

ISSN 1425-5383

Nr 2

Refleksje

2011

Marzec/Kwiecień

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

**RYNEK WYDAWNICTW
EDUKACYJNYCH**





Niniejszy numer „Refleksji” zawiera aktualne wątki – nie tylko w edukacji, ale także, patrząc w szerszej perspektywie, we współczesnej kulturze. Jakie książki są nam dzisiaj najbardziej potrzebne? Co powinni czytać nauczyciele, skoro katalogi wydawnictw swoimi rozmiarami przekraczają możliwości percepcji? Czy książka tradycyjna zniknie ze szkół (i kultury) na rzecz e-książki? Zagadnienia związane z czytaniem, procesem powstawania książki, rynkiem wydawniczym są jednymi z najważniejszych, ale także, przynajmniej z kilku powodów, najtrudniejszych tematów we współczesnej, dynamicznie reagującej na wymagania nowoczesności oświacie.

Główna trudność z rozpoznaniem rynku wydawniczego polega na tym, że mimo precyzyjnie określonych wymagań wobec podręczników i pomocy dydaktycznych (szczegółowo mówi o nich Małgorzata Szybalska, dyrektor Departamentu Programów Nauczania i Podręczników MEN-u), dostępnych materiałów jest coraz więcej, przede wszystkim za sprawą elektronicznych form przekazu. Tego rodzaju problemy nie są łatwe do uchwycenia w momencie trwania przemian, ze względu na ich dynamiczny charakter (podobnie było w przypadku zbyt pochopnej przepowiedni śmierci słowa pisanego na rzecz komunikatów graficznych) – język i jego przekazy widać wciąż mają się dobrze, chociaż mogą przybierać różne postaci.

„Refleksje” odzwierciedlają te stopniowe transformacje w skali lokalnej – staramy się krytycznie odpowiadać na dynamiczne przekształcenia kultury czytania, pisanie i wydawania książek z zakresu edukacji. Dlatego przedstawiamy propozycje wydawnicze z różnych dziedzin – mamy nadzieję, że pomogą one Państwu, przynajmniej w pewnej części, rozeznac się w rynku wydawnictw edukacyjnych.

Zachęcam Państwa do lektury.

Urszula Pańska

dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 2, marzec/kwiecień 2011
Czasopismo bezpłatne
Nakład: 1500 egzemplarzy
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasów
(siwasow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Zdjęcie na okładce

Sławomir Iwasów

Tłumaczenie

Centrum Tłumaczeń „Lingua-Dar”

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Skład, druk

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk
Spółka Jawna

Numer zamknięto 30 marca 2011 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty
oraz
Certyfikat Systemu Jakości
ISO 9001:2008

| | |
|--|-----------|
| AKTUALNOŚCI | 4 |
| Urszula Bielas-Gołubowska <i>Miłosz rewolucyjnie</i> | 4 |
| Sławomir Iwasiów <i>Dialogi z Miłoszem</i> | 5 |
| WYWIAD | 6 |
| Sławomir Iwasiów <i>Podręczniki nie rosną na drzewach</i> Rozmowa z z Małgorzatą Szybalską, dyrektorem Departamentu Programów Nauczania i Podręczników Ministerstwa Edukacji Narodowej | 6 |
| REFLEKSJE | 9 |
| Maria Twardowska <i>Indywidualne potrzeby uczniów</i> | 9 |
| Iwona Szybowicz <i>Zmiany w egzaminach zewnętrznych</i> | 12 |
| Anna Kondracka-Zielińska <i>Nec Hercules contra plures</i> | 16 |
| Janusz Korzeniowski <i>Złota dziesiątka edukacji obywatelskiej</i> | 19 |
| Małgorzata Majewska <i>Inspiracje i refleksje</i> | 22 |
| Mirosław Krężel <i>Ewaluacja wewnętrzna w świetle literatury przedmiotu</i> | 23 |
| Jolanta Zorga-Pieńkos <i>Prawo w szkole</i> | 26 |
| Zdzisław Nowak <i>Laboratorium wiedzy</i> | 27 |
| Waldemar Zaborski <i>Multimedialny standard</i> | 29 |
| Sławomir Iwasiów <i>Wybrane zagadnienia wydawnicze</i> | 31 |
| Piotr Lachowicz <i>Rzecz o książkach</i> | 34 |
| Agnieszka Gruszczyńska <i>Digitalizacja edukacji</i> | 36 |
| Anna Szuflinska <i>Autobiografia spotkań międzykulturowych</i> | 39 |
| Lidia Pawlusińska <i>Wewnątrzszkolna ewaluacja osiągnięć edukacyjnych uczniów</i> | 40 |
| Ewelina Tota <i>Śladami Miłosza</i> | 44 |
| Barbara Keller <i>Pasja to nie to samo co hobby</i> | 46 |
| Anna Kondracka-Zielińska <i>Odwiedziny Barbary Wachowicz</i> | 47 |
| WSZECHNICA POLONISTYCZNA | 48 |
| Arkadiusz Faltn <i>Czy istnieje problem interpretacji?</i> | 48 |
| FELIETON | 52 |
| Sławomir Osiński <i>Wydawanie wydawnictw</i> | 52 |
| Grażyna Dokurno <i>Po dzwonku</i> | 53 |
| CIERNIE I GŁOGI | 54 |
| WARTO PRZECZYTAĆ | 55 |
| W ZCDN-ie | 56 |
| Anna Kondracka-Zielińska <i>Dlaczego trzeba uczyć o Holokauście?</i> | 56 |
| Ewa Ciesielska <i>Oswoić matematykę</i> | 58 |
| W IPN-ie | 59 |
| Katarzyna Rembacka <i>Wydawnictwa edukacyjne IPN-u</i> | 59 |
| ROZMAITOŚCI | 60 |

W przypadku zdecydowanej większości przedmiotów oferta podręczników jest bardzo bogata. Ale tak jest już od 1999 r., kiedy to wprowadzono zasadę pluralizmu na rynku podręczników szkolnych, umożliwiając nauczycielom ich swobodny wybór. Powstała bardzo bogata i zróżnicowana oferta, z której nauczyciele mogą korzystać w zależności od preferowanych metod nauczania oraz możliwości i potrzeb konkretnego zespołu klasowego. Warto przy tym pamiętać, że nauczyciele mają także prawo prowadzenia zajęć w oparciu o przygotowane przez siebie materiały dydaktyczne i nie muszą wybierać podręcznika.

Podręczniki nie rosną na drzewach (str. 6)

Szybki rozwój nauki i techniki sprawia, że gwałtownie rosną oczekiwania szkoły, przez co nauka staje się coraz trudniejsza i nie wszyscy uczniowie są w stanie sprostać stawianym im wymaganiom. Zadaniem nauczyciela pracującego zgodnie z nową podstawą programową jest umożliwienie odniesienia sukcesu edukacyjnego wszystkim dzieciom (bez względu na ich potencjał intelektualny), poprzez wychodzenie naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom, zdolnościom i zainteresowaniom poszczególnych uczniów.

Indywidualne potrzeby uczniów (str. 9)

W roku szkolnym 2011/2012 uczniowie napiszą nowy egzamin gimnazjalny z języka obcego. Do gimnazjów wprowadzono także drugi obowiązkowy język obcy. Fakty te wiążą się z obowiązującą od roku szkolnego 2009/2010 nową podstawą programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego (klasy pierwsze szkoły podstawowej oraz gimnazjum), która zainicjowała zmiany w procesie nauczania m.in. języków obcych.

Zmiany w egzaminach zewnętrznych (str. 12)

Kilka lat temu zawitała do szkół ponadgimnazjalnych reforma programu nauczania, a wraz z nią pojawiły się nowe podręczniki do języka polskiego. My, nauczyciele, byliśmy w tamtym czasie wręcz „atakowani” przez przedstawicieli handlowych różnych wydawnictw, zapraszani na warsztaty i konferencje, obdarowywani kompletami podręczników, by tylko te, a nie inne wybrać dla swoich uczniów.

Nec Hercules contra plures (str. 16)

Wspomaganie uczniów w zdobywaniu wiedzy merytorycznej powinno być zgodne z prawdą naukową i najnowszymi zdobyczami w obrębie poszczególnych dyscyplin. Nauczyciel, dbając o właściwy poziom wiedzy z nauczanego przez siebie przedmiotu, powinien sam stale ją poszerzać.

Złota dziesiątka edukacji obywatelskiej (str. 19)

Miłosz rewolucyjnie

Urszula Bielas-Gołubowska

Uniwersytet Szczeciński

W dniach 16–18 marca 2011 roku w Książnicy Pomorskiej odbyła się konferencja *Czesław Miłosz i rewolucja*, wpisująca się w uroczystości związane z obchodami Roku Czesława Miłosza.



Podczas obrad plenarnych. Referat profesora Piotra Michałowskiego z Uniwersytetu Szczecińskiego. Fot. Jan Surudo

Pierwszy dzień upłynął pod znakiem warsztatów prowadzonych przez Kamilę Paradowską *Miłosz live*. *Inne czytanie poezji w szkole* w VI Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Czarnieckiego w Szczecinie. Przygotowane dla uczniów ćwiczenia do omawianej *Piosenki o końcu świata* miały pomóc uczestnikom odnaleźć klucz do interpretowania poezji. Uczniowie próbowali napisać własne impresje inspirowane tytułem wiersza, a następnie konfrontowali je z omawianym tekstem a także innymi funkcjonującymi w muzyce i malarstwie wyobrażeniami końca świata.

Urszula Bielas-Gołubowska i Jerzy Madejski. Fot. Jan Surudo

Podczas dwóch kolejnych dni prelegenci w swoich wystąpieniach przedstawiali kwestię warsztatu poetyckiego Czesława Miłosza (mgr Natalia Rapp: *Późna poezja Miłosza i granice niewyrażalnego*), mówiono o retoryczności poezji (mgr Barbara Popiel: *Retoryka w poezji Miłosza*) oraz o miejscu poezji autora *Pieska przydrożnego*, jakie zajmuje wobec innych nurtów poetyckich (mgr Wiktoria Klera: *Poeci bru-Lionu wobec Miłosza*). Innym zagadnieniem poruszonym przez uczestników były wątki biograficzne bohatera konferencji (prof. dr hab. Andrzej Sulikowski: *Przyjaźnie Czesława Miłosza*). Przedstawiony

został także wymiar polityczny twórczości Miłosza (dr Eryk Krasucki: *Wieszcz i Naczelnik. Czesław Miłosz wobec „solidarnościowego” karnawału 1981 r.*) oraz związki poety ze szczecińskimi literatami (mgr Cecylia Judek: *Kontakty Czesława Miłosza ze szczecińskim środowiskiem literackim*). Zaproszeni nauczyciele w panelu *Miłosz w kanonie szkolnym* rozważali dobór tekstów Czesława Miłosza na lekcjach języka polskiego. Wydarzeniem zamykającym trzydniową sesję był panel poświęcony roli Czesława Miłosza w twórczości szczecińskich autorów (Ingi Iwasiów, Piotra Michałowskiego, Artura Daniela Liskowackiego i Konrada Wojtyły) *Czesław Miłosz w mojej twórczości*.

Uzupełnieniem prowadzonych dyskusji była wystawa *Czesław Miłosz. Między Wschodem a Zachodem* oraz wernisaż fotografii Urszuli Frymus *Miejsca*.



Przedsięwzięcie wynikało z inicjatywy wielu instytucji: Książnicy Pomorskiej im. S. Staszica w Szczecinie, Samorządu Doktorantów Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego, Zakładu Teorii i Antropologii Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecińskiego Dwumiesięcznika Kulturalnego „Pogranicza”, Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich Okręg Zachodniopomorski oraz Towarzystwa im. Adama Mickiewicza Oddział w Szczecinie.

Dialogi z Miłoszem

Sławomir Iwasiów

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W sobotę, 19 marca 2011 r., w siedzibie Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli odbyła się konferencja *Trudne, ale potrzebne rozmowy o poezji. Czytanie Czesława Miłosza na lekcjach języka polskiego*, zorganizowana przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Szczeciński Oddział Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów oraz Wydawnictwo STENTOR.

Główny cel spotkania przedstawiła na wstępie Urszula Pańska, dyrektor ZCDN-u, mówiąc o nieślabnącej potrzebie wspierania polonistów – również w kontekście obchodów Roku Miłosza i interpretacji jego twórczości, która jest stałym elementem programu nauczania języka polskiego. Jak powinniśmy dzisiaj czytać Miłosza? Czy jego twórczość wciąż pozostaje aktualna? Jak zachęcić do niej uczniów? To tylko niektóre pytania, jakie stawiali sobie uczestnicy spotkania.

Konferencja składała się z dwóch części. W pierwszej uczestnicy wysłuchali wykładu zatytułowanego *Przeciw bierności. Spór Miłosza z Beckettem*, wygłoszonego przez dr hab. Jacka Kopcińskiego, profesora Instytutu Badań Literackich PAN, literaturoznawcę, dramaturga, krytyka teatralnego, redaktora naczelnego miesięcznika „Teatr”. Referent przedstawił związki twórczości Czesława Miłosza (a w szczególności apokaliptyczno-metafizyczny ton *Ziemi Ulro*)

z dramaturgią Samuela Becketta i jego wizją „ostatniego człowieka” (obecną w katastroficznych utworach, jak *Czekając na Godota* czy *Końcówka*), ale także, w szerszej perspektywie, pokazał polskiego



Konferencja przyciągnęła głównie polonistów

nobilistę jako autora, który umiejętnie prowadził dialog z innymi pisarzami (m.in.: Zbigniewem Herbertem, Witoldem Gombrowiczem i Tadeuszem Różewiczem). Ponadto profesor Kopciński wpisał w swój wykład kilka modelowych interpretacji wierszy Miłosza z różnych okresów (*Oeconomia divina*, *Po drugiej stronie*, *Przedmieście*, *Dar*, *Po wygnaniu* i in.), które stanowiły powiązanie ze szkolną praktyką interpretacji tekstów poetyckich na lekcjach języka polskiego.

W drugiej części konferencji poloniści wzięli udział w warsztatach przygotowanych pod hasłem „Czytanie Czesława Miłosza na lekcjach języka polskiego”, poprowadzonych przez ekspertki przedmiotowe ds. języka polskiego. Warsztaty zorganizowano w trzech blokach, odpowiednio sprofilowanych dla poszczególnych etapów kształcenia (szkoły podstawowe – mgr Małgorzata Roszak; szkoły gimnazjalne – mgr Anna Szuflńska, szkoły ponadgimnazjalne – dr Anna Kondracka-Zielińska).

Jacek Kopciński, profesor Instytutu Badań Literackich PAN



Podręczniki nie rosną na drzewach

z Małgorzatą Szybalską, dyrektorem Departamentu Programów Nauczania i Podręczników Ministerstwa Edukacji Narodowej, rozmawia Sławomir Iwasiów

Kto decyduje o dopuszczeniu podręcznika do użytku szkolnego? Może to pytanie wydaje się zbyt oczywiste, ale niektórzy miałiby problem z udzieleniem odpowiedzi.

Kwestie te reguluje art. 22a ust. 3 i 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.). Podręczniki dopuszcza do użytku szkolnego minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, w drodze decyzji administracyjnej. Warto pamiętać, że podręczniki do szkół artystycznych dopuszcza minister właściwy do spraw kultury i dziedzictwa narodowego, natomiast podręczniki do nauczania religii – właściwe władze kościołów i innych związków wyznaniowych.

Podręcznik może być dopuszczony do użytku szkolnego, jeżeli uzyskał pozytywne opinie rzeczoznawców wskazanych przez Ministra Edukacji Narodowej. Na listę rzeczoznawców podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego mogą być wpisane osoby posiadające wykształcenie wyższe magisterskie, doświadczenie i osiągnięcia w pracy naukowej lub dydaktycznej oraz rekomendację stowarzyszenia naukowego, jednostki badawczo-rozwojowej, placówki naukowej Polskiej Akademii Nauk, Polskiej Akademii Umiejętności, szkoły wyższej, nauczycielskiego kolegium języków obcych lub komitetu głównego olimpiady przedmiotowej.

Rzeczoznawca odgrywa kluczową rolę w procedurze dopuszczenia podręcznika do użytku szkolnego. Jego opinia jest traktowana jako opinia biegłego, na podstawie której Minister Edukacji Narodowej podejmuje decyzję o dopuszczeniu bądź odmowie dopuszczenia podręcznika do użytku szkolnego.

Rynek wydawnictw edukacyjnych (i nie mam tu na myśli jedynie książek, ale także inne materiały dydaktyczne), a w szczególności podręczników

szkolnych, jest tak rozbudowany, że często trudno się w nim odnaleźć. Jakie są najważniejsze wymagania, aby dana pozycja w ogóle była brana pod uwagę? Jak wygląda proces akceptacji podręcznika?

Istotnie, w przypadku zdecydowanej większości przedmiotów oferta podręczników jest bardzo bogata. Ale tak jest już od 1999 r., kiedy to wprowadzono zasadę pluralizmu na rynku podręczników szkolnych, umożliwiając nauczycielom ich swobodny wybór. Powstała bardzo bogata i zróżnicowana oferta, z której nauczyciele mogą korzystać w zależności od preferowanych metod nauczania oraz możliwości i potrzeb konkretnego zespołu klasowego. Warto przy tym pamiętać, że nauczyciele mają także prawo prowadzenia zajęć w oparciu o przygotowane przez siebie materiały dydaktyczne i nie muszą wybierać podręcznika. Nie ma również formalnych przeszkód, aby w kolejnych latach nauczyciele wybierali te same podręczniki, zaś art. 22b ustawy o systemie oświaty nakłada na dyrektora szkoły obowiązek podejmowania działań organizacyjnych umożliwiających obrót używanymi podręcznikami na terenie szkoły.

Nauczyciele nie powinni mieć żadnych problemów z wyborem podręcznika. Na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej znajdują się aktualizowane na bieżąco wykazy podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego. Należy tylko pamiętać, że w związku z wejściem w życie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17) prowadzone są dwa odrębne wykazy podręczników: wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, zgodnych z nową podstawą programową kształcenia ogólnego, które mogą być stosowane w klasach objętych reformą pro-

gramową, oraz wykaz podręczników dla klas, w których realizowana jest dotychczasowa podstawa programowa kształcenia ogólnego.

Ponadto, od 2009 r. – w celu zapewnienia pełnej przejrzystości i jawności postępowań – informacja o przebiegu procedury dopuszczenia do użytku szkolnego poszczególnych podręczników, w tym również o uzyskanych przez podręczniki opiniach, jest publicznie dostępna na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, w zakładce poświęconej reformie programowej. Wszyscy zainteresowani – a zatem zarówno wnioskodawcy ubiegający się o dopuszczenie podręcznika do użytku szkolnego, jak również nauczyciele, dyrektorzy szkół, rodzice uczniów – mogą na bieżąco obserwować proces dopuszczenia do użytku szkolnego poszczególnych podręczników. Do 15 czerwca każdego roku rodzice otrzymują ponadto od dyrektora szkoły informację o zestawie podręczników, które będą obowiązywać od początku następnego roku szkolnego.

Jeżeli chodzi o szczegółowe warunki i tryb dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, kwestie te regulują przepisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. nr 89, poz. 730).

Kto może składać wnioski o dopuszczenie podręcznika do użytku szkolnego?

Wniosek do Ministra Edukacji Narodowej o dopuszczenie podręcznika do użytku szkolnego może złożyć osoba fizyczna, osoba prawna lub jednostka organizacyjna nieposiadająca osobowości prawnej. Podmiot ubiegający się o dopuszczenie podręcznika do użytku szkolnego wnosi opłatę. Jeżeli wniosek spełnia wymagania formalne, minister wskazuje rzeczoznawców właściwych do sporządzenia opinii oraz informuje o tym wnioskodawcę, który przekazuje każdemu ze wskazanych rzeczoznawców egzemplarz kompletnego opracowania podręcznika, zawierający materiał ilustracyjny wraz z projektem okładki. Warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego większości podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego, podręczników przeznaczonych do kształcenia w zawodzie albo w profilu kształcenia ogólnozawodowego jest uzyskanie trzech pozytywnych opinii, sporządzonych przez rzeczoznawców, w tym: dwóch opinii merytoryczno-dydaktycznych, zawierających szczegółową ocenę poprawności pod względem merytorycznym i szczegółową ocenę przydatności dydaktycznej, w tym ocenę materiału ilustracyjnego; jednej opinii językowej, zawierającej szczegółową ocenę popraw-

ności pod względem językowym, w tym ocenę tekstów zamieszczonych w materiale ilustracyjnym, oraz ocenę komunikatywności tekstu podręcznika.

Rzeczoznawca, sporządzając opinię o podręczniku do kształcenia ogólnego, orzeka, czy podręcznik spełnia określone w ww. rozporządzeniu warunki. Po pierwsze, ocenia, czy podręcznik jest poprawny pod względem merytorycznym, dydaktycznym, wychowawczym i językowym, czy uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej, jest przystosowany do danego poziomu kształcenia, zwłaszcza pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania, zawiera materiał rzeczowy i materiał ilustracyjny odpowiedni do przedstawianych treści nauczania, ma logiczną konstrukcję. Ponadto, rzeczoznawca sprawdza, czy podręcznik zawiera odpowiedni zakres materiału rzeczowego i materiału ilustracyjnego w stosunku do liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania na edukację wczesnoszkolną lub nauczanie danego przedmiotu; czy zawiera propozycje działań edukacyjnych aktywizujących i motywujących uczniów; czy umożliwia uczniom ze zróżnicowanymi możliwościami nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego; w przypadku podręcznika przeznaczanego dla szkoły ponadgimnazjalnej – czy określa zakres kształcenia: podstawowy lub rozszerzony; zawiera treści zgodne z przepisami prawa, w tym ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi; ma estetyczną szatę graficzną; nie zawiera materiałów reklamowych innych niż informacje o publikacjach edukacyjnych.

Rzeczoznawca może wydać pozytywną opinię, jeżeli podręcznik spełnia wszystkie wymienione warunki. Najczęściej jednak rzeczoznawcy wydają opinie pozytywne pod warunkiem dokonania wskazanych poprawek. W takim wypadku, po przedłożeniu przez wnioskodawcę poprawionego egzemplarza podręcznika, rzeczoznawca sporządza opinię końcową, stwierdzającą dokonanie wskazanych poprawek.

Jeżeli w stosunku do podręcznika wydano opinie dotyczące tego samego zakresu zakończone różniącymi się stwierdzeniami bądź negatywną opinię – w przypadku, gdy warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego jest uzyskanie jednej opinii w danym zakresie, minister właściwy do spraw oświaty i wychowania może zwrócić się do kolejnego rzeczoznawcy o sporządzenie dodatkowej opinii. Rzeczoznawca sporządzający dodatkową opinię otrzymuje do wiadomości opinie poprzedników. Dodatkowa opinia rzeczoznawcy kończy się stwierdze-

niem o pozytywnym albo negatywnym zaopiniowaniu podręcznika.

Na podstawie otrzymanych opinii rzeczoznawców Minister Edukacji Narodowej podejmuje decyzję o dopuszczeniu bądź odmowie dopuszczenia podręcznika do użytku szkolnego. Strona niezadowolona z decyzji może zwrócić się do ministra z wnioskiem o ponowne rozpatrzenie sprawy.

Czy istnieje możliwość zgłaszania przez nauczycieli „skarg i wniosków” dotyczących podręczników znajdujących się w wykazie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego? Do kogo można zgłaszać takie wnioski?

Sytuacje, w których dopuszczony do użytku szkolnego podręcznik zawiera błędy, a w szczególności błędy rzeczowe, nie są częste, niestety jednak zdarzają się. Zwracamy się wtedy do wydawcy, jak również do rzeczoznawców, którzy sporządzili pozytywną opinię o podręczniku, o ustosunkowanie się do zgłoszonych uwag i wyjaśnienia. W przypadku potwierdzenia zasadności uwag wydawca podręcznika dokonuje stosowanych poprawek w kolejnym wydaniu. Minister Edukacji Narodowej może również, w drodze decyzji administracyjnej, cofnąć dopuszczenie do użytku szkolnego podręcznika, jeżeli utracił on aktualność lub przydatność dydaktyczną. Informacje dotyczące dostrzeżonych w podręcznikach błędów lub innych nieprawidłowości można kierować do Departamentu Programów Nauczania i Podręczników w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Wszystkie takie przypadki analizujemy i wyjaśniamy.

Ostatnio wpadł mi w ręce czytnik e-booków, rzecz zupełnie nowatorska, ale i kontrowersyjna jeśli chodzi o wykorzystanie nowoczesnej technologii w kulturze czytania. Elektroniczny papier „zachowuje się” jak papier tradycyjny: nie odbija światła, można przerzucać strony, robić na nim notatki, ale nie da się go zniszczyć tak, jak można zniszczyć książkę. Uczniowie mogliby „mazać” po takim czytniku i do woli robić notatki na wgranych do niego książkach i podręcznikach. Czy w Pani ocenie takie urządzenia szybko znajdą zastosowanie w edukacji?

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do

użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników przewiduje, że podręcznik może mieć formę elektroniczną. Do tej pory dopuszczenie do użytku szkolnego uzyskało 12 podręczników w formie e-booka i 7 podręczników multimedialnych. Prawo wyboru podręcznika, w tym również jego wersji papierowej czy elektronicznej, należy do nauczycieli. Na stronie internetowej ministerstwa można znaleźć informacje dotyczące sposobu udostępniania i wymagań sprzętowych dla dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników w wersji elektronicznej.

Inną kwestią jest natomiast korzystanie w procesie nauczania-uczenia się z różnego rodzaju dedykowanych urządzeń elektronicznych, czyli np. wspomnianych czytników e-booków. Zgodnie z obowiązującym prawem za wyposażanie szkół odpowiadają organy prowadzące, z których przeważająca większość to samorządy. Są wśród nich takie, jak np.: Słupsk, Września, Nowy Tomyśl i wiele innych, które z funduszy własnych bądź z pozyskanych w ramach projektów europejskich odważnie wprowadzają TIK do swoich szkół. Trendy europejskie zakładają również poprawę jakości edukacji poprzez szerokie wprowadzanie TIK-u do praktyki i codzienności powszechnych usług edukacyjnych. Wprowadzanie nowości wiąże się z ryzykiem i generalnie nowe rozwiązania sprawdza się najpierw w pilotażach, a dopiero później, po uzyskaniu dowodów potwierdzających użyteczność w edukacji, stosuje się na szerszą skalę.

Nowe rozwiązania przebijają się w polskiej szkole, ale jeszcze wiele lat upłynie zanim zaczną być powszechnie stosowane. Ministerstwo Edukacji Narodowej sprzyja wdrażaniu TIK-u w szkołach poprzez wprowadzanie przepisów prawa umożliwiających stosowanie nowoczesnych rozwiązań. Powstaje również dokument *Plan działań* dotyczący nauczania dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania szkoły w społeczeństwie informacyjnym, który będzie zawierał wizję transformacji szkoły tradycyjnej do e-szkoły, czyli placówki edukacyjnej, realizującej swoją misję i swoje funkcje z szerokim wspomaganie TIK-u.

Dziękuję za rozmowę.

Indywidualne potrzeby uczniów

Maria Twardowska

nauczycielka konsultantka edukacji wczesnoszkolnej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Od września 2009 r. w szkołach obowiązuje nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego. Aby ułatwić proces jej wprowadzania do szkół podstawowych, Ministerstwo Edukacji Narodowej wraz z Ministerstwem Rozwoju Regionalnego przygotowały projekt „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkoły podstawowej”, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Poddziałanie 9.1.2.

W każdej klasie szkolnej można dostrzec indywidualne różnice w sposobie i wynikach uczenia się poszczególnych dzieci. Z punktu widzenia pedagogiki jest to zjawisko normalne, wymagające jednak od nauczyciela szczególnego zaangażowania. Szybki rozwój nauki i techniki sprawia, że gwałtownie rosną oczekiwania szkoły, przez co nauka staje się coraz trudniejsza i nie wszyscy uczniowie są w stanie sprostać stawianym im wymaganiom. Zadaniem nauczyciela, pracującego zgodnie z nową podstawą programową, jest umożliwienie odniesienia sukcesu edukacyjnego wszystkim dzieciom (bez względu na ich potencjał intelektualny), poprzez wychodzenie

naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom, zdolnościom i zainteresowaniom poszczególnych uczniów. Uczestnicząca w pracach nad nową podstawą programową nauczania prof. Jolanta Chońska-Mika twierdzi, że najlepszym sposobem na osiągnięcie dobrych wyników jest zindywidualizowane traktowanie uczniów, odpowiednie do ich predyspozycji i zainteresowań.

W literaturze pedagogicznej można znaleźć różne opisy, a co za tym idzie, i odmienne pojmowanie indywidualizacji nauczania. Bez względu jednak na sposób interpretowania tej zasady nauczania, jest ona niezbędna w osiągnięciu celów kształcenia. Istota zasady indywidualizacji nauczania powinna polegać na ograniczeniu różnic i dostosowaniu treści oraz metod organizacji nauczania do indywidualnych różnic między uczniami. Sama zasada nie wskazuje metod organizacji pracy przyjętych dla uwzględniania różnic. Polega ona przede wszystkim na takim organizowaniu procesu nauczania-uczenia się, w którym z jednej strony uwzględniane są indywidualne możliwości ucznia, a z drugiej współpraca i współdziałanie wszystkich uczniów w klasie. Istota i znaczenie zasady indywidualizacji wynika z podstawowych prawd określających proces nauczania i uczenia się – nauczyciel naucza, pokazuje, wyjaśnia, organizuje pracę uczniów, a uczeń przyswaja sobie nowe wiadomości, umiejętności i pokonuje napotymane trudności, przez co uczy się. Zatem podstawowym zadaniem nauczyciela jest przebudowa struktury procesu dydaktycznego w taki sposób, „by w ramach tych samych treści, tego samego zagadnienia tematycznego, można było wykorzystać różne zakresy treści w odniesieniu do poszczególnych uczniów” (M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki i dialogu*, Kraków 1993).

Nauczyciel powinien uwzględniać możliwości poszczególnych uczniów poprzez stosowanie pracy indywidualnej na lekcji z uczniem zdolnym lub ma-

ło zdolnym bądź zróżnicowanych zadań i ćwiczeń, dostosowanych pod względem trudności do indywidualnego poziomu uczniów.

Nauczanie musi być tak zorganizowane, aby zapewnić każdemu uczniowi – uznany przez niego za cenny – ciągły przyrost kompetencji. Nauczyciela pragnącego indywidualizować nauczanie interesują te właściwości uczniów, różnicujące ich między sobą, które wyznaczają możliwości i sposób uczenia się.

Czy nauczyciele dostrzegają potrzebę nauczania zróżnicowanego?

Według nowej podstawy programowej indywidualizacja stanowi podstawowy sposób pracy z uczniami. W celu doskonalenia kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z naszego województwa w tym zakresie, przygotowana została ciekawa oferta. W ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki można przystąpić do realizacji projektu systemowego pod nazwą „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkoły podstawowej”. Ze wsparcia mogą skorzystać szkoły, w których:

- funkcjonuje zespół nauczycieli odpowiedzialny za: opracowanie i realizację działań ukierunkowanych na indywidualizację nauczania i wychowania uczniów klas I–III, opracowanie programu nauczania dostosowanego do potrzeb uczniów, monitoring realizacji tego programu i ocenę skuteczności podejmowanych działań;
- realizowany jest program nauczania dostosowany do potrzeb uczniów w ramach obowiązkowych zajęć;
- nauczyciele doskonalą swoje umiejętności zawodowe, w zależności od potrzeb wynikających z przeprowadzonego w szkole wstępnego rozpoznania i zaplanowanych do realizacji zajęć wspierających uczniów.

W każdej szkole powinien działać zespół skupiający nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz innych nauczycieli pracujących z uczniami klas I–III, a także wychowawców świetlic, bibliotekarzy, pedagogów szkolnych i psychologów – o ile są zatrudnieni w szkole. Zadaniem takiego zespołu jest przeprowadzenie w szkole rozpoznania rzeczywistych potrzeb uczniów, na podstawie których należy określić szczegółowe cele i zadania, konieczne w danej szkole do wdrożenia indywidualnego podejścia do ucznia. Mogą to być zagrożenia dysleksją i problemy logopedyczne, zaburzenia komunikacji społecznej lub umiejętności szkolnych, np. trudności w przyswojeniu określonego zakresu materiału z edukacji matematycznej. Wsparcia wymagają również uczniowie uzdolnieni, w przypadku których brak motywu-

jących zajęć dodatkowych stanowi istotną barierę w ich dalszym rozwoju. Opierając się na szczegółowym rozpoznaniu sytuacji w szkole, dyrektor wskazuje, jakie działania będą podjęte w celu rozwiązania konkretnych problemów, np. jakiego rodzaju zajęcia zostaną zorganizowane. Na podstawie informacji uzyskanych ze szkół organ prowadzący sporządza plan działania, który odpowiada potrzebom zgłoszonym przez poszczególne placówki. Wnioskodawcami w projekcie mogą być wyłącznie organy prowadzące szkoły – zarówno publiczne, jak i niepubliczne, bowiem to one odpowiadają za realizację szkolnych programów indywidualizacji nauczania i wychowania. Organ prowadzący szkołę przygotowuje wnioski o dofinansowanie realizacji projektu systemowego zgodnie z obowiązującymi procedurami i składa go do Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Szczecinie we wskazanym terminie.

Środki przeznaczone na sfinansowanie projektów służących indywidualizacji nauczania i wychowania mogą zostać przeznaczone na:

- organizację zajęć dodatkowych, będących kontynuacją indywidualizacji pracy z uczniem w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych, wspierających indywidualizację procesu dydaktycznego, w zależności od rozpoznanych potrzeb uczniów klas I–III szkół podstawowych – zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów uzdolnionych, ze szczególnym uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych (np. prowadzenie obserwacji przyrodniczych);
- doposażenie bazy dydaktycznej szkoły w materiały dydaktyczne, wynikające z procesu indywidualizacji, oraz specjalistyczny sprzęt (np. oprogramowanie, pakiety do diagnozowania i korygowania dysfunkcji i dysharmonii rozwojowych, takich jak: wady wymowy, dysleksja, wady postawy, zaburzenia koordynacji ruchowej), odpowiednio do rozpoznanych potrzeb i zaplanowanych zajęć dodatkowych.

W podstawie programowej kształcenia ogólnego w rozdziale *Zalecane warunki i sposoby realizacji* w punkcie 9. znajdujemy zapis: „(...) w pierwszych miesiącach nauki w centrum uwagi jest wspomaganie rozwoju czynności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki. Dominującą formą zajęć są w tym czasie zabawy, gry i sytuacje zadaniowe, w których dzieci manipulują specjalnie dobranymi przedmiotami. Następnie dba się o budowanie w umysłach dzieci pojęć liczbowych i sprawności rachunkowych na sposób szkolny. Dzieci mogą korzystać z zeszytów ćwiczeń najwyżej przez ¼ czasu przeznaczonego na matematyczną edukację”.

W szkole rzadko formułuje się zadania na poziomie konkretnych i działań, czyli na poziomie enaktywnym. Rolę taką przejmują obrazki. Większość zadań, które dziecko otrzymuje do rozwiązania, jest sformułowana w postaci tekstu pisanego lub w formie schematycznego obrazka, rysunku. Nie jest to najodpowiedniejszy sposób podchodzenia do nauczania matematyki, bowiem w edukacji matematycznej niezwykle ważną rolę odgrywają czynności wykonywane w czasie i przestrzeni na realnych przedmiotach. Nauczyciele często i siebie, i ucznia „przywiązują” do kart pracy i zeszytów ćwiczeń, zbyt mało czasu poświęcając na manipulację przedmiotami, odkrywanie i konstruktywistyczne nauczanie. Często przeszkodę stanowi brak materiałów dydaktycznych do manipulacji. Chcąc zaprezentować bogatą ofertę materiałów wspierających proces nauczania i uczenia się, ZCDN gościło ostatnio m.in. takie firmy, jak: Nowa Szkoła, Moje Bambino, Remi, Elego Systemy Edukacyjne, Young Digital Planet. Wydawnictwa te zaprezentowały specjalnie dobrane do poszczególnych zajęć materiały dydaktyczne wspierające proces indywidualizacji, łączące naturalną ciekawość poznawczą dzieci i zabawowy charakter ćwiczeń. Z ofertami poszczególnych wydawnictw można się zapoznać, przeglądając katalogi dostępne w Publicznej Bibliotece Pedagogicznej lub ich strony internetowe.

Na rynku wydawniczym dostępny jest również duży wybór pakietów związanych z diagnozą edukacyjną. Na przykład WSiP przygotował Kompleksowy System Diagnostyczny, który zapewnia:

- wiedzę, czyli świadome i ukierunkowane nauczanie,
- gotowe materiały umożliwiające wyrównywanie szans i rozwijanie zdolności ucznia, czyli maksymalne wykorzystanie czasu,
- raporty, czyli wskazówki do pracy z dzieckiem dla rodziców.

Nauczyciel pracujący z tym systemem ma możliwość przeprowadzenia na początku roku szkolnego wspólnej diagnozy, następnie co miesiąc może stosować karty do badania przyrostu umiejętności; na koniec I semestru może wykorzystać kartotekę do śródrocznej oceny opisowej, a na koniec roku – test kompetencji.

