

ISSN 1425-5383

Nr 6

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

2011

Listopad/Grudzień



EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA



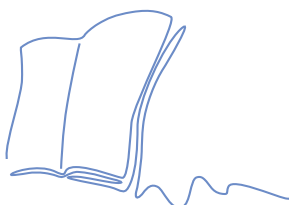
Edukacja wczesnoszkolna to jeden z tych tematów, które często poruszamy w „Refleksjach” – nawet jeśli nie stanowi ona głównej problematyki poszczególnych numerów, to przeważnie pojawia się jako kontekst czy wątek przy okazji innych zagadnień. Czy edukacja najmłodszych nie jest jednym z najważniejszych celów oświaty? To pytanie retoryczne – jak twierdzą psychologowie, dzieciństwo to najlepszy okres w życiu człowieka, żeby zdobywać wiedzę. Być może dlatego na nauczycielach tych najmłodszych uczennic i uczniów spoczywa największa odpowiedzialność.

Bieżący numer to kolejny dowód na to, że uczenie dzieci jest nie tylko szkolną codziennością, ale także jednym z najpilniejszych zadań stojących przed edukacją i jej reformatorami. Tym razem publikujemy kilkanaście artykułów nauczycielek zajmujących się nauczaniem na wczesnych etapach. Warto przyjrzeć się ich doświadczeniom, ponieważ nie tylko przedstawiają zagadnienie edukacji wczesnoszkolnej od strony teoretycznej (jak profesor Maria Czerepaniak-Walczak z Uniwersytetu Szczecińskiego w artykule *Edukacja wczesnoszkolna. Współczesne konteksty dzieciństwa w szkole – perspektywa krytyczna*), ale także dają dobre rady, jak efektywnie wspierać potencjał intelektualny dziecka.

Mam nadzieję, że niniejszy numer będzie jednym z przykładów na to, jak może wyglądać edukacja najmłodszych – radosna, prowadzona w atmosferze zabawy, ale też pilnej pracy, dzięki której dzieci mają szansę na lepszy start w dorosłe życie. Zachęcam do lektury.

*Urszula Pańska*

dyrektor Zachodniopomorskiego  
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



## Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Nr 6, listopad/grudzień 2011  
Czasopismo bezpłatne  
Nakład: 1500 egzemplarzy  
ISSN 1425-5383

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów  
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska  
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

## Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska  
Maria Twardowska

## Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska  
Piotr Lachowicz

## Zdjęcie na okładce

udostępnione przez  
Nową Szkołę Sp. z o.o.

## Tłumaczenie

Centrum Tłumaczeń „Lingua-Dar”

## Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin  
tel. 91 435-06-34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)  
[www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl)

## Skład, druk

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk  
Spółka Jawna

Numer zamknięto 15 grudnia 2011 r.

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



Zachodniopomorskie Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli  
posiada Akredytację  
Zachodniopomorskiego  
Kuratora Oświaty  
oraz  
Certyfikat Systemu Jakości  
ISO 9001:2008



<b>REFLEKSJE</b>	<b>4</b>
<b>Maria Czerepaniak-Walczak</b> <i>Edukacja wczesnoszkolna</i>	4
<b>Magdalena Marczak-Pilipczuk</b> <i>Lekcje Montessori</i>	9
<b>Beata Birnbach</b> <i>W poszukiwaniu sensu</i>	12
<b>Maria Twardowska</b> <i>Pedagogika zabawy</i>	14
<b>Małgorzata Żółtowska</b> <i>Zasady twórczego myślenia</i>	16
<b>Agnieszka Czachorowska</b> <i>Kinoterapia w praktyce szkolnej</i>	18
<b>Anna Błahy</b> <i>Kodut jobi kukujyku</i>	20
<b>Eliza Piotrowska</b> <i>Serce w kształcie kółka</i>	22
<b>Irena Żejmo</b> <i>Ona dzisiaj durchdrejuje, bo ją Freund ciepnął</i>	24
<b>Joanna Zamkowska</b> <i>Najmłodszy uczy się oszczędzać</i>	26
<b>Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych</b> <i>Dobrze o dobrze</i>	28
<b>Zofia Kacalska-Krzywoniąza</b> <i>Po drugiej stronie lustra...</i>	30
<b>Ewa Pater</b> <i>Inspirujące eksperymenty</i>	31
<b>Paweł Kalinowski</b> <i>Pozytywna motywacja</i>	34
<b>Waldemar Cieślak</b> <i>Ocalić od zapomnienia</i>	38
<b>WARTO PRZECZYTAĆ</b>	<b>40</b>
<b>Małgorzata Miller</b> <i>Czy chińskie matki są lepsze?</i>	40
<b>FELIETON</b>	<b>42</b>
<b>Sławomir Osiński</b> <i>Specjalnie czy integracyjnie?</i>	42
<b>W ZCDN-ie</b>	<b>44</b>
<b>Sławomir Iwasiów</b> <i>Aktywne wsparcie</i>	44

Różnorodność doświadczeń życiowych i potencjału rozwojowego dzieci rozpoczynających naukę szkolną każe z dużą uwagą traktować ten szczebel formalnej edukacji. Jego specyfika zawiera się w jego znaczeniu dla całej drogi edukacyjnej człowieka, co w sytuacji upowszechniania idei LLL (*Life Long Learning*) oznacza, że doświadczenia z tego etapu są podstawą uczenia się przez całe życie, jak również źródłem całego „planu życia”.

(*Edukacja wczesnoszkolna, s. 4*)

W metodzie Marii Montessori najważniejsze jest odpowiednio rozplanowane i zagospodarowane otoczenie, w którym dzieci mogą swobodnie pracować z wybranymi przez siebie materiałami. Montessori zauważyła bowiem, że dzieci od momentu narodzin do 6 roku życia są odkrywcami, budującymi swój intelekt poprzez badanie i przyswajanie tego, co znajduje się w ich zasięgu. Nic więc dziwnego, że lekcje prowadzone metodą Montessori znacznie różnią się od zwykłych zajęć w szkole czy przedszkolu.

(*Lekcje Montessori, s. 9*)

Uznanie suwerenności dziecka, poznanie potencjału ucznia czy uczennicy, wymaga świadomego poruszenia się w przestrzeni humanistycznej edukacji nakierowanej na dziecko. Przestrzeni, która może objąć wiele obszarów indywidualizacji, między innymi: przestrzeń społeczną, funkcjonalną, programową, metodyczną.

(*W poszukiwaniu sensu, s. 12*)

Główne cele pedagogiki zabawy to harmonijny i wszechstronny rozwój jednostki funkcjonującej w ramach określonej grupy, a także pomoc w odkrywaniu najwartościowszych jej cech. Zabawa służy nie tylko zaspokajaniu własnej przyjemności, ale również samodzielnemu poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości. Korzenie pedagogiki zabawy sięgają filozofii humanistycznej, której siłą przewodnią jest wiara w człowieka, jego dobroć i potencjalne możliwości.

(*Pedagogika zabawy, s. 14*)

W nowej podstawie programowej kreatywność została uznana za jedną z najważniejszych umiejętności, jakie należy kształtować. Czym jest myślenie kreatywne? To nic innego jak myślenie prowadzące do uzyskania oryginalnych i stosownych rozwiązań. Bardziej potoczna definicja kreatywności mówi, że jest to po prostu zdolność tworzenia czegoś nowego. Jak twierdził Saul Steinberg: „Życie osoby kreatywnej ukierunkowane jest przez nudę. Unikanie nudy jest jednym z najważniejszych naszych celów”. Nauczyciel, chcąc rozwijać ten typ uczenia się, aranżuje specjalne ćwiczenia wspierające rozwiązywanie problemów otwartych, stymuluje określone zdolności wchodzące w skład myślenia twórczego oraz podtrzymuje spontaniczną aktywność twórczą dziecka

(*Zasady twórczego myślenia, s. 16*)

# Edukacja wczesnoszkolna

## Współczesne konteksty dzieciństwa w szkole – perspektywa krytyczna

**Maria Czerepaniak-Walczak**

kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Różnorodność doświadczeń życiowych i potencjału rozwojowego dzieci rozpoczynających naukę szkolną każe z dużą uwagą traktować ten szczebel formalnej edukacji. Jego specyfika zawiera się w jego znaczeniu dla całej drogi edukacyjnej człowieka, co w sytuacji upowszechniania idei LLL (*Life Long Learning*) oznacza, że doświadczenia z tego etapu są podstawą uczenia się przez całe życie, jak również źródłem całego „planu życia”.

### Wprowadzenie

Debaty nad edukacją wczesnoszkolną odzwierciedlają wielość perspektyw i wielość interesów ich uczestników. Punktem wyjścia omawiania specyfiki edukacji wczesnoszkolnej, przyjętym w tym tekście, jest ustalenie wierzchołków trójkąta wyznaczającego ramy debaty nad jej celami i organizacją. Są nimi: dzieciństwo, jego specyfika i pojmowanie, funkcje edukacji elementarnej oraz uniwersum ucznia, w którym mieści się między innymi szkoła. W tej debacie nad koncepcją edukacji wczesnoszkolnej przedmiotem analizy jest zarówno to, co wypełnia trójkąt, jak i kontekst, w którym jest on lokowany. Oznacza to, że w polu zainteresowania znajduje się szkolna

edukacja, a więc, z jednej strony, wszystko, co może być wspólne dla uczniów, a z drugiej strony indywidualne pozaszkolne doświadczenia dzieci. Przede wszystkim na podkreślenie zasługuje fakt, że ten szczebel formalnej edukacji nie stanowi kontynuację rozpoczętego już wcześniej procesu uczenia się. Uczeń przychodzi do szkoły z osobistym bagażem wiadomości i umiejętności (zdobytych nie tylko w przedszkolu, ale także w domu rodzinnym, środowisku sąsiedzkim, itp.), a sformalizowane sytuacje edukacyjne, w których nieuwzględniany jest ten fakt, bardzo często stają się źródłem przeświadczenia o odseparowaniu od siebie dwu światów: szkolnego (sztucznego) i pozaszkolnego (naturalnego). Konsekwencją tego jest zaprzeczenie słowom rzymskiego filozofa Seneki Młodszeo *Non scholae, sed vitae discimus* („Nie dla szkoły, lecz dla życia uczymy się”).

Od pierwszych dni w szkole proces nauczania-uczenia się skupia się na tym, czego wymaga szkoła, co służy odniesieniu sukcesu w niej, a mianowicie: udzielaniu „właściwych” odpowiedzi na pytania, posłusznym wykonywaniu poleceń oraz odkrywaniu źródeł nagród. I to właśnie są niestety „elementarne” umiejętności stanowiące podstawę dalszej edukacji. Szkolna edukacja „przypomina taśmę produkcyjną: uczniowie jadą po niej jeden za drugim, w tym samym tempie, a szkoła wkłada im do głowy kolejne porcje wiedzy, każdemu to samo”<sup>1</sup>. Jednocześnie pozaszkolne wiadomości, umiejętności i postawy, także te, z którymi dziecko rozpoczyna formalną naukę szkolną i które zdobywa, uczestnicząc w naturalnych sytuacjach codziennego życia, mogą stanowić przeszkodę w osiągnięciu szkolnych sukcesów. Dzieje się tak za sprawą niedoceniań znaczenia indywidualnych doświadczeń i możliwości uczenia się w procesie socjalizacji – w edukacji wczesnoszkolnej w szczególności. Organizatorzy i realizatorzy syste-

mu edukacyjnego zdają się nie dostrzegać faktu, że jest wiele okoliczności i warunków dziecięcego uczenia się. Pielęgnowanie pojęcia i zjawiska „próg” w odniesieniu do zinstytucjonalizowanej edukacji powoduje oddzielenie jej od świata, w którym żyje dziecko i jego bliscy. Warto bowiem dodać, że w edukacji wczesnoszkolnej, wraz z uczniem, uczestniczy jego rodzina. Rozpoczęcie przez dziecko nauki szkolnej pociąga za sobą wiele radykalnych zmian w życiu rodzinnym. Omówienie (siłą rzeczy bardzo pobieżne) specyfiki tego szczebla edukacji skupię wokół trzech wskazanych wyżej wierzchołków trójkąta, to znaczy dzieciństwa, funkcji edukacji elementarnej oraz współczesnego uniwersum dziecka.

### **Dzieciństwo, jego specyfika i współczesne konteksty**

Dyskusje nad i wokół decyzji o zmianie dolnej granicy obowiązku szkolnego wskazują na niedostrzeżenie, a raczej niedocenianie różnicowania właściwości rozwojowych dzieci. Z jednej strony podnoszone są kwestie akceleracji rozwoju, z drugiej zaś sentymentalizacja dzieciństwa jako „rajskiego” czasu w życiu człowieka. Jedno i drugie stanowisko, zwykle wywodzone z osobistych, nierzadko dość pobieżnych, obserwacji albo zasłyszanych informacji wyrażane jest emocjonalnie. Towarzyszy temu zamknięcie na argumenty przedstawiane w dyskusji. Natomiast wyróżnia się nawiązywanie do własnych szkolnych doświadczeń, z pomijaniem faktu, że pochodzą one z innego czasu historycznego, z innych warunków kulturowych. Przełom cywilizacyjny, dokonujący się za sprawą technologii cyfrowej oraz procesy globalizacji wielu wątków życia społecznego zdają się być niedostrzegane jako konteksty rozwoju dziecka, a jeśli są, to głównie jako źródła zagrożeń. Postulowane jest więc chronienie dzieci przez ich wpływem. Wciąż z trudem do świadomości zarówno naturalnych, jak i profesjonalnych wychowawców przedziera się myśl wyrażona 100 lat temu przez Marię Montessori. Porównała ona dziecko idące do szkoły do imigranta, który przybywa do nowego kraju. Uczy się więc języka, zwyczajów (niekiedy trudnych do zrozumienia) i praw. Doświadcza swobodnego terminowania. Takie dzieciństwo jest etapem w biegu jednostkowego życia, w którym poprzez uczenie się praktyk społecznych dzieci stają się uczestnikami życia zbiorowego.

W odniesieniu do współczesnych dzieci rozpoczynających naukę szkolną mamy do czynienia z imigracją do skansenu, do świata, w którym nie mają szans posługiwać się sprzętami i urządzeniami, do których przywykły w domu. Nie mogą też wykorzystywać swoich doświadczeń z przedszkola (jeśli do niego

uczęszczały). Trudno im zrozumieć, dlaczego muszą się zachowywać cicho, nie wolno im się śmiać ani bawić ulubionymi zabawkami. W niejednym domu następuje całkowite przeorganizowanie czasu i przestrzeni, a wszyscy wokół stają się bardzo poważni.

Idea dzieciństwa jako czegoś różnego od dorosłości i szkół dla dzieci, w których spędzają one niemal tyle czasu, co dorośli w pracy, jest wynalazkiem XIX-wiecznymi<sup>2</sup>. Odkrywanie dzieciństwa wciąż trwa. Podkreślana jest bowiem dynamika zmian we właściwościach dzieci. Tych zmian, które dokonują się w interakcji z otoczeniem zarówno bezpośrednim, jak i dostępnym za pośrednictwem nowych środków komunikacji.

Odrębnym zagadnieniem w analizach dzieciństwa przypadającego na czas edukacji w klasach I–III jest zabawa i zabawka. Tradycyjna funkcja zabawy jako zajęcia dostarczającego przyjemności jest zawieszana w odniesieniu do zabaw edukacyjnych. Nawet zabawy z zastosowaniem nowoczesnych mediów i gry komputerowe są wprzęgane w edukację (ang. *edutainment*). Dziecięce uczenie się jest z jednej strony kojarzone z radością i swobodą, możliwością niestandardowego rozwiązywania zadań, czy zachowywania się, a jednocześnie możliwością bezkarnego przerywania aktywności. Z drugiej zaś z wdrażaniem do dyscypliny, obowiązkowości i powagi. Do uczestniczenia w odwiecznych (a właściwie trwających od 500 lat) rytuałach realizacji programów nauczania takich samych dla każdego. W przedmiotach. Lekcjach. Przerwach<sup>3</sup>.

Współczesne rozważania nad dzieciństwem zawierają wiele wątków. Wśród nich na uwagę zasługuje mitologizacja beztróskiego dzieciństwa. Powszechność tego mitu sprawia, że każde zadanie, jakie dziecko otrzymuje do wykonania, jest traktowane jako wydziedziczenie z tej beztróski. Autorzy *Podstawy programowej* stopniowo i możliwie łagodnie stwierdzają: „Edukacja wczesnoszkolna ma przeprowadzić dziecko z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej”<sup>4</sup>. W ten sposób podkreślają konieczność podjęcia wszelkich starań w celu uniknięcia szoku spowodowanego przejściem z „beztroskiego”, „bezpiecznego”, „niewinnego” (cudzyśłów służy podkreśleniu mityczności tych właściwości) życia do uczestniczenia w odpowiedzialnym, poważnym nauczaniu, organizowanym dla starszych dzieci.

Tym, co dominuje w koncepcjach dzieciństwa, jest ujmowanie dziecka jako istoty:

- „pozbawionej zdolności właściwych osobom dorosłym, a mianowicie autonomii, racjonalności i odpowiedzialności. Według Jeana Piageta dzieci my-

ślą zupełnie inaczej niż dorośli, to znaczy nie są zdolne do rozumienia idei i pojęć;

- psychologicznie i emocjonalnie zależnej i bezbronnej. Towarzyszy temu przekonanie o dziecięcej niewinności, zgodnie z którym dzieci nie są zdolne do czynienia zła;
- »uzależnionej« od szczególnych doświadczeń, których brak zaburza prawidłowy rozwój dziecka<sup>5</sup>.

Analiza prac na temat poglądów i przekonań o dziecku i dzieciństwie pozwala wyróżnić następujące dwie ich grupy:

- a) tradycyjne kolektywistyczne – cechuje je zwykłe to, że interesy dziecka jako jednostki są podporządkowane interesom większej komórki społecznej, którą jest rodzina i lokalna społeczność. Dziecko jest jednostką w strukturze grupy. Istotne znaczenie przywiązuje się do posłuszeństwa oraz szacunku dla osób dorosłych i autorytetów. Tradycyjne poglądy są związane z autorytarnymi stylami wychowania i założeniem, że dzieci osiągną dojrzałość psychiczną w relatywnie późnym wieku. Wiąże się to także z późnym rozpoczęciem formalnej nauki szkolnej.
- b) nowoczesne indywidualistyczne – te poglądy cechuje orientacja na osobę, rozwój jej cech i właściwości. Dziecko jest osobą. Istotne znaczenie przywiązuje się do samodzielności emocjonalnej, konsekwencji, ducha rywalizacji oraz doskonałości w sferze umysłowej i artystycznej. Poglądy te cechuje traktowanie dziecka jako osoby w relatywnie młodym wieku<sup>6</sup>.

Każda z tych grup poglądów na temat dziecka i dzieciństwa ma swoje konsekwencje w podejściu do wczesnej edukacji, do jej treści i organizacji. Wyznacza bowiem ramy poznawcze i modele, według których opisywane i interpretowane są wartości, cele i strategie edukacyjne. W debatach nad współczesną problematyką edukacji wczesnoszkolnej istotne jest ustalenie, do której z tych grup poglądów odwołują się dyskutanci, projektodawcy i organizatorzy tej edukacji.

### **Funkcje edukacji wczesnoszkolnej**

Pierwszy etap formalnej edukacji jest miejscem rozwoju i uczenia się bazującego na integrowaniu wiadomości i umiejętności niezbędnych z punktu widzenia interesu zbiorowego (podejście tradycyjne kolektywistyczne) albo nawiązujących do osobistych doświadczeń ucznia (podejście nowoczesne indywidualistyczne).

Według europejskiej inicjatywy harmonizowania systemów edukacji w krajach członkowskich (Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Uczenia się Przez Całe Życie – ERK) ten szczebel edukacji stanowi pierwszy z ośmiu poziomów efektów uczenia się i kwalifikacji.

Dla tego poziomu założone są następujące efekty: wiedza ogólna (obejmująca zintegrowane informacje o otaczającym świecie), podstawowe umiejętności wymagane do wykonywania prostych zadań o charakterze intelektualnym, artystycznym, manualnym oraz społeczne kompetencje umożliwiające pracę lub uczenie się pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanych warunkach<sup>7</sup>. Istotne dla tej inicjatywy jest integrowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych kształtowanych w różnych okolicznościach, zarówno w procesie sformalizowanej edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnego uczenia się zorganizowanego i nieformalnego.

Inicjatywa harmonizowania systemów edukacji w wymiarze wertykalnym (pionowym: od edukacji wczesnoszkolnej – pierwszy poziom po studia doktoranckie – ósmy poziom) oraz w wymiarze horyzontalnym (poziomym, umożliwiającym porównywanie kwalifikacji nabywanych w różnych miejscach) nakazuje z innej perspektywy spojrzeć na funkcje edukacji wczesnoszkolnej, które w debacie nad tym szczeblem edukacji wciąż zajmują zbyt mało miejsca.

Przede wszystkim konieczne jest odnoszenie się z rezerwą do dotychczasowego traktowania tego etapu kształcenia jako „bazy i punktu wyjścia do nauki w klasach IV–VI szkoły podstawowej”<sup>8</sup>. W istocie ten szczebel edukacji jest podstawą, na której zasadza się sukces szkolny, szeroko pojmowane kariery edukacyjne poszczególnych uczniów oraz powodzenie całego systemu oświatowego.

Skupienie się na kształceniu sprawia, że wychowanie może być marginalizowane. Wprawdzie trzeci element europejskich ram kwalifikacji stanowią kompetencje społeczne, w tym odpowiedzialne wykonywanie zadań i umiejętność współdziałania, ale nie wyczerpuje to problematyki wychowania. Ten wątek zasługuje na szczególną uwagę, zwłaszcza w sytuacji zagrożeń aksjologicznych, wielości pokus, na które narażeni są uczniowie na pierwszym etapie edukacyjnym.

W świetle powyższych uwag edukacji wczesnoszkolnej można przypisać następujące funkcje:

- wielostronny rozwój dziecka z poszanowaniem właściwości dzieciństwa, jako etapu w biegu życia i jako wytworu kultury;
- wprowadzanie w wielowymiarowy świat, z uwrażliwianiem na jego dynamikę, atrakcyjność, a jednocześnie pokusy i pułapki; wspieranie rozumienia świata;
- wprowadzanie w kulturę języka, a właściwie języków, zarówno mówionych, jak i języków symboli, gestów, obrazów, dźwięków, barw, smaków, zapachów;

- uwrażliwianie na estetykę życia codziennego;
- wprowadzanie w świat wartości, adekwatnie do potencjału rozwojowego uczniów.

Skupienie się na edukacji wczesnoszkolnej jako procesie przygotowania do nauki w klasach IV–VI sprawia, że nie wszystkie z wymienionych funkcji mają szansę być realizowane. Ponadto marginalizowane są umiejętności „przyjemnościowe”, ale niedające się bezpośrednio wykorzystać w nauce, a jeszcze mniej uwidaczniane w zewnętrznych sprawdzianach, które zdominowały myślenie o szkolnej edukacji.

### Współczesne uniwersum dziecka

Ze względu na pojmowanie uczenia się jako pozyskiwania nowych wiadomości i umiejętności uwidaczniają się dwa światy: ten, w którym człowiek nieustannie odkrywa nowe rzeczy, poznaje je i zmienia, czyli świat poza szkołą, oraz szkołę, o której Kieran Egan mówi, że jest „najbardziej antyintelektualną instytucją w naszych społeczeństwach”<sup>9</sup>. To oddzielenie światów widać wyraźnie na przykładzie podręczników szkolnych, w których są oznajmiane treści jednakowe dla wszystkich uczniów. Należy dodać, że są to treści o charakterze „historycznym”, nierzadko nieprzystające do codziennego życia. „Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności, wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów”<sup>10</sup>. Niestety, analiza zawartości treściowej podręczników do klas I–III z serii „Wesoła Szkoła” przeprowadzona na potrzeby pracy magisterskiej pisanej pod moim kierunkiem przynosi następujące konkluzje: podręczniki szkolne nie nadążają za rozwojem nowoczesnej technologii, przez co uczeń otrzymuje poniekąd sfalszowany obraz rzeczywistości. „Telewizja i komputer występują wielokrotnie, natomiast prasa zdaje się być elementem bardzo odległym dla autorów podręczników, nie wspominając już o telefonie komórkowym, który został zupełnie pominięty. Rozpoczynając od klasy pierwszej części 1 komputer pojawił się raz, tak w podręczniku, jak i w kartach pracy ucznia. Po czym komputer pojawia się dopiero w części 4, ale już pięciokrotnie w kartach pracy ucznia i podręczniku. Natomiast w części 5 występuje jednoro- zowo”<sup>11</sup>.

Uczniowie rozpoczynający formalną, obowiązkową naukę szkolną przynoszą ze sobą do szkoły

doświadczenia, nie zawsze odpowiadające tym, które są zawarte w szkolnych programach. Niektóre z nich mogą stanowić istotne wsparcie dla edukacji, inne zaś mogą być przeszkodą w osiągnięciu sukcesów w nauce. Zdawanie sobie sprawy z ich istnienia, a jeszcze lepiej wykorzystywanie ich (lub intencjonalne blokowanie) jest podstawą integrowania uczniowskich światów. Jak pisze Paulo Freire, zadaniem nauczyciela jest „czytanie tekstów” jakimi są te doświadczenia<sup>12</sup>. Podkreśla on konieczność „czytania ze zrozumieniem”, to znaczy rzeczywistego poznawania pozaszkolnych uczniowskich doświadczeń i konsekwentnego wykorzystywania ich w codziennej pracy.

Wobec niskiego wskaźnika przedszkolaryzacji (w Polsce do przedszkola uczęszcza 30% trzylatków, 41% czterolatków i 51% pięciolatków<sup>13</sup>) ważne jest zwrócenie uwagi na doświadczenia tych uczniów, którzy nie uczęszczali do przedszkola. Z całą mocą powtarzam, że nieuczęszczenie do przedszkola nie może być uznane za brak doświadczeń w uczeniu się. „Z badań nad wzorcami edukacji nieformalnej w rodzinie, np. strategiami nauczania stosowanymi przez rodziców w trakcie codziennej zabawy i w sytuacjach wspólnego rozwiązywania problemów z dziećmi czy stylami mówienia rodziców w trakcie rozmów z dziećmi, wynika, że pomiędzy rodzinami są duże różnice. Są one skorelowane z ich statusem społeczno-ekonomicznym. Ponadto stwierdzono, że te różnice stanowią główną przyczynę wcześniej pojawiających się między dziećmi różnic pod względem inteligencji, rozwoju poznawczego, rozwoju językowego, osiągnięć szkolnych i motywacji do nauki”<sup>14</sup>.

Specyfiką szkoły jest to, że formalnie nie jest ona środowiskiem afektywnym, to znaczy miejscem ujawniania i rozwijania emocji. Ponadto jest miejscem pozbawionym możliwości uczenia się polisensorycznego. Mimo zaleceń i postulatów, by dziecko uczyło się z zaangażowaniem wszystkich zmysłów, szkolne uczenie się odbywa się z zaangażowaniem wzroku i słuchu. Takie zmysły jak smak, węch, a nawet dotyk nie uczestniczą w poznawaniu świata, zapamiętywaniu i przekształcaniu. Jest to kolejny przykład podzielenia dziecięcego wszechświata na prywatny, osobisty (pozaszkolny) i formalny, oficjalny (szkolny). Częścią rzeczywistości, w której żyją współczesne dzieci, są media. Naturalne dla szkolnej edukacji, już od samego jej początku, staje się doświadczenie nudy w sytuacjach rozbieżności między tym, co pochłania dziecko, a tym, co jest narzucane, dyktowane.

Dychotomizacja dziecięcego wszechświata i podporządkowanie go interesom ekonomicznym uwi-

dacznia się szczególnie w odniesieniu do dzieci wiejskich. Dowożone do szkoły oddalonej o wiele kilometrów od domu codziennie doświadczają „przesiedlania” do innego świata. Na pewno zdobywają wiedzę podczas tych „podróży”, ale nie są to wiadomości, umiejętności i kompetencje społeczne związane bezpośrednio z wymaganiami formalnej edukacji. Do podzielenia dziecięcego wszechświata prowadzą nie tylko względy ekonomiczne (uwidocznione między innymi w zamykaniu małych wiejskich szkół), ale i tradycja lokowania edukacji w wyspecjalizowanych miejscach i w precyzyjnie określonym czasie. Próba połączenia tych światów, włączenia elementów prywatnych, osobistych doświadczeń w proces formalnej edukacji jest jednym z palących zadań edukacji wczesnoszkolnej, będącej tym etapem formalnego kształcenia, na którym uczeń poznaje i uwewnętrznia znaczenie i cele uczenia się.

### „Konkluzje”

Podjęte w tekście zagadnienia stanowią wprawdzie wierzchołek góry lodowej, którą (w metaforycznym znaczeniu) jest współczesna edukacja. Nie wyczerpują one wszystkich palących spraw. Wiele problemów nie zostało nawet zasygnalizowanych. Poza polem analizy znalazły się zagadnienia kwalifikacji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, które zasługują na odrębne omówienie. Na marginesie warto dodać, że w odnoszącym sukcesy fińskim systemie oświatowym, nauczyciele klas elementarnych mają wykształcenie magisterskie. Nie mniej istotne jest przedyskutowanie konsekwencji feminizacji zawodu nauczyciela.

Wiele emocji wyzwała dyskusja na temat obniżenia dolnej granicy wieku obowiązku szkolnego (6 rok życia). Przytaczane są w niej argumenty o różnym poziomie ogólności i odzwierciedlające różne interesy. Wcześniejsze rozpoczęcie systematycznej, powszechnej, obowiązkowej edukacji wczesnoszkolnej jest argumentowane wyrównywaniem szans, zmniejszaniem skali zagrożeń deprywacją, itp., z drugiej zaś strony uzasadniane zwiększaniem możliwości rozwoju kapitału ludzkiego. Przeciwnicy przywołują natomiast sentymentalne tezy o „skrącaniu dzieciństwa”, utowarowieniu człowieka i edukacji, itp. Poza polem sporu znajduje się aktualna wiedza z psychologii rozwojowej o potencjale współczesnych dzieci i doświadczenia metodyczne w pracy z nimi. Strony sporu są zamknięte na argumenty przeciwnika, jednocześnie roszcząc sobie przywilej

działania w imię dobra dziecka. Po raz kolejny w ważnych dla reformy edukacji sprawach głos mają ci, których poglądy kształtuje przede wszystkim miłość do dzieci (emocje) i ci, którym zależy na sukcesie systemu oświatowego (polityka), nie oddaje się go natomiast tym, którzy kierują się głównie szacunkiem do dzieci, zdają sobie sprawę ze specyfiki dzieciństwa i dysponują rzetelną wiedzą naukową o właściwościach uczenia się.

Zamiast podsumowania przytoczę stanowisko cytowanego już Kennetha G. Wilsona, które w moim przekonaniu otwiera wiele wątków debaty nad edukacją wczesnoszkolną:

„Potrzebne jest *przeprojektowanie* (ang. *redesigning*) edukacji. (...) Nowa szkoła musi dostrzec, że dzieci uczą się od siebie nawzajem. Musi też otworzyć się na wyrafinowane użycie nowych technologii, zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. A nauczycielom trzeba dać możliwość rozwoju. Dziś razem z uczniami są więźniami w sali lekcyjnej”<sup>15</sup>.

### Przypisy

<sup>1</sup> *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, rozmowa Alicji Pacewicz i Piotra Pacewicza z Kennethem G. Wilsonem dnia 5 lipca 2011 r. na krakowskiej konferencji STHESCA, „Gazeta Wyborcza” z dnia 08.07.2011 r.

<sup>2</sup> D. Jaffé, *Niezwykłe kobiety. Od nalewki na szafranie do latających maszyn*. Warszawa 2007, s. 88–89.

<sup>3</sup> *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, op.cit.

<sup>4</sup> *Podstawa programowa*, tom I, <http://reformaprogramowa.men.gov.pl/>.

<sup>5</sup> W. Stainton-Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcja troski o dziecko*, w: M. J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak, Kraków 2008, s. 179.

<sup>6</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, przekł. E. Kolanowska, Warszawa 2009, s. 21.

<sup>7</sup> *Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Ucznia się Przez Całe Życie*, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik 2. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17.

<sup>9</sup> K. Egan, *The Future of Education. Reimagining Our Schools from the Ground Up*, Yale University Press, New Heaven & London 2008, s. 106.

<sup>10</sup> *Podstawa programowa*, tom I, <http://reformaprogramowa.men.gov.pl/>.

<sup>11</sup> K. Żuk, *Treści medialne w podręcznikach szkolnych dla klas I–III*, praca magisterska napisana w IPUS pod kierunkiem M. Czerepaniak-Walczak, Szczecin 2011 (maszynopis).

<sup>12</sup> P. Freire, *Teachers as Cultural Workers. Letters to those Who Dare Teach*, Westview Press, Boulder, 2005, s. 31 I n.

<sup>13</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, op. cit., s. 66.

<sup>14</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, op.cit., s. 20.

<sup>15</sup> *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, op.cit.



# Lekcje Montessori

**Magdalena Marczak-Pilipczuk**

**nauczyciel wychowania przedszkolnego, pedagog specjalny, nauczyciel Montessori**

W metodzie Marii Montessori najważniejsze jest odpowiednio rozplanowane i zagospodarowane otoczenie, w którym dzieci mogą swobodnie pracować z wybranymi przez siebie materiałami. Montessori zauważyła bowiem, że dzieci od momentu narodzin do 6 roku życia są odkrywcami, budującymi swój intelekt poprzez badanie i przyswajanie tego, co znajduje się w ich zasięgu. Nic więc dziwnego, że lekcje prowadzone metodą Montessori znacznie różnią się od zwykłych zajęć w szkole czy przedszkolu.

Dzieci mają wrodzoną chęć do uczenia się, a przy tym nauka ich nie męczy, lecz zachwyca i czyni szczęśliwymi. Wykonywanie celowych prac pod przewodnictwem dorosłego prowadzi do rozwoju ich koncentracji i samodyscypliny. Dzieci powinny jednak pracować w zgodzie z własnymi możliwościami, we własnym tempie, w spokoju. Aby im to umożliwić, nauczyciele powinni obserwować swoich uczniów i przygotowywać dla nich odpowiednie materiały i zadania, wspomagając tym samym ich chęć dążenia do rozwoju.

Przez pryzmat doświadczeń w wychowywaniu dzieci Montessori przygotowała pewien schemat prezentowania przedmiotów (tzw. materiałów rozwojowych), wzbudzający zainteresowanie dzieci i chęć samodzielnej pracy. Po zapoznaniu się dziecka z przedmiotem nauczyciel wprowadza w odpowiedni sposób pojęcia ściśle z nim związane.

Jakie zasady panują na lekcjach poprowadzonych zgodnie z zasadami Marii Montessori?

Etap pierwszy: wprowadzenie przedmiotu i sposobu jego użycia. Izolacja obiektu. Bardzo staranna prezentacja – wykona powoli od początku do końca. Wzbudzenie zainteresowania dziecka. Zapobieganie błędom w użyciu danego przedmiotu. Szanowanie pracy dziecka. Po zakończonej pracy dziecko powinno odłożyć przedmiot na konkretne, wyznaczone do tego miejsce, a nauczyciel powinien upewnić się, że wszystko zostanie pozostawione w najlepszym porządku.

Etap drugi: lekcja właściwa, czyli trójstopniowa lekcja nazw.

Stopień 1: nauczyciel ustanawia relację między przedmiotem a nazwą, wskazując na dany przedmiot i wyraźnie wypowiadając jego nazwę. W ten sposób przedmiot, pojęcie i czynność nadania nazwy zostają mocno ze sobą skojarzone. Nazwa zostaje związana z konkretną rzeczą.

Stopień 2: nauczyciel wymienia nazwę, a dziecko przyporządkowuje jej odpowiedni przedmiot – podaje go, kładzie na stole lub przenosi na wskazane miejsce. Dzięki częstej zmianie poleceń dziecko wprawia się w szybkim kojarzeniu rzeczy z nazwą i nie traci zainteresowania ćwiczeniem. Zajęcia te muszą być urozmaicone i interesujące, powinny uwzględniać mocno rozwiniętą potrzebę ruchu u dzieci (nauczyciel używa tu najczęściej takich zwrotów, jak: podaj, schowaj, przynieś, połóż, zanieś itp.).

Stopień 3: nauczyciel pokazuje przedmiot i pyta dziecko o jego nazwę. Uruchamia w ten sposób bierny zasób słownictwa. Dziecko „bierze w posiadanie” i nazwę, i przedmiot. Ten stopień jest zarazem kontrolą stopnia 2. i służy poszerzeniu czynnego zasobu słów.

Ćwiczenia podczas takiej lekcji odbywają się według schematu:

1. To jest...
2. Podaj mi...
3. Co to jest?

Ważnym elementem w pracy nauczyciela Montessori jest cisza, która umożliwia dzieciom przeżycie polaryzacji uwagi – długotrwałej koncentracji nad zadaniem. Doświadczenie ciszy daje możliwość uchwycenia równowagi, wyciszenia i spokoju, odpoczynku od nadmiaru bodźców. Takie lekcje przyczyniają się do usprawniania poruszania się, pogłębiają zdolność koncentracji i uwrażliwiają zakres spostrzegania dziecka, uczą spokojnej aktywności i skoncentrowanej bezczynności. Cisza spełnia również funkcję twórczą, gdyż w niej poznajemy swoje życie wewnętrzne.

