

CZĘSTOCHOWSKI

Biuletyn Oświatowy

**Kwartalnik
Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM”
w Częstochowie**

2

**(140)
2026**

ISSN 1425-011X



Województwo
Śląskie

Jednostka Oświatowa
Samorządu Województwa Śląskiego

wom
CZĘSTOCHOWA



2

Niewysłany promień nadziei.
List do Józefa Czapskiego

59

Nauka języka poprzez taniec
sztukę i wcielanie się w role

82

Samotność uczniów
a relacje rówieśnicze

93

IV Powiatowa Przedszkolna
Olimpiada Języka Angielskiego

RADA PROGRAMOWA

prof. dr hab. AGNIESZKA CZAJKOWSKA
dr hab. ELŻBIETA NAPORA, prof. UJD w Częstochowie
dr hab. ARTUR ŻYWIOŁEK, prof. UJD w Częstochowie
dr hab. JOLANTA KARBOWNICZEK, prof. Akademii WSEI
w Lublinie
dr hab. JAROSŁAW DURKA, prof. UK
dr SŁAWOMIR MAŚLIKOWSKI
JADWIGA MIELCZAREK
RENATA LIPNIEWSKA
ANETA ŻUREK
przewodnicząca

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Nauczyciele-konsultanci RODN „WOM”
w Częstochowie
Nauczyciele-doradcy metodyczni RODN „WOM”
w Częstochowie
Nauczyciele bibliotekarze PBP RODN „WOM”
w Częstochowie

REDAKTOR NACZELNY

AGNIESZKA GRUDZIŃSKA

ZASTĘPCA REDAKTORA

IWONA KMIĘCIAK

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

PAWEŁ WŁODARCZYK
przewodniczący
ZBIGNIEW BURDA
JOLANTA CZARNOTA

Zdjęcia wykorzystane
w „Częstochowskim Biuletynie Oświatowym”
pochodzą od autorów artykułów
oraz z serwisu magnific.com.

© Copyright by

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”
Częstochowa 2026

WYDAWCA

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”
w Częstochowie
42-200 Częstochowa, al. Jana Pawła II 126/130
tel. 34 360 60 04, 34 360 60 14, wew. 219, 221
cbo.womczest.edu.pl
agnieszka.grudzińska@womczest.edu.pl

SKŁAD, DRUK, OPRAWA

Wydawnictwo Regionalnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie
42-200 Częstochowa, al. Jana Pawła II 126/130
tel. 34 360 60 04, 34 360 60 14, wew. 552

Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania niezbędnych
poprawek, uzupełniania i skracania artykułów
oraz nadawania własnych tytułów
bez naruszania zasadniczych myśli autora.
Nadesłane materiały są publikowane
bez honorariów dla ich autorów.
Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów.



https://tiny.pl/y2p1s_gv

Kod QR oraz skrócony link
prowadzący do bieżącego
oraz do archiwalnych numerów
„Częstochowskiego
Biuletynu Oświatowego”
zapisanych w postaci
plików pdf.

Aneta Żurek – Słowo wstępne	1
-----------------------------------	---

EDUKACJA ARTYSTYCZNA I REGIONALNA

Marek Czarnołęski – Niewysłany promień nadziei. List do Józefa Czapskiego. Józef Czapski. Autoportrety, te malowane i te pisane... Wystawa w Galerii przy Schodach Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie	2
---	---

EDUKACJA CZYTELNICZA I MEDIALNA

dr Renata Sowada, Anna Dąbrowska, Anna Hiller – XXI Forum Bibliotekarzy Województwa Śląskiego „Biblioteka otwarta. Ludzie, technologie, praktyki”	32
Anna Dąbrowska, Małgorzata Grzybek, Anna Hiller – „Trzeba nie przestawać być dzieckiem”. Konkurs literacki i maraton czytelniczy zorganizowany w ramach obchodów Światowego Dnia Poezji	36

EDUKACJA HUMANISTYCZNA, RELIGIA, ETYKA

dr Joanna Bochaczek-Trąbska – O porażkach wielkiego umysłu	39
--	----

EDUKACJA MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZA

dr Agnieszka Kocela – Realizacja innowacyjnych zajęć dydaktycznych z fizyki z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności zdobytych w CERN	44
Izabela Szczęsny – Mikroplastik – niewidzialne zagrożenie w naszym środowisku. Scenariusz zajęć lekcyjnych	50

JĘZYKI OBCE I EDUKACJA EUROPEJSKA

dr Marcin M. Gliński – Nauczanie języka angielskiego uczniów z poważnymi zaburzeniami intelektualnymi: problem nadmiernej stymulacji emocjonalnej – studium przypadku	54
Dominika Tomecka – Bez podręcznika, z pasją – nauka języka poprzez taniec, sztukę i wcielanie się w role	59
Agnieszka Grudzińska, Marta Lipska – Kompetencje 4K oraz kulinaria w nauczaniu języka polskiego jako obcego	62

KSZTAŁCENIE I DORADZTWO ZAWODOWE

Szymon Jakóbk – Kompetencje miękkie w twardym biznesie. Jak skutecznie rozwijać komunikację na lekcjach biznesu i zarządzania?	66
---	----

PROJEKTY, PROGRAMY, SCENARIUSZE UROCZYSTOŚCI

Kinga Michalik – „Zielono mi!”. Dzień św. Patryka jako przykład dobrej praktyki dydaktycznej w V Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Częstochowie ...	75
---	----

WYCHOWANIE, PROFILAKTYKA I OPIEKA

dr hab. Elżbieta Napora – Samotność uczniów a relacje rówieśnicze – co pokazały badania?	82
Sandra Drzewiecka-Nogalska – Konspekt lekcji „Redakcja Dobrych Wiadomości: Misja – Odnaleźć sens”	85

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE I EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA

Anna Sobkowska, Joanna Konstanciak – IV Powiatowa Przedszkolna Olimpiada Języka Angielskiego	93
---	----

Z ŻYCIA SZKÓŁ I PLACÓWEK OŚWIATOWYCH

dr Adam Makówka – III Edycja Ogólnopolskiego Konkursu dla Uczniów Szkół Ponadpodstawowych „Angielski w medycynie”	95
--	----



Szanowni Państwo,

przekazujemy w Wasze ręce kolejny numer „Częstochowskiego Biuletynu Oświatowego”, kwartalnika Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, skierowanego do nauczycieli i kadry zarządzającej oświatą. W przejrzystej formie i przystępnym językiem wprowadza on czytelnika w świat edukacji. Zawiera artykuły metodyczne, teksty naukowo umocowane, przegląd wydarzeń branżowych.

Autorami artykułów są nauczyciele przedszkoli, wszystkich typów szkół i placówek wypowiadający się w swoich dziedzinach.

Przed współczesną oświatą stoją nieustannie nowe wyzwania wynikające ze zmian, które w perspektywie społecznej odczuwamy i w których uczestniczymy. Mamy nadzieję, że „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” jest dla Państwa źródłem służącym teoretycznym rozważaniom i refleksjom, a zarazem stanowi forum dzielenia się szeroko rozumianą praktyką zawodową.

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie upowszechnia dobre praktyki pedagogiczne za pośrednictwem własnej strony internetowej, poprzez bezpośrednią prezentację podczas konferencji, seminariów, warsztatów oraz w „Częstochowskim Biuletynie Oświatowym”.

Celem prezentacji dobrych praktyk jest wspomaganie dyrektorów, nauczycieli przedszkoli, szkół, placówek w realizacji zadań statutowych, podnoszenie jakości pracy, rozwijanie umiejętności i wiedzy, propagowanie kreatywności i innowacyjności, promocja sprawdzonych sposobów uzyskiwania pozytywnych efektów w pracy, promocja dobrych przedszkoli, szkół i placówek w środowisku lokalnym, aktywowanie nauczycieli do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem.

Serdecznie zapraszamy do współpracy oraz dzielenia się przykładami dobrej praktyki w zakresie realizacji podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa wyznaczanych corocznie przez Ministra Edukacji.

Więcej informacji na ten temat, a także materiały do pobrania znajdziecie Państwo na stronie internetowej RODN „WOM” w Częstochowie: www.womczest.edu.pl w zakładce „Zasoby edukacyjne”.

Życzę Czytelnikom inspirującej lektury, a Autorom satysfakcji płynącej z dokonywanych przemyśleń i dzielenia się ich rezultatami.

Anna Głuch

dyrektor

RODN „WOM” w Częstochowie

NIEWYSŁANY PROMIEŃ NADZIEI. LIST DO JÓZEFA CZAPSKIEGO.

Józef Czapski.

Autoportrety, te malowane i te pisane...

Wystawa w Galerii przy Schodach

Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie

Uchwałą z września 2025 roku Sejm RP ustanowił rok 2026 Rokiem Józefa Czapskiego, upamiętniając 130. rocznicę urodzin i 30. rocznicę śmierci twórcy. 3.04.1896–12.01.1993

Marek Czarnołęski

nauczyciel bibliotekarz

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie

Potrzeba pisania, notowania życia.

Szkice o snach, książkach, problemach, obrazach.

Maluję, żeby pisać.

Panie Józefie,
...proszę, wybaczyć mi pychę, której prawdopodobnie doświadczyli piszący o Twoim niełatwym życiu artysty i najwykleszego człowieka, lecz pragnę najlepiej jak potrafię, zauważyć Pana zaistnienie w poczcie awanturników sztuki. Nie, nie wyłącznie tej dwudziestowiecznej, która rozkwitła dzięki i Twoim, Panie Józefie, dziełom, ale trwającej od wieków w najautentyczniejszej formie wypowiedziania i komunikowania się ludzi.

Przy okazji organizowanej wiele lat temu wystawy w Bibliotece Głównej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, poświęconej Pana dziełom literackim, dziennikarz lokalnej prasy Tadeusz Piersiak swój tekst zatytułował:

Jest pisarz, będzie malarz. Miałem nadzieję, iż powiedzie się ówczesny zamysł, abym tuż po zrealizowanej ekspozycji stworzył pokaz może ten najbardziej oczekiwany, wybitnie wizualny, malarski. I tak, jak w życiu często bywa, nie zawsze marzenia spełniają się od razu. Na ich urzeczywistnienie trzeba albo zasłużyć, albo je wyprosić w modlitwie skierowanej do Opatrzności odpowiedzialnej za dobry los.

Ty, Panie Józefie, też cierpliwie czekałeś na objawienie się swego talentu, życiowej mądrości, wiedzy, duchowego doświadczenia. A to, co pięknie umiałeś skumulować w duszy, szczerze oddałeś poprzez swą twórczość tym, którzy Ciebie podziwiają, kochają i będą z Tobą na zawsze.



*Józef Czapski w plenerze
z nieodłącznym szkicownikiem*

Na przełomie lat 2000 i 2001 Pana oryginalne obrazy oraz rysunki wypełniły sale ekspozycyjne Muzeum Archidiecezjalnego przy ulicy św. Barbary w Częstochowie. Wyrażały i okazywały słowa radości, satysfakcji oraz nadziei. Oblicze zgromadzonych dzieł olśniło zarówno wrażliwców, jak i toczących wewnętrzne boje chcących dociec, jaki obraz sztuki malarskiej jest dla oczu najbliższy – treściowy, przeczulony w kontekście literackiej anegdoty, a może estetyczny, nienarzucający formy, li tylko drażniący bieguny zachwyty oraz serce mogące pojąć tajemnicę światła barw. W kolorach zaklęty jest żar ciepła i chłodu, miłości i nienawiści, agresji i dobroci.

Obok mnie, pomysłodawcy i współorganizatora ekspozycji, swój nieoceniony wkład w organizację wystawy miały zarówno instytucje, jak i osoby prywatne. Wraz z dyrektorem Muzeum Archidiecezji Częstochowskiej, księdzem Bogdanem Blajerem wyczerpujące materiały i eksponaty dotyczące Pana życia oraz twórczości pozyskaliśmy od: dyrektora Muzeum Archidiecezji Warszawskiej księdza Andrzeja Przekazińskiego, dyrektora Muzeum ASP w Warszawie w osobie pani Maryli Sitkowskiej, dyrektora Muzeum Narodowego w Krakowie w osobie pani Zofii Gołubiew, kierownictwa Biblioteki Książąt Czartoryskich w Krakowie w osobie pana Janusza Nowaka, pani Janiny Gąskiewicz z Sopotu – ostatniej opiekunki malarza,

rodziny artysty – pana Janusza Przewłockiego z Warszawy i pani Elżbiety Łubieńskiej-Colin z Krakowa, pana profesora Stanisława Rodzińskiego z Krakowa, pani Jadwigi Lesieckiej z Sopotu oraz pani Jadwigi Czarneckiej z Częstochowy. Ekspozycję Twoich dzieł, Panie Józefie, stworzonych olejno na płótnach oraz na papierach w technikach: tuszu, ołówka, akwareli, gwaszu, kredki, uzupełniało kilkadziesiąt archiwalnych zdjęć ukazujących Pana samego jako twórcę oraz osoby Panu bliskie, przyjaciół (Jana Cybisa, Zygmunta Waliszewskiego, Hannę Rudzką-Cybisową, Stanisława Rodzińskiego, Jacka Woźniakowskiego, Zygmunta Mycielskiego), żołnierzy (generała Władysława Andersa oraz kapelana wojska księdza Zdzisława Peszkowskiego), najbliższą rodzinę (siostry), redagujących paryską „Kulturę” i w niej pracujących (Czesława Miłosza, Adama Zagajewskiego, Lecha Czarneckiego, Janinę Gąskiewicz), otoczenie i wnętrza siedziby „Kultury”, a także pokój – pracownię Pana w Maisons-Laffitte.



*Maisons-Laffitte. Lech Czarnecki (w środku)
podczas posiłku w Domu Kultury Paryskiej.*

Obok od strony lewej:

Janina Gąskiewicz i Jacek Krawczyk

Ponadto, wystawa wzbogacona została o pamiątki w postaci chociażby Pańskiej palety z pędzlami, dwóch szkicowników, exlibrisu Panu poświęconego oraz czterech egzemplarzy dzienników. Cennym dodatkiem był całościowy zbiór artykułów prasowych, polskich i zagranicznych odnoszących się w treściach do Pana twórczości, a także losów biograficznych, wybór katalogów wraz z folderami wystaw indywidualnych Pana sztuki, prezentacja dwóch książek z dedykacjami skreślonymi Pana ręką dla Jadwigi Lesieckiej i Jadwigi Czarneckiej oraz wyeksponowanie Pana portretu narysowanego ołówkiem prawdopodobnie przez sa-

mego Waliszewskiego. Oto autograf poświęcony dla, już dzisiaj nieżyjącej mieszkanki Częstochowy, Jadwigi Czarneckiej. Była ona matką Lecha Czarneckiego, emigranta z pierwszej połowy lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, który osiadł w Paryżu we Francji i przez kilka dekad pracował w „Kulturze Paryskiej”, zajmując i opiekując się magazynem redakcji pisma:

Pani Jadwidze
Czarnecki
matko
deszła Ktoemu
i tak zawsze
poniżej arnemu
fale zawsze
te już bardzo sława
kierunek z niej głąb
szczęśliwym składem do
stop
Józef Czapski.

...Będzie malarz (...), nadzieja aktualna przez te wszystkie lata. Obsesyjne ogarnięcie Pana twórczości dokonało się na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Był to okres oficjalnego wybuchu zainteresowania dziełami Pana autorstwa, byłego kapisty, a w przeciagu ponad sześćdziesięcioletniej praktyki twórczej konsekwentnego kolorysty. Wiedziałem, iż w bastionie kulturotwórczym i politycznym, pod Paryżem, w Maisons-Laffitte mieszkał i tworzył Pan, wielki, wybitny i legendarny artysta malarz, rysownik, krytyk sztuki i pisarz, arystokrata Józef Czapski. Od samego początku powstania Grupy Twórczej Kapiści, w skrócie KP, był Pan wymieniany w biografii całościowej przyjaciół, która w latach dwudziestych i trzydziestych, a później czterdziestych, pięćdziesiątych, sześćdziesiątych XX wieku, już podzielona na wyzwolonych z niej autonomicznych twórców, zawojowała polski świat artystyczny, a właściwie malarski. Mogliście, Drogi Mistrzu, równać się wyłącznie z plejadą twórców europejskich: impresjonistami, post-

impresjonistami, fowistami, nabistami i oczywiście niektórymi odłamami awangardy niefiguratywnej, dla której wartości kolorystyczne obrazu plastycznego stanowiły, jeżeli nie naczelną rolę, to przynajmniej dominującą. Przez długi okres Pana postawy: polityczna, artystyczna, twórcza nie były w Polsce zanadto popularne, znane, jak i akceptowane, przynajmniej przez władze polityczno-kulturalne, tak jak chociażby Pana bliskich przyjaciół: Jana Cybisa, Hanny Rudzkiej-Cybisowej, Zygmunta Waliszewskiego, Piotra Potworowskiego czy Artura Nachta-Samborskiego. A dlatego, iż był Pan, Panie Józefie, orędownikiem prawdy historycznej, żyjącym w zgodzie z samym sobą, patrzącym na nas Polaków z dystansu perspektywy geograficznej, światopoglądowej, artystycznej i duchowej.



Kapiści: Artur Nacht-Samborski, Jan Cybis, Hanna Rudzka-Cybis (?), Dorota Berlinerblau (?) i Józef Czapski (?) w czasie pleneru we Francji; 1925 rok

Tak wspominał Pan tamte chwile:

(...) Nazwa kapistów przylgnęła do członków tzw. Komitetu Paryskiego (KP), który związał się w 1923 roku w Akademii Krakowskiej wśród uczniów Pankiewicza i miał jako cel wspólną wyprawę do Paryża (...) Więc coś nas łączyło poza przyjaźnią i magią Paryża? Przede wszystkim chyba to, co wspólnie, z całkowitą pewnością wyrzucaliśmy poza nawias malarstwa – walka o elementarz malarski i namiętna bezkompromisowość myślenia malarskiego. Jeżeli chodzi o nasze bóstwa, zdaje się, że jedno tylko nie podlegało fluktuacji w naszej ocenie: był nim i został Cézanne. Nawet nie Bonnard, który miał wielki wpływ na nas (...) W tym czasie, kiedy się na nowo krystalizowała endecja polska z Dmowskim – myśmy stworzyli grupę,

gdzie było dwóch Żydów, jeden Ukraińiec – zaraz po wojnie lwowskiej! – i jeden prawie Gruzin – Zyga Waliszewski, zarażony tamtym światem, zakochany w nim. Stworzyliśmy grupę polską wielonarodową, o której myślę dziś tak samo jak wtedy: że Polska wielonarodowa jest Polską, a nie Polską czystej krwi (...) Uderza mnie to, jak przecież inaczej niż moi przyjaciele kapiści wspominam okres paryski. Im wystarczy czasy te wspominać, by błogi uśmiech zakwitł na ich podstarzałych obliczach. Co do mnie, kiedy w 1935 roku wróciłem do Paryża na parę miesięcy, by napisać książkę o Pankiewicz, bałem się chodzić po Montparnassie, po dawnych moich ulicach. Miałem wrażenie, że są obluźgane moją krwią (...) Za to wiem, że lata 1931–1939, lata pobytu w Polsce i pracy w Polsce, były najszcześniejszym okresem mego życia (...)¹

Od momentu, w którym jako żołnierz wtopił się Pan w tę straszną, tułaczą zawieruchę II wojny światowej, do Polski już Pan nigdy nie powrócił. Najpierw Italia, a nieco później Paryż i Maisons-Laffitte. Oprócz Pana, Panie Józefie, dwóch z grona Pana paryskich przyjaciół malarzy, nie wróciło do Polski, aby tu doczekać swych późnych lat życia. Myślę o Józefie Jaremie, który mieszkał w Nicei, a potem po przeprowadzce, już do końca życia w Monachium i Sewerynie Boraczoku, który przez Bawarię dotarł do Stanów Zjednoczonych i swe twórcze życie zakończył w Richmond, w stanie Maine. Natomiast Piotr Potworowski przez wiele lat związany był z artystycznym środowiskiem Wielkiej Brytanii, a szczególnie Londynu, aż do roku 1958, w którym zdecydował się przyjechać do swej Ojczyzny. Po nieoczekiwanym, dobrym przyjęciu jego sztuki w Polsce, podjął decyzję o osiedleniu się w Polsce. Niestety, niedługo nacieszył się taką korzystną dla niego atmosferą. Zmarł w Warszawie, w roku 1962.

Piękne słowa skierował Pan pod adresem Pierre'a, jak nazywaliście swego kolegę kapiotę, w tekście poświęconym przyjacielowi, a zamieszczonym w Pana autorskiej książce *Patrząc: (...) Dochodziły do mnie wieści, że jest profesorem awangardowej Akademii w Bath, w Anglii, że jest ceniony, nabywany przez galerie i kolekcjo-*

*nerów angielskich, że jest członkiem znanej malarzkiej London Group. Dowiedziałem się później o jego powrocie do Polski, o tamtejszych sukcesach malarza i dekoratora teatralnego, mianowaniu go profesorem w Poznaniu i Gdańsku i o tym, że został laureatem na Biennale w Wenecji. Rok temu, na wystawie polskich malarzy w Musée de L'art. Moderne duży obraz Potworowskiego – biały akt kobiecy na pasiastej kołdrze – był wśród tych obrazów z Polski chyba najefektowniejszy, najbardziej nowoczesny. Spotkaliśmy się po latach, miałem tu wówczas własną wystawę, tylko co wyszło moje Oko. Po obejrzeniu mojej wystawy i przeczytaniu książki, w dyskusji, a potem listownie zarzucił mi po przyjacielsku, że tkwię zbyt w zmurzałej przeszłości, w jakiejś wierności duchom młodości heroiczno-krakowsko-paryskiej kapistów, opartej na okropnym nieporozumieniu, niezrozumieniu wartości zjawisk malarzskich współczesnych. Tym niezrozumieniem dla Potworowskiego była ewolucja odprzedmiotowania się w sztuce. Herbert Read pisze o malarstwie abstrakcyjnym, że ogarnęło świat błyskawicznie, jak pożar lasu. Potworowski dał się temu pożarowi ogarnąć z entuzjazmem, żył w tym żywiole. Dodawał przy tym, że interesuje go dziś dotarcie do sławy światowej, jedynej, która znaczy. Nie było w tym żadnej fałszywej nuty – Potworowski naprawdę tylko we wszechświatowych przeciągach czuł się w domu (...)*²

Seweryn Boraczok, nazywany Erunio. Pochodził z Ukrainy. Urodził się w Trembowli. Należy zwrócić uwagę, iż grupa kapistów złożona była z młodych artystów wywodzących się z różnych narodów. Wśród tej gromadki artystycznych zapaleńców jedynie sztuka potrafiła jednoczyć wielokulturowości, światopoglądy, odmienności klasowe, polityczne, społeczne i inne także. We wspomnieniu o przyjacielu napisał Pan, że Erunia zawsze było wszędzie dużo. Był duszą towarzystwa, wesoły, z ujmującym dowcipem odnajdujący się w każdej sytuacji, pomocny każdemu potrzebującemu. Podobno był zmysłowym, intuicyjnym wrażliwcem wyczulonym na kolor. Swą sferę poznawania szeroko otwierał dla ówczesnych, wszelkich, nowoczesnych i aktualnych trendów

w sztuce. Zygmunt Waliszewski był już wtedy bardzo chory. Przeżył amputację obu nóg.

Dosłownie za ścianą Pana pomieszczeń mieszkało małżeństwo Cybisów. Seweryn Boraczok stał się dla wszystkich nieuciążliwym lokatorem. Mniej więcej od roku 1929 zaczął coraz częściej jeździć do Ukrainy, aby zarobkowo odnawiać i konserwować w świątyniach prawosławnych freski. Wspomina Pan, Panie Józefie, że ostatni raz widzieliście się obaj w niewielkiej, ciasnej od nadmiaru gości restauracji paryskiej legendarnej dzielnicy Montparnasse. Był zakochany nie tylko w swej przyszłej żonie Dixi, ale przede wszystkim w sztuce: (...) *Wiesz, ja to moje malarstwo lepię jak wielką świecę, wszystko w nią wkładam, żeby ta świeca była wyższa i więcej świeciła* (...)³ Jeszcze może kilka słów o wielkiej indywidualności Pana pokolenia, Panie Józefie, o bliskim przyjacielu, Józefie Jarema. Kreacje artystyczne tegoż twórcy, to nie tylko czyste malarstwo sztalugowe, ale także myślenie o teatrze. Założył przecież w Krakowie teatr *Cricot*, który prowadził do roku 1939. Malarstwo jego, odkąd sięga Pan pamięcią, zawsze poddawane było wielu perturbacjom i metamorfozom. Spotkaliście się po wspólnych latach paryskich w Bagdadzie lub Kairze, kiedy tam, do Środkowego Wschodu dotarła Armia Polska gen. Andersa. Józek, jak nazywaliście w gronie zaprzyjaźnionym, Jarema zaskoczył Pana swym niezwykle osobistym odkryciem, czy też może nowym doświadczeniem. Odnalazł Pan w nim *skrajnego impresjonistę*. Przyznał się do doświadczenia, którego doznał tylko tam, tylko w Kairze, a mianowicie zrozumiał światło impresjonizmu.

Był przekonany, że zrozumienie filozofii malarstwa i roli koloru oraz światłocienia impresjonistów może się dokonywać wyłącznie tam, w atmosferze i klimacie Środkowego Wschodu. Jakąś sobie tylko wiadomą pedagogiką ducha i perswazją własnego przykładu udaje mu się przekonać rodzimych, młodych malarzy irackich do tworzenia prac w konwencji tzw. *impresjonizmu zbrutalizowanego*, który doktrynalnie wymagał od malarza stosowania tylko czystych kolorów z konsekwencją uzyskiwania z nich jak najczystszych barw.

Oczywiście z pominięciem od dawna wyeliminowanej z palety czerni.

Zbliża się następny okres zmian formalnych, ikonograficznych w sztuce Jaremy. Powraca do poszukiwań bardziej abstrakcyjnych, form dość dalekich od założeń impresjonizmu. Od roku 1950, kiedy osiadł z żoną, malarką Marią Sperling w Nicei, staje się Jarema ortodoksyjnym wyznawcą i propagatorem sztuki bezprzedmiotowej. Tradycyjny warsztat malarzski wzbogaca o projektowanie i wykonywanie dzięki krosnom tkackim artystycznych tkanin użytkowo-dekoracyjnych. Dywany, gobeliny, makaty.

Tak Pan wspomina Wasze relacje w artykule pt.: *Józef Jarema. Wspomnienie niepełne*, które jest w spisie treści książki *Patrząc. (...) Jego pewniki artystyczne coraz to mnie drażniły, gdy jego nieugięta wiara w absolutny sens sztuki i dążenie uparte mnie wzruszały. Ale najważniejsza chyba epoka malarska Jaremy – lata 1950–1974 przeszła poza mną, nie znam jej, drogi nasze w tym okresie się rozeszły. Jarema był pryncypialnym wyznawcą czystej abstrakcji, ja sam byłem jak najdalej od tych skrajnych teorii abstrakcjonistów (zdawały się one prawie obowiązujące przez szereg lat również i w Paryżu) i nigdy nie dołączyłem do jego – Jaremy – ówczesnych akcji i wystaw, nawet nie dojechałem do Nicei na Rue de la Lanterne, by jego prace obejrzeć. (...) Szereg tygodni mieszkała u nich na rok przed śmiercią, siostra – Maria Jarema; przyjeżdżał Gombrowicz z Vence, Jan Cybis na kilka miesięcy przed śmiercią również dotarł na Rue de la Lanterne* (...) ⁴

Jan Cybis, Pana wielki przyjaciel, obok Zygmunta Waliszewskiego autorytet solidnej malarskiej roboty. We wszystkich kapistowskich wspomnieniach, w artykułach i opracowaniach odnoszących się do Waszej *paryskiej grupy*, Cybis jawi się jako duchowy i ideowy mentor kilkunastoosobowej gromadki nieopierzonych jeszcze studentów Filii Paryskiej Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, którzy w latach 20. i 30. ubiegłego stulecia nie przypuszczali, że w czasie następnych dekad twórczość, przynajmniej większości kapistów, tak bardzo odcisnie swe piętno w polskiej sztuce wspól-

czesnej. Jan Cybis, zanim przyjął rolę profesora malarstwa w powojennej Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, będąc teoretykiem założeń artystycznych realizowanych w praktyce przez kapistów, często oceniał prace swych najbliższych, współtworzących kreacje postimpresjonistyczne. Bywało, że pedagogika artysty wykraczała poza krąg przyjaciół. Dlatego i Pana, Panie Józefie, postawa estetyczna nie uszła uwadze *Wielkiego Pana* malarstwa polskiego. Jeden z zapisów z roku 1956 *Notatek malar-skich. Dzienników 1954–1966* Jana Cybisa, wydanych przez PIW, w roku 1980, przytacza krótką relację autora tekstów o spotkaniu ze Stanisławem Lorentzem, muzeologiem, historykiem sztuki, w latach 1935–1982 dyrektorem Muzeum Narodowego w Warszawie. Cybis pisze, że Lorentz przywiózł zdjęcia, fotosy Pana obrazów. Odnosi się do Pana: *Józio*, rozważając ten Pana odmienny, dziwny świat. Według omawiającego fotografie, treści prac były adekwatne do Pana dziwaczного, znacznego, trochę ponad normę wzrostu.

Atmosferę obrazów porównał do klimatów literackich Kafki i Dostojewskiego. Zauważył, że wystawa w tamtych latach, w Polsce, Pańskich dzieł miałyby uzasadnienie oraz powodzenie. Mogłaby być odebrana jako *drogowskaz* dla pokolenia ówczesnych młodych egzystencjalistów. Z tego samego roku znalazłem w *Dzienniku* opis wyjazdu naszego *Papieża* polskiego malarstwa kolorystycznego do Paryża w związku z nominowaniem Jego kompozycji malar-skich do Międzynarodowej Nagrody Guggenheima, którą w dziedzinie malarstwa przyznawano w latach 1956–1964. Cybis pisze, że przed wyjazdem, w nocy i w nastroju pożegnalnym czytał Eugène Fromenteina, francuskiego malarza, krytyka sztuki i pisarza. Podobno zawsze był wzruszony kiedy czytał tego autora, którego książka o malarstwie flamandzkim, hollenderskim i niderlandzkim *Mistrzowie dawni* była wydana w tłumaczeniu samego malarza w roku 1956. Spolszczenia oryginalnego tekstu Cybis dokonał w czasie kilkuletniego pobytu w Krzemieńcu podczas II wojny światowej. 19 listopada roku 1956 przybył do hotelu paryskiego Hôtel de Londres przy rue Bonaparte nr 3.

Od razu zatelefonował do Pana, Panie Józefie. Już dnia następnego złożył Panu wizytę w Maisons-Laffitte. Jan Cybis rozmyśla w tekście o swoich szansach w konkursie. Zdaje sobie sprawę, że on sam nie ma najmniejszego wpływu, aby werdykt komisji był jak najbardziej jemu sprzyjający. Nawet Ambasada Polska w Paryżu nic nie wiedziała o konkursie.

W paryskich kręgach zainteresowanych konkursem i nagrodą panowała opinia, iż o laureacie będą decydowały takie czynniki jak: przyjaźnie i znajomości indywidualne oraz siła abstrakcji w koncepcjach dzieł. Ponoć nagroda główna przygotowywana była dla malarza Marcela Gromaire'a, który ją w tej 1 edycji w roku 1956 otrzymał, ale tylko jako zdobywca Narodowej Nagrody Guggenheima. Cybis, natomiast stwierdził, że ma znikome szanse zostać wyróżnionym, że raczej powinien zajmować się sobą w kwestiach, w których może decydować. Kulisy konkursu, krytyka, dziennikarze, prasa... Był uczestnikiem cocktailu, który zorganizował Kot Jeleński.

Kilku krytyków sztuki i parę osób z prasy zapoznał w czasie spotkania i dyskusji z udziałem malarzy młodszych pokoleń. 23 listopada poszedł Pan z Janem Cybisem do Waldemara George'a, właściwie Jerzego Waldemara Jarocińskiego, który był krytykiem i historykiem sztuki urodzonym w Polsce, ale mieszkającym we Francji. Niestety, George nie podjął Was Pano-wie. Był chory. W ciągu nocy przyjmował morfinę. Miał później oddzwonić i podać nowy termin spotkania. Przekazał Pan również swemu gościowi informację o ukazaniu się we Francji artykułu o nim, pióra Jacka Woźniakowskiego. Zapewniał Pan Cybisa, że został *świetnie* napisany. Został Pan zaproszony do redakcji *L'Oeil*. Okazało się, że Waldemar George jest wydawcą pisma „Prisme”. Właśnie w nim Woźniakowski zamieścił tekst mówiący o kilku ostatnich latach polskiego malarstwa. Drugi artykuł był tym o Janie Cybisie. W artykule o malarzu i profesorze znalazły się teksty: charakterystyka twórczości artysty oraz trzy potężne cytaty z wypowiedzi o sztuce Diego Rivery, Felicjana Szczęsnego Kowarskiego i Jerzego Wolffa.

Oba zostały przetłumaczone i ukazały się w języku francuskim. Akurat publikacja zbiegła się z wystawą prac konkursowych. W czasie pobytu w Paryżu Jan Cybis wracał wspomnieniami do dziesięciu lat tu przemieszkających jako kapista. Zachodził do kawiarni, siadał i rozmyślał. Doskonale rozpoznawał znajome uliczki, architekturę, urokliwe zaułki, tylko brakowało mu jednego: (...) *Tylko kompania dawna się rozleciała. W kawiarni nie spotykam już znajomych twarzy. Józio z chorą Marynią mieszka w Maisons-Laffitte. Jestem turystą. Nie jestem turystą, który odkrywa – przynajmniej jak dotąd – odświeżam tylko wspomnienia, odkrywałem w młodości (...)*⁵ No i wreszcie był Cybis u Waldemara George'a zamieszkałego przy rue de Seine 54. 27 listopada nastąpiło rozstrzygnięcie Międzynarodowej Nagrody Guggenheima, której laureatem został malarz angielski Ben Nicholson.

Nasz narodowy kandydat, Jan Cybis, podobnie do Gromaire'a został uhonorowany Narodową Nagrodą Guggenheima. Ale, pomimo wszystko, to wielkie osiągnięcie i wyróżnienie wśród tylu wspaniałych artystów tworzących w Polsce. Było jeszcze jedno spotkanie Panów w czasie pobytu Guggenheimowskiego Jana Cybisa w Paryżu. Miał Pan oglądać, jak zapisał, Jego: *biedne płótna. Szkoda, że w tak niekorzystnym świetle. I to jeszcze przelknę, skoro muszę (...)*⁶ A, potem skreślił do Pana list, oto krótki, początkowy fragment: (...) *List do Józia. Dziękuję Ci za wczorajszy dzień. Był mi bardzo potrzebny. Dużo mi pomogłeś. Istnieją w życiu wypadki niebezpieczne, np. dostać się w tryby maszyny, której nie znasz. Trzeba ją poznać, chcąc się z niej wyplątać, a nie zostać zdruzgotany. Guggenheim, jak biorę to w szerszym znaczeniu, razem nawet z Kotem Jeleńskim, jest taką maszyną. Nie wiem, co przedstawia Francastel, ale powiedział rzecz interesującą o wystawie Gugg.: To jest zabójstwo malarstwa i malarzy. (...) Wielki handel sztuką, takie instytucje jak Guggenheim, wszelki snobizm jako pomagier szukają wedet, aby je puścić z wielkim hałasem w ruch i żyć z nich. Takich wedet malarskich nie potrzeba im wiele (...) Nie chodzi przy tym, jak wiesz, o jakość malarską,*

chodzi tylko o cechy frapujące (...) Że często trafiają na artystów dobrych, to nie z miłości do sztuki, i nie zmienia to podstaw do oceny (...) *Naturalnie, że chciałbym, jak każdy, zostać wedetą, ale obejdzie się również bez tego; wedetą główną, bo małą zostałem (...)* Ważne dla mnie wczoraj było, czy mnie posądzisz o epigonizm. To nic, że wewnętrznie jestem pewny siebie, trochę potwierdzenia jest nam potrzebne zawsze (...)⁷ Niestety, te słowa skierowane do Pana nie mogły zrewolucjonizować panujących układów w malarstwie.

W roku 1957 Jan Cybis zapisał w swym *Dzienniku*, że rozumie problematykę sztuki abstrakcyjnej, widzi w niej dużo cech wartościowych i ma nadzieję, iż to całe dobro twórczej konwencji w sposób naturalny przeniknęło do jego malarstwa. Choć podkreślił, że czuje ogromną awersję do świadomego budowania swoich kompozycji z duchem sztuki bezprzedmiotowej. I, nagle ożywczy zapis wykrzykujący fakt otrzymania przez Pana, Panie Józefie, listu od Era i Dixi Boraczoków. Ponoć treść jego to: (...) *Jedno rozpaczliwe wołanie ludzi osamotnionych o przyjaźń (...)*⁸ Odniosł się zaraz po tym bezpośrednio do Pana zwierzeń przed nim. Napisał, że jest świadkiem jedynie samych nieszczęść, wśród których: (...) *Józio stęka z malarstwem, że mu nie idzie (...)*⁹ Jest rok 1960. Jan Cybis zapisał, że Stanisław Szczepański, także niegdysiejszy kapista, pożyczył mu książkę Pana autorstwa *Oko*. Niestety, przy okazji dał wyraz swej dezaprobaty dla tegoż wydawnictwa. Ogólnie biorąc, według Cybisa, w treści książki panuje nastrój przeszłości i zapomnienia. Ale, przeczytał także wiele wspaniałych Pana wspomnień o sobie samym: (...) *Sporo serdecznych, przyjaznych słów Józia i anegdot o mnie. Bóg raczy wiedzieć, czy zasłużonych (...)*¹⁰ Janowi Cybisowi było miło. Wywołał Pan w nim dobry, pogodny nastrój. Zaśmiewał się z cytowanych tam dowcipów. Oceniał Pana jako człowieka z dużym poczuciem humoru i przede wszystkim dobrego. Jako autor tekstu pragnął Pan zatrzymać czytelnika po stronie Jana Cybisa, ukazać go z dobrej strony. Gdyby było inaczej mógłby Pan wyolbrzymić słabe strony

swego przyjaciela, jednocześnie rezygnując z watorów wyniesionych po same niebiosa.

Zdzisław Kępiński również negatywnie przyjął Pana publikację. Cybis otwarcie przyznaje się do wyparcia przed nim wszelkich zażyłości przyjacielskich, które Was Panowie łączyły. W tej ocenie miał podobno zgodzić się ze stanowiskiem historyka sztuki. Wyrzuty we wnętrzu Jana Cybisa pozostały: (...) *Widocznie książka wyraża jakąś prawdę. Bardzo naszą. Mękę tych z nas, którzy tęsknią za malarstwem, naszą nieszczęśliwą miłość. Nie udaje nam się ona, nie umiemy jej (...)* *Nie jest to ani piękne, ani wesołe. Dlatego może w tej książce Czapski tak dobrze napisał o Soutinie (...)*¹¹ Artysta zostawia w zapisach ślad swoich ogromnych rozterek związanych z malarskim procesem twórczym.

Marzy o zupełnie innym charakterze wewnętrznym, jak i innym przepisie na dobre malarstwo. Tak jak Fromentin rozważał nad Rembrandtem tak Pan pisał w książce o Soutinie. Twórcze nerwy, katorżnicza i bezrozumna praca w męce. Wśród zapisów *Notatek malarskich* z roku 1961 Jana Cybisa znalazłem fragment będący obrazem reakcji autora w stosunku do Pana książki poświęconej Waszemu chyba najważniejszemu profesorowi, Józefowi Pankiewiczowi. Cybis pisze, że czyta właśnie rozmowy z profesorem i stwierdza jednoznacznie, że są one nadal, po upływie tak długiego czasu, aktualne i żywe. Pankiewicza nazywa *krytykiem swoistego konserwatywnego typu*. Pomimo to mówi o ważnych kwestiach i problemach w sztuce. Dzieli się z czytelnikiem refleksją pytaniem o różnice myślowe pomiędzy profesorem Pankiewiczem a jego studentami kapistami. Intrygujące jest jedno zdanie: (...) *Nie mało wszakże najadł się z naszej strony przykrości (...)*¹² Chciałbym jeszcze w kilku słowach wspomnieć Waszego wspólnego przyjaciela Zygmunta Mycielskiego, kompozytora, muzyka, pisarza. Cofnę się do *Notatek malarskich, Dziennika z lat 1958–1959* Jana Cybisa: (...) *Byli u mnie dwaj hrabiowie, Jaś Tarnowski (z Dzikowa) i Zygmunt Mycielski. Pokazywałem im płótna. Nie powiem, że zmarnowałem dzień. Dla mnie był to przegląd na tle szarych ścian. Zresztą lubię ich (...)*¹³ W okresie międzywojennym do majątku Mycielskich w Wiśniowej zapraszani byli do spędzania tam letnich, długich, plenerowych wakacji znani, a nawet wybitni polscy twórcy.

