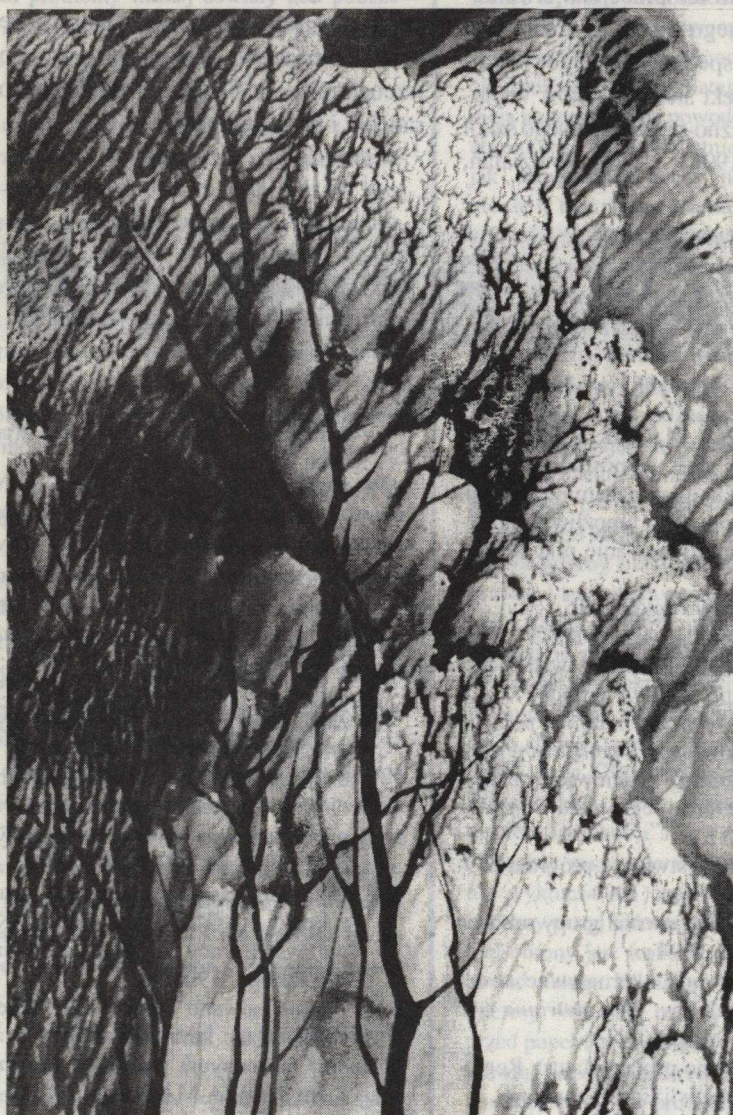


refleksje

● pismo pedagogiczne ● edukacja ● oświata ●



W numerze:

- Normy czy wartości?
- Na rozdrożach

nowoczesności

- Od obrony do rozwoju
- Gorzkie refleksje

nr **9** (33)

LISTOPAD 1994

obraz Ludwika Piosickiego

Z KURATOREM ZBIGNIEWEM PIECZYŃSKIM ROZMAWIA IRENA MISZTAŁ

– Kilka dni temu wrócił Pan z narady kuratorów. Jakich problemów ona dotyczyła?

– Naradę zorganizowało Ministerstwo Edukacji Narodowej i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, a jej temat brzmiał: „Polityka ludnościowa i strategia jej wdrażania”. Stan poradnictwa rodzinnego, poradnictwa dla dzieci do lat trzech i specjalistycznego przedstawił wiceminister T. Pilch. Wyniki aktualnych badań wykazują, że około 12% dzieci z każdego rocznika cierpi na deficyty rozwojowe, a 10% nie może się prawidłowo rozwijać z powodu niekorzystnych warunków w rodzinie. Polska jest zagrożona w rozwoju gospodarczym ze względu na wysoki procent umieralności dorosłych członków społeczeństwa (szczególnie mężczyzn w wieku 35-55 lat) i niemowląt. Przyczyn – zdaniem

M. Lubery, wiceminister Centralnego Urzędu Planowania – należy szukać w niezdrowym stylu życia, jaki panuje w Polsce. Niestety, województwo szczecińskie jest szczególnie narażone. Ta niekorzystna dla zdrowia ludzkiego sytuacja zmusza do podjęcia natychmiastowych działań w szkołach i instytucjach wychowawczych, a więc należy upowszechnić wszelkie formy ruchu fizycznego, edukację ekologiczną i stosować szeroko pojętą profilaktykę. Krótko mówiąc, trzeba wychowywać do życia w zgodzie z naturą, w zdrowej rodzinie. Nasze województwo już trzy lata temu rozpoczęło w szkołach promowanie zdrowia. Działania zostały wysoko ocenione przez ministerstwo. W październiku w Stargardzie Szcz. i Szczecinie odbywała się ogólnopolska konferencja szkół promujących zdrowie. W Kuratorium rozpoczęto też prace nad stworzeniem optymalnego modelu poradnictwa rodzinnego i specjalistycznego. Opracowujemy projekt sieci ośrodków wsparcia psychologiczno-pedagogicznego szkół (realizacja w 1995 r.). Do tych działań,

głównie prorodzinnych, chcemy włączyć również samorządy lokalne, z którymi spotkam się za parę dni.

– Wyjeżdżał Pan również poza granice kraju ...

– Tak, byłem w Austrii, Niemczech, Danii i Izraelu. Chcę zaznaczyć, że ta moja podróż nie naraziła budżetu państwa na jakiegokolwiek wydatki, bo była finansowana przez strony zapraszające. Celem moich wyjazdów było zapoznanie się z funkcjonowaniem placówek doskonalenia nauczycieli oraz firm z nimi współpracujących. Utwierdziłem się w przekonaniu, że instytucje doskonalące muszą być w pełni autonomiczne, z wzorcowym warsztatem pracy (coś w rodzaju modelowej szkoły ćwiczeń), oczywiście z najlepszą kadrą. Nie spotkałem w tych krajach odpowiednika naszego Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Widzę również potrzebę zmiany systemu zatrudniania doradców i konsultantów.

– Dziękuję za rozmowę.

R E F O R M A

PROGRAM NOWA MATURA

1. Program NOWA MATURA jest odpowiedzią na priorytetowe zadania MEN w zakresie reformy systemu oceniania osiągnięć uczniów i egzaminów państwowych.

2. Istota NOWEJ MATURY to stworzenie takiego systemu i procedur egzaminacyjnych, które będą motywowały ucznia oraz nauczyciela do maksymalnego wykorzystania własnych możliwości przez jasne określenie wymagań oraz porównywalną ocenę osiągnięć.

3. Celem programu NOWA MATURA jest stworzenie nowej formuły państwowego egzaminu maturalnego:

3. 1. który oparty będzie na porównywalnych standardach wymagań;
3. 2. będą czytelne i jednoznaczne kryteria oceniania osiągnięć absolwenta;
3. 3. wprowadzona zostanie ekwiwalentność świadectw maturalnych na terenie Polski i w Europie.
4. Strategia programu polega na wykorzystaniu istniejącego potencjału doświadczeń praktycznych poszczególnych kuratoriów oświaty i podjęcie od zaraz (w ramach obecnie funkcjonującego regulaminu egzaminu dojrzałości) działań na rzecz

programu NOWA MATURA. Docelowo należy powołać obok jednostki centralnej 6 regionalnych komisji egzaminacyjnych. Taka struktura powinna umożliwić sprawne, centralne koordynowanie prac każdej z komisji.

5. Dotychczasowe dokonania:

5. 1. W kooperacji MEN i DKO z programem VPET-Phare powstała ekspertyza pt. *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym* – jako materiał wyjściowy do planowanej reformy egzaminu dojrzałości (1993 r.)
5. 2. DKO-MEN stworzył program NOWA MATURA (1994 r.)
5. 3. DKO-MEN powołał grupy robocze (kwiecień 1994 r.)
5. 4. Przygotowano alternatywne zestawy postulatów, *jaka powinna być nowa matura*.
5. 5. Opracowano projekt statusu Regionalnej Komisji Egzaminacyjnej.
5. 6. Przeprowadzono analizę prac maturalnych z 1994 roku z języka polskiego, matematyki, biologii, historii, języka obcego – pod kątem

określenia obecnie funkcjonujących kryteriów oceniania.

5. 7. Powołano grupy przedmiotowe z pięciu wyżej wymienionych przedmiotów, które określiły:

- a) jakie kryteria funkcjonują dziś przy ocenie prac maturalnych; podsumowaniem tej części prac było przedstawienie ekspertyz matur 1994 r.;
- b) zadania na jutro, tj. na rok 1994/95;
- c) zadania na pojutrze, tzn. perspektywiczne, związane z docelowym i ostatecznym wypracowaniem standardów i kryteriów wymagań;
- d) przedstawiono pierwszą propozycję formuły NOWEJ MATURY.

5. 8. Ustalono harmonogram prac grup roboczych (GOK, GK, GP, ZAK) we współpracy z DKO-MEN na rok szkolny 1994/95.

5. 9. Zaproponowano opracowanie przez wytypowane kuratoria oświaty własnej propozycji prac nad programem NOWA MATURA

Zofia Hryhorowicz, Poznań

Od redakcji: Program NOWA MATURA przedstawiamy w oryginalnym brzmieniu.

Od 1 listopada br. wicekuratorem oświaty jest Janusz Tworek. Ma 41 lat i 16 lat praktyki pedagogicznej. Po ukończeniu studiów polonistycznych na Uniwersytecie Szczecińskim przez 9 lat pracował w szkole podstawowej; uczył języka polskiego, prawie 5 lat pełnił funkcję dyrektora. Po studiach podyplomowych z wiedzy o teatrze, filmie i telewizji prowadził zajęcia z kulturoznawstwa na Politechnice Szczecińskiej, a przez ostatnie trzy lata był dyrektorem Delegatury Kuratorium Oświaty w Chojnie. Każdy okres pozostawił w jego życiu ciekawe doświadczenia i miłe przeżycia. Z sentymentem wspomina szkołę średnią (Technikum Mechaniczno-Energetyczne), jej szczególną atmosferę, wychowawcę J. Lewandowskiego i H. Michałowską, która doceniała rangę edukacji teatralnej. To właśnie teatr – przede wszystkim eksperymentalny – jest pasją nowego wicekuratora. W ostatnich latach poznał problemy naszej oświaty „od podszewki”. Jest zadowolony ze stabilnej kadry kierowniczej w podległym mu do niedawna rejonie, współpracy z samorządami gmin, z nawiązania stałych form współpracy z sąsiadem zza Odry. W Chojnie we wszystkich szkołach – począwszy od klasy piątej – dzieci uczą się języka niemieckiego (nauczyciele niemieccy opłacani są przez własny resort). Janusz Tworek brał udział w organizowaniu gimnazjum dwunarodowościowego w Gartz oraz wstępnej fazie tworzenia szkół dwujęzycznych w Policach i Löcknitz. Bardzo ceni sobie współpracę z byłym wicekuratorem Pawłem Bartnikiem. Zamierza kontynuować jego styl pracy, oczywiście wzbogacony o własną indywidualność. Odpowiada mu również forma pracy kuratora Z. Pieczyńskiego – pozostawia pracownikom autonomię w realizacji strategii urzędu.

