

ISSN 1425-5383

Nr 3

2015
Maj/Czerwiec

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

PEDAGOGIKA HOLISTYCZNA





Inspiracją dla sformułowania tematyki niniejszego numeru „Refleksji” była, między innymi, działalność Moniki Zatorskiej, dyrektorki Szkoły Podstawowej im. Marii Konopnickiej w Konarach. To placówka publiczna, funkcjonująca na takich samych zasadach, jak każda przeciętna szkoła w Polsce. Przy czym to także miejsce niezwykle, w którym program nauczania realizowany jest metodami autorskimi i opiera się na teorii „inteligencji wielorakich” Howarda Gardnera.

Monika Zatorska – pedagog i nauczycielka z wieloletnim doświadczeniem – wykorzystała twórczo badania amerykańskiego psychologa i zaadaptowała ich wyniki do praktyki szkolnej. Według Gardnera każdy człowiek zostaje „wyposażony” w kilka rodzajów inteligencji: logiczno-matematyczną, językową, przyrodniczą, muzyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, interpersonalną i intrapersonalną. Rozpoznawanie, ukierunkowanie i rozwijanie inteligencji z tych obszarów stanowi podstawę działalności edukacyjnej, a szkoła gardnerowska przygotowuje do tak zakreślonych zadań wszystkie osoby, które są zaangażowane w nauczanie: rodziców, nauczycieli, samych uczniów.

Szkoła w Konarach ma świetne wyniki, zdobywa rozgłos dzięki swoim nietuzinkowym metodom, a równocześnie wpisuje się w wymagania systemu edukacji, w którym chyba coraz więcej przestrzeni potrzeba dla pedagogiki holistycznej – postrzegającej człowieka nie tylko jako element społecznej układanki, ale też jako układankę zespolonych ze sobą, a przy tym równoważnych elementów, które Gardner nazywa „inteligencjami”. Jak mówi w wywiadzie Monika Zatorska: „na człowieka musimy patrzeć całościowo”.

Urszula Pańska

dyrektorka Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada
Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4
Sławomir Osiński	
<i>Jak zbudować dobrą szkołę?</i>	4
WYWIAD	6
Sławomir Iwaszów	
<i>„Na człowieka musimy patrzeć całościowo”</i>	
Rozmowa z Moniką Zatorską	6
To właśnie nie jest metoda, co bywa częstym nieporozumieniem. Gardner to neuropsycholog, od lat siedemdziesiątych prowadzi badania nad inteligencją człowieka, pracuje na Harvardzie. Jego koncepcja – inteligencji wielorakich – w pewnym zakresie może być uznawana za alternatywną teorię psychologiczną. Niektórzy twierdzą, że to, co Gardner nazywa inteligencją, odnosi się raczej do zdolności i dlatego często nie uznaje się jego definicji inteligencji jako słusznej.	
REFLEKSJE	10
Sylwia Gwardys-Szczęsna	
<i>Uczenie się przez działanie</i>	10
Szkoła Deweya, do której uczęszczali dzieci w wieku od 4 do 14 lat, miała umożliwiać zdobycie doświadczeń związanych ze współdziałaniem i udzielaniem sobie pomocy. Sposobem na uzyskanie tych rezultatów miała być metoda „uczenia się przez działanie”, obejmująca różne rodzaje aktywności: zabawę, budowanie, studiowanie natury oraz rozmaite formy ekspresji. Ćwiczenia opracowywano tak, aby stymulować i rozwijać u uczniów umiejętność aktywnego rekonstruowania własnych doświadczeń.	
Beata Oelszlaeger-Kosturek	
<i>Nadać sens nauce</i>	14
Planowanie to technika pedagogiczna, na której Freinet oparł dyscyplinę pracy w klasie. Raz w tygodniu, najlepiej w poniedziałek, nauczyciel przedstawia uczniom tygodniowy plan pracy klasy. Plan ten uwzględnia tematykę kompleksową, wynikającą z wielu źródeł (np. z tekstów swobodnych, z terminarza, gdzie dzieci zapisują swoje propozycje).	
Lidia Wollman	
<i>Nawyki umysłu</i>	20
Krytyka testomanii wybrzmiewa dziś bardzo głośno i wielu edukatorów na całym świecie negatywnie ocenia nawet badania uczniów słynnymi testami PISA, których wyniki na niewiele się przydają absolwentom, próbującym znaleźć miejsce na rynku pracy czy w życiu. Tu bardziej się liczą umiejętności społeczne, odpowiednie cechy charakteru, a także gotowość, chęć oraz zdolność do uczenia się przez całe życie.	
Joanna Łukasiewicz-Wieleba	
<i>(Po)nowoczesna szkoła</i>	23
Lidia Jabłonowska	
<i>Kompetencje społeczne</i>	26

Paulina Mazurkiewicz	
<i>Ponadczasowa, ponadprzestrzenna</i>	30
Piotr Krupiński	
<i>Niepokorne wersy</i>	33
Leszek Dembek	
<i>Poezja to nie tylko sztuka wyboru</i>	36
Marta Bajor, Monika Konieczna	
<i>Mali literaci</i>	40
Małgorzata Cibart	
<i>Bingo!</i>	44
Mirosława Matczak	
<i>Wielozmysłowość w nauczaniu</i>	46
Małgorzata Piecyk	
<i>Burza mózgów</i>	48
Olena Bocharova	
<i>Twórca nauczyciel – utalentowany uczeń</i>	50
Renata Frąckowiak	
<i>Atrakcyjne zajęcia z fizyki</i>	54
WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH	57
Krzysztof Jaworski	
<i>Teoria aktora-sieci</i>	57
ENCYKLOPEDIA MATURZYSTY	64
Krzystian Saja	
<i>Mem</i>	64
SZTUKA MIASTA	68
Barbara Popiel	
<i>Pięćdziesiąt lat minęło</i>	68
EDUMARKETING	70
Agnieszka Gruszczyńska	
<i>Zachwycić pokolenie C</i>	70
WARTO PRZECZYTAĆ	71
Krzysztof Lichtblau	
<i>Kalejdoskopy</i>	71
CIERNIE I GŁOGI	73
<i>Czytelnia dla dzieci w Paryżu</i>	73
FELIETON	74
Janina Kruszyniewicz	
<i>Kreatywne nauczanie kontra testomania?</i>	74
Sławomir Osiński	
<i>Strzyżenie kota</i>	77
Grażyna Dokurno	
<i>Jabłko i nóż</i>	78
W IPN-ie	80
Marcin Ozga	
<i>Najnowsza historia Polski</i>	80
W ZCDN-ie	81
Sławomir Iwaszów	
<i>Ze słownika Profesora</i>	81
ROZMAITOŚCI	82
Halina Syguda, Nikola Budnicka, Agnieszka Jackowska	
<i>Przekraczanie granic</i>	82
Małgorzata Majewska	
<i>Szkolny Dzień Mózgu</i>	84

Refleksje Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy Wydawca Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli Redaktor prowadzący Sławomir Iwaszów (siwaszow@zcdn.edu.pl) Sekretarz redakcji Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska (kmankowska@zcdn.edu.pl) Kolegium redakcyjne Urszula Pańka, Maria Twardowska Stale współpracują Agnieszka Gruszczyńska, Piotr Lachowicz, Grażyna Dokurno, Sławomir Osiński, Janina Kruszyniewicz, Katarzyna Rembacka Tłumaczenie Aleksandra Lis, Pracownia Językowa „Lingufaktura” Adres redakcji ul. Gen. J. Sowińskiego 68, 70-236 Szczecin Kontakt tel. 91 435-06-34, e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl, www.zcdn.edu.pl Skład, zdjęcie na okładce, druk PPH Zapol Nakład 1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne Numer zamknięto 15 kwietnia 2015 r. Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów. Wydawca nie odpowiada za treść zamieszczanych reklam i tekstów promocyjnych.

Jak zbudować dobrą szkołę?

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Konferencje dotyczące systemu edukacji w Europie i na świecie są organizowane w polskich ośrodkach naukowych od wielu lat, ale dopiero w ostatnim czasie widać podczas obrad znaczące zmiany. Kiedyś było tak, że to polscy naukowcy, dyrektorzy, nauczyciele szukali źródeł wiedzy i doświadczeń na Zachodzie. Dzisiaj ten trend się zmienia – badacze z innych krajów przyjeżdżają do Polski, żeby na przykładzie rodzimego systemu edukacji obserwować najbardziej interesujące zmiany w tym zakresie.

Zarządzanie w praktyce

Na corocznych konferencjach Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty spotykają się osoby zainteresowane zarządzaniem oświatą i rozwojem polskiego systemu oświaty, głównie dyrektorzy szkół, ale i przedstawiciele otwartych na rozwój i postęp organów prowadzących i nadzoru. Celem spotkań jest przede wszystkim wymiana doświadczeń odbywająca się podczas licznych zajęć warsztatowych, ale i rozmów nieformalnych, kularowych. Zawsze istotne są szkolenia poświęcone doskonaleniu zawodowemu, poznawaniu najnowszych trendów w zarządzaniu szkołą oraz rozwiązywaniu biurokratycznych problemów. Nade wszystko na konferencji precyzowane są i wyartykułowane stanowiska w kwestii prawa oświatowego, organizacji systemu edukacyjnego i komunikacji kadry z resortem oświaty.

OSKKO jest największą w Polsce i krajach „nowej” Unii Europejskiej organizacją zrzeszającą dyrektorów szkół i placówek oświatowych (80% członków), wizytatorów oraz urzędników samorządowych i kuratorskich. Liczy dzisiaj ok. 5000 członków rzeczywistych, ok. 13 000 korespondentów, ok. 33 000 czytelników mediów elektronicznych i jest największą organizacją pracodawców w Polsce, a od kilku lat istotnym, choć nie zawsze słuchanym, ciałem konsultującym i opiniującym ministerialne projekty ustaw i rozporządzeń. Przedstawiciele organizacji zapraszani są też na

posiedzenia sejmowych komisji. Forum dyrektorskie (www.oskko.edu.pl/forum) stanowi najlepszą chyba platformę wymiany doświadczeń praktyków zarządzania oświatą.

Ostatnia, XII konferencja odbyła się w dniach 6–8 marca 2015 r. w Krakowie, na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. W pierwszym dniu z uczestnikami spotkał się dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, dr Marcin Smolik, który otwarcie, konkretnie i wyczerpująco udzielał odpowiedzi na liczne pytania związane z organizacją i przebiegiem egzaminów na wszystkich poziomach. Szczegóły związane z pytaniami i odpowiedziami pojawią się na stronie internetowej OSKKO.

Na szczególną uwagę zasługiwały sesje szkoleniowe dotyczące oceniania, prowadzone przez Jacka Strzemiecznego i Danutę Sternę z CEO (o informacji zwrotnej), dra Marka Kaczmarzyka (o spojrzeniu neurodydaktycznym na ocenianie), dr Gabrieli Olszowskiej (o budowaniu WSO) oraz dra hab. Jacka Pyżalskiego (dotyczące trudnych sytuacji wśród uczniów i absurdach oceny z zachowania). Warto zapoznać się z ich treścią w szczegółowej relacji z konferencji na stronie <http://www.oskko.edu.pl/konferencjaoskko2015/index.html>.

Teraz – ewaluacja!

W tym roku kończy się projekt: „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pe-

dagogicznego i oceny, jakości pracy szkoły etap III”, dzięki któremu, wyprzedzając zmiany mentalnościowe i sporo organizacyjnych, pojawiło się nowoczesniejsze po wojnie rozporządzenie o nadzorze, a wprowadzona na grunt polski ewaluacja została wpisana w ramy ustawowe. Konferencja „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji. Jak zbudować dobrą szkołę?”, która odbyła się 28–31 marca tego roku w Zakopanem, była piątym i jednocześnie ostatnim spotkaniem entuzjastów reformowania polskiej szkoły. Uczestniczyło w niej 360 osób, w tym: 141 dyrektorów, 57 nauczycieli, 63 przedstawicieli KO, 39 z ODN-ów i PPP, 7 z JST oraz 48 innych osób związanych z oświatą.

Warto przypomnieć poprzednie konferencje z cyklu. Pierwsza z nich dotyczyła nowego spojrzenia na pracę szkoły i sposobów jej poprawy w kontekście badania zwanego ewaluacją. Przyjechał m.in. prof. John MacBeath z Uniwersytetu w Cambridge, jeden z najwybitniejszych uczonych zajmujących się organizacją pracy szkoły i autor opracowań, znanych także w Polsce, oraz kilkadziesiąt znawców tematu z całego świata i Polski.

Temat II krakowskiej konferencji brzmiał „Zadania i rozwój przywódców”. Sesje prowadziło 50 ekspertów z kilku krajów europejskich i Stanów Zjednoczonych.

III spotkanie, przebiegające pod hasłem „Odpowiedzialni nauczyciele”, było już niezwykle bogate tematycznie – odbyło się 36 sesji, prowadzonych przez ekspertów polskich i zagranicznych, i tyle samo sesji implementacyjnych.

IV konferencja „Ucząca się szkoła” dotyczyła problemów związanych z uczeniem się, współpracą w procesach wprowadzania zmiany, wykorzystywaniem danych w usprawnianiu własnego działania i wieloma innymi aspektami istotnymi dla każdej uczącej się organizacji. W roli prelegentów wystąpili eksperci z Polski, Stanów Zjednoczonych, Finlandii, Szwecji, Estonii, Niemiec, Szkocji oraz Izraela.

W tym i ubiegłym roku widać było wyraźnie, że coraz mniej odkrywczymi są spostrzeżenia i wyniki badań zagranicznych ekspertów, a dzisiaj to oni przyjeżdżają tutaj po naukę i wymianę doświadczeń. Bez fałszywej skromności można powiedzieć, że około 2000–3000 szkół pracuje na poziomie światowym, budując placówki nowoczesne, uczące się, o wysokiej kulturze. Udowodnili to prawie wszyscy polscy prelegenci – było widać otwartość na nowości, zdrowy szacunek dla dobrej tradycji

pedagogicznej, a wszystko oparte na dowodach kilkuletniej pracy.

Na tegorocznej konferencji, podczas której odbyło się 48 sesji eksperckich, 5 fakultatywnych i 12 wprowadzających prowadzonych przez 12 ekspertów zagranicznych i 38 polskich, bardzo wyraźnie widoczne były zmiany, jakie dokonały się przez ostatnie ćwierćwiecze, a szczególnie w czasie funkcjonowania projektu. Polski system oświatowy, jako godny naśladowania, wybrali między innymi przedstawiciele Arabii Saudyjskiej, którzy będą korzystać z doświadczeń naszych liderów oświatowych. Postępująca decentralizacja i demokratyzacja szkół – widoczna choćby poprzez uznanie podmiotowości uczniów oraz stopniowe oddawanie im odpowiedzialności za swoje uczenie się, a także poprzez powiązanie nauki z rzeczywistością, która nas otacza – dotyczą całej edukacji europejskiej i amerykańskiej. Dzięki współpracy, dialogowi i wymianie myśli szkoła staje się organizacją uczącą się i uwzględniającą wiele punktów widzenia, co widać na przykładzie sporej grupy polskich placówek edukacyjnych.

Oprócz sesji warsztatowych i plenarnych uczestnicy konferencji czterokrotnie uczestniczyli w sesjach refleksji i dwukrotnie w grupach uczących się. Odbył się także panel dyskusyjny: „Dobra szkoła. W pogoni za jednorożcem” z udziałem prof. Michela Apple’a, Katarzyny Hall, prof. Kathleen Lynch, dra hab. Grzegorza Mazurkiewicza, prof. Petera Mossa i Alicji Pacewicz.

Na zakończenie przeprowadzona została metoda Word Café dyskusja na najistotniejsze tematy poruszane podczas sesji. Tradycyjnie konferencję zamknęło „100 pytań do dra hab. Grzegorza Mazurkiewicza” i wykład prof. Henryka Mizerka. Warto wejść na platformę npseo.pl i zapoznać się z referatami i szczegółowymi relacjami z poszczególnych sesji.

Mimo niedoskonałości związanej z wprowadzeniem ewaluacji, nie zawsze dobrze przyjmowanym zwiększeniem autonomii szkoły, trzeba stwierdzić, że tam, gdzie była wola zmiany, dokonano przez ostatnie pięć lat skoku cywilizacyjnego. Niestety, pogłębiła się też przepaść między placówkami niepoddającymi się modernizacji, żyjącymi w systemie nakazowym, atmosferze teorii kar i nagród a idącymi z duchem czasu, uczącymi się i opartymi na dialogu oraz przywództwie rozproszonym. Szkoda tylko, że tych ostatnich jest mniej.

„Na człowieka musimy patrzeć całościowo”

z Moniką Zatorską, dyrektorką Szkoły Podstawowej im. Marii Konopnickiej w Konarach, rozmawia Sławomir Iwasiów

Po skończeniu studiów pedagogicznych, stawiając pierwsze kroki w zawodzie, byłam pełna ambicji i zapału, ale brakowało mi doświadczenia. To dość powszechna sytuacja, choć muszę przyznać, że kiedy kończyłam studia, system przygotowania nauczycieli do zawodu był znacznie lepszy niż teraz. Byłam po prostu gotowa do pracy w szkole. Chodziłam do dwuletniego studium nauczania początkowego, gdzie wcale nie było łatwo się dostać. Należało zdać egzaminy z określonych predyspozycji. Trzeba było na przykład śpiewać, grać na instrumencie, tańczyć, rysować, znać kaligrafię, nie wspominając o właściwej wymowie, którą też dokładnie sprawdzano i egzaminowano. Dzisiaj takich egzaminów albo już nie ma, albo występują w okrojonej wersji. To była rozsądna, ale i ostra selekcja do zawodu, dlatego do szkoły nie trafiały osoby przypadkowe.

Jak wspomina pani lata szkolne?

Pyta pan, żeby sprawdzić, czy przypadkiem nie miałam zbyt negatywnych doświadczeń?

Nie zakładam tego, chociaż muszę przyznać, że po lekturze ostatnio opublikowanych w mediach artykułów o pani szkole przemknęła mi taka myśl.

Szkołę podstawową wspominam bardzo dobrze. Młodsze klasy wprawdzie słabiej pamiętam – po prostu zbyt wiele lat minęło od tamtej pory – ale na przykład dobrze kojarzy mi się moja nauczycielka, która była przyjazna i tworzyła miłą atmosferę podczas lekcji. Natomiast jeśli chodzi o późniejsze klasy podstawówki, to moje wspomnienia nie są aż tak pozytywne, choć nie przydarzyło mi się oczywiście nic dramatycznego. Z kolei fatalne wspomnienia mam z liceum.

Jak pani myśli, z czego to wynika? Chyba z reguły jest tak, że lepiej wspominamy wczesne etapy edukacji, a te późniejsze naznaczone są mniej lub bardziej intensywnymi, czasem nawet traumatycznymi przeżyciami.

Na moje problemy z czasów licealnych złożyły się, z jednej strony, przerost ambicji rodziców i nauczycieli, a z drugiej strony – trudności związane z wiekiem dojrzewania. Chodziłam do szkoły uważanej za jedną z najlepszych w Polsce. Nauczanie było nastawione na efekty, na wyśrubowane wyniki, bez zwracania uwagi na koszty, przede wszystkim emocjonalne, jakie ponosili uczniowie. Przy tym stosowane przez nauczycieli metody dydaktyczne, zamiast wspomagać proces nauczania, wywoływały panikę w klasie, powodowały chęć ucieczki. Jeden z nauczycieli – o ogromnym autorytecie i niepodważalnych

wynikach – stawiał nas na środku klasy, w grupie dziesięcioosobowej, zadawał pytanie i wskazywał palcem na tę osobę, która miała udzielić odpowiedzi. Nawet nie słuchał, co uczniowie mają do powiedzenia, z założenia stawiał wszystkim dwóje. Pewnie uważał, że to najlepsza motywacja dla ucznia. Dzisiaj, jak sobie o tym pomyślę, to najpierw mam gęsią skórę, a potem jednak trochę mi się chce śmiać.

Takie odpytywanie po kolei, ze stawianiem ocen niedostatecznych większości klasy, wcale nie jest, jak sądzę, odosobnionym obrazem ze szkolnych wspomnień.

To ciekawe, że my, w tym liceum, byliśmy w zdecydowanej większości czytana, zdolną, w pozytywnym sensie ambitną młodzieżą. Ja sama miałam niezłe osiągnięcia, motywację, chęć do nauki. Nagle okazało się, że do niczego się nie nadaję. Że właściwie to pomyliłam się, wybierając liceum, bo sobie w nim nie radzę. Myślałam nawet przez moment, żeby zmienić szkołę i zacząć uczyć się jakiegoś zawodu.

Rozumiem, że nie ma prostych związków pomiędzy pani szkolnym doświadczeniem a pomysłem na kształcenie dzieci, który od pewnego czasu wprowadza pani w życie?

Zawsze byłam dość niepokornym człowiekiem, a przy tym niepokorną nauczycielką. Od początku pracy pedagogicznej szukałam czegoś, co, po pierwsze, jest umocowane w nowoczesnych teoriach i badaniach, a po drugie – co jest mi bliskie i ma przełożenie na moje odczucia względem zawodu nauczycielskiego. Na początku pracy zawodowej kierowała mną przede wszystkim intuicja. Teraz, po latach, wygląda to trochę inaczej, ponieważ częściej sięgam do zasobów wiedzy, do własnych doświadczeń, wsłuchuję się w potrzeby uczniów.

Po skończeniu studiów pedagogicznych, stawiając pierwsze kroki w zawodzie, byłam pełna ambicji i zapału, ale brakowało mi doświadczenia. To dość powszechna sytuacja, choć muszę przyznać, że kiedy kończyłam studia, system przygotowania nauczycieli do zawodu był znacznie lepszy niż teraz. Byłam po prostu gotowa do pracy w szkole. Chodziłam do dwuletniego studium nauczania początkowego, gdzie wcale nie było łatwo się dostać. Należało zdać egzami-

miny z określonych predyspozycji. Trzeba było na przykład śpiewać, grać na instrumencie, tańczyć, rysować, znać kaligrafię, nie wspominając o właściwej wymowie, którą też dokładnie sprawdzano i egzaminowano.

Dzisiaj takich egzaminów albo już nie ma, albo występują w okrojonej wersji. To była rozsądna, ale i ostra selekcja do zawodu, dlatego do szkoły nie trafiały osoby przypadkowe. Skończyłam to studium z wyróżnieniem i od razu podjęłam studia na trzecim roku pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Od razu po studiach zaczęła pani pracę w szkole?

Pracowałam w zasadzie już w trakcie studiów. Nie miałam żadnych problemów z wejściem do klasy. Miałymy podstawy warsztatu, dobre praktyki za sobą i potrzebną wiedzę teoretyczną. Nigdy nie wykonywałam innego zawodu. Pracowałam w Wieliczce w szkole z oddziałami integracyjnymi, prowadziłam także zajęcia i szkolenia dla nauczycieli, między innymi w ośrodku doskonalenia. Byłam doradcą metodycznym, realizowałam projekty edukacyjne, ale cały czas byłam praktykującą nauczycielką i starałam się stosować innowacyjne metody nauczania.

Jeszcze przed wejściem pierwszej reformy do szkół, która polegała na przejściu z systemu przedmiotowego na kształcenie zintegrowane i ocenę opisową, zgłosiłam innowację i wprowadzałam, między innymi, właśnie podstawy kształcenia zintegrowanego na wczesnych etapach edukacji. Nie było wtedy do tego podręczników i wskazówek, dlatego wypracowywałam własne materiały, z których mogli korzystać inni nauczyciele.

Praktyka szkolna to jedno, ale przecież ważne jest również zaplecze teoretyczne. W jakim zakresie inspirowała się pani teoriami naukowymi, między innymi dotyczącymi rozwoju młodszych dzieci?

Interesuję się teoriami psychologicznymi. Od początku pracy pedagogicznej doskonaliłam się w tym zakresie, kończyłam kursy i szkolenia, czytałam literaturę. To ważny dział nauki i niezbywalny element warsztatu nauczycielskiego, ponieważ podstawą pracy z najmłodszymi uczniami jest konkretna wiedza psychologiczna.

W ten sposób trafiłam na prace Howarda Gardniera, amerykańskiego psychologa. W 2007 lub 2008 roku wpadła mi w ręce jego książka *Inteligencje wielorakie*. Początkowo wydawała mi się trudna, niejasna, ale doszłam do wniosku, że trzeba poświęcić jej więcej czasu, wgłębić się w teorię, którą Gardner stworzył.

I na jej podstawie zbudowała pani program nauczania w Szkole Podstawowej im. Marii Konopnickiej w Konarach.

Nie od razu. Na konferencji, gdzie prezen- towałam teorię Gardniera nauczycielom, spotka-łam się z doktor Aldoną Kopik z Uniwersytetu w Kielcach. Doktor Kopik też zajmowała się tą teorią i od razu wpadliśmy na pomysł, żeby podjąć próbę wprowadzenia założeń Gardne-rowskiej psychologii w warunkach polskiego systemu edukacji. Stworzyliśmy projekt pod na- zwą „Pierwsze uczniowskie doświadczenia dro- gą do wiedzy”, który złożyliśmy do ministerstwa w momencie, kiedy sześciolatki miały trafić po raz pierwszy do szkół. Uważaliśmy, że to najlep- szy czas na to, żeby zaadaptować teorię Gardne-rowską w polskiej edukacji.

Wypada podkreślić, że to właśnie o polską edukację chodzi. Każdy pedagog może mieć inny pomysł na zaadaptowanie teorii Gardera, ale są pewne uwarunkowania – kulturowe, społeczne, materialne – które są w znacznym zakresie nie- zmienne i trzeba je wziąć pod uwagę. Dlatego w każdym kraju szkoły gardnerowskie wyglądają inaczej, ponieważ to, co mówi Gardner o inte- ligencjach wielorakich, to jedynie pewna kon- cepcja, na bazie której dopiero można zbudować konkretny sposób pracy z dziećmi. Tego rodzaju szkoły w różnych krajach mają swoje warianty. Dla mnie to największa wartość – nie ma dwóch takich samych szkół, choć łączy je ta sama idea.

Projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” uzyskał wysokie notowania, został zaakceptowany. Był przeznaczony dla stu czterdziestu tysięcy dzieci z sześciu województw, zawierał rozplanowane szkolenia, warsztaty, materiały dydaktyczne, narzędzia do diagnozy. Przyniósł wysokie efekty, ale też dał mi do my- ślenia, ponieważ okazało się, że w dłuższej per- spektywie nie miał wpływu na system i edukację w skali ogólnopolskiej. Na bazie doświadczeń projektu stworzyliśmy z doktor Kopik autor-

ski program pracy z dziećmi w edukacji wczes- noszkolnej i przedszkolnej pod nazwą „Wieloin- teligentna edukacja dla dziecka”. Po kilku latach postanowiłam stworzyć koncepcję szkoły pod- stawowej, która opierałaby się na założeniach Gardniera. Wystartowałam w konkursie właśnie z takim pomysłem i zostałam dyrektorem.

Na czym polega specyfika metody Gardniera?

To właśnie nie jest metoda, co bywa częstym nieporozumieniem. Gardner to neuropsycholo- g, od lat siedemdziesiątych prowadzi badania nad inteligencją człowieka, pracuje na Harvar- dzie. Jego koncepcja – inteligencji wielorakich – w pewnym zakresie może być uznawana za alternatywną teorię psychologiczną. Niektórzy twierdzą, że to, co Gardner nazywa intelligen- cją, odnosi się raczej do zdolności i dlatego czę- sto nie uznaje się jego definicji inteligencji jako słusznej. Nie chcę wchodzić w zawiłości tego sporu, ponieważ dla mnie, jako nauczycielki, właściwie nie ma on większego znaczenia. Sam Gardner podkreśla natomiast, że tak naprawdę nie wie, jak wykorzystać tę teorię, jak przełożyć ją na praktykę pedagogiczną, ponieważ nie jest nauczycielem. Był pozytywnie zaskoczony, kie- dy pedagodzy, najpierw amerykańscy, a potem z całego świata, pytali go, jak wykorzystać tę teo- rię. Gardner odpowiadał, że pedagodzy mogą ją wykorzystywać zależnie od potrzeb, ale z zach- owaniem podstawowych, wypracowanych przez niego założeń.

Jak założenia Gardniera przekładają się na praktykę?

Gardner traktuje wszystkie inteligencje w spo- sób równoprawny. Dlatego człowieka powinni- śmy postrzegać całościowo, a nie przez pryzmat konkretnych inteligencji. W związku z tym nasza praca, jako nauczycieli, polega na rozpoznawaniu mocnych i słabych stron dziecka. Czy nazwiemy je „zdolnościami” czy „inteligencjami”, to wła- ściwie – w praktyce szkolnej – nie ma większego znaczenia. Dla mnie najważniejsze jest dziecko. Opieram się na tej teorii, ponieważ ona jest głą- boko humanistyczna. Nie pomija żadnej zdolno- ści, nie faworyzuje wybranej inteligencji.

Tradycyjna szkoła nie dostrzega podziału na inteligencje wielorakie. W obowiązującym mo- delu nauczania funkcjonują właściwie tylko in-

teligencja językowa oraz inteligencja matematyczno-logiczna, ponieważ można je zmierzyć, sprawdzić testami. A inteligencji jest znacznie więcej: społeczna, muzyczna, wizualno-przestrzenna, przyrodnicza, ruchowa. Wszystkie są równoprawne, na każdej z nich można opierać kształcenie i tym samym wykorzystywać mocne strony dziecka, pracując równocześnie nad usprawnianiem tych słabszych.

Dla nauczycieli to niełatwe zadanie, ponieważ trzeba nie tylko dostrzegać, ale też wykorzystywać rozmaite inteligencje dzieci, ich mocne i słabe strony. Podczas szkoleń, które organizuję dla nauczycieli, zauważam, że niektórzy mają bardzo bogaty warsztat, ale nie zawsze wiedzą, jak wykorzystać poszczególne metody nauczania, jak przypisać je do konkretnych rodzajów inteligencji. Bo jak, na przykład, stosować w nauce czytania i pisanja możliwości, jakie daje inteligencja ruchowa? Trzeba dużej kreatywności ze strony nauczyciela.

Niestety, pewne tendencje, które możemy zaobserwować we współczesnej szkole – na przykład silne zbiurokratyzowanie systemu – wcale nie pomagają w rozwijaniu kreatywności nauczycieli. Idzie się po linii najmniejszego oporu. Nie chcę oczywiście generalizować, ponieważ jest wielu świetnych nauczycieli, o których rzadko słyszymy w mediach. I nie zawsze opierają się oni na konkretnych teoriach, po prostu z pasją wykonują swój zawód.

Na czym polega wypracowana przez panią koncepcja nauczania?

To koncepcja, której podstawą jest postrzeganie człowieka w perspektywie jego wielu powiązanych ze sobą inteligencji czy jak wolą niektórzy – zdolności. To pierwszy z filarów, w sumie jest ich pięć.

Kolejny to diagnoza. Bez niej trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie dziecka w szkole, ponieważ niemożliwe jest dopasowanie edukacji do potrzeb każdego człowieka. Z diagnozy bezpośrednio wynika indywidualizacja, czyli przygotowywanie dla określonej grupy dzieci propozycji edukacyjnych, metod, które są przeznaczone właśnie dla nich.

Następnym filarem jest środowisko edukacyjne i mam tu na myśli na przykład środki dydak-

tyczne. Ważne jest w tym kontekście bazowanie na naturalnych materiałach i na tym, co mamy do dyspozycji w szkole i w jej otoczeniu. Drugą stroną tego zagadnienia jest tak zwane środowisko problemowo-zadaniowe, a zatem problemy, które stawiamy przed dziećmi. Czas aktywności dziecka w przeciętnej klasie jest minimalny, oczywiście w stosunku do znacznie aktywniejszego nauczyciela. Powinno być inaczej, ponieważ rolą nauczyciela jest obserwowanie, czuwanie i ewentualnie pomaganie dziecku w wykonywaniu zadań. Pomaganie nie może przy tym polegać na wskazywaniu dziecku, co i w jaki sposób powinno być zrobione. Raczej chodzi o takie nakierowanie ucznia, żeby sam mógł zdobyć określone doświadczenia i przez to wypracować konkretną wiedzę.

Ostatni element, ważny w tej koncepcji, to dialog z rodzicami i innymi osobami, które są odpowiedzialne za edukację. Dlatego jeszcze przed rozpoczęciem nauki zapraszam rodziców na spotkania do szkoły, oprowadzam ich po budynku, omawiam swoją koncepcję pracy z dziećmi. Na jedno takie spotkanie poświęcam przynajmniej godzinę, ponieważ chcę, żeby rodzic, zapisując dziecko do szkoły, miał świadomość, jak pracujemy z uczniami.

Jak rodzice reagują na tę koncepcję edukacji?

Często jest tak, że są zdziwieni, ponieważ – i tu możemy wrócić do początku naszej rozmowy – mają zupełnie inne doświadczenia szkolne. Wyda im się na przykład, że jak dziecko nie zrobi setek kart pracy, to jego wyniki nie będą dobre. Ostatnio jednak zauważyłam, że coraz większa grupa osób po prostu z zaufaniem oddaje dzieci w nasze ręce. Wszystkim staram się poświęcać jak najwięcej czasu, jeszcze przed pierwszym dniem w klasie. W momencie rozpoczęcia nauki dialog z rodzicami przenika się z diagnozą, ponieważ to rodzice znają najlepiej swoje dziecko i dlatego trzeba bazować na ich wiedzy i doświadczeniu. Na podstawie współpracy z rodzicami, oraz specjalnie przygotowanych arkuszy oceny inteligencji, jesteśmy w stanie opracować indywidualny sposób kształcenia dla każdego z naszych uczniów.

Dziękuję za rozmowę.

Uczenie się przez działanie

Pragmatyzm pedagogiczny Johna Deweya

Sylvia Gwardys-Szczęsna, Uniwersyteckie Centrum Edukacji Uniwersytetu
Szczecińskiego

Jedyną dyscypliną, która w nas zostaje, jedyną nauką, która przeszła w intuicję, jest ta, jaką dało nam samo życie.

John Dewey (*Szkola i społeczeństwo*)

Neopragmatysta Richard Rorty (1931–2007) wymienił we wstępie do dzieła *Filozofia a zwierciadło natury* (oryg. wyd. 1979) nazwiska trzech filozofów współczesnych, którzy – w jego przekonaniu – stworzyli podstawy nowoczesnego myślenia. Na pierwszym miejscu Rorty postawił Ludwiga Wittgensteina, którego obecność na takiej liście raczej nie dziwi. Drugim godnym uwagi myślicielem powinien być, według amerykańskiego filozofa, Martin Heidegger, postać kontrowersyjna, zarówno filozoficznie, jak i biograficznie. Natomiast trzecim, być może najciekawszym wyborem Rorty’ego, był John Dewey, filozof, pedagog, przedstawiciel pragmatyzmu.

Wprowadzenie

Pragmatyzm był pierwszym oryginalnym nurtem filozofii amerykańskiej, który ukształtował się na przełomie XIX i XX wieku, pod wpływem pozytywizmu – szczególnie w jego wersji ewolucjonistycznej – i filozofii niemieckiej (głównie Immanuela Kanta i Georga W. F. Hegla). Nurt ten narodził się w środowisku uczonych i filozofów, w *Metaphysical Club* (*Klubie Metafizycznym*), które gromadziło się na Uniwersytecie Harvarda w Cambridge wokół Chaunceya Wrighta (1830–1875), by w dyskusjach dążyć do uzgodnienia największych wówczas odkryć w dziedzinie biologii i psychologii z filozoficznymi koncepcjami rzeczywistości. W posiedzeniach klubu uczestniczyli między innymi dwaj najbardziej znani przedstawiciele nurtu: Charles S. Peirce i William James¹.

Natomiast John Dewey uważał, że filozofia powinna służyć konkretnym potrzebom i celom społecznym, dlatego zdecydował się na próbę wprowadzenia pragmatyzmu w zakres pedagogiki i polityki.

Nazwa pragmatyzm pochodzi od greckiego słowa *pragma* (czynność), czyli działanie – już ta decyzja terminologiczna mówi, o co przede wszystkim chodzi pragmatystom: o to, aby zasadę szeroko rozumianej użyteczności praktycznej uznać za naczelne kryterium oceny wszystkich ludzkich postaw i przekonań. W początkach swych pragmatyzm był przede wszystkim refleksją epistemologiczną – nad przebiegiem i wynikami ludzkiego poznania oraz kryteriami oceny naszych przekonań. Refleksja ta opierała się na określonych założeniach ontologicznych –

zwłaszcza antropologicznych – a w późniejszym okresie skłaniała pragmatystów do wypowiadania się w innych kwestiach filozoficznych, w tym także społecznych. Historycznym źródłem pragmatyzmu był jednak zamiar rozwiązywania pewnych szczegółowych (technicznych) kwestii teoriopoznawczych (tzw. kwestii asercji)².

John Dewey – życie i poglądy

Urodził się 20 października 1859 roku w Burlington, w stanie Vermont. Ojciec Deweya był miejscowym przedsiębiorcą, cała rodzina zaś aktywnie uczestniczyła w życiu społecznym i politycznym stanu. W wieku 15 lat rozpoczął studia na uniwersytecie w Vermont. Po uzyskaniu licencjatu przez kilka lat pracował jako nauczyciel w szkołach publicznych. W 1882 roku rozpoczął studia na John Hopkins University (jego profesorem był Charles S. Peirce). W 1855 roku przeniósł się na uniwersytet w Michigan, a w 1889 roku został tam dyrektorem tytularnym sekcji filozoficznej. W 1887 roku opublikował *Psychology* (*Psychologię*), w 1891 – *Outlines of a Critical Theory of Ethics* (*Zarys krytycznej teorii etyki*), a w 1894 – *The Study of Ethics* (*Studia z etyki*). W 1894 roku przyjął stanowisko dyrektora sekcji filozofii, psychologii i pedagogiki na uniwersytecie w Chicago³.

Poglądy Deweya obejmują idee oświecenia i naturalizmu. Z oświeceniem wiązało go zadanie wynikające z istoty samego rozumu: ustalenie porządku i stabilności w świecie natury i społeczności. Z naturalizmem łączyło go przekonanie, że między człowiekiem i naturą nie ma przeciwieństwa, lecz ciągłość, która musi być przyjęta jako podstawa działania⁴. Jako zwolennik empirycznego naturalizmu, Dewey uważał istoty ludzkie za integralną część natury. To właśnie w procesie ewolucji gatunek ludzki uzyskał zdolność do myślenia, czyli formę aktywnego związku między żyjącym organizmem a jego środowiskiem (pragmatyczna koncepcja człowieka)⁵.

Jego filozofia eksperymentalna zwana była instrumentalizmem. Dewey uważał, że filozo-

fia, podobnie jak nauka, powinna opierać się na metodzie eksperymentalnej. Pojęcia są według niego instrumentami, którymi posługujemy się przy rozwiązywaniu swoich problemów⁶. Pisał: „(...) instrumentalizm jest próbą zbudowania precyzyjnej, logicznej teorii pojęć, sądów i wnioskowań w ich rozmaitych formach, głównie przez pokazanie, jak myśl funkcjonuje w eksperymentalnym określaniu przyszłych konsekwencji”⁷.

W okresie chicagowskim Dewey założył Szkołę Eksperymentalną i w latach 1896–1904 był jej dyrektorem. Szkoła Deweya, do której

uczęszczały dzieci w wieku od 4 do 14 lat, miała umożliwiać zdobycie doświadczeń związanych ze współdziałaniem i udzielaniem sobie pomocy. Sposobem na uzyskanie tych rezultatów miała być metoda „uczenia się przez działanie”, obejmująca różne rodzaje aktywności: zabawę, budowanie, studiowanie natury oraz rozmaite formy

ekspresji. Ćwiczenia opracowywano tak, aby stymulować i rozwijać u uczniów umiejętność aktywnego rekonstruowania własnych doświadczeń. Zapewniając takie zajęcia, szkoła pełniła rolę miniaturowego modelu społeczeństwa. Indywidualne dążenia dzieci miały być przekształcane i ukierunkowywane na współdziałanie z innymi członkami szkolnej społeczności. Wierny zasadom głoszonej przez siebie filozofii eksperymentalizmu, Dewey uczynił ze szkoły „poligon doświadczalny”, służący do testowania teorii na temat edukacji. Te spośród koncepcji edukacyjnych, których skuteczność została potwierdzona w praktyce, mogły być następnie upowszechniane w szerszym gronie specjalistów i przedstawiane opinii publicznej⁸.

W 1904 roku Dewey wyjechał z Chicago i przeniósł się na wydział filozofii uniwersytetu w Columbii, gdzie uczył do 1927 roku. Wykładał w Japonii, Chinach i Meksyku, wygłaszał odczyty w Turcji i Związku Radzieckim. Zmarł 1 czerwca 1952 roku w Nowym Jorku przeżywszy prawie sto lat⁹.

Jako zwolennik empirycznego naturalizmu, Dewey uważał istoty ludzkie za integralną część natury. To właśnie w procesie ewolucji gatunek ludzki uzyskał zdolność do myślenia, czyli formę aktywnego związku między żyjącym organizmem a jego środowiskiem (pragmatyczna koncepcja człowieka).

Wpływ na pedagogikę

Dewey rozwinął daleko idące propozycje w zakresie reformy organizacji nauczania. W jego przekonaniu „wszelkie wychowanie jest procesem wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku”¹⁰. Prawdziwe wychowanie jest możliwe tylko dzięki pobudzaniu wrodzonych sił dziecka przez wymogi sytuacji, w której się znalazło. Proces wychowawczy posiada dwie strony, psychologiczną i socjologiczną, których nie można lekceważyć, gdyż są one ze sobą zespolone. Jednakże trzon stanowi strona psychologiczna, gdyż to właśnie instynkty i siły wrodzone dziecka dostarczają materiału i stanowią punkt wyjścia we wszelkim wychowaniu. Jeśli wychowanie nie będzie się opierało na samodzielnych czynno-

ściach wychowanka, to stanie się czysto zewnętrzną tresurą¹¹. Według Deweya niezmiennie istotnym zadaniem wychowania „jest przygotować do przyszłego życia, znaczy: dać mu panowanie nad sobą; znaczy: tak je wychować, aby w każdej chwili umiało w całej pełni korzystać ze swoich uzdolnień tak, by jego oko, ucho i ręka były stale gotowymi narzędziami wykonawczymi, aby jego inteligencja w lot ogarniała zmienne sytuacje, w których wypadnie mu działać, tak wreszcie, aby jego siły wykonawcze były przygotowane do działania oszczędnego i wydajnego”¹².

Szkola w rozumieniu Deweya jest przede wszystkim instytucją społeczną, zaś wychowanie procesem społecznym. W szkole – będącej pewną formą obecnego życia – zespolone są wszystkie czynniki życia społecznego, te najbardziej przydatne dla dziecka, pozwalające mu uczestniczyć w dziedzictwie poprzednich pokoleń oraz umożliwiające mu używanie własnych sił dla celów społecznych¹³. „Wychowanie, które nie dokonuje się przez pewne formy życia, formy, które same przez się są warte tego, aby je przeżyć, jest zawsze tylko ubogą namiastką prawdziwej rzeczywistości i prowadzi do skrępowania i stłumienia życia dziecka”¹⁴ – twierdził Dewey. Życie szkolne musi wyrastać stopniowo z życia domowego, a więc

dziecko powinno kontynuować w szkole czynności, z którymi zapoznało się wcześniej w domu. Stąd preferowane są w szkole zajęcia gotowania, szycia, robót ręcznych i prace warsztatowe. W taki sposób życie szkolne dziecka wchodzi w skład żywego doświadczenia dziecka¹⁵. Szkoła staje się naturalną formą czynnego życia społecznego, zamiast być miejscem, w którym tylko uczy się i pobiera lekcje. Warto dodać, iż tym czynni-

kiem zespalającym szkołę w naturalną jednostkę społeczną jest wspólna i produktywna praca¹⁶.

Role nauczyciela – który posiada bogatsze doświadczenie i dojrzałą mądrość – nie jest narzucanie dziecku wyobrażeń, znaczeń, lecz pomoc wychowankowi w poszukiwaniu właściwej odpowiedzi. Uczeń, zamiast być biernym przedmiotem procesu nauczania, powinien stać się jego aktywnym podmiotem.

procesu nauczania, powinien stać się jego aktywnym podmiotem. Proces nauczania-uczenia się następuje poprzez doświadczenie. Według Deweya prawdziwa myśl pojawia się w momencie, gdy jednostka napotka problem i rozwiązuje go zgodnie z metodą naukową. Zgodnie z reprezentowanym przez niego w zakresie teorii poznania instrumentalizmem, poznanie nie jest jedynie bierne, lecz stanowi już pewne działanie. Poznanie jest instrumentem skutecznego działania, służy do opanowania sytuacji i rozwiązywania problemów praktycznych¹⁸. Opracowana przez niego metoda rozwiązywania problemów nazywana „pełnym aktem myślenia” składa się z pięciu etapów: „1. Odczucie trudności, 2. Jej wykrycie i określenie, 3. Nasuwanie się możliwego rozwiązania, 4. Wyprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania, 5. Dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia, czyli do wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne”¹⁹.

Zdaniem Deweya na początku i na końcu procesu myślenia występuje obserwacja. Natomiast pomiędzy dwoma okresami obserwacji znajdujemy wszystko, co stanowi stronę umysłową całego aktu myślenia, czyli wnioskowanie

Role nauczyciela – który posiada bogatsze doświadczenie i dojrzałą mądrość – nie jest narzucanie dziecku wyobrażeń, znaczeń, lecz pomoc wychowankowi w poszukiwaniu właściwej odpowiedzi. Uczeń, zamiast być biernym przedmiotem procesu nauczania, powinien stać się jego aktywnym podmiotem.

i rozumowanie. Rozumowanie wymagane jest dla potwierdzenia pewnej obserwacji eksperymentalnej, eksperyment natomiast może być przeprowadzony jedynie na podstawie pewnego przypuszczenia, które zostało teoretycznie rozwinięte poprzez rozumowanie²⁰.

Dewey obszernie rozwinął swoją teorię wychowania dla demokracji. Demokracja to jednak nie tylko forma rządu, ale także istotna forma życia, wspólnota przekazywania doświadczenia²¹. Natomiast społeczeństwo demokratyczne według Deweya to „rozsiana na pewnej przestrzeni pewna liczba jednostek, które łączy wspólnota interesów, przejawiająca się tym, że każda jednostka odnosi swe działanie do działania innych, które z kolei nadają sens i ukierunkowuje jej własne”²². Tak więc społeczeństwo demokratyczne jest bardziej od innych zainteresowane planowym i zorganizowanym systemem wychowania²³.

Podsumowanie

Konkludując, John Dewey uważał, iż niezmiernie ważne w procesie kształcenia, realizowanego w duchu demokracji, jest uczenie się poprzez działanie i doświadczenie oraz indywidualizm pedagogiczny. „Wprowadzenie (w szkole – przyp. SGS) zajęć praktycznych, historii naturalnej, podstaw przyrodoznawstwa, rysunków, historii, odsunięcie na drugi plan elementu czysto symbolicznego i formalnego, zmiana w moralnej atmosferze szkoły, w stosunku wzajemnym uczniów i nauczycieli, zmiana dyscypliny szkolnej, wprowadzenie pierwiastków większej aktywności, wyrażania się i samodzielności – wszystko to nie są rzeczy przypadkowe, lecz konieczności, wynikające z szerszej ewolucji społecznej”²⁴. Podjęcie takich działań w reformowaniu szkolnictwa jest niezbędne, gdyż uczyni każdą szkołę zawiązkiem życia społecznego²⁵.

W moim przekonaniu, dokonując analizy różnych koncepcji pedagogicznych, warto czerpać z nich to, co może spowodować, iż proces nauczania-uczenia się będzie skuteczniejszy.