Między innymi gośćmi zaprzyjaźnionymi z właścicielami dworu, pięknego parku i całego majątku ziemskiego byli niektórzy kapiści, między innymi małżeństwo Cybisów i Pan, Panie Józefie. Po roku 1945 gościł Pan kompozytora w Maisons-Laffitte. Przypieczętowaniem Waszej Panowie zażyłości była wieloletnia korespondencja listowa. Z Zygmuntem Mycielskim poznał się Pan podczas wieloletniego pobytu studyjnego w Paryżu. Zwracał się do Pana *Józio*. W prowadzonym przez siebie *Dzienniku*, w roku 1967 utrwalił spostrzeżenie dotyczące łączących Was podobieństw oraz głębokich w treści spotkań. Natomiast Pan, w swym dziennikowym zapisie, skreślił adnotację o swoich więzach braterskich z Mycielskim. Według notatki rozumieliście się bez słów.



Maisons-Laffitte.

*Józef Czapski z Zygmuntem Mycielskim
w pokoju-pracowni malarza*

Był Pan tu, a jednocześnie gdzieś daleko, zajmując się swoimi sprawami, rozwijając własny, niezależny potencjał artystyczny. Jestem przekonany, iż luksus obcowania ze swoją duchowością bez jakichkolwiek wpływów i zależności od ówczesnej atmosfery aktualnej w Polsce, wylansował Pana sztukę ku wyżynom rankingu wartości twórczych dzieł. I plastycznych, i pisarskich. Nie należy ich nadto rozgraniczać. Stworzyła je przecież ta sama osobowość twórcza i dlatego fabuły malowane słowami, jak i farbami, ołówkami, tuszami, kredkami pochodzą z jednego źródła, należą do jednej rodziny.

Przełomem w powszechnej dostępności do Pana twórczości i przywróceniem Józefa Czapskiego oficjalnej polskiej kulturze, niewątpliwie stała się indywidualna wystawa Pańskich dzieł w kwietniu i maju roku 1990 w salach Biura Wystaw Artystycznych Nowego Sącza. Pamiętam, że aby ją zwiedzić, jechałem tam pociągiem, w te góry, całą noc. W następnych latach organizowano coraz więcej ekspozycji poświęconych Pana sztuce. Stopniowo Pana postać twórcza wylaniała się z *pyłu* zapomnienia. Był Pan nazywany *świadkiem naszego wieku*, ale jednocześnie *zakazany owocem*.

W Polsce Ludowej Pana arystokratyczne pochodzenie budziło wielki protest władzy. Ponadto podczas II wojny światowej, służąc we wschodniej Armii Polskiej, był Pan bliskim współpracownikiem jej naczelnego dowódcy Władysława Andersa, a do tego jeszcze Pana bezkompromisowe poglądy i oczywiście, ukazanie się drukiem książki, która wyszła spod Pana twórczej ręki: *Na nieludzkiej ziemi*, obnażającej mord polskiej elity oficerskiej przez Sowietów w Katyniu.



Okładka książki Józefa Czapskiego
„Na nieludzkiej ziemi”

To były czynniki wykluczające Pana z PRL-owskiej rzeczywistości.

Jako tak doświadczony człowiek zwykł Pan mówić o sobie, że każdy dzień życia traktuje Pan oraz oczekuje go z zachwytem, jak ofiary od opiekuńczej natury.

Obecna wystawa poświęcona Pana estetyce i sztuce w Galerii przy Schodach Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie ma przybliżyć miłośnikom sztuki Pana wszechstronną twórczość. Chociaż trudno nazwać ekspozycję *festiwałem* Józefa Czapskiego, można zobaczyć szkice wstępne do wielu późniejszych, docelowych kompozycji namalowanych w kreacjach kolorystycznych: portretów, martwych natur, czy pejzaży. Tu i tam można przeczytać jakiś fragment tekstu, często sąsiadujący z czarnobiałym lub barwnym, miniaturowym projektem zaczerpniętym z natury.

Wystawa zakomponowana z materiałów archiwalnych będących kopiami oryginałów Pana dzieł, ma być zachętą do intymnego spotkania z Pana esejami, artykułami, projektami plastycznymi, rozprawami literackimi, książkami Pana autorstwa, książkami różnych autorów odnoszącymi się do Pana sztuki, dziennikami i szkicownikami. Ekspozycja winna zgromadzić wokół swej literacko-krytycznej, plastycznej, a nawet historycznej aury tych, którzy pragną w kameralnych, odrealnionych nieco warunkach, przeżyć przygodę niepowtarzalnego doświadczenia z życiem twórczym, ale i bardzo ludzkim, przeciętnym, prostym, pięknym, szlachetnym. Twórczość nie zawsze jest wzlotem natchnienia. Często bywa udręką, duchową szarpaniną, pożyciem z ludzką niedolą i tragedią. Myślę, że Twoja twórczość, Panie Józefie, wszystkie te cechy posiada. Ale, przede wszystkim uważam Pana za maga linii i barw.

Jedno z Pana twórczych mott mówi o powierzchni, czyli awersie obrazu, która spełnia rolę interpretacji natury. Inspiracje przekładają się w środki plastyczne. Ekspozuje Pan rangę czystego koloru. Jako młody malarz byłeś kapistą. Zagadnienia kolorystyczne wypełniły znaczną większość dzieł plastycznych. Nawet kiedy rysowałeś byłeś malarzem. I tylko malarzem...

W wielu publikacjach usiłujących zgłębić tajemnicę Twych Panie Józefie: karteczek, tekturek, pergaminów, bibuły i płócien, można przeczytać słowa odnoszące się do tematyki dzieł, której ja, aż tak nie ekspozuję. Podobnie, jak w przypadku innych twórców o zbliżonej

orientacji estetycznej, treści i tematy, były Tobie Mistrzu potrzebne do budowania kompozycji malarsko. I tylko w takim kontekście, w kategoriach formalno-estetycznych prowokacji, myślenie o Twojej twórczości plastycznej ma sens. Inspirowałeś czyste, dziewicze powierzchnie realną rzeczywistością, a sygnowałeś podziały układów i konstrukcji barw, kresek i krech, walorów i niuansów, jedynie z natury się wywodzących. I to jest siła Twej sztuki...



Maisons-Laffitte. Józef Czapski w swym pokoju-pracowni przy biurku podczas pracy literackiej

W malarskich wizjach nie ma aż takiej wzajemnej wibracji kolorów, ich nawarstwiającej przenikliwości, jak chociażby w dziełach: Cybisa, Waliszewskiego, Larischa, Eibischa, Wasilkowskiego, Rzepińskiego, czy Fedkowicza. Twoje kompozycje współbrzmiały z pracami chociażby: Jerzego Wolffa, Henri Matisse'a, Alexeja von Jawlenski'ego, Emila Nolde, Karla Schmidta-Rottluffa, Haima Soutina, André Deraina, Rogera de la Fresnay'a, Amadeo Modiglianego, Oskara Kokoschki, Gabriele Münter, Georges Rouaulta. Kilkunastoletni epizod kapistowski był jedynie prologiem do późniejszej, wieloletniej aranżacji twórczej popartej dziełami wybitnie indywidualnymi. Kapizm, początek Twego Panie Józefie malarstwa, podobnie jak i u przyjaciół malarzy z grupy, zapowiadał odmienną drogę twórczą. Bliscy stali się dla Pana twórcy silnej ekspresji skupieni przy treści siły koloru. Zresztą, różnice w sztuce kapistów istniały zawsze i było tylko kwestią czasu, kiedy mogliście stać się niezależnymi od siebie twórcami. Rozwijaliście się jako postimpresjoniści, a okrzepiliście, będąc już ekspresjonistami.

Pytam sam siebie: co w Twoim, Panie Józefie, malarstwie i malarskim rysunku jest dla

*mnie najbliższe, co mógłbym w słowach wyszeptać do ucha bliskiej osoby?... Tak, wiem, świecące kolorystyczną ferrą akcenty czerwonych draperii, firan, kotar, foteli w pociągu, ubrań, ścian, siedzeń w muzeach, nasilenia żółtych światel odbijających się od lamp, budynków, pól, chmur, włosów, sukien, kwiatów, obrazów z wystaw, ale i szarości, czernie, a nawet biele. Nasycona intensywność ekspresji płóci dominuje nad delikatnością i pastelowością dzieł miniaturowych, szkicowych, bywa, że ledwo dotkniętych, wprowadzających i przygotowujących Ciebie Panie Józefie do dalszych poszukiwań w materiałach malarskich. W liście do Czesława Miłosza z roku 1963 skreślił Pan refleksję: (...) Malując białą chustkę na kuchennym stole, biały kaloryfer czy ciemny brudny korytarz, czy puściutkie podwórce banalnego miejskiego domu, (...) jestem tak zachwycony, że błysk elektryczny na kafkach białych metra jest dla mnie milion razy piękniejszy i godny wyrażenia niż diamentowy diadem cesarzowej Eugenii czy Salome (...)*¹⁴

Chociaż, mniejszym i pozornie bliższym Pana dzieciom nie można odmówić wymiaru żywiołu, a także cech dzieł wybitnych. Szkic sam w sobie także jest dziełem docelowym. Czy ktoś kiedyś określił, zdefiniował początek, a tym bardziej koniec procesu powstawania dzieła sztuki? Nie... Podobnie istnienia Człowieka. Dlatego, Panie Józefie, stworzyłeś jednorodny, spójny obraz swego ducha, wnętrza swej sztuki, złożony z tysięcy fragmentów drgnień energii stwórczej. I to, nazwałbym harmonią Twego geniuszu z otoczeniem, tym wymiernym i tym metafizycznym. I, jeszcze proszę Pana, Panie Józefie o zatrzymanie się przy wspomnieniu o Panu, które usłyszałem wiele lat temu od artystki malarki, poetki z Sopotu, Jadwigi Lesieckiej. Czy je Pan pamięta?...

Moje spotkania z Czapskim

...Józefa Czapskiego poznałam w 1962 roku, w Paryżu. Właśnie miałam wystawę swoich prac w Galerii M. Bénézit przy rue de Seine 29. Galerię prowadziła Lunia Czechowska-Choroszczo, modelka Modiglianego. Do Galerii przychodzili polscy malarze i rzeźbiarze emigracyjni. Uroczą Pani Lunia była duszą spotkań artystów.

W Galerii panował zwyczaj, że autor musiał być obecny podczas trwania jego wystawy. Pewnego dnia po południu, wchodzi do Galerii pan o niesłychanym wzroście, w długim płaszczu, wita się z panią Lunią. Oznajmia, że przyszedł obejrzeć wystawę malarki z Polski. W tym czasie byłam w tzw. zapleczu Galerii, małym pomieszczeniu, w którym wystawione zostały rysunki, a w sali głównej oleje. Naturalnie, kiedy ktoś wchodził do galerii, zerkano się, jak odwiedzający ekspozycję reaguje na prace.

...Po pewnym czasie pani Lunia wzywa mnie i przedstawia Józefowi Czapskiemu. O Czapskim słyszałam, że jest surowy w ocenach, raczej niedostępny, trudny i szybki. Trema, która mnie wówczas paraliżowała, była trudna do opanowania. Czapski w sposób niezwykle życzliwy, z zainteresowaniem, wnikliwie oglądał prace, a o kilku powiedział: to jest świetne, np. gdyby tak namalować w większym formacie, byłby znakomity portret. Prace moje o małych formatach powieszone były nisko. Nie zapomnę, jak postać Czapskiego zgięła się i w pewnym momencie uklękła dla dokładnego ich obejrzenia. Pani Lunia zaśmiała się. Uroczą atmosferę wizyty trwała długo. Jeszcze oglądał rysunki, o których wyrażał się bardzo pochlebnie. Po wyjściu Czapskiego z Galerii, pani Lunia powiedziała: ...no, no pani Jadwigo!.

W dniu 14 stycznia 1963 roku Czapski ponownie odwiedził wystawę, wręczając mi swoje dzieło literackie: *Oko*, z dedykacją:

*Pani Jadwigo
Lesieckiej -
ze wspomnień
to oglądałam
te prace
mnie
kocham
i naprawdę malarskie
Józef Czapski
14/1 63.*

która pozwoliła mi kontynuować życiową pasję – malarstwo.

...W roku 1967 wystawa w Galerii M. Bénézit, 95, Bd. Haussmann w Paryżu, której właścicielką była Marguerite de la Chapelle, z domu Bénézit.

Wystawiałam prace olejne większych formatów. Podczas tej wystawy, z Józefem Czapskim, który zaszczylił swoją obecnością Galerię, spotkałam się po raz drugi. Zwrócił wówczas specjalnie uwagę na martwą naturę i powiedział: tej pracy nigdy nie należy sprzedawać, piękna...

...Jeszcze jedno spotkanie. Wystawa Czapskiego w Dzielnicy Łacińskiej Paryża. Malarstwo. Tematy do obrazów z własnego zwykłego patrzenia w metrze paryskim. Postacie prosto traktowane, często fragmentarycznie, czasem zamykane linią malowaną kolorem. Cieszył się, opowiadając co dziś zobaczył dla swego obrazu. Opowiadał z radością dziecka...

Dziękuję za wzruszenia tych mini spotkań z Wielkim Człowiekiem!

Jadwiga Lesiecka¹⁵

Nawiążę do słów Jadwigi Lesieckiej, która zapoczątkowała rozważania dotyczące Twych, Panie Józefie, poszukiwań tematów dla dzieł rysunkowych i malarskich. Największym źródłem doznań i inspiracji było dla Pana samo życie, które mocno i bezpośrednio odciskało się w treściach kompozycji plastycznych. To nie były li tylko stacje metra, czy wnętrza wagonów kolejki torowej. Wiele motywów wzięłeś z lokali gastronomicznych: barów, kawiarni, restauracji, a także z obserwacji, jakże dla wielu banalnych, chodników, ulic, parków z alejami oraz przestrzeni architektonicznych.

Równolegle studiował Pan tradycyjny, tzw. czysty pejzaż, zawsze podporządkowany pięknu, soczystości, jak i bogactwu przyrody. W tych wymiarach rysował i malował Pan najczęściej, współpracując albo z płótnami, albo z kartkami szkicowników lub powstających przez dziesiątki lat dzienników. Często, wszędzie byli uchwyceni ludzie w skrajnie różnych pozach, nastrojach, w różnym wieku i z odmiennymi walorami urody. Dość często twarze noszą znamiona rysów karykaturalnych, niezwykle charakterystycznych. Lubił Pan chwycić życie na gorąco. W kompozycjach społecznych mogę wyodrębnić motywy wychodzącego z samego serca współczucia dla niedoli i krzywdy ludzkiej, wielkich utrapień mieszkających we wnętrzach duchowych bezdomnych, utrudzonych swym losem postaci anonimowo prze-

mykających pomiędzy budynkami ulic, kloszardów, wszystkich biednych i ubogich.

Zarówno Pana rysunkowe koncepcje, jak i późniejsze ich kontynuacje nie są *przegadane*, przeliteruryzowane. Przez tych ponad sześćdziesiąt lat twórczości potrafił Pan zachować dystans treści do czystej formy kształtów i barw większości prac. Kilka kresek, kontur, plamy czystych barw i kompozycje były zbudowane. Takie impresyjne zabiegi doskonale zamykały uniesienia duchowe, zachwyty, rodzące się malarskie pomysły. Chociaż bywało, jak sam Pan mówił o swojej metodzie pracy, że: *obrazy piłowałem nieraz naprawdę długo*. Ale tej mozolności nie widać *gołym* okiem widza. Pana dzieła mają w sobie jednak lekkość i świeżość. Kiedy obcuje z Pana skromnymi, tak zwanymi rysunkami, nie tak rzadko wielobarwnie podkoloryowanymi, towarzyszy mi nieodparte odczucie, iż gros z nich może wydawać się lepiej twórczo przepracowanymi dziełami niż *poważne*, namaszczone sławą obrazy w ramach.

Dysponował Pan kapistowskim warsztatem malarskim, polegającym na wielokrotnym powracaniu do dalszego etapu malowania danego obrazu. Nawet po dłuższej przerwie. Rysunki przypinane do sztalugi były przenoszone i interpretowane w świat płócien. Podstawową cechą Pana sztuki, Panie Józefie, była odporność na mody w sztuce. No, może poza *grzechem* młodości, kiedy wraz z kapistami, a dzięki profesorowi Józefowi Pankiewiczowi oraz uległości dla ówczesnej, przysłowiowej mody kultury Paryża, zakochał się Pan w estetyce wizualnej Francji. To były lata dwudziestolecia międzywojennego. Ktoś kiedyś powiedział, że Pan na nikim się nie wzorował i zachował własne widzenie, poglądy w sztuce, a także, że był Pan niezwykle krytyczny wobec siebie samego. Prawdopodobnie refleksja ta ma swe źródło w opinii, iż nie cieszył się Pan nadmiernym uznaniem w gronie kolegów kolorystów. Zarówno Cybis, jak i Waliszewski wręcz otwarcie odmawiali Panu talentu, ale ciężką, mozolną, wytrwałą i upartą pracą osiągnął Pan uznanie. Obecnie, nikt już nie wątpi w wielkość Józefa Czapskiego.

...Wierzę w to, że gdyby Pan oparł się wyłącznie o pracowitość i rzetelność w budowaniu

swego artystycznego ja nigdy nie otrzymałby Pan od losu, od Opatrzności tyłu, tyłu laurów wielkości. Waliszewski, Cybis, może jeszcze inni, nie mieli racji. Znalazłem niezwykle krótką Pana myśl w *Wyrwanych stronach*: (...) *Każde moje odkrycie (pod pędzlem) – to prawdy najprostsze i już sto razy odkryte, ale to jedyna droga: dotknąć, spotkać swoich mistrzów, zapomniawszy o nich przedtem, ani powtarzając ich, ani kopiując (...)*¹⁶

Zachwyt nad Pana twórczością deklaruje ogromna rzesza autentycznych odbiorców sztuki, czego dowodem jest relacja z własnych, intymnych przeżyć opartych o kontakt z Pana dziełami rysunkowymi i malarskimi, mgr inż. Jadwigi Terejko, emerytowanej nauczycielki jednej z częstochowskich szkół średnich, a obecnie studentki Wydziału Sztuki Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie. W 2024 roku spotkaliśmy się zupełnie przypadkowo w krakowskim Oddziale Muzeum Narodowego Panu poświęconym, zwiedzając wystawę zaaranżowaną waszej grupy do Paryża. A oto jej wypowiedź dotycząca Pana malarstwa:

Moja refleksja nad ewolucją sztuki i ducha Józefa Czapskiego...

Lubię malarstwo Czapskiego. Zawsze kiedy spotykam jego obrazy skłania mnie to do dogłębnego wpatrywania się w Świat, który stworzył. Mimo, że tematyka obrazów Czapskiego jest pozornie prosta, wręcz codzienna, jest w nich coś, co skłania mnie do refleksji. Ten pierwszy okres budowania warsztatu malarzskiego fascynuje mnie kolorem. Zgodnie z duchem kapistów, u Czapskiego jest budowanie świata poprzez materię malarską i kolor. Pociąga mnie harmonia plam barwnych budujących przestrzeń. Bogactwo koloru wywołuje we mnie ładunek emocjonalny, przykuwa mój wzrok. Sprawia, że wokół mnie zmienia się zwyczajna rzeczywistość. Zaczynam widzieć oczami Czapskiego, inaczej patrzeć na przedmioty. To jest nie tylko spotkanie z obrazami, ale i z człowiekiem, który przez całe życie uczył się widzieć. Ten sposób patrzenia zmieniał jego warsztat malarski od Koloru do Bytu. Sztuka

Czapskiego była nierozzerwalnie związana z egzystencją, z byciem w świecie.

Wstrząs wojenny (Starobielsk, formowanie Armii Andersa, poszukiwania zaginionych oficerów) zmienił Jego wektor patrzenia. W obrazach wyłania się doświadczenie egzystencjalne, w Jego Świecie ważna staje się codzienność: sceny z życia ulicy i kawiarni, postacie siedzące przy stolikach, tłum w metrze, przechodnie. Ludzie zostali często sportretowani w stanie wyobcowania lub głębokiego zamyślenia. To świadczy o Jego dużej wrażliwości obcujucej blisko z nie zawsze łatwą rzeczywistością. Obrazy Czapskiego skłaniają mnie do melancholii i refleksji. Prostota ujęć, zatrzymanie chwili, to również moje zatrzymanie w czasie. Jego obrazy to zapisy stanów ducha utrwalone w materii malarskiej. Odnoszę wrażenie, że Czapski nie szukał piękna w sensie estetycznym, ale przedstawiał prawdę o konkretnym momencie kreowanego wydarzenia. Obrazy, to zapisy chwil, w których oko spotyka się z nagą prawdą o istnieniu, często bolesną i kruchą.

Chciałabym się jeszcze odnieść do dojrzałego stylu Czapskiego. W obrazach z tego kresu widzę dojrzałość człowieka, dla którego wielkie tematy ustępują miejsca pokorze wobec drobiazgów, jak na przykład bliskość przedmiotów: filiżanki, stołu, fragmentu gazety itp. To one stają się świadkami życia. Starzejąc się, Czapski uczy mnie, że istotna jest przestrzeń najbliższa, ta, którą możemy dotknąć ręką. Jedno z ostatnich Jego płócien to kawałek obrusa i kawałek czerwonego szlafroka na tymże samym stole. Pomimo stopniowego tracenia wzroku malował do końca swoich dni. Józef Czapski jest dla mnie przykładem Człowieka o niezłomnym Duchu.

Kiedy tylko jestem w Krakowie zachodzę do muzealnego Pawilonu Józefa Czapskiego. Moje w nim wizyty i chwile zadumy przy kawie w cieniu jego dawnego mieszkania, przeniesionego z Maisons-Laffitte, to obcowanie z asceetycznym pięknem. Zrekonstruowany pokój Józefa jest manifestacją życia w prostocie. To wnętrze nie było dekoracją, ale było narzędziem kształtowania ducha.

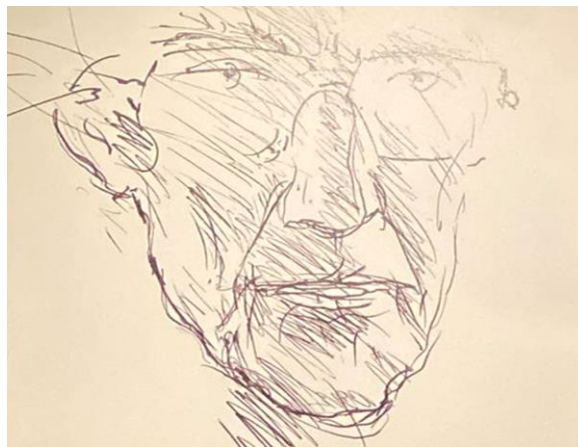
Obecność skromnych mebli, książek i osobistych bibelotów uświadamia mi, że wielkość

człowieka nie potrzebuje przepychu. To przyjazne wnętrze, w którym Czapski przyjmował gości, było przedłużeniem jego osobowości: otwartej, uważnej i pozbawionej pychy.

Z jednego z pobytów w Krakowie pamiętam wykład w Pałacu Krzysztofora, w ramach którego Pani Elżbieta Skoczek referowała temat: Motyw psa w obrazach Czapskiego z okazji wystawy: Kraków, miasto zwierząt. Nawiązując do treści wykładu, sylwetkę psa Czapski w obrazach przedstawia wielokrotnie. To ważny świadek w życiu człowieka. Pies w jego malarstwie nie jest tylko sztafażem, lecz także symbolem. Zwierzę towarzyszy człowiekowi w jego samotności.

Józef Czapski jest dla mnie kimś więcej niż tylko malarzem. Jest przykładem wewnętrznej siły, pogody ducha, uosobienia energii pełnej zachwytu nad światem, tym zwyczajnym, codziennym. Czapski uczy nas, że nawet gdy siły fizyczne słabną, wzrok metafizyczny może stać się coraz ostrzejszy i dostrzegający blask w najzwyklejszej filiżance kawy...

W czasie kiedy pisałem poniższy tekst otrzymałem od Jadwigi Terejko krótkiego SMSa poprzez WhatsApp: Marku, jestem na wystawie biograficznej Andrzeja Wajdy w Muzeum Manggha w Krakowie. Zapis z notatek (...) Treść korespondencji zilustrowana została dwoma zdjęciami wykonanymi przez Jadwigę w czasie zwiedzania ekspozycji: rysunkowym portretem Pana, Panie Józefie, autorstwa reżysera, a także jego notatką.



„Portret Józefa Czapskiego”; rysunek piórkiem, tusz, papier. Autor: Andrzej Wajda.
Fot. Jadwiga Terejko

*Pisząca chwila, kiedy
Czapski wiec do kraju,
tak jak tego pragnęli
ze swoim dążeniem
ciem, ze swoim malar-
stwem, do krakowa gdzie
zaczynał w ASP -
w Pałacu Wileńskim.*

Rękopis Andrzeja Wajdy odnoszący się
do Józefa Czapskiego. Fot. Jadwiga Terejko

Skoro został Pan, Panie Józefie, wyróżniony mianem patrona roku 2026 w całej Polsce i w środowiskach kulturalnej Polonii, postanowiłem i ja uczcić ów fakt. A, że prowadzę comiesięczne warsztaty czytelniczo-plastyczne dla seniorów z Grupy Twórczej Werniks Uniwersytetu Trzeciego Wieku Politechniki Częstochowskiej, zaproponowałem miłośnikom plastyki temat zajęć dotyczący Pana twórczości i życia. Bezpośrednim pretekstem stała się moja autorska wystawa poświęcona Pańskiej duchowej nadwrażliwości. Tematem docelowym miała być realizacja projektu własnej karty, strony lub stron zainspirowanych Pana kompozycjami piśmienniczo-graficznymi, a często i malarskimi wypełniającymi mnogie w ilości tomy *Dzienników* aranżowanych przez długie lata i będących zaczątkami koncepcyjnymi dla książek, artykułów, recenzji, esejów, ale i dla wielu obrazów.

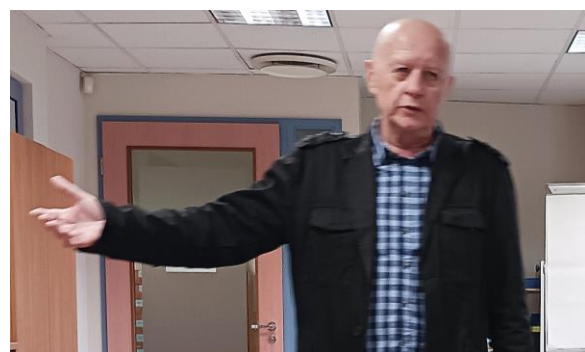


Warsztaty Grupy Twórczej „Werniks”.
„To czwarty wymiar, w którym śnię...”;
rysunek ołówkiem, papier. Autor: Andrzej Samorodny



Warsztaty Grupy Twórczej „Werniks”.
„Częstochowa, Ostaszów, Miednoje.
Tam gdzie w wagonach ich wywieziono...”;
rysunek ołówkiem, kredka barwna, papier.
Autor: Urszula Królikowska

Do udziału w warsztatach zaprosiłem znamienitych gości, którzy podzielili się z nami wiedzą dotyczącą Pana biografii, jak i tą pochodzącą bezpośrednio z Pana sztuki pisarskiej, publicystycznej. Byli to: dr Sławomir Maślikowski, historyk, nauczyciel-konsultant Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, którego mama pochodziła z rodziny Czapskich, oraz dr Konrad Ludwicki, literaturoznawca, krytyk sztuki, publicysta, pisarz związany pracą dydaktyczno-naukową z Uniwersytetem Jana Długosza w Częstochowie. Wszelakie dylematy i niuanse odnoszące się do sfery Pana twórczości plastycznej miałem przybliżyć uczestnikom warsztatów osobiście.



Warsztaty czytelniczo-plastyczne Grupy Twórczej „Werniks” Uniwersytetu Trzeciego Wieku.
Wykład dr. Sławomira Maślikowskiego
o Józefie Czapskim, z uwzględnieniem
życiorysu artysty

Kolejność wykładów była naturalna. Spotkanie rozpoczął opowieścią o Panu, Panie Józefie, jednym z największych Polaków w historii naszego narodu dr Maślikowski...

Józef Czapski urodził się 3 kwietnia 1896 roku w Pradze. Gimnazjum ukończył w Petersburgu i tam także rozpoczął uniwersyteckie studia prawnicze. Grał na fortepianie, rysował. Służbę wojskową rozpoczął od wstąpienia do Korpusu Paziów, a następnie do 1 Pułku Ułanów Krechowieckich. W roku 1918 pod wpływem poglądów Lwa Tołstoj, przepętniony i powodowany narastającymi w swym wnętrzu ideałami pacyfistycznymi opuścił wojsko, wycofując się ze służby. Udał się do Piotrogradu, a następnie do Warszawy, w której rozpoczął studia w Akademii Sztuk Pięknych. Pomimo wszystko pragnął nadal służyć Ojczyźnie. Przerwał naukę i wykonał polecenie władz wojskowych. Udał się do Rosji. Otrzymał misję odszukania tam zaginionych oficerów ze swojego pułku. Poszukiwania były daremne, gdyż po kilku miesiącach poszukiwań Józef Czapski ustalił, że Polacy zostali zamordowani przez Sowietów. W czasie tego pobytu w Rosji zawarł Czapski bardzo bliską znajomość z pisarzem Dymitrem Mereżkowskim, który skutecznie odmienił myślenie Józefa Czapskiego odnośnie skuteczności pacyfizmu. Po kolejnej zmianie stosunku do czynnego udziału jednostki ludzkiej w życiu świata, Czapski uczestniczył w polsko-bolszewickiej kampanii wojennej 1920 roku. Odznaczony został Krzyżem *Virtuti Militari*. Jednocześnie rozpoczął studia malarskie w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych w pracowni profesora Wojciecha Weissa. W roku 1924 wraz z grupą studentów profesora Józefa Pankiewicza, pod nazwą Komitet Paryski, wyjechał do Francji. W tym czasie przebywał także w Anglii i Hiszpanii. Zorganizował pierwszą wystawę indywidualną swych dzieł w paryskiej Galerii Maratier. W roku 1931 wrócił do Polski. Mieszkał w Warszawie i Józefowie. Współpracował z „Głosem Plastyków” wydawanym w Krakowie. Dużo pisał o sztuce, malował, obrazy wystawiał z kapistami, a także grupą Zwornik. W roku 1937 ukazały się drukiem dwie książki autorstwa Józefa Czapskiego: „O Cézannie i świa-

domości malarskiej” oraz „Józef Pankiewicz. Życie i dzieło. Wypowiedzi o sztuce”. W roku 1938 Czapski zorganizował wystawę indywidualną we Lwowie. 1 września 1939 roku, jako oficer rezerwy, został zmobilizowany i przydzielony do 8 Pułku Ułanów w Krakowie. Po dostaniu się do niewoli radzieckiej 27 września 1939 roku w miejscowości Chmielek w ówczesnym Województwie Lwowskim został internowany w: Starobielsku, Pawliszczew Borze, Griazowcu. W Starobielsku, Kozielsku i Ostaszkowie Sowietci więzili około 15 tysięcy Polaków. Przeżyła jedynie garstka w liczbie 395. Czapski w sposób wyjątkowy uniknął końca życia podobnego do utraty istnień ziemskich przez dramatyczne ofiary Starobielska, Ostaszkowa, Kozielska i oczywiście Katynia. Jeszcze długo Józef Czapski rozmyślał nad faktem, iż uniknął kaźni i znalazł się wśród ocalałych. Wyjaśnienie mordy Polaków stało się faktem dopiero w pierwszych latach 90. ubiegłego wieku, kiedy upadł ZSRR i kiedy nastąpił większy dostęp do rosyjskich archiwów wojskowych. Z pewnością to przywódcy z Kremla mieli wpływ w zredagowaniu listy przeznaczonych do ocalenia. Podstawowym warunkiem łagodniejszej oceny danego oficera było ustalenie czy ma wolę zadeklarowania przyjęcia obywatelstwa sowieckiego. Następnie analizowano, czy osadzonego w niewoli żołnierza będzie można kiedykolwiek użyć, w okresie wojny lub po jej zakończeniu, do wprowadzania w Polsce władzy komunistycznej. Bywało i tak, że o decyzji odnośnie przeżycia niewoli przez Polaka decydowały interwencje międzynarodowe wpływowych rodzin z wyższych sfer społecznych lub pojedynczych, wysoko postawionych osób z elit polityczno-towarzyskich. Tak też ocalał i nasz Józef Czapski, który prawdopodobnie znalazł się wśród tych uwięzionych, w imieniu których interweniowała u władz rosyjskich ambasada niemiecka w Moskwie. Po podpisaniu w lipcu roku 1941 umowy wojskowej pomiędzy stronami rządowymi Polski i Rosji Sowieckiej, a więc w wyniku Paktu Sikorski-Majski Czapski odzyskał wolność. Wstąpił w szeregi Armii Polskiej. Od połowy listopada 1941 roku, jako kierownik Komórki Sztabu Armii Polskiej w ZSRR zajmującej się poszukiwaniem wziętych do niewoli we

wrześniu 1939 roku polskich oficerów, odkrył jako jeden z pierwszych, iż zostali rozstrzelani w Katyniu. Wspominał: (...) Dopiero jak już byłem w Persji z wojskiem, wtedy przysłała piorunująca wiadomość z Niemiec, że ci wszyscy ludzie są zamordowani (...) Uczestniczył w szlaku bojowym Armii Polskiej generała Władysława Andersa. Rok 1944, to czas wydania bardzo ważnego i istotnego dzieła Czapskiego, o tytule: „Wspomnienia Starobielskie”. Książka ta ukazuje nie tylko pobyt artysty w obozie starobielskim, lecz również usiłuje dać odpowiedź na pytanie o zaginionych oficerach polskich. W roku 1946 Czapski osiedlił się w Paryżu. Współuczestniczył w organizowaniu miesięcznika i Instytutu Wydawniczego „Kultura”. Publikował teksty w: „Kulturze”, „Figaro Littéraire”, „Preuves”, „Gavroche”, „Nova et Vetera”, „Carrefour”, „Wiadomościach Londyńskich”. Wraz z zespołem redakcyjnym mieszkał w siedzibie „Kultury” w Maisons-Laffitte. W roku 1949 Instytut Literacki w Paryżu wydał książkę Czapskiego: „Na nieludzkiej ziemi”. Utwór ów z pewnością wywodzi się z najbardziej autorskiego dzieła Czapskiego, którym niewątpliwie jest „Dziennik”. Takim pierwszym zeszytem, który artysta przeznaczył dla swoich zapisów był brulion zakupiony już po opuszczeniu Rosji wraz z Armią Andersa, kiedy Józef początkowo przebywał w Persji. Zachorował i musiał się hospitalizować w amerykańskim szpitalu dziecięcym. Wtedy właśnie został posiadaczem owego perskiego zeszytu, który wykończony był perskimi napisami, barwną okładką. Rozpoczął zapisywanie wszystkiego, co się wydarzało każdego niemal dnia. Sięgał także do niedawnych wspomnień z Rosji. Czapski w czasie już powojennym nadal żył swoją misją, która swój początek miała podczas II wojny światowej. Pomimo, że cała historia dotycząca polskich oficerów była dawno zdemaskowana, kontynuował ją może bardziej prywatnie. Przez całe lata trawiło go przeżycie klęski doznanej w wyniku złych wieści o mordzie Jego wojennych współtowarzyszy. W okresie lat pięćdziesiątych XX wieku powołano Amerykańską Komisję Kongresową do badania tej sowieckiej zbrodni. Józef Czapski, jako świadek wydarzeń, zeznawał w roku 1952

we Frankfurcie przed przedstawicielami tejże Komisji.

Artysta w latach dojrzałej twórczości podróżował do USA i Ameryki Południowej. Dzieła eksponował w Genewie, Paryżu, Londynie, Rio de Janeiro, Brukseli, Amiens, Nowym Jorku, Toronto, ale także i w Polsce. W roku 1957 wystawę dzieł Józefa Czapskiego zorganizowało Muzeum Narodowe w Poznaniu i TPSP w Krakowie. W Polsce, w latach następnych, prace artysty były eksponowane w Krakowie, Warszawie, Nowym Sączu, Poznaniu, Gdańsku, Częstochowie. Rok 1960 przyniósł Czapskiemu nagrodę malarską Fundacji A. Jurzykowskiego. Instytut Literacki w Paryżu wydał zbiór esejów o sztuce autorstwa malarza pt. „Oko”. W roku 1972 malarz otrzymał literacką nagrodę Fundacji Godlewskich w Zurychu. W Lozannie, nakładem Wydawnictwa L'Age d'Homme, ukazała się monografia poświęcona Czapskiemu. Autor Murielle Werner Gagnebin. W Polsce opublikowane zostało dzieło Czapskiego „Wspomnienia Starobielskie”, a w Paryżu ukazał się tom szkiców „Tumult i widma”. W Wydawnictwie Znak zostały wydane kolejne książki Józefa Czapskiego „Patrzac i Czytajac”. Nakładem Wydawnictwa Noir sur Blanc w Lozannie ukazały się książki „Joseph Czapski Souvenirs de Starobielsk” i „Joseph Czapski Proust contre la déchéance”, a w Wydawnictwie PoMost opublikowana została książka „Swoboda tajemna”. W roku 1990 Józef Czapski został uhonorowany prestiżową Nagrodą Plastyki Polskiej im. Jana Cybisa, a w roku 1992 tytułem profesora honorowego Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Józef Czapski odszedł 12 stycznia 1993 roku w Maisons-Laffitte. Został pochowany obok swej siostry Marii na Cmentarzu w Le Mesnil-le-Roi pod Paryżem, niedaleko Maisons-Laffitte.

Józef Czapski pochodził z rodziny kosmopolitycznej, ze środowiska arystokratycznego. W imię bardzo osobistego patriotyzmu i przynależności narodowej mógł być Rosjaninem, Austryjakiem lub Niemcem. Ale, od początku pisał w języku polskim. Jest polskim pisarzem. Dokonał niezależnego, bardzo osobistego oraz intymnego wyboru. Odnosnie sztuki wizualnej taki problem występuje w znacznie mniejszym

wymiarze. Decydując się wybrać polski dla swej sztuki pisarskiej zdecydowanie i jednoznacznie zadeklarował swą polską tożsamość...



Okladki książek Józefa Czapskiego
„Czytając” i „Patrząc”

Z niecierpliwością oczekiwał czasu swego wykładu dr Konrad Ludwicki:



Warsztaty czytelniczo-plastyczne
Grupy Twórczej „Werniks”
Uniwersytetu Trzeciego Wieku.
Wykład dr. Konrada Ludwickiego
o pisarstwie Józefa Czapskiego

Sztukę Józefa Czapskiego traktuję całościowo i jednolicie. Błędem byłoby oddzielanie Jego różnorodnych postaw artystycznych, estetycznych. Trudno jednoznacznie określić, w którym momencie zaczyna się Czapski malarz, a kończy Czapski pisarz. I odwrotnie. Czapski często powtarzał, że dzięki Brzozowskiemu, jego literaturze świadomie został Polakiem. Zrozumiał to i nazwał prawdą o sobie samym.

Zastanawiam się także, w jakim wymiarze Józef Czapski wykreował poziom i oblicze Instytutu Literackiego? Z Jerzym Giedroyciem zetknął się już w Armii Andersa. Odpowiadali

tam za całą propagandę. To wtedy dokonał się początek i załazek ich dwustronnej przyjaźni.

Trwała ona, przerywana różnymi przeciwnościami, trudnościami oraz załamaniem, bardzo długo, dekady lat, praktycznie do końca życia obu Panów. W późnych latach ostatniego okresu wspólnej drogi obu mieszkańców domu w Maisons-Laffitte przyjaźń uległa rozluźnieniu i osłabieniu. 1 czerwca 1947 roku, w Rzymie, do rąk czytelników trafił pierwszy numer „Kultury”, a za redakcję materiału odpowiedzialni byli wspólnie: Gustaw Herling-Grudziński i Jerzy Giedroyc. W czasie późniejszym Grudziński zrezygnował ze współpracy z redakcją. W zbliżonym czasie, w roku 1948 „Kultura” przeniosła się do Francji i pod nową nazwą „Kultura Paryska” pismo było redagowane w składzie: Zofia Hertz, Jerzy Giedroyc i Józef Czapski. Wydawanie „Kultury Paryskiej” przerwała śmierć redaktora naczelnego Jerzego Giedroycia. Czapski żył, mieszkał i tworzył w siedzibie „Kultury”, mając przy sobie najbardziej oddaną mu osobę, siostrę Marię.

Przez dłuższy czas zajmowali się oboje pozyskiwaniem funduszy i utrzymaniem ciągłości oraz regularności ukazywania się kolejnych numerów pisma. Niestety, w pewnym momencie emigracyjny rząd Polski w Londynie wstrzymał utrzymywanie i dotowanie „Kultury Paryskiej”. O kontynuację wydawniczą pisma najwięcej zabiegał chyba sam Czapski. Równolegle niezwykle dużo pisał. Spisy treści wydawanych tomów nigdy nie stanowiły całości dzieła twórcy. Dla książek autorstwa Czapskiego dokonywano wyborów tekstów artysty, które pierwotnie redagowane były dla „Kultury”.

Z całościowym dorobkiem pisarskim malacza, który został wspaniale zdigitalizowany i zarchiwizowany, można zapoznać się, korzystając ze strony internetowej „Kultury Paryskiej”. Popularyzacja życia i twórczości Józefa Czapskiego ma liczne, jak i różnorodne oblicza. Z pewnością, niezaprzeczalnie, zmieniła się w przestrzeni wielu ostatnich lat, sytuacja odnośnie dostępu do twórczości Czapskiego.