Wydawnictwa wzbogacają również pakiety podręczników dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej o zeszyty ćwiczeń dodatkowych, które mogą być wykorzystane do realizacji programu indywidualizacji. WSiP poleca, na przykład, zeszyty ćwiczeń dodatkowych: *Czytam, Piszę, Liczę*, które pozwalają na zindywidualizowane rozwijanie podstawowych

umiejętności na tym etapie nauczania. Ćwiczenia utrwalające *Bawię się i umiem*, *Już dobrze liczę* – dostarczają dodatkowy materiał do nauki czytania i pisania oraz pomagają dziecku pokonać trudności w tym zakresie. Przy ćwiczeniach znajdują się odpowiednie oznaczenia wskazujące obszary, które kształcą np. percepcję wzrokową, słuchową itd. Dla nauczycieli przygotowano bogatą biblioteczkę nauczyciela, a w niej: *Nauczanie wielozmysłowe* – ciekawe pomysły i inspiracje pomocne w zrozumieniu różnych potrzeb uczniów; *Jak rozwijać i wspierać zdolności dziecka do klasy 1, 2 i 3* – gotowe scenariusze z kartami pracy i diagnozami do rozwijania zdolności dziecka; *Karty pracy indywidualnej* – ćwiczące elastyczność myślenia i poszukiwanie rozwiązań, przydatne szczególnie do pracy z uczniami zdolnymi; *Karty do kaligrafii i ortografii* – szeroki wachlarz kart grafomotorycznych i ćwiczeń w spotręganym przydatnych zwłaszcza do wyrównywania szans oraz ćwiczeń ortograficznych.

Warto również zapoznać się z programem nauczania *Ja i my*, autorstwa Marii Lorek i Katarzyny Sośnickiej, uwzględniającym indywidualizację procesu kształcenia i wychowania uczniów klas I–III, który doskonale może posłużyć nauczycielom jako modelowe rozwiązanie przy tworzeniu szkolnych programów skoncentrowanych na dziecku i jego indywidualnych potrzebach.

Oferta, z której może korzystać nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, jest tak obszerna, że nie sposób przedstawić jej w jednym artykule. Dlatego też ZCDN, wychodząc naprzeciw potrzebom szkoleniowym nauczycieli, organizuje przedsięwzięcia, podczas których nauczyciele mają okazję zapoznać się z ofertą edukacyjną wydawnictw, skierowaną do nauczycieli i uczniów klas I–III szkół podstawowych. Na przełomie lutego i marca br. w ZCDN-e odbyły się dwie duże wojewódzkie konferencje, na których były prezentowane założenia projektu MEN-u „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III”. Katarzyna Brzykcy, wicedyrektor ds. EFS WUP w Szczecinie, przedstawiła zagadnienia związane z konkursem systemowym dla Poddziałania 9.1.2. Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic jakości usług edukacyjnych i praktyczne instrukcje prawidłowego pisania wniosków o dofinansowanie uczestnictwa w Programie. Celem podejmowanych przez nas działań jest pomoc dyrektorom i nauczycielom w podjęciu decyzji o przystąpieniu do projektu, który w naszym województwie będzie realizowany w latach 2011–2013.

Zmiany w egzaminach zewnętrznych

Egzamin gimnazjalny z języka obcego

Iwona Szybowicz

nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka angielskiego
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W roku szkolnym 2011/2012 uczniowie napiszą nowy egzamin gimnazjalny z języka obcego. Do gimnazjów wprowadzono także drugi obowiązkowy język obcy. Fakty te wiążą się z obowiązującą od roku szkolnego 2009/2010 nową podstawą programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego (klasy pierwsze szkoły podstawowej oraz gimnazjum), która zainicjowała zmiany w procesie nauczania m.in. języków obcych.

O ile zmiany te nie dotyczą podejścia do nauczania języka (nadal podejście komunikacyjne wytycza główne tory), o tyle są one związane ze zmianą formuły przeprowadzania egzaminów zewnętrznych. Obecnie uczniowie pierwszych i drugich klas gimnazjum realizują podstawę programową na dwóch poziomach, III.0 dla rozpoczynających naukę języka oraz wersja III.1 dla kontynuujących naukę od szkoły podstawowej. Oba poziomy różnią się w zakresie treści nauczania (wymagania szczegółowe). Dla przypomnienia:

Poziom III.0

1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, grama-

tycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

- 1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, uczucia i emocje, zainteresowania).

Poziom III.1

1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:
 - 1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, zainteresowania).

Poziom III.0

2. Uczeń rozumie ze słuchu bardzo proste, krótkie wypowiedzi (np. instrukcje, komunikaty, rozmowy) artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka:
 - 1) reaguje na polecenia;
 - 2) określa główną myśl tekstu;
 - 3) znajduje w tekście określone informacje;
 - 4) określa intencje nadawcy/autora tekstu;
 - 5) określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników).

Poziom III.1

2. Uczeń rozumie ze słuchu proste, krótkie, typowe wypowiedzi (np. instrukcje, komunikaty, ogłoszenia, rozmowy) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:
 - 1) reaguje na polecenia;
 - 2) określa główną myśl tekstu;
 - 3) znajduje w tekście określone informacje;

- 4) określa intencję nadawcy/autora tekstu;
- 5) określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników);
- 6) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

Wyraźne różnice w poziomach podstawy programowej wskazują na większy zasób wiedzy u tych uczniów, którzy realizują poziom III.1 w stosunku do realizujących poziom III.0. Dlatego też zdecydowano się na podział trzeciej części egzaminu gimnazjalnego na poziom podstawowy i rozszerzony. W tym podziale można dostrzec analogię do pisemnego egzaminu maturalnego z języka obcego, poziom podstawowy i rozszerzony. Uczniowie, którzy uczyli się wybranego na egzaminie języka tylko w gimnazjum (podstawa programowa III.0), będą zdawać egzamin na poziomie podstawowym, przy czym mogą oni podejść również do egzaminu na poziomie rozszerzonym. Zaś ci, którzy uczyli się w szkole podstawowej i gimnazjum (podstawa programowa III.1), będą obowiązkowo zdawać egzamin na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

Procedury

Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem MEN-u z dnia 20 sierpnia 2010 r., w celu przystąpienia do egzaminu rodzice (prawni opiekunowie) ucznia składają dyrektorowi szkoły do 20 września roku szkolnego, w którym będzie przeprowadzany egzamin, deklarację wskazującą język obcy, z którego uczeń będzie zdawał egzamin, oraz informację o chęci przystąpienia do egzaminu z języka obcego na poziomie rozszerzonym. Gimnazjalista może wybrać jeden z sześciu języków obcych: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski lub włoski, a od roku szkolnego 2013/2014 również ukraiński. Należy pamiętać, że uczeń może zdawać egzamin tylko z tego języka, którego uczył się w gimnazjum jako obowiązkowego.

Prace egzaminacyjne będą sprawdzane przez egzaminatorów według jednolitych kryteriów (patrz *Informator o egzaminie gimnazjalnym z języka obcego od roku szkolnego 2011/2012*). Od przyszłego roku szkolnego wynik z trzeciej części egzaminu gimnazjalnego (poziom podstawowy) nie będzie, jak dotąd, pełnił jedynie funkcji diagnostycznej. Funkcję tę utrzyma natomiast jeszcze do roku 2018 wynik z egzaminu na poziomie rozszerzonym. Dlaczego do roku 2018? Wówczas bowiem po raz pierwszy do egzaminu przystąpią uczniowie, którzy w roku 2009 rozpoczęli naukę w klasach pierwszych szkoły podstawowej. Wynik osiągnięty przez ucznia będzie wyrażany w skali procentowej i w skali centylowej. Wyniki w skali procentowej ustalają okręgowe komisje egzaminacyjne. Wyniki egzaminu w skali centylowej

ustala Centralna Komisja Egzaminacyjna na podstawie wyników ustalonych przez okręgowe komisje. Co to jest wynik centylowy? Jest to odsetek liczby gimnazjalistów (zaokrąglony do liczby całkowitej), którzy uzyskali z danego zakresu taki sam lub niższy wynik niż zdający. Jeżeli wynik centylowy Jasia wynosi 90, to Jaś dowie się, że 90% wszystkich zdających gimnazjalistów uzyskało wynik taki sam lub niższy.

Język wymagań, standardy wymagań egzaminacyjnych i zasada kumulatywności

Zgodnie z ideą europejskich ram klasyfikacji, wprowadzonych zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy dla uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*), nowa podstawa programowa jest napisana językiem wymagań, czyli językiem efektów kształcenia, dzieląc je na „cele kształcenia” – wymagania ogólne i „treści kształcenia” – wymagania szczegółowe. Treści kształcenia na poszczególnych etapach zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (ang. CEFR) odpowiadają poziomom sześciostopniowej skali biegłości językowej. Jedynie na pierwszym etapie edukacyjnym brak odniesienia do skali. Od drugiego etapu rozpoczyna się odniesienie do poziomów: A1, A2, B1, B2 i C1 (matura na poziomie rozszerzonym). Zapisane w podstawie treści nie są dokładnym przełożeniem zapisu w ESOKJ. Odnoszą się jedynie do ogólnych wskaźników i treści zapisanych w skali biegłości ESOKJ. Egzamin gimnazjalny z języka obcego na poziomie podstawowym odnosi się do poziomu A2. Zaś na poziomie rozszerzonym – do poziomu A2/B1 ESOKJ.

Ponadto, przyglądając się dokładnie zapisom treści kształcenia w nowej podstawie programowej oraz opisowi standardów egzaminacyjnych (rozporządzenie MEN-u z dnia 27 sierpnia 2007 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów), można zauważyć, że standardy egzaminacyjne są wpisane w podstawę programową.

Przykład

Poziom III.0

(wymagania z podstawy programowej)

Uczeń rozumie ze słuchu bardzo proste, krótkie wypowiedzi (np. instrukcje, komunikaty, rozmowy) artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka:

- 1) reaguje na polecenia;
- 2) określa główną myśl tekstu;
- 3) znajduje w tekście określone informacje;
- 4) określa intencję nadawcy/autora tekstu;
- 5) określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników).

Standardy wymagań z zakresu języka obcego nowożytnego

I. Odbiór tekstu słuchanego

Uczeń:

- 1) określa główną myśl tekstu;
- 2) określa kontekst sytuacyjny;
- 3) stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje; wyszukuje lub selekcjonuje informacje.

Zatem treści zapisane w podstawie programowej stanowią jedyną podstawę przeprowadzania egzaminu zewnętrznego (bez dodatkowego wyodrębnienia standardów wymagań egzaminacyjnych).

Co to jest zasada kumulatywności? Zgodnie z założeniami reformy programowej poszczególne

będą konstruować wypowiedź pisemną: e-mail, wiadomość lub list prywatny. Krótki tekst użytkowy (limit słów to 50–100), zgodnie ze szczegółowymi wskazówkami podanymi do zadania egzaminacyjnego, będzie zawierał elementy opisu, zaproszenia, relacjonowania, wyrażania i uzasadniania opinii, itp. Jak już wspomniano, zadania będą oceniane przez egzaminatorów według jednolitych kryteriów. Uczeń otrzyma punkty za formę, spójność i logikę, zakres środków językowych oraz poprawność środków językowych.

Szczegółowy opis struktury poszczególnych części egzaminu oraz kryteria oceniania przedstawione są w Informatorze o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012.

Informacje ogólne oraz struktura egzaminu gimnazjalnego z języka obcego

| Egzamin gimnazjalny 2012 | Poziom podstawowy | Poziom rozszerzony |
|----------------------------|---|---|
| Czas trwania | 60 minut | 60 minut |
| Poziom ESOKJ (CEFR) | A1 | A2/B1 |
| Podstawa programowa | III.0 | III.1 |
| Obszary | <ul style="list-style-type: none"> • Rozumienie ze słuchu • Rozumienie tekstu pisanego • Znajomość funkcji językowych • Znajomość środków językowych | <ul style="list-style-type: none"> • Rozumienie ze słuchu • Rozumienie tekstu pisanego • Znajomość środków językowych • Wypowiedź pisemna |
| Typy zadań | Zadania zamknięte: <ul style="list-style-type: none"> • Wielokrotny wybór • Prawda/fałsz • Dobieranie | Zadania zamknięte: <ul style="list-style-type: none"> • Wielokrotny wybór • Prawda/fałsz • Dobieranie Zadania otwarte: <ul style="list-style-type: none"> • Uzupełnianie luk podanymi wyrazami w odpowiedniej formie • Parafraza zdań • Tłumaczenie podanych fragmentów zdań na język obcy • Układanie fragmentów zdań z podanych elementów leksykalnych |
| Źródła tekstów | Teksty autentyczne i adaptowane; czytane przez rodzimych użytkowników języka (obszar – Rozumienie ze słuchu). | |
| Zakres struktur językowych | Określony szczegółowo dla każdego języka obcego w <i>Informatorze o egzaminie gimnazjalnym</i> . | |
| Liczba punktów | Nie została jeszcze określona maksymalna liczba punktów, którą uczeń będzie mógł zdobyć zarówno za poziom podstawowy, jak i rozszerzony. Dla poszczególnych poziomów nie powinna być ona wyższa niż tak jak obowiązująca jeszcze w tym roku szkolnym. | |

zadania w zestawie egzaminacyjnym mogą odnosić się do wymagań zapisanych w podstawie programowej dla poprzednich etapów edukacyjnych, ale nigdy na odwrót. Zatem wymagania na egzaminie gimnazjalnym z języka obcego mogą odnosić się do treści zapisanych w podstawie dla pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego.

Po raz pierwszy w zmienionej formie egzaminu gimnazjalnego pojawią się zadania otwarte. Ich rozwiązania podejmą się uczniowie podchodzący do poziomu rozszerzonego. Oprócz zadań otwartych sprawdzających znajomość środków językowych uczniowie

Jak planować proces kształcenia językowego?

Przede wszystkim należy pamiętać o tym, że obowiązująca nowa podstawa programowa w zasadzie nie zmienia sposobu nauczania języka obcego. Nie wnosząc rewolucyjnych zmian, jedynie w pewien sposób systematyzuje zakres wymagań, ułatwiając tym samym zarówno nauczycielom, jak i uczniom zapoznanie się z obszarami umiejętności językowych koniecznych do opanowania na koniec każdego etapu edukacyjnego. Jak już wcześniej wspomniano, podejście komunikacyjne w nauczaniu języka obcego nadal wytycza główne tory. Komunikacja wciąż

jest najważniejsza zarówno w mowie, jak i w piśmie. Fakt ten podkreślają nawet kryteria oceniania na egzaminie gimnazjalnym i maturalnym. Nauczyciel powinien zatem pamiętać, że jego głównym zadaniem jest nauczanie języka obcego, a nie tzw. uczenie pod egzamin. Niemniej jednak, wśród nauczycieli znajdują się również zwolennicy tego drugiego podejścia, którzy pracując z uczniami mniej zaawansowanymi językowo, wolą uposażyć swoich uczniów w umiejętność strategicznego radzenia sobie z zadaniami egzaminacyjnymi. Jak zatem planować proces kształcenia językowego? Czy na to pytanie jest gotowa odpowiedź?

W poszukiwaniu recepty na kształcenie umiejętności językowych nauczyciel powinien pamiętać o kilku ważnych wskazówkach. Po pierwsze, tylko realizacja wszystkich wymagań zapisanych w podstawie programowej może zapewnić wszechstronne wykształcenie uczniów w zakresie danego języka obcego (za *Informatorem o egzaminie gimnazjalnym*). Po drugie, kolejnym stopniem do sukcesu może być dobór odpowiedniego podręcznika spośród szerokiej oferty na rynku wydawniczym. Czym należy się kierować przy wyborze podręcznika? Przede wszystkim sprawdzić, czy proponowane w podręczniku treści korelują z treściami w podstawie programowej. Bezpieczne są te podręczniki, które znajdują się na liście podręczników dopuszczonych przez MEN. Listę taką można znaleźć na stronie internetowej ministerstwa w zakładce: Nauczyciele i Dyrektorzy, Kształcenie ogólne. Nowy materiał w podręczniku powinien być poprzedzony odpowiednio przygotowanym powtórzeniem niezbędnych treści. Dobry podręcznik to taki, który nie tylko stwarza sytuacje sprzyjające utrwalaniu wiedzy (odpowiednia liczba ćwiczeń, gradacja treści oraz zróżnicowany stopień trudności) i jej pogłębiania, ale przede wszystkim jest atrakcyjny, aktywizujący i motywujący dla ucznia. Ponadto, typy zadań, które pojawiają się w podręczniku, powinny być zbieżne z typami zadań egzaminacyjnych. Dzięki takiemu zestawieniu ćwiczeń nauczyciel ma pewność, że ucząc języka, jednocześnie uposaża ucznia w strategię egzaminacyjną.

Kolejną istotną wskazówką do planowania procesu nauczania języka obcego jest umiejętność doboru metod. Otóż, ważne jest nie tylko to, czego nauczyciel uczy, ale w jaki sposób dobiera metody, zwłaszcza te aktywizujące. Pozwalając uczniowi na samodzielne odkrywanie wiedzy i kształcenie umiejętności, nauczyciel stwarza okazje do lepszego zapamiętania i zrozumienia nowego materiału oraz czyni ucznia odpowiedzialnym za proces kształcenia. Bardzo ciekawe i pomocne mogą okazać się metody aktywizujące, takie jak: metoda projektu, metoda stacji

zadaniowych, zwana również metodą samodzielnego uczenia się.

Pomocne może również okazać się włączenie w proces przygotowania do egzaminu *Informatora o egzaminie gimnazjalnym z języka obcego*. W części wspólnej dla języków obcych nauczycieli i uczniowie znajdują informacje o strukturze egzaminu, zakresie umiejętności językowych sprawdzanych na egzaminie, rodzajach zadań, kryteriach oceniania wypowiedzi pisemnej oraz w częściach dla poszczególnych języków – listę struktur gramatycznych i przykładowe zadania egzaminacyjne z proponowanymi rozwiązaniami. Kolejnym ciekawym rozwiązaniem w planowaniu procesu kształcenia językowego może być kompilacja podręcznika, nowej podstawy programowej oraz informatora, czyli *Repetitorium do egzaminu gimnazjalnego*. Ta pozycja wydawnicza łączy wyżej wymienione elementy oraz dodatkowo przedstawia materiał edukacyjny usystematyzowany np. według pierwszego obszaru wymagań ogólnych zapisanych w podstawie programowej, zwanego Wiedzą, czyli znajomością środków językowych w zakresie 14 (poziom III.0) lub 15 (poziom III.1) tematów. Ponadto, repetytorium zawiera przykłady zadań egzaminacyjnych oraz arkuszy egzaminacyjnych wraz z gotowymi rozwiązaniami oraz komentarzami i wskazówkami dotyczącymi skuteczności rozwiązania danego typu zadania, co w oczach użytkownika czyni je user friendly. Dodatkowo niektóre repetytoria oferują informacje, które z treści nauczania z podstawy programowej sprawdzają poszczególne zadania. Mając na uwadze zarówno nauczanie języka obcego, jak i przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego nauczyciel sam podejmie decyzję, które spośród wymienionych wskazówek są dla niego i jego uczniów istotne w procesie planowania kształcenia językowego.

Bibliografia

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Podstawa programowa z komentarzami – tomy 1–8, MEN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, CODN, Warszawa 2003.
- Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku 2012, CKE, Warszawa 2010.

Nec Hercules contra plures

Czyli o tym, jak trudno wybrać najlepszy podręcznik do języka polskiego

Anna Kondracka-Zielińska

ekspertka przedmiotowa ds. języka polskiego
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Kilka lat temu zawitała do szkół ponadgimnazjalnych reforma programu nauczania, a wraz z nią pojawiły się nowe podręczniki do języka polskiego. My, nauczyciele, byliśmy w tamtym czasie wręcz „atakowani” przez przedstawicieli handlowych różnych wydawnictw, zapraszani na warsztaty i konferencje, obdarowywani kompletami podręczników, by tylko te, a nie inne wybrać dla swoich uczniów. W „Polonistyce” (2007, nr 6)¹ starałam się ocenić jeden z podręczników, na który dziś, z perspektywy czasu, patrzę inaczej niż wówczas. Efekt nowości przestał działać, czego innego oczekujemy od materiałów dydaktycznych po latach „testowania” rozmaitych wydawnictw.

„Opiniowanie nowej generacji podręczników – jak pisał profesor Zenon Uryga w *Kryteriach oceny podręczników szkolnych do języka polskiego* – powinno służyć konkretnym przemianom w sferze edukacji i wspierać reformatorskie tendencje. A zatem, w równej mierze ważna jest ocena poprawności i aktualności ich treści naukowych oraz zgodności z metodologią dyscypliny, jak i respektowanie teorii podręcznika jako narzędzia uczenia się”².

Analizując i oceniając poszczególne podręczniki – czy to te, z którymi już pracujemy, czy te, z którymi chcemy pracować – powinniśmy wziąć pod uwagę pewne kryteria, zaproponowane przez nieocenioną Bożenę Chrzastowską we wspomnianej już „Polonistyce”. Odnosząc się z największą powagą do słów uznanego dydaktyka i profesora polonistyki, pozwoliłam sobie na wykorzystanie wymienionych poniżej kryteriów do oceny publikacji, z którymi od kilku lat pracuję. Mówiąc kolokwialnie, na moim przedmiocie „przetestowałam” podręczniki następujących wydawnictw: *Przeszłość*

to dziś Stentora (kl. 1, cz. 1 i 2: K. Mrowcewicz; kl. 2, cz. 1: A. Nawarecki, D. Siwicka, cz. 2: E. Paczowska; kl. 3: J. Kopciński); *Słowa i teksty* PWN-u (J. Klejnocki, B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak); *Potęga słowa* Nowej Ery (M. Pawłowski, K. Poremska, D. Zych); *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka* WSiP-u (D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski); *Klucz do świata* WS PWN-u (B. Drabik, J. Pstrąg, A. Zawadzki); *Między tekstami* GWO (cz. 1: S. Rosiek, J. Maćkiewicz, Z. Majchrowski; cz. 2: S. Rosiek, R. Grześkowiak, E. Nawrocka, B. Oleksowicz; cz. 3: S. Rosiek, E. Nawrocka, B. Oleksowicz, G. Tomaszewska; cz. 4: S. Rosiek, B. Oleksowicz; cz. 5: S. Rosiek, Z. Majchrowski). Pragnę podkreślić, że moje spostrzeżenia są co prawda subiektywne, wynikają jednak z własnego doświadczenia zawodowego, kilkunastoletniej praktyki szkolnej, a także komentarzy koleżanek – polonistek, pracujących w kilku szczecińskich szkołach i uczących z różnych podręczników.

Oto kryteria, które brałam pod uwagę, oceniając podręczniki:

1. Czy recenzowany podręcznik wpisuje się w założenia reformy, zakładając zmianę stylu nauczania, czy przeciwnie: utwierdza nauczycieli w tradycyjnym gromadzeniu wiedzy historycznoliterackiej?

Analizowane podręczniki wpisują się w założenia reformy, bowiem mniej w nich encyklopedycznej wiedzy niż w tych sprzed reformy, więcej gotowych analiz/omówień tekstów, więcej poleceń do zamieszczonych tekstów. Przed każdym rozdziałem autorzy umieścili wstępy wprowadzające do zagadnienia/tekstu. Poszczególne rozdziały poświęcone są nie tyle danemu tekstowi, co motywo-

wi/tematowi (np.: romantyczna miłość, troska obywatelska, sarmatyzm, miasto i jego mieszkańcy). W obrębie rozdziału znajdziemy zatem fragmenty kilku utworów z epoki, często dodatkowo także fragmenty utworów współczesnych, fragmenty artykułów historyczno- lub teoretycznoliterackich oraz publicystycznych.

Podręczniki z początków wprowadzania reformy (PWN czy GWO) miały niekiedy zbyt mało tekstów z poszczególnych epok, przeważały teksty XX wieku (konteksty ze współczesności). Podręczniki późniejsze (np. WS PWN) znacznie lepiej poradziły sobie z doбором tekstów, a Nowa Era ma ich nawet zbyt wiele: nie wszystkie nauczyciel zdąży omówić, a tak trudno wybrać... Dużym plusem nowszych wersji podręczników jest zamieszczanie poleceń od razu po tekstach, co ułatwia pracę z podręcznikiem. Trzeba docenić obecność tychże poleceń, ponieważ dzięki nim nauczyciel otrzymuje gotowe ćwiczenia do pracy z tekstem, a o to przecież chodzi, bowiem zgodnie z duchem „nowej matury” uczeń musi ćwiczyć umiejętności analizy, interpretacji, formułowania własnych sądów i inne czynności wymienione w standardach egzaminacyjnych.

2. Podręcznik to narzędzie uczenia się przedmiotu.

Podstawę opisu stanowi zasada całościowego spojrzenia na podręcznik, odczytania jego edukacyjnej koncepcji, uwzględniania w równym stopniu jego aspektów merytorycznych, dydaktycznych i edytorskich.

- Aspekty merytoryczne: Czy zachowane są proporcje między literaturą, kulturą a kształceniem językowym? Co przeważa: fakty, informacje, zróżnicowane interpretacje procesów i zjawisk? Jak widziany jest adresat podręcznika, czy podręcznik zaprasza do samodzielnego myślenia i działania?
- Aspekty dydaktyczne: Czy dobór tekstów i treści kształcenia jest zgodny z podstawą programową? Czy wpisuje się w założenia reformy? Czy i w jaki sposób podręcznik sprzyja rozwojowi intelektualnemu, duchowemu, kulturalnemu uczniów? Czy treści podawane są przejrzyste, przystępnym językiem? Czy podręcznik prowokuje ucznia do działań twórczych? Czy rozwija krytycyzm? Jak rozwija świadomość historyczno-literacką? Czy uczy stosowania różnych kontekstów w interpretacji dzieł artystycznych? Czy tworzy sytuacje prowokujące do komunikowania się i wymiany poglądów? Jak kieruje pracą umysłową uczniów, jak uczy samokształcenia? Jaką rolę pełni obudowa metodyczna (pytania, polecenia, zadania kontrolne)?

- Aspekty typograficzne: jaki jest kształt edytorski podręcznika? (jeden usystematyzowany wykład o przedmiocie; tenże + wybory tekstów z obudową metodyczną, ewentualnie z książką dla nauczyciela; wyłącznie antologie tekstów literackich i paraliterackich oraz naukowych wraz z ćwiczeniami i in.); podręczniki łączne (język, literatura, sztuka, kultura masowa) czy rozłączne? Czy istnieją związki między czynnikami typograficznymi (czcionka, kolor, schemat, ryciny, reprodukcje) a koncepcją edukacyjną podręcznika?

Jak realizacja powyższych kryteriów przedstawia się we wspomnianych publikacjach? W podręczniku *Przeszłość to dziś* przeraża nadmiar materiału na stronie, przy czym każda z nich została zaprojektowana na wzór „okienek” Windowsa: teksty literackie sąsiadują z komentarzami historyczno- lub teoretycznoliterackimi, notkami biograficznymi, ilustracjami/reprodukcjami, wyjaśnieniami pojęć. Z perspektywy nauczyciela kształt edytorski może sprawiać wrażenie chaosu, ale wydaje się, że uczniowie jakoś sobie radzą z taką koncepcją podręcznika. Dla ucznia przewidziano dodatkowo zeszyty ćwiczeń i antologię dodatkowych tekstów (a przecież nikt nie nosi ze sobą wszystkich materiałów do danego przedmiotu). Nowsza wersja podręcznika jest zdecydowanie lepsza niż poprzednia: polecenia zamieszczono od razu po tekstach, a nie na końcach rozdziałów, więcej poleceń odnosi się bezpośrednio do ćwiczenia umiejętności potrzebnych na „nowej maturze”, dominują polecenia lepiej, bo prościej sformułowane. Myślę, że najwięcej problemów tego podręcznika może wynikać z faktu, iż każda z części została opracowana przez innego autora. Pomimo takiej różnorodności udało się osiągnąć całkiem zadowalający efekt.

Bardzo pozytywnie oceniam *Klucz do świata* (odpowiednia ilość wiadomości, nie odnosi się wrażenia przeładowania podręcznika). Są w nim kolorowe ilustracje (w starej wersji były tylko w wersji do pracy „w szkole”), brak podziału książki na tę do pracy „w domu” i „w szkole”, przystępniej sformułowano polecenia i świetnie zaplanowano obudowę dydaktyczną (segregator z materiałami do wpinania dla nauczyciela, a w nim opracowania lektur, przykładowe sprawdziany, materiały do prezentacji maturalnej, części pisemnej podstawowej i rozszerzonej, scenariusze lekcji). Trzeba zaznaczyć, że „nowy” PWN (*Klucz do świata*) prezentuje się zdecydowanie lepiej niż ten „stary” (*Słowa i teksty*). W moim przekonaniu niezbyt dobrym pomysłem był podział „starego PWN-u” na

części „w domu” i „w szkole”. Z części „w domu” uczniowie z własnej woli na ogół nie korzystali, chyba że mieli wykonać zadanie domowe. Ponadto, jeśli nauczyciel nie przypomniał o konieczności przyniesienia obu podręczników, uczniowie ich nie nosili, czemu zresztą trudno się dziwić (dwie ciężkie książki).

W *Między tekstami* najbardziej ujęła mnie liczba kolorowych ilustracji. Jednak w zakresie zawartości merytorycznej zauważymy pewne niedociągnięcia. W porównaniu z podręcznikami sprzed reformy zagadnienia nauki o języku są skromniej reprezentowane niż te z zakresu nauki o literaturze/historii literatury, ale to prawdopodobnie efekt tak skonstruowanej matury: od młodzieży oczekuje się napisania wypracowania i przeczytania ze zrozumieniem tekstu publicystycznego. Wiedza z językoznawstwa to tylko pewien wąski wycinek wiadomości do przyswojenia (we wszystkich podręcznikach zamieszczono takie zagadnienia, jak: perswazja, stylizacja dialektalna, archaiczna, archaizmy w średniowieczu, środki artystycznego wyrazu w tekstach literackich, funkcje języka – informatywna, impresywna, fatyczna, ekspresywna). Część pierwsza podręcznika zaczyna się średniowieczem, antyk (właściwie jego urywki) znajduje się dopiero przy renesansie. W cz. 5. podręcznika brakuje wielu utworów, do których nauczyciele są przyzwyczajeni (trzeba wówczas przygotowywać uczniom kserokopie), nie ma też zbyt wielu fragmentów lektur z poleceniami do analizy, a te, które są, okazują się najczęściej niewystarczające. Ogólne wrażenie ze względu na dobór i układ tekstów – niezadowolające.

Potęga słowa ma pewne plusy – i jak pozostałe podręczniki – również minusy. Do wad zaliczyłabym nadmiar tekstów, które nauczyciel chciałby omówić, ale często nie może z powodu braku czasu. To frustrujące. Zaletą jednak jest to, że możemy wybrać, nie musimy przecież omawiać wszystkiego (niestety!). Kolejny plus to podział podręcznika na części: uczeń nosi jedną część (jeden podręcznik), w którym znajduje się materiał do omówienia na dany semestr. Co więcej, z racji bogato reprezentowanego materiału literackiego, uczeń nie musi każdej lektury przynosić dodatkowo, w zasadzie wystarcza podręcznik.

I ostatni podręcznik, który „testowałam”: *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka*. Posiada on atrakcyjną szatę graficzną (często duże i kolorowe ilustracje). Podobnie jak w przedstawionych już podręcznikach występuje podział na części (po dwie do klasy 1 i 2), dobrze pomyślano obudowę metodyczną (segregator z materiałami do „wpina-

nia”). Brakuje w nim natomiast indeksu z nazwiskami autorów analizowanych tekstów. Niewątpliwym plusem tego wydawnictwa jest też to, że jak dotąd raz w roku, na wiosnę, organizowało ono w Szczecinie konferencje dla nauczycieli, na które zapraszano autora podręcznika oraz wykładowców z KUL-u z fascynującymi wykładami o sztuce, np. o P. P. Rubensie, C. D. Friedrichu). Na temat tego podręcznika mam najmniej wyrobione zdanie z powodu zapoznania się z nim jedynie z perspektywy czytelnika, nie zdążyłam z nim bowiem popracować, tak jak ze Stentorem, GWO, PWN-em czy Nową Erą. Przyznać jednak trzeba, że *Zrozumieć tekst...* okazał się podręcznikiem zdecydowanie lepszym pod względem metodycznym i edytorskim niż poprzednie publikacje tego wydawnictwa (tytuły: *Barwy epok, Pamiętajcie o ogrodach*), które zostały napisane jeszcze w duchu programu sprzed reformy. Wnioski? Podręczniki z początku reformy wypadły w mojej ocenie gorzej niż ich późniejsze, nowsze, poprawione wersje (Stentor, PWN, WSiP) bądź też podręczniki wydane niedawno (Nowa Era). Zdecydowana większość podręczników stosuje podział na części odpowiadające poszczególnym semestrom (np. kl. 1/cz. 1 to starożytność i średniowiecze, kl. 1/cz. 2 to renesans, barok i oświecenie), co ułatwia organizację pracy przez nauczyciela i opanowanie materiału przez ucznia. Bardzo korzystnie – na tle podręczników sprzed reformy – prezentuje się strona graficzna (ilustracje, rodzaj papieru, czcionki, kolorowe strony – wprowadzenia do epok, indeksy). Odnoszę też wrażenie, że udaje się autorom utrzymać jeden poziom podręcznika bez względu na klasę i część książki (Stentor, Nowa Era, WS PWN), czym były niejakie trudności przy wcześniejszych publikacjach z początku reformy (np. kl. 1 i 3 *Między tekstami* zdecydowanie słabsza niż kl. 2; *Słowa i teksty* – kl. 3 lepsza niż kl. 1).

Nie było moją intencją rekomendowanie pewnych podręczników kosztem innych. Każdy nauczyciel sam decyduje się na takie narzędzia edukacyjne, jakie mu najbardziej odpowiadają. Pragnę jedynie przypomnieć, że w praktyce szkolnej to w drugim semestrze każdego roku szkolnego musimy już wybierać podręczniki na nowy rok szkolny.

Przypisy

¹ A. Kondracka-Zielińska, *Co się mieści między tekstami...*, „Polonistyka” 2007, nr 6, s. 58–60.

² B. Chrzastowska, *Komentarz redakcji*, „Polonistyka” 2007, nr 6, s. 61.

Złota dziesiątka edukacji obywatelskiej

Janusz Korzeniowski

nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Zgodnie ze stanowiskiem ministrów edukacji rządów europejskich zgromadzonych na konferencji Rady Europy w Krakowie w 2000 r., edukacja obywatelska obejmuje: edukację polityczną, prawną, ekonomiczną, europejską, globalną, rozwojową, kulturalną, społeczną, medialną, edukację dla bezpieczeństwa, edukację praw człowieka. Katalog zagadnień właściwych edukacji obywatelskiej nie jest zamknięty i ulega kolejnym rozszerzeniom wraz z zachodzącymi zmianami politycznymi, społecznymi, cywilizacyjnymi.

Różnorodność tematyki przewidzianej do zrealizowania na lekcjach oraz w ramach pozalekcyjnych form edukacji obywatelskiej jest odzwierciedleniem złożoności mechanizmów życia społecznego, zasad funkcjonowania demokracji, państwa i jego instytu-

cji oraz wielości form udziału obywateli w życiu społecznym. Aby uczniowie mogli je poznać i zrozumieć, konieczne jest przekazanie im w skondensowanej formie ogromnej ilości wiadomości przy zastosowaniu specyficznych dla poszczególnych dyscyplin naukowych terminów i pojęć.

W odniesieniu do wielu zagadnień programowych wiedzy o społeczeństwie poważnym utrudnieniem w ich zrozumieniu przez uczniów może być wielość teorii naukowych oraz różnorodność ocen i opinii formułowanych przez autorytety i media. Dynamika procesów zachodzących w różnych obszarach życia społecznego sprawia natomiast, że wiedza dostarczana przez szkołę ulega szybkiej dezaktualizacji. Kwestie te są poważnym wyzwaniem dla nauczyciela, który musi stale śledzić informacje przekazywane przez środki masowego przekazu oraz uzupełniać swoją wiedzę merytoryczną w oparciu o najnowszą literaturę z zakresu szeroko rozumianych nauk społecznych.

Wspomaganie uczniów w zdobywaniu wiedzy merytorycznej powinno być zgodne z prawdą naukową i najnowszymi zdobyczami w obrębie poszczególnych dyscyplin. Nauczyciel, dbając o właściwy poziom wiedzy z nauczanego przez siebie przedmiotu, powinien sam stale ją poszerzać.

Kształcenie kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów będzie efektywniejsze w sytuacjach praktycznego wykorzystywania stosownych wydawnictw wzbogacających wiedzę zarówno nauczyciela, jak i uczniów.

A oto moja subiektywna „złota dziesiątka” książek (wraz z rekomendacjami), które powinny znaleźć się na łatwo dostępnej półce każdego nauczyciela wiedzy o społeczeństwie.

1. Wojtaszczyk, K. A., Jakubowski W. (red.), *Spoleczeństwo i polityka. Podstawy nauk politycznych*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2007.

Książka (*magnum opus* – 1400 stron!) pomyślana jest jako opracowanie propedeutyczne dające komplementarny wykład podstaw nauk politycznych. Jest ona owocem współpracy przedstawicieli wielu placówek naukowych. Wśród wielu tytułów rozdziałów, szczególnie ważne to: Polityka w życiu społecznym; Człowiek jako jednostka; Człowiek w grupie; Człowiek w społeczeństwie; Demokracja – historia, współczesność, przyszłość; Państwo współczesne; Systemy polityczne państw Unii Europejskiej; Współczesna myśl polityczna; Religia w życiu społecznym; Gospodarka rynkowa; Stosunki międzynarodowe i ich uwarunkowania; Integracja europejska; Ustrój Rzeczypospolitej Polskiej; Integracja Polski z Unią Europejską.



2. Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Celem tej książki, zdaniem autora, jest ukazanie, jakie znaczenie mogą mieć badania z zakresu psychologii społecznej w odniesieniu do niektórych problemów dręczących współczesne społeczeństwo, takich jak: uprzedzenia, propaganda, wojna, alienacja, agresja, zamieszki i wstrząsy polityczne. U jej podstaw tkwi przekonanie, że psychologowie społeczni mogą odegrać znaczącą rolę w uczynieniu świata miejscem bardziej nadającym się do życia, a to dzięki coraz lepszemu poznawaniu i rozumieniu takich zjawisk, jak: konformizm, przekonywanie, uprzedzenia, miłość i agresja. Książka ta uznawana jest za najważniejszą lekturę z psychologii społecznej.



3. Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2006.

