

ISSN 1425-5383

Nr 6

25 lat Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

Listopad/Grudzień

2016

PEDAGOGIKA KONSTRUKTYWISTYCZNA



Konstruktywizm to współczesna teoria – w najogólniejszej perspektywie dotycząca sposobu poznawania świata – według której wszelka wiedza nie jest odkrywana, ale wytwarzana. Konstruktywistyczny punkt widzenia ma wpływ na wiele dziedzin życia społecznego: od badań naukowych przez media aż po edukację na wszystkich etapach. Konstruktywiści kuszą swoich potencjalnych sympatyków: przejrzystością wywodu, elegancją twierdzeń i możliwością praktycznego zastosowania wyników badań – choćby w codziennej pracy, także szkolnej, przede wszystkim obejmującej efektywną komunikację między nauczycielami a uczniami.

To właśnie pedagogice konstruktywistycznej postanowiliśmy poświęcić niniejszy numer „Refleksji”. Na naszych łamach wypowiadają się zatem, z jednej strony, teoretycy konstruktywizmu, dla których konstruktywistyczne myślenie to najlepsza z dostępnych metod badania rzeczywistości, z drugiej strony – znalazły się tu artykuły nauczycieli-praktyków, którzy chcą się podzielić i swoimi refleksjami na temat konstruktywistycznych teorii w obrębie pedagogiki, i pokazać, jakimi sposobami wcielają je w życie.

Zachęcam zatem do konstruktywnej lektury, która – mam taką nadzieję – z każdą przeczytaną stroną nie tyle przekona Państwa do założeń pedagogiki konstruktywistycznej, ile sprawi, że będziecie Państwo, w sensie zawodowym, coraz lepszymi nauczycielami. Jak mógłby stwierdzić konstruktywista – stajemy się tacy, jak rzeczy, które tworzymy.

Urszula Pańska

dyrektorka Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4
Sławomir Osiński	
<i>Głos w dyskusji nad reformą</i>	4
WYWIAD	5
Sławomir Iwasiów	
<i>„Dajmy im szansę na spełnienie marzeń”</i>	
Rozmowa z Magdaleną Zarębską-Kuleszą	5
<p>We współczesnej szkole działania na rzecz respektowania norm społecznych i kształtowania postaw prowadzone są niemal na wszystkich zajęciach edukacyjnych. Postawy powinny być kształtowane zgodnie, między innymi, z takimi wartościami, jak: odpowiedzialność, uczciwość, szacunek dla innych ludzi czy przyjaźń, tak by młody człowiek był przygotowany do pełnienia swojej roli w rodzinie i społeczeństwie. Normą jest zakaz stosowania przemocy i dyskryminacji we wszelkich postaciach, nieakceptowane jest zaniedbywanie obowiązków.</p>	
REFLEKSJE	8
Mieczysław Gałaś	
<i>(Re)konstruowanie edukacji</i>	8
<p>W refleksji nad wiedzą konstruktywizm jest zjawiskiem mało klarownym, względnie nowym, wywodzącym się z wielu nurtów filozoficznych. Cieszy się on niesłabnącym zainteresowaniem, a na szczególne podkreślenie zasługuje wielość dyscyplin, w jakich konstruktywizm zaznacza swoją obecność. Pojęciem tym określa się wiele koncepcji i teorii, formułowanych na obszarze: sztuki, kognitywistyki, literaturoznawstwa, nauk społecznych i filozofii.</p>	
Jacek Moroz	
<i>Konstruktywizm a edukacja</i>	16
<p>Niełatwo odpowiedzieć na pytanie, czym konstruktywizm jest – nie stanowi on bowiem jednolitego i zwartej konglomeratu też bądź idei. Z tego powodu konstruktywizmu jako takiego nie powinno się prezentować w kategoriach teorii lub paradygmatu, przypomina on raczej nurt rozwijający się w ramach różnych obszarów nauki.</p>	
Grażyna Osak	
<i>Konstruktywizm pedagogiczny w edukacji przedszkolnej</i>	19
<p>Można by się zastanowić, w jaki sposób wprowadzić dzieci młodsze w twórczy świat samodzielnego myślenia i doświadczania. Najlepszym sposobem wydaje się być stosowanie w pracy z przedszkolakiem metod aktywizujących. Metody te stawiają dziecko w sytuacji, w której odczuwa ono potrzebę podejmowania aktywności, poszerza kompetencje społeczne, uczy się współdziałania w grupie, pogłębia swoją wiedzę, angażuje się emocjonalnie, kształci twórcze myślenie.</p>	
Agnieszka Mańkowska	
<i>Czy praktyka czyni mistrza?</i>	22
Waldemar Miksa	
<i>Jak zdjąć kłutwę wieży Babel?</i>	26
Helena Czernikiewicz	
<i>W drodze do mądrości</i>	30

Joanna Szymańska	
<i>Język migowy a rozwój dziecka słyszącego</i>	32
Jacek Kawałek	
<i>Drukowanie przeszłości</i>	34
Monika Kubica	
<i>Konstruktywna współpraca</i>	36
Agnieszka Pietnoczka	
<i>Interaktywny notes</i>	39
Barbara Popiel	
<i>Szybkie czytanie, kontrakty i mapy myśli</i>	40
Anna Bożena Zaniewska	
<i>Czy nauczyciel musi być mistrzem?</i>	43
Małgorzata Majewska	
<i>Żywe lekcje</i>	46
Michał Jasiński	
<i>Niebezpieczeństwa (nie) pewności</i>	49
ARTYKUŁY POKONFERENCYJNE	52
Dariusz Jeżewski	
<i>Ponadczasowa idea</i>	52
Aleksandra Żukrowska	
<i>Mózg lubi myśleć</i>	56
Izabela Gutowska	
<i>Jedzenie na myślenie</i>	58
Adriana Schetz	
<i>Filozoficzna klasyfikacja typów świadomości</i>	62
Irena Baranowska-Bosiacka	
<i>Ołów a choroby neurodegeneracyjne</i>	67
SZTUKA MIASTA	70
Marta Poniatowska	
<i>Teatralni rewolucjoniści</i>	70
STREFA MUZEUM	72
Monika Koszyńska	
<i>Wspólne doświadczanie historii</i>	72
Dorota Baumgarten-Szczyrska	
<i>Apetyt na... Afrykę!</i>	74
EDUMARKETING	77
Agnieszka Gruszczyńska	
<i>Wystąpienia publiczne</i>	77
WARTO PRZECZYTAĆ	78
Bogdan Balicki	
<i>Cybercukier</i>	78
CIERNIE I GŁOGI	80
<i>Logika życia i logika nałogu</i>	80
FELIETON	81
Grażyna Dokurno	
<i>Ostatnia warstwa</i>	81
Sławomir Osiński	
<i>(Nie)konstruktywnie</i>	82
W IPN-ie	84
Olga Tumińska	
<i>By pamiętać, trzeba wiedzieć</i>	84
W ZCDN-ie	87
Agnieszka Szewczyńska	
<i>„Kaźde z nas to żywa kronika”</i>	87
ROZMAITOŚCI	88
Andrzej Wiśniewski	
<i>Licealiści na niezwyklej lekcji historii</i>	88

Głos w dyskusji nad reformą

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

Tegoroczny, odbywający się w cieniu reformy oświatowej XI Kongres Zarządzania Oświatą w Gdańsku zaoferował przybyłym uczestnikom możliwość uczestniczenia w sześciu blokach programowych: „Nauczanie i uczenie się”, „Edukacja przedszkolna na Kongresie”, „Blok programowy Marszałka Województwa Pomorskiego. Pomorska Oświata Samorządowa”, „Warsztat dyrektora – praktyka”, „Polityka oświatowa” oraz „Wychowanie i relacje w szkole”.

Podczas dwóch pierwszych dni Kongresu obrady odbywały się w salach Polskiej Filharmonii Bałtyckiej im. F. Chopina w Gdańsku. Ostatniego dnia uczestników Kongresu gościło Europejskie Centrum Solidarności. XI Kongres zakończył się organizowanym naprędce – w zastępstwie minister Anny Zalewskiej, która odwołała swoje przybycie ze względu na posiedzenie rządu – spotkaniem z Maciejem Kopciem, podsekretarzem stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

W tym roku uwagę zwróciłem na blok samorządowy, zarówno w wymiarze szkolnym, jak i politycznym. Ten pierwszy odbył się w związku z realizowanym projektem ogólnopolskim „Szkoła Demokracji”. Poprowadzono dwie sesje dotyczące samorządności uczniowskiej: panel dyskusyjny oraz prezentację dobrych praktyk.

Pierwsza część miała formę otwartej debaty na temat: *Rola Samorządu Uczniowskiego w wychowaniu młodego pokolenia*. Polegała ona na wymianie opinii na temat samorządności uczniowskiej jako metody wychowawczej. Uczestnicy podjęli próbę odpowiedzi na pytanie: co zrobić, aby szkolny samorząd stał się rzeczywistą formułą samoorganizacji wszystkich uczniów, która odgrywa istotne znaczenie w życiu całej szkoły?

W drugiej sesji, przebiegającej pod hasłem: *Samorząd Uczniowski Szkoła Demokracji*, każda z uczestniczących szkół mogła podzielić się doświadczeniami z udziału w projekcie Szkoła Demokracji oraz zaprezentować dobre praktyki, które rozwijają społeczną aktywność uczniów i wykorzystują samorząd jako metodę wychowawczą. Tutaj doskonale zaprezentowały się uczennice z Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Królowej Jadwigi w Działdowie.

CEO jest wszędzie – również w samorządzie gminnym. Władze Elku podzieliły się refleksjami nad realizacją programu POST, czyli lokalnej koncepcji strategii miasta i powiatu elckiego, której celem jest przygotowanie uczniów do dorosłego życia oraz pełnienia różnych ról społecznych, z uwzględnieniem oczekiwań rodziców, uczniów oraz społeczności lokalnej.

Jakością samą w sobie były wykłady i panel dyskusyjny o wychowaniu w szkole prowadzone przez profesora Jacka Pyżalskiego.

Najważniejszym punktem programu w tym roku była jednak prezentacja stanowiska OSKKO, największej polskiej organizacji pozarządowej dyrektorów szkół i placówek oświatowych, osób związanych z zarządzaniem oświatą, która zrzesza około 5000 członków rzeczywistych, ma 9000 korespondentów i 40 000 czytelników mediów elektronicznych. Oto jego znaczący fragment:

„Apelujemy do nauczycieli, samorządowców i dyrektorów, a także rodziców szkół objętych zmianami – o solidarną obronę wspólnych osiągnięć. Protestujemy przeciw zaniechaniu wdrażania, wieloletnią ciężką pracą setek tysięcy nauczycieli, naukowców, działaniami kilku kolejnych rządów wielkiej przemiany systemu edukacji. Jesteśmy już blisko celu, a polskie dzieci korzystają z wysokiego poziomu kształcenia, szanowanego i uznawanego w całym świecie. Powinniśmy skupić wysiłki na osiągnięciu maksimum możliwości systemu”.

Pełny tekst stanowiska i relacje filmowe z Kongresu są dostępne na Facebooku i stronie OSKKO.

„Dajmy im szansę na spełnienie marzeń”

z Magdaleną Zarębską-Kuleszą, Zachodniopomorską Kurator Oświaty, rozmawia Sławomir Iwasiów

W tym roku zostały poszerzone kompetencje kuratorów oświaty. Jakże w związku z tym stoją przed Panią nowe zadania i nowe obowiązki?

Zapoczątkowane w grudniu ubiegłego roku zmiany legislacyjne bez wątpienia wzmocniły rolę kuratora. Organy prowadzące zobligowane zostały do uzyskania zgody organu nadzoru w zakresie kształtowania sieci szkół i przedszkoli publicznych. Likwidacja publicznej szkoły lub przedszkola będzie musiała być poprzedzona pozytywną opinią kuratora oświaty. Ponadto arkusze organizacyjne publicznych szkół i placówek oraz plany pracy publicznych placówek doskonalenia nauczycieli będą także opiniowane przez kuratora oświaty.

Przywrócony został obowiązek uzyskiwania pozytywnej opinii kuratora w przypadku udzielania przez jednostkę samorządu terytorialnego zezwolenia na założenie przez osobę fizyczną lub prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego publicznej szkoły lub placówki.

Oceny pracy dyrektora szkoły oraz nauczyciela, któremu czasowo powierzono pełnienie obowiązków dyrektora szkoły, będzie teraz dokonywał kurator w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę.

Nowelizacja czerwcowa sprawiła, że od nowego roku szkolnego w komisji, którą organ prowadzący powoła w celu wyłonienia kandydata na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub placówki, będzie zasiadało trzech przedstawicieli organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Dotychczas było ich tylko dwóch.

Niektóre zmiany w polskiej edukacji – dotyczące między innymi obowiązku szkolnego dla dzieci siedmioletnich oraz zlikwidowanie gimnazjów –

mogą niepokoić nauczycieli. Nie chodzi tylko o treść tych reform, ale o ich nagły charakter. Jak uspokoiłaby Pani nauczycieli?

Uważam, że reformy systemu edukacji nie należy się obawiać. Planowane zmiany nie są wprowadzane po to, aby dokonywać zwolnień z pracy.

W tym miejscu powołam się na wypowiedź wiceministra Macieja Kopcia, który na zorganizowanym w Szczecinie Konwencji Marszałków Województw przypominał fakt bezsporny, że to demografia od wielu już lat zwalnia nauczycieli, a nie wójt czy burmistrz.

Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska podczas debaty oświatowej, która miała miejsce w Toruniu 27 czerwca tego roku, powiedziała, że w obliczu katastrofalnego niżu demograficznego celem planowanej reformy jest między innymi uratowanie polskiej edukacji i jej ogromnego potencjału – doświadczonych i kompetentnych pedagogów oraz dobrze funkcjonującej infrastruktury szkolnej.

Pani Minister podkreśliła, że chodzi także o uratowanie wielu wiejskich szkół, które są niezwykle ważne dla całej społeczności lokalnej, nie tylko ze względu na odbywające się w nich zajęcia dydaktyczne, ale również z uwagi na ich ogromną rolę kulturową i społeczną.

Proszę nauczycieli i pracowników szkół o cierpliwość. Nie ulegajmy nieopartym na faktach wypowiedziom osób, często zupełnie niezwiązanych ze sprawami oświaty. W połowie września ukazał się poddany do konsultacji projekt ustawy o systemie oświaty, w październiku projekty rozporządzeń. Poczekajmy na konkretne rozstrzygnięcia, zwłaszcza te, które będą dotyczyły ramowych planów nauczania.

Jak odniosłaby się Pani do podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2016/2017? Najciekawszy wśród nich to „wychowanie do wartości” – we wcześniejszych latach nie pojawiał się on w propozycjach ministerialnych. Jak zdefiniowałaby Pani to hasło?

Treści związane z wychowaniem do wartości i kształtowaniem postaw zawsze znajdowały się w podstawie kształcenia ogólnego oraz w szkolnych programach wychowawczych i programach profilaktyki.

We współczesnej szkole działania na rzecz respektowania norm społecznych i kształtowania postaw prowadzone są niemal na wszystkich zajęciach edukacyjnych. Postawy powinny być kształtowane zgodnie, między innymi, z takimi wartościami, jak: odpowiedzialność, uczciwość, szacunek dla innych ludzi czy przyjaźń, tak by młody człowiek był przygotowany do pełnienia swojej roli w rodzinie i społeczeństwie. Normą jest zakaz stosowania przemocy i dyskryminacji we wszelkich postaciach, nieakceptowane jest zaniedbywanie obowiązków.

Ogłoszone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej kierunki polityki oświatowej państwa, wśród których znalazło się „wychowanie do wartości”, to jedynie podkreślenie i wzmocnienie roli szkoły w tym obszarze.

Ministerstwo zapowiada, że od roku szkolnego 2017/2018 kształtowanie postaw, wychowanie do wartości, w tym szczegółowe zadania wychowawcze wraz z celami i treściami zostaną określone dla poszczególnych typów szkół w nowej podstawie programowej. Program wychowawczy zostanie połączony z programem profilaktyki.

Wyniki i osiągnięcia uczniów z województwa zachodniopomorskiego są niezmiennie poniżej średniej krajowej – tak było i w tym roku z wynikami egzaminu maturalnego, które pokazują na przykład, że mamy najslabsze w Polsce licea, a dokładniej rzecz ujmując: najmniej efektywne pod względem zdawalności matury. Jak można temu zaradzić? Co możemy zmienić, usprawnić, zreformować?

Nie tylko uczniowie szkół ponadgimnazjalnych osiągają niskie wyniki egzaminu maturalnego, także szkoły podstawowe i gimnazja województwa zachodniopomorskiego od lat plasują się na ostatnim miejscu ogólnopolskiej mapy egzaminów zewnętrznych. Oznacza to, że nie można zastanawiać się nad przyczyną małej efektywności zdawania egzaminów maturalnych w kontekście tylko słabej pracy szkół ponadgimnazjalnych.

Wyniki edukacyjne zależą od różnych czynników. Istotną siłą oddziaływania na jakość systemu edukacji są nauczyciele. Muszą oni zdawać sobie sprawę z wpływu, jaki wywierają na uczniów, i analizować, czy stosowane przez nich metody są skuteczne. Następnie na podstawie uzyskanych efektów powinni podejmować trafne decyzje.

Nauczyciele powinni być także w większym stopniu wspomagani przez ośrodki doskonalenia nauczycieli. W województwie mamy tylko dwie wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli – ZCDN w Szczecinie i CEN w Koszalinie oraz dwie utrzymywane przez powiaty – w Szczecinie i Stargardzie. To niezwykle ważne, by takich placówek było więcej, a ich oferta odpowiadała konkretnie na potrzeby szkół.

Na pewno ogromne korzyści w działaniu na rzecz jakości edukacji przynosi szkołom współpraca z uczelniami. To bardzo ważne, by w organizowanych przez uczelnie projektach, warsztatach czy wykładach mogli brać udział uczniowie z całego województwa.

Organy prowadzące, oczekując lepszej efektywności prowadzonych przez siebie szkół, powinny mieć obie te kwestie na względzie.

Z myślą o udzieleniu pomocy szkołom osiągnięciem, często mimo wyczerpanej pracy kadry pedagogicznej, najniższe wyniki w naszym województwie Zachodniopomorski Kurator Oświaty opracował i wdraża od 2015 roku pilotażowy program działań projakościowych realizowanych w powiatach: łobeskim, choszczeńskim, białogardzkim, świdwińskim, koszalińskim i szczecińskim. Innowacyjność tego programu polega na połączeniu różnorodnych form, metod i działań właściwych instytucji w celu kompleksowego wsparcia szkoły i rodziny.

Program wypracowano we współpracy z Regionalnym Ośrodkiem Polityki Społecznej Zachodniopomorskiego Urzędu Marszałkowskiego w Szczecinie oraz wojewódzkimi placówkami doskonalenia nauczycieli – ZCDN w Szczecinie i CEN w Koszalinie.

Szczegółowym badaniem przyczyn niskiej efektywności kształcenia w województwie zachodniopomorskim zajmują się naukowcy z Uniwersytetu Szczecińskiego. Działania te już zostały rozpoczęte na mocy porozumienia zawartego między Zachodniopomorską Kurator Oświaty a Rektorem Uniwersytetu Szczecińskiego. Czekamy na ich efekty. W oparciu o nie będziemy podejmować dalsze działania.

Niejednokrotnie zwracamy uwagę na słabości oświaty w regionie, ale warto byłoby zapytać, jakie

szą nasze mocne strony? W jaki sposób wyróżniają się zachodniopomorskie szkoły? W czym są dobrzy nauczyciele i uczniowie?

Mocną stroną zachodniopomorskich szkół jest system kształcenia dzieci zdolnych w szkołach osiągających najlepsze wyniki w kraju oraz wykorzystanie granicznego charakteru województwa, o czym świadczy program kształcenia zawodowego, organizowane przez szkoły wymiany młodzieży i stosunkowo wysokie rezultaty kształcenia językowego.

W województwie zachodniopomorskim działa największa w Polsce Jednostka Centralna Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży, która wspiera finansowo wszelkie formy współpracy szkół, organizuje szkolenia dla animatorów polsko-niemieckiej wymiany młodzieży. Szkoły aktywnie korzystają z możliwości, jakie daje PNWM i realizują programy w ramach współpracy szkolnej i pozaszkolnej: wyjazdy edukacyjne, wycieczki, wspólne projekty, wymiany uczniów i nauczycieli.

Na podstawie analizy wyników ankiet przeprowadzonych przez Kuratorium Oświaty w Szczecinie w 2016 roku z dumą można stwierdzić, że szkoły i placówki również aktywnie uczestniczą w wielu projektach współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej, jak na przykład e-Twinning czy Erasmus+. Aktualnie taką partnerską współpracę zadeklarowało 207 szkół i placówek (w tym 23 przedszkola, 53 szkoły podstawowe, 59 gimnazjów, 72 szkoły zawodowe). Ankiety obejmowały trzy ostatnie lata działalności szkół i placówek w tym obszarze.

Nastąpiły pozytywne zmiany w szkołach zawodowych, które poprzez nawiązanie partnerstwa realizują między innymi wymianę praktyk zawodowych, co umożliwia zdobywanie przez uczniów niezbędnych na rynku europejskim dodatkowych kwalifikacji i świadectw europejskiej mobilności zawodowej. W zachodniopomorskich szkołach zawodowych dobrze funkcjonuje także kształcenie dualne w ramach kształcenia zawodowego.

Zachodniopomorskie jest specyficznym regionem – zarówno ze względu na historię po 1945 roku, jak i współczesny status „pogranicza” na mapie Polski. Jak, w Pani ocenie, położenie regionu wpływa na kondycję edukacji? Jak postrzega Pani przyszłość oświaty w regionie zachodniopomorskim? Co powinno się zmienić?

Na zachodniopomorską edukację wpływa nie tylko pograniczny charakter województwa, choć w tym

upatrywać można dobrych wyników uzyskiwanych z języków obcych, ale przede wszystkim jego historia.

W trakcie wykładu inaugurującego otwarcie wystawy „Z dziejów chrześcijaństwa na Pomorzu Zachodnim w 1050. rocznicę Chrztu Polski”, zorganizowanej w siedzibie Kuratorium Oświaty w Szczecinie przez Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty i Archiwum Państwowe w Szczecinie, wyraźnie podkreślono, iż budowa systemu polskiej edukacji na Pomorzu Zachodnim była jednym z najistotniejszych czynników konstytuowania państwowości polskiej w naszym regionie i scalenia go w sensie kulturowym z resztą kraju.

Mieszkańcy województwa zachodniopomorskiego stanowią wielokulturową grupę na mapie Polski. Wciąż budujemy poczucie tożsamości i więzi z małą ojczyzną. Trudno byłoby wskazać cechy charakterystyczne tylko dla mieszkańców naszego regionu, tak jak można to zrobić w przypadku Górali, Mazurów czy Ślązaków. Nie ma tu jednej tradycji i jednej kultury, co ma swoje odzwierciedlenie również w różnym stosunku mieszkańców do edukacji.

Myszę, że ogromną rolę w podnoszeniu znaczenia oświaty w regionie powinny spełnić jednostki samorządu terytorialnego. Obserwuję, że tam, gdzie samorządy inwestują w swoje szkoły, osiągane są wysokie wyniki. Nie chodzi oczywiście tylko o budynki szkolne, ale przede wszystkim o wsparcie dyrektorów i nauczycieli w podejmowanych przez nich działaniach na rzecz poprawy efektywności kształcenia. Takim przykładem może być miasto Szczecin.

Niestety w wielu gminach czy powiatach tak się nie dzieje. Brakuje świadomości, jak ważna jest edukacja i jak duży wpływ może mieć ona na rozwój i przyszłość regionu.

Wierzę, że ta świadomość będzie się budzić, że każdemu dobremu gospodarzowi danego terenu będzie zależało, by to właśnie w prowadzonych przez niego szkołach, przy udziale wspaniałych pedagogów i zaangażowanych, zainteresowanych współpracą rodziców, kształciło się wielu ambitnych uczniów. Takie działania zawsze przynoszą korzyść dla całego środowiska lokalnego.

To bardzo ważne, by młodzi ludzie chcieli pozostać w swoich miastach i swoim kraju. Wysoka jakość edukacji jest jednym z tych czynników, które mogą ich do tego zachęcić. Dajmy im tylko szansę na spełnienie marzeń, a oni już będą wiedzieli, jak ją spożytkować.

Dziękuję za rozmowę.

(Re)konstruowanie edukacji

Teoria i praktyka pedagogiki konstruktywistycznej

Mieczysław Gałaś, doktor nauk pedagogicznych, emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

*Teoria nie poparta praktyką jest bezużyteczna,
praktyka zaś nie znajdująca oparcia w teorii – jałowa.*

Gerald L. Gutek

W tekście tym skoncentrowałem uwagę na syntetycznym opisie istotnych założeń przyjmowanych w konstruktywistycznej koncepcji pedagogicznej, kwestionującej oświeceniowy wzorzec wiedzy i poznania rzeczywistości. Koncepcja ta, jako jedna z wielu możliwych doktryn pedagogicznych, ma interdyscyplinarny charakter, zyskuje coraz więcej zwolenników i ukazuje interesujące – jak się wydaje – spojrzenie na przebieg procesów edukacyjnych oraz oczekiwane szanse przezwyciężania kryzysu w edukacji szkolnej. Poniższe rozważania mają głównie charakter rekonstrukcyjny i systematyzujący.

Wstęp

W perspektywie historycznego rozwoju myśli i praktyki pedagogicznej możemy dostrzec bogactwo idei, teoretycznych uzasadnień i praktycznych rozwiązań w zakresie edukacji. Korzystanie z tego dorobku wzbogaca naszą wiedzę pedagogiczną i może być inspirujące w kształtowaniu krytycznej refleksji oraz unikaniu popełniania wcześniejszych błędów. Jednak dotychczasowa wiedza pedagogiczna nie zawsze okazuje się wystarczająca do rozwiązywania problemów, z którymi przychodzi nam się zmagać w warunkach radykalnych zmian politycznych i społeczno-kulturowych.

W licznych debatach i sporach edukacyjnych wyrażane jest dziś przekonanie, że dotychczasowy, dominujący, tradycyjny i konformistyczny,

oparty na porządku i dyscyplinie system edukacji szkolnej nie odpowiada aktualnym oczekiwaniom społecznym, zgodnym z duchem czasu. Szansy sprostania wyzwaniom, przed którymi staje współczesna edukacja – mająca zapewnić integralny i twórczy rozwój młodego pokolenia, wychowawcy poszukują w alternatywnych teoriach i praktykach pedagogicznych – rozwijających się ekspansywnie w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku¹.

Znaczna różnorodność założeń filozoficznych i doktryn ideologicznych, stanowiących podstawę koncepcji edukacyjnych w pedagogice alternatywnej, otwiera nas na nowe idee i doświadczenia oraz zakłada wybór między różnymi opcjami kształcenia i wychowania. Dokonywanie wyborów, szczególnie przez wychowawców

profesjonalnie zajmujących się wytwarzaniem wiedzy pedagogicznej i stosowaniem jej w praktyce, wymaga kompetencji umożliwiających odróżnienie wiedzy edukacyjnej, charakteryzującej się rzetelnością, racjonalnością i zasadnością sądów, od piśmiennictwa popularnego czy publicystycznego, zawierającego powierzchowną wiedzę dotyczącą kształcenia i wychowania, powstałą pod wpływem bezmyślnego naśladownictwa importowanych wzorów pedagogiki zachodniej, chwilowej mody lub obiegowej mądrości². Zatem w przyjmowaniu treści, idei i założeń konkretnej koncepcji edukacyjnej niezbędna jest autorefleksja, krytycyzm i jej całościowa lub częściowa afirmacja lub negacja.

Geneza i główne źródła konstruktywizmu poznawczego w edukacji

W ostatnich dekadach XX wieku badacze różnych dziedzin wiedzy sporo uwagi poświęcają analizom dotyczącym konstruktywizmu – zróżnicowanego nurtu intelektualnego odnoszącego się do namysłu nad istotą mechanizmów powstawania wiedzy i znaczeń, a więc zagadnień, które zawsze były centralnymi problemami filozofii i socjologii wiedzy³. W refleksji nad wiedzą konstruktywizm jest zjawiskiem mało klarownym, względnie nowym, wywodzącym się z wielu nurtów filozoficznych. Cieszy się on niesłabnącym zainteresowaniem, a na szczególne podkreślenie zasługuje wielość dyscyplin, w jakich konstruktywizm zaznacza swoją obecność. Pojęciem tym określa się wiele koncepcji i teorii, formułowanych na obszarze: sztuki, kognitywistyki, literaturoznawstwa, nauk społecznych i filozofii. Charakterystyczną cechą konstruktywizmu jest przekraczanie tradycyjnie wyznaczonych granic dyscyplin i subdyscyplin naukowych.

W literaturze wymienia się wiele typów i odmian konstruktywizmu. Wśród różnych klasyfikacji Michał Wendland wyróżnia trzy odmiany konstruktywizmu: społeczny, poznawczy i epistemologiczny (metodologiczny)⁴. Z kolei Olga Amsterdamska na gruncie socjologii nauki wyodrębnia również trzy warianty konstruktywizmu: tzw. mocny program, wywodzący się ze szkoły edynburskiej, mikrosocjologiczny konstruktywizm oraz makrokonstruktywizm⁵.

Zagadnienie sporu o różne treści uwzględniane w poszczególnych odmianach konstruk-

tywizmu jest na tyle obszerne, że wymagałoby osobnego opracowania. Nie wnikając w szczegółowe rozważania dotyczące różnych odmian i wariantów konstruktywizmu, podjąłem tu próbę wskazania wspólnie podzielanych przez badaczy głównych przesłanek i założeń poznawczych w perspektywie konstruktywistycznej.

Relatywizm kontra racjonalizm

Najogólniej można stwierdzić, że terminem „konstruktywizm” określa się dziś te nurty poznania, które podzielają pogląd, iż przyszło nam obecnie żyć w epoce relatywizmu, która wyparła epokę racjonalności, podkopując oświeceniowy wzorzec wiedzy. Wspólnym założeniem autorów przyjmujących stanowisko relatywistyczne jest negatywna ocena dotychczasowej tradycji poznawczej, opartej na ideale obiektywnego i niezależnego świata⁶. Błąd takiego stanowiska zawiera się w jego zbytnej statyczności – nie dostrzega się aktywnej roli człowieka w konstruowaniu naszej wiedzy, natomiast nadmierne akcentuje trwałość esencjalnych właściwości poznawanego obiektu. Dodatkowym założeniem obiektywizmu – kwestionowanym przez konstruktywistów – jest przeświadczenie o istnieniu realnego świata, który może być podmiotowo odwzorowany w procesie myślenia, a także złudnej tezy o istnieniu jednej skutecznej metody poznawania świata⁷.

Subiektywny wymiar świata

Tym, co łączy różne odmiany konstruktywizmu, jest założenie, że ludzie postrzegają rzeczywistość przez pryzmat wiedzy i doświadczeń zdobywanych w życiu codziennym, swojej kultury, przypisując tej rzeczywistości określone znaczenia i na podstawie tych znaczeń podejmują autonomicznie działania. Autonomia jednostki w nadawaniu i interpretowaniu znaczeń, ich ocena oraz podejmowane działania, dokonują się zawsze w ramach interakcji w określonym kontekście społecznym i określonej kulturze⁸. W związku z tym nikt nie może – zdaniem konstruktywistów – zaobserwować obiektywnej rzeczywistości, oderwanej od subiektywnie nadawanych jej znaczeń. Wiedza i rzeczywistość bowiem są powiązane faktem ich społecznej i kulturowej relatywności. To, co jest rzeczywiste dla tybetańskiego mnicha, może nie być rzeczy-

wiste dla amerykańskiego biznesmena. Wiedza ucznia różni się od wiedzy nauczyciela, a wiedza kryminalisty od wiedzy kryminologa. Jak z tego wynika, określone powiązania rzeczywistości i wiedzy mają związek z określonymi kontekstami społecznymi i kulturowymi, więc dlatego z konstruktywistycznego punktu widzenia należy te konteksty uwzględniać w dokonywanych analizach. Wszelka wiedza – nie tylko naukowa, ale także potoczna i praktyczna – w powyższym ujęciu nie jest postrzegana jako reprezentacja świata, prawdziwie lub fałszywie odzwierciedlająca obiektywną rzeczywistość, ale raczej jako narzędzie służące jej wytwarzaniu. Żadna wiedza nie ma charakteru wyjątkowości, zawsze możliwe jest alternatywne rozwiązanie. Warto w tym miejscu podkreślić, że mocniejsza wersja tego założenia głosi, iż człowiek konstruuje nie tylko wiedzę o świecie, ale również sam świat, rozumiany jako rzeczywistość społeczno-kulturowa⁹.

Myśl konstruktywistyczna opiera się na spostrzeżeniu, że wiedza ma charakter subiektywny i własny. Konstruktywizm – jako teoria nauczania – podkreśla, że wiedza nie jest „obiektywna” i ponadosobowa, ale zawsze jest „czyjaś”. Na zewnątrz podmiotu istnieje świat realny, trudno jednak poznać rzeczywistość taką, jaka jest naprawdę (stwierdzić ostatecznie, że jest to prawda absolutna). Wiedza będzie więc konstruowana przez jednostkę stosownie do sytuacji, w jakiej się ona znajduje.

Uczeń jako podmiot aktywny

Jak wcześniej wspominałem, konstruktywizm otwiera względnie nowy sposób myślenia o edukacji. W odniesieniu do teorii edukacyjnych perenializmu i esencjalizmu, zbyt obciążających edukację przekazywaniem wiedzy i adaptacją, koncepcja konstruktywistyczna korzysta z progresywizmu (uczeń w centrum edukacji) i egzystencjalizmu (poszerzona koncepcja świadomości indywidualnej), sytuuje się po stronie zaangażowania na rzecz zmian społecznych, emancypacji, kształtowania krytycznych postaw wobec kulturowego dziedzictwa oraz doskonalenia i rekonstruowania społeczeństwa¹⁰.

W przypadku pedagogiki, konstruktywizm odwołuje się do teorii edukacyjnych, zakładających aktywizowanie ucznia w sytuacji uczenia się. Jako strategia edukacyjna stanowi odejście

od transmisyjnego modelu wiedzy, mającego źródło w tradycji behawiorystycznej – opartej na przesyłaniu informacji od nauczyciela do ucznia jako biernego odbiorcy, do interakcyjnego modelu edukacji opartego na współuczestnictwie nauczyciela i ucznia, jako podmiotów odkrywających wspólnie prawdy o rzeczywistości. W relacji interakcyjnej nie tylko nauczyciel, ale i uczeń jest traktowany jako podmiot aktywny.

Szkoła według Johna Deweya

W aspekcie poznawczym współczesna myśl konstruktywistyczna jest zakorzeniona w pragmatyzmie Johna Deweya, który zakwestionował surową dyscyplinę panującą w szkole, jako niesprzyjającą swobodnym poszukiwaniom uczniów, i postulował uznanie użyteczności praktycznej za kryterium praktyki i weryfikacji teorii oraz zbliżenie nauki szkolnej do realnego życia. Wiedza jest przez Deweya traktowana jako proces, w którym rzeczywistość podlega ciągłym zmianom, a sama czynność uczenia się jest utożsamiana z rozwiązywaniem problemów. Rolę ucznia postrzegał Dewey jako zbliżoną do roli badacza, a na proces kształcenia patrzył jako na aktywne rekonstruowanie doświadczeń przy użyciu metody naukowej. Ponadto autor postulował zniesienie granic między szkołą a społeczeństwem, zalecając oparcie programu na przygotowaniu jednostki do poprawy jakości życia, na jej osobistych doświadczeniach i zainteresowaniach. Największą wartość ma – zdaniem autora – wiedza zdobyta dzięki zaangażowaniu i własnym doświadczeniom, nie zaś ta, która przekazywana jest przez nauczyciela jako wiedza zamknięta. Z tej perspektywy każda aktywność ucznia jest istotna, bowiem przyczynia się do jego rozwoju. Dewey wychodził z założenia, że wiedza jest wynikiem interakcji między uczącym się a jego otoczeniem, a więc zwracał uwagę, że edukacja przebiega w kontekście społecznym. A zatem jednym z najistotniejszych wymiarów procesu edukacyjnego jest współdziałanie z innymi osobami, z rówieśnikami oraz rodzicami i nauczycielami¹¹.

Teoria rozwoju poznawczego Jeana Piageta

Drugim istotnym źródłem wiedzy, z którego korzystają konstruktywiści, jest teoria rozwoju poznawczego dziecka opracowana przez szwaj-

carskiego biologa i psychologa Jeana Piageta. W swoich pracach ujmuje on rozwój i proces uczenia się dziecka jako podstawę konstruowania systemu wiedzy. Jego teoria rozwoju poznawczego składa się z dwóch zasadniczych części: określenia lat i stadiów zakładających, co dzieci mogą, a czego nie mogą zrozumieć w różnym wieku oraz teorii rozwoju poznawczego opisującej, jak dzieci rozwijają swoje możliwości poznawcze. Zakłada ona, że ludzie nie tyle powinni przyjmować podawane im informacje, co samodzielnie „konstruować” swoją wiedzę. Doświadczenia w działaniu pozwalają im tworzyć struktury poznawcze, inaczej schematy i mapy, czyli mentalne modele w ich umysłach i odpowiedzi na doświadczenia. Te schematy poznawcze, a więc reprezentacje rzeczywistości w umyśle dziecka, są nieustannie eksplorowane, modyfikowane, łączone, rozdzielane i zmieniane – pod wpływem działania dokonuje się rekonstrukcja tych schematów. Stają się one coraz bardziej skomplikowane w trakcie realizacji kilku komplementarnych procesów, takich jak: asymilacja, akomodacja, równoważenie i nierównoważenie. Dzieci tworzą swoją wiedzę o świecie autonomicznie, ale zawsze w związku z otoczeniem, w jakim żyją. Piaget dostrzegał istotny wpływ narzędzi kulturowych, głównie mowy, na budowanie przez człowieka wiedzy o rzeczywistości.

Społeczno-kulturowy kontekst rozwoju

Wiele z założeń nurtu rozwojowo-poznawczego Piageta przyjął i rozwinął rosyjski psycholog i pedagog Lew S. Wygotski. Jego prace, takie jak *Mysł i język* oraz *Psychologia pedagogiczna*, inspirowały dziś psychologów na całym świecie, chociaż aż do końca lat pięćdziesiątych XX wieku jego prace w Rosji były zakazane. Piaget zajmował się głównie indywidualnym rozwojem poznawczym dziecka, natomiast Wygotski w swoich rozważaniach większą uwagę zwracał na społeczno-kulturowy kontekst rozwoju. Uważał on, że prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswojeniu określonej wiedzy, ale na rozwijaniu u dzieci umiejętności uczenia się. Zdolność dziecka do jasnego i kreatywnego myślenia, planowania, realizowania tych planów i komunikacji jest o wiele ważniejsza od wiedzy jako takiej. Przyswajanie wiedzy będzie łatwiejsze dla dzieci, jeśli będą wiedzieć, jak się uczyć. Wygotski wskazywał,

że nową wiedzę najlepiej zdobywa się w „strefie najbliższego rozwoju”. Termin ten, według niego, opisuje nie tylko stan istniejącej już wiedzy dziecka, ale także jego zdolności przyswajania wiadomości czy wykonania zadań, którym jest w stanie sprostać z niewielkim wsparciem osoby dorosłej, bardziej doświadczonej. W miarę zdobywania nowych umiejętności „strefa najbliższego rozwoju” rozszerza się na coraz bardziej skomplikowane zadania. Istotną rolę w uczeniu się pełnią rówieśnicy. Wiedza jest osobistą konstrukcją tworzoną przez każdego subiektywnie, choć jednocześnie ma wymiar społeczny. Na działanie indywidualnych filtrów poznawczych wpływ ma środowisko społeczne, instytucjonalne, interpersonalne, w jakim żyje jednostka. W perspektywie pedagogicznej Wygotski podkreślał gotowość ucznia i nauczyciela do dyskursu dzięki spersonalizowanym relacjom określanym jako partnerstwo poznawcze¹².

Psychologia społeczna Jerome’a S. Brunera

W dopełnieniu założeń konstruktywizmu ważną rolę odegrał J.S. Bruner, który – korzystając ze spekulatywnych rozważań Wygotskiego – potwierdził wiele jego założeń w swoich badaniach empirycznych. Badania te wykazały, że zasadniczy rozwój umysłu zachodzi wówczas, gdy człowiek analizuje na nowo i świadomie to, w czym do tej pory uczestniczył. Z psychologii kulturowej Brunera wynika, że „wiedza to dynamiczny skontekstualizowany kulturowo system wzajemnie ze sobą powiązanych znaczeń konstruowanych i rekonstruowanych przez jednostkę w toku ciągłego negocjowania społecznego”¹³. Umysł – w przekonaniu autora – jest taką strukturą, w której dokonuje się przetwarzanie informacji i nadawanie kategorii. Jednocześnie Bruner dostrzega, że umysł powiązany jest z kulturą i nie może istnieć niezależnie od niej. Rozwój umysłowy polega na doskonaleniu struktur symbolicznych, które są produktem kulturowo osadzonym.

Skrypty, schematy, reprezentacje

Inspiracje powyższych autorów i odejście od analitycznego podejścia do psychiki człowieka na rzecz badań nad wyższymi funkcjami czynności mózgowych przez współczesnych psychologów umożliwiły odkrycie konstruktywnego

charakteru czynności poznawczych wiążących się z dostrzeżeniem w ostatnim dwudziestoleciu zintegrowanego charakteru struktur poznawczych, tworzących sensowne z punktu widzenia jednostki systemowe całości, czyli schematy. Koncepcje złożonych struktur reprezentacji, takich jak schematy i skrypty, pozwoliły lepiej zrozumieć aktywny charakter poznania już na poziomie percepcji. Schematy pojawiają się od najwcześniejszych okresów rozwojowych. Są uogólnioną reprezentacją struktury znanego jednostce doświadczenia. Jak pisze Dorota Klus-Stańska: „dziecko może dysponować schematem bajki, miejsca (łazienki, sklepu, gabinetu lekarskiego, a także szkoły) lub zdarzenia czy związanego z nim działania (kąpieli, podróży pociągiem, lekcji, wizyty u lekarza). W tych przypadkach mówimy, że jednostka dysponuje skryptem jako uogólnioną reprezentacją”¹⁴. Schematy nie tylko organizują posiadaną przez nas wiedzę o świecie, ale stanowią też istotny czynnik wpływający na percepcję nowych doświadczeń i nadawanie znaczeń ich elementom. Ponadto określają interpretacyjną naturę percepcji i przetwarzania informacji przez jednostkę.

Idea reprezentacji doprowadziła do odejścia od idei umysłu jako lustra rzeczywistości, gdyż jak podkreśla Jerzy Bobryk „jej trafność, zgodność, prawdziwość mają charakter względny, częściowy, zależny od kontekstu”¹⁵. Aktywny charakter poznania ma znacznie głębszy i bardziej złożony charakter niż tylko gotowość do odbioru napływających informacji. Z tego względu w psychologii pojawia się coraz częściej termin „konstruowanie” – w miejsce takich pojęć, jak „przyswajanie”, „nabywanie” – jako lepiej wyrażający aktywność poznawczą jednostki. Przebieg procesów poznawczych jest w znacznym stopniu modyfikowany w zależności od kontekstu sytuacyjnego, w tym głównie od cech środowiska społecznego i interakcji między ludźmi.

Na wskazane wyżej psychologiczne źródła edukacji konstruktywistycznej nakładają się także wpływy egzystencjalizmu. Bogusława D. Gołębiak dostrzega je wyraźnie w określaniu całościowego wymiaru edukacji, wiązania go z realnym życiem, pozostawiania rozwijającej się jednostce znacznego marginesu swobody. Jeśli edukacja ma polegać na nabywaniu doświadczeń w radzeniu sobie ze zmiennością świata, to nie

może być ona ograniczona. Powinna angażować zarówno intelekt, jak i emocje oraz tworzyć warunki dokonywania osobistych, prowadzących do samookreślenia się wyborów. W pedagogicznej koncepcji konstruktywistycznej uwzględnia się przestrzeń do budowania samowiedzy przez edukowanych, prowadzenia osobistych refleksji czy moralnej introspekcji. Ponadto w edukacji nie stroni się od podejmowania tematów drażliwych, ale ważnych społecznie¹⁶.

Po analizie genezy i podstawowych założeń konstruktywizmu edukacyjnego możemy przejść do ukazania istotnych aspektów w zakresie procesu nauczania w perspektywie praktyki konstruktywistycznej. Podstawowe pytanie, na które w poniższych rozważaniach poszukujemy odpowiedzi, można sformułować następująco: w jaki sposób szkoła w swojej codziennej praktyce może stać się miejscem odchodzenia od wyłącznego reprodukowania przekazywanej przez nauczyciela wiedzy do jej konstruowania i nadawania znaczeń przez uczniów i jakie warunki sprzyjają realizacji tych oczekiwań?

Praktyka edukacyjna w perspektywie konstruktywizmu

Podstawą praktyki konstruktywistycznej w edukacji jest porządkowanie lub zmiana uporządkowania posiadanej wiedzy, jej sprawdzanie oraz uzasadnianie przyjętej interpretacji. Ucznie się w perspektywie konstruktywistycznej zmierza do poszukiwania znaczeń w interpretowaniu i zrozumieniu świata, w którym funkcjonujemy. Celem uczącego się jest konstruowanie lub rekonstruowanie dotychczasowej wiedzy. Nadając znaczenia, uczący musi się skupić na konkretnych sytuacjach i rozumieć nie tylko fakty, lecz także kontekst, w którym są one osadzone. Wyjaśnianie uczącym się różnorodności perspektyw postrzegania rzeczywistości i autentycznych sytuacji pozwala im łączyć swoje edukacyjne doświadczenia oraz zmodyfikować je w celu znalezienia oryginalnego, indywidualnego, osobistego sensu¹⁷.

Realizacja zasad konstruktywizmu w praktyce edukacyjnej wymaga wielopłaszczyznowych zmian merytorycznych i organizacyjnych w procesie uczenia się i nauczania. Dydaktyczne konsekwencje podejścia konstruktywistycznego wyrażają się w tworzeniu warunków do konstru-

owania wiedzy przez uczniów, a więc do ich występowania w roli badaczy, odkrywców, autorów pytań, aktywnych rozmówców. Oznacza to nie tylko prymat strategii dydaktycznych wymagających współpracy uczniów pracujących w małych grupach z zamiarem wykonania zadania lub osiągnięcia wspólnego celu, ale i społeczny wymiar podejmowanych przez uczniów działań, stanowiących wewnętrzną część projektów, postrzeganych jako autentyczne i wyzwajających ich pełne zaangażowanie.

Konstruktivism osadzony w poznawczej koncepcji człowieka zmierza w kierunku traktowania ucznia jako aktywnego podmiotu, który buduje rzeczywistość na podstawie wiedzy osobistej i doświadczenia nabywanego w najbliższym środowisku. Zdobywanie wiedzy to proces, w trakcie którego jednostka organizuje swój świat, a proces ten odbywa się w ciągłej interakcji z otoczeniem i konfrontacji z samym sobą, by w efekcie doprowadzić do rekonstrukcji własnego obrazu świata.

Nabyta uprzednio wiedza osobista ucznia stanowi bazę i zarazem warunek tworzenia struktur poznawczych w edukacji szkolnej. Zanim nauczyciel zacznie pracę nad kształtowaniem określonych pojęć i umiejętności uczniów, zmierza przede wszystkim do poznania posiadanej przez nich osobistej wiedzy, ich punktów widzenia i przekonań, wyznaczających kierunki podejmowania racjonalnych działań, zmierzających do krytycznej oceny i rekonstrukcji posiadanych obrazów rzeczywistości w drodze negocjowania i interpretacji określonych znaczeń. Jeżeli nauczyciel nie poznaje uprzedniej wiedzy i nie nawiązuje do doświadczeń uczniów, to – jak słusznie stwierdza Stanisław Dylak – odbiera sobie szansę na wspieranie budowania nowej wiedzy z jednoczesnym przekształcaniem posiadanych przez uczniów schematów poznawczych. Uczniowie konstruu-

ją wtedy nowe struktury wiedzy bez powiązania z uprzednimi. Te uprzednie schematy poznawcze, jako wiedza czynna i bardziej operatywna, aktywizują się w sytuacjach życia codziennego, pojawiających się najczęściej spontanicznie. Nowa wiedza, zbudowana bez odniesień do uprzedniej wiedzy ucznia, pozostaje jako wiedza szkolna przydatna do zaprezentowania wyłącznie w szkolnych sytuacjach egzaminacyjnych¹⁸.

Dorota Klus-Stańska wskazuje, że ze względu na założenia konstruktivismu niezbędne jest odchodzenie od „monologizowania” przez nauczyciela na lekcjach przez większość czasu, redukującego komunikowanie między uczniami, i przechodzenie do dialogu, zapewniającego

możliwość przyjaznej rozmowy między uczniami oraz między uczniami a nauczycielami. Rozmowy takie, dopuszczające swobodną komunikację interpersonalną, umożliwiają w czasie lekcji poznanie wiedzy i osobistych doświadczeń uczniów. Akceptowanie osobistej wiedzy uczniów przez nauczycieli nawet wówczas, gdy jest ona niedoskonała, ma wartość diagnostyczną, ujawnia bowiem podczas osobistych wypowiedzi poznawanie konstruowania przez uczniów

ich własnych obrazów świata, co pozwala nauczycielom na osadzenie czynności uczenia się w kontekście wiedzy uczniów. Autorka zwraca również uwagę na potrzebę stawiania przez nauczyciela pytań otwartych, problemowych, dopuszczających wielość odpowiedzi i interpretacji, atrakcyjnych dla uczniów. Ważne jest także, aby nauczyciel – prezentując uczniom zadania do wykonania – posługiwał się terminologią z zakresu nauk poznawczych, na przykład: sklasyfikuj, uporządkuj, analizuj, postaw hipotezę, utwórz, skonstruuj itp.