Marzy, by być jeszcze raz w Londynie (dokładniej poznać system szkolnictwa angielskiego) i w kilku krajach azjatyckich. Kiedyś wspólnie z żoną Bożeną (nauczycielka języków obcych) był w wielu republikach byłego ZSRR, tych południowych, egzotycznych dla nas. Turystyka to drugie zresztą hobby pana Janusza. Podziela je pani Bożena (pilot wycieczek turystycznych), wprowadzając w nią również synów (10 i 13 lat). Cała czwórka kocha naturę, a przede wszystkim swoją małą menażerię: pies, kot i kilka kur.

W imieniu „Refleksji” życzę spełnienia oczekiwań, realizacji zamierzeń. Oby udało się, tak jak w Chojnie, doprowadzić do sytuacji, kiedy wizytatorzy będą postrzegani przez szkoły jako sprzymierzeńcy w procesie nauczania i wychowania.

Katarzyna Fenczak

Fala krytyki obecnego systemu kontroli i oceny jest dzisiaj faktem wywiedzionym z realnych przesłanek, które możemy zaakceptować lub odrzucić, ale na pewno nie można ich przemilczeć. W samym jej nurcie (lub czasami na tle) mamy do czynienia z działalnością zdecydowanie innej natury, a mianowicie z generalizacją jednostkowych faktów (przypadków) deprecjonujących wszystkich nauczycieli i wszystkie instytucje, w których oni pracują. Nie oznacza to oczywiście, że powinniśmy bezkrytycznie odrzucić wszystkie zarzuty, bowiem oznaczałoby to budowanie tamy dla pedagogicznego postępu. Każdą krytykę, nawet najbardziej absurdalną, należy rozpatrzyć, by wykazać bądź to jej kruchość ontologiczną, bądź to epistemologiczną fundamentów (niejednokrotnie pod płaszczykiem prometejskiego wyzwolenia skrywa się własne interesy lub nieświadomość

Normy czy wartości?

istoty rzeczy). Oczywiście, nie jestem za dotychczasowym „hurtowym” rozdawnictwem prawdy i widzę równorzędne miejsce dla detalistów, stąd krytyka jest nie tylko wskazana, ale wręcz konieczna. Tylko w dialogu możliwe jest doskonalenie każdego (nie tylko szkolnego) systemu organizacji. Przypomnę w tym miejscu za W. Tatarkiewiczem, iż doskonale jest to, co zupełne, dokonane, doprowadzone do końca, co spełnia wszystkie właściwe sobie funkcje, co osiągnęło swój cel, co jest proste, jednolite, niezłożone, harmonijne, zbudowane wedle jednej zasady, czy wreszcie zgodne w różnorodności. Pokora wobec tej wizji doskonałości każe mi stwierdzić, że bardzo często edukujący, oceniając lepiej lub gorzej edukowanych, nie potrafią obiektywnie ocenić samych siebie. Podjęcie więc przez nich trudu samooceny może być dowodem vitalności naszej młodej demokracji szkolnej, nie tylko dlatego że jest już możliwa, lecz przede wszystkim dlatego, że istnieją ku temu ważne powody. Jeśli obok konieczności istnieje wolność, to tak samo obok absolutnego porządku istnieje miejsce na błędy. Jedyne kategoryczność takiej wartości jak „sprawiedliwa ocena” nie może ulegać ani postępowi, ani erozji, ponieważ przyznanie się w tym przypadku do względności unicestwiłoby sens jakiegokolwiek oceny. Dlatego ocena powinna być zawsze i wszędzie sprawiedliwa, ale jej wyrażenie (forma) było, jest i najprawdopodobniej będzie względne. Krytyka nie może więc dotyczyć samej wartości oceny, a jedynie jej formy. I jeśli kiedyś B. Pascal napisał: „Sympatia albo nienawiść zmieniają oblicze sprawiedliwości”, to miał na myśli, że zmieniają się tylko oceny a nie wartości. Niemniej jednak czasami siła społecznej akceptacji lub deprecjacji jest tak duża, iż ulegamy złudzeniu relatywizmu wartości i zmiana tego stanu wymaga ogromnego wysiłku, który możemy nazwać reformą prawdy. Tymczasem np. krytyka antypedagogiki wspierając się przekonaniem a nie sędami, pewnością a nie prawdziwością, bije na alarm, apeluje do nauczycieli o całkowite zniesienie jakichkolwiek form oceny. Z drugiej strony, tzw. fundamentaliści preferują formę oceniania całkowicie bezosobową, abstrahującą od konkretnych potrzeb, oczekiwań i możliwości uczniów. Sprzeczność ta wynika chociażby z faktu, iż każda ze stron uważa się za monopolistę drogi prowadzącej do prawdy i sprawiedliwości, nie dopuszczając do siebie myśli, iż każda idea, każdy program, każdy cel może mieć wiele dróg realizacji. I, jak się wydaje, nie można wykluczyć sytuacji, iż sprawiedliwa ocena powinna być korelatem jedności i różnorodności, obiektywności i subiektywności, norm i wartości. Już dawno K. Libelt napisał: „Chcieć (...) jedności opinii, jest to chcieć niepodobieństwa, a nawet gdyby było podobieństwo, byłoby to chcieć stagnacji postępu, który tylko walką opinii różnorodnych drogę sobie naprzód toruje. Dla różności zdań nie tylko różne mogą być opinie, ale nawet być powinny. Prawda każda przez ścieranie się zdań z sobą, jak przez ogień czyszcący, przechodzi do nieśmiertelności”.

Jednak nasza tolerancja wobec różnorodności poglądów (prawdziwych i fałszywych) nie wyklucza ani osobniczego, ani zbiorowego prawa do własnego zdania, do protestu i obrony przed indoktrynacją pseudonaukowych wizji. Najwłaściwszą formą właśnie takiej obrony jest wolna krytyka głoszonych poglądów, która zawsze powinna przybrać postać dialogu. W dialogu bowiem stosunkowo łatwo zdemaskować fałsz i partykularne interesy. Wszelkie nakazy i zakazy, restrykcje czy represje nie uchronią nauczyciela przed popełnieniem błędów, przeciwnie – wyzwolić mogą nieetyczne formy obrony, nie mówiąc już o zjawisku reakcji psychicznej, czyli atrakcyjności tego, co zakazane. Zatem od błędów – w procesie kontroli i oceny – uchronić się może przede wszystkim sam nauczyciel, gdy samodzielnie dostrzega własne niedostatki i pomyłki, gdy odkrywa prawdę i w jej imieniu odrzuca fałsz. Dlatego jeśli nie zaufamy nauczycielowi, demokracja pozostanie dalej literacką fikcją.

Wiesław Andrukowicz

Upadek komunizmu wyzwolił kraje Europy Środkowej ze skamieniałej ideologii i nieefektywnego systemu. Liczne społeczności i narody stanęły przed szansą wyrwania się ze stanu zacofania i odrobienia zapóźnień. Należałoby tylko – przekonywali optymiści – wkroczyć na ścieżkę modernizacji i powrócić do Europy. Nowatorów spotkała jednak niemiła niespodzianka, gdy się okazało, że obok drogowskazu do nowoczesności znajduje się strzałka do postnowoczesności. Dla wielu ludzi jest to sytuacja niezrozumiała, pojawiają się wątpliwości, pada wiele pytań. Dotyczą one nie tylko istoty nowoczesności i postnowoczesności, ale także konsekwencji włączenia Polski w nurt globalnych zmian. Czy postnowoczesność jest realną perspektywą dla świata? Jeśli tak, to może fałszywie rozpoznaliśmy trendy współczesności? Gdyby cywilizacja Zachodu rzeczywiście wkroczyła już w epokę postnowoczesności, stawka na nowoczesność doprowadziłaby nas zaledwie do świata z wczoraj. A jeśli wizja postnowoczesności jest fałszywa? Doświadczenie nakazuje ostrożność w fascynacji zachodnimi nowinkami. Wiele z nich okazało się intelektualnymi humbugami, które zamiast rozjaśniać, raczej zaciemniały perspektywy przyszłości. Logiczny byłby marsz do postnowoczesności przez świat nowoczesności. Jest to jednak droga daleka. Może się pojawiać pokusa marszu na skrót. Jakie zagrożenie niesie ten scenariusz? Czy można być postnowoczesnym, nie będąc wcześniej nowoczesnym? Niebagatelne znaczenie ma również sprawa powinowactw kultury polskiej – i tej tradycyjnej, i tej współczesnej – z formacjami kulturowymi Zachodu. Czy ich przyswojenie wzmocniłoby nasze wady, czy zalety?

Mówienie o nowoczesności i postnowoczesności utrudnia galimatias terminologiczny. Pojęcie nowoczesności, a od niego trzeba przecież zacząć, nie jest jednoznaczne¹. Aby lepiej uchwycić jego sens, należy uwzględnić najważniejszy bodaj aspekt zagadnienia – czas. Strumień czasu, płynący od wczoraj przez dziś do jutra, określa, co jest tradycją, a co nowoczesnością. Wczorajsze zachowania, przekonania, idee uznajemy za tradycyjne. Jutrzejsze z definicji wydają się nowoczesne. Nieuchronnym następstwem linearnego upływu czasu jest przemiana każdej no-

woczesności w jej przeciwieństwo, tj. przestarzałość. Nowoczesność w takim ujęciu byłaby zjawiskiem powtarzalnym, pojawiającym się na każdym etapie historycznego rozwoju. Z drugiej jednak strony powszechnie przyjęta jest taka periodyzacja dziejów, w których nowożytność występuje po średniowieczu i renesansie i zajmuje określony odcinek chronologiczny. Postępowanie takie byłoby uprawnione tylko wtedy, gdyby nowożytność stanowiła przełomową, niepowtarzalną jakość w ludzkich dziejach. Nie brak opinii, że coś podobnego miało miejsce w historii. Świat bowiem stał się nowoczesny, zdaniem Abela Jeannière'a, w rezultacie czterech rewolucji: naukowej (Newtonowskiej), kulturowej (Oświecenie i laicyzacja), techniczno-przemysłowej oraz politycznej (ustrój demokratyczny)². Charakterystyczny dla nich był niewspółmierny rozwój – tradycjonalizm w jednej dziedzinie nie wykluczał nowoczesności w drugiej.

Epoka nowoczesności miała swoje wzloty i upadki, wytworzyła liczne warstwy własnej tradycji. Nie brakowało w niej różnego rodzaju nowinek. Należał do nich z pewnością modernizm. Mianem tym oznaczono zjawiska artystyczne i filozoficzne z przełomu XIX i XX w. Pomimo jednoznacznej krytyki zastanej kultury modernizm miał krótki żywot, ponieważ już na początku stulecia znalazł się pod ostrzałem awangardy – swoistej supernowoczesności. Pęd do niej (niektórzy mówią wręcz o sztuce permanentnej awangardy³) zdominował pierwszą połowę XX w. Przełom nastąpił nie tylko w technikach i konwencjach stylistycznych, lecz także w światopoglądzie. Zamiast eskapizmu, sztuki dla sztuki, dekadentyzmu, antynaturalizmu, antypozytywizmu, irracjonalizmu, relatywizmu i subiektywności do głosu doszła sztuka nie stroniąca od uwikłania w codzienność, pełna rewolucyjnej werwy, pochwała techniki i racjonalności, konstrukcjonizm, podmiotowizm, utopizm. Nieustanna licytacja i pogoń za nowinkami doprowadziły do wyczerpania formuły nowoczesności. Naturalną kolejną rzeczą, pod koniec lat sześćdziesiątych, doszło do przełomu w kulturze. Za symboliczną datę narodzin nowej formacji, zwanej postmodernizmem, niektórzy uznają nie rok 1968, lecz 1967. Jak utrzymuje B. Baran, rok 1968 należy do dziedzictwa

¹ B. Baran, *Postmodernizm*, Kraków 1992, s. 11 n.

