

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Marzec / Kwiecień 2019

Nr 2



Temat numeru

Pedagogika twórczości

Wywiad z Krzysztofem J. Szmidtem

**Nie uczmy rozwiązywania
testów**

Dorota Nawrat-Wyras

Pedagogika (do) twórczości

Paulina Barańska

**Uczeń w laboratorium
twórczej pracy**

Aleksander Wiater

Giętki umysł

Od Redakcji

Tym razem piszemy na łamach „Refleksji” o zagadnieniu twórczości – zarówno w odniesieniu do teorii pedagogicznych, jak i mając na uwadze praktykę szkolnej edukacji.

Twórczość, której synonimem jest oryginalność czy już nieobco brzmiąca kreatywność, według naszych Auterek i Autorów powinna dotyczyć każdego człowieka – niezależnie od wieku, zainteresowań czy poziomu wykształcenia. Tak rozumiana twórczość daje nam bowiem poczucie radości i spełnienia, które można porównać tylko do dziecięcej radości płynącej ze swobodnego odkrywania świata. Bez twórczości trudno wyobrazić sobie rozwój innych dziedzin społecznych: nauki, komunikacji czy właśnie edukacji.

Jak mówi w udzielonym nam wywiadzie prof. Krzysztof J. Szmidt, autor rozpraw naukowych

na temat pedagogiki twórczości, nauczanie kreatywności stanowi swego rodzaju praktykę pedagogiczną – polegającą na uczeniu twórczości w ramach poszczególnych dziedzin, jak literatura, muzyka czy plastyka. W ten sposób nie uczy się jedynie „o twórczości”, ale przygotowuje „do twórczości”. Co innego zatem uczyć się o wierszach Adama Mickiewicza, a co innego – pisać sonety wzorowane na utworach wybitnego poety. Teoria przekuta w praktykę – to być może najprostsza, ale nie jedyna definicja twórczości.

Czy w takim kierunku będzie się rozwijała edukacja w Polsce? Wszystko na to wskazuje. Zapisy w aktach prawnych systemu oświaty, czy te zawarte w podstawie programowej, już od dawna postulują potrzebę edukacji przygotowującej do twórczości. My jednak wiemy, że nauczyciele nierzadko podążają własnymi drogami, kiedy układają scenariusze lekcji i wprowadzają w życie nowatorskie metody nauczania – i na tym, między innymi, polega ich kreatywność pedagogiczna. O swoich doświadczeniach piszą także w tym numerze.

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk

ZAPOL

Zdjęcia na okładce

1 strona: www.pexels.com

3 strona: www.pexels.com

Zdjęcia wykorzystano w ramach licencji CC0

Współpraca

Natalia Cybort-Zioło, Grzegorz Czapski, Mieczysław Gałaś,

Krystyna Milewska, Sławomir Osiński, Wojciech Rusinek,

Jadwiga Szymaniak

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68

70-236 Szczecin

Kontakt

tel. 91 435 06 34, e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

[@refleksje.magazyn](https://www.facebook.com/refleksje.magazyn)

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

13 lutego 2019 roku

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Zachodniopomorskiego i posiada akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.

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

Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.

Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Spis treści

WYWIAD

- Sławomir Iwasiów – rozmowa
z profesorem Krzysztofem Janem Szmidtem
- Nie uczmy rozwiązywania testów** 4
- Iwona Kołodziejek – rozmowa
z profesorem Witoldem Bobińskim
- Stanisława Bortnowskiego myślenie „w bok”** 8

TEMAT NUMERU

- Dorota Nawrat-Wyraz
- Pedagogika (do) twórczości** 13
- Paulina Barańska
- Uczeń w laboratorium twórczej pracy** 22
- Marzenna Magda-Adamowicz
- Twórczość pedagogiczna nauczycieli.
Część I** 27
- Aleksander Wiater
- Giętki umysł** 32
- Mieczysław Gałaś
- Pedagogika twórczości a nauki społeczne.
Część I** 36

- Maciej Paluch
- Resocjalizacja a twórczość** 42

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

- Janusz Korzeniowski
- Edukacja obywatelska** 48

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

- Helena Czernikiewicz
- Zostaw po sobie ślad** 54
- Sylvia Jaguszewska
- Wyzwalać aktywność czytelniczą** 57
- Agnieszka Czachorowska
- Głód kreatywności** 60
- Anna Oziembłowska
- Przekraczanie granic wyobraźni** 64
- Aleksandra Matuszewska
- Nauczyciel(ka) nigdy się nie nudzi** 68
- Joanna Dołęga, Magdalena Witkowska
- Akcja integracja** 70

Beata Kłosowska, Krzysztof Perłowski
A to ci historia... 72

Beata Lipczyńska-Rahmani, Iwona Gniazdowska
Różowy Październik 75

Karolina Balcerzak
Okrężną drogą do celu 78

Zofia Kacalska-Krzywoniąza
Uwaga, stres! 82

Natalia Cybort-Zioło
Wspólnie zmieniamy edukację 84

Sławomir Osiński, Arkadiusz Guzik
Badacz i bohater 86

Michał Brzezicki
Sztuka (dla) ciała 90

STREFA MUZEUM

Krzysztof Kowalski, Krystyna Milewska
Nauczyciel wielowymiarowy 96

FELIETON

Sławomir Osiński
Po Gdańsku 100

Wojciech Rusinek
Szkoła między świętym i świeckim 102

WARTO PRZECZYTAĆ

Barbara Chojnacka
Dlaczego krzywdzimy nasze dzieci? 104

EDUKACJA W IPN-IE

Mateusz Lipko
Polski gen wolności 106

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak
O szkole włączającej. Część II 108



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Nie uczmy rozwiązywania testów

z profesorem Krzysztofem Janem Szmidtem
rozmawia Sławomir Iwasiów

We wstępie do książki pod tytułem *Pedagogika twórczości*, której najnowsze wydanie ukazało się w roku 2013, zadał pan pytanie: „pedagogika twórczości czy pedagogika twórcza”? Jak odpowiedziałby pan na nie dzisiaj?

Forma przymiotnikowa, „pedagogika twórcza”, nie oddaje złożoności tego zagadnienia – a zatem skłaniałbym się ku określeniu „pedagogika twórczości”. Zawiera się w nim całość naukowych rozważań na temat fenomenu społecznego, jakim są twórczość i kreatywność. Zresztą na podobnej zasadzie nazywamy także inne dziedziny i dyscypliny w obrębie refleksji pedagogicznej, by wymienić choćby pedagogikę pracy, pedagogikę opieki czy pedagogikę sztuki.

Jak w związku z tym zdefiniowałby pan twórczość? Jak ta definicja kształtuje się z punktu widzenia pedagogiki twórczości?

W nowym wydaniu mojej książki poświęciłem temu problemowi sporo miejsca – trudno

streścić jego sens w krótkiej wypowiedzi, może on bowiem przybierać różne formy. Natomiast najbardziej identyfikuję się z definicją „egalitarną” – w jej ramach twórczość jest rozumiana jako sposób działania czy postawa, dzięki której człowiek generuje nowe, oryginalne, wartościowe pomysły. Przy czym ta „nowość” czy „wartość” może być ważna jedynie dla samego podmiotu aktywności i nie musi mieć na przykład szerszego odbioru i zastosowania społecznego.

Jakie miejsce w historii nauki zajmuje pedagogika twórczości? Jak wyodrębniła się spośród innych nurtów pedagogiki?

To interesujące zagadnienie, ponieważ tak naprawdę pedagogika twórczości rozwijała się przez całe stulecia – mimo iż nie zawsze w ten sposób ją nazywano. Władysław Tatarkiewicz wykazał, że samo pojęcie „twórczość” w gruncie rzeczy należałoby postrzegać w kategoriach nowoczesności – ani Grecy, ani Rzymianie nie

posługiwali się nim, akcentując w swoich rozważaniach filozoficznych raczej takie zjawiska, charakterystyczne dla aktywności człowieka, jak „robienie” czy „działanie”. Zatem twórczość, jako pewna nazwa dla praktyki społecznej, pojawiła się dopiero w wieku XIX – a więc dość późno. Mimo to wcześniej nierzadko rozważano problematykę twórczości w kontekście pedagogicznym, nawet jeśli nie nazywano tego zjawiska takimi samymi terminami, których używamy dzisiaj, i nie badano ich dokładnie. Często cytuję słowa Jamesa Kaufmana: do połowy XX wieku naukowcy tylko „rozważali”, czym jest twórczość, ale jej nie badali. Dopiero w 1950 roku – po słynnym referacie Joya Guilforda, wygłoszonym na Zjeździe Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego – zaczęły się rzetelne badania nad twórczością. Nie do końca zgadzam się z tym poglądem Kaufmana, ponieważ rozważania na temat twórczości, na przykład filozoficzne, również stanowią pewnego rodzaju działalność naukową i nie powinniśmy umniejszać ich znaczenia. Zatem w największym skrócie rzecz ujmując: pedagogika twórczości – jako usystematyzowana i ugruntowana w określonym systemie wiedzy dyscyplina naukowa – nie ma długiej historii, a jej pojawienie się w Polsce należy datować na okres dwudziestolecia międzywojennego.

Na ile polscy pedagodzy przyczynili się do rozwoju pedagogiki twórczości? O kim powinniśmy szczególnie pamiętać?

To również ciekawa sprawa – przede wszystkim z punktu widzenia historii nauki. W dużej mierze bowiem polscy uczeni wyprzedzili, w tej właśnie dziedzinie, na przykład Amerykanów. Jedną z pierwszych polskich i światowych książek na temat twórczości jest przecież *Szkoła twórcza* Henryka Rowida z 1926 roku. W tym samym okresie powstało pojęcie „kreatywnego kierunku pracy kulturalnej” w pracach Kazimierza Korniłowicza. Zatem już przed drugą wojną światową

dają się zaobserwować nowe tendencje w polskiej myśli pedagogicznej, dotyczące związków edukacji, wychowania i twórczości. Można powiedzieć, że obaj przywołani tu badacze – zarówno Rowid, jak i Korniłowicz – a także przedstawiciele Nowego Wychowania oraz Helena Radlińska i Aleksander Kamiński, w ramach pedagogiki społecznej, położyli fundamenty pod profesjonalną refleksję naukową w zakresie pedagogiki twórczości. Również z perspektywy nauki światowej są to badania trudne do przecenienia – zagadnienie „postawy twórczej” pojawiło się znacznie wcześniej w badaniach Korniłowicza i Radlińskiej niż w pracach Masłowa czy Fromma. Również Bogdan Suchodolski swoimi szkicami o *homo creator* wyprzedzał podobne refleksje Fromma czy Rogersa. Niestety, tekstów tych – Rowida, Korniłowicza czy nawet Tatar-kiewiczza – badacze amerykańscy w ogóle nie znają! Dorobkiem polskich pedagogów są także rozważania nad tym, jak innym można pomagać w tworzeniu. I gdybym miał jeszcze inaczej sformułować definicję pedagogiki twórczości, o którą pytał pan wcześniej, to właśnie powiedziałbym, że są to badania naukowe na temat pomocy w tworzeniu.

W jakich kierunkach rozwijała się pedagogika twórczości? Co nowego wprowadzono do tej teorii?

Na potrzeby *Pedagogiki twórczości* podzieliłem genezę i późniejszy rozwój tej dyscypliny na dwa nurty: „twórczego nauczania” i „nauczania do twórczości/nauczania twórczości”. Najpierw myślano raczej o twórczym nauczaniu – zastanawiano się, co zrobić, żeby do edukacji wprowadzić oryginalne, innowacyjne, nowatorskie metody. Natomiast dopiero od okresu aktywności teoretycznej Korniłowicza i Rowida, choć w praktyce być może nieco później, zaczęto mówić o bezpośrednim nauczaniu twórczości. Dobrym przykładem mogą być *Sonety krymskie*.

Z jednej strony możemy pokazywać, jak one są zrobione – w sensie historii czy teorii literatury. Możemy jednak, z drugiej strony, uczyć pisania sonetów – korzystając z przykładu twórczości Mickiewicza. Nie uczymy więc tylko „o twórczości” – na przykład danego poety – ale przede wszystkim uczymy „do twórczości”.

Nie wiem, czy pan się zgodzi z takim poglądem, ale tak rozumianą pedagogikę twórczości dałoby się wpisać w znany od epoki oświecenia model edukacji, w którym uczeń czy student mają swobodę zdobywania, a nawet – w duchu konstrukttywizmu – wytwarzania wiedzy zgodnie ze swoimi możliwościami, potrzebami i przekonaniem.

Nawet nie tyle jest to model oświeceniowy, ile pozytywistyczny, a nawet „pozytywny” – tak bym to dookreślił. Natomiast mogę się zgodzić z twierdzeniem, że w pedagogice twórczości akcentuje się aktywną rolę ucznia. Nie możemy się bowiem nauczyć „za kogoś” – choćby właśnie umiejętności twórczych, o których tu mówimy. Takie postrzeganie procesu edukacji jest zasługą teoretyków i praktyków Nowego Wychowania. To oni umieścili ucznia – dotychczas postrzeganego w kategoriach bierności edukacyjnej – w centrum uwagi i uczynili z niego podmiot aktywny, posiadający uprzednią, terażniejszą i ukrytą wiedzę, świadomie rozwijający swoje umiejętności. Cała pedagogika twórczości opiera się na podobnie sformułowanych założeniach – według nich uczeń postrzegany powinien być nie jako „przedmiot” w przebiegu edukacji, ale jako twórca wiedzy i umiejętności.

W jakim zakresie współczesna szkoła realizuje tak postawione założenia pedagogiki twórczości?

Mimo pewnych pozytywnych przemian w edukacji, jakie zaszły mniej więcej w okresie ostatnich trzydziestu lat, polska szkoła raczej w niewielkim stopniu podąża śladami wytyczo-

nymi przez pedagogów twórczości. Z jednym zastrzeżeniem – co innego szkoła, rozumiana jako system edukacji, a co innego codzienna praca nauczycieli, którzy często szukają i sami tworzą oryginalne, ciekawe, innowacyjne koncepcje dydaktyczne i wychowawcze, wzbogacając tym samym i swój warsztat zawodowy, i działania edukacyjne. Gdybyśmy jednak spytali organizatorów oświaty – dyrektorów i kuratorów – ile godzin przeznaczają na zajęcia twórcze, to okaże się, że jest ich niewiele. Owszem, są takie szkoły, które realizują programy uczenia do twórczości – tak robimy od szesnastu lat w Płocku i okolicach, gdzie funkcjonuje program Szkoła Wspierająca Uzdolnienia. Powszechnie udało się w tym regionie wprowadzić do planu nauczania lekcje twórczości. To jednak tylko „klin” wbity w dość twardą materię polskiej edukacji. Czego nam zatem brakuje? Wystarczy w tym kontekście wspomnieć, że nauczyciel amerykański ma do wyboru około trzystu programów związanych z nauczaniem umiejętności twórczych. A ile ich mamy w Polsce? Może dwa, trzy, niestety z reguły niesystematyczne.

Jak, w pana ocenie, będzie się zmieniało postrzeganie twórczości w polskiej edukacji? Mam wrażenie, że istnieje duże napięcie – o czym pan wspominał – pomiędzy organizacją systemu oświaty a pracą nauczycieli, którzy są bardzo często oddolnymi reformatorami edukacji.

Zgadza się i jednocześnie chciałbym dodać, że to swego rodzaju walka między dwiema tendencjami. Pierwsza to nauczanie do twórczości, które można postrzegać z punktu widzenia różnych nurtów, takich jak pedagogika twórczości, konstrukttywizm czy neurodydaktyka. Druga to standaryzacja edukacji – nazywamy ją często, bez ogródek, „terrorem testu”. Jeśli efekty nauczania będą mierzone jedynie testem – z jedną czy dwiema poprawnymi odpowiedziami – to

nigdy, jako społeczeństwo, nie osiągniemy zadowalających wyników edukacyjnych. A nawet, powiedziałbym, już wkrótce będzie znacznie gorzej niż teraz. Nie uczmy rozwiązywania testów, a skupmy się na uczeniu zachowań twórczych – to jest jedno z głównych i w mojej opinii najważniejszych założeń pedagogiki twórczości.

W jaki sposób nauczyciele mogą inicjować twórcze zachowania uczniów i inspirować ich do pracy twórczej? Jakie metody mogą przyswajać i stosować?

Dobrym sposobem są wszelkie nowoczesne metody heurystyczne, polegające na rozwiązywaniu problemów dzięki wykorzystaniu odpowiednich chwytów myślowych i poznawczych. W tym zakresie jestem zwolennikiem prac brytyjskiej kognitywistki Margaret Boden, która podzieliła proces tworzenia na trzy mechanizmy: eksploracje, kombinacje i transformacje. Eksploracje to twórcze poszukiwania. Kombinacje mają na celu twórcze łączenie takich rzeczy, które do tej pory nie były ze sobą kojarzone. Transformacje – to przekształcanie różnych treści, prowadzące do powstawania czegoś nowego. Wykorzystałem ten podział w książce *Trening kreatywności*, w której zaproponowałem zestawy ćwiczeń dla nauczycieli wszystkich przedmiotów. I chciałbym przy tym podkreślić, że heurystyka – jako wiedza i metody pomagające twórczo rozwiązywać problemy – powinna się stać treścią nauczania współczesnej szkoły. W takim kierunku warto rozwijać system oświaty, warsztat pracy nauczyciela i wszelkie działania edukacyjne. A więc propagujmy hasło: heurystyka twórcza treścią nauczania!

Krzysztof Jan Szmidt

Profesor nauk społecznych, doktor habilitowany nauk humanistycznych, pedagog. Pracownik naukowy Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Współzałożyciel i wieloletni prezes Polskiego Stowarzyszenia Twórczości. Wykłada pedagogikę i psychopedagogikę twórczości. Jest współtwórcą psychodydaktyki twórczości. Opublikował wiele artykułów naukowych w Polsce i za granicą, redagował i współredagował monografie wieloautorskie z zakresu pedagogiki. Autor uznanych przez czytelników i krytykę rozpraw naukowych oraz podręczników. Opublikował między innymi takie tomy, jak: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej* (2001); *Szkice do pedagogiki twórczości* (2001); *Pedagogika twórczości* (2007, 2013); *ABC kreatywności* (2010), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych* (2013); *Sesje twórczej pomysłowości dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych* (2016), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju twórczości* (2017). W 2019 roku ukaże się jego najnowsza książka: *ABC kreatywności. Kontynuacje*.

Stanisława Bortnowskiego myślenie „w bok”

z profesorem Witoldem Bobińskim rozmawia
Iwona Kołodziejek

Kiedy dydaktyk literatury ma mówić o kwestiach związanych z twórczością na języku polskim, musi wspomnieć o Stanisławie Bortnowskim i jego metodycznych „szaleństwach”. W przeciwnym razie naraża się na wyważanie dawno już otwartych drzwi. Nie zaczynamy jednak od przywołania jego koncepcji, a od wspomnienia o nim samym – o człowieku niezwykle twórczym.

Spędzałem z nim dużo czasu – i na uczelni, i w domu, bo byliśmy rodzinnie związani, i muszę przyznać, że on całe swoje życie kształtował wedle imperatywu twórczości. Właściwie dla niego życie i twórczość to były synonimy. Nie potrafił żyć bez tworzenia. Nieustannie coś pisał. Jego gabinet był wypełniony książkami, ale też usłany jego notatkami: fiszkami, kartkami zapisanymi na maszynie, a potem – w ostatnich latach życia – na komputerze. On nieustannie coś tworzył, dla niego życie bez tworzenia, czyli bez dawania od siebie wciąż nowej wartości, było w istocie nic niewarte. I ta twórczość objawiała się zarówno w jego pracy zawodowej, takiej właśnie jak opieka nad przyszłymi nauczycielami, jak tworzenie książek dla nauczycieli i książek o szkole, jak również – na przykład – w sposobie podróżowania. On musiał być twórcą

swojej podróży. Zawsze uciekał grupie, która szła utartym szlakiem. W najgorszy upał szedł w jakieś obce miasto i zwiedzał, był po prostu niewyczerpany w doznawaniu wrażeń, co też uważam za pewien objaw twórczości.

Jakiś czas temu brałam udział w całodniowych treningach twórczości. Po kilku godzinach warsztatów zaczynaliśmy wymyślać niezwykle aberracje, budzące nasze szczerze rozbawienie. Doświadczylam wówczas związku między twórczą postawą a humorem. Stanisław Bortnowski znał tę korelację, czego dowodem są tytuły rozdziałów poświęconych twórczym działaniom. Często pojawia się w nich humor, śmiech, zabawa. Bortnowski prywatnie miał poczucie humoru?

Miał, oczywiście. Był człowiekiem rozpiętym między bardzo pesymistycznym, a nawet apokaliptycznym spojrzeniem na świat a taką dziecięcą tęsknotą do zabawy i radości. Kiedyś przyszedł do domu, to były lata 80., kiedy napięcie polityczne było bardzo duże, i powiedział, że niedługo trupy będą się walczyć po ulicach. Przynosił taką katastroficzną wizję. Innym razem wszedł do domu, krzycząc radośnie: „Na Sławkowskiej sprzedawali autobu-

sy!”. Powiedział to tak sugestywnie, a były to lata komuny, kiedy o prywatnych autobusach nie mogło być mowy, że myśmy mu uwierzyli, że stała kolejka po autobusy. To, że był żartownisiem, to mało powiedziane. Słynne są wśród członków rodziny jego akcje z zawiązywaniem piżam wszystkim gościom, którzy spali w domu. Tak umiał zasupłać piżamy, że przez godzinę nikt nie mógł tego rozwiązać. To była i jest rodzina, w której żart i heca stoją bardzo wysoko w hierarchii wartości. I on też był taki. To pociąga za sobą oczywiście konieczność twórczości, bo żeby być dowcipnym i żartować, trzeba to wszystko wymyślać. Wymyślanie było dla niego istotą i sensem życia.

Publikacje Bortnowskiego ujawniają nowoczesny sposób myślenia o szkole i lekcjach języka polskiego. Oryginalne było zarówno to, co pisał – proponowane przez niego metody wyprzedzały rzeczywistość o kilkadziesiąt lat – jak i to, jak pisał. Jego książki, mimo upływu czasu, czyta się znakomicie. Sugestywnym stylem porywają nauczycieli, studentów, dydaktyków. Cechą warunkującą wpływ uprawianej przez niego dziedziny na rzeczywistość jest jej konkretność. Dlatego wszystkie myśli, twierdzenia czy założenia ilustrował licznymi przykładami, przez lata gromadzonymi z lekcji własnych oraz tych hospitowanych.

Bortnowski pisał bardzo nowocześnie, ale nie był to ani obowiązujący, ani dominujący model pisanie. Pamiętam rozmaite książki na temat dydaktyki polonistycznej z lat 60. i 70. To były strasznie żmudnie i monotonnie napisane teksty naukowe, niektórzy powiedzieliby „naukowe”. Absolutnie niezachęcające, niebudzące entuzjazmu do nauczania. Bortnowski umiał obudzić entuzjazm. On nigdy nie pisał naukowo. Uważał, że nie umie tak pisać, i nie chciał tego robić. Wynikało to z jego wizji swojej dziedziny, której nie uważał za naukę w takim ścisłym sensie. On pisał publicystycznie lub dydaktycznie, metodycznie, pisał poradnikowo, w roz-

maity sposób, ale nie ubierał tego w szatę nauki, chociaż sam robił badania. Na przykład *Przewodnik po sztuce uczenia literatury* oparty jest na wieloletnich badaniach, które przeprowadzał z udziałem dużej liczby osób – nauczycieli, którzy z kolei angażowali swoich uczniów. On obserwował mnóstwo lekcji. W jego przypadku można mówić o tysiącach hospitacji. I tysiącach odpowiedzi na rozmaite pytania, które otrzymywał od nauczycieli i studentów. Mógł tworzyć teorię, ale się przed tym wzdrygał. Chociaż miał takie próby na swoim koncie. Na przykład jego koncepcja hipotezy interpretacyjnej, jako jednej z metod, którą opisał w książce *Jak uczyć poezji?*. To jest dzisiaj kanoniczna wręcz metoda uczenia, bardzo otwarta na twórczość uczniowską, bo oddająca uczniom cały proces interpretacji, łącznie z pierwszymi sugestiami i pomysłami, które potem przechodzą fazę weryfikacji. Bortnowski zawsze się poruszał po takiej ścieżce: od wybuchu skojarzeń, poprzez etap weryfikacji, do ustalenia jakiegoś konsensusu. To nie musiał być konsensus ścisły, ale taki, który w danym momencie mógł zadowolić większość. Miał więc Bortnowski, oczywiście, warsztat naukowy wystarczający do zdobycia tytułu, ale on programowo się od tego dystansował. Doktorat zrobił w czasie stanu wojennego, kiedy nie mógł pisać do gazet. Wtedy go namówiono, żeby ten doktorat robił. Przeprowadził rozległe badania na temat recepcji *Potopu*. Nigdy nie postrzegał siebie w kategoriach naukowca, chociaż wszyscy tytułowali go profesorem, bo miał wiedzę i doświadczenie większe niż niejeden profesor dydaktyk czy polonista. Nauczanie uważał bardziej za sztukę niż naukę, od tej naukowej kwalifikacji dziedziny wielokrotnie się dystansował, miał w tym swoich kompanów, między innymi prof. Mieczysława Inglota, który najwyżej nazywał dydaktykę nauką praktyczną, nie żadną nauką sensu stricto. W zaproponowanej przez Bortnowskiego charakterystyce sylwetki polonisty artysty są takie stwierdzenia, że jest on wiecznie z siebie niezadowolony, nieustannie weryfikuje to, co robi, i to nie jest wcale frywolna twórczość, tylko

wręcz metodyczne, nieustanne poprawianie siebie samego i autorefleksyjność. Artysta, jeśli chce być zadowolony z siebie, musi być autorefleksyjny. Ten wizerunek artysty nie jest wizerunkiem kogoś, kto podąża za swoim nieskrępowanym marzeniem. To jest obraz kogoś, kto nieustannie poprawia, można byłoby powiedzieć za Johnem Hattiem, skuteczność swojego oddziaływania. Oczywiście Bortnowski trafnie dostrzegł w nauczycielu pewien pierwiastek próżny, artystowski czy wręcz estradowy – my chcemy się podobać innym i trochę samym sobie też. Artysta ma do siebie to, że bardzo lubi się podobać. Dobra lekcja sprawia, że nauczyciel się podoba. Myślę, że każdy nauczyciel powinien mieć gen takiego aktorstwa.

Nauczyciel, według Bortnowskiego, z jednej strony działa w sposób przemyślany, według wykreowanego wcześniej scenariusza, z drugiej strony jest performerem – reaguje na to, co robią uczniowie, do nich dostosowuje lekcyjny spektakl. Widać to wyraźnie w przywoływanych anegdotach. W *Przewodniku po sztuce uczenia literatury* opisuje sytuację, w której student na praktykach wchodzi w merytoryczny spór z nauczycielem. Świadcowie tej debaty – uczniowie – nieświadomi tego, że jest ona wyreżyserowana, zaczynają w niej aktywnie uczestniczyć i zajmować stanowiska.

Na tym polega cała sztuka. Ten spektakl musi być świeży i żyje dzięki uczniom, którzy dorzucają do niego swoje trzy grosze, którzy rozsadzają ten scenariusz, dzięki czemu staje się on autentyczny i nowy. I nieprzewidywalny, ponieważ nigdy przecież nie wiadomo, w jaki sposób uczniowie zareagują.

Nauczyciel w wizji Bortnowskiego musiał wymyślić lekcję, żeby ją przeprowadzić, nie mógł jej „ściągnąć”. Tu się zaczyna wątek twórczości jako fundamentu pracy nauczyciela, bez którego ta praca nie istnieje. Bortnowski był w tej kwestii uczniem dawniejszych dydaktyków, którzy aspekt twórczości już w międzywojniu lokowali jako czynnik centralny – Kazimierza Wóycickiego i Zyg-

munta Mysłakowskiego. Mówili oni, że nauczanie „pod tablicą” – tak zwane nauczanie żywe – musi być oparte na własnym autentycznym przeżyciu tej problematyki, z którą przychodzi się na lekcję i którą się rozpisuje na scenariusz, plan. Przetworzenie – zarówno uczniowskie, jak i nauczycielskie – jest zbudowane na przeżyciu tekstu. Bortnowski miał głęboko zakodowaną wizję nauczyciela, który najpierw tekst przeżywa, interpretuje i wnosi do tego siebie. To znaczy, że ma swoją wizję tego tekstu kultury. Nawet jeśli skądś ją zaczerpnął, to musi ją uwewnętrznić. Nawet wówczas, gdy tekstu nie lubi. Bortnowski też wielu tekstów nie lubił, jak każdy nauczyciel, który jest zobowiązany do omawiania różnych utworów. Musi jednak wiedzieć, za co tego tekstu nie lubi, i powinien się umieć z tym tekstem zmierzyć, spierać. Na tym, między innymi, polega przetworzenie tekstu na scenariusz lekcji, która jest nie tylko wybuchem, fajerwerkiem pomysłowości, ale która prowadzi do konkretów. Moglibyśmy powiedzieć językiem współczesnej dydaktyki – do efektów i do dowodów. On zawsze się upominał na zajęciach i potem także jego wychowankowie – jak prof. Anna Janus-Sitarz – o to, by lekcja kończyła się jakimś twórczym działaniem ucznia, które by wynikało z tego, co na lekcji osiągnął, do czego doszedł, co przeżył. Powinny się pojawić jakieś krótkie teksty, plakaty, rozmowy, rysunki będące świadectwem pewnego sukcesu edukacyjnego tej lekcji, sukcesu uczniów.

Będące świadectwem zintegrowania części analitycznej lekcji. Po pierwszych impresjach dotyczących omawianych tekstów, bardzo ważnych, ponieważ – tak jak mówiłeś – uwzględniających przeżycia uczniów, po części analitycznej, powinien nastąpić czas na sformułowaną przez ucznia odpowiedź na tekst.

Tak to właśnie należy nazwać – to jest odpowiedź na tekst, a nawet na jakieś zjawisko, na przykład językowe, które podczas lekcji zostało poddane analizie. Bortnowski, nie nazywając tego oczywi-

ście tak, jak dziś się to nazywa, uprawiał poniekąd technikę *response paper* i uważał ją za bardzo ważną. Jeżeli lekcja nie kończyła się takim akcentem, to była słabszą lekcją. Podobne jak lekcja nudna, która też była słaba.

Twórczość u Bortnowskiego była lekarstwem na szkolną nudę.

Wymyślił takie powiedzenie: co nudne, to trudne. I to jest prawda. Jeżeli się nie staramy stworzyć lekcji atrakcyjnej, to tracimy szansę na to, że ktoś się nią zainteresuje, ktoś coś przeżyje, czy ktoś coś wyniesie. Można powiedzieć, że jego cała – w miarę spójna – wizja uczenia innych była wizją wspartą na twórczości, rozumianej jako autentyczne przygotowanie lekcji, autentyczne jej przeżycie i zapraszanie do autentycznego w niej uczestnictwa uczniów. Inne lekcje mu się nie podobaly. Choć był świetnym gawędziarzem, nie lubił, kiedy na lekcji nauczyciel za dużo gadał.

Dla Bortnowskiego twórczy nauczyciel był pomysłowy, ale także odważny i samodzielny, czyli wykraczający poza postawę programową, poszukujący nowych form i metod kształcenia, przełamujący szkolną rutynę.

Zawsze cenił tych studentów, którzy przygotowywali zajęcia uznawane przez niego za twórcze, czyli odchodzące od sztam. Od tej sztam, która polega na wiecznym powtarzaniu, ponawianiu tradycyjnych sposobów uczenia. Bortnowski oczekiwał odejścia od stereotypu, odejścia od utartego wzorca lekcji. Jeżeli ktoś nagle zrobił lekcję odwróconą, zmieniał zdroworoządkową kolejność, odwracał role w klasie, teatralizował zajęcia, on takie lekcje nagradzał, opatrywał entuzjastycznymi komentarzami. Bardzo cenił niestereotypowe spotkania nauczycieli i uczniów z tekstami. To było jego ważną cechą – podważanie sądów, które wydają się nam zawsze słuszne, naruszanie przyjętych i uświęconych rozwiązań. Wątpienie w to, że coś jest bezspornie skuteczne.

Jeżeli przyjrzeć się metaanalizom dotyczącym edukacji, na przykład tym opracowanym przez Johna Hattiego, to widać jasno: nie ma metod działających zawsze w ten sam sposób. Tak wiele czynników wpływa na powodzenie w edukacji, że nauczyciel musi wykazać się uważnością, sceptycyzmem, ale również pomysłowością w dostosowywaniu strategii kształcenia do potrzeb uczniów poszczególnych klas. To myślenie bliskie Bortnowskiemu, który nawet, a może szczególnie, wobec własnych metod miał jakieś „ale”. Rozumiał, że efektywne uczenie wymaga krytycznego namysłu nad własnym warsztatem pracy. Był wielkim propagatorem sprawdzania, eksperymentowania, dziś promowałby *action research*, nie dałby się zwieść psychopedagogicznym mitom.

On widział tysiące lekcji, dlatego wiedział, że te same metody, nawet w podobnych warunkach, nie dają takiego samego efektu. Zawsze podkreślał, że nauczyciel musi być przygotowany na to, że coś nie zadziała. Musi być przygotowany na nieoczekiwane zdarzenie, na niespodziankę i powinien umieć ją wykorzystać, pójść za nią. W tym sensie był prekursorem strategii doceniania błędów – tego, co poszło nie tak. Amerykańska metoda *my favorite no* – „mój ulubiony błąd” – byłaby przez niego bardzo ceniona. Pamiętam jego wypowiedzi, że nie można onieśmielać ucznia wytykaniem mu błędów. Tym bardziej, że w naszej dziedzinie błąd ma jednak inną naturę niż w naukach ścisłych, można mówić raczej o różnych odcieniach rozumienia, niezrozumienia, „niedorozumienia”, nadinterpretacji. On to lubił, bo to wszystko było dla niego szansą na otwarcie nowych drzwi. Refleks nauczyciela, błyskotliwość – to również są cechy, które znamionują postawę twórczą i pewną odwagę, która pozwala wykorzystać moment nieciągłości na lekcji, chwilę zagubienia. Nauczyciel ze „szkoły Bortnowskiego” nie popada w takiej chwili w panikę, w zniechęcenie, ale poszukuje w tym momencie szansy.

Bortnowski ufał nauczycielom, wierzył w ich kompetencje i rozsądek, chociaż był często ich krytycznym przewodnikiem. Chciał, żeby konteksty dobierali sami – zgodnie z potrzebami uczniów. Przeraziłaby go dzisiejsza podstawa programowa – przeładowana, będąca bardziej programem nauczania niż podstawą. Bortnowski, gorsząc niektórych, promował czytanie we fragmentach.

Mało tego, godził się nawet na zastępowanie niektórych tekstów adaptacjami teatralnymi i filmowymi. Był otwarty na wiele rozmaitych możliwości, ponieważ zdawał sobie sprawę, jak trudne, a nawet niemożliwe, okazuje się dotarcie do młodzieży z obszernym trudnym tekstem.

Wierzył, że celem polonistycznej edukacji jest pozyskanie czytelnika wszelkimi możliwymi sposobami.

To było dla niego wręcz oczywiste, że uczy się literatury po to, żeby ktoś kiedyś po nią dobrowolnie sięgnął. Zdawał sobie sprawę z nonsensu mechanizmu wkuwania i zapominania i wiedział, że nie o to chodzi na lekcjach języka polskiego. Zależało mu na rozbudzeniu w młodych ludziach chęci życia z kulturą, istnienia w kulturze, to dla niego było najważniejsze. W tym też był prekursorem, bo nie zdawało się to wtedy oczywiste, bo nawet i dzisiaj nie jest.

Potrzeba dziś szkole, może bardziej niż kiedykolwiek, odwagi Bortnowskiego do podważania utartych ścieżek, ponieważ bardziej niż kiedykolwiek potrzeba nauczycieli zbuntowanych, którzy będą kształcili uczniów krytycznie myślących, stawiających opór miłośnikom, a często i kłamliwej rzeczywistości internetu, sprzeciwiających się perswazji konsumpcyjnego świata, nieulegających populistycznym hasłom. Bortnowski był prekursorem, ponieważ nie bał się myśleć „w bok”. To był dla niego synonim twórczości.

Nieustannie podejmował spór – mówią o tym tytuły jego książek: spór ze szkołą, spór z polonistyką szkolną. Praktykował nieustannie podważanie za-

stanego stanu rzeczy, co przecież jest fundamentalnym rysem osobowości intelektualisty, naukowca, humanisty – wchodzenie w polemikę. Jako polonista toczył wieczny spór ze schematem i to wydaje mi się jednym z najważniejszych jego osiągnięć dydaktycznych. To, że zasiał w swoich uczniach i czytelnikach świadomość konieczności podważania tego, co wydaje się nam skuteczne, działające, dobre, akceptowalne, wystarczające i tak dalej. W zawodzie nauczyciela nawet dobre schematy przekształcają się w rutynę, która gubi to, co w schemacie było dobre. Trzeba więc ten schemat wciąż na nowo przełamywać, odświeżać, dekonstruować.

Witold Bobiński

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca. Pracuje na Wydziale Polonistyki UJ, wieloletni nauczyciel szkolny i akademicki, autor podręczników. Twórca cyklu *Świat w słowach i obrazach* dla gimnazjum i klas VII-VIII szkoły podstawowej, współautor *Barw epok* i *Luster świata* dla szkoły ponadgimnazjalnej. Pasjonat edukacji filmowej jako warsztatu interpretacji tekstów kultury. Opublikował między innymi: *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego* (Kraków 2011) oraz *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej* (Kraków 2016).

Iwona Kołodziejek

Doktor nauk humanistycznych, wykładowczyni i torka w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego. Swoją pracę doktorską, obronioną na Wydziale Polonistyki UJ, poświęciła problemowi różnicowania polonistycznego procesu kształcenia, szczególnie w odniesieniu do potrzeb uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W Szkole Edukacji prowadzi zajęcia z zakresu edukacyjnego projektowania i kształcenia nauczycielskich kompetencji wychowawczych. Jest współautorką książki *Klasa szkolna – przestrzeń działania nauczyciela polonisty* (Kraków 2013).

Pedagogika (do) twórczości

Dorota Nawrat-Wyraz

Wybrane konteksty teoretyczne i praktyczne w perspektywie edukacji szkolnej

Głównym zadaniem szkoły jest optymalne przygotowanie uczniów do życia i pracy zawodowej. Zważywszy na przemiany współczesnego świata, przed edukacją XXI wieku stoi wiele nowych zadań – jednym z nich jest wyposażenie ucznia w takie kompetencje, które pomogą mu sprostać obecnym i przyszłym wyzwaniom, również związanym z planowaniem kariery zawodowej. Pomimo że przyszłość większości dziedzin jest trudna do określenia, badacze i analitycy

starają się prognozować zmiany w oparciu o aktualne trendy i zjawiska. Szybkie tempo rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego, globalizacja i transkulturowość, chaos aksjologiczny, przeładowanie informacją i różnorodność, dematerializacja pracy i zmiany dotyczące warunków oraz sposobów jej wykonywania, a także orientacja na rozwój i innowacje w każdej dziedzinie życia – to tylko niektóre zjawiska charakteryzujące współczesność.

Wprowadzenie

Jak zauważył Zygmunt Bauman, współczesny rynek pracy przypomina „ruchome piaski”¹, których przemieszczanie wymaga od jednostki tak odwagi, jak i kreatywności. Dlatego edukacja „do przyszłości” polega na wyposażaniu ucznia w zasoby niezbędne do rozwiązywania niestandardowych problemów i radzenia sobie w zmiennym i nieprzewidywalnym otoczeniu oraz przekazywaniu kompetencji niezbędnych do tworzenia i wdrażania innowacji.

Z takiej perspektywy edukacja zorientowana na rozwijanie kreatywności uczniów może stanowić istotny kierunek strategii edukacyjnych. Ta orientacja obejmować powinna poszczególne elementy procesu edukacji, w tym: treści, formy, metody i techniki kształcenia. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają kompetencje nauczycieli oraz gotowość władz szkolnych i oświatowych do realizacji takiej misji szkoły. Pedagogika twórczości odgrywa w tym procesie ważną rolę, dostarcza bowiem podmiotom procesu edukacyjnego – szczególnie nauczycielom – wiedzę, podstawy metodyczne pracy i narzędzia pomocne w rozwijaniu kreatywności uczniów oraz wskazówki dotyczące tworzenia środowiska wspomagającego ów rozwój.

W niniejszym artykule omawiam wybrane konteksty dotyczące rozwijania kompetencji twórczych uczniów, odnosząc je do wyzwań życia społecznego i zmieniającego się środowiska pracy.

Pedagogika twórczości i do twórczości

Pedagogika twórczości jest dynamicznie rozwijającą się subdyscypliną, obejmującą swoim zakresem badania poświęcone różnym formom i kontekstom oddziaływań edukacyjnych, związanych z twórczym rozwojem człowieka – w perspektywie całościowej. Zajmuje się badaniem głównych wymiarów twórczości: osobą twórcy, procesem tworzenia, wytworami owego procesu oraz czynnikami, które go warunkują². Według Krzysztofa J. Szmida, zadaniem

pedagogiki twórczości jest „generowanie wiedzy z zakresu pomocy jednostkom i grupom w tworzeniu i rozwijaniu postawy twórczej”³. Do szczególnych obszarów tej subdyscypliny autor zalicza:

- rozwijanie i weryfikowanie teorii opisujących, wyjaśniających i oceniających przejawy aktywności twórczej człowieka oraz poszukiwanie prawidłowości odnoszących się do tej aktywności;
- konstruowanie, wdrażanie i weryfikację metod i technik diagnozowania zdolności i postaw twórczych;
- tworzenie, wdrażanie oraz rozpowszechnianie metod i technik dydaktycznych zorientowanych na rozwijanie zdolności i dyspozycji twórczych;
- badanie i ocenę wartości różnorodnych innowacji pedagogicznych⁴.

Z tak przyjętego punktu widzenia pedagogika twórczości dąży do:

- formułowania celów i wartości wychowania do twórczości w odniesieniu do różnych kontekstów i perspektyw teoretycznych (filozoficznej, psychologicznej, społecznej);
- dostarczania podstaw teoretycznych i empirycznych, służących do konstruowania strategii i kierunków oddziaływań pedagogicznych skierowanych na kształtowanie osobowości twórczej, oraz opisywania (definiowania, klasyfikowania) metod i technik stymulowania aktywności twórczej i czynników środowiskowych determinujących ową aktywność⁵.

Pedagogika do twórczości (*teaching for creativity*) obejmuje natomiast takie oddziaływania pedagogiczne, które skierowane są na rozwijanie kreatywności i zdolności uczniów oraz stymulowanie ich do twórczego myślenia i działania⁶. Szmidt wskazuje na następujące formy działań podejmowanych w ramach edukacji do twórczości:

- ośmielanie, zachęcanie do twórczości,
- usuwanie barier hamujących twórczą aktywność,
- pomoc uczniom w rozpoznawaniu własnych zdolności twórczych,
- wspieranie i stymulowanie twórczości uczniów⁷.

Pedagogika do twórczości, rozumiana szeroko jako praktyka edukacyjna zorientowana na twórczy rozwój ucznia, transferuje osiągnięcia z zakresu badań nad twórczością, ale także czerpie z wielu źródeł tak teoretycznych, jak i praktycznych, w tym z bogatego dorobku dyscyplin pokrewnych pedagogice oraz sztuk pięknych i nauk ścisłych.

Pedagogika twórczości dostarcza więc wiedzę i narzędzia nauczycielom i wychowawcom, stanowiąc swoisty przewodnik w praktycznym stosowaniu strategii, metod i technik diagnozowania, wspierania i przede wszystkim stymulowania twórczej aktywności uczniów.

Warto wspomnieć, co podkreśla Szmidt, że pedagogika do twórczości, stosowana w praktyce szkolnej, powinna się opierać na podstawach naukowych i badaniach empirycznych⁸. Jednakże rozwijanie kreatywności uczniów i tworzenie okazji do działań twórczych jest na tyle szerokim obszarem oddziaływać, że może się odbywać w różnorodny sposób, bez konieczności odwoływania się do jednego tylko paradygmatu czy dyscypliny. Dotyczy to zarówno formułowania strategii i celów edukacyjnych, jak i sposobów ich realizowania. Oznacza to, że dobrze przygotowany nauczyciel⁹ może czerpać zarówno z bogatego dorobku naukowego pedagogiki czy psychologii twórczości, jak i rozwiązań proponowanych i stosowanych przez praktyków czy artystów zajmujących się edukacją do twórczości¹⁰. Ponadto może się opierać na własnych doświadczeniach, obserwacjach i propozycjach (innowacjach) pedagogicznych.

Przyjmując, że twórczość wymyka się z góry narzuconym zasadom, schematom i stereotypom, istotne jest zachęcanie wszystkich podmiotów: uczniów, nauczycieli, władz szkolnych i oświatowych, a także rodziców do dostrzegania wartości edukacji do twórczości i praktycznego działania w tym zakresie. Twórczy, aktywnie działający, wrażliwy na przejawy twórczości uczniowskiej nauczyciel stanowi główne ogniwo w tym procesie i warunkuje jego efektywność.

Twórczość i jej znaczenie

Wartość twórczości we współczesnym świecie stale rośnie. Związane jest to zarówno z wcześniej sygnalizowanymi przeobrażeniami środowiska życia i pracy, jak również ze zmieniającą się sytuacją jednostki w społeczeństwie – w kontekście rozwoju cywilizacyjnego. Od pracownika wymaga się nie tylko coraz wyższych kompetencji, umiejętności uczenia się, gotowości do rozwoju i tworzenia innowacji, ale także odpowiedzialności za własny rozwój, a także planowania i zarządzania własną karierą zawodową¹¹. Człowiek w coraz większym stopniu staje się „autokreatorem” – twórcą samego siebie¹². Kompetencje twórcze są niezbędne zarówno w pracy i rozwiązywaniu problemów, jak i w kreowaniu własnego życia oraz kariery. Sformułowane niemal 20 lat temu spostrzeżenie Stanisława Popka, że „twórczość jest najwyższą formą ludzkiego działania, dlatego jej zakres wiąże się ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka, wyrażającymi się w formie przedmiotu bądź idei”¹³, nabiera coraz większego znaczenia i znajduje potwierdzenie w wielu kontekstach życia.

Twórczość jest kategorią bardzo szeroką i definiowaną w wieloraki sposób – w zależności od domeny, podejścia, dyscypliny, obiektu (twórca, dzieło, proces, dorobek) lub specyficznych kryteriów wartościowania. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat pojawiło się wiele definicji samego pojęcia „twórczość”, jak również typologii cech charakteryzujących osoby twórcze, które niekiedy są ze sobą sprzeczne¹⁴.