Popularyzacja postaci Czapskiego wraz z Jego dorobkiem rozwija się dzięki wystawom, konferencjom, wydawaniu katalogów z wy-

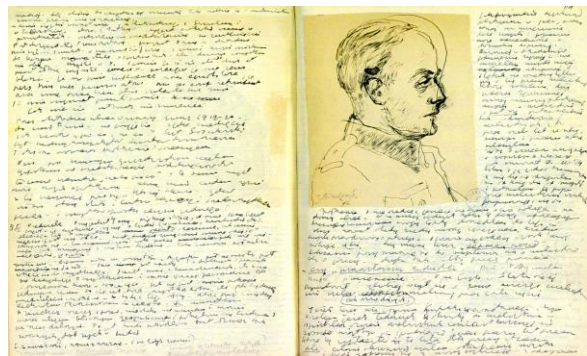
staw, książek Czapskiego i o Czapskim, realizacji filmów dokumentalnych o twórcy, organizacji Festiwalu Józefa Czapskiego. Artysta jest obecny w kulturze polskiej, ale np. pierwszą tak obszerną biografię twórcy z *Maisons-Laffitte*: „Prawie nic. Józef Czapski. Biografia malarza” nie stworzył, nie napisał Polak, ale amerykański artysta malarz i pisarz Eric Karpeles. Choć zawsze można czuć niedosyt obecności Czapskiego, chociażby w zainteresowaniach nim nowych pokoleń, to jednak ma On swoje trwałe i ugruntowane miejsce na piedestale twórców klasycznych, a jednocześnie tak bliskich wszelkim dzisiejszym problemom i bolączkom.

Trzeba sprawiedliwie stwierdzić, że Czapski często postrzegany jest wyłącznie jako świadek Katynia i ten, który z wielkim poświęceniem tak mocno szukał kolegów oficerów, przy dużym wymiarze jednoczesnej nieobecności oraz nieznamomości Jego twórczości literackiej, jak i malarzkiej. Bywa, że miłośnik sztuki osobiście odnajdzie dla siebie artystę Józefa Czapskiego. Zakres zainteresowań literacko-plastycznych Czapskiego, który on sam proponuje odbiorcom, swoim zwolennikom nie musi być akceptowany przez ogół.

Sztuka Czapskiego nie jest dla większości interesujących się zarówno malarstwem, jak i literaturą. Dzisiaj taka postawa estetyczna nazywa się bodajże niszową. Zauważalnym faktem jest ów, który Czapskiego wiąże z wydawnictwami pospół powstałymi z innymi twórcami. Myślę tu o całej serii wydanych w ostatnich kilku latach korespondencji Czapskiego z wybitnymi postaciami kultury, chociażby z Mrożkiem, Iwaszkiewiczami, Giedroyciem, Herbertami, Karpińskim. Szczególnym, dwutomowym dziełem jest zbiór listów, które wymieniali ze sobą: pisarz Ludwik Hering i Józef Czapski. Przyjaciele w okresie Polski międzywojennej mieszkali wspólnie w Józefowie. To niewątpliwie jedna z wybitniejszych książek polskiej literatury.

Niezwykle wybitnym i na taką skalę niespotykanym dziełem są słynne już i coraz bardziej znane „Dzienniki” Józefa Czapskiego. To największy autoportret artysty, w którym Czapski przedstawia się jako wybitny artysta

pisarz i jako artysta malarz, biegły, znakomity rysownik. Ale także i może przede wszystkim jako zwyczajny człowiek. Czapski był i jest w sztuce niezwykły, o wyjątkowo niezależnej osobowości twórczej. „Dzienniki” o tym świadczą niezaprzeczalnie. Książka „Wybrane strony” przytacza fragmenty „Dziennika” notowane w ciągu 50 lat, od 1942 roku do 1991 roku. Są to głównie rysunki opowiadające o twórczych zachwytach Czapskiego malarza. Martwe natury, pejzaże. Czytelnik znajdzie również wklejane listy i fotografie.



Dwie strony „Dziennika” Józefa Czapskiego z portretem rysunkowym Jerzego Giedroycia

Ten wybór w naturalny oraz bliźniaczy sposób odpowiada innej edycji fragmentów „Dziennika” o tytule „Wyrwane strony”. Ta książka charakteryzuje Józefa Czapskiego jako pisarza. Wcześniej teksty te były publikowane w „Kulturze”. „Dzienniki” trafnie ujmują zainteresowanie ich autora człowiekiem i jego światem. Czapski wielokrotnie był przekonywany do podjęcia decyzji o druku tomów „Dziennika”. Sam artysta nigdy nie miał podobnego pomysłu autorskiego, przy pełnej świadomości wartości, poziomu swych tekstów. Rozważał jedynie zabezpieczenie materiałów w zaufanych warunkach wybranego archiwum dla przyszłościowych, potencjalnych badań treści przez historyków, dziennikarzy, historyków sztuki, literaturoznawców, artystów, naukowców. Natomiast sam pomysł aby „Dziennik” drukować, po raz pierwszy przedstawiła i uzasadniła, wielka admiratorka twórczości eseistycznej i malarzkiej wielkiego Józefa, poetka, eseistka i historyk sztuki Joanna Pollakówna.

To ta wielka kobieta, niepełnosprawna, poruszająca się przy pomocy wózka inwalidzkiego

przyjaciółka Józefa Czapskiego jako prekursor-ka zredagowała wybór najwcześniej drukowanych w „Kulturze” fragmentów „Dzienników”. Niestety, do tej realizacji zamiarów Pollakówny już nie doszło z racji ówczesnego bardzo zaawansowanego wieku Czapskiego i poważnego stanu utraty wzroku przez artystę. Dochodziło do takich paradoksów, że pisarz nie mógł odczytać sam siebie. Joanna Pollakówna zrobiła, co mogła uczynić w tamtych okolicznościach.

Poniosła wiele, wiele trudu w odzyskiwaniu mało czytelnego pisma Czapskiego. Współcześnie odczytywaniem „Dzienników” wytrwale zajmuje się Janusz Nowak, który jest archiwistą, historykiem, kustoszem Muzeum Narodowego w Krakowie, specjalistą i znawcą charakteru pisma Józefa Czapskiego. Sam autor zapisów wspominał: (...) Całe życie prowadziłem. Tylko wszystko co prowadziłem do wojny tej zaginęło wszystko w Warszawie (...) A Janusz Nowak tak dzieli się opinią o materiale, który opracowuje: (...) Oprócz właśnie tej części literacko-artystycznej także „Dzienniki” zawierają wycinki prasowe. Są pewnego rodzaju kolażem artystycznym, który, myślę, w kulturze polskiej, poza Czapskim nie istnieje. (...)

Zapisy dokumentalne zawierają wszystko. Były dla Czapskiego początkiem jakiegokolwiek twórczego rozmyślenia koncepcyjnego, wstępnego przed przystąpieniem do realizacji docelowych. Towarzyszyły Czapskiemu jako rozmyślenia o słowie pisanym, ale także o roli i ekspresji linii, kreski, a także plam barwnych (...) Nie umiem myśleć bez pisania (...) mawiał nasz mistrz. W przyszłości, kiedy „Dzienniki” zostaną wydane w całości, zrozumiemy dogłębnie, jakim są potężnym i bezcennym dziełem sztuki, najwspanialszym produktem pracy twórczej ducha oraz ciała. Liczne fragmenty „Dziennika” z lat 40. ubiegłego wieku publikowane były także w czasopiśmie „Konteksty”. Frapujące są treści zatrzymane w czasie, a odnoszące się bezpośrednio do rozważanych tematów sakralnych.

Czapski odnajdywał wszelaki sens istnienia w religii. Trzeba podkreślić, że moc życia twórczego Józefa Czapskiego w sposób niezwykle wyraża stany mistyczne. Emocje religijne oraz

sama wiara w Boga ewoluują i zmieniają się w przestrzeni życia artysty. Sam Czapski mówił, że religię dziecka, czy młodzieńca pamięta jako niezwykle emocjonalną, zaczerpniętą z zewnątrz, z otoczenia. Pilnowała jej matka, która po wyjściu za mąż, za Polaka postanowiła, że dzieci powinny wzrastać i wychowywać się w wierze katolickiej.

Ugruntowanie poglądów religijnych zawdzięcza Czapski Dymitrowi Mereżkowskiemu, które odwróciły uwagę malarza i pisarza od filozofii dzieł Lwa Tołstoja. Pokazał mu drogę prowadzącą do tzw. religii wcielonej. Czapski był także zapatrzoną w osobowość Dymitra Filosofova. Odcisnął znaczący ślad w ewolucji intelektualnej Józefa Czapskiego, który zgadzał się z odpowiedzialnością za własne i osobiste kształtowanie wewnętrznego świata. Jedyną niewygoda duchowa towarzysząca tej pracy nad sobą, to punkt widzenia Kościoła instytucjonalnego, który może taką postawę ocenić nieufnie i nazwać nieortodoksyjną.

Czapski preferował nieograniczone niczym sumienie w zgodzie z duchową niezależnością i wolnością. Chciał czuć się nieskrępowanym głęboko wierzącym człowiekiem i do tego twórcą. Czerpał dla swej postawy w sztuce wszystkie bodźce z zewnątrz i w następstwie tego zabiegu zachowywał wierność dla wciąż w sobie poznawanej prawdy o zjawisku Bożym, jakim jest człowiek osadzony w nieograniczonym świecie Stwórcy. Pisał o książkach autorskie eseje mogące być także recenzjami, a recenzje czyta się jak eseje. Kolekcja jest imponująca. Odnosi się do wieku XIX i XX. Są wspomnienia, jak i książki poetyckie. Często i wciąż, obsesyjnie powracał Czapski do Cypriana Kamila Norwida, Stanisława Brzozowskiego, Adama Mickiewicza, Jerzego Stempowskiego, Andrzeja Bobkowskiego, Czesława Miłosza, Leszka Kołakowskiego, Gustawa Herlinga-Grudzińskiego i innych. Toczył polemikę z Witoldem Gombrowiczem, który prosił Czapskiego, aby ten napisał tekst o jego twórczości do jednego z czasopism francuskich. Niestety, Józef Czapski odmówił skreślenia tej treści, motywując decyzję nieakceptowaniem pozy i tzw. noszenia się pisarza

oraz że nie zdążył jeszcze w pełni wchłonąć dorobku Gombrowicza.

Odnosił się także do nieulożenia w swoim wnętrzu różnych kontrowersji, które odczuwa w kontakcie z dziełami Witolda Gombrowicza. Nie potrafił o nim nic napisać, co skłania do zredagowania refleksji, że aby podjąć się oceny artysty należy mieć do niego stosunek pozytywny, albo przynajmniej trzeba potrafić uzasadnić oraz wytłumaczyć wszystko to, co niepokoi i drażni recenzenta w podmiocie, o którym pisze. Czapski zarzucał Gombrowiczowi zagubienie pewnej dozy powagi w utworach. Nie mógł się pogodzić z nieszczerością autora „Ferdydurke” czy „Trans-Atlantyku”, jak i z atmosferą utworów znajomego po piórze w formie ironii, o odcieniach prześmiewczych lub wyśmiewających. Czapski wątpił w pozytywne intencje Gombrowicza, które mogłyby mieć na coś wpływ i mogłyby wywołać jakąś zmianę.

Natomiast ostatnie listy Czapskiego skierowane do Gombrowicza są już utrzymane w tonacji bardziej ugodowej i aprobującej odmienność wrażliwości prozaika. Nadawca podjął próbę przekonania ich adresata, że jest gotów do napisania zamówionego tekstu, ale w międzyczasie wyniknęła kolejna przeszkoda, czyli nieaktualny już niestety termin realizacji recenzji. Cała ta historia zakończyła się w jakimś sensie rozsądnym kompromisem w postaci druku listów Czapskiego, odnoszących się do różnorodnych tematów, w których osadzona była sztuka pisarska Witolda Gombrowicza. Józef Czapski długo nie mógł wytłumaczyć sobie i nie mógł samego siebie przekonać do tak symbolicznej skrajności w utworach pisarza, kiedy ten rozkoszował się swoimi artystycznymi środkami przy jednoczesnej woli przekazania czytelnikom ważnych dla nich treści. Józef Czapski odegrał znaczącą rolę w popularyzacji literatury pisarzy obcojęzycznych, chociażby rosyjskich, między innymi Aleksieja Michajłowicza Riemizowa, wybitnego pisarza modernistycznego srebrnego wieku, prozaika, dramaturga i kaligrafa, uprawiającego literaturę zapatrzoną w folklor, baśnie i apokryfy.

Wyemigrował z Rosji w roku 1921 i podobnie do Czapskiego osiadł w Paryżu. Tam zmarł,

pozostając trwałą, wybitną i znaczącą postacią rosyjskiej kultury. Doceniał pisarstwo Wasilija Wasilewicza Rozanowa, pisarza, filozofa i krytyka. Czapski interesował się filozofią Rozanowa, który wiele pisał o myśleniu przez miłość, jako przykład idealnego bytu ludzkiego. Rozanow poruszał problematykę egzystencjalną w ujęciu ram religijnych oraz filozoficznych, a także manifestował poglądy dotyczące istotnych spraw, problemów społecznych. Nasz Józef Czapski skreślił monumentalne studium o Rozanowie i ono zostało przetłumaczone w języku francuskim, ukazując się w druku jako wyczerpująca przedmowa utworu Rosjanina, pt. „Ciemne oblicze Chrystusa”. Ów tekst znacząco i przekonywująco pomógł wydobyć Rozanowa z drugiego planu i stosunkowo mocno osadzić go w panteonie francuskich filozofów. Czapski, jako więzień Sowietów, cudem ocalały z zagłady polskich oficerów w ziemi wschodniego sąsiada Polski, miał prawo zachować przez całe swe długie życie dystans do cywilizacji rosyjskiej.

On, jak i Gustaw Herling-Grudziński, dbał o sprawiedliwą ocenę dorobku i poziomu kultury rosyjskiej, izolując ją od nikczemności i tądactwa polityki. Ci dwaj polscy pisarze, mimo cierpień i dramatów, jakich doznali od oprawców radzieckich, potrafili jednocześnie zachwycić się wybranymi, ważnymi twórcami rosyjskimi, doceniając ich odwagę, determinację, bezkompromisowość. Dla nich kultura i sztuka rosyjska była często wspaniała i godna tego, aby nawet się nią inspirować i czerpać z niej mądre, utalentowane i niezależne wnętrza duchowe twórców.

„Dziennik” jest autorefleksyjną relacją z pisanania i malowania. Ale jest także oceną samego siebie jako człowieka. Dużo zapisów omawia obustronne relacje międzyludzkie, a wśród nich wewnętrzne rozmowy z pisarzami, których książki Czapski czytał. Karty „Dzienników” wojennych zawierały umieszczane przez Czapskiego miniatury odtwarzające przedwojenne obrazy. Chciał pozostawić po nich ślad, nie będąc pewnym, czy oryginały przetrwają wojenną zawieruchę w Warszawie. Wnętrza poszczególnych zeszytów wypełniają także rysunki lub akwarele utrwalające wizyty oraz spotkania

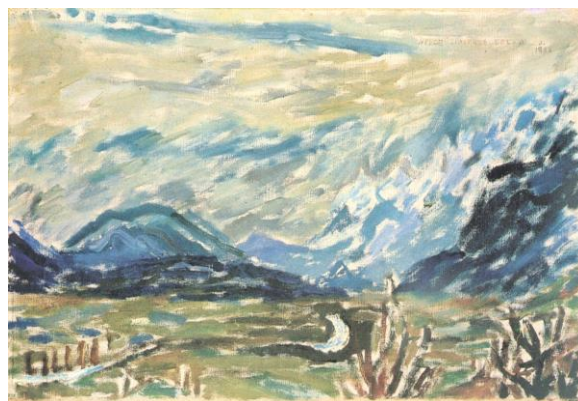
w Maisons-Laffitte ze znajomymi i przyjaciółmi: Herbertem, Zagajewskim, Michnikiem, siostrą Marią... Rozmyślania twórcze Józefa Czapskiego stały się dialogiem z wielkimi osobowościami, które cenił, pieczołowicie je poznawał, ale i często z nimi polemizował oraz ośmielał się z nimi nie zawsze zgadzać. Zafascynowany był chociażby Simone Weil, z której twórczością, np. w postaci „Sity ciężenia i łaski” zetknął się pod koniec lat 40. XX wieku. Pomimo tego nie zgadzał się z typem ascezy przez nią praktykowaną, która zmierzała do pełnej i konsekwentnej abnegacji. Była odkryciem dla części społeczności emigracyjnej, między innymi Witolda Gombrowicza i Czesława Miłosza. Odbierał ją jako znaczący autorytet moralno-duchowy. W jej pismach szukał wytłumaczenia kondycji człowieka przegranego. Był przecież tzw. świadkiem historii i emigrantem.

Panie Józefie, przyszedł moment, abym i ja wtrącił kilka słów od siebie. Chciałbym powrócić do mego bardzo osobistego listu skierowanego bezpośrednio do Pana...

Wiem i zdaję sobie doskonale sprawę, iż jest Pan pełnokrwistym pisarzem dokumentalnym, piewą dokumentu, nad wyraz wrażliwym recenzentem, narratorem biografistyki, krytykiem sztuki, ale ja, osobiście, najbardziej utożsamiam się z Pana rysunkiem i malarstwem. Jestem głęboko przekonany, że Pana życie artystyczne, ale może i to pozatwórcze było wypełnione samymi najlepszymi i uczuć wartymi przymiotami, tak wielkiemu twórcy niezbędnymi oraz niezbędnymi. Gdzieś czytałem, że Pan sam w to odczucie niejednokrotnie powątpiewał. Zmagał się Pan z dręczącymi pytaniami o umiejętność tak ważnej w sztuce koncentracji, o to, jak w ogóle malować i co zrobić, aby budować kompozycje żyjące jakimś swoim nienajgorszym poziomem. Wszystko, wszelkie doznania odbierał i przeżywał Pan gorąco, emocjonalnie i zostawiał Pan ich ślady w skalach formatów dzieł, żywiołowości twórczej, pasji, promieniowaniu sztuki...

Tyle w swoim bardzo długim życiu Pan przeżył i doświadczył chwil traumatycznych, tragicznych wręcz, ale i tych pięknych, wspańiałych, dobrych i krzepiących, a jednak udało

się Panu zachować wiarę w indywidualność człowieka i w rezultacie jego samotnicze zmaganie się z kolejami życiodajnego procesu. Usiłuję przypomnieć sobie Pana sentencję mówiącą o tym, że trzeba malować spontanicznie, szybko, to, co się widzi w olśnieniu i błysku metafizyki, a nie to, co jest zgodne z wiedzą o świecie. Zwrotnym momentem losów, w późnych latach 70. XX wieku był fakt zapoznania się Pana ze szwajcarskim małżeństwem Barbarą i Richardem Aeschlimannami. Richard jest malarzem i rysownikiem. Osobiście Panowie zetknęliście się ze sobą podczas wystaw w Szwajcarii z udziałem Pana dzieł. Pierwszym spotkaniem było to w Lozannie, w roku 1976, podczas wystawy w *Galerii Melisa*. Zostaliście najbliższymi przyjaciółmi. Aeschlimann został marszandem Pana twórczości malarskiej, eksponując obrazy w swojej prywatnej *Galerii Plexus* w Chexbres. Barbara i Richard pokochali Pana sztukę wizualną. Zaczęli ją kolekcjonować.



„Pejzaż z Grenoble”; olej, płótno; 1952 rok.

Autor: Józef Czapski

Był Pan malarzem plenerów, które swe początki miały we wspólnych wyprawach artystyczno-estetycznych kapistów. Pozostała w Panu wierność profesorowi Józefowi Pankiewiczowi, który pragnął przekonać swych studentów do miłości ku przyrodzie i naturze. Mówił Wam, że artysta nie jest w stanie nic stworzyć ponadto, co stworzył Bóg. Posłannictwem twórcy powinno więc być pielęgnowanie owej refleksji. Pan, Panie Józefie, był twórcą kontemplacyjnym, cierpliwie patrzącym w głębię materialną, jak i duchową przyrody. Równolegle, co doskonale widać w Pana kompozyc-

jach, miał Pan przekonanie, iż natura w twórczości artystycznej może stwarzać pewne zagrożenia mogące odebrać im warstwę kreacji. Motywu nie należy sprowadzać do banału normalności i dosłowności.

Malarz powinien jednak, w jakimś wymiarze, odchodzić od skłonności archiwisty i przenosić swoją sztukę w świat wizji, interpretacji, kreacji. I jeszcze mógłby, korzystając z talentów, te swoje wymogi utrwalić, aby może stały się klasyką... Jakże ta charakterystyka koreluje z programem kapistów i kolorystów, którzy byli przedłużeniem ewolucji zaczerpniętej z wszelkich odmian francuskiego malarstwa awangardowego przełomu XIX i XX wieku i oczywiście później także. W okresie międzywojennym, w czasie II wojny światowej, ale szczególnie już przez dziesiątki lat następnych, zmienność sztuk wizualnych przechodzi gwałtowne rewolucje.

Ekspansywnie narodziła się tzw. sztuka abstrakcyjna, objawiająca się rezygnacją znacznej części artystów z *produkowania* twórczości figuratywnej i realistycznej. Pan, Panie Józefie, pozostał przy mocno dosłownej figuracji, a do tego nie szczędził Pan krytyki pod adresem nie zawsze zrozumianej, najnowszej tendencji estetycznej. Pozwolę sobie włożyć przysłowiowy kij w mrowisko i wejść w polemikę z dr. hab. Janem Zielińskim z warszawskiego UKSW oraz dr Agnieszką Bielak z KUL w Lublinie, gośćmi Mateusza Wernera i Jakuba Moroza, autorami programu telewizji internetowej pt. *Sądy, przesady. W powiększeniu*. Jan Zieliński mówi: (...) *Dla mnie malarstwo Czapskiego nie jest ani impresjonistyczne, ani realistyczne, oczywiście nie jest abstrakcjonistyczne. Dla mnie to jest malarstwo religijne.*

Uważam, że twórczość Czapskiego, twórczość malarska, twórczość plastyczna jest w sposób nierozwalny związana z przeżyciem o charakterze religijnym, często mistycznym. Jest to związane z całą jego koncepcją widzenia wizji artystycznej, która niekoniecznie musi mieć związek z fantazją artysty, tylko jest oddaniem za pomocą środków plastycznych pewnego stanu ducha, pewnego stanu zachwycenia. I obrazy jego są próbą dojścia, próbą uchwycenia tego zachwycenia (...) Natomiast Agnieszka

Bielak wyrażała swoje przemyślenia będące w zasadzie akceptacją słów Jana Zielińskiego, choć początkowo starała wczuć się w Pana, Panie Józefie, mentalność: (...) *Sam Czapski pewnie protestowałby przeciwko tej religijności. On ciągle zaznaczał, że między sztuką a religią istnieje jednak dość istotna przepaść i sztuka tylko podprowadza pod to doświadczenie metafizyczne. Natomiast, ja się oczywiście zgadzam, że w istocie tak dla odbiorcy, który zna teorię sztuki proponowaną przez Czapskiego i będzie te jego obrazy postrzegał w perspektywie tego, co on mówi o sztuce, one mają niewątpliwie wymiar religijny i to, że on protestuje przeciwko abstrakcji wynika z faktu, że próbuje odkrywać prawdę w świecie (...)*¹⁷

Od razu chciałbym nawiązać do pierwszych słów pani Bielak. Tak, jestem przekonany, iż Pan, Panie Józefie, nigdy nie czuł się twórcą sztuki sakralnej. Jak najbardziej, Pana dzieła literackie, jak i oczywiście plastyczne emanują nieuchwytną warstwą duchową, którą można nazwać w jakimś sensie religijną, ale daleki jestem od określenia sztuką sakralną konkretnych materii treściowo-formalnych Pana spuścizny artystycznej. I dlatego nie mogę wyrazić aprobaty dla fragmentów wypowiedzi obojgu rozmówców w audycji *Sądy, przesady. W powiększeniu*, nazywających malarstwo Pana religijnym. Jan Zieliński zawęził swoją ocenę w zasadzie do malarstwa, natomiast ja pozwoliłem sobie rozszerzyć opinię niesakralności Pana sztuki o dzieła pisarskie. W historii sztuki świata i samej Polski znani są artyści, którzy w większym lub mniejszym wymiarze, spełnili się jako reprezentanci sztuki bliskiej kościołowi, pracujący dla chwały tejże instytucji, a i czasami dla uwielbienia samego Boga. Ale, wśród nich są i tacy, dla których kompozycje religijne stały się jedynie jakimiś epizodami, czy też niewielkimi fragmentami aktywności artystycznej.

Typowa sztuka religijna wydała pewien pakiet powtarzających się tematów, między innymi: przedstawianie i obrazowanie Jezusa Chrystusa, motywy Bożego Miłosierdzia, wizje Matki Bożej, konteksty apokaliptyczne, Drogi Krzyżowe... Najbardziej wyrazisty obraz tejże sztuki w wymiarze przynajmniej euro-

pejskim reprezentują wielcy i ci nieco zapomniani mistrzowie odrodzenia oraz baroku. Naturalnie, należy jednocześnie pamiętać o religijnej estetyce plastycznej średniowiecza, w którym cywilizacja sakralna zrosła się nierozdzielnie z życiem codziennym wsi i miast. Oczywiście, cały czas, od pewnego akapitu poniższego tekstu, poruszam się przede wszystkim w chrześcijańskich odniesieniach teologicznych, bo tylko w takim kontekście możliwe jest zrozumienie miejsca Pana wielkiej sztuki, Panie Józefie.

Tuzy sztuki europejskiej i światowej, jedni z najwybitniejszych klasyków: Michelangelo Buonarroti, Giotto, Fra Angelico, Leonardo da Vinci, Sandro Botticelli, Jan Vermeer, El Greco, Rembrandt czy Peter Paul Rubens, Caravaggio, Jan van Eyck, Rogier van der Weyden, Salvador Dali... Polska kultura i cywilizacja lokalna wydała także wielu wspaniałych i wybitnych malarzy, grafików i rzeźbiarzy zamiłowanych w kompozycjach teologicznych: Adama Chmielewskiego; św. Brata Alberta, Franciszka Smuglewicza, Michała Stachowicza, Rafała Hadziewicz, Mikołaja Haberschracka, Vlastimila Hoffmana (*według mnie autora najwybitniejszego obrazu głęboko religijnego i wręcz ortodoksyjnego, ale prawdziwego i klasycznie szczerego; Spowiedź 1906 r.; konfesjonał z Chrystusem*), Piusa Welońskiego, Janusza Szpyta, Antoniego Cygana, Marcina Czarnego, Antoniego Michalaka, Eugeniusza Kazimirowskiego, Adolfa Hylę, Ludomira Sleńdzińskiego, Władysława Skoczylasa, Ignacego i Wincentego Czwartosów, Beatę Stankiewicz, o. Jacka Hajnosa, Jarosława Modzelewskiego, Andrzeja Majewskiego, Tadeusza Borutę, Jana Molgę, Zdzisława Eichlera, Juliana Siemiona Siemieńskiego, Jacka Dłużewskiego, Wojciecha Głogowskiego, Bognę Podbielską, Artura Wąsowskiego, Grzegorza Wnęka, Michała Żądło, Stanisława Rodzińskiego.

W samej Częstochowie było prężne środowisko twórców religijnych skupione przede wszystkim wokół klasztoru jasnogórskiego: Aleksander Markowski, Stanisław Pospieszalski, Antonina Barańska, Stanisława Koźbiałowicz, Agata Fagielska, Antonina Harbichowa, Karolina Ściegienna. Dla podsumowania roz-

myślań o sakralności Pana sztuki malarskiej, Panie Józefie, chciałbym jeszcze zaproponować odniesienie jej wspaniałych przesłań do twórczości dwóch geniuszy rangi światowej, a mianowicie Paula Gauguina i Vincenta van Gogha. Obaj ekspresyjni postimpresjoniści. Styl, którym budował Pan swoje kompozycje bardziej zbliża się do spuścizny Gauguina. Z van Goghem więcej wspólnego ma cudowna kreacja kapisty Jana Cybisa.

Zarówno jeden, jak i drugi namalowali kilka, kilkanaście obrazów mieszczących się w kryteriach przypisujących tematy do dzieł odbieranych wizualnie jako religijne. Tytuły kompozycji Paula Gauguina, zarówno tych, w których osadzone są postacie ukrzyżowanego Jezusa, jak i prac namalowanych po zamieszkaniu w egzotycznej krainie oceanicznych, oddalonych od cywilizacji wysp: *Żółty Chrystus*, *Zielony Chrystus*, *Wizja po kazaniu*, *Duch zmarłych czuwa*, *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? ...* Dzieła z tropikalnej dziczy, zaliczone do ikonografii sakralnej malarza, jawią się jako niezwykle oryginalne, eklektyczne sceny rodzajowe lub akty kobiece. Są symbiozą powszechnie uznanej za obowiązującą symboliki chrześcijańskiej z alegoriami i metaforami polinezyjskimi. Gauguin, jako mieszkaniec między innymi wyspy Tahiti usilnie poszukiwał w treściach nasyconych narracjami literackimi oraz *komiksowymi* fabułami wartości duchowych, światopoglądowych i filozoficznych. Dojrzała twórczość Paula Gauguina wytwarza aurę niedostępności zbliżoną do podobnej wobec największych, zakrytych dla ludzkości tajemnic Boga. Ale, to nie jest powód, aby postrzegać artystę jako twórcę w pełni religijnego.

Zagłębiając się w biografię Vincenta van Gogha, od razu zauważyłem wiele cech wspólnych jego duchowości z wrażliwością, a może wręcz nadwrażliwością Pana intymnego sacrum, tam w głębokich czeluściach Pana człowieczeństwa i artyzmu. Vincent van Gogh prześlągnięty był żarliwą wiarą w Boga. Ta ortodoksyjna struktura jego *Ja* w przeciągu mijających lat ulegała metamorfozom i przeobrażeniom, ale artysta nigdy nie wyzbył się poczucia

przynależności do wyższej formy twórczej. Był chrześcijańskim fundamentalistą pragnącym zostać pastorem, aż do wyznawcy panteizmu kochającego ponad wszystko Boga-Naurę. Vincent urodził się w rodzinie pastora protestanckiego. Jego celem stało się studiowanie Biblii oraz jako kaznodzieja służenie górnikom, żyjąc razem z nimi i cierpiąc niedolę skrajnego ubóstwa. Po nieudanych próbach zajęcia miejsca przy ołtarzu ciężar i piękno powołania odnalazł w sztuce, poprzez którą zapragnął opowiadać o swej kreatywnej misji sakralnej. Vincent van Gogh przejawiał predyspozycje dla komponowania prac ewangelicznych, lecz zawsze decydował się kopiować dzieła znanych malarzy i dokonywać *wariacji interpretacyjnych*.

Podejmował próby transponowania własnym językiem plastycznym dzieł takich mistrzów, jak Millet lub Rembrandt. Istnieje kilka przykładów, iż np. twarzy Jezusa nadawał własne rysy z rdzawo rudym zarostem. Ale, w pojęciu tradycyjnym, podobnie jak Gauguina, Vincenta van Gogha nie mogę określić mianem artysty religijnego tamtej epoki, tamtych czasów. Wspominałem już o przypływie w twórczej naturze Vincenta specyficznej duchowości skierowanej ku przyrodzie jemu najbliższej, jak i tej odległej, kosmicznej, której projekcją jest wieczny nieboskłon ze słońcem, planetami, gwiazdami. Szukał w niej Stwórcy i autentycznie Go odnajdywał.

Wybitny nokturn artysty: *Gwiazdzista noc* bywa przywoływany w dysputach jako przykład niezwykle duchowych, mocnych przeżyć van Gogha. Pomimo, iż malarz nie wgłębiał się w kanony osadzone w tradycjach Kościołów chrześcijańskich, gros jego dzieł emanuje dużą kumulacją empatii, współczucia dla ubogich i pokrzywdzonych przez los, prześladowanych i wyzyskiwanych. Niewątpliwie wyrażał przez ich niewerbalny przekaz proces poszukiwania sensu życia. Dla Vincenta van Gogha oddanie się bez reszty, całym sobą, tylko i wyłącznie sztuce malarskiej, a w epizodzie sztuce epistolografii, było swoistą, zakonną metodą modlitwy, tylko jemu zrozumiałej i tak do życia potrzebnej. Ale, jednocześnie nieznośną, trudną i często dramatyczną oraz traumatyczną w *cier-*

nistej drodze walki o autentyczną wiarę. Realizując temat *Piety* sięgał do interpretacji obrazów Rembrandta i Delacroix, choć w pełni zachował swój charakterystyczny styl malarski. W dorobku van Gogha są to bodajże jedyne kompozycje tak mocno związane z bezpośrednimi motywami religijnymi. *Wskreszenie Łazarza*, to z kolei transpozycja z Rembrandta, w której ponownie Vincent wykorzystał swój autoportret. Wizja *Anioła* wzięta także od Rembrandta, przy znacznej i indywidualnej zmianie jego wyglądu. *Dobry Samarytanin*, to płótno mające pierwowzór u Delacroix. Obraz: *Plaża*, to ukazanie fragmentu francuskiego wybrzeża Morza Śródziemnego, do którego, według jednej z wersji czasu po ukrzyżowaniu i zmartwychwstaniu Jezusa, miała przybyć Maria z Magdali.

Jej samej nie odnajdziemy w świetle obrazu. Na plaży schną wyciągnięte z wody rybackie łodzie, a nieco dalej majaczy kilka odpływających z rozłożonymi żaglami. *Kawiarnia w Arles nocą*, to obraz portretujący oświetlony żółtym światłem ogródek kawiarniany przy jednej z ulic Arles. Na niebie liczne, rozświetlone gwiazdy. Przez kilka dziesiątek lat oglądałem ów obraz, mam nawet jego reprodukcję i nic poza motywem nocnej sjęsty nigdy tam nie dostrzegłem. Nadszedł jednak moment, stosunkowo niedawno, kiedy wśród detali kompozycji badacze twórczości Vincenta van Gogha, zauważyli motyw ludzko podobny do biblijnych przekazów o Ostatniej Wieczery Jezusa i Apostołów. Dwanaście sylwet ludzkich, niczym uczniowie *Boskiego Nauczyciela*, siedzi przy stolikach, a w środku nich, między nimi, stoi wysmukła, z długimi i ciemnymi włosami, odziana w sukmanę, postać. Czy to wyobrażenie Jezusa?

Panie Józefie, odniósłszy się do problemu religijności Pana twórczości malarskiej, chciałbym jeszcze krótko zaakcentować miejsce Pana tekstów, książek w kontekście literatury związanej z duchowością religijną naszego obszaru katolickiego. Od razu chcę zaznaczyć, że i w tym przypadku, daleki jestem od deklaracji, iż spełnia Pan warunki, aby nazwać Pana pisarzem religijnym. Twórcy pióra o pozytywnym światopoglądzie religijnym, zarówno w Europie i po-

za nią, stanowią znaczną społeczność. Dzieli się z czytelnikami swych książek ważkimi prze-myśleniami o: istocie Boga, kontaktach czło-wieka z Bogiem, moralności i teologii, wierze. Nasza rodzima literatura religijna wywodzi się z historycznej przeszłości narodu i państwa Polskiego. Kształtowali ją przez stulecia za-mierzchli metafizycy, a w czasach współczes-nych kwestie wraz z różnymi aspektami wiary tłumaczą nam nie tylko kapłani, także poeci, prozaicy. Wszyscy doskonale kojarzymy postać poety Cypriana Kamila Norwida o niezwykle wyrazistej, refleksyjnej postawie bytoworeli-gijnej. Nie można zapomnieć o Zofii Kossak-Szczuckiej, znanej, chrześcijańskiej powieścio-pisarce historycznej.

Poezję moralno-religijną pisał ks. Jan Twar-dowski. Filozofuje w książkach ks. Józef Tis-chner. Wątki biblijne transponował do języka literatury Roman Brandstaetter. W katolickiej przestrzeni tworzył eseista i poeta Marek Skwarnicki. Antoni Gołubiew poszukiwał przy-czyn, sensu i celu istnienia świata. Przytoczę jeszcze dwóch znamienitych poetów: Ernesta Brylla oraz Tadeusza Luterka z Częstochowy. W moim zestawie polskich, chrześcijańskich twórców pióra, najmłodszym z nich jest pisarz Tomasz P. Terlikowski. Zarówno w światowej, jak i w polskiej sztuce pisarskiej dystans po-między literaturą sakralną a dydaktyzmem, czy też szkołą filozoficzną zaciera się i nie jest wyraźny. Bywa i to nie rzadko, że wątki, te-maty religijne podejmują w treściach swych książek także pisarze, którzy zupełnie nie utożsamiają swych twórczych poszukiwań z ani jedną formacją religijną. Jestem przekonany, że miejsce Pana twórczości literackiej, Panie Jó-zefie, jest właśnie na tej liście pisarzy.

Poza Polską w literaturze chrześcijańskiej, filozoficznej, duchowej funkcjonują znani pisa-rze, często będący autorami wydawnictw wy-bitnych, ekranizowanych, przyjmujący między-narodowe nagrody literackie, między innymi li-teracką *Nagrodę Nobla*: Shūsaku Endō, Sigrid Undset, Georges Bernanos, J.R.R. Tolkien, G.K. Chesterton, C.S. Lewis, Robert Hugh Benson, Umberto Eco, Graham Greene.

Obok *czystych* pejzaży tematami Pana dzieł są także inne, refleksyjne obserwacje, będące mniej zauważanymi w codzienności przez in-nych ludzi. Nieładne, kalekie, niepociągające, zniekształcone. Ale, dla Pana te nastroje były zawsze ważne. W idei ułomności i niedosko-ności czuł się Pan najbezpieczniej. Gdzieś to widać w Pana dysputach z Simone Weil, gdy nie mógł Pan zaakceptować jej odrzucenia po-stawy przeciętności, której szczyptę z kolei Pan przypisuje każdemu ludzkiemu duchowemu wnętrzu. Ważne jest tylko, jaką decyzję w sto-sunku do niej, każdy z nas podejmie. Wgłę-biając się w filozofię Pana szkicowników moż-na wysnuć wniosek, że praca przed motywem w plenerze była tylko organizacją myśli obejmuj-ącą zainteresowaniem ów fragment pejzażu.

Trochę linii i kresek bezbłędnie wyodręb-niających formy natury. Czasami rzucał Pan szybkie plamy barwne przybliżające widzowi charakter detali albo ołówkiem nazywał i oz-naczał Pan kolory, które dopiero w obrazach docelowych przybierały oczekiwane warstwy materii farb.



*Maisons-Laffitte.
Fragment pokoju-pracowni
Józefa Czapskiego ze sztalugami*

Korzystając ze szkiców, pracował Pan w swej pracowni, w której rodziły się także martwe natury, portrety i autoportrety. Pokój *Domu Kultury* w Maisons-Laffitte, w którym Pan zajmował się sztuką, czyli *świątynia* w zasadzie sakralna, został pieczołowicie zrekonstruowany w krakowskim Pawilonie Panu poświęconym.



„Wnętrze z fotelem,
sztalugą i martwą naturą”;
rysunek ołówkiem, akwarele, papier.
Autor: Józef Czapski



„Portret Noemi. Palestyna”;
rysunek ołówkiem, papier.
Autor: Józef Czapski

Kiedy Pana goście, jak pielgrzymi, przybywali tam pod Paryż prowadzeni wolą obcowania z tamtejszą atmosferą lub obecnie, podczas zwiedzania Pana monograficznego Muzeum, zawsze odsłaniał się i odsłania ten sam obraz skromności pomieszczenia.

Widziałem tam książki leżące na stole i przy łóżku, Pana *Dzienniki* w licznym szeregu kilkudziesięciu egzemplarzy stojące w wiszącej półce, jakieś oparte o scenograficzne przedmioty obrazy, na sztaludze niedokończone dzieło, sporo drobnych przedmiotów powszechnie potrzebnych w codziennym życiu, a także tych współpracujących jedynie z artystą malarzem: okulary, lupy, filiżanka, pędzle. W nastroju pokój przypomina celę zakonną.

Namacalna asceza wnętrza wynika z Pana świadomego wyboru. Zabezpieczenie, a w konsekwencji niezwykle wierne w najmniejszych szczegółach zrekonstruowanie aranżacji wnętrza z pozostawieniem autentycznych mebli, ziściło się dzięki wspaniałomyślności Krystyny Zachwatowicz-Wajdy. W momencie, kiedy pokój pozostał sam dla siebie znana scenografka zadzwoniła do Zofii Hertz. Z głęboką wiarą w skuteczność decyzji poprosiła o zabezpieczenie wszystkich dobrych przedmiotów z miejsca, w którym większość życia spędził Pan, jej przyjacieli. Warsztat twórczy pozostawiony przez Pana, Panie Józefie, dotyczył ostatniego okresu Pana aktywności artystycznej.

Opracował Pan skuteczny sposób umożliwiający malowanie przy znacznie gorszym widzeniu. Opiekunowie Pana umieszczali tuby farb w specjalnie opisanych dużych kopertach. Ogromnymi literami pisał Pan nazwy kolorów, a samo ułożenie farb odbywało się w tradycyjnej kolejności Pana malarskiej palety. Malarstwo i pisarstwo były dziedzinami sztuki najważniejszymi dla realizacji Pańskich propozycji intelektualnych. Chociaż, z tekstów i opinii o Pana artystycznym życiu przenika pewna tajemnica dotycząca wystarczająco długiego czasu, który mógł Pan oddać dla twórczości. Niektórzy literaturoznawcy, czy krytycy sztuki twierdzą, że przede wszystkim ta uwaga dotyczy samego malarstwa.

