

Refleksje

2008
Grudzień

Zachodniopomorski
Miesięcznik Oświatowy
ukazuje się od 1991 roku

WIELOKULTUROWOŚĆ W SZKOLE





Jedną z charakterystycznych cech współczesności są napięcia pomiędzy równorzędnymi tendencjami kulturowymi, społecznymi i politycznymi. Dobrym przykładem mogą być zjawiska globalności i lokalności – trudno zdecydować,

które z nich ma pozycję wiodącą, ponieważ są zarówno przeciwstawne, jak i komplementarne. Podobne wątpliwości może budzić zagadnienie wielokulturowości – nie sposób jednoznacznie stwierdzić, czy zewnętrzne wpływy wypierają rodzimą tradycję, czy ją uzupełniają. Ten problem bywa szczególnie wyrazisty w szkole, gdy w jednej klasie spotykają się uczniowie kilku narodowości – wtedy nauczyciel przekłada wewnętrzne sprzeczności wielokulturowej grupy na spójną syntezę programów edukacyjnych.

Wielokulturowość to złożone zjawisko cywilizacyjne niosące ze sobą rozmaite konsekwencje polityczne, społeczne i tożsamościowe. Budząca się dopiero świadomość istnienia inności w przestrzeni kultury rodzimej wymaga od nas nie tylko ustosunkowania się wobec nowej formacji, ale także akceptacji poczucia własnej odmienności i odnalezienia sposobów na jej przełamanie. Jak skutecznie pożegnać się ze względną jednolitością i przeformułować relacje z ludźmi? Jak pogodzić indywidualność z odmiennością? Jeżeli znajdziemy odpowiedzi na te pytania, zrobimy pierwszy krok w stronę wielokulturowości.

*Na nadchodzące Święta Bożego Narodzenia
życzę zdrowia, spokoju i rodzinnego ciepła,
a w nowym 2009 roku
jak najwięcej szczęśliwych i pogodnych dni.*

Urszula Pańska
Dyrektor ZCDN



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

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

Spis treści

AKTUALNOŚCI

- Szkoły promujące zdrowie, Bezpieczne ferie zimowe* 4
*„Otwarta szkoła”, Spotkanie ministrów,
 European Language Label* 5

WYWIAD

- Sławomir Iwasiów**
Inności można nie zauważyć.
 Rozmowa z Bożeną Karwowską, profesorem
 Uniwersytetu Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver 6

NOWA PODSTAWA PROGRAMOWA

- Małgorzata Machałek**
Co nowego w nauczaniu historii? 8

REFLEKSJE OŚWIATOWE

- Edyta Szumocka**
U źródeł wielokulturowości 9
- Cecylia Mirela Nawrot**
Tradycja silna w szkole 11
- Anna Musiał-Gąsiorowska**
Muzeum jako przestrzeń edukacji wielokulturowej 12
- Anna Arendt**
Co z tą etyką? 15
- Aleksandra Mićko**
Płynie Wisła przez Chicago... 16
- Robert Borkowski**
Jak umocnić wspólnotę? Tolerancja od podstaw 17
- Grażyna Jura**
Przyjaźń trwa dłużej niż tydzień 18
- Iwona Kowalczyk**
Projekty młodzieżowe w Euroregionie Pomerania 20
- Agnieszka Gruszczyńska**
(Bez)placowość edukacji 22
- Beata Maliszkiewicz**
Spotkanie z „innym” 23
- Patrycja Woźnica, Kaja Koziarska, Sylwia Soszyńska**
Boże Narodzenie na Sybirze 25
- Beata Ciechanowska, Alicja Sulima**
W stronę kariery 26
- Maria Twardowska**
Edukacja finansowa: Od grosika do złotówki 27

FELIETON

- Sławomir Osiński**
Wielokulturowość – pozornie rzecz prosta 28
- Sławomir Iwasiów**
Samochód pod choinkę 29

WARTO PRZECZYTAĆ

- Regina Czekąła, Halina Kwiatkowska**
Nowości w zbiorach 30

W ZCDN-ie

- Gabriela Helińska**
Rusza „Przygoda” 32
- Nie okradajmy artystów,
 Wystawa „Ex libris wizytówką książki”* 33

ROZMAITOŚCI

- Spotkanie z Afryką, Nowe boisko w Dębnie,
 XX wiek na fotografii, Świat zabawek, Tatarzy na zamku* 34

Wielokulturowość nie polega na tym, że w szkole jest jeden uczeń innej narodowości. W Polsce, jeżeli w klasie znajduje się czarnoskóre dziecko z Afryki środkowej, to zostaje wrzucone w obcą kulturę. Zawsze będzie „inne”: jego adaptacja albo będzie trwała bardzo długo, albo nigdy się nie powiedzie. W społeczeństwach wielokulturowych, takich jak kanadyjskie, tego problemu nie ma, bo trudno jednoznacznie wskazać przynależność rasową, religijną i etniczną.

Inności można nie zauważyć (str. 6)

Jako największą zaletę omawianej podstawy programowej przedstawiono konkretne i szczegółowe opisanie oczekiwanych osiągnięć uczniów. Dzięki temu nauczyciele nie będą mieli trudności z określeniem, czego mają uczniów nauczyć, jaka ma być tematyka lekcji. Będzie to sytuacja korzystna również dla Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Problem polega jednak na tym, że wymienione w podstawie osiągnięcia uczniów dotyczą głównie wiedzy historycznej, a nie kształcenia kompetencji. Brakuje zapisów wskazujących, że wiedza historyczna powinna być wykorzystywana do wyjaśniania rzeczywistości społecznej, w której żyje uczeń.

Co nowego w nauczaniu historii? (str. 8)

Podążając tropem krajów „starej Unii”, musimy podjąć wyzwanie, jakim jest budowanie społeczeństwa zdolnego do przeciwstawiania się nietolerancji, uprzedzeniom czy ksenofobii. Dlatego również, a może przede wszystkim, edukacja powinna aktywnie wyjść naprzeciw nowym potrzebom, jakie rodzi zjawisko współistnienia obok siebie obywateli różniących się obyczajami, tradycjami, religią, pochodzeniem etnicznym czy narodowym.

U źródeł wielokulturowości (str. 9)

Samoświadomość kultury, ogólna teoria zachowania i ekspozycji artystycznych artefaktów, metody i walory dydaktyczne ich ekspozycji, właściwość praktyki artystycznej, zakładane funkcje i role muzeów, a także idee architektoniczne towarzyszące obiektom muzealnym spletają się w formie współczesnych muzeów sztuki. Sztuka przemawia w nich niekoniecznie językiem piękna, lecz np. namysłu nad obecnym stanem kultury, wymaga z jednej strony coraz większego zaangażowania odbiorcy, a z drugiej wychodzi mu naprzeciw, operując kodami i znakami zjawisk znanych z życia codziennego. (...) Muzeum może być swoistym „dziełem sztuki”, wyrazem „estetyzacji” i „popularyzacji” rzeczywistości, które przewartościowuje dotychczasowe wyobrażenia dotyczące upowszechniania sztuki i edukacji prowadzącej do jej zrozumienia czy interpretowania.

Muzeum jako przestrzeń edukacji wielokulturowej (str. 12)

SZKOŁY PROMUJĄCE ZDROWIE

Ruch szkół promujących zdrowie (SzPZ) rozwija się w Europie od ponad 15 lat i obejmuje obecnie 43 kraje. Sieci wspólnie patronują: Światowa Organizacja Zdrowia (Biuro Regionalne dla Europy), Rada Europy i Komisja Europejska. Polska znalazła się w gronie pierwszych ośmiu krajów, które zostały przyjęte do Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie już w 1992 r.

Od 1 stycznia 2007 r. Sekretariat Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie ma nową siedzibę, mieszczącą się w Holenderskim Instytucie Promocji Zdrowia i Profilaktyki Chorób (Netherlands Institute for Health Promotion and Disease Prevention) w Woerden, zaś od 1 stycznia 2008 r. Europejska Sieć Szkół Promujących Zdrowie zmienia się w sieć Szkół dla Zdrowia w Europie (SzZE).

W Polsce popularyzacja idei SzPZ rozpoczęła się wraz projektem „Szkoła Promująca Zdrowie”, realizowanym pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Woynarowskiej w latach 1992–1995, w 14 szkołach podstawowych, zwanych „szkołami projektowymi”.

Koncepcja Szkoły Promującej Zdrowie „wyrosła” z ogólnych założeń promocji zdrowia, rozwijanych przez Światową Organizację Zdrowia oraz z dorobku kilku międzynarodowych konferencji poświęconych szkolnej edukacji zdrowotnej. Nie ma jednej, ogólnie przyjętej, definicji takiej szkoły. Każdy kraj wypracowuje swój model SzPZ, w zależności od uznawanych wartości oraz własnych doświadczeń.

W Polsce koncepcja szkoły promującej zdrowie stale się rozwija i ulega modyfikacjom. Projektodawcy wykreowali następujący model:

Szkoła

- Jest środowiskiem, którego społeczność nie tylko uczy się i pracuje, ale także żyje – nawiązuje kontakty z innymi, przeżywa porażki i sukcesy, odpoczywa, bawi się itp. Szkoła jest miejscem, w którym społeczność ma nie tylko wywiązywać się z obowiązków, ale także powinna dobrze się czuć.
- Jest elementem środowiska lokalnego: oba te środowiska wzajemnie na siebie oddziałują.

- Jest miejscem, które przygotowuje młodych ludzi nie tylko do następnego etapu edukacji, ale również do życia, w tym do dokonywania „zdrowych” wyborów.

Promująca

- Tworząca warunki (fizyczne i społeczne) sprzyjające ochronie i pomnażaniu zdrowia.
- Umożliwiająca aktywne uczestnictwo społeczności szkolnej w działaniach na rzecz zdrowia.

Zdrowie

- Ma cztery wymiary: fizyczny, psychiczny, społeczny i duchowy, które powinny być w harmonii.
- Decyduje o jakości życia ludzi, obok wykształcenia i warunków ekonomicznych.

W ramach upowszechniania projektu i wspierania rozwoju sieci SzPZ powołano wojewódzkich koordynatorów. Od 1992 r. zaczęły powstawać wojewódzkie sieci szkół promujących zdrowie. Aktualnie funkcjonują one we wszystkich województwach i należy do nich 1200 szkół. W województwie zachodniopomorskim, od 30 kwietnia bieżącego roku, rolę Wojewódzkiego Koordynatora ds. Szkół Promujących Zdrowie pełni pani Marta Gracewicz, pracowniczka Zachodniopomorskiego Centrum Organizacji i Promocji Zdrowia.

Szkoły z naszego województwa przystąpiły do projektu w 2005 roku, co zaowocowało przyznaniem, po upływie wymaganych trzech lat pracy, pierwszych certyfikatów. Uroczystość wręczenia dokumentów odbyła się 28 listopada w Stargardzkim Centrum Kultury. Oto placówki, które otrzymały Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie:

- Szkoła Podstawowa nr 14 w Szczecinie,
- Szkoła Podstawowa nr 16 w Szczecinie,
- Szkoła Podstawowa nr 21 w Szczecinie,
- Szkoła Podstawowa nr 54 w Szczecinie,
- Szkoła Podstawowa nr 63 w Szczecinie,
- Szkoła Podstawowa nr 69 w Szczecinie,
- Gimnazjum nr 1 w Barlinku,
- Szkoła Podstawowa w Będargowie,
- Szkoła Podstawowa w Cychrach,
- Szkoła Podstawowa w Dargomyślu,
- Gimnazjum nr 2 w Goleniowie,
- Gimnazjum w Gryfinie,
- Szkoła Podstawowa w Ińsku,
- Zespół Szkół w Łubowie,
- Szkoła Podstawowa nr 3 w Myśliborzu,
- Szkoła Podstawowa w Nawrocku,
- Szkoła Podstawowa w Parsęcku,
- Szkoła Podstawowa w Pełczycach,

- Szkoła Podstawowa w Różańsku,
 - Zespół Szkolno-Przedszkolny w Stepnicy,
 - Szkoła Podstawowa w Strącznie,
 - Szkoła Podstawowa nr 3 w Stargardzie Szczecińskim,
 - Gimnazjum nr 3 w Stargardzie Szczecińskim,
 - Szkoła Podstawowa w Troszynie,
 - Szkoła Podstawowa w Turowie,
 - Gimnazjum w Turowie,
 - Szkoła Podstawowa w Zamęcinie,
 - Szkoła Podstawowa nr 4 w Koszalinie,
 - Szkoła Podstawowa nr 21 w Koszalinie,
 - Zespół Szkół nr 2 w Koszalinie,
 - Gimnazjum nr 1 w Białogardzie
- Wszystkim laureatom gratulujemy.

BEZPIECZNE FERIE ZIMOWE

„Bezpieczne ferie zimowe 2009” to tytuł opublikowanego 4 grudnia dokumentu Wojewody Zachodniopomorskiego. Zawarte są w nim zalecenia dla organów wojewódzkiej administracji rządowej i samorządu terytorialnego w sprawie bezpieczeństwa i porządku publicznego w okresie ferii zimowych.

Planowane przerwy w odbywaniu zajęć szkolnych, czyli zimowa przerwa świąteczna, w okresie od 22 grudnia 2008 r. do 1 stycznia 2009 r., oraz ferie zimowe, które w województwie zachodniopomorskim trwać będą od 19 stycznia do 1 lutego 2009 r., to czas, w którym adresaci dokumentu powinni zwrócić baczną uwagę na bezpieczeństwo dzieci i młodzieży, zarówno tej, która uczestniczyć będzie w rozmaitych formach zorganizowanego wypoczynku poza miejscem zamieszkania, jak i tej pozostającej w domu.

W oparciu o prowadzone analizy dotyczące stanu bezpieczeństwa i porządku publicznego wymieniono w omawianym dokumencie główne przyczyny powstawania zagrożeń dla bezpieczeństwa młodzieży w okresie zimowym. Zaliczono do nich: wypadki drogowe, których przyczyną jest niedostosowanie prędkości do warunków pogodowych, drobną przestępczość, brak dbałości o zachowanie odpowiednich zasad higieny (szczególnie w zakresie żywienia) oraz niefrasobliwość, na równi dorosłych, jak i dzieci, w korzystaniu z walorów zimy. W związku z tym wyznaczono również przestrzenie

występowania zagrożeń, takie jak: szlaki komunikacyjne, punkty organizacji imprez wypoczynkowych oraz uczęszczane miejsca publiczne.

Celem sporządzenia aktu, a co za tym idzie działań odpowiednich organów wynikających z zawartych w dokumencie zaleceń, jest stworzenie warunków umożliwiających bezpieczny pobyt i wypoczynek turystów, którzy przybędą do naszego województwa, jak i zapewnienie bezpieczeństwa i porządku publicznego wszystkim mieszkańcom w okresie świąteczno-noworocznym oraz podczas całego sezonu zimowego.

Urząd Wojewódzki zwraca uwagę na rangę edukacji prewencyjnej dotyczącej odpowiedzialnego zachowania w czasie wypoczynku zimowego. Winna ona być realizowana w sposób ciągły, by rzetelnie propagować bezpieczne nawyki we wszystkich obszarach zagrożenia. Istotne jest, by działania edukacyjne były inicjowane i realizowane nie tylko przez nauczycieli, ale również przez przedstawicieli rozmaitych służb, inspekcji, straży oraz organów samorządu terytorialnego. Przedsięwzięcia edukacyjne i instruktażowe w omawianym zakresie powinny być intensyfikowane w okresie bezpośrednio poprzedzającym wypoczynek zimowy.

W celu zapewnienia sprawnego przepływu informacji dotyczących stanu bezpieczeństwa i porządku publicznego, przypadków rażącego naruszenia tegoż stanu, jak również możliwości zgłaszania uwag i spostrzeżeń w tym zakresie przez wypoczywających w naszym regionie oraz mieszkańców województwa uruchomiono na okres trwania ferii zimowych, w Wojewódzkim Centrum Zarządzania Kryzysowego, całodobową bezpłatną infolinię o numerze 0800170010.

„OTWARTA SZKOŁA”

Szkoła ma być otwarta na świat, na współpracę ze stowarzyszeniami działającymi na terenie gminy i stowarzyszeniami za granicą. Szkoła musi być otwarta na różne możliwości, które niesie współczesność – podkreśliła minister Katarzyna Hall podczas uroczystości podsumowującej konkurs „Otwarta Szkoła”, zorganizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Uroczysta gala odbyła się 5 grudnia w Warszawskim Domu Technika NOT w ramach szkolenia „Współpraca szkół

z organizacjami pozarządowymi: możliwości, wyzwania, korzyści”. Do udziału w podsumowaniu zaproszeni zostali przedstawiciele szkół oraz organizacji pozarządowych, finaliści konkursu dla publicznych i niepublicznych przedszkoli i szkół oraz współpracujących z nimi organizacji pozarządowych.

Celem konkursu była promocja szkół dążących do kształtowania w uczniach otwartej i prospołecznej postawy oraz wspierających aktywność obywatelską młodzieży. Do konkursu zgłoszono 116 przykładów dobrej praktyki z zakresu współpracy między szkołami, organizacjami pozarządowymi i środowiskiem, w którym działają.

W konkursie zostało nagrodzonych piętnaście szkół i tyle samo organizacji pozarządowych.

SPOTKANIE MINISTRÓW

Ursula von der Leyen, Federalna Minister ds. Rodziny, Seniorów, Kobiet i Młodzieży, gościła we wtorek 9 grudnia w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Pani Minister przyjechała do Polski w ramach polsko-niemieckich konsultacji międzyrządowych. Program jej wizyty obejmował m.in. spotkanie z Katarzyną Hall. Obie panie minister najpierw odbyły rozmowy dwustronne poświęcone edukacji oraz wymianie młodzieży, a następnie spotkały się z uczniami z warszawskich szkół ponadgimnazjalnych, realizujących programy wymiany z partnerami z Niemiec.

Warszawscy licealiści podkreślali podczas spotkania, jak ważne było dla nich poznanie zwyczajów i atmosfery panującej w Niemczech. *Niektórzy Niemcy nie wiedzą, jak się żyje w kraju, w którym 19 lat temu był jeszcze komunizm* – cytuje jednego z uczniów redaktor portalu MEN. *Przy okazji wizyty w Niemczech mogliśmy skonfrontować też znajomość języków obcych. Zdarzało się, że my nie rozumieliśmy po niemiecku, a nasi koledzy po polsku. Wtedy porozumiewaliśmy się po angielsku* – opowiadają uczestnicy wymiany.

To jest temat dla nas, jak podnieść poziom nauczania języka niemieckiego w Polsce, a polskiego w Niemczech i wzajemnie upowszechniać znajomość języka sąsiadów – przyznała podczas spotkania minister Katarzyna Hall.

Minister Ursula von der Leyen zwróciła natomiast uwagę na to, że w Polsce

uczniowie już od pierwszej klasy szkoły podstawowej będą mieli możliwość uczenia się języka obcego. *Ubolewam nad tym, że w Niemczech w większości landów dzieci zaczynają naukę języka obcego dopiero w wieku 9 lat. Dowiedziałam się od pani minister Hall, że w Polsce w gimnazjum będzie obowiązkowa nauka dwóch języków obcych. Tego wam zazdroścę. Przecież znajomość języków otwiera drzwi na cały świat* – stwierdziła Federalna Minister ds. Rodziny, Seniorów, Kobiet i Młodzieży.

Spotkanie uczniów z minister Ursulą von der Leyen i minister Katarzyną Hall zorganizowała Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży pod hasłem „Znasz język sąsiada – więcej wiesz, rozumiesz lepiej”.

EUROPEAN LANGUAGE LABEL

European Language Label to europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych, przyznawany we wszystkich krajach uczestniczących w programie „Uczenie się przez całe życie”. Laureaci wyłaniani są w drodze konkursu projektów, który w Polsce organizowany jest od 2002 roku. W 2005 po raz pierwszy przyznano ELL nauczycielom, a w bieżącym roku wyróżnienie to otrzymali również uczniowie. W Polsce konkurs prowadzony jest przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji – Agencję Narodową programu „Uczenie się przez całe życie” oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej.

W tegorocznej edycji konkursu wśród 70 zgłoszonych wniosków znalazły się projekty realizowane przez szkoły, przedszkola, instytucje szkolnictwa wyższego, prywatne szkoły językowe, szkoły języka polskiego dla obcokrajowców, uniwersytety trzeciego wieku, muzea, stowarzyszenia oraz organizacje pozarządowe. Europejski znak jakości w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych przyznawany jest w trzech kategoriach: konkurs projektów instytucjonalnych, konkurs indywidualny dla nauczycieli oraz konkurs projektów uczniowskich pod hasłem „Języki to moja pasja”. Jury, pod przewodnictwem prof. dr hab. Hanny Komorowskiej, w VII edycji konkursu wyróżniło 23 projekty. Uroczystość przyznania nagród odbyła się 12 grudnia w siedzibie Ministerstwa Edukacji Narodowej.

opr. ag

Inności można nie zauważyć

z Bożeną Karwowską,
profesorem Uniwersytetu Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver,
rozmawia Sławomir Iwasów



Od początku lat osiemdziesiątych mieszka pani w Vancouver, gdzie pracuje pani na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej. Kanada jest krajem wielokulturowym?

Przede wszystkim Kanada jest krajem ludzi migrujących – tutaj nikt nie mieszka w jednym miejscu dłużej, niż kilka lat. Kanadyjczycy zmieniają miejsce zamieszkania z różnych powodów: szukają pracy, większego domu, lepszej szkoły dla dzieci. Te zmiany dotyczą także otoczenia kulturowego – w każdym mieście struktura narodowościowo-etniczna wygląda trochę inaczej. W Vancouver jest to szczególnie widoczne, ponieważ od wielu lat ludność miasta zasilają emigranci, głównie azjatyckiego pochodzenia.

Rozwarstwienie kulturowe zależy od regionu i wciąż jest echem ekspansji na zachód (czasy „westernu”), który jest dużo młodszy kulturowo niż wschód. To widać także w języku. Kiedy ktoś mówi „jestem z backeast”, to znaczy z „dalszego wschodu”, czyli tego pierwotnego, przeszłego, historycznie najstarszego.

Czy kulturowa różnorodność rzuca się w oczy? W Polsce emigranci – z Azji, Afryki, nawet krajów Europy Zachodniej – wciąż traktowani są w kategoriach „inności”.

Nie ma w tym nic dziwnego, bo w Polsce wielokulturowość oznacza raczej najbliższe wpływy narodowościowe i etniczne: ukraińskie, niemieckie, żydowskie, romskie. Przeważnie jest tak, że przynależność kulturowa nie jest uzewnętrzniona – nie widać jej na ulicach, w mediach, w szkołach. Natomiast w Kanadzie kultura przenosi swoje cechy w sposób widoczny. To nie tylko skośne oczy albo ciemna skóra, ale też elementy stroju. Na przykład w Vancouver muzułmanki noszą hedżab, tradycyjne nakrycie głowy. Oczywiście sprawa jest bardziej skomplikowana, bo równocześnie zakładają spódnice mini i buty na obcasie. I to jest prawdziwa wielokulturowość: w momencie, gdy różne wpływy nakładają się na siebie, ewoluują i po pewnym czasie zaczynają tworzyć nową jakość. Wielokulturowość oznacza, że trzeba zrezygnować z określonej tradycji kulturowej, narodowej, historycznej i równocześnie dać innym prawo do zachowania własnej.

Wpływy kulturowe prowadzą do stopniowej unifikacji społeczeństwa?

W pewnym sensie tak, ale potrzeba na to czasu. Wielokulturowość jest związana z tym, że w jednym miejscu spotykają się przedstawiciele bardzo wielu narodowości – zarówno tacy, którzy niedawno przyjechali do określonego miejsca, jak i potomkowie kolejnych pokoleń emigrantów. W obu przypadkach kombinacje cech narodowościowych bywają bardzo skomplikowane. Weźmy taki przykład: w Vancouver Hindusi żeni się z Chiną, a ich córka wychodzi za mąż za Polaka, który ma korzenie ukraińsko-żydowsko-niemieckie. Po pewnym czasie te wpływy ulegają zatarciu, kolej-

ne pokolenia stają się bardziej „kanadyjskie” niż ich rodzice i dziadkowie. Dlatego mówiąc o wielokulturowości, trzeba pamiętać o liczbie pokoleń, która minęła od momentu migracji.

Jak wielokulturowość państwa wpływa na system oświatowy i programy edukacyjne?

Kanada to kraj imigrantów, więc system szkolny został dostosowany do ciągłego przepływu ludności. Ktoś przyjeżdża ze „swojego” kraju – na przykład z Tybetu, Japonii albo Afganistanu – ze świadectwem drugiej klasy szkoły podstawowej. Nie zna angielskiego. W jaki sposób jego dotychczasowe wykształcenie przełożyć na standardy kanadyjskie? Jak obiektywnie sprawdzić, co ten uczeń umie? Rozwiązanie jest proste: dzieci idą do szkoły ze swoimi rówieśnikami, ale jednocześnie chodzą do szkoły językowej, gdzie uczą się angielskiego.

Znajomość języka decyduje o lepszej adaptacji dzieci imigrantów?

Do pewnego stopnia – inaczej bowiem będzie sobie radziło dziecko z Hongkongu, inaczej pochodzące z Chin Ludowych. To pierwsze dorastało w kulturze brytyjskiej, zna angielski; to drugie nie posiada zaplecza językowego. Jednak nawet jeżeli dzieci znają język bardzo dobrze, to nie były wychowywane w określonej społeczności. Nie znają wytworów kultury masowej, nie rozumieją dowcipów, nie posługują się wyrażeniami potocznymi, a więc w wielu sytuacjach odstają od tego, co można nazwać wspólną pamięcią ludzi mówiących tym samym językiem. Dzieci z Kanady nic nie wiedzą o Gąsce Balbince albo Koziołku Matołku; dzieci w Polsce nigdy nie słyszały o Humptym Dumptym i Panu Rogersie. Oczywiście za pośrednictwem telewizji i Internetu większość różnic kulturowych szybko się wyrównuje.