Przypisy

- ¹ T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku. Nurty. Tom 1: filozofia życia, pragmatyzm, filozofia ducha*, Kraków 2009, s. 199.
- ² A. Miś, *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 2003, s. 47–48.
- ³ T. Gadacz, op. cit., s. 296.
- ⁴ Ibidem, s. 329.
- ⁵ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika 1*, Warszawa 2003, s. 308.
- ⁶ G. L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk 2007, s. 83.
- ⁷ T. Gadacz, op. cit., s. 335.
- ⁸ G. L., Gutek, op. cit., s. 85–86.
- ⁹ C. Nosal, *John Dewey – początki interpretacji funkcjonalnej psychologii myślenia i psychodydaktyki*, w: J. Dewey, *Jak myślimy?*, przeł. Z. Bastgenówna, Warszawa 1988, s. 9.
- ¹⁰ J. Dewey, *Moje credo pedagogiczne*, przeł. J. Pieter, Warszawa 2005, s. 9.
- ¹¹ Ibidem, s. 9–12.
- ¹² Ibidem, s. 13.
- ¹³ J. Dewey, *Moje credo pedagogiczne*, op. cit., s. 15.
- ¹⁴ Ibidem, s. 15.
- ¹⁵ Ibidem, s. 16.
- ¹⁶ J. Dewey, *Szkoła i społeczeństwo*, przeł. R. Czaplińska-Muternilchowa, Warszawa 2005, s. 15.
- ¹⁷ Ibidem, s. 18.
- ¹⁸ P. Kunzmann, F. P. Burkard, F. Wiedmann, *Atlas filozofii*, Warszawa 2003, s. 173.
- ¹⁹ J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988, s. 102.
- ²⁰ Ibidem, s. 108.
- ²¹ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Doroszowa, Wrocław 1972, s. 121.
- ²² Ibidem, s. 121.
- ²³ Ibidem.
- ²⁴ J. Dewey, *Szkoła i społeczeństwo*, op. cit., s. 26.
- ²⁵ Ibidem, s. 26.

Bibliografia

- Dewey J.: *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Doroszowa, Wrocław 1972.
- Dewey J.: *Jak myślimy?*, przeł. Z. Bastgenówna, Warszawa 1988.
- Dewey J.: *Szkoła i społeczeństwo*, przeł. R. Czaplińska-Muternilchowa, Warszawa 2005.
- Dewey J.: *Moje credo pedagogiczne*, przeł. J. Pieter, Warszawa 2005.
- Gadacz T.: *Historia filozofii XX wieku. Nurty. Tom 1: filozofia życia, pragmatyzm, filozofia ducha*, Kraków 2009.
- Gutek G. L.: *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk 2007.
- Kunzmann P., Burkard F. P., Wiedmann F.: *Atlas filozofii*, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., Śliwerski B.: *Pedagogika 1*, Warszawa 2003.
- Miś A.: *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 2003.
- Nosal C.: *John Dewey – początki interpretacji funkcjonalnej psychologii myślenia i psychodydaktyki*, w: J. Dewey, *Jak myślimy?*, op. cit.

SGS

Nadać sens nauce

Koncepcja Celestyna Freineta w kształceniu zintegrowanym

Beata Oelszlaeger-Kosturek, doktor, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Współczesny człowiek napotyka na wiele barier i przeciwności, gdyż przyswojone przez niego w tradycyjnej szkole „gotowe kawałki” wiedzy nie pozwalają na jej elastyczne przetwarzanie i wykorzystanie. Jest to problem, któremu sprostać mogą głównie nauczyciele, dając podopiecznym wskazówki dotyczące sposobów uczenia się. Mimo wielu niedoskonałości, system edukacyjny daje nauczycielom możliwość wprowadzenia innowacyjnych rozwiązań. Realizowanie wytyczonych ogólnie celów, zadań, treści zawartych w podstawie programowej nie wyklucza pisania programów, tworzenia koncepcji pedagogicznych, wykorzystywania metod i teorii, zdaniem nauczyciela, najodpowiedniejszych w edukacji małego dziecka.

Od 1999 roku, wraz z wprowadzeniem do szkół podstawowych reformy oświatowej i z nową podstawą programową¹ i „kształceniem zintegrowanym” na pierwszym etapie edukacyjnym, nauczyciele zyskali możliwość tworzenia własnych koncepcji oraz programów, które po zatwierdzeniu do użytku szkolnego mogły być realizowane w praktyce edukacyjnej.

Jednak tylko nieliczni podejmowali ten trud. Prawdopodobnie byli to nauczyciele już wcześniej prowadzący klasy innowacyjne lub autorskie, którzy rozumieli, jak wielka szansa stoi przed nimi i dziećmi.

Koncepcja pedagogiczna Celestyna Freineta

Celestyn Freinet żył w latach 1896–1966. Przeciwności losu (wybuch I wojny światowej i odniesione ciężkie rany) zmieniły jego życiowe plany. Musiał przerwać studia pedagogiczne na rzecz pracy w wiejskiej szkółce Bar-sur-Loup na południu Francji.

Szybko zorientował się, że w codziennej pracy nauczyciela najważniejsze jest poznanie możliwości i potrzeb uczniów w naturalnej aktywności – w szkole i poza nią. Propagował tak zwaną metodę naturalną w procesie poznania i wychowania. Przykładem bardzo bogatej twórczości tego francuskiego nowatora są *Gawędy Mateusza* – zbiór opowiadań, w których zawarł swoje poszukiwania wyjaśnień w otaczającej przyrodzie. Obserwując życie ludzi, roślin i zwierząt, formułował wnioski i postulaty odnośnie procesu wychowania dzieci. Szczególnie interesujący jest tekst *Chleb i róża* – swoiste *credo* jego koncepcji pedagogicznej. Freinet pisze w nim między innymi tak: „Twoje dzieci mają w zasadzie chleb i dla ducha, i dla ciała, i dla umysłu, ale bardziej jeszcze niż chleb potrzebne im jest twoje życzliwe spojrzenie, uśmiech, głos, twoja myśl i obietnica. Chciałyby odczuć, że znalazły w tobie i klasie ten ton, który nadaje sens i cel ich życiu. Odczuwają potrzebę tworzenia rzeczy poży-

tecznych i pięknych, stanowiących ekspresję tego wszystkiego, co noszą w sobie w nadmiarze i szlachetności. (...) Roślina potrzebuje do życia słońca i błękitu nieba. Nie zepsute przez tresurę zwierzę nie może żyć bez świeżego powietrza i swobody. Dzieciom potrzebne są chleb i róża”².

Uznając poznanie dziecka za konieczność, stworzył narzędzie, które określił jako „profil życiowy” – będący realną linią rozwoju osobowości dziecka. Ponieważ chciał uniknąć testów, zaproponował (w roku 1953): „(...) oparcie się na skategoryzowanej obserwacji, dokonywanej w toku różnorodnych form aktywności dziecka, oraz na zgromadzeniu dokładnych wiadomości o jego właściwościach psychofizycznych i środowisku, w którym dziecko przyszło na świat, żyje i rozwija się. Jest to więc przewodnik – jak piszą we wprowadzeniu do polskiego wydania *Profilu życiowego* Aleksander Lewin i Halina Semenowicz – do wnikliwych obserwacji ucznia przez nauczyciela, obserwacji obejmujących całokształt życia dziecka”³. Obejmuje on szczegółowe kategorie w zakresie: podstawowych elementów poczucia własnej mocy; braków natury ogólnej; niedoborów zdrowia i siły; poważnych słabości konstytucjonalnych; niewydolności układu pokarmowego; niewydolności układu oddechowego; zaburzeń nerwowych, ruchowych i równowagi życiowej; niewydolności układu gruczołowy; zaburzeń seksualnych, braków w doświadczeniach i wiadomościach, braków intelektualnych, niedoborów w rodzinie, niedoborów uczuciowych, niedoborów społecznych, braków psychicznych, niedoborów religijnych⁴. Narzędzie to było pewną propozycją, roboczą wersją przemyśleń Freineta w kontekście gruntownego poznania dziecka. Za najważniejszy element w koncepcji francuskiego pedagoga można uznać znaczny udział naturalnych metod w zdobywaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności. Według Freineta technika pedagogiczna powinna obejmować wiele aspektów:

- „sprawy materialne szkoły, budownictwo szkolne, pomoce naukowe i ich przystosowanie do pracy pedagogicznej;
- kształtowanie rozwoju fizycznego, moralnego, intelektualnego i uczuciowego dzieci w obrębie środowiska społecznego;
- dostosowanie materiałów dydaktycznych i produkowanie nowych narzędzi odpowiadających potrzebom dziecka;

- kierowanie klasą i organizacja pedagogiczna pracy uczniów, którzy nieufnie rozwijają się;
- coraz lepsze przystosowanie działalności szkolnej do rzeczywistych warunków takiego wychowania, które bez przerwy wyzwała twórcze siły dziecka”⁵.

Jak pisała żona Celestyna Freineta, Eliza: „(...) technika pedagogiczna integruje różnorodne doświadczenia nauczyciela i dziecka z czynnikami środowiska społecznego i włącza szkołę w normalny proces rozwoju indywidualnego jednostki na tle ogólnoludzkiej kultury”⁶.

Freinet był wielkim nowatorem, pociągnął za sobą wielu nauczycieli, którzy podobnie jak on chcieli realizować idee nurtu nowego wychowania w codziennej praktyce pedagogicznej. Publikował wiele tekstów, w których omawiał każdą z zaproponowanych przez siebie technik pedagogicznych, zapraszając tym samym nauczycieli do ich stosowania i rozwijania zgodnie z własnymi pomysłami.

Techniki pedagogiczne Freineta w kształceniu zintegrowanym

Lista technik pedagogicznych, w których można wskazać na aktywne, kreatywne i integralne uczenie się w kształceniu zintegrowanym obejmuje:

- planowanie (wraz z tygodniowymi planami pracy klasy i indywidualnymi planami pracy uczniów oraz kartą planu),
- prowadzenie terminarza,
- dokonywanie samooceny (wraz z kartą samooceny),
- zdobywanie sprawności (wraz z kartą sprawności),
- stosowanie fiszek problemowych,
- pisanie swobodnych tekstów,
- przygotowywanie gazetek klasowych,
- stosowanie fiszek autokorektywnych,
- prowadzenie gazetki ściennej wychowawczej,
- prowadzenie korespondencji,
- prowadzenie książki życia klasy (kroniki), katalogu dokumentacji źródłowej, referatów, doświadczeń itd.

Planowanie to technika pedagogiczna, na której Freinet oparł dyscyplinę pracy w klasie. Raz w tygodniu, najlepiej w poniedziałek, nauczyciel przedstawia uczniom tygodniowy plan pracy klasy. Plan ten uwzględnia tematykę kompleksową, wynikającą z wielu źródeł (np. z tekstów

swobodnych, z terminarza, gdzie dzieci zapisują swoje propozycje). Mając do dyspozycji kartę indywidualnego planu pracy tygodniowej i uwzględniając zadania wynikające z programu nauczania (przygotowane w planie pracy klasy przez nauczyciela), każdy uczeń uzupełnia odpowiednie rubryki. Wpisuje wybrane przez siebie zadania do samodzielnej realizacji w różnych obszarach – dyscyplinach nauki. W klasach freinetowskich karty planu są przechowywane przez dzieci w osobistych segregatorach lub teczkach, ale mogą też być zawieszane na tablicy ściennej. W ten sposób łatwiej jest dzieciom na bieżąco kontrolować postępy w realizacji zaplanowanych zadań. Zadania edukacyjne są zatem inne niż w szkole tradycyjnej. Uczniowie są ich twórcami lub współtwórcami. Ich uczenie się przybiera charakter podmiotowy właśnie z tej przyczyny, że projektują np. metodę działania („czytanie”, „pisanie”), jego warunki („samodzielnie”, „razem z innymi”, „w szkole”, „w domu”). Zarówno plan pracy klasy (przygotowywany co tydzień przez nauczyciela), jak i indywidualne plany pracy uczniów organizują, porządkują i regulują przebieg procesu kształcenia. Możemy więc stwierdzić, że karta planu jako środek (narzędzie) planowania jest jednocześnie środkiem samokontroli i samooceny uczniów.

Chodzi tutaj zarówno o samokontrolę bieżącą (kiedy to dzieci sprawdzają co dzień w kartach planu, ile zadań już udało się im zrealizować lub co jeszcze pozostało do wykonania), jak i o samokontrolę końcową (której dzieci dokonują na koniec tygodnia). Wtedy, nawiązując do tygodniowego planu pracy indywidualnej, oceniają uzyskane rezultaty (stopień realizacji celów) w karcie samooceny. Ocena w tej formie podlega jeszcze akceptacji ze strony nauczyciela, który ma też możliwość wpływu na jej zmianę. Opierając się na wiedzy o poziomie osiągnięć uczniów, nauczyciel nadaje kształt kolejnemu cyklowi tygodniowych zajęć. Wyniki samokontroli i samooceny uczniów stanowią bardzo ważne źródło informacji nie tylko dla nauczyciela, ale

i rodziców. Karta samooceny jest przedkładana do wglądu rodzicom, którzy tak jak nauczyciel, raz w tygodniu, swoim podpisem potwierdzają zaznajomienie się z nią.

Jedną z istotniejszych cech koncepcji Freineta jest samokształcenie i powiązane z nim samodzielne, z własnej woli podejmowane uczenie się. W klasach freinetowskich rozwijaniu tej umiejętności służy zdobywanie dwóch rodzajów sprawności: obowiązkowych i dowolnych. Sprawności obowiązkowe są zaplanowane do realizacji w ciągu całego roku przez całą klasę – wszyscy uczniowie muszą je zdobywać przynajmniej raz

w miesiącu (np. lektor, mówca, matematyk, przyrodnik). Dzieci raz w tygodniu prezentują przed całą klasą osiągnięte rezultaty. Pozostali uczniowie (bez sugestii nauczyciela) przyznają każdemu z prezentujących odpowiednią liczbę punktów, którą ci wpisują do karty sprawności. Uczniowie mogą również zdobywać indywidualnie

wybrane sprawności. W tym wypadku sami określają ich nazwy i kryteria, co związane jest z poszukiwaniem informacji w interesujących ich dziedzinach. Najczęściej wybieranymi są: sprawność aktora, plastyka, sportowca, historyka itp. W kształceniu zintegrowanym dzieci zdobywają sprawności głównie poza zajęciami w szkole, możemy więc przyjąć, że w ten sposób uczą się samokształcenia. Gdy nauczyciel wykorzystuje tę metodę pracy w toku zajęć edukacyjnych skierowanych do całej klasy, wówczas przyjmuje ona inny wymiar – uczenia się aktywnego, podmiotowego pod jego kierunkiem.

Sprawności (obok planów) umożliwiają każdemu dziecku rozwijać się w indywidualnym tempie. Zdarza się, że niektórzy szczególnie uzdolnieni, szybko pracujący uczniowie realizują więcej zadań z danej dziedziny, a inni, pracujący wolniej, wykonują tylko jedno. Zawsze jednak są nagradzani punktami przez pozostałych uczniów, a więc odnoszą sukces i chętnie podejmują się następnych zadań.

Podobną funkcję spełniają fiszki problemowe (poszukujące), których wykonanie jest związane

**Za najważniejsze elementy
w koncepcji francuskiego
pedagoga można uznać znaczny
udział naturalnych metod
w zdobywaniu przez uczniów
wiedzy i umiejętności oraz
samokształcenie i powiązane
z nim samodzielne, z własnej woli
podejmowane uczenie się.**

z rozwiązywaniem kolejnych zadań. Do każdego zadania powinny być podane źródła informacji.

Inną, bardzo lubianą przez dzieci techniką pedagogiczną są swobodne teksty. W szkole Freineta dzieci pisały swobodne teksty na początku danego tygodnia, stanowiąc cenne źródło inspiracji dla nauczyciela w odniesieniu do zadań edukacyjnych, jakie były zaplanowane na nadchodzący tydzień pracy. Swobodne teksty występują też jako kryterium do zdobycia sprawności pisarza. Ich funkcje są więc różnorodne, ale – co najważniejsze – pisane są przez dzieci z wielką chęcią i przyjemnością. Poprzez ekspresję piśmienną dzieci wyrażają swoje uczucia, ucząc się zarazem na przykład poprawnej pisowni. Teksty te, pisane w różnej formie i na różne tematy, są prezentowane na forum klasy. Spośród wielu, tylko jeden zostaje wybrany przez uczniów (nie przez nauczyciela, jak to bywa w szkole tradycyjnej) jako najlepszy i zapisany na tablicy (za zgodą autora) w oryginalnej formie. Następnie jest przez wszystkich poprawiany, a potem przepisywany. Otrzymane w ten sposób teksty są zamieszczane w gazetce klasowej, przesyłane do korespondentów, zamieszczane w albumach z tekstami uczniów, przechowywane w indywidualnych segregatorach lub teczkach uczniów wraz z innymi pracami. Uczniowie, wybierając najlepszą pracę w klasie, uczą się dokonywać kontroli i oceny. Nauczyciel jedynie czuwa tu nad pewnym porządkiem.

Bardzo interesującą techniką pedagogiczną, z punktu widzenia wdrażania uczniów do samokształcenia, są fiszki autokorektywne. Są to dwa zestawy odpowiednio sklasyfikowanych i oznaczonych kartoników (formatu 13,5 x 21 cm) z zadaniami. Fiszki są umieszczone w dwóch kartonach (pudełkach) z napisami: „Zadanie” i „Wykonanie”. Uczniowie wpisują odpowiednie numery fiszek w karcie planu indywidualnego i wykonują zadania w czasie przeznaczonym na pracę indywidualną. Kontrolują otrzymane wyniki z wynikami ukazanymi na fiszkach z zestawu „Wykonanie”. Po stwierdzeniu, że dobrze wykonali zadania, mogą uznać, że zrealizowali pewien zakres swojego planu pracy. W ten sposób dokonują samokontroli i samooceny własnych zadań edukacyjnych, będących ważnymi umiejętnościami wchodzącymi w zakres uczenia się.

Techniki pedagogiczne Freineta a obszary integracji

W literaturze przedmiotu kształcenie zintegrowane bywa definiowane na wiele różnych sposobów, na przykład jako:

- „powiązanie różnorodnych elementów treści kształcenia w całości o charakterze sytuacyjno-obrazowym”⁷,
- nauczanie całościowe: „(...) taka organizacja procesów edukacyjnych, która polega na stwarzaniu dziecku warunków do wszechstronnej działalności podporządkowanej określonym zadaniom integrującym, tj. scalającym w sobie różne treści skupione we wspólnym bloku (cyklu) np. matematycznym. Integracja polega tu na łączeniu, tj. syntezie celów, treści i form realizacyjnych, różnych dziedzin i dyscyplin oraz form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach całościowych, czyli globalnych jednostek tematycznych”⁸,
- „sposób ukazywania związków między przedmiotami kształcenia i ukazywania wiedzy o świecie jako spójnej całości, łączenie rozmaitych form aktywności poznawczej dzieci, a także sposoby wyrażania idei i kształtowania wartości i postaw społecznych uczniów”⁹.

W licznych analizach istoty kształcenia zintegrowanego proces uczenia się także przyjmuje różne znaczenie. Najczęściej widać jego związek z nabywaniem przez uczniów swobodnego zbioru informacji, nadbudowujących u nich wiedzę o scalonym obrazie świata¹⁰. Można jednak wśród nich wskazać i takie koncepcje, zgodnie z którymi uczniowie aktywnie uczestniczą w kształtowaniu procesu edukacji – uczą się nie tylko tego, „że”, ale i „jak”¹¹.

Szczególnie wartościowe są wszystkie te koncepcje edukacyjne, które traktują uczenie się jako aktywność prowadzącą do nowej jakości, nowej wiedzy podmiotu. Wojciech Kojs nazywa ją wiedzą osobotwórczą¹², czyli taką, która daje podmiotowi możliwości podjęcia kolejnych ważnych decyzji o swoim działaniu. Bronisława Dymara nazywa tę wiedzę – autokreacyjną.

Dla ukazania wartości technik pedagogicznych na I etapie edukacyjnym, chciałabym zaproponować właśnie te obszary integracji, które wyznaczyła Bronisława Dymara. Są to:

- integracja tematyczno-problemowa (poznanie treści, tworzenie struktur wiedzy);

- integracja czynnościowo-strukturalna (rodzaj działań i typy zajęć służących kształtowaniu umiejętności);
- integracja czasoprzestrzenno-interpersonalna (rodzaje i typy kontaktów służące wychowaniu do bycia ze światem, innymi i... sobą);
- integracja autorkreacyjna – metaintegracja (integracja i dezintegracja pozytywna, służąca egzystencji według wartości)¹³.

Podsumujmy zatem, które z tych obszarów integracyjnych mogą być realizowane z wykorzystaniem technik pedagogicznych Celestyna Freineta.

Obszar integracji tematyczno-problemowej jest realizowany poprzez tematykę wyznaczaną przez nauczyciela i uczniów, wynikającą albo z ich wcześniej zaplanowanych katalogów tematycznych do kolejnej realizacji, albo życzeń z gazetki ściennej wychowawczej, lub z wpisów do terminarza i wreszcie – z tematyki swobodnych tekstów. Uczniowie planują indywidualne zadania na swoich kartach tygodniowej pracy w klasie w kontekście planu (programu) zajęć wyznaczonego przez nauczyciela (w zakresie różnych rodzajów edukacji – polonistycznej, muzycznej, plastycznej, przyrodniczej, matematycznej, komputerowej, technicznej). Planują do realizacji określone sprawności, które – jeśli zgodnie z umową w klasie muszą dotyczyć aktualnie opracowywanej tematyki – uzupełniają realizowane treści. I tak, na przykład, w zakresie sprawności lektora, uczą się pięknie czytać określone teksty z podręcznika lub inne; w zakresie sprawności pisarza – piszą swobodne teksty, w tym dotyczące omawianej tematyki, w zakresie sprawności matematyka – układają zadania z treścią odnoszące się do danej tematyki itp. Dzięki tak zakrojonej realizacji problematyki zajęć i treści kształcenia tworzą się coraz nowsze struktury wiedzy. Dzieci poznają problem z wielu punktów widzenia. Wielość podejść (indywidualizm) wyznacza w tym przypadku jednorodny kierunek – cel działań uczniów i nauczyciela. Jednocześnie realizowana jest integracja czasoprzestrzenno-interpersonalna, dzięki której między wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego wytwarza się szczególna więź. Pojawia się specyficzna atmosfera pracy: na różnych poziomach (indywidualnie, zespołowo i razem z klasą); w różnych przestrzeniach (w klasie przy stolikach, w części przeznaczonej do pracy indy-

widualnej, w kąciakach zainteresowań, w domu itp.); w różnym czasie.

Obszar integracji czynnościowo-strukturalnej jest realizowany poprzez systematycznie występujące w tygodniowym rozkładzie zajęć klasy określonych czynności i działań. W kontekście nabywania przez uczniów nowej wiedzy o własnym uczeniu się, powtarzającymi się czynnościami oraz działaniami są planowanie, a także dokonywanie samokontroli i samooceny. Poprzez wielokrotne powtarzanie określonych czynności, dzieci uczą się je wykonywać, zdobywają więc wiedzę typu „że...” – w tym przypadku o cechach planowania, kontroli i oceny, a także wiedzę operatywną (typu „jak...”) – jak planować, jak kontrolować (dokonywać samokontroli) i jak oceniać (dokonywać samooceny). Są to czynności, które wchodzą w zakres umiejętności uczenia się¹⁴.

Integracja autokreacyjna to taka, której uczniowie nabywają na przykład na skutek podejmowania samokontroli bieżącej i końcowej oraz samooceny bieżącej i końcowej. Samokontrola i samoocena bieżąca są związane z kontrolowaniem stopnia realizacji indywidualnych zadań wyznaczonych w planach. Samokontrola i samoocena końcowa dostarcza uczniom najbardziej wartościowej wiedzy – wiedzy o sobie samym „na wyjściu” – po zakończeniu zadań. Dzieci mogą określić, co robią dobrze, a co źle; jakimi są uczniami, kolegami; jak oceniają swoje postępy¹⁵.

Wskazane rozwiązania odnośnie realizacji kształcenia zintegrowanego w klasach I–III w kontekście wskazanych czterech obszarów integracji pozostają tylko propozycjami. Jest wiele koncepcji edukacyjnych, dzięki którym można osiągnąć w pracy z uczniami podobne efekty. Jednak warto powracać do starych, wartościowych pomysłów, warto ponownie przestudiować dzieła Celestyna Freineta i zastosować jego techniki pedagogiczne w pracy z dziećmi we współczesnej szkole.

Podsumowanie

Obecnie jestem nauczycielem akademickim, ale na możliwość realizacji koncepcji Freineta w klasach I–III spoglądam przez pryzmat własnych doświadczeń pedagogicznych. W latach 90., jeszcze jako nauczycielka, podjęłam się pracy w oparciu o innowacyjny program zainspirowa-

ny koncepcją tego francuskiego pedagoga. Była to dla mnie wspaniała przygoda, która umożliwiła mi wgląd w nie tylko w praktykę, ale i teorię pedagogiczną. Moich uczniów, wtedy – w 1997 roku będących w klasie ósmej, poprosiłam o wyrażenie opinii na temat wartości technik pedagogicznych, którymi pracowaliśmy w klasach I–IV. Ich ocena była dla mnie ważna, ponieważ dzieci te, realizując się w indywidualnie zaplanowanych zadaniach (najczęściej w zakresie sprawności obowiązkowych i dowolnych), rozwijały swoje umiejętności i zdolności w bardzo szybkim tempie. W klasie tej mogłam stwierdzić już wtedy, po czterech latach od ukończenia przez tych uczniów klas początkowych, ale i teraz, spoglądając z dłuższego dystansu czasowego – że sprawdziły się wszystkie techniki pedagogiczne. Dzieci bardzo chętnie podchwytywały każdy pomysł, a idea Freineta wspaniale rozwijała się mimo obowiązującego jeszcze wtedy systemu klasowo-lekcyjnego.

Na moje pytanie o wartość technik pedagogicznych odpowiadali między innymi w ten sposób: „Nauczyłam się samodzielnej pracy, systematycznej nauki oraz pomagać innym, samokrytyki”; „Nauczyłam się wyrażać swoje zdanie”; „Przystosowały mnie do radzenia sobie w trudnych sytuacjach”; „Nauczyłam się korzystać z różnych zbiorów wiedzy, umiem wykorzystywać to w szkole i na lekcjach; dzięki temu jestem aktywna”; „Nauczyły mnie innych sposobów pogłębiania swej wiedzy i wykorzystywania jej w praktyce”; „Nauczyłam się bardzo dużo rzeczy związanych ze szkołą, pracą w grupach, koleżeństwem”; „Teraz nie wstydę się rozmawiać w towarzystwie, w różnych sytuacjach i na każdy temat”; „Pomagały mi zdobywać wiedzę”; „Uczą nas współpracy, a ona jest potrzebna”.

Sądzę, że cytowane powyżej wypowiedzi uczniów stanowią trafną konkluzję niniejszego opracowania.

Przypisy

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolennych szkół podstawowych i gimnazjów. Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129.

² C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, przeł. H. Semenowicz, Otwock–Warszawa 1993, s. 94–95.

³ A. Lewin, H. Semenowicz, *Wstęp do tekstu: Profil życiowy*, w: C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac. A. Lewin i H. Semenowicz. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 141.

⁴ C. Freinet, *Profil życiowy*, w: idem, *O szkołę ludową*, dz. cyt., s. 144–148.

⁵ E. Freinet, *Droga życiowa Celestyna Freineta*, w: *Wprowadzenie do: C. Freinet. O szkołę ludową*, dz. cyt., s. XVII.

⁶ Ibidem.

⁷ F. Bereźnicki, *Nauczanie zintegrowane w świetle badań*, w: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 1999, s. 281.

⁸ K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1998, s. 246.

⁹ G. Koć-Seniuch, *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*, w: B. Dymara (red.) *Dziecko w świecie współdziałania. Cz. 2.*, Kraków 2001, s. 149–150.

¹⁰ Por. m.in.: M. Jakowicka, *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*, w: M. Jakowicka (red.), *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego. Materiały z krajowej konferencji 9–11 maja 1985 r.*, Zielona Góra 1987; K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1998; F. Bereźnicki, *Nauczanie zintegrowane w świetle badań*, w: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 1999; A. Gajdzica, *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice 2006; G. Koć-Seniuch, *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*, w: G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, Białystok 2000; E. Rostańska, *Integracja treściowa i kompetencyjna w edukacji wczesnoszkolnej*, w: H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków 2006; R. Więckowski, *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków 2006; E. Jaroni, *Dylematy integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2008.

¹¹ Por. np.: B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*, Kraków 2009; E. Filipiak, H. Smolińska-Rębas, *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwajające aktywność własną dziecka*, Bydgoszcz 2000; W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Kraków 1993.

¹² W. Kojs, *Efektywność badań pedagogicznych*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 385.

¹³ B. Dymara, *Przestrzenie-obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się-nauczania kompleksowego*, w: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania. Cz. II*, Kraków 2001, s. 122–123.

¹⁴ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006, Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

¹⁵ B. Dymara, *Przestrzenie-obszary integracji*, dz. cyt., s. 123.

Nawyki umysłu

Rozwijanie potencjału uczenia się w teorii Guya Claxtona. Część I

Lidia Wollman, doktor, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszyńskim Uniwersytecie Śląskiego w Katowicach

Szkola jest obecnie miejscem nieustannej reformy i poszukiwania nowych rozwiązań w celu poprawy procesu edukacyjnego. Nie jest to przypadek, ponieważ – jak stwierdza wielu edukatorów, polityków czy przedsiębiorców – nie przygotowuje ona dość dobrze do wymagań współczesnego rynku pracy i życia w świecie nieustających zmian. Okazuje się, że testy mierzące umiejętności uczniów nie są dobrym predyktorem tego, jak radzą sobie w życiu, mierzą bowiem umiejętności typowo szkolne, natomiast nie sprawdzają tzw. umiejętności miękkich, które okazują się bardziej potrzebne niż książkowa wiedza.

Do takich umiejętności zalicza się między innymi kompetencje społeczne, będące podstawą budowania kapitału społecznego kraju, niezbędnego do dalszego rozwoju gospodarczego. Znaczenie zagadnienia doceniły amerykańskie organizacje: Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI Wieku i Narodowa Rada ds. Studiów Społecznych. Przygotowały one mapę kompetencji społecznych na miarę wyzwań XXI wieku, zaprezentowaną w połowie 2008 roku w Waszyngtonie. Opracowanie to uwzględnia również uwagi i oczekiwania amerykańskich pracodawców względem uczniów¹.

Wspomniana mapa zawiera katalog umiejętności społecznych, które zostały uznane za niezbędne do pełnego funkcjonowania w społeczeństwach XXI wieku. Ujęto w niej następujące obszary kompetencji:

- kreatywność i innowacyjność,
- krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów,
- komunikowanie,
- kolaboracja – współpraca w ramach grupy/społeczności,

- alfabetyzm informacyjny (umiejętność wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją),
- alfabetyzm medialny (umiejętność korzystania z cyfrowych mediów),
- sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (czyli ICT),
- elastyczność i adaptacyjność (umiejętność dostosowywania się do zmieniających się warunków),
- inicjatywa i samodecydowanie o życiu,
- umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku,
- produktywność,
- umiejętności liderские i odpowiedzialność².

Na polskim rynku pracy również dostrzeżono wymienione cechy, gdyż bardziej docenia się dziś osoby z wysokim poziomem umiejętności społecznych niż te z doskonałym dyplomem. Potwierdza to opinia prezesa PZU Andrzeja Klesyka, opublikowana na łamach „Gazety Wyborczej”, opisująca osobę, jaką chętnie zatrudniłby w swojej firmie: „jest zdolna do myślenia holistycznego i nieschematycznego, umie

się uczyć i selekcjonować wiedzę, potrafi pracować w zespole lub w sieci, wie, jak zaplanować i wykonać na czas swoją pracę. Ma zdolność rozumienia innych i współczucia im, jest uczciwa i odważna, zdolna do stawiania sobie ambitnych celów i osiągania ich bez naruszania godności innych osób”³.

Ponadto, jak pokazują badania Gena Smitha⁴, posiadanie odpowiedniego zestawu cech charakteru lepiej prognozuje osiągnięcia akademickie uczniów niż ich poziom IQ. Do tych cech zalicza się: odpowiedzialność, sumienność, skłonność do pedanterii, odporność na rozkojarzenie, determinację i wytrwałość. Zatem lepiej w szkole rozwijać charakter uczniów, niż przygotowywać ich do wypełniania testów.

Krytyka testomanii wybrzmiewa dziś bardzo głośno i wielu edukatorów na całym świecie negatywnie ocenia nawet badania uczniów słynnymi testami PISA, których wyniki na niewiele się przydają absolwentom, próbującym znaleźć miejsce na rynku pracy czy w życiu. Tu bardziej się liczą umiejętności społeczne, odpowiednie cechy charakteru, a także gotowość, chęć oraz zdolność do uczenia się przez całe życie.

Czy szkoła przygotowuje uczniów do uczenia się? Czy zaznajamia ich z technikami uczenia się, kształtuje dyspozycje do niego? Jak pokazują ewaluacje zewnętrzne, ten element pracy szkoły oceniany jest często najniżej. Wynika to z naszej tradycji edukacji, w której najważniejsza zawsze była wiedza. Temu też służy podstawa programowa, wskazująca treści konieczne do opracowania z uczniami. W kształceniu, poza wiedzą, akcentowaliśmy umiejętności, a na końcu – postawy i nawyki. Jednak z powodu testów, które przeprowadzamy na coraz niższych poziomach, nauczyciele skupiają się w swej pracy głównie na przekazie wiedzy, nierzadko marginalizując kształtowanie umiejętności jej zdobywania. W krajach zachodnich są jednak inne tendencje. Akcent położony jest na kształtowanie nawyków umysłu czy dyspozycji uczenia się, a treści stają się środkiem do tego celu.

O nawykach umysłu, nazywanych ostatnio dyspozycjami, piszą na przykład Artur Costa i Bena Kallik⁵. Pomagają nam one zachować się inteligentnie wobec pytań, na które odpowiedzi nie są bezpośrednio znane, dotyczące zwłaszcza takich problemów, jak: dychotomie, dylematy, zagadki, niepewności. To oznacza skupienie się na wydajności, efektywności działania w trudnych warunkach, wymagających strategicznego rozumowania, przenikliwości, wytrwałości, kreatywności i sprawności rzemiosła. Nawyki umysłu

zdefiniowane przez Costę i Kallika obejmują: wytrwałość, komunikowanie się w sposób jasny i precyzyjny, zarządzanie impulsywnością, gromadzenie danych za pomocą wszystkich zmysłów, słuchanie innych ze zrozumieniem i empatią, twórczość, wyobraźnię i innowacyjność, myślenie elastyczne, odpowiadanie z zachwytem i podziwem, metapoznanie, podejmowanie odpowiedzialnego ryzyka, dążenie do większej dokładności i precyzji, poczucie humoru, kwestionowanie i sytuowanie problemu, myślenie współzależne, zastosowanie dotychczasowej wiedzy do nowych sytuacji, bycie otwartym wobec kształcenia ustawicznego⁶. Są to umiejętności niezbędne do funkcjonowania w świecie gwałtownych zmian, gdyż pomagają się do niego dostosować i skutecznie w nim działać. Dobrze więc by było, aby stanowiły właśnie „nawykowe” działanie umysłu, a te kształtować możemy już od najmłodszych lat. Nauczyciel powinien być dla ucznia trenerem jego własnego uczenia się. Pomagać rozpoznawać mu własny potencjał uczenia się oraz wdrażać indywidualne techniki uczenia się. Szkoła powinna być miejscem rozwijania myślenia uczniów, gdyż uczenie się jest konsekwencją myślenia⁷. Jednak wciąż w naszych szkołach „istnieje rozdział pomiędzy sposobami myślenia wymaganymi w życiu dorosłym, a tym, czego uczą szkolne programy, z założenia mające rozwijać myślenie. Problemy stawiane przed uczniami w trakcie nauki odbiegają znacznie od problemów związanych z myśleniem w świecie rzeczywistym. Przygotowujemy uczniów do rozwiązywania zadań pod wieloma względami odmiennych od tych, z którymi zmierzą się w życiu dorosłym”⁸, zamiast stawiać im zadania bliskie ich zainteresowaniom i doświadczeniom, z jakimi stykają się także poza szkołą. Rozwijanie myślenia uczniów wymaga ich własnej aktywności wyzwalanej ciekawością poznawczą i motywacją wewnętrzną.

Mimo wielu reform, uczenie szkolne wciąż opiera się na treściach do przekazania, uwzględnionych w podstawach programowych i podręcznikach. Natomiast dzisiaj, kiedy uczeń zdobywa średnio 70–80 procent wiedzy poza szkołą, ważniejsze wydaje się wyposażenie w narzędzia poznawania świata i uczenie go, jak powinien się uczyć. Ostatnio popularyzowane jest w Polsce ocenianie kształtujące⁹, które akcentuje najważniejszą umiejętność, jaką jest uczenie się, wprowadza większą odpowiedzialność ucznia za proces uczenia się, pozwala mu bardziej motywować się do nauki, uczy współpracy w grupie i korzystania z pomocy oraz doświadczeń innych,

a także umożliwia dokonywanie samooceny całego procesu uczenia się, nie tylko ilości zdobytej wiedzy.

Prowadzi się wiele debat o tym, jak poprawić działanie szkoły w zakresie uczenia się. Niektórzy uważają, że powinna ona się skupiać na tym, by uczniowie uczyli się więcej, co przekłada się na zmiany w treściach kształcenia oraz nieustanne ich wzbogacanie wraz z przyrostem wiedzy w danej dziedzinie. Inni znowu sądzą, że szkoła powinna pomóc uczniom, by uczyli się lepiej, co przekłada się na dyskusje o inteligencjach wielorakich, stylach uczenia się i dbaniu o zaspokojenie uczniowskich potrzeb wszelkiego rodzaju. Ale są też propozycje, które skupiają się na tym, jak szkoła mogłaby pomóc uczniom w stawianiu się lepszymi uczniami, nie tylko w klasie, ale też w realnym życiu, co oznacza starania w rozwoju ich umiejętności uczenia się oraz postaw wobec uczenia się niezależnie od warunków, w jakich przyjdzie im je wykorzystywać¹⁰. Takie podejście pozwala uczniom nie tylko więcej i lepiej uczyć się, ale przede wszystkim stawiać się osobami rozumiejącymi zarówno czym jest proces uczenia się, jak i siebie jako uczniów, wiedzącymi, co sprzyja, a co hamuje ich uczenie się i potrafiącymi to wykorzystywać dla swego dobra.

Ten sposób myślenia o edukacji, w znacznie szerszym zakresie niż powszechnie przyjęty, zaproponowany został przez Guya Claxtona z Uniwersytetu w Winchester, który opracował spójną koncepcję Rozwijania Potencjału Uczenia się (*Building Learning Power*) wprowadzaną z powodzeniem od kilkunastu lat w całej Wielkiej Brytanii, Australii, Nowej Zelandii, Chinach, Singapurze, Brazylii, USA, Szwecji, Niemczech, Hiszpanii, Irlandii, Chile, Argentynie, a od dwóch lat także w Polsce. Szkoły przyjmujące tę koncepcję jako podstawę swojej pracy, bardzo szybko podnoszą swą efektywność rozumianą nie tylko jako wzrost wyników uczniów, ale także jako zmianę kultury całej szkoły w organizację osób uczących się.

Współczesne badania pokazują, że jakość uczenia się i uzyskiwane efekty uczenia się nie zawsze zależą od poziomu zdolności czy inteligencji, które wydają nam się być w jakiś sposób zdeterminowane. Zdaniem wielu psychologów inteligencję można rozwijać także w trakcie nauki szkolnej¹¹. Nie ma zatem uczniów zdolnych i słabych, są uczniowie, którzy potrzebują różnych dróg i sposobów uczenia się. Inteligencję i poziom zdolności można rozwijać przez całe życie, poprzez odpowiednie ćwiczenia oraz wytrwałą pracę. Każdy uczeń jest niepowtarzalną indywidualnością, nie można więc stosować tych samych

metod i treści kształcenia dla wszystkich. Każdy ma w różnym stopniu rozwinięte dyspozycje uczenia się, a także różny potencjał swoich zdolności.

Claxton sugeruje, że istnieją cztery główne dyspozycje uczenia się: determinacja – czyli motywacja do uczenia się i wytrwania w tym stanie mimo trudności; przedsiębiorczość – dyspozycja do zastosowania różnorodnych strategii uczenia się; refleksyjność – dyspozycja do myślenia o procesie uczenia się i o sobie jako rozwijającym się uczniu; odwzajemnianie – dyspozycja do uczenia się z innymi i od innych. Dyspozycje te istnieją w nas wszystkich, a ich poziom nie jest ustalony w momencie urodzenia lub gdy opuszczamy szkołę. Mogą one być ciągle rozwijane przez każdego bez względu na zdolności, pochodzenie społeczne czy wiek. Tak samo jak możemy rozwijać nasze mięśnie fizyczne poprzez różne ćwiczenia, tak samo możemy ćwiczyć nasze mięśnie uczenia się, by rozwijać ich siłę i wytrzymałość. Każda z tych czterech dyspozycji jest złożona z pewnych zachowań w uczeniu się (*learning behaviours*), które nazywamy zdolnościami (*capacities*). Ponieważ zdolności uczenia się mają specyficzną naturę, mogą być indywidualnie trenowane, pielęgnowane i ćwiczone. Z drugiej strony, jeśli te mięśnie uczenia się nie są ćwiczone z powodu braku możliwości czy zachęcania, mogą być bardzo łatwo zaprzepaszczone i pozostać niewykorzystane¹².

Część II artykułu w kolejnym numerze „Refleksji” – red.

Przypisy

- ¹ www.p21.org, data dostępu: 12.12.2011 r.
- ² M. Polak, *Mapa umiejętności społecznych XXI wieku*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/522>, data dostępu: 10.10.2011 r. Polska wersja mapy w postaci prezentacji znajduje się pod adresem: http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnosci XXI_pl.pdf.
- ³ A. Klesyk, *Szukamy tych, którzy myślą*, „Gazeta Wyborcza” z 23 kwietnia 2012 r.
- ⁴ Por. P. Though, *Jak dzieci osiągają sukces*, s. 135.
- ⁵ A. L. Costa, B. Kallick: *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*, tłumaczenie własne, ASCD 2008, <http://www.ascd.org/publications/books/108008.aspx>, data dostępu: 12.03.2011; A. L. Costa, B. Kallick: *Dispositions. Reframing Teaching and Learning*, California, London, New Delhi, Singapore 2014.
- ⁶ A. L. Costa, B. Kallick: *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*, op. cit.
- ⁷ D. Perkins, *Smart schools. Better Thinking and Learning for Every Child*, The Free Press, New York 1992.
- ⁸ R. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, przeł. Olga Kubińska, Wojciech Kubiński, Gdańsk 2003, s. 89.
- ⁹ D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2008.
- ¹⁰ G. Claxton, *Building Learning Power*, Bristol 2002, s. 15.
- ¹¹ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, s. 143. Tak również uważają David Perkins, Guy Claxton i wielu innych.
- ¹² S. Gornall, M. Chambers, G. Claxton, *Building Learning Power in Action*, Bristol 2005, s. 4.

(Po)nowoczesna szkoła

Zaufanie i refleksyjność w kontaktach rodziców i nauczycieli

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, doktor, adiunkt w Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wiele uwagi poświęca się ostatnio sformalizowanym działaniom rodziców i nauczycieli. Przepisy nakładają na szkoły obowiązek powoływania rad rodziców, włączania rodziców do różnych działań na rzecz szkoły i uczniów. Wśród rodziców są tacy, którzy przyjmują te rozwiązania prawne jako szansę na włączenie się w aktywne działania na rzecz edukacji ucznia, ale i nie brakuje opinii, że to dodatkowe, niepotrzebne obciążenie. Dla wielu rodziców już pomoc dziecku w odrabianiu lekcji jest wystarczająco dużym wysiłkiem, nie widzą siebie w roli współdecydentów lub aktywistów. „Szkoła to rzecz nauczycieli, dom to sprawa rodziców” – twierdzą. To powszechnie panujące rozróżnienie miewa jeszcze głębsze konotacje; wielu nauczycieli twierdzi wprost, że nauka (i tylko nauka) leży w gestii szkoły, a wychowanie to domena środowiska rodzinnego.

Cóż za klarowne rozróżnienie, jak łatwo przy takim podejściu określić zakres obowiązków, praw i odpowiedzialności! Gdy dziecko źle się uczy, można powiedzieć – „to wina nauczyciela”, gdy źle się zachowuje – „to rodzice są odpowiedzialni”! Gdyby taki podział rzeczywiście funkcjonował, o ileż łatwiej żyłoby się nauczycielom i rodzicom. Jednak w praktyce nie sprawdza się taki podział ról. Bez pomocy środowiska domowego dziecko nie osiągnie sukcesów edukacyjnych na miarę swoich możliwości, za to przy odpowiednim wsparciu – może mieć wyniki bardzo wysokie. Z kolei bez pożądanych postaw nauczycieli, starania domu w zakresie wychowania mogą nie być wystarczające, by dziecko wyrosło na odpowiedzialnego, mądrego i moralnego człowieka. Nauczyciel może zainspirować do bycia lepszym, może też swoim zachowaniem

zdemoralizować lub skrzywdzić wchodzącego w życie ucznia. Dlatego konieczne jest zauważanie i docenienie wzajemnych ról: rodziców i nauczycieli w wychowaniu i edukacji dziecka. To jednak może być trudne bez zbudowania wzajemnego zaufania.

Zaufanie i refleksyjność jako kategorie społeczeństwa ponowoczesnego

Należy przypomnieć, że za Anthonym Giddensem¹, że życie w ponowoczesnej kulturze opiera się między innymi na takich kategoriach, jak zaufanie i refleksyjność. Społeczeństwo funkcjonuje dzięki działaniu wyspecjalizowanych systemów eksperckich, które dotyczą każdego elementu naszego życia. Jednostka, nie będąc w stanie posiadać ogromu wiedzy i umiejętności, musi obdarzyć zaufaniem innych ludzi, by

móc normalnie żyć. Idąc do lekarza, ufamy, że zastosuje on odpowiednią terapię; włączając przełącznik światła, wierzymy, że zadziała, bo ktoś, gdzieś dba o to, by prąd płynął; lecąc samolotem, mamy nadzieję, że specjaliści zadbali o nasze bezpieczeństwo. My nie wiemy, lecz ktoś wie i służy swoją wiedzą innym ludziom. Przyzwyczajamy się do tego, że coś działa rutynowo, i póki funkcjonuje poprawnie, nie potrzebujemy wiedzieć więcej. „Na wiele sposobów i na różnych poziomach zaufanie jest podstawą większości codziennych decyzji, które wszyscy podejmujemy w toku planowanych czynności”². Często wierzymy, że coś będzie działało poprawnie, chociaż nie jesteśmy przy tym obecni: lekarze nie zawiodą przy operacji, poczta dowiezie paczkę w odpowiednie miejsce, mieszkanie zostanie ogrzane, ciepła woda dostarczona... Zaufanie opiera się na przekonaniu, że technologie są tworzone przez ludzi i przez to są w pewien sposób przewidywalne i wiarygodne; zaufanie to także wiara w moralność innych ludzi³.

Drugą kategorią życia w ponowoczesności jest refleksyjność, opierająca się na swobodnym dostępie do wiedzy. Refleksyjność ta rozumiana jest jako ciągłe weryfikowanie i uaktualnianie tego, co wiemy. Nowe idee i odkrycia skłaniają do wątplenia i wymuszają ciągłą gotowość do zmiany sposobu myślenia o świecie i o tym, co prawdziwe – posiadanie wiedzy nie jest tożsame z tym, że jest się czegoś pewnym. Jednocześnie każdy człowiek ma dostęp do informacji. Laik, nie posiadając wiedzy specjalistycznej, jest w stanie operować „wiedzą praktyczną”, na przykład dotyczącą tego, jak posługiwać się określonymi narzędziami (telefonem, sprzętem AGD), jak korzystać z konta bankowego. Jednostka może dowiedzieć się o tendencjach społecznych (liczbie rozwodów, trendach w modzie, statystykach przestępstw itp.)⁴ i wiedza ta może wpływać na jej decyzje. Szczególnie w momencie zagrożenia i braku zaufania laik dokształca się, by móc polegać na sobie i świadomie weryfikować to, co mówią i robią inni.