Często był Pan zaangażowany w wiele różnych sytuacji, działań, problemów czasu bieżącego. Widział Pan obok siebie innych ludzi. Byli często ważni i w rezultacie ważniejsi od tworzenia.

Z dwóch listów, z roku 1947 do Ludwika Heringa: (...) *Wchodzę cały bez reszty w robotę może ciężką, jak, zdaje się, nigdy nie miałem, w sensie gniotącego poczucia odpowiedzialności i tłum, tłum ludzkiego ludzi nieszczęśliwych, czegoś ode mnie proszących czy żądających i tysiące spraw, z których każda ważna, na której zawsze wiszą ludzie – czy ważne sprawy – a które tak się stało, że zawadzają o mnie (...)* To mnie utrzymuje w nadziei i mam może złudzenie, że mógłbym może wrócić do malarstwa bardzo szybko, bo widzę prawie ciągle, jest we mnie prawie ciągle. Ale mam drugi głód i drugą potrzebę, dopóki jej nie nasycę, nie mogę się zabrać do malowania. Muszę pisać (...) *Wracam do swojego pisanie, jak tylko staram się budować wnioski generalizujące, tracę pewność, ale ja też wiem, że kiedy bronie bitego psa, bite dziecko, czy bity naród, to ja mam zawsze rację, choć wcale nie jestem pewny czy świat jest do pomyślenia bez bitego dziecka i bitego narodu (...)*¹⁸

Mogę i chcę wtrącić porównanie dwóch postaw moralnych, Pana i Małgorzaty Szejnert, polskiej dziennikarki i pisarki. Szejnert przywołując refleksje pisarza Philipa Rotha, sformułowała własną sentencję: *Pisząc, pamiętaj o szczegółach, które są, jak powiedział pisarz Philip Roth, palcami olbrzyma*. Zarówno w Pana utworach plastycznych i literackich, jak i w treściach tekstów dziennikarki i pisarki tzw. *szczegóły* urastają do rangi prawie pierwszoplanowej, kształtując swoisty realizm. Żywo wpływają na dogłębną świadomość prawdy o człowieku i jego świecie. W twórczości Was obojgu artystów dominuje zainteresowanie codziennością, ale i przeszłością ludzi. Obnażają się cechy twórców: bycie blisko innych, ciekawość ich losów życia, szlachetne zachowania. Antropocentryczne walory postaw estetyczno-moralnych Pana, jak i Małgorzaty Szejnert szukają odpowiedzi

dla pytania o kondycję jednostki w kontekście istoty oraz historii populacji.

Panie Józefie, żył Pan dla szarej zwykłości każdej sekundy, minuty, godziny przemijania. Był i jest Pan artystą, który swej estetyki nie wymyślił i nie dostosował do koniunkturalnych oczekiwań krytyków, a także wszystkich przeciwnych widzów galerii.

Wielkim i frapującym tematem była dla Pana chociażby podpatrzona rozmowa dwojga ludzi siedzących przy kawiarnianym stoliku. Rysował i malował Pan dużo portretów oraz scen rodzajowych, a więc wśród niektórych autorów analizujących symboliki twarzy ludzi z obrazów zrodziła się filozofia zadająca dręczące pytanie: *dlaczego gros lic jest nieczytelnych, niewyraźnych?* W rozwinięciu rozważań padają słowa odnoszące się do Pana wieloletnich, traumatycznych doświadczeń wojennych, które miały tak dalece zmienić Pańską psychikę jako człowieka-artysty, że efektem, wyrazem psychologiczno-twórczym mają być tak narysowane lub namalowane oblicza modeli. Jako obcujący mocnymi emocjami szczególnie z Pana twórczością malarską nie mogę zgodzić się z takim tokiem myślenia.

W przypadku Pana tzw. *czystego malarstwa*, które uprawiał Pan całe swoje twórcze życie, czerpiąc wiernie z założeń grupy kapistów, nie mógłby Pan przesycić jego jakości nadmiarem treści literackich, symbolicznych i narracyjnych.



„Letni pejzaż ze snopami
i czerwonym dachem”;
olej, płótno.
Autor: Józef Czapski



„Martwa natura z dzbankiem
i białą tkaniną”;
olej, płótno.
Autor: Józef Czapski



Karta ze szkicownika:
„Nadmorski pejzaż z zielenią
i czerwonymi dachami”;
rysunek ołówkiem, akwarele, papier.
Autor: Józef Czapski

Przecież w *Maniście Kapistów* jest zapis przewidujący wykorzystanie Waszej postawy twórczej jako buntu przeciwko *Szkole Matejkowskiej* w sztuce polskiej. Dlatego uważam, że łączenie bezpośrednio rozmazań twarzy w dziełach rysunkowych czy malarskich z mordem polskich oficerów nie jest trafną korelacją.

I faktycznie, takie spostrzeżenie, które słyszałem w treści jednej z audycji internetowych poświęconych Pana życiu i sztuce, może być sformułowane jako banał, kiedy będziemy usilnie wmawiać sobie samym i innym, że: malarz *boi się spojrzeć, patrzeć w twarz, których nie zna, albo boi się w nich coś zobaczyć, że jest w nim jakiś metafizyczny niepokój odnoszący się do tego, co kryje ludzka*

natura (...) ¹⁹ Jestem przekonany, że z tak poważnym i dramatycznym tematem zagłady tylu tysięcy ludzkich, polskich i nie tylko, istnień wyrównał Pan swoje *rachunki* w tekstach literackich, esejach, wspomnieniach, książkach.

Za bardzo był Pan, Panie Józefie, przepełniony Waszym *kapistowskim* zawołaniem: *Peinture-peinture!* (fr. malowanie, malowanie lub malarstwo, malarstwo), które odwoływało się bezpośrednio do kultu najważniejszego elementu ekspresji malarstwa, czyli koloru. Niosło też ideę czystej malarskiej formy, jak najtrafniej zbudowanej kompozycji, jak i pielęgnowania warsztatu, naprawdę dobrego malarstwa, nawiązującego do postimpresjonizmu francuskiego, między innymi Paula Cézanne’a i Pierre’a Bonnard’a. Tematem przewodnim w Pana malarstwie, jak i podobnie w obrazach Pana przyjaciół i przyjaciół z Grupy Kapistów od początku przygody z profesorem Józefem Pankiewiczem i sztuką Francji, było tylko i wyłącznie malarstwo.

Takie nieustanne, wręcz programowe, obsesyjne zajmowanie się tematyką śmierci, przemijaniem, zdecydowanie bliższe było twórcom brzydoty i degradacji tkanek piękna, między innymi: Harmenowi Steenwijckowi, Caravaguiowi, Pieterowi Brueglowi Starszemu, Hansowi Holbeinowi Młodszyemu, Jackowi Malczewskiemu, Witoldowi Pruszkowskiemu, Janowi Lebensteinowi, Zdzisławowi Beksińskiemu. Artyści kultywujący i podtrzymujący taką atmosferę dla swych postaw często odnajdywali się w symbolice *Vanitasu*, inaczej *Marności*. Panie Józefie, zdecydowanie cenię Pana jako człowieka i artystę przez pryzmat prawdy i wierności dla swoich przekonań. Jednocześnie, przez długie dekady swego ponadnormatywnego życia zmagając się Pan z poczuciem, iż najbardziej własnych, osobistych ideałów nigdy nie można w pełni wyrazić poprzez dostępne, materialne środki artystycznego przekazu. Myślę tu o niewystarczającym poziomie efektu pracy, przy wyczerpaniu nawet bardzo dużego zaangażowanego w nią trudu. W tej postawie można odnaleźć nutę pokory.

Kilkanaście lat temu rozmawiając w Publicznej Bibliotece Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie z Lechem Czarneckim o Panu, Panie Józefie i o pracy częstochowianina w Maisons-Laffitte pan Leszek trafnie i krótko powiedział: *Pan Józef? Był wyjątkowo dobrym człowiekiem. Grzecznym. Właściwie cały czas przejmował się problemem odwzajemniania bliźnim całego dobra, które od nich dostawał. Rozmyślał o zasadach etycznych społeczeństw. Tak wielce był obdarzony talentami i predyspozycjami artystycznymi, pracowitością kierowniczą, ale nigdy nie wynosił się ponad innych.*

Po powrocie do Polski w roku 1931, w katalogu pierwszej wystawy swej twórczości, kapiści zamieścili tzw. *wyznanie wiary malarzkiej*: (...) *Dzieło sztuki istnieje samo w sobie, jest odbiciem przeżycia malarzkiego artysty, a nie dokumentem podobieństwa. Kolor na płótnie powstaje przez zestawienie z innymi kolorami, a nie przez naśladowania natury (...)*²⁰

Zabierając się do roboty malarzkiej, szczególnie uwagę kierował Pan w stronę jak najtrafniejszej kompozycji obrazu. Zasady tej przestrzegał Pan także w szkicach. Rozkład elementów planowany był często jako otwarty i swobodny. Kadr wybranego motywu w naturze był śmiały. Formy przybierały zastygłe i znumifikowane deformacje. Nawet groteskowe. Syntetyczne fabuły kompozycji z podmiotowymi postaciami ludzi opisane są plastycznymi skrótami. Pejzaże z ostatnich lat realizowane przy udziale bardzo pogarszającego się stanu wzroku malował Pan w wielkim trudzie.

Panoramiczne, rozległe tematy są zatopione w powietrznym spokoju.

Podobnie jest z niezwykle prostymi i skromnymi martwymi naturami ustawianymi jako dominujące akcenty w małym pokoju mieszkalno-pracownianym. W czasie, kiedy Pana ziemskie życie załamało się o jego stabilizację dbała troskliwie Teresa Dzieduszycka. Wspominała, że był Pan człowiekiem głęboko religijnym, uczestniczącym w niedzielnych mszach. Każdy ze znajomych Francuzów chciał Pana odwozić spod kościoła do „Kultury”. Ale, pan wołał wracać piechotą. Kiedy już Pan chorował i leżał w łóżku odwiedzali Pana

kapłani. Bardzo lubił Pan chwile, w czasie których Teresa Dzieduszycka czytała głośno książki samemu autorowi, a szczególnie: *Na Nie-ludzkiej Ziemi* i *Zapiski Starobielskie*. Twierdził Pan, że dlatego ich treści są dobre i wiarygodne, ponieważ zawierają tylko prawdę. W jednej ze swych autorskich sentencji wyznał Pan odnośnie sztuki pióra: *Naraz odruchowo zacznę pisać, nie mając nic konkretnego do powiedzenia, to staje się moją drugą naturą, deską ratunku, jakąś formą modlitwy (...)*²¹

Nigdy nie był Pan, Panie Józefie, artystą i myślicielem poruszającym się w sferze komercji, nadmiernej popularności. Nie zauważyłem Pana obecności wśród twórców tworzących popularne, wizualne i pisane *przeboje*. A, pomimo to, Pana całościowy dorobek twórczy pretenduje do miana poczesnego, bardzo ważnego i Wielkiego śladu w panteonie kultury polskiej XX/XXI wieku. Ale, najpiękniejszą przygodą jest z pewnością odkrywanie Pana sztuki indywidualnie, dla samego, czy samej siebie, intymnie i niezwykle osobiście. Nie jest Pan z pewnością artystą dla wszystkich. Ale, człowiekiem, zdecydowanie tak. W roku 1949, w liście dzielił się Pan, Panie Józefie swoją ideą z Ludwikiem Heringiem: (...) *Chcę się oderwać od malarzy, od Luwru, metod i tylko z całą pasją dogryźć się do jakiegoś mojego malarstwa i może Stara Żydówka w wagonie czy stacja w Otwocku są mi bliższe dziś niż najsmaczniejsze paryskie pomysły. Zdaje mi się jakby niepotrzebny malarzko był mi Paryż. Mam tu jednego przyjaciela, (...) który mnie zawsze gorzko beszta, że nie maluję. Kiedy mu mówię: Panie, świat się wali, a Pan chce żebym malował – to mi powiedział: może dlatego świat się wali, że Pan i inni nie malują (...)*²²



Wszystkie zdjęcia poza fotografiami autorstwa Jadwigi Terejko pochodzą z prywatnego archiwum autora tekstu.



¹ Józef Czapski, *Tło paryskie i polskie*, [w:] J. Czapski, OKO, Paryż, Instytut Literacki, 1960, s. 11, 13, 16.

- Józef Czapski, *Tamten brzeg i własne wspomnienia*, [w:] J. Czapski, *Tumult i widma*, Kraków, ZNAK, 1997, op. cit., s. 246-247.
- Józef Czapski, *Nawrócenie na polskość*, [w:] J. Czapski, *Rozproszone*, Warszawa, Biblioteka Więzi, 2005, s. 459.
- ² Józef Czapski, *Tadeusz Piotr Potworowski*, [w:] J. Czapski, *Patrzac*, Kraków, ZNAK, 1982, s. 291-301.
 - ³ Józef Czapski, *O przyjacielu*. Maszynopis, [w:] Maisons-Laffitte, Archiwum Instytutu Literackiego, 14.09.1976.
 - ⁴ Józef Czapski, *Józef Jarema. Wspomnienie niepełne*, [w:] J. Czapski, *Patrzac*, Kraków, ZNAK, 1982, s. 333-338.
 - ⁵ Jan Cybis, *Notatki malarskie. Dzienniki 1954-1966*, Warszawa, PIW, 1980, s. 68.
 - ⁶ Jan Cybis, *Notatki malarskie. Dzienniki 1954-1966*, Warszawa, PIW, 1980, s. 71.
 - ⁷ Jan Cybis, *Notatki malarskie. Dzienniki 1954-1966*, Warszawa, PIW, 1980, s. 72.
 - ⁸ Jan Cybis, *Notatki malarskie. Dzienniki 1954-1966*, Warszawa, PIW, 1980, s. 90.
 - ⁹ Jan Cybis, *Notatki malarskie. Dzienniki 1954-1966*, Warszawa, PIW, 1980, s. 90.
 - ¹⁰ Jan Cybis, *Notatki malarskie. Dzienniki 1954-1966*, Warszawa, PIW, 1980, s. 165.
 - ¹¹ Jan Cybis, *Notatki malarskie. Dzienniki 1954-1966*, Warszawa, PIW, 1980, s. 166.
 - ¹² Jan Cybis, *Notatki malarskie. Dzienniki 1954-1966*, Warszawa, PIW, 1980, s. 239.
 - ¹³ Jan Cybis, *Notatki malarskie. Dzienniki 1954-1966*, Warszawa, PIW, 1980, s. 111.
 - ¹⁴ Józef Czapski, *List do Czesława Miłosza*, 1.08.1963, [w:] *Zeszyty Literackie* 1994 nr 1/45, s. 105.
 - ¹⁵ Jadwiga Lesiecka, *Moje spotkania z Czapskim*, [w:] J. Czapski. *Rysunek i malarstwo*. Wystawa z cyklu: W kręgu Koloryzmu Polskiego, Muzeum Archidiecezji Częstochowskiej, 2000-2001.
 - ¹⁶ Józef Czapski, *Wyrwane strony*. Redakcja B. Toruńczyk, przypisy M. Nowak-Rogoziński. Warszawa, *Zeszyty Literackie*, 2010, op. cit., s. 70.
 - ¹⁷ *Sądy, przesady. W powiększeniu. Józef Czapski*, Mateusz Werner, Jakub Moroz [dostęp 24.06.2026], <https://tiny.pl/mdr28zh3g>.
 - ¹⁸ Józef Czapski, *List do Ludwika Heringa*, 8.10.1947, [w:] J. Czapski, L. Hering, *Listy 1939-1982*. T.1., Oprac. L. Murawska Pèju, D. Szczerska, J. Juryś, P. Kłoczowski. Gdańsk, Słowo/Obraz Terytoria, 2016, s. 59-60.
 - Józef Czapski, *List do Ludwika Heringa*, 10.10.1947, [w:] J. Czapski, L. Hering, *Listy 1939-1982*. T.1., Oprac. L. Murawska Pèju, D. Szczerska, J. Juryś, P. Kłoczowski. Gdańsk, Słowo/Obraz Terytoria, 2016, s. 66-67.
 - ¹⁹ *Sądy, przesady. W powiększeniu. Józef Czapski*, Mateusz Werner, Jakub Moroz, [dostęp 24.06.2026], <https://tiny.pl/mdr28zh3g>.
 - ²⁰ *Wyznanie wiary malarskiej*, [w:] *Katalog pierwszej w Polsce wystawy Kapistów*, Warszawa, Polski Klub Artystyczny Polonia, 1931.
 - ²¹ Józef Czapski, *Wyrwane strony. Fragmenty Dziennika z lat 1963-1979*, Warszawa, *Zeszyty Literackie*, 2010.
 - ²² Józef Czapski, *List do Ludwika Heringa*, 18.07.1949, [w:] J. Czapski, L. Hering, *Listy 1939-1982*. T.1., Oprac. L. Murawska Pèju, D. Szczerska, J. Juryś, P. Kłoczowski. Gdańsk, Słowo/Obraz Terytoria, 2016, s. 128.



XXI FORUM BIBLIOTEKARZY WOJEWÓDZTWA ŚLĄSKIEGO

„Biblioteka otwarta. Ludzie, technologie, praktyki”

dr Renata Sowada, Anna Dąbrowska, Anna Hiller

*dr Renata Sowada: nauczycielka bibliotekarka Szkoły Podstawowej nr 53 z Oddziałami Integracyjnymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Częstochowie, przewodnicząca Sekcji Bibliotekarskiej przy Oddziale ZNP w Częstochowie
Anna Dąbrowska, Anna Hiller: nauczycielki bibliotekarki Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie, członkinie Zarządu Sekcji Bibliotekarskiej przy Oddziale ZNP w Częstochowie*



XXI edycja Forum odbyła się 20 marca 2026 roku w Katowicach pod hasłem „Biblioteka otwarta. Ludzie, technologie, praktyki”. Wydarzenie zrealizowano w formule hybrydowej – stacjonarnie w auli Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach oraz zdalnie za pośrednictwem platformy MS Teams.

W konferencji uczestniczyło łącznie 225 osób, w tym 81 stacjonarnie oraz 144 online, co potwierdza stałe zainteresowanie wydarzeniem i jego znaczenie w środowisku bibliotekarskim.



Otwarcie Forum przez Edytę Książek, członkinię Zarządu Głównego ZNP i prezes Oddziału w Częstochowie

Forum Bibliotekarzy Województwa Śląskiego to cykliczna, międzynarodowa konferencja, której celem jest promocja działalności bibliotek, wymiana dobrych praktyk, integracja środowiska bibliotekarskiego oraz podkreślenie znaczenia bibliotek w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych i kulturowych.



Dr Renata Sowada, przewodnicząca Sekcji Bibliotekarskiej przy Oddziale ZNP w Częstochowie – pomysłodawczyni i główna organizatorka Forum

Konferencja została objęta honorowym patronatem Śląskiego Kuratora Oświaty Aleksandry Dyli, Prezydenta Miasta Katowice Marcina Krupy oraz Rady Głównej Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich. Patronat medialny nad wydarzeniem sprawowały czasopisma: „Głos Nauczycielski”, „Poradnik Bibliotekarza” oraz „Biblioteka w Szkole”.

Uczestników powitały: Anita Góral, dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Józefa Lompy w Katowicach oraz Iwona Kruszewska-Stoły, wicedyrektor Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach. Oficjalnego otwarcia konferencji dokonała Edyta Książek, członek Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i prezes Oddziału ZNP w Częstochowie. Następnie Aldona Ferdyn i dr Renata Sowada moderowały wystąpienia zaproszonych gości i prelegentów.

Wśród zaproszonych gości głos zabrali: Jolanta Jaskółka, wiceprezes Okręgu Śląskiego ZNP w Katowicach oraz Jakub Rzekanowski, dyrektor Wydawnictwa „Głos Nauczycielski” i redaktor naczelny pisma. List do uczestników, skierowany przez prezes Towarzystwa Nauczycieli

cieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Danutę Brzezińską, odczytała Alina Grabna.



Dr Renata Sowada, Edyta Książek, Jakub Rzekanowski (online)

Program konferencji obejmował szerokie spektrum zagadnień związanych z funkcjonowaniem współczesnych bibliotek. Uczestnicy wysłuchali referatów dotyczących m.in. wykorzystania nowych technologii w bibliotekach, roli instytucji bibliotecznych w przeciwdziałaniu analfabetyzmowi funkcjonalnemu, rozwoju bibliotek pedagogicznych i akademickich, a także budowania oferty odpowiadającej na potrzeby użytkowników.



Dr Anna Marcol, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. J. Lompy w Katowicach; Alina Grabna członek Rady Głównej TNBSP oraz prezes Oddziału TNBSP w Częstochowie, w tle uczestnicy i prelegenci Forum

Szczególne miejsce zajęły wystąpienia gości zagranicznych z Biblioteki Regionalnej w Karwinie, prezentujące doświadczenia czeskie w zakresie nowoczesnych usług bibliotecznych.



Wystąpienie dr Agaty Arkabus
– nauczycielki bibliotekarki Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie, przewodniczącej Sekcji Bibliotek Pedagogicznych i Szkolnych SBP

Poruszono również tematykę promocji czytelnictwa, kształtowania przestrzeni bibliotecznej jako miejsca spotkań i aktywności społecznej, a także wykorzystania nowych mediów w budowaniu wizerunku biblioteki. Uzupełnieniem programu była prezentacja oferty wydawniczej oraz omówienie wyników badań dotyczących środowiska nauczycieli bibliotekarzy.

Uczestnicy międzynarodowej konferencji wysłuchali następujących referatów:

- *Biblioteka Karwina – technologie, aplikacje i pokolenia* – mgr Markéta Kukrechtová, dyrektor Biblioteki Regionalnej Karwina (Republika Czeska)
- *Interaktywna biblioteka – miejsce spotkań, twórczości i poznawania* – Bc. Marcela Wierzoń, kierownik Oddziału Literatury Polskiej Biblioteki Regionalnej Karwina (Republika Czeska)
- *Biblioteka w dobie analfabetyzmu funkcjonalnego. Uwarunkowania edukacyjne i kulturowe* – dr Małgorzata Gwadera, Instytut Nauk o Kulturze, Uniwersytet Śląski w Katowicach
- *Grupowy zakup dostępu do serwisu z e-bookami i audiobookami online – doświadczenia Biblioteki Śląskiej* – Stanisław Korfanty,

Dział Instrukcyjno-Metodyczny Biblioteki Śląskiej

- *CINiBA: 14 lat uniwersyteckiej biblioteki otwartej* – Michał Tomaszek, Departament Udostępniania Zbiorów i Informacji Naukowej, Centrum Informacji Naukowej i Biblioteka Akademicka w Katowicach, Prezydium Rady Uczelnianej ZNP, Sekcja Obsługi Nauki Biblioteki Uniwersytetu Śląskiego
- *Prezentacja oferty Wydawnictwa Literatura* – Wiesława Jędrzejczyk, dyrektor Wydawnictwa Literatura
- *Kierunki przyszłości rozwoju bibliotek pedagogicznych* – dr Agata Arkabus, Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie, przewodnicząca Sekcji Bibliotek Pedagogicznych i Szkolnych Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
- *Tradycyjnie i nowocześnie – o wybranych formach wspomagania bibliotek szkolnych* – dr Anna Marcol, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. J. Lompy w Katowicach
- *Biblioteka Politechniki Śląskiej w okresach zmian – współczesny kierunek* – dr hab. Renata Frączek, prof. Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, dyrektor Biblioteki Politechniki Śląskiej
- *CINiBA – wspieramy Twój potencjał – nowe media i ich rola w kreowaniu marki biblioteki akademickiej* – Anna Nowak-Piątek, Patrycja Patrzykowska, Zespół ds. promocji i organizacji wydarzeń, Centrum Informacji Naukowej i Biblioteka Akademicka w Katowicach
- *Biblioteka na luzie – kultura, która przyciąga młodych* – Karolina Basiak, specjalistka ds. promocji, Biblioteka Publiczna im. dr. W. Biegańskiego w Częstochowie, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich Oddział w Częstochowie
- *Kultura uczestnictwa w bibliotece: rola użytkowników w kształtowaniu oferty i przestrzeni* – dr Hanna Langer, Instytut Nauk o Kulturze, Uniwersytet Śląski w Katowicach
- *Diagnoza środowiska nauczycieli bibliotekarzy – wyniki badań ankietowych* – Danuta Jeziorowska, przewodnicząca Okręgowej Sekcji Bibliotekarskiej ZNP w Katowicach.

Organizatorami XXI Forum Bibliotekarzy Województwa Śląskiego były: Sekcja Bibliotekarska przy Oddziale Związku Nauczycielstwa Polskiego w Częstochowie, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Józefa Lompy w Katowicach oraz Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach. We współpracy z:

- Biblioteką Regionalną Karwina (Republika Czeska),
- Biblioteką Śląską,
- Centrum Informacji Naukowej i Biblioteką Akademicką w Katowicach,
- Instytutem Nauk o Kulturze Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach,
- Oddziałem Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich w Częstochowie,
- Oddziałem Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich w Katowicach,
- Publiczną Biblioteką Pedagogiczną RODN „WOM” w Częstochowie,
- Sekcją Bibliotek Pedagogicznych i Szkolnych Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich,
- Zarządem Okręgu Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich w Katowicach,

- Zarządem Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w Częstochowie.

Uczestnicy wydarzenia otrzymali materiały promocyjne przygotowane przez patronów medialnych oraz Wydawnictwo Literatura, które zapewniło również ofertę rabatową na publikacje książkowe.

Na platformie Wakelet utworzono wspólną przestrzeń wymiany doświadczeń dla uczestników Forum „Prezentacja działań bibliotek”. Jest ona przeznaczona dla wszystkich, którzy chcą zaprezentować swoją bibliotekę, jej działalność oraz zasoby.

Relacje z wydarzenia, w tym fotorelacje oraz materiały multimedialne, zostały udostępnione w mediach społecznościowych Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Katowicach oraz na platformie internetowej. Szczegółowe informacje dotyczące konferencji dostępne są na stronie internetowej Forum Bibliotekarzy Województwa Śląskiego.

 A. Dąbrowska, dr R. Sowada, A. Grabna



Członkinie Sekcji Bibliotekarskiej przy Oddziale ZNP w Częstochowie wraz z Edytą Książek

„TRZEBA NIE PRZESTAWAĆ BYĆ DZIECKIEM”

Konkurs literacki i maraton czytelniczy
zorganizowany w ramach obchodów Światowego Dnia Poezji

Anna Dąbrowska, Małgorzata Grzybek, Anna Hiller

*Anna Dąbrowska, Anna Hiller: nauczyciele bibliotekarze, Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie
Małgorzata Grzybek: Szkoła Podstawowa nr 22 im. Gabriela Narutowicza w Częstochowie*

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie oraz Szkoła Podstawowa nr 22 im. Gabriela Narutowicza w Częstochowie zaprosiły uczniów klas VII–VIII szkół podstawowych z Częstochowy do udziału w Międzyszkolnym Konkursie Literackim z okazji Światowego Dnia Poezji.



*Gala finałowa Międzyszkolnego Konkursu Literackiego z okazji Światowego Dnia Poezji
– organizatorki: Anna Dąbrowska,
Małgorzata Grzybek, Anna Hiller*

Zadaniem uczestników było samodzielne napisanie opowiadania inspirowanego twórczością Joanny Kulmowej w ciągu 90 minut. Uczestnicy stworzyli własny tekst literacki, w którym twórczo wykorzystali tytuły wierszy poetki, nadając im nowe znaczenie w kontekście opowiadania. Jury przed rozpoczęciem konkursu wylosowało 7 tytułów spośród 15 przygotowanych wcześniej przez organizatorów. Wylosowane tytuły zostały wyświetlone na czas konkursu na tablicy, a zadaniem uczestni-

ków było wykorzystanie w tekście co najmniej 4 z 7 wylosowanych tytułów wierszy.

Konkurs odbył się 18 marca 2026 r. (środa) o godz. 10:00 w auli „Forum” RODN „WOM”, al. Jana Pawła II 126/130 w Częstochowie. Celem konkursu było rozwijanie pasji literackich i doskonalenie umiejętności pisarskich uczniów oraz popularyzacja twórczości Joanny Kulmowej.

10 kwietnia 2026 r. o godz. 10:00 w auli „Forum” RODN „WOM” w Częstochowie odbył się Maraton czytania poezji Joanny Kulmowej połączony z galą wręczenia nagród w Międzyszkolnym Konkursie Literackim z okazji Światowego Dnia Poezji. Gościem honorowym wydarzenia była dr hab. Urszula Chęcińska, prezes Fundacji Joanny Kulmowej i Jana Kulmy, która połączyła się online z uczestnikami.



*Spotkanie online z dr hab. Urszulą Chęcińską,
prezes Fundacji Joanny Kulmowej i Jana Kulmy,
która objęła honorowym patronatem wydarzenie
oraz ufundowała nagrodę specjalną w konkursie*

Zgromadzonych powitała Renata Lipniewska, wicedyrektor ds. bibliotek pedagogicznych RODN „WOM” w Częstochowie.



Powitanie uczestników Maratonu czytania poezji Joanny Kulmowej przez Renatę Lipniewską, wicedyrektor ds. bibliotek pedagogicznych Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

Następnie pomysłodawczyni konkursu Małgorzata Grzybek podziękowała komisji konkursowej: Izabeli Bajor, Annie Plusie, Barbarze Witkowskiej. Przedstawiła również patronów wydarzenia i sponsorów nagród.



Przemówienie Małgorzaty Grzybek, która przedstawiała i dziękowała za okazaną pomoc i wsparcie patronom honorowym wydarzenia i sponsorom

Przewodnicząca jury Izabela Bajor odczytała protokół konkursu oraz przedstawiła uczniom istotne wskazówki na przyszłość.

Oto lista zwycięzców konkursu:

Grand Prix

- **NIKOLA KOWALIK** – Szkoła Podstawowa nr 40 im. Stefana Żeromskiego w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 1 w Częstochowie

I miejsce

- **EMILIA ROMANIEWICZ** – Szkoła Podstawowa nr 22 im. Gabriela Narutowicza w Częstochowie



Emilia Romaniewicz czytająca wiersz „Nie mów, że się nie boisz”

- **DOMINIKA BRYŁA** – Szkoła Podstawowa nr 53 z Oddziałami Integracyjnymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Częstochowie

II miejsce

- **WIKTORIA KAWECKA** – Szkoła Podstawowa nr 53 z Oddziałami Integracyjnymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Częstochowie

III miejsce

- **ADRIANNA ŻYDZIAK** – Szkoła Podstawowa nr 33 im. Marii Kownackiej w Częstochowie

Wyróżnienia

- **ADAM CHLEWICKI** – Szkoła Podstawowa nr 22 im. Gabriela Narutowicza w Częstochowie
- **BARTOSZ WALASZCZYK** – Szkoła Podstawowa nr 40 im. Stefana Żeromskiego w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 1 w Częstochowie
- **LENA KALISZUK** – Szkoła Podstawowa nr 33 im. Marii Kownackiej w Częstochowie

Serdecznie gratulujemy wszystkim laureatom i wyróżnionym!



Uczniowie oglądający archiwalny materiał filmowy z gali wręczenia tytułu „Mistrza Mowy Polskiej” Joannie Kulmowej i jej przemowa

Maraton czytania poezji Joanny Kulmowej rozpoczęła dr Urszula Chęcińska wierszem „Udawanie”.



Rozpoczęcie przez dr hab. Urszulę Chęcińską Maratonu czytania poezji Joanny Kulmowej od wiersza „Udawanie”



Liliana Trzaskowska recytująca wiersz „List do Andersena”

Kolejny utwór „Podłoga” przeczytała Renata Lipniewska, wiersz „Kurz” – Anna Dąbrowska, a pozostałe wiersze uczestnicy konkursu. Wszystkie prezentowane podczas Maratonu wiersze

przeplatane były ciekawostkami oraz opowieściami o życiu i twórczości Joanny Kulmowej, przygotowane przez organizatorki i przedstawione przez Annę Hiller.

Patronat honorowy:

- Fundacja Joanny Kulmowej i Jana Kulmy
- Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Okręg Śląski

Sponsorzy:

- Cinema City
- Fabryka Rowerów
- Fundacja Joanny Kulmowej i Jana Kulmy
- Garaż Atelier
- Restauracja Niebo w Mieście
- Społeczny Instytut Wydawniczy ZNAK

Organizatorzy:

- Szkoła Podstawowa nr 22 im. Gabriela Narutowicza w Częstochowie
- Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie

Dziękujemy za wspólnie spędzony czas z poezją. Do zobaczenia za rok.

📷 K. Kucharzewska, dr R. Sowada

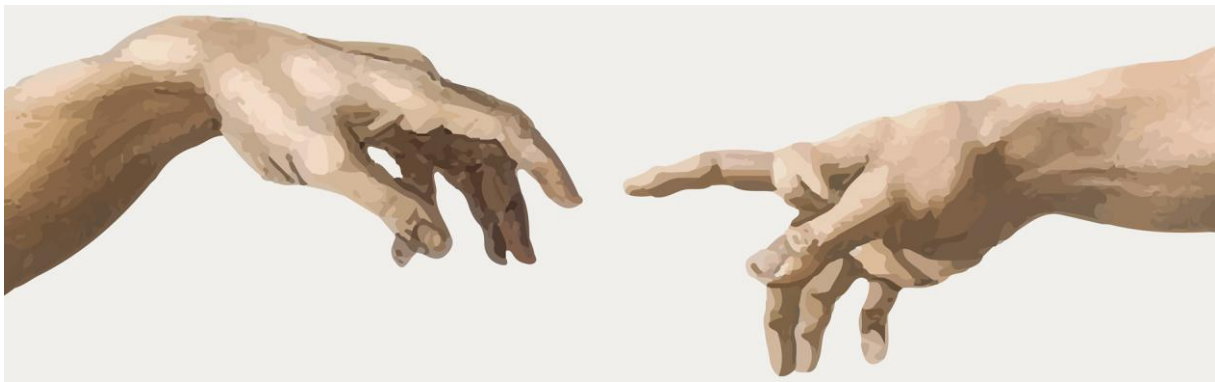


Wspólna fotografia laureatów konkursu wraz z organizatorami i jury konkursu

O PORĄŻKACH WIELKIEGO UMYSŁU

dr Joanna Bochaczek-Trąbska

doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie historia, politolog
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

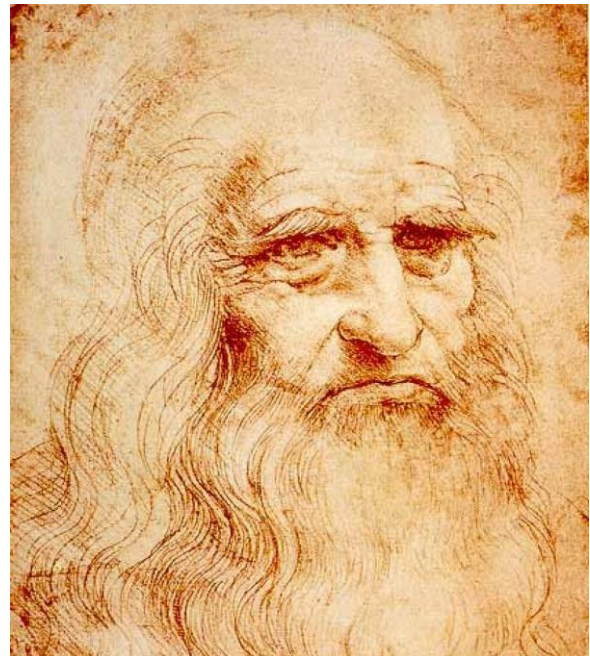


Jego nazwisko splotło się nierozdzielnie z terminem „renesans” i stało się archetypem „człowieka renesansu”.

Jego życie obejmowało sześćdziesiąt siedem lat czasów europejskiego odrodzenia, epoki spektakularnych odkryć i ekspansji przepłatanych pasmem lokalnych konfliktów i wojen. W tym okresie Italia cieszyła się bezprecedensowym dobrostanem, wysoką pozycją na arenie międzynarodowej, przeobrażając się w ośrodek niesamowitej kreatywności w historii cywilizacji.

Ziarna zachodniej nauki, technologii i szeroko rozumianej sztuki, które wówczas zasiano wykiełkowały, wzrosły, by ostatecznie rozkwitnąć w czasach rewolucji przemysłowej, a nikt nie zasiał ich więcej niż Leonardo da Vinci (1452–1519). Od najmłodszych lat wyróżniał się on nieprzeciętnym intelektem, zdolnościami manualnymi, wyobraźnią i ciekawością świata. Giorgio Vasari, autor „Żywotów najslawniejszych malarzy, rzeźbiarzy i architektów” wspominał nie tylko jego urodę, ale przede

wszystkim zdolności intelektualne tego człowieka.



Fragment domniemanego autoportretu
Leonarda da Vinci.

Źródło: <https://tiny.pl/tzcp6>,
[dostęp 13.04.2026]

Zapewne nikt, żyjący w jego czasach nie zdawał sobie do końca sprawy, że oto narodził się jeden z najznakomitszych talentów, który będzie zaliczany do grona ludzi najwybitniejszych, geniuszy. Szybko został zauważony przez ówczesne elity polityczne, przebywał na największych europejskich dworach, m.in. Medyceuszy, Sforzów oraz Franciszka I, króla Francji. Miał na koncie niemało dzieł, eksperymentów i odkryć. Wiele z nich zaczął i nigdy nie skończył. Jednak rzadko mówi się o nim, że był arcymistrzem autopromocji i autokreacji¹.

Był ekspertem w dziedzinie rozstawiania swojego imienia i niewątpliwie pierwszym celebrytą nowożytnej Europy. Jak mało kto potrafił oczarować rozmówców, by przekonać ich do swoich, na owe czasy, nowatorskich, a niekiedy szalonych pomysłów. Licząc na zastrzyk finansowy Lodovico Sforzy, księcia Mediolanu, zaprezentował mu swoje projekty militarne. Obiecywał m.in., iż wyprodukuje pociski, które eksplodując, wyrzucą gazy odurzające wroga oraz moździerze strzelające bez odrzutu. Chciał konstruować wozy pokryte metalowym pancerzem. Jak zapewniał, wyposażone w artylerię maszyny będą dziesiątkować wroga jednocześnie osłaniając własną piechotę. Upraszczając, Leonardo zaprezentował sposób walki, który zostanie wykorzystany w praktyce w pierwszej połowie XX w., tworząc prototypy broni pancerniej.



Projekt czołgu autorstwa Leonarda da Vinci.

Źródło: <https://tiny.pl/c4ocjbmt4>,
[dostęp 13.04.2026]

Jednak w XV stuleciu takie rozwiązania zupełnie nie wchodziły w grę. Przy ograniczeniach technicznych jego prototyp czołgu nie mógłby się przemieszczać, ponieważ ludzie nie byłiby w stanie pchać pojazdu załadowanego

kilkoma armatami, z kolei konie nie zmieściłyby się w środku konstrukcji. Ostatecznie pomysł nie wypalił, a szkice trafiły do szuflady².

Leonardo zmuszony odłożyć swoje militarne fantasmagorie postanowił chwycić za pędzel, tym bardziej, że Lodovico zaangażował go do realizacji kilku artystycznych konceptów. Od początku obejmowały one wszelkie trendy i innowacje tego okresu. Do mistrzostwa opanował zasady perspektywy, wychodząc z założenia, że prawdziwy artysta, zwłaszcza malarz, powinien być biegły w matematyce, szczególnie w geometrii. Jeden z projektów rozpoczął w refektarzu klasztoru dominikanów przy bazylice Santa Maria delle Grazie, który niebawem stał się prawdziwym arcydziełem malarstwa. W momentach weny pracował nad nim nieprzerwanie bez jakiegokolwiek odpoczynku, a nawet bez jedzenia i picia, by potem, będąc zupełnie wyczerpanym, przerywać pracę na kilka dni. Ten nieoczywisty system pracy nie spodobał się przeorowi, za co zresztą zrugął Leonarda. Z kolei ten wylał swoje żale mecenasowi i Lodovico musiał łagodzić sytuację. Tworząc swoje dzieło, które zatytułował „Ostatnia wieczerza”, posłużył się inną techniką tworzenia fresku, która różniła się od tej tradycyjnej.



„Ostatnia wieczerza” autorstwa Leonarda da Vinci.

Źródło: <https://tiny.pl/nomfgsb6c>,
[dostęp 13.04.2026]

Artysta malował na suchym podłożu, co pozwalało mu na większą kontrolę nad szczegółami, ale również przyczyniło się do szybszej degradacji malowidła. Obecnie, mimo tak zaawansowanej techniki i możliwości, licznych zabiegów renowacyjnych fresk nadal jest w nienajlepszym stanie. Jakby tego było mało, w 1652 r. w ścianie, na której widnieje malowidło, wykuto drzwi prowadzące do kuchni

klasztornej. Ten mocno nieprzemyślany zabieg pozbawił je centralnego fragmentu obejmującego część stołu oraz stopy Chrystusa. Ostatecznie przejście zamurowano, lecz ta część dzieła została bezpowrotnie zniszczona. Obecnie obraz jest podziwiany przede wszystkim z uwagi na zastosowane w nim proporcje, symetrię, uzyskaną głębię pomieszczenia oraz kontrowersyjną postać Marii Magdaleny³.