Siłą inicjującą twórczość jest specyficzna aktywność człowieka, rodzaj jego działania określany jako proces tworzenia, który prowadzi do powstania oryginalnego produktu symbolicznego lub materialnego, „nowego i wartościowego dla pewnej grupy osób”¹⁵, uznanego „za użyteczny, nowy, nienotowany (...) dotąd nieznan, a zarazem społecznie wartościowy”¹⁶, w określonym czasie, w sensie obiektywnym lub subiektywnym. Tak

zdefiniowana działalność opiera się na specyficznych właściwościach osoby-twórcy, jego: cechach osobowości, umiejętnościach, zdolnościach i uzdolnieniach¹⁷, szerzej określanych jako kompetencje twórcze¹⁸. Określenia „twórczość” używa się również w stosunku do wytworów (owego procesu lub twórców), a także samych pomysłów (idei, koncepcji) czy rozwiązań, które są nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej¹⁹. Pojęcie „twórczy” stosuje się wreszcie do opisu sposobu myślenia (np. myślenie dywergencyjne, lateralne), działania (aktywność twórcza) oraz rodzaju wyobraźni²⁰, postaw i zachowań²¹. Wspólną cechą twórczości, według większości badaczy, jest nowość – określająca zarówno cechę wytworu, idei, procesu czy też sposobu postrzegania rzeczywistości. Warto wspomnieć także o czynnikach wyzwalających twórczość, takich jak: klimat do twórczości²², rodzaje zadań (np. zadania oparte na rozwiązywaniu problemów niestandardowych, polecenia otwarte) czy też osoba mentora/nauczyciela, który potrafi wyzwalać potencjał twórczy innych ludzi.

Istotne znaczenie, z punktu widzenia praktyki pedagogiki do twórczości, ma odmitologizowanie pojęcia „twórczość” oraz dostrzeżenie jej egalitarnego i użytecznego wykorzystania w codziennym życiu człowieka. Przykładem jest koncepcja „twórczości codziennej” – *everyday creativity*²³ – ukazująca między innymi praktyczne konteksty twórczości w codziennej aktywności człowieka (w pracy i w czasie wolnym)²⁴.

Taka twórczość przejawia się w postaci wytworów (produktów, idei, rozwiązań), zachowań czy postaw charakteryzujących się zarówno oryginalnością (zawierającą nowość i niezwykłość), jak i pewnym znaczeniem dla innych osób. Źródłem twórczości codziennej może być dążność człowieka do udoskonalania (życia, siebie, rzeczy, procesów), motywacja do wzrostu i rozwoju lub też chęć i zdolność do pokonywania trudności i rozwiązywania problemów²⁵. Twórczość codzienna dotyczy raczej samego procesu tworzenia niż jego wytworów, po-

zostaje więc często niezauważona, niedoceniona i jest domeną wielu „zwykłych” ludzi, którzy chcą coś zmienić czy udoskonalić oraz wykazują się twórczym podejściem do zadań i problemów. W węższym rozumieniu, do określenia sylwetki osoby twórczej i jej działalności, używa się terminów „kreatywny” i „kreatywność”, co odnosi się do takich cech, jak: dynamiczność, aktywność, zdolność do wytwarzania czegoś nowego i oryginalnego oraz pomysłowość²⁶. Kreatywność oznacza potencjał osobowy i styl funkcjonowania psychologicznego osoby – bez określonego kontekstu²⁷. Jest to zatem potencjał jednostki do stworzenia czegoś w przyszłości, bez gwarancji, że wytwór taki kiedykolwiek powstanie²⁸. O ważności i znaczeniu kreatywności w przestrzeni publicznej świadczy niezwykła popularność tego terminu, który choćby w słowniku synonimów ma aż 132 odpowiedniki²⁹, jak również pojawia się w większości ofert pracy jako pożądana cecha kandydata.

Warto podkreślić, że aktywność twórcza wspomaga dobrostan psychiczny człowieka, wzmacnia jego zasoby odpornościowe (na przykład umiejętność radzenia sobie z problemami) i sprawcze, zwiększa autonomię i niezależność oraz służy samorealizacji³⁰. „Twórcza aktywność jest naturalną potrzebą i siłą drzemącą w człowieku, stanowiącą dlań napęd do rozwoju i samorealizacji”³¹. Ponadto „(...) towarzyszy człowiekowi od początku kształtowania się świadomości jednostki ludzkiej i jest nierozzerwalnie związana z jego ewolucją – zarówno jako jej wynik, jak i czynnik sprawczy”³². Z tej perspektywy twórcza aktywność stanowi istotny mechanizm rozwoju w ujęciu jednostkowym i społecznym. Twórczość jako rodzaj aktywności człowieka i jego wyposażenie kompetencyjne może być źródłem innowacji, które obecnie są priorytetem uwzględnianym w strategiach większości państw świata. W agendzie na rzecz zrównoważonego rozwoju jednym z głównych celów jest: „(...) zintensyfikowanie badań naukowych i podniesienie poziomu technologicznego sektora przemysłowego we

wszystkich krajach (...) do 2030 roku oraz innowacje, znaczne zwiększenie liczby pracowników sektora badawczo-rozwojowego (...) oraz zwiększanie publicznych i prywatnych nakładów finansowych na rozwój”³³. Również w strategiach rozwojowych krajów Europy rozwój kapitału ludzkiego i jego jakość oraz rozwój innowacji uznane są za główne czynniki decydujące o rozwoju i konkurencyjności kraju³⁴, które przyczyniają się do podnoszenia poziomu i jakości życia wszystkich mieszkańców”. Także w Strategii Europejskiej na 2020 rok „rozwój inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji” – jest jednym z trzech najważniejszych postulatów³⁵. Badania, innowacje i edukacja zostały wskazane jako rdzeń gospodarki opartej na wiedzy, dzięki któremu Europa może osiągać konkurencyjność w stosunku do innych, najlepiej rozwijających się światowych gospodarek.

Łacińskie słowo *innovatio* oznacza „odnawianie”, „wprowadzenie czegoś nowego, rzecz nowo wprowadzoną, nowość, nowatorstwo, reformę”³⁶. Można więc przyjąć, że kompetencje twórcze jako źródło innowacji stanowią cenny kapitał intelektualny każdej gospodarki – stąd tak wyraźnie są eksponowane i promowane jako wartości kluczowe i pożądane. Ponadto współczesny świat niesie ze sobą niezliczone kategorie problemów, więc młodzi ludzie muszą być przygotowani do ich rozwiązywania. Edukacja musi podążać za tymi potrzebami, a wręcz powinna je wyprzedzać, przygotowując przyszłe kadry.

Edukacja do twórczości – wybrane konteksty

Typowa polska szkoła nie ma charakteru „szkoły twórczej” i z pozoru nie sprzyja twórczej aktywności uczniów, a nawet – jak twierdzą badacze – ogranicza ją bądź blokuje³⁷. Niemniej jednak ma potencjał, w postaci nauczycieli i uczniów, aby stawać się środowiskiem stymulującym twórczość. Od podejścia nauczyciela i jego interakcji z uczniami zależy, czy szkoła będzie miejscem motywującym do samo-

dzielnego działania, badania, odkrywania, eksperymentowania i tworzenia. O potrzebie zmiany paradygmatu myślenia o edukacji pisał już wiele lat temu Józef Koziński, prezentując koncepcję kształcenia „człowieka innowacyjnego”³⁸. Charakterystyki czynników sprzyjających rozwijaniu twórczości uczniów w szkole szczegółowo opisał Krzysztof J. Szmidt w indeksie cech szkoły wspierającej twórczość³⁹. Cechy te zostały uporządkowane i usystematyzowane w oparciu o osiągnięcia pedagogiki twórczości. Ciekawe przykłady praktyk pedagogicznych zorientowanych na rozwijanie kreatywności uczniów i transformacji szkół oraz systemów edukacyjnych w tym zakresie prezentuje także Ken Robinson⁴⁰.

Ponieważ problematyka jest bardzo obszerna, odniosę się tylko do wybranych zagadnień edukacji do twórczości – w kontekście potrzeb kształtowania twórczych kompetencji uczniów.

W odniesieniu do wskazanych we wstępie wymagań współczesności i prognozowanej przyszłości, edukacja szkolna powinna służyć rozwijaniu twórczych kompetencji uczniów oraz kompetencji transferowalnych, niezbędnych do radzenia sobie z wyzwaniem przyszłości, w tym także w turbulentnym środowisku pracy. Kompetencje transferowalne to takie, które pracownik może wykorzystać w procesie pracy⁴¹. Stanowią one „(...) ogół predyspozycji determinujących skuteczne działanie w różnych kontekstach zawodowych oraz pozwalają na pełne wykorzystanie potencjału kwalifikacyjnego i doświadczenia zawodowego. Ich cechą jest transferowalność, czyli możliwość »przeniesienia« i zastosowania w innych, nowych sytuacjach zawodowych lub osobistych. Mogą być wykorzystywane w każdej roli zawodowej, w przyszłym zatrudnieniu, także transferowalne między sektorami”⁴².

Do kompetencji transferowalnych cenionych na rynku pracy zalicza się między innymi: umiejętności społeczne i negocjacyjne, umiejętność rozwiązywania problemów, kreatywność, umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia, umiejętność

uczenia się, świadomość biznesową i rynkową, umiejętności i korzystanie z narzędzi ICT, zaangażowanie, budowanie własnego wizerunku⁴³.

Kompetencje transferowalne to nie tylko konkretne umiejętności, ale także umiejętność ich przeczucania z jednego obszaru działalności do innego, transferowania, to znaczy łączenia różnych obszarów i dziedzin wiedzy oraz wykorzystywania posiadanych zasobów w procesie pracy i realizacji zadań zawodowych.

W szkole kompetencje te mogą być rozwijane poprzez projekty międzyprzedmiotowe, aktywność ucznia w procesie kształcenia, zadania umożliwiające samodzielność myślenia i podejmowania decyzji czy też dające możliwość wykorzystywania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. Nie bez znaczenia, w kształtowaniu tych kompetencji, jest także społeczna aktywność ucznia, praca zespołowa, grupowe rozwiązywanie problemów i wzajemne uczenie się, które przygotowuje do transferowania wiedzy w przyszłym środowisku pracy. Podobnie jak kompetencje transferowalne – także kompetencje twórcze uczniów rozwijane są przede wszystkim w odpowiednich warunkach.

W literaturze można znaleźć wiele typologii postaw i kompetencji twórczych. Kompetencje są najczęściej definiowane jako: wiedza, umiejętności, cechy osobowości oraz postawy – stanowią więc szerszą kategorię w porównaniu do postawy twórczej⁴⁴. W oparciu o badania własne autorki i wybrane koncepcje⁴⁵ do kompetencji twórczych zaliczyć można:

- zachowania heurystyczne (myślenie dywergencyjne, twórcze rozwiązywanie problemów);
- nonkonformizm (niezależność, odwagę w tworzeniu i prezentowaniu swoich poglądów, autonomię, niezależność sądów);
- otwartość (tolerancję i poszanowanie odmiennych poglądów i odmienności, otwartość na konstruktywną krytykę, unikanie przedwczesnego zajmowania stanowiska w sprawie; wieloaspektowe spojrzenie na rzeczywistość);

- wytrwałość, konsekwencję, umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów i pokonywaniem trudności, poszukiwanie nowych rozwiązań;
- oryginalność (tworzenie nowatorskich powiązań i pomysłów);
- wizjonerstwo (posiadanie marzeń, wyobraźni twórczej);
- umiejętności związane z automotywnością (pasja, zaangażowanie);
- umiejętności związane z autokreacją (samopoznawanie, samoświadomość własnego potencjału i potrzeb, kierowanie własnym rozwojem).

Wymienione kompetencje stanowią jedno z wielu ujęć właściwości charakteryzujących osoby twórcze, warto jednak podkreślić, że wskazane właściwości są (w mniejszym lub większym stopniu) podatne na kształtowanie.

Stymulowanie rozwoju twórczego uczniów w szkole może się odbywać na wiele sposobów. Jedną z istotnych strategii jest stosowanie w procesie kształcenia metod aktywizujących uczniów, pobudzających ich wewnętrzną motywację i ciekawość poznawczą. Obecnie dostępnych jest wiele podręczników zawierających opisy metod i technik aktywizujących⁴⁶ oraz ćwiczenia i scenariusze zajęć. Ponadto opisano wiele metod i technik poświęconych rozwijaniu umiejętności twórczych uczniów⁴⁷, które mogą być stosowane w praktyce szkolnej i dostosowywane do wieku i możliwości uczniów.

Odwołując się do tradycyjnych metod dydaktycznych opisanych przez Wincentego Okonia⁴⁸, także i one mogą stymulować rozwój twórczego potencjału ucznia. Dla przykładu: metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, których istotą jest rozbudzanie niepokoju i ciekawości poznawczej, skłaniają do samodzielnego myślenia i analizy sytuacji. Zaliczane do nich metody problemowe rozwijają umiejętności rozwiązywania problemów, przedsiębiorczość i kreatywność. Za szczególnie wartościowe należy uznać samodzielne formułowanie problemu, a nawet konstruowanie zadań przez

ucznia, jak również rozwiązywanie zadań niestandardowych, pobudzanie przez pytania nauczyciela, a nie wyjaśnianie z jego strony.

Innym przykładem są tak zwane metody waloryzacyjne (eksponujące), które koncentrują się na poznawaniu przez ucznia rzeczywistości i rozwijaniu zdolności poznawczych poprzez przeżywanie, nadawanie znaczeń i wyrabianie poglądów na świat, styl życia czy idee. Uczeń może rozwijać otwartość i samodzielność myślenia oraz poszerzać perspektywę postrzegania problemów w odniesieniu do własnych emocji, przeżyć czy wartości. Zaliczane do tej grupy metody impresyjne i ekspresyjne (jak drama, trening interpersonalny, warsztaty twórcze) rozwijają umiejętności autokreacyjne ucznia. Techniki stymulującymi są między innymi: techniki umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów, zadania zawierające niekompletność i wieloznaczność, pozostawianie przestrzeni wolności (zadania otwarte), stawianie pytań otwartych, zachęcanie do nowych pomysłów, ułatwianie kontaktów pomiędzy grupami (klasami) służących transferowi informacji, myśli i poglądów, przy zachowaniu tolerancji dla odmienności i oryginalności. Dostrzeganie i promowanie przez nauczyciela rozwiązań oryginalnych i nowatorskich oraz przejawów postawy twórczej tworzy klimat sprzyjający rozwojowi takich postaw. Uelastycznienie procesu dydaktycznego zwiększa aktywność ucznia i powoduje przesunięcie odpowiedzialności za ów proces w jego stronę, zwiększając aktywność i samodzielność.

Z pewnością mocno sformalizowany system szkolny nie tworzy środowiska sprzyjającego twórczości tak ucznia, jak i nauczyciela. Mimo to należy zauważyć, że lepsze wyposażenie kompetencyjne ucznia nie musi być następstwem rewolucyjnych przeobrażeń systemowych, lecz zmian w podejściu i postępowaniu nauczyciela oraz przekierowaniu uwagi z wąskiego postrzegania swojego (nauczanego) przedmiotu na jego transfer w środowisko pracy oraz uświadomieniu istotnych, strategicznych celów w planowanym rozwoju ucznia. Chodzi o po-

szerzenie perspektywy postrzegania przez nauczyciela procesu dydaktycznego jako elementu składowego życia społecznego i przygotowania ucznia do rynku pracy. Edukacja do twórczości ma na celu – w szerokim ujęciu – przygotowanie ucznia do radzenia sobie z nieprzewidywalnymi wyzwaniami współczesności i przyszłości, do kreowania siebie i otoczenia, tworzenia innowacji i nowych wartości, tolerancji i otwartości na to, co nowe, rozwoju i samodoskonalenia oraz satysfakcjonującego, wysokiej jakości życia.

Jak wspomniano wcześniej, istotne znaczenie w tworzeniu warunków do twórczości ma osoba nauczyciela. Według niektórych badaczy, jednym z czynników stymulujących twórczość w procesie edukacji jest mechanizm transmisji pokoleniowej, działający poprzez wsparcie i tutoring z jednej strony, zaś z drugiej przez modelowanie sposobów myślenia, stylu pracy, sposobów rozwiązywania problemów⁴⁹. Badani wybitni psychologowie i chemicy opisali następujące cechy swoich dawnych nauczycieli jako najbardziej sprzyjające ich twórczości:

- podmiotowe traktowanie studentów;
- zachęcanie ich do niezależności;
- bycie intelektualnym wzorem;
- poświęcanie studentowi czasu poza zajęciami;
- wysokie wymagania i pokazanie możliwości ich realizacji;
- entuzjazm;
- partnerskie relacje;
- bezpośrednie nagradzanie działań i osiągnięć;
- prowadzenie bardzo interesujących zajęć;
- satysfakcjonujący kontakt interpersonalny⁵⁰.

Według Ellisa P. Torrance'a⁵¹ funkcja mentora stanowi połączenie roli opiekuna z rolą facylitatora, stymulatora właściwości twórczych. Za ważną cechą nauczyciela-mentora uważa on pobudzanie podopiecznego do podejmowania ryzyka w dążeniu do realizacji swych możliwości twórczych i osiągnięć. Stąd rozwój twórczy nauczyciela stanowi tak ważny element edukacji do twórczości.

Podsumowanie

Pedagogika twórczości nie zajmuje się tylko uczeniem zdolnym, wybitnie zdolnym, czy też diagnozowaniem i rozwijaniem uzdolnień. Jest przeznaczona dla każdego ucznia i wychodzi z założenia, że każdy uczeń ma potencjał twórczy, który należy odkrywać, wydobywać i uruchamiać we właściwy sposób. Ponadto subdyscyplina ta dostarcza wiedzę i dorobek badawczy do wykorzystania w praktyce edukacyjnej, z której także czerpie inspirację do dalszych badań. Pedagogika do twórczości to praktyczne wykorzystanie dorobku naukowego, poszukiwanie sposobów na wyzwalenie, uruchamianie i rozwijanie tych potencjałów ucznia, które przyczyniają się do jego holistycznego rozwoju. Kompetencje twórcze umożliwiają nie tylko generowanie nowości, projektowanie i wdrażanie innowacyjnych pomysłów czy rozwiązań, ale także twórcze funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie i w świecie. Ważnym obszarem rozwoju kompetencji twórczych są także te związane z umiejętnościami autokreacyjnymi ucznia, umiejętnością budowania własnego wizerunku i kreowania własnej kariery zawodowej. Edukacja do twórczości stanowi klucz do przyszłości – zarówno w perspektywie jednostkowej, społeczno-gospodarczej, jak i globalnej.

Przypisy

- 1 S. Sierakowski, wywiad z prof. Zygmuntem Baumanem, *Gdyby nie było terrorystów, trzeba by ich było wymyślić*, opinie.wp.pl, data dostępu: 20.01.2019.
- 2 K.J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością*, Łódź 2009, s. 14.
- 3 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości – jeszcze jeden nieobecny dyskurs polskiej pedagogiki akademickiej*, w: E. Smak, E. Włoch (red.), *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, Opole 2010, s. 37–38.
- 4 Ibidem, s. 38.
- 5 Ibidem.
- 6 Ibidem, s. 35.
- 7 Ibidem, s. 36–39.
- 8 Zob. K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010; B. Kunat, *Rozwijanie twórczego potencjału ucznia z perspektywy pedagogiki twórczości*, Warszawa 2014.
- 9 Zob. D. Nawrat, *Rola przedmiotów rozwijających dyspozycje twórcze w kształceniu akademickim*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2002, nr 19.
- 10 Zob. na przykład działalność Stowarzyszenia InSEA: inseapoland.pl, www.biennaleludzka.pl, www.festiwalstutkimalegodzicka.pl.
- 11 M.L. Savickas, *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, „Journal of Employment Counselling” 2011, nr 48, s. 179–181.
- 12 K. Obuchowski, *Rewolucja podmiotów*, Łódź 2005.
- 13 S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001. Por. też: B. Suchodolski, *Twórczość jako styl*, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 10–11, s. 24.
- 14 G.A. Davis, cyt. za: K.J. Szmidt, *Dydaktyka twórczości*, Łódź 2007.
- 15 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 13.
- 16 Z. Pietrasiniński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1971, s. 6–10.
- 17 W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2012.
- 18 D. Nawrat, *Kształtowanie kompetencji innowacyjnych w świetle badań biografii menedżerów*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. XIV, z. 4, s. 21–42. Zob. też: M. Wróblewska, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Białystok 2015.
- 19 S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, op. cit.
- 20 W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń 1996.
- 21 T. Amabile, *The social psychology of creativity*, New York 1983.
- 22 M. Karwowski, *Klimat dla kreatywności. Konceptcje, metody, badania*, Warszawa, 2009.
- 23 M.A. Runco, R. Richards, cyt. za: K.J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001.
- 24 R. Richards, cyt. za: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 78–160.
- 25 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

- ²⁶ M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu stylu twórczości*, Warszawa 2009, s. 38.
- ²⁷ M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999.
- ²⁸ M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu stylu twórczości*, op. cit.
- ²⁹ synonim.net, data dostępu: 20.01.2019.
- ³⁰ K.J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.
- ³¹ S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin 2000.
- ³² Ibidem.
- ³³ Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. 70/1. *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*, stat.gov.pl, data dostępu: 20.01.2019, s. 22–24.
- ³⁴ Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego, www.gov.pl, data dostępu: 16.10.2016, s. 100.
- ³⁵ Komunikat Komisji Europa 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela 2010, s. 5.
- ³⁶ *Słownik Języka Polskiego*.
- ³⁷ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995; W. Dobrołowicz, *Psychika i bariery*, Warszawa 1993; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2005.
- ³⁸ J. Koziellecki, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1, s. 3–16.
- ³⁹ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2005, s. 250–270.
- ⁴⁰ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015.
- ⁴¹ Por. S. Konarski, D. Turek (red.), *Kompetencje transferowalne: diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*, Warszawa 2010, s. 13–32.
- ⁴² M. Fryczyńska, *Kompetencje transferowalne i specyficzne w branży telekomunikacyjnej. Implikacje w perspektywie sieci społecznych*, „Organizacja i Zarządzanie” 2013, t. 23, nr 3, s. 20–21.
- ⁴³ Ibidem.
- ⁴⁴ S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, op. cit.
- ⁴⁵ Ibidem.
- ⁴⁶ Zob. np. J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 2000; E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2010.
- ⁴⁷ Zob. E. Necka, *TROP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994; E. Nęcka, *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków, 1998; K.J. Szmidt, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice 2008; B. Kunat, *Rozwijanie twórczego potencjału ucznia z perspektywy pedagogiki twórczości*, op. cit.
- ⁴⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, 2003.
- ⁴⁹ J. Solowiej, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997.
- ⁵⁰ M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999, s. 48.
- ⁵¹ Ibidem.

Abstract

Pedagogy Towards Creativeness

The main aim of school is to optimally prepare students for future life and work. Taking into account the transformations of the modern world, the 21st-century education faces a lot of new tasks – one of them is to equip students with competencies which will allow them to cope with current and future life challenges and to plan their professional career. Even though the future of a given field is difficult to predict, scientists and analysts may predict certain changes based on current trends and phenomena. This article discusses chosen aspects of developing students' creative competencies, with reference to the challenges of social life and the changes in the work environment.

Dorota Nawrat-Wyrasz

Doktor nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Społecznej Akademii Nauk w Łodzi. Prodziekan Wydziału Zamiejscowego SAN w Londynie.

Uczeń w laboratorium twórczej pracy

Paulina Barańska

O koncepcjach i metodach pedagogicznych Celestyna Freineta

Zaproponowane przez Celestyna Freineta (1896–1966) metody dydaktyczne oraz spojrzenie na postać i rolę ucznia w edukacji szkolnej wydają się niezwykle aktualne i potrzebne w rzeczywistości, w której coraz częściej wymaga się od absolwentów – na wszystkich etapach edukacji – kreatywnego działania oraz nieszablonowego myślenia. Mogą one się okazać istotne i potrzebne także w procesie tworzenia szkolnej czy klasowej społeczności. Jednocześnie są dużym

wyzwaniem dla nauczyciela. Bierze on bowiem na swoje barki odpowiedzialność stworzenia w szkolnej klasie atmosfery, która będzie stymulować uczniów do ciągłych poszukiwań i podejmowania kolejnych edukacyjnych wyzwań. W niniejszym artykule przedstawione zostały wybrane wątki dorobku pedagogicznego Freineta – przede wszystkim dotyczące związków edukacji i twórczości. Z takiego punktu widzenia to właśnie uczeń staje się podmiotem procesu nauczania.

Nowatorski nauczyciel

„Jeżeli mam żyć tak krótko, to przynajmniej chcę zrobić coś pożytecznego”¹ – miał podobno powiedzieć dwudziestoletni Celestyn Freinet po powrocie z frontu I wojny światowej.

Francuski pedagog urodził się w 1896 roku w niezamożnej chłopskiej rodzinie w Gars. Zapisał się na kartach historii jako twórca reformatorskiego ruchu szkoły nowoczesnej („Ecole moderne”) oraz systemu wychowawczego, którego pierwszym i podstawowym celem było przeobrażenie tradycyjnej szkoły ludowej². Uznawał, że bardzo ambitna zmiana systemu kształcenia dzieci, wywodzących się z niezamożnych środowisk, związana była z jego osobistym doświadczeniem – dorastania w wielodzietnej i biednej chłopskiej rodzinie.

Wraz ze swoją żoną Elizą Freinet – autorką między innymi publikacji pod tytułem *Historia Spółdzielni Nauczania Świeckiego* – pracował początkowo w wiejskiej szkole w Bar-Sur-Loup, która stała się miejscem jego pierwszych dydaktycznych eksperymentów. Następnie – po przeprowadzce do Vence – założył własną placówkę, w której wdrożył stworzony przez siebie system wychowawczy. Z upływem czasu okazało się, że zaproponowane przez niego edukacyjne metody oraz koncepcje miały zmienić nie tylko rzeczywistość francuskiej szkoły ludowej.

Pedagogiczna biografia

Przełomowe znaczenie dla pedagogicznej działalności autora *Zarysu psychologii stosowanej w wychowaniu* miały lata dwudzieste. W tym czasie Celestyn Freinet rozpoczął przygotowania do egzaminu, który pozwoliłby mu zostać inspektorem szkół podstawowych³. Fakt ten sprawił, że miał możliwość zapoznania się między innymi z teoriami takich badaczy, jak Wundt czy Claparède. Jednak – jak sam przyznał – największy wpływ miały na niego poglądy Pestalozziego. Stanisław Sztobryn zwrócił

uwagę, iż: „obu (...) łączy wielka, niemal niespotykana wrażliwość na niedolę ludu”⁴.

Kolejne wydarzenia w życiu Freineta możemy prześledzić z większą dokładnością. W 1923 roku poznał strukturę szkolnictwa niemieckiego, zwiedzając szkoły Hermanna Lietza⁵, a w kolejnych latach uczestniczył między innymi w Międzynarodowym Kongresie Ligi Nowego Wychowania w Montreu⁶. Przełomowym okazał się rok 1926, w którym opublikował tekst *Drukarnia w szkole*. Publikacja ta zapoczątkowała ruch zwany później Nowoczesną Szkołą Francuską⁷.

W roku 1929 Freinet przeprowadził się do Vence, gdzie – z powodu niechęci władz oraz duchowieństwa do prowadzenia przez niego szkoły o charakterze świeckim – został zmuszony do przejścia na emeryturę, co przyczyniło się do nawiązania przez niego współpracy z Romainem Rollandem. Owocem tego spotkania stało się założenie Frontu Obrony Praw Dziecka⁸. Następnie, w latach 1934–1935, za sprawą uzyskania od rodziny i przyjaciół wsparcia finansowego, udało się Freinetowi założyć w Vence niewielką szkołę⁹. Proponowane w niej rozwiązania oraz ich efekty zostały stosunkowo szybko zauważone przez władze. W roku 1936 w każdym departamencie Francji były już „delegatury propagujące (...) koncepcję pedagogiczną”¹⁰ Freineta.

Główne założenia

Nadrzędną ideą, wokół której koncentrowały się wysiłki francuskiego pedagoga, było uczynienie ze szkoły przestrzeni nie tylko przyjaznej uczniom, ale przede wszystkim umożliwiającej im wszechstronny rozwój. Freinet pojmował rozwój zdecydowanie szerszej niż powiększanie bazy posiadanych informacji, był przeciwny skupianiu się w procesie nauczania wyłącznie na zapamiętywaniu kolejnych treści i podporządkowaniu się egzaminom, które jedynie taką wiedzę sprawdzały.

W stworzonej przez niego koncepcji nie ma więc miejsca na bezrefleksyjne zapamiętywanie

informacji – natomiast doświadczenie twórcze uczniów stało się w niej wartością nadrzędną¹¹. Zdaniem Freineta właśnie tego rodzaju aktywności były tym, co umożliwiało rozwijanie różnorodnych kompetencji, prowokowało do refleksji i umożliwiało pełne zrozumienie danego zjawiska czy zależności. Za błąd systemu edukacyjnego uznawał skupianie się wyłącznie na bezrefleksyjnym rozwijaniu inteligencji abstrakcyjnej i jednocześnie zaniedbywanie „inteligencji rąk, poznawczej, twórczej, politycznej, społecznej”¹².

Cele i sposoby ich realizacji

Koncepcja pedagogiczna stworzona przez Celestyna Freineta opierała się nie tylko na zdobytej przez niego wiedzy dotyczącej teorii dydaktycznych, ale i w oparciu o dostępną mu w tym czasie wiedzę psychologiczną oraz wnikliwe obserwacje własnej pracy i rozwoju swoich uczniów. Na podstawie wyciągniętych w ten sposób wniosków opisał trzy fazy życia człowieka, które jego zdaniem mają kluczowe znaczenie w pracy dydaktycznej.

Pierwsza faza to czas szukania po omacku. Obejmuje ona okres od narodzin dziecka do momentu wczesnej edukacji szkolnej. Druga polega na urządzeniu się we własnej przestrzeni. W tej fazie człowiek zaczyna porządkować swój świat oraz swoje działania. Faza trzecia obejmuje natomiast okres dojrzewania, który przygotowuje człowieka do podstawowych ról społecznych¹³.

Pisząc o filozofii nauczania, której Freinet był wierny, nie sposób nie wspomnieć o jego publikacji *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, która stanowi syntezę założeń tkwiących u podstaw jego działań. Publikacja ta uzmysławia, że francuski pedagog nie tylko zdawał sobie sprawę z tego, że funkcjonowanie ucznia w szkole jest zależne od szeregu czynników, takich jak: jego konstytucja psychofizyczna i stan zdrowia¹⁴, a owocna współpraca wymaga zbudowania z nim dobrej relacji oraz dążenia do jak największego zrozumienia. Zwracał w niej również uwagę

na celowość podejmowanych w szkolnej klasie zadań: „Nikt nie lubi działać na próżno, to znaczy wykonywać czynności robota, podporządkowywać się myślom zaprogramowanym, w których sam nie bierze udziału”¹⁵. Rolą nauczyciela stało się więc stworzenie w klasie warunków, które będą pomocne w mobilizowaniu uczniów do działań twórczych. W czym konkretnie powinno się to przejawiać?

Po pierwsze, w daniu dzieciom możliwości wyboru w zakresie podejmowanych działań, sposobu ich realizacji, ale i terminów wywiązania się z nich. Po drugie, w tworzeniu atmosfery, która motywuje ich do podejmowania konkretnych działań: „Każda jednostka pragnie sukcesu. Niepowodzenie jest hamulcem, niszczycielem zapału i werwy”¹⁶. Freinet podkreślał, że poczucie niezadowolenia z wykonywanych czynności oraz lęk przed karą mogą budzić w uczniach niechęć do szkoły, a co za tym idzie – zatrzymać ich rozwój intelektualny. Wskazywał, że system ocen jest wadliwy i posługiwanie się nim sprawia, że pomijane zostają kwestie, takie jak na przykład pokonywane indywidualnych trudności uczniów czy sens artystyczny danej pracy.

Połączenie wszystkich wskazanych przez Freineta elementów mogło doprowadzić do powstania systemu pedagogicznego, którego oryginalność polega przede wszystkim na tym, że opiera się on na korzystaniu z narzędzi oraz technik pracy umożliwiających uczniom działania twórcze. Swobodna twórcza ekspresja nie tylko pomagała uczniom rozwijać swoje artystyczne umiejętności, ale i dawała im możliwość poznania własnej wrażliwości oraz prowokowała do swobodnego myślenia i wyrażania własnych przekonań. Wszystko to pomagało nauczycielowi lepiej poznać oraz zrozumieć swoich podopiecznych, a także nawiązać z nimi głębsze relacje. Wynikające z tych założeń przekonania tkwią u podstaw strategii, technik oraz metod wykorzystywanych przez Celestyna Freineta.

Dążąc do osiągnięcia sformułowanych powyżej celów, pedagog wykorzystywał w swojej pracy szkolną drukarnię, zachęcał uczniów do tworzenia

gazetki czy korespondencji międzyszkolnej oraz tworzenia fiszek ułatwiających zapamiętywanie, a także stosował w trakcie pracy lekcyjnej techniki ekspresji plastycznej¹⁷. Freinet zauważył, że uczniowie podejmujący własne działania osiągają lepsze i trwalsze efekty. Zrezygnował więc z wygłaszania wykładów, które zastąpił działaniami – aktywizując i mobilizując ich do własnych poszukiwań. Taką funkcję pełniły na jego zajęciach także przeprowadzane przez uczniów wywiady, kweryndy czy zachęcanie do porządkowania materiałów źródłowych.

Jedną z metod stosowanych podczas zajęć w jego szkole było tworzenie własnych tekstów na dowolny temat. Następnie utwory te były wspólnie czytane oraz omawiane, co istotne – w życzliwej atmosferze wzajemnego zrozumienia oraz szacunku. Kolejna część zajęć miała na celu udoskonalanie uczniowskich tekstów. Twórcy opowiadań, esejów czy wierszy poszukiwali odpowiedzi między innymi na pytania: jak lepiej można wyrazić emocje, które chcemy ukazać w tekście? Jakich strategii użyć, aby w sposób bardziej wymowny opisać przestrzeń ukazaną w ich tekstach lub w większym stopniu zainteresować potencjalnego czytelnika?¹⁸ Dyskusja prowadzona na temat uczniowskich tekstów stawała się jednocześnie pretekstem do rozmowy na temat zasad ortograficznych, stylistycznych czy interpunkcyjnych. Utwory należało dopracować bowiem pod każdym względem, ponieważ najlepsze z tekstów mogły się ukazać w szkolnej gazecie lub zostać wysłane do innej placówki oświatowej w ramach wymiany¹⁹.

Zajęcia matematyczne także miały za zadanie zmobilizować uczniów do samodzielnej pracy intelektualnej i poszukiwań rozwiązań matematycznych problemów. Pomocne w zrozumieniu kolejnych zagadnień miały być, między innymi, prace ze zrobionymi przez uczniów modelami oraz przygotowane przez uczniów referaty, ale i omawianie rezultatów czy wniosków płynących z wykonanych doświadczeń.

Wszystko to nie może jednak zostać pozostawione przypadkowi, kolejne etapy pracy muszą być dobrze przemyślane i zaprojektowane przez nauczyciela, a uczniowie mają za zadanie przygotować własne plany pracy na kolejne tygodnie w zakresie każdego przedmiotu. Zgodnie z założeniami pedagogiki Freineta „(...) klasy szkolne przestają być audytoriami, w których dzieci pobierają werbalną naukę, a stają się laboratoriami twórczej pracy dziecka”²⁰.

Idee Freineta na gruncie polskim

Działalność Celestyna Freineta, wraz z upływem lat, stała się inspiracją nie tylko dla szkolnictwa francuskiego, ale i dla pedagogów na całym świecie. Doprowadziło to do stworzenia między innymi międzynarodowej organizacji FIMEM (Federation Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne), która współcześnie działa w ponad 40 krajach i za swoje cele uznaje łączenie organizacji identyfikujących się z ideami i zasadami pedagogiki Freineta oraz rozwijanie relacji pomiędzy poszczególnymi ruchami Nowoczesnej Szkoły²¹. Działalność organizacji polega przede wszystkim na tworzeniu warunków dla współpracy nauczycieli, którzy identyfikują się z koncepcjami wykorzystywanymi przez francuskiego pedagoga.

W Polsce ruch freinetowski rozpoczął swoją nieformalną działalność w latach pięćdziesiątych minionego wieku, a postacią, która miała ogromne znaczenie dla jego istnienia oraz dalszego rozwoju, była Halina Semenowicz. Jako pierwsza w kraju wprowadziła ona metody stosowane przez Celestyna Freineta do codziennej pracy Szkoły Sanatoryjnej w Otwocku, której była dyrektorką²². Pierwszy w Polsce zeszyt metodyczny dla nauczycieli stosujących w swojej pracy metody pedagogiki Freineta ukazał się natomiast w roku 1971²³. Od 1992 roku funkcjonuje także Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, które zajmuje się popularyzacją jego dorobku dydaktycznego – między innymi poprzez organizację warsztatów dla nauczycieli.

XXI wiek nie zmienił znacznie oblicza polskiej edukacji. Z pewnością dorobek francuskiego dydaktyka może ciągle być inspirujący dla współczesnych pedagogów. Uznaję, że istotne jest umożliwienie uczniowi działania twórczego, które może nie tylko zaowocować poczuciem satysfakcji z wykonanej aktywności, ale i rozwinąć szereg uczniowskich kompetencji przydatnych w dorosłym życiu – na przykład umiejętność planowania procesu wykonania danej czynności, kategoryzowania treści czy swobodnego wyrażania własnych emocji.

Przypisy

- 1 J. Żebrowski, *Kodeks postępowania Celestyna Freineta*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy: Studia Pedagogiczne” 1997, z. XXX, s. 159.
- 2 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 106.
- 3 Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, s. 356.
- 4 Ibidem., s. 357.
- 5 A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny: Korczak, Makarenko, Freinet*, Warszawa 1986, s. 103.
- 6 Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, op. cit., s. 356–357.
- 7 Ibidem., s. 357.
- 8 Ibidem.
- 9 Ibidem.
- 10 Ibidem.
- 11 J. Żebrowski, *Kodeks postępowania Celestyna Freineta*, op. cit., s. 160.
- 12 Ibidem., s. 160.
- 13 Ibidem., s. 163.
- 14 Ibidem., s. 159.
- 15 Ibidem., s. 159.
- 16 Ibidem., s. 160.

¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 106.

¹⁸ A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny: Korczak, Makarenko, Freinet*, s. 118–119.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem., s. 119.

²¹ *Pedagogika Celestyna Freineta jest międzynarodowa*, www.freinet.pl, data dostępu: 31.01.2019.

²² *O Stowarzyszeniu*, www.freinet.pl, data dostępu: 31.01.2019.

²³ M. Kaliszewska, *Ruch freinetowski w Polsce w latach 1957–2014. Dorobek, dylematy i perspektywy*, Kielce 2016, s. 99.

Abstract

A Student in a Creative Work Lab

Didactic methods proposed by Célestin Freinet (1896–1966), as well as his views on student’s role and persona, seem incredibly timely and necessary in reality which requires students – at all stages of education – to take creative actions and to think outside the box. They may turn out significant and necessary also in the process of creating school or class communities. At the same time, they are a challenge for teachers since it is them who take upon themselves the responsibility to create an atmosphere which will stimulate students to continue their research and take new challenges. This article presents selected issues from Freinet’s works – mostly those relating to the connection between teaching and creativity.

Paulina Barańska

Doktorantka Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczycielka języka polskiego w Prywatnej Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym „Strumienie” w Józefowie. Publikowała między innymi w „Wyspie”, „eleWatorze” i „Popmodernie”.

Twórczość pedagogiczna nauczycieli

Część I

Marzenna Magda-Adamowicz

Wprowadzenie do zagadnienia i zarys badań

Współcześnie dominuje model wykształconego człowieka, który wiedzę nie tylko gromadzi, ale twórczo wykorzystuje ją w każdej sytuacji. Odpowiedzią na rosnącą złożoność i dynamikę życia zawodowego jest twórczy pedagogicznie nauczyciel. Twórczość nauczyciela to zjawisko powszechne i łatwe do zaobserwowania, ponieważ każdy, kto przeprowadza

zwyczajne operacje intelektualne, bierze udział w akcie twórczym i tym samym uszczęśliwia zarówno siebie (twórcę), jak i odbiorców. Tak pojmowana twórczość poszerza ramy ludzkiej egzystencji – czyniąc człowieka niepowtarzalnym i radosnym, wzmacniając poczucie własnej wartości i przeciwdziałając negatywnym przejawom ewolucji cywilizacji.

Wprowadzenie

Twórczość pedagogiczna nauczyciela jest zjawiskiem pożądanym i niepowtarzalnym, co potwierdzają moje badania, zrealizowane i opublikowane kolejno w latach: 2007, 2009, 2011 i 2013. Uogólniając wyniki tych badań, 40% respondentów reprezentuje cechy osoby twórczej, ale tylko 20% z nich podejmuje działania twórcze, wprowadzając innowacje, pisząc programy autorskie czy artykuły. Przyjmuje się, że twórczy nauczyciel skoncentrowany jest na rozwoju twórczości uczniów i uzyskuje lepsze efekty nauczania niż pozostali nauczyciele¹. Ta teza nie jest potwierdzona wynikami badań na polskim gruncie.

Żeby przybliżyć zagadnienie twórczości pedagogicznej nauczycieli, i w pewnym zakresie udowodnić powyższe założenie, w pierwszej części niniejszego tekstu przedstawię w zarysie kluczowe pojęcia, takie jak anatomia twórczości, oraz zrekonstruję zarys badań nad pedagogiką twórczości w nauce światowej, a w części drugiej (która ukaże się w kolejnym numerze) omówię: cztery systemowe koncepcje twórczości, autorską teorię twórczości pedagogicznej nauczyciela, cechy i czynniki jego efektywności dydaktycznej.

Anatomia twórczości²

Do XVII wieku nie używano pojęcia „tworzyć” w stosunku do działalności człowieka. „Twórczość” była atrybutem Boga, a człowiek jedynie rekonstruował to, co Bóg stworzył. Dopiero Maciej Kazimierz Sarbiewski – poeta i teoretyk poezji – porównał aktywność poety do twórczości Boga. Akt pisania określał jako wymyślanie, „budowanie”, tworzenie na podobieństwo Boga. Od tego momentu zaczęto używać pojęcia „tworzyć” w odniesieniu do poetów, a w kolejnym wieku również wobec innych artystów. Do XIX wieku dla rozwoju twórczości ważny jest wyraźny efekt działalności człowieka – dzieło twórcze.

Dopiero w wieku XX, dzięki poglądom humanistycznym i pankracjonistycznym na twórczość,

rozszerza się zakres tego pojęcia. Tworzenie pojawia się w różnych dziedzinach artystycznych i innych formach życia społecznego. Następuje relatywizacja odcieni znaczeniowych pojęcia twórczości. Wartością stają się: „twórczość sama w sobie”, „twórczość dla twórczości” (przeżycia, doświadczenia, satysfakcja), „twórcze dzieło”.

Do osiemdziesiątych lat XX wieku badacze (psycholodzy i pedagodzy) koncentrowali się na jednym atrybucie twórczości, to znaczy badali albo cechy osobowości twórczej, albo proces twórczy lub też dzieło. Współcześnie – chcąc mówić i badać twórczość w pełnym tego słowa znaczeniu oraz odnosząc się do jej uwarunkowań czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi³ – można twórczość postrzegać w czterech wymiarach.

Pierwszym atrybutem, na którym koncentrowano się do połowy XX wieku, jest dzieło twórcze i jego właściwości. Taki produkt musi spełniać podstawowe kryteria: nowości, oryginalności, generatywności, skuteczności (teoretycznej lub praktycznej), wartości (poznawczej, estetycznej, pragmatycznej i etycznej)⁴.

Od połowy XX wieku badacze zwracają uwagę na dwa kolejne atrybuty – cechy osobowości i proces twórczy. Cechy osobowości twórczej to zdolność osoby do wytwarzania dzieł twórczych⁵ występująca: a) według podejścia elitarnego – u wybitnych umysłów, zdolnych do wytwarzania dzieł o dużej wartości, nowości i oryginalności⁶ oraz b) według podejścia egalitarnego – u każdego człowieka, ponieważ twórczość jest cechą jak każda inna⁷. Zaś proces twórczy to realizowane w świadomości nieokreślone operacje intelektualne z przekroczeniem samego siebie⁸, w toku rozwiązywania problemów⁹, w określonym czasie¹⁰.

Można uznać, że w ostatnich latach twórczość jest traktowana jako wartość pożądana, do której człowiek aspiruje, doskonaląc siebie i najbliższe otoczenie. W dążeniu do bycia twórczym nasze zachowanie jest celowe, zindywidualizowane i typowe oraz uwarunkowane temperamentem i doświadczeniami¹¹.

Jak wynika z powyższej klasyfikacji definicji, twórczość traktowana jest przedmiotowo i podmiotowo. W ujęciu przedmiotowym, utrzymującym się do połowy XX wieku, uwzględnia się społeczne wytwory procesu twórczego jako elementu kultury. W ujęciu podmiotowym, dominującym współcześnie, akcentowana jest funkcja osobista (indywidualna) procesu tworzenia lub jego wytworu. Autorzy tego podejścia badają więc cechy osobowości, proces twórczy oraz twórczość jako wartość i styl życia, a także jej środowisko zewnętrzne. Przyjmują zatem, że dzieci nie są twórcze, ponieważ nie są zdolne zmieniać żadnej dziedziny twórczości, nie wnoszą trwałego wkładu do zasobu wiedzy i umiejętności społecznych (sztuki, nauki, techniki itp.). Istotna w ujęciu tym jest funkcja społeczna dzieła twórczego, czyli stopień jego nowości, oryginalności i znaczenia dla społeczeństwa. Zatem twórczość ograniczono do wybitnych osób dorosłych. To „twórczość przez duże T”¹² lub „obiektywna”¹³, „historyczna”¹⁴, „wybitna”¹⁵.

Przeciwstawne do powyższego jest podejście egalitarne (humanistyczne, podmiotowe). W nim akcentuje się osobiste zaangażowanie w proces tworzenia i jego znaczenie dla rozwoju twórcy. Ważne są cechy osobowości i proces tworzenia. Tak rozumiana twórczość ma charakter: subiektywny, osobisty, codzienny, „przez małe t”, metodyczny, powszechny¹⁶. Ta koncepcja przyjmuje, że dzieci są twórcze, co wynika z ich naturalnej biologicznej potrzeby optymalnego rozwoju oraz jest nieodłączną częścią ich dzieciństwa. Twórczość w tym ujęciu jest wyjątkowa dla samego dziecka. Przejawia się w codzienności dziecka, może dotyczyć nauki, ale też sztuki, życia społecznego.

Zarys badań i rozważań nad twórczością

Badania nad twórczością są rzadko prowadzone przez profesjonalistów. Naukowcy, sami realizując się poprzez swoją twórczość naukową i przykładając do niej ogromną wagę, nie realizują jednocześnie roz-

budowanych badań nad tym zagadnieniem. Należy jednak zaznaczyć, że nieliczni prowadzą takowe rozważania. W związku z tym w każdym ośrodku dominuje specyficzny sposób badania i stymulowania procesem i umiejętnościami twórczymi.