² A. Jeannière, *Co to jest nowoczesność?*; zob. niniejszy zeszyt „PP”, przedruk za: „Etudes”, nr 11/1990.

³ M. Golaszewska, *Estetyka czy antyestetyka*, Warszawa 1984, s. 48. Dla „awangardy” pojawiła się jednak terminologiczna konkurencja. Krytyka anglosaska posługiwała się określeniem „modernism” na oznaczenie zjawisk artystycznych z okresu wokół I wojny światowej (Pound, Eliot, Joyce, Woolf) – B. Baran, dz. cyt., s. 51, 215. Przetłumaczono go jako „modernizm” niezbyt szczęśliwie, ponieważ w języku polskim termin ten był już przypisany do konkretnych faktów kulturowych z przełomu XIX i XX w. Trudno to jednak dzisiaj skorygować tak z powodu powszechnego stosowania, jak i funkcjonowania określenia „postmodernizm”, które zakłada odniesienie do jakiegoś modernizmu. B. Baran (dz. cyt., s. 15 n.) nazywa dekadentyzm „modemą”, a awangardę – modernizmem, chociaż nie do końca je utożsamia. W niniejszym artykule, obok tradycyjnego rozumienia modernizmu, będziemy stosować „modernizm” w cudzysłowie na oznaczenie awangardowych zjawisk kulturowych, aż do wystąpienia postmodernizmu, zgodnie z rozpowszechnioną praktyką.

„modernizmu” z jego lewicową retoryką. Natomiast rok 1967 niesie początek postmodernistycznej orientacji: poststrukturalizm Derridy, literaturę wyczerpania Johna Bartha czy magiczny realizm Gabriela Garcii Marqueza⁴.

Świat intelektualnych dysput i filozoficznych kontrowersji wydaje się dość odległy od zainteresowań przeciętnego człowieka. Czy artystyczne ekstrawagancje mają głębsze znaczenie dla codzienności? Otóż mają, i to niemałe. Za sprawą architektury, form sztuki użytkowej, reklam, filmów, książek sączą się wzory zachowań, poglądy na sztukę, politykę, historię, które nie są obojętne aksjologicznie i kształtują określony stosunek do świata. Narodziny postmodernizmu to nie tylko sprawa formy, lecz także treści. Jeśli zestawimy wartości stare, które ustępują, i nowe, zajmujące ich miejsce, nie sposób nie odnieść wrażenia istotnego przełomu aksjologicznego. Zamiast hierarchii pojawiła się anarchia, zamiast struktury – gra, zamiast kreacji – dekonstrukcja, zamiast wartości kolektywnych – indywidualne. Do podobnego zerwania ciągłości doszło w kwestii stosunku do historii. Charakterystyczną cechą „modernizmu” jest pokusa odcięcia się od dziejów. Modernistyczna historia jest nowa, pisana z perspektywy wyzwolenia człowieka od bagażu tradycji. Postmodernizm wypełnia z kolei przekonanie o końcu historii. Dzieje są postrzegane na wzór rozgałęzionego drzewa, które wyczerpuje się w swoich konarach. Z takiej perspektywy mówienie o końcu historii ma pewien sens. Trzeba jednak zaznaczyć, że chodzi wyłącznie o kres pewnej idei, systemu politycznego, kultury. Historia ideologii jest skończona, gdy nie ma szans na powstanie nowej totalnej wizji świata⁵. Historia polityczna dobiega kresu, jeśli wierzymy w zwycięstwo (czy rzeczywistość ostateczne?) systemu zachodniej demokracji. Można także mówić o końcu historii społeczności industrialnych w cywilizacji zachodnioeuropejskiej.

Tak ambiwalentny stosunek do historii, jaki przejawiał „modernizm” i postmodernizm, powoduje określone konsekwencje aksjologiczne. Ucieczka od historii nigdy nie jest bezkarna. Jest zabójcza tak dla wielkich religii monoteistycznych, zakorzenionych w dziejach, jak i dla kultury. Wyjaławia kulturę z sacrum i niszczy hierarchię tradycyjnych wartości, utrudniając dokonywanie wyborów między dobrem i złem, pięknem i brzydotą, prawdą i kłamstwem. „Modernizm” rozpoczął erozję niektórych wyższych wartości. Chciał, co prawda, służyć pięknu, lecz czymże jest piękno, jeśli nie towarzyszy mu prawda i dobro? Istotę tego dramatu oddają słowa Stanisława Przybyszewskiego: *My*

późno urodzeni przestaliśmy wierzyć w prawdę. Czy w takiej sytuacji było miejsce na dobro? Biografie wielu twórców nowoczesnej kultury wskazują jednoznacznie na zatrącenie i tej wartości.

Postmodernistyczne przekonania o końcu epoki wywołują zamęt również w sferze wartości. Jeśli „modernizm” żył przyszłością i utopią, to wobec perspektywy końca historii dla postmodernizmu pozostała teraźniejszość lub cofanie się. Czerpanie inspiracji z przeszłości ma jednak charakter przypadkowy i instrumentalny. Przeszłość często powraca w formie kiczu, pastiszu, karykatury. Bezkrytycyzm jest przejawem braku busoli aksjologicznej. To może dziwić. Wszak postmodernizm wyrósł z tęsknoty za wartościami wyższego rzędu, lekceważonymi przez syte społeczeństwa dobrobytu. Postmodernistyczna odpowiedź na poczucie braku sensu jest ambiwalentna. Jak zauważył francuski filozof Andre Glucksman, celem dominującej ideologii postmodernizmu nie jest poszukiwanie dobra, do czego dążyły dotychczasowe ideologie. *Dziś sceptyczny i pewnie nieco zdeorientowany intelektualista powiada: nauczę was, że nie ma zła*⁶. Ta zmiana priorytetów nosi znamiona niezwykle niebezpiecznej mistyfikacji. Myślenie magiczne nie jest w stanie wymazać zła z mapy świata, lecz pozwala mu na bezkarne skrywanie się za maską uczonych nazw. Bez lakmusowego papierka dobra, prawdy i piękna człowiek staje się bezbronny, ślepy i głuchy.

Nie przez przypadek nastąpił renesans religijności. Nie obyło się jednak bez zaskakujących rozstrzygnięć. Liczne fakty wskazują na coraz większą rolę nie wielkich religii monoteistycznych, jak można się było spodziewać, lecz najrozmaitszych sekt (casus Koresha), które znajdują wyznawców również w Polsce. Kryzys przeżywają zinstytucjonalizowane religie tradycyjne. Pokusa zamknięcia się, filozofia obłożonej twierdzy owocuje ekspansją fundamentalizmu, który wyższe wartości wydaje na pokusę egoizmu, zakłamania, nietolerancji.

Zmiany w sferze kultury i sztuki nie są tylko odrzuceniem starych i sięgnięciem po nowe konwencje i style, lecz także zewnętrznym przejawem głębszych zaburzeń społecznych i gospodarczych w łonie cywilizacji Zachodu. Przełom na miarę rewolucji neolitycznej i przemysłowej wywołała rewolucja informatyczna (trzecia fala Tofflera). Głównie jej znaczenie polega nie tyle na powszechnej komputeryzacji, ile na tym, że wiedza odgrywa rolę głównego czynnika produkcji i rozwoju. Nowoczesność była wizytówką cywilizacji zachodniej i głównym towarem eksportowym. Czy podobnie

cd. na stronie 10.

⁴ B. Baran, dz. cyt., s. 12. Odmienne spojrzenie na postmodernizm zaprezentował U. Eco. W słynnych *Dopiskach* pisał, że postmodernizm nie jest prądem, który dałoby się opisać w określonych ramach czasowych, lecz kategorią duchową lub raczej sztuką działania. Każda epoka ma swój postmodernizm, jak każda może mieć własny manieryzm (czy postmodernizm nie jest współczesną nazwą manieryzmu – pytał przewrotnie) – *Imię róży*, Warszawa 1987, s. 617.

⁵ Inaczej sądzi środowisko tzw. uniwersalistów (International Society for Universalism), w Polsce skupione wokół kwartalnika „Dialogue and Humanism”.

⁶ Rozmowa z A. Glucksmanem, *Porozumienie przeciwko diabłu*, „Gazeta Wyborcza”, 31 VII/1 VIII 1993 r.

Od obrony do rozwoju

Zabawa w terapii pedagogicznej

Od obrony do rozwoju – tak w skrócie nazywam drogę, jaką przebywam z dzieckiem w procesie terapii pedagogicznej. Na zajęcia w poradni zgłaszane są dzieci już zdiagnozowane, z etykietką „fragmentaryczne deficyty rozwojowe”. W większości są to uczniowie młodszych klas szkoły podstawowej, którzy przeżyli już swoje pierwsze niepowodzenia w nauce i boleśnie odczuli smak porażki. Najczęściej są bardzo zniechęceni do jakiegokolwiek działalności poznawczej i reagują obronnie nie tylko na widok cyfr i liter. Oto niektóre tylko najczęstsze zachowania.

Dużo energii pochłania jej unikanie zadań. Odwraca moją uwagę, „nie słyszy”. Patrzy wokół na ściany, milczy (K.).

Bardzo długo ściera tablicę. Jeszcze dłużej rysuje na niej precyzyjnie krateczki (M.).

Markuje namysł, odpowiada „byle co”, podaje przybliżone wyniki (P.).

Patrzy na mnie błagalnym wzrokiem. Przedłuża milczenie czekając na odpowiedź (A.).

Krzyczy, że nie potrafi tego obliczyć (B.).

„Trening obronny” dzieci dysharmonijnie rozwinięte rozpoczynają dość wcześnie, często już w wieku przedszkolnym. Opisany w literaturze psychologicznej mechanizm „błędnego koła” wyjaśnia, jak brak ćwiczeń usprawniających zaburzone funkcje może pogłębiać deficyty rozwojowe dziecka:

- opóźnienie funkcji podstawowych
- trudności w wykonywaniu czynności
- omijanie trudności
- unikanie czynności
- brak ćwiczeń.

Dzieci, z którymi się spotykam, mają utrwalone już tendencje do wycofywania się. Unikają sytuacji pobudzających rozwój, żeby nie przeżywać kolejnego niepowodzenia. Unikanie redukuje lęk, co jest nagrodą utrwalającą tendencję do unikania. Przerwanie tej reakcji błędnego koła jest jednym z najważ-

niejszych celów terapii pedagogicznej, która ma być przecież „treningiem rozwojowym”.