W procesie nauczania istotny jest społeczny charakter uczenia się i rola współdziałania w grupie dla wspólnego celu. Preferowana przez

Do kształtowania umysłu krytycznego niezbędna jest problematyzacja wiedzy szkolnej, posługiwanie się rozumowaniem dopuszczającym wątpliwość i akceptację wielu różnych opisów świata, traktowanych w sposób równoprawny. Odmienne sposoby pojmowania rzeczywistości, uwarunkowane kontekstowo i wpisane w odniesienia osobiste oraz historyczne, wymagają rezygnacji z jasnych kryteriów prawdy i fałszu oraz odrzucenia jednej słusznej reprezentacji świata.

konstruktywistów praca w małych zespołach w klasie traktowana jest coraz częściej jako dająca uczniom możliwość najlepszego wykorzystania czasu przeznaczanego na naukę w zakresie tworzenia pomysłów, posługiwania się językiem, intensywności wymiany doświadczeń i informacji. Tego rodzaju praca zdaje się znacznie lepiej sprzyjać autentycznemu rozwiązywaniu problemów przez uczniów¹⁹.

W dotychczasowym procesie nauczania szkolnego uczniom podaje się jako realne wyidealizowane stosunki między ludźmi, życzeniową wersję rodziny, grupy rówieśniczej, sielankowe dzieciństwo i sentymentalne obrazy codzienności, wypełnionej niezbędnym ciepłem i mądrością dorosłych. W ten sposób dydaktyczne moralizatorstwo ogranicza okazje do pogłębionej, krytycznej refleksji nad stosunkami społecznymi oraz bardziej złożoną i niedoskonałą rzeczywistością niż wynika to z przesłodzonych wersji czytankowego świata. Do twórczego myślenia, negocjowania i nadawania osobistych znaczeń skłania prezentowanie uczniom rzeczywistości nie przez systemy idealne, ale z akceptacją ich niedoskonałości²⁰. Takie podejście do treści kształcenia chroni przed sztucznością świata szkoły i jej organizacyjną izolacją od realnego życia społecznego oraz stwarza szanse działań zgodnych z wyzwaniem świata zewnętrznego.

Do kształtowania umysłu krytycznego niezbędna jest problematyzacja wiedzy szkolnej, posługiwanie się rozumowaniem dopuszczającym wątpliwość i akceptację wielu różnych opisów świata, traktowanych w sposób równoprawny. Odmienne sposoby pojmowania rzeczywistości, uwarunkowane kontekstowo i wpisane w odniesienia osobiste oraz historyczne, wymagają rezygnacji z jasnych kryteriów prawdy i fałszu oraz odrzucenia jednej słusznej reprezentacji świata²¹.

W perspektywie konstruktywistycznej niezbędne jest wdrażanie uczniów do poczucia większej odpowiedzialności za własne uczenie się. Wymaga to ze strony nauczycieli pobudzenia inicjatywy uczniów przez wyrażanie zgody na respektowanie nowych pomysłów zgłaszanych przez nich w procesie nauczania, zachęcania ich do zróżnicowanej aktywności poznawczej i stwarzania im szans do eksperymentowania. Niezbędne jest też, aby przy wspieraniu i inspirowaniu twórczego myślenia uczniowie

mogli zetknąć się z sytuacjami niepewności i wieloznaczności w nabywaniu wiedzy wykraczającej poza to, co już znają, oraz z problemami wymagającymi ujmowania tych samych rzeczy czy zjawisk z różnych punktów widzenia.

Ponadto nauczyciel wdrażający zasady konstruktywistycznego podejścia do nauczania angażuje uczących się w doświadczenia, mogące powodować konflikty z przyjętymi przez nich założeniami. Sytuacje takie mogą w procesie nauczania tworzyć płaszczyznę porozumienia. Porozumienie nie wyklucza różnorodności i odmienności, wręcz przeciwnie – musi się opierać na założeniu różnorodności i odmienności. Konflikt w przypadku konstruowania wiedzy silnie nasyconej treścią humanistyczną uruchamia szeroki zakres procedur interpretacyjnych, których efektem jest współlistnienie wielu równoprawnych znaczeń. Ta równoprawność ma tu naturę partnerstwa poznawczego prawomocnego, bez względu na hierarchię społeczną osób je konstruujących. Jak słusznie dostrzega Dorota Klus-Stańska: „partnerstwu poznawczemu nie musi towarzyszyć partnerstwo społeczne, co czyni je bardziej realnym w warunkach szkolnych”²².

Badacze i osoby sympatyzujące z konstruktywizmem zachęcają nauczycieli (podobnie jak i uczniów) do eksperymentowania w trakcie lekcji, inspirując do spontaniczności i improwizacji, do ogólnego określania intencji i ogólnych zamierzeń, zamiast trzymania się standaryzowanego programu nauczania, szczegółowych zasad i recept działania, powtarzalnych procedur i behawioralnie zdefiniowanych celów, ograniczających autonomię osobistą i inwencję twórczą nauczycieli w procesie edukacji szkolnej. Zwiększenie efektywności uczenia się możliwe jest dzięki interakcjom i wycofaniu nauczyciela, jego rezygnacji z pozycji autokratycznej, przyjęcia relacji wspierającej i funkcji organizatora procesu poznawczego. Uczniowie uczą się wówczas samodzielności w poszukiwaniu wiedzy, nie czekając, aż zostanie im podana, rozbudzając w sobie ciekawość świata i wewnętrzne motywacje do zdobywania wiedzy.

Tylko teoria?

Chociaż teoretyczne założenia konstruktywistycznej edukacji w ramach pedagogiki alternatywnej nie należą w naszym kraju do doktryn

dominujących, to stopniowo zdobywają należne jej miejsce w teorii i praktyce nauczania i uczenia się szkolnego. Wydaje się jednak, że większość dotychczasowych rozważań, dotyczących tych zagadnień, ma charakter teoretyczny, czy- sto akademicki.

Odczuwa się natomiast deficyt publikacji weryfikujących założenia teorii konstruktywizmu w sposób całościowy i pogłębiony w praktycznej działalności szkolnej. Z tego względu warto sięgnąć do niezwykle interesującej poznańsko Doroty Klus-Stańskiej, w której autorka na podstawie „miękkiej” metodologii, korzystając z różnych źródeł gromadzenia danych jakościowych, przeprowadziła badania w kilkunastu szkołach podstawowych w Olsztynie. Na podstawie tych badań autorka podjęła próbę oglądu praktyki szkolnej z punktu widzenia zdolności szkół do rezygnacji z przekazywania wiedzy na rzecz tworzenia warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów w drodze ich negocjowania, konfrontowania i określania w nowych perspektywach i kontekstach.

Przypisy

¹ Alternatywne teorie pedagogiczne w syntetycznym ujęciu zawarte są m. in. w następujących pracach: G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2003; B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992; B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t.1, Gdańsk 2006.

² Mam tu na myśli posługiwanie się sloganami lub ogólnikowymi hasłami bez pogłębionego wnikania w ich treść. Jako egzemplifikacje tego stanu rzeczy można wymienić: przejawy romantycznego sentymentalizmu teorii pedagogicznych upowszechniane przez „skrajnych podmiotowców” dążących do niezakłóconego poszanowania autonomii wychowanka na równi z dorosłym, bez uwzględniania uczniowskiego oporu, naiwnego humanizmu zawartego w sloganie „wychowanie bezstresowe”; zamiany uczenia się na zabawę redukującą wysiłek intelektualny ucznia, swoiście rozumianego partnerstwa społecznego nauczyciela i ucznia wyrażającego się metaforycznie w „poklepywaniu się po plecach”, itp. Szerze omówienie tych zagadnień jest zamieszczone w pracach L. Witkowskiego, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988 i D. Klus-Stańskiej, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.

³ J. Niżnik (red.), *Pogranicza epistemologii*, Warszawa 1992; P.L. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, PIW, Warszawa 1983, s. 23–25.

⁴ M. Wenland, *Wiele twarzy konstruktywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje*, „Kultura i Historia”, 2013, nr 24.

⁵ O. Amsterdamska, *Odmiany konstruktywizmu w socjologii nauki*, w: J. Niżnik (red.), *Pogranicza epistemologii*, op. cit., s. 136–154.

⁶ Bezwzględne poparcie udzielane relatywizmowi przez konstruktywistów i sympatyków tego nurtu określa relatywizm jako przekonanie, że wszystkie punkty widzenia zależą od kontekstu i mają taką samą wartość. Nie istnieje zatem kryterium niezależne od kontekstu, za pomocą którego możemy rozstrzygać między różnymi punktami widzenia. Por. T. Benton, I. Craib, *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Przeł. L. Rasiński, Wrocław 2003, s. 210.

⁷ Ł. Leczykiewicz, *Ernesta Gellnera obrona wizji świata oświeceniowego*, (w:), A. Pałubicka, A. P. Kowalski (red.), *Konstruktywizm w humanistyce*, Bydgoszcz 2003, s. 67–68.

⁸ P.L. Berger, T. Luckman, op. cit., s. 25.

⁹ M. Wenland, op. cit., s. 3.

¹⁰ G.L. Gutek, Rozdział 17. *Esencjalizm a edukacja*; R. 18. *Perennializm a edukacja*, w: G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, op. cit., s. 265–293.

¹¹ Por. John Dewey: *Twórca pragmatyzmu*, w: G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, op. cit., s. 83–106; B.D. Gołębnik, *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, 2007, t. 2, s. 126.

¹² S. Juszczyk, *Konstruktywizm w nauczaniu*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2003, t. 2, s. 777–780; Lew Wygotski, <https://pl.wikipedia.org/wiki/>.

¹³ J. Bruner, *Teorie umysłu w edukacji*, w: J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

¹⁴ J. Trzebiński, *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych*, w: M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, s. 34.

¹⁵ J. Bobryk, *Akty świadomości i procesy poznawcze*, Wrocław 1966, s. 130.

¹⁶ B.D. Gołębnik, *Filozoficzne i psychologiczne podstawy podejścia konstruktywistycznego*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, op. cit., s. 126–127.

¹⁷ S. Juszczyk, op. cit.

¹⁸ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000, s. 56.

¹⁹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, op. cit., s. 67.

²⁰ Ibidem, s. 271.

²¹ Ibidem, s. 23–24.

²² W przypadku partnerstwa społecznego ma miejsce zrównanie ról i pozycji społecznych. W warunkach szkolnych jest to postulat przyjmowany przez wielu pedagogów w nurcie humanistycznym, ale jest on nierealny choćby z powodu prawnej odpowiedzialności nauczyciela za realizację programów i bezpieczeństwo ucznia. Por. D. Klus-Stańska, op. cit., s. 86.

MG

Konstrukttywizm a edukacja

Jacek Moroz, doktor, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Ogólnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego

Niełatwo odpowiedzieć na pytanie, czym konstrukttywizm jest – nie stanowi on bowiem jednolitego i zwarteo konglomeratu tez bądź idei. Z tego powodu konstrukttywizmu jako takiego nie powinno się prezentować w kategoriach teorii lub paradygmatu – przypomina on raczej nurt rozwijający się w ramach różnych obszarów nauki. Niemniej istnieje jedna, charakterystyczna, a zarazem konstytutywna dla wszystkich odmian konstrukttywizmu teza epistemologiczna, zgodnie z którą cała nasza wiedza jest konstruktem.

Jako nauczyciele zwykliśmy pytać o skuteczne kształcenie. Przyzwyczajeni do tradycyjnych form oddziaływania dydaktycznego sądzimy, że liczą się przede wszystkim efekty kształcenia. Cóż bowiem może być ważniejszego od tego, by nasz uczeń opanował – przewidziane w programie nauczania – wiedzę, umiejętności i kompetencje? Taki sposób myślenia o edukacji jest w równym stopniu popularny, co kłopotliwy, albowiem znacząco blokuje możliwość zrozumienia, czym kształcenie jest i, co ważniejsze, czym być może.

Edukacja (nie)behawiorystyczna?

Uporczywe trzymanie się zasady priorytetowości efektów kształcenia w edukacji z dużym prawdopodobieństwem oznacza, iż w praktyce nauczycielskiej realizujemy model kształcenia „statycznego”, skoncentrowanego wokół odgórnie wyznaczonych celów. Kierowani przyzwyczajeniami, w modelu kształcenia zaczynamy dostrzegać głównie treści i układ kształcenia, którego realizacja zależy od profesjonalnie dobranych metod, form i środków nauczania.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czym jest „dobre” nauczanie, nierzadko nieświadomie odwołujemy się do rozwiązań o proveniencji behawioralnej, utrzymując, że poprzez stosowne przygotowanie materiału nauczania i odpowiednie jego podanie stworzymy optymalne warunki

rozwoju ucznia. W ten sposób przyczyniamy się do podtrzymywania modelu kształcenia funkcjonującego w ramach relacji bodziec–reakcja, gdzie odgórnie projektowana interwencja nauczycielska wciąż traktowana jest jako podstawowe źródło oddziaływania edukacyjnego.

Niemniej należy wyraźnie podkreślić, iż w polskich szkołach nie stosuje się *stricte* behawioralnego modelu nauczania – nie wynika to jednak ze świadomego wyboru, lecz prawdopodobnie z błędnego sklasyfikowania kategorii zdecydowanie obcych behawioryzmowi. Jak zauważa Dorota Klus-Stańska: „Współcześnie w dydaktyce, poza nauczaniem programowanym, nie znajdziemy jednak projektu zdefiniowanego wprost jako behawiorystyczny. Przeciwnie, powszechnie przywołuje się kategorie obce behawioryzmowi (podmiotowość ucznia, autonomia, indywidualizacja, twórcze myślenie itd.), nie dostrzegając, że tradycje behawiorystyczne z mocą atraktorów utrzymują wygenerowany wcześniej system pojęć i praktyk w stanie stabilności. Przyczynia się to do maskowania »ładu behawiorystycznego« za pomocą chaosu polegającego na nieporozumieniach i nieladzie teoretyczno-pojęciowym. Sytuację dodatkowo gmatwa fakt, że liczne z założeń behawioryzmu psychologicznego ulegają w wersji dydaktycznej zdeformowaniu, co wynika z powierzchownej i wybiórczej recepcji teorii oraz

odrzuconiu warsztatu metodologicznego na rzecz »wiarę w skuteczność«¹.

Taki stan rzeczy jest wysoce szkodliwy dla systemu edukacji jako takiego, ponieważ w istotnej części jego funkcjonowanie opiera się na społecznym zaufaniu w profesjonalizm i kompetencje, które stanowią fundament instytucji szkoły. Niestety, nadmierne przywiązanie do interwencjonizmu nauczycielskiego, niczym nieoparta wiara w zewnątrzsterowność człowieka, instrumentalno-aplikacyjny charakter stosowanych rozwiązań dydaktycznych połączone z lekceważącym stosunkiem do teorii nakazują zastanowić się nad obowiązującym modelem kształcenia.

Teza: wiedza jest konstruktem

Istnieją alternatywne modele edukacji, którym nie można odmówić atrakcyjności, choćby z uwagi na ich teoretyczną spójność i świeżość rozwiązań dydaktycznych. Do nich bez wątpienia należy model konstruktywistyczny.

Niełatwo odpowiedzieć na pytanie, czym konstruktywizm jest – nie stanowi on bowiem jednolitego i zwartego konglomeratu tez bądź idei. Z tego powodu konstruktywizmu jako takiego nie powinno się prezentować w kategoriach teorii lub paradygmatu, przypomina on raczej nurt rozwijający się w ramach różnych obszarów nauki.

W pewnym sensie konstruktywizm stanowi projekt interdyscyplinarny, w który zaangażowane są rozmaite dziedziny nauk (od humanistyczno-społecznych po przyrodniczo-matematyczne). Dodatkowych trudności przysparza fakt istnienia wielu odmian konstruktywizmu, których linia demarkacyjna przebiega wzdłuż podstawowych supozycji psychologiczno-socjologicznych (indywiduum – społeczeństwo) i epistemologicznych (subiektywne – obiektywne). Niemniej istnieje jedna, charakterystyczna, a zarazem konstytutywna dla wszystkich odmian konstruktywizmu teza epistemologiczna, zgodnie z którą cała nasza wiedza jest konstruktem, nigdy zaś wiernym czy choćby przybliżonym odbiciem (reprezentacją) zewnętrznej – wobec podmiotu – rzeczywistości.

Taka perspektywa epistemologiczna wyraźnie odbiega od tradycyjnej, obiektywistycznie pojmowanej teorii poznania, stanowiąc dla niej wyraźną przeciwwagę, objawiającą się między innymi w odmiennym sposobie rozumienia tego, czym

są takie kategorie, jak: poznanie, wiedza, prawda, a w końcu otaczająca nas rzeczywistość.

Mózg – system zamknięty

Opowiedzenie się po stronie konstruktywizmu pociąga za sobą rezygnację z tradycyjnej epistemologii i jednocześnie jest równoznaczne ze swego rodzaju deklaracją przystąpienia do obozu teoretyków reprezentujących kontrintuicyjny pogląd na „poznanie” i „rzeczywistość”. Oznacza to, że konstruktywista „zawiesza” wszystkie potoczne przekonania na temat tego, co znajduje się „na zewnątrz naszego umysłu”. Można więc zasadnie pytać, czy istnieją tam dobrze nam znane krzesła, stoły, drzewa, ludzie, różnorakie stany emocjonalne itp., czy też może coś zupełnie innego? Gerhard Roth proponuje, abyśmy na percepcję spojrzeli nie z pozycji naszych narządów zmysłu, lecz z perspektywy poznającego mózgu: „Co prawda organy zmysłu i ich komponenty są aktywowane przez specyficzne bodźce z otoczenia, na przykład fotoreceptory tylko przez światło o określonym zakresie długości fal, narządy powonienia tylko przez określony typ molekuł, to jednak neuronalne pobudzenie, które powstaje na gruncie sensorycznych bodźców w narządach zmysłu i które jest dalej prowadzone do mózgu, jest jako takie niespecyficzne. Nie można rozpoznać po salwie impulsów nerwowych, którą widać podczas elektrofizjologicznego rejestrowania na oscylografie, czy została ona wywołana na przykład przez wizualne, akustyczne czy zapachowe wzbudzenie, czyli czy została zarejestrowana na nerwie optycznym, akustycznym i węchowym, a więc odpowiednio w wizualnym, akustycznym i węchowym polu mózgu. Oznacza to, że impulsy nerwowe są jako takie niespecyficznymi sygnałami, a nawet więcej: nie można nigdy wiedzieć, czy są impulsami motorycznymi, czy też reprezentują tzw. aktywności integracyjne. W niespecyficzności potencjału nerwowego na drodze procesów elektrycznych tkwi bólaćca trudność, która, mimo całego postępu, jeszcze dziś zaprzęta głowy elektrofizjologów próbujących wyjaśnić funkcjonalną organizację sensorycznych systemów opracowujących²”.

Z powyższego opisu wyłania się „nietypowy” obraz poznania ludzkiego, w którym nie ma już miejsca dla naiwnego metafizycznego realizmu. Mózg, stanowiąc kognitywnie zamknięty system, interpretuje i wartościuje sygnały neuronalne we-

dle własnych kryteriów, nie wiedząc niczego pewnego o ich znaczeniu i pochodzeniu³.

Wiedza równa się poznanie

Wobec tego można zaryzykować stwierdzenie, że niewiele wiemy na temat tak zwanej zewnętrznej rzeczywistości – można jej nawet przypisać status umysłowej projekcji. Konstruktywistyczna perspektywa ukazuje problem poznania nie od strony wytworu, lecz czynności, gdzie poznawcze granice podmiotu wyznaczone są przez jego doświadczenie⁴.

„»Wiedza« i proces poznawania są postrzegane jako nierozłączne. W pewnym sensie nasz umysł dokonuje operacji »modelowania rzeczywistości«. Konstruujemy układy elementów, dokonujemy ich klasyfikacji i operujemy nimi; w podobnych warunkach i sytuacjach produkujemy podobne rezultaty, które sami, jako podmioty poznające, sobie uświadamiamy. Wspomniane układy tworzą struktury poznawcze, których pochodzenie genetycznie uzależnione jest od procesów percepcyjnych⁵».

W takiej perspektywie poznawczej „proces uczenia się rozumiany jest jako nadawanie znaczeń odbieranym konglomeratom wrażeń, prowadząc ostatecznie do osobistego konstruowania rzeczywistości⁶». Ostatecznie, uczenie się każdego organizmu następuje również w wyniku modyfikacji własnych strategii działania z uwagi na zaistniałe warunki środowiskowe. Proces uczenia się zachodzi zatem na dwóch poziomach – wewnętrznym (procesy przyswajania oraz przetwarzania wiedzy) i zewnętrznym (proces interakcji z otoczeniem)⁷. Wobec powyższego nie można już twierdzić, że wiedza jest pasywnie odbierana przez podmiot poznający, lecz przeciwnie: jest to w pełni aktywny proces poznawczy, zaś funkcją samego poznania jest organizacja świata empirycznego⁸.

Jak być nauczycielem-konstruktywistą?

Nauczyciel chcący się wpisać w konstruktywistyczny model kształcenia nie ma prostego zadania, albowiem – nie wiedząc, co się dzieje „w głowach uczniów” – musi się nauczyć budować modele konstrukcji pojęciowych, którymi operują jego uczniowie⁹.

Zapewne można zrobić to na kilka sposobów, niemniej w takiej sytuacji warto wdrożyć przemyślaną strategię, umożliwiającą doprowadzenie do intelektualnej aktywności ucznia. Cel ten można osiągnąć przez zetknięcie go z problemem, wy-

wołanie dysonansu poznawczego i ujawnienie wiedzy ucznia na dany temat. Brak koherencji w myśleniu ucznia bądź rozbieżność pomiędzy jego poglądami i wiedzą naukową stanowi doskonałą okazję do pogłębionej analizy wiedzy uczniowskiej, a w konsekwencji podjęcie przez niego prób skonstruowania modelu ukierunkowanego na wyjaśnianie napotkanego problemu. Ostatni etap pracy ucznia stanowi doskonalenie umiejętności weryfikacji wypracowanego wcześniej modelu i zmiana orientacji myślenia o rzeczywistości (empirycznej).

Konstruktywistyczny model kształcenia jest dydaktycznym wyzwaniem, niemniej dla odpowiednio przygotowanego nauczyciela (rozumiejącego istotę myślenia konstruktywistycznego) nie powinien stanowić problemu. Pierwszym i podstawowym krokiem ku zmianie systemu edukacji jest uświadomienie sobie, że uczenie się (odporne na oddziaływanie behawioralne) jest całkowicie naturalnym procesem porządkującym nasze rozumienie świata.

Przypisy

¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 216.

² G. Roth, *Poznanie i realność: realny mózg i jego rzeczywistość*, w: *Radykalny konstruktywizm. Antologia*, red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryż, E. Szczerbuk, Wrocław 2010, s. 133–134.

³ Ibidem, s. 136.

⁴ Por. E. von Glasersfeld, *Radical Constructivism – A Way of Knowing and Learning*, London–Washington 1995.

⁵ J. Moroz, *Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glasersfelda*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 1, s. 76.

⁶ Ibidem, s. 82.

⁷ Por. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006.

⁸ E. von Glasersfeld, *Constructivism in Education*, w: T. Husen, T.N. Postlethwaite (red.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford/New York 1989.

⁹ J. Moroz, *Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glasersfelda*, op. cit., s. 81.

Bibliografia

- Klus-Stańska D.: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Roth G.: *Poznanie i realność: realny mózg i jego rzeczywistość*, w: *Radykalny konstruktywizm. Antologia*, red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryż, E. Szczerbuk, Wrocław 2010.
- Moroz J.: *Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glasersfelda*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 1.
- Illeris K.: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006.
- Glasersfeld von E.: *Constructivism in Education*, w: *The International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T.N. Postlethwaite, Oxford/New York 1989.
- Glasersfeld von E.: *Radical Constructivism – A Way of Knowing and Learning*, London–Washington 1995.

Konstruktywizm pedagogiczny w edukacji przedszkolnej

Szansa czy konieczność?

Grażyna Osak, nauczycielka w Przedszkolu Publicznym nr 29 „Mali odkrywcy” w Szczecinie

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej rola nauczyciela/nauczycielki w przygotowaniu dzieci i młodzieży do funkcjonowania w zastanym świecie jest kluczowa. Przekazywanie wiedzy, choćby w najbardziej optymalny sposób – to za mało. Nauczyciel powinien tworzyć klimat sprzyjający zadawaniu pytań, samodzielnej aktywności, dążeniu do analizowania, modyfikowania zaproponowanych treści. Dzieci i młodzież powinni w sposób twórczy, samodzielny i aktywny uczestniczyć w procesie edukacyjnym. Rolą nauczyciela jest również zmotywowanie wychowanków do poszukiwania nowych rozwiązań, dyskusowania, wymieniania się doświadczeniami, do wyszukiwania informacji, porządkowania ich oraz wykorzystania w życiu.

W realizacji tak pojętego procesu pedagogicznego osobowość nauczyciela/nauczycielki odgrywa niezwykle istotną rolę. Priorytetem jest tu ich działalność innowacyjna, a co za tym idzie – posiadanie kompetencji innowacyjnych. Nauczyciel, będąc samodzielnym podmiotem, dążącym do unowocześniania i ulepszania metod, środków nauczania i wychowania, powinien uświadamiać uczniów, aby proces uczenia się rozumieli jako drogę do samorealizacji dostarczającej osobistej satysfakcji i wzbogacającej życie. Zdaniem Douglasa Barnesesa, autora książki *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, rdzeniem edukacji jest zaistnienie właściwej współpracy pomiędzy podmiotami edukacyjnymi, co sprzyja efektywnej komunikacji interpersonalnej¹.

Samodzielnie zdobywana, a więc wiarygodna

Od efektywnej komunikacji interpersonalnej już tylko krok do tego, aby uczeń/uczennica mieli osobisty stosunek do zdobywanej samodzielnie wiedzy.

W takiej sytuacji wiedza staje się wiedzą własną, a dzięki poznaniu dróg jej odkrywania, wiedzą wiarygodną. Przejście od sterowania uczniami do ich inspirowania prowadzi przede wszystkim do indywidualizacji wychowanka. Jan Szczepański, który analizował źródła kryzysu współczesnego wychowania, uważa, że u podstaw tego problemu leży, między innymi, brak pedagogiki indywidualności, odpowiedzialnej za tworzenie swojego świata wewnętrznego, który jest podstawą i ostoją psychicznej integralności człowieka².

Aby wprowadzić uczniów w świat wiedzy, należy stworzyć indywidualne znaczenia. „Znaczenie jako kategoria poznawcza nie może być człowiekowi dane, jest natomiast wynikiem podmiotowego trudu”³. Proces ten jest wynikiem zrozumienia informacji, pozyskiwanych w wyniku zastosowania indywidualnych kryteriów ich wartościowania. Jeden człowiek zdobytą wiedzę potraktuje jako podwaliny pod tworzenie nowych znaczeń, inny natomiast ją zbagatelizuje⁴.

Osobiste struktury wiedzy

Opisana powyżej „atmosfera” procesu edukacyjnego jest bardzo bliska podejściu konstruktywistycznemu w pedagogice. Nadawanie indywidualnych znaczeń w trakcie procesu zdobywania wiedzy – konstruowanie wewnętrznych, osobistych struktur wiedzy – sprzyja efektywnemu uczeniu się i odrzuceniu gotowych treści i szablonów. Konstruktywizm zakłada, że myślący podmiot nabywa wiedzę poprzez interakcję z otoczeniem oraz samodzielne dochodzenie do określonych wniosków. To również poszukiwanie, modyfikowanie, interpretowanie i sprawdzanie wiadomości przez osobę uczącą się. W ten sposób zdobyta wiedza nie jest wartością stałą, lecz ulega ciągłej ewolucji. W procesie uczenia się dochodzi do poszerzania obszaru konkretnej wiedzy, która się reorganizuje pod wpływem aktywności, ciekawości ucznia, przy czym ogromną rolę odgrywa tu motywacja wewnętrzna.

Motywacja wewnętrzna ma w konstruktywizmie pedagogicznym kluczowe znaczenie. W odróżnieniu od motywacji zewnętrznej (system kar i nagród), jest motorem napędowym aktywności w procesie uczenia się. Dominantą ludzkiego umysłu nie jest wiedza, lecz sposób przetwarzania informacji o rzeczywistości.

Nauczyciel podczas konstruowania sytuacji dydaktycznych musi również brać pod uwagę różnice między uczniami, co ułatwia indywidualizację celów. W trakcie tej czynności należy przeanalizować, jaki jest zakres przedwiedzy poszczególnych uczniów. Przedwiedza to zakres wiedzy, którą wychowankowie posiadają w chwili zaproponowania przez pedagoga problemu, zjawiska, zagadnienia do rozwiązania. Zadaniem nauczyciela będzie więc inspirowanie uczniów do aktywności i doprowadzenie ich do konfliktów poznawczych. Konflikt poznawczy powoduje, iż wychowanek zaczyna kwestionować dotychczasowy stan swojej wiedzy, co powoduje jej weryfikację i restrukturyzację, a to jest istotnym czynnikiem rozwojowym jednostki.

Nauczyciel-mentor w konstruktywistycznej pedagogice ma za zadanie nauczyć uczenia się. W praktyce oznacza to wychodzenie poza wiedzę podręcznikową i odnoszenie się do wiedzy otwartej i bogatej strukturalnie.

Jak zauważa Stanisław Dylak, koncepcje pedagogiczne określane mianem konstruktywizmu nie są nowe. Już twierdzenia Piageta, Wygotskiego czy Brunera zawierają główne założenia konstruktywizmu i stanowią dla tego nurtu zaplecze teoretyczne.

Konstruktywizm a płęć

Wydaje się jednak, iż cenne i pożądane założenia konstruktywizmu pedagogicznego nie zawsze mają zastosowanie w polskiej szkole. Dopóki dziewczęta i chłopcy nie będą traktowani przez nauczycieli i nauczycielki w sposób równościowy, nie może być mowy o tworzeniu odpowiedniego klimatu, budowaniu środowiska koniecznego do ich aktywizacji. Polska szkoła nadal stanowi swoiste zwierciadło społecznych relacji między płciami. Dostarcza dziewczynom i chłopcom odmiennych wzorców socjalizacyjnych, a środowisko szkolne funkcjonuje według zasady asymetrii, dokładnie selekcionując młodzież. Dziewczęta wciąż przygotowywane są do pełnienia w przyszłości podporządkowanych ról w społeczeństwie, chłopcy zaś do ról dominujących. Działania nauczycieli utrwalają stereotypy płciowe, a dominacja mężczyzn jest przez nich wskazywana jako logiczna i naturalna. Poprzez codzienne praktyki potwierdzają strukturalnie androcentryczną rzeczywistość szkolną. Nauczyciele nie są przecież wyizolowaną grupą społeczną, żyją w środowisku, które samo w sobie ma charakter androcentryczny.

Zdecydowana większość badaczy wskazuje, iż nauczyciele i nauczycielki preferują chłopców i wykluczają dziewczęta niemal w każdym aspekcie życia szkolnego⁵. Chłopców i dziewczętom przydzielane są inne zadania (chłopcy noszą krzesła, karmią egzotyczne zwierzęta; dziewczęta wykonują prace porządkowe, często usługują swoim kolegom). Uważa się, że sukcesy uczniów mają swoje źródło w motywacji wewnętrznej, w ich zdolnościach intelektualnych, łatwości logicznego myślenia, a dziewczęta w motywacji zewnętrznej, pracowitości, zdyscyplinowaniu; czasami uczennicom zadaje się pytania typu „kto ci pomógł?”, lub wysuwa się wobec nich stwierdzenie „miałaś szczęście”. Mimo że od dziewczynek wymaga się staranności podczas wykonywania zadań, solidności, pokory, pracowitości, dokładności, w konsekwencji ocenia się je jako osoby nieposiadające własnego zdania, bierne, przytakujące, niewiedzące, czego chcą. Chłopcy oceniani są jako niesystematyczni, agresywni, nadpobudliwi, przeszkadzający w prowadzeniu lekcji, mniej skupieni, ale to oni w konsekwencji są nazywani „motorami napędowymi klasy”.

Taka postawa wobec uczniów i uczennic łączy się ściśle z błędnym kołem socjalizacyjnym. Rodzice i nauczyciele/nauczycielki są przekonani, że chłopcy i dziewczęta są i powinni być z natury odmienni. W związku z tym przydziela im się odmienne role

społeczne. Odgrywanie powierzonych ról ma niejako udowodnić odmienność cech tożsamościowych u kobiet i mężczyzn, co prowadzi do zróżnicowanej socjalizacji opartej na stereotypach płciowych. Tak oto koło się zamyka, a androcentryczny, patriarchalny świat trwa nadal, silny w swej istocie⁶.

Przykłady nierównego (gorszego) traktowania dziewcząt w procesie edukacyjnym można by niestety mnożyć. Zapewne niewiele osób zdaje sobie sprawę, że dziewczynki rozpoczynające pobyt w przedszkolu dużo lepiej niż ich koledzy radzą sobie w nowym środowisku oraz szybciej i łatwiej osiągają gotowość szkolną. Z czasem wtłaczane w świat stereotypów płciowych, sugerujących im mniejsze kompetencje edukacyjne i osobowościowe, przestają wierzyć we własne siły, zdolności, talenty. Dopóki uczniowie i uczennice nie będą mieli takich samych praw w dostępności do wiedzy, trudno realizować w placówkach edukacyjnych założenia zawarte w konstruktywizmie pedagogicznym.

Myślenie twórcze od przedszkola

Można by się zastanowić, w jaki sposób wprowadzić dzieci młodsze w twórczy świat samodzielnego myślenia i doświadczania. Jestem nauczycielką wychowania przedszkolnego, dlatego ten wątek szczególnie mnie interesuje. Najlepszym sposobem wydaje się być stosowanie w pracy z przedszkolakiem metod aktywizujących. Metody te stawiają dziecko w sytuacji, w której odczuwa ono potrzebę podejmowania aktywności, poszerza kompetencje społeczne, uczy się współdziałania w grupie, pogłębia swoją wiedzę, angażuje się emocjonalnie, kształci twórcze myślenie.

Najczęściej w swojej pracy stosuję: dramę, burzę mózgow, ideę Carla Orfa, metodę aktywnego słuchania muzyki poważnej Batii Strauss, ruch rozwijający Weroniki Sherborne, metodę projektu, pedagogikę zabawy, gry planszowe itp. Czasami dzieci przychodzą do przedszkola z własnymi, gotowymi pomysłami na zabawę.

Jakiś czas temu jedno z dzieci przyniosło model układu słonecznego, książkę o podobnej tematyce i poprosiło o zorganizowanie zabawy w „kosmos”. Zrezygnowałam z przygotowanego wcześniej tematu dnia i podałam za pomysłem dziecka. Po podaniu dzieciom podstawowych informacji rozpoczęła się ciekawa, angażująca wszystkich wychowanków zabawa. Dzieci zamieniały się w planety, ustawiały się według modelu układu słonecznego, tworzyły własne modele wymyślonych przez siebie układów

planet. Zrozumiały, na czym polega ruch obrotowy, co to znaczy centralne położenie Słońca. Wykonały według własnych pomysłów makietę „nieznanej planety”, budowały rakiety, projektowały i wycinały mieszkańców innych planet. Podobnych sytuacji było wiele, ponieważ dzieci wiedzą, że same mogą konstruować dzień w przedszkolu.

Zgodnie z własną wizją świata

Konstruktywizm pedagogiczny wydaje się być najefektywniejszym podejściem w procesie uczenia się dzieci i młodzieży. Przetwarzanie, reorganizacja wiedzy, modyfikowanie jej przez pryzmat subiektywnego „ja” – to droga nie tylko do wiedzy prawdziwej, bo własnej, ale do budowania stabilnego, wartościowego człowieka. Plasowanie się w strukturze społecznej na pozycji odpowiedniej dla siebie, bo niekłócącej się z własną wizją świata, a jednocześnie posiadanie poczucia sprawstwa oraz jedności z innymi to skutek przyjęcia założeń konstruktywizmu pedagogicznego.

Można mimo wszystko odnieść wrażenie, że współczesna polska szkoła stoi w opozycji do konstruktywizmu – nadal w nauczaniu przeważa wiedza gotowa, podawana przez nauczyciela/nauczycielkę. Nie skłania to dzieci i młodzieży do osobistego zaangażowania i aktywności naukowej, motywacja wewnętrzna występuje u niewielkiej grupy osób uczących się, a to właśnie ona jest motorem działania poszukiwawczego. Czas uświadomić sobie, że kary i nagrody (motywacja zewnętrzna) nie stanowią wystarczającej siły napędowej dla młodych ludzi.

Przypisy

¹ J. Borowik, *Nauczyciel jako twórca nowego ładu edukacyjnego*, w: *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, E.I. Laski (red.), Rzeszów 2007, s. 94–95.

² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 42.

³ Ibidem, s. 43.

⁴ Ibidem, s. 45.

⁵ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 43.

⁶ Ibidem, s. 49.

Bibliografia

- Barnes D.: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1988.
- Dylak S. (red.): *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań 2013.
- Gromkowska-Melosik A.: *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.
- Podejście konstruktywistyczne*, www.ldc.edu.pl (zakładka: „Multimedia”), data dostępu: 24.09.2016.
- Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Laska E.I. (red.): *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, Rzeszów 2007.
- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005.

Czy praktyka czyni mistrza?

I o innych pytaniach w pracy nauczyciela

Agnieszka Mańkowska, nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 23 w Szczecinie

Codzienna praktyka pedagogiczna bezustannie rozwija osobowość i kompetencje zawodowe nauczyciela. Dostarcza wielu doświadczeń, stawia pytania i często odpowiada na nie, zaskakuje i potwierdza. Przyjmujemy, przetwarzamy i przekazujemy liczne informacje, funkcjonujemy w interakcjach następujących jedna po drugiej lub współwystępujących ze sobą jednocześnie, bezustannie reagujemy – w mniej lub bardziej uświadomiony sposób. Ale czy praktyka czyni mistrza?

Doświadczenie pozwala na sprawne poruszanie się w szkolnej rzeczywistości, ale rutyna to już przeszkoda w praktyce nauczycielskiej. Mimo doświadczenia i ustawicznie zdobywanych kolejnych wiadomości i umiejętności, wciąż musimy sprawdzać się w nowych sytuacjach, poszukiwać trafnych rozwiązań i adekwatnych odpowiedzi. Nurtują nas nie tylko pytania o sposób realizacji trudnego tematu czy o najlepsze wyjście ze skomplikowanej sytuacji w klasowym zespole, ale dokonujemy również analizy tego, jak funkcjonujemy jako nauczyciele. Czy to, w co wierzyliśmy na początku drogi zawodowej, sprawdza się? Czy chcielibyśmy mieć takich nauczycieli, jakimi sami jesteśmy? Czy pracujemy zgodnie z naszym wyobrażeniem o skutecznym kształceniu? Co nas ogranicza, a co wyzwala zawodową twórczość i energię?

W zespole czy indywidualnie?

Henryka Kwiatkowska, wybitna profesor pedagogiki i pedeutolog, twórczyni naukowych podstaw wiedzy o współczesnym polskim nauczycielu, zwraca uwagę, że nauczyciel przede wszystkim musi mieć świadomość „wielości alternatyw teoretycznych”, które będą „wymuszały pluralizm my-

ślowy i operacyjny w działaniu. (...) Nauczyciel rozumiejący współczesną istotę tego fachu znajduje się w sytuacji ustawicznego przekraczania granic oczywistości, w sytuacji ciągle uchylonych drzwi do przestrzeni nieznanego, które będzie narastać i z którym nauczyciel sam będzie musiał sobie poradzić¹. Realizacja rozmaitych zadań w szkole wymaga pracy zespołowej, ale w wielu sytuacjach, w obliczu konkretnych zdarzeń, problemów często jesteśmy zdani na siebie, swoją wiedzę, umiejętności i intuicję. Ewaluacja, o której tyle się mówi i której wymaga się w różnych obszarach i w tak licznych dokumentach, bezustannie przebiega przede wszystkim w naszej świadomości. Większość nauczycieli doskonale rozpoznaje swoje codzienne sukcesy i porażki, mocne i słabe strony naszego działania zwykle dostrzegamy bez wskazywania ich przez innych, a ostatni dzwonek w ciągu dnia raczej nie uwalnia od myśli o tym, jak minął kolejny dzień w szkole i co zmienić, aby następny był lepszy. Trudno uwierzyć w istnienie nauczyciela, który po zamknięciu za sobą szkolnych drzwi przestaje myśleć o tym, co za nimi zostawia. Inną sprawą jest to, co robimy dalej z tą refleksją. Czy szukamy odpowiedzi na pojawiające się pytania, czy pozostawiamy je

bez głębszych przemyśleń, obawiając się, że prawda nie zawsze jest tym, czego szukamy?

Lata pracy zawodowej, liczne szkolne zdarzenia i subiektywne odczucia w rozmaitych sytuacjach weryfikują często nastawienie, z jakim rozpoczynamy życie zawodowe.

Wiedza, umiejętności czy talent?

Subiektywne odczucie poparte doświadczeniem podpowiada, że wymienione w pytaniu składniki osobowości pedagogicznej nauczyciela są bardzo istotne, ale raczej w różnym stopniu.

Nauczyciel powinien wiedzieć i umieć. Ma sprawnie poruszać się nie tylko w zakresie swojej dziedziny, ale także w ramach szeroko rozumianej dydaktyki, metodyki swojego przedmiotu, a twórczość, oryginalność i niekonwencjonalność w myśleniu są pożądanym wzmocnieniem tego, czego nauczył się w trakcie przygotowania do zawodu. Jednak zasoby historii wychowania, biografie znanych osób, literatura faktu czy nasze własne doświadczenia edukacyjne jednoznacznie dowodzą, że nie zawsze ci, od których powinniśmy najwięcej się uczyć, są przygotowani do zawodu nauczyciela. Od starożytnych filozofów nauczających przypadkiem napotkanych, choć otwartych na ich wiedzę, mieszkańców Hellady, aż po Janusza Korczaka, który mimo swej pedagogicznej działalności z zawodu był lekarzem, dostrzegamy dowody na to, że nie zawsze kompetencje metodyczne decydują o skuteczności kształcenia. Osobowość, wiedza, która robi wrażenie, umiejętność swobodnego jej przekazywania, lub raczej dar dzielenia się nią, oraz talent w budowaniu pedagogicznych relacji to komponenty, które trudno zastąpić metodyką. Jest pewien rodzaj intuicji pedagogicznej, który przeważa nad sprawnością metodyczną – talent jest siłą w każdym zawodzie i zawsze decyduje o przewadze nad tymi, którzy swój fach znają, ale go „nie czują”.

Nauczyciel-profesjonalista potrzebuje solidnej, zawodowej wiedzy, fachowych umiejętności oraz odpowiadającego współczesnym wymaganiom warsztatu pracy. Wielu zachowań, reakcji, procedur metodycznych czy sposobów postępowania w określonych sytuacjach można się nauczyć lub można je wypracować. Ale ostatecznie to talent i szczególne cechy osobowości pedagogicznej zdecydować o licznych małych niuansach i o dużych podejmowanych zadaniach, które określą nas ostatecznie jako nauczyciela.

Gdy zachodzi ten szczególny rodzaj relacji między opisanym wyżej nauczycielem i otwartym na jego działania uczniem, już samo ich współwystępowanie decyduje o zachodzącym procesie dydaktycznym. Przebywanie z drugą osobą, jej naśladowanie i inspirowanie się jej poczynaniami, pozostawanie pod jej znaczącym wpływem, interakcje, którym się poddajemy, uleganie jej autorytetowi to nie tylko wyznaczniki pedagogiki konstruktywistycznej, ale też codzienne, praktyczne i istniejące w rzeczywistości doświadczenie wielu podmiotów w edukacji. Pożądane, aby były przykładami pozytywnymi, w których wiedza, talent i takt pedagogiczny nauczyciela inspirują do działania ucznia. I wzajemnie, bo zawsze korzystają obie strony – nikt nie zaprzeczy, że nauczyciel w szkole też się uczy.

Talent pedagogiczny, uzupełniony rzetelnymi umiejętnościami metodycznymi (nie odwrotnie), będzie pełną odpowiedzią na potrzeby, jakie ma wobec nauczyciela jego uczeń. Zapewne każdy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wie, jak bardzo potrzebuje kompetencji metodycznych, od których w dużej mierze zależy powodzenie jego dydaktycznych działań. Znaczenie metodyki dla skuteczności w edukacji maleje wraz z rosnącym wiekiem ucznia. Uczeń w szkole ponadpodstawowej bardziej niż biegłości metodycznej nauczyciela potrzebuje jego niezwykle szerokiej wiedzy przedmiotowej skorelowanej z tą wszechstronną, ogólną wiedzą o świecie oraz charyzmatycznego sposobu bycia, który pociąga za sobą innych. Ten etap to już bardziej świadome poznawanie i odkrywanie, podążanie za zainteresowaniami. To w końcu również konstruktywistyczne przetwarzanie tego, co już wiemy i umiemy na potrzeby edukacyjne, które mamy tu i teraz. To czas, w którym rozwijająca się, ale już istniejąca umiejętność świadomego samokształcenia potrzebuje nauczyciela, który nie instruuje, ale ukierunkowuje i swoim talentem wyzwala aktywność edukacyjną w pożądanym kierunku. Nauczanie oddaje pola uczeniu się.

Nauczanie czy uczenie się?

Co bardziej decyduje o skuteczności procesu edukacyjnego – jakość nauczania czy uczenia się? Bezpieczna byłaby odpowiedź, że oba elementy powinny się równoważyć. Ale czy tak jest?

I nauczanie, i uczenie się nie mogą istnieć w oderwaniu od podmiotów edukacyjnych, którymi są osoba nauczająca i ucząca się. Każdy człowiek to

niepowtarzalna indywidualność, a zatem zasadne wydaje się stwierdzenie: ilu uczniów – tyle różnych sposobów uczenia się, ilu nauczycieli – tyle różnych procesów nauczania. Ponadto o jakości danej interakcji decydują dodatkowe zmienne. Mimo to istnieją reguły postępowania, zasady określające działania nauczyciela i ucznia w procesie dydaktycznym – nauka pozwoliła poznać i opisać te mechanizmy. Natomiast samo zdefiniowanie tych terminów i ustalenie ich wzajemnej relacji czy nawet zależności nie jest ani proste, ani jednoznaczne. Ujęcie tych terminów w adekwatne pojęcia i stwierdzenia jest trudne choćby z tego powodu, że się łączą, wzajemnie przenikają, a nawet uzupełniają, co w sumie uniemożliwia szczegółową analizę każdego z osobna. Najlepszym i chyba najbardziej popularnym przykładem jest akademicka definicja Wincentego Okonia: „nauczanie to działalność nauczyciela organizująca i ułatwiająca uczniom uczenie się”².

Zarówno powyższa definicja, jak i praktyka szkolna pokazują, że nauczanie bez uczenia się nie istnieje. Uczenie się może zachodzić i zachodzi bez współwystępującego oddziaływania nauczania. Nauczanie zatem nie jest niczym innym jak umiejętnym kierowaniem uczeniem się, które i tak przebiega. Co więcej, uczenie się może zależeć w pewnym stopniu od jakości nauczania, ale nauczanie bezsprzecznie jest zdeterminowane przez jakość uczenia się. Od jakości uczenia się zależą efekty naszego nauczania. Mając tę wiedzę, i uświadomiwszy sobie jej konsekwencje dla efektywności naszej pracy, należy ją wykorzystywać w codziennym przesuwaniu akcentu na uczenie się. A ciągle podkreślana istota i wartość metod nauczania powinna być rozważana jedynie w kontekście metod uczenia się i wpływu tych pierwszych na te drugie. Antoni Bolesław Dobrowolski, naukowiec w dziedzinie geofizyki, odkrywca, podróżnik, a przede wszystkim profesor pedagogiki, już w pierwszej połowie poprzedniego stulecia pisał: „zasadniczo, normalnie człowiek powinien uczyć się sam. Uczenie się powinno być samouctwem, samokształceniem. Ale tylko wtedy, gdy jest niemożliwe, lub gdy to za dużo wymaga wysiłku niepotrzebnego, nieprodukcyjnego, niepożytecznego trudu, czasu, tylko wtedy z pomocą nauczyciela, ale i wtedy obowiązuje postulat: możliwie samodzielnie”³. Chyba nie powinniśmy przeceniać roli nauczyciela jako głównego inicjatora procesu dydaktycznego – wszystko zaczyna się od impulsu do uczenia się; nauczyciel ma za zadanie uwolnić

ten impuls i umiejętnie wpływać na sam proces uczenia się, rozwijać go i udoskonalać wszelkimi dostępnymi środkami bogatego i profesjonalnego warsztatu pedagogicznego.

Konstruktywistyczne podkreślanie przeważającej podmiotowości ucznia w procesie dydaktycznym jest zgodne z tą koncepcją i chyba jest zbieżne z dzisiejszymi potrzebami. Współczesność potrzebuje stale samodoskonalących się, świadomych siebie podmiotów, chcących i potrafiących zmieniać siebie i rzeczywistość. Czyżmy nauczanie drogą prowadzącą do osiągnięcia stanu umiejętnego uczenia się, a celem nadrzędnym naszych działań niech będzie doprowadzenie do stanu odczuwania potrzeby samokształcenia.

Efekty czy proces?

Większość współczesnych działań szkolnych – zarówno tych nauczycielskich, jak i uczniowskich – jest ukierunkowana na zamierzony efekt. Każde działanie rozpoczyna się wyznaczeniem celów i określeniem możliwości ich osiągnięcia. Jednak działanie samo w sobie też jest wartością i brak zwerbalizowanego celu nie oznacza bezcelowości tego działania, a już na pewno nie podaje w wątpliwość jego zasadności. Są też sytuacje, w których wyznaczony cel nie został osiągnięty, a jednak odczuwamy, a może nawet wiemy, że zrealizowane zostały zadania, które nie są bez znaczenia dla istoty szeroko rozumianego kształcenia.

