



Polacy za granicą:

Wielka Brytania

Dekada przemian w edukacji polonijnej
Teatralnie na lekcji: drama i kamishibai
Sztuka chwalenia



STOWARZYSZENIE
„WSPÓLNOTA POLSKA”





OŚRODEK DOSKONALENIA
NAUCZYCIELI
STOWARZYSZENIA „WSPÓLNOTA POLSKA”

UCZYMY, JAK UCZYĆ

ul. S.Pieniężnego 6, 14-100 Ostróda
tel: +48 89 521 36 20
e-mail: odnswp@gmail.com

www.odnswp.pl

*Drodzy Nauczyciele i Pedagodzy
szkół polonijnych i polskich,*

przed Państwem nowy numer kwartalnika metodycznego dla nauczycieli polonijnych „Uczymy, jak uczyć”. Dostają go Państwo do rąk w momencie ważnym dla Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” – podczas trwania V Światowego Zjazdu Polonii i Polaków z Zagranicy oraz celebrowania wielu wydarzeń z okazji setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Dlatego tak cieszy mnie, że właśnie w tym szczególnym czasie wywiadu do kwartalnika udzieliła Minister Edukacji Narodowej Pani Anna Zalewska. Zachęcam Państwa do przeczytania rozmowy o tym, jakie propozycje wsparcia oferuje MEN placówkom polonijnym i polskim, w tym bezpośrednio nauczycielom.

Łącząc temat historii z tematem przewodnim tego numeru – oświatą polską w Wielkiej Brytanii, polecam Państwu dwa artykuły. Pierwszy z nich to „Bitwa o Anglię oczami historyków i filmowców”, drugi nosi tytuł „W walce o Polskę – Rząd Rzeczypospolitej Polskiej na Obczyźnie”. Jestem przekonany, że oba teksty będą świetną podstawą do pracy na lekcji Wiedzy o Polsce, zwłaszcza w kontekście ukazania bohaterstwa naszych rodaków.

Nie mogło także w tym numerze zabraknąć artykułu Prezes Polskiej Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii Pani Krystyny Olliffe, która omawia szkolnictwo polskie w tej części Europy i wyzwania stojące przed nową falą emigracji związane z zachowaniem polskiej tożsamości dzieci wychowanych na obczyźnie.



Prezes Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”
Dariusz Piotr Bonisławski

Zachęcam Państwa także do czerpania inspiracji z artykułów opublikowanych na łamach naszego magazynu. Tekst Katarzyny Władyki przybliży Państwu sposoby wdrażania dramy na lekcjach języka polskiego w szkole, natomiast Hanna Górna opisała wyjątkową metodę pracy teatralnej wywodzącą się z Dalekiego Wschodu – kamishibai. Oczywiście nie zabrakło także karty pracy i scenariuszy lekcji – tym razem drukujemy konspekty lekcji, których autorzy wygrali konkurs „Stulecie niepodległości Polski” ogłoszony na Zjazd Nauczycieli w Portland.

Życzę dobrej lektury
Dariusz Bonisławski

SPIS TREŚCI

DZIEJE SIĘ

Oświata polonijna to dla nas priorytet!

Z Minister Edukacji Narodowej Anną Zalewską rozmawia Katarzyna Czyżycka | 3

10-lecie przyspieszenia w edukacji polonijnej

Tadeusz Adam Pilat | 5

Światowe Forum Edukacji Polonijnej podczas V Zjazdu Polonii i Polaków z Zagranicy

Katarzyna Czyżycka | 9

III Europejska Konferencja Metodyczna za nami

Katarzyna Czyżycka | 10

Przystanek Dwujęzyczność w Nowym Jorku

Katarzyna Czyżycka | 11

INSPIRACJE

Jan Brzechwa – poeta niespełniony

Maja Kupiszewska | 13

Bitwa o Anglię oczami historyków i filmowców

Rafał Dajbor | 18

Lektury obowiązkowe i uzupełniające

Marcin Teodorczyk | 22

UCZYMY...

Interakcyjna interpretacja kompetencji komunikacyjnych dwujęzycznego dziecka

Rafał Młyński | 27

...JAK UCZYĆ

Kamishibai

Hanna M. Górna | 30

Przeżyć, aby zrozumieć: drama edukacyjna na lekcjach języka polskiego

Katarzyna Władyka | 33

TEMAT PRZEWODNI NUMERU – WIELKA BRYTANIA

Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w XIX i XX wieku

Joanna Pyłat | 38

Oświata obejmująca Polaków urodzonych w Wielkiej Brytanii (od lat 70. XX wieku do współczesności)

Joanna Pyłat | 44

Polskie szkoły w Wielkiej Brytanii. Sukcesy i nowe wyzwania

Krystyna Olliffe | 46

W walce o Polskę – Rząd Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie w Londynie

Anna Apanowicz | 50

TECZKA NAUCZYCIELA | 54

„Zagadkowy Staś”. Ćwiczenia językowe dla dzieci dwujęzycznych.

Scenariusz zajęć językowych dla dzieci w wieku 4-7 lat, Hanna M. Górna

„Urodziny Polski”. Scenariusz lekcji dla klasy V inspirowany stuleciem odzyskania przez Polskę niepodległości, Anna Cholewińska

„Z ziemi chicagowskiej do Polski. Ochotnicy z Chicago w Błękitnej Armii”.

Scenariusz lekcji historii dla uczniów w wieku 13-15 lat, Marek Adamczyk

KARTA PRACY

POKÓJ NAUCZYCIELSKI

Polska Szkoła w Bergen. W drodze do patrona

Iwona Mazurek-Orłowska | 62

Badanie potrzeb – pierwszy krok na drodze do rozwoju

Beata Ciężka | 65

KĄCIK RODZICA

Dodaj im skrzydeł, czyli sztuka chwalenia

Monika Maria Młodzianowska | 70

A jak było w przedszkolu?

Katarzyna Czyżycka | 75

Matka Polka u siebie na obczyźnie

Z Agnieszką van Eijnsbergen o doświadczeniach emigracyjnych w Wielkiej Brytanii rozmawia Marcin Teodorczyk | 76

KĄCIK MŁODZIEŻOWY

Wakacje? U babci w Polsce!

Weronika Stolarek | 78

XVIII Polonijne Igrzyska Młodzieży Szkolnej im. Jana Stypuły

Hanna Gałązka | 79

Wakacje w polskich szkołach na Wileńszczyźnie

Hanna Gałązka | 81

Dziewczyny kontra chłopcy we współczesnym języku młodzieżowym

Marcin Teodorczyk | 83

UCZYMY jak UCZYĆ

Kwartalnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych

Redaktor naczelny

Dariusz Piotr Bonisławski

Redaktor prowadząca

Katarzyna Czyżycka

katarzyna.czyzycka@odnswp.pl

Redaktor/sekretarz redakcji

Marcin Teodorczyk

uczmy@wspolnotapolska.org.pl

Redakcja techniczna

Michał Świątek

Korekta

Marzena Boniecka

ISSN 2544-4522

Nakład: 1000 egz.

Rada Naukowa

prof. dr hab. Maria Kwiatkowska-Ratajczak, UAM

dr hab. Piotr Garncairek, UW

dr hab. Ewa Lipińska, UJ

dr hab. Anna Seretny, UJ

Redakcja kwartalnika

Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”

ul. Krakowskie Przedmieście 64

00-322 Warszawa

tel. +48 22 556 90 02

uczmy@wspolnotapolska.org.pl

Wydawca

Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”

Biuro Zarządu Krajowego

Dom Polonii w Warszawie

ul. Krakowskie Przedmieście 64

00-322 Warszawa

tel. +48 22 556 90 02

swp@wspolnotapolska.org.pl

Reklama

swp@wspolnotapolska.org.pl

Projekt, skład, DTP

Michał Świątek

Druk

Mazowieckie Centrum Poligrafii

ul. Słoneczna 3C, 05-270 Marki

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie prawo do skracania i edytowania tekstów. Nadesłanie tekstu nie jest równoznaczne z jego opublikowaniem. Redakcja nie odpowiada za treść płatnych reklam.



Dofinansowano ze środków Senatu Rzeczypospolitej Polskiej w ramach opieki nad Polską i Polakami za granicą.

Zdjęcie okładkowe: Dzieci uczestniczące w I edycji projektu „Razem dla edukacji”. Program ten został zainicjowany przez Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” i Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli SWP dzięki środkom przekazany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach konkursu „Rodzina Polonijna”. O ewaluacji programów ODN SWP pisze w tym numerze Beata Ciężka na stronach 65-68. Fot. Zbigniew Galas

Oświata polonijna to dla nas priorytet!

Z Minister Edukacji Narodowej Anną Zalewską rozmawia Katarzyna Czyżycka

www.men.gov.pl
Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska. Fot. men.gov.pl

Pani Minister, wydawać by się mogło, że oświata polonijna jest niszową w całym wsparciu, jakiego udziela Ministerstwo Edukacji Narodowej. Nauczycieli polonijnych jest mniej, dzieci uczących w szkołach polonijnych i polskich poza Polską jest mniej... Czy rzeczywiście?

Wsparcie oświaty polonijnej jest jednym z priorytetów działań Ministerstwa Edukacji Narodowej. Przecież edukacja w polskich szkołach za granicą to nie tylko lepsza znajomość języka polskiego i podnoszenie poziomu wiedzy o Polsce, lecz także kształtowanie charakteru oraz tożsamości narodowej młodych Polaków dorastających poza krajem przodków.

Polonijne placówki edukacyjne to prawdziwe ostoje polskości. Są to prężnie działające centra kultury, które integrują Polaków mieszkających w różnych państwach i na różnych kontynentach. Poprzez różnorodność inicjatyw edukacyjno-kulturalnych przyczyniają się do promowania polskiego języka, tradycji, historii i dziedzictwa narodowego. Przybliżają też wielokulturowym i wielojęzycznym środowiskom, w których mieszkają wiedzę o współczesnej Polsce i jej dorobku w wielu dziedzinach, co nabiera szczególnego znaczenia w tym roku, kiedy świętujemy 100 rocznicę niepodległości i powrotu Polski na mapę Europy i świata. Z oferty edukacyjnej szkół polonijnych prowadzonych przez organizacje Polaków, rodziców czy parafie korzysta ponad 110 tysięcy dzieci i młodzieży. Są to osoby zarówno na stałe, jak i czasowo przebywające za granicą, dla których motywacją do nauki języka polskiego jest zachowanie tożsamości czy możliwość korzystania z dóbr kultury. Polska jest także atrakcyjnym krajem do studiowania i pracy, dlatego też młodzi Polacy z zagranicy wybierają Polskę, jako kraj przyszłego życia.

Jaką ofertę wsparcia ma MEN dla nauczycieli polonijnych?

Zdaję sobie sprawę z tego, że w XXI wieku trudno jest motywować dzieci, które w ciągu tygodnia uczęszczają do szkół w lokalnym systemie oświaty, bo tam realizują obowiązek szkolny, do dodatkowej nauki w sobotę i niedzielę, czy popołudniami, bo taka jest specyfika funkcjonowania tych szkół. Kiedy polskie dzieci uczą się czytać i pisać po polsku, ich rówieśnicy mają wolny czas, odpoczywają, grają w piłkę, idą do kina. To wielka zasługa rodziców – za co im serdecznie dziękuję, że udaje im się przekonać młodego człowieka do nauki. To jednocześnie duża odpowiedzialność nauczycieli.

Doceniając pracę i zaangażowanie nauczycieli dbamy o ich doskonalenie zawodowe. Co roku w szkoleniach, stażach metodyczno-przedmiotowych i wizytach studyjnych uczestniczy blisko 3 tys. nauczycieli ze wszystkich polskich środowisk oświatowych na świecie. Najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele z Białorusi, Ukrainy, Stanów Zjednoczonych i Europy Zachodniej. Szkolenia organizuje Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą oraz organizacje pozarządowe w Polsce i uczenie wyższe, które otrzymały dotacje w otwartym konkursie MEN. Doskonalenie odbywa się zarówno w Polsce, jak i za granicą, prowadzone jest w trybie stacjonarnym oraz on-line.

Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadza systemowe rozwiązania prawne, które pozwalają na wzmocnienie oświaty polonijnej. W czerwcu 2018 roku skierowaliśmy do konsultacji publicznych projekt ustawy wprowadzający możliwość przystąpienia do awansu zawodowego nauczycielom uczącym języka polskiego

lub innych przedmiotów w języku polskim zarówno w szkołach organizacji polonijnych, jak i w szkołach działających w systemach oświaty innych państw. Jest to realizacja jednego z postulatów polskiego środowiska nauczycielskiego za granicą, zgłaszanego w trakcie spotkań Rady Oświaty Polonijnej, Zjazdów Nauczycieli i moich wizyt w szkołach z granicą.

Mamy awans zawodowy. Co jeszcze MEN przygotował dla nauczycieli i szkół?

Realizujemy projekt „Rodzina polonijna”, również za pośrednictwem Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”. Jego celem jest integracja polskich uczniów mieszkających w Polsce i za granicą poprzez realizację wspólnych działań edukacyjnych, w tym wizyty w szkołach partnerskich.

Dzięki temu programowi młodzi Polacy mieszkający poza granicami kraju doskonałą znajomość języka polskiego i zdobywają wiedzę o Polsce – kraju swoich przodków. Z kolei uczniowie ze szkół w Polsce poznają polskie dziedzictwo kulturowe za granicą, a nauczyciele mają możliwość wymiany wiedzy, umiejętności oraz doświadczeń dydaktyczno-wychowawczych. Nieocenione doświadczenie. Jest to zadanie nowe, realizowane od 2017 r. Obecnie współpracuje ze sobą 87 par szkół z Polski i z zagranicy (Białoruś, Czechy, Gruzja, Hiszpania, Katar, Irlandia, Litwa, Łotwa, Rosja, Mołdawia, Norwegia, Ukraina, USA, Szkocja, Węgry, Wielka Brytania Włochy).

W jaki sposób MEN wspiera szkoły?

Zależy nam na tym – a mówię w imieniu zarówno Senatu, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Kancelarii Prezydenta oraz oczywiście Ministerstwu Edukacji Narodowej – żeby środki przekazywane na wsparcie Polonii i Polaków za granicą nie były dublowane i trafiały do jak największej liczby szkół, nauczycieli i uczniów. Należy więc zastanowić się nad przygotowaniem takiego systemu wsparcia szkół, który byłby adekwatny do potrzeb szkoły, skrojony na miarę ich potrzeb i możliwości.

Mówiliśmy o roli nauczyciela w szkole polonijnej, ale szkoła to nie tylko dobry nauczyciel, ale także nowoczesna baza do nauczania. Co roku do szkół polonijnych na całym świecie trafia ponad 30 tys. podręczników i pomocy dydaktycznych służących nauczaniu. Warto także podkreślić, że w 2017 roku przekazaliśmy polskim szkołom za granicą pakiety edukacyjne. Zawierają one: polskie godło, flagę, mapę, książkę oraz grę. Mam nadzieję, że pakiety będą pomocne przy organizacji uroczystości szkolnych, szczególnie wydarzeń z okazji 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości.

Coraz więcej środowisk polskich oświatowych za granicą sygnalizuje jednak potrzebę przygotowania specjalnych podręczników skierowanych do polskich uczniów za granicą. Takich podręczników, które uwzględniałyby możliwości językowe i potrzeby poznawcze dziecka dwujęzycznego. Jest to niewątpliwie wyzwanie wyma-

gające konsolidacji sił i nakładów finansowych ze strony wielu instytucji, nie tylko MEN, ale przede wszystkim Senatu RP, który dysponuje odpowiednimi środkami na pomoc szkołom.

Pani Minister, do pełnego obrazu szkolnictwa polskiego za granicą brakuje nam jeszcze szkolnych punktów konsultacyjnych ...

Tak. Są to szkoły prowadzone przez Ministra Edukacji Narodowej w 35 krajach. Uczy się w nich ok. 18 tys. dzieci i młodzieży. Doceniając dorobek tych szkół i uwzględniając apele środowisk polskich za granicą, szkoły te otrzymają nową nazwę oddającą ich rolę w nauczaniu języka polskiego. Od 1 września 2019 r. będą to szkoły polskie.

Zatrzymajmy się przy temacie zjazdów: Pani Minister, już we wrześniu Światowe Forum Edukacji Polonijnej, które jest kontynuacją Światowych Zjazdów Nauczycieli Polonijnych w Ostródzie. Ministerstwo Edukacji Narodowej również będzie obecne na tym spotkaniu?

Tak, to będzie wyjątkowe spotkanie środowisk polonijnych z całego świata. Również z tego powodu, że świętujemy setną rocznicę odzyskania niepodległości przez Polskę. Nauczyciele polonijni spotkają się, aby się uczyć i doskonalić, ale także po to, żeby rozmawiać z nami o tym, czego od instytucji państwowych oczekują: co trzeba zmienić w naszym systemie, jak ich wspierać, co im doskwiera i jakie mają problemy. Chcemy dokładnie ich wysłuchać i po prostu być z nimi. Są naszymi ambasadorami w świecie.

Czego życzy Pani Minister nauczycielom polonijnym w nowym roku szkolnym 2018/2019?

Zanim przejdę do życzeń, najpierw podziękowania. Za codzienną pracę, za wysiłek wkładany w edukację naszych dzieci. Za zrozumienie i ciepło, życzliwość i mądrość. To dzięki wsparciu ze strony nauczycieli młody człowiek zdobywa nowe umiejętności, a także potrzebną wiedzę. Życzę kadrze pedagogicznej, zarówno tej pracującej w Polsce, jak i poza granicami naszego kraju, aby wyzwania, jakie pojawią się w najbliższych miesiącach były źródłem satysfakcji i motywowały do dalszych działań. Pomyślnego roku, zrealizowania planów i marzeń. Rodzicom z kolei dobrej, owocnej współpracy ze szkołą oraz wielu sukcesów edukacyjnych ich dzieci. Wierzę, że czas spędzony w szkole będzie dla nich pełen pozytywnych doświadczeń, związanych ze zdobywaniem nowych umiejętności i poznawaniem świata. Życzę wspaniałego roku szkolnego 2018/2019 w wyjątkowym czasie obchodów rocznicy 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości. Korzystając z okazji chciałabym zaprosić wszystkich uczniów, rodziców, dyrektorów szkół i nauczycieli, aby przyłączyli się do świętowania tej wyjątkowej rocznicy i 9 listopada o godzinie 11:11 wspólnie odśpiewali czterozwrotkowy hymn polski. Prosimy o przesyłanie do nas filmów tej podniosłej chwili, postaramy się uhonorować tych, którzy przyłączą się do naszej akcji. Już dziś serdecznie zapraszam.



Tadeusz Adam Pilat

10-lecie przyspieszenia w edukacji polonijnej

III Zjazd Nauczycieli Polskich Concordia 2010. Fot. archiwum Tadeusza Adama Pilata

Wnawale codziennej pracy pedagogicznej brak nam często dystansu i właściwej oceny historycznego rozwoju oświaty polonijnej na przestrzeni ostatnich lat. Nie dostrzegamy tego ogromnego przyspieszenia w relacjach Polska – Polonia oraz tego, jak ogromny postęp uczyniły polskie władze dla wsparcia nauczania języka polskiego poza granicami kraju. Wyobraźmy sobie, że cofamy się w czasie o dziesięć lat i znajdujemy się w roku 2008. Popatrzmy na sytuację w oświacie za granicą i zauważmy brak wielu elementów polonijnej edukacji będących dzisiaj dla nas oczywistością.

Nie ma Rady Oświaty Polonijnej przy Ministerstwie Edukacji Narodowej, nie został założony Kongres Oświaty Polonijnej, nie są organizowane Światowe Zjazdy Nauczycielskie w Ostródzie, nie został stworzony Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, wsparcie dla szkół poza Polską jest zdecydowanie mniejsze i brak projektów modułowych, nie ma LOM-ów i nie są organizowane Europejskie Konferencje Metodyczne.

2008-2009 – moment przełomu

Ale to właśnie w tych latach 2008-2009 rozpoczyna się przełom, który dziś zaowocował przyspieszonym rozwojem edukacji polskiej za granicą. To wtedy właśnie Polska i Polonia uczyniły pierwsze ważne kroki do współpracy, a dziś mamy kolejne, dobre i konieczne. To był czas dostrzegania problemów, ale też niepewności o dalsze

losy polonijnej oświaty. Z Wielkiej Brytanii dochodziły informacje o ogromnej liczbie polskich dzieci i młodzieży, która przybyła tam po 2004 roku z rodzicami na fali emigracji zarobkowej. Z tamtejszych parafii docierały informacje o równie wielkiej liczbie narodzin polskich dzieci, które za kilka lat miały rozpocząć edukację. Podobne głosy nadchodzą z innych krajów dotkniętych unijną migracją Polaków. Na przykład w Szwecji, która najwcześniej otworzyła rynek pracy i przybyli tam Polacy zdążyli już się „urządzić”, rozpoczął się II etap emigracji zarobkowej, czyli sprowadzanie z Polski całych rodzin. To powodowało zwielokrotnienie liczby polskich uczniów w szkołach, etatów nauczycielskich, nakładów finansowych itp.

Jednocześnie szkoły przy ambasadach, tzw. Szkolne Punkty Konsultacyjne, przestawały być szkołami dla dzieci dyplomatów i pracowników delegowanych, stawały się szkołami dla dzieci polonijnych. Nie wiadomo było, co z tym zrobić, aby zapewnić młodemu pokoleniu polską



Światowy Zjazd Nauczycieli, Ostróda. Fot. archiwum Tadeusza Adama Pilata

tożsamość narodową, ale jednocześnie nie pozbawiać jej szans na dobrą integrację w nowym społeczeństwie. Dochodziły pogłoski o planowanym zamknięciu szkół w Atenach i w Moskwie. Brak było instytucjonalnej formy stałej konsultacji ze środowiskami edukacyjnymi i był to czas decyzyjnej niepewności. Do Ministerstwa nadpływały petycje i protesty od grup nauczycielskich sfrustrowanych sytuacją przerastającą ich organizacyjne i edukacyjne możliwości. Wiadomo jednak było, że to właśnie teraz muszą zostać podjęte właściwe kroki.

W Polonijnej Radzie Konsultacyjnej przy Marszałku Senatu VI i VII kadencji, była nas wtedy dwójka nauczycieli. Wraz z Andżeliką Borys przygotowywaliśmy kolejne uchwały tego gremium doradczego, w których sprawy oświaty polonijnej zajmowały poczesne miejsce. Senaat dysponujący środkami stopniowo zwiększał nakłady na edukację polonijną, na bazie tych uchwał.

W 2009 roku w mieście Malmö, na południu Szwecji zdecydowaliśmy się na krok o charakterze przełomowym, wspólnie z Europejską Unią Wspólnot Polonijnych i Zrzeszeniem Organizacji Polonijnych w Szwecji zorganizowaliśmy konferencję pod prowokującym hasłem „Przyszłość szkoły polonijnej”, na którą przybyli

czołowi przedstawiciele edukacji polonijnej w Europie. Ówczesna Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall uznała wagę konferencji i przybyła osobiście wraz z wieloosobową delegacją ministerstwa. Przybyli też Wiceminister Spraw Zagranicznych Jan Borkowski, prezes Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” Maciej Płażyński, przewodniczący sejmowych i senackich komisji, senatorowie, posłowie i dyrektorzy departamentów.

W 2011 roku odbył się w Ostródzie I Światowy Zjazd Nauczycieli Polonijnych pod hasłem „Wschód, Zachód – Łączy nas Polska”, który zgromadził blisko 140 nauczycieli i działaczy oświatowych z 19 krajów.

To było niezwykle ważne merytorycznie spotkanie, gdyż właśnie na tej konferencji środowiska nauczycielskie przedstawiły problemy, a ministerstwo przedstawiło program.

W październiku i listopadzie tego samego roku wyniki konferencji były omawiane w Sejmie i w Senacie RP. Sprawy edukacji potoczyły się znacznie szybciej.

Ostróda i nowe inicjatywy

Na początku 2010 roku pojawiło się wcale nie przypadkiem nowe miejsce na nauczycielskiej mapie świata – Ostróda. Tutaj Dariusz Piotr Bonisławski, obecnie prezes Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, zorganizował kolejną przełomową konferencję pod hasłem „Polskość poza granicami Rzeczypospolitej”. Konferencja zgromadziła aż

110 czołowych reprezentantów polonijnych środowisk oświatowych i ważnych przedstawicieli polskich władz. To tam właśnie, w Ostródzie, powstała myśl o przyszłych światowych zjazdach nauczycielskich. Miałem zaszczyt wygłosić podczas obrad referat zatytułowany „Łączy nas polskość”, który do dzisiaj przewija się w różnych sparafrazowanych, ale pięknych hasłach polonijnych.

W 2010 roku wystartowała też ważna inicjatywa mobilizująca polskie dzieci i młodzież za granicą do nauki języka ojczystego. Posłanka Joanna Fabisiak zorganizowała pierwszą edycję konkursu „Być Polakiem” przy wsparciu m.in. Europejskiej Unii Wspólnot Polonijnych, Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” i Fundacji „Świat na Tak”.

W lipcu 2010 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej powstał – od dawna oczekiwany i bardzo potrzebny organ konsultacyjny – Rada Oświaty Polonijnej. Rada przedstawiała zawsze wiele postulatów, niektóre dla ministerstwa nie były łatwe do zrealizowania, jak np. zniesienie wywodzącego się z poprzedniego ustroju podziału na szkoły publiczne i niepubliczne.

Rada Oświaty Polonijnej przy MEN i jej działania

W lipcu 2010 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej powstał z dawna oczekiwany i bardzo potrzebny organ konsultacyjny – Rada Oświaty Polonijnej. Rada przedstawiała zawsze wiele postulatów, niektóre z nich dla ministerstwa nie były łatwe do zrealizowania, jak np. zniesienie wywodzącego się z poprzedniego ustroju podziału na szkoły publiczne i niepubliczne.

Rada miała znaczenie dla dalszej integracji polonijnego ruchu oświatowego. To właśnie w czasie wieczornych spotkań dziesięciorga członków tego organu powstała myśl o samorządnej organizacji, integrującej wszystkie środowiska oświatowe na całym świecie. W marcu 2011 roku grupa inicjatywna powołała do życia Kongres Oświaty Polonijnej (KOP). Określiłmy cele organizacji, wymyśliłmy nazwę i logo, potrzebne były jeszcze środki, a to nigdy nie jest sprawa natychmiastowa.

W 2011 roku odbył się w Ostródzie I Światowy Zjazd Nauczycieli Polonijnych pod hasłem „Wschód, Zachód – łączy nas Polska”, który zgromadził blisko 140

nauczycieli i działaczy oświatowych z 19 krajów. Jako jeden z ważnych efektów konferencji w 2010 roku i dzięki ogromnemu zaangażowaniu w nasze sprawy Dariusza Piotra Bonisławskiego, położona z dala od głównych traktów Ostróda stała się na wiele lat stolicą oświaty polonijnej. Na czele tej i wszystkich przyszłych inicjatyw stanął nauczyciel, dyrektor szkoły i wtedy wiceprezes Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, a także sprawny administrator i organizator, człowiek, który najlepiej rozumiał nasze potrzeby działania i integracji.

To tu w Ostródzie został powołany do życia we współpracy z Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim Ośrodek Dosko-

nalenia Nauczycieli (ODN), to tu powstała koncepcja Lokalnych Ośrodków Metodycznych w różnych krajach (LOM-ów) i kolejnych znakomitych merytorycznie Europejskich Konferencji Metodycznych. To nie były łatwe kroki, sam niejednokrotnie krytycznie odnosiłem się do niektórych aspektów organizacyjnych, ale wprowadzano korekty i ulepszenia, a kolejne zjazdy były coraz lepsze rekrutacyjnie i programowo. Dzisiaj nadają rytm i są napędem integracji polonijnych środowisk oświatowych.

Należy podkreślić ważną i szczególną rolę Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” we współpracy i wspieraniu oświaty polonijnej. We wrześniu 2011 roku Krakowski Oddział Stowarzyszenia wraz z Polską Akademią Umiejętności zorganizował w Krakowie III Kongres polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie w całości poświęcony sprawom edukacji młodzieży polskiej za granicą. W swych obradach nawiązywał do przełomowych konferencji w Malmö (2009) i w Ostródzie (2010), a w kongresie udział wzięli członkowie Rady Oświaty Polonijnej przy MEN.

Kongres Oświaty Polonijnej

Od 2011 roku zabiegałem o środki na zorganizowanie I Kongresu Oświaty Polonijnej. Otrzymaliśmy je dzięki życzliwości, zrozumieniu i wsparciu ze strony wypróbowanego partnera edukacji polonijnej Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”. Wraz z grupą inicjatywną zorganizowaliśmy połączony z wyborami, pierwszy kongres KOP-u w Puławach w czerwcu 2012 roku. Mieliśmy już naszą światową organizację, ale wszystko rodziło się w bólach i trudno pierwszą trzyletnią kadencję KOP-u nazwać pasmem sukcesów. Dziś po 6 latach, pod kierownictwem Jolanty Tatary z Chicago, KOP jest naszym podstawowym nauczycielskim organem samorządowym i dowodem na siłę tego środowiska oraz jego możliwości integracyjne.

CZY WIESZ, ŻE...

Okres II wojny światowej na nowo ożywił napływ Polaków na Wyspy Brytyjskie. W tym czasie Londyn stał się stolicą polskiej emigracji wojennej. Właśnie tam przeniosły się władze Rzeczypospolitej Polskiej, część władzy naczelnej i wojska (źródło: MSZ).



Konferencja w Malmö dotycząca edukacji polonijnej z udziałem (od lewej): śp. Macieja Płażyńskiego, prezesa SWP, Katarzyny Hall, minister edukacji oraz Tadeusza Adama Pilata.
Fot. archiwum Tadeusza Adama Pilata

Wzrost środków senackich na edukację

W ostatnich latach nastąpiła progresja dofinansowań dla oświaty polonijnej. Senat Rzeczypospolitej Polskiej konsekwentnie zwiększa środki dla szkół poza Polską i dopuszcza obecnie projekty modułowe dające szansę na lepsze planowanie działalności edukacyjnej. Oczywiście nie dla wszystkich może wystarczyć pieniędzy, ale należy podkreślić, że dzięki zapobiegliwości Marszałka Senatu RP Stanisława Karczewskiego w tym roku nastąpiło radykalne, gdyż aż o 33%, zwiększenie środków finansowych przeznaczonych dla Polonii i Polaków za granicą. Poprzednia, obowiązująca od 10 lat kwota została podniesiona z 75 mln do 100 mln złotych, z czego aż 33 mln złotych zostało przeznaczone na polonijną edukację.

- Dzisiaj zwiększone środki działają na rzecz zachowania polskiej tożsamości narodowej przez kolejne pokolenia młodych Polaków poza granicami kraju.
- Dzisiaj działa Rada Oświaty Polonijnej w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” i samorządowa organizacja nauczycielska – Kongres Oświaty Polonijnej.
- Dzisiaj regularnie odbywają się Światowe Zjazdy Nauczycieli Polonijnych w Ostródzie i Europejskie Konferencje Metodyczne.

W mojej retrospekcji ostatniego dziesięciolecia przytoczyłem tylko najważniejsze kroki – kamienie milowe w relacjach władz polskich z polonijnymi środowiskami edukacyjnymi. Kieruję wdzięczność do Senatu RP, Ministerstwa Edukacji Narodowej i Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, gdyż dostrzegamy to przyspieszenie i ogromny postęp, który cieszy dzieci, rodziców i nas, nauczycieli. Jesteśmy gotowi do współpracy i czekamy na następne kroki.



Tadeusz Adam Pilat

Obecnie trzecią kadencję pełni funkcję prezydenta Europejskiej Unii Wspólnot Polonijnych. Pochodzi ze szlacheckiej rodziny kresowej o katolickich, powstańczych i naukowych tradycjach. W Polsce przez wiele lat działacz harcerski i studencki, ukończył studia magisterskie na Politechnice Krakowskiej. W Szwecji od 1977 roku, ukończył studia pedagogiczne na uniwersytetach w Kristianstad i Växjö, działacz, założyciel i prezes licznych organizacji polonijnych, pedagog i wieloletni wychowawca młodzieży. Przez wiele lat był członkiem: szwedzkiej Rządowej Rady d/s Integracji i Równouprawnienia, Polonijnej Rady Konsultacyjnej przy Marszałku Senatu RP VI, VII i IX kadencji oraz Rady Oświaty Polonijnej w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Od 2003 roku jest w szwedzkim parlamencie obieralnym członkiem zarządu Krajowego Komitetu Święta Narodowego Szwecji. Posiada liczne polskie i szwedzkie nagrody, wyróżnienia i odznaczenia. Przez Prezydentów Polski odznaczony krzyżem kawalerskim, oficerskim i komandorskim Orderu Zasługi RP.

Światowe Forum Edukacji Polonijnej podczas V Zjazdu Polonii i Polaków z Zagranicy

Katarzyna Czyżycka



Z okazji przypadającej w 2018 roku setnej rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę główne organizacje polonijne – z Radą Polonii Świata na czele, we współpracy ze Stowarzyszeniem „Wspólnota Polska” i Senatem RP – postanowiły zwołać V Światowy Zjazd Polonii i Polaków z Zagranicy. W ramach Zjazdu przewidziane zostały fora tematyczne. Jedno z nich poświęcone będzie edukacji. Sekcja Światowego Forum Edukacji Polonijnej jest kontynuacją corocznych Światowych Zjazdów Nauczycieli Polonijnych organizowanych od 2010 roku w Ostródzie. V Zjazd odbędzie się w Warszawie w dniach 20-23 września 2018 roku.

Oświata polonijna jest jednym z najważniejszych filarów podtrzymywania i wzmacniania polskości poza krajem. Placówki edukacyjne służą nie tylko nauce języka, lecz także rozwijaniu kultury i tradycji oraz podtrzymywaniu stosunków społecznych z innymi osobami mówiącymi w tym samym języku. Często-

krót to właśnie szkoła staje się ośrodkiem życia Polonii i Polaków na danym terenie. Zdajemy sobie sprawę, że wspieranie placówek edukacyjnych jest równocześnie wspieraniem przyszłości młodych Polaków żyjących poza krajem przodków. To możliwość i szansa dla ich rozwoju językowego oraz intelektualnego.

Wydawać by się mogło, że oświata polonijna jest najbardziej zadbaną przez nasz kraj dziedziną życia polonijnego i polskiego poza granicami. Jednak doskonale wiemy, że należy o nią dbać przez cały czas i w szczególny sposób. To właśnie nauczyciele w szkołach, w których uczy się w języku polskim, są jednymi z pierwszych nauczycieli polskości.

Aktualnie młodzi Polacy mogą uczyć się rodzimego języka w trzech typach szkół: szkołach społecznych, Szkolnych Punktach Konsultacyjnych lub w sekcjach Szkół Europejskich, szkołach działających w obcych systemach edukacji. Te trzy kategorie nauczania różnią się od siebie, inne są ich potrzeby, oczekiwania, ale też każda z nich posiada inny potencjał. Światowe Forum Edukacji Polonijnej podejmuje się tej kwestii: w trakcie przedstawione zostaną pytania dotyczące przyszłości wszystkich typów nauczania.

Nie byłoby jednak przyszłości bez historii, dlatego w pierwszej sesji przedstawiciele Senatu, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Stowarzyszenia Wspólnota Polska przedstawią dotychczasowe sposoby wsparcia oświaty polonijnej i polskiej poza granicami kraju.

Jak powinna wyglądać w przyszłości edukacja młodych ludzi polskiego pochodzenia? Uczestnicy Forum odpowiedzą na to pytanie w drugiej części dnia. Odbędą się dwie debaty, w których udział wezmą przedstawiciele Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Stowarzyszenia Wspólnota Polska oraz nauczyciele polonijni. Wspólnie zastanowią się oni nad rolą oświaty polonijnej i polskiej za granicą, nad jej rolą w podtrzymywaniu polskości i nad budową dobrego imienia naszego kraju. Przedyskutują także kwestię wsparcia, które powinna otrzymywać oświata oraz spróbują sprofilować nauczyciela polonijnego: jego zalety, potencjał, umiejętności i kompetencje.

W ramach Światowego Forum Edukacji Polonijnej rozstrzygnięty zostanie także konkurs na Polonijnego Nauczyciela Roku. Wyłonionych zostanie trzech zwycięzców w trzech kategoriach: szkół społecznych, szkolnych punktów konsultacyjnych oraz szkół działających w obcych systemach edukacji. Zwycięzca otrzyma Nagrodę im. prof. Andrzeja Stelmachowskiego.



Katarzyna Czyżycka

Filolog polski, logopeda. Pracuje z dziećmi polonijnymi dwu- i wielojęzycznymi, które mają problemy z przyswajaniem języka polskiego (m.in. ORM, dysleksja, autyzm, zaburzenia neurologiczne). Dyrektor programowy Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli SWP.

III Europejska Konferencja Metodyczna za nami

Katarzyna Czyżycka

Mimo że wszystkie prognozy wskazywały na burze i deszcze, Paryż przywitał uczestników III Europejskiej Konferencji Metodycznej słońcem i upałem. Spotkaliśmy się w tym ważnym dla polskiej emigracji mieście w dniach 8-10 czerwca 2018 roku.

Kwadrans po 16:00 (po akademicku!) wszyscy uczestnicy zebrali się w sali konferencyjnej hotelu Tim przy Porte de Clichy. Oficjalnie rozpoczęliśmy III Europejską Konferencję Metodyczną. Prezes Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” Dariusz Piotr Bonisławski oraz prezes Macieży Szkół Społecznych we Francji Danuta Bukszyńska Lemoyne serdecznie przywitani uczestników konferencji. Do powitań dołączył się także Konsul Generalny RP w Paryżu Hubert Czerniuk.

Konferencję odwiedziło wielu znamienitych gości, w tym: senator Łukasz Mikołajczyk, członek Komisji Nauki, Edukacji i Sportu; dyrektor Paulina Florjanowicz z Departamentu Dziedzictwa Kulturowego, MKiDN; dyrektor Iwona Kozłowska z Departamentu Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą, MSZ; dyrektor Magdalena Tadeusiak-Mikołajczak z TVP Polonia; dyrektor Waldemar Brenda z Biura Edukacji Narodowej IPN; dyrektor Agnieszka Będkowska z Wytwórni Filmów Dokumentalnych i Fabularnych; Tadeusz Pilat – prezydent Europejskiej Unii Wspólnot Polonijnych; Maria Dźwigała – prezes Stowarzyszenia Obrońców Krzyża; Stanisław Aloszko – prezes Federacji Polonii Francuskiej; Konrad Leszczyński – kierownik SPK w Paryżu. Uczestnikami konferencji byli nauczyciele z 11 krajów świata: Belgii, Holandii, Hiszpanii, Szwecji, Norwegii, Irlandii, Węgier, Stanów Zjednoczonych, Francji, Wielkiej Brytanii i Turcji. Po powitaniach nadszedł czas na program merytoryczny, podczas którego przedstawiciele Stowarzyszenia Wspólnota Polska, Senatu, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Instytutu Pamięci Narodowej oraz Wytwórni Filmów Dokumentalnych i Fabularnych zaprezentowali program obchodów 100 rocznicy odzyskania Niepodległości.

Sobota i niedziela były dniami warsztatowymi. Zaczęliśmy od Wytwórni Filmów Dokumentalnych i Fabularnych, która pokazała uczestnikom swój najnowszy projekt. *Historia Ożywionych Obrazów: Polska Niepodległa*

to cykl dziesięciu filmów ukazujących malarstwo polskie z historycznymi scenami z dziejów Polski. Wytwórni zrobiła także niespodziankę naszym uczestnikom i ogłosiła konkurs. Do zdobycia było aż dziesięć kompletów filmów.

Profesor Halina Grzymała Moszczyńska przeprowadziła warsztat interaktywny, w którym nauczyciele próbowali rozmawiać z rodzicami swoich uczniów o buncie językowym. *Bardzo potrzebne warsztaty* – mówili uczestnicy w kularach. Rozmawiano także o motywacji i o tym, jak wzbudzić ją w uczniach. Poznaliśmy konkretne psychologiczne przyczyny jej braku u starszych dzieci.

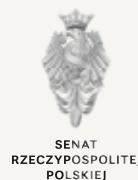
Profesor Agata Ročko nakreśliła przed uczestnikami sposób sprawdzania poziomów językowych u uczniów, a potem przeprowadziła warsztaty, przedstawiając nowoczesne metody pracy w szkole polonijnej. *Świetne pokazanie metod pracy z młodszymi nastolatkami* – komentowali nauczyciele. Lucyna Bzowska to autorytet nauczania aktywnymi metodami wśród polonijnych pedagogów. Nie zawiodła także tym razem. Warsztaty „Podróże po niepodległej Polsce” zdobyły szerokie uznanie. Podobnie jak niedzielne warsztaty trenerki.

Konferencje Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” zawsze stoją na wysokim poziomie. I tym razem nie zawiedliście – dziękowali uczestnicy na zakończenie. My również – jeszcze raz – bardzo dziękujemy Państwu za przybycie i zapraszamy na kolejną konferencję!



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

Projekt współfinansowany ze środków otrzymanych od MEN na realizację zadania: „Organizowanie kolonii i innych form letniego wypoczynku dzieci i młodzieży polonijnej oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli prowadzących nauczanie języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej oraz innych przedmiotów nauczanych w języku polskim za granicą”.



Projekt współfinansowany w ramach sprawowania opieki Senatu Rzeczypospolitej Polskiej nad Polonią i Polakami za granicą.



Katarzyna Czyżycka

Filolog polski, logopeda. Pracuje z dziećmi polonijnymi dwu- i wielojęzycznymi, które mają problemy z przyswajaniem języka polskiego (m.in. ORM, dysleksja, autyzm, zaburzenia neurologiczne). Dyrektor programowy Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli SWP.



Katarzyna Czyżycka

Przystanek Dwujęzyczność w Nowym Jorku

W New Jersey trenerki Ilona Szliter-Wyzińska i Katarzyna Czyżycka udały się do przedszkoli Happy Time Day Care, gdzie przeprowadziły lekcje pokazowe. Fot. archiwum SWP

W 2018 roku spotykamy się na obu kontynentach. Przystanek Dwujęzyczność to idea, która zwraca uwagę na rozwój osoby wielojęzycznej i wielokulturowej. To pomysł dla nauczycieli polonijnych, rodziców i dzieci promujący dwujęzyczność wśród Polonii i Polaków za granicą poprzez wydarzenia kulturalne i szkolenia dla nauczycieli i rodziców. Dodatkowym elementem będzie także możliwość skonsultowania się rodzica dziecka z psychologiem lub/i logopedą zajmującymi się na co dzień pacjentami dwujęzycznymi.

Pierwszy tegoroczny Przystanek odbył się w Stanach Zjednoczonych w Nowym Jorku 19-23 maja.

Najbliższy Przystanki

Przystanek Dwujęzyczność w Grodnie – 26-29 sierpnia,
Przystanek Dwujęzyczność w Londynie – 29 września,
Przystanek Dwujęzyczność w Edynburgu – 5-7 października,
Przystanek Dwujęzyczność w Madrycie – 19-21 października.

Przystanek Dwujęzyczność w Nowym Jorku 19-23 maja 2018 roku

Podczas czterech dni działań z naszych szkoleń skorzystało prawie 100 nauczycieli, z konsultacji psychologicznych i logopedycznych 70 osób, natomiast bawiło się z nami, wzmacniając swoją dwujęzyczność ponad 1000 dzieci w Centrum Polsko-Słowiańskim i w pięciu szkołach na terenie NY i NJ.

Program wydarzenia obejmował panel dyskusyjny z udziałem prezesa Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” Dariusza Piotra Bonisławskiego, prezesa Centrali Polskich Szkół Deksztalczących Doroty Andraki, Ilony Szliter-Wyzińskiej i Justyny Berezy – Polonijnych Nauczycieli Roku 2017 oraz innych ważnych Gości Honorowych otwarcia.