W latach czterdziestych XX wieku jako pierwszy badania nad uzdolnieniami prowadził Joy Paul Guilford w University of Southern California. Wówczas narodziły się najoryginalniejsze jego pomysły. Powszechnie znana jest – opracowana przez niego w 1975 roku – struktura rozwiązywania problemów, w której wyróżnił: dostrzeganie problemów, analizę informacji, wytwarzanie rozwiązań, ich weryfikację oraz ewentualny powrót do fazy poprzedniej w przypadku niepowodzenia. To również Guilford zauważył, że w tym procesie istotne są zdolności dostrzegania nowych problemów, giętkość i oryginalność myślenia. W badaniach uzdolnień twórczych stworzył i wykorzystywał test, ograniczający się do niektórych cech myślenia twórczego, jak: oryginalność, giętkość, płynność i produktywność. Test ten był modyfikowany przez wielu badaczy. Liam Hudson, angielski naukowiec badający twórczość, stosował test zadań otwartych (test zastosowań słów, test znaczenia słów, test rysowania dowolnego lub na podobne hasło, test kontrowersyjnych twierdzeń). Stosowano też testy rysunkowe o charakterze projekcyjnym, testy oryginalności wyobraźni i myślenia Catte-Franck, testy Kólek Torrance’a, testy Ponomariewa.

Badania prowadzone w 1955 roku przez Calvina Taylora w University of Utah dotyczyły twórczości, struktur myślenia ludzkiego, uzdolnień naukowych i twórczych oraz osiągania sukcesu.

W latach sześćdziesiątych, w świetle badań za pomocą inwentarza osobowości, Harrison G. Gough wyróżnił istotne dla uzdolnień twórczych współczynniki, jak: giętkość intelektualna, dominatywność, towarzyskość, poczucie własnej wartości, wysoka ambicja, niezależność umysłowa, rzutkość, opanowanie. Natomiast M.I. Stein w badaniach amerykańskich dokonał syntezy cech ludzi

twórczych, szczególnie wyróżniając: stanowczość, dominatywność, przywództwo, inicjatywę, aktywność, samowystarczalność, małe zahamowania, mały konwencjonalizm, nietłumienie popędów, wysoką motywację, zapał do pracy, wewnętrzną dyscyplinę, energię i dokładność, niezależność, szerokie zainteresowania, wiedzę i elastyczność, znaczny krytycyzm, sporą uczuciowość i subiektywność. W tym samym czasie Rosamund Shuter-Dyson i Clive Gabriel zauważają, że uzdolnienia specjalne wchodzi na różne poziomy zależności wobec zdolności intelektualnych i uzdolnień twórczych. Ich późniejsze badania wykazały, iż nie ma istotnych powiązań między ilorazem inteligencji a twórczością, jak również poziomem uzdolnień specjalnych. Zauważają też – co potwierdzają badania, które w latach osiemdziesiątych prowadzili między innymi W.P. Jackson, Michael A. Wallach, Nathan Kogan, G. Shaw – że u człowieka z wysokim poziomem rozwoju twórczego może wystąpić niski poziom rozwoju intelektualnego.

Od 1964 roku Irving Taylor prowadził badania w Center for Creative Leadership w Greensboro (obecnie przejęli je Stanley Gryskiewicz i Robert Burnside) skupiające się na problematyce wdrażania umiejętności twórczych do zarządzania firmami oraz szkolenia i doradztwa w tym zakresie.

W latach siedemdziesiątych przedstawiciele interakcyjnej teorii zdolności – na przykład Joseph Renzulli – kolejno założyli, że zdolności ludzkie rozwijają się poprzez integrację triady: zdolności intelektualnych, uzdolnień kreatywnych i motywacji, które są integrowane przez osobowość i środowisko życia człowieka. L. Zdracher i J. Paspalanow w latach osiemdziesiątych uznali, że indywidualne zdolności rozwijają się poprzez integrację trzech elementów psychiki: poznania, emocjonalności i motywacji, na podstawie których kształtują się zdolności intelektualne i specjalne (również twórcze). W tym czasie powstaje Center for Studies in Creativity (State University College w Buffalo), skupiające się najpierw wokół Alexa F.

Osborna, a potem Sidneya J. Parnesa, którzy stosowali metody heurystyczne w stymulowaniu aktem twórczym człowieka.

W Europie badania nad problematyką twórczości podjęto w latach osiemdziesiątych XX wieku. Do najprężniej działających ośrodków można zaliczyć Innovation Consulting Group, TNO z Delft Holandia, The Manchester Business School, The Norwegian Management Institute, NLA w Oslo, The University of Bergen oraz od końca lat sześćdziesiątych ośrodek w Baku i od 1990 roku Instytut Twórczości w Słowackiej Akademii Nauk w Bratysławie.

Edukacją umiejętności twórczych zajmował się również Richard W. Paul w Torrance Center for Creative Sonoma State University.

Współcześnie uzdolnienia twórcze rozpatrywane są szerzej w obrębie osobowości. Przykładem są badania prowadzone za pomocą kwestionariuszy przez Raymonda B. Cattella, Harrisona G. Gougha, i G.A. Davisa, ujmujące różne wymiary osobowości twórczej. Testy te – jak zauważa Stanisław Popek – nie obejmują w równomiernym stopniu wyznaczników sfery poznawczej i motywacyjnej, gdyż rozpatrują jedynie uzdolnienia potencjalne i realizacyjne.

Niektórzy, na przykład Alfred Adler, sądzą jednak, że ludzie tworzą – rozwijają sztukę, naukę, edukację i inne dziedziny kultury – aby skompensować własne braki. Za przykład podaje się często głuchotę Beethovena, który – obdarzony wyjątkowymi zdolnościami twórczymi – rekompensował swoje ułomności aktami twórczości muzycznej. Kompensacyjna teoria twórczości Adlera nie zajmuje się wyjaśnianiem procesu twórczego, a jedynie formą twórczości. W innych psychoanalitycznych teoriach twórczości zauważyć można dwie charakterystyczne cechy: reduktywność i neurotyzm. Teorie te redukują proces tworzenia do innych procesów – na przykład do procesu rozwiązywania problemów. Psychoanalitycy uważają także, że twórczość jest wyrazem neurotycznych skłonności podmio-

tu, „regresją w służbie ego”. Za przykład może tu służyć twórczość plastyczna Van Gogha, który wpadał w psychozę. Teoria sublimacji przyjmuje, że twórczość jest pewnego rodzaju przeniesieniem uczuć i popędów. Nie oznacza to jednak, że twórczość wynika z nerwicy. Gdyby ograniczono się do powyższych teorii, to twórczość sama w sobie miałaby tylko pozorną wartość.

Współczesne badania nad osobowością ludzi twórczych znacznie odbiegły od pierwszych refleksji w tym zakresie, do czego przyczyniły się psychologia postaci i psychologia nurtu humanistycznego. Mimo to we współczesnych badaniach nad niniejszym zagadnieniem nadal są istotne takie pojęcia, jak: podmiot, proces, produkt i warunki tworzenia. Tworząc w najbliższym sobie otoczeniu, możemy mówić o twórczości zawodowej (technicznej, medycznej, pedagogicznej itp.).

Przypisy

- 1 K.J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
- 2 Obszerniej na ten temat autorka pracy pisze w *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra 2009.
- 3 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; S. Popek, *Człowiek jako istota twórcza*, Lublin 2003.
- 4 Ibidem. Zob. także: K.J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit.
- 5 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit.
- 6 S. Popek, *Człowiek jako istota twórcza*, op. cit.
- 7 J. Dobrołowicz, *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*, Kielce 2002; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit.; S. Popek, *Człowiek jako istota twórcza*, op. cit.; K.J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit.
- 8 J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Warszawa 1987; J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1998.
- 9 J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, przeł. J. Radzicki, B. Czarniawska i in., Poznań 1978.
- 10 S. Popek, *Człowiek jako istota twórcza*, op. cit.
- 11 A. Strzałecki, *Psychologia twórczości: między tradycją a nowoczesnością*, Warszawa 2004; M. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.
- 12 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit.
- 13 S. Popek, *Człowiek jako istota twórcza*, op. cit.
- 14 J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, op. cit.; J. Koziński, *Transgresja i kultura*, op. cit.
- 15 K.J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit.
- 16 Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit.; S. Popek, *Człowiek jako istota twórcza*, op. cit.; K.J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit.; J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Warszawa 1987; J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1998.

Abstract

Teachers' Pedagogical Creativeness

It is nowadays agreed that people of many professions can actually become artists. Creativity is determined by plenty of factors, both internal and external. Therefore if we scrutinize creativeness – including teacher's pedagogical creativeness – we must take into account: their personality, creative process, their works, creativeness as a value, external environment. The author discusses both subjective and objective pedagogical creativeness.

Marzenna Magda-Adamowicz

Doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego. Kierownik Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania naukowe skupia wokół twórczości pedagogicznej, pedeutologii, dydaktyki, pedagogiki dziecka, pedagogiki rodziny i dydaktyki. Członkini Zespołu Edukacji Elementarnej KNP PAN. Autorka 10 monografii, 160 artykułów naukowych, redaktorka 11 prac naukowych.

Giętki umysł

Aleksander Wiater

Twórczy uczeń w perspektywie dydaktyki obcojęzycznej

Środowisko wychowawcze stymulujące rozwój zdolności kreatywnych i postaw innowacyjnych ma duże znaczenie w kontekście pedagogiki twórczości. Szkoła, klasa, lekcja języka obcego – to konteksty twórczego potencjału i kreatywności. Wśród nich niewątpliwie istotną rolę odgrywa także nauczyciel, który odpowiedzialny jest za proces pobudzania owych zdolności, motywowania oraz inspirowania swoich wychowanków do podejmowania działań kreatywnych i wreszcie wspierania ich w przechodzeniu na wyższe poziomy myślenia kognitywnego. Podnoszenie kompetencji językowych jest celem pierwszorzędym, a efektywność nauczania może być wzmocniona poprzez włączenie i zaangażowanie myślenia twórczego. Ten swoisty mariaż kreatywności i języka obcego sprawia, że lekcje na długo pozostają w pamięci i ucznia, i nauczyciela.

Twórczość a nauczanie języków

Pedagogika twórczości od wielu lat koncentruje swoją uwagę na rozwijaniu procesów poznawczych ucznia poprzez tworzenie środowiska pracy zachęcającego i stymulującego kreatywność oraz twórcze działanie. Szczególne miejsce w tym rozwoju zajmuje szkoła, rozumiana jako instytucja edukacyjna, która stawia sobie za cel nie tylko kształcenie intelektualne i wychowywanie, ale także kształtowanie postawy twórczej młodego człowieka, jego wrażliwości i kreatywności.

Dzieci i młodzież realizują zatem przyjętą przez Ministerstwo Edukacji Narodowej podstawę programową dla poszczególnych przedmiotów, odpowiednią dla wszystkich etapów edukacyjnych. W trakcie nauki szkolnej przywołana tu podstawa

uwzględnia również kształcenie obcojęzyczne w wymiarze 990 godzin w zakresie podstawowym dla pierwszego języka obcego oraz 360 godzin dla drugiego. Daje to łącznie minimum 1350 godzin nauczania obcojęzycznego w ramach trzech etapów edukacyjnych¹.

Zajęcia z języka obcego są zatem bardzo ważnym komponentem ogólnego rozkładu czasu nauki szkolnej, a co za tym idzie – odgrywają bardzo istotną rolę w kształtowaniu postaw dzieci i młodzieży. Z tej perspektywy warto zatem przyjrzeć się, jak postulaty pedagogiki twórczości realizowane są w trakcie lekcji poświęconych nauczaniu języka obcego.

Modele twórczości

Kreatywność charakteryzuje się koniunkcją dwóch podstawowych cech: nowości i wartości. Odpowiedź na to, co jest nowe i wartościowe w kontekście szkolnym, zależy od samych uczniów i nauczycieli, ale podświadomie wyczuwamy, że są to sytuacje i problemy, które wymagają zaangażowania procesów myślowych wyższego rzędu. O ile zajęcia z języka obcego nie stawiają sobie za główny cel rozwijania kreatywnego myślenia, o tyle świadome włączenie go do dydaktyki może aktywizować uczniów, usprawniając proces akwizycji językowej i przyczyniając się do efektywniejszej nauki. Warto wspomnieć, iż strategie rozwijania twórczego potencjału umysłu odwołują się do założeń teoretycznych, które oparte są na dwóch modelach wspierania twórczości: modelu eliminowania przeszkód i barier (inhibitorów) oraz modelu stymulowania zdolności twórczych².

Pierwszy z nich zakłada, że każdy człowiek posiada pewien potencjał kreatywności, który wydaje się być często blokowany przez bariery wewnętrzne i zewnętrzne. Zadaniem nauczyciela jest zatem podjęcie takich działań, które likwidowałyby owe ograniczenia, polegające na: sztywności myślenia, dominacji rozumowania analitycznego, uleganiu

konformizmowi i sztywności, konwencjonalności, lęku przed złą odpowiedzią, przesadnemu dążeniu do sukcesu, braku tolerancji dla różnorodności i sprzeczności, wyłącznym opieraniu się na wiedzy itd.

Odnosząc się zaś do modelu stymulowania zdolności twórczych, należy podkreślić, że myślenie kreatywne należy do tych umiejętności, które winny być pobudzane, ćwiczone oraz trenowane³. Z tego też względu wskazane jest stosowanie określonych procedur i technik pozwalających na jego rozwój i stymulujących płynność, giętkość i oryginalność myślenia. Zajęcia językowe są ku temu doskonałą okazją, gdyż to właśnie wtedy uczący się podejmuje ryzyko zastosowania słownictwa czy reguł gramatycznych we własnych, często osobistych, wypowiedziach, których nigdy wcześniej nie słyszał ani nie czytał⁴. Oczywiście zachowanie tego rodzaju nie wnosi niczego nowego czy też istotnego w wymiarze społecznym do nauki lub kultury, ale z punktu widzenia rozwoju i wysiłku intelektualnego i językowego aktywność ta stanowi – przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego (tu: ucznia) – osiągnięcie spełniające indywidualne kryteria nowości i wartości⁵. To właśnie z tej perspektywy należałoby rozpatrywać pojęcie kreatywności uczniowskiej.

Myślenie kreatywne w dydaktyce

Wśród najbardziej pożądaných procesów myślowych, mających wpływ na twórczość, wymienia się: aktywne eksplorowanie (dociekanie, roztrząsanie, postrzeganie zjawisk z różnych punktów widzenia, poszukiwanie i redefiniowanie problemów, formułowanie pytań i hipotez, badanie), kombinowanie (związane z kojarzeniem, myśleniem asocjacyjnym, łączeniem odległych idei, koncepcji i pojęć), tworzenie czy też elaborację, które są oparte na myśleniu dywergencyjnym (generowanie niekonwencjonalnych, pomysłowych i alternatywnych rozwiązań odwołujących do oryginalności i giętkości myślenia)⁶,

transformowanie (modyfikowanie, przekształcanie starego w nowe, odrzucanie typowych schematów, poddawanie krytyce utartych rozwiązań, transfer wiedzy z jednej dziedziny do drugiej).

Lekcje języka obcego, ze względu na swój charakter i przebieg, wydają się obfitować w możliwości wykorzystania wspomnianych tu procesów myślenia kreatywnego. Stosowanie analogii, metafor, porównań, poszukiwanie sensu obcych słów i wyrażań, nadawanie im odpowiedniego znaczenia w zależności od kontekstu ich użycia, aktywizowanie uczniów za pomocą ćwiczeń wykorzystujących narzędzia stymulujące działania twórcze – wszystkie te zabiegi sprawiają, iż doceniane są operacje myślowe, które stymulują zdolności wyobrażeniowe, manipulacyjne, kombinacyjne, badawcze, poszukiwawcze i eksploracyjne. Uczniowie nabywają dzięki temu praktyczną wiedzę językową w sposób trwalszy i atrakcyjniejszy niż w przypadku klasycznych działań dydaktycznych.

Oryginalność sprzyja kreatywności

Nauczyciel uczy zatem myślenia, nie tłumacząc bezpośrednio słowa czy wyrażenia z języka obcego na język polski, ale poprzez szereg działań mających za zadanie samodzielne dotarcie przez ucznia do sensu i znaczenia wyrazu. Zabiegi te mają zachęcić jednocześnie do aktywności umysłowej łączącej wiedzę z wyobraźnią i twórczym myśleniem⁷. Tym samym w trakcie lekcji języka obcego możliwe jest wykorzystanie różnorodnych cech zachowań i osobowości uczniów, które powszechnie uznane są za sprzyjające twórczości, a mogą być kłopotliwe lub nawet nie lubiane przez nauczycieli innych przedmiotów. Cenną umiejętnością wydaje się być zatem dostrzeganie zawilości, tam gdzie inni jej nie widzą, niezależność myślenia, spostrzegawczość, zamiłowanie do nowości (neofilia), umiejętność generowania wielu różnorodnych rozwiązań tego samego problemu (płynność i giętkość myślenia, na przykład w trakcie prowadzonych w klasie debat),

skłonność do zgadywania i spekulowania (znaczenia słów, wyrażań, idiomów, reguł gramatycznych), oryginalność myślenia, podawanie w wątpliwość i krytycyzm w stosunku do ustalonych norm itp.⁸

Rozpatrując zatem twórczość z punktu widzenia nauczania języków obcych, działaniem kreatywnym należałoby nazwać nie tylko samodzielne tworzenie przez ucznia wypowiedzi ustnych i pisemnych, wykorzystywanie różnorodnych danych językowych – służących do dedukowania reguł językowych – stawianie i testowanie hipotez dotyczących funkcjonowania danego języka, na przykład poprzez zastosowanie transformacji oraz sprawdzanie ich zrozumienia w komunikacji⁹, ale również postawę ucznia związaną z ciekawością, dociekliwością i zainteresowaniem językowo-kulturowo-społecznym, odkrywanie pewnych zależności, dostrzeganie różnic, porównywanie języków, zainteresowanie interkulturowością, odkrywanie nowych znaczeń lub luk w dotychczasowej wiedzy, formułowanie trafnych pytań – pobudzających do nowych poszukiwań poznawczych.

Rozwijanie myślenia pytajnego jest zresztą niezwykle istotne z punktu widzenia sterowania pracą intelektualną. Zadawane przez ucznia podczas lekcji właściwie formułowane pytania mogą być dla nauczyciela cenną wskazówką, gdyż sygnalizują aktywną postawę wychowanka w odniesieniu do przedmiotu, samodzielność myślenia, ciekawość poznawczą. Stwarzają jednocześnie ramy jego zwiększonej aktywności na lekcji, czynnego uczestnictwa, pobudzają zainteresowanie tematem, a także pozytywnie wpływają na efektywność nauczania i uczenia się. Nauczyciel zaś, ze swej strony, dzięki zastosowaniu tak zwanych pytań o inferencję, pobudza ucznia do interpretacji informacji wyrażonych implicytnie. Udzielenie odpowiedzi w tym kontekście wymaga bowiem od wychowanka głębszego przetworzenia danych i zastosowania bardziej złożonych operacji kognitywnych, zwłaszcza jeśli chodzi o wnioski i uzasadnianie wyrażonych sądów, opinii lub hipotez¹⁰.

Spontaniczność i aktywność

W kontekście powyżej przedstawionych wątków, dość gorzko brzmią słowa mówiące o niepokojącym obrazie szkoły jako środowisku, które „nie tylko nie stymuluje ciekawości poznawczej uczniów i ich zdolności pytajnych, lecz powoduje zanik istniejących już zdolności w miarę postępów edukacyjnych”¹¹.

Co więcej, to właśnie nauczyciel byłby w głównej mierze odpowiedzialny za taki stan rzeczy, gdyż przedstawia się go jako osobę antytwórczą, hamującą dociekliwość uczniów, niezauważającą przejawów aktywności, ignorującą niewygodne dla niego pytania, krytykującą (czasem krytykancką), ironizującą, a nawet mogącą czerpać satysfakcję z ośmieszania innych¹².

Taki obraz szkoły i pedagoga jest mi daleki, zwłaszcza w perspektywie postawy nauczyciela języka obcego, który w swojej codziennej pracy bezustannie odwołuje się do wyobraźni, skojarzeń, analogii, pomysłowości, spontaniczności, aktywności, myślenia implicytnego i dywergencyjnego, inaczej mówiąc: oczekującego od uczniów twórczej postawy w procesie poznawania języka obcego.

Przypisy

- ¹ <https://cke.gov.pl>, data dostępu: 8.01.2019.
- ² R.E. Ripple, cyt. za: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 261.
- ³ Badania takie były prowadzone na przykład w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, o czym szerzej w: A. Wiater, *Stimuler la parole à travers la peinture. L'entraînement à la créativité dans la perspective du développement de l'expression orale en langue étrangère*, Wrocław 2016.
- ⁴ Zob. tzw. twórczość lingwistyczna w: N. Chomsky, *Syntactic structures*, The Hague 1957.
- ⁵ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Sopot 2012, s. 21–22.
- ⁶ K.J. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź 2017, s. 59.
- ⁷ E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Sopot 2012, s. 6.

⁸ K.J. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, op. cit., s. 19.

⁹ T. Róg, *Kreatywność a skuteczne nauczanie języków obcych*, „Języki obce w szkole” 2018, nr 3, s. 93–94.

¹⁰ J. Iluk, *Metodyczne problemy stosowania pytań na lekcjach języka obcego*, „Języki obce w szkole” 2018, nr 4, s. 71.

¹¹ K.J. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, op. cit., s. 20.

¹² Ibidem, s. 21–22.

Abstract

Nimble Mind

This article presents the connections between teaching foreign languages and the creativeness of educational thoughts and activities. Creative thinking is characterised by a conjunction of two basic characteristics: innovation and value. The answer to what actually is innovative and valuable in the school context, depends on students and teachers, but we subconsciously feel that these are situations and issues which require more advanced thinking processes. Even if foreign language classes do not mostly aim at developing creative thinking, consciously including it into education may make students more active, thereby facilitating language acquisition and effective learning.

Aleksander Wiater

Doktor nauk humanistycznych, glottodydaktyk, romanista i hispanista, pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Naukowo zajmuje się metodyką nauczania języków obcych, psycholingwistyką, rolą kreatywności i wyobraźni w dydaktyce obcojęzycznej, wykorzystaniem sztuki oraz materiałów wizualnych w nauczaniu języków. Jest autorem między innymi monografii zatytułowanej *Stimuler la parole à travers la peinture. L'entraînement à la créativité dans la perspective du développement de l'expression orale en langue étrangère* (2016).

Pedagogika twórczości a nauki społeczne

Część I

Mieczysław Gałaś

Ewolucja pojęcia na przestrzeni XX i XXI wieku

Wielu teoretyków twórczości podejmuje projekty badawcze, których celem jest sformułowanie odpowiedzi na pytania: co sprawia, że jednostki w społeczeństwach mają szczególne predyspozycje w zakresie sprawności umysłowej i wrażliwości emocjonalnej, dzięki którym potrafią przekraczać granice zastanej wiedzy o świecie i człowieku, bądź przedstawiać ten świat i człowieka w nowy, niezwykły sposób? Jakie procesy i zjawiska psychiczne oraz społeczne uruchamiają i podtrzymują aktywność twórczą? Jakie są kryteria oceny wytworów

ludzkiej działalności, którym przypisuje się cechy twórczości? Czym jest osobowość twórcza i tak często przywoływany w rozmaitych dyskusjach i opisach potencjał twórczy? Czy potencjał twórczy jest darem losu czy wypracowaną edukacyjnie i kulturowo kompetencją? Zasadność tych pytań pojawia się w wielowątkowych rozważaniach o zjawisku twórczości w różnych nurtach filozofii i psychologii, a także w pedagogice i socjologii. W pierwszej części moich rozważań zajmę się fenomenem, definicją i wybranymi teoriami twórczości.

Fenomen twórczości

W rozważaniach filozoficznych i w naukach społecznych autorzy akcentują złożoność współczesnego świata i dynamikę procesów społecznych w różnych obszarach życia człowieka. Zmiany te oznaczają wyzwania i wymagają od ludzi zdolności rozwiązywania nowych, otwartych problemów osobistych i społecznych. W procesie edukacyjnym niezbędne staje się odejście od transmisyjnego modelu kształcenia, bazującego na przekazywaniu gotowej wiedzy wychowankom, na rzecz kształtowania postaw twórczych, umożliwiających kierowanie samym sobą, swoim myśleniem i relacjami z innymi ludźmi¹. Realizacja tego celu wymaga poznawania, stymulowania i wspierania mechanizmów twórczego myślenia i kształtowania postaw twórczych młodych ludzi – zdolnych do samorealizacji i doskonalenia świata. Poznaczają i prakseologiczne studia nad rozwojem kreatywności młodych ludzi – i pomoc w realizowaniu ich potencjału twórczego – należą między innymi do podstawowych zadań pedagogiki twórczości².

Analiza fenomenu twórczości z perspektywy historycznej wskazuje, że ze względu na swoją tajemniczość i niezwykłość, twórczość – jako szczególna forma ekspansji ludzkiego poznania, powołująca do istnienia nowe idee czy rzeczy – wzbudzała ciekawość człowieka od samych początków jego istnienia. Podziwiano powszechnie osoby obdarzone wyjątkowymi zdolnościami, które potrafiły wspaniale malować, pisać, komponować muzykę, dzięki wiedzy tworzyć rzeczy nadzwyczaj użyteczne i spełniać ludzkie marzenia. Zdarzało się jednak i tak, że osoby niezwykle twórcze były marginalizowane, ich dzieła nie znajdowały zrozumienia wśród społeczności, w której przyszło im żyć i tworzyć, lub zyskiwały uznanie dopiero po wielu latach, czasem w kolejnej epoce³.

Oprócz działalności naukowej źródłem wiedzy o twórczości są również teksty literackie,

opracowania publicystyczne, biografie i autobiografie wybitnych twórców. Interdyscyplinarna wiedza umożliwiła już rozpoznanie wielu mechanizmów ludzkiej psychiki i zachodzących w niej zjawisk oraz społecznych uwarunkowań stymulujących lub hamujących aktywność kreatywną. Jednakże jak konstatuje Roman Zawadzki – twórca muzyki i pisarz, interesujący się również psychologią – wielu autorów podziela przekonanie, iż fenomenowi twórczości nigdy nie da się zbadać do końca: „(...) nie można osadzić tego zjawiska w teorii naukowej i odtworzyć poza wewnętrznym światem jednostki, obdarzonej talentem, bowiem twórczości nie da się wyjaśnić wyłącznie dzięki racjonalnemu poznaniu, budowanemu wyłącznie na rozumie, metodzie naukowej i eksperymentach”⁴.

Na trudności z określeniem natury i zasięgu działań twórczych zwraca uwagę również Roman Schulz, który pisze: „Zbyt mało wiemy i zbyt mało rozumiemy, aby pojęciu twórczości nadać precyzyjny, jednoznaczny sens”⁵. Jego opinia jest jednak bardziej optymistyczna niż Zawadzkiego, ponieważ pomimo trudności dostrzega on możliwość przedstawienia różnorodnych stanowisk badaczy wobec zjawiska twórczości.

Podobnie jak niełatwo dotrzeć do istoty zjawiska twórczości, tak samo trudno sporządzić psychologiczny portret samego twórcy jako człowieka wyjątkowego (pod jakimś względem).

Wskazane trudności nie powstrzymują jednak publicystów i naukowców – korzystających z wiedzy gromadzonej w wielu dyscyplinach nauki – przed próbami odkrywania potencjału twórczego i poznawania osobowości twórców. Nie sposób przedstawić wszystkich koncepcji dotyczących zjawiska twórczości, które pojawiły się w ostatnim stuleciu. W różnych kontekstach historycznych i społecznych podlegały one ewolucji w zakresie semantycznym, w zakresie przyjmowanych założeń teoretycznych, w aplikacjach praktycznych i ich empirycznych wery-

fikacjach. Poniżej prezentuję niektóre koncepcje twórczości, przydatne w edukacji kreatywnej, stymulującej twórcze myślenie i działanie dzieci i młodzieży.

Aby uniknąć nieporozumień, analizy dotyczące tej kwestii poprzedzam wyjaśnieniem wybranych sposobów określania twórczości. Brak tych wyjaśnień może utrudniać w pedagogice rozumienie, rozbudzanie i wspieranie kreatywności wśród młodych ludzi.

Ewolucja pojęcia „twórczość”

Władysław Tatarkiewicz – na podstawie dokonanej syntezy opracowań wielu filozofów, którzy w swoich rozważaniach nad istotą rzeczywistości uwzględniali także problematykę twórczości – pisze, że poglądy na temat tego zjawiska, jego istoty i struktury, w perspektywie historycznej ulegały zmianom. Opisując ewolucję pojęcia *creator* (twórca), autor zwraca uwagę, że pierwotnie termin ten oznaczał w języku potocznym ojca, następnie stał się synonimem Boga, który dzięki swej wszechmocy stworzył świat *ex nihilo* („z niczego”), a do początku XX wieku był łączony wyłącznie ze sztuką. W samym rozumieniu twórczości dokonała się w tym czasie istotna zmiana – od tworzenia „z niczego”, możliwego tylko dla Boga, do tworzenia „nowego”, będącego już w potencji człowieka. Dopiero wiek XX przyniósł terminowi „twórczość” szerszy horyzont – kontekst różnorodnej kultury ludzkiej. Nadal jednak potocznie rezerwowano go do działalności artystów, wynalazców i naukowców dokonujących epokowych odkryć. Dlatego w opisach kreatywności dominują kategorie nowości, doniosłości i ważności. Znajdujemy więc przykładowe, klasyczne definicje uznające, że twórcze jest to, co nowe i cenne⁶. W ten sposób definiuje twórczość Zbigniew Pietrasinski – jako „aktywność przynoszącą wytwory dotąd nieznanne a zarazem społecznie wartościowe”⁷, oraz Alen Newell, według

którego „twórczość to aktywność prowadząca do wytworów nowych i wartościowych dla jednostki i kultury”⁸. Za twórców zaś uważano tych, „których dzieła są nie tylko nowe, ale też są objawem szczególnej zdolności, napięcia, energii umysłowej, talentu, geniuszu”⁹.

Natomiast według Mirosława S. Szymańskiego współczesne pojęcie twórczości najczęściej używane, a zarazem najbardziej mgliste, odnosi się do całej kultury i różnych sfer ludzkiej aktywności: sztuki, nauki, techniki. „Wyłącznikiem twórczości w tym rozumieniu słowo »twórca« jest synonimem słowa »człowiek«, twórczość jawi się jako atrybut istoty człowieka, a jej nazwa znajduje zastosowanie w najróżniejszych dziedzinach życia ludzkiego”¹⁰. Z tak szerokim rozumieniem twórczości mamy do czynienia między innymi w przypadku przedstawicieli psychologii humanistycznej, i pedagogiki twórczości, które analizuję w dalszej części tekstu.

Powyższe rozważania wskazują na rozszerzenie się zakresu i zmiany treści pojęcia twórczość. W pierwszym ujęciu odnosi się ono wyłącznie do działalności boskiej, w następnym – do geniuszu artysty, a dzisiaj zazwyczaj do wszystkich ludzi. Zdaniem Tatarkiewicza w tym ostatnim przypadku „twórczość obejmuje wszystkie sfery aktywności człowieka, pod warunkiem, że działalność ta nie ogranicza się do powtarzania i naśladowania, a osoba działająca coś z siebie daje”¹¹. Każdy zatem może być twórczy.

Istotne z pedagogicznego punktu widzenia zmiany w pojmowaniu tego terminu dostrzega również Irena Wojnar. Zdaniem autorki z klasycznie rozumianej twórczości wywodzi się zagadnienie kreatywności, które w dzisiejszym rozumieniu wskazuje na nowe ujęcia problematyki twórczości. U progu XXI wieku wiąże się ono ze stwierdzeniem, uzasadnionym badaniami, że tak zwane dyspozycje twórcze, dające się zauważyć we wczesnym okresie życia u wszystkich ludzi, mogą dzięki właściwej opiece wychowawczej

ulegać wzmocnieniu i trwać w późniejszych okresach życia, realizowane w różnych obszarach ludzkiej kultury. Wszyscy zatem, a nie tylko jednostki obdarzone talentem, są i mogą pozostać twórcami. Wskazuje to na zjawisko swoistej „demokratyzacji” twórczości, określanej za pomocą coraz powszechniej używanego terminu „kreatywność”, w odróżnieniu od twórczości w wysublimowanym, klasycznym znaczeniu. W takim ujęciu zjawisko twórczości w pewnym sensie przesuwają się z wytworu w kierunku działania, a czynności określane jako „twórcze” odnoszą się w równym stopniu do świata zewnętrznego, co do własnego „ja” samego twórcy i stają się procesami samorealizacji¹².

Jednakże jak zauważa James C. Kaufman „(...) w przypadku kreatywności mówimy o indywidualnej, specyficznej ludzkiej dyspozycji, która jest motorem twórczości, jej warunkiem koniecznym. O ile wszyscy twórcy są wysoce kreatywni, o tyle kreatywność jest właściwością bardziej uniwersalną, oznaczającą potencjał do twórczego funkcjonowania, niekoniecznie jednak do twórczych osiągnięć. Choć więc wiele osób jest kreatywnych, jedynie część z nich – zwykle niewielka – ma szansę na faktyczne przekształcenie dziedziny, której się poświęca”¹³.

Szerokie rozumienie pojęcia twórczość – przyjmowane w filozofii i w naukach społecznych, w tym także w pedagogice twórczości – zawiera szereg odmiennych kategorii ludzkiej aktywności. Według Stefana Morawskiego twórczość bywa rozumiana jako: „mistrzostwo wykonania, wirtuozeria; tworzenie nowych układów (syntez) z elementów już znanych; odkrywanie cech istotnych w filozofii, nauce, a także sztuce; rozwiązywanie problemów praktyczno-technicznych (wynalazczość); wymyślanie, tworzenie fikcji (twórczość artystyczna); nadawanie sensu (hermeneutyczna interpretacja); samorozwój, autokreacja; twórcze ingerowanie w stosunki społeczne; świętość jako tworzenie ideałów życia¹⁴.

Natomiast Roman Schulz do szeroko rozumianej twórczości – obok tradycyjnej działalności kulturotwórczej – włącza „nowoczesną pracę ludzką”, polegającą na wykonaniu zadań o nieokreślonym, złożonym i zmiennym charakterze, innowacyjne zachowania społeczne, a także autokreację – związaną z wytwarzaniem ideału osobowości i dążeniem do jego realizacji¹⁵.

Teorie twórczości

Zjawisko twórczości szczególne znaczenie zyskało w XX wieku. Twórczość, podobnie jak samorealizacja, stała się hasłem funkcjonującym powszechnie w społecznej świadomości. Twórcza postawa wobec życia, twórcze nastawienie do rzeczywistości i kształtowanie tych postaw to nie tylko zalecenia psychologów wobec edukacji, ale także działalność przynosząca wymierne efekty ekonomiczne. Kształcenie ludzi zdolnych stało się nie tylko zaleceniem kulturowym, ale także ekonomicznym i politycznym. Najbogatsze kraje świata prześcigają się w pozyskiwaniu utalentowanych ludzi z różnych regionów globu. W polityce oświatowej i naukowej problematyka twórczości staje się priorytetem wielu państw. Powstaje wiele szkół i programów kształcenia uczniów zdolnych.

Analiza dokonana przez Annę Sajdak wskazuje, że druga połowa XX wieku przyniosła przełom w badaniach nad twórczością. Zainteresowania psychologii mechanizmami twórczego myślenia doprowadziły do wyodrębnienia się nowej subdyscypliny – psychologii twórczości. Poszczególne koncepcje psychologiczne – takie jak: psychoanaliza, teoria postaci, behawiorizm, asocjacionizm, psychologia poznawcza i humanistyczna – dały początek różnorodnym koncepcjom twórczości¹⁶. Nie ma zatem jednej teorii twórczości. Czynnikiem różnicującym teoretyczne koncepcje twórczości są na ogół poglądy autorów na temat procesu tworzenia, jego

źródeł i wytworów. Istnieje wiele prób uogólnienia wiedzy o twórczości oraz klasyfikacji teorii twórczości. Są to głównie koncepcje powstałe na gruncie psychologii i filozofii twórczości, pedagogika bowiem nie wypracowała, do tej pory, własnych stanowisk teoretycznych i czerpie z dorobku wspomnianych dziedzin.

Analizy teoretyczne i badania empiryczne psychologii twórczości stanowią stałe źródło inspiracji dla współczesnej pedagogiki twórczości. Psychologowie poszukują mechanizmów warunkujących twórczość, metod jej wyzwalania, opisują przebieg procesu twórczego i jego rezultaty. Natomiast pedagodzy podejmują wysiłki na rzecz skonstruowania programu wychowania do twórczości i przez twórczość. Krzysztof J. Szmidt ukazuje, że zapoznając się z rozważaniami nad zjawiskiem twórczości oraz teoriami i badaniami psychologicznymi, pedagodzy analizują możliwości stymulowania i kształtowania postaw i zdolności twórczych dzieci i młodzieży, podejmują działania rozwijające wiedzę i umiejętności niezbędne w twórczym myśleniu i działaniu, a także – w miarę możliwości – eliminują bariery hamujące aktywność twórczą¹⁷.

Twórczość a praktyka pedagogiczna

W pedagogice istnieje wiele udanych przedsięwzięć praktycznych w realizacji różnych koncepcji wychowania do twórczości. Szkoły alternatywne nawiązują do różnych teorii psychologicznych i pedagogicznych, podejmują próby konstruowania programu na bazie ustaleń teoretyków, albo też przenoszą sprawdzone już w praktyce wzory funkcjonowania różnych placówek edukacyjnych po modyfikacji do własnej szkoły. Charakterystycznym elementem edukacji ku kreatywności jest między innymi propagowanie wychowania niedyrektywnego, wychowania do wolności. Anna Sajdak w obszernym opracowaniu ukazuje, że edukacyjne pomysły

wspierania twórczej aktywności dzieci i młodzieży mają bogatą tradycję historyczną – przede wszystkim w okresie progresywizmu i Nowego Wychowania, a także we współczesnych autorskich koncepcjach kształcenia w stosowaniu innowacyjnych metod nauczania, rozwiązań w zakresie struktury programowej treści, sposobu oceniania uczniów czy też samej organizacji procesu nauczania – uczenia się.

Różne idee i wizje edukacji skłaniały autorów do podejmowania prób weryfikacji niekonwencjonalnych pomysłów na „szkołę twórczą”. Prezentują one, z jednej strony, osobliwości i niedoskonałości niektórych pomysłów, z drugiej zaś – wiele skutecznych innowacyjnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych w stosowaniu alternatyw edukacyjnych, które są realizowane obecnie w polskim i światowym systemie edukacyjnym¹⁸.

Przypisy

- 1 J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, s. 36–37; M. Michalik, *Twórczość jako miłość – twórczość jako destrukcja*, w: J. Łaszczuk (red.), *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia*, Warszawa 2011, s. 199.
- 2 M. Grylewski, J. Karwowski, *Zmotywowana kreatywność: synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży*, „Chowanna” 2011, nr 1, s. 45.
- 3 A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008, s. 17.
- 4 R. Zawadzki, *Psychologia i twórczość*, Warszawa 2005, s. 7–8.
- 5 R. Schulz, *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, s. 11.
- 6 W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1988, s. 295–296.
- 7 Z. Pietrański, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 41.
- 8 A. Newell, *Creativity*, w: R.L. Ebel (red.), *Encyclopedia of Educational Research*, London, 1969, s. 267.
- 9 W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, op. cit., s. 304.

- ¹⁰ M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987, s. 10–11.
- ¹¹ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, op. cit., s. 306; M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, op. cit., s. 11.
- ¹² I. Wojnar, *Dwoistość problematyki twórczości*, w: J. Łaszczuk (red.), *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia*, op. cit., s. 55–56.
- ¹³ J.C. Kaufman, *Kreatywność*, przeł. M. Godyń, Warszawa 2011, s. 7–8.
- ¹⁴ S. Morawski, *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?*, Warszawa 1987, s. 121–122.
- ¹⁵ R. Schulz, *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, op. cit., s. 39–40.
- ¹⁶ A. Sajdak, *Psychologia twórczości*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005.
- ¹⁷ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Kraków 2007, s. 305.
- ¹⁸ Wśród wielu szkół eksperymentalnych, związanych z ideologią progresywizmu i romantyzmu, Anna Sajdak analizą obejmuje dziewięć koncepcji szkół realizujących edukację kreatywną. Są to: koncepcja Marii Montessori, metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego, metoda projektów Williama Hearda Kilpatricka, metoda Winnetki Carletona Wolsey Washburne'a, Nowoczesna Szkoła Celestyna Freineta, koncepcja wolnej szkoły Paula Gegeeba, plan jenajski Petra Petersena, koncepcja Summerhill Aleksandra Sutherlanda Neilla, koncepcja wolnej szkoły waldorfskiej Rudolfa Steinera. Kryterium wyboru tych szkół do analizy stanowiło, według Sajdak, poddanie empirycznej weryfikacji edukacyjnych pomysłów wymienionych autorów i korzystanie z nich w wielu szkołach współczesnych w Polsce i w innych krajach w zakresie tworzenia i wspierania warunków twórczego rozwoju uczniów w edukacji szkolnej. Zob. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, op. cit., s. 238.

Abstract

Pedagogy of Creativeness and Social Sciences

Many theoreticians of creativeness take up research projects which aim at answering the question of what makes certain individuals particularly predestined in the realm of mental capability and emotional sensitivity, thanks to which they can present the world and humans in a new, unique way. What psychological and social processes and phenomena keep the creative activity alive? What are creative personality and creative potential, which are so frequently discussed and described? Such questions appear in multithreaded considerations on creativeness in various fields of philosophy and psychology, as well as pedagogy and sociology.

Mieczysław Gałaś

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

Resocjalizacja a twórczość

Maciej Paluch

Czy można przebudować fundamenty pedagogiki specjalnej?

Czy współczesne nauki pedagogiczne, w tym pedagogika resocjalizacyjna, mogą skorzystać merytorycznie z osiągnięć pedagogiki twórczości? Jak przenieść doświadczenia pedagogów, podejmujących twórcze wychowanie i wspomaganie rozwoju dziecka i młodzieży, na szersze kręgi dziedzin pedagogicznych? Wychowanie przez twórczość lub też wychowanie do twórczości, z uwagi na niebagatelną siłę oddziaływań terapeutycznych, znajdują odzwierciedlenie zarówno w socjalizacji, jak i resocjalizacji.

Należałoby jednak oddzielić dwie kwestie: „twórczej resocjalizacji” i „resocjalizacji przez twórczość”, gdyż nie są one tożsame. Trzeba się również odnieść do problematyki twórczej resocjalizacji jako nauki, która systematycznie podlega zmianom i rozwojowi. Czy zatem możliwa jest resocjalizacja przez twórczość – jako całokształt refleksji, oddziaływań i nowoczesnych metod opartych na dogłębnej diagnozie – która będzie poparta aktualnymi badaniami naukowymi i odwołaniami do praktyki pedagogicznej?

Nie wszystko „neo”, co się świeci

Rozwój społeczeństwa przynosi nowe zadania oraz wyzwania. Rzeczywistość staje się coraz bardziej wieloaspektowa, zróżnicowana, niejednorodna. Jak przyznał Stephen Hawking: można to zobaczyć na przykładzie nauki, która sama stała się obecnie tak skomplikowana, że tylko nieliczni naukowcy mogą posługiwać się aparatem matematycznym do rozwiązywania problemów naukowych¹.

Wieloaspektowość i zróżnicowanie współczesnej rzeczywistości i aktualnych problemów można dostrzec także w pracy osób zawodowo zajmujących się edukacją, wsparciem, opieką, terapią i wychowaniem. Są to również nieodłączne elementy resocjalizacji, która ulega zmianom, nie tylko w zakresie przepisów prawa, ale przede wszystkim w zakresie merytorycznym i metodologicznym. Dotyczy to nie tylko nowatorskich programów resocjalizacyjnych czy nowoczesnych rozwiązań w zakładach więziennych, ale całokształtu resocjalizacji jako nauki twórczej; refleksji naukowej – opartej na badaniach, wskazaniach naukowych, dających właściwe, twórcze podłoże do dalszej działalności oddziaływań resocjalizacyjnych; rozwiązań resocjalizacyjnych – uwzględniających nie tylko możliwości zmian zachodzących w konkretnej jednostce, wobec której oddziaływania resocjalizujące są wdrażane i stosowane; holistycznego spojrzenia i diagnozę jednostki oraz grup zagrożonych przestępczością lub uczestniczących już w patologicznym procesie przeciwstawiania się normom społecznym. Jest to niezwykle trudne, gdyż bardzo łatwo wpaść w pułapkę zjawisk powtarzanych, opartych na przetartych już szlakach przez rozmaite nurty psychologii, które obecnie objawiają się nam z przedrostkiem „neo”.

Modele oddziaływań

Każde stanowisko, postawa czy też kierunek oddziaływań resocjalizacyjnych oparte są na określonej płaszczyźnie filozoficznej i psychologicznej, na

wyraźnym sposobie i kierunku myślenia o człowieku oraz jego naturze.

Przykładem może tu być podział modeli oddziaływań lub nurtów psychologicznych i filozoficznych Jespera Juula, który wyróżnił między innymi nurty: rozwojowy, psychodynamiczny, upośledzenia, uczenia się, ekologiczny, transcendentalny, a także: strategię modyfikacji zachowania oraz podejście kontrkulturowe².

Jednak, jak wynika z pracy Anetty Jaworskiej, na polu resocjalizacji współcześnie dochodzi do twórczych procesów w zakresie poszukiwania efektywniejszych systemów i modeli oddziaływania na osobę resocjalizowaną. Istnienie dwóch podstawowych modeli lub systemów resocjalizacyjnych, opartych na koncepcjach behawioralno-kognitywnych lub na koncepcji psychodynamicznej, nie wyczerpuje całego arsenału systemów resocjalizacyjnych. Oczywiście trudno nie zgodzić się z przedstawicielami systemu behawioralno-kognitywnego, że tylko obserwowalne zachowania, gesty, czyny i działania, a także struktura poznawcza danego człowieka są w miarę mierzalne i możliwe do opisanie. Również trudno zaprzeczyć, że wewnętrzne popędy, instynkty i pragnienia mają niebagatelny wpływ na sferę motywacyjno-wolicjonalną człowieka.

Należy zauważyć jednak, że istnieje trzecia droga, o wiele bardziej skomplikowana dla wychowawców i pedagogów resocjalizacyjnych, a mianowicie system humanistyczno-egzystencjalny. Pozostałe dwa systemy, zdaniem Anetty Jaworskiej, można połączyć³.

Dopiero uznanie podejścia humanistyczno-egzystencjalnego, które uwzględnia nie tylko sferę poznawczą człowieka, ale również duchową, rozwojową i refleksyjną, pozwala na holistyczne spojrzenie na człowieka. Z takiego punktu widzenia człowiek jest istotą rozwojową, twórczą, zdolną nie tylko poznawać i dokonywać osądy, ale przede wszystkim przeżywać w sposób autentyczny swoje życie i czyny.

