskonalenia oraz gromadzonych i udostępnianych materiałów bibliotecznych. Prymat zadowolenia klienta jest również genezą ciągłego poszerzania kompetencji zawodowych pracowników Centrum oraz doskonalenia form świadczonych usług, a także warunkujących je czynników organizacyjnych. Również nie bez znaczenia pozostaje stosowanie otwartej polityki informacyjnej oraz prowadzenie stałej ewaluacji podejmowanych działań, identyfikowanie i doskonalenie wszystkich obszarów działalności wymagających modyfikacji.

„Edukacja z gwarancją, potwierdzona certyfikatem” – tymi słowami Witold Jabłoński, Wicemarszałek Województwa Zachodniopomorskiego pogratulował Urszuli Pańce, dyrektorowi ZCDN-u, sukcesu, jakim jest uzyskanie certyfikatu potwierdzającego zgodność stosowanych procedur z międzynarodowymi normami w zakresie zarządzania.

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli uzyskało pierwszy certyfikat w 2006 roku, jeszcze jako Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli. Po trzech latach dokonano weryfikacji korzyści wynikających z normalizacji procedur, placówka została również poddana dokładnej kontroli w formie audytu zewnętrznego. Wyniki obu inicjatyw potwierdziły zasadność i rzetelność w zakresie wyko-

Edukacja z gwarancją potwierdzona certyfikatem

Agnieszka Gruszczyńska

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli przez kolejne trzy lata pracować będzie w oparciu o wdrożony i wciąż doskonalony System Zarządzania Jakością, zgodny z normą ISO PN-EN 900:2001.



Od lewej: Maria Twardowska (wicedyrektor ZCDN-u), Urszula Pańka (dyrektor ZCDN-u), Wojciech Szwoch (prezes PIHZ)

rzystania wdrożonych procedur. Efektem stało się przedłużenie okresu certyfikacji o kolejne trzy lata. Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jedną z nielicznych placówek oświatowych w naszym województwie, mogącą pochwalić się wdrożonym Systemem Zarządzania Jakością, zgodnym z normą ISO PN-EN 9001:2001.

W programie uroczystości przewidziano prezentację zakresu działalności Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz oficjalne wręczenie certyfikatu. Poza częścią oficjalną zorganizowane zostało otwarcie wystawy prac Ireny Kos-Fiedorowicz, prezentowanych w Galerii E ZCDN-u. Miłym akcentem uświetniającym przebieg spotkania był występ uczennic z Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I Stopnia w Szczecinie.

Wśród przybyłych gości znaleźli się m.in.: Małgorzata Jacyna-Witt – Przewodnicząca Komisji Oświaty, Kultury i Sportu Sejmiku Województwa Zachodniopomorskiego, Jerzy Serdyński – Dyrektor Wydziału Oświaty, Kultury i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego, przedstawiciel Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty, Tadeusz Groszyk – Przewodniczący Rady Osiedla Nowe Miasto oraz dyrektorzy szczecińskich szkół.

Certyfikat na ręce pani dyrektor złożył Wojciech Szwoch, Prezes Polskiej Izby Handlu Zagranicznego, który – w ramach zorganizowanej dla zaproszonych gości konferencji szkoleniowej – wygłosił wykład na temat pozyskiwania środków na wdrożenie ISO w szkołach zawodowych. ■

MONIUSZKO NAGRANY

Szczecińska Opera na Zamku jako pierwsza w Polsce zrealizowała nagranie dźwiękowe *Parii* autorstwa Stanisława Moniuszki.

Paria jest ostatnim ukończonym dziełem Moniuszki. Opera miała swoją premierę w warszawskim Teatrze Wielkim w 1868 roku – na cztery lata przed śmiercią kompozytora. Libretto autorstwa Jana Chęcińskiego zostało oparte na motywach tragedii Casimira Delavigne'a pod tym samym tytułem.

Parie uważa się za jeden z najbardziej zróżnicowanych i rozbudowanych muzycznie utworów operowych Moniuszki. Uwagę słuchaczy zwracają nawiązania do stylistyki Chopina i Wagnera, a także poszerzone instrumentarium orkiestry (m.in. o tam-tam, gong, kontrafagot i klarnet basowy).

Efektom pracy Chóru i Orkiestry Opery na Zamku pod kierownictwem muzycznym Wacława Kunca jest profesjonalne nagranie CD opery Moniuszki. Wśród solistów zaproszonych do realizacji nagrania znaleźli się między innymi Katarzyna Hołysz (Neala) oraz Tomasz Kuk (Idamor). Płyta jest już dostępna w sklepie internetowym oraz w kasie Opery na Zamku.

źródło: www.opera.szczecin.pl
(si)

SŁOWIANIE ZZA ODRY

Od 22 lutego w Muzeum Sztuki Dawnej (Oddział Muzeum Narodowego w Szczecinie przy ul. Staromłyńskiej 27) można oglądać wystawę „Serbołużyczanie. Historia, kultura, tradycja”, przedstawiającą bogate dziedzictwo kulturowe naszych sąsiadów zza Odry.

Na ekspozycję składają się zabytki wypożyczone z muzeum kultury serbskiej w Budziszynie. Zwiedzający poznają zwyczaje związane z życiem codziennym i obrzędowością religijną Serbołużyczan. Będzie można zobaczyć między innymi: bogate stroje weselne, korowód zapustnych przebierańców, konną procesję jeźdźców wielkanocnych oraz obrzędy charakterystyczne dla serbołużyckiej tradycji („skubanie koguta” czy adwentowe „Dzieciątko”). Na wystawie nie zabraknie także pięknych strojów regionalnych, ludowych instrumentów muzycznych, świadectw rodzimego piśmiennictwa oraz fotogra-

fii archiwalnych i współczesnych, dokumentujących krajobraz i architekturę Łużyc.