Na tym lista porażek wielkiego artysty wcale się nie zamyka, ponieważ poległ on przy swoim następnym pomysłem malarskim. Władze Florencji postanowiły chytrze wykorzystać trwającą od lat animozję dwóch tytanów sztuki samego Leonarda i Michała Anioła. Zlecono im wykonanie malowideł w Sali Wielkiej Rady w Palazzo Vecchio. Leonardowi powierzono namalowanie bitwy pod Anghiari, a jego konkurentowi uwiecznienie na przeciwnej ścianie militarnych zmagania pod Cascią. Pierwszy do dzieła przystąpił da Vinci, lecz gdy tylko dowiedział się, z kim ma dzielić zmagania, od razu odrzucił zlecenie. Michał Anioł był mocno zawiedziony jego postawą, gdyż liczył, że w wielkim stylu pokona rywala. W efekcie i on zrezygnował z dalszego malowania. Jednak, gdy Leonardo dowiedział się o jego ruchu, ponownie zabrał się do pracy. Skonstruował nawet pomysłową ruchomą platformę, która miała ułatwić mu realizację tego zadania, opracował także nowy rodzaj podkładu na ścianie. Ciężka katastrofa zawiśła w powietrzu po namalowaniu pierwszej części fresku. Farba nie chciała schnąć. Nie pomogły desperackie próby ratowania sytuacji – wieszanie tuż przy ścianie fajerek z żarzącymi się kawałkami węgla. Farba nie tylko nadal pozostawała mokra, ale na dodatek w niektórych miejscach zaczęła ściekać. Rozżalony i rozdrażniony mistrz porzucił dalszą pracę. Tym razem na dobre⁴.

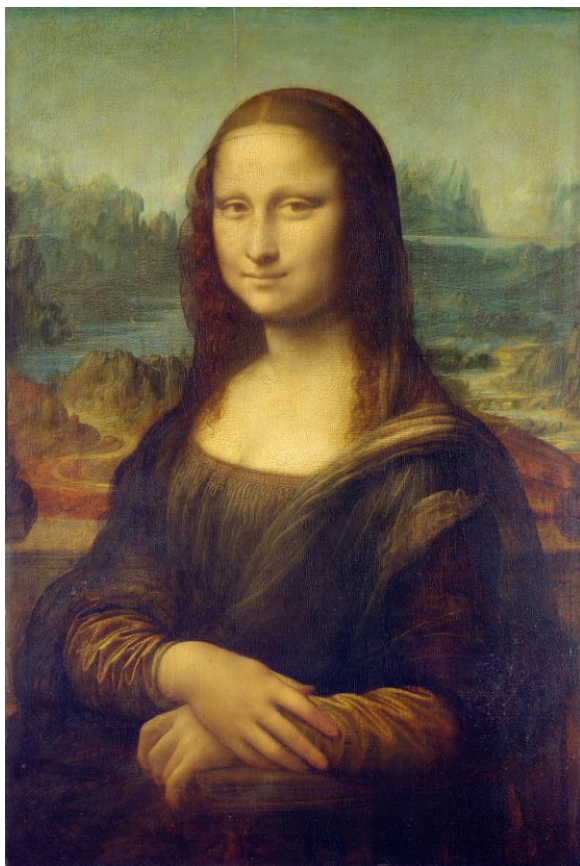
Najważniejszym dziełem renesansowego geniusza miało być jednak zupełnie coś innego. Księciu zamarzył się bowiem gigantyczny posąg konny Franciszka Sforzy, protoplasty rodu. Do jego wytopienia przeznaczono aż 70 ton brązu. W pierwotnym zamyśle Leonardo wymyślił, że inaczej potraktuje temat, stworzy coś, czego jeszcze nikt wcześniej nie zrobił

– wykona jeźdźca na koniu stojącym dęba. Jak się okazało, zadanie to na owe czasy było zupełnie awykonalne. Zawiodły przede wszystkim względy techniczne. Wkrótce też mistrz schował swoje ambicje i zaprojektował rumaka idącego stępą. Po opracowaniu gipsowego modelu, liczącego 7 metrów wysokości, zabrał się do wykonania brązowego odlewu. Kłopoty deptały mu po piętach – okazało się, iż król Francji Karol VIII zgłosił pretensje do korony Królestwa Neapolu i rozpoczął przygotowania do inwazji. Zdumiony Leonardo, nie mógł pogodzić się z faktem, że brąz, który miał posłużyć do wykonania pomnika został przeznaczony do celów wojennych – do odlania armat. Jego rozpacz i bezradność były zapewne wielkie, tym bardziej, że gipsowy koń posłużył kusznikom francuskim za cel ćwiczeń strzeleckich, za nic mieli jego wartość artystyczną⁵.

Leonardo udał się najpierw do Wenecji, by wkrótce znów powrócić do rodzinnej Florencji, która stała się tłem dla jego wczesnej kariery, a gdzie swoje 5 minut właśnie przeżywał słynny Niccolò Machiavelli. Nie raz słyszał o inżynierskich zapędach da Vinci i z tego powodu, szybko obmyślił perfidny plan. Republika Florencka była skłócona z oddaloną o ok. 80 km Pizą. Przez oba miasta przepływała rzeka Arno, która koło Pizy miała swoje ujście do morza, dzięki czemu powstał tam ruchliwy port. Sprytnemu politykowi zaświtał naprawdę diabelski pomysł, aby... ukraść temu miastu rzekę. Dysponując odpowiednim systemem zapór i kanałów można było przecież zmienić jej bieg, tym samym spowodować „wyschnięcie” konkurencyjnego miasta i w ten oto sposób doprowadzić do jego upadku. Machiavelli uknuł podstęp, a Leonardo miał go zrealizować. Wkrótce ten drugi opracował plan przesunięcia biegu rzeki o 32 km na południe. Według jego obliczeń należało wykopać około miliona ton ziemi, by nadać Arno nowy bieg i tym samym zapewnić Florencji niczym nieskrępowany dostęp do morza. Jednak to inżynier o nazwisku Colombio został mianowany bezpośrednim kierownikiem tych dyskusyjnych robót. Szybko też doszło do pierwszych tarć między wykonawcami. Colombio zaczął mnożyć poprawki, uznał m.in., iż

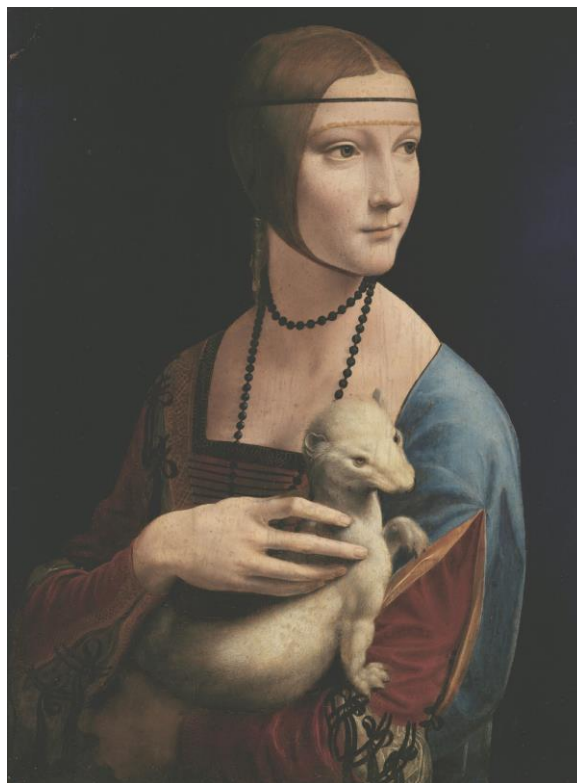
liczba przewidzianych przez Leonarda robotników jest zbyt duża, odmówił również budowy specjalnej koparki, którą da Vinci zaprojektował w tym celu. Czas pokazał, że przedsięwzięcie przerosło wykonawców. Brakowało rąk do pracy, deficyt sprzętu i pieniędzy dołożyły swoje. Prace przeciągały się w nieskończoność. Co prawda zdołano wykopać część kanału, ale ziemia zaczęła się osuwać, niwecząc wcześniejsze efekty. Na domiar złego rzeka wylała, niszcząc okoliczne pola, a dalsze działania ostatecznie przerwała potężna burza, która zatopiła wiele łodzi i 80 istnień ludzkich. Kolejny raz plany legły w gruzach. Zarówno pomysłodawca, jak i konstruktor długo zbywali ten temat milczeniem⁶.

Do naszych czasów przetrwało około 15 obrazów pędzla mistrza Leonarda. Ta skromna liczba niezwykle kontrastuje z ilością szkiców i jego olbrzymią spuścizną w innych dziedzinach.



Mona Lisa.

Źródło: <https://tiny.pl/x569h5rrw>,
[dostęp 13.04.2026]



Dama z gronostajem.

Źródło: <https://tiny.pl/bwqnp85p>,
[dostęp 13.04.2026]

Przemyślenia, obserwacje i projekty artysty obejmują w sumie ok. 13 tys. stron notatek. Jest to imponujący dorobek, jak na człowieka, który przeżył ponad sześć dekad. Sam Leonardo inaczej podchodził do tej kwestii, kwitując ją pod koniec życia stwierdzeniem, że obraził Boga i ludzi, nie pracując na niwie sztuki tak pilnie jak powinien. Faktycznie, pozostawił wiele, jednak większość istniała jedynie na papierze i w jego niesamowitej wyobraźni. Był człowiekiem, który jedną ręką szkicował, a drugą notował pomysły na futurystyczne maszyny. Z tokańskiego Vinci ruszył w świat między sztuką, anatomią i inżynierią, tworząc dzieła, których kunszt podziwiamy po dziś dzień, analizując zawartość ludzkiego ciała, badając ruchy powietrza i dumając nad anatomią dziecięcia. Jego notatniki, pełne lustrzanych zapisków, mrowia oryginalnych projektów, to rejestr nieustannego dialogu między wyobraźnią a doświadczeniem, który do dziś inspiruje twórców każdej dziedziny⁷.

Leonardo zostawił po sobie zdumiewającą spuściznę, z której my współcześni możemy czerpać garściami. Zalecał, by zawsze pielęgn-

nować swoją ciekawość. Jak trafnie zauważył inny genialny człowiek, Albert Einstein – „Nie ma żadnych niezwykłych uzdolnień oprócz namiętnej ciekawości”⁸. Warto zatem poszukiwać wiedzy dla niej samej, czerpiąc przy tym radość płynącą ze świadomości, że nie pracujemy dla swoich zleceniodawców, lecz dla siebie. Wspaniale byłoby kroczyć przez dorosłe lata z dziecinnym zadziwieniem i zachwytem nad światem, obserwować go, myśleć obrazami, wyobrażać sobie to, czego nie możemy zobaczyć, w myśleniu i twórczości wyzbyć się sztamki i wszelkich schematów. Ten genialny człowiek renesansu nie bał się mierzyć z nieznanym, otwierał umysł na tajemnice, zachowywał dystans do nowych informacji, szukał rozmaitych wyjaśnień⁹.



¹ K. Pytko, *Mogę wszystko*, „Focus. Geniusze i wizjonerzy. Biografie” 2021, nr 2, s. 14; B. Fabiani, *Gawędy o sztuce. Dzieła. Twórcy. Mecenasi*, Warszawa 2010, s. 253–288.

² *Uniwersum Leonarda*, „National Geographic. Leonardo da Vinci. Geniusz Wszech Czasów” 2020, nr 2, s. 11; 88–91.

³ F. Zöllner, *Leonardo da Vinci 1452–1519*, Warszawa 2005, s. 50–55; M. Rosci, *Leonardo da Vinci*, [w:] *Sztuka świata*, Warszawa 1996, s. 277–279; M.W. Alpatow, *Historia sztuki 3. Renesans i Barok*, Warszawa 1968, s. 47–49.

⁴ M. Szymaniak, *Pełne porażek życie mistrza*, „Focus. Geniusze i wizjonerzy. Biografie” 2021, nr 3, s. 43–44.

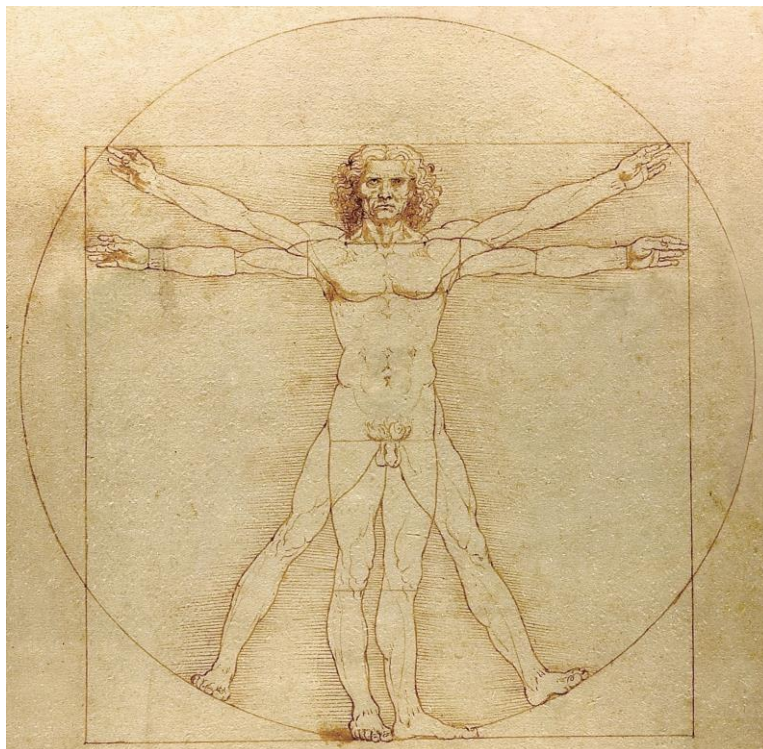
⁵ K. Pytko, op. cit., s. 18.

⁶ M. Szymaniak, op. cit., s. 42–43.

⁷ Ibidem, s. 44; M.W. Legierska, M. Węclawek, R. Jarosz, K. Ślusarczyk, *Leonardo da Vinci jako anatom. Próba odtworzenia stosowanej przez niego techniki*, „Annales Academiae Medicae Sillesiensis” 2009, s. 70–75.

⁸ *Jak myślał Einstein? Najlepsze cytaty Alberta Einsteina*, [online], <https://rosnijwsile.pl/jak-myslal-albert-einstein-mysl-jak-geniusz-najlepsze-cytaty-alberta-einsteina/>, [dostęp 4.03.2026].

⁹ W. Isaacson, *Leonardo da Vinci*, Kraków 2019, s. 719–726; A. Dąbrowska, *Leonardo da Vinci. 10 rzeczy, których nie wiedzieliście o tym artyście*, [online], <https://niezlasztuka.net/o-sztuce/leonardo-da-vinci-ciekawostki/>, [dostęp 4.03.2026].



Człowiek witruwiański – studium proporcji ludzkiego ciała autorstwa Leonarda da Vinci.

Źródło: <https://tiny.pl/nw8pcshkx>, [dostęp 13.04.2026]

REALIZACJA INNOWACYJNYCH ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH Z FIZYKI

z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności zdobytych w CERN

dr Agnieszka Kocela

*nauczyciel-doradca metodyczny, Regionalny Ośrodek Doskonalenia „WOM” w Częstochowie
nauczyciel fizyki, IV Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza w Częstochowie*



Cykl zajęć zakłada realizację następujących jednostek tematycznych zgodnie z podstawą programową dla uczniów klasy 3 szkoły ponadpodstawowej w zakresie podstawowym:

1. Budowa jądra atomowego.
2. Promieniowanie jądrowe.
3. Wpływ promieniowania na materię i organizmy.

Po realizacji lekcji uczniowie w Pracowni Dozymetrii Akademii Jana Długosza w Częstochowie będą badać przenikliwość promieniowania alfa i beta dla różnych osłon z wykorzystaniem licznika Geigera-Müllera.

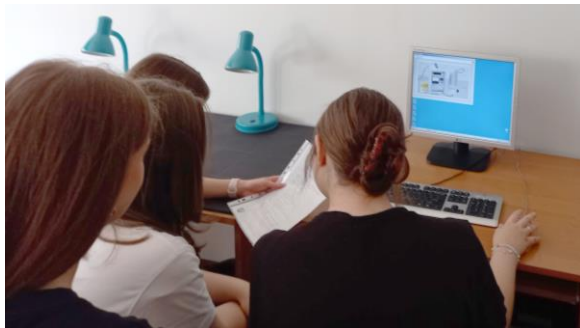
CELE KSZTAŁCENIA OGÓLNE:

- traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności,
- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: formułowanie pytań i problemów, wnioskowanie, wyjaśnianie, uzasadnianie, posługiwanie się przykładami,
- rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin,
- łączenie zdolności logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi,
- rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachę-

canie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

CELE NAUCZANIA – UCZEŃ:

- opisuje zjawisko jonizacji,
- posługuje się pojęciem izotopu,
- wymienia właściwości promieniowania jądrowego; wymienia przykłady zastosowania zjawiska promieniotwórczości w technice,
- rozpoznaje promieniowanie alfa, beta, gamma,
- odróżnia promieniowanie jonizujące od promieniowania niejonizującego; wskazuje i opisuje wpływ promieniowania jonizującego na materię i organizmy żywe,
- wskazuje i opisuje przykłady wykorzystania promieniowania jądrowego w medycynie,
- posługuje się informacjami dotyczącymi skutków i zastosowań promieniowania jądrowego,
- rozwiązuje zadania lub problemy dotyczące wpływu promieniowania jonizującego na materię i organizmy żywe; ustala i/lub uzasadnia odpowiedzi lub stwierdzenia, formułuje hipotezy.



Promieniowanie alfa

ŚRODKI DYDAKTYCZNE:

- podręcznik,
- karty pracy ucznia, klasa 3,
- ilustracje: zdjęcia i infografika „Dawki promieniowania” (podręcznik, s. 248–251 lub inne),
- zadania (podręcznik, s. 252, 302–303 i 324 lub inne),
- interaktywna symulacja przenikliwości promieniowania alfa, beta, gamma w liczniku Geigera-Müllera,
- filmy edukacyjne z zasobów Nowej Ery dotyczące promieniowania alfa, beta, gamma,

- źródła promieniowania alfa i beta,
- różne przesłony ochronne.



Badanie promieniowania beta

METODY PRACY:

- burza mózgów,
- pogadanka,
- praca z podręcznikiem
- analiza ilustracji,
- ćwiczenia (wykonywane indywidualnie lub w grupach),
- rozwiązywanie zadań,
- doświadczenia edukacyjne w Pracowni Dozymetrii AJD w Częstochowie
- dyskusja.



Badanie promieniowania gamma

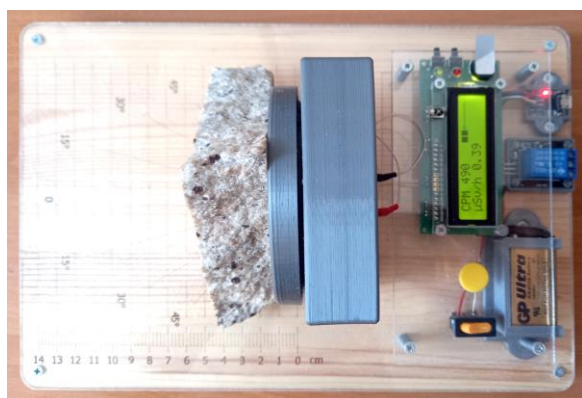
REALIZACJA WYMAGAŃ:

Na lekcjach będą nabywane lub rozwijane następujące umiejętności określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum:

- **kluczowe** (najważniejsze umiejętności zdobywane przez ucznia w trakcie kształcenia

ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum):

- myślenie, rozwijanie następujących typów myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego,
- kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin,
- umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł,
- nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania,
- umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych;
- **dla przedmiotu fizyka:**
 - wykorzystywanie pojęć i wielkości fizycznych do opisu zjawisk oraz wskazywanie ich przykładów w otaczającej rzeczywistości,
 - rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem praw i zależności fizycznych,
 - posługiwanie się informacjami pochodzącymi z analizy materiałów źródłowych, w tym tekstów popularnonaukowych.

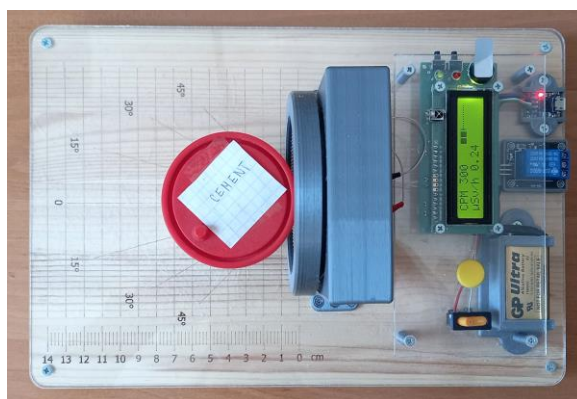


*Licznik Geigera Mullera
– granit*

WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE – UCZEŃ:

- przedstawia jednostki wielkości fizycznych,
- prowadzi obliczenia szacunkowe i poddaje analizie otrzymany wynik,

- wyodrębnia z tekstów, rysunków informacje kluczowe dla opisywanego zjawiska bądź problemu, przedstawia te informacje w różnych postaciach,
- wyodrębnia zjawisko z kontekstu, nazywa je oraz wskazuje czynniki istotne i nieistotne dla jego przebiegu,
- przedstawia własnymi słowami główne tezy tekstu popularnonaukowego z dziedziny fizyki,
- wskazuje wpływ promieniowania jonizującego na materię oraz na organizmy żywe.



*Licznik Geigera Mullera
– cement*

PRZEBIEG LEKCJI:

Faza wprowadzająca

Nauczyciel prosi o przedstawienie wyników pracy domowej. Następnie aktywizuje uczniów, aby przypomnieli pojęcie izotopu oraz właściwości promieniowania jądowego. Uczniowie podczas poprzednich lekcji dowiedzieli się, że istnieją trzy rodzaje promieniowania: alfa, beta i gamma, z których najbardziej przenikliwe jest promieniowanie gamma. Nauczyciel informuje, czego będzie dotyczyć lekcja, podaje jej temat.

Faza realizacyjna

Nauczyciel pyta, co można powiedzieć o skutkach promieniowania jądowego? Padają różne odpowiedzi i przykłady (burza mózgów). Nauczyciel omawia je i wyjaśnia różnicę między promieniowaniem jonizującym a promieniowaniem niejonizującym. Podkreśla, że promieniowanie jonizujące powoduje jonizację materii, czyli wybijanie elektronów z atomów. Każdy rodzaj promieniowania jądowego – alfa, beta

i gamma – to promieniowanie jonizujące. Dodaje, że do tego promieniowania – oprócz promieniowania jądrowego – zalicza się m.in. promieniowanie rentgenowskie oraz znaczną część promieniowania kosmicznego.

Pyta: Jakie promieniowanie jądrowe ma największą zdolność jonizującą?

Uczniowie zapewne odpowiedzą, że promieniowanie alfa (jest to strumień jąder atomów helu, które – w porównaniu ze strumieniem bardzo szybkich elektronów stanowiących promieniowanie beta – są stosunkowo ciężkie i powolne), natomiast najmniejszą zdolność jonizującą ma promieniowanie gamma (są to fale elektromagnetyczne).

Nauczyciel podsumowuje wypowiedzi: najsilniej jonizuje materię promieniowanie alfa, a najslabiej – promieniowanie gamma. Następnie informuje, że skutki oddziaływania promieniowania jonizującego z substancjami, na które ono pada, zależą od rodzaju promieniowania. Wyjaśnia, jakie zmiany w materii mogą wywołać promieniowania alfa i beta. Dodaje, że promieniowanie jonizujące może doprowadzić do uszkodzenia urządzeń elektrycznych i elektronicznych, a także zmienić przebieg reakcji chemicznych. Wskazuje sposób oznaczania substancji promieniotwórczych (podręcznik, s. 249).

W kolejnej części lekcji nauczyciel pyta: Czy powinniśmy się obawiać promieniowania jonizującego?

Uczniowie próbują odpowiedzieć.

Nauczyciel informuje, że to zależy w znacznym stopniu od dawki promieniowania i odsyła uczniów do infografiki „Dawki promieniowania” (podręcznik, s. 250). Uczniowie analizują i porównują zawarte w niej informacje.

Nauczyciel zwraca uwagę na to, że promieniowaniu jesteśmy poddawani stale. Naturalne skały, zwłaszcza granitowe, zawierają materiały promieniotwórcze. Również spożywane pokarmy oraz promieniowanie docierające z kosmosu są źródłami promieniowania jonizującego; także człowiek jest źródłem promieniowania (emituje je izotop potasu wchodzący w skład kości). Jest to naturalne promienio-

wanie środowiska, źródeł tego promieniowania nie można uniknąć – są one obecne w ścianach domów, w pokarmie, wodzie, powietrzu. Nauczyciel podkreśla, że słabe promieniowanie, jakie stale nas otacza, nie jest szkodliwe dla zdrowia.

Następnie rozdaje karty pracy.

Grupy wykonują polecane zadania, a wybrani uczniowie prezentują rozwiązania. Nauczyciel je omawia. Podsumowując dyskusję, zaznacza, że promieniowanie kosmiczne składa się z rozpędzonych protonów, cząstek alfa i elektronów oraz wysokoenergetycznego promieniowania elektromagnetycznego wysyłanego przez Słońce i inne ciała niebieskie. Dawki promieniowania podano tam w milisiwertach. Siwert (Sv) jest jednostką dawki pochłoniętego promieniowania. Jest to względnie duża jednostka – u człowieka już po przekroczeniu dawki skutecznej 1 Sv promieniowania gamma dla całego ciała może wystąpić ostry zespół popromienny prowadzący nawet do śmierci.

Jednostką miary aktywności promieniotwórczej w układzie SI jest bekerel (Bq), np. aktywność promieniotwórcza potasu K-40 występującego w ciele człowieka to ok. 4 kBq.

Przykład: aktywność promieniotwórcza granitu wynosi 7000 Bq, a popiołu węglowego – 2000 Bq.

Nauczyciel obserwuje pracę grup, jeśli to konieczne – udziela wskazówek lub wyjaśnień, że inaczej jest w sytuacji, gdy człowiek jest narażony na silne napromieniowanie, np. po awarii reaktora jądrowego lub wybuchu bomby atomowej. Silne promieniowanie powoduje chorobę popromienną, przy czym skutek napromieniowania zależy m.in. od ilości i rodzaju pochłoniętego promieniowania. Niebezpieczna może być też sytuacja, gdy substancja promieniotwórcza przedostanie się do organizmu.

W końcowej części lekcji nauczyciel prosi o podanie przykładów wykorzystania pierwiastków promieniotwórczych.

Uczniowie wymieniają przykłady – najczęściej dotyczą one zastosowania tych pierwiastków w medycynie, do leczenia chorób nowotworowych.

Nauczyciel omawia je (w formie dyskusji). Proponuje zapoznanie się z informacjami ujętymi w ramach „A to ciekawe” i „Wykorzystanie promieniowania w medycynie” (podręcznik, s. 251). Uczniowie zauważają, że osoba podająca pacjentowi izotop promieniotwórczy jest okryta ołowianym fartuchem ochronnym, podobnie jest podczas wykonywania zdjęcia rentgenowskiego. Nauczyciel zaznacza, że ilość promieniowania używanego w radioterapii jest ściśle kontrolowana, aby promieniowanie nie uszkodziło zdrowych komórek.

Faza podsumowująca

Nauczyciel podkreśla, że silne promieniowanie jonizujące jest szkodliwe dla zdrowia i niekorzystnie wpływa na materię, powodując w niej duże zmiany, ale zaznacza, że materiały radioaktywne mogą też być pożyteczne, np. w diagnostyce i leczeniu chorób nowotworowych. Następnie poleca rozwiązanie wskazanych zadań (podręcznik, s. 252).

Omawiając zadanie 4., proponuje, aby uczniowie przypomnieli pojęcie biegunów magnetycznych Ziemi i omówili funkcję pola magnetycznego Ziemi (tematy 18. i 20. w części 2. podręcznika).

Praca domowa

Nauczyciel poleca uczniom rozwiązanie pozostałych zadań ze s. 252 oraz wybranych zadań ze s. 302–303 i 324 podręcznika lub innych. Zainteresowanych zachęca do wyszukiwania (np. na stronach internetowych) informacji dotyczących przykładów wykorzystywania promieniotwórczości, których nie omówiono na lekcji.

Na koniec zapowiada kolejną lekcję, na której uczniowie poznają pojęcia jądra stabilnego i jądra niestabilnego oraz będą zapisywać reakcje jądrowe, w szczególności rozpady alfa i beta.

W Polsce wciąż pamięta się o awarii elektrowni atomowej w Czarnobylu w kwietniu 1986 r., kiedy została uwolniona do atmosfery chmura radioaktywnego cezu Cs-137.

Uczniowie rozwiązują zadania indywidualnie lub w grupach.



*Prawo rozpadu
promieniotwórczego*

EFEKTY DLA UCZNIA:

- poznaje wiedzę związaną z fizyką jądrową, sposobami ochrony przed szkodliwym promieniowaniem jonizującym,
- wskazuje pozytywne wykorzystanie promieniowania jądrowego w technice i medycynie,
- rozwija umiejętność prowadzenia obserwacji i eksperymentów fizycznych,
- potrafi analizować i interpretować dane eksperymentalne,
- wykorzystuje technologie informacyjno-komunikacyjne w procesie uczenia się,
- doskonali umiejętność logicznego i krytycznego myślenia,
- rozwija kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne,
- rozwija umiejętność pracy zespołowej i komunikacji,
- doskonali umiejętność publicznej prezentacji wyników swojej pracy,
- zwiększa motywację do nauki przedmiotów ścisłych,
- poznaje możliwości dalszego kształcenia i kariery w obszarze nauk ścisłych i technicznych,
- kształtuje postawę ciekawości poznawczej i odpowiedzialności za własny rozwój.



Promieniowanie beta – źródło

EFEKTY DLA NAUCZYCIELA REALIZUJĄCEGO PROJEKT:

- wzbogaca warsztat pracy o innowacyjne metody nauczania fizyki,
- wykorzystuje doświadczenia i wiedzę zdobyte podczas współpracy z CERN,
- podnosi kompetencje dydaktyczne i cyfrowe,
- rozwija umiejętność prowadzenia zajęć metodą projektu i STEAM,
- doskonali umiejętność organizacji eksperymentów i warsztatów badawczych,

- zwiększa atrakcyjność prowadzonych zajęć edukacyjnych,
- rozwija współpracę międzynarodową i środowiskową,
- inspiruje uczniów do rozwijania zainteresowań naukowych,
- promuje szkołę jako placówkę nowoczesną i otwartą na innowacje,
- buduje własny dorobek zawodowy i doświadczenie w realizacji projektów edukacyjnych,
- rozwija kompetencje w zakresie popularyzacji nauki.



Zdjęcia z warsztatów, które odbyły się w Pracowni Dozymetrii UJD w Częstochowie pod kierunkiem prof. dr. hab. Jacka Filipeckiego. W warsztatach wzięli udział uczniowie klas trzecich IV LO im. H. Sienkiewicza w Częstochowie pod opieką dr Agnieszki Koceli oraz dr Urszuli Kotlarczyk.



MIKROPLASTIK – NIEWIDZIALNE ZAGROŻENIE W NASZYM ŚRODOWISKU

Scenariusz zajęć lekcyjnych

Izabela Szczęsny

*nauczyciel historii oraz przedmiotów gastronomicznych
Branżowa Szkoła I st. Specjalna nr 1 w Lublińcu*



TEMAT LEKCJI:

Mikroplastik – niewidzialne zagrożenie w naszym środowisku

CZAS TRWANIA LEKCJI:

45 minut

ADRESACI:

Uczniowie szkół ponadpodstawowych

CEL OGÓLNY:

Zwiększenie świadomości uczniów dotyczącej problemu obecności mikroplastiku w środowisku naturalnym człowieka oraz rozwijanie umiejętności pracy z narzędziami sztucznej inteligencji.

CELE SZCZEGÓŁOWE. UCZEŃ:

- definiuje, czym jest mikroplastik oraz jakie są jego źródła,
- dostrzega wpływ mikroplastiku na degradację środowiska naturalnego człowieka i zdrowie człowieka,
- analizuje i interpretuje dane dotyczące mikroplastiku,
- korzysta z wybranych narzędzi AI do analizy danych oraz poszukiwania informacji,
- rozwija umiejętności pracy zespołowej.

ROZWIJANE KOMPETENCJE KLUCZOWE:

- rozumienie i tworzenie informacji,
- przyrodnicze, technologiczne,
- cyfrowe,
- osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się.

METODY PRACY:

- wykład informacyjny,
- metoda stacji zadaniowych,
- dyskusja.

FORMY PRACY:

- praca w grupach,
- prezentacja wyników.

ŚRODKI I POMOCE DYDAKTYCZNE:

- aplikacje: Canva, Conker.ai, Invideo.io,
- aplikacja INCI Beauty,
- aplikacja edukacyjna Blooket: <https://dashboard.blooket.com/set/675d626bd22d339ea678df15>.

INNE MATERIAŁY I POMOCE:

- rzutnik,
- komputer nauczyciela,
- laptop/telefon dla każdej grupy,
- tablica Padlet: <https://padlet.com/szczesnyiza16/mikroplastik-niewidzialne-zagrozenie-w-naszym-srodowisku-hy4zwmv35iu9ukqk>,
- próbki plastikowych odpadów,
- karty pracy, w tym dostosowane dla uczniów zdolnych i uczniów z niepełnosprawnościami,
- prezentacja Genial.ly: <https://view.genially.com/69ba6994afb3033431037a2c>,

PRZEBIEG LEKCJI:

Wprowadzenie (8 minut)

Nauczyciel wprowadza uczniów w temat lekcji, przedstawia cele lekcji, omawia podstawowe pojęcia z wykorzystaniem prezentacji Genial.ly (slajdy 1–8).



Źródło: <https://view.genially.com/69ba6994afb3033431037a2c>, [dostęp 18.03.2026]

Rozwinięcie (27 minut)

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy oraz podaje treści zadań do wykonania. Uczniowie rozwiązują zadania.

Stacja zadaniowa 1: Analiza plastikowych wyrobów

Zadanie polega na przeprowadzeniu analizy wybranych plastikowych wyrobów. Uczniowie w pierwszej kolejności identyfikują rodzaj tworzywa, szukając oznaczenia recyklingowego lub analizując cechy przedmiotu. Kolejnym krokiem jest ocena ryzyka powstawania mikroplastiku (niska, średnia, wysoka) na podstawie trwałości i podatności materiału na degradację. Na koniec uzasadniają swoją ocenę, opisując, dlaczego dany przedmiot ma większe lub mniejsze ryzyko rozpadu na mikroplastik.

Tabela do analizy plastikowych wyrobów:

Przykład produktu	Rodzaj tworzywa	Ocena ryzyka tworzenia mikroplastiku (niska/średnia/wysoka)	Uzasadnienie
Torebka foliowa			
Plastikowa butelka			
Plastikowe sztućce			
Plastikowe opakowanie na żywność			
Słomka			
Odzież (włókna)			

Stacja zadaniowa 2: Analiza codziennych czynności

Zadanie polega na analizie codziennych czynności w kontekście ich wpływu na zanieczyszczenie środowiska mikroplastikiem. Uczniowie zapoznają się z różnymi aspektami życia codziennego (np. pranie ubrań z syntetycznych materiałów, używanie kosmetyków z mikrogranulkami, picie wody z plastikowych butelek) i oceniają, które działania w największym stopniu przyczyniają się do

emisji mikroplastiku. Następnie uczniowie zapisują swoje wnioski w tabeli, w której uwzględniają ocenę wpływu oraz możliwe sposoby ograniczenia szkód.

Tabela do analizy codziennych czynności:

Czynność	Źródło mikroplastiku	Stopień wpływu (niski/średni/wysoki)	Uzasadnienie oceny	Możliwe działania ograniczające

Stacja zadaniowa 3: Jak szukać kosmetyków zawierających mikroplastik za pomocą aplikacji INCI Beauty

Uczniowie wyszukują i analizują skład kosmetyków oraz sprawdzają obecność mikroplastiku z pomocą aplikacji INCI Beauty. Następnie uczniowie analizują kosmetyki o najniższej ocenie i przedstawiają wnioski.

Tabela do analizy kosmetyków:

Nazwa kosmetyku	Rodzaj kosmetyku	Ocena w INCI Beauty	Zidentyfikowane składniki mikroplastiku	Przykładowe zastosowanie mikroplastiku w produkcie	Wnioski (np. wpływ na środowisko)

Stacja zadaniowa 4: Tworzenie infografiki o mikroplastiku

Uczniowie tworzą w Canvie krótką infografikę podsumowującą informacje o mikroplastiku: źródła, wpływ na środowisko i sposoby unikania mikroplastiku w życiu codziennym.

Podsumowanie (10 minut)

Liderzy grup przedstawiają wyniki swojej pracy. Nauczyciel podsumowuje, z wykorzystaniem prezentacji Genial.ly (slajdy 9–10), najważniejsze informacje oraz zwraca uwagę na potencjalne kroki, jakie każdy może podjąć, aby zmniejszyć zanieczyszczenie mikroplastikiem. Ocenia pracę grup.

Nauczyciel udostępnia uczniom kod QR/link z zadaniem utrwalającym:

<https://app.conker.ai/join/qdnzxv>



www.pixabay.com, [dostęp 18.03.2026].

<https://www.national-geographic.pl/nauka/mikroplastik-jest-juz-nawet-w-naszym-mozgu-jego-stezenie-rosnie/>, [dostęp 18.03.2026].

<https://www.green-projects.pl/skad-sie-bierze-mikroplastik-problemem-dla-srodowiska/>, [dostęp 18.03.2026].

<https://pl.wikipedia.org/wiki/Bioakumulacja>, [dostęp 18.03.2026].

<https://wspolna-szkola.pcoss.pl/kompetencje-przekrojowe-integralne-ujecie-kompetencji-uczniowskich/>, [dostęp 18.03.2026].

NAUCZANIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO

uczniów z poważnymi zaburzeniami intelektualnymi.

Problem nadmiernej stymulacji emocjonalnej
– studium przypadku

dr Marcin M. Gliński, Asst. Prof.

Uniwersytet Śląski w Katowicach



WPROWADZENIE

Nauczając języka angielskiego uczniów z poważnymi zaburzeniami intelektualnymi przez prawie sześć lat, doszedłem do wniosku, że nadmierna stymulacja emocjonalna stanowi dla nich największe wyzwanie i przeszkodę w utrzymaniu koncentracji podczas lekcji. Ze względu na ograniczone zdolności poznawcze, uczniowie z poważnymi zaburzeniami intelektualnymi nie mają możliwości rozwijania odpowiednich zachowań adaptacyjnych. Ich koncentracja uwagi jest ograniczona z powodu selektywnej regulacji stanów emocjonalnych. Główną przyczyną tego stanu rzeczy jest brak treningu kontroli impulsów. Kluczowym celem, który postawiłem sobie w trakcie naszych spotkań było zidentyfikowanie najskuteczniejszych technik nauczania, które mogłyby zmniejszyć nadmierną stymulację emocjonalną uczestników kursu, a jednocześnie zwiększyć ich aktywny udział w zajęciach. W moich lekcjach tematycznych uczestniczy pięciu kursantów.

SFERA AFEKTYWNA A NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA

Według Johna H. Schumanna i Lee A. Wooda czynniki afektywne odgrywają niezwykle ważną rolę w procesie nauki języka obcego. Doświadczenie przyjemności lub irytacji wynikające z kontaktu z pewnymi bodźcami buduje naszą pamięć emocjonalną, którą Schumann i Wood definiują jako „część systemu wartości stosowanego w ocenie kolejnych bodźców¹.” Przyjemne doznania mogą stymulować procesy poznawcze, podczas gdy nieprzyjemne doznania mogą wywoływać u uczniów lęk językowy i różnego rodzaju zahamowania językowe. *Nowość, przyjemność i trafność* to kategorie, zgodnie z którymi ludzki mózg przypisuje określonym bodźcom pozytywną wartość

somatyczną². Perspektywa ta może zachęcać do zmiany paradygmatu nauczania, z zorientowanego na wiedzę na zorientowany na doświadczenie tak, aby rozwijać kompetencje uczniów w zakresie drugiego języka poprzez pozytywne skojarzenia.

W ostatnich latach pojawiło się wiele wartościowych publikacji dotyczących wspomagającej roli emocji, uczuć i afektów w nauczaniu języków obcych, na przykład *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*, *Positive Psychology: Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* oraz *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. W przeszłości dyskusje na temat emocji były pomijane w kontekście nauczania języka angielskiego jako obcego, ponieważ, jak wyjaśnia Diana Fox Wilson, obecność emocji stanowiła pewnego rodzaju przeszkodę w znalezieniu właściwych rozwiązań dla problemów poznawczych uczniów. W kontekście edukacyjnym zdecydowanie zalecano tłumienie emocji, co miało szkodliwy wpływ na psychikę uczniów, ponieważ często skutkowało „stresem, zniekształconym postrzeganiem rzeczywistości i nieodpowiednimi reakcjami na sytuację³.”

WRAŻLIWOŚĆ NAUCZYCIELA I WEWNĘTRZNY KONFLIKT ZWIĄZANY Z PEŁNIONYMI ROLAMI

Poczucie bezradności jest prawdopodobnie dominującym uczuciem doświadczanym przez nauczycieli języka angielskiego prowadzących zajęcia dla uczniów z poważnymi zaburzeniami intelektualnymi. Głównym powodem tego stanu rzeczy jest rzadkość sytuacji, w których nauczyciele mogą wykazać się własną skutecznością w zakresie kontroli i zarządzania procesem uczenia. Pomimo nieustannych wysiłków zmierzających do wprowadzenia jak najciekawszych rodzajów zadań, proces uczenia się w przypadku takich uczniów jest ograniczony. Większość ćwiczeń dostępnych obecnie w podręcznikach do nauki języka angielskiego jest zazwyczaj zbyt złożona, aby można ją było analizować w trakcie tego typu zajęć.