Jest to podejście do procesu resocjalizacji i rozpoznania resocjalizacyjnego znacznie bardziej

twórcze, niż stawianie na diagnostykę i wychowanie oparte na testach, obserwacjach i próbach obiektywizacji zachowań człowieka, które – zdaniem Ewy Wysockiej – sprowadza działania diagnosty do mechanicznego zestawiania uzyskanych danych. Natomiast badawcza postawa diagnosty, twórczo dostosowującego metody i techniki poznania do specyfiki sytuacji diagnostycznej, wyznacza konieczność indywidualnej konceptualizacji problemu diagnozy, a nawet tworzenie nowych procedur, technik, metod, narzędzi, ciągłą kontrolę przydatności zaprojektowanej strategii diagnostycznej, jej trafności i rzetelności w aspekcie analizowania problemu, a także twórcze dokonywanie interpretacji uzyskanych danych (jakościowych i ilościowych) według schematu poznania tworzonego indywidualnie dla doświadczanego przez jednostkę problemu⁴.

Przebudowywanie fundamentów

Należy zaznaczyć jeszcze inny aspekt twórczości w wychowaniu lub resocjalizacji, a mianowicie autorstwo i niepowtarzalność tworzenia koncepcji resocjalizacyjnych lub programów wychowawczych. Czy jednak można być twórczym w swych działaniach, w budowaniu nowego systemu oddziaływań wychowawczych i resocjalizacyjnych, skoro opieramy je na odkrytych prawach wychowania czy dziedziczenia określonych cech rozwojowych i zachowań? Czy można budować nowe, twórcze strategie resocjalizacyjne oparte na starych fundamentach?

Okazuje się, że tak naprawdę te fundamenty, na których opierają się współczesna pedagogika, resocjalizacja oraz psychologia, stale są przebudowywane i nie są jednoznacznie do końca określone. Przykładem mogą być rozważania z dziedziny neurologii, które w wyniku stale prowadzonych badań dowiodły chociażby wpływu stresu i napięcia psychicznego na rozwój poszczególnych struktur ośrodkowego układu nerwowego dziecka. W wyniku silnego, długotrwałego oddziaływania stresu, lub zbyt dużego napięcia psychicznego, może dojść do fizycznego uszkodze-

nia hipokampu, co wywołuje znaczący, negatywny wpływ na możliwości poznawcze dziecka.

Również genetyka ma swój głos w kwestii nowego, twórczego spoglądania na człowieka i jego socjalizację. Dziedziczenie poszczególnych genów w znacznej mierze warunkuje poprawny lub nieprawidłowy wzrost i rozwój danej osoby, kształtowanie się określonych cech. Z bardzo dużym prawdopodobieństwem można na przykład określić występowanie określonego poziomu ilorazu inteligencji – biorąc pod uwagę możliwości dziedziczenia genetycznego. U bliźniąt monozygotycznych korelacja w przypadku dziedziczenia ilorazu inteligencji wynosi 0,85, podczas gdy u bliźniąt dwuzygotycznych korelacja ta wynosi od 0,50 do 0,70⁵. Najnowsze odkrycia w zakresie wiedzy o ludzkim umyśle w sposób oczywisty otwierają drogę do twórczych działań w obszarze wychowania i resocjalizacji.

Zabawa diagnostyczna

Karolina Skrobek i Irmina Wrońska wskazują na istotność postawy twórczej podczas pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym – w tym okresie mogą się pojawić zaburzenia w postaci niedojrzałości emocjonalnej w stosunku do wieku rozwojowego, zahamowania emocjonalnego, nadpobudliwości psychoruchowej lub zahamowania psychoruchowego⁶. Na tym etapie ważne są nie tylko zabawy i gry, ale również zajęcia wykorzystujące możliwości twórcze dzieci, pozwalające na ekspresję, ukazanie własnych możliwości emocjonalnych, społecznych, intelektualnych i motorycznych. Obserwacja dzieci w działaniach twórczych ma duże znaczenie w sensie diagnostycznym, gdyż pozwala rozpoznać, czy nie pojawia się u dziecka aberracja rozwojowa, którą na tym etapie można skorygować.

Pedagodzy przedszkolni inicjują różnorodne gry i zabawy z dziećmi, lub pomiędzy dziećmi, i obserwują ich reakcje w danych momentach zabawy. Znając etapy rozwojowe i ich cechy charakterystyczne, można bardzo wyraźnie wskazać, czy dane

dziecko funkcjonuje w poszczególnych zakresach poznawczych, emocjonalnych czy też motorycznych w sposób prawidłowy.

Co w tym twórczego?

Kazimierz Pospiszyl wskazuje na wielość możliwości oddziaływania (również przez twórczość) na wychowanka, którego funkcjonowanie jest sprzeczne z przyjętymi normami społecznymi. Autor porównuje starsze, tradycyjne oddziaływania i diagnostykę resocjalizacyjną do lasu „tradycyjnego” i „kulturalnego”⁷. W tym drugim dopasowuje się rodzaj gleby, na której mają wyrosnąć określone gatunki drzew. Jednak same nowatorskie oddziaływania, których wielość ukazuje w swej pracy Pospiszyl, nie ma racji bytu bez odpowiedniej diagnostyki. I na tym polu zaistniały zmiany. Rozpiętość diagnostyki i profilaktyki niedostosowania społecznego obecnie można dziś spotkać w szkole, w doradztwie wychowawczym, w spotkaniach wychowawczych z rodzicami w szkole lub w prywatnych ośrodkach zajmujących się pomocą wychowawczą skierowanych do dzieci i całych rodzin. Ta tendencja świadczy o dostrzeganiu i niebagatelizowaniu problemów wychowawczych, z którymi rodzice nie potrafią sobie sami poradzić.

Dlatego też instytucje publiczne, jak na przykład Ośrodki Interwencji Kryzysowej czy Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne, prowadzą na tym polu szeroko zakrojone działania skierowane zarówno do rodzin, w których pojawiły się problemy wychowawcze, jak również do rodziców, którzy nie doświadczyli tego rodzaju trudności, ale chcą zrozumieć proces wychowawczy i uniknąć podstawowych błędów.

Robert Opora wskazuje w tych działaniach na podstawowy element wychowania, jakim jest rodzaj więzi pomiędzy opiekunem a dzieckiem⁸. Zdaniem autora kontakt i nawiązanie pozytywnej więzi z dzieckiem czy też nastolatkiem wykazującym cechy niedostosowania społecznego jest bardzo utrudnione, przede wszystkim z powodu utraty zaufania za strony nieletniego w stosunku do osób dorosłych. Twórcza

resocjalizacja przestała bezkrytycznie opierać się na założeniach psychologii czy psychiatrii i samodzielnie zaczęła poszukiwać najlepszych, skutecznych oddziaływań wychowawczych w resocjalizacji. Przykładem jest opracowanie Roberta Opory, w którym dogłębnej analizie poddany został warsztat pracy pedagoga resocjalizacyjnego pod kątem nurtu poznawczo-behawioralnego, z jednoczesnym wskazaniem, że nie jest to jedyna koncepcja pracy resocjalizacyjnej. Jest to bardzo potrzebna i zarazem twórcza systematyka, gdyż wyraźnie wskazano w niej na węzłowe problemy dzisiejszej metodyki resocjalizacyjnej, takie jak: umiejętność nawiązywania kontaktów, rozwiązywania konfliktów pomiędzy wychowankami czy też na linii wychowawca – wychowawca, rywalizacja pomiędzy wychowankiem a wychowawcą itp. Są to bardzo istotne problemy wychowawcze, wymagające poświęcenia większej uwagi.

Koncert w poprawczaku

Chcąc określać resocjalizację – będącą złożoną formą oddziaływań psychokorekcyjnych, naprawczych, opartych na solidnej interdyscyplinarnej diagnozie – mianem twórczej, należałoby się najpierw przyrzec zmianie postaw wychowawczych we współczesnym systemie resocjalizacyjnym. Twórczego kierunku zmian w naszym systemie penitencjarnym możemy upatrywać w próbie odejścia od represyjnego kierunku działań, jako jedynie słusznego, i wkroczenia na drogę terapii, zmiany i modelowania.

Henryk Machel zauważa, że od lat 90. XX wieku polskie więziennictwo podjęło szereg nowatorskich inicjatyw, które poprawiły sytuację i poszerzyły zasób oddziaływań resocjalizacyjnych na osadzonych. Zaczęto ich zatrudniać w obszarach, w których czyniono to do tej pory niechętnie. Przyjęto ważne założenie w psychopedagogice penitencjarnej, że każdy przestępca osadzony w więzieniu jest człowiekiem i jako człowiek podlega tym samym regułom zmiany – jak każdy inny obywatel⁹. Jeżeli przestępca może podlegać tym samym regułom zmian poznawczych

i behawioralnych, to znaczy, że można wobec niego stosować różnorodne techniki, formy i rodzaje zajęć – jak wobec większości osób.

Powyższe myślenie otwiera drogę twórczej resocjalizacji. „Twórczej” – czyli opartej na twórczości człowieka, odkrywaniu oraz realizowaniu samego siebie nie tylko poprzez szeroko pojętą sztukę, ale również poprzez jakąkolwiek działalność tworzenia i poznawania samego siebie.

Tę twórczość widać zarówno w zakładach karnych, zmianie podejścia resocjalizacyjnego do skazanych, jak i w publikacjach zawierających propozycje programów oddziaływań resocjalizacyjnych, opartych na umiejętnościach i konstruktywnych predyspozycjach więźniów oraz wychowanków zakładów poprawczych. Znane są coraz bardziej koncepcyjne działania więźniów, które trafiają do szerokiego grona odbiorców, jak na przykład twórczość zespołu „Paragraf 64”, którego członkowie oprócz spełniania się w ramach aktywności muzycznej starają się działać profilaktycznie – jako żywa przestroga przed popełnianiem błędów i przestępstw. Przykładem może być też zespół wokalny „Przyjaciele” z Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich w Zawierciu, który w roku szkolnym daje około czterdziestu koncertów – dla koleżanek z placówki, ale też dla uczniów i studentów.

Przykłady można mnożyć, gdyż prezentowane powyżej działania twórcze na polu resocjalizacji są jedynie egzemplifikacją tego obszaru oddziaływań wychowawczych. Nie tylko wspomagają one resocjalizację osadzonych czy też osób młodocianych pod kątem terapeutycznym, ale również mają charakter indywidualnej ekspresji twórczej osób skazanych. Ma to niebagatelne znaczenie w wypadku zjawiska agresji, która przede wszystkim przejawia się u osób niedostosowanych społecznie.

Chociaż, jak uważa Jolanta Maria Wolińska, współczesność niemal zmusza nas do częstego stykania się z agresją, która jest obecna nie tylko w zachowaniach konkretnych osób, ale także powoli staje się coraz bardziej widoczna w przekazach medialnych,

w formach symbolicznych czy też w zachowaniach¹⁰. Zaangażowanie osadzonych w rozmaite inicjatywy i programy resocjalizacyjnych, poprzez uzewnętrznienie własnych obaw, lęków czy też zahamowań w postaci aktów twórczych, umożliwiła kanalizację popędu agresji.

Potencjał plastyczny

Ogromne znaczenie diagnostyczne ma twórczość plastyczna i rysunkowa – nie tylko w odniesieniu do osób niedostosowanych społecznie, o czym pisałem w powyższych fragmentach artykułu.

Jako przykład można tu podać testy projekcyjne, które bazują zarówno na przeniesieniu określonych stanów emocjonalnych i poznawczych na kartkę papieru oraz zdolności tworzenia przez dziecko określonych obrazów i wykorzystaniu materiałów plastycznych, takich jak kredki czy farby. Sam rysunek natomiast, jako konkretne dzieło, stanowi łatwiejszy sposób komunikacji z innymi niż werbalne wyznaczenie osobistych uczuć – szczególnie jeśli wywołują one lęk. Taki rysunek staje się ich trwałym i pomocnym zapisem¹¹.

Jak przyznaje Małgorzata Chojak, rysunek może być oceniany również przez wychowawców oraz pedagogów, a nie tylko przez psychologów, choć to psychologowie mają możliwość dokładnej analizy rysunku dziecka jako techniki projekcyjnej. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że zarówno nauczyciel, jak i wychowawca mają obowiązek wykorzystania potencjału artystycznego dzieci¹².

Należy jednak pamiętać, jakie ograniczenia niesie ze sobą twórczość plastyczna dziecka i na jakich zasadach opiera się ocenianie takiej twórczości. Trzeba mieć również świadomość, że takie techniki projekcyjne, oparte na potencjale plastycznym i twórczym dziecka, można stosować u dzieci w wieku od 6 do 13 lat – kiedy dysponują jeszcze swobodą artystycznej ekspresji, a zakres ich słownictwa i posiadana wiedza uniemożliwiają lub utrudniają celowe przekazywanie pewnych treści¹³.

Poszerzanie horyzontów

Gdy przyglądamy się pedagogice twórczości – której celem jest nie tylko rozwijanie pasji, ale też rehabilitacja, wzmacnianie poszczególnych sfer emocjonalnych dziecka czy też zmiana postaw społeczno-poznawczych – dostrzegamy pewną właściwość: jakakolwiek twórczość człowieka – czy to osoby, której pasją jest malowanie, rzeźbienie lub inna forma twórczości, czy też osoby osadzonej, której twórczość daje możliwość innego spojrzenia na otaczający świat – ma niebagatelne znaczenie dla ekspresji własnych emocji, myśli, przeżyć, co w konsekwencji może stworzyć dobre warunki do zmian w zachowaniu czy też, patrząc perspektywicznie, w życiu.

W świetle powyższych rozważań, twórczość jawi się nam jako istotny element oddziaływania pedagoga. Wychowanie do twórczości to podejście, które ma rozwinąć umiejętność „plastycznego”, nieszablonowego podejścia do spraw trudnych i problemów, ale także do sytuacji dnia codziennego. Ma ukazać wielość sposobów wychodzenia z kryzysu. Korzystanie z własnego potencjału twórczości ma znaczenie praktycznie dla każdego człowieka.

Przypisy

- 1 S. Hawking, *Krótką historią czasu. Od wielkiego wybuchu do czarnych dziur*, przeł. P. Amsterdamski, Poznań 2000, s. 7.
- 2 K. Pospiszyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998, s. 12.
- 3 A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012, s. 231.
- 4 E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Warszawa 2013, s. 8.
- 5 C.P. Kyriacou, *Dziedziczność i genetyka behawioralna*, w: D. Kimble, A.M. Colman (red.), *Biologiczne mechanizmy zachowań*, przeł. M. Siemiński, Poznań 2001, s. 21.
- 6 K. Skarbek, I. Wrońska, *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym. Wskazówki dla nauczycieli dotyczące organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Kraków 2017, s. 144.

- 7 K. Pospiszyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998, s. 150.
- 8 R. Opora, *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków 2013, s. 21.
- 9 M. Marczak (red.), *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez służbę więzienną w Polsce*, Kraków 2013, s. 18.
- 10 J.M. Wolińska, *Agresywność młodzieży – problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2000, s. 8.
- 11 G.D. Oster, P. Goud, *Rysunek w psychoterapii*, przeł. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Gdańsk 2000, s. 23.
- 12 M. Chojak, *Diagnoza socjoterapeutyczna dzieci w wieku przedszkolnym*, w: E. Grudziwska (red.), *Diagnoza w socjoterapii*, Warszawa 2017, s. 53.
- 13 Ibidem.

Abstract

Resocialisation and Creativeness

The author of this article discusses the relations between creativeness, education and resocialisation. Can teachers be creative in their actions, in building a new system of educational and correctional interactions, if they base their knowledge on the well-known laws of education and the inheritance of development traits and behaviours? Can they build new correctional strategies founded on old theories? The author answers these and many more questions by analysing the theory of resocialisation and providing examples of working with socially maladjusted young people.

Maciej Paluch

Doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania.
Nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Jana Pawła II w Jaworznie.
Wykładowca Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Edukacja obywatelska

Janusz Korzeniowski

Podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie w liceum i technikum – zakres podstawowy

Wiedza o społeczeństwie to przedmiot interdyscyplinarny – oparty na dorobku nauk społecznych, głównie: socjologii, nauk o polityce, nauk prawnych oraz elementów nauk o administracji i mediach oraz psychologii. Celem kształcenia w zakresie wiedzy o społeczeństwie jest kształtowanie postaw obywatelskich i prospołnotowych uczniów. Aktywne uczestnictwo w lekcjach wiedzy o społeczeństwie ma prowadzić

do ugruntowania postaw szacunku dla dziedzictwa narodowego i ogólnoświatowego oraz ciekawości poznawczej, otwartości i tolerancji. Treści nauczania sformułowano tak, by uczeń miał świadomość wpływu obywateli na życie publiczne, ale jednocześnie rozumiał konieczność brania odpowiedzialności za własne wybory i decyzje. Musi przy tym mieć świadomość możliwości korzystania ze swoich praw.

Wymagania

Ogólne i szczegółowe wymagania określone w podstawie programowej pozwalają na przedstawienie następującego katalogu kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów, które powinny być kształcone i rozwijane przy realizacji wybranego przez nauczyciela wiedzy o społeczeństwie programu nauczania.

Uczeń:

- analizuje kwestię godności człowieka – wyjaśnia związek między godnością a prawami i wolnościami, które mu przysługują;
- wyjaśnia prawa, które mu przysługują oraz mechanizmy ich dochodzenia;
- odpowiedzialnie korzysta z przysługujących mu praw i wolności;
- rozpoznaje potrzeby własne i potrzeby innych ludzi;
- urzeczywistnia wartości afirmowane w społeczeństwie polskim;
- racjonalnie podejmuje ważne życiowe decyzje;
- ocenia własne decyzje i działania w życiu społecznym;
- dokonuje adekwatnej samooceny;
- wzmacnia poczucie własnej wartości;
- pozyskuje, gromadzi, porządkuje, analizuje i opracowuje informacje o życiu społecznym, w tym publicznym;
- czyta ze zrozumieniem teksty publicystyczne i popularnonaukowe oraz interpretuje inne materiały źródłowe (np. wykresy i schematy) z zakresu przedmiotu;
- wyszukuje i interpretuje stosowne przepisy prawne;
- wykorzystuje informacje do tworzenia własnej wypowiedzi na temat zjawisk życia społecznego, w tym politycznego oraz ich oceny;
- gromadzi i wykorzystuje informacje potrzebne do zaplanowania dalszej nauki i kariery zawodowej;
- rozwija umiejętność dyskusowania – formułuje, uzasadnia i broni własnego stanowiska na forum publicznym, szanując odmienne poglądy;

- wypowiada się w formach przyjętych w życiu publicznym;
- posługuje się stosowną terminologią naukową;
- poszukuje konsensusu i kompromisu;
- w sposób etyczny wykorzystuje metody wpływu społecznego;
- aktywnie słucha innych;
- diagnozuje problemy społeczno-polityczne na poziomie lokalnym, państwowym, europejskim i globalnym oraz ocenia wybrane rozwiązania tych problemów;
- diagnozuje możliwość własnego wpływu na ich rozwiązanie;
- rozpoznaje różne aspekty, także prawne, problemów życia codziennego i podaje możliwe sposoby ich rozwiązania;
- określa przyczyny i przewiduje skutki wybranych wydarzeń, problemów i procesów życia publicznego;
- rozpoznaje przypadki łamania praw człowieka;
- stosuje procedury demokratyczne;
- współpracuje w grupie, z uwzględnieniem podziału zadań oraz wartości obowiązujących w życiu społecznym;
- korzysta z procedur i możliwości, jakie stwarzają obywatelom instytucje życia publicznego, w tym instytucje prawne – sporządza proste pisma do organów władz;
- uczestniczy w działaniach o charakterze prospołecznym i obywatelskim – projektach, kampaniach, akcjach itp.

Treści nauczania

Wymagania szczegółowe zostały przez autorów pogrupowane w 7 głównych działach, zawierających 64 punkty, co odpowiada liczbie godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, przeznaczonych do realizacji podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie, określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 28 marca 2017 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.

Dokonując syntezy treści nauczania, zawartych w podstawie programowej, można zaproponować następujące tematy lekcji, które zobrazują różnorodność podejmowanej pod ich szyldem problematyki.

Dział I. Człowiek i społeczeństwo

1. Potrzeby człowieka
2. Rodzina współczesna
3. Role społeczne
4. Wartości społeczne
5. Socjalizacja i wpływ społeczny
6. Oblicza tolerancji
7. Konflikty społeczne
8. Współczesne społeczeństwo
9. Problemy polskiej młodzieży

Dział II. Społeczeństwo obywatelskie

10. Organizacje pozarządowe w Polsce
11. Media społecznościowe
12. Kościoły i związki wyznaniowe w Polsce
13. Partie polityczne na polskiej scenie politycznej
14. Kampanie wyborcze
15. Współczesne media w Polsce
16. Etyka dziennikarska
17. Zagrożenia dla życia publicznego w Polsce
18. Opinia publiczna

Dział III. Organy władzy publicznej w Rzeczypospolitej Polskiej

19. Konstytucyjne zasady ustroju Rzeczypospolitej Polskiej
20. Formy demokracji bezpośredniej w Rzeczypospolitej Polskiej
21. Wybory parlamentarne w Rzeczypospolitej Polskiej
22. Władza ustawodawcza w Rzeczypospolitej Polskiej
23. Władza wykonawcza – Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej
24. Władza wykonawcza – Rada Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej

25. Samorząd terytorialny w Rzeczypospolitej Polskiej
26. Organy stanowiące i wykonawcze samorządu terytorialnego w Rzeczypospolitej Polskiej
27. Promocja naszego regionu
28. Wymiar sprawiedliwości w Rzeczypospolitej Polskiej
29. Organy kontroli i ochrony prawa w Rzeczypospolitej Polskiej

Dział IV. Prawa człowieka i ich ochrona

30. Konstytucyjne wolności i prawa człowieka i obywatela w Rzeczypospolitej Polskiej
31. Konstytucyjna ochrona praw człowieka w Rzeczypospolitej Polskiej
32. Europejski system ochrony praw człowieka
33. Ochrona praw mniejszości narodowych i etnicznych w Rzeczypospolitej Polskiej
34. Naruszanie praw człowieka w państwach demokratycznych
35. Rola organizacji pozarządowych w ochronie praw człowieka
36. Łamanie praw człowieka w świecie współczesnym

Dział V. Prawo w Rzeczypospolitej Polskiej

37. Podstawowe zasady prawa
38. Stanowienie prawa w Rzeczypospolitej Polskiej
39. Rodzaje prawa
40. Instytucje prawne prawa cywilnego i zobowiązaniowego w Rzeczypospolitej Polskiej
41. Instytucje prawne prawa rzeczowego i spadkowego w Rzeczypospolitej Polskiej
42. Instytucje prawne prawa rodzinnego w Rzeczypospolitej Polskiej
43. Postępowanie cywilne w Rzeczypospolitej Polskiej
44. Akty i decyzje administracyjne w Rzeczypospolitej Polskiej
45. Środki kontroli rozstrzygnięć w postępowaniu administracyjnym
46. Postępowanie administracyjne w Rzeczypospolitej Polskiej

- 47. Postępowanie karne w Rzeczypospolitej Polskiej
- 48. Pomoc prawna w Rzeczypospolitej Polskiej
- 49. Informacja publiczna w Rzeczypospolitej Polskiej

Dział VI. Wybrane problemy polityki publicznej w Rzeczypospolitej Polskiej

- 50. Ubezpieczenia społeczne w Rzeczypospolitej Polskiej
- 51. Opieka zdrowotna w Rzeczypospolitej Polskiej
- 52. Aktywizacja lokalnego rynku pracy
- 53. Rozwój edukacyjny – przygotowanie do pracy

Dział VII. Współczesne stosunki międzynarodowe

- 54. Zasady prawa międzynarodowego
- 55. Współczesne stosunki międzynarodowe
- 56. Oblicza globalizacji
- 57. Konflikty etniczne w Europie
- 58. Oblicza współczesnego terroryzmu
- 59. Placówki dyplomatyczne Rzeczypospolitej Polskiej
- 60. Organizacja Narodów Zjednoczonych
- 61. Unia Europejska
- 62. Instytucje Unii Europejskiej
- 63. Polska w Unii Europejskiej
- 64. Organizacja Paktu Północnoatlantyckiego

Metody kształcenia

Wdrażanie nowej podstawy programowej – zarówno na lekcjach, jak i w ramach pozalekcyjnych form edukacji obywatelskiej – powinno się odbywać w oparciu o wybrany przez nauczyciela podręcznik (e-podręcznik) oraz inne środki dydaktyczne, które będą służyć jako uzupełnienie narracji i źródło wiedzy podczas pracy w domu. Istotną rolę powinny odgrywać akty normatywne, teksty źródłowe, słowniki i leksykony. Pomocne są też mapy, które pozwalają umiejscowić wydarzenia w przestrzeni, oraz wykresy, diagramy i zestawienia statystyczne (w tym z badań opinii publicznej), ułatwiające kształcenie umiejętności analizy i syntezy.

W kształceniu kompetencji pozyskiwania, gromadzenia, porządkowania, analizy i prezentacji informacji o życiu społecznym, w tym publicznym, powinna być wykorzystywana technologia informacyjno-komunikacyjna. Istotne jest korzystanie ze stron internetowych instytucji publicznych, w tym organów samorządowych, władzy publicznej, organizacji społecznych, instytucji międzynarodowych.

Nauczanie wiedzy o społeczeństwie wymaga stosowania zróżnicowanych metod, wśród których powinny dominować metody interaktywne, sprzyjające kształceniu umiejętności oraz kształtowaniu twórczej i krytycznej postawy ucznia.

Współczesna edukacja preferuje metody odwołujące się do aktywności uczniów. Nauczyciel coraz rzadziej jest jedynym dostarczycielem wiedzy, za to coraz częściej pełni rolę organizatora, instruktora, przewodnika i inspiratora procesu kształcenia. Jego zadaniem jest tworzenie warunków do samodzielnej pracy uczniów oraz wspomaganie ich w procesie zdobywania wiedzy. Zadanie to nauczyciel realizuje, między innymi, poprzez dobór metod nauczania adekwatnych do celów kształcenia.

We współczesnej dydaktyce jako najbardziej optymalne zalecane jest nauczanie polimetodyczne. Oznacza to, że na jednej lekcji może wystąpić kilka uzupełniających się metod nauczania, zapewniających wszechstronny rozwój uczniów. Dlatego wskazane jest korzystanie z szerokiego spektrum metod dydaktycznych. Poniżej przedstawiam wybrane metody pracy z uczniami oraz przykłady zagadnień, przy realizacji których warto z nich skorzystać.

Metody podające

- wykład – na przykład: *Psychologiczne uwarunkowania procesu socjalizacji i kształtowania postaw, Funkcje konstytucji, Podstawowe zasady prawa międzynarodowego;*
- rozmowa nauczająca (pogadanka) – na przykład: *Spoleczne uwarunkowania rozwoju i poziomu zaspokajania potrzeb, Blaski i cienie portali internetowych, Jak powinniśmy odpowiedzialnie korzystać z wolności i praw człowieka i obywatela?*

Metody kształcące umiejętność wymiany poglądów

- debata „za” i „przeciw” – na przykład: Krytyczna analiza wybranych przekazów reklamowych, Spór o wprowadzenie parytetu płci na listach wyborczych, Spór o dokonywanie zmian w treści Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej;
- dyskusja panelowa – na przykład: Formy urzeczywistniania konstytucyjnych zasad ustroju Rzeczypospolitej Polskiej, System normatywny w Polsce współczesnej, Blaski i cienie globalizacji w sferze polityki, kultury i społeczeństwa;
- dyskusja plenarna – na przykład: Formy urzeczywistniania funkcji współczesnej polskiej rodziny, Problem wykluczenia społecznego – przyczyny, grupy wykluczonych, formy i skutki wykluczenia, Kryteria wyboru zawodu i kontynuacji nauki.

Metody kształcące umiejętność twórczego myślenia

- burza mózgów – na przykład: Formy przeciwstawiania się nietolerancji w życiu społecznym, Czynniki wpływające na opinię publiczną, Jak zwiększyć udział obywateli w wyborach parlamentarnych i samorządowych?
- kapelusze myślowe – na przykład: Analiza wybranych problemów polskiej młodzieży, Formy pomocy prawnej w Rzeczypospolitej Polskiej, Korzyści i koszty członkostwa Rzeczypospolitej Polskiej w Unii Europejskiej.

Metody kształcące umiejętność podejmowania decyzji

- poker kryterialny – na przykład: Systemy i hierarchie wartości w społeczeństwie polskim, Jakie formy działań organizacji pozarządowych są najbardziej korzystne dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w Polsce?, Katalog wolności i praw obywatela Rzeczypospolitej Polskiej;
- drzewo decyzyjne – na przykład: Planowanie dalszej edukacji i kariery zawodowej, Czy podjąć się pełnienia roli mediatora w konflikcie koleżeńskim?, Czy zaangażować się w realizację wybranej kampanii na rzecz ochrony praw człowieka prowadzonej przez organizację pozarządową?

Metody kształcące umiejętność rozwiązywania problemów

- metaplan – na przykład: Nieetyczne metody wpływu społecznego, Największe konflikty społeczne, Naruszanie praw człowieka w państwach demokratycznych;
- analiza SWOT – na przykład: Blaski i cienie współczesnych mediów społecznościowych, Wymiary społeczeństwa obywatelskiego we współczesnej Polsce.

Metody kształcące umiejętności wartościowania i zapisu informacji

- mapa mentalna – na przykład: Potrzeby człowieka, Współczesne polskie rodziny, Kościoły i wyznania w Polsce;
- portfolio (teczka tematyczna) – na przykład: Cechy współczesnego społeczeństwa, System ubezpieczeń społecznych w Rzeczypospolitej Polskiej, Problemy współczesnej polskiej młodzieży w badaniach opinii publicznej;
- wywiad – na przykład: Wywiad z redaktorem prasy lokalnej na temat blasków i cieni pracy dziennikarza, Wywiad z działaczem organizacji pozarządowej o celach i formach działania wybranej kampanii społecznej na rzecz ochrony praw człowieka, Wywiad z lekarzem rodzinnym na temat największych zagrożeń dla zdrowia dzieci i młodzieży;
- badanie ankietowe – na przykład: Wartości i autorytety młodzieży, W jakich kierunkach powinien następować rozwój regionu?, Przejawy patologii życia publicznego.

Metody integrujące wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin

- projekt edukacyjny – Rola organizacji pozarządowych w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, Strategia rozwoju regionalnego województwa, Konflikt etniczny w państwie Unii Europejskiej – podłoże, przejawy, perspektywy;
- Webquest – na przykład: Rola opinii publicznej w kształtowaniu świadomości obywatelskiej, Status prawny mniejszości polskiej w wybranych państwach, Formy i przykłady korzystania z mediów społecznościowych.

Uwagi końcowe

Ostateczny kształt podstawy programowej jest wynikiem pracy zespołu ekspertów, powołanych przez Ministra Edukacji Narodowej, oraz analizy propozycji programowych kierowanych w ramach szerokich prekonsultacji i konsultacji społecznych, które przebiegały od kwietnia do sierpnia 2017 roku. Eksperti przeanalizowali i częściowo uwzględnili opinie – modyfikując niektóre szczegółowe treści nauczania, które wpłynęły od partnerów społecznych, organizacji pozarządowych oraz przedstawicieli środowiska oświatowego.

Podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie w zakresie podstawowym jest przewidziana do realizacji w klasach I i II czteroletniego liceum ogólnokształcącego, począwszy od roku szkolnego 2019/2020, oraz w klasach IV i V pięcioletniego technikum od roku szkolnego 2022/2023.

Jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego 2019/2020 zostaną opublikowane dwa opracowania autora artykułu, wspomagające nauczycieli przedmiotu we wdrażaniu podstawy programowej w zakresie podstawowym – program nauczania pt. *Współczesne społeczeństwo oraz Kompendium wiedzy o społeczeństwie w liceum ogólnokształcącym i technikum*. Publikacje będą dostępne na stronie internetowej Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Bibliografia

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.

Korzeniowski J., Machałek M.: *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.

Janusz Korzeniowski

Nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Zostaw po sobie ślad

Helena Czernikiewicz

Kilka uwag o efektywnym uczeniu kreatywności

Założenia współczesnej pedagogiki – właściwie niezależnie od jej „szkoły” czy nurtu – ukierunkowane są na wszechstronny rozwój uczniów, indywidualizację nauczania, odkrywanie mocnych stron wychowanków, a także uczenie kreatywności oraz nieszablonowego rozwiązywania problemów. W teorii wydaje się to bardzo proste – praktyka pokazuje co innego. Jan Łaszczyk, uczeń Andrzeja Góralskiego – „pierwszego pedagoga twór-

czości” – twierdził, że przed nauczycielem chcącym kształtować postawy twórcze stoi kilka zadań: rozwijanie umiejętności i sprawności, kształtowanie emocji i motywacji, formowanie struktury świata wartości twórcy, wyzwalanie indywidualności człowieka jako osoby oraz inspirowanie do twórczego stylu życia. Łatwo zauważyć, że pokrywają się one z celami zawartymi w podstawie programowej. Są tylko nieco inaczej zdefiniowane.

Teoria a kreatywność

Najnowsze opracowania pedagogiczne nakazują traktować proces nauczania w sposób holistyczny. Na pierwszy plan wysuwają się działania mające stymulować, wspierać i rozwijać zdolności i umiejętności twórczego myślenia, a także dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych. Młody człowiek ma być pobudzany do odkrywania, poszukiwania odpowiedzi na przeróżne pytania – dotyczące nauki, ale też życia. Nie ma dostawać gotowych rozwiązań, lecz dochodzić do nich samodzielnie, niekiedy zaskakującymi, ale swoimi drogami. Nie może być przy tym ganiony za postępowanie według innego planu niż ten, który założył sobie nauczyciel. Tworząc, może wyrażać swoje uczucia, które powinny być respektowane i szanowane przez innych. Wówczas zaspokaja swoją potrzebę akceptacji i szacunku, co jest bardzo ważne w rozwoju.

Dziecko twórcze chętnie bierze udział w zajęciach, rozwija swoją sferę poznawczą, zdobywając w ten sposób wiedzę niezbędną do rozwiązywania rozmaitych „życiowych” problemów. Widząc efekty swoich działań i akceptację w oczach nauczyciela, bliskich i kolegów, ma poczucie zadowolenia, zapał do podejmowania nowych wyzwań. To zaś rzutuje na przyszłość – jest początkiem drogi do samorealizacji.

Pedagogika twórczości a programy nauczania

Najnowsze programy nauczania także stawiają na rozwój twórczy człowieka. W *Podstawie programowej dla szkół podstawowych* czytamy, że zadaniem szkoły jest: „rozwijanie kompetencji takich jak kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość; wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określeniu dalszej edukacji; wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej; kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi”. Wynika z tego, że twórczość w szkole nie ogranicza się tylko do lekcji muzyki i plastyki.

Każdy nauczyciel musi pamiętać, że na początku swej drogi życiowej dziecko jest bardzo wrażliwe na różnego rodzaju przeżycia, dostrzega we wszystkim niezwykłość. Nie ma dla niego gotowych odpowiedzi – poszukuje ich, pobudza swe zdolności poznawcze. Nie posiada jeszcze dostatecznej wiedzy, więc bardzo twórczo podchodzi do każdego problemu. Jeśli jego wyobraźni nie ograniczają żadne czynniki środowiskowe – rodzice, opiekunowie, instytucje – dziecko jest otwarte na świat, na innych ludzi. Obserwuje i wyciąga wnioski – nie zawsze zbieżne z istniejącymi teoriami naukowymi. To podstawa twórczej postawy. Nauczyciel nie może tego zmarnować. Musi przygotować ucznia do bycia jednostką kreatywną, aktywną, samodzielną, wolną od ograniczeń, rozwijającą swoją oryginalność.

Pedagogika twórczości w praktyce

Nauczyciel, który chce spełniać postulaty pedagogiki twórczości, musi sam stale pracować nad sobą. Pablo Picasso twierdził, że: „Inspiracja istnieje, ale musi zastać cię przy pracy”. Współczesny pedagog powinien być entuzjastą całkowicie angażującym się w proces nauczania, być dla uczniów mistrzem – prowadzącym ich przez trudną drogę odkrywania zdolności, kreatywności, poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań, kształtowania właściwej hierarchii wartości. Podążanie takim szlakiem doprowadzi do samorealizacji i zadowolenia ucznia, a tym samym osiągnięcia sukcesu w życiu. Mottem takiego postępowania mogą być słowa Ludwika Hirszfelda: „Kto chce zapalić innych, sam musi płonąć”.

Lekcje języka polskiego na pewno pozwalają uczyć dzieci kreatywności, aktywności, wrażliwości i samodzielności. Poza tym dają możliwość obcowania ze sztuką, poznawania i jej właściwego odbioru. Niestety, tu pojawia się pierwszy problem dotyczący postawy twórczej. Uczniowie bardzo chętnie wypowiadają się na temat utworów literackich czy innych dzieł kultury, jednak ich refleksje nie zawsze pokrywają się z opiniami znawców literatury, opr-

cowaniami naukowymi. Zadaniem nauczyciela jest dyskretne naprowadzenie ucznia na właściwą ścieżkę, bez odbierania mu wiary w sens własnych poszukiwań i czerpania z nich radości, a jednocześnie dokonanie analizy i interpretacji zgodnie z powszechnie przyjętymi regułami, odniesieniem kulturoznawczym i historycznym. Główny obowiązek polonisty to przygotowanie ucznia do następnych etapów kształcenia, ale także do napisania egzaminu końcowego. Obecnie na sprawdzianie zewnętrznym jedną z kompetencji kluczowych jest argumentowanie, przy czym stawia się nacisk na argumenty rzeczowe i logiczne, mniej na emocjonalne.

Następna trudność, jaka pojawia się przy stosowaniu pedagogiki twórczości w praktyce, to postępujący konformizm. Uczniowie wolą korzystać ze sprawdzonych metod, teorii, powielać opinie wybitnych ludzi, niż tworzyć nowe. Wiedzą, że w ten sposób łatwo otrzymają wysoki stopień, a ocena jest w dalszym ciągu najważniejsza dla młodego człowieka i jego rodziców. Powielanie czyichś opinii daje także poczucie bezpieczeństwa – uczniowie nie narażają się w ten sposób na śmieszność. Zdając sobie sprawę z tego, że żyjemy w czasach wszechobecnego hejtu, wielu z nich przyjmuje zasadę, że najlepiej się nie wychylać, nie odróżniać od grupy.

Kolejny aspekt dotyczący trudności rozwijania postaw twórczych w szkole to zbyt liczne klasy. Trudno w dużej grupie dotrzeć do każdego dziecka, odkryć jego mocne strony, zainteresowania, a następnie je rozwijać. Tym bardziej że uczniowie w szkole coraz częściej przybierają maski, nie chcą ujawniać swego wnętrza, co może być wywołane trudną sytuacją rodzinną.

Metody aktywizujące a kreatywność

Znacznie łatwiej rozwijać kreatywność uczniów na zajęciach koła zainteresowań. Znika tu obawa przed złą oceną, niezapowiedzianą kartkówką, odpytywaniem, grupy są zdecydowanie mniejsze. Ponadto przychodzą na nie dzieci, które znają swoje mocne

strony – wiedzą, jakie zdolności chcą rozwijać. Na początku oczywiście pojawiają się problemy z integracją grupy, otworzeniem się na innych ludzi. Trudności te szybko jednak znikają, gdy właściwie pokieruje się zespołem.

Od wielu lat prowadzę koło redaktorów. Praca z młodymi dziennikarzami, którzy dynamicznie rozwijają swą kreatywność, sprawia mi wiele radości. Na tych zajęciach często stosuję metody aktywizujące. Na początku dzieci nieporadnie wchodzą w rolę, wymyślają inne tytuły czy niekonwencjonalne zastosowania różnych przedmiotów. O historiach z udziałem wybranych osób, rekwizytów, użyciem określonego słownictwa nie wspomnę. W miarę upływu czasu ich wyobraźnia i pomysłowość zaczynają mnie zaskakiwać. Najistotniejsze, że ćwiczenia te wyzwalają w nich spontaniczność. Wszyscy uczestnicy koła otwarcie mówią, co myślą, czują. Są niezwykle spostrzegawczy. Potrafią docenić pracę innych, pogodzić się z tym, że w życiu zdarzają się też porażki. Świetnie formułują pytania i szukają na nie odpowiedzi. Odważnie wypowiadają swoje opinie, argumentują, ale potrafią wysłuchać innych i krytycznie podejść do wygłoszanych przez nich sądów. Poprzez zabawę kształcą swój warsztat dziennikarski, stają się reporterami z prawdziwego zdarzenia. Staram się im wpoić słowa Ralpha Waldo Emersona: „Nie idź tam, gdzie może prowadzić ścieżka, zamiast tego idź tam, gdzie nie ma ścieżki i zostaw po sobie ślad”. Młodzi dziennikarze szukają nowych tematów, rozwijają je w ciekawy sposób. Sami też stają się wspanialszymi ludźmi, wychowanymi zgodnie z założeniami pedagogiki twórczości.

Myślę, że najlepszym zakończeniem będą słowa Elizabeth Gilbert: „Nie potrzebujesz niczyjego pozwolenia, aby prowadzić twórcze życie”. Mogą stać się one wskazówką zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Helena Czernikiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie.

Wyzwalać aktywność czytelniczą

Sylwia Jaguszewska

Komentarz do fragmentów teorii bibliotekoznawczej Jadwigi Andrzejewskiej

Jak dawniej postrzegano bibliotekę szkolną i pracujących w niej nauczycieli bibliotekarzy? Jakie były funkcje społeczne i edukacyjne bibliotek? Myśląc o przeszłości, mimowolnie wracam myślami do wielkich postaci zasłużonych dla bibliotekarstwa szkolnego, między innymi do sylwetki Jadwigi Andrzejewskiej. Chciałabym się przyjrzeć bliżej tej nauczycielce i wychowawczyni kilku po-

koleń bibliotekarzy przez pryzmat tego, co nam po sobie pozostawiła w tak zwanym słowie drukowanym. W niniejszej wypowiedzi – z konieczności wstępnej, nie roszczącej sobie prawa do wyczerpującego charakteru – przytoczę kilka fragmentów z książki Andrzejewskiej pod tytułem *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka* i porównam je ze stanem dzisiejszym bibliotek szkolnych.

Z myślą o czytelnikach

Zacznijmy od teorii: „Czynności bibliotekarza można podzielić na prace organizacyjno-techniczne (...) i pracę pedagogiczną. Który rodzaj pracy jest ważniejszy? Niewątpliwie punktem odniesienia wszystkich czynności bibliotecznych jest czytelnik, jego zainteresowania i mniej lub bardziej uświadamiane potrzeby. Wszystkie prace bibliotekarza są podejmowane z myślą o czytelnikach”¹.

Sądzę, że w tej kwestii nic się nie zmieniło – w bibliotekach szkolnych robimy wszystko, aby czytelnik trafił do nas nie tylko po lekturę szkolną, ale też po ciekawe nowości książkowe, aby odrobić lekcje, przygotować się do pracy klasowej czy w pełni obejrzeć przedstawienie teatru Kamishibai.

Plan musi być!

Autorka pisała także o praktycznej stronie organizacji pracy w bibliotece. „Dobrze przemyślany plan pracy biblioteki i terminarz ważniejszych zajęć pedagogicznych, skoordynowany z inicjatywami różnych agend szkolnych i pozaszkolnych, umożliwia terminową realizację poczynań w zakresie edukacji czytelniczej i informacyjnej”². Temu faktowi nic nie zaprzeczy, tyle tylko, że plan planem, a życie życiem... Życie codzienne w bibliotece szkolnej jest ściśle powiązane z życiem szkoły, a biblioteka jest nieodłączną jej częścią i dlatego też czasami musimy coś przesunąć, pozamieniać, przewidzieć. A poza tym w dobie popularności różnych akcji, imprez, przedsięwzięć i konkursów, w które biblioteka szkolna może się włączać w ciągu całego roku szkolnego, plan pracy konstruowany we wrześniu pozostaje tylko pewną ramą, która służy jako klamra spinająca wszystkie zamierzone i spontaniczne wydarzenia.

Grunt to zasady

„W pracy wychowawczej bibliotekarz powinien stosować następujące zasady:

1. Podmiotowego traktowania wychowanka. Bibliotekarz stara się wyzwolić u uczniów aktywność, ich własną inicjatywę w znajdowaniu potrzebnych im materiałów (...). Należy unikać zmuszania uczniów do czytania tego, co bibliotekarz uważa za dobre, a co aktualnie zupełnie nie odpowiada zainteresowaniom czytelnika. (...)
2. Indywidualizacji oddziaływania wychowawczego na podstawie dobrej znajomości wychowanków, ich potrzeb, zainteresowań, poziomu kultury czytelniczej (...).
3. Życzliwości i partnerstwa. Bibliotekarz traktuje wszystkich czytelników – rzeczywistych i potencjalnych życzliwie, uprzejmie, serdecznie, z uwagą wysłuchuje ich (...) zwierzeń. Stara się przychodzić im z pomocą w rozwiązywaniu ich różnych problemów związanych z nauką szkolną, z życiem osobistym, z zamiarami na przyszłość. Nawet jeśli niektórzy uczniowie nie umieją zachować się należycie w bibliotece, nie należy popadać w złość, pokrzykiwać i grozić. Przeciwnie – uprzejmość, cierpliwość, uśmiech, łagodna perswazja więcej zdziałają niż groźby. W bibliotece powinna panować pozbawiona przymusu szkolnego atmosfera swobody, z zachowaniem jednakże reguł współżycia społecznego”³.

Bibliotekarz, tak jak i każdy nauczyciel, wyzwala u swoich czytelników aktywność i ich własną inicjatywę. O ile nauczyciel może „zmusić” ucznia do nauki określonych treści (zgodnych z podstawą programową), o tyle my, nauczyciele bibliotekarze, nie możemy realizować programu „na siłę”. Inaczej uczniowie – czytelnicy po prostu do nas nie przyjdą.

Dyskrecja przede wszystkim

„Jednym z warunków skuteczności pracy indywidualnej z czytelnikami jest dobra znajomość zarówno czytelników rzeczywistych, jak i po-

tencjalnych. (...) Wiedza o czytelniku obejmuje następujące elementy:

1. Warunki rodzinne ucznia: wykształcenie i zawód rodziców, skład rodziny, warunki mieszkaniowe i materialne, atmosfera życia rodzinnego. Kultura czytelnicza domu rodzinnego: kto z domowników czyta książki i prasę, kto i z jakich bibliotek korzysta, czy jest domowa biblioteka, ile mniej więcej książek liczy (...).
2. Status czytelnika jako ucznia: stan zdrowia, poziom rozwoju fizycznego i umysłowego, zdolności ogólne i specjalne, zainteresowania intelektualne, artystyczne, życiowe, hobby, ewentualnie brak sprecyzowanych zainteresowań (...).
3. Dotychczasowa biografia czytelnicza: kiedy nauczył się czytać? Od kiedy czyta systematycznie (jeśli czyta)? Co na to wpłynęło? (...)”⁴.

Mam wrażenie, że w tym zakresie Jadwiga Andrzejewska skupiła się na zbyt wielu szczegółach, do których nauczyciele bibliotekarze nie mają dostępu. Kiedy przychodzi do mnie nowy czytelnik, nie mam prawa wypytać go o szczegóły dotyczące jego życia. To chyba zraziłoby każdego nastolatka. Owszem, w sytuacji, kiedy czytelnicy rozmawiają ze mną, nie tylko przecież o lekturach, można zapytać o to, czy na przykład w ich domach czyta się książki, jakie mają hobby, czym się interesują. Istotny z tego punktu widzenia jest kontakt z wychowawcami klas – oni mogą nam przekazać wiele istotnych informacji o swoich uczniach.