Zaufanie i refleksyjność w relacjach rodziców i nauczycieli

Rodzic, który przyprowadza dziecko do przedszkola czy szkoły ma świadomość konieczności wypełnienia prawnego obowiązku. I chociaż to

rozumie, nie zawsze jest na to gotowy emocjonalnie. A dziecko wywołuje ogromne emocje – rodzic odczuwa pragnienie zapewnienia mu wszystkiego co najlepsze, marzy o tym, by osiągnęło ono więcej, by było bezpieczne i szczęśliwe. Powierając dziecko szkole, faktycznie obdarza zaufaniem nieznanym ludzi, wierząc, że ci zadbają o bezpieczeństwo, że oddaje dziecko w dobre ręce. Nauczyciel jest specjalistą, ekspertem – nie tylko wie, jak kształcić, lecz także jak postępować z dziećmi, posiada kompetencje do tego, by poradzić sobie z całą klasą, zachęcić, zmotywować do współpracy. W konsekwencji działań nauczyciela dziecko powinno z chęcią chodzić do szkoły, uczyć się, rozumieć sens wykonywania pracy domowej. Jeżeli te nadzieje rodzica są spełniane, najczęściej jego relacje z nauczycielem układają się pozytywnie.

Inaczej jest, gdy rodzic widzi, że dziecko boi się szkoły i nie chce do niej uczęszczać, a od nauczyciela otrzymuje negatywne informacje o zachowaniu lub nauce ucznia. Wtedy urzeczywistnia się kategoria refleksyjności. Opiekun zaczyna analizować postępowanie nauczycieli, podważać ich kompetencje, poszukiwać informacji na temat błędów szkoły w pracy z dzieckiem, szukać pomocy u innych specjalistów. Zaufanie do nauczyciela zostaje podważone, a poprzez nabywanie nowej wiedzy i umiejętności, w rodzicu budzi się przekonanie o niskich kwalifikacjach pedagogów. Funkcjonujący pogląd, że „porażka ucznia to porażka nauczyciela”, ma swoje uzasadnienie w rozumieniu eksperckich kompetencji pracowników szkoły. Dyrektor musi wiedzieć, jak zarządzać, a nauczyciel – jak sobie radzić z uczniami. Brak przygotowania nauczyciela do pracy z uczniami z określonymi problemami, w kontekście powszechności wiedzy i dostępu do informacji, nie jest argumentem przekonującym rodziców. Ci ostatni myślą tak: „jeżeli ja się mogę nauczyć, może to zrobić także nauczyciel”. Opinie opiekunów, wielokrotnie niedocenających faktycznych starań nauczycieli, opierają się na emocjach i braku zaufania. W następstwie tego, zamiast pozytywnych relacji, sprzyjających budowaniu partnerstwa, wzajemnego wsparcia, pojawia się walka, tak zwana postawa roszczeniowa, czasem prowadząca do konfrontacji lub nawet zaangażowania instytucji zewnętrznych (kuratorium, sądu itp.).

Z kolei nauczyciele, obarczani coraz to nowymi obowiązkami, stale zmuszani do doksztalcania, mający do wypełniania mnóstwo dokumentów, a przez to coraz mniej czasu na pracę dydaktyczną, mają poczucie, że wymagania im stawiane są nierealne do spełnienia. Oczekiwanie przez rodziców urzeczywistnienia idei indywidualizacji jest niemożliwe w odniesieniu do liczby uczniów, którymi nauczyciel musi się zająć w ciągu lekcji. Ponadto nauczyciel „otrzymuje”, wraz ze swoimi uczniami, także ich rodziców: osoby o różnym doświadczeniu, wykształceniu, statusie materialnym i kulturze osobistej. Trudno wychowawcy poznać wszystkich w krótkim czasie i adekwatnie dobrać metody komunikowania się i postępowania z tyloma osobami, trudno też śledzić na bieżąco wszystkie zmiany, które w rodzinie każdego ucznia zachodzą. A przecież te pierwsze kontakty budują wzajemne oczekiwania i uświadamiają obu stronom, czego po sobie mogą się spodziewać. Aby wymuszona na rodzicach konieczność zaufania zmieniła się w świadomy wybór, ważne jest nawiązanie dialogu, którego inicjatorem powinien być nauczyciel, gdyż to on w szkole jest gospodarzem. Być może pomocne w podjęciu takich starań jest zbudowanie w sobie przekonania, że rodzicem można pokierować, wskazując mu zakres jego szkolnych zadań. Rodzic może być pomocny na wiele różnych sposobów – może wspierać szkołę nie tylko finansowo czy organizacyjnie, lecz także merytorycznie w zakresie różnych dziedzin działalności szkoły.

Ważna jest postawa nauczyciela, zachęcająca rodziców do wspólnych działań. Rodzic często przekłada swoje własne doświadczenia na oczekiwania wobec szkoły i nauczyciela. Jeżeli doświadczenia z własnego dzieciństwa były dobre, tym łatwiej jest mu zaakceptować nową rolę swojego dziecka i tym chętniej zaangażuje się w podejmowanie w szkole różnych, pożądaných aktywności. A wydaje się, że również nauczyciel, zauważając sensowne działania rodziców, z większym zaufaniem obdarzy ich kolejnymi zadaniami.

Podsumowanie

Analizy statystyczne pokazują, że i nauczyciele, i rodzice wysoko oceniają swoje relacje i komunikację⁵. Gdy jednak zapytać o szczegóły, czy to rodzica, czy nauczyciela, to okazuje się, że każdy jest w stanie przytoczyć wiele pozytywnych

i negatywnych przykładów) odzwierciedlających kontakty tych dwóch stron. Wydaje się, że nagłaśniana przez media „walka” pomiędzy rodzicami i nauczycielami, wręcz poszukiwanie sensacyjnych wiadomości o tym, co ktoś złego zrobił (typu: nauczyciel się upił, rodzic pobił nauczyciela itp.), koncentruje naszą uwagę na trudnościach. A tych jest wiele w każdym miejscu, gdzie spotykają się ludzie o różnych podglądach i oczekiwaniach. Dlatego uleganie modzie na sensację i uogólnianie pojedynczych przypadków na całe środowisko nauczycieli i rodziców prowadzi do wypaczenia oceny sytuacji. Środkiem zaradczym jest wypracowanie zaufania, które będzie się opierało nie tylko na instytucjonalnej wiary w to, że będzie dobrze, lecz głównie na osobowych relacjach i dialogu pomiędzy nauczycielem i rodzicem. Wszelkie rozwiązania, również te formalne, takie jak rady rodziców, mogą być szansą nie tylko dla aktywnych rodziców, lecz też dla nauczycieli, którzy potrafią dostrzec i wykorzystać potencjał opiekunów. Jak pisał Aleksander Nalaskowski, w odniesieniu do swoich uczniów: „partnerstwo jest „wobec pewnego celu, a nie znaczy to, że możemy się zamienić rolami, prawami, obowiązkami i przywilejami”⁶. Każdy podmiot w szkole ma swoją rolę do odegrania i istotne jest, by role te nie były odgrywane samodzielnie, lecz w relacjach i współpracy z innymi, by opierały się na zaufaniu, że powierzone zadania będą wykonywane z pełną starannością i troską o dobro dziecka.

Przypisy

¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. Alina Szulżyńska, Warszawa 2010.

² Ibidem, s. 28.

³ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. Ewa Klekot, Kraków 2008.

⁴ Ibidem.

⁵ J. Łukasiewicz-Wieleba, *Nauczyciele i rodzice. Relacje. Komunikacja. Współpraca*, Warszawa 2014.

⁶ A. Nalaskowski, *Szanse szkoły z wyboru. (Studium eksploracyjne)*, Toruń 1993, s. 74.

Bibliografia

- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. Alina Szulżyńska, Warszawa 2010.
- Giddens A.: *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. Ewa Klekot, Kraków 2008.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (red.): *Nauczyciele i rodzice. Relacje. Komunikacja. Współpraca*, Warszawa 2014.
- Nalaskowski A.: *Szanse szkoły z wyboru. (Studium eksploracyjne)*, Toruń 1993.

Kompetencje społeczne

Jak sprostać zmieniającym się wymaganiom rynku pracy?

Lidia Jabłonowska, doktor, starszy wykładowca w Katedrze Rozwoju Kapitału Ludzkiego, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Współcześnie młodzi Polacy są uczestnikami, bądź co najmniej świadkami, funkcjonowania gospodarki „postfordowskiej”. Stanem normalnym są jej takie cechy, jak: swobodny przepływ kapitału pieniężnego, wiedzy, towarów, miejsc pracy i mobilność specjalistów, rozwój technologii informacyjno-telekomunikacyjnych, powszechne korzystanie z internetu („bycie w sieci”), a także niestabilność, chaos i burzliwość otoczenia. W tych warunkach ślady pewności i ładu ulegają stopniowej i systematycznej degradacji, a oczekiwanie ciągłości, powtarzalności i przewidywalności staje się anachroniczne. Oznacza to, że obecni uczniowie i studenci – przedstawiciele pokolenia Zet i Alfa (*digital natives*) – będą musieli poradzić sobie z towarzyszącą tej sytuacji niepewnością na rynku pracy, ze stanem, w którym nikt nie jest zdolny oszacować ryzyka podejmowanych działań.

Tendencje na rynku pracy w kontekście edukacji

Prognozy opracowane przez Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP) wskazują, że powolne i jednocześnie stałe zmiany rozmieszczenia miejsc pracy w krajach Unii Europejskiej będą trwały nadal z korzyścią na rzecz sektora usług. Do 2020 roku aż trzy czwarte miejsc pracy będzie przypadać w takich dziedzinach, jak: IT, ubezpieczenia, doradztwo, a także w branżach: opieka zdrowotna, praca socjalna, usługi osobiste, hotelarstwo oraz – choć w mniejszym zakresie – szeroko rozumiana edukacja.

Duży wpływ na zatrudnialność mają już obserwowane zmiany, wynikające z przekształcania gospodarki z wysokoemisyjnej na niskoemisyjną. Obejmują one w szczególności branżę energetyczną, uzdatniania wody i oczyszczania ścieków.

Zgodnie z przewidywaniami zapotrzebowania na pracowników w Unii Europejskiej przewagę mają zawody wymagające wysokich, złożonych, a też nietypowych kwalifikacji, między innymi potrzebni będą: menedżerowie logistyki, administracji, marketingu, sprzedaży, administratorzy systemów IT, jak również specjaliści w dziedzinie nauczania – niekoniecznie zatrudnieni w instytucjach edukacji formalnej.

We wszystkich kategoriach zawodowych akcentowany jest wzrost wymagań wobec wykształcenia i powiązanych z nim kompetencji na wszystkich poziomach zatrudnienia. Istotnym czynnikiem wpływającym na podaż pracy są powoli odczuwalne trendy demograficzne. Dynamika zmian, obserwowana w treściach i procesach pracy oraz wymaganiach w zakresie umiejętności i ich do-

pasowania do rynku, powoduje wzrost znaczenia kompetencji pracownika jako czynnika przewagi konkurencyjnej między przedsiębiorstwami.

Dotychczasowa, tradycyjna przewaga konkurencyjna, związana z „cięciem kosztów”, zostaje zastąpiona przewagą kompetencyjną. Dla przedsiębiorców jest to jeden z najkorzystniejszych sposobów konkurowania na rynku. Nie wymaga wyrzeczeń i często trudnych decyzji, związanych z obniżaniem kosztów działalności firmy. Ponadto ciężar odpowiedzialności za zasoby kapitału ludzkiego, to jest wiedzę, umiejętności specyficzne dla zawodu i uniwersalne, jak na przykład poziom etyczno-moralny oraz kondycja psychofizyczna, zostaje przerzucony na pracobiorców, którzy stoją przed koniecznością stałego rozwoju, oraz tych, którzy poszukują bądź będą w najbliższej przyszłości poszukiwać pracy.

Wysokie technologie i innowacje powodują, że pracy wciąż ubywa, a ta, która jest oferowana absolwentom szkół i uczelni, podlega zjawisku segmentacji. Dzieli się na dobre miejsca pracy, z dobrymi warunkami i dobrym wynagrodzeniem, oraz słabe, charakteryzujące się niskim wynagrodzeniem i słabymi warunkami pozaekonomicznymi. W stosunku do krajów wysoko rozwiniętych w warunkach polskich sytuację utrudnia fakt, że segmentacja towarzysząca globalizacji jest szczególnie niekorzystna: dobre miejsca pracy nie są tak dobre jak w pozostałej części Europy, a słabe są jeszcze słabsze. Z drugiej strony mobilność kapitału ludzkiego sprawia, że każdy poszukujący pracy może emigrować i zmienić swoją siedzibę nie tylko w obrębie regionu czy jednego kraju, ale też w sensie globalnym. Oznacza to, że konkurencja o kapitał ludzki narasta coraz wyraźniej również między państwami.

W ciągu ostatniej dekady na rynek pracy wkraczali przedstawiciele wyżu demograficznego, a na emeryturę przechodziły pokolenia mało liczne. Grupa bezrobotnych w Polsce osiągnęła pod koniec ubiegłego roku prawie 2 mln, a ponad 2 mln osób w wieku produkcyjnym pracowało na

rzecz innych krajów. W sumie około 4 mln młodych Polaków nie znalazło pracy w kraju swojego pochodzenia i wykształcenia. Nie tu realizują oni swoją karierę zawodową, nie tu płacą podatki, stanowiące ważne źródło wpływu do budżetu państwa. Dodatkowo około 1 mln dzieli pracę z innymi – pracuje w niepełnym wymiarze czasu bądź stanowi grupę tak zwanych zniechęconych pracobiorców.

W połowie trzeciej dekady XXI wieku sytuacja zmieni się. W wieku emerytalnym znajdzie się – jak nigdy dotąd – liczna grupa Polaków, a na rynek pracy wejdzie pokolenie niżu demograficznego. Te nowe warunki spowodują, że odczujemy znaczny wzrost popytu na pracę ze strony przedsiębiorstw w zderzeniu z jej małą podażą od pracobiorców. Przed młodymi zatem pojawi się wielka szansa, aby za swoją pracę – głównie w usługach – uzyskali sowitą zapłatę. Będzie ona jednak tym większa, im wyższa będzie jakość kapitału ludzkiego, stanowiącego swoisty filtr na rynku pracy dla pracobiorców – absolwentów szkół i uczelni. Z kolei jakość kapitału ludzkiego wynika z jakości edukacji, która pełni przewodnią rolę w kształtowaniu jakości i ilości kompetencji przyszłych pracowników.

Kompetencje społeczne jako determinanta pozyskiwania pracy i osiągnięć zawodowych

W dzisiejszej dobie planowanie i realizacja wysoko jakościowych procesów na każdym poziomie i w różnych formach kształcenia – zgodnie ze sta-

nowiskiem badaczy i praktyków gospodarczych – nie mogą ignorować standardów kompetencyjnych.

Szkoły i uczelnie, które autentycznie dbają o przyszłość swoich uczniów i studentów, koncentrują się nie tylko na poziomie kształcenia kompetencji specyficznych (twardych), to znaczy wiedzy i umiejętności poznawczych, dotyczących konkretnego kierunku, specjalności czy

dziedziny zawodowej oraz umiejętności technicznych związanych z warsztatem pracy. Te placówki edukacyjne równolegle kształtują kompetencje

Wysokie technologie i innowacje powodują, że pracy wciąż ubywa, a ta, która jest oferowana absolwentom szkół i uczelni, podlega zjawisku segmentacji. Dzieli się na dobre miejsca pracy, z dobrymi warunkami i dobrym wynagrodzeniem, oraz słabe, charakteryzujące się niskim wynagrodzeniem i słabymi warunkami pozaekonomicznymi.

niespecyficzne (miękkie), o charakterze (psycho) społecznym, które dotyczą trzech grup obszarów: nastawienia do siebie samego, odnoszenia się do innego człowieka i budowania z nim relacji oraz postaw wobec sytuacji i zadań o charakterze profesjonalnym. Są to więc złożone umiejętności regulowania emocjami i radzenia sobie z szeroko rozumianą aktywnością w różnych sytuacjach społecznych.

Podstawową cechą kompetencji społecznych jest ich transferowalność, co oznacza, że mogą być z powodzeniem wykorzystane w różnych zawodach i na różnych stanowiskach pracy oraz mogą służyć wykonywaniu zadań i rozwiązywaniu problemów, których obecnie nawet nie sposób przewidzieć. Stąd wymiennie, dla oddania wartości kompetencji społecznych używane są też takie określenia, jak kompetencje ogólnopracownicze, ponadzawodowe, uniwersalne, miękkie, a ze względu na ich rosnące znaczenie – kompetencje kluczowe.

Nastawienie do siebie samego, zwane też kompetencją osobistą, oznacza wrażliwość na własne uczucia i emocje, myślenie na swój temat, rozumienie i traktowanie siebie samego. To też samoświadomość swoich zachowań, atutów, słabości i ograniczeń. To również rozwój cech związanych z samodzielnością, jak na przykład planowanie i organizowanie pracy własnej, rozwiązywanie problemów, śmiałość i konstruktywne podejmowanie decyzji, radzenie sobie z doświadczeniami, przeżyciami, presją czasu – ze stresem, a także wiara w siebie i przekonanie o sprostaniu wymaganiom, wysokie aspiracje, otwartość na uczenie się, na zmiany, zdolność do przystosowania, poczucie estetyki oraz inicjatywa i kreatywność.

Kompetencje osobiste mają tę właściwość, że mogą być rozwijane już na najwcześniejszych etapach edukacji, a według noblisty Jamesa Heckmana są to równocześnie najbardziej efektywne nakłady edukacyjne. Im wyższe kompetencje osobiste, tym łatwiej kierować własną aktywnością i kształtować

pozytywne relacje z innymi, co w przyszłości zwiększa szanse na powodzenie na rynku pracy.

Umiejętności odnoszenia się do innego człowieka, budowania, utrzymania i bycie z nim w relacji zwane są kompetencjami interpersonalnymi czy komunikacyjnymi. Jako składowa kompetencji społecznych dotyczą one: przedstawiania (prezentowania) opracowanych przez siebie treści i własnych poglądów w środowisku, wyrażania niewerbalnego komunikatów, efektywnej autoprezentacji, uważności na innych, wrażliwości społecznej i trafnego spostrzegania innych, ich przeżyć lub intencji, znajomości reguł społecznych i adekwatnego (na przykład w danej kulturze) zachowania się, w tym także rozumienia różnic kulturowych. To też zdolność przekonywania, wywierania wpływu na innych i ich inspirowania, podejmowania różnych sposobów rozwiązywania problemów i konfliktów interpersonalnych bez uprzedzeń, wreszcie dzielenie się wiedzą i doświadczeniem z innymi oraz współpraca w zespole na rzecz osiągnięcia wspólnego celu.

Im wyższe kompetencje interpersonalne, tym bardziej satysfakcjonujące i konstruktywne funkcjonowanie wśród innych, które przekłada się na

zatrudnialność. Potencjalni pracownicy tworzą bowiem sieć społecznych powiązań w obszarze więzi rodzinnych, przyjacielskich, koleżeńskich, towarzyskich, sąsiedzkich, grup rówieśniczych czy profesyjnych. Tak tworzona struktura kontaktów stanowi cenne źródło dostępu do informacji i wsparcia w pozyskiwaniu zatrudnienia i w dynamicznej relacji zawodowych – rozwoju kariery.

Postawy wobec sytuacji i zadań o charakterze profesjonalnym wynikają bezpośrednio z reprezentowanej dziedziny zawodowej, pełnionych ról, funkcji i zadań. Mogą one dotyczyć też kooperacji na rzecz wspólnie wytyczonego celu. To także wynik tendencji cywilizacyjno-kulturowych i społeczno-gospodarczych. Wśród nich warto wymienić takie postawy i zachowania, jak: przejrzystość w działaniu, spełnianie składanych obietnic,

Kompetencje osobiste mają tę właściwość, że mogą być rozwijane już na najwcześniejszych etapach edukacji, a według noblisty Jamesa Heckmana są to równocześnie najbardziej efektywne nakłady edukacyjne. Im wyższe kompetencje osobiste, tym łatwiej kierować własną aktywnością i kształtować pozytywne relacje z innymi, co w przyszłości zwiększa szanse na powodzenie na rynku pracy.

niezawodność, lojalność wobec ludzi i instytucji. Świadczą one o wysokim poziomie etyczno-moralnym w funkcjonowaniu pracownika, a co najmniej zgodnym ze współczesnymi standardami etycznymi. Te z kolei są ważną składową jakością kapitału ludzkiego.

Postawy, które podlegają rozwojowi w procesach edukacyjnych i są pożądane w nowoczesnych społeczeństwach i gospodarkach, to również: wykorzystywanie pojawiających się możliwości, krytyczne podejście do zastanych i opracowywanych rozwiązań i procedur, dostrzeganie aspektów społecznych i ekologicznych rozwiązywanych problemów, świadomość stosowania proekologicznych i prospołecznych technologii, a w konsekwencji respektowanie społecznej odpowiedzialności prowadzonych działań.

W dobie realizacji przedsięwzięć gospodarczych w formie projektów wartość absolwenta rośnie w powiązaniu z: umiejętnością kooperacji zarówno jako członka zespołu, jak i lidera, zdolnością dostrzegania i uwzględniania we współpracy różnic kulturowych bez uprzedzeń i bez kultywowania stereotypów, włączania w strategię działania koncepcji zrównoważonego rozwoju, a także wykonywanie prac z poczuciem estetyki.

Im lepiej szkoła i uczelnia ukształtuje skłonność do reagowania, w sposób uwzględniający požądane przez rynek pracy kompetencje społeczne, tym większe prawdopodobieństwo osiągania przez ich absolwentów oczekiwanych efektów, na przykład ekonomicznych w procesie pracy.

Podsumowanie

Kompetencje społeczne jako ważna składowa kapitału ludzkiego stanowią cenny kapitał na rynku pracy, a ich znaczenie wciąż rośnie. Mają one tę właściwość, że dają się rozwijać w procesie edukacyjnym. Mają też walor wyróżniający ich właścicieli na rynku pracy spośród masy absolwentów szkół i uczelni, głównie edukowanych

na poziomie kompetencji specyficznych. Warunkiem jednak konkurencji kompetencyjnej jest permanentne ich odświeżanie, aktualizowanie, pogłębianie i poszerzanie. Moralista ekonomii Tomáš Sedláček – światowej sławy czeski ekonomista – twierdzi: „Twarde niszczy miękkie, a zbyt dużo dokładności może nas oślepić równie skutecznie jak zbyt wiele niedookreśleń”.

Nie ma jednej ogólnej kompetencji społecznej, lecz wiele jej rodzajów, a zapotrzebowanie na określony typ umiejętności społecznych zależy od miejsca pracy, które w dobie zarządzania projektami ulega ciągłym zmianom, niemożliwym do przewidzenia. Im bardziej rozległy jest zasób

kompetencji społecznych absolwenta, tym bardziej w nasilającej się segmentacji pracy rośnie jego szansa na znalezienie się w grupie pracowników o dobrym miejscu pracy, z lepszymi warunkami, w tym z lepszym wynagrodzeniem w stosunku do miejsc słabych.

Często trudno precyzyjnie wskazać linię demarkacyjną między kompetencjami specyficznymi dla danego zawodu czy stanowiska pracy,

a kompetencjami niespecyficznymi. Dzieje się tak np. w sektorze medycznym, farmaceutycznym czy bankowości. W dużym stopniu wynika to ze znaczenia, jakie nadajemy umiejętnościom społecznym na konkretnym miejscu pracy danej branży. Europejskie badanie warunków pracy (EWCS) przeprowadzone w 2010 r. przez Eurofound dowodzi, że prawie połowa pracobiorców dotkniętych jest zjawiskiem niedopasowania kompetencji. Oznacza to, że absolwenci mają albo niższe kwalifikacje niż potrzebne są w danej pracy, albo kwalifikacje zbyt wysokie w stosunku do wymaganych. Sposobem na poprawę dopasowania kompetencyjnego i zmianę tej sytuacji jest jasna komunikacja rzeczywistych oczekiwań kompetencyjnych pracodawców oraz zgodność w postrzeganiu znaczenia kompetencji między podmiotami gospodarczymi a sektorem edukacji.

Ponadczasowa, ponadprzestrzenna

Zabawa jako jeden z filarów współpracy z rodzicami na etapie edukacji przedszkolnej

Paulina Mazurkiewicz, nauczycielka w Przedszkolu Niepublicznym „Uśmiech” w Szczecinie

Biorąc pod uwagę natłok informacyjny – dotyczący konieczności rozpoczęcia edukacji na bardzo wczesnym etapie rozwoju dziecka – oraz szeroki wachlarz oferty edukacyjnej, nie możemy zapominać, że podstawową i dominującą formą aktywności dziecka jest zabawa. Odgrywa ona dużą rolę w procesie wzrastania i przygotowania człowieka do życia, a w przyszłości – do aktywności zawodowej.

Wielu autorów, definiując zabawę, przede wszystkim opisuje pełnione przez nią funkcje. Wincenty Okoń określa zabawę jako działalność wykonywaną dla przyjemności – to trzeci, obok pracy i uczenia się, podstawowy rodzaj działalności ludzkiej. Dla dzieci zabawa jest główną formą aktywności¹. Na motyw zabawy, różniący ją od innych form aktywności, wskazuje Maria Tyszkowa. Autorka twierdzi, że nie jest nim osiągnięcie praktycznie ważnych rezultatów, ani nawet samo działanie, lecz przeżywanie i doświadczanie złożoności rzeczywistego świata². Według Władysława Jana Dynera zabawa to najbardziej charakterystyczna cecha życia dziecka³. Zgadza się on także z określeniem Stefana Szumana, który twierdzi, że zabawa jest dla dziecka samą istotą i ciągłą nutą jego życia⁴. Dodaje on także, że zabawa to sposób rozwijania przez dziecko w otaczającym świecie aktywności własnej⁵.

Zabawa, czyli co?

Określenie terminu „zabawa” jest wiele, co świadczy o jego niejednoznaczności. Zawsze jednak wskazuje on instynktownie na przyjemność oraz odprężenie, które niesie ze sobą ta aktywność, a także dobrowolność jej podejmowania.

Podkreślając walory dydaktyczno-wychowawcze, trzeba wymienić dwa rodzaje zabawy. Pierwszy to zabawa spontaniczna (swobodna) – jej inicjatorem jest samo dziecko, które obiera sobie pewien przedmiot i w realizacji zamierzenia posługuje się wymyślonymi przez siebie środkami. W drugim rodzaju zabawy to nauczyciel dostarcza dzieciom środków do realizacji ich pomysłów i zamierzeń, jest pomocą w organizowaniu warunków do zabawy. Należy jednak pamiętać, że rolą nauczyciela jest tylko wspieranie i stymulowanie inicjatywy dzieci.

W tym artykule chciałabym skupić się na zabawie, która przebiega według określonych za-

sad, a działania dziecka wyznaczają zadania oraz określone warunki ich wykonania. Odwołuję się również do zabaw, których kryterium jest treść. Do takich zaliczamy: zabawy manipulacyjne, zabawy konstrukcyjne, zabawy tematyczne, zabawy dydaktyczne, zabawy ruchowe⁶. Niektórzy autorzy, na przykład Zofia Topińska, dodają do klasyfikacji zabawy badawcze.

Mamo, tato, pobaw się ze mną

Współpraca z rodzicami, jako jeden z czynników efektywności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na dziecko w wieku przedszkolnym w wielu aspektach, opiera się właśnie na radosnej, twórczej aktywności, czyli zabawie.

Od wielu lat w naszym przedszkolu odbywają się cykliczne rodzinne imprezy, które mają na celu nie tylko zaprezentowanie rodzicom umiejętności nabytych przez dziecko w placówce, ale także włączenie ich w aktywną zabawową działalność wraz z pociechami.

Zabawa konstrukcyjna jest nieodłącznym elementem cyklicznego (organizowanego dwa razy w roku) konkursu „Mamo, tato, pobaw się ze mną”. Rodzice wraz z dziećmi, wykorzystując przeróżne materiały i nieograniczone możliwości inwencji twórczej, wykonują w domu prace na określony temat, na przykład: „Bajkowy bohater”, „Zróbmy razem instrument”, „Zegary”, „Gra dydaktyczna o tematyce zdrowotnej”, „Bożonarodzeniowa szopka”. Podczas takiej zabawy dziecko manipuluje: skleja, wycina, maluje, rysuje, przybija, dokręca, szyje, a tym samym rozwija spostrzegawczość, precyzję, wyobraźnię przestrzenną, umiejętność technicznego i praktycznego obchodzenia się z przedmiotami oraz planowania czynności, doskonali sprawność manualną, koordynację oko-ręka.

W ciągłym ruchu

Bardzo ważnym aspektem rozwoju jest ruch, dlatego często wykorzystujemy ten rodzaj aktyw-

ności podczas spotkań z rodzicami. Jak pisze Roman Trześniowski, zabawy i gry ruchowe wszechstronnie oddziałują na ustrój, przyczyniają się do podnoszenia jego wydolności oraz wszechstronnej sprawności fizycznej. Autor podkreśla, iż w toku zabaw i gier ruchowych podnosi się wydolność wielu układów i narządów, zwłaszcza układu ruchowego i mięśniowego, krążenia, oddychania, przemiany materii itp., a także rozwijają się wszystkie cechy motoryki: siła, szybkość, zręczność, wytrzymałość oraz umiejętności ruchowe⁷.

W związku z rangą tej aktywności, zabawy ruchowe zajmują w naszym przedszkolu bardzo

ważne miejsce. Od wielu już lat na pożegnanie i powitanie lata odbywa się na terenie ogrodu przedszkolnego wspólna zabawa z rodzicami. Motywy przewodnie (Sportowa Olimpiada Uśmiechu, Piknik Country, Przedszkoliada) zmieniają się, jednak idea – ruch na świeżym powietrzu i wdrażanie dzieci do zdrowej rywalizacji – pozostaje niezmienna. Różnorodność zabaw i konkurencji (narty rodzinne, kręgle, minigolf, rzut w dal kaloszem, toczenie dyni, strzał do bramki, skoki na trampolinie, rzut do kosza, zjazd na dmuchanej zjeżdżalni, slalom z piłką, skoki w workach, mały karateka, wyścig z ziemniakiem, kowbojski taniec, polowanie na bizona, przeciąganie liny i inne) wpływa nie tylko na rozwijanie tężyzny fizycznej, ale i uświadamia rodzicom, jak wspaniale można spędzać czas z dzieckiem, bawiąc się na świeżym powietrzu.

Rodzice eksperci

Funkcja zabawy dydaktycznej jako stymulatora możliwości umysłowych dziecka jest wykorzystywana podczas gościnnych, tematycznych wizyt chętnych rodziców w poszczególnych grupach przedszkolnych. Spotkania pt. „Woda naszym skarbem”, „Mali chemicy”, „Z fizyką za pan

Funkcje kształcące zabawy:
poznawanie rzeczywistości;
wzbogacanie wiedzy o świecie i o sobie samym; rozwój funkcji poznawczych i czynności umysłowych (spostrzegawczość, wyobraźnia i pomysłowość, uwaga, pamięć, analiza i synteza, porównanie, klasyfikowanie, abstrahowanie, logiczne rozumowanie i wyciąganie wniosków, uogólnianie, kojarzenie faktów); rozwój mowy (rozszerzenie zasobu słownictwa, wymowa trudnych głosek i wyrazów); kształcenie sprawności manualnej.

brat”, które prowadzą rodzice, są nieocenioną dla młodego człowieka lekcją, podczas której realizowana jest funkcja kształcąca zabawy. Na oczach dzieci wybucha wulkan, sam się nadmucha balon, w sali powstaje tęcza... Czy nie jest to najlepszy sposób na doskonalenie umiejętności spostrzegania, myślenia, kojarzenia oraz utrwalania pojęć i wiadomości o otaczającym świecie przyrodniczym?

W muzyce tkwi piękno

Kolejnym cyklicznym wydarzeniem w naszym przedszkolu jest organizowany wiosną Festiwal Piosenki Rodzinnej, podczas którego rodzice wraz ze swoim dzieckiem wykonują utwór (jury bierze pod uwagę nie tylko zdolności wokalne uczestników, ale także ich strój, wykorzystywane rekwizyty, a niejednokrotnie instrumenty). Repertuar w każdym roku obejmuje inną tematykę i wykonawców: piosenki dziecięce, lata 80., twórczość Krzysztofa Krawczyka, Majki Jeżowskiej, Maryli Rodowicz. Niewątpliwie czas przygotowywania się do tego konkursu jest przez przedszkolaków traktowany jako zabawa, my dorośli doskonale jednak wiemy, że są to niezwykle ważne dla rozwoju umysłowego działania umuzykalniające. Podczas prób zarówno w domu, jak i pod okiem nauczycielki rytmiki dzieci doskonałą poczuć rytmu, koncentrację, orientację, umiejętność obserwowania i zapamiętywania, pamięć słuchową, umiejętność właściwej reakcji na wrażenia słuchowe – zgodność ruchu z rytmem muzyki, wrażliwość słuchową (dźwięk, ton, rytm, melodia, tempo wymowy).

Razem weselej

Na koniec chciałabym jeszcze nawiązać do zajęć otwartych, które zapewne są organizowane w każdym przedszkolu. Musimy pamiętać, że wynikają z nich nie tylko ciekawe efekty współpracy z rodzicami, ale co najważniejsze – stwarzają okazje do wspólnej zabawy. Możliwości wykorzystania jej różnych rodzajów podczas tych spotkań są nieograniczone: „Aerobik na wesoło”, „Gimnastyka dla smyka” (zabawy ruchowe, zajęcia z wykorzystaniem Metody Ruchu Rozwijającego W. Sherborne, Gimnastyki twórczej R. Labana, kinezylogii edukacyjnej), „Wiosna zaraz tu przybędzie, kolorowo będzie wszędzie” (wykonanie Marzanny i gałązek wiosennych kwiatów – war-

szaty), „Żyć zdrowo – kolorowo” (wspólne wykonanie sałatki owocowej). Są to tylko przykłady wykorzystania wielu funkcji przeróżnych zabaw, o których wcześniej wspomniałam, między innymi: doskonalenia kompetencji umysłowych, manipulacyjnych, sprawności fizycznej.

Podsumowanie

Zabawa – co jest niezwykle ważne we współczesnym świecie – jest źródłem moralności i rozwoju emocjonalnego dziecka. Jak pisze Kazimiera Tyborowska, dzięki zabawie dziecko uczy się współżycia z innymi, podporządkowuje się przepisom i prawidłom obowiązującym w grupie, rozwija swoje uczucia społeczne⁸.

Znaczenie każdego typu zabawy podkreśla Iwona Borawska, pisząc, że dzieci przyzwyczajają się do tego, że muszą myśleć podczas wykonywania podjętych działań, koncentrują więc uwagę i pobudzają wyobraźnię⁹. Ma to zatem duży wpływ na rozwój osobowości młodego człowieka w każdym aspekcie.

Od najmłodszych lat dziecka, w każdych warunkach wykorzystujemy więc zabawę jako podstawę do nieprzymuszonego, radosnego i twórczego sposobu poznawania przez dziecko świata i samego siebie. Jak podkreśla Zbigniew Baran, zabawa jest autoteliczną i kreatywną, „pozakulturową”, a równocześnie ponadczasową i ponadprzestrzenną, niekonieczną aktywnością, podejmowaną przez dziecko spontanicznie i dobrowolnie, rodzącą się wyłącznie z jego potrzeb, pozwalającą przechodzić mu z jednego wymiaru życia do innego wymiaru „ponad granicami czasu i przestrzeni”¹⁰.

Przypisy

- ¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 474.
- ² M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 43.
- ³ W. J. Dyner, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wrocław 1983, s. 7.
- ⁴ S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1946, s. 11.
- ⁵ W. J. Dyner, *Zabawy...*, op. cit., s. 7.
- ⁶ S. Lipina, *Zabawa*, w: I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1983, s. 6.
- ⁷ R. Trześniowski, *Zabawy i gry ruchowe*, Warszawa 1995, s. 17.
- ⁸ K. Tyborowska, *Problemy współczesnej psychologii*, Warszawa 1964, s. 287.
- ⁹ I. Borawska, *Zabawa rozwija*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 9 (102), s. 60.
- ¹⁰ Z. Baran, *Filozoficzne spojrzenie na zabawę dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 7, s. 391.

Niepokorne wersy

Laudacja z okazji nadania Pani Helenie Raszce tytułu patronki Szkoły Podstawowej nr 7 w Szczecinie

Piotr Krupiński, doktor, literaturoznawca, krytyk literacki, adiunkt w Zakładzie Literatury i Kultury Polskiej XIX wieku w Instytucie Polonistyki i Kulturoznawstwa US

Poniższy tekst Piotr Krupiński wygłosił 18 marca tego roku w Szkole Podstawowej nr 7 w Szczecinie, kierując go do nauczycieli, uczniów, rodziców oraz przedstawicieli władz miejskich i wojewódzkich. „Już wkrótce po przybyciu do Szczecina, miasta, w którym zaledwie kilka lat wcześniej mieszkali tak wybitni twórcy jak Konstanty Ildefons Gałczyński czy Jerzy Andrzejewski, stała się Helena Raszka niezwykle istotną postacią tutejszego życia literackiego – mówił literaturoznawca z Uniwersytetu Szczecińskiego.

Szanowni Państwo,
zgromadziliśmy się tutaj z wyjątkowej, a nawet arcywyjątkowej okazji. W chwili, kiedy wypowiadam te słowa, sam siebie przyłapuję na tym, iż z gramatycznej konieczności są one adekwatne tylko w pewnym wymiarze. Oto bowiem moment, który przyszło nam wspólnie celebrować, chwila, którą przyszło się cieszyć, choć rzeczywiście dzieje się *hic et nunc*, tu i teraz, równocześnie rozgrywa się, by tak rzec, na przełomie czasów, na przecięciu tego, co było, i tego, co dopiero ma nastąpić. Na styku przeszłości i przyszłości, dokładnie w tym miejscu, w którym splata się niekończący się łańcuch pokoleń. Właśnie o tym wiecznym ruchu generacji myśli się w chwilach takich jak dzisiejsza. O nielicznej grupce dzieci i dwojgu nauczycieli uważnie wpatrujących się w stronę niewidocznego obiektywu. Harcerskie mundurki, kokardy, wykrochmalone kołnierzyki. Fotografię tę, pochodzącą niemal równo sprzed siedmiu dekad, odnajdą Państwo za

szybą gabloty w hallu głównym, w Małym Szkolnym Muzeum. Zdjęcie to utrwała moment zakończenia pierwszego pełnego cyklu edukacyjnego w szkole na Warszawie, w budynku, w którym zaledwie kilka miesięcy wcześniej brakowało ławek, stołów, tablic, a nawet okien. Dziś, gdy stoimy zgromadzeni w tym nowoczesnym europejskim wnętrzu, nie sposób nie myśleć o naszych poprzednikach. O tych, którzy częstokroć wbrew własnej woli zmuszeni byli opuścić przytulne domostwa, wyruszyć w niepewną drogę, by w końcu osiąść tu, w „północno-zachodnim narożniku odmienionej mapy”. Tutaj odnaleźć swoją przystań, która z czasem miała przekształcić się w prawdziwy dom. A zatem myśląc o pierwszych nauczycielach i uczniach warszewskiej „siódemki”, uzmysławiamy sobie – jakkolwiek byłoby to dla nas niekomfortowe odczucie – że jesteśmy zaledwie epizodem w życiu miasta, w życiu dzielnicy, w życiu szkoły, ale to właśnie dzięki takim drobnym ogniwoom, składają-

cym się na *continuum* zwane tradycją, wspólnota może trwać i płynnie się rozwijać.

Jednak aby ten rozwój mógł być możliwy i w pełni efektywny, potrzebne są wyraziste postaci, sylwetki, które niczym latarnia morska nieomylnie wskazywać będą twardy brzeg kolejnym pokoleniom. Szkoła Podstawowa na Warszawie, która – jak podpowiada numeracja – zawiązała się jako jedna z pierwszych w powojennym, zamieszkałym przez polską ludność, Szczecinie, długo pozostawała pozabawiona imienia. Dziś, oficjalnie, ma to ulec zmianie, a ja mogę tylko wyrazić dumę z powodu tego, iż Patronką szkoły, której uczniami między innymi są moje dzieci, oto staje się wybitna polska i szczecińska Poetka – obecna dziś z nami Helena Raszka. Doprawdy niełatwo jest znaleźć słowa, które podołałyby aktowi mowy podniosłej i pochwalnej, cokolwiek byśmy powiedzieli, w chwilach takich jak obecna wydawać się może, iż „sieci naszych słów są puste”, a najlepszą laudacją na cześć Poetki byłoby głośne odczytanie Jej wierszy – nieco wyprzedzając uroczyste fakty, dodam, że już wkrótce, dzięki młodym adeptom sztuki recytatorskiej, w istocie tak się stanie – pomimo to pozwolę sobie jednak wygłosić kilka zdań, które nieco przybliżą Państwu biografię oraz poetyckie dzieło naszej Patronki.

Helena Raszka urodziła się 24 stycznia 1930 roku w Bydgoszczy, a zatem – jak można zauważyć – oto przybywa nam jeszcze jeden krąg jubileuszowy, mamy dziś wyjątkową możliwość wspólnego z Poetką świętowania osiemdziesięciopięciolecia Jej urodzin. Na marginesie dodać można, że równo pięć lat temu poloniści z Uniwersytetu Szczecińskiego oraz pracownicy Książnicy Pomorskiej zorganizowali z okazji osiemdziesiątych urodzin Poetki sympozjum pt. *Pospolite ruszenie słów*, z którego materiały ukazały się na łamach nieistniejącego już szczecińskiego dwumiesięcznika „Pogranicza”. Wróćmy jednak do biografii Patronki. Drugą wojnę światową, która dla przyszłej Poetki okazać się miała przeżyciem dogłębnie traumatycznym (jego echa odnajdziemy w późnej twórczości Heleny Raszki, w takich utworach jak *Ewakuacja 1939 – świt*, czy *Kuropatwa* z tomu *Głosy w przestrzeni*), Autorka przeżyła w Małopolsce. Po wojnie przeniosła się wraz z rodziną na tzw. Ziemie Odzyskane, maturę zdała w liceum ogólnokształcącym w Gorzowie Wielkopolskim, następnie rozpoczęła studia polonistyczne na Uniwersytecie Wrocławskim, te jednak – na skutek postępującej stalinizacji życia

akademickiego – zdecydowała się przerwać. W ten oto sposób nie po raz ostatni objawił się niepokorny duch naszej Patronki, bo tylko taki może być gwarancją suwerennej, podległej jedynie Wolnemu Słowu twórczości. Datą, która odegrała w życiu Poetki rolę kluczową, przełomową, jest rok 1951: wtedy to, wraz z mężem, który po studiach otrzymał nakaz pracy w jednym ze szczecińskich przedsiębiorstw, zamieszkała w mieście nad Odrą, w którym to miejscu mieszka do dziś, za co my – jako szczecinianie – raz jeszcze możemy wyrazić Jej wdzięczność. „Szczęśliwe miasto, które ma swoją Poetkę” – chciałoby się sparafrazować Czesława Miłosza.

Już wkrótce po przybyciu do Szczecina, miasta, w którym zaledwie kilka lat wcześniej mieszkali tak wybitni twórcy jak Konstanty Ildefons Gałczyński czy Jerzy Andrzejewski, stała się Helena Raszka niezwykle istotną postacią tutejszego życia literackiego. Brała udział w dyskusjach, spotkaniach autorskich, w latach sześćdziesiątych organizowała konkursy recytatorskie i Festiwale Poezji Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, przede wszystkim jednak robiła to, co potrafiła i potrafi najlepiej. Pisała wiersze. Debiutowała w radiu oraz na łamach tygodnika „Ziemia i Morze” w 1956 roku, a jej debiutem książkowym był wydany w Poznaniu, trzy lata później, tomik pt. *Okruchy bursztynu*, tomik, dodajmy, tak jak i kolejne poetyckie książki Raszki, niezwykle ciepło przyjęty przez recenzentów. Autorem jednego ze szkiców poświęconych Jej twórczości był ceniiony krytyk – Jerzy Kwiatkowski. Zauważył on, że już od swoich początków była to liryka „świadcząca o poczuciu odpowiedzialności za słowo”, że cechowała ją „zwartość poszczególnych wierszy, trafność obrazowania, asceza w wyborze kręgu realiów”, a także nieczęsta „rzetelność postawy filozoficzno-zyciowej”. Tytuł szkicu Kwiatkowskiego, z którego pochodzą powyższe cytaty, po latach wydawać się może głęboko symboliczny. *Dafne*. Jak Państwo pamiętają, była ona jedną z nimf, do której miłością zapalał Apollo. Nie mogąc skryć się przed jego zalotami, poprosiła swego ojca, aby przemienił ją w drzewo wawrzynu – lauru. Mielibyśmy w tej mitologicznej opowieści i cierpienie, i zaniemówienie (Wisława Szymborska podpowiedziałyby: „milczenie roślin”), które już wkrótce położą się cieniem na dalszym poetyckim losie naszej Patronki. Mielibyśmy wreszcie nieosiągalny laur, który dopiero po długich latach, a nawet dekadach – w chwilach takich jak obecna – mógł opromienić czoło Poetki.

Niezwykłe obiecujący debiut Heleny Raszki, kolejne, coraz dojrzalsze poetyckie tomy – wymienimy tytuły: *Inny kraj* (1962), *Blżej dna* (1963), *Portret zdziwiony sobą* (1966), *Liczba pojedyncza* (1970), wszystko to zapowiadało, że oto – jako wspólnota czytelnicza – zostaliśmy obdarowani talentem, który na trwałe zapisze się na kartach polskiej literatury. Który dołączy do panteonu polskich poetek, takich jak cytowana przed momentem Szymborska, Julia Hartwig, Urszula Kozioł, Ludmiła Mariańska, Ewa Lipska. Niestety, autorce *Okruchów bursztynu* przyszło żyć i tworzyć w czasach (mówię tu o PRL-u), w których nie wszystko zależało od mocy krystalicznego talentu. Liryczna poetka, jaką od debiutu pozostawała Helena Raszka, dla której najistotniejsze w poezji były miłość i natura (zwłaszcza pejzaże leśne i nadmorskie, z ukochanym przez Poetkę Niechorzem), przekonać się miała o tym już wkrótce. Ciemna strona historii zmaterializowała się w Jej wypadku w postaci listu z warszawskiego wydawnictwa, w którym „uprzejmie” poproszono Ją o usunięcie jednego z wierszy, z powodów, czego nie muszę dodawać, politycznych. Dzięki staraniom redaktora, którym był Ryszard Matuszewski, wiersz udało się uwolnić z „aresztu”, w wyniku czego tomik – *Liczba pojedyncza* – mógł ukazać się nienaruszony. Szczęścia tego nie miała niestety kolejna książka Poetki – *Liczba mnoga*. Tomik ów, złożony do druku na początku pamiętnego Grudnia 1970 roku, Autorka zadedykowała szczecińskim stoczniovcóm, bohaterom strajku, wśród których był mąż Poetki. Tym razem nie mogły pomóc czyjekolwiek starania. Po tym, jak Helena Raszka kategorycznie odmówiła usunięcia dedykacji, a także jednego z wierszy (pt. *Festyn*), tomik na długie lata miał spocząć na dnie cenzorskiej szuflady. Co gorsza, nie był to koniec cenzuralno-wydawniczych perypetii szczecińskiej Autorki; z podobnymi ingerencjami spotykały się kolejne pisane przez Nią w latach siedemdziesiątych książki, na skutek czego niemal przez całą dekadę Pisarka pozostawała oddzielona od swoich czytelników. Nie mogła publikować, pomimo to – cierpliwie niczym Syzyf – tworzyła. Nie mając pewności, czy Jej dzieła kiedykolwiek ujrzą światło dzienne, pisała wiersze, misternie układała je w zbiory, które po latach – nie bez goryczy – nazwie swoimi pisany-mi za życia tomami „wierszy pośmiertnych”.