W jaki sposób uruchomić inne samonapędzające się koło, koło rozwoju? Jest to problem, który rozwiązuję niemal codziennie w swojej pracy zawodowej z każdym dzieckiem na nowo. Szukając odpowiedzi na to pytanie, przeanalizowałam 911 scenariuszy, według których prowadziłam zajęcia korekcyjno-wyrównawcze z dziećmi od września 1990 r. do maja 1994 r. Artykuł nie ma charakteru naukowej rozprawy. Wnioski, które przedstawię, oparte są na retrospektywnej analizie przebiegu długoterminowej (przynajmniej 1 rok) terapii pedagogicznej 32 uczniów w młodszym wieku szkolnym. Bliżej przyjrzałam się procesowi terapii 6 uczniów. Szczególną uwagę zwróciłam na te scenariusze, obok których naniosłam uwagi świadczące o większej niż zwykle aktywności uczniów, ich zaangażowaniu i postępach. Były to zajęcia oparte na zabawie, grach, własnej twórczości, w których decydujące znaczenie miała samorzutna aktywność dziecka. W ten sposób narodził się pomysł, by zająć się w terapii zabawą. „Zabawa to jeden z podstawowych rodzajów działalności człowieka, obok nauki i pracy, typowy dla wieku dziecięcego, podejmowanej przez dziecko dla przyjemności, dla zaspokojenia potrzeby ruchu i działania; ma duże znaczenie kształcące i wychowawcze, sprzyja rozwojowi fizycznemu i psychicznemu dziecka” (*Słownik psychologiczny*). Nie wdając się w szczegółowe rozważania teoretyczne, przyjmuję, że „(...) przede



wszystkim dziecko rozróżnia, co jest zabawą i co nie zasługuje na to miano” (Elkonin, 1984, s. 16). Zajmę się więc analizą tylko tej działalności, którą dziecko uznało za zabawę.

Dzieci dysharmonicznie rozwinięte „zamykają uszy”, kiedy proponuje jakieś znane im z przedszkola ćwiczenia, np. łączenie głosek w słowo. Nie przekonują ich najpiękniejsze ilustracje ani najatrakcyjniejsze pomoce dydaktyczne. Ich nastawienie zmienia się radykalnie, kiedy skandują te głoski jako przybysz z odległej planety, robocik albo wypowiada je żółw bardzo wolno zamawiający w restauracji swoje ulubione danie. Co powoduje, że z móżdżkiem łączą głoski w słowo, gdy chwilę przedtem nie koncentrowały uwagi na mowie? Co dziwniejsze, to samo dziecko, które konsekwentnie odmawiało wszelkich ćwiczeń, chce być też robocikiem. Z własnej, nieprzymuszonej woli wyodrębnia i podaje w kolejności głoski w słowie, które ma rozszyfrować dorosły. Dziwna mowa robocika wzbudza zaciekawienie, ukierunkowuje uwagę dziecka. Podczas zabawy czuje się ono bezpieczniej niż w sytuacji zadaniowej. Uwzględniane są jego propozycje, dorosły jest partnerem i współuczestnikiem zabawy. Przestaje działać demobilizujący lęk. Jeśli zgubi jakąś głoskę lub zmieni jej kolejność, korekta tego nie łączy się z oceną. Źle scalone słowo przybysza jest raczej okazją do śmiechu niż rozpamiętywania porażki. Przybysz też nie rozumie czasem zagadek robocika. Poprawne odszyfrowanie mowy robocika, wiążące się z zaspokojeniem ciekawości, nie potrzebuje nagrody. Bawienie się jest samonagradzające.

cd. w następnym numerze

Grażyna Belina-Brzozowska

Chcę podzielić się swoimi spostrzeżeniami na temat samodzielności uczniów w klasie pierwszej i wskazać, co ją hamuje, a co rozwija, bo przecież bardzo ważne jest, aby dziecko umiało aktywnie włączyć się do działania. Jak rozumieć samodzielność? Pojęcie to, jak wiele innych w pedagogice, jest wieloznaczne, możemy mówić np. o samodzielności myślenia, działania. Potocznie mówi się, że uczeń jest bardzo samodzielny, gdyż doskonale radzi sobie w każdej sytuacji. Stefan Szuman uważa, że o samodzielnym i samoradnym działaniu można mówić w tych przypadkach, gdy jest ono podejmowane z własnej inicjatywy, zmierza do określonego celu, jest wykonane na własną odpowiedzialność, służy realizacji własnych poczynań, a nie do uzyskania czyjejś aprobaty. Przed rozpoczęciem nauki szkolnej dziecko mogło nabyć samodzielności w rodzinie, żłobku czy przedszkolu. Jej zakres sprowadza się do samoobsługi, obowiązków związanych z gospodarstwem domowym, do dysponowania budżetem, przedmiotami, pomieszczeniem, czasem wolnym itp. Ważne jest, aby rodzice i nauczyciele prawidłowo rozumieli obowiązki dziecięce. Nie należy wyręczać się dzieckiem we wszystkich pracach domowych, odrywać od rozpoczętego zadania, aby coś np. przyniosło. Nie powinno się przydzielać dzieciom za-

O samodzielności

dań drobiazgowych. Kierowane od jednej do drugiej czynności nie będą przejawiały inicjatywy, nie będą samodzielne. Lepiej wspólnie (zarówno rodzice w domu, jak i nauczyciel w klasie) ustalić podział obowiązków. Dziecko powinno mieć czas wolny do własnej dyspozycji w granicach dwóch godzin dziennie i wypełniać go w sposób dowolny. Samodzielność w doborze kolegów do wspólnych zabaw czy dysponowaniu funduszem jest częstokroć hamowana przez rodziców obawiających się nietrafnych decyzji. Tymczasem to właśnie oni popełniają szereg błędów wychowawczych, np. żądają od dziecka ślepego posłuszeństwa, wykazują nadmierną opiekuńczość lub jej brak, nie znają faktycznych potrzeb dziecka, nie potrafią ich zaspokoić.

Konsekwencje takich zachowań dorosłych są wielorakie. Dziecko pozbawione samodzielności (lub niewłaściwie ukształtowanej) jest nieśmiałe, przygnębione, nie przejawia chęci do zabawy z rówieśnikami. Nadopiekuńczość rodzicielska, wyrażająca się w usuwaniu wszelkich przeszkód i rozwiązywaniu problemów, nie prowadzi przecież do rozwoju wiary we własne siły, ogranicza podejmowanie działań zmierzających do określonego celu. Z kolei dziecko pozostawione samo sobie jest podatne na negatywne wpływy środowiska. Prawidłowa opieka wychowawcza wpływa ze znajomości faktycznych potrzeb dziecka, z chęci ich racjonalnego zaspokajania.

Przypomnienie tych oczywistych stwierdzeń wydało mi się konieczne, ponieważ co roku w pierwszych tygodniach nauki szkolnej obserwuję pewne charakterystyczne zachowania uczniów. Wszystkie dzieci z mojej klasy chodziły do przedszkola, a około 30% - 40% ma podobne problemy. Są zagubione, nie potrafią samodzielnie ubrać się (najgorzej jest ze sznurowaniem butów), nie rozumieją poleceń nauczyciela, bardzo często zapominają o przyniesieniu na lekcje książek czy zeszytów, tłumacząc: „Bo mama mi nie włożyła do tornistra”. Zakres dziecięcej samodzielności nie jest więc duży. Widzę ogromne zadanie dla nauczyciela nauczania początkowego, który winien zająć się mało samodzielnym dzieckiem w klasie oraz uświadomić rodzicom konsekwencje (już w życiu dorosłym) braku samodzielności.

Iwona Więska

Nasza szkoła nosi imię Janusza Kusocińskiego i od początku swojego istnienia cieszy się uznaniem środowiska. Tu wychowało się wiele znakomitych ludzi. Aktualnie rozpoczęliśmy dwudziesty piąty rok pracy. W atmosferze niemal rodzinnej toczy się życie szkolne 533 uczniów, 37 nauczycieli oraz 18 pracowników administracji i obsługi. Dobra baza daje możliwość organizacji wszechstronnej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Doskonała kadra pedagogiczna, wspaniali uczniowie, szczerzy, otwarci rodzice, rzesza sympatyków i sojuszników są gwarancją właściwego i pełnego rozwoju dzieci i młodzieży.

Serdeczność i duży stopień samorządności sprawia, iż jesteśmy szkołą „otwartą”. Absolwenci często odwiedzają dawnych wychowawców, dzieląc się własnymi problemami i radościami, a także służą pomocą w razie potrzeby. Nauczyciele zawsze mają dla nich czas. Tę wyjątkową atmosferę udało się nam stworzyć dzięki pielęgnowaniu tradycji i obrzędowości, szacunkowi do postaci patrona szkoły, wspólnym zabawom, wycieczkom, uprawianiu sportu.

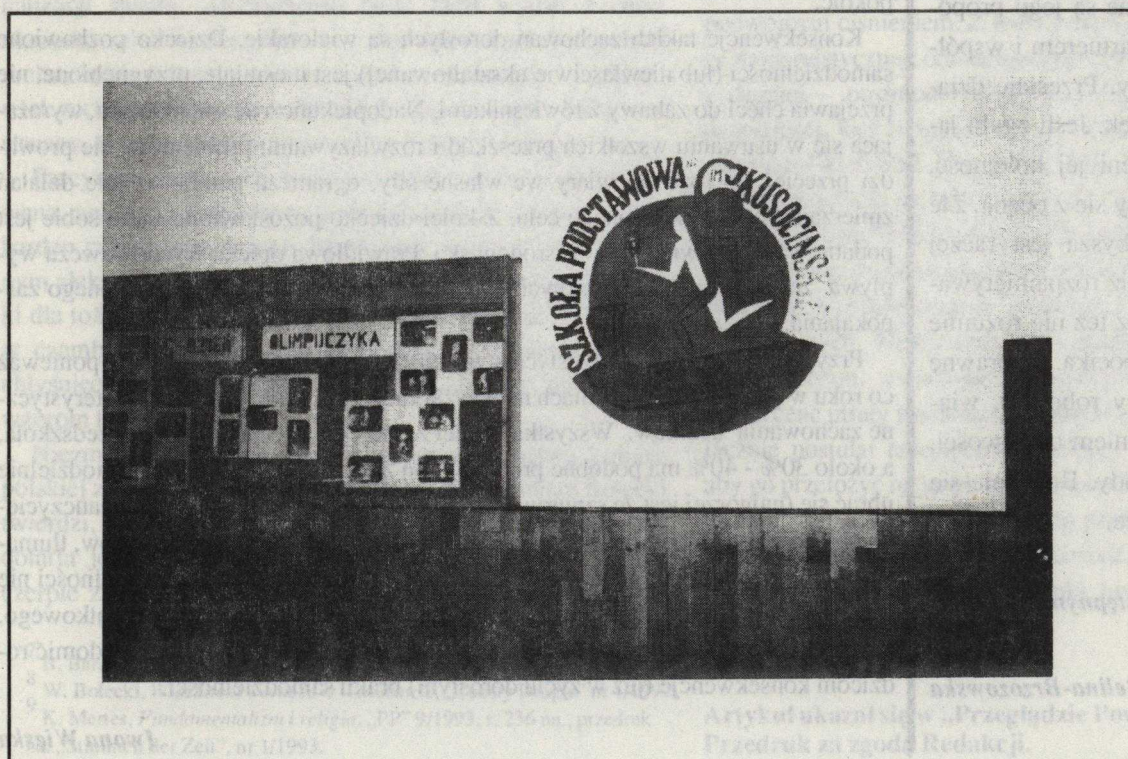
Z ogromnym wzruszeniem przeżywamy moment pokoleniowego przekazywania sztandaru oraz władzy samorządowej. Bardzo cieszą się osiągnięcia uczniów, a jest ich dużo i to w różnych dziedzinach. W roku 1993/94 młodzież uczestniczyła w 14 wewnątrzszkolnych, 6 rejonowych i wojewódzkich konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Od lat wygrywamy konkursy wiedzy marynistycznej. Pierwsze i drugie miejsce zajęliśmy w

literackim konkursie „Morski Szczecin”, otrzymujemy corocznie wyróżnienia za artystyczny program o tematyce morskiej. Organizujemy „Neptunalia”. Nasi uczniowie prowadzą korespondencję z tygodnikiem „DD”, a superatrakcją jest „Mini lista przebojów”.