Ważne jednak, aby działalnością pedagogiczną nauczyciela kierowały cele nadrzędne. Są one niezbędne zarówno dla stałego rozwoju nauczyciela, jego pracy z uczniem, jak i ucznia samego w sobie. Zwykle formułujemy je na wysokim stopniu ogólności, ale to jest ich walor, a nie wada – pozwalają wówczas na szeroki zakres działań, dopuszczają możliwość zmian w postępowaniu i weryfikację już osiągniętych wyników w szerokim kontekście. Gdy znany jest cel nadrzędny, gdy wiemy do czego dążymy we wszelkich mniejszych działaniach, to one wszystkie, nawet te bez jasno sformułowanych celów szczegółowych czy operacyjnych, mają sens i wartość. Ile razy odczuwamy, że sama sytuacja szkolna, choć zainspirowana spontanicznym odruchem, pokierowana intuicją pedagogiczną i doświadczeniem zawodowym, bez wcześniejszego planu i opracowanych założeń metodycznych, przynosi spektakularny efekt i poczucie dobrze wykonanego zadania, a także zawodowej satysfakcji. Czy lekcja, która nie

skończyła się zamierzonym wynikiem, jest lekcją nieudaną? Czy zawsze potrzebujemy podsumowania popartego osiągnięciem, założonym efektem? Czy mocne strony naszych przedsięwzięć muszą wynikać z osiągnięcia przewidzianych wcześniej celów? Ewaluacja podjętych przez nauczyciela zadań nie ma wpisanej w swoją istotę konieczności potwierdzenia tego, co było założone na początku – ma być podsumowującym, ale twórczym procesem, który obiektywnie mówi o mocnych i słabych stronach, niezależnie od początkowych założeń. Co więcej, w wyniku ewaluacji może się okazać, że niewłaściwe były same założenia.

Celowość działania jest ważna, ale nie jest ważniejsza od samego działania, które zarówno w swojej pozornej bezcelowości, jak i w ewentualnym niepowodzeniu dążenia do celu, zawsze jest wartościowe. Bezwartościowy jest tylko brak działania (myślę tu o działaniu w szerokim tego słowa znaczeniu: aktywne słuchanie, myślenie, przyswajanie i przetwarzanie informacji podczas ciekawego wykładu jest edukacyjnym działaniem, mimo że nie towarzyszą mu czynności w sensie praktycznym). Najważniejsze jest założenie, że podczas lekcji uczeń ma działać nie mniej niż nauczyciel. Jeśli to możliwe, stwarzamy warunki do jak najczęstszego aktywizowania uczniów na różnych polach.

Powszechnie znane, założenie pedagogiki konstruktywistycznej podkreśla znaczenie samego działania dla (*nomen omen*) konstruowania się wiedzy ucznia – wiedzy o temacie działania, o samej istocie działania i o sobie samym. W ostatecznym rozrachunku ma ona służyć twórczej rekonstrukcji rzeczywistości i naszemu o niej wyobrażeniu. Większość nauczycieli czuje to intuicyjnie – często podkreślamy rolę aktywności, inspirujemy ją, nagradzamy i zachęcamy do podtrzymywania. Przecież nie chodzi nam o aktywność samą w sobie – chodzi o udział ucznia w procesie nauczania-uczenia się. A ponad wszystko, na pewno wielokrotnie odczuliśmy, że nasza własna wiedza ugruntowała się, pogłębiła i ewoluowała właśnie w działaniu, również szkolnym, nauczycielskim, gdy robiliśmy z niej użytek na rzecz uczniów.

Podsumowanie

Czy praktyka czyni mistrza? Każdy nowy dzień pracy zawodowej przynosi chyba jednak więcej pytań niż odpowiedzi. Szkoła funkcjonuje w bezustannie zmieniającej się rzeczywistości, obfituje

w zaskakujące sytuacje. Różne zmienne wpływają na nasze działania: nowe warunki i różne wymagania stawiane nauczycielowi powodują, że częściej szukamy niż ugruntowujemy i doskonalimy to, co już wiemy i umiemy. Nauczyciele to jedna z części doskonalących się grup zawodowych – to nie tylko efekt organizowanego doskonalenia wewnątrzszkolnego, ale również osobistych inicjatyw, wynikających z bieżących potrzeb zawodowych.

Jarosław Rudniański pisał, że „zawód nauczyciela jest zawodem niezwykle trudnym, jednym z najtrudniejszych. Jest to zawód, który jeśli ma być wykonywany sprawnie, wymaga posiadania wielce specyficznej kwalifikacji, a raczej określonej cechy psychicznej”. Jednak nie można „uzyskać jej ani w szkole średniej, ani na studiach wyższych, ani na żadnych kursach specjalistycznych, trzeba ją zdobyć samemu”⁴. Bo poza szukaniem odpowiedzi w różnych formach doskonalenia, szukać musimy również w sobie i w otaczającej nas, nie tylko pedagogicznej, rzeczywistości. Bardzo wszechstronna, stale pogłębiana wiedza ogólna o świecie, szczegółowe rozwijanie własnych zainteresowań, bezustanne szukanie lub doskonalenie osobistej drogi życiowej, weryfikowanie lub wzmacnianie posiadanego systemu wartości, wewnętrznego świata aksjologicznego, w końcu uświadamiana sobie refleksja o sobie samym są niezbędnymi fundamentami sukcesu tych poszukiwań.

Nauczyciel-mistrz to raczej odczucie jego ucznia niż fakt lub stan, który można sprawdzić i opisać. Sami o sobie chyba nigdy tak nie myślimy, bo zbyt często odczuwamy piętrzące się pytania, konieczność czy nawet presję poszukiwania nowych rozwiązań, jakiś wewnętrzny imperatyw bezustannego adaptowania się do nowych sytuacji. Jedyną pewną odpowiedzią wydaje się ta, że jeśli osiąga się jakiś niemierzalny poziom mistrzostwa, to raczej w nienamacalnej sztuce nauczania niż w rzemieślniczej pracy podpartej choćby najbogatszym warsztatem i zawodowym doświadczeniem.

Przypisy

¹ H. Kwiatkowska, *Siła mitów*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, pod red. H. Kwiatkowskiej, Z. Kwiecińskiego 1996, Toruń 1996, s. 475.

² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 55.

³ A.B. Dobrowolski, *Nowa dydaktyka. Pisma pedagogiczne*, t. II, Warszawa 1960, s. 41.

⁴ J. Rudniański, *Powołanie nauczyciela*, w: *Model wykształconego nauczyciela. Materiały sesji naukowej* pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980, s. 559.

Jak zdjąć klątwę wieży Babel?

Relacja z II spotkania koordynatorów Programu „Dwujęzyczne Dzieci”

Waldemar Miksa, ogólnopolski koordynator Programu Powszechnej Dwujęzyczności „Dwujęzyczne Dzieci”

W dniach 21 i 22 września 2016 roku w Niwkach pod Opolem – miejscowości znanej także z niemieckojęzycznej nazwy Tempelhof – odbyło się drugie spotkanie regionalnych koordynatorów Programu Powszechnej Dwujęzyczności „Dwujęzyczne Dzieci”. Warto przypomnieć, że pierwsze zorganizowano rok temu, i można powiedzieć, że stanowiło ono formalną inaugurację działań mających na celu wprowadzenie w naszym kraju powszechnej dwujęzyczności z językiem angielskim.

Tegoroczne spotkanie otworzył Lesław Tomczak, dyrektor Regionalnego Zespołu Placówek Wsparcia Edukacji i jednocześnie gospodarz obiektu szkoleniowego w Niwkach. W swoim wystąpieniu omówił podejmowane przez ostatni rok starania o realizację Programu w szerszej skali przy wykorzystaniu środków unijnych. Wyjaśnił, że z przyczyn proceduralnych w omawianym okresie nie udało się takich działań wdrożyć, co oczywiście nie oznacza, że nie będzie to możliwe w niedalekiej przyszłości, przy czym zapewniał o podjęciu już stosownych kroków w tej sprawie.

Następnie, jako koordynator krajowy Programu, w skrócie ukazałem zarówno postęp merytoryczny, jak i osiągnięcia w zakresie jego upowszechniania. Duże wrażenie na zebranych wywarła kolejna prezentacja – Urszuli Krakowskiej z firmy Moje Bambino pod tytułem „Od kącika językowego do placówki dwujęzycznej – wyposażenie i aranżacje wnętrz przeznaczonych do wychowywania dzieci w dwujęzyczności”. Prelegentka wykazała, że Moje Bambino w ciągu roku przygotowało kompletną ofertę wyposażeniową do pracy

dwujęzycznej i zaprezentowała gotowe realizacje, między innymi z opolskiej placówki eksperckiej Programu „Kraina Marzeń”.

Na zakończenie pierwszej części spotkania Lesław Tomczak nakreślił wizję budowy ogólnopolskiej sieci Programu Powszechnej Dwujęzyczności i zadeklarował dalszą otwartość RZPWE w Opolu do koordynowania i wspierania tego procesu. W uzupełnieniu przedstawiłem film ze znajdującego się na Opolszczyźnie Namysłowa, gdzie Program wprowadzany jest od momentu narodzin. Odbywa się to w bardzo uroczystych okolicznościach, organizowane są bowiem specjalne spotkania władz z nowo narodzonymi namysłowianami i ich rodzicami. Jest to najlepsza forma wprowadzania w dwujęzyczność, ponieważ umożliwia dziecku przebywanie w otoczeniu dwóch języków od najwcześniejszych chwil, a jednocześnie sukcesywnie buduje świadomość rodziców, uwrażliwiając na zachodzące na ich oczach procesy formowania się kompetencji językowych malca.

Po przerwie na pytania dotyczące omawianych spotkań i szczegółów realizacji programu odpo-

wiadał Marcin Piekarek, dyrektor Namysłowskiego Domu Kultury. Podczas dyskusji na temat możliwości zwiększenia efektywności działania Programu pojawiła się między innymi sugestia dotycząca wsparcia rodziców w okresie pierwszych trzech lat życia dziecka, która z pewnością niebawem zostanie uwzględniona w cyfrowej wersji projektu „Prezent na całe życie”.

Następnie wystąpili regionalni koordynatorzy Programu „Dwujęzyczne Dzieci” z Łodzi z prelekcją „Budowanie świadomości rodziców i nauczycieli w aspekcie wychowywania dzieci w dwujęzyczności”. Beata Wosińska i Joanna Świętek, doradczynie metodyczne wychowania przedszkolnego Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, przedstawiły etapy rozwoju projektu „Potencjał nauczyciela źródłem nowoczesnej edukacji”, którego celem było wdrażanie programu powszechnej dwujęzyczności w wybranych przedszkolach na terenie Łodzi. W ramach projektu zapoznano nauczycieli i rodziców z ideą dwujęzyczności, obudową metodyczną oraz sposobami inicjowania różnorodnych sytuacji dydaktycznych ukierunkowanych na naturalną naukę języka angielskiego. Nauczyciele dzielili się swoimi pomysłami włączania programu w codzienne formy aktywności dzieci w przedszkolu i w domu. Uwieńczeniem rocznych działań było wręczenie certyfikatów Przedszkole Patronackie i Przedszkole Partnerskie dla siedmiu łódzkich przedszkoli.

„Kompleksowe wdrożenie Programu Powszechnej Dwujęzyczności w Żorach” to temat, który zaprezentowała Joanna Szeligowska z Regionalnego Ośrodka Metodyczno-Edukacyjnego Metis w Katowicach. Dowiedzieliśmy się, między innymi, że na spotkaniu zorganizowanym z inicjatywy Bożeny Buckiej, dyrektorki ROM-E Metis, w październiku 2015 roku Bożena Dąbrowska, Naczelnik Wydziału Edukacji Miasta Żory, podjęła decyzję o wprowadzeniu programu do placówek na terenie miasta Żory, co wiązało się z zakupem pakietów dla zainteresowanych rodziców oraz przeprowadzeniem z nimi rozmów mających na celu uzyskanie zgody na sfinansowanie przez nich zakupu pakietów dla dzieci do pracy w domu. Program wprowadzany był pod patronatem jego twórców, przy współpracy ROM-E Metis i firmy Moje Bambino. Nauczycielki pracujące w placówkach objętych programem otrzymały wsparcie merytoryczne i metodyczne – zorgani-

zowane zostały trzy spotkania przybliżające ideę, konstrukcję i korzyści płynące z wprowadzenia programu do żłobków i przedszkoli, a także zaprezentowano im przykładowe zajęcia z kartami pracy. W czerwcu 2016 Joanna Szeligowska opracowała ankietę dotyczącą różnych aspektów pracy z programem i na podstawie wyników opracowała następujące wnioski.

- W momencie przystąpienia do programu osoby prowadzące zajęcia cechowała znajomość języka angielskiego na poziomie: A1 – 7 osób, A2 – 2 osoby, B1 – 1 osoba, B2 – 1 osoba, C1 – 1 osoba.
- Na 12 placówek uczestniczących w programie osoby prowadzące zajęcia z dziećmi zaobserwowały u siebie:
 - poprawę umiejętności wymowy – 10 osób,
 - poprawę umiejętności rozumienia ze słuchu – 10 osób,
 - rozwój umiejętności mówienia – 8 osób,
 - wzrost motywacji do nauki języka angielskiego – 9 osób,
 - większą łatwość komunikacyjną w języku angielskim – 6 osób.
- U dzieci zaobserwowano:
 - wzrost motywacji do nauki języka angielskiego – we wszystkich placówkach,
 - rozwój umiejętności rozumienia ze słuchu – we wszystkich placówkach,
 - rozwój umiejętności mówienia – we wszystkich placówkach,
 - rozwój umiejętności społecznych – w 11 na 12 placówek,
 - chętnie posługiwanie się językiem angielskim dzięki systematycznemu wprowadzaniu elementu skojarzenia – we wszystkich placówkach.
- Cechy programu, które sprawiają, że prowadzący zajęcia uważają go za przyjazny zarówno dla dzieci, jak i dla siebie:
 - prosty przekaz dostosowany do wieku dzieci, łatwo przyswajalne treści,
 - kolorowa szata graficzna, przyciągająca wzrok i uwagę dzieci oraz atrakcyjne, przyjazne im postaci w filmach,
 - nauka połączona z zabawą i ruchem,
 - możliwość wyboru wariantu pracy z dziećmi będącymi na różnych poziomach edukacyjnych w tej samej grupie,
 - różnorodność i wysoka jakość programu,
 - karty pracy utrwalające zdobytą wiedzę w atrakcyjny sposób,

- przejrzysty plan tygodnia, brak pośpiechu i natłoku informacji,
- możliwość rozwoju koncentracji i spostrzegawczości,
- zabawy sytuacyjne kształtują pozytywne postawy społeczne, dzieci uczą się współpracować i współdziałać,
- filmy sytuacyjne stwarzają okazję do poznawania różnych wydarzeń z życia społecznego, pozwalają dzieciom formułować oceny i wyciągać wnioski.

Jako kolejna wystąpiła Mirosława Matczak z Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi z tematem: „Uczysz się ty, uczę się ja w przedszkolach w Łodzi i w województwie”. Poinformowała, że w ośrodku, w celu promocji programu Powszechnej Dwujęzyczności, od września 2015 roku realizowany jest projekt „Uczysz się Ty – uczę się ja”. W ramach projektu stworzono sieć współpracy i samodoskonalenia nauczycieli „Dwujęzyczne Dzieci”. Działania w roku szkolnym 2015/2016 dotyczyły planowania pracy wychowawczo-dydaktycznej z włączeniem Programu Powszechnej Dwujęzyczności Claire Selby w codzienne zajęcia z dziećmi i korelowanie programu ze wszystkimi treściami podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Nauczycielki opracowywały scenariusze zajęć, własne pomoce dydaktyczne, prowadziły zajęcia otwarte dla nauczycieli i rodziców. Ważną kwestią było podjęcie współpracy z lektorem – osobą mającą kwalifikacje do nauki języka angielskiego.

Założony cel dotyczący promocji Programu Powszechnej Dwujęzyczności został osiągnięty – po roku pracy znacząco wzrosła liczba placówek (z 7 do 35) i nauczycieli wdrażających ten program. Udało się zaktywizować środowisko nauczycielskie – we wrześniu 2015 roku uczestnictwo w projekcie zadeklarowało 14 nauczycieli, a obecnie jest ich 120.

Główne korzyści, jakie zaobserwowano, to:

- podniesienie kompetencji zawodowych nauczycieli,
- wymiana doświadczeń między nauczycielami,
- nauczanie wielozmysłowe w przedszkolu,
- integracja nauczania z wychowaniem,
- realizacja tematyki zajęć w zakresie wszystkich obszarów podstawy programowej,
- indywidualizacja pracy z dzieckiem,
- wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu,

- włączenie rodziców w proces codziennej edukacji przez zabawę.

Następnie połączyliśmy się z przebywającą w Anglii Claire Selby, która przedstawiła perspektywy rozwoju merytorycznego Programu oraz koncepcję kursów Easy Access dla dzieci dysfunkcyjnych i Expert dla placówek strictly dwujęzycznych (do 2 godzin ekspozycji na język angielski dziennie) oraz odpowiadała na pytania dotyczące ewaluacji oraz dalszego wsparcia dla rodziców i nauczycieli.

Drugi dzień rozpoczął wykład prof. Alicji Gałązki pt. „Kształcenie dla powszechnej dwujęzyczności – praktyczne implikacje”. Usłyszeliśmy, między innymi, że aby dziecko nauczyło się aktywnie i swobodnie posługiwać drugim językiem, powinno mieć zapewniony z nim stały kontakt, co również zapewnia wykształcenie pozytywnego nastawienia do posługiwania się tym językiem. Dzięki naturalnej imersji językowej mamy do czynienia z pewnego rodzaju językowym sprzężeniem zwrotnym – im łatwiej będzie dziecku mówić w danym języku, tym chętniej i częściej będzie go używało. A im chętniej i częściej będzie go używało, z tym większą łatwością będzie się nim posługiwało.

Aby to osiągnąć, musimy zmienić nastawienie nauczycieli do edukacji lingwistycznej na etapie przedszkola. W ramach Programu Powszechnej Dwujęzyczności proponujemy przygotowanie i wsparcie metodyczne dla nauczycieli oparte na holistycznym modelu kształcenia, który składa się z następujących zintegrowanych modułów:

1. Psychologia nauczania języka obcego dzieci z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb dzieci oraz tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
2. Metodyka nauczania języka angielskiego dzieci.
3. Wykorzystywanie dramy jako metody aktywizującej (tworzenie fikcyjnej, bezpiecznej rzeczywistości do imersji i eksploracji językowej). Drama zapewnia multisensoryczny przekaz nowych informacji, aktywizuje kognitywnie, afektywnie i fizycznie, bazując na naturalnych zdolnościach dzieci do zabawy.
4. Powszechna dwujęzyczność – praktyczne implikacje.

W kolejnym wystąpieniu pt. „Nauka przez całe życie, czyli formy samodoskonalenia proponowane przez Pearson” Małgorzata Rozpara (kierownik projektu eTornister Pearson) poinformowała koordynatorów projektu o możliwości uzyskania

wsparcia przez nauczycieli dotyczącego podnoszenia kwalifikacji poprzez udział w różnych formach doształcania w zakresie metodyki nauczania języka angielskiego. Oferta różnego rodzaju szkoleń i kursów jest adresowana zarówno do wykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego – aby korzystając z różnych rozwiązań edukacyjnych mieli możliwość wzbogacenia i uatrakcyjnienia swojego warsztatu pracy – jak i do nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy chcieliby dopiero poznać język lub doskonalić jego znajomość. W ten sposób twórcy Programu zapewniają każdemu nauczycielowi możliwość rozwoju i opiekę merytoryczną, tak aby czuł się w projekcie jak najlepiej i aby jego praca przynosiła coraz lepsze efekty. Ponadto narzędzia umożliwiające rozwój kompetencji językowej będą dostępne również dla rodziców i opiekunów.

W kontrapunkcie do tej wypowiedzi zabrzmiał głos Wienćysława Dębińskiego koordynującego prace nad wersją 3.0 Programu, czyli nad platformą cyfrową. Prócz przedstawienia założeń merytorycznych portalu – form ekspozycji zawartości, integracji współpracy nauczycieli i rodziców – obiecał, że ekipa dołoży wszelkich starań, aby dostęp do treści wspomagających rozwój językowy i metodyczny nauczycieli był możliwie najprostszy i zintegrowany ściśle z platformą.

Jako gość specjalny wystąpił Artur Stępniać, Przewodniczący Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dwujęzyczności Bilinguis. Mówił on o sytuacji nauczania dwujęzycznego w nowej reformie edukacji zakładającej, między innymi, likwidację gimnazjów. Zagrożenia związane z wprowadzeniem ścieżki edukacji dwujęzycznej do klas VII i VIII szkoły podstawowej to przede wszystkim brak wyspecjalizowanej kadry i tym samym ograniczony dostęp do faktycznej dwujęzycznie prowadzonej nauki. Z kolei szansą dla środowiska szkół i przedszkoli dwujęzycznych jest przekonanie MEN-u o słuszności wzbogacenia podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej o ścieżkę edukacji dwujęzycznej. Na zakończenie swojej wypowiedzi prelegent podkreślił, że właśnie tego typu polityka może w konsekwentnym, długofalowym procesie stworzyć podstawy do powszechnej edukacji dwujęzycznej na wszystkich etapach nauczania.

„Jak i dlaczego warto zostać wzorcową placówką Programu Powszechnej Dwujęzyczności?” – to

temat wystąpienia Małgorzaty Sobantki i Liliany Cieślars z „Krainy Marzeń” w Opolu. Placówka przystąpiła dwa i pół roku temu do Programu i w ekspresowym tempie dokonała przejścia od partnerskiej formy uczestnictwa, poprzez patronacką aż do eksperckiej – ponad trzykrotnie zwiększając w tym czasie liczbę objętych opieką dzieci. Dowiedzieliśmy się, że aktualnie oprócz codziennych zajęć dydaktycznych z języka angielskiego (dostosowanych do wieku dzieci) w każdej grupie, zaczynając od dzieci półrocznych, pracuje nauczyciel/opiekun, który przez cały dzień komunikuje się z podopiecznymi w języku angielskim. Kadra angielskojęzyczna jest regularnie kierowana na szkolenia doskonalące umiejętności językowe oraz została objęta opieką metodyczną w ramach współpracy z Uniwersytetem Opolskim. Projekt nadzoruje koordynator ds. dwujęzyczności, który pełni rolę mentora nauczycielek/opiekunek. Diagnostuje on potrzeby związane z rozwojem kompetencji językowych, a następnie tworzy oraz indywidualnie dobiera narzędzia w tym celu. Proces wychowania do dwujęzyczności postrzegany jest wielowarstwowo, dlatego działania skupiają się także na radosnym celebrowaniu nauki przez zabawę (w tym celu organizowane są np. tematyczne imprezy). Najnowszym projektem jest BOOKFRIENDS, czyli czytanie dzieciom po angielsku w każdej grupie wiekowej. Aktywnie działa fanpage placówki, na którym regularnie umieszczane są relacje z przebiegu projektu, a także informacje promujące dwujęzyczność od małego. Placówka przygotowuje się do korzystania z wersji eksperckiej Programu „Dwujęzyczne Dzieci” oraz platformy cyfrowej.

Ostatnie wystąpienie było poświęcone międzynarodowym perspektywom rozwoju Programu, w tym relacja z 50. Konferencji IATEFL w Birmingham i prezentacja założeń cyfrowego, globalnego systemu powszechnej dwujęzyczności.

Na zakończenie odbyła się dyskusja podsumowująca: jak kompleksowo wprowadzać dwujęzyczność w regionie? Jednym z bardziej istotnych wątków było powołanie koordynatorów i zaplanowanie ich regularnych i częstszych spotkań. Dyrektor Tomczak zaproponował, żeby RZPWE stało się ośrodkiem koordynującym działania regionów, co jednomyślnie zostało zaakceptowane przez uczestników.

W drodze do mądrości

Helena Czernikiewicz, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie

Nikt nie zostaje mądrym natychmiast i z przypadku.
Seneka

Konstruktywizm w pedagogice kładzie nacisk na proces, a nie na efekt nauczania-uczenia się. Uważliwia na przekazanie uczniom nawyku samokontroli, samodzielności myślenia i samorozwoju. Wyposaża w procedury myślowe pozwalające na racjonalną interpretację rzeczywistości. Obecnie wielu nauczycieli korzysta z niego, odchodząc od tradycyjnego modelu edukacji.

Ludzkość od zawsze cechowała potrzeba zdobywania wiedzy i rozwoju – przez wieki tworzono i hierarchizowano kanon wiedzy o świecie i człowieku. Odwołując się do niego, wydawano opinie i kształcono kolejne pokolenia. Nic więc dziwnego, że w polskich szkołach zakorzeniły się tradycyjne metody nauczania, oparte na przekazywaniu przez nauczycieli posiadanej wiedzy, zdobytej z różnych źródeł, swoim uczniom. Uczniowie więc sporo wiedzą, ale niestety zbyt rzadko się zastanawiają, dlaczego tak jest i jak do tego doszło.

Z własnego doświadczenia wiemy, że zdobyta w ten sposób wiedza nie jest trwała. Pojawiają się także trudności z wykorzystaniem jej w praktyce. W szkole uczniowie ciągle mówią o zasadzie „3 z” – zakuć, zaliczyć, zapomnieć. Daje ona obraz dotychczasowego nauczania, gdzie najważniejsze było otrzymanie pozytywnej (najlepiej najwyższej) oceny. Uczniowie nie zagłębiali się w istotę sprawy, nie starli się samodzielnie rozwiązywać problemów, dochodzić do wiedzy. Zaliczenie materiału satysfakcjonowało i uczniów, i nauczycieli – ci pierwsi otrzymywali wysokie oceny, a ci drudzy cieszyli się z osiągnięć swych podopiecznych. Jednak ci wybitni uczniowie często nie potrafią sobie poradzić w życiu zawodowym, gdzie należy się wykazać kreatywnością, niekonwencjonalnym podejściem do

sprawy, bystrością umysłu, szybkim kojarzeniem faktów. W mojej pamięci utkwiał fragment szkolenia, w czasie którego psycholog przytaczał wyniki eksperymentu przeprowadzonego kilkadziesiąt lat temu w Związku Radzieckim. Zebrano wszystkich najzdolniejszych uczniów w jednej szkole i zadbano o rozwój ich talentów, wiedzy i umiejętności. Stali się wybitnymi naukowcami. Niestety żaden z nich nie osiągnął sukcesu, gdyż w pracy nie potrafili współpracować, dzielić się swoją wiedzą, korzystać z doświadczenia współpracowników. Nie potrafili podzielić obowiązków, a sami nie byli w stanie zrobić wszystkiego. Wyniki tego eksperymentu pokazują, że wiedza i nawet ponadprzeciętnie rozwinięty intelekt nie zawsze są najważniejsze. Liczy się także współpraca, chęć dzielenia się informacjami z innymi osobami, a przede wszystkim wykorzystanie wiedzy z różnych dziedzin w praktyce.

Współczesny świat się zmienia. Informacje są ogólnie dostępne i łatwe do zdobycia. Niekiedy jest ich zbyt dużo, trudności sprawia ich selekcja. Proces nauczania musi się dostosować do zaistniałej sytuacji. Nauczyciel nie może tylko przekazywać wiedzy, powinien dążyć do tego, aby jego uczniowie konstruktywnie ją zdobywali. Poculi się odpowiedzialni za proces nauki, stali się żądni mądrości, a nie dobrej oceny. Aktywnie włączyli się w proces

nauczania. Nie bali się zadawania pytań, niekiedy błędzenia, a następnie samodzielnego dochodzenia do odpowiednich wniosków. Współpracowali, polemizowali i dyskutowali. Stawiali tezy i antytezy, argumentowali. Oczywiście takie podejście zmienia rolę nauczyciela. Z mentora staje się on przewodnikiem, który potrafi odpowiednio dotrzeć do swoich uczniów, poznać ich umiejętności, zdolności, zastosować właściwe metody pracy, pobudzić do działania. Chyba ten ostatni czynnik jest najważniejszy, gdyż powszechnie szkołę uważa się za nudną, nieciekawą. W obecnym kształcie nie może ona konkurować z licznymi, ciekawszymi bodźcami przesyłanymi za pośrednictwem mediów.

Już od kilkunastu lat w szkołach funkcjonują i świetnie sprawdzają się w procesie nauczania metody aktywizujące, które sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi uczniów, kształtują ich umiejętności poznawcze. Dzięki nim uczniowie samodzielnie dochodzą do wiedzy. Przy tym nie nudzą się, gdyż muszą się zaangażować w wykonywaną pracę. Uczą się współpracy, korzystania z różnych źródeł informacji, wykorzystania wiedzy w praktyce. Oczywiście przygotowanie lekcji z wykorzystaniem metod aktywizujących wymaga od nauczyciela wiele pracy. Trzeba dobrze przemyśleć wybór metody, zadania. W czasie zajęć nauczyciel musi być czujny, spostrzegawczy, aby odpowiednio pokierować pracą, jak najlepiej wykorzystać potencjał swoich uczniów, ich dotychczasową wiedzę, zainteresować ich, pobudzić ich funkcje poznawcze. Należy pamiętać, że kreatywni podopieczni nie zawsze pójdą tą drogą, którą im wytyczamy. Nie krytykując działań dzieci, nie podważając ich opinii, nauczyciel powinien naprowadzić młodych ludzi na odpowiedni szlak. Wszak uczniowie będą pisać egzaminy zewnętrzne, na których muszą wykazać się odpowiednim tokiem myślenia – „wpasować się w klucz odpowiedzi”. Trud włożony w przygotowanie lekcji z wykorzystaniem metod aktywizujących na pewno się opłaci. Bardzo miło wspominać na przykład zajęcia z gramatyki, dotyczące stron czasownika. Na początku uczniowie zupełnie nie potrafili ich odróżnić. Dopiero gdy sami zaczęli odgrywać role, odróżniać podmiot czynności od przedmiotu i pojmować, co jest ważniejsze w poszczególnych konstrukcjach składniowych, nauczyli się właściwie nazywać stronę czynną, bierną i zwrotną oraz przekształcać je i stosować.

Obecnie coraz powszechniej w szkołach stosuje się ocenianie kształtujące. Uważam, że jest to bardzo ciekawa metoda. Wspiera ona rozwój ucznia, wyzwala w nim i jego rodzicach odpowiedzialność za proces nauczania. Młody człowiek poznaje cele lekcji, sam ocenia, czy je zrealizował i w jakim stopniu. Nauczyciel otrzymuje informację zwrotną i wie, jak powinien pokierować zajęciami, aby wszyscy osiągnęli zamierzony cel. Uczniowie stawiają pytania kluczowe do lekcji, szukają na nie odpowiedzi, współpracują ze sobą i z nauczycielem. Nastawieni są na dochodzenie do wiedzy, a nie otrzymanie dobrej oceny. Podobnie nauczyciel – nie stawia stopni, tylko daje informację zwrotną, informuje uczniów, z czym świetnie sobie radzą, co już umieją, a nad czym muszą jeszcze popracować. Pozytywnie wpływa na psychikę dziecka i jego samoocenę.

Na swoich zajęciach od kilkunastu lat stosuję metody aktywizujące, a od kilku elementy oceniania kształtującego. Najlepszym potwierdzeniem na słusność mojego wyboru jest zaangażowanie moich uczniów w czasie pracy w grupach lub metodą dramy, przeprowadzania wywiadów z bohaterami książek, prezentowania projektów, szukania skutków podjętych decyzji, osądzania bohaterów, pisania artykułów do wymyślonych gazet, wcielania się w role różnych bohaterów, analizowania ich działania, zabaw językowych. Czas szybko płynie, dzieci są zadowolone, nie czekają na dzwonek na przerwę. Stają się asertywne. Nie boją się poprosić o pomoc, gdy coś sprawia im trudność (to chyba najważniejsze w pracy nauczyciela, gdy czuje, że jest partnerem, a nie postrachem dla swoich uczniów). Zdarzają się także małe porażki. Kilka lat temu pracowałam z klasą, w której było dużo konfliktów, kilkoro dzieci było odrzuconych przez rówieśników. Wiele czasu upłynęło, zanim udało się przeprowadzić dobrą pracę w grupach. Podobnie mnóstwo trudności przysparza uczniom właściwe formułowanie pytań. Trzeba powoli uczyć ich stawiania pytań otwartych, niepowielania ciągle tych samych schematów, wzorowania się na innych. Dzieci muszą uwierzyć w siebie i swoje możliwości. Nie przepisywać prac z internetu, tylko samemu formułować sądy i wnioski, doszukiwać się czegoś nowego, o czym nie napisano w „Ściągach” lub „Opracowaniach”.

Na zakończenie przytoczę przysłowie żydowskie: „Mądrości i wiedzy nie można otrzymać w spadku, w prezencie”. Pamiętajmy o tym i dbajmy o wszechstronny rozwój naszych uczniów, wykorzystując zasady pedagogiki konstruktywistycznej.

Język migowy a rozwój dziecka słyszącego

Joanna Szymańska, nauczycielka oraz wychowawczyni świetlicy szkolnej w Zespole Szkół nr 16 w Szczecinie, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

W ramach Roku Otwartej Szkoły oraz w związku z realizacją jednego z priorytetowych kierunków polityki oświatowej na rok szkolny 2015/2016 – Wzmocnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, od września 2015 do czerwca 2016 prowadziłam nowatorskie Koło Języka Migowego dla uczniów słyszących. Uczęszczało na nie dwadzieścioro dzieci z klas drugich szkoły podstawowej. Obszar tematyczny Koła obejmował uwrażliwianie uczniów na sytuację osób niesłyszących i niedosłyszących, a także praktyczną naukę ideografii i daktylografii. Zespół Szkół nr 16 jest pierwszą w Szczecinie (a przypuszczalnie również w województwie) placówką, w której prowadzono tego typu zajęcia już od września 2015 roku.

Wieloaspektowe zalety

Zalety zajęć dla rozwoju intelektualnego i wychowania uczniów są wieloaspektowe. Przywołując jednak najważniejsze korzyści w tym zakresie, można wymienić, po pierwsze, uwrażliwianie uczniów na sytuację i potrzeby osób niesłyszących i niedosłyszących a także umiejętność komunikacji z nimi, a po drugie, pozytywny wpływ na rozwój mowy i rozwój poznawczy dzieci, którego rezultaty są widoczne w poprawie jakości funkcjonowania szkolnego. „Badania wykazują, że posługiwanie się językiem migowym bardzo pozytywnie wpływa na rozwój intelektualny dzieci słyszących”¹.

Zajęcia prowadzone w ramach Koła Języka Migowego wdrażały uczniów do nabywania nowych umiejętności i nieszablonowego uczenia się, bowiem „przyswajanie naturalnego języka migowego wymaga od osoby słyszącej opanowania sprawności w przejściu z percepcji słuchowej na wzrokową”². Z drugiej strony, procesy naby-

wania zarówno języka migowego, jak i języka fonicznego mają wspólne podstawy. Potwierdzają to dane neuropsychologiczne, które „dowodzą, że – wbrew zdroworozsądkowemu oczekiwaniu – wizualno-przestrzenna komunikacja językowa ulokowana jest w tych samych ośrodkach mózgowych, co mowa”³. Wynika stąd, że uczenie się języka migowego przez dzieci słyszące bez wątplenia sprzyja rozwojowi mowy, jako że w przypadku obu tych procesów aktywowane są te same obszary w mózgu.

Większa aktywność poznawcza

Poza oczywistymi korzyściami dla rozwoju mowy, uwzględnić trzeba również pozytywne aspekty nauki języka migowego, podnoszące jakość rozwoju poznawczego dziecka. W publikacji Tadeusza Gałkowskiego czytamy: „Ostatnie badania wykazały pozytywny wpływ nauki języka migowego na rozwój procesów poznawczych o charakterze wizualno-przestrzennym u dzieci słyszących”⁴.

Ponadto, nauka języka migowego wśród dzieci słyszących stanowi doskonałe podłoże dla tak ważnej w dzisiejszym świecie znajomości kilku języków obcych, bowiem „wiele badań nad dwujęzycznością dzieci słyszących dowiodło, że mogą one opanowywać z łatwością różne języki ze swego otoczenia, co z kolei sprzyja zwiększeniu ich aktywności poznawczej w zakresie rozszerzenia wiedzy o świecie. Pozytywne efekty w tym zakresie obserwuje się również u dzieci słyszących uczących się jednocześnie języka migowego i mówionego we wczesnym okresie życia”⁵.

Efektywność a ciekawość

W kontekście wszystkich przywołanych korzyści wynikających z uczenia się języka migowego przez uczniów słyszących podkreślić należy jeszcze jeden walor, a mianowicie fakt szczerzego zaangażowania moich podopiecznych w uczestnictwo w zajęciach. Jak wiadomo, ciekawość i naturalna chęć odkrywania świata stanowi jeden z najlepszych czynników motywacyjnych w nauce, a także sprzyja efektom kształcenia. Uczniowie przychodzili na zajęcia chętnie i aktywnie angażowali się w ich przebieg, sukcesywnie dołączały nowe osoby. Uczniowie bardzo szybko i z zaskakującą dokładnością zapamiętywali wszystkie znaki. W mojej ocenie prawdziwym sukcesem – nie tylko z punktu widzenia dydaktyki, ale także wdrażania wychowanka do samokształcenia – był moment, w którym rozpoczęli oni samodzielne poszukiwania, tworząc między sobą nieomawiane wcześniej słowa złożone z liter alfabetu palcowego, bądź też budując zdania z poznanych znaków-słów w nieomawianych dotąd konfiguracjach.

Poza oczywistymi korzyściami dla rozwoju mowy, uwzględnić trzeba również pozytywne aspekty nauki języka migowego, podnoszące jakość rozwoju poznawczego dziecka.

Otwarcie na odrębność

Podsumowując, nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem Tadeusza Gałkowskiego, że warto byłoby opracować program języka migowego dla dzieci słyszących. Bez wątpienia „ułatwiłoby to im opanowywanie innych języków, wzbogacając procesy poznawcze oraz doświadczenia społeczne przez kontakt z osobami należącymi do innej kultury językowej”⁶. Z kolei towarzyszące nauce uwrażliwianie na potrzeby i środowisko osób niesłyszących i niedosłyszących „sprzyjać może akceptacji i tolerancji wobec odrębności”⁷, co stanowi wysoką wartość nie tylko wychowawczą, ale przede wszystkim humanistyczną, ogólnoludzką. Z tego względu planuję kontynuację prowadzenia zajęć w ramach stworzonego przeze mnie Koła Języka Migowego w kolejnym roku szkolnym.

Przypisy

- ¹ M. Czajkowska-Kisil, *Glusi, ich język i kultura – zarys problematyki*, w: P. Rutkowski, S. Łozińska, *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Warszawa 2014, s. 33.
- ² T. Gałkowski, P. Rosik, P. Tomaszewski, *Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny?*, „Czasopismo Psychologiczne” 2002, nr 8, s. 8.
- ³ M. Świdziński, *Języki migowe*, w: T. Gałkowski (red.), *Podstawy neurologopedii*, s. 691.
- ⁴ T. Gałkowski, P. Rosik, P. Tomaszewski, *Nauczanie polskiego języka migowego...*, s. 17.
- ⁵ Ibidem.
- ⁶ Ibidem, s. 18.
- ⁷ Ibidem.

Bibliografia

- Czajkowska-Kisil M.: *Glusi, ich język i kultura – zarys problematyki*, w: P. Rutkowski, S. Łozińska, *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Warszawa 2014.
- Gałkowski T., Rosik P., Tomaszewski P.: *Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny?*, „Czasopismo Psychologiczne” 2002.
- Świdziński M., *Języki migowe*, w: T. Gałkowski (red.), *Podstawy neurologopedii*, Opole 2005.

JS

Drukowanie przeszłości

Jak wykorzystać nowe technologie w edukacji historycznej?

Jacek Kawatek, nauczyciel przedmiotów informatycznych w Zespole Szkół im. Henryka Sienkiewicza w Kołobrzegu, twórca projektu KOŁOBRZEG 3D

Po II wojnie światowej Kołobrzeg znalazł się na liście dwudziestu najbardziej zniszczonych miast. Architektura, ocalała w działaniach wojennych, została później zniszczona przez władze komunistyczne, które rozebrały bezcenne budowle – nawet te, które nadawały się do odbudowy. Praktycznie wszystkie najpiękniejsze i najbardziej interesujące obiekty architektoniczne Kołobrzegu po 1945 roku przestały istnieć.

Patrząc w przeszłość naszego miasta, możemy stwierdzić, że historia Kołobrzegu to pasmo klęsk, katastrof i wojen, ale też wielkiej determinacji i zaradności kołobrzeżan. Miasto leżało na ważnym szlaku handlowym, co stanowiło o jego zamożności. Już Gall Anonim pisał: „obfitość bogactw i łupów na Pomorzu zaślepiła waleczność rycerzy”, a zatem bogactwo miasta niejednokrotnie stawało się przyczyną łupieżczych najazdów.

Zniszczony Kołobrzeg

Miasta nie ominęła ani wojna trzydziestoletnia, ani siedmioletnia, podczas której doszło do ogromnych zniszczeń wskutek trzech oblężeń. Istotnym elementem historii Kołobrzegu były wojny napoleońskie. Pod Jeną 56-tysięczna armia Napoleona rozbiła 72-tysięczną armię pruską. Pod Auerstädt 28 tysięcy napoleońskich żołnierzy pokonało i zmusiło do odwrotu 60 tysięcy żołnierzy pruskich. W Prusach informacje o klęskach spowodowały gwałtowne obniżenie morale żołnierzy. Upadł Berlin, kapitulowały twierdze: Szczecin, Kostrzyn, Magdeburg.

Jednak komendant twierdzy Kołobrzeg odmówił poddania miasta, co było sporym zaskoczeniem dla Francuzów. Twierdza stała się więc punktem strategicznym na mapie wojny. Napoleon zlekceważył ten

fakt, a próby zdobycia twierdzy zajęły jego armii pół roku i skończyły się niepowodzeniem. Zniszczenia i straty w ludziach były jednak ogromne. Utrzymanie twierdzy Kołobrzeg znacznie podniosło morale w całym kraju. Jak wiemy, fakt ten był wykorzystany też podczas II wojny światowej przez Adolfa Hitlera, który ogłosił Kołobrzeg twierdzą, co – niestety – ponownie przyczyniło się do zburzenia ponad 90 procent zabudowań miasta.

Wiemy, jak dzisiaj wygląda Kołobrzeg – wzorem Feniksa odrodził się z popiołów. Atrakcją turystyczną Kołobrzegu nie są jednak zabytki – bo ich praktycznie nie ma – ale morze i zdrowy klimat. Stąd pomysł – zainspirowany filmem *Warszawa 1935*, przedstawiającym naszą stolicę w nieistniejącym już kształcie, a także makieta Sztokholmu, wydrukowaną w całości na drukarkach 3D – odtworzenia historycznego Kołobrzegu.

Trzeci wymiar edukacji

Poza zaprezentowaniem, jak zmieniało się miasto na przestrzeni lat, głównym naszym celem jest zwiększenie zainteresowania uczniów zarówno historią, jak i poznaniem nowych technologii. Dlatego rozpoczęliśmy prace, których zwieńczeniem mają być historyczne makiety i filmy.

W projekt zaangażowanych jest sześcioro nauczycieli oraz około 30 uczniów. Nasze prace koncentrują się wokół: poszukiwań dokumentów i analizowania faktów historycznych, prac plastycznych związanych z tworzeniem makiet, rysowania obiektów do animacji i druku 3D, teksturowania obiektów do animowanego filmu historycznego.

Aby uzyskać właściwy efekt, nasze działania oparliśmy o nowoczesną technologię 3D. Do realizacji projektu używamy między innymi programów BLENDER i GIMP. Ponadto oba programy są bezpłatne, co nie naraża uczniów na dodatkowe koszty. Obsługa ich nie jest jednak łatwa, bo wymaga sporo nakładu pracy. Dodatkowym atutem tego oprogramowania jest fakt, że działa ono na wszystkich systemach operacyjnych. Do profesjonalnego przygotowania całości projektu zakupiliśmy licencję na profesjonalne oprogramowanie: Photoshop, Premiere i After Effects firmy ADOBE.

Początki nie były łatwe. Niestety, nasz system edukacji ewoluuje dość wolno i w żadnej podstawie programowej nie jest zawarta możliwość szkolenia uczniów pasjonujących się technologią 3D. Dlatego też zajęcia nasze prowadzimy jako dodatkowe, a zdobycie funduszy z rządowych projektów jest dość utrudnione. Na szczęście są ludzie, którzy dostrzegają potencjał kryjący się w tej dziedzinie.

Należy tu wspomnieć o wielkiej pomocy, jakiej udzieliła nam firma ZMorph z Wrocławia, pożyczając nam nieodpłatnie urządzenie wielofunkcyjne swojej produkcji. Nie drukarkę 3D, ale właśnie urządzenie wielofunkcyjne, gdyż poza standardowymi wydrukami 3D można tym sprzętem: frezować, wypalać laserem, a nawet tworzyć wzory z czekolady. Zastosowanie takiego urządzenia daje ogromne możliwości i rozbudza w uczniach nowe pokłady kreatywności.

W naszym projekcie mamy wsparcie Starosty Kołobrzegskiego, Tomasza Tamborskiego, i Prezydenta Kołobrzegu, Janusza Gromka, którzy docenili rangę naszego projektu i pomogli w zakupie sprzętu potrzebnego do tworzenia modeli 3D. Możemy też liczyć na pomoc eksperta bardzo dobrze znającego historię Kołobrzegu, Roberta Maziarza, który z własnej inicjatywy stworzył „Muzeum Patria Colbergensis”. W naszych działaniach wspiera nas także prof. Tomasz Królikowski z Politechniki Koszalińskiej.

Miasto 3D

Postanowiliśmy zacząć od XV wieku. W tym czasie Kołobrzeg bardzo pręźnie się rozwijał i stał się potęgą gospodarczą nad Bałtykiem.

Na podstawie badań archeologicznych powstał obraz przedstawiający Kołobrzeg w XV wieku autorstwa Mariana Rębkowskiego i Janusza Tężyckiego. Obraz obecnie znajduje się w Muzeum Oręża Polskiego w Kołobrzegu i służy nam do stworzenia pierwszej makiety. W dalszych planach mamy zrobienie makiet:

- Twierdzy z 1650 roku – wojna trzydziestoletnia.
- Twierdzy z 1750 roku – wojna siedmioletnia.
- Twierdzy z 1807 roku – wojny napoleońskie.

Jako efekt końcowy chcielibyśmy stworzyć następujące trzy makiety pokazujące, jak wyglądał Kołobrzeg:

- w 1935 – przed wybuchem II wojny światowej,
- w 1945 – obrazującej zniszczenia po walkach w marcu 1945 roku,
- współcześnie.

Zwieńczeniem całego projektu ma być animacja przedstawiająca historię Kołobrzegu, którą również chcielibyśmy stworzyć w technologii 3D.

Nie chcemy, aby nasze makiety były statyczne. Dlatego, projektując obiekty w Blenderze, przewidujemy odpowiednie kanały do prowadzenia przewodów, montowania silniczków itp. Zgromadziliśmy dużo materiałów historycznych: z muzeów, internetu, również dzięki przychylności Archiwum Państwowego w Koszalinie i Szczecinie. Mamy możliwości i chęci do realizacji naszego projektu. Jedyne, co nas ogranicza, to znalezienie programowego finansowania tak dużego przedsięwzięcia.

Chcemy się rozwijać

Pierwsze efekty naszych działań już widać. Podczas „Nocy Muzeów” w Kołobrzegu spotkałem uczniów z rodzicami, innych nauczycieli i pracowników szkoły, którzy stwierdzili, że nasz projekt jest bardzo inspirujący i zachęca do poznawania historii miasta.

Jeżeli jakaś szkoła chciałaby realizować u siebie podobny projekt, lub wykorzystać drukarki 3D do innych celów, zapraszam do skontaktowania się z nami i odwiedzenia naszej szkoły. Z przyjemnością nawiążemy współpracę, wymienimy się doświadczeniami i pomożemy w realizacji projektu. Aby zobaczyć postępy naszych prac, wystarczy w wyszukiwarce portalu YouTube wpisać „KOŁOBRZEG 3D”. Można tam zobaczyć krótkie filmiki przedstawiające to, co wspólnie robimy na zajęciach.

Poprzez takie działania uczymy nie tylko uczniów, ale także my, jako nauczyciele, nieustannie się rozwijamy. Dzięki projektom tego typu praca w szkole może dawać ogromną satysfakcję, a uczniom zapewnia zdobywanie wiedzy – w trochę inny, niż zwykle, sposób.

Konstruktywna współpraca

Nauczanie metodą projektów w gimnazjum

Monika Kubica, nauczycielka matematyki i zajęć technicznych w Gimnazjum Publicznym im. Arkadego Fiedlera w Dębnie

„Nauka jest najbardziej efektywna wówczas, kiedy sprawia radość”. To słowa Petera Kline’a, które są moim drogowskazem. Dlatego często stwarzam uczniom takie warunki działania i poszukiwania wiedzy, aby uczyli się z przyjemnością. Praca metodą projektów jest doskonałym przykładem metody aktywizującej, która daje radość i satysfakcję uczniom, ale także nauczycielowi. To ważne, bo tylko dzięki obopólnemu zaangażowaniu uczeń może osiągnąć z sukcesem zamierzone cele.

Metoda projektów to moja ulubiona metoda nauczania. Sprawia mi ogromną przyjemność, a swoim entuzjazmem staram się zafascynować nią także uczniów. To niecodzienny sposób nauczania, ponieważ daje uczniowi możliwość rozwoju według jego planu. Uczeń nie powinien być do niczego przymuszany, lecz mieć możliwość pracy własnym rytmem i zgodnie z indywidualnymi możliwościami – każdy powinien sam wybierać dogodny moment uczenia się. Pracując taką metodą, pełnię rolę przewodnika i pomagam uczniowi obrać właściwy kierunek; pozwalam mu działać, szukać materiałów, które następnie wspólnie omawiamy i wybieramy te najciekawsze i najciekawsze.

Od strony technicznej

Każdy projekt edukacyjny obejmuje działania, które realizuje zespół uczniów pod opieką nauczyciela. Tematyka projektu musi być dla ucznia interesująca – powinna zaciekawiać go i odnosić się do jego życia codziennego, bo dzięki temu uczeń zauważy, że to, czego się nauczył, ma odzwierciedlenie w rzeczywistości. Oprócz tematu zapoznają ucznia z celami projektu i efektami, które chcielibyśmy uzyskać. Współ-

nie planujemy i wybieramy zadania, które najbardziej nam się podobają i są możliwe do wykonania. Zdarza się często, że mimo moich wcześniejszych założeń pozwałam uczniowi na rozwijanie jego kreatywności i chęci poszukiwania. Tym, co mnie najbardziej fascynuje podczas pracy z młodzieżą metodą projektów, jest powstawanie efektów całkowicie odmiennych od wcześniej zamierzonych przeze mnie w wyniku przejmowania kolejnych etapów planowania i realizacji przez ucznia.

Szeroka paleta zalet

Praca metodą projektów uczy współpracy w grupie, odpowiedzialności i systematyczności. Uczniowie wiedzą, że każdy z nich jest odpowiedzialny za uzyskane efekty. Wszyscy wiedzą, jakie mają zadania i na kiedy muszą je wykonać. Nasze spotkania projektowe odbywały się po lekcjach, zawsze w miłej atmosferze. Będąc w gronie osób o podobnych zainteresowaniach, uczestnicy projektu byli wobec siebie bardziej śmiali i otwarci. Opowiadali o swoich radościach, ale i kłopotach, dzielili się swoimi doświadczeniami. To był dla nich doskonały sposób na spędzenie wolnego czasu.

Praca metodą projektów rozwija kreatywność uczniów, idealnie łączy naukę oraz zabawę z odkrywaniem i czytaniem ze zrozumieniem. Daje możliwość połączenia wielu dziedzin społecznej aktywności.

Więcej empatii

Każdego roku proponuję uczniom udział w różnych projektach, zwłaszcza matematycznych. W roku szkolnym 2015/2016 postanowiłam przeprowadzić po raz pierwszy projekt społeczny pt. „Wszyscy jesteśmy sobie potrzebni. Razem łatwiej, radośniej, mądrzej i bezpiecznie”, do stworzenia którego zainspirowali mnie moi wychowankowie. Chciałam wzbudzić w nich empatię i wrażliwość na cierpienia innych. Był to strzał w dziesiątkę, w projekt zaangażowało się wielu uczniów naszego gimnazjum, którzy zadeklarowali chęć niesienia pomocy potrzebującym.

Celem projektu było:

- uwrażliwienie na cierpienia innych, kształtowanie poczucia empatii, pracowitości i wytrwałości w działaniu,
- kształtowanie gotowości niesienia pomocy bezbronny i skrzywdzonym,
- doskonalenie umiejętności prezentacji swoich działań na blogu i szkolnej stronie internetowej,
- rozwijanie umiejętności pracy zespołowej.

Przeprowadzone akcje

„Pies – najlepszym przyjacielem człowieka” (Winston Churchill)

W ramach akcji organizowaliśmy zbiórki na potrzeby schroniska dla bezdomnych zwierząt „Azorki” w Gorzowie Wielkopolskim. To, co udało się nam zebrać, wspólnie zawoziliśmy z młodzieżą do schroniska. W roku szkolnym 2015/2016 pojechaliśmy czterokrotnie. Pomoc bezdomnym zwierzętom to akcja, która cieszyła się w naszym gimnazjum ogromną popularnością. Uczniowie bardzo chętnie dzielili się z potrzebującymi i nieśli pomoc bezdomnym zwierzętom. Ze względu na duże zainteresowanie akcją, i na prośbę samych uczniów, postanowiłam kontynuować ten projekt w roku szkolnym 2016/2017. Chętnych nie brakuje, czego dowodem był kolejny wyjazd do schroniska we wrześniu.

„Kiedy się śmieje dziecko, śmieje się cały świat” (Janusz Korczak)

W styczniu 2016 roku natknęłam się na ogłoszenie dotyczące pomocy chorym i cierpiącym dzieciom w hospicjum w Krakowie. Bez wahania postanowiłam opowiedzieć o tej charytatywnej akcji moim uczniom i już w kolejnych dniach przystąpiliśmy do działania.

Wzięliśmy udział w akcji „Serce dla hospicjum”. Polegała ona na wykonaniu metodą origami, według szablonu umieszczonego na stronie organizatora, czerwonych serduszek z papieru. Nasze serduszka zostały wysłane do Krakowa, a tam 14 lutego wolontariusze rozdali je przechodniom w dniu Świętego Walentego. Corocznie, organizując tę wspólną akcję społeczną, Małopolskie Hospicjum Dziecięce w Krakowie angażuje setki osób z całej Polski. Jak co roku akcji patronują grupy propagujące sztukę origami – portal OrigamiArt oraz Polskie Towarzystwo Origami. W przyszłym roku z pewnością również przyłączymy się do tej akcji.

„Matematyką się baw i zdobywaj świat!”

Minister Edukacji Narodowej ustanowiła rok szkolny 2015/2016 Rokiem Otwartej Szkoły. Otwarta szkoła to taka, która otwiera się na kulturę, sztukę, sport i środowiska lokalne. To szkoła, która potrafi korzystać z tego, co ją otacza. W odpowiedzi na to hasło przygotowałam międzyszkolny projekt edukacyjny „Matematyką się baw i zdobywaj świat!”, którego cele i działania były wspólne dla dwóch szkół z różnych regionów Polski.

Projekt ten był realizowany z grupą młodzieży w ramach programu eTwinnig oraz Szkoły z Klasą 2.0. Uczniowie naszego gimnazjum podczas wycieczki szkolnej do Trójmiasta odwiedzili Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Wejherowie, gdzie czekały na nich niecodzienne zadania. Ich zadaniem było poznanie wejherowskiej szkoły poprzez odszukiwanie kodów QR, w których ukryte były zadania – wskazówki. Po przeszukaniu wszystkich zakamarków szkoły wspólnie zwiedzaliśmy Gdańsk, a wieczorem spotkaliśmy się przy ognisku, gdzie czekały na nas gry i zabawy integracyjne.

Jednym z zadań projektu było przeprowadzenie warsztatów matematycznych metodą uczy my innych. Celem warsztatów było poszerzenie i popularyzacja wiedzy matematycznej wśród uczniów szkół podstawowych oraz zaprezentowanie sposobów wykorzystania multimediów w nauczaniu.

Uczniowie, przy moim wsparciu, przeprowadzili trzy warsztaty matematyczne: „Matematyka nocą, czyli jak zapamiętać tabliczkę mnożenia” – odbiorcami byli uczniowie klasy trzeciej szkoły podstawowej, „Akademia Pana Kleksa, czyli wszystko o symetrii” dla uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej oraz „Śladami M.C. Eschera, czyli mozaiki i tesselacje” dla uczniów klasy szóstej.

Matematyka w roli głównej

Wielkim sukcesem zakończyły się dwa projekty matematyczne – „Arkady Fiedler w oczach matematyka”

oraz „Teatr na matematyce, czyli Pitagoras w roli głównej” – nagrodzone odznakami Dobrej Praktyki przez Szkołę z Klasą 2.0.

Zadaniem projektu „Teatr na matematyce, czyli Pitagoras w roli głównej” było pokazanie, że inscenizacja jest doskonałą formą aktywizacji uczniów w nauczaniu matematyki. Głównym celem naszego przedstawienia było ułatwienie uczniom zrozumienia twierdzenia Pitagorasa. Ponadto poprzez teatr uczniowie poznali życie i twórczość starożytnych matematyków.

Do udziału w tym projekcie zgłosiły się wyjątkowe, bardzo odpowiedzialne i pełne zaangażowania dziewczyny. Uczennice od samego początku wiedziały doskonale, że to, co pokażemy publiczności, zależy w dużej mierze właśnie od nich. Moja rola polegała na bacznej obserwacji, gdyż większość zadań to były pomysły uczennic. Na spotkaniach wspólnie decydowałyśmy, co zrobimy w ramach konkretnego zadania, i rozmawiałyśmy, w jaki sposób zaprezentujemy nasze działania podczas obchodów Dnia Liczby Pi.

Oprócz przedstawienia uczennice prowadziły lekcje z wykorzystaniem metody uczy my innych – prezentowały ciekawostki historyczno-matematyczne na temat życia, sentencji i twórczości Pitagorasa oraz gry i zabawy matematyczne o Pitagorasie.

Inspiracją do stworzenia projektu umożliwiającego mi nauczanie dzieci twierdzenia Pitagorasa poprzez zabawę była niewielka książeczka Bożeny Prystupy *Inscenizacje matematyczne* wydawnictwa Nowik. Na zadane pytanie, czy mogłabym wykorzystać pomysł autorki, otrzymałam bardzo miłą odpowiedź. W ten sposób uzyskałam formalną zgodę wydawnictwa na wykorzystanie ich książki do pracy w projekcie.

Aby w pełni wykorzystać pomysł autorki, potrzebowałam aż 26 uczniów. Ja miałam tylko trzy chętne (ale bardzo zaangażowane) uczennice, które wpadły na genialny pomysł, aby – zamiast oryginalnej konferencji prasowej – przeprowadzić wywiad z Pitagorasem. Ustaliliśmy, że koncepcja będzie oparta na inscenizacji matematycznej, którą nazwałam *Wywiad z Pitagorasem*. Zaczęła się burza mózgów. Zapisywałam każde hasło czy pomysł, jakie nam wpadły do głowy. Tak powstała mapa z pomysłami. Każda z uczennic była odpowiedzialna za konkretne zadanie, ale przy ich realizacji pracowały wspólnie. Jedną z nich była odpowiedzialna za prezentację wykorzystywaną podczas przedstawienia, wykonanie plakatów i rekwizytów. Drugą dziewczyną była Pitagorasem, a trzecią – dziennikarką. Razem opracowałyśmy i przygotowałyśmy atrakcje na dzień pełen

matematyki, czyli Święto Liczby Pi. Projekt miał kilka publicznych prezentacji. Pierwsza to prowadzenie lekcji matematyki, kolejna to udział w Targach 2.0. oraz prezentacja podczas obchodów Międzynarodowego Dnia Liczby Pi przedstawienia matematycznego „Wywiad z Pitagorasem”. Największą nagrodą za naszą pracę było zakwalifikowanie się i udział w Ogólnopolskim Festiwalu Otwartej Szkoły w Warszawie, gdzie 5 i 6 czerwca 2016 roku zaprezentowałyśmy nasze działania.

Nasz kolejny projekt – „Arkady Fiedler w oczach matematyka” – obejmował wiele zadań, które udało się nam zrealizować:

- wywiad autorski uczestniczek projektu z synem Arkadego Fiedlera, przeprowadzony w Puszczykowie;
- wykonanie planszy gry dydaktycznej „Śladami Arkadego Fiedlera” wraz z instrukcją;
- nauka haftu matematycznego, wykonanie motyli za pomocą haftu matematycznego;
- wykonanie gier dydaktycznych na stronie Learning-Apps;
- przeprowadzenie lekcji geografii i matematyki „Zabawy z układem współrzędnych” metodą uczy my innych.

Praca nad tym projektem również została doceniona przez Szkołę z Klasą 2.0, czego dowodem są odznaki Dobrej Praktyki oraz udział w Ogólnopolskim Festiwalu Projektów Szkoły z Klasą 2.0 w Warszawie.

Niełatwa satysfakcja

Każdy projekt powinien być dobrze zaplanowany, a do spełnienia tego warunku niezbędny jest porządnie przygotowany harmonogram. Ustalony porządek działań ułatwia organizację pracy, gdyż mając cel i założone zadania, wiemy, w jakim kierunku podążamy, na jakim jesteśmy etapie i co chcemy osiągnąć. W każdym momencie możemy coś zmienić lub dodać.

Praca metodą projektów nie należy do łatwych i krótkotrwałych, ale efekty, jakie otrzymujemy, rekompensują naszą ciężką pracę. Bardzo dużo zależy od grupy uczniów, z jaką pracujemy. Praca projektowa wymaga od każdego uczestnika zaangażowania, czasu i poświęcenia, bo najważniejsza w projekcie jest współpraca. Pracując tą metodą, poznajemy siebie nawzajem. Dowiadujemy się, na kogo możemy liczyć, kto jest odpowiedzialny, a kto nie wykonuje zadań do końca. Zauważamy możliwości uczniów, których nie zawsze widzimy na tradycyjnych lekcjach. To moja ulubiona metoda pracy z młodzieżą, bo zawsze przynosi mi ogromną satysfakcję.

Interaktywny notes

Agnieszka Pietnoczka, nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy w Szczecinku

W poszukiwaniu lepszych sposobów nauczania warto wychodzić poza schemat tradycyjnych metod. Lapbook jest tego najlepszym przykładem – można go zrobić na każdym przedmiocie, a jego forma pozwala na integrację interdyscyplinarnych treści. Świetnie się sprawdza również jako metoda używana w bibliotece w celu zachęcenia dzieci i młodzież do czytania książek. O jego pozytywnym wpływie na uczniów mówią nauczyciele z różnych etapów edukacyjnych – w tym ze szkół ponadgimnazjalnych.

Interaktywny notes, kreatywny zeszyt, własnoręcznie stworzona tematyczna książka z interaktywnymi elementami – to tylko niektóre polskie próby nazwania zbioru notatek na dany temat, oprawionego w ciekawy plastycznie sposób, zwanego lapbookiem. Jeszcze dwa, trzy lata temu po wpisaniu w wyszukiwarce słowa „lapbook” pojawiały się jedynie odnośniki do stron angielskojęzycznych. Obecnie można znaleźć wiele blogów prowadzonych przez polskich nauczycieli, uczących zwłaszcza w najmłodszych klasach szkoły podstawowej, ale także rodziców wykorzystujących interaktywny zeszyt w edukacji domowej. Jeśli dodamy do tego galerię zdjęć oraz artykuły i poradniki w języku polskim, to pierwsze kroki do wykonania lapbooka mamy już za sobą.

Od czego zacząć pracę z uczniami? Na pewno od dokładnego przemyślenia zakresu materiału mającego znaleźć się w interaktywnym zeszycie, harmonogramu pracy nad nim i sposobów wprowadzenia uczniów w świat papierowych kieszonek. Wbrew pozorom wykonanie koperty czy wymyślenie obracających się papierowych elementów nie jest łatwe nawet dla gimnazjalistów. Starszych uczniów warto zachęcić do samodzielnych poszukiwań i do dzielenia się nowo nabytymi umiejętnościami z kolegami. Nic nie sprawia takiej przyjemności, jak docenienie ze strony rówieśników i podziw w ich oczach. Podstawy wykonania „mobilnej” książeczki można znaleźć również w tutorialach zamieszczanych na YouTube czy na stronach o akty-

wizujących metodach nauczania i uczenia się. Jedną z najlepszych inspiracji jest portal Pinterest – światowy katalog pomysłów.

Praca nad lapbookiem tworzy najbardziej pożądaną w procesie edukacji sytuację, w której uczniowie uczą się i przyswajają informacje dzięki:

- wykorzystaniu swoich zmysłów (bodźców wzrokowych, słuchowych i dotykowych),
- uruchomieniu kreatywności i wyobraźni przestrzennej, na przykład poprzez zawarcie omawianego tematu w plastycznych formach notatek, zaplanowanie i rozmieszczenie kieszonek, inwencję w ich tworzeniu, wykonanie notatek z ruchomymi elementami, np. obracającymi się papierowymi kółkami,
- autentycznemu zaangażowaniu w nabywanie i przetwarzanie wiedzy (samodzielne opracowywanie danego zagadnienia, wyszukiwanie i selekcja informacji, analiza tekstów).

Lapbook, poza funkcją dydaktyczną, spełnia bardzo ważną rolę wychowawczą. Wspomaga uczniów, pracujących nad nim w grupach, w rozwoju takich umiejętności społecznych, jak: poczucie odpowiedzialności za wykonaną część zadania, umiejętność odpowiedniego podziału obowiązków, motywowanie siebie i innych do działania, budowanie w relacjach z innymi pozytywnej atmosfery do pracy czy umiejętności komunikacyjne. Każdy nauczyciel szuka najlepszego sposobu dla rozwoju swojego ucznia. Może w najbliższych latach będzie nim właśnie lapbook?

Szybkie czytanie, kontrakty i mapy myśli

Barbara Popiel, doktor nauk humanistycznych, sekretarz literacki Teatru Lalek „Pleciuga”, wykładowczyni w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie, trenerka szybkiego czytania, lektorka języka niemieckiego i angielskiego na Uniwersytecie Dziecięcym „Mały Poliglota” Uniwersytetu Szczecińskiego, instruktorka w Akademii Umiejętności EDU w Szczecinie

Szkoła szybkiego czytania i technik pamięciowych EDU od 2004 roku prowadzi kursy dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Treningi oparte są na najlepszych wzorcach szybkiego czytania używanych na całym świecie oraz na samodzielnie wypracowanych, oryginalnych metodach stworzonych przez kadrę trenerów i metodyków EDU¹. Elementy pedagogiki konstruktywistycznej, które można odnaleźć w tej metodzie, przyczyniają się do sukcesu edukacyjnego i pedagogicznego. Nie wchodząc w szczegóły dotyczące samej metody treningu, chciałam przyjrzeć się pokrótce trzem najważniejszym elementom: odpowiedzialności, motywacji i aktywności. Dzięki ich uwzględnieniu kursy szybkiego czytania w szkole EDU stanowią o wiele bogatsze działanie edukacyjno-pedagogiczne niż tylko nauczenie dzieci, jak czytać szybciej i z większym zrozumieniem.

Odpowiedzialność

Jednym z pierwszych działań podejmowanych podczas spotkań w Akademii EDU jest spisanie kontraktu zajęć. Tak to się właśnie nazywa – nie „regulamin”, a „kontrakt”, umowa zawarta między wszystkimi osobami biorącymi udział w kursie. Dzieci tworzą kontrakt samodzielnie, mają prawo wypisać wszystko, co uznają za ważne; rola prowadzącego zajęcia instruktora ogranicza się do podpowiadania („A może wymyślimy coś, żeby...?”) oraz wskazywania lepszych sformułowań (formy twierdzące, na przykład: „Gdy czytamy, zachowujemy się cicho”, zamiast negatywnych, na przykład: „Nie rozmawiamy podczas czytania”). Spisany na kartce kontrakt zostaje zawieszony na ścianie lub znajduje się w miejscu dostępnym dla uczniów.

Spisywanie kontraktu rodzi poczucie wspólnej odpowiedzialności za przebieg zajęć i sposób zachowania, zarówno swojego, jak i pozostałych uczestników kursu. Umowa, w której tworzeniu dzieci miały istotny udział, nie jest nudnym regulaminem narzuconym przez dorosłych, lecz zbiorem zasad, które dzieci same wymyśliły, przyjęły i zgodziły się przestrzegać. W takiej sytuacji uczestnictwo w zajęciach nabiera zupełnie innego charakteru, a wraz z poczuciem odpowiedzialności wzrasta motywacja.

Motywacja

Świadomość tego, jak ważna i niezbędna dla udanego procesu edukacyjnego jest motywacja ucznia, towarzyszy kursom EDU od samego początku. Różne ćwiczenia, które służą tre-

nowaniu umiejętności szybkiego czytania oraz rozwijania pamięci, są jednocześnie nastawione na pobudzanie uczniowskiej motywacji. Co więcej, o ile z początku motywacja ta pochodzi z zewnątrz, wraz z upływem czasu dzieci, dzięki wsparciu instruktora, uczą się też odnajdywania motywacji wewnętrznej, szukania jej w sobie i pobudzania ochoty do udziału w kursie.

Pobudzaniu i wzmocnieniu motywacji służy traktowanie dziecka jako równorzędnego partnera oraz uwzględnianie dziecięcych potrzeb i upodobań. Do czytania dzieci wybierają takie książki, na jakie mają ochotę. Brak narzuconych lektur i możliwość samodzielnego decydowania, co się będzie czytać, nie tylko zwiększa

ochotę do tej czynności, lecz również wzmocnia poczucie sprawczości (sama/sam wybieram książkę, którą będę czytać na kursie) i dodatkowo zachęca do kontaktu ze słowem drukowanym (dziecko zostaje sprowokowane do podjęcia decyzji, który tom zdjąć z półki albo na jakiej zasadzie dokonać selekcji potencjalnych tytułów). Podczas ćwiczeń z książką dziecko może sobie wybrać dowolne miejsce i pozycję do pracy; jeśli więc odpowiada mu siedzenie w rogu sali albo pod stołem czy leżenie na podłodze – ma do tego pełne prawo.

Przede wszystkim zaś motywacja pobudzana jest poprzez uczenie praktycznego wykorzystywania zdobytej wiedzy i związanych z tym korzyści. Dzieci dowiadują się zatem, że dzięki umiejętności szybszego czytania i lepszemu zapamiętywaniu mogą pręcej i poprawniej odrobić zadania domowe, w krótszym czasie i z bardziej satysfakcjonującym skutkiem przyswoić wiedzę potrzebną na sprawdzian, sprawniej robić notatki i płynniej odpowiadać. W związku z tym na naukę będą musiały poświęcić mniej czasu, w ten zaś sposób zyskają więcej czasu dla siebie – na zabawę, własne hobby, uprawianie sportu lub udział w innych zajęciach. Choć pozornie wy tłumaczenie takie może się wydawać nieco „płytkie” – bo skupione na doraźnych korzyściach i *stricte* pragmatyczne – w rzeczywistości

Różnorodny poziom „zabawowości” poszczególnych ćwiczeń, które wykonują uczestnicy kursu, pozwala postrzegać naukę bardziej jako przygodę niż (nieraz przykry) obowiązek i umożliwia wywołanie aktywności, którą dzieci najczęściej lub najchętniej uruchamiają podczas zabawy.

jednak jest ono logicznie uzasadnione. Instruktor zwraca bowiem uwagę na bieżące potrzeby i pragnienia dziecka, na to, co uczeń szkoły podstawowej czy gimnazjum zrozumie łatwiej i co prędzej do niego przemówi. Korzyści długoterminowe – jak choćby wyrobienie nawyku czytania, trwałe wzmocnienie pamięci, wyposażenie w umiejętność świadomego i efektywnego za-

pamiętywania, pogłębienie świadomego odbioru czytanych treści, pobudzenie samodzielnego i kreatywnego myślenia – w żadnym wypadku nie zostają przez instruktora zapomniane czy zignorowane, przeciwnie, osoba prowadząca zajęcia cały czas o nich pamięta i dba o ich realizację. Są to jednak korzyści, które

dzieciom, szczególnie młodszym, trudniej pojąć, a tym bardziej w pełni docenić i się z nimi utożsamić, podczas gdy wyjaśnienia w rodzaju „odrobisz szybciej zadania domowe i będziesz mieć więcej czasu na zabawę” w pełni przemawiają do dziecka, odwołują się bowiem do jego codziennego świata i zakresu doświadczeń.

Aktywność

Zadania, z jakimi mierzą się uczestnicy kursów EDU, mają też na celu pobudzić aktywność, zarówno umysłową, jak i fizyczną. Zwrócenie uwagi na ten ostatni aspekt i stworzenie dzieciom warunków do wykonania ćwiczeń fizycznych (żonglowanie, gry dydaktyczne wymagające ruchu), które wzmocniają koordynację i skupienie, to też dowód na uwzględnienie dziecięcej ruchliwości i potraktowanie jej jako czynnika wspomagającego proces edukacji, nie zaś przeszkadzającego w nim.

Aktywności umysłowej służą z kolei zadania stymulujące spostrzegawczość, umiejętność kojarzenia i zapamiętywania, kreatywne myślenie i samodzielne rozwiązywanie problemów. Ćwiczenie pamięci i spostrzegawczości, rozwijanie wyobraźni czy tworzenie kreatywnych notatek na podstawie przeczytanego tekstu – to tylko niektóre sposoby, dzięki którym pobudzona zostaje dziecięca aktywność, a wraz z nią samo-

dzielne, krytyczne i kreatywne myślenie. Pozwala to wprowadzać i utrwalać nowe informacje w sposób wolny od mechanicznego, rutynowego powtarzania, które znudziłoby lub zniechęciło uczniów. Różnorodny poziom „zabawowości” poszczególnych ćwiczeń, które wykonują uczestnicy kursu, pozwala postrzegać naukę bardziej jako przygodę niż (nieraz przykry) obowiązek i umożliwia wywołanie aktywności, którą dzieci najczęściej lub najchętniej uruchamiają podczas zabawy.

Wsparciem dla pobudzania aktywności są techniki skupienia się i odprężenia, które dzieci poznają podczas kolejnych spotkań. Umiejętność koncentrowania uwagi oraz redukcji stresu pomaga uczniom w skutecznym działaniu i odnajdywaniu niebanalnych rozwiązań, pozwala też skojarzyć naukę z pozytywnymi uczuciami (spokój, skupienie, rozluźnienie) zamiast z negatywnymi (niepokój, rozproszenie, napięcie).

Dodatkowym czynnikiem pobudzania aktywności jest wprowadzenie do niektórych zadań elementu rywalizacji i niekiedy drobnych nagród. Warto przy tym podkreślić, że każde z dzieci ma szansę wygrać, choćby samo ze sobą, jest to więc sytuacja wygrana-wygrana, nie wygrana-przegrana. Ponadto zajęcia odbywają się w małych grupach (cztery do sześciu osób), co sprawia, że trener może poświęcić dostatecznie dużo uwagi każdemu dziecku oraz lepiej je poznać, dzieciom zaś pozwala poczuć się swobodnie w towarzystwie pozostałych uczestników, nabrać do siebie nawzajem zaufania i dobrze się wspólnie bawić.

Podsumowanie

Pedagogika konstruktywistyczna przynosi olbrzymie korzyści nie tylko uczniom, lecz także nauczycielom czy edukatorom. W przypadku

kursów w EDU tę obopólną korzyść widać bardzo wyraźnie.

Dzieci uczestniczące w kursach szybkiego czytania poza zdobytą wiedzę i uzyskanymi narzędziami wynoszą z zajęć przekonanie o własnej sprawczości, rozbudzone poczucie odpowiedzialności za swoją naukę, wzmocnioną motywację, umiejętność odnajdywania motywacji wewnętrznej, rozwiniętą zdolność kreatywnego i krytycznego myślenia, możliwość kontrolowania koncentracji i stresu oraz ugruntowane przekonanie o wyraźnym związku między nauką i zabawą, obowiązkiem i przyjemnością.

Z kolei trenerom szybkiego czytania elementy pedagogiki konstruktywistycznej pozwalają przeprowadzić zajęcia w sposób dla uczniów interesujący i wartościowy – nie tylko pod względem merytorycznym – a także zmuszają do stałego poszukiwania nowych, atrakcyjnych propozycji zajęć i kreatywnego planowania poszczególnych etapów kursu. Przede wszystkim zaś – każą pamiętać o podmiotowości dziecka, jego potrzebach intelektualnych i emocjonalnych oraz o pozornie dobrze znanej i pozornie banalnej zasadzie „bawiąc, uczyć, ucząc, bawić”. Uwzględnianie pedagogiki konstruktywistycznej w prowadzonych przez EDU zajęciach tworzy zatem nieustanną sytuację spotkania, podczas którego obie strony – dzieci i dorośli, nauczani i uczący – zyskują znacznie więcej niż merytoryczną wiedzę i wymierne korzyści. Spotkanie to przenosi proces edukacyjny w znacznie szerszy kontekst, w którym najważniejszy jest uczeń nie jako uczeń, lecz jako człowiek, z którym drugi człowiek – trener – rusza we wspólną podróż.

Przypisy

¹ Szkoła szybkiego czytania i technik pamięciowych EDU, <http://www.akademiaedukacji.pl/>, data dostępu: 16.10.2016.

Czy nauczyciel musi być mistrzem?

Pedagogika holistyczna – polemika

Anna Bożena Zaniewska, psycholog, filozof

W jednym z artykułów, opublikowanych w numerze „Refleksji” poświęconym pedagogice holistycznej, znalazłam stwierdzenie, że: „Holizm (...) 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” (*Kreatywne nauczanie kontra testomania?*, „Refleksje” 2015, nr 3, s. 74). Autorką tych słów jest pani Janina Kruszyniewicz z Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie.

W wielu artykułach wspomnianego numeru „Refleksji” pojawia się przekonanie o konieczności kompleksowego postrzegania człowieka, bądź też postrzegania człowieka jako całości, ale nigdzie nie znalazłam opisu, co mam rozumieć pod pojęciem „człowiek jako całość”. A przecież, aby tego kompleksowego człowieka poznawać, uczyć i wychowywać, to trzeba go najpierw jakoś zdefiniować, i to tak, żeby dała ta definicja płaszczyznę porozumienia przedstawicielom różnych dyscyplin. Brak definicji i aparatu koncepcyjnego obywatelstwa nie tylko każdą, potencjalną, dyskusję, ale też nie pozwala na prowadzenie jakichkolwiek badań czy analiz, a cóż dopiero mówić o pracy dydaktycznej czy wychowawczej.

Rozterki dotyczące tej właśnie kwestii nurtowały mnie już pod koniec ubiegłego stulecia, kiedy to – po latach zgłębiania wiedzy psychologicznej i pracy z ludźmi różnych kultur – doszłam do wniosku, że wiele problemów ludzkiej egzystencji i funkcjonowania wiąże się nieodłącznie z zagadnieniem tożsamości. Stałam wtedy przed dyle-

matem – jakiego aparatu koncepcyjnego można użyć, aby móc mówić o tożsamości człowieka z reprezentantami różnych dyscyplin, które się tym człowiekiem zajmują? Chciałam znaleźć definicję, pozwalającą na kompleksowe spojrzenie na człowieka, dającą podstawę dla interdyscyplinarnego i łączącego różne kultury dialogu. Nie znajdując odpowiedzi na moje pytania i rozterki w psychologii, zaczęłam ich szukać w filozofii – królowej nauk – której reprezentanci, od zarania dziejów, zastanawiają się nad kwestią „kim jest człowiek?”.

Słowo tożsamość (ang. *identity*) znalazłam w dziele Johna Locke’a *An Essay Concerning Human Understanding*, ale w Kanadzie – gdzie studiowałam – nie miałam dostępu do oryginałów jego tekstu w całości.

Interakcjonizm klasyczny sugeruje, że ciało i dusza człowieka są w ciągłej interakcji, ale w żadnej ze szkół zachodniej filozofii nie znalazłam definicji, pozwalającej na postrzeganie człowieka jako całości bio-psycho-społecznej. A przecież dla

człowieka, pragnącego przetrwać w otaczającym świecie, najważniejsza jest umiejętność przetrwania wśród ludzi. Dlatego ośmieliłam się uzupełnić klasyczny interakcjonizm (ciało-dusza) trzecim – społecznym komponentem i zaproponować nową wersję interakcjonizmu. I tak powstała „The Web of Interactions”. Stało się to podczas pisania mojej pracy magisterskiej z filozofii w Dalhousie University (Halifax, Kanada), zatytułowanej *The Web of Interactions, or the New Version of Interactionism*. (Za tę pracę otrzymałam w roku 1990 tytuł Master of Arts z filozofii od Dalhousie University oraz, w roku 1993, w procesie nostryfikacji, tytuł magistra psychologii od Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Fragmenty mojej pracy są dostępne w archiwach strony internetowej <https://web.archive.org/web/20041204175132/http://www.webofint.info/index.html>). Praca ta prezentuje nowy paradygmat (aparaturę koncepcyjną), który pozwala na zdefiniowanie, w terminach interakcji, człowieka jako istoty trójczłonowej – czyli złożonej z istoty materialnej, społecznej i wewnętrznej/osobowej (ang. *personal*), pozostających w interakcji ze sobą, oraz każdej wchodzącej w interakcję ze światem zewnętrznym.

Propozycja takiej definicji człowieka wydaje się być konstruktywną odpowiedzią na istniejące zapotrzebowanie, zwerbalizowane przez panią Urszulę Pańkę, dyrektorkę Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, która we wstępie do przywoływanego numeru „Refleksji” pisze, że w systemie edukacji „chyba coraz więcej przestrzeni potrzeba dla pedagogiki holistycznej – postrzegającej człowieka nie tylko jako element społecznej układanki, ale też jako układankę zespoloną ze sobą”.

Zapytać ktoś może, dlaczego moja praca napisana w roku 1990, skoro tak adekwatna do istniejącego zapotrzebowania, do dnia dzisiejszego nie ujawniła się światu? Nie mnie o tym sądzić, bo doświadczenia ostatnich 25 lat to scenariusz, którego nawet moja wyobraźnia by nie wykreowała. Ja wiem tylko, że oryginały mojej pracy są tam, gdzie być powinny, a ja czasem, jeśli okoliczności pozwalają, rozbudowuję jej główne tezy. Kiedy otrzymałam wydrukowany egzemplarz mojej pracy magisterskiej, to wierzyłam, że świat razem ze mną będzie się nią cieszyć i wspólnie z wieloma profesjonalistami będziemy korzystać z potencjału w niej zawartego. Kierowana tym

przekonaniem, krótko po uzyskaniu magisterium w Kanadzie, wyruszyłam do źródeł (do Wielkiej Brytanii), aby tam zbadać, czy korzenie zaproponowanego przeze mnie paradygmatu nie tkwią w filozofii Johna Locke’a, a jednocześnie rozpoczęłam badania nad praktyczną użytecznością trialistycznej koncepcji natury i funkcjonowania człowieka. Testowanie teorii w praktyce robiłam początkowo na własny koszt, a z czasem stało się to – jako treść wykładów, szkoleń i warsztatów – źródłem mojego utrzymania. Z mojego, subiektywnego, punktu widzenia, wypowiedzi uczestników moich szkoleń i warsztatów (dostępne na życzenie) są, jak na razie, najbardziej wiarygodną formą referencji dla mojego dorobku.

Na bazie tego nowego paradygmatu i w połączeniu z analizami wypowiedzi osób, z którymi pracowałam na przestrzeni blisko dziesięciu lat, powstała „Metoda 7 pytań” (moim zdaniem siedmiu najważniejszych pytań, jakie może sobie zadać człowiek), której motto mówi samo za siebie: „Jeśli wiesz, kim jesteś, to zawsze będziesz wiedzieć, jak postąpić”. Zestaw tych siedmiu pytań stanowić może szkielet do konstruowania niezliczonej ilości zestawów pytań służących głównie autorefleksji, pozwalającej kompleksowo spojrzeć zarówno na siebie, jak też na innych. Znajomość siebie (swojej przeszłości, aktualnej sytuacji oraz potencjałów) i swojego miejsca w świecie daje chyba największą szansę na dokonywanie twórczych wyborów i podejmowanie konstruktywnych decyzji.

Jeden z przykładów wykorzystania siedmiu pytań do konstruowania i przeprowadzenia treningu autorefleksji na sobie załączony jest na końcu tego artykułu. Już na pierwszy rzut oka widać, że do prowadzenia treningów autorefleksji niepotrzebna jest znajomość nawet teoretycznego zaplecza (*The Web of Interactions*), a cóż dopiero mówić o głębszych aspektach różnych filozofii. W kontekście tego, co napisałam powyżej, traci rację bytu pytanie o to, czy i jak przyszli nauczyciele przygotowują się do roli mistrzów. Do prowadzenia treningów autorefleksji wystarczy krótkie szkolenie dla nauczycieli, jak takie treningi prowadzić technicznie w klasach oraz jak potem współpracować z psychologiem i/lub pedagogiem szkolnym. Nie ma takiej potrzeby, aby nauczyciele stawali się mistrzami. Wystarczy w zupełności to, że są nauczycielami i realizują określone projekty.

Nauczyciel – to bardzo konkretna i jasno określona rola, dająca respektowane miejsce w społeczeństwie. Rola ta może być modyfikowana, ale nie zmieniana radykalnie. Po co tworzyć słonioroby? Mistrz, czyli ktoś wyjątkowy w jakiejś dziedzinie czy dyscyplinie, może i powinien uczyć, ale człowiek wykształcony jako nauczyciel przedmiotu nie powinien programowo czy na własne życzenie stać się mistrzem. Myślę, że jest to po prostu niemożliwe i mówię to na bazie własnych doświadczeń. Przez prawie dziesięć lat prowadziłam w szkołach zajęcia z profilaktyki destruktywnych konsekwencji kryzysów jako osoba z zewnątrz. Po tych doświadczeniach (wcale niełatwych) bardzo trudno mi było stać się nauczycielką konkretnego przedmiotu (języka angielskiego). Widziałam też sytuację odwrotną. Nauczyciele prowadzący na godzinach wychowawczych ze swoimi uczniami zajęcia z profilaktyki czy edukacji seksualnej, nie odnajdywali się w tej roli i nie stanowili dla dzieci czy młodzieży odpowiedniego autorytetu. Miałam też przyjemność, w roku 1999, na zlecenie Dyrekcji Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Słupsku, przeprowadzić szkolenie dla zespołu wychowawczego. Wspominam to tutaj, bo tytuł tego szkolenia – „Artysta – Nauczyciel – Mistrz – kim jestem dla mojego ucznia?” wydaje się bardzo odpowiedni do tego, o czym teraz piszę. Jak widać, już w samym tytule te dwa pojęcia – nauczyciel i mistrz – nie są stosowane zamiennie, a coś dopiero mówić o dyskusjach, które rozgorzały w trakcie szkolenia.

W konkluzji tego, co napisałam powyżej, ośmielałam się zasugerować, że dla uprawiania pedagogiki holistycznej nauczyciel nie musi stać się mistrzem znającym tajniki wszystkich filozofii. Jednakże, aby móc postrzegać ucznia/uczennicę jako całość i dla konstruktywnego dialogu na jej czy jego temat wystarczy, że nauczyciel zechce i będzie w stanie zobaczyć i określić siebie jako kompleksową całość. Dla chętnych proponuję przeprowadzenie na sobie załączonego poniżej treningu autorefleksji.

Jestem autorką/twórczynią zarówno tego minitreningu, jak też teoretycznego zaplecza do niego – *The Web of Interactions (Pajęczyna interakcji)*. To daje mi śmiałość, aby na pytanie, zadane przez

wspomnianą już wcześniej panią Kruszyniewicz: „Kto podejmie się przygotowania tych osób do rzetelnej pracy i jakie musi mieć kwalifikacje?“, dać odpowiedź – ja się podejmę, o ile dostanę taką możliwość.

Poznaj siebie – minitrening autorefleksji

Proszę udzielić krótkiej odpowiedzi na podane poniżej pytania, nie zaglądnij do tekstu „Kim ja jestem?”.

1. Kim/czym jestem tu i teraz?
2. Kim/czym byłam/byłam?
3. Kim/czym jestem w świecie materii/fizycznym?
A. Skąd to wiem?
4. Kim/czym jestem w świecie ludzi?
B. Skąd to wiem?
5. Kim/czym jestem w moim świecie wewnętrznym?
C. Skąd to wiem?
6. Kim/czym będę?
7. Kim/czym jestem?

Do poniższego tekstu proszę w miejsca określone symbolami wpisać odpowiedzi udzielone na powyższe pytania.

Kim ja jestem?

Na to, kim jestem teraz, złożyło się wiele czynników. Może teraz to nie jest takie istotne, ale nie mogę przecież zapomnieć o tym, że byłam/byłam 2.....

Było, minęło. A żyć trzeba tym, co jest teraz.

Podział na trzy sfery istnienia i funkcjonowania pozwala mi stwierdzić, że w świecie materii jestem po prostu 3.....

Wiem to z A.....

Natomiast z B..... wiem, że jestem 4.....

To wszystko realia, od których czasem dobrze jest uciec. Nie każdy człowiek wie, że ma do dyspozycji swój własny świat. Ja na przykład z C..... wiem, że w tym moim świecie jestem 5.....

A tu i teraz jestem 1.....

Teraźniejszość, przeszłość, a co z przyszłością? O niej także staram się myśleć, bo przecież każda nadchodząca minuta to przyszłość. Postrzegając ją jako mniej lub bardziej odległe i rozciągnięte w czasie zjawisko, myślę, że będę 6.....

To tyle. To ja. Reasumując – jestem 7.....

A tu i teraz jestem 1.....

ABZ

Żywe lekcje

Rok szkolny na ścieżce spacerowo-dydaktycznej

Małgorzata Majewska, ekspertka przedmiotowa ds. biologii i promocji zdrowia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, nauczycielka biologii w ZSS, XII Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie

W ramach współpracy Ośrodka Edukacji Przyrodniczo-Leśnej przy Nadleśnictwie Kliniska i Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli powstają formy doskonalenia dla nauczycieli, które poza realizacją założonych celów umożliwiają wymianę doświadczeń i wypracowanie materiałów do pracy z uczniami. W bieżącym roku szkolnym zaplanowano wspólne przygotowanie propozycji scenariuszy zajęć edukacyjnych i przykładów zadań dla uczniów do zastosowania w praktyce szkolnej.

W obrębie Nadleśnictwa Kliniska można przeprowadzać zajęcia terenowe z przyrody lub biologii w oparciu o obserwacje prowadzone przez uczniów, zgodnie z założeniami podstawy programowej. Ośrodek Edukacji Przyrodniczo-Leśnej prowadzi różne formy działalności: zajęcia kameralne i terenowe, wystawy okresowe, prelekcje, konferencje, warsztaty, konkursy oraz edukacyjne imprezy plenerowe.

Nauczyciele chcący skorzystać z oferty Ośrodka mają do wyboru dwie możliwości. Pierwszą z nich jest ścisła współpraca z przedstawicielami Ośrodka (za tematykę i realizację zajęć odpowiedzialni są pracownicy), natomiast druga opcja polega na realizacji zajęć w terenie we własnym zakresie (na przykład na trzykilometrowej ścieżce spacerowo-dydaktycznej z 11 przystankami edukacyjnymi). Przy wyborze drugiego wariantu istnieje konieczność zgłoszenia zamiaru przeprowadzenia zajęć edukacyjnych w Nadleśnictwie Kliniska.

W związku ze zmianami pogodowymi i przemianami w przyrodzie, to od nauczycieli, możliwości

i warunków zależy: jak, kiedy i gdzie będą realizować zajęcia edukacyjne z uczniami.

Poniżej proponuję przykładowy scenariusz zajęć terenowych na wspomnianej ścieżce spacerowo-dydaktycznej przy Ośrodku Edukacji Przyrodniczo-Leśnej.

Temat lekcji: Ocena stanu środowiska przyrodniczego (klasa II liceum ogólnokształcącego, biologia, zakres rozszerzony)

Cele kształcenia – wymagania ogólne

- I. Poznawanie świata organizmów na różnych poziomach organizacji życia.
- III. Pogłębianie znajomości metodyki badań biologicznych.
- IV. Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji.
- V. Rozumowanie i argumentacja.
- VI. Postawa wobec przyrody i środowiska.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

6. Rośliny – budowa i funkcje tkanek i organów. Uczeń:

- 2) analizuje budowę morfologiczną rośliny okrytonasiennej, różnicując poszczególne organy i określając ich funkcję;
 - 3) analizuje budowę liścia, określa związek budowy z pełnioną funkcją;
8. Rośliny – rozmnażanie. Uczeń:
- 1) podaje podstawowe cechy zarodka i nasienia oraz wskazuje ich znaczenie adaptacyjne;
10. Grzyby. Uczeń:
- 5) przedstawia budowę i tryb życia grzybów porostowych; określa ich znaczenie jako organizmów wskaźnikowych.

Cel ogólny

Określenie stanu środowiska naturalnego na przykładzie lasu w porównaniu z obserwacjami prowadzonymi w najbliższej okolicy, na przykład na terenie wokół szkoły lub w miejscu zamieszkania.

Cele szczegółowe

Wiadomości: uczeń przedstawia budowę morfologiczną liści roślin nagozalążkowych i okrytozalążkowych, cechy charakterystyczne budowy liścia roślin nasiennych i pełnioną przez nie funkcję, opisuje cykl rozwojowy sosny i etapy powstawania nasion oraz budowę szyszki, przedstawia budowę i tryb życia grzybów porostowych.

Umiejętności: uczeń analizuje elementy budowy liści i procesy w nich zachodzące, ocenia stan zdrowotny liści, analizuje cykl rozwojowy roślin nagozalążkowych na przykładzie sosny, określa znaczenie porostów jako organizmów wskaźnikowych; posługuje się skalą porostową, wykonuje obserwację mikroskopową preparatu trwałego – porostu; dokonuje oceny stanu środowiska naturalnego na przykładzie lasu z terenami z najbliższej okolicy itp.

Postawy: obserwatora przyrody, poszanowania i dbałości o przyrodę i bioróżnorodność, rozwijanie i pogłębianie zainteresowań biologią w przygotowaniu do egzaminów zewnętrznych.

Metody:

- obserwacja, pomiar,
- laboratoryjna,
- burza mózgów,
- dyskusja.

Formy: grupowa, indywidualna.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy, materiały biurowe,

- mikroskopy, preparat trwałe – porosty, kolekcje szyszek,
- zebrany materiał do obserwacji (liście roślin nasiennych, szyszki, nasiona),
- skala porostowa.

Przebieg zajęć

Wprowadzenie

1. Czynności organizacyjne, opis miejsca badań i obserwacji, które mają być prowadzone przez uczniów. Przedstawienie zasad badań w lesie i przepisów BHP.
2. Podział uczniów na pary.
3. Przedstawienie celów lekcji i zasad pracy uczniów.
4. Rozdanie kart pracy.

Realizacja

W terenie

1. Uczniowie utrwalają wiadomości z zakresu morfologii i procesów życiowych roślin. Wypełniają karty pracy.

Ćwiczenie nr 1

Obserwacja liścia rośliny nagonasiennej/drzewa iglastego i określenie jego przystosowania; wskazanie stanu zdrowotnego.

Ćwiczenie nr 2

Obserwacja liścia rośliny okrytonasiennej/drzewa liściastego i odnalezienie cech charakterystycznych; wskazanie funkcji liścia i stanu zdrowotnego.

2. Nauczyciel kontroluje wykonanie zadań przez uczniów.

3. Uczniowie utrwalają wiadomości dotyczące cyklu życiowego rośliny iglastej.

Ćwiczenie nr 3

Analiza cyklu życiowego wybranego drzewa rośliny szpilkowej.

4. Uczniowie dokonują obserwacji szyszek i nasion rośliny/drzewa iglastego.

Ćwiczenie nr 4

Wskazanie procesów prowadzących do powstania szyszek i nasion, zbiór kolekcji szyszek nagozalążkowych.

5. Uczniowie obserwują porosty na drzewach liściastych i iglastych, wykorzystują skalę porostową w praktyce.

Ćwiczenie nr 5

Na podstawie skali porostowej uczniowie ustalają nazwy gatunkowe widocznych porostów na korze drzew iglastych lub liściastych.

Ćwiczenie nr 6

Ocena stanu środowiska – badanie zanieczyszczenia powietrza na badanym terenie.

Ćwiczenie nr 7

Ocena stanu środowiska na badanym terenie w Nadleśnictwie Kliniska w porównaniu z zebra-
nymi danymi z najbliższej okolicy szkoły lub za-
mieszkania.

6. Nauczyciel kończy etap zbierania materiałów
badawczych.

7. W sali konferencyjnej uczniowie wykonują ob-
serwacje mikroskopowe.

Ćwiczenie nr 8

Obserwacja mikroskopowa trwałego prepara-
tu – porostu, ustalenie charakterystycznej budo-
wy, cech i zależności/rodzaju współżycia między
komponentami/gatunkami organizmów w budo-
wie porostu.

Podsumowanie (w terenie lub w sali)

1. Uczniowie prezentują wykonane prace na pod-
stawie kart i prowadzonych obserwacji.

2. Nauczyciel i uczniowie przedstawiają wnioski
z przeprowadzonych badań, jako części moni-
toringu stanu czystości powietrza.

Zajęcia w sali konferencyjnej (fakultatywnie)

Na podstawie zgromadzonego materiału badaw-
czego w terenie uczniowie mogą wykonać ćwiczenia
od 1 do 8, lub wybiórczo, w zależności od potrzeb.

*Karty pracy do pobrania ze strony internetowej
zcdn.edu.pl – w zakładce: materiały dla nauczycieli.*

Bibliografia

- Bryła H., Hoppe L.: *Porosty. Badanie zanieczyszczeń powietrza*,
Gdańsk.
- Guzik M., Jastrzębska E., Kozik R., Matuszewska R., Pyłka-Gu-
towska E., Zamachowski W.: *Biologia na czasie 1. Podręcznik
dla liceum ogólnokształcącego i technikum zakres rozszerzo-
ny*, Warszawa 2012.
- Karty pracy „Na spotkanie z przyrodą”, OEP-L przy Nadleśni-
ctwie Kliniska/ZCDN.
- Krzyściak-Kosińska R., Kosiński M., Przybyłowicz Ł.: *Natural-
nie kieszonkowy Atlas drzew i krzewów*, Bielsko-Biała 2012.
- Podstawa programowa z komentarzami Edukacja Przyrodni-
cza, tom 5.
- Szweykowska A., Szweykowski J.: *Botanika. Morfologia*, t. 1,
Warszawa 2008.

Przykładowa karta pracy

Ćwiczenie: obserwacja liścia rośliny nagonasiennej/drzewa iglastego i określenie jego przystosowań,
wskazanie stanu zdrowotnego.

Polecenie: wykonaj obserwację makroskopową liści sosny, wskaż ich przystosowania, oceń stan zdro-
wotny liści. Wypełnij tabelę obserwacji, wpisz wyniki i wnioski z przeprowadzonych badań.

Lp.	Kolejność przeprowadzanej obserwacji	Wynik obserwacji makroskopowej liścia	Liczba możliwych punktów do zdobycia
1.	Obserwacja makroskopowa Rysunek liści/igieł sosny	Rysunek	1 pkt
2.	Przystosowania liścia do pełnionej funkcji	Barwa: Przystosowanie do znoszenia suszy:	2 pkt
3.	Ocena stanu zdrowotnego liścia	Wyniki obserwacji:	1 pkt
4.	Wnioski z przeprowadzonej obserwacji	1. 2. 3.	3 pkt
5.	Liczba zdobytych punktów		8 pkt

Niebezpieczeństwa (nie) pewności

Rekonstruowanie rzeczywistości w psychoterapii konstruktywistycznej

Michał Jasiński, psycholog, skandynawista, psychoterapeuta, doktorant Universitat de Barcelona, wykładowca Uniwersytetu SWPS w Sopocie, pracownik Międzynarodowego Centrum Psychoterapii Hestia w Barcelonie

Kilka dni przed napisaniem tego artykułu widziałem w kinie, przed wybranym seansem, zapowiedź filmu fantasy, w którym bohaterowie posiadają zdolność zmieniania rzeczywistości i kreowania jej alternatywnych wersji. Idea nieco podobna do tej przedstawionej w znanej wszystkim, przynajmniej ze słyszenia, trylogii *Matrix*. W filmach tych wybrani, nieliczni ludzie dowiadują się, że obiektywna rzeczywistość jest iluzją, a człowiek może aktywnie na nią wpływać i rekonstruować ją, tworząc nowe, alternatywne światy.

Psychoterapię, zwłaszcza w jej konstruktywistycznej i konstrukcjonistycznej wersji, możemy rozumieć właśnie jako taki proces rekonstrukcji rzeczywistości. Osoba przychodząca do gabinetu terapeuty chce dokonać jakiejś istotnej zmiany. Zazwyczaj początkowo definiuje ją jako chęć rozwiązania pewnych problemów, pozbycia się pewnych symptomów (takich jak: depresja, obsesje, lęk, zaburzenia odżywiania czy wiele innych) czy poprawy pewnych istotnych relacji (jak w terapii par czy rodzin). Rzadko kiedy klienci (czy pacjenci, beneficjenci lub użytkownicy terapii – w zależności od tego, jak definiujemy osobę zwracającą się o pomoc do terapeuty) spodziewają się tego, że proces terapeutyczny będzie miał na celu nie tylko usunięcie konkretnych problemów, ale także, a wręcz przede wszystkim, zmianę jakościową w postaci rekonstrukcji subiektywnej rzeczywistości, która doprowadzi do ustąpienia objawów.

Zmienić konstrukcję

Zmianę taką Paul Watzlawick i jego współpracownicy z Mental Research Institute w kalifornijskim Palo Alto określili w latach 70. jako zmianę drugiego rzędu, przeciwstawiając ją zmianie pierwszego rzędu, charakteryzującej się wyłącznie ilościową różnicą wynikającą z pracy terapeutycznej ukierunkowanej bezpośrednio na likwidację lub zmniejszenie intensywności konkretnych objawów w ramach tej samej wizji rzeczywistości, z jaką klient pojawił się na pierwszej sesji terapii. Konstruktywiści, jak również ich bliscy kuzyni – konstrukcjonści społeczni, uważają, że symptom istnieje, gdyż jest w jakiś sposób spójny z aktualną konstrukcją rzeczywistości. W tej optyce depresja, anoreksja czy fobia społeczna nie są dysfunkcyjnymi zaburzeniami (choć tak mogą na pierwszy rzut oka wyglądać i generują jak najbardziej rzeczywiste cierpienie). Istnieją natomiast, ponieważ

jakieś – najczęściej nieświadome na początku terapii, ale użyteczne i adaptacyjne – konstrukcje wymagają ich występowania. Dlatego też konstruktywistyczny proces terapeutyczny będzie polegał na zmianie owych konstrukcji po to, by objawy straciły swoją funkcję i mogły ustąpić.

Obserwator nie jest obiektywny

Taka wizja człowieka i psychoterapii zgodna jest z wnioskami pierwszych przedstawicieli konstruktywizmu (jak wspomniany psycholog Paul Watzlawick, biocybernetyk Heinz von Foerster, filozof Ernst von Glasersfeld czy biologowie Humberto Maturana i Francisco Varela) oraz z myślą pionierów tej epistemologii w psychologii. Do tej drugiej grupy należą przede wszystkim Jean Piaget i George Kelly, który wyprzedził swoją epokę, formułując w latach 50. teorię konstruktów osobistych i budując na jej bazie nowatorskie podejście terapeutyczne, które zasłużone uznanie zdobyło dopiero po jego śmierci, zwłaszcza w latach 80. i 90. ubiegłego wieku.

Wszyscy wymienieni badacze uważali, że każda osoba aktywnie tworzy własną rzeczywistość i świat znaczeń, w którym żyje. Wiedza nie jest zatem (jak twierdziliby realisci) odbierana pasywnie przez zmysły czy na drodze komunikacji. Funkcją poznania nie jest natomiast odkrycie jednej, obiektywnej rzeczywistości, a raczej stworzenie jak najbardziej adaptacyjnych i użytecznych jej konstrukcji, które pozwolą nam jak najlepiej „przewidzieć” świat. Nie mamy zatem bezpośredniego dostępu do „zewnątrznej” rzeczywistości, gdyż jest on zawsze zapośredniczony przez strukturę poznającego podmiotu, czyli nas samych. Jak stwierdzili von Foerster i Maturana, obserwator rzeczywistości nigdy nie jest obiektywny i niezależny, gdyż przez swoje zanurzenie w niej wpływa na nią, a tym samym na własne obserwacje. Dwóch obserwatorów łączy się poprzez język, który umożliwia dialog i konstrukcję rzeczywistości społecznej.

Konstrukcja – rekonstrukcja

W rezultacie powyższych założeń, psychologowie konstruktywistyczni odrzucają pogląd realistów mówiący, że przekonania, które w jakikolwiek sposób odbiegają od obiektywnej rzeczywistości, są dysfunkcjonalne. Uważają natomiast, jak podaje Robert Neimeyer, czołowy przedstawiciel konstruktywizmu klinicznego, że przydatność danej konstrukcji ocenić można na podstawie tego, jaką funkcję pełni dla jednostki lub grupy, która się nią posługuje, oraz na

podstawie jej całościowej spójności z większym systemem osobistych i społecznych przekonań, w który jest włączona. Wyjaśnienie to jest jednocześnie istotnym argumentem przeciwko zarzucanemu czasem tym podejściom relatywizmowi. Nie chodzi bowiem o to, że jednostka ma moc stwarzać jakiegokolwiek, odpowiadające jej „widzimi się”, indywidualne światy. Konstruktywiści wskazują jedynie na fakt, że nie musi to być jedna, jedyna i obiektywnie prawdziwa rzeczywistość, dzięki czemu, jak pisał Kelly w odpowiedzi na postulaty dominujących w jego czasach psychoanalizy i behawioryzmu, człowiek nie musi być więźniem własnej biografii czy być kompletnie ograniczonym przez zaistniałe okoliczności. Według niego wszystko, co w umyśle skonstruowaliśmy, może zostać zrekonstruowane. Jak zauważył zresztą antropolog Gregory Bateson, który istotnie wpłynął na rozwój myśli konstruktywistycznej i systemowego modelu terapii, gdyby to przeszłe wydarzenia same w sobie wpływały na to, jak się czujemy i zachowujemy, psychoterapia nie miałaby żadnego sensu. Na szczęście mamy znacznie większy wybór w kwestii tworzenia naszego świata, niż nam się to z logicznego punktu widzenia wydaje. Terapeuta ma nam więc pomóc w skorzystaniu z ogromnych możliwości naszego mózgu i zmianie naszych obecnych konstrukcji tak, by nowa konstrukcja była nie mniej adaptacyjna i użyteczna niż ta dawna, a jednocześnie by nie wymagała już występowania powodujących znaczne cierpienie symptomów.

Jeśli zatem nasz mózg posiada tak wielkie możliwości, a hipotezy konstruktywistów potwierdzane są przez kolejne odkrycia w dziedzinie neuronauki, która wskazuje na proaktywny proces tworzenia subiektywnej rzeczywistości, to dlaczego najczęściej nie jesteśmy w stanie zmienić się sami, bez pomocy specjalisty? Wiemy przecież, co chcemy zmienić, czytamy też, co i rusz, o konieczności „innego spojrzenia” na nasze problemy, a jednak rzadko kiedy udaje się nam to zrobić samodzielnie. W czym więc tkwi problem? Cóż, zazwyczaj tkwi on w pewnego rodzaju konflikcie poznawczym.

Osobisty system znaczeń

Jak już wspomniano, cokolwiek, co klient definiuje jako symptom – obsesyjne myśli, kompulsywne objadanie się czy nocne moczenie się dziecka – przez konstruktywistów nie jest widziane jako oznaka patologii, a jako spójna część osobistego systemu znaczeń. System ten skonstruowany jest hierarchicznie

– najtrudniej jest zmienić konstrukcje centralne, najważniejsze dla tożsamości i przeżycia, a jednocześnie działające często poza naszą świadomością. Symptom, z którym zjawia się na terapii pacjent, może mieć istotną, adaptacyjną funkcję z punktu widzenia jednej lub wielu tego typu konstrukcji. Może na przykład być sposobem na zaspokojenie bardzo istotnej potrzeby przynależności (taką funkcję pełni czasami depresja – jeśli jednostka nieświadomie wie, że tylko cierpiąc na depresję, otrzymuje ciepło i zainteresowanie ze strony bliskich) czy wyjątkowości i autonomii (złość i agresja mogą być czasem reakcją na poczucie utraty niezależności). Upraszczaając, symptom bywa nieświadomym sposobem na przeżycie. Wyobraźmy sobie pacjentkę, która skarży się na samotność, niemożność stworzenia stałego związku i wynikającą z tych faktów depresję. W trakcie procesu terapeutycznego okazuje się, że osoba ta była molestowana seksualnie w dzieciństwie, ale faktu tego nie łączy w żaden sposób ze swoją obecną sytuacją. Odkrywa jednak głęboko zakorzoną konstrukcję, stworzoną nieświadomie w okresie molestowania. Konstrukcja ta mówi, że mężczyźni są niebezpieczni i zbliżenie się do nich skutkuje krzywdą. Wiedza ta, mimo że pochodzi z przeszłości, jest aktywna na poziomie znaczeń i emocji w teraźniejszości, w związku z czym samotność i unikanie związków mają sens, gdyż w ten sposób pacjentka unika wielkiego niebezpieczeństwa związanego z możliwym powtórzeniem traumatycznej sytuacji. Następne kroki procesu terapeutycznego polegać będą na integracji odkrytej konstrukcji na poziomie świadomym i transformacji jej w taki sposób, by symptom nie był już „potrzebny”.

Subiektywna rzeczywistość

Terapie konstruktywistyczne różnią się między sobą sposobami przeprowadzania owej rekonstrukcji, zakładają bowiem, że istnieje wiele dróg prowadzących do zmiany subiektywnej rzeczywistości pacjentów. Dlatego też w konstruktywistycznej rodzinie mamy szkoły tak różne na poziomie teorii i strategii, jak podejścia poznawcze, doświadczeniowe czy systemowe. Łączy je wszystkie optymizm co do ludzkiego potencjału w kwestii zmiany oraz wizja procesu terapeutycznego jako współpracy między równorzędnymi ekspertami. Terapeuta nie zajmuje zatem obiektywnej pozycji autorytetu w dziedzinie diagnozy i „leczenia” patologii, a oferuje raczej swoją ekspertyzę w prowadzeniu klienta – eksperta w dziedzinie własnego życia – ku zmianie rzeczywistości

poprzez interwencję na poziomie nadawanych jej znaczeń. Konstruktywista nie zna zresztą znaczenia konkretnych symptomów na pierwszej sesji, gdyż, jak wspomniano, pacjenci konstruują wyjątkowy, idiosynkratyczny system konstruktów osobistych. Dlatego też terapeuta przyjmuje postawę podobną do znanego z serialu porucznika Columbo, a określoną przez Kelly’ego jako „nawinne podejście”. Polega ono na spojrzeniu na świat oczyma klienta – terapeuta stara się niejako wnikać w jego konstrukcję rzeczywistości po to, by razem odkryć subiektywne znaczenie objawów i zrekonstruować rzeczywistość bez atakowania centralnych, głębokich konstruktów ważnych dla tożsamości pacjentów. Warto nadmienić, że podejście to (w ramach psychologii konstruktów osobistych) zostało użyte przez Davida Wintera i współpracowników przy okazji próby zrozumienia osobowości i wizji rzeczywistości radykałów, takich jak Anders Breivik, Rudolf Hoess czy terroryści islamscy.

Zakończenie

Reasumując, psychoterapeuta konstruktywistyczny jest nieco jak antropolog, który akceptuje istnienie wielu różnych rzeczywistości doświadczeniowych i nie daje sobie prawa definiować, jak osoba powinna myśleć, czuć i żyć.

Zadaniem terapeuty jest zatem pomóc klientom w wypracowaniu nowego *matrixa* znaczeń, aby obecny problem ustąpił. Jest to proces aktywnej, kreatywnej rekonstrukcji, nie zaś korektywnego leczenia i psychoedukacji. Proces polegający na interwencji na poziomie subiektywnych znaczeń, nie zaś obiektywnych patologii. Proces, który jest wyzwaniem nie tylko dla pacjenta, ale i dla samego terapeuty, bo czyż nie łatwiej byłoby być realistą przekonanym o prawdziwości swoich sądów i własnej wizji rzeczywistości? Sędzią-lekarzem narzucającym diagnozy i uczącym pacjentów, jak żyć?

W opozycji do obiektywizmu Paul Watzlawick stwierdził, że przekonanie o tym, że własna wizja rzeczywistości jest jedyną rzeczywistością, jest najniebezpieczniejszym z urojeń. Humberto Maturana twierdzi z kolei, że poczucie tego, iż coś wiemy, jest wrogiem refleksji. Jeśli wiem, nie poddam przedmiotu tej wiedzy dalszej refleksji. Dlatego też akt refleksji jest według chilijskiego konstruktywisty tak silny – gdyż jest aktem odpuszczenia pewności.

Do takiego aktu – i unikania najniebezpieczniejszego z urojeń – zachęca Państwa niżej podpisany.

Ponadczasowa idea

Kazimierz Antoni Jeżewski – twórca współczesnej pedagogiki opiekuńczej

Dariusz Jeżewski, doktor nauk medycznych, neurochirurg, Prezes Pomorskiego Towarzystwa Neurokognitywistycznego, starszy wykładowca w Klinice Neurochirurgii i Neurochirurgii Dziecięcej Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie

W marcu 2017 roku będziemy obchodzić 140 rocznicę urodzin Kazimierza Antoniego Jeżewskiego (1877–1948), pedagoga z powołania, działacza oświatowego, wizjonera, człowieka z pasją realizującego swoje koncepcje wychowawcze dotyczące dzieci osieroconych i porzuconych. Z tej okazji zasługuje on na szczególne przypomnienie. Jako twórca i główny ideolog Gniazd Sierocych i Wiosek Kościuszkowskich godny jest przywołania jeszcze z innego powodu – Gniazda Sieroce to zaczątki współczesnych rodzinnych domów dziecka. To właśnie dzięki działalności Kazimierza Antoniego Jeżewskiego w 1958 roku na terenie województwa zachodniopomorskiego powstały pierwsze w kraju rodzinne domy dziecka.

Kazimierz Antoni Jeżewski urodził się 1 marca 1877 roku w miejscowości Ciernie koło Jędrzejowa w Świętokrzyskiem w rodzinie wielodzietnej o silnych tradycjach patriotycznych. Miał sześciu braci i dwie siostry. Jego ojciec, Aleksander Jeżewski, zubożony w wyniku represji po powstaniu styczniowym ziemianin, był adiutantem dyktatora powstania, Mariana Langiewicza. Ojciec Kazimierza nazywany był przez przyjaciół dzieckiem szczęścia. Uśmiechnął się do niego los. Główna wygrana pieniężna w loterii państwowej sprawiła, że liczna rodzina Jeżewskich przeniosła się do Warszawy, by prowadzić tam spokojne i dostatnie życie. Los jednak nie był tak łaskawy dla młodego Kazimierza.

Młodość – trudny okres

W burzliwym okresie młodzieńczym, w wieku 16 lat, odczuwał powołanie do stanu kapłańskie-

go, wstąpił nawet do Seminarium Duchownego w Sandomierzu. Po krótkim jednak pobycie w seminarium przyszło rozczarowanie i rezygnacja z młodzieńczych zamierzeń. Wrócił do Warszawy, gdzie ukończył gimnazjum. Wcześniej ożenił się z Alicją Meyer, która wydała na świat ich syna – Tadeusza. Alicja Jeżewska zmarła na gruźlicę po kilku latach małżeństwa. Będąc w stanie silnego załamania nerwowego po stracie żony, Kazimierz pozostawił kilkunastomiesięcznego syna Tadeusza na wychowanie siostrze, a sam wyjechał do Danii, a potem do Szwajcarii, gdzie rozpoczął studia ekonomiczne na Uniwersytecie we Fryburgu.

W tym trudnym okresie w umyśle Kazimierza zaczęła się rodzić nowatorska koncepcja wychowania dzieci osieroconych i porzuconych, której urzeczywistnieniu poświęcił resztę swojego życia. U podstaw koncepcji wychowania dzieci osieroconych w małych, samofinansujących się placów-

kach rodzinnych stały jego własne doświadczenia: warunki wychowania w rodzinie wielodzietnej znał z autopsji, bo z takiej pochodził, pozostawienie pod opieką siostry własnego syna było osobistym bolesnym doświadczeniem, w końcu zdobyta na studiach wiedza ekonomiczna oraz obserwacja trendów wychowawczych w Europie podczas podróży.

„Jak wasze rodzone”

Kazimierz Jeżewski później pisał o sobie w książce *System wychowawczy*, wydanej po jego śmierci w 1969 roku: „(...) teoretykiem pedagogiem nie jestem, program swój stworzyłem jako zawodowy społecznik i ekonomista mający na widoku przede wszystkim sprawę kultury wsi naszej, sprawę ludu polskiego”.

Pisał również: „Myśl moja potoczyła się następującym szlakiem rozumowania: wzorowy gospodarz ma nie tylko wzorowo urządzone pola, ogrody, oborę i stajnię, ale i na podwórzu jego sadyby i w domu jego i w jego stosunkach rodzinnych jest ład i porządek – a z tej jego wzorowości najwięcej, rzecz

prosta, korzystają jego domownicy. I dzieci jego na pewno będą dobrze wychowane boć one znajdą nie same tylko słowa ojca i matki, ale widzą czyn rodziców: są uczestnikami ich owocnej pracy i życia, więc z takim człowiekiem można zawrzeć układ tego rodzaju: Gospodarzu! W twoje ręce powierzę fundusz sierocy. Za te społeczne pieniądze wybudujemy i urządzimy gospodarstwo dwa razy większe niżliby stawiał dla siebie. Damy ci pieniędzy tyle, żebyś mógł nie tylko zagospodarować się należycie, ale żeby starczyło dość grosza do obrotu. Folwark ten będący własnością Towarzystwa powierzę ci w zarząd i użytkowanie, a ty i żona twoja w zamian za to weźmiecie pod opiekę dziesięcioro sierot. Przyłączycie do gromadki swoich dzieci. Niechaj pracują tak, jak pracują wasze rodzone. Dajcie im pożywienie i przydziewek tak, jak dajecie swoim... A kiedy najstarszy z wychowanców ukończy lat 17, to zabiorę go wam z domu, ażeby go oddać do miasta, do nauki

zawodowej, umieszczę go w bursie i w szkole odpowiedniej wedle chęci i uzdolnień”.

„Braliśmy w opiekę dziecię”

Po powrocie do kraju, po wybuchu Rewolucji 1905 roku, aby wcielić swoje idee włączył się aktywnie w pracę Komitetu Sienkiewiczowskiego, który miał na celu ratowanie od głodu i zimna dzieci „robotniczej Warszawy”.

Po przekształceniu w 1906 roku Komitetu Sienkiewiczowskiego w Towarzystwo Opieki nad Dziećmi Jeżewski piastował w nim stanowisko sekretarza, a następnie wiceprezesa. O swojej działalności w tym okresie pisał: „(...) stopniowo ujmując starszym, braliśmy w opiekę dziecię,

niewinną temu, że rodzice ich pracować nie chcieli lub istotnie nie mogli”.

W tym okresie, dzięki jego staraniom w Warszawie przy ulicy Hożej 9 powstał prototyp Rodzinnego Domu Dziecka, w którym pod opieką przybranej matki wychowywało się 10 sierot. Placówka mieściła się, gdzie. Jeżewski był pomysłodawcą powołania Krajowego Biura Opieki

nad Dziećmi. Spotkawszy się z dużą niechęcią i niezrozumieniem elit rządzących, samodzielnie powołał do życia w 1908 roku Towarzystwo Gniazd Sierocych.

Wsparcia moralnego udzielili mu w tym okresie pisarze: Maria Konopnicka, Henryk Sienkiewicz i Eliza Orzeszkowa.

Pierwsze Gniazda Sieroce

Kazimierzowi Jeżewskiemu udało się pod koniec 1908 roku nakłonić bogatego przemysłowca i filantropa, Stanisława Glezmera, do sfinansowania projektu Towarzystwa Gniazd Sierocych i budowy całej sieci placówek opiekuńczych.

Pierwsze Gniazdo Sieroce zostało założone pod koniec 1909 roku w Galicji w Stanisławczuku koło Przemyśla. Kazimierz Jeżewski przez dwa lata osobiście doglądał Gniazda Sierocego jako koordynator projektu. Potem funkcjonowało ono z sukcesem do wybuchu I wojny

Z perspektywy lat trzeba przyznać, że Kazimierz Jeżewski był nadmiernym idealistą, lokując placówki wychowawcze na wsi, z dala od ośrodków miejskich. Wieś była dla niego, jak i dla części ówczesnej inteligencji, mityczną krainą szczęścia, wolną od wielkomiejskiego zepsucia. W rzeczywistości, jak wiemy, nie było tak idealnie.

światowej pod opieką i protektoratem Księżnej Karoliny Lubomirskiej. W 1911 roku powstało pierwsze Gniazdo Sieroce w zaborze rosyjskim w Tursku Wielkim.

Gniazdo, w rozumieniu Jeżewskiego, miało stanowić właściwe środowisko zastępczo-rodzinne, zapewniające odpowiednie warunki dla wszechstronnego rozwoju dziecka, i prowadzić do wychowania poprzez pracę dzieci osieroczonych w wieku od 2–10 lat aż do ich usamodzielnienia. Wychowanie w gniazdach sierocych na wzór funkcjonowania rodziny było koedukacyjne; w wychowaniu koedukacyjnym dopatrywał się Jeżewski prawidłowych stosunków interpersonalnych, co miało wpływać na powstanie dobrej atmosfery współpracy.

Takie domy były pod stałą opieką instruktorską: w każdym Gnieździe Sierocym dwa razy do roku, przez dwa tygodnie, przebywali odpowiednio przeszkoleni pedagodzy, służąc gospodarzom pomocą i wiedzą. W tym celu Jeżewski zorganizował specjalne kursy dla nauczycieli chętnych do pracy w Gniazdach. Instruktorzy i oczywiście przybrani rodzice mieli otrzymywać pensje z funduszy społecznych. W rozumieniu Jeżewskiego Gniazda powinny powstawać na wsiach, bo miały spełniać dwie główne funkcje: wychowawczą i gospodarczą; miały wychowywać porzucone dzieci i stać się ośrodkiem postępu na wsi.

„Z Jeżewskim nie mamy nic wspólnego”

Działalność Jeżewskiego była oceniana krytycznie przez niektórych ówczesnych pedagogów i działaczy oświatowych. Franciszek Sypowski, w książce *Gniazda dla Sierot. Uwagi z powodu projektu p. Kazimierza Jeżewskiego z Warszawy*, pisał: „Na wieś trzeba wkraczać z dobrem wychowaniem, a nie można czerpać go tam, gdzie go nie ma. Nie wiem dlaczego włościanin miałby kształcić nasze sieroty i opuszczone dzieci, skoro do tego nie brak ludzi wykształconych, którzy będą szanowani i uważani za pochodnię światła i nauki, i pracy potrzebnej dla włościan”. Z perspektywy lat trzeba przyznać, że Kazimierz Jeżewski był nadmiernym idealistą, lokując placówki wychowawcze na wsi, z dala od ośrodków miejskich. Wieś była dla niego, jak i dla części ówczesnej inteligencji, mityczną krainą szczęścia, wolną od wielkomiejskiego zepsucia. W rzeczywistości, jak wiemy, nie było tak idealnie.

Inny oponent, ks. Bronisław Markiewicz – organizator kościelnych zakładów opiekuńczych o charakterze koszarowym – stwierdził w 1908 roku, że zastosowana w Gniazdach Sierocych koedukacja „sprowadzi smutne następstwa”. Na to Kazimierz Jeżewski miał odpowiedzieć dość obcesowo: „Jak się młodzi pokochają, to się potem pobiorą”. Doszło nawet do tego, że Markiewicz w jednym z artykułów napisał: „Niniejszym oświadczam, iż z p. Kazimierzem Jeżewskim, z jego ludźmi i z jego gniazdami nie mamy nic wspólnego, uznając jego działanie tak w Królestwie, jak i Galicji za szkodliwe dla kościoła i dla ojczyzny, a szczególnie dlatego, iż często mija się z prawdą”. Markiewicz był przeciwny Gniazdom Sierocym głównie z powodów religijno-społecznych. Wioski Jeżewskiego, według samego twórcy, miały charakter laicki.

Koncepcja Wioski Sieroczej

Do roku 1914 powstało osiem placówek. Kazimierz Jeżewski, jako dyrektor Towarzystwa Gniazd Sierocych, zajmował się pracą programową i wizytacją Gniazd na terenach polskich w zaborze austriackim i rosyjskim.

Po I wojnie światowej, gdy zaczęło przybywać dzieci osieroczonych wskutek chorób i działań wojennych, Jeżewski opracował koncepcję Wioski Sieroczej jako zgrupowania kilku Gniazd. Wioska miała mieć własny samorząd i różne szkoły. Po odzyskaniu niepodległości powstała myśl o zmianie nazwy Wioski Sieroczej na Wioskę Kościuszkowską dla uczczenia 100 rocznicy śmierci Tadeusza Kościuszki.

Ostatecznie w lipcu 1929 roku rozpoczęto przygotowanie terenu pierwszej wioski kościuszkowskiej na terenie wydzielonym z państwowego majątku Rogóżno-Zamek w pow. grudziądzkim na Pomorzu. W kolejnych latach, dzięki przychylności władz, Kazimierz Jeżewski sukcesywnie mógł rozwijać i kontynuować swoją działalność. Uczniowie, którzy opuszczali Wioski, mieli zapewnione wykształcenie, zawód i drobne oszczędności z Funduszu Kształcenia Zawodowego lub Funduszu Posagowego, które funkcjonowały w Wioskach, a sami absolwenci Wiosek należeli do Związku Gnieździaków.

Do 1939 roku Kazimierz Jeżewski objął opieką w Gniazdach Sierocych i Wioskach Kościuszkowskich 1054 dzieci i młodzieży.

Powrót do Warszawy

W czasie II wojny światowej Kazimierz Jeżewski dalej był zaangażowany w pomoc sierotom oraz w działalność konspiracyjną. Towarzystwo Wiosek Kościuszkowskich zostało zdelegalizowane przez okupanta, ale mimo tego utrzymane zostały trzy Gniazda koło Sochaczewa, Miechowa i Tarnobrzega oraz dwie Bursy Gniazdowe w Warszawie dla wychowanków. Po powstaniu warszawskim Kazimierz Jeżewski przebywał z dziećmi koło Zakopanego, a następnie w Krakowie.

Po zakończeniu wojny Jeżewski powrócił do Warszawy, by reaktywować Towarzystwo Wiosek Kościuszkowskich. Ówczesne władze początkowo poparły jego działania, gdyż dzieci osieroconych wskutek działań wojennych było bardzo wiele.

Po wojnie

Niestety, Towarzystwo Gniazd Sierocych i Wiosek Kościuszkowskich zostało rozwiązane przez władze komunistyczne pod koniec 1949 roku, w rok po śmierci Kazimierza Jeżewskiego, który zmarł 15 marca 1948 roku z powodu udaru na rękach swojej wychowanki w jednym z warszawskich szpitali.

Umierając, nie był świadomy rychłej likwidacji organizacji, której poświęcił całe swoje życie – był przekonany, że Towarzystwo czeka świetlana przyszłość. Jak wielu idealistów, żył złudzeniami. Władza, odwołująca się do haseł sprawiedliwości społecznej, ostatecznie pogrzebała koncepcje pedagogiczne Kazimierza Jeżewskiego, narzucając upaństwowiony, zakładowy model wychowania dzieci osieroconych w Państwowych Domach Dziecka.

Zakończenie

Historia ostatecznie przyznała Kazimierzowi Jeżewskiemu rację. Rodzinne formy wychowania przeżywają prawdziwy renesans i stanowią podstawę współczesnej pedagogiki opiekuńczej.

Już w 1957 roku uczniowie i współpracownicy Kazimierza Jeżewskiego – Waclaw Welcher i Jan Przewłocki, działający w Towarzystwie Przyjaciół Dzieci im. Kazimierza Jeżewskiego – korzystając z odwilży politycznej po 1956 roku przekonali ówczesne władze do rozpowszechnienia idei Rodzinnych Domów Dziecka.

Pierwsze placówki znowu powstały na terenie dzisiejszego województwa zachodniopomorskiego. Jest to Dom Państwa Dowłaszów w Szczecinie założony w 1958 roku jako filia domu dziecka i Dom Rodziny Zapartów w Świdwinie jako rodzina wielodzietna dofinansowana przez państwo.

Ośrodki Adopcyjno-Opiekuńcze przy wsparciu władz lokalnych i organizacji społecznych, w tym Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, już od 1960 roku organizują zastępczą opiekę nad dziećmi opuszczonymi i porzuconymi, przygotowują kandydatów na rodziców zastępczych i organizują Rodzinne Domy Dziecka.

Mimo zmian i powstawania wciąż nowych, różnych koncepcji wychowawczych na tle polskich zawirowań historycznych i współczesnych koncepcja Gniazd Sierocych, opracowana przez Kazimierza Jeżewskiego, od ponad stu lat jest realizowana w Polsce.

Bibliografia

- Jeżewski K.: *System wychowawczy*, red. K. Czajkowski, Warszawa 1969.
- Passini B.: *Idea wciąż aktualna. Sto lat rodzinnych domów dziecka*, „Przyjaciel Dziecka” 2008, nr 1–6, s. 1–5.
- Kostka M.: *Gniazda sieroce i rodzinne domy dziecka. Ciągłość i zmiany. Rozmowa z dr. Albinem Kelmem*, „Przyjaciel Dziecka” 2008, nr 1–6, s. 6–9.
- Mazur E., Banasiak M.: *Słowo o Gniazdach Sierocych*, „Głos Klimontowa” 2008, nr 3, s. 4–6.

Niniejszy artykuł został opracowany na podstawie referatu z II Neurokonferencji „Zmysł udziału”, która odbyła się 18 czerwca 2016 roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

DJ

Mózg lubi myśleć

W czym mogą pomóc edukacji współczesne neuronauki?

Aleksandra Żukrowska, profesor filozofii, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum

Moje wystąpienie kieruję przede wszystkim do nauczycieli, którzy są dziś naszymi słuchaczami. Jednakże sądzę, że warto te słowa skierować także do tych wszystkich osób, które zajmują się szeroko pojmowanym wychowaniem, a nie tylko edukacją szkolną. Stawiam tu tezę, że pedagog winien posiadać przynajmniej elementarną wiedzę z obszaru neurobiologii ludzkich zachowań, ponieważ wiedza o funkcjonowaniu mózgu jest konieczna, by zmienić tradycyjne, często stereotypowe podejście do wychowania i nauczania. Wiedza taka może pomóc w modyfikacji naszych poglądów i przekonać, że jej zastosowanie wcale nie jest trudne.

Jestem przeświadczona, że ciągle jeszcze w naszym podejściu do wychowania i edukacji dominują schematy myślenia pochodzące z teorii behawiorystycznych, a więc przekonanie, że przedmiotem uwagi mogą być tylko zewnętrzne zachowania, nieuwzględniające treści wewnętrznych świadomości, i że zachowania te wywołuje – w celowych procesach wychowawczych i edukacyjnych – zestaw odpowiednio dobranych bodźców zewnętrznych. Zakłada się więc, że wszystkiego można się „nauczyć” czy wywołać stosowne efekty wychowawcze, jeżeli tylko dobór i powtarzalność tych bodźców będą właściwe. Uważam takie podejście za mechanistyczne i instrumentalne, kładące nacisk na „wyuczanie się” i proste sterowanie dzieckiem oraz kontrolowanie wdrażanych w procesie edukacji zachowań.

Zbędny balast

Wiedza, której dostarczają nam współczesne neuronauki pokazuje, że naturalną aktywnością mózgu jest uczenie się, co znaczy, iż nie musimy zmuszać dzieci do uczenia się, a jedynie stwarzać dla tej na-

turalnej dla mózgu aktywności optymalne warunki. Właśnie ta wiedza, wykorzystująca ważne odkrycia neuronauk z ostatnich lat, może skłonić do odejścia od stereotypów w wychowaniu i edukacji oraz pokazać, co można w tych obszarach zmienić, by poprawić ich efektywność.

Uczenie się to gromadzenie trwałych śladów w naszych umysłach, śladów po ulotnych wrażeniach płynących z otaczającego nas świata. Noszą one miano reprezentacji świata zewnętrznego. Reprezentacje te rodzą się i zmieniają – i tym właśnie jest proces uczenia się.

Trzeba pamiętać, że mózg nastawiony jest na poznawanie ogólnych prawidłowości; nie uczymy się ich jednak przez poznawanie ogólnych zasad, ale przez przetwarzanie konkretnych przykładów, a dopiero na podstawie tych procesów mózg tworzy zasady, które stają się „nasze”.

Warto zdać sobie sprawę z tego, że uczenie się faktów, pojedynczych wydarzeń jest zbędnym balastem. Mózg sam oszczędza miejsce konieczne do zapamiętywania szczegółów i wynajduje zasady rządzące otaczającym nas światem, nawet wtedy, kiedy sami o tych

regułach nie mamy najmniejszego pojęcia. Dopiero wtedy nagromadzona wiedza staje się praktycznie przydatna.

Substancja ciekawości

Omówię tutaj przykładowo zagadnienie motywacji – i to, co mają na ten temat dziś do powiedzenia neuronauki.

Zastanówmy się, jak motywacja wpływa na proces uczenia się? Kiedy o tym myślimy, jednocześnie kierujemy uwagę na kwestie nagradzania i karania. Ciągłe przyjmujemy (zgodnie z behawiorystycznym myśleniem), że nagrody wzmacniają pożądane zachowania, a kary skłaniają do porzucenia zachowań niepożądanych. Ten sposób myślenia tkwi w naszych głowach, sądzimy, że ludzkie zachowania są proste, dlatego nagradzamy te, które chcemy utrwalić, a karzemy za to, co chcemy wyeliminować. Czy jednak rzeczywistość jest to aż tak proste?

Współczesne neuronauki pozbawiają nas tych złudzeń. Nasz mózg funkcjonuje w pewien specyficzny sposób, mianowicie presuponuje i przepowiada sytuacje, w których uczestniczymy. Dokonuje stałych antycypacji prostych i bardziej złożonych wydarzeń. Kiedy na przykład, przeważnie w pośpiechu, szykujemy jedzenie, mózg – poza naszą świadomością – antycypuje jego smak i zapach; rejestruje to niejako automatycznie, a my nie musimy uświadamiać sobie szeregu wykonywanych przy gotowaniu czynności, nie musimy ich w ogóle zapamiętywać. A więc mózg stale niejako „oblicza” (przewiduje) to, co się wydarzy. A jeśli coś jest powtarzalne, jest rutynowe, zdarza się często – mózg przestaje zwracać na to uwagę i klasyfikuje to jako niemające dla niego (a więc dla nas) znaczenia i treści tych nie zachowuje, bo są dla niego obojętne.

Z uruchomieniem motywacji sprawy mają się inaczej. Pojawia się ona wtedy, gdy mamy do czynienia z sytuacją nową, w pewnym sensie zaskakującą i różną od tego, co mózg rutynowo antycypował. Uczestniczymy w sytuacji, której skutki i efekty są lepsze, niż się spodziewaliśmy. W mózgu rodzi się sygnał, który mówi, że rezultat takiej czy innej sekwencji zachowań był lepszy od oczekiwanego. I ten właśnie sygnał sprawia, że zachodzi uczenie. Nie uczymy się wszystkiego, w czym uczestniczymy, ale tego, co ma nie do końca oczekiwane pozytywne konsekwencje. Monotonne, rutynowe codzienne sprawdzanie wiedzy w szkole (z pozytywnym czy negatywnym skutkiem dla ucznia) z niewielkim, by nie powiedzieć z prawie żadnym skutkiem motywuje do uczenia się.

Tym sygnałem dla mózgu jest uaktywnienie działania neuroprzekaźnika, jakim jest dopamina. To substancja, która (między innymi) odpowiada za nagradzanie i motywację. Aktywuje ona neurony, które wytwarzają endogenne opioidy; włókna tych neuronów rozgałęziają się w obszarze kory czołowej i powodują dobry nastrój, samoczynnie nagradzają, stwarzają subiektywnie odczuwalny efekt nagrody. Widzimy więc, jaka jest jego rola w wyższych czynnościach umysłowych, o których tutaj mówimy, a więc w motywacji i uczeniu.

Wszystkie reprezentacje mózgowe sytuacji, które prowadziły do efektu lepszego, niż się spodziewaliśmy, są w dalszym ciągu w mózgu przetwarzane i zapamiętywane – zachodzi skuteczne uczenie się. Warto pamiętać, że mózgowy układ nagrody nie uczestniczy w karaniu i uczymy się przede wszystkim wtedy, gdy doznajemy czegoś pozytywnego.

Eksperymenty przeprowadzane przez badaczy pokazały zarazem, że także kontakt z czymś nowym prowadzi do uwalniania dopaminy, stąd określano ją jako substancję ciekawości. Pokazały też, że dla optymalnego uczenia się istotna nie jest absolutna wartość nagrody, ale to, że jest nieoczekiwana.

Naturalny system nagradzania

Ludzie z natury są zmotywowani, bo dysponują efektywnym układem nagradzania wbudowanym w ich mózg; nie musimy ich zewnętrznie motywować, wystarczy wyciągnąć wnioski z funkcjonowania tego układu, stwarzać warunki, które go uaktywniają.

Jak czytamy w książce Manfreda Spitzera *Jak uczy się mózg*: „Układ dopaminergiczny odpowiada za ocenę bodźców, które cały czas, wielokrotnie na nas oddziałują. Ten układ nadaje sens otaczającym rzeczom i zdarzeniom, ich znaczenie dla nas. Ważne jest to, co nowe (nie znamy, więc powinniśmy poznać), to, co dla nas dobre, i przede wszystkim to, co jest lepsze od tego, czego się spodziewaliśmy. Ten układ nas napędza, motywuje nasze działania i określa, czego się uczymy. Badania wykazały, że może nas uzależnić, ale także, że miłe spojrzenie czy przyjazne słowo prowadzą do jego aktywacji. Może powinniśmy częściej o tym myśleć!”

Książka Manfreda Spitzera była bazą mojego wystąpienia. Zarazem polecam ją wszystkim słuchaczom.

Powyższy tekst jest zapisem prelekcji wygłoszonej podczas II Neurokonferencji „Zmysł udziału”, która odbyła się 18 czerwca 2016 roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Jedzenie na myślenie

Jaką dietą wspomagać prawidłowe funkcjonowanie mózgu

Izabela Gutowska, doktor habilitowana nauk medycznych, prof. PUM, Zakład Biochemii i Żywienia Człowieka, Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie

Masa dojrzałego mózgu stanowi zaledwie 2–3% masy całego organizmu, jednak organ ten może zużywać nawet jedną czwartą glukozy całego ustroju. Nasz mózg do prawidłowego funkcjonowania potrzebuje jednak nie tylko glukozy – jako źródła energii – ale także innych związków, które, chociaż bezpośrednio energii nie produkują, są niezbędne dla prawidłowego metabolizmu.

Glukoza jest obligatoryjnym substratem energetycznym dla mózgu. W szczególnych przypadkach narząd ten, aby zapewnić sobie wydajność, może korzystać z innych substratów energetycznych, którymi są ciała ketonowe, syntetyzowane podczas głodzenia, lub mleczan, produkowany w okresie zwiększonej aktywności fizycznej.

Mózg lubi „dobrze zjeść”

Chociaż masa dojrzałego mózgu stanowi tylko 2–3% masy całego organizmu, organ ten może zużywać nawet do 25% puli glukozy całego ustroju. Tylko część tej glukozy służy do biosyntezy innych związków, natomiast zdecydowana jej większość jest zużywana w metabolizmie energetycznym do wytworzenia energii ATP.

Tkanka nerwowa jest najbardziej wrażliwa nawet na niewielkie wahania poziomów glukozy, której brak skutkuje natychmiastowymi ciężkimi zaburzeniami w prawidłowym funkcjonowaniu mózgu. Mechanizmy związane z powstawaniem gradientów jonowych w procesach sygnalizacyjnych, a także transport i odtwarzanie neuroprzekazników są głównymi procesami warunkującymi wysokie zapotrzebowanie energetyczne móz-

gu. Szacuje się, że sam metabolizm glutaminianu, uczestniczącego w procesach neurotransmisji, „pochłania” większość (80%) energii wydatkowanej w istocie szarej.

Glukoza a uzależnienie

Nawyk zjadania słodczy wywołuje u człowieka tak zwane uzależnienie psychiczne, ponieważ powoduje pobudzenie układu nagrody w mózgu. Układ nagrody jest częścią układu limbicznego. Jest to korowo-podkorowa struktura mózgu odpowiedzialna za czynności emocyjno-popędowe oraz pamięciowe. Stymuluje on aktywność człowieka oraz bierze udział w modyfikacji procesów poznawczych.

Niezbędnik pokarmowy

Nasz mózg do prawidłowego funkcjonowania potrzebuje nie tylko glukozy, jako źródła energii, ale także innych związków, które, chociaż bezpośrednio energii nie produkują, są niezbędne dla prawidłowego metabolizmu mózgu.

Tyrozyna – jest aminokwasem nie niezbędnym, co oznacza, że nasz organizm potrafi go syntetyzować pod warunkiem dostatecznego

dostarczenia z pokarmem fenyloalaniny (również aminokwasu). Jest substratem do syntezy dopaminy – neurotransmitera magazynowanego w pęcherzykach synaptycznych, który to proces wymaga energii uzyskiwanej z ATP (katabolizm glukozy). Zmniejszenie ilości tyrozyny w organizmie powoduje niedobór norepinefryny i dopaminy, co może wywoływać depresję oraz zaburzenia w przewodzeniu impulsów nerwowych obserwowane na przykład w chorobie Parkinsona. Źródłami pokarmowymi tyrozyny są sery żółte i białe, jaja, orzechy, groch, mięso.

Tryptofan – to aminokwas należący do aminokwasów niezbędnych, co oznacza, że nie może być syntetyzowany w organizmie człowieka i musi być dostarczany z pożywieniem. Przemiany tryptofanu są źródłem związków niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania mózgu, między innymi serotoniny, ważnego neuroprzekaźnika w ośrodkowym układzie nerwowym, którego niedobór może wywoływać stany depresyjne oraz zwiększać agresywność i ryzyko popełnienia samobójstwa. Jego niedobory możemy uzupełniać, jedząc produkty bogate w ten aminokwas: nasiona (dyni, sezamu, słonecznika), przetwory mleczne, jaja, mięso (wołowe, wieprzowe, drobiowe).

Witamina B₁ (tiamina), której aktywną postacią jest difosforan tiaminy – jest niezbędnym koenzymem w reakcjach katalizowanych między innymi przez kompleks dehydrogenazy pirogronianowej. Enzym ten bierze udział w przemianach metabolicznych glukozy prowadzących do syntezy energii w postaci ATP. Oznacza to, że niedobór witaminy B₁ w organizmie będzie prowadził do zaburzenia produkcji energii i prawidłowej pracy naszego mózgu. Dzielne zapotrzebowanie dorosłego człowieka na witaminę B₁ wynosi 1,1 mg dla kobiet i 1,2 mg dla mężczyzn. Niedobory mogą prowadzić do zapalenia wielonerwowego, zmęczenia, depresji, chwiejności emocjonalnej, dezorientacji umysłowej, a u osób na diecie bogatowęglowodanowej mogą prowadzić do kwasicy metabolicznej. Pokarmami bogatymi w tiaminę są: tkanki aktywne metabolicznie (wątroba, serce), mięso, wędliny, szczególnie wieprzowe, rośliny strączkowe (groch, fasola), drożdże, orzechy, słonecznik, ryby, owoce i warzywa. Bogatym źródłem są także produkty zbożowe z grubego przemiału, ponieważ tiamina jest zgromadzona głównie w warstwie zewnętrznej ziaren zbóż.

Dlatego też procesy technologiczne, polegające na łuskaniu i polerowaniu, zubażają mąkę w tę witaminę.

Dzielne zapotrzebowanie na **witaminę B₂** (ryboflawinę) wynosi około 1,5 mg. Jej aktywna postać to FMN (mononukleotyd flawinowy), powstały wskutek fosforylacji ryboflawiny, i FAD (dinukleotyd flawinoadeninowy), powstały wskutek reakcji FMN z ATP. Niedobory ryboflawiny w organizmie, podobnie jak niedobory jodu (J) i żelaza (Fe), zaburzają przekształcanie tej witaminy w jej aktywne postaci (FMN i FAD), co w konsekwencji wpływa na zaburzenia w układzie nerwowym związane głównie z syntezą energii. Dodatkowo należy pamiętać, że nadmiar witaminy B₂ hamuje wchłanianie cynku (Zn) w przewodzie pokarmowym, czego konsekwencją może być zahamowanie działania cynkozależnych enzymów antyoksydacyjnych, chroniących nas przed działaniem wolnych rodników tlenowych. Duże ilości ryboflawiny znajdziemy w drożdżach, podrobach, łososiu, pstrągu, makreli, chudych serach, mleku i jego przetworach, jajach, migdałach, orzechach włoskich, grzybach, zielonych częściach warzyw, pełnoziarnistym pieczywie, fasoli, grochu.

Niacyna (witamina B₃, kwas nikotynowy, amid kwasu nikotynowego) w organizmie również występuje w postaci aktywnej, jako kofaktory enzymów oksydoredukcyjnych: NAD⁺ i NADP⁺. Związki te, podobnie jak FAD, dostarczają protony (H⁺) na łańcuch oddechowy, gdzie w wyniku różnych przemian syntetyzowana jest energia w postaci ATP. Dlatego też niedobory tej witaminy w organizmie mogą prowadzić do zaburzeń w układzie nerwowym, związanym z syntezą energii, a także do rozwoju demencji i psychozy depresyjnej. Zalecane dziennie zapotrzebowanie na niacynę zależy od wieku i płci. Norma dla dzieci to 2–12 mg, dla kobiet 14 mg (17–18 mg dla kobiet w ciąży i karmiących), dla mężczyzn 16 mg. Źródłami pokarmowymi są produkty roślinne i zwierzęce, na przykład mięso, orzechy i ziarna zbóż. Przy ocenie „wartości niacynowej” pokarmów należy uwzględnić fakt, że tryptofan, aminokwas niezbędny, może ulec w wątrobie przekształceniu do NAD⁺. Z każdego 60 mg tryptofanu może powstać 1 mg równoważnika niacynowego. Dlatego też w celu wywołania niedoboru niacyny spożywane pokarmy muszą

być także ubogie w ten aminokwas. Należy przy tym pamiętać, że synteza niacyny z tryptofanu zależy od enzymów, które wymagają witaminy B₆ jako kofaktora, ryboflawiny, a także enzymów zawierających żelazo, dlatego też niedobory tych związków i żelaza mogą nasilać niedobór aktywnej postaci niacyny.

Witamina B₅ (kwas pantotenowy) – to kolejna witamina z kompleksu witamin B, która w organizmie również występuje w aktywnej postaci jako 4'-fosfopanteteina. W tej przemianie niezbędny jest udział cysteiny, należącej do aminokwasów nie niezbędnych oraz energii w postaci ATP. Witamina ta bierze udział w metabolizmie energetycznym komórek, dlatego jej niedobory mogą prowadzić do występowania częstych bólów głowy i zmęczenia. Jednakże niedobory kwasu pantotenowego występują rzadko, ponieważ produkty spożywcze zawierają stosunkowo duże ilości tej witaminy – głównie pokarmy pochodzenia zwierzęcego (wątroba, jaja, mleko), rośliny strączkowe, produkty pełnoziarniste, słonecznik.

Witamina B₆ – w swojej aktywnej postaci jako fosforan pirydoksalu (pirydoksyna, fosforan pirydoksalu, fosforan pirydoksaminy) bierze udział w metabolizmie glikogenu, czyli zapasowej formy glukozy, i jest niezbędna do działania fosforylasy – głównego enzymu uwalniającego glukozę z glikogenu i wprowadzającego ją do szlaków syntezy energii. Zapotrzebowanie dorosłego człowieka na witaminę B₆ wynosi około 1–2 mg na dobę. Przy niedoborach pojawiają się objawy ze strony układu nerwowego, takie jak: drgawki, depresja, apatia, bezsenność, ogólne pogorszenie samopoczucia, obniżenie sprawności procesów myślowych, zapalenie nerwów. Niedobory często występują u alkoholików, gdyż w metabolizmie alkoholu przemiana etanolu do aldehydu powoduje rozkład witaminy B₆. Do najbogatszych źródeł pokarmowych należą: ryby, mięso, ziemniaki i inne warzywa skrobiowe, awokado, jaja, a także niektóre owoce (na przykład banany, ale nie cytrusy).

Witamina B₇ (biotyna, witamina H) – jest ważnym koenzymem dla wielu enzymów, między innymi dla karboksylaz – enzymów niezbędnych w wielu ważnych reakcjach biochemicznych, na przykład w szlaku glukoneogenezy, w którym nasz organizm potrafi sam zsintetyzować glukozę, gdy nie dostarczymy jej z pokarmem. Biotyna wspomaga również funkcję tarczycy, pośrednio

biorąc udział w tworzeniu aktywnej postaci witaminy B₂ (ryboflawiny). Przy niedoborach biotyny w organizmie dochodzi do zaburzeń w prawidłowej pracy naszego układu nerwowego, między innymi pojawiają się depresje i halucynacje. Doskonałymi źródłami witaminy B₇ są: wątroba, mięso, mleko, orzechy włoskie i ziemne, mąka pełnoziarnista, szpinak, marchew, pomidory, żółtko jaj. Należy jednak uważać na surowe białko jaja kurzego, gdyż zawiera ono awidynę, związek wiążący biotynę i uniemożliwiający jej wchłanianie. Biotyna jest również syntetyzowana przez florę bakteryjną, a do jej niedoboru dochodzi bardzo rzadko, zwykle pod wpływem innych czynników niż niedobór pokarmowy (na przykład antybiotykoterapii szerokospektralnej).

Witamina B₁₂ (kobalamina) – jest związkiem chemicznym zawierającym kobalt jako atom centralny. Wpływa na funkcjonowanie układu nerwowego, uczestniczy w tworzeniu otoczki mielinowej ochraniającej komórki nerwowe i neuroprzebieżników nerwowych, zapewnia dobry nastrój, równowagę psychiczną, pomaga w uczeniu się, skupieniu uwagi. Dodatkowo niedobór tej witaminy może powodować przekształcanie aktywnej postaci kwasu foliowego (tetrahydrofolianu) do nieaktywnej (metylotetrahydrofolianu). Witamina B₁₂ występuje głównie w produktach pochodzenia zwierzęcego. Do źródeł witaminy B₁₂ w pożywieniu człowieka należą: produkty mięsne, ryby, jajka, mleko i jego przetwory.