Lekcje ciszy wymagają od dziecka zdyscyplinowanego opanowania ruchu i emocji. W przedszkolnym i wczesnoszkolnym wieku rozwojowym wydaje się to niemożliwe, a jednak dzieci z chęcią pracują w ten sposób, a po zakończeniu zajęć są wypoczęte, zrelaksowane i opanowane. U Montessori cisza nie oznacza bierności, lecz działanie, ponieważ istotę ciszy stanowi jej dobrowolność – lekcje odbywają się zawsze za zgodą wszystkich uczestników. Podczas zajęć doskonalony jest jeden ze zmysłów: słuch, wzrok, powonienie, dotyk lub równowaga. Sposób prowadzenia poszczególnych lekcji zależy od nauczyciela, a ich tematyka może praktycznie obejmować wszystko:

- wsłuchiwanie się w bicie swojego serca;
- zmianę pory roku;
- tematykę dotyczącą ważniejszych, istotnych dla dzieci wydarzeń w grupie;
- Święta Bożego Narodzenia, Wielkanoc;
- chodzenie z przedmiotami po elipsie, dzięki czemu dzieci lepiej panują nad własnym ciałem, ćwiczą koordynację wzrokowo-ruchową, koncentrację uwagi i wyciszają się;
- opowiadanie historyjek (powinny być bardzo barwne i obrazowe, o dużym natężeniu emocjonalnym).

Lekcja w edukacji Montessori z jednej strony może wydawać się bardzo prosta, jednak w porównaniu do tradycyjnie prowadzonych zajęć nie jest to takie oczywiste. Z uwagi na obowiązującą ekonomię wypowiedzi, trzeba powstrzymać się od używania zbyt wielu słów. Nie należy też poprawiać dziecka. Ważne jest również wybranie odpowiedniego momentu na lekcję.

Celem nauczyciela Montessori nie jest wpojenie dziecku wiedzy ani nawet przygotowanie go do błędnego używania dostępnych w otoczeniu mate-

riałów. Zadanie edukacji jest tu podzielone pomiędzy nauczyciela oraz otoczenie. Dziecko używa materiałów z otoczenia, a praca z nimi pobudza jego aktywność. Nauczyciel staje się osobą coraz bardziej pasywną i obserwującą.

Jaki powinien być nauczyciel Montessori? Jednocześnie rozważny i delikatny, małomówny, używający słów z rozważą. Powinien wiedzieć, kiedy należy coś powiedzieć, a kiedy milczeć. Nie musi mieć dużej siły przebicia czy być surowym.

Podstawowe zadanie nauczyciela Montessori polega na wyczerpującym wyjaśnieniu, jak używać materiałów z najbliższego otoczenia dziecka. Tym samym nauczyciel staje się jakby pomostem pomiędzy materiałami a dzieckiem. Można to porównać do sytuacji z lekcji gimnastyki, gdzie wymagany jest odpowiedni sprzęt i nauczyciel, który wyjaśnia i pokazuje, jak używać poszczególnych urządzeń, a następnie dzieci wykorzystują je zgodnie z zastosowaniem, samodzielnie rozwijając swoją siłę i zwinność. Taki nauczyciel gimnastyki nie jest wykładowcą, jest raczej przewodnikiem. Gimnastykę trudno „opowiedzieć”, trzeba ją raczej pokazać, objaśnić i wyćwiczyć.

Podobnie w przedszkolu i szkole – nauczyciel powinien ograniczyć swoją działalność do wskazywania i bycia przewodnikiem wśród przedmiotów, które zostały przekazane do dyspozycji dziecka.

Nauczyciel Montessori jest odpowiedzialny również za przygotowanie otoczenia, które powinno być uporządkowane, proste, zapewniające dzieciom spokojną pracę. Każdy przedmiot powinien mieć określone miejsce, na którym leży i gdy nie jest używany. Dziecko biorąc przedmiot z konkretnego miejsca, musi pamiętać, aby po skończeniu pracy odłożyć go tam z powrotem. Dzięki ustaleniu takich zasad od samego początku wyeliminowana jest wszelka konkurencja pomiędzy dziećmi. Przedmiot, który nie jest na swoim miejscu, po prostu nie istnieje dla dziecka w danym momencie. Jeśli dziecko bardzo chce z nim pracować, musi poczekać, aż zostanie odłożony na miejsce.

Zadaniem nauczyciela jest również ciągła obserwacja, czy dziecko, które pracuje, nie jest w jakiś sposób rozpraszane przez innych. Aby temu zapobiec, dzieci niepochlónięte jeszcze pracą powinny próbować zainteresować innymi materiałami.

Nawet bardzo małe dzieci pod opieką nauczyciela Montessori uczą się w grupie samodzielności i niezależności poprzez opanowywanie umiejętności praktycznych, takich jak: ubieranie i rozbieranie się, nakrywanie do stołu i sprzątanie po posiłku. Dobrze przygotowane otoczenie pozwala na prawidłowy rozwój fizyczny, emocjonalno-społeczny i intelektualny dziecka. Pomoce rozwojowe Montessori pozwa-

lają dzieciom na polisensoryczne poznawanie świata, pomagają rozwijać słownictwo, a także doskonalić koordynację wzrokowo-ruchową i wzbogacać doświadczenia matematyczne. Sposób, w jaki nauczyciel towarzyszy dziecku w jego działaniach, ośmiela je, pozwala uwolnić wrodzoną ciekawość, wdraża do skupiania uwagi, rozbudza umiłowanie do porządku i ciszy.

### Przykłady lekcji ciszy

Temat: Usłyszeć szept

Cele:

- doświadczenie ciszy rozumianej jako przeciwieństwo hałasu;
- wyostrenie zmysłu słuchu.

Przebieg lekcji:

Dzieci są rozproszone po całej sali. Nauczyciel siedzi na linii kręgu i szepcze możliwie najciszej imiona dzieci. Dziecko, które usłyszy swoje imię, podchodzi bezszelestnie i siada na linii kręgu (z wyszeptaniem kolejnego imienia nauczyciel czeka, aż wcześniej wywołane dziecko zastygnie w bezruchu).

Temat: Duch oceanu

Cele:

- pobudzenie dzieci do dziwienia się nowym przeżyciem;
- odnalezienie spokoju;
- uważne słuchanie, obserwowanie;
- skoncentrowanie się na „tu” i „teraz”;
- ćwiczenie samodyscypliny;
- odczucie więzi w grupie.

Przebieg lekcji:

Nauczyciel w tajemniczej atmosferze tworzy historię o „Duchu oceanu”. W sali panuje cisza i skupienie, a nauczyciel, pamiętając o ekonomii słów i odpowiedniej intonacji i modulacji głosem, komentuje, co się dzieje. W półmroku, w kręgu, na dywanie, przy cichej spokojnej muzyce nauczyciel zaprasza dzieci do lekcji ciszy pt.: „Duch Oceanu”.

Pokazując globus, zachęca do dyskusji: czego jest więcej na kuli ziemskiej – lądów czy wody? Następnie zamienia globus na kulę, która z pomocą dzieci ma zmieniać się w ocean. Kolejny etap to wypełnianie kuli wodą a następnie barwienie jej barwnikiem „Duch Oceanu”. Dzięki niemu woda uzyskuje błękitną barwę oceanu. Kiedy „Duch Oceanu” zadamawia się w naszym oceanie, na dywanie pojawia się tajemniczy kosz z magicznymi skrzyniami. W pierwszej ukryte są małe i wielkie kamienie prosto z dna oceanu. W drugiej tajemnicza roślina wydobytą z samego dna morskiej głębi. Trzecia skrzynia to egzotyczne rybki, rekin i małutki konik morski.

Każde dziecko może się im bardzo dokładnie przyjrzeć. Czwarta skrzynia wypełniona jest po brzegi muszlami. Każde dziecko może wybrać jedną i wrzucić do oceanu. Ostatnia skrzynia, a właściwie mała skrzyneczka, to „skarb piratów”. Jest wypełniona srebrem, w związku z tym jest bardzo ciężka. Najodważniejsze dzieci przenoszą skarb po elipsie.

Temat: Magiczna kropla

Cele:

- doświadczenie ciszy rozumianej jako przeciwieństwo hałasu;
- wyostrenie zmysłu dotyku;
- uwrażliwienie dzieci na delikatne dotknięcie;
- ćwiczenie koncentracji uwagi.

Przebieg lekcji:

Dzieci siedzą z zamkniętymi oczami, nauczyciel upuszcza kroplę wody na kark lub dłonie dziecka. Ten, kto poczuje dotknięcie kropli może otworzyć oczy.

Temat: Chodzenie po elipsie

Cele:

- doświadczenie ciszy rozumianej jako przeciwieństwo hałasu,
- ćwiczenie koncentracji uwagi,
- doskonalenie umiejętności wdzięcznego sposobu chodzenia,
- uzyskanie całkowitej równowagi,
- kształtowanie orientacji w schemacie własnego ciała,
- ćwiczenia woli, wytrwałości, świadomego izolowania się od bodźców zewnętrznych,
- samokontrola ruchowa.

Przebieg lekcji:

Dzieci kolejno chodzą po elipsie z różnymi przedmiotami: z woreczkiem na głowie, w kapeluszu, z piórką w rękę, z piórką na tacy – pilnujemy by nie spadło, z łyżką, na której leży kasztan lub piłeczka, z przedmiotem zawieszonym na sznurku (staramy się, by przedmiot nie poruszał się), z dzwonkiem – staramy się by nie dzwonił, z zapaloną świecą – pilnujemy by płomień nie zgasł, z naczyniem szklanym wypełnionym do połowy wodą (staramy się nie wylać wody).

### Bibliografia

- Montessori M.: *Domy dziecięce*, Warszawa 1913.
- Miksza M.: *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 1997.
- Surma B.: *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008.
- Steenberg U.: *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, Kielce 2003.

# W poszukiwaniu sensu

## Humanistyczna przestrzeń indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej

**Beata Birnbach**

**Katedra Wczesnej Edukacji, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego**

Olga Tokarczuk w powieści *Dom dzienny, dom nocny* pisała: „Być świadomym celu albo jego braku. Być świadomym sensu lub jego braku. Zdawać sobie sprawę, jak może być”. Te słowa mogą stanowić zachętę do poddania się rozważaniom nad pojęciem indywidualizacji w edukacji i do zrealizowania tego postulatu w procesie kształcenia dzieci.

Refleksje pedagogiczne to istotny element świadomości celu, idei, istoty kształcenia – wyznaczający drogę naszych działań w sferze wspierania rozwoju dziecka. To element „zdawania sobie sprawy”, „rozważania sensu”, „szukania mądrości”. Uczniowie i uczennice, jako indywidualności ludzkie, na etapie wczesnoszkolnym objęci są edukacją humanistyczną, czyli „działaniem, które łączy praktykę edukacyjną z humanistycznym podejściem do człowieka, kładąc szczególny nacisk na szanowanie poczucia wolności i własnej wartości, rozwoju godności, integralności i niepowtarzalności ucznia w procesie edukacji” (A. W. Combs, 1981). Słowa te mogą tworzyć bazę do definicji indywidualizacji, podkreślając

bowiem jej istotę – wskazując na główne założenia teoretyczne tego procesu, koncentrując się wokół autonomii i niepowtarzalności człowieka. Sygnalizują także o ambiwalencji ukrytej w tym procesie. Ambiwalencji – wprowadzonej do pedagogiki przez prof. L. Witkowskiego – polegającej na akceptacji konieczności nieprzerwanego oscylowania nauczyciela pomiędzy wskazanymi skrajami, między indywidualizmem a kolektywizmem, dyscypliną a swobodą myśli itp. (L. Witkowski, 1997). Zatem, aby rozpatrzeć meritum indywidualizacji w edukacji, można je umieścić w przestrzeni pełnej postępowania pedagogicznych tworzących obszary „pomiędzy”. (Przestrzeń i edukację łączy rozważania R. Łukaszewicza, który uznaje edukację za wielką przestrzeń możliwości pomiędzy byciem a stawianiem się – R. Łukaszewicz, 1997. Zaś określenie „pomiędzy” sugeruje rozciągłość, otwartość środowiska lub pojęcia indywidualizmu). Uznanie suwerenności dziecka, poznanie potencjału ucznia czy uczennicy, wymaga świadomego poruszania się w przestrzeni humanistycznej edukacji nakierowanej na dziecko. Przestrzeni, która może objąć wiele obszarów indywidualizacji, między innymi: przestrzeń społeczną, funkcjonalną, programową, metodyczną.

Przestrzeń społeczna zawarta jest między indywidualną wolnością oraz godnością a wspólnotą. Obejmuje założenia i działania, które pierwotnie mogłyby wykluczać się wzajemnie – wolność osobistą i współdziałanie grupowe. Jednakże w pedagogice autonomia jednostki nie jest przeciwwagą dla procesów grupowych, ponieważ „indywidualizacja nie oznacza izolowania jednostek od życia grupowego, ale umożliwia im odnalezienia swojej tożsamości na tle więzi z grupą i ponoszenia odpowiedzialności za



całość” (B. Śliwerski, 1992). Adaptacja społeczna jednostki konstytuuje się wokół wolności i godności osobistej, w toku procesu tworzenia grupy lub wspólnoty. Uwzględnianie założeń edukacji humanistycznej silnie nacechowanej indywidualizacją realizowane jest poprzez świadome zrównoważenie oddziaływań poznawania każdego dziecka osobno, jego preferencji i możliwości, z oddziaływaniem ku budowaniu grupy uczniów i uczennic z odmienności i integrowaniu ich. Pedagog świadomy obszaru indywidualizacji w przestrzeni społecznej zadba w równej mierze o wsparcie autonomii jednostki oraz pozwole na odnajdywanie własnych ról w procesie tworzenia grupy (klasy).

Przestrzeń funkcjonalna rozpościera się między zindywidualizowaniem (niepowtarzalnością) a jednostronnością. Mobilizuje do szukania odpowiedzi na wątpliwości praktyki edukacyjnej, a szczególnie na wątpliwość, czy założenia psychopedagogiki różnic indywidualnych można realizować poprzez sterowanie każdą czynnością ucznia lub uczennicy.

Dziecko rozwija się dzięki własnej aktywności, zmierzając do rozwoju swoich możliwości i zdolności, więc potrzebuje zróżnicowanych doświadczeń i materiałów edukacyjnych przeznaczonych dla każdego ucznia – piszą D. Klus-Stańska i M. Nowicka, przeciwstawiając się bezkrytycznemu zapatrzeniu w pakiety podręczników, karty pracy, pomoce dydaktyczne, które mimo swojej objętości i pozornego zróżnicowania służą ujednolicaniu pracy ucznia oraz preferują działania jednakowe dla każdego dziecka (D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2009).

Obszar ten integruje się z przestrzenią programową, która poparta jest wiedzą indywidualną i programem nauczania. Proponuje ona osiągnięcie sukcesu edukacyjnego przez każde dziecko poprzez wydobycie i doskonalenie jego talentów. Stawia wiedzę indywidualną ponad tzw. bloki tematyczne z programu nauczania lub – określając to nieco łagodniej – postuluje złagodzenie rygoru realizacji tradycyjnych treści programów edukacji wczesnoszkolnej na rzecz wiedzy interpretacyjnej i wiedzy przebudzonej. Treści lub tematy znane i powtarzane od pierwszego roku w przedszkolu mogą zastąpić analizy (z różnych perspektyw) zagadnień pasjonujących dzieci (D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2009). Świadomie, w myśl humanistyki, można dobierać ambitne i ciekawe treści, które zostają odpowiednio przygotowane z odwołaniem do indywidualnych możliwości

ucznia, zainteresowań, pasji i stają się wiedzą „przebudzoną” (L. Witkowski, 2009).

Wierzyć należy, iż pedagodzy wczesnoszkolni, zmotywowani do przeszukiwania przestrzeni indywidualizacji, pozbędą się wiążących oków wierności ćwiczeniom podręcznikowym i odnajdą drogę do otwarcia się na treści i formy spoza podręczników, poprzez przedstawianie problemów inspirujących, aktywizujących i motywujących do wysiłku. Nie ulegną presji przeciętności, lecz uznają autonomię myślenia. Rozpoznają, „co i jak uczynić uczniom, czyli co im pomóc przebudzić w sobie i dla siebie (...): zainteresowanie, motywację, radość, przyjemność, głód, pragnienie, w końcu Erosa poznania)” (L. Witkowski 2009).

Podjęte rozważania nie podadzą gotowych metod i form wspierania indywidualizacji ucznia, ponieważ służą „uświadomieniu sensu lub jego braku”. Powinny przypomnieć, iż rozwój dziecka w ujęciu edukacji humanistycznej jest procesem, który wymaga od pedagoga przede wszystkim myślenia refleksyjnego nad tworzeniem w klasie szkolnej przestrzeni dla wielu ambiwalentnych konfiguracji rozpostartych pomiędzy: wolnościami wyborów a powinnościami, dbaniem o autonomię i uświadomioną tożsamością, budowaniem niepowtarzalności i samowiedzy ucznia w procesie edukacji.

Kreowanie świadomej przestrzeni edukacyjnego „przebudzania” pozwoli na wielowymiarowość doświadczeń bez schematyzmu i nadsterowności podręcznikowej oraz zapewni wolność opinii, poglądów i pasji. To jest właśnie „zdawanie sobie sprawy, jak może być”.

#### Bibliografia

- Combs A. W.: *Humanistic education: To tender for a tough world?*, Phi Delta Kappan 1981.
- Klus-Stańska D., Nowicka M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2009.
- Łukaszewicz R.: *Szkoła jako kawałek innego świata*, Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 1997.
- Śliwerski B. (red.): *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Impuls, Kraków 1992.
- Tokarczuk O.: *Dom dzienny, dom nocny*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Witkowski L.: *O wizjach i rewizjach dobrej edukacji (więcej niż dekalog prowokacji filozoficznych)*, w: Plewka Cz. (red.): *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Szczecin 2009.

# Pedagogika zabawy

**Maria Twardowska**

wicedyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

*Powiedz mi, a zapomnę,  
Pokaż mi, a zapamiętam,  
Pozwól mi zrobić, a zrozumieć.*  
Konfucjusz

Zabawa jest jednym z podstawowych rodzajów aktywności człowieka i trudno sobie bez niej wyobrazić prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży. Stanowi jedną ze specyficznych form aktywności ludzkiej, która, w pewnym sensie, sama się rozwija od początków cywilizacji. W latach siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i Austrii zaczęto bliżej przyglądać się zabawie; na bazie zdobytej w tym okresie wiedzy rozwinęła się pedagogika zabawy jako metodyka pracy z grupą. Była to odpowiedź na potrzeby wielu pedagogów, którzy poszukiwali innowacyjnych rozwiązań metodycznych w pracy z dzieckiem.

Główne cele pedagogiki zabawy to harmonijny i wszechstronny rozwój jednostki funkcjonującej w ramach określonej grupy, a także pomoc w odkrywaniu najwartościowszych jej cech. Zabawa słu-

ży nie tylko zaspokajaniu własnej przyjemności, ale również samodzielnemu poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości. Korzenie pedagogiki zabawy sięgają filozofii humanistycznej, której siłą przewodnią jest wiara w człowieka, jego dobroć i potencjalne możliwości.

Jednym z założeń pedagogiki zabawy jest stwarzanie jak najlepszych warunków do ujawniania się najwartościowszych cech drzemących w dziecku. Sama zabawa jest tylko podłożem, na którym prowadzone są różnorodne działania oparte m.in. na: ruchu, śpiewie, geście, tańcu, muzyce, ekspresji werbalnej, plastycznej i konstrukcyjnej. By metody pedagogiki zabawy przynosiły oczekiwane efekty, konieczne jest przestrzeganie określonych zasad, zarówno przez nauczycieli, będących organizatorami zajęć, jak i uczestniczących w zabawie dzieci. Są to między innymi: dobrowolność uczestnictwa, uwzględnienie wszystkich poziomów komunikacji, uznanie pozytywnego przeżycia jako wartości, posługiwanie się różnorodnymi środkami wyrazu.

Dobrowolność uczestnictwa umożliwia dziecku podjęcie decyzji, czy chce wziąć udział w zajęciach. Nauczyciel w żaden sposób nie zmusza, a jedynie zachęca do wspólnej zabawy, poprzez zaproszenie i wzbudzenie zainteresowania. Uczeń zaś powinien mieć świadomość, że decyzja o uczestnictwie w zabawie należy wyłącznie do niego.

W procesie uczenia się niezwykle ważną rolę odgrywają emocje, które towarzyszą zarówno uczącemu się, jak i nauczającemu. Każdy uczestnik grupy ma inne doświadczenia, skojarzenia, inne nastawienie do zadania, które grupa podejmuje, dlatego tak ważna jest komunikacja na poziomie emocjonalnym, odwołująca się do przeżyć i uczuć uczniów. Każde dziecko ma inne (mniejsze lub większe) poczucie pewności siebie, każdemu towarzyszą inne lęki i obawy, a to wszystko wpływa na poziom przyswajania i zapamiętywania. Dlatego należy wziąć pod uwagę zarówno komunikowanie werbalne, jak i niewerbalne. Równie ważny jest poziom komunikacji rzeczowej, która dotyczy możliwie

obiektywnych, logicznych i prawdziwych informacji, które są wymieniane przez uczestników zabawy.

Pedagogika zabawy postrzega zabawę jako sytuację, która pobudza do refleksji i pomaga w rozwiązywaniu problemów. Poprzez zabawę uczy współdziałania, współpracy i dostrzegania mocnych stron. Zdecydowanie unika bezsensownej rywalizacji i konkurencji, w której jedna osoba zwycięża, a reszta przegrywa. Atmosfera zabawy łagodzi niepokój przed oceną, lęk przed przegraną, wzmacnia motywację do wysiłku przy zachowaniu prawa do różnorodnych emocji. W pedagogice zabawy niedopuszczalne jest wypowiedzenie przez nauczyciela słów „róbcie, co chcecie”. Ważne jest zwracanie uwagi na rzeczy, których robić nie należy, m.in.: poniżać, szkodzić zdrowiu, używać nieodpowiedniego języka, kłamać.

Żyjemy w czasach gwałtownych przemian społecznych, ekonomicznych i obyczajowych, wymagających elastyczności i umiejętności szybkiego dostosowania się do stawianych wymagań. Pedagogika zabawy, poprzez włączenie do pracy gry różnorodnych środków wyrazu (ruch, gest, dotyk, taniec, dźwięk, malowanie, gra ról, pantomima), oddziałuje na różne zmysły, sposoby przyswajania wiedzy, a także pozwala poznawać wartościowe sposoby komunikacji.

Stosowanie omówionych zasad służy wzmacnianiu motywacji do działania (uczenia się) oraz kształtowaniu trudnej umiejętności pracy w grupie, składającej się z różnych osobowości, mających różny zakres doświadczeń. Przemyślana, stosowana zgodnie z zasadami zabawa stwarza szansę na nabycie określonych kompetencji intelektualnych, emocjonalnych i fizycznych. Pozwala rozwijać sprawność myślenia, wzbogaca słownictwo i poszerza granice fantazji, wpływając tym samym na kreatywność.

W 2010 roku Centralna Komisja Egzaminacyjna przeprowadziła wśród uczniów klas trzecich testy z języka polskiego i matematyki badające umiejętności wymienione w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów z 23 sierpnia 2007 r. (*Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport OBUT 2011*, pod. red. Anny Pregler i Ewy Wiatrak, Warszawa 2011). Na bazie analizy rozwiązywanych zadań tekstowych stwierdzono, że znaczna część badanych uczniów w ogóle nie czytała treści zadań, a jedynie wykorzystywała podane liczby i wykonywała na nich działania. Jedną z propozycji autorów *Raportu*, mającą na celu doskonalenie umiejętności

rozwiązywania zadań tekstowych, jest zabawa zadaniem. Zaleca się, aby – wykorzystując środki graficzne, takie jak np. rysunek – doprowadzić do tego, by uczeń sam doszedł do rozwiązania. Zabawowa forma aktywności „wymusi” zaangażowanie w działanie, co w rezultacie przyniesie efekt w poprawnie przeanalizowanym i samodzielnie rozwiązany zadaniu. W dalszej części *Raportu* czytamy, że poziom arytmetycznej zaradności trzecioklasistów nie jest satysfakcjonujący. By to zmienić, warto wykorzystać rozwiązania metodyczne proponowane przez pedagogikę zabawy, które doprowadzą do automatyzacji sprawności rachunkowej i w skuteczny sposób zmotywują dzieci do intelektualnego wysiłku.

Stwarzanie uczniom warunków do intensywnego poznawania i przeżywania świata staje się powoli normą w pracy polskich nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Coraz więcej autorytetów z dziedziny edukacji wczesnoszkolnej podkreśla zalety założeń pedagogiki zabawy. Ich popularyzacją zajmuje się, między innymi, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Zabawy KLANZA z siedzibą w Lublinie. Znajomość celów i metod pedagogiki zabawy pozwala nauczycielowi na świadome i kreatywne inspirowanie do działań swoich wychowanków oraz czerpanie radości z efektów. Dlatego o zajęciach z zastosowaniem pedagogiki zabawy mówi się często: „uczymy, bawiąc i bawimy, ucząc”.

Dokładne opisy zabaw, szczególnie przydatne w pierwszym etapie korzystania z pedagogiki zabawy, można znaleźć w bogatej literaturze przedmiotu, m.in. w książkach: *Poznajmy się w zabawie* Josefa Griesbecka, *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie* Birgit Fuchs czy *Jak konstruować grę dydaktyczną* Elżbiety Goźlińskiej. W ramach samodoskonalenia zawodowego polecam również publikacje: Zofia Zaorska, *Pedagogika zabawy – metodyka pracy z grupą KLANZA*; Robert Domań, *Metody pedagogiki zabawy w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*; Mariola Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Krystyna Dobosz, Ewa Zielińska, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*; Wanda Hammerling, *Gry i zabawy dydaktyczne umożliwiające poznanie bezpośrednio w klasach I–III: zbiór zabaw percepcyjnych do pracy lekcyjnej i dydaktyczno-wyrównawczej z języka polskiego, środowiska społeczno-przyrodniczego i matematyki*; Ewa Słodownik-Rycaj, *Gry i zabawy językowe: jak pomagać dziecku w przyswajaniu języka*.

# Zasady twórczego myślenia

## Jak stymulować kreatywność uczniów?

**Małgorzata Żółtowska**

nauczycielka kształcenia zintegrowanego i plastyki w Szkole Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

*Prawdziwa siła rozumienia polega na tym, żeby nie dopuścić do skrępowania naszej wiedzy przez to, czego nie wiemy.*  
Ralph Emerson

W nowej podstawie programowej kreatywność została uznana za jedną z najważniejszych umiejętności, jakie należy kształtować. Czym jest myślenie kreatywne? To nic innego jak myślenie prowadzące do uzyskania oryginalnych i stosownych rozwiązań. Bardziej potoczna definicja kreatywności mówi, że jest to po prostu zdolność tworzenia czegoś nowego. Jak twierdził Saul Steinberg: „Życie osoby kreatywnej ukierunkowane jest przez nudę. Unikanie nudy jest jednym z najważniejszych naszych celów”. Nauczyciel, chcąc rozwijać ten typ uczenia się, aranżuje specjalne ćwiczenia wspierające rozwiązywanie problemów otwartych, stymuluje określone zdolności wchodzące w skład myślenia twórczego oraz podtrzymuje spontaniczną aktywność twórczą dziecka.

Współczesny model edukacji kreatywno-emancypacyjnej nastawiony jest na rozwój cech podmiotowych człowieka, traktując dziecko jako podmiotowe centrum edukacji. W edukacji początkowej w centrum działań nauczyciela znajduje się uczeń, będący istotą jedyną, niepowtarzalną i otwartą, rozwijającą się i budującą swoją osobowość, niepodzielną i zintegrowaną w całość. Dziecko, tak jak badacz, w toku swojej aktywności konstruuje wiedzę o świecie. W czasie kontaktów z otoczeniem społecznym, kulturowym i przyrodniczym gromadzi doświadczenia, przekształca je, porządkuje. Czynniki, które wpływają na twórcze myślenie, to między innymi: płynność (zdolność do wytwarzania wytworów, takich jak słowa i pomysły) – im większa płynność tym większa szansa na twórcze rozwiązania; giętkość (zdolność do zmiany kierunku poszukiwań) – pozwala dostosować metody rozwiązywania problemów do okoliczności; oryginalność (wychodzenie

poza stereotypy) – umożliwia dostrzeganie nowych aspektów sytuacji problemowych; elaboracja (umiejętność dopracowania szczegółów) – zwiększa szansę realnego zastosowania pomysłów.

### Twórcze operacje umysłowe

W zakresie twórczego myślenia możemy wyróżnić sześć operacji umysłowych. Oto krótki opis każdej z nich i przykłady wykorzystania ich właściwości w pracy na lekcji.

#### 1. Myślenie dedukcyjne

To wyciąganie wniosków na podstawie wystarczającej ilości danych. Służy analizie problemu, ustalaniu związków przyczynowo-skutkowych. Ta zdolność jest potrzebna także do myślenia logicznego. Tutaj zajmujemy się analizą sytuacji problemowej, np. „Co by się stało, gdyby na ziemi nie było lasów?”. Problemy otwarte mają szczególną wartość edukacyjną. Pytania wywołujące dziecięce rozważania filozoficzne, już w klasie pierwszej, powinny dotyczyć nie tylko kategorii przyrodniczych, ale także moralnych (przyjaźń, dobro, zło, szczęście), społecznych (praca), estetycznych (piękno). Rozmowy takie mogą uczyć wnioskowania, dowodzenia i sprawdzania, czasami służą weryfikacji błędnego myślenia. Poza tym umożliwiają poznanie poglądów naszych wychowanków.

#### 2. Myślenie indukcyjne

Polega ono na wyciąganiu wniosków na podstawie niepełnych danych. Zawiera w sobie element zgadywania, domyslenia się. Bywa bliskie intuicji. Na lekcji języka polskiego po przeczytaniu tylko fragmentu opowiadania możemy np. zaproponować dzieciom wymyślenie dalszego



ciągu wydarzeń. Najmłodsze dzieci mogą w grupach narysować dowolny obrazek. Po obejrzeniu ich, każdy ma za zadanie ułożyć bajkową opowieść do swojego plakatu. Innym przykładem może być linia czasu. Nauczyciel rozdaje fragmenty opowiadania poszczególnym grupom i zleca im wykonanie do nich obrazka. Następnie układa na ziemi oś liczbową i prosi, aby przedstawiciele poszczególnych grup przeczytali głośno swoje fragmenty. Po usłyszeniu wszystkich fragmentów tekstu, w przypadkowej kolejności, dzieci mają ułożyć na pasku czasu obrazki zgodnie z chronologicznym przebiegiem wydarzeń.

### 3. Kojarzenie

Jest to niezwykle ważna operacja intelektualna. Mogą to być skojarzenia bliskie, jak i odległe, nieprzewidywalne. To nic innego jak burza mózgów. W klasie pierwszej możemy opracować wiele zagadnień z wykorzystaniem mapy pojęciowej – jest to metoda wizualnego przedstawienia problemu w postaci schematów, rysunków, haseł, symboli. Przykładowe tematy to: Jak możemy pomóc mamie? Jak powinniśmy dbać o zdrowie? Co lubimy robić w domu?

### 4. Abstrahowanie

Jest to wyróżnianie w obiektach tylko wybranych cech lub aspektów, przy równoczesnym pomijaniu innych. Dzięki tej umiejętności można definiować problemy, klasyfikować obiekty, dostrzegać podobieństwa między nimi. Takie operacje myślowe możemy ćwiczyć i doskonalić na zajęciach matematycznych, gdzie klasyfikujemy np. figury geometryczne. Przykładem może być zabawa z podziałem na grupy: każda z nich otrzymuje różną liczbę figur geometrycznych, a zadanie polega na wybraniu odpowiednich kształtów i ułożeniu z nich obrazka o podanej tematyce: geometria w lesie – prostokąty (duże i średniej wielkości), geometria w cyrku – koła itp.

### 5. Metaforyzowanie

Myślenie metaforyczne wymaga tworzenia nowego znaczenia. Trafna metafora ułatwia zrozumienie trudnych kwestii. Możemy dziecku polecić wczucie się w rolę spadającego liścia z drzewa. Co wtedy czuje? Innym przykładem może być

połączenie wypisania z danego wiersza rymów (np. z *Muchy* J. Brzechwy). Na ich podstawie uczniowie sami tworzą nowy wiersz.

### 6. Transformowanie

Polega na zmienianiu wybranych cech danego obiektu. W ten sposób, dzięki przekształceniu, powstaje coś nowego. Tutaj starsze dzieci mają wiele do pokazania, można na przykład rozdać uczniom wycinek obrazka i polecić dorysowanie reszty. Wykonane prace możemy porównać z istniejącym już dziełem. Młodszym dzieciom możemy rozdać chmurki i po jednej zwrotce wiersza. Zadaniem uczniów jest „narysowanie” fragmentu wiersza na chmurce. Spięte chmurki utworzą ilustrację.

Opisane powyżej operacje umysłowe według klasyfikacji Edwarda Nęcki (zob. m.in.: Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Gdańsk 2005) można doskonalić poprzez trening twórczego myślenia, chętnie i często wykorzystywany przez nauczycieli na lekcjach. Poprzez zabawę uczniowie kształtują bowiem w sobie postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: szacunek dla innych, ciekawość poznawczą, poczucie własnej wartości czy kreatywność. Jest to niezbędny etap procesu edukacyjnego, który stwarza możliwość wszechstronnego rozwoju osobowego dziecka i realizuje założenia szkoły kreatywnej, do zadań której należą m.in.: kontakt z uczniem na różnych płaszczyznach, stymulowanie ucznia do realizacji pracy nad sobą, przygotowanie go do zetknięcia się z nowymi sytuacjami życiowymi, a także służyć radą i oceną pozwalającą na weryfikację trudności rozwiązań.

Bardzo pomocne w pracy z dziećmi jest także rozpoznanie rodzaju inteligencji danego ucznia. Każdy z nas posługuje się, zdaniem Howarda Gardnera, inteligencją wielopłaszczyznową. Wyróżnia on osiem rodzajów inteligencji: językową, logiczno-matematyczną, muzyczną, ruchową, wizualno-przestrzenną, interpersonalną i przyrodniczą. Pracując z naszymi wychowankami, warto bezpośrednio odwoływać się do ich inteligencji i dzięki niej ułatwić im proces uczenia się.

# Kinoterapia w praktyce szkolnej

## Przykład zastosowania serialu *Siedem życzeń* w pracy wychowawczej nauczyciela świetlicy szkolnej

**Agnieszka Czachorowska**

wychowawczyni świetlicy „Nasza Chata” w Szkole Podstawowej nr 64 w Szczecinie,  
ekspertka przedmiotowa ds. świetlic szkolnych w ZCDN-ie

Czytelnictwo, rozumiane jako trwa-  
ły związek człowieka z książką,  
w ostatnim dziesięcioleciu jest  
zjawiskiem coraz mniej powszech-  
nym, szczególnie wśród dzieci  
i młodzieży. Nad faktem tym ubole-  
wają nie tylko nauczyciele, pracow-  
nicy instytucji nauki i kultury, ale  
również psychologowie doskonale  
znający funkcje rozwojowe i war-  
tość literatury. Znacznie lepiej na tle  
czytelnictwa wypada odbiór dzieł  
filmowych. Chociaż badania przyta-  
czane przez sieci kin w Polsce na to  
nie wskazują, do „wyższego wyni-  
ku” mogą przyczyniać się inne  
media dystrybuujące filmy – z Inter-  
netem na czele. Filmy mogą być  
tam oglądane w sposób dogodny  
czasowo dla każdego niemal użyt-  
kownika. Jak skutecznie wykorzy-  
stać ten fakt w praktyce szkolnej?

Czym jest kinoterapia? Narodziła się w Stanach  
Zjednoczonych w latach 80., ale jej definicja pojawiła  
się dopiero w 1990 r. Zaliczana jest do arteterapii, po-  
dobnie jak biblioterapia czy teatroterapia. Kinoterapia  
(wymienne stosuje się również określenie filmoter-  
pia) wykorzystuje oddziaływanie filmu na widza i po-  
lega na doborze konkretnych tytułów filmowych dla  
osób przychodzących na sesje terapeutyczne (lub  
uczestniczących w grupach) i omawianiu tematyki fil-  
mu. Traktowana jest jako cenne narzędzie pomocne  
w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej i wspoma-  
gające profesjonalną pomoc psychologiczną.

Według Dawida Bałutowskiego, psychologa wykorzy-  
stującego w swojej praktyce aspekt terapeutyczny filmu,  
kinoterapia jest „terapią czasów kultury obrazkowej”, a jej  
podstawą jest dostosowany do problemów wychowan-  
ków dobór filmu lub jego fragmentu oraz umiejętnie  
ukierunkowana przez prowadzącego rozmowa.

We współczesnym świecie, kiedy „ściągnięcie” do-  
wolnego obrazu filmowego na swój domowy kompu-  
ter czy nawet telefon komórkowy zajmuje dzieciom  
zaledwie parę chwil, być może warto – zamiast zaka-  
zywać – wykorzystać potencjał tkwiący w filmach.  
Idea, do której odwołuje się Bałutowski, jest przekonanie,  
że większość filmów nie jest zagrożeniem, nato-  
miast niebezpieczny czy szkodliwy może być ich  
wpływ na nieprzygotowanych odbiorców. Dlatego tak  
ważna jest rozmowa z młodymi widzami oraz świadom-  
ość znaczenia, jakie określone sceny mogą mieć dla  
poszczególnych oglądających.

Autor warsztatów filmoterapeutycznych może osią-  
gnąć następujące korzyści z oglądania filmów z mło-  
dzieżą i dziećmi:

- emocjonalne – kształcenie inteligencji emocjonal-  
nej, empatii, rozrywka, szeregowanie uczuć, wspar-

cie (znaczenie komedii i horrorów), funkcja katartyczna filmu;

- poznawcze – nauka umiejętności rozwiązywania problemów, zmiana perspektyw poznawczych, rozwój intelektualny, kształtowanie obrazu siebie;
- behawioralne – kształtowanie nowych reakcji, uczenie się zachowań, wzmacnianie i przekształcanie wzorców komunikacji, motywowanie.

Część elementów filmoterapii warto zastosować w codziennej pracy z dziećmi w świetlicy szkolnej, która nie jest pozbawiona ciągłego mierzenia się z trudnościami wychowawczymi.

Obserwacja zachowań wychowanków podczas pobytu w świetlicy na początku roku szkolnego pozwoliła mi ustalić następujące problemy:

- postawa roszczeniowa w stosunku do innych dzieci i wychowawców,
- egoistyczne nastawienie, niespektowanie potrzeb innych ludzi,
- żądanie przez wychowanków natychmiastowej gratyfikacji,
- trudności z określeniem własnych zainteresowań (wzorce wyniesione z domu rodzinnego).

Jednym z filmów posiadających wysokie walory psychoedukacyjne jest serial *Siedem życzeń* według scenariusza Andrzeja Kotkowskiego i Macieja Zembatego. Film jest 7-odcinkową historią opowiadającą o dwunastoletnim chłopcu, Dariuszu Tarkowskim, uczniu jednej z warszawskich podstawówek. Pewnego dnia Darek ratuje prześladowanego przez chuliganów z osiedla kota, który okazuje się być wcieleniem starożytnego, egipskiego kapłana bogini Bast – Rademenesa, który postanawia spełnić siedem życzeń głównego bohatera. Każdy z odcinków przedstawia perypetie Darka związane z nieostrożnym lub przemyślanym (w dalszym rozwoju akcji serialu) wypowiedaniem życzeń.

Najważniejsze walory serialu, w mojej opinii, to:

- Ukazywanie konsekwencji nieprzemyślanych życzeń i decyzji głównego bohatera.
- Wyrażanie przekonania, że w wielu sytuacjach człowiek uczy się na własnych błędach.
- Kształtowanie umiejętności poświęcenia własnych życzeń w imię przyjaźni.
- Dialogi i sytuacje wzięte z rzeczywistego życia szkolnego ukazane z dużym poczuciem humoru.
- Możliwość odnalezienia podobieństw rzeczywistego życia szkolnego do tego przedstawionego w filmie.
- Możliwość odnalezienia podobieństw w szerszym zakresie kontekstu społecznego (rodzina, miasto).
- Tworzenie warunków do rozwijania zainteresowań historycznych, filmowych i muzycznych.
- Ukazywanie specyficznej manieri nauczycielskiej (dystans do własnej pracy zawodowej).

Wspólne oglądanie i o omawianie serialu miało na celu poprawę zachowania dzieci podczas zajęć świetlicowych i szkolnych, a w dalszej perspektywie – w ich życiu osobistym. Szczególnie wartościowy, w kontekście przedstawianych problemów, okazał się drugi odcinek serialu, zatytułowany *Spojrzenie faraona*. Kot Rademenes ma spełnić drugie z życzeń Darka. Zanim chłopiec je określi, kot opowiada mu o swoim przeszłym życiu. Jako kapłan bogini Bast posiadał liczną służbę. Jednak najwięcej sług posiadał władca starożytnego Egiptu. Wszyscy oni tylko czekali na spełnienie życzeń ówczesnego faraona. Darek chciałby przeżyć w taki sposób choć jeden dzień, dlatego magiczny kot sprawia, że w następnym dniu wszystkie osoby dorosłe, którym bohater spojrzy w oczy, będą spełniały jego życzenia... Dzień ten jest pełen zabawnych niespodzianek.

Po projekcji filmu zaproponowałam wychowankom udział w rozmowie ukierunkowanej na promowanie wartości moralnych, w której poruszyliśmy kilka ważnych tematów:

- „Męczące” skutki „wysługiwania się” innymi ludźmi. Jak czuł się Dariusz po zakończeniu działania zaklęcia „spojrzenie Faraona”?
- Dlaczego warto być samodzielnym?
- W jaki sposób podejmować decyzje, aby żyć w przyjaźni z ważnymi osobami w swoim życiu?

Innym pomysłem było uczynienie postaci kota Rademenesa patronem balu integracyjnego organizowanego na Halloween w świetlicy szkolnej. Jego uczestnicy zostali podzieleni na mniejsze zespoły, według koloru kota. Ich zadaniem było przygotowanie „rozsądnych” życzeń do Rademenesa.

Mimo że serial nie przypomina najnowszych produkcji filmowych (powstał w 1984 r.), dzieci bez problemu identyfikowały się z bohaterami serialu i okolicznościami ich życia. Czekwały z niecierpliwością na cotygodniowe projekcje. Lubiły porównywać realia ówczesnego życia ze swoimi doświadczeniami. Po obejrzeniu całości zauważyłam wzrost zainteresowań wychowanków starożytnym Egiptem. Ocena poprawy funkcjonowania w innych obszarach wymaga dłuższego monitoringu.

#### Bibliografia

- Bałutowski D.: *Dlaczego warto oglądać filmy z uczniami?* Materiały z II Krajowej Konferencji Wychowawców Świetlic Szkolnych, Warszawa 2009.
- Bałutowski D.: *Jak oglądać filmy z młodzieżą? Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*, Warszawa 2010.
- Kamysz-Figa D., Kmita D.: *Bajki naszego dzieciństwa*, Kraków 2007.
- Zembowicz L.: *Jak wychowywać „Zmierzchem”? Rozmowa z Dawidem Bałutowskim*, źródło: www.kinoterapia.pl.

# Kodut jobi kukujoyku

## Wczesna terapia logopedyczna szansą na lepsze funkcjonowanie dziecka

**Anna Błahy**

logopeda w Szkole Podstawowej nr 35 w Szczecinie i Przedszkolu Publicznym nr 11 w Policach

Mowa jest bardzo ważnym elementem naszego życia. Porozumiewanie się z otoczeniem to przede wszystkim pełne rozumienie komunikatów słownych, ale też informowanie swoich bliskich, rówieśników i innych osób o tym, co czujemy, co myślimy, widzimy i czego pragniemy. Dziecko pod koniec okresu przedszkolnego powinno wypowiadać się w sposób prawidłowy, czyli właściwie realizować wszystkie głoski. Zdarza się, że proces ten nie przebiega dobrze i należy skorzystać z pomocy logopedy.

Nie ma powodów do niepokoju, kiedy czterolatki nie umie wymówić głosek przedniojęzykowo-dziąsłowych [sz, cz, ż, dź] i zastępuje je łatwiejszymi [s, c, z, dz]. Jeśli jednak dziecko próbuje wymówić te głoski, wysuwając język między zęby, niezależnie od wieku należy zgłosić się do logopedy. Specjalistyczna literatura podaje, że najczęstszą przyczyną seplenia jest niska sprawność języka. Jego mięśnie są zbyt słabo lub za mocno

napięte i dziecku trudno jest unieść czubek języka w kierunku dziąsła. Właściwą pracę języka może też utrudniać krótkie i mało elastyczne wędzidełko podjęzykowe.

Ważne jest, aby już od najmłodszych lat dbać o prawidłową mowę, ponieważ dzieci z wadami wymowy są często narażone na szereg problemów. Skarżą się, że koledzy i koleżanki śmieją się z nich, niekiedy nie chcą się z nimi bawić, czasami przedrzeźniają. Dzieci czują się gorsze od swoich rówieśników, są mniej pewne siebie, zdarza się, że nie chcą brać udziału w niektórych zabawach. Dzieci źle mówiące, mimo że mają dobrą pamięć i szybko się uczą, nie są wybierane do recytacji wierszy i nie mają możliwości osiągnięcia takich sukcesów jak koledzy i koleżanki. Ponadto niechęć do wypowiadania się na poszczególnych



lekcjach sprawia, że obszar niepowodzeń jest coraz większy. Wiele wad wymowy wpływa na powstawanie trudności w czytaniu i pisaniu. Problemem jest też rozpoznawanie liter i różnicowanie ich. Niekiedy dziecko popełnia dużo błędów, ponieważ pisze tak, jak mówi.



Problem wadliwej wymowy istniał wśród dzieci w wieku przedszkolnym od zawsze. Badania mowy dzieci przeprowadzone 40 lat temu pokazują, że tylko 35% dzieci 6-letnich miało prawidłową wymowę. Przesiewowe badania diagnostyczne w zakresie rozwoju mowy prowadzone przeze mnie w trzech szczecińskich przedszko-

### **Szereg szumiący {sz, ż, cz, dż}**

**„Żuk do żuka”**

**Rzecz żuk do żuka:**

**„Czego pan tu szuka? – może pożywienia:  
rzepy, żołądździ, rzodkiewek, a może jarzębiny  
czerwonej?”**

**„Nie, ja szukam narzeczonej”.**

(Autorka: A. Chrzanowska)

lach w roku 2010 w grupach dzieci 6-letnich wykazały między innymi: znaczny procent dzieci z wadami wymowy, niską sprawność narządów mowy, ubogie słownictwo, zaburzenia analizy i syntezy słuchowej. Do najczęściej występujących wad wymowy należą: sygmatyzm, czyli tzw. seplenienie, które polega na wadliwej realizacji głosek szumiących [sz, ż, cz, dż], syczących [s, z, c, dz] i ciszących [ś, ź, ć, dź] oraz rotacyzm, czyli tzw. reranie, które charakteryzuje się niewłaściwym wymawianiem głoski [r]. Zdecydowanie rzadziej występują: mowa bezdźwięczna, czyli nieprawidłowa wymowa głosek dźwięcznych, oraz niepoprawna wymowa głosek: [k], [g], [l].

Niestety, często obserwuję niski poziom świadomości logopedycznej rodziców, którzy w rozmowie ze mną stwierdzają: „Skoro ja rozumiem swoje dziecko, to mówi ono prawidłowo”. Przecież zdania: „Kodut jobi kukujuku” lub „Symon ma jowej” są całkowicie zrozumiałe.

Wczesne rozpoczęcie terapii logopedycznej jest ważne, ponieważ nieleczone wady mowy utrwalają się, powodując często poważne konsekwencje rozwojowe. Istnieje nawet prawdopodobieństwo, że w przyszłości występująca u dziecka wada wymowy będzie stanowiła przeszkodę w wyborze wymarzonego zawodu. Zanim jednak dziecko dorosnie, czeka je wiele problemów w szkole. Zaburzenia wymowy przekładają się przede wszystkim na błędy w pisowni, zwłaszcza ze słuchu. Wówczas ćwiczenia słuchu mownego są jednym z istotniejszych elementów terapii. Jeśli dziecko

nie otrzyma w porę pomocy, może mieć w szkole niższe osiągnięcia niż rówieśnicy, co niesie za sobą także problemy emocjonalne. Pojawiać się mogą kolejne zaburzenia. Wiadomo na przykład, że większość dzieci z rozpoznaną dysleksją miało

### **Głoska {r}**

**„Trąbki Rysia”**

**Rysio cztery trąbki ma i na każdej pięknie gra.**

**Na pierwszej gra: tra, tra, tra.**

**Na drugiej gra: tru, tru, tra.**

**Na trzeciej gra: tre, tre, tra.**

**Na czwartej gra: try, try, tra.**

**Rysio brata**

**Jurka ma, razem z bratem gromko gra: tra,**

**tre, tra,**

**tra, tru, tra,**

**tre, tro, tra,**

**tra, try, tra.**

**Rysio cztery siostry ma, każda sama pięknie gra.**

**Marta gra: tru, tro, tra,**

**Renia gra: tre, try, tra,**

**Irka gra: try, tro, tra,**

**Krysia gra: tru, tre, tra.**

**Gdy rodzeństwo razem gra**

**słyszać gromkie:**

**tram-tarara**

**trem-tarara**

**trym-tarara**

**trum-tarara**

**trom-tarara.**

(Autor nieznan)

wcześniej problemy z mową. Dlatego wady wymowy powinno korygować się jak najszybciej – zanim dziecko pójdzie do szkoły. Natomiast rodzicom trzeba uświadomić fakt, że zrozumienie mowy dziecka nie oznacza prawidłowej wymowy.

### **Bibliografia**

Styczek I.: *Zarys logopedii*, Warszawa 1970.

Demel G.: *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1983.

Kania J.: *Szkice logopedyczne*, Lublin 2001.

# Serce w kształcie kółka

**Eliza Piotrowska**

pisarka, ilustratorka, autorka książki *Żółte kółka*

Główną bohaterką książki *Żółte kółka* jest Ina – dziewczynka z zespołem Downa. Historia Iny to nie tylko historia dziecka, które różni się od swoich rówieśników, ale także historia inności w ogóle. Dlatego dla dzieci Ina to po prostu „Inna”:

Dzisiaj do naszej klasy doszła nowa dziewczynka. Była inna. Inna niż wszyscy. I widać to było od razu.

- To jest Nina – przedstawiła nową pani.
- Ina! – poprawiła ją dziewczynka.
- Racja, dla przyjaciół Ina! – zaśmiała się pani.
- Chyba INNA – powiedział cicho Bartek.

I tak już zostało.

Literackie przedstawienie dziecka z zespołem Downa to nie lada wyzwanie. Stopnie upośledzenia dzieci dotkniętych tą przypadłością są różne – ja wybrałam rozwiązanie dość ostrożne, nazwijmy je „wyrównanym”, ponieważ zależało mi na tym, żeby cechy fizjonomiczne charakterystyczne dla zespołu Downa były na tyle czytelne, na ile jest to potrzebne, ale bez przesadnej deformacji, która w sposób nieunikniony dąży do karykatury. Starłam się ponadto, aby moja bohaterka wzbudzała sympatię. Rozpoznawalność stanowi również bardzo ważny element z socjologicznego punktu widzenia, ponieważ „to, co widać” siłą rzeczy „chce być oglądane”, a oglądowi temu towarzyszyć mogą różnego rodzaju reakcje. Reakcje te mówią zaś przede wszystkim o naszym stosunku do inności, czyli o nas samych. Dlatego narratorką książki jest zdrowa dziewczynka, która opowiada nie tyle o tym, jak „Inna” odnalazła się w jej klasie, ale o tym, jak klasa odnalazła się razem z „Inną”:

U nas w klasie każdy ma jakieś przezwisko. Bez przezwiska nie da rady. Na Bartka mówimy *Kulka*, bo jest okrągły jak pączek, na Małgosię *Strzałka*, bo biega najszybciej z całej klasy, na Roberta *Rumcajs*, bo mieszka w lesie, na Alicję *Wiewióra*, bo ma rude włosy... A ja jestem *Bajka*, bo spisuję różne historie. Ale moje historie nie zawsze są zmyślane. Historia, którą opowiadam wam teraz, jest najprawdziwszą historią na świecie.

Każda inność, póki funkcjonuje w tolerancyjnych obszarach literackich, nikogo nie razi, wręcz przeciwnie. Dzieci lubią to, co niezwykle, dziwne, a nawet niezrozumiałe, ponieważ ma posmak bajkowego świata na opak, w którym wszystko może się zdarzyć. Dlatego dzieci w bardzo wczesnym wieku z reguły nie reagują tak silnie na inność. Dla nich wszystko jeszcze jest możliwe. Schematy myślowe tworzą się później (ma to oczywiście również związek z potrzebą przynależności do większej grupy, ta zaś wiąże się z potrzebą poczucia bezpieczeństwa, utraconą – jak twierdzi Bruno Bettelheim – w momencie, kiedy świat dziecka ograniczony dotychczas do bezpiecznej symbiozy „ja–rodzice” zaczyna się nagle poszerzać). Dlatego zależało mi na tym, żeby narratorka *Żółtych kółek* zaznaczyła, iż opowiada prawdziwą historię. W ten sposób dla maluchów, które nie miały nigdy kontaktu z dziećmi z zespołem Downa, Ina ma szansę stać się nie tylko częścią literackiej fabuły, ale i potencjalnym elementem rzeczywistości.

*Żółte kółka* dotyczą problemów wielkiej wagi – starałam się jednak, by ciężar problemu nie zmiażdżył dynamiki tekstu, która opiera się na pełnych napięciach konfrontacjach oraz nagłych zwrotach akcji. Poczucie humoru, będące jednym z naczelnych elementów wszystkich moich książek, w żaden sposób nie szkodzi wadze tematu, lecz przeciwnie – wzbogaca go o element komizmu, który jest doskonałym czynnikiem rozładowującym. Komizm wprowadza dystans między obiektywnym problemem, a różnymi subiektywnymi sposobami jego widzenia, poszerza horyzont widzenia.

Pojawienie się Iny zmieniło klasę. Był to jednak pewien proces – od zaciekawienia i interakcji (klasowe kuriozum) poprzez odrzucenie i negację (kula u nogi), aż po opiekę (bezbronne dziecko). Proces ten, jakże bogaty w sprzeczne uczucia, zaowocował czymś bardzo cennym – poczuciem odpowiedzialności za drugiego człowieka. Był to ponadto proces wymiany doświadczeń, w którym uczestniczyły obie strony – nie tylko Ina uczyła się od klasy, również klasa uczyła się od Iny:

Okazało się, że Inna pływa najlepiej! Kulka pływał, owszem, ale tylko na plecach, Rumcajsowi delfin pomylił się z pieskiem, Strzałka potrafiła pływać żabką, ale tylko tam, gdzie był grunt, a ja pływałam z deską. Za to Inna pływała jak rybka!

Wiewióra na początku w ogóle nie chciała wejść do wody, ale wreszcie dała się przekonać.

– Najważniejszy jest oddech – pouczał ją Rumcajs. – Patrz, patrz na mnie! – wołał, ledwo dysząc.

– Najważniejsze są ręce! – mądrował się Kulka. – Raz-dwa, raz-dwa! O tak!

– Musisz wyobrazić sobie, że jesteś żabą – próbowała pomóc Strzałka.

– Nie mieszaj jej, najważniejsze są ręce, a żaba nie ma rąk! – wrzeszczał Kulka.

– Niech ona skupi się na oddechu. Ręce jej nie pomogą, jak nie będzie oddychać. I w ogóle, czy żaba ma płuca? – krzyczał przejęty Rumcajs.

Wiewióra sama już nie wiedziała, co robić. Najpierw próbowała oddychać, ale wtedy zapominała o rękach. Kiedy skupiała się na rękach, wtedy zapominała, że jest żabą. I tak w kółko. Ale najgorsze było, że wszyscy wrzeszczeli na raz i każdy wiedział najlepiej, co ona, Wiewióra, ma robić.

– Mam tego dość! – powiedziała wreszcie i wyszła z wody. A potem usiadła na brzegu basenu, tam, gdzie pływała Inna. Inna pływała powoli, oddychała spokojnie i nie rzucała się jak ryba w sieci. Za to od czasu do czasu mówiła z uśmiechem:

– Dobra woda, ładna i miła...

„Akurat!” – pomyślała Wiewióra.

– Alicja, proszę do wody! – zawołała pani.

I Wiewióra musiała z powrotem wejść do basenu. Ale nie miała ochoty wracać do nas i została tam, gdzie pływała Inna, mimo że woda w tym miejscu basenu była dużo głębsza. Najpierw przyglądała się Innej, w jaki sposób porusza nogami i rękami, potem próbowała ją naśladować, ale bez rezultatu – ta sama woda, która chciała utopić Wiewiórę, Inną unosiła jak piórko!

Inna od czasu do czasu podpływała do Wiewióry i mówiła:

– Dobra woda, ładna i miła...

A może to jakieś zaklęcie? – pomyślała Wiewióra i zaczęła powtarzać za Inną:

– Dobra woda, ładna i miła...

I nagle Wiewióra poczuła, że się już nie boi. Nie boi się wody. Bo skoro woda jest dobra, ładna i miła, to czego tu się bać! I jeszcze tego samego dnia nauczyła się pływać.

– Dziękuję – powiedziała w szatni do Innej.

Ale Inna nie słyszała, bo pani Jola suszyła jej akurat włosy.

Jednak Ina, jak każde inne dziecko, pragnęła kontaktu z rówieśnikami, a nie „dziećmi-opiekuna-

mi”. Klasa Iny składała się z dzieci, które nie zamierzały zrezygnować z przysługujących im wiekowi przywilejów. Bycie opiekunem ma swoje zalety i pozwala czuć się przez chwilę dorosłym, ale bycie dzieckiem jest nieporównywalnie bardziej pociągające. Nadal więc dochodziło do trudnych konfrontacji i daleko było jeszcze od idyllicznego *happy endu*. Lecz czy w podobnej sytuacji *happy end* w ogóle istnieje? Być może tak.

Jednak w mojej książce nadszedł taki moment, w którym zawsze pogodna Ina nagle posmutniała, ponieważ zrozumiała, że nigdy nie nadąży za pozostałymi dziećmi... Dlatego rodzice Iny postanowili zapisać ją do szkoły specjalnej, takiej, w której mogłaby się spotykać z dziećmi podobnymi do siebie. Czy to była dobra decyzja? Czy rezygnacja z klasy zintegrowanej i ograniczenie kontaktu z dziećmi zdrowymi to właściwe rozwiązanie?

Odpowiadam szczerze: nie wiem.

Książki tej jednak nie pisałam po to, żeby dawać gotowe odpowiedzi, bo takie nie istnieją.

Osobiście skłaniam się jednak ku tezie, że każdy powinien szukać własnej grupy – takiej, która najlepiej oddaje tożsamość jego samego. Dlatego moja bohaterka odnajduje się lepiej w szkole specjalnej. Nie oznacza to jednak zerwania kontaktu ze starą klasą – dzieci spotykają się co roku na urodzinach Iny.

*Leitmotivem* całej książki są żółte kółka, które Ina rysuje podczas lekcji. Dopiero pod koniec książki, na urodzinach Iny, które przypadają w Dzień Świętego Walentego, dowiadujemy się, czym są w rzeczywistości żółte kółka. Znaczenie żółtych kółek rozszyfrowuje Adaś, który, tak jak Ina, ma zespół Downa:

I wtedy Inna wyciągnęła z kieszeni pomietą laurkę z żółtym kółkiem i podała ją Adasiowi.

– Inna sama – powiedziała.

Szczęśliwy Adaś spojrzał na żółte kółko i zawołał:

– Serce, serce Iny!

Żółte kółka to były serca.

Zrozumieliśmy to dopiero teraz.

Na koniec chciałabym bardzo podziękować Stowarzyszeniu *Iskierka*, bez którego ta książka nigdy by nie powstała. Dziękuję za życzliwość, cierpliwość i wsparcie merytoryczne.

Książka powstała w trudnym momencie mojego życia, kiedy to dochodziłam do siebie po fatalnym wypadku i niejednokrotnie na własnej skórze odczułam wyłączenie ze „zdrowego” społecznego kręgu. Z przykrością stwierdzam, że często boimy się żółtych kółek... Zupełnie niepotrzebnie.

# Ona dzisiaj durchdrejuje, bo ją Freund ciepnął

## Język polonijny w Niemczech

**Irena Żejmo, nauczycielka języka polskiego w Niemczech**

W tytule wykorzystałam zdanie, które padło na lekcji języka polskiego w jednym z miast Nadrenii Północnej-Westfalii, zdanie zaczerpnięte z języka polonijnego, swoistego subjęzyka zrozumiałego tylko dla osób mieszkających w danym kraju, języka, który jako system właściwie nie istnieje, a którym w rzeczywistości posługuje się grupa emigrantów z Polski. Jak traktować tego typu język? Oczywiście najbardziej pożądaną sytuacją byłoby posługiwanie się dwoma językami w czystej postaci – realizacja tego założenia jest głównym zadaniem szkoły. W tej części Niemiec nauczanie języka polskiego jako ojczystego jest prowadzone od 15 lat i obejmuje ponad dwa tysiące uczniów z klas od pierwszej do dziesiątej. Liczba imponująca.

Do szkoły uczęszczają dzieci rodziców, którzy należą do emigracji po roku osiemdziesiątym. Jest to emigracja młoda, wciąż borykająca się z problemami asymilacji w nowych realiach zawodowych i kulturowych. Jej kontakty z Polską są bardzo intensywne. Przyczyny dążenia do znajomości języka polskiego wypływają z różnych aspektów; jednym z ważniejszych jest wielkość polonii niemieckiej – jednej z liczniejszych na świecie. Ponadto niemałe znaczenie ma aspekt uczuciowy – pragnienie, aby dzieci mówiły językiem dziadków. Trzecią ważną kwestią jest dążenie do zapewnienia dzieciom możliwości jak najlepszego startu w przyszłości. Obecnie, kiedy Polska jest członkiem Unii Europejskiej, znajomość języka polskiego stała się ważnym atutem w poszukiwaniu pracy.

Objęci badaniami uczniowie posługują się językiem polskim prawie wyłącznie w kontaktach z rodzicami i najbliższą rodziną. Zakres języka zostaje ograniczony do życia codziennego. W szkole, w czasie wolnym (kino, telewizja) dominuje język kraju osiedlenia, skutecznie ograniczając rolę języka ojczystego do środowiska polonijnego lub tylko rodzinnego.

Bardzo duży wpływ na sytuację nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych ma stosunek systemu szkolnictwa kraju osiedlenia do kultur i języków środowisk imigracyjnych. Potraktowanie języka imi-

grantów jako ważnego wkładu do kultury kraju osiedlenia (wielokulturowość), a także stworzenie możliwości nauki języka macierzystego umożliwi imigrantom zaakceptowanie własnej tożsamości, a co za tym idzie optymalną asymilację w nowym społeczeństwie.

Z badań wynika, że 85% uczniów objętych nauczaniem języka polskiego jako ojczystego urodziło się w Niemczech. Znikomy procent stanowią uczniowie, którzy uczęszczali w Polsce do szkoły podstawowej; pozostali przyjechali do Niemiec we wczesnym dzieciństwie (w wieku 2–4 lat). W większości rodzin mówi się w domu zarówno po polsku, jak i po niemiecku. Jeżeli uczeń ma rodzeństwo uczęszczające do niemieckiej szkoły, to zasadą jest, że w rozmowach z rodzicami używa języka polskiego, natomiast z rodzeństwem wyłącznie niemieckiego.

Poziom znajomości języka polskiego jest bardzo zróżnicowany – od całkowitej nieznajomości do poprawnego posługiwania się nim w mowie i piśmie. W znacznej mierze zależy to od środowiska, z którego wywodzą się uczniowie (dzieci pochodzą z rodzin o różnym poziomie wykształcenia: 47% stanowią rodzice ze średnim wykształceniem, 30% z zawodowym i 23% z wyższym), a także od troski rodziców o używanie poprawnego języka i obecnie również od intensywności uczęszczania na lekcje języka polskiego.

Mimo że znaczna grupa osób mówi poprawnym językiem polskim, to u wszystkich, również u dorosłych, występują wyraźne wpływy języka niemieckiego. Stopień tych wpływów zależy zarówno od długości okresu pobytu w Niemczech, jak i puryzmu językowego. Dwoistość językowa, do jakiej musi przystosować się każdy emigrant, ucząc się czy pracując w środowisku niemieckim, sprzyja rozwojowi trzeciego języka, jakim jest język polonijny, bardzo zróżnicowany ze względu na uwarunkowania takimi czynnikami, jak stan wyjściowy języka imigrantów (polszczyzna literacka, regionalna, dialektałna) czy też intensywności oddziaływania języka kraju osiedlenia (interferencja).



Interferencja językowa objawia się we wszystkich podsystemach języka i to zarówno w planie ekspresji, jak i w planie semantycznym. Uczniowie młodszych klas, którzy w domu mówili tylko po polsku, dysponują z reguły słownictwem związanym z życiem codziennym. Z fachowym słownictwem z różnych przedmiotów stykają się dopiero w szkole niemieckiej, przenoszą więc niemiecką terminologię w postaci niezmienionej na język polski. Często mamy do czynienia ze zjawiskiem zastępowania nieznanymi polskimi wyrazów odpowiednikami niemieckimi w poprawnej niemieckiej formie. Do tego typu należą wypowiedzi: „Oni wszyscy są *schwer krank*” (bardzo chorzy), „Jestem *fertig*” (gotowy). Występują też przykłady użycia niemieckich wyrazów z typową końcówką polską, np.: „Ja to już *szrajbowałam*” (niem. *schreiben* – pisać) lub z przedrostkiem i końcówką polską, np.: *Wyszmajśaj to do gelbe Tonne* („Wyrzuć to do żółtego kosza”, niem. *schmeissen* – wyrzucić).

Zarówno w języku mówionym, jak i pisanim często występują kalki językowe, typu: „Jestem stara osiemnaście lat” zamiast „Mam osiemnaście lat” (niem. *Ich bin achtzehn Jahre alt*). „Gdzie to stoi napisane?” zamiast: „Gdzie to jest napisane?” (niem. *Wo steht das?*). „Nie idzie mówić do Sary po polsku?” zamiast „Do Sary nie można mówić po polsku?” (niem. *Es geht nicht, mit Sarah polnisch sprechen*).

W zdaniu ustalają się obce schematy składniowe, jak szyk przestawny w pytaniach, np.: „Byłaś ty w szkole?” lub umieszczanie czasownika w zdaniu dopełnieniowym na końcu zdania podrzędnego, np.: „Czy wiesz, że on wczoraj w domu był?”, zamiast „Czy wiesz, że on wczoraj był w domu?”. Często jest również zjawisko zaburzeń w aspekcie użycia czasowników, np.: „Idę do piątej klasy” zamiast „Chodzę do piątej klasy” (niem. *Ich gehe zur fünften Klasse*).

Na płaszczyźnie morfologii i składni wpływ języka niemieckiego ujawnia się w postaci użycia zaimków wskazujących: „ten”, „ta”, „to” w funkcji rodzajnika określonego oraz „jeden” w funkcji nieokreślonego; nadużywania zaimków osobowych „ja”, „my” przed czasownikiem; zaburzeń w użyciu zaimków zwrotnych: „myję mnie”, „on myje jego” zamiast „siebie” (niem. *Ich wasche mich*). Inne przykłady: „On przyjechał z autem” zamiast „On przyjechał autem” (niem. *Ich bin mit dem Auto gekommen*) lub „To jest wiersz od Czesława Miłosza” zamiast „To jest wiersz Czesława Miłosza” (niem. *Das ein Gedicht von Cz. Miłosz*).

Zadanie utrzymania bilingwizmu w wersji jak najmniej skażonej jest wyjątkowo trudne, wymagające konsekwencji, a także poznania skutecznych metod pracy z uczniami dwujęzycznymi. Swoim działaniem nauczyciel musi objąć nie tylko dzieci i młodzież uczące się języka, ale również ich rodziny. Niektórzy rodzice, zapisując dziecko do szkoły, sądzą, że to wystarczy, aby posługiwało się ono poprawną polszczyzną i nie doceniają roli, jaką oni sami muszą spełniać w tym procesie.

Bardzo ważną rolę nauczyciela jest wpojenie świadomości językowej uczniom, uzmysłowienie im, na czym polegają ich błędy oraz wdrożenie do aktywnego i krytycznego używania języka. Skuteczną pomocą w tym procesie są częste kontakty z krajem ojczystym – chodzi tu zarówno o wyjazdy do Polski (kolonie, wycieczki, odwiedziny u rodziny), jak i kontakty listowe, czemu sprzyja obecnie moda na korespondencję internetową, które umacniają motywację do nauki języka polskiego. Należy również pamiętać o zasadzie używania języka w rodzinach wielonarodowościowych (np. jedno z rodziców jest Polakiem, a drugie Niemcem) polegającej na tym, iż każde z rodziców rozmawia z dzieckiem w swoim języku ojczystym. Na podstawie doświadczeń wiem, że model ten przynosi dziecku ogromne korzyści – na przykład w rodzinie grecko-polskiej dzieci posługują się swobodnie trzema językami: niemieckim, greckim i polskim.

Rodzice dzieci urodzonych w Niemczech stają przed koniecznością podjęcia niełatwej decyzji: mówić do dziecka tylko po niemiecku, tylko po polsku czy i po polsku, i po niemiecku?

W pierwszym przypadku, kiedy rodzice, oboje Polacy, mówią do dziecka po niemiecku, uczą je niemczyzny niepoprawnej, z polskim akcentem i typowo polskimi błędami. Natomiast dziecko, które w domu mówi tylko po polsku, idąc do przedszkola lub szkoły przeżywa podwójny stres, spowodowany nie tylko trudnym okresem adaptacji w obcym środowisku, ale również kontaktem z nieznanym mu językiem.

Jak ważne jest wychowanie dwujęzyczne – doceniają dopiero starsi uczniowie. Na zakończenie przytoczę swój wiersz z cytatem z wypracowania mojego ucznia, Maxa K. z dziewiątej klasy.

### Lekcja języka polskiego w Krefeld

Jeszcze wczoraj  
patrzyłam na wasze głowy  
pochyłone nad zeszytem  
w trzy linie  
w które mozolnie  
wpasowywaliście kółeczka i laseczki  
widziałam zdziwienie  
kiedy z kilku pierwszych liter  
powstawało najpiękniejsze  
słowo mama  
i odkrycie na miarę ludzkości  
umiem czytać po polsku  
a dzisiaj  
w waszych pracach  
czytam  
dorastam w dwóch kulturach  
każdemu mogę doradzić  
aby uczył swoje dzieci  
języka polskiego

# Najmłodszy uczą się oszczędzać

## O realizacji projektu „Od grosika do złotówki”

**Joanna Zamkowska**

nauczycielka kształcenia zintegrowanego w Szkole Podstawowej 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Projekt „Od grosika do złotówki” jest jednym z przedsięwzięć, które na stałe wpisało się pracę naszej szkoły – bierzemy w nim udział od kilku lat i na pewno będziemy realizować w przyszłości. W ten sposób przyczyniamy się do kształcenia w dzieciach umiejętności i przyswajania wiadomości będących podstawą do dalszej edukacji finansowej. Projekt zaktywizował także rodziców, którzy razem z dziećmi zgłębiają wiedzę dotyczącą gospodarowania pieniędzmi, oszczędzania, inwestowania i dokonywania racjonalnych wyborów podczas dokonywania zakupów. Są to bardzo cenne doświadczenia dla rodziców, dzieci i dla nas – nauczycieli.

Współczesna szkoła przygotowuje młodego człowieka do życia, zapewniając mu zdobycie podstawowych umiejętności, takich jak: czytanie, pisanie, liczenie, ale również zdolność posługiwania się językami obcymi czy technologią komputerową. Zdaniem ekspertów od zarządzania finansami, w szkole warto również podejmować tematykę związaną z ekonomią – istnieje bowiem realne zagrożenie, że w przyszłości dzieci nie będą potrafiły gospodarować zarobionymi pieniędzmi i domowym budżetem.

W zeszłym roku w Szkole Podstawowej nr 47 w Szczecinie projekt edukacji finansowej „Od grosika do złotówki” Fundacji Młodzieżowej Przedsiębiorczości i Fundacji Kronenberga przy banku Citi Handlowy był realizowany po raz trzeci. Celem tego przedsięwzięcia było wprowadzenie dzieci w świat finansów, kształcenie umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji o zarabianiu, oszczędzaniu, racjonalnym wydawaniu pieniędzy i gospodarowaniu własnymi zasobami. Z celami projektu i jego zapleczem zapoznałam się podczas szkolenia zorganizowanego przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i koordynatorkę regionalną panią Marię Twardowską. Następnie, wspólnie z paniami Małgorzatą Żółtowską i Anną Szczurowską-Luleczką, zorganizowałam spotkanie informacyjne dla rodziców, na którym rozmawialiśmy z rodzicami o założeniach projektu.

Projekt, jak co roku, był realizowany w klasach trzecich. Zajęcia prowadziłyśmy w oparciu o pakiet edukacyjny przygotowane przez organizatorów dla każdego ucznia. Do współpracy zaprosiłyśmy również rodziców uczniów, którzy aktyw-

nie włączali się w wykonywanie zadań wynikających z projektu.

Dzieci wraz z „Grosikiem” odwiedziły pięć planet, na których kształtowały umiejętności, nabywały wiedzę i doświadczenie, uczyły się podejmowania decyzji związanych z oszczędzaniem i gospodarowaniem własnymi zasobami.

Na planecie „Grosik”:

- poznały znaczenie pojęć: moneta, banknot, awers, rewers,
- rozpoznawały i nazywały monety i banknoty,
- liczyły pieniądze, stosując miana złoty i grosz,
- poznały wartość nabywcą pieniądza.

Na planecie „Portfelik”:

- rozmawiały o sposobach zarabiania pieniędzy przez dorosłych,
- poznały wygląd i zastosowanie karty płatniczej,
- odkryły wartość i potrzebę pracy,
- dowiedziały się, że nie za każdą pracę trzeba otrzymać zapłatę.

Na planecie „Skarbonka”:

- poznały sposoby przechowywania pieniędzy dawniej i dziś,
- kształtowały nawyki oszczędzania w różnych sytuacjach dnia codziennego,
- dowiedziały się, że oszczędzanie to nie tylko gromadzenie pieniędzy.

Na planecie „Zabawka”:

- poznały zasady „udanych zakupów”,
- omówiły wpływ reklamy na dokonywanie zakupów,
- dowiedziały się o potrzebie racjonalnego wydawania pieniędzy.

Na planecie „Złotówka”:

- poznały wieloznaczność pojęć: bogactwo, skarby, osiągnięcia,
- stosowały zdobytą wiedzę i umiejętności w praktyce,
- przekonały się o dużej wartości posiadanej wiedzy i zdobywanych umiejętności.

W „Dziennikach Podróży” uczniowie dokumentowali realizację poszczególnych zadań i swoje osiągnięcia. Wykonali wiele prac plastycznych, które zostały zamieszczone w „Grosikowej Galerii”.

Zadaniem rodziców podczas realizacji projektu była m.in. codzienna rozmowa z dziećmi, a także systematyczna analiza oszczędzania prowadzona w domu. Uczniowie otrzymywali znaczki, na których były umieszczone prośby skierowane do rodziców. Dotyczyły one zabezpieczenia

prawdziwych pieniędzy, sposobów ich zarabiania i oszczędzania oraz wpływu reklamy na dokonywane zakupy. W ten sposób dzieci angażowały rodziców, skłaniały ich do przemyśleń. Wielu rodziców przychodziło do mnie i opowiadało, jak bardzo ich dzieci włączyły się w realizację konkretnych zadań, pilnowały w domu oszczędzania, np. wody, papieru, udzielały rad i pomysłów na oszczędzanie, udane zakupy.

W uroczystym podsumowaniu realizacji projektu pod nazwą „Grosikowe Wędrówki” wzięły udział dzieci wraz z rodzicami oraz zaproszeni goście. Spotkanie poprowadziła pani Ewa Migdał-Figurska wraz z panią Karoliną, przedstawicielką banku Citi Handlowy. Podczas uroczystości przedstawiłam ogólne założenia programu, wykorzystując przygotowaną prezentację multimedialną oraz film podsumowujący pracę podczas zajęć. Goście zwiedzali także „Grosikową



Galerię” i wysłuchali wspólnie przygotowanej piosenki. Najważniejszą częścią były gry dydaktyczno-ruchowe, w których udział wzięli uczniowie i ich rodzice. Były one okazją nie tylko do wspólnej zabawy, ale również do zaprezentowania umiejętności i wiadomości zdobytych przez uczniów podczas realizacji projektu „Od grosika do złotówki”.

Na koniec zostały podsumowane wyniki konkurencji „Grosikowych Wędrówek”. Uczniom wręczono upominki, a dyrekcji szkoły, nauczycielom i wolontariuszom – podziękowania. Spotkaniu towarzyszyła przyjazna i twórcza atmosfera, pełna pozytywnych emocji i radości.

Grosikowe potyczki  
w Szkole  
Podstawowej nr 47

# Dobrze o bobrze

## Podsumowanie projektu „W słowach kilku o wydrze, bobrze i wilku”

### Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych

Po 16 miesiącach i 941 spotkaniach, w których uczestniczyło łącznie ponad 21 000 osób, dobiegł końca projekt „W słowach kilku o wydrze, bobrze i wilku”. Celem projektu było zapoznanie uczestników z biologią gatunków i obalenie mitów dotyczących tytułowych zwierząt, a także wskazywanie możliwości pokojowego współistnienia człowieka i dzikiej przyrody. Przygotowane materiały i przeprowadzone spotkania miały za zadanie zwiększyć świadomość przyrodniczą szerokich grup odbior-

internetowej ([www.wspolistnienie.eco.pl](http://www.wspolistnienie.eco.pl)), przygotowanie konkursu tematycznego z nagrodami. W celu uzyskania atrakcyjnej i bogatej pod względem merytorycznym formy przekazu, w opracowaniu materiałów uczestniczyło wielu pracowników naukowych, fotografów przyrody (ś.p. Artur Tabor, Grzegorz Leśniewski), grafików i rysowników (Marek Kołodziejczyk, Wiktor Tabak), „filmowców” (Marcin Krzyżański), co wielokrotnie zostało docenione przez odbiorców warsztatów.

Dobór grup odbiorców nie był przypadkowy. Warsztaty skierowane do dzieci i młodzieży (820 spotkań) były swoistą edukacją „u podstaw”, mającą na celu zaszczepienie pozytywnych emocji związanych z tymi gatunkami oraz obalenie niektórych mylnych wyobrażeń (np. o wilku kojarzonym z takimi bajkami, jak *Czerwony Kapturek* czy *Trzy Świnki*). W czasie zajęć wielokrotnie dało się zauważyć, że dzieci przed spotkaniem bały się wilków: twierdziły, że są złe i niepotrzebne. Ich stosunek do tego gatunku zmieniał się z każdą kolejną minutą warsztatów. Dzieci same przyznawały, że bały się wilka tylko dlatego, że wcześniej go nie znały! Takie stwierdzenia jednoznacznie wskazują na braki w edukacji przyrodniczej dzieci, które mogą i powinny być uzupełniane, by od najmłodszych lat wychowywać ekologicznie świadome społeczeństwo, chcące chronić przyrodnicze dziedzictwo dla kolejnych pokoleń.

Grupa dorosłych obejmowała zarówno nauczycieli wychowania przedszkolnego, szkół podstawowych i gimnazjów oraz osoby zajmujące się edukacją przyrodniczą w lokalnych instytucjach (80 spotkań). Okazuje się, że wiedza tych osób często jest niepełna lub błędna i wymaga weryfikacji i uzupełnienia. Na przykład, według dość powszechnie panującego błędnego poglądu bobry jedzą ryby, choć jest to gatunek typowo roślinożerny. Także część nauczycieli nie kryła swojego lęku wobec wilków – potwierdzało to ich przeświadczenie o konieczności



Warsztaty edukacyjne na temat wilka, wydry i bobra w przedszkolu w Monkach

ców, a ponadto pokazać, jakie korzyści, zarówno dla mieszkańców, jak i całych ekosystemów, mogą płynąć z zamieszkiwania przez te zwierzęta terenów nieopodal gospodarstw domowych. W swych działaniach projekt był skierowany do trzech grup słuchaczy: młodzieży przedszkolnej i szkolnej, nauczycieli oraz społeczności lokalnych.

Cele i założenia projektu były realizowane m.in. poprzez: opracowanie i wydanie pakietu edukacyjnego wraz z prezentacją multimedialną, publikacji na temat wydry, bobra i wilka, prowadzenie profesjonalnych warsztatów edukacyjnych na terenie całego kraju, przygotowanie elementów promocyjnych (naklejek, koszulek, artykułów), powstanie strony



stosowania odstrzału jako najskuteczniejszej metody zabezpieczenia stad zwierząt hodowlanych. W obliczu przytoczonych faktów śmiało można stwierdzić, że edukacja nauczycieli jest konieczna, gdyż w znacznej mierze to od nich zależy, jaki stosunek do wielu gatunków zwierząt będą mieli ich uczniowie. Warto próbować także zmienić nastawienie nauczycieli do edukacji empirycznej, „spojrzenia przez okno”, zamiast skupienia jedynie na biologii komórki czy funkcjonowaniu człowieka. Otaczający nas świat może dostarczyć uczniom wielu doświadczeń, niemożliwych do zdobycia w warunkach klasy szkolnej.

Ostatnia z grup odbiorców obejmowała szeroko rozumiane społeczności lokalne (41 szkoleń). Na te spotkania przychodzili przedstawiciele Regionalnych Dyrekcji Ochrony Środowiska, Parków Narodowych i Krajobrazowych, Nadleśnictw, Urzędów czy też gospodarze, hodowcy i miłośnicy przyrody. Spotkania te pozwalały usystematyzować i poszerzyć posiadaną wiedzę i pomóc znajdować rozwiązania dla sytuacji konfliktowych między działaniem człowieka a życiem omawianych gatunków. Prezentacjom tym niemal zawsze towarzyszyły ciekawe dyskusje, wyraźnie wzbogacające spotkania. Słuchacze przedstawiali własne terenowe obserwacje oraz przytaczali problemy, o których twórcy warsztatów mogli nawet nie wiedzieć (np. o wpływie występowania bobrów na skażenie bakterią z grupy *Coli* pobliskich ujęć wody pitnej). Wielokrotnie pojawiały się głosy zdziwienia odnośnie możliwych metod minimalizowania szkód powodowanych przez bobry czy wilki. Jednym z najszerzej komentowanych rozwiązań było wykorzystanie osłów i lam przy zabezpieczaniu stad gospodarskich. Największy problem odbiorcy mieli z przekonaniem się do pożyteczności wynikającej z zamieszkiwania wydr w pobliżu ich gospodarstw; wskazywali także na brak w pełni skutecznych, ale humanitarnych metod pozbycia się wydry ze stawów rybnych. Podkreślali, że firmy zajmujące się odłowem zwierząt często nie chcą podejmować takich zleceń lub przedstawiają ogromne koszty działań, bez gwarancji skuteczności. W trakcie spotkań wielokrotnie pojawiały się wnioski o niewystarczającym wsparciu ze strony rządu przy finansowych zadośćuczynieniach w razie szkód wyrządzonych przez zwierzęta chronione; wskazywano na skomplikowane procedury, które powinny być uproszczone. Przedstawiano nawet pomysły legislacyjne – na przykład powołania programu rolno-środowiskowego, który pomógłby chronić bobry.

Słuchacze warsztatów wielokrotnie wskazywali na wysoką wartość merytoryczną i konieczność

prowadzenia podobnych działań edukacyjnych na jeszcze większą skalę, gdyż nie zawsze wszyscy zainteresowani mogli w danym spotkaniu uczestniczyć, a do niektórych grup odbiorców nadal nie udało się dotrzeć. Wskazywano na konieczność prowadzenia podobnych spotkań z pracownikami uczelni – zarówno technicznych, jak i przyrodniczych – gdyż wiedza przekazywana przez nich na zajęciach często jest błędna, niekompletna lub



nieaktualna. W przeprowadzanych ankietach ewaluacyjnych powszechnie wyrażano się pozytywnie o formie i jakości warsztatów, proponowano liczne analogiczne działania na przyszłość. Sugerowano zorganizowanie warsztatów dotyczących innych gatunków chronionych, nietoperzy, awifauny, czy płazów i gadów. Podkreślano, że stosunek do wymienionych grup zwierząt często mógłby się zmienić na lepszy po podobnym cyklu zajęć.

Mamy nadzieję, że przynajmniej część z tych propozycji uda się wprowadzić w życie, by sprostać Państwu oczekiwaniom.

Warsztaty edukacyjne nt. wilka, wydry i bobra dla nauczycieli w Olsztynie

Warsztaty edukacyjne dla społeczności lokalnej w Oklinach

# Po drugiej stronie lustra...

**Zofia Kacalska-Krzywowiąza**  
pedagog specjalny, terapeuta integracji sensorycznej

Kiedy byłam dziewczynką, dostałam książkę o Alicji w Krainie Czarów. Pierwszy kontakt z tą historią zafascynował mnie do tego stopnia, że postanowiłam ją czytać przynajmniej kilka razy w roku – od początku do końca. Uwielbiałam ten świat po drugiej stronie lustra. Był niezwykły, urzekający i przede wszystkim nowy. I nie było wiadomo, co dzieje się naprawdę, a co na niby. Nie wiedziałam wtedy i chyba nie wiem znów dziś. Wydaje mi się, że obecna rzeczywistość szkolna i pedagogiczna przenosi mnie (tak jak Alicję) na drugą stronę lustra.

Z czasów swojej wczesnej edukacji szkolnej pamiętam kilka rzeczy. Jedna zapisała się na dobre w mojej pamięci. Miałam całe zeszyty pokreślone czerwonym długopisem: „Popraw pismo”, „Pisz ładniej” i inne tego typu określenia. Staralam się pisać ładniej, ale nic z tego nie wychodziło. Ćwiczyłam szlaczki, literki. Pisałam całe linijki, kartki, zeszyty – bez efektów. Pisałam ciągle jak „kura pazurem” i tak mi zostało do dziś.

Z tej edukacji wczesnoszkolnej pamiętam też sytuacje, kiedy kolega (za którym siedziałam) ciągle leżał na ławce. Wydawać by się mogło, że głowę ma tak ciężką, że żadnym sposobem nie jest w stanie jej udźwignąć. Opierał się, podpierał i wzdychał na myśl o bardzo długiej lekcji. Ile razy nauczyciel strofował go, upominał, krytykował, pisał uwagi i stawiał do kąta? Trudno policzyć. Przecież nie można być takim leniem, a może nawet i ignorantem, by całą lekcję przeleżeć na ławce.

Ale czy rzeczywiście takie zachowanie wynikało ze złej woli tego chłopca? Na to już dziś nie odpowiemy.

Każdy z nas miał w klasie kolegę lub koleżankę, którzy ciągle byli w ruchu. Bawili się piórnikiem, kredkami, stukali, pukali, szurali, machali głową i wszystkimi kończynami. Uznawani byli za niegrzecznych, niewychowanych...

Tak. To było kilkadziesiąt lub kilkanaście lat temu. Mam wrażenie, że z tego świata przechodzę stopniowo właśnie na drugą stronę lustra. Powoli, z pewną dozą niepewności, może nieśmiałości i lęku. Co mnie czeka? Czy warto? Czy wróć? Co tam zastanę?

Jestem po drugiej stronie lustra. Dotykam różnych rzeczy, które kiedyś wydawały mi się proste i oczywiste, a nagle takie nie są. Nagle coś, co było zwyczajne, staje się magiczne, niesamowite.

Po drugiej stronie lustra spotykam dziewczynkę, która pisze tak samo brzydko jak ja kiedyś. Nikt jej jednak nie krytykuje, nie strofuje. Uznano, że ma niewłaściwe napięcie mięśniowe, niezintegrowane odruchy. Spojrzano na nią przez pryzmat integracji sensorycznej. Nikt nie każe przepisywać jej ciągu liter, szlaczek. Ona się bawi. Buja się na huśtawkach, jeździ na deskorolkach, chodzi jak pająk, rak. Udaje taczkę, siłuje się z drzewami. Po drodze spotykam też inne dzieci – i te ruchliwe, i te „na ławce leżące”. Nikt tu ich nie wyśmiewa, nie oskarża. Patrzy się na nie przez pryzmat ich indywidualności. Zarówno cielesnej, jak i psychicznej. Taki sposób patrzenia na pewno wymaga wiele wysiłku. Trzeba zmierzyć się z tym, co po jednej i po drugiej stronie lustra. I jedna, i druga kraina niosą coś pociągającego. Pierwsza – bezpieczeństwo i stabilność. Druga – poszukiwanie, mierzenie się z utartymi schematami. Bo nagle coś, co wydaje się zwykłym ciastkiem, sprawia, że jestem silniejsza, większa. Potrzeba tylko odwagi, by na te same rzeczy móc spojrzeć z innej perspektywy. Bo może z tego, co wydaje się brzydkie i negatywne, po drugiej stronie lustra można wydobyć coś pozytywnego i twórczego.

Warto nieraz zamienić się w Alicję z Krainy Czarów, by spojrzeć inaczej na siebie, świat i przede wszystkim na tych uczniów i wychowanków, których rzeczywistość szkolna stawia nam na drodze. Bo może wystarczy dać komuś niby zwyczajną rzecz, a ona sprawi magiczne dzieła. Zamieni, zaczaruje, a może po prostu zwyczajnie pomoże.

# Inspirujące eksperymenty

**Ewa Pater**

nauczycielka fizyki w Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi im. Mieszka I w Świnoujściu

Rok 2002 był czasem kolejnych trudnych reform w polskich szkołach. Zmiany strukturalne skróciły czas pracy z uczniem w liceum z czterech do trzech lat. Czas nauki w nowo utworzonym typie szkół gimnazjalnych również ustalono na trzy lata. Obawy nauczycieli, że możliwość inspirowania, współdziałania, wspierania ucznia w rozwoju będzie z czasem utrudniona, niestety, potwierdziły się. Poprzedzając nadchodzące zmiany i jakby przeczuwając wynikające z nich problemy, ogólnopolskie czasopismo „Fizyka w Szkole” ogłosiło konkurs na pierwszą lekcję fizyki w liceum po ukończeniu gimnazjum. Moim pomysłem, służącym zainteresowaniu uczniów klas pierwszych liceum fizyką, który kontynuuję do dzisiaj, był szkolny konkurs na doświadczenie. Nie wysłałam wówczas mojego projektu na konkurs, ponieważ nie dotyczył on tylko pierwszej lekcji w liceum.

Mój pomysł realizuję w następujący sposób: na pierwszej lekcji fizyki w klasach, z którymi rozpoczynam współpracę, po zapoznaniu się z uczniami i przekazaniu informacji o obowiązujących w szkole regulaminach kładę czystą kartkę na ławkę i ogłaszam „Szkolny konkurs na najciekawsze doświadczenie fizyczne”. Proszę uczniów, aby wpisali się na nią, dobierając się w pary, w których będą kontynuowali współpracę poza



szkołą. Konkurs polega na wspólnym przygotowaniu doświadczenia, które następnie ma być przedstawione na lekcji fizyki. Jeżeli klasa ma nieparzystą liczbę uczniów jedna grupa może być trzyosobowa. Czasami zgłasza się uczeń/uczenica, który/a koniecznie chce przygotować doświadczenie samodzielnie. Ideą tego konkursu jest nawiązanie współpracy z koleżankami/kolegami, wymiana doświadczeń i współdziałanie, więc tylko w uzasadnionych przypadkach wyrażam zgodę na indywidualne przygotowanie eksperymentu.

W klasach integracyjnych, w których znajdują się uczniowie o różnym stopniu niepełnosprawności (na wózkach, z niesprawnymi rękami, dłońmi,

Grzegorz Graff  
współtwórca  
szkolnego zegara  
słonecznego

z trudnościami w mowie, niedowidzące), w skład grupy mogą wchodzić trzy osoby. Dodatkowym zadaniem nauczyciela jest takie zorganizowanie pracy w grupie, aby wszystkich jej członków aktywizować przy opracowaniu wspólnego doświadczenia. Uczniowie mają spotykać się w domach, wymyślać, szukać w książkach, czasopismach, In-



Kamil Nesteruk  
i Marcin Rusin  
prezentują ciec  
w ruchu  
obrotowym

ternecie takich doświadczeń, którymi zaciekawia pozostałą część klasy podczas demonstracji. W miarę możliwości i potrzeb mogą również wypożyczyć z zasobów szkolnych potrzebne pomoce naukowe, np. substancje lub przyrządy. Grupy na przygotowanie i realizację swoich pomysłów mają 2–3 tygodnie.

Przy trzydziestoosobowej klasie na zaprezentowanie wszystkich doświadczeń potrzebuję dwóch godzin lekcyjnych, które uwzględniam w moim rocznym planie treści nauczania. Ogłaszając konkurs, informuję również, że doświadczenia będą oceniane w skali do celującego włącznie, a oceny będą wystawiane po prezentacjach wszystkich grup i wspólnej dyskusji. Mamy wówczas skalę porównawczą: włożonej pracy, czasu poświęconego na przygotowanie, skonstruowanie, dopracowanie szczegółów, aby doświadczenie było jak najciekawsze. Ocenie podlega również instrukcja do doświadczenia (najlepiej jednostronicowa), jaką przygotowują uczniowie. Wyjaśniam im dokładnie, co należy w niej umieścić: tytuł doświadczenia, autorów, potrzebne przyrządy, schemat przygotowanego pokazu, ewentualnie zdjęcia, rysunki, opis przebiegu doświadczenia, zjawiska i ich wyjaśnienie. Instrukcja ma być wydrukowana (w czytelni szkolnej dostępna jest kolorowa drukarka). Dodatkowo ocenianym elementem, który można

przygotować, jest prezentacja komputerowa (np. w programie PowerPoint) dotycząca przedstawianego eksperymentu (gabinet fizyki jest wyposażony w komputer ze stałym dostępem do Internetu i projekтором multimedialnym). Przygotowana prezentacja multimedialna nie może być elektroniczną książką, lecz dodatkowym, efektywnym poprzez interaktywność elementem przyciągającym uwagę. Uczniowie z roku na rok prezentują coraz większe umiejętności w zakresie tworzenia animacji komputerowych czy filmów z opisami.

W efekcie każdy uczeń za włożoną pracę zespołową może otrzymać maksymalnie trzy oceny. Podczas prezentacji uczniowie muszą wykazywać się dużą samodzielnością. Stojąc przy biurku przed całą klasą, muszą się postarać, aby doświadczenie przebiegło sprawnie (mają na to około 8–10 min.) i posługując się językiem fizyki, prawidłowo opisać i wyjaśnić przebieg eksperymentu. Angażując techniki multimedialne, muszą sprawnie wykorzystać sprzęt. Uczniowie przekonują się, że w wystąpieniu najważniejszy jest prelegent, który swoim sposobem mówienia wpływa na odbiór prezentacji. W celu podtrzymania zainteresowania swoich koleżanek i kolegów przez cały czas prowadzenia swojego eksperymentu (np. podczas podgrzewania, klejenia itp. czynności) proponują quizy lub zabawy na temat swojego projektu. W roku szkolnym 2006/2007 zaproponowałam uczniom, aby wybrane doświadczenia miały charakter historyczny, odwoływały się do fizyka i jego epoki. W rezultacie, oprócz ciekawych pomysłów na doświadczenia, podziwialiśmy scenki historyczne.



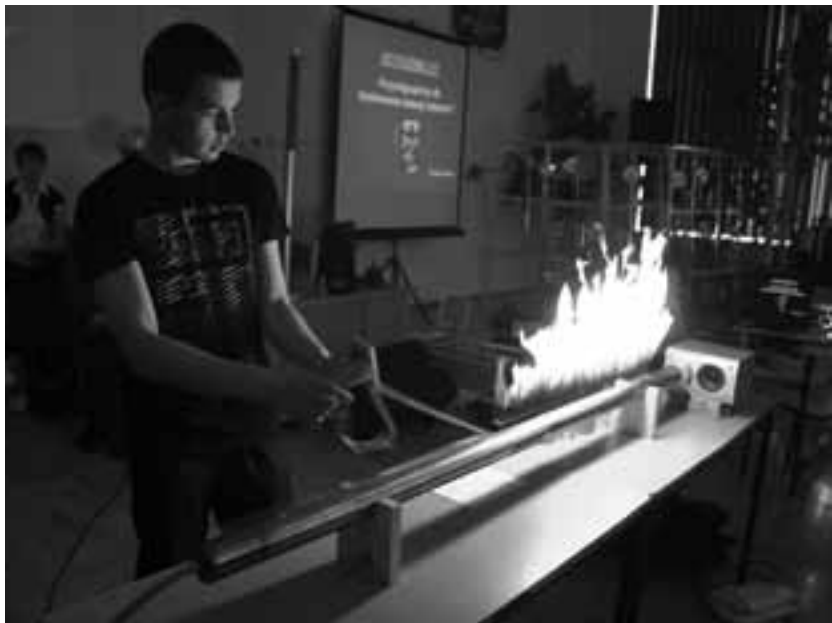
Uczniowie są również informowani przeze mnie, że najciekawsze doświadczenia są prezentowane w marcu na „Szkolnym Świącie Nauki”, będącym również finałem konkursu. Na uroczystości obecni są uczniowie innych klas, władze miasta, sponsorzy oraz przedstawiciele innych szkół. Te coroczne spotkania służą przede wszystkim propagowaniu nauk przyrodniczych. W bieżącym



roku szkolnym „Szkolne Święto Nauki” odbędzie się w naszej szkole po raz piętnasty. Co roku towarzyszy nam inne hasło przewodnie, np. „100-lecie odkrycia radu i polonu”, „Koty Schrödingera”, „Czy boimy się elektrowni atomowych?”, „W strumieniu światła”, „Weronika w krainie czarów”, „Kosmos kobiet”, „Drgania, fale, struny”. Aby zilustrować wybrany problem, uczniowie prezentują eksperymenty: fizyczne, chemiczne, biologiczne. Dzięki zaangażowaniu nauczycielki języka polskiego w prezentacjach często pojawiają się elementy teatru i poezji. Wspólnie z uczniami przygotowuje ona muzykę ilustracyjną, poezję, obrazy, taniec, np. Pierrota i Colombiny, pantomimę przybliżającą początek wszechświata. Podczas święta uczniowie klas pierwszych rywalizują między sobą, prezentując swoje doświadczenia, a uczniowie klas starszych – jako szkolne „gwiazdy” eksperymentowania – pokazują swoje najciekawsze doświadczenia. Zwycięzcom podczas zakończenia roku szkolnego wręczane są nagrody (książki z literatury popularnonaukowej), ufundowane przez radę rodziców, oraz dyplomy. Przyznawany jest również honorowy tytuł „Fizyka roku” (dyplom uznania). Uzyskują go uczniowie, którzy są bardzo dobrymi eksperymentatorami i udało im się wykonać np. wahadło Foucaulta, rurę Rubensa, którzy odnieśli sukcesy w konkursach fizycznych i astronomicznych, popularyzowali fizykę w szkole (Święto Nauki, Drzwi otwarte dla gimnazjalistów) i poza szkołą (Ogólnopolski Festiwal Fizyka na Scenie w Poznaniu, Physics on Stage w Noordwijk, Genewie, Kopenhadze, Festiwal Nauki w Szczecinie). Dzięki zaproszeniu prof. Jerzego Stelmacha z Wydziału Fizyki i Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego mieliśmy okazję pięciokrotnie prezentować nasze doświadczenia na Festiwalu Nauki w Szczecinie uczniom z województwa zachodniopomorskiego.

Nasze liceum bierze również udział w organizowanym od 2 lat w Wałczu „Wojewódzkim Konkursie na Doświadczenie z Fizyki”. Uczniowie, którzy przygotowują wyróżniające się doświadczenia w szkolnym konkursie, zgłaszają swoje pomysły na konkurs wojewódzki w formie nagranych filmów z przebiegu swojego eksperymentu. W roku szkolnym 2009/2010 uczniowie ze Świnoujścia uzyskali 4 nagrody: II i III miejsce w kategorii tematycznie związanej z obowiązującą w danym ro-

ku szkolnym podstawą programową oraz II i III miejsce w kategorii: opracowanie nowego lub modyfikowanie znanego doświadczenia z fizyki o dowolnej tematyce. W roku szkolnym 2010/2011 moi



uczniowie uzyskali I i II miejsce w kategorii: opracowanie nowego lub modyfikacja znanego doświadczenia z fizyki o dowolnej tematyce.

Damian Kowalski  
generuje falę  
stojącą w Rurze  
Rubensa

Przez osiem lat Akademia Górniczo-Hutnicza i Uniwersytet Jagielloński w Krakowie na zmianę organizowały Ogólnopolski Konkurs na „Doświadczenie pokazowe z fizyki”. Uczniowie naszej szkoły zgłoszeni na ten konkurs uzyskiwali wyróżnienia (Jolanta Szarzyńska, II miejsce – Agnieszka Ciurysek i Joanna Zalewska) lub zostawali finalistami. Z konkursu na „Najciekawsze doświadczenie z fizyki” wywodzą się laureaci i finaliści Ogólnopolskiego Festiwalu Fizyka na Scenie i Nauki Przyrodnicze na Scenie, którzy następnie reprezentowali kilkakrotnie naszą szkołę i Polskę na Międzynarodowym Festiwalu Physics on Stage i Science on Stage. Zaangażowanie uczniów pozwoliło również zrealizować różne ambitne projekty, np. budowę zegara słonecznego na terenie szkoły czy wykonanie tablic Kopernika.

Organizowany od dziesięciu lat Szkolny Konkurs na „Najciekawsze doświadczenie z fizyki” jest źródłem wielu sukcesów i satysfakcji młodzieży. Prezentowanie doświadczeń i wiedzy fizycznej w klasie, w atmosferze wzajemnej życzliwości, sprzyja dalszemu zainteresowaniu fizyką uczniów o różnych uzdolnieniach.

# Pozytywna motywacja

## Metody i techniki pracy stosowane podczas prowadzenia zajęć z trudną młodzieżą

**Paweł Kalinowski**

Schronisko dla Nieletnich w Szczecinie

Szkoła jest miejscem, w którym, jak w lustrze, odbijają się wszelkie trudności, z jakimi boryka się młode pokolenie Polaków – obecnie obserwujemy wiele poważnych problemów, jakie dotyczą dzieci i młodzieży. Kryzys młodych w dużym stopniu jest odzwierciedleniem kryzysu ludzi dorosłych: rodziców, nauczycieli, pedagogów, psychologów, polityków, twórców kultury, ludzi odpowiedzialnych za środki społecznego przekazu. Rozpoczęta przed kilku laty reforma systemu szkolnego ma pomóc szkołom w skuteczniejszym niż dotąd oddziaływaniu wychowawczym na uczniów. Jednym z ważnych narzędzi w tej dziedzinie są opracowywane co roku szkolne programy wychowawcze, a także poszerzona współpraca nauczycieli z rodzicami oraz pedagogami i psychologami szkolnymi.

Mimo tych korzystnych trendów obserwujemy poważne przejawy kryzysu wychowawczego polskiej szkoły. Spada dyscyplina wśród uczniów. Coraz częściej w rażący sposób jest naruszany regulamin szkoły. Rośnie fala agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży. W wielu przypadkach szkoła staje się miejscem inicjacji alkoholowej, narkotykowej czy nikotynowej. Zdarza się nawet i tak, że środowisko szkolne okazuje się źródłem demoralizacji i miejscem powstawania grup przestępczych. Nauczyciele zaczynają się bać swoich wychowanków i bywają przez nich zastraszani.

Kompetentny nauczyciel zna doskonale subiektywne strategie myślenia wychowanków. Ma świadomość, że jego uczniowie coraz lepiej rozumieją świat wokół siebie i coraz mniej rozumieją samych siebie. Zauważa, że czasami błędzą tak długo, że zaczynają oszukiwać samych siebie. Zdarza się też, że tak naiwnie korzystają z wolności, że w końcu ją tracą. Ponadto z reguły łatwiej przyjmują negatywne niż pozytywne wzorce zachowań, które dostrzegają w swoim otoczeniu. Każdy uczeń jest zatem w jakimś stopniu zagrożeniem dla samego siebie. W tej sytuacji dojrzały nauczyciel wykorzystuje każdy kontakt z uczniem do ułatwienia mu coraz bardziej realistycznego rozumienia siebie i świata oraz coraz bardziej świadomego pokochania siebie i innych ludzi. Realistyczne rozumienie siebie i świata to główny cel formacji intelektualnej, a dojrzałe pokochanie siebie i innych to główny cel formacji emocjonalnej i wolitywnej.

Ponadto odpowiedzialny nauczyciel używa właściwych metod pedagogicznych. Pierwszą z nich jest motywacja pozytywna, czyli umiejętność przekonania ucznia, że praca nad własnym charakterem nie jest wypełnianiem narzuconego zbędnego obowiązku, ale osobistym zyskiem i drogą do trwałej satysfakcji. Metoda druga to codzienne towarzyszenie uczniom w ich drodze do dojrzałości. Nauczyciel to ktoś więcej niż tylko drogowskaz wskazujący drogę

– to przyjaciel, który aktywnie wspiera uczniów w ich codziennym życiu i który jest na tyle dojrzałym człowiekiem, że jego obecność staje się podstawową formą pozytywnego oddziaływania wychowawczego.

Dojrzały nauczyciel jest realistą i rozumie, że motywacja pozytywna nie może być jedynym narzędziem wychowawczym. Z tego względu odwołuje się również do metody, która polega na stanowczym demaskowaniu zagrożeń. Uczeń, dowiadując się od swego nauczyciela o istnieniu cynicznych dorosłych, którzy próbują wykorzystać niedojrzałość i naiwność młodego pokolenia (reklamując czy sprzedając substancje chemiczne, czasopisma, filmy i książki, które wprowadzają w świat toksycznych bodźców i więzi), jest skutecznie mobilizowany do czujności i uwalniania się od szkodliwych nacisków.

Nawet nauczyciel pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym powinien stosować bardzo precyzyjne metody i techniki wychowawcze, prowadzące do wytworzenia pozytywnych nakazów i postaw, nie dopuszczając do powstania i utrwalania się reakcji negatywnych. Musi jednak pamiętać o następujących regułach:

- Nauczyciel powinien budzić zaufanie, musi dowieść, że interesuje się sprawami uczniów, że mogą mu wszystko powiedzieć – bez obawy osłabienia.
- Istnieją trzy główne właściwości, jakich wymaga się od nauczyciela: mądrość, sprawiedliwość, wyrazistość.
- Należy być elastycznym, modyfikować swój styl kierowania wychowawczego.
- Wystrzegać się pochopnych opinii.
- Główne zadanie nauczyciela to budzenie motywacji, wskazywanie perspektyw, dodawanie odwagi.
- Nauczycielowi wolno wyrazić dezaprobatę dla niesłusznego postępowania ucznia, ale nie wolno mu poniżać, osłabiać, wyszydzać ucznia.
- Należy zachować takt i kulturę pedagogiczną.
- Najważniejszy jest własny przykład – wychowankowie bardziej zapamiętają to, jak nauczyciel postępuje, niż to, do czego nakłania.
- Należy mieć kontakt ze wszystkimi w klasie, nie wolno pomijać uczniów słabych.
- Nauczyciel musi wykorzystać wiedzę uczniów.
- Każde dziecko, nawet to trudne, ma zalety.
- Częściej stosować pochwały i aprobatę aniżeli karę.
- Należy dać uczniowi szansę wyrażenia swoich myśli.

Nauczyciel postępujący zgodnie z tymi zasadami, będzie daleki od popełnienia błędu wychowawczego, tzn. takiego zachowania, które ma niekorzystny

wpływ na rozwój ucznia. Również rodzice powinni posiadać pewne minimum wiedzy i pamiętać o tym, że:

- Dziecko wychowuje się łatwiej, gdy jest kochane i akceptowane.
- Dziecko wymaga poszanowania swojej indywidualności i godności, ma prawo być sobą i nie musi zgadzać się we wszystkim z dorosłymi.
- Najskuteczniejszym sposobem dobrego wychowania jest właściwy przykład rodziców i panujący w rodzinie klimat wzajemnego zaufania.
- Stosowanie przymusu w wychowaniu i uczeniu się jest dopuszczalne tylko wówczas, gdy idzie w parze z zapewnieniem dziecku niezbędnych swobód i sensownych zadań, których wykonanie sprawia mu przyjemność.
- Niekiedy lepsze jest bagatelizowanie niewłaściwego zachowania dziecka niż ustawiczne jego piętnowanie.
- Dziecku trzeba wybaczyć, nie wolno się na nie obrażać lub ustawicznie gniewać, nawet gdy przejawia wyraźne cechy nieprzystosowania społecznego.

Praca wychowawcza jest najbardziej efektywna, gdy nauczyciele i rodzice starają się ze sobą współpracować. Żadne, nawet najdoskonalsze, metody wychowawcze stosowane przez nauczyciela w osamotnieniu nie rozładują tkwiących napięć, ale też odwrotnie – sama rodzina bez wsparcia ze strony szkoły nie jest w stanie przeciwdziałać trudnościom. Duże znaczenie w zapobieganiu i przezwyciężaniu zaburzeń w zachowaniu ma również współpraca z psychologiem i pedagogiem szkolnym.

Aby nie dopuścić do pogłębiania się już zaistniałych zaburzeń w zachowaniu uczniów trudnych, konieczna jest systematyczna praca, ciągła profilaktyka i walka z trudnościami.

Jedną ze skutecznych metod zapobiegania tym trudnościom jest podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczyciela. Tylko w takich relacjach uczeń może dostrzec w nauczycielu człowieka godnego zaufania, uczciwego, sprawiedliwego, pomocnego, cierpliwego. Wie, że może w każdej chwili na niego liczyć, czuje się przy nim bezpieczny, wyraża swój pozytywny stosunek do szkoły i kolegów, chętniej zdobywa wiedzę. Równie ważnym czynnikiem zapobiegającym zaburzeniom jest dobra organizacja pracy i życia uczniów w szkole. Nauczyciel, podejmując działania, powinien kierować się pewnymi zasadami, m.in.:

- zasadą humanizacji, polegającą na odpowiednim podejściu do ucznia, poszanowaniu jego samodzielności i aktywności;

- zasadą harmonii, która mobilizuje uczniów do wzajemnej współpracy i współżycia w zespole klasowym;
- zasadą karności i porządku, która wymaga od uczniów dokładności, ciągłości i punktualności w wykonywaniu swoich zadań.

Dobra organizacja pracy i życia uczniów wprowadzie nie rozwiązuje wszystkich problemów klasowych, ale jest skutecznym środkiem w zapobieganiu i przezwyciężaniu trudności wychowawczych.

Ważne miejsce w tych poczynaniach zajmuje również odpowiedni sposób porozumiewania się nauczycieli i uczniów, szczególnie tych nieprzystosowanych społecznie. Nauczyciel powinien być otwarty na wszelkie sprawy i problemy swoich podopiecznych. Powinien umieć zadawać dyskretne pytania, tak aby nie urazić drugiej strony. Pytania te powinny mieć charakter raczej otwarty, pobudzający myślenie i wyobraźnię uczniów, a nie tylko wymagać jednoznacznej odpowiedzi.

Nauczyciel w rozmowach z uczniami powinien posługiwać się rozmową niekierowaną, polegającą na swobodnej i szczerej wypowiedzi. Podobny charakter ma dyskusja uczestnicząca. Tutaj nauczyciel dzieli się z uczniami swoimi doświadczeniami, opiniami, ocenami.

Szkoła dysponująca kompetentną kadrą nauczycieli oraz niezależna od nacisków zewnętrznych jest w stanie w prawidłowy sposób reagować na problematyczne czy zaburzone zachowania uczniów. Reakcje nauczycieli powinny być zawsze dostosowane do wieku i sytuacji danego ucznia. Powinny też uwzględniać regulamin szkoły oraz szkolny program wychowawczy. Z tego względu nie sposób opracować „standardową” listę metod służących przezwyciężaniu trudności wychowawczych, które można by aplikować w sposób automatyczny. Jest jednak możliwe wskazanie kilku podstawowych zasad w tym względzie, które mają walor uniwersalny.

Pierwszą zasadą jest zapewnienie spójnego kontekstu wychowania, w którym poszczególne oddziaływania wychowawcze danego nauczyciela będą wspierane przez podobne oddziaływania ze strony innych nauczycieli i całego systemu szkolnego. Konieczna jest zatem zgoda wszystkich nauczycieli danej szkoły co do podstawowych celów i metod wychowania, a także co do obowiązujących norm i sankcji za ich naruszenie.

Zasada druga to podejmowanie działań profilaktycznych, czyli promowanie w szkole tego wszystkiego, co służy zapobieganiu trudnościom wychowawczym i zachowaniom nagannym. Chodzi tu zwłaszcza o dobór kompetentnych nauczycieli, któ-

rzy stają się dla uczniów autentycznymi autorytetami i cenionymi przyjaciółmi. Istotne jest także tworzenie w szkole klimatu więzi i życzliwości oraz prowadzenie zajęć dydaktycznych w taki sposób, aby fascynowały i wzbudzały zainteresowanie wychowanków.

Zasada trzecia to opracowanie czytelnego, zrozumiałego dla wszystkich regulaminu szkoły oraz szkolnego programu wychowawczego. W dobrze zorganizowanej szkole, podobnie jak w prawidłowo funkcjonującej rodzinie, uczniowie doskonale wiedzą, jakie są ich prawa i obowiązki oraz jakie zachowania są pożądane, a jakie nie mogą być aprobowane ani tolerowane. Wiedzą też, jakie są rodzaje sankcji za naruszenie określonych norm, a także jakie są procedury egzekwowania tychże sankcji. Wszyscy uczniowie powinni wiedzieć, że w skrajnych przypadkach dyrekcja szkoły dysponuje możliwością usunięcia ze szkoły danego ucznia czy grupy uczniów.

Zasada czwarta to dbanie o porządek oraz tworzenie warunków, które umożliwiają egzekwowanie konsekwencji ewentualnego naruszenia regulaminu szkoły przez danego ucznia. W tym celu warto naśladować sprawdzone już wzorce, które wprowadza się w coraz większej liczbie polskich szkół. Chodzi tu na przykład o noszenie przez wszystkich uczniów identyfikatorów ze zdjęciem i nazwiskiem, co jest szczególnie ważne w dużych szkołach. Dzięki temu w sytuacji zachowań nagannych każdy nauczyciel, a także pracownicy administracji i służb porządkowych, mogą rozpoznać ucznia. W dużych miastach często koniecznością staje się zamykanie szkoły w czasie zajęć, aby nikt postronny (np. dealer narkotyków czy złodziej) nie mógł dostać się do wewnątrz.

Kolejna zasada polega na egzekwowaniu konsekwencji wszystkich zachowań nagannych ze strony uczniów. Egzekwowanie konsekwencji powinno być proporcjonalne do popełnionego wykroczenia, a jednocześnie stanowcze i nieuchronne. W sytuacjach skrajnych (np. pojawienie się w szkole narkotyków, przemocy wśród uczniów czy kradzieży) należy wezwać policję. Warto przytoczyć tutaj zasadę stosowaną w szkołach niemieckich. Otóż w przypadku poważnego naruszenia regulaminu uczeń otrzymuje zakaz wstępu do szkoły na dzień czy dwa. Jeśli nie zmienia swego postępowania, zakaz przedłuża się na tydzień, a kolejnym krokiem jest usunięcie tego ucznia ze szkoły. Oczywiście o każdym posunięciu szkoły są informowani (na piśmie i telefonicznie) rodzice ucznia i pouczeni o kolejnych sankcjach, jeśli zachowanie ich syna czy córki nie ulegnie poprawie.



Odpowiedzialne i realistyczne wychowanie wymaga stosowania zasady „zero tolerancji” dla wszelkich zachowań, które są naruszeniem regulaminu szkoły. Lekceważenie bowiem choćby niewielkiego błędu wychowanka sprawia, że jego następny błąd będzie znacznie większy. Nauczyciel dojrzały i kompetentny nigdy nie powoduje cierpienia czy stresu, jeśli uczeń nie zawinił. Rozumie jednak, że wychowanek może uczyć się na własnych błędach tylko wtedy, gdy ponosi konsekwencje swoich niedojrzałych i nieodpowiedzialnych zachowań.

Ostatnia zasada to udzielanie pomocy uczniom, którzy sprawiają trudności wychowawcze. Kompetentny nauczyciel rozumie, że brak dyscypliny, przeszkadzanie w zajęciach, zachowania zaburzone i agresywne, sięganie po papierosy, alkohol czy narkotyki to przejawy acting out, czyli wyrażanie za pomocą nadmiernej aktywności lub problematycznych zachowań poważnych problemów psychicznych, moralnych czy społecznych, których wychowanek doświadcza w domu rodzinnym, w szkole, w grupie rówieśniczej czy w kontakcie z samym sobą. Uczeń agresywny i stosujący przemoc wobec kolegów to ktoś, kto sam też potrzebuje pomocy. Nikt, kto jest szczęśliwy i zrównoważony psychicznie, nie będzie agresywny wobec innych ludzi ani wobec samego siebie. Zadaniem nauczycieli jest zatem nie tylko eliminowanie niewłaściwych zachowań danego ucznia, ale także szukanie i eliminowanie przyczyn tego typu zachowań. Zwykle wymaga to współpracy z rodzicami tego ucznia oraz z określonymi instytucjami, np. z opieką społeczną, kuratorem, policją, różnego rodzaju ruchami samopomocy, terapeutą uzależnień, parafią, świetlicami socjoterapeutycznymi, itp.

W polskich szkołach zauważamy coraz więcej takich zachowań, które niepokoją, a nawet szokują, i które byłyby wręcz niewyobrażalne jeszcze kilka lat temu. Wielu nauczycieli czuje bezradność w tej sytuacji, a rodzice problematycznych uczniów sami zwykle przeżywają jeszcze głębszy kryzys niż ich synowie czy córki. W konsekwencji wychowanek przełamuje kolejne granice niesubordynacji, a czasem nawet szantażują pedagogów i czują się coraz bardziej bezkarni. Prowadzi to do równania w dół, do tworzenia na terenie szkół patologicznych subkultur, do przestępczości i demoralizacji. Jeśli proces ten nie zostanie przerwany, to pojawią się nieliczne prywatne szkoły elitarne, w których panować będzie dyscyplina i wysoki poziom nauczania, a w pozostałych szkołach pogłębiać się będzie chaos i anarchia. Może dojść do tego, że w niektórych szkołach prowadzenie zajęć będzie możliwe tylko pod nadzorem policji.

W tej sytuacji konieczne jest zerwanie z dotychczasową biernością nauczycieli oraz z dominującą obecnie tendencją do tolerowania w szkole zachowań zaburzonych, a nawet patologicznych. Potrzebna jest współpraca całego grona pedagogicznego oraz personelu pomocniczego (czasem woźny więcej wie o poszczególnych uczniach, albo pierwszy doświadcza agresywności czy innych zaburzonych zachowań z ich strony), stawianie jasnych wymagań regulaminowych i stanowcze ich egzekwowanie (łącznie z pozostawianiem na drugi rok w tej samej klasie lub z usunięciem ze szkoły), ochrona procesu wychowawczego przed naciskami ideologicznymi i politycznymi oraz aktywne promowanie pozytywnych wzorców zachowań. Nauczyciele muszą mieć świadomość, że szkoła nie jest właściwym miejscem na terapię czy resocjalizację. Zadanie to spoczywa na innych instytucjach. Właściwie zorganizowana szkoła to miejsce, w którym uczniowie uczą się mądrości i dyscypliny. To miejsce, które sprzyja osiągnięciu sukcesów dydaktycznych w klimacie dojrzałych więzi społecznych.

Słaba skuteczność metod wychowawczych szkoły wpływa z braku zaufania ucznia do nauczyciela. Jeżeli uczeń nie chce się zmienić, to znaczy, że nie wierzy, że nauczyciel rzeczywiście chciał jego dobra. Nauczyciel, który błądzi, nie umie sobie poradzić w różnych sytuacjach, a popełnione przez niego niezręczności nie prowadzą do likwidacji trudności, lecz do ich pogłębiania. Wychowawcy za mało interesują się przeżyciami dziecka, jego reakcjami, zbyt rzadko dociekają, dlaczego uczeń zachowuje się tak, a nie inaczej, jakie są motywy jego postępowania i jakie warunki czy środki mogą wpłynąć na jego zmianę. Gdyby każdy nauczyciel stawiał sobie takie pytania i poszukiwał na nie odpowiedzi, z pewnością potrafili by dobrać odpowiednie metody i środki oddziaływania pedagogicznego i wiele trudności mogłyby usunąć lub nie dopuścić do ich powstania.

#### Bibliografia

- Konarzewski K., *Sztuka nauczania: podręcznik akademicki*, Warszawa 1991.
- Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971.
- Lepalczyk I., Pilch T. (red.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995.
- Łobocki M., *Trudności wychowawcze w szkole*, Warszawa 1987.
- McWhirter J. J., McWhirter B. T., McWhirter A. M., McWhirter E. H., *Zagrożona młodzież*, przeł. H. Grzogołowska-Klarkowska, A. Basaj, Warszawa 2001.
- Pospiszył K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warszawa 1985.
- Spionek H., *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich*, Wrocław 1956.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976.

# Ocalić od zapomnienia

## Digitalizacja zbiorów przedwojennych biblioteki

### Zespołu Szkół Muzycznych w Szczecinie

**Waldemar Cieślok**

nauczyciel bibliotekarz Zespołu Szkół Muzycznych w Szczecinie

Zbiory biblioteki ZSM odznaczają się swoistą specyfiką. Około 80% całości stanowią zbiory specjalne. Są to w dużej części druki muzyczne oraz zbiory audio zapisane na płytach winylowych i częściowo na płytach CD. Resztę, tj. ok. 20% całości, stanowią zbiory książkowe (lektury, podręczniki muzyczne, pozycje muzykologiczne). W szkole o profilu ogólnym zazwyczaj stanowią one główny trzon zbiorów. W tym przypadku prawidłowość ta jest odwrócona – główną część stanowią zbiory specjalne.

Podjmując w roku 2007 pracę w Zespole Szkół Muzycznych w Szczecinie na stanowisku nauczyciela bibliotekarza, stanąłem przed zadaniem reorganizacji biblioteki i uczynienia z niej nowoczesnego Centrum Informacyjnego. Biblioteka ZSM dotychczas była prowadzona w sposób tradycyjny: funkcjonowały papierowe księgi inwentarzowe, kartkowy katalog (jedynie alfabetyczny), papierowa ewidencja wypożyczeń. W czasie przeprowadzania selekcji zbioru druków muzycznych, która rozpoczęła cały proces reorganizacji i komputeryzacji, odnaleziono

zapisy wyglądające na bardzo stare. Wiele z nich opatrzonych było nieznanymi pieczęciami oraz autografami ich wcześniejszych właścicieli. Po wstępnej analizie okazało się, że są to druki pochodzące z przedwojennego Szczecina, cenne z punktu widzenia historii lokalnej.

Pieczęcie wskazywały proveniencję części tych druków, między innymi, z Loewe Konservatorium in Stettin – przedwojennego szczecińskiego konserwatorium muzycznego. Inne były opatrzone pieczęciami przedwojennych szczecińskich księgarni muzycznych, których właścicielami byli między innymi: Susanne Kasselow (Kleine Domstr. 16), E. Simonn (Königsplatz 4), czy Wilhem Hofmeister (Mönchenstr. 12-13). Na drukach można było także odnaleźć autografy przedwojennych właścicieli, z ich własnoręcznymi notatkami oraz ręcznie naniesione daty; najstarsza, którą uda-



ło się odczytać, to 1894 r. Analizując dalej wyselekcjonowaną kolekcję, można było znaleźć także takie druki muzyczne, które powstały jeszcze w technice miedziorytowej, na co wskazywały odciski płyt miedzianych, widoczne na poszczególnych stronach tych woluminów. Wiek części z nich potwierdzały także kroje czcionek muzycznych używanych w XIX w.

Druki te – w znacznym stopniu zniszczone: „zaczytane”, zakurzone, podarte, zapleśniałe, noszące ślady zalania – należało zabezpieczyć i udostępnić w formie nieprymarnej (np. w formie cyfrowej). Podjęcie takich działań umożliwia aktualnie obowiązująca *Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych*. Już w pierwszym kontakcie z kolekcją druków z przedwojennego Szczecina można było stwierdzić, iż są one cenne i unikatowe. Przywrócenie ich do życia stworzyło możliwość poznania muzycznej historii przedwojennego Szczecina – naszej „małej ojczyzny”. Pokolenie naszych rodziców przybyło tu z różnych stron Polski, zatem można uznać, że historia i tradycja tych ziem po II wojnie światowej były budowane od podstaw. Prace nad tą kolekcją dały nam szansę na poznanie i zakorzenienie się w historii tych ziem.

W roku 2010 – po długim okresie przygotowań, we współpracy z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli – rozpoczęliśmy żmudny proces digitalizacji tych dokumentów. ZCDN udostępniło zimny skaner, urządzenie najlepiej nadające się do tego typu prac, oraz przeszkoliło osobę mającą ich dokonać. ZSM udostępnił przedmiot digitalizacji – wyselekcjonowany, historyczny zbiór druków muzycznych. Rozpoczęto pracę, której owoce mogą Państwo oglądać w nowo powstałej Bibliotece Cyfrowej ZCDN-u oraz w funkcjonującej od roku szkolnego 2010/2011 Bibliotece Cyfrowej ZSM.

Sam proces okazał się pracochłonny i bardzo męczący. Ogólnie można go podzielić na następujące, powtarzalne etapy:

- zebranie kolekcji druków muzycznych z wyselekcjonowanego zbioru druków z przedwojennego Szczecina, do opracowania w danym cyklu (np. kolekcja druków muzycznych opatrzonych pieczęcią Loewe Konservatorium Stettin),
- ocenienie merytoryczne zebranych wydawnictw pod względem przydatności pedagogicznej dla ZSM, aby poddać je procesowi digitalizacji w pierwszej kolejności,
- wykonanie wysokiej jakości skanów (praca z zimnym skanerem),
- sprawdzenie poszczególnych skanów (braki, kadrowanie, ostrość itp.) i poprawa powstałych błędów przez powtórne skanowanie,



- porządkowanie poszczególnych skanów w folderach według opracowywanych woluminów, by tworzyły one kompletne i zamknięte całości,
  - zamienienie nazw plików, by wskazywały one numer strony danego woluminu, która w pliku jest zawarta,
  - scalenie poszczególnych plików w ramach folderów w plik wielostronicowy,
  - katalogowanie tak opracowanych zbiorów w systemie MoOptivum ZSM,
  - opublikowanie opracowanego materiału w bibliotekach cyfrowych ZSM i ZCDN-u – poprzez publikacje metadanych i samej treści dokumentów.
- Obecnie udało się w ten sposób opracować ok. 300 woluminów z 2700 przeznaczonych do digitalizacji. Proces będzie kontynuowany przez następne lata.

Mam nadzieję, że wybrane druki muzyczne, dostępne w Bibliotekach Cyfrowych ZSM i ZCDN-u, staną się przyczynkiem do badań nad historią życia i szkolnictwa muzycznego w przedwojennym Szczecinie. Może pozwolą nam poznać ludzi, którzy kształcili się w Loewe Konservatorium; może pozwolą poznać historię tych, którzy sprzedawali owe druki muzyczne oraz osoby, które były ich pierwszymi właścicielami. Niezmiernie ciekawa jest także historia samych druków muzycznych, ich losy wojenne i powojenne. Wiemy dziś z pewnością, że do ZSM trafiły one ze zbiorów Haliny Nowackiej-Durnaś (współzałożycielki i wieloletniego pedagoga ZSM) i Antoniego Heubnera (zasłużonego dla szkoły jej dyrektora). Jakie były wcześniejsze ich losy i w jaki sposób trafiły one w ich ręce? To pytanie wciąż pozostaje otwarte.

# Czy chińskie matki są lepsze?

## Recenzja książki *Bojowa pieśń tygrysy*

**Małgorzata Miller**

doktorantka na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego, wykładowczyni Akademii Sztuki, nauczycielka muzyki w SP 55 w Szczecinie

*Tygrysy są spięte i zawsze skłonne do pośpiechu.  
Pewne siebie, być może za bardzo.  
Lubią mieć posłuch, do czego same nie są skore.*

*Bojowa pieśń tygrysy* to opowieść Amy Chua, profesorki prawa na Uniwersytecie w Yale. Autorka opisuje historię własnej rodziny o złożonej tradycji. Fakt, że sama jest córką chińskich emigrantów, wychowywaną w tradycji Wschodu, ale już dorastającą w kulturze Zachodu, dał jej możliwość doświadczenia różnic między tymi kulturami.

Amy Chua, bojąc się oderwania od korzeni, upadku tradycji, które obserwowała u kolejnych pokoleń emigrantów, z pełną świadomością decyduje się wychowywać swoje córki we wschodniej tradycji. Chińska metoda wychowawcza, na pierwszy rzut oka, może wydać się człowiekowi Zachodu kontrowersyjna, czy wręcz okrutna. Jednak autorka w interesujący sposób opisuje własne zmagania z życiem pomiędzy kulturami – jej mąż jest Żydem, a dwie córki chińsko-żydowskimi Amerykankami. Czytając książkę, możemy prześledzić, jakich autorka dokonuje wyborów i jakie przynoszą one konsekwencje; stajemy się świadkami codziennych zmagania, determinacji i dojrzwania Amy jako matki.

„Chińscy rodzice” wiedzą lepiej od dziecka, co jest dla niego dobre. Nie zwracają uwagi na wolę i zachcianki. Nie pytają o zdanie. Amy Chua próbuje dowieść, że jedną z najważniejszych cech w kulturze chińskiej jest posłuszeństwo. „Chińskie dzieci” mają do spłacenia dług

poprzez ślepe dochowanie posłuszeństwa oraz dostarczanie rodzicom powodów do dumy. „Chińska matka” domaga się najwyższych ocen, ponieważ uważa, że jej dziecko na nie stać. Przykłada wagę do pracy w pocie czoła, ponieważ rozumie, że nic nie daje zadowolenia i satysfakcji, dopóki nie osiągnie się biegłości. Bezlitośnie krytykuje, zawstydza dziecko za niedociągnięcia, nieustannie podnosi poprzeczkę. Jeżeli dziecko odnosi sukces, to chwali je, ale tylko w zaciszu domowym; nigdy nie chwali dziecka publicznie. Chińska metoda wychowawcza jest zawodna w przypadku porażki – liczy się tylko sukces, nie ma innej możliwości.

Dzieciom „chińskich matek” nie wolno nocować u koleżanek i bawić się w obcym domu. Nie wolno im oglądać telewizji, grać w gry komputerowe, wybierać kółek zainteresowań, grać w przedstawieniach szkolnych. Wolno im brać udział tylko w takich zajęciach, w których mają szansę zdobyć złoty medal. „Chińscy rodzice” na pierwszym miejscu stawiają naukę. Autorka podpira się wynikami badań, z których wynika, że zdecydowana większość „chińskich matek” uważa, że ich dzieci mogą być najlepszymi uczniami, a wysokie wyniki w nauce świadczą o dobrym wychowaniu. W związku z tym poświęcają one dużo czasu na wspólną naukę z dzieckiem. Najlepszą szkołą życia dla dziecka jest uświadomienie mu jego możliwości, uzbrojenie w umiejętności, nawyki i wiarę w siebie.

Amy Chua, jako najstarsza córka chińskich emigrantów, nie ma czasu na improwizację.



Dbając o dobre samopoczucie starzejących się rodziców, kultywuje tradycję. Postanawia zaszcześcić swoim córkom miłość do muzyki klasycznej, która według niej stanowi przeciwieństwo rozluźnienia obyczajów, lenistwa i wulgarności. Jej córkom wolno grać na fortepianie i skrzypcach. Starannie dobiera nauczycieli. Ponieważ lubi jasno określone cele i mierniki sukcesu, za najlepszą metodę nauki gry na instrumencie dla swych córek uznaje metodę Suzuki, która wymaga dużego zaangażowania – zarówno ze strony ucznia, jak i rodzica.

Shinichi Suzuki urodził się u schyłku XIX wieku w Nagoya, w Japonii. Naukę gry na skrzypcach rozpoczął dopiero w wieku siedemnastu lat, po wysłuchaniu nagrania *Ave Maria* Schuberta, w wykonaniu Mischy Elmana – sławnego skrzypka. Kształcił się w Europie. Na studia wyjechał do Niemiec. Po powrocie do Japonii rozpoczął nauczanie gry na skrzypcach opracowaną przez siebie „Metodą Języka Ojczystego”. W 1945 roku założył w Matsumoto Instytut Kształcenia Talentu. Według Suzuki każde dziecko rodzi się z takim samym potencjałem. Poprzez ciężką pracę może stać się wartościowym człowiekiem z różnymi zdolnościami. Naukę najlepiej rozpocząć w wieku trzech czy też czterech lat. Dzieci nie od razu grają na instrumencie. Początkowo tylko słuchają utworów w domu. Jedno z rodziców musi przejść odpowiednie szkolenie, aby potem przekazać dziecku właściwe ułożenie ręki, prawidłową postawę. Kiedy rodzic opanuje chociaż jeden utwór, wtedy naukę gry na instrumencie może rozpocząć dziecko. W systemie tym odbywają się lekcje grupowe i indywidualne. Istotnym elementem jest obecność rodzica na każdej lekcji. Kontynuuje on bowiem naukę w domu, nadzoruje ćwiczenia, udziela wskazówek. Repertuar składa się z siedmiu zeszytów, zawierających od dziesięciu do kilkunastu utworów. Utwory przerabia się w podanej w kolejności, ponieważ wprowadzają nowe techniki gry na instrumencie. Bardzo ważne jest powtarzanie, gdyż jedną z najważniejszych umiejętności jest zdolność zapamiętywania.

Amy każe córkom uczyć się wszystkiego na pamięć. Początkowo ćwiczą ponad półtorej godziny, następnie po pięć godzin każdego dnia.

Cały kurs przerabiają w błyskawicznym tempie. Kluczem do doskonałości są wytrwałe ćwiczenia. Wytężona praca, determinacja matki i dążenie do maksymalnych osiągnięć doprowadzają do wielu sukcesów.

Amy Chua krytycznie odnosi się do zachodniego stylu wychowania, w którym rodzice stwarzają cieplarniane warunki, chwalą dziecko na każdym kroku. W trosce o psychikę dziecka, w strachu, że nabawi się kompleksów, przekonują je, że jest fantastyczne. Starają się szanować jego indywidualność, wspierają wybory dziecka, nakłaniają, aby szło za głosem serca. Ale czy jest jedna metoda odpowiednia dla wszystkich dzieci?

Do czego doprowadził wybór Amy, nie chcę zdradzać. Niektórzy mogą uznać jej metody wychowawcze za kontrowersyjne, czasami ostra krytyka matki przeraża. Z drugiej strony, zaangażowanie, wytrwałość, pracowitość mogą wzbudzać podziw. Autorka wychowana w posłuszeństwie, ale też znająca zachodnie obyczaje, wydobyla z obu światów to, co najcenniejsze. Nie boi się dorastać ze swoimi córkami, potrafi spojrzeć na ich wychowanie z zewnątrz.

Z pewnością książka wzbudza duże emocje, głębokie refleksje. Nie daje gotowych rozwiązań, pokazuje raczej, jak trudnym jest proces wychowania kolejnych pokoleń i jak istotna jest wartość tradycji w życiu człowieka. Książka nie jest natomiast podręcznikiem wychowania. To raczej dające do myślenia studium socjologiczne. Czytelnik nie dostaje recepty na właściwe wychowanie dziecka, lecz analizę osobistego procesu wychowawczego, opis doświadczeń. Autorka ma dystans do siebie, dzięki czemu dowcipnie i autoironicznie opowiada o zagadnieniach, które niejednemu rodzicowi czy też wychowawcy spędzają sen z powiek.

Amy Chua: *Bojowa pieśń tygrysicy*.  
Warszawa: Drukarnia Naukowo-  
Techniczna Oddział Polskiej Agen-  
cji Prasowej, 2011. – 278 stron.



# Specjalnie czy integracyjnie?

**Sławomir Osiński**

dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Kiedy piszę tę słowa, mija właśnie kolejny weekend, a ja, mimo odpoczynku, czuję się tak, jakby mnie ktoś wraży poraził bąblem helowym. Nie jestem specjalistą od nauczania osób niepełnosprawnych, nie znam się dogłębnie na szkołach zawodowych – w tych dwóch dziedzinach orientację mam ogólną i pewnie w wielu wypadkach naiwną, uproszczoną i pełną stereotypów. Niemniej pomny tego, że każdy humanista, a felietonista szczególnie, jest genialnym ignorantem, słów parę w materii szkolnictwa specjalnego z siebie wydzielałem.

Zerknąłem sobie najpierw do ksiąg uczonych i z nich się dowiedziałem, że poza nielicznymi wyjątkami (przeważnie jak się było władcą) przez całe tysiąclecia traktowano ludzi niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo niezwykle plugawie. Jako odmienicy, przy których poczęciu ręce lub inny narząd musiała maczać siła nieczysta, skazani byli na potępienie, nie mieli żadnych praw, byli przedmiotami pogardy, lekceważenia, narażeni byli na tortury, często też ginęli z racji swego upośledzenia.

W Polsce – wyjątkowo wcześniej na tle całej Europy – wzmianki o ochronie prawnej pojawiły się w statucie wiślickim z roku 1347, zaś w XVI wieku wydano postanowienia prawne dotyczące opieki nad psychicznie chorymi i upośledzonymi umysłowo. Od tego też czasu zaczęto, przeważnie przy kościołach i klasztorach, organizować przytułki, które w XVIII w. przekształciły się w bardziej specjalistyczne instytucje opieki. Dopiero po powstaniu styczniowym na naszych ziemiach podjęto pierwsze próby kształcenia dzieci lekko upośledzonych umysłowo, natomiast bardziej upośledzeni i fizycznie niesprawni nadal zasilali profesję żebracza.

Pierwsza polska szkoła specjalna została założona w 1896 r. w Poznaniu, a dziesięć lat później w okolicach Warszawy powstał zakład dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo. Dopiero po odzyskaniu niepodległości zaczęto zajmować się tym zagadnieniem, a w 1921 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego utworzyło

półroczny kurs Seminaryjny Pedagogiki Specjalnej. Natomiast w 1922 r. Maria Grzegorzewska w Warszawie zorganizowała Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Przed wybuchem II wojny światowej, jak podają źródła historyczne, istniały w Polsce 64 szkoły specjalne dla 84 tysięcy dzieci upośledzonych umysłowo. Po wojnie szkolnictwo specjalne w Polsce rozwijało się jako jednolity system oparty na bazie przedszkoli specjalnych, zaś na podbudowie szkół podstawowych specjalnych zorganizowano szkolnictwo zawodowe. System ten praktycznie dopiero teraz ulega przekształceniom.

Psychologowie powiadają, że poczucie własnej wartości i samoocena mają ogromny wpływ na prawidłowe funkcjonowanie nie tylko osób z niepełnosprawnością czy niedostosowanych społecznie, ale na każdego człowieka. Niepełnosprawność trudno zaakceptować, tym bardziej, gdy w znacznej mierze utrudnia funkcjonowanie, ale można nauczyć się z nią żyć, aktywnie działać i angażować się w miarę swoich możliwości w życie społeczne. Negatywne doświadczenia w grupie rówieśników, niewłaściwe postawy rodziców, nauczycieli, otoczenia mogą w istotny sposób wpływać na formę kształtującej się samooceny i samoakceptacji. Dzieci chore w większości przypadków mają ocenę nieadekwatnie zaniżoną i niestabilną. Nie wierzą one we własne siły i możliwości, boją się podjąć jakiegokolwiek trudniejsze zadanie w obawie przed niepowodzeniem.

Brak akceptacji – jednej z najistotniejszych społecznych potrzeb człowieka – unicestwia myślenie o sobie samym jako jednostce wartościowej. Dlatego tak ważne okazuje się kształtowanie stosunku ludzi „zdrowych” do niepełnosprawnych i upośledzonych intelektualnie, w szczególności uświadamianie, że problem niepełnosprawności nie może stanowić o wartości człowieka, tym bardziej że niepełnosprawność bezpośrednio może dotknąć każdego. Radą na to ma być odchodzenie od typowego szkolnictwa specjalnego na rzecz nauczania w integracji, która polega na uczęszczaniu



dzieci i młodzieży niepełnosprawnych do zwykłych szkół i placówek oświatowych, przy zapewnieniu odpowiednich warunków i pomocy w zaspokajaniu ich edukacyjnych potrzeb.

W szlachetnych i wzniosłych założeniach: „Nauka w oddziałach specjalnych w szkołach ogólnodostępnych odbywa się według planów i programów nauczania odpowiedniego typu szkół specjalnych lub ogólnodostępnych, z uwzględnieniem odpowiednich zajęć rewalidacji indywidualnej. Do integracyjnych form nauczania i wychowania przyjmowani są uczniowie niepełnosprawni, na wniosek lub za zgodą rodziców dziecka oraz na podstawie orzeczenia kwalifikującego do kształcenia specjalnego. W oddziale integracyjnym zatrudniony jest nauczyciel wspierający, posiadający kwalifikacje do pracy z uczniem niepełnosprawnym. W zależności od potrzeb uczniów nauczyciel wspierający: diagnozuje potrzeby i ocenia możliwości ucznia, prowadzi zajęcia integrujące grupę, indywidualne zajęcia dydaktyczne i wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne, działania integrujące i zmierzające do bezpiecznego funkcjonowania ucznia niepełnosprawnego w szkole masowej”.

Czy tak jest w rzeczywistości, czy gminy stać będą w najbliższej przyszłości na utrzymanie tego typu szkół?

Bardzo ważna w procesie uczenia jest rola rodziców. Najczęściej to oni pracują z dzieckiem w domu, zgodnie ze wskazówkami nauczyciela. Dialog i współpraca między nauczycielami a rodzicami sprzyjają przeżywaniu szkolnych sukcesów i porażek w atmosferze zrozumienia i empatii. Tak jednak się składa, że ponad połowa dzieci z problemami pochodzi z rodzin, łagodnie mówiąc, niedostosowanych społecznie. Co począć zatem, gdy rodzice nie podejmują żadnej współpracy ze szkołą lub chcą na nią przerzucić ciężar opieki nad dzieckiem?

Odpowiedź tylko na te dwa pytania jest nadal otwarta, wątpliwości zaś rodzi się dużo więcej, albowiem jak od biedy można sobie wyobrazić przebieg reformy programowej bez zbytniego zwiększania środków finansowych i zmian w pozostałych działach prawa, tak w przypadku zmian w szkolnictwie specjalnym kompleksowa nowelizacja prawa oraz odpowiednie pieniądze są kluczem do sukcesu. Tych jednak nie widać...

# Aktywne wsparcie

## Relacja z konferencji *Odkrywamy radość rozwoju*

**Sławomir Iwasiów**  
ZCDN

19 października 2011 r. w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli odbyła się konferencja dla dyrektorów, nauczycieli przedszkoli i szkół, pedagogów, logopedów i psycholo-



gów, zatytułowana *Odkrywamy radość rozwoju. Edukacja włączająca, czyli jak aktywnie wspierać dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w adaptacji wczesnoszkolnej*. Sesję zorganizowały dwa wydawnictwa: Young Digital Planet i Moje Bambino, przy współudziale ZCDN-u.



Otwierająca konferencję Maria Twardowska, wicedyrektor ZCDN-u, podkreśliła potrzebę włączania do edukacji najnowszych technologii wspierających pracę z uczniami wymagającymi specjalnego zaangażowania nauczycieli. „Chciałabym, żeby ta konferencja pomogła państwu zapewnić pomoc psychologiczno-pedagogiczną tym uczniom, którzy potrzebują wsparcia” – mówiła Twardowska.

Poszczególne referaty, wygłoszone przez specjalistów – psychologów, pedagogów i przedstawicieli wydawnictw, dotyczyły organizacji i wdrażania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych. Celem konferencji było przygotowanie nauczycieli do spełniania warunków stawianych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.



Pomysł na konferencję zakładał, z jednej strony, zapoznanie nauczycieli z rozporządzeniem, a z drugiej opierał się na zaproponowaniu szkołom skutecznych rozwiązań, głównie multimedialnych narzędzi dydaktycznych. „Prezentujemy dzisiaj między innymi innowacyjne programy multimedialne, dzięki którym praca z uczniami wymagającymi specjalnej opieki, również z uczniami zdolnymi, będzie łatwiejsza i bardziej efektywna” – mówiła Katarzyna Sirak, trenerka wydawnictwa Young Digital Planet.

Temat przewodni następnego numeru

**SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE**



ISSN 1425-5383

Nr. 6

# Reflekt*si*e

Westpommersche  
Zeitschrift für Pädagogen

2011  
November/Dezember

Erscheint zweimonatlich 1991

Kostenlose Zeitschrift



FRÜHSCHULISCHE EDUKATION



Die frühschulische Edukation ist eines von diesen Themen, die in „Refleksje“ oft berührt werden – sogar wenn sie nicht zur Hauptproblematik der einzelnen Nummern der Zeitschrift gehört, erscheint sie jedoch insbesondere als ein Kontext oder ein Nebenthema. Ist die Edukation der kleinsten Kinder nicht das wichtigste Ziel des Bildungswesens? Das ist eine rhetorische Frage – so meinen die Psychologen, die Kindheit ist der beste Zeitraum im Leben des Menschen, um das Wissen zu erwerben. Vielleicht deswegen ruht die größte Verantwortung auf den Lehrern dieser kleinsten Schülerinnen und Schüler.

Die laufende Nummer beweist, dass die Bildung der Kinder nicht nur eine Schulalltäglichkeit ist, sondern eine der eiligsten Aufgaben, die vor der Edukation und ihren Reformatoren stehen. Diesmal veröffentlichen wir mehrere Artikel der Lehrerinnen, die sich mit dem Unterrichten auf den frühen Etappen beschäftigen. Es ist wert ihre Erfahrungen näher zu betrachten, weil sie die Themen der frühschulischen Edukation nicht nur vom theoretischen Standpunkt darstellen (wie Professor Maria Czerepaniak-Walczak von der Stettiner Universität im Artikel *Frühschulische Edukation. Die modernen Kindheitsaspekte in der Schule – ein kritischer Standpunkt*), sondern geben auch gute Ratschläge, wie das intellektuelle Potential des Kindes erfolgreich zu fördern.

Ich hoffe, dass die laufende Nummer eines der Beispiele dafür wird, wie die Edukation der kleinsten Kinder aussehen kann – fröhlich, spielerisch, aber auch in der Spannung der fleißigen Arbeit, die den Kindern eine Chance für den besseren Start in das erwachsene Leben gibt. Ich lade zum Lesen ein.

*Urszula Pańska*

Direktorin des Westpommerschen  
Lehrerfortbildungszentrums



## Refleksje

Westpommersche  
Zeitschrift für Pädagogen  
Nr. 6, November/Dezember 2011  
Kostenlose Zeitschrift  
Auflage: 1500 Exemplare  
ISSN 1425-5383

## Herausgeber

Westpommersches  
Lehrerfortbildungszentrum

## Chefredakteur

Sławomir Iwasiów  
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

## Redaktionssekretariat

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska  
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

## Redaktionsteam

Urszula Pańska  
Maria Twardowska

## Zusammenarbeit

Agnieszka Gruszczyńska  
Piotr Lachowicz

## Das Foto auf der Titelseite

wurde von Nowa Szkoła Sp. z o. o.  
zur Verfügung gestellt

## Übersetzung

Centrum Tłumaczeń „Lingua-Dar”

## Anschrift

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin  
tel. 91 435-06-34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)  
[www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl)

## Computerzusammensetzung, Druck

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk  
Spółka Jawna

## Die Nummer wurde geschlossen

15 Dezember 2011

Redaktion behält sich das Recht  
auf Kürzung der Texte  
und Titelveränderung vor



Westpommersches  
Lehrerfortbildungszentrum  
wird von dem  
Westpommerschen  
Schulkurator akkreditiert  
und besitzt das  
Qualitätszertifikat  
ISO 9001:2008



<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>4</b>
<b>Maria Czerepaniak-Walczak</b> <i>Frühschulische Edukation</i>	4
<b>Beata Birnbach</b> <i>Auf der Suche nach dem Sinn</i>	9
<b>Magdalena Marczak-Pilipczuk</b> <i>Montessori Unterricht</i>	11
<b>Maria Twardowska</b> <i>Spielpädagogik</i>	14
<b>Małgorzata Żóltowska</b> <i>Prinzipien des schöpferischen Denkens</i>	16
<b>Agnieszka Czachorowska</b> <i>Kynotherapie in der Schulpraxis</i>	18
<b>Anna Błahy</b> <i>Kodut jobi kukuju</i>	20
<b>Eliza Piotrowska</b> <i>Das Herz in der Kreisform</i>	22
<b>Fond für Förderung der Ökologischen Initiativen</b> <i>Gut über einen Biber</i>	24
<b>Zofia Kacalska-Krzywoniąza</b> <i>Auf der anderen Seite des Spiegels...</i>	26

Die Vielfalt von Lebenserfahrungen und das Entwicklungspotential der schulbeginnenden Kinder lässt diese Stufe der formalen Edukation mit großer Aufmerksamkeit betrachten. Ihre Spezifik wird in ihrer Bedeutung für den gesamten edukativen Weg des Menschen enthalten, was angesichts der Verbreitung der LLL-Idee (*Life Long Learning*) bedeutet, dass die Erfahrung von dieser Etappe eine Basis für das lebenslange Lernen wie auch die Quelle des gesamten „Lebensplanes“ ist.

**(Frühschulische Edukation, S. 4)**

Die pädagogischen Reflexionen sind ein wesentliches Element des Zielbewusstseins, der Idee, des Bildungswesens – das den Weg für unsere Aktivitäten für die Unterstützung der Kindesentwicklung festlegt. Das ist ein Element von „Bewusstsein der Sachen“, „Erwägung des Sinnes“, „Suche nach der Klugheit“. Die Schüler und die Schülerinnen sind auf der frühschulischen Etappe als die menschlichen Individualitäten durch die edukative Fürsorge umgeben, also „die Wirkung, die die edukative Praxis mit der humanistischen Einstellung zum Menschen verbindet, indem sie den besonderen Wert darauf legt, dass die Freiheit und das Selbstwertgefühl, die Entwicklung der Würde, der Integrität und der Einzigartigkeit des Schülers im Edukationsprozess geachtet werden“ (A. W. Combs, 1981).

**(Auf der Suche nach dem Sinn, S. 9)**

In der Methode von Maria Montessori ist die richtig geplante und bewirtschaftete Umgebung, in der die Kinder frei mit den selbst ausgewählten Stoffen arbeiten können, am wichtigsten. Montessori hat nämlich bemerkt, dass die Kinder von Geburt an bis

zum 6. Lebensjahr Entdecker sind, die ihr eigenes Intellekt durch Untersuchung und Aneignung dessen bauen, was sich in ihrem Umfang befindet. Kein Wunder, dass sich der Montessori-Unterricht wesentlich vom normalen Unterricht in der Schule oder im Kindergarten unterscheidet.

**(Montessori Unterricht, S. 11)**

Die Hauptziele der Spielpädagogik sind die harmonische und allseitige Entwicklung einer Einheit, die im Rahmen einer bestimmten Gruppe funktioniert, sowie die Hilfe beim Entdecken ihrer wertvollsten Eigenschaften. Das Spiel dient nicht nur dazu, sich ins Vergnügen zu stürzen, sondern auch der selbstständigen Erkenntnis und Umwandlung der Wirklichkeit. Die Wurzeln der Pädagogik greifen bis zur humanistischen Philosophie, deren leitende Kraft der Glaube in einen Menschen, seine Güte und potentielle Möglichkeiten war.

**(Spielpädagogik, S. 14)**

In der neuen Programmgrundlage wurde die Kreativität als eine von den wichtigsten Fähigkeiten genannt, die gestaltet werden sollten. Was ist kreatives Denken? Das ist nichts anderes als das Denken, das zu den originellen und angemessenen Lösungen führt. Die mehr umgangssprachliche Definition der Kreativität besagt, dass es die Fähigkeit ist, etwas Neues zu bilden. Wie Saul Steinberg feststellte: „Das Leben einer kreativen Person ist auf die Langeweile ausgerichtet. Das Vermeiden der Langeweile ist eines von unseren wichtigsten Zielen“. Der Lehrer, der diesen Lernstil entwickeln möchte, arrangiert spezielle Übungen, die eine Lösung der offenen Probleme fördern, stimuliert bestimmte Fähigkeiten, die sich auf das kreative Denken zusammensetzen sowie unterhält die spontane schöpferische Aktivität des Kindes.

**(Prinzipien des schöpferischen Denkens, S. 16)**

Was ist die Kynotherapie? Sie wurde in den USA in den 80-ern erfunden und ihre Definition erschien erst in 1990. Sie wird so wie Bibliothektherapie oder Theatertherapie zur Arttherapie gerechnet. Die Kynotherapie (wechselweise wird auch die Bezeichnung Filmtherapie verwendet) benutzt die Auswirkung des Filmes auf den Zuschauer und besteht in der Auswahl von konkreten Filmtiteln für die Besucher der therapeutischen Sessions (oder Gruppenteilnehmer) und der Besprechung der Filmthematik.

**(Kynotherapie in der Schulpraxis, S. 18)**

# Frühschulische Edukation

## Gegenwärtige Kindheitsaspekte in der Schule – kritischer Standpunkt

**Maria Czerepaniak-Walczak**

Leiter des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik, Pädagogisches Institut an der Stettiner Universität

### Einleitung

Die Vielfalt von Lebenserfahrungen und das Entwicklungspotential der schulbeginnenden Kinder lässt diese Stufe der formalen Edukation mit großer Aufmerksamkeit betrachten. Ihre Spezifik wird in ihrer Bedeutung für den gesamten edukativen Weg des Menschen enthalten, was angesichts der Verbreitung der LLL-Idee (*Life Long Learning*) bedeutet, dass die Erfahrung von dieser Etappe eine Basis für das lebenslange Lernen wie auch die Quelle des gesamten „Lebensplanes“ ist.

Die Gespräche von der frühschulischen Edukation widerspiegeln die Vielfalt von Perspektiven und die Vielzahl von Interessen ihrer Teilnehmer. Der Ausgangspunkt für die Besprechung der Merkmale der frühschulischen Edukation, der in diesem Text angenommen wurde, ist es, die Eckpunkte für ein Dreieck festzulegen, das die Rahmen für das Gespräch von ihren Zielen und Organisation festsetzt. Das sind: Kindheit, ihre Spezifik und Wahrnehmung, Funktionen der elementaren Edukation sowie Universum eines Schülers, wo unter anderem die Schule liegt. In diesem Gespräch vom Konzept der frühschulischen Edukation wird sowohl der Dreieckinnenraum wie auch der Kontext, in dem es liegt, analysiert. Das bedeutet, dass die schulische Edukation im Feld des Interesses liegt, also einerseits ist das alles, was für die Schüler gemeinsam sein kann, andererseits sind es die individuellen, außerschulischen Erfahrungen der Kinder. Die besondere Aufmerksamkeit verdient die Tatsache, dass diese Stufe der formalen Edukation keine Fortsetzung des schon laufenden Lernprozesses ist, es wird in die Schulwelt (künstlich) und die außerschulische Welt (naturell) differenziert. Die Konsequenz ist die Verneinung der Worten des römischen Philosophen Seneca des Jüngeren *Non scholae, sed vitae discimus* („Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“).

Von den ersten Schultagen konzentriert sich der Lehr-Lernprozess darauf, was die Schule erfordert,

was den Erfolg in dieser begünstigt, und zwar: Erteilen der „richtigen“ Antworten, gehorsame Erfüllung der Anweisungen sowie Entdecken von Preisquellen. Und das sind leider die „elementaren“ Fähigkeiten, die eine Basis für weitere Edukation bilden. Die schulische Edukation „erinnert ein Produktionsband: die Schüler fahren auf diesem hintereinander, mit derselben Geschwindigkeit, und die Schule legt ihnen in die Köpfe die nächsten Wissensportionen, jedem dasselbe“<sup>1</sup>. Gleichzeitig werden die außerschulischen Nachrichten, Fähigkeiten und Haltungen, auch diese, mit denen das Kind das formale Schullernen beginnt und die es durch die Teilnahme an den natürlichen Situationen des alltäglichen Lebens erwirbt, eine Barriere im Erreichen der schulischen Erfolge. Es geschieht so, weil die Bedeutung der individuellen Erfahrungen und Lernmöglichkeiten im Sozialisierungsprozess – in der frühschulischen Edukation insbesondere – unterschätzt werden.

Die Organisatoren und die Ausführer des edukativen Systems scheinen diese Tatsache nicht zu bemerken, dass es viele Umstände und Bedingungen des kindlichen Lernens gibt. Die Pflege des Begriffs und der Erscheinung „Stufe“ in Bezug auf die institutionierte Edukation führt zu ihrer Trennung von der Welt, in der das Kind und seine Nächsten leben. Es ist zuzugeben, dass an der frühschulischen Edukation zusammen mit dem Schüler seine Familie teilnimmt. Dem Beginn des Schullernens durch das Kind folgen viele radikalen Änderungen im Familienleben. Die Besprechung (zwangsläufig sehr flüchtig) der Spezifik dieser Stufe der Edukation konzentriert sich auf drei oben genannte Eckpunkte des Dreieckes, d.h. Kindheit, Funktionen der elementaren Edukation sowie modernes Universum des Kindes.

### Kindheit, ihre Spezifik und moderne Kontexte

Die Gespräche von der Änderung der unteren Grenze der Schulpflicht zeugen davon, dass die Differenzierung der Entwicklungseigenschaften von den



Kindern nicht übersehen, aber eher unterschätzt werden. Einerseits wird die Beschleunigung der Entwicklung, andererseits die sentimentale Auffassung der Kindheit als einer „paradiesischen Zeit“ im Leben eines Menschen berührt. Die beiden Stellungen, die normalerweise von den persönlichen, nicht selten ganz flüchtigen, Beobachtungen oder gehörten Informationen hergeleitet werden, werden emotionell ausgedrückt. Gleichzeitig schließt man sich auf die im Gespräch dargestellten Argumenten. Dagegen betont man die Anknüpfung an die eigenen schulischen Erfahrungen, abgesehen davon, dass sie von der anderen historischen Zeit, den anderen kulturellen Bedingungen stammen. Der Zivilisationsumbruch, der durch die digitale Technologie sowie die Globalisierungsprozesse auf vielen Gebieten des sozialen Lebens geschieht, scheint nicht als Kontext der Kindesentwicklung bemerkt zu werden, und wenn schon, dann vor allem als die Bedrohungsquelle. Es wird der Schutz der Kinder vor seinem Einfluss postuliert. Der vor 100 Jahren durch Maria Montessori ausgedrückte Gedanke kommt weiterhin nur schwer ins Bewusstsein von naturellen, wie auch professionellen Erziehern. Sie hat das schulbeginnende Kind an einen Immigranten verglichen, der ins neue Land kommt. Er lernt also die Sprache, die Sitten (manchmal schwer zu verstehen) und die Rechte. Es erfährt so ein Terminieren. Solche Kindheit ist eine Etappe im Laufe des Lebens einer Einheit, auf der die Kinder durch Lernen von sozialen Praxen zu den Teilnehmern des gemeinschaftlichen Lebens werden.

In Bezug auf die modernen Kinder, die den Schulweg beginnen, geht es hier um die Immigration zu einem Freilichtmuseum, in die Welt, in der sie sich mit keinen Geräten und Einrichtungen bedienen können, an die sie zu Hause gewöhnt haben. Sie können sich auch nicht auf ihre Erfahrungen vom Kindergarten berufen (wenn sie es besucht haben). Es ist ihnen schwer zu verstehen, warum sie leise sein sollten, sie können weder lachen noch mit Lieblingsspielsachen spielen. In vielen Häusern wird die Zeit und der Raum vollständig reorganisiert, und alle herum werden sehr ernst.

Die Idee der Kindheit als des Gegenteils der Volljährigkeit und die Schulen für die Kinder, in denen sie fast so viel Zeit wie die Erwachsenen in der Arbeit verbringen, ist eine Erfindung vom 19. Jh<sup>2</sup>. Das Entdecken der Kindheit dauert ständig. Es wird nämlich die Dynamik von den Änderungen in den Eigenschaften der Kinder betont. Diese Umwandlungen, die sowohl in der Interaktion mit der unmittelbaren Umgebung stattfinden, wie auch diese, die durch neue Kommunikationsmittel zugänglich sind.

Die andere Frage bezüglich der Analysen der Kindheit in der edukativen Zeit in den Klassen 1-3 ist das

Spiel und das Spielzeug. Die traditionelle Funktion der Unterhaltung als der Tätigkeit für die Vergnügung wird in Bezug zu edukativen Spielen aufgehoben. Es werden sogar die Spiele mit den modernen Medien und Computerspiele in die Edukation (Eng. *edutainment*) einbezogen. Das kindliche Lernen wird einerseits mit der Freude und der Freiheit, der Möglichkeit der unüblichen Lösung der Aufgaben oder dem unüblichen Verhalten assoziiert, und gleichzeitig mit der Möglichkeit der straflosen Unterbrechung der Aktivität. Andererseits aber mit dem Beibringen der Disziplin, des Pflichtgefühls und des Ernstes. Zur Teilnahme an den hundertjährigen (und eigentlich dauernden seit 500 Jahren) Ritualen für die Realisation der jedem gleichen Lehrprogramme. Im Fach. Im Unterricht. In der Pause<sup>3</sup>.

Die modernen Erwägungen von der Kindheit haben viele Aspekte. Die besondere Aufmerksamkeit verdient das Mythologisieren der kümmerlosen Kindheit. Die Allgemeinheit dieses Mythos verursacht, dass jede Aufgabe, die das Kind zum Erfüllen bekommt, wird als das Erben von dieser Sorglosigkeit betrachtet. Die Autoren *Der Programmgrundlage* stellen allmählich und möglichst sanft fest: „Die früh-schulische Edukation sollte das Kind von der integrierten Bildung in das Fachlernen in den Klassen 4-6 der Grundschule überleiten“<sup>4</sup>. So betonen sie die Notwendigkeit, alle Bemühungen zum Vermeiden des Erschreckens wegen des Übergangs vom „sorglosen“, „sicheren“, „schuldlosen“ (die Einführungszeichen sollten das Mythische dieser Eigenschaften betonen) Lebens zur Teilnahme am zuverlässigen, ernstesten Lernen, das für ältere Kinder organisiert wird, zu unternehmen.

Das Dominante in den Konzeptionen der Kindheit ist das Auffassen des Kindes als eines Wesens:

- „ohne Eigenschaften der Erwachsenen, und zwar Autonomie, Rationalität und Zuverlässigkeit. Nach Jean Piaget denken die Kinder ganz anders als die Erwachsenen, das heißt sind unfähig zum Verstehen der Ideen und der Begriffe;
- Psychologisch und emotionell abhängig und wehrlos. Das wird durch die Überzeugung von der kindlichen Schuldlosigkeit begleitet, demgemäß die Kinder unfähig zum Bösen sind;
- »abhängig« von besonderen Erfahrungen, deren Mangel die richtige Entwicklung des Kindes stört“<sup>5</sup>.

Die Analyse der Arbeiten bezüglich der Auffassungen und der Überzeugungen vom Kind und der Kindheit lassen folgende zwei Gruppen unterscheiden:

- a) Traditionell kollektiv – das Interesse des Kindes als einer Einheit wird den Interessen der größeren sozialen Gesamtheit, wie Familie und lokale Gemeinschaft unterordnet. Das Kind ist eine Einheit in der Struktur der Gruppe. Die wesentliche Bedeutung

wird der Gehorsamkeit sowie dem Respekt für die Erwachsenen und die Autoritäten zugeschrieben. Die traditionellen Anschauungen sind mit den autoritären Erziehungsstilen und der Annahme verbunden, dass die Kinder im relativ späten Alter die psychische Reife erreichen. Das ist auch mit dem späteren Beginn des formalen schulischen Lernens verbunden.

- b) Modern individuell – diese Anschauungen werden durch die Orientierung auf die Person, Entwicklung ihrer persönlichen Eigenschaften gekennzeichnet. Das Kind ist eine Person. Die wesentliche Bedeutung wird auf emotionelle Selbstständigkeit, Konsequenz, Wettbewerbsgeist sowie Vollkommenheit auf der intellektuellen und künstlerischen Ebene gelegt. Die Anschauungen werden dadurch gekennzeichnet, dass das Kind als eine Person im relativ jungen Alter betrachtet wird<sup>6</sup>.

Jede von diesen Anschauungen vom Kind und der Kindheit hat ihre Konsequenzen in der Einstellung zur modernen Edukation, zu ihrem Inhalt und Organisation. Sie setzt nämlich den kognitiven Rahmen und Modelle fest, gemäß denen die Werte, Ziele und edukative Strategien beschrieben werden. In den Gesprächen von der modernen Problematik der frühschulischen Edukation ist es wichtig festzulegen, auf welche von diesen Anschauungen sich die Diskutanten, Projektgeber und Organisatoren dieser Edukation berufen.

### Funktionen der frühschulischen Edukation

Die erste Etappe der formalen Edukation ist der Ort für die Entwicklung und das Lernen, das auf der Integration der Nachrichten und der Fähigkeiten basiert, die vom Gesichtspunkt des gemeinschaftlichen Interesses (traditionelle kollektive Einstellung) notwendig sind oder an die persönlichen Erfahrungen des Schülers anknüpfen (moderne individualistische Einstellung).

Nach der europäischen Initiative für Harmonisieren von edukativen Systemen in den Mitgliedsstaaten (Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen) ist diese Stufe einer der ersten Lern- und Qualifikationseffekte. Für diese Stufe wurden folgende Ziele angenommen: allgemeines Wissen (umfasst integrierte Informationen von der umgebenden Welt), grundsätzliche Fähigkeiten, die zur Ausführung von einfachen Aufgaben vom intellektuellen, künstlerischen, manuellen, usw. Charakter erforderlich sind sowie soziale Kompetenzen für die Arbeit oder Lernen unter unmittelbarer Aufsicht in den organisierten Bedingungen<sup>7</sup>. Für diese Initiative ist die Integration des Wissens, der Fähigkeiten und der sozialen Kompetenzen wesentlich, die unter verschiedenen Umständen sowohl im Prozess der formalisierten Schuledukation,

wie auch des außerschulischen organisierten und informellen Lernens gestaltet werden.

Die Initiative für Harmonisieren der edukativen Systeme im vertikalen (senkrechten: von der frühschulischen Edukation – die erste Stufe bis zum Doktorstudium – achte Stufe) sowie dem horizontalen Ausmaß (waagrechten, der den Vergleich von den an verschiedenen Orten erworbenen Qualifikationen ermöglicht) wirft einen anderen Standpunkt für die Funktionen der frühschulischen Edukation auf, der im Gespräch von dieser Stufe der Edukation ständig zu wenig Platz nimmt.

Insbesondere ist es notwendig, das bisherige Betrachten dieser Bildungsetappe als „die Basis und der Ausgangspunkt zum Lernen in den Klassen 4-6 der Grundschule“ reserviert zu behandeln<sup>8</sup>. Tatsächlich ist diese Stufe der Edukation eine Basis, auf der ein Schulerfolg, die weit verstandenen edukativen Karrieren einzelner Schüler sowie das Wohlbefinden des gesamten edukativen Systems gebaut werden.

Die Konzentration auf die Bildung verursacht, dass die Erziehung marginalisiert werden kann. Zwar sind die sozialen Kompetenzen, darunter die Ausführung der Aufgaben und das Zusammenwirken, das dritte Element für den europäischen Qualifikationsrahmen, aber das erschöpft nicht die Erziehungsproblematik. Dieses Thema verdient die besondere Aufmerksamkeit, insbesondere angesichts der axiologischen Bedrohungen, der Vielzahl von Versuchungen, denen die Schüler auf der ersten edukativen Etappe ausgesetzt sind.

Angesichts der oberen Anmerkungen kann man der frühschulischen Edukation folgende Funktionen zuschreiben:

- Vielseitige Entwicklung des Kindes mit dem Respekt für die Eigenschaften der Kindheit, als eine Etappe im Laufe des Lebens und als ein Erzeugnis der Kultur;
- Einführung in mehrdimensionale Welt, mit der Sensibilisierung auf ihre Dynamik, Attraktivität, und gleichzeitig Versuchung und Fallen; Unterstützung im Weltverstehen;
- Einführung in die Kultur der Sprache, und eigentlich der Sprachen, sowohl der gesprochenen Sprache, wie auch der Symbolen, Gesten, Töne, Farben, Geschmäcken, Duften;
- Sensibilisierung auf Ästhetik des alltäglichen Lebens;
- Einführung in die Welt der Werte, adäquat zum Entwicklungspotential der Schüler.

Die Konzentrierung auf die frühschulische Edukation als einen Vorbereitungsprozess zum Lernen in den Klassen 4-6 verursacht, dass nicht alle von diesen genannten Funktionen realisiert werden können. Außerdem werden die „Vergnügungsfähigkeiten“, die in

den Lernprozess unmittelbar nicht einbezogen werden können, marginalisiert, und noch weniger in den Klassenarbeiten sichtbar, die immer mehr durch das Denken an die schulische Edukation dominiert sind.

### Modernes Universum des Kindes

Da das Lernen als der Erwerb von neuen Nachrichten und Fähigkeiten verstanden wird, werden zwei Welten sichtbar: diese, in der der Mensch ständig neue Sachen entdeckt, sie kennenlernt und ändert, also die Welt außer der Schule sowie die Schule, von der Kieran Egan spricht, dass sie „die nichtintellektuellste Institution in unseren Gesellschaften ist“<sup>9</sup>. Diese Trennung der Welten wird deutlich am Beispiel der Schulbücher, in denen allen Schülern die gleichen Inhalte übermittelt werden.

Man soll zugeben, dass es die Inhalte vom „historischen“ Charakter sind, die nicht selten mit dem alltäglichen Leben nicht einhergehen. „Die wichtige Aufgabe der Grundschule ist die Schüler zum Leben in der informativen Gesellschaft vorzubereiten. Die Lehrer sollten den Schülern die Bedingungen zum Erwerben der Fähigkeiten, Ausschauen, Ordnen und Benutzung der Informationen von verschiedenen Quellen anhand der informativ-kommunikativen Technologien, im Unterricht von verschiedenen Fächern ermöglichen“<sup>10</sup>. Leider bringt die Analyse des Inhalts von Lehrbüchern für die Klasse 1-3 von der Serie „Wesoła Szkoła“ („Lustige Schule“), die im Zusammenhang mit der unter meiner Leitung geschriebenen Magisterarbeit durchgeführt wurde, folgende Schlussfolgerungen: die Lehrbücher halten nicht der Entwicklung der modernen Technologie Schritt, wodurch der Schüler ein gewissermaßen gefälschtes Bild der Wirklichkeit bekommt. „Das Fernsehen und der Computer kommen mehrmals vor, aber die Presse scheint für die Autoren der Lehrbücher ein sehr entferntes Element zu sein, abgesehen vom Handy, das gar unerwähnt wird. Beginnend von der ersten Klasse das Teil 1 wurde der Computer nur einmal, im Lehrbuch wie auch in den Arbeitskarten des Schülers erwähnt. Dann kommt der Computer erst im Teil 4 vor, aber schon fünfmal in den Arbeitskarten des Schülers und im Lehrbuch. Dagegen im Teil 5 wird er nur einmal erwähnt“<sup>11</sup>.

Die Schüler, die ein formales, pflichtiges Schullernen beginnen, bringen die Erfahrungen in die Schule, die nicht immer mit dem Inhalt der Schulprogramme einhergehen. Einige davon können eine wesentliche Unterstützung für die Edukation sein, andere jedoch ein Hindernis für Erfolge im Lernen. Ihre Wahrnehmung, und noch besser ihre Verwendung (oder intentionelles Blockieren) ist die Basis für die Integration der Schülerwelten. Wie es Paulo Freire schreibt, ist das „Lesen der Texte“, die diese Erfahrungen sind, eine Aufgabe des Lehrers<sup>12</sup>. Er betont die Notwendigkeit

„des Lesens mit Verstehen“, d.h. des tatsächlichen Kennenlernens der außerschulischen Schülererfahrungen und ihrer konsequenten Anwendung in der alltäglichen Arbeit.

Angesichts des niedrigen Indexes der vorschulischen Edukation (in Polen besuchen 30% der Dreijährigen, 41% der Vierjährigen und 51% der Fünfjährigen<sup>13</sup> den Kindergarten) ist es wichtig auf die Erfahrungen dieser Schüler hinzuweisen, die den Kindergarten nicht besucht haben. Mit voller Kraft wiederhole ich, dass die fehlende Kindergartenstufe mit dem Mangel der Lernerfahrungen nicht eindeutig ist. „Von den Untersuchungen der Muster der informellen Edukation in den Familien, z.B. die Lernstrategien, die durch Eltern während des alltäglichen Spielens und gemeinsamer Lösung der Probleme mit Kindern eingesetzt werden oder die Sprachstilen der Eltern im Gespräch mit den Kindern, erfolgt, dass zwischen den Familien große Unterschiede bestehen. Sie sind mit ihrem sozial-ökonomischen Status verbunden. Außerdem stellt man fest, dass diese Unterschiede die Hauptursache für die früh zwischen den Kindern erscheinenden Unterschiede hinsichtlich der Intelligenz, der kognitiven Entwicklung, der sprachlichen Entwicklung, der Schulerrungenschaften und der Motivation zum Lernen sind“<sup>14</sup>.

Die Spezifik der Schule ist es, dass sie formal kein affektives Milieu ist, das heißt kein Ort, an dem die Emotionen offenbart und entwickelt werden. Außerdem ist sie ein Ort, der kein polysensorisches Lernen bietet. Trotz der Anweisungen und der Postulate, dass das Kind mit dem Engagement aller Sinne lernt, findet das schulische Lernen mit dem Engagement der Sehkraft und des Gehörsinnes statt. Solche Sinne wie Geschmack, Geruchssinn, und sogar Tastsinn nehmen nicht am Kennenlernen der Welt, Behalten und Umgestalten teil. Das ist das nächste Beispiel dafür, wie das kindliche Weltall in die privaten, persönlichen (außerschulischen) und formalen, offiziellen (schulischen) Welten geteilt wird. Ein Teil der Wirklichkeit, in der die modernen Kinder leben, sind die Medien. Das Gefühl der Langeweile angesichts der Differenz zwischen dem, was das Kind begeistert, und dem, was aufgeworfen, diktiert wird, ist für die schulische Edukation schon vom Anfang an naturell.

Die Dichotomisierung des kindlichen Weltalls und seine Unterordnung den ökonomischen Interessen zeigt sich besonders gegenüber den ländlichen Kindern. Sie werden in die um viele Kilometer vom Haus entfernten Schule gebracht, täglich erfahren sie „eine Umsiedlung“ in eine andere Welt. Während dieser Reisen erwerben sie sicher das Wissen, aber das sind nicht die Nachrichten, Fähigkeiten und soziale Kompetenzen, die unmittelbar mit den Anforderungen der formalen Edukation verbunden sind. Zur Teilung des

kindlichen Weltalls führen nicht nur die ökonomischen Aspekte (die unter anderem durch Schließen der kleinen ländlichen Schulen sichtbar werden), aber auch die Tradition, laut der die Edukation in den spezialisierten Orten und in der präzise bestimmten Zeit lokalisiert wird. Der Versuch, diese beiden Welten zu verbinden, die privaten Elementen, persönliche Erfahrungen in den Prozess der formalen Edukation einzubeziehen, ist eine der brennenden Aufgaben der früh-schulischen Edukation, die eine dieser Etappen der formalen Bildung ist, auf der der Schüler die Bedeutung und Lernziele kennenlernt und internalisiert.

### Schlussfolgerungen

Die in diesem Text besprochenen Themen sind nur eine Spitze des Eisberges, das (in voller metaphorischen Bedeutung) die moderne Edukation ist. Sie erschöpfen nicht alle dringenden Sachen. Viele von heißen Problemen wurden sogar nicht signalisiert. Außer der Analyse befanden sich die Qualifikationen des Lehrers der früh-schulischen Edukation, die eine getrennte Besprechung erfordern. Daneben ist es wert zuzugeben, dass die Lehrer der elementaren Klassen in dem erfolgreichen finnischen Bildungssystem den Magister-Grad haben. Nicht weniger wesentlich ist es, die Konsequenzen der Feminisierung des Lehrerberufs zu besprechen.

Viele Emotionen weckt das Gespräch von der Senkung der unteren Grenze der Schulpflicht (6. Lebensjahr). Hier werden die Argumente verschiedenes Gewichts vorgebracht und solche, die verschiedene Interessen widerspiegeln. Der frühere Beginn der systematischen allgemeinen pflichtigen früh-schulischen Edukation wird mit Ausgleich der Chancen, Reduzierung der Bedrohungen durch Deprivation, u.a. argumentiert, andererseits mit Erhöhung der Möglichkeiten des menschlichen Kapitals begründet. Die Gegner haben dagegen die sentimental Thesen von der „Kürzung der Kindheit“, Vergegenständlichung des Menschen und der Edukation u.a. Unbestritten ist das aktuelle Wissen von der Entwicklungspsychologie der gegenwärtigen Kinder und die methodischen Erfahrungen in der Arbeit mit ihnen. Die Streitparteien sind geschlossen auf die Argumenten des Gegners. Gleichzeitig maßen sie sich das Recht auf die Wirkung für die Güte des Kindes. In den für die Reform der Edukation wichtigen Sachen haben wiederum diese Personen die Stimme, deren Ansichten durch die Liebe zu den Kindern (Emotionen) gestaltet werden und

diese, denen es viel am Erfolg des edukativen Systems (Politik) liegt, die Stimme gehört jedoch nicht zu diesen, die sich durch das Respekt für die Kinder richten lassen, die Spezifik der Kindheit verstehen und über das redliche wissenschaftliche Wissen von den Eigenschaften des Lernens verfügen.

Anstelle der Zusammenfassung erinnere ich die Worten des schon zitierten Kenneth G. Wilson, die meiner Ansicht nach viele Fäden zum Gespräch von der früh-schulischen Edukation öffnet:

„Notwendig ist *Umprojektieren* (Eng. *redesigning*) der Edukation. (...) Die neue Schule muss bemerken, dass die Kinder voneinander lernen. Sie muss sich auch auf die raffinierte Verwendung von neuen Technologien öffnen, sowohl durch die Lehrer wie auch die Schüler. Und den Lehrern muss man die Entwicklung ermöglichen. Heute sind sie die Häftlinge im Klassenraum mit den Schülern“<sup>15</sup>.

<sup>1</sup> *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, Gespräch von Alicja Pacewicz und Piotr Pacewicz mit Kenneth G. Wilson vom 5. Juli 2011 während der Krakauer Konferenz STHESCA, „Gazeta Wyborcza“ vom 08.07.2011.

<sup>2</sup> D. Jaffé, *Niezwykłe kobiety. Od nalewki na szafranie do latających maszyn*. Warschau 2007, S. 88–89.

<sup>3</sup> *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, op.cit.

<sup>4</sup> *Podstawa programowa*, tom I, <http://reformaprogramowa.men.gov.pl/>.

<sup>5</sup> W. Stainton-Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcja troski o dziecko*, w: M. J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Übersetzung M. Kościelniak, Krakau 2008, S. 179.

<sup>6</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, przekł. E. Kolanowska, Warschau 2009, S. 21.

<sup>7</sup> *Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Uczenia się Przez Całe Życie*, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).

<sup>8</sup> Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 23. Dezember 2008 über Programmbasis für Kindertagenerziehung sowie allgemeine Bildung in einzelnen Schultypen. Anlage 2. *Programmbasis für allgemeine Bildung für Grundschulen*, Gesetzblatt 2009 Nr. 4, Pos. 17.

<sup>9</sup> K. Egan, *The Future of Education. Reimagining Our Schools from the Ground Up*, Yale University Press, New Heaven & London 2008, s. 106.

<sup>10</sup> *Podstawa programowa*, tom I, <http://reformaprogramowa.men.gov.pl/>.

<sup>11</sup> K. Żuk, *Treści medialne w podręcznikach szkolnych dla klas I–III*, Magisterarbeit an der IPUS unter Leitung M. Czerepaniak-Walczak, Stettin 2011 (Skript).

<sup>12</sup> P. Freire, *Teachers as Cultural Workers. Letters to those Who Dare Teach*, Westview Press, Boulder, 2005, S. 31 i n.

<sup>13</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, op. cit., S. 66.

<sup>14</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, op.cit., S. 20.

<sup>15</sup> *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, op.cit.



# Auf der Suche nach dem Sinn

## Der humanistische Raum für Individualisierung in der fröhschulischen Edukation

**Beata Birnbach**

Lehrstuhl für Frühere Edukation, Institut für Pädagogik an der Stettiner Universität

Olga Tolarczuk hat im Roman *Dom dzienny, dom nocny* geschrieben: „Bewusst eines Ziels oder seines Mangels zu sein. Bewusst eines Sinnes oder seines Mangels zu sein. Bewusst dessen zu sein, wie es sein kann“. Diese Worten können eine Ermunterung zu den Erwägungen vom Begriff des Individualisierens in der Edukation und zur Umsetzung dieses Postulates im Bildungsprozess der Kinder zu sein.

Die pädagogischen Reflexionen sind ein wesentliches Element des Zielbewusstseins, der Idee, des Bildungswesens – das den Weg für unsere Aktivitäten für die Unterstützung der Kindesentwicklung festlegt. Das ist ein Element von „Bewusstsein der Sachen“, „Erwägung des Sinnes“, „Suche nach der Klugheit“. Die Schüler und die Schülerinnen sind auf der fröhschulischen Etappe als die menschlichen Individualitäten durch die edukative Fürsorge umgeben, also „die Wirkung, die die edukative Praxis mit der humanistischen Einstellung zum Menschen verbindet, indem sie den besonderen Wert darauf legt, dass die Freiheit und das Selbstwertgefühl, die Entwicklung der Würde, der Integrität und der Einzigartigkeit des Schölers im Edukationsprozess geachtet werden“ (A. W. Combs, 1981). Diese Worten können eine Basis für die Definition der Individualisierung sein, weil sie ihr Wesen betonen – weisen auf die theoretischen Hauptannahmen dieses Prozesses hin, indem sie sich auf die Autonomie und die Einzigartigkeit des

Menschen konzentrieren. Sie berichten auch von der in diesem Prozess verborgenen Ambivalenz. Die Ambivalenz – die in die Pädagogik durch den Prof. L. Witkowski eingeleitet wurde – die in der Akzeptanz des ununterbrochenen Oszillierens des Lehrers zwischen den genannten Grenzen, unter anderem zwischen dem Individualismus und dem Kollektivismus, der Disziplin und der Gedankenfreiheit, usw. besteht (L. Witkowski, 1997). Für das Erwägen des Individualisationskernes in der Edukation kann man sie in den Raum von pädagogischen Anpassungen legen, die Gebiete „dazwischen“ bilden. (Der Raum und die Edukation werden durch die Erwägungen von R. Łukaszewicz verbunden, der die Edukation für einen großen Raum von Möglichkeiten zwischen dem Sein und dem Werden hält – R. Łukaszewicz, 1997. Der Begriff „dazwischen“ suggeriert dagegen den Kreis, die Offenheit der Umwelt und den Begriff des Individualismus).

Die Anerkennung der Kindessouveränität, das Kennenlernen des Potentials eines Schölers oder einer Schölerin erfordert die bewusste Bewegung im humanistischen Raum der auf das Kind ausgerichteten Edukation. In dem Raum, der viele Gebiete der Individualisierung umfassen kann, unter anderen: sozialer, funktioneller, methodischer und Programmraum.

Der soziale Raum liegt zwischen der individuellen Freiheit sowie der Würde und der Gemeinschaft. Er umfasst die Annahmen und die Wirkungen, die sich ursprünglich gegenseitig ausschließen könnten – persönliche Freiheit und Gruppenmitwirkung. Die Autonomie der Einheit ist jedoch in der Pädagogik kein Gegengewicht für Gruppenprozesse, weil „die Individualisierung keine Isolation der Einheiten vom Gruppenleben bedeutet, aber sie das Aussuchen eigener Identität angesichts der Bindungen mit der Gruppe und das Tragen der Verantwortung für die Gesamtheit ermöglicht“ (B. Śliwerski, 1992). Die soziale Adaptation der Einheit konstituiert sich um die Freiheit und die persönliche Würde im Laufe der Bildung einer Gruppe oder einer Gemeinschaft. Der Umsatz der Annahmen der durch die Individualisierung stark gekennzeichneten huma-

nistischen Edukation wird durch den bewussten Ausgleich der Auswirkungen, die aus dem Kennenlernen jedes einzelnen Kindes, seiner Präferenzen und Möglichkeiten fließen, mit der Auswirkung, die aus dem Bauen einer Gruppe von Schülern und Schülerinnen aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit und ihrer Integration fließen, durchgeführt. Der des Individualisierungsbereiches im sozialen Raum bewusste Pädagoge wird sich gleichermaßen darum kümmern, dass die Autonomie der Einheit gefördert wird sowie genehmigt, dass die eigenen Rollen im Prozess der Bildung einer Gruppe (einer Klasse) gefunden werden.

Der funktionelle Raum liegt zwischen dem Individualisieren (der Einzigartigkeit) und der Einseitigkeit. Er mobilisiert zur Suche nach der Antwort auf die Zweifelhafte in der edukativen Praxis, und besonders auf die Zweifelhafte, ob die Annahmen der Psychopädagogik bezüglich der individuellen Unterschieden durch das Steuern jeder Tätigkeit des Schülers oder der Schülerin durchgeführt werden können.

Das Kind entwickelt sich durch eigene Aktivität, indem es zur Entwicklung eigener Möglichkeiten und der Fähigkeiten neigt, für jeden Schüler sind also verschiedene Erfahrungen und edukative Materialien erforderlich – schreiben D. Klus-Stańska und M. Nowicka, wobei sie sich der unkritischen Begeisterung für die Pakete der Lehrbücher, die Arbeitskarten, die didaktischen Hilfsmitteln widersetzen, die trotz ihrem Umfang und der scheinbaren Unterschiedlichkeit nur der Vereinheitlichung der Arbeit des Schülers dienen sowie die gleichen Aktivitäten für jedes Kind bevorzugen (D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2009).

Dieser Bereich integriert sich mit dem Programraum, der auf dem individuellen Wissen und dem Lernprogramm basiert. Er bietet den edukativen Erfolg jedes Kindes durch das Aussuchen und die Vervollkommnung seiner Begabungen. Er stellt das individuelle Wissen von den sog. thematischen Blocken vom Lehrprogramm dar oder – sanfter gesagt – postuliert die Milderung der Rigorosität in der Realisierung der traditionellen Programminhalten der fröhschulischen Edukation zugunsten des interpretativen oder des erweckten Wissens. Die Inhalte oder die bekannten und vom ersten Jahr im Kindergarten wiederholten Themen können durch die Analysen (von verschiedenen Perspektiven) der die Kinder begeisternden Themen ersetzt werden (D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2009). Im Geist des Humanismus kann man die ehrgeizigen und interessanten Inhalte auswählen, die gemäß den individuellen Möglichkeiten des Schülers, den Interessen und den Leidenschaften vorbereitet werden, und damit zum „erweckten“ Wissen werden (L. Witkowski, 2009).

Man soll glauben, dass die fröhschulischen Pädagogen, die zur Suche nach dem Individualisierungsraum motiviert sind, frei von bindenden Ketten der Treue gegenüber den Lehrbuchübungen werden und den Weg zur Öffnung auf die Inhalte und Formen außer den Lehrbüchern finden, indem sie die inspirierenden, aktivierenden und zur Anstrengung motivierenden Probleme darstellen. Sie unterliegen nicht dem Druck der Durchschnittlichkeit, sondern akzeptieren die Autonomie des Denkens. Sie erkennen, „was und wie für die Schüler getan werden sollte, also wie ihnen dabei geholfen wird, sich in sich selbst und für sich zu wecken (...): Interesse, Motivation, Freude, Vergnügen, Hunger, Durst, und schließlich Eros der Erkenntnis“ (L. Witkowski, 2009).

Die unternommenen Erwägungen geben keine fertigen Methoden und Formen für die Unterstützung der Individualisierung des Schülers, weil sie nur dem „Bewusstmachen des Sinnes oder seines Mangels“ dienen. Sie sollten erinnern, dass die Entwicklung des Kindes im Sinne der humanistischen Edukation ein Prozess ist, der vor allem das reflexive Denken des Pädagogen an die Bildung eines Raumes für viele ambivalente Konfigurationen in der Schulklasse erfordert, die zwischen: den Freiheiten, der Wahl und den Pflichten, der Sorge um die Autonomie und der aufgeklärten Identität, dem Bauen der Einzigartigkeit, der Selbsterkenntnis des Schülers im Prozess der Edukation liegen.

Das Bauen des bewussten edukativen Raumes der „Erweckung“ genehmigt die Mehrdimensionalität der Erfahrungen ohne Schematismus und das Übersteuern durch die Lehrbücher sowie gibt die Freiheit der Anschauungen, der Ansichten und der Leidenschaften. Das ist gerade „Bewusstsein dessen, was sein kann“.

#### Bibliographie:

- Combs A. W.: *Humanistic education: To tender for a tough world?*, Phi Delta Kappan 1981.
- Klus-Stańska D., Nowicka M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warschau 2009.
- Łukaszewicz R.: *Szkoła jako kawałek innego świata*, Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Breslau 1997.
- Śliwowski B. (red.): *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Impuls, Krakau 1992.
- Tokarczuk O.: *Dom dzienny, dom nocny*, Wydawnictwo Literackie, Krakau 2007.
- Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warschau 1997.
- Witkowski L.: *O wizjach i rewizjach dobrej edukacji (więcej niż dekalog prowokacji filozoficznych)*, w: Plewka Cz. (red.): *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Stettin 2009.

# Montessori Unterricht

**Magdalena Marczak-Pilipczuk**

Lehrer der Kindergartenerziehung, spezielle Pädagogin, Montessori-Lehrer  
im Öffentlichen Kindergarten Nr. 9 in Stettin

In der Methode von Maria Montessori ist die richtig geplante und bewirtschaftete Umgebung, in der die Kinder frei mit den selbst ausgewählten Stoffen arbeiten können, am wichtigsten. Montessori hat nämlich bemerkt, dass die Kinder von Geburt an bis zum 6. Lebensjahr Entdecker sind, die ihr eigenes Intellekt durch Untersuchung und Aneignung dessen bauen, was sich in ihrem Umfang befindet. Kein Wunder, dass sich der Montessori-Unterricht wesentlich vom normalen Unterricht in der Schule oder im Kindergarten unterscheidet.

Die Kinder haben den angeborenen Willen zum Lernen und dabei ermüdet das Lernen sie nicht, sondern begeistert und glücklich macht. Die Ausführung von gezielten Arbeiten unter Leitung des Erwachsenen führt zur Entwicklung ihrer Konzentration und Selbstdisziplin. Die Kinder sollten jedoch gemäß den eigenen Möglichkeiten, im eigenen Tempo, in der Ruhe arbeiten. Um das zu ermöglichen, sollten die Lehrer ihre Schüler beobachten und für sie entsprechende Materialien und Aufgaben vorbereiten, und damit ihre Neigung zur Entwicklung fördern.

Auf der Basis von Erfahrungen in der Erziehung von Kindern hat Montessori ein Schema für Darstellung von Gegenständen vorbereitet (sog. Entwicklungsgegenstände), das das Interesse und den Willen zur selbstständigen Arbeit an den Kindern weckt. Nachdem das

Kind den Gegenstand kennengelernt hat, leitet der Lehrer die damit verbundenen Begriffe ein.

Welche Prinzipien herrschen im Unterricht von Maria Montessori?

Erste Etappe: Einleitung des Gegenstandes und seine Anwendung. Isolation des Objektes. Sehr sorgfältige Darstellung – langsam vom Anfang bis zum Ende durchgeführt. Erwecken des Interesses am Kind. Vorbeugen den Fehlern in der Anwendung des jeweiligen Gegenstandes. Respekt für die Arbeit des Kindes. Nach der abgeschlossenen Arbeit sollte das Kind den Gegenstand auf den konkreten, festgelegten Platz ablegen, und der Lehrer sollte sich vergewissern, dass alles in der gehörigen Ordnung gelassen wurde.

Zweite Etappe: Eigentlicher Unterricht, also dreistufiger Namensunterricht.

Stufe 1: Der Lehrer bestimmt die Relation zwischen dem Gegenstand und dem Namen, indem er auf den jeweiligen Gegenstand hinweist und deutlich seinen Namen ausspricht. So werden der Gegenstand, der Begriff und die Tätigkeit eng miteinander assoziiert. Der Name wird mit dem konkreten Gegenstand verbunden.

Stufe 2: der Lehrer spricht den Namen aus, und das Kind ordnet ihm den entsprechenden Gegenstand zu – es gibt ihn, legt auf den Tisch oder überträgt auf den genannten Platz. Durch den häufigen Wechsel von Anweisungen eignet sich das Kind das schnelle Assoziieren der Sachen mit dem Namen an und verliert das Interesse an der Übung nicht. Dieser Unterricht muss abwechslungsreich und interessant sein, er soll das stark entwickelte Bewegungsbedürfnis entwickeln (der Lehrer benutzt am häufigsten solche Wendungen, wie: Gib, Verstecke, Bring, Lege, Bring hin, und andere).

Stufe 3: Der Lehrer zeigt den Gegenstand und fragt das Kind nach seinem Namen. So wird der passive Wortschatz aktiviert. Das Kind eignet sich den Namen und den Gegenstand an. Diese Stufe ist sowohl die Kontrolle der Stufe 2 und dient der Erweiterung des aktiven Wortschatzes.

Die Übungen während des Unterrichts finden nach dem Schema statt:

1. Das ist...
2. Gib mir...
3. Was ist das?

Das wichtige Element in der Arbeit des Montessori-Lehrers ist die Stille, die den Kindern das Überleben

der Aufmerksamkeitspolarisation – langdauernde Konzentration auf die Aufgabe – ermöglicht. Die Erfahrung der Stille erlaubt das Gleichgewicht zu erfassen, Ruhe, Erholung vom Übermaß der Reizungen zu finden. Solcher Unterricht trägt dazu bei, dass die Motorik verbessert wird, die Konzentrationsfähigkeit vertieft wird und die Wahrnehmung des Kindes sensibilisiert wird, bringt ruhige Aktivität und konzentrierte Untätigkeit bei. Die Stille erfüllt auch eine schöpferische Funktion, weil dadurch wir unser inneres Leben kennenlernen.

Der Stillunterricht erfordert vom Kind die disziplinierte Beherrschung der Bewegung und der Emotion. Im Kindergarten- und fröhschulischen Entwicklungsalter scheint es unmöglich zu sein, aber die Kinder haben den Willen so zu arbeiten und nach dem Abschluss solches Unterrichts sind sie ausgeruht, relaxt und beherrscht. Bei Montessori bedeutet die Stille keine Untätigkeit, sondern Wirkung, weil das Wesen der Stille ihre Freiwilligkeit ausmacht – der Unterricht findet immer mit der Zustimmung aller Teilnehmer statt. In einem Unterricht wird einer der Sinne geübt: Gehör, Sehkraft, Geruchssinn, Tastsinn oder Gleichgewicht. Die Methode des Unterrichts hängt vom Lehrer ab, und seine Thematik kann praktisch alles umfassen:

- Zuhören dem Herzessschlag;
- Wechsel der Jahreszeit;
- Wichtige, für die Kinder in der Gruppe wesentliche Ereignisse;
- Weihnachten, Ostern;
- Gehen mit den Gegenständen auf der Ellipse, wodurch die Kinder besser den eigenen Körper beherrschen, die sehmotorische Koordination, Konzentration üben und sich ausruhen;
- Erzählen von Geschichten (sollten sehr bunt und bildreich sein, mit großer emotioneller Spannung).

Der Unterricht in der Montessori-Eduktion kann einerseits sehr einfach erscheinen, jedoch im Vergleich zum traditionell geföhrten Unterricht ist das nicht so selbstverständlich. Aus der Hinsicht auf die geltende Ökonomie muss man sich vor dem Gebrauch von zu vielen Worten hüten. Das Kind sollte nicht nachgebessert werden. Wichtig ist auch die Auswahl des richtigen Zeitpunktes für den Unterricht.

Das Ziel des Montessori-Lehrers ist weder dem Kind ein Wissen beizubringen noch es zum mangellosen Gebrauch von vorhandenen Materialien vorzubereiten. Die Aufgabe der Eduktion ist zwischen dem Lehrer sowie der Umgebung geteilt. Das Kind benutzt die Stoffe von der Umgebung, und die Arbeit mit ihnen weckt seine Aktivität. Der Lehrer wird zu einer immer mehr passiven und beobachtenden Person.

Wie sollte der Montessori-Lehrer sein? Gleichzeitig bedächtigt und sanft, wortkarg, er sollte die Worten bedächtigt benutzen. Er sollte wissen, wann etwas zu sagen, und wann zu schweigen. Er muss keine starke Durchsetzungskraft haben oder streng sein.

Die Hauptaufgabe des Montessori-Lehrers besteht in der erschöpfenden Erklärung, wie die Materialien zu

benutzen. Damit wird der Lehrer zu einer Brücke zwischen dem Stoff und dem Kind. Das kann an einen Gymnastikunterricht verglichen werden, wo die entsprechende Ausrüstung und der Lehrer notwendig ist, der erklärt und zeigt, wie die einzelnen Geräte zu benutzen, und dann die Kinder benutzen sie gemäß ihrer Bestimmung, wodurch sie selbstständig ihre Kraft und Flinkheit entwickeln. Solcher Sportlehrer ist nicht nur Lehrer, aber eher ein Leiter. Die Gymnastik ist schwer zu erzählen, sie muss gezeigt, erläutert und geübt werden.

So wie im Kindergarten und in der Schule – der Lehrer sollte seine Tätigkeit dazu begrenzen, zu zeigen und ein Leiter unter den Gegenständen zu sein, die zur Verfügung des Kindes abgegeben wurden.

Der Montessorii-Lehrer ist auch für die Vorbereitung der Umgebung verantwortlich, die geordnet, einfach sein muss und den Kindern ruhige Arbeit garantieren sollte. Jeder Gegenstand sollte den bestimmten Platz haben, wo er liegt, wenn nicht benutzt wird. Wenn das Kind den Gegenstand vom konkreten Platz nimmt, muss beachten, dass er nach der abgeschlossenen Arbeit wiederum dort abgelegt wird. Durch solche Prinzipien wird vom Anfang an jede Konkurrenz zwischen den Kindern ausgeschlossen. Der Gegenstand, der nicht an seinem Platz liegt, ist in dem jeweiligen Moment für das Kind nicht zugänglich. Wenn das Kind damit sehr arbeiten möchte, muss es warten, bis er auf seine Platz abgelegt wird.

Die Aufgabe des Lehrers ist auch ständiges Beobachten, ob das Kind, das arbeitet, irgendwie durch andere nicht gestört wird. Um das zu vermeiden, sollte der Lehrer das Interesse der mit der Arbeit noch nicht fassten Kinder an anderen Materialien wecken.

Unter der Obhut des Montessori-Lehrers lernen sogar sehr kleine Kinder Selbstständigkeit und Unabhängigkeit durch Beherrschen der praktischen Fähigkeit, wie: Anziehen und Ausziehen, Tischdecken und Aufräumen nach dem Essen. Die speziell vorbereitete Umgebung erlaubt die richtige physische, emotionell-soziale und intellektuelle Entwicklung des Kindes. Die Montessori-Entwicklungshilfsmittel erlauben den Kindern, die Welt polysensorisch kennenzulernen, den Wortschatz zu entwickeln, und auch die sehmotorische Koordination zu entwickeln und die mathematischen Erfahrungen zu bereichern. Die Art und Weise, auf die der Lehrer das Kind in seinen Aktivitäten unterstützt, erlaubt die angeborene Neugier zu befreien, leitet zur Konzentrierung der Aufmerksamkeit, weckt die Vorliebe zur Ordnung und Stille.

### **Beispiel eines Stilleunterrichts:**

Thema: Dem Flüstern zuhören

Ziele:

- Erfahrung der als Gegenteil des Lärmes verstandenen Stille;
- Schärfung des Gehörsinnes

Verlauf des Unterrichts:



Die Kinder sind im gesamten Raum zerstreut. Der Lehrer sitzt auf der Linie des Kreises und flüstert möglichst leise die Namen der Kinder. Das Kind, das seinen Namen hört, kommt geräuschlos und setzt sich auf die Linie des Kreises (bevor der Lehrer den nächsten Namen flüstert, wartet er, bis das früher ausgerufen Kind stillsteht).

Thema: Geist des Ozeans

Ziele:

- Anregung des Kindes zum Wundern wegen eines neuen Erlebnisses;
- Erholung;
- Aufmerksames Zuhören, Beobachten;
- Konzentration hier und jetzt;
- Übung der Selbstdisziplin;
- Spüren der Bindungen in der Gruppe.

Verlauf des Unterrichts:

Der Lehrer bildet eine Geschichte vom „Geist des Ozeans“ in der geheimnisvollen Stimmung. Im Raum herrscht Stille und Konzentration, und der Lehrer berichtet, was geschieht, wobei er die Ökonomie von Worten und richtige Intonation und Modulation der Stimme beachtet. Im Halbdunkeln, im Kreis, auf dem Teppich, bei der leisen, ruhigen Musik lädt der Lehrer die Kinder zum Unterricht der Stille mit dem Titel: „Geist des Ozeans“ ein.

Mit dem Globus ermuntert er zum Gespräch: Was ist mehr auf der Erde – Land oder Wasser? Dann wechselt er den Globus in die Kugel, die er mithilfe von den Kindern in den Ozean wechselt. Die nächste Etappe ist es die Kugel mit dem Wasser zu füllen, und dann ihre Färbung mit dem Farbstoff „Geist des Ozeans“ zu ändern. Dadurch bekommt das Wasser die blaue Farbe des Ozeans. Wenn der „Geist des Ozeans“ schon in unserem Ozean wohnt, erscheint das geheime Korb mit magischen Kasten auf dem Teppich. Im ersten Korb sind kleine und große Steine vom Ozeanboden verborgen. Im anderen Korb befindet sich die geheime Pflanze, die vom Boden der Meertiefe gewonnen wurde. Das dritte Korb sind exotische Fische, ein Hai und ein kleines Seepferdchen.

Jedes Kind kann sie sehr genau anschauen. Das vierte Korb ist bis oben mit den Muscheln gefüllt. Jedes Kind kann eine wählen und in den Ozean hineinwerfen. Das letzte Korb, und eigentlich ein kleines Körbchen ist „Schatz der Piraten“. Es ist voll mit Silber ausgefüllt und deswegen sehr schwer. Die tapfersten Kinder tragen den Schatz auf der Ellipse.

Thema: Magischer Tropfen

Ziele:

- Erfahrung der als Gegenteil des Lärmes verstandenen Stille;
- Schärfung des Tastsinnes;
- Sensibilisierung der Kinder auf sanfte Berührung;
- Übung der Konzentration.

Verlauf des Unterrichts:

Die Kinder sitzen mit geschlossenen Augen, der Lehrer lässt einen Wassertropfen auf den Nacken oder die Hände des Kindes fallen. Das Kind, das den Wassertropfen spürt, kann die Augen öffnen.

Thema: Gehen auf der Ellipse

Ziele:

- Erfahrung der als Gegenteil des Lärmes verstandenen Stille;
- Übung der Konzentration,
- Fortbildung der Fähigkeit des anmutigen Gehens,
- Erwerben des vollständigen Gleichgewichts,
- Gestaltung der Orientation im Schema des eigenen Körpers,
- Übung des Willens, der Ausdauer, des bewussten Isolierens von äußeren Reizungen,
- Motorische Selbstkontrolle.

Verlauf des Unterrichts:

Die Kinder gehen auf der Ellipse mit verschiedenen Gegenständen: Mit dem Beutel auf dem Kopf, im Hut, mit der Feder in der Hand, mit der Feder auf der Platte – wir bemühen uns, dass sie nicht herunterfällt, mit dem Löffel, auf dem eine Kastanie oder ein Ball liegt, mit dem am Schnürchen hängenden Gegenstand (wir bemühen uns, dass der Gegenstand nicht bewegt), mit einem Glöckchen – wir bemühen uns, dass es nicht klingelt, mit einer brennenden Kerze – wir beachten darauf, dass die Flamme nicht erlöscht, mit einem halb gefüllten Glasgefäß (wir bemühen uns, dass sich das Wasser nicht ergießt).

#### Bibliographie

- Montessori M.: *Domy dziecięce*, Warschau 1913.  
 Miksza M.: *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Krakau 1997.  
 Surma B.: *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Lodz 2008.  
 Steenberg U.: *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, Kielce 2003.

# Spielpädagogik

**Maria Twardowska**

**Vizedirektor des Westpommerschen Lehrerfortbildungszentrum**

*Sag mir, vergesse ich,  
Zeig mir, dann merke ich mir,  
Lass mich das machen, verstehe ich.*  
Konfuzius

Das Spiel ist eine der grundsätzlichen Aktivitäten des Menschen und es ist schwer, sich ohne es die richtige Entwicklung der Kinder und der Jugendlichen vorzustellen. Es ist eine der spezifischen Formen der menschlichen Aktivitäten, die, gewissermaßen, sich vom Anfang der Zivilisation von sich selbst entwickelt. In den 70-ern des 20. Jahrhunderts begann man in den Vereinigten Staaten, Deutschland und Österreich das Spiel näher zu betrachten; auf der Basis des dann gewonnenen Wissens hat sich die Spielpädagogik als die Arbeitsmethodik mit der Gruppe entwickelt. Das war die Antwort auf die Bedürfnisse vieler Pädagogen, die nach innovativen, neuen methodischen Lösungen in der Arbeit mit dem Kind gesucht haben.

Die Hauptziele der Spielpädagogik sind die harmonische und allseitige Entwicklung einer Einheit, die im Rahmen einer bestimmten Gruppe funktioniert, sowie die Hilfe beim Entdecken ihrer wertvollsten Eigenschaften. Das Spiel dient nicht nur dazu, sich ins Vergnügen zu stürzen, sondern auch der selbstständigen Erkenntnis und Umwandlung der Wirklichkeit. Die Wurzeln der Pädagogik greifen bis zur humanistischen Philosophie, deren leitende Kraft der Glaube in einen Menschen, seine Güte und potentielle Möglichkeiten war.

Eine der Annahmen der Spielpädagogik ist es, die möglich besten Bedingungen zum Entdecken der wertvollsten, im Kinder schlafenden Eigenschaften zu schaffen. Das Spiel ist nur eine Grundlage, auf der die verschiedenen, auf u.a.: Bewegung, Singen, Geste, Tanz, Musik, verbaler, plastischer und konstruktiver Expression basierenden Tätigkeiten ausgeübt werden. Es ist notwendig, dass sich sowohl die Lehrer als Unterrichtsveranstalter, wie auch die am Spiel teilnehmenden Kinder an bestimmten Regeln halten, damit die Methoden der Spielpädagogik die erwarteten Erfolge bringen. Das sind unter anderem: Freiwilligkeit der Teilnahme, Berücksichtigung aller Kommunikationsstufen, Anerkennen des positiven Erlebnisses als eines Wertes, Bedienen verschiedener Ausdrucksmittel.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme ermöglicht dem Kind eine Entscheidung zu treffen, ob es am Unterricht teilnehmen möchte. Der Lehrer zwingt nicht, sondern nur ermuntert zum gemeinsamen Spiel durch die Einladung und das Wecken des Interesses. Der Lehrer sollte bewusst dessen sein, dass nur es über die Teilnahme am Spiel entscheidet.

Im Lernprozess spielen die Emotionen, die sowohl den Lernenden wie auch den Lehrenden begleiten, eine besonders wichtige Rolle. Jeder Teilnehmer der Gruppe hat andere Erfahrungen, Assoziierungen, andere Einstellung zur Aufgabe, deswegen ist die Kommunikation auf der emotionalen Stufe so wichtig, die Kommunikation, die sich auf die Erlebnisse und Gefühle der Schüler bezieht. Jedes Kind hat anderes (kleineres oder größeres) Selbstbewusstsein, jedes begleiten andere Ängste und Befürchtungen, und das alles beeinflusst die Fähigkeit der Aneignung und des Merkens. Deswegen muss man das verbale, wie auch das nichtverbale Kom-

munizieren berücksichtigen. Gleichwertig ist die Stufe der sachlichen Kommunikation, die sich auf die möglich objektiven, logischen und wahren Informationen bezieht, die durch die Teilnehmer des Spiels ausgetauscht werden.

Die Spielpädagogik betrachtet das Spiel als eine Situation, die zur Reflexion ermuntert und die Probleme zu lösen hilft. Durch das Spiel unterrichtet sie, wie zusammenzuwirken, zusammenzuarbeiten und starke Seiten zu erkennen. Entscheidend vermeidet sie eine grundlose Rivalität und Wettbewerb, in dem einer gewinnt, und die übrigen verlieren. Die Stimmung der Spiels lindert die Unruhe vor der Bewertung, die Angst vor der Niederlage, stärkt die Motivation zur Anstrengung und dabei behält das Recht zu verschiedenen Emotionen. In der Spielpädagogik ist es unzulässig, dass der Lehrer spricht: „Macht das, was ihr wollt“. Es ist wichtig, darauf aufmerksam zu machen, was unangemessen ist, u.a.: erniedrigen, Gesundheit schädigen, unangemessene Sprache benutzen, lügen.

Wir leben in der Zeit von gewaltigen sozialen, ökonomischen und sittlichen Wandlungen, die eine Elastizität und die Fähigkeiten zur schnellen Anpassung an die erscheinenden Anforderungen erfordern. Die Spielpädagogik beeinflusst, durch Berücksichtigung verschiedener Ausdrucksmittel (Bewegung, Geste, Berührung, Tanz, Klang, Malen, Rollenspiel, Pantomime), verschiedene Sinne, Methoden für Aneignung des Wissens, und auch erlaubt verschiedene Kommunikationsmethoden kennenzulernen

Der Einsatz von besprochenen Prinzipien stärkt die Motivation zur Aktivität (Lernen) sowie gestaltet schwierige Fähigkeit der Gruppenarbeit, auf die sich verschiedene Persönlichkeit mit verschiedenen Erfahrungen zusammensetzen. Das durchgedachte, zielgerichtet eingesetzte Spiel gibt die Chance für den Erwerb von bestimmten intellektuellen, emotionellen und physischen Kompetenzen. Es entwickelt die Denkprozesse, bereichert den Wortschatz und erweitert die Phantasiegrenzen, und dadurch beeinflusst die Kreativität.

In 2010 hat die Zentrale Prüfausschuss die Polnisch- und Mathematikteste unter den Schülern der dritten Klassen durchgeführt, deren Ziel war, die im Programmgrundlage der allgemeinen Bildung für Grundschulen und Gymnasien vom 23. August 2007 genannten Fähigkeiten zu untersuchen (Allpolnische Untersuchung der Fähigkeiten von Drittklässlern. *Bericht von OBUT 2011*, unter Redaktion von Anna Pregler und Ewa Wiatrak, Warschau 2011). Auf der Basis der Analyse von gelösten Textaufgaben hat man festgestellt, dass die Mehrheit von untersuchten Schülern den Aufgabeninhalt gar nicht gelesen hat, sondern hat die ange-

geben Zahlen benutzt und mit diesen die Rechenoperationen durchgeführt. Das Spiel mit der Aufgabe ist einer von den Vorschlägen der Autoren *des Berichtes*, damit die Fähigkeit der Lösung von Textaufgaben entwickelt wird. Man empfiehlt, dass – durch die graphischen Mittel, wie z.B. Zeichnung – dazu geführt wird, dass der Schüler selbst die Lösung findet. Die spielerische Form der Aktivität „erzwingt“ das Engagement in die Aktivität und in der Folge bringt die richtig analysierte und selbstständig gelöste Aufgabe. Im weiteren Teil *des Berichtes* lesen wir, dass die Stufe der arithmetischen Fähigkeiten von Drittklässlern nicht zufriedenstellend ist. Es ist wert die methodischen Lösungen der Spielpädagogik einzusetzen, die zur Automatisierung der rechnerischen Fähigkeiten führen und die Kinder erfolgreich zur intellektuellen Anstrengung motivieren.

Die Norm in der Arbeit von polnischen Lehrern der Kindergarten- und fröhschulischen Bildung wird langsam, dass den Schülern die Bedingungen zum intensiven Kennenlernen und Erleben der Welt geschaffen werden. Immer mehr Autoritäten in der fröhschulischen Edukation unterstreichen die Vorteile der Spielpädagogik. Mit ihrer Popularisierung beschäftigt sich unter anderem *Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Zabawy KLANZA* in Lublin. Das Wissen von Zielen und Methoden der Spielpädagogik erlaubt dem Lehrer, seine Schüler bewusst und kreativ zu Aktivitäten zu inspirieren sowie die Freude von den Erfolgen zu schöpfen. Deswegen spricht man oft vom Unterricht mit der Spielpädagogik: „wir lernen durch Spiel und spielen lernend“.

Die genauen Beschreibungen der Spiele, die besonders auf der ersten Etappe nützlich sind, kann man in der reichen Fachliteratur finden, u.a. in den Büchern: *Poznajmy się w zabawie* von Josef Griesbeck, *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie* von Birgit Fuchs oder *Jak konstruować grę dydaktyczną* von Elżbieta Goźlińska. Im Rahmen der beruflichen Selbstentfaltung empfehle ich: Zofia Zaorska, *Pedagogika zabawy – metodyka pracy z grupą KLANZA*; Robert Domań, *Metody pedagogiki zabawy w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*; Mariola Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Krystyna Dobosz, Ewa Zielińska, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*; Wanda Hammerling, *Gry i zabawy dydaktyczne umożliwiające poznanie bezpośrednio w klasach I–III: zbiór zabaw percepcyjnych do pracy lekcyjnej i dydaktyczno-wyrównawczej z języka polskiego, środowiska społeczno-przyrodniczego i matematyki*; Ewa Słodownik-Rycaj, *Gry i zabawy językowe: jak pomagać dziecku w przyswajaniu języka*.

# Prinzipien des schöpferischen Denkens

## Wie kann die Kreativität der Schüler stimuliert werden?

**Małgorzata Żółtowska**

Lehrer der integrierten Bildung in der Kornel-Makuszyński-Grundschule Nr. 47 in Stettin

*Die wahre Kraft des Verstehens besteht darin, dass unser Wissen dadurch nicht eingeschränkt wird, was wir nicht wissen.*  
Ralph Emerson

In der neuen Programmgrundlage wurde die Kreativität als eine von den wichtigsten Fähigkeiten genannt, die gestaltet werden sollten. Was ist kreatives Denken? Das ist nichts anderes als das Denken, das zu den originellen und angemessenen Lösungen führt. Die mehr umgangssprachliche Definition der Kreativität besagt, dass es die Fähigkeit ist, etwas Neues zu bilden. Wie Saul Steinberg feststellte: „Das Leben einer kreativen Person ist auf die Langeweile ausgerichtet. Das Vermeiden der Langeweile ist eines von unseren wichtigsten Zielen“. Der Lehrer, der diesen Lernstil entwickeln möchte, arrangiert spezielle Übungen, die eine Lösung der offenen Probleme fördern, stimuliert bestimmte Fähigkeiten, die sich auf das kreative Denken zusammensetzen sowie unterhält die spontane schöpferische Aktivität des Kindes.

Das moderne Modell der kreativ-emanzipatorischen Edukation ist auf die Entwicklung der subjektiven Eigenschaften des Menschen ausgerichtet, wobei ein Kind als das subjektive Zentrum der Edukation betrachtet wird. In der einführenden Edukation liegt der Schüler im Zentrum der Aktivitäten eines Lehrers, der ein einziges, einzigartiges und offenes Wesen ist, das seine Persönlichkeit baut sowie einheitlich und in sich selbst integriert ist. Das Kind, so wie ein Forscher, konstruiert sein Wissen von der Welt im Laufe der Aktivitäten. Infolge des Kontaktes zur sozialen, kulturellen und natürlichen Umgebung sammelt es die Erfahrungen, gestaltet sie um, ordnet. Die Faktoren, die das schöpferische Denken beeinflussen, sind unter anderen: Flüssigkeit (Fähigkeit zur Herstellung solcher Erzeugnisse wie Worten und Ideen) – je größer die Flüssigkeit ist, desto größere Chance für die schöpferische Lösungen; Biegsamkeit (Fähigkeit zur Änderung der Suchrichtung) –

lässt die Methoden für die Lösung von Problemen an die Umstände anpassen; Originalität (Austreten außer den Stereotypen) – ermöglicht die Wahrnehmung der neuen Aspekte von Problemsituation; Elaboration (Fähigkeit zur Bearbeitung der Einzelheiten) – erhöht die Chance für den realen Einsatz der Ideen.

### Schöpferische Geistesoperationen

Innerhalb des schöpferischen Denkens können wir sechs Geistesoperationen unterscheiden. Das ist die kurze Beschreibung jeder davon und die Beispiele für ihren Einsatz in der Arbeit im Unterricht.

#### 1. Deduktives Denken

Das ist die Fähigkeit zum Schlussfolgern aufgrund der ausreichenden Menge von den Angaben. Es dient zur Analyse des Problems, Erfindung von kausal-konsekutiven Zusammenhängen. Diese Fähigkeit ist auch zum logischen Denken notwendig. Hier beschäftigen wir uns mit der Analyse der Problemsituation, z.B. „Was kann passieren, wenn es keine Walde auf der Erde mehr gibt?“. Die offenen Problemen haben hier den besonderen edukativen Wert. Die Fragen, die von kindlichen philosophischen Erwägungen schon in der ersten Klasse fließen, sollten nicht nur die naturwissenschaftlichen, sondern auch die moralischen (Freundschaft, Gute, Böse, Glück), sozialen (Arbeit), ästhetischen (Schönheit) Kategorien betreffen. Solche Gespräche können beibringen, wie man schlussfolgert, weist nach und prüft, manchmal dienen sie der Verifikation des fehlerhaften Denkens. Außerdem ermöglichen sie, unsere Schutzlinde kennenzulernen.

#### 2. Induktives Denken

Es besteht in dem Schlussfolgern aufgrund der unvollständigen Angaben. Es beinhaltet ein Element des



Erratens, der Vermutung. Es ist nahe der Intuition. Im Polnischunterricht können wir den Kindern nach dem Vorlesen eines Fragmentes der Erzählung anbieten, dass sie z.B. die Fortsetzung ausdenken. Die jüngeren Kinder können in den Gruppen ein beliebiges Bild zeichnen. Nach ihrer Anschauung sollte jedes ein Märchen für ihr Plakat ausdenken. Das andere Beispiel kann die Zeitlinie sein. Der Lehrer verteilt die Fragmente der Erzählung an die einzelnen Gruppen und lässt ein Bild dazu vorbereiten. Dann legt man eine Zahlachse auf dem Boden und bittet, dass die Vertreter der einzelnen Gruppen ihre Fragmente laut vorlesen. Nachdem man alle Fragmente des Textes in der zufälligen Reihenfolge dargestellt hatte, sollten die Kinder die Bilder auf dem Zeitstreifen gemäß dem chronologischen Verlauf ordnen.

### 3. Assoziierung

Das ist eine sehr wichtige intellektuelle Operation. Das können nahe, wie auch ferne, unvorhersehbare Assoziierungen sein. Das ist nichts anderes als ein Brainstorming. In der ersten Klasse können wir viele Probleme mit der Begriffslandkarte bearbeiten - das ist eine Methode für visuelle Darstellung des Problems als Schemata, Zeichnungen, Begriffe, Symbole. Die Mustertemen sind: Wie können wir der Mutter helfen? Wie sollten wir uns um die Gesundheit kümmern? Was mögen wir zu Hause machen?

### 4. Abstrahieren

Das ist eine Hervorhebung von nur ausgewählten Eigenschaften oder Merkmalen, wobei andere ausgelassen werden. Mit dieser Fähigkeit werden Probleme definiert, Objekte klassifiziert, Ähnlichkeiten zwischen diesen wahrgenommen. Solche Geistesoperationen können wir im Mathematikunterricht üben und vervollkommen, wo die geometrischen Figuren klassifiziert werden. Das Beispiel kann das Spiel mit der Teilung in die Gruppen sein: jede Gruppe bekommt verschiedene Zahl von geometrischen Figuren, und die Aufgabe besteht in der Wahl von bestimmten Formen sowie der Bildung eines Bildes mit gegebener Thematik: Geometrie im Wald – Rechteck (große und mittlere Werte), Geometrie im Zirkus – Kreise usw.

### 5. Metaphorisieren

Das metaphorische Denken erfordert die Bildung einer neuen Bedeutung. Die richtige Metapher erleichtert schwierige Themen zu verstehen. Wir können das Kind bitten, sich in die Rolle eines herunterfallenden Baum-

blattes einzufühlen. Was fühlt es dann? Das andere Beispiel kann das Ausschreiben der Reimen vom Gedicht sein (z.B. Mucha von J. Brzechwa). Auf dieser Grundlage bilden die Schüler selbst ein neues Gedicht.

### 6. Transformieren

Es besteht im Wechseln von bestimmten Merkmalen des jeweiligen Gegenstandes. Auf diese Weise entsteht etwas Neues durch die Umgestaltung. Hier haben die Kinder viel zu zeigen, den Kindern kann man zum Beispiel einen Bildausschnitt geben und bitten, die Fortsetzung zu malen. Die vorbereiteten Arbeiten können wir mit schon vorhandenem Werk vergleichen. Unter den jüngeren Kindern können wir die Wolken und eine Strophe des Gedichtes verteilen. Die Aufgabe der Schüler besteht im „Zeichnen“ des Gedichtfragmentes auf der Wolke. Die zusammengebundenen Wolken bilden eine Illustration.

Die oben beschriebenen Geistesoperationen nach der Klassifikation von Edward Nęcki (siehe u.a.: Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Danzig 2005) können durch die Übung des schöpferischen Denkens vervollkommen werden, die gern und oft durch die Lehrer im Unterricht verwendet wird.

Durch das Spiel gestalten die Schüler nämlich die Haltungen, die ihre weitere individuelle und soziale Entwicklung begünstigen, solche Eigenschaften wie: Respekt für andere, kognitive Neugier, Selbstwertgefühl oder Kreativität. Das ist die notwendige Etappe des edukativen Prozesses, der eine Möglichkeit der allseitigen persönlichen Entwicklung des Kindes ist und die Voraussetzungen der kreativen Schule realisiert, zu deren Aufgaben unter anderen: Kontakt mit dem Schüler auf verschiedenen Ebenen, Stimulation des Schülers zur Arbeit an sich selbst, Vorbereitung zum Kontakt mit neuen Lebenssituationen und auch Anbieten der Beratung und der Bewertung, damit die Schwierigkeit der Lösungen verifiziert wird, gehören.

Das Erkennen der Intelligenz des jeweiligen Schülers kann sehr hilfreich in der Arbeit mit den Kindern sein. Jeder von uns bedient sich, laut Howard Gardner, einer mehrflächigen Intelligenz. Er unterscheidet acht Intelligenzarten: sprachlich, logisch-mathematisch, musisch, motorisch, visuell-räumlich, interpersonell und naturwissenschaftlich. Bei der Arbeit mit unseren Schützlingen ist es wert, sich direkt auf ihre Intelligenz beziehen und dadurch den Lernprozess zu erleichtern.

# Kynotherapie in der Schulpraxis

## Beispiel für den Einsatz der Fernsehserie *Sieben Wünsche* in der Erziehungsarbeit des Lehrers im Schulhort

**Agnieszka Czachorowska**

Erzieherin im Schulhort „Nasza Chata“ in der Grundschule Nr. 64 in Stettin,  
Fachexperte für Schulhort im Westpommerschen Lehrerfortbildungszentrum

Das Lesen, das als die feste Verbindung des Menschen mit dem Buch verstanden wird, ist im letzten Jahrzehnt immer seltener, besonders unter den Kindern und den Jugendlichen. Deswegen bedauern nicht nur die Lehrer, die Angestellten der Institutionen für Wissenschaft und Kultur, sondern auch die Psychologen, die ausgezeichnet die Entwicklungsfunktionen und den Wert der Literatur kennen. Wesentlich besser als mit dem Lesen ist es mit den Filmwerken. Obwohl die Untersuchungen von Kinonetzen in Polen darauf nicht hinweisen, tragen andere Medien für Filmdistribution - insbesondere Internet - zum "besseren Ergebnis" bei. Die Filme können dort in der für fast jeden Benutzer bequemen Zeit angesehen werden. Wie kann diese Tatsache in der Schulpraxis benutzt werden?

Was ist die Kynotherapie? Sie wurde in den USA in den 80-ern erfunden und ihre Definition erschien erst in 1990. Sie wird so wie Bibliothektherapie oder Theatertherapie zur Arttherapie gerechnet. Die Kynotherapie (wechselweise wird auch die Bezeichnung Filmtherapie verwendet) benutzt die Auswirkung des Filmes auf den Zuschauer und besteht in der Auswahl von konkreten Filmtiteln für die Besucher der therapeutischen Sessions (oder Gruppenteilnehmer) und der Besprechung der Filmthematik. Sie wird als ein wertvolles Werkzeug in der Gestaltung der emotionalen Intelligenz betrachtet und fördert die professionelle psychologische Hilfe.

Nach Dawid Bałutowski, der als ein Psychologe in seiner Praxis den therapeutischen Aspekt des Filmes benutzt, ist Kynotherapie „eine Therapie in der Zeit der Bildkultur“, und ihre Grundlage ist die an die Probleme der Schützlinge angepasste Auswahl von Filmen oder ihren Fragmenten sowie das durch den Leiter geschickte gerichtete Gespräch.

In der modernen Welt, wenn das „Downloaden“ des beliebigen Filmbildes auf ein Hauscomputer oder sogar ein Handy den Kindern nur eine Weile in Anspruch nimmt, ist es vielleicht wert – anstatt zu verbieten – das in Film vorhandene Potential zu benutzen. Die Idee, auf die sich Bałutowski bezieht, ist die Überzeugung davon, dass die Mehrheit von Filmen keine Bedrohung ist, aber ihr Einfluss auf die unvorbereiteten Empfänger gefährlich oder schädlich sein kann. Deswegen ist das Gespräch mit den jungen Zuschauern sowie das Bewusstsein der Bedeutung, welche die bestimmten Szenen für die einzelnen Zuschauer haben können, so wichtig.

Der Autor der therapeutischen Werkstätte kann folgende Vorteile vom Ansehen der Filme mit den Jugendlichen und den Kindern haben:

- Emotionell – Bildung der emotionalen Intelligenz, der Empathie, Unterhaltung, Ordnung der Gefühle, Unterstützung (Bedeutung der Komödie und des Horrors), bereinigende Funktion des Filmes;

- Kognitiv – Beibringen der Fähigkeiten zur Lösung der Probleme, Wechsel von kognitiven Perspektiven, intellektuelle Entwicklung, Gestaltung des Bildes von sich selbst;

- Verhaltensbezogen – Gestaltung von neuen Reaktionen, Verhaltenslernen, Verstärkung und Umgestaltung von Kommunikationsmustern, Motivieren;

Es ist wert ein Teil von Elementen der Filmtherapie in der alltäglichen Arbeit mit den Kindern im Schulhort einzusetzen, die nicht frei vom ständigen Kampf mit den erzieherischen Schwierigkeiten ist.

Die Beobachtung des Verhaltens von Schützlingen während des Aufenthalts im Schulhort am Anfang des Schuljahres hat mir erlaubt, folgende Probleme festzustellen:

- Die fordernde Haltung gegenüber den anderen Kindern und Schützlingen,
- Egoistische Einstellung, kein Respekt für Bedürfnisse der anderen Menschen,
- Forderung sofortiger Gratifikation durch Schützlinge,
- Schwierigkeiten mit der Bestimmung eigener Interessen (Das Muster wurde vom Familienhaus getragen).

Einer der Filme mit den hohen psycho-edukativen Merkmalen ist die Serie *Sieben Wünsche* nach dem Drehbuch von Andrzej Kotkowski und Maciej Zembaty. Der Film ist eine Geschichte in 7 Folgen, die vom zwölfjährigen Jungen, Dariusz Tarkowski, dem Schüler einer von Warschauer Grundschulen berichtet. Eines Tages rettet Darek eine durch die Siedlungshooligans verfolgte Katze, die sich eine Inkarnation des klassischen, ägyptischen Priesters der Göttin Bast – Rademenes zu sein erwiesen hat. Für die Rettung des Katzenlebens hat Rademens entschieden, sieben Wünsche des Hauptprotagonisten zu erfüllen. Jede Folge stellt die Abenteuer von Darek dar, die mit dem unvorsichtigen oder überlegten (in weiterer Aktion der Serie) Äußern der Wünsche verbunden sind.

Die wichtigsten Vorteile der Serie sind meiner Meinung nach:

- Zeigen von Konsequenzen der unüberlegten Wünsche und Entscheidungen des Hauptprotagonisten.
- Ausdrücken der Überzeugung, dass der Mensch in vielen Situationen auf eigenen Fehlern lernt.
- Beibringen der Fähigkeit zum Opfern eigener Wünsche im Namen der Freundschaft.
- Gespräche und Situation vom tatsächlichen Schulleben, die mit großem Sinn für Humor gezeigt wurden.
- Aussuchen der Ähnlichkeiten zu dem tatsächlichen Schulleben.
- Aussuchen der Ähnlichkeiten im breiteren Umfang des sozialen Kontextes (Familie, Stadt).
- Bilden der Bedingungen zur Entwicklung der Interessen an der Geschichte, dem Film und der Musik.
- Zeigen der spezifischen Lehrermanier (Distanz zu eigener Berufsarbeit).

Das gemeinsame Anschauen und die Besprechung der Serie hatte zum Ziel, das Verhalten der Kinder während des Schulhort- und Schulunterrichts, und in der weiteren Perspektive – in ihrem persönlichen Leben zu verbessern. Im Kontext der erkannten Probleme hat sich die zweite Folge der Serie, *Blick von Pharaos* besonders günstig erwiesen. Die Katze Rademenes hat den zweiten Wunsch von Darek zu erfüllen. Bevor der Junge ihn ausspricht, erzählt ihm die Katze von seinem vergangenen Leben. Als Priester der Göttin Bast hat sie zahlreiche Diener besessen. Aber die meisten Diener hat der Herrscher des klassischen Ägypten besessen. Alle haben nur auf die Erfüllung der Wünsche des damaligen Pharaos gewartet. Darek wollte so mindestens einen Tag überleben, deswegen verursacht die magische Katze, dass am nächsten Tag alle erwachsenen Person, denen der Protagonist in die Augen hineinguckt, seine Wünsche erfüllen...Dieser Tag war voll von lustigen Überraschungen.

Nach der Filmvorführung hat man den Schützlingen die Teilnahme am Gespräch vorgeschlagen, das auf die moralische Werte ausgerichtet war und in dem wir einige wichtige Themen berührt haben:

- „Ermüdende“ Folgen vom „Einspannen“ anderer Menschen. Wie hat sich Dariusz gefühlt, wenn die Zauberformel „Blick von Pharaos“ nicht mehr funktioniert hat?
- Warum ist es wert, selbstständig zu sein?
- Wie soll man entscheiden, um mit den wichtigen Personen in seinem Leben in der Freundschaft zu leben?

Die andere Idee war es, die Gestalt der Katze Rademens zum Patron des Integrationsballes anlässlich Halloween im Schulhort zu machen. Seine Teilnehmer wurden in kleinere Gruppen nach der Farbe der Katze geteilt. Ihre Aufgabe war Vorbereitung von „vernünftigen“ Wünschen an Rademenes.

Obwohl die Fernsehserie an keine von den neuesten Filmproduktionen erinnert (entstand in 1984) haben sich die Kinder problemlos mit den Gestalten der Serie und Lebensumständen identifiziert. Sie haben ungeduldig auf allwöchentliche Projektionen gewartet. Sie mochten die Realien des damaligen Lebens mit ihren Erfahrungen vergleichen. Nachdem die gesamte Serie angesehen worden ist, habe ich das vermehrte Interesse am klassischen Ägypten bemerkt. Wie das Funktionieren in anderen Bereichen verbessert wurde, erfordert eine längere Beobachtung.

#### Bibliographie

Bałutowski D.: *Dlaczego warto oglądać filmy z uczniami?* Materiały z II Krajowej Konferencji Wychowawców Światlic Szkolnych, Warszawa 2009.

Bałutowski D.: *Jak oglądać filmy z młodzieżą? Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*, Warszawa 2010.

Kamysz-Figa D., Kmita D.: *Bajki naszego dzieciństwa*, Krakau 2007.

Zembowicz L.: *Jak wychowywać „Zmierzchem”? Rozmowa z Dawidem Bałutowskim*, źródło: [www.kinoterapia.pl](http://www.kinoterapia.pl).

# Kodut jobi kukujuku

## Frühe logopädische Therapie als Chance für besseres Funktionieren des Kindes

**Anna Błahy**

Logopäde in der Grundschule Nr. 35 in Stettin und dem Kindergarten Nr. 11 in Police

Die Sprache ist ein sehr wichtiges Element unseres Lebens. Die Verständigung mit der Umgebung bedeutet volles Verstehen von verbalen Meldungen, aber auch Benachrichtigung unserer Familie, der Gleichaltrigen und der anderen Personen davon, was wir fühlen, denken, sehen und wollen. Das Kind sollte sich am Ende der Kindergartenzeit richtig äußern, also richtig alle Silben aussprechen. Es passiert, dass dieser Prozess unrichtig verläuft und die Hilfe eines Logopäden unentbehrlich ist.

Es bestehen keine Gründe zu befürchten, wenn der Vierjährige die dental-alveolaren Lauten [sz, cz, ź, dź] nicht ausspricht und diese durch die leichteren Lauten [s, c, z, dz] ersetzt.

Aber wenn das Kind diese Lauten aussprechen will und dabei die Zunge zwischen die Zähne schiebt, dann sollte das Kind unabhängig vom Alter mit einem Logopäden konsultiert werden. Die fachliche Literatur gibt an, dass die niedrige Leistungsfähigkeit der Zunge

die häufigste Ursache für das Lispeln ist. Ihre Muskeln sind zu schwach oder zu stark gespannt und dem Kind fällt es schwer, die Zungenspitze in die Richtung des Zahnfleisches zu heben. Die richtige Arbeit der Zunge kann auch ein kurzes und wenig elastisches Zungenbändchen schwer machen.

Es ist wichtig, dass man sich schon von den jüngeren Jahren um die richtige Aussprache kümmert, weil die Kinder mit den Sprachfehlern oft einer Reihe von Problemen ausgesetzt sind. Sie beschweren sich, dass sie durch die Freunde und Freundinnen ausgelacht werden, manchmal wollen sie nicht mit diesen spielen, manchmal werden sie nachgeäfft. Die Kinder fühlen sich schlimmer als ihre Gleichaltrigen, sind weniger selbstsicher, es passiert, dass sie an einigen Spielen nicht teilnehmen wollen. Die schlecht sprechenden



Kinder, obwohl sie gutes Gedächtnis haben und schnell lernen, werden nicht zum Vortrag des Gedichtes ausgewählt und haben keine Chancen für solchen Erfolg wie Freunde und Freundinnen. Die Abneigung zum Sprechen im Unterricht verursacht außerdem, dass der Umkreis von Misserfolgen immer breiter wird. Viele

Aussprachefehler beeinflussen die Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben. Das Problem besteht in der Erkennung von Buchstaben und ihrer Differenzierung. Manchmal begeht das Kind viele Fehler, weil es so schreibt, wie es spricht.

Das Problem der fehlerhaften Aussprache war unter den Kindern im Kindergartenalter seit immer vorhanden. Die Untersuchungen der Sprache an den Kindern, die vor 40 Jahren durchgeführt wurden, zeigen, dass nur 35% von 6-jährigen Kindern richtig spricht. Auf der Basis von diagnostischen Untersuchungen bezüglich der Spracheentwicklung, die ich in drei Stettinern Kindergärten im Jahr 2010 in den Gruppen von 6-jährigen Kindern durchgeführt habe, habe ich unter anderem festgestellt: ein wesentlicher Teil von Kindern mit den Sprachfehlern, niedrige Leistungsfähigkeit der Sprachorgane, armer Wortschatz, Störungen in Analyse und Hörsynthese. Die häufigsten Sprachfehler sind: Lispeln, das in der fehlerhaften Aussprache von Rauschlauten [sz, ź, cz, dź], Zischlauten [s, z, c, dz] und Palatallauten [ʃ, ʒ, ć, dź] besteht sowie Rhotazismus, also „Reren“, das in der spezifischen falschen Aussprache der Laut [r] besteht. Deutlich seltener passieren: lautlose Sprache, also falsche Aussprache der klangvollen Lauten sowie falsche Aussprache der Lauten: [k], [g], [l].

Leider wird oft das niedrige logopädische Wissen der Eltern beobachtet, die im Gespräch mit mir feststellen: „aber wenn ich mein Kind verstehe, muss es doch richtig sprechen“. Die Sätze: *Kodut jobi kukujujku* oder *Symon ma jowej* sind doch ganz verständlich.

Der frühe Beginn der logopädischen Therapie ist wichtig, weil die nicht behandelten Sprachfehler eingepreßt und oft ernste Entwicklungsfolgen haben. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass der Sprachfehler in der Zukunft zu einem Hindernis bei der Wahl des ausgeträumten Berufes wird. Bevor das Kind erwachsen wird, erwarten viele Schulprobleme es. Den Störungen der Aussprache folgen vor allem die Schriftfehler, ins-

besondere vom Gehör. Dann sind die Übungen des Sprachgehörs eines der wichtigsten Therapieelementen. Wenn das Kind keine rechtzeitige Hilfe bekommt, kann es in der Schule niedrigere Errungenschaften als die Gleichaltrigen haben, und dem folgen auch emotionelle Probleme. Es können jedoch andere Störungen folgen. Es ist bekannt, dass die Mehrheit der Kinder mit der festgestellten Legasthenie früher Sprachprobleme hatte. Deswegen sollten die Sprachfehler möglich



früh korrigiert werden – bevor das Kind in die Schule geht, die Eltern soll man dagegen aufklären, dass die für sie verständliche Aussprache des Kindes nicht unbedingt die richtige Aussprache ist.

#### Bibliographie

- Styczek I.: *Zarys logopedii*, Warschau 1970.  
 Demel G.: *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warschau 1983.  
 Kania J.: *Szkice logopedyczne*, Lublin 2001.



# Das Herz in der Kreisform

**Eliza Piotrowska**

**Autorin des Buches *Żółte kółka***

Die Hauptprotagonistin des Buches *Żółte kółka* ist Ina – das Mädchen mit Down-Syndrom. Die Geschichte von Ina ist nicht nur die Geschichte des Kindes, das sich von seinen Gleichaltrigen unterscheidet, aber die Geschichte der Andersartigkeit überhaupt. Deswegen ist Ina für die Kinder einfach „Andere“:

Heute ist zu unserer Klasse ein neues Mädchen gekommen. Sie war anders. Anders als alle. Das war sofort zu sehen.

- Das ist Nina – die Neue wurde durch die Frau vorgestellt.
- Ina! – sie wurde durch das Mädchen verbessert.
- Klar, für die Freunden Ina! – lachte die Frau.
- Wohl ANDERE – hat Bartek leise gesprochen.

Und es ist schon so geblieben.

Die literarische Darstellung des Kindes mit Down-Syndrom ist eine große Herausforderung. Die Stufen der Behinderung der Kinder mit dieser Krankheit sind verschieden – ich habe eine ziemlich vorsichtige Lösung gewählt, man kann „mittlere Lösung“ sagen, weil mir viel daran gelegen war, dass die physiognomischen Merkmale der Krankheit so lesbar sind, wie es notwendig ist, aber ohne übertriebene Deformation, die unvermeidlich zur Karikatur neigt. Außerdem habe ich mich bemüht, dass meine Protagonistin Sympathie weckt. Die Erkennbarkeit der Krankheit ist ein sehr wichtiges Element vom soziologischen Standpunkt, weil „das, was zu sehen ist“ zwangsläufig „angesehen werden will“, und diese Betrachtung kann durch verschiedene Reaktionen begleitet werden. Diese Reaktionen zeugen vor allem von unserer Beziehung zur Andersartigkeit, also von uns selbst. Deswegen ist ein gesundes Mädchen die Erzählerin des Buches, das nicht davon spricht, wie sich die „Andere“ in ihrer Klasse wiedergefunden hat, aber wie sich die Klasse mit der „Anderen“ wiedergefunden hat.

In unserer Klasse hat jeder einen Spitzennamen. Ohne Spitzennamen geht es nicht. Bartek wird *Kügelchen* genannt, weil er rund wie ein Berliner ist, Małgosia *Pfeile* weil sie in der Klasse am schnellsten läuft, Robert *Rumcajs*, weil er im Wald wohnt, Alicja *Eichhörnchen*, weil sie rotes Haar hat... Und ich bin Märchen, weil ich verschiedene Geschichten aufschreibe. Aber meine Geschichten sind nicht immer ausgedacht. Die Geschichte, die ich euch jetzt erzähle, ist echt.

Jede Andersartigkeit schockiert keinen, solange sie in den literarischen Kreisen funktioniert, und sogar im

Gegenteil. Die Kinder mögen das Wunderbare, Einzigartige, und sogar Unverständliche, weil es nach einer Märchenwelt schmeckt, in der alles passieren kann. Deswegen reagieren die Kinder im frühen Alter im Regelfall auf die Andersartigkeit nicht. Für sie ist alles noch möglich. Die Denkschemas bilden sich später (das hat natürlich auch die Verbindung mit dem Bedürfnis nach der Zugehörigkeit zu einer größeren Gruppe, diese ist mit dem Sicherheitsgefühl verbunden, die - wie Bruno Bettelheim meint - verloren wird, wenn sich die bisher zur sicheren Symbiose „ich-Eltern“ begrenzte Welt plötzlich erweitert). Deswegen war mir viel daran gelegen, dass die Erzählerin von *Żółte kółka* betont, dass sie eine wahre Geschichte erzählt. So kann Ina für die Kinder, die noch nie einen Kontakt zu den Kindern mit Down-Syndrom hatten, nicht nur ein Teil der literarischen Fabel werden, aber auch ein potenciales Element der Wirklichkeit.

*Żółte kółka* berühren viele Probleme mit großer Bedeutung – jedoch habe ich mich bemüht, dass das Gewicht des Problems die Dynamik des Textes nicht zerquetscht, die auf den spannenden Konfrontationen sowie plötzlichen Aktionswendungen basiert. Der Sinn für Humor, der eines von den leitenden Elementen aller meiner Bücher ist, kann die Bedeutung des Themas nicht beeinträchtigen, sondern im Gegenteil – bereichert es um ein Komikelement, das die Spannung löst. Die Komik leitet eine Distanz zwischen den objektiven Problemen, und verschiedenen subjektiven Betrachtungsweisen ein, erweitert den Standpunkt.

Die Erscheinung von Ina hat die Klasse geändert. Das war aber ein Prozess – von der Bewunderung und der Interaktion (ein Klassenkuriosum) über Ablehnung und Neigung (ein Klotz am Bein), bis zur Sorge (wehrloses Kind). Dieser Prozess ist auch reich an den widersprüchlichen Gefühlen, es hat etwas Wertvolles gebracht – das Gefühl der Verantwortung für den anderen Menschen. Außerdem war das ein Prozess des Erfahrungsaustausches, an dem die beiden Seiten teilgenommen haben – nicht nur Ina hat von der Klasse gelernt, aber auch die Klasse von Ina:

Es hat sich erwiesen, dass Ina am besten schwimmt! Kulka hat geschwommen, stimmt, aber nur auf den Rücken, Rumcajs hat Delfin mit Hund verirrt, Strzałka konnte Frosch schwim-

men, aber nur dort, wo es Boden gab, und ich habe mit einem Bord geschwommen. Und Inna hat wie ein Fisch geschwommen!

Wiewióra wollte am Anfang gar nicht ins Wasser kommen, aber endlich ließ sie sich überzeugen.

– Am wichtigsten ist Atem – belehrte sie Rumcajs. – Guck, guck auf mich! – rief er, ringend nach Atem.

– Am wichtigsten sind die Hände! – tat sich Kulka wichtig. – Eins-zwei, eis-zwei! So!

– Du musst dir vorstellen, dass du ein Frosch bist – versuchte Strzałka zu helfen.

– Störe sie nicht, die Hände sind am wichtigsten, und der Frosch hat keine Hände! – schreite Kulka.

– Sie muss sich auf den Atem konzentrieren. Die Hände helfen ihr nicht, wenn sie nicht atmet. Und überhaupt, hat der Frosch die Lungen? – schrie der gerührte Rumcajs.

Wiewiórka hat schon selbst nicht gewusst, was zu tun. Zuerst hat sie versucht zu atmen, aber dann hat sie die Hände vergessen. Wenn sie sich auf die Hände konzentriert hat, dann hat sie vergessen, dass sie ein Frosch ist. Und immer wieder so. Aber am schlimmsten war das, dass alle gleichzeitig geschrien haben und jeder wusste am besten, was sie, Wiewióra, tun sollte.

– Ich habe es genug! – hat sie endlich gesagt und ist vom Wasser herausgegangen. Und dann hat sie sich am Rand der Schwimmbeckens gesetzt, dort wo Andere geschwommen hat. Andere hat langsam geschwommen, hat ruhig geatmet und hat sich nicht wie ein Fisch im Netz geworfen. Dafür hat sie ab und zu mit dem Lächeln gesprochen:

– Gutes, schönes und nettes Wasser...

„Jawohl! – hat Wiewióra gedacht.

– Alicja, ins Wasser bitte! – hat die Frau gerufen.

Und Wiewióra musste wieder in den Schwimmbecken. Aber sie hatte keine Lust zu uns zurückzukehren und ist dort geblieben, wo Andere geschwommen hat, obwohl das Wasser in diesem Ort viel tiefer war. Zuerst hat sie Andere beobachtet, wie sie die Beine und Hände bewegt, dann hat sie versucht, sie nachzuahmen, aber erfolglos – dasselbe Wasser, das Wiewióra ertränken wollte, trug Andere wie ein Feder!

Andere hat sich manchmal an Wiewióra angenähert und gesagt:

– Gutes, schönes und nettes Wasser...

Und vielleicht ist das ein Zauberwort? – hat Wiewióra gedacht und hat nach Andere wiederholt:

– Gutes, schönes und nettes Wasser...

Und plötzlich hat Wiewióra gespürt, dass sie schon keine Angst hat. Sie hat keine Angst vor Wasser. Wenn das Wasser gut, schöne und nett ist, ist nichts zu fürchten! Und noch am demselben Tag lernte sie schwimmen.

– Danke – hat sie im Umkleideraum zu Andere gesagt.

Aber Andere hat nicht gehört, weil Frau Jola ihr Haar getrocknet hat.

Jedoch Ina, wie jedes andere Kind wollte den Kontakt zu den Gleichaltrigen, und nicht den „Kindern-

Pflegern“. Die Klasse von Ina bestand von den Kindern, die auf keine ihrem Alter zustehenden Vorteile verzichten wollten. Ein Pfleger zu sein, hat seine Vorteile und lässt sich momentan erwachsen zu fühlen, aber das Kindsein ist unvergleichbar mehr attraktiv. Weiterhin ist also zu schweren Konfrontationen gekommen und das idyllische Happy End war fern. Ist aber das Happy End in solcher Situation gar möglich? Vielleicht.

Aber in meinem Buch ist solcher Moment gekommen, wenn die immer lustige Ina plötzlich traurig wurde, weil sie verstanden hat, dass sie nie mit den anderen Kindern Schritt hält. Deswegen haben die Eltern von Ina entschieden, Ina in eine spezielle Schule einzuschreiben, in der sie solche Kinder wie sie treffen kann. War das eine gute Entscheidung? Ist der Verzicht auf die integrierte Klasse und die Begrenzung des Kontaktes zu den gesunden Kindern eine richtige Lösung?

Ich antworte ehrlich: Ich weiß es nicht.

Dieses Buch habe ich jedoch nicht deswegen geschrieben, um fertige Antworten zu geben, weil es diese nicht gibt.

Persönlich neige ich zur Überzeugung, dass jeder sollte nach seiner eigenen Gruppe suchen – dieser, die am besten seine Identität widerspiegelt. Deswegen lebt sich meine Protagonistin besser in der speziellen Schule wieder. Das bedeutet jedoch nicht, dass der Kontakt mit der alten Klasse gebrochen wurde – die Kinder treffen sich jedes Jahr zum Geburtstag von Ina.

Die *Leitmotiven* des gesamten Buches sind die gelben Kreise, die Ina während des Unterrichts malt. Erst am Ende des Buches, auf der Geburtstagsparty von Ina, die am Valentinstag fällt, erfahren wir, was die gelben Kreise wirklich sind. Die Bedeutung der gelben Kreise hat Adaś erraten, der wie Ina, am Down-Syndrom leidet:

Und dann hat Andere eine zerknitterte Glückwunschkarte von der Tasche herausgezogen und Adam gegeben.

– Andere selbst – hat gesagt.

Der glückliche Adaś hat auf den gelben Kreis geguckt und gerufen:

– Herz, Herz von Ina!

Die gelben Kreise waren die Herzen.

Wir habe das erst jetzt verstanden.

Zum Abschluss möchte ich mich sehr an dem Verein *Iskierka* bedanken, ohne den dieses Buch nie entstanden hätte. Ich bedanke mich für Freundlichkeit, Geduld und meritorische Unterstützung.

Das Buch entstand im schwierigen Moment meines Lebens, wenn ich nach einem Unfall wieder zu sich gekommen bin und oft selbst gespürt habe, dass ich vom „gesunden“ sozialen Kreis ausgeschlossen bin. Leider muss ich feststellen, dass wir vor gelben Kreisen beängstigt sind. Unnötig.

# Gut über einen Biber

## Zusammenfassung des Projektes „In einigen Worten von Fischotter, Biber und Wolf“

### Fond für Förderung der Ökologischen Initiativen

Nach 16 Monaten und 941 Treffen, an denen insgesamt über 21 000 Personen teilnahmen, wurde das Projekt „In einigen Worten von Fischotter, Biber und Wolf“ abgeschlossen. Das Ziel des Projektes war es, die Teilnehmer mit der Biologie der Arten bekannt zu machen und die falsche Behauptungen von den genannten Tieren zu widerlegen, und auch die Möglichkeit für ein friedliches Zusammenleben des Menschen und der wilden Natur zu zeigen. Die vorbereiteten Materialien und die durchgeführten Treffen sollten das naturwissenschaftliche Bewusstsein vieler Zuhörer steigern, und zei-

torisch attraktive und reiche Überweisungsform nahmen viele Wissenschaftler, Naturfotografen (verstorben Artur Tabor, Grzegorz Leśniewski), Graphiker und Zeichner (Marek Kołodziejczyk, Wiktor Tabak), „Film-menschen“ (Marcin Krzyżański) an der Bearbeitung der Materialien teil, was vielmalig durch die Teilnehmer der Werkstätte richtig bewertet wurde.

Die Auswahl der Zuhörer war nicht zufällig. Die an die Kinder und die Jugendlichen (820 Treffen) gerichteten Werkstätte waren eine Art der Edukation „zu Grunde“, die dem Einschärfen positiver, mit diesen Arten verbundener Emotionen sowie der Verifizierung einiger fehlerhaften Vorstellungen dienen (z.B. vom Wolf, der mit solchen Märchen wie *Rotkäppchen* oder *Drei Schweinchen* assoziiert wird). Während des Unterrichts war es vielmalig zu sehen, dass die Kinder durch die Wolfen erschrocken wurden: sie waren der Meinung, dass sie böse und unnötig sind. Ihre Beziehung zu dieser Art wandelte mit jeder nächsten Minute der Werkstätte. Die Kinder haben selbst gesagt, dass sie die Angst vor dem Wolf hatten, weil sie ihn nicht kannten! Solche Feststellungen weisen eindeutig auf die Mängel in der naturwissenschaftlichen Edukation schon bei den kleinen Kindern hin, die ergänzt werden können und sollten, damit die ökologisch bewusste Gesellschaft, die die Naturerbe für die nächsten Nachkommen schützen will, schon von den jüngeren Jahren erzogen wird.

Die pädagogische Gruppe umfasste sowohl die Lehrer der Kindergartenerziehung, der Grundschulen und der Gymnasien sowie die Personen, die sich mit der naturwissenschaftlichen Edukation in den lokalen Institutionen beschäftigen (80 Treffen). Es hat sich erwiesen, dass das Wissen dieser Personen oft unvollständig oder fehlerhaft ist und eine Verifikation oder eine Ergänzung erfordert. Zum Beispiel, laut der allgemein geltenden fehlerhaften Anschauung essen die Biber Fische, obwohl das eine typische pflanzenfressende Art ist. Auch ein Teil von den Lehrern hat ihre Angst vor den Wolfen nicht verborgen – das hat ihre Überzeugung von der Notwendigkeit des Abschusses als der erfolgreichsten Methode für den Schutz von Zuchttieren bestätigt. Angesichts der vorgeführten Tatsachen kann



gen, welche Vorteile sowohl für die Einwohner, wie auch gesamte Ökosystems daraus fließen, dass diese Tiere in der Nähe von den Haushalten leben. Das Projekt wurde an drei Gruppen der Zuhörer gerichtet: Kindergarten- und Schuljugendlichen, Lehrer und Angestellten verschiedener Institutionen.

Die Ziele und die Annahmen des Projektes wurden u.a. durch: Bearbeitung und Ausgabe des edukativen Paketes mit der multimedialen Präsentation, Veröffentlichungen von Fischotter, Biber und Wolf, professionelle edukative Werkstätte auf dem Gebiet des gesamten Landes, Vorbereitung von werbenden Elementen (Aufkleber, T-Shirts, Artikel), Bildung einer Internetseite ([www.wspolistnienie.eco.pl](http://www.wspolistnienie.eco.pl)), Vorbereitung des thematischen Wettbewerbes mit Preisen realisiert. Für die me-

Edukative Werkstätte über Wolf, Fischotter und Biber im Kindergarten in Monki

man kühn feststellen, dass die Edukation der Lehrer notwendig ist, weil es vor allem von ihnen abhängt, welche Einstellung zu vielen Tierarten ihre Schüler haben werden. Es ist wert, auch die Einstellung der Lehrer zur empirischen Edukation, „Blick durch das Fenster“ zu ändern, anstatt sich nur auf die Zellbiologie oder das Funktionieren des Menschen zu konzentrieren. Die uns umgebende Welt kann den Schülern viele Erfahrungen liefern, die in den Bedingungen einer Schulklasse nicht erworben werden können.

Die letzte Gruppe der Teilnehmer haben die breit verstandenen lokalen Gemeinschaften gebildet (41 Schulungen). Diese Treffen wurden durch die Vertreter der Regionalen Direktion für Umweltschutz, Nationale und Landschaftliche Parken, Förstereien, Ämte oder auch Wirte, Züchter und Naturliebhaber besucht. Diese Treffen erlaubten, das besessene Wissen zu systematisieren und zu erweitern sowie die Lösungen für Konfliktsituationen zwischen der Aktivität des Menschen und dem Leben der besprochenen Arten zu finden. Diese Präsentationen waren fast immer durch interessante Gespräche begleitet, die deutlich die Treffen bereichert haben. Die Zuhörer haben die eigenen Beobachtungen dargestellt sowie die Probleme besprochen, von denen die Veranstalter der Werkstätte kein Wissen haben konnten (z.B. vom Einfluss der Biber auf die Verseuchung der nahe gelegenen Trinkwasserleitungen mit der Coli-Bakterie). Oft war die Verwunderung wegen der möglichen Methoden für Minimalisierung der durch Biber oder Wolfe verursachten Schäden zu hören. Eine der heiß kommentierten Lösungen war es, die Esel und Lammern zum Schutz der Zuchtherde einzusetzen. Das größte Problem hatten die Zuhörer damit, sich zu den Vorteilen überzeugen zu lassen, die aus dem Leben der Fischottern in der Nähe von Haushalten fließen können; sie haben auf den Mangel der völlig erfolgreichen humanitären Methoden für Vertreiben der Fischottern vom Fischteich hingewiesen. Sie haben betont, dass die Firmen, die sich auf das Abfischen der Tiere spezialisieren, solche Aufträge nicht durchführen wollen oder riesige Kosten der Aktion ohne Garantie für Erfolg vorschlagen. Während der Treffen war es oft zu hören, dass die Regierung nicht ausreichende finanzielle Entschädigung anbietet, wenn die Schäden durch die geschützten Tiere verursacht wurden; man hat auf komplizierte Prozeduren hingewiesen, die vereinfacht werden sollten. Es wurden sogar legislative Ideen dargestellt - zum Beispiel Berufung eines Landwirtschaft-Umweltprogrammes, das beim Schutz der Biber helfen könnte.

Die Zuhörer der Werkstätte haben oft den hohen meritorischen Wert und die Notwendigkeit solcher edukativen Aktivitäten betont, weil nicht alle Interes-

sierten an dem Treffen teilnehmen und wir auch nicht an einige Empfänger gelangen konnten. Man hat darauf hingewiesen, dass die ähnlichen Treffen mit den Angestellten der Hochschulen durchgeführt werden sollten – sowohl der technischen, wie auch der naturwissenschaftlichen - weil das durch sie überwiesene Wissen oft fehlerhaft, unvollständig oder nichtaktuell ist. In den durchgeführten Evaluationsumfragen wurde die Form und die Qualität der Werkstätte positiv bewertet, wurden zahlreiche analogische Aktivitäten in



der Zukunft vorgeschlagen. Es wurde vorgeschlagen, dass die Werkstätte für andere geschützte Arten, Fledermäuse, Avifauna oder Reptilien und Amphibien veranstaltet werden sollten. Es wurde betont, dass die Einstellung zu den genannten Gruppen der Tiere nach dem ähnlichen Unterrichtszyklus umwandeln kann.

Wir hoffen, dass mindestens ein Teil von diesen Vorschlägen zum Leben berufen wird, damit Ihre Erwartungen erfüllt werden.



# Auf der anderen Seite des Spiegels...

**Zofia Kacalska-Krzywoniąza**

spezieller Pädagoge, Therapeut für sensorische Integration

Als ich ein kleines Mädchen war, bekam ich das Buch von Alice im Wunderland. Der erste Kontakt mit dieser Geschichte hat mich so stark begeistert, dass ich entschieden habe, das Buch mindestens mehrmals pro Jahr zu lesen - von Anfang bis zum Ende. Ich habe diese Welt auf der anderen Seite des Spiegels über alles geliebt. Sie war ungewöhnlich, bestechend und vor allem neu. Und ich konnte gar nicht erkennen, was wahr, und was unwahr war. Dann habe ich es nicht gewusst und heute weiß ich gar nicht wieder. Es scheint mir, dass die heutige schulische pädagogische Wirklichkeit mich (wie Alice) auf die andere Seite des Spiegels überträgt.

Von den Zeiten meiner frühen schulischen Edukation kann ich mir einige Sachen erinnern. Eine schrieb sich in mein Gedächtnis endgültig ein. Meine Hefte waren völlig rot unterstrichen: „Verbessere deine Handschrift“, Schreibe schöner“ und andere ähnliche Anmerkungen. Ich habe mich bemüht, schöner zu schreiben, aber erfolglos. Ich habe Schnörkel, Buchstaben geübt. Ich habe volle Linien, Zettel, Hefte geschrieben – erfolglos. Ich habe weiterhin gekritzelt und so ist es bis heute geblieben.

Von der fröhschulischen Edukation kann ich mir auch daran erinnern, dass mein Schulfreund (in der Bank vor mir) über die ganze Zeit auf der Bank gelegen war. Es könnte scheinen, dass sein Kopf so schwer ist, dass er ihn keinesfalls heben kann. Er hat sich gestützt und wegen des sehr langen Unterrichts geseufzt. Wie oft hat der Lehrer ihn belehrt, ermahnt, kritisiert, getadelt und in die Ecke gestellt? Es ist schwer zu zählen. Man kann doch nicht so ein Faulenzer zu sein, und vielleicht sogar ein Ignorant, dass man den ganzem Unterricht auf der Bank liegt.

Aber ist dieses schlimme Verhalten tatsächlich auf den schlechten Willen des Jungen zurückzuführen? Heute können wir diese Frage nicht mehr beantworten. Man kann nur vermuten und verschiedene Hypothesen bilden.

Jeder von uns hatte einen Freund oder eine Freundin in der Klasse, die ständig aktiv war. Sie haben mit dem Federmäppchen, den Buntstiften gespielt, geklopft, mit dem Kopf und allen Gliedern gewinkt. Sie wurden als unartig, ungezogen betrachtet...

Ja. Das war vor einigen Jahrzehnten oder einigen Jahren. Ich habe den Eindruck, dass ich allmählich von

dieser Welt auf die andere Seite des Spiegels übergehe. Langsam, etwas unsicher, vielleicht schüchtern und beängstigt. Was erwartet mich? Ist es wert? Komme ich zurück? Bleibe ich dort?

Ich bin auf der anderen Seite des Spiegels. Ich berühre verschiedene Sachen, die ich einmal so einfach und selbstverständlich gefunden habe, aber jetzt ist das nicht der Fall. Plötzlich wird etwas, was normal war, magisch, unglaublich.

Auf der anderen Seite des Spiegels treffe ich ein Mädchen, das so hässlich wie ich schreibt. Sie wird nicht kritisiert, getadelt. Man hat festgestellt, dass sie an der unrichtigen Muskelspannung, nichtintegrierten Reflexen leidet. Sie wurde vom Standpunkt der sensorischen Integration betrachtet. Niemand lässt sie Buchstabenzügen, Schnörkel überschreiben. Sie spielt. Sie schaukelt sich, fährt Skateboard, geht wie eine Spinne, ein Krebs. Sie fährt Schubkarre, ringt mit einem Baum. Unterwegs begegne ich auch anderen Kindern, sowohl diesen lebhaften, wie auch diesen „auf der Bank liegenden“ Kindern. Niemand lacht über sie, niemand beklagt. Sie werden aus der Perspektive ihres Individualismus betrachtet. Sowohl des körperlichen, wie auch des psychischen Individualismus. Das ist sicher sehr anstrengend. Man muss gleichzeitig damit zurecht zu kommen, was es auf den beiden Seiten des Spiegels gibt. Die beiden Länder bringen etwas Verlockendes. Das erste Land – Sicherheit und Stabilität. Das andere Land – Suchen, Kampf mit üblichen Schemata. Plötzlich etwas, was ein normales Stück Kuchen zu sein scheint, macht mich stärker und größer. Man braucht nur mutig zu sein, um diese Sache von der anderen Perspektive betrachten zu können. Es kann passieren, dass die hässlichen und negativen Merkmale auf der anderen Seite des Spiegels zu dem Positivem und Schöpferischem werden.

Es ist wert, sich in solche Alice vom Wunderland zu wandeln, um sich selbst, die Welt und vor allem diese Schüler und Schützlinge anders betrachten zu können, die durch die schulische Wirklichkeit auf unseren Weg gestellt werden. Vielleicht reicht es, jemandem eine normale Sache zu geben, damit sie magische Werke schöpft. Wandelt, verzaubert, und vielleicht ganz normal hilft.