Los, na krótko, miał się odmienić na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to dzięki powiewowi „solidarnościowej” nadziei,

Helena Raszka opublikowała – po jedenastu latach przymusowego milczenia! – tomy *Miłość* oraz *Liczba mnoga*. Jak jednak dobrze wiemy, nie było dane wówczas Polakom, w tym również Poetom i Poetkom, nazbyt długo cieszyć się wolnością. Niepodległościowe marzenia zgruchotane zostały pod gąsienicami czołgów i wozów opancerzonych. Ów mroczny czas ponownie miał odcisnąć swoje piętno na poetyckim losie szczecińskiej Autorki, na której kolejną książkę czekać mieliśmy aż do roku 1994. Wówczas to, nakładem szczecińskiego Wydawnictwa 13 Muz, ukazała się *Biała muzyka*. Nie oznacza to, że w tym okresie Poetka postanowiła złamać pióro; podobnie jak działo się to w dekadzie uprzedniej, cierpliwie tworzyła (niektóre z utworów powstałych w tym czasie ukazały się na łamach prasy „podziemnej”). Wiersze pisane przez Helenę Raszkę podczas stanu wojennego stanowią dziś ważny dowód na to, jak poeci postrzegali moment zagrożenia, który w równym stopniu wymierzony był w społeczeństwo, jak i w Mowę Polską, będącą jeszcze jedną ofiarą systemu zniewolenia i deprawacji. Interpretując jeden z wierszy z tamtego okresu, szczeciński literaturoznawca i krytyk Jerzy Madejski celnie zauważył: „Tak oto krucha kobieta ze Szczecina przeciwstawiła się generałom z Warszawy”.

Nie sposób pominąć wpływu, jaki polityka wywarła na poetycką biografię Heleny Raszki, choć równocześnie dodać należy, że stanowi to swego rodzaju paradoks. Bolesne zdziwienie, że tak bardzo ucierpiała osoba, która konsekwentnie wystrzegą się bezpośredniego zaangażowania w życie społeczno-polityczne, a jedynymi obowiązkami, jakim przez całe swoje życie pozostawała oddana, były wierność sobie i czytelnikom. Nawet jeśli ceną, jaką przyszło zapłacić za ten szczególny rodzaj wierności, było wieloletnie milczenie. Nie cofniemy wskazówek, lata, w których czytelnicy – na mocy cenzorskiego edyktu – byli pozbawieni możliwości obcowania z liryką autorki *Białej muzyki*, bezpówtrośnie przeminęły, i tego nikt i nic nie zmieni. Pamiętając jednak o tych skomplikowanych okolicznościach, z tym większą uwagą powinniśmy czytać dziś Jej mądre utwory, wiersze, które tak długo czekały na nasz wzrok, czekały na w pełni wolną Polskę. Jak warto bowiem pamiętać, „to, co się ostaje, ustanawiają poeci”. A może – w tym wyjątkowym kontekście – sparafrazujemy Friedricha Hölderlina: „co się ostaje, ustanawiają poetki...”

Poezja to nie tylko sztuka wyboru

Leszek Dembek, oficer wojska polskiego, poeta, animator kultury, członek Związku Literatów Polskich

Słowo chce być słowem celnym.
H-G. Gadamer

Poeta, świadomy twórca, z reguły stoi przed wyborem. W sztuce poetyckiej do mistrzowskiego kunsztu dochodzi się latami, chyba że jest to sprawa wielkiego talentu lub geniuszu. Ale w kwestii wyboru poetyckiej drogi (rozwiązań) nie ma znaczenia, czy ktoś jest poetą *natus* (z urodzenia), *doctus* (wykształconym) czy *faber* (rzemieślnikiem). Nie ma również znaczenia czy jest twórcą uprawiającym poezję katafaticzną (afirmującą) lub też stojącym na jej apofatycznym biegunie.

Wszystko z reguły zaczyna się od inspiracji (jak twierdził Robert Frost, to „mglisty zarys”), impulsu, sygnału i warto od razu za nim pójść, by nie utracić energii. Z czasem ta energia się rozplywa, tracimy determinację pisania. Ale należy pamiętać, że jest też poezja, która dojrzewa, która musi rozkwitnąć, aby zaowocować intrygującym poematem czy niezwykłym wierszem (np. wiersze-paralaksy). Jak chociażby u Tymoteusza Karpowicza w drugiej części *Odwróconego światła*: „pracuję już dwadzieścia lat...”¹ albo w utworze *Jak ująć na sucho*, nad którym autor pracował „od dziesiątek lat”².

Inspiracją utworu może być, jak mówi Allen Ginsberg, na przykład: „przepowiednia w postaci tytułu”³ albo „nieokrzesany szkic wiersza” – jak pisze Jack Kerouac w liście do autora *Sko-wytu*. Można także taki impuls, myśl wytworzyć w sobie, Ginsberg mówi o napisaniu na zamówienie w ciągu dnia dziesięciu tzw. skrawków⁴ wierszy. Różne są zatem drogi, zanim dokona się akt objawienia poezji w wierszu, ale istnieją też

inne teorie, przykładowo: że wiersze są już napisane i wystarczy je odnaleźć. Należy stwierdzić, że najważniejsze w tym aspekcie jest pierwsze słowo (światlik w *mare tanebrarum*), które daje początek poetyckiemu uniesieniu.

Aby mógł zaistnieć świadomy wybór (stylu pisania, idiomu, dykcji poetyckiej), należy uczynić jedno zastrzeżenie: tworzenie nie może być zdeterminowane przez natchnienie. Poeta musi zatem kontrolować swoje pisanie, nie powinien być w tym wypadku bezwolnym medium. Nie może zdać się na metodę André Bretona *écriture automatique* – (zapisu automatycznego), czyli „rodzaju wysłowienia opartego na strumieniu asocjacyjnym i bezplanowym (...)”⁵.

Jak wiadomo, nawet poeci spierają się o istnienie i potrzebę natchnienia. Dla przykładu, Mickiewicz natchnienie uważał za jedyny czynnik inspiracji swojej poezji. Słowacki w okresie mistycyzmu głosił, że pisze, słysząc „podszepty aniołów”.

Paul Valéry z kolei był „przeciwny samemu pojęciu natchnienia i zachwalał tylko racjonalne

składniki dobrze pracującej inteligencji”⁶. Poeta w omawianym przypadku powinien znajdować się w stosownym miejscu drogi poetyckiej, która „jest tęczą rozpostartą między biegunami realizmu i oniryzmu”⁷. Zygmunta Freud głosił pogląd, że proces twórczy odbywa się na styku świadomości z nieświadomością. Ale to tylko jedna z teorii, istnieje wiele koncepcji dotyczących twórczości (podświadomość, intuicja). Granice (obszar) świadomości, nieświadomości, podświadomości są bardzo płynne (niejednoznaczne) w akcie twórczym.

Proces tworzenia wiersza trudno zdiagnozować, są to tysiące przebiegających myśli w różnych konstelacjach, swoisty kosmos (matnia) struktury słowa. Nie do odtworzenia w postaci pisemnej, a jeśli już, to powstałaby sieć, czasami wydawałoby się, wręcz absurdalnych połączeń. W gruncie rzeczy akt twórczy jest „ukryty, tajemny i do końca nieprzekazywalny”.

Czy istnieje zadowalająca definicja wiersza? Można przyjąć, biorąc pod uwagę naukowe rozważania na ten temat Marii Dłuskiej i Marii Renaty Mayenowej, że jest ich wiele. Pisz o tym na przykład w sposób analityczny Adam Kulawik we *Wprowadzeniu do teorii wiersza* „jest to forma utworu literackiego pisanego tekstem podzielonym graficznie i intonacyjnie na wersy ustalone w sposób arbitralny”. Jeszcze trudniejsza do zdefiniowania jest poezja, gdyż w gruncie rzeczy zadowalającą odpowiedź w tej kwestii jest niemożliwe.. Warto przypomnieć, że jednym z powodów wygnania przez Platona poetów z państwa było to, że sami nie potrafili określić, co to takiego jest – poezja. Trudno się dziwić, czytając Benedetto Crocego, który jako pierwszy w teorii poezji sformułował tezę, że wiersz nie musi zawierać poezji.

Jean Rousset (1910–2002), szwajcarski krytyk literacki (badacz form literackich), uważał, że: „koncepcja dzieła i realizacja są równoczesne”⁸ i jest to wielkie osiągnięcie w dziedzinie poznawania twórczego procesu myśli – jak pisze Mieczysław Jastrun w *Walce o słowo*. Można byłoby się o to spierać, jak o wszystko w poezji, ale nie jest to celem tych rozważań.

Warto wspomnieć, co na temat literackiej formy napisał Rainer Maria Rilke w eseju *Poezja nowoczesna*: „Poszukiwacze formy. (...) a ponieważ są wykształceni, szukają jej, zamiast znajdo-

wać na wpół świadomie”⁹. Ważne w tym kontekście (tzw. świadomego wyboru) jest zagadnienie inkantacyjności, o której mówił Czesław Miłosz: „ja odczuwam swoją poezję jako poezję inkantacyjną”¹⁰, chociaż dalej w inkantacyjności, jak zaznaczał, jest Józef Czechowicz. U Tadeusza Różewicza natomiast, jak podkreślał, element inkantacyjności jest słaby, gdyż on inaczej buduje wiersz („stawia” tzw. kubiki). Inkantacyjność to naturalna skłonność (biologiczna), którą należy rozumieć jako „wrażliwość na rytmiczną budowę zdania”, jak mówił noblista.

Każdy ma jednak prawo wyboru formy i nie jest tu ważne, czy jest to pantun (*pantum* w literaturze malajskiej znany jest od XV stulecia), jak w wierszu *Pomona i Wertumnus* Andrzeja Sosnowskiego, czy wiersz wolny, którego cechą jest bezwymiarowość.

Rozpatrując genezę powstawania wiersza, należy zaznaczyć, że z reguły wiersze pisze się w jakimś celu, ale czy tak jest faktycznie? Jak mówił Dante: „piszę po to, aby spotęgować swą radość lub złagodzić cierpienie”¹¹. A co z tak zwaną literaturą samocelową?

Istotnym problemem w podejściu do tworzenia wiersza jest sposób nadawania sensu utworowi. Jednym z głównych nurtów w tym skomplikowanym procesie, który można byłoby wyodrębnić, to nurt filozoficzny. Poeta jest tu podobny do myśliciela – filozofa, gdyż filozof najpierw myśli, a potem formułuje. Najlepszym tego przykładem może być wiersz pisany na „zamówienie”. Takie wiersze się popełnia, przykładowo James H. Williamms jest autorem utworu *Johnowi Bośnia*, wyrażającego protest przeciwko wojnie. Drugi ważny nurt to myślenie wierszem, czyli „sens formułuje się w zdaniu”¹², jak w poezji Czesława Miłosza. Komponowanie utworu może zatem zaistnieć zarówno przed rozpoczęciem pisania, jak również w jego trakcie.

Kolejne istotne zagadnienie w kontekście wyborów to konstrukcja wiersza, „podejście do języka”, umiejętność stylizacji. Jan Błoński mówił o Miłoszu, że potrafi: „mówić wieloma językami naraz”¹³, „właściwie całej polskiej tradycji i nie tylko (polskiej)” jak czytamy w *Rozmowie z nim*. Nie przekraczał on jednak pewnych barier, jak choćby bariery składniowej, co czynili Tymoteusz Karpowicz czy Miron Białoszewski.

W procesie tworzenia utworu siłą rzeczy muszą następować rozstrzygnięcia w stosunku do

literackich środków stylistycznych (metafora, oksymoron, eufemizm etc.). Wybór tych środków będzie zależał od przyjętej koncepcji tworzonego wiersza. Niezależnie od użytych środków stylistycznych, wiersz będzie miał różne odcienie komunikatywności, jest to bowiem świadomy lub mniej świadomy wybór samego twórcy. Jeśli poeta w utworze przyjmie oksymoroniczną formułę „wyrażania niewyraźnego”¹⁴, to możemy być pewni, że będą też wiersze mniej lub bardziej hermetyczne i ogromna w tym miejscu rola hermeneutyki (interpretacji tekstów). Na pewno w nurt tego rodzaju twórczości będzie wpisywała się poezja lingwistyczna. Na temat hermetyzmu (Nerval, Hölderlin, Mallarmé) w poezji nie od dzisiaj toczy się spór. Warto tu wspomnieć o ostatniej dyskusji toczącej się wokół polskiej poezji zapoczątkowanej przez Andrzeja Franaszka, który na łamach „Gazety Wyborczej” 21 marca 2014 r. opublikował artykuł *Dlaczego nikt nie lubi nowej poezji?* Istotą tej dyskusji jest: „odwoływanie się raczej do przebrzmiałego już sporu o »niezrozumiałość« poezji, głośnej niegdyś wymiany zdań między Jackiem Podsiadłą a Marcinem Sendeckim i Jackiem Gutorowem (2000 r.)”. Problem poezji niezrozumiałej powraca jak bumerang. Tadeusz Dąbrowski, laureat Nagrody Kościelskich, w udzielonym wywiadzie mówi, że „wiersze tracą z horyzontu odbiorcę jako partnera do rozmowy” („Gazeta Wyborcza” 2015, nr 61).

W kontekście hermetyzmu, szczególnie w poezji lingwistycznej, poeta musi podjąć też decyzję, czyli odpowiedzieć sobie na znaną formułę Archibalda MacLeisha: „(wiersz) powinien nie znaczyć, lecz być (should not mean/ But be)”¹⁵. Modelu takiej poezji można szukać w teoretycznych rozważaniach Stephané Mallarmégo, gdzie znajdujemy odejście języka od rzeczywistości w konstrukcji tzw. czystej poezji. Poeta musi zatem liczyć się z konsekwencją, że budując w wierszu swój świat językowy (dążąc do indywidualnego idiomu), może stać się trudny w odbiorze, nieprzekładalny. Musi zdawać sobie sprawę, jak może być postrzegany:

dżungle skłębionych obrazów
nie były jego ojczyzną¹⁶

Czytelnicy odwracają się od poezji hermetycznej, ale kto powiedział, że poezja ma być

zrozumiała?”, cytując Piotra Śliwińskiego. Gdybyśmy się kierowali tylko takim podejściem do literatury, to – jak pisze Jacek Gutorow: „musielibyśmy usunąć z naszych półek książki Becketta i Joyce’a, a w następnej kolejności wyrzucić płyty z kompozycjami Lutosławskiego i albumy z malarstwem abstrakcyjnym”. Musimy też pamiętać, że istnieją bardzo dobre analizy poezji (np. Heideggera i Gadamera), wierszy Hölderlina. „Dobre pisarstwo to doskonała kontrola”, jak powiedział Ezra Pound. Proces powstawania wiersza to w zasadzie stałe, mniej lub bardziej świadome odpowiadanie na pytania, intencje. Jaka powinna być rola poetyckiego „ja” („stała zagłada swojej osobowości” – Thomas Stearns Eliot)? Jaki stopień poetyckiego zaangażowania, emocji? Jakie stężenie spontaniczności, irracjonalizmu?

Poeci, jak zwykle, prezentują różne stanowiska w tym względzie, Eliot „zalecał poetom bezosobową dyscyplinę”¹⁷ (tzw. korelat obiektywny¹⁸) i był daleki od emocji w poezji. Fundamentowi (zasadzie) Eliotowskiej „depersonalizacji” – Ginsberg przeciwstawił autobiografizm i subiektywizm, postulatowi odwrotu od emocji – poezję wysoce emocjonalną, erudycji – spontaniczność, twórczość i irracjonalizm, wierszowi jako konstrukcji poddającej się racjonalnej analizie krytycznej – wiersze jako wyznanie, często niespójne, o formie otwartej i improwizacyjnej, językowi formalnemu nacechowanie aluzją, ironią, konceptem i paradoksem – żywiołowy język mowy codziennej, z jej nadmiarem i chromością, z całą jej redundancją, przypadkowością i peryferyjnym statusem¹⁹.

Twórczość poetycka to ukazywanie różnorodnych epifanijnych widzeń: „słowami przez okno/ w świat wyglądam”. Pojęcie epifanii w literaturze znalazło się za sprawą Joyce’a, chociaż epifanie są znane niezależnie od autora *Ulyssesa*. „Gdzie ukrywa się prawda artysty, ta, do której dąży, tworząc?”²⁰ stawia pytanie Bolesław Leśmian. W poezji Miłosza epifanie, jak pisze Ryszard Nycz: „zdają się nigdy całkowicie nie tracić kontaktu z teologiczną genealogią tej kategorii, jak też sakralnymi fundamentami poszukiwanego sensu istnienia”. Powstaje pytanie: „Czy upadek w rozpacz jest dla niego (Miłosza) upadkiem w gorszy wiersz?”²¹, mając chociażby na względzie autora wiersza (tomu!) *Mniej oszukani*.

Mamy też do czynienia z negatywną epifanią, jak w przypadku Różewicza, „którego egzystencjalnych i artystyczno-filozoficznych doświadczeń szukać należy” w „tajemnicy okaleczonej poezji”, jak twierdzi autor *Literatury jako tropu rzeczywistości*. W kontekście epifanijnej problematyki (przedstawiono dwie skrajne) zasadnym zdaje się postawić pytanie o tzw. pacyfikowanie ciemności, mając na uwadze wiersz autora tomiku *To*, zatytułowany *Przeciwko poezji Filipa Larkina* (słynny spór Miłosza z Larkinem). Krótko rzecz ujmując, jest to spór opcji egzystencjalno-światopoglądowych, w gruncie rzeczy nierozstrzygalny.

Poeta w rezultacie dokonuje świadomego (lub nie do końca) wyboru różnorodnych opcji filozoficzno-estetyczno-etycznych w procesie twórczym. Jeśli poezja ma znaczyć, ważne jest, aby, jak powiedział Stanisław Barańczak u progu swojego literackiego życia: „Powinna być nieufnością, bo tylko to usprawiedliwia dzisiaj jej istnienie...”. Ale to oczywiście nie jedyny cel, o czym świadczą poszczególne poetyki, czasami pozornie przeciwstawne, jak w przypadku Wystana Hugh Audena.

W tym szkicu zaledwie dotknąłem zimnego cienia szczytu góry lodowej poezji. Poeta powinien pamiętać także o nikłej sławie i zapomnieniu (np. Joseph Albert Alexandre Glatigny lub rewelacyjny Zdzisław Marek z Sydney, jak pisze autor *Odwróconego Światła*) i musi być przygotowany na to, że: „być artystą znaczy przegrywać, i to przegrywać jak nikt inny, bo inni po prostu się na to nie wazą; że to właśnie przegrana, to jego świat, wymykanie się jej, to dezercja”²².

Ale jest też i inne rozwiązanie, liczy się tylko droga. Czy nie jest najważniejsze to, aby szukać Heideggerowskiego prześwitu nie tylko dla siebie, i nie tylko w poezji? „Magia poezji” jak pisał Mieczysław Jastrun – kusi, omamia. Amerykańska literatura dla przykładu, „począwszy od Whitmana po dziś dzień, jest dziełem ludzi, którzy szli ku swoim książkom najbardziej niezwykłymi drogami”, jak pisał Jan Parandowski. Warto w tym kontekście przytoczyć pewną historię: Richard Rorty, leżąc na łożu śmierci, napisał szkic *Płomień życia*, w którym wyznał: „żałuję teraz, że nie spędziłem więcej czasu w moim życiu z wierszami. [...] żyłbym pełniej, gdybym miał w głowie więcej starych kawałków, tak jak chciałbym mieć więcej bliskich przyjaciół”²³.

Zawsze będzie mnie też zastanawiał Vladimir Holan, który przestał pisać, lub chiński poeta, który spalił wszystkie swoje wiersze. Ogień także ocala, ale czy też do końca?

Poezja to nie tylko kwestia wyboru, ale nade wszystko przekonanie, że warto iść, nawet jak na niezdobyty zimą szczyt K2, najtrudniejszą, ekstremalną drogą, nocą, w strugach deszczu, samotnie, bezimiennie.

Poeta nie może bać się „wziemiowstąpienia”, po to chociażby, żeby odkryć drogę, ścieżkę, przesmyk, po którym nie powinien już nikt inny stąpać piórem. Poezja jest też swoistym literackim szlakiem kamikadze, na drodze do odkrywania nowych poetyckich lądów. Z widokiem na porażkę, a najlepiej, jak już, na „klęskę wybitną”. Samuel Beckett, już wcześniej przywoływany, pisał, że „być artystą znaczy zawieść, a sztuka jest wiernością w zawodzeniu”.

Przypisy

- ¹ M. Spychalski, J. Szoda, *Mówi Karpowicz*, Wrocław 2005, str. 72.
- ² Ibidem, str. 72.
- ³ J. Kerouac, A. Ginsberg, *Listy*, Wołowiec 2012, s. 64.
- ⁴ Ibidem, s. 198.
- ⁵ P. Michałowski, *Granice poezji i poezja bez granic*, Szczecin 2001, s. 47.
- ⁶ A. Zagajewski, *Obrona żarliwości*, Kraków 2002, s. 125.
- ⁷ L. Żuliński, *Poezja – strumień nieświadomości?*, „Latarnia Morska”, 18 października 2014 (latarnia-morska.eu).
- ⁸ M. Jastrun, *Walka o słowo*, Warszawa 1973, s. 109.
- ⁹ R. M. Rilke, *Poezja nowoczesna*, w: tegoż, *Druga strona natury. Eseje, listy i pisma o sztuce*, przeł. Tomasz Ososiński, Warszawa 2010, s. 25.
- ¹⁰ A. Fiut, *Rozmowy z Czesławem Miłoszem*, Warszawa 1981, s. 41.
- ¹¹ M. Jastrun, *Walka o słowo*, op. cit., s. 113.
- ¹² A. Fiut, *Rozmowy z Czesławem Miłoszem*, op. cit., s. 43.
- ¹³ Ibidem, s. 42.
- ¹⁴ R. Nycz, *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2001, s. 18.
- ¹⁵ M. P. Markowski, *Poezja i nowoczesność*, „Res Publica Nowa” 2001, nr 8, s. 61–62.
- ¹⁶ Z. Herbert, *Pan Cogito i wyobrażenia*, w: idem, *Raport z oblężonego miasta*, Kraków 1983.
- ¹⁷ A. Zagajewski, *Obrona żarliwości*, op. cit., s. 45.
- ¹⁸ T. S. Eliot, *Kto to jest klasyk i inne eseje*, przeł. Magda Heydel, Kraków 1998. W eseju *Hamlet*: wypowiedź na temat Hamleta i Szekspira. Elliot tworzy teorię tzw. obiektywnego korelatu (*objective correlative*).
- ¹⁹ J. Jarniewicz, *Od pieśni do skowytu. Szkice o poetach amerykańskich*, Wrocław 2008, s. 119.
- ²⁰ R. Nycz, *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, op. cit., s. 127.
- ²¹ P. Śliwiński, *Horror poeticus. Szkice notatki*, Wrocław 2012, s. 176.
- ²² Ibidem, s. 72.
- ²³ A. Franaszek, *Dlaczego nikt nie lubi nowej poezji*, „Gazeta Wyborcza” z 21 marca 2014 r.

Mali literaci

Włączanie rodziców w edukację dziecka młodszego

Marta Bajor, Monika Konieczna, nauczycielki edukacji przedszkolnej w Przedszkolu Publicznym nr 65 „Zatoczka” w Szczecinie

W tym roku w ramach aktywności artystycznej zaproponowałyśmy dzieciom i rodzicom wzięcie udziału w konkursie literackim „Szczecin moim miastem jest”, który został objęty patronatem Związku Literatów Polskich w Szczecinie. Konkurs był adresowany do dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów klas I szkoły podstawowej. Celem konkursu było wzbogacenie wiedzy na temat naszego miasta, pielęgnowanie przywiązania do tradycji i kultury regionu oraz rozwijanie umiejętności literackich. Zadaniem uczestników było napisanie bajki o mieście – Szczecinie. Mając na uwadze, że jest to bardzo trudna forma do samodzielnej realizacji przez dzieci, zdecydowałyśmy się na zaproszenie do współpracy rodziców.

Każdego roku, kiedy w naszym przedszkolu planujemy pracę dydaktyczno-wychowawczą, zwracamy szczególną uwagę na właściwą współpracę z rodzicami. Pamiętając o tym, że to właśnie rodzice są najważniejszymi osobami w życiu dziecka, staramy się, aby nasze wzajemne relacje były jak najlepsze. Staramy się ich włączać w organizację wielu uroczystości oraz imprez. Zdecydowanie sprzyja to lepszemu integracji i realizacji zamierzonych celów. Rodzice chętnie włączają się w przygotowanie uroczystości, przedsięwzięć. Zachęcamy ich do uczestnictwa wraz z dziećmi w rozmaitych konkursach, na przykład konkursach konstrukcyjno-technicznych czy plastycznych. Co roku organizujemy w naszym przedszkolu grę terenową „Mały odkrywca”, w ramach której rodzice i dzieci poszukują wskazanych miejsc w Szczecinie, posłu-

gując się mapą i fragmentem obrazka. Gra ta cieszy się wśród rodziców ogromnym powodzeniem, bowiem łączy w sobie zabawę i edukację.

Ponadto aktywizujemy rodziców do współpracy poprzez stworzenie im możliwości działania w kole teatralnym. Rodzice przygotowują przedstawienia dla wszystkich grup wiekowych. Reakcje dzieci oglądających własnych rodziców w kostiumach postaci bajkowych są bezcenne.

Rodzice włączają się także w życie przedszkola, biorąc udział w akcji „Czytamy dzieciom” – w wolnym czasie przychodzą, aby przeczytać wybrane bajki.

W tym roku w ramach aktywności artystycznej zaproponowałyśmy dzieciom i rodzicom wzięcie udziału w konkursie literackim „Szczecin moim miastem jest”, który został objęty patronatem Związku Literatów Polskich w Szczecinie. Konkurs był adresowany do dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów klas I szkoły podstawowej. Celem konkursu było wzbogacenie wiedzy na temat naszego miasta, pielęgnowanie przywiązania do tradycji i kultury regionu oraz rozwijanie umiejętności literackich. Zadaniem uczestników było napisanie bajki o mieście – Szczecinie. Mając na uwadze, że jest to bardzo trudna forma do samodzielnej realizacji przez dzieci, zdecydowałyśmy się na zaproszenie do współpracy rodziców.

Zadaniem dorosłych było spisanie treści bajki wymyślonej przez dzieci łącznie ze wszystkimi środkami artystycznego wyrazu przez nie użytymi. Rodzice chętnie włączyli się w prace nad bajką o Szczecinie. Wpłynęło kilkanaście prac konkursowych, opowia-

dających o różnych miejscach i zdarzeniach zaistniałych w Szczecinie. Jury pod przewodnictwem Róży Czerniawskiej-Karcz – prezes ZLP, wyłoniło laureatów. W kategorii dzieci w wieku przedszkolnym laureatkami zostały: Lena Piekarczyk (PP 65), Weronika Wróblewska (PP 65), Sandra Kossak-Łopyta (PP 65). Natomiast w kategorii klas pierwszych szkoły podstawowej jury najwyżej oceniło prace: Kai Małek (SP10), Marii Walich (SP10) i Daniela Szydłowskiego (SP 41).

Nagrodę główną z rąk Róży Czerniawskiej-Karcz, prezesa Związku Literatów Polskich w Szczecinie, otrzymała Kalina Przybycińska, uczennica Szkoły Podstawowej nr 10 w Szczecinie.

Lena w Szczecinie – kwiat

Każdy wie, że ja mieszkam w Szczecinie. Na Łokietka sobie mieszkam. Chodzę do kina, sklepu, a z tatą jeździłam na działkę autobusem. Chodzą ludzie, słońce świeci, chodzę na spacer, wącham kwiatki. W kwiatkowym Szczecinie jeżdżę na rolkach z mamą po Wałach Chrobrego. Chodziłam na rolkach, po trawie, jest Odra – taaaka wielka!!! Na lody chodzę z mamą na fontanny, do Castellari i tam wpadłam do wody. Mama piła kawę i jadła pizzę z koleżanką – widziała. Szybko przybiegłam, ale cała mokra.

Do Parku Kasprowicza idę, a kwiaty za mną. Jest tam takie białe twarde do siedzenia. Jeżdżę z kwiatami na rowerze i sankach. Jak byłam mała – bo mam 5 lat – wjechałam w drzewo i bardzo płakałam. Mama przybiegła, bo jechałam sama i taki pan biegł.

Siedziałam na ławce, biegałam po mostku i jest tam tyle kłódek. Mama powiedziała, że bardzo za-kochani – też taką kiedyś przyczepię dla mamy.

Na basen jeżdżę rowerem z mamą na Arkonkę i wszędzie te kwiaty. Kąpałam się i zjeżdżałam na takiej wielkiej niebieskiej zjeżdżalni. Myłam rączki i kwiaty na takim prysznicu. A jak jestem na Głębokim – pływam i walczyłam z kwiatem.

Kiedy jadę do babci karmię kaczki w stawiku-smrodku na Bukowym i są szczury. Dużo kwiatów idzie za mną. Do przedszkola „Zatoczka” chodzę, odrabiam książki Tuptusia. Mamy duże chrupki od Lilki. I tam też rosną kwiaty, a teraz idę spać, bo kwiaty mi każą, a rano będę wstawać do przedszkola. Pewnie śniły mi się kwiaty i wielki kolorowy kwiat. Namalowałam go.

Bo Szczecin to wielki kwiat. Jak JA.

Lena Piekarczyk (5 lat)

Przedszkole Publiczne nr 65 „Zatoczka” w Szczecinie

Przygoda na lodowisku

Dawno, dawno temu, za górami, za lasami było Morze Bałtyckie, obok którego żyło sobie miasto Szczecin. Pewnej mroźnej zimy Dziewczynka o imieniu Kaja zamarzyła, żeby nauczyć się jeździć na łyżwach. Kiedy rodzice kupili jej łyżwy i kask, zaplanowała wspólną wycieczkę na lodowisko. W Szczecinie były trzy lodowiska. „Które wybrać?” – myślała Kaja. Po dłuższej chwili dziewczynka wybrała to położone w okolicach Gubałówki, wśród lasu i dzikich zwierząt.

Dziewczynka na lodowisko przychodziła zawsze w piątki, kiedy kończyła wcześniej lekcje. Mimo lęku, że upadnie, starała się przezwyciężyć swój strach i prędko nauczyć się jeździć na łyżwach.

Raz, kiedy Kaja miała na lodowisku trening, usłyszała dziwne odgłosy. Ciekawa, co się dzieje, wyszła na dwór. Nagle w zaroślach pokrytych śniegiem zauważyła małego jelonka, który zaplątał się w sidła. Kaja pobiegła co sił po rodziców i po chwili jelonek był już wolny. Okazało się, że sidła zламаły mu jedno kopytko i potrzebna jest pomoc lekarska. Rodzice Kai zabrali jelonka do najlepszego w Szczecinie weterynarza. Tam nóżkę zagipsowano i podano lekarstwo. Dziewczynka, kiedy tylko mogła, to odwiedzała jelonka.

Nóżka goiła się dobrze i już po dwóch tygodniach jelonek był zdrowy i mógł wracać do ukochanej mamusi. Kai było go bardzo szkoda, ale wiedziała, że jelonek na pewno tęskni za swoją rodziną i razem z tatą wywiozła go do lasu. Na pożegnanie przytuliła zwierzątko mocno i szepnęła do ucha: „Trzymaj się malutki, rośnij duży i bądź wesolutki!”

Kaja Małek (7 lat)

Szkoła Podstawowa nr 10 w Szczecinie

Park

Każdego ranka Szczecin budzi się ze snu, a ja razem z nim. Mam na imię Weronika, chodzę do przedszkola „Zatoczka” i mieszkam w Szczecinie. Opowiem wam, dzieci, o moim mieście.

Koło mojego domu są dwa parki – duży i mały. Moja bajka zaczyna się w małym parku. Na urodziny dostałam piękny rower, czerwony. W małym parku nauczyłam się jeździć na rowerze. W parku jest pięknie, dużo zieleni i drzew, zrywam tam kwiaty i chodzę na spacer z moim psem, Leonem. W parku bawię się z nim w chowanego. Leon zawsze mnie znajdzie – za drzewem. Mój pies lubi spacerować ze mną.

W parku Żeromskiego jest plac zabaw. Bawię się tam z dziećmi. Z placu zabaw chodzę na Wały Chrobrego. Jest tam piękny widok na statki i fontan-

na, stare budynki. W Szczecinie jest Zamek Książąt Pomorskich. Na zamku jest wiele atrakcji. Bardzo lubię po Szczecinie jeździć ulubionym tramwajem, swingiem. Wiosną i latem na spacerach chodzę na Jasne Błonia i do Ogrodu Różanego. Warto do Szczecina przyjeżdżać, gdy macie czas, i zwiedzać miasto.

Weronika Wróblewska (6 lat)

Przedszkole Publiczne nr 65 „Zatoczka” w Szczecinie

Magiczny kwiat ogląda Szczecin

W parku Żeromskiego rósł magiczny kwiat. Chciał oglądać cały Szczecin, więc zamienił się w obłoczek, który z góry patrzy na miasto. Zapoznał się z gołąbkami i zaprzyjaźnił się. Obłoczek zapytał, czy może z nim zwiedzać Szczecin. Gołąbek odpowiedział, że wie wszystko o mieście. Polecieli wspólnie na przedstawienie do Zamku Książąt Pomorskich.

Drugiego dnia obłoczek i gołąbek spotkali się, żeby przeżyć nowe przygody i przelecieli obok bardzo wysokiego budynku z bardzo ostrym czubkiem. Obłoczek zatrzymał się, a gołąbek powiedział mu że, to hotel z 22 piętrami, a na samej górze jest kawiarnia, gdzie sprzedają przepyszne lody. Często obok tego miejsca przelatuje i zagląda do okienka i widzi, jakie pyszności tam podają.

– Czy można tam wejść? – zapytał obłoczek.

– Jeśli chcesz, to można, ale to bardzo trudne. Trzeba zejść na dół i trafić do wielkich drzwi – odpowiedział gołąbek.

– Czy mógłbyś polecieć ze mną?

I razem pofrunęli do wielkich drzwi.

– Ilu tu ludzi! – powiedział gołąbek.

– Dobra, ja będę się kryć, na pewno nic mi się nie stanie. Musimy trafić do windy!

Idą, gołąbek ukrywa się we wszystkich kątach, a obłoczek widzi ludzi, którzy pracują w tym dużym budynku. Widzi też srebrne drzwi.

– Co to? – pyta zdziwiony.

– A tutaj jest winda, którą mamy pojechać na samą górę – wyjaśnia gołąbek.

Patrz, nie ma klamki! Gołąbek wie, o co tu chodzi. Trzeba przycisnąć guzik z zieloną strzałką. Ale jak to zrobić? Oboje nie wiedzą. Gołąbek myśli, obłoczek myśli i wpadają na pomysł. To proste! Gołąbek wciśnie guzik ostrym dziobkiem.

Wlatują do środka i jadą na ostatnie piętro. Było tam dużo ludzi i gołąbek bał się, że go zauważą. Okno było zamknięte, więc postanowili tak: obłoczek wleci do wielkiej kawiarni i popatrzy trochę, a gołąbek poogląda z daleka.

Trzeciego dnia, gdy słońce już wstało, obłoczek pierwszy się obudził i budzi gołąbka:

– Gołąbku, gołąbku, obudź się zwiedzajmy następne miejsca!

Gołąbek uśmiecha się i leci nad wielkimi chmurami, a mały obłoczek za nim. Lecą, lecą i dolecieli do wielkiego białego budynku.

– To jest wielka nowa filharmonia, tam się gra na różnych instrumentach i czasem śpiewają chóry.

Obłoczek bardzo chciał tam wejść. Obłecieli filharmonię i trafili do drzwi. Pofrunęli nad kręcącymi schodami i usłyszeli muzykę. Poszli do drzwi i przez dziurkę od klucza zobaczyli dużą złotą scenę z ludźmi, którzy grali na różnych instrumentach. Byli też tam ludzie, którzy śpiewali. Wysłuchali całego koncertu. Potem poszli korytarzem i usłyszeli muzykę z mniejszej granatowej sali, a na scenie były tylko instrumenty smyczkowe. Bardzo im się podobało.

Gdy wyszli z filharmonii, gołąbek powiedział, że już dużo obejrżeli. Będą się jeszcze spotykać, żeby zwiedzać inne miejsca, ale na ten rok chyba wystarczy. Obłoczek wrócił do parku Żeromskiego i znów stał się kwiatkiem. Następnym razem to on oprowadzi gołąbka.

Koniec!

Marysia Walich (7 lat)

Szkoła Podstawowa nr 10 w Szczecinie

Przygody szczecińskiego Bohatera (fragment)

Wstęp

W pewnym mieście o nazwie Szczecin mieszkał sobie pewien nastolatek. Miał 17 lat i miał na imię Bolek. A że ratował nieprzytomne dzieci, nazywano go Bohater. Pewnego dnia wieczorem po kolacji Bohater zapytał mamę:

– Mamo, mogę podróżować po Szczecinie? – powiedział.

– Dobrze – odpowiedziała mama. Tata, słysząc rozmowę z mamą i Bohaterem, dodał:

– Wypiszę cię z liceum i dam ci kanapki, napoje, ubrania i inne twoje rzeczy. Tak więc wcześniej rano, Bohater wyszedł z domu.

Rozdział 1

Zadziwienie kolegów

Następnego ranka koledzy przyszli pod dom Bohatera.

– Bohater, dlaczego nie wychodzisz? – krzyknął Adrian, kolega Bohatera.

Wtedy przyszła mama Bohatera.

– Bohater się wyprowadził, bo chciał zwiedzać

Szczecin – powiedziała. Na te słowa koledzy bohatera coś tam z nią paplali. Aż wreszcie odeszli i okazało się, że się spóźnili na lekcje!

Bohater wszedł do 53 na przystanku Czorszyńska.

– Patrzcie, to Bohater! – krzyczeli wszyscy pasażerowie. Nawet pan kierowca. Autobus dojechał do ulicy Adama Mickiewicza. Skręcił w lewo, potem w prawo i przystanek Wernyhory.

Rozdział 2

Na przystanku

Bohater myk! z autobusu. Szedł sobie ulicą Wernyhory i każdy kot, co go napotkał, mówił: „Patrzcie to on. To on!”. Doszedł do zajezdni autobusowej, gdzie też tłum ludzi krzyknął z radością na jego widok.

– Bolku, Bolku, co tu zwiedzać? – myślał Bohater przez chwilę. Pozwiedział zajezdnię i ruszył dalej.

Rozdział 3

Łobuz Adrian

Tymczasem kolega Bohatera, Adrian, którego już znacie, zapukał do drzwi domu Bohatera. Bohater bardzo go nie lubił, uznawał go za wroga. Adrian zaczął szukać Bohatera. Myślał, że Bohater pojechał na Pomorzany. Więc pojechał w drugą stronę. Dopiero na Kmieca zrozumiał, że jedzie w złą stronę. Dowiedział się, że Bohater dotarł do zajezdni Klonowica. Niestety, Bohater, tuż obok szpitala na Unii Lubelskiej, zamówił taxi przez telefon.

– Dokąd nasz Bohater by chciał się wybrać? – zapytał taksówkarz Bohatera.

– Nie wiem – powiedział Bohater.

Kierowca miał dobre serce, więc po pracy zaprosił go do swojego domu. Tymczasem Adrian nocą poszedł do warsztatu w zajezdni i stamtąd przedostał się do kanałów. Adrian nie był pewny, ale wyglądało na to, że bohater przepłynął kanałami do innej części miasta.

Rozdział 4

Bohater na dworcu

Następnego ranka Bohater wyruszył tramwajem na plac Rodła. Wszedł do hotelu Radisson i pojechał windą na 22 piętro. Zjadł lody w Cafe 22. Wsiadł w 70 na Placu Rodła w kierunku dworca głównego.

Tymczasem Adrian dopłynął kanałami do oczyszczalni ścieków. Wielka turbina poniosła Adriana do Odry.

Bohater poszedł na tymczasowy dworzec, bo główny był w remoncie. Sprawdził tablicę odjazdów:

Kołobrzeg za 8 min

Szczecin-Zdunowo 1 min

Poznań Główny 20 min

Wrocław Główny 37 min

Lublin 18 min

– O nie! – krzyknął Bohater. Pobiegł do pociągu i zajął wolne miejsce w przedziale.

Daniel Szydłowski (7 lat)

Szkoła Podstawowa nr 41 w Szczecinie

Królewna z Warszawy

Dawno dawno temu w Królestwie Warszawy żyła sobie Królewna, która miała suknię kolorową jak tęcza i pomalowane paznokcie, i włosy złote. Najbardziej lubiła spać i śpiewać. Na imię miała Korona Północy. Mieszkała w zamku z siostrą Andromedą i braćmi, Wodnikiem i Orionem.

Pewnego dnia Smok Benek, co miał ostre pazury, pisklaczą głowę i ryk jak jaszczur, napił się za dużo wody i zaczął pękać jak balon, i odleciał, i wylądował w Królestwie Warszawy. Tam spotkał Koronę Północy. Smok ruszył głową, ale nie rękami, tylko tup tup, pe pe, i porwał Królową do jaskini magii, na dno jeziora Głębokie. A tam syrenki wyskoczyły, a tam kwiatki zanuciły.

Rodzina Królowy płakała i nie wiedziała, jak uwolnić Koronę Północy. Andromeda zawołała wiatr, żeby wyciągnął Królową z jeziora. Ale silny wiatr Warszawy ślizgał się na jezioru jakby miał łyżwy. Wodnik wskoczył do Głębokiego, ale wystraszył się Smoka i uciekł. Orion poszedł na spacer i koło Kościoła spotkał dwa Bociany zakłete w Antosia i Tosię, które niosły dla Smoka smocze dzieci. Orion poprosił je o pomoc. Bociany powiedziały do Smoka: „Jeśli odwieziesz Królową do zamku, damy ci dzieci smokowe i marchewki, i cebulę”.

Bo Smok Benek bardzo lubi marchewkę z cebulą. Taki obiad zawsze miał. Smokowi pociekła ślinka i chciał mieć dzieci smokowe, i zapłakał się. Smok uwolnił Królową i zaopiekował się małymi smoczkami, i miał przy nich tyle pracy, że nie miał czasu na porywanie księżniczek. Antoś i Tosia w nagrodę dostali od Korony Północy piękne miasto i zamieszkali w nim.

Wszyscy żyli długo i szczęśliwie.

Sandra Kossak-Lopyta (4 lata)

Przedszkole Publiczne nr 65 „Zatoczka” w Szczecinie
MB, MK

Bingo!

Koło języka angielskiego w ramach zajęć świetlicowych

Małgorzata Cibart, nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 69 w Szczecinie

W szkole, w której uczę, do świetlicy uczęszcza bardzo dużo dzieci z klas 0–3. Organizacja popołudniowych zajęć dodatkowych w ramach kół zainteresowań ma na celu odciążenie i tak już przepełnionej sali świetlicowej i zwiększenie komfortu i bezpieczeństwa osób tam przebywających. Jak jednak przekonać ucznia, który ma w perspektywie zabawę z kolegami, grę na komputerze, a w pojemnikach całe mnóstwo zabawek, aby dobrowolnie poszedł na „dodatkowe lekcje”? Moim sposobem jest szukanie wciąż nowych gier i zabaw dydaktycznych, które są najlepszą zachętą dla dzieci młodszych do udziału w zajęciach koła języka angielskiego.

Co tam pięknie napisany program, przygotowane pomoce, kolorowanki, obrazki, książeczki, piosenki itp., jeżeli dzieciom się po prostu nie chce. Samo pójście do sali lekcyjnej kojarzy im się z nauką i normalną lekcją – ze wszystkimi jej regułami, zasadami i obowiązkami.

Udało mi się jednak znaleźć sposób, aby zachęcić grupę dzieci do udziału w tych zajęciach. Codziennie, kiedy widzą mnie na korytarzu, pytają, czy dzisiaj przyjdę do świetlicy (choć przychodzę tylko raz w tygodniu, we wtorki). Ten sposób to bingo!

Jako uczennica szkoły podstawowej bardzo lubiłam tę grę na starych zużytych planszach, pamiętam, jak duże wzbudzała emocje. Wspomnienia nabrały innego wymiaru, kiedy miałam okazję pracować z pewną kanadyjską nauczycielką matematyki, która pokazała mi ciekawy sposób gry w bingo liczbowe dla najmłodszych. Poprosiła mnie, abym przygotowała plansze z kwadratami 5 na 5, a nad nimi napis BINGO – B nad pierwszą kolumną, I nad drugą, N nad trzecią itd. W każdy z kwadratów miałam wpisać jedną liczbę.

B	I	N	G	O
12	10	46	4	37
28	39	8	19	47
34	21	29	38	13
40	9	36	48	7
33	35	11	20	2

B	I	N	G	O
38	23	84	29	61
14	21	25	40	18
3	12	13	73	80
23	93	78	57	43
8	72	67	79	42

bę. Zadaniem dzieci jest odnalezienie i zakrycie specjalnymi kartonikami liczb po kolei „wywołanych” przez nauczyciela. Dla ułatwienia nauczyciel liczbę poprzedza literą przypisaną danej kolumnie. Mówię na przykład B-7 i dzieci szukają tej liczby w kolumnie pod literą B, G-15 i dzieci szukają w kolumnie pod literą G itd.

Obserwując zaangażowanie dzieci w zabawę, postanowiłam wykonać kilka rodzajów plansz. Skserowałam różne obrazki wraz z ich podpisami ze słowniczków obrazkowych, następnie przykleiłam na plansze w dowolnej kolejności – tak powstało bingo obrazkowe. Inne, to dla najmłodszych, to połączenie liczb od 1 do 10 (cyfra i zapis słowny) z kolorami (plamka w danym kolorze i zapis słowny). Mówię wtedy, na przykład: *colour – green* albo *number – six*.

B	I	N	G	O
NINE 9	FIVE 5	ORANGE 	ONE 1	
PINK 	SIX 6	YELLOW 	SEVEN 7	
WHITE 	PURPLE 	TWO 2	GREEN 	
GREY 	THREE 3	BLACK 	EIGHT 8	

Wariacji może być mnóstwo. Warto też skorzystać z tych, które znajdują się w niektórych podręcznikach, ale wtedy wszystkie plansze są takie same, a nie o to przecież chodzi. Ja cały czas szukam pomysłu na nowe plansze – mogą to być liczby w zakresie 20, 50, 100, same dziesiątki, setki, dni tygodnia, miesiące czy pory roku, kwadrat o boku 3 na 3 lub 7 na 7. Wszystko zależy od tego, dla jakiej grupy wiekowej przygotowujemy grę. W zabawie chodzi o rywalizację, kto pierwszy zakryje (w tym celu wycięłam z papieru małe kwadraciki, ale może to być cokolwiek, co zasłoni wywołaną liczbę lub obrazek na planszy) cały rząd, kolumnę lub pola na skos i zawoła: „Bingo!”. Dzieci jednak najbardziej się cieszą, kiedy gramy dalej i mogą zapisać całą planszę.

Jakie korzyści przynosi ta zabawa, oprócz tego, że moi podopieczni mogą w ciekawy i emocjonujący sposób spędzić czas w oczekiwaniu na przyjście rodziców? Przede wszystkim utrwalają i poznają nowe

słówka wraz z ich zapisem. Najczęściej ćwiczymy znajomość liczb, a wbrew pozorom liczby sprawiają dzieciom duży kłopot. Świetnie liczą po kolei już w przedszkolu, ale kiedy na sprawdzianie liczby podawane są w przypadkowej kolejności, okazuje się, że mają trudności. Do dziesięciu – kiedy można skorzystać z pomocy palców – jakoś sobie radzą, natomiast druga i następne dziesiątki sprawiają im już spory kłopot.

Tak więc jest to doskonały sposób, żeby powtarzać słownictwo i pisownię przed wszelkiego rodzaju sprawdzianami pisemnymi i ustnymi. Zabawę szczególnie polecam do pracy z tymi uczniami, którzy mniej wierzą we własne możliwości, niechętnie powtarzają materiał lub mają trudności w nauce. Taka forma powtórki jest zawsze atrakcyjniejsza niż typowe zajęcia lekcyjne, a może się też okazać skuteczniejsza.

B	I	N	G	O
FOUR 4	FIVE 5	BROWN 	ONE 1	
PINK 	TEN 10	PINK 	EIGHT 8	
GREY 	PURPLE 	THREE 3	YELLOW 	
BLUE 	SEVEN 7	BLACK 	NINE 9	

Korzystne jest to, że razem mogą grać dzieci w różnym wieku. Te starsze najpierw pomagają tym młodszy, czasami pracują w parach lub małych grupach, a potem te młodsze pomagają starszym, które przyszły na zajęcia po raz pierwszy lub po prostu nie uważały na lekcji.

Takie zajęcia są dla uczniów bardzo emocjonujące, gdyż bardzo przeżywają ten rodzaj współzawodnictwa. W ten sposób czas płynie niezmiernie szybko i wszyscy wracają do świetlicy w doskonałych humorach.

Warto było włożyć trochę trudu i wysiłku w przygotowanie plansz. Dodatkowo starałam się je wzbogacić kolorami, aby przy wymianie plansz łatwiej było je odróżnić i wziąć tę, której jeszcze nie mieliśmy. Przy tej okazji dzieci sprzeczą się o kolory („Ja chcę z różowym napisem! Ja chcę niebieską!”), ale to już zupełnie inna historia...

Wielozmysłowość w nauczaniu

Rola wyobraźni w kształtowaniu pojęć matematycznych

Mirosława Matczak, nauczycielka konsultantka ds. wychowania przedszkolnego
w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi

Od wielu lat zwraca się uwagę na trudności, jakie dzieciom sprawia w szkole edukacja matematyczna. Do nauczania matematyki trzeba być przygotowanym, a im wcześniej takie przygotowanie zostanie rozpoczęte, tym lepiej. Warto pamiętać, że nie chodzi tu tylko o to, by głównym celem nauczania matematyki był wysoki poziom umiejętności w zakresie liczenia, ale o rozwijanie rozumowania matematycznego.

Aby matematyka nie kojarzyła się z nieustającymi kłopotami, warto już od najmłodszych lat zmierzyć się z rozumowaniem matematycznym, najlepiej w formie zabaw – prostych i atrakcyjnych. Takie zabawy, z odpowiednio dobranymi środkami dydaktycznymi, przynoszą same korzyści:

- sprawiają dzieciom radość,
- dostarczają zadowolenie z osiągniętego celu,
- wzbogacają i utrwalają posiadaną wiedzę,
- rozwijają zainteresowania i uzdolnienia matematyczne,
- sprzyjają zmysłowym spostrzeżeniom i doświadczeniom,
- wspomagają dzieci o zróżnicowanych możliwościach intelektualnych,
- zapobiegają ewentualnym niepowodzeniom w uczeniu się matematyki.

Matematykę zrozumieć może każdy. Trzeba tylko na nią uwrażliwiać dzieci od najmłodszych lat. Ważne, by stwarzać warunki do poszerzania zakresu doświadczeń dziecka, aby mogło samodzielnie

nie dostrzegać związki, zależności, regularności, prawidłowości, schematy, aby potrafiło uogólniać, wnioskować, kodować. Profesor Edyta Gruszczyk-Kolczyńska w swoim programie „Dziecięca matematyka” zwraca szczególną uwagę na czynnościowe, w formie zabawowej, uczenie matematyki i wskazuje, że konieczne jest wspomaganie rozwoju umysłowego dziecka w tak ważnych obszarach, jakimi są:

- rytmy
- orientacja w przestrzeni,
- klasyfikacja,
- wnioskowanie o obserwowanych zmianach,
- myślenie przyczynowo-skutkowe,
- rozumowanie przez wgląd,
- rozumowanie operacyjne,
- liczenie i rachowanie.

Nabycie przez dziecko umiejętności w zakresie wymienionych wyżej obszarów jest niezbędną podstawą do samodzielnego radzenia sobie z matematyką. W połączeniu z sytuacjami zadaniowymi

mi będą intensywnie wspomagać rozwój umysłowy dziecka i wprowadzać w świat matematyki.

W nauczaniu matematyki ważne jest wykorzystanie kluczowych mocnych stron małych dzieci, aby pomóc im zrozumieć zależności między liczbami. Te mocne strony to: umiejętność uczenia się przez działanie, umiejętność uczenia się przez patrzenie oraz silne wyczucie wzoru matematycznego.

Poprzez odpowiednie ćwiczenia i zadania w formie zabawy, odbywające się w ruchu, z wykorzystaniem wielu elementów manipulacyjnych na konkretnych przedmiotach, dziecko zdobywa bogate doświadczenia, które stanowią podstawę do tworzenia pojęć i umiejętności oraz wdrażają do wysiłku intelektualnego w sytuacjach trudnych.

W edukacji matematycznej dzieci bardzo ważne jest przestrzeganie zasady stopniowania trudności, a więc łagodne przechodzenie od zagadnień najłatwiejszych do trudniejszych. Dobre opanowanie wiadomości i umiejętności z jednego zakresu powinno być warunkiem przejścia do następnego. Przestrzegając tej zasady, w istotny sposób możemy przyspieszyć rozwój intelektualny dzieci i ukształtować ich umiejętności matematyczne.

Małe dzieci uczą się wielozmysłowo, przez patrzenie i działanie, dlatego też jednym z ważnych aspektów wspomagania dzieci w opanowaniu kluczowych umiejętności matematycznych jest wielozmysłowość w nauczaniu. Jan Amos Komeński twierdził, że: „początek wiedzy zawsze znajduje się w zmysłach, gdyż w naszym umyśle nie znajduje się nic, czego wcześniej nie byłoby w jednym ze zmysłów”. W trakcie nauki dzieci powinny wykorzystywać zmysł wzroku i słuchu, jak również manipulować konkretnymi elementami w sposób ułatwiający im zrozumienie systemów liczbowych, pojęć i zależności zachodzących między liczbami, a także doskonalić myślenie abstrakcyjne.

Kolejny ważny aspekt to czynnościowe uczenie się matematyki. Inne doświadczenia wynosi człowiek, gdy widzi wykonywaną czynność, a inne, gdy wykona ją samodzielnie. Potrzebne są własne próby, gdyż uczenie odbywa się głównie na poziomie enaktywnym, a wzrok (spostrzegane obrazy) i słowa (instruktaż) pełnią funkcję kontrolującą, wspomagającą i korygującą proces uczenia się. Konkretnie czynności i gromadzenie doświadczeń na poziomie enaktywnym są niezwykle istotne w nauczaniu matematyki, bowiem rozumienie pojęć matematycznych ma swoje źródło w opera-

cjach logicznych wywodzących się z działania na przedmiotach.

Priorytetową rolę wyobraźni w kształtowaniu pojęć matematycznych podkreślała Zofia Krysowska: „(...) wyobraźnia uzupełnia formalizm i pomaga w jego stosowaniu. Im człowiek bogatszy w wyobrażenia związane z matematyką (przestrzenne, liczbowe, algebraiczne), tym lepiej w dziedzinie matematyki daje sobie radę z rozwiązywaniem problemów”.

Zastosowanie różnorodnych obrazowych środków dydaktycznych w nauczaniu matematyki podnosi atrakcyjność zajęć, daje szansę wspomagania rozwoju procesu widzenia i wyobrażania obiektów matematycznych. Wśród wielu pomocy dydaktycznych na uwagę zasługują kształty Numicon. Ich pomysłodawcą jest angielski dydaktyk matematyki Tony Wing. Opracowana przez brytyjskich naukowców metoda Numicon opiera się na poglądach Jeromego Brunera i Jeana Piageta dotyczących wspomagania rozwoju czynności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki. Wizualne odwzorowanie liczb pomaga dzieciom w zrozumieniu matematyki i zachęca do jej poznawania. To klocki, które pomagają dzieciom przyswoić pojęcie liczby i zależności między liczbami.

Kształty Numicon wspomagają dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych i uzdolnień w zakresie edukacji matematycznej. Kształtują u dzieci odporność emocjonalną i uczą radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Dominującymi formami pracy w tej metodzie są zabawy, gry i sytuacje zadaniowe, wykonywane z całą grupą, w zespołach i indywidualnie. W czasie pracy indywidualnej dzieci mają możliwość samodzielnego działania i poszukiwania rozwiązań. Nauczyciel może planować indywidualną pracę z dzieckiem w zależności od stopnia jego umiejętności, możliwości i zainteresowań, tak więc może wspierać zarówno dzieci zdolne, jak i te ze specyficznymi trudnościami i deficytami.

Poprzez manipulowanie klockami – dotykane ich, patrzenie, dokonywanie obliczeń – dzieci nabywają pewności siebie, co jest ogromnym wsparciem w późniejszej nauce. Wszystkie te czynności przyczyniają się do rozwoju logicznego myślenia. Wykorzystanie klocków daje dzieciom pewność siebie pod względem myślenia i rozumowania matematycznego, a nauka staje się przyjemna i przynosi dobre rezultaty.

Burza mózgów

Organizacja pracy w przedmiotowych zespołach nauczycieli

Małgorzata Piecyk, nauczycielka teoretycznych przedmiotów zawodowych w Zespole Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie

Przedmiotowe zespoły nauczycieli powołuje dyrektor szkoły – są one tworzone po to, aby umożliwić współpracę nauczycielom, którzy uczą tych samych lub pokrewnych przedmiotów lub modułów. Podstawą prawną funkcjonowania zespołów wychowawczych, przedmiotowych i problemowo-zadaniowych w szkole jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. z późniejszymi zmianami w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. Na podstawie tego aktu zadania zespołów nauczycielskich określa statut szkoły. Pracą zespołu kieruje powołany przez dyrektora przewodniczący, zwany liderem.

Nauczyciele z zespołu przedmiotowego wspólnie mogą wypracować metody i narzędzia pracy, którymi się wymieniają i na bieżąco je udoskonalają. Wpływa to na ujednolicenie procesu kształcenia w klasach/oddziałach równoległych, lepszą kontrolę realizacji podstawy programowej i lepsze przygotowanie uczniów do egzaminów zewnętrznych.

Przedmiotowy zespół nauczycieli opracowuje plan pracy na dany rok szkolny, który zatwierdza dyrektor szkoły. Plan pracy zespołu powinien być zgodny z planem pracy szkoły, koncepcją planu rozwoju szkoły, szkolnym programem wychowawczym i programem profilaktyki. Może on obejmować wiele kwestii, jednak nie należy zajmować się wieloma problemami w tym samym czasie, ponieważ wtedy będą one realizowane powierzchownie. Zespół wspólnie ustala priorytety. Opracowując podział zadań, należy określić konkretne działania prowadzące do uzyskania spodziewanych efektów (co zrobimy?), a następnie do każdego z nich sposób realizacji (w jaki

sposób?), czas wykonywania poszczególnych działań (kiedy?) i osób za nie odpowiedzialnych (kto?). Spotkania zespołów należy dokumentować w formie protokołu ze spotkania.

Zadania zespołów przedmiotowych to przede wszystkim:

1. Wybór programów nauczania i współdziałanie w ich realizacji. Zespół może również zaopiniować autorskie, innowacyjne i eksperymentalne programy nauczania.
2. Wybór najlepszych do pracy z uczniem podręczników na kolejny rok szkolny zgodnie z obowiązującym prawem.
3. Opracowanie przedmiotowego lub modułowego systemu oceniania i jego ewaluacja, wspólne uzgadnianie kryteriów oceniania i sposobu badania osiągnięć uczniów.
4. Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień uczniów – organizowanie wewnątrzszkolnych olimpiad przedmiotowych i konkursów zawodowych; prowadzenie kół zainteresowań, organizowanie wycieczek dydaktycznych i imprez ogól-

noszkolnych; przygotowanie uczniów do pozaszkolnych konkursów. Planując zadania zespołowo, każdy nauczyciel – znając swoje mocne strony, zainteresowania i pasje – sam decyduje, w których przedsięwzięciach chce wziąć udział.

5. Organizowanie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, polegającego głównie na dzieleniu się wiedzą i umiejętnościami z innymi członkami zespołu. Może być ono zrealizowane w formie spotkań doskonaląco-informacyjnych lub warsztatów, które opierają się na wymianie doświadczeń z ukończonych różnych form doskonalenia zawodowego. Wymiana doświadczeń pedagogicznych i doskonalenie warsztatu pracy nauczycieli to przede wszystkim: lekcje otwarte, obserwacje, opracowanie i prezentacja innowacyjnych i atrakcyjnych rozwiązań metodycznych, form pracy z uczniem zdolnym i z trudnościami z nauką, realizacja projektów przedmiotowych i międzyprzedmiotowych.
6. Analizowanie i opracowywanie wyników zewnętrznych egzaminów. Zespoły nauczycieli powinny regularnie analizować dane dotyczące nie tylko poszczególnych uczniów, ale również klas i szkoły jako całości. Nauczyciele powinni analizować zebrane informacje pod kątem słabych obszarów wymagających udoskonalenia, dotyczących realizacji podstawy programowej, programu nauczania i dydaktyki w szkole.
7. Przeprowadzanie próbnych egzaminów, opracowywanie arkuszy i kryteriów oceny na te egzaminy. Analiza wyników i wdrażanie wniosków do dalszej pracy.
8. Korelowanie treści programowych przedmiotów, bloków i ścieżek edukacyjnych i zapew-

nienie korelacji między kształceniem teoretycznym i praktycznym.

Zespoły funkcjonują najlepiej, jeśli mają określony cel pracy. Wszyscy nauczyciele w zespole muszą być świadomi, że mają do zrealizowania

konkretne zadania i że inni czekają na wyniki i efekty ich pracy. Przedstawianie sprawozdania z pracy zespołu na plenarnych posiedzeniach rad pedagogicznych powoduje, że jego członkowie nie są anonimowi. Każdy z nich powinien mieć poczucie, że jest ważny i ma wpływ na osiągnięcia pracy zespołu.

Zespół nauczycieli pracujących w danej szkole to osoby o bardzo różnych charakterach, wiedzy, doświadczeniu, wadach i za-

letach. Właściwe wykorzystanie ich pozytywnych cech i wspieranie rozwoju ich indywidualnych umiejętności przynosi korzyści nie tylko szkole, ale umożliwia osiągnięcie sukcesu dydaktycznego poszczególnym nauczycielom, poprawiając tym samym jakość kształcenia. Doświadczenie, umiejętności i wiedza pojedynczych osób sumują się, zwiększając efektywność pracy zespołu. Istotną zaletą pracy w zespole przedmiotowym, zwłaszcza dla stażystów, jest poczucie bezpieczeństwa, jakie dzięki współpracy ze starszymi koleżankami i kolegami zyskuje początkujący nauczyciel, i zmniejszenie ryzyka popełnienia błędu.

Wszyscy chcemy być potrzebni i doceniani. Nauczyciel, który lubi swoją pracę, czuje satysfakcję z jej wykonywania i ma poczucie własnego znaczenia, zazwyczaj więcej z siebie daje, osiągając lepsze wyniki.

W pracy zespołu sprawdza się powiedzenie „co dwie głowy, to nie jedna”. W czasie często ożywionych dyskusji – burzy mózgów – rodzi się szereg pomysłów, które często są oryginalnymi rozwiązaniami problemów.

MP

Zespół nauczycieli pracujących w danej szkole to osoby o bardzo różnych charakterach, wiedzy, doświadczeniu, wadach i zaletach. Właściwe wykorzystanie ich pozytywnych cech i wspieranie rozwoju ich indywidualnych umiejętności przynosi korzyści nie tylko szkole, ale umożliwia osiągnięcie sukcesu dydaktycznego poszczególnym nauczycielom, poprawiając tym samym jakość kształcenia.

Twórczy nauczyciel – utalentowany uczeń

Olena Bocharova, profesor nadzwyczajny w Katedrze Pedagogiki Specjalnej i Ogólnej
Ukraińskiego Katolickiego Uniwersytetu we Lwowie

W duszy każdego dziecka są niewidzialne struny. Jeśli je poruszyć umiejętnie, to pięknie zadźwięczą.
Wasył Suchomliński

Utalentowane dzieci – to szczególne dzieci, i nasze zwykłe miary do nich w żaden sposób nie przystają. Są one zwyczajne, lecz zarazem niezwykle. Pragną myśleć i pracować. Dzieci uzdolnione znacznie wyróżniają się w grupie rówieśników, niektóre spośród nich już w wieku trzech lat potrafią czytać, rozwiązywać skomplikowane zadania, wyrażać własny punkt widzenia na świat, przyrodę i stosunki międzyludzkie. W okresie szkolnym osiągają pierwsze sukcesy, wyróżniają się tym, że czytają dużo książek. Na lekcjach, gdy większość dzieci dopiero zaczyna rozwiązywać zadanie, uczniowie uzdolnieni proszą, by dać im kolejne, bardziej skomplikowane zadania, co sprzyja rozwojowi ich zdolności.

O wybitnych zdolnościach człowieka świadczą produkty jego działalności, osiągnięcia uznawane przez społeczeństwo za wartościowe lub takie, które doprowadziły do znaczących zmian w społeczeństwie. Najbardziej znane definicje uzdolnień opierają się na podejściu humanistycznym i zakładają, że każde dziecko posiada pewien rodzaj zdolności. Pomimo faktu, że dla wielu psychologów i pedagogów jest to dość kontrowersyjne podejście, pozwala ono zastosować teorie uzdolnienia w praktyce współczesnej szkoły.

Problemy z definicją „uzdolnienia”

Brak jednoznacznej w definicji pojęcia „uzdolnienie” doprowadził do powstania problemu obiektywności w wyłanianiu jednostek uzdolnionych. Opisany problem dotyczy zarówno jakościowego, jak i ilościowego podejścia do identyfikacji kategorii uzdolnionych dzieci.

Przede wszystkim postaram się wyjaśnić pojęcie „uzdolnienie”, którego znaczenie zmieniało się w ciągu dziesięcioleci. Ukraińska badaczka Olena Kulczycka uważa, że „uzdolnienie jest złożonym i kompleksowym zjawiskiem, zawierającym zespół kognitywnych, sensorycznych i indywidualnych cech człowieka”. Według uczonej pojęcie „uzdolnienie” zawiera takie składowe, jak: wysoki poziom intelektualny; zdolność człowieka do twórczości; wytrwałość – stanowiąca podstawową cechę jednostki; pragnienie osiągnięcia sukcesu; emocjonalne zafascynowanie sprawą oraz zainteresowanie pewną dziedziną nauki¹.

Wybitny psycholog Aleksiej Leontjew wielokrotnie podkreślał, że rozwój dziecka odbywa się przy wsparciu innych ludzi, ponieważ od wczesnego dzieciństwa chłonie ono wiedzę, interpretację, ocenę przedmiotów i zjawisk świa-

ta zewnętrznego. Stąd ogromną rolę odgrywają pierwsi nauczyciele dziecka – rodzice².

Kolejnym istotnym etapem jest praca z nauczycielami, którzy potrafią dostrzec talent dziecka, i którzy nie boją się takiej pracy. Tylko w takich warunkach rozwija się prawdziwy talent, ale takie sytuacje są niestety dosyć rzadkie.

Warunki pracy z uczniem zdolnym

Praca z dziećmi uzdolnionymi wymaga wdrożenia pewnego systemu pedagogicznego. Częściami składowymi systemu mającego na celu rozwiązanie tej kwestii są: koncepcja zdolności; diagnostyka psychologiczna (identyfikacja poziomu zdolności); prognozowanie rozwoju dzieci uzdolnionych; technologie i metodyki wychowania, nauczania i rozwoju potencjału twórczego jednostki³.

Sprzyjającymi warunkami pracy z utalentowanymi uczniami są: kształtowanie pozytywnej motywacji do uczenia; stałe doskonalenie metodycznego systemu pracy z utalentowanymi dziećmi; świadomość wśród pedagogów i pracowników administracji szkoły, że realizacja systemu pracy ze zdolnymi dziećmi jest jednym z priorytetowych kierunków pracy szkoły; włączenie do pracy z utalentowanymi uczniami w pierwszej kolejności nauczycieli, którzy mają szczególne predyspozycje. Tylko twórczy, kreatywny nauczyciel może wykształcić twórczą i kreatywną jednostkę. W tym celu pedagog powinien zweryfikować swoje umiejętności, zmodyfikować pracę z uczniami, dostosowując ją do wymagań współczesności, działać innowacyjnie i kompetentnie.

Jednym z ważniejszych zadań oświaty jest stworzenie odpowiednich warunków pedagogicznych dla samorealizacji dzieci uzdolnionych, ich pełnowartościowego rozwoju i wykorzystania w przyszłości wybitnych zdolności. Warto pamiętać, że takie dzieci są bardzo wrażliwe na ocenę ich działalności, zachowania i myślenia.

Praca z utalentowanymi dziećmi generuje dodatkowe wymagania związane z profesjonalizmem pedagoga: teoretyczną wiedzę w zakresie zdolności, praktyczne doświadczenia, emocjonalną stabilność, czujność, kreatywność.

Pedagogiczny system buduje się na czterech bazowych ideach:

1) na uświadomieniu wartości każdego dziecka jako unikalnego, niepowtarzalnego człowieka;

2) na niewyczerpanej możliwości rozwoju każdego dziecka, w tym liczbie jego twórczych zdolności;

3) na priorytecie wewnętrznej wolności przed zewnętrzną, jako wolności koniecznej dla twórczego samorozwoju;

4) na rozumieniu natury twórczego samorozwoju: samopoznania, twórczego samookreślenia, twórczej samorealizacji człowieka.

Natan Lejtes jako jeden z pierwszych pedagogów opisał zapotrzebowanie utalentowanych dzieci na umysłową pracę, ich skłonność do poznania. Zadaniem nauczyciela jest im pomóc i skierować ich działalność na ujawnienie potencjału i jego realizację.

Rola nauczyciela dzieci uzdolnionych

Często o utalentowanych ludziach mówi się, że mają oni „iskrę bożą”, lecz żeby z tej iskry rozpalili się płomienie, należy dołożyć niemałych starań. Stała praca nie tylko z uczniami, ale i nad sobą, przynosi określone wyniki.

To, czy zdolności ucznia zostaną zidentyfikowane i rozwinięte, zależy od wielu czynników, w tym również w dużej mierze od aktywności nauczyciela.

Istnieją cztery typy postaw nauczycieli przejawiające się w:

- 1) niemożności wyłonienia zdolności ucznia ze względu na niewystarczającą wiedzę pedagoga;
- 2) ignorowaniu i hamowaniu zdolności ucznia (brak chęci poświęcenia mu dodatkowej uwagi);
- 3) niemożności wyłonienia i hamowanie zdolności ucznia z przyczyn obiektywnych (czasami uczeń przejawia zdolności z innej dyscypliny niż specjalizacja konkretnego nauczyciela);
- 4) zastosowaniu specjalnej wiedzy sprzyjającej rozwojowi ucznia uzdolnionego⁴.

Rozpatrzmy bardziej szczegółowo te cztery typy postaw nauczycieli.

Dwa pierwsze są przyczyną powstawania u dziecka tak zwanego syndromu nieadekwatnych osiągnięć. Dzieje się tak w sytuacji, gdy uczeń nie wykorzystuje swoich możliwości i nie rozwija w pełnym zakresie posiadanych talentów i zdolności.

Typ trzeci świadczy o niewystarczającej wiedzy i doświadczeniu, czyli kompetencji zawodo-

wej, ponieważ wykwalifikowany pedagog powinien zauważyć zdolności lub braki u dziecka.

Czwarty typ cechuje nauczyciela ucznia uzdolnionego. Taki pedagog wyróżnia się wysokimi cechami zawodowymi i osobistymi, bogatym doświadczeniem w nauczaniu i wychowywaniu uczniów zdolnych oraz wysokimi rezultatami pracy.

Wymiana doświadczeń stanowi istotny element *wspierania* edukacji *uzdolnionych dzieci*. Prawie we wszystkich szkołach organizuje się przedsięwzięcia mające na celu stworzenie warunków dla ujawnienia i maksymalnego rozwoju intelektualnych zdolności uczniów, pragnących zajmować się działalnością intelektualną.

Badacze sugerują, że pracujący z uczniami uzdolnionymi nauczyciel powinien posiadać następujące cechy:

- gólne zawodowe przygotowanie pedagogiczne (wiedza i umiejętności przedmiotowe), psychologiczno-pedagogiczne i metodyczne (ważne jest nie tylko realizowanie tradycyjnych form nauczania, ale i umiejętność aktywizowania i rozwijania uzdolnień dziecięcych; umożliwianie uczniom swobody działań);
- cechy osobiste o znaczeniu zawodowym (wysoki poziom motywacji poznawczej i wewnętrznej, adekwatna samoocena, system kontroli wewnętrznej itd.);
- zdolność identyfikacji przejawów uzdolnień intelektualnych, twórczych, artystycznych, sportowych; umiejętność nawiązywania poprawnych relacji z dziećmi uzdolnionymi, które często cechuje wysoki stopień wymagań wobec siebie samych, a w związku z tym należy wykazywać życzliwą postawę w trakcie oceniania działalności uczniów;
- życzliwość wobec dzieci, ciepło, troska, poczucie humoru, entuzjazm, pewność własnych umiejętności, tolerancja, energiczność, wysoki poziom intelektu⁵.

Ukraiński badacz Wiktor Kocur podkreśla duże znaczenie współpracy nauczyciela z uczniami uzdolnionymi, uwzględniające takie zasady psychologiczno-pedagogiczne, jak:

- kształtowanie relacji na zasadzie współpracy;
- organizacja nauczania na podstawie osobistego zaangażowania ucznia, jego zainteresowań i zdolności indywidualnych (sprzyja kształtowaniu poznawczej subiektywnej aktywności

dziecka bazującej na jego upodobaniach wewnętrznych);

- swobodny wybór form, kierunków, metod działalności (sprzyja rozwojowi myślenia twórczego, umiejętności krytycznej oceny swoich możliwości i pragnienia samodzielnego rozwiązywania coraz trudniejszych zadań);
- zaszczepienie idei możliwości przezwyciężenia trudności, osiągnięcia celu w trakcie wspólnej działalności pedagoga i uczniów, samodzielną pracy uczniów (sprzyja wychowaniu silnych jednostek, zdolnych wykazać się wytrwałością i dyscypliną);
- rozwój systemowego myślenia intuicyjnego, umiejętności uogólnienia i uszczegółowienia informacji (dyscyplinuje umysł ucznia, kształtuje myślenie twórcze, nieszablonowe);
- humanistyczne, subiektywne podejście do wychowywania (przewiduje absolutne uznanie godności jednostki, jej prawa wyboru, wyrażania własnej myśli, samodzielnego działania); stworzenie nowego środowiska pedagogicznego (budowanego na podstawie współpracy pedagogów, kolegów, zwolenników twórczego wychowania dzieci)⁶.

Nauczyciel dzieci uzdolnionych powinien: posiadać wiedzę z zakresu psychologii, być empatyczny wobec ich problemów i zainteresowań, posiadać zdolność identyfikacji talentów, a następnie ich aktywizacji i rozwoju. Powinien także: wierzyć w ucznia, torować mu drogę i ułatwiać jego działalność, życzliwie oceniać działania, umieć postawić się na miejscu ucznia, być zawodowcem najwyższej miary w nauczaniu swojego przedmiotu, posiadać wiedzę psychologiczno-pedagogiczną i warsztat metodyczny, a także wyróżniać się wysokim poziomem intelektu, szeroką erudycją, twórczym światopoglądem.

Podsumowanie – kilka porad

Opierając się na doświadczeniu osób zaangażowanych w pracę z dziećmi uzdolnionymi, można stworzyć rodzaj instrukcji psychologicznej, poradnika dla takiego pedagoga. Poniżej kilka takich porad.

1. Studiujcie i przyjmijcie wszystkie indywidualne właściwości zachowania swojego ucznia: jego niechęć bezwarunkowego podporządkowania się i przyjmowania wszystkiego na wiarę, jego zwyczaj spontanicznego wy-

- powiadania się na głos, przerywania innym, wyłączania się w czasie lekcji. Takie dziecko trzeba zrozumieć i przyjąć jego specyfikę, by następnie myśleć o jego edukacji i nauczaniu.
2. Zdolny uczeń ma bardzo wysoką samoocenę. U takich dzieci samoocena bywa skrajnie spreczna, cechuje się stałym przechodzeniem od uświadomienia swoich szczególnych możliwości do pełnego ich zanegowania. Jednocześnie utalentowanemu dziecku potrzebna jest wysoka samoocena, właśnie z niej dziecko czerpie siłę dla swojej codziennej napiętej pracy.
 3. Ważna jest wiara, że temu dziecku dane jest zrozumieć i dokonać tego, co dla innych jest nieosiągalne. Nie jest sekretem, że szkolnemu nauczycielowi ciężko jest uwierzyć, że uczniowie mogą być zdolniejsi od niego. Albert Einstein pisał: „Umysłowe poniżenie i gnębienie ze strony niewykształconych i egoistycznych nauczycieli czynią w młodocianej duszy spustoszenia, które objawiają się następnie w dojrzałym wieku”.
 4. Zwracajcie uwagę i nie ignorujcie nawet, na pierwszy rzut oka, absurdalnej idei zaproponowanej przez ucznia. Zdaniem Nielsa Bohra, właśnie „szaleńcze” idee stworzyły współczesną fizykę.
 5. Nie przeżywajcie i nie obrażajcie się na to, że – nie zważając na włożone wysiłki – wasz przedmiot i wy sami nie jesteście przez ucznia lubiani. Nie oczekujcie szczególnej wdzięczności od utalentowanego ucznia za to, że przeznaczycie dla niego znacznie więcej czasu i pracy niż na pozostałych; najprawdopodobniej uzna on to za normę i nawet może tego nie zauważyć.
 6. Szczególną rolę w pracy z takimi dziećmi odgrywa samokształcenie. Wszak zdolność utalentowanego dziecka do samodzielnego uczenia się jest niezwykle wysoka. Nauczyciel stale

musi pamiętać o tym, że jego wychowankowie nauczyli się nabywać wiedzę samodzielnie, samokształcenie stanowi w tym wypadku ich immanentną cechę.

Podsumowując, należy stwierdzić, że nauczyciel pracujący z uczniami zdolnymi powinien posiadać szczególne cechy osobowości, nie tylko intelektualne, lecz także moralne, a także swoisty „bagaż” metodyczny. Nauczycielowi w pracy z uczniem zdolnym pomaga również poczucie humoru.

Przypisy

- ¹ O. I. Кульчицька, *Обдарованість: природа і суть*, „Обдарована дитина” 2007, nr 1, s. 16–24.
- ² O. A. Бочарова О. А. Обдаровані діти в Польщі: соціально-педагогічна підтримка: монографія 2012, s. 480.
- ³ Л. В. Жук, *Обдарована дитина в умовах сучасної освітньої системи*, „Обдарована дитина” 2009, nr 1, s. 3–7.
- ⁴ O. Boczarova O. *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*, 2011.
- ⁵ М. М. Янковчук, *Розвиток обдарованості: практичний досвід*, „Обдарована дитина” 2009, nr 2, s. 64.
- ⁶ В. П. Коцур, *Обдаровану молодь – у вищу школу: завдання університетської освіти*, [w:] *Навчання, виховання і розвиток обдарованої особистості: ретроспектива і перспектива. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, Видавництво „КСВ”, Переяслав-Хмельницький 2010, s. 3–4.

Bibliografia

- Бочарова О. А: *Обдаровані діти в Польщі: соціально-педагогічна підтримка: монографія*, Горлівка: Вид-во ГДПІМ 2012.
- Коцур В.П.: *Обдаровану молодь – у вищу школу: завдання університетської освіти*, [w:] *Навчання, виховання і розвиток обдарованої особистості: ретроспектива і перспектива: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції*, Вид-во „КСВ”, Переяслав-Хмельницький 2010, s. 172.
- Кульчицька О.І.: *Обдарованість: природа і суть*, „Обдарована дитина” 2007, nr 1, s. 16–24.
- Лейтес Н.С.: *Психология одаренности детей и подростков*. под ред. Н.С. Лейтеса, Издательский центр „Академия”, Москва 1996, s. 416.
- Сухомлинський В.О.: *Серце віддаю дітям*, Вибрані твори: в 5-ти томах. – К.: Радянська школа 1977, Т. 3, s. 278.
- Янковчук М.М.: *Розвиток обдарованості: практичний досвід*, „Обдарована дитина” 2009, nr 2, s. 64.
- Вочарова О.: *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*, Kraków 2011.

OB

Atrakcyjne zajęcia z fizyki

Renata Frąckowiak, nauczycielka fizyki w II Liceum Ogólnokształcącym im. Cypriana Kamila Norwida w Stargardzie Szczecińskim

W roku szkolnym 1990/1991 rozpoczęłam realizację własnego projektu pt. „Tydzień Kultury Fizyki”. Pomysł opracowania i wdrożenia tego projektu powstał z potrzeby rozbudzania zainteresowań młodzieży fizyką, jako że to jeden z najtrudniejszych i najmniej lubianych przedmiotów. Uznałam, że należy podejmować próby uatrakcyjniania lekcji, zachęcania do rozwijania twórczej postawy wobec problemów i zagadnień z tej dziedziny.

Pracując nad projektem zakładałam osiągnięcie wielu innych celów. W ramach dodatkowych zajęć chcę ujawniać, stymulować i rozwijać różne uzdolnienia i zainteresowania uczniów – poetyckie, plastyczne, przedmiotowe itp.

Założenia projektu

Projekt ma na celu:

- wzbudzanie zainteresowania uczniów fizyką;
 - motywowanie uczniów o różnym poziomie intelektualnym;
 - przełamanie barier emocjonalnych i poznawczych uczniów;
 - stwarzanie szansy zwiększania skuteczności procesu kształcenia przez wykorzystanie inscenizacji i łączenia nauki z zabawą;
 - przekonanie uczniów, że uczymy fizyki nie dla niej samej, lecz dla poznania i zrozumienia praw przyrody w ścisłym związku nauki z życiem i światem intuicyjnych pojęć ucznia.
- Planowane efekty projektu to:
- zachęcanie i wdrażanie uczniów do podejmowania inicjatyw, do pracy twórczej;
 - włączenie do realizacji zadań projektu całej społeczności uczniowskiej;
 - odkrycie u uczniów talentów plastycznych, poetyckich, naukowych i ich promocja na terenie szkoły i poza nią;
 - promocja twórczości uczniów poza szkołą (w mediach);

- tworzenie perspektywy samorealizacji.
- Zadania do realizacji, formy i metody pracy:
- gromadzenie i selekcja utworów poetyckich i esejów tematycznie związanych z fizyką, pisanych przez uczniów;
 - inscenizacje na podstawie scenariuszy lekcji fizyki;
 - spotkania z pracownikami naukowymi uczelni wyższych;
 - wycieczki naukowe, np. do Samodzielnego Instytutu Fizyki ZUT-u, na Wydział Elektryczny ZUT-u, do elektrowni jądrowej, Ośrodka badawczego w Ostoi, do PAN-u w Warszawie, Instytutu Radiologii Kliniki Onkologicznej w Szczecinie;
 - układanie krzyżówek zawierających hasła z dziedziny fizyki i astronomii;
 - wykonywanie gazetek dowolną techniką i projektów plakatów tematycznie powiązanych z hasłem przewodnim Tygodnia Kultury Fizyki na dany rok szkolny;
 - sesje interdyscyplinarne, np. „NASA a medycyna”;
 - promocja i reklama twórczości uczniów;
 - autorski wieczór poezji;
 - przeprowadzanie konkursów szkolnych na najlepszych fizyków w pionie poszczególnych klas;
 - przeprowadzanie konkursu „Najlepszy Krzyżówkowicz”.
- Formy i metody pracy:
- przygotowanie plakatów, ulotek reklamujących Tydzień Kultury Fizyki;

- ogłaszanie konkursów na lekcjach fizyki w poszczególnych klasach;
- zbieranie prac konkursowych;
- przygotowanie inscenizacji lekcji fizyki, wykonanie dekoracji;
- nawiązanie współpracy z uczelniami wyższymi, instytutami naukowymi;
- udział uczniów w konkursach szkolnej wiedzy fizycznej;
- utworzenie „Galerii Obrazów”, np. z portretami wielkich fizyków wykonanymi przez uczniów szkoły;
- zorganizowanie wystawy prac konkursowych plastycznych (plakat, gazetka) na terenie szkoły;
- zorganizowanie wieczoru promocyjnego twórczości uczniów;
- reklama projektu w mediach oraz na stronie internetowej Starostwa Powiatowego Stargardu i II LO w Stargardzie Szczecińskim.

Projekt jest realizowany w następujących etapach:

1. Zapoznanie z założeniami ogólnymi projektu: celami, zadaniami, metodami. Wytaczanie kierunków działań i pozyskanie osób zainteresowanych udziałem w projekcie.
2. Przeprowadzanie zajęć umożliwiających realizację projektu, praca nad zadaniami ujętymi w opracowanym projekcie.
3. Prezentacja efektów pracy, podsumowanie projektu.

Realizacja projektu

Projekt w II LO im. C. K. Norwida w Stargardzie Szczecińskim jest realizowany cyklicznie, co roku. To impreza o charakterze popularno-naukowym. Niektóre z zadań (pojedyncze) były realizowane w poszczególnych latach.

Głównym celem Tygodnia Kultury Fizyki jest uatrakcyjnienie zajęć z tego przedmiotu, między innymi poprzez wprowadzenie elementów gry. Dzięki temu uczniowie odkrywają, że do rozwiązywania zadań można podejść w sposób twórczy.

W ramach projektu podejmowałam szereg zespołowych ze sobą działań. Przeprowadziłam szkolne konkursy na najładniejszy plakat, wykonany oryginalną techniką, ukazujący rolę fizyki w codziennym życiu. Wyróżnione plakaty wywieszano na głównym korytarzu szkoły.

Ogłaszałam konkursy na najładniejszą i najciekawszą gazetkę (nie referat), na przykład poru-

sającą takie tematy, jak: NASA, Możliwość życia we Wszechświecie czy Elektromagnetyzm. Prace zawierały krótkie informacje dotyczące danego tematu pracy, wiele ilustracji, wykresów, zdjęć. Oceniałam: estetykę, formę, zwięzłość, zasadność tematu, oryginalność treści, szeroki wachlarz bibliografii, liczbę fotografii, wykresów, rysunków. W pracach przeważała fotografia, szkice i własne rysunki. Uczniowie starali się nadać swoim pracom walorów estetycznych, by były nie tylko funkcjonalne, ale i miłe dla oka. Treści były prze-myślane i oryginalnie ujęte, wyrażały i objaśniały związki, a także zastosowania danej wiedzy.

Podczas Tygodnia Kultury Fizyki prace były eksponowane na korytarzach szkoły, aby mogły być podziwiane przez młodzież. Budziły zainteresowanie odbiorców prostotą wykonania, a zarazem głęboką treścią. Drogą głosowania wyłaniano najlepsze.

W holu szkoły została utworzona Galeria Obrazów, w której znalazły się portrety wielkich fizyków wykonane przez uczniów różnymi technikami, między innymi w ołówku, piórkiem, pastelami, węglem, farbą plakatową. Podczas przerw w zajęciach młodzież miała możliwość spoglądać na prace kolegów i koleżanek, jakby byli krytykami sztuki – wystąpiła typowa zamiana pracy w grę.

Uczniowie bardzo angażowali się w przygotowanie inscenizacji, stała się ona wspólnym celem. Uczniowie dokonali podziału pracy i materiałów, stworzyli strukturę zespołową ról. Współpraca podczas przygotowywania inscenizacji przyniosła korzyści motywacyjne, stała się częścią procesu społecznego konstruowania wiedzy. Odegrała szczególną rolę – umożliwiła nie tylko uczenie się przez przeżywanie, ale również zapoczątkowała twórczy proces rozwiązywania problemów. Lekcja z wykorzystaniem inscenizacji stwarza szansę zwiększania skuteczności procesu kształcenia, ponieważ łączy naukę z zabawą. Wielu uczniów zainteresowanych zastosowaniem fizyki w medycynie wzięło udział w sesjach interdyscyplinarnych „Technika kosmiczna w medycynie” i „Telemedycyna – metody leczenia z programu kosmicznego”. Przygotowałam montaż filmowy zawierający materiał dotyczący wykorzystania technik NASA w medycynie. Młodzież przygotowała referaty dotyczące schorzeń występujących u człowieka, które można leczyć metodami z programu kosmicz-

nego. Następnie referowała je, wykorzystując fragmenty filmu. Na koniec wywiązała się dyskusja, której treści wskazywały na to, iż uczniowie sięgali do pozapodręcznikowych źródeł informacji.

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania prowadzi do poznawania nowych faktów, poszerzania wiedzy, a także docierania do literatury źródłowej, dzięki której młodzież poznaje związki techniki z medycyną oraz wpływ osiągnięć i metod badawczych fizyki na rozwój innych dziedzin nauki. Rozbudzone są więc zainteresowania problemami interdyscyplinarnymi, które wymagają integracji wiedzy humanistycznej, przyrodniczej, technicznej i społecznej.

Bardzo dużym powodzeniem cieszył się konkurs poetycki. We własnych utworach uczniowie starali się ukazać swoje refleksje, przeżycia, frustracje, lęki przed fizyką. Choć byli i tacy, którzy życie zawsze traktują na wesoło, co znalazło odzwierciedlenie w ich pracach. Wiele utworów odznaczało się dojrzałością.

Finał tych konkursów odbywał się w świetle kamery, blasków świateł, przy filiżance kawy czy herbaty ze słodkim poczęstunkiem. Uroku imprezom dodawały przepiękne dekoracje wykonane przez uczniów. Reportaże z tych wieczorów niejednokrotnie były emitowane przez TV „Jantar”.

Zachętą do samodzielnego zgłębiania fizyki był udział w konkursie na najciekawszą krzyżówkę. Autorzy sięgali poza zakres objęty programem fizyki w szkole ponadgimnazjalnej. Hasła krzyżówek dotyczyły zasad, praw, doświadczeń. Niektóre stanowiły przegląd wybranych działów fizyki. Inne zawierały elementy historii fizyki i zastosowanie jej w różnych dziedzinach życia. Autorzy starali się, aby hasła nie były zbyt łatwe, żeby wzbudziły zainteresowanie uczniów i zachęciły ich do wysiłku.

Podsumowanie

Wśród wielu korzyści, jakie uczniowie zyskali w ramach projektu, na pokreślenie zasługują:

- umiejętność pracy w grupie;
- możliwość wyboru zadania i pracy nad nim;
- perspektywę samorealizacji;
- poznali sposób wykorzystania nieuświadomionego potencjału;
- wiarę we własne siły;

- sposób postrzegania fizyki nie tylko jako wiedzy książkowej, ale nauki przydatnej w życiu;
- możliwość zaprezentowania twórczej i aktywnej postawy.

Nauczyciele zyskali w ramach projektu

- utwierdzenie w celowości takich działań;
- wzbogacanie własnego warsztatu pracy o nową formę pracy z uczniami;
- satysfakcję wydobywania z uczniów zaangażowania w przygotowanie imprezy, twórczego działania.

Mocne strony projektu:

- zastosowanie aktywnych metod nowatorskich;
- uatrakcyjnienie powtarzalnych i rutynowych zajęć, poprzez potraktowanie ich jako grę;
- odkrycie przez uczniów podejścia do zadania w sposób twórczy;
- przekształcenie zwykłej, cichej pracy w wyzwanie typu „sprawdź, co umiesz”, które zaspokoilo uczniowską potrzebę kompetencji;
- zaangażowanie ponad 300 uczniów szkoły w przebieg imprezy (co roku);
- brak kosztów finansowych ze strony uczniów;
- nabywanie przez uczniów umiejętności pracy w grupie;
- dopasowanie metody do indywidualnych możliwości poznawczych uczniów;
- rozbudzanie zainteresowania przedmiotem;
- kształcenie umiejętności kojarzenia i wnioskowania;
- indywidualizacja nauczania, motywowanie ucznia o różnym poziomie intelektualnym;
- umożliwienie własnej aktywności ucznia; wchodzenie w kontakt z nauczycielem lub kolegami, operowanie rekwizytami, słowem – to coś więcej niż słuchanie i czytanie.

W związku z przedstawionymi powyżej działaniami uczniowie mogą się przekonać, że nauczamy fizyki nie tylko dla niej samej, lecz dla poznania i zrozumienia praw przyrody, dbając o ścisły związek nauki z życiem. Organizując konkursy plastyczne na najładniejszy plakat czy ciekawą gazetkę tematyczną, stwarzamy młodzieży okazję do odzwierciedlenia uczuć, bowiem sztuka jest wyrazem interpretacji świata i człowieka. Uczniowie tym samym są współtwórcami swojej wiedzy, odmiennej od tej, której dostarczają im teorie naukowe i podręczniki.

Teoria aktora-sieci

Krzysztof Jaworski, pedagog wspomagający w Szkole Podstawowej nr 41 w Szczecinie,
koordynator programu Mistrzowie Kodowania

Pisanie o teorii aktora-sieci (ang. *Actor Network Theory*, skrót: ANT) nie jest łatwym zadaniem. Bruno Latour nie wyciąga pomocnej ręki do tych, którzy chcą poznać jego teorię. Sam twierdzi, że: „ani słowo »sieć«, ani słowo »aktor«, ani też »teoria« (a także myślnik) nie oddają dobrze zawartości owego paradygmatu”¹. Dorobek naukowy francuskiego filozofa zawiera mylne tropy i ślepe zaułki. Spotkać w nim można różne perspektywy i umykające spod nóg definicje głównych pojęć. Nie zawsze są one spójne i utrudniają stworzenie całościowego obrazu. Niezaprzeczalnie jednak warto podjąć wysiłek i przyrzeć się bliżej koncepcji świata społecznego przedstawianej przez Latoura.

Ze względu na unikalną optykę ANT może wnieść nową i cenną wartość do rozważań dotyczących edukacji. Podejście ANT jest użyteczne ze względu na dynamikę i licznych uczestników tworzących świat współczesnej szkoły². W artykule przybliżę podstawowe koncepcje i pojęcia wywodzące się z tej teorii. Postaram się ukazać je poprzez praktyki i zmiany zachodzące w systemie edukacji. Tekst w związku z tym stanowi próbę przedstawienia wartości i świeżości, którą teoria aktora-sieci może wnieść do refleksji nad pracą nauczyciela oraz całego systemu oświaty.

Świat relacji i nowi aktorzy

W perspektywie ANT istotą rzeczywistości społecznej są relacje, a nie poszczególne byty. Poprzez akty wzajemnych oddziaływań podmioty i zbiorowości konstytuują swoje istnienie. To, co wydarza się pomiędzy nimi, jest dynamicznym, zmiennym aktem świadczącym o ich egzystencji. „ANT konsekwentnie zastępuje każdy esencjalizm ontologią relacyjną. Byty posiadają tożsamość nie dzięki pewnym esencjonalnym cechom, ale poprzez relacje z innymi bytami”³. Nie ma więc czegoś takiego, jak grupa społeczna, a tym bardziej zespół klasowy, są jedynie relacje,

które decydują o tym, że dana zbiorowość funkcjonuje bądź też nie. Charakter relacji decyduje też o jakości procesów w niej zachodzących. Nauczyciele, uczniowie, rodzice, urzędnicy, eksperci i wszystkie inne osoby związane z edukacją są uwikłane w jej funkcjonowanie poprzez relacje. Dynamika i różnorodność charakteryzująca poszczególne relacje świadczy o istnieniu poszczególnych aktorów i ich znaczeniu dla danej zbiorowości.

Jednocześnie nietrudno zauważyć, że byty ludzkie nie są jedynymi uczestnikami wchodzącymi w relacje. Rzeczywistość coraz bardziej zależy od „uczestników nieludzkich”, takich jak nowoczesne rozwiązania technologiczne, wspomagające funkcjonowanie świata. Sale lekcyjne pełne są przedmiotów-atrybutów współczesnej szkoły. Dzienniki, tablice, ławki, plany lekcji, pomoce i poradniki dydaktyczne, ale też idee, koncepcje, metody – to wszystko aktorzy, którzy na stałe wkomponowali się w życie szkół. Teoria aktora-sieci oddaje należne im miejsce w świecie społecznym, odchodząc od asymetryczności podziału na ludzi i rzeczy. Symetryczności nie należy rozumieć tutaj jako równoliczności. Istotą jest dopuszczenie nowych podmiotów do głosu⁴.

Ludzie i nie-ludzie stają się równoprawnymi uczestnikami zbiorowości. Powodem dopuszczenia nowych graczy jest uznanie, że podstawowe kompetencje społeczne, w schemacie ludzkie – ludzie, stanowią tylko jeden rodzaj powiązań tworzących zbiorowość⁵.

To dopuszczenie nie-ludzi do zbiorowości społecznych świetnie obrazuje pomnik powielacza znajdujący się w Szczecinie⁶. Jest to niejako zmaterializowanie idei Latoura, w której rzecz została uznana jako znaczący podmiot. Zdaniem fundatorów bez powielacza nie udałoby się podjąć skutecznych działań umożliwiających osiągnięcie demokracji. Proszę przypomnieć sobie rozmowy przed lekcjami otwartymi, kiedy nauczyciel prowadzący zastanawiał się jak przygotować się na realizację zajęć w przypadku braku lub trudności z internetem. Wszystkie zasoby i sprzęt cyfrowy, które w coraz większym zakresie są stosowane w szkołach, nie powinny być pominięte w rozważaniach na temat edukacji. Ich dopuszczenie do kręgu zbiorowości szkoły pozwala na poszerzenie naszego spojrzenia. Bardzo często doniesienia o zmianach w szkole łączą pojawienie się sprzętu w postaci laptopów lub tabletów z zaistnieniem w danej placówce nowoczesnej edukacji. Zdecydowanie przeciwstawiam się takiemu spojrzeniu. Teoria aktora-sieci pozwoli mi później wyjaśnić z jakiego powodu. Nowe technologie są przez nią traktowane jako aktorzy, którzy są przyłączani do danej zbiorowości i są jej uczestnikami dzięki działaniu.

Po pierwsze dynamika i zmiana

Wiemy już, co kryje się pod pojęciem „aktor”, nadszedł czas na przyjrzenie się pojęciu „sieć”. „Nie istnieje inny sposób na zdefiniowanie aktora niż przez jego działania, a nie ma innego sposobu by zdefiniować działanie, niż pytając, jacy inni aktorzy zostają zmodyfikowani, przetransformowani, zaniepokojeni, czy stworzeni przez tego, który skupia naszą uwagę”⁷. Kluczowe dla funkcjonowania aktora staje się działanie. Stąd już krok do próby zrozumienia, czym jest sieć.

W pierwszej kolejności powinniśmy wyrzucić z głowy wszystko, co do tej pory wiemy o sieciach. Odrzućmy obrazy sieci tkanej przez pajaka czy sieci internetowej. Sieć w rozumieniu obowiązującym w ANT nie określa rzeczy, która przyjmuje kształt połączonych ze sobą punk-

tów⁸. „Nie jest zbudowana z nylonowych nici słów, ani jakiegokolwiek innej trwałej substancji, lecz stanowi jedynie ślad pozostawiony przez jakiś przemieszczający się czynnik”⁹. Sieć jest ciągłym i ustawicznym ruchem i zmianą wynikającą z oddziaływań pomiędzy aktorami, którzy również są uprawomocnieni dzięki ciągłej zmianie i działaniu. Zobaczmy, co to spojrzenie może wnieść do analizy elementarnej komórki każdej placówki, jaką jest klasa szkolna.

Posiadając pewien scenariusz zajęć i realizując go z tą samą klasą, nigdy nie wiemy, jaki będzie finał i ostateczny rezultat. Możemy zakładać pewne cele, wejść w relację z teorią, środkami dydaktycznymi, uczniami i jednego dnia wszystko może się udać, zaś drugiego – możemy przeżyć niepowodzenie. W zdynamizowanej zbiorowości nigdy nie mamy pewności, co do finalnego stanu. Zbyt wielu aktorów oddziałuje na dyspozycję poszczególnych uczniów, ich zdolności poznawcze, sposób i możliwości podejmowanych decyzji w czasie trwania zajęć. Mamy do czynienia z nieprzeniknionym splątaniem aktorów i ich oddziaływań. To kłębowisko kryje się pod pojęciem aktora-sieci.

Translacje, czyli jak powstaje aktor-sieci?

Kluczowym pojęciem związanym z powstawaniem sieci jest translacja. W języku ANT pojęcie to często zastępuje się synonimami, takimi jak: „negocjacja”, „relacja”, „wiązan”, „delegacja” czy „łączenie”. „Translacja to wszystkie negocjacje, intrygi, kalkulacje, akty perswazji i przemocy, dzięki którym aktor czy też siła przyznają sobie lub powodują, że zostaje im nadana władza, by mówić lub działać w imieniu innego aktora lub siły”¹⁰. Translacja jest procesem, dzięki któremu powstają sieci. „Prowadzi ona do wiązania różnych aktorów oraz do przyłączania różnych sojuszników”¹¹. W jej procesie biorą udział mediatorzy i zapośredniczenia. „Zapośredniczenie to coś, co przenosi znaczenie lub siłę bez przekształceń: określenie jego danych na wejściu wystarcza do określenia jego danych na wyjściu”¹².

Mediator to z kolei coś, co mediuje znaczenia, w związku z tym rezultaty jego działań nigdy nie są przesądzone. Kiedy spojrzymy na pracę z zespołem klasowym, możemy dostrzec, że więcej tam mediatorów niż zapośredniczeń. Tworzą się oni w relacjach pomiędzy uczniami,

nauczycielem, wybranymi metodami, formami i narzędziami pracy. Obficie pozostawiają swoje ślady w zbiorowościach świata społecznego, politycznego i naturalnego. Z tego powodu raporty ANT zawsze pełne są opisów mediatorów. Są oni najbardziej widoczni, kiedy mamy do czynienia z innowacjami. Wprowadzając zmiany w procesie dydaktycznym lub kulturze zarządzania oświatą, zawsze napotkamy żywe kontrowersje; zawsze istnieje prawdopodobieństwo trudności, awarii, aktów oporu. Sytuacje te są doskonałą okazją do wychwytywania mediatorów i podążania ich śladami. ANT (z ang. mrówka) jako metoda badania lub przyglądania się zbiorowości staje się żmudnym podążeniem za działaniem po śladzie, który został pozostawiony w wyniku translacji. Ten wysiłek może być cenny, bo daje szansę na dostrzeżenie rzeczy, które w innej perspektywie mogłyby umknąć uwagi

Niezależnie od tego, czy spojrzymy na najmniejszą komórkę systemu edukacji, jaką jest klasa szkolna, czy na cały system oświaty, możemy dostrzec pewną prawidłowość. W każdej z nich funkcjonują pewne rytuały, reguły, zasady i standardy. Wyznaczają one kierunek i sposób ich działania oraz gwarantują ich trwanie we w stabilnej formule. Każdy aktor-sieci dąży do tego, aby wzmacniać i poszerzać zasięg i trwałość swoich relacji. Niezbędnym czynnikiem pozwalającym na dominowanie i przyłączanie innych aktorów jest czarna skrzynka. „Kiedy w wyniku translacji aktorzy, mediatorzy, zapośredniczenia ustanowią połączenia silne, stabilne i trwałe, zmieniają się w czarną skrzynkę”¹³. Każda czarna skrzynka jest o wiele prostsza i wymaga mniejszych kosztów niż utrzymywanie niepewnych powiązań. W związku z tym każda sieć rośnie i rozwija się wtedy, kiedy w wyniku translacji zwiększa się liczba czarnych skrzynek¹⁴. Zawartość relacji skompresowanych w czarnych skrzynkach jest przyjmowana z dobrodziejstwem inwentarza. To one odpowiadają za charakter relacji obowiązujących w zbiorowościach szkolnych programach i zmianach oświatowych oraz całości systemu oświaty. Jednym z przykładów czarnych skrzynek są regulacje prawne, które określają ramy funkcjonowania uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektorów. Czarną skrzynką będą także wszystkie te relacje, które skupiają się wokół tradycji i rytuałów, które niezmiennie

rzadko podaje się w wątpliwość. Na stałe zagościły one w szkolnej rzeczywistości i tkwią w niej, podtrzymując obowiązujący porządek, jednocześnie pozwalając na stabilność i dołączanie kolejnych aktorów.

Mała mrówka odkrywa niebezpieczne hybrydy

Posługując się przedstawioną perspektywą, spróbujmy przyrzeć się rzeczywistości szkolnej. Swoją podróż rozpoczniemy od nowych technologii i ich relacji z pozostałymi aktorami społeczności pojedynczej szkoły. Zaczniemy od miejsca, jakie jest im przyznawane w szkołach.

Bardzo często najwięcej nowych technologii znajduje się w salach komputerowych. Poza ich obszarem nie wchodzi one w relacje z uczniami. W większości szkół uczniowie nie mogą wykorzystywać sprzętu mobilnego. Spotykamy się z sytuacją, w której bardzo wyraźnie oddziela się świat szkoły od świata realnego, świat analogowy od świata cyfrowego. Koncepcja ANT bardzo dystansuje się od wszelkiego dualizmu. Przełamanie rozróżnienia na aktorów ludzkich i aktorów nie-ludzkich jest jedynie początkiem tej perspektywy. To podejście jest rozszerzane na politykę i naturę, makro i mikro, podmiot i przedmiot. W szkołach obowiązującym stanem, w zakresie nowoczesnych i mobilnych technologii, jest utrzymywanie rozdzielania pomiędzy światem cyfrowym i światem realnym.

Zgodnie z Latourem takie rozdzielanie jest błędem. Jest złudną percepcją świata społecznego. Naturalnym stanem jest wzajemne przenikanie się tych światów. Uczniowie przynoszą smartfony, korzystają z mobilnego internetu, nawet wtedy, kiedy w regulaminie szkoły jest to zabronione. Kiedy nie uświadamiamy sobie bądź nie akceptujemy tego zjawiska, pozwalamy na to, aby w ukryciu powstawały kłębowiska relacji zwane hybrydami. Są to relacje łączące świat realny i świat cyfrowy, które pozostają poza naszą percepcją. Przebywają i rozwijają się tam, ponieważ na terenie szkoły nie dopuszczamy ich do głosu, nie pozwalamy im na zaistnienie w naturalny i autentyczny sposób.

W związku z tym hybrydy, którym odbiera się prawo do pełnoprawności i jawności, bardzo często przyczyniają się do destabilizacji i powstawania sytuacji trudnych. Jeżeli w szkole nie mo-

deluje się kultury korzystania z nowoczesnych narzędzi, to uczniowie pozostaną w mocniejszej relacji z nowymi technologiami w takim zakresie, na jaki pozwolą im inni aktorzy. Ukryte i niejawnie wykorzystanie nowych technologii częściej może prowadzić do problemów. Nie daje szansy na rozwój pozytywnych i wartościowych wzorów korzystania z nich. Jaką szkodę może przynosić rozłączenie tych światów, można zobaczyć, sięgając do książki *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*¹⁵. Nie da się ukryć, że wiele z tych zachowań wynika z nieudanej próby odseparowania obszarów, które w rzeczywistości są we wzajemnym splątaniu.

Czarna skrzynka jak czarna dziura

Powróćmy teraz do wspomnianej sytuacji pojawienia się nowego sprzętu w postaci tabletów lub laptopów w murach szkoły. Jak pamiętamy, aktorzy nigdy nie działają samodzielnie, tylko są funkcją działania innych. W związku z tym nowy sprzęt w zbiorowości szkolnej jest tylko aktorem, który zostanie natychmiast przechwycony przez aktora-sieci będącego kłębowiskiem praktyk, procedur, metod i form pracy w danej szkole. Jeżeli w szkole dominują czarne skrzynki zapewniające trwanie metod podających, które utrwalają dominującą rolę nauczycieli oraz bierną i podporządkowaną rolę uczniów, to sprzęt cyfrowy zostanie splątany z tymi rytuałami. Oddziaływanie czarnych skrzynek dobrze oddaje metafora czarnej dziury, która wciąga i ubezwłasnowolnia wszystko, co znajduje się w jej zasięgu. Utarte schematy dziewiętnastowiecznej szkoły mają się więc świetnie, ponieważ w czasie poszerzania swoich wpływów wygenerowały silne i głęboko zakorzenione czarne skrzynki.

Dla starego modelu szkoły nowe technologie stają się kolejnym narzędziem do utrwalania obowiązujących relacji. Ze względu na swoją siłę i zdolność do atrakcyjnego opakowywania i prezentowania treści, doskonale sprawdzają się jako utrwalacze zastanego porządku. Odejście od tego schematu wymaga wysiłku. Nie da się bowiem realizować nowoczesnej edukacji tylko przez udostępnienie odpowiedniej infrastruktury i nowoczesnych zasobów sprzętowych. Stare nawyki natychmiast przechwycą nowych aktorów i podłączą ich pod relacje obowiązujące w danej szkole.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia przy wprowadzaniu nowych rozwiązań systemowych. Przyjrzyjmy się na przykład sieciom współpracy nauczycieli jako nowej formie profesjonalnego rozwoju. Wprowadzenie mediatorów w postaci spotkań-sieci mających być przestrzenią współpracy nauczycieli, od samego początku zostało przechwycone przez siły, które dysponują mocą oddziaływań poprzez wieloletnie zasiedzenie. Pierwszą i sięgającą daleko poza zbiorowość szkoły jest deficyt zaufania społecznego. W związku z tym wszelkie działania i możliwości współpracy będą napotykać opór. Nie mamy do siebie zaufania, więc nie wierzymy, że wzajemne wsparcie i współpraca mogą przynieść nam i naszym szkołom jakąkolwiek korzyść.

Brak zaufania bardzo mocno wzmacnia kontrolny, hierarchiczny i nadzorczy charakter systemu oświaty. Na wszystko, więc także pozornie elastyczne i otwarte spotkanie sieci, nakłada się obowiązek monitoringu i rozliczania z aktywności nauczycieli. Dobrym przykładem świadczącym o braku zaufania jest rozpowszechniony list minister edukacji dotyczący zimowej przerwy świątecznej. Umożliwienie informowania o nieprawidłowościach przez specjalną infolinię jednoznacznie pokazuje niski poziom kultury zarządzania i zaufania i brak realizowania elementarnych zasad dialogu społecznego.

Dodatkowo najważniejszym aktorem systemu oświaty stają się dokumenty. To one uprawomocniają wszelkie działania i czynności podejmowane przez nauczycieli. Są aktorami, bez których dyrektor i nauczyciele stają się bezbronni. Jedynie to, co pozostaje w relacji z dokumentami, postrzega się jako obowiązującą rzeczywistość. „Papiery” pozwalają na zmierzenie, udowodnienie czy uniknięcie restrykcji ze strony nadzorujących. Wszelkie zmiany wiążą się z obowiązującym trybem nakazu. Najczęściej bez możliwości wyboru i dobrowolności. Nieważne, czy mamy do czynienia z siecią wsparcia nauczycieli lub wprowadzeniem rządowego podręcznika. Decyzje zostają podjęte i przyjęte do realizacji, a zbiorowości szkolne mają przyjąć je do realizacji. Nie ma miejsca na otwartość, elastyczność, możliwość wyboru i zaufanie w potencjał dyrektorów, nauczycieli i społeczności szkolnych.

Podobny charakter ma obowiązek szkolny. Uczniowie muszą uczęszczać do szkoły do

18 roku życia, co podlega restrykcjom prawnym. Nie mamy wystarczającego zaufania ani do społeczeństwa – że rodzice zapewnią swoim dzieciom edukację, ani do instytucji – że szkoła może być na tyle atrakcyjnym miejscem, gdzie uczniowie będą uczyć się z własnej potrzeby. Hierarchiczność, argumenty siły i przymusu są czarnymi skrzynkami, które stanowią sprawne spoiwo nauczania tradycyjnego i nieadekwatnej do współczesnego świata rzeczywistości szkolnej.

Nieformalna edukacja jako ucieczka od czarnej dziury

Myślę, że to dobry moment, aby spojrzeć z perspektywy ANT na relacje, które wzmacniają procesy prowadzące do odejścia od starych i ciągle dominujących czarnych skrzynek systemu oświaty. Przecież nie jest tak, że nasza oświata pogrąża się w zupełnych ciemnościach. Mamy sieci, które wypracowują swoje własne czarne skrzynki, jakościowo różne od dominujących standardów.

Moim zdaniem wielką nadzieją są wszelkie nieformalne inicjatywy na rzecz edukacji. Najczęściej są one podejmowane przez organizacje pozarządowe, instytucje związane z szeroko pojmowaną edukacją (biblioteki, centra edukacji, parki technologiczne) oraz coraz bardziej obecny w Polsce ruch edukacji domowej.

Zacznijmy od programów społecznych o charakterze edukacyjnym. Nawet ich częściowa niezależność od głównego nurtu oświaty pozwala na uniknięcie sytuacji natychmiastowego pochłonięcia i podłączenia zgodnie z zasadami czarnych skrzynek. Wprowadzając nieformalne działania edukacyjne, organizacje angażują nowych aktorów, aby wypracować swoje własne nawyki, standardy, akty kooperacji. Mogą stać się one zaczątkiem zmian, najczęściej oddolnych, pozwalających na poszerzanie wpływu swoich oddziaływań.

Wielkim i często niedocenianym aktorem w tych działaniach jest przestrzeń. Edukacja nieformalna i wszelkie jej przejawy zazwyczaj odbywają się w warunkach odbiegających od klasycznej sali lekcyjnej. Samo wejście do pomieszczenia, które oddalone jest od wzorców szkolnej przestrzeni, powoduje, że w człowieku uruchamiają się procesy przygotowujące do uczenia się na zupełnie innym poziomie. Wyposażenie

sprzyjające współpracy w grupie (materace, pufy, wygodne fotele, mobilne ławki) zachęcają do swobody, naturalności, otwartości. Wszyscy aktorzy w przestrzeni uczenia się pracują na to, aby uczyć się mógł poczuć się komfortowo. Od nauczycieli i edukatorów pracujących w takich miejscach często słyszy się, że kiedy wchodzi do tak zaaranżowanych przestrzeni, nabywają pewności, że w takich warunkach wszystko może się udać.

Edukacja nieformalna daje też prawo wyboru. To uczyć się decyduje o tym, czy będzie uczestniczył w zajęciach, w jakim zakresie będzie zaangażowany i w jakim tempie jaką drogą będzie podążał. Staje się aktywnym podmiotem procesu. Jestem przekonany, że im szersza i bardziej stabilna będzie zbiorowość inicjatyw edukacyjnych o takim charakterze, tym większa szansa na ich ozdrowieńczy wpływ na rzeczywistość szkolną. Nauczyciele, rodzice i uczniowie, którzy doświadczą innej jakości w procesie nauczania-uczenia się, mogą próbować budować w swoich zbiorowościach nowe połączenia i rytuały. Jednak samotny nauczyciel, bez relacji z innymi aktorami sprzyjającymi jego wizji i realizacji nowych standardów, nie będzie mógł długo bronić się przed działaniem czarnych skrzynek systemu oświaty.

Przykładem takiej formy współpracy może być funkcjonująca i coraz bardziej znana w społeczności edukacyjnej nieformalna grupa Superbelfrzy RP¹⁶. Jest to przykład świadczący o tym, że oddolna, dobrowolna i wartościowa współpraca nauczycieli jest możliwa. Głównym aktorem spinającym jej funkcjonowanie jest narzędzie „zamkniętej grupy” na portalu społecznościowym Facebook. Dzięki niemu 150 nauczycieli, edukatorów i osób związanych z edukacją może wspólnie wspierać się w poszerzaniu kompetencji. Grupa została utworzona przez Jacka Ścibora jako przestrzeń do dzielenia się wiedzą i umiejętnościami prezentowanymi na konferencjach. Jednemu nauczycielowi trudno być wszędzie, jednak dzięki grupie można mieć dostęp do wydarzeń edukacyjnych odbywających się w wielu miejscach w kraju i na świecie. Grupa jest dynamiczna, ponieważ dołączają do niej kolejne osoby, a ci którzy są nieaktywni, przestają być jej członkami. Nieformalny charakter grupy daje bezpieczeństwo niezależności od wpływu trady-

cyjnego systemu. Jej członkowie, jak sami o sobie mówią, są oddolnymi eduzmieniaczami. Grupa wchodzi w relacje z innymi podmiotami i bierze udział w szeregu inicjatyw mających na celu pozytywne zmiany w polskiej oświacie. Trudno znaleźć konferencję dotyczącą polskiej szkoły, na której swojego wystąpienia lub warsztatu nie miałby przynajmniej jeden z superbelfrów. Istotnymi elementami/faktorami wpływającymi na sukces grupy są na pewno olbrzymi kredyt zaufania, wykorzystanie nowych technologii do szybkiej współpracy (24 godziny na dobę), otwartość na różnorodność i rozumienie tego, że sam sprzęt nie wystarczy do realizacji innowacyjnych zajęć i projektów.

Jeszcze jednym ważnym aktorem, mogącym wspierać pozytywne zmiany w oświacie, jest powszechny dostęp do platform edukacyjnych, takich jak Coursera¹⁷, Futurelearn¹⁸ i wiele innych. Są to kursy realizowane przez najlepsze ośrodki naukowe na całym świecie. Dzięki uczestnictwu w kursach MOOC¹⁹, możemy zdobywać wiedzę i poszerzać swoje kompetencje, podglądać innowacyjne rozwiązania z interesujących nas obszarów. Mamy też szansę na uniknięcie „marnotrawienia czasu i energii na wyważanie już otwartych drzwi. Używając języka ANT, możemy wejść w relacje z aktorami-sieciami; relacje, które mają swoją tradycję, które są ustabilizowane i z których zaplecza możemy korzystać. Trzeba jednak pamiętać, że uczestnictwo w darmowym kursie internetowym nie jest receptą na zmianę polskiej edukacji, ale na pewno może być znaczącym wsparciem dla działań nauczyciela lub zbiorowości szkolnej. Wszystko zależy od tego, jacy jeszcze aktorzy zostaną uruchomieni do wydostania się spod dominacji obowiązującego porządku.

Mistrzowie Kodowania, czyli korzystanie z zasobów silnego aktora-sieci

Wprowadzenie nowych relacji i zdemonstrowanie siły oddziaływania zastałych w oświacie czarnych skrzynek może wymagać oddziaływań równie silnego aktora-sieci. Przykład takiego procesu chcę przedstawić na przykładzie programu Mistrzowie Kodowania. Często jest tak, że zastałe wpływy i rytuały są tak silne, że z łatwością radzą sobie z podporządkowywaniem sobie lub pozbawianiem twórczej i sprawczej siły tych

działań, które mogą zagrozić obowiązującemu *status quo*.

Stąd niezwykle interesujące z perspektywy ANT może być zaangażowanie się w działania, w obszarze uznanym za ustabilizowany, silnego aktora-sieci. Za taki przykład można uznać firmę Samsung i realizację, w ramach społecznej odpowiedzialności biznesu, programu Mistrzowie Kodowania²⁰. Potężny wpływ aktorów-sieci w postaci wielkich korporacji na naszą rzeczywistość jest niezaprzeczalny. Każda firma ma swoje własne czarne skrzynki, które też zawierają standardy i rytuały. Posiada też warunki sprawcze podejmowanych działań, takie jak zasoby ludzkie i nie-ludzkie (finansowe, sprzętowe, *know-how*).

W wrześniu 2014 roku Mistrzowie Kodowania rozpoczęli półtoraroczny pilotaż dla 34 szkół podstawowych, mający na celu upowszechnienie nauki programowania w polskich szkołach. Sukces programu pozwolił na kontynuację działań. W tym roku w programie bierze udział ponad 660 szkół i innych instytucji o charakterze edukacyjnym. Planowana jest kolejna edycja, do udziału w której liczba chętnych przekroczyła oczekiwania organizatorów już na dwa miesiące przed jej rozpoczęciem. W jaki sposób udało się osiągnąć tak nieprawdopodobny przyrost? Myślę, że nie będzie zaskoczeniem, kiedy znów na pierwszym miejscu wymienię zaufanie. Nauczyciele i edukatorzy przystępujący do programu otrzymują od jego organizatorów olbrzymi kredyt zaufania. Punktem wyjścia jest uznanie tego, że to właśnie nauczyciele najlepiej znają specyfikę społeczności szkolnych, w których pracują. W związku z tym wszystkie scenariusze, które są oferowane do realizacji, stanowią jedynie propozycję. Nie ma tutaj przymusu, jest dobrowolność w uczestnictwie i realizacji zadań. Organizatorzy programu, w zamian za uczestnictwo w szkoleniu z podstaw programowania oraz oferowane wsparcie merytoryczne i logistyczne, zapraszają nauczycieli do realizacji 16 godzin zegarowych zajęć. Rozwiązania funkcjonalne pozostają po stronie nauczyciela i szkoły. Mistrzowie Kodowania w maksymalnym stopniu ograniczyli obecność naczelnego aktora systemu oświaty jakim są dokumenty. Sprawozdawczość została ograniczona do minimum. Nie ma konieczności dokumentowania każdego modułu zajęć progra-

mowania zrealizowanego w szkole. O wiele więcej o tym, co dzieje się w szkole, mówią aktorzy w postaci zdjęcia lub projektu programistycznego stworzonego przez uczniów. Mówią w bardzo naturalny, bezpośredni sposób. O wiele szczerzej odkrywają jakość relacji powstałych w ramach programu, niż najlepiej skonstruowany formularz sprawozdawczy. Wystarczy tylko jak mrówka podążać za pojawiającymi się aktorami.

Pomimo że organizatorzy nie wymagają tego typu działań, w szkołach realizujących program powstają blogi, fanpage na Facebooku, na których można podejrzeć działania młodych adeptów kodowania. Ważnym elementem funkcjonowania programu są warsztaty prowadzone w oparciu autorską metodykę. Trudno liczyć na to, że nauczyciele w Polsce są przygotowani do prowadzenia zajęć z podstaw programowania. Dlatego szkolenia stały się koniecznością. Obecnie prowadzą je nauczyciele, którzy w większości są związani ze społecznością programu od początku. W atmosferze partnerstwa zapraszają innych nauczycieli do świata programowania. W czasie szkolenia odwołują się też do swoich doświadczeń, dzięki czemu są wiarygodni i autentyczni. Sam sposób prowadzenia ogranicza do minimum teorię, a opiera proces nabywania nowych kompetencji na praktyce. Dzięki temu, że większość z nauczycieli po raz pierwszy spotyka się ze środowiskiem programistycznym, wchodząc w relację z uczniami, w naturalny sposób wychodzą z roli ekspertów. Ponieważ sami uczą się nowego narzędzia wraz z uczniami, niejako stają się bardziej menadżerami procesu uczenia się uczniów, niż dostarczycielami gotowych rozwiązań.

Jedną z wartości nauki programowania jest też rozbicie czarnej skrzynki związanej z piętnowaniem błędów popełnianych przez uczniów. W procesie uczenia się programowania stają się one sprzymierzeńcem i nieodzownym elementem uczenia się. Stymulują, kierują ku współpracy, radzeniu sobie z trudnościami i zwiększają radość z osiągniętego sukcesu. W realizacji programu interesujące jest też partnerstwo trzech filarów funkcjonowania naszego społeczeństwa. Mamy do czynienia z kooperacją biznesu, polityki i organizacji pozarządowych. Poszczególne

podmioty wnoszą do programu te elementy i cechy, które wspierają dominującą w realizacji programu filozofię. Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której to czarne skrzynki programu są podtrzymywane i wzmacniane przez innych aktorów. Zostają oni splątani w taki sposób, aby wzajemne relacje mogły sprzyjać realizacji zadań i działań zgodnie z obowiązującymi w programie standardami. Ten przykład pokazuje, że możliwe jest osłabienie niesprzyjających zmianom czarnych skrzynek, poprzez wkroczenie do gry standardów i praktyk reprezentowanych przez silnego aktora-sieci.

ANT nie ustaje w mrówczej pracy

Tak jak trudno pisać o ANT, tak też trudno podsumować coś, co ulega nieustannym przeobrażeniom. Mam nadzieję, że zaprezentowana perspektywa daje szansę na nowe spojrzenie na wiele zjawisk zachodzących we współczesnej szkole. Artykuł jest jedynie próbą przybliżenia tego, czym dla rozmów o edukacji teoria aktora-sieci może być. Na pewno warto pamiętać o tym, aby szukać sojuszników, którzy będą wspierać wartościowe przeobrażenia w edukacji. Warto ponieść wysiłek, aby wchodzić z nimi w relacje.

Przypisy

- ¹ A. W. Nowak, *Podmiotowość. System. Nowoczesność*, UAM, Poznań 2011, s. 185.
- ² Actor Network Theory in Education 2%.
- ³ K. Abriszewski, *Budowanie sieci*, w: P. Bytniewski, M. Chałubiński (red.), *Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy*, Lublin 2011, s. 274.
- ⁴ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Kraków 2010, s. 107.
- ⁵ Ibidem, s. 97.
- ⁶ <http://radioszczecin.pl/1,61757,legendarny-powielacz-ma-swoj-pomnik&s=1&si=1&sp=1>.
- ⁷ K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka*, Kraków 2012, s. 74.
- ⁸ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne*, op. cit., s. 185.
- ⁹ Ibidem, s. 189.
- ¹⁰ A. W. Nowak, *Podmiotowość. System. Nowoczesność*, op. cit., s. 194.
- ¹¹ K. Abriszewski, *Budowanie sieci*, op. cit., s. 277.
- ¹² B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne*, op. cit., s. 56.
- ¹³ K. Abriszewski, *Poznanie. Zbiorowość. Polityka*, s. 232.
- ¹⁴ Ibidem, s. 245.
- ¹⁵ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012.
- ¹⁶ www.superbelfrzy.edu.pl.
- ¹⁷ www.coursera.com.
- ¹⁸ www.futurelearn.com.
- ¹⁹ Artykuł Marcina Zaróda.
- ²⁰ www.mistrzowiekodowania.pl.

Mem

Krystian Saja, doktorant w Zakładzie Literatury Dawnej i Nauk Pomocniczych Filologii,
Instytut Filologii Polskiej, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Zielonogórskiego

Definicje

Mem (od gr. *mimesis* – naśladownictwo) to podstawowa jednostka ewolucji kulturowej, posiadająca zdolność do replikacji i ewolucji na drodze naśladownictwa. Powyższą definicję memu, odwołującą się poprzez analogię do pojęcia genu, zaproponował Richard Dawkins w książce *Samolubny gen* (1976). Dawkins wskazał podobieństwa między ewolucją genetyczną a kulturową, udowadniając, że obok genu istnieje również inny świadomy replikator, nazwany przez niego memem.

Mem stanowi połączenie greckiego *mimesis*, angielskiego słowa *memory* („pamięć”) oraz francuskiego *même* („taki sam”), dokonane w celu zbliżenia pojęcia do jednosylabowego słowa *gen* (R. Dawkins, 2012, s. 358–359). Według Dawkinsa, przykładami memów są: „(...) melodie, idee, obiegowe zwroty, fasony ubrań, sposoby lepienia garnków lub budowania łuków. Tak jak geny rozprzestrzeniają się w puli genowej, przeskakując z ciała do ciała za pośrednictwem plemników lub jaj, tak memy propagują się w puli memów, przeskakując z jednego mózgu do drugiego w procesie szeroko rozumianego naśladownictwa” (R. Dawkins, 2012, s. 359). Nośna idea propagowana jest wówczas, gdy przenosi się z mózgu do mózgu. Dany mem, o ile uzyska aprobatę na drodze doboru naturalnego, urzeczywistnia się w ludzkich strukturach nerwowych, będąc: „Słowem mówionym i pisanym, wspomaganym przez wspianą muzykę i wszelkie dzieła sztuki” (R. Dawkins, 2012, s. 359).

Skoro replikacja memu zachodzi na drodze szeroko rozumianego naśladownictwa, w drodze którego następuje dobór naturalny (selekcja), mem musi posiadać takie własności, jak: dłu-

gowieczność, płodność i wierność kopiowania (R. Dawkins, 2012, s. 261). Długowieczność dotyczy czasu jego przetrwania w pamięci zbiorowej, płodność wiąże się ze społeczną i naukową aprobatą memu, z kolei wierność kopiowania z możliwością jego mutacji. Memy są przekazywane w postaci zmodyfikowanej, podlegając „nieustannej mutacji i mieszaniu” (R. Dawkins, 2012, s. 362). Memy „mieszkają” w komputerach ludzkich umysłów. Są uzależnione od zdolności umysłu do naśladownictwa. Stanowi to warunek konieczny do pojawienia się memu. „Memy nie mogłyby się rozprzestrzeniać, gdyby nie istniały biologicznie wartościowe skłonności osobników do wzajemnego naśladownictwa. (...) Osobniki, które są genetycznie predysponowane do naśladownictwa, zyskują szybki dostęp do umiejętności, których samodzielne zdobycie zajęłoby innym wiele czasu” (R. Dawkins, 2012, s. 271).

Memy nie wytwarzają własnych maszyn przetrwania. Zdają się na ludzkie ciało, maszynę przetrwania stworzoną przez geny. Dawkins stwierdza: „Geny budują oprzyrządowanie. Memy stanowią oprogramowanie. Ta właśnie koewolucja mogła spowodować rozwój ludzkiego mózgu” (R. Dawkins, 2012, s. 272). Ewolucionista zakłada również prawdopodobieństwo, że za analogiczną do mózgu maszynę memową możemy uznać internet, co dało podstawy środkom masowego przekazu do zastąpienia definicji demotywatora internetowego pojęciem memu i propagowania w ten sposób tegoż pojęcia.

Definicja Dawkinsa stała się podstawą do stworzenia memetyki, w której pojawiają się obecnie liczne alternatywne definicje memu. Koncepcja memu stała się szczególnie popularna dzięki pracom Richarda Brodiego *Wirus umy-*

ślu (1991) i Susan Blackmore *Maszyna memowa* (1999). Brodi rozszerza analogię pomiędzy genami oraz kodem komputerowym o wirusy biologiczne, których odpowiednikami są wirusy komputerowe i wirusy umysłu, zwane memami (R. Brodi, 1997, s. 49–51).

Krytyczny stosunek do tego typu koncepcji wyraził Mariusz Biedrzycki w pracy *Genetyka kultury* (1998). Stwierdził on, że replikowanie się memów jest bliższe replikacji prionów (białkowych cząsteczek zakaźnych), niż replikacji wirusów biologicznych (M. Biedrzycki, 1998, s. 108).

Z kolei Blackmore rozwija myśl Dawkins'a, mówiąc, że ludzie są jedynie maszynami służącymi do rozprzestrzeniania się memów. Blackmore pisze: „Zwrot w naszej historii ewolucyjnej nastąpił, gdy po raz pierwszy zaczęliśmy naśladować się nawzajem. W tym momencie na scenie pojawił się drugi replikator: mem.

Memy przekształciły środowisko, w którym doborowi podlegały geny, a kierunek tych zmian wyznaczały rezultaty doboru memetycznego. Tak więc presja selekcyjna, która doprowadziła do tak potężnego rozrostu mózgu, została zainicjowana i napędzana była przez memy” (S. Blackmore, 2002, s. 124). Choć tego typu podejście do memu wydaje się wielce obiecujące, wnioski do jakich dochodzi Blackmore stają się szkodliwe dla definicji memu. Blackmore stwierdza: „Jeśli zdefiniujemy mem jako element przekazywany przez naśladownictwo, to wszystko, co podlega owemu procesowi kopiowania, jest memem” (S. Blackmore, 2002, s. 90). Naśladownictwo określa Blackmore jako zapamiętywanie istoty jakiejś opowieści i przekazywanie jej innej osobie. „Tak więc naśladownictwo jest to, na przykład, gdy przyjaciółka opowie wam coś, a wy zapamiętujecie istotę jej opowieści i przekazujecie ją innej osobie” (S. Blackmore, 2002, s. 31). Memem, wobec tak postawionej sprawy, może stać się dosłownie wszystko, co nazywamy znakiem lub informacją. Z taką definicją nie zgadzają się zarówno James Gleick, jak i Sławomir Kufel.

Memy nie wytwarzają własnych maszyn przetrwania. Zdają się na ludzkie ciało, maszynę przetrwania stworzoną przez geny. Dawkins stwierdza: „Geny budują oprzyrządowanie. Memy stanowią oprogramowanie. Ta właśnie koewolucja mogła spowodować rozwój ludzkiego mózgu”.

Gleick pisze: „Liczba trzy to nie mem; memem nie jest również kolor niebieski ani prosta myśl (...) (J. Gleick, 2012, s. 288)”. Naśladownictwo musi być uświadomione, nie może być jakiegokolwiek. Memy są w myśl Dawkinsa „nieświadomymi, ślepymi replikatorami” (R. Dawkins, 2012, s. 369), które pozostają zależne od ludzkiego umysłu. Gleick podtrzymuje natomiast opinię Blackmore, że jesteśmy pojazdami memów.

Dopiero ludzki mózg, zdolny do świadomego naśladownictwa, selekcjonuje oraz odtwarza wybrane aspekty percypowanej rzeczywistości,

czyniąc je memami. Zdolność maszyny memowej do świadomej percepcji to warunek konieczny dla prawidłowego zrozumienia i funkcjonowania memu. Wobec powyższego żadna istota żywa nie może być postrzegana tylko w kategoriach pojazdu dla memów.

Tego typu wnioski na temat memu przedstawia

Kufel, definiując mem jako czynnik warunkujący naszą kulturę: „(...) jeśli memy to odpowiednik genów, to umysł nie może bez nich istnieć, memy warunkują nasze mapy mentalne, naszą kulturę. Nie jesteśmy dla nich tylko »pojazdami«, są immanentną częścią składową naszego »memotypu«. Dlatego też nie są od nas niezależne, wręcz przeciwnie, bez nas by nie istniały. Podobnie jak geny, które jakieś 200 tysięcy lat temu ukształtowały nas, tak memy ukształtowały naszą kulturę. Bez biologii natomiast i bez kultury (oraz wynikającej z niej cywilizacji) nie byłoby człowieka” (S. Kufel, 2014, s. 68).

Do podobnych jak Kufel wniosków dochodzi Tomasz Kozłowski: „Z prac Richarda Dawkinsa, Susan Blackmore, czy – w Polsce – Mariusza Biedrzyckiego wyłania się mały pojęciowy bałagan. Zakres pojęcia mem jest zdecydowanie zbyt szeroki” (T. Kozłowski, 2006, s. 36–37). Tymczasem mem jest redukowalny do zjawisk kulturowych, ale ściśle powiązany z biologią. „Buduje bowiem kulturę, a ta uzależniona jest od umysłu i jego map mentalnych” (S. Kufel, 2014, s. 68). W takim aspekcie memy stają się jednostkami komunikacyjnymi. Jak stwierdza Kufel: „Mem byłby

zatem procesem, systemem autopoietycznym wchodzącym w interakcje z innymi systemami, stałymi w swej algorytmice. Memy miałyby zatem opisywalną postać określonej sekwencji postępowania, a kombinacja memów tworzyłaby memotyp warunkujący określone zachowania osobnicze w wymiarze kulturowym i cywilizacyjnym” (S. Kufel, 2014, s. 69).

Mem, w teorii Kufla, został zredukowany do początkowej definicji jednostki ewolucji kulturowej, która stanowi podstawę przedkodowego systemu komunikacji. Mem w izolacji nie jest opisywalnym systemem kodowym. Kod pojawia się dopiero w sekwencji memotypu. Jak pisze Kufel: „Komunikację buduję nie dla kodu, ale za pośrednictwem kodu, odnosząc się do algorytmów memowych” (S. Kufel, 2014, s. 69). Komunikacja w takim aspekcie polega na: „(...) uzgodnieniu (to jest założenie pragmatyczne, doskonale znane), ale nie na poziomie kodu, tylko memu w kodzie wyrażonego” (S. Kufel, 2014, s. 69–70). Memy stanowią zatem podstawę komunikacji. Uzgodnienie memowe staje się ważniejsze od uzgodnienia kodowego dla właściwego rozumienia i odczytania komunikatu. To mem konstituuje kody.

Interpretacja

Dawkins jako przykład memu podaje ideę Boga, zaznaczając, że nie wiadomo, skąd się wzięła w puli memów. Przypuszcza, że: „(...) powstała wiele razy na drodze niezależnych mutacji” (R. Dawkins, 2012, s. 359). Pewne jest, że idea Boga jest bardzo stara, a jej replikacja następuje poprzez słowo mówione i pisane. Dodam jedynie, że pojawiła się (idea Boga) zapewne na drodze skojarzeń archetypowo-emocyjnych, towarzyszących poznaniu rzeczywistości. Mem Boga cechuje się wysoką „przeżywalnością” w puli memów, gdyż: „(...) przemawia on bardzo silnie do psychiki. Udziela prawdopodobnie brzmiejącej odpowiedzi na głębokie i dręczące pytania o sens istnienia. Zdaje się obiecywać, że niesprawiedliwości tego świata zostaną naprawione na tamtym. »Nieśmiertelne zastępy« łagodzają dotkliwość doczesnych niedostatków, i choć istnieją tylko w naszej wyobraźni, nie są przez to ani trochę mniej skuteczne, będąc w tym podobne do placebo podanego przez lekarza” (R. Dawkins, 2012, s. 360). Stąd też wynika łatwość ko-

piowana idei Boga przez mózgi kolejnych pokoleń. Zdaniem Dawkinsa: „Bóg istnieje, przynajmniej jako mem o dużej zdolności przetrwania, czy też wybitnej zaraźliwości, w środowisku stworzonym przez kulturę człowieka” (R. Dawkins, 2012, s. 360). Jeśli mówimy, że idea Boga silnie przemawia do psychiki, musimy mieć na myśli fakt, że „(...) porusza umysły, a te ukształtował dobór naturalny genów w pulach genowych” (R. Dawkins, 2012, s. 360).

Gen zbudował maszynę przetrwania, zaopatrzoną w narzędzia odpowiedzialne za jej prawidłowe funkcjonowanie w środowisku naturalnym, a także (w przypadku człowieka) w społeczeństwie. Są to na przykład narządy mowy, słuchu, węchu, dotyku, ruchu, układ krwionośny, nerwowy i limfatyczny itd. Łączą się one w jednolity, cybernetycznie zamknięty układ wzajemnych powiązań. Gen stworzył również narząd sterujący całym tym układem – ludzki mózg, w którym pojawia się świadomość i ma swój początek myślenie abstrakcyjne, jako jedyna cecha odróżniająca człowieka od zwierząt. Mózg ludzki zyskuje szczególne znaczenie dzięki swemu oprogramowaniu, w postaci szeroko rozumianej kultury. W tym momencie pojawia się mem – jednostka przekazu kulturowego, jednostka podstawowa programu, która go tworzy.

Mem nie jest elementem pre-percepcyjnym (nie jest samodzielną i niezależną jednostką i nie wyprzedza świadomości). Jak stwierdza Kufel: „Ponieważ więc naśladownictwo memetyczne nie jest możliwe bez myślenia, to myślenie musi je poprzedzać” (S. Kufel, 2011, s. 214). Memy zawsze są uzgodnione i „filtrowane w umyśle” w celu osiągnięcia *fitness* poznawczego (S. Kufel, 2011, s. 214–215). Dzięki tego typu ustaleniom Kufel zauważa u Blackmore pewną niekonsekwencję w sposobie myślenia, którą następnie sprowadza do właściwej formy w toku dalszych rozważań. Jak stwierdza: „Raz memy są *de facto* wytworem naszego umysłu, innym razem przeciwnie, to umysł (jego dyspozycje) jest wytworem memów” (S. Kufel, 2011, s. 215). Dawkins jednoznacznie stwierdza, że memy są wytworem naszego umysłu oraz pozostają od niego zależne i nie powinno być co do tego żadnych wątpliwości. Nie należy traktować memów jako jednostki autonomiczne. Mem jest raczej, jak już zaznaczyliśmy, procesem lub też systemem

stałym w swej algorytmice, wchodzącym w interakcje z innymi systemami (S. Kufel, 2014, s. 69). Posiada określoną sekwencję postępowania, a kombinacje memów tworzą memotyp. Na tym etapie pozostajemy zgodni z założeniami Dawkinsa, a także uzupełniamy je o poglądy Kufla (rozwiewając przy tym wątpliwości Blackmore).

Zgodnie ze stanowiskiem Kufla, możemy stwierdzić, że podstawowa jednostka informacyjna, jaką jest mem (bit memu lub też dane memu), stanowi uniwersalny i przedkodowy program sterujący, który jest uniwersalny względem wszystkich kultur. Kod to informacja wtórna, która nadbudowuje się na memie. W takim aspekcie mem Boga rozpatrujemy w kategoriach przedkodowej zasady pierwszej w kulturze, która zostaje uzupełniona o odpowiedni względem danej kultury kod szyfrujący i deszyfrujący. W religii chrześcijańskiej kodem Boga jest Jezus Chrystus, w religii muzułmanów Allah, w mitologii greckiej panteon bogów z Zeusem na czele, w mitologii egipskiej Ozyrys, Set itd. Kody są: „(...) pełne błędów szumów i zakłóceń – nie są doskonałe” (S. Kufel, 2014, s. 66). Dlatego też redukujemy kod, określając go jako coś wtórne. Jako chrześcijanie uświadamiamy sobie kulturową potrzebę Boga (mem Boga) i wyrażamy ją w postaci logicznej (kodowej) poprzez osobę Jezusa Chrystusa. Na tak upostaciowionej kodo-wo w Chrystusie memowej idei Boga obudowuje się cała metakodowa religia, wyrażona w Piśmie Świętym. Podobnie odbywa się inny proces oparty na memie, jakim jest na przykład przyswajanie mody związanej z ubiorem lub określonym zachowaniem. Jest ona (moda): „(...) zmienna w czasie, ale niezmienna w założeniach memowych” (S. Kufel, 2014, s. 69).

Powyższa interpretacja jest propozycją nowoczesnego podejścia do tematyki memów, zakreśloną w źródle podstawowym, jakim jest *Samolubny gen* Dawkinsa.

W myśl definicji zaproponowanej przez Blackmore, mówiącej, że memem może być każda informacja, która z jakiejś przyczyny ulega kopiowaniu, w mediach pojawia się termin mem w odniesieniu do tzw. demotyatorów internetowych, czyli fotografii lub ilustracji opatrzonych zazwyczaj ironicznym komentarzem. Tego typu „memy” nie powinny być rozpatrywane w tej samej kategorii co memy ulegające replikacji świadomościowej w biologicznej maszynie przetrwania. Są one osadzone w środowisku internetowym. To komputery są ich naturalnymi maszynami przetrwania. Najpewniej będzie to forma pokrewna memu, lecz nie mem w postaci wyjściowej. Zgodnie z zaproponowaną już na łamach „Refleksji” propozycją, należałoby zaopatrzyć taki „mem” w prefiks „post-” wskazujący na wtórność takiego obrazka internetowego względem memów kulturowych (K. Saja, 2014, s. 32–35).