Wystawa będzie czynna do 17 maja 2009 roku. Informacje o godzinach otwarcia i cenach biletów na stronie internetowej Muzeum Narodowego w Szczecinie (www.muzeum.szczecin.pl).

źródło: www.muzeum.szczecin.pl
(si)

WAGARY Z POEZJĄ

Książnica Pomorska zaprasza uczniów, nauczycieli i wszystkich miłośników słowa poetyckiego na IX edycję imprezy kulturalnej „Wagary z poezją”.

„Wagary” są otwartą biesiadą poetycką, podczas której młodzież szkół średnich czyta wiersze własnego autorstwa lub recytuje teksty swoich ulubionych poetów. Uczniowie realizują także małe formy teatralne oparte na słowie poetyckim oraz przedstawiają minirecitale poezji śpiewanej.

W tym roku będziemy poetycko wagarować tuż w przeddzień rozpoczęcia wiosny – 20 marca (piątek) w Książnicy Pomorskiej w godzinach od 10. do 13.

źródło: www.infoludek.pl
(si)

KOLORY NA SPRZEDAŻ

Miłośnicy najnowszych trendów w sztuce będą mogli od 21 marca oglądać wystawę pod tytułem „Wszystkie kolory są dozwolone, pod warunkiem, że nie przeszkadzają w handlu”, przygotowaną przez Muzeum Sztuki Współczesnej (Oddział Muzeum Narodowego w Szczecinie przy ul. Staromłyńskiej 1).



Wystawa „Wszystkie kolory są dozwolone...” stawia pytania o wykorzystanie kolorów w produkcji przedmiotów użytkowych. Jakie są kryteria wyboru kolorów, jak kolory wpływają na społeczeństwo? Jakie kolory są „wskazane” i do jakich celów? W jaki sposób

kształtują naszą kulturę wizualną i codzienne otoczenie? Jak ewoluują nasze preferencje w kwestii kolorów? Artyści, których prace będzie można oglądać w Szczecinie, wykorzystują kolorowe wyroby przemysłowe i umieszczają je w przestrzeni sztuki.

Wystawa ma charakter międzynarodowy. Wśród prezentowanych autorów znajdą się między innymi: Jean-Pierre Bredo (Belgia), Claude Briand-Picard (Francja), Jacob Dahlgren (Szwecja), Tina Haase (Niemcy), Carole Louis (Belgia), Antoine Perrot (Francja), Trevor Richards (Australia), Benjamin Sabatier (Francja), Roman Signer (Szwajcaria), Anu Tuominen (Finlandia), Beat Zoderer (Szwajcaria).

Ekspozycja będzie otwarta do 3 maja br. Więcej informacji na stronie internetowej Muzeum Narodowego w Szczecinie (www.muzeum.szczecin.pl).

źródło: www.muzeum.szczecin.pl
(si)

DZIEŃ TEATRU W DELCIE

Z okazji obchodów Międzynarodowego Dnia Teatru (27 marca), Miejski Ośrodek Kultury w Szczecinie zaprasza na dwa spektakle, które zostaną wystawione na scenie Klubu Delta. Oba przedstawienia (zatytułowane „Co robimy” oraz „Nie”) przygotował Teatr Słowa „Proscenium”. Organizatorzy zaznaczają, że spektakle są przeznaczone dla widzów od wieku gimnazjalnego wzwyż.

Miejsce: Klub Delta, ul. Raławicka 10 (Szczecin Dąbie). Termin: 27 marca (piątek), godz. 18. Wstęp wolny.

źródło: www.klubdelta.pl
(si)

PISZCIE DO NAS

Czekamy na Państwa telefony, listy, e-maile. Piszcie do nas o tym, co ważne dzieje się w oświacie w Waszym mieście, gminie, szkole/placówce, samorządzie. Nasi eksperci pomogą na łamach „Refleksji” rozwiązać Wasze problemy prawne, organizacyjne i merytoryczne.

„Refleksje” to przede wszystkim przestrzeń wymiany myśli, którą Państwo, jako autorzy tekstów, pomagacie nam kształtować. Zaprezentujcie swoje dokonania, podzielcie się doświadczeniami, napiszcie artykuł, który pomoże innym zdobywać wiedzę.

Temat przewodni następnego numeru

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

oferuje pomieszczenia do wynajęcia:



Sale dydaktyczne

Wyposażenie podstawowe:

- krzesła i stoliki (do 30 osób)
lub krzesła i stolik dla prowadzącego (do 45 osób)

Wyposażenie dodatkowe:

- rzutnik pisma
- rzutnik multimedialny
- laptop
- flipchart
- markery

Aula

Wyposażenie podstawowe:

- krzesła (do 120 osób)
- stół prezydencki
- nagłośnienie

Wyposażenie dodatkowe:

- rzutnik pisma
- rzutnik multimedialny
- laptop
- flipchart
- markery



Sala konferencyjna

Wyposażenie podstawowe:

- krzesła i stół (do 16 osób)
- tablica samokopiująca

Wyposażenie dodatkowe:

- rzutnik pisma
- rzutnik multimedialny
- laptop
- flipchart
- markery

Szczegółowe informacje dotyczące wynajmu można uzyskać pod numerem telefonu: **0914350630**



PO ZJEDNOCZENIU