Lektura nawet niewielkich fragmentów rozważań Jadwigi Andrzejewskiej pokazuje, że pewne rzeczy w bibliotekarstwie uległy zmianie, inne natomiast pozostały bez zmian. Dobrze czasami zajrzeć do takich epokowych opracowań, jak dwa tomy *Bibliotekarstwa szkolnego* – zawierają one bowiem wiedzę, którą może wykorzystać także współczesny nauczyciel pracujący w bibliotece szkolnej.

Przypisy

¹ J. Andrzejewska, *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka. T. II. Praca pedagogiczna biblioteki*, Warszawa 1996, s. 9.

² *Ibidem*, s. 10.

³ *Ibidem*, s. 11–12.

⁴ *Ibidem*, s. 40–41.

Sylwia Jaguszewska

Nauczycielka bibliotekarka w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej w Szczecinie.

Głód kreatywności

Agnieszka Czachorowska

Dlaczego warto (się) uczyć twórczości?

Od kilkunastu lat pracuję ze świadomością, że kreatywność powinna być jedną z ważniejszych umiejętności osób zatrudnionych w „przemysle oświatowym”. Mam okazję przyglądać się tej „machinie” zarówno z pozycji szeregowego, nie zawsze docenianego pracownika, jak również z punktu widzenia szkoleniowca, który na co dzień ma kontakt z nauczycielami korzystającymi

z oferty edukacyjnej Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Moje obserwacje i doświadczenia z obu tych praktyk dojrzały do tego, by przenieść je na papier. W niniejszym tekście postaram się okiełznać emocje i przedstawić swoje wrażenia i refleksje – z konieczności skrótowo – w sposób, mam nadzieję, w miarę strawny dla Czytelników i Czytelniczek „Refleksji”.

Mordercy pomysłów

Czego oczekuje się od osób „kreatywnych”? Na pewno umiejętności „robienia czegoś z niczego”, motywacji na najwyższym poziomie w każdej sytuacji, przekraczania lub przemilczania licznych barier, skutecznego, a zarazem anonimowego opisu osiągnięć. A jeszcze żeby było tanio (najlepiej bezpłatnie), szybko (z terminem na wczoraj), pięknie, wzruszająco i wartościowo.

Tego wszystkiego, co wymieniłam, oczekują od nas – nauczycieli – uczniowie, ich rodzice, koledzy, dyrekcja, a także nadzór pedagogiczny. Oczywiście, że tak się da, ale na jak długo wystarczy motywacji...? Jak przezwyciężać nieuniknione kryzysy? Wszakże nikt nie jest w stanie wciąż być kreatywnym. Tylko ludzie o nieugruntowanej wiedzy na temat procesów poznawczych mogą stwierdzić, że kreatywność nic nie kosztuje. W jaki sposób zatem brnąć przez przeszkody ukryte w nas samych, ale też w otoczeniu? Jak nie poddawać się „podcinaniu skrzydeł” i samemu nie być „mordercą pomysłów”?

Nie odbiegaj od tematu!

Jednym ze sposobów pobudzenia w sobie, a także podzielenia się z innymi pokładami własnej kreatywności mogą być grupowe treningi. Atmosferę, jaką wytwarzają członkowie grupy, porównać można do energetycznego tygła.

Podczas niektórych treningów wykorzystuję film dokumentalny *Szkola podstawowa* w reżyserii Tomasza Zygadły z 1971 roku, który demaskuje systemowe wady polskiej edukacji z tamtych lat. Bohaterami obrazu są uczniowie jednej z polskich placówek, którzy wypowiadają się na temat swoich doświadczeń. Przez słowa wielu z nich przebija krytyka modelu pracy szkoły. Jedna z bohaterek mówi: „Ja uważam, że powinniśmy pisać na tematy jakie kto chce... Żeby rozwijać tę naszą fantazję. Mówi się, że dzieci w szkole rozwijają fantazję! A to przecież zwykły realizm! Wszystko, co się robi, tak ma być.

I koniec! A fantazja? Co ty mówisz? Wróc do tematu, odbiegasz od tematu! I potem z tej szkoły podstawowej wychodzą tacy ósmoklasiści, którzy skończyli, i tylko ktoś ich się zapyta, to oni: Tak! Nie! Odpowiedzą prosto na pytanie. Więcej nie wiem, więcej nie powiem. W szkole mnie nauczono odpowiadać na pytania”¹.

Analiza filmu spontanicznie przeradza się w dyskusję o modelu dzisiejszej szkoły. Czy wiele się w niej zmieniło? Jak wynika z wypowiedzi moich kolegów, niektóre rozwiązania wychowawcze dawno przeszły już do lamusa – między innymi sposób prowadzenia tak zwanej godziny wychowawczej. Przedstawioną w filmie sytuację „oceny zachowania ucznia, jego aktywności społecznej i pilności” współcześni nauczyciele ocenili jako „co najmniej zagrożoną dużym ryzykiem skargi do organu nadzoru”.

Drugi dom?

W odbiorze nauczycieli bardzo zmienili się sami uczniowie. Różnicę upatrują przede wszystkim w jakości ustnych wypowiedzi dzieci. Uwagę zwraca spójność merytoryczna, konstrukcja stylistyczna, a także widoczna samodzielność uczniów sprzed prawie czterdziestu lat. Na pytanie, czy współcześnie nauczyciele mają większe możliwości inspirowania dzieci do rozwoju kompetencji twórczych, najczęściej pada pozytywna odpowiedź. Uczestnicy warsztatów twierdzą, że chętnie by to robili, ale obowiązek i nakaz realizacji podstawy programowej znacznie to ogranicza. Nauczyciele powołują się również na oczekiwania rodziców uczniów, którzy najczęściej przedkładają uzupełnione ćwiczenia nad bliżej niesprecyzowane umiejętności kreatywne swoich dzieci.

Po wstępnej fazie dyskusji próbowaliśmy grupowo zdefiniować szkołę, kończąc zdanie: „Szkoła to...”. Wypowiedzi padały z odroczonej klasyfikacją, której dokonaliśmy na koniec ćwiczenia. Jako negatywnie wpływające na stymulację kreatywności sklasyfikowaliśmy określenia: miejsce, gdzie dorośli wyżywają się na dzieciach; miejsce, gdzie dzieci

wyzywają się na dorosłych; więzienie; tor przeszkód; miejsce zakazów i nakazów; miejsce pełne hałasu; Wielki Brat; miejsce niepotrzebne niektórym; miejsce: rozczarowań, złego stresu, rywalizacji, zagrażające życiu i zdrowiu, nadprodukcji dokumentów. Tych pozytywnych było znacznie więcej. Szkoła dla wielu nauczycieli jest miejscem: rozwoju, nauki i zabawy, relacji nauczycieli i uczniów, sukcesów i porażek, pełnym kreatywnych nauczycieli, rozwiązywania problemów, przerw, dowcipów, wycieczek, dyskotek, mikołajków z paczkami, teatru, zdobywania wiedzy, spotkań towarzyskich, pierwszych miłości i przyjaźni, tętniącym życiem, uczącym zasad, uśmiechu, nowych doświadczeń, pełnym kolorów i emocji, pełnym zaskakujących sytuacji, w którym można się zakochać, w którym jest czas na rozmowę, kultury i możliwości rozwoju potrzeb kulturalnych, rozwoju talentów i zainteresowań, wymiany poglądów z uczniami i rodzicami, wspierania rodzin, a także: pozytywnym etapem w życiu dziecka, drugim domem, szkołą życia, kuźnią talentów, zbiorem różnorodnych osobowości, wyzwaniem. Jak wskazują przytoczone wypowiedzi, pozytywną rolę w rozwijaniu potencjału twórczego dzieci nauczyciele widzą w pozasystemowych działaniach szkoły.

Powyższe ćwiczenie jest samo w sobie kreatywnym treningiem, pozwala mierzyć się z definicjami, ale również poszukiwać metafor, dokonywać uogólnień i daje możliwość analizy subiektywnych wartości. Prócz tego jest dobrym materiałem diagnostycznym i może posłużyć do wyznaczenia dalszych kierunków pracy. Ćwiczenie to może też pozwolić na „odnalezienie mocy i sensu”, które przysłaniane bywają rutynowymi, jednostkowymi działaniami. Podczas zajęć stwierdziliśmy, że warto byłoby wykorzystać je w pracy z radą pedagogiczną, dziećmi, jak również podczas zebrania z rodzicami.

Krok po kroku

Nad obecnością twórczości w szkole zastanawialiśmy się, stosując technikę „diagramu ryby”,

opracowaną przez Kaoru Ishikawę, japońskiego teoretyka zarządzania. Nazwa techniki wywodzi się od szczególnego rodzaju wizualizacji zastosowanej podczas pracy. Jej istotą jest próba dociekania przyczyn analizowanego zjawiska². Nasz problem – poziom twórczości w szkole – osadziliśmy w rybiej głowie. Następnie na schemacie rybiego szkieletu kolejno wpisaliśmy kategorie wspólnie odkrywanych przyczyn: człowiek (nauczyciel), system, metody pracy, materiały, otoczenie. Każdą oś „rozłożyliśmy” na mniejsze, ilustrujące dostrzegane przez nas źródła.

W kategorii „człowiek” nauczyciele wymienili następujące przyczyny: lęk (w tym przed ośmieszeniem, przed nowością), nieśmiałość, niepewność, brak umiejętności, zaniedbanie rozwoju wszystkich zmysłów, wygodę związaną z łatwością pracy ze znanymi schematami, lenistwo, ale też nadmiar obowiązków. W kategorii „system” wskazali następujące elementy: rozliczanie z realizacji podstawy programowej, narzucone programy, system oceniania, ograniczenia czasowe. W kategorii „metody” nauczyciele zwrócili uwagę na: brak znajomości i stosowania metod aktywizujących, zbyt liczne klasy, nakaz pracy z określonymi podręcznikami, bezstresowe wychowanie, rutynę, krótki czas na realizację zadań. W „otoczeniu” uwzględniono: oczekiwania roszczeniowych rodziców, lęk przed oceną innych nauczycieli, dyrekcji. W „materiałach” pojawiły się: niewystarczające finanse, skromność środków dydaktycznych, brak dostępu do internetu, brak lub częste zmiany sal lekcyjnych. Wizualizacja problemu uświadomiła nam, z jak wieloma barierami ma do czynienia nauczyciel, który chce rozwijać kreatywność uczniów. Podczas dyskusji doszliśmy do przekonania, że powinniśmy wciąż zaczynać od siebie i „krok po kroku” pracować nad likwidowaniem wewnętrznych przeszkód. Przewyciężenie innych trudności wymaga szerokiej współpracy, gdyż wyeliminowanie ich nie jest możliwe przez pracę pojedynczej osoby.

Lekcje twórczości

Wielu nauczycieli, z którymi mam okazję współpracować, odczuwa głód kreatywności. Jeden grupowy trening nie zaspokoi uczucia ciągłego niedosytu, dlatego zachęcam do poszukiwań na własną rękę i sięgania po publikacje autorstwa mistrzów w zakresie powyższej problematyki. Szczecińska Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w swoim księgozbiornie posiada aż 59 pozycji książkowych poświęconych twórczości.

Szczególną uwagę chciałabym zwrócić na książkę *Trening kreatywności* autorstwa Edwarda Nęcki, Jarosława Orzechowskiego, Aleksandry Słobosz i Błażeja Szymury. Obala ona mit, jakoby procesy myślowe – określane mianem „kreatywnych” – były wyjątkowym rodzajem aktywności człowieka. Jeśli możliwe jest podnoszenie sprawności fizycznej, trenowanie pamięci czy umiejętności społecznych, osiągalne jest także ćwiczenie myślenia twórczego – nie jest ono magicznym, niezbadanym i niepoddającym się stymulacji procesem. Książka może się okazać niezwykle pomocna w kształtowaniu kreatywności, gdyż stanowi imponujące zestawienie metod i technik stymulowania myślenia twórczego. Autorzy przytaczają również strategiczne cele, jakie powinny przyświecać organizatorom lekcji twórczości. Są to:

1. Rozwijanie umiejętności wyznaczania sobie celów i budowania intencji – osoba bowiem musi chcieć coś stworzyć.
2. Rozwijanie podstawowych sprawności poznawczych związanych z twórczością.
3. Rozwijanie specjalistycznej wiedzy w wybranej dziedzinie – gdyż dzięki temu można liczyć na powstanie wartościowych dzieł.
4. Stymulowanie ciekawości poznawczej i zachęta do zachowań eksploracyjnych.
5. Wspomaganie w budowaniu immanentnej motywacji twórczej.
6. Zachęcanie do podejmowania ryzyka i umacnianie zaufania do własnych możliwości.

7. Wspomaganie dążenia do osiągania mistrzostwa i kształcenie nawyku pokonywania własnych ograniczeń.
8. Promowanie właściwych przekonań na temat istoty twórczości.
9. Dostarczenie możliwości dokonywania wyborów.
10. Rozwój sprawności metapoznawczych.
11. Nauczanie technik i strategii twórczego działania.

Na zakończenie należy wspomnieć o konieczności równoważenia celów kształcenia, tak aby wychowanie do twórczości nie kolidowało z edukacją nakierowaną na inne, równie ważne wartości³.

Dlaczego warto zajmować się rozwojem kreatywności zarówno swojej, jak i powierzonych nam uczniów? Twórczość jest odpowiedzią na zmiany zachodzące w zewnętrznym świecie, również w nas samych. Według mnie, dzięki niej „stabilizujemy” siebie i świat wokół nas, zachowując wewnętrzną harmonię.

Przypisy

- ¹ https://www.youtube.com/watch?v=wXfn_qAOvNE, data dostępu: 21.12.2018, fragment: 11:20–11:58.
- ² E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słobosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Sopot 2016, s. 75–77.
- ³ Ibidem, s. 21.

Agnieszka Czachorowska

Wychowawczyni świetlicy w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. świetlic i internatów szkolnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Przekraczanie granic wyobraźni

Anna Oziembłowska

Zastosowanie w pracy z dziećmi założeń projektu „TOC dla Edukacji”

Praca nauczyciela wiąże się z nieustającymi reformami: zmieniają się przepisy oświatowe, pojawiają się nowe rozwiązania metodyczne, warunki pracy należy dostosować do potrzeb uczniów. Na jednym ze szkoleń poznałam program „TOC dla Edukacji”, w ramach którego zostały wypracowane nowatorskie narzędzia dydaktyczno-metodyczne. Filozofia TOC (skrót od *Theory of Constraints* – „teoria ograniczeń”) opiera się na przekonaniu, że zarówno dzieci, jak i dorośli należy

uczyć krytycznego myślenia. Rozwiązania dydaktyczne, proponowane w ramach programu, mają rozwijać logiczne myślenie, a także uczyć przewidywania konsekwencji podejmowanych działań oraz rozwiązywania konfliktów i planowania. To umiejętności „miękkie”, które chyba wciąż są niedoceniane. Autorzy „TOC dla Edukacji” pokazują także, jak pracować z dziećmi, które jeszcze nie czytają i nie piszą. Pakiet edukacyjny do pracy z najmłodszymi ma tytuł „Kuferek Tajemnic”.

„Kuferek Tajemnic” – krótka recenzja

Podstawowym założeniem programu „TOC dla Edukacji” jest aktywne rozwijanie myślenia. Dzieci, poprzez działanie, doskonałą umiejętność rozwiązywania problemów. Pakiet „Kuferek Tajemnic” składa się z trzech głównych części: „gałązki logicznej”, „chmurki” i „drzewka ambitnego celu”.

„Gałązka logiczna” pomaga w ustalaniu kolejności zdarzeń, planu zdarzeń czy związków przyczynowo-skutkowych. Graficzna forma ułatwia układanie historii bohaterów – dzieci „widzą” na własne oczy to, co do tej pory było trudno im dostrzec (na przykład skutki działań danego bohatera, z którymi mogą się identyfikować).

„Chmurka” jest wykorzystywana do tego, aby porozmawiać z dziećmi na temat ich problemów lub kłopotów, na jakie napotykają bohaterowie. Dzieci, w ramach ćwiczenia decyzyjności, próbują znaleźć korzystne rozwiązania. Do zestawu dydaktycznego dołączona jest mata, którą można zastosować jako metodę wychowawczą. Po przepracowaniu kilku dziecięcych konfliktów pozostawiłam matę w sali – czasem dzieci brały ją do zabawy, ale zauważyłam, że wykorzystywały ją też do rozwiązywania swoich „kłótni o zabawkę”. Nie spodziewałam się tego! Okazało się, że 5-latkę chcą i potrafią samodzielnie rozwiązywać swoje problemy. W grupie dzieci, które łatwo popadają w konflikty, mata z „Kufereka Tajemnic” może okazać się praktycznym i skutecznym rozwiązaniem.

„Drzewko ambitnego celu” wykorzystywane jest do planowania – dzięki niemu pomagamy dzieciom osiągnąć wybrany cel oraz omawiamy z nimi ewentualne przeszkody. Psycholodzy często radzą dorosłym, żeby wyznaczali sobie małe zadania i powoli dążyli do celów większych. Okazuje się, że takich umiejętności można uczyć już dzieci.

Ideę, jaką przyjęli autorzy tego pakietu, uważam za trafną i przyszłościową. W dobie powszechnego dostępu do internetu, gdy dzieci zamiast myśleć – szukają gotowych rozwiązań, logiczne myślenie,

umiejętność rozwiązywania problemów i planowanie będą cennymi kompetencjami.

Nieco gorzej przedstawiają się gotowe scenariusze i historie bohaterów zawarte w „Kufereku Tajemnic” – nie są dostosowane do możliwości dzieci przedszkolnych. To materiał dla dzieci powyżej szóstego roku życia. Uznałam, że historyjki są za trudne, ale w swojej biblioteczce mam takie, które mogę wykorzystać. Wykorzystuję zatem pakiet TOC, ale w sposób zmodyfikowany. Zaczęłam od krótkich historyjek – od dwóch obrazków – i na ich przykładzie ustalaliśmy związki przyczynowo-skutkowe.

Pakiety przygotowane w ramach „TOC dla Edukacji” można zatem z powodzeniem wykorzystać do pracy z dziećmi młodszymi, ale modyfikując i dostosowując materiał do ich możliwości. Przykładem może być scenariusz, który prezentuję poniżej.

Scenariusz zajęć dla dzieci od 3 do 5 lat

Cele

Dziecko młodsze:

- wykazuje zainteresowanie zabawami i zajęciami organizowanymi przez nauczyciela,
- potrafi słuchać z uwagą,
- wykonuje proste polecenia,
- podejmuje próby budowania dłuższych wypowiedzi na określony temat,
- posługuje się prostymi zdaniem zgodnymi z regułami gramatyki,
- potrafi wyszukać takie same obrazki, znaki,
- rozpoznaje proste znaki graficzne, wykorzystane na zajęciach,
- wie, że nie należy dotykać urządzeń elektrycznych.

Dziecko starsze:

- słucha uważnie i nie przerywa wypowiedzi innych osób,
- rozumie i wykonuje polecenia kierowane do niego lub całej grupy,
- buduje dłuższe wypowiedzi na określony temat – zachowuje w wypowiedziach kolejność zdarzeń i zależności przyczynowo-skutkowe,

- potrafi opowiedzieć, co się dzieje na obrazku,
- potrafi zastosować poprawne formy fleksyjne wszystkich odmieniających się części mowy,
- potrafi ocenić sytuację, która może stanowić zagrożenie i wie jak się w niej zachować,
- wie, że informacje mogą być przekazane w formie znaku graficznego.

Metody:

- Słowna: opowiadanie, rozmowa, instrukcje i objaśnienia.
- Oglądowe: ilustracje, pokaz.
- Czynna: zadań stawianych do wykonania, samodzielnych doświadczeń.
- Problemowe: burza mózgów.
- Narzędzia krytycznego myślenia TOC: gałązka logiczna.

Formy: zbiorowa, zespołowa, indywidualna.

Środki dydaktyczne: kuferek, piłeczka, ilustracje kolorowe do opowiadania, listki oraz strzałki z napisem „to” oraz „kiedy”, kolorowe znaki ostrzegające przed niebezpieczeństwem porażenia prądem, miernik, magnetofon, nagranie na płycie CD, duża kartka ze strzałkami oraz obrazkiem, pisaki; do zabaw w kącikach: klawiatura komputerowa, tablet, telefon, kartki, ołówki, lampka, pacynki z papieru, biała tkanina, pudełko, nożyczki, klej, druciki, korki, kolorowe kartki, brystol, drewniane klocki, sznurki, słoiczek, łyżeczka, drewniana łyżka, dzwoneczek, styropian, plastikowa rurka itp.

Literatura:

A. Guła, A. Urbańska, K. Witkowska, *Kuferek tajemnic. Narzędzia krytycznego myślenia w służbie dzieci. Przewodnik.*

Przebieg zajęć:

1. Powitanie dzieci. Nauczycielka: „Witam dzieci, które lubią eksperymenty, lubią bawić się balonami, lubią opowiadać historyjki, wiedzą, jak się zachowywać w bezpieczny sposób”.
2. Nauczycielka pokazuje dzieciom kuferek. Dzieci oglądają i odpowiadają na pytania: „Co to za przedmiot? Do czego służy? Jak myślicie, o czym będziemy rozmawiać?”.

3. Nauczycielka rozkłada na dywanie (w nieuporządkowany sposób) kolorowe ilustracje do opowiadania *Pilka*.
4. Zaproszenie dzieci do wysłuchania opowiadania *Pilka* (treść własna).
5. Dzieci układają „gałązkę logiczną” i ustalają kolejność wydarzeń – wybierają kolejne obrazki i układają je na listkach gałązki logicznej. Opowiadają treść historyjki, wykorzystując do pomocy strzałkę z napisem „kiedy”.
6. „Którego obrazka brakuje” – zabawa. Nauczycielka prosi dzieci, aby zamknęły oczy, i zakrywa jeden obrazek. Dzieci otwierają oczy, zastanawiają się i po chwili mówią, którego obrazka brakuje.
7. Nauczycielka prosi dzieci, aby odszukały w sali znak „Niebezpieczeństwo porażenia prądem”. Dzieci po wyszukaniu znaku układają go na dywanie, omawiają jego wygląd. Czy gdzieś wcześniej widziały taki znak?
8. „Czy przez człowieka może przepłynąć prąd?” – eksperyment z wykorzystaniem miernika elektrycznego (omomierza). Nauczycielka z dziećmi sprawdza, czy ciało ludzkie jest izolatorem czy przewodnikiem. Jeśli jest izolatorem, to prąd nie będzie mógł płynąć. Jeżeli jest przewodnikiem, to może przez niego przepływać prąd. Chętne dziecko łapie prawą ręką końcówkę miernika, a lewą drugą końcówkę. Jeśli na mierniku pojawi się cyfra „0” to znaczy, że dziecko nie przewodzi prądu. Jeśli pojawiają się cyfry – przewodzi prąd. Sprawdzenie wszystkich dzieci: wszystkie dzieci łapią się za ręce, tworząc krąg. Jedno z dzieci łapie wtyczkę czerwoną miernika, dziecko stojące obok, wolną ręką, łapie wtyczkę czarną miernika. Wniosek: ciało ludzkie jest przewodnikiem, a więc prąd może wyrządzić krzywdę. W związku z tym nie należy dotykać przewodów, kabli i urządzeń elektrycznych.
9. „Roboty” – zabawa ruchowa. Dzieci poruszają się jak roboty. Gdy muzyka cichnie, roboty zatrzymują się w danej pozie.

10. „Jeżeli..., to...” – zabawa dydaktyczna. Nauczycielka zawiesza na tablicy plakat ze strzałką „jeżeli”, obrazek mówiący „zabraknie prądu” i strzałką „to”. Dzieci po kolei wypowiadają swoje zdania, zaczynając: „Jeżeli zabraknie prądu, to...”. Nauczycielka zapisuje wypowiedzi dzieci.
11. Pożegnanie. Chętnie dzieci odpowiadają na pytanie: „Co zapamiętaliście z dzisiejszych zajęć?”.

Zabawy w kącikach:

- Biuro – dzieci organizują sobie biuro z wykorzystaniem starych sprzętów elektrycznych, jak telefony stacjonarne, komórkowe, klawiatury komputerowe, tablety, laptopy, kartki, długopisy, ołówki itp.
- Kasa – dzieci opłacają rachunki za prąd, wykorzystują do tego „papierowe monety”, karteczki, ołówki itp.
- Kącik przyrodniczy – dzieci badają właściwości przedmiotów (izolator, przewodnik), takich jak: łyżeczka metalowa, łyżeczka plastikowa, korek, szklanka lub słoik, rolka po papierze, metalowe druciki (z wykorzystaniem omomierza/miernika, do którego podłączone są wtyczki).
- Kącik plastyczny – konstruuje własne telefony komórkowe z wykorzystaniem różnorodnych pudełek, kolorowego papieru, wycinanek itp.
- Kącik z klockami – budują elektrownię z drewnianych klocków z wykorzystaniem sznurków i innych materiałów.
- Teatrzyk cieni – dzieci bawią się w teatr; w tym celu z papieru wycinają postaci.

Zajęcia będą ciekawe dla dzieci, jeśli ich bohater będzie im bliski. Uczniowie lubią opowiadania o swoich rówieśnikach. Dzieci młodsze z ciekawością słuchają o misiach, pieskach i kotkach albo o dzieciach w wieku przedszkolnym. Bohaterów występujących w bajce nie może być zbyt wielu. Historyjka musi być dostosowana do możliwości percepcyjnych – zbyt wiele drobnych elementów spowoduje trudności w skupieniu się na wydarzeniach.

Podsumowanie

W swojej pracy często korzystam z metod aktywizujących. Co jakiś czas pojawia się nowe rozwiązanie, mniej lub bardziej promowane w mediach. Sprawdzam je i jeśli uznaję je za dobre, praktykuję i modyfikuję. Niektóre polecam, a niektóre odkładam na bok. Jeśli chcemy być skuteczni, musimy krytycznie ocenić metody i wybrać te, które są najodpowiedniejsze dla tych grup dzieci, z którymi aktualnie pracujemy.

Narzędzia wypracowane w ramach projektu „TOC dla Edukacji” polecam z pełnym przekonaniem. Według mnie propozycja wydawcy jest idealna dla zerówek i starszych klas w szkole podstawowej. W przypadku dzieci młodszych wymaga drobnych modyfikacji.

Anna Oziembłowska

Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na kierunku pedagogika wczesnoszkolna. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu pedagogiki przedszkolnej z terapią dziecka. Posiada pełne kwalifikacje do nauczania języka angielskiego. Nauczycielka w Przedszkolu nr 37 w Koszalinie.

Nauczyciel(ka) nigdy się nie nudzi

Aleksandra Matuszewska

Niezobowiązujące rozważania na temat twórczości

Z perspektywy dorosłego człowieka patyczek po lodach, kawałek sznurka, rolka po papierze toaletowym czy pusta butelka to zwykle śmieci. Z perspektywy nauczyciela patyczek po lodach, kawałek sznurka, rolka po papierze toaletowym czy ta sama pusta butelka to zaproszenie do działania. W cóż mogłabym z dziećmi zmienić te zwykłe rzeczy? Jak je wykorzystać? Co mogę z nimi zrobić? Absolutnie wszystko! Jedynym moim ograniczeniem jest moja własna wyobraźnia. Gdy zastanawiam się nad tym, co daje mi praca nauczycielki, oprócz satysfakcji i spełnienia, myślę przede wszystkim o możliwości tworzenia, poszukiwaniu i działaniu. Poniekąd właśnie dlatego pracuję z przedszkolakami i „szkolniakami”. Dziecięca zdolność fantazjowania i zachwycania się nad „zwykłymi” rzeczami niebywale mnie inspiruje i motywuje do własnego rozwoju.

Wszystko jest potrzebne

Obcowanie z najmłodszymi dziećmi, które tak łatwo zaczarować, zaprosić do magicznej krainy naszej wyobraźni, sprawia, że sama poszukuję różnorodnych możliwości poszerzania własnych horyzontów. Lubię się zachwycać prostotą i jednocześnie wielofunkcyjnością tego, co mam pod ręką. Pewnie dlatego mój kantorek pęka w szwach, ale dzięki temu mogę znaleźć w nim wszystko to, czego akurat potrzebuję. Chowam w nim ukryte kilogramy dziecięcych uśmiechów, setki wlepionych oczu, dźwięki niedowierzania i bez liku pytań: dlaczego? A jak to się stało? Czy możemy jeszcze raz?

Obok wspomnień, które kolekcjonuję na zapleczu, ostatnio umieściłam własnoręcznie wykonaną matę do kodowania z nieużytecznego już

baneru wyborczego. Aktualnie szukam miejsca na świąteczne monidło, do którego stworzenia zainspirował mnie zakup mebli. Jak mogłabym wyrzucić wielki karton?

Wychowuję do wolności

Myszę, że twórczość przejawia się także w podejmowanych przeze mnie działaniach. Uwielbiam udowodniać dzieciom i sobie, że wiele ograniczeń znika przy odrobinie inicjatywy i zaangażowania. Kiedy patrzę na jakąś rzecz, lubię się zastanawiać, czy ona może się stać. Tak samo dzieje się z nami – w dużym stopniu to od nas zależy, jacy jesteśmy.

Moim pedagogicznym wyzwaniem jest wyposażenie dzieci w umiejętność kreatywnego patrzenia na świat, a zwłaszcza na samych siebie. Na to, kim będą i jacy będą. Na to, by miały siłę sprawczą i ochotę zmieniać siebie i w konsekwencji otaczającą ich rzeczywistość. Tak naprawdę nie jestem w stanie wyobrazić sobie, jak będzie wyglądał świat, gdy moi aktualni wychowankowie będą dorośli. Nie wiem także, jaki będzie wówczas rynek pracy. Do czego więc mam ich wychowywać? Z pewnością do wolności, do dawania sobie prawa na przesuwanie swoich granic, do wiary we własne siły i umiejętności. Do szukania różnych rozwiązań. Do poszukiwania siebie i swoich potrzeb. Do szanowania różnorodności. Chcę, by moi uczniowie wierzyli, że wartościowsze jest dążenie do celu niż bezrefleksyjne jego zdobycie. Wierzę, iż wspólne dążenie do znajdowania dobrych rozwiązań, stawianie uczniów w problemowych sytuacjach oraz zadawanie pytań i szukanie hipotez może być najlepszym środkiem do osiągnięcia przeze mnie (i przez nich) obranego celu.

To nie jest praca – to pasja

Obserwując świat swoich uczniów, niewątpliwie wzbogacam swój własny – również poprzez obalanie utartych schematów. Świeże spojrzenie dzieci,

ich otwartość dają mi możliwość wychodzenia poza własne ograniczenia. W szkole nie ma miejsca na rutynę, bo ona po prostu jest nudna, zarówno dla mnie, jak i moich uczniów. By działania, które podejmuję, były efektywne, każdorazowo staram się kreatywnie podchodzić do tematu, chcąc wzbudzić pozytywne emocje. Jedną metodą nie dotrę jednocześnie do wszystkich uczennic i uczniów, bo każde z nich jest inne i na swój sposób wyjątkowe. Współpraca z tak różnorodną grupą wręcz wymusza twórczą postawę. Chcę czerpać z tej różnorodności, inspirować się nią, wyciągać wnioski.

Stawiam przewrotną hipotezę: utrudnienia, jakie system narzuca nauczycielom – na przykład liczne klasy, ograniczenia w wyposażeniu sal, rozbudzają potrzebę stosowania innowacyjnych rozwiązań i nieustannego poszukiwania najskuteczniejszych metod działania. Potrzeba wszak jest matką wynalazku.

Myszę, że między innymi dlatego bycie nauczycielką/nauczycielem to nie tylko praca. To pasja, to pomysł na siebie. Cieszę się, że z każdym przepracowanym rokiem darzę siebie większym zaufaniem, więcej także uczę się od samych dzieci. Gdy zaczynałam pracę, ważniejsze były dla mnie cele niż metody w ich osiągnięciu. Wówczas zdecydowanie częściej odtwarzałam niż tworzyłam. Teraz refleksyjnie analizuję swoją zawodową postawę, czuję, że się rozwijam jako nauczycielka i jako człowiek. Tę mądrość w dużej mierze zdobywam właśnie dzięki dzieciom. Cudownie jest się od nich uczyć!

Aleksandra Matuszewska

Nauczycielka w oddziale przedszkolnym w Szkole Podstawowej nr 21 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie.

Akcja integracja

Joanna Dołęga, Magdalena Witkowska

Zajęcia aktywizujące dla dzieci z niepełnosprawnościami

Śmiało możemy postawić tezę, że każdy człowiek potrzebuje poczucia akceptacji. Szczególnie istotne jest to w środowisku szkolnym, które u dzieci kształtuje poczucie własnej wartości i przynależności do grupy rówieśniczej. Zapewnienie tych potrzeb pozwala dziecku prawidłowo się rozwijać i funkcjonować, a także sprawia, że w przyszłości samo będzie rozumiało, jak pokierować swoim postępowaniem, by inni też czuli się dobrze w jego towarzystwie. Celem naszej pracy jest zapewnienie uczniom optymalnych warunków do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju. Poszukujemy więc takich form aktywności, które angażują dziecko do aktywnego zdobywania wiedzy i rozwijają jego osobowość.

Razem zawsze różnie!

Nauczanie w szkole dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną powinno być nastawione na stymulowanie aktywności poznawczej uczniów, a także na mobilizowanie ich do podejmowania różnorodnych działań kreatywnych, rozbudzających ich twórczość. Zauważając sens i potrzebę podjęcia tego rodzaju działań edukacyjno-wychowawczych, postanowiliśmy zorganizować cykl spotkań inte-

gracyjnych z zaprzyjaźnionymi placówkami z powiatu polickiego i Szczecina. W ten sposób zaczęła się w naszym ośrodku trwająca do dzisiaj „integracyjna przygoda”.

Spotkania te oparte są na różnego rodzaju aktywności plastycznej i muzycznej. Ich celem jest integrowanie naszych uczniów z rówieśnikami z innych placówek, ale także wdrażanie do kulturalnego spędzania czasu, rozwijanie zainteresowań oraz kształtowanie postawy szacunku dla innych, bez względu na stopień ich sprawności fizycznej czy intelektualnej.

Podczas zajęć wykorzystujemy głównie metodę aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss, która obejmuje śpiew, muzykowanie na instrumentach perkusyjnych, kierowany i spontaniczny ruch przy muzyce, a także plastyczną interpretację utworów instrumentalnych i piosenek. W atmosferze wspólnej zabawy przy muzyce przygotowywaliśmy się między innymi do tanecznego kibicowania naszym sportowcom i uczciliśmy 100 rocznicę odzyskania niepodległości. Śpiewaliśmy piosenki miłojankowe, świąteczne, a także przeprowadziliśmy zabawy tematyczne związane z poszczególnymi porami roku. W zajęciach wzięły udział dzieci ze

Szkoły Podstawowej nr 8 im. Jana Pawła II z Polic oraz Szkoły Podstawowej w Tanowie.

Radość współdziałania

W ramach współpracy z Przedszkolem Publicznym w Tanowie zaprosiliśmy grupę dzieci na dwuczęściowe integracyjne spotkania plastyczne w naszej ośrodkowej pracowni ceramicznej, w której nasi mali przyjaciele poznawali tajniki tej dziedziny sztuki. Kolejnym krokiem było zaproszenie nas przez przedszkolaków do wzięcia aktywnego udziału w warsztatach ceramicznych, zorganizowanych w ramach realizowanego przez nich projektu „Nasz wspólny tanowski dom”.

Tego typu zajęcia są dla dzieci niesamowitą przygodą. Biorąc w nich udział, mają szansę otworzyć się, uwierzyć we własne siły oraz pozbyć się negatywnych emocji. Gлина to surowiec, który daje przyjemne poczucie stwarzania, lepienie zaś wpływa na rozwój zdolności manualnych, potrzebę twórczego i aktywnego działania oraz myślenia. Procesy te kształtują wrażliwość estetyczną i pomysłowość oraz łączą w sobie trzy podstawowe formy działalności: zabawę, naukę i pracę. Pozornie glina nie jest ciekawym materiałem do pracy, ale my wiemy, że dziecięce dłonie potrafią czynić z niej cuda. Praca z gliną daje nieopisaną radość podczas tworzenia. W czasie dotykania, gniecienia i wyrabiania dzieci doświadczają pozytywnych doznań, jednocześnie rozwijając swoje zdolności manualne.

Robić coś dla innych

W nowym roku kalendarzowym zaplanowałyśmy także wspólne kolędowanie z przedszkolakami, odbywające się w ich placówce. W planach są spotkania z innymi szkołami i przedszkolami, które wyraziły chęć uczestnictwa w tego typu zajęciach w naszym ośrodku i zaproszenia naszych uczniów do siebie.

Podczas tych spotkań obserwujemy, jak dzieci nawiązują ze sobą kontakt, jak czerpią od siebie i ak-

tywnie uczestniczą w proponowanych zabawach plastycznych i muzyczno-ruchowych. Chętnie tańczą, śpiewają, grają na instrumentach oraz wykonują wspólnie prace plastyczne, w czasie których rozmawiają ze sobą tak, jakby znały się od lat. Jest to dla nas ciekawe doświadczenie, z którego zrodził się pomysł włączenia naszych uczniów w działania wolontaryjne. Planujemy wdrażać naszych wychowanków w ten rodzaj aktywności na rzecz innych osób, by nie tylko oni czerpali z dobrodziejstwa wolontariatu, ale także sami potrafili dać coś z siebie potrzebującym.

W przyszłości chcemy przeprowadzić spotkania wzbogacone o elementy dogoterapii, która prowadzona jest w naszym ośrodku od trzech lat. Obecność psa na zajęciach działa motywująco i relaksująco – dzieci chętniej włączają się w proponowane działania terapeutyczne, aktywniej uczestniczą w zabawach.

Nasze zajęcia to przenikanie dwóch światów: tego, w którym wszystko jest proste i wytłumaczalne, oraz tego, w którym należy sobie pomagać. Dbajmy więc o takie wychowanie uczniów, aby potrafili wybierać między dobrem a złem, by ich naturalnym odruchem było niesienie pomocy innym oraz to, by nigdy nie zastanawiali się, co jest właściwe i czy warto „właściwie” się zachować.

Joanna Dołęga

Pedagog specjalny, pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Magdalena Witkowska

Muzyk, pedagog specjalny i dogoterapeuta, pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

A to ci historia...

Beata Kłosowska, Krzysztof Perłowski

Aktywne zdobywanie wiedzy historycznej i wychowanie do patriotyzmu

Jednym z głównych zadań *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* „(...) jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji”. Jednocześnie w podstawie programowej, w zakresie historii dla klas IV–VIII, wymienia się: „Poznanie ważnych wydarzeń z dziejów narodu polskiego, zwłaszcza przez dokonania wybitnych postaci historycznych; zapoznanie

z symbolami narodowymi, państwowymi i religijnymi; wyjaśnienie ich znaczenia oraz kształtowanie szacunku wobec nich. Rozbudzanie poczucia miłości do Ojczyzny poprzez szacunek i przywiązanie do tradycji i historii własnego narodu oraz jego osiągnięć, kultury oraz języka ojczystego. Kształtowanie więzi z krajem ojczystym, świadomości obywatelskiej, postawy szacunku i odpowiedzialności za własne państwo, utrwalanie poczucia godności i dumy narodowej”.

Odległe i bliskie

Wyżej cytowane fragmenty podstawy programowej są dla nas najważniejszym drogowskazem, który pomaga w projektowaniu działań kształtujących postawy patriotyczne u dzieci. Podejmowane przez nas aktywności – zarówno podczas zajęć na pierwszym etapie edukacji, jak i na lekcjach historii w klasach starszych – służą rozwijaniu świadomości narodowej dzieci i mają za zadanie rozbudzać przywiązanie do małej i wielkiej ojczyzny.

Realizujemy liczne działania mające na celu rozszerzanie treści edukacji regionalnej i patriotycznej oraz włączenie jej do programu edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego właśnie – w myśl zasady: „od tego, co bliskie, do tego, co odległe” – opracowaliśmy modyfikację programu nauczania – uczenia się dla I etapu „Elementarz odkrywców” i nadaliśmy jej tytuł „Mój kawałek świata”. Pragniemy, aby nasi uczniowie – poprzez przeżywanie, obserwację, własną aktywność – poznali swoje miasto, region i ojczyznę oraz potrafili dostrzec ich piękno.

Historia dla wszystkich

Każdego roku urządzamy w szkole wystawy prac plastycznych uczniów i rodziców klas młodszych. Uczniowie klas drugich i trzecich mają możliwość wykazania się swoją wiedzą o Polsce w konkursach szkolnych „Jestem małym Polakiem” i „Znam swoją Ojczyznę”. Od kilku lat organizujemy również międzyszkolny konkurs wiedzy o Polsce z elementami dotyczącymi Szczecina, pod tytułem „Wielka, mała Ojczyzna”, który cieszy się dużą popularnością wśród uczniów klas trzecich szczecińskich szkół podstawowych. Jego celem jest wzbudzanie poczucia tożsamości narodowej i regionalnej, popularyzacja wiedzy o Polsce i Szczecinie, propagowanie wiedzy o kulturze narodu i państwa polskiego, pogłębienie wiedzy o regionie. Nasi najmłodsi uczniowie bardzo chętnie uczestniczą także w konkursie

organizowanym przez Instytut Pamięci Narodowej pod nazwą „Wokół symboli narodowych”.

Uczniowie klas starszych rywalizują ze sobą w Szkolnym Turnieju Historycznym, biorą również udział w konkursie fotograficznym „Gdybym był...”, gdzie mają możliwość przedstawić siebie jako wybraną postać historyczną. Dzieci i młodzież w trakcie roku szkolnego biorą udział w licznych konkursach o zasięgu międzyszkolnym, wojewódzkim i ogólnopolskim.

Głównym celem, jaki stawiamy sobie w trakcie podejmowanych działań, jest zaangażowanie całej społeczności szkolnej – począwszy od Rady Rodziców, poprzez wszystkich uczniów, aż po nauczycieli. Staramy się, aby nasze akcje nie zamykały się tylko w gronie uczniów klas starszych, ale żeby aktywny udział w nich brali również nasi najmłodsi – wraz ze swoimi rodzicami. W uroczystościach z okazji świąt narodowych zawsze uczestniczą wszyscy uczniowie naszej szkoły, nawet zerówkowicze. Sposób przekazywania treści podczas akademii jest dostosowany do poziomu każdego etapu. Mało tego, w organizację każdego przedsięwzięcia z okazji ważnych świąt zaangażowani są zarówno młodsi, jak i starsi uczniowie i uczennice. W roku setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości po raz pierwszy odbyła się uroczystość przygotowana przez wszystkich uczniów naszej szkoły – zorganizowaliśmy koncert pieśni patriotycznych dla całej społeczności lokalnej.

Żywe lekcje

W poprzednim roku szkolnym, który przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłoszony był „Rokiem dla Niepodległej”, zorganizowaliśmy dzień postaci historycznych – każdy z uczniów i nauczycieli miał okazję przeobrazić się w swoją ulubioną postać. Oczywiście wśród maluchów przeżywały królowe Jadwigi i Mieszkowie I. Również z tej okazji funkcjonowała całoroczna ekspozycja prac plastycznych, w której tworzenie włączyli się

nauczyciele przedmiotowcy. Matematycy i informatycy, wraz z uczniami, przygotowali materiały dotyczące wielkich Polaków w niepodległej Polsce, którzy zajmowali się tymi dziedzinami nauki. Nauczyciele języka angielskiego zajęli się przekładem popularnych patriotycznych wierszy dla dzieci oraz przygotowaniem prac anglojęzycznych o najpiękniejszych polskich zabytkach. Informatycy ponadto pomagali dzieciom w przygotowaniu prac na konkurs fotograficzny „Gdybym był...”.

W naszej całorocznej pracy staramy się przełamywać stereotypy dotyczące historii jako nauki bazującej tylko na faktach, postaciach czy danych. Stąd też nasz pomysł zaktywizowania uczniów poprzez organizację żywych lekcji historii. W tym celu zapraszamy do naszej szkoły pracowników Instytutu Pamięi Narodowej i Uniwersytetu Szczecińskiego oraz współpracujemy z Muzeum Narodowym w Szczecinie. Najmłodsze dzieci często uczestniczą w lekcjach i warsztatach muzealnych, natomiast starsze mają okazję z bliska przyjrzeć się pracy na przykład archeologa oraz biorą udział w zajęciach prowadzonych przez pracowników IPN-u.

Nocne rekonstrukcje

Jednak najbardziej spektakularnym wydarzeniem, organizowanym przez nas w szkole, jest „Noc z Historią”. W roku 2017 podczas wieczornego spotkania w szkole grupa rekonstrukcyjna Triglav przeniosła wszystkich uczestników w czasy średniowiecznych Słowian. Uczniowie dowiedzieli się wielu ciekawych rzeczy, które niełatwo znaleźć w szkolnych podręcznikach. „Noc z Historią” jest okazją, aby przyjrzeć się pokazowi walki, przymierzyć uzbrojenie słowiańskiego woja, poznać techniki tkackie, ale również dowiedzieć się, jak w średniowieczu wybijano monety, a także spróbować swoich sił w walce na miecze. W tym roku szkolnym odbyła się już trzecia „Noc z Historią”, a jej główną atrakcją byli goście z Grupy Rekonstrukcyjno-Historycznej

Ticonderoga 1758. Uczniowie, między innymi, zobaczyli również pokaz musztry w wykonaniu Kompanii Reprezentacyjnej Zachodniopomorskiego Centrum Edukacji Morskiej i Politechnicznej.

Nie bójmy się planowania i podejmowania działań na szeroką skalę – mimo że pozornie mogą one się wydawać za trudne dla najmłodszych dzieci. Tego rodzaju kroki nie tylko jednoczą społeczność szkolną, ale realizują podstawowy cel naszej pracy – kształtują u dzieci postawę patriotyczną. Opisane działania nie są wszystkimi, jakie podejmowaliśmy w ostatnich latach, ale naszym zdaniem w sposób najciekawszy i najbardziej przystępny dla uczniów pozwalają nam realizować cele i zadania podstawy programowej.

Zainteresowane osoby odsyłamy na stronę internetową ZCDN-u (www.zcdn.edu.pl), gdzie w zakładce Materiały dla nauczycieli zamieszczony został przykładowy scenariusz zajęć dla klasy drugiej pt. „Poznajemy postać Marszałka”.

Beata Kłosowska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie.

Krzysztof Perłowski

Nauczyciel historii w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie.