Książka ta jest podręcznikiem wprowadzającym w podstawy psychologii społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem polskich realiów i dorobku rodzimych autorów. Potoczna wiedza o świecie społecznym, postrzeganie ludzi i samego siebie, postawy, wartości i ich zmiana, sympatia i miłość, pomaganie innym i agresja, funkcjonowanie grup społecznych i różnicowanie płci – to wszystko składa się na 12 rozdziałów obejmujących niemal cały kanon tej dyscypliny.

Autor przyjął, że czytelnika książki o wiele bardziej interesują ludzie niż wewnętrzne problemy zajmującej się nimi nauki. Dlatego unika rozważań definicyjnych i szczegółów metodologicznych. Większość uwagi skupia natomiast na prawidłowościach rządzących ludzką psychiką i postępowaniem, starając się pokazać, w jak fascynujący sposób psychologia społeczna odpowiada na pytanie, kim jest człowiek.

4. Skrzydło W., *Ustrój polityczny RP w świetle Konstytucji z 1997 r.*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2009.

Autor omawia obecnie istniejący w Polsce ustrój polityczny państwa, określony w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Rozważania autora są oparte na przepisach Konstytucji RP oraz ustaw, a także uwzględniają w szerokim zakresie elementy praktyki ustrojowej.

5. Kuciński J., *Podstawy wiedzy o państwie*, Wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa 2003.

Publikacja zawiera kanon zakresu wiedzy o państwie, w nowoczesnym, uwspółcześnionym ujęciu. Autor uwzględnił bowiem również takie kwestie, jak: demokracja w państwie, państwo a jednostka, prawo, grupy nacisku, partie polityczne.



6. Chmaj M. (red.), *Wolności i prawa w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, WoltersKluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2008.

Opracowanie składa się z ośmiu rozdziałów tworzących komplementarną całość. Przedstawiono w nich: pojęcie, istotę oraz genezę wolności i praw człowieka, godność jako źródło wolności i praw człowieka, kwestię równości wobec prawa, status obywatela i cudzoziemca w państwie, wszelkie wolności i prawa osobiste, polityczne oraz ekonomiczne, socjalne i kulturalne, a także konstytucyjne środki ochrony wolności i praw.

7. Stawecki T., Winczorek P., *Wstęp do prawoznawstwa*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2003.

Książka zawiera komplet informacji pozwalających na zrozumienie podstaw prawa. Autor omawia: pojęcie i źródła prawa, rolę i miejsce prawa w życiu, normy, przepisy prawne, obowiązywanie, tworzenie i wykładnię prawa. Siatka pojęć i terminologia prawnicza, zilustrowane wieloma przykładami, ułatwiają zrozumienie tematu i łatwiejsze przyswojenie trudnego prawniczego języka.

8. Łoś-Nowak T., *Organizacje w stosunkach międzynarodowych. Istota – mechanizmy działania – zasięg*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.

Organizacje w stosunkach międzynarodowych to podręcznik zawierający informacje o najważniejszych organizacjach międzynarodowych, ich strukturze, mechanizmach działania i funkcjach, jakie spełniają. W części pierwszej zostały omówione podstawowe zagadnienia teoretyczne, takie jak: istota, rodzaje i specyfika organizacji międzynarodowych, ewolucja, jaka dokonuje się w ich działaniu i roli odgrywanej w środowisku międzynarodowym.

Część druga zawiera charakterystykę 120 najważniejszych organizacji rządowych, pozarządowych i ponadnarodowych. Stanowi źródło wiedzy o organizacjach międzynarodowych – ich kompetencjach, zasięgu działania oraz skali i możliwości wpływu na państwa, ich politykę zagraniczną i wewnętrzną.

9. Mikusińska A. (red.), *Wiedza o społeczeństwie. Encyklopedia szkolna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Encyklopedia *Wiedza o społeczeństwie* to kompendium wiedzy dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, zwłaszcza licealistów, a także źródło informacji przydatne dla nauczycieli oraz wszystkich zainteresowanych problematyką polityczną i społeczną współczesnego świata, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień dotyczących Polski. Zawiera ponad 3000 haseł szczegółowych z zakresu politologii, prawa konstytucyjnego i międzynarodowego, socjologii, psychologii, pedagogiki, ekonomii, religioznawstwa, historii najnowszej Polski i świata; biogramy (polityków, socjologów, ekonomistów, filozofów polityki); ruchy polityczne i społeczne; typy państw i systemów partyjnych; instytucje państwa; organizacje międzynarodowe; ustroje polityczne; współczesne idee, doktryny społeczno-polityczne, najważniejsze religie.

Teksty haseł zostały zilustrowane fotografiami i rysunkami, głównie portretami ważnych postaci, zdjęciami sytuacyjnymi, schematami, mapami, tabelami.

Autorami tekstów haseł są wybitni specjaliści w swoich dziedzinach, współpracujący z Wydawnictwem Naukowym PWN.

10. Mikusińska A. (red.), *Słownik tematyczny. Wiedza o społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Słownik zawiera ponad 1400 szczegółowych i zwięzłych haseł, ilustrowanych i powiązanych systemem odsyłaczy. Omawia m.in.: zjawiska i procesy społeczne; doktryny polityczne i ekonomiczne; typy państw i systemów partyjnych; organizację współczesnego państwa; instytucje prawa polskiego i międzynarodowego; organizacje międzynarodowe; religie świata.

Inspiracje i refleksje

Lekcja otwarta biologii w liceum

Małgorzata Majewska

nauczycielka biologii i ekologii w XII Liceum Ogólnokształcącym w ZSS w Szczecinie,
ekspertka przedmiotowa ds. biologii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W XII Liceum Ogólnokształcącym w Zespole Szkół Sportowych w Szczecinie 9 lutego 2011 r. odbyła się lekcja otwarta biologii w klasie II na poziomie rozszerzonym. Temat zajęć brzmiał: „Właściwości osmotyczne komórki i organizmów żywych”.

Inspirację do przeprowadzenia wspomnianej lekcji stanowiły: obecnie obowiązująca w szkole ponadgimnazjalnej podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego; nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach; standardy wymagań egzaminacyjnych z wyznaczonymi obszarami; wymagania egzaminacyjne dla poziomu rozszerzonego. Dopełnieniem przygotowań było zapoznanie się z wynikami badań PISA 2009 (dostępnymi na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej), wskazującymi na wzrost umiejętności polskich 15-latków w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych.

Źródłem wiedzy przedmiotowej, oprócz podręcznika ucznia, były następujące publikacje: C.A. Villee, *Biologia*, wyd. IX PWRL, Warszawa 1990; A. Szweykowska, J. Szweykowski, *Botanika Morfologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008 oraz *Encyklopedia szkolna. Biologia*, WSiP, Warszawa 1999. Do przygotowania scenariusza lekcji, doświadczeń i karty pracy wykorzystano literaturę metodyczną: U. Poziomek, M. Sielatycka, *Biologia w gimnazjum. Doświadczenia, wskazówki metodyczne, metoda laboratoryjna*, WSiP, Warszawa 2010, która była pomocna w wyznaczeniu zakresu przeprowadzonych doświadczeń, obserwacji, dokumentowania wykonanych czynności, sposobu opracowania wyników przez uczniów biorących udział w lekcji.

W założeniu zajęcia zostały zaplanowane jako podsumowanie cyklu dotyczącego budowy i funkcjonowania komórek roślinnych i zwierzęcych. Uczniowie najpierw poznawali treści i kształcili umiejętności (sprawdzianu teoretycznego), a następnie utrwalali wiedzę w praktyce (posługiwanie się

mikroskopem optycznym, samodzielne przygotowywanie świeżego preparatu).

Scenariusz lekcji otwartej zakładał wykonanie doświadczeń, obserwacji makro- i mikroskopowej: plazmolizy, deplazmolizy w komórkach liścia spichrzowego cebuli, testu rzeżuchowego (kiełkowanie, wzrost i rozwój), pęcznienia nasion fasoli (nasion suchych i poddanych działaniu wody).

Karta pracy, którą wypełnili uczniowie, pozwoliła na ustalenie problemu badawczego, hipotezy, opisu doświadczeń i prowadzonych obserwacji, wykonania rysunków, konstruowania wniosków.

Oprócz środków dydaktycznych, takich jak mikroskop optyczny i zestaw ćwiczeniowy, wykorzystano komputer i rzutnik do pokazania oraz omówienia pytań arkuszy egzaminacyjnych CKE 2007, 2009, a także zastosowano wizualizer we współpracy z mikroskopem optycznym do pokazu erytrocytów w krwi człowieka.

W trakcie fazy podsumowującej uczniowie wypełnili anonimową ankietę, z analizy której wynikało, że akceptują formę i metody prowadzenia lekcji. Potwierdzili również, że zaistniała możliwość samodzielnego wykonania doświadczeń i obserwacji, wnioskowania oraz przygotowania do egzaminu zewnętrznego. Sposób przygotowania lekcji uznali za interesujący.

Podczas omówionej jednostki lekcyjnej zrealizowano założone cele, zadania, treści, osiągnięcia z podstawy programowej obecnej oraz nowej (cele kształcenia – wymagania ogólne, treści nauczania – wymagania szczegółowe). W ten sposób przygotowano warsztat pracy nauczyciela na przyszłość, w kierunku spełnienia nowych oczekiwań w dziedzinie edukacji przedmiotu biologia (IV etap edukacyjny – zakres rozszerzony). Metody obserwacji i wykonanie doświadczeń są wdzięcznym sposobem na realizację wielu tematów przyrodniczych, biologicznych i ekologicznych.

Scenariusz lekcji, karta pracy dla ucznia, zestawy ćwiczeniowe oraz anonimowa ankieta dla ucznia są dostępne w formie załączników na stronie ZCDN-u (www.zcdn.edu.pl) w zakładce: *Materiały dla nauczycieli – Szkoły ponadgimnazjalne*.

Ewaluacja wewnętrzna w świetle literatury przedmiotu

Mirosław Krężel

nauczyciel konsultant ds. diagnozy pedagogicznej i ewaluacji
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Mija już drugi rok od wprowadzenia nowego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego, stanowiącego podstawę prowadzenia w szkołach i placówkach ewaluacji wewnętrznej. W wielu z nich czas ten wykorzystano na opracowanie i wdrożenie takiej koncepcji ewaluacji, która pozwala wartościować (oceniać) realizowane działania dydaktyczne, wychowawczo-opiekuńcze i profilaktyczne (oraz inne statutowe) a także projektować nowe, jakościowo lepsze przedsięwzięcia edukacyjne. Służy to zarówno rozwojowi placówki rozumianej jako „ucząca się organizacja”, jak i wszystkich wchodzących w jej skład podmiotów: uczniów, nauczycieli, pracowników obsługi i administracji, rodziców.

W części szkół i placówek wymóg prowadzenia ewaluacji wewnętrznej traktuje się jednak nadal jako „zło konieczne”. W związku z tym zarówno planowanie badań ewaluacyjnych i ich realizacja, jak i wykorzystanie wyników ewaluacji nie służą rozwojowi jakościowemu placówki, lecz stanowią „zorganizowaną stratę czasu”.

Być może warto zatem, projektując działania edukacyjne w nowym roku szkolnym, rozważyć możliwość takiego przygotowania i przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej, aby była ona rzetelna, wiarygodna i użyteczna oraz służyła rozwiązywaniu konkretnych, rzeczywistych problemów szkoły/placówki. W tym celu wskazane byłoby sięgnięcie do różnego rodzaju opracowań zwartych i artykułów z zakresu ewaluacji i metodologii badań, i to niekoniecznie tylko tych, które zostały opublikowane po 2009 roku (wejście w życie nowego rozporządzenia). Także we wcześniejszych opracowaniach można bowiem znaleźć wiele wskazówek przydatnych do planowania, prowadzenia i wykorzystywania wyników ewaluacji. Najlepiej zacząć od prac powstałych w ramach „Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”. Należy do nich, między innymi, trzypięciotomowa publikacja pod redakcją Grzegorza Mazurkiewicza, która może pełnić – jak piszą koordynatorzy projektu, Joanna Berdzik i Grzegorz Mazurkiewicz – „funkcję poradnika, informatora a także zaproszenia do ewaluacji i refleksji nad nią”. Autorzy pierwszego tomu, zatytułowanego *Konteksty*, przedstawiają „wizję zmian w nadzorze pedagogicznym, wskazują na znaczenie wymagań państwa dla pracy szkół, opisują charakter i kluczowe elementy prawidłowo prowadzonej ewa-

luacji, a także rozwiązania związane z ewaluacją pracy szkół w innych krajach Europy”. Podkreślają też, jak ważne jest rozumienie celów edukacji i własnej pracy (*Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

Drugi tom, *Odpowiedzialność*, stanowi rozwinięcie teoretycznych rozważań podjętych w tomie pierwszym i składa się z trzech części. W pierwszej, zatytułowanej *System ewaluacji oświaty: założenia*, można znaleźć artykuły dotyczące modelu i procedury ewaluacji, metod i narzędzi w ewaluacji zewnętrznej, analizy danych jakościowych i ilościowych, raportu z prowadzonej ewaluacji. Druga część zawiera praktyczne rady dla wizytatorów do spraw ewaluacji oraz dla dyrektorów ewaluowanych szkół. Natomiast w części trzeciej znajdują się refleksje z praktycznych doświadczeń związanych z prowadzoną ewaluacją (*Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

W tomie trzecim, pod nazwą *Autonomia*, poza treściami teoretycznymi dotyczącymi ewaluacji oraz relacjami między ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną, można znaleźć przykłady projektów ewaluacji i sposoby wykorzystania ewaluacji wewnętrznej w praktyce edukacyjnej (*Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

Szukając praktycznych wskazówek dotyczących planowania i przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej w szkole/placówce edukacyjnej, warto sięgnąć do pracy K. Stróżyńskiego, *Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego. Poradnik dyrektora szkoły*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010. Praca ta zawiera wiedzę teoretyczną i metodologiczną dotyczącą ewaluacji, w tym „wzorce działań oraz różnorodne (...) narzędzia pozyskiwania danych” przydatne w ewaluacji wewnętrznej (op.cit., s. 7).

Autor opracowania zastrzega, iż czytelnicy, sięgając do innych prac z zakresu ewaluacji, „mogą się zetknąć z inną terminologią i inną, czasem znacznie różniącą się, metodologią”, od tych prezentowanych w jego pracy (op.cit., s. 7). K. Stróżyński deklaruje, iż w swoich badaniach stosuje własne podejście metodologiczne, w którym „szuka się za pomocą narzędzi badawczych twierdzeń, opinii i wyjaśnień biegunowo różnych”. Metodologia ta „nakazuje zawsze szukać konkretów i przykładów, ponieważ opinie ludzi są znacznie bardziej przemyślane i prawdziwe, jeżeli muszą być poparte przy-

kładami działań i/lub dokładnymi uzasadnieniami” (op.cit., s. 8). Powyższe zasady autor tego podręcznika uznaje za jedno z ważniejszych warunków dobrej ewaluacji. Książkę rozpoczyna rozdział, w którym definiowane jest pojęcie ewaluacji i omawiane są jej rodzaje. Z kolei przedstawiając kwestie metodologiczne, K. Stróżyński zwraca uwagę na dwa podejścia w ewaluacji: ilościowe i jakościowe oraz akcentuje zasadę triangulacji, nakazującą „spojrzenie na badany problem z kilku, przynajmniej dwóch, punktów widzenia”. Triangulacja powinna dotyczyć zarówno źródeł informacji, jak i stosowanych w ewaluacji metod. (Porównywanie informacji pochodzących z różnych źródeł, np. od uczniów i nauczycieli, zbieranych za pomocą różnych metod i technik).

Pisząc z kolei o podstawach prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w szkole oraz jej zależności z ewaluacją zewnętrzną K. Stróżyński akcentuje fakt, iż tematyka ewaluacji powinna wynikać z potrzeb szkoły lub placówki, a nie arbitralnych decyzji dyrektora lub chęci „odfajkowania” kolejnego, obciążającego nauczycieli zadania, które nikomu i niczemu nie służy.

Następny rozdział – *Wymagania państwa wobec szkół jako wizja pedagogiczna i drogowskaz dla dyrektora* – można potraktować jako materiał służący przygotowaniu szkoły/placówki do ewaluacji wewnętrznej. Kolejna część pracy, dotycząca metodologicznych aspektów ewaluacji, może stanowić propozycję koncepcji prowadzenia w szkole/placówce ewaluacji wewnętrznej. Autor opracowania omawia w niej zarówno procedurę ewaluacji, metody, techniki i narzędzia badań, jak i przykładowe projekty ewaluacji. Akcentuje przy tym znaczenie stosowania wspomnianych wcześniej technik obiektywizujących.

Proponowany przez K. Stróżyńskiego, niezwykle interesujący, model prowadzenia ewaluacji (bliski koncepcji „badania przez działanie” R. Sagora) może jednak rodzić pewne wątpliwości co do wiarygodności zbieranych danych ewaluacyjnych. Szczególnie w sytuacji, gdy uczestniczące w badaniach osoby muszą dokonywać trudnych ocen lub opisywać swoje porażki, wynikające na przykład z braku określonej wiedzy i umiejętności lub przejawianych postaw. O tego rodzaju deklaracje trudno w autoewaluacji, a tym bardziej w ewaluacji wewnętrznej, której wyniki są analizowane na poziomie szkoły/placówki. Tego rodzaju zagrożenie będzie narastać proporcjonalnie do przyjętej w placówce filozofii ewaluacji. Im bardziej będzie ona służyła kontroli i ocenie, lub też nie będzie służyła niczemu, tym bardziej będzie wzrastało prawdopodobieństwo ni-

skiego poziomu wiarygodności gromadzonych informacji ewaluacyjnych.

Kolejne dwa rozdziały prezentowanej pozycji zostały poświęcone omówieniu technik i narzędzi badawczych – jak je określa autor – „typu socjologicznego” oraz tych służących pomiarowi dydaktycznemu. K. Stróżyński z dużą konsekwencją proponuje konstruowanie narzędzi badawczych zgodnie z przyjętym przez siebie modelem ewaluacji „plus – minus”. Stanowi to niezaprzeczalnie zaletę prezentowanej koncepcji ewaluacji. Z drugiej jednak strony, czytelnik nieposiadający odpowiedniej wiedzy metodologicznej może wyprowadzić ze studiowanej lektury błędne przekonanie, że są to jedyne – a przecież tak nie jest – wzory technik i narzędzi przydatnych w prowadzonej w szkole/placówce ewaluacji. Pewne wątpliwości budzi też struktura proponowanego przez autora raportu z ewaluacji (rozdział 6. opracowania), gdzie została pominięta część, w której powinny być przedstawione wyniki (dane) z prowadzonej ewaluacji. Można co prawda zrozumieć tego rodzaju stanowisko (K. Stróżyński konsekwentnie odrzuca koncepcję ewaluacji zbliżonej do tradycyjnego badania naukowego), lecz trudno się z nim zgodzić, nawet w kontekście przyjętego przez autora modelu ewaluacji. Brak bowiem tej części (prezentacja danych ewaluacyjnych) w raporcie może utrudnić, lub nawet uniemożliwić, „obiektywizację badań”, o co tak bardzo zabiega autor. Czytelnik raportu będzie zapoznany wyłącznie z wnioskami i wyprowadzonymi z nich rekomendacjami sformułowanymi przez autorów raportu, bez możliwości skonfrontowania ich z zebrany materiałem ewaluacyjnym. Bardzo cenne jest natomiast postulowanie przez K. Stróżyńskiego uzupełnienie raportu o „opis kontekstu lokalnego” i „koncepcję badawczą”. Tego rodzaju informacje bardzo rzadko pojawiają się w sporządzanych w szkołach/placówkach raportach z badań.

Omawiana praca zawiera także płytę CD z materiałami przydatnymi do projektowania i prowadzenia badań ewaluacyjnych.

Podobną płytę, z narzędziami badawczymi oraz schematami do wykorzystania w prezentacjach, zawiera najnowsza, właśnie opublikowana książka K. Stróżyńskiego: *Ewaluacja w ramach nadzoru pedagogicznego w przedszkolu*. W pozycji tej przedstawiono, jak wynika z zapowiedzi wydawcy,

„w sposób całościowy i praktyczny zagadnienie ewaluacji w przedszkolu oraz metodologię badań ewaluacyjnych”.

Kolejną pozycją, godną polecenia wszystkim nauczycielom – pracującym zarówno w przedszkolach, jak i różnego rodzaju szkołach i placówkach – jest sygnalizowana już praca R. Sagora *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, Wyd. CEO, Warszawa 2008. Zawiera ona, poza odpowiedzią na pytanie (stanowiącą jednocześnie tytuł pierwszego rozdziału): *Dlaczego potrzebne są nam wspólne badania przez działanie?*, omówienie następujących po sobie etapów procesu badania przez działanie. A mianowicie: *Sformułowanie problemu* (rozdział 3), *Zbieranie danych* (rozdział 4), *Analiza danych* (rozdział 5), *Prezentowanie rezultatów* (rozdział 6), *Wykorzystanie badań przez działanie* (rozdział 7). Koncepcja WBPD – „czyli badania prowadzonego przez nauczycieli w celu doskonalenia ich własnej pracy lub pracy szkoły” (przy czym praktyczny, kontekstowy charakter badania sprawia – zdaniem twórców tej koncepcji – że nie wymaga ono stosowania wyrafinowanej i skrupulatnej metodologii naukowej) (R. Sagor, *Badanie przez działanie...*, s. 9) – stanowi ciekawą propozycję prowadzenia w szkole i placówce ewaluacji wewnętrznej. Z tym że wbrew sformułowanej powyżej deklaracji autora, warto jednak stosować w tych badaniach standardy metodologii naukowej, aby gromadzony materiał empiryczny był wiarygodny i dawał podstawę do formułowania uogólnień i wniosków (dyrektyw) praktycznych.

Zbliżając się do końca prezentacji różnego rodzaju źródeł przydatnych do planowania i prowadzenia w szkole i placówce ewaluacji wewnętrznej, nie można pominąć artykułów publikowanych w czasopismach edukacyjnych – zarówno tych, które ukazały się po wejściu w życie rozporządzenia, jak i publikowanych obecnie. Należą do nich np. teksty L. Korporowicza *Ewaluacja zorientowana na rozwój*, czy D. Elsner *Ewaluacja wewnętrzna miłym krokiem ku uczącej się organizacji* („Dyrektor szkoły” nr 10/2010), a także cykle artykułów autora niniejszego opracowania, publikowane w latach 2008–2010 w „Refleksjach” (M. Krężel *Ewaluacja działań wychowawczych i profilaktycznych w szkole*, *Ewaluacja wewnętrzna – praktyczne badanie oceniające w szkole lub placówce*).

Prawo w szkole

Jolanta Zorga-Pieńkos

nauczycielka konsultantka ds. edukacji ustawicznej kadry kierowniczej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Prawo oświatowe wciąż nie jest wyodrębnioną dziedziną. Dlaczego? Dzieje się tak zapewne z tego powodu, że łączy w sobie rozstrzygnięcia z zakresu prawa finansowego, konstytucyjnego, budżetowego i administracyjnego. Nie zmienia to faktu, iż jest podstawą codziennego funkcjonowania każdej szkoły lub placówki oświatowej.

Fragment ze wstępu do omawianej tu książki *Prawo wewnątrzszkolne. Zasady tworzenia i stosowania* pokazuje skomplikowany status szkoły wobec prawa. Autor twierdzi, że: „Przestrzeganie prawa jest w równej mierze ważne dla każdego nauczyciela, ucznia, ale i tych, którzy mają bezpośredni wpływ na jego kształt: dyrektorów, pracowników nadzoru pedagogicznego, przedstawicieli organów prowadzących. Opracowanie to jest głównie adresowane do osób zarządzających oświatą. Stanowi próbę uporządkowania wiedzy na temat, czym prawo w ogóle jest, a w tym kontekście tzw. prawo oświatowe, jaka jest jego struktura, jak wpływa ono nie tylko na organizację systemu oświaty, ale jak posługiwać się nim w codziennej praktyce szkolnej. Pokazano tu również metodologię tworzenia szkolnych aktów prawnych oraz przykłady praktycznego ich stanowienia”. Opracowanie ma charakter poradnika – pokazuje przykłady rozwiązań, ale też wskazuje na najczęściej popełniane przy ich tworzeniu błędy; podpowiada, jak uczynić ze szkolnej legislacji instrument sprawnego zarządzania.

Dostępne publikacje w zakresie prawa oświatowego stanowią na ogół wykładnię przepisów zawartych

w ustawie o systemie oświaty, ustawie Karta Nauczyciela i rozporządzeniach wykonawczych do nich. *Prawo wewnątrzszkolne* odnosi się natomiast do aspektów metodologicznych związanych ze stanowieniem prawa przez organy szkolne do tego upoważnione. Zakres treści ujętych w książce (między innymi: prawo oświatowe w systemie prawa polskiego; pojęcie przepisu, normy prawnej, wykładni prawa; akty prawne tworzone w szkole/placówce oświatowej i wiele innych) pozwala na uporządkowanie wiedzy z dziedziny propedeutyki prawa w ogóle, lecz także, co najważniejsze, pokazuje praktyczną formę jego tworzenia, zgodną z zasadami technik prawodawczych oraz ogłaszania aktów normatywnych. Książka zawiera szereg wskazówek i uwag dotyczących kształtu szkolnych aktów prawnych wraz z ich modelowymi rozwiązaniami, zapisanymi na nośniku elektronicznym, będącym dodatkiem do wydawnictwa.

Atutem publikacji jest nie tylko przystępnie napisana część teoretyczna, ale i szereg uwag potwierdzających znajomość tematu. Pomocne mogą być podpowiedzi, jak poruszać się w obrębie prawa oświatowego tyleż poprawnie, co i skutecznie, z punktu widzenia celowości pedagogicznej przyjmowanych, stanowionych bądź uchwalanych rozstrzygnięć.

Od wieków znana zasada, iż „nieznajomość prawa szkodzi” nabiera nowego wymiaru w świetle też autora *Prawa wewnątrzszkolnego* – bardziej szkodliwa może być nieznajomość zasad tworzenia prawa.



Wiesław Chyłek, *Prawo wewnątrzszkolne. Zasady tworzenia i stosowania*, Oficyna MM Wydawnictwo Prawnicze, Poznań 2010 [seria: Biblioteka Dyrektora].

Laboratorium wiedzy

Eksperymenty i zajęcia terenowe w edukacji przyrodniczej

Zdzisław Nowak

nauczyciel konsultant ds. edukacji ekologicznej i przyrodniczej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Skuteczność poznawania przyrody zależy od eksperymentalnych i obserwacyjnych metod jej nauczania. Od lat obserwujemy w polskiej oświacie problem wyników nauczania przedmiotów przyrodniczych, wynikający głównie z deficytu przyznanych godzin i braku możliwości prowadzenia zajęć terenowych i zajęć doświadczalnych. Do tego dochodzą wieloletnie zaniedbania w zakresie wyposażenia pracowni przyrodniczych w pomoce naukowe.

Nowa podstawa programowa przedmiotów przyrodniczych i edukacji wczesnoszkolnej modyfikuje podejście do nauczania, kładąc duży nacisk na obserwacje i doświadczenia – za to jej twórcom należą się słowa uznania. Zmiany są widoczne zarówno w celach ogólnych tej podstawy, jak i wymaganiach szczegółowych, a także w zalecanych warunkach i sposobach jej realizacji. Dla wszystkich przedmiotów przyrodniczych rekomendowane są do przeprowadzenia eksperymenty i obserwacje, a do zadań kluczowych na wszystkich poziomach nauczania (od szkoły podstawowej do szkół ponadgimnazjalnych) dodano „myślenie naukowe”, rozumiane jako umie-

jętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych, które z czasem ma się rozwijać w wykorzystanie wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów.

Te założenia i oczekiwania niestety trudno będzie przenieść do oświatowej praktyki. Raport MEN-u z monitoringu wdrażania nowej podstawy programowej w pierwszym roku jej obowiązywania nie pozostawia nam na razie żadnych złudzeń – jest źle. Dla przykładu, w gimnazjach:

- na lekcjach biologii na 633 badanych gimnazjów w 9% szkół nie wykonano żadnych doświadczeń, a w 43% nie zorganizowano żadnych zajęć terenowych;
- na lekcjach geografii w 20% szkół nie wykonano żadnych obserwacji, a w 15% uczniowie nie mieli żadnego kontaktu z zasobami regionu;
- na lekcjach chemii w 6% szkół nigdy nie pracowano metodami doświadczalnymi;
- na lekcjach fizyki uczniowie bardzo rzadko przeprowadzali doświadczenia i pomiary lub obserwowali pokazy nauczyciela czy filmy dydaktyczne.

Jak wynika z raportu, należy się spodziewać kiepskiego wyniku egzaminu gimnazjalnego w części matematyczno-przyrodniczej, przeprowadzanego według wymagań nowej podstawy w zadaniach sprawdzających naukowe rozumowanie i wiedzę związaną z wykonywaniem obserwacji oraz doświadczeń.

Aby jak najszybciej zmienić tę sytuację, należy moim zdaniem:

- zapewnić szkołom warunki materialno-organizacyjne niezbędne do realizowania doświadczalno-obserwacyjnej części podstawy programowej (wyposażenie, dodatkowe godziny, podział na grupy);

- zmienić nastawienie części kadry kierowniczej szkół, która często nie przywiązuje dużej wagi do wspomagania nauczycieli przedmiotów przyrodniczych w faktycznej realizacji doświadczalnych wymagań nowej podstawy programowej;
- stworzyć bogatszą niż dotąd ofertę form doskonalenia, w trakcie których nauczyciele poznawaliby: metodykę zajęć terenowych i doświadczalnych, ofertę producentów pomocy naukowych, ofertę ośrodków edukacji przyrodniczej i ekologicznej, przykłady dobrej praktyki (możliwość wymiany doświadczeń).

Przydatne mogą się okazać także:

- pomoc metodyczna ze strony wydawnictw edukacyjnych i producentów pomocy naukowych;
- realizowane aktualnie programy EFS-u, takie jak np.: „As kompetencji”, „Atrakcyjna szkoła drogą do sukcesu” i inne;
- konkursy przedmiotowe, w których uwzględniono część obserwacyjno-doświadczalną, np. konkurs na referat z zakresu astronomii i astronautyki, konkurs fizyki doświadczalnej, konkursy biologiczne i chemiczne dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, konkurs „Moja miejscowość to Zielony Punkt”.

W Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ostatnich latach systematycznie wzrasta liczba organizowanych warsztatów dla nauczycieli, poświęconych doświadczeniom i eksperymentowaniu na lekcjach. Poszerza się także oferta warsztatów i kursów związanych z zajęciami terenowymi, wizytami studyjnymi i wycieczkami edukacyjnymi. Do tego dochodzą szkolenia realizowane w ramach wojewódzkich grantów i ogólnopolskich programów edukacyjnych. Jako przykłady takich zajęć warto wymienić:

- wycieczkę szkoleniową do Parku Narodowego „Ujście Warty” (planowany termin: 14 maja 2011 r.);
- wizytę studyjną w Oczyszczalni ścieków Pomorzany i Zakładzie Produkcji Wody w Żelewie (w trakcie planowania);
- warsztaty „Projekt Beagle – Wzmacnianie edukacji nt. różnorodności biologicznej” (2 kwietnia 2011 r.);
- warsztaty „Nietoperze – anioły czy demony?” (planowany termin: 16 kwietnia 2011 r.);
- warsztaty „Eksperymenty uczniowskie w nauczaniu przyrody” (numer formy: III/B/47);
- warsztaty „Eksperyment uczniowski na zajęciach pozalekcyjnych” (numer formy: III/B/55);
- doświadczenia chemiczne w małej skali (numer formy: III/B/52).

Na uwagę zasługują też szkolenia przewidziane dla nauczycieli klas I–III szkół podstawowych i przedszkoli, zachęcające do przyrodniczych ekspe-



rymentów i obserwacji terenowych z udziałem najmłodszych uczniów. Są to:

- warsztaty „Przyrodnicze eksperymentowanie najmłodszych” (numer formy: III/B/16);
- szkolenie Rady Pedagogicznej „Aktywność badawcza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym” (numer formy: II/3).

Z zajęciami prowadzonymi w laboratorium i w terenie wiąże się w istotny sposób kwestia bezpieczeństwa uczniów, szeroko omawiana podczas „Kursów kierowników wycieczek szkolnych” (formy: III/F/1 i II/4) i „Udzielania pierwszej pomocy w wypadkach w trakcie zajęć szkolnych” (formy: III/F/2 i II/2). Podczas zajęć prezentowane jest wyposażenie apteczek pierwszej pomocy i środki ochrony osobistej zabezpieczające zdrowie i życie uczniów, którzy prowadzą obserwacje i wykonują doświadczenia. Mówimy także o potrzebie stworzenia regulaminów BHP obowiązujących podczas takich zajęć i konieczności zapoznawania z nimi uczniów. Informujemy również nauczycieli, gdzie można zaopatrzyć się w niezbędne środki ochronne i ratownicze, oraz w jaki sposób wypełnić wymagania stawiane szkołom w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa uczniów.

Jestem przekonany, że ponowne wprowadzenie zajęć doświadczalnych i terenowych do praktyki nauczania przedmiotów przyrodniczych przywróci tym przedmiotom należną rangę i zwiększy efekty nauczania. ZCDN, jako wojewódzka placówka doskonalenia, może wspomóc nauczycieli, oferując im szeroką pomoc metodyczną w przygotowaniu i realizowaniu takich zajęć. Dlatego serdecznie zapraszam do skorzystania z naszej najnowszej oferty form doskonalenia zaproponowanych w tym obszarze oraz indywidualnych konsultacji.

Multimedialny standard

Waldemar Zaborski

nauczyciel konsultant ds. technologii informacyjnej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Współczesny uczeń to „pokolenie Y”, które od początku nauki obcuje z komputerem, korzysta z Internetu i wielu innych kanałów przekazu informacji oraz komunikacji, zna języki obce, a przy pomocy interaktywnych symulacji i gier rozwija umiejętność myślenia i samodzielnego rozwiązywania problemów. Ma wszystkie atuty, aby szybko pozyskiwać informacje. Potrafi je znaleźć, przetworzyć, selektywnie obrobić przy pomocy dostępnych aplikacji, a czasami również podzielić się z innymi. Musimy za nim nadążyć.

Trudno wyobrazić sobie współczesność bez powszechnego dostępu do wiedzy. Komputer oraz technologie informacyjne i komunikacyjne w szerokim zastosowaniu towarzyszą współczesnej edukacji już od ponad 10 lat. Uczeń XXI wieku nie wyobraża sobie rzeczywistości bez komputera, projektora multimedialnego, Internetu, tablicy interaktywnej, telefonu komórkowego, tabletu, wizualizera, czy też zestawu do rozwiązywania testów. Multimedialny podręcznik to dzisiaj standard. Wydawnictwa edukacyjne dołączają do każdego podręcznika pomoce dydaktyczne na nośniku elektronicznym. Coraz więcej pozycji książkowych pojawia się również w wersji zdigitalizowanej. W zawrotnym tempie rozwija się również e-edukacja, która w zasadzie stanowi powrót do dobrze znanych form dydaktyki; niektórzy nauczyciele pamiętają telewizyjne i radiowe audycje, uniwersytety, nagrania na taśmach magnetycznych, kasetach wideo.

Za rozwojem nowoczesnych technologii starają się również nadążyć nauczyciele. Stanowi to jednak dla nich duże wyzwanie – muszą zmienić nie tylko sposób myślenia, ale także przyzwyczajenia. Przejście od analogowego podręcznika (nauczania tradycyjnego) do interaktywnych form przekazywania wiedzy, od zwykłego dziennika lekcyjnego do elektronicznych rozkładów zajęć, materiałów dydaktycznych dostępnych na stronach internetowych i nauczania on-line – to zmiany wymagające zaangażowania i doskonalenia umiejętności zawodowych. Nauczyciel sam musi ocenić, które metody sprawdzają się w określonej grupie szkoleniowej i dają najlepsze wyniki, czyli pozwalają na osiągnięcie wyznaczonych celów edukacyjnych.

Z uwagi na korzyści wynikające z wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie nauczania, należy je systematycznie wdrażać w rzeczywistość szkolną, jednak nie za wszelką cenę. Tylko naturalna potrzeba nauczyciela zapewni mu świadome wykorzystanie prezentacji, symulacji zjawisk czy praktycznego działania na lekcjach, a poprzez to uatrakcyjni nie proces nauczania, poznawania, utrwalania, powtarzania i zapamiętywania.

Mimo że w ostatnich latach obecność sprzętu komputerowego w szkołach jest coraz bardziej powszechna, uznaje się, że wykorzystanie nowoczesnych technologii jest w dalszym ciągu niewielkie. Nauczyciel, nie mając pewności, że wszystko się uda, nie chce podejmować ryzyka. Lęk przed wykorzystywaniem nowoczesnych technologii może być spowodowany niezajomością obsługi urządzeń lub systemów, a także ograniczonym zaufaniem do sprzętu elektronicznego.

Uczniowie, korzystający na co dzień z rozproszonych źródeł informacji, nie zawsze chcą akceptować tradycyjne metody pracy nauczyciela, które w znacznym stopniu ograniczają możliwości poznania. Uczniowie oczekują odpowiedniej jakości materiałów i działań, rzetelnych odpowiedzi, możliwości dyskusji na temat stosowanych rozwiązań oraz odpowiedniej interpretacji zachodzących zjawisk i procesów.

Nauczyciel, jako kierujący najważniejszym procesem – dydaktyką, powinien nadążyć za potrzebami uczniów, być niekwestionowanym przywódcą, otwartym na stosowanie nowych technologii.