Witamina E (tokoferol) – zaliczana jest do witamin rozpuszczalnych w tłuszczach i jest głównym przeciwutleniaczem występującym w komórkach. Chroni lipidy znajdujące się w błonach komórkowych przed utlenieniem (peroksydacja lipidów), wpływa na płynność błon komórkowych i ich przepuszczalność. Niedobór powoduje uszkodzenie nerwów. Zapotrzebowanie człowieka wynosi 8–13 mg na dobę. Doskonałymi źródłami tej witaminy są oleje roślinne (sojowy, kukurydziany, słonecznikowy, z orzechów), migdały, jaja, marchewka, orzechy, kiełki pszenicy, mąka pełnoziarnista, mleko, brukselka i inne zielonolistne warzywa. Często stosowana jest jako dodatek do żywności o numerze E306 (syntetyczne tokoferole noszą numery E307–309).

Witamina D – w organizmie człowieka tradycyjnie zalicza się do witamin, jednak spełnia ona

funkcję prohormonu. W wyniku przekształceń metabolicznych (wątroba, nerki) powstaje $1\alpha,25$ -dihydroksycholekalcyferol – aktywna biologicznie postać witaminy D.

Cynk (Zn) – jest metalem powszechnie obecnym w organizmach ssaków. Najwyższa jego zawartość występuje w mózgu, gdzie pełni specyficzną rolę w pobudzeniowej transmisji synaptycznej. Szczególnie duże stężenie jonów cynku stwierdzono w korze mózgowej, hipokampie i ciele migdałowatym, to jest w tych obszarach mózgu, w których zachodzą zjawiska plastyczne, będące podłożem długotrwałych procesów poznawczych.

Zn, razem z jonami magnezu (Mg), bierze udział w prawidłowej pracy receptorów białkowych NMDA, znajdujących się na powierzchni komórek nerwowych. Receptor ten posiada miejsca wiążące Zn, Mg oraz transmitter – glutaminian. Uwalnianie transmitterów powoduje uwalnianie cynku – zmniejszenie inhibicji (hamowanie pobudzenia) neuronów, a przez to synapsy stają się bardziej podatne na sygnały chemiczne. Takie uwrażliwienie synaps jest uważane za mechanizm leżący u podstaw procesu nabywania pamięci.

Selen (Se) – wpływa na proces synaptogenezy, mielinizacji i różnicowania komórek nerwowych poprzez wpływ na hormony tarczycy. Bogatym źródłem tego pierwiastka są zboża, mięso, jaja, nabiał, ryby i skorupiaki. Niedobory selenu w organizmie powodują obniżenie stężenia selenocysteiny, aminokwasu występującego w miejscach aktywnych wielu enzymów, między innymi reduktazy tioredoksynowej (redukuje nadtlenki kwasów tłuszczowych, witaminę C, anionorodnik ponadtlenkowy, seleniny), peroksydazy glutationowej (udział w „zmiataniu” wolnych rodników tlenowych) i dejodynazy (przekształca tyroksynę w trijodotyroninę).

Fosfor (P) – w postaci fosforanów dostarcza grup do syntezy ATP (ryby, drób, produkty mleczne, słończnik, fasola, soczewica).

Gotowe mieszanki przypraw. Jeść czy nie jeść?

Gotowe przyprawy do dań bardzo często zawierają w swoim składzie glutaminian sodu nadając im charakterystyczny smak (smak umami, smak mięsny). Po dostaniu się do przewodu pokarmowego jest on wchłaniany przez enterocyty (komórki jelit), w których jest przekształcany w reakcji aminotransferazy do α -ketoglu-

taranu i włączony do Cyklu Krebsa w jelitach, gdzie służy jako substrat do dalszych przemian energetycznych enterocytów. Dowodem na to jest fakt, że krew opuszczająca jelito praktycznie nie zawiera glutaminianu.

Glutaminian w formie pokarmowej nie przekracza więc bariery krew–mózg i nie może wpływać na zjawisko ekscytotoksyczności glutaminianu w mózgu. Jednakże powinno się unikać spożywania przypraw typu Vegeta, gdyż ze względu na smak używamy ich o wiele za dużo, na przykład jedną łyżeczkę do potrawy. Ponieważ zawiera ona w takiej samej ilości Na (którego jednej łyżeczki w postaci NaCl nikt nie użyłby do posolenia potrawy, gdyż byłaby zbyt słona), to spożywanie w nadmiarze może prowadzić do kumulacji Na, a to do rozwoju nadciśnienia tętniczego.

Bibliografia

- Murray R.K., Granner D.K., Rodwell V.: *Biochemia Harpera*, red. F. Kokot, Warszawa 2015.
- Lim M.Y., O'Neale Roach J., Brzozowski T.: *Crash course. Metabolizm i żywienie*, Wrocław 2012.
- Lia Y., Meloni E.G., Carlezon W.A., Milad M.R., Pitman R.K., Naderc K., Bolshakova V.Y.: *Learning and reconsolidation implicate different synaptic mechanisms*, „PNAS” 2013, nr 110(12), s. 4798–4803.
- Amos-Kroohs R.M., Bloor C. P., Qureshi M.A., Vorhees C.V., Williams M.T.: *Effects of developmental exposure to manganese and/or low iron diet: Changes to metal transporters, sucrose preference, elevated zero-maze, open-field, and locomotion in response to fenfluramine, amphetamine, and MK-801*, „Toxicol Rep.” 2015, nr 2, s. 1046–1056.
- Arber C.E., Li A., Houlden H., Wray S.: *Review: Insights into molecular mechanisms of disease in neurodegeneration with brain iron accumulation: unifying theories*, „Neuropath App Neurobiol” 2016, nr 42, s. 220–241.
- Roh E., Song D.K., Kim M.-S.: *Emerging role of the brain in the homeostatic regulation of energy and glucose metabolism*, „Experimental & Molecular Medicine” 2016, nr 48, z. 216.
- Garcia-Caceres C., Tschop M.H.: *The emerging neurobiology of calorie addiction*, „eLife” 2014, nr 3, z. 01928.
- Jiang H., Wang J., Rogers J., Xie J.: *Brain Iron Metabolism Dysfunction in Parkinson's Disease*, „Mol Neurobiol” 2016.
- Gashu D., Stoecker B.J., Bougma K., Adish A., Haki G.D., Marquis G.S.: *Stunting, selenium deficiency and anemia are associated with poor cognitive performance in preschool children from rural Ethiopia*, „Nutrition J” 2016, nr 15, z. 38.
- Falkowska A., Gutowska I., Goschorska M., Nowacki P., Chlubek D., Baranowska-Bosiacka I.: *Energy metabolism of the brain, including the cooperation between astrocytes and neurons, especially in the context of glycogen metabolism*, „Int J Mol Sci” 2015, nr 29, z. 16(11), s. 25959–25981.
- Payne A., Barker H.M.: *Dietetyka i żywienie kliniczne*, red. J. Chojnacki, Wrocław 2013.

Niniejszy artykuł został opracowany na podstawie referatu z II Neurokonferencji „Zmysł udziału”, która odbyła się 18 czerwca 2016 roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Filozoficzna klasyfikacja typów świadomości

Adriana Schetz, doktor habilitowana nauk filozoficznych, adiunkt w Instytucie Filozofii, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego

Dla Kartezjusza, najbardziej wpływowego filozofa nowożytnego – do dziś uznanego za autorytet w dziedzinie prób skonceptualizowania zjawiska świadomości – świadomość była czymś punktowym, jednorodnym i prostym. *Res cogitans*, w odróżnieniu od *res extensa*, jest bezwymiarowa, a zatem niematerialna i pozbawiona cech czasoprzestrzennych. Świadomość jako to, co przenika *res cogitans*, nie może mieć w związku z tym wewnętrznej struktury. Przypomina raczej snop światła, który – oświetlając czernią magazynu naszego umysłu – wydobywa z niego poszczególne obiekty, wprowadzając je w swoje pole.

Niesforność świadomości

Świadomość jest tym, z czym zaznajamiamy się bezpośrednio, gdyż jesteśmy istotami świadomymi. Niemniej jednak można powiedzieć, że ze zjawiskiem świadomości jest podobnie jak z czasem w słynnym wyznaniu św. Augustyna: „Czymże jest czas? Jeśli nikt mnie o to nie pyta, wiem. Jeśli pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem”¹.

Wiemy, czym jest świadomość, opierając się na wiedzy przez zaznajomienie (*by acquaintance*)²; chęć przełożenia tej wiedzy na wiedzę opisową (*by description*)³ w najlepszym wypadku kończy się kłęską urodzaju charakterystyk tego wszechobecnego zjawiska. Z kolei Thomas Nagel zauważa swoistą niesforność zjawiska świadomości: „To świadomość czyni ze stosunku umysłu do ciała coś, z czym naprawdę trudno się uporać. (...) Gdyby nie istniała świadomość, problem stosunku umysłu do ciała byłby mniej interesujący. Ze świadomością – wydaje się beznadziejny”⁴.

Świadomość jest widziana przez amerykańskiego filozofa jako stan, przez pryzmat którego należy badać relacje łączące procesy mentalne (umysł) z procesami mózgowymi (ciało). Pytanie o mecha-

nizm oraz skutki wzajemnego oddziaływania na siebie umysłu i ciała fascynowało filozofów od starożytności i po czasy współczesne nie doczekało się satysfakcjonującej odpowiedzi. Jedni upatrują tego stanu rzeczy w fackie radykalnej odmienności natury umysłu i ciała; jak powiadał Kartezjusz, umysł jest substancją niematerialną, zaś ciało przeciwnie, jest obiektem fizycznym⁵. Fakt oddziaływania na siebie tego, co niematerialne, z tym, co fizyczne, pozostaje zagadką. Inni zaś, tak jak Nagel, skłonni są dychotomię umysł – ciało odczytywać jako podział na świadomość i nieświadomość.

Ośrodkowy układ nerwowy podlega procesom fizykochemicznym; świadomy umysł rządzi się regułami kojarzenia i logiki. Gdy ktoś wyobraża sobie czarnego, zielonookiego kota – mając przed mentalnym okiem umysłu, a zatem w swej świadomości, obraz tego zwierzęcia – z pewnością określone partie kory wzrokowej oraz płatów czołowych, a wręcz całego mózgu, są odpowiedzialne za to wyobrażenie. To, co jednakże dzieje się w tym czasie na poziomie procesów neuronalnych, nie przypomina tego, co ma miejsce na poziomie wyobraźni umysłowej. Określone grupy neuronów pobudzają

inne grupy neuronów za pośrednictwem łączności synaptycznej – procesu generowania impulsu elektrycznego oraz uwalniania określonych substancji chemicznych. Aktywności tej towarzyszy pojawianie się najpierw zarysu obrazu kota, który jest stopniowo przez wyobraźnię uzupełniany o pewne szczegóły: rasę, umaszczenie, kolor oczu itp., zależnie od tego, jak bogata ona jest. Abyśmy utworzyli w wyobraźni obraz czarnego, zielonookiego kota musimy uruchomić kategorię kotów, barw oraz oczu. Musimy wreszcie wybrać, korzystając z praw kojarzenia, odpowiednią barwę zarówno futra, jak i oczu. Musimy posłużyć się zasadą odróżniania czerni od zieleni oraz prawidłowej lokacji kategorii futro, oczy, czerni i zieleni.

Wyobrażenie zielonego kota z czarnymi oczami nie jest w tym wypadku pewnie niczym innym, jak przejawem bardzo bujnej wyobraźni. Również w myśleniu, w którym łamiemy pewne prawa logiki, nie dochodzi do jakiegoś drastycznego załamania się funkcji umysłowych – choć oczywiście w niektórych przypadkach występowanie takich nieprawidłowości może świadczyć na przykład o zaburzeniach psychicznych⁶. Inaczej rzecz się ma, gdy mówimy o nieprawidłowym funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego, ponieważ najmniejsze nawet zmiany w prawidłowym przebiegu procesów mózgowych mogą mieć katastrofalne i nieodwracalne skutki dla mózgu jako pewnej dynamicznej całości.

Świadomość jest dziś wiązana z aktywnością kory mózgowej. Co interesujące, grupa współczesnych filozofów określanych mianem „misterian” – zaś ich stanowisko filozoficzne określane jest mianem nowego misterianizmu (*new mysterianism*) – broni przekonania, że nie mamy żadnych racjonalnych podstaw, aby bardziej wierzyć w to, że świadomość jest tworem czy efektem aktywności mózgu, niż w to, że jest ona całkowicie od aktywności ośrodkowego układu nerwowego niezależna⁷. Stanowisko to na pierwszy rzut oka wydaje się nieintuicyjne i ogromnie kontrowersyjne, poświęć mu w związku z tym nieco więcej miejsca.

Nowy misterianizm

Określenie „nowy misterianizm” ma wskazywać, że jest grupa filozofów, którzy pomimo rozwoju nauki i postępu teoretycznego w dziedzinie filozofii bezkompromisowo głoszą tezę o nieredukowalności świadomości do jakichkolwiek stanów, obiektów,

czy procesów biologicznych lub fizycznych. Sposób oddziaływania między mózgiem a świadomością jest po prostu tajemnicą, dlatego że – powiadają ci filozofowie – człowiek, podobnie jak inne zwierzęta, jest poznawczo ograniczony. Nie wszystkie zjawiska, z którymi spotyka się umysł ludzki, mogą zostać przez niego adekwatnie ujęte i zadowalająco wyjaśnione. Świadomość jest jednym z takich zjawisk. Mowa o „nowym” misterianizmie, gdyż stanowisko to bezpośrednio jest łączone z poglądami nowożytnego filozofa G.W. Leibniza, czy agnostyka epoki pozytywizmu Thomasa H. Huxleya, i widziane jest przede wszystkim jako reminiscencja dawnego sporu klasyków filozofii.

Wśród nowych misterian wymienia się Collina McGinna, Noama Chomskiego, ale także Nagela, przejawiającego swoim stanowiskiem filozoficznym dużą estymę dla poglądów podkreślających ograniczenia poznawcze człowieka⁸. Szczególnie McGinn jest znany ze swojego sceptycznego podejścia do prób rozwiązania kwestii relacji umysł – ciało, tj. zagadnienia relacji między procesami mózgowymi a stanami mentalnymi. Stwierdza on mianowicie, że owa relacja nie może stać się inteligibilna ani z perspektywy pierwszoosobowej, ani w oparciu o obserwacje mózgu. W związku z tym w ogóle nie potrafimy uczynić zrozumiałym połączenia psychofizycznego, w tym roli świadomości. Argumentacja McGinna może zostać zapisana w postaci następującego wniosku⁹:

Pierwsza przesłanka McGinna: Z faktu istnienia świadomości nie dowiadujemy się niczego filozoficznie interesującego o stanach mózgu.

Druga przesłanka McGinna: Badania nad mózgiem nie pozwalają określić, jaka jego własność odpowiada za wyłonienie się świadomości.

Trzecia przesłanka McGinna: Wprowadzenie nowego pojęcia, w celu wyjaśnienia innego pojęcia, musi sprostać wymogowi homogeniczności. Pojęcie tego, co jest czymś świadomym, i pojęcie tego, co jest czymś fizycznym, nie są kategoriami homogenicznymi.

Wniosek McGinna: Połączenie psychofizyczne nie może stać się inteligibilne.

Przyjrzyjmy się nieco bliżej temu rozumowaniu. Pierwsza przesłanka może być rozumiana następująco: założywszy, że *P* jest pewną własnością mózgu, która czyni świadomość inteligibilną, spostrzegamy, że dane introspekcji nie pokazują, czym owo *P* jest. Chcąc dowiedzieć się, jak mózg generuje

świadomość, moglibyśmy pokusić się o próbę dokonania obserwacji niejako od wewnątrz. Mianowicie, mamy bezpośredni, pierwszoosobowy wgląd w stany swojej świadomości. Jednakże nawet duży wysiłek nie uchroni nas przed napotkaniem nieprzekraczalnej granicy świadomości: introspekcja informuje o wewnętrznych stanach świadomości, ale nie o tym, co je od strony fizjologicznej wywołało. Innymi słowy, z faktu posiadania świadomości nie dowiadujemy się niczego istotnego o mózgu.

Druga przesłanka, składająca się na rozumowanie McGinna, stwierdza, że zbadanie mózgu także nie pozwala powiedzieć, czym jest własność *P*, ponieważ nawet jeśli to-a-to podstawimy za *P*, nie dowiemy się, jak to jest możliwe, że *P* sprawia, że świadomość jest inteligibilna. Przesłankę tę można interpretować w dwojaki sposób. Pierwsza interpretacja wskazuje na fakt, że obserwując mózg, nie widzimy w sposób dosłowny, jak *P* czyni zjawisko świadomości inteligibilnym. Przyjmuje się mianowicie, że określona aktywność kory mózgowej „generuje” świadomość. Według McGinna, wskazanie na tę aktywność nie pozwala jednak niejako „zobaczyć”, jak świadomość jest przez nią generowana. Wyobraźmy sobie neurochirurga, który pobudza odsłoniętą korę mózgową przytomnego pacjenta, wywołując tym samym u niego wrażenie rozbłysku światła. Ten sam neurochirurg nie widzi w mózgu badanego tego, co dostępne jest introspekcyjnie jego pacjentowi. Wie, że generowane przez niego pobudzenie mózgu powoduje wystąpienie u pacjenta wrażenia rozbłysku światła, ale nie widzi momentu przejścia jednego stanu w drugi, tj. momentu, w którym aktywność neuronów korowych przechodzi w to, co widzi jego pacjent. Druga interpretacja tezy zawartej w drugiej przesłance wskazuje, że fakt nieobserwowalności połączenia między *P* i świadomością nie prowadzi do wniosku, że *P* jest tym ośrodkiem, w którym rzeczywiście występuje połączenie psychofizyczne. Takie postawienie kwestii wymaga jednak pewnego dalszego wyjaśnienia. Otóż McGinn nie twierdzi, że z faktu nieobserwowalności pewnych zjawisk wynika fakt poznawczego zamknięcia na te zjawiska. Nauka ma przecież całkiem sporo do powiedzenia na temat zależności świadomości od pobudzenia kory mózgowej. Uważa on natomiast, że nie można przeprowadzić wniosku do najlepszego wyjaśnienia, które wskazałoby, na czym polega połączenie między zbiorem własności mózgu a świadomością. Wnio-

skowanie do najlepszego wyjaśnienia nie może zostać w tym wypadku przeprowadzone, gdyż – jak uważa McGinn – nie czyniłoby ono zadość wymogowi homogeniczności pojęć. Wydaje się mianowicie, że pojęcia psychologiczne nie są wprowadzane po to, by wyjaśniać fenomeny fizyczne, tak jak pojęcia fizyczne nie są wprowadzane po to, by wyjaśniać zjawiska psychiczne. Następnie McGinn stwierdza, iż zjawiska fizyczne mają czysto fizyczne wyjaśnienia, nigdy więc nie wychodzą poza dziedzinę fizyki. W związku z tym żadna fizyczna własność nie może zostać wyjaśniona poprzez odwołanie się do nowej, mentalnej własności oraz zarazem mentalna własność, na przykład świadomość, jest zamknięta na wyjaśnienia oparte na wnioskowaniu do najlepszego wyjaśnienia odwołującego się do obserwowalnych stanów mózgu. Wydaje się, że McGinn przyjmuje w tym miejscu zasadę analogiczną do tej, o której mówił Gilbert Ryle przy okazji omawiania tak zwanego błędu kategoryjnego. Chodzi o to, że pojęcie świadomości, opisywane za pomocą wyrażań pierwszoosobowych, przynależy do innego porządku wyjaśniania niż pojęcie stanów mózgu, czyli tego, o czym mówimy, posługując się sformułowaniami trzecioosobowymi. Istnieje zatem między nimi przepaść kategoryjna, której nie potrafimy przekroczyć.

Dzielenie włosa na czworo – typy świadomości

Pomimo tych trudności większość filozofów uzależnia próbę zajęcia stanowiska w kwestii *locus neutralis* świadomości od tego, jak świadomość jest rozumiana jako zjawisko naturalne, a zatem takie, które raczej poddaje się badaniu i obserwacji w szerokim tego słowa znaczeniu, czyli może być przedmiotem zainteresowania nie tylko filozofów, ale także psychologów, czy nawet neurologów, skoro posługują się oni kryterium przytomności. Aby nie przesądzać *ad hoc*, czym jest świadomość, i w związku z tym nie sprowadzać problemu do sporu czysto werbalnego, można odwołać się do instancji definicji kontekstowej. Wówczas dokonanie klasyfikacji typów świadomości może przyczynić się między innymi do rozjaśnienia mętnego obrazu tego, co przez zjawisko świadomości należy na gruncie filozofii rozumieć.

Jeden z czołowych filozofów umysłu tak zwanego średniego pokolenia, Michael Tye, zbiera kilka dystynkcji na typy świadomości i zestawia je w następujący ciąg:

- a. Świadomość animalna (*animal consciousness*);
- b. Przytomność (*awareness*);
- c. Świadomość dostępu (*access consciousness*);
- d. Świadomość introspekcyjna;
- e. Świadomość różnicująca (*discriminatory consciousness*)
- f. Świadomość fenomenalna;
- g. Samoświadomość¹⁰.

Świadomość animalna może być przypisywana zwierzętom, gdy charakteryzują się one odpowiednio złożonymi procesami poznawczymi, a przede wszystkim, gdy są zdolne do odczuwania. Przytomność to gotowość układu nerwowego do adekwatnej reakcji na bodźce ze środowiska, przejawiająca się ogólnym zdawaniem sobie sprawy z tego, co się dzieje i gdzie się jest. Świadomość dostępu to zdolność do przerzucania uwagi między poszczególnymi zasobami poznawczymi. Zapytani o to, co robiliśmy wczorajszego wieczoru, dzięki świadomości dostępu możemy odtworzyć w pamięci tę informację, a nie na przykład fakty dotyczące tego, co robiliśmy przedwczoraj wieczorem. Świadomość introspekcyjna, z kolei, w tym przypomina świadomość dostępu, że jest skierowana „do wewnątrz” umysłu. Ma jednak nieco szerszy zakres działania. Ze świadomością introspekcyjną wielu autorów wiąże bowiem nie tylko możliwość korzystania z własnych zasobów poznawczych, ale także, a może przede wszystkim, pozyskiwanie informacji na temat siebie jako pewnego podmiotu. Czyni to z introspekcji narzędzie generujące jakiś aspekt samoświadomości. Świadomość różnicująca, nazywana także niekiedy percepcyjną, pozwala na różnicowanie – jak sama nazwa wskazuje – treści wchodzących w jej zakres. Na przykład uzmysłowienie sobie, że żółty ptaszek nieco przypominający dużego kanarka, który systematycznie odwiedza nasz balkon, to dzwonec, powoduje zróżnicowanie pierwotnej informacji (to jest żółty ptak) i informacji przetworzonej przez procesy odgórne (to jest dzwonec). Świadomość fenomenalna zaś, zjawisko pięknie opisane w eseju Nagela *Jak to jest być nietoperzem?*¹¹, to mentalne bycie danym podmiotem. Inaczej mówiąc, jest to stan poczucia siebie, bycia pewną Jaźnią, ale także zdolność doznawania. Samoświadomość może natomiast być widziana jako funkcja wszystkich tych stanów z dominującą funkcją świadomości introspekcyjnej.

Z uwagi na relację między informacją pozyskaną różnymi kanałami sensorycznymi (wzrok, słuch,

powonienie, dotyk itd.) a rodzajem i stopniem jej integrowania przez tak zwane procesy odgórne (wyższe procesy poznawcze) można z kolei mówić o:

- a. Świadomości modalnej;
- b. Świadomości amodalnej.

Gdy uświadamiamy sobie, że kształt pióra, które trzymamy w dłoni, znamy dzięki wzrokowi, ale również dzięki dotykowi, i że pióro widziane i znane dotykiem ma identyczne własności geometryczne, to mamy tu do czynienia ze świadomością amodalną. Natomiast, gdy widzimy barwę, na przykład popielaty odcień jesiennego nieba, to natychmiast uświadamiamy sobie, że jest to taka własność, którą możemy rozpoznać wyłącznie zmysłem wzroku – nie można dotknąć czy powąchać szarości. Informacja, że coś jest szare, błękitne, czerwone itp. – a zatem informacja na temat barwy przedmiotu – pojawia się w świadomości jako modalna¹².

Jest możliwy jeszcze inny podział typów świadomości, a mianowicie ten, w którym uwzględnia się strukturę świadomości:

- a. Świadomość w sensie FOE (*first order experience*);
- b. Świadomość w sensie FOR (*first order representation*);
- c. Świadomość w sensie FOT (*first order thought*);
- d. Świadomość w sensie HOE (*higher order experience*);
- e. Świadomość w sensie HOR (*higher order representation*);
- f. Świadomość w sensie HOT (*higher order thought*)¹³.

Doznanie słodkiego smaku jabłka jest świadomością w sensie doświadczenia pierwszego rzędu (FOE), ale już poczucie, że ta słodycz mi smakuje, jest doświadczeniem wyższego rzędu (HOE). Podobnie rozpoznanie, że coś porusza się w trawie, jest świadomością w sensie reprezentacji pierwszego rzędu (FOR), zaś rozpoznanie, że jest to przepiękna żaba jeziorkowa, stanowi już reprezentację wyższego rzędu (HOR). Bardzo ceniony brytyjski filozof analityczny Peter Strawson opowiadał ponoć kiedyś o niegroźnym wypadku samochodowym, w którym uczestniczył wraz ze swoją żoną. Zapytany z wyczekiwaniem przez kogoś: „Panie profesorze, jakież to myśli pojawiły się w głowie filozofa w chwili wypadku?”, odrzekł, że miał dwie myśli. Jedną, że prowadzi jego żona, on zaś znajduje się na tylnym siedzeniu pasażerskim, jest zatem

bezpieczny. Drugą zaś, że ta pierwsza myśl nie była myślą džentelmena¹⁴. Niezależnie, czy opisana tu rozmowa miała miejsce, czy też stanowi jedynie przykład inteligentnie skonstruowanej anegdoty, pierwsza myśl Strawsona byłaby egzemplifikacją świadomej myśli pierwszego rzędu (FOT), zaś druga, czyli refleksja nad tą myślą, byłaby przypadkiem myśli wyższego rzędu (HOT). Ta ostatnia może być uznana za przejaw samoświadomości.

Niezależnie od tego, czy jesteśmy skłonni zgodzić się na tego rodzaju typologię, albo czy mamy do zaproponowania dystynkcję na inne typy „warstw” świadomości, sama idea ustrukturywania świadomości jest niezwykle interesująca. Zauważmy, że dla Kartezjusza, najbardziej wpływowego filozofa nowożytnego – do dziś uznanego za filozoficzny autorytet w dziedzinie prób skonceptualizowania zjawiska świadomości – świadomość była czymś punktowym, jednorodnym i prostym. *Res cogitans*, w odróżnieniu od *res extensa*, jest bezwymiarowa, a zatem niematerialna i pozbawiona cech czasoprzestrzennych. Świadomość jako to, co przenika *res cogitans*, nie może mieć w związku z tym wewnętrznej struktury. Przypomina raczej snop światła, który – oświetlając czerną magazynę naszego umysłu – wydobywa z niego poszczególne obiekty, wprowadzając je w swoje pole.

Podsumowanie

Filozoficzne próby klasyfikacji zjawiska świadomości zasadzają się na przekonaniu, że świadomość nie jest jednorodna, że należy do grupy fenomenów, które łączy pewna wspólna cecha, niemniej jednak, które wymykają się jednej, ogólnej charakterystyce. Wspólna dla różnych typów świadomości jest jej subiektywność, czyli fakt, że każda istota świadoma, po pierwsze, ma własną, prywatną świadomość (jesteśmy podmiotami czy osobami, bo każde z nas jest osobną Jaźnią, czy indywidualnym Ja?) i, po drugie, bezpośrednio można poznać jedynie swoją własną świadomość. Te dwa fakty sprawiają, że zjawisko świadomości wydaje się nieuchwytnie metodom naukowej analizy, a dla niektórych filozofów stanowi największą zagadkę wszechświata, która pozwala – paradoksalnie – uświadomić sobie świadomej istocie, że „obiektywie rzecz biorąc, świadomość jest tak naturalnym zjawiskiem, jak wszystko inne w naturze, jednakże nie jest nam dane zrozumieć natury jej naturalności”¹⁵. Innymi słowy, wiemy, że

świadomość jest li tylko jednym z naturalnych zjawisk wszechświata, w którym żyjemy, nie potrafimy jednakże pojąć, w jakiej dokładnie pozostaje ona relacji z fenomenami z powodzeniem analizowanymi przez naukę.

Przypisy

- ¹ Św. Augustyn, *Wyznania*, przeł. Z. Kubiak, Kraków 1995, księga XI, akapit 14.
- ² B. Russell, *Problemy filozofii*, przeł. W. Sady, Warszawa 1995, s. 54.
- ³ Ibidem.
- ⁴ T. Nagel, *Jak to jest być nietoperzem?*, w: T. Nagel, *Pytania ostateczne*, Warszawa 1997, s. 203–204.
- ⁵ Kartezjusz, *Medytacje o pierwszej filozofii*, przeł. M. Ajdukiewicz, K. Ajdukiewicz, S. Swieżawski, I. Dąmbaska, Kraków 1958.
- ⁶ M. Pąchalska, *Neuropsychologia kliniczna: Urazy mózgu*, tom 1, Warszawa 2012, str. 349.
- ⁷ N. Chomsky, *Reflections on Language*, New York 1975, s. 155; J. Fodor, *The Modularity of Mind*, Cambridge 1983, s. 124; C. McGinn, *The Problem of Consciousness*, Mass./Oxford 1991.
- ⁸ O. Flanagan, *Consciousness Reconsidered*, Cambridge/Mass 1992, s. 103–106.
- ⁹ Poniższy fragment stanowi częściowo zmienione omówienie znajdujące się w: A. Schetz, *Czy można rozwiązać problem umysł-ciało?*, „Filozofia Nauki” 2004, nr 12/3/4, s. 72–74.
- ¹⁰ M. Tye, *Consciousness and Persons: Unity and Identity*, Cambridge/Mass 2003.
- ¹¹ T. Nagel, *Jak to jest być nietoperzem?*, w: T. Nagel, *Pytania ostateczne*, Warszawa 1997, s. 203–219.
- ¹² F. Macpherson (red.), *The Senses: Classic and Contemporary Philosophical Perspectives*, Oxford 2011.
- ¹³ P. Carruthers, *Natural Theories of Consciousness*, „European Journal of Philosophy” 1998, nr 6:2, s. 203–222.
- ¹⁴ Na podstawie zasłyszanej historii.
- ¹⁵ C. McGinn, *The Problem of Consciousness*, op. cit., s. 88.

Bibliografia

- Augustyn, św.: *Wyznania*, przeł. Z. Kubiak, Kraków 1995.
- Carruthers P.: *Natural Theories of Consciousness*, „European Journal of Philosophy” 1998, 6:2, s. 203–222.
- Chomsky N.: *Reflections on Language*, New York 1975.
- Flanagan O.: *Consciousness Reconsidered*, Cambridge/Mass 1992.
- Fodor J.: *The Modularity of Mind*, Cambridge 1983.
- Kartezjusz/René Descartes: *Medytacje o pierwszej filozofii*, przeł. M. Ajdukiewicz, K. Ajdukiewicz, S. Swieżawski, I. Dąmbaska, Kraków 1958 (oryg. 1641).
- Macpherson F.: red. *The Senses: Classic and Contemporary Philosophical Perspectives*, Oxford 2011.
- McGinn C.: *The Problem of Consciousness*, Mass./Oxford 1991.
- Nagel T.: *Jak to jest być nietoperzem?*, w: T. Nagel, *Pytania ostateczne*, Warszawa 1997, s. 203–219 (oryg. 1974).
- Pąchalska M.: *Neuropsychologia kliniczna: Urazy mózgu*, tom 1, Warszawa 2012.
- Russell B.: *Problemy filozofii*, przeł. W. Sady, Warszawa 1995.
- Schetz A.: *Czy można rozwiązać problem umysł-ciało?*, „Filozofia Nauki” 2004, nr 12/3/4, s. 69–86.
- Tye M.: *Consciousness and Persons: Unity and Identity*, Cambridge/Mass 2003.

Niniejszy artykuł został opracowany na podstawie referatu z II Neurokonferencji „Zmysł udziału”, która odbyła się 18 czerwca 2016 roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Ołów a choroby neurodegeneracyjne

Czy jest się czego obawiać?

Irena Baranowska-Bosiacka, doktor habilitowana nauk medycznych, prof. PUM, Katedra Biochemii i Chemii Medycznej, Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie

Ołów (Pb) towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Jego wyjątkowe właściwości – niska temperatura topnienia i miękkość – zadecydowały o tym, że był on pierwszym w historii metalem przetapianym przez człowieka. Dowody na zastosowanie preparatów ołowiu jako leków odnaleziono już w staroegipskich papirusach. Pojawiają się w nich wzmianki o maściach z siarczkiem ołowiu (galeną) stosowanych w chorobach oczu, receptury na wykorzystanie ołowiu jako leku przeciwzapalnego i ściągającego oraz jako środka poronnego.

Dla świata starożytnego ołów był niemalże tak cenny jak srebro – do wytopu srebra (kupełacji) używano bowiem gleyty (tlenku ołowiu). Rzymianie docenili także miękkość ołowiu i jego odporność na korozję. Opracowali technikę walcowania Pb w celu tworzenia cienkich płyt metalu, z których następnie formowano rury akweduktów oraz inne elementy systemów kanalizacyjnych, takich jak dachy i zbiorniki na deszczówkę (wiele z tych konstrukcji z powodzeniem funkcjonuje do dziś).

Ołów w starożytności

Z ołowiu odlewano posążki i przedmioty ozdobne, monety, odważniki oraz pociski. Szczególnie wiele ołowiu znajdowało się na ówczesnych okrętach: przeciętny statek z tego okresu dźwigał na sobie od 300 do ponad 500 kilogramów ołowiu w postaci płyt metalu na poszyciu okrętu oraz osprzętowania, takiego jak: sondy, pierścienie, obciążniki do żagli i balast.

Znaczące ilości tego metalu znajdowały się także w kuchniach okrętów, gdyż starożytni Rzymianie, ale także i Grecy używali ołowiu również w życiu codziennym, wykorzystując stop ołowiu i cyny do sporządzania naczyń i pojemników do przechowywania żywności. Kotły i garnki z brązu oraz miedzi często powlekano także ołowiem lub stopem srebra i ołowiu (*stagnano*) dla poprawy smaku. W gotującej się żywności, przy kontakcie z miedzią, powstaje bowiem zielononiebieski grynszpan: mieszanina chlorków, węglanów, octanów i innych organicznych soli miedzi, która nadaje potrawom nieprzyjemny smak. W naczyniach powlekanych stopami ołowiu zachodzi inna reakcja: w kwaśnym środowisku dwuwartościowe jony przechodzą do gotującej się potrawy, tworząc sole ołowiu i kwasów organicznych, zazwyczaj przyjemne, słodkie w smaku. Naczynia ołowiane były używane między innymi do sporządzania *defrutum* – lepkiego, słodkiego syropu z moszczu

winnego, powstającego w procesie długotrwałego wygotowywania moszczu. Syrop odznaczał się słodkim smakiem, konsystencją i kolorem miodu. W rzymskiej kuchni była to przyprawa stosowana do wszelkich potraw. Syrop ten służył także do „poprawiania jakości” słabych lub kwaśnych win i była to praktyka niezwykle powszechna.

W roku 1965 Gilfillan opublikował artykuł pod tytułem *Lead Poisoning and the Fall of Rome*, w którym zasugerował, że to właśnie nadużywanie zaprawionego ołowiem wina, które spowodowało ołowicę, mogło być przyczyną upadku Imperium Rzymskiego. Czy Rzymianie zdawali sobie sprawę z toksycznych właściwości ołowiu? Niewątpliwie tak, sądząc po zachowanych dowodach. A czy my, współcześni, czerpiąc z ich bogatego dziedzictwa, pamiętaliśmy o ich doświadczeniach?

Ołów a degradacja środowiska

Pomimo niewątpliwiej wiedzy na temat szkodliwego działania ołowiu odkrycie przeciwstawkowych właściwości tetraetylu ołowiu w XX wieku i zastosowanie go w silnikach napędzanych etyliną spowodowało gwałtowny wzrost stężenia ołowiu w atmosferze.

Benzyna z dodatkiem ołowiu została w większości krajów wycofana z użycia (w latach 1976–1986 w USA, w Unii Europejskiej nie wolno jej stosować od 2005 roku). Jednakże związki ołowiu nadal stosowane są w paliwach lotniczych. Azydek ołowiu był przez wiele lat używany jako środek wybuchowy w poduszkach powietrznych samochodów.

Sprzedż farb zawierających ołów została zakazana w USA pod koniec lat 70., w UE już w 1992 roku, jednak do dzisiaj można wykorzystywać tego typu produkty do renowacji i konserwacji historycznych budynków (łącznie z ich wnętrzami) i dzieł sztuki.

Współcześnie obecność w środowisku i toksyczność plasuje ołów na drugim miejscu wśród najgroźniejszych trucizn środowiskowych.

W wielu krajach nadal stosuje się ołów w wielu dziedzinach przemysłu. Ograniczenia stosowania ołowiu dotyczą bowiem głównie państw rozwiniętych gospodarczo; globalna antropogenna emisja do atmosfery stale kształtuje się na wysokim poziomie. Bardzo poważnym problemem jest nielegalny recycling zużytych akumulatorów i baterii prowadzony w takich krajach, jak: Indie, Pakistan, Bangladesz, i wielu państwach Afryki.

Ołów a współczesne choroby

Ogromny postęp w poznaniu skutków neurotoksycznego działania ołowiu – szczególnie na młode organizmy – doprowadził do zaproponowania systemu diagnozowania i leczenia zatruc Pb oraz stopniowego obniżania „bezpiecznego” stężenia we krwi do 10 mg/dL pełnej krwi (Pb-B). Badacze sugerują jednak rozpoczęcie działań prewencyjnych u dzieci przy wartości Pb-B znacznie niższej niż ta wartość dopuszczalna stężenia ołowiu we krwi.

Najbardziej drastyczne objawy kliniczne ze strony OUN pod postacią encefalopatii występują w przypadku ostrego zatrucia wysokimi dawkami metalu, co obecnie ma miejsce rzadko. Jednocześnie długotrwałe narażenie na relatywnie niskie stężenie ołowiu przebiegające na ogół bezobjawowo i subklinicznie (tzw. mikrointoksykacja) jest obecnie dominującą formą zatruc środowiskowych u dzieci, a negatywne skutki takiego oddziaływania na stan zdrowia

dziecka mogą ujawnić się po wielu latach.

Pomimo że zatrucia ostre są rzadkie, zatrucie ołowiem u dzieci na niespotykaną od dekad skalę wykryto w prowincji Zamfara w północno-zachodniej Nigerii w Afryce. 400 dzieci zmarło w dwóch wioskach na skutek ostrego zatrucia ołowiem od maja 2009 do maja 2010 roku. Tysiące dzieci i dorosłych było i nadal jest poważnie chorych z powodu zatrucia ołowiem. Przyczyną zatruc było nielegalne wydobycie złota najprostszymi, prymitywnymi metodami, a złożom złota towarzyszy ołów.

W chronicznym narażeniu na niższe dawki mogą występować subtelne, niespecyficzne zaburzenia czynności mózgu pod postacią obniżonej percepcji, zaburzeń zdolności uczenia się, słuchu i widzenia, obniżonego IQ, a nawet zaburzeń rozwoju osobowości, takich jak agresja czy skłonność do uzależnień.

Niedojrzałość organizmu ma ogromne znaczenie w toksyczności ołowiowej. Z jednej strony niedojrzałość bariery jelitowej oraz bariery krew-mózg ma wpływ na zwiększoną absorpcję Pb z przewodu pokarmowego oraz zwiększoną penetrację z łożyska naczyniowego do naczyń mózgowych i do parenchymy mózgowej, z drugiej zaś niedostateczne rozwinięcie komórkowych mechanizmów obronnych skutkuje zwiększoną podatnością na czynnik toksyczny.

W chronicznym narażeniu na niższe dawki mogą występować subtelne, niespecyficzne zaburzenia czynności mózgu pod postacią obniżonej percepcji, zaburzeń zdolności uczenia się, słuchu i widzenia, obniżonego IQ, a nawet zaburzeń rozwoju osobowości, takich jak agresja czy skłonność do uzależnień. Właśnie te odległe skutki działania ołowiu w układzie nerwowym wydają się mieć najbardziej złożony mechanizm. Dotyczyć mogą bowiem nie tylko wspomnianego okresu dzieciństwa czy wczesnej młodości, ale skutkować mogą rozwinięciem się zmian neurodegeneracyjnych w późniejszym wieku.

Choroba Alzheimera jest jedną z najczęstszych przyczyn załamania się funkcji psychicznych u starszych ludzi i szacuje się, że odpowiada za ponad połowę przypadków otępienia starczego u osób w podeszłym wieku. Obecnie choruje na nią 6–13% (około 15 milionów) ludzi po 65 roku życia i dwa razy tyle osób powyżej 85 lat. Prognozuje się, że jeśli choroba ta pozostanie nieuleczalna, do roku 2050 liczba osób zniechędzających z jej powodu może wzrosnąć nawet czterokrotnie.

Etiologia choroby jest złożona, za czynniki sprawcze degeneracji neuronów, doprowadzające do ich uszkodzenia, zaburzenia przewodnictwa cholinergicznego i ostatecznej manifestacji klinicznej pod postacią różnego rodzaju deficytów poznawczych uważa się splątki neurofibrylarne, czyli białko tau i złogi beta-amyloidu.

Obecnie zwraca się także uwagę na wpływ środowiska – w licznych doniesieniach na temat możliwych przyczyn choroby Alzheimera wymienia się zaburzenia statusu energetycznego neuronów, stres oksydacyjny, astroglizę jako możliwe

czynniki pierwotne lub wtórne w stosunku do zmian zapalnych i degeneracyjnych w neuronach.

W naszych badaniach – prowadzonych na dorosłych szczurach, które były poddawane działaniu octanu ołowiu w niskich stężeniach w okresie pre- i neonatalnym (skutkującym stężeniem Pb we krwi poniżej 10 ug/dL tj. dopuszczalnego progu), jak również hodowlach neuronów mózdzku pochodzących od zatrutych szczurów oraz w modelu imitującym zatrucie typu incydentalnego u dzieci – wykazaliśmy poważne upośledzenie statusu energetycznego neuronów manifestujące się między innymi: obniżeniem potencjału błonowego mitochondriów neuronów, obniżeniem syntezy ATP, stresem oksydacyjnym, obniżeniem aktywności enzymów antyoksydacyjnych. Ponadto przeprowadzone przez nas badania w mikroskopie elektronowym wykazały patologiczne zmiany ultrastruktury: mitochondria o zmienionej ultrastrukturze – niektóre z nich były wydłużone, obrzmiałe lub obkurczone, obecność obrzmiałych synaps z zagęszczonymi pęcherzykami w części presynaptycznej świadczący o zaburzeniach transmisji, neurony z nieregularnymi wgłębieniami błony jądrowej i zgrubiałą chromatyną, obrzęk neuropilu oraz obecność aktywnych astrocytów.

Najlepszym dowodem na neurodegeneracyjne działanie ołowiu jest wykazana w naszych najnowszych badaniach nadekspresja białka tau i hiperfosforylacja białka tau w mózgu badanych szczurów. Molekularny mechanizm hiperfosforylacji białka tau był zależny od zwiększenia aktywności kinazy GSK-3b i CDK5.

Dowody powyższe oraz stwierdzony przez nas wpływ ołowiu na uwalnianie dopaminy i ekspresję receptora dopaminowego mogą mieć także znaczenie w przypadku pre- i neonatalnego narażenia na ołów w rozwoju innych chorób neurodegeneracyjnych, jak na przykład choroba Parkinsona.

Niniejszy artykuł został opracowany na podstawie referatu z II Neurokonferencji „Zmysł udziału”, która odbyła się 18 czerwca 2016 roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

IBB

Teatralni rewolucjoniści

Marta Poniatowska, Ośrodek Teatralny Kana

W gruncie rzeczy niczego nie wynalazłem. Kiedy mi się tak wydawało, okazywało się, że coraz bardziej ujawniało mi się coś bardzo starego. To tak, jakbym szedł wstecz, a nie do przodu. To zresztą stare zagadnienie. Czy w kulturze istnieje postęp? Ależ oczywiście, że nie istnieje. Nie można przecież powiedzieć, że najlepszy współczesny poeta jest lepszy od Homera. Ale trzeba dużo odwagi, aby przyznać się, że nie dorastamy do czegoś bardzo starego.*

Jerzy Grotowski

W grudniu w Szczecinie, w Teatrze Kana, będziemy mieli niepowtarzalną okazję spotkania z dwoma wybitnymi Praktykami Teatru – ludźmi, którzy całe dziesięciolecie poświęcili poszukiwaniu i eksplorowaniu metod pracy z aktorem, a zarazem przekraczaniu granic sztuki: odnajdywaniu w pracy z ciałem, głosem i ruchem tego, co esencjonalne. Jednym z nich będzie Thomas Richards, wieloletni uczeń i współpracownik, a później także spadkobierca i kontynuator pracy jednej z najważniejszych postaci polskiego i europejskiego teatru – Jerzego Grotowskiego, drugim Theodoros Therzopoulos, rewolucyjny reformator klasycznego teatru greckiego, którego metoda wykładana jest na kilkudziesięciu akademiach teatralnych i uniwersytetach na świecie (jak sam to określa: pracuje nad tym, żeby – podobnie jak w starożytnym amfiteatrze – aktor mógł być słyszalny dla pięciu tysięcy widzów bez nagłośnienia).

Ich obecność (nie tak oczywista – obydwaj gościli dotychczas w Polsce jedynie na zaproszenie Instytutu Grotowskiego we Wrocławiu) stała się możliwa, ponieważ dali się przekonać do idei projektu Kany OKNO-ZBLIŻENIA: nieformalnej edukacji skierowanej nie tylko do praktyków i pasjonatów teatru, ale do wszystkich ludzi, którzy próbują rozpoznać i zrozumieć ważne zjawiska we współczesnej kulturze i którym bliskie jest „uczenie się ich” nie tyle przez formę uniwersyteckiego wykładu, co prawdziwie wielowymiarowego spotkania. Chodzi tu o maksymalne „skrócenie dystansu” – możli-

wość rozmowy, zadania najprostszycy nawet pytań, a jednocześnie dotknięcia tego, co w pracy zapraszanych twórców najistotniejsze.

W przypadku Thomasa Richardsa i jego dziesięcioosobowej grupy współpracowników i aktorów będzie to możliwość uczestnictwa w prezentacji procesu twórczego. Ich *Living Room* to nieustannie podlegająca przekształceniom i budowana na kontakcie z widzem teatralna partytura oparta głównie na tradycyjnych pieśniach (między innymi na słynnych karaibskich pieśniach wibracyjnych, które były przedmiotem wieloletnich badań Jerzego Grotowskiego) oraz na oryginalnych układach ruchowych. Natomiast udział w retrospektywnej prezentacji *Trzydzieści lat Workcenter* będzie unikatową podróżą po różnych fazach badań sztuk performatywnych rozwijanych w ośrodku założonym jeszcze przez Grotowskiego, a będącym obecnie przestrzenią laboratoryjnej pracy zespołu. Będzie odkryciem tajemnicy dostępnej tylko nielicznym – opowieścią o tym, czym zajmował się Jerzy Grotowski po wyjeździe z Polski (jego kilkunastoletnia nieobecność była przedmiotem wielu spekulacji aż do momentu, kiedy w 1997 roku przyjechał do Wrocławia, gdzie pokazał przygotowaną wspólnie z Thomasem Richardsem *Akcję*) i czym zajmowali się później jego najbliżsi uczniowie. Sesja będzie okazją do zobaczenia unikalnych materiałów filmowych i prezentowanych na żywo przez aktorów fragmentów spektakli, poznania sposobu myślenia i metod pracy, ale przede wszystkim okazją do

zwykłego, międzyludzkiego spotkania – takiego „oko w oko”. I nie trzeba być wcale znawcą teatru, żeby uczestnictwo w nim było interesujące i rozwijające – będziemy mieli okazję spotkać ludzi, którzy poprzez sztukę, łącząc talent, pasję i rzemiosło, realizują własny, alternatywny, „życiowy” scenariusz, kierują uwagę na własną świadomość. A dla osób posiadających już doświadczenie teatralne projekt OKNO oferuje również praktykę, ponieważ Thomas Richards i jego zespół poprowadzi w Szczecinie dwudniowe warsztaty.

Podobny charakter, choć w nieco innym, bardziej skondensowanym wymiarze, będzie miało spotkanie z Theodorosem Terzopoulosem. Swoją teatralną podróż rozpoczął on jeszcze w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy jako absolwent szkoły aktorskiej w Atenach rozpoczął pracę (jako asystent reżysera) w słynnym niemieckim Berliner Ensemble. Później został dyrektorem Szkoły Teatralnej Narodowego Teatru Północnej Grecji, a w roku 1985 założył swój własny Teatr Attis, który dotychczas zagrał około dwóch tysięcy przedstawień. Reżyserował tragedie Ajschylosa, Sofoklesa, Eurypidesa, sztuki najwybitniejszych współczesnych pisarzy europejskich, między innymi Brechta, Lorki, Müllera, Becketta oraz współczesnych pisarzy greckich. Pracował w wielu teatrach zagranicznych, między innymi w Teatro Olimpico w Vicenzy, Teatrze na Tagance w Moskwie. Gościł na licznych międzynarodowych festiwalach i współpracował z wybitnymi aktorami z całego świata. Jednocześnie Theodoros Terzopoulos rozwijał swoją pasję badacza. Podróżował po całym świecie, poznając i studiując różne tradycje i techniki performatywne (między innymi szamańskie rytuały w Ameryce Południowej). Organizował festiwale i konferencje poświęcone teatrowi, których gośćmi byli między innymi Heiner Müller, Tadashi Suzuki, Min Tanaka, Anatolij Wasiljew, Robert Wilson, Andrzej Wajda. Jest pomysłodawcą i dyrektorem artystycznym Olimpiady Teatralnej – jednego z najbardziej prestiżowych międzynarodowych wydarzeń gromadzących najważniejszych twórców światowego teatru. Jest wreszcie nauczycielem, autorem kilku praktycznych podręczników aktorstwa, które – odwołując się do procesów fizycznych i energetycznych – stanowią uniwersalną bazę nie tylko dla techniki, ale przede wszystkim świadomości bycia na scenie.