Zmiana roli nauczyciela jest szczególnie widoczna w kontekście nauczania języka angielskiego uczniów zmagających się z niepełnosprawnością intelektualną. Rola nauczyciela jest ogólnie rozumiana w metodyce nauczania języka angielskiego jako zbiór ambicji, celów nauczyciela oraz oczekiwań społecznych nakładanych na jego osobę. O.J. Levinson wymienia trzy typy ról nauczycielskich: rolę przypisaną, rolę subiektywną i rolę pełnioną. Rola przypisana jest głęboko związana z oczekiwaniami społecznymi, które nauczyciele będą musieli spełnić w trakcie swojej kariery. Rola subiektywna to własna wizja nauczyciela dotycząca tego, co chce osiągnąć. Wreszcie rola pełniona to własna ocena nauczyciela dotycząca jego wyników dydaktycznych osiągniętych w klasie⁴.

W związku z tym nauczyciele wykonujący swoje zadania mogą napotykać szereg złożonych czynników stresogennych. Taki stan rzeczy może przyczynić się do ich rozwoju zawodowego, ponieważ będzie ich motywować do refleksji nad swoimi umiejętnościami dydaktycznymi, zapisania się na lukratywne kursy ELT lub sięgnięcia po najnowsze publikacje z zakresu metodyki nauczania języków obcych. Idealną wydaje się być sytuacja, w której nauczyciel czerpie dużą satysfakcję z wykonywania swojej pracy przez większość czasu trwania jego kariery zawodowej, i jest to oczywiście możliwe do osiągnięcia. Wewnętrzny konflikt stanowi część autorefleksji nauczyciela, który musi opracować własne rozwiązanie dla dobra własnego rozwoju zawodowego. Jak wyjaśnia Andrzej Olubiński, przezwyciężenie wewnętrznego konfliktu jest równoznaczne z reinterpretacją ról, do których konflikt może się odnosić⁵. Taka postawa może skutkować wzrostem poczucia własnej skuteczności i kompetencji.

W przypadku kursu języka angielskiego dla uczniów zmagających się z niepełnosprawnością intelektualną, priorytetem nauczyciela powinno być budowanie pozytywnych relacji i poczucia przynależności do grupy. Bez harmonijnego środowiska nauczania nauczyciel języka angielskiego i uczestnicy kursu nie będą w stanie zmierzyć się z różnorodnymi doświadczeniami emocjonalnymi. W poniższej tabeli porównano role nauczycielskie przypisane zwykłym kursom języka angielskiego z rolami przypisanymi kursom języka angielskiego dla uczniów z poważnymi zaburzeniami intelektualnymi:

Role nauczyciela na zwykłych kursach języka angielskiego	Role nauczyciela na kursach języka angielskiego dla uczniów z poważnymi zaburzeniami intelektualnymi
ekspert językowy	psycholog
źródło wiedzy	przewodnik
oceniający	facylitator
instruktor	pomocnik
kierownik	widz
wykładowca	obserwator
korepetytor	pedagog

Role nauczyciela. Źródło: opracowanie własne.

CEL ZAJĘĆ

Przez długi okres trwania mojego kursu poszukiwałem najskuteczniejszych technik nauczania, które mogłyby zmniejszyć nadmierną stymulację emocjonalną uczniów, a jednocześnie zwiększyć ich aktywny udział w zajęciach. Dysfunkcje umysłowe i fizyczne uczniów ograniczyły zakres działań, które mogłem wprowadzić podczas moich lekcji. Dołożyłem wszelkich starań, aby czas spędzony razem w klasie był jak najbardziej owocny. Po przetestowaniu wielu technik nauczania i ćwiczeń zdecydowałem się stosować tylko te, które sprawiają uczniom przyjemność. Ich liczba jest ograniczona, ale nieustannie poszukuję nowych pomysłów, aby moje lekcje były wyjątkowe. W naszych spotkaniach uczestniczy pięciu uczniów zmagających się z niepełnosprawnością intelektualną: dwóch mężczyzn i trzy kobiety w wieku od 23 do 50 lat. Różnorodność wiekowa grupy i jej charakterologiczna niejednorodność stanowią poważne wyzwanie dla prowadzącego.

Częstym problemem, z którym spotykam się jako nauczyciel języka angielskiego na naszym kursie jest chaos organizacyjny, którego nie potrafię łatwo opanować. Nagle uczniowie zaczynają się rozpraszać, używać przekleństw, wydawać nieartykułowane dźwięki lub śpiewać swoje ulubione piosenki. Wydaje się, że uczniowie boją się ciszy i dlatego chcą ją przerwać. Dlatego potrzebuję wielu uspokajających ćwiczeń, do których instrukcje są wystarczająco proste, aby można było je wykonać w klasie bez konieczności wyjaśniania ich osobno każdemu uczniowi. Kolejnym problemem, który należy wziąć pod uwagę, jest nawyk uczniów do głośnego myślenia podczas poszukiwania rozwiązań do analizowanych zadań. Ich komentarze rozpraszają uwagę kolegów i koleżanek, uniemożliwiając im skupienie się.

Aby zapewnić odpowiedni poziom nauczania, stosuję podejście eklektyczne. Podczas każdej lekcji wprowadzam pięć nowych słówek, wykorzystując różne ćwiczenia. Uczniowie analizują je z różnych perspektyw. Ich analiza przeplata się z regularnymi powtórkami wcześniej przerobionego materiału. Co tydzień dwa nowe słowa na stałe wchodzą do leksykonu uczniów. Podczas lekcji obserwuję bardzo interesujące zjawisko, które nie występuje na zwykłych kursach języka angielskiego. Uczniowie, którzy z łatwością radzą sobie z niektórymi ćwiczeniami, próbują pomóc swoim mniej skutecznym kolegom i koleżankom. Mogę stwierdzić, że z upływem czasu uczniowie stają się coraz bardziej kreatywni w używaniu języka angielskiego. Po pierwsze, tworzą własne słowa, których znaczenie jest łatwe do przewidzenia, ale w rzeczywistości nie istnieją, na przykład *cookman* lub *musicman*. Po drugie, lubią odpowiadać na moje prośby w języku angielskim.

WNIOSKI

Nauczanie języka angielskiego uczniów z poważnymi zaburzeniami intelektualnymi wymaga cierpliwości. Moment, w którym trzeba powtórzyć tę samą instrukcję pięć razy z rzędu, może być

bardzo frustrujący. Osobiście doświadczyłem różnych emocji, zarówno przyjemnych, jak i nieprzyjemnych, szukając najlepszych rozwiązań w trakcie prowadzonych przeze mnie zajęć. Pomocny może okazać się dziennik nauczyciela. Pisemne wyrażanie naszych uczuć i emocji pozwala nam zdystansować się od problemów, które nie stanowią części naszego życia. Dziennik nauczyciela może również pozwolić nam przemyśleć szczegóły dotyczące problematycznych sytuacji w klasie, którym nie jesteśmy w stanie zaradzić od razu. Prawdopodobnie największym wyzwaniem jest poszukiwanie strategii, które moi uczniowie mogliby zastosować, aby wykonać określone zadania. W większości przypadków muszę je wymyślać na bieżąco, bez przeprowadzania odpowiedniego treningu. Każdy uczeń potrzebuje czegoś innego. Ukształtowanie dynamiki grupy zajmuje znacznie więcej czasu niż w przypadku zwykłych kursów języka angielskiego. Powodem jest nieustanna potrzeba uwagi ze strony uczestników kursu.

Appendix: Sample activities soothing over-stimulation and calming hyperactivity among students with severe intellectual disabilities.

The following appendix presents a set of activities which are most effective for reducing hyper-excitement among students with severe intellectual disabilities. First, students' attention is drawn to certain shapes (Task 1) which are traced and copied later on. This way they focus on the similarities and differences of the shapes under scrutiny. It is a pre-writing practice that prepares the students for the semi-controlled activities. Second, the students switch to semi-controlled activities and they are asked to trace certain elements as accurately as possible (Task 2 and Task 4). The practice of accuracy prepares them for the free-writing stage where they will be asked to copy the activities without any scaffolding. Third, students are asked to deal with Task 3 and Task 5 where there are no adjustments making the tasks easier. This is the gist stage of the writing process because, apart from writing practice, it allows the students to experience their own self-efficacy.

Task 1: Shape recognition.

Instruction for teachers: students watch carefully the incorporated sequence of letters and circle out the following words: CHRISTMAS TREE, STAR, NIGHT, BRIGHT, GREEN, SANTA.

CHRISTMASTREEDOGCARBUS
COKEDRINKBEEFLOWERSTAR
ORANGEBRIGHTGREENBEARG
IRAFFENIGHTBIKESANTABOO
KROBOTKITEDOLLGREENSKY
STARBRIGHTRABBITMOUSESA
NTACOLOURFOXCHRISTMAST
REETRAINNIGHTPLANETOYSG
ROUND

Task 2: Tracing single words.

Instruction for teachers: students trace the words taken from Task 1. All the words should be traced out as carefully as possible.

CHRISTMAS TREE CHRISTMAS TREE
STAR STAR STAR STAR STAR
NIGHT NIGHT NIGHT NIGHT
BRIGHT BRIGHT BRIGHT BRIGHT
GREEN GREEN GREEN GREEN
SANTA SANTA SANTA SANTA

Task 3: Copying single words.

Instruction for teachers: students copy carefully the words taken from Task 1.

CHRISTMAS TREE	_____
STAR	_____
NIGHT	_____
BRIGHT	_____
GREEN	_____
SANTA	_____

Task 4: Tracing the text.

Instruction for teachers: students trace the lyrics of the song *My Christmas Tree* by Anna Wiczorek. All the words should be traced out as carefully as possible.

MY CHRISTMAS TREE IS GREEN AND BRIGHT. IT HAS A STAR WHICH SHINES AT NIGHT. WHEN SANTA COMES TO VISIT ME, I'M SURE HE'LL LIKE MY CHRISTMAS TREE.

Task 5: Copying the text.

Instruction for teachers: students copy carefully the lyrics of the song presented in Task 4.



- ¹ Schumann, J. H., i Wood L. A. *The Neurobiology of Motivation*, [w:] J. H. Schumann et al. (red.), *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2004, s. 25.
- ² Schumann i Wood. *The Neurobiology of Motivation*, s. 25.
- ³ Fox-Wilson, D.: *Supporting Teachers – Supporting Pupils: the Emotions of Teaching and Learning*. Routledge Falmer, London 2005, s. 3.
- ⁴ Levinson, O. J.: *Rola, osobowość i struktura społeczna*, [w:] J. Szmata (red.), *Elementy mikrosocjologii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1979.
- ⁵ Olubiński, A.: *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analiz opinii społecznych*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 19.



- Aguado, J. M. (red.): *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. Springer, Cham 2018.
- Fox-Wilson, D.: *Supporting Teachers – Supporting Pupils: the Emotions of Teaching and Learning*. Routledge Falmer, London 2005.
- Gabryś-Barker, D. and Gałajda, D. (red.): *Positive Psychology: Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Springer, Cham 2016.
- Gabryś-Barker, D. and Bielska, J. (red.): *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Bristol 2013.
- Levinson, O. J.: *Rola, osobowość i struktura społeczna*, [w:] J. Szmata (red.), *Elementy mikrosocjologii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1979.
- Olubiński, A.: *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analiz opinii społecznych*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Schumann, J. H., i Wood L. A. *The Neurobiology of Motivation*, [w:] J. H. Schumann et al. (red.), *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2004, s. 23–42.

BEZ PODRĘCZNIKA, Z PASJĄ

Nauka języka poprzez taniec, sztukę
i wcielanie się w role

Dominika Tomecka

*Opiekunka grupy musicalowej Mick Art Group
V Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza w Częstochowie*



Współczesna dydaktyka języków obcych coraz częściej odchodzi od tradycyjnych schematów opartych wyłącznie na pracy z podręcznikiem, ćwiczeniach gramatycznych i mechanicznym zapamiętywaniu słownictwa. Choć podręcznik nadal może pełnić ważną funkcję porządkującą proces nauczania, coraz większe znaczenie zyskują metody aktywizujące, które angażują nie tylko intelekt, lecz także emocje, wyobraźnię, ciało i osobiste doświadczenia ucznia. Nauka języka staje się wówczas bardziej naturalna, ponieważ przypomina realne sytuacje komunikacyjne, w których słowa są związane z działaniem, intencją, gestem, ruchem i ekspresją.

Jednym z takich podejść jest nauczanie języka poprzez sztukę, taniec, muzykę oraz działania sceniczne. W tej przestrzeni język przestaje być jedynie przedmiotem szkolnym i zbiorem reguł do opanowania. Staje się narzędziem

komunikacji, interpretacji świata oraz wyrażania siebie. Uczeń nie tylko uczy się nowych słów i struktur gramatycznych, ale używa ich w konkretnym celu: aby opowiedzieć historię, zbudować postać, zaśpiewać utwór, odegrać scenę lub przekazać emocje publiczności. Dzięki temu proces nauki nabiera sensu, a język zostaje osadzony w żywym kontekście.



Szczególnie inspirującym obszarem dla tego typu działań jest kultura amerykańska – dynamiczna, różnorodna i silnie związana z muzy-

ką, filmem, teatrem oraz tańcem. To kultura, która od wielu dekad oddziałuje na młodych ludzi na całym świecie poprzez kino Hollywood, musicale, teledyski, seriale, muzykę popularną i widowiska sceniczne. Jej rozpoznawalne motywy, estetyka i energia mogą stać się atrakcyjnym punktem wyjścia do pracy edukacyjnej, zwłaszcza w nauczaniu języka angielskiego.



Właśnie taki kierunek działań podejmuje Mick Art Group – grupa taneczno-wokalno-aktorska działająca przy V Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Częstochowie. Zespół skupia uczniów o różnorodnych zainteresowaniach i talentach artystycznych, tworząc dla nich przestrzeń twórczego rozwoju, współpracy oraz praktycznego kontaktu z językiem angielskim. Działalność grupy pokazuje, że szkoła może być miejscem, w którym nauka łączy się z pasją, a edukacja językowa wychodzi poza ramy tradycyjnej lekcji.



W realizowanych przez zespół musicalach wyraźnie obecne są inspiracje amerykańską kulturą popularną. Uczniowie sięgają po motywy znane z filmów, musicali, wideoklipów i kultowych produkcji związanych z dorobkiem Hollywood, a następnie twórczo je przetwarzają. Nie ograniczają się jednak do prostego odtwarzania gotowych wzorców. Na ich podsta-

wie budują własne, autorskie historie sceniczne, łączące elementy teatru, muzyki, tańca i filmu. W ten sposób powstają oryginalne spektakle, które rozwijają kompetencje artystyczne, językowe i społeczne.

Szczególne znaczenie ma tutaj praca nad rolą. Uczeń, wcielając się w postać, musi zrozumieć jej emocje, motywacje, sposób mówienia i zachowania. Jeśli rola wymaga użycia języka angielskiego, nauka nabiera praktycznego wymiaru. Słowa przestają być oderwanym materiałem z lekcji, a stają się częścią scenicznego działania. Uczeń pracuje nad wymową, intonacją, akcentem, płynnością wypowiedzi i świadomością znaczenia tekstu. Jednocześnie uczy się, że język to nie tylko poprawność gramatyczna, lecz także rytm, melodia, gest, mimika i sposób budowania kontaktu z odbiorcą.



Równie istotną funkcję pełnią muzyka i taniec. Piosenki w języku angielskim pozwalają uczniom osłuchać się z naturalnym brzmieniem języka, utrwaląc słownictwo, ćwiczyć wymowę i lepiej rozumieć sens wypowiedzi poprzez emocje zawarte w utworze. Taniec natomiast angażuje ciało, ułatwia zapamiętywanie i pomaga przełamywać bariery. W połączeniu z tekstem, rytmem i ruchem tworzy wielowymiarowe doświadczenie edukacyjne, w którym nauka odbywa się często intuicyjnie, bez poczucia przymusu.

Działalność zespołu musicalowego Mick Art Group pokazuje również, jak ważna w nauczaniu języka jest motywacja. Uczniowie pracują nad spektaklem, ponieważ widzą konkretny cel swoich działań. Przygotowanie występu wymaga systematyczności, odpowiedzialności, współpracy i zaangażowania. Każda próba staje się

okazją do rozwijania umiejętności językowych, komunikacyjnych i interpersonalnych. Młodzież uczy się nie tylko języka angielskiego, ale także pracy w grupie, autoprezentacji, kreatywności, dyscypliny scenicznej oraz radzenia sobie ze stresem.



Tego rodzaju projekty mają także duże znaczenie wychowawcze. Pozwalają uczniom odkrywać własne możliwości, budować pewność siebie i doświadczać sukcesu. Dla wielu młodych ludzi scena staje się przestrzenią, w której mogą wyrazić siebie, przełamać nieśmiałość i poczuć sprawczość. Wspólna praca nad musicaliem wzmacnia poczucie przynależności do grupy, uczy odpowiedzialności za efekt końcowy i pokazuje, że każdy uczestnik – niezależnie od pełnionej funkcji – ma znaczenie.

Warto podkreślić, że nauka języka poprzez sztukę nie zastępuje całkowicie tradycyjnych metod dydaktycznych, ale może je skutecznie uzupełniać. Podręcznik porządkuje materiał, na-

tomiast działania artystyczne pozwalają wykorzystać go w praktyce. Dzięki temu uczeń nie tylko „zna” dane słowo czy strukturę, ale potrafi zastosować je w działaniu. Takie połączenie sprzyja trwalszemu zapamiętywaniu, większej swobodzie komunikacyjnej i głębszemu rozumieniu kultury krajów anglojęzycznych.

Przykład zespołu musicalowego Mick Art Group dowodzi, że edukacja językowa nie musi ograniczać się do szkolnej ławki, zeszytu i podręcznika. Może być doświadczeniem twórczym, angażującym i wielowymiarowym. Może łączyć naukę z ruchem, muzyką, emocjami i współpracą. Może również pokazywać uczniom, że język angielski nie jest wyłącznie przedmiotem ocenianym w szkole, lecz realnym narzędziem ekspresji, komunikacji i uczestnictwa w kulturze.

Nauka bez podręcznika nie oznacza nauki bez celu. Przeciwnie – oznacza często naukę głębiej osadzoną w doświadczeniu, bardziej autentyczną i bliższą młodemu człowiekowi. W przypadku działań scenicznych język staje się częścią przeżycia, a nie tylko materiałem do opanowania. To właśnie dlatego edukacja poprzez taniec, sztukę i wcielanie się w role może pozostawać z uczniami na długo – nie tylko jako szkolne zadanie, lecz jako ważne doświadczenie rozwoju, pasji i twórczej odwagi.



KOMPETENCJE 4K ORAZ KULINARIA

w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Agnieszka Grudzińska, Marta Lipska

nauczyciele-konsultanci, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie



Współczesna edukacja językowa coraz częściej wykracza poza tradycyjne kształcenie sprawności językowych, koncentrując się również na rozwijaniu kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w XXI wieku. Wśród nich szczególne miejsce zajmują kompetencje 4K: krytyczne myślenie, komunikacja, kooperacja i kreatywność. Ich kształtowanie sprzyja nie tylko skutecznemu opanowywaniu języka, lecz także budowaniu sprawczości uczących się oraz przygotowaniu ich do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym.

Inspiracją do podjęcia refleksji nad możliwościami rozwijania kompetencji 4K w edukacji językowej było Językowe Sympozjum Metodyczne „KOMPETENCJE 4K + K”, które odbyło się 16–17 kwietnia 2026 roku we współpracy Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie z Instytutem Językoznawstwa Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie. Wydarzenie zgromadziło nauczycieli, studentów oraz przedstawi-

cieli środowiska akademickiego zainteresowanych nowoczesnymi rozwiązaniami dydaktycznymi w nauczaniu języków.

Jednym z tematów poruszanych podczas sympozjum była rola kulinariów w rozwijaniu kompetencji XXI wieku na lekcjach języka obcego oraz języka polskiego jako obcego. Prelegentki sympozjum, Marta Lipska i Agnieszka Grudzińska, nauczyciele-konsultanci RODN „WOM” w Częstochowie, w swoich wystąpieniach omówiły m.in. zagadnienie, w jaki sposób tematyka związana z jedzeniem, tradycjami kulinarnymi i kulturą stołu może wspierać proces nauczania języka polskiego jako obcego. Okazuje się, że kulinaria stanowią atrakcyjny i bliski doświadczeniom uczących się obszar tematyczny, który stwarza liczne okazje do rozwijania umiejętności komunikacyjnych, pracy zespołowej, twórczego rozwiązywania problemów oraz krytycznej analizy zjawisk językowych i kulturowych.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie możliwości wykorzystania tematyki kulinarnej w nauczaniu języka polskiego jako ob-

cego w funkcji narzędzia wspierającego rozwój kompetencji 4K. Zaprezentowane zostaną przykłady autorskich scenariuszy lekcji, które łączą rozwijanie kompetencji językowych z poznawaniem kultury kulinarnej w Polsce, angażując uczących się w autentyczne i inspirujące sytuacje komunikacyjne. Można je modyfikować i dostosowywać do potrzeb i możliwości uczniów.

SCENARIUSZ LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NR 1

TEMAT:

„Co było dalej?” – opowiadania z kulinariami

POZIOM: A2–B1

CZAS: 45 minut

CEL GŁÓWNY:

Uczeń potrafi opowiedzieć krótką historię z wykorzystaniem słownictwa kulinarnego i form czasu przeszłego czasowników.

MATERIAŁY:

Kartka z opowiadaniem (wydruk lub slajd), kartki, długopisy.

UWAGI DO REALIZACJI LEKCJI:

Lekcja przedstawiona jest w dwóch wersjach, ale można je również połączyć w cykl.

PRZEBIEG LEKCJI:

1. Wprowadzenie – 5 minut

Zabawa na rozgrzewkę:

Uczniowie mówią swoje imię, podając jednocześnie nazwę warzywa lub owocu na tę samą literę, każdy kolejny uczeń po takim przedstawieniu się musi powtórzyć prezentację wszystkich poprzednich osób, mówiąc np.: To jest Marta jak marchewka, to jest Janek jak jabłko, a ja jestem Agnieszka jak aronia itd....

2. Faza realizacyjna – 35 minut

Do ćwiczeń nauczyciel wykorzystuje następującą historijkę:

Magiczny stoik

Dawno temu, w małej gospodzie na skraju lasu, mieszkała młoda kucharka o imieniu Lena. Każdego ranka przygotowywała dla wędrowców niezwykle przysmaki: gorący

żurek, pachnące pierogi i słodkie konfitury ze świeżych śliwek.

Pewnego dnia Lena znalazła w starym stoiku tajemniczy przepis o nazwie (luka nr 1) „Zupa mocy”. Kazał on dodać do kociołka garść malin, trochę miodu, odrobinę kapusty i kilka ziemniaków. Brzmiało to dziwnie, ale Lena postanowiła spróbować. Zaczęła więc kroić warzywa, mieszać składniki i powoli gotować całość.

Kiedy potrawa zaczęła pachnieć tak, że aż ślinka ciekła, do gospody wszedł (luka nr 2) zmęczony wędrowiec. Lena podała mu porcję magicznej zupy. Mężczyzna spróbował i od razu poczuł, jak wracają mu siły.

Od tamtej pory wszyscy mówili, że w tej gospodzie dzieją się kulinarne cuda – a Lena stała się znana jako mistrzyni niezwykłych smaków.

Przykłady wykorzystania powyższej historii do tworzenia przez uczniów własnych opowieści:

1) Mini ćwiczenie: „Co było dalej?” – 10 minut

Nauczyciel czyta historię, robiąc pauzę w dwóch zaznaczonych miejscach (*luka nr 1* i *luka nr 2*). Po przerwaniu czytania i zawieszeniu głosu prosi uczniów, aby **dopowiedzieli własną wersję dalszych wydarzeń**. Zadaje pytania pomocnicze:

Luka nr 1: Co mogło być w przepisie? Jakie informacje, jakie składniki? Jaka potrawa znajdowała się w przepisie?

Luka nr 2: Kto mógł wejść do gospody?

To świetnie pobudza wyobraźnię, pozwala ćwiczyć kreatywność.

2) Ćwiczenie „Zmiana perspektywy” – 25 minut

Nauczyciel prosi uczniów, aby w grupach przygotowali, a następnie opowiedzieli całej klasie usłyszaną historię w wybranej przez nich wersji:

- z perspektywy Leny,
- z perspektywy wędrowca.

To ćwiczenie również rozwija kreatywność i pozwala utrwalić odmianę czasowników (czasy, rodzaje, osoby).

3. Podsumowanie – 5 minut

Nauczyciel pyta: co było dla Was najtrudniejsze, które formy gramatyczne warto jeszcze przećwiczyć, jakie nowe słowa poznaliście, czy czuliście, że umiecie coś stworzyć w nowym języku?

SCENARIUSZ LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NR 2

TEMAT:

Nowa potrawa – nowa przygoda – opowiadania z kulinariami

POZIOM: A2–B1

CZAS: 45 minut

CEL GŁÓWNY:

Uczeń potrafi opowiedzieć krótką historię z wykorzystaniem słów wybranych z listy (załącznik nr 1).

MATERIAŁY:

Lista słów (załącznik nr 1, wydruk lub slajd), kartki, długopisy.

UWAGI DO REALIZACJI LEKCJI:

Nauczyciel razem z uczniami z proponowanej listy słów wybiera kilka lub kilkanaście, w zależności od poziomu grupy.

PRZEBIEG LEKCJI:

1. Wprowadzenie – 5 minut

Zabawa na rozgrzewkę:

Uczniowie mówią swoje imię, podając jednocześnie nazwę warzywa lub owocu na tę samą literę, każdy kolejny uczeń po takim przedstawieniu się musi powtórzyć prezentacje wszystkich poprzednich osób, mówiąc np.: To jest Marta jak marchewka, to jest Janek jak jabłko, a ja jestem Agnieszka jak aronia, itd....

2. Faza realizacyjna – 35 minut

Do ćwiczeń nauczyciel wykorzystuje tę samą opowieść, która pojawiła się w scenariuszu nr 1:

Magiczny stoik

Dawno temu, w małej gospodzie na skraju lasu, mieszkała młoda kucharka o imieniu Lena. Każdego ranka przygotowywała dla wędrowców niezwykle przysmaki: gorący

żurek, pachnące pierogi i słodkie konfitury ze świeżych śliwek.

Pewnego dnia Lena znalazła w starym słoiku tajemniczy przepis o nazwie „Zupa mocy”. Kazał on dodać do kociołka garść malin, trochę miodu, odrobinę kapusty i kilka ziemniaków. Brzmiało to dziwnie, ale Lena postanowiła spróbować. Zaczęła więc kroić warzywa, mieszać składniki i powoli gotować całość. Kiedy potrawa zaczęła pachnieć tak, że aż ślinka ciekła, do gospody wszedł zmęczony wędrowiec. Lena podała mu porcję magicznej zupy. Mężczyzna spróbował i od razu poczuł, jak wracają mu siły.

Od tamtej pory wszyscy mówili, że w tej gospodzie dzieją się kulinarne cuda – a Lena stała się znana jako mistrzyni niezwykłych smaków.

- Po przeczytaniu opowiadania nauczyciel dzieli uczniów na grupy lub pary i proponuje, aby wymyślili **własną magiczną potrawę**, np. „Zupa odwagi”, „Pierogi szczęścia”, „Kompot prawdy”, a następnie **napisali krótką historię**, w której ta potrawa odegrała ważną rolę – dzięki niej działy się jakieś wydarzenia (np. ktoś stracił lub odzyskał pamięć; ktoś stracił lub odzyskał kontrolę; zaczęła się przygoda; pojawił się tajemniczy gość; wybuchł konflikt; bohater stracił lub odzyskał przyjaciół itp.).

Należy użyć co najmniej 5 rzeczowników i 3 czasowniki z listy kulinarnej (załącznik nr 1).

Uczniowie mogą zacząć od uzupełnienia luk w zdaniach własnymi pomysłami:

- „Dawno temu w małej mieszkał/a”.
- „Pewnego dnia znalazł/a tajemniczy”.
- „Postanowił/a”.

Załącznik nr 1

Rzeczowniki:

1. Pierogi
2. Żurek
3. Bigos
4. Kluski śląskie

5. Placki ziemniaczane
6. Jabłko
7. Śliwka
8. Maliny
9. Marchewka
10. Ziemniaki
11. Kapusta
12. Miód
13. Chleb
14. Masło
15. Kiełbasa
16. Słoik
17. Kociołek
18. Przysmak
19. Uczta
20. Talerz

Czasowniki

1. Przygotować
2. Wymieszać
3. Pokroić
4. Dodać
5. Zagotować
6. Upiec
7. Usmażyć
8. Spróbować
9. Podać
10. Zamieszać

- Po przeczytaniu na głos opowiadań (sprawdzanych w trakcie czytania przez nauczyciela) uczniowie mają podjąć nietypowe decyzje kulinarne poprzez ustawienie się w dwóch różnych miejscach sali, w zależności od wybranej przez nich opcji (wprowadzamy do lekcji elementy ruchu). Miejsce odpowiadające opcji pierwszej lub drugiej wskazuje nauczyciel (np. pod oknem opcja pierwsza, przy drzwiach opcja druga).

- **Nauczyciel wprowadza konstrukcję gramatyczną**, którą uczniowie mają sobie utrwalić:

Wolałabym zjeść **niż**

Wolałbym wypić **niż**

- Nauczyciel czyta pytania z opcją wyboru, np.

Wolałabyś/Wolałbyś zjeść surowego ziemniaka czy gotowaną truskawkę?

- Uczniowie wybierają opcję pierwszą lub drugą, ustawiając się w wyznaczonym miejscu w sali.

- Następnie osoby, które wybrały opcję pierwszą, powtarzają za nauczycielem odpowiedź z ćwiczoną konstrukcją gramatyczną:

„**Wolałabym** zjeść surowego ziemniaka **niż** gotowaną truskawkę”.

„**Wolałabym** zjeść surowego ziemniaka **niż** gotowaną truskawkę”.

- Analogicznie osoby, które wybrały drugą opcję, muszą powtórzyć za nauczycielem:

„**Wolałbym** zjeść gotowaną truskawkę **niż** surowego ziemniaka”.

„**Wolałabym** zjeść gotowaną truskawkę **niż** surowego ziemniaka”.

Inne propozycje nietypowych wyborów kulinarnych:

Wolałbyś/Wolałabyś...

- wypić mleko z sokiem z cebuli czy koktajl z ogórka kiszzonego i banana?
- zjeść lody o smaku zupy pomidorowej czy gorącego arbuza?
- zjeść surowy korzeń pietruszki czy ugotowane jabłko z czosnkiem?
- wypić kompot z marchewki czy herbatę z kapusty?
- zjeść tort z mięsem czy kanapkę z szynką i miodem?
- W połowie zabawy nauczyciel przestaje modelować wypowiedzi grup. Zamiast powtarzać za nauczycielem każda grupa samodzielnie tworzy poprawne zdanie z wybraną opcją i wszyscy chórem je wypowiadają, utrwalając konstrukcję ze spójnikiem „niż”.

3. Podsumowanie – 5 minut

Nauczyciel zadaje pytania:

- Czy kiedykolwiek próbowałeś/próbowałaś czegoś dziwnego, w nietypowym połączeniu?
- Gdy w domu zapytają Cię, czego się dziś nauczyłeś/nauczyłaś, to, co powiesz o tej lekcji?

KOMPETENCJE MIĘKKIE W TWARDYM BIZNESIE

Jak skutecznie rozwijać komunikację
na lekcjach biznesu i zarządzania?

————— **Szymon Jakóbk, LL.M.** —————

*nauczyciel akademicki w Akademii Górnośląskiej im. W. Korfanteo w Katowicach, nauczyciel geografii oraz biznesu i zarządzania,
doradca zawodowy w III Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi w Zabrze*



Dzisiejsza gospodarka, której głównymi determinantami są globalizacja oraz rozwój technologii, stawia przed oświatą wyzwania o charakterze strukturalnym. Tradycyjne modele nauczania, które koncentrowały się na przekazywaniu wiedzy teoretycznej stają się niewystarczalne. Zwłaszcza w obliczu wymagań rynku pracy, na którym kluczową rolę odgrywają kompetencje miękkie¹. Zjawisko to określa się mianem luki kompetencyjnej, a jest ona szczególnie widoczna w obszarach takich jak wykorzystanie sztucznej inteligencji czy transformacji cyfrowej. Braki w tych obszarach nie dotyczą tylko umiejętności technicznych, ale przede wszystkim zdolności przywódczych oraz strategicznych w zarządzaniu zmianą². Wprowadzenie przedmiotu biznes i zarządzanie, których zastąpił podstawy przedsiębiorczości w szkołach ponadpodstawowych stanowi próbę odpowiedzi na te potrzeby, oferując uczniom przestrzeń do rozwoju kompetencji 4K: komunikacji, kooperacji, kreatywności i krytycznego myślenia³.

TEORETYCZNE I RYNKOWE RAMY KOMPETENCJI 4K W DOBIE TRANSFORMACJI CYFROWEJ

Analiza rynku pracy wskazuje na rosnące wykluczenie kompetencyjne, które dotyka szczególnie młode osoby, dopiero co wchodzące w dorosłość w warunkach ciągłej zmiany i niepewności⁴. W świecie opisywanym akronimem VUCA (zmiennność, niepewność, złożoność, niejednoznaczność) kompetencje miękkie stają się fundamentem stabilności zawodowej⁵. Badania przeprowadzone przez Polski Fundusz Rozwoju oraz Google Cloud Polska podkreślają, że edukacja jest kluczowym czynnikiem umożliwiającym adaptację do nowej rzeczywistości gospodarczej⁶. Wdrażanie sztucznej inteligencji może zwiększyć polskie PKB nawet o 8% do 2030 r., ale tempo tej transformacji zależy od zniwelowania braków w umiejętnościach strategicznych i przywódczych⁷.

Luka kompetencyjna nie ogranicza się jedynie do braku wiedzy technicznej, a obejmuje one deficyty w zakresie wszystkich kompetencji 4K. Model ten stanowi teoretyczną i praktyczną ramę dla nowoczesnego procesu uczenia się, który dąży do zintegrowania kompetencji miękkich z twardą wiedzą biznesową. Istotne jest dostrzeżenie, że rozwój tych umiejętności jest silnie uzależniony od środowiska szkolnego i kultury otaczającej ucznia. Na przykład badania porównawcze wykazują, że umiejętność współpracy bywa lepiej rozwinięta u uczniów z obszarów wiejskich ze względu na kulturę wzajemnej pomocy, a w ośrodkach miejskich kompetencja w zakresie kreatywności i komunikacji⁸.

W obliczu czwartej rewolucji przemysłowej (*Industry 4.0*) systemy produkcyjne stają się ekstremalnie złożone. Nowa generacja profesjonalistów musi łączyć znajomość procesów produkcyjnych z kompetencjami przekrojowymi, jak umiejętność podejmowania decyzji w warunkach niepewności czy z etyką zawodową⁹. Rozwój kompetencji 4K na lekcjach BiZ ma na celu uczynienie z ucznia aktywnego twórcy własnej ścieżki zawodowej.

KOMUNIKACJA BIZNESOWA W PRAKTYCE. METODOLOGIA *ELEVATOR PITCH*

W obszarze komunikacji biznesowej jednym z najbardziej efektywnych narzędzi dydaktycznych jest *Elevator Pitch*. Jest to zwięzła, zazwyczaj trwająca od 60 do 90 sekund prezentacja, której celem jest zainteresowanie odbiorcy pomysłem, produktem lub własną osobą¹⁰. Jest to świetna okazja do przeprowadzenia przez ucznia treningu selekcji informacji. Pozwala to także na sprawdzenie się jak reaguje uczeń z presją czasu i stresem. *Elevator Pitch* jest uznawany za kluczowe narzędzie networkingowe, które pozwala na budowanie trwałych skojarzeń między nadawcą a tematem prezentacji.

Skuteczna prezentacja opiera się na strukturze: problem – rozwiązanie – korzyść (benefit)¹¹. Taki układ pozwala na szybkie zbudowanie połączenia z odbiorcą poprzez odwołanie się do jego konkretnych potrzeb. W kontekście naukowym *Elevator Pitch* jest wykorzystywany jako narzędzie do komunikowania złożonych idei w sposób przystępny dla zróżnicowanej grupy odbiorców. Uczniowie uczą się, że komunikacja nie dotyczy ich samych, ale tego, co audytorium musi usłyszeć, aby podjąć pożądane działanie¹².

Element struktury	Elevator Pitch	Sekwencja Motywacyjna Monroe	Cel psychologiczny
Wstęp	Hak	Uwaga	Przełamanie oporu odbiorcy, zaciekawienie.
Diagnoza	Problem	Potrzeba	Wykazanie braku lub dysonansu poznawczego.
Propozycja	Rozwiązanie	Satysfakcja	Przedstawienie planu naprawczego.
Efekt	Korzyść	Wizualizacja	Obrazowanie pozytywnej przyszłości.
Finał	Wezwanie do działania	Akcja	Motywowanie do natychmiastowego kroku.

Tabela 1. Porównanie struktur perswazyjnych w komunikacji ustnej

Choć struktura *Elevator Pitch* jest zwięzła, sekwencja motywacyjna Alana Monroe dostarcza głębszego fundamentu psychologicznego. Monroe zakładał, że ludzie dążą do równowagi poznawczej – kiedy prezentuje się im problem naruszający tę orientację to stają się psychologicznie przygotowani na przyjęcie rozwiązania¹³. Na lekcjach BiZ warto uczyć obu tych podejść, aby uczniowie zrozumieli różnicę między szybką ofertą sprzedaży a rozbudowanym wystąpieniem politycznym czy strategicznym.

Podstawa programowa z biznesu i zarządzania kładzie duży nacisk na autoprezentację (wymagania ogólne II.13) oraz umiejętność formułowania konstruktywnej informacji zwrotnej (wymaganie szczegółowe: zakres podstawowy – V.7, zakres rozszerzony – V.3)¹⁴. W przypadku *Elevator Pitch* ocena dokonana przez nauczyciela nie powinna ograniczać się jedynie do sedna pomysłu biznesowego. Ważnym aspektem jest również walidacja umiejętności zarządzania lękiem przed wystąpieniami publicznymi. Stres ten ma podłoże biologiczne, społeczne i emocjonalne. Nauczyciel powinien uświadomić uczniom, że dążenie do perfekcji zwiększa niepokój, natomiast posiadanie jasnej struktury – jak przywołana wcześniej – działa niczym mapa drogowa, która redukuje niepewność podczas wystąpienia.

PRZYKŁAD ZASTOSOWANIA DYDAKTYCZNEGO NARZĘDZIA ELEVATOR PITCH

Należy zwrócić uwagę, że metoda ta jest umocowana w podstawie programowej, zwłaszcza w wymaganiach ogólnych poprzez kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych, w tym umiejętności komunikacji, pracy w zespole oraz rozwiązywania problemów. Z kolei wśród wymagań szczegółowych znaleźć można punkt dotyczący stosowania przez ucznia zasad skutecznej komunikacji werbalnej i niewerbalnej w kontekście biznesowym czy rozwijania umiejętności argumentowania, bronięcia swoich racji poprzez dobieranie odpowiednich strategii perswazyjnych. Propozycja dydaktyczna opiera się na 3 krokach:

- Krok 1. Wprowadzenie (10 minut). Nauczyciel przedstawia uczniom sytuację, w której muszą się odnaleźć: „Wyobraź sobie, że wchodzisz do windy z prezesem firmy, która może sfinansować Twój projekt społeczny. Masz czas tylko do 10. piętra, czyli ok. 90 sekund.” Następnie nauczyciel wprowadza na tablicy prosty schemat konstrukcji wypowiedzi, np. model 4P: problem (jaką lukę zauważyłeś?), proponowane rozwiązanie (na czym polega Twój projekt/produkt?), przewaga (dlaczego Twój pomysł jest lepszy/inny od reszty?), prośba (czego konkretnie oczekujesz – czasu, pieniędzy, kontaktów?).
- Krok 2. Warsztat grup projektowych (15 minut). Uczniowie pracują w grupach projektowych (po 2–3 osoby) i spisują swoje przemówienie. Nauczyciel może nałożyć sztywny limit słów – np. 100 słów, co wymusza odrzucenie zbędnych ozdobników i skupienie się wyłącznie na meritum.
- Krok 3. Symulacja na forum (15 minut). Wystąpienie uczniów przed klasą, która pełni rolę inwestorów. Wyznaczony uczeń musi pełnić rolę strażnika czasu ze stoperem. Po upływie 90 sekund bezwzględnie przerywa mówcy, nawet jeżeli ten nie skończył. To ma na celu budowanie realizmu i uczyć szacunku do czasu odbiorcy.

Kwestia oceny wystąpienia uczniów może przybrać dwie formy: ocenę nauczyciela oraz ocenę koleżeńską. W przypadku oceny przez prowadzącego zajęcia, warto posłużyć się kryteriami NaCoBeZu (Na Co Będziemy Zwracać Uwagę), charakterystycznymi dla oceny kształtującej. Nauczyciel powinien skupić się na formie przekazu, a nie na subiektywnym odczuciu co do przedstawionego pomysłu. Elementy podlegające ocenie to: architektura wypowiedzi (czy pojawiło się jasne wezwanie do działania na końcu / prośba?), gospodarowanie czasem (czy uczeń zmieścił się w 60 sekundach bez nienaturalnego, chaotycznego przyspieszania tempa mówienia?), komunikacja niewerbalna (czy uczeń utrzymywał kontakt wzrokowy z widownią, czy czytał tekst z kartki?).

Natomiast ocena koleżeńska nie tylko aktywizuje całą klasę (uczniowie-inwestorzy mają konkretne zadanie, więc nie nudzą się podczas prezentacji innych), ale też uczy ich krytycznego słuchania i udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej. Kryteria oceny zostały zaprezentowane w poniższym arkuszu oceny inwestorskiej.

ARKUSZ OCENY INWESTORSKIEJ (OCENA KOLEŻEŃSKA)

Instrukcja: Wcielasz się w rolę inwestora. Uważnie wysłuchaj 60-sekundowego wystąpienia swoich kolegów i koleżanek. Oceń każdą z poniższych kategorii w skali od 0 do 3 punktów. Pamiętaj, aby oceniać sposób przekazu, a nie tylko sam pomysł.

Kryterium oceny	3 pkt (Świetnie!)	2 pkt (Dobrze, ale...)	1 pkt (Należy poprawić...)	0 pkt
1. Struktura i treść	Wypowiedź ma jasny układ, przedstawia problem, konkretne i rozwiązanie i kończy się wyraźnym wezwaniem do działania.	Wypowiedź jest zrozumiała, ale brakuje w niej jednego z elementów, np. jasnego wezwania do działania na końcu.	Przekaz jest bardzo chaotyczny. Trudno zrozumieć na czym dokładnie ma polegać pomysł i czego oczekuje mówca.	Brak jakiegokolwiek struktury biznesowej lub wypowiedź jest nie na temat.
2. Czas i tempo (max 90 sekund)	Wypowiedź ma jasny układ: przedstawia problem, konkretne rozwiązanie i kończy się wyraźnym wezwaniem do działania.	Wypowiedź jest zrozumiała, ale brakuje w niej jednego z elementów, np. jasnego wezwania do działania na końcu.	Przekaz jest chaotyczny. Trudno zrozumieć na czym dokładnie polega pomysł i czego oczekuje mówca.	Mówca zaciął się wielokrotnie lub zrezygnował z wystąpienia przed upływem czasu.
3. Komunikacja niewerbalna	Mówca utrzymuje stały kontakt wzrokowy z „inwestorami”, ma otwartą postawę ciała i naturalnie gestykuluje.	Mówca nawiązuje kontakt wzrokowy tylko sporadycznie, często zerka w notatki, postawa jest spięta.	Mówca przez cały czas czyta z kartki lub ekranu telefonu. Unika patrzenia na słuchaczy.	Całkowicie zamknięta postawa (np. odwracanie się tyłem, chowanie za biurkiem).
4. Siła przyciągania	Wstąpienie intryguje od pierwszych sekund. Mówca wykazuje entuzjazm. Chęć dowiedzieć się więcej!	Wystąpienie jest merytorycznie poprawne, ale dość suche. Brakuje mu elementu, który zapada w pamięć.	Wystąpienie jest monotonne, pozbawione energii, usypiające uwagę słuchacza.	Widoczny brak zaangażowania mówcy we własny projekt.

Wynik całkowity: / 12 punktów.

Informacja zwrotna dla mówcy (zapisz krótko):

- Najbardziej przekonało mnie w Twoim wystąpieniu:
- Jedna rzecz, którą warto poprawić następnym razem:

NEGOCJACJE I ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW. OD TEORII DO WDROŻENIA STRATEGII WIN-WIN

Negocjacje na lekcjach biznesu i zarządzania powinny wykraczać poza intuicyjne targowanie się. Celem edukacyjnym jest trening asertywności oraz szukanie rozwiązań integracyjnych w których tworzy się nowa wartość zamiast jedynie dzielić istniejące zasoby¹⁵.

Praktyka negocjacyjna opiera się na mikrosceenkach (ok. 10 minut), które stawiają uczniów w sytuacjach konfliktu interesów. Przykładem może być symulacja *Bargaining at Behrco Industries*, gdzie uczniowie dzielą się na zespół zarządu oraz związek zawodowy¹⁶. Badania wykazują, że takie ćwiczenia pozwalają na lepszą retencję pojęć niż tradycyjne metody podające. Uczniowie uczą się rozpoznawać różnicę między pozycją (np. „chcę 10% podwyżki”) a interesem (np. „potrzebuję poczucia bezpieczeństwa finansowego wobec inflacji”)¹⁷. Skuteczni negocjatorzy muszą posiadać wizję celu, zdolność do empatii oraz umiejętność bycia graczem zespołowym. Szkolenia oparte na podejściu tworzenia wartości (*Value Creation Approach*) pomagają w redukcji powszechnych błędów poznawczych, jak tendencja do eskalacji zaangażowania w nieefektywne spory¹⁸.

Najważniejszą częścią nauki negocjacji zachodzi po zakończeniu symulacji, w fazie tzw. debriefingu. Bez rzetelnego omówienia samo ćwiczenie może stać się jedynie formą rozrywki, ale nie będzie prowadziło do zmian postaw. Debriefing pozwala połączyć doświadczenie z teorią i wyciągnąć wnioski na przyszłość¹⁹.

Etap	Opis działania	Funkcja edukacyjna
1. Wentylowanie emocji	Pozwolenie na wyrzucenie frustracji, złości lub radości.	Odseparowanie uczestnika od odgrywanej roli.
2. Raportowanie wyników	Zapisanie na tablicy rezultatów (kto osiągnął porozumienie, a kto nie).	Uświadomienie różnorodności możliwych wyników.
3. Eksploracja procesu	Pytania o konkretne ruchy, argumenty i techniki wpływu.	Identyfikacja barier komunikacyjnych oraz sukcesów.
4. Analiza	Łączenie zachowań z pojęciami (BATNA, win-win, bariery komunikacyjne).	Zastosowanie zasad, teorii.
5. Generalizacja	Rozważenie, jak doświadczenie odnosi się do realnego świata.	Przygotowanie do transferu umiejętności na rynek pracy.

Tabela 2. Etapy profesjonalnego debriefingu

Warto zauważyć, że nawet „porażka” w negocjacjach, czyli brak porozumienia może być cennym źródłem wiedzy, jeśli zostanie poddana krytycznej refleksji. Uczniowie mogą dzięki temu odkryć swoje nawykowe style negocjacyjne i nauczyć się je korygować.

PROPONOWANE ZASTOSOWANIE DYDAKTYCZNE DEBREFINGU

Wdrażając to narzędzie do codziennej pracy dydaktycznej warto mieć na uwadze kilka istotnych wskazówek. Jedną z nich jest to, że zajęcia powinny rozpocząć się od podziału klasy na pary. Można rozdać wszystkim parom tę samą scenkę i wówczas w debriefingu porównać różne wyniki tej samej sytuacji lub każdej parze dać inną, aby omówić szersze spektrum problemów biznesowych. Uczniowie mają 2 minuty na przeczytanie swojej roli (nie pokazują jej partnerowi!) oraz 5 minut na negocjacje.

Scenka 1. Celem dydaktycznym jest nauka rozpoczynania negocjacji finansowych oraz obrona swojej wyceny pracy.

- Sytuacja wyjściowa: Uczeń (grafik freelancer) i lokalny przedsiębiorca (właściciel nowej pizzerii) spotykają się w kawiarni, aby sfinalizować rozliczenie za stworzenie logo i menu dla lokalu. Projekt jest już gotowy i bardzo się podoba, ale strony wcześniej nie podpisały umowy

z konkretną kwotą, ufając zapewnieniu „jakoś się dogadamy”. Teraz muszą ustalić ostateczną cenę przed przekazaniem plików do drukarni.

- Uczeń A (młody grafik): Zrobiłeś projekt logo dla lokalnej pizzerii. Twój cel to otrzymać 500 zł, ale absolutne minimum za jakie oddasz pliki to 300 zł.
- Uczeń B (właściciel pizzerii): Potrzebujesz tego logo na wczoraj, bo drukujesz ulotki. Zakładałeś budżet 200 zł, ale jeśli logo jest świetne to możesz zapłacić maksymalnie 400 zł. Chcesz zapłacić jak najmniej.

Scenka 2. Celem dydaktycznym jest odkrycie, że negocjacje to nie zawsze przeciąganie liny, ale szukanie ukrytych potrzeb.

- Sytuacja wyjściowa: W popularnym sklepie z elektroniką zjawia się bardzo wzburzony klient. Dookoła kręcą się inni kupujący, więc atmosfera jest napięta. Klient podchodzi do stanowiska kierownika zmiany i podniesionym głosem domaga się natychmiastowego rozwiązania swojego problemu, grożąc zrobieniem antyreklamy w mediach społecznościowych.
- Uczeń A (właściciel firmy cateringowej): Twój biznes szybko rośnie i pilnie potrzebujesz nowej przestrzeni produkcyjnej. Zależy Ci wyłącznie na ogromnym zapleczu z profesjonalnymi piecami, które znajdują się w tym lokalu. Zupełnie nie obchodzi Cię witryna od frontu – nie sprzedajesz na ulicy, dowozisz wszystko do klientów.
- Uczeń B (właściciel butiku odzieżowego): Szukasz prestiżowego miejsca na swój nowy sklep. Lokal po piekarni ma idealną witrynę i wejście od strony głównego deptaka. Zależy Ci wyłącznie na tej części sprzedażowej. Absolutnie nie potrzebujesz wielkiego zaplecza na tyłach budynku, bo towar trzymasz w zewnętrznym magazynie.

Scenka 3. Celem dydaktycznym jest trening oddzielania emocji od problemu i szukania rozwiązań kompromisowych.

- Sytuacja wyjściowa: W centrum miasta syndyk wystawił na wynajem atrakcyjny lokal po upadłej dużej piekarni. Obaj przedsiębiorcy (Uczeń A i Uczeń B) licytują przeciwko sobie, podbijając stawkę, co grozi wyczerpaniem ich budżetów. Spotykają się, aby spróbować dojść do porozumienia.
- Uczeń A (zdenerwowany klient): Kupiłeś drogie słuchawki, które po tygodniu przestały działać na jedno ucho, zgubiłeś paragon, ale masz potwierdzenie z banku. Żądasz zwrotu gotówki od ręki, inaczej zrobisz awanturę w social mediach.
- Uczeń B (kierownik sklepu): Procedura sklepu mówi jasno: bez paragonu sprzęt idzie do 14-dniowej naprawy gwarancyjnej, nie ma zwrotów gotówki. Zależy Ci jednak na uniknięciu kryzysu wizerunkowego. Możesz zaoferować bon podarunkowy.

Scenka 4. Celem dydaktycznym jest nauka handlowania warunkami, czyli szukanie rozwiązań pozafinansowych.

- Sytuacja wyjściowa: Organizator wielkiego, międzyszkolnego turnieju e-sportowego spotyka się w biurze z właścicielem lokalnego serwisu komputerowego. Turniej ma już salę i graczy, ale brakuje funduszy na nagrody główne. Dla serwisu to świetna okazja na dotarcie do idealnej grupy docelowej (młodych graczy), ale firma ma obecnie ograniczone rezerwy gotówkowe.
- Uczeń A (organizator turnieju): Szukasz sponsora tytularnego. Potrzebujesz 1 000 zł w gotówce na zakup pucharów i nagród. W zamian oferujesz logo firmy na plakatach i możliwość postawienia roll-upa reklamowego na sali.
- Uczeń B (Właściciel serwisu): Chcesz się zareklamować na turnieju, ale nie wydasz 1 000 zł w gotówce. Możesz za to ufundować nagrody w postaci sprzętu (np. myszki, klawiatury), które zalegają Ci w magazynie. Chcesz też ugrać coś więcej, np. aby turniej oficjalnie nosił nazwę o „Puchar Twojej Firmy” i żebyś mógł wręczać nagrody na scenie.

JAK POPROWADZIĆ OMÓWIENIE SCENEK?

Największym błędem jaki można popełnić to pozostawienie scenek bez omówienia. Aby doświadczenie zamieniło się w wiedzę biznesową, nauczyciel powinien od razu po przeprowadzeniu negocjacji zadać klasie pytania w trzech kluczowych obszarach. Nim jednak do tego przystąpi należy rozładować emocje, ponieważ uczniowie często kończą scenki pobudzeni, a czasem zirytowani na partnera.

- Faza I. Po 5 minutach nauczyciel stanowczo przerywa negocjacje i zwraca uwagę, aby odłożyć karty postaci. Celowo powinno używać się imion uczniów, aby wyciągnąć ich z postaci – zamiast „Co czuje klient?” zapytać należy: „Kacper, jak się czujesz po tej rozmowie? Czy była trudna?” Można również prosić o szybkie głosowanie poprzez podniesienie dłoni – „Kto jest zadowolony ze swojego wyniku negocjacji – ręka w górę.” Nauczyciel nie ocenia odpowiedzi, a jedynie przyjmuje je do wiadomości i tonuje atmosferę.
- Faza II. Uczniowie muszą zobaczyć szerszy obraz, czyli uświadomić sobie, że ten sam problem biznesowy można rozwiązać na różne sposoby. Na tablicy powinna się znaleźć tabela składająca się z kolumn: para, wynik / kwota, czas trwania. Następnie prowadzący odpytuje po kolei pary i zapisuje ich wyniki. Jeśli para zerwała negocjacje (brak porozumienia), nauczyciel zapisuje to wyraźnie, np. czerwonym markerem jako fiasko komunikacyjne. Zaznacza również na tablicy skrajności. Może powiedzieć: „Spójrzcie. Zaczynaliście z tym samym problemem. Para nr 1 wynegocjowała 400 zł, a para nr 2 tylko 250 zł. Zastanówcie się z czego wynika ta różnica”.
- Faza III. To najważniejsze ogniwo lekcji. Nauczyciel staje się dociekliwym analitykiem. Przede wszystkim kierowane są pytania o sam proces, a nie o wynik: „Kto w waszej parze jako pierwszy podał konkretną kwotę? Czy ułatwiło wam to rozmowę czy zablokowało partnera?” Warto wprowadzić wówczas pojęcie tzw. kotwicy negocjacyjnej albo warunków brzegowych negocjacji. Nauczyciel musi również znaleźć taką parę, która odniosła sukces i poprosić ją o ujawnienie ich metody: „Kasi, jak to się stało, że oboje jesteście zadowoleni z negocjacji? Jakie kluczowe zadałeś pytania partnerowi?” W przypadku, kiedy uczeń narzeka, że ze swoim partnerem nie udało mu się porozumieć nauczyciel musi zainterweniować i zamienić to w problem biznesowy: „Rozumiem, że trafiłeś na twardego negocjatora. Z jakiej techniki mogłeś skorzystać, aby przełamać jego upór, zamiast się denerwować?”
- Faza IV. Prowadzący zamyka lekcję, upewniając się, że uczniowie wyjdą z uniwersalną wiedzą, a nie tylko ze wspomnieniem zabawy. Nauczyciel powinien poprosić klasę o podyktowanie 3 najważniejszych wniosków na przyszłość (np. oddziel emocje od problemu, pytaj o ukryte potrzeby, przygotuj sobie plan B), a także zadaje do przemyślenia i zapisania zadanie ewaluacyjne: „Jaki był mój największy błąd komunikacyjny w dzisiejszej grze?”

WNIOSKI DLA PRAKTYKI EDUKACYJNEJ

Realizacja kompetencji 4K wymaga od nauczyciela odejścia od roli wykładowcy na rzecz facylitatora pogłębionego uczenia się. Facylitator nie podaje gotowej wiedzy, ale stwarza warunki do samodzielnego jej odkrywania. Uczenie kompetencji miękkich jest procesem ryzykownym, wymagającym od uczniów wystawienia się na ocenę grupy i popełniania błędów w obecności innych. Nauczyciel musi zbudować bezpieczną przestrzeń, w której błąd jest traktowany jako naturalne narzędzie nauki, a nie powód do wstydu czy niskiej samooceny²⁰. Wykorzystanie metody prób i błędów pozwala na eliminowanie nieskutecznych działań u budowanie odporności na ewentualne niepowodzenia biznesowe²¹.

Kluczowe dla postawy facylitującej są autentyczność, akceptacja oraz empatia²². Nauczyciel powinien działać jako postać, która zachęca uczniów do pracy twórczej poprzez zadawanie pytań, a nie udzielanie odpowiedzi. Ważne jest również to, aby dostosować tempo pracy do indywidualnych możliwości ucznia, przy jednoczesnym zachowaniu standardów merytorycznych.

Podstawa programowa z biznesu i zarządzania silnie położyła nacisk na kompetencje miękkie, co jest krokiem w stronę budowania nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy i relacjach. Luka kompetencyjna może zostać zniwelowana jedynie poprzez systemowe podejście do nauczania komunikacji czy negocjacji. Edukacja biznesowa musi być procesem żywym, reagującym na zmiany w otoczeniu rynkowym. Nauczyciel BiZ nie tylko przygotowuje uczniów do zdania egzaminów, ale przede wszystkim do świadomego i etycznego funkcjonowania w złożonym świecie współczesnego biznesu. Wykorzystanie narzędzi *Elevator Pitch* oraz debriefingu pozwala przekształcić lekcje w swoistą pracownię naukowo-doświadczalną, która kształtuje liderów przyszłości.



- ¹ Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP), *Raport „Rynek pracy, edukacja, kompetencje”*. Aktualne trendy i wyniki badań, 19.06.2024, link: <https://www.parp.gov.pl/component/content/article/86633:raport-rynek-pracy-edukacja-kompetencje-aktualne-trendy-i-wyniki-badan>, [dostęp 3.03.2026].
- ² M. Wiącek, *Wykluczeni. Raport dotyczący wykluczenia kompetencyjnego i cyfrowego*, Instytut Piastów Śląskich, Wrocław 2022, s. 12–13.
- ³ M. Aben Ahmed, *Business English instruction: Empowering learners with the 4Cs of the 21st century*, [w:] *Frontiers in Education*, 2022, vol. 7, s. 2.
- ⁴ B. Thornhill-Miller i in., *Creativity, Critical Thinking, Communication and Collaboration: Assessment, Certification and Promotion of 21st Century Skills for the Future and Work and Education*, [w:] *Journal of Intelligence*, 2023, vol. 11, nr 3, s. 54.
- ⁵ Tamże.
- ⁶ Polski Fundusz Rozwoju, Google Cloud, *Mapa kompetencji AI w Polsce*, Warszawa 2025, s. 39.
- ⁷ Tamże, s. 17.
- ⁸ Por. A. Khoiri i in., *4Cs Analysis of 21st Century Skills-Based School Areas*, [w:] *Journal of Physics: Conference Series*, 2021, vol. 1764, nr 1, art. nr 012142.
- ⁹ A. Dumitrescu i in., *Industry 4.0. competencies' gap analysis*, [w:] *International Scientific Journal „Industry 4.0.”*, 2019, vol. 4, nr 4, s. 154.
- ¹⁰ G. Schneider, A. Poddar, *Designing an Improved Elevator Pitch Competition: Some Evidence on the Role of Feedback and Internatization in Improving Performance*, [w:] *Journal for the Advancement of Markerign Education*, 2024, vol. 32, nr 2, s. 70.
- ¹¹ FasterCapital, *How to Deliver Your Pitch With Confidence and Clarity*, b.d., link: <https://fastercapital.com/topics/how-to-deliver-your-pitch-with-confidence-and-clarity.html/1>, [dostęp 1.03.2026].
- ¹² Por. L.A. Caromile i in., *How to construct and deliver an elevator pitch: a formula for the research scientist*, [w:] *BMC Proceedings*, 2024, vol. 18, nr Suppl 1, nr art. 27, <https://doi.org/10.1186/s12919-024-00312-2> [dostęp 2.03.2026].
- ¹³ Alan Monroe opracował sekwencję motywacyjną Monroe, która naśladuje naturalne procesy ludzkiego myślenia, aby skutecznie zmotywować odbiorców do pożądanej reakcji. Składa się z pięciu etapów: przyciągania uwagi, wykazania potrzeby, zaproponowania rozwiązania (zaspokojenia, uzyskania satysfakcji), wizualizacji wyników oraz wezwania słuchaczy do natychmiastowego działania. Por. University of Hawaii Maui College, *Monroe's Motivates Sequence Pattern*, [b.d.], link: <https://www.hawaii.edu/mauispeech/pdf/mspguide.pdf> [dostęp 1.03.2026].
- ¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 lutego 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2023 r. poz. 314, załącznik nr 1.
- ¹⁵ Por. H. Movius, *The Effectiveness of Negotiation Training*, [w:] *Negotiation Journal*, 2008, vol. 24, nr 4, s. 509–531.
- ¹⁶ Symulacja *Bargaining at Behrco Industries* została stworzona przez Maureen Hannay. Por. M. Hannay, *Developing Negotiation Skills on the Classroom: A Case Simulation*, [w:] *Journal of Human Resources Education*, 2009, vol. 3, nr 1, s. 16–18.
- ¹⁷ Tamże, s. 14.
- ¹⁸ H. Movius, *The Effectiveness of...*, dz. cyt., s. 511.

- ¹⁹ Por. E. E. Deason i in., *Debriefing the Debrief*, [w:] *Educating Negotiators for a Connected World: Volume 4 in the Rethinking Negotiation Teaching Series*, pod red. C. Honeyman, J. Coben, A.W.-M. Lee, DRI Press, St. Paul 2013, s. 301–332.
- ²⁰ J. Nowak, *Nauczyciel – mentor czy facylitator?* [w:] *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, red. E. Sałata, S. Ośko, Radom 2007, s. 54–58.
- ²¹ A. Dudzic-Koc, *Wybrane dyspozycje psychologiczne warunkujące proces uczenia się*, [w:] *Nowoczesne formy doskonalenia pracy nauczyciela. Szkoła przyszłości*, red. P. Ziółkowski, Bydgoszcz 2017, s. 12.
- ²² J. Nowak, *Nauczyciel – mentor czy facylitator...*, dz. cyt., s. 58.



Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 lutego 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2023 r. poz. 314.



- Aben Ahmed M., *Business English instruction: Empowering learners with the 4Cs of the 21st century*, [w:] „Frontiers in Education”, 2022, vol. 7.
- Caromile L.A. i in., *How to construct and deliver an elevator pitch: a formula for the research scientist*, [w:] „BMC Proceedings”, 2024, vol. 18, nr Suppl 1, nr art. 27, <https://doi.org/10.1186/s12919-024-00312-2>, [dostęp 2.03.2026].
- Deason E.E. i in., *Debriefing the Debrief*, [w:] *Educating Negotiators for a Connected World: Volume 4 in the Rethinking Negotiation Teaching Series*, pod red. C. Honeyman, J. Coben, A.W.-M. Lee, DRI Press, St. Paul 2013.
- Dudzic-Koc A., *Wybrane dyspozycje psychologiczne warunkujące proces uczenia się*, [w:] *Nowoczesne formy doskonalenia pracy nauczyciela. Szkoła przyszłości*, red. P. Ziółkowski, Bydgoszcz 2017.
- Dumitrescu A. i in., *Industry 4.0. competencies' gap analysis*, [w:] „International Scientific Journal «Industry 4.0.»”, 2019, vol. 4, nr 4.
- Hannay M., *Developing Negotiation Skills on the Classroom: A Case Simulation*, [w:] „Journal of Human Resources Education”, 2009, vol. 3, nr 1.
- Khoiri A. i in., *4Cs Analysis of 21st Century Skills-Based School Areas*, [w:] „Journal of Physics: Conference Series”, 2021, vol. 1764, nr 1, art. nr 012142.
- Movius H., *The Effectiveness of Negotiation Training*, [w:] „Negotiation Journal”, 2008, vol. 24, nr 4.
- Nowak J., *Nauczyciel – mentor czy facylitator?* [w:] *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, red. E. Sałata, S. Ośko, Radom 2007.
- Schneider G., Poddar A., *Designing an Improved Elevator Pitch Competition: Some Evidence on the Role of Feedback and Internatlization in Improving Performance*, [w:] „Journal for the Advancement of Marketing Education”, 2024, vol. 32, nr 2.
- Thornhill-Miller B. i in., *Creativity, Critical Thinking, Communication and Collaboration: Assessment, Certification and Promotion of 21sr Century Skills for the Future and Work and Education*, [w:] „Journal of Intelligence”, 2023, vol. 11, nr 3.



- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP), *Raport „Rynek pracy, edukacja, kompetencje”. Aktualne trendy i wyniki badań*, 19.06.2024,
link: <https://www.parp.gov.pl/component/content/article/86633:raport-rynek-pracy-edukacja-kompetencje-aktualne-trendy-i-wyniki-badan>, [dostęp 3.03.2026].
- Polski Fundusz Rozwoju, Google Cloud, *Mapa kompetencji AI w Polsce*, Warszawa 2025.
- Wiącek M., *Wykluczeni. Raport dotyczący wykluczenia kompetencyjnego i cyfrowego*, Instytut Piastów Śląskich, Wrocław 2022.



- FasterCapital, *How to Deliver Your Pitch With Confidence and Clarity*, [b.d.],
link: <https://fastercapital.com/topics/how-to-deliver-your-pitch-with-confidence-and-clarity.html/1>, [dostęp 1.03.2026].
- University of Hawaii Maui College, *Monroe's Motivates Sequence Pattern*, [b.d.],
link: <https://www.hawaii.edu/mauispeech/pdf/mspguide.pdf>, [dostęp 1.03.2026].

„ZIELONO MI!”

Dzień św. Patryka jako przykład dobrej praktyki dydaktycznej
w V Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Częstochowie

Kinga Michalik

nauczycielka języka angielskiego

V Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza w Częstochowie

Współczesny nauczyciel języka angielskiego nieustannie poszukuje skutecznych metod nauczania – nowych narzędzi, platform edukacyjnych i rozwiązań, które pozwalają uczniom szybciej przyswajać wiedzę, rozwijać kompetencje komunikacyjne oraz osiągać lepsze wyniki egzaminacyjne. W natłoku realizacji podstawy programowej, ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych łatwo jednak pominąć niezwykle istotny element edukacji językowej – kontekst kulturowy.

To właśnie kultura stanowi fundament rozumienia języka, tożsamości narodowej oraz autentycznej komunikacji. Jej obecność na lekcjach sprzyja wzbudzaniu ciekawości uczniów i budowaniu ich motywacji wewnętrznej. Wielu nauczycieli zna sytuację, w której kolejne ćwiczenia z zakresu „Present Simple” spotykają się z wyraźnym znużeniem uczniów. W takich momentach warto poszukać rozwiązań, które pozwolą zintegrować realizację celów programowych z aktywizującymi metodami nauczania.

Jednym z takich rozwiązań okazała się organizacja obchodów Dnia św. Patryka w V Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Częstochowie, która z powodzeniem łączy edukację językową, elementy kulturoznawcze oraz rozwija kompetencje społeczne uczniów.

OD INSPIRACJI DO REALIZACJI

Pomysł zrodził się z potrzeby nadania bardziej uroczystej formy gali rozdania nagród w Powiatowym Konkursie Języka Angielskiego „Smart Cookie”. Wybór daty nie był przypad-

kowy – marzec to czas obchodów Dnia św. Patryka, święta mniej znanego młodzieży niż np. Halloween, a jednocześnie bogatego kulturowo i atrakcyjnego pod względem dydaktycznym.



Skrzat irlandzki Leprechaun

Początkowym wyzwaniem było odejście od schematu tradycyjnej akademii, która uczniom liceum często kojarzy się z nudą i obowiązkowym uczestnictwem. Kluczem okazało się wprowadzenie elementów humoru, kreatywności oraz działań angażujących samych uczniów jako współtwórców wydarzenia.



*Maja Krzysztoń i Damian Budzyński
w utworze „Put a little love on me” Nailla Horana*

Obecnie Dzień św. Patryka w V LO ma już pięcioletnią tradycję i stał się ważnym punktem w kalendarzu szkolnym.



Maja Krzysztoń i Alicja Sadowska
w utworze „Teir Abhaile Riu”
zespołu Celtic Woman

STRUKTURA WYDARZENIA

– RÓWNOWAGA MIĘDZY FORMĄ OFICJALNĄ A KREATYWNOŚCIĄ

Program uroczystości łączy elementy oficjalne (powitanie gości, wręczenie nagród) z bogatą częścią artystyczną i edukacyjną. Na przestrzeni pięciu lat wypracowany został schemat wydarzenia, który jednocześnie pozostaje elastyczny i co roku wzbogacany jest o nowe pomysły. Stałymi punktami programu są:

- **wprowadzenie kulturowe** – od klasycznych prezentacji multimedialnych po kreatywne rozwiązania, takie jak animacje tworzone na tablecie graficznym. W jednym z projektów ożywiona została postać *Leprechauna* (irlandzkiego skrzata), której głosu użył uczeń, co spotkało się z dużym entuzjazmem publiczności;
- **pokaz tańca irlandzkiego** – początkowo realizowany przy współpracy z profesjonalną grupą taneczną, obecnie przygotowujący samodzielnie przez uczennice. W ostatnich edycjach do występów włączyły się także szkolne *cheerleaderki*, co pokazuje, że wydarzenie integruje różne środowiska uczniowskie;



Występ szkolnych cheerleaderek



Pokaz tańca irlandzkiego zespołu Mick Art Group

- **występy wokalne i muzyczne** – od muzyki metalowej, poprzez rap, aż po tradycyjny irlandzki folk, co pozwala uczniom na wyrażenie siebie i zaprezentowanie swoich zainteresowań. W ubiegłym roku powstał też szkolny zespół muzyczny, który do dziś kontynuuje wspólne próby i stanowi przykład trwałego efektu działań edukacyjnych wykraczających poza jednorazowe wydarzenie;
- **konkurs wiedzy o Irlandii** – realizowany przy użyciu platform edukacyjnych, takich jak Kahoot czy Wordwall. Rywalizacja, ale w kontekście zabawy w atrakcyjny sposób ugruntowuje wiedzę kulturoznawczą.
- **część teatralna** – stanowiąca kulminacyjny punkt programu.

FORMA SCENICZNA JAKO PRZESTRZEŃ KREATYWNOŚCI I INTEGRACJI

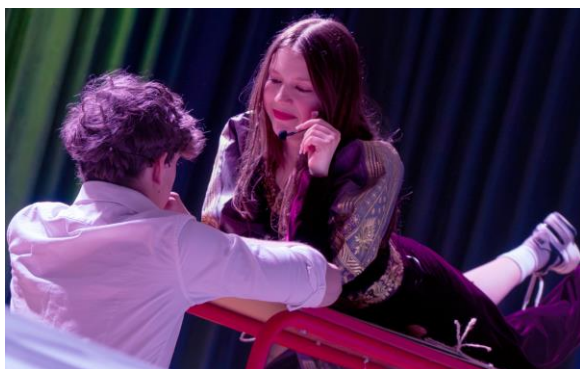
Kulminacyjnym punktem obchodów jest przedstawienie związane z szeroko pojętą kulturą irlandzką, które każdego roku przybiera inną formę. Jego cechą wspólną jest humor, element zaskoczenia oraz odniesienie do współczesnej kultury młodzieżowej.



Scenka sytuacyjna „James Bond”
z udziałem nauczycieli

Na przestrzeni lat realizowane były różnorodne formy sceniczne, m.in.:

- parodia programów paradokumentalnych („Skrzacie sprawy”),
- interaktywne scenki z udziałem zaproszonych gości i nauczycieli,
- przedstawienia łączące wątki historyczne ze współczesnością,
- pokaz mody,
- adaptacje i parodie znanych produkcji filmowych (np. „Titanic”).



Scena z przedstawienia „Titanic”

W realizacji wykorzystywane są także nowoczesne technologie – nagrania z użyciem *green*

screenu, montaż wideo czy tworzenie utworów muzycznych przy wsparciu narzędzi AI (platforma Suno). Takie działania nie tylko zwiększają atrakcyjność wydarzenia, ale również rozwijają kompetencje cyfrowe uczniów.

ORGANIZACJA I WYZWANIA

Przygotowanie wydarzenia wymaga skoordynowania wielu elementów: scenariusza, oprawy muzycznej, prezentacji multimedialnych, scenografii, rekwizytów oraz licznych prób. Proces ten bywa czasochłonny i wymagający, jednak zaangażowanie uczniów znacząco wpływa na jego przebieg. Uczniowie chętnie zgłaszają własne pomysły, inicjują działania i biorą odpowiedzialność za ich realizację. Wspólna praca sprzyja integracji, rozwija umiejętność współpracy oraz uczy radzenia sobie w sytuacjach problemowych.

EFEKTY DYDAKTYCZNE I WYCHOWAWCZE, KTÓRYCH NIE DA SIĘ ZAPISAĆ W DZIENNIKU

Organizacja Dnia św. Patryka przynosi szereg wymiernych korzyści w wielu obszarach:

- **edukacyjnym** – poszerzenie wiedzy o krajach anglojęzycznych;
- **społecznym** – rozwijanie współpracy, integracja uczniów;
- **emocjonalnym** – budowanie pewności siebie poprzez występy publiczne;
- **kreatywnym** – odkrywanie i rozwijanie talentów;
- **promocyjnym** – prezentacja działań szkoły w środowisku lokalnym.

W wydarzeniu uczestniczą nie tylko uczniowie liceum, ale również laureaci konkursu „Smart Cookie” ze szkół podstawowych oraz zaproszeni goście – przedstawiciele instytucji edukacyjnych (m.in.: Naczelnik Wydziału Edukacji, Zdrowia, Kultury, Sportu i Promocji Powiatu, reprezentanci wyd. MacMillan, przedstawiciele Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie), partnerzy szkoły, a także uczniowie biorący udział w projektach międzynarodowych, tj. Erasmus+ (uczniowie ze szkoły w Hiszpanii).

WNIOSKI I INSPIRACJE

Nie trzeba od razu organizować dużego wydarzenia. Czasem wystarczy jeden pomysł, który połączy naukę z działaniem i pozwoli uczniom pokazać ich potencjał.

Może to być Dzień św. Patryka, ale równie dobrze inne święto czy event. Najważniejsze jest jedno – stworzyć uczniom przestrzeń do działania, współpracy i... odrobiny dobrej zabawy. Bo jak pokazuje praktyka – właśnie wtedy dzieje się najwięcej.



Rozdanie nagród w quizie „Saint Patrick’s Day”
na platformie Kahoot

PODSUMOWANIE

Dzień św. Patryka w V LO stanowi przykład dobrej praktyki edukacyjnej, w której nauka języka obcego wykracza poza schemat podręcznikowy i staje się doświadczeniem angażującym, rozwijającym i inspirującym nie tylko dla uczniów, ale także dla nauczycieli.

Być może warto spróbować podobnych rozwiązań również w innych szkołach – dostosowując je do własnych warunków i potrzeb uczniów.

* * *

SCENARIUSZ PRZEDSTAWIENIA

– INSPIRACJA DO DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH

Poniżej przedstawiam autorski scenariusz tegorocznego przedstawienia pt. „Titanic”. Może on stanowić inspirację do podejmowania podobnych inicjatyw dydaktycznych lub być punktem wyjścia do opracowania własnych scenariuszy. Zaprezentowana propozycja ukazuje, w jaki sposób można stworzyć przedstawienie o charakterze humorystycznym, dostosowane do możliwości i zainteresowań ucz-

niów, a jednocześnie wpisujące się w realizację celów edukacyjnych.



Scena z przedstawienia „Titanic”.

„Titanic”

– dramat, który rozegrał się za drzwiami,
a właściwie na drzwiach kabiny

NARRATOR:

„Titanic”, film, który zdobył 11 Oskarów, znany na całym świecie, wyreżyserowany przez słynnego Jamesa Camerona... dzieło wszechczasów... No cóż, nie jesteśmy w stanie go przebić. Za to nasz *remake* znanego hitu kasowego może pochwalić się hitową ścieżką dźwiękową, stworzoną przez AI, nieznanymi aktorami, niskobudżetowymi efektami specjalnymi i zupełnie nieprofesjonalnym reżyserem. To wszystko na pewno was zaskoczy i wzruszy do łez, a kto wie, może w przyszłości trafi na listę oscarowych hitów.

NARRATOR:

So let’s begin!
Dziś w naszym programie historia miłości,
która nie miała prawa się wydarzyć...
ale wydarzyła się na statku,
który nie miał prawa zatonać, a zatonął.

(pauza)

DRZWI:

Ale nie uprzedzajmy faktów...

NARRATOR:

Miłość... potrafi uderzyć niespodziewanie,
czasem jak góra lodowa. Tak było w przypadku
Jacka i Rose...

Rose miała wszystko: pieniądze, narzeczonego
Cala... i statek – niezatapialny statek.

Ale wtedy pojawił się ON. Jack. Bez biletu, bez pieniędzy, za to z problemami.

*

DRZWI:

Scena 1 – Pokład Titanica (klaps)

(Rose stoi przy barierce, wzdycha teatralnie)

ROSE: (do kamery)

Moi starzy kazali mi wyjść za Cala, mówią, że to dobra partia, ale ja nie chcę dobrej partii, ja chcę dramy.

JACK:

Hej, piękna. Chyba dziś gwiazdy nie będą świecić, bo skradłaś im cały blask.

ROSE: (do kamery)

Gosh... nikt mnie nie rozumie. Cal mówi, że mnie kocha, ale kontroluje każdy mój ruch. Nawet mówi mi, jak mam trzymać filiżankę. Czuję się jak w klatce... złotej, ale jednak klatce.

JACK:

Ja cię rozumiem, całe szczęście mówię po angielsku, ale mów głośniej, bo coś tam mamroczesz i faktycznie ludzie mogą cię nie rozumieć.

ROSE: (do kamery, dramatycznie)

Przyleciałam... to znaczy przyplłynęłam tutaj, bo miał to być nowy początek. Ale czuję, że ten statek mnie ogranicza, i Cal też mnie ogranicza, i gorset mnie ogranicza. Wszystko mnie ogranicza! *(rzuca gorsetem w Cala)*

JACK:

Gosh... Co za drama. Muszę to jakoś przerwać. Ej, sorry, masz może ogień? Bo rzuciłem pale, ale wróciłem.

ROSE:

Nie palę. Palenie zabija. Najpierw zaczniesz się dusić, a potem... A zresztą, ja i tak już się duszę emocjonalnie. To koniec, nie mam po co żyć!

JACK:

Ej, nie skacz. To nie jest rozwiązanie!

ROSE:

A co ty możesz wiedzieć o moim życiu?! Nawet nie masz własnej kajuty!

JACK: (do kamery)

Wygrałem bilet w karty. Myślałem, że to będzie najlepsza decyzja w moim życiu. Teraz wiem, że się myliłem.

JACK: (do kamery)

Poznałem Rose pięć minut temu i od tej pory mam dreszcze. Czuję, że to miłość... albo hipotermia... tego nie wiem jeszcze.

*

DRZWI:

Scena 2 – Rozmowa Rose z Calem (klaps)

NARRATOR:

Tymczasem w kajucie, w bogatej części statku tylko dla arystokracji, trwa dialog narzeczonych – nerwowy dialog, a właściwie kłótnia. Cal: narzeczony, sponsor i kontroler emocji kontra ładna, biedna i nie do końca wiedząca, o co jej chodzi w życiu, Rose...

DRZWI:

Ale nie uprzedzajmy faktów...

CAL:

Rose, znowu rozmawiałaś z tym chłopem z pokładu?

Daję ci wszystko: diament, futra, przyszłość. A ty? Zadajesz się z jakimś... artystą bez perspektyw.

Przecież ja nawet kupiłem ten statek! *(cisza)*
No dobra, prawie.

ROSE:

On mnie rozumie.

CAL:

Ale ja ci kupiłem ten naszyjnik za cenę trzech kamienic.

ROSE:

Wreszcie zrozumiałam. Próbujesz mnie przekupić, ale ja nie jestem rzeczą, jestem kobietą... z problemami.

*

DRZWI:

Scena 3 – Słynna scena „I’m the king of the world” (klaps)

NARRATOR:

Po burzliwej kłótni Rose wymyka się z kajuty i udaje się na górny pokład, gdzie na dziobie spotyka Jacka. Ostrożnie podchodzi do niego. No cóż, zła decyzja, ale za to jaki widok! Każdy by chciał mieć takie selfie!

JACK:

Jestem królem świata!

ROSE:

Jack, uważaj, bo jeszcze wpadniesz...

JACK:

Jestem królem świata! No chodź, Rose, sama zobacz!

ROSE:

Jack, ja latam!

NARRATOR:

To był moment, w którym statek jeszcze nie wiedział, co go zaraz spotka, a Rose nie wiedziała, że słono zapłaci za uczucie, którym obdarzyła Jacka.

DRZWI:

Ale nie uprzedzajmy faktów!

*

DRZWI:

Scena 4 – Kolacja z arystokracją (klaps)

NARRATOR:

Rodzina i znajomi Rose zapraszają Jacka na wystawną kolację, co prawda dla beki, ale co tam – chłopak jest tak głodny, że wszystko mu jedno, a do tego zobaczy swoją ukochaną.

PASAŻER:

A czym się pan zajmuje, Jack?

JACK:

Żyję chwilą, rysuję, jem... jak mam co.

PASAŻER:

Dlaczego ten chłopak trzyma widelec jak łopatę?

CAL: (szepem do Rose)

Widzisz? Wstyd mi za ciebie.

ROSE: (do kamery, ze łzami)

Teraz już wiem, muszę walczyć o siebie... nawet jeśli oznacza to katastrofę.

*

DRZWI:

Scena 5 – zderzenie z górą lodową (klaps)
(wstrząs)

NARRATOR:

Rose i Jack wymykają się potajemnie na dolny pokład na imprezę, świetnie się bawią i nie zważają na nagły huk dochodzący z górnego pokładu. Jednak gdy wszyscy zaczynają biegać i krzyczeć, postanawiają sprawdzić, co się dzieje.

PASAŻER:

Coś chrupnęło.

MARYNARZ:

To nic, to tylko... GÓRA LODOWA.

ROSE:

Jack, czy to przez nas?

JACK:

Ja tylko stałem... no, może trochę tańczyłem.

MARYNARZ:

Uderzyliśmy w górę lodową!

PASAŻER:

Wiedziałem! Od początku ten rejs był pechowy! Już zupa była zimna!

*

DRZWI:

Scena 6 – finał

NARRATOR:

I dochodzimy do finału tej tragicznej love story.
(Alarm, chaos)

CAL: (do ochrony)

Łapać tego chłopaka! I mój płaszcz! Najpierw płaszcz!

ROSE: (do kamery, biegnąc)

Wtedy musiałam dokonać wyboru: bezpieczeństwo... czy Jack, którego znam od czterdziestu minut?

NARRATOR:

W ataku paniki Rose i Jack skaczą do lodowatego oceanu. Ona mogła wybrać i wsiąść do łodzi ratunkowej... dla niego nie było miejsca. No cóż, Rose wybrała zamiast łodzi drzwi... dryfujące drzwi. Nie był to może najlepszy plan, ale zawsze jakiś... tylko biedny Jack, siląc się na bohatera, oddaje całe drzwi ukochanej. Miłość czy głupota? A może nieznajomość praw fizyki? To właśnie tu, w scenie finałowej, drzwi przejmują rolę głównego bohatera, decydującego o losie dwojga zakochanych. Do dziś każdy widz się zastanawia, czemu Jack nie wszedł na nie i dlaczego uratowała się tylko Rose...

DRZWI:

Ale nie uprzedzajmy faktów...

JACK:

Rose... jest mi zimno.

ROSE:

Jack, wytrzymaj...

JACK:

Rose... obiecuj mi, że przeżyjesz.

ROSE:

Obiecuję...

JACK:

Rose... chyba nie dam rady.

ROSE:

Jack, nigdy cię nie zapomnę. Znałam cię godzinę... ale intensywnie.

JACK:

W sumie... mogłem spróbować się wdrapać.

*

DRZWI:

Scena 7 – Epilog

(Starsza Rose)

STARSZA ROSE:

Przeżyłam długie życie, ale nigdy nie zapomniałam Jacka, ani tych nieszczęsnych drzwi.

NARRATOR:

Czasem miłość tonie...

...a czasem po prostu nie wchodzi na drzwi. Jak widzimy, miłość potrafi zaślepić, a brak znajomości praw fizyki i zbyt małe drzwi – mogą zniszczyć związek.

Pamiętajcie: zawsze przed wejściem w związek sprawdzajcie, gdzie jest wyjście awaryjne, tzn. drzwi.

 A. Koszewski, P. Wyrazik



Rozdanie nagród w quizie „Saint Patrick’s Day” na platformie Kahoot

SAMOTNOŚĆ UCZNIÓW A RELACJE RÓWIEŚNICZE

– co pokazały badania?¹

dr hab. Elżbieta Napora, prof. UJD

Kierownik Katedry Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie



WPROWADZENIE

Samotność wśród dzieci i młodzieży staje się coraz poważniejszym problemem społecznym i psychologicznym. Oznacza ona nie tylko brak kontaktów z innymi ludźmi, ale także poczucie braku bliskości, akceptacji i zrozumienia. W środowisku szkolnym uczniowie mogą doświadczać tzw. „samotności wśród ludzi” – przebywania w grupie przy jednoczesnym poczuciu izolacji i wykluczenia. Badacze wyróżniają kilka rodzajów samotności. Samotność społeczna wiąże się z niezadowoleniem z relacji z rówieśnikami, emocjonalna dotyczy braku bliskich więzi i poczucia odrzucenia, natomiast egzystencjalna odnosi się do poczucia braku sensu i wspólnoty. Dane z badań pokazują, że problem ten dotyczy coraz większej liczby młodych ludzi. Raporty NASK oraz Fundacji UNAWEZA wskazują, że nawet co trzeci uczeń czuje się samotny, a szczególnie wysoki poziom samotności obserwuje się wśród dziewcząt.

Jednym z ważnych czynników chroniących przed samotnością są relacje rówieśnicze. Akceptacja przez grupę, posiadanie przyjaciół i poczucie przynależności wpływają pozytywnie na dobrostan psychiczny młodzieży. Uczniowie lubiani przez rówieśników zwykle lepiej radzą sobie emocjonalnie i rzadziej doświadczają izolacji. Jednocześnie badania pokazują, że popularność nie zawsze oznacza prawdziwe wsparcie społeczne – osoby postrzegane jako „popularne” nie zawsze są najbardziej lubiane czy obdarzane zaufaniem.

Znaczenie mają również relacje rodzinne i atmosfera szkolna. Wsparcie rodziców, dobra komunikacja oraz pozytywne relacje z nauczycielami pomagają młodzieży lepiej radzić sobie z trudnościami i zmniejszają ryzyko osamotnienia. Z kolei brak bliskich więzi w dzieciństwie może utrudniać budowanie relacji z rówieśnikami w późniejszych etapach życia. Mimo licznych badań dotyczących samotności, w Polsce wciąż niewiele wiadomo o tym, jakie

czynniki najlepiej przewidują samotność uczniów oraz czy różni się ona ze względu na płeć. Dlatego celem badań było określenie najważniejszych predyktorów samotności wśród uczniów oraz sprawdzenie, czy dziewczęta i chłopcy różnią się poziomem odczuwanej samotności.

POMIAR I BADANA GRUPA

W badaniu oceniano, jak uczniowie funkcjonują w relacjach rówieśniczych oraz w jakim stopniu odczuwają samotność. Do analizy pozycji ucznia w klasie wykorzystano Klasyczny Test Socjometryczny Jakuba Moreno – narzędzie stosowane nie tylko przez psychologów do badania relacji i atrakcyjności socjometrycznej w klasach szkolnych. Uczniowie wskazywali rówieśników, z którymi najchętniej lub najmniej chętnie spędziliby czas podczas przerw, po lekcjach czy na urodzinach. Dzięki temu możliwe było określenie poziomu akceptacji i atrakcyjności społecznej uczniów w klasie. Natomiast, do pomiaru samotności zastosowano Skalę Poczucia Samotności Zofii Dołęgi, która pozwoliła ocenić trzy rodzaje samotności: społeczną, emocjonalną i egzystencjalną. Pytania dotyczyły m.in. poczucia braku wsparcia, trudności w wyrażaniu emocji czy poczucia bycia pozostawionym samemu sobie. Dodatkowo uczniowie oceniali, na jednopytaniowej skali, na ile czują się lubiani przez rówieśników w klasie. W badaniu uczestniczyło 120 uczniów klas 4–6 szkół podstawowych z północnej części województwa śląskiego.

RÓŻNICE W SAMOTNOŚCI POMIĘDZY DZIEWCZĘTAMI A CHŁOPCAMI

Aby sprawdzić, co wpływa na poziom samotności uczniów, przeprowadzono analizę statystyczną pozwalającą wskazać najważniejsze czynniki związane z tym zjawiskiem. Wyniki pokazały, że zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt można wyróżnić istotne predyktory samotności. Wyniki badania pokazały, że dziewczęta częściej niż chłopcy doświadczają samotności emocjonalnej. Oznacza to, że częściej odczuwają brak bliskich więzi z rówieśnikami, zrozumienia czy wsparcia emocjonal-

nego. Choć zarówno chłopcy, jak i dziewczęta funkcjonują w podobnym środowisku szkolnym, dziewczęta uzyskały wyższe wyniki w zakresie samotności emocjonalnej. Różnica ta okazała się znacząca i sugeruje, że nie jest przypadkowa. Może to wynikać z większej wrażliwości dziewcząt na jakość relacji interpersonalnych oraz silniejszej potrzeby bliskości i akceptacji emocjonalnej ze strony innych.



POCZUCIE AKCEPTACJI A SAMOTNOŚĆ UCZNIÓW

Wyniki badania pokazały, że najważniejszym czynnikiem chroniącym przed samotnością – zarówno u chłopców, jak i dziewcząt – było poczucie bycia lubianym przez rówieśników z klasy. Im bardziej uczniowie czuli się akceptowani przez rówieśników, tym rzadziej doświadczali samotności. Zależność ta dotyczyła nie tylko samotności ogólnej, ale także samotności społecznej, związanej z poczuciem braku przynależności i wsparcia ze strony grupy. Uczniowie, którzy mieli poczucie, że są lubiani i akceptowani przez klasę, znacznie rzadziej odczuwali izolację społeczną. Wyniki podkreślają, jak ważną rolę w życiu młodych ludzi odgrywają relacje rówieśnicze. Akceptacja ze strony klasy może pełnić funkcję ochronną dla zdrowia psychicznego uczniów i wpływać na ich poczucie bezpieczeństwa oraz dobrostan emocjonalny.

PREDYKTORY SAMOTNOŚCI WŚRÓD UCZNIÓW

Sprawdzano także, czy można przewidywać samotność uczniów w oparciu o badane czynniki, takie jak: ilość wyborów pozytywnych i negatywnych, subiektywne odczuwanie sympatii ze strony rówieśników z klasy, płeć, zamieszkanie, wiek. Efekty pokazały, że odczu-

wanie bycia lubianym przez rówieśników, zarówno w grupie chłopców jak i dziewcząt, jest jedynym czynnikiem chroniącym przed samotnością, choć nie dla każdego jej rodzaju. Oznacza to, że poziom samotności młodych ludzi nie jest przypadkowy, lecz wiąże się z określonymi doświadczeniami i relacjami społecznymi. Analiza wykazała, że zależności te były wyraźne, choć siła i liczba czynników wpływających na samotność różniły się między płciami. Wyniki potwierdzają, że relacje rówieśnicze i poczucie akceptacji odgrywają ważną rolę w dobrostanie psychicznym uczniów.

Wyniki pokazały, że płeć rzeczywiście ma znaczenie – szczególnie w przypadku samotności emocjonalnej. Dziewczęta częściej niż chłopcy odczuwały brak bliskich więzi, poczucie niezrozumienia oraz niższą pewność siebie w relacjach z innymi. Może to wynikać z większej wrażliwości dziewcząt na jakość relacji interpersonalnych oraz trudności w wyrażaniu emocji.



IMPLIKACJE WYNIKÓW DO PRAKTYKI WYCHOWAWCZEJ

Badacze zwracają także uwagę na znaczenie środowiska rodzinnego i miejsca zamieszkania. W badanej grupie dominowali uczniowie ze środowisk wiejskich, gdzie – jak pokazują wcześniejsze badania – komunikacja między rodzicami a dziećmi bywa mniej wspierająca niż w rodzinach miejskich. To może wpływać na rozwój kompetencji społecznych i poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego młodzieży. Badania potwierdziły również, że o pozycji ucznia

w grupie coraz częściej decydują kompetencje społeczne, a nie tylko wygląd czy popularność. Umiejętność współpracy, empatia, komunikacja i wspieranie innych sprawiają, że młodzi ludzie są częściej akceptowani przez rówieśników. Uczniowie posiadający wysokie kompetencje społeczne częściej zdobywają sympatię klasy i rzadziej doświadczają samotności.

Najważniejszym czynnikiem chroniącym przed samotnością okazało się poczucie bycia lubianym przez klasę. Zarówno u dziewcząt, jak i chłopców uczniowie, którzy czuli się akceptowani przez rówieśników, rzadziej doświadczali samotności emocjonalnej i społecznej. Z kolei większa liczba negatywnych wyborów w klasie wiązała się z wyższym poziomem samotności. Wyniki pokazały także, że dziewczęta były nieco częściej lubiane przez rówieśników niż chłopcy. Jednocześnie pod względem samotności społecznej i egzystencjalnej uczniowie obu płci byli do siebie podobni. Badanie podkreśla, jak ważne dla dobrostanu psychicznego młodzieży są dobre relacje rówieśnicze, wsparcie emocjonalne oraz pozytywna atmosfera w szkole.

Autorzy wskazują, że działania profilaktyczne powinny skupiać się na rozwijaniu kompetencji społecznych uczniów, wzmacnianiu relacji w klasie oraz wspieraniu rodziny i szkoły jako kluczowych środowisk rozwoju młodych ludzi.



- 1 Dr hab. Elżbieta Napora, prof. UJD, pracownik Katedry Psychologii, we współpracy z magistrantami seminarium dyplomowego: Olga Misztal, Krystianem Lepiarzem, Julią Palą na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie, zrealizowała projekt empiryczny dotyczący samotności uczniów w wieku szkolnym. Uczestnikom badania, ich nauczycielom i wychowawcom oraz studentom biorącym udział w gromadzeniu wyników, serdecznie dziękuje.

„REDAKCJA DOBRYCH WIADOMOŚCI: MISJA – ODNALEŹĆ SENS”

Konspekt lekcji

Sandra Drzewiecka-Nogalska

pedagog szkolny, Publiczna Szkoła Podstawowa SPSK im. św. Jana Pawła II w Bieżeniu



I. INFORMACJE OGÓLNE

PRZEDMIOT: Zajęcia z wychowawcą

KLASA: VIII szkoły podstawowej

CZAS TRWANIA: 45 minut

TEMAT ZAJĘĆ: „Redakcja Dobrych Wiadomości: Misja – Odnaleźć sens”

FORMA PRACY:

- praca w grupach,
- dyskusja na forum klasy,
- elementy gry fabularnej,
- refleksja indywidualna.

II. CELE ZAJĘĆ

CELE OGÓLNE:

- kształtowanie postaw prospołecznych i refleksyjnych,
- rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych,
- budowanie atmosfery współpracy.

CELE SZCZEGÓŁOWE:

Poznawcze. Uczeń:

- rozpoznaje i nazywa wartości: dobro, pomaganie, odwaga, życzliwość,
- dostrzega znaczenie drobnych gestów i codziennych wyborów.

Emocjonalne. Uczeń:

- rozwija empatię,
- uczy się refleksji nad własnymi decyzjami,
- doświadcza poczucia sprawczości.

Społeczne. Uczeń:

- współpracuje w grupie,
- komunikuje się i podejmuje decyzje,
- aktywnie uczestniczy w zadaniach.

Wychowawcze. Uczeń:

- kształtuje postawę odpowiedzialności za siebie i innych,
- wzmacnia postawę życzliwości i otwartości wobec innych,
- kształtuje postawę uważności na drugiego człowieka,
- buduje przekonanie, że małe gesty mają znaczenie i mogą zmieniać świat,
- odkrywa sens relacji, wspólnoty i wzajemnej pomocy.

III. METODY I FORMY PRACY

METODY:

- gra fabularna (escape room),
- narracja immersyjna,
- uczenie przez doświadczenie (experiential learning),
- dyskusja kierowana,
- refleksja indywidualna,
- metoda problemowa.

FORMY PRACY:

- praca grupowa (zespoły 3–2-osobowe),
- praca na forum klasy.

IV. ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- pakiet „Redakcja Dobrych Wiadomości”,
- teczka archiwum zamknięta na kłódkę,

- kulki z ukrytymi tropami, skrzynka,
- czerwone folie,
- puzzle,
- koło szyfrujące,
- lusterka,
- latarki, latarki ze światłem UV,
- koperty z wiadomościami,
- długopisy,
- artefakty dekoracyjne budujące klimat archiwum.

V. KOMENTARZ METODYCZNY

Zajęcia zostały zaplanowane na podstawie metody uczenia się przez doświadczenie. Centralnym elementem lekcji jest narracyjna gra fabularna typu escape room, w której uczniowie wcielają się w rolę detektywów/redaktorów próbujących przywrócić działanie „Redakcji Dobrych Wiadomości”. Narracja pełni funkcję nie tylko organizacyjną, ale przede wszystkim emocjonalną i wychowawczą – pozwala uczniom zanurzyć się w historii, współpracować, doświadczać refleksji i odkrywać znaczenie wartości poprzez działanie. Wykorzystane artefakty mają znaczenie symboliczne:

- kłódka: zamknięcie wartości i potrzeba ich odkrycia,
- puzzle: odbudowywanie sensu,
- czerwony filtr: dostrzeganie tego, co ukryte,
- szyfr: odkrywanie prawdy,
- koperta końcowa: osobista refleksja i decyzja.

Zajęcia dostosowane są do zróżnicowanych potrzeb uczniów:

- uczniowie nieśmiali mogą pracować w małych grupach,
- uczniowie o wyższych kompetencjach rozwijają argumentację,
- uczniowie z trudnościami emocjonalnymi mają przestrzeń do refleksji bez presji wypowiedzi publicznej.

VI. PRZEBIEG ZAJĘĆ

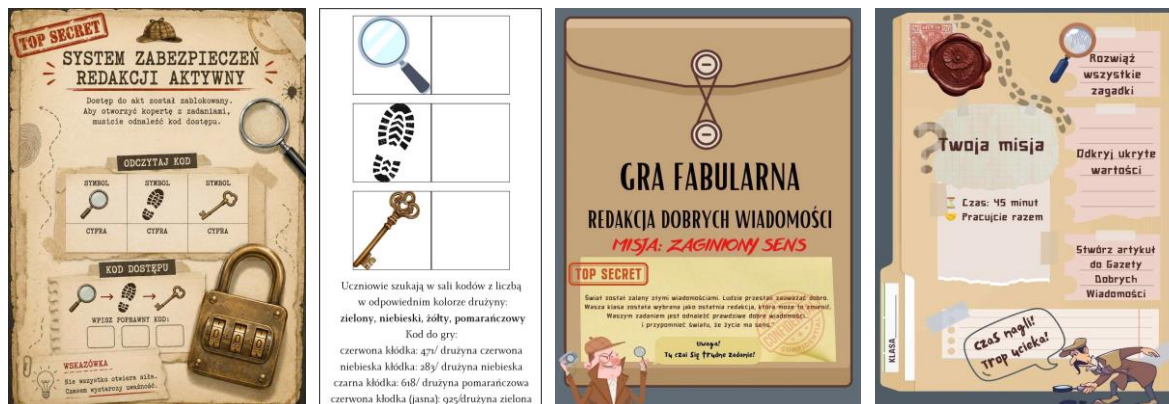
1. FAZA WSTĘPNA – wprowadzenie fabuły i organizacja pracy (ok. 4 min)

- Nauczyciel odczytuje narrację:
Kilka miesięcy temu zaginęła Redakcja Dobrych Wiadomości. Nie była zwykłą redakcją. Zbierała historie o odwadze, empatii, pomaganiu i ludziach, którzy zmieniali świat małymi gestami. Pewnego dnia wszystko ucichło. Archiwa zamknięto. Wiadomości zniknęły. Podobno tylko uważne zespoły potrafią odnaleźć ukryte wartości i ponownie uruchomić Redakcję.
- Nauczyciel:
 - omawia zasady współpracy,
 - rozdaje materiały,
 - informuje o czasie pracy,
 - informuje o celach zajęć.

2. FAZA GŁÓWNA – gra fabularna (ok. 30–40 min)

Etap wprowadzający – odblokowanie teczki

Uczniowie rozwiązują krótką zagadkę pozwalającą zdobyć kod do kłódki.



Zadanie polega na znalezieniu w sali ukrytych elementów, pozwalających rozkodować teczkę.

Zagadka 1: „Szyfr”

Etap 1: Odszyfrowanie hasła

Uczniowie spośród wielu patyczków tworzą ukrytą wiadomość.



Następnie układają je według numeracji i odczytują napis przy pomocy lusterka.

Po odszyfrowaniu pojawia się hasło: „RAZEM ŁATWIEJ”.

Etap 2: Odkrycie wartości

Po rozwiązaniu pierwszego szyfru uczniowie otrzymują kolejną planszę z napisem zapisanym w odbiciu lustrzanym. Po przyłożeniu lusterka odkrywają drugie hasło: „POMAGANIE”.

Uczniowie zapisują odkrytą wartość w teczce śledczej.

Wartość:

- pomaganie,
- współpraca,
- wzajemne wsparcie.

Znaczenie symboliczne:

Lustro symbolizuje potrzebę spojrzenia głębiej i uważniej. Ukryte hasła pokazują, że dobro i pomoc drugiemu człowiekowi często nie są widoczne od razu, ale mają ogromne znaczenie.

Zagadka 2: „Tajny trop”

Etap 1: Odszyfrowanie hasła z Archiwum Redakcji

Uczniowie losują kulki z „Archiwum Redakcji Dobrych Wiadomości”.



Przy pomocy światła UV odnajdują ukryte wskazówki i wybierają właściwe litery. Po ułożeniu liter powstaje hasło: „ODSZUKUJ”.

Etap 2: Tajny trop

Następnie uczniowie przechodzą do kolejnej planszy „Tajny trop”. Czytają wiadomość i odnajdują litery różniące się od pozostałych kolorem. Po połączeniu ukrytych liter odkrywają drugie hasło: „DOBRO”.

Etap 3: Połączenie haseł

Na kolejnej stronie uczniowie wpisują pełne zdanie: „ODSZUKUJ DOBRO W SOBIE I INNYCH”. Hasło staje się pierwszym ważnym przesłaniem od Redakcji Dobrych Wiadomości.

Wartość:

- dobro,
- uważność,
- empatia,
- dostrzeganie wartości w drugim człowieku.

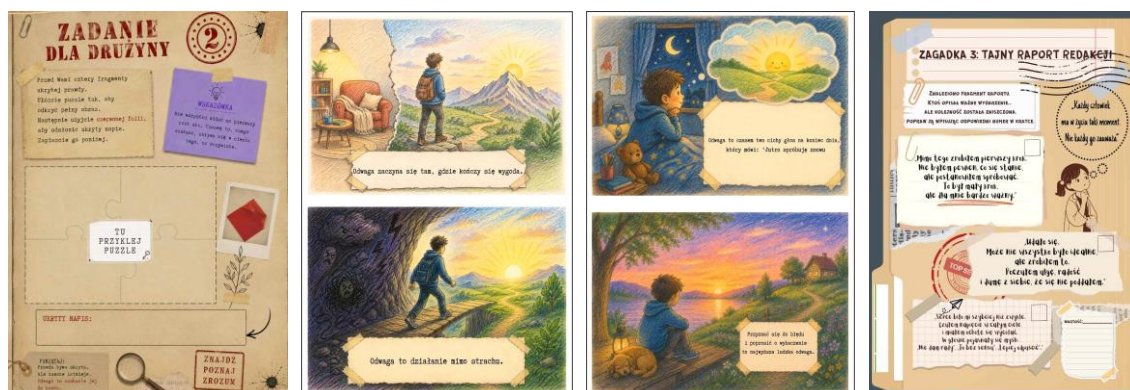
Znaczenie symboliczne:

Zadanie pokazuje, że dobro nie zawsze jest widoczne od razu. Czasem trzeba zatrzymać się, spojrzeć uważniej i połączyć pozornie nieistotne elementy.

Zagadka 3: „Tajny raport Redakcji”

Etap 1: Odkrycie ukrytej wiadomości

Każda drużyna otrzymuje cztery fragmenty puzzli.



Uczniowie mają za zadanie:

1. poprawnie ułożyć puzzle,
2. przyłożyć je do czerwonego przeźrocza,
3. odczytać ukrytą wiadomość.

Po użyciu czerwonej folii uczniowie odkrywają emocjonalne motto związane z odwagą, np.: „Odwaga zaczyna się tam, gdzie kończy się wygoda” lub inne hasło przypisane do danej drużyny. Odczytane motto zapisują w wyznaczonym miejscu.

Etap 2: Tajny raport Redakcji

Po odkryciu wiadomości uczniowie przechodzą do kolejnej planszy. Otrzymują fragmenty krótkiej opowieści przedstawiającej sytuację wymagającą odwagi. Ich zadaniem jest:

1. przeczytać wszystkie fragmenty,
2. ułożyć je w logicznej kolejności,
3. wpisać odpowiedni numer przy każdym fragmencie,
4. zastanowić się, jaka wartość została pokazana w historii.

Po wykonaniu zadania uczniowie odkrywają wartość: „**ODWAGA**”.

Wpisują ją do swojej teczki śledczej.

Wartość:

- odwaga,
- wytrwałość,
- pokonywanie własnego lęku,
- wiara w siebie.

Znaczenie symboliczne:

Puzzle symbolizują to, że człowiek często widzi tylko fragment rzeczywistości. Dopiero po połączeniu elementów można odkryć prawdziwy sens i ważne przesłanie. Historia bohatera pomaga uczniom zauważyć, że odwaga nie zawsze oznacza wielkie czyny. Często jest nią spróbowanie jeszcze raz, poproszenie o pomoc, przyznanie się do błędu, wykonanie pierwszego kroku mimo strachu.

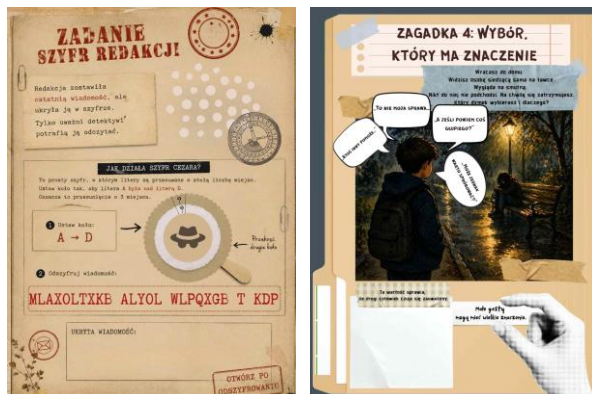
Zagadka 4: „Wybór, który ma znaczenie”

Etap 1: Odszyfrowanie wiadomości Redakcji

Uczniowie otrzymują zaszyfrowaną wiadomość oraz koło szyfrujące Cezara. Ich zadaniem jest:

1. ustawić odpowiednio koło,
2. odszyfrować ukrytą wiadomość,
3. zapisać odkryte zdanie.

Po poprawnym rozwiązaniu szyfru uczniowie odkrywają hasło: **„PODAROWANE DOBRO ZOSTAJE W NAS”**.



Etap 2: Wybór, który ma znaczenie

Po odczytaniu wiadomości uczniowie przechodzą do kolejnej planszy przedstawiającej sytuację społeczną. Czytają opis: Wracasz do domu. Widzisz osobę siedzącą samotnie na ławce. Wygląda na smutną. Nikt do niej nie podchodzi. Na chwilę się zatrzymujesz. Który dymek wybierasz i dlaczego? Uczniowie analizują możliwe reakcje: „To nie moja sprawa”, „Ktoś inny pomoże”, „A jeśli powiem coś głupiego?”, „Może jednak warto spróbować?”. Następnie wspólnie podejmują decyzję i uzasadniają swój wybór.

Etap 3: Odkrycie wartości

Po rozmowie i refleksji uczniowie zapisują wartość ukrytą w zadaniu: **„EMPATIA”** lub **„WRAŻLIWOŚĆ”**.

Wartość:

- empatia,
- wrażliwość,
- odpowiedzialność za drugiego człowieka,
- odwaga reagowania.

Znaczenie symboliczne:

Szyfr pokazuje, że ważne życiowe prawdy często wymagają wysiłku i uważności, aby je odkryć. Sytuacja społeczna uświadamia uczniom, że nawet mały gest może mieć ogromne znaczenie dla drugiego człowieka. Ukryte przesłanie: dobro, które dajemy innym, pozostaje również w nas samych.

Zagadka 5: „Odblokowanie świata”

Etap 1: Przypomnienie odkrytych wartości

Uczniowie wracają do wszystkich wykonanych wcześniej zadań i przypominają sobie wartości odkryte podczas śledztwa: pomaganie, dobro, odwaga, empatia/wrażliwość. Wpisują je na planszy „Odblokowanie świata”.

Etap 2: Refleksja końcowa

Następnie uczniowie indywidualnie lub w grupach kończą zdanie: „Świat staje się lepszy, gdy...”

Każda odpowiedź jest symbolicznym artykułem do uruchomienia Redakcji Dobrych Wiadomości.

Etap 3: „Odblokowanie świata”

Po zakończeniu refleksji nauczyciel otwiera zamkniętą kopertę Redakcji Dobrych Wiadomości. Uczniowie otrzymują listy od redaktorów, czyli wiadomości podsumowujące odkryte wartości i znaczenie dobra w codziennym życiu. To moment finału całej fabuły.

Zamknięta koperta symbolizuje świat, który można „odblokować” poprzez dobro, wrażliwość i świadome wybory. Otworzenie teczki następuje dopiero wtedy, gdy uczniowie współpracują, odkrywają wartości, zatrzymują się nad refleksją, Listy od Redakcji pokazują uczniom, że dobro nie kończy się wraz z lekcją, zostaje w człowieku i wpływa na innych.

Bonus: „Tajna wiadomość”, element TUS

Swoją odpowiedź zapisują anonimowo. Następnie składają kartkę, wkładają ją do koperty, zatrzymują dla siebie. Nauczyciel podkreśla, że tej wiadomości nie trzeba nikomu pokazywać, jest osobistą obietnicą wobec samego siebie.

Koperta symbolizuje osobistą decyzję i tajemnicę dobra, która dojrzewa w człowieku.

Redakcja Dobrych Wiadomości została odblokowana, ale prawda jest taka... Nigdy nie chodziło tylko o zagadki. Ta Redakcja istniała wszędzie tam, gdzie: ktoś pomagał mimo strachu, ktoś zauważył drugiego człowieka, ktoś powiedział prawdę, ktoś nie przeszedł obojętnie. Za chwilę zakończycie pewien etap. Być może nie zapamiętacie wszystkich lekcji. Może zapamiętacie coś ważniejszego: że małe rzeczy naprawdę mają znaczenie i że świat zmienia się właśnie od takich ludzi.

IV POWIATOWA PRZEDSZKOLNA OLIMPIADA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Anna Sobkowska, Joanna Konstanciak

Anna Sobkowska: nauczycielka języka angielskiego, Miejskie Przedszkole nr 11 w Częstochowie

Joanna Konstanciak: nauczycielka języka angielskiego, Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie

Znajomość języków obcych od najmłodszych lat jest niezwykle ważna we współczesnym świecie, ponieważ rozwija umiejętności komunikacyjne dzieci, poszerza ich wiedzę oraz przygotowuje do dalszej edukacji i przyszłych wyzwań.



15 kwietnia 2026 roku w Miejskim Przedszkolu nr 11 w Częstochowie odbyła się IV Powiatowa Przedszkolna Olimpiada Języka Angielskiego. W konkursie wzięło udział 19 dzieci z Częstochowy oraz powiatu. Organizatorami tego wyjątkowego, cyklicznego przedsięwzięcia edukacyjnego było Miejskie Przedszkole nr 11 w Częstochowie realizujące Program Powszechnej Dwujęzyczności BILINGERS we współpracy z Miejskim Przedszkolem Integracyjnym nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie.

Pytania konkursowe zostały opracowane we współpracy z Martą Lipską – nauczycielem-konsultantem RODN „WOM” w Częstochowie. Konkurs polegał na rozwiązaniu 12 różnorod-

nych zadań dostosowanych do wieku uczestników. Dzieci wykonywały ćwiczenia polegające między innymi na kolorowaniu obrazków zgodnie z poleceniami w języku angielskim lub zaznaczaniu właściwych obiektów.



Zadania wymagały umiejętności logicznego myślenia oraz liczenia, a także sprawdzały znajomość słownictwa oraz umiejętność rozumienia prostych poleceń w języku angielskim. Zadania obejmowały tematykę między innymi kolorów, części ciała, liczebników, kształtów, zwierząt, ubrań, rodziny, świata natury oraz zabawek. Test w wersji elektronicznej został przesłany do placówek, które wzięły udział w zmaganiach olimpijskich. W ten sposób nauczyciele języka angielskiego mogli zapoznać się z jego treścią, podzielić się uwagami, wykorzystać w dalszej pracy dydaktycznej.

Poziom przygotowania uczestników był bardzo wysoki. Dzieci wykazały się dużą wiedzą oraz bardzo dobrą znajomością języka angielskiego.

skiego. Wszystkie polecenia były czytane przez komisję egzaminacyjną w języku angielskim. Uczestnicy z ogromnym skupieniem i zaangażowaniem wykonywali kolejne zadania konkursowe.



Organizowanie tego typu konkursów ma bardzo duże znaczenie w edukacji najmłodszych dzieci. Olimpiady językowe rozwijają zainteresowanie językiem obcym, motywują do nauki oraz uczą zdrowej rywalizacji. Dzieci mają możliwość sprawdzenia swoich umiejętności, budowania pewności siebie oraz rozwijania kompetencji społecznych, takich jak współpraca, samodzielność i odpowiedzialność.



Tego typu wydarzenia są również okazją do motywowania nauczycieli do pracy z dzieckiem zdolnym a także do wymiany doświadczeń i dobrych praktyk w nauczaniu języka angielskiego.

W konkursie przyznano cztery miejsca nagrodzone kursami językowymi online oraz jedno wyróżnienie. Fundatorem nagród dla laureatów był System Powszechnej Edukacji Dwujęzycznej *Bilingers*. Olimpiada objęta została Honorowym Patronatem Prezydenta Miasta Częstochowy. Każdy uczestnik otrzymał pamiątkowy dyplom oraz upominki z rąk zaproszonych gości – Naczelnika Wydziału Oświaty UM w Częstochowie – Rafała Piotrowskiego oraz Wicedyrektor ds. Doskonalenia

Nauczycieli RODN „WOM” w Częstochowie – Jadwigi Mielczarek.



Podczas uroczystego podsumowania Olimpiady dzieci z Przedszkolnego Koła Językowo-Teatralnego „LITTLE STARS” działającego w Przedszkolu nr 11 w Częstochowie zaprezentowały bajkę „The Snow White” („Śnieżka”). Przedstawienie zostało przygotowane z zaangażowaniem i dbałością o każdy szczegół. Mali artyści wystąpili w pięknych strojach z wykorzystaniem rekwizytów oraz starannie przygotowanej przez Przedszkolne Koło Plastyczne dekoracji. Kwestie wypowiedziane w języku angielskim nie sprawiały najmniejszego problemu najmłodszym aktorom, a piękne wykonanie piosenek, m.in. „Somewhere Over The Rainbow”, spotkało się z dużym uznaniem publiczności.



IV Powiatowa Przedszkolna Olimpiada Języka Angielskiego była wydarzeniem na wysokim poziomie, które potwierdziło duże zaangażowanie zarówno dzieci, jak i nauczycieli oraz zdobyło uznanie instytucji prowadzących i wspierających pracę placówek oświatowych w naszym mieście.

Konkurs pokazał, że nauka języka angielskiego w wieku przedszkolnym może przynosić znakomite efekty i jednocześnie dostarczać dzieciom wiele radości.

„ANGIELSKI W MEDYCYNIE”

III Edycja
Ogólnopolskiego Konkursu
dla Uczniów Szkół Ponadpodstawowych

dr Adam Makówka

nauczyciel chemii

V Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza w Częstochowie



10 marca 2026 r. w Collegium Medicum im. dr. Władysława Biegańskiego Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie odbył się finał III edycji Ogólnopolskiego Konkursu dla Uczniów Szkół Ponadpodstawowych „Angielski w medycynie”. Wydarzenie skierowane było do uczniów zainteresowanych rozwijaniem kompetencji językowych w języku angielskim oraz tematyką związaną z naukami medycznymi. Konkurs cieszył się dużym zainteresowaniem młodzieży z całej Polski. W etapie eliminacyjnym wzięło udział 630 uczniów reprezentujących szkoły ponadpodstawowe z różnych regionów kraju. Do finału zakwalifikowano 23 uczestników z najwyższymi wynikami. Wśród finalistów znaleźli się uczniowie m.in. z Lublińca, Gliwic, Bielska-Białej, Radomska,

Łodzi, Krzepic, Wodzisławia Śląskiego oraz Częstochowy.

Celem konkursu było sprawdzenie oraz rozwijanie umiejętności posługiwania się specjalistycznym językiem angielskim wykorzystywanym w naukach medycznych.



Zadania konkursowe obejmowały zagadnienia z zakresu terminologii medycznej, a także rozumienie i interpretację tekstów o charakterze specjalistycznym. Finał stanowił nie tylko etap rywalizacji na wysokim poziomie merytorycznym, lecz także okazję do poznania środowiska akademickiego oraz specyfiki kształcenia medycznego. W ramach programu wydarzenia uczestnicy wysłuchali wykładu pt. „Alergia na steki! Tajemnicza choroba z USA, która dotarła do Europy”, wygłoszonego przez dr. Kacpra Packiego.



Prelekcja dotyczyła rzadkich reakcji alergicznych związanych z zespołem alfa-gal i wzbudziła duże zainteresowanie wśród młodzieży. Uczniowie mieli również możliwość zapoznania się z wyposażeniem ambulansu ratunkowego oraz obejrzenia pokazu symulacji udzielania pierwszej pomocy osobie poszkodowanej. Demonstrację przygotowali studenci Collegium

Medicum pod opieką mgr. Wojciecha Szczuraka, przybliżając uczestnikom praktyczne aspekty pracy zespołów ratownictwa medycznego.

Uroczyste podsumowanie konkursu oraz ogłoszenie wyników odbyło się podczas gali finałowej. Konkurs został objęty Honorowym Patronatem Ministra Edukacji oraz Prezydenta Miasta Częstochowy. Galę poprowadziła dr Magdalena Myga-Nowak, prof. UJD. W uroczystości uczestniczyli m.in. dr hab. inż. Marcin Sosnowski, prorektor ds. współpracy i umiędzynarodowienia Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie oraz Małgorzata Gołębska, wizytator Kuratorium Oświaty w Katowicach Delegatura w Częstochowie.

Laureatami III edycji konkursu w roku szkolnym 2025/2026 zostali:

- **I miejsce – WOJCIECH DENEKO** (Zespół Szkół nr 1 im. Adama Mickiewicza w Lublińcu),
- **II miejsce – ZUZANNA PANEK** (II Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta w Częstochowie),
- **III miejsce – PIOTR DZIEGIEĆ** (I Liceum Ogólnokształcące im. Feliksa Fabianiego w Radomsku).

Organizatorzy składają serdeczne gratulacje laureatom oraz wszystkim uczestnikom konkursu.



REGIONALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI „WOM” W CZĘSTOCHOWIE

PLACÓWKA AKREDYTOWANA PRZEZ ŚLĄSKIEGO KURATORA OŚWIATY

POLECA SVOJĄ OFERTE



**PROCESOWE
WSPOMAGANIE
SZKOŁY/PLACÓWKI**



**SZKOLENIA
RAD
PEDAGOGICZNYCH**



**SZKOLENIA
NAUCZYCIELI-
-KONSULTANTÓW**



**KURSY
DOSKONALĄCE
I KWALIFIKACYJNE**



**SZKOLENIA
NAUCZYCIELI-DORADCÓW
METODYCZNYCH**



**SIECI
WSPÓŁPRACY
I SAMOKSZTAŁCENIA**



**MATERIAŁY
EDUKACYJNE
DLA NAUCZYCIELI**



**PUBLICZNA
BIBLIOTEKA
PEDAGOGICZNA**



**WYDAWNICTWO
RODN „WOM”
W CZĘSTOCHOWIE**



PRZYŚLIJ DO NAS SWÓJ ARTYKUŁ!

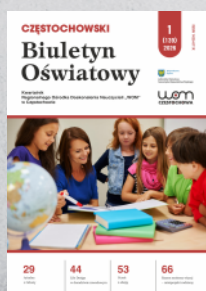


POLUB NAS NA FACEBOOKU!

www.facebook.com/womczestochowa/



POPZREDNI NUMER CBO



**Zapraszamy
twórczych nauczycieli
do współpracy.**

Informacje dla autorów:

<https://www.womczest.edu.pl/>
czestochowski-biuletyn-oswiatowy

KONTAKT:



42-200 Częstochowa
al. Jana Pawła II 126/130



www.womczest.edu.pl
info@womczest.edu.pl



34 360 60 04
34 360 60 14





dr Renata Sowada, Anna Dąbrowska, Anna Hiller
„XXI Forum Bibliotekarzy
Województwa Śląskiego
«Biblioteka otwarta. Ludzie, technologie, praktyki»”

str. 32



Anna Dąbrowska, Małgorzata Grzybek, Anna Hiller
„«Trzeba nie przestawać być dzieckiem».
Konkurs literacki i maraton czytelniczy
zorganizowany w ramach obchodów Światowego Dnia Poezji”

str. 36



Dominika Tomecka
„Bez podręcznika, z pasją
– nauka języka poprzez taniec, sztukę
i wcielanie się w rolę”

str. 59



Kinga Michalik
„«Zielono mi!». Dzień św. Patryka jako przykład
dobrej praktyki dydaktycznej w V Liceum Ogólnokształcącym
im. Adama Mickiewicza w Częstochowie”

str. 75



Anna Sobkowska, Joanna Konstanciak
„IV Powiatowa
Przedszkolna Olimpiada
Języka Angielskiego”

str. 93



dr Adam Makówka
„III Edycja Ogólnopolskiego Konkursu
dla Uczniów Szkół Ponadpodstawowych
«Angielski w medycynie»”

str. 95