Ważne jest, by wykorzystywać i prezentować sprawdzone rozwiązania i technologie, zweryfikowane przez zespoły specjalistów, doradców, rzeczoznawców i ekspertów przedmiotowych. Bardzo istotne jest również ściśle powiązanie prezentowanych treści z podstawą programową oraz standardami w zakresie wymagań egzaminacyjnych. Dlatego też nieodzownym wsparciem dla nauczyciela są portale edukacyjne, które dysponują zweryfikowanymi pod tym względem zasobami. Należą do nich:

- <http://www.interklasa.pl> – chyba najstarszy portal edukacyjny, który powstawał równoległe z wyposażaniem placówek oświatowych w sprzęt komputerowy. Portal przeznaczony głównie dla nauczycieli i uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, ale przydatne zasoby znajdują tu również nauczyciele szkół zawodowych. Portal zawiera wiele interesujących treści i rozwiązań, które po niewielkiej modyfikacji lub dostosowaniu do potrzeb zespołu uczniowskiego można wzbogacać o własne rozwiązania z zachowaniem praw autorskich.
- <http://eduseek.interklasa.pl> – portal oparty na tych samych zasobach edukacyjnych, ale z podziałem na cztery części. Pierwszą stanowi serwis portalu, drugą – dział dla ucznia, kolejną – dla nauczyciela i dyrektora, a ostatnią (jest to niewątpliwie ewenement) – dział dla rodzica.
- <http://www.szkoła.net> – portal przeznaczony głównie dla uczniów i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. Znajdziemy tu mnóstwo przydatnych materiałów z zakresu przygotowania do matury oraz konspektów lekcji, interaktywnych testów i dyktand, a także opracowania nauczycieli.
- <http://www.scholaris.pl> – ten portal miał być wyznacznikiem nowoczesnych trendów i kierunków edukacji, ale od dwóch lat jego funkcjonalność jest ograniczona. Był pierwszym, na którym można było rozpocząć zakładanie i testowanie e-szkoły, przygotowywać nauczycieli i uczniów do form e-learningowych. W chwili obecnej trwają prace związane z jego przebudową.

Przedstawione portale edukacyjne udostępniają zgromadzone materiały bez konieczności wnoszenia jakichkolwiek opłat. Ponadto warte polecenia są tematyczne witryny internetowe, bezpośrednio związane z przedmiotami, np. www.geografia.pl czy www.matematyka.pl.

Jednym z portali edukacyjnych, który umożliwia dostęp do swoich zasobów odpłatnie, jest <http://www.nauczyciel.pl>. Jego rozwój jest bardzo dynamiczny – zamieszczone materiały są doskonałe pod względem zawartości merytorycznej, uzupełnione ciekawymi animacjami i symulacjami komputerowymi, z możliwością własnych aranżacji lekcji i prowadzenia form e-learningowych.

Edukacja, która odbywa się z wykorzystaniem materiałów interaktywnych, z pewnością wzbudza zdecydowanie więcej emocji, powoduje, że uczniowie wykazują większe zainteresowanie przedstawianą tematyką, sami zaczynają poszukiwać dodatkowych treści, uczą się rzetelnej oceny treści i wiarygodności przedstawionych informacji, dzielenia się wiedzą z innymi, poszanowania praw autorskich oraz zdrowych zasad współzawodnictwa.

Najczęściej dziś wykorzystywanymi rozwiązaniami, stosowanymi w placówkach oświatowych, są:

- tablice interaktywne;
- projektory multimedialne (prawdopodobnie nie ma dzisiaj szkoły, która nie posiada przynajmniej jednego projektora);
- wizualizery – zamiast rzutników pisma, współpracujących z komputerem, tablicą interaktywną lub mikroskopem za pośrednictwem portu USB – umożliwiające obserwację małych obiektów na dużym ekranie, zapisanie dokumentu w postaci obrazu lub filmu na dysku oraz udostępnienie uczniom nagrania w Internecie;
- kamery internetowe – do komunikacji z uczniami, rodzicami;
- aparaty cyfrowe – do dokumentowania otaczającej rzeczywistości oraz realizowanych zadań i projektów;
- tablety graficzne, współpracujące z komputerem lub tablicą interaktywną;
- tablety multimedialne z WiFi – zamiast tradycyjnego zestawu komputerowego do komunikacji wewnątrz sieci, prowadzenia dokumentacji szkolnej (m.in. dziennika elektronicznego) oraz zapisu obrazów i zjawisk;
- zestawy pilotów do przygotowywania i sprawdzania testów.

Uczniowie do wykorzystywania ww. pomocy dydaktycznych są przygotowywani głównie przez nauczyciela informatyki, co nie zmienia faktu, że nauczyciele innych przedmiotów powinni brać udział w oferowanych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli i wiele innych instytucji nieodpłatnych kierunkowych szkoleniach.

Teraz tylko pozostaje kwestia dostępności środków finansowych, dzięki którym będzie możliwa realizacja zamierzeń w zakresie wyposażenia szkół w ww. pomoce dydaktyczne – mogą to być środki pochodzące z EFS-u, pozyskiwane od sponsorów, stowarzyszeń i instytucji wspierających oświatę, czy też darowizn od osób fizycznych. Warto o nie zabiegać, gdyż nowoczesne wyposażenie szkół i placówek oświatowych – wspierające działania szkoły w obszarze edukacji cyfrowej i budowie społeczeństwa informacyjnego – powinno być standardem.

Wybrane zagadnienia wydawnicze

Sławomir Iwasiów

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Cóż może być łatwiejszego, niż zamiana szkolnej pracowni albo wydzielonego w bibliotece miejsca w małe wydawnictwo, które będzie przygotowywało broszury, gazetkę szkolną, publikacje okolicznościowe? W dzisiejszych czasach bariery nie stanowi brak środków – to wszystko można osiągnąć praktycznie bez nakładu finansowego (choć niezbędne minimum oczywiście będzie potrzebne). Trudniejsze są chyba zagadnienia teoretyczne i znalezienie odpowiedzi na pytanie: co to jest wydawnictwo i dlaczego w ogóle powinno działać w szkole? Chciałbym opowiedzieć w poniższym tekście o niektórych podstawowych zagadnieniach związanych z pracą edytorską – mam nadzieję, że staną się one inspiracją do własnych poszukiwań.

Problemy z autorem

Opisując terminologię i praktykę edytorską, należy pamiętać o kilku kanonicznych pracach – tutaj będę korzystał przede wszystkim z książek Jana Trzynadłowskiego (podejście już dzisiaj klasyczne) oraz Janusza Dunina i Barbary Osuchowskiej (nowsze spojrzenia na tę problematykę). Wykorzystane pozycje (i kilka dodatkowych) podaję w bibliografii z zastrze-

żeniem, że to jedynie czubek góry lodowej na rynku wydawniczym – w księgarniach można znaleźć wiele poradników, podręczników, zeszytów ćwiczeń.

Wspomniany Jan Trzynadłowski w swoich najważniejszych pracach z tego zakresu (*Autor, dzieło wydawca*, Warszawa 1988 oraz *Edytorstwo. Tekst, język, opracowanie*, Warszawa 1976) zadaje pozornie oczywiste pytania o autora, tekst i czytelnika, uznając je za kluczowe do rozpoczęcia pracy edytorskiej. Kim jest autor tekstu? Czym jest sam tekst? Te pytania stawiamy wówczas, gdy mamy do czynienia z jakimkolwiek przejawem utrwalonej aktywności piśmienniczej – na przykład starożytnym eposem, internetową encyklopedią lub wywiadem prasowym.

Kto jest autorem? Najłatwiej odpowiedzieć – autorem jest ten, kto się pod tekstem podpisał. Z różnych powodów to niebezpieczne uogólnienie, bowiem łatwo wyobrazić sobie sytuację, gdy autor jest anonimowy, a dzieło niepewnego źródła. Trzynadłowski bierze za przykład „sprawę Homera” (*Autor, dzieło wydawca*, s. 11). Czy Homer podpisał się własnoręcznie pod *Illiadą* i *Odyseją*? Trudno to dzisiaj stwierdzić, ponieważ nie mamy na to dowodu. Inną kwestią jest to, że nie miał takiej potrzeby – jego eposy funkcjonowały przez dłuższy czas w przekazie ustnym. Oba zostały spisane dopiero za czasów Pizystrata, pomiędzy 605 a 527 rokiem p. Ch. Można tylko podejrzewać, że teksty *Illiad*y i *Odysei*, przekazywane z ust do ust, wielokrotnie zmieniały swój kształt, bo każdy opowiadający dodawał od siebie nowe elementy. Skoro tak, to do momentu spisania nie istniał jednolity przekaz Homerowych utworów. Ustabilizowanie ostatecznej wersji jego dzieł można uznać za gest nadania autorstwa. Czy jednak, mimo aparatu filologicznego, dzięki któremu możemy prześledzić dzieje danego utworu, autor jest tym, kogo za autora uważamy, ponieważ widzimy nazwisko na okładce książki?

W czasach współczesnych problem autorstwa wydaje się szczególnie ważny w rozmytej przestrzeni internetowej. Trudno sprawdzić, kto jest autorem poszczególnych haseł w Wikipedii, bo każdy może

wprowadzać do nich zmiany. Nie ma jednego twórcy Wikipedii – jest nim zbiorowość tworząca tę szczególną encyklopedię. Jej idea została wyrażona przez współautorstwo – nikt nie rości sobie praw do publikowanych haseł, więc porzucona zostaje tym samym potrzeba autorskiej własności.

I jeszcze jeden szczególny przypadek, a mianowicie wywiad prasowy. Kto jest autorem wywiadu: rozmówca czy dziennikarz? Według ustawy o prawie prasowym, właścicielem (autorem) wywiadu jest ten, kto zapisuje tekst rozmowy. Autorstwo polega tu na nadaniu rozmowie utrwalonej postaci – dziennikarz zadaje pytania, utrwała w jakiś sposób odpowiedzi rozmówcy (zapisuje lub nagrywa), potem „pisze” wywiad, przestrzegając reguł gatunku. Sprawę komplikuje nieco zagadnienie autoryzacji – udzielający wywiadu ma prawo do wglądu (na życzenie!) w ostateczną wersję tekstu (może ją zaakceptować lub nie).

Zgadnienie tekstu, któremu Trzynadlowski poświęca sporo miejsca w książce *Autor, dzieło, wydawca* (s. 52–59) także nastrocza pewnych trudności. Jak rozumieć pojęcie tekstu? Czy może to być jedno zdanie? Sekwencja zdań? Artykuł w gazecie lub czasopiśmie? Być może każda forma utrwalonej wypowiedzi jest tekstem, chociaż z wielu powodów to odpowiedź niezadowolająca. Czy tom wierszowanych eposów jest tekstem? Tom jest przedmiotem, który ktoś „zrobił”, a o tekście poetyckim trudno myśleć w kategoriach materialnych. Z drugiej strony, wywodząca się z czasów starożytnych nazwa „poezja” ma więcej wspólnego z fizyczną aktywnością niż, co paradoksalne, z poetyckością. Jak podaje *Słownik terminów literackich*, „poezja” pochodzi od greckiego słowa *poiein*, a więc „czynić”, „działać”, „robić”, „powoływać do istnienia”, „wykonywać”. Zatem teksty (nawet te literackie) są „robione”, „wykonywane”, „przedstawiane”, ale też bywają w konsekwencji chwilowe, ulotne, nietrwałe. Zanim zostaną spisane, opracowane i wydrukowane, przechodzą szereg zmian, przeobrażeń, poprawek.

Jan Trzynadlowski proponował w swoich pracach, żeby w przypadku zagadnień związanych z działalnością wydawnictwa posługiwać się pragmatycznymi definicjami autora i tekstu, czyli takimi, które znajdują poparcie w praktyce wydawniczej. Dla naszych potrzeb należy przyjąć, że autor to konkretna osoba, będąca realnym sprawcą dzieła, która stworzyła, współtworzyła lub zapoczątkowała powstawanie tekstu będącego podstawą przyszłej publikacji, a więc utrwalonej wypowiedzi językowej, która trafia do czytelnika.

Skąd się biorą teksty?

Według Trzynadlowskiego, edytorstwo jest dziedziną nauki; pracą badawczą i praktyczną nad tek-

stem, która polega na adaptacji do druku dzieł (utworów lub dokumentów), których autorem nie jest osoba tożsama z edytorem (zob. m.in.: Jan Trzynadlowski, *Edytorstwo. Tekst, język, opracowanie*, Warszawa 1976).

Trzynadlowski (jak również inni autorzy podejmujący tę tematykę) przedstawia dwa warianty tej dziedziny. W najszerszym ujęciu edytorstwo jest procesem, działalnością wydawnictwa – pracą nad tekstem, której celem ostatecznym jest wydanie publikacji. Do obowiązków wydawcy należy szereg czynności: planowanie procesu wydawniczego, współpraca z autorami, opracowanie redakcyjne tekstów, projektowanie i przygotowanie zewnętrznej formy poszczególnych dzieł, kooperacja z drukarniami, bibliotekami i księgarniami, marketing i reklama. Inaczej mówiąc: edytorstwo to zespół czynności popartych wiedzą, które towarzyszą publikacji tekstu przygotowanego przez autora, a wydawca jest podmiotem (osobą, instytucją, firmą) kierującym grupą specjalistów.

W węższym znaczeniu edytorstwo polega na praktycznym opracowaniu tekstu zgodnie z obowiązującymi normami dotyczącymi: kompozycji wydawniczej (podział na teksty wprowadzające, tekst główny, teksty pomocniczo-wyjaśniające), kompozycji tytułatury wydawniczej, skróconych opisów bibliograficznych, indeksów, bibliografii itp. Edytor wydawniczy (redaktor prowadzący, redaktor wydawniczy) powinien być specjalistą w dziedzinie, do której należy opracowywane przez niego dzieło: literackie, czasopiśmiennicze, artystyczne, naukowe, dziennikarskie itp.

Aby przystąpić do pracy, edytor musi dysponować materiałem, który zostanie poddany obróbce redakcyjnej i będzie stanowił podstawę przyszłej publikacji. Przede wszystkim, ktoś musi wystąpić z inicjatywą wydawniczą – zaproponować, że coś powinno lub może być wydane (zob. m.in.: Barbara Osuchowska, *Poradnik autora, tłumacza i redaktora*, Warszawa 2005, s. 30–34).

Zazwyczaj inicjatorem bywa sam autor, który przynosi tekst do wydawnictwa. Wydawca ma trzy możliwości negocjacji z autorem: może tekst przyjąć, jeśli uzna, że jest warty wydania; może tekst przyjąć, ale z zastrzeżeniem konieczności wprowadzenia poprawek, uzupełnień, skróceń i zmian (za zgodą autora); może także tekst odrzucić. Często to sami wydawcy, monitorujący rynek czytelniczy, decydują, jakie publikacje są w danym momencie potrzebne (w oparciu o zapotrzebowanie na specyficzną tematykę, na przykład historyczną, albo konieczność wydania określonej książki, na przykład podręcznika matematyki, dostosowanego do nowej podstawy programowej). W takim przypadku, to wydawca

szuka autora (lub grupy autorów) i zleca napisanie tekstu. Na takie decyzje składa się wiele czynników: nie tylko trudne do sprecyzowania „preferencje czytelnicze” czy moda na specyficzny krąg tematyczny, ale także sytuacja na rynku wydawniczym, zagadnienia ekonomiczne i kulturowe.

Propozycja przygotowania publikacji może być jednorazowa – dzieje się tak, gdy w określonej instytucji (szkole, placówce oświatowej, bibliotece) pojawia się zapotrzebowanie na konkretną publikację (na przykład podręcznik, księgę okolicznościową, skrypt itp.). Wówczas taka instytucja podejmuje działania zmierzające do opracowania publikacji. W warunkach szkolnych można podjąć próbę samodzielnego opracowania takiego wydawnictwa (często szkoły wydają własne kroniki czy almanachy poetyckie) i niekoniecznie trzeba inwestować w zatrudnienie zewnętrznych wykonawców.

Zagubione w przekładzie, odnalezione na półce

Warto rozważyć jeszcze inną sytuację: czasami w szkolnych warunkach może się zdarzyć, że określona publikacja będzie miała charakter międzynarodowy, wynikający na przykład ze współpracy transgranicznej – tak zwanej wymiany uczniów lub wizyty studyjnej nauczycieli. Wtedy warto przygotować publikację pamiątkową (album ze zdjęciami i podpisami, księgę okolicznościową z wpisami uczestników, wspólnie opracowany numer specjalny gazetki szkolnej itp.) w dwóch językach, odpowiednio do zapotrzebowania. Takie działanie jest zgodne z tym, co przeważnie twierdzą teoretycy przekładu – tłumaczenie jakiegoś tekstu (czy też całej publikacji) na język obcy wynika z określonego zapotrzebowania, sytuacji, w której dochodzi do spotkania przynajmniej dwóch odrębnych kręgów kulturowych i potrzebna jest wymiana myśli, poglądów, doświadczeń. Dlaczego trzeba coś przetłumaczyć? Co tłumaczenia dają rodzimej kulturze? Na jakie trudności napotykalą tłumacze?

Rozważmy tutaj najbardziej znany i chyba najczęściej przywoływany przykład Kubusia Puchatka Alana Aleksandra Milnego (tytuł oryginału: *Winnie the Pooh*). W języku polskim te historie sympatycznego niedźwiądka funkcjonują w dwóch przekładach. Pierwszy to *Kubuś Puchatek*, do którego czytelnicy zdążyli się przyzwyczaić od 1938 roku, kiedy opublikowano tłumaczenie Ireny Tuwim. Drugi przekład, autorstwa Moniki Adamczyk, wydany w 1986 roku, to *Fredzia Phi-Phi*. Z punktu widzenia teorii przekładu, bliższy oryginałowi jest tytuł *Fredzia Phi-Phi* (tak orzekł zespół tłumaczy i językoznawców), co nie znaczy, że został zaakceptowany przez odbiorców. Angielskie Winnie to imię żeńskie,

a więc polska „Fredzia” wydaje się rozwiązaniem sensownym. Sprawę komplikuje fakt, że i w narracji Milnego, i w przekładzie Adamczyk, bohater ma gramatyczną płęć męską. Jest więc „tym” Winnie i „tym” Fredzią. Czy w takiej perspektywie tłumaczenie Tuwim jest mniej trafne, bo nie oddaje intencji autora? Niekoniecznie, ponieważ jest różnica w odbiorze tego tekstu w języku angielskim i polskim. Tak czy inaczej, w świadomości czytelniczej Polaków Winnie jest raczej Kubusiem, niż Fredzią.

W praktyce szkolnej nie zawsze będziemy mieli do czynienia z aż tak skomplikowanymi przypadkami tłumaczeń, ale warto o nich pamiętać, żeby nie stracić w przekładzie tego, co chcemy przekazać (o podobnych „kłopotach z tłumaczeniami” pisze m.in. Barbara Osuchowska w książce *Poradnik autora, tłumacza i redaktora*, Warszawa 2005, s. 61–68).

To dopiero początek

Wszystko, co starałem się powyżej przedstawić, stanowi jedynie wstęp do pracy nad książką, czasopiśmem, czy też jakąkolwiek inną publikacją, która wymaga opracowania edytorskiego – pracy wielu osób, które często stoją w cieniu autora tekstu. Warto próbować, nawet na własną rękę, w warunkach szkolnych, na zajęciach rozwijających umiejętności uczniów albo w bibliotece, poszerzać wiedzę o działalności wydawnictw. Przełożenie teoretycznych zagadnień i profesjonalnych doświadczeń na „własne podwórko” może nie być aż tak bardzo trudne, jak mogłoby się wydawać. Dlaczego nie redagować z uczniami gazetki szkolnej, gdzie można zamieszczać artykuły, wywiady, reportaże (gatunki są dzisiaj na tyle „elastyczne”, że dają się dowolnie mieszać i zestawiać ze sobą), nawet tłumaczenia tekstów obcojęzycznych, przygotowywane w ramach zajęć z angielskiego czy niemieckiego? Najważniejsza wydaje się w tym przypadku „inicjatywa” – czasami wystarczy zebrać uczniów wokół jakiegoś pomysłu, a reszta „zrobi się sama” i będzie źródłem dobrej zabawy.

Bibliografia

- Dobosz I., *Prawo prasowe. Podręcznik*, Warszawa 2006.
 Dunin J., *Wstęp do edytorstwa*, Łódź 2003.
 Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1988.
 Osuchowska B., *Poradnik autora, tłumacza i redaktora*, Warszawa 2005.
 Osuchowska B., *Poradnik redaktora i autora. Nauki ścisłe i techniczne*, Warszawa 1988.
 Trzynadłowski J., *Autor, dzieło, wydawca*, Wrocław 1988.
 Trzynadłowski J., *Edytorstwo. Tekst, język, opracowanie*, Warszawa 1976.
 Wodyk M., *Abc redaktora technicznego. Poradnik*, Warszawa 1994.
 Wolny-Zmorzyński K., Kaliszewski A., Furman W., *Gatunki dziennikarskie. Teoria, praktyka, język*, Warszawa 2010.

Rzecz o książkach

Zapiski na marginesie

Piotr Lachowicz

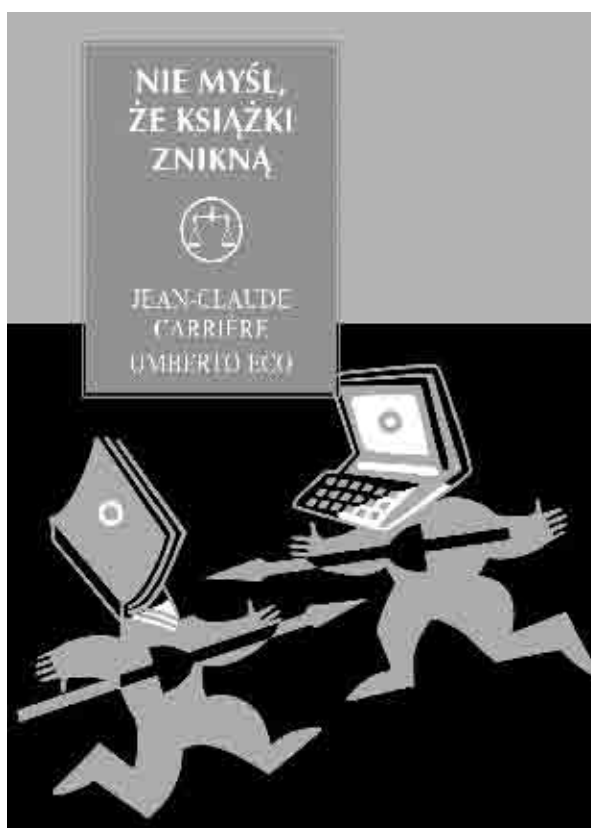
Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

„Po tej krótkiej dygresji, pozwolę sobie, panie Umberto, zadać pytanie: co to jest książka? Czy jest nią każdy przedmiot zawierający czytelne znaki? Czy rzymskie wolumeny są książkami?” (Jean-Claude Carrière, Umberto Eco, *Nie myśl, że książki znikną*, przeł. Jan Kortas, Warszawa 2010, s. 243). W końcu czy e-book też jest książką? Choć samo pytanie nie pada, pomiędzy wierszami rozmowy Umberto Eco z Jeanem-Claudem Carrièrem problem ten pojawia się w sposób bardzo wyraźny. I choć z pozoru wydaje się on błahy, to z dzisiejszej perspektywy jest istotny i mam wrażenie, iż istnieje potrzeba rozwiązania go w sposób klarowny. Zwłaszcza że Polska, choć okrzyknięta krajem, w którym rynek wydawnictw elektronicznych rozwija się najszybciej z krajów Europy środkowo-wschodniej (tak wynika z analizy firmy PricewaterhouseCooper), to użytkownikom czytników odmawia się prawa nazywania

czytelnikami książek (Tomasz Makowski, dyrektor Biblioteki Narodowej, tłumaczy nieznaczny wzrost czytelnictwa w porównaniu z 2008 rokiem jako „skutek rozszerzenia definicji książki o e-booki, albumy, słowniki i poradniki”, „Gazeta Wyborcza”, 16 lutego 2011).

Carrière, w przywołanej przeze mnie publikacji *Nie myśl, że książki znikną*, proponuje definicję książki jako „przedmiotu, który się czyta” (s. 243), z jednoczesnym zastrzeżeniem o jej słabość – nie obejmuje ona bowiem swym zakresem: gazet, etykiet czy ekranu komputera. Dla Eco, drugiego z rozmówców przywołanej pozycji, może być ona natomiast dowolnym przedmiotem, na którym za pomocą sekwencji znaków opowiedziana zostaje jakaś historia (por. s. 244). Choć obaj zdają się wysuwać na pierwszy plan przedmiotowy charakter książki, to nie pozabawiają jednocześnie e-booków prawa do tego miana.

Dla opowiadającego się po stronie tradycyjnej lektury autora *Imienia róży*, papierowe wydania, pomimo tego, że jako artefakty mają – ze względu na emocjonalną więź czytelnika z samym przedmiotem – wyraźną przewagę nad ich elektronicznym, bezdusznym odpowiednikiem, to ze względu na choćby coraz gorszą jakość druku mogą zostać zastąpione w przyszłości przez e-booki. I nie ma w tym nic złego, bo – jak trafnie zauważają – nie wymyślono doskonalszej formy wydawniczej od tradycyjnej książki. Zmiany, jakie nastąpią w jej obrębie, mogą mieć jedynie charakter drugorzędnych, choć istotnych modyfikacji natury technicznej („Może zmienią się nieco niektóre jej elementy, może stronicie nie będą wykonane z papieru” – s. 15). Niezależnie więc od wprowadzanych nowinek technicznych w obręb rozwiązań wydawniczych, wciąż pozostajemy w kręgu wynalazku Gutenberga. *De facto* więc, z punktu widzenia kultury, nic się nie zmienia (przejdźcie od druku tradycyjnego do e-druku, której jesteśmy obecnie świadkami, choć istotna, wydaje się mieć mniejsze



znaczenie niż rewolucyjne przejście od oralności do piśmienności, czy od pisma ręcznego do druku).

Kolejnym atutem przemawiającym za digitalizacją książek i technicyzacją rynku wydawniczego jest możliwość uchronienia w przyszłości kolejnych dzieł przed najsurowszymi sędziami, jakimi są czas i żywioły. Sam Eco, bibliofil, posiadacz ogromnej i cennej biblioteki, przyznaje, że z płonącego domu wyniósłby w pierwszej kolejności swój dysk twardy, pozostawiając na pastwę płomieni cenne inkunabuły. (Dla Eco-kolekcjonera dużo istotniejszy od samego posiadania jest proces prowadzący do zdobycia).

Metafora ognia trawiącego kartki papieru jako „najstraszliwszego z cenzorów” (s. 199) pozwala rozmówcom przyrzeć się długiej tradycji walki z „niebezpiecznymi” i „szkodliwymi” książkami. Śledząc genezę agresji wobec słowa pisanego, dostrzegają, jak pojemnym symbolem jest książka w kulturze i jak silny może mieć ona wpływ na ludzi. Palenie książek, jak zauważa Carrière, nie ma na celu zniszczenia wszystkich, „ale postępując w ten sposób (cenzor – przyp. P. L.), może uważać się za demiurga zdolnego obrócić w gruzy świat i całą jego koncepcję” (s. 206).

Z drugiej jednak strony, co sugeruje sam Eco, to właśnie owe czytelniki, swoimi rozmiarami odpowiadające niewielkiej broszurce, mogą się przyczynić do ocalenia całego (?) dziedzictwa literackiego współczesności. Carrière przywołuje e-readery, które są w stanie pomieścić kilkaset książek (obecnie już nawet kilka tysięcy!). I choć może jest coś niestosownego w czytaniu *Wojny i pokoju* w wersji elektronicznej, to w przyszłości może okazać się to jedynym sposobem na zapoznanie się z tym dziełem.

Zastanawiające jest również, co stało się przyczyną, że pewne dzieła przetrwały, a inne na stałe zostały usunięte ze zbiorowej pamięci. Co spowodowało, że przetrwały tragedie Sofoklesa, a dramaty innych antycznych twórców na zawsze pozostaną dla nas zagadką? Pokazuje to, jak historia kultury, nierozrwalnie związana z historią książki, uzależniona była od przypadku. Eco z Carrière przypominają, że klasyka, która przetrwała do naszych czasów, wcale nie musi w pełni reprezentować epoki, z której pochodzi. Co więcej, autorzy uznanych współcześnie arcydzieł, być może w swoich czasach za wybitnych twórców wcale nie uchodzili.

Italo Calvino w *Niewidzialnych miastach* rysuje obraz Leonii, gdzie mieszkańcy, żyjąc w sterylnych warunkach, jednocześnie tworzą hałdy śmieci górujące nad ich cywilizacją. Podobne zagrożenie do-

strzegają bohaterowie książki o książkach – Eco i Carrière w rewolucji technologicznej. Dla nich nie sie ona za sobą, poza powszechnie znanymi zaletami, ogromne niebezpieczeństwo gromadzenia wszystkich wytworów kultury – zarówno tych wartościowych, jak i tych, które jeszcze kilka wieków temu skazane byłyby na zapomnienie. To z kolei staje się przyczynkiem do rozważań nad ludzką głupotą, przesądami i błędami. Chęć ocalenia wszystkiego prowadzi do niebezpieczeństwa, że poza dziełami pięknymi i książkami takimi sobie, przetrwają również te, „w których roi się od fałszywych i błędnych informacji, a nawet – o czym jesteśmy święcie przekonani – kompletnych idiotyzmów” (s. 10). Problem ten jednak nie jest tylko domeną samej literatury. Kłopoty z odpowiednią selekcją informacji dotyczą niemalże całego naszego życia. Źródeł owych problemów upatrują bohaterowie rozmów w Internecie, który z jednej strony umożliwił gromadzenie wiedzy na ogromną skalę, z drugiej zaś doprowadził do sytuacji, że prawda miesza się w jego obrębie z fałszem. Odpowiednia selekcja danych staje się więc sprawą o tyle istotną, że do tej pory niezachwianą pozycję autorytetu utraciła książka, a za nią również jej autor, badacz, intelektualista.

Dlatego też, według autorów *Nie myśl, że książki znikną* z problemem tym zmierzyć się muszą sami pedagodzy. Eco sugeruje konkretne rozwiązanie metodyczne, które polegałoby na propagowaniu przygotowywania się do lekcji poprzez wyszukiwanie kilku różnych źródeł dotyczących jednego zagadnienia i dokonania ich analizy porównawczej. Carrière snuje natomiast wizję, w której w przyszłości każdy człowieka będzie posiadał swojego kontrolera, odpowiedzialnego za weryfikację nie tylko samych danych, ale również ich źródeł.

Niezależnie jednak od tego, czy spoglądać będziemy wstecz z sentymentem, podobnie jak prowadzący dialog Eco i Carrière, pogodzić się musimy z faktem, że rewolucja technologiczna ma miejsce, a rynek wydawniczy podlega jej w takim samym stopniu, co każda inna sfera naszego życia. Dlatego, wydaje mi się, dobrze byłoby, gdyby na półce z książkami swoje miejsce znalazł również czytnik elektronicznych książek. Bo – jak stara się przekonać nas Jean-Philippe de Tonnac, towarzyszący Eco i Carrièreowi w ich rozmowach o książkach – „ukazanie krętych losów książki na przestrzeni dziejów sprawia, że możemy chyba z mniejszą obawą spoglądać na spodziewane zagrożenia” (s. 12).

Digitalizacja edukacji

Agnieszka Gruszczyńska

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Kiedy przyjrzymy się wypełniającym nasze torby i kieszenie najnowszym urządzeniom służącym do obsługi elektronicznych aplikacji kompresujących setki woluminów tekstowych, dochodzimy do wniosku, że e-booki nie są już nowością, stając się po prostu znakiem czasu, kwantyfikatorem momentu, w którym żyjemy.

Tegoroczny tydzień promujący lekturę zdigitalizowanych tekstów – „Read an E-Book Week”, trwający od 6 do 13 marca, przyciągnął uwagę ponad 11 milionów internautów, informując ich o zaletach i możliwościach, jakie daje tekst ujęty w elektroniczne ramy. Poza światową kampanią informacyjną prowadzoną w Internecie, organizatorzy przedsięwzięcia zachęcają do ciągłej promocji e-czytelnictwa poprzez rozmaite wydarzenia, takie jak czytelnicze spotkania w świecie wirtualnym, konkursy lekturowe czy eksperymenty dydaktyczne w szkołach. Spośród wszystkich proponowanych form promocji najciekawsza wydaje się ta ostatnia – warto zastanowić się, jakie możliwości daje edukacji elektroniczna książka.

E-przyszłość

Wrześniowe popołudnie. Uczeń, zamiast spędzać długie godziny z rodzicami w księgarnianych kolejkach, otrzymuje drogą e-mail interaktywną listę potrzebnych materiałów źródłowych. Po połączeniu z siecią Internet, część publikacji kupuje w e-księgarniach, część zaś otrzymuje nieodpłatnie. Nie trzeba już nabywać całych książek, wystarczy, że zakupi się te rozdziały, które faktycznie zostaną wykorzystane na lekcjach. Nauczyciel, poza fragmentami kilku

podręczników, wybrał sekwencje interaktywnych formularzy pracy indywidualnej ucznia oraz wskazał adresy do licznych ogólnie dostępnych tekstów prasowych. Dzięki takim możliwościom, materiały dydaktyczne nie są oparte na jednym, nawet najciekawszym podręczniku, a stanowią zbiór wielu interesujących i zróżnicowanych treści. Podczas kiedy uczeń kataloguje nowo nabyte zbiory, otrzymuje kolejnego maila. Tym razem jest to wiadomość od nauczyciela języka polskiego, który jednym kliknięciem rozesłał pełną antologię tekstów klasycznych stanowiących postawę rozważań na lekcjach przez cały nadchodzący rok szkolny. Wszystko to kosztuje znacznie mniej niż tradycyjnie drukowane książki. A co ważniejsze, uczeń ma wreszcie miejsce w plecaku na śniadanie i strój na zajęcia sportowe, bowiem wszystkie potrzebne książki spakował już do swojego czytnika e-booków, umożliwiającego mu pełne opracowanie tekstu (glosy, notatki, podkreślenia), kontakt z Internetem, a nawet przygotowanie prostej pracy domowej.

Taka wizja przyszłości wydaje się być nie tylko pobożnym życzeniem, ale nawet próbą tekstową z gatunku science fiction. Być może warto jednak puścić wodze fantazji i dołączyć do szerokiego spektrum najnowszych rozwiązań dydaktycznych pracę z tekstem interaktywnym. Co więcej, może być to praca indywidualna, której efekty łatwo skonfrontować nie tylko w czasie lekcji, ale również w przestrzeni wirtualnej. W wielu szkołach mamy wszak do dyspozycji tablice interaktywne połączone z siecią Internet, które z powodzeniem mogłyby obsługiwać, niekoniecznie drogie i wciąż nieobecne w klasach szkolnych notebooki, ale właśnie aplikacje dostępne na popularnych i niedrogich czytnikach e-booków.

Czym są właściwie e-booki?

Zadając to pytanie, niejako dyskredytuję stwierdzenie o popularności urządzeń i elektronicznych dokumentów tekstowych obecnych w naszej codzienności. Nie chciałabym przy tym zastanawiać się nad techniczną stroną publikacji tekstów w formie zdigitalizowanej. Co jednak warto podkreślić,

mówiąc o książkach elektronicznych, to ich pełen szacunek do prawa własności intelektualnej. Od lat czytamy co nieco na szklanym ekranie. Z reguły nie są to długie teksty. Komu jednak z nas nie przydarzyło się „ściągnięcie” książki na ostatnią chwilę, ponieważ była taka potrzeba, należało przeczytać coś na jutro, a wszystkie biblioteki i księgarnie były już zamknięte? Czytanie jednak, nawet na ekranie LCD, nie należy do największych przyjemności, dlatego, mimo wszystko, tradycyjne woluminy miały się do niedawna całkiem dobrze. Obecnie również nie miewają się dużo gorzej, przybywa jednak amatorów tuszu elektronicznego, którzy zaopatrują się w dużo tańsze elektroniczne wersje książek, często od lat niewznawianych w tradycyjnej formie, które są dostępne w ciągu paru minut.

Myśląc o popularności tekstu w formie elektronicznej, warto zauważyć pełen akces prasy do tej formy publikacji. Każdego dnia, nie wychodząc z domu, możemy przeczytać za drobną opłatą najnowsze wydanie regionalnego dziennika, przeszukać archiwum prasy branżowej lub zamówić wybrane teksty z rozmaitych tytułów na interesujący nas temat. Ostatnio, szperając na Amazonie w poszukiwaniu ciekawych, niedostępnych do dzisiaj w Polsce tekstów literaturoznawczych, znalazłam „Politykę”, dostępną w każdym zakątku świata za jedyne 3,99 \$ miesięcznie.

Co e-booki mogą wnieść do edukacji?

E-booki, zarówno jako tekst elektroniczny oraz jako grupa urządzeń przeznaczonych do czytania zdigitalizowanych treści, wydają się doskonale wpasowywać w rzeczywistość szkolną. Ich skromne, aczkolwiek wystarczające, możliwości odtwarzania rozmaitych aplikacji stanowią gwarancję, że uczniowie nie będą zajmować się w czasie lekcji surfowaniem po sieci, czy rozpracowywaniem kolejnego etapu ulubionej gry. Przy tym jednak warto zaznaczyć, że urządzenia dają możliwość obsługi plików graficznych, wyświetlają zawartość stron internetowych i, co najważniejsze, nie męczą oczu. Czytniki stają się zatem wartą do rozważenia alternatywą nie tylko dla tradycyjnych wydawnictw, ale również dla drogiej i często awaryjnych komputerów przenośnych, wymagających zaawansowanej obsługi informatycznej ze strony administratora sieci.

Czytniki umożliwiają przygotowanie korpusu materiałów, dającego gwarancję przeprowadzenia ciekawego programu nauczania przedmiotu, oparte go na czymś więcej niż tylko tekst podręcznika. Tekst w formie elektronicznej ma zdolności do modulacji, jest elastyczny, może stanowić małą antologię tematyczną lub być sekwencją skomentowanych

fraz i grafik, stając się tym samym doskonale dopasowaną podstawą do rozważań na każdej z lekcji.

Niezaprzeczalnym atutem książek elektronicznych jest ich szeroka dostępność, niewykluczająca żadnej grupy uczniów. Materiały elektroniczne w znacznej mierze mogą opierać się na tekstach dostępnych nieodpłatnie. W każdej chwili można po nie sięgnąć, korzystając z sieci. Nawet ci uczniowie, którzy nie mają dostępu do Internetu w domu, mogą znaleźć potrzebne materiały na swojej poczcie, używając komputerów i korzystając z łącza w szkolnej pracowni multimedialnej. Równość w dostępie nie dotyczy tylko kwestii ekonomicznych. Uczeń zawsze ma możliwość dostępu do potrzebnych mu materiałów. Zielona szkoła, wyjazd na ferie czy weekend, a nawet pobyt w szpitalu nie powodują, że dziecko musi pakować tony zadrukowanych kartek papieru,



które być może nie okażą się w ogóle potrzebne. Wszystko, co konieczne, ma w swoim czytniku, a jeśli czegoś zabraknie, zawsze może pobrać zarchiwizowany już tekst na serwerze szkoły czy własnej poczcie e-mail. Ponadto, wbudowana w większość czytników nawigacja dla osób niedowidzących i możliwość korzystania z aplikacji czytania tekstów na głos dają szansę dzieciom mającym trwałe bądź przejściowe problemy ze wzrokiem, nie wykluczając ich z ogólnodostępnego powszechnego pełnego procesu edukacji i nie skazując na ograniczony korpus tekstów dostępnych w języku Braille'a.

Książka elektroniczna otwiera również dostęp do wielu cennych i rzadkich tekstów, niedostępnych w wersji tradycyjnej. Daje nam możliwość skorzystania z wielu ciekawych kolekcji trzymany pod kluczem, pozwala zajrzeć do muzealnych tekstów z całego świata, udostępnia treści niewznawianych, ale interesujących i przydatnych publikacji.

Czytniki e-booków wciąż są nowością techniczną. Czy zastąpią tradycyjną książkę?

Dostęp do tekstów łączy się z rozszerzonym spektrum wykorzystania treści. Książki elektroniczne pozwalają na wszystko, co do dzisiaj jeżyło włos na głowie bibliotekarzy. Podkreślamy, piszemy na marginesach, zaginamy rogi kartek, zaznaczamy i publi-



Samoobsługowy skaner stacjonarny w Publicznej Bibliotece Pedagogicznej

Elektroniczny tusz jest praktyczny. Czytniki mogą przechować w pamięci nawet kilkanaście tysięcy tytułów

kujemy nasze refleksje czytelnicze. Wszystko to są indywidualne przemyślenia towarzyszące lekturze, nie zaś ramki z najważniejszymi wiadomościami stworzone przez autorów podręcznika. Możliwość wyboru treści indywidualnie wskazanych jako istotne nie niweluje oczywiście racji bytu wyróżnień edytorskich. Z pewnością perspektywa aktywnej lektury, jaką daje czytnik bądź aplikacja komputerowa do obsługi książek elektronicznych, przyczyniła się do doskonalenia umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Tradycyjne podręczniki w momencie wydania właściwie nie zawsze oddają najnowszy stan wiedzy na dany temat. Wydawnictwa, dokonując reedycji, nie zawsze decydują się na kosztowne aktualizacje, a uczniowie z chęcią korzystają z rynku wtórnego publikacji książkowych. W przypadku e-booków sprawa mogłaby się mieć zupełnie inaczej – najważniejsze treści mogłyby być reedytowane w trybie miesięcznym, a nawet tygodniowym, co pozwoliło-

by na przekazywanie najaktualniejszego stanu wiedzy. Wydawnictwa z pewnością oferowałyby możliwość subskrypcji aktualizującej konkretne tytuły. Zobowiązywałoby to nauczycieli do stałego doskonalenia stanu wiedzy na dany temat i weryfikacji rzetelności oferowanego korpusu tekstów dydaktycznych. Dałoby tym samym gwarancję wyeliminowania z procesu edukacji treści nieadekwatnych do współczesnej rzeczywistości. Warto jednak podkreślić, że pojawiłby się tu problem prostej standaryzacji i parametryzacji procesu nauczania.

Zagadnienie wprowadzenia do procesu dydaktycznego treści w wersji elektronicznej jest złożonym problemem, którego nie uda się rozwiązać błyskawicznie i jednoznacznie. Nakłada się na niego cały kompleks aspektów funkcjonowania oświaty w naszym kraju, począwszy od problemów finansowych



przez możliwości kadrowe i zawsze trudne kwestie związane z kompetencjami społecznymi. Trzeba jednak próbować, również na zasadzie eksperymentu, by nie tylko zaoszczędzić kilka kart papieru, trochę pieniędzy w kieszeni rodzica, ale przede wszystkim, aby przygotować młodego człowieka na to, co spotka go w perspektywie kilkunastu lat.

Autobiografia spotkań międzykulturowych

Anna Szuflińska, nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 7 im. Sybiraków w Szczecinie, ekspertka przedmiotowa ds. języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Interesująca i bogata jest literatura dotycząca problematyki „innego”, czy też „obcego”. Fascynujący i złożony wydaje się również sam problem. Większość z nas doświadczyła go prawdopodobnie osobiście: zarówno w sytuacji, kiedy spotykaliśmy „innego”, jak i wtedy, kiedy sami byliśmy „obcym”. To ciekawe doświadczenie może stanowić dla nas szansę i zagrożenie. Oto przykłady.

Najpierw z historii. „Innym” był Chrystus i „swoi go nie przyjęli”. Ci swoi to Żydzi, którzy od zawsze doświadczali prześladowań jako „inni” właśnie. „Obcą” dla Polaków była Bona Sforza – próbująca wprowadzać po królewsku swoje porządki Włoszka do dzisiaj jest w potocznej świadomości Polaków sekutnicą i trucicielką.

A współcześnie? Problem nadal istnieje, choć może nie jest tak jednoznaczny. W mediach „inni” zostali już oswojeni i to do tego stopnia, że stają się gwiazdami. A jednak, są takie środowiska, w których „Niemiec” ciągle postrzegany jest jako zagrożenie. Podobnie na całym świecie – z jednej strony czarnoskórzy aktorzy i piosenkarze są niekwestionowanymi gwiazdami, ale na boiskach wciąż zdarza się, że piłkarze – ze względu na „inny” kolor skóry – bywają obrzucani wyzwiskami.

Wskazane powyżej przykłady uwidaczniają wartości wynikające ze spotkania z „obcymi”, czyli z inną kulturą. Ustanowienie przez Chrystusa chrześcijaństwa czy wprowadzenie przez Bonę warzyw na polski stół to zdarzenia o nieporównywalnej zupełnie skali, ale mające jeden element wspólny – w obu przypadkach kultura tradycyjna, autochtoniczna, zostaje w sposób istotny wzbogacona.

Rzecz w tym, że w powszechnym postrzeganiu to wcale nie jest oczywiste. Jakże często wszelka inność jest odbierana jako obcość, nawet gdy jest reprezentowana przez naszego sąsiada. Wystarczy, że jest wychowany w innej tradycji czy religii. „Innym” jest „miastowy” na wiosce, ale też „wsiowy” w mieście. Spotkanie na styku kultur bardzo często ma wymiar lokalny, a nie globalny.

Dlatego tak ważnym zadaniem nauczyciela jest budowanie u swoich uczniów postawy otwartości, szacunku, tolerancji, by obcy nie budził poczucia zagrożenia, lecz był odbierany jako szansa na wzbogacenie. Aby ułatwić wychowawcom to zadanie, Rada Europy wypracowała nowe narzędzie edukacyjne – *Autobiografię spotkań międzykulturowych*, która po wprowadzeniu w Bułgarii, Anglii i Holandii pojawia się również i w polskiej szkole. Narzędzie to ma pomagać w budowaniu tak pożądanego we współczesnym świecie kompetencji międzykulturowych. Autobiografia ma ułatwić przyglądanie się sobie okiem „innego” właśnie, pozwala postawić się na miejscu kogoś patrzącego na nas z dystansu innej kultury, pozwala wreszcie dojrzeć zyski płynące ze spotkania z „innym”.

Autobiografia spotkań międzykulturowych jest kompleksowym narzędziem, które może być stosowane na każdym poziomie nauczania. Jego zaletę stanowi fakt, iż odwołuje się do doświadczeń uczestników zajęć. Pokazuje także przeżycia innych osób, związane z doznaniem inności i nieporozumień, wynikających z odmienności kulturowej.

Autobiografia pozwala w sposób bezpieczny mówić o sprawach trudnych i wstydlivych, krepujących, bo daje możliwość ukrycia siebie i swoich przeżyć, często bolesnych, za maską odgrywanej bądź prezentowanej postaci. *Autobiografia* to sekwencja ćwiczeń, które można stosować z różnym natężeniem i w różnych sytuacjach (podczas lekcji, zajęć pozalekcyjnych, integrujących). Jest przydatna w edukacji filmowej, obywatelskiej – ma bardzo pojemną formułę. Jest także atrakcyjna dla ucznia ze względu na nowoczesną formę: oparta na ćwiczeniach aktywizujących, stawia przed pracującymi w grupach uczniami zadania w formie problemów do rozwiązania.

Warto zatem sięgnąć po to niebydło zrozumiałe, ale za to intrygująco nazwane narzędzie. Jestem przekonana, że *Autobiografia spotkań międzykulturowych* może być atrakcyjną formą edukacji dla naszych uczniów a także ogromną pomocą w rozwiązywaniu niezwykle trudnych problemów społecznych.

Wewnątrzszkolna ewaluacja osiągnięć edukacyjnych uczniów

Lidia Pawlusińska

nauczycielka matematyki w Gimnazjum Publicznym im. Noblistów Polskich w Przybiernowie

Rozumienie ewaluacji jako systematyczne realizowanie procesu gromadzenia informacji dotyczących interesującego nas obszaru pewnej aktywności, wartościowanie zebranych danych na podstawie wcześniej ustalonego układu odniesienia oraz formułowanie wniosków służących podejmowaniu decyzji umożliwiających dalszy rozwój badanego obszaru – uzasadnia jej wykorzystywanie we wszystkich obszarach działalności człowieka.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz organizacji kuratoriów oświaty wprowadza obowiązkowo ewaluację również do szkół. Ustawodawca określa i rozgranicza trzy zadania organów sprawujących nadzór: ewaluację działalności edukacyjnej szkół i placówek, kontrolę przestrzegania przepisów prawa i wspomaganie pracy szkół i placówek. Dokument dzieli ewaluację na zewnętrzną i wewnętrzną. Do przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej zobowiązuje szkoły. Osobą odpowiedzialną za jej zorganizowanie i wykorzystanie uzyskanych wyników do podejmowania działań poprawiających pracę szkoły jest dyrektor. Ewaluacja

wewnątrzszkolna może być przeprowadzona według wymagań określonych w rozporządzeniu lub własnych, które dyrektor uzna za ważne.

Jednym z elementów ewaluacji wewnętrznej jest ewaluacja osiągnięć edukacyjnych uczniów, którą możemy podzielić na dwa wzajemnie dopełniające się procesy, tj. ewaluację osiągnięć szkolnych oraz osiągnięć egzaminacyjnych. Ewaluacja osiągnięć szkolnych uczniów sprowadza się do zbadania, czy uczniowie danej szkoły osiągnęli zaplanowane cele procesu kształcenia określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Badanie to wykazuje, jak realizowane w szkole programy nauczania wpłynęły na postawy uczniów oraz ich poziom wiadomości i umiejętności. Wśród powodów, dla których oprócz oceniania szkolnego warto stosować ewaluację osiągnięć szkolnych, H. Szalaniec i M. Szmigel wymieniają:

- określenie poziomu osiągnięć uczniów;
- dostarczenie uczniom informacji zwrotnej o ich postępach;
- dostarczenie szkole informacji o trafności wyboru programów nauczania, metod nauczania czy o jakości stosowanych w procesie kształcenia materiałów dydaktycznych.

Ważną kwestią do ustalenia przez radę pedagogiczną jest zaplanowanie terminu takich badań. Warto pamiętać, że dokonując pomiaru w trakcie procesu kształcenia, a nie na jego końcu, mamy możliwość modyfikowania podejmowanych przez nas działań. Zazwyczaj w szkołach badania są prowadzone zgodnie z planem diagnoz edukacyjnych. Obejmuje on kolejne poziomy na danym etapie kształcenia i zazwyczaj jest zgodny z podziałem, jaki wprowadziły egzaminy zewnętrzne. Są to jednak badania osiągnięć uczniów w zakresie wymagań określonych w standardach wymagań egzaminacyj-

nych. Warto natomiast byłoby się zastanowić i podjąć wysiłek zbadania umiejętności, które nie są badane na testach.

Przykład projektu ewaluacji osiągnięć szkolnych uczniów gimnazjum

1. Uzasadnienie ewaluacji

Inicjatorem ewaluacji osiągnięć szkolnych powinien być dyrektor, który w ramach nadzoru pedagogicznego ma obowiązek kontroli jakości kształcenia w zarządzanej placówce. Badania i ich efekty powinny dostarczyć informacji zwrotnych dyrektorowi, nauczycielom, uczniom i rodzicom (prawnym opiekunom) o efektywności kształcenia w placówce. Bezpośrednie wyniki powinny pomóc uczniom i nauczycielom modyfikować proces nauczania i uczenia się w celu osiągnięcia lepszych wyników, dyrektorowi przy planowaniu wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia nauczycieli, motywowaniu i zachęcaniu kadry do pracy oraz planowaniu zmian w obrębie realizacji procesu kształcenia.

2. Strategia ewaluacji

Wybór rodzaju ewaluacji jest bardzo ważną decyzją. Moim zdaniem najlepsza jest ewaluacja formacyjna, pozwalająca na ocenę procesu kształcenia w trakcie jego trwania, po to, by w porę dokonać ewentualnych zmian i ulepszeń. Diagnoza wstępna, przeprowadzana przed rozpoczęciem kolejnego etapu kształcenia w celu zebrania informacji o poziomie wiedzy i umiejętności uczniów, może być wykorzystana jako uzupełnienie informacji dostarczonych przez okręgowe komisje egzaminacyjne w formie zaświadczeń (wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej np. w przypadku gimnazjum).

3. Przedmiot ewaluacji

Dookreślając, które z osiągnięć szkolnych uczniów będą badane, warto zastanowić się, z czym uczniowie mają największe problemy, jakie zmiany

zostały wprowadzone w szkolnym procesie kształcenia i jak one oddziałują na uczniów. Ewaluacji procesu kształcenia możemy dokonać w następujących zakresach:

- osiągnięcia uczniów w porównaniu z celami kształcenia wynikającymi z podstawy programowej kształcenia ogólnego;
- osiągnięcia uczniów w porównaniu ze standardami wymagań egzaminacyjnych;
- osiągnięcia uczniów w porównaniu z celami wychowawczymi wynikającymi z podstawy programowej kształcenia ogólnego.

4. Ewaluator (ewaluatorzy)

Zadaniem dyrektora jest również wyznaczenie osób wchodzących w skład zespołu odpowiedzialnego za przeprowadzenie badań oraz wskazanie wśród nich lidera odpowiedzialnego za całość prac. Lider w fazie projektowania wyznacza osoby odpowiedzialne za poszczególne etapy. Wyraźnie należy określić:

- kto jest odpowiedzialny za tworzenie narzędzi badawczych;
- kto przeprowadza badania;
- kto jest odpowiedzialny za opracowanie zebranych informacji;
- kto przeprowadza analizę zebranych danych;
- kto sporządza ewaluację.

5. Metody ewaluacji

Na wybór metody istotny wpływ powinien mieć rodzaj informacji, jaką chcemy uzyskać. Należy pamiętać także o czasie, w jakim zamierzamy dokonać badań, oraz czy metoda, którą wybraliśmy, zostanie zaakceptowana przez osoby poddane ewaluacji. K. Żegnałek zwraca uwagę na konieczność posługiwania się wieloma uzupełniającymi się wzajemnie metodami. Dobór tych metod powinien być warunkowany przede wszystkim problemem badań ewaluacyjnych. Na przykład:

| Umiejętności uczniów | Metoda ewaluacji |
|---|--------------------|
| planowanie, organizowanie i ocenianie własnej nauki, przyjmowanie za nią coraz większej odpowiedzialności, | wywiad, ankieta |
| skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, prezentacja własnego punktu widzenia i uwzględnianie poglądów innych ludzi, poprawne posługiwanie się językiem ojczystym, językami obcymi oraz przygotowanie do publicznych wystąpień, | wywiad, obserwacja |
| efektywne współdziałanie w zespole i praca w grupie, budowanie więzi międzyludzkich, podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji, skuteczne działanie na gruncie zachowania obowiązujących norm, | obserwacja |

6. Czas

Proces ewaluacji musi być dokładnie zaplanowany w czasie, szczególnie w kontekście organizacji roku szkolnego. Należy wyznaczyć czas na zbieranie danych, ich analizowanie i przygotowanie raportu.

7. Wykorzystanie ewaluacji

Wyniki rzetelnie przeprowadzonej ewaluacji służą usprawnieniu procesu kształcenia. Mogą one nieść ze sobą informacje, które chcielibyśmy upublicznić, lub takie, które wskazują na nieskuteczność podejmowanych działań. Komu zatem przedstawić lub komu nie prezentować wszystkich wyników? Tę decyzję należy podjąć już w fazie planowania. Według mnie, zainteresowane strony powinny mieć możliwość zapoznania się ze wszystkimi wynikami, przy czym bardzo ważną kwestią jest forma przekazu tych danych. Język raportu powinien być dostosowany do odbiorców. Inaczej powinien być sformułowany dla nauczycieli, inaczej dla rodziców, a jeszcze inaczej dla uczniów. Raport powinien wyraźnie określać:

- które działania są skuteczne, czyli które należy kontynuować;
- które działania nie przynoszą efektów;
- jakie umiejętności uczniów rozwijają się w dobrym kierunku i w odpowiednim tempie;
- które z kształconych umiejętności zostały zaniebane lub całkowicie pominięte w procesie kształcenia.

Dokładnie opracowany raport z ewaluacji ma pomóc w podejmowaniu nowych działań. Służy wyznaczeniu fachowej diagnozy określającej jakość przedsięwzięć szkolnych. Ma być źródłem inspiracji, zachętą i początkiem nowych wyzwań.

Ewaluacja osiągnięć egzaminacyjnych uczniów jest organizowana przez okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE) na terenie szkoły. Zaplanowany jest dokładny czas badań, wyznaczona grupa uczniów poddawanych badaniom, z zewnątrz określone są kryteria oceny, metoda i narzędzia kontroli oraz raport na poziomie ogólnym. Szkoły otrzymują surowe wyniki swoich uczniów oraz wyniki ogólne w postaci miar tendencji centralnych na poziomie kraju, okręgu, województwa, powiatu i gminy. Zatem proces ewaluacji osiągnięć egzaminacyjnych uczniów ograniczamy do analizy uzyskanych danych i sporządzenia raportu własnego. Z większą lub mniejszą wnikliwością. Ważne, aby przed rozpoczęciem analizy wyników egzaminów zadać sobie pytanie: jakie informacje możemy uzyskać z liczb dostarczonych nam przez okręgowe komisje egzaminacyjne oraz czy są to dane wystarczające, aby jednoznacznie wyrazić opinię o wartości procesu kształcenia w danej placówce?

A. Bogaj, pisząc o metodologicznych barierach oceny efektywności pracy szkoły, jako pierwszą z nich podaje ogólność. Dowodzi, że nie należy używać pojęcia „efektywność” w znaczeniu uniwersalnym, tylko z punktu widzenia wybranego kryterium, np. realizacji programu profilaktycznego lub wychowawczego szkoły. Wyniki egzaminów zewnętrznych stanowią bowiem tylko jedno z wielu źródeł informacji i powinniśmy traktować je jako swoiste dopełnienie ewaluacji osiągnięć szkolnych uczniów.

Uzupełnieniem prowadzonej ewaluacji osiągnięć edukacyjnych uczniów będzie ewaluacja wewnątrzszkolnego systemu oceniania (WSO). Skąd taki wniosek? Część informacji, jaką uzyskamy podczas badań, możemy zaczerpnąć z dzienników lekcyjnych. Znajdziemy tam dane dotyczące nie tylko

Nauczyciele bardzo często postrzegają ewaluację jako narzędzie, którego celem jest ocena postaw w kategoriach „dobry” i „zły” nauczyciel. Obawiają się, że służy do wytknięcia im błędów w pracy. A przecież nie ma ona oceniać ludzi, lecz ich działania, tj. wskazywać słabe i mocne strony wykonywanej pracy. Dokładna analiza skutecznych działań usprawnia pracę nauczycieli, wskazuje, które z nich powinniśmy powtarzać, aby stały się elementem pracy szkoły. Określenie słabych stron jest równie ważne. Posiadając świadomość popełnianych błędów, możemy pracować nad wyeliminowaniem ich z własnej działalności.

częstości oceniania szkolnego, ale również różnorodności metod i narzędzi kontroli. Pozyskany w taki sposób pewien zbiór informacji dodatkowo przedstawi nam obraz umiejętności nauczycieli w obszarze oceniania osiągnięć szkolnych uczniów.

Głównym celem wewnątrzszkolnego systemu oceniania jest informowanie uczniów i rodziców o poziomie wiadomości i umiejętności uczniów. Zatem dokonując ewaluacji WSO, należy badać jego funkcjonowanie pod kątem:

- analizy ocen nie tylko u jednego nauczyciela, ale wśród wszystkich zatrudnionych w placówce. Często spotykamy się z opinią, że u Pani np. od geografii bardzo trudno jest otrzymać ocenę bardzo dobrą, natomiast u Pani np. od historii nie trzeba się zbytnio napracować, aby otrzymać tę ocenę;
- wdrażania uczniów do samooceny i samokontroli, które są warunkiem koniecznym do podejmowania dalszych starań. Jeśli uczeń potrafi ocenić swoje osiągnięcia i możliwości, łatwiej jest mu zaplanować dalszą drogę kształcenia oraz trafnie sprecyzować oczekiwania wobec samego siebie. Poskutkuje to nie tylko prawidłowym przebiegiem jego edukacji, ale również zaoszczędzi rozczarowań i nie będzie wpływało negatywnie na jego poczucie własnej wartości;
- eliminacji sytuacji, w których uczeń jest dopytywany przy wystawianiu oceny końcowej. W tej sytuacji mamy do czynienia z podważaniem twierdzenia, że tylko systematyczna praca przynosi wymierne efekty;
- umożliwienia uczniowi zaplanowania satysfakcjonującej go oceny;
- planowania przez nauczyciela rzetelnej oceny wiedzy uczniów;
- określenia poprawności przedmiotowych systemów oceniania, w których nie tylko zaplanowano liczbę i formę metod i narzędzi kontroli, ale również hierarchiczną listę wymagań edukacyjnych. Na podstawie wymagań możemy wnioskować nie tylko o preferencjach nauczyciela w stosunku do nauczanych treści. Możemy sprawdzić i ocenić stopień realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego, zweryfikować jego wybór programu nauczania i obudowy dydaktycznej.

Pełnej ewaluacji szkolnego systemu oceniania możemy dokonać dopiero, gdy pierwszy rocznik absolwentów opuszcza szkołę. Wyniki, jakie uzyskają na egzaminie zewnętrznym, pozwolą ocenić jego skuteczność. Warto jednak przeprowadzać ewaluację WSO w formie etapowej. Takie działania

na pewno korzystnie wpłyną na próby wyeliminowania niedociągnięć i zwiększenia pozytywnych oddziaływań szkolnego systemu oceniania na osiągnięcia edukacyjne uczniów.

Zaprezentowany przykład wykorzystywania ewaluacji w obszarze osiągnięć edukacyjnych uczniów może budzić pewne obawy. Myślę, że największy lęk przed ewaluacją rodzi się z niezajomości samego procesu oraz nieuświadomienia sobie zalet, jakie z sobą niesie. Nauczyciele bardzo często postrzegają ją jako narzędzie, którego celem jest ocena postaw w kategoriach „dobry” i „zły” nauczyciel. Obawiają się, że służy do wytknięcia im błędów w pracy. A przecież nie ma ona oceniać ludzi, lecz ich działania, tj. wskazywać słabe i mocne strony wykonywanej pracy. Dokładna analiza skutecznych działań usprawnia pracę nauczycieli, wskazuje, które z nich powinniśmy powtarzać, aby stały się elementem pracy szkoły. Określenie słabych stron jest równie ważne. Posiadając świadomość popełnianych błędów, możemy pracować nad wyeliminowaniem ich z własnej działalności.

Pojawiają się opinie, że w szkole ewaluacja osiągnięć edukacyjnych jest zbędna, ponieważ powiela ocenianie. Kwestionując takie stanowisko, chciałabym się powołać na istotną różnicę, jaka występuje pomiędzy ocenianiem szkolnym a ewaluacją osiągnięć uczniów. B. Niemierko określił, że głównym celem ewaluacji jest zdobycie informacji o poziomie osiągnięć, a następnie wykorzystanie jej do podejmowania działań w zakresie poprawy procesu nauczania. Ocenianie szkolne uczniów jest natomiast pojęciem węższym. Ogranicza się do wartościowania efektów nauczania na podstawie pojedynczego ucznia, nie nauczyciela podejmującego decyzje w zakresie kierowania uczeniem się w określonych warunkach i z pewnym skutkiem. Stąd możemy traktować ewaluację osiągnięć uczniów jako „pogłębione sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów, obejmujące analizę warunków przebiegu i wyników nauczania, nastawione na ulepszenie procesu dydaktycznego”.

Śladami Miłosza

Ewelina Tota

**doktorantka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego,
młodszy bibliotekarz w Bibliotece Wydziału Humanistycznego US**

W Polsce przyjęła się tradycja przypisywania danego roku jakiejś sławnej osobie – pisarzowi, muzykowi, malarzowi. Mieliśmy już rok Herberta, Marii Konopnickiej, Szopena. Rok 2011 został ogłoszony rokiem Czesława Miłosza z okazji setnej rocznicy jego urodzin.

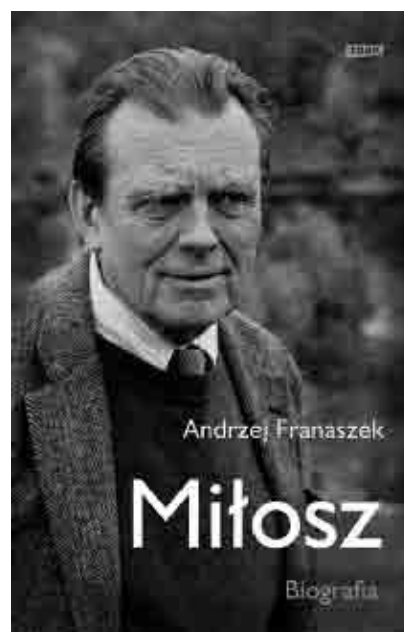
W związku z tym wielbiciele poety mogą liczyć na reedycje książek, spotkania, konferencje organizowane w kraju i poza nim.

Pamięć o Miłoszu zatacza bardzo szerokie kręgi, sięga aż po Jerozolimę, gdzie 23 lutego odbyła się dyskusja na temat *Zniewolonego umysłu* w czasie Targów Książki, w której uczestniczył Adam Michnik. W styczniu zaś przeprowadzone zostały seminaria w Moskwie poświęcone przekładom tekstów wileńskiego poety, przywołano tutaj, m.in. *Rodziną Europę*. Organizatorem był Rosyjski Państwowy Uniwersytet Humanistyczny. Na sympatyków autora *Doliny Issy* czeka również 15 kwietnia Dzień Twórczości Miłosza w Wenecji w Teatro Malibran, gdzie nie zabraknie znanych polskich artystów – Ewy Lipskiej czy Adama Zagajewskiego. W Budapeszcie z kolei w październiku odbędzie się konferencja pod tytułem „Środkoeuropejska tożsamość Czesława Miłosza i jego miejsce w kulturze europejskiej”.

Z bieżących informacji wynika, że dla miłośników artysty szykowane są jeszcze inne propozycje. W Polsce w dniach 9–15 maja 2011 roku odbędzie się druga edycja Festiwalu Literackiego Czesława Miłosza, którego uczestnicy będą mogli wziąć udział

w konferencji, przeglądzie filmów poświęconych nobliście oraz premierom książek, np. w wydanej w Znaku biografii Andrzeja Franaszki: *Miłosz. Biografia* lub Emila Pasierskiego *Miłosz i Putrament. Żywoty równoległe (Gamma i Omega)*, poświęconej między innymi biografii i relacji owych kolegów znających się jeszcze z uczelni i z grupy Żagarów. Nie zabraknie także wieczoru poetyckiego i muzycznego, z projektem pt. „Lament Świętokrzyski” m.in. Jacka Podsiadły. Z kolei od 19 do 25 marca w Filharmonii Gdańskiej w Sali Kameralnej na Ołowiance odbył się cykl pt. „Wiek Miłosza”, gdzie rozmowie o Wilnie, o poezji Mistrza, o emigracji wtórowała muzyka Beethovena. Na spotkanie zostały zaproszone znane osobistości, takie jak Julia Hartwig i Tomas Venclova. Poza wymienionymi atrakcjami, odbył się również jazzowy koncert Mikołaja Trzaski w synagodze w Gdańsku-Wrzeszczu inspirowany twórczością artysty (23 marca). Ciekawą propozycją będzie także spektakl *Sen Eurydyki* w gdańskim Klubie Żak inspirowany poematem *Orfeusz i Eurydyka*. Prapremiera odbędzie się 23 września. Jest to projekt interdyscyplinarny, który łączy w sobie taniec współczesny, słowo, ruch i muzykę.

Książka Franaszka jest czymś więcej niż szczegółową biografią pisarza – to także kulturowa i historyczna panorama XX wieku



W akcję zaangażowały się także biblioteki, szkoły i muzea, by powołać się chociażby na Muzeum im. Marii Konopnickiej w Suwałkach, Miejską Bibliotekę w Bydgoszczy, która gościła Agnieszkę Kosińską, osobistą sekretarkę Czesława Miłosza czy Brooklyn Public Library w Nowym Yorku, gdzie 27 marca odbyła się prezentacja książki *An invisible Rope: Portraits of Czesław Miłosz*, w której uczestniczyły Anna Frajlich i Adam Zagajewski. W Warszawie w Muzeum Etnograficznym na początku sierpnia będzie można obejrzeć wystawę fotografa Wojciecha Prażmowskiego *Miłosz Tutejszy*, poświęconą miejscom, w których był i tworzył poeta, by wymienić chociażby nazwy owych tajemniczych miejsc, jak: Gulbieniszki, Ejszeryszki we wschodniej Polsce, których etymologia wskazuje na litewskie pochodzenie, również Trakiszki, gdzie znajduje się przejście graniczne, czy Krasnogrudę nad jeziorem Hołnym, gdzie stoi do tej pory dworek, w którym w okresie międzywojennym Miłosz spędzał wakacje. Dwór należał do jego dziadka, Zygmunta Kunata. O samym dworze pisze miłośnik Kresów Grzegorz Rąkowski: „Do dworu prowadzi lipowa aleja z błotnistymi, rozjeżdżonymi koleinami. Modrzewiowy dworek z dużym gankiem i nieco podniesczonym gontowym dachem został wybudowany w końcu XVIII wieku przez Macieja Eysymonta”. Rąkowski przywołuje także wspomnienia rządcy majątku Wacława Czerobskiego: „Czesio kiedy był mały, to lubił grać w piłkę. Zabawiał się z wiejskimi dziećmi. Potem, jak podrósł, chodził z wędką na ryby. Łapał przeważnie Okunie, bo tych było tutaj zatrzęsienie. Lubiał pływać łodzią (...) Po lesie chodził dłuższy czas z książką i z niej rozpoznawał rośliny. Zakładał zielniki (...)”. Obecnie na dworze w Krasnogrudzie mieszkają rodziny leśników, dawniej był to pensjonat, gdzie śladami Miłosza przywędrował tu Wiesław Myśliwski. Sam Miłosz w *Rodzinnej Europie* wspomina o „świątyni przodków”, o dziadku Kunacie i babce z domu Syruć, którzy zaważyli na jego wczesnym światopoglądzie.

Ciekawą propozycją dla nauczycieli i uczniów jest program „Miłosz odNowa”, którego celem jest poszerzenie programu nauczania o takie wątki w twórczości poety, jak tożsamość, pamięć. Odbędą się konferencje i warsztaty, w których mogą wziąć udział nauczyciele. Dodatkowo uczestnicy otrzyma-

ją biuletyn „Uczyć łatwiej”, wydany przez PWN i Fundację Nowe Media, którym towarzyszy idea propagowania edukacji medialnej. Ten numer będzie poświęcony oczywiście Miłoszowi, jego biografii i twórczości. Więcej informacji na stronie: www.ceo.org.pl. Białostocki Ośrodek Kultury ogłosił także ogólnopolski konkurs na scenariusz utworu dramatycznego Czesława Miłosza.

Na rynku wydawniczym pojawią się wznowienia książek autora *Ziemi Ulro*. W Wydawnictwie Literackim ukaże się: *Rodzinna Europa, Wyprawa w Dwudziestolecie czy Spizarnia Literacka*, nie zabraknie również *Poematu o czasie zastygłym*. Zostanie przygotowana reedycja tekstów badaczy zajmujących się twórczością poetycką Miłosza – między innymi wiekopomny tekst *Moment wieczny* Aleksandra Fiuta, swoista monografia i próba rekonstrukcji światopoglądu Mistrza. Wydawnictwa z tej okazji przygotowały także nowości – począwszy od biografii, korespondencji po albumy. Przywoływany wcześniej Tomas Venclova pokusił się o napisanie książki *Mój Miłosz*, gdzie zawarł fragmenty ze swojego dziennika dotyczące relacji z poetą, eseje i przekłady wierszy. Na pewno godną polecenia pozycją jest *Miłosz. Biografia* Franaszka. W Czytelniku ukażą się listy między Jerzym Giedroyciem a Czesławem Miłoszem, zaś *Zeszyty Literackie* obiecują korespondencję Konstantego Jeleńskiego z poetą oraz kolejny tom noblisty *Rosja. Widzenie transoceaniczne*. Na rynku pojawi się także *Portret podwójny* traktujący o relacji Iwaszkiewicza z Miłoszem.

Kończąc ten krótki wstęp o Miłoszowym zatręśieniu, warto przypomnieć o lokalnej inicjatywie ZCDN-u, Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, które wspólnie organizują wykłady o nobliście w ramach cyklu „Wszechnica Polonistyczna”, przeznaczonego głównie dla nauczycieli i uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Program „Wszechnicy” obejmuje następujące zagadnienia: *Miłosz w okupowanej Warszawie, Wieszcz Miłosz, Czesław Miłosz jako eseista, Poematy Czesława Miłosza czy Miłosz w szkole*. Wykłady odbywają się w sali Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli (ul. Gen. J. Sowińskiego 68) w czwartki o godzinie 17.00 (szczegółowe informacje na stronie: <http://www.usz.zszc.pl/main.php/wszechnica>).

Pasja to nie to samo co hobby

Barbara Keller

nauczyciel bibliotekarz w Publicznej Bibliotece Pedagogicznej,
Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Rys. Piotr Otorowski
Ze zbiorów Książnicy
Pomorskiej

Pasja nie czeka grzecznie na zainteresowanie. Wybucha i wylewa się. Plami. Brudzi. Przeszkadza. Żadne półki ani kartoteki nie zawierają wskazówek, jak sobie z nią radzić. Człowiek nią owładnięty czuje się lepszy od tego, który wydaje mu się jej pozbawiony. I chyba nie bez powodu, gdy może podpisać się Czesław Miłosz.

To rzecz zwyczajna, że zostaje się poetą w pościugu za tym, czego mieć nie można. Jak można za-trzymać gronostaja uwijającego się na śniegu albo wiewiórkę, tak szybko mknącą po konarach, że nie wiadomo – mała jest czy duża. Tak samo jak głuszka czy jastrzębia, które podchodzi się z flintą i psami w towarzystwie innych myśliwych, świadkach klęski czy zwycięstwa.

Chodzi zawsze o jedno i to samo: o związanie się na śmierć i życie. Już zawsze (dopóki nie zjedzą go mole) będzie ten wypchany ptak cieszyć moje oczy. Już zawsze kaczka oszczędzona na polowaniu będzie tą kaczką, do której powracam myślami.

A więc mamy dwa sposoby zawładnięcia pożądanymi obiektami. Zabić je lub ocalić. Wybór często nie zależy od nas. Nawet gdy siadamy nad kartką, chcąc utrwalić swoje wrażenia, nie mamy pewności, czy przeżyją tę próbę.

Pewna dziewczyna związana z księdzem, znana czytelnikom *Doliny Issy* jako Magdalena, nie cieszyła się zbyt długo swoim szczęściem, a że nie czuła się jeszcze na siłach żyć wspomnieniami, wybrała nie żyć wcale. Nie wiedziała, co ją spotka po śmierci, ale miała złe przecucia. Choć obawiała się wiecznego potępienia, jednak połknęła truciznę. Za sprawą Miłosza, który udalnie nawiązywał do ludowych mrocznych opowieści o narzeczonych powracających zza grobu, została upiorem. Jej powroty nie spodobały się ludziom spodziewającym się po niej wiecznego odpoczywania. Należało ją ekshumować w celu napiętnowania rumianej twarzy i czerwonych warg przy pomocy łopaty odcinającej głowę i kołka osinowego przebijającego pierś z sercem pełnym nieumarłych namiętności.

Kto nie chce się w proch obrócić zgadza się być potępiony. A poeta, który chce być jednocześnie zwykłym człowiekiem, naraża się na gniew ludzi, którzy nie zrozumieją nigdy, że najważniejsza jest ta jego praca, która wskrzesi Magdalenę, chcącą zrzucić jarzmo praw natury. Zabije ją w końcu sam, także z przeczności, zanim ona wysie zeń ostatnią kroplę krwi.

Teraz, kiedy Magdalena osiągnęła już spokój wieczny, poeta również nie czuje impulsu, by się przeciwko niemu buntować. List starego poety do starego papieża, skądinąd również poety, zawiera prośbę o błogosławieństwo, bo wspólny cel zdaje się coraz bliższy i chciałoby się, żeby był czymś innym niż kresem wszystkiego. Na przykład wszystkiego początkiem, co gwarantuje Dobra Nowina.

Jest rok 2004, sierpień, papież zamyślony przy trumnie Miłosza. Obaj są zgodni co do jednego: „Życ to za mało”.

Odwiedziny Barbary Wachowicz

25 listopada 2010 r. w auli I Liceum Ogólnokształcącego im. M. Skłodowskiej-Curie w Szczecinie odbyło się spotkanie z fascynującym gościem: Panią Barbarą Wachowicz. Słuchaczami niezwyklej gawędy byli uczniowie klas pierwszych liceum. Dla nich Pani Barbara to nie tylko osoba o niespotykanej erudycji, ale

także kobieta posługująca się wzorcową polszczyzną. Czy mogą być ciekawsze lekcje języka i historii ojczyzny niż spotkania z takimi ludźmi? Pozostaje mieć nadzieję, że Pani Wachowicz odwiedzi jeszcze Szczecin.

A tak wyglądały te chwile, uwiecznione uczniowskim obiektywem...



Tekst: A. Kondracka-Zielińska
Zdjęcia: M. Stożyńska, A. Stasiak, A. Bakunowski

Czy istnieje problem interpretacji?

Arkadiusz Faltyń, doktorant na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Nie usiłując zgoła definiować tego, co nazywamy zwykle interpretacją, możemy zgodnie z prawdą wypowiedzieć się na ten temat choćby w sposób następujący. Jest to termin, który mniej lub bardziej adekwatnie opisuje takie sytuacje komunikacyjne, w których wzajemne rozumienie się przez dwie strony rozmowy wyglądać może na utrudnione, lub wręcz na stanowiące problem domagający się rozwiązania. O interpretacji mówimy więc z rozmaitych powodów. Czynimy tak na przykład w razie prób porozumienia się z osobą używającą obcego nam języka (amerykański filozof Quine mówił o radykalnej interpretacji: nie wiemy wtedy niczego o języku interlokutora, na przykład mieszkańca jakiejś egzotycznej wyspy), lektury pewnych dzieł literackich, ale również w codziennych rozmowach, gdy nasz rozmówca wypowiada się w sposób dla nas nieoczekiwany, ewentualnie w jaskrawy sposób odbiegający od normy.

W praktyce komunikacyjnej okazuje się nierzadko, że określenie, które konkretnie wypowiedzi wymagają interpretacji, gdyż ich zrozumienie następcza (lub powinno, zgodnie z pewnym opisem, następczać) problemów, które zaś nie, jest kontrowersyjne. Dotyczy to, jak się zdaje, wszystkich wymienionych powyżej kontekstów, również takich, w których na pozór problemy te nie powinny się pojawiać. Łatwo wysunąć podejrzenie, że pojęcie interpretacji stosujemy nierzadko wówczas, gdy jest to niewłaściwe. I na odwrót – powinniśmy, być może, rozciągnąć jego stosowalność na te sytuacje, o których wcześniej nie myśleliśmy w podobnych kategoriach. Załóżmy, że w dobrej wierze dokonujemy takich zabiegów teoretycznych; czy możemy mieć pewność, że termin „interpretacja” w każdym ze swoich rozmaitych zastosowań zachowuje jedno i to samo znaczenie? A może jest tak, że używanie jednego słowa w celu nazwania bardzo różniących się od siebie czynności (oraz ich rezultatów) najzwyczajniej w świecie wprowadza nas w błąd?

Chociaż zatem, jak się wydaje, nie mamy na co dzień kłopotów z użyciem tego słowa, to próby uściślenia, o co naprawdę może chodzić, gdy chodzi nam o interpretację, mogą przerodzić się w prawdziwy problem; problem – jeśli skupimy się wstępnie na kwestii lektury dzieł literackich – zarówno teoretycznoliteracki, jak i filozoficzny. Ów stan rzeczy skłonił pewnych badaczy, by mówić wobec tego o „filozofii interpretacji”. Filozofię tę uprawiał w swoich publikacjach znany teoretyk literatury Michał Paweł Markowski, dochodząc zresztą tą drogą do niejednokrotnie bardzo interesujących wyników.

Nawet jednak w jego pismach rzecz nie jest wolna od kontrowersji. O ile w swej wczesnej książce o Nietzschem skłonny był on twierdzić, że cała rzeczywistość (a zatem również dowolny tekst literacki) domaga się stale przedsiębranej i ponawianej interpretacji, o tyle w innych jego pracach możemy przeczytać, że tylko niektóre teksty literackie i warto, i należy interpretować. Jedne są na to zbyt proste

(choćby pewne wiersze Szymborskiej), inne znowu – zbyt niejasne, skondensowane, co sprawia, że dowolna ich wykładnia byłaby, jego zdaniem, w równym stopniu uprawniona (przykładem mają tu być utwory Mirona Białoszewskiego). Jedno sformułowanie jest jawnie sprzeczne z drugim, jeśli – zauważmy! – termin „interpretacja” w obydwu użyty został w tymże samym znaczeniu. Pomysł Markowskiego wydaje się ocalony, gdy okaże się, że sprawa przedstawia się odwrotnie. St ac się tak może jednak tylko za cenę pozbawienia pojęcia „filozofii interpretacji” uchwytne go sensu: wraz z każdą zmianą użycia terminu „interpretacja”, „filozofia interpretacji” oznaczała będzie za każdym razem zupełnie co innego.

Naturalną może wydawać się chęć uchwycenia interesującego nas pojęcia interpretacji za pomocą definicji, kłopot w tym jednak, że definicja owego terminu będzie tym ściślejsza i tym bardziej jednoznaczna, im bardziej oddalać się będzie od zarówno codziennych sytuacji komunikacyjnych, jak i od lektury dzieł literackich. Najbardziej ściśle spośród znanych nam definicji interpretacji dotyczą języków sztucznych, idealnych, czyli języków matematyki i logiki, zaś ich związek z językami etnicznymi (na przykład: językiem polskim czy francuskim) pozostaje przedmiotem sporów od co najmniej stu lat. Gottlob Frege, sławny niemiecki matematyk i logik, traktował interpretację jakiegoś języka J jako funkcję (w znaczeniu matematycznym) odwzorowującą zbiór wyrażen tegoż języka w zbiór jego korelatów semantycznych. Korelatem semantycznym wyrażen „druga planeta od Słońca”, „Gwiazda Poranna”, „Gwiazda Wieczorna” będzie zatem planeta Wenus, zaś korelatem zdania „Gwiazda Poranna jest to jedna z nazw planety Wenus” będzie jego wartość prawdziwościowa, w tym przypadku wartość „1”, gdyż jest to zdanie prawdziwe. Warto zauważyć, że zdaniem logika żadne wypowiedzi fikcyjne (a wiele tekstów literackich jest przecież wypowiedziami fikcyjnymi) nie posiadają interpretacji, a to dlatego, że nic im w świecie nie odpowiada, zaś zdania zbudowane za ich pomocą nie są ani prawdziwe, ani fałszywe. Odwołajmy się tu do terminologii Fregego. „Gwiazda Poranna” oraz „Gwiazda Wieczorna” są, jak powiadał, dwoma sposobami, na które pewne osoby odnoszą się do planety Wenus. Wyrażenia te desygnują zatem identyczny *nominat* (tzn. Wenus), ale wyrażają odmienne *sensy*. Otóż, dla przykładu, wyrażenie „polski szlachcic herbu Wczele” jest takim sensem, który nie posiada swego nominatu („Onufry Zagłoba” to nie jego nominat, lecz tak zwana pusta nazwa własna, której nic nie odpowiada w świecie), zaś zdanie „Onufry Zagłoba był dziel-

nym żołnierzem”, jako fikcyjne, nie jest ani prawdziwe, ani fałszywe. Po prostu nie pretenduje ono do tego, ażeby przybrać jedną z dwu dopuszczanych przez Fregego wartości logicznych.

Możemy jednak rozumieć pewne wyrażenia nie oczekując podania dla nich w taki sposób sformułowanej interpretacji. Nie dotyczy to wyłącznie literatury, lecz wszystkich zdań niebędących zdaniami oznajmującymi (a tylko takie interesowały Fregego). Co byłoby korelatem semantycznych pytania o wynik meczu, którego nie mogliśmy z pewnych względów obejrzeć? A co z pytaniami dotyczącymi pewnych zdarzeń w kontekstach fikcyjnych (mogę na przykład spytać kolegę, co zdarzyło się w jednym z odcinków serialu, który wspólnie oglądaliśmy itp.)? Co z rozkazami, życzeniami, wyrażeniami sformułowanymi w trybie przypuszczającym? Okazuje się, że właśnie *rozumienie* pewnych wyrażen jest tym, co docelowe w ich interpretowaniu, i tą drogą podążyło wielu badaczy kultury i literatury.

Przykładem niech będzie jeden z najważniejszych polskich badaczy literatury – Henryk Markiewicz. Proponowana przezeń interpretacja semantyczna dzieła literackiego (a zatem: bazująca na analizie znaczeń wyrażen językowych obecnych w utworze, nie zaś choćby na ekspresji wzruszeń czy innych emocji wywoływanych rzekomo przez ów utwór u czytelnika) to „w szerokim znaczeniu (...) rezultaty rozumienia całej zawartości dzieła literackiego, na wszystkich jej poziomach”. Pomimo tego, że *prima facie* wszyscy, jako poloniści, powinniśmy bez wahania zgodzić się z tą definicją, można wysunąć przeciwko niej dosyć poważne zarzuty. Po pierwsze, gwoli ścisłości, nie może chodzić tu o dosłownie całą zawartość dzieła, gdyż ta jest zależna od tego, jakie własności w danym celu zechcemy przypisać temuż dziełu, a tych jest potencjalnie nieskończenie wiele (każdemu przedmiotowi przysługuje potencjalnie nieskończenie wiele własności, w związku z czym jest o nim *prawdziwych* potencjalnie nieskończenie wiele zdań; nie jest to zatem zgoła kwestia dowolności). Po drugie, przeniesienie ciężaru na termin „rozumienie” nie rozwiązuje problemu interpretacji, gdyż również on jest terminem wieloznacznym.

Zamiast rozważać inne, mniej doskonałe definicje interpretacji (definicja Markiewicza należy do zdecydowanie najlepszych i najciekawszych), można zastanowić się, czy błąd nie tkwi w samym sposobie, w jaki zostało postawione pytanie o interpretację. Mówiąc wprost, można zasadnie wątpić, czy pytanie o postaci: „jak mam zinterpretować/zrozumieć tę oto wypowiedź?” jest pytaniem sensownym, i czy w ogóle możliwe jest podanie nań zadowalającej od-

powiedzi. Andrzej Skrendo zdawał się wątpić, wychodząc z założenia, iż, jak pisał, „interpretacja to żywioł anarchiczny i wszechobecny – i (...) nie przez przypadek to właśnie ona stanowi uprzywilejowany temat poststrukturalistów, czyli wszystkich tych, którzy walczą z bliskimi Markiewiczowi postulatami scjentyistycznymi w badaniach literackich”. Czy nie jest jednak tak, że w ten sposób cała rzecz rozpoczyna się na nowo? Możemy przecież spytać, o żywiole czego konkretnie mówimy, gdy mówimy o żywiole interpretacji, jakie są różnice między różnymi sposobami użycia terminu „interpretacja”, czy „żywołów” tych nie jest zatem tyle, ile jest owych użyc i tak dalej. *De facto*, sensowność pytania „jak interpretować?” nie została tu bynajmniej podana w wątpliwość. Czy nie istnieje zatem żaden sposób na to, by móc ominąć ten pozorny, być może, problem? Owszem, istnieją takie propozycje. Próby ominięcia tego kłopotu wiążą się na przykład z nazwiskami Donalda Davidsona oraz Hilarego Putnama, ich poglądy na ten temat zatem postaram się pokrótce omówić w dalszym ciągu moich wywodów.

W jednym ze swoich znanych artykułów powiedział Davidson, iż adekwatny opis funkcjonowania wyrażenia równoznaczny jest z interpretacją tegoż wyrażenia, czyli z podaniem jego znaczenia. Ponieważ zawsze dzieje się tak w przypadku konkretnej sytuacji komunikacyjnej, znaczenie wypowiedzi, którą pragniemy zinterpretować, jest nieodłączne od przekonań naszego rozmówcy. Przypisanie interlokutorowi przekonań i znaczenia jego wypowiedzi (zawsze dzieje się to jednocześnie; nie możemy, zdaniem Davidsona, najpierw rozpoznać znaczeń, na tej podstawie zaś wnioskować o przekonaniach, ani na odwrót) jest kwestią teorii, w którą z założenia wyposażeni jesteśmy przystępując do komunikacji. Nie musi być to jakaś niezmienna superteoria (aczkolwiek musi ona spełniać pewne założenia „odwróconej” Konwencji T Tarskiego), dość, by była adekwatna na daną chwilę jej zastosowania.

Interpretacja, jak łatwo zauważyć, jest terminem opisującym *dowolną* sytuację komunikacyjną: i codzienną rozmowę w sklepie, i lekturę wierszy Norwida (oraz artykułów Davidsona). Wprawdzie w tym drugim przypadku nie możemy bezpośrednio weryfikować naszych hipotez dotyczących np. intencji Norwida, nie możemy jednak uznać, że takowe zupełnie nas nie interesują, wówczas bowiem pozbawiamy się możliwości zrozumienia jego utworów. Nie mamy wprawdzie wtedy do czynienia ze zmarłym dawno poetą, a jedynie z pozostawionym przezeń tekstem. Jednak, jak czytamy, „tekst, w odróżnieniu od większości przedmiotów, posiada zna-

czenie, a jego znaczenie jest wytworem współdziałania [*the product of the interplay*] intencji pisarza, by być zrozumianym w pewien sposób oraz interpretacji przypisanej słowom pisarza przez czytelnika”.

Jak zauważył Davidson w innym miejscu, „każda lektura jest interpretacją, każda zaś interpretacja wymaga pewnego stopnia inwencji”; skoro tak, to żadna teoria znaczenia, którą posiadamy „z góry”, nie zapewni nam sama z siebie tego, iż zrozumiemy wszystko to, co mówi do nas nasz rozmówca. Musimy działać doraźnie (i w istocie, powiada filozof, dzieje się tak cały czas, na co dzień), co oznacza również doraźne formułowanie miniteorii znaczenia, adekwatnych do tego, co dzieje się w konkretnej, opisywanej przez nas rozmowie. Davidson prowokacyjnie stwierdził wręcz, że nie istnieje coś takiego, jak język, jeśli rozumieć przez to rzecz, którą w taki sposób do tej pory opisywali filozofowie (i, dodajmy, językoznawcy).

Sformułowanie to stało się, co zrozumiałe, przedmiotem ataków i polemik. Kanadyjski logik Ian Hacking stwierdził, iż Davidson po prostu niepotrzebnie spróbował zastosować termin „interpretacja” tam, gdzie nie jest to poprawne. Gdy rozmawiam z kimś w języku, który oboje znamy, nie interpretuję jego słów, gdyż po prostu je rozumiem, interpretacja jest zaś, zdaniem Hackinga, konieczna jedynie tam, gdzie wyrażenie jest zawile, albo gdy ktoś popełnia takie błędy językowe, które wręcz uniemożliwiają porozumienie. Sytuacja naszkicowana przez Davidsona, gdy zastosować ją do opisu codziennych aktów komunikacji, może przypominać film „Inwazja porywaczy ciał”, w którym każda znana nam osoba musiałaby być podejrzana o to, że jest kosmitą. Jednak nawet wówczas problem interpretacji nie znalazłby zastosowania: mogę wprawdzie podejrzewać, że wszyscy moi sąsiedzi są w istocie kosmitami, ale działać tak będzie wtedy, gdy wypowiedzi domniemanych przybyszy z kosmosu będą dla mnie doskonale zrozumiałe, w związku z czym nie będą wymagały interpretacji.

Czy zarzuty Hackinga były słuszne? Tak, jeśli w istocie Davidson skłonny był twierdzić, że nasze rozumienie innych ludzi zasada się na tym, iż w trakcie sytuacji komunikacyjnej dokonujemy konstrukcji pewnych mniej lub bardziej doraźnych teorii na temat tego, co nasz rozmówca może do nas mówić. Nie, jeśli uznamy, że owo formułowanie teorii jest opisem takiej sytuacji dokonany z zewnątrz, opisem (jak powiadał autor) filozoficznym, dociekającym, co jest konieczne i wystarczające do zrozumienia interesującej nas wypowiedzi. Sam Davidson pisał o tym w sposób następujący: „Nie uważam wcale, abyśmy normalnie, zwykle rozumieli to,

co mówią inni [ludzie] dzięki celowo przedsięwziętej refleksji nad tym, co mają oni na myśli, dzięki odwoływaniu się do jakiejś teorii interpretacji, lub dzięki przytoczeniu tego, co uważamy za odpowiednie [tegoż] świadectwo. Czynimy to w większości przypadków zupełnie bez wysiłku, wręcz automatycznie”.

Problem interpretacji powstawałby tylko wówczas, gdybyśmy mieszały ze sobą te dwa konteksty: empiryczny, w którym rozumienie dokonuje się właśnie „wręcz automatycznie”, oraz filozoficzny, który pragnie możliwie dokładnie opisać tę empiryczną sytuację. Problem interpretacji nie powstaje, gdyż nie powstaje problem faktycznej aplikacji posiadanej przez nas teorii do konkretnego przypadku, do konkretnej wypowiedzi. Celem rozmowy nie jest interpretacja, sformułowana teoria znaczenia wypowiedzi, lecz doraźnie osiągnięty sukces komunikacyjny. Można to zrozumieć również tak, że jeśli idzie nam o rozumienie konkretnej wypowiedzi, to problem interpretacji nie powstaje, gdyż wypowiedź ta jest w tym czy innym sensie już przez nas zinterpretowana. Problem tkwi, jak się zdaje, tylko w tym, jak explicite sformułować to, co *de facto* zostało już dokonane.

Wydaje się, że można na tej podstawie wydobywać podobieństwa między podejściem Davidsona oraz tak zwanym argumentem teoriomodelowym sformułowanym przez Hilarego Putnama. Argument ów, w jednym ze swoich zastosowań, wydaje się być wymierzony w problem wielości interpretacji. Otóż pytanie nękające literaturoznawców brzmi: dlaczego, po pierwsze, miałbym uznać, że dany utwór trafnie opisuje ta, nie zaś zupełnie inna teoria, po drugie, dlaczego miałbym zgodzić się na to, że właśnie ta, nie zaś zupełnie inna interpretacja danego utworu wynika z przyjętej przeze mnie teorii. Są to dwa różne zagadnienia, łączy je jednak przekonanie, że w konkretnym przypadku mamy z jednej strony utwór literacki, z drugiej pewną teorię, i dopiero zastanawiam się nad tym, jak jedno z drugim połączyć, by uzyskać satysfakcjonujący nas efekt.

Wprawdzie problem podniesiony przez Putnama dotyczy kwestii znanych raczej z dociekań Fregego, niż z praktyki polonistycznej, jednak – zgodnie z ambicjami samego filozofa – ma być to problem powszechny, dotyczący zatem również literatury. Interpretacją, czyli modelem pewnej teorii, ma być zbiór tych przedmiotów, które spełniają ową teorię. Zgodnie z twierdzeniem Gödla, każda logicznie niesprzeczna teoria posiada model. Jeśli taką teorię

sformułować w języku teorii mnogości (czyli teorii zbiorów), okaże się, że oprócz modeli zamierzonych, posiada ona również modele niezamierzone, zgodnie z tym, co na ten temat pisał norweski matematyk Thoralf Skolem. Ponieważ kształt dostępnej nam rzeczywistości jest kwestią teorii, wedle których ją konceptualizujemy, to wytworzenie jednego, zamierzonego przez nas jej modelu jest wręcz niemożliwe, co czyni wszelkie dociekania na ten temat, nie tylko zresztą naukowe (podobnie ma się dziać, zdaniem Putnama, z naszym potocznym oglądem świata), beznadziejnie wprost daremnymi.

Przeczy temu praktyka oraz oczywistość: świat jest przez nas ujmowany, poznawany, a nasze wypowiedzi zwykle nie dają nam podstaw do tego, by wątpić o ich znaczeniu (inaczej na przykład nie zrozumielibyśmy artykułu Putnama); wbrew temu, co powiada na ten temat teoria modeli, rzeczywistość jest dla nas czymś określonym. Czy przeczy to owej teorii? Otóż rzecz w tym, że sam problem został błędnie postawiony; problem z interpretacją mamy tylko wtedy, gdy zastanawiamy się, jak konkretnie ją sformułować. Czytamy: „Wyrażać się tak, jak gdyby problemem było: Wiem, jak posługiwać się językiem, ale jak mam wyznaczyć jego interpretację? – to wyrażać się nedorzecznie. Albo zastosowanie już ustala interpretację, albo nic jej ustalić nie może”. Oznacza to, że unikamy problemu interpretacji tylko w ten sposób, że zawsze funkcjonujemy już w obrębie pewnej interpretacji. Wyraz „krowa” mógłby przecieć zgodnie z rzeczoną teorią, odnosić się np. do kóz, zatem fakt, że odnosi się on właśnie do krów, nie jest kwestią samej tej teorii, lecz jej zastosowania w praktyce.

Propozycje Davidsona oraz Putnama opisują interpretację pokazując, że jest ona czymś, co nie stwarza w gruncie rzeczy żadnych problemów. W szczególności, nie istnieje problem interpretacji, jeżeli rozumieć przez to ustalenie znaczenia czegoś, o czym chcemy się wypowiadać. Albo jest tak, że już stosujemy pewien tekst w określony sposób, a zatem posiada on już znaczenie, albo też z zewnątrz formułujemy odpowiednią teorię, co nie wpływa w żaden sposób na nasze faktyczne postępowanie w danej sytuacji. Problem interpretacji tekstu literackiego unieważni się, jak sądzę, wówczas, gdy usytuuje się go w którymś z tych dwóch kontekstów. Nie uważam jednak wcale, że jest to zadanie łatwe do wykonania.

Wykład wygłoszony 29 kwietnia 2010 r. w ramach cyklu „Wszechnica Polonistyczna”.

Wydawanie wydawnictw

Sławomir Osiński

dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie



Kiedy przed ćwierćwieczem zaczynałem jako polonista pracować w szkole, bez większych trudności (dzięki zaprzyjaźnionej księgarni) można było w miarę na bieżąco czytać wychodzące nowości z beletrystyki z tomikami poetyckimi włącznie. Było kilka pism metodycznych adresowanych do uczących poszczególnych przedmiotów i z rzadka pojawiały się poradniki psychologiczne, pedagogiczne, metodyczne – głównie jako podręczniki akademickie. Niektóre z nich, zarówno jak ich dziś dość wiekowi autorzy, przeważnie bardziej ideolodzy niż fachowcy, dobrze się mają i nadal straszą studentów, choć głoszone teorie (oczywiście kapitalistycznie zmodyfikowane) przystają tak do współczesnej szkoły, jak jeź do sem-piterny. Dodam jeszcze, że oczywistą oczywistością był brak Internetu, co niektórym dzisiaj wydaje się niewyobrażalne.

Wolność i postęp techniczny przyniosły ze sobą inkryminowaną Sieć i wolny rynek wydawniczy. Co ciekawe, edukacja wraz z kształceniem nauczycieli na uczelniach mentalnie otorbiły się, okokoniły i mimo reform – koniecznych, a przeto szybkich i często niedopracowanych – pozostały w takim stanie, że gdyby na przykład wskrzeszono jakiegoś pedagoga z początku XIX wieku, poza drobiazgami technicznymi, czułby się jak ryba w wodzie.

Dajmy spokój temu wątkowi, przyjrzyjmy się błogosławieństwu i przekleństwu zarazem współczesne-

go nauczyciela i dyrektora szkoły – czyli wszelakim wydawnictwom pedagogicznym. Składają się na nie publikacje książkowe z każdej dziedziny, tysiące czasopism specjalistycznych i ogólnych, tyleż samo publikacji wirtualnych, stron internetowych i blogów. Jeśli dodać do tego książki naukowe z poszczególnych dziedzin oraz – dla polonistów – literaturę piękną, to na statystycznego pedagoga przypadnie dziennie kilkaset pozycji. Jasne zatem się staje, że pierwszym i podstawowym problemem jest wybór, którego w zasadzie należy dokonywać intuicyjnie, albowiem na weryfikację wszystkich adresowanych do nas wydawnictw nie starczyłoby ludzkiego żywota. Każda publikacja to także jawny bądź ukryty zysk dla wydawcy, a więc reklama – tym intensywniejsza, im bogatsza firma. Nachalne, często niezbyt uczciwe kampanie reklamowe, setki kopert pocztu tradycyjnej i tysiące spamu elektronicznego – to utrapienie dyrektorów, którzy muszą z tego zalewu komercji wyławiać ważne komunikaty i rzetelne propozycje.

Trzeba też powiedzieć, że rynek stabilizuje się i dzieli pomiędzy kilka wielkich koncernów, które monopolizują wszystko, co ze szkołą związane – od produkcji pomocy naukowych i podręczników, przez szkolenia i konferencje, aż po strony internetowe i czasopisma. Nie mnie oceniać, czy to dobrze, czy źle, ale od niedawna widać, że hochsztaplerstwo nie popłaca. Można już wyłowić rzetelne strony, mądre blogi, niezłe czasopisma metodyczne i oficyny proponujące ciekawe książki. Poziom utrzymuje ORE i wydawane przezeń publikacje oraz większość regionalnych ośrodków metodycznych. Firmy, żerujące na niewiedzy nauczycieli i na szybkich zmianach przepisów, coraz częściej są ignorowane, jako i te co organizują pseudoszkolenia oraz wydają pseudoporaadniki. Będzie im jednak dobrze, dopóki z oświaty, a zwłaszcza ze stanowisk dyrektorskich, nie odejdą w sromocie osobnicy płci obojga nieczytający ze zrozumieniem, wypełnieni postsowieckim lękiem przed „waaadzą”, niemyślący samodzielnie, a domagający się instrukcji, wytycznych i gotowców. Wystarczy, na wszelki wypadek spojrzę w lustro...

Po dzwonku

Grażyna Dokurno, nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku

Co jakiś czas w prasie ukazuje się artykuł na temat segregacji w szkole. W „Gazecie Wyborczej” z 11 września 2010 roku przeczytałam długi wywiad z dr. Przemysławem Sadurą *Nieuk kujonowi nie zaszkodzi*. Pan doktor zauważa, że różnice społeczne kształtują się już od kołyski. „Dlatego, im wcześniej dzieci z niższych warstw społecznych trafią do przedszkola, tym lepiej. Badania przeprowadzone w Polsce pokazują, że jeżeli dziecko z gorszego domu pójdzie w wieku trzech lat do przedszkola, to ma szansę zmniejszyć dystans wobec dzieci z lepszych rodzin. Potem jest już za późno”.

Dla mnie, te słowa nie są niczym nowym. Przez lata przekonałam się, że jeżeli tabliczka mnożenia nie została opanowana w szkole podstawowej, to w gimnazjum będą duże problemy. W wieku 40 lat chciałam się nauczyć gry na gitarze. Kosztowało mnie to dużo wysiłku przy marnych efektach.

Mamy w szkole grupy wyrównawcze, realizujemy projekt wyrównywania szans. Efekty w stosunku do nakładów finansowych są za małe. Te pieniądze powinny być kierowane do szkół podstawowych, żeby dziecko, które nie daje sobie rady, zostało objęte – jak najszybciej – pomocą indywidualną. I nie ma co wzywać rodzica, żeby mu mówić, że jest źle, bo on o tym wie, tylko nie ma siły pomóc swojemu dziecku.

Pan doktor uważa, że błędem jest szukanie dla dziecka lepszej szkoły. „Wysła się dzieci do lepszych szkół z przekonaniem, że to podniesie ich szansę życiowe, więcej się tam nauczą. To błędne myślenie. Dziecko może skorzystać z wyższego poziomu nauczania, ale generalnie straci. Pozbawione będzie istotnego współcześnie kontaktu z różnorodnością”.

Co jakiś czas, w okolicach końca roku szkolnego, muszę sobie przypominać argumenty za i przeciw tworzeniu w mojej szkole klasy z rozszerzonym programem matematyki. Ta matematyka jest tylko pretekstem. Do tej klasy dostają się dzieci, które mają najwyższe wyniki z testu w szkole podstawowej, a więc jest to pewna segregacja. Jednakże każdy ma szansę dostać się do tej klasy niezależnie od statusu materialnego – liczy się wynik z testu. Przez te lata nie zauważyłam, żeby uczniowie tych klas izolowali się od innych; tzw. różnorodności doświadczają

w czasie przerw, zajęć dodatkowych, na stołówce, w dyskotekę, w drodze do szkoły. Stawiane są im większe wymagania ze wszystkich przedmiotów i mogą z tego skorzystać. Dzięki temu uczniowie tych klas zostają laureatami konkursów oraz uzyskują wysokie wyniki z testów. W przyszłości mogą pchnąć ten świat naprzód.

„Dzielenie ludzi na lepszych i gorszych – w różnych sferach życia – jest w Polsce uprawomocnione”. Ale: „Szkoły społeczne i prywatne to niewielki problem, bo jest ich bardzo mało. Można zlikwidować miejsca obsadzone konkursowo w lepszych gimnazjach – to często 20–30 proc”.

Nie rozumiem, dlaczego szkoły państwowe, które próbują rozszerzyć swoją ofertę, często muszą z tzw. dyskryminacji tłumaczyć się. Istnienie chociaż jednej szkoły publicznej wytrąca jakiegokolwiek argumenty obrońcom równości. Myślę, że gdyby w mojej miejscowości była szkoła społeczna lub prywatna, to znaleźliby się rodzice, którzy – rezygnując z czegoś innego – opłaciliby chesne swojego dziecka, z myślą o jego przyszłości.

Pan dr Przemysław Sadura wypowiedział te i inne mądrości z pozycji naukowca (socjolog z UW). Pewnie tacy ludzie są potrzebni, bo oni zakreślają szerokie ramy i widzą daleko. Z drugiej strony jesteśmy my – nauczyciele, którzy na co dzień muszą sobie radzić z klasą tu i teraz.

20 września 2010 roku w „Gazecie Wyborczej” ukazał się list gimnazjalisty – odpowiedź na wywiad z dr. Przemysławem Sadurą. Paweł Iwaniec stawia tezę, że: „wizja doktora Sadury mogłaby się sprawdzić tylko wtedy, gdyby wzorce przekazywane były w przedszkolu, a szkołę podstawową wszyscy kończyli z jednakową wiedzą. A co ma zrobić nauczyciel z taką klasą nieposegregowaną? Jak ma dostosować lekcję do klasy? Skupić się na „kujonach” czy siedzieć nad uczniami gorszymi? Obojętnie, którą opcję wybierze, pozostała grupa nic nie wyniesie z lekcji. A do czego ma przygotować gimnazjum? Do egzaminu kończącego szkołę. Jednakże żeby go napisać, trzeba mieć wiedzę”. Te słowa napisał uczeń. List Pawła wyciął z gazety, może będzie mi potrzebny w rozmowach o segregacji w szkole.

PRÓŻNIAK

wybrała

Beata Filus
nauczyciel
bibliotekarz
w Publicznej
Bibliotece
Pedagogicznej
ZCDN

– Moje uszanowanie panu profesorowi!
– Szacunek dla pana dziedzica.
– Czy profesor dzisiaj uczy w szkole?
– Oczywiście, że uczę!
– Bo o godzinie 9-iej widziałem, jak pan spacerował przed szkołą, a teraz godzina 11-ta, nauka w szkole w całym biegu, a pan znowu na szosie przygląda się przyjeżdżającym na jarmark chłopom. Pół godziny temu widziałem pańskiego kolegę, który też spacerował po podwórzu szkolnym, nucąc: „Ja się boję utyć”. Cóż to za bałagan?

Starałem się zapewnić mojego rozmówcę, że to nie jest taki wielki bałagan, i że kolega mój z pewnością nie utyje.

O godzinie pierwszej tego samego dnia spotykam się z tym panem po raz trzeci w sklepie:

– Panie, teraz to naprawdę nie wiem, czy dzisiaj uczy pan, czy nie.

– Ależ uczę, tylko mam teraz wolną godzinę.

– O dziewiątej wolną, o jedenastej wolną, o pierwszej znowu wolną. Więc kiedy pan uczy?

– Już trochę uczyłem i jeszcze będę uczył.

– Naprawdę nie ma to, jak być nauczycielem. Wy tam zawsze coś wymyślicie: to święto, to galówkę, to ferje świąteczne. A jak przyjdzie kilka dni nauki, to też potrafią spędzać je albo na spacerze, albo na oglądaniu przejeżdżających fur, albo wprost na pogawędce w sklepie. I jeszcze narzekają na nawał pracy, na przemęczenie.

I ma rację.

Bo cóż ma powiedzieć? Widzi tego nauczyciela nieraz wolnym, nieraz łazikującym – zamiast w szkole.

Jakże jednak przedstawia się ta sprawa naprawdę, i czemu nauczyciel nie siedzi w szkole w czasie nauki, a pozwala sobie tak drogi czas marnować?

Otóż w tym dniu, kiedy to się stało, nauczyciel miał swoje pięć godzin, nauka w szkole trwała do godziny 3 i pół po południu.

Tylko jak on je miał? Co godzinę prawie miał przerwę. Ponieważ do mieszkania swojego ma dosyć daleko, kancelarji przy szkole niema, więc spędzał te wolne godziny, gdzie się dało. Oczywiście, spędzanie wolnego czasu w ten sposób w oczach pana „dziedzica” obniża i pracę nauczyciela i pogląd na dzisiejsze szkolnictwo, a może najgorzej się odbi-

je to na tym próżnującym nauczycielu. A przecież wytłumaczyć tego mu się nie da.

Zresztą i ja tego nie rozumiem.

Wiem tylko, że tak jest. W tym czasie, kiedy w dobrze zorganizowanej szkole poświęca się pracy szkolnej tylko pięć godzin, to nauczyciel „próżnujący” musi poświęcić osiem godzin. Bo przecież tych okienek wykorzystać należycie nie może, więc liczyć je trzeba za czas stracony. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że ten nauczyciel będzie chciał poświęcić godzinkę, dwie pracy społecznej i wliczyć w to wszystko, śniadanie, obiad, kolację, gdzie znowu na czas nikt mu nie będzie nadskakiwał z podawaniem (większość nas stołuje się prywatnie nieraz w warunkach wprost opłakanych), to gdzież on ma czas na przygotowanie lekcji, na poprawę zeszytów i t. d. Aby podołać temu wszystkiemu, musi niedojeść, siedzieć do drugiej, trzeciej w nocy, a o wypoczynku już nawet nie ma mowy. Nic też dziwnego, że po 7–8 latach takiej pracy nie pomoże mu już ani Krynica, ani Szczawnica, ani nawet Zakopane. Doświadczony, obeznany z pracą, w kwiecie lat musi pożegnać szkołę raz na zawsze.

A iluż nas znajduje się w takich warunkach? Gdzież więc szukać przyczyny?

Spodziewam się, że przy umiejętnej chęci kierownika okienka z rozkładu godzin dałoby się usunąć. Ale to kosztuje trochę roboty, a zresztą czas, stracony przez nauczyciela, kierownika wcale nie obchodzi.

Pan inspektor może nie ma sposobności wnikać w takie „na pozór drobnostki”, tak utartą ścieżką toczy się to wszystko w nieskończoność. Na konferencjach szkolnych, które, nawiasem mówiąc, nie bardzo często się urządza, milczymy, nie chcemy nikomu się narażać.

Czekamy, aż przyjdzie ktoś z góry i nakaże odpowiednim czynnikom wykorzystywać w lepszy sposób siły, pracę i zdolność nauczyciela.

A może w przyszłym roku bez nakazów udogodnią pracę nauczycielstwu i skasują tzw. „okienka” w rozkładach godzin?...

Nauczyciel z pow. wieluńskiego

Źródło przedruku: „Głos Nauczycielski” 1930, nr 27



BLIŻEJ

Bliżej Przedszkola : magazyn o wychowaniu i edukacji dzieci / red. nac. Robert Halik. – 2011, nr 1- . – Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, 2011- . ISSN 1642-8668

„Bliżej Przedszkola” to ogólnopolski miesięcznik dotyczący wychowania i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, skierowany do nauczycieli, specjalistów i rodziców. Czasopismo jest obecne na rynku od 2001 roku. Dzięki współpracy z największymi autorytetami z zakresu wczesnej edukacji – specjalistami, naukowcami, twórcami programów edukacyjnych, miesięcznik stara się odpowiedzieć na bieżące potrzeby rynku edukacyjnego i kładzie duży nacisk na praktyczne rozwiązania, ułatwiające nauczycielom codzienną pracę.

„Bliżej Przedszkola” jest miesięcznikiem interdyscyplinarnym, w którym publikowane są: specjalistyczne artykuły, aktualności prawne, scenariusze zajęć, felietony oraz nowości wydawnicze, bajki, wiersze, piosenki. Na łamach czasopisma można również znaleźć informacje na temat konferencji, seminariów i szkoleń, a także inicjatyw podejmowanych na rzecz dziecka.

GŁOS

Głos Pedagogiczny / red. nac. Katarzyna Grunt. – 2011, Luty (26)- . – Poznań: Wydawnictwo Forum, 2011- . ISSN1899-6760

Zapraszamy do zapoznania się z czasopismem „Głos Pedagogiczny” skierowanym do dyrektorów szkół, pedagogów i nauczycieli. Ideą przewodnią czasopisma jest budowanie platformy wymiany informacji, doświadczeń, obserwacji na temat sprawdzonych rozwiązań wychowawczych zapewniających prawidłowy rozwój i bezpieczeństwo dzieci i młodzieży.

Tylko dostęp do sprawdzonych rozwiązań wychowawczych, wsparty doświadczeniem autorytetów świata edukacji, gwarantuje wypełnienie wszystkich obowiązków w celu stworzenia szkoły bezpiecznej dla uczniów i nauczycieli. Wydawnictwo Forum przy współpracy z wybitnymi wizytatorami, dyrektorami szkół, psychologami i pedagogami przygotowało czasopismo dostosowane do realiów i wymagań dzisiejszej szkoły.