Na spotkaniu w Szczecinie będziemy mogli poznać zarówno jego, jak i jego aktorów: Savvasa Stroumposa i Przemysława Błaszczaka (jedyne Polaka uprawnionego do nauczania tej metody). Ich obecność pozwoli na – znów unikalną – możliwość „podejrzenia” praktyki: podczas promocji wydanej przez Instytut Grotowskiego polskiej wersji książki *Powrót Dionizosa. Metoda Theodorosa*



Therzopouloso będą oni pokazywać konkretne ćwiczenia, które opatrzone zostaną komentarzem Mistrza. Odbędzie się również otwarte spotkanie, które da możliwość rozmowy i wysłuchania opowieści o istocie budowanego przez lata doświadczenia tego niezwykłego twórcy, a także pokaz filmu i dwudniowy warsztat.

Projekt *The Living Room*, fot. Mattia Pirrone

OKNO to taki rodzaj edukacji, który z całą pewnością nie znudzi i nie będzie jednokierunkowy – polega bowiem przede wszystkim na dzieleniu się doświadczeniem; na pokazywaniu drogi, która nie jest oczywista, która jest budowana na równowadze między „miłością a dyscypliną” i prowadzi bardziej w kierunku pytań, niż gotowych odpowiedzi. To edukacja między innymi próbująca otwierać na oścież umysłu i serca.

Spotkanie z Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards odbędzie się w Teatrze Kana pomiędzy 16 a 22 grudnia, a z Theodorosem Terzopoulosem – 28 i 29 grudnia. Projekt OKNO dofinansowany jest z programu „Edukacja kulturalna” Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

*Cytat na podstawie zapisu magnetofonowego spotkania z Jerzym Grotowskim i Thomasem Richardsem, które odbyło się w Teatrze Polskim we Wrocławiu 3 marca 1997 roku.

Wspólne doświadczenie historii

Konstruktywistyczne metody nauczania w edukacji muzealnej

Monika Koszyńska, kierowniczka sekcji edukacji dzieci i młodzieży Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN

John Dewey, a za nim Jean Piaget już dawno podważyli teorię, że ktokolwiek jest w stanie nauczyć się czegokolwiek, czyli uznać jakąś wiedzę za swoją i wykorzystać ją w znaczący sposób. Tym samym zakwestionowali powszechnie przyjęty model edukacji opartej na transmisji wiedzy od nauczyciela do ucznia. Praktyka dydaktyczna udowodniła wielokrotnie, że najefektywniej uczymy się, wykonując różne działania praktyczne – stąd wniosek, że kluczem do skutecznego uczenia się jest aktywność.

Te idee konstruktywizmu poznawczego realizujemy w praktyce w Centrum Edukacyjnym Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Dzięki wsparciu udzielonemu nam jesienią 2013 roku przez Islandię, Lichtenstein i Norwegię (Fundusze Norweskie i EOG) w ramach projektu Żydowskie Dziedzictwo Kulturowe, możemy korzystać z najnowszych osiągnięć dydaktyki i bezpłatnie prowadzić warsztaty edukacyjne skierowane do uczniów polskich szkół. Wykorzystujemy do tego celu nowoczesne narzędzia dydaktyczne, zaś naszą ofertę edukacyjną tworzą najlepsi fachowcy.

Nielatwa tematyka

Wszyscy edukatorzy i edukatorki w Muzeum POLIN mają wiedzę i umiejętności pozwalające wykorzystywać w praktyce metody, które umożliwiają jak najlepsze dotarcie do uczniów i uczennic w celu pobudzenia ich strefy najbliższego rozwoju. Mamy przy tym świadomość, że

tematyka, którą się zajmujemy, dla wielu z naszych młodych gości jest albo zupełnie nieznaną, albo ich wiedza w tym zakresie jest obciążona wieloma fałszywymi informacjami czy wręcz stereotypami i uprzedzeniami. Dlatego dysonans poznawczy, uznawany przez konstruktywistów jako konieczny do zaistnienia procesu uczenia się, jest w naszych działaniach zjawiskiem stale obecnym.

Teraźniejszość zanurzona w przeszłości

Oferta zajęć edukacyjnych jest w znakomitej większości zbudowana na tym, co uczniowie mogą zobaczyć i czego mogą doświadczyć w przestrzeni wystawy stałej Muzeum POLIN – to ona jest jednym z naszych najlepszych narzędzi dydaktycznych. Przebieg warsztatów jest oparty na Cyklu Kolba, więc zawsze staramy się, aby uczestnicy mieli szansę nie tylko usłyszeć o historii polskich Żydów, ale też w jakimś sensie jej doświadczyć. Dokładamy też starań, aby

treści, które są dla nas ważne, i idee, na których opiera się nasza misja edukacyjna, nie były zanurzone tylko w przeszłości, ale również odnosiły się do tego, co jest bliskie uczniom, co jest związane z ich życiem codziennym. Często w tym celu wykorzystujemy zapisy video relacji świadków historii XX wieku z zasobu USC Shoah Foundation, dobierając takie ich fragmenty, które opisują również współczesną Polskę i świat, na przykład: życie rodzinne, konflikty międzypokoleniowe, uprzedzenia wobec inności, ale też przyjaźń czy młodzieńczą miłość.

Aktywne poznawanie

Część naszej oferty, coraz bardziej popularna wśród nauczycielek i nauczycieli odwiedzających muzeum POLIN ze swoimi klasami, jest wprost poświęcona edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej. Są to warsztaty w dużej części oparte na technikach dramowych, wykorzystujące również symulacje, dyskusje i techniki plastyczne. Dzięki takiemu schematowi zajęć jesteśmy w stanie dotrzeć do uczniów prezentujących różne style uczenia się, ale też do tych, którzy często uchodzą w swojej klasie za słabych lub wycofanych. Nasze wnioski wynikają z wieloletnich obserwacji zachowań dzieci i młodzieży podczas przeprowadzonych już ponad dwóch tysięcy zajęć edukacyjnych, na wszystkich poziomach nauczania, dla szkół z całej Polski. Młodzi ludzie, którzy często przychodzą do nas onieśmieleni, czasem zmęczeni czy wręcz znudzeni, w miarę upływu czasu bardzo się ożywiają i angażują w wykonywanie poszczególnych zadań – zajęcia organizowane są tak, że każdy z uczniów aktywnie w nich uczestniczy.

Inaczej niż w szkole

Trudno jednoznacznie stwierdzić, czego, a raczej jak dużo nauczyli się goszczący u nas młodzi ludzie, ale z cyklicznie przeprowadzanych badań wynika, że około 90% uczniów wychodzi po warsztatach edukacyjnych z przekonaniem, że nauczyli się czegoś nowego. Znakomita większość uczniów i uczennic podkreśla również, iż warsztaty były bardzo atrakcyjne ze względu na wykorzystywane metody. Obserwujemy też coraz więcej grup powracających do nas na całe cy-

kle zajęć. Utwierdzamy się dzięki temu w przekonaniu, że nauczyciele i nauczycielki widzą w nas dobrego partnera.

Zdajemy sobie sprawę, że z jednej strony nasza praca jest łatwiejsza niż codzienna praca pedagogów z młodzieżą, bo nasze zajęcia odbiegają od szkolnej rutyny, prowadzone są w zupełnie innej przestrzeni niż lekcje w szkole. Ale z drugiej



Fot. Alicja Szulc

strony za każdym razem pracujemy z nową, nieznaną nam grupą młodzieży, i tylko przez krótki czas trwania warsztatów, nie mając wiedzy, którą posiadają nauczyciele i nauczycielki pracujący z nimi przez cały rok szkolny lub przez kilka lat. Dlatego wiemy, że musimy dołożyć wszelkich starań, aby w ciągu dwóch godzin poznać grupę, dowiedzieć się, jak najlepiej do niej dotrzeć i jak przekazać treści, na których nam zależy. Uczniowie i uczennice w efekcie powinni mieć poczucie, że nowa wiedza i umiejętności, które zdobyli podczas warsztatów, zostały przez nich nie tyle przyswojone, co odkryte i zdobyte, oraz że będą im przydatne w przyszłości.

Konstruktywnie – efektywnie

Zazwyczaj edukatorki i edukatorzy mają poczucie sukcesu, ale bywają też momenty, gdy zajęcia się nie udają, ponieważ brakuje czasu na znalezienie właściwej drogi dotarcia do konkretnej grupy. Mimo to nasze dotychczasowe doświadczenia niezaprzeczalnie przemawiają za tym, że konstruktywistyczne podejście do nauczania i uczenia się działa w praktyce.

MK

Apetyt na... Afrykę!

Dorota Baumgarten-Szczyrska, kustosz, Dział Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie

Afryka wielu osobom kojarzy się z ciepłym klimatem, zapierającymi dech w piersiach krajobrazami: pustyniami, sawannami, górami, lasami tropikalnymi, oceanami, plażami, wspaniałą przyrodą, nurkowaniem i beztroskimi wakacjami. Jest to bez wątpienia miejsce magiczne. Jak pisze Karen Blixen w *Pożegnaniu z Afryką*: „(...) w nocy widzi się w Afryce dalej niż w innych miejscach. A gwiazdy świecą tu jaśniej (...)”. Można się rozmarzyć...

Zapewne często myślimy o tym, żeby przenieść się do takiego miejsca, szczególnie gdy w perspektywie najbliższych miesięcy mamy zimą. Jest na to prosty sposób, nawet jeśli mamy niewiele czasu, a domowy budżet jest lekko nadszarpnięty po wakacyjnych wojażach. Podróż przecież nie musi się łączyć z fizycznym przemieszczaniem z miejsca na miejsce. Szczególnie podróż egzotyczna, którą najczęściej kojarzymy z wielogodzinnymi lotami. Z pomocą przychodzi nam tu literatura, sztuka oraz instytucje kultury, które odgrywają w tej dziedzinie ważną rolę. Wśród innych Muzeum Narodowe w Szczecinie zaprasza zarówno wszystkich spragnionych artystycznych wrażeń, chcących ożywić swoje – nie tylko wakacyjne – wspomnienia oraz tych stawiających za cel poznanie historii, kultury i sztuki drugiego co do wielkości kontynentu świata. W każdą sobotę wstęp do wszystkich gmachów muzealnych jest bezpłatny. Dodatkowo, do końca 2016 roku, dzieci i młodzież mogą bezpłatnie korzystać z oferty edukacyjnej Muzeum, w ramach finansowanego przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego programu „Kultura Dostępna”.

Obecność Afryki w Muzeum Narodowym w Szczecinie od dawna jest oczywistością, a to ze względu na fakt, że przed prawie 55 laty grupa szczecińskich miłośników tego kontynentu – zapaleńców i, jak niektórzy twierdzili, „szaleńców” – dotarła na czarny ląd. Dziś afrykańskie zbiory

Działu Kultur Pozaeuropejskich Muzeum Narodowego w Szczecinie należą do jednych z większych w Polsce – w dużej mierze zostały zgromadzone po roku 1945. Muzeum posiada około 8 tys. obiektów etnograficznych oraz 25 tys. zabytków archeologicznych.

Powojenna historia badań i gromadzenia tujszych zbiorów ściśle wiąże się z portowym charakterem miasta. W 1958 roku Polska Żegluga Morska w Szczecinie uruchomiła linię żeglugową do portów zachodnioafrykańskich zwaną „Uniafrica”. Kilka lat później, w 1962 roku, na pokładzie statku tej linii żeglugowej znaleźli się pracownicy muzeum płynący do Afryki w celu nawiązania kontaktów naukowych i muzealnych. W trakcie podróży nabyto pierwszych 70 eksponatów do ówczesnego Muzeum Pomorza Zachodniego. W 1965 roku pracownicy muzeum rozpoczęli stacjonarne badania archeologiczne na terenie Republiki Gwinei, zaś lata 70., 80. i 90. XX wieku to czas badań głównie etnologicznych. Efektem podróży i badań prowadzonych we współpracy z licznymi instytucjami w Afryce i w Polsce były trafiające do zbiorów muzealnych zabytki. Zgromadzono kolekcję ukazującą przekrojowo kulturę takich społeczności, jak: Dogon w Mali, Kirdi-Daba w Kamerunie, Nuba-Moro w Sudanie, Somba w Beninie, Lobi w Burkina Faso, Gagou na Wybrzeżu Kości Słoniowej czy Malinke w Gwinei.

W 2007 roku Muzeum Narodowe w Szczecinie pozyskało – jako dar od państwa Oleńki Darkowskiej-Nidzgorski i Denisa Nidzgorski-Gordier – m.in. kolekcję afrykańskich lalek i marionetek. Darczyńcy gromadzili je przez wiele lat, choć kolekcjonowanie samo w sobie nigdy nie było ich pasją. W centrum ich zainteresowań był zawsze teatr lalek w Afryce. Wśród podarowanych przedmiotów są: lalki pochodzące z Mali, Nigru, Nigerii, Wybrzeża Kości Słoniowej, Togo, Ghany, Beninu, Demokratycznej Republiki Konga, Republiki Konga, Gabonu, Kamerunu, Tanzanii, Ruandy, Tunezji, Senegal, Burkina Faso, Madagaskaru, Angoli i Republiki Południowej Afryki. Tego typu lalki są wykorzystywane podczas przedstawień i afrykańskich rytuałów. Zbiór, liczący prawie 500 sztuk, jest bardzo różnorodny, biorąc pod uwagę pochodzenie i rolę, jakie obiekty te pełniły w społecznościach, a także ze względu na sposób ich animacji oraz materiały, z których zostały wykonane. Część kolekcji afrykańskiej muzeum, zaprezentowanej w ramach trzech wystaw stałych – „W afrykańskiej wiosce”, „Sztuka Afryki – między maską a fetyszem” oraz „Dzieci Magii. Afrykańskie lalki i marionetki”, możemy podziwiać w gmachu przy ul. Wały Chrobrego 3. Ta ostatnia została otwarta wiosną 2016 roku. W formie zainscenizowanych spektakli zaprezentowano na niej około 200 afrykańskich lalek teatralnych pochodzących niemal z całego kontynentu. Tytuł wystawy nie jest przypadkowy – słowo „lalki” w jednym z popularniejszych języków Afryki – języku hausa, brzmi *diyan dabo*, czyli właśnie dzieci magii. Ekspozycja przyciąga niezwykłą kolorystyką i intrygującą formą prezentowania eksponatów. Każdy obiekt zachwyca i zachęca do głębszego poznania. Zwiedzający mogą odbyć podróż w czasie i przestrzeni, oglądając fragment widowiska na prezentowanym filmie. Najmłodszy mają możliwość wcielenia się w rolę aktora, animatora i przygotować własne przedstawienie. Na nich właśnie na wystawie czekają trzy lalki (kukiełki), które mogą stać się bohaterami ich własnych opowiadań i historii. Teatr lalek ma w Afryce bardzo długą tradycję. Świadczą o tym źródła archeologiczne, historyczne oraz bogata tradycja ustna. Lalki mogą mieć różne formy i rozmiary, od niewielkich, po olbrzymie, obsługiwane przez kilku lalkarzy. Animuje się je

rękoma, palcami u nóg, nosząc na głowie, ramionach czy przed sobą jak tarczę. Lalki pełnią różne funkcje w społeczności afrykańskiej. Towarzyszą sprawom wielkiej wagi, w tym życia i śmierci, ale też rozrywce. Biorą udział w rozstrzygnięciu konfliktów, są pośrednikami pomiędzy bogami, przodkami i ludźmi, występują w licznych rytuałach oraz obrzędach pogrzebowych, pomagają wydawać wyroki, w leczeniu, przepowiadaniu przyszłości i zapewniają urodzaj ziemi.

Muzeum zadbało także o to, aby w jego przestrzeni pojawiły się wystawy czasowe związane z tematyką afrykańską. Jedną z nich – „Tkaniny afrykańskie. Tradycja i zmiana” jest obecnie prezentowana w gmachu przy ul. Wały Chrobrego 3. Wystawa została przygotowana ze zbiorów własnych muzeum. Prezentowane są na niej tradycyjne i współczesne tkaniny afrykańskie oraz stroje. Ekspozycja cieszy się ogromnym zainteresowaniem, ponieważ intryguje zwiedzających niesamowitą kolorystyką i wzorami. Wzrok przyciągają wspaniałe kente z Ghany, bogolany z Mali, tkaniny barwione indygo z Mali i Kamerunu, korhogo z Wybrzeża Kości Słoniowej, aplikacje i batik z Beninu. Na manekinach pokazano zarówno codzienne, jak i odświętne stroje damskie i męskie wybranych ludów afrykańskich (Hausa, Fulbe, Aszanti, Bambara, Herero, Amhara). Na wystawie prezentowane są również narzędzia służących do obróbki bawełny i wełny oraz produkcji i zdobienia tkanin. W gablotach ułożono, między innymi, pochodzące z Gwinei i Wybrzeża Kości Słoniowej rzeźbione uchwyty do szpul z warsztatów tkackich, stemple, szablony do zdobienia tkanin oraz wrzeciona i przęśliki. Od października prezentowana jest kolejna wystawa „Sztuka królestwa Dahomeju z kolekcji Gustava Wilhelma oraz Birgit Schlothauer”. Ekspozycję tę, w przepięknej aranżacji, oglądać można w gmachu muzeum przy ul. Staromłyńskiej 27 do lutego 2017 roku. Zaprezentowano na niej aż 140 etnograficznych artefaktów z prywatnej kolekcji Gustava Wilhelma oraz jego żony Birgit Schlothauer. Większość obiektów została przywieziona do Szczecina z miejscowości Marl, w której mieszkają ich właściciele, pozostałe zaś wypożyczono z Muzeum Miejskiego w Żorach. Muzeum to rok temu otrzymało od wspomnianych kolekcjonerów imponujący zbiór obiektów dotyczących kultury Fonów, którą darczyńcy

badają od ponad 20 lat. Społeczność Fon jest jednym z ludów wchodzącym w skład królestwa Dahomeju, leżącego na pograniczu Togo i Beninu, które swoje początki datuje na XVI wiek. Fonowie są wyznawcami politeistycznej religii vodun, która stanowi ideowe źródło voodoo. Wśród eksponatów prezentowanych na wystawie znajdziemy: należący do ostatniego władcy tron z XIX wieku, rekady (rodzaje beref), obiekty kultu ściśle związane z religią vodun, takie jak: ołtarze domowe, zestaw do wrózenia, metalowe ołtarze assen czy rzeźby bochio.

Przestrzeń muzealna, wypełniona licznymi eksponatami, stanowi istotne ogniwo w procesach edukacji. Zajęcia dydaktyczne, realizowane w tak odmiennym miejscu niż klasa szkolna, umożliwiają bezpośredni kontakt z autentycznym dziełem. Umożliwiają omówienie wielu ciekawych i ważnych zagadnień, często wychodzących poza ramy programu nauczania. Bazując na wyżej omówionych wystawach i licznych eksponatach afrykańskich, opracowano bogatą ofertę edukacyjną dla dzieci i młodzieży. Jest ona adresowana do instytucji i odbiorców indywidualnych. Znajdziemy w niej: lekcje (w tym lekcje szpitalne) i warsztaty muzealne, zajęcia realizowane m.in. w ramach Akademii Brzdąca, Malucha, Juniora, Seniora, spotkania urodzinowe, zajęcia z cyklu „Ferie w muzeum” oraz „Akademia Wakacyjna”, imprezy okolicznościowe, konferencje metodyczne dla nauczycieli, zajęcia dla studentów i pokazy filmów. Atutem naszych zajęć jest to, że prowadzone są one w przestrzeni określonych wystaw, z których wybieramy to, co w trakcie realizacji określonego tematu jest istotne. Wykorzystujemy też dodatkowe eksponaty, które najczęściej pobierane są z magazynów muzealnych bądź pochodzą ze zbiorów klasyfikowanych jako materiał dydaktyczny i są na wyposażeniu Działu Edukacji. W nowym roku szkolnym uczniowie mogą wziąć udział w lekcjach muzealnych: „Spotkanie z Afryką”, „Afrykańskie podróże małe i duże”, „Wakacji nadszedł czas, smak przygód wabi nas... Z pamiętnika młodego globtrotera” oraz warsztatach muzealnych: „W afrykańskiej wiosce, czyli wszystko o życiu codziennym”, „Opowieści afrykańskich bębnow (tykwa-ludojad i inne)”, „Dialogi na cztery nogi. Hiena, lew i antylopa – rozmowy podsłuchane. Afrykańskie lalki i bajki”, „Smaki i zapachy

Afryki – z wizytą na afrykańskim targowisku”, „W magicznym świecie afrykańskich lalek”.

W bieżącym roku szkolnym rusza kolejna (już trzecia) edycja projektu „Spotkanie z Innym”, który jest realizowany z Fundacją Artykuł 25. Przedsięwzięcie to przebiega wieloetapowo i obejmuje: zajęcia w szkołach i muzeum oraz projekcje filmów dokumentalnych w ramach Tygodnia Edukacji Globalnej. Udział w projekcie jest bezpłatny, a beneficjentami są uczniowie szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Nadrzędnym celem projektu „Spotkanie z Innym” jest promowanie szacunku i solidarności z innymi kulturami oraz społecznościami. W ramach spotkań poruszane są zagadnienia związane z prawami człowieka i problemami globalnymi.

Bogata tematyka zajęć, przystępna forma, uwzględniająca możliwości rozwojowe uczestników spotkań, oraz sposób ich realizacji stanowią o atrakcyjności oferty edukacyjnej. Spotkania w przestrzeni muzealnej rozbudzają zainteresowania i zamiłowania dzieci, inspirują do poszukiwań i działania, sprzyjają poznawaniu innych kultur, motywują do pogłębiania wiedzy i „doświadczenia” świata. Każdy młody człowiek, który znajdzie dla siebie coś interesującego w muzeum, chętnie do niego wraca.

Obecnie odchodzi się od tradycyjnych metod nauczania, polegających na transmisji wiedzy, zastępując je edukacją wspierającą indywidualny proces uczenia się i osobisty rozwój. Edukacja muzealna wchodzi w skład edukacji kulturalnej. Inicjuje rozwój i postawę otwartą jednostki, a także pozwala na poszerzanie wiedzy i zdobywanie nowych umiejętności. Założeniem jej jest ułatwienie dostępu do kultury oraz krytyczne myślenie. Współcześnie dostrzega się, że edukacja kulturalna jest przydatna, a nawet konieczna w nabywaniu i kształtowaniu kompetencji oraz umiejętności, co ma odbicie w wielu dziedzinach życia współczesnego człowieka. Wpisując się w tendencję kształcenia ustawicznego, pomaga lepiej radzić sobie w życiu. Współczesne muzea starają się powszechnie realizować hasło „muzeum dla ludzi i z ludźmi”. Puste sale muzealne dają wiele do myślenia kuratorom wystaw i edukatorom. Muzeum ma sens, gdy otwarte jest na widza, sprzyja swobodnej komunikacji, inspirowanie, informuje i aktywuje, stając się miejscem, w którym chce się po prostu być.

Wystąpienia publiczne

Sześć wskazówek komunikacyjnych

Agnieszka Gruszczyńska, specjalistka w zakresie zarządzania i promocji

Każde wystąpienie publiczne jest apelem do racjonalności – odwołaniem do umysłu, „ludzkiego komputera”, który niemalże w systemie zero-jedynkowym oblicza wszystkie „za” i „przeciw”. Co zrobić, by mózgi naszych słuchaczy wykalkulowały więcej „za”, a nie „przeciw”? W wielu ankietach, badających stopień koncentracji uwagi na wystąpieniach publicznych, aż do 80% respondentów przyznaje, że zdarzyło im się nie zapamiętać prezentowanych treści.

Poniższe wskazówki stanowią wstęp do budowania spójnych i przyciągających uwagę wystąpień publicznych. Są one bazą dla dobrego mówcy, który ma na celu nie tyle popisanie się erudycją i fachową wiedzą, ile przekazanie treści w sposób zajmujący i przystępny dla słuchaczy.

Jedną z większych pokus specjalistów jest używanie niezrozumiałych i skomplikowanych struktur leksykalnych, specyficznych dla omawianej dziedziny. Posługiwanie się żargonem często uważane jest za dowód przyswojenia tematu czy nawet atrybut profesjonalizmu. Nic bardziej mylnego. Zawsze należy pamiętać, że w gronie naszych słuchaczy może pojawić się ktoś, kto dopiero uczy się kwestii, jakie prezentujemy, bądź mimo doświadczenia nie jest oswojony ze słownictwem stricte branżowym. Żargonu zawodowego należy zatem używać ostrożnie, adekwatnie do dobrze zdiagnozowanego poziomu słuchaczy, by nie wyrzucić wrażenia, że jest się zarozumiałym, nieprzystępnym i niedoścignionym znawcą tematu.

To, co bywa atutem tekstów pisanych, nie zawsze sprawdza się w czasie wystąpień publicznych. Jednym z takich wyznaczników jest długość zdań, które w przypadku wystąpień powinny być jak najkrótsze. 80% słuchaczy zapomina informacje przekazywane w zdaniach, których wypowiedzenie trwa dłużej niż 8 sekund.

Poza długimi zdaniami należy również unikać trybu przypuszczającego, który wydaje się być formą grzeczniejszą. Zamiast form, takich jak: „zapropomowałabym

rezygnację z trybu warunkowego w czasie wystąpień publicznych”, warto użyć prostszej i bardziej przekonującej: „proponuję zrezygnować z trybu warunkowego w wystąpieniach publicznych”.

Poza trybem przypuszczającym należy wystrzegać się również strony biernej. Przede wszystkim stwarza ona bardzo poważne ryzyko popełnienia błędu językowego w przypadku czasowników nieprzechodnich. Jej wydźwięk perswazyjny bywa też nie najlepszy.

Przy prezentacji danych często powołujemy się na wartości procentowe, które wydają się być adekwatniejsze do zobrazowania trendów i proporcji. Badania dowodzą, że znacznie mocniejsze wrażenie wywierają liczby bezwzględne.

Wielką pokusą – szczególnie dla nauczycieli w sytuacjach wystąpień kierowanych do dorosłego audytorium – jest uciekanie w meandry języka urzędowego. Z pozorów gwarantuje on przygotowanie wypowiedzi spójnej, precyzyjnej i profesjonalnej. Z reguły zaś jest „winowajcą”, który odpowiada za opadające powieki i „odlatujące” myśli słuchaczy. Warto zatem z niego zrezygnować, nawet jeśli prezentujemy zapisy nowego rozporządzenia. Co więcej, na pewno uwagę słuchaczy przyciągną zwroty nieco bardziej emocjonalne, a nawet wyrażające ekscytację. Te, choć pożądane, muszą być oczywiście wykorzystywane z umiarem, by nasza prezentacja nie stała się zanadto ekspresyjnym monologiem pozbawionym przydatnych dla słuchaczy treści.

Cybercukier

Dlaczego nowe media mogą być niebezpieczne?

Bogdan Balicki, doktor nauk humanistycznych, polonista, germanista, medioznawca, adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania Uniwersytetu Szczecińskiego

Książka Manfreda Spitzera, sprawnie przetłumaczona i bardzo rzetelnie wydana przez Wydawnictwo Dobra Literatura, jest w jakimś stopniu kontynuacją jego publikacji *Cyfrowa demencja*. Niezależnie od tego, czy czytelnikowi znana jest wcześniejsza pozycja autora, jeżeli zdecyduje się sięgnąć po *Cyberchoroby*, nie pożałuje – to dobry autor, ważny temat i – co być może najważniejsze – książka napisana z popularnonaukową lekkością.

Omawiana pozycja nie zaczyna się od prostego opisu zagrożeń, które dla naszego zdrowia mogą nieść nowe technologie, tylko od opisu... uzależnienia od cukru. Cukier szkodzi tylko w nadmiarze – skąd jednak ten nadmiar? Czy ktoś nas zmusza do jedzenia słodczy? Odpowiedź jest prosta: część naszych zachowań sterowana jest przez układ nagrody, a ten łatwo rozregulować. Fakt, że się uzależniamy, czyli że tracimy kontrolę nad własnymi działaniami na rzecz substancji chemicznych, ustawia myślenie Spitzera o człowieku – możemy i potrafimy sami sobie robić krzywdę.

Ludzki układ nagrody działa nie tylko w obszarze kulinariów, lecz dozuje hormony szczęścia również wtedy, gdy realizujemy się społecznie. W XXI wieku nowe technologie i tak zwane media społecznościowe oferują nam – analogiczne do fabryki cukru – tanio i w nadmiarze to, czym sami siebie nagradzamy. Spitzer zdaje się nie mieć wątpliwości. Na stronie 113 *Cyberchorób* pisze: „Facebook jest dla potrzeby kontaktów społecznych tym, czym popcorn dla zapotrzebowania na jedzenie: ogromna masa tak naprawdę niewiele daje i jedynie udaje, że zaspokaja potrzebę, oferując przede wszystkim powietrze

i puste kalorie. Konsumowanie tej masy rodzi jeszcze większą potrzebę, która nadal nie zostaje zaspokojona. I tak samo, jak jedząc wyłącznie popcorn, można się pochorować fizycznie (z powodu niedoborów), przy intensywnym korzystaniu z facebooka choruje dusza. Pojawiają się lęki, stres, zawiść, zazdrość i rozwija się uzależnienie”.

Uzależnienie od mediów społecznościowych ma paradoksalne skutki dla kompetencji społecznych. Spitzer przywołuje badanie przeprowadzone w 2014 roku na ośmiotysięcznej próbie Niemców (standardowa próba wynosi tysiąc), które pokazuje, że osoby uzależnione od internetu znacznie mniej angażują się społecznie, a ryzyko uzależnienia wzrasta, gdy badany cierpi na jakiś rodzaj wykluczenia. Okazuje się również, że media społecznościowe mają zdolność wywoływania depresji u części populacji. Tym samym główna zaleta posiadania profilu w medium społecznościowym, czyli udział w ciekawej komunikacji, okazuje się bardzo problematyczna.

Inny znany od dawna behawiorystom mechanizm, który może ulec „popsuciu” za sprawą nowych technologii, to tak zwany efekt *flow*. Jest to efekt szczególnego sprzężenia przyjemnych emo-

cji z wykonywaną czynnością, aktywnie działający między innymi w przypadku twórczej pasji. Kiedy wykonujemy jakąś czynność z sukcesem, system nagrody reaguje pozytywnie, wytwarzając w nas potrzebę powtórzenia tego działania. To dzięki temu efektowi jesteśmy w stanie skoncentrować się przez długie godziny na nauce gry na pianinie, wspinaczce czy nauce języka obcego. Mechanizm *flow* ułatwia koncentrację nad trudną czynnością i sprawia, że stajemy się coraz lepsi.

Właśnie ten mechanizm oraz towarzysząca mu jednocześnie spirala frustracji są odpowiedzialne za uzależnienie od gier komputerowych. Fakt ponoszenia klęski w grze komputerowej powoduje, że nieosiągnięty cel staje się jeszcze bardziej pożądanym. Efekt *flow* działa zaś w przypadku sukcesu. Umysł gracza wpada pomiędzy *flow* i spiralę frustracji jak w emocjonalną pułapkę. Uzależnionych od gier komputerowych traktuje się dziś tak samo jak uzależnionych od alkoholu czy narkotyków.

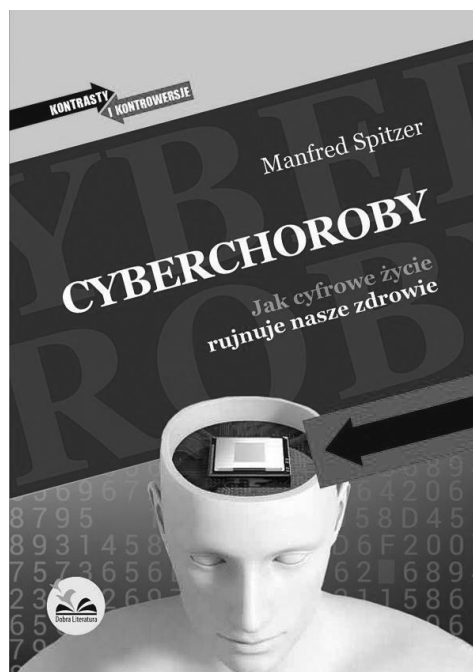
Szczególne zadowolenie, które pojawia się po skutecznym działaniu, jest bardzo konstruktywne dla procesu edukacji, ponieważ ułatwia koncentrację. Takie zadowolenie trudno jednak osiągnąć w środowisku preferującym zupełnie inne formy samorealizacji. Jedną z podstawowych zalet używania nowych technologii jest – jak zapewniają ich producenci i sprzedawcy – możliwość wykonywania wielu zadań jednocześnie. Wielozadaniowość stała się, zapewne nie bez związku z nowymi technologiami, elementem prototypu idealnego pracownika, który potrafi się skupić na kilku ważnych zadaniach jednocześnie. Liczne badania empiryczne, na które powołuje się Spitzer, nie pozostawiają złudzeń, że zastępowanie myślenia, opartego na skupieniu się na jednym wątku, nowoczesną cyberwielowątkowością powoduje pogorszenie pamięci i zmniejszenie zdolności analitycznych. Magiczne, mrugające pudełko, które nas jednocześnie stymuluje i wyręcza, sprawia przy okazji, że jesteśmy mniej skoncentrowani i przez to mniej twórczy.

W omawianej książce znajdziemy całą masę interesujących przykładów i badań, które Spitzer umiejętnie spina kłamerą „cyberchorób”. Wspomina między innymi o zjawisku zmniejszenia zapotrzebowania na fizyczny ruch czy o problemie big data, a więc o globalnym zagrożeniu

dla prywatności. Wreszcie autor nie skąpi rad, co robić z cyfrowymi mediami, żeby nie grabiły nam życia. Odsyłam Państwa do lektury, a podsumowując, chciałbym zwrócić uwagę na to, co uważam za największy uzysk z lektury.

Nowoczesność to w gruncie rzeczy idea postępu, która przyniosła ludzkości niewątpliwie korzyści. Podróżujmy jednak przez nowoczesny świat roztropnie – liczba zagrożeń, często skrytycznie skrywanych w drobnych udogodnieniach, jest bowiem zatrważająca.

Będąc pedagogami, wychowawcami czy badaczami, powinniśmy być ostrożni podwójnie. Nowe technologie ze zdumiewającą siłą wtargnęły do bardzo głębokich podstaw naszego zdrowia, zaburzając system nagrody, dekoncentrując, uzależniając, oddzielając wirtualny umysł od fizycznego ciała. To droga donikąd – po przeczytaniu książki Spitzera mam głębokie przekonanie, że rozwój w każdej dziedzinie życia możemy zaplanować sensownie tylko wtedy, gdy uwzględnimy potrzeby naszych materialnych ciał i umysłów, potrzeby bliskości, rozmowy, ruchu, współpracy, naturalnej radości z dobrze wykonanej pracy. Nie obędziemy się przy tym bez rzetelnej wiedzy o tym, jak działa nasze biologiczne Ja, jak funkcjonują nasze ciało i system nerwowy. Ostatecznie – to nasz najważniejszy komputer.



Manfred Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura 2016, 456 s.

Logika życia i logika nałogu (Na marginesie konferencji w sprawie egzaminu praktycznego)

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

Wszelka działalność ludzka przy stałym jej powtarzaniu ulega automatyzacji. Automatyzacja zaś doprowadza w dziedzinie pracy techniczno-manipulacyjnej do wprawy i tzw. rutyny - zjawisko pożądane, a w dziedzinie pracy i działalności umysłowej - do nawyknień i nałogów myślowych - zjawisko niepożądane, a nawet wręcz groźne.

Nałóg, szczególnie zaś nałóg umysłowy, to specyficzny, nieuchwytny i trudny do samokontroli, skrót automatyczny w procesie reakcji myślowej na otaczające nas zjawiska, które, działając na naszą świadomość, pobudzają ją do aktywności. Psychologia zna dobre strony takiego skrótu: oszczędza on naszą energię psychiczną. Ale jest on też groźny: na każdą podobną, albo choćby zgruba zbliżoną podniecię reaguje jednakowo. Ta właśnie identyczność reakcji bez względu na różnorodność przejawów i podnieć życiowych - jest groźna. Grozi oderwaniem od życia, nieznaną sobie w życiu, często wręcz bezradnością w najprostszych jego przejawach. Wypływa ona z jednej strony z pewnych właściwości psychicznych człowieka, małej zdolności człowieka do samokrytycyzmu i samokontroli, skromniejszych możliwości psychicznych i t. p. z drugiej zaś - z warunków zewnętrznych, jak otoczenie, praca zawodowa i t. p.

Jednym z zawodów, najbardziej sprzyjających powstawaniu owych nałogów myślowych, jest - wbrew utartej opinii - zawód nauczycielski. Jeżeli bowiem praca zawodowa, wykonywana latami i pochłaniająca jednostce pokaźną ilość czasu i energii, może w tej dziedzinie wyraźnie oddziaływać i jeżeli pewne rodzaje tej pracy oddziałują hamująco na proces wytwarzania się nałogów myślowych, to praca nauczycielska posiada wszystkie warunki, sprzyjające wytwarzaniu się owych nałogów. Dzieje się tak dlatego przede wszystkim, że nauczyciel na terenie swej pracy zawodowej zajmuje zupełnie wyjątkowe stanowisko pod względem psycho-socjalnym, mało albo

wcale niepodobne do stanowiska np. administratora, przemysłowca, handlowca i t. p. na jego terenie pracy. Różnica polega na tem przede wszystkim, że o ile tamci stale spotykają na odcinku swej pracy pewnego rodzaju gry sił życiowych, zmaganie się sprzeczności, walkę różnych motywów, prądów, ludzi - i muszą w tej grze brać czynny i absorbujący udział, to nauczyciel na terenie szkoły spotyka, jako codzienny powszedni chleb, przede wszystkim zasady, idee i normy już gotowe, ustalone i sformułowane, do których on sam, a także jego wychowankowie muszą się stosować jako do czegoś oczywistego, zrozumiałego samo przez się, nie wymagającego uzasadnienia. Jeżeli dodamy, że wbrew różnym nowym i modnym hasłom nauczyciel do dzisiaj jest w dziedzinie wychowawczej jedynym źródłem, reprezentantem i egzekutorem tych norm, że ma do czynienia stale z dziećmi, lub niedoroślą młodzieżą, nad którą góruje wiekiem i doświadczeniem, nie mówiąc już o autorytecie stanowiska, jeżeli to wszystko rozważymy, to jasno nam się zarysuje cała przewaga jego osoby i indywidualności nad otoczeniem, wykluczająca już zgóry wszelką potrzebę dostosowywania się do sytuacji.

(...)

Jedno powiem: niema chyba zawodu, któryby u wrót wewnętrznego życia człowieka piętrzył tyle i takich trudności, co zawód nauczycielski. Z jednej strony zawodowe wymaganie rozumienia i odczuwania najsubtelniejszego tworu pod słońcem, bo wiecznie młodej duszy ludzkiej w jej najtrudniejszym do ujęcia okresie, bo w wieku burzliwych przeżyć, przemian, falowań rozwojowych 7- 20 lat. Z drugiej najwyjątkowsza pod słońcem pozycja w stosunku do wychowywanej gromady, oparta na przewadze wieku, wiedzy, doświadczeniu, autorytecie stanowiska, no i wreszcie na niepośledniej, bo wręcz absolutnej władzy; pozycja stawiająca człowieka w przymusowej sytuacji patrzenia z góry, dająca pewność siebie, siłą bezwładny pychająca go w skorupę gotowych i wygodnych norm - zasad i nałogów, umożliwiających wygodną bezpieczną drzemkę.

(...)

F. Popławski

Źródło przedruku:
„Ognisko Nauczycielskie” 1932,
nr 2 (32), s. 44-49.
Zachowano oryginalną pisownię.

Ostatnia warstwa

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

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

Grupa ma wykonać mural. Pomagać im będzie profesjonalna artystka. Burmistrz przyjął młodych i wyraził zgodę na ścianę o powierzchni jednego ara. Duże wyzwanie. Na pierwszym zebraniu ożywienie i fruujące pomysły. Na kolejne większość nie przyszła. Emila i Julia przejmują dowodzenie – rozdzielają zadania, ustalają terminy. Tracę kontrolę nad całością.

Martwię się, czy się uda. Wybierają projekt: fala inspirowana drzeworytem japońskiego artysty. Szukam w internecie. „Wielka fala w Kanagawie jest najbardziej znaną pracą Hokusai’a oraz jednym z najbardziej rozpoznawalnych przykładów sztuki japońskiej na świecie”. Zaczyna się wycinanie wielkich szablonów z kartonu i trwa całą wiosnę. Znow się martwię, że ściana brudna, że może artystka zapomniała zaplanować jej otynkowanie. Co jakiś czas zaglądam, jak pracują – są spokojni.

Zaczynają się wakacje. W grupie wrze, bo kilku uczniów zrobiło sobie także wakacje od projektu. Zatro-skana rodzicielka-nauczycielka bierze syna w obronę. Nie wywiązał się, ale przecież „pisał do nich, ale oni nie dostarczyli”. Jestem zaskoczona, bo nauczyciel powinien wiedzieć, że trzeba porozmawiać ze wszystkimi stronami sporu. Mural kładą warstwami. Czasem podchodzę i pytam, co mam robić. Staję przy ścianie, podpatruję i bardzo się staram nie zepsuć linii. Patrząc na ścianę i nie jestem zachwycona – błęde te fale. Oni nie są zaniepokojeni – żartują, jedzą, brudzą się. Obserwują ich mieszkańcy z domu naprzeciwko. Codziennie przechodzi pan z psem. Po kilku dniach młodzi, pan i pies są zakolegowani.

Już sierpień. Ktoś robi kilka zdjęć i umieszcza na portalu medialnym z krótką notatką, że młodzież tworzy mural. Zaglądam, a tu komentarze: „biedne dzieci marnują wakacje”, „rajcy nic nie robią” i tak dalej. Na pocieszenie: jest ponad tysiąc wejść. Dobra reklama. Ostatnia warstwa – czarne obwódki

kropli na falach. Kończymy malować i oddalamy się od ściany, żeby ze zdumieniem podziwiać fale. Czujemy, że powstało coś wyjątkowego. Mural został przekazany burmistrzowi. Jestem na podsumowaniu projektu w Warszawie. Zjechało się 25 koordynatorów dużych projektów z miejscowości do 2 tys. mieszkańców. Mamy warsztaty z fantastycznymi trenerami. Dzięki Programowi „Równać Szanse” grupa młodzieży z mojej miejscowości mogła wziąć odpowiedzialność za mural – od początku do końca, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Nie robili tego dla szkolnych ocen.

Dociera do nas informacja, że w „Wiadomościach” nadano kłamliwy materiał o naszej trenerce i fundacji, która finansuje projekty. Czujemy się bezradni, chcemy coś zrobić, żeby świat dowiedział się, że nasza młodzież bez tych projektów nie miałaby szansy na podniesienie umiejętności społecznych.

Sylwia Chutnik zareagowała wpisem: „Ludzie trzeciego sektora dokładają często swoje pieniądze, swój czas i energię, aby pomagać innym. W czasach pogoni za zyskiem takie słowa brzmią jak utopia. Ale takie są właśnie organizacje pozarządowe: wierzą, że lepszy świat jest możliwy. Zmieniają go. Realnie. Dlatego żaden kolejny materiał „Wiadomości” czy innych głosicieli „prawdy” (wziętej głównie z dupy) nie zmieni naszego nastawienia. Będziemy dalej robić swoje – pomagać tym, którzy tej pomocy potrzebują”.

Wróciłam ze szkolenia. Jutro zebranie z młodymi i kolejne wyzwania.

(Nie)konstruktywnie

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

Pokolenie osób czytających miało pewnie styczność z *Grą w klasy* Julio Cortáзара, która uważana jest za wzorcowy przykład konstruktywizmu w literaturze. Składa się ona z kilkuset krótkich rozdziałów, które można zestawiać w rozmaitej kolejności. Książka Cortáзара zawiera instrukcję, ukazującą kilka sposobów składania w całość różnych fragmentów utworu, autor jednak zachęca czytelników do samodzielnego działania w tej materii – niezależnie od uzyskanych rezultatów. Ponieważ jestem mocno niezdrowy na ciele i umyśle, zastosuję podobne rozwiązanie w tym felietonie.

1.

W 1961 – roku mojego urodzenia – na świecie było około 3,1 mld ludzi, średnia długość życia wynosiła 52,7 lat, a tak zwany wskaźnik płodności 4,91 urodzeń na kobietę. Dysponowaliśmy w całej Polsce zawrotną liczbą 426 tysięcy odbiorników telewizyjnych, na tysiąc mieszkańców przypadało 28 telefonów, a komputery były 2 – wielkie jak garderoba „Odry” (modele 2001 i 2002). Z odczytania tych informacji statystycznych, czyli w efekcie mego aktywnego działania w ciągłej interakcji z otoczeniem i konfrontacji z samym sobą, powinien mi się wykluczyć przynajmniej minimalnie treściwy felieton, będący konstrukcją stworzoną przede mną w procesie zdobywania wiedzy, w trakcie którego doprowadzam do rekonstrukcji własnego obrazu świata. Inkryminowana wiedza to nie tylko informacja, to także zdolność do jej wykorzystania w praktyce, szczególnie w celu racjonalnej interpretacji zdarzeń osobistych i społecznych, czyli powstania niniejszego felietonu.

2.

Dręczy mnie rzeczywistość polityczna i świadomość, że istnieją formy białkowe, które trudnią się nienawiścią i plugastwem na skalę ogólnokrajową. Oczywiście, pocieszam się myślą, że niezależnie od stanowiska badanego przez wymienione indywidua, ja i moi przyjaciele zawsze będziemy moralnie, intelek-

tualnie i ogólnie ponad tymi stworami, to jednakowoż świadomość egzystencji takich obiektów czemuś mnie irytuje. Pisanie przeto czegokolwiek w rzeczy samej jest nudne, zwłaszcza gdy ma się Gombrowiczowską świadomość, że wszystko, co istotne i mądre, dawno już powiedziano. Poważne problemy dręczą mnie, ale na papier w strawnej formie przełożyć się nie dają – lepiej pisać lekko i niefrasobliwie.

3.

W latach sześćdziesiątych XX wieku pojawiła się humanistyczna teoria edukacji opracowana przede wszystkim przez Carla Rogersa. Według jego koncepcji od najmłodszych lat uczeń powinien posiadać możliwość samorozwoju, a rolę nauczyciela jest ułatwianie tego procesu. Ważna jest aktywność ucznia, a nie jego wyniki na sprawdzianach.

4.

W roku 2016, straszliwym, bo przestępnym, spostrzegłem konstruktywnie, że dzisiaj jest nas na świecie około 7,2 mld, średnia ziemskiej egzystencji wynosi 67,6 lat, a rozrodczość 2,43 urodzeń na kobietę. Dysponujemy w Polsce ponad 13 milionami telewizorów, 56 milionami telefonów i około 22 milionami komputerów. A mi w tym roku mija: 55 lat egzystencji; 40 lat tworzenia i świadomej miłości do dobrego jadła i trunku; 35 lat publikowanej twórczości

publicystycznej i artystycznej; 35 lat działalności społecznej i czasem politycznej; 30 lat pracy zawodowej; 30 lat współpracy z OPTMF „Kontrapunkt”; 25 lat zaangażowania w sprawy samorządowe; 25 lat tekstów i rysunków w „Refleksjach”; 25 lat pisania tekstów poradnikowych i naukowych; 20 lat tekstów i rysunków najpierw w „Bałtyckich Podróżach”, a potem „Zewie Północy”; 20 lat działań artystyczno-publicystycznych na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży we współpracy z policją i fundacją „Razem bezpieczni”; 15 lat dyrektorowania w SP 47; 15 lat w radzie społecznej Zachodniopomorskiego Centrum Onkologicznego oraz 10 lat prowadzenia zajęć na studiach podyplomowych i szkoleniach na WSH, w ZCDN-ie i innych uczelniach.

5.

Nie przystaję do zgrzebnej Narodowej rzeczywistości, bo nie liżę bezmyślnie sempiterny każdej władzy, bo uśmiecham się i lekceważę pseudoproblemy, bo nie zazdroszczę, bo nie chcę splendorów, bo zależy mi na ludziach, bo mówię jak jest...

6.

Coraz częściej mam wrażenie, że praca nauczyciela stanowi nieustający konkurs popularności, nie zaś proces, w którym nauczyciel – dzięki swemu wykształceniu i doświadczeniu – zdobywa autorytet i wykorzystuje go dla dobra swych podopiecznych. Pod wpły-

wem rozmaitych nacisków ze strony sfrustrowanych rodziców i zbyt często ślepo ufających im władz oświatowych, nauczyciele obniżają standardy, starając się raczej przypodobać uczniom niż ich czegoś nauczyć.

7.

Zobojętniałem na doniesienia o kolejnej aferze miesiowej, beryjkowej, wiertolietowej, trybunalskiej, rozstępowej czy rozlazłej. Nie bardzo mi też służy chaos wokół panujący i nastroje oraz zachowania społeczeństwa wzbudzające poważny niepokój.

Przypominam sobie, że za czasów dobrej młodości, w niedobrej komunie, człowiek idący wieczorową porą – zwłaszcza po spożyciu smacznego piwa – czasami bardziej obawiał się spotkania zomowskiego patrolu niż obywatela złoźczyńcy. Dziś policjant niby miłszy, choć czasem śmiertelnie strzelający lub nadużywający przymusu, a bandyci zupełnie bezhonorowi i uśmiercający innych li tylko dla rozrywki. Powinno zatem być lepiej, a tu perfidnie odrodził się lęk. Taki sam jak niegdyś. Tyle że teraz nie powinno być żadnej przyczyny, która go wywołuje, zwłaszcza że terroryści daleko, wojny także...

Sprawdziłem przeto niezwłocznie, czy jest to jedynie moje prywatne straszysko, czy też innych w plugawości swojej też dotyka. Okazało się, że prawie wszyscy legitymujący się szlachectwem umysłowym coś takiego odczuwają i podświadomie wiedzą, skąd się paskudztwo bierze.

SO



By pamiętać, trzeba wiedzieć...

Olga Tumińska, Biuro Edukacji Narodowej IPN

We wstępie do publikacji Instytutu Pamięci Narodowej *Kto tego nie widział, nigdy w to nie uwierzy. Zbrodnia Wołyńska – historia i pamięć*, Andrzej Zawistowski pisał: „Pamięć jest najcenniejszym wyrazem hołdu dla ofiar. Nie sposób jednak zachować pamięci o ofiarach, gdy brak jest wiedzy o wydarzeniach, gdy brak jest możliwości właściwej oceny tego, co się stało”. Publikacja – bezpłatnie przekazywana przez IPN nauczycielom na terenie całego kraju oraz dostępna w wersji elektronicznej na portalu edukacyjnym IPN pamiec.pl – może ułatwić przybliżenie uczniom tego trudnego tematu.

By zrozumieć to, co się wydarzyło na terenie Wołynia i Małopolski Wschodniej w czasie II wojny światowej, należy zapoznać młodzież z polityką narodowościową II Rzeczypospolitej Polskiej oraz relacjami panującymi między mieszkańcami tych obszarów. Zachęcamy do wykorzystania ćwiczeń prezentujących tę tematykę.

Tytuł: Polityka narodowościowa Rzeczypospolitej Polskiej w okresie międzywojennym

Ćwiczenie może stanowić uzupełnienie informacji podczas omawiania polityki Rzeczypospolitej Polskiej wobec mniejszości narodowych lub struktury społeczeństwa polskiego w tym okresie.

Cele ćwiczenia – uczeń: opisuje politykę Rzeczypospolitej Polskiej wobec mniejszości narodowych; analizuje źródła i wyszukuje w nich potrzebne informacje, wymienia czynniki, które wpłynęły na konflikty narodowościowe w Rzeczypospolitej Polskiej.

Przebieg: Poleć uczniom, by przed lekcją obejrze-li program *Spór o historię. Mniejszości narodowe w II RP* (dostęp: <http://www.tvp.pl/vod/audycje/historia/spor-o-historie/wideo/mniejszosci-narodowe-w-ii-rp/6366926>). Na podstawie programu, podczas lekcji, uczniowie odpowiadają na pytania:

- a. Czym był Mały Traktat Wersalski, co było jego istotą i dlaczego powstał?
- b. Jaki był stosunek państwa polskiego do mniejszości ukraińskiej, białoruskiej, niemieckiej i żydowskiej i w jaki sposób się on zmieniał?

c. Jakie czynniki miały wpływ na powstawanie konfliktów narodowościowych?

Rozdaj teksty obu konstytucji i na podstawie wybranych artykułów (materiały dla ucznia) zaproponuj uczniom wypisanie najważniejszych ich zdaniem praw mniejszości narodowych w Polsce. Poleć uczniom, by porównali zapisy dotyczące mniejszości narodowych w obu konstytucjach i zapisali je. Czy, a jeżeli tak, to czym różnią się zapisy? Czy na podstawie zapisów w konstytucjach można zauważyć zmiany w polityce narodowościowej w II RP? Poproś uczniów o ich scharakteryzowanie. Na podstawie obejrzanego materiału i praw zapisanych w konstytucji poleć młodzieży, by napisała, w jaki sposób państwo realizowało (lub nie realizowało) swoje konstytucyjne obowiązki wobec mniejszości narodowych.

Materiały dla ucznia

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r.

Rozdział V. Powszechnie obowiązki i prawa obywatelskie.

Art. 95.

Rzeczpospolita Polska zapewnia na swoim obszarze zupełną ochronę życia, wolności i mienia wszystkim bez różnicy pochodzenia, narodowości, języka, rasy lub religii [...].

Art. 96.

Wszyscy obywatele są równi wobec prawa. Urzędy publiczne są w równej mierze dla wszystkich dostępne na warunkach, prawem przepisanych [...].

Art. 109.

Każdy obywatel ma prawo zachowania swej narodowości i pielęgnowania swojej mowy i właściwości narodowych. Osobne ustawy państwowe zabezpieczą mniejszościom w Państwie Polskim pełny i swobodny rozwój ich właściwości narodowościowych przy pomocy autonomicznych związków mniejszości o charakterze publiczno-prawnym w obrębie związków samorządu powszechnego.

Państwo będzie miało w stosunku do ich działalności prawo kontroli oraz uzupełnienia w razie potrzeby ich środków finansowych.

Art. 110.

Obywatele polscy, należący do mniejszości narodowościowych wyznaniowych lub językowych, mają równe z innymi obywatelami prawo zakładania, nadzoru i zawiadywania swoim własnym kosztem zakładów dobroczynnych, religijnych i społecznych, szkół i innych zakładów wychowawczych, oraz używania w nich swobodnie swej mowy i wykonywania przepisów swej religii.

Art. 111.

Wszystkim obywatelom poręcza się wolność sumienia i wyznania. Żaden obywatel nie może być z powodu swego wyznania i przekonań religijnych ograniczony w prawach, przysługujących innym obywatelom.

Wszyscy mieszkańcy Państwa Polskiego mają prawo wolnego wyznawania zarówno publicznie jak i prywatnie swej wiary i wykonywania przepisów swej religii lub obrządku, o ile nie sprzeciwia się to porządkowi publicznemu ani obyczajności publicznej.

Art. 112.

Wolności wyznania nie wolno używać w sposób przeciwny ustawom. Nikt nie może uchylać się od obowiązków publicznych z powodu swoich wierzeń religijnych. Nikt nie może być zmuszony do udziału w czynnościach lub obrzędach religijnych, o ile nie podlega władzy rodzicielskiej lub opiekuńczej.

Art. 114.

Wyznanie rzymsko-katolickie, będące religią przeważającą większości narodu, zajmuje w Państwie naczelną stanowisko wśród równouprawnionych wyznań [...].

Art. 115.

Kościół mniejszości religijnych i inne prawnie uznane związki religijne rządzą się same własnymi ustawami, których uznania państwo nie odmówi, o ile nie zawierają postanowień, sprzecznych z prawem.

Źródło: Internetowy System Aktów Prawnych <http://isap.sejm.gov.pl/Detai1Servlet?id=WDU19210440267>

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 23 kwietnia 1935 r.

Rozdział I. Rzeczpospolita Polska.

Art. 1.

Państwo Polskie jest wspólnym dobrem wszystkich obywateli [...].

Art. 5.

Państwo zapewnia obywatelom możliwość rozwoju ich wartości osobistych oraz wolność sumienia, słowa i zrzeczeń.

Granicą tych wolności jest dobro powszechne [...].

Art. 7.

Wartością wysiłku i zasług obywatela na rzecz dobra powszechnego mierzone będą jego uprawnienia do wpływania na sprawy publiczne.

Ani pochodzenie, ani wyznanie, ani płeć, ani narodowość nie mogą być powodem ograniczenia tych uprawnień [...].

Art. 9.

Państwo dąży do zespolenia wszystkich obywateli w harmonijnym współdziałaniu na rzecz dobra powszechnego [...].

Art. 10.

Żadne działanie nie może stanąć w sprzeczności z celami Państwa, wyrażonymi w jego prawach.

W razie oporu Państwo stosuje środki przymusu.

Źródło: Internetowy System Aktów Prawnych <http://isap.sejm.gov.pl/Detai1Servlet?id=WDU19350300227>

Tytuł: Żyliśmy obok siebie i razem

Ćwiczenie może być uzupełnieniem informacji na temat zróżnicowania narodowościowego RP w okresie międzywojennym podczas omawiania jej polityki wobec mniejszości narodowych oraz ćwiczeniem wprowadzającym do omawiania Zbrodni Wołyńskiej. Dobrze, jeżeli uczniowie znają już politykę polskich władz wobec mniejszości narodowych, a zwłaszcza ludności ukraińskiej.

Cele ćwiczenia – uczeń: charakteryzuje relacje panujące między mieszkańcami Wołynia; zestawia i porównuje informacje zawarte na zdjęciach i w relacjach z mapą.

Przebieg: Uczniowie pracują samodzielnie lub w parach, realizując pojedyncze działania lub cały cykl zadań.

1. Poprosz uczniów, by po zapoznaniu się ze zdjęciami i relacjami (materiały dla ucznia) scharakteryzowali stosunki panujące na Wołyniu pomiędzy ich mieszkańcami. Podczas prezentacji zdjęć nie pokazuj informacji związanych ze Zbrodnią Wołyńską.
2. Poleć uczniom wskazanie w materiałach fragmentów odnoszących się do tragedii, która rozegrała się na tych terenach. Poprosz o podstawowe informacje dotyczące

Zbrodni Wołyńskiej (ta część pracy może być wykonana w domu na podstawie portalu edukacyjnego <http://www.zbrodniawolynska.pl/>).



3. Poproś uczniów, by na mapie (dostęp: <http://pamiec.pl/pa/biblioteka-cyfrowa/publikacje/12560,dok.html> – załącznik, strona 66) wskazali obszar, o którym jest mowa w tekstach źródłowych. Następnie poleć, by na podstawie mapy określili, jaka ludność zamieszkiwała te tereny, poczynając od największej grupy. Zapytaj, na ile układ narodowościowy na terenach Wołynia i Małopolski Wschodniej miał wpływ na przebieg wydarzeń z lat 1943–1944.

Materiały dla ucznia

Wspólna fotografia Polaków i Ukraińców, sąsiadów ze wsi Twerdynie, pow. horochowski w woj. wołyńskim, wykonana tuż przed II wojną światową. Dwaj Ukraińcy stojący w górnym rzędzie – trzeci od lewej i drugi od prawej – 12 lipca 1943 r. zamordowali Stasię Dzikowską, dziewczynę w białym szaliku.

Fotografia siódmej klasy szkoły powszechnej w miasteczku Werba, pow. dubieński w woj. wołyńskim. W gronie pedagogicznym: kierownik narodowości ukraińskiej, katecheci – duchowny prawosławny i ksiądz rzymskokatolicki. Młodzież pięciu narodowości: polskiej, ukraińskiej, czeskiej, żydowskiej i rosyjskiej.

Źródło: wystawa szczecińskiego oddziału IPN, *Wołyń 1943. Wołają z grobów*. Fot. ze zbiorów E. Siemaszko oraz Towarzystwa Miłośników Wołynia i Polesia.

2. Relacja Stanisławy Piątkowskiej, byłej mieszkanki wsi Sobolówka, pow. złoczowski, woj. tarnopolskie

To było między Lwowem a Tarnopolem, powiat Złoczów, do Białego Kamienia pięć kilometrów, do Buska dwanaście. W Krasnym, takiej małej miéscinie, był przystanek, a parafia w Olesku koło Podhorzec – dziesięć kilometrów. Raz na miesiąc przyjeżdżał ksiądz do naszej kaplicy, do Rozważa, dwa kilometry od nas. Do parafii daleko, ani autobusów, ani pociągów, ani rowerów, więc chodziliśmy do cerkwi, umiałam się modlić po ukraińsku [...]. Ja, najmłodsza, byłam z mamą gospodynią. Już tak się ustawiłam z obowiązkami, że po szkole chodziłam kilimy robić, bo chytra byłam na grosz. W wiosce Gliniany koło Buska uczyła nas jedna Ukrainka, swoich odpędziła, bo nie dawali rady, a ja dawałam i ona za mnie zaręczyła, fabryka mi dała maszynę, którą miałam spłacić. Wszystko potem spłonęło.

Źródło: wystawa szczecińskiego oddziału IPN, *Wołyń 1943. Wołają z grobów, których nie ma*, <http://wolyn1943.pl/relacje-swiaadkow/powraca-w-snach-stanislawy-piatkowska/>

3. Relacja Marii Andrijowej Karpiuk, okolice Chynowa, pow. włodzimierski, woj. wołyńskie

Były jakieś szkoły w pani wsi czy obok?

Były, były, tam o takie pany żyły, też Polacy byli, te pany to też Polacy, oni wyjechali gdzieś za granicę. Taki Bubełko był, to on też był Polakiem, to tam była polska szkoła, ale chodzili do niej też Ukraińcy. [...] Był język polski, ale uczyli i po ukraińsku [...]. Wielu rówieśników, takich podrostków, chodziło tam do szkoły – do Krymskiego; taki Krymski był. A Polacy też chodzili do szkoły. A polska szkoła jeszcze gdzieś tu była, bo to daleko było, żeby tam chodzić, ale tam chodzili i Polacy, i Ukraińcy. Wszyscy żyli w pokoju, wszystko dobrze było, a potem coś się stało, kto to wie...

A bywało tak, że na przykład na święta katolicy i prawosławni chodzili do siebie w gości?

Polacy to katolicy, tak? Czemu by mieli nie chodzić? Jedni drugim pomagali... Nie zanadto chodzili, ale jak ktoś miał blisko, to przecież sąsiedzi byli. Po prostu jak sąsiedzi chodzili jedni do drugich. Ale w ogóle, wiecie, mogę powiedzieć, że Polacy byli biedniejsi, jeśli chodzi o jedzenie, ale jeśli chodzi o kulturę – kulturę mieli tak samo dobrą, jak i Ukraińcy. Do nas przyjeżdżał ten, co mleko woził. I tata je śniadanie, i proszą go. On siada do śniadania, tata mówi, że dużo miał dzieci, biednie żyli, ale [mawiał]: „Zajdź do nich, to zobaczysz, jak tam wszystko należycie jest”.

Źródło: *Pojednanie przez trudną pamięć. Wołyń 1943*, Lublin 2012, s. 107–108.

„Każde z nas to żywa kronika”

Wizyta Powstańców Warszawskich w Bibliotece Pedagogicznej

Agnieszka Szewczyńska, studentka III roku dziennikarstwa i komunikacji społecznej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

10 października do Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej zaproszeni zostali kombatanci – przedstawiciele Szczecińskiego Koła Związku Powstańców Warszawskich: Edward Zamiara ps. Hrabia, Janina Kin ps. Janeczka, Zenon Kasprzak ps. Wilk i Stanisław Piszczek ps. Pogoń. Spotkanie zostało zorganizowane z okazji udostępnienia – prowadzonych przez lata w ramach działalności Koła – Kronik, jako dwutysięcznej publikacji zamieszczonej w Bibliotece Cyfrowej ZCDN-u.

Szczecińskie Koło Powstańców Warszawskich zostało założone na początku lat 90. w celu podtrzymywania pamięci zarówno o wydarzeniach Powstania Warszawskiego, jak i jego bohaterach. Od tamtej pory działalność Koła jest starannie dokumentowana przez jego sekretarzy. Obecnie prowadzeniem Kroniki Koła Powstańców Warszawskich zajmuje się Edward Zamiara, który w trakcie spotkania z przejęciem opowiadał, że choć nigdy nie zajmował się pisaniem ani profesjonalnie, ani w ramach hobby, to w obowiązkach kronikarza odnalazł swoją prawdziwą pasję. Pięć tomów Kronik zawiera nie tylko listy obecności członków oraz sprawozdania z kolejnych spotkań Koła, ale też wiele zdjęć oraz listów z prowadzonej w jego ramach korespondencji, między innymi z przedstawicielami instytucji państwowych. Ponadto do każdego z nich załączony jest, osobno oprawiony, dodatek poświęcony wyłącznie obchodom kolejnych rocznic Powstania Warszawskiego. Z upływem lat, ku zadowoleniu Powstańców, staje się on coraz obszerniejszy, pokazując, że bohaterowie tamtych wydarzeń nie zostaną zapomniani, a wręcz przeciwnie – poświęca się im coraz więcej uwagi.

Szczecińskie Koło Powstańców Warszawskich już od dwunastu lat ściśle współpracuje z Biblioteką Pedagogiczną – pierwsze tomy Kronik do zbiorów „Hrabia”

przekazał w 2004 roku. W niedługim czasie wszystkie zgromadzone w placówce Kroniki na życzenie członków Koła zostaną jednak przekazane do Muzeum Powstania Warszawskiego – stąd pomysł, aby „zatrzymać” je w formie elektronicznej w zasobach Biblioteki Cyfrowej ZCDN-u. W czasie prezentacji efektów tego przedsięwzięcia goszczeni kombatanci ze wzruszeniem wspominali zawarte na stronach Kronik wydarzenia oraz wielu, często nieżyjących już, kolegów i koleżanki. Nie zawsze jednak sięgali oni pamięcią bardzo daleko, opowiadali też bowiem o swoich regularnych spotkaniach z młodzieżą z gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych z regionu. Powszechnie uważani za niedojrzałych, młodzi ludzie zawsze przyjmują Powstańców z wielkim szacunkiem i bezustannie zaskakują ich swoimi niezwykle poważnymi pytaniami. Ta postawa sprawia, że kombatanci czują się dumni i docenieni, a dzięki dostępowi on-line do Kronik Koła Powstańców Warszawskich ich historie dotrą do jeszcze szerszej grupy odbiorców. Dzielenie się swoimi doświadczeniami z przebiegu Powstania Warszawskiego kombatanci uważają za misję i obowiązek, ponieważ, jak powiedziała w czasie spotkania „Janeczka”: „Każde z nas to żywa kronika”.

Licealiści na niezwyklej lekcji historii

Andrzej Wiśniewski, dziennikarz, reporter, fotograf

Podczas kolejnej burzy mózgów zarządu Stowarzyszenia Dziennikarzy Rzeczypospolitej Polskiej Pomorze Zachodnie padła propozycja, aby w ramach rozszerzania zakresu działań Stowarzyszenia zorganizować cykl spotkań edukacyjnych dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych w regionie. Na przysłowiowy pierwszy ogień poszła historia bitwy o Wał Pomorski, a gośćmi spotkania byli uczniowie I LO w Szczecinie im. Marii Skłodowskiej-Curie. Do współrealizacji pomysłu udało się namówić Grupę Warowną Cegielnia z Wałcza.

Mieliśmy pewne obawy, ponieważ nie wiedzieliśmy, jak młodzież odniesie się do historii sprzed siedemdziesięciu lat – tym bardziej że o wydarzeniach tych, jakże ważnych w kontekście II wojny światowej, aktualnie mówi się niewiele lub wcale. „Dlaczego akurat ten temat?” – pytali pedagodzy oraz młodzież. Dlatego, że jest to jeden z ważnych epizodów w historii Wojska Polskiego oraz w historii Pomorza Zachodniego. To na naszym terenie – w okolicach Wałcza, Szczecinka i Mirosławca – znajduje się jeden z najważniejszych odcinków umocnień fortyfikacyjnych Wału Pomorskiego, który ciągnie się przez wiele kilometrów północno-zachodniej Polski.

Prowadzenie tej niezwyklej lekcji historii Stowarzyszenie powierzyło fachowcom z Grupy Warownej Cegielnia, którzy na co dzień zajmują się badaniami historycznymi i archeologicznymi tych umocnień. Muzealnicy z Wałcza ze swojego zadania wywiązali się znakomicie. Spotkanie ilustrowane slajdami, archiwalnymi kronikami filmowymi, dokumentacją kartograficzną oraz uzbrojeniem i umundurowaniem żołnierzy Wojska Polskiego, Armii Radzieckiej i Wehrmachtu poprowadziło czterech pracowników, którzy na podstawie rzetelnej wiedzy i badań opowiedzieli o historii umocnień oraz ich znaczeniu w sztuce wojennej. Ważnym elementem spotkania był wątek udziału żołnierzy Wojska Polskiego w walkach o Wał Pomorski.

Atutem tego spotkania, prócz przekazywania rzetelnej wiedzy, była organizacja zajęć w innym miejscu niż szkoła. Część prelekcji z pokazem kronik i slajdów odbyła się w sali kinowej szczecińskiego Inkubatora Kultury, a znajdująca się obok sala kominkowa posłużyła za miejsce wystawy pamiątek i eksponatów, które zaprezentowali muzealnicy. Kolejny argument przemawiający za organizacją takich zajęć dla młodzieży to możliwość zaprezentowania regionu i jego najciekawszych miejsc – jeden z prelegentów opowiadał o walorach turystycznych Wałcza i okolic bezpośrednio związanych z umocnieniami fortyfikacyjnymi Wału Pomorskiego. Pomimo że spotkanie trwało dwie godziny zegarowe, młodzież z uwagą wysłuchała wykładów – duże zainteresowanie wzbudziła ekspozycja uzbrojenia i mundurów z omawianej epoki.

Historia walk o przełamanie umocnień Wału Pomorskiego jest pierwszym przedsięwzięciem edukacyjnym SDRP Pomorze Zachodnie. W najbliższym czasie zorganizowane zostaną zajęcia dla uczniów liceów ogólnokształcących z zakresu: ochrony środowiska, wpływu samorządów lokalnych na tworzenie parków krajobrazowych i rozwoju turystyki na tych terenach. Będą one skierowane do uczniów klas o specjalnościach: turystyka, geografia, ochrona środowiska i marketing. Projekt edukacyjny Stowarzyszenia wspiera Zachodniopomorski Kurator Oświaty.

AW

temat następnego numeru: wychowanie i wartości

Prezentujemy Państwu wybrane propozycje warsztatów organizowanych w najbliższym czasie w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Zachęcamy do udziału, a także do zapoznania się z pełną ofertą szkoleń dostępną na stronie internetowej zcdn.edu.pl.

Metody eksponujące z elementami pedagogiki teatru w pracy nauczyciela humanisty

Celem warsztatów jest zaprezentowanie uczestnikom metod prowadzenia zajęć, które zdejmują z nauczyciela obowiązek przewodzenia grupie. Uczestnicy zajęć otrzymają propozycje gotowych scenariuszy lekcji z wybranych dziedzin, ale również będą mieli okazję wypracować szkice własnych konspektów podczas części warsztatowej. Zajęcia inspirowane współpracą z pedagogami teatru z Instytutu Teatralnego im. Z. Raszewskiego w ramach projektu „Liderzy Teatroteki Szkolnej”.

W programie:

- Omówienie specyfiki metod eksponujących i narzędzi pedagogiczno-teatralnych oraz korzyści płynących z ich wykorzystania w procesie edukacji.
- Zapoznanie z wybranymi metodami eksponującymi i aktywizującymi przydatnymi do organizacji zajęć na podstawie autorskich scenariuszy z różnych dziedzin.
- Część praktyczna: warsztaty stanowiące propozycję wykorzystania zaprezentowanych metod podczas lekcji z różnych dziedzin humanistycznych.

Zajęcia poprowadzi Joanna Sadłowska.

Odpłatność: 60 zł.

Osoby zainteresowane udziałem prosimy o zarejestrowanie się za pośrednictwem Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń – numer formy doskonalenia: III/C/55.

Praca z lekturą obowiązkową metodami warsztatowymi na lekcji języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych

Celem warsztatów jest zaprezentowanie sposobów projektowania pracy z lekturą obowiązkową z wykorzystaniem metod warsztatowych. Na podstawie autorskich scenariuszy do *Dziadów cz. III* (wypracowanych we współpracy z pedagogami teatru Instytutu Teatralnego im. Z. Raszewskiego w Warszawie) uczestnicy poznają zasady i metody pracy warsztatowej, które pozwolą uczniom na inspirujący i emocjonalny kontakt z trudnymi dziełami klasyków.

W programie:

- Rola metod warsztatowych w pracy nauczyciela polonisty.
- Metody warsztatowe przydatne w pracy z lekturą obowiązkową. Przykładowe scenariusze zajęć.
- Część praktyczna: warsztaty na podstawie *Dziadów cz. III* Adama Mickiewicza.

Zajęcia poprowadzi Joanna Sadłowska.

Odpłatność: 60 zł.

Osoby zainteresowane udziałem prosimy o zarejestrowanie się za pośrednictwem Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń – numer formy doskonalenia III/C/54.

W efektywności nauczania wykorzystanie metod aktywizujących we współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas 5-7 szkoły podstawowej z grupy czytelników przedszkolnych z grupy matematyczne dla przedszkolaków Obserwacja i diagnoza w badaniu postępow edukacyjnych dzieci z OT otwórki. C

Umiejętności wychowawcze nauczyciela gimnazjum

Celem szkolenia jest wsparcie nauczycieli gimnazjum w zakresie kompetencji wychowawczych oraz poszerzenie ich wiedzy na temat organizacji pracy z dzieckiem przejawiającym trudności wychowawcze. Omówione zostaną zachowania młodzieży gimnazjalnej sprawiającej trudności wychowawcze.

W programie:

- Organizacja pracy z młodzieżą sprawiającą trudności wychowawcze.
- Formy i metody pracy z grupą, w której znajduje się uczeń trudny wychowawczo.
- Określanie słabych i mocnych stron ucznia z trudnościami wychowawczymi.
- Podstawowe zasady, formy i metody pracy z młodzieżą trudną wychowawczo.
- Metody edukacji młodzieży w wieku gimnazjalnym.
- Przykładowe scenariusze zajęć obejmujące zagadnienia związane z pracą z młodzieżą trudną wychowawczo.

Szkolenie poprowadzi Katarzyna Ogradowska.

Termin: sobota, 10 grudnia 2016 roku, godz. 9.00–13.00.

Forma bezpłatna.

Osoby zainteresowane udziałem prosimy o zarejestrowanie się za pośrednictwem Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń – numer formy doskonalenia: III/B/29.

Analiza transakcyjna – narzędzie do budowania konstruktywnych relacji z innymi

W trakcie zajęć uczestnicy mają możliwość zdobycia praktycznej wiedzy z obszaru analizy transakcyjnej. Efektem warsztatów będzie zdobycie umiejętności rozpoznawania gier psychologicznych i radzenia sobie z nimi. Przybliżona zostanie wiedza z obszaru psychologii: perswazji, komunikacji, wywierania wpływu. Zajęcia odbędą się w formie warsztatowej z elementami wykładu.

W programie:

- Postawy interpersonalne.
- Postawy życiowe jako wyznacznik budowania relacji nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – rodzic, nauczyciel – uczeń.
- Style interpersonalne (kwestionariusz stanów Ja; typy transakcji międzyludzkich i ich konsekwencje dla budowania poczucia własnej wartości).
- Gry psychologiczne (trójkąt dramatyczny – Prześladowca, Ofiara, Ratownik; wybrane rodzaje gier i konstruktywne sposoby ich przezwyciężania).

Zajęcia poprowadzi Elżbieta Stelmach.

Opłatność: 80 zł.

Osoby zainteresowane udziałem prosimy o zarejestrowanie się za pośrednictwem Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń – numer formy doskonalenia: III/D/27.

Szczegółowych informacji na temat szkoleń udzieli Państwu pracownik Organizacji Szkoleń – tel. 91 453 06 30, e-mail: szkolenia1@zcdn.edu.pl.

Zapraszamy do rejestrowania się na nasze formy za pośrednictwem Internetowego Systemu Organizacji Szkoleń dostępnego na stronie internetowej www.zcdn.edu.pl.

Lechów Lechów matematyczne dla przedszkolaków Obserwacja i diagnoza w badaniu postępow edukacyjnych szkoleń w klasach I-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do ZT otów

ISSN 1425-5383

No. 6

25 years

Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

a free magazine

November/December

2016

CONSTRUCTIVIST PEDAGOGY





Constructivism is a modern theory – in general terms concerning the method of cognition – according to which knowledge is not discovered but created. The constructivist viewpoint has influenced many areas of social life: from scientific research, via media, to education on all its levels. Constructivists tempt their potential followers with clarity of reasoning, elegance of theorems and the real possibility to practically incorporate the research results into everyday work, also education, mostly referring to the communication between teachers and students.

We have decided to devote this issue of 'Refleksje' to constructivist-based pedagogy. Constructivism theorists, for whom constructivist thinking is the best available method of examining reality, and teachers, who would like to share their views on constructivist theories in the field of education and to show how they put them into practice, both present their opinions.

I thus encourage you to spare a moment for constructivist reading, which I do hope will inspire you to become even better teachers (in the professional sense), if not convince you to the concepts of constructivism. As would a constructivist say: we become (only) like the things we create.

Urszula Pańska

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

West Pomeranian education is affected not only by its transborder nature, although this can be the reason for achieving good results in teaching foreign languages, but mostly by its history. During a lecture inaugurating the opening of the exhibition "The history of Christianity in Western Pomerania on the 1050th anniversary of Polish Christianity", organised in the seat of the Office of the West Pomeranian Curator of Education by the West Pomeranian Curator of Education and the National Archive in Szczecin, it was clearly emphasised that creating the system of Polish education in West Pomerania was one of the major factors of constituting Polish statehood in the region and of merging it – in cultural sense – with the rest of the country.

The West Pomeranians constitute a multicultural group on the map of Poland. We are still building a sense of identity and bonds with the homeland. It would be difficult to name features characteristic only to the inhabitants of our region, as it is possible with Highlanders, Masurians or Silesians. There is no one tradition or one culture, which is also reflected in a different attitude towards education.

I think that it is the local government which should play a significant role in raising the importance of education in the region. From what I can observe, high results are achieved in places where local governments invest in schools. I do not mean only school buildings but mostly supporting headmasters and teachers in their activities aimed at improving the effectiveness of education. The city of Szczecin may be a good example.

Unfortunately, it does not happen so in many municipalities or counties. They lack the knowledge of how important education is and how it may influence the development and the future of the region.

I do believe that such consciousness will be awakened and that every governor will want to ensure that ambitious students will be educated in his or her schools, with the help of amazing teachers and cooperative parents. Such activities are always beneficial for the entire local environment.

It is incredibly important that young people would want to stay in their hometowns and in their country. High quality of education is one of the factors which may encourage them to do it. Let's give them chance to fulfil their dreams and they will know how to use this chance.

We, as teachers, usually ask how efficient education is. Accustomed to traditional forms of educational impact, we tend to think that it is the effects of teaching that matter. What could possibly be more important than the fact that our student has mastered knowledge, skills and competences (specified in the curriculum)? This way of thinking is as popular as it is troublesome since it does not allow us to understand what education is and – more importantly – what it can be. Clinging to the idea that the effects of education are the priority usually means that in our practice we focus on a "static" model of teaching, concentrated on objectives set out by authorities. Driven by those habits, we tend to see education mostly as contents and a system, whose implementation depends on professionally selected methods, forms and means of education.

When we search for an answer to the question of what "good" teaching is, we frequently and unconsciously refer to behaviourism-based solutions, claiming that by adequate preparation of teaching material and its appropriate delivery we will create optimal conditions for student development. This way we contribute to continuing a model of education which functions on the basis of a stimulus-response relationship, in which a top-down teacher intervention is still perceived as a basic source of educational impact.

Agnieszka Pietnoczka

Interactive Notebook

Interactive notebook, creative notepad, hand-made thematic book with interactive elements – these are just a few attempts at describing what a lapbook is: a collection of notes on a particular subject, presented in an aesthetically pleasing way. Only two or three years ago the word "lapbook" would return only English-speaking websites during an online search. Currently we can find multiple blogs created by Polish teachers, teaching mostly in the first grades of primary school, but also by parents who use interactive notebooks in homeschooling. And if we add to this photo galleries, articles and guides in Polish, then we can say that the basis for lapbooks has been created.

Let's Give Them a Chance to Fulfil Their Dreams

Sławomir Iwasiów interviews Magdalena Zarębska-Kulesza, the West Pomeranian Curator of Education

This year the competences of curators of education have been broadened. What are your new tasks and new obligations?

Legislative changes, which were initiated last December, have surely strengthened the role of a curator. The governing authorities have been obliged to obtain the consent of supervisory authorities when creating a network of public schools and kindergartens. The liquidation of a public school or kindergarten will require a prior positive opinion of the curator. Moreover, comprehensive educational plans of schools or other educational establishments, as well as work plans of public teacher training centres, will also be reviewed by curators.

The duty to obtain a curator's positive opinion has been restored in case of granting permission to create a public school or other educational establishment by a natural or legal person other than a unit of local government.

The performance evaluation of a school's headmaster or a temporary acting headmaster will now be carried out by the curator in cooperation with a governing body of the school.

By virtue of the June amendment, in the next school year the committee, which will be appointed by school's administrative body in order to select a candidate for the post of a headmaster of a public school or educational establishment, will now comprise of three representatives of education supervisory body. So far, there have been two members.

Some changes in Polish education – concerning for instance compulsory school for

seven-year-olds or the liquidation of middle schools – may worry teachers. It is not just about the nature of these changes but also how abrupt they seem. How would you reassure teachers?

In my opinion one should not be afraid of educational reforms. These changes are not being introduced in order to make dismissals.

At this point I would like to quote Deputy Minister Maciej Kopeć, who – during Marshals' Convention organised in Szczecin – reminded us of the indisputable fact that it is not the mayor who dismisses the teachers, it is the demographics.

The Minister of Education Anna Zalewska said during a debate on education which took place in Toruń on 27th June 2016 that in the face of catastrophic demographic decline, the aim of the reform is to save Polish education and its enormous potential – experienced and competent teachers and a well-functioning school infrastructure.

The Minister also emphasised that she wants to save a lot of little village schools, which are of utmost importance to local communities not only because they provide classes for children but also due to their enormous cultural and social role.

I would therefore ask teachers to remain patient. Let us not give in to the opinions of people who frequently are not connected with education. In the middle of September a consulted education draft bill was presented and in October – drafts of regulations. Let us wait for particular solutions, especially those relating to framework curricula.

What would you say about the basic objectives of state education policy for the year 2016/2017? One of the most interesting ones is “teaching values”, which was not present in ministry’s guidelines in previous years. How would you define this term?

Teaching values and shaping attitudes have always been part of general education as well as prevention programmes.

Modern school introduces activities to promote respecting social norms and shaping attitudes in virtually all its activities. Attitudes should be shaped according to such values as for instance: responsibility, honesty, respect for other people and friendship, so that a young person will be prepared to fulfil his or her duties in family and in the society. Our rule is the prohibition to use violence and discrimination in all its forms; neglecting one’s duties is also unacceptable.

Guidelines for state educational policy announced by the Ministry of Education – among them “teaching values” – serve only to emphasise and strengthen the role of school in that respect.

The Ministry foresees that from the 2017/2018 school year the guidelines to shaping attitudes and teaching values, including detailed educational tasks, objectives and contents, will be set out for particular types of schools in the new core curriculum. The educational programme will be connected with the prevention programme.

The results of students from the West Pomeranian Voivodship are invariably below the national average – it was the same this year with the results of Matura exams, which show that our high schools are the weakest in Poland (or to put things more precisely: the least efficient in preparing students for Matura exams). How can we prevent this? What can we change, improve or reform?

Low exam scores are not only a problem of high schools – also elementary and middle schools in the West Pomeranian Voivodship placed in the last position in the overall external exam scores in Poland. This means that we should not only concentrate on high schools when considering why exam results were so low.

Educational results depend on various factors. It is the teachers who have a significant impact on the quality of education. They must realise the influence they have on their students and analyse

whether their teaching methods are effective. And then, on the basis of their conclusions, they should make the right decisions.

Teachers should also get greater support from teacher training centres. In our region there are only two major centres: the West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre (ZCDN) in Szczecin and the Centre for Teachers’ Education (CEN) in Koszalin and two on the county level: in Szczecin and in Stargard. It is essential that we have more such centres and their offer is adequate to the needs of schools.

Surely, schools benefit hugely from cooperation with universities and it has a positive effect on the quality of education. It is really important to enable students from the entire region to participate in projects, workshops and lectures organised by universities.

The governing authorities, which expect greater efficiency of their schools, should take both these issues into consideration.

In order to offer assistance to schools, which place really low in the exam results – frequently despite teachers’ hard work – the West Pomeranian Curator of Education developed and has been implementing since 2015 a pilot programme for pro-quality actions in the following counties: Łobez, Choszczno, Białogard, Świdwin, Koszalin and Szczecinek. The innovation of this project lies in combining various forms, methods and actions of appropriate institutions in order to provide comprehensive support for families and schools.

The programme has been established in cooperation with Regional Social Policy Centre by the West Pomeranian Marshal’s Office in Szczecin and regional teacher training centres – ZCDN in Szczecin and CEN in Koszalin.

The academics from the University of Szczecin will undertake to analyse the reasons of low effectiveness of teaching in the West Pomeranian Voivodship. Such actions have already been initiated on the basis of an agreement between the West Pomeranian Curator of Education and the Rector of the University of Szczecin. We are waiting for the effects of these studies. On their basis we will take further action.

We have frequently pointed to the weaknesses of education in our region but perhaps it would be worth it to ask what our strengths are. How do

West Pomeranian schools stand out? What are the students and teachers good at?

Undeniably, the strength of West Pomeranian schools is the system of education of gifted children in the best schools in the region and the use of the trans-border nature of our voivodship, as evidenced by vocational education programmes, youth exchanges organised by schools and relatively high achievements in language teaching.

The West Pomeranian Voivodship is the home of the largest Central Unit of Polish-German Youth Cooperation in Poland which supports financially all forms of school cooperation, organises trainings for the animators of Polish-German youth exchange. Schools actively use the opportunities created by the Unit and carry out programmes relating to school and extra-school cooperation: educational trips, excursions, joint projects, student and teacher exchanges.

Having analysed the results of surveys conducted by the Office of the Curator of Education in Szczecin in 2016, we may proudly say that schools and other educational establishments actively participate in multiple projects co-financed by the European Union, for example e-Twinning or Erasmus+. Currently such cooperation has been declared by 207 schools and other educational establishments (including 23 kindergartens, 53 elementary schools, 59 middle schools, 72 vocational schools). The surveys covered the last three years of the activity of schools and other educational establishments in this area.

There have been some positive changes in vocational education, which may – due to establishing cooperation – organise vocational exchanges, which allows the students to get qualifications necessary on the European market and certificates of European professional mobility. Also dual training – as part of vocational training – is functioning well in West Pomeranian schools.

West Pomeranian Voivodship is a specific region – both when it comes to its post-war history and the current transborder status. How, in your opinion, does the location affect the state of education? How do you see the future of education in the West Pomeranian region? What should we change?

West Pomeranian education is affected not only by its transborder nature, although this can be

the reason for achieving good results in teaching foreign languages, but mostly by its history.

During a lecture inaugurating the opening of the exhibition “The history of Christianity in Western Pomerania on the 1050th anniversary of Polish Christianity”, organised in the seat of the Office of the West Pomeranian Curator of Education by the West Pomeranian Curator of Education and the National Archive in Szczecin, it was clearly emphasised that creating the system of Polish education in West Pomerania was one of the major factors of constituting Polish statehood in the region and of merging it – in cultural sense – with the rest of the country.

The West Pomeranians constitute a multicultural group on the map of Poland. We are still building a sense of identity and bonds with the homeland. It would be difficult to name features characteristic only to the inhabitants of our region, as it is possible with Highlanders, Masurians or Silesians. There is no one tradition or one culture, which is also reflected in a different attitude towards education.

I think that it is the local government which should play a significant role in raising the importance of education in the region. From what I can observe, high results are achieved in places where local governments invest in schools. I do not mean only school buildings but mostly supporting headmasters and teachers in their activities aimed at improving the effectiveness of education. The city of Szczecin may be a good example.

Unfortunately, it does not happen so in many municipalities or counties. They lack the knowledge of how important education is and how it may influence the development and the future of the region.

I do believe that such consciousness will be awakened and that every governor will want to ensure that ambitious students will be educated in his or her schools, with the help of amazing teachers and cooperative parents. Such activities are always beneficial for the entire local environment.

It is incredibly important that young people would want to stay in their hometowns and in their country. High quality of education is one of the factors which may encourage them to do it. Let's give them chance to fulfil their dreams and they will know how to use this chance.

Thank you for your time.

Constructivism and Education

Jacek Moroz, PhD, assistant professor at the Department of General Didactics, the Institute of Pedagogy, the Faculty of Humanities of the University of Szczecin

It is difficult to answer the question what constructivism is – it is not a homogeneous or cohesive set of theses or ideas. Therefore constructivism cannot be presented in terms of a theory or a paradigm – it is more like a stream which flows freely through various realms of science. However, there is one characteristic and at the same time constitutive epistemological thesis, common to all kinds of constructivism, namely that all our knowledge is a construct.

We, as teachers, usually ask how efficient education is. Accustomed to traditional forms of educational impact, we tend to think that it is the effects of teaching that matter. What could possibly be more important than the fact that our student has mastered knowledge, skills and competences (specified in the curriculum)? This way of thinking is as popular as it is troublesome since it does not allow us to understand what education is and – more importantly – what it can be.

(Non-)behaviourist education?

Clinging to the idea that the effects of education are the priority usually means that in our practice we focus on a “static” model of teaching, concentrated on objectives set out by authorities. Driven by those habits, we tend to see education mostly as contents and a system, whose implementation depends on professionally selected methods, forms and means of education.

When we search for an answer to the question of what “good” teaching is, we frequently and unconsciously refer to behaviourism-based solutions, claiming that by adequate preparation of teaching material and its appropriate delivery we will create optimal conditions for student development. This way we contribute to continuing a model of education which functions on the basis of a stimulus-response relationship, in which

a top-down teacher intervention is still perceived as a basic source of educational impact.

Nonetheless, it should be emphasised that Polish schools do not use the strict behaviourist model of education – this does not, however, come from a conscious choice, but probably from an erroneous classification of categories which are decidedly alien to behaviourism. In the words of Dorota Klus-Stańska: “Currently in our didactics there is no project – apart from programmed learning – defined explicitly as behaviourist. On the contrary, categories alien to behaviourism are commonly quoted (such as student-centred learning, autonomy, individualisation, creative thinking, etc.), as if nobody had noticed that it is behaviourist traditions that keep the system of concepts and practices generated earlier in a stable state. It contributes to masking the »behaviourist order« with a chaos of misunderstandings and theoretical confusion. The situation is further complicated by the fact that many of the assumptions of psychological behaviourism are deformed in practical didactics, which results from a superficial and selective reception of this theory and the rejection of methodology in favour of »faith in efficiency«”¹.

Such a state of affairs is highly harmful for the educational system per se as its functioning rests mainly on the social trust in professional-

ism and competences which are the foundation of teaching. Unfortunately, excessive attachment to teacher interventions, an unfounded belief in humans' outer containment, the instrumental nature of the applied educational solutions, reinforced by a rather disrespectful attitude to the theory should make us think again about our current model of education.

Thesis: knowledge is a construct

There are alternative educational models which seem incredibly attractive, for instance because of their theoretical cohesion and a fresh approach to educational solutions. The constructivist model is undoubtedly one of them.

It is difficult to answer the question what constructivism is – it is not a homogeneous or cohesive set of theses or ideas. Therefore constructivism cannot be presented in the terms of a theory or a paradigm – it is more like a stream which flows freely through various realms of science.

In a sense constructivism is an interdisciplinary project which encompasses many branches of science (from humanities and social sciences to natural sciences and mathematics). The situation is made even more complex by the fact that there are multiple types of constructivism and their dividing lines run along the basic psychological and social assumptions (individual – society) and epistemological assumptions (subjective – objective). However, there is one characteristic and at the same time constitutive epistemological thesis, common to all kinds of constructivism, namely that all our knowledge is a construct and not an accurate or even approximate reflection (representation) of external reality.

Such an epistemological perspective clearly differs from the traditional, objectivistic theory of cognition and counterbalances it. The difference manifests itself for instance in a distinct way of understanding such categories as: cognition, knowledge, truth and in the end, our reality.

Brain – a closed system

Supporting constructivism results in resigning from traditional epistemology and at the same time it means a declaration of accession to the group of theorists who represent counterintuitive opinions on “cognition” and “reality”. This means that a constructivist will “put on hold” all

common beliefs on what happens “outside our mind”. One may therefore ask a reasonable question whether our well-known chairs, tables, trees, people, emotional states, etc. actually exist there or whether there is something else. Gerhard Roth puts forward an idea that we should view our perception from the perspective of our brain, not our sensory organs: “Although sensory organs and their components are activated by specific stimuli from the environment, for example photoreceptors only by light of a certain wavelength, olfactory organs only by certain molecules, neural stimulation, which is created through sensory stimulation in sensory organs and then transmitted to the brain, is in itself non-specific. The observation of a thunder of nerve impulses, visible on an oscillograph during an electrophysiological recording, will not tell us whether these impulses have been caused by visual, acoustic or olfactory excitation, that is whether it has been recorded in a visual, acoustic or olfactory area of the brain. This means that nerve impulses are non-specific signals, or even more: one may never know, whether they are motor impulses or they represent so-called integration activities. The non-specificity of neural potential in electrical processes poses a certain difficulty, which – despite all the progress that has been done – still bothers electrophysiologists trying to explain functional organisation of sensory systems”².

The above description presents an “untypical” image of human cognition, in which there is no place for naïve metaphysical realism. The brain, being a cognitively closed system, interprets and evaluates neuronal signals according to its own criteria, knowing nothing about their meaning or origin³.

Knowledge equals cognition

We may therefore venture to say that we do not know much about the so-called external reality – it may even be seen as a projection of the brain. The constructivist perspective shows the issue of cognition not from the point of view of a product, but an activity, where cognitive boundaries of a subject are determined by its experience⁴.

“»Knowledge« and the process of cognition are perceived as inseparable. In a sense our brain performs an operation of »modelling reality«. We construct systems of elements, classify them and

use them; in similar conditions and situations we produce similar results, which we, as the knowing subjects, then become aware of. The above-mentioned systems create cognitive structures, whose origin is genetically determined by perception processes”⁵.

In such a cognitive perspective “the process of learning is understood as giving meaning to the received conglomerations of impressions, which in the end leads to personal construction of reality”⁶. Ultimately, learning happens also as a result of modifying one’s own operational strategies in response to current environmental conditions. The process of learning happens therefore on two levels – internal (the acquiring and processing of knowledge) and external (interactions with environment)⁷. In view of the above we can no longer claim that knowledge is just passively received by a subject, but on the contrary: it is an entirely active cognitive process, and the function of cognition is organising the empirical world⁸.

How to be a constructivist teacher?

Teachers who want to incorporate constructivism into their teaching methods face a substantial challenge, because – since they do not know what happens in their students’ heads – they must learn how to construct models of conceptual structures, which are used by their students⁹.

This can undoubtedly be achieved in multiple ways, but it is important to have and implement a well-thought-out strategy which would allow to activate students intellectually. This goal may also be reached by facing a student with a problem, thereby inducing cognitive dissonance and revealing student’s knowledge. A lack of coherence in students’ thoughts or discrepancies between their opinions and scientific consensus is a great opportunity to analyse students’ knowledge and in consequence – to make them attempt to con-

struct a model aimed at explaining the issue. The last stage of students’ work is perfecting the ability to verify their former model and re-orient their thinking about the (empirical) reality.

The constructivist model of education is certainly a challenge, yet for a well-prepared teacher (who understands the essence of constructivism) it should not be problematic. The first and the most basic step towards changing the educational system is realising that learning (resistant to behavioural methods) is a perfectly natural process which organises our understanding of the world.

¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 216.

² G. Roth, *Poznanie i realność: realny mózg i jego rzeczywistość*, w: *Radykalny konstrukttywizm. Antologia*, red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryż, E. Szczerbuk, Wrocław 2010, s. 133–134.

³ Ibidem, s. 136.

⁴ Por. E. von Glasersfeld, *Radical Constructivism – A Way of Knowing and Learning*, London–Washington 1995.

⁵ J. Moroz, *Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstrukttywizmu Ernsta von Glasersfelda*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 1, s. 76.

⁶ Ibidem, s. 82.

⁷ Por. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006.

⁸ E. von Glasersfeld, *Constructivism in Education*, w: T. Husen, T.N. Postlethwaite (red.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford/New York 1989.

⁹ J. Moroz, *Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstrukttywizmu Ernsta von Glasersfelda*, op. cit., s. 81.

References

- Klus-Stańska D.: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Roth G.: *Poznanie i realność: realny mózg i jego rzeczywistość*, w: *Radykalny konstrukttywizm. Antologia*, red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryż, E. Szczerbuk, Wrocław 2010.
- Moroz J.: *Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstrukttywizmu Ernsta von Glasersfelda*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 1.
- Illeris K.: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006.
- Glasersfeld von E.: *Constructivism in Education*, w: *The International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T.N. Postlethwaite, Oxford/New York 1989.
- Glasersfeld von E.: *Radical Constructivism – A Way of Knowing and Learning*, London–Washington 1995.

JM

Interactive Notebook

Agnieszka Pietnoczka, Polish teacher in the United Europe Middle School No 1 in Szczecinek

When searching for better teaching methods it is worth to think outside the box of traditional ways. The best example is a lapbook – it can be made for any subject and its form allows to integrate interdisciplinary content. It also works great as a method used in libraries to encourage children and teenagers to read books. Its positive effect has been noticed by teachers on various levels of education – including high schools.

Interactive notebook, creative notepad, hand-made thematic book with interactive elements – these are just a few attempts at describing what a lapbook is: a collection of notes on a particular subject, presented in an aesthetically pleasing way. Only two or three years ago the word “lapbook” would return only English-speaking websites during an online search. Currently we can find multiple blogs created by Polish teachers, teaching mostly in the first grades of primary school, but also by parents who use interactive notebooks in homeschooling. And if we add to this photo galleries, articles and guides in Polish, then we can say that the basis for lapbooks has been created.

Where should we start working with students? The first step must surely be careful consideration of the range of topics which will be put in the interactive notebook, work schedules and ways to introduce students to working with paper folders, mini-books and pockets. Contrary to what one might expect, making an envelope or creating turning paper elements is not easy even for middle-school students. Older students should be encouraged to do their own research and to share their skills with others. Nothing compares to the appreciation of one's peers and admiration in their eyes. Tutorials on how to make a mobile book can also be found on YouTube and websites concerning teaching

and learning methods. One of the best inspirations is Pinterest – the world's catalogue of ideas.

Working on a lapbook creates a highly desirable situation, in which students learn and gain new information thanks to:

- using their senses (visual, auditory and tactile stimuli),
- activating their creativity and spatial imagination, for instance by trying to make relevant notes on a particular subject, planning the layout of little pockets, inventiveness while creating them, making notes with moveable elements (turning paper wheels, fanfolds, removable strips of paper containing descriptions of various concepts, etc.),
- authentic involvement in gaining and processing knowledge (preparing a project by oneself, searching for and selecting information, analysing texts).

Lapbook, apart from its educational function, has also another one, connected with teaching kids maturity. It helps students, working on it in groups, to develop such social skills as: responsibility for their part of the task, ability to properly assign tasks, motivating oneself and others, building relationships and positive atmosphere, or communication skills. All teachers constantly look for the best way to let their students grow. Maybe in the next few years lapbook will be the answer?