Pierwsze zajęcia pokazowe odbywały się w dwóch miejscach jednocześnie. W Polskiej Szkole przy parafii św. Jadwigi w Trenton Justyna Bereza pokazywała, jak prowadzić lekcje języka polskiego aktywnymi metodami nauczania, a Katarzyna Czyżycka, logopeda, terapeuta, w czasie zajęć w młodszych klasach prezentowała sposób radzenia sobie ze skrzyżowaną lateralizacją uczniów. W tym samym czasie w Polskiej Szkole Deksztalczącej im. H. Sienkiewicza Ilona Szliter-Wyzińska prowadziła metodami aktywnymi lekcje pokazowe historii, a Anna Nepomuceno, psycholog i terapeutka MK – zajęcia z czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną.

Wykłady i warsztaty w szkołach polonijnych

Czy na lekcjach historii można się bawić i uczyć jednocześnie? Oczywiście, że tak! W ramach akcji Przystanek Dwujęzyczność takie zajęcia prowadziła w sobotę 19 maja w Polskiej Szkole Doksztalającej im. H. Sienkiewicza na Brooklynie Ilona Szliter-Wyzińska - Polonijny Nauczyciel Roku 2017. W ramach Przystanku Dwujęzyczność w sobotę, 19 maja w Polskiej Szkole Doksztalającej im. H. Sienkiewicza na Brooklynie i w Polskiej Szkole pw. św. Jadwigi odbyły się warsztaty dla dzieci i rodziców. Nie obyło się także bez konsultacji logopedycznych, psychologicznych i spotkań z rodzicami.

Sobotnie warsztaty w ramach Przystanku w Polskiej Szkole w Trenton oraz w Polskiej Szkole Doksztalającej im. Henryka Sienkiewicza na Brooklynie spotkały się z dużym zainteresowaniem ze strony nauczycieli. Przyswiecało nam hasło „Uczymy jak uczyć”, a z poruszanych zagadnień warto wymienić następujące:

- Dwukulturowość – wyzwanie dla polskich rodziców w Stanach Zjednoczonych,
- Słuchać, słyszeć, usłyszeć, czyli kilka słów o percepcji słuchowej,
- Historia Polski dla dzieci polonijnych.

W Centrum Polsko-Słowiańskim na Greenpoint Przystanek Dwujęzyczność odwiedziło prawie 600 osób! W ciągu dnia dzieci i rodzice mieli możliwość uczestniczenia w zabawach rozwijających dwujęzyczność i poczucie polskości oraz skorzystania z konsultacji z logopedą i psychologiem.

W kolejnym punkcie programu trenerki Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” udały się na Long Island, gdzie najpierw w Kids Academy Lindenhurst przeprowadziły lekcję pokazową, której motywem przewodnim była *Legenda o Czechu, Lechu i Rusie*, a następnie w Polskiej Szkole Doksztalającej im. Zbigniewa Herberta w Copiague, New York, Anna Nepomuceno przeprowadziła wykład *Dwujęzyczność w Praktyce*, a Ilona Szliter-Wyzińska wykład pt. *Rola historii w nauczaniu polonijnym*. Odbyły się również warsztaty i spotkania z rodzicami.

CZY WIESZ, ŻE...

Pierwsi Polacy w Anglii pojawili się już na przełomie XIV i XV wieku. Głównie byli to kupcy lub wysłannicy królewscy. Dopiero 100 lat później rozkwit kontaktów polsko-angielskich dotyczących kultury spowodował, że więcej Polaków decydowało się na wyjazd do Anglii (źródło: MSZ).



Lekcja pokazowa w Kids Academy Lindenhurst. Fot. archiwum SWP

Otwarcie Lokalnego Ośrodka Metodycznego w Nowym Jorku

23 maja 2018 roku otworzyliśmy kolejny Lokalny Ośrodek Metodyczny. Nowy LOM działał będzie w Nowym Jorku dzięki partnerstwu Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” i Centrali Polskich Szkół Doksztalających. Doradcą metodycznym została Maria Marchwinski, której serdecznie gratulujemy!

Uroczystym otwarciem Lokalnego Ośrodka Metodycznego zakończyliśmy akcję Przystanek Dwujęzyczność w Nowym Jorku.

Serdecznie dziękujemy Zarządowi Centrali Polskich Szkół Doksztalających za współpracę, Marii Marchwińskiej za koordynację Przystanku na terenie USA, naszym trenerkom: Ilonie Szliter-Wyzińskiej, Justynie Berezie i Ani Nepomuceno.

Projekt „Przystanek Dwujęzyczność” finansowany jest ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej przy wsparciu finansowym Senatu RP.



Katarzyna Czyżycka

Filolog polski, logopeda. Pracuje z dziećmi polonijnymi dwu- i wielojęzycznymi, które mają problemy z przyswajaniem języka polskiego (m.in. ORM, dysleksja, autyzm, zaburzenia neurologiczne). Dyrektor programowy Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli SWP.

Maja Kupiszewska

Jan Brzechwa – poeta niespełniony

Antek, syn autorki, uwielbia czytać wiersze Jana Brzechwy w miłym towarzystwie. Fot. Maja Kupiszewska

Wiersze Brzechwy to klasyka polskiej poezji dla dzieci. Wychowało się na nich wiele pokoleń i choć czas upływa – nie tracą popularności. Mało tego, po utwory tego poety sięga większość rodziców dzieci zaczynających przygodę z czytaniem. Dźwięczne, rytmiczne, wpadające w ucho, dowcipne, często przewrotne i zaskakujące – mają w sobie wszystko to, co sprawia, że żyją, ciągle bawią, nie nudzą. Chce się je czytać!

Kto nie zna *Kaczki dziwaczki*, *Lenia*, *Przygody Pchły Szachrajki*, *Samochwały*, *Tańcowała igła z nitką*, *Na straganie*, *Na wyspach Bergamutach*? Kto nie czytał *Akademii Pana Kleksa* (wielu odczytuje ją jako metaforę wojny)? Wyliczać można długo, ale wystarczy sięgnąć po jeden z wielu tomów wierszy tego autora, by przekonać się, że każdy z jego utworów to majstersztyk – to wielka sztuka pisać tak, aby bawić czytelników w każdym wieku, a Brzechwa to potrafił. Nie pouczał, nie moralizował, pisał to, co mu wyobraźnia podpowiadała, wymyślał, bajdurzył, rozśmieszał i bawił. Wiersze Brzechwy skrzą się dowcipem, czasem absurdalnym, świetnie odbieranym przez najmłodszych. Czytając je czuć, że bawił się słowem i pisaniem, a my bawimy się wraz z poetą. Razem z Julianem Tuwimem wynieśli poezję dziecięcą na zupełnie inny poziom.

Na wyspach Bergamutach

Na wyspach Bergamutach
Podobno jest kot w butach,
Widziano także ośła,

Którego mrówka niosła,
Jest kura smograjka
Znosząca złote jajka,
Na dębach rosną jabłka
W gronostajowych czapkach,
Jest i wieloryb stary,
Co nosi okulary,
Uczone są łososie
W pomidorowym sosie
I tresowane szczury
Na szczycie szklanej góry,
Jest stoń z trąbami dwiema
I tylko... wysp tych nie ma.

Kim był człowiek, którego 120 rocznicę urodzin obchodziliśmy 15 sierpnia? Co wiemy o jednym z najpopularniejszych autorów piszących dla dzieci poza tym, że miał pochodzenie żydowskie, był kuzynem Bolesława Leśmiana i wybitnym prawnikiem? Zachęcam do sięgnięcia po biografię poety napisaną przez Mariusza Urbanka zatytułowaną *Brzechwa nie dla dzieci* (wyd. Iskry, 2013). Czytając tę książkę, poznamy pisarza nie



Jan Brzechwa (przed 1950 rokiem). Fot. Władysław Miernicki, Wikimedia Commons, licencja public domain

tylko jako poetę, ale satyryka i autora liryk, doskonałego prawnika, lecz także jako mężczyznę kochającego kobiety, fascynującego, błyskotliwego, ale też autora, który w okresie powojennym pisał peany pochwalne na zlecenie władz. Poznamy przede wszystkim autora niespełnionego – Brzechwa chciał być wielkim poetą, ale krytyka literacka nie była dla niego zbyt przychylna, zarzucano mu wzorowanie się m.in. na Leśmianie, co Brzechwę bolało.

Dzieciństwo Brzechwy

Brzechwa urodził się 15 sierpnia 1898 roku w Żmeryncie na Podolu. Pochodził z rodziny żydowskiej, dzieciństwo i młodość spędził na Kresach Wschodnich. W dzieciństwie ze względu na pracę ojca (Aleksander Lesman był inżynierem i naczelnikiem parowozowni Kolei Południowo-Zachodniej, przenosił się tam, gdzie posyłały go władze carskiej kolei) często zmieniał miejsca zamieszkania. Bardziej związany był z ojcem niż matką. Ojciec był ciepły, dowcipny, cierpliwy, matka – oschła i surowa, narzekająca na żwawie dzieci i karząca je za drobne

nawet przewinienia. Kiedy matka zmagала się z migreną, ojciec wprowadzał dzieci w świat literatury, historii, wyjaśniał zjawiska chemiczne i fizyczne – Jan z siostrą Haliną kochali go i darzyli wielkim szacunkiem.

Z Kresów do Warszawy

Do Warszawy przyjechał z Kresów w 1918 roku. Za sobą miał już debiut w 1915 roku i pseudonim literacki wymyślony przez Leśmiana – Brzechwa, czyli opierzona część strzały. Zaczął studia prawnicze (wcześniej próbował sił w Kazaniu na studiach medycznych i polonistyce, jednak je porzucił). W tym samym czasie wstąpił do 36. Pułku Piechoty Legii Akademickiej i w latach 1920-1921 walczył w wojnie polsko-bolszewickiej. Zafascynowany Marszałkiem, napisał dla niego wiele wierszy, niektóre z nich wydał w 1935 roku w tomie *Piołun i obłok* oraz 1938 roku w tomiku *Imię wielkości*: wiersze o Józefie Piłsudskim. Przeczytajmy fragmenty tych nieznanych szerzej utworów:

Piosenka żołnierska

*Leżałem pełen niewiary
W strzeleckim rowie na dnie.
Smutny byłem i szary
I nigdy nie znałeś mnie. (...)*

Imię wielkości

*Pamiętam szeregi tamte,
I dzisiaj już wszystko wiem:
Tyś dla nich był Komendantem,
A dla mnie jawą i snem. (...)*

Piołun i obłok

*(...) Marnym byłem żołnierzem, lecz dotąd dumny chodzę,
Że szary mundur nosiłem, wtedy, gdy On był wodzem,
Że dzisiaj z rozdartym sercem, przy najsmutniejszej trumnie,
Płacze się tak prawdziwie. I gorzko. I tak - dumnie. (...)*

Po powrocie z frontu w 1920 roku wznowił studia prawnicze, skończył je cztery lata później. Był współzałożycielem Związku Autorów i Kompozytorów Scenicznych ZAiKS. Po studiach, na których wybrał specjalizację prawo autorskie, pracował jako adwokat i radca prawny ZAiKS-u (potem był też przewodniczącym zarządu ZAiKS-u i jego prezesem). Na salach sądowych nie miał sobie równych. Perfekcyjny, błyskotliwy – na brak klientów nie narzekał, bronił wielu autorów, wydawców.

Jan Brzechwa – przystojny, elegancki czarujący i błyskotliwy przyciągał kobiety i nie stronił od damskiego towarzystwa. *Bardzo dbał o wygląd i ubranie. Kiedyś powiedział mi, że musi być zawsze ogolony i przyzwoicie ubrany, bo nieogolony i obdarty to może być co najwyżej milioner.*

Cały czas pisał. Satyry, skecze, monologi, współpracował z kabaretami i aktorami. Co ciekawe, jako autor bajek zadebiutował późno, bo przed czterdziestką.

I to te utwory, traktowane przez niego jako mniej istotne, sprawiły, że na stałe wpisał się do historii literatury dla dzieci. Dlaczego pisał dla dzieci? Podczas wakacji w Zaleszczykach (...) zaczął pisać wierszyki, żeby rozerwać dorosłych. Tak przynajmniej opowiadał w wywiadach. Jednemu z przyjaciół zdradził wersję mniej oficjalną. Otóż poznał w jednym z otwockich pensjonatów przedszkolankę (niepozbawioną urody i wdzięku), i to ją uwodził, układając żartobliwe strofy (Mariusz Urbanek, *Brzechwa nie dla dzieci*, s. 93).

Kobiety i miłość

Jan Brzechwa – przystojny, elegancki czarujący i błyskotliwy przyciągał kobiety i nie stronił od damskiego towarzystwa. *Bardzo dbał o wygląd i ubranie. Kiedyś powiedział mi, że musi być zawsze ogolony i przyzwoicie ubrany, bo nieogolony i obdarty to może być co najwyżej milioner* (cytat z wywiadu z Krystyną Brzechwą, córką poety; Mariusz Urbanek, *Brzechwa nie dla dzieci*).

Miał trzy żony (z pierwszą miał ślub kościelny, z drugą ewangelicki, z trzecią cywilny), kilka dłuższych związków pozamałżeńskich i wiele kochanek. Po raz pierwszy w związek małżeński wstąpił w 1926 roku, jego wybranką została Maria Sunderland, małżeństwo jednak trwało bardzo krótko. Krótko po urodzinach córki Krystyny (w 1928 roku), rozwiedli się. Miał już wtedy romans z Karoliną Meyer, którą poślubił w 1929 roku. Trzecią żonę zdobywał długo – zakochał się w niej w 1940 roku i tą miłością żył przez całą wojnę. Joanna Serocka była żoną fryzjera, którego nie chciała rzucić, twierdząc, że go kocha.

Czas wojny

Bajkopisarz chudł w oczach, przez co uwydatniały się jego semickie rysy – jak pisał o nim pisał Brandys. Zapytał kiedyś Brzechwę, jak udało mu się przeżyć okupację, skoro żydowskie pochodzenie miał wypisane na twarzy. Poeta odpowiedział: *To bardzo proste. Okupacja mnie nie dotyczyła. Byłem zakochany.* (Mariusz Urbanek, *Brzechwa nie dla dzieci*, s. 103).

Któregoś dnia został zatrzymany i przewieziony do siedziby gestapo, powodem był jego wygląd. Na oskarżenie, że jest Żydem, zaprzeczył i dodał, że mogą go rozstrzelać, bo jemu nie zależy na życiu. Zaskoczeni Niemcy kontynuowali rozmowę, a gdy usłyszeli, że zatrzymany jest zakochany, a wybranka go nie chce, więc życie straciło dla niego sens – wybuchli śmiechem i... puścili go wolno. Poeta

Któregoś dnia został zatrzymany i przewieziony do siedziby gestapo, powodem był jego wygląd. Na oskarżenie, że jest Żydem, zaprzeczył i dodał, że mogą go rozstrzelać, bo jemu nie zależy na życiu. Zaskoczeni Niemcy kontynuowali rozmowę, a gdy usłyszeli, że zatrzymany jest zakochany, a wybranka go nie chce, więc życie straciło dla niego sens – wybuchli śmiechem i... puścili go wolno.



Liczba wznowień publikacji dla dzieci autorstwa Jana Brzechwy jest oszałamiająca, a na dodatek pięknie ilustrowana. Fot. zrzut ekranu wyszukiwarki Google

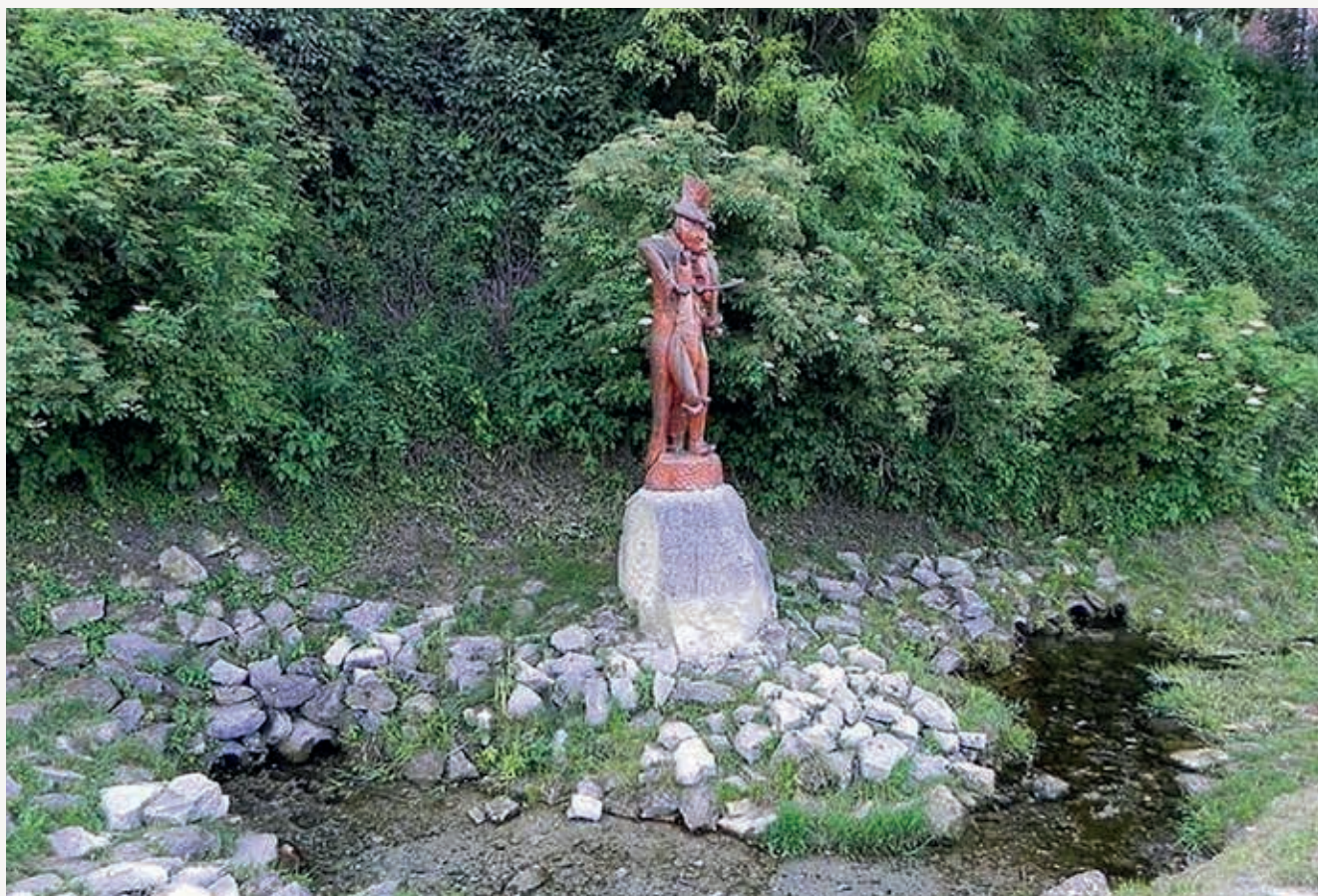
już przy bramie zorientował się, że na biurku zostawił torcik, więc zawrócił, zapukał, wszedł do pokoju przesłuchań, zabrał torcik, przeprosił i wyszedł. Jego zachowanie było tak zuchwałe, że zaskoczeni gestapowcy nie zareagowali.

Joanna Serocka zgodziła się zostać żoną Brzechwy dopiero po wojnie (poślubiając znacznie młodszą od siebie kobietę w papierach, odjął sobie dwa lata, przez co w wielu źródłach jeszcze teraz można przeczytać, że urodził się w 1900 roku), byli małżeństwem do śmierci poety, co nie przeszkadzało mu spotykać się z innymi kobietami.

Z córką miał kontakt w latach, kiedy ta była już dorastającą panną. Relacje między nimi były poprawne.

Romans z władzą stalinowską

Brzechwie zarzuca się zdradę ojczyzny i współpracę z socjalistyczną władzą. W okresie powojennym pisał wiersze, satyry, szopki wychwalające ówczesne władze i Stalina (po śmierci tego ostatniego zaprzestał pisać



Pomnik słynnego chrząszcza w Szczepieszynie („W Szczepieszynie chrząszcz brzmi w trzcinie...”), Szczepieszyn, 2012. Fot. Wikimedia Commons, licencja CC

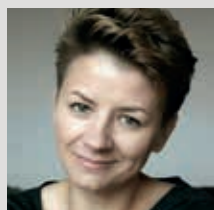
na zlecenie), oraz krytykujące opozycję, czego wielu nie mogło mu darować. Szczególnie w ostatnich czasach przez media raz na jakiś czas przetacza się spór, czy taki człowiek może być patronem szkół i przedszkół. Czytając wspomnienia i wypowiedzi osób, które znały Brzechwę, wyłania się obraz człowieka dobrego, pomocnego innym – potrafił walczyć (nie tylko na sali sądowej) o ludzi, jeśli widział, że są traktowani niesprawiedliwie. Problemy z sercem, trudny dostęp do opieki specjalistów (jeśli nie było się osobą zasłużoną dla władz, nie mogło się liczyć na dostęp specjalistycznych placówek), chęć życia na pewnym poziomie, ale

też spokój, by pisać to, co było dla niego ważne – sprawiły, że Brzechwa uległ władzom. Nie robił tego z wyrachowania, a raczej przekonania, że tak trzeba. Dlaczego sprzyjał władzy w czasach stalinowskich? Ludzie, którzy zaangażowali się wtedy w życie polityczne, wierzyli w ten system (Wisława Szymborska też miała taki epizod, wytykany nawet po jej śmierci). Przynajmniej ci, którzy przeżyli okupację w Polsce, w Generalnej Guberni. *Niektórzy naprawdę potraktowali przyjsie Rosjan jak wyzwolenie* – mówiła Krystyna Brzechwa w rozmowie z Mariuszem Urbankiem (*Brzechwa nie dla dzieci*, s. 327).

CZY WIESZ, ŻE...

Pod koniec XIX wieku do Anglii zaczęły przybywać pierwsze grupy Polaków poszukujących pracy i lepszego zatrudnienia. W tym okresie Wielką Brytanię zamieszkiwało około 2 tysiące Polaków. Z wybuchem I wojny światowej i nadzieją Polski na odzyskanie niepodległości, zaczęły powstawać polskie szkoły i stowarzyszenia (źródło: MSZ).

Jan Brzechwa zmarł 2 lipca 1966 roku w Warszawie. Do dziś jego wiersze dla dzieci cieszą się ogromnym powodzeniem i zna je każde dziecko, które ma styczność z językiem polskim. Nie wymaże ich z kanonu nawet duża skaza na powojennej biografii Brzechwy, choć dylematy dorosłych w ocenie postępowania będą się pojawiać. Dzieci mogą za to cieszyć się pięknymi wierszykami.



Maja Kupiszewska

Z wykształcenia polonistka, z zawodu dziennikarka i redaktorka. Zakochana w literaturze dla dzieci. Po godzinach prowadzi blog poświęcony pięknym i mądrym książkom dla dzieci.

Psie smutki

Na brzegu błękitnej rzeczki
Mieszkają małe smuteczki.

Ten pierwszy jest z tego powodu,
Że nie wolno wchodzić do ogrodu,
Drugi – że woda nie chce być sucha,
Trzeci – że mucha wleciała do ucha,
A jeszcze, że kot musi drapać,
Że kura nie daje się złapać,
Że nie można gryźć w nogę sąsiada
I że z nieba kiełbasa nie spada,
A ostatni smuteczek jest o to,
Że człowiek jedzie, a piesek musi biec piechotą.

Lecz wystarczy pieskowi dać mleczko
I już nie ma smuteczków nad rzeczką.

Samochwała

Samochwała w kącie stała
I wciąż tak opowiadała:

Zdolna jestem niestychanie,
Najpiękniejsze mam ubranie,
Moja buzia tryska zdrowiem,
Jak coś powiem, to już powiem,
Jak odpowiem, to roztrośnie,
W szkole mam najlepsze stopnie,
Śpiewam lepiej niż w operze,
Świetnie jeżdżę na rowerze,
Znakomicie muchy łapię,
Wiem, gdzie Wiśła jest na mapie,
Jestem mądra, jestem zgrabna,
Wiotka, słodka i powabna,
A w dodatku, daję słowo,
Mam rodzinę wyjątkową:
Tato mój do pieca sięga,
Moja mama - taka tęga
Moja siostra - taka mała,
A ja jestem - samochwała!

Pomidor

Pan pomidor wlaź na tyczkę
I przedrzeźnia ogrodniczkę.
Jak pan może,
Panie pomidorze?!

Oburzyło to fasolę:
A ja panu nie pozwolę!
Jak pan może,
Panie pomidorze?!

Groch zzieleniał aż ze złości:
Że też nie wstyd jest waszmości,
Jak pan może,
Panie pomidorze?!

Rzepka także go zagadnie:
Fe! Niedobrze! Fe! Nieładnie!
Jak pan może,
Panie pomidorze?!

Rozgniewały się warzywa:
Pan już trochę nadużywa.
Jak pan może,
Panie pomidorze?!

Pan pomidor zawstydzony,
Cały zrobił się czerwony
I spadł wprost ze swojej tyczki
Do koszyczka ogrodniczki.





Rafał Dajbor

Bitwa o Anglię oczami historyków i filmowców

Bombowce Heinkel He 111 nad Londynem w czasie bitwy o Anglię. Fot. Wikimedia Commons, licencja public domain

Byla pierwszą wielką bitwą w historii światowych wojen stoczoną tylko i wyłącznie w powietrzu, z użyciem samolotów bojowych, bez żadnego udziału piechoty, sił pancernych czy morskich (choć te ostatnie bywały podczas niej celem bombowców). Naprzeciwko siebie stanęły dwa bloki – z jednej strony siły niemieckie i włoskie, z drugiej – sprzymierzony front, w którym najważniejszą rolę odegrali Brytyjczycy, Kanadyjczycy, Czesi i Polacy.

Początkowo Hitler nie zamierzał bombardować Wielkiej Brytanii, choć plany ewentualnych ataków powietrznych nakazał przygotować już pod koniec 1939 roku. Gdy jednak w roku 1940 przed wojskami niemieckimi skapitulowała Francja, wódz Trzeciej Rzeszy był przekonany, iż Brytyjczycy przyjmą jego warunki, nie zdecydują się reagować na ruchy niemieckiej armii w Europie i atak na Anglię nie będzie konieczny. Stało się jednak inaczej. Stojący na czele rządu brytyjskiego Winston Churchill stanowczo odmówił podporządkowania się Hitlerowi. W tej sytuacji Führer nakazał przygotowanie planów inwazji lądowej na Wyspy Brytyjskie. Aby się powiodły, konieczne było jednak zniszczenie brytyjskich sił powietrznych (a przy okazji – morskich), które stanowiły podstawową siłę obronną Anglii, a także odizolowanie Wielkiej Brytanii od reszty świata poprzez niszczenie przybywających do tego kraju transportów morskich. Tak rozpoczęła się bitwa o Anglię. Batalia, w której hitlerowskie Niemcy poniosły klę-

skę i która była jednym z kamieni milowych w długiej drodze do pokonania Niemiec, i wygrania wojny przez antyhitlerowską koalicję.

Ramy czasowe i początkowy przebieg ataków

Warto od razu zaznaczyć, że ramy czasowe bitwy o Wielką Brytanię traktowane są przez historyków umownie, a rozbieżności te wynikają z różnej oceny tego, które ze starć zaliczyć należy do bitwy o Anglię. Według tradycyjnej brytyjskiej szkoły historycznej, przyjętej już w 1941 roku, bitwa o Anglię toczyła się od 8 sierpnia do 31 października 1940 roku i dzieliła się na cztery mniejsze okresy (8-18 sierpnia, 19 sierpnia-5 września, 6 września-5 października, oraz 6-31 października 1940 roku). Znaczna liczba historyków przyjmuje taki właśnie podział. Część badaczy wyróżnia jednak pięć mniejszych okresów, rozciągając tym samym trwanie kampanii powietrznej na czas pomiędzy 10 lipca a 31

października 1940 roku. Spory budzi też to, czy Hitler naprawdę planował lądową inwazję na Anglię (taka operacja byłaby dla zaangażowanych jednocześnie na wielu frontach sił niemieckich olbrzymim wysiłkiem), czy też ataki powietrzne miały jedynie na celu złamać morale Brytyjczyków i zmusić Churchilla do podpisania korzystnego dla Trzeciej Rzeszy paktu pokojowego z Niemcami.

Początkowo Niemcy mieli przewagę nad Anglią. Walczyli z brytyjskimi samolotami, bombardowali cele naziemne, niszczyli statki i okręty, atakowali także jednostki handlowe i wciągali pilotów brytyjskich w wyniszczające walki nad Kanałem La Manche.

Niemieckie bombowce zaatakowały m.in. Cardiff, Hull, Liverpool, Birmingham, Filton, niszczone przede wszystkim lotniska, ale także zakłady zbrojeniowe, fabryki, węzły kolejowe, porty, a z czasem także cele czysto cywilne, takie jak dzielnice mieszkaniowe. Straty brytyjskie były potężne, jednak Anglicy nie zamierzali się poddać i ze swoich początkowych klęsk szybko zaczęli wyciągać konstruktywne wnioski. Swoistym przełomem w bitwie o Anglię był omyłkowy, wykonany z powodu banalnego błędu nawigacyjnego atak na obiekty cywilne w Londynie, dokonany wbrew rozkazom Hitlera i dowódcy Luftwaffe Hermanna Goeringa. Myliłby się oczywiście ten, kto sądziłby, że Hitler i Goering zakazywali ataków na Londyn z powodów humanitarnych... Bynajmniej. Obaj po prostu domyślali się, jaka będzie reakcja angielskiego premiera. I tu się akurat nie pomylili – Churchill w odwecie wysłał bombowce do Berlina. Gdyby w tym momencie dowództwo Trzeciej Rzeszy postanowiło myśleć racjonalnie i nie działać według wojennej logiki odwetu za odwet – Niemcy być może zwyciężyliby w bitwie o Anglię. To jednak tylko gdybanie.

Fakty są bowiem takie, że odwet Wielkiej Brytanii sprowokował z kolei odwet Niemiec i bombardowania Londynu, który z biegiem czasu stał się głównym celem ataku niemieckich samolotów. I to był poważny błąd Hitlera i Goeringa. Tuż przed omyłkowym zbombardowaniem Londynu piloci RAF-u byli zdziśiatkowani. Wielu zginęło, wielu było rannych, inni nie czuli się psychicznie na siłach, by dalej walczyć, wielka liczba samolotów była uszkodzona na skutek bombardowań hangarów i płyt lotnisk. Walki powietrzne wyczerpywały aliantów, przechylając szalę zwycięstwa na stronę niemiecką. Angażując potężne siły w ataki na Londyn, Hitler liczył, że systematyczne niszczenie miasta złamie wolę walki Anglików i osłabi autorytet Churchilla. Nie przewidział jednak, że

Udział polskich lotników w bitwie o Anglię jest faktem w naszym kraju powszechnie znanym. Znane są także słowa Churchilla głoszące, że jeszcze nigdy tak wielu nie zawdzięczało tak wiele tak niewielu, odnoszące się do cudzoziemskich pilotów walczących na angielskim niebie.

czas, w którym głównym celem angielskich wojsk będzie obrona przeciwlotnicza Londynu, stanie się jednocześnie dla pilotów myśliwców chwilą oddechu, czasem na przegrupowanie się, zebranie sił i naprawę sprzętu, a jednocześnie – wywoła w lotnikach widzących bombardowania swojej stolicy gniew i wzmocni w nich siłę ducha potrzebną do podjęcia walki na nowo. Gdy RAF „wrócił do gry”, coraz bardziej wyczerpane lotnictwo Trzeciej Rzeszy

zaczęło przegrywać bitwę za bitwą i ostatecznie przegrało całą powietrzną batalię. 12 października 1940 roku feldmarszałek Wilhelm Keitel, szef naczelnego dowództwa Wehrmachtu, wydał rozkaz, w którym stwierdzał, że wódz III Rzeszy zdecydował o kontynuowaniu

do wiosny 1941 roku przygotowań do inwazji lądowej. Oznaczało to w praktyce odłożenie planów desantu morskiego na Wyspy Brytyjskie na czas nieokreślony, a tym samym – pośrednie przyznanie się samego Adolfa Hitlera do porażki walce o pokonanie Brytyjczyków i zwasalizowanie Winstona Churchilla.

Udział Polaków w bitwie o Anglię

Bitwa o Anglię była pierwszą dużą batalią, którą Adolf Hitler i jego wojsko przegrało. Począwszy od błyskawicznego pokonania Polski we wrześniu 1939 roku (z pomocą Związku Radzieckiego), poprzez pomniejsze zwycięstwa, aż po rzucenie na kolana Francji i okupację tego kraju (a przypomnijmy, że w tamtych czasach Francja cieszyła się statusem mocarstwa) – wojska niemieckie notowały same sukcesy. Tuż po bitwie o Anglię sojusze się odwróciły i rozpoczął się atak niemiecki na ZSRR. Także przegrany przez Hitlera. Wielu historyków uważa, że właśnie otwarcie frontu wschodniego było największym błędem Führera, a przegrana ze Stalinem – pierwszą poważną porażką wojsk Trzeciej Rzeszy. Jeśli tak, to bitwę o Anglię śmiało można uznać za pra-klęskę. Bo to ona pokazała, że uchodzący za niezwyciężonego Adolf Hitler nie jest niepokonany...

Bitwa o Anglię była wydarzeniem, które musiało znaleźć swój filmowy opis. Widowskowe walki powietrzne, dzielni piloci alianccy, nikczemni wrogowie bombardujący niewinnych cywilów... Temat w rzeczy samej – filmowy!

Udział polskich lotników w bitwie o Anglię jest faktem w naszym kraju powszechnie znanym. Znane są także

słowa Churchilla głoszące, że *jeszcze nigdy tak wielu nie zawdzięczało tak wiele tak niewielu*, odnoszące się do cudzoziemskich pilotów walczących na angielskim niebie. Warto dopowiedzieć, że to właśnie udział pilotów innych niż Brytyjczycy sprawił, że walki o Wielką Brytanię zakończyły się sukcesem. W początkowej fazie walk Brytyjczycy utracili 77 samolotów oraz 40 doskonale wyszkolonych i doświadczonych już w walkach m.in.



Plakat filmowy „Dywizjon 303”. Fot. materiały prasowe dystrybutora



Plakat filmu „303. Bitwa o Anglię”. Fot. materiały promocyjne dystrybutora

nad Francją pilotów. Ratunkiem w tej sytuacji było odwołanie się do pilotów cudzoziemskich, do których początkowo Brytyjczycy podchodzili z niechęcią. Jednak to właśnie cztery dywizjony polskie (spośród których najważniejsze były dwa myśliwskie: 302 i 303), dwa dywizjony czeskosłowackie i jeden kanadyjski, które sformowano w obliczu strat, sprawiły, że atak niemiecki został ostatecznie odparty.

Bitwa o Anglię oczyma filmowców

Bitwa o Anglię była wydarzeniem, które musiało znaleźć swój filmowy opis. Widowiskowe walki powietrzne, dzielni piloci alianccy, nikczemni wrogowie bombardujący niewinnych cywilów... Temat w rzeczy samej – filmowy! W 1969 roku na ekrany kin wszedł film wojenno-przygodowy o tytule *Bitwa o Anglię*. Reżyserował Guy Hamilton, zaś w obsadzie roziło się wręcz od gwiazd. W filmie zagrali m.in. Laurence Olivier, Trevor Howard, Curd Jürgens, Christopher Plummer, Michael Caine, Robert Shaw, Susanah York, Harry Andrews, Edward Fox, Ralph Richardson i Michael Redgrave. Oko wprawnego widza – w epizodzie z udziałem jednego z niemieckich pilotów – wypatrzy zaś Hillary’ego Minstera. Ten sam aktor kilkanaście lat później wcielił się – w uwielbianym po dziś dzień przez kolejne pokolenia widzów serialu komediowym *Allo, Allo!* – w postać niemieckiego generała von Klinkerhoffena, który próbuje w małym francuskim miasteczku wytropić dwóch

angielskich lotników strąconych podczas powietrznych walk nad Francją. Toczona się po drugiej stronie kanału La Manche bitwa o Anglię i przygotowania do ewentualnej inwazji niemieckiej na Wyspy Brytyjskie to zresztą jeden z głównych wątków serialu. Wątków bardzo zabawnych, bo niemieccy oficerowie rezydujący w miasteczku – z lubością zabawiający się z kelnerkami pułkownik von Strohm (Richard Marner) i wciąż próbujący poderwać głównego bohatera serialu, Rene Artois, porucznik Gruber (Guy Siner) – są świetnie zdomowieni na francuskiej prowincji i ani im w głowie atakować deszczową oraz mglistą Anglię. Z czasem i sam generał von Klinkerhoffen stanie się raczej niechętny, by na rozkaz „szaleńca z Berlina” wyruszać na drugą stronę kanału La Manche.

Wróćmy jednak do filmu Guya Hamiltona. Nie zabrakło w nim oczywiście wątku polskiego. Pojawiła się w filmie duża scena, w której brytyjski oficer tłumaczy pilotom, co będzie ich zadaniem, zaś polski oficer powtarza to w języku polskim. Z ekranu płynie w tej scenie najczystsza polszczyzna – a to dlatego, że w roli oficera tłumaczącego polskim lotnikom brytyjskie wytyczne wystąpił polski aktor Mieczysław Malicz. Urodzony w 1909 roku Malicz w latach międzywojnia występował jako aktor kabaretowy w teatrach i teatrzykach rewiiowych Warszawy. Lata wojenne rzuciły go do Wielkiej Brytanii. Należał do grona najpopularniejszych artystów polonijnych w Londynie, w którym występował w Teatrze Polskim ZASP. Pod nazwiskiem Mark Malicz zagrał m.in.

w *Oni ocalili Londyn* Vernona Sewella (1958, w filmie tym, opowiadającym m.in. o udziale Polaków w zdobyciu planów niemieckiej Wunderwaffe wystąpiło aż 23 polskich aktorów i statystów), *Leonie Ostatnim* Johna Boormana (1969, tu zagrał jednego ze spiskowców u boku m.in. Marcello Mastroianniego i znanego polskiego aktora-emigranta Vladka Sheybala), *Skrzypku na dachu* Normana Jewisona (1971, w tym światowej sławy musicalu wcielił się w jednego z mieszkańców Anatewki), w filmie sensacyjnym *Lalka na łańcuchu* Geoffreya Reeve'a i Dona Sharpa (1971, zagrał tu członka narkotykowego gangu) oraz w *Podziemiach Asyżu* Alexandra Ramatiego (1986, opowieści o franciszkanach w ruchu oporu, m.in. ratujących Żydów). Zmarł 17 stycznia 1986 roku. Grana przez niego w filmie *Bitwa o Anglię* postać w napisach określona została jako „Pasco”. Czyli zgodnie z angielską wymową – „Pasko”. Można się domyślać, że jej pierwowzorem był zapewne jeden z polskich bohaterów bitwy o Anglię, pilot Ludwik Witold Paszkiewicz.

Interesującą ciekawostką związaną z filmem *Bitwa o Anglię* jest to, iż sceny podniebnych bitew, a także ujęcia odpraw przed wyruszeniem w bój, zachwyciły George'a Lucasa do tego stopnia, że tworząc ujęcia kosmicznych bitew w *Gwiezdnych wojnach* – inspirował się właśnie nimi.

Dwie premiery filmowe w sierpniu 2018 roku!

Przejdźmy do czasów współczesnych. W 2018 roku na ekranach polskich kin miało miejsce niecodziennie zdarzenie. W odstępie kilkunastu dni do kin weszły dwa filmy, których tematem była bitwa o Anglię. Obydwa zrealizowane siłami brytyjsko-polskimi, obydwie w brytyjsko-polskiej obsadzie. Najpierw, 17 sierpnia widzowie mogli obejrzeć film *Hurricane*, w polskich kinach prezentowany pod tytułem *303. Bitwa o Anglię*. Ten film wyreżyserował David Blair, autorami scenariusza byli Robert Ryan i Alastair Galbraith zaś w głównych rolach wystąpili Iwan Rheon, Milo Gibson, Stephanie Martini oraz Marcin Dociński, który wcielił się w postać Witolda Urbanowicza.

Z kolei 31 sierpnia na ekrany wszedł film *Dywizjon 303* inspirowany książką Arkadego Fiedlera. Ten film wyreżyserował Denis Deliś (najbardziej znany z realizacji filmu i serialu *Ja wam pokażę*), wśród czworga autorów scenariusza widniało nazwisko filmowca tak wybitnego, jak Jerzy Skolimowski, zaś w obsadzie znaleźli się m.in. Maciej Zakościelny, Antoni Królikowski, Jan Wieczorkowski i Marcin Kwaśny. Urbanowiczem był tym razem Piotr Adamczyk.

W czasach, gdy każdy dzień mógł być ostatnim, nie wahał się wykonywać ewolucji powietrznych na granicy

szaleństwa. Nikt nie latał tak jak oni. Ich ponadprzeciętne umiejętności i niezwykle patriotyzm mogą być przykładem dla kolejnych pokoleń Polaków, czym jest prawdziwe bohaterstwo. Film opowiada nie tylko o spektakularnych akcjach, w których brali udział podczas bitwy o Anglię, ale pokazuje również ich życie prywatne. Kogo kochali, kogo stracili i za kim tęsknili – zapowiadał film jego dystrybutor. Na marginesie warto zauważyć, że powieść Arkadego Fiedlera *Dywizjon 303* to jedna z najbardziej znanych na świecie polskich książek.

Do dziś w Polsce wydano ją przeszło 30 razy, zaś na rynkach księgarskich w różnych krajach była oferowana m.in. w języku: angielskim, francuskim, portugalskim, holenderskim, a także, co szczególnie interesujące, w języku niemieckim.

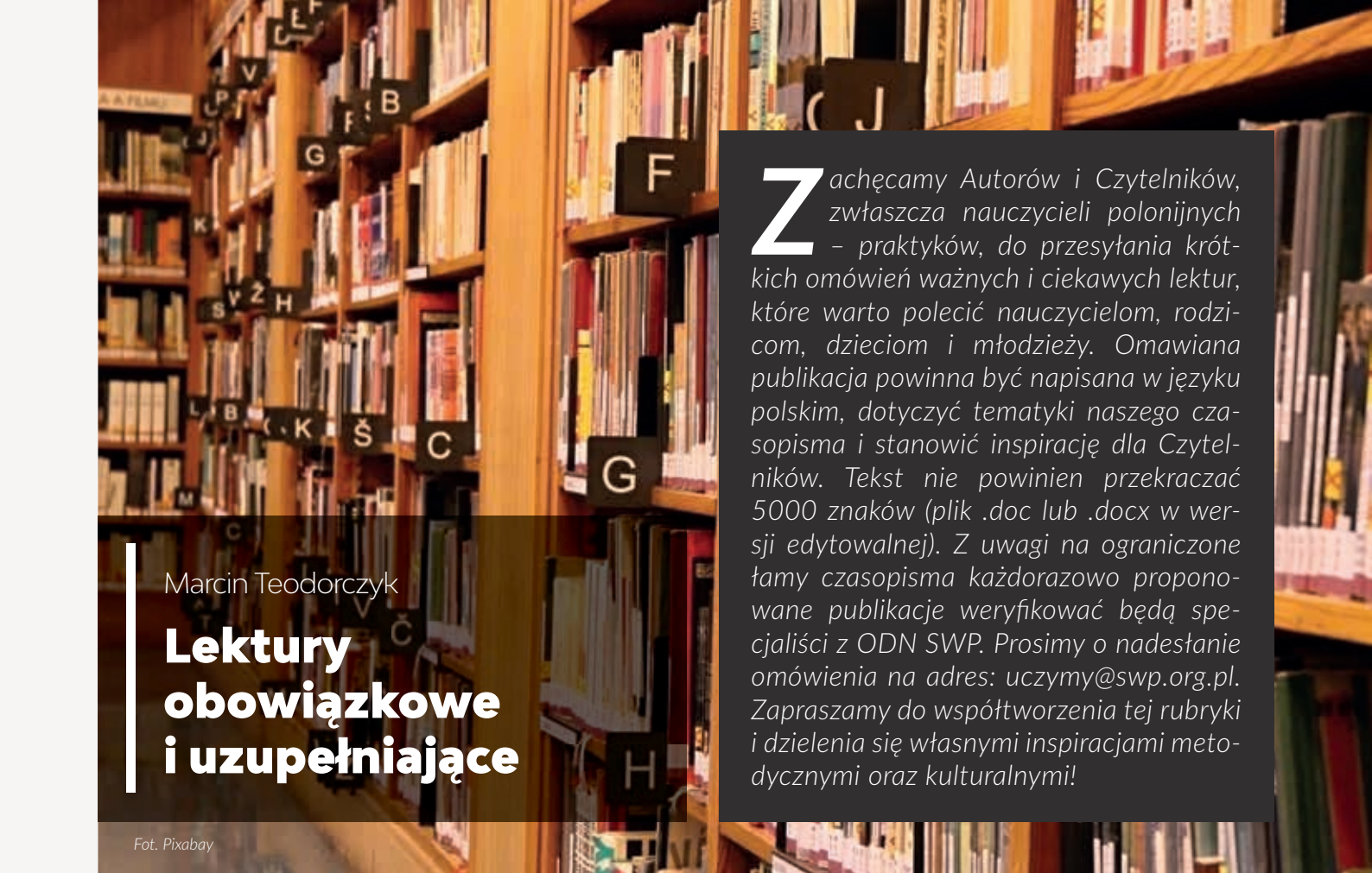
Nie ujmując niczego dwóm „sierpniowym” filmom – pół żartem, pół serio – trudno nie dostrzec, że na polskich ekranach wywiązała się między tymi dwoma tytułami „bitwa o widza”. Filmy wyraźnie ze sobą konkurowały, czego dowodem były nawet identycznie wykonane serie plakatów, przedstawiające twarze głównych bohaterów na tle wojennych widoków, z wytłuszczonymi na ich sylwetkach tytułami, a także znamieny dopisek na plakacie filmu Delicia: *Nie pomył filmu. Prawdziwa historia Dywizjonu 303 na podstawie książki Arkadego Fiedlera. Dopiero od 31 sierpnia w kinach*. Dziś, krótki czas po obydwu premierach, trudno orzec, który z filmów stoczył zwycięską bitwę. Jak to zwykle bywa w dziejach kinematografii – czas pokaże, który z nich wygra to starcie o pozostanie w pamięci kinomanów.

Bitwa o Anglię była wydarzeniem, które w znaczącym stopniu odwróciło bieg II wojny światowej. I które – jak wiele doniosłych wydarzeń historycznych – stało się inspiracją dla twórców filmowych. Udział polskich dywizjonów w obronie powietrznej Wielkiej Brytanii sprawia zaś, że każdy z filmów o tej tematyce siłą rzeczy zawierać musi wątek polski. Bo – powtórzmy raz jeszcze za Churchilllem: *jeszcze nigdy w historii tak wielu nie zawdzięczało tak wiele – tak niewielu*. W tym wielkim bohaterem z Polski.



Rafał Dajbor

Dziennikarz, aktor. Absolwent Instytutu Edukacji Medialnej i Dziennikarstwa Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i Studia Aktorskiego przy Teatrze Żydowskim w Warszawie. Współpracuje z wieloma czasopismami, m.in. „Stolica”, „Słowem Żydowskim” i portalem warszawa.pl. Jako aktor wystąpił w kilkunastu przedstawieniach Teatru Żydowskiego, a także w filmach (m.in. Andrzeja Barańskiego, Feliksa Falka, Marka Koterskiego, Jerzego Skolimowskiego) i serialach. Założyciel i redaktor strony www.mariuszgorczyński.pl poświęconej aktorowi Mariuszowi Gorczyńskiemu (1933–1990).



Marcin Teodorczyk

Lektury obowiązkowe i uzupełniające

Fot. Pixabay

Zachęcamy Autorów i Czytelników, zwłaszcza nauczycieli polonijnych – praktyków, do przesyłania krótkich omówień ważnych i ciekawych lektur, które warto polecić nauczycielom, rodzicom, dzieciom i młodzieży. Omawiana publikacja powinna być napisana w języku polskim, dotyczyć tematyki naszego czasopisma i stanowić inspirację dla Czytelników. Tekst nie powinien przekraczać 5000 znaków (plik .doc lub .docx w wersji edytowalnej). Z uwagi na ograniczone tony czasopisma każdorazowo proponowane publikacje weryfikować będą specjaliści z ODN SWP. Prosimy o nadesłanie omówienia na adres: uczymy@swp.org.pl. Zapraszamy do współtworzenia tej rubryki i dzielenia się własnymi inspiracjami metodycznymi oraz kulturalnymi!

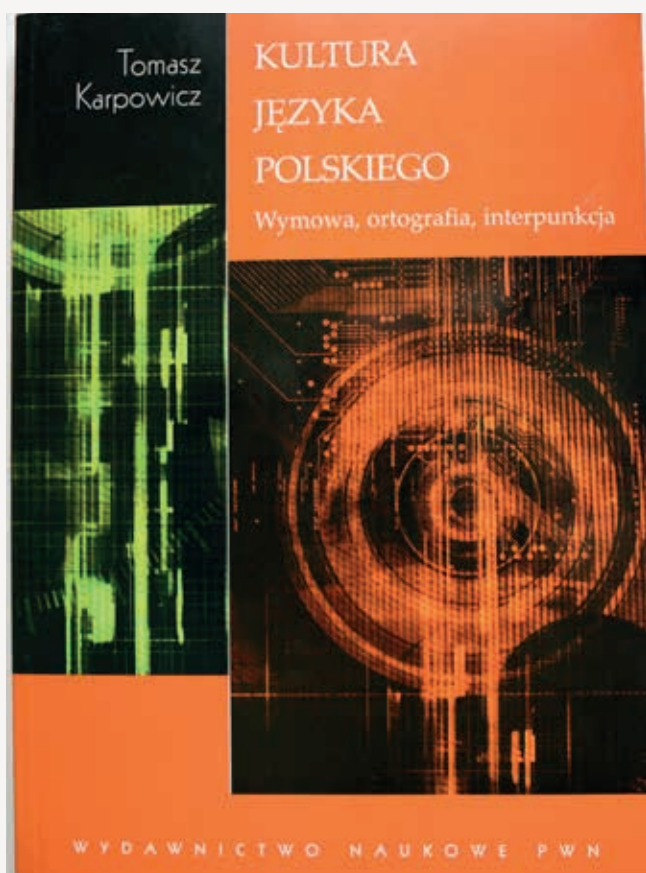
W tym dziale prezentujemy książki, które mogą zainspirować nauczycieli polonijnych do konstruowania scenariuszy zajęć związanych z nauką języka polskiego oraz przedstawiamy propozycje metodyki nauczania. Natomiast w ramach lektur uzupełniających poszukamy kontekstów szeroko rozumianej wiedzy o współczesnej Polsce, polskości, kulturze i społeczeństwie wyłaniających się zarówno z beletrystyki, jak i z publikacji popularnonaukowych czy eseistycznych.

DLA NAUCZYCIELI NAUCZAJĄCYCH PO POLSKU, NIE TYLKO POLONISTÓW

Tomasz Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, wyd. PWN, Warszawa 2018 (pierwsze wydanie – 2008 rok)

Z tą książką nie rozstaję się od dziesięciu lat, odkąd zacząłem studia podyplomowe związane z redakcją językową tekstu. Wykładowcą na studiach był wówczas dr Tomasz Karpowicz, czyli autor prezentowanej publikacji. Śmiało mogę powiedzieć po dekadzie profesjonalnej pracy redaktora, że jest on najlepszym nauczycielem warsztatu językowego redaktora na świecie, a jego dzieło jedną z najważniejszych pozycji dotyczących kultury języka polskiego. Co więcej, wcale nie jest to książka przeznaczona dla hermetycznego grona odbiorców, mimo że terminologia w niej zawarta jest *stricte* naukowa. Uważam, że jest idealna dla każdego nauczyciela uczącego przedmiotów w języku polskim poza granicami kraju, a dla nauczyciela języka polskiego dla dzieci dwujęzycznych pozycja ta jest wręcz obowiązkową!

Dlaczego tak sędzę? Powód jest dość prosty – dr Karpowicz potrafi skutecznie nauczyć, jak poprawnie pisać po polsku, a przy tym jego własny styl pisania jest dla czytelnika bardzo przyjazny. Każdy z nas popełnia błędy językowe i czynimy to nieustannie. Nikt z nas nie zna wszystkich reguł pisowni – zresztą nie ma takiej potrzeby. W tekstach pisanych przez siebie nie jestem w stanie, mimo starań, nie popełnić błędów, gdyż ich nie zauważam. Nawet nauczyciele języka polskiego w Polsce nie są dobrze przygotowani w tym zakresie, a ich wiedza ogranicza się do reguł z dyktand (ukończyłem filologię polską, więc wiem to). Do tego dodajmy polszczyznę tzw. „użytkową”, czyli tę z codziennych lektur gazet czy książek, a wyjdzie nam ogromne niechlujstwo językowe na każdej płaszczyźnie. Dotyczy to także publikacji naukowych. W dobie komunikacji internetowej reguły języka polskiego straciły na znaczeniu i jest to ogromny problem społeczny, za który winę w dużej mierze ponosi szkoła, ponieważ nie uczy uczniów kompetencji językowych i kultury języka polskiego. Inaczej jest wśród nauczycieli polonijnych, którzy kompeten-



Materiały promocyjne wydawnictwa

cje te rozwijają u dzieci dwujęzycznych, więc nacisk na wymowę czy pisownię jest większy, ale z kolei większa jest także trudność związana z procesem nauczania.

Na początek weźmy kilka przykładów: *pół-Polak, niby-nóżka, toby, niby-samochód, teoretycznoliteracki, quasi-traktat, koparkospycharka* – po lekturze książki będą Państwo wiedzieć, dlaczego stosujemy takie zapisy, a z zapamiętaniem ich nie będzie problemu. Najciekawszym i najbardziej potrzebnym rozdziałem w tej publikacji jest ten poświęcony interpunkcji. O ile z zasadami pisowni wyrazów można sobie poradzić – często błędnie zapisany wyraz podkreśla nam słownik w komputerze czy smartfonie – o tyle nawet absolwenci filologii polskiej mają problem z interpunkcją. Rzadko stawiamy przecinki we właściwych miejscach.

Tutaj z pomocą przychodzi Tomasz Karpowicz. Największym odkryciem dla mnie było to, że polską interpunkcję wystarczy zrozumieć, żeby się jej nauczyć, gdyż rządzi ją zasady logiczne (pod warunkiem znajomości podstaw składni polskiej). Oddajmy głos autorowi: *Przepisy interpunkcyjne są co prawda zróżnicowane pod względem stopnia trudności, ważniejsze jest jednak to, że okazują się przy tym logiczne. Obiegowy sąd jest właśnie przeciwny: mówi się i myśli o nadmiernym utrudnieniu twórczego pisarstwa, o pedanterii, która cechuje snobów lub osoby znudzone życiem. Tymczasem znaki interpunkcyjne powinny służyć przede wszystkim uwydatnieniu budowy pewnych całości składniowych,*

złożonych z odpowiednio połączonych wyrazów i nazywanych ogólnie wypowiedzeniami, szczegółowo zaś – zdaniami lub równoważnikami zdania (s. 142).

W roku 2018 książka ta doczekała się ponownego wydania, co świadczy o tym, że jest na nią zapotrzebowanie. Najbardziej polecam część dotyczącą wspomnianej interpunkcji, gdyż zawiera dużo przykładów wypowiedzi i reguł, które zmieniają nasze myślenie o składni i sprawiają, że przecinki nie będą już takie straszne.

DLA MŁODZIEŻY

Rafał Kosik, *Felix, Net i Nika* (seria czternastu powieści), 2004–2015, wyd. Powergraph

Czy znają Państwo Rafała Kosika, jednego z najbardziej poczytnych polskich pisarzy? Pytam prowokacyjnie, podkreślając wielki sukces komercyjny jego powieści, ale może powinienem zapytać nie dorosłych tylko ich dzieci (zresztą dzieci mogą już być dorosłe). Wspomniany autor jest współcześnie najbardziej popularnym pisarzem książek dla młodzieży w Polsce. Choć nie widać go w mainstreamowych mediach, na kanapach w telewizjach śniadaniowych czy na portalach plotkarskich, ma wierne grono czytelników, które stale się poszerza.

Wszystko zaczęło się w 2004 roku od wydania książki *Felix, Net i Nika* oraz *Gang Niewidzialnych Ludzi*. Rok później Kosik otrzymał nagrodę Polskiej Sekcji IBBY w kategorii Książka Roku 2005. Do tej pory Kosik wydał w sumie czternaście powieści z tego cyklu oraz napisał dziewięć opowiadań związanych z cyklem. Ponadto film doczekał się ekranizacji części drugiej, która gościła na ekranach w 2012 roku oraz licznych fanklubów i własnej strony internetowej (interesującego pod względem wizualnym bloga), przez którą autor komunikuje się z czytelnikami. Powoli autora docenia świat, gdyż po tłumaczeniach na języki litewski, czeski, węgierski, seria wkrótce doczeka się tłumaczenia na język... arabski. Do tego pierwsza część, którą omówię, została lekturą szkolną! Te rekomendacje robią wrażenie, więc pora nadrobić zaległości, zwłaszcza że minęło czternaście lat od debiutu, a to oznacza, że pierwsi czytelnicy, którzy wówczas wykupili cały nakład w dwa tygodnie, są już dorosłymi ludźmi. Skoro kolejne pokolenie sięga po książki Kosika, to znaczy, że przetrwały próbę w czasach nowych technologii, kiedy wszystko szybko się dezaktualizuje.

Nie zdradzając szczegółów, przytoczę krótkie omówienie książki przez nastoletnią czytelniczkę, którą na jej lekturę namówiła koleżanka, gdyż takie recenzje są najlepsze: *Książka zaczyna się dość schematycznie, główni bohaterowie-Felix, Net i Nika poznają się pierwszego dnia szkoły tuż po napaści bandy szkolnych chuliganów. Jednak w tym wypadku nie należy oceniać książki po jej początku. Później akcja rozwija się, bohaterowie obserwują niezidentyfikowany obiekt latający podczas zimowej wycieczki szkolnej, szukają Niki, która nie potrafiąc jeździć na nar-*



Materiały promocyjne wydawnictwa

tach, zjechała ze stoku w las, aż na końcu odlatują owym niezidentyfikowanym obiektem latającym z jednego z warszawskich biurowców... Tak więc akcja jest wartka i nieprzewidywalna, jednak opisana w taki sposób, że czytelnik ma wrażenie, iż dzieje się to wszystko naprawdę... (Ester, lubimyczytac.pl). Wtórkuje jej Ashina: Tę książkę przeczytałam, ponieważ była ona moją lekturą i prawdę mówiąc, od tej pory czytam wszystko, co mi wpadnie w ręce. Książka przedstawia trójkę przyjaciół, którzy poznają się pierwszego dnia w szkole. Jednak ta szkoła nie jest tak całkiem normalna jak inne. Dzieją się w niej czasem straszne, a czasem śmieszne rzeczy. Przyjaciele odkrywają na strychu miejsce, w którym zakładają kwaterę główną i spędzają tam każdą przerwę z dala od reszty szkoły. Każde z nich jest zdolne na swój sposób. Nieszczęśliwym trafem lub też przez własną głupotę mieszają się w aferę z Gangiem Niewidzialnych Ludzi. Książka jest wspaniała. Gorąco polecam (lubimyczytac.pl).

Bohaterowie książki bardzo przypominają postaci innej słynnej serii, czyli Harry'ego Pottera i wstrzeliły się w Polsce w największe zainteresowanie pozycjami J. K. Rowling. Być może to także jest kluczem do sukcesu. Z tą różnicą, że do świata magii w szarej wówczas Warszawie wkroczył świat nowych technologii – niebezpiecznych robotów. Ale jest tu więcej dość niewiarygodnych czy przesadzonych „smaczków”, jak choćby 13-letni bohater, który jest geniuszem komputerowym na miarę tych najwybitniejszych na świecie, a program komputerowy nie chce pomagać na ściąganiu podczas sprawdzianu, kierując się moralnością, za

to ustawia światła tak, by nauczycielka nie dojechała na czas na lekcję... Poza tym postać Niki, która żyje bez ojca od dwóch lat (wówczas 11-latką!), pobiera za niego rentę, ukrywa przed całym światem jego śmierć i gospodaruje całkiem sama.

To nie przeszkodziło jednak pisarzowi porwać kolejne roczniki, spragnionych dalszych części, czytelników. Jeden z nich wyjaśnia, dlaczego tak się stało: *Młodzieżową serię Kosika zacząłem czytać gdzieś tak na styku podstawówki z gimnazjum i była to chyba pierwsza książka celująca w nastoletniego odbiorcę, która nie traktowała mnie jako pół-człowieka, któremu trzeba wszystko upraszczać. Większość pozostałych autorów była przeważnie zbyt infantylna w tematyce, traktowała czytelnika niedojrzałe, gdzie „świetne wpasowanie się w świat i język nastolatka” wymyślali sobie chyba sami autorzy, a przede wszystkim zwyczajnie nudna i zbyt zachowawcza. Literatura Kosika jest po prostu dobra, przez to że nie jest ani książką dydaktyczną ani stereotypowo młodzieżową. Kosik nie traktuje młodzieży pretensjonalnie, slang jakim posługują się bohaterowie co prawda może jest już na dzień dzisiejszy (AD 2017) minimalnie przestarzały, ale nie brzmi jak pretensjonalna parodia języka szkolnego (lubimyczytac.pl). I wszystko jasne. Kosik po prostu nie oszukuje młodych ludzi, którzy bardzo szybko wyczuwają fałsz i nie tolerują nudy czy umizgów.*

Jeśli Państwa podopieczni umieją już czytać po polsku, lubią przenosić się do innych światów magii i robotów, a ponadto chcą obcować ze współczesną polszczyzną w wydaniu młodzieżowym – seria *Felix, Net i Nika* będzie dla nich idealnym rozwiązaniem.

DLA WSZYSTKICH

Anna Bikont, Sendlerowa. W ukryciu, wyd. Czarne, Warszawa 2017

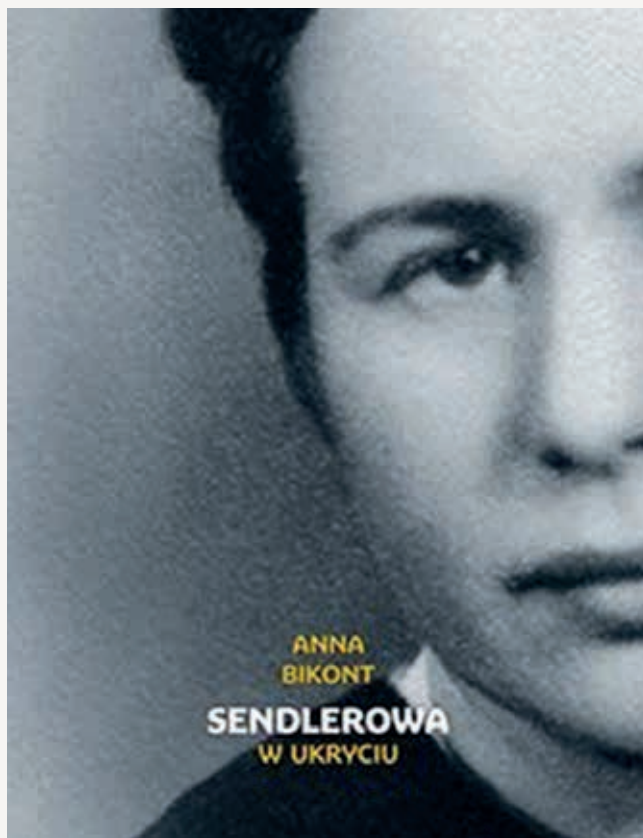
Zmarła przed dziesięciu laty Irena Sendlerowa jest obecnie jedną z najbardziej znanych Polek na świecie. Jest bohaterką szczególną. W tym roku Sejm RP uhonorował ją tytułem patrona roku 2018. To ogromne wyróżnienie nadawane najwybitniejszym nieżyjącym postaciom życia społeczno-kulturalnego, gdyż w ślad za patronatem pojawiają się wydarzenia kulturalne związane ze wskazaną osobą, które trwają przez cały rok. Książka Anny Bikont ukazała się w ostatnim kwartale 2017 roku. Jak przeczytałem w jednej recenzji, mogła się ona przyczynić do decyzji Sejmu RP, aby ten rok ofiarować Irenie Sendlerowej. Nie wiem, ile w tym prawdy, ale wiem, jaka jest skala oddziaływania tej biografii, gdyż napisały o niej wszystkie najważniejsze tytuły prasowe i internetowe w Polsce (recenzji jest bardzo dużo). Książka od razu stała się laureatką, bądź jest nominowana do najważniejszych nagród literackich w Polsce (m.in. Nagroda im. R. Kapuścińskiego, Nagroda Literacka Nike).

Irena Sendlerowa zasłynęła tym, że podczas II wojny światowej ocaliła tysiące żydowskich dzieci. Była także sanitariuszką podczas powstania warszaw-

skiego. Ponadto była społecznikiem z krwi i kości. Dzięki współpracy zawiązanej między warszawskim Wydziałem Opieki Społecznej a Radą Pomocy Żydów „Żegota” miała możliwości fałszować dokumenty ocalałych dzieci, którym znajdowała schronienie oraz otrzymała przepustkę, by wchodzić swobodnie na tereny getta. Liczba ocalałych dzieci w legendzie o Sendlerowej wynosi 2,5 tys., choć fakty wskazują, że było ich mniej (co i tak nie zmienia statusu jej wielkiego bohaterstwa i odwagi). Jako ciekawostkę dodam, że ocalałym dzieckiem przez Sendlerową jest prof. Michał Głowiński, jeden z najśłynniejszych teoretyków i historyków literatury, doskonale znany polonistom i studentom filologii polskiej. Jak sama podkreślała: *Narodowość, rasa, religia nie mają znaczenia. Tylko to, jakim kto jest człowiekiem. Druga zasada, której uczono mnie od dziecka, to obowiązek podania ręki tonącemu, każdemu, kto jest w potrzebie.* Słowa te są jednymi z najczęstszych przytaczanych, by podkreślić niezwykłą postawę Sendlerowej, której była wierna przez całe życie.

Nie powtarzając faktów z życia bohaterki, które są powszechnie znane, chciałbym się skupić na biografii autorstwa Anny Bikont. Faktem jest, że Sendlerowa jest obecnie postacią pomnikową. Autorka jednak w swojej książce odbiera ten pomnik – i to jest największą zaletą tej pozycji, gdyż mamy szansę poznać Irenę Sendlerową prawdziwą w taki sposób, na jaki zasługuje – z rzetelnością reporterską i szacunkiem dla człowieka. Jak dodaje Bikont: *Wizerunek Ireny Sendlerowej, jaki utrwalił się w Polsce, nie jest do końca prawdziwy. Legendę budowała ona sama, ale przede wszystkim otoczenie, któremu zależało na wyeksponowaniu postaci szlachetnej Polki ratującej żydowskie dzieci. Po części Sendlerowa stała się zakładniczką własnego mitu, jak dodaje autorka, najbardziej zaintrygowało ją w bohaterce to, że mimo poświęcenia swojego życia dla ratowania Żydów ciągle coś sobie dodawała do biografii, ubarwiała ją, zmieniała. Po co ktoś tak heroiczny miałby to robić? I im bardziej się zagłębiałam, tym bardziej nieoczywistą postacią okazywała się być Sendlerowa. Nieoczywistą i idącą w poprzek dzisiejszych czasów (weekend.gazeta.pl).*

Autorka pracowała nad biografią bohaterki cztery lata, w książce zaś mamy ponad tysiąc przypisów – to świadczy o rzetelności zgromadzonego materiału. Pojawiły się też głosy krytyczne wobec Bikont, że zniszczyła legendę tej ważnej dla Polski postaci – ale tak to z bohaterami bywa, że niektórzy odbiorcy ich legendy wolą celebrować „świętość” (mają do tego prawo, w końcu po to mamy bohaterów). Oddajmy jeszcze raz głos Annie Bikont: *Nie miałam wątpliwości, że należy rzetelnie opisać życie Sendlerowej i zamiast opowiadać o niej bajki, trzeba uczyć młodzież w szkołach jej imienia, że miała odwagę, by przeciwstawić się własnemu otoczeniu, że wraz z grupą wspaniałych kobiet robiła coś, co nie było aprobowane społecznie. Nie uważam, że zniszczyłam mit Sendlerowej. Uważam, że postawiłam jej pomnik (weekend.gazeta.pl).*



Materiały promocyjne wydawnictwa

Do tego dochodzi też ciekawe, choć często dramatyczne, życie osobiste bohaterki, jej działalność społeczna po wojnie oraz kult całego świata, jakiego doświadczyła za życia po roku 2000. Dopiero wówczas w całokształcie wyłania się postać, którą wciąż się lubi i szanuje, a przede wszystkim rozumie się jej motywacje życiowe. W tym kontekście Sendlerowa jako patronka szkół jest dobrym wzorem do naśladowania dla młodzieży, gdyż wyróżniał ją nie tylko heroizm i patriotyzm, ale szczerza potrzeba niesienia pomocy bliźnim przez całe życie. Warto zapoznać się z jej biografą autorstwa Anny Bikont nie po to, by czuć się zaskoczonym obalonymi „mitami” (one nie zaskakują, Sendlerowa działała przecież nie sama, tylko z zapleczem ważnych organizacji z pomocą innych ludzi odważnych jak ona sama), ale po to, by poznać jedną z najbardziej fascynujących Polek XX wieku. Tutaj Anna Bikont nie zawiodła, gdyż biografię dzięki temu czyta się jednym tchem.



Marcin Teodorczyk

Z wykształcenia polonista ze specjalizacjami redaktora tekstu i nauczycielską, z zawodu redaktor czasopism specjalistycznych, a z pasji – ekspert od młodzieżowej kultury i aktualnych trendów. W kwartalniku „Uczymy, jak uczyć” pełni funkcję redaktora i sekretarza redakcji.

Autor książki *Zakaz wstępu! O młodzieżowej (pop)kulturze i relacjach społecznych*. Przez pięć lat tworzył autorską rubrykę poświęconą młodzieży w czasopiśmie „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”.



UCZYMY...

Interakcjonistyczna interpretacja kompetencji komunikacyjnych dwujęzycznego dziecka

Rafał Młyński



...JAK UCZYĆ

Kamishibai Hanna M. Górna

Przeżyć, aby zrozumieć: drama edukacyjna na lekcjach języka polskiego Katarzyna Władyka

Fot. Pixabay

Interakcjonistyczna interpretacja kompetencji komunikacyjnego dwujęzycznego dziecka

Dr Rafał Młyński

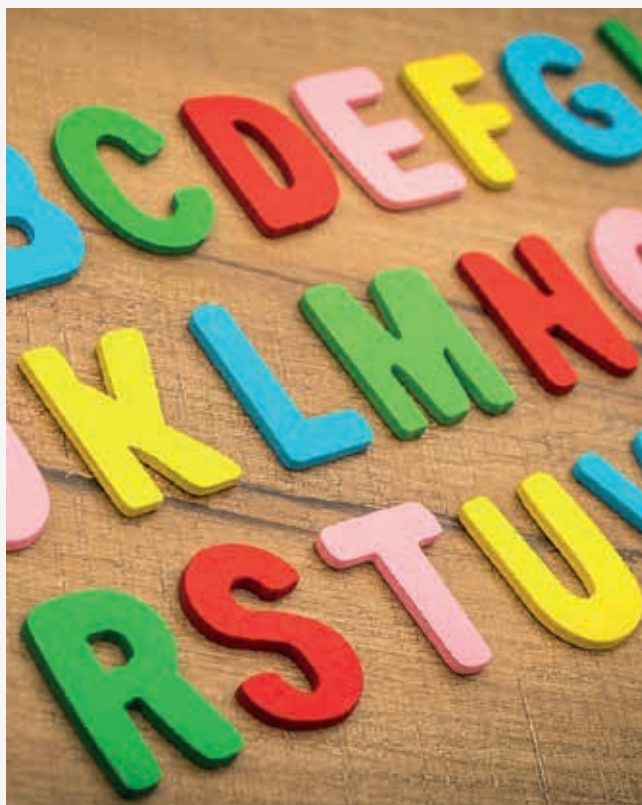
Artykuł stanowi próbę umiejscowienia w logopedii zagadnienia kompetencji komunikacyjnej osoby dwujęzycznej z dysleksją z perspektywy teorii interakcji. Szczegółową ramą tego działania jest zinterpretowanie zachowań językowych według założeń symbolicznego interakcjonizmu, paradygmatu wykorzystywanego wcześniej w teorii i logopedycznej empirii.

Niniejsza praca stanowi nie tylko głos w debacie nad interakcyjnymi aspektami w logopedii, ale prezentuje i akcentuje potrzebę aktualizowania logopedycznej refleksji nad fenomenem kontaktu językowego oraz zaburzeniami czytania i pisania. Elementem spajającym powyższe kwestie – symboliczny interakcjonizm, dwujęzyczność i dysleksję – jest ontologiczny indywidualizm, widoczny w działaniach jednostki ludzkiej.

Teoria symbolicznego interakcjonizmu

Za twórcę teorii symbolicznego interakcjonizmu, wyrosłego na gruncie socjologii, uważa się Herberta Blumera, przedstawiciela tzw. drugiej generacji szkoły chicagowskiej (Turner 2004: 418-424). Amerykański socjolog oparł się na ustaleniach pragmatyka George'a Herberta Meada, autora teorii interakcjonizmu społecznego – konstrukcji, według której system społeczny może istnieć dzięki odtwarzaniu i podtrzymywaniu sytuacji *interakcyjnych*.

Blumer nawiązał do myśli Meada (gest jako podstawa interakcji niesymbolicznej, symbol jako podstawa interakcji symbolicznej) jednocześnie rozszerzając zakres refleksji nad pojęciem *interakcji*, utożsamiając ją z istotą życia społecznego. Wspólne działanie jednostek w ramach grupy jest możliwe dzięki *znakom*. Znaczenie może zostać nadane nie tylko gestom, ale też m.in. mimice, ubiorowi, pozycji ciała oraz – co istotne z punktu widzenia niniejszej pracy – mowie. Umiejętność odczytywania znaczeń warunkuje wchodzenie w role społeczne (przyjmowanie punktu widzenia innych ludzi, przewidywanie ich prawdopodobnych działań) w określonych sytuacjach. Symboliczny interakcjonizm staje się faktem wówczas, gdy członek grupy posługuje



Fot. Pixabay

się symbolami (znakami) kulturowymi, przyjmuje role innych jednostek i wie, w jaki sposób reagować (Blumer 1986: 8; Panasiuk 2013: 189-191).

Dwujęzyczność i dysleksja jako elementy interakcjonistycznej interpretacji kompetencji komunikacyjnej

Przyjmując stanowisko Mirosława Michalika, iż logopedia jest nauką cechującą się otwartością oraz dynamizmem poznawczym, determinującym ciągłe wyznaczanie jej dziedziny adekwatnej do czasów (Michalik 2015: 33-34), zasadne jest włączenie zagadnienia zaburzeń kompetencji komunikacyjnej w przypadkach dwujęzyczności w zakres współczesnej logopedii. Rozumienie tej lingwistyki stosowanej jako nauki interakcyjnej pozwala na interpretację zachowań językowych zaburzonych osób dwujęzycznych w duchu symbolicznego interakcjonizmu.

Badanie kompetencji komunikacyjnej w warunkach dysleksji i dwujęzyczności wymaga określenia wzajemnej relacji tych dwóch czynników: biologiczna etiologia zaburzeń czytania i pisania jest prymarna w stosunku do wytworzonego w toku międzyludzkich kontaktów językowych bilingwizmu. Analiza materiału językowego będzie zatem dotyczyła jednojęzycznych umiejętności interakcyjnych jednostki, borykającej się przede wszystkim z ograniczeniami natury biologicznej, a w drugiej kolejności uwarunkowanej wpływem drugiego języka. Zebrane dane zostaną odniesione do wątków teorii symbolicznego interakcjonizmu, już wykorzystywanych w pracach



Fot. Pixabay

logopedycznych (Michalik 2013a; 2013b). Ważnym aspektem badań interakcji w warunkach dwujęzyczności jest propozycja Jacka Warchali, będąca wykładnią ogólnych założeń interakcjonistycznych badań komunikacji językowej: 1. Proces wymiany w komunikacji jest w istocie działaniem konkretnych jednostek, co zakłada indywidualistyczne traktowanie zarówno procesu tworzenia, jak i odbierania komunikatu; 2. Komunikowanie jest procesem świadomym i celowym, a sam komunikat należy rozpatrywać w kategoriach teleologicznych jako przekonywanie i ustalanie (uzgadnianie) wspólnego sensu, jako tworzenie a nie odtwarzanie tego sensu; 3. Proces komunikacji odbywa się poprzez współdziałanie uczestników, którzy aktywnie identyfikują znaczenia na poziomie znaku i interakcyjnie go negocjują, tworząc sensy – założenie to przekształca koncepcję znaku w kierunku gry pomiędzy znaczeniem a sensem, przez to komunikacja jawi się nie tyle jako jednokierunkowy przepływ znaczeń, ile dwukierunkowe współtworzenie sensów; 4. Uczestnicy aktu komunikacyjnego nastawieni są na współtworzenie tekstu jako całości (postulat holizmu), co ujawnia się przede wszystkim w dialogu potocznym (2003: 79-80).

Metodologia badania

Studium przypadku pozwala sięgnąć „w głąb” obserwowanego zjawiska (Pilch, Bauman 2001: 268). Dzięki niemu można skupić się na wąskim problemie oraz określić jego specyfikę, zwłaszcza, jeśli do tej pory nie był szeroko opisywany w literaturze (Wilczyńska, Michoń-

ska-Stadnik 2010: 154; Banaszkiewicz 2015: 379). użytą techniką pozyskiwania danych jest analiza wytworu, czyli wypowiedzi pisemnej. Ze względu na charakter zgromadzonego materiału badawczego zostanie on zinterpretowany w ramach symbolizmu i złożoności komunikacji oraz interakcyjnego nadawania znaczeń.

Fragment zebranych danych¹:

[1]² W Argentynie jemy gril o 12 [2] gril jemy u dziatkach [3] o 12 zawsze z moim tatą i ja dajemy na całym siłę radio i przychodzą do domu dziatka lub do bapci nasza rodzina i jemy grill który na Argentynie nazywa się Asado [4] wargentynie w asado jemy kiłbaski miensa i tesz jemy świnię która dajemy do asado [5] dasie do asado wtorzyć wszystko [6] kiedy jestem u dziatkach to się bawie z kuzynami w chowanego w berka a berek po chiszpańsku to się nazywa la mancia [7] dorośli robią gril w nowym roku jest też gril i szczelamy petardami o 12 [8] W Argentynie najlepszym jedzonym na świecie to jest mienso i tesz gril [9] mama, bapcia, pra bapcia, ciocia oni robią obiat do grila [10] mamy bardzo długi stu z dzewa

Interpretacja zebranych danych:

Symboliczność i złożoność komunikacji: w teorii interakcji symbol stanowi narzędzie wzajemnego komuniko-

¹ Tekst dziecka podaję w oryginale. Temat pracy brzmiał: *Jak spędzasz czas wolny w Argentynie?*

² Cyframi arabskimi oznaczam następujące po sobie zdania, ponieważ praca chłopca charakteryzuje się wyraźnym brakiem delimitacji tekstu.

wania, który ma złożony charakter, ponieważ obejmuje podsystem fonologiczny, morfologiczny, leksykalny, syntaktyczny, stylistyczny, składniki parajęzykowe wchodzące w zakres prozodii, składniki paraprozodyczne oraz elementy niewerbalne (Michalik 2013b: 124). W powyższej wypowiedzi pisemnej można zaobserwować operacje językowe dwojakiego rodzaju – te, które wynikają z zaburzeń dyslektycznych oraz z kontaktu języków. Dysleksji należy przypisać błędy w kodowaniu podsystemu fonologicznego w graficzny w zakresie: a) osi selekcji, np. substytucje liter reprezentujących fonemy opozycyjne /d/:/t/ - /dziatkach/, /obiat/, /b/:/p/ - /bapci/, /ż/:/sz/ - /tesz/; substytucje liter oznaczających jeden fonem /h/:/ch/ - /chispańsku/, /ż/:/rz/ - /włorzyć/, /A/:/a/ - /argentyne/; substytucje liter wynikające z nieprawidłowej realizacji standardowej normy ortofonicznej /i/:/j/ - /mojm/, /ą/:/om/ - /całom/, /strz/:/szcz/ - /szczelamy/, b) osi kombinacji, np. elizja liter /e/ - /kiłbaski/, /l/ - /najszym/, metateza /i/ - /jedziem/. Wpływowi języka hiszpańskiego na polski można przypisać trudności z zachowaniem polskich reguł fleksyjnych - /jemy u dziatkach/, /jestem u dziatkach/, błędne użycie przyimka /na/, który w zależności od kontekstu w języku hiszpańskim /en/ może przyjąć też znaczenie /w/, błąd leksykalny - /jemy świnie/ zamiast /mięso wieprzowe/ albo /wieprzowinę/, ponieważ hiszpańskie /cerdo/ oznacza /wieprzowina/ oraz /świnia/, dodanie zaimka osobowego /ja/, pełniące funkcję wzmacniającą wypowiedzenie - /z mojm tatą i ja/.

Uwagę zwraca też wypowiedź, sygnalizująca jego kompetencję metalingwistyczną w zakresie semantycznym³ - /jemy gril który na Argentynie nazywa się Asado/, /berek po chispańsku to się nazywa la mancia/.

Nadawanie znaczeń: zaprezentowany powyżej tekst można potraktować jako przykład interakcyjnego negocjowania znaczenia, którego celem jest ustalanie sensów zamierzonych przez nadawcę i rozpoznawanych przez odbiorcę (Panasiuk 2013a: 31). Negocjacji uległ rzeczownik *grill*, definiowany w języku polskim jako /spotkanie towarzyskie związane z pieczeniem potraw na metalowym ruszcie, pod którym rozpala się ogień/ (WSJP – Wielki Słownik Języka Polskiego, < <http://www.wsjp.pl>>, [4.02.2018]).

W wypowiedzi M. /gril/, substytuowany przez rzeczownik /asado/ jawi się jako różnorodny, mięsny posiłek – /jemy gril/, /gril jemy u dziatkach/, /w asado jemy kiłbaski miensa i tesz jemy świnie która dajemy do asado/, /dasie do asado włorzyć wszystko/. Opisywany przez chłopca posiłek stanowi też element rodzinnych spotkań – /przychodzą do domu dziatka lub do bapci nasza rodzina i jemy gril/, /dorośli robią gril w nowym roku/. W kulturze iberoamerykańskiej /asado/ oznacza nie tylko mięsny posiłek, ale równoległe spotkanie rodziny, która go spożywa, rozmawia i bawi się (zob. Casalins 2010). Wyekspono-

wanie przez M. pierwszego znaczenia rzeczowników /grill/ i /asado/ mogło mieć na celu podkreślenia walorów takiego posiłku, co wyraził też w zdaniu /W Argentynie najlepszym jedzonym na świecie to jest mienso i teraz grill/. Komunikat można zinterpretować jako próbę przekazania polskojęzycznemu odbiorcy specyfiki i niepowtarzalności argentyńskiego, mięsnego przysmaku, kojarzącego się chłopcu również z emocjami, związanymi z pozostawioną w Ameryce Południowej rodziną. Skuteczność przedstawionego aktu interakcyjnego była uzależniona od zrozumienia przez odbiorcę znaczenia /asado/, co w założeniu dziecka mogło się udać poprzez użycie i współnegocjowanie sensu rzeczownika /grill/.

Bibliografia

1. Banaszkiewicz A. 2015: Studium przypadku (case study) jako metoda badań jakościowych, [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bay (red.) *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk: Harmonia, 364-380.
2. Blumer H. 1986: *Symbolic interactionism. Perspective and method*, Berkeley: University of California Press.
3. Casalins E. 2010: *El libro del asado argentino*, Buenos Aires: Ediciones Lea.
4. Gindrich P. 2001: Znaczenie systemu językowego, świadomości fonologicznej oraz metajęzykowej w badaniach nad genezą dysleksji, *Audiofonologia* XIX, 175-181.
5. Michalik M. 2013: Interakcyjna perspektywa opisu zaburzeń komunikacji (na przykładzie pacjentów z mózgowym porażeniem dziecięcym i oligofazją), [w:] Panasiuk J., Woźniak T. (red.) *Język, człowiek, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 619-631.
6. Michalik M. 2013a: Porażona interakcja. Koncepcja interakcji językowej jako głos w sprawie dyzatrrii o podłożu mózgowego porażenia dziecięcego, [w:] Michalik M., Siudak A., Pawłowska-Jarosz H. (red.), *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy. Nowa Logopedia*, Kraków: Collegium Columbinum, 107-138.
7. Michalik M. 2015: Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią, [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bay, *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk: Harmonia, 32-45.
8. Panasiuk J. 2013: *Afazia a interakcja. TEKST-metaTEKST-konTEKST*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
9. Panasiuk J. 2013a: Tekst – metatekst – kontekst w perspektywie teorii interakcji. Implikacje metodologiczne, [w:] Karwatowska M., Siwiec A., (red.) *Komunikacja. Tradycja i innowacje*, Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 30-58.
10. Pilch T., Bauman T. 2001, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
11. Turner J.H. 2004: *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
12. Warchał J. 2003: *Kategoria potoczności w języku*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
13. Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków: Avalon.
14. WSJP – Żmigrodzki P. (red.) 2007–, *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków: Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, < <http://www.wsjp.pl>>.



Dr Rafał Młyński

Asystent na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jego zainteresowania naukowe są skoncentrowane wokół diagnozy zaburzeń komunikacyjnych u dzieci dwujęzycznych oraz nauczania języka polskiego jako drugiego i odziedziczonego. Wolne chwile poświęca na czytanie beletrystyki historycznej oraz kino.

3 Definiowana również jako świadomość metajęzykowa, jest zdolnością do uświadomienia sobie znaczenia trzech komponentów językowych: morfologicznego, syntaktycznego i semantycznego (Gindrich 2001: 117).

...JAK UCZYĆ



Hanna M. Górna

Kamishibai

Artysta kamishibai w Tokio prezentuje historię o Ōgon Battsu. Fot. Wikimedia Commons, licencja CC

Kiedy słyszę „kamishibai”, myślę sobie – dzieło przypadku. Bo tak w istocie było. W czasie, gdy powstawały pierwsze opowieści kamishibai, nikt nie mógł przewidzieć, jak potoczy się historia papierowego teatru. Ale zacznijmy od początku...

Buddyjscy mnisi nauczali niepiśmiennych wiernych za pomocą ilustracji (XII wiek). Na pergaminowych zwojach malowane były obrazy układające się w historie obrazkowe, przedstawiające przypowieści i prawa, które mnisi objaśniali i przekazywali zgromadzonej publiczności. Można rzec, że praktyki mnichów były podwaliną, z której 800 lat później wyrosła sztuka kamishibai.

Kamishibai (*kami* – papier; *shibai* – teatr), czyli teatr ilustracji, to wywodząca się z Dalekiego Wschodu sztuka opowiadania. Do swoich opowieści kamishibai wykorzystuje barwne karty z ilustracjami i niewielki, rozkładany, drewniany teatrzyk, w którym rozgrywa się historia. Aktorami tej historii są obrazy, natomiast charakter nadaje jej wszechwiedzący narrator, który kieruje opowieścią.

Lata 20. XX wieku

Taki sposób opowiadania (nie licząc wspomnianych już mnichów) pojawił się w Japonii w latach 20. XX wieku i miał związek ze zmianami społeczno-kulturowymi. W tym czasie kino (także japońskie) przeżywało swój rozkwit, a nieme filmy zostały zastąpione filmami

dźwiękowymi. W konsekwencji, w krótkim czasie aktorzy filmów niemych zostali bez pracy. Chcąc przetrwać, musieli poszukać sobie innego zajęcia... Tak narodziło się kamishibai, które najpierw pojawiło się na ulicach Tokio, a potem rozprzestrzeniło się na całą Japonię.

Ilustracje do pierwszych opowieści kamishibai nie były opatrzone tekstem. Malowane w jednym egzemplarzu, wędrowały z rąk do rąk opowiadaczy. Opowieść snuta była z pamięci. Zwykle były to legendy japońskie opowiadające o walce dobra ze złem. Z czasem z tyłu kart zaczęto pisać tekst, aby opowieść mogła być czytana, co było pewnym ułatwieniem. Ilustracje cofnięto o jedną, jeżeli chodzi o tekst – dlatego też możliwe było czytanie i oglądanie przez publiczność ilustracji spójnej z narracją.

Opowiadacze kamishibai jeździli rowerami od wioski do wioski i za pomocą magicznych kołatek (*hyoshigi*) zwoływali publiczność na spektakl kamishibai. Kiedy publiczność już się zebrała, uchylali drzwiczki drewnianego teatrzyku (*butai*) i rozpoczynali opowieść. W oknie teatrzyku pojawiała się karta z pierwszą ilustracją. Historia rozwijała się wraz ze zmieniającymi się kartami. W pewnym momencie (jak łatwo się domyślić



Przód...



... i tył opowieści. Źródło: zbiory prywatne

– kulminacyjnym), opowieść była przerywana. Opowiadacz zamykał teatrzyk i obiecywał, że pojawi się w tym samym miejscu, w tym samym czasie za tydzień i wtedy dokończy opowieść. Składał swój teatrzyk i jechał do następnej wioski, aby rozpocząć kolejne przedstawienie.

Przy okazji spektaklu kamishibai sprzedawane były słodycze. Zebranie odpowiednio licznej publiczności, zapewniało wyprzedanie zapasu łakoci. Dlatego też opowieść była przerywana w decydującym dla historii momencie. Opowiadacz miał wtedy pewność, że za tydzień wszyscy wrócą, aby wysłuchać zakończenia i być może, skuszą się też na małą słodycz.

Książkowe kamishibai

Po wojnie, dzięki stowarzyszeniom działającym na rzecz ochrony sztuki kamishibai, a także promocji kamishibai w edukacji, papierowy teatr trafił do bibliotek i szkół. Nastąpiła złota era kamishibai książkowego i edukacyjnego. Wraz z rozwojem i ekspansją telewizji, przygasało natomiast uliczne kamishibai, a opowiadacze znikali z ulic Japonii. W krótkim okresie, kamishibai zmieniło

Pomysłem na wykorzystanie kamishibai, który nasuwa się jako pierwszy, jest adaptacja dowolnego tekstu literackiego. Wystarczy na kartach narysować opowieść, opatrzyć ją narracją i tym sposobem stworzyć swój własny spektakl. Jest to doskonały pomysł na lekcję języka polskiego.

formę z rozrywkowej na edukacyjną, a dzięki temu, że japońscy bibliotekarze niezmiennie używali papierowego teatru w swojej pracy - kamishibai przetrwało do dziś. Pierwszą osobą, która przywiozła teatr ilustracji do Europy (lata 70. XX wieku) była zachwycona nim przewodnicząca kolekcji wydawniczej w szwajcarskim wydawnictwie Slatkine - Édith Montelle. Tak rozpoczął się sukces kamishibai w Europie i na świecie.

Magia papierowego teatru

Opowieść kamishibai to, opowieść wyjątkowa. Jej szczególnym elementem jest teatrzyk, który fantastycznie przykuwa uwagę słuchaczy i z jednej strony staje się miejscem, gdzie rozgrywa się historia, a z drugiej strony pozwala na to, aby historia ta płynęła. Wrażenie takie potęgują stopniowo odsłaniające się w teatrzyku karty. Ciekawość i uwaga widzów – rosną.

W taki sposób, książka kamishibai prezentowana jest grupie, to z kolei sprawia, że wszyscy w tym samym czasie, wspólnie (choć głębokość i intensywność przeżyć jest indywidualna) uczestniczą w historii. Na poziomie wyobraźni i emocji, ale też fizycznie – tu i teraz. Uczestnicy seansu kamishibai, razem przeżywają i doświadczają opowieści. Dzięki temu odnosi się wrażenie, że opowieść żyje. Niesamowicie ważna, jest tutaj rola narratora, który przez cały czas utrzymuje z widownią kontakt wzrokowy i bezpiecznie prowadzi ją przez opowieść. Warto podkreślić, że podczas takiego sposobu opowiadania, u słuchaczy aktywują się neurony zwierciadlane, które są warunkiem i podstawą wszelkiego uczenia się. Narrator buduje wspólne pole uwagi ze słuchaczami, patrzy im prosto w oczy – i tak wyzwała się *kiokai* - magia

współuczestnictwa, która oznacza wspólne przeżywanie ważnej chwili.

Osoby, które uczestniczyły w seansach kamishibai, mają wrażenie, że przeżyły coś niezwykłego, że przeniosły się na karty opowieści i głęboko uczestniczyły w całej historii. Tak

działa *kiokai*. Tak działa spojrzenie w oczy. Tak działają neurony zwierciadlane. Z tego też powodu teatrzyk kamishibai od początku wykorzystywany był przez pedagogów i logopedów.

Trzeba pamiętać, że w książkach kamishibai nierzadko ilustracja mówi więcej niż słowa. Narracja powinna być zatem przemyślana, a niekiedy wręcz – oszczędna. Aby dobrze przeprowadzić seans kamishibai nie wolno też zapominać o płynności narracji. Jeżeli płynność narracji jest zaburzona, gubi się cały sens kamishibai. Tracimy bowiem bezcenną uwagę widza, którą z całą mocą powinien on skupić na opowieści.



Przekładanie kart w teatrzyku. Źródło: zbiory prywatne

Nauka języka

Książki kamishibai to niebanalny sposób na opowieść, ale także na naukę języka, ponieważ wpisują się lub też w łatwy sposób mogą być dostosowane, do metody nauki języka, jakim jest *storytelling*. W poprzednim numerze „Kwartalnika” napisałam kilka słów o tej metodzie. Wspomniałam między innymi, że opowiadanie bajek jest doskonałym sposobem nauki języka, ponieważ dziecko, któremu czytana lub opowiadana jest bajka – nigdy nie jest biernym odbiorcą opowieści. Zawsze natomiast intensywnie przeżywa historię. Angażuje swoje emocje i zmysły. Dlatego czytanie i opowiadanie bajek tak fantastycznie stymuluje rozwój językowy dziecka. W przypadku kamishibai te doświadczenia są jeszcze silniejsze.

Choć istnieją gotowe książki kamishibai, które przynajmniej na początku będą nieocenianą pomocą dla osób, które dopiero zaczynają swoją przygodę z teatrem ilustracji, jak również, są pięknie wydane, więc tym większa przyjemność czytania, to jednak siłą kamishibai jest to, że paradoksalnie sztuka ta nie ma ram, a sama technika kamishibai może być wykorzystana do wielu projektów. Potrzebny jest tylko pomysł na kamishibai i puste kartki. Teatrzyk łatwo jest zrobić samemu, na przykład z kartonu.

Wyjdź poza schemat. Twórcze kamishibai

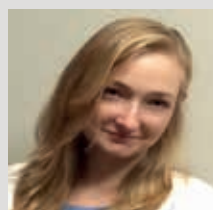
Pomysłem na wykorzystanie kamishibai, który nasuwa się jako pierwszy, jest adaptacja dowolnego tekstu literackiego. Wystarczy na kartach narysować opowieść, opatrzyć ją narracją (narracja może być własną interpretacją utworu, np. w przypadku dłuższego tekstu takiego jak legenda lub nawiązującą do oryginału, w przypadku wiersza, takiego jak np. „Pan Hilary”) i tym sposobem stworzyć swój własny spektakl. Jest to doskonały pomysł na lekcję języka polskiego. Praca może być indywidualna lub grupowa. Ile tekstów dzieci

zdążą poznać tym sposobem! Ile jest ciekawiej! O ile kreatywniej! I przy takiej – twórczej pracy z tekstem – jest pewność, że tekst ten zostanie przez dzieci przeczytany, zrozumiany i zapamiętany. W oparciu o własnoręcznie stworzone karty można prowadzić lekcje historii, tworzyć prezentacje na dany temat albo chociażby kronikę klasową. O własnych bajkach, historyjkach obrazkowych i wprowadzaniu systemu językowego nie wspomnę.

Spektakl kamishibai to doskonały sposób na dwujęzyczność. Inny. Niecodzienny. Odbiegający od utartych schematów i wyśrubowanych norm. Ciekawy. Wielozmysłowo angażujący. I co najważniejsze – prosty. Istnieje wiele sposobów na wykorzystanie teatrzyku kamishibai, a zabawa za każdym razem jest przyjemna i ciekawa. Dzięki elastyczności i łatwości dopasowania techniki kamishibai do dowolnego tematu, kamishibai się nie nudzi.

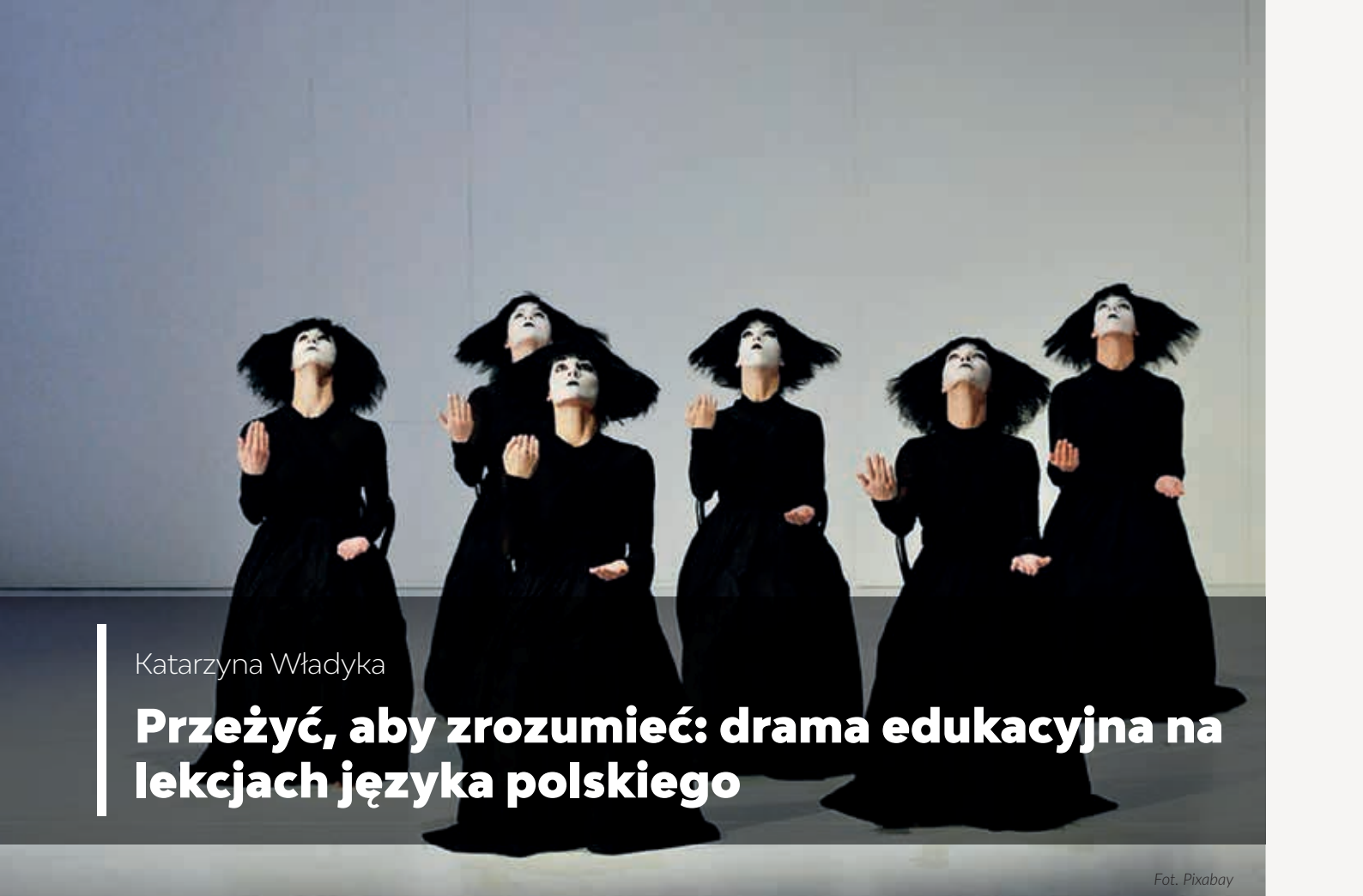
Lubię tę formę pracy i często wykorzystuję teatr ilustracji na swoich zajęciach. Projekty kamishibai pozwalają wykazać się każdemu dziecku. Temu, które ma zdolności plastyczne, techniczne, literackie, opowiadaczom, ale także i temu ze zmysłem inżyniera-konstruktora. Wszak zbudowanie teatrzyku, chociażby z kartonu to nie lada wyzwanie!

Źródłem informacji o historii *kamishibai*, które znalazły się w tekście, jest rozmowa z Zofią Piątkowską-Wolską pt. *Kamishibai. Najmniejszy teatr świata* opublikowana w marcu 2018 roku na stronie: BAJKA.blog.



Hanna M. Górna

Logopeda kliniczny, pedagog, terapeuta dzieci dwujęzycznych. Absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Wrocławskiego Uniwersytetu Medycznego. Specjalizuje się w stymulacji rozwoju językowego oraz programowaniu języka u dzieci do 6. roku życia. W wolnym czasie gra na ukulele i pisze książki dla dzieci. Londyn, Wielka Brytania.



Katarzyna Władyka

Przeżyć, aby zrozumieć: drama edukacyjna na lekcjach języka polskiego

Fot. Pixabay

Jeszcze chwila, jeszcze moment i już wchodzę do klasy z pękającą w szwach podręczną walizką w kolorze czerwonym, którą przyniosłam dziś ze sobą na lekcję...

- O, dokąd pani jedzie po szkole? – pytają zaciekawieni uczniowie.
- Prosto do domu – mówię zgodnie z prawdą.
- To po co pani ta walizka?
- Będziemy jej dziś potrzebować na lekcji – odpowiadam. – Poza tym to nie moja walizka. Chwila zamieszania.
- A czyja? Co jest w środku? – dopytują.
- Już niedługo sami mi to powiecie. – Uśmiecham się, po czym dzięki pomocy dwóch uczniów kładę ją z hukiem na biurko. Uwaga wszystkich skierowana jest już wyłącznie na nią. Spokojnie sprawdzam obecność, uzupełniam dziennik.
- Możemy wreszcie zobaczyć, co jest w środku? – Niecierpliwi się Wiktor.
- Tak, możecie już podejść – mówię, otwierając walizkę. – Bardzo proszę, teraz możecie pojedynczo wyciągać przedmioty i wspólnie będziemy się zastanawiać, jaka jest ich historia i kto może być ich właścicielem.

Maja sięga po zwiewną, białą sukienkę.

- Jak myślicie, do kogo ona może należeć? – pytam.
 - Do młodej dziewczyny.
 - Księżniczki?
 - Nie, zbyt skromna. Do ubogiej, młodej dziewczyny – zgadzają się uczniowie.
- W tym momencie dostrzegają sporą, czerwoną plamę rozlaną na materiale.
- O, a to co? Chyba ktoś tu wylał jakiś sok!
 - A może... ktoś zabił właścicielkę tej sukienki? Albo to ona kogoś zabiła? – spekulują.



Fot. Pixabay

Ola sięga do walizki i wyjmuję nóż (plastikowy, rzecz jasna), również poplamiony czerwoną substancją. Teraz uczniowie mają już pewność – w tej historii doszło najprawdopodobniej do zabójstwa. Jędrzej wyciąga z walizki koronę, symbol władzy. Czy ta korona należy do dziewczyny? A może do jej mordercy? Wiktoria znajduje czarną opaskę. Na włosy? Na oczy? Na ramię? Wersje są różne. Patryk wyciąga drewnianą skrzyneczkę i czyta na głos przypiętą do niej notkę: „Nie wolno otwierać ci tej szkatułki aż do mojego powrotu”. Kto to napisał? Do kogo? I po co?

Sięgając po kolejne rekwizyty, uczniowie żywo dyskutują, zadają pytania i szukają na nie odpowiedzi, starając się ułożyć scenariusz historii, której ślady odnajdują w czerwonej walizce. Szukają powiązań między przedmiotami, kreują wątki, wydarzenia, rozmyślają nad czynami wyimaginowanych bohaterów, których powołują do życia lub uśmiercają.

– Każdy ma prawo do stworzenia i przeżycia własnej historii. Jeśli chcecie się dowiedzieć, jaka jest wersja Juliusza Słowackiego, jednego z najwybitniejszych polskich poetów i dramaturgów, zachęcam was do przeczytania *Balladyny*. Macie na to dwa tygodnie – informuję pod koniec lekcji.

Rozstajemy się. 45 minut minęło nie wiadomo kiedy, a ja patrząc na rozentuzjasmowanych uczniów, którzy już wychodzą z klasy, ale jeszcze trwają w ożywionej dyskusji, nabieram pewności, że poczuli się zachęcani do przeczytania tej – niełatwej przecież, napisanej dziewiętnastowieczną polszczyzną – lektury. Będą

mieli szansę nie tylko zapoznać się z jednym z ważnych tekstów kultury, ale także porównać własne scenariusze z istniejącą już fabułą.

Zalety dramy

Podczas zajęć pracowaliśmy jedną z technik dramowych, zwaną stymulatorami. Polega ona na zaprezentowaniu uczniom różnorodnych przedmiotów – stymulatorów powiązanych ze sobą i tworzących jakąś historię. Rekwizyty wyciągamy z walizki, zastanawiamy się nad ich znaczeniem w życiu właściciela/właścicielki bagażu, próbujemy odtworzyć pewne sytuacje z ich życia, snujemy przypuszczenia dotyczące motywacji ich działań. W technice tej dodatkowo można pokusić się o improwizowane dialogi między wymyślonymi postaciami historii.

Przyjrzyjmy się, co zyskał nauczyciel i uczniowie, dzięki zastosowaniu metody dramowej podczas lekcji:

- Dzięki elementowi zaskoczenia w postaci tajemniczej walizki, prowadzącemu udało się skupić uwagę i zainteresowanie uczniów już od samego początku zajęć.
- Wszyscy byli aktywni i zaangażowani w przebieg lekcji, niezależnie od ich poziomu językowego, zdolności, typu osobowości czy chwilowego nastroju. W kreatywnej i swobodnej atmosferze naszej lekcji dramowej zniknęły wewnętrzne zahamowania i kompleksy dotyczące umiejętności mówienia po

polsku, lęk, trema przed publicznym wypowiedzeniem się – każdy koniecznie chciał dorzucić coś od siebie i podzielić się swoimi pomysłami. Onieśmieni zazwyczaj uczniowie zapomnieli, że muszą się pilnować, aby mówić poprawnie, „bo są na polskim”, koncentrując się na rozwiązywaniu problemu-zagadki. Drama znakomicie sprawdza się w pracy z uczniami polonijnymi o zróżnicowanym poziomie znajomości języka polskiego. Harmonijnie rozwija wszystkie sprawności językowe: mówienie, czytanie, pisanie i słuchanie. Uczniowie zachęcani do spontanicznego używania języka kształtują zdolność werbalizowania własnych emocji, myśli, wzbogacają słownictwo.

- Inicjatywa została przesunięta niemal całkowicie w stronę uczniów: to oni „główkowali”, tworzyli scenariusze, snuli hipotezy – nauczyciel jedynie koordynował, a później podsumował przebieg zajęć. Obserwował, słuchał, nie sugerując żadnych odpowiedzi. Uczniowie natomiast współtworzyli lekcję, mieli możliwość realizowania własnych pomysłów, co wpłynęło na ich poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania i wzmocnienie poczucia własnej wartości. Nie byli biernymi odbiorcami, ale mogli kształtować otaczającą ich rzeczywistość, uczyli się przez tworzenie i działanie.

Wszyscy byli aktywni i zaangażowani w przebieg lekcji, niezależnie od ich poziomu językowego, zdolności, typu osobowości czy chwilowego nastroju. W kreatywnej i swobodnej atmosferze naszej lekcji dramowej zniknęły wewnętrzne zahamowania i kompleksy dotyczące umiejętności mówienia po polsku, lęk, trema przed publicznym wypowiedzeniem się – każdy koniecznie chciał dorzucić coś od siebie i podzielić się swoimi pomysłami.

- Proces nauczania przebiegał wielozmysłowo: uczniowie oglądali, słuchali, dotykali, wachali, smakowali (w dzbanku znalezionym w walizce były maliny).
- Mimo różnicy zdań, odmiennych wizji i koncepcji, grupa zintegrowała się we wspólnym działaniu, dążąc do celu wyznaczonego na początku lekcji.
- Uczniowie aktywizowali się nie tylko na poziomie intelektualnym, ale również psychomotorycznym i emocjonalnym – to konieczne, aby uczeń przyswoił i zapamiętał nowy materiał. Jak to wygląda w praktyce? Otóż, można zdefiniować uczniom pojęcie odrzucenia, można spróbować nazwać emocje towarzyszące osobie odrzuconej przez najbliższych i polecić napisanie notatki w zeszycie na ten temat, ale można też, bazując na wątku z *Balladyny*, poprosić uczniów o ustawienie tzw. „stop-klatki”, czyli „żywej fotografii”, ilustrującej moment, w którym główna bohaterka zapiera się rodzonej matki. Uruchamiamy jednocześnie ciało, sferę emocji i umysł ucznia, który może doświadczyć uczucia odrzucenia w bezpiecznym, fikcyjnym świecie. Ruch, gest, mimika (na poziomie ciała), wejście w rolę odrzuconej lub odrzucającej, rozbudzanie empatii, budowanie roli w oparciu o własne

doświadczenie lub wyobrażenie (na poziomie emocji), w końcu intelektualna analiza sceny, wyciąganie wniosków, zastanawianie się, co doprowadziło do tej sytuacji, poszukiwanie rozwiązań konfliktu (na poziomie intelektu) – takie pełne przeżycie zostaje w dziecku znacznie dłużej niż słownikowa definicja, która ulatuje z głowy zaraz po zakończonej lekcji. Zapamiętujemy przede wszystkim to, czego sami doświadczyliśmy.

Metoda dla wszystkich?

Czy drama jest dla każdego? Zdecydowanie tak. Każdemu umożliwia twórcze wyrażanie siebie – i przed-
szkolakom, i seniorom. Z powodzeniem można ją stosować w edukacji wczesnoszkolnej, świetnie sprawdza się w pracy z młodzieżą, a nawet na lekcjach języka polskiego jako obcego z dorosłymi obcokrajowcami. Każdy może w dramie uczestniczyć, ale nie każdy może tą metodą prowadzić zajęcia. Od nauczyciela wymaga ona bo-

wiem dużej otwartości, kreatywności, gotowości do „zejścia z katedry” i przekazania „władzy” w ręce uczniów. Z uwagi na fakt, że zajęcia dramowe uwalniają emocje uczestników, lekcje przygotowane tą metodą powinny być dokładnie przemyślane i dopracowane. Warto zacząć od wprowadzania pojedynczych elementów dramy, dramatycznych ćwiczeń roz-

grzewkowych, urozmaicenia zajęć muzyką, która będzie ilustracją dla tekstu literackiego. To z pewnością metoda niekonwencjonalna, poruszająca intelekt, ciało i emocje, a już samo wyjście z tradycyjnych ról uczeń-nauczyciel, inne ustawienie ławek, pewna aura niezwykłości, jaka towarzyszy lekcjom dramatycznym wzbudza na początku pewien dystans – zarówno wśród uczniów, którzy nigdy wcześniej nie mieli z nią do czynienia, jak i nauczycieli przyzwyczajonych do tradycyjnych, podających metod nauczania. Lęk przed nowością i „dziwacznością” zawsze podcina nauczycielskie skrzydła, ale warto go przełamać, gdyż skuteczność dramy w nauczaniu dzieci polonijnych jest nie do przecenienia:

Jak pisze Stanisław Bortnowski: *Analiza tekstu literackiego jest niezwykle trudnym zadaniem, wymagającym nie tylko sprawności językowej, ale i umiejętności krytycznego, samodzielnego myślenia. Uczniowie, dla których język polski jest językiem drugim, łatwo mogą się zniechęcić do lektury, którą trudno się czyta i porusza problemy, które pozornie ich nie dotyczą. W przełamaniu naturalnej niechęci w konfrontacji z trudnym tekstem literackim (...) każda dziwaczność będzie usprawiedliwiona, jeśli służy przełamaniu niechęci do pisarza (Jak uczyć poezji?, wyd. Stentor, 1998).*



Fot. Pixabay

Warto wejść w postać literacką, by zrozumieć jej motywacje

Techniki dramowe można stosować na każdym etapie pracy z lekturą. Powyżej przedstawiłam metodę stymulatorów, która świetnie się sprawdza, jeśli chcemy zachęcić uczniów do zapoznania się z treścią utworu. W trakcie interpretacji tekstu, dzięki takim technikom, jak „stop-klatka”, wejście w rolę, karty ról, kreatywnemu „atakowaniu” zmysłów za pomocą muzyki i dźwięków, uczniowie nawiązują emocjonalny związek z bohaterem, próbują odnaleźć prawdę nie tylko o postaci, ale i o sobie samych. Wspólnie przyglądamy się działaniom bohaterów, próbujemy zrozumieć ich motywacje, lecz

CZY WIESZ, ŻE...

Dopiero następne stulecie przyniosło do Anglii pierwszych uchodźców politycznych, którzy szukali schronienia po upadku powstania kościuszkowskiego w 1794 roku. Na tym fala emigracji się nie skończyła. Kolejni Polacy przybyli na Wyspy Brytyjskie po okresie powstania listopadowego w latach 1830-1831, Wiośnie Ludów w 1848 roku i powstaniu styczniowym w 1863 roku (źródło: MSZ).

nie wartościujemy. Zauważamy w *Balladynie* córkę, siostrę, żonę, zastanawiamy się, jak funkcjonowała w każdej z tych ról i co pchnęło ją do tak okrutnego czynu, jakim było zabójstwo własnej siostry. Nie wymaga to żadnego przygotowania teatralnego czy talentu aktorskiego ani od uczestników zajęć, ani od prowadzących. Drama edukacyjna czerpie wprawdzie garściami z teatru, ale teatrem nie jest. Analizując konfliktową sytuację z utworu literackiego, uczeń wchodzi w rolę danego bohatera, w świat jego poglądów, opinii, sposób bycia, temperament, ale nie kreuje postaci, jak uczyniłby to zawodowy aktor – w przyjętej roli pozostaje w sobą, angażując własne emocje. Magia dokonuje się właśnie na styku „ja” autentycznego i świata wartości postaci literackiej.

Pracę nad interpretacją utworu literackiego można zakończyć ciekawym, artystycznym projektem przygotowanym przez uczniów. W naszym przypadku omawianie *Balladyny* zamknęliśmy, pracując nad małymi etiudami filmowymi. Uczniowie mieli za pomocą telefonów komórkowych nakręcić półtoraminutowy zwiastun filmowy dramatu Słowackiego, zachęcający młodszych uczniów do zapoznania się z lekturą. Koncepcja artystyczna, technika, kostiumy, scenografia, podkład muzyczny pozostały całkowicie w gestii młodych twórców. Drama żywi się wyobraźnią, a ta jest nieograniczona!

Twórcze działanie zachęca do lektury

Podczas zajęć dramowych powołujemy do życia fikcyjne światy w klasowych, „laboratoryjnych” warunkach, w których, w poczuciu bezpieczeństwa, możemy testować różne scenariusze, trenować pożądane społecznie zachowania, „ćwiczyć życie” – ostatecznie, my, nauczyciele, uczymy nasze dzieci dla życia, a nie (tylko) dla literatury. Drama umożliwia dogłębną analizę postaw bohaterów literackich, przepuszczenie ich przeżyć przez filtr własnych doświadczeń i emocji, co wykracza daleko poza ramy kształcenia literackiego i językowego. Dzięki niej dostrzegamy, że nasza interpretacja i rozumienie świata zawsze istnieją obok perspektywy drugiego człowieka. Każdy ma prawo inaczej rozumieć i interpretować z pozoru tę samą sytuację. Dochodzimy do tego przez twórcze działanie, a doświadczenie wyniesione z zajęć dramowych uczniowie przekładają później na własne życie, budując dojrzałe relacje z innymi ludźmi i samymi sobą.



Katarzyna Władysław

Polonistka, lektorka języka polskiego jako obcego, asystentka w Zakładzie Dydaktyki Polonijnej Polskiego Uniwersytetu Na Obczyźnie w Londynie, redaktor naczelna magazynu edukacyjnego „Razem Młodzi Przyjaciele” wydawanego przez Polską Macierz Szkolną w Londynie. Przygotowuje młodzież

polonijną do egzaminów GCSE i A level z języka polskiego, a w przerwach od nauki reżyseruje spektakle i inscenizacje teatralne z młodymi. Pasjonatka muzyki alternatywnej, tańca latino, filmu, teatru i nauczania przez twórcze działanie.

Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w XIX i XX wieku

Joanna Pyłat

Oświata obejmująca Polaków urodzonych w Wielkiej Brytanii (od lat 70. XX wieku do współczesności)

Joanna Pyłat

Polskie szkoły w Wielkiej Brytanii.

Sukcesy i nowe wyzwania

Krystyna Olliffe

W walce o Polskę – Rząd Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie w Londynie

Anna Apanowicz

Fot. Pixabay



Dr Joanna Pyłat

Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w XIX i XX wieku

Zajęcia w szkole, 1952. Fot. archiwum Polskiej Macierzy Szkolnej

Historia szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii sięga XIX wieku, tj. momentu, w którym (w latach 40. XX wieku) założone zostały w Manchesterze i Sheffield pierwsze szkółki polskie, do których uczęszczały dzieci polskich robotników¹. W późniejszym czasie szkołę dla dzieci polskich otworzyły także siostry wizytki (zajęcia prowadzono w niej jednak tylko w języku angielskim). Inicjowaniem działań na rzecz rozwoju rodzimej oświaty zajmowały się również w tym czasie: Towarzystwo Dam dla Popierania Uczącej się Młodzieży Polskiej (założone w 1833 roku), Literackie Towarzystwo Przyjaciół Polski (powołane w 1838 roku) i Towarzystwo Naukowej Pomocy dla Dzieci Emigrantów, które od 1852 roku (do końca lat 50. XX wieku) prowadziło w Londynie dwie (niewielkie) szkoły.

Kilka lat później starania o uruchomienie kolejnych placówek podjęli też polscy księża, m.in. Emeryk Podolski w Londynie (w 1853 roku) i Julian Dutkiewicz w Liverpoolu.

Polska Misja Katolicka

W latach 90. XIX wieku (założono w Londynie Towarzystwo Polskie (TP), przy którym działały (zainteresowane krzewieniem polskiej oświaty) oddziały „Sokoła” i „Strzelca”. Kilka lat później, także w Londynie, zainicjowana została (z inicjatywy katolickiego arcybiskupa Westminsteru kardynała Herberta Vaughne, siostry Marii Franciszki Siedliskiej

i ks. Lecherta) działalność Polskiej Misji Katolickiej (PMK), która również podjęła próbę zorganizowania szkoły polskiej. Placówkę tę (w dzielnicy Bethnal Green, przy Mercer Street) uruchomiono jednak dopiero w 1905 roku. Szkoła – prowadzona przez siostry Nazaretanki – zawiesiła jednak swoją działalność w czasie I wojny światowej². Aczkolwiek umiędzynarodowienie sprawy polskiej i wzrost aktywności Polaków, przebywających w tym czasie w Wielkiej Brytanii, przyczyniły się do uruchomienia innych szkół polskich m.in. szkoły przy PMK (otwartej w październiku 1915 roku) i szkoły przy TP (powstałej w 1916 roku).

1 A. Koprucki, *Oświata i szkolnictwo polonijne*, [w:] *Polonia w Europie*, pod red. B. Szydłowskiej-Cegłowej, Poznań 1992, s. 94.

2 A. Romejko, *Duszpasterstwo polonijne w Wielkiej Brytanii*, Tuchów 2001, s. 142-143, 173; także: J. Pyłat, *Rys historyczny szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii*, [w:] Raport PAU i UJ Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii. Tradycja i nowoczesność, Kraków 2009, http://pau.krakow.pl/projekty_badawcze/raporty/Polskie_szkolnictwo_UK/Polskie_szkolnictwo_UK_RA-PORT.pdf [27.07.2018].

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości z tego powodu, iż wielu Polaków powróciło do ojczyzny, przez kilka kolejnych lat nauczanie w języku polskim prowadziła w Wielkiej Brytanii tylko szkoła przy PMK w Londynie, a także – założone po upływie kilku lat – dwie nowe placówki. Szkoła Towarzystwa Polskiego (założona w Londynie, w 1931 roku) oraz szkoła w Manchesterze, która powstała w 1937 roku z inicjatywy Koła Polskiego.

PMK zintensyfikowała działania oświatowe na przełomie i w początkach lat 30. XX wieku, po zakupieniu w 1928 roku, w Londynie, kościoła przy Devonian Road (w dzielnicy Islington). Gdzie (dzięki subwencji – utworzonego w 1932 roku i powiązanego z Misją – Polskiego Towarzystwa Katolickiego), 27 maja 1935 roku w budynku domu parafialnego przy Devonian Road wznowiła zajęcia prowadzone przez PMK szkoła polska. Lekcje (dla niewielkiej grupki dzieci) prowadzono w tej placówce dwa razy w tygodniu (w poniedziałki i soboty), a pierwszą opiekunką tej szkoły została Wanda Poznańska – żona konsula generalnego RP w Londynie. Z zapisów kroniki szkolnej wynika, że w 1938 roku uczyło się tutaj szesnastoro dzieci. W czasie II wojny św. szkoła została jednak zamknięta, ponieważ (z obawy przed bombardowaniami) jej uczniowie zostali ewakuowani poza Londyn.

II wojna światowa i napływ Polaków

Wybuch II wojny światowej i fakt ewakuowania do tego kraju (w czerwcu 1940 roku) rządu Rzeczypospolitej Polskiej na Uchodźstwie w rzeczywistości przyczynił się jednak do rozwoju polskiej oświaty w Wielkiej Brytanii. Wraz z rządem dotarło też do tego kraju 27 tysięcy polskich żołnierzy i liczna grupa polskich uchodźców. Z tego też powodu Rząd RP na Uchodźstwie (przy wsparciu władz brytyjskich) podjął starania zmierzające do zorganizowania w Wielkiej Brytanii polskiego szkolnictwa powszechnego, średniego i wyższego. W wyniku podjętych działań w ciągu kilku miesięcy zorganizowano tutaj sprawnie funkcjonujący polski system oświatowy, w ramach którego kształcono dzieci i młodzież na poziomie powszechnym (podstawowym), średnim – zawodowym i ogólnokształcącym (np. od połowy 1940 roku zajęcia prowadziła tutaj Szkoła Polska im. Cypriana Kamila Norwida przeniesiona do Londynu z Paryża oraz – od 1941 roku – Ośrodek Kształcenia Handlowego w Glasgow, w ramach którego działały gimnazjum kupieckie i liceum handlowe).

Władze emigracyjne włożyły także wiele wysiłku w organizację nauczania korespondencyjnego i kursów wakacyjnych oraz w rozwój oświaty pozaszkolnej i szkolenia dla nauczycieli. Dla dzieci polskich uczęszczających do szkół brytyjskich zorganizowano także „komplety dokształcające” z przedmiotów ojczystych – języka polskiego, historii

i geografii. Zadbano także o przygotowanie i doskonalenie umiejętności przebywających w Wielkiej Brytanii polskich nauczycieli, dla których w listopadzie 1942 roku (w Moray House Teacher's Training College – tj. w Instytucie Kształcenia Nauczycieli), w Edynburgu, zorganizowano Kurs Pedagogiczny. Ukończyły go 32 osoby. Jesienią 1943 roku regularne zajęcia zainicjowało także Studium Pedagogiczne przy Uniwersytecie w Edynburgu (pierwsi absolwenci studium otrzymali świadectwa Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1945 roku). Absolwenci tych kursów odegrali ważną rolę w organizacji i rozwoju oświaty polskiej w Wielkiej Brytanii w latach 50. i 60. XX wieku³.

Sytuacja powojenna Polaków w Wielkiej Brytanii

5 lipca 1945 roku, tj. w momencie, w którym „Wielka Trójka” (USA, Wielka Brytania i Związek Sowiecki) uznała władze (warszawskiego) Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej za legalne i cofnęła swoje uznanie dla Rządu RP na Uchodźstwie sytuacja zmieniła się po raz kolejny. Głównie z tego powodu, iż cofnięcie uznania

dla tego rządu zapoczątkowało proces przemian, w funkcjonującym do tej pory w tym kraju, polskim systemie nauczania. W marcu 1947 roku brytyjski parlament uchwalił ustawę o osiedleniu Polaków (Polish Resttlement Act). Miesiąc później, 1 kwietnia 1947 roku, powołany został (pod

zwierzchnictwem brytyjskiego Ministerstwa Oświaty) Komitet dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii (Committee for the Education of Poles in Great Britain), który zajął się zarządzaniem i organizacją systemu polskiej oświaty dla tysięcy dzieci i młodzieży polskiej. W ramach zreformowanego przez ten komitet systemu uczniowie polscy uczyli się nadal bądź w funkcjonujących w tym czasie stacjonarnych szkołach polskich (w tym okresie nadal uruchamianych), których program przystosowany został z czasem do programów angielskich, bądź w szkołach brytyjskich. Uczniowie tych szkół swoją wiedzę (z języka polskiego, historii, geografii i kultury polskiej) uzupełniali, uczęszczając do – zakładanych wówczas przez różne organizacje, np. Stowarzyszenie Polskich Kombatantów (SPK) – Szkół Przedmiotów Ojczystych.

Wiosną 1947 roku działalność (pod opieką Komitetu) prowadziło w tym kraju 21 stacjonarnych szkół polskich, natomiast w pierwszej połowie 1948 roku: 15 szkół powszechnych, 12 ochronek, sierociniec polski w Dodington Park Camp i 4 gimnazja⁴. Nie zaspokajało to

³ J. Pyłat, *Rys historyczny...*, op. cit.

⁴ Komitet wspierał także organizację kursu korespondencyjnego dla młodzieży pozaszkolnej w Glasgow i udzielał licznych stypendiów Polakom studiującym na uczelniach brytyjskich.



Występy dzieci. Szkoła podstawowa, 1942 rok. Fot. archiwum Polskiej Macierzy Szkolnej

jednak potrzeb i oczekiwań Polaków. W kwietniu 1948 roku „Przegląd Polski” informował, iż z powodu reakcji na liczne wypowiedzi prasy a nawet oficjalnych czynników brytyjskich wskazujących na konieczność asymilacji Polaków (...), przez ich jak najszybszą naturalizację, wzrosło zaniepokojenia środowiska polskiego, które pragnęło utrzymania duchowej łączności z własnym narodem i obawiało się wynarodowienia swoich dzieci⁵.

Przyznać należy jednak, że w latach 1948-1949 zwiększyła się liczba polskich placówek oświatowych. Według danych Zjednoczenia Polskiego w Wielkiej Brytanii (ZPwWB), z czerwca 1948 roku w 15 polskich przedszkolach, 16 szkołach powszechnych i w szkołach średnich – 4 ogólnokształcących i 4 zawodowych, uczyło się 2796 polskich uczniów⁶. W 1949 roku działało już 57 polskich placówek oświatowych (m. in. 34 szkoły powszechne i 16 przedszkoli, w których otoczono opieką 533 dzieci).

Na początku lat 50. XX wieku Brytyjczycy podjęli jednak decyzję o stopniowej likwidacji polskich hosteli, przedszkoli i szkół, funkcjonujących dotąd pod zarządem angielsko-polskiego Komitetu dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii. Od tego też momentu liczba tego typu placówek zmniejszała się. W 1951 roku zlikwidowano m.in. Liceum i Gimnazjum Żeńskie im. M. Skłodowskiej - Curie w Dunalastair House (od czasu powstania szkoły do momentu jej likwidacji maturę zdało tutaj 155 osób, a ponad 170 uczniów otrzymało świadectwa ukończenia

szkoły). Nieco później likwidacji uległy także: Gimnazjum i Liceum Żeńskie im. Ignacego Paderewskiego w West Chilton, Gimnazjum i Liceum Męskie im. Juliusza Słowackiego w Glasgow, Gimnazjum i Liceum im. Mikołaja Kopernika w Riddlesworth, Liceum Ogólnokształcące im. Józefa Conrada Korzeniowskiego w Haydon Park, Gimnazjum Wydziałowe im. Fryderyka Chopina w Diddington.

Wysiłki elit emigracyjnych w celu zachowania polskich placówek

W utrzymanie polskich szkół zaangażowali się niemal wszyscy najwybitniejsi przedstawiciele emigracji niepodległościowej, m. in. hrabia Edward Raczyński (od 1934 do 5 lipca 1945 roku pełniący funkcję ambasadora RP w Wielkiej Brytanii), który prowadził w tej sprawie rozmowy z E. Edenem i W. Churchilem, a także przywódca emigracji niepodległościowej gen. Władysław Anders.

11 listopada 1952 roku w Stowell odbyło się spotkanie, na którym przedyskutowano projekt powołania komitetu społecznego, który przejąłby koszty utrzymania polskich szkół. Wnioski z tego zebrania przedstawiono (w grudniu 1952 roku) władzom kilku polskich (wychodźczych) organizacji społecznych, m.in. przedstawicielom Związku Harcerstwa Polskiego poza granicami Kraju (ZHPpgK), SPK, itp., licząc na to, że organizacje te zaangażują się w utrzymanie szkół. W końcu 1952 roku Komitet dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii zarządzał już tylko 5 szkołami średnimi, jedną szkołą dla sierot, 12

⁵ „Przegląd Polski”, nr 4, Londyn, kwiecień 1948, s. 48-49.

⁶ „Przegląd Polski”, nr 6, Londyn, czerwiec 1948, s. 46-47.

szkołami powszechnymi (podstawowymi), 20 żłobkami, Szkołą Rolniczą, Ośrodkiem Nauczania Korespondencyjnego w Glasgow i Polish University College (zlikwidowanym latem 1953 roku)⁷.

30 września 1953 roku Brytyjczycy podjęli decyzję o likwidacji Komitetu. Jednakże po interwencji gen. Władysława Andersa działalność tego podmiotu została przedłużona o rok. Jesienią 1954 roku po ostatecznej likwidacji Komitetu (30 września 1954 rok), 29 polskich szkół, w których uczyło się 1883 uczniów, przeszło pod zarząd brytyjskich władz oświatowych w poszczególnych hrabstwach, które kontynuowały proces ich likwidacji.

W 1962 roku, spośród funkcjonujących tu wcześniej (pod nadzorem brytyjskiego Departamentu of Education and Science) polskich szkół stacjonarnych działały już tylko (posiadające pełne prawa brytyjskich „grammar school”) internatowe szkoły prywatne – Szkoła Sióstr Nazaretanek Konwentu św. Rodziny w Pitsford i Szkoła Ojców Marianów – Gimnazjum Miłosierdzia Bożego w Fawley Court (założona w 1954 roku). Zajęcia w tych placówkach (dostosowane do brytyjskiego systemu szkolnego) prowadzono (z wyjątkiem przedmiotów ojczystych) tylko w języku angielskim. Szkoła w Pitsford została zamknięta w 1984 roku, a placówka w Fawley Court w 1986 roku.

Polska Macierz Szkolna i instytucje wspierające polskie szkoły

Kształceniem polskich dzieci zajmowały się nie tylko polskie szkoły stacjonarne, lecz także Szkoły Przedmiotów Ojczystych, tzw. „polskie szkoły sobotnie”. Do zakładania tego typu placówek przyczyniło się środowisko polskich intelektualistów, którzy podjęli działania zmierzające do materialnego uniezależnienia polskiej oświaty od decyzji Brytyjczyków. W tym celu, już w początkach 1946 roku z inicjatywy Zrzeszenia Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii, Zrzeszenia Profesorów i Docentów oraz „Światopoli”, powołany został Fundusz Szkolnictwa i Oświaty Polskiej Zagranicą. Pierwszą finansową zbiórkę na rzecz tego Funduszu przeprowadzono w Londynie 3 Maja 1946 roku. Od tego czasu kwesty te organizowane były corocznie, zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w pozostałych krajach – tj. wszędzie tam, gdzie zamieszkiwali Polacy. Dodać należy, że Fundusz Szkolnictwa i Oświaty Polskiej Zagranicą wspierał wszystkie działania oświatowe, m.in. przedsięwzięcia Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą.

W 1953 roku swoją działalność zainicjowała także Polska Macierz Szkolna (PMS), która (zgodnie z przedwojenną tradycją) zajęła się m.in. organizacją metodycznego wsparcia dla Szkół Przedmiotów Ojczystych. Jednym z głównych założycieli PMS był generał Władysław Anders (przed wojną członek krajowych władz centralnych PMS). Nieco wcześniej, tj. wiosną 1952 roku zainicjował swoją działalność komitet organizacyjny PMS, w prace którego (poza gen. W. Andersem) zaangażowali się także: prof. T. Brzeski – pierwszy rektor Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie (PUNO), jednocześnie pierwszy prezes Polskiego Towarzystwa Naukowego na Obczyźnie (PTNO), dr M. Giergielewicz

(z PUNO i PTNO), prof. Bronisław Hełczyński (z PUNO i PTNO), dr Karol Poznański (z PUNO), a także: Tadeusz Drwęski, Władysław Kański, Mira Machałowska, ks. Infułat Władysław Stanisławski, Stanisław Szydłowski.

Cele i charakter organizacji, która stała się

z czasem główną centralą oświaty polskiej w Wielkiej Brytanii, przedstawiono polskiej społeczności w czerwcu 1952 roku w specjalnej odezwie. W której uznano za najistotniejsze *wychowanie młodego pokolenia w duchu przywiązania do wiary ojców, tradycji i kultury narodowej oraz umiłowania sprawy odzyskania niepodległości Rzeczypospolitej Polskiej*⁸.

Zgodnie z fragmentem cytowanej deklaracji, głównym hasłem PMS stało się odtąd sformułowanie: *Każde dziecko polskie mówi, czyta, pisze i myśli po polsku*⁹. Jak podkreślano, chodziło o wychowanie młodych w duchu katolickim i narodowym. Nauka w poszczególnych szkołach sobotnich zapewnić miała polskim dzieciom i młodzieży nauczanie podstawowych wiadomości z j. polskiego, literatury polskiej, historii Polski, geografii Polski i polskiego folkloru¹⁰.

20 stycznia 1953 roku w biurze gen. Andersa (i pod jego osobistym przewodnictwem) odbyło się zebranie, na którym omówiono zarówno kwestie organizacji PMS, jak i nadzoru edukacji najmłodszych. 14 maja 1953 roku zorganizowano w Londynie zebranie założycielskie PMS. 28 maja tego samego roku wybrano pierwsze oficjalne władze tej organizacji. W składzie (liczącej 41 osób) rady znaleźli się, m.in.: gen. W. Anders, jako przewodniczący Rady, rektor PUNO – prof. T. Brzeski (wiceprzewodniczący PMS) i dr M. Giergielewicz (także wiceprzewodniczący PMS).

7 J. Pyłat, *Opiekun edukacji i kultury na wychodźstwie 1945-1957*, [w:] *Bitwy Generała Władysława Andersa. Studia i materiały do dziejów 2 Korpusu Polskiego*, pod red. B. Polaka, W. Handke, Z. Jóźwiaka, Leszno 2007, s. 157.; także: J. Pyłat, *Rys historyczny...*, op. cit.

8 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie. 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej*, Londyn 2003, s. 27.

9 Ibidem.

10 M. Gołowski, *Program nauki w polskich szkołach na obczyźnie*, „Wychowanie Ojczyste”, kwiecień-czerwiec 1971, nr 2/87, PMS, Londyn, s. 4.



Władysław Anders podczas inspekcji Gimnazjum polskiego w Casarano we Włoszech, 2 czerwca 1946. Po przyjeździe do Wielkiej Brytanii generał włączył się aktywnie w sprawy edukacji dzieci Polaków w języku ojczystym. Fot. Benon Tuszyński, Wikimedia Commons, licencja public domain

„Szkoly sobotnie”

Należy dodać, że poza patronatem nad siecią „szkół sobotnich”, PMS zajęła się także organizacją letnich kolonii, obozów i wycieczek. Środki na prowadzenie tej działalności pozyskiwała zarówno z Funduszu Oświaty Polskiej Zagranicą, jak i z zbiórek na Dar Narodowy 3 Maja.

Poza PMS dużą rolę w organizacji Szkół Przedmiotów Ojczystych odegrały również: SPK, Związek Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą (ZNPZ), ZPwWB, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci i Młodzieży (TPDiM), PMK w Anglii i Walii oraz liczne osoby prywatne, które spontanicznie inicjowały powstanie wielu placówek. Co ciekawe, często pomysłodawcami utworzenia nowych szkół byli polscy księża, pełniący w tym kraju posługę kapłańską.

Wspomnieć należy, że wiele „szkół sobotnich” powstawało w miejscach lub okolicach likwidowanych stopniowo stacjonarnych szkół polskich. Część z nich ulokowano w Domach Kombatanta i klubach SPK, część w Domach Polskich działających często przy polskich parafiach i w szkołach angielskich. A jedną z nich w prywatnej internatowej szkole Nazaretanek w Pitsford. Niektóre szkoły przez kilka pierwszych lat swojej działalności prowadziły zajęcia nawet w prywatnych mieszkaniach. Co ważne, w przypadku tych szkół nie było raczej ograniczeń odnośnie do ich liczby czy miejsca lokalizacji, ponieważ funkcjonowanie tych placówek było niezależne. Zdaniem Aleksandry Podhorodeckiej wynikało to

z faktu, iż ustawa szkolna z 1944 roku (Education Act) upowszechniła oświatę w Wielkiej Brytanii. To zaś umożliwiło grupom mniejszościowym uzyskanie subwencji z miejscowego urzędu szkolnego.

Warto przypomnieć, że pierwsza Szkoła Przedmiotów Ojczystych została założona (przez Związek Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą) w 1940 roku w Edynburgu w Szkocji. W 1945 roku zajęcia zainicjowała też Szkoła im. Św. Stanisława Kostki w Bradford. A w listopadzie 1949 roku (z inicjatywy SPK) Szkoła im. Św. Stanisława Kostki w Manchesterze. Kolejne placówki uruchomiano jednak głównie we wczesnych latach 50.¹¹ (tj. w trakcie procesu likwidacji stacjonarnych szkół polskich).

W 1950 roku w 10 tzw. „szkołach sobotnich” uczyło się 250 uczniów. W tym czasie działały już, m.in.: Szkoła im. A. Mickiewicza w Blackburn, Szkoła im. M. Kopernika w Birmingham, Szkoła im. Królowej Jadwigi w Wolverhampton, Szkoła im. T. Czackiego w Sheffield, Szkoła im. T. Kościuszki na Ealingu, Szkoła Matki Boskiej Częstochowskiej przy parafii polskiej na Devon Road w Londynie¹², Szkoła im. Karola Chodkiewicza w Croydon. W 1951 roku zajęcia zainaugurowały kolejne szkoły, m.in.: Szkoła im. M. Kopernika w Peterborough, Szkoła im. Św. Kazimierza w Nottingham, Szkoła im. Św. Stanisława Kostki w Leeds,

¹¹ A. Podhorodecka, *W służbie oświacie...*, op. cit., s. 191.

¹² Ibidem, s. 192, 209, 211, 236, 258, 262.

Szkoła im. T. Arciszewskiego w londyńskiej dzielnicy Clapham, przy Nightingale Lane 50 - założona pod patronatem TPDIM¹³. Pod koniec tego roku zajęcia prowadziło w Wielkiej Brytanii już 35 takich placówek, uczyło się w nich wówczas 700 uczniów.

We wrześniu 1952 roku zorganizowano Szkołę im. M. Curie-Skłodowskiej w Bedford i Szkołę im. H. Sienkiewicza w Slough. Zaś jesienią 1953 roku zainicjowała swoją działalność Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Marii Konopnickiej na Willesden Green (początkowo uczyło się w niej 56 dzieci, w 1956 roku 79, a w 1960 roku ponad 150). W tym samym roku powstały też: Szkoła im. Królowej Jadwigi w Crystal Palace, Szkoła im. Adama Mickiewicza w Brockley, Szkoła im. Mikołaja Reja na Chiswick oraz filia szkoły im. Św. Stanisława Kostki - przy Kole Polskim na Cheetham Hill - w północnym Manchesterze. W 1954 roku, dzięki inicjatywie proboszcza ks. Stanisława Borka, zorganizowano też Szkołę im. M. Konopnickiej w Swindon. Dwa lata później - tj. w 1956 roku - zorganizowano szkołę im. Królowej Jadwigi na Forest Gate, a w 1960 roku szkołę im. Marii Curie-Skłodowskiej, na Wimbledon/Putney.

W 1952 roku w 68 polskich szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii uczyło się łącznie 1224 uczniów (co stanowiło 10% wszystkich polskich dzieci żyjących wówczas w tym kraju). W placówkach tych pracowało 149 nauczycieli. Liczba tego typu szkół jednak szybko rosła. Dwa lata później (w 1954 roku) działało już 128 takich szkół, a w 1960 roku w 150 szkołach tego typu uczyło się ok. 5 tysięcy dzieci i młodzieży.

W początkowym okresie najwięcej szkół zorganizowano pod opieką SPK - do marca 1954 roku pod patronatem tej organizacji działały 54 szkoły (uczyło się w nich 3 tys. uczniów). Natomiast pod opieką PMS (do końca 1953 roku) zajęcia prowadzono zarówno w ramach kursów nauczania języka polskiego, jak i w 35 szkołach (z oferty edukacyjnej PMS korzystało wówczas ok. 1000 osób).

Badania dowodzą, że dla organizatorów polskiej oświaty w Wielkiej Brytanii rozwój sieci szkół sobotnich stanowił zarówno obowiązek, jak i dowód patriotyzmu. Celem skutecznej realizacji powinności, która umożliwić miała *coraz liczniejszemu zastępom dzieci i młodzieży*¹⁴, poznanie polskiej kultury, historii i ojczystego języka.

Wspólny nadzór pedagogiczny dwóch największych organizacji

PMS i SPK zdecydowały się (w marcu 1954 roku) na podjęcie współpracy. A w 1958 roku w działania na rzecz rozwoju oświaty polskiej w Wielkiej Brytanii zaangażowały się także: ZNPZ i ZHPpGK. Podkreślić należy jednak, że PMS współpracowała z ZNPZ i SPK głównie

w zakresie nadzoru pedagogicznego i w kwestii pomocy udzielanej szkołom, i ich nauczycielom. Natomiast na okresowych (wspólnych) zebraniach prezesów trzech organizacji (SPK, PMS, ZNPZ) omawiane były sprawy koordynacji działań i zamierzeń edukacyjnych. Z czasem w prace programowe zaangażowała się także Centralna Komisja Katechetyczna.

W wyniku podjętych wówczas ustaleń zdecydowano, że nadzór pedagogiczny nad funkcjonującymi szkołami będzie wspólny. W ramach tego nadzoru (ale i pomocy oferowanej szkołom) zainicjowano prace nad rozwojem poradnictwa metodyczno-pedagogicznego (m in. poprzez organizację wspólnych konferencji dla nauczycieli), opracowanie programów nauczania i powołanie (przez PMS, SPK i ZNPZ) rejonowych inspektorów szkolnych. PMS zobowiązała się także do wspierania działających w szkołach gromad zuchowych i drużyn harcerskich, a także udzielania pomocy podczas organizacji letnich kolonii i obozów harcerskich.

Jasno sprecyzowano także cele działalności szkół przedmiotów ojczystych, które miały *rozbudzać w uczniach zainteresowanie polską kulturą i polską tradycją. Miały wychowywać młodych w wierze katolickiej, opierając się na zasadach moralności chrześcijańskiej. I miały tworzyć wspólnotę polską; środowisko podobnie myślących ludzi przepojo-nych miłością do Polski i gotowych ojczyźnie tej służyć*¹⁵.

Podkreślić należy, że powstanie każdej szkoły uzależnione było tylko i wyłącznie od dobrej woli i zaangażowania danych osób. Z tego też powodu tam, gdzie społeczność polska była dobrze zorganizowana i dostrzegała potrzebę powołania szkoły, placówki zakładano np. w 1964 roku dla dzieci z okolic: Northampton, Wellingborough, założono polską szkołę w Pitsford (w 1966 roku uczyło się w niej 90 uczniów). Jednakże w miejscowościach, w których Polakom nie udało się stworzyć aktywnej społeczności szkół polskich nie było (np. w: Alloa, Cowdenbeath, Dunfermline, Perth, York).

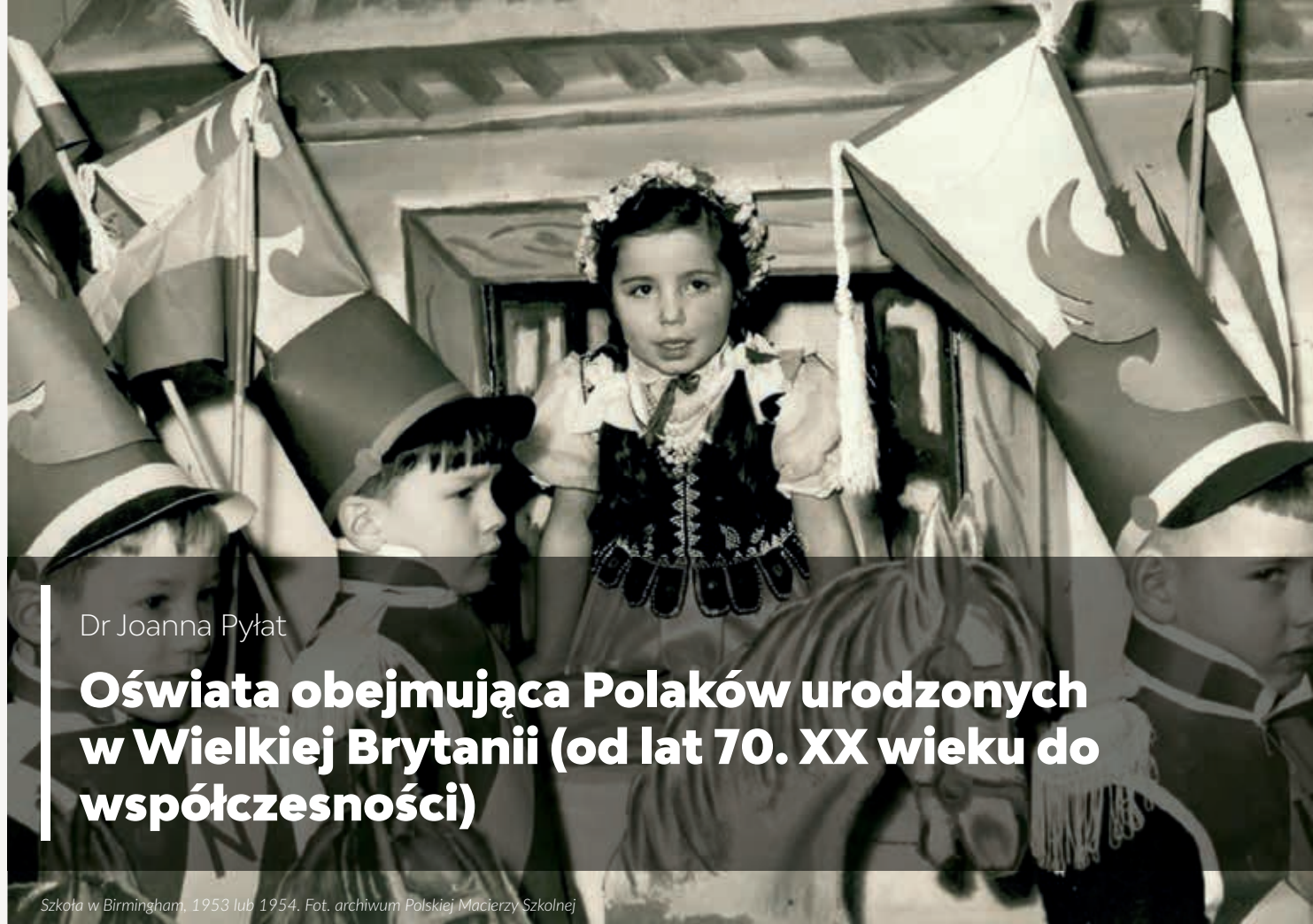
15 Ibidem, s. 193. Pierwszy program dla tych szkół opracowało (w 1951 roku) Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą (tzw. „Tymczasowy Program Nauczania Przedmiotów Ojczystych”).

CZY WIESZ, ŻE...

Według danych ośrodka badawczego Centre for Economic Performance działającego pod auspicjami London School of Economics, Polacy stanowią 9. proc. ogółu imigrantów w Wielkiej Brytanii wyprzedzając Hindusów z Indii (8,9 proc.) i Pakistańczyków (6 proc.) (źródło: MSZ).

13 Pierwszą prezeską tej szkoły została żona premiera RP na Uchodźstwie Tomasza Arciszewskiego Melania Arciszewska.

14 Fragment deklaracji PMS z listopada 1954 roku: A. Podhorodecka, *W służbie oświaty...*, op. cit., s. 40.



Dr Joanna Pyłat

Oświata obejmująca Polaków urodzonych w Wielkiej Brytanii (od lat 70. XX wieku do współczesności)

Szkola w Birmingham, 1953 lub 1954. Fot. archiwum Polskiej Macierzy Szkolnej

W latach 70. XX wieku z około 25 tysięcy dzieci i polskiej młodzieży do szkół sobotnich uczęszczało tylko 7 tysięcy (tj. około 33% wszystkich dzieci polskich mieszkających w tym kraju) – w większości było to potomstwo obywateli II RP (głównie z Kresów Wschodnich) i dzieci „związków mieszanych”. Często z bardzo słabą znajomością języka polskiego i historii¹.

Z tego powodu kłopoty przeżywali zarówno uczniowie (borykający się z ogromnymi trudnościami językowymi i problemem braku motywacji do nauki), jak i nauczyciele, którzy nie tylko nie byli często przygotowani do prowadzenia zajęć z języka polskiego jako obcego, lecz także nie mieli dostępu do odpowiednich podręczników przystosowanych do potrzeb edukacyjnych uczniów ze słabszą znajomością języka ojczystego.

Warto dodać, iż w tym czasie często jedynym czynnikiem motywującym do podjęcia nauki języka polskiego był fakt, wpisania tego języka (przez władze brytyjskie) w 1951 roku na listę przedmiotów maturalnych². Odtąd był to często jeden z najistotniejszych czynników przyciągających młodzież polską do tego typu szkół.

W 2011 roku na terenie Wielkiej Brytanii działalność prowadziło już ponad 130 polskich szkół i dwa Szkolne Punkty Konsultacyjne przy Ambasadzie RP w Londynie.

W drugiej połowie lat 70. XX wieku liczba szkół przedmiotów ojczystych w Wielkiej Brytanii wyraźnie zmalała. I tak, o ile w 1960 roku działało tutaj od 150 do 122 szkół (aż 22 z nich funkcjonowały w Londynie i okolicach)³. O tyle w 1970 roku było ich 110, w 1973 – 103, w 1975 – 93, 1977 – 81, w 1981 – 68, w 1985 – 67, a w 1988 już tylko 56.

Zgodnie z badaniami prof. T. Radzika w latach 60. i 70. XX wieku do egzaminów z języka polskiego podchodziło średnio około 500 polskich uczniów rocznie. W latach późniejszych jednak liczba ta drastycznie zmalała. Przykładowo w roku szkolnym 1987/1988 w szkole polskiej w Bristolu egzamin GCSE zdało 8 uczniów. W tym samym czasie w szkole sobotniej w Coventry (gdzie w 8 klasach uczyło się 60 dzieci) egzamin ten zdało również

1 J. Pyłat, *Rys historyczny...*, op. cit.

2 Pierwsze egzaminy z j. polskiego zdali na początku lat 50. XX wieku uczniowie (funkcjonujących jeszcze) polskich szkół średnich w: Diddington, Lilford, Grendon Hall i Botisham. Za: A. Podhorodecka, *W służbie oświaty...*, op. cit., s. 80-81.

3 Z 122 szkół 54 funkcjonowały pod patronatem SPK, 60 pod zarządem PMS, a 8 pod opieką polskich parafii.

tylko 8 uczniów, a egzamin AL 3 osoby. W 1988 roku w szkole polskiej w Sheffield, do której w styczniu 1989 roku uczęszczało 40 dzieci, do egzaminów podeszły zaledwie 2 osoby (jedna zdała egzamin na poziomie GCSE, a druga na poziomie AL).

Okres Polski demokratycznej

W 1990 roku liczba polskich „szkół sobotnich” w Wielkiej Brytanii nieco wzrosła – działalność prowadziło tutaj wówczas już 65 takich szkół (12 z nich działało w Londynie). Według danych opublikowanych przez ówczesnego prezesa PMS Ryszarda Gabrielczyka, większość z nich (bo aż 60) działała pod patronatem PMS. Zdaniem niektórych szkół te tworzyły w tym czasie *najbardziej spójny i najlepiej zorganizowany system szkolnictwa polonijnego* poza krajem.

W drugiej połowie lat 90. XX wieku część szkół zamknięto. Jednakże w drugiej połowie 2004 roku, po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej i otwarciu dla Polaków brytyjskiego rynku pracy, wraz z przyjazdem do tego kraju rzeszy polskich pracowników, sytuacja zmieniła się po raz kolejny, ponieważ liczba dzieci w polskich szkołach szybko rosła.

W drugiej połowie lat 90. XX wieku część szkół zamknięto. Jednakże w drugiej połowie 2004 roku, po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej i otwarciu dla Polaków brytyjskiego rynku pracy, wraz z przyjazdem do tego kraju rzeszy polskich pracowników, sytuacja zmieniła się po raz kolejny, ponieważ liczba dzieci w polskich szkołach szybko rosła. W pewnym momencie część szkół przestała wręcz przyjmować nowych uczniów, np. szkoły na Putney i Croydon. Zaistniała zatem realna potrzeba utworzenia nowych placówek.

Boom emigracyjny po 2004 roku

W 2008 roku w Wielkiej Brytanii działały już 72 Szkoły Przedmiotów Ojczystych (aż 13 w Londynie), a w 2010 roku ich liczba przekroczyła setkę. W tym czasie także patronaty nad nowo zakładanymi placówkami roztoczyły też zupełnie nowe organizacje, np. działalność Szkoły im. Józefa Konrada Korzeniowskiego w Canterbury (założonej w 2010 roku) zainicjowana została przez Zrzeszenie Polaków Okręgu Kent. Większość szkół jednak nadal korzysta najczęściej z wsparcia PMS lub SPK np. Szkoła gen. Stanisława Maczka w Krikaldy, założona została (w 2011 roku) przez koło SPK (nr 50), a Szkoła im. Fryderyka Chopina w Perth (w Szkocji) powstała w 2006 roku korzysta z wsparcia jednej z polskich parafii.

W 2011 roku na terenie Wielkiej Brytanii działalność prowadziło już ponad 130 polskich szkół i dwa Szkolne Punkty Konsultacyjne przy Ambasadzie RP w Londynie (funkcjonujące pod nadzorem Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji Zagranicą – ORPEG). Z 130 placówek, 105 szkół współpracowało z PMS (uczyło się w nich w tym czasie 11881 dzieci). Pozostałe szkoły, w których uczyło się łącznie ok. 2 tys. uczniów, korzystały też z opieki: TPDİM np. Szkoła Polska na Balham/Clapham, SPK i patronatu

PMK w Anglii i Walii - np. szkoła im. Kard. S. Wyszyńskiego (w dzielnicy Finchley- Highate). Przytaczając statystyki, pamiętać należy jednak, że liczba polskich szkół ulega bardzo częstym wahaniom.

Stwierdzić wypada także, że z powodu zmian, które zaszły w ostatnich latach obecni uczniowie szkół sobotnich, a także ich nauczyciele funkcjonują w zupełnie innej rzeczywistości, która w niczym nie przypomina sytuacji z lat 1945-1989. Jak zauważyła Aleksandra Podhorodecka, fakt ten przyczynia się niekiedy do tego, że *element*

*patriotyczno-niepodległościowy, tak ważny w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, nie jest już tak widoczny, a swobodna wymiana myśli i stałe kontakty z krajem oraz wymieszanie narodowości rozmyły trochę polskość*⁴ tych szkół. Jednakże ich zasadnicze cele pozostały takie same. Szkoły te są nadal także niezależne

zarówno od władz angielskich, jak i polskich. Coraz częściej też, pomimo że w ogólnym zarysie trzymają się ustalonego przez PMS programu, korzystają również z oferty programowej i metodycznej polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN), Instytutu Pamięci Narodowej, Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” i niektórych polskich uczelni, a także Zakładu Dydaktyki Polonijnej PUNO.

Zdając sobie sprawę z tego, iż w nauczaniu polonijnym *znajomość języka jest kluczem do zachowania tożsamości narodowej (polonijnej) i kulturowej*⁵, nadal skupiają się one zarówno na kształceniu języka polskiego jako drugiego, historii i geografii Polski oraz szeroko pojętej kultury i religii.

4 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie...*, op. cit., s. 195.

5 K. Dopierala, *Stan i uwarunkowania oświaty polonijnej a zachowanie tożsamości narodowej i kulturowej*, s. 24.



Dr Joanna Krystyna Pyłat

Od kwietnia 2018 roku pracownik Ośrodka Debaty Międzynarodowej w Warszawie. W latach 2014-2016 pracownik Ambasady RP w Indiach. W roku akademickim 2012/2013 prodziekan Wydziału Humanistycznego Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie (PUNO) w Londynie. W latach 2008-2014 kierownik Zakładu Badań nad Emigracją PUNO. W latach 2007-2012 wicedyrektor Instytutu Kultury Europejskiej PUNO. Członek zarządu Światowej Rady Badań nad Polonią i zarządu PTNO, w latach 2011-2014 wykładowca Polskiego Ośrodka Naukowego Uniwersytetu Jagiellońskiego; członek Związku Pisarzy Polskich na Obczyźnie. Autorka książek: *PUNO Polski Uniwersytet na Obczyźnie* (Pułtusk- Londyn 2010); *Friends of Poland. A short history 1982-2009* (Londyn 2012). Współredaktorka i współautorka książek, *General Władysław Anders soldier and leader of the free Poles in exile* (Londyn 2008), *Filozofia na Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie* (Warszawa 2014).



Krystyna Olliffe

Polskie szkoły w Wielkiej Brytanii. Sukcesy i nowe wyzwania

Wierszowisko. Fot. archiwum Polskiej Macierzy Szkolnej

Wszczególnym czasie obchodów setnej rocznicy odzyskania niepodległości nie sposób mówić o szkolnictwie polskim w Wielkiej Brytanii bez powrotu do początku, czyli do wznowienia działalności Polskiej Macierzy Szkolnej w 1953 roku, dokładnie 65 lat temu. Lata wojny nie przerwały troski o potrzebę kształcenia młodych ludzi ograbionych z dzieciństwa, pozbawionych szkoły, odsuniętych od książki.

W obozach uchodźców polskich w Afryce, Indiach, Iranie powstawały szkoły i szkółki; wojsko polskie w Palestynie i emigracyjne organizacje w Londynie przedrukowywały dla nich przedwojenne podręczniki; na pisanie nowych nie było możliwości. Wtedy nie było jeszcze wiadomo, jak potoczą się losy tułaczy po syberyjskich zsyłkach. Porozrzucani po wielu obozach uchodźców w czasie wojny rozpieczętowali oni na wszystkie strony świata i tylko ci, którzy mogli udokumentować przynależność do armii Andersa lub byli rodzinami żołnierzy tej armii, mieli szansę na osiedlenie się w Wielkiej Brytanii.

Polska Macierz Szkolna Zagranicą

W latach powojennych w Wielkiej Brytanii było kilka polskich szkół średnich, ale już wtedy groziło im zamknięcie; szkoły z internatem w Pitsford (SS Nazaretanki) i w Fawley Court (OO Marianie) służyły tylko małej liczbie dzieci. A dzieci zaczęły się zjeżdżać ze wszystkich stron i chociaż od początku dostawały przydział do szkół angielskich, o ich polskość starały się samorzutnie powstające

tu i ówdzie szkółki sobotnie. Bez własnych lokali, podręczników i często bez fachowych nauczycieli, ale przy pomocy organizacji, takich jak polskie parafie, Stowarzyszenie Polskich Kombatantów, Zrzeszenie Nauczycielstwa i komitety rodzicielskie, szybko zyskały nazwę Szkół Przedmiotów Ojczystych. Jednak zaistniała potrzeba stworzenia jednej organizacji do centralnego kierowania sprawami oświaty w Wielkiej Brytanii. 14 maja 1953 roku przedstawiciele większości polskich organizacji, wiele osób prywatnych i kilku działaczy władz centralnych przedwojennej Macierzy (jak generał Władysław Anders i Władysław Kański) zebrało się, by wznowić jej działalność pod nazwą Polska Macierz Szkolna Zagranicą.

W wydanej z okazji 50-lecia PMS książce *W służbie oświaty* autorstwa wieloletniej prezes Macierzy Aleksandry Podhorodeckiej możemy przeczytać o celach Macierzy: *Utrzymanie i pogłębianie cech religijnych i narodowych wśród Polaków, a w pierwszym rzędzie dzieci i młodzieży. Wychowanie młodego pokolenia w duchu przywiązania do wiary ojców, tradycji i kultury narodowej oraz umiłowania sprawy odzyskania niepodległości Rzeczypospolitej Polskiej.*



Wierszowisko. Fot. archiwum Polskiej Macierzy Szkolnej

Hasłem PMS winno być „Każde dziecko polskie mówi, czyta, pisze i myśli po polsku”. Polska Macierz Szkolna winna być organizacją apolityczną.

Polskie sobotnie Szkoły Przedmiotów Ojczystych obejmowały naukę języka polskiego, historii i geografii polski, religii, a tam, gdzie były na to warunki, naukę śpiewu. Zakładane też były zespoły folklorystyczne. Żyjąc nadzieją powrotu do wolnej Polski, podchodzono do utrzymania polskości i polskiego języka bardzo poważnie. Poczucie niemocy wobec zaistniałej sytuacji politycznej motywowały bardzo silnie do wdrażania w nowe pokolenie polskiej tożsamości. W takiej atmosferze działały szkoły w latach 50., 60., 70., a nawet 80. XX wieku. Tworzono nowe podręczniki i inne pomoce naukowe – podręczniki z Polski, jeśli nawet dochodziły, były zbyt obszerne, trudne oraz – w czasach PRL-u – zideologizowane. Polska Macierz Szkolna opracowała i wydała wiele dobrych pozycji.

Nowa rzeczywistość po 2004 roku

Spora grupa Polaków, których zastał stan wojenny poza granicami kraju, osiedliła się w Wielkiej Brytanii i zasiłowała polskie szkoły, podobnie jak wcześniejsi polscy przybysze, czując

Przed nami nowy rok szkolny, który z pewnością nadal będzie wypełniony wydarzeniami obchodów setnej rocznicy odzyskania niepodległości. Planowane są konkursy, pogadanki, spotkania i wiele innych atrakcji dla uczniów polskich szkół sobotnich.

się pozbawieni możliwości powrotu do własnego domu. Dla tej grupy również ważnym było utrzymać swoją polskość i często padały słowa „integracja”, ale nie „asymilacja”. Wejście Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku otworzyło Polakom nowe możliwości przemieszczania się w Europie, podejmowania legalnie pracy zarobkowej i osiedlania się w krajach, gdzie było to udogodnione. Wielka Brytania stwarzała bardzo dogodne warunki podejmowania pracy, zapewniała dzieciom miejsca w brytyjskich szkołach, otaczała je szczególną opieką i stwarzała jak najlepsze warunki dla szybkiego opanowania języka angielskiego. Przyniosło to dobre rezultaty. Polscy uczniowie wykazywali się pracowitością i zdolnościami. W wielu szkołach otrzymywali zaszczytne wyróżnienia i nagrody. Najnowsze badania angielskiego Uniwersytetu w Nottingham wykazały, że dzieci dwujęzyczne, uczęszczające do sobotnich Supplementary Schools mają lepsze wyniki nawet w takich przedmiotach, jak język angielski i matematyka.

Polskie szkoły Przedmiotów Ojczystych pękały w szwach. Liczba nowych uczniów wzrastała o kilkadziesiąt procent rocznie. Otwierano nowe szkoły, wzorując się na wcześniej założonych, zorganizowanych i dobrze funkcjonujących placówkach. W bardzo szybkim tempie liczba szkół wzrosła do ponad sto. Obecnie Polska Macierz Szkolna zrzesza ponad 130 szkół i jednocześnie pomaga nowym szkołom w skompletowaniu wszystkich niezbędnych dokumentów do zarejestrowania w niej swojej placówki. Polska Macierz Szkolna spełniając swoją statutową rolę opiekuńczą, spieszyła z pomocą i zaopatrywała nowe szkoły w pewnego rodzaju „wyprawkę”: oferowała pomoce naukowe, podręczniki oraz szkoliła kadry zarządzające. Macierz organizuje również warsztaty i szkolenia dla nauczycieli, doradza w kwestii wymogów prawnych lokalnych władz.

1/5 dzieci Polaków chodzi do polskich szkół

Szacuje się, że dzieci polskie uczęszczające do polskich szkół sobotnich stanowią zaledwie 15-20% wszystkich polskich dzieci w wieku szkolnym przebywających w Wielkiej Brytanii. Trudno jest dotrzeć do polskich rodzin, aby nawiązać z nimi kontakt i zachęcić ich do współpracy. Jesteśmy przekonani, że wiąże się to ze źle zrozumianą chęcią zaklimatyzowania dzieci w nowym środowisku, z brakiem pomocy ze strony innych członków rodziny, którzy pozostali w Polsce, z pracą zawodową obojga rodziców i wieloma innymi czynnikami utrudniającymi pielęgnację języka ojczystego w domu rodzinnym. Możliwe, że upłynęło zbyt mało czasu, aby zdać sobie sprawę z tego, jak dużo tracą nasze dzieci wychowywane bez wspólnego, bogatego w uczucia i ciepło języka ojczystego. Są również trudności w zakładaniu lub powiększaniu polskich szkół – brak finansów, lokali a przede wszystkim ludzi zdolnych i chętnych podjąć się trudnej i nieprzynoszącej dochodu pracy.



Wierszowisko. Fot. archiwum Polskiej Macierzy Szkolnej

Polska Macierz Szkolna zrzesza polskie szkoły sobotnie w Wielkiej Brytanii, w których uczy się ponad 20.000 polskich dzieci. Obecnie utrzymywane są i prowadzone staraniem rodziców w komitetach rodzicielskich. Zatrudnieni w szkołach nauczyciele, często na zasadzie wolontariatu lub zwrotu kosztów albo skromnego wynagrodzenia, poświęcają wiele czasu i pracy, aby lekcje były przyjemne, ciekawe, zachęcające do pracy w sobotnie poranki, podczas gdy wielu brytyjskich rówieśników nie ma obowiązku dodatkowej nauki.

Wychowanie w duchu miłości do Polski

Udział dzieci i młodzieży polskich szkół sobotnich w tegorocznych obchodach setnej rocznicy odzyskania niepodległości jest imponujący ze względu na wielki entuzjazm uczniów i wspaniałe poparcie nauczycieli oraz rodziców. Staramy się włączyć jak najszersze kręgi dzieci i młodzieży w obchody setnej rocznicy odzyskania niepodległości poprzez organizowanie atrakcyjnych wydarzeń. Organizujemy konkursy, okolicznościowe akademie, wycieczki i inne atrakcje. Uczniowie szkół sobotnich z radością przyłączyli się do planowanego na 11 listopada koncertu

Obecnie Polska Macierz Szkolna zrzesza ponad 130 szkół i jednocześnie pomaga nowym szkołom w skompletowaniu wszystkich niezbędnych dokumentów do zarejestrowania w niej swojej placówki.

w Royal Albert Hall, tworząc ponad 130-osobowy międzyszkolny chór. Próby odbywają się najczęściej w gmachu POSK-u dzięki opiece, którą chór został otoczony przez Zarząd Polskiego Ośrodka Kulturalno-Społecznego w Londynie.

Doroczna akademie 3 Maja organizowana przez Polską Macierz Szkolną w tym roku miała tytuł *Myślimy o Polsce*, podkreślając temat obchodu setnej rocznicy odzyskania niepodległości. Skupiła uczniów czterech polskich szkół. Ich występy i prezentacje były na wysokim poziomie artystycznym oraz technicznym, co świadczy o olbrzymim wysiłku nie tylko młodzieży, lecz także nauczycieli i rodziców, którzy wsparciem technicznym mogli wzbogacić występy dzieci.

Organizujemy wiele wydarzeń dla dzieci

Wielkim zainteresowaniem cieszyło się ostatnie czerwcowe Wierszowisko. Nie było ono

tematycznie związane z tegorocznymi obchodami ze względu na przeważającą liczbę bardzo młodych uczestników konkursu, którym na razie dalekie są deklaracje wierszy patriotycznych, jednak kult ojczystego języka jest wśród nich obecny. Piękne występy

w czterech grupach: 4-6 lat, 7-9 lat, 10-12 lat oraz 13+ lat, jak również 16 grupowych występów trzykrotnie wypełniły salę Teatralną POSK-u po brzegi. W sumie wzięło udział ponad 260 uczestników z ponad 30 szkół zrzeszonych w Polskiej Macierzy Szkolnej.

Rok szkolny zakończył się wielkim sukcesem konkursu *Portret Matki* zorganizowanym przez PMS pod egidą Fundacji

„Renesans Portretu” Barbary Hamilton. Konkurs ten miał na celu podkreślenie roli domu oraz roli Matki w utrzymaniu i pielęgnacji macierzystego języka. 635 dzieci z kilkudziesięciu szkół z całej Wielkiej Brytanii nadesłało swoje dzieła. Bardzo staranny przegląd nadesłanych prac, ocena i selekcja wyłoniła 127 portretów finałowych, które zostały pokazane na jednodniowej wystawie w sali Malinowej POSK-u podczas uroczystego rozdania nagród.

Przed nami nowy rok szkolny, który z pewnością nadal będzie wypełniony wydarzeniami obchodów setnej rocznicy odzyskania niepodległości. Planowane są konkursy, pogadanki, spotkania i wiele innych atrakcji dla uczniów polskich szkół sobotnich. Planujemy również w ostatni weekend września spotkanie dla rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym z nauczycielami klas przedszkolnych i początkowych klas szkół sobotnich pod tytułem: *W co się bawić?* Konferencja organizowana wspólnie ze Stowarzyszeniem „Wspólnota Polska” w ramach spotkań pod tytułem *Przystanek Dwujęzyczność* będzie miała na celu zmobilizowanie rodziców i pomóc im w pielęgnacji języka polskiego w domu. Zapraszamy fachowców z Polski i Wielkiej Brytanii oraz nauczycieli oraz wychowawców klas

Spora grupa Polaków, których zastał stan wojenny poza granicami kraju, osiedliła się w Wielkiej Brytanii i zasiłowała polskie szkoły, podobnie jak wcześniejsi polscy przybysze, czując się pozbawieni możliwości powrotu do własnego domu.

przedszkolnych i początkowych, którzy w formie praktycznych zajęć, warsztatów i pogadek będą się starać zamienić „męczarnie odrabiania zadań domowych”

na „przyjemność bycia razem”. Chcemy zaszczerpieć wśród rodziców świadomość, że zadanie domowe to okazja dla nich, aby dowiedzieć się, czego dziecko uczy się w szkole, jak w domu rozwinąć zadany temat, podsunąć parę nowych

słówek, pobawić się razem i przyjemnie spędzić czas. Wspólne czytanie książek nie tylko pozwala dziecku usłyszeć napisane słowo, lecz także jest okazją do rodzinnego zbliżenia.

Mamy nadzieję, że do polskich szkół dołączy więcej dzieci polskiego pochodzenia, gdyż niemal 80% z nich nie trafiło jeszcze do nich. To jest największe wyzwanie dla nas, aby ocalić ich polskie korzenie i tożsamość.



Krystyna Olliffe

W swojej karierze zawodowej zajmowała się głównie edukacją specjalną. Od 1986 roku jest zaangażowana w polską edukację uzupełniającą na terenie Wielkiej Brytanii. Początkowo jako członek Komitetu Rodzicielskiego, następnie jako nauczyciel, zastępca dyrektora i ostatecznie dyrektor szkoły. Pełniła tę

funkcję przez 21 lat. Obecnie kontynuuje swój udział w polskiej edukacji uzupełniającej jako prezes Polskiej Macierzy Szkolnej. Za uznanie wkładu w polską edukację uzupełniającą została odznaczona Krzyżem Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej i Złotym Wyróżnieniem Towarzystwa.

Statystyka z roku 2017 na podstawie danych zebranych w roku szkolnym 2016/2017:

Liczba szkół zarejestrowanych w PMS (stan na 24.05.2017): **127**

Liczba uczniów: **18690** – dane zebrane z **111 szkół/127 szkół**

Liczba dzieci urodzonych w Wielkiej Brytanii: **6105** – dane zebrane z **60 szkół**

Liczba nauczycieli: **973** – dane zebrane z **73 szkół**

Liczba asystentów klasowych: **436 – 63 szkół** dysponuje asystentami szkolnymi

Liczba polskich dzieci uczących się w szkołach londyńskich (liczba polskich dzieci w Londynie): **32336**

Przyrost o 7,5% w porównaniu z rokiem 2016

Dane centrum egzaminacyjnego PMS 2017:

Liczba kandydatów zarejestrowanych na egzamin GCSE Polish 2017: **58**

Liczba kandydatów zarejestrowanych na egzamin A-level Polish 2017: **74**

Centrum egzaminacyjne PMS odnotowało przyrost kandydatów zarówno na poziomie GCSE, jak i A-level w porównaniu z rokiem 2016



Anna Apanowicz

W walce o Polskę – Rząd Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie w Londynie

Ostatni prezydent RP na uchodźstwie Ryszard Kaczorowski wraz z małżonką Karoliną Kaczorowską, 2008. Prezydent zginął w katastrofie smoleńskiej w 2010 roku.
Fot. Wikimedia Commons, licencja CC (archiwum Senatu RP)

1 września 1939 roku nastąpiło to, czego wszyscy spodziewali się od dłuższego czasu. Wybuchła kolejna wojna, która na zawsze zmieniła świat. O godzinie 4:45 niemiecki pancernik Schleswig-Holstein rozpoczął ostrzał Westerplatte. Godzinę tę uznaje się za symboliczny początek II wojny światowej. W wyniku szybkiego przemieszczania się wojsk niemieckich i zaatakowaniu 17 września Polski przez ZSRR polskie władze państwowe były zmuszone do ewakuacji. W nocy z 17 na 18 września prezydent Ignacy Mościcki wraz z naczelnym wodzem Edwardem Rydzem-Śmigłym przekroczyli granicę z Rumunią.

Zgodnie z V konwencją haską i układem sojuszniczym pomiędzy Polską a Rumunią z 1921 roku mieli oni zagwarantowany bezpieczny przejazd do Francji, jednak pod naciskiem III Rzeszy i ZSRR władze Rumunii internowały polskie przedstawicielstwo, gdy ci odmówili zrzeczenia się władzy i oddania insygniów władzy państwowej. W wyniku zaistniałej sytuacji Mościcki postanowił wykorzystać art. 24 Konstytucji kwietniowej. Dawał on możliwość w czasie trwania wojny wyznaczenia przez prezydenta swojego następcy. Mościcki wybrał na swoje stanowisko Bolesława Wieniawę-Długoszowskiego, który będąc pod naciskiem głównie władz francuskich zrzekł się stanowiska na rzecz Władysława Raczkiewicza. Po objęciu władzy Raczkiewicz szybko wyznaczył prezesa Rady Ministrów, którym został Władysław Sikorski. W taki o to sposób powstał polski rząd na uchodźstwie z siedzibą we Francji.

Władze RP we Francji – pierwszy przystanek

Wielu historyków stoi na stanowisku, iż tak naprawdę władza objęta przez Raczkiewicza nie była konstytucyjna, gdyż została wymuszona przez Francję. Pamiętajmy jednak, że warunki, w jakich doszło do tego, były nadzwyczajne. Dzięki takiemu zabiegowi cały czas istniała ciągłość władzy Rzeczypospolitej, która dodatkowa była zaakceptowana przez wszystkie kraje alianckie i przez cały okres trwania wojny była oficjalnym reprezentantem polskich interesów na arenie międzynarodowej.

Polska władza na uchodźstwie musiała sprostać wielu wyzwaniom. Terytorium Rzeczypospolitej znalazło się pod okupacją III Rzeszy i ZSRR. Aby sprawnie zarządzać i walczyć o interesy Polski, 2 października 1939 roku Raczkiewicz wydał dekret o rozwiązaniu Sejmu

i Senatu RP, a w listopadzie 1939 roku Sikorskiemu został powierzony urząd Wodza Naczelnego i Generalnego Inspektora Sił Zbrojnych. Inną kluczową decyzją było powołanie 9 grudnia 1939 roku Rady Narodowej Rzeczypospolitej Polski, która miał być organem doradczym rządu i prezydenta. Na czele Rady stanął Ignacy Paderewski, a w jej skład weszli przedstawiciele różnych środowisk politycznych. Do najważniejszych zadań polskiej władzy RP na uchodźstwie była walka z okupantem i wyzwolenie Polski. W tym celu stworzono Polskie Siły Zbrojne na Zachodzie, które miały za zadanie u boku innych wojsk alianckich walczyć z III Rzeszą.

Polski rząd w Londynie

22 czerwca 1940 roku dochodzi do kapitulacji Francji, polski rząd na osobiste zaproszenie premiera Churchilla przeniósł się do Londynu. Po klęsce Francji razem z rządem na teren Wielkiej Brytanii ewakuowano 27614 polskich żołnierzy, w tym było 6429 żołnierzy lotnictwa i 1505 marynarzy. Jednym z pierwszych zadań rządu w Londynie było jak najszybsze uregulowanie statusu polskich żołnierzy. 5 sierpnia 1940 roku została podpisana polsko-brytyjska umowa wojskowa. Na wyspie sformowano jednostki lądowe, marynarkę wojenną i jednostki lotnicze, w tym sławny dywizjon 303, który odegrał kluczową rolę w bitwie o Anglię.

Szczególny nacisk polska władza przywiązywała również do budowy Polskiego Państwa Podziemnego. Jeszcze w czasie przebywania we Francji został powołany Związek Walki Zbrojnej. Po ewakuacji do Anglii, widząc, iż kierowanie z Londynu oddziałami przebywającymi w Polsce jest prawie niemożliwe, Sikorski zezwolił na dużą samodzielność dla władz krajowych w podejmowaniu decyzji, jeżeli te nie będą mogły skontaktować się z Londynem. Związek Walki Zbrojnej przemianowany później został na Armię Krajową, która rozwiązano 19 stycznia 1945 roku decyzją gen. Leopolda Okulickiego.

Oprócz trzymania pieczy nad polskimi siłami w kraju, polski rząd na uchodźstwie zadbał również o to, aby w okupowanym kraju istniała oficjalna reprezentacja prawowitej władzy. W tym celu pod koniec 1940 roku rząd RP powołał Delegaturę Rządu na Kraj, która od tego momentu była oficjalnym wysłannikiem polskiej władzy z Londynu. W dużej mierze rząd na uchodźstwie oddał prawo do kierowania Polską osobom znajdującym się w okupowanym kraju. Było to strategiczne posunięcie. Sikorski i Radkiewicz zdawali sobie sprawę, iż nie są w stanie podejmować bieżących decyzji z Londynu. Dzięki temu polskie podziemie bardzo dobrze funkcjonowało i było jednym z lepiej zorganizowanych w całej Europie.

Układ Sikorski-Majski

22 czerwca 1941 roku Niemcy zaatakowały ZSRR, wówczas otworzyła się nowa karta historii. ZSRR przystąpiło do wojny po stronie Aliantów, które na czele z Wielką Brytanią zaproponowały Moskwie sojusz i pomoc. Sytuacja ta zmieniła sytuację na arenie międzynarodowej. Przy początkowym wsparciu rządu brytyjskiego władze polskie i radzieckie rozpoczęły rozmowy zakończone podpisaniem 30 lipca 1941 roku układu Sikorski-Majski. Było to jedno z największych osiągnięć polskiej władzy w Londynie. Do najważniejszych postanowień układu należały:

- wzajemna pomoc w walce z III Rzeszą,
- rząd radziecki wyraził zgodę na utworzenie na terytorium ZSRR polskiej armii,
- ZSRR uznał za nieważny Pakt Ribbentrop-Mołotow,
- przywrócenie natychmiast stosunków dyplomatycznych między krajami,
- udzielenie amnestii wszystkim polskim więźniom znajdującym się w ZSRR.

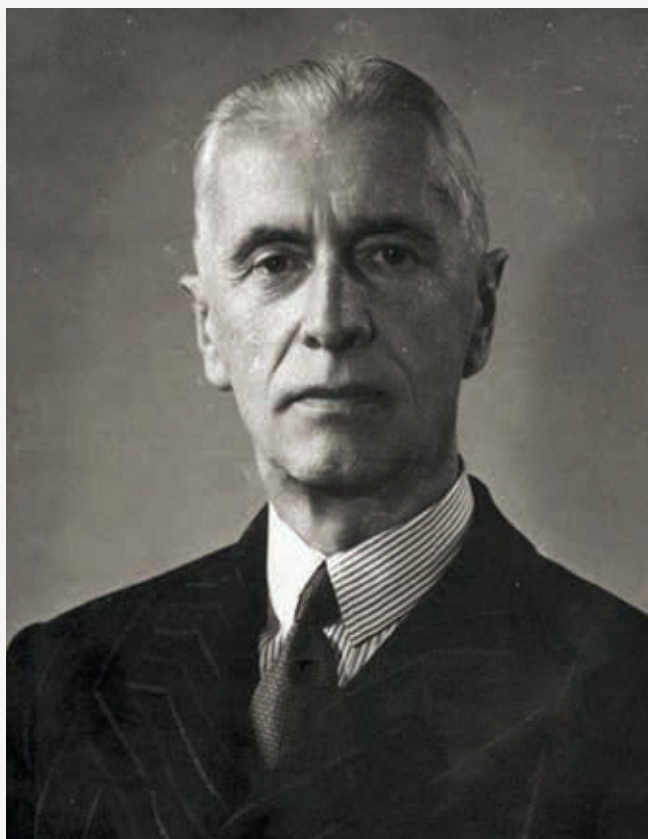
Bezpośrednią konsekwencją podpisania układu i długich rozmów Sikorskiego ze Stalinem była zgoda na ewakuację żołnierzy polskich do Iranu. Porozumienie to dało możliwość opuszczenia terytorium ZSRR tysiącom Polaków, którzy znaleźli się tam w wyniku wywozek, deportacji czy też ucieczki przed frontem. Armia

ta była szansą nie tylko dla żołnierzy, gdyż dołączały do niej kobiety i tysiące dzieci (tzw. „dzieci Andersa”, które zostały otoczone opieką). Specjalnie dla nich dla nich tworzone były szkoły i sierocińce. Łącznie objęło to 115 tys. Polaków, w tym 78 tys. żołnierzy.

Jałta i jej konsekwencje dla Polski

Mimo dobrego początku stosunki dyplomatyczne z ZSRR zostały zerwane w kwietniu 1943 roku po odkryciu Zbrodni Katyńskiej. Pod koniec tegoż roku szala zwycięstwa przesunęła się na stronę Aliantów. Armia radziecka przeszła do natarcia. Zarówno Wielkiej Brytanii, jak i Stanom Zjednoczonym zależało głównie na dobrych stosunkach z Moskwą, gdyż tylko dzięki jej pomocy mogli ostatecznie pokonać III Rzeszę. Z tego też powodu polski rząd na uchodźstwie był coraz bardziej odsuwany przez aliantów od możliwości decydowania o losach własnego kraju.

W lutym 1945 roku odbyła się konferencja w Jałcie, która przypieczętowała nowy ład powojenny. Podczas niej zdecydowano o losach Polski bez udziału oficjalnych władz RP. 6 lipca 1945 roku dotychczasowi sojusznicy Polski,



Prezydent RP Władysław Raczkiewicz. Fot. Czesław Datka, przed 1945, Narodowe Archiwum Cyfrowe

Stany Zjednoczone i Wielka Brytania wycofały uznanie dyplomatyczne dla Rządu RP na uchodźstwie, uznając powołanie Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej jedynym reprezentantem interesów polskich zgodnych z postanowieniami Konferencji Jałtańskiej. 25 czerwca 1945 roku polski rząd na uchodźstwie odrzucił postanowienia jałtańskie, uznając, iż władzę swoją może przekazać jedynie rządowi, który będzie wybrany w wolnych i demokratycznych wyborach. Protest ten nie przyniósł oczekiwanych efektów. Państwa po kolei zaczęły zrywać stosunki dyplomatycznie z polską władzą w Londynie. Najdłużej rząd polski na uchodźstwie był uznawany przez Irlandię, Hiszpanię i Watykan.

Zasługi Rządu RP na uchodźstwie i jego powojenna działalność

Wydawać by się mogło, że polski rząd na uchodźstwie był jedynie marionetką w rękach mocarstw. Nie zapomnijmy jednak, że przez cały okres trwania II wojny światowej był jedynym przedstawicielem Polaków zarówno tych znajdujących się w Polsce, jak i tych, którzy byli zagranicą. Dzięki zaangażowaniu polskich władz, udało się wyprowadzić tysiące ludzi z ZSRR, stworzyć polskie siły na Zachodzie, które ramię w ramię z wojskami alian-

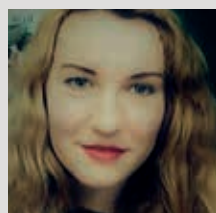
tów walczyły na frontach. Dużą zasługą jest również stworzenie i koordynacja jednego z najlepiej działających podziemi na terytorium zajętych przez III Rzeszę.

Niestety w wyniku zdarzeń w tym konferencji jałtańskiej polski rząd na uchodźstwie przestał być potrzebny. W okresie powojennym jego działalność była już tylko symboliczna. Nie miał on możliwości być reprezentantem polskich interesów narodowych. Nie zaprzestał jednak on walki o Polskę. Wokół niego skupiały się polskie środowiska uchodźstwa politycznego. Wpierał on Polonię oraz działalność opozycji demokratycznej w kraju. Do końca był prawdziwą spuścizną, jaką odziedziczyliśmy po II RP, a osoby związane z rządem byli wielkim patriotami, dla których los Polski nie był obojętny. Siedziba polskiego rządu na uchodźstwie znajdowała się w Londynie.

Wielka Brytania, pomimo iż oficjalnie wycofała poparcie dla polskiej władzy na uchodźstwie, nie przeszkadzała w działalności. Dzięki temu Londyn, jak i cała Wielka Brytania stały się miejscem dla tysięcy Polaków, którzy nie chcieli wracać z przyczyn politycznych do powojennej Polski – na czele z Władysławem Andersem i Tadeuszem Komorowskim. W 1945 po zakończeniu wojny polską społeczność w Londynie szacowano na około 50 tys. osób.

Po rozwiązaniu Polskich Sił Zbrojnych wielu żołnierzy wybrało właśnie Wielką Brytanię na kraj migracji. W celu pielęgnowania polskości w pierwszych latach powojennych powołany został Instytut Historyczny im. Generała Sikorskiego. Powstawały ogniska harcerskie i kombatanckie. Największe z nich – Stowarzyszenie Polskich Kombatantów liczyło 70 tys. członków. Dużą rolę również odegrały polskie parafie katolickie, które były miejscem spotkań Polonii. Kwitło również życie kulturalne. Powstawały polskie zespoły, kawiarnie czy restauracje. Emigranci za wszelką cenę próbowali podtrzymać łączność z tym co polskie.

Za symboliczne zakończenie rozdziału władzy rządu emigracyjnego możemy przyjąć 1990 rok, kiedy to ostatni prezydent RP na uchodźstwie Ryszard Kaczorowski przekazał insygnia władzy prezydenckiej, w tym insygnia Orderu Orła Białego i Orderu Odrodzenia Polski, Lechowi Wałęsie.



Anna Apanowicz

Absolwentka kryminologii i studiów euroazjatyckich na Uniwersytecie Warszawskim. Zrealizowała projekt Wolontariatu Europejskiego w Rosji. Zafascynowana Wschodem, szczególnie historią i kulturą narodów Kaukazu Północnego i Kozaków dońskich. W wolnym czasie uczy obcokrajowców języka polskiego. W latach 2017-2018 pracowała w Stowarzyszeniu „Wspólnota Polska”.



TECZKA NAUCZYCIELA

„Zagadkowy Staś”. Ćwiczenia językowe dla dzieci dwujęzycznych.

Scenariusz zajęć językowych dla dzieci w wieku 4-7 lat, Hanna M. Górna

„Urodziny Polski”.

Scenariusz lekcji dla klasy V inspirowany stuleciem odzyskania przez Polskę niepodległości, Anna Cholewińska

„Z ziemi chicagowskiej do Polski. Ochotnicy z Chicago w Błękitnej Armii”.

Scenariusz lekcji historii dla uczniów w wieku 13-15 lat, Marek Adamczyk



POKÓJ NAUCZYCIELSKI

Polska szkoła w Bergen. W drodze do patrona

Iwona Mazurek-Orłowska

Badanie potrzeb – pierwszy krok na drodze do rozwoju

Beata Ciężka

Fot. Pixabay

c) Ćwiczenie +5 - Skojarzenia.

Pamiętacie, czym były skojarzenia? Wybierzcie sobie 3 obrazki z zagadek i dorysujcie do nich swoje skojarzenia. Co udało się wam wymyślić? Asiu/Kubo, (...) z czym ci się kojarzy... Dlaczego?



2. SYLABY

Uwaga: w ćwiczeniach z sylabami nie wyklaskujemy sylab, tylko próbujemy je **usłyszeć**. Dlatego ważna jest intonacja i wyśpiewywanie słów. Jeśli dzieci mają problem ze wskazaniem ilości sylab w słowie – wspomagamy się zapisem: MIŚ PRE-ZENT LE-MO-NIA-DA.

a) Rysujcie na kartkach tak samo jak ja – nauczyciel na tablicy rysuje i opisuje (1,2,3,4) tabelkę. Dzieci rysują równolegle.



b) Pamiętajcie, czym były sylaby? Będę teraz wymawiać nazwy przedmiotów, a wy słuchajcie bardzo uważnie, ile sylab ma to słowo i połóżcie obrazek w odpowiednim miejscu w tabelce. To są miejsca na słowa z 1 sylabą. Takim słowem jest na przykład KOT. To są miejsca na słowa dwusylabowe, na przykład BANAN (...) – jeżeli jest taka potrzeba, nauczyciel objaśnia dzieciom tabelkę i podaje przykłady.

Wszyscy gotowi? Uwaga zaczynamy! – Nauczyciel wybiera dowolny obrazek i wymawia go śpiewająco – PREee-ZEeeNT. Kto usłyszał ile sylab? Gdzie pasuje?

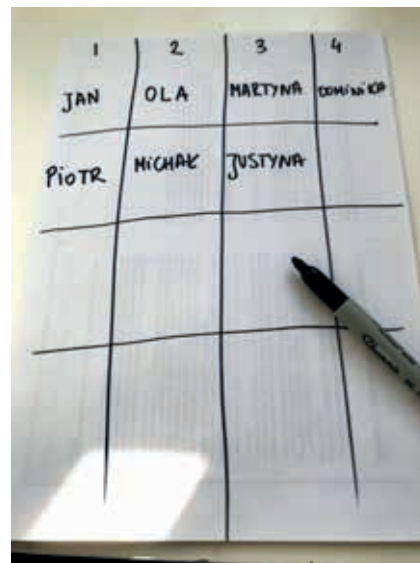
c) Ćwiczenie +5

W tabelce zostały jeszcze wolne miejsca. Spróbujcie dorysować w nich obrazki z 1-2-3-4 sylabami. Możecie pracować z parą. Za chwilę porozmawiamy o tym, co udało się wam wymyślić.

3. IMIONA

a) Imiona w klasie (na tablicy rozrysowana jest tabela)

Spróbujemy teraz usłyszeć, ile sylab mają wasze imiona. Po kolei każdy z was wstanie i wyśpiewa swoje imię – a reszta klasy będzie próbowała wysłuchać, ile sylab chowa się w imieniu. Kto zaczyna? (Zacząć może także nauczyciel, który wyśpiewa swoje imię i wpisze je w odpowiednie miejsce w tabeli).



1	2	3	4
JAN	OLA	MARTYNA	EDWIN
PIOTR	MICHAŁ	JUSTYNA	

b) Duży- mały

Czy wiecie, że nasze imiona się zmieniają? Inaczej brzmią, gdy jesteśmy dziećmi, a inaczej, gdy jesteśmy już dorośli. Ja nazywam się Anna, ale kiedy byłam małą, byłam Anią. (...) – **Nauczyciel rozmawia z dziećmi o imionach. Jest to moment na opowiedzenie dzieciom o różnicach kulturowych** (jeżeli takowe dotyczą grupy), np. braku zdrobnień imion niemieckich.

Spróbujemy teraz zdecydować, kto się tak nazywa? Duży czy mały? Nauczyciel pracuje na tablicy. W zadaniu warto wykorzystać imiona dzieci – wtedy lepiej zapamiętają ćwiczenie. Wcześniej można przygotować kartoniki z imionami, z którymi chcemy pracować lub pisać na bieżąco.



A tu, druga wersja ćwiczenia, dla nieco starszych dzieci (+5)

Angielski JOHN to polski JAN – szukanie odpowiedników tego samego imienia w dwóch językach.



4. PAMIĘTNIK ZAGADKOWEGO STASIA – ćwiczenie 5+

Nauczyciel pracuje na tablicy na dużych kartach.

Uwagi: W ćwiczeniu warto wykorzystać postacie z poprzednich scenariuszy (Mamę, Olę, Alę, Olafa, Ediego) – wtedy przygody Stasia będą ciekawsze. Dodatkowo, postacie Mamy, Oli i Ali – wprowadzą formę żeńską czasownika.

a) Przedstawienie postaci

To zagadkowy Staś i jego tata. Jak może mieć na imię tata Stasia? – dzieci wymyślają imię dla taty. Nauczyciel pilnuje, aby dzieci zachowały odpowiednią (niezdrobniąłą) formę imienia.

b) Dzisiaj

*Staś i tata (imię taty wymyślone przez dzieci) mają razem bardzo dużo przygód, które Staś zapisuje w swoim pamiętniku... Na przykład dzisiaj (nauczyciel dokłada na planszy dowolne obrazki)... No właśnie? **Co dzisiaj robią tata i Staś?*** – dyskusja. Burza mózgów. Nauczyciel razem z dziećmi wymyśla, co się dzieje, np. tata bawi się ze Stasiem i chowa misia.

Pisanie pamiętnika

Skoro już wiemy, dlaczego tata trzyma misia, pomożemy Stasiowi zapisać to wszystko w pamiętniku. Ułóżcie na swoich kartkach taki sam obrazek - Dzieci układają wycięte postacie i obrazki na czystych kartkach. Na tych kartkach piszą, tworząc strony z pamiętnika Stasia.

Teraz razem podpiszemy obrazek – np. DZISIAJ TATA BAWI SIĘ ZE STASIEM. TATA CHOWA MISIA, A STASIU SZUKA. Jak myślicie? Co może mówić tata? Co może mówić Stasiu? – dzieci razem z nauczycielem zastanawiają się, co mówią postacie. Dorysowują dymki, po czym wpisują w nie wypowiedzi, przykładowo: Tata: Enece pence, w której ręce?

Stasiu: W prawej!



Uwaga! W tej części ćwiczenia układamy zdania jedynie w czasie teraźniejszym.

Nauczyciel może pomóc dzieciom i razem z nimi stworzyć karty z pamiętnika Stasia. Dzieci mogą też pracować samodzielnie, w parach lub w grupach. Po napisaniu kilku kart (3-4) czas na opowiadanie.

c) Opowiadanie. Czas przeszły

*Spójrzcie – mamy karty z pamiętnika Stasia, ale nie mamy obrazków... Spróbujcie ułożyć na nowo pamiętnik Stasia. **Co tu się działo?** Tata mówi: Enece pence, w której ręce? - co on tutaj robił? Kto pamięta? – ćwiczenia czasu przeszłego. Dzieci układają obrazki w pamiętniku Stasia i opowiadają, co Stasiu robił z tatą.*



TECZKA NAUCZYCIELA

ANNA CHOLEWIŃSKA

„URODZINY POLSKI”

Scenariusz lekcji dla klasy V

CELE

- **Główny:** Uczeń zapoznaje się z historią utraty i odzyskania przez Polskę niepodległości.
- **Szczegółowe:** Uczeń:
 - Poznaje znaczenie słów „wolność” i „niepodległość” oraz potrafi je wyjaśnić w języku polskim.
 - Uczy się jak w języku polskim opowiedzieć o utracie niepodległości. (rozbiór Polski), walce o jej odzyskanie i odzyskaniu niepodległości.
 - Uczy się o tym jak Polska utraciła niepodległość i w jaki sposób ją odzyskała.
 - Uczy się, jakie są godło, barwy i hymn Rzeczypospolitej Polskiej.
 - Czyta ze zrozumieniem tekst hymnu.

METODY

Scenka odegrana przez uczniów, burza mózgów, dyskusja, zabawa w grupie, oglądanie krótkich filmików.

FORMY PRACY

Zbiorowa, grupowa, indywidualna.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Słownik języka polskiego, mapy Polski – z XVIII wieku, z 1918 roku i obecna, mapa Polski z XVIII wieku w formie puzzli, nagrania hymnu Polski, papier biały i czerwony, pisaki, kredki, bibułki, flaga Polski, fragment wiersza *Opowiedz nam Ojczyzno* Janusza Szczepkowskiego z podręcznika do języka polskiego (załącznik), film *Polak Mały*, tort.

RZEBIEG LEKCJI

1. Powitanie, wyjaśnienie celu lekcji.
2. Rozmowa o znaczeniu słów *wolność* i *niepodległość*.
3. Wprowadzenie tematu utraty niepodległości – porównanie utraty niepodległości do utraty czegoś cennego w życiu dzieci oraz związanych z tym emocji i uczuć:
 - krótka scenka w wykonaniu dzieci pokazująca rozbiór Polski,
 - wizualizacja przy pomocy mapy-puzzli rozbioru Polski.
4. Rozmowa (burza mózgów) o tym, co można zrobić, by odzyskać to, co się utraciło, w tym niepodległość.
5. Czytanie hymnu Polski oraz wysłuchanie go w różnych wykonaniach połączone z rozmową o tym, które wykonanie najbardziej nam się podobało i dlaczego:
 - zwrócenie uwagi na postacie historyczne wymienione w hymnie i to, co je łączy, na okoliczności powstania *Mazurka Dąbrowskiego* oraz ustanowienia go hymnem.
6. Odzyskanie przez Polskę niepodległości – krótka informacja historyczna i rozmowa o emocjach temu towarzyszących; porównanie odrodzenia się Polski do urodzin.
7. Czytanie i rozmowa o fragmencie wiersza *Opowiedz nam Ojczyzno* Janusza Szczepkowskiego.

8. Film – *Polak Mały* i rozmowa o godle i barwach Polski.
9. Projekt plastyczny – wykonanie małych flag Polski oraz kotylionów w barwach Rzeczypospolitej Polskiej.
10. Podsumowanie lekcji - czego dzisiaj nauczyliśmy się*:

- Kiedy Polska utraciła niepodległość i dlaczego?
- Jak Polacy próbowali odzyskać niepodległość?
- Kiedy Polska odzyskała niepodległość?
- Jakie są barwy, godło i hymn Polski?

*podsumowanie można zrobić w postaci konkursu/quizu

RACA DOMOWA

- nauczyć się na pamięć pierwszej zwrotki i refrenu hymnu, abyśmy mogli ćwiczyć na następnych lekcjach,
- pisemnie przygotować wywiad z Polską – gdybym mogła/mógł przeprowadzić wywiad z Polską, jakie zadałabym/zadałbym Polsce pytania? Czego chciałabym/chciałbym się dowiedzieć od Polski?

Urodziny Polski – odśpiewanie Polsce *Sto lat* i zdmuchnięcie na torcie świeczek.



ZAŁĄCZNIK

Janusz Szczepkowski

Opowiedz nam Ojczyzno

Opowiedz nam, moja Ojczyzno
Jak matka dzieciom ciekawym
O latach znaczonej blizną
Na wiekach chwały i sławy.

O wojnach Mieszka nam powiedz,
o słupach nad Odrą stawianych.
Niech niesie twoją opowieść
wiatr halny i morskie szkwały.

Biel śniegu i żar czerwieni
I orły dumne, piastowskie
To wieczne symbole tej ziemi
Najbliższej sercu, bo polskiej!

Wytłumacz nam, tak jak umiesz,
Skąd czerwień i biel sztandarów.
Niech ludzie żyją tu dumnie,
Że taki wydał ich naród.

TECZKA NAUCZYCIELA

MAREK ADAMCZYK

**„Z ZIEMI CHICAGOWSKIEJ DO POLSKI.
OCHOTNICY Z CHICAGO W BŁĘKITNEJ ARMII”¹**
Scenariusz lekcji historii dla uczniów w wieku 13-15 lat

CZAS: 90 min¹

CELE LEKCJI

PO LEKCJI UCZEŃ POTRAFI:

- Wskazać motywy, jakimi kierowali się ochotnicy wstępujący do Armii Hallera z Chicago.
- Znać drogę, jaką przebyli chicagowscy żołnierze Błękitnej Armii z Chicago do Polski.
- Znać znaczenie postaci Józefa Hallera czy Ignacego Paderewskiego dla dziejów naszego kraju.
- Zrozumieć, co znaczy poświęcenie i walka o wolność, obowiązki Polonii wobec Polski.

METODY I FORMY PRACY:

- praca pod kierunkiem nauczyciela,
- rozmowa nauczająca,
- elementy wykładu,
- praca w grupach,
- burza mózgów.

MATERIAŁY I ŚRODKI DYDAKTYCZNE:

- Archiwalne wydania Dziennika Związkowego,
- Zdjęcia/karty 1, 2, 3, 4, 5, 6,
- K. Kaczmarski, W. Muszyński, R. Sierchuła, *Generał Józef Haller 1873-1960*, Warszawa 2017.
- mapa Ameryki Północnej i Europy z okresu I wojny światowej,
- tablica lub arkusz papieru.

PRZEBIEG LEKCJI

1. Nauczyciel wprowadza uczniów w temat, opowiadając krótko o sytuacji Polaków i ziem polskich w czasie I wojny światowej. Posiłkując się zdjęciem Dziennika Związkowego z 5 IV 1917 roku (karta nr 1), omawia dekret z 4 czerwca 1917 roku prezydenta Francji Raymonda Poincaré o stworzeniu Armii Polskiej we Francji i jego znaczenie dla Polaków w Ameryce.

1 Organizatorzy XV Zjazdu Nauczycieli Polonijnych ogłosili konkurs dla nauczycieli ze szkół w Ameryce Północnej na opracowanie konspektu lekcji historii, której tematem było Stulecie Niepodległości Polski. Konkurs obejmował wszystkie grupy uczniów (w czterech przedziałach wiekowych) i zakończył się 30 marca 2018 roku. 20 kwietnia 2018 roku obradowało jury w składzie Olga Tumińska, Instytut Pamięci Narodowej, Katarzyna Mickiewicz, Fundacja DUCH, Joanna Fabisiak, poseł na Sejm RP, prof. Jan Wiktor Sienkiewicz, Andrzej Jędral – reprezentujący senatora Jana Żaryna oraz drogą mailową: dr Jolanta Tatara, prezydent Kongresu Oświaty Polonijnej i Robert Gawel, senator RP. Jury nagrodiło nauczycieli: Grupa I (6-8 lat): **Anna Drężek**, Grupa II (9-12 lat): **Anna Cholewińska**, Grupa III (13-15 lat): **Marek Adamczyk**, Grupa IV (szkoła średnia): **Justyna Bereza**. Praca pani Justyny Berezy otrzymała szczególne wyróżnienie. Prezentujemy wyróżniony konspekt zajęć autorstwa Justyny Berezy. Wszystkim laureatom serdecznie gratulujemy!

Publikowane w tym numerze konspekty zostały przez Redakcję opracowane na potrzeby publikacji w czasopiśmie, gdyż formularz konkursowy rządzi się swoimi prawami, ale treść pozostawiamy bez zmian. W numerze 2-3/2018 prezentujemy dwa nagrodzone konspekty autorstwa Anny Cholewińskiej i Marka Adamczyka.

2. Nauczyciel przedstawia fotografię Muzeum Polskiego w Ameryce (jeden z chicagowskich punktów rekrutacyjnych – karta nr 2) oraz Kościoła św. Józefa (najwięcej ochotników z Chicago pochodziło z parafii św. Józefa – karta nr 3) omawia krótko jak Polonia amerykańska włączyła się w walkę o niepodległość, koncentrując się na ochotnikach do Błękitnej Armii.
3. Klasa zostaje podzielona na dwie grupy – zadaniem pierwszej jest opracowanie odezwy do Polaków mieszkających w Chicago wzywającej do wstępowania do polskiego wojska, grupa druga ma opracować podobnej treści plakat propagandowy.
4. Każda grupa przedstawia efekt swojej pracy, który jest konfrontowany z kartami nr 3, 4 oraz fotografiami z wydawnictwa *Generał Józef Haller 1873-1960*, s. 86, 181 oraz 215 i 304.
5. Celem powyższego zadania jest wykazanie motywów, jakimi kierowali się Polonusi wstępujący do wojska polskiego. Po burzy mózgów uczniowie zapisują wnioski w formie piramidy wartości uniwersalnych, które miały wpływ na dokonane wtedy wybory.

Przy okazji należy także wspomnieć o Polakach służących w armii amerykańskiej w czasie I wojny światowej oraz o regulacjach, jakie obowiązywały rekrutów w USA.

6. Następnie nauczyciel na mapie przedstawia drogę, jaką pokonywali z Chicago do Polski ochotnicy. Może to być krótka pogadanka lub dłuższa wypowiedź ilustrowana zdjęciami (wydawnictwo *Generał Józef Haller 1873-1960*, s. 180-181, *Pod znakiem srebrnego i złotego orła. Polsko-amerykańskie tradycje wojskowe od XVIII do XX wieku*, s. 60-66).
7. Nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy – jedna otrzymuje fotografię pomnika hallerczyków w Chicago, a druga pomnika Błękitnej Armii – Czynu Zbrojnego Polonii Amerykańskiej w Warszawie. Zadaniem uczniów jest odpowiedź na pytania:
 1. Co przedstawia pomnik na fotografii?
 2. Dlaczego monument został postawiony właśnie w tym miejscu?
 3. Czy te pomniki są dla nas ważne czy nie, każda odpowiedź wymaga uzasadnienia?

PODSUMOWANIE

Każda grupa prezentuje wyniki swojej pracy. Nauczyciel odwołując się do współczesności, pyta uczniów o obowiązki Polonii wobec Polski kiedyś i dziś, wszystkie odpowiedzi w formie haseł zapisywane są na tablicy. W wyniku rozmowy/dyskusji można je podzielić według hierarchii ważności.

PRACA DOMOWA:

Dokończ zdania:

- Na dzisiejszej lekcji dowiedziałem się, że...
- To niesamowite, że...
- Najbardziej zdziwiło mnie, że...

Zadanie dla ambitnych: Odszukaj w Internecie informacje o Indianinie z plamienia Siuksów służącym w Armii Hallera.



Iwona Mazurek-Orłowska

Polska Szkoła w Bergen. W drodze do patrona

Uroczystości na pokładzie. Fot. O. Giak

ORP Kaszub, Kościuszko, Xawery Czernicki, aż wreszcie ORP gen. Kazimierz Pułaski. Spotkania z załogami polskich okrętów wpływających do portu w Bergen za każdym razem wywoływały radość i pewnego rodzaju ułucie w sercu. Polskie flagi, domowe ciasta, a nawet chleb – tak witaliśmy przebywających do Krainy Fiordów marynarzy.

Pierwsza wizyta była bardzo symboliczna – 2 maja 2015 roku – Dzień Flagi Rzeczypospolitej Polskiej i Dzień Polaków za Granicą. Tej daty dzieci z pewnością nie zapomną.

– Nie tylko bywaliśmy gośćmi na pokładach okrętów, ale gościliśmy marynarzy w szkole – mówi Iwona Mazurek-Orłowska, dyrektor Polskiej Szkoły w Bergen. – Były to niezapomniane wizyty, które wносиły radość, ciekawość, ale zaszczepiały także zainteresowanie historią.

Nie ma chyba lepszego sposobu na poznanie historii II wojny światowej jak wysłuchanie marynarskiej opowieści. O tradycji, bohaterstwie, a także splatających się losach Polaków i Norwegów. Tak wiele do zapamiętania, a mimo to tak szybko zostaje w pamięci.

– Wpływając na wody Morza Norweskiego, pamiętaliśmy o ORP Orzeł. Nawet rzuciliśmy do wody wieniec, by pamiętać o zaginionym okręcie była zawsze żywa – opowiadał jeden z członków załogi ORP Kaszub podczas spotkania z Polonią.

Żywe lekcje historii to najlepszy sposób, by pokazać dzieciom, że pamięć o przeszłości nie musi przerażać datami.

Osiem lat bez patrona

Od blisko dziewięciu lat dbamy o to, by dzieci poznawały język polski i historię kraju swoich rodziców i dziadków. Skupieni na rozwijaniu szkoły, dbałości o dobrze przygotowaną kadrę pedagogiczną, na doborze podręczników i metod, które zamiast zniechęcać, pomogą polskim dzieciom w Norwegii nauczyć się języka polskiego, odsuwaliśmy myśli o wyborze patrona szkoły.

– Zawsze dzieje się tak dużo, że ze wszystkich spraw musimy wybierać te najważniejsze – przekonuje Iwona Mazurek-Orłowska.

– A i na to często brakuje czasu – dodaje Magdalena Stromska, która od początku współtworzy szkołę.

– Podobnie jak inne szkoły społeczne rozsiane poza granicami kraju spotykamy się tylko w soboty. My zaledwie dwa razy w miesiącu – dodaje dyrektor.

Zarówno zarząd szkoły, jak i Rada Rodziców ma wiele pomysłów. Wszystko realizowane jest przy bezinteres-

sownej pomocy rodziców, nauczycieli i tych, którym na rozwoju szkoły zależy.

– W ciągu ostatnich trzech lat udało się nam wiele osiągnąć. Przede wszystkim z roku na rok mamy więcej dzieci, rodzice doceniają pracę nauczycieli i chętnie współpracują z dyrekcją i zarządem. To ważne, bo bez takiego wsparcia szkoła nie mogłaby istnieć – przekonuje Iwona Mazurek-Orłowska.

Szukanie dotacji, pisanie projektów, kompletowanie kadry, doskonalenie zawodowe nauczycieli, tworzenie i rozwój Poradni Logopedycznej – na tym Polska Szkoła w Bergen skupiła się w minionych latach. Jednak czegoś brakowało. Patrona.

ORP gen. Tadeusz Kościuszko

Czasem przejeżdżając ulicą wzdłuż portu, wśród zacumowanych okrętów, można było dostrzec ten pod biało-czerwoną banderą. I tu wystarczał jeden impuls, który spowodował, że spotkania uczniów Polskiej Szkoły z marynarzami na stałe wpisały się w szkolną tradycję.

– Najpierw były telefony do Gdyni i próba uzyskania zgody na zwiedzanie okrętu, potem całe przedsięwzięcie logistyczne polegające na sprawnym zorganizowaniu zwiedzania, bo Polonia bardzo szybko odpowiedziała na nasz apel – wspomina Marcin Tomasiak, wiceprezes zarządu, który zainicjował kontakty z Marynarką Wojenną RP.

Przy okazji drugiej wizyty ORP Kościuszko w Bergen i meczu siatkówki, który został rozegrany pomiędzy reprezentacją szkoły i okrętu, pojawiły się myśli o szkolnym patronie.

– ORP Kościuszko? – Co wy na to? – zapytał któregoś razu Marcin Tomasiak. – Tym bardziej, że od dowództwa okrętu otrzymaliśmy banderę.

– Jak już sięgać tak wysoko, to niech to będzie szkoła im. Marynarki Wojennej RP – zaśmiała się Iwona Mazurek-Orłowska.

I to był właściwy trop.

Ówczesny zarząd szkoły bez wahania zdecydował, że trzeba podjąć wszelkie niezbędne kroki ku temu, by marzenia zrealizować.

Wymiana korespondencji

Nie do końca wiedzieliśmy, od czego powinniśmy rozpocząć przygotowania do nadania szkole imienia. Do kogo napisać, kogo prosić o zgodę.

– Prowadziliśmy więc wstępne rozmowy z dowództwem ORP Kościuszko, a oni dawali nam bezcenne wskazówki – wspomina Olga Giak z zarządu szkoły.

I tak gromadziliśmy informacje, szukaliśmy kontaktów, zastanawialiśmy, jakie kroki powinniśmy podjąć. Trwało to kilka miesięcy. I czasem wydawało się wręcz niemożliwe. W tym czasie Marcin Tomasiak poprosił o wsparcie swojego ojca, związanego przez lata z Marynarką Wojenną, a dziś z Akademią Marynarki Wojennej w Gdyni.

Pierwsze pismo wystaliśmy w czasie zeszłorocznych wakacji do Inspektoratu Marynarki Wojennej. Nie sposób opisać, jaka radość nam towarzyszyła, gdy pod koniec września otrzymaliśmy odpowiedź z Generalnego Dowództwa Rodzajów Sił Zbrojnych przychylającą się do naszego pomysłu.

Dowództwo zapewniło również, że zrobi wszystko, aby uświetnić to wydarzenie.

Odetchnęliśmy z ulgą, ponieważ ta odpowiedź

dała nam pewność, że szkoła już wkrótce będzie nosiła imię Marynarki Wojennej Rzeczypospolitej Polskiej.

– I wtedy pojawił się kolejny pomysł, by główną część uroczystości zorganizować na pokładzie pierwszego polskiego okrętu, który wpłynie do Bergen – dorzuca Marcin Tomasiak.

Pomysł się zrodził, ale nie mieliśmy pewności, czy zgodzi się dowództwo takiego okrętu oraz ich zwierzchnicy. Rozpoczęliśmy jednak przygotowania uwzględniające zarówno część oficjalną na okręcie, jak i część szkolną uroczystości.

Kolejne tygodnie mijały, a my nie znaleźliśmy terminu naszej uroczystości. Wykorzystując zdobyte kontakty, zarówno wśród dowódców okrętów, jak i w samym Inspektoracie Marynarki Wojennej podpytywaliśmy, czy nasz pomysł przeprowadzenia uroczystości na pokładzie jest możliwy. Ile osób może wejść na pokład i w ogóle, czy można? Jaka będzie pora roku, a tym samym pogoda? Czy uroczystość odbędzie się na odkrytej części, czy może pod dachem? Kogo zaprosić, kogo powitać w pierwszej kolejności? Czy dzieci wystąpią tylko w szkole? Te pytania nurtowały nas bardzo długo. Kreśliliśmy powoli plan, zbierając wszystkie myśli w jedną całość. Nie było jednak najważniejszego – daty.

– Mam! – usłyszałam w słuchawce podekscytowany głos Marcina.

– Ale co masz? – zapytałam spokojnie, choć czułam, że za tymi słowami kryje się coś naprawdę ważnego.



Poczet sztandarowy. Fot. B. Dobrosielska

– Najprawdopodobniej ORP Pułaski przybędzie w lutym do Bergen przy okazji manewrów arktycznych – wyrzucił z siebie Marcin Tomasik.

Kiedy po kilku kolejnych dniach mieliśmy już pewność, że okręt rzeczywiście przybędzie do Bergen, wybraliśmy datę. Sobota 17 lutego.

W pogoni za marzeniami

Czasu było tak niewiele, że każdą wolną chwilę poświęciliśmy na organizację uroczystości. Zaczęliśmy wysyłać zaproszenia – do przedstawicieli Ambasady RP w Oslo, Konsula Honorowego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, a także tych wszystkich instytucji, z którymi w ostatnich trzech latach współpracowaliśmy. Najważniejsze jednak było uzyskanie zgody samego ministra obrony narodowej na przeprowadzenie uroczystości na pokładzie, jak również udział w niej marynarzy i dowództwa okrętu. Pismo wysłaliśmy w grudniu i z niepokojem czekaliśmy na odpowiedź.

W tym czasie wymienialiśmy korespondencję z Inspektorem Marynarki Wojennej, a także z samym dowództwem okrętu ORP gen. Kazimierz Pułaski, bo to właśnie ta jednostka miała być świadkiem tego ważnego dla nas wydarzenia.

Nawiązaliśmy również kontakt ze Stowarzyszeniem Oficerów Marynarki Wojennej w Gdyni, które zapewniło

nas o swoim wsparciu, nie tylko przy okazji uroczystości nadania szkole imienia. Na nasz wniosek, zarząd stowarzyszenia podjął decyzję o stałej współpracy.

Z Warszawy nadeszły jednak niepokojące wiadomości – zmiana na stanowisku ministra obrony narodowej. Obawialiśmy się, że w tym całym zamieszaniu nikt nie zainteresuje się naszą sprawą i na podpis nowego ministra będziemy bardzo długo czekać. Na to jednak czasu nie było. Trzymaliśmy rękę na pulsie, dzwoniąc raz po raz do ministerstwa. Obiecywano nam, że sprawa będzie załatwiona. Jednak zgody nadal nie było, a tymczasem zaczęły napływać odpowiedzi ze strony zaproszonych gości.

Nie pamiętam już nawet kiedy zgoda nadeszła. Wszyscy zwierzchnicy, zgodnie z wojskową procedurą zostali poinformowani o decyzji ministra. Otrzymaliśmy kolejne wskazówki i wytyczne, tym bardziej, że jednym z gości uroczystości miał być adm. Jarosław Ziemiański z Generalnego Dowództwa Rodzajów Sił Zbrojnych, reprezentujący jednocześnie Inspektora Marynarki Wojennej RP.

Pod białą-czerwoną banderą

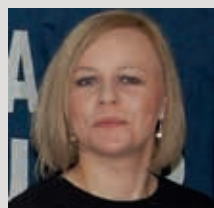
17 lutego, punktualnie o 10:00 w norweskim porcie Bergen, na pokładzie ORP gen. Kazimierz Pułaski rozbrzmiał polski hymn. Powiewająca nad nami białą-czerwona flaga dawała poczucie, że dzieje się coś ważnego, a to, co robimy dla polskich dzieci poza granicami kraju jest bezcenne.

W obecności naszych uczniów, nauczycieli, części rodziców, gości i gospodarzy – dowództwa i załogi okrętu przyjeżdżaliśmy imię Marynarki Wojennej Rzeczypospolitej Polskiej.

W południe kolejna część uroczystości odbyła się w szkole, gdzie był czas na przemowy, występy artystyczne, podziękowania i wymianę prezentów. Konrad Ziemiański nadał także imiona dwóm grupom przedszkolnym. Tak wzbogaciliśmy się o „Piratów” i „Wilków Morskich”, które ślubowały dobrze wypełniać powierzone im obowiązki.

Tego dnia nawet wiatr ustał, a zza chmur, jak rzadko się to w Bergen zdarza, wyszło słońce.

I tak w historii Polskiej Szkoły w Bergen rozpoczął się nowy rozdział, który nie byłby możliwy bez tych, którzy tworzą szkołę, mając poczucie misji, jaką spełnia poza granicami Polski.



Iwona Mazurek-Orłowska

Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, politolog i pedagog. Realizuje się w dziennikarstwie, ale kocha szkołę. Z oświatą polonijną związana jest od 7 lat. Od sierpnia 2015 roku jest dyrektorem Polskiej Szkoły w Bergen.



Fot. Pixabay

Beata Ciężka

Badanie potrzeb – pierwszy krok na drodze do rozwoju

Badanie potrzeb jest rodzajem ewaluacji przeprowadzanej przed uruchomieniem realizacji programu rozwojowego – można ją nazwać *ewaluacją ex-ante*. Celem takiej ewaluacji jest zebranie danych użytecznych w procesie projektowania oferty rozwojowej. Dzięki badaniu można rozpoznać mocne i słabe strony placówki oraz zidentyfikować problemy, z jakimi spotyka się dyrekcja szkoły, nauczyciele i uczniowie. Można również nakreślić cele rozwojowe w krótkiej i dłuższej perspektywie czasowej.

Oparcie programu rozwojowego o szczegółową analizę potrzeb pozwala dobrać najbardziej trafne formy wsparcia dla kadry zarządzającej i nauczycieli oraz najbardziej adekwatne rozwiązania dotyczące infrastruktury szkoły.

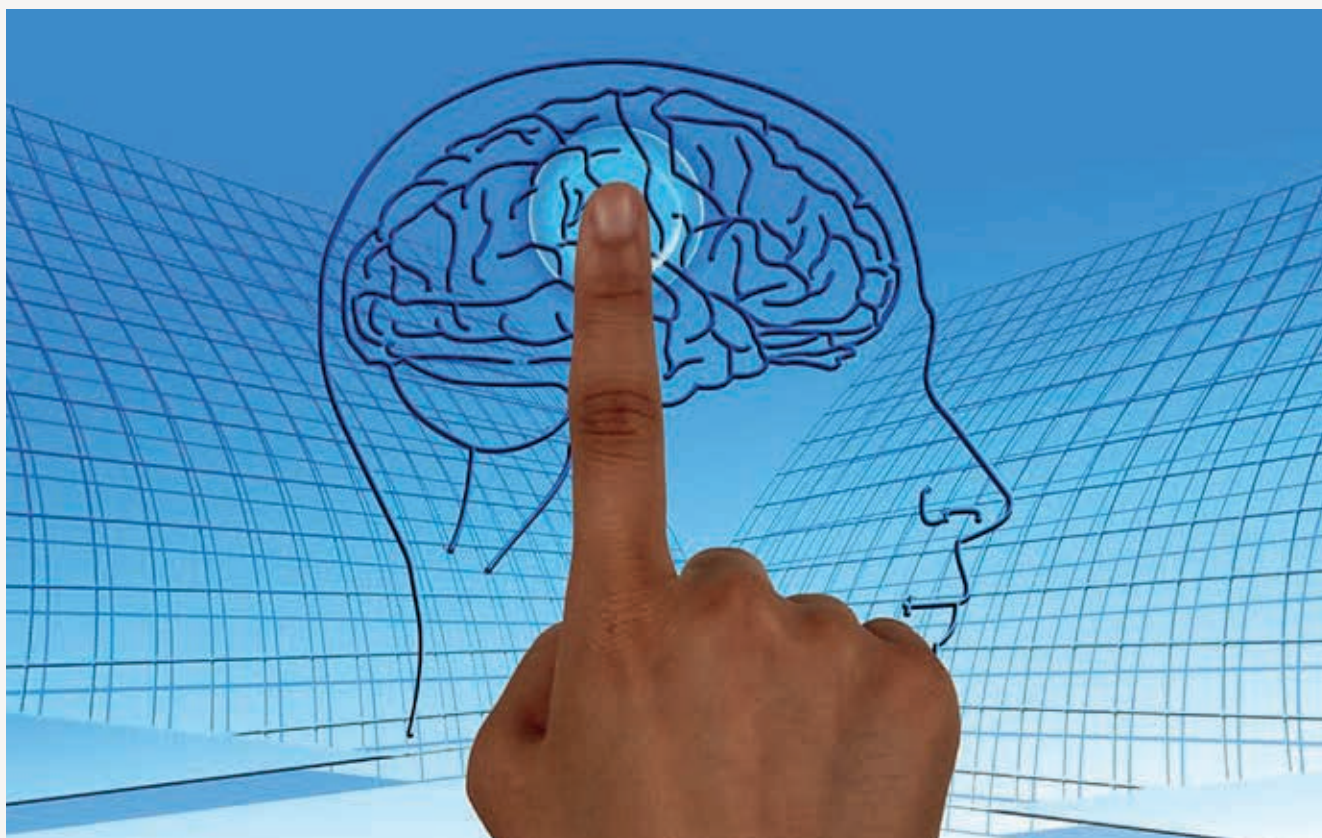
Obszary diagnozy potrzeb

Diagnostując potrzeby warto wziąć pod uwagę następujące elementy:

- Zapisy kluczowych dokumentów takich, jak misja i wizja szkoły, programy edukacyjne i wychowawcze oraz inne wewnętrzne dokumenty szkoły – pozwalają one osadzić diagnozowane potrzeby w kontekście celów i wyzwań, przed którymi staje placówka.
- Dane faktograficzne obejmujące liczbę uczniów (w tym w poszczególnych rocznikach), liczbę oddziałów klasowych i liczbę nauczycieli w szczególności w odniesie-

niu do nauczanych w szkole przedmiotów i możliwości uczenia ich w języku polskim – takie dane pozwolą ocenić czy szkoła nie boryka się z problemami kadrowymi lub trudnościami związanymi z liczbą uczniów w szkole.

- Wyniki nauczania, stanowiące najistotniejszy miernik jakości procesu dydaktycznego – informacje te będą podstawą do określenia potrzeb w zakresie doskonalenia kadry dydaktycznej. Potrzeby kompetencyjne nauczycieli mogą dotyczyć metodyki nauczania oraz ich wiedzy przedmiotowej. Ważną kompetencją wymagającą doskonalenia może być nauczanie przedmiotu w języku polskim.
- Oprócz kompetencji kadry związanych z procesami edukacyjnymi i wychowawczymi ważne są również kompetencje w zakresie zarządzania i organizowania pracy – dotyczą one nie tylko dyrekcji szkoły, ale również liderów zespołów przedmiotowych czy nauczycieli odpowiedzialnych za działalność poza-



Fot. Pixabay

lekcyjną placówki. Ważnym aspektem pracy szkoły jest umiejętność aktywizowania na jej rzecz rodziców i uczniów – tutaj często nauczyciele wymagają wsparcia, szczególnie w obszarze włączania rodziców i uczniów w procesy decyzyjne i budowania współodpowiedzialności za funkcjonowanie placówki.

- Aktywność placówki w realizacji projektów edukacyjnych oraz prowadzonej działalności pozalekcyjnej – taka działalność szkoły jest ważnym elementem oceny atrakcyjności placówki w percepcji uczniów, rodziców i środowiska lokalnego. Badanie potrzeb w tym obszarze może koncentrować się na identyfikacji deficytów i specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, które zajęcia pozalekcyjne będą mogły wyrównywać. Ważnym elementem może być również diagnoza zainteresowań uczniów i oczekiwań rodziców związanych z rozwijaniem zamiłowań i zdolności czy talentów ich dzieci.
- Inwentaryzacja stanu szkoły (klas, korytarzy, biblioteki, sali gimnastycznej i innych pomieszczeń) oraz otoczenia szkoły (m.in. podwórza, boiska, placu zabaw), a także posiadanego wyposażenia (w tym w środki dydaktyczne) – informacje te staną się podstawą identyfikacji potrzeb w zakresie infrastruktury oraz koniecznych remontów i zakupów.
- Poznanie wizerunku szkoły i jej aktywności w środowisku lokalnym pozwala na określenie potrzeb w zakresie kulturowej funkcji placówki.

Proces zbierania informacji

Źródła informacji o szkole powinny być możliwie szerokie i zróżnicowane. Najczęściej stosowanymi metodami badawczymi są: analiza dokumentacji, ankieta, wywiad oraz obserwacja. Najlepiej gromadzić informacje z różnych źródeł i przy użyciu różnych metod (taki zabieg nazywa się triangulacją). Zastosowanie triangulacji służy zebraniu informacji możliwie pełnych i uwzględniających różne punkty widzenia.

Badanie potrzeb powinno opierać się przede wszystkim o dialog w gronie osób, które będą adresatami i użytkownikami programu rozwojowego – powinna być to nie tylko kadra zarządzająca, lecz także możliwie szerokie grono nauczycieli, uczniów i rodziców. Warto zapytać również o opinię osoby współpracującej ze szkołą reprezentującej np. władze lokalne czy organizacje pozarządowe. Tym sposobem angażując szerokie grono, budujemy zainteresowanie programem rozwojowym i przygotowujemy przyjazną atmosferę dla wprowadzanych zmian. Takie zaangażowanie już na początkowym etapie procesu służy budowaniu „poczucia własności” i współodpowiedzialności za osiągnięte rezultaty programu rozwojowego.

Informacje można zbierać, wykorzystując metodę wywiadów indywidualnych, ale najlepiej sprawdzają się wywiady grupowe, w ramach których możliwy jest dialog i dyskusja. Można przeprowadzać wywiady w grupach jednorodnych np. tylko nauczycieli czy tylko uczniów lub w grupach mie-

szanych. Jednak w przypadku badania potrzeb bardziej sprawdzają się grupy jednorodne tj. osobno przeprowadzane wywiady z uczniami, osobno z rodzicami i osobno z nauczycielami czy innymi grupami respondentów. W przypadku zbierania opinii od uczniów czy rodziców – obecność nauczyciela raczej nie jest wskazana, gdyż może on blokować chęć do otwartości i wypowiadania krytycznych ocen pod adresem szkoły, dyrekcji czy nauczycieli.

Dokumentacja

Cennym źródłem informacji o szkole jest jej dokumentacja – opisująca plany, strategie, ale również dokumentująca dorobek szkoły. Analiza kluczowych dla szkoły dokumentów może być pomocna, aczkolwiek nie powinna być dominującym źródłem wiedzy o szkole. Nie należy również traktować dokumentów jako jedynych wiarygodnych dowodów działalności szkoły. Relacje ustne uczniów, nauczycieli i rodziców oraz wypowiedziane przez nich opinie o szkole mogą dużo więcej powiedzieć o placówce, aniżeli zgromadzone dowody materialne.

W ewaluacjach typu ex-ante często wykorzystywane są metody ankietowe, aczkolwiek nie zawsze są one konieczne i użyteczne. Co prawda mają one wiele ważnych w ewaluacji zalet jak możliwość objęcia badaniem dużej liczby osób i pozyskanie informacji o rozkładzie procentowym wyrażanych opinii. Istotną dla badań ewaluacyjnych cechą ankiet jest możliwość zachowania anonimowości przez respondentów, co wpływa na swobodę, szczególnie krytycznych, wypowiedzi oraz brak sugestii w formułowaniu odpowiedzi ze strony innych osób.

Badania ankietowe obarczone są jednak istotnymi wadami, szczególnie dotkliwie odczuwanymi w zbieraniu informacji ewaluacyjnych. Po pierwsze badania ankietowe cechuje mała elastyczność związana z zamkniętą formułą narzędzia badawczego – szansa, że dowiemy się o jakichś znaczących kwestiach, jeżeli o nie wprost nie zapytamy jest niewielka, a kwestie ważne dla oceny jakości pracy szkoły mogą umknąć, gdyż w ankiecie nie znalazło się pytanie je poruszające. Nawet jeżeli pozostawimy respondentom możliwość samodzielnego formułowania odpowiedzi poprzez zastosowanie pytań otwartych czy półotwartych, może się zdarzyć, że żaden z respondentów nie skorzysta z tej sposobności, gdyż nie będzie chciało mu się samodzielnie formułować swojej wypowiedzi.

Powszechność zastosowania badań ankietowych, nie tylko w obszarze ewaluacji, spowodowała, że respon-

denci są znudzeni tą metodą i nie traktują wypełniania ankiet z należytą uwagą i poczuciem użyteczności udzielanych informacji. W konsekwencji dostajemy zdawkowo, niekompletne i w pośpiechu wypełnione kwestionariusze. Jakość badania ankietowego można wzmocnić poprzez poprzedzenie ich informacją o celach, istotności i użyteczności przekazanych przez respondentów informacji, a zakończyć wspólnym omówieniem wyników i wypracowaniem rekomendacji – dzięki temu uczestnicy będą mieli większe poczucie użyteczności badania, w którym wzięli udział i wpływu na efekt końcowy. Jednakże zasady prowadzenia badania potrzeb nastawione na demokratyczność, współpracę i budowanie nastawienia na zmianę można wzmocnić wykorzystaniem w procesie badawczym metod, które opierają się o dialog i refleksję, dlatego też coraz częściej w tym procesie rezygnuje się z zastosowania badań ankietowych.

Użyteczną natomiast metodą, aczkolwiek niedocenianą, jest obserwacja. Obserwacji można poddawać wygląd szkoły i jej otoczenia, pomieszczeń użytkowych,

ale również dziejących się wydarzeń i towarzyszących im zachowań. Na przykład obserwacja aranżacji przestrzeni w klasach – wyodrębnienie stref w klasie, ustawienie stolików, wyeksponowanie wytworów pracy uczniów wiele może powiedzieć o stosowanych przez nauczyciela metodach nauczania. Cennym źródłem informacji może być hospitacja lekcji z zastrzeżeniem jednak, by nie

była to lekcja pokazowa – na ile taka właśnie była, warto dopytać uczniów.

Badanie potrzeb powinno być zrealizowane z zachowaniem zasad etyki i zbudowaniem bezpiecznej atmosfery dla osób uczestniczących w badaniu.

Przykłady dobrych praktyk

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia Wspólnota Polska przygotowało Program Rozwojowy dla dwóch szkół – Średniej Ogólnokształcącej Szkoły nr 10 im. św. Marii Magdaleny we Lwowie oraz Gimnazjum im. Longina Komołowskiego w Połukniu (rejon trocki) koło Wilna. Obie szkoły realizując program nauczania obowiązujący w ich krajach, prowadzą nauczanie w języku polskim. W obu szkołach przeprowadzono szczegółową analizę potrzeb. Analiza ta opierała się na rozmowach z rodzicami, samorządem uczniowskim, radą pedagogiczną i dyrekcją szkoły. Spotkania ze środowiskiem



Fot. Pixabay

lokalnym pozwoliły zgromadzić informacje o wizerunku szkoły w społeczności i potrzeby związane z działalnością szkoły, skierowaną na podtrzymywanie kultury polskiej i znajomości języka polskiego. Analizowane były dokumenty szkolne oraz ich funkcja w kreowaniu działań szkoły: misja i wizja szkoły, programy edukacyjne i wychowawcze, wyniki nauczania. Dokonano inwentaryzacji wyposażenia szkoły m.in. w środki dydaktyczne. Były także badane potrzeby szkoleniowe nauczycieli.

Wyniki diagnozy zostały podsumowane w raportach – na ich podstawie zostanie opracowany program wsparcia „szytego na miarę” zdiagnozowanych potrzeb każdej ze szkół z osobna. Celem programu będzie wspomaganie rozwoju placówek - zarówno procesów edukacyjnych, jak i działań kulturotwórczych, które są ważnym elementem ich funkcjonowania w lokalnych środowiskach. Obie szkoły mają ambicję być wiodącymi szkołami oferującymi wysoki poziom nauczania, nowoczesną i skuteczną metodykę pracy, wysoko-kwalifikowaną kadrę oraz nową, wspomagającą jakość nauczania infrastrukturę. W każdym z tych obszarów wyodrębniono elementy, które program rozwojowy będzie wspierał. Jesienią 2018 roku do obu szkół pojadą trenerzy Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli SWP, których zadaniem będzie prowadzenie wsparcia ukierunkowanego na zdiagnozowane potrzeby rozwojowe kadry. Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” postara się także w jak największym stopniu zaspokoić potrzeby materialne obu szkół: doposażyć placówki w potrzebne materiały dydaktyczne, edukacyjne.

Będą złożone także wnioski inwestycyjne na przyszły rok, w odpowiedzi na potrzeby związane z remontami sal lub innych pomieszczeń szkolnych.

Zimą zostanie przeprowadzona pierwsza ewaluacja osiągniętych efektów oraz wyznaczone zostaną kolejne etapy programu rozwojowego. Kolejna ewaluacja – końcowa – nastąpi w przyszłym roku. Jeżeli szkoła osiągnie wysokie rezultaty – uzyska miano „Szkoły z certyfikatem” i będzie wzorem dla innych placówek. Całość realizacji programu możliwa jest dzięki środkom z Senatu RP w ramach opieki nad Polonią i Polakami za granicą (w zakresie doposażenia placówek) oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach zadania doskonalenia nauczycieli polonijnych.

Więcej o Programie Rozwojowym dla szkół realizowanym przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” można przeczytać na: <http://odnswp.pl/program-rozwojowy-dla-szkol>


Beata Ciężka

Od 1995 roku zajmuje się ewaluacją, pracując jako niezależny ewaluator. Specjalizuje się w realizacji i ewaluacji projektów edukacyjnych, badaniach jakościowych i analizach eksperckich. Jest autorką i realizatorką szkoleń z zakresu ewaluacji, była wieloletnią wykładowcą na studiach podyplomowych z ewaluacji na Uniwersytecie Warszawskim oraz w Szkole Głównej Handlowej.

KĄCIK RODZICA

Dodaj im skrzydeł, czyli sztuka chwalenia

Monika Maria Młodzianowska

A jak było w przedszkolu?

Katarzyna Czyżycka

Matka Polka u siebie na obczyźnie, z Agnieszką van Eijsbergen o doświadczeniach emigracyjnych w Wielkiej Brytanii rozmawia Marcin Teodorczyk

KĄCIK MŁODZIEŻOWY

Wakacje? U babci w Polsce!

Weronika Stolarek

XVIII Polonijne Igrzyska Młodzieży Szkolnej im. Jana Stypuły? Hanna Gałązka

Wakacje w polskich szkołach na Wileńszczyźnie

Hanna Gałązka

Dziewczyny kontra chłopcy we współczesnym języku młodzieżowym Marcin Teodorczyk

Fot. Pixabay



Monika Maria Młodzianowska

Dodaj im skrzydeł, czyli sztuka chwalenia

Fot. Pixabay

Język to przywilej ludzi, wielki dar, dzięki któremu opisujemy rzeczywistość. Język to także narzędzie do komunikacji. Dzięki językowi możemy dzielić się wiedzą, uczuciami, doświadczeniami, przemyśleniami. To potencjał, z którego umiejętne korzystanie uławia nam życie. Zauważyłam jednak, że jeżeli chcemy kogoś pochwalić, często się powstrzymujemy. Dlaczego tak się dzieje? Powodów jest wiele. Między innymi uważamy, że nie ma za co chwalić, nie wiemy jak chwalić, boimy się, że innym przewróci się w głowach od naszych pochwał lub że spoczną na laurach. To i wiele innych czynników sprawiło, że postanowiłam napisać o tym, jak ważna w życiu każdego człowieka jest pochwała oraz szczerść i swoboda w jej wyrażaniu.

Chciałbym przytoczyć na początku cytaty z powieści *Kamień na kamieniu* jednego z moich ulubionych pisarzy Wiesława Myślińskiego. Fragment traktuje o słowach, języku i wielkiej mocy języka, jaka pojawiła się w populacji naszego gatunku około 75 tys. lat temu: *Słowa same poprowadzą. Słowa wszystko na wierzch wywleką. Słowa i z najgłębszej głębi wydrą, co gdzieś boli i skowycze. Słowa krwi upuszczą i od razu lżej się robi (...). Bo słowa to wielka łaska. Cóż ma człowiek tak naprawdę więcej prócz słów dane? I tak nas wszystkich czeka kiedyś wieczne milczenie, to się jeszcze namilczymy. Może przyjdzie nam ściany z bólu drapać za najmniejszym słowem. I każdego słowa niewypowiedzianego na tym świecie do siebie będziemy, jak grzechów żałować (...). A ileż takich słów niewypowiedzianych zostaje w każdym*

człowieku i umiera razem z nim i gnije z nim, i ani mu potem w cierpieniu nie służy ani w pamięci. To po co jeszcze sami sobie zadajemy milczenie?

Pochwała i jej liczne oblicza

Pochwała to wypowiedź, w której mówiący wyraża się dobrze o kimś lub o czymś. Chwalić to inaczej: komplementować, pochlebiać, oddawać czemuś cześć, otaczać kogoś wielkim szacunkiem, ubóstwiać, uwielbiać, wielbić, akceptować, aprobować, opowiadać się za czymś, uznawać, wyrażać się o kimś z uznaniem, zalecać, słać, wyrażać się z szacunkiem, wyrażać się z uznaniem, zachwycać się, doceniać (za stronę: synonim.net).

Ludzka natura, czyli jakie potrzeby ma każdy z nas

Abraham Maslow stworzył model ludzkiej natury. Jego zdaniem istnieją w życiu uniwersalne potrzeby, które każdy człowiek stara się zaspokoić. Według jego teorii prawie wszystko, co robią ludzie, można wyjaśnić za pomocą potrzeb. Maslow uporządkował te potrzeby w sposób hierarchiczny. Najważniejsze są potrzeby, które znajdują się najwyżej w hierarchii. Potrzeba znajdująca się wyżej jest ważna tylko wówczas, kiedy zaspokojone zostały potrzeby znajdujące się na niższych poziomach.

Hierarchia potrzeb ludzkich

Potrzeba szacunku i uznania zajmuje wysoką pozycję w hierarchii potrzeb. Jeżeli ta potrzeba jest zaspokojona, czujemy się pewni siebie, zadowoleni, wierzymy w siebie i szanujemy siebie, jesteśmy gotowi podejmować ryzyko i próbować nowych rzeczy, jesteśmy chętni do współpracy, hojni, uprzejmi, mamy mniejszą potrzebę szacunku, jej miejsce zajmują bowiem wyższe potrzeby. Aby ta potrzeba została zaspokojona, a co za tym idzie – nasze sukcesy, wysiłki zostały docenione przez nas samych, potrzebujemy uznania, pochwały ze strony innych ludzi.

Pochwała w jasny sposób powinna stwierdzać to, co nam się w danej osobie podoba i co chcemy docenić, biorąc pod uwagę wysiłek, jego pomoc, pracę, troskę, osiągnięcia czy efekt pracy twórczej. Nasze słowa powinny być dobrane w taki sposób, żeby osoba jednoznacznie wyciągnęła z nich prawdziwe wnioski na temat własnej osobowości.

Uwaga bliźnich ma dla nas ogromne znaczenie, ma decydujący wpływ na to, jak sami siebie postrzegamy. Nasze poczucie tożsamości jest w pewnym sensie zakładnikiem opinii ludzi, wśród których żyjemy. Jeśli śmiesz ich nasze żarty, nabieramy przekonania, że potrafimy rozśmieszać. Jeśli nas chwala, czujemy się pełni wszelkich cnót. Mamy mnóstwo rozbieżnych przekonań na swój temat. Dysponujemy dowodami zarówno własnej mądrości, jak i głupoty, tego, że jesteśmy zabawni lub nudni, ważni lub niepotrzebni. W tych chwiejnych warunkach ważną rolę w rozstrzygnięciu kwestii naszego znaczenia odgrywa zwykle postawa otoczenia. Mamy tendencję do skupiania się głównie na słabościach ludzi. Zapominamy o tym, jak ważne jest również wzmacnianie mocnych stron, bo to właśnie buduje poczucie siły. Widzę dwie drogi do tego, by człowiek poczynił większy wysiłek: chwalenie go w odpowiedni sposób za to, co już osiągnął oraz pobudzanie go do dalszych aktywności.

Krytyczne uwagi są głównie źródłem złości i żalu. Co gorsza, regularnie krytykowanie sprawia, że zaczynamy potępiać samych siebie. Zaczynamy wątpić we własną wartość i podważamy wartość innych osób, stajemy się podejrzliwi i skazujemy siebie na porażkę. Jeśli chcemy, aby ludzie wokół nas w przyszłości byli pewni siebie,

warto wykorzystać każdą okazję do podkreślania ich zalet i unikać poniżających komentarzy. Jeżeli musimy coś skrytykować, należy pamiętać, aby robić to w odpowiedni sposób, aby nie ranić godności drugiego człowieka.

Chwalenie a samoocena

Chwalenie wywiera wpływ na samoocenę, czyli na poczucie własnej wartości. Niska samoocena sprzyja atakom agresji, łamaniu prawa, uzależnieniom, kłopotom w nauce, przemocy, depresji itp. Niektórzy politycy i działacze oświaty zaproponowali więc, aby szkoły pomagały podnosić samoocenę. Osoby z niską samooceną są zazwyczaj pełne lęku. Niską samoocenę można zdefiniować jako uczucie wstydu wynikające z przekonania o braku umiejętności, zdolności cenionych przez bliskich nam ludzi. Samoocena ukształtowana w dzieciństwie może z czasem ulec zmianie. Jednak praca nad samooceną wymaga wiele czasu. *Wysoka samoocena to duma z siebie, dzięki której, mając świadomość własnych słabości, ho-*

lubimy swoją wewnętrzną siłę, zalety (definicja Lezarusa). Głównym elementem tej definicji jest duma. Czujemy ją, kiedy możemy sobie przypisać wartościowe działania lub wtedy, gdy jesteśmy akceptowani przez innych. Duma sprzyja wyłanianiu się cech takich, jak niezależność, ciekawość

i przedsiębiorczość. Dzięki odczuwaniu dumy, ludzie mają poczucie własnej siły i swoich zdolności sprawczych. Powala ona wierzyć w to, że możemy wpływać na rzeczywistość, że sobie poradzimy w każdej sytuacji. Duma pozwala też na wytrwałe dążenie do wyznaczonych sobie celów. U podstaw wytrwałości tkwi wiara w to, że na dłuższą metę nasze zdolności wezmą górę i uda się zrealizować wyznaczone zadania. Osoby o wysokiej samoocenie często myślą o swoich mocnych stronach, natomiast osoby o niskiej samoocenie przeciwnie.

Chwalenie jako część składowa wychowania

Dzieci szczególnie potrzebują pozytywnych wzmocnień (chwalenia), ponieważ to właśnie w dzieciństwie kształtuje się ich samoocena. To rodzice i nauczyciele ogrywają podstawową rolę w procesie jej kształtowania. Do rozwoju samooceny przyczyniają się czynniki takie jak: akceptacja ze strony rodziców, czytelne granice, możliwość eksplorowania (pozawalanie na rozwijanie samodzielności) oraz pozytywne wzmocnienia (docenianie). To daje dzieciom pewność, która pozwoli stawić czoła wyzwaniom życia dorosłego.



Fot. Pixabay

Eksperyment – chwalić czy nie chwalić?

Co na temat chwalenia mówią badania naukowe? W jednym z eksperymentów, przeprowadzonych na Uniwersytecie Stanford uczniowie mieli za zadanie rozwiązać cykl ćwiczeń. Po rozwiązywaniu eksperymentator chwalił niektórych z nich, mówiąc: „Dobrze rozwiązałeś zadanie, musisz być bardzo inteligentny”. Inni uczniowie usłyszeli zaś: „Dobrze rozwiązałeś zadanie, musiłeś ciężko nad nim pracować”.

Następnie uczniowie dostali do wypełnienia kwestionariusz do badania ich nastawienia do własnej inteligencji i zdolności. Okazało się, że uczniowie chwaleni za bycie inteligentnym statystycznie częściej wybierali odpowiedzi wskazujące na to, że postrzegają inteligencję, jako cechę stałą i niezmienną (nastawienie na trwałość). Uczniowie chwaleni za swój wysiłek w rozwiązywanie zadań, częściej wskazywali, że inteligencję można rozwijać i zwiększać poprzez uczenie i pracę (nastawienie na rozwój). Pokazuje to, jak wielką moc mają nasze słowa, które kierujemy w stronę dziecka.

Jak pochwały wpływają na ambicję i chęć podejmowania wyzwań?

W kolejnym etapie eksperymentu, uczniowie mogli wybrać, czy wolą pracować nad trudniejszym zadaniem, czy wolą raczej zadanie na podobnym poziomie trudności, co zadania poprzednie. Nie jest dużym zaskoczeniem, że uczniowie z nastawieniem na trwałość chcieli uniknąć wyzwań i wybierali najczęściej zadanie łatwiejsze. Z kolei

dzieci z nastawieniem na rozwój, częściej wolały zmierzyć się z trudniejszym zadaniem, ponieważ traktowały je jako wyzwanie i okazję do nauki czegoś nowego.

Eksperyment pokazał również, że gdy uczniowie z obu grup zostali skonfrontowani z rozwiązaniem bardzo trudnego zadania, dzieci z nastawieniem na trwałość szybko zniechęcały się w obliczu napotkanych trudności. Napotykając na przeszkody, uczniowie z nastawieniem na trwałość tracili całą pewność siebie i zachwiana została ich wiara w bycie inteligentnym, zdolnym. Zupełnie inaczej trudności w czasie mierzenia się z trudnym zadaniem zadziałały na uczniów z nastawieniem na rozwój. Te dzieci potraktowały trudności jako wyzwania i podeszły do nich z jeszcze większą motywacją, jak do zadań na łatwiejszym poziomie. Co ciekawe, efekt zniechęcenia do rozwiązywania zadań, utrzymał się u dzieci z nastawieniem na trwałość również wtedy, gdy znowu otrzymały łatwe zadania. Wydaje się, że wcześniejsze doznane porażki „podkopały” zupełnie wiarę we własne zdolności tych uczniów.

Nastawienie na rozwój a nastawienie na trwałość

Badania prowadzone na Uniwersytecie Stanford pokazują, że uczniowie z nastawieniem na rozwój wierzą, że poprzez wysiłek i pracę mogą rozwijać swoje zasoby intelektualne. Lepiej sobie radzą z nauką, mniej się zniechęcają w obliczu trudności, a przeszkody traktują jako ciekawe wyzwania, które mogą pomóc im w rozwoju. Uczniowie z nastawieniem na trwałość postrzegają swoją inteligencję jako coś trwałego i niezmiennego. Wierzą, że to dzięki swojej inteligencji i zdolnościom osiągają sukcesy.

Niestety, skutkuje to tym, że uczniowie zaczynają traktować naukę, jako sposób na udowodnienie i potwierdzenie własnej inteligencji. Dlatego, gdy tylko napotykają pierwsze trudności, ich samoocena gwałtownie się obniża: „Nie umiem rozwiązać tego zdania, co oznacza, że nie jestem wystarczająco inteligentny”. Uczniowie ci szybko się zniechęcają i poddają. Boją się wzywań i krytyki, które mogą „podkopać” ich samoocenę. Przed ochroną obrazu samego siebie, jako osoby inteligentnej i zdolnej, będą nawet w stanie uciec się do kłamstwa.

Komunikat zwrotny – klucz do sukcesu?

Badania profesor Dweck pokazały, jak wielki wpływ na powstanie danego nastawienia miały komunikaty zwrotne, jakie otrzymywały dzieci w czasie rozwiązywania zadań. Niestety, rodzice i nauczyciele najczęściej bezwiednie posługują się pochwałami, które wzmacniają w dzieciach nastawienie na trwałość: „Jesteś taki mądry”, „To taki inteligentny uczeń”, „Ona ma talent matematyczny”, „Urodzony muzyk!”. Kierują się najlepszymi intencjami, wierząc, że dzięki tym pochwałom, dziecko zyska wysoką samoocenę, będzie lepiej zmotywowane do działania. Jednak taka pochwała nie buduje u dziecka poczucia własnej wartości.

Jeśli rodzice i otoczenie zachowują się tak, jakby dziecko był mistrzem świata we wszystkim, to kiedy dziecko znajdzie się w prawdziwym świecie, może doznać szoku. Bo tam przecież znajduje się mnóstwo innych mistrzów świata. Nagle dziecko otacza tłum ludzi, którzy w swoich rodzinach byli numerem jeden. Rodzice, nauczyciele, którzy w ten sposób „hdują” dzieci, oddają im niedźwiedzią przysługę. Zamiast budować w dziecku wiarę we własne możliwości, sztucznie rozdmuchują jego samoocenę, która przy pierwszych, większych napotkanych trudnościach pęka niczym balon.

Jak prawidłowo zbudować komunikat zwrotny?

Przestawienie się na informacje zwrotne, które budują nastawienie na rozwój, w praktyce wcale nie jest łatwe. Pochwały typu: „Jesteś taki mądry”, „Masz do tego talent”, są w nas bardzo silnie zakorzenione i wypowiadamy je bez większego namysłu – nawykowo. Pochwały muszą być uzasadnione. Nieumiejętne chwalenie może doprowadzić do sytuacji, w której pomyślimy: „Zawsze byłem chwalony i nadal chcę być, a jak już mnie nie chwala, to dziwnie się z tym czuję”.

Dziecko staje się uzależnione od pochwały, pozytywnej oceny, co ma wpływ na jego dorosłe życie. Nie-

pochwalone czuje się „do niczego”. Kiedy coś robi, to nie zastanawia się czy daje mu to satysfakcję, tylko nad tym, czy ktoś doceni i pochwali. Taki człowiek żyje w ciągłym lęku, ponieważ cały czas musi być super, bo inaczej będzie „do niczego”. Boi się, że nie sprosta swojemu super wizerunkowi.

Zmień „muszę” na „chcę”

Chwaleniu nie sprzyja również językowa konstrukcja wzmacniających słów. Używane są one bowiem z przymusem, czyli: „Muszę cię pochwalić”, „Muszę ci pogratulować”, „Muszę przyznać ci rację”. Zamiana „muszę” na „chcę” nadaje lekkości pochwałom: „Chcę ci pogratulować”, „Chcę ci podziękować”, „Chcę przyznać ci rację”. Warto więc zamienić „muszę” na „chcę”.

Pochwała w jasny sposób powinna stwierdzać to, co nam się w danej osobie podoba i co chcemy docenić, biorąc pod uwagę wysiłek, jego pomoc, pracę, troskę, osiągnięcia czy efekt pracy twórczej. Nasze słowa powinny być dobrane w taki sposób, żeby osoba jednoznacznie wyciągnęła z nich praw-

dziwe wnioski na temat własnej osobowości. Zazwyczaj chwalimy, aby lepiej ludzie o sobie myśleli, aby budowali pozytywny obraz swojej osoby. Chwaląc, musimy sobie zadać trud opisu sytuacji. W ten sposób przekazujemy innym informacje oraz okazujemy im uznanie zamiast oceniać charakter, na przykład: „Dziękuję, za umycie auta, wygląda jakby było nowe” (prawdopodobny wniosek odbiorcy – „Dobrze wykonałem zadanie. Moja praca została doceniona”). Tego rodzaju zdania opisujące rzeczywistość oraz pozytywne wnioski, jakie dane osoby z nich wyciągają, są podstawą zdrowia psychicznego. To, co inni wywnioskują z naszych słów, później powtarzają sobie w głębi ducha sami do siebie. Prawdziwe, pozytywne zdania powtarzane w duchu w znacznym stopniu wpływają na kształtowanie się pozytywnej opinii o samym sobie i otaczającym nas świecie. Dobra pochwała to taka, po której możemy wyciągnąć wnioski o sobie. W komunikatach zwrotnych (pochwałach) warto kłaść nacisk na wysiłek, który dane osoba włożyła w pracę, wytrwałość, zastosowaną strategię, zaangażowanie, uzyskaną poprawę, postawę.

Jak chwalić, aby budować realne poczucie własnej wartości?

Poniżej przedstawiam sześć kroków do tego, by umieć chwalić, a co za tym idzie – doceniać innych. Prawdziwe, szczere pochwały mają ogromny wpływ na budowanie poczucia własnej wartości u osoby, która jest chwalona. Warto więc zapoznać się z tymi krokami.



Fot. Pixabay

1. Opisz, co widzisz, słyszysz bez ocen.

„Widzę odkurzony dywan, czyste meble i złożone ubrania”.

2. Opisz, co czujesz.

„Miło jest wejść do takiego pokoju”.

3. Podsumuj godne pochwały zachowanie dziecka.

„Ułożyłeś książki i zeszyty na jednej półce, rozdzieliłeś płyty z filmami i gramy. To się nazywa porządek”.

4. Pytaj (zadając pytania, poznajmy ludzi i wspieramy ich w poznawaniu samego siebie).

„Długo pracowałeś, porządkując pokój?”, „Czy Tobie podoba się Twój rysunek?”, „Jakie składniki dodałeś do tej sałatki?”, „Co takiego lubisz w swojej nowej przyjaźni?”, „A Ty jesteś zadowolona ze swojej pracy?”.

5. Stosuj komplementy pośrednie.

„Jak na to wpadłaś?”, „Jak to zrobiłaś?”.

6. Stosuje komplementy bezpośrednie.

„Doceniam to, że jesteś, że zdecydowałaś się wejść, mimo tego, że miałaś ochotę zrezygnować”, „Doceniam Twoją zaradność w przygotowaniu się do wyjazdu”, „Widzę, że wykazałaś się dużą wiedzą na temat muzyki poważnej”, „Widzę, że wykazałaś się dużą odwagą, podejmując decyzję o pomocy koledze”.

Słowa jako część komunikacji

Słowa to tylko część komunikacji. Ważny jest również ton głosu oraz mowa ciała. Przytulanie, czułe gesty, uśmiech, przyjazne spojrzenie, to również forma uznania.

Pułapki pochwały, czyli jak NIE chwalić

1. Najlepszą pochwałą „rujnuje” wyraz „ale”.

„Cieszę się ze posprzątałeś łazienkę, **ale** szkoda, że wanna jest źle umyta”, „Cieszę się, że upiekłaś ciasto, **ale** zrobiłaś przy tym bałagan w kuchni”.

2. Watro unikać takiej pochwały, w której ukryte jest przypomnienie wcześniejszego niepowodzenia danej osoby. „No widzisz, jak chcesz, to potrafisz, tak się postarać, aby dostać czwórkę”, „Dziś dobrze czułam się z Tobą na imieninach u cioci Ani, szkoda, że nie zachowywałaś się tak tydzień temu”, „Cieszę się ze przyniosłaś mi kwiaty, szkoda, że dostaję je tylko na urodziny”.

3. Dzieci przyzwyczajone przez długi czas do ocen (dobrze, źle) i etykiet (jesteś wspaniały, jesteś grzecznym chłopcem) początkowo słysząc tylko nową formę pochwały (opis), dopominają się o ocenę („Ale podoba ci się?”, „Ale jesteś zadowolona?”). Warto wtedy odpowiedzieć na to pytanie pytaniem („A Ty jesteś zadowolony?”, „A Tobie się podoba?”).

4. Lepiej unikać komunikatów „Wiedziałam, że sobie poradzisz” – wtedy bowiem dajemy wyraz własnej pewności siebie niż chwalimy daną osobę. Lepiej powiedzieć „To był trudny test, wygląda na to, że jesteś z siebie zadowolony”.

Słowa w naszych domach

Słowa mogą w sposób zdecydowany wpłynąć na atmosferę panującą w Waszych domach. Zastanówcie się, jak wiele różnorodności, zabawy, uśmiechu, budujących słów do niego wnosicie? Warto kierować naszą uwagę na to, co dobre w drugim człowieku. Dobre słowo i uznanie, którym podzielimy się z najbliższymi na pewno przyczyni się do rozwoju naszych relacji. Każdemu z Was pozostał jakiś czas. Jaki, tego nie wiemy. Nikt nie będzie Was pamiętał za wasze myśli sekretne, niewypowiedziane słowa. Powiedzcie swoim bliskim, jak bardzo są wam potrzebni i podziękujcie im za wielkie czyny, jaki i za zwyczajne, oczywiste rzeczy. Chwaląc, wzbogacamy drugiego człowieka, wzmacniamy poczucie jego istnienia, jednocześnie wzmacniając poczucie własnego istnienia. Możecie jeszcze dziś podziękować Waszym bliskim, zaczynając od słów: „Wiesz, uświadomiłam sobie, że nigdy dotychczas nie podziękowałam ci za to, że...”.

CZY WIESZ, ŻE...

Na koniec 2017 roku Office for National Statistics oszacował liczbę Polonii mieszkającej na terenie Wielkiej Brytanii na około 1 mln 21 tys. osób (źródło: Wikipedia).



Katarzyna Czyżycka

A jak było w przedszkolu?

Fot. Pixabay

Znacie to pytanie? Jak często zadajecie je swoim dwujęzycznym dzieciom? Jak często odpowiadają na nie jednym słowem czy zdaniem lub „nie wiem”? A wiecie dlaczego?

Jest to też najczęściej zadawane przeze mnie pytanie na terapiach. Tylko dla mnie ma ono charakter diagnostyczny, a dla Was – informacyjny. Wy naprawdę chcecie się dowiedzieć, co się działo w tym przedszkolu. Jak taką informację „wymusić” na dziecku? Otóż bardzo prosto!

Zamiast „jak było w przedszkolu?”, zapytaj:

- Bawiłeś/aś się dziś z Maksym?
- Był Alan?
- Pomidorowa była na obiad czy coś innego? A zjadłeś?
- O, a klockami się bawiliście? Nie? To może lalką? Autami?...

Musisz zadawać bardzo wiele pytań, Rodzicu, po to by wspomóc dziecko. Dlaczego? Gdyż język jak zawsze jest kluczowy.

Najczęściej to, co dzieje się w przedszkolu, odbywa się w języku edukacji/większościowym. Najlepszym dwujęzycznym małym tłumaczom trudno jest przedstawić to „dzianie się” na język polski, gdyż często nie znają słów, nie znają odpowiedników, nie zwracają w placówce uwagi na to, że to inny język. Jeśli jest to inny język, a dziecko jest zmęczone po wyjściu z przedszkola/szkoły, to nie ma sensu wymagać od niego dłuższych wypowiedzi w języku mniejszościowym.

Pracowałam kiedyś na terapii z Nico. Nico mieszkał w Niemczech, terapię z nim miałam dwa razy w tygodniu: w poniedziałki i piątki. W poniedziałki na moje pytanie: „A co robisz?”, odpowiadał pełnymi, pięknymi zdaniami po polsku: „Byłem tu i tu, mama była ze mną, tata robił wtedy to i to”. W piątki na to samo pytanie odpowiedź brzmiała: „Nie wiem”. Dlatego, że w weekend spędzał czas z rodzicami po polsku, więc łatwo mu było po polsku mi to przedstawić. W tygodniu zaś był w przedszkolu i tam wszystko działo się po niemiecku, więc już pojawiły się trudności z przedstawieniem tego po polsku. Aczkolwiek na pytania pomocnicze odpowiadał bez problemu.

Pamiętajcie też, by nie pytać dziecka wieczorem o przedszkole. Bo pomiędzy popołudniem a wieczorem dla malucha jest przepaść czasowa i on naprawdę może nie pamiętać, co się działo.

Podsumowując – jak rozmawiać z dzieckiem nie tylko o przedszkolu? Wystarczy zadawać pytania w odpowiednim czasie, czyli:

- bezpośrednio po wyjściu z placówki,
- z dużą dozą pytań pomocniczych.



Katarzyna Czyżycka

Filolog polski, logopeda. Pracuje z dziećmi polonijnymi dwu- i wielojęzycznymi, które mają problemy z przyswajaniem języka polskiego (m.in. ORM, dysleksja, autyzm, zaburzenia neurologiczne). Dyrektor programowy Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli SWP.



Matka Polka u siebie na obczyźnie

Z Agnieszką van Eijnsbergen o doświadczeniach emigracyjnych w Wielkiej Brytanii rozmawia Marcin Teodorczyk

Vivienne i Lorenzo w obiektywie mamy Agnieszki van Eijnsbergen. Fot. Agnieszka van Eijnsbergen

Agnieszka van Eijnsbergen gościła wraz ze swoimi dziećmi Lorenzo i Vivienne na pierwszej w historii okładce kwartalnika „Uczymy, jak uczyć”. Przy okazji numeru poświęconego Wielkiej Brytanii postanowiliśmy porozmawiać z Agnieszką o tym, jak to jest być „nową emigracją”, o której bardzo dużo pisze się i dyskutuje.

Temat ten wywołuje duże emocje, ale poprosiliśmy naszą rozmówczynię o szczerość. W polonijnych opracowaniach pisze się o tym, że „nowa emigracja” nie integruje się ze „starą emigracją” oraz ich organizacjami. Nie posyła dzieci do polskich szkół sobotnich, nie uczestniczy w wydarzeniach patriotycznych – czy tak naprawdę jest?

Kiedy wyjechałaś do Wielkiej Brytanii i skąd?

Mieszkałam w Polsce w Radzynie Podlaskim, a studiowałam w Warszawie polonistykę na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego. W styczniu minęło 12 lat, odkąd mieszkam w Wielkiej Brytanii i nic nie zapowiada tego, że w najbliższym czasie wrócę do Polski. W Anglii poznałam mojego męża, tutaj urodziło się dwoje z trójki moich dzieci. Mój starszy syn urodzony w Polsce właśnie jest w trakcie kursu przygotowującego do zawodu policjanta organizowanego przez Metropolitan Police w Londynie. Spełnia swoje marzenie zawodowe. Tutaj jest teraz mój dom.

Dlaczego wyjechałaś?

Powód wyjazdu był prozaiczny i taki sam, jak większości poznanych przeze mnie na emigracji Polaków – praca. W którymś momencie moja sytuacja finansowa nie wyglądała najlepiej i pchnięta wizją lepszej przyszłości, może trochę podkolorowaną przez wyobraźnię, spakowałam walizkę i przyleciałam do Anglii, a dokładnie do północno-zachodniej części, czyli do Preston.

Wyobrażam sobie, że początki musiały być trudne.

Początków nie nazwałabym trudnymi, raczej ciekawymi, pełnymi nowych sytuacji, ludzi, kultury. Nie mówiłam po angielsku, bo wyuczonych na pamięć zdań w stylu: „how are you?” czy „what time is it?” nie mogę nazwać nawet podstawowym poziomem języka.

Byłam zdana na samodzielność od samego początku. Już drugiego dnia po przylocie spakowałam do plecaka

słownik polsko-angielski i pojechałam do lokalnej agencji pracy. Agencja gwarantowała zakwaterowanie, więc jeden z najważniejszych punktów mogłam odhaczyć. Teraz tylko praca i – *voilà* – Anglia była moja.

Zamieszkłam w jednym z domów agencji pracy otoczona ludźmi, którzy przybyli do Anglii w podobnym celu. Byli to głównie Litwini, Łotysze, Węgrzy i Polacy. Z większością z nich paradoksalnie porozumiewaliśmy się po rosyjsku, gdyż był to język, którego uczyłam się w szkole średniej i podstawowej, więc miałam opanowany go dobrze. Teraz wydaje mi się to zabawne, ale tak było – mieszkłam w Anglii i mówiłam po rosyjsku. Miałam jednak w sobie dużą potrzebę zintegrowania się z mieszkańcami, czułam ogromny głód rozumienia ich. Oprócz tego byłam zafascynowana językiem angielskim, lubiłam go słuchać. Chciałam też mówić. Szybko się nauczyłam i nie bałam się mówić nawet z błędami. Zresztą robię je do tej pory.

Wyjechałaś z Polski jako matka ośmioletniego syna. Jak twoje dziecko zniosło przeprowadzkę?

Początkowo mój najstarszy syn Michał został z moją mamą w Polsce. Jak już wspomniałam, jechałam w nieznaną z perspektywą pozostania poza granicami kraju maksymalnie rok, więc zdecydowałam, że nie ma sensu zmieniać dziecku szkoły, znajomych i miejsca zamieszkania na tak krótki okres. Jednak już parę miesięcy później, kiedy stało się dla mnie oczywiste, że chcę tutaj zostać na dłużej, dołączył do mnie – wtedy niespełna – ośmioletni syn. Po opadnięciu euforii, zetknięciu się z rutyną dnia codziennego, ale też z powodu braku przyjaciół z Polski i strachu przed zawarciem nowych przyjaźni, Michał zaczął wspominać o powrocie do kraju. Zaczęły się nieustające pytania: kiedy?

Czyli nie podobało mu się?

Wiadomo, że dzieci szybko się aklimatyzują w nowym otoczeniu, postanowiłam przeczekać jego pytania, choć martwiłam się o niego. Przez pierwszy rok nie wiedziałam, na jakim poziomie jest angielski mojego własnego dziecka, bo Michał wstydził się przy mnie mówić w tym języku. Chodził do szkoły, robił postępy. Nauczyciele byli zadowoleni z wyników. Po około roku nastąpił przełom. Michał coraz częściej zaczął mówić po angielsku w mojej obecności i wprost proporcjonalnie do nauki języka, malał temat powrotu do Polski. Aż zniknął zupełnie.

Oprócz Michała masz jeszcze dwójkę dzieci, z którymi gościłaś na okładce naszego kwartalnika. Jak radzą sobie Vivienne i Lorenzo w wielojęzycznej rodzinie?

Dwoje moich najmłodszych dzieci urodziło się w Anglii. Matka Polka, ojciec Holender. Początkowo nasz plan był oczywisty: mówimy do dzieci w swoich ojczystych

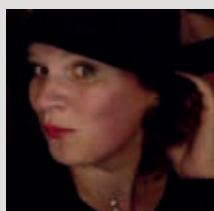
językach. Z czasem jednak okazało się to trudniejsze, niż początkowo zakładaliśmy, gdyż naturalnym językiem w naszym domu był angielski. Ja nie mówię po holendersku, mój mąż nie mówi po polsku. Dla dzieci – choćbym nie wiem jak tego chciała uniknąć – pierwszym językiem będzie angielski. Po angielsku porozumiewają się w szkole, po angielsku mówią rodzice między sobą. Język polski jest moim językiem ojczystym, ale dla moich dzieci ojczystym językiem jest angielski, a polski – odziedziczonym. W pewien sposób jest to nawet trochę bolesne dla mnie, zwłaszcza że kocham język polski i skończyłam studia polonistyczne. Angielski zawsze będzie językiem dominującym w naszym życiu. Fascynuje mnie obserwowanie „życia języków”. Jego rozwoju, zaników, skrótów, tworzenia nowych słów. To pokazuje, że język żyje, zmienia się, tak jak my się zmieniamy, idzie z duchem czasu. O ile uwielbiam poprawną polszczyznę, jestem absolutną purystką językową, jeśli chodzi o ortografię, o tyle potrafię zrozumieć i zaakceptować to, że moje dzieci będą mówić po polsku słabiej ode mnie. Ja natomiast zawsze będę mówiła słabiej od nich po angielsku.

Jak zachęcasz dzieci do mówienia po polsku?

Oczywiście jako polonistka z wykształcenia jest mi trochę łatwiej stymulować moje dzieci do mówienia po polsku, gdyż mam pojęcie o mechanizmach językowych, choćby o gramatyce języka polskiego – w tym fonetyce i fleksji, ważnej na pierwszym etapie mówienia. Kwartalnik metodyczny „Uczymy, jak uczyć” też jest pomocny. Ale największym bodźcem i stymulatorem do tego, by dzieci jednak potrafiły porozumiewać się w naszym języku, jest moja mama. Babcia moich dzieci mieszka w Polsce, więc nie widzimy się codziennie, ale gdy jest u nas albo my u niej dzieci nie mają problemu, żeby poprosić: „babciu, zrobisz nam naleśniki?”.

Jakimi słowami wyraziłabyś swój stosunek do Polski z perspektywy emigracji?

Kocham moją ojczyznę, język polski oraz literaturę polską, i będąc na emigracji, wcale nie rezygnuję ani z języka ani z polskich książek czy gazet. Przez 12 lat spędzonych w Anglii nadal mam nienaganny polski akcent i nie robię błędów ortograficznych. Co więcej, jestem przekonana, że czytam więcej polskich książek rocznie niż statystyczny Polak w kraju.



Agnieszka van Eijnsbergen

Ukończyła filologię polską na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Pochodzi z Radzyna Podlaskiego. Od 2006 roku mieszka na stałe w Anglii – najpierw w Preston, obecnie w Kingston pod Londynem. Pracuje w biurze działu obsługi klienta i finansów w centrum handlowym w Kingston. Jej największą pasją jest fotografia.

Weronika Stolarek

Wakacje? U babci w Polsce!

Fot. Pixabay

Lato, lato, lato czeka... Wakacje to okres najbardziej wyczekiwany przez dzieci i młodzież. Już od stycznia tworzę wakacyjne plany i zastanawiam się, dokąd pojechać? Niby takie banalne pytanie i niejeden nastolatek z Polski odpowiedziałby, że za granicę, mając na myśli Włochy, Hiszpanię czy Grecję. A jak jest z nami – młodzieżą polonijną i polską mieszkającą na co dzień poza granicami Polski?

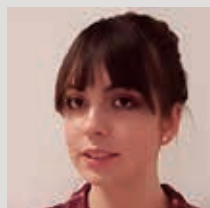
Zacznę od siebie. Miałam dużo propozycji wyjazdowych: do Chorwacji, Włoch, Hiszpanii, czyli tam, gdzie wybierali się moi znajomi. Odrzuciłam wszystkie, ponieważ miałam już w planach wyjazd do Polski, w której dawno nie byłam. Chciałam pojechać na festiwal muzyczny, do babci na pyszne pierogi, nad piękne morze, w Bieszczady, na Mazury... Wcale nie uważam, żeby wakacje w Polsce były czymś mniej atrakcyjnym od wakacji w Grecji, Hiszpanii czy w innym miejscu.

Moja siostra, która ma 7 lat zapytana przeze mnie, gdzie chciałaby pojechać na wakacje marzeń, odpowiedziała: „do Polski”. Najbardziej rozbawił mnie powód, dlaczego tak uważa. Otóż, jej zdaniem, w Polsce rosół i schabowy smakują najlepiej! Nasza mama popiera moją decyzję wakacyjną i sama nalega, aby na wakacje jeździć do Polski. Z wiadomych powodów: mamy tu babcię, dziadka oraz przede wszystkim możemy mówić po polsku i uczyć się historii czy zwyczajów.

Podpytałam też moich znajomych, którzy również mieszkają za granicą, jakie oni mają plany wakacyjne. Przytoczę wypowiedź Michała, który na pytanie o wymarzone wakacje (gdzie i dlaczego?), odpowiedział: *Moje wymarzone wakacje są w Polsce, ponieważ to właśnie w Polsce są moje korzenie. W Polsce temperatura jest idealna, żeby*

iść nad morze, w góry, żeby zwiedzać miasta i stare grody. Polska jest bogata w wiele różnych pomników i pamiątek historycznych, wiele z nich wspomina czasy średniowiecza, inne przypominają cierpienia wojenne. Polska jest także bogata w parki narodowe, takie swoiste „królestwa natury”. Nie można zapomnieć też o festiwalach muzycznych lub wieczorach z kabaretem w Zielonej Górze czy Sopocie.

Może to zaskoczyć polską młodzież z kraju i dla niej nie będzie zrozumiałe, dlaczego na wakacje ciągniemy do Polski, ale jeśli ktoś przebywa za granicą cały rok i ma okazję pojechać do Polski na wakacje, to wybiera ten kierunek. Nawet rodzice nie muszą nikogo zmuszać, ponieważ my sami odliczamy dni do każdego wyjazdu. Akurat ja dopiero co wróciłam z moich wakacji w Polsce, ubolewam, że były takie krótkie, ale za rok na pewno znowu tu przyjadę.



Weronika Stolarek

Jestem energiczną nastolatką, która nie wysiedzi w miejscu. Jednego razu biegam z aparatem, drugiego razu zdobywam szczyty, a trzeciego świetnie się bawię na koncertach. Obecnie mieszkam w Austrii, uczę się w austriackiej szkole. Moim głównym zajęciem jest współpraca z polskim radiem. Moje słowa przewodnie to: spełniać się i rozwijać.



Hanna Gałązka

XVIII Polonijne Igrzyska Młodzieży Szkolnej im. Jana Stypuły

XVIII Polonijne Igrzyska Młodzieży Szkolnej im. Jana Stypuły, Łomża 2018. Fot. archiwum SWP

Przyjechali z Litwy, Estonii, Białorusi, Ukrainy, Rumunii i Irlandii. W sumie było ponad 550 osób. W Łomży w niedzielę 24 czerwca 2018 roku rozpoczęły się XVIII Polonijne Igrzyska Młodzieży Szkolnej im. Jana Stypuły.

To jedyna sportowa polonijna impreza dzieci i młodzieży w kraju oraz jedna z największych i najważniejszych imprez organizowanych rokrocznie przez Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” – podkreślał Krzysztof Łachmański, wiceprezes „Wspólnoty Polskiej”, który wraz z Hanką Gałązką, szefową Stowarzyszenia w Łomży, uroczystie otworzył Polonijne Igrzyska Młodzieży Szkolnej im. Jana Stypuły. – Bawcie się sportem i przyjeżdżajcie tutaj do Łomży i do Polski jak najczęściej – zapraszali organizatorzy.

Uroczyste powitanie młodzieży

Inauguracja polonijnych igrzysk odbyła się w hali sportowej II Liceum Ogólnokształcącego. Na parkiet wyszły delegacje wszystkich krajów, które wysłały do Łomży swoje polonijne reprezentacje. Uroczystość rozpoczęto Marszem Polonii w wykonaniu Wołyńskich Słowików pod kierunkiem Antoniny Antonowej i Piotra Miłogrodzkiego. Młodych sportowców witali zaproszeni goście, przedstawiciele władz samorządowych, a przede wszystkim organizatorzy ze Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”. Młodzi sportowcy z Litwy i Irlandii odczytali Apel Igrzysk. Mówili o 600-leciu nadania Łomży praw miejskich i jubileuszu 100-lecia odzyskania niepodległości Polski. Zachęcali do szukania w sporcie piękna, życzliwości i radosnej zabawy.

Do uczestników list napisał marszałek Senatu Stanisław Karczewski. Przypominał, że Igrzyska mają dawne dzieje, m.in. postulowała je w 1933 roku Rada Organizacji Polskich za Granicą w stolicy, oraz że prof. Andrzej Stelmachowski wskrzesił ideę w demokratycznej Polsce. Marszałek Karczewski podziękował organizatorom za wysiłek, serce i sprawny przebieg.

Rywalizowało 1000 młodych zawodników!

Młodzi sportowcy w Łomży rywalizowali w dziesięciu konkurencjach także z rówieśnikami z Polski. W łomżyńskich salach gimnastycznych i na boiskach zmagano się razem około 1000 młodych zawodników. Zmaganiom sportowym towarzyszył bogaty program integracyjny przygotowany przez organizatorów. Podczas Koncertu Polonijnego, jaki miał miejsce w dniu otwarcia Igrzysk, zaprezentowana została historyczna scenka teatralna nawiązująca do jubileuszu miasta w wykonaniu uczniów Szkoły Podstawowej nr 9 w Łomży.

Niezwykłym wydarzeniem integracyjnym był bieg dla wszystkich chętnych – zarówno dzieci, jak i dorosłych, trenerów, opiekunów. Dystanse spontanicznie zorganizowanych biegów na koniec sportowej rywalizacji Polo-



XVIII Polonijne Igrzyska Młodzieży Szkolnej im. Jana Stypuły, Łomża 2018. Fot. archiwum SWP

nijnych Igrzysk Młodzieży Szkolnej im. Senatora Jana Stypuły symbolizowały ważne rocznice i daty Polaków: 600 lat miasta Łomża, 966 oraz 1918 rok. Wszyscy uczestnicy biegu otrzymali pamiątkowe medale.

– *Fajne igrzyska, dobra i przyjemna atmosfera, każdy ma szansę wygrać i nie ma co się denerwować o miejsca, bo po wynikach i pucharach widać, jak trzeba dostać się na podium i zwycięstwo ciężko trenować* – powiedział ze złotym pucharem w ręce Edward Sadowski, 14-latek z Progimnazjum im. Jana Pawła II w Wilnie na Litwie, zwycięzca biegu 600 m.

Nie tylko sport

Najkrótszy dystans był związany z księciem Januszem I Mazowieckim, który wieś Łomża uczynił miastem w 1418 roku, jak powiedzieli 12-letni koledzy Edwarda Sadowskiego z Progimnazjum w Wilnie: Dariusz Błaszkiwicz, Aleksander Skubilow, Edwin Wieńczus, Daniel Pietkiewicz i Patryk Jurewicz. Edward na Litwie biega na trzy dystanse: kilometr – 3 minuty 16 sekund, dwa kilometry – 6 minut 50 sekund, trzy kilometry – 13 minut. W Łomży na Igrzyskach biega po raz trzeci, z roku na rok poprawiając swój wynik.

Chłopcy i dziewczęta wyliczali atrakcje pobytu: codziennie basen przy SP nr 10, 500-letnia Katedra, wycieczki po mieście, zabawy na bulwarach łomżyńskich, zakupy w Tesco i sklepach. Jedzenie było dobre. W słońcu na

nowoczesnej bieżni tartanowej z przyjemnością słuchało się sympatycznych podopiecznych wychowawczyni Karoliny Kitkowskiej.

Rywalizacja sportowa rozgrywała się na stadionie piłkarskim, boiskach, bieżniach, matach, torach pływackich, strzelnicy i przy szachownicy.

Puchary i wielkie brawa na hali sportowej II LO w Łomży 28 czerwca w dniu zakończenia nadały klimatu swojskości ponad granicami na XVIII Polonijnych Igrzyskach Młodzieży Szkolnej, jakie odbywały się z udziałem ponad 550 dzieci z polskich rodzin za granicami kraju.

– *Panowała bardzo dobra atmosfera sportowa, koledzy dobrze się do siebie odnosili, a ja na wakacje do Łomży mogę przejechać jeszcze raz na dwa dni dłużej* – uśmiechał się Rusłan Priszczepczuk, 14-letni biegacz i skoczek w dal z 9. klasy szkoły nr 8 w Korosteniu na Ukrainie, wychowanek Wiktora Miedwedczuka. Miał na szyi 4 medale: trzy złote i jeden brązowy. Był bardzo dumny z siebie.

Mistrzowie i mistrzynie

Z ciekawostek wymienić należy 10-letnią Ksenię Był, która w zapasach nie ustępowała dwa lata starszym chłopcom. Docenił to 48-letni zapaśnik olimpiad w Sydney i Atlancie oraz sędzia z Rio Walery Czyliniec (Tzylens) z Grodna, chwyląc też współpracę z Andrzejem Lutrzykowskim i Karolem Łebkowskim, trenerami UKS Herkules Łomża i sędziami. Nazwał Łomżę miastem z świąteczną atmosferą.

Romana Barańczuk, tancerz, który zachwycał wraz z koleżankami i kolegami z zespołu „Wołyńskie Słowniki” nie tylko strojami i ruchami na parkiecie, lecz także w sytuacji nieoficjalnej: za kulisami, na parkiecie, na korytarzu i podczas posiłku. Wielka to zasługa prowadzącej Antoniny Antonowej, damy mistrzowsko zachowującej się, dającej przykład młodszemu pokoleniu. Piękne stroje krakowskie dziewcząt i chłopców udanie harmonizowały z pięknem słów i zachowań młodych artystów z zespołu, którzy uświetniali uroczystość otwarcia i zakończenia Igrzysk obok tancerzy z Progimnazjum im. Jana Pawła II z Wilna pod kierunkiem Karoliny Kitkowskiej oraz zespołu BKStep prowadzonego przez Marka Kisiela z Łomży.

Kolejne Igrzyska już za rok. Zapraszamy młodzież polonijną i polską z całego świata!



Hanna Gałązka

Wiceprzewodnicząca i członek czterech kadencji Rady Krajowej SWP, wieloletni prezes Oddziału SWP w Łomży. Inicjator i organizator XVIII edycji Igrzysk Polonijnych Młodzieży Szkolnej im. Jana Stypuły oraz licznych projektów skierowanych głównie do Polaków z Litwy. Wieloletni dyrektor Szkoły Podstawowej nr 10 im. Jana Pawła II w Łomży.



Oprac. Hanna Gałązka

Wakacje w polskich szkołach na Wileńszczyźnie

Szkolne Kwiatki. Fot. archiwum SWP

Od czerwca 2018 roku do końca wakacji w 15 szkołach polskich Wileńszczyzny dzieci uczestniczyły w półkoloniach organizowanych w miejscu zamieszkania. Brały udział w ciekawych warsztatach, zajęciach i wycieczkach. Organizacja półkolonii w polskich placówkach oświatowych to wspólne dzieło szkół i Oddziału Łomżyńskiego Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, dzięki środkom Senatu RP.

Dzięki zaangażowaniu dyrekcji szkół i społecznej pracy nauczycieli z tej formy wypoczynku skorzystało około 500 dzieci. Andżela Dajlidko – wicedyrektor Gimnazjum im. Michała Balińskiego w Jaszunach tak relacjonuje półkolonie zorganizowane dla uczniów jej placówki: Rok 2018 jest szczególny dla Polski, to rok setnej rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę, zatem zajęcia edukacyjne były organizowane w taki sposób, aby uczestnicy mogli doskonalić znajomość języka ojczystego, poznawać ciekawe fakty z życia i historii Polaków zamieszkujących w Polsce, jak również poza jej granicami. Bawiliśmy się słowami, tworzyliśmy, aktywnie spędzaliśmy czas, rozwijaliśmy swoje pasje.

Wakacje to czas najbardziej wyczekiwany przez wszystkich uczniów. Za sprawą organizowanych w tym okresie obozów letnich szkoła może być miejscem dobrej i twórczej zabawy.

O tym, jakie atrakcje czekały na dzieci podczas tegorocznych półkolonii, opowiadają nauczyciele i opiekunowie.

Janina Gaidienė, nauczycielka Gimnazjum im. E. Orzeszkowej w Białej Wacie

W przededniu lata dla najmłodszych uczniów zabrzmiał ostatni dzwonek. Ale to nie było pożegnanie ze szkołą, tylko z lekcjami, gdyż na dzieci czekały w szkole półkolonie zatytułowane „Szkolne kwiatki”. Ta letnia przygoda trwała dwa tygodnie. Program półkolonii był niczym szkolne kwiatki, bardzo urozmaicony. Dzieci miały ciekawe zajęcia poświęcone stuleciu odzyskania niepodległości Polski, których celem było kształtowanie miłości do narodu polskiego i chęci poznania tego, co polskie. Dzieci śpiewały piosenki polskie, uczestniczyły w zajęciach sportowych, które były poświęcone tej jubileuszowej dacie. Aby urozmaicić program, uczestnicy półkolonii zwiedzili pobliską wieś Rudniki, która ze swej słynnej historii jest nazywana królewskimi Rudnikami. Zajrzeli także do miejscowego kościoła oraz udali się do pobliskiej puszczy, która jest świadkiem walk narodowowyzwoleńczych. Kolejny dzień przyniósł w prezencie owocną wycieczkę do Wilna. Przy grobie marszałka Józefa Piłsudskiego dzieci zaczerpnęły sporo wiedzy o tej słynnej postaci, zapaliły znicze, następnie



Zamek w Trokach. Fot. archiwum SWP

udały się do parku rozrywkowego. Doznanych wrażeń nie da się ująć w pełnym zakresie, to trzeba było przeżyć i poczuć sercem – tę radość, która wypełniała nasze dzieci.

Andżela Dajlidko, wicedyrektor Gimnazjum im. Michała Balińskiego w Jaszunach:

Rok 2018 jest szczególny dla Polski, to świętowanie setnej rocznicy odzyskania niepodległości, a więc zajęcia edukacyjne były organizowane tak, aby uczestnicy mogli doskonalić znajomość języka ojczystego, poznawać ciekawe fakty z życia i historii Polaków zamieszkujących w Polsce, jak również poza jej granicami. Bawiliśmy się słowami, tworzyliśmy, aktywnie spędzaliśmy czas, rozwijaliśmy swoje pasje. Swoistą inauguracją letniego wypoczynku był drugi dzień półkolonii pt. „Patriotyczne karaoke”. To było niezapomniane spotkanie z muzyką i polską piosenką. Przypomnieliśmy znane już pieśni patriotyczne, poznaliśmy nowe tytuły i teksty. Wspólny śpiew i wspólne wzruszenia sprawiły, że czuliśmy się jedną wielką rodziną. Rodziną, która ma wspólną przeszłość i wspólną przyszłość. Podczas kolejnych dni uczestnicy wzbogacili wiedzę z zakresu historii, sztuki, geografii Polski, poznali też wielkich Polaków. Zapoznali się z twórczością Iwony Chmielewskiej, autorki „myślących” książek. Tworzyli metodą „czterech misek” swoje historie i książki. Uczyli się jednym wyrazem lub krótkim zdaniem przekazywać głęboką i wielką treść. Nie zabrakło też zajęć przybliżających obrzędy i zwyczaje ludowe. Perłą realizowanego programu półkolonii były wycieczki autokarowe do Żułowa – miejsca urodzenia marszałka Józefa Piłsudskiego oraz kościoła pw. Św.

Kazimierza w Powiewiórze, w którym ochrzczony został przyszły Marszałek. Praca z dziećmi podczas wakacji pozwala na lepsze poznanie indywidualności każdego dziecka, jego talentów, zainteresowań, uczy współpracy w grupie, dlatego jest bardzo potrzebna zarówno dla ucznia jak i jego nauczyciela. Cieszymy się, że trzydziścioro uczniów i uczennic naszej szkoły mogło uczestniczyć w tym projekcie.

Wychowawcy półkolonii organizowanych w Gimnazjum im. Anny Krepsztul w Butrymańcach:

Podstawowym elementem stało się wprowadzenie najmłodszych uczniów w ważne zagadnienia z zakresu wychowania patriotycznego i historii Polski poprzez ciekawą prezentację legend oraz poznawanie miast Polski. Podczas kolonii nie zapomniano o ważnych wydarzeniach historycznych, które miały miejsce w pobliskich terenach. Uczniowie udali się do wsi Koniuchy i na cmentarz w Butrymańcach, gdzie zapalili znicze oraz w ich intencji odmówili krótką modlitwę. Perłą półkolonii był wyjazd do Wilna śladami wielkich Polaków. Uczestnicy zwiedzili Wileńską Rosę i wiele zabytków związanych z Polską. Wspólne przebywanie, zabawy, warsztaty podczas półkolonii to szansa na kształtowanie postaw sprzyjających rozwojowi fizycznemu i emocjonalnemu oraz umiejętności współpracy w grupie, na co nie ma czasu wychowawca podczas roku szkolnego. Dzieci zapoznały się z pojęciem intelektu emocjonalnego, próbowali nazywać swoje emocje, wytłumaczyć swoje samopoczucie w różnych sytuacjach życiowych. Odważnie wypowiadali się i proponowali rozwiązania problemu na temat powstawania tych emocji.

Nauczyciele – wychowawcy półkolonii Pro-gimnazjum im. Jana Pawła II w Wilnie:

Wakacje letnie nasi najmłodszy uczniowie rozpoczęli dwutygodniowym obozem. Był to czas bardzo intensywny, nasycony zintegrowanymi zajęciami zarówno w szkole, jak i w plenerze. Głównym motywem przewijającym się przez wszystkie dni półkolonii były obchody rocznicy stulecia odzyskania niepodległości przez Polskę i Litwę. Uczestnicy obozu brali udział w inscenizacji legendy o żelaznym wilku na placu katedralnym obok pomnika księcia Gedyminas, a nad rzeką wystęchali legendy o walecznej Syrence. Zwiedzili też Katedrę wraz z kaplicą św. Kazimierza – patrona Polski i Litwy. Małe rączki zrobiły godło Polski i flagę Litwy, podróżowały palcem po mapie Polski i Litwy. Podczas zajęć z ceramiki, doświadczwały przeplatania się historii i kultury. W trakcie muzycznych powitań obozowicze poznali tańce ludowe oraz harcerskie piosenki i zabawy. Oprócz wątków patriotycznych, dzieci poznawały tajemnice iluzji, wesoło spędziły czas na kręgielni, przenikły do tajemniczego, odległego świata dinozaurów. Miały też okazję zwiedzić muzeum zoologiczne, a także spotkać się na zajęciach z Gongiem – psem terapeutycznym, który ponad dwie godziny wtajemniczał dzieci w świat zmysłów ludzi i psów. Czas obozu był czasem aktywnego, twórczego i wielozmysłowego poznawania świata w gronie rówieśników.



Marcin Teodorczyk

Dziewczyny kontra chłopcy we współczesnym języku młodzieżowym

Fot. Pixabay

W poprzednich numerach pisałem o języku młodzieżowym, pokazując przykłady najnowszych trendów komunikacyjnych, a przecież język ten jest bardzo produktywny i trudno za nim nadążyć. Czasem trendy komunikacyjne (obrazki także pełnią funkcję komunikatów i są istotne w przekazach internetowych) to kwestia mody, ale mimo tego niektóre jego elementy mają stałą bazę i są związane w dużej mierze z etapem dojrzewania, rolami w grupie, kodem porozumiewania się, który również wynika z płci i psychologii rozwojowej¹.

Analizując aktualne zjawiska języka młodzieżowego, którym poświęciłem dwa rozdziały w swojej książce *Zakaz wstępu! O młodzieżowej (pop)kulturze i relacjach społecznych*, zaskoczyło mnie to, jak użytkownicy internetu skutecznie dyskredytują lekcje języka polskiego i przy okazji swoją własną kulturę osobistą. Sposób komunikowania w mediach społecznościowych jest niechlujny, ale też młodzi ludzie zupełnie nie przywiązują wagi do tego, by dopasować komunikat do odbiorcy. Nastolatki pytające na Twitterze prezydenta Andrzeja Dudę, czy lubi muzykę Zayna Malika, nie dość, że kompletnie zignorowały formy grzecznościowe należne głowie państwa, to jeszcze zupełnie nie przejęły się zasadami pisowni. Chyba najgorsze jest przyzwolenie na taki język, skoro nie jest to odbierane jako niegrzeczne zachowanie. Ale zmieniają się czasy, za pośrednictwem smartfonu trudno komunikować się pełnymi zdaniami, pilnować interpunkcji.

Polonistki i poloniści powinni zgrzytać zębami z przeżenienia, ale przede wszystkim powinni wiedzieć, że tak młodzi ludzie się komunikują ze wszystkimi, nie tylko między sobą. Pamiętam warsztaty językowe dla młodzieży licealnej sprzed lat (nie były to typowe lekcje), które prowadziłem w oparciu o popularne czasopisma młodzieżowe – wówczas nastolatki mogły przejrzeć się jak w zwierciadle w swoich własnych komunikatach. To jest jakiś trop, by spróbować zapanować nad plagą niechlujstwa komunikacyjnego u młodych ludzi. Chociaż powinno się większy nacisk położyć na kulturę języka polskiego w szkołach.

Sto określeń na dziewczyny

Poniższy tekst jest skrótem analiz z mojej książki, zredagowanym na potrzeby niniejszego artykułu. To tylko przykład trendu językowego, ale dość dobrze pokazujący, jak odbija się płeć w języku i jaka kryje się za tym wizja

1 Tekst pierwotnie ukazał się na moim blogu marcinteodorczyk.natemat.pl. Wersja ta jest uaktualniona i zmieniona na potrzeby publikacji w czasopiśmie specjalistycznym.

świata. Dla porównania – portal Miejski.pl, który można uznać za słownik współczesnej polszczyzny potocznej, podaje ponad 100 haseł związanych z dziewczynami, a tylko kilkanaście związanych z chłopcami (po wpisaniu do wyszukiwarki haseł: 'dziewczyna', 'chłopiec'). To także udowadnia, że produktywność określeń związanych z dziewczynami jest nieporównywalnie większa i odwrotnie proporcjonalna do ich pozycji społecznej.

Dziewczyny są *typiarami*, *świniami*, *laskami*, *lachonami*, *festyniarzami*, *foczkami*, *dupami*, *szprychami*, *dziewojami*, *larwami*, *cziksami*, *sukami*, *barbie*, *dziuniami*, *raszplami*, *panienkami*. Tych określeń jest bardzo dużo. Większość z nich jest nacechowana seksualnie. Mówienie o dziewczynie *świnia* czy *lachon* wprost odnosi się do przedmiotowego traktowania. Określenia te są obelżywe. Niestety, niektóre dziewczyny również siebie w ten sposób określają. Przejmują słownictwo chłopaków, niby dla żartów, ale w ten sposób szykanują siebie i akceptują zjawisko. Historia języka polskiego pokazuje, że określenia kobiet zmieniały się w pejoratywne, głównie w kontekście seksualnym. *Lafirynda* oznaczała *elegantkę*, *dziewka* – *dziewicę*, *kurtyzana* – *damę dworu*. Obecnie status taki otrzymują słowa zdawałoby się neutralne jak *panienka* czy *dziewczynka* (w niektórych kontekstach nawet określenie *profesjonalistka* ma konotacje seksualne, wspominałem o tym w poprzednich artykułach w tej rubryce).

Niechlujstwo językowe to ledwie jeden z problemów młodzieżowej komunikacji. Odbijają się w niej przede wszystkim relacje rówieśnicze, wobec dorosłych, stosunek do świata, a także ich własna rzeczywistość, o której dorośli często nie mają pojęcia.

Myślę, że ten trend mnożenia określeń dziewczyn głównie w kontekście seksualnym jest propagowany m.in. przez twórczość hip-hopową, w której nadal dominuje stereotyp *blokera* czy *dresiarza* rapującego o swoim otoczeniu, w tym o relacjach z dziewczynami. Hip-hop, obok disco polo, jest najpopularniejszym gatunkiem muzycznym w Polsce – raperzy biją rekordy sprzedaży i wyświetleń teledysków, zarabiając przy tym miliony. Ten sukces wynika to również z wieku, zainteresowań, podkreślenia różnicy płciowej i konstruowania własnej tożsamości męczyzny w kulturze patriarchalnej, czasem jest to powielanie schematów dorosłych. Ale tak też było za moich czasów. Wpływ na to ma popkultura, wszechobecna pornografia i społeczne przyzwolenie (choć u dorosłych ma szansę się ono zmienić po akcji *#metoo*, przynajmniej w oficjalnych przekazach). Amerykańska kultura hip-hopowa, jako wzorzec dla innych, manifestuje wręcz takie podejście do dziewczyn.

Sukces najpopularniejszego zespołu w Polsce sprzed dwóch lat, czyli Gangu Albanii i jego lidera Popka podkreślającego wręcz mizoginistyczny i zarazem bardzo przedmiotowy stosunek do kobiet jest pokłosiem tej tendencji, która przy okazji bardzo dobrze się sprzedaje. To niektórych dziewcząt nawet nie oburza, wywołuje pozbawiony refleksji śmiech, że to o nich Popek nawija. Owszem,

zespół ten podkreśla dystans do świata i pewną kreację „artystyczną”, ale słowa zostają wypowiedziane i utrwalają przekaz. Zwłaszcza dla chłopców, którzy mają z tego tzw. „beke” lub chcą być jak ich idol. Do tego Popek jest bardzo wulgarny. Ostatnio został zaproszony do udziału w popularnym programie tanecznym generującym największą oglądalność w Polsce, więc przejście do mainstreamu automatycznie złagodził też jego przekaz.

Chłopcy mniej liczni w słowniku

Skoro mowa o chłopakach, to warto zwrócić uwagę na to, że te określenia nie są nacechowane seksualnie. Mamy więc *typa*, *kolesia*, *ziomala*, *bro* (ang *brother* - brat), *mordę*, *moška*, *gostka* itp. Te sformułowania dotyczą komunikowania się wewnątrz grupy kumpli. Jednak, gdy chce się ośmieszyć kolegę, sięga się po określenia umniejszające, a więc nawiązujące do dziewczyn (*Ken*, *solar* – czyli o chłopakach dbających o siebie) i gejów. Według danych GUS-u „Społeczna percepcja mowy nienawiści” z 2007 roku, określenie *pedał* i *ciota* jest najpopularniejszą obelgą (przykład ten podawałem we wcześniejszych artykułach). To też odzwierciedla wzorce kulturowe dotyczące podziału płciowego, które mają swoje odbicie w kulturze świata dorosłych.

Nie zazdroszczę nauczycielkom i nauczycielom języka polskiego. Ale niechlujstwo językowe to

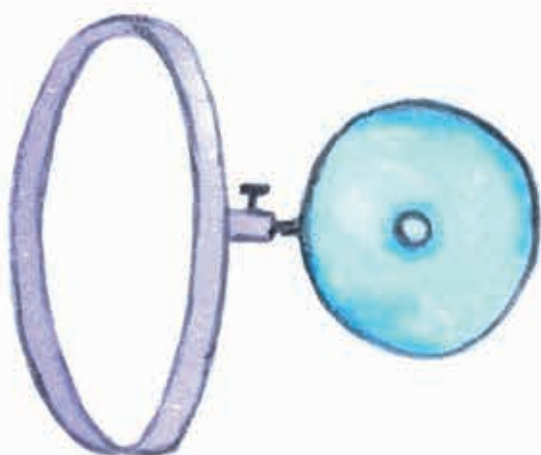
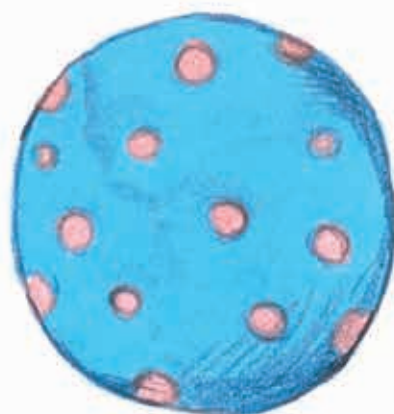
ledwie jeden z problemów młodzieżowej komunikacji. Odbijają się w niej przede wszystkim relacje rówieśnicze, nastawienie wobec dorosłych, stosunek do świata, a także ich własna rzeczywistość. To trudne, ale wymaga zbadania, z uwagi na kontekstualność języka młodzieżowego i kanały komunikowania się, które często nie są dostępne dla dorosłym. Jednak warto zrobić coś więcej, by nastolatki umiały komunikować się w języku polskim i dbały o kulturę języka polskiego choćby po to, by rozumiały komunikaty i umiały formułować własne sądy. Do tego trzeba także zachęcić ich do czytania książek – to podstawa i największe wyzwanie naszych czasów. Na razie wtórny analfabetyzm jest bardzo bolesnym faktem i nie można go akceptować.

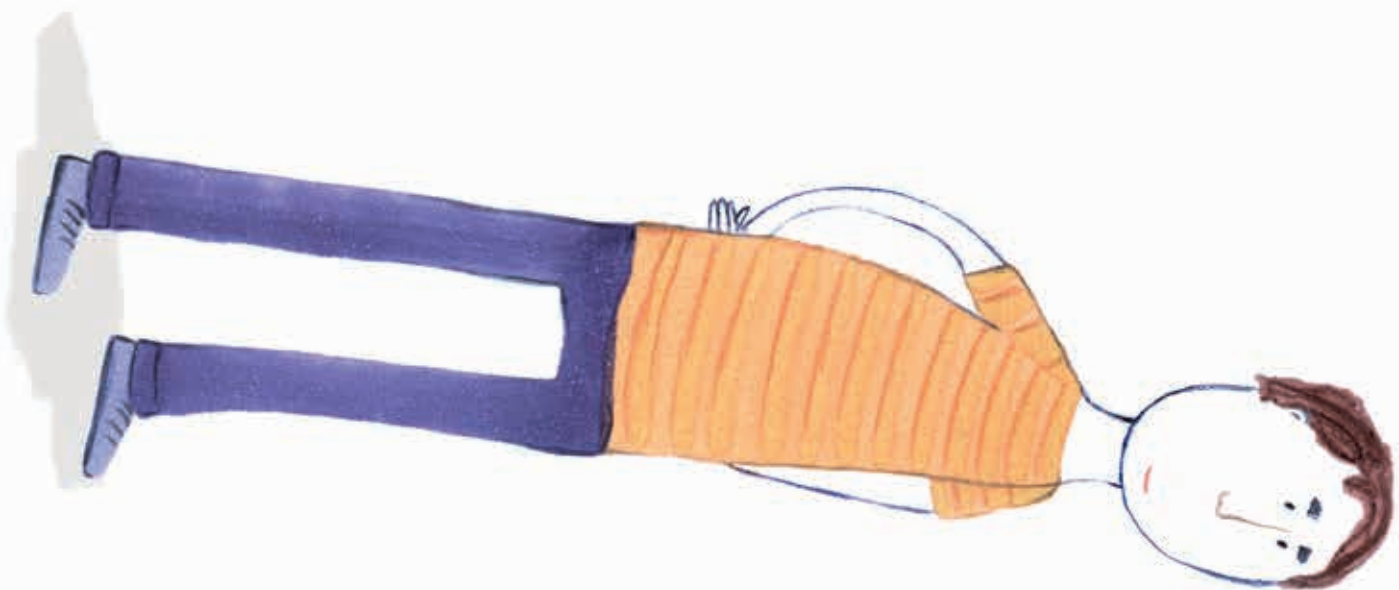


Marcin Teodorczyk

Z wykształcenia polonista ze specjalizacjami redaktora tekstu i nauczycielską, z zawodu redaktor czasopism specjalistycznych, a z pasji – ekspert od młodzieżowej kultury i aktualnych trendów. W kwartalniku „Uczymy, jak uczyć” pełni funkcję redaktora i sekretarza redakcji.

Autor książki *Zakaz wstępu! O młodzieżowej (pop)kulturze i relacjach społecznych*. Przez pięć lat tworzył autorską rubrykę poświęconą młodzieży w czasopiśmie „Problemy Opiekunów-Wychowawców”.





kasia
warpas



W NASTĘPNYM NUMERZE

- OŚWIATA POLSKA NA UKRAINIE
- NARODZINY NIEPODLEGŁEJ POLSKI
- GOTOWE SCENARIUSZE LEKCJI
- LEKTURY OBOWIĄZKOWE I UZUPEŁNIAJĄCE
- KĄCIK RODZICA DZIECKA DWUJĘZYCZNEGO

Dom Polonii,

ul. Pieniężnego 6, 14-100 Ostróda

Recepcja: 89 646 95 96,

mail: recepcja@dompoloniiostroda.pl

www.dompoloniiostroda.pl