Różowy Październik

Beata Lipczyńska-Rahmani, Iwona Gniazdowska

Edukacja zdrowotna w zakresie profilaktyki nowotworowej

W Polsce każdego roku rozpoznaje się ponad 13 tysięcy nowych zachorowań na raka piersi, a 5 tysięcy kobiet umiera. Największą przeszkodą w walce z tą chorobą jest jej późna wykrywalność. Niestety, Polki zapominają o samobadaniu piersi. Mając świadomość, jak kobiety wiele mogą same zrobić, aby uniknąć nowotworu lub wcześniej go wykryć, w październiku już po raz kolejny zorganizowałyśmy w naszej szkole przedsięwzięcia mające

na celu szerzenie świadomości i wiedzy na temat profilaktyki raka piersi. Problem dotyczy kobiet w każdym wieku, dlatego już u nastolatek należy zadbać o profilaktykę i edukację zdrowotną, wyrobić nawyk dbania o zdrowie, comiesięczną samokontrolę piersi i kształtować świadomość prozdrowotną. „Miesiąc Świadomości Raka Piersi” – nazywany także „Różowym Październikiem” – obchodzony jest na świecie od 1985 roku.

Nad utrzymaniem dobrego stanu zdrowia należy pracować całe życie. Wśród zachowań prozdrowotnych wyróżnia się: aktywność fizyczną, racjonalne odżywianie, radzenie sobie ze stresem oraz regularne badania profilaktyczne.

Edukacja zdrowotna to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także kształtowanie postaw, które mają wpływ na styl życia. Po rozmowach z młodzieżą okazuje się, że wykazuje ona niewielkie zainteresowanie swoim zdrowiem, ochroną i poprawą jego stanu. Jak zatem chronić się przed rakiem piersi i jak uczyć zachowań prozdrowotnych w tym kierunku?

Badania profilaktyczne raka piersi

Zalecana profilaktyka:

1. Samobadanie piersi po 20 roku życia, raz w miesiącu, tydzień po zakończeniu miesiączki.
2. Mammografia od 50 roku życia, przynajmniej raz na dwa lata.
3. USG – zwłaszcza dla młodych kobiet.
4. Biopsja (diagnostyka pogłębiona).
5. Badanie kontrolne piersi przez lekarza ginekologa raz w roku.

Samobadanie piersi można przeprowadzić na kilka sposobów.

Przed lustrem

Unieś ręce do góry i przyjrzyj się, czy nie widzisz zmian:

- w kształcie piersi,
- w kolorze (przebarwienia skóry),
- czy pierś nie marszczy się lub nie jest napięta.

Powtórz te same czynności z rękami położonymi na biodrach. Ściśnij brodawkę i zobacz, czy nie wydziela się z niej płyn.

Pod prysznicem

Lewą rękę połóż z tyłu głowy, prawą na lewej piersi. Lekko naciskając trzema środkowymi palcami, zataczaj drobne kółeczka wzdłuż piersi, z góry na dół i z powrotem. To samo zrób z prawą piersią. W ten sposób sprawdzasz, czy nie ma stwardnienia lub guzka.

Po kąpieli, leżąc w łóżku

Wsun poduszkę lub zwinięty ręcznik pod lewy bark, lewą rękę włóż pod głowę. Trzema środkowymi palcami prawej ręki zbadaj lewą pierś, tak jak pod prysznicem. To samo powtórz z lewą piersią.

Wyjmij rękę spod głowy, połóż wzdłuż tułowia i zbadaj pachy. Sprawdź, czy nie masz powiększonych węzłów chłonnych.

Aktywny październik

Przygotowania do obchodów „Różowego Października” rozpoczęliśmy 10 października 2018 roku. Opracowaliśmy plan działania, ulotki informacyjne oraz przygotowaliśmy ponad 200 różowych wstążeczek, które są nieodłącznym atrybutem każdej kampanii na rzecz walki z rakiem piersi. (To jeden z najbardziej rozpoznawalnych symboli współczesnego świata – po raz pierwszy użyty został w Stanach Zjednoczonych w 1991 roku.) W ośmiu klasach odbyły się zajęcia z nauki badania piersi na specjalnym fantomie. Przeprowadzono dokładny pokaz i objaśniono, jak należy układać palce dłoni podczas wykonywania samobadania.

W kolejnym tygodniu, 17 października, odbyła się Uroczysta Inauguracja Powiatowego Miesiąca Walki z Rakiem i Promocji Zdrowia w Domu Kolejarsza w Stargardzie. Uczniowie przygotowali stolik z materiałami informacyjnymi, zdrową żywnością i balony zachęcające do wykonywania badań profilaktycznych. W uroczystej inauguracji wzięli udział sławni genetycy z Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie, profesorowie Cezary Cybulski i Tadeusz Dębniak, którzy wygłosili wykład na temat najnowszych osiągnięć w dziedzinie genetyki i profilaktyki raka piersi.

Następnego dnia odbył się marsz ulicami Stargardu pod hasłem „Przemarsz Różowej Wstążeczki”. Każdy z uczestników, a było nas bardzo dużo, trzymał w ręku różowy balon i samodzielnie wykonane zawieszki „Badaj się” oraz ulotki informacyjne na temat samobadania piersi, które

były rozdawane napotkanym przechodniom. Finał miał miejsce w centrum miasta przed CH „Zodiak”. Nasze działania wspierał Marcin Przepióra – dyrektor szkoły. Z pewnością zostaliśmy zauważeni i zapamiętani przez mieszkańców naszego miasta.

Z kolei 19 października odbyły się w naszej szkole warsztaty, podczas których uczennice miały możliwość nauczenia się samobadania piersi na specjalnym fantomie, poznały techniki i sposoby badania piersi. Na spotkaniach tych obecne były Amazonki ze Stargardzkiego Stowarzyszenia „Stokrotki”, które podzieliły się z młodzieżą swoimi doświadczeniami z okresu walki z rakiem. Takie bliskie spotkania z kobietami dotkniętymi chorobą bardzo zmobilizowały młode dziewczyny do działań i przekazania zdobytej wiedzy w domu swoim bliskim. Szczególną uwagę zwróciliśmy na mammografię, jako niebolesne, nieinwazyjne badanie, które pozwala wykryć raka we wczesnym stadium rozwoju, zwłaszcza u kobiet po 40 roku życia. Kobiety mogą je wykonać na podstawie skierowania od lekarza specjalisty (ginekologa lub onkologa).

Styl życia a zdrowie

Rozmawialiśmy także o tym, jak jeszcze można poprawić kondycję swojego zdrowia i przeciwdziałać groźnym chorobom.

Polskie zwyczaje żywieniowe często odbiegają od ideału. Popołniamy wiele błędów, na przykład rezygnując ze śniadania. W związku z tym podjęliśmy działania mające na celu uświadomienie młodzieży, w jakim zakresie prawidłowe żywienie wpływa na nasze zdrowie. Poprosiliśmy uczniów klas pierwszych o przyniesienie i pokazanie swoich śniadań. Na stołach pojawiły się: chipsy, drożdżówki, napoje energetyczne. Mało było tradycyjnych bułek pełnoziarnistych, kanapek, owoców i warzyw. Dlatego w ramach akcji zorganizowałyśmy spotkanie z dietetyczką Anną Wolską, która wygłosiła ciekawą prelekcję pod tytułem *Dieto-profilaktyka nowotworowa*. Spotkaniu towarzyszyła

degustacja zdrowej żywności – kanapek i sałatek przygotowanych wcześniej przez uczniów z klas hotelarskich.

Aktywność fizyczna jest bardzo ważna zarówno w życiu młodych, jak i starszych osób. Warto pamiętać, że uprawianie sportu nie tylko wpływa na ładną sylwetkę, ale również zapobiega wielu chorobom cywilizacyjnym – o czym większość z nas zapomina.

Wysłuchałyśmy także wystąpienia Magdaleny Kozel, trenerki personalnej, na temat aktywności fizycznej i doboru odpowiednich ćwiczeń. Uczniowie, dzięki specjalnej wadze, mieli możliwość dokonania pomiarów dotyczących zawartości wody i tkanki tłuszczowej w swoim organizmie. Zachęceni przez prowadzącą, wyrazili chęć skorzystania z siłowni i wykonania tam ćwiczeń pod jej nadzorem.

Na zakończenie działań podjętych w ramach „Różowego Października” rozstrzygnęliśmy konkurs plastyczny na plakat o profilaktyce raka i promocji zdrowia. Zwyciężyła praca wykonana przez ucznia klasy pierwszej liceum – Mikołaja Mrzygłoda.

Mamy nadzieję, że podjęte przez nas działania spowodują zmianę codziennych nawyków młodych ludzi i uświadomią im konieczność dbania o swoje zdrowie i zwiększenia aktywności fizycznej.

Beata Lipczyńska-Rahmani

Nauczycielka biologii i wychowania fizycznego w Zespole Szkół nr 2 w Stargardzie.

Iwona Gniazdowska

Nauczycielka przedmiotów zawodowych w Zespole Szkół nr 2 w Stargardzie.

Okreźną drogą do celu

Karolina Balcerzak

Jak się stajemy doświadczonymi nauczycielami?

Doświadczony nauczyciel – czyli kto? Osoba, która od ponad trzydziestu lat ciężko pracuje, wyznając jedną prawdę, w którą niestety nikt już oprócz niej nie wierzy? A może pedagog z ośmioletnim stażem pracy, zastanawiający się często, jak wiele jeszcze musi osiąść wiedzy, aby jej zasobem dorównać koleżankom i kolegom, którzy wybierając niegdyś ten zawód, byli pewni, że po trzydziestu latach pracy zostaną nagrodzeni zasłużonym wypoczynkiem? Być może doświadczony nauczyciel to ten, który

pracuje z wychowankami od trzech lat i pilnie przygotowuje się do zajęć niemal każdego dnia. Poddaje swoje działania ewaluacji i osiąga sukcesy niemierzalne punktami. Z uśmiechem wchodzi do szkoły, z szacunkiem, zrozumieniem i cierpliwością odnosi się do ucznia i jego rodzica, kształtując w ten sposób właściwe postawy nie tylko w szkole, ale również w rodzinie. A może taki, który bardzo krótko pracuje i nie ma „doświadczenia” pedagogicznego, ale za to wyróżnia się świetnym podejściem?

Zimno, siódma rano

Należę do tych pedagogów, którzy im dłużej pracują, tym bardziej dostrzegają, jak wiele muszą się jeszcze nauczyć. Pracuję w oświacie od dziewięciu lat, a od dwóch miesięcy pełnię funkcję dyrektora szkoły. Nawet w chwili, gdy swoje myśli przelewam na papier, trudno mi uwierzyć w to, co się w tym czasie wydarzyło – w jakim kierunku i w jakim tempie potoczyło się moje życie zawodowe oraz jak często sprzeczne były moje doświadczenia.

„Nigdy nie będę nauczycielką, a już na pewno nie będę uczyła małych dzieci” – powtarzałam dość często, wybierając studia pierwszego stopnia. Studiowałam pedagogikę resocjalizacyjną, ponieważ po ogromnym wysiłku, jaki włożyłam w naukę w szkole średniej, i usunięciu biurka z mojego pokoju, które kojarzyło mi się z nieustannym stresem, postanowiłam, że będę uczyła się czegoś, co sprawi mi przyjemność. A interesował mnie człowiek. Wówczas ten kierunek był najbliższy moim przekonaniom i wierze, że świat można zmienić. To były faktycznie piękne trzy lata nauki... Byłam studentką, wyrosłałam, decydowałam o swojej przyszłości. Świadomie marłam w zimowe, niedzielne poranki na stacji PKP w oczekiwaniu na pociąg z przekonaniem, że ta droga doprowadzi mnie daleko, znacznie dalej niż na uczelnię.

Byłam twarda

Studiowałam zaocznie, ponieważ dzięki temu mogłam pracować, co pozwoliło mi się usamodzielnic i odciążyć moich cudownych rodziców, którzy całe życie wystarczająco ciężko pracowali, dokładając wszelkich starań, aby mi i mojemu bratu „niczego nie zabrakło”.

Odbywając praktyki w zakładzie karnym, przekonałam się, że właśnie „to” chcę w życiu robić – być wychowawcą, wierzącym w tych, którzy już sami w siebie nie wierzą. Ostatecznie zdecydowałam się na studia magisterskie na kierunku pedagogika

ogólna, ponieważ życie zweryfikowało moje plany. Możliwość podjęcia pracy w zawodzie wychowawcy, w zakładzie karnym, była znikoma. Powtarzałam sobie: będę pedagogiem w szkole, albo w innej placówce. Nie będę nikogo uczyła, ale taka praca da mi możliwość rozwiązywania problemów, pomagania i zmieniania świata.

Cel pozostał – zmieniły się okoliczności. Aby pracować w szkole, trzeba mieć bowiem wyższe kwalifikacje – przygotowanie pedagogiczne, którego ja niestety nie miałam. No cóż, byłam „twarda”. Postanowiłam podjąć naukę na studiach podyplomowych. I w tym momencie życie znowu napisało mi inny scenariusz.

Nigdy nie mów nigdy!

Pojawiły się na świecie moje dzieci. Chciałam mieć dla nich jak najwięcej czasu. W głowie zapaliła mi się „żarówka”. Dla kobiety najlepszym zawodem będzie zawód nauczyciela! Wyskoczę z domu na cztery godziny dziennie, a cały wolny czas poświęcę moim dzieciom, prawda? Uśmiechałam się na wszystkie wolne weekendy, ferie i wakacje. Podjęłam kolejne studia podyplomowe, ponieważ statystyki mówiły, że w szkole zazwyczaj pracuje jeden pedagog, a więc szanse na zatrudnienie były niewielkie. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna – pomyślałam: to coś dla mnie! Dlaczego? Dzisiaj trudno mi odpowiedzieć na to pytanie. Chyba pojawiła się szansa podjęcia pracy w ramach stażu w oddziale przedszkolnym, a stanowisko „pomoc nauczyciela”, które bardzo szanowałam i traktowałam jako czas na naukę, nie satysfakcjonowało mnie na dłużej.

Dopłacałam do tego „interesu”. Zarabiałam 600 złotych podczas stażu, a koszty dojazdów i opłaty za przedszkole moich pociech zdecydowanie przewyższały tę kwotę – ale i tak bardzo się cieszyłam, że ktoś dał mi taką możliwość. I czułam to samo, co kiedyś na stacji PKP zimą przed siódmą rano. Wiedziałam, że to jest dobrze obrana droga. Cierpliwości i wy-

trwałości życzyłam nie tylko sobie, ale także mojemu mężowi, który umożliwił mi powolne przesuwanie się naprzód – wspierał mnie, opiekował się dziećmi w weekendy, a przede wszystkim zarabiał na utrzymanie całej rodziny, w tym na mój cel, który ciągle był daleko. Tylko gdzie wolny czas? Dla dzieci, dla rodziny? Kolejna sprzeczność. Na tym etapie swój wolny czas dla mnie poświęcali moi bliscy – mąż, rodzice, teściowie. Nie pamiętam, czy już wtedy przestałam wierzyć, że nauczyciel ma jakiś wolny czas, czy jeszcze nie byłam do końca tego świadoma.

Cztery lata później

Praca nauczycielska, nawet nie wiem kiedy, „wciągnęła” mnie na dobre. Była taka ciekawa! Nie polegała tylko na uczeniu: rozwiązywałam problemy, rozmawiałam, „zmieniałam świat”. W weekendy opracowywałam kierunki działania, tworzyłam dokumenty, wcielałam w życie nowe pomysły, a popołudniami i wieczorami, kiedy znalazłam trochę czasu, tworzyłam pomoce dydaktyczne, dekoracje, dyplomy... Gdy czasu było za mało, wciągałam w to męża, a nawet dzieci. Wszyscy byliśmy mocno zaangażowani. Czy tak mieliśmy spędzać czas? Kolejna sprzeczność!

Kiedy przeliczyłam koszty studiów, stwierdziłam, że oszczędzę sobie zastanawiania się, czy kiedykolwiek mi się to zwróci. Przecież zawód nauczyciela to pasja i misja. Pracowałam coraz więcej, ponieważ w mojej głowie rodziły się nowe pomysły. Praca z dziećmi w przedszkolu nauczyła mnie bardzo dużo i wiele pomogła zrozumieć. Między innymi to, że do roli rodzica nikt nas nie przygotowuje. Ja postanowiłam nadrobić te braki i po półrocznym szkoleniu zaczęłam prowadzić warsztaty dla rodziców. Aranżowałam sferę zrozumienia, wsparcia i relaksu. I tak upłynęły cztery lata. Jednak gdzieś w mojej głowie zaczęła rodzić się myśl, że czas na zmiany. Że moje miejsce jest gdzie indziej. Właściwie dokładnie wiedziałam, gdzie się ono znajduje.

Pierwszy dzwonek

Gdy przyprowadziłam swoje dzieci do szkoły, moim oczom ukazały się przestronne korytarze, szerokie schody... W uszach zadźwięczał dobrze mi znany, „bezsresowy” dzwonek. To miejsce było mi bliskie. Na te schody i korytarze tak długo kiedyś czekałam. Moja szkoła „rosła”, a ja jako uczennica siódmej klasy, nie mogłam doczekać się jej otwarcia. Było bardzo uroczyste. Prowadziłam tę ceremonię, ponieważ pełniłam rolę przewodniczącej samorządu uczniowskiego. Wszystko dokładnie pamiętałam. A ten dzwonek...! Tak się cieszyłam, kiedy zadzwonił dla mnie ostatni raz. A teraz tęsknię? Tak, to moje miejsce na ziemi. Tu będę pracowała. Nie wiem jak, nie wiem którą, ale do tego właśnie zaczęłam dążyć.

Kiedy ogłoszono konkurs na nauczyciela do oddziału przedszkolnego, nie wahałam się ani chwili. Przygotowałam się do rozmowy kwalifikacyjnej. Poprowadziłam zajęcia w obecności dyrekcji oraz nauczycielki, która pracowała w tej szkole odkąd pamiętam. Dobrze wiedziałam, że to jest „walka” o stanowisko nauczyciela małych dzieci w szkole – o coś, co uważałam niegdyś za niedorzeczne i „nie dla mnie”. W tej chwili było to zaś moje największe marzenie. Pracować w „mojej” szkole, poświęcać swój czas najmłodszym uczniom i poddać ocenie swoje umiejętności, nie tylko w celu realizacji ścieżki awansu, ale również w celu zdobycia zaufania i szacunku rodziców swoich uczniów – którzy często byli moimi koleżankami i kolegami ze szkolnej ławy oraz nauczycieli, którzy jeszcze pamiętali o moich słabych i mocnych stronach.

Tak trudno było odnaleźć się na pierwszej radzie pedagogicznej. Siedziałam pomiędzy swoimi nauczycielami oraz nauczycielami moich dzieci. Wychowawczynią moich dzieci była moja ukochana „pani” z zerówki. Tyle sprzeczności. Coraz więcej. I moja wiara w sens tego, co robię, która dawała mi moc i wytrwałość. Dostałaś szansę – teraz pokaż, jakim jesteś człowiekiem, nie pozwól, aby

ktos chciał cię stąd wypuścić... Pokaż, jak bardzo jest to twoje miejsce na ziemi, jak bardzo jesteś tu potrzebna – powtarzałam sobie.

Moi uczniowie? Cudowne dzieciaki! Każde jedyne w swoim rodzaju. I ich rodzice, którzy zaufali, że zostawiają je we właściwych rękach. Ten pierwszy rok był wspaniały. Już coś umiałam, mogłam wcielać w życie swoje pomysły, kierować się doświadczeniami i tymi w pracy z dziećmi oraz tymi życiowymi. Nadchodził czas rozstania, kiedy okazało się, że nasza wspólna przygoda się nie kończy. Idziemy dalej razem – do pierwszej klasy.

„O kapitanie, mój kapitanie!”

Kolejne wyzwanie. Przez tyle lat pracowałam w przedszkolu, a teraz będę uczyć w pierwszej klasie. Czy dam sobie radę? Popłynęłam na jednym statku ze swoimi uczniami. Byłam kapitanem tego okrętu, a one wiatrem nadającym kierunek.

I tak minęły trzy kolejne lata, a w mojej głowie zrodziła się myśl – chcę jeszcze więcej! Dobrze jest być kapitanem okrętu. Podjęłam naukę na studiach podyplomowych z zarządzania oświatą. Nikt z moich bliskich się nie dziwił. Nie zaskoczyłam osób, które mnie znają. Wiedzieli, że to tylko kwestia czasu. Jak bardzo mi brakowało nauki! Brakowało mi odkrywania swoich możliwości, poszerzania horyzontów. To był właściwy moment. „Stanę do konkursu na dyrektora szkoły, ale tylko tej szkoły, mojej”. Tak plan układałam sobie w głowie. Ona ma szerokie schody, przestronne korytarze, „relaksujący” dzwonek i załogę, z którą można daleko popłynąć. Jeżeli mam być kapitanem, to tylko tego okrętu.

I jestem. Pierwszego września objęłam stanowisko dyrektora w „mojej” szkole. Czy mam doświadczenie na tym stanowisku? Nie. Tak jak nie miałam go, rozpoczynając pracę w przedszkolu czy w klasie pierwszej, drugiej, trzeciej... Mam jednak doświadczenie w dążeniu do celu, pokonywaniu trudności, okazywaniu cierpliwości. Podobnie jak nauczyciele, którzy pracują rok, pięć albo 35 lat.

Potrzebny jest cel

Niejednokrotnie pokonujemy drogi, które nie należą do najłatwiejszych. Często, mając do wyboru więcej niż jedną ścieżkę, idziemy tą najtrudniejszą. Może w tym tkwi siła „doświadczenia”, a nie w „powtarzalności” sytuacji?

Gdybym dzisiaj zapytała nauczycieli, którzy pracują w zawodzie już wiele lat, czy doświadczenie pomaga im na co dzień, jestem pewna, że wielu z nich odpowiedziałoby, iż nie chcieliby mieć wielu doświadczeń, które wchodzi w skład ich warsztatu zawodowego. Myślę też, że nie jestem jedyną osobą w tym zawodzie, która dostrzega ogrom sprzeczności w naszych działaniach.

Czy ważne jest dla mnie doświadczenie nauczyciela, który chce „wejść na nasz pokład”? Ważne są refleksje, przemyślenia i gotowość do pokonywania trudności. Ważna jest wytrwałość, wrażliwość na drugiego człowieka i umiejętność zdecydowania się na pójście trudniejszą, dłuższą drogą, ale czasami jedyną, która prowadzi do właściwego celu, bo ten okręt napędzają potrzeby ucznia – tego, o którym myślimy w wolnym czasie, dla którego nasi bliscy muszą być wyrozumiali, gdy nie towarzyszymy im w niedzielnym spacerze, ponieważ przygotowujemy się do zajęć. Tego, dla którego się staramy, uczymy, tworzymy ciekawe pomoce dydaktyczne, opracowujemy metody, przystosowujemy kierunki działań. Tego, o którego się martwimy, któremu chcemy pokazać właściwą drogę, wesprzeć, zmotywować i przewidzieć, czego będzie oczekiwał od niego Świat, gdy już będzie gotowy na swoje sprzeczności. Czy potrzebne jest doświadczenie? Życiowe – na pewno! Każdy je ma, prawda? Poza tym potrzebny jest cel. Bez niego wszystko wydaje się trudniejsze.

Karolina Balcerzak

Dyrektorka Szkoły Podstawowej im. prof. Wiesława Grochowskiego w Kliniskach Wielkich.

Uwaga, stres!

Zofia Kacalska-Krzywowiąza

Interdyscyplinarna Konferencja Mindfulness 2019

„Gdziekolwiek jesteś, bądź” – tak brzmiało hasło przewodnie Interdyscyplinarnej Konferencji Mindfulness, zorganizowanej 13 stycznia 2019 roku w Gdańsku, która jednocześnie stanowiła zwieńczenie Ogólnopolskiego Tygodnia Uważności. W Europejskim Centrum Solidarności zebrało się kilkaset osób, reprezentujących różne profesje, zainteresowanych tematyką *mindfulness*. Termin ten można przetłumaczyć jako „trening uważności”. W czasie trwania konferencji poruszano tematykę związaną ze społecznymi kontekstami uważności. Dużo miejsca poświęcono depresji, jej profilaktyce i leczeniu, a także unikaniu stresujących, obciążających psychicznie sytuacji i zachowań.

Tu i teraz

Uważność, w różnych kręgach związanych z edukacją i pracą z zasobami ludzkimi, staje się coraz popularniejszym zagadnieniem. Zabiegani i zestresowani ludzie szukają metod pomagających im odnaleźć się w „pędzącym świecie”. Metoda *Mindfulness* wywodzi się z buddyjskich technik medytacyjnych i oznacza

bycie skoncentrowanym w określony sposób: świadomie, „tu i teraz”, bez wartościowania i oceniania.

W Polsce najbardziej rozpowszechniony jest program MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction), opracowany przez Jona Kabat-Zinna, amerykańskiego profesora medycyny, pracującego w University of Massachusetts Medical School. Kabat-Zinn, prowadząc badania, szukał sposobów na redukcję stresu wśród osób dorosłych, u których pojawiały problemy psychosomatyczne i trudności w codziennym funkcjonowaniu. Jego program, zawierający zbiór narzędzi i technik, oparty jest na celowej koncentracji na ciele, oddechu oraz umiejętności obserwowania (bez oceniania) własnych emocji i stanów.

Emocje a stres

Problem stresu – będącego efektem przeciążeń różnorodnymi bodźcami i informacjami – dotyka również dzieci i młodzież. Temat ten w swoim wystąpieniu podjął najbardziej wyczekiwany prelegent – profesor Mark Williams, wykładowca z Oxfordu. Jego wystąpienie w dużej mierze poświęcone było

problemowi depresji. Według badań przedstawionych przez profesora, pierwszy epizod tej choroby zazwyczaj ma miejsce w wieku 13–18 lat. Badacz, wraz ze współpracownikami, prowadzi badania nad skutecznością terapii poznawczo-behawioralnych (MBCT) opartych na uważności w leczeniu i zapobieganiu depresji u dzieci i młodzieży. Częstymi objawami depresji są: smutek, ból psychiczny, przygnębienie. Uważność natomiast nastawiona jest na stan świadomości i akceptacji tego, co bieżące, terazniejsze. Zwiększa również zdolność do regulacji emocji i samoakceptacji.

Według innego prelegenta, doktora Pawła Holasa, przeżywanie emocji takimi, jakimi są, pozwala na radzenie sobie z nimi, a co za tym idzie – zmniejsza ryzyko pojawiania się epizodów depresji. Ponadto uważność stanowi jeden ze sposobów na walkę z nawrotami tej choroby. W przypadku pracy terapeutycznej z dziećmi i młodzieżą może to mieć kolosalne znaczenie.

Uważność uczy

W trakcie wykładu profesor Williams przeprowadził doświadczenie. W pierwszej fazie uczestnicy zostali poproszeni o jak najszybsze wypowiedzenie konkretnej rymowanki, a potem jak najszybsze przeliczenie od 1 do 13 (tyle było wyrazów w rymowance). Następnie grupa miała wykonać „dwie czynności w jednej”, czyli na przemian mówić słowo z rymowanki i kolejną liczbę. Okazało się, że wykonywanie tych dwóch czynności naraz wydłuża czas, który trzeba na nie poświęcić. Podsumowując to doświadczenie, profesor stwierdził, że „uważność uczy dokonywania wyborów”. Aby móc świadomie, z lepszym efektem, a także bez skutków ubocznych wykonać jakąś aktywność, warto skupić się tylko na niej. Należy wybierać i świadomie kierować swoją aktywnością. Zwiększy to efektywność, ale przede wszystkim pozwoli uniknąć zbędnego stresu. *Mindfulness* otwiera przestrzeń między bodźcem a reakcją. Dzięki temu człowiek uczy się, jak zastąpić impul-

sywne reakcje – często związane z mechanizmem walki lub ucieczki – świadomymi zachowaniami.

Życie na autopilocie?

Współcześnie młodzi ludzie funkcjonują w dwóch wymiarach: rzeczywistym i wirtualnym, tym samym robiąc kilka rzeczy naraz. Problem negatywnego wpływu tak zwanego multitaskingu może być kluczowym zagadnieniem, które skieruje uwagę edukatorów na rozwijanie uważności u dzieci i młodzieży. Istotne przecież jest kształcenie umiejętności świadomego dokonywania wyborów – dotyczących również podejmowania w krótkim czasie różnych aktywności. Częste „przenoszenie się” z jednego wymiaru do drugiego powoduje, że działa się na zasadzie „autopilota” – bezwiednie, automatycznie, reagując w wyuczony sposób w takich sytuacjach, które wymagają koncentracji, uwagi i świadomego udziału. Taki „autopilot” często włącza się podczas korzystania z mediów społecznościowych. Młodzi nie kontrolują czasu spędzającego przy smartfonach i laptopach, bez refleksji komentują wirtualną rzeczywistość i odbierają bodźce płynące z cyfrowego świata.

Obszar edukacji jest doskonałym miejscem dla propagowania uważności. Na świecie już od dłuższego czasu realizowane są projekty edukacyjne oparte na tej koncepcji. Istnieje wiele organizacji i instytucji wykorzystujących ideę *mindfulness* w edukacji i wychowaniu – między innymi w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. W Polsce również, małymi krokami, uważność wchodzi do szkół. Jest ona doskonałą techniką, dzięki której dzieci i młodzi ludzie uczą się reagować w sposób świadomy na to, co dzieje się zarówno w świecie rzeczywistym, jak i wirtualnym.

Zofia Kacalska-Krzywoniąca

Pedagog specjalny, terapeutka. Nauczycielka wspomagająca proces edukacji w Szkole Podstawowej nr 41 z Oddziałami Integrycyjnymi w Szczecinie.

Wspólnie zmieniamy edukację

Natalia Cybort-Zioło

Jak skutecznie zadbać o przyszłość szkoły?

V Kongres Edukacja i Rozwój odbył się 18 i 19 października 2018 roku w Centrum Olimpijskim w Warszawie. Głównym organizatorem wydarzenia było wydawnictwo Wolters Kluwer Polska wraz z redakcją czasopism „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik kierowniczej kadry oświatowej” i „Wczesna Edukacja. Poradnik dyrektora przedszkola i szkoły”. Jednym z partnerów merytorycznych Kongresu było Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Tegoroczna

edycja odbyła się pod hasłem „Wspólnie zmieniamy edukację”. Dwa dni obrad konferencyjnych złożone były z wydarzeń istotnych tematycznie z perspektywy osób zawodowo związanych z oświatą – nie tylko nauczycieli i dyrektorów, ale też przedstawicieli samorządów. Na program Kongresu składało się pięć synchronicznie ze sobą współgrających ścieżek, które każdy z uczestników mógł dowolnie zmieniać w zależności od swoich preferencji.

W harmonogramie znalazły się trzy konferencje: posiadająca wieloletnią tradycję XX Krajowa Konferencja Dyrektorów Szkół i Przedszkoli, której początki sięgają 1999 roku, IV Konferencja „Edukacja w Samorządach” oraz konferencja dla nauczycieli, pedagogów i psychologów.

Program całego kongresu, zgodnie z jego tegorocznym hasłem przewodnim, wypełniały warsztaty i prelekcje związane przede wszystkim z procesem zmieniania szkoły. Nie zabrakło zagadnień dotyczących stosowania nowych technologii w edukacji, wykorzystania w procesie nauczania gier wideo, krytycznego myślenia o rzeczywistości szkolnej czy kompetencji przyszłości.

Gośćmi specjalnymi kongresu byli: Miguel Luengo Pierrard, Prezes Design for Change, Marcin Bruszewski, Wiceprezes fundacji Social Wolves, oraz Aleksander Pawlicki ze Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego.

Panele tematyczne adresowane do dyrektorów szkół i przedszkoli oraz przedstawicieli samorządów koncentrowały się głównie wokół prawa oświatowego. Prelegenci w swoich wystąpieniach mówili, między innymi, o zmianach w Karcie Nauczyciela, konkursach na dyrektorów, realizacji zadań oświatowych oraz zmianach w wypełnianiu obowiązków oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego.

Zajęcia warsztatowe o zróżnicowanym zakresie tematycznym odbywały się w ramach dwóch ścieżek – „Dobre praktyki w edukacji” oraz „Wczesna edukacja” i prowadzone były między innymi przez osoby związane z Centrum Edukacji Obywatelskiej, Światową Organizacją Wychowania Przedszkolnego OMEP, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, Szkołą Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności oraz Uniwersytetu Warszawskiego oraz wydawnictwami edukacyjnymi („Nowa Era”, PWN).

Ponadto po raz piąty odbyła się Uroczysta Gala Konkursu Super Dyrektor Szkoły, Super Dy-

rektor Przedszkola, podczas której zaprezentowano laureatów konkursu na najlepszych dyrektorów placówek oświatowych. Drugiego dnia kongresu zainteresowani nauczyciele mogli natomiast wziąć udział w spotkaniu w Sądzie Najwyższym, które obejmowało zwiedzanie sądu oraz udział w wykładach, dotyczących kontroli finansów publicznych i edukacji prawnej.

We foyer Centrum Olimpijskiego przez cały czas trwania konferencji można było zwiedzać strefę EXPO, w ramach której prezentowały się zarówno wydawnictwa edukacyjne, jak i firmy prezentujące najnowsze technologiczne rozwiązania usprawniające i wspierające pracę dydaktyczną nauczycieli, ale też działalność organizacyjną dyrektorów czy przedstawicieli samorządów. Dodatkowo znajdowały się tam również stoliki eksperckie, dzięki którym uczestnicy konferencji mogli indywidualnie konsultować ważne dla siebie kwestie i dyskutować z zaproszonymi gośćmi.

Hasło przewodnie kongresu „Wspólnie zmieniamy edukację” adekwatnie oddawało ideę tegorocznego spotkania, gdyż szczególnie prezentowano i popularyzowano na nim wartościowe idee i inicjatywy edukacyjne. Współpraca z licznymi partnerami – pochodzącymi zarówno z instytucji stricte edukacyjnych, jak i biznesowych – przy realizacji tego przedsięwzięcia zapewniła różnorodność prezentowanych projektów, które w nowatorski sposób starają się zmieniać oblicze polskiej edukacji.

Kongres Edukacja i Rozwój to dobra okazja do zapoznania się z najnowszymi tendencjami w edukacji, ale również do uzyskania odpowiedzi na pytania i problemy aktualnie nurtujące nauczycieli, dyrektorów i przedstawicieli samorządów.

Natalia Cybort-Zioło

Wicedyrektorka ds. rozwoju i wspomagania Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Badacz i bohater

Sławomir Osiński, Arkadiusz Guzik

Refleksje po Konferencji dla Nauczycieli i Wychowawców w Łopusznej

Jak co roku udział w filozoficznej Konferencji dla Nauczycieli i Wychowawców w Łopusznej był wyborym przeżyciem intelektualnym i okazją to przebywania wśród ludzi życzliwych i rozumnych. Tematem spotkania było pytanie: „Co to znaczy kochać Ojczyznę?”. Swoje rozważania, w sposób interesujący i niestereotypowy, przedstawiali praktycy i uczeni w piśmie. Ludmiła Figiel, nauczycielka historii, znakomicie wprowadziła zebranych w tema-

tykę, odwołując się do genetyki i pojęcia „bliźniego”. Ksiądz dr Leszek Łysień, uczeń ks. Józefa Tischnera, wbudował patriotyzm w teologię zbawienia, a pragmatycznie, choć zaskakująco, patriotyzmem w kontekście badań archeologicznych zajął się dr hab. Jacek Górski, dyrektor muzeum Archeologicznego w Krakowie. Tadeusz Boruta, artysta plastyk, zaprezentował współczesne wystawy, w których malarze weszli w dyskurs z tematyką patriotyczną.

Zapomniany bohater

W drugim dniu konferencji zabrałem głos i ja, a potem doktor Roksana Ulatowska z Wyższej Szkoły Europejskiej w Krakowie, psycholożka zajmująca się wartościami edukacyjnymi, która przeprowadziła warsztaty związane z funkcjonowaniem wartości w szkole. Z kolei Wojciech Bonowicz podsumował spotkanie wzruszającym chwilami wykładem pod tytułem „Wolność to sposób bycia”.

Największe wrażenie na mnie i wszystkich zebranych zrobił jednak Arkadiusz Guzik, uczeń klasy maturalnej nowotarskiego Liceum Ogólnokształcącego, który przybliżył nam sylwetkę pochodzącego z Łopusznej Jerzego Lgockiego, działacza niepodległościowego, oficera pożarnictwa, komendanta Strażackiego Ruchu Oporu „Skała”. Arkadiusz, będąc jeszcze w drugiej klasie, został laureatem IX edycji projektu edukacyjnego IPN-u „Kamienie pamięci” pod tytułem „Nieznany bohater niepodległości”. Uczeń wybrał zupełnie nieznanego, nawet w rodzinnej miejscowości, bohatera. Przeprowadził profesjonalną kwerendę w wielu archiwach, na podstawie której napisał szczegółowy życiorys, odnalazł w Kanadzie córkę Lgockiego, a w Szwecji jego wnuka. Udało mi się zamienić kilka słów z tym niezwykłym młodym człowiekiem, z którego osiągnięć byłaby dumna każda szkoła średnia.

Niestrudzony odkrywca

Sławomir Osiński: Jak to jest być badaczem i odkrywcą postaci historycznej?

Arkadiusz Guzik: Jest to bardzo czasochłonna i trudna praca, jednak dająca satysfakcję, że udało się uchronić od zapomnienia zasłużoną dla Polski postać.

SO: A wpływ innych: rodzice, nauczyciele, koledzy...? Co na twoje pasje mówią rówieśnicy, coraz bardziej zatopieni w świecie wirtualnym?

AG: Zazwyczaj wspierają mnie w działaniach. Wielu rówieśników jest zdziwionych, że udało mi się

odnaleźć zdjęcia lub informacje, które wydawały się nie do odnalezienia.

SO: Dlaczego akurat Jerzy Lgocki?

AG: Ponieważ jest to postać związana z Podhalem, mająca udział w odzyskaniu i utrwalaniu niepodległości, jednak w ogóle nieznaną, zwłaszcza w rodzinnej wsi.

SO: Jest tablica upamiętniająca twojego bohatera w liceum, do którego uczęszczasz. Zatem co dalej, co jeszcze w sprawie majora Lgockiego?

AG: W sprawie upamiętnienia mam już kilka planów, między innymi posadzenie dębu pamięci oraz tablicę pamiątkową. Mam nadzieję, że za kilka lat uda się wybudować poświęcony mu pomnik w Łopusznej.

SO: Jesteś członkiem Komisji ds. Młodzieży przy Okręgu Małopolska ŚŻŻAK. Możesz rozszefować ten skrót i powiedzieć, skąd się tam wzięłeś?

AG: Chodzi o Komisję ds. Młodzieży przy Okręgu Małopolska Światowego Związku Żołnierzy Armii Krajowej, której jestem wiceprzewodniczącym. Funkcję tę powierzono mi na ostatnich wyborach w zarządzie Okręgu, które odbyły się w maju 2018 roku. Zostałem wtedy również wybrany na członka Komisji Rewizyjnej Okręgu.

SO: Rozumiem, że masz ocenę celującą z historii, a nauczyciele są z ciebie dumni?

AG: W tym roku niestety nie udało się, ale mam nadzieję, że moja nauczycielka jest zadowolona z osiągnięć na polu upamiętnienia Jerzego Lgockiego.

SO: Dalsze plany życiowe i badawcze?

AG: Po maturze chciałbym pójść na studia związane z archiwistyką. Dalej będę poszukiwać informacji dotyczących Lgockiego. Mam nadzieję, że za kilka lat uzbiera się materiał na książkę.

Biogram Jerzego Lgockiego

Jerzy Kamil Andrzej Lgocki był jedynym dzieckiem w rodzinie Aleksandra Lgockiego herbu Jastrzębiec, byłego właściciela Łopusznej, późniejszego marszał-

ka powiatu nowotarskiego, dyrektora Powiatowej Kasy Oszczędnościowej, członka Rady Miejskiej i prezesa Sokoła (ur. 1855, zm. 10 listopada 1914 roku w Nowym Targu) i Anieli Szczytnickiej herbu Belina, kierowniczkę jednoklasowej szkoły powszechnej w Łopusznej (od roku 1870).

W 1900 roku Aleksander wraz z bratem Stanisławem uzgodnili, że od tej pory Łopuszną przejmie Stanisław, a Aleksander przenosi się do Nowego Targu. Jerzy zaczął uczęszczać do nowotarskiego gimnazjum, które ukończył 29 czerwca 1909 roku w klasie Vb. W czasie nauki mieszkał z rodziną przy ulicy Krasieńskiego (ówcześnie Nowy Targ 46). Maturę zdał w C.K. Gimnazjum Św. Jacka w Krakowie jako eksternista.

W 1914 roku studiował na Wiedeńskiej Akademii Handlowej oraz ukończył Szkołę Oficerów Rezerwy w Krakowie. Po wybuchu I wojny światowej walczył w szeregach C.K. Armii, walczył w 15 Kanonen Bateria oraz na froncie włoskim i rosyjskim. W okresie od maja do czerwca 1916 roku był dowódcą plutonu, od lutego do lipca 1917 roku służył jako obserwator grupy artylerii. W międzyczasie ukończył kurs artylerii fortecznej w Trydencie oraz Trieście. Od lipca 1918 roku walczył we Włoszech nad rzeką Piawą. W październiku tego roku służył w C.K. Komendzie Placu w Nowym Targu w stopniu podporucznika armii austro-węgierskiej. 31 października wziął udział w akcji rozbicia żołnierzy austriackich na rynku w Nowym Targu, a 1 listopada wstąpił do Wojska Polskiego i został żołnierzem 2 Pułku Strzelców Podhalańskich. Do końca listopada był komendantem ekspedycji na Orawę. Pod jego dowództwem zajęto Suchą Horę i Głodówkę. Z nadania Prezydenta Rzeczypospolitej Zakopiańskiej, Stefana Żeromskiego, zaprzysiągł władzę w Czarnym Dunajcu i był dowódcą baterii artylerii stacjonującej w Szafarach. Następnie do 1 maja 1919 roku znajdował się na froncie ukraińskim. W styczniu 1919 roku został przydzielony do 3 Pułku Artylerii Górskiej, a następnie do 6 Pułku Artylerii Polowej. 11 czerwca 1919 roku został mianowany dowódcą baterii w Krakowie.

1 sierpnia 1920 roku został komendantem 7 baterii III dywizjonu 6 PAP, z którą walczył z Ukraińcami oraz w rejonie Łucka, Bugu i Brodów odpierał atak 1 Armii Konnej Marszałka Siemona Budionnego. Został odznaczony wtedy Krzyżem Srebrnym Orderu Wojennego *Virtuti Militari* i Krzyżem Walecznych.

Wystąpił z armii w grudniu 1920 roku. W ramach akcji osiedleńczej otrzymał działkę nr 32 w Radziwiłowie, w powiecie dubieńskim. W obliczu wybuchu powstania został zmobilizowany do powstańczych jednostek. 3 maja 1921 roku po wybuchu III Powstania Śląskiego udaje się od Zakopanego w celu zwerbowania ochotników. Przy pomocy posła Wojciecha Roja oraz ks. Jana Tobolaka udało mu się zwerbować około 40 osób, tego samego dnia udają się do Nowego Targu po wyposażenie i amunicję. 5 maja przekroczyli granicę Śląska, do „Zakopiańczyków” przyłączyło się około 20 osób z Nowego Targu. Utworzyli oni 2 baterię artylerii 1 Górnośląskiej Dywizji Wojsk Powstańczych. Szlak „Zakopiańczyków” rozpoczął się od Ujazdu, przeszli następnie między innymi przez Popicę, Lichynę, Zalesie, Sławięcice, Kędzierzyn aż po Odrę. Bateria szczególnie zasłużyła się podczas walk o Górę Św. Anny w dniach 21–26 maja i 4–6 czerwca, gdzie osłaniała powstańców. 2 Bateria Artylerii I Dywizjonu Artylerii liczyła 82 żołnierzy (włącznie z Lgockim). Pod koniec III Powstania Lgocki został dowódcą I Dywizjonu artylerii. „Zakopiańczycy” zostali zdemobilizowani 2 lipca 1921 roku w Dworach k. Oświęcimia, powrócili wraz z Jerzym Lgockim 4 lipca do Zakopanego. Po przejściu do rezerwy otrzymał przydział do 6 Pułku Artylerii Polowej, w 1934 do Pułku Artylerii Lekkiej.

Lgockiego mianowano rządowym komisarzem w Jasle w 1931 roku. Za jego kadencji została powołana straż obywatelska, skutecznie kierował pracami magistratu. Odszedł z funkcji na początku 1933 roku, został mianowany komornikiem prowizorycznym oraz rozpoczął pracę w Związku Straży Pożarnych Okręgu Wojewódzkiego w Krakowie, po roku przeszedł do Warszawskiej Straży Ogniowej. W 1935 roku, po ukończeniu kursu oficerskiego

w Lublinie, został mianowany dowódcą Oddziału II WSO. W 1936 roku pełnił funkcję Referenta Wydziału Organizacyjno-Administracyjnego Związku Straży Pożarnych, w kwietniu został odesłany na czterotygodniową praktykę do OSP w Łodzi celem pogłębienia fachowych wiadomości pożarniczych. Jako przedstawiciel Straży Ogniowej miasta Warszawy brał udział w posiedzeniu Komisji do spraw OPL i bezpieczeństwa przeciwpożarowego Zamku Królewskiego w Warszawie, które odbyło się 24 marca 1938 roku. Z inicjatywy warszawskiego oddziału Związku Powstańców Śląskich stanął na czele Ochotniczego Korpusu Zaolziańskiego. Z jego inicjatywy, warszawskie środowisko Powstańców Śląskich oraz Ochotniczy Korpus Zaolziański ofiarował kopię obrazu Matki Boskiej Częstochowskiej do kościoła w Karwinie. Poświęcenie odbyło się z udziałem między innymi generała Ojców Paulinów Piusa Przeździeckiego i O. Justyna Nipockiego, kustosza Jasnej Góry. W tym roku także został awansowany na majora rezerwy.

W obliczu napaści wojsk hitlerowskich na II Rzeczpospolitą, Lgocki został prawdopodobnie zmobilizowany do Armii „Modlin”. 7 września ponownie znajduje się w szeregach WSO, przekształconej na Ośrodek Pożarniczy Obrony Warszawy, objął stanowisko oficera liniowego w dowództwie dzielnicy Warszawa – Północ.

Po przegranej Kampanii Wrześniowej i utworzeniu Generalnego Gubernatorstwa, w lutym lub marcu 1940 roku, Jerzy Lgocki został Komisarycznym Kierownikiem Technicznym Polskich Straży Ogniowych w Generalnym Gubernatorstwie. Jego zadaniem było na przykład sprawowanie nadzoru nad jednostkami strażackimi, prowadzenie działalności szkoleniowej i przydział umundurowania i wyposażenia. Z jego rozkazu w lipcu 1940 roku został otwarty Oddział Doświadczalny, mieszczący się w siedzibie byłego Centralnego Ośrodka Wyszkożenia Pożarniczego w Warszawie, a następnie powołał Centralną Szkołę Pożarniczą. Pełniła ona również funkcję podziemnej szkoły oficerskiej. Pełniąc tą funkcję, otrzymał stopień pułkownika pożarnictwa. Będąc

zagrożony aresztowaniem, przestał pełnić urząd w 1942 roku.