Niwelowanie różnic to chyba także rola szkoły?

Niwelowanie i wzmacnianie jednocześnie. Koncepcja szkoły kanadyjskiej różni się od europejskiego modelu kształcenia. Przede wszystkim jest rotacja – uczniowie otrzymujący promocję automatycznie są przenoszeni do innej klasy. Nie kończą szkoły w tym samym składzie, jak w Polsce czy w większości krajów europejskich, ale co roku tworzą klasę od nowa. To sprawia, że od najmłodszych lat Kanadyjczycy są przyzwyczajeni do pozytywnie rozumianej

obcości oraz do bezustannych zmian; już na poziomie szkoły podstawowej uczą się elastyczności i otwartości na świat. Poza tym w niektórych szkołach nie ma podziału na klasy, ale formowane są grupy – do każdej chodzą uczniowie z różnych roczników. Starsze dzieci opiekują się tymi młodszymi, uczą się od siebie nawzajem.

Są trzy podstawowe rodzaje szkół: państwowe, prywatne i religijne. Wśród szkół państwowych istnieje jeszcze dalszy podział – według języka wykładowego – na angielskie, francuskie i chińskie. Oczywiście to nie znaczy, że dzieci różnych narodowości nie mogą chodzić do szkół francuskich lub chińskich. Nie trzeba być Francuzem, aby zapisać się do szkoły francuskiej – program jest tak ułożony, żeby każdy mógł poznawać język i kulturę. Kształcenie ucznia będzie przebiegało tak, jakby był obywatelem francuskim. Szkoły państwowe cieszą się największym powodzeniem.

W Polsce trwa dyskusja o szkolnictwie publicznym i niepublicznym; zwolennicy placówek prywatnych i społecznych podkreślają, że ten rodzaj szkół pozwala lepiej uwzględnić indywidualność ucznia, dając także nauczycielowi większe możliwości spełnienia zawodowego.

W Kanadzie jest odwrotnie – prestiżowe są szkoły publiczne. Bycie nauczycielem w szkole państwowej jest związane z wysokim statusem społecznym, ponieważ przygotowanie do zawodu wygląda inaczej. Przede wszystkim trzeba skończyć dwa kierunki studiów: pierwszy jest dowolny; drugi to studia z zakresu edukacji, które przygotowują do uczenia przynajmniej dwóch przedmiotów. Nauczyciel musi mieć uniwersalne wykształcenie. Kończy studia, które wybrał, i studia pedagogiczne, dzięki którym zdobywa uprawnienia do prowadzenia dwóch przedmiotów. Tylko raz spotkałam nauczyciela prowadzącego jeden przedmiot – pomimo że był wybitnym pedagogiem i matematykiem, miał kłopoty z zatrudnieniem. Dyrekcja szkoły chciała go zwolnić.

W Vancouver wychowywały się pani dwie córki. Jak reagowały w szkole na wielokulturowe otoczenie rówieśników?

Wielokulturowość w kanadyjskich szkołach może być bardzo różna – to także zależy od rodzaju szkoły i etapu kształcenia. Kiedy zaczynałam studia na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej,

mieszkałam w kampusie. To był mój pierwszy kontakt z wielokulturową społecznością, bo kanadyjskie uczelnie chętnie przyjmują studentów zza granicy. Kampusy uniwersyteckie są jak miasta z rozbudowaną infrastrukturą – to nie tylko budynki uczelni i akademiki, ale także sklepy, restauracje, kluby, kina. Oczywiście są również szkoły, ponieważ w takich warunkach studenci i pracownicy chętnie zakładają rodziny. Do podstawówki w kampusie chodziły moje córki.

Pamiętam taką rozmowę z młodszą córką, która po lekcjach opowiadała mi o swojej koleżance z klasy. Nie znałam tej dziewczynki, ale domyśliłam się, że chodzi o Hinduskę. Córka nie mówiła o niej w kategoriach rasy czy narodowości – nie dlatego, że była za mała, żeby znać takie pojęcia, ale dlatego, że nie miało to dla niej znaczenia. Opisywała najbliższe otoczenie swojej koleżanki. Mówiła, gdzie ta dziewczynka mieszka, jak spędza wolny czas, co robią jej rodzice, ale nie nawiązywała do jej wyglądu. Po prostu „nie widziała” koloru skóry. Rasa, narodowość i cechy kulturowe nie były dla niej znakiem, wartością, kategorią przynależności.

Jak się kogoś dobrze zna, to przestaje się zwracać uwagę na jego odmienność?

Tak. To trochę jak z kolorem włosów i oczu – po pewnym czasie nie zwracamy na nie uwagi, bo przestają być cechą wyróżniającą.

Nam chyba wciąż trudno to zrozumieć. Do tej pory w polskiej szkole obecny jest syndrom „Murzynka Bambo”.

Wielokulturowość nie polega na tym, że w szkole jest jeden uczeń innej narodowości. W Polsce, jeżeli w klasie znajduje się czarnoskóre dziecko z Afryki środkowej, to zostaje wrzucone w obcą kulturę. Zawsze będzie „inne”: jego adaptacja albo będzie trwała bardzo długo, albo nigdy się nie powiedzie. W społeczeństwach wielokulturowych, takich jak kanadyjskie, tego problemu nie ma, bo trudno jednoznacznie wskazać przynależność rasową, religijną i etniczną.

Czasami proszę moich studentów o wykonanie pewnego ćwiczenia – mają iść pod szkołę i przyjrzeć się wychodzącym dzieciom. Sprawdzić, czy ktoś się wyróżnia. Okazuje się oczywiście, że w szkole dzieci wyglądają jak przedstawiciele tej samej kultury, mówią tym samym językiem, ubierają się podobnie.

Ale też zdarzają się sytuacje konfliktowe, na przykład natury religijnej. Czasami nie można zorganizować mikołajek w klasie, bo nie wszyscy wierzą w Świętego Mikołaja.

A szkoły religijne?

W Vancouver prawie wszystkie szkoły religijne znajdują się przy jednej ulicy. Powód jest prosty – bezpieczeństwo. Jeżeli wyznaniowi ekstremiści postanowią wysadzić w powietrze szkołę swoich przeciwników, to muszą się liczyć z tym, że uszkodzone zostaną także ich dzieci. Ta sytuacja sprawia, że uczniowie żyją w dużym napięciu i w pewnym sensie wychowują się w atmosferze nienawiści i ciągłej rywalizacji. Ale z drugiej strony na tym tle powstają także mocne więzi: przyjaźnie między dziećmi z różnych kultur i religii.

Przemoc jest ciągle obecna?

W szkole bardzo często dochodzi do napięć i gwałtownych konfliktów międzykulturowych – zdarzają się nawet zabójstwa, pomimo że przejawy agresji są bardzo szybko eliminowane. Oczywiście prawo jest bardzo restrykcyjne i jakiegokolwiek nawoływanie do nienawiści na tle rasowym, narodowościowym i religijnym jest zabronione. W szkole, jeżeli nauczyciel uzna, że uczeń dopuścił się aktu rasizmu, ma prawo wystąpić o relegowanie i przeniesienie takiego ucznia do innej szkoły.

I to pomaga?

Przeważnie tak, ponieważ niedyscyplinowany i agresywny uczeń nie tylko trafia do innej szkoły, ale też o klasę wyżej. Wbrew pozorom za karę, ponieważ nagle znajduje się wśród starszych kolegów – jest słabszy i ma mniejszą wiedzę. To zazwyczaj rozwiązuje problem przemocy.

Powiedziała pani, że nauczyciele cieszą się w Kanadzie wysokim statusem społecznym. Dzięki czemu?

Przede wszystkim trudno zostać nauczycielem, ponieważ studia są bardzo wymagające. Nikt nie zostaje nauczycielem przez przypadek. Poza tym to jedna z tych grup zawodowych, o których mówi się, że „szybko kapitalizują”. Wygląda to mniej więcej tak, że w pierwszych latach kariery często dostają podwyżki, a więc szybko osiągają dość dobrą pozycję finansową. W późniejszych latach pracy wzrost zarobków jest wolniejszy, ale utrzymuje się na stałym, wypracowanym wcześniej poziomie.

Dziękuję za rozmowę. ■

Co nowego w nauczaniu historii?

Ogólnopolska konferencja „Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego. Historia. WOS. Przedsiębiorczość”

Małgorzata Machałek

konsultant ds. historii, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Nowa podstawa programowa odchodzi od zasady kontynuacji i rozszerzania materiału. W najmniejszym stopniu zmiany dotyczyć będą szkoły podstawowej. Pozostaje nadal propedeutyczny przedmiot „Historia i społeczeństwo”, ale w wymiarze zaledwie 4 godzin. Nastąpiło też znaczne ograniczenie treści nauczania, głównie poprzez usunięcie większości elementów historii powszechnej.

Mija właśnie dziesięć lat od ostatniej reformy systemu edukacji i dopiero zdążyliśmy się oswoić z najważniejszymi z wprowadzonych przez nią zmianami, a już rozpoczynamy przygotowania do wdrożenia – od nowego roku szkolnego – kolejnej reformy. Zmiany dotyczą całej podstawy programowej kształcenia ogólnego i mają charakter wręcz rewolucyjny. Prace nad tym dokumentem zaczęły się już parę miesięcy temu, a w czerwcu zakończyły się konsultacje społeczne. W ostatnim czasie Ministerstwo Edukacji Narodowej zorganizowało w całym kraju cykl konferencji, których celem było zapoznanie środowisk nauczycielskich z planowanymi zmianami. W dniach 28 i 29 listopada br. w Szczecinie odbyła się jedna z takich konferencji, poświęcona propozycjom zmian w nauczaniu historii i wiedzy o społeczeństwie.

Obowiązująca obecnie podstawa programowa z historii opiera się na tradycyjnej, utrwalonej w polskiej dydaktyce, zasadzie powtarzania i rozszerzania na poszczególnych etapach kształcenia całego wykładu historii Polski i powszechnej. Obraz przeszłości jest stopniowo rozbudowywany – w szkole podstawowej ma on charakter propedeutyczny, w gimnazjum jest to chronologiczny

wykład historii Polski na tle powszechnym, a w szkole ponadgimnazjalnej wykład ten zostaje poszerzony i uzupełniony o wybrane zagadnienia z dziejów powszechnych. Ponadto edukacja historyczna jest uzupełniana o treści realizowane w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych, zwłaszcza edukacji regionalnej (przedstawiony projekt nie uwzględnia tych ścieżek).

Nowa podstawa programowa odchodzi od zasady kontynuacji i rozszerzania materiału. W najmniejszym stopniu zmiany dotyczyć będą szkoły podstawowej. Pozostaje nadal propedeutyczny przedmiot „Historia i społeczeństwo”, ale w wymiarze zaledwie 4 godzin. Nastąpiło też znaczne ograniczenie treści nauczania, głównie poprzez usunięcie większości elementów historii powszechnej.

Największe zmiany dotyczą gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Zostaje zachowany chronologiczny wykład historii Polski na tle powszechnym, ale w klasie III gimnazjum kończy się on na roku 1918. Reszta, czyli treści nauczania dotyczące historii Polski i powszechnej XX wieku zostaną przeniesione do klasy I szkoły ponadgimnazjalnej. Uczniowie, którzy zdecydują się zdawać na maturze historię, w klasie drugiej i trzeciej będą

mieli rozszerzony kurs historii przygotowujący do egzaminu zewnętrznego w wymiarze 4 godzin tygodniowo. Dla tych uczniów, którzy wybiorą na maturze przedmioty inne niż historia i WOS, został zaproponowany nowy przedmiot o nazwie „Historia i społeczeństwo” (tak samo jak w szkole podstawowej). W jego ramach uczniowie będą mogli poznać wybrane zagadnienia z dziejów Polski i świata w układzie problemowo-chronologicznym. Treści te, pod hasłem „Dziedzictwo epok”, będą miały charakter fakultatywny, to znaczy, że spośród 9 zaproponowanych tematów w podstawie uczniowie powinni poznać przynajmniej cztery. Dopuszcza się również możliwość realizacji innych, wybranych przez nauczyciela wątków, jako programu autorskiego. Jest tu na przykład miejsce na realizację treści związanych z historią regionu.

Poza zmianą układu treści nauczania, istotną nowością jest fakt, że nowa podstawa programowa zawierać będzie opis wymagań szczegółowych. Tym samym zniknie inny, obowiązujący obecnie dokument, czyli standardy wymagań egzaminacyjnych. Znikną również zatwierdzane centralnie programy nauczania – w oparciu o bardzo szczegółowe zapisy podstawy programowej nauczyciele będą musieli sami opracowywać programy nauczania dostosowane do ich potrzeb i możliwości.

Zaprezentowane na konferencji propozycje wywołały wiele pytań i wątpliwości. Wielu nauczycieli gimnazjów z ulgą przyjęło „odchudzenie” gimnazjalnego kursu historii. Dotychczasowa sytuacja, gdy w ciągu trzech lat (a w praktyce krócej, bo do egzaminu gimnazjalnego) należało zrealizować wszystkie treści nauczania, powodowała zwykle bardzo pobieżne potraktowanie historii XX wieku. Z kolei nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych z niepokojem przyjęli zmiany dotyczące nauczania historii na tym etapie. Istnieje uzasadniona obawa powstania luk w wiedzy, jeśli nauczyciele gimnazjum nie będą wystarczająco konsekwentni i nie zrealizują wszystkich treści do 1918 roku.

Kolejna kwestia budząca niepokój nauczycieli to konieczność wyboru przez ucznia przedmiotu maturalnego już po I klasie szkoły ponadgimnazjalnej. Przy takim cyklu nauczania historii (dotyczy to również innych przedmiotów maturalnych) uczeń będzie miał

praktycznie zamkniętą drogę do zmiany decyzji w sprawie przedmiotów maturalnych, a tym samym wyboru kierunku studiów. Decyzję taką będzie musiał podjąć na dwa lata przed maturą!

Liczba godzin przeznaczonych na rozszerzony kurs historii w drugiej i trzeciej klasie liceum jest stosunkowo duża. Jednak jeszcze większa jest liczba problemów, które powinny zostać poruszone na lekcjach historii w okresie zaledwie trzech semestrów i niewielkiego fragmentu semestru czwartego. Dodatkową trudnością będzie fakt, że omawiając pod kątem egzaminu maturalnego określone treści – na przykład dotyczące kultury starożytnej – nauczyciel będzie musiał odwoływać się do zasobu pojęciowego, jaki uczeń zdobył w I klasie gimnazjum. Rezygnacja z powtarzania danej partii materiału na kolejnych etapach kształcenia może zatem obniżyć poziom wykształcenia.

Jako największą zaletę omawianej podstawy programowej przedstawiono konkretne i szczegółowe opisanie oczekiwanych osiągnięć uczniów. Dzięki temu nauczyciele nie będą mieli trudności z określeniem, czego mają uczniów nauczyć, jaka ma być tematyka lekcji. Będzie to sytuacja korzystna również dla Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Problem polega jednak na tym, że wymienione w podstawie osiągnięcia uczniów dotyczą głównie wiedzy historycznej, a nie kształcenia kompetencji. Brakuje zapisów wskazujących, że wiedza historyczna powinna być wykorzystywana do wyjaśniania rzeczywistości społecznej, w której żyje uczeń. Czy zatem nauczanie historii ograniczy się wyłącznie do przygotowania uczniów do egzaminu? Być może te wątpliwości rozwieje komentarz, jakim ma być opatrzona nowa podstawa programowa.

Nie zostały jeszcze podjęte ostateczne decyzje o wprowadzeniu w życie proponowanych przez MEN zmian w oświacie. Powinny one jednak zapaść szybko, abyśmy wszyscy zdążyli się przygotować do ich wdrażania. Czeka nas bowiem dużo pracy, a jednym z pierwszych kroków będzie wnikliwa analiza zapisów nowej podstawy programowej i opracowanie autorskich programów nauczania. Już wkrótce wszystkich zainteresowanych zaprosimy na pierwsze spotkanie poświęcone temu zagadnieniu do Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. ■

U źródeł wielokulturowości

Edyta Szumocka

**konsultant ds. organizacji systemu doskonalenia nauczycieli
Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli**

Minął już rok od pamiętnej nocy sylwestrowej, kiedy Polska wraz z dziełami innymi państwami włączyła się do strefy Schengen. Obok wejścia do NATO (1999 r.) oraz przyjęcia w strukturze Unii Europejskiej (2004 r.) to jedno z najbardziej doniosłych wydarzeń w najnowszej historii Polski. Znikają kolejne bariery, kruszą się kolejne mury, a społeczeństwo polskie coraz bardziej zaznacza swoje miejsce w wielkiej europejskiej rodzinie. Swobodny przepływ ludności, możliwość nieograniczonego poruszania się w obrębie Unii Europejskiej otworzyły przed nami nowe perspektywy, ale również postawiły nowe wyzwania, którym należy sprostać. Z jednej strony polscy obywatele bez przeszkód mogą przemieszczać się między krajami UE, z drugiej zaś musimy być świadomi, że nasz kraj dla wielu przedstawicieli innych narodów stał się nową ojczyzną, miejscem, w którym upatrują dla siebie szansy na lepsze życie. Oczywiście rodzi to nowe problemy, ale też staje się pozytywnym impulsem do wprowadzania zmian w różnych obszarach, w tym także w sferze edukacji.

Podążając tropem krajów „starej Unii”, musimy podjąć wyzwanie, jakim jest budowanie społeczeństwa zdolnego do przeciwstawiania się nietolerancji, uprzedzeniom czy ksenofobii. Dlatego również, a może przede wszystkim, edukacja powinna aktywnie wyjść naprzeciw nowym potrzebom, jakie rodzi zjawisko współistnienia obok siebie obywateli różniących się obyczajami, tradycjami, religią, pochodzeniem etnicznym czy narodowym.

Poligonem doświadczalnym dla edukacji wielokulturowej były oczywiście Stany Zjednoczone Ameryki. Próby wdrażania nowych programów, których podstawę stanowiła koncepcja społeczeństwa wielokulturowego, rozpoczęto

za oceanem już w dwudziestolecie międzywojennym. Działania na rzecz równości wszystkich obywateli, zasypywanie podziałów rasowych okazały się długotrwałym i trudnym procesem. Potwierdzeniem słuszności tego kierunku są dziś chociażby zmiany, jakie zaszły pod koniec XX wieku w Republice Południowej Afryki lub wynik ostatniej kampanii prezydenckiej w Stanach Zjednoczonych.

23 sierpnia 1963 roku podczas słynnego „Marszu na Waszyngton”, uważanego za przełomowe wydarzenie w walce z segregacją rasową, Martin Luther King wygłosił jedno z najsłynniejszych przemówień nazwane później „Mam marzenie” (I Have a Dream). Ten urodzony 15 stycznia 1929 roku w Atlancie skromny czarnoskóry pastor baptystycki, działacz na rzecz równouprawnienia, miał sen – marzenie, aby biali i czarnoskórzy mieszkańcy USA mogli egzystować obok siebie jako równi ludzie. Legenda głosi, że Martin Luther King odszedł spontanicznie od przygotowanego wcześniej tekstu przemówienia. 200 tys. ludzi zgromadzonych przed pomnikiem Lincolna wstrzymało oddech. Przejmujące słowa skromnego pastora kazały inaczej spojrzeć na problemy mieszkańców USA. Smutki i radości, sukcesy i porażki, pragnienia i dążenia są bowiem odczuwane jednakowo, niezależnie od pochodzenia czy koloru skóry. To wezwanie dało początek nowemu spojrzeniu na zróżnicowanie społeczeństw – zarówno amerykańskiego, jak i innych, które cechuje różnorodność kulturowa.

Martin Luther King za to wystąpienie (uznane przez badaczy z Uniwersytetu Wisconsin za najlepszą mowę XX wieku) oraz niezłomną postawę w walce o równouprawnienie otrzymał tytuł Człowieka Roku tygodnika „Time”. Za całokształt działalności został wyróż-

niony Pokojową Nagrodą Nobla w 1964 roku. Mimo tragicznej śmierci 4 kwietnia 1968 roku w Memphis, marzenie Kinga się spełniło. Już w 1964 i 1965 roku prezydent USA Lyndon B. Johnson wprowadził odpowiednie zmiany w prawie amerykańskim. Jednakże przebudowa świadomości społeczeństwa, rzeczywiste zmiany w zakresie współistnienia zachodziły wśród Amerykanów znacznie wolniej. Być może nie byłyby one możliwe w ogóle, gdyby nie rozwój tzw. edukacji wielokulturowej w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie czy Australii.

Nieco inaczej koncepcja wielokulturowości kształtowała się w krajach Europy Zachodniej. Napływ i obecność w szkołach dzieci imigrantów, wywodzących się głównie z południa europejskiego kontynentu, Północnej Afryki i Bliskiego Wschodu, wymusiły istotne zmiany w sferze edukacji. Zaowocowało to przede wszystkim wprowadzeniem programów nauczania z zakresu różnorodności kulturowej, religijnej, narodowej, tworząc podwaliny tzw. pedagogiki wielokulturowości.

Przystępując do tworzenia programów dydaktycznych i wychowawczych, należy się zastanowić, czym jest tożsamość międzykulturowa. Termin „tożsamość” w psychologii i socjologii odnosi się do pewnego zbioru samookreśleń, składających się z relatywnych cech i zaszeregowania, za pomocą których człowiek opisuje własną osobę. Inaczej: na tożsamość składają się wszystkie określenia jednostki wygenerowane w procesie szukania odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?”.

Kolejnym problemem, który należy rozwiązać na wstępnym etapie działań edukacyjnych, jest decyzja, czy skłaniać się ku pojęciu „wielokulturowość”, czy „międzykulturowość”.

Badacze amerykańscy używają terminu „multiculturalism” (łac. *multus* – liczny, wiele) czyli „wielokulturowość”¹. W Stanach Zjednoczonych, Kanadzie czy Australii rozwijano właśnie edukację wielokulturową. Jest to zrozumiałe, bowiem te społeczeństwa od początku kształtowały różne narodowości. Wielokulturowość w obszarze edukacji sprowadza się do przybliżania uczniom wiedzy o innych kulturach i kształtowania w wychowankach postawy szacunku i tolerancji wobec tego, co odmienne i inne. Wielokulturowość to idea i mo-

del społeczny, według których społeczeństwo charakteryzuje się występowaniem grup o różnym pochodzeniu i wyznających sprzeczne systemy normatywne. W takim rozumieniu edukacja wielokulturowa powinna przygotować dziecko do funkcjonowania w zróżnicowanym otoczeniu. Poprzez realizację treści edukacji wielokulturowej uczeń powinien mieć szansę przyjaznego myślenia o tym, co inne, oraz przełamania stereotypu kulturowego powodującego zamykanie się poszczególnych grup w etnicznych czy narodowych enklawach.

Nieco inaczej rozkładają się akcenty w terminie „edukacja międzykulturowa”, używanym przez badaczy i pedagogów europejskich. „Interculturalism” (łac. *inter* – między) odnosi się do relacji pomiędzy różnymi kulturami². Istotą edukacji międzykulturowej jest więc nie tylko kształtowanie postawy tolerancji i wspólnego istnienia osób o różnym pochodzeniu, ale tworzenie podstawy do kształtowania pozytywnych relacji i współpracy pomiędzy ludźmi.

Edukacja międzykulturowa niesie nowe przesłanie i uczy, jak budować w oparciu o wartości, inność poszczególnych grup; uczy, jak tworzyć nową, lepszą jakość. To możliwość nie tylko poznania, ale też czerpania z bogactwa, jakie wnoszą poszczególne kultury. Zdaniem prof. Jerzego Nikitorowicza, wybitnego znawcy tego tematu, oferta polskich szkół powinna być teraz wzbogacona o zagadnienia procesu budowania tzw. tożsamości międzykulturowej: *Podstawą powyższego modelu jest zauważenie dziecka w zróżnicowanym środowisku kulturowym, w społeczności, w której występowały i występują od kilku pokoleń co najmniej dwa kody kulturowe (różnice językowe, wyznaniowe, etniczne, narodowe itp.). (...) Drugim filarem jest wielowymiarowe poznanie dziecka, jego najbliższych, historii rodziny, jej osadzenia kulturowego w społeczności lokalnej jako bazy tożsamościowej*³.

Podążając za myślą prof. Nikitorowicza, powinnością nauczycieli jest pomaganie dzieciom w określeniu tożsamości oraz kreowaniu postaw otwartości i przeciwstawiania się wszelkim przejawom dyskryminacji.

Odpowiedzi na pytania: o tożsamość (kim jestem?), pochodzenie (skąd wywodzi się moja rodzina?), przynależność

(gdzie jest moje miejsce?), współistnienie (kto mieszka blisko mnie?), rozwarstwienie społeczne na poziomie lokalnym (co charakteryzuje moją społeczność lokalną?) pozwalają uczniom zbudować własny obraz międzykulturowego społeczeństwa. Wyposażony w taką wiedzę uczeń będzie w stanie przeciwstawiać się zjawisku dyskryminacji tak bezpośredniej, jak i pośredniej. Zgodnie z art. 32 Konstytucji RP nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Z kolei prawo wspólnotowe ustanawia zakaz jakiegokolwiek dyskryminacji i nawoływania do nienawiści z powodów rasowych i pochodzenia etnicznego – nie tylko w stosunkach zatrudnienia, ale także w sferze ochrony społecznej, łącznie z opieką ogólną i zdrowotną, dostępu do dóbr i usług oferowanych publicznie, a także w dziedzinie edukacji. Edukacja międzykulturowa jest więc szansą nie tylko na zabezpieczenie praw dzieci wywodzących się z różnych kręgów kulturowych, ale także tworzy warunki do budowania nowych, bogatszych relacji między obywatelami naszego państwa.

Region zachodniopomorski w swym bogactwie i różnorodności, ze skomplikowanym dziedzictwem historycznym i kulturowym wielu pokoleń, jest miejscem, gdzie problemy wielokulturowości nabierają szczególnego znaczenia. Zagmatwane losy ludności zasiedlającej Pomorze Zachodnie po II wojnie światowej, napływ imigrantów z Europy Wschodniej czy Azji, problemy charakteryzujące obszary tzw. pogranicza zmuszają do podjęcia trudu budowania prawdziwie otwartego, zdolnego do samorozwoju społeczeństwa. Skutecznie realizowana przez nauczycieli edukacja międzykulturowa stawia, ze względu na te właśnie specyficzne uwarunkowania, nowe ciekawe zadania oraz z pewnością jest źródłem nowych możliwości. Odpowiedź na pytanie – jakie to zadania, powinności i nauczycielskie wyzwania – powinna stać się przyczynkiem do kolejnych rozważań.

¹ *Edukacja międzykulturowa*, pod red. A. Klimowicz, CODN, Warszawa 2004, str. 9.

² *Ibidem*, str. 5.

³ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa – kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk 2007, str. 9–10. ■

Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 r. pokazały, że mniejszości narodowe i etniczne w Polsce stanowią zaledwie kilka procent ludności kraju. Polska początku XXI wieku jest więc państwem jednorodnym pod względem narodowościowym i wyznaniowym – z dominującą religią katolicką. Widać to również w przeciętnej polskiej szkole, gdzie obchodzi się święta państwowe i religijne – głównie (a może jedynie) katolickie.

Tradycja tego rodzaju jest bardzo silnie utrwalona w szkolnych zwyczajach. Rok szkolny rozpoczyna się zwykle od mszy świętej w kościele. Także uroczystości poświęcone odzyskaniu niepodległości często mają swoją część religijną. Grudzień to jasełka, szopki itd., a tuż przed przerwą świąteczną odbywają się zazwyczaj klasowe i szkolne spotkania opłatkowe. Rekolekcje, zwykle odbywające się w kościele, to czas wolny od lekcji. Wiosną przychodzi czas na Wielkanoc, potem mamy święta majowe, również często połączone z mszą, a następnie czerwiec i Boże Ciało. Dodajmy do tego mszę na zakończenie roku szkolnego oraz msze na dzień patrona itp. Trzeba zatem przyznać, że religia w szkole – nie tylko pod postacią zajęć edukacyjnych – jest wszechobecna.

Prawo do zapewnienia religijnego wychowania dzieci wynika z art. 53 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. I nikt tego prawa nie kwestionuje. Jednak od kiedy Polska stała się częścią Unii Europejskiej i otworzyła się na świat, problem wolności religii stał się sprawą innej wagi. Spróbujmy uporządkować związane z tym dylematy.

W polskich szkołach coraz częściej uczą się uczniowie należący do innych kultur i wyznający inne religie. Rośnie liczba cudzoziemców, nawet z bardzo odległych krajów, jak Wietnam czy Japonia. Większość tych uczniów wyznaje inne religie, jednak nie tworzą wystarczająco dużej grupy, aby można było zorganizować dla nich odrębne lekcje religii. Pozostaje też problem uczestnictwa tych uczniów w mszach i uroczystościach katolickich. Oczywiście, uczniowie mogą nie brać w nich udziału, jednak przez to mają ograniczony dostęp do szkolnej tradycji.

Podobny problem dotyczy mniejszości narodowych i religijnych – na przykład Żydzi mają swoje święta, jednak w szkolnej tradycji rzadko jest dla nich

Tradycja silna w szkole

Cecylia Mirela Nawrot, dyrektor Przedszkola „Stokrotka” w Gliwicach

miejsce. Jeszcze trudniejsza, wymagająca wielkiego taktu, jest sprawa uchodźców. Zazwyczaj przybywają oni do Polski po ciężkich i dramatycznych przeżyciach. Wielu z nich ma za sobą doświadczenia związane z ograniczeniem wolności, w tym wolności wyznania. Ci ludzie oczekują szacunku i tolerancji, a także stworzenia możliwości rozwijania własnej kultury, zwyczajów i tradycji. Jak sobie z tym poradzić?

Wielokulturowość to dla edukacji wielka wartość. Dzieci, które uczą się w zróżnicowanym środowisku, mają bogatsze doświadczenia, więcej przeżyć i więcej możliwości poznawczych. Mają okazję nauczyć się tolerancji, poszanowania inności i równego traktowania wszystkich ludzi. Jednak taki efekt nie pojawia się samorzutnie. Odwrotnie – wielokulturowość często prowadzi do konfliktów, które mają źródła:

- strukturalne – tkwiące w sprzecznościach interesów kulturowych (np. problem związany z terminem ferii szkolnych na Podlasiu, gdzie uczniowie prawosławni w innym terminie obchodzą Święta Bożego Narodzenia);
- behawioralne – gdy cele i wartości wydają się trudne do pogodzenia, a stosunki przybierają charakter rywalizacji i walki;
- psychologiczne – gdy konflikt wywodzi się z uczucia wrogości mającej podłoże w uprzedzeniach i negatywnych stereotypach;
- związane z procesem kształtowania tożsamości kulturowej.

Te liczne źródła konfliktów nie mogą być lekceważone i pomijane w toku edukacji. Od wielokulturowej szkoły wymaga się szczególnej aktywności. Po pierwsze, nie wystarczy akceptowanie uczniów o odmiennym pochodzeniu i wyznaniu – tych uczniów przede wszystkim trzeba poznać. Po drugie, trzeba stworzyć tym uczniom podobne możliwości wyznawania własnej wiary, jakie ma chrześcijańska większość. Po trzecie, nie można dopuścić do dyskryminowania żadnego dziecka.

Jak to zrobić? Otóż istnieje kilka sposobów, które można zastosować w szko-

le – ich wybór należy do dyrektora szkoły, rady pedagogicznej, rady rodziców i przedstawicieli uczniów. Oto kilka wskazówek.

- Najważniejsze jest informowanie wszystkich uczniów, nauczycieli i rodziców, że szkoła staje się wielokulturowa. Należy to robić ostrożnie i taktownie (nie wolno traktować uchodźców z Afryki jak egzotycznych obiektów zainteresowania). Najpierw trzeba jednak zadbać o to, aby w uczniach rozwijać postawy tolerancji.

- Trzeba się starać poznawać kulturę i tradycje cudzoziemców, imigrantów, przedstawicieli mniejszości. Dobrą okazją do tego są lekcje historii poszerzone np. o wątki Żydów czy Romów polskich, a także lekcje geografii, godziny wychowawcze i specjalne projekty.

- W szkole można obchodzić wszystkie święta ważne dla poszczególnych kultur i religii. Obchody te muszą jednak być skromne (w przeciwnym razie zabrakłoby czasu na naukę). Krótkie informacje o święcie Chanuka albo rozpoczęciu czy zakończeniu Ramadanu powinny wystarczyć.

- Organizowanie świąt ekumenicznych wymaga bardzo dobrego przygotowania, co nie zawsze jest możliwe. Wartość tego typu uroczystości na pewno jest wysoka (dla przypomnienia: msze, w których uczestniczą duchowni kilku wyznań, zapoczątkował Jan Paweł II).

- Można się starać, aby szkoła stała się miejscem całkowicie świeckim, a praktykowanie wierzeń religijnych odbywało się na terenie świątyń i kościołów. Taki pogląd ma niemałą liczbę zwolenników. Często bowiem obrzędy religijne w warunkach szkolnych przestają mieć jakkolwiek związek z prawdziwie głębokimi przeżyciami, a raczej przekształcają się w powierzchowne, ludowe zabawy i tracą swój sakralny charakter.

Otwarcie Polski na świat niesie ze sobą nowe problemy i wyzwania – tak delikatne i trudne, jak łączenie różnych religii i tradycji z tolerancją i poszanowaniem dla każdego ucznia. Współczesna szkoła musi im sprostać.

Źródło: „Monitor Prawny Dyrektora” 12/2008 ■

Muzeum jako przestrzeń edukacji wielokulturowej

Anna Musiał-Gąsiorowska

doktorantka w Zakładzie Edukacji Plastycznej

i Wychowania Estetycznego Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Ostatnie dwie dekady minionego wieku śmiało możemy nazwać muzealnym boorem. Niedawne „świątynie” sztuki, architektonicznie klasycystyczne, o stosunkowo nielicznej rzeszy wyznawców, wyrosły na urbanistyczne widowiska, pełne ludzi, uczestniczące w ponowoczesnym spektaklu konsumpcji w dojrzałych społeczeństwach Europy Zachodniej, Ameryki Północnej i niektórych krajach azjatyckich. Zwiedzanie muzeów i galerii stało się modne, jest popularnym sposobem spędzania wolnego czasu, istotną gałęzią przemysłu turystycznego, a nawet elementem stylu życia niektórych grup społecznych. Uczynienie przyjemnym, tego co pożyteczne, to pokłosie procesów, które uwydatniły walor poznawczy, rozwojowy, czy w najszerszym rozumieniu edukacyjny miejsca tajemniczego, fascynującego, staroświeckiego i nowoczesnego zarazem. To efekt przeddefinowania roli muzeum w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Muzeum jest z pewnością świadectwem naszej kultury, miejscem demonstracji podzielanych lub uznawanych wartości, prezentacji pewnych typów obiektów (np. artystycznych), ale też obszarem kształtowania postaw, aktywności poznawczej i estetycznej, wreszcie miejscem zabawy i relaksu. Muzeum jest również obiektem zainteresowania coraz większej ilości dyscyplin naukowych oraz (odnosząc się do muzealnego boomu lat 80. i 90. XX wieku) przedmiotem coraz liczniejszych studiów i badań.

Muzea powstały jako instytucje mające za zadanie gromadzenie, ochronę, badanie i rozpowszechnianie tego, co zostało zdefiniowane jako „dziedzictwo kulturowe”¹ określonej społeczności,

i edukowanie doń wspomnianej wspólnoty². Edukację rozumiem tutaj jako „ogół oddziaływań, formujących zdolności życiowe człowieka i wprowadzające go w kulturę za pośrednictwem interakcji wychowawczych”³. Historia instytucji muzeum pokazuje, iż funkcje edukacyjne przybierały początkowo formę estetyczno-historycznego dyskursu, niosącego konotacje na poziomie znaczeń związanych z odbiorem zgromadzonych w nim dzieł jako kontemplacja piękna, naczelnego składnika przeżyć estetycznych, ale również na poziomie reprezentowania określonej postawy wobec wydarzeń historycznych. Idea muzeum jako „świątyni sztuki” ukształtowała to miejsce jako przestrzeń niekwestionowanych i niezaprzeczalnych wartości. Podpierając się autorytetem nauki, muzealne procesy edukacyjne stały się pedagogicznym monologiem, odrzucającym interpretacje widza, a podającym gotową wiedzę do przyswojenia bez głębszej refleksji⁴. Jolanta Skutnik konstatuje: „poprzez zachęcanie do głębokiego szacunku dla przeszłości uniżonej nostalgii, jakie często wywołuje oszałamiające piękno dawnych dzieł sztuki, muzeum przyczyniło się do budzenia postaw podziwu dla jednostek, epok oraz porządków społecznych, które zdolne były do ich wytworzenia”⁵, jednocześnie uznając, iż materiał poza nim samym nie wart jest zainteresowania. Taka sytuacja natomiast powodowała, iż muzeum zaczęło być postrzegane jako miejsce elitarne, gdzie nieprzygotowani widzowie nie potrafią się odnaleźć, gdyż to, co jest im prezentowane, nie należy do ich kultury.

Od półwiecza instytucje muzealne próbują zmienić swój społeczny status. Między innymi muzea sztuki podjęły

szereg działań, które miały na celu zerwanie z paradygmatem historyczno-estetycznym i zmianę społecznego statusu muzeum jako miejsca uświęconego, dostępnego tylko dla nielicznych. Poprzez podjęcie dialogu, zerwanie z dydaktyzmem, z monologowością i jednoliniową historią sztuki uznającą kulturę dominującą za właściwą, a w końcu oddanie głosu kulturom i społecznościom dotąd marginalizowanym, muzeum stało się przestrzenią jednoczącą różne kultury i mam tu na myśli nie tylko różnice etniczne, językowe, wyznaniowe, ale również jeden ze sposobów ujmowania międzykulturowości jako odmiennych wartości osobistych, wyborów życiowych, wielości stylów życia⁶. Dziś muzea sztuki posiadają w swych zbiorach dzieła kwestionujące tak zwany „paradygmat historyczno-estetyczny” i wyznaczają nowe perspektywy edukacyjne nie tylko na poziomie metodyki, ale także w sferze wartości konstytuujących cele edukacyjne⁷.

Samoświadomość kultury, ogólna teoria zachowania i eksponowania artystycznych artefaktów, metody i walory dydaktyczne ich eksponowania, właściwość praktyki artystycznej, zakładane funkcje i role muzeów, a także idee architektoniczne towarzyszące obiektom muzealnym splatają się w formie współczesnych muzeów sztuki. Sztuka przemawia w nich niekoniecznie językiem piękna, lecz np. namysłu nad obecnym stanem kultury, wymaga z jednej strony coraz większego zaangażowania odbiorcy, a z drugiej wychodzi mu naprzeciw, operując kodami i znakami zjawisk znanych z życia codziennego. Obok przestrzeni wystawienniczych znajdują się miejsca na warsztaty i spotkania, sale multimedialne, nierzadko biblioteki, a z pewnością sklep z pamiątkami, kawiarnie, łączy internetowe umożliwiający wgląd w zawartość minionych wystaw czasowych, happeningów czy nieistniejących już instalacji, niekiedy dostęp do archiwów i pracowni opracowania eksponatów. A i sam budynek (np. Muzeum Guggenheima w Bilbao) zrasta się niejako ze swoimi eksponatami, tworząc ich przedłużenie w tkance miasta, samemu będąc obiektem zwiedzania. Muzeum może być swoistym „dziełem sztuki”, wyrazem „estetyzacji” i „popularyzacji”⁸ rzeczywistości, które przewartościowuje dotychczasowe wyobrażenia dotyczące upowszechniania sztuki

i edukacji prowadzącej do jej zrozumienia czy interpretowania. Współczesne muzea wprowadzają zatem nowy kontekst urbanistyczny, czynią z architektury dynamiczną platformę spotkań i wymiany myśli, aktywizują coraz szerszy zakres populacji oraz wyznaczają nowe ramy procesów edukacyjnych.

W tym właśnie kontekście muzeum sztuki wykorzystać można jako przestrzeń realizacji postulatów edukacji międzykulturowej, według których ludzie powinni nabyć umiejętności i gotowości do wolnych od uprzedzeń spotkań z osobami odmiennych kultur⁹. Muzea sztuki współczesnej, posługując się kodami i znaczeniami konstytuującymi się we współczesnym świecie, będącymi odpowiedzią na współczesną rzeczywistość, mogą stać się przestrzenią dialogu różnych kulturowo podmiotów. Według Bogusława Śliwerskiego „wychowanie międzykulturowe jest odpowiedzią na rzeczywistość wielokulturowego społeczeństwa. Odwołuje się do szerokiego rozumienia pojęcia *kultura*, które łączyłoby w sobie tak materialne, jak i duchowe oraz środowi-

jące się na bezpośrednich kontaktach, jako formę komunikacji interpersonalnej. Przestrzeń muzealna stanowi fantastyczne środowisko edukacyjne. Ważne jest jednak zadbanie o odpowiedni, przystępny sposób omówienia ekspozycji i czytelne poprowadzenie przez nią widza; Hooper-Greenhill wskazuje na znaczenie czynników architektonicznych i organizacyjnych oraz odpowiednio dobraną strategię edukacyjną¹². Przestrzeń muzeum jest miejscem zetknięcia różnych kultur – „kultury”, którą reprezentuje i uobecnia, oraz „kultury” przybysza, zwiedzającego – gdzie wypracowana zostaje wspólna płaszczyzna dla różnorodności kulturowej dzisiejszego świata.

Poprzez wprowadzenie do przestrzeni muzealnej procesów polegających na dialogu i mediacji może ona stać się zapleczem dla działań edukacji międzykulturowej. Przywołując pojęcia dialogu i mediacji mam na myśli postulaty, które w swej pracy na temat edukacji muzealnej zawarła wspomniana już Jolanta Skutnik. Proponuje ona model muzeum jako przestrzeni mediacji, podkreślając

nia, zakłada ułatwianie komunikacji w tej przestrzeni i prowokowanie autentycznego spotkania pomiędzy twórcą, dziełem sztuki a odbiorcą. To właśnie idea spotkania, kontaktu, dialogu ze sztuką i ludźmi stanowi esencję mediacji – w przeciwieństwie do świadomie zaplanowanych działań dydaktycznych, opartych na wyselekcjonowanym zestawie treści „do nauczania”. Tutaj nie nauczanie i kształcenie traktowane są priorytetowo, lecz wzajemne poszukiwanie, odkrywanie, negocjowanie, ustalanie. Rolą mediatora jest zatem unikanie unifikacji, utrwalania powszechnych sądów i opinii, a stymulowanie i wyzwalamie własnych, indywidualnych odczytań, percepcji dzieł przez odbiorców. Dodatkowo mediator wspierać ma przekonanie o wartości własnych sądów odbiorców, przy jednoczesnym wskazywaniu na konieczność poddawania ich grupowej refleksji. Skutkiem czyni jeszcze jedną kluczową uwagę dotyczącą współcześnie rozumianego procesu mediacji: w kontekście sztuki współczesnej mediator staje się współuczestnikiem mediacji stojącym pomiędzy widzami. Może on „stanąć z innymi odbiorcami, na swój sposób komunikując się z dziełem, a jednocześnie inspirując do podejmowania dialogu z innymi odbiorcami, dialogu pobudzonego przez kontakt z dziełem sztuki. W tak rozumianym procesie mediator przesuwają się zatem z pozycji tłumacza i pośrednika na pozycję uczestnika kooperatywnego procesu negocjacji”¹⁴. Nie ma zatem gotowych skryptów odbioru dzieła, mogą zostać wskazane konotacje, odczytania, znaczenia nieoczywiste dla „zwykłego” odbiorcy, lecz esencją muzealnego spotkania jest nawiązanie dialogu aktywizującego dotychczasowe, w tym pozaartystyczne, doświadczenie odbiorcy.

W perspektywie edukacji międzykulturowej znaczące jest to, iż proces nadawania i negocjowania znaczeń zapośredniczony jest również poprzez obecność innych widzów tworzących małą społeczność oraz poprzez wymianę idei i dyskusję między członkami tej społeczności. Muzeum staje się więc przestrzenią dialogu – z dziełem sztuki, ale przede wszystkim z drugim człowiekiem. Odwiedzający muzeum wchodzący ze sobą w kontakt, modyfikują w procesie interakcyjnym własne wyobrażenia, konstrukty myślowe, podmiotowość. Komunikacja w przestrzeni muzeum

Poprzez podjęcie dialogu, zerwanie z dydaktyzmem, z monologowością i jednoliniową historią sztuki uznającą kultury dominujące za właściwe, a w końcu oddanie głosu kulturom i społecznościom dotąd marginalizowanym – muzeum stało się przestrzenią jednoczącą różne kultury.

skowe warunki poszanowania prawa ludzi do odmienności kulturowej”¹⁰. Celem edukacji międzykulturowej jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych i przygotowanie do dialogu z innymi kulturami. Ponadto zadaniami edukacji międzykulturowej mogą być: ukazywanie inności jako zjawiska ciekawego, motywującego do rozwoju i współpracy; kształtowanie potrzeby wychodzenia na pogranicza kulturowe; wzbudzanie potrzeb poznawczych oraz budowanie otwartości wobec świata¹¹. Zatem znakomitym przykładem potencjału przestrzeni muzeum dla takiej edukacji jest intensywność zachodzących w niej relacji międzykulturowych.

Eileen Hooper-Greenhill, amerykańska badaczka zajmująca się w swoich pracach tematyką muzeów, proponuje, aby postrzegać wystawy muzealne jako formę komunikowania masowego, natomiast programy edukacyjne, opiera-

z jednej strony rolę indywidualnych relacji ze sztuką, dążących jednakże do budowania wspólnoty poprzez uczestnictwo w przestrzeni publicznej, z drugiej zaś strony kładący nacisk na kształtowanie postaw otwartości i poszanowania. Celem tak rozumianej działalności mediacyjnej jest dążenie do budowania wspólnoty przy zachowaniu własnej indywidualności i tożsamości kulturowej. Wartością mediacji kulturalnej, między innymi, jest również sprzyjanie i budowanie postaw otwartości, tolerancji oraz poszanowania, szczególnie w środowiskach wielokulturowych. Skutnik pisze dalej: „mediacja kulturalna (...) jest tym, co łączy jednostki w celu nadania sensu ich indywidualnej egzystencji i zmierza do budowania realnej wspólnoty”¹³. Mediacja artystyczna, która stanowi rozwinięcie mediacji kulturalnej, lokuje się w obszarze sztuki współczesnej i jej powszech-

zapośredniczona poprzez kontakt z dziełem sztuki, stanowiącym wytwór określonej kultury, ale również poprzez kontakt z innym widzem, nierzadko kulturowo odmiennym, rodzi potrzebę wychodzenia na pogranicza, redefiniowania własnych spostrzeżeń, zadawania pytań, co w konsekwencji prowadzi do pobudzenia potrzeb poznawczych oraz otwarcia się na innych.

Znaczące dla edukacji wielokulturowej mogą być również projekty, które polegają na wprowadzeniu do przestrzeni muzeum szeregu znaczeń pochodzących z odmiennych obszarów kultury. Jak postuluje Astrid Mączkowska: „dzięki zwielokrotnionej ofercie tożsamościowych identyfikacji w przestrzeni podmiot nabywa krytycznej świadomości dotyczącej mechanizmów konstruowania własnej tożsamości, co czyni go zdolnym do przeciwstawiania się formom kulturowej opresji”¹⁵. Konstruowanie znaczeń w przestrzeni kulturowej hybrydyzacji jest dla podmiotu doświadczaniem poznawczego chaosu, co można by opisać w kategoriach trwogi rozrywającej spójność podmiotu ze światem¹⁶. Uczucie trwogi, niepokoju umożliwia podjęcie czynności badawczych, myślenia twórczego, negocjacji proponowanych znaczeń, nabywania kontroli poznawczej nad odkrywaną sytuacją¹⁷.

Emancypacyjny charakter takich projektów umożliwia podmiotom uczestniczącym w przestrzeni kulturowej hybrydyzacji dokonywania przekładu znaczeń pochodzących z odmiennych obszarów kultury¹⁸.

Do doskonałym przykładem zastosowania postulowanych powyżej projektów, poprzez oferowanie widzowi (odwiedzającemu) zróżnicowanych kulturowo przekazów, jest Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Medzilaborcach na Słowacji. Można spojrzeć na nie jak na przestrzeń spełniającą wiele funkcji społeczno-kulturowych, w tym również niezwykle rolę edukacyjną. Muzeum powstało w 1991 roku na cześć twórcy pop-artu, jednego z najważniejszych twórców XX wieku – Andy’ego Warhola. Pomysłodawcą tego przedsięwzięcia jest Michal Bycko, doktor pedagogiki i teoretyk sztuki, który zaprzagnął w ten sposób upamiętnić działalność artystyczną swojego rodaka¹⁹. Bycko, przy ogromnym zaangażowaniu i współpracy z rodziną artysty, zgromadził zarówno kolekcję dzieł, jak i zbiór artefaktów z życia War-

hola. Muzeum nie jest wyłącznie „sanktuarium” artysty, odbywają się w nim także ekspozycje sztuki współczesnej oraz pełni ono rolę lokalnego centrum kulturalnego. W muzeum nastąpiła redefinicja klasycznego mitu Warhola, wydobywając mało dotąd znane konotacje jego dzieł. By jednocześnie nie utracić pop-artowej istoty dzieł artysty, a zarazem zaprezentować jego twórczość w dostępnym dla wrażliwości mieszkańców tego miejsca kodzie, ukazano jego dzieła poprzez pryzmat medialnych inspiracji. Przede wszystkim stanowi ją sztuka ikony – dowodzi tego sposób idealizacji postaci na obrazach oraz użycie intensywnych barw (instalacje Warhola w swej budowie przypominają konstrukcję ikonostasu).

W Medzilaborcach co roku odbywa się festiwal kultury rusińskiej imienia Andy’ego Warhola, który rozpoczyna się mszą w cerkwi greckokatolickiej, po niej zaś następują odczyty i prezentacje filmów Warhola oraz występy zespołów ludowych. Ta hybrydyzacja może wydać się w pierwszym odczuciu czymś kompletnie absurdalnym, ale gdy ją głębiej przemyśleć, stanowi manifestację postulatów edukacji międzykulturowej. Jak pisze Edwin Bendyk, „przestrzeń symboliczna kreowana przez muzeum w Medzilaborcach ma charakter otwarty, każdy może z niej czerpać na swoje potrzeby, deszyfrując znaczenia przez zastosowanie partykularnych kodów. Czym innym jest dla mieszkających w pobliżu Rusinów, czym innym dla turystów z Polski, jeszcze inny problem stanowi dla Słowaków, którzy sami pilnie poszukują swej nowej dwudziestopierwszowiecznej tożsamości. Jest przestrzenią ponowoczesną, o płynnych, rozciągliwych w nieskończoność granicach”²⁰. Muzeum w Medzilaborcach, mieszając dyskursy lokalny z globalnym, przednowoczesny z nowoczesnym, sztuki ludycznej z pop-artem, daje możliwość rozpoczęcia dialogu, przełamania stereotypów dotyczących nie tylko sztuki, ale przede wszystkim człowieka, który jest centrum tego muzeum.

W kontekście powyższych rozważań należy wspomnieć o postulatach nurtu „nowej muzeologii”, redefiniującej w ostatnich dziesięcioleciach rolę i funkcje muzeum we współczesności. Przedstawia ona ideę muzeum jako „edukacyjnego narzędzia służącego rozwojowi społeczeństwa”. Jak wskazuje Peter Ver-

so: „nowa muzeologia” zwraca także uwagę na znaczenie społecznego kontekstu działalności muzeum, podkreśla konieczność zaangażowania muzeów w działalność o wymiarze społecznym, wykraczającym poza mury gmachów muzealnych²¹. Nurt ten zakłada również taki sposób działania muzeum, który ochrania tożsamość ludzkich wspólnot zagrożonych przez postępującą industrializację i globalizację – muzea miałyby za zadanie opisywać istnienie i funkcjonowanie społeczności żyjących poza głównym nurtem cywilizacji. Na podstawie tych postulatów w Meksyku, Afganistanie, Algierii, Albanii powstały muzea alternatywne, tworzone przez lokalne społeczności, stając się częścią życia miejscowych wspólnot²². Myślę, że to ogromne wyzwanie dla muzeów regionalnych w Polsce, które są świadectwem pluralizmu kultury polskiej. Ich zadaniem byłoby zatem skupiać w sobie wszelkie lokalne różnorodności kulturowe w celu nawiązania dialogu, budując wspólną przestrzeń, dając poczucie wspólnoty mimo różnic, a zarazem otwierając widza ku rozumieniu odmienności kulturowych i przygotowując do dialogu z innymi, o wiele bardziej zróżnicowanymi, tradycjami kulturowymi.

Przypisy

- ¹ „Dziedzictwo kulturowe to zasób rzeczy nieruchomych i ruchomych wraz ze związanymi z nim wartościami duchowymi, zjawiskami historycznymi i obyczajowymi, uznawany za godny ochrony prawnej dla dobra społeczeństwa i jego rozwoju, oraz przekazania następnym pokoleniom z uwagi na zrozumiałe i akceptowane wartości historyczne, patriotyczne, religijne, naukowe i artystyczne, mające znaczenie dla tożsamości i ciągłości rozwoju politycznego, społecznego i kulturalnego, dowodzenia prawd i upamiętniania wydarzeń historycznych, kultywowania poczucia piękna i wspólnoty cywilizacyjnej.” J. Pruszyński, *Dziedzictwo kultury Polski. Jego straty i ochrona prawna*, t. I, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Kraków 2001, s. 49–50.
- ² M. Krajewski, *Od muzeum publicznego do muzeum publiczności*, w: *Muzeum jako świetlany przedmiot pożądania*, J. Lubiak, (red.), Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2007, s. 52.
- ³ M. Mendel, *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 26.
- ⁴ J. Skutnik, *Muzeum sztuki – przestrzeń edukacji*, w: *Muzeum sztuki od Luwru do Bilbao*, M. Popczyk, (red.), Muzeum Śląskie, Katowice 2006, s. 236.
- ⁵ Tamże, s. 238.
- ⁶ J. Nikitrowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 37.
- ⁷ Aspekt odbioru sztuki w paradygmacie historyczno-estetycznym to kontemplacja piękna, jako naczelnego składnika przeżyć. Sztuka dawna, mitemetyczna łączyła się z tradycją rozumienia przeżycia estetycznego jako kontemplacji piękna. Sztuka współczesna natomiast wyzwała postawę

aktywną, jej dzieła są szczególnie atrakcyjne poprzez oryginalność, często niezwykłą pomysłowość rozwiązań warsztatowych oraz nawiązywanie do aktualnego życia.

⁸ Za: M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003 „Popularyzacja rzeczywistości polega przede wszystkim na uczynieniu podstawowym warunkiem społecznej istotności różnych sfer naszego życia (polityki, religii, nauki, sztuki codzienności itd.) i zjawisk w nich występujących, konieczności dostarczania jednostkom przyjemności, i to przyjemności zróżnicowanych, odpowiadających niepotrzebności potrzeb każdego z nas.” s. 39. Muzea nie tylko gromadzą różnorodne kolekcje, nie tylko prześcigają się w multimedialnych wystawach, programach zachęcających różne grupy publiczności do przybycia, ale również stanowią miejsce wypoczynku na wzór konsumpcyjnego mallu, gdzie można coś przekąsić, napić się kawy i kupić pamiątkę związaną z danym muzeum. Muzeum stanowić ma miejsce żywe, dynamiczne, pozbawione nudy i sztampy, zaskakujące organizacją przestrzeni wewnętrznej i formą zewnętrzną bryły. Można rzec, że muzeum dostarcza zatem zróżnicowanych przyjemności dla zróżnicowanych jednostek.

⁹ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005, s. 293, „Kultura jest ogólnym zgeneralizowanym dla danego społeczeństwa, narodowości, organizacji czy grupy społecznej systemem orientacyjnym, który został ukształtowany ze swoistych dla nich symboli przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Wpływa on na spostrzeganie, myślenie, wartości i postępowanie wszystkich członków społeczeństwa, określając tym samym ich tożsamość, umożliwiając panowanie nad otoczeniem i wpływając na kierowanie przez osoby własnym rozwojem.”

¹⁰ Tamże, s. 291.

¹¹ Za: J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995.

¹² E. HooperGreenhill, *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London and New York 1994, s. 229.

¹³ J. Skutnik, *Muzeum sztuki – przestrzeń edukacji...*, s. 242.

¹⁴ Tamże, s. 244–245.

¹⁵ A. Mączkowska, *Locus educanti. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, w: *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 48.

¹⁶ Tamże, s. 49.

¹⁷ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, s. 90.

¹⁸ A. Mączkowska, *Locus educanti...*, s. 48.

¹⁹ Rodzice Andy'ego Warhola pochodzili z Mikovej wsi oddalonej kilka kilometrów od Medzilaborców, ponadto rodzina artysty należała do mniejszości etnicznej Rusinów zamieszkujących te tereny.

²⁰ E. Bendyk, *Labolatorium społecznej komunikacji, w: Muzeum jako świetlany przedmiot pożądania*, J. Lubiak, (red.), Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2007, s. 47.

²¹ P. Vergo, *Milczący obiekt*, w: *Muzeum sztuki. Antologia*, M. Popczyk (red.), Universitas, Kraków 2006, s. 313–334.

²² A. Szczęsny, *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum w perspektywie „Nowej muzeologii”*, w: *Muzeum sztuki. Antologia*, M. Popczyk (red.), Universitas, Kraków 2006, s. 338–339.

Tekst przygotowany na międzynarodową konferencję naukową „Dylematy edukacyjne w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo”, zorganizowaną przez Katedrę Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie 23–25 września 2008 roku. Artykuł zgłoszony do publikacji w materiałach pokonferencyjnych. ■

Co z tą etyką?

Anna Arendt, Zespół Szkół Budowlano-Technicznych w Stargardzie Szczecińskim

Od tego roku każda szkoła ma obowiązek prowadzenia lekcji etyki dla uczniów, którzy nie uczęszczają na religię. Poprowadzenie tych zajęć w naszej szkole powierzono mnie. Początkowo ucieszyłam się z tego wyzwania, licząc na nowe doświadczenia. Po kilkunastu latach nauczania innego przedmiotu, miałam okazję zająć się etyką. Mimo że ukończyłam filozofię, do tej pory mogłam jedynie przygotowywać uczniów do olimpiady filozoficznej, ale nie uczyłam filozofii czy etyki jako przedmiotu szkolnego. Z zapalem zabrałam się do przygotowywania materiałów dydaktycznych – zaczęłam oczywiście od przeczytania stosownego rozporządzenia, podstawy programowej. Program wybrałam bez problemu (nie było ich za wiele). Trudniej było ze zdobyciem podręcznika, bo w księgarniach w moim mieście takiego znaleźć nie mogłam. Trafiłam jednak na stronę internetową wydawnictwa, gdzie po wypełnieniu odpowiedniego formularza obiecano mi cały pakiet edukacyjny do nauczania tego przedmiotu. Czekam do tej pory.

Program, który wybrałam, wydaje się interesujący. Na jego podstawie zaczęłam planować pracę. I tu nastąpił mały problem. W mojej szkole tylko 7 uczniów deklaruje chęć uczęszczania na etykę. Na polecenie dyrektora mam tak zorganizować zajęcia, aby wszystkim pasowały. Jedyny termin to czwartek, 14.45, czyli godzina, o której pozostali uczniowie kończą naukę i idą do domów. Moi „etycy” są z różnych klas, kilku musi czekać nawet 2 godziny na zajęcia.

Ta sytuacja nasuwa mi smutne refleksje: czy etyka ma być karą? Nie chodzisz na religię, to zostajesz w kozie po lekcjach, a w czasie, kiedy inni mają religię, siedzisz beczynnym w czytelniku. Ponadto, co będzie za rok, kiedy pojawią się nowi uczniowie i znów jedna albo dwie osoby dołączą do tej grupy? Czy kontynuować realizację podstawy programowej? Czy zacząć od nowa? Nie wiem. Moje obawy pewnie wynikają z braku doświadczenia, ale dlaczego mam dziwne uczucie, że etyka w szkole w takiej wersji to piąte koło wozu?

Ostatnio w prasie i na stronach internetowych pojawiło się kilka artykułów dotyczących realizacji tego przedmiotu. Zgadza się z ks. Alfredem Wierzbickim, który pisał na łamach „Gazety Wyborczej”, że filozofia jest ciągle niedoceniana w kształceniu młodych umysłów, a przecież mogłaby podnieść kulturę filozoficzną naszej młodzieży. Etyka mogłaby pomóc w budowaniu światopoglądu, systemu wartości, mogłaby łączyć, a nie dzielić uczniów na tych, którzy „chodzą” i „nie chodzą” na religię. A tak naprawdę każdy dyrektor w duchu „modli się” o to, żeby nikt nie zadeklarował chęci uczęszczania na etykę. Bo skąd wziąć nauczyciela? Jak i kiedy zorganizować zajęcia?

Nasuwa mi się jeszcze jedna smutna refleksja. Kiedy w klasie, w której mam wychowawstwo zapytałam o to, kto będzie uczęszczał na etykę, zgłosiło się kilku chętnych. Jednak gdy usłyszeli, że zajęcia będą się odbywały po lekcjach (na 9. i 10. godzinie lekcyjnej), to chętnych automatycznie ubyło. Nie oszukujmy się: uczeń z własnej woli raczej nie będzie siedział w szkole dodatkowych kilka godzin. Nawet nie przyjdzie na zajęcia, żeby sprawdzić, czy będzie ciekawie czy nie. Przyjdą tylko ci, którzy muszą, bo są innego wyznania albo z jakichś osobistych względów nie chcą uczęszczać na religię.

Gdy tak zastanawiam się nad sposobem realizacji etyki w mojej szkole, trochę „opadają mi skrzydła”. A miało być tak ciekawie, miałam dużo pomysłów. Chciałam, aby etyka była przydatna młodym ludziom w życiu codziennym, aby nie wydawała się archaicznym, dziwacznym przedmiotem „zamiast religii”. Zapal trochę mnie opuścił, ale postaram się zmierzyć z problemem, aby żaden mój uczeń nie miał poczucia, że został po lekcjach za karę.

Nie wiem, jak to wygląda w innych szkołach, być może inni nauczyciele są lepiej ode mnie zorganizowani, optymistyczniej patrzą na lekcje etyki. Dobrze byłoby zająć się tym tematem szerzej na łamach „Refleksji” – poprowadzić dyskusję i wymianę doświadczeń. ■

Płynie Wisła przez Chicago...

Aleksandra Mićko, specjalista ds. public relations

Płynie Wisła, płynie

Po polskiej krainie,

A dopóki płynie, Polska nie zaginie.

Moja nauczycielka języka polskiego co sobotę ze wzruszeniem zapisywała na szkolnej tablicy ten fragment piosenki Edmunda Wasilewskiego. Może się to wydawać banalne, bo przecież jest tyle poważnej poezji i prozy patriotycznej, ale dla nas – dzieciaków z Polskiej Szkoły Sobotniej im. Trójcy Świętej w Chicago – te wersy były lepsze od „Mazurka Dąbrowskiego”.

Na stronie internetowej chicagowskiej szkoły można przeczytać: *Polska Szkoła Sobotnia im. Trójcy Świętej została utworzona w październiku 1992 roku pod patronatem Polskiej Misji Duszpasterskiej. Została założona przez młodych parafian w celu krzewienia nauki języka polskiego. Program edukacji obejmuje naukę języka polskiego, geografii i historię Polski oraz katechezę.*

Dla mnie i pozostałych uczniów było to miejsce szczególne, choć niepozabawione swoistej atmosfery abstrakcji – w tygodniu chodziliśmy do „normalnych” szkół, więc codziennością był dla nas amerykański styl życia. W każdą sobotę spotykaliśmy się po to, aby celebrować w sobie polskość.

Co nas łączyło?

Więzy pochodzenia – każdy posiadał choć jedną osobę w rodzinie, która przyjechała do Stanów z Polski, i jak na emigranta-patriotę przystało, posyłała swoje dziecko na sobotnie lekcje języka polskiego.

Co nas różniło?

Cała reszta. Mieszkaliśmy w różnych częściach Chicago lub na przedmieściach. Etniczność zamieszkałej dzielnicy najbardziej wpływała na akcent, zainteresowania, sposób ubierania, nawet preferencje kulinarne. Duża część kolegów pochodziła z małżeństw dwukulturowych: ich rodzicami byli Amerykanie, Włosi, Meksykanie, Arabowie, Hindusi.

Pamiętam, że nasza polonistka odzuwała największą radość, gdy w klasie pojawiała się nowa osoba – najlepiej prosto z Polski. Była zachwycona płynnością polszczyzny, niezakłóconym akcentem, bogatym słownictwem, ogromną wiedzą z zakresu historii i geografii. Niestety, prawda była taka, że im dłużej mieszkaliśmy w USA, tym gorzej mówiliśmy po polsku. Największe trudności mieli ci, którzy byli trzecim pokoleniem Polaków żyjących na emigracji. Wieczne wojny o ortografię – przecież „ż” i „rz” brzmią tak samo, więc po co męczyć się z zapamiętywaniem prawidłowego zapisu? Najlepiej to uprościć i zostawić tylko „ż”. Takie zajęcia były kopalnią neologizmów, rajem dla językoznawców. Jeżeli ktoś nie znał słowa po polsku, to starał się spolszczyć wyrazy angielskie. Dopasować. Tak, to właśnie dobre słowo, bo wszyscy „dopasowywali się” do polskości, tworzyliśmy ją na nowo. Wszystkie zagadnienia dotyczące historii budziły mnóstwo emocji. Mieliśmy królów w przeszłości, ale dlaczego nie mamy ich dzisiaj, jak Anglicy swoją Królową Elżbietę II? Dlaczego nie uczymy się imion władców na pamięć, jak Amerykanie, którzy muszą znać wszystkich swoich prezydentów? Tadeusz Kościuszko? Znamy go – jego pomnik stoi przy Solidarity Drive. Na zajęciach z geografii opowiadaliśmy o miastach, w których mamy rodzinę; o tym, że Krakowiacy i górale są na południu, a Kaszubi na północy. Wiedzieliśmy, że Wisła płynie przez cały kraj, aż do Chicago.

Lunch podczas przerwy między lekcjami – nikt nie przynosił kanapek z masłem orzechowym. Większość naszych rodziców kupowała w polskich sklepach chleb i wędliny. Podczas tych przerw rozmawialiśmy o babciach, dziadkach i wakacjach w Polsce. Nawiązywały się pierwsze przyjaźnie. Mieliśmy prawo czuć się inni niż reszta. Wybrańczy? W końcu mamy to, co Amery-

kanie, ale w naszym życiu są jeszcze „rodzima” kultura i tradycyjne zwyczaje. Jesteśmy pełniejsi o doświadczenia przodków, których nigdy nie widzieliśmy. O polityce nie rozmawialiśmy, bo byliśmy za mali, żeby to wszystko zrozumieć. Ale nasza nauczycielka mówiła, że „rodzi się teraz nowa Polska”.

Większość uczniów urodziła się w USA. Rodzice opowiadali im o czasach komunizmu i trudnościach codziennego życia w Polsce. Wpajali idylliczny obraz Ameryki: kraju wielkich możliwości, wolności, kariery od pycybuta do milionera. Pod tym względem nie różniliśmy się od amerykańskich dzieci – wierzyliśmy w demokrację, bo dzięki niej mogliśmy uczyć się w polskiej szkole bez represji.

Organizowano nam dużo zajęć pozalekcyjnych: teatrzyk szkolny, koło historyczne, gazetka „Echo szkoły”. Występowaliśmy dla rodziców podczas uroczystości z okazji Święta Konstytucji 3 Maja i Święta Niepodległości 11 Listopada. No i oczywiście nie zapomniano o kalendarzowym rytmie świąt kościelnych: spotkaniach wigilijnych, jasełkach, komuniach. To wszystko sprawiało, że mogliśmy się czuć jak dzieci w Polsce. Obowiązkowo w karnawale każda z nas była przebrana za Krakowiankę albo góralkę: może to cepeliada, jednak potrzebowaliśmy wyraźnych, charakterystycznych akcentów, aby poczuć, czym tak naprawdę jest polskość. Cepeliowskim folklorem? Niech będzie.

10 lat później, jako studentka polonistyki, wróciłam do USA. Tym razem na praktyki dziennikarskie do polsko-amerykańskiej gazety. Zbierałam materiały o obchodach dni polskich w Chicago – między innymi rozmawiałam z ludźmi, którzy też ukończyli szkołę im. Trójcy Świętej. Wszyscy zgodnie mówili, że swoje dzieci też będą posyłać do takiej szkoły, bo to przygoda na całe życie.

Wielokulturowość w szkołach amerykańskich jest codziennością. Często bywa powodem nieporozumień i konfliktów między uczniami. W takich szkołach trzeba być uniwersalnym: nie manifestować swojej odrębności kulturowej. Dzięki takim szkołom, jak ta polonijna, można kultywować w sobie tożsamość narodową i czuć się z tego powodu dumnym. Takie miejsca budują poczucie własnej wartości. ■

Czym jest tolerancja?

Tolerancja (od łac. *tolerare* – znosić, wytrzymywać) oznacza cierpliwość i wyrozumiałość dla odmienności. Wyraża się poszanowaniem cudzych uczuć, poglądów, upodobań, wierzeń, obyczajów i postępowania, choćby były całkowicie odmienne od własnych albo zupełnie z nimi sprzeczne. Tolerancja rozumiana współcześnie, to szacunek dla wolności innych ludzi, ich myśli i opinii oraz sposobu życia. Szacunek ten przybiera formy wyrozumiałości i życzliwości dla tego, co nie musi być naszym udziałem, ale co akceptujemy w imię demokratycznej wolności.

Już Perykles uznał, że tolerancja jest jedną z podstaw stabilności demokratycznego państwa, stwierdzając w swej słynnej mowie, że Ateńczycy stworzyli demokrację „kierując się wyrozumiałością w życiu prywatnym i szanując prawa w życiu publicznym”. Tolerancja oznacza zatem rezygnację z przymusu, jako środka wpływania na postawy innych ludzi, z wyjątkiem sytuacji zagrażających bezpieczeństwu (nie można więc mówić o tolerancji dla przestępców).

Przez całe stulecia ludzie zabijali się, nie tylko dla zysku, ale i w imię sprzecznych ze sobą idei. Wreszcie, po wyniszczającej wojnie trzydziestoletniej, w Europie przyjęto zasadę tolerancji religijnej. Nadal jednak (np. w Irlandii Północnej) religia jest przyczyną sporów i konfliktów – wykształcenie tolerancyjnych postaw wobec obyczajów i kultur odmiennych grup bywa w niektórych przypadkach niemożliwe. Obecnie pojawia także się problem granic tolerancji, a więc pytanie o to, czy można tolerować każde zachowanie i każdą postawę.

Tolerancja a pluralizm

Współcześnie z tolerancją wiąże się pluralizm, a więc społeczna i polityczna różnorodność, która jest naturalną cechą każdego społeczeństwa. Od zawsze bowiem istniały różnice pomiędzy warstwami społecznymi, pomiędzy lokalnymi i regionalnymi społecznościami oraz interesami różnych grup. Pluralizm i tolerancja umożliwiają istnienie konkurencji politycznej pomiędzy ugrupowaniami reprezentującymi różne opcje ideowe, polityczne i gospodarcze.

Pojawiają się wszakże niebezpieczeństwa dla tak rozumianej tolerancji i plu-

Jak umocnić wspólnotę? Tolerancja od podstaw

Robert Borkowski, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

ralizmu. Z jednej strony jest to odgórne dążenie sprawujących władzę do ograniczania różnorodności w imię określonej opcji politycznej; z drugiej strony zagrożeniem dla pluralizmu i tolerancji może okazać się nadmiar sprzecznych interesów i postaw. Brak kompromisu między radykalnie nastawionymi grupami jest zaprzeczeniem tolerancji.

Tradycje tolerancji

W przeszłości najbardziej tolerancyjne okazywały się wielonarodowe imperia oraz państwa o ustroju federacyjnym. W tych pierwszych mnogość ludów mówiących różnymi językami, wyznających różne religie i reprezentujących różne kultury, zmuszała władców do poszanowania odrębności. Historycy wśród państw tolerancyjnych wskazują między innymi Persję, Rzym i Austro-Węgry. Natomiast tolerancja w obrębie federacji jest istotą tworzenia porozumienia opartego na wzajemnym poszanowaniu podmiotów tworzących państwo (status stanów w systemie politycznym USA czy kantonów w Szwajcarii).

Zakres tolerancji zmieniał się w ciągu wieków. Najwcześniej tolerancja wkroczyła w życie religijne, kiedy Pokój Westfalski, zawarty w 1648 r., zakończył epokę krwawych i wyniszczających wojen religijnych w Europie. Jednak pierwszą ustawę gwarantującą tolerancję uchwalono na kontynencie północnoamerykańskim. Był to Toleration Act z 1649 r. uchwalony przez zgromadzenie parlamentarne stanu Maryland zakazujący dyskryminacji na tle religijnym. Konstytucja Stanów Zjednoczonych Ameryki z 1787 r. również stoi na straży tolerancji, a jej podstawą jest myśl, że ludzie są równi i wszyscy mają równe i niezbywalne prawo do wolności, życia w pokoju i dążenia do szczęścia. Tolerancja stała się przedmiotem rozpraw filozoficznych w dobie Oświecenia – np. *Traktatu o tolerancji* Woltera czy *Listu o tolerancji* Johna Locke'a.

Prawa człowieka i mniejszości

Ponad pół wieku liczy już Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1948 r. Rezolucja ta wywarła znaczny wpływ na ustawodawstwo cywilizowanych państw i rozwój międzynarodowej ochrony praw człowieka. Deklaracja określa między innymi prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego, do swobodnego poruszania się i wyboru miejsca zamieszkania, do pracy, nauki, wolności wyznania, wolności słowa i zakładania stowarzyszeń. Jej rozwinieniem stały się uchwalone w 1966 r. Pakty Praw Człowieka.

Również Wspólnota Europejska wymaga od swoich członków tolerancji i jej okazywania w znacznie większym stopniu niż kiedykolwiek dotąd. Europejska Konwencja Praw Człowieka (1950 r.) oraz Karta Socjalna Wspólnoty Europejskiej (1961 r.) stanowią zbiór praw gwarantujących tolerancję i uniemożliwiających jakąkolwiek dyskryminację na całym obszarze Unii. Do ważnych aktów prawa europejskiego zaliczyć trzeba także europejską kartę języków regionalnych i mniejszościowych (1992 r.). Język jest najistotniejszym wyróżnikiem odmienności, a dla wielu narodów stanowi zasadniczy, jeśli nie jedyny, aspekt ich jedności. Dziedzictwem historycznych animozji bywa czasami niechęć do języków, jakimi posługują się mniejszości narodowe. Naród stanowiący w państwie większość wymaga zwykle, by mniejszości uczyły się jego języka i posługiwały się nim, funkcjonując w sferze publicznej (wybory, sądownictwo, urzędy, itp.). Niezmiernie ważne jest i to, że Wspólnota uznaje każdy z regionów istniejących w granicach państw za pełnoprawny przedmiot polityki społecznej i ekonomicznej.

* * *

Tekst pochodzi ze strony internetowej www.tolerancja.pl

Przyjaźń trwa dłużej niż tydzień

Grażyna Jura

nauczyciel VI LO w Szczecinie, koordynator polsko-ukraińskiej wymiany młodzieży w ramach projektu „Wpływ młodzieży na kształtowanie się demokracji”

Dzień 1. Goście

Sobota, 15 listopada 2008 roku. Jesienny wieczór. Już niedługo przyjadą uczniowie i nauczyciele z Ukrainy. Będziemy ich gościć w naszych domach. Od dłuższego czasu trwają przygotowania: sprzątanie, gotowanie, zakładanie czystej pościeli. Jak to przed każdą wymianą młodzieży. W tym roku realizujemy projekt szczególnie, zatytułowany: „Wpływ młodzieży na kształtowanie się demokracji”.

Wszyscy jesteście trochę zdenerwowani. Telefony. Niepewność – jak wtedy, gdy czeka się na kogoś bliskiego, z kim dawno się nie widziało. Pytamy bez przerwy: kiedy w końcu przyjadą, o której godzinie wyjechali z Warszawy, czy aby pociąg nie stanął w jakimś polu? Najważniejsze będą te pierwsze chwile, gdy zobaczymy się na dworcu. Jak ich powitamy?

Na peron przychodzimy pół godziny przed planowanym przyjazdem pociągu. Zegar pokazuje 19.00; pociąg nie ma opóźnienia. Czekamy. W końcu są! Powitanie. Uściski, płatanina dłoni, bagaży... Bez kamer, wywiadów – nie tak, jak przyjęto nas w Smili. Spokojniej, ale chyba jednak równie serdecznie. Oficjalne powitanie odbędzie się w poniedziałek, w szkole. Dzisiaj, po 30 godzinach podróży z Ukrainy, gościom należy się odpoczynek.

Dzień 2. Spacerem po Szczecinie

Spotykamy się w południe przed Zamkiem Książąt Pomorskich; stąd rozpoczynamy naszą wycieczkę po Szczecinie. Nie martwimy się o trasę, bo oprowadza nas pan dr Andrzej Wątorski z Uniwersytetu Szczecińskiego. Nasz przewodnik mówi w języku ukraińskim – goście są mile zaskoczeni. Zwiedzamy najważniejsze miejsca w Szczecinie: Zamek, Stare Miasto, Ratusz Staromiejski, Kamieniec Loitzów, Kościół św. Piotra

i Pawła. Ulicą Małopolską idziemy w kierunku Wałów Chrobrego – wszystkim odpowiada kierunek zwiedzania miasta. Nie ma różnicy pomiędzy miejscowymi a przyjezdnymi, bo każdy dobrze się bawi. Muzeum Narodowe i Teatr Współczesny, Akademia Morska, Urząd Wojewódzki, rzut oka na Odrę – Szczecin potrafi wzbudzić podziw. Przyjemności zwiedzania nie psuje nam nawet padający deszcz.

Potem chwile odpoczynku podczas wspólnego obiadu w restauracji.

Wieczorem spotykamy się w Operze na Zamku. Oglądamy musical „Rent”; budzi wiele kontrowersji. Uczniowie mówią, że przedstawienie jest prereklamowane, a jego przesłanie rozdmuchane przez media. Jednak sama atmosfera teatru, możliwość wspólnego spędzenia czasu, wymiana opinii i muzyka, której mogliśmy wysłuchać – to dla wszystkich ważne doświadczenie. Dobrze się razem czujemy. Jesteśmy gotowi do wspólnej pracy.

Dzień 3. Oficjalnie, ale nie nudno

Witamy gości – już naszych dobrych znajomych – tym razem oficjalnie w VI Liceum Ogólnokształcącym. Akademię otwiera pani dr Maria Zalewska, dyrektor szkoły. Po krótkim programie muzycznym przechodzimy do części merytorycznej. Będziemy realizowali główne założenia projektu.

Najpierw warsztaty: „Demokracja w szkole. Rozwiązywanie problemów na płaszczyźnie szkolnej” – temat ściśle związany z myślą przewodnią projektu. Uczestnicy analizują w grupach polsko-ukraińskich różne akty prawne: Rozporządzenia Ministra, Statut Szkoły, Regulamin Samorządu Uczniowskiego. Wspólnie szukają w nich odpowiedzi na przykładowe pytania i problemy:

1. Jestem uczniem klasy drugiej, mam całoroczne zwolnienie z wychowania

fizycznego. Niestety, nauczyciel nie chce mnie z tych zajęć zwolnić. Czy ma do tego prawo?

2. Na koniec klasy II miałam wysoką średnią. Na jakie nagrody i stypendia mogłabym liczyć?
3. Zarząd naszego samorządu nie pracuje zbyt dobrze. Chcielibyśmy go odwołać. Jak mamy to zrobić?

Na te i inne pytania odpowiedzi szukają uczniowie ukraińscy i polscy. Efektem ich pracy są wspólnie wykonane plakaty. Razem dochodzimy do wniosku, że z całą pewnością problemy uczniów ukraińskich są inne; tak, jak inne są też ich możliwości dochodzenia swoich praw. Celem warsztatów jest jednak uświadomienie obu stronom, że żyjąc w krajach demokratycznych, mamy prawo do decydowania. Mamy prawo wiedzieć. Mamy prawo dążyć do zmian. Mamy prawo zmieniać.

Po zakończeniu warsztatów wspólny obiad. Po południu zawody sportowe w hali VI LO: siatkówka i aerobik. Aktywność umysłowa i fizyczna wzmagają senność.

Dzień 4. Miasto nostalgii

Dalszy ciąg zwiedzania Szczecina, również z panem dr Wątorskim. Szczecińska Starówka, Rynek Sienny, Katedra św. Jakuba i Muzeum Katedralne, Gmach Akademii Medycznej, Pomnik Colleonego, Jasne Błonia. Niby podobnie, bo znowu oglądamy eklektyczną architekturę miasta, ale jednak inaczej, dokładniej. Trasa jest długa, po której młodzież jest zmęczona. „Szczecin to duże miasto” – mówią.

W południe idziemy do gmachu Urzędu Miejskiego. Z całą naszą grupą spotyka się pani Elżbieta Masojć, Zastępca Prezydenta Miasta Szczecina. Uczniowie, szczególnie ukraińscy, zadają pani prezydent pytania dotyczące przede wszystkim systemu oświaty w Polsce (szczególnie interesuje ich system nagradzania uczniów i nauczycieli). Porównują polskie szkolnictwo z warunkami ukraińskimi. Miłym akcentem jest przygotowany poczęstunek oraz gadzety i upominki. Piękny album: „Szczecin w fotografii” – będzie dla gości wspomnieniem naszego pięknego miasta.

Po obiedzie wracamy do „szóstki” na wieczór muzyczny przy świecach, przygotowany przez panią Teresę Witkiewicz. Utwory barda Jacka Kaczmarskie-

go w wykonaniu uczniów naszego liceum i uczennicy Liceum Katolickiego. Nostalgia.

Dzień 5. Europa bez granic

Kontynuujemy temat przewodni naszego projektu. W Sekretariacie do spraw Młodzieży Województwa Zachodniopomorskiego prezentacja multimedialna i warsztaty: „Bądź aktywny dla demokracji”. Zajęcia w języku angielskim prowadzą: pani Małgorzata Ludwiczek, kierownik sekretariatu oraz pani Katarzyna Jurewicz. Temat zajęć wzbudza zainteresowanie – szczególnie nauczycieli ukraińskich. Pytają o możliwości pozyskiwania środków finansowych na projekty unijne. Zapisują adresy stron internetowych, na których można uzyskać informacje o programach młodzieżowych. Niezbyt dobra wiadomość: kraje, które nie należą do UE, nie mogą ubiegać się o środki na projekty. Jednak mając partnera w kraju unijnym, mogą tworzyć wspólne projekty. Nie ma sprawy, przecież jesteśmy parterami. I znowu miły akcent: słodki poczęstunek i upominki.

Po ciężkim dniu pracy spędzamy wieczór w gryfińskiej „Lagunie” (dzięki Ośrodkowi Kultury Ukraińskiej w Szczecinie, który sfinansował wejście do aquaparku wszystkim uczestnikom projektu). Trzy godziny wielkiej frajdy, zabawy i świetnego relaksu! I jeszcze coś: Europa faktycznie nie ma granic! Do Gryfina dojechaliśmy samochodami (dzięki uprzejmości rodziców zaangażowanych w projekt); niektórzy z uczestników jechali przez Niemcy. Bez przejścia granicznego, szlabanu, kontroli

dokumentów. Dla nas to element codzienności, ale dla naszych gości – duże przeżycie.

Dzień 6. Zamki na piasku

Całodniowa wycieczka do Międzyzdrojów i Świnoujścia. Zimno, ale przyjemnie. Nie mamy czasu myśleć o chłdzie i deszczu. Jest tyle do obejrzenia: Muzeum Figur Woskowych, zdjęcia na ławeczce z Gustawem Holoubkiem, pamiątki. I polskie morze, nad którym nic nie trzeba robić, żeby dobrze się bawić. Wspomnienia, które pozostaną na długo, jak piasek w butach.

Dzień 7. Za mało czasu

Urząd Wojewódzki w Szczecinie. Spotkanie z panem Andrzejem Chmielewskim, Wicewojewodą, oraz z panią Jolantą Dróżdź, Dyrektorem Gabinetu Wojewody. Przy słodkim poczęstunku, w niezwykle serdecznej, gościnnej i ciepłej atmosferze, młodzież zapoznaje się z historią Urzędu Wojewódzkiego i jego zadaniami. Zwiedzamy również pomieszczenia Urzędu, który mieści się w jednym z najpiękniejszych budynków w Szczecinie. Tutaj również otrzymujemy upominki.

O godz. 11.00 w czytelni medialnej „szóstki” kończymy projekt. Uczniowie polscy i ukraińscy w grupach, przy komputerach, opracowują tematy, które zostaną wykorzystane później jako materiał do szkolnego czasopisma „Zbliżenia”. W językach polskim, ukraińskim i angielskim piszą teksty na następujące tematy:

1. Najciekawszy dzień, najciekawsze spotkanie, najlepsze relaks.

2. Szczecin – miasto przyjazne dla cudzoziemców.
3. Świat bez granic – co zrobić, by taki był?
4. Wzajemne wpływy kultur: polskiej i ukraińskiej.
5. Polska widziana oczyma młodzieży ukraińskiej – wrażenia z wycieczki.

Oficjalne pożegnanie gości w VI LO przez dyrekcję. Na pamiątkę pobytu w Szczecinie otrzymują medale i statuetki ufundowane przez Radę Rodziców VI LO oraz drobne gadżety i albumy prezentujące województwo zachodniopomorskie ufundowane przez Urząd Marszałkowski w Szczecinie.

Po obiedzie spotkanie uczestników projektu w Ośrodku Kultury Ukraińskiej w Szczecinie. Przyjmują nas pan Henryk Kołodziej, Konsul Honorowy Ukrainy w Szczecinie, oraz pan Jan Syryk, przewodniczący Oddziału Związku Ukraińców. Po spotkaniu – dzięki uprzejmości obu panów – dyskoteka w Ośrodku Kultury Ukraińskiej. I jeszcze poczęstunek – pizza, napoje i inne smakołyki dla młodzieży polskiej i ukraińskiej. Dyskoteka trwa krótko. Perspektywa wyjazdu (to już jutro) sprawia, że nasi goście chcą jeszcze odwiedzić Centrum Handlowe Galaxy, miejsce niewątpliwie bardzo atrakcyjne dla młodych ludzi. Wykorzystujemy ostatnie chwile wolnego czasu – napięty program projektu sprawił, że wciąż nam go brakowało.

Dzień 8. Przyjazd

To, co dobre, szybko się kończy – niestety. Również nasza wymiana młodzieży, która przebiegała w miłej atmosferze, mogłaby trwać dłużej.

Pora wracać do domu. Pożegnanie na dworcu (a przecież dopiero tydzień temu się witaliśmy!), więc trochę smutno. Zarówno tym, którzy wyjeżdżają, jak i tym, którzy zostają. Trzeba nadrobić zaległości w szkole. Żal: tych wspólnych chwil, wspólnie przeżywanych emocji. Na pewno obie strony wzbogaciły się o nowe doświadczenia, nowe umiejętności, nowe znajomości. Może przyjaźnie?

* * *

Projekt „RAZEM – wymiana młodzieży” jest realizowany przez Fundację Współpracy Polsko-Ukraińskiej PAUCI, dzięki wsparciu finansowemu programu polskiej pomocy zagranicznej Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP w 2008 r. ■



Chwila odpoczynku z Gustawem Holoubkiem przy Alei Gwiazd w Międzyzdrojach

Projekty młodzieżowe w Euroregionie Pomerania

Iwona Kowalczyk

kierownik Zespołu ds. Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży w Stowarzyszeniu Gmin Polskich Euroregionu Pomerania



W ciągu ostatnich dwunastu lat Stowarzyszenie Gmin Polskich Euroregionu Pomerania przekazało ze środków Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży ponad dziewięć milionów złotych na programy wymiany. Z dotacji skorzystała głównie młodzież z województwa zachodniopomorskiego, Meklemburgii Pomorza Przedniego, Brandenburgii i Berlina. 11% spośród zachodniopomorskich palcówek edukacyjnych korzystało ze wsparcia Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży.

Początki

Analizując wieloletnie kontakty zachodniopomorskich szkół, przedszkoli i stowarzyszeń oświatowych z niemieckimi partnerami, można śmiało postawić tezę, że współpraca międzynarodowa jest wyzwaniem, które polskie szkoły podejmują coraz chętniej – szczególnie, gdy oferta współpracy dotyczy regionu przygranicznego. Organizowanie i finansowanie polsko-niemieckich projektów szkolnych i pozaszkolnych stało się możliwe dzięki Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży (PNWM), utworzonej w 1991 roku przez rządy Polski i Niemiec. Inicjatywa powołania PNWM sięga okresu zmian politycznych w Europie. Wtedy też postawiono na młodzież. Zgodnie z tekstem Umowy o utworzeniu PNWM, do jej najważniejszych zadań należy „wspieranie wzajemnego poznania i zrozumienia oraz ścisłej współpracy młodzieży Polski i Niemiec”. Działalność PNWM, a co za tym idzie zabezpieczenie finansowe projektów, stały się siłą napędową wspierającą wymianę młodzieży. Jeszcze dziesięć lat temu wiedza o PNWM

była niezbyt rozpowszechniona, stąd też ze wsparcia PNWM w naszym regionie korzystało tylko około 4% placówek edukacyjnych. Dziś ponad 11% wszystkich szkół w województwie zachodniopomorskim korzysta ze środków PNWM, realizując udane polsko-niemieckie spotkania, praktyki zawodowe, programy historyczne i sportowe.

Pierwsze trudności

Organizując międzynarodowy projekt młodzieżowy można natrafić na wiele barier, które utrudnią realizację spotkania. Najważniejsze wśród nich to: brak znajomości języka, brak podstawowej wiedzy o kraju sąsiada, nieznanostwo uregulowań prawnych, uprzedzenia i stereotypy. Mając świadomość tych niebezpieczeństw, pedagodzy mogą jednak tak przygotować spotkanie, aby umożliwić polskiej i niemieckiej młodzieży wzajemne poznanie się, wymianę interkulturową, konfrontację z krajem sąsiada, a zarazem z własnymi wyobrażeniami o tym kraju. Jest to szczególnie ważne z tego względu, że w spotkaniu międzynarodowym nie uczestni-

czy tylko młodzież, ale pośrednio bliższa i dalsza rodzina, koledzy z klas i znajomi. Dlatego na barkach pedagogów spoczywa odpowiedzialne zadanie.

Przed spotkaniem

Wielu doświadczonych nauczycieli podkreśla, że każdy program wymiany młodzieżowej musi mieć swoją dynamikę. Dotyczy to zarówno programów krótkich, jak i kilkunastodniowych, w których wyróżnić można fazę wstępną, projekt właściwy i fazę podsumowującą. Program powinien opierać się na wspólnej aktywności, która łączy partnerów; należy brać pod uwagę zarówno zainteresowania, jak i możliwości organizacyjne i finansowe obu stron. Nie można przy tym zapominać, że przyjęcie grupy partnerów jest tak samo ważnym elementem wymiany, jak wyjazd polskiej grupy do Niemiec. Pobyt naszych partnerów w Polsce jest niejednokrotnie jedyną szansą przekonania się, jak wygląda życie w naszym kraju. Tylko od nas zależy, jaki obraz pozostanie w ich pamięci.

Najlepszym sposobem na dobre przygotowanie programu wymiany jest wcześniejsze spotkanie polskich i niemieckich opiekunów. Powinny w nim uczestniczyć osoby bezpośrednio odpowiedzialne za realizację projektu, które ustalą najważniejsze kwestie dotyczące projektu: miejsce, termin i czas trwania wymiany, liczbę i wiek uczestników, koncepcję programu, wspólne reguły i zasady obowiązujące obie grupy narodowościowe, zasady komunikacji językowej, finansowanie programu, kwestie prawne, a na końcu podział zadań i ustalenie terminów ich realizacji. Istotnym elementem w fazie przygotowawczej jest również współdziałanie młodzieży w planowaniu i kreowaniu projektu. Dzięki temu wzrasta motywacja, zainteresowanie i poczucie odpowiedzialności uczniów za realizację programu.

W trakcie projektu

Ważne jest, aby koncepcja programu gwarantowała rzeczywiste spotkanie partnerów. W fazie początkowej projektu warto przeprowadzić zajęcia integracyjne, ułatwiające poznanie się uczestników, przełamujące pierwsze lody. Gwarancją udanego spotkania jest skoncentrowanie na określonym, wspólnym dla obu grup temacie. Jeżeli

trudno go określić, można oprzeć się na paru konkretnych przedsięwzięciach realizowanych podczas wizyty. Składać się na to mogą na przykład dyskusje wokół określonych zagadnień, akcje kulturalne, wizyty w interesujących miejscach, działania ekologiczne lub sportowe. Oczywiście program powinien przewidywać wspólny udział polskiej i niemieckiej młodzieży we wszystkich zajęciach. Wyjątek stanowią sytuacje, w których zaistnieje potrzeba omówienia ewentualnych problemów czy nieporozumień we własnym języku. Z wieloletnich doświadczeń wynika również, że wspólne miejsce zakwaterowania znacznie ułatwia proces integracji grupy.

Czas na ocenę

Pod koniec realizacji programu nie należy zapominać o ewaluacji i podsumowaniu całości spotkania. Ocena częściowa może dotyczyć samopoczucia uczestników projektu podczas kolejnych dni spotkania, realizacji poszczególnych punktów programu, współpracy z opiekunem, stopnia zintegrowania grupy, czy zadowolenia z miejsca pobytu i wyżywienia. Mówi wiele o dynamice grupowej, podpowiada pedagogom, jakie relacje panują w grupie, w jakim kierunku kształtować dalej spotkanie i jakie problemy należy szybko rozwiązać. Ewaluacja końcowa jest dobrym momentem do zaplanowania kolejnych wymian i wypracowania następnego

projektu. Opiekunowie grup młodzieżowych niejednokrotnie podkreślali, że anonimowy sposób oceny jest bardziej wiarygodny i daje rzetelniejszy obraz zrealizowanego spotkania. Wieloletnich partnerów zachęcamy jednak także do otwartej dyskusji z uczestnikami w grupie jednonarodowej bądź mieszanej.

Młodzież pod lupą naukowców

Na Uniwersytecie w Regensburgu, w Instytucie Psychologii, pod kierunkiem prof. dr. A. Thomasa, przeprowadzony został bardzo ciekawy projekt badawczy. Jego celem było zbadanie długofalowego wpływu wymian międzynarodowych na rozwój osobowości ich uczestników (na przykład na zmieniony obraz samego siebie, na zmienione wartości i cechy charakteru, na życie zawodowe i prywatne). Badający starali się odtworzyć procesy przemian i zbadać ich długofalowe konsekwencje w życiu młodzieży, jak wybór studiów i wybór zawodu. Tezę tę potwierdzają chociażby absolwenci II i IX Liceum Ogólnokształcącego w Szczecinie, decydując się na studia na uczelniach w Berlinie, Zurychu, Wiedniu czy Monachium.

Naukowcy kolejny raz podkreślili, że międzynarodowe spotkania młodzieżowe tworzą wyjątkowe warunki w procesie uczenia się i zdobywania doświadczeń, tak niezbędne w rozwoju młodego człowieka. To szczególnie ważne z punktu widzenia stosunków między-

ludzkich, rozwoju tożsamości i kształcenia własnego świata wartości. Główny motyw udziału młodzieży w spotkaniach międzynarodowych jest uzależniony od charakteru programu wymiany. Wyliczane w ankietach motywy były bardzo różnorodne: zainteresowanie konkretnym projektem (np. artystycznym), zainteresowanie zderzeniem z własną przeszłością, poprawienie kompetencji językowych i inne. We wszystkich programach zostało także wspomniane zainteresowanie krajem goszczącym. Młodzież została podzielona przez badaczy – zgodnie ze stopniem oddziaływania wymian na ich dalsze życie – na trzy grupy. W pierwszej z nich badani wskazali na mały wpływ projektów wymian, skupiający się generalnie na zainteresowaniu kulturą kraju goszczącego, wspomnieniach, opowiadaniach i istniejących jeszcze kontaktach. Druga grupa objęła tych uczestników, którzy wpływ udziału w projekcie na ich dalsze losy określili jako „średni”. W tej kategorii młodzież najczęściej wymieniała „zmianę nastawienia i pojęcia wartości”. Uczestnicy opowiadali również, że dzięki wymianie uwarunkowali się na kulturę zarówno własną, jak i innego kraju. Doświadczenie wymiany było często impulsem do udziału w kolejnych projektach, a także dłuższego pobytu za granicą. Trzecia grupa młodzieży wskazywała natomiast na duży wpływ międzynarodowych spotkań na ich życie, twierdząc, że dzięki doświadczeniom wymiany stali się bardziej otwarci i tolerancyjni. Z jednej strony dotyczy to kontekstu międzyludzkiego, a więc otwartości wobec nowych, nieznanych ludzi i tolerancji wobec osób inaczej myślących, z drugiej strony – otwartości na nowe doświadczenia i umiejętności odnalezienia się w trudnych sytuacjach. Innym ważnym aspektem ich przemian był wzrost poczucia własnej wartości, wiary w siebie i samodzielności. U niektórych osób doświadczenie wymiany miało wpływ również na rozwój zawodowy.

Świadomi tych wszystkich uwarunkowań i odpowiedzialności spoczywającej na organizatorach wymian międzynarodowych pozwalamy sobie w tym miejscu wyrazić uznanie dla ich społecznej pracy, zapewnić o nieustającym wsparciu naszego biura i zachęcić do kontynuowania dalszej współpracy transgranicznej. ■



Uczniowie Zespołu Szkół w Czaplinku i szkoły w Bad Bramstedt wspólnie zwiedzają Poznań, maj 2008 r.

(Bez)płciowość edukacji

Agnieszka Gruszczyńska

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Wielokulturowość bywa pojmowana rozmaicie – przede wszystkim jako horyzontalnie zdywersyfikowana wieloetniczna formacja. Jest to jednak również jednolity narodowościowo, zaś wertrykalnie zróżnicowany konglomerat, którego warstwę stanowi zbiór tekstów wyodrębnionych na podstawie kryterium choćby szeroko pojmowanej płci. Tymczasem polska edukacja okazuje się być *ślepa na płęć*.

W 1996 roku Komisja Europejska, zainspirowana przez ONZ i Radę Europy, ogłosiła komunikat, którego treścią było włączenie kwestii równości kobiet i mężczyzn do wszystkich strategii i działań politycznych Wspólnoty. Od tego momentu idea równości powinna być zatem obecna we wszelkich działaniach podejmowanych przez instytucje Unii Europejskiej oraz wszystkie państwa członkowskie – od etapu planowania, przez realizację, aż po ocenę efektów przedsięwzięć. Pełną kodyfikację tego przekonania dostrzec można w chwili wejścia w życie Traktatu Amsterdamskiego w dniu 1 maja 1999 roku, w którym zapisano promocję równości kobiet i mężczyzn jako jedno z podstawowych zadań Unii Europejskiej.

Filozofia leżąca u podstaw idei *gender mainstreamingu*, jak fachowo nazywać należy włączanie problematyki płci do głównego nurtu polityki, zakłada, że każde przedsięwzięcie polityczne i wszystkie podejmowane przez państwo działania mają wpływ na obywateli i obywatelki. By jednak wiedzieć, czy bilans korzyści i strat wynikających z owych przedsięwzięć jest równy dla wszystkich – niezależnie od płci – należy spojrzeć na nie przez pryzmat świadomości równościowej. Punktem wyjścia do wdrożenia idei *gender mainstreamingu* winna być zatem przede wszystkim rzetelna diagnoza owej świadomości w szerokich kręgach społecznych. Fachowe rozpoznanie musi udzielić odpowiedzi na jedno tylko pytanie, a mianowicie: czy dotychczasowe rozwiązania przynosiły takie same korzyści zarówno kobietom, jak i mężczyznom?

Próba stworzenia takiej diagnozy w zakresie edukacji jest synteza wydana przez Fundację Feminoteka, dzięki wsparciu Fundacji H. Bölla w ramach Regionalnego Programu „Demokracja płci/polityka kobiet”, zatytułowana „Raport krytyczny. Ślepa na płęć: edukacja równościowa po polsku”. W związku z publikacją tego podsumowania, 9 grudnia w Warszawie odbyła się dyskusja, której tematyka dotyczyła zagadnień omawianych w raporcie, nawiązując równocześnie do rozmaitych przedsięwzięć i inicjatyw o charakterze równościowym podejmowanych przez Fundację Feminoteka oraz inne organizacje.

Genezą powstania raportu, jak i istotą rozmowy, było określenie poziomu wdrożenia i funkcjonowania świadomości równościowej w polskim szkolnictwie. Stan obecny, we wstępie do publikacji, dosadnie podsumowała etyczka, filozofka i była pełnomocniczka rządu ds. równego statusu kobiet i mężczyzn prof. dr hab. Magdalena Środa: *Polska szkoła wychowuje – i zapewne jeszcze długo wychowywać będzie – ku społeczeństwu patriarchalnemu i narodowemu, gdzie męską dominację uznaje się za rzecz naturalną, gdzie wysoko ceni się niepodlegającą żadnej krytyce martyrologiczną przeszłość, a mniej europejską przyszłość, gdzie promuje się narodowy patriotyzm, a nie poczucie przynależności do kultury i europejskiej wspólnoty, gdzie świętością jest rodzina a nie jednostka, gdzie każda płęć ma swoje powołanie i każdy „obcy” zna swoje miejsce [...].* Jak w kontekście takiego wstępu, będącego radykalną, aczkolwiek, jak wynika z raportu, trafną konstatacją,

rozmawiać w polskiej szkole o równości, pluralizmie społecznym, czy wielokulturowości? Wszak omówienie każdego z przytoczonych zagadnień implikuje konieczność poruszenia kwestii związanej z pewną marginalizacją danej grupy społecznej, którą w praktyce okazuje się być przede wszystkim grupa wyłoniona na podstawie kryterium płci.

Polska szkoła i zatrudniony w niej nauczyciel nie ma niestety podstaw, by podjąć się wdrażania idei *gender mainstreamingu* w proces edukacji, bowiem żaden z konstytutywnych dla polskiego szkolnictwa dokumentów – ani *Ustawa o systemie oświaty*, ani *Karta Nauczyciela* – nie zawiera odniesień do zasady równego traktowania i równości ze względu na płęć. Co więcej, zarówno nowo powstałe dokumenty przedstawiające założenia reformy, jak i prezentacja zamieszczona na stronach MEN, podsumowująca proces konsultacji podstawy programowej oraz preambuły do poszczególnych części tegoż dokumentu, pozbawione są jakichkolwiek odniesień do tematyki równości płci. Polska szkoła pozostanie zatem nadal instytucją bądź unifikującą, bądź socjalizującą w oparciu stereotypy, które skłaniają młodzież do wcielania się w tradycyjne role płciowe.

Stabilizacja stereotypów w procesie edukacji jest szczególnie widoczna w języku. Objawia się ona najwyraźniej w stosowaniu wyłącznie męskiego lub męskoosobowego rodzaju gramatycznego, w pozbawianiu języka przekazu żeńskich odpowiedników nazw zawodów, stanowisk czy ról społecznych. Przykre jednak wydaje się być przede wszystkim reprodukcja przekonań opartych na rzekomo naturalnych przypisanych danej płci cechach psychicznych, które predestynują ową do aktywizacji w określonych obszarach życia. Widoczny jest również brak troski o akcentowanie roli kobiet w historii, gospodarce, czy polityce, co uderza przede wszystkim w nowej podstawie programowej do historii, w której znalazło się miejsce dla trzech kobiet: Jadwigi, Marii Skłodowskiej-Curie i Heleny Modrzejewskiej. Podobnie rzecz się ma z dotkliwie okaleczonym o pisarstwo kobiece kanonem tekstów literackich.

Autorki raportu na podstawie analizy ocen cząstkowych skorelowanej z analizą wyników egzaminów zewnętrznych podsumowujących dany etap nauki wysuwają ciekawą hipotezę. Dywersyfika-

Spotkanie z „innym”

Beata Malisziewicz

współzałożycielka Szkoły Towarzystwa Alternatywnego Kształcenia
dyrektor Zespołu Szkół TAK w Opolu

cja wyników obrazuje pewien model wychowania w szkole. Oto w procesie edukacji oczekuje się od dzieci określonych zachowań – innych od dziewcząt innych od chłopców. Na wcześniejszym etapie nauki, nagradzane są przede wszystkim zachowania zazwyczaj przypisywane dziewczynkom, takie jak: pilność, posłuszeństwo, czy jak piszą autorki raportu – szeroko rozumiana „grzeczność”. Jednak w ostatecznym rozrachunku to genetycznie pojmowane cechy chłopięce – czyli indywidualizm, buntowniczość i bystrość – procentują we współczesnym, dorosłym świecie.

Kwestia propagowania stereotypów płciowych, wobec feminizacji zawodu nauczyciela, wydaje się być ogromnym paradoksem. Jednak ta płciowa struktura zatrudnienia nie pociąga za sobą żadnych pozytywnych konsekwencji. Jak twierdzą autorki raportu, badania wyraźnie pokazują, że to właśnie nauczycielki nie mogą się uwolnić od stereotypów związanych z płcią i że często stają się raczej *strażniczkami stereotypowych wartości związanych z męskością, niż kreatorkami oświatowej kobiecej kultury*.

Warto również zaznaczyć, że kategoria *gender mainstreaming* realizuje się nie tylko na podstawie bezpośredniego wychowawczego przekazu. To również ciekawa, dynamicznie rozwijająca się gałąź badań z zakresu nauk humanistycznych wyrosła z silnego już pnia feminizmu akademickiego. *Gender studies* to metodologia badania tekstów literackich, weryfikacji faktów historycznych i pewnych prawideł społecznych; to przede wszystkim część obowiązkowego wyposażenia kulturowego młodego człowieka, którego pozbawia go ograniczony proces edukacji.

Jaki kapitał tożsamościowy mogą zatem wynieść z polskiej szkoły uczniowie i uczennice, którzy po latach unifikacji i stereotypizacji staną twarzą w twarz z koniecznością odnalezienia się w przestrzeni publicznej choćby na rynku pracy? Próbując odpowiedzieć na to pytanie, posłużę się głosem prof. Magdaleny Środy: *dziewczynki już od „zerówki” wiedzą, że mają do wykonania pośledniejsze role społeczne, że ich przeznaczeniem jest macierzyństwo, chłopcy wiedzą, że są przeznaczeni do władzy, prestiżu i przygody*.

(Anna Dzierzkowska, Ewa Rutkowska, *Raport krytyczny. Ślepa na płęć: edukacja równościowa po polsku*. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008. – 89 s.)

To właśnie po tym projekcie uświadomiliśmy sobie, że na zjawisko różnorodności kulturowej można spojrzeć, jak na szczególny dar, szansę na wyjątkowe bogactwo dane ziemiom wewnątrznie zróżnicowanym i wielokrotnie przekształcanym przez historię.

Inni nie będą obcy

Szkoła TAK Towarzystwa Alternatywnego Kształcenia powstała w Opolu w 1990 roku – początkowo jako szkoła podstawowa, dziś w jej skład wchodzi również gimnazjum i liceum. Już w 1990 roku rozpoczęliśmy realizację pierwszego projektu związanego z edukacją wielokulturową; wśród wartości, jakimi się kierujemy, szczególne miejsce zajmują wychowanie „do dialogu”, rozwijanie otwartości i szacunku dla innych.

Ten pierwszy projekt to „Historia mojej rodziny” – uznaliśmy, że rozpoznanie własnej tożsamości jest najważniejszym krokiem do zaakceptowania samego siebie, a przez to – zaakceptowania innych. Projekt ten realizujemy każdego roku z kolejnymi grupami uczniów szkoły podstawowej – „Historia” jest wycieczką w przeszłość i zarazem poznawaniem złożonych, często wielonarodowych dziejów rodzin.

W 1992 roku rozpoczęliśmy realizację projektu „Spotkajmy się z innymi – niech inni nie będą obcy”. W ciągu dwóch lat przeszliśmy z naszymi uczniami sześć etapów – uczyliśmy się o mniejszościach zamieszkujących ziemię polskie: romskiej, żydowskiej, białoruskiej, litewskiej, ukraińskiej, niemieckiej. Skuteczność naszych działań w przezwyciężaniu stereotypów i uprzedzeń etnicznych i narodowościowych była badana przez psychologów Uniwersytetu Opolskiego. Ich badania pokazały, że efekty przychodzą bardzo szybko, że warto podejmować w edukacji takie zadania. Nasze doświadczenia opisaliśmy w książce *Inni to także my*, gdzie obok podstawowej wiedzy o sześć-

ciu grupach narodowych zamieszkujących Polskę zamieściliśmy również scenariusze lekcji.

Realizując projekt „Spotkajmy się z innymi”, uczyliśmy się sami, jak przygotowywać uczniów do wielokulturowości. Po pierwsze, przekonaliśmy się, że konieczna jest wiedza, bo ona wypełnia białe plamy, w których rosną stereotypy. Po drugie, nauczyliśmy się, że trzeba równolegle angażować emocje, a to jest możliwe dzięki bezpośrednim spotkaniom czy działaniom o charakterze artystycznym. Po trzecie, poznaliśmy wartość i znaczenie spotkania z „innym” – i to okazało się kluczowym elementem naszego programu.

Po zakończeniu projektu „Spotkajmy się z innymi – niech inni nie będą obcy”, opracowaliśmy autorski program ścieżki poświęconej edukacji wielokulturowej. Jest ona realizowana w gimnazjum – nie obejmuje już wszystkich mniejszości narodowych. Co roku wybieramy dwie lub trzy mniejszości – to wystarczy, by obudzić ciekawość, zrozumienie, pozytywny stosunek do innych. Program ścieżki zakłada wprowadzanie w problematykę mniejszości wobec większości, trudności związanych z identyfikacją i komunikacją międzykulturową, poczuciem przynależności i tożsamości. Modyfikujemy go co roku – na przykład w tym roku gimnazjaliści zajęli się zbieraniem informacji o Wietnamczykach żyjących w Polsce.

Inną sprawdzoną formą stały się w gimnazjum i liceum obozy naukowe „Na styku kultur”. Tak planujemy ich trasy, by uczniowie mieli szansę poznać tereny pogranicza – na przykład region

Białostoczczyzny, a więc tradycję prawosławną, islam (szlak tatarski, meczet w Krynkach), wielonarodowe Sejny, ośrodek Pogranicze, losy synagogi w Sejnach, a na koniec Wilno – litewskie i polskie.

Wiele działań poświęcamy polskim Romom. Nasze zainteresowanie i spotkania z nimi rozpoczęły się podczas realizacji etapu romskiego w projekcie „Spotkajmy się z innymi”. Potem – jako autorzy pakietu edukacyjnego *Romowie* – wprowadziliśmy na stałe zajęcia poświęcone Romom do programu szkolnego. Romowie są najgorzej postrzeganą grupą etniczną w Polsce, dlatego wydaje nam się to niezwykle ważne. Wielokrotnie współpracowaliśmy z grupami romskimi, dzięki czemu uczniowie mogli spotkać się z młodzieżą romską podczas wspólnych działań: były to artystyczne warsztaty integracyjne organizowane dwukrotnie we współpracy z Polską Akcją Humanitarną oraz wspólna praca podczas warsztatów teatralnych.

Dwie ulice, dwa narody

Oczywiście z czasem coraz lepiej rozumieliśmy potrzeby regionu, w którym osadzona jest nasza działalność. W przeszłości na ziemiach Opolszczyzny mieszkało wspólnie wiele narodów i grup etnicznych – w jednym miejscu żyli Czesi, Niemcy, Żydzi, Polacy i różnie narodowo zorientowani Ślązacy. Badaliśmy wspólnie z uczniami przeszłość Opola, realizując w latach 2004–2005 projekt „Historia dwóch ulic”. Pokazywał on przede wszystkim, że jedno miejsce przez kolejne okresy historii zamieszkiwały różne narody, że wszyscy ci ludzie zostawiali swoje ślady w architekturze, dziejach budynków, sadzonych drzewach. To właśnie po tym projekcie uświadomiliśmy sobie, że na zjawisko różnorodności kulturowej można spojrzeć, jak na szczególny dar, szansę na wyjątkowe bogactwo dane ziemiom wewnątrz zróżnicowanym i wielokrotnie przekształcanym przez historię.

Głównym celem projektu było porównanie doświadczeń historycznych dwóch narodów – hiszpańskiego i polskiego na przykładzie historii dwóch konkretnych ulic miast Pontevedra i Opola. Dzieci polskie badały przeszłość ulicy Barlickiego, przy której mieści się Szkoła TAK, a dzieci z Pontevedra zapoznały się z historią dzielnicy

emigrantów, w której mieści się ich szkoła. Uczniowie śledzili losy Opola: od pierwszych osad, po dzień dzisiejszy. Odtwarzali historie budynków z ulicy Barlickiego, przywracali pamięć o ludziach, którzy tu mieszkali w różnych okresach. Uczniowie klas licealnych przeprowadzili wywiady z najstarszymi mieszkańcami miasta. Dzieci ze szkoły podstawowej zajęły się przyrodniczym obrazem ulicy – między innymi sfotografowały i opisały wszystkie drzewa. Wykorzystaliśmy ulicę jako inspirację do działań artystycznych, literackich, uwalniających wyobraźnię. Uczniowie pisali baśnie, legendy i wiersze. Tworzyli także domniemane życiorysy dawnych mieszkańców. Podobnym celem służyło zadanie plastyczne dla uczniów szkoły podstawowej – wykonanie z plasteliny postaci mieszkańców ulicy. Zadaniem artystycznym było przedstawienie ulicy Barlickiego na fotografii.

Osobne miejsce w naszym projekcie miały działania teatralne. Grupa hiszpańska przygotowała spektakl pod tytułem *La historia de mi calle*, opowiadający o losach ulicy, przy której mieści się hiszpańska szkoła I.E. Seone. Grupa polska wystawiła spektakl *Głosy* o losach Niemców, Żydów i Polaków związanych z Lindenstrasse/Barlickiego. Oba spektakle zostały pokazane podczas kończącego projekt święta ulicy.

Rabin z Opola

Zajęliśmy się w sposób szczególny postacią Leo Baecka, najsłynniejszego niemieckiego rabina – teologa i myśliciela, zwolennika dialogu pomiędzy judaizmem, chrześcijaństwem a islamem, przez 10 lat żyjącego w Opolu i pełniącego obowiązki rabina w synagodze przy Lindenstrasse, a dziś Barlickiego. Leo Baeck był nie tylko wybitnym myślicielem, ale także niezłomnym, dzielnym człowiekiem. Poświęcony mu projekt stanowił próbę przywrócenia tej wybitnej postaci Opolu, gdyż jest tu zupełnie nieznany: uczniowie przygotowali uliczną wystawę opowiadającą historię rabina i dzieje gminy żydowskiej w niemieckim Oppeln, powstał spektakl teatralny, strona www, prezentacja multimedialna, audycja radiowa. Nawiązaliśmy kontakt z Instytutami im. Leo Baecka z Londynu i Berlina.

Również po tym projekcie napisaliśmy książkę; nosi ona tytuł *Głosy z ulicy Barlickiego* – zamieściliśmy w niej ma-

teriały historyczne, dotyczące naszej ulicy, prace uczniów, materiały literackie, plastyczne, fotograficzne, a także scenariusze zajęć.

Zabawy dziecięce

Od 2001 roku organizujemy „Czas Teatru” – międzynarodowe warsztaty i uliczne pokazy twórczości młodych. Udział w warsztatach i wspólna praca nad jednym spektaklem stają się zawsze niezwykłą okazją do wymiany międzykulturowej; szukania tego, co wspólne i tego, co odrębne.

Na przykład w 2004 roku pretekstem spotkania była praca nad obrazem Bruegla *Zabawy dziecięce*. Współpraca grup była długofalowa, rozłożona na etapy. Pięć grup teatralnych – z Hiszpanii, Portugalii, Włoch, Polski i Romów ze Słowacji – przez kilka miesięcy pracowało w swoich krajach nad obrazem Bruegla. Na początku uczestnicy wykonywali mniejsze zadania, takie jak: odczytanie obrazu, zidentyfikowanie zabaw spośród ponad 80 przedstawionych na obrazie, zebranie informacji o zabawach dzieci we własnym kraju, przygotowanie wystawy fotograficznej pt. „W co się bawią dzieci”. Podczas wspólnych warsztatów doszliśmy do wniosku, że obraz Bruegla z jednej strony stał się pretekstem do spostrzegania różnic, ale równocześnie był podstawą przeżycia europejskiej historycznej wspólnoty kulturowej. Ostatecznym efektem projektu było spotkanie wszystkich uczestników w Opolu podczas wspólnych warsztatów i realizacji spektaklu teatralnego *Zabawy dziecięce*.

Podsumowanie

Opisane działania to tylko kilka przykładów działalności Szkoły TAK związanej z edukacją wielokulturową. Doświadczenie pokazało, że kompetencji przygotowujących do życia w społeczeństwie różnicowanym kulturowo nabywa się stopniowo. I dlatego obecnie, po kilkunastu latach doświadczeń, naszym najważniejszym założeniem jest permanentność działań, wykorzystywanie różnych okazji edukacyjnych i wychowawczych. Stąd wielość i różnorodność podejmowanych przez nas działań. Na pewno spośród wszystkich stosowanych metod realizacja projektów okazała się najatrakcyjniejsza – jest zawsze przygodą dla uczestników, prawdziwym spotkaniem z „innym”. ■

– Najlepszym prezentem, który sprawił, że nasze serca napełniły się radością i nadzieją na Boże Narodzenie w 1945 roku, była wiadomość, że niedługo wracamy do ojczyzny – wspomina pan Albert Miłaszewski, Sybirak pochodzący z kresów wschodnich.

Jako dwuletnie dziecko w 1940 roku pan Albert został deportowany z rodzicami oraz swoimi dziadkami na Sybir. Przeżył z nimi miesięczną podróż w bydłym wagonie, który dowiózł ich na Syberię Centralną, a dokładnie do miejscowości Komunar. – Mimo że byłem małym chłopcem, doskonale pamiętam surowe warunki klimatyczne i uciążliwy głód, jaki nam doskwierał – mówi pan Albert.

Na zsyłce wobec Polaków stosowano surowe represje. Tylko dlatego, że w miejscu zesłania ojciec pana Alberta założył mundur przedwojennej organizacji strzeleckiej, zamknięto go do więzienia i skazano na karę śmierci. Uratowało go formowanie armii Andersa oraz choroba.

– Gdy rodzice ciężko pracowali, nie miał się mną kto zajmować, więc chodziłem do przedszkola. Uczęszczałem też do obowiązkowej szkoły rosyjskiej. Rodzice nie zapominali, że są Polakami i uczyli mnie języka polskiego. Kiedyś, z pobliskiego miasteczka ojciec przywiózł mi polski elementarz, który został wydany przez rząd radziecki, specjalnie dla polskich dzieci przebywających na terenie ówczesnego Związku Radzieckiego. I tak też uczyłem się języka polskiego. Ten elementarz mam do dzisiaj. Pomimo że nie umiałem dobrze czytać, musiałem znać hasła o niezwykłej Armii Radzieckiej, które były drukowane w elementarzu, uczyłem się ich na pamięć – wspomina pan Albert.

W ciągu ponad sześcioletniego pobytu na Syberii, pan Albert został przesiedlony z rodzicami do innego miasteczka, obok którego mieszkali jego dziadkowie. – Mimo bardzo trudnych warunków rodzice zawsze pamiętali o Bożym Narodzeniu. Święta obchodzone tam, bardzo różniły się od tych w Polsce. Potrawy były dużo skromniejsze, ograniczały się do zacierki i blinów. Zawsze jednak była choinka. Moim zadaniem było przyozdobienie jej papierowymi łańcuchami.

Oczywiste jest, że w tak trudnej sytuacji nikt nie myślał o jakichkolwiek prezentach, jednak tata pana Alberta

Boże Narodzenie na Sybirze

Patrycja Woźnica, Kaja Koziarska, Sylwia Soszyńska

uczennice klasy dziennikarskiej Gimnazjum nr 7 w Szczecinie im. Sybiraków

zawsze starał się, by syn znalazł coś pod choinką. Często było to jabłko, bądź mleko. Pozornie błahy prezent, dostarczał wiele radości. – Pamiętam, że tata założył zakład produkujący papier i często podróżował. Na któreś Boże Narodzenie przywiózł mi zabawkową kuchnię, którą niestety nie umiałem się bawić. Dostałem także małą piłkę, która różniła się od tradycyjnej tym, że była uszyta ze szmat.

Mimo zsyłki pan Miłaszewski spędzał Boże Narodzenie z rodzicami i dziadkami. Podczas świętowania śpiewano dużo kolęd. Szczególnie zapadł mu w pamięć głos dziadka, mocny i donośny. – Święta były zawsze okresem radości – mówi pan Albert. Pytamy pana Alberta, co najbardziej utkwiło mu w pamięci. – Pewnego razu obudziłem się w świąteczny poranek i nie mogłem wyjść z domu. Śnieg bowiem zasypał okna i drzwi izby. Aby wyjść, ojciec przekopywał śnieg od środka, tworząc tunel – wspomina. – Najwspanialsze święta? Było to jednak Boże Narodzenie w 1945 roku, gdy wszyscy dowiedzieliśmy się, że niebawem wracamy do Pol-

ski. Świętowaliśmy ze świadomością, że już za rok wszystko będzie wyglądało inaczej. Nie mogliśmy się doczekać powrotu do ojczyzny.

Ojciec wielokrotnie opowiadał małemu Albertowi o „szklanych domach”. Gdy jednak na początku kwietnia 1946 roku, po trwającej prawie miesiąc podróży w nieludzkich warunkach, pan Albert wrócił do kraju, bardzo się rozczarował. Wszystko było zniszczone i spalone. Polska była zrujnowana. Mimo tego powrót do ojczyzny był czymś cudownym.

Albert Miłaszewski zamieszkał początkowo w Łobzie, następnie przeniósł się do Szczecina, gdzie skończył Politechnikę Szczecińską i założył rodzinę.

* * *

Reportaż jest wynikiem pracy uczennic klasy dziennikarskiej III a Gimnazjum nr 7 im. Sybiraków w Szczecinie (Osiedle Majowe) oraz opiekuna grupy, Andrzeja Wiśniewskiego. Pomysł napisania tekstu powstał po spotkaniu uczniów szkoły z panem Albertem Miłaszewskim, Sybirakiem pochodzącym z kresów wschodnich. Całość przedsięwzięcia koordynowała Ewa Zagubień, dyrektor szkoły.



Pan Albert Miłaszewski wciąż przechowuje swój pierwszy elementarz

W stronę kariery

Beata Ciechanowska, Międzynarodowe Targi Szczecińskie

Alcja Sulima, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Serdecznie zapraszamy na 5. Giełdę Edukacji i Pracy „Kariera”, która odbędzie się 25–26 lutego 2009 roku, w Centrum Targowo-Wystawienniczym MTS w Szczecinie przy ul. Struga 6–8. Targi są przeznaczone dla uczniów i studentów oraz tych osób, które chcą kontynuować edukację lub szukają pracy.

Dziś już nikogo nie trzeba przekonywać, jak ważne jest dobre wykształcenie. Szybki rozwój nowoczesnych technologii, postęp techniczny i gospodarczy oraz, paradoksalnie, kryzys ekonomiczny, wymuszają na młodym człowieku zdobycie doskonałego wykształcenia i praktycznych umiejętności, które będą miały wpływ na karierę zawodową. Organizując Giełdę Edukacji i Pracy „Kariera”, chcemy pomóc młodym ludziom w trudnym zadaniu, jakim jest wybór dalszej drogi kształcenia.

Przed nami już piąta edycja Giełdy „Kariera”, podczas której, jak co roku, swoją ofertę szkoleniową prezentować będą szkoły wyższe, policealne i ponadgimnazjalne (publiczne i niepubliczne). Uzupełnieniem będą prezentacje szkół językowych i organizatorów kursów zawodowych. Swoją ofertę zaprezentują również firmy świadczące usługi pośrednictwa pracy oraz przedsiębiorstwa i instytucje poszukujące pracowników. Z dumą możemy stwierdzić, że jest to największa impreza edukacyjna w tej części kraju – w zeszłym roku w targach wzięło udział ponad 4500 uczestników.

Doceniając wagę tej inicjatywy, Giełdę Edukacji i Pracy „Kariera” honorowym patronatem objęli: Minister Edukacji Narodowej, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Minister Pracy i Polityki Społecznej, Marszałek Województwa Zachodniopomorskiego, Prezydent Miasta Szczecina, Kuratorium Oświaty w Szczecinie.

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli towarzyszy Giełdzie od początku, organizując w czasie jej trwania przedsięwzięcia skierowane do dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów. Podczas piątej edycji ZCDN zaprasza na dwie konferencje i seminarium.

Konferencja „Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Od przedszkola do matury” jest skierowana do nauczycieli i dyrektorów szkół województwa zachodniopomorskiego. Podczas spotkania zostaną zaprezentowane zmiany w systemie edukacji planowane od września 2009 roku, szczególnie dotyczące podstaw programowych. Uczestnicy konferencji będą mieli okazję do zastanowienia się nad organizacją wdrażania zmian w swoich placówkach.

Organizatorami konferencji „Doradztwo kariery dla uczniów i słuchaczy szkół zawodowych” są: Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Zachodniopomorski Oddział Narodowego Forum Doradztwa Kariery, Uniwersytet Szczeciński i Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 4 w Szczecinie. Adresatami są dyrektorzy i nauczyciele szkół zawodowych.

Organizatorami seminarium „Wychowanie komunikacyjne w szkole – Kiedy? Gdzie? Jak?” są: Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Wojewódzki Ośrodek Ruchu Drogowego w Szczecinie. Przedsięwzięcie kierowane jest do nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych. Zdobyte przez uczestników teoretyczne i praktyczne umiejętności prowadzenia zajęć z wychowania komunikacyjnego zostaną potwierdzone certyfikatem.

Seminarium będzie okazją do spotkania z egzaminatorami i specjalistami od pozyskiwania funduszy europejskich.

W zeszłym roku dużym zainteresowaniem cieszyły się warsztaty prowadzone przez szczecińskie poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Dlatego też w trakcie kolejnej Giełdy wiele miejsca poświęcimy tej formie kontaktu z młodzieżą. Poradnie zaproponowały następujące tematy warsztatów: „Określenie preferencji zawodowych”, „Poznaj swoje predyspozycje zawodowe”, „Jesteś kreatorem własnej kariery zawodowej”, „Zarządzanie własną karierą zawodową”.

Trzecim współorganizatorem Giełdy jest Wojewódzki Urząd Pracy. W trakcie trwania imprezy pracownicy WUP przeprowadzą warsztaty w zakresie rozpoznawania predyspozycji zawodowych za pomocą skróconej wersji Testu Hollanda oraz Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych.

Choć wstępny program tegorocznej Giełdy jest już gotowy, wciąż trwają prace mające na celu poszerzenie jej zakresu tematycznego i merytorycznego. Jesteśmy otwarci na wszystkie uwagi i sugestie. Opinie środowiska nauczycielskiego są dla nas szczególnie ważne. Liczymy na Państwa propozycje i aktywny udział w Giełdzie.

Głównymi odbiorcami Giełdy Edukacji i Pracy „Kariera” są młodzi ludzie, którzy stoją przed wyborem dalszej drogi edukacyjnej. W takiej chwili potrzebny jest im przewodnik, ktoś życzliwy, mądry i godny zaufania, a taką rolę, tuż obok rodziców, pełnią nauczyciele i wychowawcy. „Kariera” jest organizowana właśnie po to, aby Państwa wesprzeć w wypełnianiu tej misji.



Giełda Edukacji i Pracy „Kariera”, Szczecin 2008

Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości, realizator projektu „Od grosika do złotówki”, działa w ramach Junior Achievement Foundation – najstarszej i najszybciej rozwijającej się na świecie organizacji zajmującej się edukacją ekonomiczną młodych ludzi. Obecnie organizacje Achievement działają w ponad stu krajach.

Dzisiaj już nikt nie ma wątpliwości co do tego, że wiedza ekonomiczna jest niezbędna. Badania przeprowadzane na całym świecie wskazują, że poziom wiedzy z zakresu finansów i podstaw ekonomii wśród konsumentów jest zbyt niski. Zdaniem specjalistów edukacja finansowa powinna być wprowadzana już od pierwszej klasy szkoły podstawowej, gdyż jej nieobecność na wczesnym etapie kształcenia powoduje brak zainteresowania tą tematyką dorosłego już społeczeństwa.

Wychodząc naprzeciw dostrzeganym problemom i potrzebom, Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości przygotowała dla uczniów i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej projekt edukacji finansowej „Od grosika do złotówki”. Celem tego przedsięwzięcia jest przekazanie wiedzy związanej z gospodarowaniem pieniędzmi oraz doskonalenie umiejętności jej praktycznego zastosowania. Uczeń, realizujący projekt przez pięć dni, bierze udział w międzyplanetarnej podróży. Odwiedza planety o nazwach: Grosik, Portfelik, Skarbonka, Zabawka i Złotówka. Na każdej z nich wykonuje zadania edukacyjne, które są swoistą przygodą.

Autorzy projektu zadbali nie tylko o atrakcyjne treści, ale również o różnorodne środki dydaktyczne i materiały pomocnicze. Każdy uczeń jest wyposażony w kolorowy segregator z kartami pracy, identyfikator, modele skarbonek, czapki. Nauczyciel realizujący zadanie otrzymuje materiały dydaktyczne, płyty z nagraniami, modele banknotów, plakaty oraz wsparcie metodyczne.

Do projektu włączani są również rodzice – poprzez wspólne działania w zakresie edukacji finansowej. Dziecko przychodząc ze szkoły z symboliczną naklejką, przynosi zainteresowanie tematyką finansową do domu i rozmawia z rodzicami o oszczędzaniu (nie tylko pieniędzy), dochodach, sposobach zabezpieczania pieniędzy, o reklamie i jej wpływie na dokonywane zakupy. Ma to służyć wyrobieniu nawyku prowadzenia

Edukacja finansowa: Od grosika do złotówki

Maria Twardowska

wicedyrektor ZCDN, koordynator projektu „Od grosika do złotówki”

Ewa Mrówka

konsultant edukacji wczesnoszkolnej ZCDN

codziennych rozmów z dziećmi o sprawach finansowych.

Szczecińskie dzieci w realizacji projektu „Od grosika do złotówki” biorą udział od dwóch lat. W 2007 roku uczniowie klasy trzeciej Szkoły Podstawowej nr 16 wraz z wychowawczynią Anetą Kucharską, w ramach pilotażu projektu przez pięć dni wykonywali różne zadania, podróżując z planety na planetę. Pomysł został bardzo wysoko oceniony przez same dzieci, jak i ich rodziców. Pilotaż pokazał, że wiedzę z zakresu finansów można stosunkowo łatwo przekazać i to na wczesnym etapie edukacji.

Na przełomie września i października 2008 roku do realizacji projektu Fundacja zaprosiła dwudziestu nauczycieli, wychowawców klas trzecich z sześciu szczecińskich szkół: SP 16 – I. Pisarska, B. Kozłowska, E. Przybysz, E. Filipiak-Jagielowicz, SP 45 – E. Bylica, J. Michalak, K. Jankowska, SP 46 – M. Kozioł, I. Widawska, SP 47 – B. Dopiera, J. Zamkowska, A. Jackowska, SP 53 – E. Piskorowska, M. Szostak, B. Weredyńska, SP 64 – M. Gerula, A. Zdobyłak, I. Pińkowska, J. Manko, A. Haptar. Dzięki uczestnictwu w projekcie uczniowie klas trzecich realizowali w bardzo atrakcyjny sposób popularne w szkole hasło „oszczędzanie”. Kolorowy pakiet edukacyjny, ciekawe elementy i atrakcyjna forma realizacji motywowały do działania i sprzyjały rozwijaniu zainteresowań ekonomią i finansami.

W tym roku, również w ramach projektu, nauczyciele i uczniowie klas trzecich SP 64 przystąpili do konkursu „Grosikowe wędrówki”. Konkurs został przeprowadzony 6 listopada br. w ramach Światowego Dnia Citi dla Społeczności. W tym dniu pracownicy banku Citi Handlowy w ponad 100 krajach

już po raz trzeci wspierali różnorodne działania społeczne na rzecz potrzebujących. W Polsce około 1200 wolontariuszy z tej instytucji zorganizowało przedsięwzięcia w 36 miejscowościach. W Szczecinie m.in. przeprowadzili w Szkole Podstawowej nr 64 warsztaty dla uczniów klas trzecich pt. „Grosikowe wędrówki”. Sala gimnastyczna, na której odbywały się potyczki, tego dnia zmieniła się w międzyplanetarną przestrzeń. Pięciu bankowców, na co dzień poważnych pracowników City Handlowy, przez dwie godziny edukowało dzieci poprzez zabawę. Wolontariusze wraz z wychowawcami klas przygotowali szereg konkurencji, w których uczniowie musieli wykazać się znajomością podstawowych pojęć ekonomicznych, zdolnością myślenia matematycznego w codziennych sytuacjach oraz umiejętnością planowania i kierowania własnym życiem. Na koniec imprezy każde dziecko otrzymało od Fundacji portfelik „wielkiego podróżnika” i świnkę-skarbonkę. Edukacja ekonomiczna tego dnia dostarczyła uczniom wiele radości, a nauczycielom satysfakcji.

Idąc za głosem wielu publicystów – postulujących, by wiedzę z zakresu ekonomii i finansów włączyć do programów szkolnych szkoły podstawowej – zachęcamy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do odwiedzania stron Fundacji Młodzieżowej Przedsiębiorczości oraz Fundacji Kronenberga Citi Handlowy i korzystania z oferty edukacyjnej w obszarze edukacji finansowej dla małych dzieci. Edukacja finansowa pozwala bowiem obywatelom lepiej zrozumieć koncepcje i produkty finansowe oraz zdobyć umiejętności konieczne do podejmowania ugruntowanych decyzji w odniesieniu do usług finansowych, przy świadomości wiążących się z nimi szans i rodzajów ryzyka. ■

Wielokulturowość – pozornie rzecz prosta

Sławomir Osiński

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

W pedagogice panuje osobliwe zamięszanie do mód wszelakich, czasem politycznie wywoływanych. Zwykle nie są one zbyt szkodliwe, albowiem wynikają z zapotrzebowania na konkretne działania wychowawczo-edukacyjne. Tak jest i dzisiaj z tzw. edukacją wielokulturową i wielokulturowością w szkole w ogóle. Wejście do Unii i zapatrzenie na niektóre szkoły francuskie, angielskie i niemieckie wywołało zjawisko swoistego dmuchania na zimne. „Weźmy się w karby i zrobmy sobie model szkoły wielokulturowej, ażeby wszelkich dręczących Zachód problemów uniknąć” – zda się zewsząd słycać zatroskane głosy przeróżnych uzdrowiaczy szkolnictwa. A wszystkie one nowoczesne i na solidnej podbudowie teoretycznej wystawione, jakby ta wielokulturowość stworem jakim tropikalnym i egzotycznym była.

Rzeczywistość jednak skrzeczy jak troll kaukaski z nagłą postrzelony z kałasznikowa. Wprawdzie Polska posiada monolitową strukturę narodowościowo-wyznaniową, toteż i szkoła w dalszym ciągu jest nastawiona na niedostrzeżenie inności zgodnie z jedynie słuszną doktryną rodem z PRL, w której lansowano hasło o jednolitości państwa polskiego. Nie zauważano oficjalnie zupełnie – co było też i zabronione – całej sytuacji przesiedleńczej, toteż wielokulturowość funkcjonowała niejako *au'natu-rel*, oparta jeno o mądrzejsze lub głupsze zachowania kadry pedagogicznej. Politycznie bowiem i na modłę sowiecką władze zmierzały do rozbijania tradycyjnych wspólnot i wielokulturowego dziedzictwa nie tylko w aspekcie egzystowania w socjalistycznym dobrobycie innych narodowości (Ukraińcy, Niemcy, Romowie), ale i wśród naszej nacji (katolicy, ateści, jehowi, „złe” urodzeni, opozycjoniści, nomenklatura, itp.).

Wraz z normalnością ustrojową pojawiła się na nowo szansa na rzeczywistość

wielokulturowość i to nie tylko w oczywistym, międzynarodowym wymiarze, co w tym drugim, o wiele trudniejszym, bo zablokowanym przez ogrom stereotypów, wewnętrznym ujęciu. Pojawiło się też zjawisko emigracji oraz nowe doświadczenia na obszarach pogranicznych, szczególnie tu u nas, na zachodzie Polski.

Myszę, że wbrew pokazówkom opartym na unijnych zapomogach (owszem, one też są przydatne) w tej materii konieczna jest praca u podstaw. Trudna, bo nатыkająca na opory w drzemącym w nas wszystkich *homo sovieticusie*, który, nieco już wyblakły, oficjalnie każe nam potępić rasistowskie wypowiedzi niektórych struktur białkowych, uśmiechnąć się pobłażliwie na widok homoseksualnej pary, ale we własnym gronie, przy wódeczce, wkłada w nasze usta mniej pochlebne komentarze. Do tego zestaw niezawodnych, łamiących nawet tabu *holocaustu* rubasznych dowcipów.

Można ładnie powtarzać za mędrkami z Komisji Europejskiej, że „edukacja wielokulturowa to ustrukturuwany proces zaprojektowany w celu promowania zrozumienia, akceptacji i konstruktywnych stosunków pomiędzy ludźmi z wielu różnych kultur. Edukacja wielokulturowa zachęca ludzi do postrzegania odmiennych kultur jako źródła osobistej nauki. Edukacja wielokulturowa

promuje szacunek dla różnorodności w lokalnym, narodowym i międzynarodowym środowisku, podkreśla również kulturowe, etniczne, rasowe i językowe różnice. Często programy edukacji wielokulturowej uwzględniają różnice socjologiczne i ekonomiczne (wieś/miasto; młodzi/ starsi; robotnik/klasa średnia) oraz różnice zawodowe, płciowe i religijne. Edukacja wielokulturowa dotyczy, po pierwsze – procesu budowania świadomości własnego dziedzictwa kulturowego i zrozumienia, że żadna kultura nie jest, w samej sobie, nadrzędna lub podrzędna do innych; po drugie – wykształcenia takich umiejętności, związanych z analizą i komunikacją, które pomagają efektywnie funkcjonować w środowisku wielokulturowym. Szczególnie akcentuje się doświadczanie różnic kulturowych w szkolnej klasie i społeczeństwie, w przeciwieństwie do uczenia się o różnicach”. Jak to jednak realizować na co dzień – płynące z kraju głosy poruszające chociażby kwestie religii i postawy niektórych katechetów lub księży dają wiele do myślenia i powodują liczne wątpliwości.

Zatem praca u podstaw, wzbogacana akcjami prowadzonymi przez organizacje pozarządowe. Tylko na jakim punkcie wyjścia oparta? Czego wymagająca od pedagogów? W jaki sposób oddziałująca skutecznie na środowisko domowe ucznia?

Przede wszystkim trzeba sobie uświadomić, że nasz ukochany system szkolny jest nadal opresyjny, *de facto* wymuszający ujednoliconą (wszak nie totalitarnie, ale demokratycznie i postępowo) wizję świata i model absolwenta szkoły. Jest to zawsze dyskryminujące dla wszelakich jednostek posiadających odmienne spojrzenie na funkcjonowanie na naszej Ziemi oraz zmusza je do ciągłego i jakże



Samochód pod choinkę

Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

stresującego funkcjonowania w sytuacji konfliktu wewnętrznego. Uczeń takowy reprodukuje jedyną, uznaną za prawdziwą wizję rzeczywistości, jak również odtwarza stereotyp, który prowadzi do powstawania uprzedzeń, sytuacji lękowych, a w końcu do rozwijania mocno faryzejskiej postawy konformistycznej. Ba, nadal naczelnym zadaniem szkoły jest dostarczenie młodzieży odpowiedniej, zgrabnie weryfikowalnej testami, wiedzy i umiejętności nakreślonych ramami wymagań przerośniętych programów dydaktycznych. Aliści egzystencja człowieka w społeczeństwie nie sprowadza się jeno do pogoni za kasą i karmą, czyli sprawnościami, które przynajmniej teoretycznie powinny ułatwiać funkcjonowanie w realiach wolnego rynku.

Wychowawca (zakładam, że pozytywnie nastawiony do idei wielokulturowości) w pierwszym rządzie musi umieć dostrzec inność, pamiętać o Tischnerowskim przykazaniu, że „ani katolik, ani Polak, ani nikt inny, nie mogą mieć w państwie większych praw, niż ma człowiek”. Doskonale wpisuje się tutaj myślenie tegoż genialnego filozofa o istocie wolności, którą jest wspaniałomyślność – pozwolenie innemu na „bycie”. Nauczyciel powinien mieć także wewnętrzne przekonanie, że – jak powiada Mędrzec z Łopusznej – „jestem wolny, przyznając wolność innemu. Właściwe posiadanie siebie jest możliwe dopiero wtedy, gdy się rezygnuje z dążenia do posiadania innego. Posiadanie siebie pozwala innemu być. Pozwalając być innemu, doświadczamy dobra własnej wolności i w tym przeżyciu głębiej „mamy siebie”. Na tym zasadza się idea wspaniałomyślności. Dopiero we wspaniałomyślności człowiek staje się sobą, a wolność wolnością”.

Taką właśnie, opartą na postawie emancypacyjnej, edukację wielokulturową trzeba w pierwszym rządzie wdrażać. Potem dopiero przyjdzie czas na klasyczne programy dydaktyczne. Warto też pamiętać, że jest to proces trudny, dlatego należałoby zaczynać już od przedszkola, gdyż poza nielicznymi, skrzywionymi rodzinnie wyjątkami, dzieci najmłodsze są przeważnie szczerze z natury, otwarte na odmienność. Pojawia się tu wredne acz pragmatyczne pytanie – kto ma pomóc pedagogom w tym trudnym dziele, pokazać, że mimo niewątpliwie kosztownego systemu, jest to możliwe...? No właśnie. ■

Jakiś czas temu serwis motoryzacyjny portalu Wirtualna Polska zaproponował listę dziesięciu samochodów dla nauczycieli. Nie jestem przekonany, czy intencje autorów tekstu były szczerze, ponieważ układając zestaw aut, brali pod uwagę tylko jedno kryterium – cenę. Nauczyciele mało zarabiają? Wszyscy o tym wiedzą, ale to nie znaczy, że nie mogą jeździć dobrymi samochodami („dobry” nie zawsze musi znaczyć „drogi”). Ironia redaktorów serwisu jest oczywista (opublikowali tekst w Dzień Edukacji Narodowej!), ale z drugiej strony udało im się – być może przez przypadek – ułożyć całkiem interesującą listę miejskich samochodów dla każdego użytkownika dróg.

Maksymalną kwotę ustalono na 30 tys. złotych. Mało? Niekoniecznie. Za takie pieniądze można spokojnie kupić niezły używany samochód: trzeba jednak wziąć pod uwagę zwiększone ryzyko awaryjności i związane z tym dalsze wydatki na serwisowanie. Lepiej kupić nowy samochód – doradzają redaktorzy Wirtualnej Polski. Wprawdzie niewielki (raczej trzydrzwiowy), ale na pewno taki, który przez kilka lat będzie sprawny i tani w eksploatacji. Warto wybrać nowe auto w przystępnej cenie także z innego powodu: przeważnie dealerzy oferują w pakiecie ubezpieczenie (również AC) i gwarancję. I nic poza tym, ponieważ za wszelkie dodatki (takie jak klimatyzacja lub radio z odtwarzaczem płyt kompaktowych) trzeba dopłacić.

Za 28 400 złotych kupimy Citroena C1 – zgrabny, trzydrzwiowy samochód z silnikiem benzynowym o pojemności jednego litra, który na sto kilometrów potrzebuje 4,6 litra paliwa. Dobry przede wszystkim w mieście (nie ma problemu z parkowaniem). Tylko o sto złotych droższa Dacia Sandero oferuje większą przestrzeń (samochód pięciodrzwiowy) i komfort podróży (silnik o pojemności 1,4 litra i mocy 75 KM). W standardzie ABS i poduszka powietrzna dla kierowcy. Z kolei Panda to jeden z najpopularniejszych modeli Fiata – w ostatnich latach pobił wszelkie rekordy sprzedaży. Za 25 990 otrzymujemy

mały pojazd (trzydrzwiowy) z silnikiem o pojemności 1,1 litra i mocy 54 KM. Poduszka powietrzna i ABS wliczone w cenę. Kia Picanto kosztuje 29 900 i posiada mało imponujące osiągi: jednolitrowy silnik o mocy 49 KM. Z drugiej strony autko przeszło ostatnio kolejną „operację plastyczną” i ma nowy, dość ciekawy wygląd. W standardzie dwie poduszki powietrzne, ABS z EBD, regulacja wysokości kolumny kierownicy i fotela kierowcy, a do tego dzielona i składana tylna kanapa. Peugeot 107, najmniejszy z rodziny francuskiego koncernu, jest bratem bliźniakiem Citroena C1. Pod maską podobny jednolitrowy silnik, ale niestety o dwa konie mechaniczne słabszy. Za podstawową, trzydrzwiową wersję auta trzeba zapłacić 29 900 złotych. W zamian dostajemy niewiele – dwie poduszki i ABS. Nowe Twingo również kosztuje 29 900 złotych. Najmniejsze auto Renault zostało wyposażone w silnik o pojemności 1,2 litra i mocy 60 KM, który potrzebuje 5,5 litra paliwa na „setkę”. W standardowym wyposażeniu dostajemy ABS, dwie poduszki powietrzne i system wspomagania nagłego hamowania.

W zestawieniu przygotowanym przez Wirtualną Polskę znalazło się jeszcze kilka innych modeli – wszystkie mają podobne osiągi i wyposażenie. I niech Państwa uwagi nie zaprzęta żartobliwy ton redaktorów – lepiej zastanowić się nad trafnością ich propozycji. W większości przypadków to typowe auta miejskie: małe, wygodne i niedrogie (poza tym spełniają wszelkie wymogi ekologicznej eksploatacji). Gdybym miał wybierać, postawiłbym na modele francuskie. W porównaniu innymi markami mają ciekawe sylwetki (szczególnie Citroen C1), dopracowane elementy wyposażenia (nawet montowanego standardowo) i zadowalające osiągi.

Samochody, które w skrócie opisałem, są po prostu dobre, niezależnie od niskiej ceny. Czy przeznaczone tylko dla nauczycieli? Nie – przede wszystkim dla tych, którzy żyją w mieście i nie muszą jeździć drogami samochodami.

Życzę kluczyków pod choinką. ■

Nowości w zbiorach

rekomendują

Regina Czekala

kierownik Wydziału Udostępniania Zbiorów ZCDN WBP

Halina Kwiatkowska

nauczyciel bibliotekarz, Wydział Udostępniania Zbiorów ZCDN WBP

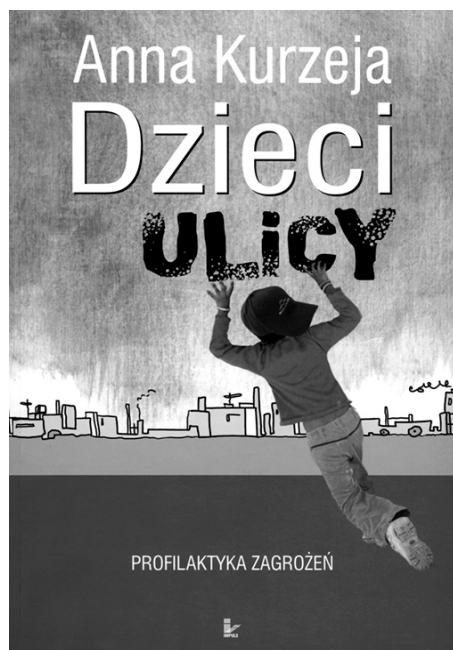
KURZEJA, Anna

Dzieci ulicy / Anna Kurzeja. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008. – 131 s.

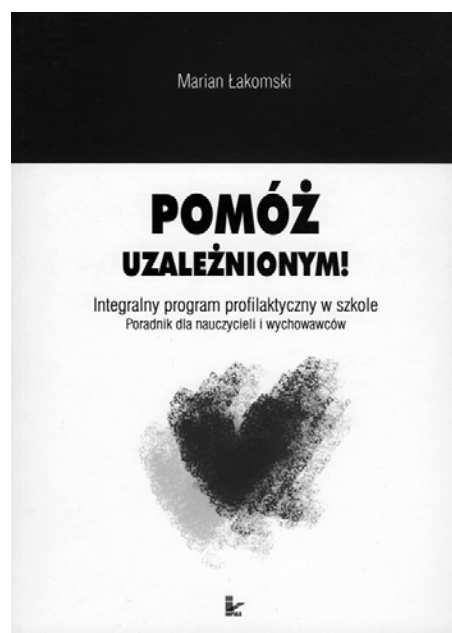
Sygn.: 165055

Tematyka książki dotyczy zagadnień pracy wychowawczej z dziećmi ulicy oraz specyficznych oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych prowadzonych przez pedagogów ulicy w miejscu przebywania tych dzieci. W pracy podjęto trud uporządkowania i zebrania dotychczasowego dorobku na ten temat. Na podstawie literatury przedmiotu został pokazany problem dzieci ulicy na świecie: w krajach pozaeuropejskich, w Europie, w Polsce, a także różne formy pomocy udzielanej tym dzieciom.

Aby działania profilaktyczne odniosły skutek, muszą być prowadzone całościowo. Nie wystarczy tylko informować czy pokazywać, że coś jest złe. Mając na uwadze fakt, że człowiek jest istotą psychofizyczno-duchową, trzeba dotrzeć do jego emocji, poglądów, przeżyć i doświadczeń, co jest warunkiem powodzenia wszelkich oddziaływań profilaktycznych.



W profilaktyce środowiskowej ważna jest praca zespołowa oraz włączenie do działań profilaktycznych osób reprezentujących różne obszary życia społeczności lokalnej.



ŁAKOMSKI, Marian

Pomóż uzależnionym! Integralny program profilaktyczny w szkole. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców / Marian Łakomski. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. – 155 s.

Sygn.: 165171

Celem publikacji jest opracowanie założeń integralnego programu profilaktycznego dotyczącego wychowania w trzeźwości dzieci i młodzieży. Taki program będzie nie tylko przekazywał informacje o substancjach uzależniających i uczył kompetentnych zachowań wobec własnych emocji, lecz także kształtował u wychowanków dojrzałe postawy wobec siebie i świata zewnętrznego.

Publikacja ta jest przeznaczona dla nauczycieli i wychowawców, a także rodziców, którzy nie mają profesjonalnego przygotowania w zakresie profilaktyki uzależnień.

MACIARZ, Aleksandra

DRAŁA, Dorota

Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera / Aleksandra Maciarz, Dorota Drała. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. – 69 s.

Sygn.: 165098

Motywy napisania tej książki związane są z niedostatkami wiedzy o dzieciach z zespołem Aspergera w polskiej literaturze naukowej i chęcią przybliżenia ich klinicznego obrazu rodzicom, nauczycielom i terapeutom. Tym bardziej że są to często dzieci nierozpoznanane jako autystyczne, posądzane o psychiczne zaburzenia, ekscentryczność – jako konsekwencje złego wychowania lub uchodzące za dziwacznymi samotnikami, izolującymi się od grupy rówieśniczej.

W pierwszej części książki starano się przedstawić istotę i swoiste symptomy zespołu Aspergera jako jednej z postaci autyzmu.

W części drugiej przedstawiono relacje matki chłopca z zespołem Aspergera dotyczące jego przeżyć i zachowania się.

W aneksie książki zamieszczono tłumaczenie „Australijskiej Skali Syndromu Aspergera”, która może być wykorzystana we wstępnej diagnozie tego zaburzenia.



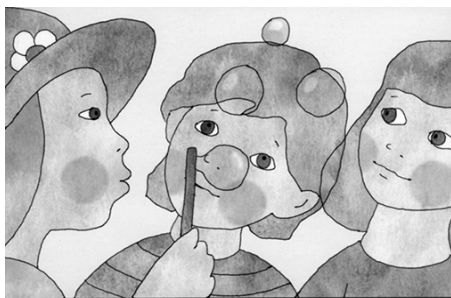
NIEKTÓRE

Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego / pod red. Teresy Wilk. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. – 166 s.

Sygn.: 165092

Przedstawione teksty są zróżnicowane pod względem tematycznym, co nie zmienia ich „wspólnego mianownika”, jakim są działania edukacyjne i opiekuńczo-wychowawcze zorientowane na stworzenie równych szans rozwoju w szkole oraz środowisku lokalnym.

Niniejsze opracowanie skierowane jest do studentów pedagogiki, socjologii oraz pracy socjalnej, do nauczycieli i wychowawców, do rodziców i organizatorów życia społeczno-kulturalnego. Warto także zainteresować nim instytucje i władze lokalne odpowiedzialne za organizowanie czasu wolnego w środowisku.



pod redakcją Teresy Wilk

Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego



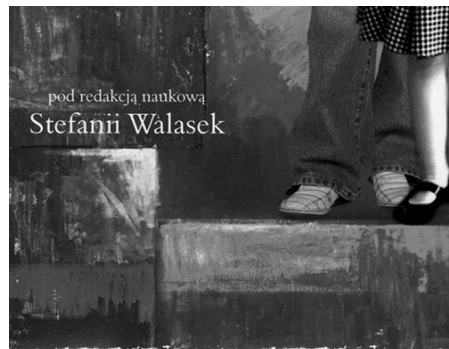
OPIEKA

Opieka nad dziećmi i młodzieżą: studia z dziejów oświaty w XX wieku / pod red. Stefanii Walasek. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008. – 252 s.

Sygn.: 165075

Niniejszy zbiór artykułów autorów pracujących w różnych ośrodkach naukowych w Polsce poświęcony jest problemom opieki nad dziećmi i młodzieżą w XX wieku. Większość tekstów powstała w rezultacie długoletnich badań nad powyższym zagadnieniem. Autorzy wykorzystali dokumenty przechowywane w polskich i zagranicznych archiwach. Przy opracowywaniu poszczególnych kwestii odwołano się do zapisów legislacyjnych oraz przedwojennej i współczesnej literatury przedmiotu. Umożliwiło to analizę postawionych problemów, a także próbę ich interpretacji na tle sto-

sunków politycznych i społecznych w latach zaborów, II Rzeczypospolitej oraz po II wojnie światowej.



pod redakcją naukową
Stefanii Walasek

Opieka nad dziećmi i młodzieżą

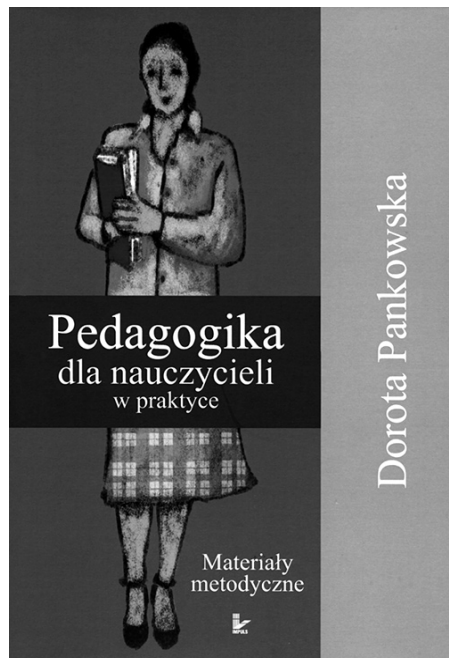
Studia z dziejów oświaty w XX wieku



PANKOWSKA, Dorota

Pedagogika dla nauczycieli w praktyce: materiały metodyczne / Dorota Pankowska. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008. – 260 s.

Sygn.: 165064



Pedagogika dla nauczycieli w praktyce

Materiały metodyczne

Dorota Pankowska

„Pedagogika dla nauczycieli w praktyce” to propozycja przede wszystkim metodyczna: zawiera ponad 100 sytuacji dydaktycznych – ćwiczeń i zadań do zrealizowania w ramach nauczania pedagogiki. Przedstawione w książce zadania i sytuacje dydaktyczne są pro-

pozycją, z której Czytelnicy mogą skorzystać, stosując je *in extenso*, modyfikując bądź traktując jedynie jako inspirację. Mogą być one realizowane zarówno w podstawowym kształceniu studentów, w różnych formach doskonalenia nauczycieli, jak również na poziomie studiów pedagogicznych w ramach przedmiotów takich, jak: teoria wychowania, dydaktyka ogólna, metody badań pedagogicznych.

SMYKOWSKA, Dorota

Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane / Dorota Smykowska. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008. – 356 s.



Dorota
Smykowska

WSPÓŁPRACA szkoły z rodziną

w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane



Niniejsza publikacja przedstawia propozycje optymalizacji współpracy szkoły specjalnej i rodziny w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Może być przydatna dla osób zarówno zawodowo zajmujących się wychowaniem i nauczaniem dzieci upośledzonych umysłowo, jak i przygotowujących się do takiej pracy. Przede wszystkim jednak może być przewodnikiem dla nauczycieli, którzy nie mają jeszcze dużego doświadczenia we współpracy z rodzicami dziecka upośledzonego umysłowo. Może być także użyteczna dla tych pedagogów, którzy nie są zadowoleni z dotychczasowych sposobów współdziałania z rodzicami, zwłaszcza mającymi obojętny lub negatywny stosunek do szkoły.

Rusza „Przygoda”

Gabriela Helińska

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
koordynator ogólnopolski SGT „Przygoda”

Szkolna Giełda Turystyczna „Przygoda” to prezentacje turystyczne i festiwal kultur, których wykonawcami są dzieci, młodzież i nauczyciele. Zadaniem uczestników „Przygody” jest zaprezentowanie swojej miejscowości, gminy lub wybranego kraju, poprzez oddziaływanie na zmysły.

„Przygoda” to wspaniała, niezwykła podróż, najpierw przez różnorodne kulturowo i etnicznie kraje świata, w których poznajemy mentalność, sposób życia, rozrywki ludzi z różnych stron świata. Podczas tej podróży możemy posmakować wody z arktycznego lodowca, usłyszeć dźwięk szkockich dud i popatrzeć na niezwykle zwinne tancerki z Malezji. Mówiąc krótko: „Przygoda” to świat w pigułce, którego zwiedzanie uprzyjemnia nam smak greckiej fety, rosyjskich pielmieni czy meksykańskich buritos.

Następnie docieramy do naszej ojczyzny. Tutaj pocujemy powiew morskiej bryzy i silniejsze poduchy halnego, niepowtarzalny smak mazurskich jezior, atmosferę bieszczadzskich połonin. Poznamy zabytki Dolnego Śląska i klimaty Podlasia...

To tylko część atrakcji, które można wymieniać godzinami, a których z pewnością nie zabraknie w Szczecinie podczas zbliżającej się 10. Szkolnej Giełdy Turystycznej „Przygoda”.

W jej ramach drużyny prezentują wybrany kraj (uczniowie szkół podstawowych) lub swoją miejscowość czy gminę (uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych), oddziałując na zmysły odwiedzających. Cała impreza ma charakter konkursowy i koncentruje się wokół dwóch modułów: „Regiony Polski” oraz „Kraje świata”.

Kraje świata

Młodszy uczestnicy „Przygody”, uczniowie szkół podstawowych, prezentują wybrany kraj świata w formie stoiska wystawienniczego (konkurs „Świat w zmysłach”) lub prezentacji scenicznej (konkurs „Żywioły kultur”). Dzieci bio-

racząc udział w tym konkursie mają okazję do zaspokojenia ciekawości dziecięcej egzotyki, inności. Praca przy organizacji stoiska lub nad prezentacją sceniczną ułatwia im umiejscowienie siebie, swojego kraju i regionu na tle kultury światowej.

Regiony Polski

Zadaniem uczniów w konkursach wchodzących w ten moduł jest zaprezentowanie swojej miejscowości, regionu na stoisku wystawienniczym (konkurs „Region w zmysłach”) lub na scenie w formie teatralnej (konkurs „Pasje regionu”). Te prezentacje to efekty wielomiesięcznej pracy młodych ludzi, którzy z wyjątkową pasją podchodzą do tradycji, kultury, historii i geografii swojego regionu. Chcąc w jak najbardziej atrakcyjny sposób zaprezentować swoją małą ojczyznę innym, młodzież odkrywa nieznane dotąd walory swoich miejscowości. Przy tej okazji często powstają pomysły na produkty regionalne i turystyczne, a uczniowie stają się ambasadorami swoich regionów, znawcami okolic, obyczajów, kulinariów.

Jubileuszowa edycja

Przed nami kolejna, już 10. Szkolna Giełda Turystyczna „Przygoda”. Ze względu na jubileusz zapowiada się wyjątkowo, ale nie tylko z tego powodu. Dzięki obecności przedstawicieli Ministerstwa Sportu i Turystyki oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej podczas ostatniego finału SGT istnieje duża szansa na współpracę obu resortów w zakresie realizacji kolejnych edycji „Przygody”. Niebawem zostanie podpisane porozumienie o współpracy między ministerstwami a Forum Turystyki

Regionów. Kolejną ważną nowością jest podjęcie decyzji – podczas szkolenia koordynatorów regionalnych SGT „Przygoda”, które odbyło się 15–16 listopada 2008 r. w Krakowie – o organizacji finału 10. SGT „Przygoda” w czasie trwania „Pikniku nad Odrą” na Wałach Chrobrego w Szczecinie. Jest to jedna z najbardziej znanych i najliczniej odwiedzanych imprez turystycznych w Polsce. Uczestnikami tego przedsięwzięcia są przedstawiciele świata turystyki nie tylko z Polski, ale również z krajów ościennych. Przede wszystkim jednak „Piknik” cieszy się ogromną popularnością wśród mieszkańców Szczecina i regionu. W wyniku tej decyzji finał „Przygody”, zaplanowany na 9–10 maja 2009 roku, po raz pierwszy będzie miał charakter plenerowy. Jest to duża szansa dla uczestników imprezy na zainteresowanie ich prezentacjami przez osoby, które do tej pory nie zetknęły się z „Przygodą”.

Zapraszamy

Choć aura dopiero co zimowa, już czas pomyśleć o wiosennej „Przygodzie”. Eliminacje regionalne dla uczniów szkół województwa zachodniopomorskiego odbędą się 20 i 21 marca w halach Międzynarodowych Targów Szczecińskich. Zapraszamy do uczestnictwa wszystkie szkoły, którym bliska jest filozofia uczenia przez doświadczanie, aktywność i twórczość. Regulaminy konkursów organizowanych w ramach „Przygody” znajdują się na stronie www.sgtprzygoda.pl w zakładce: zachodniopomorskie.

Organizacja eliminacji regionalnych w chwili obecnej zapowiedziana jest także w województwach: dolnośląskim, kujawsko-pomorskim, lubelskim, lubuskim, małopolskim, mazowieckim, opolskim, podkarpackim, podlaskim, świętokrzyskim, warmińsko-mazurskim.

Organizatorzy:

Forum Turystyki Regionów
al. 3 Maja 1, 70-214 Szczecin
tel.: 091/433 70 03

e-mail: biuro@sgtprzygoda.pl

**Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli**

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin

tel.: 091/43 50 631

e-mail: sekretariat@zcdn.edu.pl

NIE OKRADAJMY ARTYSTÓW

Kto oglądał nowego Bonda? – zapytał Hirek Wrona, dziennikarz znany z „Teleekspresu”, podczas spotkania z gimnazjalistami, które odbyło się 25 listopada w Zespole Szkół nr 4 w Szczecinie. Większa część zgromadzonych na sali uczniów podniosła rękę. – A kto widział ten film w kinie?



Spotkanie pod hasłem „Bezpieczeństwo i praworządność w Internecie” dla czterystu uczniów z siedmiu szczecińskich gimnazjów zostało przygotowane przez Koalicję Antypiracką, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Zespół Szkół nr 4 w Szczecinie. Uczestników przywitała Urszula Pańska. – Dobrze, że udało nam się zorganizować przedsięwzięcie, które ma na celu zwiększenie świadomości społecznej – mówiła dyrektor ZCDN. W spotkaniu uczestniczył także Błażej Gruszczyński, doradca metodyczny do spraw informatyki w ZCDN-ie.



Hirek Wrona, znany dziennikarz i producent muzyczny, rozpoczął prelekcję od prowokacyjnego pytania o najnowszy film z Bondem. Dziennikarz rozmawiał z uczniami o różnych, czasami niebezpiecznych obliczach piractwa: ostrzegał przed ściągnięciem plików muzycznych przez Internet, pokazywał zagrożenia związane z nieodpowiedzialnym korzystaniem z Sieci – między innymi zwracał uwagę na utratę prywatności podczas korzystania z serwerów P2P. Przede wszystkim uświadamiał ucz-

niom, że nawet niewinne pobranie pliku z utworem muzycznym jest zwykłą kradzieżą. Młodzież chętnie uczestniczyła w dyskusji, żywo reagując na pytania.

Wrona przygotował atrakcyjne zajęcia – przywiózł ze sobą sprzęt nagłaśniający, kolekcję płyt, prezentację multimedialną. W pewnym momencie zaprosił jednego z uczniów na scenę i poprosił, żeby ten zniszczył płytę winylową razem z okładką. Chłopak odmówił, pomimo że wcześniej przyznał się do ściągnięcia plików z Internetu. – Nie okradajmy artystów, pozwólmy im pracować! – apelował Wrona.

Koalicja Antypiracka powstała w październiku 1998 roku z inicjatywy trzech organizacji: Związku Producentów Audio Video reprezentującego producentów fonograficznych, Fundacji Ochrony Własności Audiowizualnej zajmującej się ochroną praw twórców filmowych i Business Software Alliance, organizacją zrzeszającą twórców oprogramowania komputerowego. Powstanie Koalicji było odpowiedzią na panującą w drugiej połowie lat 90. bezkarność piratów własności intelektualnej w Polsce. Hirek Wrona współpracuje z Koalicją od trzech lat. Podobne prelekcje wygłosił w kilkuset szkołach. (si)

WYSTAWA „EX LIBRIS WIZYTÓWKĄ KSIĄŻKI”

– Współcześnie znak książkowy pełni funkcję artystyczną, a nie tylko użytkową. Takie grafiki są piękne, inspirujące, zmuszają do skupienia uwagi – mówił Ryszard Baloń podczas wernisażu wystawy „Ex libris wizytówką książki”, który odbył się 8 grudnia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Autorami prezentowanych grafik są uczniowie.

Podczas wernisażu artystom i ich opiekunom gratulowały Urszula Pańska – dyrektor ZCDN, oraz Małgorzata Jacyna-Witt – radna sejmiku województwa zachodniopomorskiego. Na wystawie można oglądać prace uczniów z całego kraju. Najwięcej ekslibrisów dostarczyli uczniowie z IV Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Prusa w Szczecinie. – Projektując ekslibrisy, mogą pokazać, że jakaś książka należy do mnie. W ten sposób przekazują osobiste uczucia wynikające z lektury – mó-

wi Urszula Olczak, uczennica „czwórki”, jedna z autorek.



Typowy ekslibris wygląda jak zadrukowany znaczek, który przykleja się do wewnętrznej strony okładki. W prostszej formie może to być pieczętka. Projektowanie ekslibrisów jest jedną z dziedzin grafiki artystycznej. Ich tworzeniem zajmowało się wielu znanych grafików, rytowników i typografów. Kolekcjonowanie ekslibrisów staje się coraz bardziej popularne – coraz częściej organizowane są wystawy poświęcone wyłącznie tej tematyce. Współcześnie ekslibrisy traktuje się mniej użytkowo, zwracając szczególną uwagę na ich walory artystyczne – drobiazgową formułę i oryginalność.



Wystawa „Ex libris wizytówką książki” jest wynikiem dwóch przedsięwzięć, w które zaangażowały się bibliotekarki z IV LO – Iwona Krupa-Gruszczyńska i Anna Ostrowska, oraz pracownicy ZCDN-u – Ryszard Baloń i Błażej Gruszczyński. Pierwszym były warsztaty grafiki artystycznej – „Ex Libris. To bardzo proste” – zainicjowane przez Ryszarda Balonia. W grudniu zeszłego roku biblioteka „czwórki” zamieniła się w pracownię, gdzie uczniowie wraz z nauczycielami projektowali i wykonywali ekslibrisy. Warsztaty trwały dwa dni – zajmowano się techniką linorytowa i wklęsłodrukami. Drugie przedsięwzięcie miało zasięg ogólnopolski – chodzi o konkurs „Ex libris wizytówką książki”. Prace z obu projektów można teraz oglądać na wystawie w siedzibie ZCDN-u przy ul. Sowińskiego 68 w Szczecinie. (si)

SPOTKANIE Z AFRYKĄ

„Spotkanie – projekt edukacyjny o uchodźcach z Afryki”, został zrealizowany w mijającym roku przez Fundację Edukacji Międzykulturowej. Program, który miał na celu przybliżenie kultury afrykańskich uchodźców w Polsce, był adresowany do dzieci i młodzieży, nauczycieli nauczania zintegrowanego oraz rodziców i wolontariuszy. W ramach „Spotkania” zostały przygotowane scenariusze zajęć dla uczniów, zajęcia w szkołach, warsztaty dla młodzieży i wolontariuszy oraz wystawy fotografii.

W trakcie rocznej pracy nad projektem autorzy przygotowali różnorodne materiały edukacyjne, które mogą być pomocne w pracy dydaktycznej. Można je znaleźć na stronie internetowej www.miedzykulturowa.org.pl. Na stronie dostępne są między innymi:

- zestaw scenariuszy zajęć dla klas 1–3 pokazujących życie i kulturę mieszkańców Afryki,
- domino „Afrykańskie maski”, puzzle „Targ w Ugandzie” w wersji on-line i do wydruku,
- kolorowanki, rebusy, krzyżówki i bajki, które mogą uatrakcyjnić zajęcia i zainteresować dzieci,
- zestawy zdjęć (na przykład „Magiczny świat afrykańskiego dziecka”),
- ciekawe artykuły.

Dopełnieniem „Spotkania” jestteczka dla nauczyciela w formie drukowanej. Zawiera ona wybrane scenariusze zajęć oraz informacje dotyczące życia codziennego, edukacji i kultury w Afryce. W teczce znajdują się również puzzle, gra planszowa oraz płyta CD z większością materiałów z projektu, w tym także gry w wersji on-line. Jest ona dostępna w biurze Fundacji Edukacji Międzykulturowej – osoby zainteresowane otrzymaniem teczki mogą skontaktować się z fundacją pod adresem mailowym: d.gorska@miedzykulturowa.org.pl. (si)

NOWE BOISKO W DĘBNIE

28 listopada w Dębnie (powiat myśliborski) został otwarty nowy kompleks boisk sportowych, wybudowany w ramach rządowego programu „Moje boisko – Orlik 2012”. Nowoczesny obiekt wraz z infrastrukturą powstał przy Zespole Szkół Ponadgimnazjal-

nych Nr 1 im. Juliusza Słowackiego. Podczas uroczystości otwarcia symboliczną wstęgę przecięli: Witold Jabłoński – wicemarszałek województwa zachodniopomorskiego, Andrzej Chmielewski – wicewojewoda zachodniopomorski, Wojciech Wojtkiewicz – wicestarosta myśliborski, Piotr Downar – burmistrz Dębna. Podczas imprezy rozegrano mecz piłki nożnej pomiędzy drużyną uczniów i nauczycieli, wspieranych przez władze marszałkowskie, wojewódzkie i samorządowe. Towarzyska rywalizacja zakończyła się zwycięstwem drużyny uczniów.

Investycja jest dwunastym „Orlikiem” oddanym do użytku w Województwie Zachodniopomorskim. Wkrótce zostaną otwarte kolejne boiska – do końca 2008 roku w regionie powstanie 55 takich kompleksów. (si)

XX WIEK NA FOTOGRAFII

Wystawę „Polska fotografia XX wieku” można oglądać do 11 stycznia 2009 roku w Galerii Sztuki Współczesnej w Szczecinie (ul. Staromłyńska 1). Wystawa, przygotowana z okazji 60-lecia Związku Polskich Artystów Fotografików, jest próbą podsumowania doświadczeń polskiej fotografii w okresie wielkich zmian ekonomicznych, politycznych i technologicznych minionego stulecia. W sumie na ekspozycji znalazło się 130 prac pochodzących ze zbiorów muzealnych i kolekcji prywatnych: można zobaczyć piktorialne prace z początku XX wieku, zdjęcia dokumentalne z Powstania Warszawskiego, fotografie eksperymentalne i konceptualne z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych oraz znakomite przykłady fotografii reportażowej i artystycznej. Wśród nazwisk 120 autorów znajdziemy zarówno czołowych współczesnych twórców, jak i klasyków polskiej fotografii. Wystawę opracowali kuratorzy: Małgorzata Plater-Zyberk z Warszawy i Adam Sobota z Wrocławia. Ceny biletów: 10 zł (normalny) i 5 zł (ulgowy); 5 zł (grupowy). W czwartki wstęp bezpłatny. (si)

ŚWIAT ZABAWEK

3 grudnia w Sali Elżbietańskiej Zamku Książąt Pomorskich w Szczecinie odbył się wernisaż wystawy „W świecie zabawek”, przygotowanej w ramach obchodów jubileuszu 105 rocznicy powsta-

nia Liceum Plastycznego w Nałęczowie. Na wystawie zaprezentowano kolekcję kilkudziesięciu zabawek wykonanych przez uczniów różnych roczników nałęczowskiego liceum. Na ekspozycję składają się zabawki miękkie (z pluszu, płócien, sztucznych futer) oraz zabawki twarde (zrobione z drewna). Wśród wystawionych przedmiotów są także maski teatralne i lalki z naturalnych płócien.

Tradycje nałęczowskiego szkolnictwa artystycznego sięgają początków XX wieku. Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie im. Józefa Chełmońskiego istnieje od 1948 roku – to jedyna szkoła średnia w Polsce kształcąca projektantów zabawek i form użytkowych. W ciągu 57 lat szkołę opuściło ponad dwa tysiące absolwentów. Nałęczowskie liceum jest placówką edukacyjną rozwijającą plastyczne umiejętności i wrażliwość artystyczną uczniów.

Zamkowa ekspozycja ma w założeniu pokazać niezwykły, dziecięcy świat wyobraźni, podkreślając przy tym świąteczną atmosferę wydarzenia. Wystawa będzie otwarta do 1 lutego 2009 roku. Więcej informacji na stronie internetowej www.zamek.szczecin.pl. (si)

TATARZY NA ZAMKU

Wystawa „Tatarzy polscy. Historia i kultura Tatarów w Polsce” będzie czynna od 19 grudnia 2008 roku do 22 marca 2009 roku w Galerii Gotyckiej Zamku Książąt Pomorskich. Ekspozycja jest poświęcona tatarskim obyczajom, kulturze i sztuce, ze szczególnym uwzględnieniem problemów tożsamościowych (brak silnej opozycji „my” – Tatarzy, „oni” – Polacy) oraz charakterystycznej mitologii militarnej. W ramach wystawy zaprezentowane zostaną zabytki literatury religijnej, wyroby rzemiosła artystycznego, malarstwo, naczynia sakralne, makiety z charakterystycznymi wieżami minaretów i nagrobkami mizarów, czasopisma społeczno-literackie, herby i pieczęcie, muhiry, chamaiły, makaty, dywany modlitewne, szable, łuki, szyszaki i wiele innych cennych przedmiotów. Dodatkowo do wystawy będzie katalog dokumentujący eksponaty zgromadzone z kilkunastu muzeów, meczetów, bibliotek i zbiorów prywatnych. Cennik biletów jest dostępny na stronie internetowej www.zamek.szczecin.pl. (si)

Temat wiodący następnego numeru

Zaprenumeruj „Refleksje” na 2009 rok



Profil czasopisma

Podajemy tematy związane z edukacją, wychowaniem i zarządzaniem oświatą.

Śledzimy bieżące przemiany w oświacie.

Wspieramy inicjatywy edukacyjne w województwie.

Wspomagamy działania ZCDN-u w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

Tematy wiodące w 2009 roku

styczeń – EDUKACJA HUMANISTYCZNA

WSPÓŁPRACA MIĘDZYNARODOWA – luty

marzec – WYCHOWANIE ESTETYCZNE

TECHNOLOGIE INFORMACYJNE – kwiecień

maj – LITERATURA I CZYTELNICTWO

TURYSTYKA I EKOLOGIA – czerwiec

lipiec/sierpień – SPORT I EDUKACJA FIZYCZNA

UCZEŃ I JEGO PROBLEMY – wrzesień

październik – TOLERANCJA W SZKOLE

JAK UCZYMY JĘZYKÓW OBCYCH? – listopad

grudzień – CO Z TĄ REFORMĄ?

Cena prenumeraty rocznej – 88 zł (koszty wysyłki pokrywa wydawca).

Formularz prenumeraty znajduje się na stronie www.zcdn.edu.pl.

Opłaty należy dokonać przelewem na konto ZCDN:

76 1020 4795 0000 9102 0121 4782