Niedoskonałość definicji memu doprowadza do nadinterpretacji tegoż pojęcia i powielania jego błędnego rozumienia. Stąd też wynika potrzeba określenia zbioru memów podstawowych, względem których można by tworzyć zbiory podkategorii.

Bibliografia

- Biedrzycki M.: *Genetyka kultury*, Warszawa 1998.
 Blackmore S.: *Maszyna memowa*, Poznań 2002.
 Brodie R.: *Wirus umysłu*, Łódź 1997.
 Dawkins R.: *Rozplątanie tęczy*, Warszawa 2013.
 Dawkins R.: *Samolubny gen*, Warszawa 2012.
 Gleick J.: *Informacja. Bit, wszechświat, rewolucja*, Kraków 2012.
 Kozłowski T.: *Brzytwą po memach. Czy memetycy mnożą byty ponad potrzebę?*, w: *TEKSTY z ULICY nr 10, Zeszyt memetyczny*, Katowice 2006.
 Kufel S.: *Komunikacja memowa w perspektywie kognitywnej*, w: M. Steciąg, M. Bugajski (red.), *Zielonogórskie seminaria językoznawcze 2013*, Zielona Góra 2014.
 Kufel S.: *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, Zielona Góra 2011.
 Saja K.: *Laboratorium umysłu. Maszyna memowa wobec jednostki memu kulturowego*, „Refleksje” 2014, nr 5, s. 32–35.

KS

Pięćdziesiąt lat minęło

Jubileuszowa edycja Przeglądu Teatrów Małych Form KONTRAPUNKT

Barbara Popiel, doktor, literaturoznawczyni, sekretarz literacki Teatru Lalek „Pleciuga”

Rok 2015 to czas jubileuszu 250-lecia teatru publicznego w Polsce, a zarazem obchody jubileuszu 50-lecia szczecińskiego Przeglądu Teatrów Małych Form, od 1995 funkcjonującego pod nazwą KONTRAPUNKT. Dla festiwalu teatralnych podobny jubileusz nie jest zjawiskiem codziennym, ponieważ rzadko która impreza kulturalna, zainicjowana w latach sześćdziesiątych, potrafiła tak zmienić swoje oblicze, by w XXI wieku pozostać żywą, potrzebną i interesującą. Osiągnął to KONTRAPUNKT, jeden z najstarszych festiwalu teatralnych w naszym kraju.

Dziś KONTRAPUNKT to jedyny festiwal teatralny w Polsce tworzony przez trzy różne pod względem formalnym instytucje: Teatr Lalek „Pleciuga”, Teatr Współczesny, Ośrodek Teatralny Kana. Dzięki swej różnorodności jest atrakcyjnym wydarzeniem kulturalnym dla odbiorców w Polsce i za granicą, gdyż poza propozycjami stricte teatralnymi i formułą konkursu zaprasza na rozmaite imprezy artystyczne, między innymi spektakle plenerowe, performanse, akcje w przestrzeni miejskiej, wystawy, koncerty, a także spotkanie naukowe i promocje publikacji.

Międzynarodowy charakter KONTRAPUNKTU szczególnie podkreśla wieloletnia współpraca z niemieckimi ośrodkami teatralnymi. Od 2007 roku publiczność tego festiwalu wyjeżdża na jeden dzień do stolicy Niemiec i ogląda 2–3 najciekawsze w sezonie spektakle ważnych scen berlińskich.

Od 2011 roku w ramach KONTRAPUNKTU odbywa się również Mały Kontrapunkt, czyli święto teatralne dla dzieci, podczas którego prezentowane są spektakle z naszego regionu, z uczelni teatralnych z kraju, a także, dzięki pro-

jektom międzynarodowym – z zagranicy. Z okazji swego pięciolecia Mały Kontrapunkt, dzięki dofinansowaniu z Funduszu Wyszehradzkiego, zaprezentuje spektakle krajów Grupy Wyszehradzkiej. Jak co roku odbędą się też rozmaite warsztaty, między innymi przybliżające kulturę Czech, Słowacji i Węgier.

W związku z okrągłym jubileuszem Przeglądu Teatrów Małych Form realizujemy projekt „teatr/kontrapunkt/festiwal; festiwal teatralny a teatr publiczny w świetle 50. edycji KONTRAPUNKTU”, finansowany przez Miasto Szczecin i dofinansowany ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Ponieważ nie chcieliśmy świętować jubileuszu dla samego jubileuszu, postanowiliśmy potraktować tegoroczną edycję KONTRAPUNKTU jako punkt wyjścia do wieloaspektowej dyskusji o festiwalach teatralnych. Działania projektu umożliwią zatem spojrzenie na festiwal jako na zjawisko kulturowe oraz pogłębienie lub zainicjowanie humanistycznego dyskursu o festiwalach teatralnych. Co ważne, do wspólnej refleksji zapraszamy nie tylko teoretyków i prak-

tyków teatru, lecz również – publiczność. Tę publiczność, z którą szczeciński festiwal jest mocno związany – już od pięćdziesięciu lat.

W ramach projektu „teatr/kontrapunkt/festiwal” przygotowana została publikacja *Ślady KONTRAPUNKTU* pod redakcją Anny Garlickiej, Barbary Popiel i Izabeli Krupy. Książka składa się z trzech części: festiwalowego archiwum (między innymi zbioru niemal kompletnych programów wszystkich edycji); artykułów przygotowanych przez znanych i cenionych teatrologów, krytyków teatralnych oraz obecnych i dawnych współpracowników KONTRAPUNKTU; zapisu radiowych wywiadów z artystami, teatrologami oraz widzami.

Wywiady z uczestnikami festiwalu, przeprowadzone przez dziennikarkę Martę Zabłocką, zostaną również zaprezentowane w formie nagrań.

Od wielu lat podczas KONTRAPUNKTU odbywa się sesja teatrologiczna. W tym roku ma ona o wiele bardziej rozbudowaną i zróżnicowaną formę. Konferencja „Święto czy konieczność? Festiwal teatralny i ich miejsce we współczesnym życiu kulturalnym Polski” składała się z dwóch części: sesji naukowej i paneli dyskusyjnych. Uczestnicy sesji – teatrologi, dyrektorzy instytucji teatralnych, teoretycy i praktycy – analizowali zjawisko festiwalu teatralnych, między innymi ich specyfikę jako wydarzeń artystycznych, zagadnienia dotyczące publiczności festiwalowej oraz kwestie organizacyjne. Z kolei panele poświęcone festiwalom międzynarodowym, krajowym i tematycznym, to spotkanie dyskusyjne dyrektorów najważniejszych polskich festiwali oraz festiwalowej publiczności. Opiekunem merytorycznym sesji i paneli był profesor Dariusz Kosiński.

Swoistym wstępem do rozmów o festiwalu były dwa wykłady performatywne, przygotowane i przeprowadzone na początku marca przez kierownik literacką Teatru Współczesnego, Kamilę Paradowską, oraz aktora Teatru Współczesnego, Macieja Litkowskiego. Wykłady te były

intrygującą podróżą w czasie, przypomnieniem najważniejszych wydarzeń, najciekawszych spektakli oraz najbardziej intrygujących artystów festiwalu.

Podobną podróż – przez pięć dekad festiwalu – można odbyć dzięki wystawie „Ślady KONTRAPUNKTU”, prezentowanej od 1 kwietnia do 31 maja na Jasnych Błoniach. Na archiwalnych zdjęciach z lat 1966–2014 zaprezentowano wybrane spektakle, wydarzenia, miejsca i ludzi. Wystawa nie dokumentuje kompletnej historii festiwalu; to raczej ogólna mapa, po której każdy widz może wędrować samodzielnie i poszukiwać własnych śladów Przeglądu Teatrów Małych Form. Wybo-rem zdjęć i aranżacją wystawy zajęła się Dominika Odrowąż, opracowaniem tekstów – Barbara Popiel.

Wszystkie działania projektu niezaprzeczalnie wzbogacają jubileuszową edycję Przeglądu Teatrów Małych Form, a zarazem pozwalają spojrzeć na KONTRAPUNKT pod innym niż zazwyczaj kątem. Festiwal, dla wielu widzów będący prawdziwym świętem teatru, jest organizowany w Szczecinie nieprzerwanie od pięćdziesięciu lat; przeszedł wiele przemian, a zarazem zdołał zachować pewne zasadnicze cechy, które sprawiają, że KONTRAPUNKT jest jedyny i niepowtarzalny. Dowodzi to istnienia potrzeby takich właśnie imprez artystycznych; oznacza także, że festiwal swoją bogatą, wieloelementową ofertą artystyczno-kulturalną trafia do rozmaitych grup odbiorców, od teatromanów aż po osoby rzadko bywające w teatrach, a także od widzów dorosłych aż po tych najmłodszych.

O tym wszystkim podczas pięćdziesiątej edycji Przeglądu Teatrów Małych Form KONTRAPUNKT przypominaliśmy, opowiadaliśmy, rozmawialiśmy.

Tekst został opracowany na podstawie materiałów zebranych przez pracowników biura festiwalowego Przeglądu Teatrów Małych Form KONTRAPUNKT.

BP

Projekt finansowany
przez Miasto Szczecin



Projekt dofinansowano
ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego

**Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego.**



Zachwycić pokolenie C

Agnieszka Gruszczyńska, wicedyrektorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli ds. rozwoju i wspomagania, autorka bloga promujemyszkole.blogspot.com

Często na zajęciach nauczyciele i nauczycielki pytają mnie, jak budować markę szkoły w internecie. Odpowiedź wydaje się prosta. Placówka edukacyjna nie może zrezygnować z żadnego z trzech najważniejszych filarów marketingu internetowego: to *search* (wyszukiwanie), *web* (strona WWW) oraz *social* (serwisy społecznościowe). Każdy z tych obszarów nie będzie wystarczająco dobry bez doskonałej, aktualnej i atrakcyjnej treści.

Kim jest pokolenie C?

Nie wyobrażają sobie wyjścia z domu bez telefonu, są cały czas w kontakcie, zazwyczaj podłączeni, dostępni. Ich centrum dowodzenia to urządzenie mobilne, które mają zawsze przy sobie. Ono porządkuje ich plany, myśli, relacje. O pokoleniu C bardzo trafnie pisze Barbara Stawarz w artykule *Content marketing*: „Pokolenie C, czyli osoby urodzone po 1990 r. – choć nie rocznik, a styl życia ma tutaj kluczowe znaczenie – to osoby silnie związane z Internetem. Charakterystyką pokolenia C są słowa: *connect*, *communicate*, *change* (połączenie, komunikacja, zmiana), choć jeszcze bardziej dobitne jest określenie »pokolenie click«”. Do tej grupy można zaliczyć zarówno naszych uczniów, jak i ich rodziców. Jest to dla nas pewną niedogodnością (uczniowie z telefonami na lekcji i ich rodzice przeglądający Facebooka podczas wywiadówki), ale też wielką szansą i wyzwaniem zarazem, przede wszystkim w aspekcie budowania polityki komunikacyjnej szkoły.

Treść doskonała, czyli jaka?

W sieci aż roi się od poradników dających nam proste wskazówki budowania dobrego *contentu*, czyli treści. Najważniejsze, by przygotowywane przez nas komunikaty były skuteczne, a skuteczność jest tu rozumiana jako efektywność dotarcia do odbiorcy. Co to właściwie oznacza? Najprościej rzecz ujmując, informacja musi dać się łatwo znaleźć w Google. Drugim przykazaniem autora *contentu* jest tworzenie treści użytecznych, zaspokajających potrzeby odbiorców,

które oczywiście musimy trafnie przewidzieć z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym. Czasami, poza przekazywaniem informacji, starajmy się pokazać naszą szkołę jako miejsce zabawne, przestrzeń inteligentnych, otwartych ludzi.

Co to jest content marketing?

Content marketing, po polsku nazywany marketingiem treści, w literaturze opisywany także jako *branded content*, nierozzerwalnie łączony z *inbound marketingiem* („marketingiem przychodzącym”), to przede wszystkim sztuka bycia znalezionym, dostrzeżonym. Zaistnienie w sieci w tej perspektywie wymaga łączenia umiejętności redaktora, wydawcy i marketingowca. Najistotniejsze są tu oczywiście teksty. Stanowią one podstawę do tego, by przyciągnąć uwagę, zainteresować sobą, zdobyć lojalność. Często *content marketing* w placówkach edukacyjnych jest realizowany jako zdawanie sprawozdania z działalności, ma charakter kroniki szkolnej. Myślę, że dzisiaj to już nie najlepszy, a z pewnością niewystarczający sposób komunikowania. Warto zastanowić się, czym poza opowiadaniem o ważnych wydarzeniach możemy zainteresować osoby wokół (w zróżnicowanym wieku i w różnorodnych relacjach z naszą placówką – to kandydaci, obecni uczniowie, absolwenci, rodzice). Zastanówmy się nad wiedzą, poradami, rozrywką, którymi chcemy i umiemy w atrakcyjny sposób podzielić się w internecie.

Druga część artykułu zostanie opublikowana w następnym numerze „Refleksji” – red.

Kalejdoskopy

Recenzja książki Pauliny Olechowskiej *Prasa szkolna – teoria, funkcje, tematyka. Analiza na przykładzie województwa zachodniopomorskiego*

Krzysztof Lichtblau, dziennikarz, krytyk literacki, doktorant na Wydziale Filologicznym US

Wydawać się może, że szeroko głoszone hasła o upadku czytelnictwa wśród młodzieży oznaczają także trudną sytuację prasy szkolnej. Jak funkcjonują i jaką rolę pełnią te czasopisma dziś? Na to pytanie odpowiada Paulina Olechowska w książce *Prasa szkolna – teoria, funkcje, tematyka. Analiza na przykładzie województwa zachodniopomorskiego*, która ukazała się w Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu Szczecińskiego.

Przedmiotem zainteresowania badaczki są szkolne czasopisma (tradycyjne, ale i internetowe), które ukazały się w zachodniopomorskich szkołach w latach 2010–2014. W sumie udało jej się zebrać 1341 numerów z 266 dostępnych czasopism, które pochodzą z 237 placówek naszego regionu. Biorąc pod uwagę etapy edukacji: 146 tytułów pochodziło ze szkół podstawowych, 92 z gimnazjów, 78 z zespołów szkół oraz 24 z liceów.

Olechowska przedstawia różne płaszczyzny związane z działalnością tej prasy. Zestawiła między innymi składy zespołów redakcyjnych. Co zaskakujące – również dla autorki – zdecydowaną większość stanowiły dziewczęta. Jak pisze Olechowska: „Fakt, że wydawaniem pism zajmują się przede wszystkim dziewczęta, najczęściej członkinie humanistycznych kół zainteresowań, ma znaczenie w doborze treści pisma, a nierzadko efektem jest i »stereotypizacja« adresatów redagowanych treści” (s. 93). Interesujące wydaje się zdominowanie tej gałęzi aktywności szkol-

nej przez jedną z płci. Warto byłoby przyjrzeć się bliżej tym zależnościom, rozszerzając analizę o sprawdzenie parytetów na innych polach szkolnej działalności.

Autorka bada również historię poszczególnych tytułów. Najdłużej, bo od 1978 roku, ukazuje się „Ekspres Szesnastki” (SP nr 16 w Szczecinie). Oczywiście najkrótszą historię mają pisma działające w gimnazjach, co ma związek z kalendarzem reformy.

Historia czasopism jest ściśle powiązana z wydawcą. Uczniowie cyklicznie przychodzą i odchodzą, skład zespołów redakcyjnych i doświadczenia przekazywane następcom to podstawa istnienia poszczególnych tytułów. Jednak nie mniej ważne jest zaangażowanie opiekunów czasopism i całego grona pedagogicznego. Nie dziwi więc fakt, że w wypadku zdecydowanej większości tytułów wydawcami są same szkoły. Jak skrętnie obliczyła badaczka, aż 206 z 266 analizowanych czasopism wychodzi w szkołach. Zdecydowanie

rzadziej wydawcami są koła zainteresowań (33) i samorządy szkolne (15).

Analizując kolejne tytuły i numery, Olechowska, która sprawnie korzysta z metodologii badania mediów, zauważa, że zachodniopomorskie czasopisma szkolne to głównie „kalejdoskopy” (aż 251, czyli blisko 95% w tej klasyfikacji). Irena Socha, autorka książki *Czasopisma młodzieży szkolnej w Polsce 1918–1930*, wyróżnia jeszcze: „zwierciadła życia szkolnego” oraz „czasopisma o treści specjalnej”. „Kalejdoskopy” to po prostu czasopisma, które szeroko przyglądają się życiu szkoły. Jednak może dziwić fakt, że powstaje mało pism specjalistycznych, choć prawdopodobnie ich utworzenie wiązałoby się z koniecznością powoływania redakcji międzyszkolnych. Rozwiązaniem może być współpraca z ośrodkami akademickimi, co pozwoliłoby kształtować zainteresowania przyszłych studentów.

„Kalejdoskopowość” prasy ma wpływ na najczęściej wybierane gatunki dziennikarskie przez młodych redaktorów i redaktorki. Badaczka odnotowuje, że ponad 90% analizowanych tytułów wykorzystuje: wzmianki, notatki, sprawozdania oraz wiadomości. Bierze się to przede wszystkim z informacyjnego charakteru publikowanych artykułów.

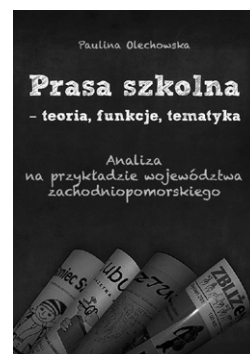
Z socjologicznego punktu widzenia sprawę kluczową stanowi treść tych czasopism. Jest ona obrazem społeczności lokalnej, a także odzwierciedleniem przekroju grupy wiekowej. Najczęściej poruszonymi tematami są te związane ze szkołą. Bardzo ciekawe wydają się wywiady lub teksty przybliżające sylwetki osób, na przykład nauczycieli. Rozmowa z nauczycielem zmniejsza dystans między nim a uczniem. Może być także wykorzystana do zainteresowania środowiska szkolnego danym przedmiotem. Olechowska pisze: „Bunt jest stałym elementem zachowania młodzieży, u jego podstaw leży niezgoda na reguły, niechęć do zaakceptowania narzuconych form i zasad. Wbrew pozorom uczniowie mają jednak świadomość, że nauczyciel i uczniowie są sobie potrzebni” (s. 166).

Czasopisma są w pewnym sensie również swoistym wentylem, który daje ujście emocjom, a przy tym zespala całe środowisko – uczniów i nauczycieli, włączając władze szkoły i rodziców. Uczniowie piszą o: stosunkach międzyludzkich, konfliktach pokoleń, dorastaniu i poszukiwaniu swojego miejsca w społeczeństwie.

Istotnymi tematami są również te, które wychodzą poza szkolne mury. Autorka ze smutkiem zauważa, że dziś dominują komputer, technologie informatyczne oraz media: „Wśród wymienianych form spędzania wolnego czasu brakuje na przykład malarstwa czy pisania wierszy, czyli tych pasji, które byłyby wyrazem własnej ekspresji, twórczości” (s. 168). Skupiając się zaś na czytelnictwie, zauważa: „Brak odniesień w twórczości prasowej do literatury należy uznać za symptom kryzysu współczesnej szkoły, która nie potrafi poradzić sobie z impasem czytelnictwa i deprecjacją szkolnych lektur” (s. 160).

Prasa szkolna – teoria, funkcje, tematyka to rzetelnie opracowana monografia zachodniopomorskiej prasy, która może być inspiracją do tworzenia nowych działań wewnątrzszkolnych, ale również rozszerzenia analizy o kolejne kryteria. Autorka przedstawia stan badań i różne metodologie badawcze. W publikacji mogłoby się także znaleźć zestawienie zachodniopomorskiej prasy w kontekście historycznym, które dałoby początek rozważaniom socjologicznym. Jak zmieniła się szkoła? Co cechuje jej współczesny obraz? Co różni uczniów końca XX wieku od dzisiejszych? Jak zmieniają się status i obowiązki nauczyciela?

Paulina Olechowska, *Prasa szkolna – teoria, funkcje, tematyka. Analiza na przykładzie województwa zachodniopomorskiego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2015, 297 s.



KL

wybrała

Beata Filus
nauczycielka
bibliotekarka
w Bibliotece
Pedagogicznej
im. Heleny
Radlińskiej
ZCDN

Czytelnia dla dzieci w Paryżu

W połowie stycznia b. r. została otwarta w Paryżu bezpłatna czytelnia dla młodzieży w wieku od lat 6 do 16. W starej dzielnicy łacińskiej 3 rue Boutebrun w ładnym lokalu, który dało na ten cel miasto, mieści się ta miła i pożyteczna instytucja, gromadząca w swych salach setki dzieci, które w wolnych chwilach od nauki przybiegają do czytelnicy, znajdują tu literaturę bogatą, ciekawą i najważniejsze to, że bezpłatnie. Ileż to dzieci przedtem oczekiwało dnia swych imienin lub gwiazdki w nadziei otrzymania czegoś ciekawego do czytania! Przed witrynami każdej księgarni widziało się malców, którzy pożądanym wzrokiem ogarniali ładne wydania niedostępnych dla ich rzeczy. Obecnie każdą z tych książek może dziecko mieć w ręku, przeczytać ją i zaspokoić swą ciekawość.

Jest to placówka pierwsza tego rodzaju w Paryżu. Biblioteka, składająca się 2000 tomów, została ofiarowana miastu przez Book Comitee on Children's Libraries Stanów Zjednoczonych. - W Ameryce czytelnie tego rodzaju są bardzo popularne. Europa ma ich tylko kilka. To samo towarzystwo założyło bibliotekę i czytelnice dla dzieci w Brukseli.

W Paryżu rozwija się ona nadzwyczajnie a frekwencja dzieci daje dowód, jak taka instytucja była pożądana.

Nad drzwiami u wejścia widnieje napis: »Heure joyeuse«, wchodzi się do sali dużej, rzęsiście oświetlonej, czystej. Wszędzie stoja okrągłe stoły, przy nich krzeselka, wkoło półki z książkami najrozmaitszemi: a więc obrazki dla małych dzieci, wierszyki, bajeczki, książki podróżnicze, historyczne, przyrodnicze - co dziecinna dusza zapragnąć może. Dzieci same szukają w katalogach i wybierają, co chcą. Nikt im lektury nie narzuca, mają kompletną swobodę. Na sali są obecne panie opiekunki, które w razie trudności w wyborze lub wahanii radzą dzieciom, co mają przeczytać, ale robią to umiejętnie, aby dziecko nie wzięło w ręce książki, nieinteresującej dla i niego i aby się nie zraziło.

Wszystkie dzieci, po wejściu do lokalu, myją ręce i wtenczas dopiero mogą zabrać się do czytania. Czytelnia jest bezpłatna, dziecko tylko podpisuje się w księdze po przeczytaniu przyrzeczenia, które brzmi, »iż będzie dbało o książki i pomagało bibliotekarzom w tem, aby czytelnia była przyjemną i pożyteczną dla wszystkich«. Wyrabiają tutaj w dzieciach poczucie dobra publicznego, musi ono dbać o to dobro, nie niszczyć książek, bo choć samo już daną książkę przeczytało, będzie ona służyła jeszcze tylu innym kolegom i koleżankom - i dziecko o tem pamiętać musi.

W lokalu panuje względna cisza, dzieci są pogrążone w lekturze i jedni drugim nie przeszkadzają. Maleństwa dzielą się po cichu wrażeniami z widzianych obrazków z drugimi, ale naogół jest cicho. Paryż jest zadowolony z tych godzin radosnych, które spędzają jego dzieci w czytelnicy, to też Rada Miejska na jednym ze swych ostatnich posiedzeń uchwaliła zapomogę dla czytelnicy w sumie 5000 franków dla rozwijania tej tak miłej i pożądanej placówki. Polska tego nie zna. Dzieci nasze pozbawione są poważnie książki do miłego czytania poza lekcjami, gdyż książki w Polsce są bardzo drogie i nie mówiąc już o dzieciach niższych warstw społecznych, ale nawet dzieci naszej inteligencji pracującej nie mają tego, co mieć powinny. Po szkole i ewentualnie przygotowaniu lekcji na dzień następny chodzą do kinematografów nieodpowiednich, chodzą po ulicach, przyglądając się wystawkom sklepowym lub też beczynnice czas spędzając w domu. Pożądane byłyby takie placówki i w naszych miastach polskich.

Zająć się tem powinno społeczeństwo nasze, instytucje charakteru naukowo-społecznego. Zrobić zbiór książek na ten cel. Przecież każdy polski dom da choć jedną książkę. Później można dostać zapomogę od miasta, ale inicjatywa powinna wyjść od społeczeństwa, które niech pamięta o tem, że książka urabia duszę i umysł dziecka, a dziecko to przyszłość narodu.

(Z »Bluszczu«.)

Źródło przedruku:
„Miesięcznik Pedagogiczny” 1925,
nr 3, str. 89-90.
Zachowano oryginalną pisownię.

Kreatywne nauczanie kontra testomania?

Janina Kruszyniewicz, dyrektorka Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie

Założenia są piękne, brzmią atrakcyjnie, więc nauczyciele poszukują znawców tematu lub chociażby informacji na temat nauczania holistycznego. Bowiem, jak zwykle, pozostawieni są samym sobie. Uczyć całościowo, czyli jak? Pół biedy, jeśli będziemy musieli zmierzyć się z kształceniem interdyscyplinarnym i integracyjnym, zresztą już to robimy w lepszy lub gorszy sposób. Jest to co prawda kierunek dość nowatorski, ale nauczyciele – przyzwyczajeni do reform, eksperymentów, ciągłych zmian prawnych, konieczności kształcenia ustawicznego, elastyczności i dostosowywania się do wymogów konkurencyjności – z holizmem też powinni sobie poradzić.

Powinni, o ile niezgłębienie tematu nie doprowadzi do karykaturalnego pojmowania istoty „syntetyzującego rozwoju we wszechświecie”, bo i o tym holizm mówi. Holizm, tak rozumiany, może się na gruncie polskim przyjąć, jeżeli przyszli nauczyciele poradzą sobie z połączeniem założeń filozofii europejskiej z buddyzmem, taoizmem i braniem pod uwagę tego, że człowiek to zarówno ciało, jak i psychika oraz duch.

Można by oczywiście zarzucić, że moje podejście do nauczania holistycznego jest negatywne, bo nie mam pojęcia, na czym ono polega. Spróbuję uzasadnić, iż jest to zarzut bezpodstawny i błędny. Jestem nauczycielem starej daty i właśnie dlatego nie przepadam za wąską specjalizacją, uczeniem „od – do”, niedopuszczaniem ucznia do głosu, wynikającym z obawy, że jego pytania mogą być zbyt kłopotliwe. Denerwuje mnie schematyzm i śmieszą „klucze odpowiedzi”, a właściwie straszą. Tu dygresja – byłam egzaminatorem, sprawdzałam testy. Jedno z poleceń dotyczyło środka artystycznego użytego w wierszu należącym do liryki filozoficznej. Klucz odpowiedzi dopuszczał jedyną właściwą odpowiedź –

„epitet”, tyle tylko, że epitet ów był metaforyczny. Uczeń o bogatszej niż inni wyobraźni, być może wrażliwszy, dobrze przygotowany polonistycznie, tak ów środek zaklasyfikował, jako metaforę. Stoczyłam bój, aby móc mu przyznać punkt, bo przecież taka odpowiedź nie mieściła się w kluczu. Groteskowość takich sytuacji i konieczność dokonywania wyborów sprzecznych z moją wiedzą i zwykłą przyzwoitością skutkowałą rezygnacją z zaszczytnej roli „testosprawdzacza”.

Z przytoczonego przykładu można wyciągnąć oczywisty wniosek – pedagogika holistyczna, zakładająca wszechstronny rozwój człowieka na wczesnym jego etapie, nie może skupiać się na systemie przedmiotowym, fragmentarycznie ujmującym rzeczywistość, którą opisywać będą testy i pytania typu „prawda – fałsz”, „tak – nie”. Zmiana w podejściu do uczenia powinna dokonywać się w oparciu o założenia nowatorskie, interdyscyplinarne, kreatywne, z wykorzystaniem korelacji między przedmiotami.

Nie dysponuję danymi na temat liczby szkół, które nowatorskie metody, eksperymenty i innowacje wdrożyły i skutecznie realizują. Nie wiem,

jak po ich skończeniu funkcjonują absolwenci, jakie są ich umiejętności ani jak je wykorzystują w praktyce. Sądzę, że nowatorskich programów jest w Polsce sporo, iż twórczy nauczyciele wdrażają wiele pomysłów, które pomagają dzieciom i młodzieży dobrze funkcjonować we współczesnym, zróżnicowanym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Jak owe programy nauczania łączą wiedzę w spójny obraz rzeczywistości, czy nauczyciele odeszli od klasycznego oceniania, czy to dobra forma, pomagająca młodemu człowiekowi w indywidualnym rozwoju? Mam mnóstwo pytań i równie dużo wątpliwości dotyczących obiektywnej oceny wyższości nauczania holistycznego nad tradycyjnym. Wątpliwości nie dotyczą tego, czy w ogóle należy dokonywać zmian. Moja troska wynika wyłącznie z faktu, który już wielokrotnie poruszałam – jak przyszli nauczyciele przygotowujący się do ról mistrzów dla swoich wchodzących w życie małych, bezradnych istot. Jak te zadania realizują uczelnie i czy na studiach przygotowujących polonistów, matematyków lub geografów funkcjonuje spójny program związany z holizmem?

Holizm to także praca pielęgniarek szkolnych (ciało), katechetów (duch) i to we współpracy z resztą grona pedagogicznego. Dialog pracowników świadczących usługi medyczne z księżmami powinien być merytoryczny. Kto podejmie się przygotowania tych osób do rzetelnej pracy i jakie musi mieć kwalifikacje? Jak widać, zastosowanie teorii w praktyce może, choć nie musi, być utrudnione.

Podchodząc do zagadnienia kształcenia holistycznego z należytą troską i uwagą, postanowiłam zweryfikować swą wiedzę na ten temat w odniesieniu do działań praktycznych, które podejmowane są w szkole.

Czytamy w jednym z artykułów: „Celem kształcenia staje się wszechstronny rozwój osobowości człowieka i przygotowanie go do twórczego i samodzielnego życia w ciągle zmieniającym

się społeczeństwie”. W Programie Wychowawczym Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie jest zapis: „Kształtowanie umiejętności psychospołecznych, umożliwiających nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów społecznych, samodzielności, asertywności, i tolerancji wobec innych”. To jeden z przykładów, że zadania wychowawcze realizowane są w ciągu całego roku szkolnego, realizacja niektórych jest planowana nawet na kilka lat, a praktycznie wszystkie wpisują się w założenia pedagogiki holistycznej. Wiem – szkoły wdrażają działania

wychowawcze w oparciu o podobne założenia, mające podobne cele. Ten postulat pedagogiki holistycznej jest czymś w rodzaju odkrywania po raz wtóry Ameryki. Możemy posprzeczać się o formy, na pewno nie o wspomniane cele.

Założenia pedagogiki holistycznej umieszczone są także w Programie Profilaktyki Szkolnej, bowiem zarówno w strukturze oddziaływań profilaktycznych, jak i w ich

zasadach zawarte są treści szczególnie ukierunkowane na promowanie zdrowego stylu życia i zapobieganie zagrożeniom, w szczególności na rozwijanie umiejętności radzenia sobie z wymogami życia. W dokumentach zapisane są wszystkie konkretne działania szkoły, stosowane na co dzień w ciągu całego cyklu kształcenia. Zadania te realizowane są zespołowo w sposób przemyślany i skorelowany z treściami nauczania.

Sformułowane przez Andrzeja Szyszko-Bohusza pod koniec XX wieku założenia pedagogiki holistycznej – w tym teoria „dogłębnego, wszechstronnego rozwoju człowieka uwzględniająca całokształt oddziaływań zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych” – nie jest obca polskiej szkole, w której pracuję od kilkudziesięciu lat. Warto przytoczyć słowa autora *Kamieni na szaniec* dotyczące wychowania Alka, Rudego i Zośki, a także innych przedstawicieli pokolenia tragicznego. Kamiński podkreśla, że bohaterów ukształtował dom, szkoła i harcerstwo. Byli świa-

Zdaję sobie sprawę, że moja znajomość teorii naukowej Jana Smutsa jest niewystarczająca i nie zamierzam z nią polemizować. Próbuje jedynie pokazać, że szkoły od dawna przygotowują ludzi do samodzielnego życia, uczą twórczego myślenia. Być może powinny być zmieniane metody, ale tu potrzebna jest mądra, wieloletnia polityka państwa uwzględniająca wyzwania współczesności.

domymi, aktywnymi uczestnikami wydarzeń, które trwale zapisały się w historii, a do podjęcia patriotycznych i równocześnie świadomych, odpowiedzialnych i samodzielnych działań przygotowała ich przedwojenna szkoła.

Zdaję sobie sprawę, że moja znajomość teorii naukowej Jana Smutsa jest niewystarczająca i nie zamierzam z nią polemizować. Próbuję jedynie pokazać, że szkoły od dawna przygotowują ludzi do samodzielnego życia, uczą twórczego myślenia. Być może powinny być zmieniane metody, ale tu potrzebna jest mądra, wieloletnia polityka państwa uwzględniająca wyzwania współczesności. Zrzucanie odpowiedzialności na młodych nauczycieli, kształconych w oparciu o przestarzałe programy, jest przejawem braku odpowiedzialności.

W związku z tematem przewodnim bieżącego numeru „Refleksji” przeprowadziłam sondę wśród nauczycieli, zadając im tylko jedno pytanie: „Czy miał pan, miała pani na studiach filozofię?”. Od razu można się zorientować, kto kiedy kończył naukę w uczelniach wyższych. Młodziutka germanistka, oczywiście, zaprzeczyła. Najmłodsza osoba w zespole nie jest przygotowana fachowo do wdrażania jakichkolwiek treści filozoficznych podczas zajęć wychowawczych! W ramach WDN-u zostanie wysłana na szkolenie, ale w głowie się nie mieści, że nie przygotowuje się studentów kierunków związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela do interpretacji tekstów filozoficznych. Jak w takim razie zespołowo stosować teorie holistyczne w praktyce? Czy bierze je pod uwagę polityk kierujący resortem edukacji?

Parę dni temu uczestniczyłam w szkoleniu dotyczącym zapewnieniu uczniom podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych, bo obowiązuje zmiana w ustawie. Przedstawicielka Ministerstwa Edukacji Narodowej oznajmiła, że na poziomie jednego rocznika w szkole można pracować z wykorzystaniem tylko jednego pod-

ręcznika. Te szkoły, które wdrożyły innowacje, eksperymenty, wymyśliły po prostu jakąś własną formułę nauczania, będą zmuszone pracować w myśl nienowatorskiego, za to niezwykle zbiurokratyzowanego pomysłu. Co prawda można nie kupować podręczników, mamy w zapasie owe materiały edukacyjne, można także zrezygnować z materiałów ćwiczeniowych, tym samym tworzyć własne. Co w tym złego, że nauczyciele polubili jakiś podręcznik, stwierdzili, że jest dobrze zredagowany, rozwija twórcze myślenie, uwzględnia korelację międzyprzedmiotową, ale jest adresowany do ucznia mającego uzdolnienia matematyczne? Wprowadzenie jako obowiązującej zasady wyposażenia ucznia w bezpłatne podręczniki nie jest być może złe, ale nie zapominajmy, czym to będzie skutkować (pomijam tu kwestię „bezpłatności”, bo zapłaci za książki obywatel, także bezdietny).

W tytule zadałam pytanie, na które nie znam odpowiedzi. Wiem, rzecz jasna, że twórcze rozwiązywanie problemów, inspirowanie wychowanków do nieschematycznego poszukiwania odpowiedzi na najdziwniejsze pytania, drama, inne metody aktywne są nieporównywalnie lepsze od schematyzmu testów. Mam nadzieję, że testowanie stosowane jako forma egzaminacyjna i ewaluacyjna zniknie ze szkół, albo przynajmniej nie będzie jedynym sposobem oceniania wiedzy i umiejętności (zwracam uwagę, że w testach są pytania otwarte i pytania rozszerzonej odpowiedzi, bo i one są schematyczne i od lat ćwiczymy dzieci, jak prawidłowo napisać rozprawkę i staje się to nudną sztafpą). Dlatego chciałabym uczestniczyć w mądrej, rzeczowej, merytorycznej dyskusji dotyczącej przyszłości polskiej szkoły. Czyli miejsca, w którym w twórczej atmosferze przebiegają procesy edukacyjne, wychowawcze i społeczne. Gdzie dobrze wykształceni ludzie prowadzą innych w kierunku dobrego życia. Pojęcie „dobrego życia” jest równie pojemne jak holizm.

JK

Strzyżenie kota

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Ktoś ostatnio spytał mnie o „wypalenie zawodowe” i o to, czy miałem chwile zwątpienia w sens wykonywanej pracy. Nie wiedziałem, jak odpowiedzieć, bo zjawiska wypalenia w jego podręcznikowej wersji nigdy nie przeżywałem, a w sensie nie tylko pracy, ale i istnienia pojmowanego holistycznie wątpię regularnie, co powoduje, że egzystuję intensywniej. Czasem pojawia się jednak gnuśność. Może dlatego, że po świętach pierwszy dzień w pracy. Ospalność. Jakaś lekkość podświadoma.

Dzisiejsze media z internetem na czele aż się roją od indywiduów, które w pocie czoła i nieszczęsnej klawiatury zapelniają wirtualną bądź papierową przestrzeń tragicznym pustostowiem. A może właśnie ersatz, pozory są istotą działania w dzisiejszym świecie...

Ciekawe, czemu mam takie refleksje, gdy planuję zajęcia dla studentów i przygotowuję się do rady pedagogicznej. Opowiem o ładnej idei, odwołam się do praktyki nieprzystającej do żadnej z najpiękniejszych teorii, i tyle. Jaki oni wyniosą z tego pożytek? Jaki ja kiedyś z podobnych zajęć wyniosłem? Na cholerę tym ludziom chce się być dyrektorami szkół? No, może dla mizernie, ale jednak większych pieniędzy. Co powiem mojemu zespołowi pod koniec kolejnej pięcioletniej kadencji? Czyżby jednak *vanitas vanitatum*...?

Gnuśność nadal. Spróbuję jednym i drugim przedstawić jednak jakąś świeżo wyklutą wizję szkoły przyszłości. Wizja wtedy jest prawdziwa, gdy może porwać wszystkich, kiedy stanowi wspólny pomysł na coś nowego, na nową jakość. W realizacji przeskadzać będzie przepiękna mnogość uciążliwych drobiazgów systemowych, zakorzeniane nawyki i rytuały społeczne oraz coraz bardziej zepsute prawo. Nijak nie mogę pokusić się o podanie jasnej i przejrzystej metody, jak z tymi drobiazgami walczyć, jak je pokonać, choć zwycięstw w tej materii mam sporo. Wszystko mnie drażni od paru dni. Znowu przyszły te lęki, które nie pozwalają wychodzić, które wszystko negują... Nie mam siły walczyć z nimi. Nie mam na-

wet mikroskopijnego zapachu do tworzenia tekstu na piśmie – tylko wymyślam szalone fabuły, odkrywczyste artykuły i prześmieszne felietony. Kiedy w końcu wymyślą komputer rozumiejący dyktowanie?

Konferencje w Krakowie. Mimo długiej podróży, lubię je. Wokół Krakowa wciąż się coś dzieje, a u nas ciągle „niedopełnienie” i ta zawiść bezinteresowna... Nie przesadzam – plugawości wszelkiego rodzaju lęgną się wszędzie, ale Szczecin (to nie tylko moje zdanie) jest swoistym zagłębiem bezinteresownej i interesownej zawiści oraz urawniłowki. Wybitne jednostki albo przyjeżdżają z zewnątrz, albo uciekają stąd. A ja kocham to miasto...

Dwa dni wykładów. Cały czas cieć i ciepło. Napisałem dwie relacje i kończę felieton. Zupełnie nie mam weny do rzeczy artystycznych, a naukowymi wprost się brzydzę. Obiecywałem sobie dyscyplinę pracy, a wyszło jak zwykle, z opóźnieniem, po terminie...

Bez nastroju i natchnienia (jak zwał, tak zwał) jednak się nie da. Dręczy mnie poczucie niewielkiej wartości mej pracy. Zastanawiam się, ile z tego, co robię, jest „piarem”, szumem medialnym mało przydatnym, co pięknie ilustruje stare skandynawskie powiedzenie: „Wrzasku wiele, ale bawełny mało – powiedział diabeł strzygąc kota”.

Jak trudno stanąć przed lustrem i powiedzieć sobie w twarz – twoje dążenia są małe i przyziemne. Dopiero jednak szczere przyznanie się do swej małości sprawia, że powoli możemy odkrywać swój prawdziwy potencjał. A więc do boju. Chyba warto.

SO

Jabłko i nóż

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, wicedyrektorka Publicznego Gimnazjum nr 2 im. Mikołaja Kopernika w Barlinku

W domu dzielę sprawdziany na grupy i zaczynam sprawdzać prace z najlepszej kupki. Jest dobrze, prawie maksymalne liczby punktów. Przy następnych mój zapał zmienia się w zdumienie. Ten sprawdzian to porażka, moja i ich. Na zakończenie, tuż przed egzaminem, najgorsze wyniki. Co się stało? No, można zwać winę na wyjątkowo trudny dział, że geometria, że brak wyobraźni przestrzennej, że wzory się mylą. Patrząc na zmartwione miny większości klasy i czuję, że błędy nie zostaną powtórzone. Nie spodziewali się tak słabych ocen. „Przecież umiem!” – mówi mina Wiktora. Dominika i Ola analizują błędy. Kostkowi wszystko jedno. Szymon pyta o termin poprawy.

Klasa trzecia pisze klasówkę, ostatnią przed egzaminem. To bardzo dobra klasa, ponadprzeciętna. Z przodu siedzi Ola. Pamiętam, jak w pierwszej klasie zabijała mnie wzrokiem, gdy czegoś nie zrozumiała w pierwszym podaniu. Wzbudzało to mój opór. W drugiej ławce siedzi Jonatan, któremu matematyka wchodzi ot tak, bez trudu. Jednakże nie czuje potrzeby sprawdzać się w konkursach lub dzielić się swoją wiedzą z kolegą.

Bardzo lubię patrzeć na Karolinę, która piękne ruchy zawdzięcza godzinom ćwiczeń w zespole tanecznym. W tym roku, z powodu problemów z kręgosłupem, nie może tańczyć, ale tańczy, bo jak mówi – musi. Karolina na lekcji zawsze jest bardzo skupiona, a jej dobre odpowiedzi wyłapuję, żeby wzmocnić jej kruchą matematyczną pewność. Koło niej siedzi Ada, która wie, ale nie podniesie ręki, bo to nie w jej stylu. Skłania się ku nauce języków i książkom. Mateusz siedzi w przedostatniej ławce i nawet nie znając treści zadania, wrywa się do tablicy. Często nie wie, co pisać, ale szybko łapie naprowadzające wskazówki. Zadania domowe raczej olewa, bo musi mieć czas na harcerstwo, dziewczynę i kompu-

ter. Koło niego siedzi Wiktor, który wszędzie chodzi z dużymi słuchawkami na uszach. Mam wrażenie, że w chwilach między zadaniami kombinuje słowa do piosenki. Jest osobny, czyli nie musi być w stadzie kolegów. To jeden z naszych speców od komputerów. Mamy w szkole takich dwóch uczniów, którzy często ratują nauczycieli przed „złośliwością” sprzętu i są utrapieniem informatyka, bo czasami hasła wyciekają. Dominika przed każdym sprawdzianem mówi, że nic nie umie i nie jest to kokieteria z jej strony. Bardzo dziwi się dobrym ocenom, jakby nie były jej. Jest naturalnie kulturalna. W ostatniej ławce siedzą Nikola z Joasią. Obie zdolne, obie niby-koleżanki, obie celebrujące modę. Najbliżej drzwi siedzą sportowcy, przystojniaki: Seba, Szymon i Adrian. Cały czas się śmieją. Zabawia ich Kostek, którego nie peszą odpowiedzi niezupełnie na temat.

Patrząc na rozwiązujących zadania z geometrii i myślę, jak szybko zleciały trzy lata, jak urosli, jak wiele dzięki nim fajnych rzeczy się wydarzyło. Są gotowi, żeby iść dalej.

W domu dzielę sprawdziany na grupy i zaczynam sprawdzać prace z najlepszej kupki. Jest

dobrze, prawie maksymalne liczby punktów. Przy następnych mój zapał zmienia się w zdumienie. Ten sprawdzian to porażka, moja i ich. Na zakończenie, tuż przed egzaminem, najgorsze wyniki. Co się stało? No, można zwalić winę na wyjątkowo trudny dział, że geometria, że brak wyobraźni przestrzennej, że wzory często się mylą.

Żeby nauczyć rozwiązywania równań potrzebuję wagi na pierwszą lekcję, a potem wystarczy długopis i kartka papieru do rozwiązywania przykładu za przykładem.

Zadanie w pierwszej klasie – „O ile podniesie się poziom wody w akwarium, gdy wlejemy wodę?” – wymaga przygotowania kilku naczyń, żeby uczniowie zobaczyli, od czego zależy poziom cieczy w naczyniu. Przelewam wodę, unoszę naczynia, proszę Krzysia, żeby spojrział i pomyślał. Niektórym to przelewanie przydałoby się też w starszych klasach.

Rozdaję uczniom papier, nożyczki i klej z poleceniem, żeby zrobili kapelusz Chińczyka lub księżniczki. Jesteśmy w tematach o stożku. Uczniowie kombinują, większość wycina trójkąty, skleja i porażka, bo to coś raczej nie przypomina stożka. Okazuje się, że dzisiaj na bale nie robi się dzieciom strojów księżniczek, krasnoludków czy muchomorków, nie robi się im kapeluszy, bo po co, skoro gotowe można kupić w sklepie albo wypożyczyć.

Jest słońce, a więc mogę wyjść z klasą na boisko. Bierzymy modele graniastosłupów i ostro-

słupów. Oglądamy ich cienie. A jak zobaczyć przekrój bryły? Jabłko i nóż.

Podaję tylko trzy przykłady zadań, ale właściwie wszystkie pojęcia geometrii przestrzennej wymagają: wycinania, sklejanego, przelewania, przesypywania, przecinania, rzucania cieni, czyli czasu, wyjścia z ławek i bałaganu. Wiele zadań z geometrii przestrzennej powinno być podparte modelami – zestaw brył dla każdego do rozkładania, składania, oglądania. Mam komplet, a więc wyjmuję siatkę, na przykład czworoscian, rozkładałam i składałam; na to, żeby każdy wziął model do ręki nie ma czasu, bo przecież trzeba rozwiązywać kolejne i następne zadania. Poganiają mnie program i egzaminy. Pogania mnie czas.

Patrzę na zmartwione miny większości klasy

i czuję, że błędy nie zostaną powtórzone. Nie spodziewali się tak słabych ocen. „Przecież umiem!” – mówi mina Wiktora. Dominika i Ola analizują błędy. Kostkowi wszystko jedno. Szymon pyta o termin poprawy.

Rezygnuję z „kazania” i zadania domowego w postaci kolejnego testu egzaminacyjnego. Za kilka dni egzamin, którego wyniki powinny być podsumowaniem nauki w gimnazjum, a dla mnie oceną mojej pracy w tej klasie. Wiem, że się postarają. Wiem, że dostaną się do wybranych szkół. Wiem, że w przyszłości stworzą wokół siebie atrakcyjną przestrzeń. Wiem, że nie będą pamiętać o tym sprawdzianie. Wiem, że będą ich miło wspominać.

GD

**Rozdaję uczniom papier,
nożyczki i klej z poleceniem, żeby
zrobili kapelusz Chińczyka lub
księżniczki. Jesteśmy w tematach
o stożku. Uczniowie kombinują,
większość wycina trójkąty, skleja
i porażka, bo to coś raczej nie
przypomina stożka.**

Najnowsza historia Polski

Marcin Ozga, IPN Oddział w Szczecinie

Instytut Pamięci Narodowej w tym roku obchodzi 15-lecie swojego istnienia. W związku tym IPN Oddział w Szczecinie przygotował w dniach 23–25 kwietnia szereg imprez związanych z powyższym jubileuszem, które pokazały dorobek instytucji na polu naukowym, edukacyjnym, archiwalnym i lustracyjnym.

Pierwszy dzień obchodów – „Dzień edukacyjny”, skierowany do uczniów i nauczycieli, rozpoczął się turniejem historycznym dla szkół podstawowych „Szare Szeregi”, którego głównym celem jest nie tylko sprawdzenie wiedzy z historii polskiego harcerstwa pod okupacją, ale także rozwijanie umiejętności myślenia, kreatywności i współpracy. Głównym punktem tego dnia była promocja książki pod redakcją Katarzyny Rembackiej *Szczecin z oddali. Piąta Konferencja Edukacyjna*. To kolejna publikacja z całego cyklu konferencji dla pedagogów, których celem było poznanie historii miasta od średniowiecza do epoki współczesnej. Prezentacji wydawnictwa towarzyszyła dyskusja panelowa „Miejsce i rola szczecińskiego oddziału IPN w edukacji historycznej”, w której udział wzięli dr hab. Małgorzata Machalek (US), dr Sławomir Iwasiów (ZCDN), Alicja Zalewska-Kubiak (ZCE-MiP) oraz Katarzyna Rembacka (IPN). Dyskusję poprowadziła Agata Rokicka (Polskie Radio Szczecin).

Kolejny jubileuszowy dzień rozpoczął się od przedstawienia Centralnego Projektu Badawczego „Aparat władzy wobec środowisk twórczych, dziennikarskich i naukowych w PRL”. Projekt ten ukazuje w jak najszerszej perspektywie stosunki tych grup z władzą. Następnie została zaprezentowana działalność poszczególnych pionów IPN-u oraz odbył się panel dyskusyjny „Na rubieży... Kondycja i przyszłość szczecińskiej nauki historycznej”, w którym wzięli udział: prof. prof. Kazimierz Kozłowski, Adam Markowski, Tomasz Sikorski, Edward Włodarczyk oraz dr Tomasz Ślepówroński. Oddział IPN-u w Szczecinie reprezentował jego dyrektor, dr Marcin Stefaniak.

Niewątpliwie najbardziej „otwartą” propozycją obchodów jubileuszu 15-lecia IPN-u był „Dzień rodzinny” (25 kwietnia). Inicjatywa ta, skierowana do mieszkańców Szczecina, pokazała IPN „od kuchni”. Osoby odwiedzające siedzibę przy ul. Janickiego mogły przekonać się, jak wygląda praca archiwum, zobaczyć najciekawsze dokumenty oraz fotografie historyczne, na których uwieczniono najważniejsze momenty powojennego Szczecina. Ponadto Biuro Lustracyjne zaprezentowało katalogi tematyczne, umundurowanie żołnierzy organów bezpieczeństwa PRL oraz order i medale przyznawane przez ówczesne władze. Można było również spotkać się ze świadkami historii oraz poznać tajniki pracy operacyjnej SB. Dla najmłodszych przygotowano kącik plastyczny, kącik małego archiwisty oraz konkursy z nagrodami.

Do całych rodzin skierowany był także „Piknik Historyczny” w Galerii Otwartej Szczecin na pl. Żołnierza Polskiego (dawna Aleja Kwiatowa). W tym miejscu można było rozpocząć swoją przygodę z historią poprzez udział w grze miejskiej „Szczecińskie Quo Vadis” lub rodzinnym quizie historycznym „Szczecin – moje miasto”. Wszyscy odwiedzający mieli możliwość zagrania w gry wydane przez IPN: „303”, „111”, „Reglamentacja”. Gry zostały udostępnione w formie wielkoformatowej, co uatrakcyjniło ich przekaz. W Galerii Otwartej Szczecin można było zobaczyć wystawę plenerową „Trzymamy Straż nad Odrą”. Ekspozycja ta przedstawia ideę tzw. ziem odzyskanych oraz pierwszy rok budowy polskiej tożsamości na Pomorzu Zachodnim.

Ze słownika Profesora

Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Symposium „Teorie – historie – interpretacje” poświęcone pamięci Erazma Kuźmy (1926–2014) odbyło się 1 kwietnia w ZCDN-ie. Przedsięwzięcie skupiło grono badaczy, którzy wygłosili referaty dotyczące zarówno pojęć z naukowego słownika Profesora, jak i haseł-kluczy kojarzących się z Jego życiem i pracą. Wybitny szczeciński polonista zajmował się bowiem szerokim spektrum zagadnień z zakresu historii i teorii literatury – między innymi interpretacją, orientalizmem czy konstruktywizmem – a także był znawcą i krytykiem regionalnego życia kulturalnego.

W kwietniu tego roku Erazm Kuźma skończyłby osiemdziesiąt dziewięć lat. Niestety, 21 marca ubiegłego roku zginął w tragicznych okolicznościach, potrącony na przejściu dla pieszych przez samochód.

Symposium skupiło grono uczniów, wieloletnich współpracowników oraz młodsze pokolenie filologów, którzy studiują prace Profesora. Książki Kuźmy – *Z problemów świadomości literackiej i artystycznej ekspresjonizmu w Polsce* (1976), *Mit Orientu i kultury Zachodu w literaturze XIX i XX wieku* (1980), *Między konstrukcją a destrukcją. Szkice z historii i teorii literatury* (1994) czy tom opracowany wspólnie z Jerzym Madejskim i Andrzejem Skrendą pod tytułem *Konstruktywizm w badaniach literackich. Antologia* (2006) – weszły do kanonu rozpraw literaturoznawczych i nierzadko stanowią punkt odniesienia dla najnowszych badań w zakresie literatury i kultury.

Symposium przebiegało w atmosferze osobistych wspomnień. Prawie wszyscy referenci odwoływali się do swoich doświadczeń z pracy lub studiowania pod okiem Profesora. Wystąpienia analizujące wybrane zagadnienia z dorobku Kuźmy nie stroniły od anegdot. Kolejno swoje tematy zaprezentowali: Zbigniew Jarzębowski (*Radio*), Piotr Krupiński (*Pobożniak*), bp Mieczysław Czajko (*ul. Tarczyńskiego*), Andrzej

Skrendo (*Tadeusz Różewicz*), Jaromir Brejda (*Niklas Luhmann*), Bogdan Balicki (*Konstruktywizm w badaniach literackich*), Dariusz Snieżko (*Jubileuszowy*), Paweł Wolski (*Interpretacja*), Sławomir Iwasiów (*Orientalizm*), Piotr Michałowski (*Egzotyzm*), Krzysztof Lichtblau (*ul. Erazma Kuźmy*). Niektóre wystąpienia (*Tadeusz Różewicz*, *Niklas Luhmann* czy *Egzotyzm*) odnosiły się do wybranych zagadnień z prac Profesora; inne (*Radio*, *ul. Tarczyńskiego* i *Jubileuszowy*) odwoływały się do faktów z życia Kuźmy („Jubileuszowy” to na przykład nazwa winiaku, który w symbolicznych ilościach umilał czas intelektualnych dysput i okolicznościowych spotkań). Ostatnie wystąpienie, Krzysztofa Lichtblaua, było źródłem dobrych wieści: władze miejskie pozytywnie przegłosowały nadanie jednej z ulic miasta (w dzielnicy Osów) imienia Profesora Erazma Kuźmy.

Symposium zostało zorganizowane przy współpracy: Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa oraz Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego, Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Polskiego Towarzystwa Autobiograficznego, a także Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza Oddział w Szczecinie. Pokłosiem konferencji będzie książka – biograficzny słownik Erazma Kuźmy.

Przekraczanie granic

Relacja z I Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej „Transgresje matematyczne”

Halina Syguda, Nikola Budnicka – nauczycielki matematyki, Agnieszka Jackowska – nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, Szkoła Podstawowa nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

W ostatnich latach środowisko krakowskich dydaktyków matematyki dostrzegło potrzebę nawiązania ścisłej współpracy i integracji przedstawicieli pozornie odległych dziedzin wiedzy. Dlatego w 2014 roku zainicjowany został cykl spotkań naukowych dotyczących zagadnień znajdujących się na pograniczu nauk. Następstwem tej inicjatywy jest powstająca interdyscyplinarna platforma naukowej wymiany doświadczeń i poglądów ponad podziałami.

I Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa „Transgresje matematyczne”, zorganizowana przez Instytut Matematyki Uniwersytetu pedagogicznego im. KEN w Krakowie, odbyła się w czerwcu 2014 roku i przyciągnęła duże grono referentów oraz słuchaczy. Zgromadziła 97 osób z całej Polski (jedną z USA); około 10% stanowili nauczyciele praktycy z różnych typów szkół, pozostali to nauczyciele akademicy i pracownicy naukowcy.

Konferencji towarzyszyła wspaniała atmosfera, nie zabrakło znakomitych prelegentów: prof. Antoni Dawidowicz mówił o niepodzielności ludzkiej wiedzy, prof. Zbigniew Semadeni o transgresji poznawczej jako istotnym składniku nauki matematyki, prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska o uczniach uzdolnionych matematycznie, prof. Bartosz Brożek o związkach matematyki z poezją.

Mocno wybrzmiał głos prof. Marii Szyszkowskiej, która skonstatowała, że „(...) na początku dziejów filozofia była nie tylko jedyną wiedzą na-

ukową, ale także mądrością, do której nie prowadzi wiedza wąsko specjalistyczna. Bez odniesień do filozofii niemożliwe jest w dziedzinie nauk szczegółowych wskazywanie nowych dróg, by powołać jako przykład teorie Einsteina czy Heisenberga. Wszystkie nauki (poza teologią) wywodzą się z filozofii. Przeciwwagą dla niszczącej wyobraźni i zdolności do abstrakcyjnego myślenia kultury obrazkowej może się stać przywrócenie nauczaniu matematyki stosownego miejsca oraz powrót do edukacji zespolonej z wiedzą filozoficzną. Znaczenie miałyby także odrodzenie roli mistrza w nauczaniu. Wymaga to zmian strukturalnych, instytucjonalnych, jak również protestu wobec narzuconego poglądu, iż należy kształcić, uwzględniając potrzeby rynku”.

Wyjechałyśmy z I konferencji z mnóstwem przemyśleń i refleksją, że podstawową pomocą dydaktyczną w szkole jest mózg nauczyciela, a także z przeświadczeniem i mocnym postanowieniem, by nieustannie pokazywać magiczną moc matematyki, która pozwala zobaczyć to, co

niewidzialne, żeby zachęcać uczniów do eksperymentowania, nawet, jeżeli na początku będą błędzić.

W marcu tego roku zorganizowano drugie „Transgresje matematyczne” W odróżnieniu od poprzedniej – ta odsłona była międzynarodowa (wśród 100 uczestników znalazło się 27 gości z całego świata).

Organizatorzy wyszli z założenia, że nasze różnorodne doświadczenia życiowe i zawodowe są komplementarne i dlatego zaprosili nas do wymiany poglądów, przekroczenia progu własnego punktu widzenia i wspólnego szukania prawdy. Jak twierdzi austriacki psychiatra i psychoterapeuta, twórca ontologii dymensjonalnej Viktor Frankl: „Jeden i ten sam przedmiot rzutowany ze swego wymiaru na inne, niższe wymiary, odbija się w ten sposób, że jego dwa odbicia wzajemnie sobie przeczą”.

W trakcie 4 dni konferencji odbyły się interesujące wykłady, wystąpienia, warsztaty i dyskusje w sekcjach na temat dydaktyki matematyki, psychologicznych aspektów uczenia się matematyki, filozofii matematyki i szeroko rozumianej edukacji matematycznej.

Szczególnie zainteresowały nas badania dotyczące efektywności nauczania matematyki. Podawano między innymi sposoby, jak rozbudzić myślenie i rozumowanie wśród uczniów. Dzięki temu że konferencja była międzynarodowa, można było posłuchać jak pracuje się w szkołach na całym świecie.

Duże wrażenie wywarł na nas wykład prof. Alana H. Schoenfelda z Uniwersytetu Kalifornijskiego. Prelegent opowiadał o prowadzonych od 10 lat badaniach na temat sposobu rozwiązywania zadań i tworzenia strategii rozwiązań. Mówił o najważniejszych, jego zdaniem, elementach w nauczaniu matematyki – jak rozwijać kreatywność uczniów i uczyć ich samodzielnego myślenia. Zmiana sposobu nauczania w USA i odejście od standardowych lekcji, w których to nauczyciel był najważniejszy, spowodowała wzrost umiejętności matematycznych uczniów. Duży nacisk na lekcji

kładzie się na pracę uczniów, to oni podają różne sposoby rozwiązań, pracując w parach i w grupie, a nauczyciel nadzoruje i kieruje ich działaniami. Badania, które prowadzą dydaktycy w Kalifornii, są wykorzystywane przede wszystkim do kształcenia przyszłych nauczycieli.

Kilku prelegentów na konferencji zwracało uwagę na to, że świat ciągle się zmienia, a obecna szkoła nie nadąża za zmianami. I nie chodzi tu tylko o wykorzystanie najnowszych technologii. Szkoła powinna przygotowywać do krytycznego myślenia, a matematyka świetnie się do osiągania tego celu nadaje. Wszyscy zgodnie podkreślali, iż rolą nauczyciela jest „mniej

uczyć, a więcej pozwalając odkryć”. Zwracano uwagę na to, że na lekcjach warto podawać problem, który prowadzi do „błędnej intuicji” oraz że należy unikać używania konkretnego przykładu jako argumentu wspierającego. Uogólnianie po kilku trafnych przykładach to częsty błąd w szkole.

Warto czasem wygłosić błędną tezę i zastanowić się, jak ją obalić.

Szczególne wrażenie wywarł na nas wykład, który wygłosił prof. Jacobus Gideon Maree z Uniwersytetu w Pretorii. Oglądając zdjęcia ze szkół w RPA, gdzie uczniowie mają utrudniony dostęp do edukacji i wręcz beznadziejne warunki życiowe, byliśmy bardzo poruszeni. Sam profesor Maree to pasjonat swojego zawodu. Prowadził przez ostatnie lata badania na temat wpływu pozytywnych emocji i wiary we własne możliwości ucznia na realne szanse i odnalezienie drogi rozwoju. W RPA rolą nauczyciela jest przede wszystkim pokazanie uczniom, że mają szansę zmieniać swoje życie i przyszłość, budowanie wiary, że warto realizować swoje pasje i pomysły. Wręcz obowiązkiem każdego nauczyciela jest dostrzegać w każdym uczniu osobę wartą uwagi i pomagać mu odkrywać jego mocne strony. Jak mówił Albert Einstein: „Każdy jest geniuszem. Ale jeśli zaczniesz oceniać rybę pod względem jej zdolności wspinania się na drzewa, to przez całe życie będzie myślała, że jest głupia”.

„Nie musimy się zgadzać we wszystkich kwestiach, ale musimy znaleźć sposób na różnice, by nie zaczęły nas dzielić” – te słowa Gary’ego Chapmana stały się mottem I Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej „Transgresje matematyczne”.

Szkolny Dzień Mózgu

Małgorzata Majewska, ekspertka przedmiotowa ds. biologii i promocji zdrowia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, nauczycielka biologii w XII Liceum Ogólnokształcącym w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej w Szczecinie

W marcu Zespół Szkół Sportowych w Szczecinie zorganizował Szkolny Dzień Mózgu, którego częścią były między innymi: konkurs wiedzy biologicznej dla uczniów gimnazjów, sesja wykładowa oraz prezentacje stoisk przedmiotów przyrodniczych. Wydarzenie zostało przygotowane we współpracy z Polskim Towarzystwem Przyrodników im. Kopernika Oddział w Szczecinie w związku z obchodami Tygodnia Mózgu 2015 w naszym mieście i na terenie województwa zachodniopomorskiego.

Tematem konkursu dla gimnazjalistów była budowa i funkcja organizmu człowieka ze szczególnym uwzględnieniem układu nerwowego i narządów zmysłu. W konkursie udział wzięli uczniowie gimnazjów ze Szczecina: GM nr 42 z Oddziałami Dwujęzycznymi, GM nr 12, Szkoły Salezjańskiej – Towarzystwa Salezjańskiego, GM nr 31 oraz GM nr 11, a także Zespołu Szkół Publicznych w Kliniskach Wielkich. Zawodnicy rozwiązywali zamknięte i otwarte zadania testowe. Komisja wyłoniła trzech laureatów: I i III miejsce zajęli uczniowie z GM nr 42 z Oddziałami Dwujęzycznymi, a II miejsce przypadło uczniowi z GM nr 12. Laureaci oraz wszyscy uczestnicy otrzymali dyplomy i nagrody książkowe. Sponsorami nagród byli: dyrektor Zespołu Szkół Sportowych (XII LO w Szczecinie), Liga Ochrony Przyrody Okręg Szczecin oraz Powiatowa Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Szczecinie.

Sesja wykładowa składała się z dwóch części. W pierwszej referat wygłosił lek. med. Michał Skoczyła z Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. Kopernika Oddział w Szczecinie na temat metodologii nauk przyrodniczych, zaś druga obejmowała prezentacje uczniów XII LO na temat Nagród Nobla, historii badań nad mózgiem oraz ośrodków i dróg ruchowych. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych uczący w XII LO wraz z uczniami klasy o kierunku ratownictwo medyczne i pielęgniarstwo przygotowali i przedstawili stoiska przedmiotowe na temat doświadczeń

i eksperymentów zalecanych i rozszerzających podstawę programową danego przedmiotu. Na stoisku biologicznym prezentowany był na przykład model mózgu oraz wykonane przez uczniów modele oka i ucha. Można też było obejrzeć pod mikroskopem wycinek tkanki mózgowej psa. Przygotowano publikacje popularnonaukowe, np. atlasy anatomiczne przedstawiające budowę organizmu człowieka, w tym centralny układ nerwowy, budowę neuronu i narządów zmysłu. Stoisko zostało wzbogacone w publikatory służby zdrowia przekazane przez PSS-E w Szczecinie o tematyce związanej ze Szkolnym Dniem Mózgu i materiały informacyjne LOP Okręg Szczecin.

Oprócz stoisk przedmiotowych wykwalifikowani w zakresie ratownictwa medycznego uczniowie zaprezentowali zasady udzielania pierwszej pomocy z użyciem fantoma szkoleniowego. W trakcie pokazu można było dowiedzieć się, jak powinna wyglądać prawidłowa resuscytacja krążeniowo-oddechowa.

Mamy nadzieję, że to ważne wydarzenie – zrealizowane w tak szerokim zakresie dzięki zaangażowaniu nauczycieli i uczniów – na stałe zagości w naszej szkole i będzie powodem do ciekawych, twórczych poszukiwań. Będziemy także rozwijać współpracę z Polskim Towarzystwem Przyrodników im. Kopernika Oddział w Szczecinie, które tegoroczny Szkolny Dzień Mózgu objęło patronatem merytorycznym i było recenzentem pytań konkursowych.

MM

temat następnego numeru: Ekologia codzienności

Kompleksowe wspomaganie szkół

Kompleksowe wspomaganie szkół to nowa forma doskonalenia nauczycieli realizowana w miejscu, gdzie jest najbardziej potrzebna, czyli w instytucji oświatowej. Ma na celu wspieranie pracowników oświaty w procesie doskonalenia kompetencji zawodowych. Roczny cykl wspomagania obejmuje:

- wnikliwą, profesjonalną diagnozę obszaru rozwojowego szkoły, czyli identyfikację Państwa potrzeb;
- wspólne tworzenie ciekawego programu efektywnych działań wspierających (konsultacje, warsztaty, treningi umiejętności, opracowywanie wzorców dokumentów etc.);
- realizację programu (oraz możliwość jego dostosowywania do zmieniających się potrzeb Państwa współpracowników);
- wsparcie przy wdrażaniu nabytych umiejętności i wypracowanych rozwiązań do codziennej pracy;
- ewaluację wspólnie zrealizowanych działań.

Proces kompleksowego wspomagania jest demokratyczny i bezstronny, a jego koordynator ani nie ocenia, ani nie narzuca rozwiązań; jego rola polega na wspieraniu pracowników instytucji w dążeniu do wyznaczonego przez nich celu.

Diagnoza

Diagnoza ma na celu identyfikację obszaru, który będzie stanowił oś naszej współpracy w ramach kompleksowego wspomagania i przede wszystkim jest dla Państwa istotnym problemem. Samo poszukiwanie i identyfikacja tego zagadnienia przebiega w kilku formach: analizy szkolnych dokumentów, spotkania z kadrą zarządzającą oraz warsztatu diagnostycznego z radą pedagogiczną.

Planowanie i realizacja działań wspierających

Kolejnym etapem naszej współpracy jest stworzenie planu działań wspierających. Realizację planu najlepiej zamknąć w ramach roku szkolnego, choć pozostajemy otwarci na tworzenie planów przewidzianych na inne zakresy czasowe. W ramach działań wspierających mogą Państwo zaplanować i zrealizować szkoleniowe rady pedagogiczne, warsztaty i treningi umiejętności. Możemy również zaproponować Państwu wspólne wypracowywanie rozwiązań, opracowywanie dokumentów, wsparcie w pracy z rodzicami, a nawet współorganizację przedsięwzięć edukacyjnych i wdrażanie nowych procesów w szkole. Jesteśmy dużą instytucją szkoleniową, posiadamy wielu współpracowników, dlatego możemy zapewnić realizację niemal wszystkich pomysłów, które uznają Państwo za ważne w doskonaleniu pracy szkoły.

Czas na diagnozę i stworzenie planu działań wspierających warto zarezerwować sobie jeszcze przed wakacjami, dzięki czemu będą mogli Państwo rozpocząć realizację działań wspierających już we wrześniu, co znacznie przyspieszy najważniejszy etap – wdrażanie.

efektywności nauczania. Wykorzystanie metod aktywizujących we współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas 1-3 szkoły podstawowej. Dobre czytanie przedszkolników. Dobre matematyczne dla przedszkolników. Obserwacja i diagnoza w badaniu postępów edukacyjnych dzieci. W przedszkolnym Uczę w klasach I-III. Zgodnie z nową podstawą programową. Od Grosika do ZT otwórki.

Wdrażanie

Najważniejszym etapem współpracy jest wspieranie Państwa we wdrażaniu nowo wypracowanych rozwiązań i przydatnych umiejętności. Współpraca nie ogranicza się do organizacji szkoleń i innych form wsparcia. Jesteśmy z Państwem cały czas, pracujemy zarówno wtedy, kiedy wiedza płynnie przeradza się w praktykę, jak wówczas, kiedy napotykamy trudności, które wspólnie pokonujemy. Położenie nacisku na etap wdrażania jest cechą wyróżniającą kompleksowe wspomaganie od tradycyjnych form doskonalenia dla nauczycieli.

Ewaluacja

Ewaluacja stanowi ostatni etap procesu, ma ona w pewnych aspektach charakter ciągły, co pozwala nam doskonalić działania jeszcze w trakcie ich realizacji. Ocena i wnioski wyciągnięte na końcowym etapie mogą również być pierwszym krokiem do kontynuacji współpracy w kolejnych latach.

W realizacji wszystkich etapów towarzyszy Państwu koordynator, pracownik ZCDN-u przygotowany do pełnienia tej roli, posiadający duże doświadczenie we współpracy z gromadami pedagogicznymi szkół oraz w prowadzeniu form doskonalenia w obszarze edukacji. Kompleksowe wspomaganie to demokratyczny proces uwzględniający zarówno potrzeby dyrektora, nauczycieli, jak i rodziców, a także uczniów. To efektywny proces skupiony na rozwiązywaniu problemów, które rzeczywiście Państwa dotyczą, w formach i sposobach przez Państwa preferowanych. Dzięki temu zmiany są odczuwane jako potrzebne i akceptowane przez grono pedagogiczne, które jest ich inicjatorem, twórcą i wykonawcą.

Koszty

Koszty współpracy z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ramach kompleksowego wspomagania są indywidualnie kalkulowane. Przed rozpoczęciem współpracy podpisujemy z Państwem umowę, która nie oznacza zobowiązań finansowych. Pierwsze etapy (diagnoza i stworzenie planu działań) są zawsze bezpłatne. Na podstawie planu działań przygotowujemy kosztorys, który otrzymują Państwo do weryfikacji. Ewentualne koszty naszej współpracy wynikać mogą z konieczności zatrudnienia zewnętrznych ekspertów, którzy przeprowadzą w Państwa placówce działania wspierające. Przedstawiony do akceptacji plan działań (i wynikający z niego kosztorys) możemy zawsze zmieniać i modulować tak, by odpowiadał on Państwa potrzebom i możliwościom. Kompleksowe wspomaganie szkół jest naszym działaniem statutowym, do realizacji którego jesteśmy zobowiązani i świetnie przygotowani jako publiczna wojewódzka placówka doskonalenia nauczycieli. To powoduje, że nasza oferta jest zawsze znacznie korzystniejsza, zarówno cenowo, jak i merytorycznie, od propozycji komercyjnych placówek doskonalenia nauczycieli.

Kontakt

Dyrektorów szkół oraz placówek oświatowych zainteresowanych współpracą w ramach kompleksowego wspomagania prosimy o kontakt z ekspertką ds. kompleksowego wspomagania szkół, panią **Katarzyną Szymańską**, tel. 91 435 06 29, e-mail: wspomaganie@zcdn.edu.pl.

ISSN 1425-5383

No. 3

2015
May/June

Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

a free magazine

HOLISTIC EDUCATION





The theme for this issue of 'Refleksje' has been inspired, among other things, by the activity of Monika Zatorska, a headteacher of Maria Konopnicka Primary School in Konary. This institution is a state school which operates on the same basis as every ordinary school in Poland. At the same time, it is a unique place, in which the curriculum is realised with independent methods based on Howard Gardner's theory of multiple intelligences.

Monika Zatorska, an educator and teacher with years of experience, has creatively used the research of the American psychologist and adapted its results to school environment. According to Gardner, every person is 'equipped' with several types of intelligence: logical-mathematical, verbal-linguistic, naturalistic, musical, visual-spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal and intrapersonal. Identifying, targeting and developing those intelligences is the basis of educational activity, for which the Gardner school prepares everyone involved in education: parents, teachers and students.

The school in Konary has great results and is becoming well-known thanks to its extraordinary methods. At the same time it meets the requirements of the education system, which probably needs more space for holistic education, that is education which perceives the man not only as a piece of a social puzzle, but also as a complex puzzle alone, comprised of tightly-knit and equal elements which Gardner calls 'intelligences'. As Monika Zatorska says in the interview: 'we need to see the man as a whole'.

Urszula Pańka

The Director of the West Pomeranian
In-Service Teacher Training Centre



The West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre
Accreditation of West Pomeranian Curator of Education

Sławomir Iwasiów

'We Need to See the Man As a Whole'

An interview with Monika Zatorska

4

At the conference where I presented Gardner's theory to teachers I met Dr. Aldona Kopik from the University of Kielce. Dr. Kopik also worked with that theory and we immediately had an idea to try to introduce the assumptions of Gardner's psychology into the Polish education system. We created a project called 'Pupils' initial experiences as the road to knowledge', which we submitted to the ministry at a time when six-year-olds were to be admitted to schools for the first time. We believed it was the best moment for adapting Gardner's theory to the Polish education system.

It should be emphasized that we speak of the education system in Poland. Each educator may have a different idea for adapting Gardner's theory but there are some cultural, social and material factors which stay largely the same and must be taken into account. Gardner schools look slightly different in every country because what he says on multiple intelligences is only a concept, upon which a particular way of working with children may be built. There are different variations on these schools in different countries. For me, that is the greatest value: no two schools are the same, even though they are built on the same idea.

The 'Pupils' initial experiences as a road to knowledge' project has been highly rated and accepted. It was intended for 140,000 children from six provinces and contained outlines of training courses and workshops, educational materials, and diagnostic tools. It had good results but also gave me food for thought because it turned out that in the long term it had no effect on the system and education on a national scale. Based on that experience, I and Dr. Kopik created our own programme of work with children in preschool and early childhood education called 'Multi-intelligent education for a child'. A few years later I decided to create the concept of a primary school that would be based on Gardner's assumptions. I used this idea in a job-opening for a head-teacher and got the position.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

(Post)Modern School

8

A parent whose child goes to kindergarten or school is aware that they have to comply with a legal obligation. Despite this awareness, they are not always ready for it emotionally. A child evokes strong emotions – a parent wants to give them all that is best and dreams that the child will achieve more, be safe and happy. Entrusting school with their child, they actually trust strangers, believing that they will keep the child safe and in good hands. A teacher is a specialist, an expert who not only knows how to educate, but also how to deal with children, is competent to handle the whole class, encourage and motivate them to work. As a consequence of the teacher's actions, the child should be happy to go to school, learn, and understand the point of doing homework. These are the expectations of parents and if they are fulfilled, their relations with the teacher are usually positive.

The situation is different when the parent sees that the child is afraid of the school and does not want to attend it, and the teacher gives negative information about the student's behaviour or learning. Then the category of reflexivity is realised. The parent begins to analyse the behaviour of teachers, undermines their competences, looks for information on the school's mistakes in working with the child, seeks help from other professionals. Trust towards the teacher is undermined, and by acquiring new knowledge and skills the parent becomes convinced of the teachers' low skills. The common idea that 'the student's failure is the failure of the teacher' is justified by the conviction of expert competences of school staff. The headteacher must know how to manage, and the teacher – how to deal with students.

Lack of teacher preparation to work with students with specific problems, in the context of common access to knowledge and information, is not a convincing argument for parents. The parent thinks: 'If I can gain more knowledge, so can the teacher.' Opinions of parents, repeatedly underestimating the actual effort of teachers, are based on emotions and lack of trust.

'We Need to See the Man As a Whole'

Sławomir Iwasiów interviews Monika Zatorska, a headteacher of Maria Konopnicka Primary School in Konary

After graduating from pedagogical studies I was full of ambition and enthusiasm, but I lacked experience. It is a fairly common situation, although I must admit that the system of preparing teachers to work used to be much better when I was a graduate. I was simply ready to work at school. I graduated in Early Childhood Education at a two-year Teachers College, which was difficult to get to. It was necessary to pass the exams in certain skills, such as singing, playing an instrument, dancing, drawing, calligraphy, not to mention correct pronunciation which was also carefully checked and examined. Today such exams are either gone, or not so thorough.

What are your school memories?

Are you asking to see if, by chance, I have too negative experiences?

That is not what I have assumed, although I must say that such a thought did flash through my mind after reading the recently published articles about your school.

I have very good memories from my primary school. Actually, I do not remember my early school classes – too much time has passed since then – but, for example, I have warm memories of my form teacher, who was friendly and created nice atmosphere during classes. When it comes to later forms, my memories are not so positive, though nothing horrible happened, of course. Secondary school, on the other hand, brings back terrible memories.

Why is that so, in your opinion? I suppose that, in general, we remember the early stages of education better, and the next ones are marked by more or less intense experiences, sometimes even traumatic ones.

My problems at secondary school were a mixture of excessive ambition of my parents and teachers, and difficulties of adolescence. The school which I attended was considered to be one of the best in Poland. Teaching was focused on the effects, on the strict performance, without regard to costs, primarily emotional ones, incurred by the students. The teaching methods, rather than assist the learning process, caused panic and a desire to run away. One of the teachers, with great authority and spectacular results, put us in the middle of the classroom, in a group of ten, asked a question and pointed his finger at the person who was supposed to answer. He did not even listen to what students had to say, he gave bad marks to all as a rule. I guess he thought it was the best motivation. Today, as I think about it, I have goosebumps first, but then I feel like a little laugh.

Such calling on students in turn and giving failing grades to the majority of the class is not, I think, an isolated picture from school memories.

It is interesting that in my secondary school the substantial majority of students were highly literate, talented and positively ambitious young people. I had good results, I was motivated and eager to learn. Suddenly, it turned out that I was no good. That I had actually made a mistake choosing a secondary school because I was not able to do well. I even thought for a moment to change school and start learning a trade.

I understand that there is no simple connection between your school experience and the idea of educating children which you have been putting into practice?

I have always been quite rebellious as a person and as a teacher. In my work as an educator I have always been looking for something that would be both embedded in modern theories and research, and would be close to me and translate into my feelings about the teaching profession. At the beginning of my career I was mostly guided by intuition. Now, years later, it looks slightly different, because I more often reach for knowledge resources and my own experiences, I listen to the needs of students as well.

After graduating from pedagogical studies I was full of ambition and enthusiasm, but I lacked experience. It is a fairly common situation, although I must admit that the system of preparing teachers to work used to be much better when I was a graduate. I was simply ready to work at school. I graduated in Early Childhood Education at a two-year Teachers College, which was difficult to get to. It was necessary to pass the exams in certain skills, such as singing, playing an instrument, dancing, drawing, calligraphy, not to mention correct pronunciation which was also carefully checked and examined. Today such exams are either gone, or not so thorough. It was a reasonable but sharp selection to the profession, so no random people worked at schools. I graduated with honors and immediately made my third year of studies in Pedagogy at the Jagiellonian University.

Did you start working at school straight after graduation?

Basically I had already worked at school during studies. I had no problems with teaching. I knew the tricks of the trade, completed solid teaching practice and had necessary theoretical

knowledge. I have never done another job. I have worked in Wieliczka at school with integrated classes, I have also trained teachers, e.g. in the teacher training centre. I have been an educational counsellor, I have carried out educational projects, but all the time I have been an active teacher and tried to use innovative teaching methods.

Even before the first school reform, which assumed transition from the current system of subject-based curriculum to integrated teaching and descriptive assessment, I had submitted an innovative proposal and introduced, among other things, the basics of integrated teaching in the first stage of early education. At that time there were no coursebooks and guidelines, so I created my own materials that were later available to other teachers.

School practice is one thing, but theoretical background is also important. To what extent have you been inspired with scientific theories, e.g. those connected with the development of small children?

I am interested in psychological theories. Since the beginning of my teaching career I have perfected in this field, completed various courses and training, read literature of the subject. It is an important field of science and a vital part of the teacher's skills and tools, as specific psychological knowledge is the basis for working with the youngest pupils. That is how I came across the work of Howard Gardner, an American psychologist. In 2007 or 2008 I read his *Multiple Intelligences*. Initially the book seemed difficult and confusing, but after a while I came to the conclusion that I just have to give it more time, delve deep into Gardner's theory.

And you have used it as a basis for the curriculum of Maria Konopnicka Primary School in Konary.

Not immediately. At the conference where I presented Gardner's theory to teachers I met Dr. Aldona Kopik from the University of Kielce. Dr. Kopik also worked with that theory and we immediately had an idea to try to introduce the assumptions of Gardner's psychology into the Polish education system. We created a project called *Pupils' initial experiences as the road to*

knowledge, which we submitted to the ministry at a time when six-year-olds were to be admitted to schools for the first time. We believed it was the best moment for adapting Gardner's theory to the Polish education system.

It should be emphasized that we speak of the education system in Poland. Each educator may have a different idea for adapting Gardner's theory but there are some cultural, social and material factors which stay largely the same and must be taken into account. Gardner schools look slightly different in every country because what he says on multiple intelligences is only a concept, upon which a particular way of working with children may be built. There are different variations on these schools in different countries. For me, that is the greatest value: no two schools are the same, even though they are built on the same idea.

The *Pupils' initial experiences as the road to knowledge* project has been highly rated and accepted. It was intended for 140,000 children from six provinces and contained outlines of training courses and workshops, educational materials, and diagnostic tools. It had good results but also gave me food for thought because it turned out that in the long term it had no effect on the system and education on a national scale. Based on that experience, I and Dr. Kopik created our own programme of work with children in preschool and early childhood education called *Multi-intelligent education for a child*. A few years later I decided to create the concept of a primary school that would be based on Gardner's assumptions. I used this idea in a job-opening for a headteacher and got the position.

What is specific about Gardner's method?

The thing is, it is not a method, which is a common misconception. Gardner is a neuropsychologist. Since 1970s he has been conducting research on human intelligence, he works at Harvard University. To a certain extent, his concept of multiple intelligences can be considered an alternative psychological theory. Some people say that what Gardner calls intelligence refers rather to skills, and that is why his definition of intelligence is often not seen as legitimate. I do not want to go into the intricacies

of this dispute because for me, as a teacher, it does not really matter. Gardner himself emphasizes, however, that he really does not know how to put his theory into teaching practice because he is not a teacher. He was pleasantly surprised when educators, first from the USA and then from all over the world, asked him how to apply his theory to practice. Gardner used to reply that educators can use it as they need, but they should keep his basic assumptions.

What is the practical usage of Gardner's assumptions?

Gardner treats all intelligences as equal. That is why the man should be seen as a whole and not through the prism of specific intelligences. Our work as teachers consists of recognizing the strengths and weaknesses of a child. For the teaching practice it does not matter if we talk about 'skills' or 'intelligences'. For me, the most important is the child. I follow this theory because it is deeply humanistic. It does not skip any ability, nor favour any type of intelligence.

Traditional school does not acknowledge multiple intelligences. The current teaching model recognizes, actually, only linguistic and logical-mathematical intelligence because they can be measured and tested. In fact, there are many more intelligences: interpersonal, musical, visual-spatial, naturalistic, bodily-kinaesthetic. All are equal and each of them can be the basis for education and use the strengths of the child, while trying to improve the weaknesses.

It is not an easy task for teachers because they need not only to recognize but also to actually use a variety of children's intelligences, their strengths and weaknesses. During the teacher trainings which I carry out, I notice that some teachers have remarkable skills and tools but not always know how to use different teaching methods, how to assign them to specific types of intelligence. For example, how to teach reading and writing using the opportunities of the kinesthetic intelligence? The teacher must be very creative.

Unfortunately, some of the trends that we see in the modern school, such as a lot of red tape in the system, do not foster teachers' creativity, which leads to the path of least resistance.

Of course, I do not want to generalize because there are many great teachers – rarely present in the media, though. They do not always rely on specific theories, they are simply passionate about their job.

What is the concept of teaching which you have developed?

The basis for this concept is looking at the man in the perspective of his many interrelated intelligences or skills, as some prefer. This is one of five pillars.

Another one is the diagnosis. Without it, it is difficult to imagine the child at school because it is impossible to match education to the needs of each individual. The diagnosis leads directly to individualisation, which is preparing educational proposals for a particular group of children, choosing methods that are designed just for them.

The next pillar is the learning environment, e.g. teaching aids. In this context it is important to use natural materials and what we already have in school and its surroundings. Another side of this issue is the so-called problem-task environment, that is: the problems that we face children with. In the average classroom, the time of the child's activity is minimal, the teacher is much more active. It should be otherwise, because the role of the teacher is to observe, keep watch, and possibly help the child in performing the tasks. Helping does not mean showing the child what and how should be done. It is rather leading the pupils in such a way that they are able

to get experience and use it to develop specific knowledge.

The last pillar is the dialogue with parents and other people responsible for education. Before admitting the children to school, I meet with their parents, show them round the building and discuss my concept of working with children. Such meeting takes at least an hour because I want the parents to be aware of how we work with the pupils before they enrol their child at our school.

What is the reaction of parents to this concept of education?

They are often surprised because their own school experiences are completely different, which brings us back to the beginning of our conversation. They think, for example, that if a child does not do hundreds of worksheets, their results will be poor. Recently, however, I have noticed that an increasing number of people simply trust their children with us. I try to give as much time as possible to all of them before the first day in the classroom. When the learning begins, the dialogue with parents and the diagnosis go together because the parents know their child best and you need to build on their knowledge and experience. Cooperating with parents and working with specially designed intelligence assessment sheets, we are able to develop an individual education path for each of our pupils.

Thank you for your time.

SI

(Post)Modern School

Trust and Reflexivity in Parent–Teacher Relations

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, PhD, assistant professor in the Institute of Methodology and Pedagogy of Creativity in the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw

Much attention is paid to the recently formalized activity of parents and teachers. Legislation requires schools to appoint parent governors and involve parents in various activities for the benefit of the school and students. Some parents treat those legal solutions as an opportunity to be actively engaged in students' education but many others see that as an additional and unnecessary burden. For many parents helping their child in doing homework is already a sufficiently big effort, they do not want to be school activists or take part in the decision-making. 'School is for teachers, home is for parents,' they say. This common distinction has even deeper connotations: many teachers simply say that education (and nothing more than education) is the responsibility of the school, and upbringing is the domain of the family.

What a clear distinction; how easy it makes to determine the range of duties, rights and responsibilities! When a child learns badly, you can say: 'it's the teacher's fault' and when a child behaves badly: 'parents are responsible for that!' If such a division did actually function, how much easier teachers' and parents' lives would be. However, such role division does not work in reality. Without the family's help, the child will not achieve educational success corresponding to their ability, but with the right support the student's achievement may be very high. On the other hand, without the desired attitudes of teachers, efforts made at home to bring up the child may not be enough to raise responsible, wise and moral adults. A teacher may inspire a child to be better, but teachers may also demoralize or hurt students through their behaviour.

Therefore, it is necessary to notice and appreciate the roles of both parents and teachers in education and upbringing of the child. This, however, may be difficult without mutual trust.

Trust and Reflexivity as Categories of Post-modern Society

It should be reminded after Anthony Giddens¹ that life in postmodern culture is based, among others, on such categories as trust and reflexivity. Society functions thanks to specialized expert systems that concern every element of our lives. To be able to live a normal life, the individual, not being able to possess the enormity of knowledge and skills, must trust other people. Going to the doctor, we trust that he will apply an appropriate treatment; turning the light switch, we believe it will work because somewhere someone takes

care that the electric current flows; flying a plane, we hope that the professionals have taken care of our security. We do not know, but someone knows and uses their knowledge to serve others. We are getting used to the fact that something works routinely, and as long as it works properly, we do not need to know more. 'In many ways and at different levels trust is the basis of most day-to-day decisions which we all make in the course of the actions planned². We often believe that something will work correctly, although we do not witness it: the doctors will not fail at the surgery, the post office will deliver a package to the right place, the apartment will be heated, hot water provided... Trust is based on the belief that technologies are created by people, which makes them somehow predictable and reliable; trust also means that we have faith in the morality of others³.

The second category of living in postmodernity is reflexivity, which is based on free access to knowledge. Reflexivity is understood as a continuous verification and updating of what we know. New ideas and discoveries make us doubt and be always ready to change our way of thinking about the world and about what is true – possessing knowledge is not the same as knowing for certain. At the same time, each person has access to information. A non-professional, lacking expert knowledge, is able to operate with the 'know-how', e.g. on how to use specific devices (the telephone, household appliances), or how to use a bank account. We can find out all about social trends (number of divorces, fashion trends, crime statistics, etc.)⁴ and this knowledge can influence our decisions. Especially in time of danger and mistrust, a layman is learning so that they could rely on themselves and consciously verify what others say and do.

Trust and Reflexivity in Parent-Teacher Relations

A parent whose child goes to kindergarten or school is aware that they have to comply with a legal obligation. Despite this awareness, they are not always ready for it emotionally. A child stirs up strong emotions – a parent wants to give them all that is best and dreams that the child will achieve more, be safe and happy. Entrusting school with their child, they actually trust stran-

gers, believing that they will keep the child safe and in good hands. A teacher is a specialist, an expert who not only knows how to educate, but also how to deal with children, is competent to handle the whole class, encourage and motivate them to work. As a consequence of the teacher's actions, the child should be happy to go to school, learn, and understand the point of doing homework. These are the expectations of parents and if they are fulfilled, their relations with the teacher are usually positive.

The situation is different when the parent sees that the child is afraid of the school and does not want to attend it, and the teacher gives negative information about the student's behaviour or learning. Then the category of reflexivity is realised. The parent begins to analyse the behaviour of teachers, undermines their competences, looks for information on the school's mistakes in working with the child, seeks help from other professionals. Trust towards the teacher is undermined, and by acquiring new knowledge and skills the parent becomes convinced of the teachers' low skills. The common idea that 'the student's failure is the failure of the teacher' is justified by the conviction of expert competences of school staff. The headteacher must know how to manage the school, and the teacher – how to deal with students. Lack of teacher preparation to work with students with specific problems, in the context of common access to knowledge and information, is not a convincing argument for parents. The parent thinks: 'If I can gain more knowledge, so can the teacher.' Opinions of parents, repeatedly underestimating the actual effort of teachers, are based on emotions and lack of trust. Consequently, instead of positive relations that would foster partnership and mutual support, there is a struggle and the so-called demanding attitude, which sometimes leads to confrontation or even interference from external institutions (the local education authority, the court etc.).

In turn, teachers, burdened with a growing number of new responsibilities, constantly forced to training, dealing with loads of red tape, and so left with less and less time for actual teaching, feel that they have to satisfy unrealistic demands. Parents' expectations of individualised education are impossible to meet because of the number of students who must be addressed dur-

ing the lesson. What is more, the teacher 'gets' not only students to handle but also their parents: people of different backgrounds, education, financial status and personal culture. It is difficult to know everybody quickly and adequately choose methods of communicating and dealing with so many people, it is also difficult to keep abreast of all the changes that take place in each student's family. Yet these first encounters build mutual expectations and make both parties realise what they can expect of each other. If the necessity of trust enforced on parents should turn into a conscious choice, it is important to establish a dialogue initiated by the teacher, because at school he is the host. Perhaps, in such efforts it is helpful to build a belief that parents can be guided when the scope of their educational tasks is pointed to them. Parents may be helpful in many different ways: not only can they support the school financially or organizationally, but also substantively in various fields of school activity.

It is important that the teacher encourages parents to cooperation. Parents often reflect their own experiences on the expectations towards the school and the teacher. The better were their own childhood experiences, the easier it is for them to accept the new role of their child and the more eagerly they are involved in various activities designed by the school. It seems that also the teacher, making note of the reasonable actions of parents, will trust them more with subsequent tasks.

Conclusion

Statistical analyses show that both teachers and parents highly value their relations and communication⁵. However, when asked about the details, it turns out that both parents and teachers are able to recall many positive and negative examples of their contacts. It seems that the 'battle' between parents and teachers, so much highlighted in the media, or the search for sensational news about who did something

wrong (such as: a teacher got drunk, a parent hit a teacher etc.) focuses our attention on the difficulties. And those are plenty in every place where people with different views and expectations meet. Therefore, succumbing to the trend for sensation and generalizing individual cases to all teachers and parents distorts judgment. The remedy is to develop trust, which will be based not only on the institutional faith that everything will be fine, but mainly on personal relations and dialogue between the teacher and the parent. All solutions, including formal ones, such as appointing parent governors, may be an opportunity not only for the active parents, but also for the teachers who are able to recognize and exploit the potential of parents. As Aleksander Nalaskowski wrote in relation to his students: partnership is 'towards a certain goal, and it does not mean that we can swap roles, rights, responsibilities and privileges.'⁶ Each entity in the school has a role to play, and the key is that these roles should not be played alone but in relations and cooperation with others, that they are based on trust and that the entrusted activities will be performed with full care and concern for the welfare of the child.

¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010.

² Ibidem, p. 28.

³ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, translated by Ewa Klekot, Kraków 2008.

⁴ Ibidem.

⁵ J. Łukasiewicz-Wieleba, *Nauczyciele i rodzice. Relacje. Komunikacja. Współpraca*, Warszawa 2014.

⁶ A. Nalaskowski, *Szanse szkoły z wyboru. (Exploratory Study)*, Toruń 1993, p. 74.

Bibliography

- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* [Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age], translated by Alina Szulżycka, Warszawa 2010.
- Giddens A.: *Konsekwencje nowoczesności* [The Consequences of Modernity], translated by Ewa Klekot, Kraków 2008.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (ed.): *Nauczyciele i rodzice. Relacje. Komunikacja. Współpraca*, Warsaw 2014.
- Nalaskowski A.: *Szanse szkoły z wyboru. (Exploratory Study)*, Toruń 1993.