23 grudnia 1939 roku podczas konspiracyjnego spotkania został powołany do życia Strażacki Ruch Oporu „Skała”. Jerzy Lgocki został jego pierwszym komendantem, przyjmując pseudonim „Jastrząb”. Funkcję pełni do stycznia 1944 roku, kiedy zostaje aresztowany przez Gestapo w Warszawie przy Królewieckiej 27; wraz z żoną i córką zostają przewiezieni na Pawiak. 24 maja 1944 roku zostaje wywieziony w grupie około 600 Polaków do KL Stutthof, otrzymuje numer 36176, działa w obozowym ruchu oporu. We wrześniu lub październiku wywieziony został do KL Neuengamme, gdzie zmarł 25 stycznia 1945 roku. Oficjalną przyczyną zgonu było osłabienie mięśnia sercowego.

Arkadiusz Guzik

Wystąpienie Arkadiusza wzbogacone było o tak pełne emocji, dramatyczne sytuacje, że chwilami słuchacze mogli odnieść wrażenie, iż autor czyta scenariusz filmu. Kto wie, może któryś z twórców filmowych podejmie opowieść o bohaterskim strażaku?

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych.

Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Arkadiusz Guzik

Uczeń I Liceum Ogólnokształcącego im. Seweryna Goszczyńskiego w Nowym Targu, Członek Zwyczajny ŚZŻAK k. Nowy Targ oraz nadzwyczajny ZKRPiBWP k. Nowy Targ, Wiceprzewodniczący Komisji ds. Młodzieży Przy okręgu Małopolska ŚZŻAK.

Sztuka (dla) ciała

Michał Brzezicki

Tatuaż – zdoobi czy oszpeca?

Powszechność tatuażu skłania do zastanowienia się nad naszym stosunkiem do tego zjawiska. Czy osoby, które się tatuują, są silne czy słabe psychicznie? Czy nadmiernie eksponują siebie, czy się ukrywają pod rysunkiem na ciele? Czy chcą nam coś o sobie powiedzieć, czy może w ten sposób manifestują swoje emocje, pozytywne lub negatywne doznania? Być może tatuaż wyraża wrażliwość na piękno albo jest wołaniem o pomoc? Może staje się świadectwem wiary, poglądów? Wiele innych pytań nasuwa się na ten temat i jednocześnie mnożą się odpowiedzi.

Historia tatuażu i wykonywania określonych rysunków na ciele jest bardzo bogata – sięga początków ludzkiej cywilizacji. Potwierdzają to liczne zabytki archeologiczne i paleontologiczne, sztuk pięknych, przekazy pisemne. Warto zatem prześledzić to zjawisko na przestrzeni wieków, by choć trochę zrozumieć tych, którzy dzisiaj pokrywają swoje ciało różnego rodzaju malowidłami.

Starożytne formy tatuażu

Jednym z pierwszych tekstów starożytnych, informujących o praktyce malowania ciała, są *Dzieje Herodota z Halikarnasu*¹. Antyczny kronikarz zwrócił uwagę na to, jak Histiajos spiskował z tyranem Miletu, swoim zięciem Arystagorasem, i przyczynił się do wybuchu powstania jońskiego. Herodot pisał:

„Zdarzyło się, że właśnie wtedy przybył z Suzy od Histiajosa niewolnik z pokłutą głową i dał znać Arystagorasowi, że ma odstąpić od króla. Oto Histiajos, który chciał dać wskazówkę Arystagorasowi, aby wszczął bunt, a nie mógł tego bezpiecznie w żaden inny sposób uczynić, gdyż dróg pilnowano, ostrzygł najwierniejszego ze swych niewolników, wykuł mu znaki na głowie i czekał, aż mu odrosną włosy; potem odesłał go do Miletu i tylko to mu zlecił, żeby po przybyciu powiedział Arystagorasowi, iż ma go ostrzyć i głowę mu obejrzyć: a wykute znaki, jak wprzód powiedziałem, zachęcały do buntu”².

Tatuaże mogły stanowić więc zaszyfrowane informacje, ale bywały też gwarancją przynależności niewolnika do właściciela. Hellenowie uważali, że tatuaż nie jest sztuką godną ludzi cywilizowanych. Tatuowali jednak niewolników, na przykład na czołach nieposłusznych robiono tatuaż w kształcie greckiej litery F (*fugitivus* – zbieg)³. Podobny stosunek do rysunków na ciele mieli Rzymianie, którzy wychodzili z założenia, że tatuaż nie przystoi ludziom szlachetnie urodzonym. Tatuowano niewolników i kryminalistów, aby móc ich lepiej nadzorować, a w przypadku ucieczki – odnaleźć. We wczesnym okresie Imperium Rzymskiego niewolnicy eksportowani do Azji oznaczani byli terminem „podatek opłacony”. Ich ciała pokrywano też inicjałami patrona, czyli sprowadzającego, oraz wszelkimi infor-

macjami, zgodnie z wolą właściciela, jak: inicjały, herb, adres zamieszkania. Nierzadko niewolnicy mieli wytatuowany na czole napis: „Zatrzymaj mnie. Uciekłem”⁴. W czasach późnorzymskich tatuowano najemników, aby w ten sposób rozpoznać dezertorów, którzy nie przejawiali chęci do walki, kiedy nie otrzymywali żołdu.

Tatuaż jako kara

Greccy i rzymscy historycy oraz filozofowie pisali o tatuowaniu ciała jako formie kary za przewinienia. Platon w *Państwie* zwracał uwagę, że osoby winne świętokradztwa powinny być tatuowane i wygnane z państwa⁵. Swetoniusz w *Żywotach cesarów*, chcąc przybliżyć skalę okrucieństwa Kaliguli, pisał: „Wielu znakomitego stanu obywateli najpierw oszpecił piętmem, później zesłał do kopalni kruszców, do naprawy dróg lub na pożarcie dzikim zwierzętom albo osadzał w klatce, zmuszając do pozycji czworonogich zwierząt, albo rozcinał ich piłą na połowę”⁶.

W starożytności tatuowanie traktowane było nie tylko jako kara, ale też forma upokorzenia i wykluczenia społecznego. Tatuaż wykonywany w widocznym miejscu, często na twarzy, był znakiem rozpoznawczym niewolników, gladiatorów oraz jeńców. Allason-Jones Lindsay, historyk specjalizująca się w starożytności, dyrektorka Muzeum Archeologicznego Uniwersytetu w Newcastle, wysnuła tezę, że prawdopodobnie wszyscy legioniści i niektórzy żołnierze oddziałów pomocniczych (*auxilia*) służących przy wale Hadriana posiadali tatuaże⁷.

Wegecjusz w swoim traktacie *Epitoma rei militaris (Zarys wojskowości)* twierdził, że rekrut rzymskiej armii powinien być najpierw przetestowany i sprawdzony pod względem wytrzymałości, a dopiero potem przypisany do jednostki i otatuowany znakiem oddziału. Niestety, nie wiemy, jaki oficjalny znak umieszczano na ciele legionisty. Domyślać się jednak można, że był to orzeł, symbol legionu albo oddziału. Według A.J. Lindsay tatuaż umieszczano na ręce legionisty⁸.

Kultura i obyczaje

W 1891 roku odnaleziono w Egipcie mumię Amunet⁹, która była tebańską kapłanką, żyjącą w czasach XI dynastii, kiedy to panowała moda na tatuaże. Na figurkach i malowidłach znaleziono dowody na tatuowanie się kobiet i mężczyzn, jednak wszystkie odnalezione mumie z tatuażami były kobietami, prawdopodobnie tancerkami, akrobatkami, a także prostytutkami. Rysunki, znajdujące się na ciałach niewiast, stanowiły formę wyodrębnienia wspomnianych osób od pozostałych grup społecznych¹⁰.

Tatuaże podkreślały seksualność kobiety. Amunet była nałożnicą jednego z faraonów i kapłanką bogini Hathor. To na jej cześć urządzano wyuzdane pijackie orgie¹¹. Prawdopodobnie tatuaże Amunet umieszczone na udach, ramionach i poniżej pępka, miały związek z kultem Hathor.

Rysunki stanowiły formę biografii oraz odzwierciedlały panujące w państwie faraonów kulturę i obyczaje. Ponadto znaki na ciele chroniły ludzi przed złymi duchami. Należy pamiętać, że Egipcjanie mieli potrzebę „zapisywania” swojej historii – obyczajowości, zwyczajów, wiary i sposobu myślenia – w formie ściennych rysunków. Można więc przypuszczać, że tatuaże stanowiły kolejną formę „rejestrowania” życia¹².

Tatuaż w Piśmie Świętym

W Biblii słowem charakterystycznym jest „znak”. Można je rozumieć jako swoisty cud, znak czasu, charakterystyczne znamiona na ciele¹³. W Księdze Rodzaju pojawia się informacja o znaku umieszczonym na ciele Kaina, co wydaje się być pierwszą wzmianką, którą można utożsamić z tatuażem: „Dał więc Pan Kainowi znamię, by ludzie, których spotka, nie zabili go”¹⁴. Tadeusz Mieszkowski – powołując się na badaczy Starego Testamentu, profesorów J.H. Waltona, V.H. Matthews, M.W. Hawalasa – nazywa znamię Kaina pierwszym tatuażem¹⁵. Znak umieszczony na

ciele biblijnej postaci stanowił swego rodzaju azyli bezpieczeństwa.

W Księdze Ezechiela tajemniczym znakiem o charakterze ochronnym był *Taw*¹⁶. „Człowiek ubrany w lnianą szatę” wypisywał go na czołach ludzi bogobojnych, którzy dzięki temu znakowi w czasie zagłady Jerozolimy mieli znaleźć ocalenie¹⁷. Symbolika *Taw*, który swym kształtem przypominał krzyż, była przez chrześcijan od zawsze interpretowana jako zapowiedź zbawienia, co ma swoje potwierdzenie w Apokalipsie, zapowiadającej ocalenie wiernych świadków Chrystusa: „Nie niszczyte ziemi ani morza, ani drzew, dopóki nie opieczętujemy na czołach sług naszego Boga”¹⁸. Należy zwrócić uwagę na charakterystyczne słowo „pieczęć”, w którym można się dopatrywać terminu odpowiadającego pojęciu „tatuaz”. Pieczęć na ciele była znakiem tożsamości, przynależności i władzy. Noszony przez ważne osoby pierścień służył do pieczętowania, co oznaczało branie w posiadanie czegoś lub kogoś, sprawowanie nad nim władzy¹⁹. Słowo „pieczęć” w Biblii było stosowane na określenie wzajemnej przynależności, na przykład oblubieńczej miłości: „Połóż mnie jak pieczęć na twoim sercu, jak pieczęć na twoim ramieniu”²⁰. Słowa „pieczęć/pieczętować” pojawiają się także, gdy wspomina się posłannictwo Jezusa, na którym „Bóg Ojciec wycisnął swoją pieczęć”²¹, czy też posłannictwo Ducha Świętego, dzięki któremu chrześcijanie zostają opieczętowni: „W Nim (Chrystusie) uwierzyliście i zostaliście naznaczeni pieczęcią, Świętym Duchem obietnicy”²². Cytaty te podkreślają wyjątkowość tego symbolu.

Prorok Izajasz mówi o „wypalaniu piętna”, które było znakiem wyraźnie upokarzającym. W Księdze Izajasza zwraca się uwagę na niesprawiedliwości starszych i książąt wobec wiernych Bogu: „To wyście spustoszyli winnicę, coście biednemu zrabowali, jest w waszych domach. Jakim prawem uciskacie mój lud i przygnębiacie oblicza ubogich?”²³. Izajasz przekazuje wolę Boga, dotyczącą dumnych mieszkanki Jerozolimy: „Pan powiedział: Ponieważ się wbiły w pychę córki syjońskie, ponieważ chodzą wyciągając szyję i rzucając oczami, ponieważ chodzą wciąż drepcząc

i dzwonią brząkadłkami u swych nóg”²⁴. W innym miejscu Izajasz pisze: „I będzie: zamiast wonności – zaduch, zamiast paska – powróż, miast uczesanych kędziorów – łysina, miast wykwintnej szaty – ciasny wór, zamiast krasy – wypalone piętno”²⁵. Prorok zestawił ze sobą dwa podobnie brzmiące słowa „piękno” i „piętno”, by zapowiedzieć uprowadzenie do niewoli kobiet, których „piękno” ozdób zostanie zastąpione wypalonym na ciele „piętmem” niewolnicy.

Prawo Starego Testamentu zabraniało „nacinania” ciała ludzkiego, co należy rozumieć także jako zakaz nakłuwania. Zakaz ten został wyrażony wprost i zapisany w Prawie Mojżesza, najpierw w Księdze Kapłańskiej, a potem także w Księdze Powtórzonego Prawa: „Nie będziesz nacinał ciała na znak żałoby po zmarłym ani umieszczał na ciele znaków tatuazu”²⁶. Z powodów religijnych samookaleczenie zostało w Izraelu zabronione.

Podobny zwyczaj, poświadczony w Biblii, mówi o rytualnym nacinaniu swojego ciała przez fałszywych, pogańskich proroków, którzy w ten sposób chcieli zwrócić na siebie uwagę bożka Baala: „Oni zaś, krzyżąc głośno, nacinali się według zwyczaju mieczami i włóczniami, aż się pokrwawili”²⁷. Choć jednak nacinanie nie oznacza tatuowania, to zauważyć można, że w przytoczonym tekście z Księgi Kapłańskiej wykorzystano słowo „tatuaz”. W tekście hebrajskim występuje termin *qāāqā*²⁸ i niestety trudno jest stwierdzić dokładnie, co on oznacza. Autorzy słowników, wskazując na niepewną etymologię tego terminu, podkreślają, że niekoniecznie musi ono oznaczać „tatuaz”. Określenie *qāāqā* może dotyczyć jakiejś ozdoby na ciele albo pełnić funkcję amuletu odstraszaającego duchy zmarłych²⁹. Po analizie wyrażen zbliżonych do znaczenia słowa „tatuaz” należy stwierdzić, że autorzy poszczególnych ksiąg nie posługują się tym terminem w sposób jednoznaczny.

Znak Chrystusa?

Chrześcijaństwo zaadaptowało pewną część pogańskich zwyczajów i praktyk, którym nadało

nowe znaczenia, aby można było je dostosować do nauki Chrystusa. Samo wykonanie na swoim ciele tatuażu jest czynem moralnie obojętnym. Na jego ocenę wpływają jednak towarzyszące okoliczności: intencja, posiadana wiedza i świadomość, odpowiedzialność za przedstawioną treść czy troska o bezpieczeństwo zdrowia lub narażenie na utratę życia.

Andrzej Jelski, analizując zjawisko tatuowania u chrześcijan, cytuje wypowiedź św. Pawła: „Odtąd niech już nikt nie sprawia mi przykrości; przecież ja na ciele swoim noszę blizny, znanej przynależności do Jezusa”³⁰. Oznacza to, że praktyka ta nie musiała być rzadkością. Jak stwierdza Jelski: „Można przypuszczać, że pierwsi chrześcijanie byli tatuowani. Nosili oni inicjały związane z imieniem Chrystusa („X” albo „NJ” – Jezus Nazareński; jagnię, krzyż lub rybę – po grecku „Ichtys”, co stanowiło akrostych wyrazów: Jezus – Chrystus – Theu – Soter) na czole lub na przegubie ręki. Fakt ten potwierdza Prokopiusz z Gazy, który pisał, że wielu wczesnych chrześcijan kazało sobie utrwalić na dłoniach i ramionach znak krzyża, imię Chrystusa, monogram „XP” lub znak „T” na czole, mający wyobrażać krzyż”³¹. Chrześcijanie traktowali znamię jako rodzaj potwierdzenia przynależności. Podkreślano w ten sposób swoją gotowość do znoszenia cierpień w imię wiary.

„Cool” i „trendy”

Jeszcze do niedawna zwyczaj tatuowania się – w naszym kręgu kulturowym – był ograniczony do wąskich środowisk utożsamianych z tak zwanym marginesem społecznym. Tatuacje nosili głównie marynarze, przestępcy, narkomani i członkowie różnych subkultur młodzieżowych (skinheadzi, punki, heavymetalowcy). Przełom XX i XXI wieku stał się okresem niesamowitej wręcz popularności tatuaży. Używając celowo retorycznej przesady, można powiedzieć, iż zaczęli tatuować się wszyscy: aktorzy, gwiazdy rocka, sportowcy, dzieci

z tak zwanych dobrych domów. Często tatuacje stały się wśród nich wręcz czymś w rodzaju znaku rozpoznawczego.

Można zatem powiedzieć, że tatuacje dzisiaj są „cool” i „trendy”, a fakt ich posiadania coraz mniej kojarzy się z byciem kryminalistą czy innym „wyrzutkiem społecznym”, a staje się z jednej strony sposobem na naśladowanie podziwianych i oklaskiwanych przez media „celebrytów”, z drugiej – wyrażaniem siebie.

Według Leszka Pietrzaka: „W całej barwnej historii tatuażu, niezależnie od wykorzystywanych technik, można wyróżnić kilka różnych funkcji, które pełniły:

1. Magiczno-religijna – jako symbol wiary (np. popularny wśród pierwszych Chrześcijan znak krzyża lub imię Jezusa) albo amulet chroniący przed złymi mocami.
2. Militarna – jako oznaka przynależności do danej grupy wojowników, stopnia wojskowego albo jako oręż wzbudzający strach wśród przeciwników.
3. Socjalna – jako oznaka przynależności do danej grupy społecznej (ród, plemię, grupa przestępcza, kasta), pozycji społecznej, prestiżu, stanu cywilnego, dojrzałości albo nawet dowód długu i cennik usług.
4. Seksualna – jako symbol osiągnięcia dojrzałości płciowej, środek antykoncepcyjny albo czynnik erogenny w postaci erotycznych rysunków lub zdobień stref intymnych.
5. Estetyczna – jako zdobienie ciała.
6. Represyjna – jako fizyczna kara wobec przestępców albo znak identyfikacyjny więźniów (np. w hitlerowskich obozach koncentracyjnych).
7. Patriotyczna – jako sprzeciw albo poparcie dla instytucji władzy.
8. Psychologiczna – jako deklaracja uczuć (zemsty, miłości), poglądów, zainteresowań, zdolności albo upamiętnienie ważnego wydarzenia w życiu.
9. Profilaktyczna – jako oznaczenie grupy krwi, przebytych i posiadanych chorób.

10. Terapeutyczna – jako rodzaj techniki podobnej do akupunktury.
11. Kosmetyczna – jako korygacja istniejącego tatuażu albo zamaskowanie odbarwień skóry (np. przy bielactwie)³².

Sztuka i ciało

Od około 1960 roku pojawiło się zainteresowanie ciałem ludzkim – rozumianym i traktowanym jako żywe tworzywo artystyczne. Spider Webb, ze względu na fakt, że tatuatorzy mieli poczucie całkowitej wolności w wyrażaniu swojego stosunku do świata za sprawą rysunków na ciele, nazwał ten czas renesansem tatuażu. Powstała wtedy tak zwana sztuka ciała (*body art*), która polegała na tym, że ciało stało się wyrazem ekspresji spotęgowanej tatuażem, ruchem i efektami malarskimi. Można uznać, że owa różnorodność w wykorzystywaniu ciała jako narzędzia i obiektu sztuki doprowadziła do rozwoju zjawiska zwanego korespondencją sztuk, za sprawą której artyści oddziaływali na emocje, budzili zachwyt lub wstręt, wywoływali spokój, łągodność lub przerażenie.

Ruth Marten w 1977 roku zaproponowała połączenie *performance* i *body art*. Potraktowała ona tatuaż jako permanentny makijaż. W tym czasie po raz pierwszy tatuażem zainteresowali się historycy sztuki, plastycy i antropologowie. Za prekursorów omawianej sztuki należy uznać tatuatorów Phila Sparowa (Samuel M. Steward) oraz byłego wykładowcę literatury angielskiej na Uniwersytecie w Chicago Sailora Jerry'ego Collinsa (Norman Keith). Bardzo często tatuatorzy rekrutowali się spośród absolwentów wyższych uczelni, zwłaszcza artystycznych. Byli to między innymi: Cliff Raven, Spider Webb, Don Ed Hardy, Bob Roberts, Jamie Summers i Ruth Marten, którzy swoim wyborem artystycznej profesji wpływali na podniesienie rangi tatuaży. Nie były to tylko rysunki na ciele, ale wytwór sztuki. Wspomniani artyści podpisywali wykonywane przez siebie

prace. Ukazały się nowe pozycje naukowe, publicystyczne i artystyczne poświęcone tatuażowi³³.

Rok 1976 to początek cyklicznych międzynarodowych przeglądów wytatuowanych żywych modeli. W muzeach i galeriach sztuki współczesnej organizowano wystawy fotografii, na których eksponowano tatuaże.

Popularność tatuażu w Polsce

Również w Polsce zaczął się organizować ruch wystawienniczy tatuażu. W sierpniu 1982 roku w Galerii Fotografiki w Kielcach odbył się pierwszy pokaz tatuażu artystycznego utrwalonego w fotografii Doca Foresta. Ponowiono tę wystawę w 1983 roku w kilku Biurach Wystaw Artystycznych na terenie Polski. Z czasem przybywało salonów tatuażu i chętnych do tatuowania: „Jak informowało »Słowo Ludu« z 30.10–5.11. 1998 roku: „Szacuje się, że na świecie tatuaże nosi 200 milionów ludzi. W Polsce ich liczba sięga stu tysięcy, jest 100 gabinetów tatuażu, a nowe powstają jak grzyby po deszczu”³⁴.

W kwietniu 2000 roku ukazał się pierwszy w Polsce periodyk zatytułowany „Tatuaż – Ciało i sztuka” wydany przez wydawnictwo „Kontrowers” i Studio Tatuażu Artystycznego „D3XS” w Gliwicach. Był on poświęcony: „zjawisku upiększania ludzkiego ciała (...) podejmującego próbę nobilitacji tatuażu (...), wychodząc z założenia (...), iż jest to forma propozycji artystycznej, często wymagająca o wiele więcej talentu i wysiłku niż np. namalowanie dobrego obrazu”³⁵. Trudno jednak w pełni nadać tatuażom walory sztuki, skoro większość z nich to odpowiedź na masowe zapotrzebowanie na konkretne wzory.

Na rozwój sztuki tatuażu w Polsce niewątpliwie duży wpływ miały organizowane w różnych miastach konwenty (Wrocław Tattoo Konwent Zakłete Rewiry, Szczecin Tattoo Convention), festiwale (Tattooofest Kraków, Tattoo Festival Warszawa) oraz ekspozycje poświęcone tatuażom, również w fotografii dokumentalnej i artystycznej³⁶.

Przypisy

- 1 *Historia tatuażu – dlaczego ludzie się tatuują?*, <http://polki.pl>, data dostępu: 10.2.2019.
- 2 Herodot, *Dzieje*, przeł. S. Hammer, Wrocław 2005, s. 387.
- 3 *Tatuaż – historia znaczenie i jego rodzaje. Starożytna sztuka ciała*, www.koniecswiata.org, data dostępu: 10.2.2019.
- 4 *Tatuaże w świecie rzymskim*, www.imperiumromanum.edu.pl, data dostępu: 10.2.2019.
- 5 Por. A. Dzierzowska, w: Platon, *Państwo*, Warszawa 2007, s. 121. Platon za świętokradztwo uważa wszelkie przejawy niemoralnej postawy wobec bliźnich: nadużywanie władzy, dbałość o dobro własne, a nie ogółu i pospolite przestępstwa, na przykład kradzieże.
- 6 Swetoniusz, *Gajus Caligula*, w: *Żywoty cesarów*, przeł. J. Niemirska-Pliszczyńska, t. II, Wrocław 2004, s. 302.
- 7 *Tatuaże w świecie rzymskim*, www.imperiumromanum.edu.pl, data dostępu: 10.2.2019.
- 8 *Ibidem*.
- 9 A. Wach-Brzezińska, *Mity starożytnych Egipcjan*, Wrocław 2008, s.72.
- 10 *Archeologia biblijna*, archeologiabiblijna.wordpress.com, data dostępu: 10.2.2019.
- 11 *Ibidem*.
- 12 *Ibidem*.
- 13 Dotyczy to znaków wykonanych na ciele w sposób świadomy, stąd pominięte zostaną na przykład „znamiona chorobowe” czy też znaki, których obecność na ciele nie ma nic wspólnego z tatuażem.
- 14 Rdz 4, 15b.
- 15 Por. J.H. Walton, V.H. Matthews, M.W. Hawalas, *Komentarz historyczno-kulturowy do Biblii Hebrajskiej*, przeł. T. Mieszkowski, Warszawa 2005, s. 14.
- 16 Czyt. „tau” – ostatnia litera hebrajskiego alfabetu.
- 17 Ez 9,1–6.
- 18 Ap 7,3.
- 19 Por. C. Lesquivit, M.F. Lacan, *Pieczeńć*, w: *Słownik teologii biblijnej*, przeł. K. Romaniuk, Poznań 1990, s. 656–657.
- 20 Pnp 8,6.
- 21 J 6,27.
- 22 Ef 1,13.
- 23 Iz 3,14–15.
- 24 Iz 3,16.
- 25 Iz 3,24.
- 26 Kpł 19,28; por. Kpł 21,5 i Pwp 14,1.
- 27 1 Krł 18,28.
- 28 Czyt. „kaaka” – drugie z dwóch kolejno następujących po sobie „a” jest krótkie.
- 29 Por. L. Koehler, W. Baumgartner, J.J. Stamm, *Wielki słownik hebrajsko-polski i aramejsko-polski Starego Testamentu*, t. II, przeł. P. Dec, Warszawa 2008, s. 180.
- 30 Ga 6,17; Dz 14,19; 2 Kor 4,10–12; Kol 1,24.
- 31 A. Jelski, *Tatuaż*, Gliwice 2007, s. 34.
- 32 L. Pietrzak, *Tatuaż jako sztuka wizualna*, Poznań 2013, s. 4.
- 33 Na przykład monografie: A. Jelski, *Tatuaż artystyczny w dokumentacji fotograficznej*, Białystok 1983; A. Wieczorkiewicz, *Muzeum ludzkich ciał: anatomia spojrzenia*, Gdańsk 2000; czasopisma: „Tattoo Flash Magazine”, „Tatuaż. Ciało i Sztuka”.
- 34 A. Jelski, *Tatuaż*, op. cit., s. 54.
- 35 *Ibidem*, s. 54.
- 36 Wykaz najważniejszych ekspozycji znaleźć można w książce A. Jelskiego, *Tatuaż*, op. cit., s. 55.

Michał Brzezicki

Projektant graficzny, absolwent Akademii Sztuki w Szczecinie. Prezentował swoje prace na wystawach o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Pracował jako nauczyciel zawodowy przedmiotów graficznych w szkołach policealnych, projektant wnętrz oraz grafik. Jest autorem ilustracji do książki Pawła Kołodzińskiego *O ptaku duszy* oraz publikacji w magazynie „Tattooofest”.

Nauczyciel wielowymiarowy

Krzysztof Kowalski, Krystyna Milewska

Życie i dorobek naukowy Władysława Filipowiaka (1926–2014)

Profesor Władysław Filipowiak należy do grona najwybitniejszych osobowości szczecińskich środowisk nauki i kultury drugiej połowy XX i początku XXI wieku. W 1947 roku, niedługo po maturze, opuścił rodzinne strony (Śląsk Cieszyński) w obawie przed represjami za zaangażowanie w walkę o przyłączenie Zaolzia do Polski. Wyjechał do Wielkopolski, skąd wywodzili się jego rodzice, a następnie do Szczecina, gdzie podjął studia ekonomiczne. W 1950 roku ukończył handel zagraniczny na Akademii Handlowej, późniejszej Wyższej Szkole Ekonomicznej

w Szczecinie. Kształcenie wyższe kontynuował w Poznaniu. W 1953 roku został absolwentem Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Poznańskiego (obecnie Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) z tytułem magistra filozofii w zakresie prehistorii, etnologii z etnografią i antropologii. Już w trakcie studiów – w ośrodku poznańskim – związał swoją przyszłość zawodową z Pomorzem Zachodnim. W latach 1967 i 1977 uzyskał kolejno stopnie naukowe doktora i doktora habilitowanego, a w 1989 roku – tytuł profesora.

Człowiek renesansu

We wspomnieniach osób, które współpracowały z Profesorem, zazwyczaj jawi się on jako znakomity kompan i gawędziarz z jednej strony, a z drugiej – jako człowiek o szerokich zainteresowaniach i rozległej wiedzy, który potrafił sprostać wielu zadaniom wykonywanym w tym samym czasie oraz rozmaitym funkcjom pełnionym w trakcie długoletniej aktywności. Z pewnością sprzyjała temu niezwykła umiejętność łączenia pracy zawodowej z pasją, czym potrafił inspirować współpracowników, słuchaczy i rozmówców, angażować do uczenia się, rozwoju i realizacji różnych zadań.

Przeoglądając noty poświęcone życiu i działalności Władysława Filipowiaka, można odnieść wrażenie, że zamieszczono w nich osiągnięcia nie jednej, a wielu osób. Archeolog, mediewista, muzeolog, regionalista, afrykanista, konserwator zabytków archeologicznych, nauczyciel akademicki, dyrektor instytucji muzealnej, kierownik placówki naukowej, założyciel i redaktor rocznika naukowego, autor niemal trzystu publikacji – to zestawienie obejmujące zaledwie główne zajęcia Profesora. Każde z nich napełniał treściami, za które zyskiwał uznanie różnych środowisk. Za wiele z nich był także honorowany nagrodami, medalami i odznaczeniami środowiskowymi, instytucjonalnymi, resortowymi oraz państwowymi. Co istotne, są wśród nich także zaszczytne wyróżnienia w dziedzinie wychowania i oświaty: Medal Komisji Edukacji Narodowej (1983) i odznaka honorowa „Za zasługi dla oświaty” (1985).

Wybitny pedagog

Od 1973 roku dydaktyka była jednym ze stałych zajęć Władysława Filipowiaka. Został wówczas wykładowcą akademickim w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Szczecinie, którą później włączono w skład powoływanego w 1984 roku Uniwersytetu Szczecińskiego. Profesor był jednym z orę-

downików utworzenia tej nowej uczelni wyższej w Szczecinie. Przez kolejne lata, aż do początków XXI wieku, prowadził na uniwersytecie zajęcia ze studentami, biorąc udział w kształceniu wielu późniejszych pracowników oświaty, nauki i kultury. Prowadzone przez niego wykłady o najstarszych dziejach ziem pomorskich zostały zapamiętane przez słuchaczy jako barwne, dopełnione dygresjami odnoszącymi się do różnych dziedzin kultury dawnej i współczesnej, ukraszone własnymi wspomnieniami z badań, przygód i współpracy z innymi naukowcami. Jego dawni studenci w rozmowach często podkreślają atmosferę tych spotkań, które odbywały się późnym wieczorem w gmachu muzeum, a także konsultacji i egzaminów w gabinecie dyrektorskim. Czas się przy tym nie liczył, a dzięki pasji i swobodnej komunikatywności prowadzącego zanikały na chwilę relacje nauczyciel – uczeń.

Ten główny, najbardziej widoczny, bo formalny nurt działalności pedagogicznej Władysława Filipowiaka, nie był jedynym jego dokonaniem w zakresie oświaty. Inne, choć rzadko bezpośrednio przebijają się przez ogrom pracy i osiągnięć Profesora, są nie mniej istotne, ponieważ tworzyły podstawy do mniej formalnych działań edukacyjnych – nauczania równoległego i kształcenia ustawicznego. Wspominając tę postać, chcielibyśmy w kilku zdaniach uwypuklić te spośród form jego aktywności, w których można dostrzec wieloaspektową, spójną myśl edukacyjną, szczególnie aktualną w obecnych czasach.

Prócz zajęć programowych na uczelni, w nurcie naukowo-dydaktycznym mieszczą się liczne wykłady gościnne prowadzone w różnych ośrodkach europejskich: w Bratysławie, Berlinie, Kilonii, Kopenhadze, Amsterdamie, Lundzie, Sztokholmie, Oslo czy Reykjaviku. Jeszcze wcześniej w ten werbalny, charakterystyczny dla poznawania naukowego sposób, rozpoczął szerzenie wiedzy historycznej – o kulturze i ochronie zabytków w regionie. W latach pięćdziesiątych

i sześćdziesiątych na Pomorzu istniało duże zapotrzebowanie na społeczne upowszechnienie wiedzy o zabytkach archeologicznych – o tym, jak je rozpoznać i uratować w przypadku odkrycia. W tym zakresie Muzeum Pomorza Zachodniego, którego dyrektorem był Władysław Filipowiak, prowadziło szeroką działalność. Między innymi muzealnicy wygłaszali „w terenie” wykłady dla młodzieży i dorosłych, a do placówek edukacyjnych w regionie rozsyłane były ankiety. Efektem był zwiększony napływ nowych znalezisk do zbiorów, a te z kolei wzbogacały nie tylko wiedzę naukową, lecz również przygotowywane wystawy.

Aktywny muzealnik i wizjoner

Wystawiennictwo muzealne w ujęciu Władysława Filipowiaka nie służyło wyłącznie prezentacji i upowszechnianiu społecznemu zabytków i dzieł sztuki. Część wystaw, przede wszystkim ekspozycje o charakterze długoterminowym (tak zwane wystawy stałe), była przygotowywana również pod kątem edukacji studentów, poszerzenia kształcenia o poznanie przedmiotowe (intuicyjne). Przykładem może być wystawa „Pradzieje Pomorza na lądzie i morzu”, otwarta pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku, na której odbywały się zajęcia uniwersyteckie prowadzone przez Profesora.

W kategoriach myśli edukacyjnej można postrzegać silne dążenie Władysława Filipowiaka do odbudowy i rozwoju sieci regionalnych muzeów na Pomorzu (na przykład w Koszalinie, Stargardzie, Cedyni, Wolinie, Kamieniu Pomorskim). Przez długi czas powstawały one lub funkcjonowały przy wsparciu placówki szczecińskiej. Po kilku, kilkunastu latach większość z nich rozwinęła własne zasoby, a obecnie są znaczącymi instytucjami kultury, niekiedy z rozwiniętą działalnością naukową, a przede wszystkim aktywnymi ośrodkami edukacji muzealnej.

Nurt edukacji muzealnej był niezmiernie ważny w widzeniu przez Profesora roli instytucji

kultury. Znalazło to odzwierciedlenie w utworzeniu w Muzeum Narodowym w Szczecinie Działu Naukowo-Oświatowego (obecnie Dział Edukacji). Metody i zakres jego pracy od dawna uważane były za nowatorskie w środowisku muzealnym, które nierozzerwalnie przyswoiło „edukatorstwo” jako formę kształcenia. W czasie, kiedy w muzeach obowiązywały klasyczne metody oprowadzania przewodnickiego, w Muzeum Narodowym w Szczecinie w końcu lat osiemdziesiątych XX wieku podjęto prekursorskie objaśnienia przeszłości uczniom w formie lekcji muzealnych. Do celów edukacyjnych, oprócz zabytków stanowiących daną ekspozycję, wypożyczono z magazynów różnych działów artefakty, które jeszcze dodatkowo mogły podnieść jakość muzealnych spotkań. Największą atrakcją dla dzieci stanowi możliwość dotykania, dopasowywania, przymierzania pamiątek z przeszłości, odrysowania, a nawet posmakowania, co było całkowitym zaprzeczeniem myśli o muzeum, że tam „niczego nie można dotykać i należy zachowywać się bardzo cicho”. Był to nowy, trudny, polegający na przełamaniu wypracowanych już form, sposób wychowywania świadomego odbiorcy sztuki. Muzeum stało się miejscem, w którym można przeżyć i doznać „żywej historii”, uczyć się oraz bawić zarazem.

Alternatywne formy aktywności muzealnej

Od kilkunastu lat, jako jedni z pierwszych w kraju, przeprowadzamy lekcje muzealne w nietypowych dla siebie warunkach – poza siedzibą instytucji. Są to wizyty w szpitalach miasta Szczecina. Ich początek stanowiło przekazywanie opracowanych prac dziecięcych, powstających w trakcie zajęć muzealnych „Dzieci rysują w muzeum”. Wówczas pojawił się pomysł na snucie w szpitalnych murach opowieści o archeologii, zabytkach, o legendach pomorskich, szczecińskich, o wielobarwności Afryki, o bursztynie, mistrzach malarstwa i powstawaniu katedr oraz wiele innych. W liście skierowanym do dyrekcji Muzeum Narodowego

w Szczecinie przez grono pedagogiczne Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie czytamy: „Różnorodna tematyka, a zwłaszcza atrakcyjna forma przekazu powodowała ogromne zainteresowanie naszych uczniów tymi spotkaniami. Dzieci bardzo ceniły sobie możliwość bezpośredniego kontaktu z zabytkowymi przedmiotami, ponieważ była to atrakcja na co dzień dla nich niedostępna. Dziękujemy za podjęcie tego trudu, zdając sobie sprawę, że lekcje muzealne w szpitalu wymagają wielu dodatkowych działań związanych z wypożyczeniem eksponatów i przewiezieniem ich do szpitala”.

Powoli następuje ewolucja programów edukacyjnych oferowanych przez muzeum. Podobnie jak w przeszłości lekcje muzealne wyparły klasyczne metody oprowadzania przewodnickiego, tak teraz nadeszła pora na intensywny rozwój programów warsztatowych, klubów zainteresowań, akademii i innych form edukacji aktywnej. W ramach tej działalności Muzeum Narodowe w Szczecinie, podobnie jak inne placówki muzealne, stosuje różnorodne formy pracy edukacyjnej, takie jak: konferencje naukowe, spotkania popularnonaukowe, lekcje i warsztaty plastyczne, muzyczne, otwarte cykle wykładów, kursy, spotkania teatralne, pokazy filmowe i multimedialne, koncerty muzyczne i festyny rodzinne, które towarzysząc wystawom, często stają się stałym punktem przy planowaniu projektów edukacyjnych.

Edukacja, której odbiorcą jest widz świadomy, poszukujący, który samodzielnie wielokrotnie powraca do muzeum, chcąc rozwijać swoje zainteresowania – to zjawisko niezwykle cenne. Dzięki takiemu podejściu muzea zyskują odbiorcę działającego bez „przymusu edukacyjnego”, z większymi wymaganiami wobec programu, ale też aktywnie wpływającego na jego kształt i wykorzystującego maksymalnie możliwości poznawcze, jakie daje wizyta w tej niezwyklej instytucji kultury. Proces ten nie polega, jak twierdzą niektórzy komentatorzy, jedynie na komercjalizacji, globalizacji, „disnejlandyzacji”, „makdonaldyzacji”, lecz związany

jest z tendencją do przekraczania ograniczeń zamkniętego kręgu tradycyjnych odbiorców muzeów oraz coraz większym naciskiem na wypracowanie przez nie forum podmiotowego kontaktu z widzami. Edukacja dla twórczości wymaga dynamiki i pogodzenia się z tym, że być twórczym to znaczy być w ciągłym procesie, czego w pełni świadomy był Profesor Władysław Filipowiak.

Z powyższego przedstawienia działalności Władysława Filipowiaka na polu oświatowym wynika, że ten zakres jego aktywności organizacyjnej i realizacyjnej zaznaczył się postrzeganiem wieloaspektowym i próbami wszechstronnego spożytkowania pracy własnej i współpracowników. To bardzo charakterystyczna cecha wszystkich podejmowanych przez Profesora działań, które wykonywał z godną podziwu pasją i konsekwencją.

Krzysztof Kowalski

Archeolog i muzeolog, kierownik Działu Archeologii w Muzeum Narodowym w Szczecinie. Autor kilkudziesięciu publikacji naukowych i popularnonaukowych.

Członek redakcji czasopisma naukowego „Materiały Zachodniopomorskie”. Zainteresowania badawcze skupia głównie na młodszej epoce kamienia oraz dziejach odkryć i zbiorów archeologicznych na Pomorzu.

Krystyna Milewska

Historyk, starszy kustosz, kierownik Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Sekretarz naukowy Olimpiady Artystycznej – sekcja historii sztuki, okręg zachodniopomorski. Autorka wielu konspektów lekcji i warsztatów oraz konkursów muzealnych, a także artykułów z zakresu edukacji muzealnej. Realizuje autorskie programy edukacyjne: „Akademia Brzdąca”, „Akademia Antyczna”, „Akademia Podróżnika”. Należy do Stowarzyszenia Muzealników Polskich oraz Stowarzyszenia Historyków Sztuki.

Po Gdańsku

Sławomir Osiński

W piosence *Niech...* Jacek Kaczmarski śpiewał tak: „Niech nienawidzi – kto nie umie sławić / Niech łże – kto w pychy uwierzył bezkarność / Świat niech opluwa – kogo gorycz dławi / Życie niech trwoni – kto je ma za marność”. Dawno nie dałem do felietonu motta, tym bardziej tekstu piosenki, ale akurat ta niezwykle celnie współgra z treścią tego, co chodzi mi po głowie. Zamierzałem optymistycznie napisać – mądrze i uczenie – o wychowaniu przez sztukę, nieco żartobliwie przedstawić teorię Szumana i pokazać trzy główne nurty koncepcji edukacyjnych funkcjonujące w świecie w tym zakresie. A tu – tragiczna wiadomość z Gdańska... Zrozumiałem, że trzeba jednak napisać o czymś innym. Wzmogły się też złośliwie szturchające mnie od pewnego czasu dolegliwości psychofizyczne. Do ata-

ku ruszyły depresja i lęk – wzmocnione przez banalnie somatyczne bóle pleców i stawów, biodrowego szczególnie. I cały czas zwątpienie i pytanie: na czym polega doświadczenie Boga? Jaki sens jest w religii? Pojawiły się u mnie odczucia jak w piosence Riedla pod tytułem *List do M.* Podobne nastroje miałem dawno, w latach osiemdziesiątych, albowiem od czasów stanu wojennego nie było chyba sytuacji, w której poglądy polityczne, sprzyjanie jakiegokolwiek konkretnej grupie politycznej, budziły tak ogromne emocje, a nawet konflikty rodzinne. Obserwując różne postawy, także osób wchodzących w dorosłość, czuję jako nauczyciel odpowiedzialność za ten wybuch wzajemnej pogardy i nienawiści. W którym momencie popełniliśmy błąd? Co zrobić, żeby dzisiejsi uczniowie nie poszli podobną drogą?

Gdyby nie Tischner, chyba bym zwątpił w sens powołania, ale jego myśl i filozofia dialogu stają się dziś szczególnie aktualne. Pisał z przekonaniem w *Mysleniu według wartości*: „(...) należy myśleć, że człowiek jest istotą, która »chce dobrze«, która ma dobrą wolę. Człowiek woli dobro, ono jest jego naturalnym żywiołem. Człowiek jest takim drzewem, które czuje w sobie dobro i dlatego nie chce złych owoców rodzić”. To wzmacnia i pokrzepia pragnienie bycia kimś istotnym – kimś, kto może głosić Dobrą Nowinę. Dialog z bliźnim wyklucza przemoc fizyczną i emocjonalną, wykorzystanie przewagi do narzucania swojej woli i osiągnięcia swoich celów. Dialog wiedzie prostą drogą do szacunku, którego istotą jest ochrona uczuć – w ten sposób buduje się atmosferę akceptacji i zachęty, w której każdy może zdrowo się rozwijać i działać, kształtując swe najlepsze cechy.

Dziecko musi najpierw doświadczyć szacunku ze strony dorosłych, by umiało i chciało bez przymusu odnosić się z szacunkiem do innych. Zapomnieliśmy chyba o tym w szkole – zapomniało też wielu rodziców.

I tu wchodzi na scenę postać, która zniknęła ze szkoły, której wymaganiom nie są coraz częściej w stanie sprostać ani rodzice, ani nauczyciele. Autorytet! Z rzadka zabiera głos publicznie któryś z nielicznych – ostatnio po raz kolejny o. Ludwik Wiśniewski i Szymon Hołownia. Jak powiada profesor Władysław Stróżewski w artykule *Mała fenomenologia autorytetu*: „(...) pojęcie autorytetu, każdego autorytetu, implikuje moment wartości. Wydaje się, że chodzi tu przede wszystkim o dwie wartości moralne: prawdę i odpowiedzialność. Pierwsza przejawia się w wypowiedzianych sądach: autorytetem nie może być nie tylko ktoś, kto kłamie, ale nie może być nim nikt, kto prawdą nie żyje. Podstawowym warunkiem autorytetu jest bycie w prawdzie. Zdaje się, że w tym właśnie zdaniu zawiera się cała, nie tylko mała, »fenomenologia« autorytetu”. Zaprosimy autorytety do szkół i dbajmy, żeby dla uczniów być wiarygodnym współtwórcą procesu

nauczania – uczenia się oraz moderatorem rozmaitych ich sprawności i przydatnych kompetencji.

Jedną rzecz – i nadszedł czas, by to publicznie i głośno powiedzieć – bezwzględnie, bez cienia tolerancji należy wyrzucić ze szkoły i naszych umysłów, a mianowicie: mówienie o patriotyzmie i polskości w rytm podkutych butów, sztywnych koszul i pseudomundurów z emblematami nawiązującymi do ideologii nazistowskiej. Ktoś, kto nadaje swym poglądom na polskość taki wymiar, zasługuje przede wszystkim na surową odpowiedzialność karną oraz na infamię i natychmiastowe potępienie społeczne.

Wobec mody na takie wynaturzenie działania pedagogiczne muszą być całościowe i uwzględniać oddziaływanie na różne sfery osobowości – intelekt, emocje, zachowania. Bardzo skuteczne bywa wprowadzenie ucznia w dysonans poznawczy lub emocjonalny przez wywołanie sprzecznych myśli na temat określonej postawy, by pojawiła się konsternacja, zdziwienie, oburzenie itp. Na początku mogą dojść do głosu mechanizmy obronne u młodego człowieka – zaprzeczanie czy racjonalizacja. Z czasem jednak powinno dojść do zmiany w widzeniu rzeczywistości lub idei.

Trzeba jednak pamiętać, że aby skutecznie wywołać pożądane zmiany u dzieci i młodzieży, należy zacząć od siebie samego. Trzeba świecić przykładem i być wiarygodnym.

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Szkoła między świętym i świeckim

Wojciech Rusinek

Felieton z cyklu *Trefne konspekty*

Proszę się nie obawiać, ten tekst nie będzie głosem w dyskusji na temat katechezy w szkole. Temat jest – owszem – ważny, rozpala opinię publiczną tak mocno, jak rzekomy osiemnastogodzinny tydzień pracy i wysokie zarobki pedagogów, ale ilekroć czytam albo komentuję teksty o symbolach religijnych w szkole publicznej czy o zasadności lekcji religii, myślę, że mógłby to być dobry punkt wyjścia istotniejszej debaty. Konflikty między „sakralną” i „zdesakralizowaną” koncepcją oświaty nie sposób sprowadzić jedynie do modeli „szkoły wyznaniowej” bądź „szkoły laickiej”, bo tkwi on w samym centrum pytania o sens edukacji. Czy będzie ona ukierunkowana na szeroko rozumiane doświadczenie duchowe (idee, refleksję etyczną i kompetencje społeczne), czy raczej wybierze drogę praktycznego scjentyzmu? „Święte” rozumiem tu

więc, może karkołomnie, w duchu Mircei Eliadego – jako uczestnictwo w micie, czyli jako angażujące całego człowieka w kreowanie świata, w którym gesty to coś więcej niż tylko działania nakierowane na doraźny efekt; jako życie w centrum rzeczywistości uporządkowanej i naładowanej sensem, co niekoniecznie ma związek z konkretną konfesją religijną czy prostą wiarą w niezmiennie wartości.