Osiągnięcia sportowe zapierają dech. Od początku istnienia wychowujemy „koszykarski narybek”. W minionym roku szkolnym młodsze koszykarki zajęły wszystkie możliwe miejsca w mieście i województwie: II miejsce w Ogólnopolskim Turnieju Koszykówki o Puchar Dyrektora Szkoły, II w Turnieju o Puchar Wyzwolenia Gorzowa, IV – w „Małej Sawie” oraz czołowe miejsca w wielu innych turniejach. Młodszy chłopcy, koszykarze zajęli I miejsce w turnieju „Głosu”. Starsi chłopcy wywalczyli V miejsce w kraju w Turnieju Reeboka, a nasze absolwentki (dzisiaj uczennice LO nr 8) zdobyły tytuł mistrzyń świata w tym turnieju. Mamy również zwycięzców turnieju tenisa ziemnego oraz karateków i tancerzy. Sukcesem jest również organizowanie dla młodzieży sportowych obozów zimowych i letnich.

Cieszymy się z tego, że uczniowie chętnie poznają miasto, region i Polskę. Organizujemy bardzo dużo wycieczek krajoznawczo-turystycznych. Dzisiaj możemy się poszczycić współpracą ze szkołą w Augsburgu. W ubiegłym roku kalendarzowym przez dziesięć dni gościliśmy 36 uczniów i 4 nauczycieli z Niemiec. Pokazaliśmy partnerom szkołę, Szczecin i Bałtyk. Wspólnie się uczyliśmy, spędzając przy tym miło czas. Nasza rewizyta w Augsburgu w bieżącym roku szkolnym trwała

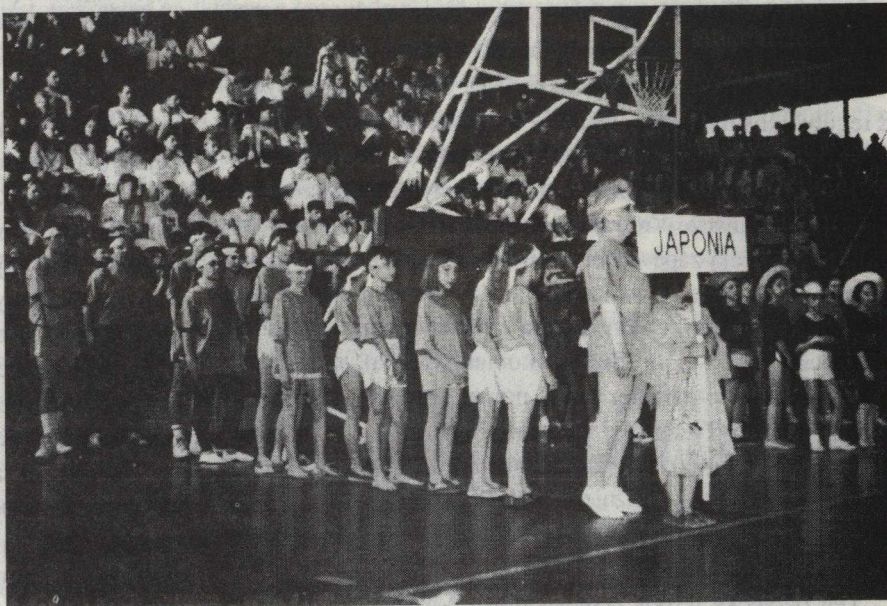
dziewięć dni. Przede wszystkim satysfakcjonują przyjaźnie zawierane między uczniami. W pamięci pozostał nam obraz stadionu olimpijskiego w Monachium i przepiękne Alpy. Byliśmy bardzo dumni, że możemy przeczytać o naszej szkole i mieście w lokalnej gazecie niemieckiej. Dodatkową atrakcją było sponсорowanie naszego wyjazdu przez Polskę – Niemiecką Wspól-



pracę Młodzieży. Nie mamy powodów do kompleksów w stosunku do naszych przyjaciół z Niemiec. Cieszymy się, iż nasza młodzież w sposób szczególny poszerza wiedzę o sąsiadach i uczy się ich języka.

Od lat organizujemy sesje popularyzacyjne na wybrane tematy i konkursy o tytuł mistrza wiedzy. Przygotowujemy wystawy prac plastycznych i technicznych. Spotykamy się z ciekawymi ludźmi. Chodzimy do teatrów, kin, muzeów i na koncerty. Nasza biblioteka (wypożyczalnia i czytelnia) pełni rolę ośrodka informacji dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Jest miejscem wyciszenia, izolacji od korytarzowego gwaru. Tu uczniowie pogłębiają wiedzę i rozwijają swoje zamiłowania. Zainteresowania można również rozwijać w aktywnie bibliotecznym, który organizuje robocze i uroczyste spotkania (wieczory baśni, wigilie), można też wziąć udział w konkursach czytelniczych, wiedzy o Januszu Kusocińskim, patronie szkoły lub uczestniczyć w przedstawieniach. Każdy stara się zdobyć odznakę: „Przyjaciel Książki”. Nasi uczniowie (dzisiaj klasy VIII b), których opiekunem do niedawna był S. Woroniecki, stanowili

zespół teatru dziecięcego Polskiego Radia i Telewizji. Dla najmłodszych istnieje w szkole świetlica. Sympatycznie tu i miło. Jesteśmy również dobrymi, życzliwymi



sąsiadami; w ośrodku sportowym chętnie gościmy naszą bliźniaczą Szkołę Podstawową Nr 56. Salę i basen udostępniamy wszystkim tym, którzy przez sport pragną łączyć „przyjemne z pożytecznym”. Od wielu lat jesteśmy szkołą ćwiczeń dla Uniwersytetu Szczecińskiego.

Nasza szkoła wyróżnia się estetycznym wyglądem i przytulną atmosferą. Wiele zawdzięczamy rodzicom, którym zależy na tym, aby ich dzieci były bezpieczne i radosne. Pragniemy, aby nawet w czasie wolnym od zajęć dzieci tęskniły za swoją szkołą, a nie bały się jej. Wszystkim życzymy takiej atmosfery i osiągnąć, jakie ma popularna w Szczecinie „Szóstka”.

*Irena Maksymowicz
Elżbieta Zdunek*



będzie z postnowoczesnością? Konsekwentna orientacja przyszłościowa „modernizmu” dostarczała uniwersalnego wspólnego mianownika najróżniejszym społecznościom. Natomiast ciągoty retrospektywne postmodernizmu wypychają narody na pola minowe ich przeszłości, wprzód pozbawiając je map i przewodników. Łatwo wtedy sprostować wybuchy nacjonalizmów, protekcjonizmów itp., które trapią nawet tak – zdawałoby się – nowoczesne społeczeństwa Europy Zachodniej. Jak wyglądają perspektywy narodów, które chciałyby się wybić na nowoczesność?

Polskie kłopoty z nowoczesnością mają długą tradycję. Z reguły byliśmy spóźnialskimi. Przeszkadzali nam sąsiedzi – często jako zaborcy – i rodzimi konserwatyści. Po utracie niepodległości depozytariuszem polskości były instytucje ze swej istoty zachowawcze – rodzina i Kościół. Ścisłe związanie polskości z tradycją zapewniło przetrwanie narodu, wystawiając go na niebezpieczeństwo zacofania. Czy nie tutaj właśnie bije źródło wiecznego niezadowolenia z teraźniejszości, nostalgii za przeszłością – i tą bliższą (komunistyczną), i tą dalszą (przedwojenną) – strachu przed nowoczesnością, ksenofobii wobec obcych? Trudno jednak uznać Polaków za konserwatystów. Brakuje im bowiem zakorzenienia w tradycyjnych wartościach. Widać to wyraźnie na przykładzie stosunku do religii. Przeważa świąteczna obrzędowość a nie codzienna wierność przykazaniom.

Ten paradoks współczesnej kultury polskiej bierze się po części z tego, że spóźnieni względem nowoczesności byliśmy jednocześnie odgradzeni od przyszłości. W ostatnim półwieczu doszło do wielkiego zerwania ciągłości za sprawą komunizmu. Marksistowska chęć ucieczki od historii była bardzo „modernistyczna”. Projekt komunistyczny podzielał niektóre wartości, takie jak zamiłowanie do porządku i hierarchii czy wiara w nieograniczoną możliwość ludzkiej kreacji. Dałby się wreszcie podłączyć pod „modernistyczne” dążenie do racjonalizacji świata. Amerykański New Deal wyrósł z chęci ukształtowania społeczeństwa o sformalizowanych regułach ruchu, którą najlepiej wyraża metafora autostrady⁷ – jakkolwiek ruch po komunistycznej autostradzie nie tylko był lewostronny, lecz na dodatek prowadził w fałszywym kierunku.

Fascynacja kulturą Zachodu, od 1989 r. nieczym nie krępowana, wystawia Polaków na pokusę ulegania przebrzmiałym bardzo często wartościom. Bezmyślny zachwyt grozi kolejnym zlekceważeniem tradycji, co mogłoby mieć zgubne skutki dla tożsamości narodowej. Nie można oczywiście potępiać w czambuł wszystkiego co zachodnie. Nie zaznawszy zachłystnięcia się nowoczesnością, łatwo ulec nie najlepszym wzorom tradycji.

Niezmiernie ciekawą kwestią są powinowactwa kultury polskiej z formacją postmodernistyczną. Włodzimierz Bolecki twierdzi, że cywilizacja, która stworzyła postmodernizm, nie dotarła jeszcze nad Wisłę. Przesłanki do takiego wniosku czerpie z porównania konstytutywnych cech literatury post-

modernistycznej i polskiej – współczesnej. Takim postmodernistycznym wartościami, jak kult sztuczności, dekonstrukcja, hedonistyczne przeżywanie czasu teraźniejszego, fragmentaryzacja przeszłości, likwidacja ciągłości, skłonność do powtórzeń i wtórności, konwencjonalizm, brak wiary w budowanie czegoś od początku, zacieranie granicy między high i mass culture, przeciwstawia m.in. następujące cechy literatury polskiej: kult autentyczności i przeszłości, rekonstrukcję, pielęgnację ciągłości, poszukiwanie nowości, elitaryzm kulturowy⁸. Z tezą Boleckiego można się zgodzić tylko częściowo. Współczesna kultura polska ukształtowała się pod przemożnym wpływem blisko półwiecznego panowania realnego socjalizmu, który z jednej strony warunkował (na zasadzie sprzeciwu) wybór określonej tradycji, z drugiej – narzucał własne cechy, np. realizm. Postmodernizm mógłby jednak zapuścić korzenie nad Wisłą, ponieważ istnieją pewne jego powinowactwa z tradycyjną, staropolską kulturą. Postmodernistyczna swoboda mogłaby znaleźć odpowiednik w polskim warcholstwie, dekonstrukcja – w łatwości burzenia, której nie towarzyszą pozytywne kontrprojekty, irracjonalizm – w romantycznych porywach serca i pogardzie dla racjonalnych zachowań, pluralizm – w skłonnościach do akcentowania różnic i odrębności za wszelką cenę (liberum veto). Nietrudno się zorientować, że powinowactwa z postmodernistycznymi wartościami dotyczą wielu negatywnych elementów polskiego dziedzictwa kulturalnego.

Zachłystnięcie się wolnością i światem Zachodu doprowadziło do przyswojenia wielu obcych wzorów kulturowych. Niektórzy obserwatorzy z zewnątrz wystawiają nam surowe oceny. Zdaniem Klausa Mertesa kultura z katolickich Polaków uczyniła konsumentów popijających coca-cole⁹. Gra idzie nie o przejmowanie zagranicznych przedmiotów codziennego użytku czy nawet wzorów konsumpcyjnych, lecz o imponderabilia. Trwanie przy nich polskiego społeczeństwa jest coraz bardziej zagrożone. Znajdują się one bowiem pod podwójnym ciśnieniem. Z jednej strony działają wzory kultury modernistycznej, odrzucającej en bloc tradycyjne wartości, z drugiej – postmodernistycznej, sięgającej co prawda do przeszłości, lecz mogącej – paradoksalnie – spowodować renesans polskich wad. Cóż zatem robić, aby uniknąć niebezpieczeństwa odbicia się nowoczesności i postnowoczesności fałszywym echem? Modernizacja jest szansą dla Polski, wymaga jednak krytycznego stosunku do obcych wzorów kulturowych. Podobnie wygląda sprawa z tradycją – źródłem rzeczy dobrych i złych. Najlepszym rozwiązaniem byłby oświecony konserwatyzm, stwarzający perspektywę modernizacji, lecz nie za cenę utraty tożsamości narodowej. Jak dotąd jest to wyłącznie postulat teoretyczny. Politycy nie znaleźli sposobu, aby go przełożyć na język zrozumiały dla ogółu. Dopóki to nie nastąpi, będziemy pędzić na oślep przez bezdroża nowoczesności, wierząc naiwnie w prawdziwość drogowskazów i wpadając w ślepe uliczki lub pułapki historii.

⁷ B. Baran, dz. cyt. s. 86.

⁸ W. Bolecki, *Widziałem wolność w Warszawie*, „Teksty Drugie” nr 1/1993.

⁹ K. Mertes, *Fundamentalizm i religia*, „PP” 9/1993, s. 236 nn., przedruk za: „Stimmen der Zeit”, nr 1/1993.

Nauka

W dzieciństwie niewiele zależy od nas, wiele zaś od tych, którzy są z nami.

B. Rocławski

We wrześniu w Szkole Podstawowej Nr 10 w Stargardzie Szcz. odbyło się spotkanie nauczycieli – z udziałem doc. dr. hab. Bronisława Rocławskiego z Uniwersytetu Gdańskiego – na temat nauki czytania i pisania. Już na wstępie prowadzący „zmroził” nas stwierdzeniem, że przyczyną niepowodzeń uczniów klas I-III (zwłaszcza klas I) jest brak merytorycznego przygotowania nauczycieli, złe programy nauczania oraz błędy zawarte w podręcznikach. Po tej zaskakującej wypowiedzi rozpoczął udowadniać przedstawioną tezę.

Podstawą nauki czytania jest synteza, która powinna się pojawić przed analizą głoskową będącą podstawą nauki pisania. Ćwiczenia rozwijające sprawność w zakresie analizy i syntezy rozpoczynają się w oddziałach przedszkolnych i są kontynuowane przez cały czas nauki czytania i pisania. Wiele zależy od umiejętności nauczyciela w zakresie dzielenia wyrazów na głoski i przekazywania tej wiedzy rodzicom ćwiczącym z dziećmi w domu. Najczęściej spotykanym błędem jest: dodawanie „y” do spółgłosek, w ten sposób np. wyraz „mama”, bywa dzielony następująco: my - a, my - a. Podczas analizy nauczyciel „widzi” wyraz pisany, co przeszkadza w prawidłowym dzieleniu na głoski. Istotną sprawą jest też właściwy dobór wyrazów do analizy. Często nauczyciele unikają wyrazów „trudnych”, tj. ze zmiękczeniem czy nawet dwuznakami. Wspaniałą pomocą do ćwiczeń w syntezie są specjalnie przygotowane klocki Logo. Na każdym klocku widnieje jedna litera. Ponieważ kłosek ma sześć ścian, wykorzystano go do pokazania pełnego obrazu liter (duże, małe, drukowane, pisane). Klocki zawierają dwuznaki i trójznaki zapisane zielonym kolorem oraz zaznaczone linie, z jakimi dziecko spotyka się w czasie nauki pisania. Następny, bardzo ważny problem, na który zwrócił nam uwagę doc. Rocławski, jest nauczanie ortografii. Najczęściej popełnianym przez nauczycieli błędem jest podawanie dzieciom skróconych, niepełnych reguł ortograficznych. Mówimy, że po spółgłoskach: „p, b, t, d, k, g, ch, w, j” piszemy „rz”. Zgodnie z tą zasadą dziecko powinno napisać wyraz kot: *krzotrz*, wyraz obszar jako *obrzar*, pierwszy jako *pierwrzy*. Często nie zdajemy sobie sprawy, że zasady ortograficzne odnoszą się do głosek, nie do liter. Nie można przystąpić do nauki ortografii bez poprawnego wymawiania wyrazów i podziału ich na głoski (temu służy opracowany przez doc. Rocławskiego „Słownik ortogra-

ficzno-ortofoniczny dla klas 0-IV”). Inna sprawa – „zabijanie ortografii przez dyktanda”. Nie wiem, w jakim stopniu prowadzący przekonał moje koleżanki, ja zgodziłam się z tym twierdzeniem. Napisałam pracę magisterską w Instytucie Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego przy WSP w Bydgoszczy pod kierunkiem dr Haliny Smolińskiej na temat ortografii u uczniów klas III. Z moich badań wynika, że różnorodność ćwiczeń ma duży wpływ na poprawność ortograficzną. W swojej pracy zawodowej często stosuję preferowane przez doc. Rocławskiego pisanie z komentowaniem (zamiast dyktanda utrwalającego) oraz pisanie tekstu z okienkami w miejscu, gdzie dziecko nie wie, jak napisać, np. g[]ra. Zanim nastąpi dyktando sprawdzające, uczeń szuka wyrazu w słowniczku ortograficznym, ilustruje go, układa z nim zdania itp. Prowadzący zarzucił nam, że zauważamy przede wszystkim trudności w pisowni „ó - u, rz - ż, ch - h”, a przecież spośród 36 głosek aż 21 może mieć różną pisownię. Występowanie dwóch liter do oznaczenia tej samej głoski jest poważnym problemem ortograficznym. Uczeń musi zapamiętać, która litera występuje w danym wyrazie. Dzieciom, które mają dobrą pamięć wzrokową, wystarczy kilkakrotne zapisanie tego wyrazu. Pozostałe wymagają wielu różnorodnych ćwiczeń, jak tworzenie rymo-

czytania i pisania

wanek, wierszyków, ilustrowanych słowniczków itp.

W dalszej części doc. Rocławski skrytykował istniejące programy i podręczniki szkolne. Najczęściej popełnianym błędem przez autorów „elementarzy” jest niewłaściwa kolejność wprowadzania liter, np. „u, ó” oddzielone są kilkoma innymi, a przecież oznaczają tę samą głoskę. Zwrócił też uwagę na niedoskonałość naszego systemu nauczania. Przyspieszenie o jeden rok nauki czytania wpłynęło na pojawienie się o rok wcześniej niepowodzeń szkolnych. Oddzielenie pisania od czytania wpłynęło na obniżenie jego jakości. Doc. Rocławski opracował program z zakresu przygotowania dzieci do pisania i czytania od trzeciego roku życia, który jest realizowany w wielu przedszkolach i szkołach. Nie zabiega o jego zatwierdzenie przez MEN z obawy przed włączeniem do programu ministerialnego. Domaga się wydłużenia czasu na przygotowanie dzieci do nauki czytania i pisania oraz skrócenia czasu na opanowanie płynnego pisania i sprawnego czytania ze zrozumieniem. Wartości, pełen dowcipu język naszego gościa sprawił, że ponad trzygodzinny wykład minął nadspodziewanie szybko. Zaciekał, pozostawił w nas niepokój i chęć pogłębiania wiedzy z glottodydaktyki.

Elżbieta Rękas

Goście z Bremerhaven

Niedawno w naszej szkole (Szkola Podstawowa Nr 51) gościliśmy w związku z wizytą grupy sportowej dziewcząt i chłopców HSW HUMBOLDT z Berlina nauczycieli z Bremerhaven. Jednym z punktów obszernego programu było uczestnictwo w lekcji fizyki w klasie szóstej sportowej. Klasy szóste są wyjątkowo liczne. Gabinet fizyczny na szczęście zdołał pomieścić 34 osoby – wśród nich uczniów i nauczycieli niemieckich i polskich. Omawiany temat dotyczył zjawiska rozszerzalności temperaturowej ciał stałych. Ze względu na warunki lokalowe uczniowie badali zjawisko za pomocą obserwacji działania dylatomatru z prętem mosiężnym i stalowym. Na przygotowanych stanowiskach kilku uczestników przeprowadziło eksperyment z metalową kulą i pierścieniem

Gravesanda. Uczniowie szybko wyciągnęli wnioski z obserwacji, które zapisali w zeszytach. Po zaobserwowaniu działania bimetalu próbowali wytłumaczyć z kolei działanie automatycznej sygnalizacji pożarowej przedstawionej na schemacie. Na zakończenie rozmawiali o występowaniu badanego zjawiska w życiu codziennym. Lekcja trwała 45 minut.

Nauczycieli niemieckich zadziwiło zdyscyplinowanie naszych uczniów, ich tempo pracy, sprawność myślenia oraz fakt, że przy tak dużej ilości osób został osiągnięty cel lekcji. Na zakończenie nasi goście stwierdzili: „Za małe macie pomieszczenie”! Czy ono naprawdę było za małe?

Danuta Dobosz

Gorzkie refleksje

Nawiązując do tytułu periodyku, na łamach którego mam zaszczyt zaistnieć, chciałbym podzielić się z jego Czytelnikami kilkoma refleksjami nad naszą edukacją informatyczną. Powiem otwarcie, że od początku mej przygody z programowaniem maszyn matematycznych skazany jestem wyłącznie na własne siły. Jedyne, na co stać instytucje ustawowo zobligowane do pielęgnacji młodych talentów, to organizowanie najprzeróżniejszych konkursów i olimpiad. Inicjatywa to niewątpliwie cenna, jednak dalece niewystarczająca. Nie jest przecież najważniejsze nagrodzenie twórcy za kształt jego dzieła, lecz sprawienie, aby tworzył w sposób coraz doskonalszy. Aby lepiej zilustrować edukację informatyczną, przynajmniej tę lokalną, przedstawię mój własny przykład, który jest, jak sądzę, dość symptomatyczny.

Informatyką zainteresowałem się uczęszczając do VI klasy Szkoły Podstawowej Nr 36 w Szczecinie. Szkoła ta wówczas w pełni kwalifikowała się do określenia mianem „pustyni informatycznej”. Następnym punktem mojej edukacji ogólnej, którą po dziś dzień realizuję, stało się V Liceum Ogólnokształcące im. A. Asnyka. Tutaj, co z dumą stwierdzam, dotarły i komputery, i odpowiednia kadra nauczycielska. Cóż z tego jednak, jeśli i jedno, i drugie bez reszty poświęcone jest wpajaniu podstaw obsługi komputera ogromnym masom uczniowskim i z braku czasu (wierzę) nie jest możliwe zrobienie czegoś konkretnego dla tych, którzy chcą wiedzieć więcej. Pozostają więc tylko książki i wymiana doświadczeń z rówieśnikami. Nie można powiedzieć, aby sytuacja taka pozbawiona była jakiegokolwiek strony pozytywnej. Niewątpliwą zaletą jest całkowita swoboda w rozwoju, nieskrępowanie żadnymi wytycznymi. Cóż jeszcze dodać, by choć trochę osłodzić moje gorzkie w zasadzie refleksje? „Ad augusta per angusta” – nawoływali się spiskowcy w „Hernani” Wiktora Hugo – do wzniosłych wyników, ciasnymi drogami... Czyż nie jest to doskonała analogia?

Paweł Bobako



Informatyka

10 października br. w CDiDN odbyło się podsumowanie VIII Wojewódzkiego Konkursu na Najlepszego Dydaktyczny Program Komputerowy. Z dwudziestu prac, które wpłynęły (4 ze szkół podstawowych i 16 z ponadpodstawowych), najwyżej oceniono program „Wykresy funkcji”, autorstwa Pawła Bobako, ucznia Liceum Ogólnokształcącego Nr 5 w Szczecinie. Drugie miejsce zdobył Marcin Wichary z Liceum Ogólnokształcącego Nr 14 (autor pracy „Encyklopedia PC”), trzecie – Robert Ostojski z Technikum Mechaniczno-Energetycznego („Analiza układów na wzmacniaczach operacyjnych”). Remigiusz Różycki ze Szkoły Podstawowej Nr 33 („Inforemik – elementy informatyki”) zajął I miejsce wśród uczestników szkół podstawowych. Przewodnicząca komisji Halina Urbanek podkreśliła, że nie było żadnej pracy ocenionej na „O” punktów. Wszystkie programy zostaną przeanalizowane przez zespół złożony z nauczycieli, doradców metodycznych i konsultantów, aby podpowiedzieć autorom, jak je dopracować, bowiem zawierają wiele ciekawych propozycji z różnych przedmiotów (np. z religii, fizyki, matematyki). Spotkanie zaszczylicili swoją obecnością przedstawiciele firm, które ufundowały nagrody: „Optimus” SA, ZPU Pomorski, PUWEX, EKO Inwest i Przedsiębiorstwo Realizacji Inwestycji. Po wręczeniu dyplomów i nagród (m.in. monitor kolorowy, najnowsze programy komputerowe) uczniowie prezentowali swoje programy – trzeba przyznać – w sposób niezwykle klarowny i, co szczególnie miłe, ładnym językiem.

Kuratorium i dyrekcja CDiDN gratulują uczniom, jak i ich nauczycielom (szczególnie Z. Kalickiemu, A. Poczopce, B. Lackorzyńskiej) sukcesu, zaś organizatorzy zapraszają do udziału w IX konkursie. Pomocą służą: H. Urbanek z CDiDN, L. Tuz i S. Żaboklicki z Kuratorium Oświaty.

Katarzyna Fenczak

Szanowni Czytelnicy

Przyjmujemy zamówienia na prenumeratę „Refleksji” na 1995 r. Roczny koszt (10 numerów) wynosi:

* 100 000 zł – odbiór osobiście w CDiDN, al. Wyzwolenia 105.

* 180 000 zł – z wysyłką.

Zamówienia wraz z dowodem wpłaty na nasze konto (druk w załączeniu) przyjmujemy do 31 grudnia br.

UWAGA !

Wydział Edukacji, Kultury i Sportu Urzędu Miejskiego w Szczecinie zaprenumerował po 1 egzemplarzu „Refleksji” wszystkim podległym mu szkołom podstawowym i przedszkolom.

Bezrobotni ... i nie tylko

W Szczecinie we wrześniu br. zarejestrowano 18 564 bezrobotnych, w tym 975 absolwentów (5,3% ogółu pozostających bez pracy). Największy odsetek stanowią abiturienti zasadniczych szkół zawodowych. Rejonowy Urząd Pracy w Szczecinie w październiku zorganizował seminarium na temat przyczyn niepoodejmowania pracy przez kończących szkoły. Wzięli w nim udział przedstawiciele biur z terenu, a także pedagodzy i psychologowie oraz realizatorzy „Programu Aktywizacji Młodzieży” Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. W trakcie seminarium przeprowadzono warsztaty szkoleniowe: uczestnicy podzieleni na dwie grupy (pracownicy biur pracy oraz pedagodzy i psychologowie) próbowali określić sylwetkę psychologiczną młodego bezrobotnego, z zaznaczeniem cech pozytywnych i negatywnych. Wyłoniono takie potencjalnie pozytywne cechy jak: zaradność, przedsiębiorczość, mobilność, potencjał twórczy, oparcie w rodzinie.

Czy rzeczywiście dla absolwentów nie ma miejsc pracy? A może chodzi o coś innego? Jak informują wyniki wielu badań, najliczniejszą grupę społeczną ponoszącą znaczne koszty zachodzących w Polsce zmian stanowi młodzież. W jej zachowaniach daje się zauważyć wzrost bierności, wycofywanie się z aktywności zawodowej, roszczeniowe nastawienie wobec państwa, co – jak sądzę – jest wynikiem poczucia zagrożenia i frustracji związanej ze zmianą systemu wartości, wprowadzeniem nowych reguł gospodarczych itp. Czy rodzina, szkoła, instytucje społeczne przygotowują młodych do nowej sytuacji społeczno-gospodarczej? Wydaje się, że nie.

Polskie Towarzystwo Psychologiczne, chcąc przyjść z pomocą bezrobotnym absolwentom, opracowało „Program Aktywizacji Młodzieży”. W okresie od 15 lipca 1993 r. do 31 marca 1994 r. realizowano go w 21 województwach (w naszym województwie jego wykonawcą był Bogdan Janowski). Powstało 109 grup „PAM” w 61 miejscowościach, obejmując 1 360 000 osób bezrobotnych w wieku od 18 do 24 lat. Jeszcze w czasie trwania programu 412 000 osób podjęło stałą pracę zawodową, a 202 znalazły pracę dorywczą – to tylko niektóre dane zaczerpnięte z informacji przygotowanych przez „PAM”. Doświadczenia „Programu Aktywizacji ...” wykazują, że pozostawanie bez zatrudnienia niekoniecznie wynika z obiektywnego braku miejsc na rynku pracy. Stany frustracyjne blokują energię życiową i motywację do działania. Zatem drogą wyjścia z zaistniałej sytuacji jest tworzenie poczucia wspólnoty. Wszelkie zmiany są możliwe, efektywne, gdy oddziaływaniem obejmuje się całe środowisko. Takie rozwiązanie problemów potwierdzają raporty „Europejskiej Fundacji Poprawy Warunków Życia i Pracy” z roku 1985 i 1989.

Wydaje mi się, że zarówno w polskiej rodzinie, jak i polskiej szkole nie umiemy wychowywać do samodzielności i odpowiedzialności. Widzę w tym również zadania dla poradni psychologiczno-pedagogicznych nastawionych głównie na diagnozowanie „różnych przypadków”. A może by tak zaprzestać praktyk „rozliczania” pedagogów i psychologów z ilości badań i uruchomić drzemiący w wielu z nich potencjał twórczy. Przywróciłoby to szacownej instytucji rangę zgodną z semantyką słowa, a rodzicom i szkole przyniosłoby wymierną korzyść. Nie jestem przeciw badaniom tam, gdzie są one niezbędne, ale jaki sens ma wymiana papierków między szkołą a poradnią? Najtrudniej zmienić nawyki.

Irena Misztal

Dysputy nauczycieli

W sobotę 5 XI 1994 r. Szkoła Podstawowa Nr 61 w Szczecinie gościła uczestników Walnego Zjazdu Delegatów Komisji Zakładowej NSZZ „Solidarność” Pracowników Oświaty i Wychowania Regionu Szczecińskiego. Na obrady przybyło 74 delegatów i goście, między innymi wiceprezydent Szczecina Paweł Bartnik, ks. dr A. Offmański, dyrektor wydziału katechetycznego Kurii Metropolitańskiej, przewodniczący Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania Stefan Kubowicz, przewodniczący Zarządu Regionu NSZZ „Solidarność” Pomorza Zachodniego Longin Komołowski. W czasie ponad 6-godzinnych obrad dokonano wyboru Komisji Zakładowej, do której oprócz ponownie wybranej przewodniczącej Mirosławy Mazurczak, weszli: Czesław Sumiński, Mariusz Wojgienica, Józef Lizak, Stanisław Rojko, Jadwiga Hofman i Anna Lewicka. Wybrano również 5-osobową Komisję Rewizyjną w składzie: Filomena Krepska, Zofia Machałowska, Temira Półtorzycka, Irena Dubińska i Bożena Masacz.

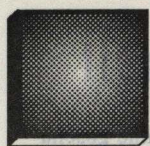
Godne uwagi były spostrzeżenia przewodniczącego Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania dotyczące reformy w szkolnictwie. Na wstępie skrytykował on postawę ZNP – idącego (według niego) ręką w rękę z MEN – jeśli chodzi o nowelizację ustaw. Ponadto podkreślił, iż planowane zmiany w *Karcie nauczyciela* powinny być poprzedzone zmianami zasad finansowania oświaty. Negatywnie odniósł się też do proponowanych zmian stwierdzając, iż są one niekorzystne dla nauczycieli. I tak na przykład nauczycieli, w świetle nowych rozwiązań, byłby mianowany po trzech latach pod warunkiem, że za swoją pracę otrzymywałby oceny wyróżniające. W przypadku nieuzyskania takich not mógłby być mianowany dopiero po czwartym roku pracy. Szczególnie kontrowersyjne jest to, iż do czasu mianowania nauczycieli pozostawałby stażystą, a więc można by go zwolnić bez trzymiesięcznego okresu wypowiedzenia.

W rozmowie z „Refleksjami” Zbigniew Kruszyński, koordynator Zespołu Polityki Społecznej poruszył drażliwy temat wynagrodzeń w sferze budżetowej. Stwierdził, że obecne zarobki nauczycieli wynoszą 77% płac pracowników sektora przedsiębiorstw przemysłowych. W przyszłym roku rząd zakłada 17% inflację i wzrost realnych zarobków nauczycieli o 5%. „Rząd zakłada o 5% większe pensje w stosunku do planowanej, powtarzam, planowanej inflacji. Gdyby więc inflacja wyniosła nie 17%, a na przykład 22%, to w rzeczywistości nasze płace nie wzrosłyby wcale” – stwierdził Zbigniew Kruszyński. Co do planowanych form protestów związkowcy nie chcieli wypowiedzieć się w kwestii ewentualnego strajku. W pamięci mają jeszcze ubiegłoroczny, za który potrącono im część pensji. „Nie będziemy bierni” – krótko wyraził swoje zdanie na ten temat Z. Kruszyński. Natomiast Stefan Kubowicz powiedział, że rozważa się możliwość podjęcia strajku włoskiego, który polegałby na odmowie wypełniania dokumentów. Dodał, że aktualnie prawnicy zastanawiają się, czy pociągnęłoby to za sobą jakieś potrącenia od pensji.

Przewodnicząca Komisji Zakładowej Mirosława Mazurczak nie chciała ujawnić liczebności „Solidarności” nauczycielskiej w regionie szczecińskim. „Posiadamy dostatecznie liczną i prężną strukturę. Względy taktyczne nie pozwalają mi na ujawnienie tej liczby, bo OPZZ zawyża wielkość swojego członkostwa” – stwierdziła.

Pod koniec obrad organizatorzy zaprosili wszystkich obecnych na zupełnie nazwaną w kręgach delegatów „kuronówkę”. Uczestnicy zjazdu mogli również podpisać się pod protestem do marszałka Sejmu przeciw „decyzjom rządowym powodującym dyskryminację oświaty”. Stefan Kubowicz dziwił się, że nauczyciele obawiają się podpisywać pod tym protestem. Być może nie obawiają się, a po prostu mają zastrzeżenia do jego formy? Mimo to listy protestacyjne mają stanowić „mikołajkowy upominek” dla Józefa Oleksego. Mirosława Mazurczak w rozmowie przyznała: „Rzeczywiście, treść listu, jego stylizacja budzi zastrzeżenia, ale ma to być forma nacisku na władzę”.

Beata Cieślik



informacje

Symposium w Białymstoku

W dniach od 22 do 25 września 1994r. w Studium Języków Obcych przy Akademii Medycznej w Białymstoku odbyło się międzynarodowe sympozjum na temat: „Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych”, zorganizowane przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne. W spotkaniu uczestniczyło 141 neofilologów z różnych ośrodków naukowych w kraju i za granicą. W czasie obrad plenarnych prezentowano m.in. następujące zagadnienia: „Języki obce w Polsce: stan obecny i perspektywy” (prof. dr hab. Hanna Komorowska); „Przekaz słownictwa a koncepcja podręcznika do nauki języka obcego” (prof. dr hab. Czesław Karolak); „Żywe procesy komunikacji kulturowej” (prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka); „Świat współczesny a nauczanie języków obcych” (prof. dr hab. Jan Zaniewski). W sekcjach: glottodydaktycznej, językoznawczej, literackiej prezentowano wiele doświadczeń.

Największe zainteresowanie wzbudziły referaty: „Współczesne kształcenie językowe w Szwecji” (prof. dr Adam Lech, LMS - Szwecja); „Modele

kształcenia studentów neofilologów” (prof. dr hab. Olga Mitrofanowa MA-PRJAŁ – Rosja); „Psycholingwistyczna specyfika nauczania języka obcego” (prof. dr hab. Marina Czchikwadze - Gruzja); „Funkcja podręcznika i jego obudowy” (prof. dr Herbert Lembcke – Niemcy); „Znaczenie słowa w perspektywie tekstu” (mgr Wesselina Zaitzeva – Bułgaria). Środowisko szczecińskie reprezentowały: dr Krystyna Janaszek: „Czynniki kształtujące status języków obcych w opinii studentów neofilologów” (US) i mgr Rozalia Skiba: „Nowe programy nauczania języka rosyjskiego” (CDiDN).

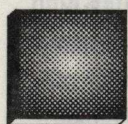
W podsumowaniu prof. dr hab. Hanna Komorowska zwróciła uwagę, że w obecnej chwili językiem najczęściej wybieranym do nauki jest język angielski, język niemiecki w drugiej kolejności; w dalszej kolejności równorzędnie: rosyjski, francuski, włoski i hiszpański. Przy wyborze języka duże znaczenie mają czynniki ekonomiczne, gospodarcze i rynkowe.

Rozalia Skiba

Praca za granicą

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie kieruje nauczycieli do pracy w polskich środowiskach na terenie Białorusi, Łotwy, Kazachstanu, Mołdawii, Rosji, Ukrainy, Uzbekistanu i Rumunii w celu nauki języka i kultury polskiej. O skierowanie do pracy za granicą mogą ubiegać się nauczyciele mający kwalifikacje pedagogiczne, ze znajomością języka rosyjskiego lub kraju przyjmującego, o nienagannej opinii, z nie przekroczonym 55 rokiem życia i dobrym stanem zdrowia. Praca wymaga dużej odporności i walorów moralnych. Preferujemy nauczycieli języka polskiego (mile widziane nauczycielskie małżeństwa). Nauczyciele ubiegający się o skierowanie powinni uzyskać zgodę dyrektora szkoły lub placówki, w której są zatrudnieni oraz otrzymać urlop bezpłatny. Okres zatrudnienia za granicą jest traktowany (zgodnie z odrębnymi przepisami) jak okres zatrudnienia w Polsce. Umowę o pracę zawiera się na rok, z możliwością przedłużenia. Nauczyciele skierowani do pracy dydaktycznej za granicą otrzymują z Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli:

1. Ryczałt miesięczny na utrzymanie i zakwaterowanie w granicach 40% - 70% grupy IX b wynagrodzenia przysługujące



Warto przeczytać

Wędrując ku dorosłości. Przygotowanie do życia w rodzinie dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej. Praca zbiorowa pod red. Teresy Król, „AND” Warszawa - Kraków, 1994, s. 188, il., bibliografia.

Pozycja ta, zalecana przez MEN, może być cenną pomocą dla wychowawców starszych klas szkół podstawowych. Jest znakomitym opracowaniem złożonej i delikatnej problematyki przygotowania do życia w rodzinie. Omawia zagadnienia płciowości człowieka, jego płodności, problemy planowania rodzi-

ny, miłości i odpowiedzialnego rodzicielstwa, prawdę o początku życia ludzkiego w momencie poczęcia oraz o więzi psychicznej między matką i dzieckiem, a także wiele innych problemów. Książka *Wędrując ku dorosłości* nie daje gotowych rozwiązań, ale przykłady wzorców zachowań i możliwości rozwoju osobowości. Z jednej strony przystępnie zaprezentowane są trudne informacje naukowe, z drugiej – bardzo czytelnie uwidacznia się humanistyczna zasada „Nic co ludzkie nie jest mi obce”. Nie został przy tym zagubiony oso-

bowy wymiar człowieka i jego godność.

Tekst napisany jest piękną polszczyzną, uwzględniającą jednocześnie współczesne słownictwo młodzieżowe. Podczas omawiania problemów medycznych używane jest nazewnictwo fachowe. Szata graficzna oraz liczne ilustracje przyciągają wzrok, zachęcają do czytania. O pozycji tej można powiedzieć śmiało: nareszcie dobra pomoc dla szkół podstawowych z zakresu „przygotowania do życia w rodzinie”!

Olga Janowska

go pracownikom polskich placówek dyplomatycznych i urzędów konsularnych (tj. aktualnie od 230 USD w Europie, do 300 USD w Azji). Nauczyciele emeryci, którzy nie zawieszą emerytury, otrzymają miesięcznie 120 USD;

2. Zwrot kosztów podróży z miejsca zamieszkania do miejsca zatrudnienia za granicą i z powrotem (raz w ciągu roku);

3. Zwrot kosztów ubezpieczenia;

4. Literaturę metodyczną.

Władze oświatowe kraju przyjmujące go zawierają z nauczycielem umowę o pracę, określając wynagrodzenie (takie jak miejscowych nauczycieli), a także zapewniają w porozumieniu ze stowarzyszeniami Polaków bezpłatne zakwaterowanie i opiekę lekarską.

Chętni powinni zgłaszać się osobiście do Zespołu ds. Nauczycieli Polonijnych CODN w Warszawie, Al. Ujazdowskie 28, pokój 403 (przy placu Trzech Krzyży) od poniedziałku do piątku w godz. 9⁰⁰ - 15⁰⁰ (tel. 621-30-31 w. 403, 404, 413). Na spotkaniu wstępnym należy przedstawić następujące dokumenty: podanie, życiorys z informacją o pracy zawodowej, kwestionariusz osobowy (poświadczony przez dyrektora szkoły) ze zdjęciem, dyplom ukończenia uczelni, opinie z miejsc pracy oraz zaświadczenie o stanie zdrowia z adnotacją: „Zdolny do pracy jako nauczyciel za granicą”.

Uwaga: Nauczyciele emeryci zobowiązani są dostarczyć zaświadczenie o stażu pedagogicznym ze szkoły, z której przeszli na emeryturę. Po wstępnym zakwalifikowaniu odbędzie się kurs przygotowujący do tej pracy. Szkolenia takie są organizowane w czasie ferii i wakacji szkolnych.

Krystyna Staroń
kierownik Zespołu ds. Polonii

IX Wojewódzki Konkurs dla Uczniów Szkół Podstawowych i Średnich na Najlepszego Dydaktyczny Program Komputerowy

Organizatorzy: Kuratorium Oświaty, Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, „Kurier Szczeciński”

Kryteria uczestnictwa

- * Do konkursu mogą przystąpić uczniowie wszystkich typów szkół podstawowych i średnich województwa szczecińskiego.
- * Można zgłaszać dowolną liczbę programów.
- * Programy powinny być napisane w dowolnym strukturalnym języku programowania, dostępnym na komputerach kompatybilnych z IBM PC.
- * Program powinien mieć zastosowanie w nauce określonego przedmiotu lub w pracy szkoły.
- * Do zgłoszenia należy dołączyć krótki opis programu i dokładną instrukcję obsługi.
- * Program powinien realizować jasno sprecyzowany cel dydaktyczny podany w karcie zgłoszenia.
- * Powinien być napisany pod kierunkiem opiekuna merytorycznego z danego przedmiotu.
- * Kartę zgłoszenia należy dokładnie wypełnić i nadesłać w terminie do 30 kwietnia 1995 r., z dopiskiem „Program komputerowy na konkurs”.
- * Zgłoszenia należy przysyłać pod adresem CDiDN.
- * Program należy dostarczyć na opisanej dyskietce z programem nagrany w wersji źródłowej i skompilowanej.

Kryteria oceny

- * Programy oceniane będą oddzielnie w kategoriach dla uczniów szkół podstawowych i średnich.

Wartość przedmiotowa – określa miarę przydatności programów dydaktycznych w realizacji celów nauczania i poprawność metodyczną.

Wartość techniczno-użytkowa – określa trafność doboru i aktualność treści, poprawność merytoryczną, poziom realizacji, interaktywność, komfort użytkownika itp..

Wartość komputerowa – określa funkcję komputera w procesie dydaktycznym, określa czy program dobrze wykorzystuje możliwości komputera, czy jest lepszym środkiem dydaktycznym niż inne.

- * Oceny dokona komisja powołana przez organizatorów.
- * Komisja określi termin, miejsce i sposób ogłoszenia wyników.
- * Autorzy najlepszych prac otrzymują nagrody rzeczowe.
- * Prace nie spełniające warunków konkursu lub wymogów zgłoszenia nie będą rozpatrywane.
- * Organizatorzy zastrzegają sobie prawo wykorzystania nagrodzonych prac do celów dydaktycznych.
- * Dodatkowe informacje o konkursie – CDiDN, tel. 22-52-21, wewn. 30, w poniedziałki od godz. 10⁰⁰ do 14⁰⁰.

„Refleksje”. Pismo pedagogiczne. Wydaje Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie. Redaguje zespół w składzie: P. Bartnik, K. Fenczak, I. Misztal, D. Rodziewicz. Fotoskład: D. Bąba, B. Cieślak, J. Lisowska, T. Winiarski. Adres redakcji: 71-421 Szczecin, al. Wyzwolenia 105, tel. 22-52-21, w. 40. Materiałów nie zamówionych redakcja nie zwraca oraz zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów w tekstach przeznaczonych do druku. Druk: CDiDN Szczecin.



obraz Ludwika Piosickiego

Jesień

już to brunatne liście wirują

już to opadają z drzew

już to mgliste powietrze rozmazuje sylwetki przechodniów

deszcz kapie łzami brunatnymi

kap, kap, kap

spotykam Martę

jak wspomnienie balu maturalnego

kap, kap, kap

szeleszczą krople

Marta patrzy na mnie i gdzieś daleko

Lech Galicki „Jesień z Martą”