SEDNO

Sedno : magazyn dyrektora szkoły / red. nac. Anna Tomczak. – 2011, nr 3- . – Warszawa: Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza, 2011- . ISSN 2082-1646

Miesięcznik poświęcony zadaniom i pracy dyrektora szkoły. Ukazuje się od stycznia 2009 roku. „Sedno” powstało z myślą o tych dyrektorach, którym sprawy polskiej oświaty nie są obojętne, którzy szukają partnera do dyskusji, dróg rozwoju i inspiracji.

Partnerem merytorycznym magazynu jest Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty. Połączone siły – wiedzy specjalistów z zakresu zarządzania oświatą i doświadczenia OSK-KO – jest największym atutem pisma, zapewnia mu autentyczność i gwarantuje rzetelność.

W każdym numerze można znaleźć informacje o zmianach, komentarze do aktów prawnych, dyskusje o palących problemach, wywiady z ludźmi decydującymi o zmianach w oświacie, ciekawe rozwiązania z zakresu zarządzania, rozwoju i pracy szkoły, opinie i komentarze ekspertów.



Dlaczego trzeba uczyć o Holokauście?

Anna Kondracka-Zielińska

ekspertka przedmiotowa ds. języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W dniach 24–26 listopada 2010 r. odbyła się w Ośrodku Rozwoju Edukacji w Sulejówku konferencja zorganizowana przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, a wspierana merytorycznie przez Instytut Pamięci Narodowej oraz Muzeum Historii Żydów Polskich. Celem konferencji było przygotowanie nauczycieli do obchodów w szkołach Dnia Pamięci o Holokauście, a także zainteresowanie nauczycieli powojennymi losami Żydów polskich.

Organizatorom przyświecała idea włączenia tej tematyki do nauczania współczesnej historii Polski, zrozumienia złożoności faktów historycznych, pogłębienia umiejętności analizy dziejów obu narodów – polskiego i żydowskiego.

W związku z powyższym, organizatorzy ogłosili już po raz kolejny Ogólnopolski Konkurs dla nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na projekt wydarzenia szkolnego, związanego z realizacją w szkołach obchodów Dnia Pamięci o Holokauście i przeciwdziałania zbrodniom przeciwko ludzkości. Tematem przewodnim są *Powojenne losy*

Dzieci Holokaustu. Termin nadsyłania prac mija 30 kwietnia 2011 r. Komisja rozpatrzy zgłoszone prace do połowy maja. Uroczyste ogłoszenie wyników i wręczenie nagród nastąpi w czerwcu 2011 r. Nagrodami dla zwycięskich zespołów szkolnych, składających się z nauczycieli i uczniów, które przygotują opis projektu edukacyjnego, zrealizują go do 19 kwietnia i nadeślą do 30 kwietnia 2011 r. sprawozdanie z jego realizacji, będą: 3-dniowy pobyt w Warszawie (w programie zajęcia prowadzone przez najlepszych specjalistów zajmujących się historią i kulturą Żydów polskich, zwiedzanie Warszawy szlakiem Żydów); zestawy książek edukacyjnych oraz umieszczenie nagrodzonych prac na stronie www.polska-izrael.edu.pl. (Prace w formie wydruku lub zapisu elektronicznego CD/DVD należy przesyłać na adres: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28, Pracownia Edukacji Obywatelskiej. Informacji o konkursie udzielają: Joanna Woźnicka z Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz autorka artykułu. Więcej informacji na stronie ZCDN-u, zakładka „Platforma przedmiotowa/język polski/konkursy”).

Przygotowane w Sulejówku wykłady i warsztaty były niezwykle kształtujące. Uczestnicy dowiedzieli się o motywach ratowania Żydów (w tym dzieci żydowskich) na podstawie informacji o polskich Sprawiedliwych, o szkolnictwie żydowskim Centralnego Komitetu Żydów w Polsce i antysemityzmie w Polsce powojennej (na przykładzie pogromu w Kielcach i wydarzeń marcowych z 1968 roku). Kamila Dąbrowska, pracująca w Muzeum Historii Żydów Polskich, mówiła o losach emigracji pomarcowej Reunion '68. Natomiast doświadczenia otwartej edukacji żydowskiej w Szkołach Lauder-Morasza w Warszawie przedstawiał Piotr Kowalik, również pracownik wymienionego Muzeum. Najbardziej przejmującymi wystąpieniami były wykłady o żydowskich domach dziecka i spotkania ze świadkami, przed-



stawicielami Stowarzyszenia „Dzieci Holokaustu” w Polsce. Była to bez wątpienia bardzo intensywna konferencja: dla uczestników przygotowano 23 godziny zajęć dydaktycznych, oprócz tego projekcje filmów dokumentalnych o losie Żydów i osób doświadczonych przez Holokaust i Marzec 1968 r.

Bezpośrednim efektem konferencji jest idea zorganizowania przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli we współpracy z Instytutem Pamięci Narodowej oraz Instytutem Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Szczecińskiego dwóch konferencji: pierwszej (16 kwietnia 2011 r.) – metodycznej, dla nauczycieli języka polskiego i historii gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych Szczecina oraz województwa zachodniopomorskiego, i drugiej (19 kwietnia 2011 r.) – edukacyjnej, dla uczniów. Będą one poświęcone Holokaustowi i wypędzeniom, a także losom Żydów polskich w XX wieku. Obie inicjatywy łączy temat: „Dlaczego należy uczyć o Holokauście i wypędzeniach” (warto zapoznać się z publikacją: *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońko. Uniwersytet Jagielloński, Instytut Europeistyki, Kraków 2005).

Konferencję dla nauczycieli rozpocznie bogato ilustrowany wykład profesora Jana M. Piskorskiego pt. *Wygnańcy. Przesiedlenia i uchodźcy w dwudziestowiecznej Europie. Wspólnota doświadczeń uchodźczych*, będący jednocześnie promocją jego najnowszej książki. W przerwie będzie możliwość rozmowy z autorem, uzyskania dedykacji po zakupie wymienionej publikacji (Wygnańcy zajmują pierwsze miejsce na liście bestsellerów wydawnictwa PIW), a także zakupu w atrakcyjnych cenach innych opracowań, poświęconych wymienionej tematyce (stosko szczecińskiej „Księgarni Naukowej Wydawnictwa Naukowego PWN”). Ponadto, zaplanowano

warsztaty metodyczne, które poprowadzą Katarzyna Rembacka (kierownik Referatu Edukacji Historycznej Oddziałowego Biura Edukacji Publicznej w Szczecinie, IPN) oraz Anna Kondracka-Zielińska (ekspertka ds. języka polskiego/szkoły ponadgimnazjalne, ZCDN). Każdy uczestnik warsztatów otrzyma pakiety z materiałami dydaktycznymi, przygotowane przez IPN.

Konferencję dla uczniów swoim wystąpieniem również uświetni profesor J. Piskorski (*Ziemia płonąca pod stopami. Żydzi w Europie lat trzydziestych i czterdziestych XX wieku*), a oprócz niego wystąpią z prelekcjami: Katarzyna Rembacka (*Formy oporu ludności żydowskiej w czasie Zagłady*) i Magdalena Semczyszyn (*Adaptacja czy wyjazd? Żydzi w Szczecinie w latach 1946 –1950*) oraz dr Eryk Krasucki (*Żydowski Marzec '68 w Szczecinie*). Planowane są również prezentacje projektów uczniowskich (rela-

Zajęcia odbywały się w dworku I. Paderewskiego, obecnej siedzibie CODN-u



cje ze spotkań z osobami ocalonymi lub ich rodzinami), a także spotkania ze świadkami historii lub osobami działającymi w szczecińskim Towarzystwie Społeczno-Kulturalnym Żydów w Polsce.

W moim przekonaniu czas nauczania o Holokauście nigdy nie minie, a nam długo pewnie przyjdzie czekać na prawdziwą tolerancję i zrozumienie potrzeb „Innego” wśród nas. Wypada mieć nadzieję, że w przyszłości edukowanej przez nas młodzież nie będą śmieszyć dowcipy o Żydach, my zaś nie będziemy musieli mieć do czynienia z przejawami antysemityzmu, rasizmu i wszelkich innych „-izmów”. Świadomość przeszłości, nawet tej bolesnej, musi oznaczać szacunek dla każdego człowieka, pokorę i odwagę, ale również umiejętność przebaczenia i prośenia o przebaczenie.

Uczestnicy konferencji z wizytą w dworku marszałka J. Piłsudskiego w Sulejówku (dworek Milusin)

Oswoić matematykę

Ewa Ciesielska

nauczycielka matematyki w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie

Sobotą, 12 lutego 2011 roku – zaczynają się długo oczekiwane przez uczniów i nauczycieli ferie. Właśnie na ten dzień w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli zaplanowano konferencję dla nauczycieli matematyki szkół ponadgimnazjalnych pod tytułem „Oswoić maturę z matematyki”.

Wielu z nas wielokrotnie zadaje sobie pytania: „Jak uczyć?”, „Jakim treściami i umiejętnościami poświęcić więcej czasu, by przygotować naszych uczniów do egzaminu maturalnego tak, by osiągnęli zadowalający ich i nas wynik?”, „Jak uczyć myślenia i prawdziwej matematyki, a nie tylko schematycznego rozwiązywania zadań?”. Aby sprostać tym zagadnieniom, nauczyciele chętnie uczestniczą w rozmaitych formach doskonalenia, umożliwiających im poznanie efektywnych metod pracy z uczniami – dlatego też zaproponowane przez ZCDN szkolenie cieszyło się dużym zainteresowaniem.

Myślę, że dzięki uczestnictwu w tego typu spotkaniach, można znacznie wzbogacić warsztat pracy – szczególnie w zakresie tak zwanych „zadań na dowodzenie” z planimetrii (zadania z serii „wykaż, uzasadnij, udowodnij” w praktyce okazują się bardzo trudne). Niewątpliwie najtrudniejsze dla uczniów (nawet dla najlepszych) są zadania z geometrii, rzadko rozwiązywane, ponieważ w podręcznikach i zbiorach jest ich niewiele. W materiałach przygotowanych przez prowadzącego (Wojciech Gu-

zicki – pracownik naukowy UW i ekspert CKE) znalazły się zadania na dowodzenie „krótkiej odpowiedzi”, dotyczące: sumy miar kątów wewnętrznych w trójkącie (rachunku kątów), nierówności trójkąta i przystawania trójkątów. Prowadzący, poza cennym zbiorem zadań wraz z metodami ich rozwiązywania, przedstawił także najważniejsze zasady oceniania. Przy wystawianiu oceny za rozwiązanie „zadania na dowodzenie”, eksperci CKE kierują się zasadą, że dowód matematyczny powinien być kompletny i tylko w wyjątkowych sytuacjach można uznać, że zdający „pokonał zasadnicze trudności zadania”, nie doprowadzając przy tym rozwiązania do końca. Za poprawne rozwiązanie zadania na dowodzenie krótkiej odpowiedzi zdający może otrzymać 2 pkt.



Mam nadzieję, że dzięki wykorzystaniu otrzymanego materiału do pracy z uczniami, zadania na dowodzenie z planimetrii nie będą dla nich już takie trudne. Wszystkim nauczycielom i ich uczniom życzę powodzenia w rozwiązywaniu zadań i poleceń „wykaż, uzasadnij, udowodnij”, nie tylko z planimetrii. Zachęcam do uczestnictwa w kolejnych spotkaniach, które pozwolą oswoić maturę z matematyki.

Wydawnictwa edukacyjne IPN-u

Katarzyna Rembacka

kierownik Referatu Edukacji Historycznej IPN-u w Szczecinie

Przykładowy temat lekcji: „Realia stanu wojennego w Polsce”. Zagadnienie, które może się okazać kluczowe dla zrozumienia przez młodzież, czym był PRL, a zatem wymagające użycia szczególnych narzędzi edukacyjnych. Szczególnych, czyli przykuwających uwagę uczniów i sprawiających, że ich zainteresowanie omawianym tematem wzrośnie.

Co zatem może zaoferować nauczycielowi historii, wiedzy o społeczeństwie czy języka polskiego Instytut Pamięci Narodowej do realizacji takiego tematu? Z pewnością „Tekę Edukacyjną IPN-u” *Stan wojenny*, wydaną w 2002 roku. Składa się ona z trzech części: materiałów dla nauczyciela, materiałów dla ucznia oraz kart. Pedagog może skorzystać z zamieszczonych w niej scenariuszy, słownika pojęć czy biogramów, a także wyboru źródeł. Wyjątkowe miejsce w tym zestawie zajmują zdjęcia – pochodzą z różnych archiwów, część z nich została opublikowana po raz pierwszy. Wszystko to nauczyciel ma „pod ręką”, ponieważ IPN przekazał nieodpłatnie serię „Tek Edukacyjnych” do wszystkich szkół na terenie kraju.

Jednakże publikacje, zwłaszcza te wydane przed 2009 rokiem, rzadko mają dołączoną płytę CD lub DVD. Dlatego warto nauczycielowi wskazać kolejne, tym razem multimedialne wydawnictwo Instytutu, płytę *PRL w filmie*. Znajdują się tam fragmenty filmów fabularnych wraz z ćwiczeniami i zadaniami, które można wykorzystać podczas lekcji. Do interesującego nas tematu stanu wojennego przydatne będą sceny z obrazu Kazimierza Kutza *Śmierć jak kromka chleba*, zaś realia lat osiemdziesiątych pomogą oddać kadry z filmu Macieja Dejczerza *300 mil do nieba*.

Znakomitym narzędziem przybliżającym ówczesną rzeczywistość jest gra planszowa *Kolejka*, której premiera została odnotowana przez światowe media, zaś w kwietniu 2011 roku w Szczecinie prezentować ją będą autorzy – Karol Madaj i Andrzej Zawistowski. Integralną częścią tego wydawnictwa jest płyta z wykładem prof. Jerzego Eislera oraz dr. A. Zawistowskiego oraz film dokumentalny pod tytułem *Kto za kim stoi*.

Na tym nie koniec. W 2011 roku rzeszowski oddział Instytutu Pamięci Narodowej zainicjował wydanie płyty *Pieśni internowanych*, zawierającej piosenki, które powstały bądź były śpiewane w ośrodkach internowania. Znalazły się tam utwory ponownie zaaranżowane i nagrane przez muzykującą rodzinę Steczkowskich wraz z przyjaciółmi, co uwspółcześnia przekaz, czyniąc go bardziej atrakcyjnym dla młodych ludzi. Utwory muzyczne oraz teksty takich piosenek, jak *Nie chcemy komuny* czy *Zielona wrona* zostały upublicznione na stronie internetowej IPN-u.

Istotnym przedsięwzięciem zmierzającym do popularyzowania wiedzy, między innymi o stanie wojennym, jest książka *Od niepodległości do niepodległości. Historia Polski 1918–1989*, która trafiła bezpłatnie do nauczycieli oraz maturzystów. Narzędziem utylitarnym i ogólnie dostępnym są również portale edukacyjne IPN-u (www.13grudnia81.pl). Należy wspomnieć liczne wystawy i towarzyszące im katalogi, kalendarze czy okolicznościowe programy radiowe oraz telewizyjne. No i w końcu (ale nie na końcu) publikacje źródłowe, monografie czy prace zbiorowe – zarówno te naukowe, jak i popularnonaukowe, obecne w bibliotekach oraz w księgarniach.

Podobny wykaz, może nawet bogatszy, można byłoby przedstawić np. przy realizacji lekcji „Grudzień ’70”. Obok wymienionych wyżej wydawnictw pojawiłyby się materiały opracowane specjalnie pod kątem najnowszego filmu Antoniego Krauzego *Czarny Czwartek*. I w tym wypadku zostały one przygotowane w taki sposób, aby łączyły ze sobą multimedia z bardziej tradycyjnymi narzędziami dydaktycznymi. Nie jest to zresztą pierwsze przedsięwzięcie łączące polską kinematografię z Instytutem Pamięci Narodowej (*Generał August Emil Fieldorf „Nil”*). Wobec powyższego nie będzie specjalnym nadużyciem stwierdzenie, że wydawnictwa edukacyjne IPN-u popularyzują wiedzę z zakresu najnowszej historii Polski w sposób atrakcyjny, a ich dostępność na rynku jest bardzo wysoka.

Szczęśliwa siódemka

Piotr Lachowicz, Andrzej Dąbrowski,
Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W dniach 9–10 marca 2011 roku zainteresowani uczniowie, absolwenci i przyszli studenci mieli okazję po raz siódmy spotkać się na Giełdzie Edukacji i Pracy „Kariera” organizowanej przez Międzynarodowe Targi Szczecińskie w partnerstwie z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Na-



Urszula Pańska,
dyrektor ZCDN-u,
oraz Krzysztof
Rembowski,
Zachodniopomor-
ski Wicekurator
Oświaty, podczas
otwarcia
konferencji
pierwszego dnia
KARIERY

uczycieli. Patronat honorowy nad przedsięwzięciem objęli: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Prezydent Miasta Szczecina oraz Kuratorium Oświaty w Szczecinie.

W tegorocznych, największych w województwie targach edukacyjnych uczestniczyło 63 wystawców reprezentujących uczelnie wyższe, szkoły językowe, poradnie psychologiczne-pedagogiczno oraz urzędy pracy. Pomimo tego, że głównym adresatem targów byli uczniowie, to impreza przyciągnęła również liczne grono nauczycieli. Dla nich właśnie ZCDN po raz kolejny, obok części mającej na celu prezentację swojej oferty szkoleń i form doskonalenia, zaplanowało dwie konferencje połączone z warsztatami metodycznymi przygotowanymi przez nauczycieli konsultantów i ekspertów przedmiotowych.

Spotkanie, które odbyło się pierwszego dnia targów, poświęcone zostało zmianom na rynku pracy w kontekście współpracy transgranicznej pomiędzy Polską a Niemcami i wynikającym z nich szansom i zagrożeniom. Głos w dyskusji, uroczystie otwartej przez Urszulę Pańkę, dyrektora ZCDN-u, nad ważnymi dla szkolnictwa zawodowego zagadnieniem zabrali: Krzysztof Rembowski, Zachodniopomorski Wicekurator Oświaty, Andrzej Przewoda, Dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Szczeci-

nie, Urszula Berlińska, Kierownik Centrum Usługowo-Doradczego w Szczecinie, Andrzej Zych, specjalista ds. kształcenia zawodowego w ZCDN-ie, Małgorzata Gadomska, dyrektor Ośrodka Doskonalenia Kadr w Szczecinie – SIMP, Władysław Jęfremienko, Prezes Izby Rzemieślniczej Małej i Średniej Przedsiębiorczości w Szczecinie oraz Bogusław Pęciak, z Zespołu Szkół nr 6 w Szczecinie.

Prelegenci zwracali uwagę na zmieniającą się sytuację na polskim i niemieckim rynku oraz przedstawili przybyłym na tę część uczniom i nauczycielom szkół zawodowych szanse, jakie może nieść dla nich podjęcie pracy za zachodnią granicą. Co więcej, poruszone zostały również kwestie dotyczące aspektów prawnych z zakresu zgodności nabytych w procesie edukacji uprawnień oraz potwierdzających je dokumentów honorowanych przez naszych zachodnich sąsiadów.

Temat drugiej konferencji koncentrował się na zagadnieniach związanych z pracą metodą uczniowskiego projektu edukacyjnego w gimnazjum. Przybyli na nią nauczyciele mogli zapoznać się nie tylko z teoretyczną podstawą funkcjonowania projektu edukacyjnego na poziomie gimnazjalnym, ale również wysłuchać przykładów stosowanych przez innych nauczycieli w ich praktyce dydaktycznej. Swoim doświadczeniem zdecydowali się podzielić:



Mariola Łoczewska, z ZSO nr 6 w Szczecinie, Mariola Pilarz z VIII LO w Szczecinie, Małgorzata Majewska z ZSS w Szczecinie, Lidia Skóra i Bartosz Stolarczuk z Zespołu Szkół Łączności oraz Magdalena Rębisz z ZS nr 5 w Szczecinie. Duże zainteresowanie wzbudził wśród nauczycieli pomysł przeprowadzenia lekcji w oparciu o „żywą” piramidę żywienia. Przygotowana przez uczniów, pracujących pod opieką Małgorzaty Majewskiej, konstrukcja na poszczególnych poziomach zawierała produkty gotowe do spożycia. Każda lekcja prowadzi-

Konferencje
ZCDN-u
przyciągnęły
zarówno
nauczycieli,
jak i uczniów

na w oparciu o piramidę żywienia kończy się wspólnym przygotowaniem małego poczęstunku dla uczniów. Niestety, z braku czasu nie udało się nakłonić prelegentki do przygotowania degustacji na potrzeby konferencji.

Osoby zainteresowane podjętymi tematami mogą również zapoznać się z częścią materiałów zamieszczonych na stronie internetowej www.zcdn.edu.pl na platformie przedmiotowej poświęconej kształceniu zawodowemu. Planowane jest także wydanie przez ZCDN płyty zawierającej prezentacje dotyczące projektu edukacyjnego.



Konkurs na lekcję otwartą

Sławomir Iwasiów, ZCDN

Przypominamy, że wciąż można nadsyłać prace na „Konkurs dla nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych województwa zachodniopomorskiego na otwartą lekcję o tematyce ekonomicznej”. Termin przyjmowania scenariuszy lekcji został przesunięty do 15 maja.

Konkurs na lekcję otwartą może być dobrą okazją do wymiany doświadczeń związanych z realizowaniem treści ekonomicznych w ramach różnych przedmiotów – ekonomia to jedna z tych dyscyplin, które motywują do łączenia kompetencji z zakresu zarówno nauk humanistycznych, jak i ścisłych. Uczestnicy konkursu będą mogli zaprezentować nowatorskie sposoby włączania tematyki ekonomicznej do zajęć (np. pisanie listu motywacyjnego na lekcji języka polskiego, obliczanie stóp procentowych na matematyce, omawianie zagadnień związanych z oszczędzaniem na lekcjach wychowawczych).

Konkurs obejmuje dwa etapy. W pierwszym z nich uczestnicy opracowują scenariusz lekcji o tematyce ekonomicznej i przesyłają go wraz z kartą zgłoszenia drogą elektroniczną na adres ZCDN-u.

Zadaniem nauczycieli zakwalifikowanych do drugiego etapu będzie przeprowadzenie lekcji otwartej na podstawie scenariusza i zarejestrowanie jej na płycie CD. Przy ocenianiu prac komisja konkursowa będzie brała pod uwagę: zgodność z podstawą programową; poprawność merytoryczną i metodyczną; poprawność językową i stylistyczną; oryginalność scenariusza; zastosowanie metod aktywizujących; obudowę scenariusza (np. karty pracy, materiały źródłowe, inne materiały metodyczne).

Laureaci otrzymają atrakcyjne nagrody sfinansowane przez Narodowy Bank Polski:

- I miejsce – notebook 15 cali,
- II miejsce – notebook 10 cali,
- III miejsce – kamera cyfrowa,
- IV miejsce – dysk przenośny,
- V miejsce – dysk przenośny.

Karta zgłoszenia i szczegółowy regulamin są dostępne na stronie internetowej ZCDN-u w zakładce „Konkursy”. Serdecznie zapraszamy do nadsyłania prac!

Natura zredukowana

Sławomir Iwasiów, ZCDN

Do końca maja w Sali Elżbietańskiej Zamku Książąt Pomorskich w Szczecinie będzie można oglądać wystawę prac Andrzeja Kurzawskiego, wybitnego malarza i pedagoga.

Andrzej Kurzawski (ur. 1928) zarówno biograficznie, jak i artystycznie jest związany ze środowiskiem poznańskim. Studiował w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych w latach 1945–1951 (dyplom z malarstwa sztalugowego i technik ściennych otrzymał w 1951 roku w pracowni prof. Wacława Taranczewskiego). Od 1972 r. jest profesorem poznańskiej ASP. W latach 1975–1981 i 1984–1987 pełnił funkcję prodziekana Wydziału Malarstwa Grafiki i Rzeźby. W latach 198–1984 był kierownikiem Katedry Wydziału Malarstwa, Grafiki i Rzeźby.

W Poznaniu odbyła się także pierwsza indywidualna wystawa Kurzawskiego (w 1953 roku) – od tamtej pory jego prace były prezentowane na kilkudziesięciu wystawach w kraju i za granicą. Ponadto malarz jest laureatem licznych nagród artystycznych i państwowych, w tym m.in.: Nagród Ministra Kultury i Sztuki, Nagrody Miasta Poznania, Nagrody Senatu ASP w Poznaniu. Odznaczony został m.in. Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Medalem za Ochronę Zabytków Województwa Poznańskiego, Złotą Odznaką ZPAP.

Na stoisku ZCDN-u można było nie tylko zapoznać się z ofertą szkoleń, ale także poczytać i odpocząć

Początkowo głównym tematem prac artysty była martwa natura, później jego zainteresowania skoncentrowały się na pejzażu, ale pojmowanego specyficznym, z uproszczoną kompozycją i zredukowanymi barwami (obrazy są często nasycone w jednej tonacji: szarej, brązowej, brunatnej itp.). Programowa prostota obrazów Kurzawskiego, ograniczenie przestrzeni do wody czy powietrza, które są często jedynymi bohaterami jego prac, pozostawia widzom duże możliwości interpretacyjne, pobudza wyobraźnię, zmusza do chwili namysłu nad rolą kultury i natury w życiu człowieka.

Wstęp na szczecińską wystawę jest płatny: 4 zł bilet normalny, 3 zł ulgowy 3 zł (bilety upoważniają także do zwiedzenia komnat księcia Jerzego I).

Nowe szczecińskie czasopismo

Sławomir Iwasiów, ZCDN

W drugiej połowie kwietnia na lokalnym rynku wydawniczym ukaże się pierwszy numer Magazynu Miłośników Szczecina „Szczeciner”. Inicjatywa opiera się na doświadczeniach twórców rocznika „sedin.pl”, który ukazywał się w latach 2006–2010. Redaktorem naczelnym „Szczecinera” jest Paweł Knap, a wydawcą Szymon Jeż, obaj odpowiedzialni wcześniej za powstawanie „sedin.pl”.

Jak przekonują twórcy czasopisma, na stronach „Szczecinera” znajdziemy ponad dwadzieścia arty-

Fot. Łukasz Szelemej



kułów dotyczących wielowątkowej historii miasta. Nazwa czasopisma sugeruje nowoczesny, europejski status Szczecina – z jednej strony podkreśla jego historyczność, ale podchodzi do niej bez kompleksu niższości, z przekonaniem, że na dobrym gruncie można zbudować nową jakość („Szczeciner” to po prostu ktoś ze Szczecinem związany, niekoniecznie rdzenny mieszkaniec miasta, raczej jego miłośnik, pasjonat, przyjaciel). Zachęcamy do lektury!

Odszedł Profesor Marian Ciaciura

Sławomir Iwasiów, ZCDN

Z głębokim żalem redakcja „Refleksji” przyjęła wiadomość o śmierci prof. dr hab. Mariana Ciaciury, wieloletniego pracownika Wydziału Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu Szczecińskiego.

Marian Ciaciura urodził się w 1937 r. w Wąsowicach. W 1960 roku ukończył studia na Uniwersytecie Wrocławskim, stopień doktora uzyskał w 1968 r. na Akademii Medycznej we Wrocławiu, a stopień doktora habilitowanego w 1988 r. na Uniwersytecie Jagiellońskim. W 2008 roku odebrał z rąk Prezydenta RP tytuł profesora.

Na Uniwersytecie Szczecińskim pracował od 1987 r. Dwa lata później został kierownikiem Katedry Taksonomii Roślin i Fitogeografii, gdzie przeprowadził gruntowne zmiany organizacyjne. Poza tym w latach 1990–1996 pełnił funkcję prodziekana ds. kształcenia. Był przewodniczącym i członkiem rad naukowych, komisji, współtwórcą Centrum Ekologiczno-Rekolekcyjnego „Przymierze” w Wisłęce. Pełnił funkcję Pełnomocnika Rektora ds. Budowy Ogrodu Botanicznego w Szczecinie.

Profesor był zarówno autorem, jak i współautorem wielu książek, artykułów naukowych, wydawnictw edukacyjnych oraz popularnonaukowych. Prowadził szeroko zakrojoną współpracę międzynarodową, której efektem były wartościowe publikacje. Za wieloletnią działalność na rzecz nauki i edukacji otrzymał liczne nagrody i wyróżnienia.

Profesor Ciaciura był także autorem artykułów opublikowanych na łamach „Refleksji”, co jest niewątpliwym wyróżnieniem dla czasopisma.

Marian Ciaciura zmarł nagle w sobotę 19 lutego 2011 r. we Wrocławiu.

Piszcie do nas

Czekamy na Państwa telefony, listy, e-maile. Piszcie do nas o tym, co ważnego dzieje się w oświacie w Waszym mieście, gminie, szkole/placówce, samorządzie. Zaprezentujcie swoje dokonania, podzielcie się doświadczeniami, przysyłajcie artykuły. Nasi eksperci pomogą na łamach Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje” rozwiązać Państwa problemy merytoryczne i organizacyjne.

Temat przewodni następnego numeru

BEZPIECZNA SZKOŁA, BEZPIECZNE WAKACJE

ISSN 1425-5383

No 2

Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

is issued from 1991

free magazine

2011
March/April

THE MARKET OF EDUCATIONAL
PUBLICATIONS





This issue of "Refleksje" contains current topics – not just on education but also looking more broadly at contemporary culture. Which books are most necessary for us today? What should teachers read when the publishers catalogue size exceeds the capabilities of perception? Will the traditional paper book disappear from schools, (and culture), to be replaced by e-books? Issues related to reading, the process of the creation of the book, and the publishing market are amongst the most important, but also, (for several reasons), the most difficult subjects in contemporary, dynamically responsive to the demands of modernity, education.

The main difficulty with the diagnosis of the publishing market consists of the fact that despite the precisely defined requirements for handbooks and teaching aids, (Małgorzata Szybalska, Director of the Department of Teaching Curricula and Handbooks of the Ministry of Education specifically refers to them), and the amount of material available is increasing primarily through electronic forms of communication. Such issues are not easy to grasp at the time of change, due to their dynamic nature (as was the case of hasty predictions of the death of the written word in light of graphic communication) – the language and its relays are still good, although they may take various forms.

"Refleksje" reflects a gradual transformation on a local scale – we try to critically respond to the dynamic transformation of culture of reading, writing and issuing of books from the education range. Therefore, we present the publishing proposals from different fields – we hope they will help you, at least in some part, to discern in the market of educational publications.

I encourage you to read.

Urszula Pańska

Director of The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center



Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly
No 2, March/April 2011
Free magazine
Issue: 1500 copies
ISSN 1425-5383

Publisher

The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center

Editor-in-Chief

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Editorial secretary

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Editorial board

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Cooperation

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Cover photo

Sławomir Iwasiów

Translation

Centrum Tłumaczeń „Lingua-Dar”

Address of the publishing house

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

DTP, Print

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk
Spółka Jawna

The issue closed on 30 March, 2011

Editor stipulates the right
to edit and shorten texts
as well as change the titles



The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center
Accreditation of The West
Pomeranian Curator of Education
and International Organization
for Standardization Certificate
ISO 9001:2008

INTERVIEW 4**Sławomir Iwasiów***Handbooks Do Not Grow on Trees*An interview with Małgorzata Szybalska,
Director of the Department of Teaching Curricula
and Handbooks of the Ministry of Education 4**REFLECTIONS 7****Maria Twardowska***Individual Learning Needs* 7**Iwona Szybowicz***Changes in External Examination* 10**Piotr Lachowicz***The Thing About Books* 14**Agnieszka Gruszczyńska***The Digitization of Education* 16

In case of the vast majority of subjects the offer of handbooks is very rich. But there was already, since 1999 when the element of choice was introduced, a principle of pluralism in the market of school handbooks, allowing teachers to take their free selection. There also appeared a very rich and varied offer which teachers can use, depending on their preferred teaching methods and the possibilities and needs of a particular class team. It should be remembered that teachers also have the right to conduct lessons on the basis of their own prepared teaching materials and do not have to choose a handbook.

Handbooks Do Not Grow on Trees (p. 4)

In each classroom can be seen individual differences in methods and results of learning of individual children. From the standpoint of pedagogy this is a normal occurrence, however, it requires from the teacher special involvement. The rapid development of science and technology create a situation in which the expectations of the school grow instantly, and through which learning is becoming increasingly difficult and not all learners are able to meet the demands placed upon them. The task of the teacher working with the new core curriculum is to enable the educational success of all children (regardless of their intellectual potential), by addressing the individual needs, difficulties, talents and interests of individual learners. Involved in work on a new core curriculum of teaching, Prof. Jolanta Choińska-Mika writes: "The treatment of a learner in an individual way will allow young people to achieve very good results in the areas in which they specialize, to which they are predisposed and to which they are interested".

Individual Learning Needs (p. 7)

A good handbook is one that not only creates a situation conducive to consolidating the knowledge, (an adequate number of exercises, content and gradation of different levels of difficulty) and its deepening, but mainly is attractive, activating and motivating for the learner. In addition, the types of tasks that appear in the handbook should be consistent with the types of exam tasks. Thanks to this combination of exercises a teacher can be sure that during teaching the language, at the same time equips the learner with exam strategies.

The next step to success may be the selection of an appropriate handbook from a wide range in the publishing market.

Changes in External Examination (p. 10)

For the author of "The Name of the Rose" advocating on the side of traditional reading, paper publications, due to the fact that the items have the reader's emotional attachment, have a distinct advantage over their electronic, heartless equivalent. And there is nothing wrong with that, because as he rightly points out, there has never been invented a more perfect form than traditional book publishing. However, the more inferior print quality may be replaced in future by e-books. The changes occurring within publishing can only be of a secondary character, although with significant modifications of a technical nature ("Maybe we will change a little bit some of its elements, maybe pages will not be made from paper").

The Thing About Books (p. 14)

A September afternoon. A student, instead of spending long hours with parents in queues in bookshops, receives by e-mail an interactive list of needed source materials. When connected to the internet the student may purchase parts of the publications in e-book stores, and receive part free of charge. It is no longer necessary to purchase the entire book, just those chapters that would be used in the classroom. The teacher, in addition to fragments of several handbooks, selected sequences of interactive individual learner's work forms and pointed to a number of addresses publicly available press texts. With such possibilities, teaching materials are not based on a single, even the most interesting handbook, but are a collection of many interesting and varied contents.

The Digitization of Education (p. 16)

Handbooks Do Not Grow on Trees

Sławomir Iwasiów interviews Małgorzata Szybalska, Director of the Department of Teaching Curricula and Handbooks of the Ministry of Education

Who decides on the acceptance of handbooks for school use? Maybe this question seems too obvious, but some would have a problem with the answer.

These issues are regulated in Article 22a, Paragraph 3 and 4, of the Act of 7th September 1991 of the education system (unified text: Journal of Laws of 2004, No 256, pos. 2572, as amended). The handbooks were approved for school use by a minister responsible for education through administrative decisions. Keep in mind that handbooks for art schools are approved by the minister responsible for culture and heritage, and handbooks for teaching religion by the competent authorities of churches and other religious associations.

Handbooks may be accepted for school use if positive reviews are received from an expert designated by the Minister of Education. In a list of experts of handbooks destined for general education may be included people with higher education up to master's degree, those with experience and scientific or educational achievements and the recommendation of a scientific association or a research and development unit, a research institution of the Polish Academy of Sciences, Polish Academy of Learning, academy, teacher training college of foreign languages, or the main committee of the Olympiad.

An expert plays a key role in the procedure of approval of a handbook for school use. His or her opinion is treated as a specialist opinion, based on which the Minister of Education decides to admit or refuse the admission of handbooks for school use.

The market of educational publications, (and I do not mean only books but also other teaching materials), and particularly school handbooks, is so extensive that it is often difficult to find specific material. What are the main requirements for

a text in general to be taken into account? How does the handbook approval process look?

Actually, in case of the vast majority of subjects the offer of handbooks is very rich. But there was already, since 1999 when the element of choice was introduced, a principle of pluralism in the market of school handbooks, allowing teachers to take their free selection. There also appeared a very rich and varied offer which teachers can use, depending on their preferred teaching methods and the possibilities and needs of a particular class team. It should be remembered that teachers also have the right to conduct lessons on the basis of their own prepared teaching materials and do not have to choose a handbook. There were also no formal obstacles if in subsequent years, teachers chose the same handbooks, and Article 22b of the act of school education imposes an obligation on the school director to organize the circulation of used handbooks in the school.

Teachers should not have any problems with the choice of handbook. On the website of the Ministry of Education there are constantly updated lists of handbooks approved for school use. Just be aware that due to the entry into force of a decree of the Minister of National Education of 23rd December 2008 regarding the core curriculum of pre-school and general education in particular types of schools, (Journal of Laws of 2009 No. 4, pos. 17), there are conducted two separate lists of handbooks: a list of handbooks approved for school use, consistent with the new core curriculum of general education, which can be used in classes covered by the reform program, as well as a list of handbooks for classes where there was a previous core curriculum of general education carried out.

In addition, since 2009 – in order to ensure full transparency and openness of the proceedings –

the information of the procedure for approval for school use of individual handbooks including also information obtained by opinion on handbooks is publicly available on the website of the Ministry of Education, in part dedicated to the reform program. Anyone interested in this – and so the applicants applying for admission of handbook for school use, as well as teachers, directors, parents of learners – can keep an eye on the process of approval for each set of school handbooks. Until 15th June of each year parents receive information from the school director about a set of handbooks, which will be obligatory from the beginning of the next school year.

When it comes to the detailed rules and procedures for the approval for the school use of hand-

Actually, in case of the vast majority of subjects the offer of handbooks is very rich. But there was already, since 1999 when the element of choice was introduced, a principle of pluralism in the market of school handbooks, allowing teachers to take their free selection. There also appeared a very rich and varied offer which teachers can use, depending on their preferred teaching methods and the possibilities and needs of a particular class team.

books, such matters are governed by the decree of the Minister of Education on 8 June 2009 *the approval for school use of pre-school education programs and core teaching curricula and approval of handbooks for school use* (Journal of Laws No 89, pos. 730).

Who can apply for the admission of a handbook for school use?

An application to the Minister of Education for the admission of handbook for school use may be submitted by a natural person, legal person or entity without legal personality. An applicant for approval of a handbook for school use entails a fee. If the application meets the formal requirements, the minister indicates experts competent in making a review and informing the applicant on the result. The applicant provides for each of the identified experts a complete copy of the handbook, which contains illustrative material, together with the design of the cover. The condition of allowance for school

use of most of the handbooks for general education, handbooks intended for training in professions or in the profile of general vocational training is to receive three positive reviews, prepared by experts, including: two content-educational reviews, containing a detailed assessment of the correctness of the content and detailed assessment of the usefulness of teaching, including assessment of the illustrative material; one language review, containing a detailed assessment of the accuracy in terms of language, including an assessment of texts included in the illustrative material, and assessment of the communicability of handbook.

An expert, drawing a review of the handbook for general education, decides whether the book adheres to the above regulation conditions. Firstly, the expert assesses that the handbook is correct in terms of content, teaching, educational and linguistic backgrounds, and that handbook take into account the current state of scientific knowledge, including methodology, that is designed for a given level of education, especially in terms of level of difficulty, form of communication, the proper selection of concepts, names, terms and method of their explanation, that it contains factual and illustrative material presented suitable for teaching content and that it has a logical structure. In addition, the expert checks that the handbook includes an appropriate range of factual and illustrative material in relation to the number of hours provided for in the outline timetable for early school education or teaching a subject; that it contains proposals for educational activities which would activate and motivate learners; that it allows for learners with different acquisitions to learn skills defined in the general educational core curriculum; in the case of a handbook intended for upper secondary schools – that it describes the scope of training: basic or extended; that it contains content in accordance with the law, including ratified international agreements; that it has an aesthetic layout; that it does not contain any advertising material other than information on educational publications.

The expert can give a positive review, if the book meets all listed conditions. However, most experts give a positive review under the condition of amendments being made. In this case, after submission by the applicant of a revised copy of the handbook, the expert will draw up a final review, concluding the amendments were made as indicated. If the handbook was given a negative review or was a source of conflict it can be referred to a different expert for a second opinion. The expert who makes an additional review receives the reviews

made by his predecessors. Additional expert opinion concludes with a positive or a negative review about the handbook. On the basis of the received reviews of experts the Minister of Education decides to approve or refuse approval of handbook for school use. A party dissatisfied with a decision may apply to the Minister an application for a retrial.

Is there any possibility of notifying teachers of “complaints and requests” relating to the handbooks included in the list of handbooks approved for school use, destined for general education? Who can submit such requests?

Situations where handbooks approved for school use contains errors, particularly factual errors, are not frequent, but unfortunately occur. We turn then to the publisher, as well as to the experts who issued a positive review of the handbook, to respond to the comments and explanations. In the case of confirmation of the validity of comments the handbook publisher makes amendments in the next issue of handbook. The Minister of Education may, by way of an administrative decision, withdraw the approval for the handbook for school use, if the handbook has lost relevance or usefulness in education. Information on perceived errors in handbooks or other irregularities can be directed to the Department of Core Curricula and Handbooks by the Ministry of Education. All such cases we analyse and explain.

Recently an e-book reader has fallen into my hands, something completely innovative, but controversial when it comes to the use of modern technology in the culture of reading. Electronic paper “behaves” like a traditional paper: does not reflect light, we can flip through the pages, make notes on it, but cannot destroy it as we can destroy a book. Learners could “blot” such a reader and will make notes on uploaded books and handbooks. Will in your assessment of these devices they quickly find an application in education?

The Decree of the Minister of Education of 8th June 2009: on 8th June 2009 the approval for school

use of pre-school education programs and teaching core curricula and approval of handbooks for school use provide that the handbook may have the electronically form. So far in approval for school use we received 12 handbooks in the form of e-books and 7 multimedia handbooks. The right to choose the handbook, including its paper or electronic version, is the teachers. On the ministry’s website you can find information about how to share and hardware requirements for approved handbooks for school use in electronic format.

Another issue is the use in teaching-learning of the various types of electronic devices, for example those mentioned by e-book readers. Under current law leading authorities are responsible for the equipping of schools and the vast majority are local governments. Among them are such leading authorities as: Słupsk, Września, Nowy Tomyśl and many others which from their own or from funds received from European projects bravely introduce ICT (TIK) into their schools. European trends imply an improvement in the quality of education through the widespread adoption of ICTs into everyday practices and universal education services. The introduction of new products is connected with risk and generally new solutions are checked in pilot-programs first and only later, after obtaining evidence useful in education, applied on a wider scale.

New solutions break through in the Polish school, but many more years elapse before they are widely used. The Ministry of Education promotes the introduction of ICT in at schools through the introduction of legislation allowing the use of modern solutions. The document *Action Plan Concerning Teaching Children and Youth and School Function in the Information Society*, which will contain a vision of transforming traditional school into e-schools or educational institutions which pursue their mission and their functions with the wide assistance of ICT.

Thank you for your time.

Individual Learning Needs

Maria Twardowska

a teacher-consultant in early school education
in The West Pomeranian In-Service Teacher Training Center (ZCDN)

Since September 2009, schools have a new core curriculum of general education. To facilitate the process of its implementation in primary schools, the Ministry of Education with the Ministry of Regional Development has prepared the project "The Individualization of Teaching and the Educational Process of Learners in Classes I–III of Primary School" under the Human Capital Operational Programme, Priority IX, Development of Education and Competences in the regions, Sub-measure 9.1.2.

In each classroom can be seen individual differences in methods and results of learning of individual children. From the standpoint of pedagogy this is a normal occurrence, however, it requires from the teacher special involvement. The rapid development of science and technology create a situation in which the expectations of the school grow instantly, and through which learning is becoming increasingly difficult and not all learners are able to meet the demands placed upon them. The task of the teacher working with the new core curriculum is to enable the educational success of all children (regardless of their intellectual potential), by address-

ing the individual needs, difficulties, talents and interests of individual learners. Involved in work on a new core curriculum of teaching, Prof. Jolanta Choińska-Mika writes: "The treatment of a learner in an individual way will allow young people to achieve very good results in the areas in which they specialize, to which they are predisposed and to which they are interested".

In pedagogical literature can be found different descriptions, and thereby, the different ways of understanding individualized teaching. But regardless of how we interpret the principles of teaching, it is essential to achieve the objectives of education. The essence of the principle of individualized teaching should rely on a reduction of differences and adapting content as well as methods of organization of education to individual differences between learners. The principle itself does not indicate the methods of work organization established for differences taken into account. Principle is based primarily on such organization of teaching-learning processes in which on one side are taken into account the individual learner's capabilities and, on the second, the cooperation and collaboration of all learners in the classroom. The nature and importance of the principle of individualization stems from the fundamental truths of defining the process of teaching and learning – the teacher teaches, demonstrates, explains and organizes the work of learners and the learner assimilates the new knowledge and skills, and overcomes the difficulties encountered, thus learning. Therefore, the primary task of the teacher is the rebuilding of the structure of the educational process in such a way "under the same content, the same thematic issue, which can be used in different ranges of content for individual learners". The teacher should take into account the capabilities of the individual learner through the use of individual work in lessons with the talented or untalented learner by diverse tasks and exercises, tailored in terms of difficulty for individual level of learners.

Teaching should be such organized to ensure that every learner – regarded as valuable – can experience a continuous increase in competence. The teacher who wants to individualize teaching is interested in these learner's features, which differentiate them and which determine the possibilities and method of learning.

Do teachers appreciate the need for differentiated teaching?

According to the new core curriculum individualization is the basic method of work with learners. In order to improve the competence of teachers of early school education in our province in this regard an interesting offer has been prepared. Under the Human Capital Operational Programme the realization of the system project called "The Individualization of Teaching and the Educational Process of Learners in Classes I–III of Primary School" can proceed. From this support can benefit the schools in which:

- A working team of teachers is responsible for: developing and implementing activities aimed at the individualization of teaching and the education of learners in classes I–III, the development of a teaching curriculum tailored to the needs of learners, monitoring of the implementation of this program and evaluation of the effectiveness of actions taken;
- A teaching curriculum is implemented tailored to the needs of learners within the compulsory lessons;
- Teachers enhance their professional skills, depending on the requirements of the initial diagnosis carried out in school and plan to carry out support for learners' activities.

In each school should work a team of focused early school teachers and other teachers working with learners in classes I–III, and day-room educators, librarians, school counsellors and psychologists – if they are employed at the school. The task of such teams is to make an identification of the real needs of learners in the school, on the basis of which specific objectives and tasks are necessary in order for the school to implement an individual approach to the learner. They may be risks and problems of dyslexia and speech problems, social communication or school skills disorders, such as difficulty in mastering a specific range of material from mathematics education. Support should be given to talented learners as in their case the lack of additional motivating activities is a significant barrier to their further development. Based on a detailed diagnosis of the situation at the school, the director indicates

which actions will be taken to address specific problems, for example which kind of activities will be organized. Based on information received from the schools the leading authority then draw up a plan of action which meets the needs raised. Applicants in the project can only be authorities leading schools – both public and private, because they are responsible for the implementation of individualized teaching and education school programs. An authority leading a school prepares an application for funding of the realization system project in accordance with the obliging procedures and submits it to the Regional Labour Office in Szczecin within the deadline.

Means intended to finance projects aimed at the individualization of teaching and education can be used for:

- The organization of additional activities which are a continuation of individualized work with the learner under compulsory lessons, which support the individualization of the educational process, depending on the identified needs of learners in classes I–III of primary schools – lessons developing the interest of very talented learners, with particular emphasis on mathematics and natural sciences (for example observation of nature);
- Retrofitting of a teaching base at the school of the teaching materials resulting from the process of individualization, and specialized equipment (for example specialist software, packages for the diagnosis and correction of developmental dysfunction and disharmony, such as: speech defects, dyslexia and motor coordination disorders) according to identified needs and planned additional activities.

In the core curriculum of the general education in the chapter "Recommended Conditions and Methods of Implementation" in section 9 we find the statement: "In the first months of learning the focus is to assist the development of mental activities which are important for learning mathematics. The dominant forms of activities in this time are games and task situations in which children manipulate specially selected items. There have been worries about building in the minds of children numerical concepts of counting skills in school form. Children can use exercise books for a maximum of $\frac{1}{4}$ of the time destined to mathematical education".

In school are rarely formulated tasks at a level of solid tasks and activities to the native level. This role overtakes a picture. Most of the tasks which the child receives to solve are presented in the form of written text or in the form of a schematic image, or

drawing. This is not the most appropriate way of approaching the teaching of mathematics, because in mathematical education the crucial role play operations are carried out in time and space on real items. Often teachers themselves and learners become attached to notebooks and exercise books, and too little time is devoted to the manipulation of items, to discovery and to constructivist teaching. Often an obstacle is the lack of teaching materials to manipulate. In order to present a wide range of materials to support teaching and learning, ZCDN entertain companies such as: *Nowa Szkoła*, *Moje Bambino*, *Remi*, *Elego Systemy Edukacyjne* and *Young Digital Planet*. These publishing houses present teaching materials specially selected for each activity supporting the process of individualization, which combines children's natural cognitive curiosity and the playful nature of the exercises. Offers of individual publications can be viewed by browsing directories available at the Public Library of Education, or websites of publishing houses.

On the publishing market are also available a large selection of packages associated with the diagnosis of education. For example, the *WSiP* has prepared *Comprehensive Diagnostic System*, which provides:

- knowledge that is consciously oriented to teaching,
- ready materials with the possibility of equal opportunities and development of learners' abilities, that is the maximum use of time,
- reports, or tips for working with children for parents.

The teacher working with this system is able to perform at the beginning of the school year a common diagnosis, then every month he can use the card to test increased skills; at the end of the first semester the card index may be used to file interim descriptive assessments, and at the end of the school year as a test of competence.

Publishing houses also enrich packages of books for learners of early school education with additional exercise books, which can be used to implement the individualized program. For example *WSiP* recommends additional exercise books: *I read, I write, I count*, which allow for individualized development of basic skills at this stage of learning. Refresher exercises such as *I play and I know*, or *I count well* provide extra material for reading and writing learning and help a child to overcome difficulties in this re-

gard. With these exercises are appropriate signs indicating areas that are trained, for example visual perception, auditory perception, etc. For teachers is prepared a rich library of educational assets, including: *Multi-sensory Teaching* – interesting ideas and inspirations to help understand the different needs of learners; and *How to develop and promote the child's ability to in class 1, 2 and 3* – ready scenarios with the work cards and diagnoses for the child's ability to develop; also *Cards for individual work* – practicing flexibility in thinking and problem-solving, especially useful for working with gifted learners, cards for calligraphy and orthography – a wide range of graphic-motor cards and perception exercises particularly useful in equality of opportunities and orthographic exercises.

It is also worth viewing the teaching curriculum *I and We* by Maia Lorek and Katarzyna Sośnicka, which takes into account the individualization process of teaching and the education of learners in classes I–III, and which may well help teachers as a model for creating school educational programs focused on the child and its individual needs.

This offer, only available to a teacher of early school education, is so extensive that it is impossible to present it in one article. Therefore ZCDN, to meet the training needs of teachers, organizes projects during which teachers have an opportunity to see the educational offers of educational publications addressed to teachers and learners of classes I–III of primary schools. At the end of February and beginning of March of present year there were two major regional conferences in ZCDN, during which were presented the projects of the Ministry of Education "The Individualization of Teaching and the Educational Process of Learners in Classes I–III of Primary School". Katarzyna Brzykcy, Assistant Director of the European Structural Funds of the Regional Labour Office in Szczecin, presented the issues related to the competition system in Sub-measure 9.1.2. *Equal educational opportunities for learners from groups with limited access to education and reductions in the quality of educational services*, as well as practical instructions for proper completion of grant applications required to participate in the Program. The aim of our activities is to help directors and teachers in the decision to proceed to the project, which in our province will be implemented in 2011–2013.

Changes in External Examination

Grammar School Examinations in a Foreign Language

Iwona Szybowicz

a teacher-consultant in English teaching in The West Pomeranian In-Service Teacher Training Center (ZCDN)

In the school year 2011/2012 students at grammar schools will write a new grammar school examination in a foreign language. In grammar schools there has also been introduced a second compulsory foreign language. These facts are associated with effect from the 2009/2010 school year of a new core curriculum of pre-school education and general education, (the first classes of primary school and grammar school), which initiated changes in the teaching process regarding foreign languages.

While these changes do not apply to the approaches to teaching, (a still communicative approach sets out the main track), they are associated with changing the formula of conduct of external examinations. Currently, learners of the first and second classes of grammar schools implement the core curriculum at two levels, III.0 for starting to learn the foreign language and version III.1 for continuing their education from primary school. The two levels differ in the content of education (detailed requirements). As a reminder:

Level III.0

1. The learner uses a very basic resource of language (lexical, grammatical, orthographic and phonetic)

which allows achievement of the other general requirements for the following topics:

- 1) The person (for example: personal details, external appearance, feelings and emotions, interests).

Level III.1

1. The learner uses a basic resource of language (lexical, grammatical, orthographic and phonetic) which allow achievement of the other general requirements for the following topics:
 - 1) The person (for example: personal details, external appearance, character traits, feelings and emotions, interests).

Level III.0

2. The learner understands a very simple comprehension, short speeches (for example: instructions, messages, conversations) slowly and clearly articulated in standard dialect:
 - 1) Responds to commands;
 - 2) Sets out the main idea of the text;
 - 3) Finds, specified in the text, information;
 - 4) Sets out the intentions of the sender/the author of the text;
 - 5) Defines the context of expression (for example: time, place, situation, participants).

Level III.1

2. The learner understands a simple comprehension, short, a typical expressions (for example: instructions, messages, advertisements, conversations) clearly articulated in standard dialect:
 - 1) Responds to commands;
 - 2) Sets out the main idea of the text;
 - 3) Finds, specified in the text, information;
 - 4) Defines the intention of the sender/author of the text;

- 5) Defines the context of expression (for example: time, place, situation, participants);
- 6) Distinguishes between a formal and informal style of speech.

Clear differences in the levels of the core curriculum show a greater knowledge of those learners who realize the level III.1 in relation to those learners who realize level III.0. Therefore it was decided to divide the third part of the grammar school exam into the levels of basic and extended. In this division can be seen analogy to the written Matura examination of the foreign language, the level of basic and extended. Learners who learned the language selected in the examination only in grammar school, (core curriculum III.0), will take the exam at a basic level, but they can also approach the exam at a higher level. And those learners which learn foreign languages in primary school and in grammar school (core curriculum III.1), will be required to take an exam at a basic level and a higher level.

Procedures

In accordance with the regulations of the Ministry of Education of 20th August 2010, for the exam, parents (legal guardians) shall for school director, until 20th September of the school year in which the exam will be conducted, complete a statement indicating a foreign language, from which the learner will take the exam, and give information of willingness to join the foreign language exam at the higher level. Grammar school learners can choose one of six languages: English, French, Spanish, German, Russian or Italian, and since the school year 2013/2014 also Ukrainian. Please note that the learner may take the exam only in the language which he learned in grammar school as mandatory.

Exam papers will be reviewed by the examiners according to uniform criteria (see: "Information about the grammar school examinations of foreign language from the school year 2011/2012"). From the next school year, the result of the third part of the grammar school exam, (basic level), will not, as yet, have only a diagnostic function. This function will maintain until the 2018 result from the examination at the higher level. Why until the year 2018? Then for the first time the exam will be taken by the students who in 2009 began studying in the first classes of primary school. The result achieved by the learner will be expressed in a percentage scale and the percentile scale. The results in the percentage scale will determine regional examination commissions. Exam results in percentile scale will be determined by the Central Examination Commission on the basis of results determined by the regional com-

missions. What is the percentile result? This is the percentage of grammar school learners, (rounded to the nearest whole number), who obtained from the field the same or lower score than the candidate. If the percentile result is 90 then John Smith finds out that 90% of all candidates received score the same or lower.

Language requirements, standards of examination requirements and the principle of cumulativity

According to the idea of a European framework for classification, introduced in accordance with the recommendations of the European Parliament and the Council of Europe for lifelong learning, a new core curriculum is written in the language of requirements, or the language of learning outcomes, dividing them into: "learning goals" - general requirements and the "content of education" - detailed requirements. The content of education at various stages in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) corresponds to the six levels of language proficiency scale. Only on the first stage of education is there no reference to the scale. From the second stage begins reference to the levels A1, A2, B1, B2 and C1 Matura at higher level.) Stored in the core curriculum contents are not an accurate reflection of the note in CEFR. They refer only to general indicators and the content stored in the CEFR proficiency scale. The grammar school examination of foreign language at a basic level refers to the level A2. The higher level refers to the level A2/B1 CEFR.

Furthermore, by examining the stores of the content of education in the new core curriculum and a description of examination standards, (by regulation of Ministry of Education of 27 August 2007 on standards of requirements being a basis for conducting tests and examinations), it can be seen that the standard of examination are entered into the core curriculum.

Example Level III.0 (requirements of the core curriculum)

The learner understands the very simple comprehension, a short utterance (for example: instructions, messages, conversations) slowly and clearly articulated in standard dialect:

- 1) Responds to commands;
- 2) Sets out the main idea of the text;
- 3) Finds specified in the text information;
- 4) Sets out the intentions of the sender/author of the text;

- 5) Defines the context of expression (for example: time, place, situation, participants).

Requirement standards from modern foreign language

1. Reception of the text listened to;

The learner:

- 1) Sets out the main idea of the text;
- 2) Defines the situational context;
- 3) States that the text contains specific information, finds or selects information.

Thus, the contents stored in the core curriculum are the sole basis for conducting an external exam-

learners approaching the higher level will answer them. In addition to the open tasks which check the knowledge of the language learners there will be constructed a written statement: an e-mail, message or a private letter. A short text utility, (the limit is 50-100 words), in accordance with the detailed instructions given to the examination task will include elements of description, reporting, expressing and justifying opinions, etc. As already mentioned, the task will be assessed by examiners according to uniform criteria. The learner will receive points for form, consistency and logic, the scope of language and correctness of language.

General information and structure of the exam in a foreign language

| High school exam 2012 | Basic level | Higher level |
|------------------------------------|---|--|
| Duration | 60 minutes | 60 minutes |
| CEFR level | A1 | A2/B1 |
| The core curriculum | III.0 | III.1 |
| Fields | <ul style="list-style-type: none"> • Listening comprehension • Reading comprehension • Knowledge of language functions • Language knowledge | <ul style="list-style-type: none"> • Listening comprehension • Reading comprehension • Language knowledge • Written statement |
| Types of tasks | Closed tasks: <ul style="list-style-type: none"> • Multiple choice • True/False • Matching | Closed tasks: <ul style="list-style-type: none"> • Multiple choice • True/False • Matching Open tasks: <ul style="list-style-type: none"> • Filling gaps with given words in the appropriate form • Paraphrase of sentences • Translation of provided fragments of sentences in foreign language • Composition of sentences fragments from lexical elements |
| Source of texts | Authentic and adapted texts; read by native speakers (the area – Listening comprehension). | |
| The scope of linguistic structures | Specified in detail for each language in “Information about grammar school examinations”. | |
| Number of points | Not yet defined are the maximum number of points that a learner will be able to get from each level. For each level there should not be points higher than are applicable in the present school year. | |

ination (without any additional separation of standards for examination requirements).

What is the principle of cumulativity? In accordance with the objectives of the reform program various tasks in the examination set may relate to the requirements stored in the core curriculum for the previous stages of education, but never vice versa. Accordingly, the requirements for grammar school examinations in a foreign language may relate to the content stored in the first and second stage of education.

For the first time in a modified form of the grammar school exam there appear open tasks. The

A detailed description of the structure of the individual parts of the examination and assessment criteria is presented in the “Information about the grammar school examinations of foreign language from the school year 2011/2012”.

How to plan the process of language learning?

First of all, we should remember that the current new core curriculum, in principle, does not change the method of teaching a foreign language. Without bringing revolutionary changes, it only in a certain way systematises the range of requirements, thereby

facilitating both teachers and learners to become acquainted with the areas of language skills necessary to master at end of each stage of education. As previously mentioned, the communicative approach in teaching a foreign language is still outlined by the main track. Communication continues to be paramount, both in speech and in writing. This fact stresses even the criteria for evaluating at grammar school and the Matura exam. The teacher should always remember that his main task is to teach a foreign language and not teaching in a way so called "under pressure of the exam". However, amongst teachers are also supporters of this second approach, who working with learners less advanced in language prefer to train their learners in the strategic ability to cope with the tasks of the exam. How then to plan the process of language learning? Is there for this question a ready answer?

In search of a prescription for the training of language skills, the teacher should remember a few important guidelines. First, only the implementation of all requirements stored in the core curriculum can provide a comprehensive education of learners in a foreign language, (for the "Information about grammar school examinations"). Secondly, the next step to success may be the selection of an appropriate handbook from a wide range in the publishing market. What should be the guide for the selection of the handbook? First of all, check whether the proposed content of the handbook correlates with the content in the core curriculum. Safer are the handbooks that are on the list of handbooks approved by the Ministry of Education. The list can be found on the website of the ministry in the section: Teachers and Directors, General Education. New material in the handbook should be preceded by properly prepared and necessary repetition of content. A good handbook is one that not only creates a situation conducive to consolidating the knowledge, (an adequate number of exercises, content and gradation of different levels of difficulty) and its deepening, but mainly is attractive, activating and motivating for the learner. In addition, the types of tasks that appear in the handbook should be consistent with the types of exam tasks. Thanks to this combination of exercises a teacher can be sure that during teaching the language, at the same time equips the learner with exam strategies.

Another important clue to the planning process of teaching a foreign language is the ability to choose methods. Well, it is important not only what the teacher teaches, but how he chosen methods, especially the activation one. Allowing to the learner to independently explore the knowledge and training skills, the teacher provides opportunities to better

remember and understand new material and makes learner responsible for the educational process. Very interesting and helpful may be the methods of activation, such as: the project method, the method of task stations, also called the method of independent learning.

The text "Information on grammar school examinations in a foreign language" may be helpful in involvement in the process of preparing for the examination. In the common section for foreign language teachers and students it is possible to find information about the structure of the exam, the language skills tested in the exam, the types of tasks, criteria for evaluating written expressions and sections for different languages – a list of grammatical structures and sample examination papers with suggested answers. Another interesting solution in the planning process of language education can be a compilation of the handbook, the new core curriculum and the directory, that is the "Repertory for the grammar school exam". This publication combines the above mentioned elements and additionally provide educational material ordered, for example according to the first area to the general requirements scoped in the core curriculum, called "Knowledge": a knowledge of the language of range 14 (III.0 level) or 15 (level III.1) of subjects. In addition, the repertory includes examples of the tasks of examination and examination papers together with ready-made solutions and tips as well as comments regarding the effectiveness of solving a given type of task, which in the eyes of users makes them user friendly. Also, some repertories provide information that the teaching content of the core curriculum will examine individual tasks. Bearing in mind both the foreign language teaching and exam preparation the teachers alone will decide which of these suggestions are for him and his students important in the planning process of language education.

References:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Podstawa programowa z komentarzami – tomy 1–8, MEN.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, CODN, Warszawa, 2003.

Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku 2012, CKE, Warszawa, 2010.

The Thing About Books

Notes on the Margin

Piotr Lachowicz,

The West Pomeranian In-Service Teacher Training Center (ZCDN)

“After this brief digression, let me, Mr. Umberto, ask the question: what is a book? Is it an object that contains readable characters? Are Roman volumes books?” (p. 243). In the end, is an e-book also a book? Although the question does not fall further than between the lines of a conversation of Umberto Eco with Jean-Claude Carrière, this problem appears very clearly. And though apparently it seems trivial, it is from today’s perspective important and there exists a need to resolve it clearly. Especially that in Poland, though hailed as a country in which the electronic publishing market is growing the fastest in the countries of East Central Europe, (as is clear from an analysis of PricewaterhouseCoopers), is a user denied the right of naming the readers of books. (Tomasz Makowski, Director of the National Library, explains the slight increase in reading compared to 2008 as “a result of enlargement of the definition of a book on e-books, albums, dictionaries and manuals” (“Gazeta Wyborcza”, 16 February 2011).

Carrière in the cited publication “Don’t think that books will disappear” proposes a definition of the book as “object, which can be read” (p. 243), while subject to this is its weakness – because it does not include within its scope: newspapers, labels, or a computer screen. For Eco, the second of the interviewees from the cited publication, it could be any object in which by use of a sequence of characters there is told some story (p. 244). Although both seem to push to the forefront the objective character of the book, they do not deprive the rights of the e-book to the same name.

For the author of “The Name of the Rose” advocating on the side of traditional reading, paper publications, due to the fact that the items have the reader’s emotional attachment, have a distinct advantage over their electronic, heartless equivalent. And there is nothing wrong with that, because as he rightly points out, there has never been invented a more perfect form than traditional book publishing. However, the more inferior print quality may be replaced in future by e-books. The changes occurring within publishing can only be of a secondary character, although with significant modifications of a technical nature (“Maybe we will change a little bit some of its elements, maybe pages will not be made from paper” – p. 15). So regardless of the technical innovations introduced to the area of publishing solutions, we still stay in the circle of Gutenberg’s invention. De facto, therefore, from the cultural point of view, nothing changes (transition from traditional print to e-print, which we are now witnessing, while important seems to be less important than the revolutionary transition from orality to literacy, whether from handwriting to print).

Another advantage in favor of digitalization books and adding modern technology to the publishing market is the ability to protect future works from the strictest judges such as time and the elements. Eco, bibliophile, the holder of a vast and



valuable library, admits that from a burning house in the first place he would take out his hard drive, leaving to the flames rare incunabula. (For Eco – a collector, much more important than possession is the process leading to gaining it).

The metaphor of fire devouring a piece of paper as “the most fearful of the censors”, (p. 199), allows interlocutors to look at the long tradition of a struggle against “dangerous” and “harmful” books. Tracing the origins of aggression against the written word, they see how capacious is the symbol of the book in culture and how it may have a strong impact on people. The burning of books, as noted by Carrière does not intend to destroy all, “but in doing so, (the censor – editor. P.L.), can be regarded as a demiurge capable of the desolation of the whole world and its conception” (p. 206). It’s hard to imagine that a carrier of a similar consignment would become the device.

On the other hand, as suggested by Eco himself, it is precisely these readers, with their sizes corresponding to a small booklet that can help to save the whole contemporary literary heritage. Carrière shows e-readers that are able to accommodate hundreds of books, (now even a few thousand!). And although it may be something inappropriate in reading “War and Peace” in the electronic version, in the future this may prove to be the only way to become familiar with the work.

It is interesting also to examine the reason that some works have survived, while others have been permanently removed from our collective memory. What was the reason that the tragedies of Sophocles survived while other ancient authors’ dramas will always remain a mystery to us? This shows us how cultural history, inseparable from the history books, was dependent on fortune. Eco with Carrière remind us that classics which have survived to our times do not necessarily fully represent the epoch from which they come. What’s more, as to the authors considered to have created masterpieces today, perhaps its time for them not to be seen in such glowing light.

Italo Calvino in “Invisible cities” draws the picture of Leonia, whose residents live in sterile conditions but at the same time create a garbage dump, towering over their civilization. A similar threat can be seen in the heroes of a book about books –

Eco and Carrière in the technological revolution. For them, the revolution carries, beyond commonly known benefits, a huge danger of collecting all the artefacts of culture – both of modern assets and those that are still a few centuries ago would have been doomed to oblivion. This in turn becomes a contribution to the debate on human folly, superstition and errors. The desire to save everything leads to the danger that, apart from fine works such books themselves also survive, “which is full of false and misleading information, and even – about what we are firmly convinced – complete stupidity” (p. 10). However, this issue is not just the domain of literature. The trouble is with the appropriate selection of information concerning almost all of our lives. The sources of these problems see the heroes of talks on the Internet, on the one hand allowing the accumulation of knowledge on a vast scale, on the other hand leading to a situation in which the truth is mixed with falsehood. The appropriate selection of data is therefore a matter of such importance that it has so far lost the unwavering position of the authority of the book, and after it it’s author, a scholar and an intellectual.

Therefore, according to the authors, “Don’t think that books will disappear” with the problem that must confront teachers. Eco suggests a specific methodological solution, which would be to promote preparations for a lesson by finding several different sources concerning a single issue and make their comparative analysis. Carrière spins a vision in which every man in the future will have a controller, who is responsible for verifying not only the same data, but also their sources.

Regardless of whether we’ll look back with fondness, as well as conducting a dialogue with Eco and Carrière we must come to terms with the fact that a technological revolution is taking place, and the publishing market is subject to the same extent as any other sphere of our live. Therefore, it seems to me it would be good if on a shelf of books there also found its place the electronic book reader. Because as Jean-Philippe de Tonnac tries to convince us, accompanying Eco and Carrière in their conversations about books, “showing the fate of books on the winding course of history makes us think with less concern when looking at the expected threats” (p. 12).

The Digitization of Education

Agnieszka Gruszczyńska

The West Pomeranian In-Service Teacher Training Center (ZCDN)

When we think about filling our bags and pockets with the latest devices which serve to guide electronic applications into which are compressed hundreds of volumes of text, we come to the conclusion that e-books are no longer a novelty, becoming simply a sign of the times, a quantifier of the moment in which we live.

This year's one week festival promoting the reading of digitized texts – "Read an E-Book Week", which lasted from the 6th to the 13th of March, attracted the attention of more than 11 million internet users, informing them of the advantages and opportunities offered by text enclosed in an electronic frame. In addition to the global information campaign waged on the Internet, the project organizers encouraged the continued promotion of e-reading through various events such as reading meetings in the virtual world, reading competitions and teaching experiments in schools. Of all the proposed forms of promotion the most interesting seems to be the latter – it is worth considering the possibilities that an e-book can offer for education.

The e-Future

A September afternoon. A student, instead of spending long hours with parents in queues in bookshops, receives by e-mail an interactive list of needed source materials. When connected to the internet

the student may purchase parts of the publications in e-book stores, and receive part free of charge. It is no longer necessary to purchase the entire book, just those chapters that would be used in the classroom. The teacher, in addition to fragments of several handbooks, selected sequences of interactive individual learner's work forms and pointed to a number of addresses publicly available press texts. With such possibilities, teaching materials are not based on a single, even the most interesting handbook, but are a collection of many interesting and varied contents. Meanwhile a learner cataloguing the newly acquired collections receives another email. This time it is a message from a Polish language teacher, who sent by one-click a full anthology of classic texts representing the attitude of reflection in the classroom throughout the coming school year. All of this costs much less than the traditional printed book. And more importantly, the learner finally has a place in his backpack for breakfast and a tracksuit for sport because all the books he needs are already packed into his e-book reader, which allows the full development of the text, (glossary, notes, underlining), contact with the internet, and even preparation of simple homework.

Such a vision of the future seems to be not just wishful thinking or even an attempt to put in text a message from science fiction. However, it may be worthwhile to let our imaginations run wild and attach to this a wide range of the latest developments in teaching an interactive work with text. What's more, it can be individual work, the effects of which can be easily seen not only in the classroom, but also in virtual space. In many schools, after all, we have available interactive whiteboards connected to the internet, which could operate successfully and not necessarily expensively. There are also applications available on popular and inexpensive e-book readers even if laptop computers are not present in the classroom.

What actually are e-books?

Asking this question somehow discredits the popularity of electronic devices and electronic text documents present in our everyday life. I do not want at the same time to think about the technological aspects of the publication of texts in digitized form. However, what is worth noting during discussion of electronic books is their full respect for intellectual property rights. For years, we read somewhat on an LCD screen. Usually they were not long texts. Which of us did not, “download” the book at the last minute because it was needed, or had to read something for tomorrow and all the libraries and bookshops had been already closed? Reading, however, even on LCD screens is not the greatest pleasure, and anyway traditional volumes were, until recently, quite good. Today they also tend not to be much worse, however, there have come into electronic ink amateurs, who obtain much cheaper electronic versions of books, which often for years have not been republished in the traditional form, but which become available within a few minutes.

Thinking about the popularity of text in electronic form, it is worth noting the full accession of the press to this form of publication. Every day, without leaving home, we can read for a small fee, the latest edition of the regional journal, search the archives of the specialized press, or to order selected texts from a variety of titles on the topic that interests us. Recently, digging in Amazon in search of interesting, unavailable until now in Poland literary texts, I found our “Policy”, available anywhere in the world for only \$ 3.99 per month.

What can e-books offer for education?

E-books, both as electronic text and as a group of electronic devices for reading digitized content, seem to perfectly fit into the reality of school. Their modest but sufficient capabilities of the rendering of various applications are a guarantee that learners will not be dealt with in the classroom by just surfing the web, or the conquest of the next stage of favourite game. At the same time, however, it is worth noting that the devices make it possible to use graphic files, display the contents of the websites and most important, do not tire the eyes. E-readers are therefore worthy for consideration as an alternative not only for traditional publishers but also for expensive and often emergency portable computers, requiring advanced IT services from the network administrator.

E-readers give the possibility to prepare a base of material, giving the guarantee of an interesting program of teaching a subject, based on more than just

a text from a handbook. The text in electronic form has the capacity of modulation, it is flexible, and it can be a little thematic anthology or sequence of referenced phrases and graphics, thus becoming a well-suited basis for the discussion in each lesson.

The undeniable advantage of electronic books is their wide availability, which does not exclude any group of learners. Electronic materials can be largely based on the texts which are available free of charge. At any moment it is possible to reach them by using the network. Even those learners who do not have internet access at home can find the needed materials in an e-mail box by using computers and internet access in the school’s multimedia lab. Equality to access is not just about economic issues. The learner always has access to needed materials. Summer



school, going on holidays or weekends, or even staying in hospital does not mean that the child must pack tons of printed sheets of paper, which may not prove to be needed at all. All he needs is an e-reader, and if there is a lack of anything, he can always download the already archived text on the school server or in his own e-mail. In addition, built into most e-readers for the visually impaired is a navigation system and option to use the application to read a text aloud, giving a better chance for children who have permanent or temporary problems with vision not to be excluded from the general public and universal education. The complete process does not condemn the limited body of texts available in Braille language.

An electronic book also opens access to many rare and valuable texts not available in the traditional version. It gives us the opportunity to use the many interesting collections which are kept under

E-readers of e-books are still a technical novelty. Can they replace the traditional book?

lock and key, lets us to look at the museum texts from around the world, and publishes material which has not been republished, but contains interesting and useful information.

Access to texts is combined with an extended-spectrum of the use of content. Electronic books al-



Self-service desktop scanner at the Public Library of Education, ZCDN

Electronic ink is practical. E-readers may store in their memories even several thousand titles

low everything which until today greyed the hair on the heads of librarians. We underline, write in the margins, bend corners of pages, and select and publish our reader's thoughts. All these are personal thoughts accompanying the reading of a book, not the frame with key messages developed by the authors of the handbook. The possibility to choose the content individually is identified as important but of course this does not remove the rationale of editorial distinctions. Certainly the prospect of active reading, which allows the e-reader or the computer application to handle electronic books, would contribute to the improvement of reading literacy comprehension.

Traditional handbooks at the time of publishing actually do not always reflect the latest state of knowledge on the topic. Publishers making the reissues do not always opt for costly upgrades and learners willingly benefit from the secondary books mar-

ket. In the case of e-books this could be different – the main content could be re-edited every month or even week, so this would allow the transfer of the most recent knowledge. Publishers certainly will provide the possibility of subscription for specific titles. This would oblige teachers to continuously improve the state of knowledge on the topic and verification of the accuracy of teaching texts. This would give the guarantee of eliminating inappropriate content from the educational process to contemporary reality. It should be emphasized that there would be a problem here with a simple standardization and parameterization of the learning process.

The question of introducing into the teaching curriculum contents in an electronic version is a complex problem that can not be resolved quickly and clearly. Imposed on it are the entire complex of



aspects of functioning education in our country, ranging from financial problems to the awareness of staff and some always difficult issues related to social competences. But we must try, even on an experimental basis, to not only save a few sheets of paper or place some money in the pocket of a parent, but primarily to prepare young people for what will meet them in the perspective of several years.