Zaraz, zaraz, ale skąd tu Eliade...? Religioznawca ten nie pisze wiele o instytucjach edukacyjnych, interesujące uwagi poświęca natomiast pracy jako takiej. Czytamy w tekście *Czas święty i mity*: „Nic z tego, co należy do sfery świeckiej, nie ma udziału w bycie, gdyż to, co świeckie, nie zostało ontologicznie ustanowione przez mit, nie ma wzorca. Jak się przekonamy, praca na roli jest obrzędem objawionym przez bogów lub przez herosów kulturowych.

Dlatego właśnie stanowi ona akt zarazem *rzeczywisty* i pełen znaczenia. Porównajmy ją z pracą na roli w społeczeństwie zdesakralizowanym: tutaj stała się ona aktem świeckim, uzasadnionym jedynie przez zysk ekonomiczny. Uprawia się ziemię, aby ją eksploatować, by mieć z niej żywność i zysk. Ogołocoła z symboliki religijnej, praca na roli staje się równocześnie »nieprzejrzysta« i wyczerpująca: nie odślania żadnego znaczenia, nie przyczynia się do »otwarcia« ku temu, co powszechne, ku światu ducha” (M. Eliade: *Sacrum – mit – historia*, przeł. Anna Tatarkiewicz, Warszawa 2017, s. 104).

Nie o szkole – a jednak jakby o niej. W końcu zmagania uczniów i nauczycieli to, jak wiemy, prawdziwa (!) orka na ugorze. Pod „pracę na roli” podstawmy sobie naukę, pod „żywność” – wiedzę, pod „bogów” – autorytety pedagogiki i świata społecznego. Robi się znajomo?

W dwóch ważnych dyskusjach z ostatnich miesięcy, w tej dotyczącej przeładowanych programów i planów lekcji w klasach siódmych i ósmych, oraz w tej, w której kwestionuje się zasadność zadań domowych, brakuje podstawowej refleksji: czy to szaleństwo wysokich wymagań nie jest czasem logiczną konsekwencją dominującej dziś filozofii szkoły jako instytucji, której istnienie uzasadnia przede wszystkim „zysk ekonomiczny”? Nasi uczniowie pracują napędzani kultem wydajności, osiągając coraz wyższe stopnie w hierarchii (co trzy lata podlegają punktowej weryfikacji, nawet – o zgrozo! – w zakresie tak zwanej oceny zachowania), zarabiają coraz więcej (dobre oceny w gimnazjum, potem w szkole średniej i wyższej), by w końcu osiągnąć zwrot inwestycji (swojego wolnego czasu) w postaci znakomitej pracy (czyli: satysfakcjonującej wypłaty). Tego chcą ich rodzice, tego oczekuje od nich świat. Ale posłuchajmy Eliadego – taka „eksploatacja”, nakierowana na odległe cele, czerpiąca energię z konkurencji i degradująca w konsekwencji moment terazniejszy (czyli przyjemność nauki samej w sobie), „staje się równocześnie »nieprzejrzysta« i wyczerpująca: nie odślania żadnego znaczenia, nie przyczynia

nia się do »otwarcia« ku temu, co powszechne, ku światu ducha”. Zauważmy, jak często w medialnym obrazie ucznia i nauczyciela współczesnej polskiej szkoły podkreśla się stan zmęczenia i brak wiary w sens pracy!

Tak rozumiana „desakralizacja” szkoły ma oczywiście więcej konsekwencji. Zbędne stają się chociażby rytuał, celebrowanie, świętowanie (no bo liczymy obsesyjnie zrealizowane godziny, a i czas ucznia jest bardzo cenny), ale jedna z nich bezpośrednio i boleśnie dotyczy nas – nauczycieli. Jeżeli budujemy szkołę poza „mitem”, porzucając pytania o duchowy czy wspólnotowy sens pracy, to niepotrzebny staje się w niej także nauczyciel jako Mistrz albo skromniej – wybitna osobowość, Eliadowski „bóg” lub „heros kulturowy”. Szkole „świeckiej” wystarczy nauczyciel, który poprawnie i zgodnie z wszelkimi wytycznymi zrealizuje podstawę programową, specjalista świadczący jedynie sprofilowane usługi motywacyjne (rano w szkole, wieczorami – w ramach coraz szerszego rynku korepetycji). A to, co mogłoby tworzyć jego „osobowość”, nie jest przeliczalne na „efekty”, więc nie jest cenione, a może nawet przeszkadza w realizacji zadań edukacyjnych.

Taki nauczyciel jest jako pracownik – i przewodnik ucznia – profesjonalny, doskonale przezroczysty i wymienny. O takim nauczycielu najpewniej nikt jednak nie pomyśli: to był ktoś, kto nauczył mnie życia i otworzył mi oczy.

Wojciech Rusinek

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Opublikował między innymi książkę *Z tekstów i przeciw tekstom. Szkice o najnowszej prozie polskiej* (2016). Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”.

Dlaczego krzywdzimy nasze dzieci?

Barbara Chojnacka

O książce Julie Lythcott-Haims z serii „Kontrasty i Kontrowersje”

Wydawać by się mogło, że wszystko jest tak, jak być powinno. Niestety, to tylko pozory – czytamy w książce *Pułapka nadopiekuńczości. Czy wyrządzamy krzywdę swoim dzieciom, starając się za bardzo? W społeczeństwie dostatku, ochrony praw dziecka, a także nadmiernej troski o zdrowie i życie najmłodszych rodzice w pełni zaspokajają ich potrzeby i zapewniają im jak najlepsze warunki do rozwoju i nauki. Wydaje się to całkowicie naturalne – każdy rodzic chce zagwarantować swojemu dziecku dobre życie i jak najlepszy start w dorosłość. Dodatkowo rodzice mają nieograniczony dostęp do wielu porad, które za pośrednictwem mediów – książek, programów telewizyjnych, blogów internetowych – rozpowszechniają specjaliści. Jak słuchać dziecka? Jak do niego mówić? Jak rozumieć jego potrzeby? Poradniki podają nam gotowe recepty – radzą, przestrzegają, pouczają. I gwarantują sukces.*

Najlepszy rodzic na świecie

Zadaję sobie jednak pytanie: skąd ta potrzeba poszukiwania gotowych rozwiązań? Skąd zagubienie w roli rodzicielskiej, które skłania do sięgania po rady „superojców” i „supermam”? Dokąd zmierzamy, szuladkując nasze dzieci poprzez słuchanie uniwersalnych recept? I czy naprawdę sądzimy, że staniemy się najlepszymi rodzicami na świecie, przekładając na żywego człowieka zapisane na kartach poradników wskazówki? Zaczytani i zasłuchani w doniesienia medialne, przerażeni nimi i wyzwaniem rodzicielstwa, chcemy być jak najlepsi – pragniemy, by wychowywane przez nas dzieci miały lepsze (niż my) życie, by miały „łatwiej”.

Warto pochylić się nad owym „łatwiej”, któremu towarzyszą niewątpliwa troska, miłość rodzicielska oraz lęk o ich przyszłość. Wszystkie te czyn-

niki współtworzą ciekawą perspektywę, na której opiera się książka autorstwa Julie Lythcott-Haims. Autorka czerpie zarówno z własnych doświadczeń rodzinnych, jak i obserwacji w ramach wykonywanych obowiązków zawodowych – przez dziesięć lat pełniła funkcję doradcy studentów na Uniwersytecie Stanforda. W książce odnosi się przede wszystkim do realiów amerykańskich, choć podczas lektury czytelnik na pewno odnajdzie w treści to, co można przypisać także rzeczywistości polskiej.

Tata wszystko załatwi

Autorka, w swoich analizach i przemyśleniach, przedstawia rodziców jako perfekcjonistów, rozraczających nad swoimi dziećmi szeroki parasol ochronny – w niemal każdej sferze życia. Młodzi ludzie są wyręczani przez rodziców niemal we wszystkim – w pracach domowych, nauce, planowaniu kariery naukowej i zawodowej czy nawet w poszukiwaniu pracy. Nadopiekuńczy, nadgorliwi, (nad)troskliwi rodzice wydają się być świetnie zorganizowani w wychowywaniu dzieci – planują im każdą chwilę, często nie uwzględniając ich zdania, potrzeb, zainteresowań, nie pozwalając na chwilę swobody czy nudy. Dzieci zaś automatycznie stają się odbiorcami i wykonawcami ich inicjatyw, pomysłów, decyzji. Czy to źle?

Autorka twierdzi, że niestety może mieć to negatywny wpływ na rozwój dzieci. Stają się niesamodzielne, bo rodzice na samodzielność im nie pozwalają, nie kształtują w nich poczucia sprawstwa. Z jednej zatem strony uzależniają ich od siebie, z drugiej zaś – pozbawiają szansy na wzięcie odpowiedzialności za swoje czyny. Dlatego dzieci nie radzą sobie w trudnych sytuacjach. Przyzwyczajają się do tego, że „mama zawsze pomoże”, a „tata wszystko załatwi”. To nie jest wychowanie – to tworzenie człowieka nieporadnego, „niepełnosprawnego” społecznie, bezrefleksyjnego i zależnego od innych, pozbawionego motywacji, a nade wszystko własnych marzeń.

Jak mądrze wychowywać?

Te mroczne wręcz konsekwencje są wynikiem działań w tak zwanej dobrej wierze. Nikt przecież nie zaprzeczy dobrym intencjom rodziców. Jednakże wiele z tych działań, jak wskazuje autorka książki, podszytych jest lękiem – dość charakterystycznym dla współczesnego świata. Rodzice niemal każdego dnia otrzymują wiadomości o kolejnych niebezpieczeństwach czy tragicznych wydarzeniach. Dlatego tworzą „klosz”, który ma zabezpieczyć życie dziecka pod każdym względem. W rzeczywistości oznacza to zabieranie mu podstawowej wartości społecznej – autonomii.

Julie Lythcott-Haims przestrzega przed kuszącą rodziców chęcią organizowania życia dzieciom, postuluje ich prawo do wolności w tym obszarze. Sugeruje, aby nie podawać wszystkiego na tacy, lecz pozwalać dzieciom doświadczać, poszukiwać, planować samodzielnie swój czas. Umiejętnie przekazywać wiedzę na temat życia, przygotowując jednocześnie na trudy poznawania świata i pracy nad sobą.

Pułapka nadopiekuńczości podejmuje temat ważny – coraz częściej dostrzegany także i w Polsce. Stajemy się bowiem społeczeństwem wiedzy, jesteśmy w ciągłym ruchu, dążymy do osiągania kolejnych celów (nieradko za wszelką cenę). Taki też przekaz otrzymują w procesie wychowania nasze dzieci. W pędzie dnia codziennego rodzice nie mają czasu poświęcić im uwagi i zamiast żyć ze swoimi dziećmi, perfekcyjnie organizują im życie.

J. Lythcott-Haims, *Pułapka nadopiekuńczości. Czy wyrządzamy krzywdę swoim dzieciom, starając się za bardzo?*, przeł. A. Rewilak, Słupsk: Dobra Literatura 2018, 464 s.

Barbara Chojnacka

Prezeska Fundacji Akcja Serducho. Doktorantka na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego.

Polski gen wolności

Mateusz Lipko

Szczecińska wystawa w warszawskich Łazienkach Królewskich

Wernisaż wystawy „Polski gen wolności. 150 lat walk o Niepodległość”, przygotowanej przez szczeciński Oddział IPN-u, odbył się 22 stycznia 2019 roku w Ogrodzie Chopina w Łazienkach Królewskich. Od lutego do końca kwietnia wystawa będzie prezentowana na dziedzińcu Ministerstwa Edukacji Narodowej. Wernisaż w Szczecinie zaplanowany został na maj.

Wystawa wyróżnia się na tle innych ekspozycji przygotowywanych w ostatnich latach przez IPN. Jej wyjątkowość, z jednej strony, wynika z faktu, że opowiada historię sięgającą aż 250 lat wstecz i w sposób przekrojowy przedstawia losy

Polski od końca I Rzeczypospolitej do odzyskania niepodległości w 1918 roku. Drugim atutem wystawy jest jej atrakcyjna forma graficzna – materiał ilustracyjny, na którym bazuje, stanowią przede wszystkim wysokiej jakości reprodukcje polskiego malarstwa historycznego i symbolicznego. To właśnie sztuka polska, powstała w okresie zaborów, przez lata stanowiła podstawę polskiej wyobraźni narodowej, zawierała bowiem ważny zestaw patriotycznych symboli, wzorców i postaw, dzięki którym kultura polska przetrwała trudny okres braku własnej państwowości i mogła rozkwitnąć po odzyskaniu niepodległości.

Wystawa składa się z 12 dużych ekspozytorów skonstruowanych na planie równoramiennej litery L. Pozwala to wyodrębnić na każdym z nich aż sześć plansz, z czego dwie duże (100x200 cm) pełnią funkcję plansz głównych, „frontowych”. Narracja prowadzona jest dwutorowo: prezentuje zarówno wątki historyczne, jak i kulturowe, istotne dla omawianego okresu.

Narracja, prezentowana na 22 planszach głównych, uporządkowana została chronologicznie, z wyszczególnieniem kluczowych wydarzeń historycznych i zjawisk kulturowych. Zaprezentowano tu najważniejsze momenty walk o wolność i polską państwowość – począwszy od konfederacji barskiej, poprzez insurekcje i rewolucje, na I wojnie światowej kończąc. Motywem przewodnim większości plansz są duże reprodukcje znanych obrazów o tematyce historycznej (często zbliżone do rozmiarów oryginalnych płócien), dzięki czemu nie da się przejść obojętnie obok ekspozycji. Oprócz najbardziej znanych i cenionych mistrzów pędzla, jak Aleksander Gierymski, Jan Matejko, Wojciech Kossak, czy oczywiście Jacek Malczewski (jego *Melancholia* użyta została jako motyw główny planszy tytułowej), prezentowane są dzieła artystów równie utalentowanych, ale nieco mniej znanych – Stanisława Bagińskiego czy Jerzego Hulewicza.

Dodatkowo każdy z ekspozytorów na planszach „bocznych” zawiera portrety i biogramy najbardziej emblematycznych postaci, które swoim życiem, walką i pracą przyczyniły się do odzyskania wolności. Na każdą z 44 plansz przypada minimalnie jeden biogram, co łącznie daje bogaty zbiór blisko 50 historycznych postaci. Odbiorca wystawy może poznać (lub przypomnieć sobie) twarze oraz życiorysy takich zasłużonych postaci, jak Tadeusz Kościuszko, Adam Mickiewicz, Romuald Traugutt, ale też poznać losy bohaterów mniej oczywistych, jak ksiądz Brzóska, Piotr Wysocki czy Karol Sienkiewicz.

Dopełnienie narracji stanowi oś czasu, nawiązująca do łańcucha DNA „genu wolności”, za-

wierająca najważniejsze daty naszej wielowątkowej, wielopokoleniowej historii. A jak wielką rolę w wyzwoleniczej walce odegrała kultura, najlepiej oddają słowa prologu wystawy: „Historia 123 lat niewoli to w istocie dzieje nieustającego upadania i podnoszenia się narodowego ducha, pesymizmu graniczącego z rozpaczą i poczuciem końca, przełamywanego przez kolejne zrywy wypełnione entuzjazmem, uniesieniem i siłą. Przełamywanie momentów krytycznych możliwe było nie tylko dzięki niezwykłym właściwościom samego narodu, ale także dzięki wzmożonej pracy i talentom wybitnych polityków, duchownych, artystów, dowódców, społeczników. To także zasługa utrwalania i przekazywania zespołu kulturowych obrazów, wywołujących szczególnego rodzaju stan uniesienia. Wśród obrazów tych wymienić należy m.in.: wyobrażenia Polonii (uosobienia narodu), wizerunek Kościuszki na krakowskim rynku, rzeź Pragi, atak na Belweder, Sowińskiego w okopach Woli. Pod koniec XIX wieku, tuż przed odzyskaniem niepodległości, polskie narodowe imaginarium składało się z setek takich utrwalonych obrazów, które poruszały, organizowały wspólnotę, stymulowały i prowokowały do aktywności. W momencie, w którym naród powinien być już skrajnie wyczerpany i zniechęcony, niejako wbrew logice, wytracił się z naszej narodowej wyobraźni obraz najszczerzej – wizja Niepodległej”.

Obecnie trwają prace nad stworzeniem materiałów dla nauczycieli, dzięki którym możliwe będzie wykorzystanie omawianej wystawy w pracy szkolnej na różnych etapach nauczania.

Mateusz Lipko

Pracownik Oddziałowego Biura Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie. Autor wystaw, zwolennik alternatywnych form edukacji. Specjalizuje się w tematyce związanej z polską kulturą narodową oraz kontrkulturą okresu PRL-u.

O szkole włączającej

Część II

Jadwiga Szymaniak

Przykłady pracy inkluzyjnej w szkołach niemieckich

Inkluzja w edukacji może mieć różne oblicza – dotyczy nie tylko osób z niepełnosprawnościami, ale także, szerzej patrząc, powinna być postrzegana jako potrzeba włączania do społeczności szkolnej wszystkich tych osób, które do tej pory były (z różnych powodów) marginalizowane. W poprzednim artykule – ukazał się on w pierwszym numerze „Refleksji” z 2019 roku – przedstawiłam założenia edukacji inkluzyjnej w szkołach powszechnych

z punktu widzenia fachowej literatury w języku niemieckim. Tym razem chciałabym pokazać, w jaki sposób pewne zasady – wpisane w projekt edukacji inkluzyjnej – przekładają się na praktykę pedagogiczną i szkolną codzienność. Przykłady szkół, którym w niniejszym artykule poświęcam uwagę, również pochodzą z obszaru Niemiec – nie znaczy to wszak, że doświadczenia niemieckie nie mogą być wykorzystane na gruncie polskim.

Szkoła Uniwersytecka w Kolonii

Szkoła Uniwersytecka w Kolonii¹ – Helios-Schule. Universitätsschule der Stadt Köln – to publiczna, bezpłatna, umożliwiająca naukę w klasach 1–13 placówka, stanowiąca szkołę ćwiczeń dla nauczycieli wszystkich typów szkół. Jej twórcy starają się czerpać z najlepszych światowych wzorców, szczególnie z amerykańskich doświadczeń szkoły Johna Deweya. Szkoła ta dąży do „ekscelencji” jednostek, szczególnie z wysokimi kompetencjami społeczno-komunikacyjnymi. W założeniach stara się odwzorowywać heterogenność miejscowej społeczności wielkiego miasta i zapewnić jak największej liczbie uczniów świadectwo ukończenia. Jako ważną część inkluzji zakłada przyjmowanie dzieci z różnymi przejawami niepełnosprawności. Bierze jednak także pod uwagę dzieci ze środowisk niedowartościowanych socjoekonomicznie, dyskryminowanych ze względów etnicznych czy ze względu na płeć. Celem tak szeroko pojmowanej inkluzji jest ukazanie, jak duże szanse powodzenia ma taki projekt, jeżeli wystąpi dobra wola uczestników procesu dydaktycznego. Warto wspomnieć, że nie jest to szkoła eksperymentalna. Atutem szkoły jest to, że została przebudowana. Klasy najwyższe mają dostęp do dużej sali wykładowej; znajdują się w niej pomieszczenia na potrzeby terapii i sala seminaryjna dla studentów. Szkoła udziela się w środowisku, wystawia na swojej scenie sztuki teatralne, kooperuje z zakładami pracy. Działa przy wsparciu uniwersytetu, więc publicznie dyskutuje się jej wyniki.

Uczniowie pracują w kilkunastoosobowych grupach heterogenicznych. O ich składzie decyduje nauczyciel, który wraz z towarzyszącym mu praktykantem jest stale obecny przy pracy. Po fazie samodzielnego uczenia się uczniowie spotykają się w tak zwanym audytorium – tu nauczyciele wprowadzają ich w nowy projekt, wyjaśniają jego idee. Grupy tworzone są najczęściej w ramach projektu, na kilka tygodni. Uczniowie mają się w nich wzajemnie wspierać, uwzględniając swoje słabości i mocne strony.

Uczniowie mają do wolnego wyboru tak zwane warsztaty. Mogą one obejmować też zajęcia ruchowe, na przykład tenis stołowy. Zaangażowanych w tę pracę z uczniami jest wielu rodziców, a także немало osób starszych. Zmiana warsztatu następuje po upływie pół roku.

W szkołach realizujących inkluzję często urządza się pomieszczenie z mobilnymi meblami – tak zwane *Lernlandschaft*, gdzie na przykład na tyłach szaf czy regałów można zawieszać plakaty, zdjęcia, rysunki. W Szkole Uniwersyteckiej w Kolonii również jest to praktykowane. Są też pomieszczenia do uczenia się badawczego, przy czym wykonywanie zadań podlega starannej kontroli.

Myslicielem patronującym tej szkole jest John Dewey (1859–1952) – wykorzystuje się w niej doświadczenia jego eksperymentalnej szkoły w Chicago z początków XX wieku². Inspirujące okazują się zwłaszcza przemyślenia Deweya dotyczące demokracji, a także pragmatyzm w jego podejściu do wychowania. „Nie chodzi o pojedyncze metody czy techniki nauczania, ale o poszukiwanie formy, która umożliwiłaby społeczną wizję wsparcia wszystkich” – pisze Kersten Reich, kontynuując próby Johna Deweya³. Filozof, skupiając się na pedagogice pracy i realizowaniu demokratycznych ideałów w szkole, podkreślał też cztery ważne aspekty pracy szkoły:

- 1) dziecko ma doświadczać wzrostu swoich kompetencji;
- 2) należy mu dostarczać materiałów i metod, aby realizowało się w twórczości;
- 3) należy mu dostarczać impulsów badawczych do realizacji zadań problemowych, a więc kształcić postawę eksperymentatorską;
- 4) ważne jest stwarzanie okazji do ekspresji, wyrażania swoich przeżyć⁴.

Dziś obserwacje Johna Deweya i jego kontynuatorów potwierdza pedagogika konstruktywistyczna czy badania Johna Hattiego⁵.

Hattie, po analizie bardzo bogatego materiału empirycznego, doszedł do wniosku, że na efekty pracy szkolnej największy wpływ ma jakość pracy

nauczyciela. Konkluzja ta ma istotne znaczenie w dobrze realizowanych działaniach inkluzyjnych.

Problemem jest wciąż to, co podkreśla profesor Kersten Reich – nie wiemy na pewno, jaką rolę gra nauczanie frontalne i czy można przyswoić sobie wiedzę teoretyczną poprzez działanie⁶.

Szkoła w Wolfsburgu

Kilka uwag poświęcę opisowi pracy, przygotowanemu przez Helgę Boldt, która prowadzi szkołę w Wolfsburgu, mieście znanym z wielkiego koncernu samochodowego, znacznego odsetka rodzin z przeszłością migrancką, ale także z odbywających się tam kongresów pedagogicznych⁷. Szkoła istnieje od roku 2009, pracuje pod patronatem firmy Volkswagen. Działa w systemie całodziennym, klasy są małe (20–22 uczniów). Szkoła wspiera dzieci ze środowisk różnorodnych pod względem kulturowym. Współpracuje ściśle z Uniwersytetem w Münster, z mieszczącym się tam międzynarodowym centrum badania uczniów zdolnych (Internationales Centrum für Begabungsforschung). W jej pracy podkreśla się konieczność poznawania aktualnych osiągnięć wiedzy, aby nie bać się trudnych faktów oraz problemów i wykorzystywać je do własnego rozwoju i postępu w nauczaniu⁸.

Z analizy wyników przeprowadzanych w tej szkole wynika, że uczniowie w toku pracy dydaktycznej osiągają więcej, niż można by oczekiwać z diagnozy wstępnej. Zły wpływ na wyniki mają: absencja, częsta zmiana nauczycieli i poczucie braku społecznej więzi, również w przestrzeni szkoły. Pomocne okazuje się przydzielenie opiekuna (*Patensystem*), analiza przypadku na forum klasy, wsparcie samorządu szkolnego czy udział w wybranych zajęciach warsztatowych, także artystycznych. Ze szkołą współpracują pedagodzy, ale również artyści, inżynierowie, przedsiębiorcy, biologowie, chemicy, sportowcy. Zespoły wsparcia mogą więc być multiprofesjonalne. Autorka sprawozdania uważa to za specjalną cechę, podnoszącą jakość tej szkoły. Na

niektórych zajęciach, na przykład z zakresu techniki czy gry na instrumentach, uczniowie starsi i młodszy pracują razem.

Warto podkreślić, że na każdym poziomie nauki uczniom towarzyszy pedagog społeczny.

Dużą rolę odgrywa w tej szkole drugi ze wspomnianych elementów szkolnej dydaktyki inkluzyjnej, dotyczący przestrzegania demokratycznego podejścia w edukacji. Po pierwszym bloku zajęć uczniowie wspólnie jedzą śniadanie przygotowane w szkole – skromne kanapki, owoce – notowano bowiem przypadki zaśląbnięć. Obiad także jest wspólny, starannie przyrządzony, według maksymy „nie grymasić, próbować też nowości”. Uczniowie mogą w tym zakresie wyrażać życzenia. Podkreśla się też, że w szkole nie ma „kramiku” ze słodyczami. „Nie ma też aktywności, w której nie można by wziąć udziału, bo trzeba za nie zapłacić”. Dotyczy to nawet certyfikatów językowych⁹.

Jeśli chodzi o wspomniany wcześniej trzeci element inkluzji, to postawiono w tej szkole na diagnostykę wstępną w pierwszym roku nauki. Diagnozy tej dokonują nie nauczyciele, ale pracownicy centrum badawczego z Münster. W pracy szkolnej nie chodzi o podział uczniów na mniej lub bardziej zdolnych, ale o indywidualne spojrzenie na dziecko. Jest to w tym środowisku potrzebne, ponieważ wielu uczniów pochodzi z rodzin z przeszłością migrancką lub uchodźczą. Są wśród nich dzieci ekstremalnie nerwowe, popadające w konflikty, ale jednocześnie bardzo uzdolnione. Dawanie im specjalnych zadań może stanowić klucz do rozwiązania problemu. Wspomniana diagnoza wstępna uzupełniana jest stopniowo przez inne badania, najczęściej po siedmiu latach nauki¹⁰. Ważne, że nauczyciele nie muszą sami wykonywać tych pomiarów, a uzyskane dane stają się własnością szkoły. Wyniki diagnoz nie są przekładane na świadectwa. Ważny element, jakim jest wspieranie bez stygmatyzacji, służyć ma zwłaszcza dzieciom z potrzebami specjalnymi – nie uczą się one na przykład drugiego języka obcego, są w tym czasie

pod opieką pedagoga specjalnego. Autorka podkreśla trudności, szczególnie z tymi dziećmi, które nie mogą sobie przyswoić elementarnych operacji matematycznych. Tu rysuje się w szkole raczej pesymistyczna perspektywa, dlatego wciąż poszukiwane są wzory w innych placówkach, w których wypracowano już bardziej skuteczne formy pomocy.

Indywidualne wsparcie otrzymują też uczniowie ze specjalnymi potrzebami społeczno-emocjonalnymi a także dzieci przewlekle chore czy autystyczne. Oferuje się im dodatkowy czas na naukę oraz osobne, dostosowane treści.

Systemowi pozytywnego oceniania służą w omawianej placówce dwa spotkania wspierające w ciągu roku szkolnego i obszerna rozmowa podsumowująca na końcu roku. Od kilku lat w szkole tej pracuje „krąg roboczy” – w jego skład wchodzi pedagogzy specjaliści, nauczyciele wyszkoleni w terapii, rodzice mogący wspierać dzieci w wybranych dziedzinach. Udziela się tu „pierwszej pomocy” w zakresie nauki języków, dyskalkulii, ale także porad w wypadku problemów związanych z dojrzewaniem. W miarę potrzeb zapraszani są eksperci. Uczniowie zajmujący się jakimś konkretnym zagadnieniem mogą przy wsparciu nauczyciela rozwiązywać własne zainteresowania badawcze i kontynuować je przez cały rok. Swoją program dydaktyczno-wychowawczy w nowym budynku szkoła realizuje dopiero od roku 2016. Wcześniej pracowała w warunkach bardziej tradycyjnych.

Gimnazjum w Oettingen

Sądzę, że warto też się przyjrzeć pracy gimnazjum, które działa w sposób sprzyjający inkluzji, choć na terenach, gdzie funkcjonuje, nie dochodzą do głosu większe społeczne konflikty. Chodzi o gimnazjum w niewielkim mieście, położonym na mało przemysłowym terenie¹¹, pozbawionym problemów związanych z napływem imigrantów, gdyż stanowią oni zaledwie około 2% ludności. Gimnazjum w Oettingen na terenie Bawarii to szkoła państwo-

wa, o profilu humanistycznym. Naucza się tutaj, obok języka angielskiego, także greckiego, łaciny i francuskiego. Do gimnazjum uczęszcza 800 uczniów z aż 83 okolicznych miejscowości. Większość z nich legitymuje się dobrym świadectwem przy przyjęciu. Szkoła od piętnastu lat szuka swojej drogi, uwzględniając także inkluzję, szczególnie uczniów z niepełnosprawnościami. Uczeń z głęboką niepełnosprawnością ruchową – bez rąk i nóg – uczęszczał do tej szkoły od klasy 5 i w roku 2015 zdał z sukcesem maturę.

W szkole kładzie się duży nacisk na kulturę rozmowy, a ponieważ Bawaria jest katolicka, wykorzystuje się też walory wychowawcze wspólnych nabożeństw utrzymanych w duchu ekumenicznym. Uczniowie mają doświadczać wzajemnego wsparcia i pomocy. Starsi z nich przejmują odpowiedzialność za młodszych, pomagając im. Kolejnym ważnym aspektem pracy szkoły jest pojmowanie znaczenia bycia razem – pełnego godności i szacunku. Starsi uczniowie mają wiele zadań jako partnerzy nowych uczniów, zwłaszcza w pierwszych tygodniach nauki. Ponoszą też odpowiedzialność w czasie poświęconym na naukę po południu, są asystentami podczas indywidualnych ćwiczeń w klasie wyrównawczej.

Uczniowie zajmujący się muzyką często goszczą w domu opieki, w stacji socjalnej, w szpitalu. Od lat trwa współpraca z przedszkolem – wystawiane są w nim inscenizacje przygotowane w szkole, a poszczególni uczniowie wspierają wychowawczynie w czasie godzin wychowania muzycznego. W środowisku funkcjonuje pojęcie „rodziny szkolnej”. Celem tych wszystkich działań jest wywołanie u uczniów poczucia przynależności do społeczności, a u nauczycieli wyzwolenie radości z wykonywanego zawodu i przeciwdziałanie wypaleniu. Efekty są znakomite. Wygasły konflikty, zniknęły wcześniej obserwowane akty wandalizmu. Po dwóch latach zrezygnowano z pracy zespołu „młodocianych negocjatorów” z uwagi na brak skarg. Ważny przykład inkluzji stanowi fakt,

że, w wyniku intensywnych starań szkoły od jedenastu lat na stanowisku woźnego zatrudniona jest osoba z niepełnosprawnością.

Szkoła pracuje w trybie całodziennym, co oznacza, że rodzice mogą zgłosić potrzebę pozostawienia dzieci na pobyt popołudniowy. Na siódmej i ósmej godzinie lekcyjnej organizowana jest opieka nad nauką, później zaś realizowane są zajęcia uwzględniające zainteresowania i zdolności uczniów (na przykład gra na gitarze, taniec, karate, warsztaty kreatywności, tenis stołowy, gotowanie i pieczenie – również dla chłopców).

Podjęmowane są liczne starania w zakresie aktywnej pomocy uczniom z ADHD – koncepcja architektoniczna szkoły umożliwia dużo ruchu. Indywidualne wsparcie odbywa się przy pomocy asystentów nauczyciela i starszych uczniów. Miarą dokonań są nie tylko dobre oceny i pozytywne wyniki z matury, ale też konkretne wytwory – to, co dany uczeń sam zaprojektował, wypróbował, przedstawił.

Do ciekawszych projektów zrealizowanych w szkole należą: *Przewodnik po naszym mieście* (napisanie historii, kalkulacja, sprzedaż), przekład książki *Ready, Fire, Aim* z języka angielskiego na niemiecki dla regionalnej firmy (klasa 11), planowanie i budowa amfiteatru na terenie należącym do szkoły, we współpracy z urzędami i zarządem miasta, mieszkańcami i firmami regionalnymi, tworzenie koncepcji i wykonywanie filmów w różnych językach.

Starania szkoły mają pozytywne efekty na maturze – w latach 2011–2015 tylko 1,65% uczniów nie zdało egzaminów pomyślnie.

Szkoła prowadzi stałą orientację zawodową, pracownicy czterech miejscowych firm wygłaszają specjalistyczne wykłady dla uczniów.

Autorka przytaczanego sprawozdania podkreśla z satysfakcją, że nie ma problemów z dyscypliną, maleje też liczba chorób wśród nauczycieli, a szkoła, jak również jej strona internetowa, jest często odwiedzana.

Metody i formy pracy szkolnej sprzyjające inkluzji

Wielokrotnie cytowany profesor Kersten Reich z Uniwersytetu w Kolonii podkreśla, że stosowane przez szkołę metody i formy pracy prowadzić powinny do sukcesu. Akcentuje też wagę form pracy w grupach heterogenicznych – jeśli dają one pewność, że panuje w nich dobra atmosfera.

Konieczne wydaje się, co już podkreślano, przestawienie pracy dydaktycznej z reprodukcji wiedzy na działanie i orientację na kompetencje¹². Nie jest jednak rozstrzygnięte w teorii, jakie należałoby tu zachować proporcje, aby nie zaniedbać intelektualnego rozwoju dorastających uczniów i uczennic. Metodą często zalecaną jest projekt – sprawa jego wdrażania i realizacji wymagałaby jednak odrębnego omówienia. Ograniczę się do przedstawienia wybranego przykładu.

Sądzę, że warto sięgnąć do doświadczeń krajów, w których od wielu lat szukano odpowiednich rozwiązań dydaktycznych pomagających dzieciom w społeczeństwie wieloetnicznym przezwyciężyć trudności związane z opanowaniem języka używanego w szkole. Problemy takie występują na przykład w Australii. Profesor Jerzy Jarosław Smolicz, związany z Adelaide University, poświęcił sporo miejsca metodzie zorientowanej na ucznia¹³. Dzieciom i młodzieży z rodzin imigrantów, którzy przybywają do Australii i nie znają angielskiego, proponowane są dwujęzyczne programy wyrównawcze.

Za autorkę tej metody uważa się dr Martę Rado. Można ją stosować w każdej klasie, choć pierwotnie była przeznaczona dla językowo heterogenicznej populacji uczniów, których nauczyciele w zdecydowanej większości są jednojęzyczni¹⁴. Skoncentrowano się przede wszystkim na intelektualnym rozwoju poszczególnych uczniów, na ich możliwościach rozbudowywania systemu pojęciowego. Uczniowie i ich nauczyciele otrzymywali specjalne zestawy tematów w dwóch języ-

kach, aby umożliwić wybór. Początkowo materiały opracowywano dla niższych klas szkół średnich; dotyczyły one przede wszystkim zagadnień ważnych społecznie i jednocześnie interesujących dla uczniów: *Komunikacja, czyli sposoby porozumiewania się; Biblioteka; Mity australijskich Aborygenów; Dawne dzieje Melbourne*.

Metoda okazała się szczególnie owocna w wypadku dzieci etnicznych (imigrantów), które dobrze władają językiem ojczystym, ale mają trudności z językiem obowiązującym w szkole, w której aktualnie się uczą. „Teksty dwujęzyczne zapewniają prawidłowy rozwój aparatu pojęciowego uczniów” – pisze Smolicz¹⁵. Dzieciom, które rozpoczynają naukę w szkole, bardzo słabo znając język wykładowy, jest ciężko. Szkoły na świecie radzą sobie z tym problemem w różny sposób. Pocięszające jest jednak to, że dzieci szybciej przyswajają sobie nowy język niż ich rodzice. Wielu uczniów rozpoczynających naukę nie zna liter łacińskich. Dobrze by było, aby nauczyciele znali kraje pochodzenia uczniów i aktualnie tam panującą sytuację. Początkowa integracja może być całkowita lub częściowa. W zależności od wieku, dzieci wcielane są najczęściej do odpowiednich klas już po kilku tygodniach, ale nadal są wspierane na intensywnych kursach językowych. Kursy odbywają się w grupach i obejmują nawet 12 godzin w tygodniu. Istnieją badania naukowe na ten temat. Dr Susanne Thurn, była nauczycielka szkolna i akademicka, podkreśla, że szybkie integracyjne wsparcie daje efekty w nauce, ale jest to dla uczniów droga trudniejsza. Szczególnie dla uczniów starszych. Dzieci młodsze szybciej imitują nowy język. Dla uczniów starszych niż 16 lat szuka się wsparcia z zewnątrz (organizacje sportowe, stowarzyszenia, Caritas). Istnieje też druga możliwość – zorganizowanie na początku „strefy ochronnej”, „miękkiego przyjęcia”, w postaci na przykład kilkutygodniowej obserwacji, a następnie integracji rozłożonej w czasie. Jest to model tak zwanej integracji odroczonej¹⁶.

Kształcenie nauczycieli

Można mieć nadzieję, że poważne zmiany, które planuje resort nauki w zakresie kompleksowej reformy szkolnictwa wyższego, przyniosą też pozytywne efekty dotyczące kształcenia nauczycieli, także w obszarach nas tutaj interesujących.

Kierunki studiów pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz pedagogika specjalna będą w założeniach jednolitymi studiami magisterskimi, co być może przyczyni się do pogłębienia wiedzy pedagogicznej z zakresu nauk społecznych i psychologii u absolwentów. Prawo kształcenia nauczycieli otrzymają tylko uczelnie z kategorią co najmniej B w dyscyplinie naukowej, której dotyczy kształcenie nauczycieli (dziś uczelnie oceniane są według czterech kategorii: C, B, A i A+). Aby kształcić nauczycieli, trzeba prowadzić badania naukowe związane z daną dyscypliną¹⁷.

Ważne innowacje rysują się w kierunku dokonania zmian praktyk w szkołach. Według oddzielnych zasad przygotowujący będą studenci do pracy z dziećmi w przedszkolach i klasach I–III, a według innych studenci szkolący się do pracy ze starszymi uczniami. Uczelnie mają w założeniach MNiSW kłaść większy nacisk na kształcenie praktyczne niż teoretyczne, co nie jest zresztą postulatem nowym. Na przykład 30 godzin praktyki związanych będzie z blokiem pedagogiczno-psychologicznym – to tak zwana praktyka psychologiczno-pedagogiczna – oprócz godzin z dydaktyki przedmiotu. Student spełni ten obowiązek w szkole podstawowej i ponadpodstawowej, a także – w miarę możliwości – w placówkach szkolnictwa specjalnego bądź oddziałach integracyjnych.

Słuszny wydaje się postulat, aby student pewną liczbę godzin przeznaczył na tak zwane zajęcia spersonalizowane z jednym, wskazanym przez nauczyciela uczniem, obserwował jego aktywność, diagnozował problemy, potrzeby i zdolności oraz projektował indywidualne działania i je prowadził. Alternatywą może stać się poprowadzenie zajęć z grupą

uczniów, na przykład w ramach kół zainteresowań lub szkolnych projektów edukacyjnych. Student obserwować ma też pracę pedagoga szkolnego czy doradcy zawodowego. Proponowane zmiany wejdą w życie prawdopodobnie w roku 2019¹⁸.

Przypisy

- ¹ Opieram się na: K. Reich, *Inklusive Didaktik in der Praxis*, op. cit., s. 31–54.
- ² J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, przeł. J. Pieter, Warszawa 2005.
- ³ K. Reich, *Inklusive Didaktik in der Praxis*, op. cit., s. 46.
- ⁴ Ibidem, s. 48. Nieodparcie nasuwa się tu analogia do koncepcji nauczania wielostronnego, sformułowana przez Wincentego Okonia. Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 204–222, a także liczne inne publikacje tego autora.
- ⁵ J. Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London–New York 2009.
- ⁶ K. Reich, *Inklusive Didaktik in der Praxis*, op. cit., s. 49.
- ⁷ H. Boldt, *Vielfalt und Differenz an der Neuen Schule Wolfsburg*, w: K. Reich, *Inklusive Didaktik*, op. cit., s. 130–153.
- ⁸ Ibidem, s. 151.
- ⁹ Ibidem, s. 136–137.
- ¹⁰ Autorka wymienia tak zwane *KESS-Instrumentarium*, skonstruowane w Hamburgu. Ma ono szczególne zalety: odnosi się do wszystkich roczników, może być przydatne podczas w indywidualnych porad.
- ¹¹ C. Langer, *Das Albrecht Ernst – Gymnasium Oettingen – eine offene und lernende Schule*, w: K. Reich, *Inklusive Didaktik in der Praxis*, op. cit. s. 4.
- ¹² K. Reich, *Inklusive Didaktik in der Praxis*, op. cit., s. 32.
- ¹³ J.J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, przeł. E. Grabczak-Ryszka, Warszawa 1990, s. 293–298.
- ¹⁴ Ibidem, s. 294.
- ¹⁵ Ibidem.

¹⁶ S. Thurn, *Schule gestalten für geflüchteten Kinder*, „Pädagogik” 2017, nr 3, s. 6–9.

¹⁷ P. Skura, *Kto będzie uczyć?*, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 14–15, s. 10.

¹⁸ P. Skura, *Opiekunie, idź zmiany*, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 17, s. 6. Dane na temat kształcenia pedagogicznego starałam się przedstawić obszernie w podręczniku mojego autorstwa pt. *Pedagogika szkolna*, Koszalin 2013, s. 345–365.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek: *Młodzież. Szkoła. Wartości. Dwa pokolenia wobec lektury* (2005), *Wykłady z pedagogiki szkolnej* (2010 i 2011), *Pedagogika szkolna* (2013). Rozprawy i artykuły publikowała między innymi w „Głosie Nauczycielskim”, „Pedagogice Szkoły Wyższej”, „Studiach Bałtyckich”, „Studiach Gdańskich”, „Zeszytach Naukowych Uniwersytetu Szczecińskiego”.

Piszą dla nas

Balcerzak Karolina

Dyrektorka Szkoły Podstawowej im. prof. Wiesława Grochowskiego w Kliniskach Wielkich.

Barańska Paulina

Doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczycielka języka polskiego w Prywatnej Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym „Strumienie” w Józefowie.

Bobiński Witold

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca. Twórca cyklu *Świat w słowach i obrazach* dla gimnazjum i klas VII–VIII szkoły podstawowej, współautor *Barw epok* i *Luster świata* dla szkoły ponadgimnazjalnej. Pracuje na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, wieloletni nauczyciel szkolny i akademicki, autor podręczników.

Brzezicki Michał

Projektant graficzny, absolwent Akademii Sztuki w Szczecinie. Pracował jako nauczyciel zawodowy przedmiotów graficznych w szkołach policealnych, projektant wnętrz oraz grafik.

Chojnacka Barbara

Prezesa Fundacji Akcja Serducho. Doktorantka na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego.

Cyborg-Zioło Natalia

Wicedyrektorka ds. rozwoju i wspomagania Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Czachorowska Agnieszka

Wychowawczyni świetlicy w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. świetlic szkolnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Czernikiewicz Helena

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie.

Dołęga Joanna

Pedagog specjalny, pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Gałaś Mieczysław

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury.

Gniazdowska Iwona

Nauczycielka przedmiotów zawodowych w Zespole Szkół nr 2 w Stargardzie.

Iwasiów Sławomir

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania na Uniwersytecie Szczecińskim. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Jaguszewska Sylwia

Nauczycielka bibliotekarka w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej w Szczecinie.

Kacalska-Krzywowieża Zofia

Pedagog specjalny, terapeutka. Nauczycielka wspomagająca proces edukacji w Szkole Podstawowej nr 41 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie.

Kłosowska Beata

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie.

Kołodziejek Iwona

Doktor nauk humanistycznych, wykładowczyni i tutorka w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego.

Korzeniowski Janusz

Nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Kowalski Krzysztof

Archeolog i muzeolog, kierownik Działu Archeologii w Muzeum Narodowym w Szczecinie. Członek redakcji czasopisma naukowego „Materiały Zachodniopomorskie”. Zainteresowania badawcze skupia głównie na młodszej epoce kamienia oraz dziejach odkryć i zbiorów archeologicznych na Pomorzu.

Lipczyńska-Rahmani Beata

Nauczycielka biologii i wychowania fizycznego w Zespole Szkół nr 2 w Stargardzie.

Lipko Mateusz

Pracownik Oddziałowego Biura Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie. Autor wystaw, zwolennik alternatywnych form edukacji. Specjalizuje się w tematyce związanej z polską kulturą narodową oraz kontrkulturą okresu PRL-u.

Magda-Adamowicz Marzenna

Doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego. Kierownik Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania naukowe skupia wokół twórczości pedagogicznej, pedeutologii, dydaktyki, pedagogiki dziecka, pedagogiki rodziny i dydaktyki. Członkini Zespołu Edukacji Elementarnej KNP PAN. Autorka 10 monografii, 160 artykułów naukowych, redaktorka 11 prac naukowych.

Matuszewska Aleksandra

Nauczycielka w oddziale przedszkolnym w Szkole Podstawowej nr 21 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie.

Milewska Krystyna

Kierownik Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie.

Nawrat-Wyras Dorota

Doktor nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Społecznej Akademii Nauk w Łodzi. Prodzianek Wydziału Zamiejscowego SAN w Londynie.

Osiński Sławomir

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Oziębłowska Anna

Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na kierunku pedagogika wczesnoszkolna. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu pedagogiki przedszkolnej z terapią dziecka. Posiada pełne kwalifikacje do nauczania języka angielskiego. Nauczycielka w Przedszkolu nr 37 w Koszalinie.

Paluch Maciej

Doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania. Nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Jana Pawła II w Jaworznie. Wykładowca Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Perłowski Krzysztof

Nauczyciel historii w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie.

Rusinek Wojciech

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”.

Szmidt Krzysztof Jan

Profesor nauk społecznych, doktor habilitowany nauk humanistycznych, pedagog. Pracownik naukowy Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Współzałożyciel i wieloletni prezes Polskiego Stowarzyszenia Twórczości. Wykłada pedagogikę i psychopedagogikę twórczości. Jest współtwórcą psychodydaktyki twórczości.

Szymaniak Jadwiga

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Rozprawy i artykuły publikowała między innymi w „Głosie Nauczycielskim”, „Pedagogice Szkoły Wyższej”, „Studiach Bałtyckich”, „Studiach Gdańskich”, „Zeszytach Naukowych Uniwersytetu Szczecińskiego”.

Wiater Aleksander

Doktor nauk humanistycznych, glottodydaktyk, romanista i hispanista, pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Naukowo zajmuje się metodyką nauczania języków obcych, psycholingwistyką, rolą kreatywności i wyobraźni w dydaktyce obcojęzycznej, wykorzystaniem sztuki oraz materiałów wizualnych w nauczaniu języków.

Witkowska Magdalena

Muzyk, pedagog specjalny i dogoterapeuta, pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

Numer 3/2019
już w maju



Temat numeru

**Rzeczywistość
rozszerzona**

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl