

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Wrzesień / Październik 2018

Nr 5



Temat numeru

Pedagogika miejsca

Ilona Copik

**Rzeczywistość
poruszona**

Lila Kluza-Howil

Śladami Marii

Wywiad z Marią Mendel

**Szkoła powinna być
miejscem wspólnym**

Maja Brzozowska-Brywczyńska

Czytanki z przestrzeni

Nie przewidzieliśmy, że ten numer „Refleksji” będzie szczególnie – takich rzeczy nie sposób przecież zaplanować – ale tym razem tak się stało przynajmniej z dwóch powodów.

Po pierwsze zatem, tytułowe zagadnienie okazało się strzałem w dziesiątkę. Nie tylko dlatego, że pedagogika miejsca funkcjonuje w polskiej refleksji pedagogicznej – przede wszystkim za sprawą nowatorskich prac prof. Marii Mendel z Uniwersytetu Gdańskiego – ale także skłania do zupełnie naturalnych przemyśleń osoby pracujące w różnych szkołach oraz placówkach edukacyjnych. W tym numerze zamieściliśmy rekordową liczbę wypowiedzi

praktykujących nauczycielek (podkreślmy: kobiet pracujących w tym zawodzie), które na różne sposoby wyrażają swoje przywiązanie do szkoły pojmowanej jako miejsce specyficzne – i w sensie architektonicznym, i w znaczeniu społecznym. Prezentowane teorie, wypowiedzi i doświadczenia złożyły się, mamy taką nadzieję, w komplementarną całość.

Drugi powód jest, by tak rzec, jubileuszowy. Wydanie tego numeru zbiega się z dziesięcioleciem pracy redakcji „Refleksji” w obecnym składzie. Nie chcemy jednak ani niczego podsumowywać, ani nie zamierzamy spoczywać na laurach. Nasza praca będzie trwała tak długo, jak długo swoim wsparciem będą nas obdarzały i osoby piszące nowe teksty, i sięgające po nasze czasopismo. To zatem do Auterek i Autorów oraz Czytelniczek i Czytelników kierujemy słowa podziękowania. Bez Was – nas by nie było!

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk, zdjęcie na okładce

ZAPOL

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

Współpraca

Natalia Cybort-Zioło, Grzegorz Czapski, Mieczysław Gałaś,
Piotr Lachowicz, Krystyna Milewska, Sławomir Osiński,
Wojciech Rusinek

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin

Kontakt

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

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

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

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

16 lipca 2018 roku



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów.
Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.
Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Spis treści

WYWIAD

Sławomir Iwasiów - rozmowa
z profesor Marią Mendel 4

Szkoła powinna być miejscem wspólnym

TEMAT NUMERU

Ilona Copik
Rzeczywistość poruszona 7

Maja Brzozowska-Brywczyńska
Czytanki z przestrzeni 15

Beata Zięba-Kołodziej, Sylwia Badora
**Czy w szkole jest miejsce
i czas na rozmowę?** 20

Magdalena Malik
Ocalić od zapomnienia 24

Aleksandra Stępień
Usłyszeć swoje miejsce 28

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

Piotr Lachowicz
**Zmiany w systemie
oceny pracy nauczycieli** 31

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Anna Kondracka-Zielińska
Uczyć się można wszędzie 34

Lila Kluza-Howil
Śladami Marii 38

Ewa Kurzyk
Od teorii do praktyki 41

Agnieszka Janucka-Popiołek
Duża torba 44

Marta Król
Edukacja poza szkołą 46

Aleksander Cywiński
Jaka szkoła dla Oli? 48

Helena Czernikiewicz
Potrzeba współbycia 51

Eleonora Michorzewska
Przestrzeń tworzą ludzie 54

Sylwia Jaguszewska
Strefa bez jedynek 56

Anna Hudzińska		Anna Kondracka-Zielińska	
Prawie jak drugi dom	58	Powrót na Dworzec Zoo	94
Marta Apostoluk		STREFA MUZEUM	
Jutro znowu próba	60	<hr/>	
Agnieszka Czuryło-Budzińska		Krystyna Milewska	
Teatr (nie)możliwości!	68	Edukacja muzealna	97
Halina Szczepanec		WARTO PRZECZYTAĆ	
Chemia w małej skali	71	<hr/>	
Danuta Zakrzewska-Matuszewska		Sławomir Iwasiów	
Odpowiedzialność zbiorowa	74	Edukacja jako emancypacja	103
Agata Rutkiewicz		FELIETON	
Cyfryzacja w edukacji przedszkolnej. Część II	78	<hr/>	
Izabella Pawłowska		Sławomir Osiński	
Lekcja z życia	82	Wybrane miejsca szkolne	106
WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH		Wojciech Rusinek	
<hr/>		W poszukiwaniu Miejsca (lub chociażby miejsca)	108
Jolanta Sujecka-Zajac		EDUKACJA W IPN-IE	
Pedagogika i dialog	84	<hr/>	
SZTUKA MIASTA		Zofia Fenrych	110
<hr/>		#mojaniepodległa	
Kamila Paradowska		WYDARZENIA W ZCDN-IE	
Czym może być dorosłość?	92	<hr/>	
		Natalia Cybort-Zioło	
		Pedagogiczny tandem	112



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Szkoła powinna być miejscem wspólnym

z profesor Marią Mendel
rozmawia Sławomir Iwasiów

Jak definiuje pani pedagogikę miejsca?

W książce z 2006 roku, zatytułowanej *Pedagogika miejsca*, starałam się wyraźnie podkreślać fakt, że to zarówno obszar refleksji teoretycznej i badań, jak i praktyka edukacyjna. Punkt wyjścia dla tego nurtu stanowi namysł nad kulturowym znaczeniem miejsca, co jest związane z żywym od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku „zwrotem przestrzennym” w naukach społecznych i humanistycznych. Mniej więcej w tym samym czasie taki sposób postrzegania rzeczywistości, właśnie przez pryzmat przestrzeni, zainteresował również badaczy zajmujących się edukacją. Można przyjąć, że wielu pedagogom teoria przestrzeni otworzyła oczy na zupełnie nowe rodzaje zależności społecznych – w tym także oczywiście na takie, które są związane z oświatą.

Gdzie należy szukać źródeł większego zainteresowania problematyką przestrzeni? Dlaczego humaniści poświęcają uwagę miejscu?

Wspomniany „zwrot przestrzenny” ogłosił w latach dziewięćdziesiątych Edward Soja, amerykański geograf polityki i kultury. Soja, zastanawiając się nad powodami wzmożonego zainteresowania przestrzenią, miał na uwadze takie zjawiska, jak rosnące niezadowolenie społeczne, poważne zagrożenia demokracji oraz kondycję humanistyki tamtego okresu, aktywizującą do poszukiwania nowych perspektyw. To między innymi tak postrzegana sytuacja kryzysowa, w której faworyzowanie myśli tradycyjnej zostało uznane za jałowe – tak intelektualnie, jak i społecznie – przyczyniła się do większego zapotrzebowania na nowatorskie sposoby myślenia o świecie i panujących w nim zależnościach, na przykład społeczno-przestrzennych. Pod wpływem włoskich filozofów, głównie Gianniego Vattimo, poszukiwano aktywniej w obszarze tak zwanej myśli słabej, zwracającej uwagę na to, co bytowo kruche. Na założeniach „słabego myślenia” opierano refleksję o współczesnej kulturze i społeczeństwie. Zbiegło

się to z dociekaniem o przestrzeni. Mam na myśli między innymi prace Jacques'a Derridy, w których kwestionowana jest tradycyjna ontologia obecności. Mam tu na uwadze przede wszystkim *Widma Marksa* z 1993 roku. Derrida porusza kwestię przestrzeni wypełnionej wielorakimi postaciami tego, co obecne, choć – co dla jego filozofii charakterystyczne – obecne nie do końca. W nurcie tym została jasno wyartykułowana potrzeba myśli, także tej o przestrzeni, zmieniającej zastane porządki. Taki punkt widzenia daje nadzieję, a nadzieja to dla pedagogów ważna kategoria, uruchamiająca liczne potencjały, które tkwią w edukacji. Należy przy tym podkreślić, że to dzisiaj ogromnie potrzebne. Edukacyjna aktywizacja potencjału społecznej zmiany wydaje się wprost niezbędna. Jako społeczeństwo doświadczamy kryzysu – jego głębię można dostrzec na przykładzie sposobów rozwiązywania różnych problemów: uchodźców, osób bezdomnych, wykluczonych.

W wydanej niedawno książce, która nosi tytuł *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, we wstępie podkreśla pani, że inspiracją do pisania były bieżące wydarzenia polityczne. Jak to rozumieć?

Kryzysy są wyrazem, ale i przyczyną powstawania praktyk społeczno-przestrzennych, które znacząco pogłębiają i tak istniejące nierówności społeczne. Obecnie żyjemy – dosłownie i w przenośni – w enklawach. Jesteśmy od siebie oddzieleni. Te podziały, głębokie i uderzające, zainspirowały mnie do napisania *Pedagogiki miejsca wspólnego*. Moja refleksja bierze się z niezgody i potrzeby budowania gruntu dla zmiany rzeczywistości.

W książce poświęca pani dużo uwagi zarówno współczesnym teoriom przestrzeni, jak i praktyce pedagogicznej. Na czym polega specyficzna współzależność miasta i szkoły?

Pyta pan o coś, co wydaje się sednem tej książki. Przede wszystkim chodziło mi o to, żeby

pokazać, w jaki sposób przemiany miasta, jako przestrzeni, ale także pewnej konstrukcji społecznej i politycznej, nakładają się na funkcjonowanie współczesnej szkoły. Takim zjawiskiem, które upodabnia do siebie miasto i szkołę, jest gentryfikacja – uszlachetnianie zaniedbanych obszarów miejskich. Zgodnie z deklarowanymi intencjami ma ona przebiegać w taki sposób, żeby dopływ uszlachetniających elementów – nowych mieszkańców i kapitału – odpowiadał zapotrzebowaniu mieszkańców pierwotnych. Nie zawsze jednak te zmiany przebiegają korzystnie dla nich. Krótko ujmując ich rezultaty: ci, którzy są bogaci, stają się jeszcze bogatsi, a powiększa się bieda tych najbiedniejszych. Często gentryfikacja to wypracowany sposób na to, żeby zamożni mieszkańcy miasta mogli – dosłownie – zająć miejsce i odgrodzić się od biedniejszych sąsiadów. Ten proces dotyczy także szkół, gentryfikowanych w ramach – jeszcze niedawno w Polsce ponoć „pełzającej”, jak pisał o tym Dawid Sześciło – powszedniej prywatyzacji sektora oświaty. Jedne szkoły zostają skazane na ruinę, inne – często ich kosztem – umacniają swoją pozycję. Zniszczeniu ulega przy tym dobro wspólne, jakim jest powszechna, ogólnodostępna edukacja i publiczna szkoła. Trzeba przeciwdziałać temu zjawisku.

Fotografia na okładce *Pedagogiki miejsca wspólnego* przedstawia trudne do zidentyfikowania rzeczy. Co to jest? Czy to krzesła ułożone jedno na drugim?

To reprodukcja instalacji profesor Katarzyny Józefowicz, artystki z Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku, która zgodziła się udostępnić wizerunek swojego dzieła na okładkę książki. Instalacja, zatytułowana *Miasto*, została zbudowana ze starych mebli i skrzynek. W rzeczywistości jest to praca zajmująca dużo miejsca – zdjęcie na okładce przedstawia jedynie wybrany fragment. Nade wszystko ważny był dla mnie przekaz tego dzieła, który mówi, że miasto stanowi zbiór różnorodno-

ści, skrzyżowań i przecięć międzyludzkich relacji, które – zawiązując się w fizycznych miejscach – tworzą przestrzeń publiczną i są wyrazem stale otwartej możliwości innego jej zorganizowania. Takie przeorganizowanie przestrzeni odbywa się na przykład wskutek istotnych dla demokratycznej wspólności praktyk „przerwania”, które polegają, jak mówi o tym Gert Biesta, na inscenizacji czyjejś niezgody. Instalacja Katarzyny Józefowicz została wykonana i z elementów starych, i z nowych. Niektóre z nich są wypolerowane, a z innych wychodzą drzazgi i widać na nich ząb czasu. Tak samo jest z miastem, które co krok odkrywa przed nami pokłady heterogeniczności. Ważne, że ta konstrukcja układa się we względnie stabilną całość, w której to, co słabsze, jest podtrzymywane przez elementy mocniejsze...

Ten opis, mam takie wrażenie, dobrze pasuje także to sytuacji szkolnej, w której silniejsi powinni pomagać słabszym.

O to chodzi! Chciałabym, żeby tak był odbierany mój przekaz z *Pedagogiki miejsca wspólnego*. Szkoła powinna być miejscem wspólnym, wyrażać dążenie do demokracji. Demokracja nie może przy tym istnieć bez konfliktu, na którym przecież zbudowana jest szkoła. Konflikt stanowi podstawę demokracji. Oczywiście pod warunkiem, że strony konfliktu zachowują troskę o dobro publiczne i komunikują się w dialogu, w który wpisana jest dążność do równości. Wtedy zyskuję równość, kiedy zapewniam ją innemu.

Wracając do treści książki – oprócz szeroko opisywanych teorii z obszaru humanistyki i nauk społecznych, równie często odwołuje się pani do praktyki szkolnej. Jaka rolę pełni szkoła w przestrzeni miasta?

Na pewno szkoła nie powinna być fabryką produkującą uczniów, jak naczynia dla nauczycielskiej oliwy. Raczej widziałabym szkołę jako częstkę lokalnej, bliskiej sobie społeczności. Dużo

piszę o „zrównoważonych szkołach społecznych”. W takim modelu każdy czuje się reprezentowany przez całość, którą współtworzy. Idea zrównoważonego rozwoju świetnie nadaje się do opisu szkoły – właśnie taka szkoła, jak sądzę, powinna mieć szansę rozwoju. To jakaś wersja dobra wspólnego – w tym wypadku reprezentowanego przez ideę szkoły publicznej nadchodzącego czasu.

Maria Mendel

Profesor nauk humanistycznych, pracuje na Uniwersytecie Gdańskim w Zakładzie Pedagogiki Społecznej. Autorka i redaktorka między innymi takich rozpraw, jak: *Pedagogika miejsca* (2006), *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności* (2007), *Miasto jak wspólny pokój* (2015), *Miasto pedagogiczne* (2016). Ostatnio wydała tom *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła* (2017). Pauline Lipman z Uniwersytetu Illinois w Chicago napisała w przedmowie do *Pedagogiki miejsca wspólnego*: „(...) to książka na nasze czasy”.

Rzeczywistość poruszona

Ilona Copik

Pedagogika miejsca jako „przestrzenna gra” pomiędzy realnością a wirtualnością

Pedagogika miejsca, której główne tezy w odkrywczy sposób sformułowała przed laty Maria Mendel¹, w ostatnich latach zyskuje coraz większe uznanie jako kierunek badawczy. Można to z jednej strony tłumaczyć tym, że problematyka przestrzenna niezmiennie stanowi przedmiot zainteresowań uczonych z różnych dziedzin humanistyki², z drugiej – zarówno z psychologicznego, jak i antropologicznego punktu widzenia – za wciąż istotne można uznać

kwestie lokalizacji i tożsamości kulturowej konstruowanej na gruncie lokalności³. Te ostatnie implikują zresztą podejmowanie w przestrzeni społecznej różnych działań instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, w tym także edukacyjnych, zorientowanych na ochronę relacji człowiek – miejsce. Warto przy tym wspomnieć, że w obszarze pedagogiki tematyka miejsca i przestrzeni bywa rozumiana w różny sposób i może obejmować co najmniej kilka kwestii.

Międzyprzestrzenie

Po pierwsze, na co zwraca uwagę Krzysztof Maliszewski, „(...) mieszkaniowa i przestrzenna metaforyka ma głębokie osadzenie w refleksji pedagogicznej. Słynna niemiecka idea kształcenia *Bildung* – nawiązująca do greckiej i chrześcijańskiej *paidei* – oznacza formowanie, budowanie pełnej i dojrzałej osobowości”⁴. Wychowanie w świetle tych słów to nie tylko umiejscowione działanie (które niejako z konieczności zawsze odbywa się „gdzieś”, w konkretnym miejscu), ale – ujmując rzecz metaforycznie – „wznoszenie budowli, kształtowanie wewnętrznej przestrzeni”⁵ wychowanka.

Po drugie – rozwija się inspirowana filozofią egzystencjalną, zwłaszcza zaś tekstami Martina Heideggera (mimo licznych kontrowersji wokół jego biografii i poglądów), pedagogiczna refleksja na temat kondycji realnych miejsc, w której podkreśla się ich złożony potencjał edukacyjny i socjalizacyjny. W tym ujęciu miejsce powiązane z ideą zamieszkiwania stanowi sferę stawiania pytań wynikających z ludzkiego bycia-w-świecie oraz kształtowania się tożsamości indywidualnych i zbiorowych. Bierze się stąd nie tylko konieczność uczenia rozumienia pojęcia *genius loci*, ale także wdrażania do pojmowania przez wychowanków treści duchowych i znaczeń symbolicznych w kategoriach etycznych, zaś określenie „mieszkać pedagogicznie”⁶ zyskuje znaczenie zobowiązania edukacyjnego, zadania do wykonania.

Po trzecie wreszcie, co wynika z przekształceń współczesnego świata, jakie dokonują się wskutek postępu globalizacji i transnarodowych przemieszczeń⁷, miejsce z konieczności pojmowane jest dzisiaj nie jako stały punkt w układzie współrzędnych, lecz jako wartość dynamiczna, najlepiej uchwytana w naukowym opisie jako kategoria w ruchu – w sieci przepływów, w nurcie migracji, a także w dialektyce tego, co zamknięte i otwarte, zarazem: swoje i inne.

Pomijając szerokie spektrum możliwości, jakie daje współcześnie uprawianie refleksji nad miejscem, które z każdej perspektywy musi się jawić jako złożony konstrukt teoretyczny, w tym artykule chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze inny fakt, istotny z pedagogicznego punktu widzenia. Mianowicie w toku procesów związanych z coraz powszechniej odczuwaną ekspansją nowych mediów i rozwojem wysokich technologii mamy do czynienia z sytuacją, w której miejsce oddala się od swego fizycznego wymiaru. Staje się kategorią coraz bardziej wirtualną, uwikłaną w sieci krążących obrazów i towarów, tracąc nieuchronnie – mówiąc językiem Waltera Benjamina – swoją „aurę”⁸. Jednak niejako wbrew poglądom wszystkich tych, którzy, powołując się na ów globalny ruch, zmieniający radykalnie nasze poczucie czasu i przestrzeni, głoszą wyczerpanie się idei miejsca lub nawet jego zanik, stawiałabym raczej tezę o dokonującej się swoistej interferencji. Mam na myśli zaawansowane procesy wzajemnego przenikania się w miejscu tego, co realne i wyobrażone, autentyczne i reprodukowane, oraz tworzenie się rozmaitych „międzyprzestrzeni”, wynikających z rozszerzania się procesów mediatyzacji.

Miejsce w procesach mediatyzacji

Rozwój nowych technologii, a zwłaszcza uznanej za najbardziej rewolucyjną z punktu widzenia kultury i komunikacji – internetu mobilnego, przyczynił się do ustanowienia nowego typu mediosfery – tak zwanej hipersfery⁹. Jej właściwością jest nie tylko przekształcanie dotychczasowych porządków widzenia i słyszenia oraz powoływanie nowych przestrzeni odbioru, ale trwała transformacja ludzkiego życia. Postępujące od czasów wynalezienia fotografii i kinematografu upowszechnianie technicznych obrazów oraz nasilanie się procesów medialnego zapośredniczenia (mediatyzacji) zresztą już od początków

dwudziestego wieku były przedmiotem uczonej refleksji. Martin Heidegger z właściwą sobie przenikliwością diagnozował kondycję współczesnego świata, rozwijając słynną tezę o „światoobrazie”. Myśl filozofa zaprzętała jednak nie tyle sama medialna inwazja przeróżnych wizerunków i przedstawień, co kwestia ontologiczna – wzajemnego stosunku obrazu i świata¹⁰. „Światoobraz w rozumieniu istotnym nie oznacza (...) obrazu świata – twierdził on – lecz świat pojmowany jako obraz”¹¹. Można z tego wnosić, że od pewnego, dającego się historycznie wskazać momentu cechą naszego bycia-w-świecie stała się szczególnego rodzaju wizualność, stanowiąca, by tak rzec, nieodłączny element ludzkiej egzystencji. Warto dodać, że samo zjawisko mediatyzacji nie jest niczym nowym. Od zawsze bowiem, a przynajmniej od czasów powstania mowy i pisma, istniały zapośredniczenia i media rozumiane jako techniczne przekazy i nośniki sensu oraz praktyki kulturowe. W dobie zaawansowanej reprodukcji technicznej, zwłaszcza zaś od czasów uruchomienia mediów cyfrowych, procesy te przebiegają jednak inaczej, aniżeli kiedyś. Towarzyszy im niedająca się powstrzymać nadprodukcja obrazów, a także podważenie różnicy pomiędzy tym, co realne, a tym, co wyobrażone¹². Pisze o tym Piotr Zawojski: „stosunek świata do swego własnego obrazu oraz obrazu do świata, którego jest reprezentacją, lokuje się w centrum dyskusji nad kształtem epoki ponowoczesnej, epoki zdominowanej przez elektroniczne możliwości mediatyzacji rzeczywistości”¹³.

Odpowiedź na pytanie, jakie znaczenie mają wzmożone procesy mediatyzacji, charakteryzujące hipersferę dla doświadczania przez człowieka miejsca, może być tylko jedna. Należy uznać, że w miejscu krzyżują się i nawarstwiają różne sensory: realne i wirtualne. Miejsce nieodwołalnie okazuje się „poruszone” nie tylko dlatego, że jest modernizowane, restaurowane, tracone, porzucane, ale wskutek tego, że coraz bardziej prze-

mieszcza się w orbitę oddziaływań medialnych. Wynika stąd konieczność przeniesienia refleksji o miejscu i tożsamości w szersze rejony złożonej sieci potencjalnych powiązań, w których bycie okazuje się byciem „pomiędzy” różnymi wymiarami, zaś relacje człowiek – miejsce przyjmują formę mediatyzowanej produkcji przestrzeni i tożsamości. „Produkcję przestrzeni” rozumiem przy tym za Henri Lefebvrem¹⁴ jako sumę praktyk przestrzennych (powtarzalnych codziennych czynności, charakterystycznych dla życia danej zbiorowości) oraz reprezentacji (obrazów, conceptów, kodów przestrzennych, symboli). Ruch „produkcji” zasilają zwielokrotnione wizerunki miejsca „krążące” w środowisku. Mam tu na myśli obrazy filmowe i literackie, ale także opisy, fotografie i filmiki transferowane za pośrednictwem mediów społecznościowych, miejskie ekrany – banery, fotosy, plakaty, spoty reklamowe etc. Wszystkie te obrazy i reprezentacje, stanowiąc odzwierciedlenie pewnego stanu kultury, jednocześnie pełnią rolę aktywnych uczestników procesów komunikacji kulturowej. Wpływają na postrzeganie przez człowieka miejsca: kształtują wyobraźnię przestrzenną, transformują światopogląd, interaktywnie współkreują tożsamość i sposób myślenia o miejscu.

W świetle tego, co zostało powiedziane powyżej, idee głoszone przez pedagogów miejsca warto byłoby zatem wzbogacić o treści, jakie wynikają z sytuacji ciągłego kontaktu z mediami mobilnymi, desygnujące stan bycia w miejscu, który brytyjski badacz mediów Les Roberts nazywa „przestrzenną grą”¹⁵ różnych dyskursów, ujawniającą wzajemną zależność pomiędzy tym, co wirtualne, materialne, reprezentowane. Nowe rozumienie miejsca, pojmowanego nie jako konieczne i oczywiste otoczenie człowieka, ale jako przestrzenno-wizualna praktyka – obejmująca czynności oglądania, odtwarzania, nagrywania, cytowania, transferowania – koresponduje z dynamiką tożsamości i współlistnieniem różnych

sposobów nawiązywania relacji z miejscem. Obejmują one całe spektrum możliwości konstrukcyjnych – od podejmowania prób rewitalizacji tradycyjnych więzów, przez defragmentację, po wyrażenie zgody na ich upłynnienie. Co jednak warto podkreślić, „przestrzenna gra”, której stawką jest miejsce i tożsamość, nie powinna się kojarzyć wyłącznie z zachowaniami komunikacyjnymi współczesnych użytkowników internetu. Można w niej widzieć także aktywizację realnych działań instytucjonalnych, jaka niewątpliwie dokonuje się pod wpływem nowych mediów, a przybiera formę nawiązywania sieci interrelacji pomiędzy różnymi podmiotami zainteresowanymi ochroną idei miejsca.

Miejsce i pamięć – inspiracje krajobrazowe

Skoro nie można dzisiaj snuć rozważań o miejscu jedynie w jego aspekcie realnym, użyteczna badawczo może się okazać kategoria krajobrazu, w której chodzi o scalenie dwóch funkcji – geograficznej i wizualnej, i która dualizm – kraj (miejsce)/obraz spaja w całość. Pierwsze (miejsce geograficzne) mieści się w granicach tego, co społeczne i kulturowe, ma charakter fizycznego, materialnego „kraju” (środowiska, okolicy). Drugie (obraz, widok) związane jest z wizualizacją i procesami poznawczymi¹⁶. W sumie krajobraz można uznać za medium kultury, która wyraża siebie, z jednej strony, za pośrednictwem ludzkich praktyk kształtowania otoczenia, porządkowania ziemi, lokowania w niej swoich śladów – kulturowych artefaktów, z drugiej – poprzez medialne reprezentacje. Ta dualna struktura krajobrazu sprawia, że staje się on możliwy do uchwycenia nie inaczej aniżeli w dynamice relacji: przedmiot – oko patrzące, natura – kultura, człowiek – technologia. Także w kontekście szerszych i na nowo interpretowanych związków i zależności, które podlegają procesom intensyfikacji w ponowoczesnych zbiorowościach, a dotyczą, jak już po-

wiedziano, tego co realne i wirtualne, ale także tego, co hegemoniczne i obywatelskie, ekologiczne i ekonomiczne. W jego obrębie mieszczą się nawarstwione znaczenia i wartości, a także procesy ich społecznego uzgadniania w toku interakcji.

Terminem, który w interesujący sposób łączy problematykę miejsca i pamięci, jest określenie „krajobraz pamięci” (*memoryscape*) wywiedzione od Jana Assmanna, zaproponowane na polskim gruncie przez Sławomira Kaprańskiego. Definiuje się je jako „realny lub symboliczny obszar, w którym pamięć zbiorowa ulega uprzestrzeleniu”¹⁷, co podkreśla konstrukcyjny wymiar krajobrazu jako pola skoncentrowanych praktyk kulturowych, obejmujących ekspresje mnogich tożsamości i różnych pamięci. „Krajobraz pamięci” niekoniecznie oznacza obszar współlistnienia na zasadach bezkonfliktowych. Często przeciwnie, symbolizuje arenę ścierających się sił, walki o rację czy władzę, słowem – jest terenem „przestrzennej gry”. Koncept ów zakłada myślenie o miejscu jako płaszczyźnie koegzystencji symultanicznych mnogich pamięci (w tym pamięci „innych”), łączącej nie tylko to, co znalazło się w rezerwarze pamięci kulturowej jako społecznie akceptowane i oficjalne, ale także wszystko to, co dotychczas z różnych powodów pozostawało nienazwane czy wyparte ze świadomości zbiorowej. „Krajobrazowe”, a więc pluralistyczne myślenie o miejscu i związanej z nim przeszłości naturalnie jest także wyrazem charakterystycznych dla dzisiejszego podejścia do problematyki historii i pamięci dążeń do przezwyciężania meta-narracji tradycyjnej historiografii i dopuszczenia do głosu „innych”, alternatywnych wersji dziejów.

Pośród praktyk memoratywnych, zaznaczających swoją obecność w różnych „krajobrazach pamięci”, istotną rolę odgrywają te związane z ekspozycją pamięci lokalnej, definiowanej jako typ pamięci, która związana jest z przynależnością do konkretnego miejsca i „danej wspólnoty terytorialnej”¹⁸. Miejsce jest tu rozumiane jako

„miejsce życia”¹⁹, to znaczy obszar, który buduje swoją specyfikę kulturową w oparciu o ideę lokalności i fakt zamieszkiwania. Podstawą jest przekonanie o możliwości „odzyskiwania miejsca” (mimo zaawansowanych procesów cywilizacyjnych jego trwonienia wskutek ekspansji globalizacji i mediatyzacji), rozumianego jako przestrzeń domowa i wspólnotowa, przy wsparciu filozofii lokalności, mającej ugruntowanie w metafizyce. Tak rozumianą pamięć lokalną najlepiej wyraża metafora *genius loci*, w której refleksja o miejscu rozumianym jako wspólna przestrzeń geograficzna, historyczna, społeczna i kulturowa łączy przeniknięte metafizyką doświadczenie indywidualne ze zbiorowym. Z jednej strony *genius loci* odnosi się bowiem do tego, co poszczególne, przybierając formę mikronarracji, będących ekspozycją indywidualnych pamięci. Z drugiej – staje się istotnym argumentem w dyskusjach na temat lokalnej wspólnoty i jej tożsamości, funkcjonując także jako ogniwo procesów budowania pamięci kulturowej²⁰.

Dynamika pamięci i tożsamości lokalnych jest okolicznością naturalnie wspomagającą tendencję do przełamywania supremacji monolityczności (pamięci, przestrzeni, tożsamości). W tym kontekście wartość konstrukcji „krajobraz pamięci” dotyczy nie tyle tego, że pozwala ona opisać sam proces scalania się różnych narracji oddolnych oraz indywidualnych relacji świadków w jedną opowieść, przekształcać figury indywidualnych pamięci w główne wątki kulturowe i kodować je w krajobrazie (co jest jednoznaczne z tworzeniem się lokalnej wspólnoty pamięci). Chodzi raczej o to, że myślenie „krajobrazowe” daje możliwość ujęcia lokalności w szerszej przestrzeni dyskusji tożsamościowych, jaka rodzi się wskutek otwarcia perspektywy narodowej na wszystko to, co w niej „inne”, ukryte, przemilczane lub pomijane jako nieistotne. Można pójść o krok dalej i powiedzieć, że ponieważ daje ono sposobność poruszania się poza dychotomią oficjalne/od-

olne, może wspomagać prawdziwie krytyczne podejście do relacji miejsce – pamięć jako kontekstu zupełnie nowych tożsamości, zmultiplikowanych pamięci, ścierania się sił i negocjowania uwspólnionych treści. Obrazy i narracje, które w całości ukazują lokalny punkt widzenia, pełnią zatem podwójną rolę – z jednej strony funkcjonują w obiegu lokalnym i regionalnym, uczestnicząc w procesach kulturowej selekcji, osvajania i włączania do lokalnej narracji wątków uznawanych za „swoje”, z drugiej – uzupełniają szerszy „krajobraz pamięci” narodowej.

Pamięć protetyczna

Ożywiona praca pamięci w miejscu wiąże się z jeszcze innym istotnym zagadnieniem. Wspomniane wyżej koncepty opierają się na przekonaniu, że w miejscu zachodzą synchroniczne procesy produkowania i nakładania się na siebie wielu materialnych i symbolicznych, realnych i mediowanych przestrzennych warstw, wskutek czego istnieje w nim całe mnóstwo problemów, perspektyw, mediów, aktorów historii. Warto dodać, że dziś w większości nie chodzi o „aktorów historii” w sensie dosłownym – tematyka pamięci odsyła bowiem nie tyle do pamięci komunikatywnej, o której Jan Assmann pisał, że dotyczy wspomnień z przeszłości przekazywanych w transmisji międzypokoleniowej, której nosicielami są członkowie zbiorowości²¹, lecz do pamięci zapośredniczonej medialnie, tak zwanej pamięci protetycznej. Sugestywnie pisze o tym Alison Landsberg²², dla której pamięć protetyczna – filmy, narracje, obrazy, wystawy muzealne, cały zasób pamięci zapisanej na nośnikach jest protezą – czyli substytutem doświadczenia społecznego, o zupełnie innym sposobie transmisji.

Pamięć protetyczna nie jest, jak tradycyjna pamięć, społeczną ramą, stanowiącą fundament tożsamości grupy i klucz do budowania identyfikacji z miejscem. „Pamięć protetyczna» – jak

pisze Landsberg – ma zdolność kwestionowania esencjalistycznej logiki zbiorowej tożsamości. Dzięki uczestnictwie w kulturze masowej partykularne pamięci stają się szeroko dostępne, nawet ludzie, którzy nie mają naturalnych z nimi powiązań, mogą je włączać w swoje własne archiwa doświadczeń²³. Pamięć protetyczna stanowi jednak zaledwie namiastkę utraconej pamięci naturalnej. Jej cechą jest bowiem radykalne odrywanie się od środowisk geograficzno-społecznych, doświadczeń i znaczeń w nich wytwarzanych (na przykład „pamięci Holocaustu nie należą wyłącznie do Żydów, podobnie jak pamięci niewolnictwa nie należą jedynie do Afroamerykanów”²⁴). Obrazy i narracje stają się reprezentacjami uwspólnionymi w procesach masowej cyrkulacji, pozostając czymś wtórnym, sztucznym. Uczestniczą w przepływie globalnych treści i jako takie zaczynają funkcjonować jak towary. Nadmierna cyrkulacja obrazów i narracji w sumie prowadzi do tego, że współczesny człowiek, mając możliwość obcowania z niezliczoną ilością różnych konstrukcji protetycznych, przemieszcza pamięć z poziomu doświadczenia i przeżycia na poziom konsumpcji i utowarowienia. Trywializuje ją tym samym i pozbawia oryginalności, „aury”.

Pozytywnym skutkiem mediatyzacji pamięci jest z kolei to, że upowszechniające ją „protezy” niosą jedyny w swoim rodzaju potencjał etyczny i polityczny²⁵. Jego rola wzrasta jeszcze w przestrzeni internetu, która, jak zauważa Landsberg, jest komercyjna, ale też edukacyjna. Pozwala na udostępnianie tekstów i archiwów, do których wgląd, dawniej zarezerwowany dla wybranych, mają dzisiaj rzesze użytkowników, dzięki czemu też może być areną konwergencji różnych przejawów empatii, etyki i polityki²⁶. Istotną właściwością internetu jest przy tym zakrojona na szeroką skalę demokratyzacja produkcji pamięci protetycznych, wynikająca ze zmiany zachowań komunikacyjnych, które cechuje zaawansowa-

na interaktywność (każdy może dzielić się materiałami audiowizualnymi w sieci) i prosumpcja²⁷ (każdy może dziś być producentem i konsumentem jednocześnie). Odnośnie specyfiki aktywności użytkowników sieci można by postawić tezę, że internet wyraźnie ożywia metaforę „krajobrazu pamięci”, daje bowiem nieporównanie większe możliwości dyskusji i aktywizowania różnych punktów widzenia.

Wychowanie umiejscowione

Idąc tropem antropologii pedagogicznej, można rozumieć wychowanie jako przygotowanie do uczestnictwa w życiu, jako „fenomen ludzkiej egzystencji, (...) zjawisko »dane« człowiekowi w jego potocznym »byciu w świecie«”²⁸. Najogólniej rzecz ujmując, oznacza to podejmowanie działań kształtowania tożsamości, wcielanie w praktykę pedagogiczną troski o odnalezienie przez wychowanków „głębi bytu”²⁹. Świadomość tego, że procesy te nieuchronnie zachodzą „gdzieś”, a miejsca pełnią w nich kluczową rolę, przez Maliszewskiego określana jest jako „pedagogiczne zamieszkiwanie”³⁰. Autor dowodzi, że „zamieszkiwanie to nie tylko zajmowanie fizycznej przestrzeni, ale przede wszystkim wypełnianie jej sensem. Miejsca naszego przebywania trzeba umieć odczytywać, one dają do myślenia”³¹. Wydaje się, że tak jak nie sposób dzisiaj rozprawić o ludzkiej egzystencji w odwołaniu od aspektu technologii i nowych mediów, tak niemożliwe jest uprawianie pedagogiki miejsca bez refleksji z zakresu edukacji medialnej. Współczesne dzieci mieszkają w światach realnych tak samo jak w wirtualnych. W świetle tej tezy konieczność intencjonalnego, świadomego, trwałego i czynnego oddziaływania edukacyjnego z mediami, o mediach, przez media (z akcentem, co oczywiste, na dwukierunkowość tej aktywności i podmiotową rolę tak działającego, jak i doznającego)³², wydaje się oczywista.

Samo miejsce w moim przekonaniu pozostaje przy tym istotną wartością i celem wychowania i nauczania, zmienia się jedynie jego ontologia (realne/wirtualne), która determinuje też konieczność przemyślenia metodyki oddziaływań edukacyjnych. Niewystarczające wydają się w tej sytuacji tradycyjne czynności. Niezbędne jest podejmowanie intencjonalnych działań kształcenia złożonych, zwielokrotnionych kompetencji przygotowujących do aktywnego uczestnictwa w hipersferze. Zwłaszcza chodzi tu o nadal słabo obecne w polskich programach nauczania kompetencje wizualne, które określa się jako zdolność konstruowania znaczenia na podstawie obrazów wizualnych (chodzi przy tym o odbiór krytyczny, z wykorzystaniem umiejętności badawczych i mentalnych), a także zdolność odczytywania i tworzenia wizualnych przekazów, rozwiązywania problemów w sposób wizualny³³. Kształcenie złożonych umiejętności interpretacji i krytycznej oceny komunikatów medialnych, rozwój percepcji wizualnej, kształtowanie wyobraźni czasoprzestrzennej to oczywiste konsekwencje rosnącej świadomości, że percypowanie świata poprzez media jest sztuką, której można (i trzeba) się uczyć.

Do kluczowej w pedagogice miejsca relacji człowiek – miejsce dodałabym zatem zależność człowiek – miejsce – media. Perspektywa taka implikuje inicjowanie procesów edukacyjnych, w których obok celów kształtowania postaw szacunku do miejsca, rozumienia ciągłości tradycji, dekodowania znaków i symboli realizowane będą cele rozbudzania świadomości procesów medialnego zapośredniczenia; oprócz zadań uczenia znajomości rzeczy, realizowane będą zadania uczenia świadomego, krytycznego, twórczego korzystania z ich medialnych ekwiwalentów, rozumianych zarówno jako techniki (urządzenia cyfrowe), jak i przekazy (obrazy, narracje, praktyki komunikacyjne). Rolą instytucji wychowawczych, zwłaszcza rodziny i szkoły, pozostaje uświadamianie młodym ludziom

roli mediatyzacji, wdrażanie do uczestnictwa w „przestrzennej grze” realnych i wirtualnych światów. Tylko wtedy będziemy mogli mówić o egzystencjalnym spełnieniu w miejscu, w lokalności, pośród spraw najzwyczajniejszych.

Przypisy

- ¹ Zob. M. Mendel, *Pedagogika miejsca a animacja na miejsce wrażliwa*, w: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.
- ² Mam na myśli zwłaszcza tezę głoszącą tzw. *spacial turn*. Zob. D. Bachmann-Medick, *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2012.
- ³ Zob. np. M. Lewicka, *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012.
- ⁴ K. Maliszewski, *Pedagogicznie mieszka człowiek*, w: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*, Katowice 2015, s. 22, digitalreport.wearesocial.com, data dostępu: 17.03.2018.
- ⁵ Ibidem, s. 22–23.
- ⁶ Ibidem, s. 22 i nast.
- ⁷ Zob. W. Danilewicz, *Wiele miejsc – jedna przestrzeń*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2016, t. 8 (44), nr 2, s. 11–13.
- ⁸ W. Benjamin, *Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej*, w: *Aniol historii: eseje, szkice, fragmenty*, red. H. Orłowski, przeł. K. Krzemieniowa, Poznań 1996.
- ⁹ Mediosferą Regis Debray nazywa „szczególne środowisko przekazywania wiadomości”, w którym dane medium jest głównym ośrodkiem komunikacji. Na tej podstawie badacz wyróżnia mnemosferę (czasoprzestrzeń nieznaną pisma), logosferę (z pismem jako głównym medium), grafosferę (epoka druku), wideosferę (epoka mediów audiowizualnych), wreszcie hipersferę (czas mediów cyfrowych). Zob. R. Debray, *Wprowadzenie do mediologii*, przeł. A. Kapciak, Warszawa 2010, s. 53–55.
- ¹⁰ P. Zawojski, *Elektroniczne obrazoswiaty. Między sztuką a technologią*, Kielce 2000, s. 11.
- ¹¹ M. Heidegger, *Czas światooobrazu*, w: M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przeł. K. Michalski i in., Warszawa 1977, s. 142.
- ¹² Według Jeana Baudrillarda towarzyszy nam „precesja symulaków”, czyli redukcja przedstawieniowości jako cechy przekazów medialnych, i produkcja tak zwanych symula-

- krów, których istotą jest podważenie różnicy pomiędzy tym, co prawdziwe (realne), i tym, co fałszywe (wyobrażone). Ogółem mamy do czynienia z ostatecznym zerwaniem związku pomiędzy rzeczywistością a jej obrazowymi przedstawieniami. Zob. J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Warszawa 2005, s. 5–12.
- ¹³ P. Zawojski, *Elektroniczne obrazowości*, op. cit., s. 13.
- ¹⁴ Zob. H. Lefebvre, *The Production of Space*, przeł. D. Nicholson-Smith, Blackwell, Oxford-Cambridge 1994, s. 33.
- ¹⁵ Por. L. Roberts, *Cinematic Cartography: Projecting Place Through Film*, w: L. Roberts (red.), *Mapping Cultures. Place, Practice, Performance*, Londyn 2015, s. 80–81.
- ¹⁶ Szerzej zob.: B. Frydryczak, *Krajobraz. Od estetyki „the picturesque” do doświadczenia topograficznego*, Poznań 2013.
- ¹⁷ S. Kaprański, *Pamięć, przestrzeń, tożsamość. Próba refleksji teoretycznej*, w: S. Kaprański (red.), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*, Warszawa 2010, s. 26.
- ¹⁸ K. Woniak, *Pamięć lokalna*, w: M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), współopr. J. Kalicka, *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, Warszawa 2014, s. 339.
- ¹⁹ Zob. T. Sławek, A. Kunce. Z. Kadłubek, *Oikologia. Nauka o domu*, Katowice 2013.
- ²⁰ Według Jana Assmanna pamięć kulturowa opiera się na „zinstytucjonalizowanej mnemotechnice” – symbolach, nośnikach, „strażnikach pamięci”. Zob. J. Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, przeł. A. Kryczyńska-Pham, Warszawa 2008, s. 68.
- ²¹ Ibidem, s. 66.
- ²² A. Landsberg, *Prosthetic Memory. The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*, Nowy Jork 2004.
- ²³ Ibidem, s. 8–9.
- ²⁴ Ibidem.
- ²⁵ Ibidem, s. 149.
- ²⁶ Ibidem, s. 154–155.
- ²⁷ Zob. A. Toffler, *Trzecia fala*, przeł. E. Woydyłło, Warszawa 1997, s. 43–45.
- ²⁸ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, Gdańsk 2007, s. 30.
- ²⁹ Ibidem.
- ³⁰ K. Maliszewski, *Pedagogicznie mieszka człowiek*, op. cit., s. 24.
- ³¹ Ibidem.
- ³² Ibidem, s. 38.
- ³³ Szerzej zob. F.W. Baker, *Visual literacy*, w: F.W. Baker, *Media literacy in the K-12 Classroom*, International Society for Technology in Education, s. 41–71, <http://www.iste.org/docs/excerpts/MEDLIT-excerpt.pdf>, data dostępu: 16.06.2018.

Abstract

Moved reality

Pedagogy of space, whose main theses were set out many years ago by Maria Mendel, has recently been gaining more and more recognition as a research field. This may be explained on the one hand by the fact that the issues of space have invariably been a point of interest for academics from various domains of humanities, and on the other hand – both from a psychological and anthropological point of view – the issues of location and cultural identity constructed on the basis of locality are still vital. Besides, the latter imply undertaking various activities in public space, both institutional and extra-institutional, including educational actions which aim at protecting the human/space relationship.

Ilona Copik

Doktor habilitowana nauk humanistycznych. Adiunkt na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Naukowo zajmuje się edukacją medialną, edukacją regionalną, medioznawstwem i komunikacją kulturową. Autorka książek: *Pomiędzy Gliwicami a Gleiwitz. Przestrzeń kulturowa Gliwic w piśmarstwie Horsta Bienka* (2013) oraz *Topografie i krajobrazy. Filmowy Śląsk* (2017). Współredagowała tomy *Edukacja przez słowo – obraz – dźwięk* (2015) oraz *Kultury obrazu – tabu – edukacja* (2018).

Czytanki z przestrzeni

Maja Brzozowska-Brywczyńska

Chodzenie po mieście jako forma edukacji

Spotykamy się na boisku szkolnym tuż po dzwonku na długą przerwę. Na szczęście dzisiaj nie pada i zza chmur wyszło długo wyczekiwane słońce. Ustawiamy się w pary, co zawsze generuje trochę zamieszania. Kiedy wszyscy stoją w miarę spokojnie, wyjaśniam zasady gry. Otóż będziemy szli drogą, którą większość dzieci codziennie chodzi do szkoły, a pozostałe dobrze ją znają chociażby z licznych szkolnych wypraw do centrum miasta. Spróbujemy

jednak wyobrazić sobie, że idziemy nią po raz pierwszy. I spróbujemy uważnie przyglądać się temu, jak na drogę reagują nasze ciała (czy jest nam łatwo czy trudno, czy chce nam się skakać, a może przystanąć, usiąść, zwolnić?), jakie towarzyszą jej emocje (czy czujemy radość, smutek, znużenie?), odczucia (czy droga się dłuży, czy zaskakuje, czy jest nam zimno, gorąco, niewygodnie?), myśli, skojarzenia. Odtworzymy ją na nowo naszymi krokami. Idziemy więc.

Kartografia emocji

Po dotarciu do celu doświadczenia ze spaceru przekładamy na język map. Każdy rysuje swoją, mniej lub bardziej dokładną, i zaznacza na niej – według samodzielnie wymyślonej legendy – wszystkie punkty i momenty, którym towarzyszyły sygnały z ciała, emocje i wrażenia.

Jest mapa przedstawiająca odcinki nadające się i nienadające się do skakania oraz mapa konkretnych emocji ściśle związanych z faktem nieposiadania butelki z wodą do picia, są mapy sygnalizujące zielonymi, pomarańczowymi i czerwonymi kropkami miejsca najbardziej i najmniej „fajne” (choć nie do końca jeszcze wiadomo, z jakich powodów). Są wreszcie mapy, na których zaznaczono tylko szkołę (jako punkt wyjścia) i siłownię na świeżym powietrzu na kampusie uniwersyteckim tuż przy pętli, który stanowi naszą metę. Dzielimy się wrażeniami z trasy – jest przy tym sporo śmiechu i przekrzykiwania się. Potem przyglądamy się wszystkim mapom po kolei i zbieramy doświadczenia.

Wybieramy wspólnie miejsca na trasie, które dla większości młodych badaczy-piechurów okazały się bądź intrygujące, bądź wyjątkowo nieciekawe, i to na nich skupiamy dalszą uwagę. Zastanawiamy się, dlaczego tym właśnie miejscem towarzyszy poczucie nudy bądź zaniepokojenie, dlaczego prowokują do podskoków bądź zniechęcają do zabawy, dlaczego chcemy w nich pozostać, bądź jak najszybciej je minąć. Zastanawiamy się na wspólnie, czego potrzebujemy, żeby przestrzenie, w których przebywamy, wydawały nam się dobre. Dużo rozmawiamy o miejskich zapachach, dzieci są bardzo zaangażowane w odtwarzanie zmysłowej mapy okolicy.

Na zakończenie naszą oddolnie wygenerowaną wiedzę odnoszę, najprościej jak się da, do koncepcji *placemakingu*, projektowania miejsc dla ludzi, opowiadam chwilę o Jane Jacobs i jej wizji „chodnikowego baletu”¹, wspominam też

o Janie Gehlu², który nasze samopoczucie w miejskiej przestrzeni uzależniał, między innymi, od twardości bądź miękkości architektury i urbanistycznych rozwiązań. Koniec lekcji.

Doświadczenie miasta

Michel de Certeau pisał o praktykach miejskiego chodzenia, które uznawał za podstawową zresztą formę doświadczenia miasta, że są „pieszymi aktami wypowiedzania”, sugerując pewną analogię między ciągami kroków i snuciem narracji o mieście³. Akty chodzenia jako akty wypowiedzania miasta miałyby pełnić potrójną funkcję: *zawłaszczania* systemu topograficznego (tak jak używamy wspólnego języka do opowiadania własnych historii), *realizacji* doświadczanych w ruchu miejsc (tak jak mówienie jest dźwiękową realizacją języka) i wreszcie ustalania *relacji* między nami a przestrzenią oraz między nami a innymi jej użytkownikami (tak jak nasze wypowiedzi uruchamiają rozmaite reakcje odbiorców). Innymi słowy, w chodzeniu po mieście – miasto jest przez nas jednocześnie odtwarzane i wytwarzane; chodząc, odbieramy przestrzeń miasta zarówno na poziomie zmysłów, jak i emocji czy wyobrażeń.

Tak rozumiana multimodalność chodzenia czyni z niej inspirujące narzędzie edukacji, pozwalające potencjalnie badać, jak nasze codzienne czynności w twórczy sposób rekonstruują życie społeczne. Żeby w pełni wydobyć jego potencjał, warto przyjrzeć się jednocześnie proponowanym przez de Certeau dwóm modusom miejskich lektur, które można odnieść do dwóch różnych sposobów używania miejskiej przestrzeni. To strategię i taktyki. Określają one niesymetryczną parę działań związanych z zarządzaniem i kontrolą przestrzeni.

Strategie wynikają z władzy, służą wyznaczaniu granic i określaniu odgórnych reguł bycia w przestrzeni – przemieszczania się po

niej i przebywania w jej ramach. Realizują się w geometrii chodników, tworzeniu oficjalnych miejsc pamięci, onieśmielających fasadach banków i poważnych instytucji, uporządkowanej pod linijkę miejskiej zieleni.

Taktyki, jak pisze de Certeau, można zaś przyrównać do działań partyzanckich, które wykorzystują luki w systemie zarządzania przestrzenią, przechwytywają dominujące sposoby myślenia o niej, dopisują swoje wersy do już istniejących opowieści. Taktyczna jest mowa graffiti na murach, wydeptane przez trawnik skrót w drodze na przystanek czy prowizoryczne klomby z cegłówek przed blokiem.

Takie podwójne – odgórne i oddolne – wytwarzanie przestrzeni miasta oznacza więc jednocześnie istnienie dwóch możliwych języków jej opisu. W procesie edukacji przestrzeni miejska bywa jednak najczęściej, jeśli w ogóle, wykorzystywana w sposób, który podyktowany jest logiką strategii. Jedziemy „do miasta”, ale tak naprawdę jedziemy do kina, do muzeum, na wystawę, do parku, na jarmark. Kiedy zwiedzamy miasto, łączymy najczęściej na mapie punkty odtwarzające jego oficjalną historię, deklarowane wartości, turystyczne powody do dumy, pielgrzymujemy do miejsc ważnych i pięknych. Wytyczanie i zwiedzanie taktycznych szlaków w miejskiej przestrzeni polega z kolei na uczynieniu źródłami wiedzy – tak o samym mieście, jak i dynamice życia społecznego – miejsc zwyczajnych, brzydkich, zapomnianych, nudnych. Taka alternatywna lektura, spójna z logiką antyturystycznych praktyk⁴, osadzona w perspektywie *codziennego urbanizmu*, pozwala zobaczyć to, czego na co dzień nie widać, bo na co dzień inaczej czytamy miasto. Taktyczność chodzenia pozwala więc w linii parkowych ławeczek wyczytać architektoniczną formę wykluczania, a w obskurności kamienicznych podwórek dostrzec ślady ożywiającej go wspólnoty. Pozwala przyjrzeć się pęknięciom na chodnikowych pły-

tach i odkryć tajne przejścia między kwartałami. Daje namacalne dowody wielowymiarowości i bogactwa miejskiego życia społecznego⁵. Jest sposobem na oswojenie miejskiej przestrzeni i zrozumienie swojego w niej miejsca.

Miasto jako plac zabaw

Kolejny wykład jest o tym, w jaki sposób przestrzeń zapośrednicza życie społeczne. Zaczynam od opowieści o Jane Jacobs i Janie Gehlu, o projektowaniu dla ludzi i projektowaniu dla miasta (kapitału, polityki, samochodów). Rozmawiamy o Le Corbusierze i modernistycznej wizji miasta jako idealnie działającej maszyny, którą napędza uporządkowana siatka ulic, zasadzone pod linijkę bloki, oddzielone chirurgicznie funkcje pracy, rozrywki i konsumpcji. Chwilę potem wyświetlam na projektorze słynną mapę Paryża zaproponowaną przez Guy'a Deborda i przywołuję krótką historię sytuacionistów, którzy lecorbusierowskie miasto uczynili punktem wyjścia swojej krytyki społeczeństwa⁶.

Mam dla grupy propozycję. Wyciągam z torby talię kart i kostki do gry. Dzielimy się na mniejsze zespoły. Każdy ma za zadanie, nie znając jeszcze przestrzeni, po której będzie się poruszać, skonstruować zasady tego ruchu. Dama pik: szukamy brunetki, podążamy za nią piętnaście kroków; wypadnie czwórka: skręcamy w lewo i idziemy do pierwszego czerwonego samochodu. I tak dalej. Kiedy zasady są już gotowe, ruszamy. Terenem naszej eksploracji jest najbliższa okolica kampusu, wytyczona granicami kilku tworzących kwadrat ulic, czas trwania spaceru to pół godziny. Po eksperymencie spotykamy się ponownie, zbieramy wrażenia i próbujemy odtworzyć na bazie alternatywnej, dyktowanej przypadkiem topografii, wspólną, wielowarstwową, multisensoryczną mapę podobną do debordowskiego Paryża. Notujemy nieodkryte dotąd przez nas na codziennych trasach po okolicy

przestrzenie, zastanawiając się nad ich historią i potencjałem. To, co właśnie zrobiliśmy, było ćwiczeniem z psychogeografii.

Psychogeografia do tablicy

Guy Debord, czerpiąc z wcześniejszych refleksji Ivana Tscheglova i Charlesa Baudelaire'a na temat miasta i praktyk *flâneura*, sformułował pojęcie psychogeografii w 1955 roku, definiując ją jako skrupulatne badanie wpływu reguł i specyficznych efektów środowiska geograficznego, zarówno tych uporządkowanych, jak i niezaplanowanych, na nasze emocje i zachowania. Mówiąc inaczej, psychogeograficzne badanie miasta polega na próbie poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jak różne przestrzenie wpływają na to, co czujemy i co robimy. W takim ujęciu, zważywszy na krytyczny stosunek sytuacjonistów do nowoczesnej idei miasta oraz ich rewolucyjne podejście do roli architektury (technologia sprzęgnięta ze sztuką, praca z życiem – w idei unitarnej urbanizmu), psychogeografia jest ćwiczeniem czytania miasta niezależnie a nawet wbrew jego oficjalnym narracjom. To poszukiwanie przejawów władzy, dyscypliny, tłumionej wyobraźni, zrutynizowanych praktyk chodzenia, które czynią nasze doświadczenie przestrzeni uboższymi. Psychogeografia w tym sensie obnaża obecność podskórnych warstw miasta, alternatywnych narracji, pozwala dostrzec, w jaki sposób nasze poruszanie się po miejskich przestrzeniach wymusza architektura i plan, pozwala zastanowić się, które miejsca i szlaki dają nam większe poczucie bycia u siebie, a w jakich czujemy się obco.

Podstawową psychogeograficzną praktyką jest dryfowanie (*dérive*), nieplanowana podróż przez miejskie krajobrazy, w trakcie której porzucamy swoje przyzwyczajenia i dajemy ponieść się temu, co oferuje przestrzeń, dźwięki, zapachy, widoki, co sygnalizuje nasze ciało. Drugim

celem dryfu, obok potencjalnie krytycznego aspektu takich psychogeograficznych spacerów, jest przeciwdziałanie nudzie i jałowości codziennego funkcjonowania w mieście późnego kapitalizmu. Idąc dalej tym tropem, psychogeografia polega nie tylko na krytyce składu i funkcjonowania miejskiej tkanki, ale również na proponowaniu alternatywnych sposobów doświadczenia przestrzeni. Do tego celu doskonale nadaje się kolejne narzędzie z sytuacjonistycznej skrzynki: *détournement*, które na potrzeby tego tekstu można określić inaczej jako kulturową, artystyczną partyzantkę. Lokowanie w miejskiej przestrzeni obiektów, które do niej nie pasują, miało za zadanie – poprzez stwarzanie „sytuacji” – wybudzać przechodniów z usypiającej rutyny codzienności, miało wprowadzać zabawę jako rewolucyjną formę bycia w skądinąd uporządkowanej i zdyscyplinowanej miejskiej przestrzeni. Graffiti, a jeszcze bardziej przeróżne formy *subvertisingu*, ozdabianie oczami-naklejkami miejskich śmietników, rysowanie kredą po chodniku fantastycznych szlaków, sadzenie kwiatów na zatoranych przez parkujące samochody trawnikach, szydełkowe ozdoby na latarniach, zostawianie na przystankach dobrych życzeń dla przechodniów – drobne zmiany, które dają poczucie sprawstwa i dużo frajdy.

Dobrym podsumowaniem tych działań jest jedna ze współczesnych definicji psychogeografii, widząca w niej „wypchaną skrzynię z zabawkami, pełną inspirujących i innowacyjnych strategii eksplorowania miejskich przestrzeni (...) jest w niej w zasadzie wszystko, co pozwala przechodniom zbaczać z utartych szlaków i budzić w nich na nowo świadomość swojej obecności w krajobrazie miasta”⁷.

W drogę

Trudno podważać rolę doświadczenia i kinestetyki jako istotnych komponentów procesu

edukacji, ale nietrudno jednocześnie zauważyć, że typowa przestrzeń klasy, w której odbywa się większość nauki, często nie daje możliwości samodzielnego doświadczania rzeczywistości i siebie w ruchu. Chodzenie nie jest przecież tylko przemieszczaniem się z miejsca na miejsce, ale doświadczaniem siebie w przestrzeni, aktualizacją zamierzeń i myśli, ruchem ciał, które napotykają opór architektury.

Chodzenie, które wyobrażam sobie jako poręczne narzędzie dydaktyczne, przekracza granice szkolnej klasy. Jednocześnie jednak nie jest sposobem na dotarcie do miejsc umożliwiających kontakt z przyrodą, kulturą, rozrywką czy historią, ale celem samym w sobie; jest związane z psychogeograficznym czytaniem codziennej, zwyczajnej do granic niewidzialności, tkanki miasta zarówno po to, żeby poznać je samo, jak i dowiedzieć się czegoś ważnego o nas w jego kontekście. Przestrzeń jest przecież trzecim nauczycielem. Układ ulic, architektura budynków, geometria miejskiej zieleni – tego wszystkiego można nauczyć się czytać. Ale chodzenie po mieście – z równym naciskiem na jego fizyczne cechy, ścieżki, szlaki, układy i logiki, co na sposób, w jaki się po nim poruszamy – również stanowi ważne źródło wiedzy o tym, czym jest miejska przestrzeń, a co za tym idzie, jak wygląda nasz społeczny świat z perspektywy chodnika, jak w nim nawigujemy, co spotykamy na naszej drodze i jak reagujemy na te spotkania. To ważne lekcje.

Przypisy

- ¹ J. Jacobs, *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, przeł. Ł. Mojsak, Warszawa 2017.
- ² J. Gehl, *Życie między budynkami. Użytkowanie przestrzeni publicznych*, przeł. M.A. Urbańska, Kraków 2009.
- ³ M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, przeł. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2008, str. 99.
- ⁴ Zob. D. Kalder, *Zagubiony kosmonauta. Zapiski antyturysty*, przeł. M. Ignaczak, P. Siemion, Wołowiec 2008.

⁵ Taktyczne chodzenie po mieście nie musi rzecz jasna oznaczać wyłącznie zapuszczania się w zapomniane, brzydkie miejsca, jak sugerowałaby antyturystyka, ale polega także na – wynikających z prób uświadomienia sobie tego, w jaki sposób oddziałują na przestrzeń reguły życia społecznego, i zwrótnie, jak reguły społeczne dyscyplinują użycia przestrzeni – wyobrażaniu sobie, jak mogłoby to wszystko wyglądać inaczej, na przyglądaniu się temu z innej perspektywy. Niezwykle poręcznymi narzędziami snucia takich alternatywnych opowieści o mieście, które można z powodzeniem wykorzystać w procesie nauczania – zgodnie z założeniem, że przestrzeń jest trzecim edukatorem – są tak zwane *story walks*, *guided photowalks* czy *geocaching*.

⁶ Zob. G. Debord, *Spoleczeństwo spektaklu*, przeł. A. Ptaszkowska, Gdańsk 1998; R. Vaneigem, *Rewolucja życia codziennego*, przeł. M. Kwaterko, Gdańsk 2004.

⁷ J. Hart, *A New Way of Walking*, 2004, www.utne.com, data dostępu: 26.07.2018.

Abstract

Reading our space

This article concerns issues relating to how people function socially in urban space. On the one hand, in a broader context, it fits the research objectives of the so-called spatial turn in humanities. On the other hand, in a narrower sense, the author presents ways of using space to create unique and innovative classes. As she herself puts it – urban space is the best teacher for contemporary people.

Maja Brzozowska-Brywczyńska

Doktor nauk humanistycznych, socjolożka. Tłumaczka, redaktorka tomów zbiorowych, autorka publikacji *Partycypacja publiczna dzieci* (2013) oraz artykułów poświęconych dziecięcej partycypacji i obywatelstwu. Adiunkt w Instytucie Socjologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Czy w szkole jest miejsce i czas na rozmowę?

Beata Zięba-Kołodziej, Sylwia Badora

Rozważania niedokończone

Na tytułowe pytanie odpowiadamy zgodnie i z przekonaniem, że w szkole jest i miejsce, i czas, które razem tworzą przestrzeń do rozmowy i wzajemnego oddziaływania na siebie uczniów, nauczycieli, rodziców. Mamy jednak wątpliwości, ponieważ jest wiele czynników, które oddalają uczestników życia szkolnego od siebie. Teza Józefa Tischnera, mówiąca o tym, że w szkole ludzie są najbliżej i zarazem najdalej od siebie¹, nadal jest aktualna i skłania do refleksji. Szkoła powinna być zatem

miejszem spotkania – mistrza i jego uczniów – czasoprzestrzenią niekończących się dyskusji, przebudowywania świata, tworzenia. Niestety, coraz mniej w niej czasu na spotkanie dwojga ludzi. I coraz rzadziej ten stan zadziwia. Przeciwnie – dla wielu osób stał się normalnością. Czy powinniśmy się na to godzić? Jak w swoim najbliższym otoczeniu znaleźć nieco więcej czasu i miejsca na to, żeby porozmawiać, wymienić się doświadczeniami, dowiedzieć się o sobie nawzajem nowych rzeczy?

Kłopoty z komunikacją

Globalizacja i „ekonomia” komunikacji wypchnęły bezpośrednie spotkanie i rozmowę twarzą w twarz na margines życia społecznego. Interakcje międzyludzkie uległy spłyceciu – nie sprzyja im szybkie tempo życia, niski poziom umiejętności interpersonalnych, nieumiejętność prowadzenia merytorycznych sporów, obrony własnych interesów i argumentowania, a także wyznaczania granic, mówienia o swoich potrzebach, poszukiwania wspólnych tematów, co jest widoczne także na szkolnym korytarzu. Obserwujemy od jakiegoś czasu coraz mniej spontanicznego śmiechu, za to widzimy coraz więcej pochylonych nad telefonami i tabletami uczniów.

Różnice widoczne są również w komunikacji pomiędzy nauczycielami i uczniami. Tematem ich rozmów najczęściej są sprawy szkolne, tematy „o życiu” podejmowane są rzadziej, zazwyczaj jako efekt niewłaściwego zachowania ucznia. W naszych badaniach spotkałyśmy się ze zdziwieniem uczennic, które usłyszały pytanie: „O czym rozmawiacie z nauczycielami?”. Zaskoczone, odpowiedziały pytaniem na pytanie: „Ale tak w ogóle, czy tak o szkole?”. Z wypowiedzi wynikało, że rozmów „tak w ogóle” jest niewiele, a jeżeli już, to z wychowawcą. Najczęstszymi tematami są: zainteresowania uczniów (na początku I klasy, później rzadziej), planach na przyszłość (w ostatniej klasie), problemy w klasie, promocja do następnej klasy (maj/czerwiec). Rozmowy te toczą się na lekcjach wychowawczych, pod warunkiem, że wychowawczyni jest na nich i nie robi swojego przedmiotu. Prawdziwy dialog jednak jedynie „się zdarza” (nie każdy z rozmówców miał to szczęście); częściej uczniowie słuchają monologów nauczycieli, którzy „opowiadają o swoim życiu i o tym, jak było kiedyś”.

Stłumiona aktywność

Przytoczone przykłady raczej nie potwierdzają reguły (znamy wielu zaangażowanych nauczy-

cieli), nie są też próbą generalizacji (brak nam ku temu podstaw). Badania wskazują jednak, że aktywność uczniów, zwłaszcza w początkowych klasach szkoły podstawowej, bardzo często jest tłumiona². W klasach starszych zaś komunikacyjna pozycja nauczyciela jest wyższa niż ucznia, również jeżeli chodzi o interpretacje tekstów czy osadzanie treści utworów w kontekście doświadczonej przez uczniów codzienności.

W większości wypadków w szkole wypowiedź zamyka się w kategoriach „mówię” i „mówisz”, a niewiele jest miejsca na „rozmawiamy,” na co wskazują kolejne badania: „(...) komunikacja nauczyciela i ucznia jest komplementarna, uboga, nacechowana schematyzmem i ograniczoną perspektywą. Nie ma w niej bezpośredniości, zaangażowania i spontaniczności, ponieważ dla części badanych nauczycieli i uczniów liczy się tylko zadanie, a nie człowiek. Dlatego obie strony nie angażują się w relacje, nakładają maski, by nie pokazać siebie takimi, jakimi są. (...) We wspólnym, choć niewielkim obszarze znajdują się również ci nauczyciele i uczniowie, którzy zadowoleni są z wzajemnych relacji, umożliwiających im rozwój i dobre samopoczucie. Stanowią oni nieliczną grupę, cechującą się bezpośredniością i pozytywnym myśleniem. (...) Natomiast liczną grupę stanowią nauczyciele mający neutralny stosunek do uczniów, czyli nijaki (...) Neutralność nauczyciela może burzyć relację z uczniem, który ma prawo w tej sytuacji czuć się zdezorientowany. Dlatego że pod maską obojętności nauczyciela kryje się brak szacunku wobec ucznia i jego lekceważenie. Stąd uczniowie zdecydowanie przeciwstawiają się takiemu traktowaniu przez nauczycieli, przyjmując wobec nich negatywną postawę”³.

W takiej sytuacji nie ma miejsca na własne interpretacje, a przy okazji brakuje rozmów o doświadczeniach własnych uczniów, dylematach moralnych, bezdrożach egzystencjalnych przemyśleń, o życiu, wartościach, o tym „co boli”, z czym uczeń się nie zgadza i przeciwko czemu się buntuje.

Trzeba rozmawiać!

Rozmowa nie wyklucza wykonywania przypisanych nauczycielowi i uczniowi zadań, ale pozwala na lepsze poznanie się, znalezienie wspólnych płaszczyzn działania dla realizacji nie tylko zgodnych celów, ale także indywidualnych potrzeb, ponieważ efektywna komunikacja to taka, którą cechuje respektowanie potrzeb obu rozmówców i która zakłada wspólne działanie, ale oddzielną realizację specyficznych zadań⁴.

Bez rozmowy nie ma wychowania, bo „(...) rozmowa jawi się jako najwłaściwsza forma relacji nauczyciela z uczniami w szkolnej codzienności. Bez niej niemożliwe jest wychowanie i kształcenie”⁵. Jej brakiem tłumaczy się rozpad rodziny, wkraczanie młodzieży na przestępczą drogę, konflikty pokoleniowe. Rozmowa poprzedza decyzję o zatrudnieniu pracownika, a na „(...) dowartościowaniu rozmowy opiera się psychoterapia. Od polityka, pedagoga, psychoterapeuty, dziennikarza wymaga się profesjonalnej sprawności w prowadzeniu rozmowy”⁶; By utrzymać poprawność życia rodzinnego i zawodowego – powinno się jej wymagać od każdego.

Atmosfera życzliwości

W szkole niewiele jest czasu na spór merytoryczny między wartościami młodzieży i dorosłych. Ci drudzy zazwyczaj decydują, które zachowania tych pierwszych są niepożądane. Jako naganne oceniane są zachowania często będące reakcjami na trudne emocje związane z lękiem przed sformalizowanym ocenianiem, stresem egzaminacyjnym, lękiem przed etykietowaniem, „zaszufladkowaniem”, nadmierną kontrolą, nadmiarem zadań do zaliczenia, odrzuceniem, skrepowaniem oraz brakiem sukcesów i pozytywnej perspektywy przyszłości. Do poznania ucznia, jego lęków i obaw, potrzebne są czas i miejsce – przestrzeń, w której spokojnie można porozmawiać, w atmosferze życzliwości, otwartości, zrozumienia dla potrzeb, bez pośpiechu.

Niewiele jest zapewne szkół, które mogą się poszczycić bezpieczną przestrzenią przeznaczoną na bliskie rozmowy. Jest za to wiele szkół i placówek, których mocną stroną są regulaminy, programy, procedury i statystyka, dla których oczywiste jest, „(...) iż wychowanie prowadzone i realizowane z mocy prawa, zwłaszcza że jest ono także z mocy prawa nadzorowane i oceniane, z natury rzeczy musi się zaliczać do mocnych stron działania szkół i placówek w tym zakresie. Stoi za nim przecież moc prawa”⁷. Żadna notatka służbowa nie odda tego, co wydarzyło się w kontakcie terapeutycznym, w rozmowie nastawionej na wsparcie ucznia – pełnej emocji, czasem płaczu. Nie tylko nie da się tego opisać, nie ma też natychmiastowego efektu tego spotkania, rezultaty wsparcia udzielonego uczniowi bywają bowiem zazwyczaj odroczone w czasie.

Dlaczego potrzebujemy dialogu?

Większość nauczycieli zdaje sobie sprawę z tego, że w szkole jest coraz mniej miejsca na rozmowę, doświadczenie codzienności z uczniem, na spotkania inne niż lekcje, merytoryczne spory, dyskusje wokół tematów istotnych dla ludzi młodych. Nawet w kontekście „przerabianych” lektur, które coraz mniej inspirują do rozmów, coraz rzadziej poruszane są rzeczywiste problemy. Obecnie najważniejszą kwestią w polskiej szkole jest uzyskanie wysokiego wyniku na klasówkach, semestralnych zaliczeniach, egzaminach zewnętrznych. Takie są oczekiwania nauczycieli, rodziców i samych uczniów. Aby to osiągnąć, nie trzeba rozmawiać, ale ćwiczyć do testów i kuć do klasówek.

Codziennosc szkoły wypełniają statystyki, spisane i niekoniecznie przestrzegane procedury, papiery do wypełnienia, papiery do wysłania, papiery dla kontrolujących, bo „(...) codziennie na użytek różnych instytucji oraz urzędów państwowych i samorządowych, produkowane są kolejne kwity – od typowo statystycznych (najczęściej kompletnie niepotrzebnych, przydatnych jedynie urzędnikom do tak zwanego wykazania się) po zaświadczające

wprowadzanie kolejnych procedur; rzekomo służących dobru uczniów, a w istocie nierzadko szkodliwych z pedagogicznego punktu widzenia”⁸, przesłaniających w rezultacie podmiotowość ucznia i jego niepowtarzalną sytuację, zabierający nauczycielowi czas i siły na spotkanie z uczniem i jego rodzicami.

Czemu więc tak mało czasu i przestrzeni poświęcamy na rozmowę w szkole? To pytanie, z różnych względów, musi zostać otwarte.

Przypisy

- ¹ J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, w: J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Kraków 1992, s. 60.
- ² Zob: M. Cackowska, *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*, w: R. Mrózek, (red.), *Kultura, język, edukacja*, Katowice 1998, t. 2; R. Wawrzyniak-Beszerda, *Doświadczenie komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002.
- ³ M. Mądry-Kupiec, *Nauczyciel uwikłany w mówienie – spojrzenie z perspektywy teorii Friedemanna Schulza von Huna*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Kraków 2015, s. 361.
- ⁴ L. Kacprzak, *Związki i zależności komunikacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem*, w: W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń 2006, s. 314.
- ⁵ E. Bochno, *Nieprzypadkowe spotkania, czyli o rozmowie w wychowaniu*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, Gdańsk 2007, t. 3, s. 96.
- ⁶ O. Wolińska, *O potrzebie refleksji nad rozmową. Zaproszenie do dyskusji*, w: M. Kita, J. Grzenia (red.), *Porozmawiajmy o rozmowie*, Katowice 2003, s. 9.
- ⁷ J. Pielachowski, *Mocne i słabe strony wychowania w szkole. (Nie)prześmiewcze refleksje długoletniego praktyka*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, op. cit., s. 234.
- ⁸ W. Paszyński, *Wychowanie w kontekście zmieniającej się polityki oświatowej – czyli od ideologii do ideologii...*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, Gdańsk 2008, t. 4, s. 165.

Abstract

Can schools find time and space for conversation?

We answer the question posed in the title unanimously and with conviction: there is time and space at schools to create conditions for students, teachers and parents to talk and to influence each other. However, we have certain doubts, since there are multiple factors which separate the participants of school life from one another. Józef Tischner's argument that people at school are both closest to each other and at the same time furthest apart is still valid and thought-provoking. School should be a place where the masters and their apprentices meet, a spacetime of never-ending discussions, reconstructing the world, creation. Unfortunately, there is less and less time to truly meet people and we are less and less perplexed by that. Quite on the contrary – this state of affairs has become normal. But should we accept it?

Sylvia Badora

Doktor habilitowana, profesor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu. Specjalizuje się w pedagogice społecznej i pedagogice opiekuńczej, a także w resocjalizacji osób uzależnionych. W dorobku naukowym ma około 170 publikacji, w tym 9 książek autorskich lub współautorskich, 13 książek pod redakcją, około 150 artykułów w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych.

Beata Zięba-Kołodziej

Doktor nauk humanistycznych, starszy wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu. Nauczyciel akademicki i wychowawca młodzieży, pedagog, terapeutka. Autorka ponad 90 publikacji – zarówno w książkach, jak i czasopismach naukowych.

Ocalić od zapomnienia

Magdalena Malik

Klub seniora jako miejsce edukacji ustawicznej

Czy termin pedagogika miejsca można odnieść również do klubu seniora? To przecież miejsce gromadzące osoby starsze, wśród których większość jest nieaktywna zawodowo i które postrzegane są przez gros społeczeństwa jako nierozwojowe, niechętne do aktywności. Praktyka pokazała, że klub seniora można utożsamiać z edukacją. Jednym

z przykładów jest uwzględniający zróżnicowanie społeczne Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych (ASOS), który ogłasza Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Program jest skierowany do osób powyżej 60 roku życia, stanowiących spory odsetek społeczeństwa. W 2017 roku program był realizowany na terenie miasta Gliwice.

Założenia projektu

W ramach programu promowane są działania, które mają na celu podtrzymanie aktywności seniorów oraz zapewnienie im udziału w życiu społecznym. Celem ASOS jest poprawa jakości i poziomu życia osób starszych, w tym aktywności, która wpływa na proces starzenia się jednostki¹.

Wśród założeń i celów szczegółowych warto wymienić:

- zwiększenie różnorodności i poprawa jakości oferty edukacyjnej,
- przedstawienie ofert odnoszących się do problematyki osób starszych (również osób starszych zagrożonych wykluczeniem społecznym),
- promowanie działań innowacyjnych w sferze edukacji dla zachowania aktywności intelektualnej,
- udział nowych metod dydaktycznych w trakcie uczenia się,
- tworzenie warunków dla integracji wewnątrz- i międzypokoleniowej osób starszych z wykorzystaniem istniejącej infrastruktury społecznej,
- rozwój różnych form aktywności społecznej, na przykład wolontariatu,
- rozwój usług społecznych w sferze sportu, turystyki, rekreacji i kultury,
- wspieranie działań na rzecz samopomocy i samoorganizacji.

Każda organizacja pozarządowa, która chce złożyć wniosek do programu, ma możliwość wyboru jednego z czterech komponentów. Przewidziane są działania w następujących obszarach: Priorytet I. Edukacja osób starszych.

Priorytet II. Aktywność społeczna promująca integrację wewnątrz- i międzypokoleniową.

Priorytet III. Partycypacja społeczna osób starszych.

Priorytet IV. Usługi społeczne dla osób starszych (usługi zewnętrzne).

W priorytecie pierwszym kierunki działań obejmują zajęcia edukacyjne z różnych dziedzin.

Odnoszą się do zdrowia, prawa, sportu, turystyki czy języków obcych. Realizowane są programy edukacyjne i warsztaty dotyczące starzenia, a także zajęcia przygotowujące do wolontariatu. Priorytet drugi odnosi się do wolontariatu osób starszych i ich aktywności fizycznej. Mogą to być również zajęcia związane z obszarem kultury i sztuki oraz przeciwdziałaniem wykluczeniu społecznemu. Kierunki działań w priorytecie trzecim związane są z aktywnością osób starszych wobec społeczności lokalnej, ich działaniem i integracją w życiu publicznym oraz budowaniem pozytywnego wizerunku seniora. Ostatni priorytet dotyczy świadczenia usług zewnętrznych i obejmuje szkolenia dla wolontariuszy i opiekunów, wspieranie form samopomocy oraz dostępności do usług społecznych, kulturalnych, edukacyjnych czy sportowych.

Dzięki tak sformułowanym priorytetom osoby starsze mają możliwość włączania się w życie społeczności lokalnej oraz realizowania swoich marzeń w zakresie nauki – poprzez udział w zajęciach w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej. W tym celu wykorzystywana jest infrastruktura społeczna, czyli instytucje kultury, do których możemy zaliczyć domy kultury, świetlice, teatry, muzea czy biblioteki.

Udział osób starszych w życiu społecznym sprzyja rozwojowi społeczeństwa obywatelskiego oraz działaniom organizacji pozarządowych, które w celach statutowych mają zapisaną pracę z osobami po 60 roku życia. To z kolei daje szansę na tworzenie środowiska samopomocy, zwiększenie zaangażowania wolontariuszy oraz zwiększenie sieci/centrów wolontariatu. Przy planowaniu zadania należy uwzględnić potrzeby osób narażonych na bariery funkcjonalne.

Program ma przyczynić się do efektywniejszego korzystania z potencjału społeczno-zawodowego osób starszych, czyli ich wiedzy i doświadczenia, i umożliwić im pełnienie różnych ról społecznych w życiu publicznym. W większości przypadków realizowane działania dotyczą bowiem inicjatyw lokalnych.

Klub seniora w Gliwicach-Łabędach

W lipcu 2012 roku nastąpiła inauguracja klubu seniora w Gliwicach-Łabędach. Ta dzielnica Gliwic cyklicznie wybierała swoich przedstawicieli do rady osiedla. Osoby, które uzyskały mandat, efektywnie pracowały na rzecz społeczności lokalnej i dobra dzielnicy. Rada osiedla zajmuje się, między innymi, takimi sprawami, jak: spotkania z Prezydentem Gliwic, konsultacje społeczne i mediacje oraz organizacja imprez okolicznościowych. Ponieważ wiele z nich dotyczyło osób starszych, rada osiedla powołała zespół do spraw emerytów i rencistów. Jego celem była organizacja spotkań i imprez przeznaczonych dla seniorów. Z czasem część zadań przybrała charakter cykliczny. Do takich należą: majówka przy grillu, bale karnawałowe, andrzejki czy wczasy w Wysowej oraz wycieczki krajoznawcze. Mieszkańcy Łabęd na bieżąco są informowani o sprawach ważnych dla nich dzięki gazecie osiedlowej „Nasze Łabędy”², w której opisywane są również działania związane z seniorami³.

Aktywizacja przez edukację

„Moje/Nasze Gliwice. Ocalić od zapomnienia” to nie tylko temat programu ASOS (edycja 2017), który był realizowany w Gliwicach przez Caritas Diecezji Gliwickiej, ale także tytuł książki wydanej na zakończenie projektu. Celami głównymi projektu były: wzrost aktywności i lepsza jakość oferty edukacyjnej dla seniorów; poznanie i stosowanie nowych metod dydaktycznych; zdobycie wiedzy i umiejętności w zakresie obsługi IT oraz angażowanie odbiorcy do czynnego udziału w warsztatach, dyskusjach czy debatach z użyciem prezentacji multimedialnych.

Seniorzy biorący udział w programie stworzyli publikację, której tematyka dotyczyła edukacji oraz zmian społecznych, jakie dokonały się na przestrzeni kilkudziesięciu lat. Tym samym

projekt objął ich dzieciństwo i młodość spędzoną w Gliwicach. Praca nad publikacją wzbudziła aktywność seniorów, przeciwdziałając ich izolacji społecznej. Umieszczone w książce wspomnienia, wywiady, fotografie czy dokumenty pozwoliły na utrwalenie wspomnień jednostki dla przyszłych pokoleń – tym samym seniorzy zyskali świadomość ich udziału w tworzeniu i kształtowaniu lokalnej historii. Udział we współredagowaniu publikacji był pierwszym krokiem do aktywności na lokalnym rynku wydawniczym (spotkanie w Dyskusyjnych Klubach Książki) oraz przyczynił się do przerwania izolacji seniorów.

Projekt zakładał udział osób starszych w warsztatach z aktywnych form dydaktycznych, a także w zajęciach obejmujących pracę z komputerem. Udział w zajęciach z nowych metod dydaktycznych miał na celu przygotowanie seniorów do spotkań z młodzieżą, słuchaczami uniwersytetów III wieku oraz innymi seniorami, a także czynnego udziału w działaniach w lokalnej społeczności. Zastosowano, między innymi, takie metody, jak: wykład interaktywny, warsztat, debata czy dyskusja połączona z prezentacją multimedialną.

Poznane techniki komputerowe pozwoliły seniorom w pewnym stopniu na ograniczenie poczucia samotności, gdyż umożliwiły nawiązanie nowych kontaktów (z zachowaniem zasad bezpieczeństwa w sieci) i udział w życiu lokalnym. Aktywni seniorzy mieli szansę zdobycia certyfikatów uczestnictwa w zajęciach komputerowych, a tym samym mogli zorganizować podobne warsztaty dla osób starszych w powiecie gliwickim.

Zaproponowane moduły projektu przyczyniły się do zerwania z obrazem seniora jako biernego obserwatora lokalnych działań, niepodlegającego sferze kształcenia lub aktywnej współpracy międzypokoleniowej.

Wszyscy uczestnicy projektu, kobiety i mężczyźni, to osoby powyżej 60 roku życia, mieszkające na terenie powiatu gliwickiego. Część z nich to osoby z niepełnosprawnościami. Poziom ich

wykształcenia był zróżnicowany (wyższe, średnie, humanistyczne, techniczne). Program pokazał, jak bardzo są potrzebne wszelkie działania na rzecz osób starszych w ich „Małych Ojczyznach”. Dzięki nim seniorzy, osoby z niepełnosprawnościami, samotne, społecznie izolowane mogą zmienić swoje życie. Zaangażowanie seniorów w edycję ASOS 2017 było tak duże, że obecnie Caritas Diecezji Gliwickiej prowadzi kolejną edycję, która w części jest kontynuacją poprzedniego programu, ale też posiada nowe elementy pracy z seniorami.

Podsumowanie

Jak się okazuje, klub seniora to doskonałe miejsce do prowadzenia rozmaitych działań edukacyjnych. Poprzez realizację różnorodnych zadań zaobserwowaliśmy znaczny wzrost udziału seniorów w życiu lokalnym. Zauważyliśmy, że formalne i nieformalne grupy, do których należą osoby starsze, bardzo często poruszają zagadnienia dotyczące własnych wspomnień, związanych z miejscem zamieszkania, jego architekturą, szkolnictwem czy kulturą, co może przyczynić się do poszerzania wiedzy historycznej o najbliższej okolicy i budowania tożsamości regionalnej.

Aktywność seniorów w pewnym stopniu może też wpływać na kształtowanie postaw młodego pokolenia. Obecnie spora część dzieci czy młodzieży jest zdana na samotność z racji nadmiaru zajęć zawodowych rodziców czy pracy poza granicami kraju. Warto więc wypełnić tę lukę poprzez zorganizowanie mniej lub bardziej formalnej współpracy międzypokoleniowej. Kontakt z młodzieżą może przyczynić się do wymiany wiadomości, na przykład z zakresu obsługi komputera czy wiedzy lingwistycznej.

Przypisy

- ¹ www.mpips.gov.pl, data dostępu: 21.06.2018.
- ² M. Malik (red.), *Moje/Nasze Gliwice. Ocalić od zapomnienia*, Gliwice 2017, s. 158–160.
- ³ www.naszelabedy.pl, data dostępu: 27.06.2018.

Abstract

Save from oblivion

A seniors' club is a good place for various educational activities. By carrying out varied tasks, the contribution of the seniors to local communities keeps increasing. Formal and informal groups where elderly people belong frequently raise issues concerning one's memories, connected with their place of residence, its architecture, education or culture, which may lead to increasing historical knowledge about the nearest neighbourhood and to creating regional identity. It is furthermore worth remembering that the activity of seniors may also shape the attitudes of younger generations.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, historyk, pedagog, Trener w projektach edukacyjnych Caritasu Diecezji Gliwickiej. Afiliowana w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości w Warszawie.

Usłyszeć swoje miejsce

Aleksandra Stępień

Refleksje o pedagogice przestrzeni

W książce podróżnika i reportera Adama Robińskiego, zatytułowanej *Hajstry. Krajobraz bocznych dróg*, w rozdziale o Górach Izerskich przytoczone zostają słowa pewnego nauczyciela: „To wszystko stoi na głowie. Uczę o unii lubelskiej, o konstytucji, o powstaniach listopadowym i styczniowym. To działo się tak daleko stąd i właściwie nie dotyczyło tych terenów. A potem dzieciaki wychodzą ze szkoły i nie wiedzą nic o miejscu, w którym żyją. Czy to jest ten sam kraj?”¹. System szkolnictwa, który czasami pośrednio, a czasami bezpośrednio współtworzę, oparty jest na rygorystycznym ujednoczeniu, umożliwiającym mierzalność i „rozliczalność”, na standaryzacji testów, których efekt proces dydaktyczny redukuje do wyników. W takim systemie indywidualne doświadczenie przestrzeni – a także różnorodność kontekstów życiowych młodzieży, ich relacje z przestrzenią, czy też zindywidualizowana świadomość lokacyjna – zostają zepchnięte na margines zainteresowań.

Przestrzeń, bycie, czas

W praktyce chodzi o całkowitą dominację działań dydaktycznych, uwzględniających wyłącznie przestrzeń klasy lekcyjnej oraz obszar testu wiedzy. Trwająca dwanaście lat edukacja, odbywająca się niemal wyłącznie w budynku, w ograniczonej przestrzeni klasy, skutkuje brakiem kontaktu z przestrzenią lokalną i brakiem rozumienia bieżących problemów – tym samym kształci ludzi nieświadomych lokalnego kolorytu, nierozumiejących siebie w kontekście otaczającej ich przestrzeni geograficzno-kulturowej.

A przecież otoczenie, w którym jednostka funkcjonuje, stwarza ją i warunkuje dalszy rozwój. Filozoficznym gwarantem tej, być może desperacko brzmiącej, tezy jest Heideggerowska koncepcja człowieka rozumiana jako *Dasein*: „bycie-w-świecie” „bycie-tu-oto”/„tu-bycie”. Mimo że Martin Heidegger jest dzisiaj filozofem na

różnych polach skompromitowanym – i trudno nie pamiętać o jego kontrowersyjnych poglądach – ta myśl stanowi inspirację na wielu poziomach, również na owym podstawowym, wyjaśniającym życie człowieka jako rozumienie siebie w kontekście czasu, przestrzeni, okoliczności i relacji, w których się znajduje. Według Heideggera „bycie-w-świecie” stanowi implikowane trwogą i troską przemieszczanie się między rzuceniem w nicość a zakorzenieniem. Czy nie jest to doskonała metafora stanu konstruowania się tożsamości ucznia liceum?

Fenomenologicznie rozumiana przestrzeń, jako miejsce doświadczenia, traci swój pedagogiczny potencjał w momencie, w którym kategorią czasu i przestrzeni zaczyna rządzić rutyna. Cóż innego dzieje się w dosłownie i przenośnie rozumianej przestrzeni klasy? Uczeń, przyzwyczajony do otoczenia, znużony przewidywalnością procesu, któremu jest poddawany, przede wszystkim traci zainteresowanie, a co gorsza – zostaje pozbawiony możliwości pełnego rozwoju.

Geografia edukacji

Wiele dziś mówi się o krzywdzących, bo upraszczających procesach wynikających z globalizacji świata. Szkoła również stała się elementem unifikującym – systemy edukacji są ujednolicone niezależnie od miasta, regionu czy państwa, w których funkcjonują. Pełna globalizacja jest na szczęście niemożliwa. Aby jej nie ulec, należy dbać o różnice i różnorodność, ponieważ to w nich rodzi się autentyczna tożsamość. Myślenie geograficzne musi zatem intensywniej zostać uwzględnione w filozofii edukacji. Potencjał definiowania siebie w kontekście określonego miejsca/krajobrazu/przestrzeni wydaje się być zbyt atrakcyjny, by go odrzucić. Miejsce warto zrozumieć jako żywe, tętniące kombinacją działań, doświadczeń i przekonań ludzi zamieszkujących je zarówno obecnie, jak i w przeszłości.

W artykule *Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education*² David A. Gruenewald z Uniwersytetu w Waszyngtonie prezentuje trzy formy pracy dydaktycznej, uwzględniające aspekt geograficzny. Metaforycznie można to nazwać „uczeniem słuchania miejsc”, które mają coś do powiedzenia.

Pierwszym z nich jest badanie historii naturalnej (*natural history*), umożliwiające kontakt z przestrzenią wolną od kulturowej działalności człowieka. Drugi to dziennikarstwo kulturowe (*cultural journalism*), stawiające uczniów w roli badaczy lokalnej kultury, historii małych ojczyzn, legend i tradycji, nadających wyjątkowy rys najbliższej przestrzeni kulturowej. Trzeci zaś to badanie przez działanie (*action research*), uwzględniający podejmowanie przez uczniów działań społeczno-politycznych, uaktywnienie ich w projektach obywatelskich już funkcjonujących oraz inicjowanie własnych akcji, które w połączeniu z historią naturalną i dziennikarstwem kulturowym umiejscawiają uczniów w roli współtwórców otaczającego ich świata. Jak można te wskazówki wykorzystać w praktyce?

Wyjść ze szkoły

Ucząc młodzież w liceum poprzez pracę w przestrzeni (i z przestrzenią), napotykam wiele trudności. Niektóre są wyłącznie kwestią nastawienia i łatwo je przezwyciężyć. Inne wynikają z ograniczeń nie do przeskoczenia, bowiem mieszkamy na tak zwanej prowincji, a miejsca, które możemy eksplorować, nie oferują nam tyle, co większe aglomeracje. Ponadto mamy mniejszy dostęp do najprostszych form zajęć terenowych, czyli lekcji bibliotecznych oraz warsztatów w centrach kultury i nauki.

Trudny do zweryfikowania jest efekt terenowej dydaktyki, zasadzający się w głównej mierze na osobistym kontakcie z przestrzenią, który ma zakładać raczej wzbogacenie samoświadomości ucznia, niż dać mierzalny efekt jego pracy. Nauczyciel staje w obowiązku skonstruowania takiego zadania, które

w twórczy sposób przewyżczyły myślenie uczniów, że wyjście ze szkoły to czas bez nauki i bezrefleksyjny odpoczynek od szkoły. Ponadto nie ma czasu, pieniędzy i tak dalej... Trudność główna (i trudna do przewyżczenia) leży po stronie systemu, który w podstawie programowej nie umieszcza wiedzy o przestrzeni i miejscu, w którym żyje uczeń.

Lekcja na ulicy

Jednym ze sposobów wykorzystania przestrzeni pozaszkolnej do działań dydaktycznych, ale przede wszystkim do twórczej zabawy, jest odniesienie się do nazw ulic znajdujących się w pobliżu.

Nasza szkoła znajduje się rejonie ulic noszących nazwiska artystów Młodej Polski – uznałam to za inspirujące. Zajęcia, podczas których omawiałam wiersz Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Koniec wieku XIX*, odbyły się w plenerze – na ulicy imienia poety. Samo zapoznanie się z tekstem zostało oparte na sprawdzonym schemacie, czyli na odnalezieniu informacji biograficznych o autorze, przeczytaniu tekstu i dokonaniu wstępnej interpretacji utworu. Kolejnym etapem było zrobienie zdjęcia, które należało umieścić na portalu Instagram z tagiem #jakajestprzeciwwlocznizlegotwojatarcza³ (pytanie pojawia się w ostatniej strofie wiersza). Uczniowie mieli dokonać interpretacji wiersza w odniesieniu do swojej sytuacji oraz miejsca, przede wszystkim tej konkretnej ulicy.

Inne zadanie polegało na umieszczeniu na ulicy Stanisława Wyspiańskiego ogłoszeń na temat *Wesela* z popularnymi cytatami z utworu na tak zwanych zrywkach. Uczniowie mieli wykonać ogłoszenia w domu, rozmieścić je na ulicy, a następnie obserwować reakcje przechodniów oraz powolne znikanie zrywek. Oba zadania nie wymagały ode mnie wiele pracy – co ciekawe nie musiałam młodzieży do nich szczególnie namawiać, wykonywali je bardzo chętnie, bez zachęcania dobrą oceną, bowiem zadania nie były przeze mnie oceniane.

Gry miejskie dotyczące sztuki, lekcje muzealne, wyjścia na debaty i wykłady, robienie zdjęć odtwarza-

jących kadry z filmów, rekonstruowanie dzieł sztuki, pisanie historii swoich rodzin – to wybrane działania, które podejmuję, wykorzystując przestrzeń pozaszkolną. Robię to chętnie, bo wyzwanie edukacyjne w pedagogice miejsca wynika ze złożoności doświadczenia przestrzeni, które staje się udziałem wszystkich, a młodych ludzi dotyka szczególnie. W takim kontekście konstruuje się ich poczucie tożsamości, ale także rodzi się zainteresowanie, o które nauczycielom przyszło dziś walczyć coraz zacieklej.

Przypisy

- 1 A. Robiński, *Hajstry. Krajobraz bocznych dróg*, Wołowiec 2017.
- 2 D.A. Gruenewald, *Foundations of Place. A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education*, „American Educational Research Journal” 2003, nr 3, s. 619–654.
- 3 Pisownia zaakceptowana po dyskusji przez całą grupę.

Abstract

To hear one's place

There has been a lot of discussion recently about the simplifying – and therefore harmful – processes of globalisation. School has also become a unifying element – educational systems are uniform irrespective of the town, region or country they function in. Fortunately, full globalisation is impossible, but we should still care about differences and diversity, since it is there that true identity is born. Geographical thinking must therefore be more present in the philosophy of education.

Aleksandra Stępień

Nauczycielka języka polskiego. Pracuje w II Liceum Ogólnokształcącym im. Władysława Broniewskiego w Koszalinie.

Zmiany w systemie oceny pracy nauczycieli

Piotr Lachowicz

Zasady, kryteria, wskaźniki

Z początkiem roku szkolnego 2018/2019 wejdzie w życie nowe rozporządzenie regulujące system oceny pracy nauczycieli. Wprowadzone zmiany nie były zaskoczeniem, bowiem dokument – podpisany 29 maja 2018 roku przez Minister Edukacji Narodowej Annę Zalewską (Dz. U. 2018, poz. 1133¹) – doprecyzowuje jedynie, choć w stopniu zna-

czącym, kryteria i zasady dokonywania oceny pracy nauczyciela sygnalizowane już w nowej ustawie o finansowaniu zadań oświatowych obowiązującej od 1 stycznia 2018 roku (Dz. U. 2017, poz. 2203). W konsekwencji wejścia w życie tej ustawy uległ zmianie również art. 6a Karty Nauczyciela, poświęcony w całości ocenie pracy.

Tryb dokonywania oceny

Kluczowa zmiana na gruncie tej ustawy zachodzi w trybie dokonywania oceny. Od 1 września 2018 roku procedura będzie uzależniona nie tylko od inicjatywy dyrektora bądź wniosku nauczyciela, rady szkoły, rady rodziców, organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub organu prowadzącego. Nauczyciel kontraktowy, mianowany i dyplomowany będzie obligatoryjnie poddawany ocenie co 3 lata pracy w szkole od dnia uzyskania danego stopnia awansu zawodowego lub po zakończeniu stażu na każdy z powyższych stopni, a także po odbyciu dodatkowego 9-miesięcznego stażu, którego realizacja wynika z chęci ponowienia procedury awansu zawodowego pierwotnie zakończonej wynikiem negatywnym.

To znaczy, że ocenie będzie poddany każdy nauczyciel (w tym również nauczyciel stażysta), niezależnie od stażu pracy, doświadczenia zawodowego oraz rodzaju i typu placówki, z którą jest związany.

Tym samym pierwsze postępowania oceniające pracę nauczycieli kontraktowych i mianowanych powinny zakończyć się do 31 sierpnia 2021 roku. W przypadku nauczycieli dyplomowanych, którzy do wejścia w życie ustawy posiadali minimum trzyletni okres pracy w szkole od dnia uzyskania tego stopnia, zostaną poddani ocenie do 30 czerwca 2020 roku. Postępowania oceniające, które nie zostały zakończone przed wejściem w życie zmian, kontynuowane powinny być na dotychczasowych zasadach (por. art. 123 i art. 126–128 ustawy o finansowaniu zadań oświatowych).

Ocena i jej kryteria

Praca nauczyciela będzie oceniana według czterostopniowej skali (w odróżnieniu od dotychczasowej – trzystopniowej): ocena wyróżniająca, bardzo dobra, dobra i negatywna. Przyznanie oceny uzależnione będzie od poziomu spełnienia określonych, ramowych kryteriów, wyrażonego w procentach (praca nauczyciela zostanie oceniona pozytywnie

nie jedynie w przypadku otrzymania minimum 55 procent punktów).

Kryteria oceny pracy nauczyciela zostały zapisane do poszczególnych stopni awansu zawodowego. Za ich dookreślenie odpowiada dyrektor, który jest odpowiedzialny za ustalenie regulaminu uwzględniającego przede wszystkim charakterystykę danej szkoły.

Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało na swojej stronie materiały pomocnicze dla dyrektorów zawierające konstrukcje regulaminu, przykładowe wskaźniki oraz metodologię dokonywania oceny².

Kryteria oceny pracy nauczyciela stażysty

- 1) poprawność merytoryczna i metodyczna prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- 2) dbałość o bezpieczne i higieniczne warunki nauki, wychowania i opieki;
- 3) znajomość praw dziecka, w tym praw określonych w Konwencji o prawach dziecka, ich realizacja oraz kierowanie się dobrem ucznia i troską o jego zdrowie z poszanowaniem jego godności osobistej;
- 4) wspieranie każdego ucznia, w tym ucznia z niepełnosprawnością, w jego rozwoju oraz tworzenie warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa ucznia w życiu szkoły oraz środowiska lokalnego;
- 5) kształtowanie u uczniów szacunku do drugiego człowieka, świadomości posiadanych praw oraz postaw obywatelskiej, patriotycznej i prospołecznej, w tym przez własny przykład nauczyciela;
- 6) współpraca z innymi nauczycielami;
- 7) przestrzeganie przepisów prawa z zakresu funkcjonowania szkoły oraz wewnętrznych uregulowań obowiązujących w szkole, w której nauczyciel jest zatrudniony;
- 8) poszerzanie wiedzy i doskonalenie umiejętności związanych z wykonywaną pracą, w tym w ramach doskonalenia zawodowego;
- 9) współpraca z rodzicami.

Kryteria oceny pracy nauczyciela kontraktowego

Wszystkie powyżej oraz:

- 1) planowanie, organizowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych wynikających ze specyfiki szkoły i zajmowanego stanowiska, z wykorzystaniem metod aktywizujących, w tym narzędzi multimedialnych i informatycznych;
- 2) diagnozowanie potrzeb i możliwości ucznia oraz indywidualizowanie pracy z uczniem;
- 3) analizowanie własnej pracy, wykorzystywanie wniosków wynikających z tej analizy do doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego oraz osiąganie pozytywnych efektów pracy;
- 4) wykorzystywanie w pracy wiedzy i umiejętności nabytych w wyniku doskonalenia zawodowego;
- 5) realizowanie innych zajęć i czynności, o których mowa w art. 42 ust. 2 pkt 2 Karty Nauczyciela, w tym udział w przeprowadzaniu egzaminów, o których mowa w art. 42 ust. 2b pkt 2 Karty Nauczyciela.

Kryteria oceny pracy nauczyciela mianowanego

Wszystkie powyżej oraz:

- 1) podejmowanie innowacyjnych rozwiązań organizacyjnych, programowych lub metodycznych w prowadzeniu zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- 2) pobudzanie inicjatyw uczniów przez inspirowanie ich do działań w szkole i środowisku pozaszkolnym oraz sprawowanie opieki nad uczniami podejmującymi te inicjatywy;
- 3) prowadzenie oraz omawianie zajęć otwartych dla nauczycieli lub rodziców;
- 4) wykorzystywanie wiedzy i umiejętności nabytych w wyniku doskonalenia zawodowego do doskonalenia własnej pracy oraz pracy szkoły;
- 5) realizowanie powierzonych funkcji lub innych zadań zleconych przez dyrektora szkoły.

Kryteria oceny pracy nauczyciela dyplomowanego

Wszystkie powyżej oraz:

- 1) ewaluacja własnej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz wykorzystywanie

jej wyników do doskonalenia własnej pracy, jak również pracy szkoły;

- 2) efektywne realizowanie zadań na rzecz ucznia we współpracy z podmiotami zewnętrznymi;
- 3) dwa z poniższych kryteriów, wskazane przez nauczyciela:
 - a) opracowywanie i wdrażanie innowacyjnych programów nauczania, programów wychowawczo-profilaktycznych lub innych programów wynikających ze specyfiki szkoły lub zajmowanego stanowiska, z uwzględnieniem potrzeb uczniów,
 - b) upowszechnianie dobrych praktyk edukacyjnych, w szczególności przygotowanie autorskiej publikacji z zakresu oświaty,
 - c) przeprowadzenie ewaluacji działań wynikających z pełnionej funkcji lub zadań związanych z oświatą realizowanych poza szkołą oraz wykorzystywanie jej wyników do podnoszenia jakości pracy szkoły,
 - d) współpraca z CKE lub OKE, w szczególności w charakterze egzaminatora, autora zadań lub recenzenta, placówkami doskonalenia nauczycieli lub szkołami wyższymi w zakresie opieki nad studentami odbywającymi praktyki pedagogiczne.

Przypisy

- 1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego.
- 2 <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/propozycja-materialu-wyjsciowego-do-przygotowania-regulaminu-okreslajacego-wskazniki-oceny-pracy-nauczycieli-do-ewentualnego-wykorzystania-przez-dyrektorow.html>; data dostępu: 29 czerwca 2018 r.

Piotr Lachowicz

Wicedyrektor ds. rozwoju i wspomaganie

Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Uczyć się można wszędzie

Anna Kondracka-Zielińska

Pedagogika miejsca w edukacji polonistycznej

Ten ciekawy termin – odnoszący się do wszelkich związków człowieka z przestrzenią, czyli miejscem życia, pracy, nauki, odpoczynku i rozrywki – pozwala dobrze przyjrzeć się szkole. Jest to miejsce, w którym toczy się wspólne życie uczniów, nauczycieli i pracowników niepedagogicznych. Jak postrzegamy miejsce szkoły w kontekście dzielnicy? Jaką rolę pełni w środowisku lokalnym, ale też w życiu każdego z nas? „Miejsce szkoły”

to nie to samo, co „miejsca w szkole”, czyli pomieszczenia pełniące różne funkcje. To także miejsce, bądź jego brak, dla osób z niepełnosprawnościami, wymagającymi przemyślanej organizacji przestrzeni użytkowych. Tyle pytań, ciekawych wątków, a tak mało miejsca na szpaltach pisma... Z konieczności ograniczę się do omówienia tych przedsięwzięć (i ich znaczeń), które albo sama zainicjowałam, albo brałam w nich udział.

Cudze chwalicie?

Aby poznać „miejsce”, trzeba wyjść ze szkolnej ławy, wzbogacić lekcje o elementy wizualne, a także ruch – musimy przecież gdzieś dojść lub dojechać... Eksploracja przestrzeni bliższej nie sprawia większych trudności, dlatego razem z uczniami z I LO w Szczecinie odwiedzamy szczecińskie muzea, uczestniczymy w wykładach (na przykład w IPN-ie, Centrum Dialogu Przełomy, Książnicy Pomorskiej), przedstawieniach teatralnych. Tego typu wyjścia wzbogacają głównie pod względem kulturalnym, pokazują, że w Szczecinie dużo się dzieje, że jest z czego wybierać i że w ten właśnie sposób – a nie siedząc przed monitorem lub z komórką w dłoni – wyrabia się gust i smak, a także nabiera ogłady. To szczególnie cenna lekcja dla uczniów, którzy z takimi cechami do szkoły nie przyszli. To również ważna lekcja dla młodzieży zamiejscowej, która dzięki wyjściom w godzinach szkolnych i pozaszkolnych przede wszystkim poznaje środowisko kulturalne Szczecina.

Ciekawą realizacją idei pedagogizacji poprzez miejsca są wszelkie gry miejskie, mające na celu poznanie własnego miasta, szkoły i jej historii. Dużym powodzeniem cieszy się realizowana w I LO od kilku lat gra pt. *Śladami Jedyńki* – ukazująca polską historię szkoły, powiązanie jej z historią miasta oraz pierwszej pani dyrektor – Janiny Szczerskiej (o tym przedsięwzięciu można przeczytać w artykule: A. Piskorek, *Śladami Jedyńki*, „Refleksje” 2017, nr 1, s. 54–56). Młodzież odwiedza między innymi grób Janiny Szczerskiej na Cmentarzu Centralnym w Alei Zasłużonych, Centrum repatriacyjne przy ulicy Jagiellońskiej i kamienicę przy Alei Piastów, w której mieszkała pierwsza pani dyrektor. Gra odbywa się zawsze w pierwszym miesiącu nauki, trwa kilka godzin (zaczyna się odprawą o godzinie 8.30 w auli, a kończy około 15.00 w czytelnicy szkoły – zadaniami testowymi). Udział w niej biorą je-

dynie uczniowie klas pierwszych. Jest odbierana jako atrakcyjna – nie tylko przez uczniów spoza Szczecina, którzy w ten sposób poznają wybrane miejsca w mieście, ale także przez rodowitych szczecinian, którzy wielu rzeczy o swym miejscu urodzenia i zamieszkania po prostu nie wiedzą.

Ładowanie akumulatorów

Poza Szczecin wyjazdów edukacyjnych z powodów oczywistych (dyscyplina czasowa wynikająca z konieczności realizacji podstawy programowej, finanse) nie można organizować zbyt często, ale raz lub dwa razy w cyklu edukacyjnym powinno się udać. O jakich wyjazdach mowa? Ze Szczecina właściwie wszędzie daleko, ale można jednodniowo – do Poznania (jeździliśmy kiedyś z młodzieżą na przedstawienie reżyserowane przez świętej pamięci Barbarę Wachowicz pod tytułem *Wigilie polskie*), Berlina (Pergamon w połączeniu z Weihnachtsmarkt). Jeśli decydujemy się na wycieczki kilkudniowe, to najczęściej wybieramy stolicę, obecną i byłą, czyli Warszawę lub Kraków. Niby oczywisty kierunek, ale jak to zrobić, żeby uniknąć sztampy? W Krakowie, ze względu na omawiane w liceum lektury, proponuję uczniom zwiedzanie Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu (bo opowiadania Tadeusza Borowskiego), połączone ze zwiedzaniem Kazimierza i Podgórze (tam na przykład Galicja Jewish Museum i spotkanie ze Świadkiem Historii, Fabryka Oskara Schindlera – związek z tematyką Holokaustu i filmem Stevena Spielberga). Aby uniknąć posądzenia o monotematyczność, obowiązkowo przedstawienie w Teatrze im. Juliusza Słowackiego i modernistyczne klimaty (malarstwo w Sukiennicach, muzeum Stanisława Wyspiańskiego lub Józefa Mehoffera, Jama Michałika). Po takiej dawce wiedzy i emocji czas na wizytę w Wadowicach, w domu Jana Pawła II, a także papieskie kremówki czy mały wypad w Tatry – dla złapania oddechu i „podładowania

akumulatorów”. Program realizowałam już kilka razy, nie było dotąd osób niezadowolonych.

Są w Szczecinie szkoły, które nie zezwalały na wyjazdy inne niż krajowe, są też i takie, które szczytą się eskapadami – a to do Japonii, a to na Florydę. W szkole publicznej nie sposób zaplanować egzotyczne wyjazdy. Poza tym sprawy wycieczkowe zawsze określają stosowne regulaminy (długość wycieczki, cele edukacyjne, liczebność grup i opiekunów). Ze względu na podmiot organizujący taki szkolny wyjazd priorytetem zawsze musi być bezpieczeństwo uczniów. Z tego powodu dyrekcje niekiedy nie zgadzają się na zagraniczne kierunki (między innymi ze względu na zagrożenie bezpieczeństwa po atakach terrorystycznych w Europie Zachodniej). Kiedyś młodzież I LO odkrywała szlak paryski (między innymi Dom Polski oraz mieszkanie Fryderyka Chopina, Luwr, Wersal) czy angielski (Londyn, Oxford, Cambridge, miejsca związane z Williamem Szekspirem). Są szkoły, w których tradycją stały się regularne wyjazdy do Włoch, ze szczególnym uwzględnieniem Monte Cassino.

Śladami pisarzy

Ciekawym pomysłem na wyjazdy zagraniczne mogą być wycieczki w kierunku wschodnim. Czy znajdziemy atrakcyjniejszy kierunek dla polonisty – ze względu na lektury i autorów – niż dawne polskie Kresy? Kilka lat temu udało mi się zachęcić grupę uczniów do wyjazdu na Litwę, szlakiem Adama Mickiewicza. W Wilnie weszliśmy do Celi Konrada (*Dziady cz. 3*), zobaczyliśmy uniwersytet, odwiedziliśmy Muzeum Adama Mickiewicza, zapaliliśmy znicz na grobie matki Józefa Piłsudskiego. W Kownie zobaczyliśmy, gdzie pracował Mickiewicz po studiach. Było to naprawdę niezapomniane przeżycie – mam nadzieję, że uda mi się jeszcze niejedną grupę uczniów namówić na takie eskapady, albowiem warto pokazać im miejsca, które znają z lektur. Inaczej przemawia

tekst, gdy można poczuć ducha miejsca, w którym powstawał utwór lub o którym autor pamiętał, przebywając od dawna na emigracji.

Jestem przekonana, że nie byłoby moich „wschodnich pomysłów” na wycieczki, gdyby nie wpływ tekstów romantycznych, ale również inspiracja koleżanek ze Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów, z którymi przemierzałyśmy Ukrainę szlakiem miejsc z *Trylogii* Henryka Sienkiewicza oraz Białoruś – szlakiem Elizy Orzeszkowej i Ryszarda Kapuścińskiego. SNaP zrzesza nauczycieli przedmiotu wszystkich etapów nauczania w całej Polsce; szczeciński oddział prężnie działa od wielu lat. Przynależność jest dobrowolna, mile są widziane osoby z nowymi pomysłami i chętnie do pracy. Na szczęście poza organizowaniem kolejnych edycji konkursów recytatorskich bądź literackich polonistki znajdują jeszcze czas i ochotę na wakacyjne wyjazdy tematyczne.

Pierwszą naszą większą wyprawą była ta na Ukrainę – „szlakiem *Ogniem i mieczem* Sienkiewicza”. Zależało nam, aby wyjazd został profesjonalnie zorganizowany (trzeba było zadbać o noclegi, wyżywienie, transport).

Zwiedzanie Ukrainy rozpoczęłyśmy i zakończyłyśmy we Lwowie. Warte uwagi okazały się, między innymi, katedra greko-katolicka św. Jury, rynek z ratuszem i Kamienicą Królewską, katedra ormiańska, pomnik Mickiewicza, Łyczaków z Cmentarzem Orłąt Lwowskich. Chętni mieli możliwość obejrzenia przedstawienia w Operze Lwowskiej. Nasza kresowa wyprawa obejmowała również zwiedzanie zamku Świrskich z XVI wieku, będącego własnością Bora Komorowskiego do 1939 roku (Świrz), Muzeum Pisarek (Kołomyja), przejazd niegdyś granicznym mostem na Dniestrze (Zaleszczyki). Wycieczka szlakiem Sienkiewicza nie byłaby pełna bez Okopów św. Trójcy, Chocimia, Kamieńca Podolskiego, Skały Podolskiej, Buczacza, Wiśniowca (gniazda rodziny Jaremy Wiśniowieckiego), Zbaraża, Oleska (miejsca urodzin Jana Sobieskiego), Żółkwi (mau-

zoleum rodu Żółkiewskich i Sobieskich) i oczywiście Krzemieńca – z Muzeum Juliusza Słowackiego i Liceum Krzemienieckim.

Rok później postanowiliśmy wybrać się na Białoruś („Nad Niemnem, Dźwiną i Prypecią”). Poznawanie historycznej Litwy rozpoczęło się w Grodnie (cerkiew Borysa i Gleba nad Niemnem, dom i pomnik Elizy Orzeszkowej, cmentarz z miejscem jej pochówku). Jeśli pojawia się nazwisko autorki *Nad Niemnem*, to nie może zabraknąć takiego miejsca, jak Bohatyrowicze, gdzie odwiedziliśmy grób Jana i Cecylii. Inne niesamowite miejsca, pozostawiające niezapomniane wrażenia? Stare Wasiliszki, z domem-muzeum Czesława Niemena. Nowogródek i dom Adama Mickiewicza oraz Zaosie ze zrekonstruowanym zaściankiem szlacheckim, miejscem narodzin wieszczki. Meczet Tatarów polskich oraz ruiny zamku Holszańskich i Sapiehów w Holszanach. Ruiny zamku Olgierda, miejsce śmierci Kiejstuta i zawarcia pierwszej Unii polsko-litewskiej w Krewie. W Witebsku nie mogliśmy nie zwiedzić domu Marca Chagalla. A przed nami jeszcze Smolany z grobem Tomasza Zana, jedna z najokazalszych siedzib magnackich (Nieśwież), zamek Radziwiłłów w Mirze, wpisany na listę UNESCO. Zachwyciło nas jezioro Świtez, choć nie czekał tam żaden chłopiec piękny i młody ani żadna cud-dziewica... Dotarliśmy do grobu Maryli Wereszczakówny – hrabiny Puttkamerowej w Bieniakoniach, Mereczowszczyzny, dworku – miejsca urodzenia Tadeusza Kościuszki oraz Pińska, miejsca urodzenia i dzieciństwa Ryszarda Kapuścińskiego.

Literacka geografia

Bardzo udana była również tegoroczna wyprawa do Poznania i okolic. Uczestniczki zwiedziły Pałac w Śmiełowie (prototyp Soplicowa) i Muzeum Adama Mickiewicza. W Puszczykowie chodziłyśmy po domu Arkadego Fiedlera oraz

Ogrodzie Kultur i Tolerancji (Santa Maria – replika statku Krzysztofa Kolumba, replika samolotu Dywizjonu 303). Na trasie literackiej eskapady nie zabrakło Zamku w Kórniku, Ławeczki Wisławy Szymborskiej i mieszkania-pracowni Kazimierzy Iłłakowiczówny. Żeby jednak nie mówiono, że wyjazdy polonistyczne to wyłącznie pozyskiwanie wiedzy literacko-historycznej, na deser czekał na nas Browar Lech, a w nim była i opowieść gwarą poznańską o tradycji warzenia piwa, i degustacja lokalnych wyrobów.

Takie wyprawy to nie masowa turystyka, to świadomy wybór, łączenie przyjemnego z pożytecznym. To oglądanie miejsc, o których się uczy. To taka literacka geografia, inny pomysł na wakacje. To również obecność w miejscach, często zrekonstruowanych, które świadczą o naszej tożsamości.

Anna Kondracka-Zielińska

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni.

Nauczycielka języka polskiego w I Liceum

Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie.

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego

w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Śladami Marii

Lila Kluza-Howil

Interaktywne nauczanie i turystyka edukacyjna na lekcjach przedmiotów ścisłych

„Gdyby Maria żyła, już by w atom nie wierzyła” – taki wpis znalazłam w księdze odwiedzin w Instytucie Curie w 2014 roku, kiedy – spełniając jedno ze swoich największych marzeń – wędrowałam po Paryżu śladami genialnej polskiej uczzonej. Gdy dowiedziałam się o konkursie na scenariusz zajęć lekcyjnych lub pozalekcyjnych pod hasłem *Wiem, jak uczyć o energii jądrowej*, organizowanym przez Ministerstwo Energii, wiedziałam, że mottem przewodnim mojego scenariusza będzie właśnie ten wpis. Również dlatego – w ramach tak zwanego pytania kluczowego – zachęcam uczniów, by w trakcie lekcji zastanawiali się nad tym, co sądzą o tych słowach. Czy Maria Skłodowska-Curie mogłaby dzisiaj zaprzętać sobie głowę? Dodam tylko, że w konkursie zajęłam trzecie miejsce – przyniosło mi to nie tylko satysfakcję, ale także dało okazję do połączenia wykonywanej pracy z życiową pasją.

Energia w atomie

Maria Skłodowska-Curie mawiała: „Niczego w życiu nie należy się bać, wystarczy to tylko zrozumieć”. Zainspirowana słowami podwójnej noblistki podejmuję (samodzielnie lub z młodzieżą) wiele działań służących „oswajaniu” strachu przed „energiami drzemającą w atomie”. Jednym z nich jest przygotowany na potrzeby konkursu scenariusz zajęć lekcyjnych, opierający się na trzech filarach.

Po pierwsze zależało mi na tym, by uczniowie byli świadomi tego, że z promieniowaniem spotykają się na co dzień – dlatego lekcja zaczyna się od zadań i pytań: „Co już wiem na ten temat?” i „Gdzie w ostatnim czasie miałam/em do czynienia z promieniowaniem?”.

Po drugie ważne było dla mnie podkreślenie wkładu Marii Skłodowskiej-Curie w rozwój zjawiska promieniotwórczości. Początkowo nagrodę

Nobla miał otrzymać jej mąż, Piotr, oraz francuski chemik i fizyk – Antoine Henri Becquerel. Ostatecznie nagroda przypadła całej trójce. Z tego też powodu w scenariuszu lekcji zawarłam zadanie: „Jesteście na zebraniu Akademii Nauk w Sztokholmie. Spotkaliście się, by wybrać jednego spośród trzech kandydatów do Nagrody Nobla. Wyróżnionymi naukowcami są: Antoine Henri Becquerel, Piotr Curie i Maria Skłodowska-Curie. Na kogo oddasz swój głos?”. Jedno z zadań domowych do wyboru brzmi natomiast tak: „Wyobraź sobie, że jesteś w Instytucie Curie w Paryżu. Przed Tobą leży księga odwiedzin. Co w niej napiszesz?”.

Ostatnim, ale nie mniej ważnym celem mojej lekcji jest wskazanie korzyści (przede wszystkim) oraz zagrożeń wynikających z energetyki jądrowej. I tu ponownie zapraszam uczniów do refleksji: „Korzystając z własnej wiedzy, oraz informacji zawartych w tekście zamieszczonym w karcie pracy, przygotujcie hasła, z którymi pójdziecie na manifestację zorganizowaną w miejscu budowy elektrowni jądrowej w waszym mieście”.

Lekcja jest przeznaczona nie tylko dla uczniów szkół ponadpodstawowych, ale również klas siódmych oraz ósmych. Warto podkreślić, że zaplanowałam ją zgodnie z ideą oceniania kształtującego, dlatego zawiera takie elementy, jak: cel lekcji w języku ucznia, kryteria sukcesu czy propozycje monitorowania stopnia ich realizacji. Scenariusz dodatkowo zawiera prezentację, kartę pracy oraz inne propozycje, które zamieściłam na swoim „padlecie”. Wspomniane materiały oraz pozostałe nagrodzone scenariusze zostały zamieszczone w publikacji *Wiem, jak uczyć o energii jądrowej*. To informator i poradnik dla nauczycieli, który został wydany przez Departament Energii Jądrowej Ministerstwa Energii.

Dlaczego napisałam ten scenariusz? Wszystko zaczęło się w 2011 roku, który ogłoszono „Międzynarodowym Rokiem Chemii” i jednocześnie „Rokiem Marii Skłodowskiej-Curie” (w setną rocznicę przyznania drugiej Nagrody Nobla dla

Marii Skłodowskiej-Curie). Z tej okazji, podczas zorganizowanego w szkole Festiwalu Nauki, moi uczniowie przeprowadzili przed całą społecznością szkolną „Sąd nad promieniotwórczością”, a na apelu, z okazji Narodowego Święta Niepodległości, zaprezentowali zekranizowany przez nich samych fragment książki Ewy Curie, w którym kilkuletnia Mania Skłodowska jest odpytywana przez inspektora podczas niezapowiedzianej wizytacji pensji panny Jadwigi Sikorskiej. Ciekawostką jest, że uczniowie odgrywali tę scenę w języku rosyjskim.

Ta sama grupa, w ramach projektu „Z fizyką, matematyką i przedsiębiorczością zdobywamy świat” realizująca temat *Skąd się bierze prąd?*, wykonała makietę elektrowni atomowej, a następnie nakręciła film, w którym omówiła zasady jej działania. Nasze pomysły oraz ich efekty zaprezentowaliśmy na Festiwalu Uczniowskich Grup Projektowych na Uniwersytecie Szczecińskim. Zajęliśmy wówczas czwarte miejsce na 142 grupy z trzech biorących udział w projekcie województw, zaś w województwie zachodniopomorskim przypadło nam pierwsze miejsce.

Magia nauki

Jesienią 2012 roku wraz z innymi nauczycielami z Polski, dzięki inicjatywie Uniwersytetu Śląskiego, pojechałam do Europejskiej Organizacji Badań Jądrowych w Szwajcarii. W placówce tej naukowcy z całego świata badają, z czego zbudowana jest materia, jak cząstki oddziałują z otoczeniem oraz z czego zbudowany jest wszechświat. To w tym miejscu w lipcu 2012 roku ogłoszono, że został odkryty, poszukiwany od blisko pół wieku, bozon Higgsa. To, czego tam doświadczyłam, co zobaczyłam i o czym usłyszałam podczas wykładów, wizyty w CMS, w Zakładzie Eksperymentu ATLAS, w Centrum Komputerowym oraz w innych równie ciekawych miejscach – wywarło na mnie ogromne wrażenie. I z tego właśnie powodu nie mogło nas (czyli mnie i moich uczniów) zabraknąć na wystawie zorganizowanej jesienią 2013 roku w Centrum Nauki Ko-

pernik w Warszawie, poświęconej największym osiągnięciom, jakich dokonano w Szwajcarii.

Nauka jest kobietą

Do stolicy i w jej okolice wybraliśmy się jeszcze dwukrotnie. Jesienią 2016 roku odwiedziliśmy Narodowe Centrum Badań Jądrowych w Świerku. Uczniowie zobaczyli tam jedyny czynny w Polsce badawczy reaktor jądrowy „Maria” (nazwany na cześć polskiej noblistki) oraz wysłuchali dwóch wykładów – połączonych z pokazami – dotyczących zjawiska promieniotwórczości.

Rok później wybraliśmy się w rodzinne strony Marii Skłodowskiej-Curie, by świętować jej 150 urodziny. Wystarczyło przekroczyć próg warszawskiego mieszkania na pierwszym piętrze przy ul. Freta 16 i zamknąć oczy, by poczuć wzruszenie na samą myśl, że kiedyś mała Mania biegała po tych pomieszczeniach.

Poruszającą była również wizyta na powązkowskim cmentarzu, gdzie znajduje się rodzinny grobowiec Skłodowskich. Spoczywają w nim rodzice i rodzeństwo Marii. Odwiedziliśmy również dawny Instytut Radowy, zbudowany z inicjatywy noblistki, przy którym znajduje się drzewo posadzone przez nią w dniu otwarcia Instytutu w 1932 roku.

Ostatnim punktem programu edukacyjnej wycieczki był udział w konferencji *Maria Skłodowska-Curie 2017. Medicina – Scientia – Cultura*, na której wysłuchaliśmy ciekawych wykładów na temat współczesnego spojrzenia na życie i osiągnięcia noblistki. Jeden z tematów wykładów brzmiał: *Jak wyglądałaby droga naukowa Marii Skłodowskiej-Curie w XXI wieku? Kariery naukowe kobiet w ujęciu socjologicznym.*

Radioaktywne ciastka

Wiosną poprzedniego roku wybraliśmy się do Elektrowni Atomowej Greifswald w Lubminie. Uczniowie najpierw wysłuchali wykładu o tym, jakie korzyści i zagrożenia wynikają z takiego sposobu pozyskiwania energii, a następnie udali się na

zwiedzanie samej elektrowni. Ogromne wrażenie wywarł na nich reaktor jądrowy, który nigdy nie został uruchomiony – mogli do niego zajrzeć! Ponadto wielokrotnie odwiedziliśmy szczecińską wystawę „Atomowa Eureka”, wyjeżdżaliśmy również na wykłady: prof. Mariusza P. Dąbrowskiego *Energia jądrowa jako bezemisyjny sposób pozyskiwania energii* oraz prof. dra hab. Grzegorza Wrochny *Energetyka jądrowa – regres czy renesans?*

Dwa lata temu, w 30. rocznicę wybuchu elektrowni w Czarnobylu, uczniowie, którzy aktywnie uczestniczą w prowadzonym przeze mnie kole, upiekli ciasteczka – „radotki”. Przygotowali też „radioaktywne” galaretki. Tego dnia jeden z uczniów poprowadził za pośrednictwem szkolnego radiowęzła audycję, w której informował uczniów o wydarzeniach sprzed 30 lat. Uczniowie porozwieszali w szkole plakaty i karteczki z różnymi ciekawostkami. Pytali też mieszkańców Gryfina, nauczycieli oraz innych uczniów, z jakim wydarzeniem kojarzy im się data 26 kwietnia 1986 roku.

Liceum Ogólnokształcące nr 1 im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie w ostatnich latach czterokrotnie organizowało konkurs na temat życia i osiągnięć swojej patronki – za każdym razem moi uczniowie zostawali jego laureatami lub finalistami. W 2011 roku odnieśliśmy sukces w podobnym konkursie organizowanym przez Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.

Na co dzień uczyć młodzież gimnazjalną oraz uczniów klas VII. Na tych etapach edukacyjnych właściwie niewiele się mówi o promieniotwórczości, a o energetyce jądrowej jeszcze mniej. Nie oznacza to, że te zagadnienia są nieatrakcyjne lub zbyt trudne dla uczniów w tym wieku. Dlatego, jeśli tylko mam okazję – a zdarza się ich naprawdę wiele – zarażam uczniów swoją pasją.

Lila Kluza-Howil

Nauczycielka fizyki i chemii w Szkole Podstawowej nr 3 im. Noblistów Polskich w Gryfinie.

Od teorii do praktyki

Ewa Kurzyk

Korzyści regionalne z udziału w Pomorskiej Lidze Historycznej

„Wielka przygoda naukowa” – pod takim hasłem zamieszczona była informacja na stronie Pomorskiej Ligi Historycznej oraz w ofercie dla szkół średnich, zachęcająca do wzięcia udziału w II konkursie organizowanym przez Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Szczecińskiego. Sposób przeprowadzenia zawodów skłaniał do wzięcia w nich udziału – niewielka grupa uczniów, pod opieką nauczyciela, przystępowała do pięciu rund o różnym stopniu trudności.

Nie samą wiedzą człowiek żyje

Pierwszym zadaniem był turniej wiedzy na temat Złotego wieku Pomorza. Każda drużyna odpowiadała na pytania otwarte dotyczące historii Pomorza w XVI i na początku XVII wieku. Na zakończenie potyczek uczestnicy wiedzieli, z jaką punktacją przechodzą do dalszych zmagania¹.

Kolejnym etapem była praca badawcza, polegająca na stworzeniu lokalnej ścieżki edukacyjnej i projektu tablic informacyjnych. Moment zawahania: czy uczniowie z niewielkiej miejscowości podołają zadaniu? Na początek wystarczył dobry plan działania, a potem pojawił się pomysł. Dzięki wsparciu ze strony US, w osobie profesora Radosława Skryckiego, już na pierwszym spotkaniu zwróciliśmy uwagę na coś oczywistego, co nie zajmowało nas szczególnie do tej pory, mianowicie – herb. Tego samego dnia przeszliśmy do działania – odwiedziliśmy miejsca, o których chcieliśmy pisać². Ustaliliśmy terminy zebrań i zadania. Przełomowe było również spotkanie z burmistrzem Reska, Arkadiuszem Czerwińskim, który udzielił zgody na udostępnienie znaku graficznego herbu i podzielił nasz entuzjazm w realizacji projektu. Istotnym elementem na tym etapie jest systematyczność, praca metodą projektową wymaga bowiem aktywności nauczyciela i ucz-

niów oraz informacji zwrotnej od każdej ze stron. Zebranie materiałów, opracowanie ich – to jedno, ale trzeba było również zaprojektować tablice informacyjne z tekstem i zdjęciami. Jak się okazało, licealiści w tym zakresie byli bardzo pomysłowi i nie brakowało dyskusji nad efektem końcowym.

Co jest miarą sukcesu?

Czy fakt, że udało się zachęcić uczniów do działania? Czy osiągnięcie tak wysokiej punktacji przyznanej przez jury³? A może zainteresowanie niezwiązanych do tej pory z tego typu przedsięwzięciami młodych ludzi do zrealizowania pewnej wizji, pomysłu? Z pewnością potrzeba determinacji, by zrealizować plan działań odpowiadający wymogom konkursu. Musieliśmy włożyć dużo pracy, aby zrealizować projekt, który połączył dawne i nowe pokolenia, historię Regenwalde i Reska. Myślę, że oprócz zespołowego działania istotne stało się odwołanie do ludzkiej pamięci, emocji, wrażeń, wspomnień związanych z istniejącymi niegdyś miejscami. Bardzo dobrym argumentem w rozmowach z włodarzami naszego miasta była wysoka nota w tabeli konkursowej, jak również potrzeba upubliczniania projektu, zapisana w regulaminie. Na początku były to krótkie artykuły w szkolnej gazecie⁴, lokalnej prasie⁵, miejscowym portalu⁶, kilka zdjęć. Tak to się zaczęło – z czasem o projekcie wiedziało coraz więcej osób.

Krok po kroku

13 marca 2018 roku wystąpiliśmy na sesji Rady Miasta z konkursową prezentacją tablic ścieżki lokalnej „Resko, którego nie ma”. Dwie uczennice z Drużyny Widanta (tak nazywa się grupa reskich uczniów, biorących udział w PLH) przedstawiły kolejno każde z miejsc, oprowadzając przy tym wirtualną trasą. Zajęliśmy w czasie obrad zaledwie 20 minut, ale zostawiliśmy, jak się później okazało, niezapomniane wrażenia. Ostatecznie uzyskaliśmy wstępną zgodę na sfinansowanie naszej inicjatywy.

Podobnie było z udziałem konferencji naukowej *Dziedzictwo Archeologiczne Ziemi Łobeskiej*, organizowanej w naszej szkole 24 kwietnia 2018 roku. Uczestnikami spotkania byli zaproszeni goście z powiatu łobeskiego, archeolodzy z Katedry Archeologii Uniwersytetu Szczecińskiego, Instytutu Archeologii i Etnologii PAN oraz Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jednym z punktów panelowych ponownie była prezentacja, tym razem dotycząca tylko części omawiającej ścieżkę edukacyjną. Na sztalugach wystawiliśmy wydruki tablic na płytach PCV. Można było podejść, obejrzeć zdjęcia, przeczytać treść. Zainteresowani uczestnicy pytali, kiedy trasa pojawi się w mieście. Taka promocja w lokalnym środowisku to ważny element przedsięwzięcia. Byliśmy, chwaliliśmy się sukcesem i ścieżką wszędzie, gdzie tylko udało się nam dotrzeć.

Końcowy etap powstania omawianego projektu należał, zgodnie z ustaleniami, do wspomnianego już Arkadiusza Czerwińskiego, który zlecił w urzędzie złożenie wniosku o przyznanie pomocy na operacje w ramach działania „Wsparcie na wdrażanie operacji w ramach strategii rozwoju kierowanego przez społeczność” objętego Programem Rozwoju Obszarów Wiejskich na lata 2014–2020. Startujemy z punktu 3. Infrastruktura turystyczna i rekreacyjna. Muszę tu podkreślić, że w naszej gminie zrealizowano blisko 30 inwestycji z różnych funduszy o łącznej kwocie około 50 milionów złotych. Jako opiekun projektu dotyczącego ścieżki lokalnej, służyłam pomocą w kompletowaniu dokumentacji i wyjaśnianiu istotnych szczegółów, na przykład gdzie powinny znajdować się tablice, jakich miejsc dotyczą, jaka wielkość byłaby optymalna. Ciekawostką jest również to, że przy poszczególnych punktach umiejscowione będą rzeźby postaci z drewna o wysokości 2,5 metra, wykonane przez lokalnego artystę, Waldemara Mertę⁷. Podobne robił już dla miasta i są ozdobą przed ratuszem. We wniosku ujęliśmy zakup tych dzieł. Obecnie czekamy na decyzję Lokalnej Grupy Działania „Centrum Inicjatyw Wiejskich” o przyznaniu bądź odmowie przyznania środków

na realizację projektu. Jeżeli nie uda się, będziemy wnioskować o pozyskanie funduszy z innych źródeł; na takie cele ich nie brakuje.

Wyjść poza schemat

Gdybym miała wyliczyć elementy, które przekonały mnie i uczniów do działania, to z całą pewnością byłyby to: idea konkursu, jego harmonogram, a przede wszystkim dobry regulamin. Uczniowie lubią wiedzieć, w jaki sposób mają podejść do zadania, jak i za co są oceniani. Pomimo że musieliśmy trzymać się reguł, to mieliśmy możliwość wielopłaszczyznowej pracy, niesztampowości, wyjścia poza schemat. Od samego początku przyświecała nam idea, że projektujemy tablice, które będą stać w wyznaczonych miejscach i będą czytane przez wiele osób. Trafiliśmy też na cały szereg osób zainteresowanych historią, które widziały w tym przedsięwzięciu ciekawą inicjatywę. Ogromne wsparcie mieliśmy także ze strony dyrekcji naszej szkoły. Dzięki jej życzliwości uczniowie mogli brać udział w spotkaniach, prosić o kolorowe wydruki do portfolio. Podejmując się uczestnictwa w Pomorskiej Lidze Historycznej, trzeba mieć świadomość, że realizacja każdego z zadań wymaga ogromnej pracy i wytrwałości.

I na koniec wartości wymierne: satysfakcja, promocja w lokalnym środowisku, nagrody Burmistrza Reska dla Drużyny Widanta – to wybrane z wielu momentów, dzięki którym ja i uczniowie zrozumieliśmy, że mieszkamy w wyjątkowym miejscu o bogatej historii, a także uczestniczymy w tworzeniu być może czegoś wyjątkowego. Czegoś, co z pewnością po nas pozostanie.

Przypisy

¹ Turniej wiedzy składał się z trzech etapów: sprawdzianu pisemnego, quizu i konkursu finałowego. Drużyny mogły otrzymać maksymalnie 100 punktów. W trakcie przygotowywania odpowiedzi członkowie drużyny mogli naradzać się ze sobą. Zadania dotyczyły podanego zakresu wiedzy i oparte były na

proponowanej literaturze przedmiotu oraz na wystawie stałej, prezentowanej w Muzeum Narodowym w Szczecinie pt. *Złoty wiek Pomorza*.

- ² Miejsca w Resku, o których mowa, to: Pomnik Carla Sprengla, cmentarz żydowski, Muzeum Regionalne w Regenwalde, dworzec północny i kolej wąskotorowa, siedziba sądu, prokuratury i aresztu rejonowego w Regenwalde, kaplica starołuteńska, dom Sydonii von Borck, zamek Borcków.
- ³ Prezentacje oceniane były przez komisję konkursową (jury) powołaną przez Dyrektora Instytutu Historii i Stosunków Międzynarodowych US. Na całościową punktację (możliwych 100 punktów) składać się miały następujące elementy: wartość merytoryczna projektu (40 punktów), różnorodność wykorzystania źródeł (10 punktów), wartość edukacyjna projektu (10 punktów), strona techniczna projektu (10 punktów), stworzenie ścieżki tematycznej (dodatkowe 20 punktów).
- ⁴ *Drużyna Widanta działa*, „Głos Budy” 2017, nr 243.
- ⁵ *Drużyna Widanta działa*, „Nowy Tygodnik Łobeski”, 19 grudnia 2017.
- ⁶ *Drużyna Widanta działa*, www.resko24.pl, aktualności, data dostępu: 7.12.2017.
- ⁷ Przy tablicy nr 1 będzie umieszczona rzeźba Carla Sprengla wykonana z drewna lipowego o wysokości 2,5 metra; przy cmentarzu żydowskim i tablicy nr 2 – płyta granitowa o wymiarach 1m/1m z wyrzeźbioną menorą; przy tablicy nr 3, czyli dawnym Regionalnym Muzeum Powiatowym w Regenwalde – naczynie gliniane zdobione stempelkiem wykonane z granitu o wysokości około 1,5 metra; przy tablicy nr 4 Dworzec Północny i Kolei Wąskotorowej – rzeźba kolejarza wykonana z drewna lipowego o wysokości 2,5 metra; przy tablicy nr 5 budynku poczty, dawniej Sądu Rejonowego, Prokuratury i Aresztu w Regenwalde – rzeźba sędziego wykonana z drewna lipowego o wysokości 2,5 metra; przy tablicy nr 6 nieistniejącego budynku kaplicy starołuteńskiej rzeźba pastora ewangelickiego wykonana z drewna lipowego o wysokości 2,5 metra; przy tablicy nr 7 dotyczącej Sydonii von Borck będzie umieszczona rzeźba tej postaci wykonana z drewna lipowego o wysokości 2,5 metra; przy ostatniej tablicy nr 8 z opisem Zamku Borcków umieszczone będą dwie rzeźby wojów średniowiecznych, wykonane z drewna w topoli, o wysokości 2,5 metra.

Ewa Kurzyk

Nauczycielka historii w Zespole Szkół w Resku.

Duża torba

Agnieszka Janucka-Popiołek

Co pedagog specjalny przynosi na lekcje?

„Mamo, ale Ty masz fajnie w tej swojej pracy – tyle ciekawych gadżetów do zabawy!” Tak mówi moja córka, kiedy rano wychodzę z domu. „Do zabawy” – czy aby na pewno? No więc idę do pracy. Na ramieniu dwie torby. Pierwsza to ta moja – kobieca, mniejsza, a druga większa, szmacianka na „zabawki edukacyjne”, które są mi potrzebne w tym dniu do zajęć. Ewentualnie mogę wykorzystać także rzeczy, które znajdę, idąc po drodze. Jak jest jesień, to nazbieram liści albo jarzębiny, wiosną nazrywam gałęzi z różnych krzewów, a latem kupuję owoce na straganie. W pracy, już w szatni, z szafki wyciągam spodnie dresowe – już trzecie w tym roku szkolnym, t-shirt i trampki. Przebieram się i mogę zaczynać kolejny dzień z życia pedagoga specjalnego. Idę do sali. Moje biurko to dywan.

Pognieciony t-shirt

Zaczynamy zajęcia. Uczniowie siedzą w dopasowanych do swoich potrzeb siedziskach. Dla nich ławką i krzesłem są specjalne stoliki, wózki, miejsca

do siedzenia – kupione przez rodziców, nie przez szkołę, bo szkoła preferuje siedzenie w ławce, na krześle. Ja pomiędzy uczniami. Ciągłe w ruchu, w różnych pozycjach. Trzeba przykłęknąć, przykucnąć, często prowadzić zajęcia na kolanach, aby być na równi z dziećmi. I w co się bawimy? Dziś ziemia (z mojej szmacianej torby wyciągam cały jej worek). Przesypuję ją do miski. Dotykamy ziemi suchej, mokrej, błota. Dzieciaki dotykają z rozmachem, więc mój dresik jest ubłocony, a t-shirt do przebrania. Paznokcie mam czarne.

To co, krótka przerwa? Zamieniamy siedzenie na leżenie. Wyciągam materac – pompuję go, poduszki pozycjonujące, sakwę, zawieszam hamak i z sali edukacyjnej robi się relaksacyjna. Też się kładę obok uczniów – żeby nie było! Leżąc, poznajemy świetlnego węża, bulgoczącą tubę, parę z parownika. I jeszcze głośnik, z którego słychać muzykę – trzeba podsunąć bliżej, aby dobrze poczuć wibrację.

No tak, mój t-shirt – jak co dzień – jest już zupełnie pognieciony.

Szczotka dla psa

Co tam jeszcze, oprócz ziemi, chowam w torbie? Wyliczam: świnka i kurczak ze sklepu zoologicznego, zmywaki o chropowatej fakturze ze Społem. Najlepsze pomoce dydaktyczne kupuję w sklepach: zoologicznym, „wszystko za 5 zł”, z artykułami gospodarstwa domowego. Od kiedy w naszym mieście jest Tiger – moja torba szmacianka często jest zapełniona.... Tylko szkoda, że szkoła na to nie daje pieniędzy. Trudno zaksięgować szczotkę dla psa jako pomoc dydaktyczną.

To teraz spróbujemy uruchomić nasze buzie. Wdech – wydech, głos – nos. Myję ręce już kolejny raz, zanurzam w oliwce. Przy okazji robię kolejną płamę na spodniach. Masuję twarz uczniowi i znów myję ręce. I tak cztery razy. Zlew, mydło, ręcznik – nieodzowne elementy pracy pedagoga specjalnego. Nawet nie liczę, ile razy dziennie powtarzam te czynności.

Czas na słuchanie i powtarzanie dźwięków. Usadawiam moich uczniów wygodnie w ich wózkach. Głośnik stoi blisko. Z torby wyjmuję: świnkę, kurczaka, psa i kota. To te fajne gadżety. Wyciągam tablet z systemem „Mówik”. Słuchać odgłosy: chrupkanie, mlaskanie, szczekanie, mruczenie. Mój głos i głosy dzieci. Śmiechu i zabawy jest wtedy co nie miara.

Dłonie jak pędzle

Czas na niespodziankę. Z torby wyciągam wiatraczek kolorowy, który – kiedy się obraca – wszystkie spojrzenia jest przykuć gotowy. Ale zabawa!

Dobrze, bo już dziewczynka ziewać zaczyna, chyba znowu grupa poleżeć powinna... To w jednym kąciку materace znowu rozkładałam i dzieci na nich – w pozycji na brzuchu lub na boku – układam.

To teraz malowanie, aby przed obiadem ręce się rozluźniły i palce u dłoni się uwrażliwiły.

Sala dźwiękowa zamienia się w studio. Pownownie sadzam dzieci na wózkach, fotele. Pozycjo-

nuję i poprawiam. Poduszki, wałki, podgłówki im podkładam. Z szafy kolorowe farby wyciągam, stolik podsuwam do każdego, a z torby – pudełko brokatu wyjmuję. To malujemy. Dłonie to są nasze pędzle. A po malowaniu to one są najczystsze, bo i ręce i łokcie, a niektórzy nawet czoła mają pomalowane. Dobrze, że zlew mam w sali. Na mojej koszulce coś się świeci...

Rury z tektury

W torbie mam jeszcze kilka fajnych gadżetów, ale już dziś nie zdążę ich wyciągnąć, bo za chwilę będzie obiad. Czyli trzeba stoliki wstawić do sali i dzieci odpowiednio posadzić. A teraz sztucce: łyżka z grubym trzonkiem prawoskrętna dla chłopca, dla drugiego – lewoskrętna, przed dziewczynką stojak z symbolami „jeszcze” i „koniec”, a przed drugą śliniak podgumowany. Tego sprzętu szkoła też nie zapewnia – łyżka to łyżka, a nie jakaś z grubym trzonkiem. A co by było, gdybym poprosiła o łyżkę ze stabilizacją? Dziś mielony, ziemniaczki i buraczki. I jak tu nakarmić ucznia lub uczyć go jeść samodzielnie, aby się i jego nie wybrudzić? Dobrze, że na ścianie jest farba zmywalna, panele na podłodze, a w domu moim i uczniów pralki.

Koniec zajęć! Jeszcze tylko umyję ręce. Uzupełnię dziennik, zapiszę obserwacje. Idę do szatni, przebieram się. Wychodzę do domu. Patrzę, a tu przy śmietniku stoją długie rury tekturowe. Myślę sobie: jak fajnie będą wyglądać oklejone i powieszzone na stojaku do stymulacji. Oczywiście, że je zabieram. Dobrze, że mam swoją dużą torbę.

Agnieszka Janucka-Popiołek

Pedagog specjalna, oligofrenopedagog, zajmuje się terapią dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Specjalistka wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju. Pracuje w Publicznej Szkole Podstawowej Specjalnej nr 52 w Szczecinie.

Edukacja poza szkołą

Marta Król

O niewymuszonej miłości do lasu i jej pozytywnych edukacyjnych efektach ubocznych

„Pedagogika miejsca” – bardzo przypadło mi do gustu to określenie. Poznałam jego znaczenie w praktyce podczas zeszłego roku szkolnego, kiedy pracowałam z grupą przedszkolną trzylet i czterolatek. Zainspirowana i zafascynowana ideą leśnej edukacji, popularną w Skandynawii i na Zachodzie, postanowiłam przełożyć ją na nasze warunki i dostosować do swoich możliwości. Stworzyłam dla mojej grupy autorski program „Czas na las”, w formie projektu przeznaczonego do realizacji przez

cały rok szkolny. Muszę jeszcze wyjaśnić, że pracuję w całkiem zwyczajnym niepublicznym przedszkolu – jest to placówka systemowa z siedzibą w normalnym budynku, realizująca podstawę programową w ramach standardowych zajęć, wyposażona w przeciętne sale. I w tym wszystkim funkcjonuje mój „nienormalny” program. Zgodnie z jego zaleceniami raz na dwa tygodnie, obławieni różnymi rzeczami, wychodzimy z dziećmi na cały dzień do lasu. Dziwne? Nie dla nas!

Budujemy szalas

Do lasu zabieramy ze sobą: ubrania na przebranie, napoje, prowiant, plandekę do zrobienia dachu. To zaspokoi nasze podstawowe potrzeby i pozwoli na swobodny pobyt na łonie natury. W naszej „bazie” doświadczamy wolności czasu, bawimy się w chowanym, bujamy na huśtawce, zbieramy jagody, budujemy szalas, rzucamy szyszkami, wspinamy się na drzewa, szukamy kolorów i zapachów, słuchamy szumu wiatru, układamy swoje imiona z patyków, liczymy gałęzie i podążamy wzrokiem za skaczącą wiewiórką. Zmiana otoczenia nieprawdopodobnie wpływa na dzieci w zakresie ich funkcjonowania, komunikacji, percepcji.

Mój program – poza tym, że jego cele i założenia są zbieżne z podstawą programową – jest ukierunkowany na kształtowanie u dzieci kompetencji miękkich: odpowiedzialności, asertywności, empatii, współpracy, samodzielności.

Niewielkiego wysiłku potrzeba, by uzyskać imponujący efekt. Conor O’Gorman mawiał: „Najlepszym krokiem, jaki mogą wykonać rodzice, jest pierwszy krok przed drzwi. To nie dzieci potrzebują zachęty, tylko rodzice”. Nie tylko rodzice potrzebują zachęty, ale i nauczyciele.

Podczas zajęć w salach często tworzymy sztuczne sytuacje, by kształtować w dzieciach pewne postawy czy kompetencje. W naturze cele te osiągnąć znacznie łatwiej. Jakież było moje zdziwienie, kiedy podczas pierwszego wyjścia usłyszałam rozmowy 3-4-latków: „Pomóż mi! Sam nie dam sobie rady!”, „Jak chwycimy to wszyscy razem, to na pewno się uda!”, „Nazbierałam dużo, podzielę się ze wszystkimi”, „Mogę się z Tobą bawić w berka?”.

Dajmy dzieciom możliwość bycia ze sobą, samodzielnego działania i organizowania sobie czasu podczas wyjścia poza szkolną salę. Działania zorganizowane przez nauczyciela są oczywiście niezbędnym elementem edukacji leśnej, ale idąc za dzieckiem, pozostawiamy również sporo przestrzeni, by mogły one spokojnie rozwijać swoje kompetencje społeczne.

Szkoła na dwór!

Dzieci bardzo szybko rozumiały, jak wartościowe są dla nich te wyjścia. Nie mogą się ich doczekać, z kilkunastu dniowym wyprzedzeniem planują, co będą robić, w co się bawić i przydzielają sobie role. Idąc tam, czują się ważni, mogą sami decydować i sami działać, rozbudza się ich ciekawość i dociekliwość, wyostwiają się zmysły, rodzi zachwyt i podziw, lepiej słyszą i lepiej widzą. Dodatkowo stworzyli bardzo silny związek emocjonalny z naszą „bazą”. Pedagogika miejsca działa.

A zatem: wyjdźmy z naszych sal! Nieważne, czy pracujesz w przedszkolu, czy jesteś matematykiem czy biologiem w szkole: zaryzykuj, zaprosz dzieci na zewnątrz i tam poprowadź zajęcia. To, co się wydarzy, prawdopodobnie przerośnie Twoje najśmielsze oczekiwania. Jeśli zobaczysz efekt, ocenisz, że to działa, będziesz chciał więcej i więcej.

Klasa w ogrodzie

My – rodzice, nauczyciele, dyrektorzy, trenerzy, animatorzy – musimy zrozumieć jedno: nie chodzi tu o specjalny program, drogi sprzęt i pomoce dydaktyczne, nie musimy też mieć leśnego przedszkola, bazy, własnej działki pod lasem czy autokaru, który zawiezie nas do gospodarstwa agroturystycznego, by zapewnić dzieciom niezwykle doświadczenia.

Las, łąka, pole, park, przedszkolny ogród – wszystkie te miejsca, jeśli są bezpieczne, idealnie nadają się na edukacyjną przestrzeń. Musimy zrozumieć, że już sam pobyt na zewnątrz, w głębokim kontakcie z przyrodą, jest ideą i wartością samą w sobie.

Rok pracy z programem „Czas na las” utwierdził mnie w przekonaniu, że tego rodzaju działania mają ogromny sens. Do zobaczenia poza salą!

Marta Król

Nauczycielka w Przedszkolu Niepublicznym KACPER
w Załomiu.

Jaka szkoła dla Oli?

Aleksander Cywiński

Zapis pewnej rozmowy o związkach edukacji i przestrzeni

Gdy myślę o Oli, to przede wszystkim mam w pamięci pewne zdarzenie sprzed kilku lat. Byłem w odwiedzinach u jej rodziców. Wypełnialiśmy czas rozmową, a tymczasem Ola co kilka minut przychodziła do pokoju z prośbą, by ktoś się z nią pobawił. W pokoju stała zabawkowa tablica. Jako człowiek praktyczny, i w końcu pedagog, zaproponowałem, że nauczę ją pisać. Ola z chęcią na to przystała. Z radości, jaką wyrażała, wywnioskowałem, że zainicjuje jej proces alfabetyzacji. Zaczęliśmy od litery „o”. Wiadomo, to pierwsza litera jej imienia. W okamgnieniu pokoik Oli zamienił się w klasę, Ola w uczennicę, a ja w nauczyciela. Mała Ola z trudem, ale z wielkim zaangażowaniem, uczyła się kaligrafować. Pilnie słuchała moich pouczeń, starała się ze wszystkich sił powtarzać moje gesty.

Każdym fibrem swego jestestwa czułem, że czynię coś wielkiego, epokowego. W mej głowie odtworzały się kolejne wielkie etapy rozwoju człowieka: umiejętność posługiwania się narzędziami, udomowienie zwierząt, pierwsze miasta, pierwsze państwa, nawet lot w kosmos, a tu i teraz Ola kreśli literę „o”.

Byłem tak dumny z siebie, że postanowiłem przerwać lekcję – po to, by powiedzieć rodzicom, że ich córka rozpoczęła naukę pisania. Gdy to obwieściłem, Krzysztof spojrział na mnie ze zdziwieniem i powiedział: „No co ty, przecież ona już potrafi się podpisać”. Ja rozdziawiłem usta, a tymczasem Ola stała obok z niewinną miną, jakby chciała powiedzieć: „Ej, no po prostu chciałam się bawić w szkołę, zbudowaliśmy ją razem i tak naprawdę nie miało znaczenia, czego się uczymy, ważne było to, że spędzamy wspólnie czas”.

Pomny tej historii, postanowiłem porozmawiać z mamą i tatą Oli, Elżbietą i Krzysztofem Gnatami, o tym, jakiej szkoły pragną dla swej córki, która ma obecnie 7 lat. Krzysztof jest architektem, co ma znaczenie dla wydźwięku tej rozmowy. Oczywiście nie mogło w naszej konwersacji zabraknąć Oli.

Aleksander Cywiński: Czy Ola opowiada o szkole, mówi o klasie, w której się uczy, korytarzach, po których biega, wszystkich tych mniej lub bardziej istotnych przestrzeniach, w których spędza tyle godzin? A tak na marginesie, czy można

w ogóle o jakieś przestrzeni w szkole powiedzieć, że jest mniej lub bardziej ważna?

Krzysztof Gnat: W pierwszych rocznikach dzieci przebywają więcej w klasie, nie wychodzą na przerwy ze względów bezpieczeństwa, by zwyczajnie w świecie gdzieś się nie pogubiły. Także trudno tu mówić o innych miejscach niż klasa.

Ola Gnat: Można iść do automatu po jedzenie.

K.G.: Jest automat ze „zdrową żywnością”.

O.G.: Ale tak w ogóle nie możemy.

A.C.: W ogóle z klasy wychodzić?

Elżbieta Gnat: (zwracając się do Oli) Ale w klasie jest też fajnie, macie dywan.

O.G.: No tak, mamy tam gry, chłopacy mają też piłkarzyki.

E. G.: Ulubionym miejscem Oli w zeszłym roku był plac zabaw. Teraz wychodzą głównie na boisko, na plac rzadziej.

K.G.: Na plac zabaw wychodzi teraz głównie przedszkole.

A.C.: Czyli wy siedzicie cały czas w klasie?

O.G.: Nie możemy wychodzić, bo pani się boi, że się gdzieś pogubimy.

K.G.: Ale dodajmy, że to są pierwsze trzy roczniki. Już następne roczniki bawią się na korytarzu.

A.C.: A jak to ci się podoba, że nie możesz wychodzić z klasy?

O.G.: Przecież mam tam gry, jest fajnie.

E.G.: A gdy do toalety, jak to wygląda?

O.G.: Jeśli jest lekcja, to musimy spytać, a jeśli jest przerwa, to można biec.

A.C.: A dużo dzieci jest w szkole?

K.G.: To jest mała szkoła.

E.G.: Około 300–400 dzieci.

A.C.: Macie stołówkę?

O.G.: Tak.

A.C.: Chodzicie tam?

O.G.: Ja nie chodzę.

K.G.: Stołówka jest po remoncie. Remontowana była również świetlica. W związku z tym przyzwyczajcie to teraz wygląda. Przy czym jako projektant zwróciłbym uwagę na rzecz, na której zawsze

się oszczędza, a która dawałaby komfort dzieciom. Myślę o wyciszeniu pomieszczeń. Bardzo prostymi metodami, przez podwieszone u sufitu ekrany akustyczne, które spowodowałyby zmniejszenie pogłosu. Szczególnie jest to słyszalne w sali gimnastycznej. Były przeprowadzane badania, jaka jest różnica w pomieszczeniu przed wygłuszeniem i po – i to jest różnica kilkukrotna.

A.C.: A ty też czujesz, Olu, że w szkole jest za głośno?

E.G.: Tak, a na przerwach jest najgorzej.

A.C.: Rozumiem. Generalnie w Szczecinie nie buduje się nowych szkół. O jednej wiem – na Warszawie.

K.G.: A wynika to z tego, że większość małych dzieci jest na obrzeżach Szczecina, albo już poza miastem, i tam nowe szkoły się buduje, a w Szczecinie jest dużo szkół, które ewentualnie mogą być remontowane, adaptowane.

A.C.: A co myślisz o remontowaniu?

K.G.: Świetny pomysł, ponieważ szkoły są za zwyczaj w bardzo dobrych miejscach, w centrum miasta, dzielnicy. Tym bardziej, że szkoły mogą teraz pełnić różne funkcje.

A.C.: A może by było taniej zburzyć i zbudować od nowa jakąś taką superszkołę?

O.G.: Zburzyć? Super, będę miała długo wolne!

K.G.: Powiem ci tak, współczesne projektowanie ma jedną rzecz, która mi się nie podoba, to jest wysokość pomieszczeń. Stare szkoły mają dużo więcej niż przepisowe 3,3 metra, a już ponemieckie mają znacznie więcej i to jest dobre. Tylko wymagają ewentualnego wygłuszenia, a współcześnie szkoły, ze względu na ekonomię, buduje się najwyżej na wysokości 3,3 metra. To mało.

E.G.: Ja jestem matką obecnie 10-miesięcznego dziecka (Maciej Gnat), więc dodam, że brakuje podjazdu dla wózka na plac zabaw. Do samej szkoły jest, ale jeszcze brak tego małego wykończenia. Gdy szukam Oli, nie wjadę tam wózkiem, ponieważ są trzy czy cztery schodki.

K.G.: To można bardzo łatwo zrobić.

E.G.: No można, ale nie jest to zrobione w momencie, kiedy jest to mi potrzebne. Ale pozytywne jest to, że w szkole dość łatwo dziecko znaleźć. Placówka jest niewielka i to był jeden z argumentów, by Ola tam uczęszczała. I to, że Ola przebywa w jednej sali jest praktyczne. Wiem, że tam jest. A, mam pomysł, żeby w szkole był kącik śniadaniowy. Jakies miejsce, gdzie dzieci mogą spokojnie, przy stołach zjeść śniadanie. Przecież nie wszystkie dzieci chodzą na stołówkę. Tam też by można ustawić automat z wodą.

A.C.: A jakie jeszcze pomysły? Co można zrobić w szkole?

O.G.: Ja mam pomysł, żeby zrobić windę.

A.C.: Ale wyobrażasz sobie, żebyś sama mogła jechać windą?

O.G.: Byłoby fajnie.

K.G.: Od strony estetycznej, by gust kształtował się od początku, kolory powinny się ze sobą komponować. Nie mogą być zbyt intensywne.

E.G.: Z rzeczy, które mi przeszkadzają, to zapach. Jest taki specyficzny zapach, głównie z sali gimnastycznej.

A.C.: Nie ma dobrego wietrzenia?

E.G.: Nie wiem, może to jest kwestia użytych materiałów, klei. O to też należy dbać, nie oszczędzać na materiałach, pilnować w trakcie budowy, remontu.

A.C.: No tak, w sumie architektura to nie tylko to, co widoczne, ale też odbierane innymi zmysłami. A co myślicie na temat tzw. Tysiąclatek?

K.G.: To są szkoły w dobrych lokalizacjach. Takie dosyć powtarzalne i budowane według ówczesnych norm. One wymagają doinwestowania – docieplenia i modernizacji. Z pewnością taniej jest wykonać taką modernizację, niż budować szkołę od nowa. Podkreślę, bardzo dużo zależy od organizacji, od tego, co nauczyciele chcą zrobić w danym budynku.

A.C.: Sami nauczyciele, bez udziału architektów?

K.G.: Nie, jeżeli jest remont, przebudowa szkoły, zawsze to się wiąże z udziałem architektów,

ale warto pytać nauczycieli o ich pomysły. Również przy projektowaniu nowej szkoły. To oni potem organizują pracę, a architektura ma pełnić rolę pomocniczą. Ma być użyteczna.

A.C.: A ty, gdybyś miał zaprojektować szkołę dla Oli, to jaka by była?

K.G.: Raczej mała, kameralna.

O.G.: Czyli wszędzie kamery?

K.G.: Nie, taka jak twoja teraz.

A.C.: Mogłaby być piętrowa?

K.G.: Przepisy ograniczają liczbę pięter, gdy chcemy projektować przedszkole, więc jeżeli przedszkole miałyby być w szkole, to musiałyby być na parterze, a dzieci starsze musiałyby się uczyć na piętrze, ale dwa piętra nie są żadnym problemem. Ważne, by szkoła była podzielona na osobne części, z oddzielnymi wejściami, by różnicować dzieci mniejsze i większe. Ja chodziłem do szkoły, w której były osobne wejścia.

A.C.: Zapytam przewrotnie: a może jest tak, że architektura nie ma znaczenia, a ważne jest to, by nauczyciel był dobrym człowiekiem, a dzieci chciały się uczyć? Inaczej, czy miejsce, w którym przebywamy, wpływa na nas? Jak myślisz Olu?

O.G.: Ma znaczenie.

A.C.: Dlaczego?

O.G.: Trudne pytanie.

K.G.: (zwracając się Oli) Może dlatego, że gdy jest ładnie, to łatwiej się uczyć, a gdy jest brzydko, podrapane, to wtedy nie chce się uczyć?

O.G.: Właśnie.

Aleksander Cywiński

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, prawnik, pedagog. Starszy kurator sądowy do spraw dorosłych w Sądzie Rejonowym Szczecin – Centrum w Szczecinie. Zajmuje się problematyką praw człowieka, prawa rodzinnego, funkcjonowania kuratorskiej służby sądowej.

Potrzeba współbycia

Helena Czernikiewicz

Rozważania na temat miejsca szkoły w świecie dziecka

Miejsce odgrywa ważną rolę w życiu dziecka. Od tego, gdzie i w jakich warunkach dziecko wzrasta, zależy jego rozwój fizyczny, umysłowy, psychiczny, społeczny i kulturowy. Od najmłodszych lat każdy z nas doświadcza przestrzeni, identyfikując rzeczy i obiekty charakteryzujące się pewnymi właściwościami. Konstruujemy na tej podstawie swój obraz świata. Zaczynamy się w nim poruszać i z czasem potrafimy określić te miejsca, które są dla nas najważniejsze. Na początku jest to dom. Większość rodziców

stara się stworzyć swoim dzieciom takie warunki, które umożliwią dynamiczny i wszechstronny rozwój. Po pewnym czasie funkcję wychowawczą częściowo przejmują placówki oświatowe. To na przedszkole, a następnie szkołę, czyli pracujących w niej nauczycieli, w dużej mierze przechodzi odpowiedzialność za kształcenie młodego człowieka. Trudno mówić o tych procesach w odseparowaniu od problematyki szkoły jako specyficznej przestrzeni – zarówno architektonicznej, jak i społecznej.

Budynek czy społeczność?

Budynek szkolny to siedziba placówki spełniającej cele edukacyjne oraz wspólnota nauczycieli i uczniów, w której zachodzi swoisty rodzaj przekazu kulturowego. Niewątpliwie baza i infrastruktura mają ogromny wpływ na nauczanie – zwłaszcza we współczesnym świecie, w którym obserwujemy niespotykany dotąd skok cywilizacyjny. W Europie zmniejszyło się ubóstwo, powszechny stał się dostęp do różnych źródeł informacji, obowiązkowa jest edukacja. Odpowiednio wyposażone klasopracownie, wydzielona przestrzeń dla nauczycieli i uczniów, biblioteka z odpowiednim wyborem lektur, świetlica, sala gimnastyczna, kompleks boisk, plac zabaw – to niezbędne przestrzenie dzisiejszej szkoły. Należy wymienić tu także aulę lub inne miejsce, gdzie uczniowie mogą prezentować inscenizacje, przedstawienia, przygotowywać oprawę artystyczną różnych uroczystości.

Szatnia we współczesnej szkole nie wystarcza. Ważnym dla młodych ludzi miejscem stały się indywidualne szafki, w których mogą przechowywać swoje przybory szkolne i inne niezbędne rzeczy. Uczniowie nie chcą nosić zbyt ciężkich plecaków, dbają o własne zdrowie (sami ich tego uczymy!). Dlatego w wielu szkołach wprowadzono e-podręczniki. Połączenie z internetem, stanowiącym główne źródło informacji, jest możliwe w każdej pracowni. Obecnie mało kto korzysta z tradycyjnych słowników czy encyklopedii – zdecydowanie szybciej i łatwiej można dotrzeć do pożądaných treści, otwierając właściwą stronę internetową. Nawet lektury coraz częściej są czytane w wersji elektronicznej.

W niektórych szkołach, na życzenie uczniów, wyznacza się dodatkową przestrzeń dla określonej grupy – na przykład maturzystom udostępnia pokój nauki, albo dzieciom źle znoszącym hałas – kącik ciszy. W salach przeznaczonych do nauki klas młodszych pojawiają się miejsca przeznaczo-

ne do zabawy. Wszystko w trosce o zapewnienie podstawowych potrzeb dziecka. Coraz częściej nauczyciele rezygnują z tradycyjnego ustawienia ławek, zwłaszcza gdy wykorzystują aktywizujące metody nauczania.

Mów dziecku, że jest dobre

Na warunki lokalowe czy wyposażenie szkoły nauczyciele i rodzice nie zawsze mają bezpośredni wpływ. W przypadku placówek publicznych decydującą rolę odgrywa gmina, która zarządza budżetem oświaty. Na barkach nauczycieli spoczywa zaś wypełnianie funkcji szkoły. Bogusław Milerski i Bogusław Śliwierski wyróżniają trzy funkcje: „(...) rekonstrukcyjną (polegają na odtworzeniu kultury uniwersalnej i narodowej, przekazywaniu uczniom ciągłości procesu historycznego i odtwarzaniu struktury społecznej); adaptacyjną (polegającą na przystosowaniu uczniów do zastanych struktur życia społeczno-politycznego, wprowadzaniu ich w istniejące i projektowane role społeczne i zawodowe oraz na takim przedstawieniu obrazu świata, aby uznali istniejący ład społeczny za właściwy i słuszny); emancypacyjną (polegającą na przygotowaniu uczniów do nieprzerwanej aktywności samokształceniowej i samowychowawczej oraz uzdalnianiu ich do krytyki, dzięki czemu mogliby pokonywać ograniczenia rozwojowe oraz uczestniczyć w przekształcaniu otaczającego ich świata)”.

Aby nauczyciel mógł się właściwie wywiązywać ze swych zadań, między innymi kierować procesem wszechstronnego rozwoju uczniów, musi stworzyć odpowiednie relacje ze swoimi podopiecznymi. Przede wszystkim nie może być autokratą. Powinien zawsze mieć w pamięci maksymę Janusza Korczaka: „mów dziecku, że jest dobre, że może, że potrafi”. Motywowanie do pracy, uczenie współodpowiedzialności za edukację – to najistotniejsze aspekty pracy nauczyciela we współczesnej szkole. Pedagog staje się prze-

wodnikiem, który – według Zygmunta Baumana – „(...) nie narzuca praw, nie jest pracodawcą, nie narzuca celów. On oferuje, przeprowadza, wprowadza, mobilizuje do samodzielności, przekazuje i wzmacnia ambicje poprzez przykład własnego znawstwa, sprawności i zaangażowania”. We współczesnym nauczaniu występuje specyficzny rodzaj współdziałania ludzi, polegający na sprzężeniu zadań, środków i celów. We współdziałaniu tym jedni świadomie i aktywnie zmagają się do przyswojenia wiedzy, a drudzy im w tym pomagają, przekazując określone wiadomości, rozwijając ich umiejętności oraz organizując tok ich pracy.

Ponadto nauczyciel powinien kierować rozwojem ucznia, wykorzystując do indywidualizacji procesu kształcenia przeprowadzoną na początku drogi edukacyjnej diagnozę. Dobre poznanie wychowanków jest podstawą wspomagania ich rozwoju, organizowania ich relacji ze światem. Dostarczanie odpowiednich treści kształci ich rozumienie, odczuwanie i wpływanie na świat, którego sami są częścią. Dzięki temu uczniowie mogą rozwinąć swoje zdolności, wykształcić nowe cechy charakteru, bądź zwalczyć swoje wady, wypracować hierarchię wartości.

Szanse edukacyjne ucznia zależą od relacji ze światem. Nauczyciel powinien stworzyć takie sytuacje dydaktyczno-wychowawcze i kształtować takie środowisko, które będą stymulować wszechstronny rozwój dziecka.

Ruch i aktywność

Mówiąc o roli przestrzeni w pedagogice, nie można pominąć wpływu środowiska lokalnego na rozwój dziecka. Szkoła dostrzega wagę współpracy z instytucjami i społecznościami najbliższego otoczenia. One także kształtują postawy uczniów – ich samoświadomość. Warunkiem rozwoju jest zatem sprzyjająca sytuacja zewnętrzna, w jakiej znajduje się uczeń, ale także dokonywanie pod jej wpływem odpowiednich wyborów. Obserwu-

jąc życie w środowisku lokalnym, podejmujemy pewne decyzje, uczymy się, co jest godne naśladowania, a z czego należy zrezygnować.

Wychowawcy mogą wykorzystywać wpływ miejsca na rozwój dziecka, planując wycieczki i wyjazdy na zielone szkoły. W młodszych klasach należy skupić się przede wszystkim na rekreacji, zapewnieniu potrzeby ruchu i aktywności, budowaniu więzi międzyludzkich oraz integracji zespołu klasowego. Na drugim planie znajdują się wrażenia estetyczne, edukacja patriotyczna i ekologiczna. W miarę upływu czasu proporcje te ulegają zmianie. Młodzież przede wszystkim powinna poznawać miejsca ważne dla Polaków. Budować swą przynależność kulturową i historyczną, uczyć się patriotyzmu, kształtować swój światopogląd. W przyszłości staną się w ten sposób świadomymi obywatelami, kierującymi się w życiu ideami humanizmu.

System oświaty ciągle się zmienia. Współczesny nauczyciel musi realizować nowe zadania – sprostać nowym wyzwaniom. Wypełniając wyznaczone funkcje, powinien włączyć do procesu edukacyjnego wszystkie dostępne formy życia kulturalnego, społecznego i gospodarczego. Dzięki temu lepiej przygotowuje uczniów do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu najbliższego środowiska, a dalej: ojczyzny, Europy, świata. Nauczyciel zobowiązany jest właściwie organizować swą pracę, diagnozować uczniów, dobierać metody pracy, budować odpowiednie relacje z wychowankami. Tylko wtedy najlepiej zorganizuje kontakty dzieci ze światem zewnętrznym i czynnie włączy je w życie społeczne szkoły i środowiska.

Helena Czernikiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie.

Przestrzeń tworzą ludzie

Eleonora Michorzewska

Co z lat szkolnych pozostanie w pamięci naszych uczniów?

„Szkoła to drugi dom” – to powiedzenie może jest banalne, ale trudno odmówić mu zgodności z rzeczywistością. W szkole czas spędzają – nawet do bardzo późnych godzin popołudniowych – nie tylko nauczyciele, ale przede wszystkim uczniowie, w tym maluchy z oddziałów przedszkolnych. Mimo to polskiej szkole daleko do standardów placówek na Zachodzie, zwłaszcza jeśli chodzi o infrastrukturę i wyposażenie. Oświata cierpi niedofinansowanie – również w zakresie warunków administracyjnych i lokalowych. Nie wszystkie szkoły mogą pochwalić się salą gimnastyczną

spełniającą wymagane parametry, nie wszędzie wybudowano Orliki, nie we wszystkich pracowniach komputerowych jest nowoczesny sprzęt. Rzadkością są indywidualne szafki dla uczniów. Wreszcie sale, szatnie i toalety, a nawet pokoje nauczycielskie czy biblioteki – pozostawiają wiele do życzenia. Jednak na miarę możliwości dyrektorzy szkół, w ramach przyznanых im budżetów, starają się w miarę możliwości modernizować szkolną przestrzeń. Można rzec, iż unowocześnianie budynku szkolnego jest w mniejszym lub większym stopniu progresywnym procesem.

Przyjazny klimat

Jednakże przestrzeń szkolną należałoby pojmować również z uwzględnieniem osób w niej przebywających. Klimat stworzony przez dyrektora, grono pedagogiczne, uczniów, pracowników niepedagogicznych (panie sprzątaczkę, księgową, kucharkę) i wreszcie rodziców jest ważnym czynnikiem decydującym o popularności szkoły. Ów przyjazny klimat, niestety, nie jest łatwy do osiągnięcia, albowiem stanowi wypadkową wielu różnorodnych czynników, które nierzadko się zacierają, dublują czy wykluczają. Nie jest to dziwne, ponieważ tam, gdzie współdziała ze sobą dużo ludzi, tworzy się niezliczona liczba interakcji, a każda z nich wpływa na ogólnie panującą atmosferę.

Trudno jednoznacznie stwierdzić, czego przede wszystkim potrzeba, by zacieśnić relacje między uczniami a nauczycielami – oczywiście, przeprowadzane są w tym kierunku różnorodne badania, ankiety, inicjowane są spotkania, warsztaty itp. Jednak tak zwany czynnik ludzki – zwłaszcza gdy jest płynny jak nieposkromiony żywioł i wymyka się wszelkiemu szufladkowaniu – ma kluczowy wpływ na szkolną atmosferę. Wszak dzieci i młodzież dojrzewają, zmieniają się, wreszcie odchodzą, by zrobić miejsce dla nowych pokoleń młodych ludzi. Podobnie dzieje się z kadrą pedagogiczną.

Szkoła pełna wspomnień

Gdy po latach my, dorośli, wspominamy swoją szkołę, to przede wszystkim pamiętamy związane z nią emocje. Nie przywiązujemy w tych reminiscencjach wagi do przestrzeni materialnej, lecz przywołujemy uczucia, które towarzyszyły nam w tamtym szkolnym czasie. Pamięć wsteczna bowiem nie gloryfikuje cech zewnętrznych, które funkcjonują o tyle, o ile są potrzebne do przywołania pozytywnych czy też negatywnych

uczuć i emocji sprzed lat. Jednak kwintesencją ewokowanych wspomnień, także tych szkolnych, jest ich subiektywny charakter.

Paradoksalnie nawet siermiężna przestrzeń i spartańskie warunki mogą budzić miłe wspomnienia – pod warunkiem, że atmosfera szkolna sprzyjała naszym młodzięcym potrzebom.

Pełne naczynie

Wydaje się, że przepis na oswojenie przestrzeni szkolnej jest prosty: należy przede wszystkim być przyzwoitym człowiekiem – kochać dzieci i swoją pracę, która jest niezwykle ważna. Oczywiście powyższe rady należą do kanonu pryncypializmu i jako idee tworzą etos każdego człowieka. Trzeba też dobrze wykonywać swój zawód – bo przecież wykonywanie pracy, będącej pasją, a nie przekleństwem, propagowanie dobra, ojcowskie/matczyne traktowanie dzieci (czyli mądre, nie bezstresowe) – to wszystko, co każdy nauczyciel czyni codziennie, choć efekt nie jest identyczny. I to również jest naturalne.

Pusty budynek szkolny wywołuje przygnębiające wrażenie, pełny – tętni życiem i niezliczoną liczbą spraw wychowawczo-dydaktycznych. Czasem w „dni dyrektorskie”, gdy w szkole nie ma lekcji, lecz można przyprowadzić dziecko do świetlicy, i gdy najczęściej tych dzieci jest mało, nauczyciele oddychają z ulgą, albowiem nieczęsto się zdarza taka cisza w dzień pracujący. Ale to oczywiście chwilowe odczucia. Nauczyciel w szkole próżnej sam jest próżny, jak puste naczynie. I to najlepszy dowód, że przestrzeń szkolną tworzą ludzie.

Eleonora Michorzewska

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 8 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie.

Strefa bez jedynek

Sylwia Jaguszewska

Przyjazna atmosfera biblioteki szkolnej

Biblioteka szkolna – z czym nam się kojarzy? To miejsce trochę inne niż zwykła klasa: ściany podpierane regałami, na nich książki, czasopisma... I niezwykli ludzie, którzy w niej pracują. Nauczyciele bibliotekarze, choć z reguły mówi się o nich „pan” lub „pani z biblioteki”. Od początku swojej pracy w szkole tłumaczę dzieciom i młodzieży, że jestem „nauczycielem od biblioteki” – takim, który nie stawia jedynek. Ale wciąż nauczycielem. Takim samym

nauczycielem jest pani ze świetlicy, pedagog czy psycholog.

Ale do rzeczy! Pracuję w zespole szkół i mam do czynienia z czytelnikami w różnym wieku – począwszy od tych najmłodszych, pięcioletnich, na maturzystach skończywszy. Duży przekrój wieku oznacza dla mnie ciekawe wyzwania. Z jednej strony przychodzi uczeń z oddziału przedszkolnego po popularnego *Elmera*, a z drugiej, zaraz po nim, zjawia się uczeń klasy maturalnej z pytaniem o *Ferdydurke*.

Nauka i zabawa

Już na początku roku szkolnego organizuję dla oddziału przedszkolnego i klas pierwszych szkoły podstawowej zapoznanie z miejscem zwanym biblioteką – to tak zwane pasowanie na czytelnika. Dzieci w sposób uroczysty wchodzą w świat biblioteki szkolnej, wiedzą, że jako czytelnicy mają swoje prawa i obowiązki. Biblioteczne imprezy dla najmłodszych to przede wszystkim głośne czytanie oraz rysowanie ilustracji do przeczytanych książek. Ostatnią nowością, jaką wprowadziłam, jest teatr Kamishibai, który stawiam na stole przykrytym wcześniej kolorowym sukniem – wtedy w czytelniku jest inaczej niż zwykle! Dzieci dziwią się, jak teatr może być tak mały i mieścić się w szkolnej czytelniku. A jednak – po spektaklu podchodzą do mnie i oglądają z dużym zaciekawieniem tajemniczą skrzynkę.

Najmłodszy czytelnik, w taki sposób wprowadzony do biblioteki, zaczyna pozytywnie ją postrzegać – traktuje ją jak miejsce, które może służyć nie tylko do nauki, ale też do zabawy.

Biblioteka jest cool!

Kilka lat temu, kiedy jeszcze pracowałam z koleżanką, wspólnie założyłyśmy zeszyt, do którego wpisują się nasi absolwenci. Znajdują się w nim wpisy uczniów kończących szkołę podstawową, gimnazjum i liceum. Pozwolę sobie zacytować kilka fragmentów:

„Chciałbym serdecznie podziękować za 9-letnią współpracę, gdyby nie Panie, nie wiem, czy czytałbym książki :P... a przede wszystkim nie zrobiłbym bibliografii na maturę. Wielkie buziaki dla Pań z biblioteki”. „Serdecznie dziękuję za mile spędzone godziny (religii w szczególności) i wytrwałą pomoc w przygotowaniach do matury!”

„Słońce szkoły – biblioteka i to na wprost wejścia do szkoły. Bardzo kolorowo, przestronnie, ale to nic w porównaniu z barwnymi i przesympatycznymi paniami bibliotekarkami”.

„Po co wydawać pieniądze na psychologa, skoro wystarczy przyjść do biblioteki?”

„Nie chcę się rozpisywać, bo spędziłam w tej szkole sześć lat i nie potrafię stwierdzić, ile godzin przesiedziałam w bibliotece i czytelniku. Znalazłam tu wiele materiałów potrzebnych do zdania matury. Mam nadzieję, że inne roczniki też to docenią. Dziękuję i pozdrawiam”.

W bibliotece i czytelniku zawsze miła atmosfera i za każdym razem można otrzymać fachową pomoc, zarówno przy doborze czasopism, jak i przy pisaniu bibliografii. Wesolo i sympatycznie, zawsze można było przyjść i pośmiać się z dobrego żartu, jak i porozmawiać na poważne tematy. Oby książek przybywało, a czytelników nie ubywało!

„Bardzo dziękuję za cudowną atmosferę i zawsze ciepłe przyjęcie, a także za naukę cudnych i oryginalnych ozdób świątecznych” (absolwenci i absolwentki LO).

„Bardzo jest tu miło, więc bardzo lubię tu przychodzić. Panie miłe, dużo książek oraz świetna atmosfera. Jest tu cool” (absolwentka SP).

„Bardzo dziękujemy za sympatyczną atmosferę w bibliotece i za dobroć, i za uśmiech. Dziękujemy za spędzone chwile w bibliotece” (absolwenci GM).

Miejsca ważne i ważniejsze

Biblioteka jako miejsce ma różne oblicza, ale myślę, że najlepiej jej istotę oddają wspomnienia przytoczone powyżej. Nawiasem mówiąc: zachęcam każdego bibliotekarza do założenia takiego „zeszytu wspomnień”!

Na zakończenie dodam jeszcze, że w moim odczuciu zapamiętywanie miejsc ważnych i tych mniej ważnych w naszym życiu związane jest z ludźmi, których w tych miejscach spotykaliśmy i z atmosferą wytwarzaną przez nich – dla innych.

Sylwia Jaguszewska

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

Prawie jak drugi dom

Anna Hudzińska

Jak kształtować przestrzeń sali lekcyjnej?

Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że człowiek potrzebuje dobrych relacji z innymi ludźmi. Natomiast nie zawsze pamiętamy, że nie mniej istotne jest tworzenie specyficznej więzi z miejscami i przedmiotami, które nas otaczają. Współcześnie, gdy zarówno uczniowie, jak i nauczyciele poświęcają dużo czasu na naukę i pracę, znane powiedzenie „szkoła jest jak drugi dom” nabiera nowego znaczenia. Każdy z nas lubi otaczać się „ładnymi rzeczami”

i dostosowywać swoje otoczenie do własnych potrzeb, aby – po pierwsze – czuć się dobrze, po drugie – bezpiecznie, i co najważniejsze – by twórczo i kreatywnie spędzać czas. Może więc warto połączyć komfort z edukacją i kreatywnością? Jak to zrobić, żeby z najbliższego nam otoczenia – klasy, korytarza, stołówki, świetlicy, pokoju nauczycielskiego – wydobyć pozytywne cechy? Jak stworzyć otwartą i przyjazną przestrzeń?

Nudny portret autorytetu

Mimo wprowadzanych obecnie do systemu edukacji innowacji, wiele klas nadal stanowi odzwierciedlenie minionej epoki i „starego” podejścia do procesu nauczania. Tradycyjny układ ławek, tablica, biurko nauczyciela, tablica korkowa – z której srogo „patrz” znani naukowcy lub najważniejsze polskie postaci historyczne. Jest to układ powszechnie znany i uważany przez wiele osób za „bezpieczny”. Nauczyciel prowadzi lekcję, a uczniowie mogą skupić się na temacie i nie są rozpraszeni przez bodźce zewnętrzne.

Jednak to, co sprawdzone, zawsze można ulepszyć. Dlaczego nie zmieniać otoczenia i nie stworzyć go na nowo, biorąc pod uwagę swoje i uczniów upodobania? Klasę można podzielić na strefy, z których każda będzie pełnić osobną rolę, a jako całość wzmocni proces edukacyjny. W każdej klasie są uczniowie, którzy wcześniej kończą test lub zadania w ćwiczeniach i po prostu się nudzą. Aby temu zapobiec, na końcu sali można wyznaczyć „Strefę czytelnika” – miejsce ze stolikiem i fotelami, przy których uczniowie będą mogli poczytać książki, gazety lub rozwiązać dodatkowe zadania.

Graffiti jak w Londynie

Uczniów również warto włączyć w proces tworzenia przestrzeni sali – to dodatkowo wzmocni ich więź z miejscem i sprawi, że będą czuć się za nie odpowiedzialni. Miła i przyjazna atmosfera jest jednym z czynników mających wpływ na przyrost wiedzy ucznia oraz jego motywację do nauki. Służyć temu może „Strefa relaksu” – z dywanem, poduszkami lub pufami, gramy czy czasopismami, gdzie każdy będzie mógł spędzić przerwę w kreatywny sposób lub po prostu się wyciszyć. „Strefy relaksu” mogą również służyć jako miejsca spotkań samorządu szkolnego czy kółka dyskusyjnego.

Uczniowie w ciągu dnia przemieszczają się z klasy do klasy – budują w ten sposób skojarzenia z przestrzenią, która świadomie i podświadomie

wpływa na ich motywację do nauki. Klasa językowa może na przykład zmienić się w Londyn lub Berlin. Ściany, zamiast plakatów, mogą być przyozdobione graffiti lub muralami przedstawiającymi całe miasto lub najważniejsze miejsca związane z danym krajem. Wzrokowcy zapamiętują detale – to wystarczy, żeby odróżnić klasę na tle innych. Lekcja w takim miejscu będzie ciekawa i motywująca.

Nie tylko dla uczniów

Nauczyciel spędzający większą część czasu w szkole również może tworzyć miejsce, które będzie go motywować do pracy i stwarzać komfortowe warunki. Nauczyciele to przecież jedna z najkreatywniejszych grup zawodowych. Można to zrobić, na przykład zamieniając zwykłe regały na książki w drzewa lub Big Bena.

Tradycyjny układ ławek można zastąpić ustawieniem w kształt litery U – co ułatwia prowadzenie dyskusji i pomaga nauczycielowi w prowadzeniu zajęć. Ustawienie typu „dwie złączone razem ławki” wspiera kreatywność i ułatwia prace grupowe. Zamiast małego zegara nad drzwiami można namalować na ścianie duży zegar, który połączy w sobie dwie funkcje – praktyczną i edukacyjną. Należy się wyzybyć wszechobecnego myślenia, że uczniowie to zniszczą, zepsują, będą ściągali.

Oczywiście głównym czynnikiem decydującym o poziomie nauczania jest przebieg procesu edukacyjnego. Przestrzeń ma przede wszystkim ułatwić uczniowi zdobycie wiedzy, a nauczycielowi stworzyć komfortowe warunki do przeprowadzenia lekcji. W przyjaznym i bezpiecznym środowisku nauka częściej jest obopólną przyjemnością.

Anna Hudzińska

Nauczycielka języka angielskiego. Wychowawczyni i opiekunka Samorządu Szkolnego w Szkole Podstawowej nr 5 im. Henryka Sienkiewicza w Szczecinie.

Jutro znowu próba

Marta Apostoluk

O nieoczywistej radości płynącej z zabawy w teatr

Nowy rok szkolny to nowe wyzwania edukacyjne, ale dla wielu nauczycieli, i oczywiście dzieci, wraz z 1 września rozpoczyna się również sezon teatralny. Już od pierwszych dni nowego roku szkolnego w przedszkolach zaczną się próby do imprezy roku, czyli „pasowania na przedszkolaka”. W szkołach podstawowych analogicznie będzie to „pasowanie na ucznia”. Swoją drogą, szkoda, że w liceach i technikach nie ma tego zwyczaju, by pasować na ucznia szkoły średniej. Czyżby przeoczenie? Zmęczenie „materiału”? Czy ogólna niechęć

młodzieży do tego typu imprez? W tym wieku trudno młodych ludzi zmusić do występów, co z łatwością przychodzi w starciu z uczniami podstawówki, nie mówiąc już o przedszkolakach. Wracając do maluchów – po pasowaniu będą Jasełka, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Matki, Dzień Ojca, gala na zakończenie roku szkolnego. To niezbędne minimum. Ambitniejsi nauczyciele znajdą jeszcze co najmniej kilka okazji do robienia „teatrzyków”. Ale nawet przy zachowaniu tego minimum, plan pracy w zakresie prób jest rozpisany na cały rok szkolny.

Piękne założenia

Zastanówmy się zatem nad istotą przedstawień teatralnych i innych występów, w których w ciągu całego okresu edukacji dzieci biorą udział wielokrotnie.

Idea przedstawień, jako jednej z metod nauczania powstała jeszcze przed pierwszą wojną światową. Dziś jednak mało kto zastanawia się, jakie tej idei przyświecały cele. Zajrzyjmy do popularnej Wikipedii: „Drama (z gr. *drao* – działał, usiłuję) – metoda pomocnicza w nauczaniu różnych przedmiotów szkolnych lub samoistna metoda w kształtowaniu osobowości człowieka poprzez rozwijanie wyobraźni i wrażliwości. Drama wykorzystuje spontaniczną, właściwą naturze człowieka, ekspresję aktorską oraz skłonność do naśladownictwa i zabawy. Może być zarówno metodą samodzielną, wychowawczą, służącą rozwijaniu osobowości dzieci i młodzieży, jak i pomocniczą, dydaktyczną, wykorzystywaną w szkole na lekcjach języków obcych, historii, geografii i literatury, a także na zajęciach artystycznych, takich jak plastyka i muzyka, czy nawet w przedmiotach przyrodniczo-matematycznych. Uczestnicy dramy nie muszą mieć zdolności aktorskich, ale powinni głęboko się zaangażować i uwierzyć w fikcyjną sytuację, muszą wczuć się w postać, być, działać, a nie »grać«. Drama koresponduje z ideą »Nowego Wychowania« (John Dewey), a także z Nowoczesną Szkołą Francuską Technik Freineta. Istotą »Nowego wychowania« było uzależnianie zasad, treści i metod kształcenia od właściwości psychicznych dziecka, od jego potrzeby działania, zabawy i ekspresji twórczej”. Jak więc dzisiejszy styl pracy pedagogów ma się do tych pięknych założeń?

Teatr ma być zabawą

Dzieci nie lubią się uczyć, ale uwielbiają się bawić. A przez zabawę się uczą. Dużo szybciej, lepiej, a przede wszystkim z radością. Dziecko lubi działać, wymyślać, tworzyć, modelować, próbować, smakować, czuć, doświadczać.

Kiedy pada pomysł na kolejne w karierze nauczyciela przedstawienie, ten szuka gotowego lub wymyśla scenariusz, ustala w głowie plan pracy, kostiumy, scenografię, rozdaje role. W końcu zapada decyzja: dziś o 11.00 będzie pierwsza próba. I tak codziennie, aż do finału. Codzienne próby kompletnie zmieniają ramowy plan pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wszelkie „zbędne” zajęcia, w szczególności dodatkowe wyjścia na podwórko, czas na poleżenie na dywanie (w przedszkolu), są anulowane do odwołania. Wszystko się kręci przede wszystkim wokół występów i prób.

Zaczyna się nerwówka dla nauczycieli i dzieci, czasem też dla rodziców. „Antek musi być jutro w przedszkolu/szkole, bo jest próba”, „Nie może Pani dziś zabrać Małgosi wcześniej, bo jest próba”, „Zosia chora? Niech przyjdzie chociaż na godzinkę, bo jest próba”. Potem przygotowania scenografii, rodzice zaangażowani w zakupy potrzebnych materiałów, wypożyczanie niezbędnych strojów. U niektórych dzieci, rodziców i nauczycieli nieprzespane noce tuż przed przedstawieniem – i... wreszcie jest, ten wyczekany dzień. Okupione tygodniami przygotowań 15 minut, czasem 30, oklaski, czasem łzy, czasem uznanie rodziców „że było pięknie”, czasem milczenie, niema akceptacja/uznanie (?), satysfakcja (choć czasem tylko pozorna), bądź rozczarowanie nauczyciela...

I co z tego zostało w dzieciach? Radość, satysfakcja, pewność siebie, poczucie sukcesu? Czy stres, rozczarowanie (że zapomniałem tekstu, że się pomyliłem, albo że kolega i koleżanka coś zepsuli), poczucie klęski i rozczarowania nauczyciela, kolegów, rodziców, wreszcie samego siebie? I już nie chcę osobno poruszać tu kwestii dotyczących natężenia stresu, którego doświadczają najmłodsze „ofiary” tej mody, czyli 2,5–3-latki, które na „dzień dobry” w nowej placówce przedszkolnej stają przed zadaniem wystąpienia przed „tłumem” rodziców. Te często wcale nie uczestniczą w finałowej gali, bo gdy tylko nadarzy się okazja, biegną z placem do rodziców na kolana.

Dostrzec zalety i...

Przedstawienia, występy, akademie – z założenia mają służyć wszechstronnemu rozwojowi dziecka. Jako jedna z wielu form edukacji i nauki powinny być ciekawą alternatywą dla klasycznego wykładu i/lub siedzenia nad książkami.

Poprzez wszechstronny rozwój dziecka należy rozumieć tu przede wszystkim rozwój funkcji poznawczych, rozwój i doskonalenie techniki mowy, poszerzanie zasobu słownictwa, rozwijanie i ćwiczenie pamięci, rozwój fizyczny, rozwijanie spontaniczności, naukę kreatywności w działaniu i myśleniu, naukę współdziałania (aspekt społeczny), naukę odpowiedzialności za siebie i wspólną sprawę, stawianie sobie wyzwań, podejmowanie wyzwań bez lęku, naukę radzenia sobie z wyzwaniami, trudnościami, czasem też porażkami, wreszcie budowanie poczucia wartości (aspekt dojrzałości emocjonalnej) i finalnie – osvajanie się ze stresem związanym z wystąpieniami publicznymi (jako przygotowanie do dorosłego życia i pracy zawodowej).

Zachować umiar

Mając powyższe na uwadze, należy zastanowić się nad sensem przedstawień, występów i akademii w formie, w jakiej są dziś „fundowane” dzieciom. Które z powyższych celów są realizowane?

W mojej ocenie realizowany jest jedynie aspekt poznawczy (w dość szerokim zakresie), przy kompletnym pominięciu aspektu społecznego i wręcz demolowaniu aspektu emocjonalnego. Taka sytuacja bardzo dziwi, zaskakuje, a wręcz przeraża, gdy – zgodnie z regularnie publikowanymi danymi na temat stanu funkcjonowania emocjonalnego młodych ludzi – mamy coraz więcej agresywnych dzieci i młodzieży, nawet już na poziomie przedszkola. Notuje się wzrost zachorowań na depresję oraz inne choroby natury psychicznej, wymagające leczenia farmakologicznego, a nawet szpitalnego na oddziałach zamkniętych. Do tego dochodzą popu-

larne wśród nastolatków dopalacze i inne używki, na narkotykach kończąc.

Dzisiejsze dzieci nie radzą sobie z „normalnymi” wydawałoby się wyzwaniami codziennego życia. Placówka oświatowa nie zastąpi w tym zakresie rodziców, jednak nadrzędną rolą przedszkoli i szkół jest nauka i edukacja w oparciu o powszechnie dostępną wiedzę, z możliwie najlepszym jej zastosowaniem w praktyce, nie zaś celowe, na dodatek w myśl ideologii „cudownych” występów i akademii, pogłębianie i tak olbrzymiego dziś problemu.

Dla kogo i po co?

Wróćmy zatem do przywołanych już 3-latków i ich pasowania na przedszkolaków. Po co to się robi w przedszkolach? Tradycyjnie we wrześniu dzieci zaczynają swoją edukacyjną przygodę (w większości to ich pierwsza placówka oświatowa – żłobki wciąż jeszcze nie są w Polsce standardem). Wystarczy pójść do szatni (czasem tylko przejść obok budynku) przedszkola, by usłyszeć, z jaką „radością” dzieci żegnają się z rodzicami. Wszędzie słychać płacz, czasem rozpacz maluchów. Nauczycielki, które kiedykolwiek pracowały w grupach 3-latków, wiedzą, jak wyglądają pierwsze dni września. Czasem trudno uspokoić płaczące maluchy jeszcze na początku października. Nawet dzieci tzw. żłobkowe (niby już przyzwyczajone) „zarażają” się płaczem. Choć z drugiej strony nie ma się co dziwić, bo nawet jeśli „status” dnia bez mamy jest znany, to nowe jest miejsce, pani, dzieci, do tego jeszcze wszyscy płaczą...

Na te nieutulone, zrozpaczone serca, pojawia się uśmiechnięta pani i z radością oznajmia, że dzieci będą się uczyły wierszyka, piosenki i tańca na pasowanie na przedszkolaka. No i dodaje jeszcze z przejściem, że dzieci muszą się postarać, że to ich pierwsze, ale wielkie i ważne wyzwanie jako nowych przedszkolaków, że na występach będą rodzice i pani dyrektor. I że będą filmować i robić zdjęcia, więc trzeba się uśmiechać, głośno i wyraźnie (sic! – 3-latki...) śpiewać i deklamować, no i stać

prosto. Pewnie niejeden czytający ten tekst złapie się za głowę, ale to są spostrzeżenia z życia wzięte. Dzieci wpadają w rytm przygotowań, ćwiczą teksty, kroki tańca, stanie na baczność przez 15 minut (finalnie, bo w czasie próby stać trzeba nawet i godzinę...). Po 2-3 tygodniach przygotowań niektóre z wyczerpania się rozchorowują. I nie mówię tu o wyczerpaniu fizycznym, choć takie pewnie też się zdarza, ale o wyczerpaniu emocjonalnym. Dzieci codziennie słyszą, jakie te występy są ważne, że nie wolno się pomylić, że trzeba głośno i wyraźnie, bo rodzice nic nie rozumieją, że trzeba równo i po kolei, że trzeba...

A stres rośnie. Dziecko walczy ze sobą – ma dość, ale przecież pani powiedziała, że to ważne, że to dla rodziców, że nie można ich zawieść, bo będą patrzeć, klaskać i nagrywać. Więc dziecko spina się jeszcze bardziej. Ale organizm czasami nie wytrzyma i „idzie na zwolnienie”. Bo to ostatnia deska ratunku dla głowy i ciała, żeby móc odpocząć. Druga tura dzieciaków rozchoruje się po przedstawieniu – kiedy stres odpuści. Im więcej dzieci choruje przed „godziną 0”, tym większy stres mają ci zdrowi, bo muszą zastępować chorych, w pośpiechu uczyć się ich ról. Stres ma też nauczycielka, bo trudno ogarnąć kaszląco-kichające, płaczące towarzystwo, w dodatku zdekompletowane...

Wreszcie nadchodzi ten dzień. Rodzice są przejęci do granic, przygotowani do filmowania i robienia zdjęć lepiej niż zawodowi paparazzi – to przecież pierwsze wielkie sukcesy ich pociech. Jest też pani dyrektor z wielkim ołówkiem do pasowania.

Rusza akcja, jeden wierszyk, drugi, piosenka, teraz taniec w kółeczku i w parach. Kółeczko nie wyszło bo Jaś i Staś pobiegli do rodziców, Basia nie zdążyła złapać za rękę Janka. Krzyś i Piotruś nie mają par, bo Ania i Zosia poszły z płaczem do rodziców jeszcze w czasie wierszyków. Niewiele słychać, bo dzieciaki mówią cicho, pod nosem. Mama Pawełka krzyczy coś „cichutko” przez całą salę, bo dzieciaki stanęły na środku, do tego jeszcze tyłem do widowni i nie ma jak nagrywać. Wreszcie dotknięcie ramienia czarodziejskim ołówkiem i pamiątkowy dyplom.

I można już się przytulić do mamy. Potem będzie jeszcze kilka „akcji” o zabrane ciasteczko i płacz o zagubiony dyplom. A wieczorem przyjdzie czas na spokojny (czyżby?) sen.

Może niektórym ten opis wyda się przerysowany, ale wielu (niestety) odnajdzie w nim znane emocje. Dzieciaki stały się prawowitymi przedszkolakami. Są zadowolone, szczęśliwe i dumne? Czy zmęczone i zestresowane? Rodzice są usatysfakcjonowani, pełni podziwu dla zdolności pani, że w tak krótkim czasie zdołała ich tak wielu rzeczy nauczyć? Czy rozczarowani, bo Kasia od pierwszej chwili zeszała ze sceny i całe występy przesiedziała z płaczem u mamy na kolanach, nawet nie chciała wyjść do pani dyrektor po „dotyk ołówka”. Co oni teraz powiedzą dziadkom i znajomym? Że Kasia to dzikus? A ja pytam: czy warto było? Co z tej całej sytuacji wyniosły dzieci, nauczyciele, rodzice? Z jakimi nastrojami dzieci wejdą w następny cudowny projekt edukacyjny pod nazwą „Jasełka”?

Do(pasowanie) do potrzeb

A gdyby tak zrobić pasowanie na przedszkolaka tylko w danej grupie dzieci, bez rodziców i innych osób postronnych, w trakcie zajęć z rytmiki, przy wspólnym radosnym śpiewie i w spontanicznej zabawie, bez kamer i aparatów, choć z dotknięciem czarodziejskiego ołówka i pamiątkowym dyplomem?

Że tak nie wypada? Że trzeba zabłysnąć, że trzeba się pokazać? Że rodzice nie rozumieją? Jak się im powie, że nie ma pasowania na przedszkolaka, bo nie chce nam się wymyślać scenariusza, robić strojów, scenografii, wymyślać planów, robić prób itd. – to pewnie nie rozumieją. Ale jeśli podczas pierwszego zebrania dla rodziców rzeczowo wyjaśni się cel zabawy w grupie przedszkolnej: że chcemy dzieciom oszczędzić dodatkowego stresu związanego z występami dla rodziców, że to ma być przeżycie czysto radosne, w zabawie, że na publiczne występy przyjdzie jeszcze odpowiedni czas – to pewnie rozumieją. Może nie wszyscy, tak jak niektórym nie

rozumieją, po co w ogóle to robisz. Zawsze będą ci zadowoleni i ci „mniej” zadowoleni. Ale w tej drugiej opcji na pewno będą szczęśliwe dzieci, a to powinien być dla nauczyciela priorytet.

W pasowaniu na ucznia pierwszej klasy widzę wiele aspektów wspólnych z pasowaniem na przed-szkolaka. Można oczywiście przyjąć, że 7-latki są już oswojone ze stresem związanym z występowaniem przed publicznością. Z moich obserwacji wynika jednak, że nauczyciele szkół podstawowych „odpowiednio” do wieku podnoszą poprzeczkę. Na tym etapie edukacji nie wypada już recytować infantylnych wierszyków i tańczyć w kółku. Nauczyciele sięgają po literaturę „poważną”, poezję i prozę mistrzów pióra, muzykę klasyczną. Tym sposobem dzieci znów dostają wyzwanie nieodpowiednie do swoich możliwości, głównie emocjonalnych. Niektóre okupią występy stresem, czasem chorobą. Pytam znowu: po co?

Imprezy szkolne w IV aktach

Występy, przedstawienia, akademie – to bardzo ważny element edukacyjnej drogi każdego dziecka. Warto je przygotowywać, warto występować. Jak jednak je zaplanować, żeby nie „zdeptać” dziecięcej wrażliwości, bez nadęcia, zbędnego stresu, żeby dziecko po każdym takim występie wzrastało w poczuciu własnej wartości?

Akt I. Pasowanie na przedszkolaka/ucznia pierwszej klasy. Niech będzie. Myślę, że mimo wszystko jest dla dzieci frajdą i powodem do dumy. Ale przygotowane w warunkach grupy przedszkolnej/klasy, bez widowni, bez recytacji wierszyków i poezji, bez tańców pod linijkę. Niech to będzie radosna zabawa, przy muzyce i śpiewie, ale bez oceny jakości i techniki tego tańca i śpiewu. Przy wspólnie przygotowanym poczęstunku. Trzylatki oczywiście nie muszą piec ciasteczek osobiście, można poprosić rodziców o drobne zakupy (myślę, że nie odmówią). Warto, by przy tej okazji uczyły się nakrywania do stołu – jak ustawić talerzyki dla swoich kolegów, wyjąć ciastka z opakowania i ułożyć

na talerzu, umyć i poukładać owoce – oczywiście wszystko pod nadzorem nauczyciela. Doświadczenie życiowe – bezcenne! A solowe wyjście na środek sali po „dotyk ołówka” z rąk pani dyrektor, nawet gdy publiczność stanowią tylko koledzy i koleżanki z grupy/klasy (nowej), to i tak dla wielu nie lada wyzwanie. Oczywiście, że będą dzieci, dla których taki występ to żaden występ, żaden stres – obserwujmy te dzieci, bo to będą kandydaci do naszych następnych przedstawień.

Akt II. Jasełka. Okres świąt Bożego Narodzenia w naszym kraju jest czasem bardzo szczególnym, ściśle powiązanim też z wydarzeniami o charakterze religijnym. Tylko że świat się zmienia, zmienia się też światopogląd. Nie będę tu nawoływać do zmiany zwyczajów świątecznych, ale o większe wyczucie i wrażliwość w tym temacie. Coraz częściej w grupach przedszkolnych czy w klasach zdarzają się dzieci różnych narodowości i kultur. Trudno wyważyć wszystkie działania, żeby znaleźć złoty środek. Ale można spróbować. Zwłaszcza, jeśli takie dziecko jest twoim wychowankiem. Jasełka nie powinny być kolejnym przedstawieniem, do którego próby trwają dwa miesiące. Co więcej – „przedstawienie” na okoliczność Świąt Bożego Narodzenia to niekoniecznie muszą być Jasełka. (Chyba że jest to placówka katolicka i rodzice od samego początku zadeklarowali chęć wychowywania ich dzieci w ścisłym związku z wartościami i zwyczajami religijnymi.) Może to być spotkanie świąteczne z 5-minutowym występem w miejsce przedstawienia świątecznego. Niech to będzie wspólny czas dzieci lub dzieci z rodzicami (raczej w warunkach przedszkolnych).

„Występy” można ograniczyć do jednej piosenki, której dzieci uczyły się w ramach zajęć rytmiki. Następnie wspólne śpiewanie kilku piosenek o zimie. Dzieci wcześniej mogą się nauczyć prostej choreografii, aby próbować w czasie występu nauczyć jej swoich rodziców.

Można zorganizować zabawę, że rodzic, który pomyli ruch lub gest, odpada z tańca. To gwarantuje świetną zabawę, dużo radości i śmiechu. Dzieci

uczą się w ten sposób, że można przegrywać i odpaść z gry z radością – obserwują bowiem reakcje rodziców. Raczej żaden nie będzie płakał, że się pomylił i odpadł... Można zaśpiewać razem kilka kolęd, przygotować jakieś zabawy i konkursy związane z zimą, świętami, na przykład rozpoznawanie smaków i/lub zapachów świątecznych potraw, przypraw, rozpoznawanie po dotyku elementów świątecznych (gałązki, świeczka, choinka, wata).

Można przygotować wspólny poczęstunek, upiec kruche ciasteczka lub pierniki. Na takich spotkaniach wspaniale sprawdza się wspólna praca twórcza. Polecam robienie papierowych choinek, ozdób, kartek świątecznych. Można podzielić spotkanie na dwie tury – z mamusiami i z tatusiami. Moja znajoma dyrektorka przedszkola celowo wydzielała spotkanie z tatusiami, bo ojcowie częściej długo pracują i stosunkowo mało bawią się z dziećmi w twórczych zabawach. Moje dzieci najmilej wspominają czas, kiedy z tatą robiły bałwany ze starych skarpet. Śmiechu było co niemiara.

Akt III. Dzień Babci i Dzień Dziadka. Analogicznie jak spotkanie świąteczne można przygotować spotkanie z dziadkami. Na wstępie jedna piosenka z życzeniami (również z zajęć rytmiki, a nie wyuczona przez tygodnie prób). Potem wspólne pieczenie ciasteczek albo wycinanie z masy solnej, robienie makramy na kwiaty lub ozdabianie doniczek, robienie wiatraka z listewek lub latawca itd. Można zatańczyć z dziadkami w rytm makareny albo lambady, zrobić konkurs wiedzy dziadków o wnukach, konkurs dla babć na najdłuższą obierkę z jabłka, konkurs dla dziadków na przybijanie gwoździ do deseczki na czas, zabawę w rysowanie wnuczki/a z zamkniętymi oczami itp.

Akt IV. Dzień Matki i Dzień Ojca. To już prawie lato. Można zrobić spotkanie w plenerze – na przedszkolnym/szkolnym boisku albo na pobliskiej polanie. Może być ognisko z pieczeniem kiełbasek, piosenki śpiewane przy akompaniamencie gitary (może jakiś tata gra?), karaoke, zawody sportowe (skoki w workach, skoki w dal, skoki przez przeszkody,

sztafeta, jazda na rolkach), kalambury, konkurs „jaka to melodia” itp. Główny cel to wspólna zabawa dzieci z rodzicami, czas spędzony razem.

Myszę że ta forma dla nauczyciela też jest wygodniejsza – nie jest umęczony próbami przez trzy tygodnie, a efekt edukacyjno-społeczny osiągamy dużo większy. Dzieci uczą się przede wszystkim współpracy, oswajają się w kontaktach międzyludzkich, uczą się planowania i kończenia zadań, wreszcie – sprzątaniamy po sobie.

W podobny sposób można uczcić każde święto – zrobić „wydarzenie” zamiast przedstawienia. Bez nadęcia, stresu, tygodni prób i przygotowań. Już nie wspomnę o popisowych występach tzw. solistów, czyli dzieci tańczących taniec towarzyski, grających na skrzypcach, flecie itp., które doprowadzają rodziców do irytacji zamiast do dumy. Bo to oni po godzinach wożą dzieci na zajęcia dodatkowe, pokrywają koszty tych zajęć, strojów itp. A potem dzieci uświetniają swoimi występami przedszkolne i szkolne akademie. Co innego, gdyby te umiejętności dzieci uzyskiwały w placówce – wtedy występ jakby uzasadniony.

Zadajmy sobie za każdym razem pytanie – czy w spotkaniu świątecznym, uroczystości z okazji dnia babci, matki, chodzi o popis, o prezentację dorobku wychowawczo-edukacyjnego nauczycieli, o ich satysfakcję? Tym bardziej, że pokazy dotyczą najczęściej stałej, tej samej wąskiej grupy „utalentowanych” dzieci. A reszta siedzi i się nudzi, może czasem zazdrości. Nie wszystkie dzieci mają talent, nie wszystkie mają możliwości, żeby chodzić na zajęcia dodatkowe. Oczywiście, że życie zweryfikuje różnice między dziećmi, ale wydarzenia szkolne nie są do tego najodpowiedniejszym momentem.

Nie chcę iść do przedszkola!

Wracając do tematu prób przed występami nie mogę pominąć opinii dzieci, które do mnie docierają. Maluchy są zmęczone i znudzone próbami. Jeśli któreś nie występują, zwyczajnie się nudzą. Jak się nudzą,

to przeszkadzają innym. Jak przeszkadzają, to nauczyciel się denerwuje. Kiedyś dziecko z rozbrajającą szczerością powiedziało mi: „(...) pani kazała nam być cicho i patrzeć jak inni występują. A ja powiedziałem, że też chcę występować tak jak oni, nie chcę siedzieć i patrzeć. Wtedy pani powiedziała, że patrzeć też jest ciekawe. Co ona tam wie – jak to może być ciekawe, skoro ja już to widziałem sto razy, bo codziennie kilka razy to powtarzamy. To nie jest ciekawe, to jest nudne. Muszę jutro iść do przedszkola? Nie chcę iść, bo znowu będzie próba”. Jeżeli dziecko nie jest zaangażowane w dane wydarzenie, to nie identyfikuje się z nim. Bo wydarzenie go nie dotyczy. Nie bierze też za nie odpowiedzialności, bo to nie jego sprawa. Jak więc robić teatr/przedstawienie/akademię? Odpowiedź jest banalnie prosta: trzeba się tym bawić i na to samo pozwolić dzieciom. Teatr może i powinien być zabawą.

Dziecięcy teatr – dziesięć przykazań

1. Zaangażowanie – zaproponuj dzieciom kilka tematów, pozwól im przedstawić ich własne propozycje, niech opowiedzą, jak to miałyby wyglądać, jaki mają pomysł; burza mózgów w takiej sytuacji do doskonały trening do decyzji, które przyjdzie im podejmować w przyszłości; niech wymyślą tytuł, scenografię, postaci, stroje, fabułę i teksty – nie muszą być długie ani zbyt skomplikowane językowo; samo przygotowywanie teatru daje dużo frajdy, jest też doskonałą nauką; w przypadku młodszych dzieci możesz zaproponować krótkie gotowe teksty do nauczenia; te wszystkie czynności są nie mniej istotne niż sam fakt występów.

2. Podział ról – trzeba to zrobić mądrze; dłuższe i trudniejsze role warto przydzielić dzieciom, które są odważne, nie boją się wyzwania, mają uzdolnienia aktorskie, łatwo zapamiętują tekst, ale także dzieciom, które z różnych względów są trudne wychowawczo, zadziorne, czasem nielubiane w grupie – to dla nich szansa na zmianę ich przekonania o sobie samym a także ich wizerunku w grupie (ważne, by dać im wówczas rolę postaci pozytywnej), po drugie skupią

się na roli i nie będą przeszkadzać; uważnie dobierz role do dzieci, słuchaj podpowiedzi samych dzieci – kto kim chce być w przedstawieniu, kogo grupa widziałaby w danej postaci; czasem idź za wyborem dzieci, ale czasem świadomie to modyfikuj – warto głośnego chłopca osadzić w cichej spokojnej postaci drugoplanowej, a zakompleksionej dziewczynce dać rolę jednej z księżniczek; dobór ról jest bardzo ważny, trzeba ocenić trudność danej roli i dostosować do możliwości dzieci; pozwól dzieciom modyfikować role – jeśli jakieś dziecko zgłasza, że jego rola jest zbyt mała – pozwól mu się wykazać, można wspólnie rozszerzyć wątek danej postaci albo dać mu jeszcze jedno zadanie; zwróć szczególną uwagę na kwestię doboru ról, jeżeli masz w grupie/klasie dzieci z zaburzeniami rozwoju, z niepełnosprawnościami – każdemu należy przydzielić zadanie na miarę jego możliwości fizycznych, intelektualnych oraz emocjonalnych; w żadnym wypadku nie wolno takich dzieci pozostawiać poza wydarzeniem – to bardzo mocno podkreśliłoby ich separację od grupy; nawet jeżeli te dzieci nie chcą brać udziału w wydarzeniu, należy je zachęcić, wspomóc, zminimalizować ich rolę, ale nie wykluczyć; nikogo nie można pozostawić bez roli; jeżeli jakieś dziecko nie jest w stanie poradzić sobie z długim tekstem, daj mu wątek z jednym zdaniem, albo niech nic nie mówi, ale na przykład trzyma parasol, zasłania kotarę, pokazuje karty z tytułami aktów itp.; wszystkie dzieci muszą być zaangażowane, czuć się istotnym elementem całości, wtedy wspólnie biorą odpowiedzialność za całe wydarzenie – wspólnie cieszą się z sukcesu lub wspólnie przeżywają gorycz porażki (jeśli coś nie wyjdzie); jedynym wyjątkiem, kiedy można wybrać pojedyncze dzieci z grupy/klasy, jest sytuacja, gdy dane wydarzenie ma charakter międzyklasowy i wtedy z każdej klasy wybieramy kilka osób do wspólnego projektu; dobrym pomysłem jest stworzenie w placówce kółka teatralnego dla dzieci szczególnie uzdolnionych, z predyspozycjami – wtedy możemy pozwolić sobie na realizację większych wyzwań teatralnych; jeżeli musimy wybrać tylko trzy

osoby z grupy na konkurs, na przykład recytatorski, niech wszystkie nauczą się danej kwestii, zaproponuj „eliminacje” w ramach grupy – występ każdego dziecka przed resztą grupy; niech grupa zadecyduje, które dzieci zostaną przedstawicielami z ich grupy – to uczy podejmowania decyzji, w stosunkowo łagodny sposób pokazuje różnice w ich umiejętnościach, buduje zdrową rywalizację, a także zwalnia nauczyciela z roli arbitra.

3. Publiczność – w teatr można się bawić dla satysfakcji własnej; miło jest jednak, jeśli swoją pracę dzieci mogą gdzieś zaprezentować; niekoniecznie musi to być szeroka publiczność, czyli jak to zazwyczaj bywa – dziadkowie i rodzice (dużo wyższy poziom stresu); w zupełności wystarczy, jeśli będą to dzieci z młodszej grupy albo z równoległej klasy; mogą to być dzieci z pobliskiego szpitala; fakt występu dla publiczności może być dla dzieci trochę stresujący, ale warto zbudować na tym pozytywną motywację; każde z tych rozwiązań uczy dzieci wrażliwości na potrzeby innych.

4. Temat – nie stawiamy dzieciom zbyt wysokiej poprzeczki w zakresie fabuły; przedszkolaki nie muszą „wystawiać” *Hamleta*; wystarczy zabawna opowieść o przygodach wakacyjnych i bezpieczeństwie na placu zabaw czy w czasie jazdy rowerem; nastolatki mogą zaprezentować przedstawienie o zagrożeniach w sieci, a starsza młodzież może poruszyć temat dopalaczy czy wakacyjnych skoków do wody na główkę; szukajmy tematów z życia, takich, które trudno przepracować z dziećmi i młodzieżą podczas nudnych pogadań; kiedy przerobią temat na własnej skórze, więcej zostanie im w pamięci; wykorzystajmy dramę do nauki.

5. Ocena – teatr nie ma być na ocenę, ani tę wystawioną w dzienniku, ani ustną (ładny – nieładny); nie należy straszyć i karać za pomyłki – wręcz przeciwnie: należy uczyć i podkreślać, że błędy są rzeczą ludzką, że nie myli się tylko ten, kto nic nie robi; należy pokazywać, jak błąd czy pomyłkę można przekuć w coś dobrego; dzieci będą poddawane ocenom przez całe życie, poczucie bycia ocenianym jest fru-

strujące; na etapie budowania tożsamości, poczucia własnej wartości należy eliminować ocenianie tam, gdzie tylko jest to możliwe.

6. Wspólny cel – jeżeli wspólnie z dziećmi określimy cel, one będą się z nim identyfikowały; przedstawienie będzie „nasze”, a nie „pani”; należy wspierać dzieci w trudnościach i motywować do pracy, właściwie zmotywowanych dzieci nie trzeba co chwilę upominać, żeby nie przeszkadzały, żeby pilnowały swoich kwestii – jeśli robią to z radością, same najlepiej o to zadbają; motywacja nie może się opierać na karach i groźbach, że jak coś zepsują, to nie wystąpią w przedstawieniu; jeżeli w trakcie pracy nad przedstawieniem okaże się, że niektóre aspekty są dla dzieci za trudne – nie rezygnuj, nie ucz dzieci poddawania się, porzucania aktywności; wykaż zrozumienie dla trudności, pokaż, jak sobie z nimi poradzić, a w ostateczności modyfikuj zadania.

7. Pozwól doświadczać – zostaw jak najszersze pole do działania dzieciom, nawet jeśli według ciebie można coś zrobić lepiej, szybciej; dzieci uczą się przez doświadczenie, jeśli coś przeżyją, to zapamiętają.

8. Nie zamęcz dzieci – baw się w teatr tak długo, jak bawią się dzieci; reaguj, kiedy widzisz znużenie i zmęczenie; jeśli sztuka ma być wystawiana dla publiczności, rozsądnie zaplanuj przygotowania i próby; jeśli dzieci ćwiczą role przez trzy tygodnie z marnym efektem, to znaczy że role są za trudne (ale nie rezygnuj od razu – patrz punkt 6.); nie planuj prób codzienne, a tym bardziej trzy razy dziennie – dzieci zniechęcą się do swojej pracy.

9. Cel główny: satysfakcja dzieci, nie nauczyciela – to trudne, bo trzeba usunąć w cień własne ambicje; nie „podkręcaj”, nie dokładaj, nie zmieniaj, nie przesuwaj zbyt wiele; stój, patrz i wspieraj.

10. Przystawienie ma być zabawą – może to powinno być pierwsze przykazanie?

Marta Apostoluk

Pedagog specjalny, terapeuta w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Teatr (nie)możliwości!

Agnieszka Czuryło-Budzińska

XIV Ogólnopolski Przegląd Teatrów Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu

W kwietniu już po raz czternasty odbył się Ogólnopolski Przegląd Teatrów Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu. Pomysłodawcą i organizatorem przedsięwzięcia jest Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Słabosłyszących im. Juliana Tuwima w Szczecinie. Wiosną każdego roku do Teatru Lalek „Pleciuga” przyjeżdżają z całej Polski grupy teatralne, działające przy ośrodkach dla dzieci i młodzieży z wadą słuchu. Jest to dla nich jedna z niewielu szans na publiczne zaprezentowanie nie tylko aktorskich talentów, ale przede wszystkim efektów ciężkiej

pracy nad głosem, językiem, intonacją oraz mową ciała.

Imprezę rozpoczęła tradycyjnie Anna Twardochleb, dyrektor SOSW, witając gości i uczestników tegorocznego Przeglądu. W szczególny sposób podziękowała pracownikom „Pleciugi” za wieloletnią wspaniałą współpracę i zaangażowanie w organizację kolejnych edycji, wręczając dyrektorowi Zbigniewowi Niecikowskiemu *Medal Przyjaciela Dziecka z Wadą Słuchu* (to wyróżnienie wręczane osobom angażującym się w pomoc dzieciom z tą niepełnosprawnością).

Tuwim w Szczecinie

Tegoroczna edycja Przeglądu, odbywająca się pod hasłem *Julian Tuwim – czarodziej słów*, wienczyła obchody 60-lecia Ośrodka. Nad przedstawieniami dało się wyczuć obecność opiekuńczych skrzydeł autora znanych wszystkim dzieciom utworów, jak *Słoń Trąbalski*, *Zosia Samosia* czy *Lokomotywa*.

Na deskach „Pleciugi” wystąpiło dziesięć zespołów z całego kraju, prezentując utwory Juliana Tuwima w nowych, czasem zaskakujących odsłonach. I tak staliśmy się świadkami narodzin miłości (Zespół WZLOT z Rydzyny), poczuliśmy atmosferę dwudziestolecia międzywojennego (AB-SURDUS z Bydgoszczy), razem z Panem Hilarym szukaliśmy okularów (TO MY z Żar), zanurzyliśmy się w świat dziecięcych snów (BAJKOLUDKI z Warszawy), ogarnął nas czar wspomnień (TEATRZYK MIMO TO z Kielc), czy wreszcie śledziliśmy zmagania całej rodziny z upartą rzepką (CZTERY/PIĄTE ze Szczecina).

Spektakle konkurowały ze sobą w dwóch kategoriach: przedstawienia z tekstem oraz bez tekstu, czyli inscenizacje pantomimiczne. Arcytrudnego zadania wyłonienia zwycięzców w poszczególnych kategoriach podjęło się jury, w skład którego weszli: surdopedagog Eugenia Mańkowska, znakomici aktorzy szczecińskich teatrów: Olga Adamska, Grażyna Madej, Przemysław Żychowski oraz Wiesław Łągiewka jako przewodniczący. Śmiało możemy ich nazwać przyjaciółmi i dobrymi duchami tej imprezy, gdyż z wielkim zaangażowaniem i ogromną życzliwością, poświęcając swój wolny czas, już od wielu lat pełnią tę rolę.

Wiele radości

Ostatecznie, w kategorii przedstawienia z tekstem, najlepszy (i to jednogłośnie!) okazał się zespół CZTERY/PIĄTE z Ośrodka przy ulicy Grzywińskiej w Szczecinie. Zwycięski spektakl, zatytułowany *Rzepka*, przygotowały panie Monika Kaczyńska



Prowadzące:
Danuta
Kłaczyńska
i Sylwia
Kubowicz.
Fot.: Anna
Domańska

i Agata Kamińska, przy współpracy Renaty Sobkowiak i Małgorzaty Łapińskiej.

W kategorii przedstawień pantomimicznych pierwsze miejsce przyznano kieleckiemu zespołowi MIMO TO za inscenizację pod tytułem *Wspomnienie*. Doceniono również aktorów odgrywających główne role w tym spektaklu – Natalię Rojek i Kamila Ziętka. Otrzymali oni wyróżnienie dla najlepszej pary mimów tegorocznej edycji wydarzenia.

Nagroda Publiczności przypadła zespołowi BEZ GRANIC z Radomia za przedstawienie *Od Dżina do Tuwima*. Grupę doceniono również za scenografię (pałac arabskiej księżniczki) i choreografię (przepiękne tańce).

Imprezę poprowadziły panie Danuta Kłaczyńska, na co dzień wychowawczyni świetlicy, i Sylwia Kubowicz, wychowawczyni grupy interaktywnej. Przygotowane przez nie wesołe przeryw-



TEATRZYK
MIMO TO
z Kielc
(Wspomnienie).
Fot.: Anna
Domańska

niki i krótkie inscenizacje wywołały wiele radości wśród zgromadzonej w teatrze publiczności – nie tylko za sprawą słodkich upominków dla odważnych uczestników szalonych konkursów, ale także z uwagi na ciągle zmiany wizerunku prowadzących, ich zaraźliwy śmiech i otwartość.

Tłumaczenia tekstów na język migowy podjęła się niezawodna Milena Jakubowska.

Na scenie „Pleciugi” gościnnie wystąpili mali aktorzy ze Szkoły Podstawowej nr 10 w Szczecinie, którzy po raz kolejny podjęli się pełnienia bardzo ważnej roli – Dziecięcego Jury decydującego o przyznaniu Nagrody Publiczności.

Rzeczywistość pełna barw

Ogólnopolski Przegląd Teatrów Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu to niecodzienne wydarzenie. Po raz kolejny młodzi aktorzy udowodnili, że nawet naj-

bardziej poważna wada słuchu nie musi być przeszkodą w realizacji marzeń. Czy spektakle teatralne, w których występują takie osoby, to tylko pantomima lub gra cieni? Warto wziąć udział w takim wydarzeniu, aby przekonać się, jak zaskakujące są efekty ich pracy scenicznej. Osoby z wadą słuchu tańczą, grają na instrumentach, a nawet śpiewają i radzą sobie z tym na naprawdę wysokim poziomie.

Niektórym może się wydawać, że świat osób, które słyszą słabo lub wcale, to świat ciszy i monotonii – nic bardziej mylnego! Zaprezentowane w „Pleciudze” spektakle pokazały widzom rzeczywistość pełną barw, przepięknej muzyki, wspaniałych strojów i zachwycających dekoracji. Układy wykonywane przez niesłyszących tancerzy wzbudzały ogromny aplauz publiczności. A całość została przybrana w tekst – najtrudniejszy element występów. Aby móc zaprezentować, czasem naprawdę niezbyt długie kwestie, młodzi aktorzy musieli poświęcić wiele tygodni, a nawet miesięcy, na żmudne ćwiczenia i powtórki. Wypowiedziane przez nich czasem z ogromnym wysiłkiem słowa były efektem pracy i ogromnego wsparcia nauczycieli, logopedów i surdopedagogów. Tylko oni wiedzą naprawdę, ile emocji towarzyszyło przygotowaniom do spektakli.

Udział w Przeglądzie jest szansą na to, aby pochwalić się swoimi talentami, wymienić doświadczeniami i pomysłami na niecodzienne rozwiązania sceniczne. To również możliwość pokazania, jaki jest ich świat – jacy są oni sami: co ich fascynuje, cieszy, zadziwia, a co martwi czy zasmuca. Ale przede wszystkim spotkanie to, służąc zabawie i integracji, utwierdza w przekonaniu, że dzieci i młodzież z wadą słuchu nie odbiegają zaradnością, poczuciem humoru i żarliwością w dążeniu do celu od słyszących rówieśników.

Agnieszka Czuryło-Budzińska

Polonistka i surdopedagog w SOSW dla Dzieci Słabosłyszących im. Juliana Tuwima w Szczecinie.

Chemia w małej skali

Halina Szczepaniec

Jak niewielkim kosztem zbudować szkolne laboratorium?

W programach nauczania chemii szczególną uwagę przywiązuje się do eksperymentowania podczas lekcji, aby proces nauczania tego przedmiotu był maksymalnie zbliżony do pracy badawczej. Idea ta może być zrealizowana w praktyce przez racjonalne stosowanie środków dydaktycznych typu laboratoryjnego, takich jak specjalistyczna aparatura, materiały i odczynniki chemiczne. Istotne jest należyte wyposażenie pracowni che-

micznej – do nauczyciela należy staranne przygotowanie i dobór odpowiedniego sprzętu i szkła laboratoryjnego. Standardowa technika laboratoryjna, stosowana w pracowni szkolnej, jest kosztowna i wymaga dużego nakładu pracy. A przecież samodzielne wykonywanie eksperymentu przez uczniów jest już nie tylko marzeniem nauczyciela, ale wymogiem nowej podstawy programowej. Jak je więc w warunkach szkolnych zrealizować?

W odpowiedzi na potrzeby edukacyjne moich uczniów od wielu lat eksperymentuję z nimi w małej skali – wykorzystuję niewielkie ilości substancji, najczęściej takich, które są dostępne w każdym gospodarstwie domowym. W ten sposób zapewniam bezpieczeństwo i zmniejszam koszty. Eksperymenty wykonywane są szybko i efektywnie. Podczas jednej lekcji uczeń może zaprojektować, wykonać i opisać nawet trzy doświadczenia! Technika „małej skali” znakomicie

wspomaga indywidualną pracę uczniów, gdyż wykonują ją samodzielnie z wielkim zapałem.

Aby zacząć pracę techniką „chemii w małej skali”, należy przede wszystkim wyposażyć szkolną pracownię. W tabelach poniżej podaję nazwy sprzętów i przyborów, które są niezbędne i sprawdzają się w praktyce szkolnej. Warto zaznaczyć, że zaproponowany zestaw to jedynie wstęp do rozbudowywania szkolnego laboratorium.

Tabela nr 1. Podstawowe wyposażenie.

Nazwa handlowa przedmiotu	Przedmiot w tradycyjnym laboratorium i jego zastosowanie
Pipety Pasteura z kapilarą o poj. 2,5 ml, które są dostępne w opakowaniach po 500 szt. (wystarczy na dwa lata intensywnej pracy).	Pipeta – odmierzanie i dozowanie płynnych odczynników; rozdzielacz – rozdzielacz cieklej mieszaniny niejednorodnej.
Probówki szklane – znajdują się praktycznie w każdej pracowni chemicznej.	Probówki – przechowywanie, ogrzewanie substancji.
Folia aluminiowa (1 szt.).	Parownica – ogrzewanie i odparowanie roztworów.
Zestaw drewnianych patyczków (mieszadełka do kawy) o zaokrąglonych końcówkach (w opakowaniu 100 szt.). Nie polecam patyczków do grilla (są zbyt ostre!).	Bagietka szklana – mieszanie cieczy; łuczywo – zapalanie substancji.
Komplet klamerek do suszenia bielizny.	Łapa drewniana do małych probówek – trzymanie i przenoszenie probówki lub parownicy.
Podgrzewacze do herbaty (w zestawie 100 szt.).	Palnik – ogrzewanie i zapalanie substancji.
Plastikowe słomki do napojów (1 komplet).	Szklana rurka – odprowadzanie gazów do drugiego naczynia.
Łyżeczki plastikowe.	Metalowa łyżka na odczynniki – odmierzanie i dozowanie stałych odczynników.
Taśma klejąca przezroczysta.	Podpisywanie kapilar.
Gumowe korki z jednym otworem dopasowane do średnicy probówek.	Zabezpieczanie probówek.
Klipsy metalowe (biurowe) do dokumentów.	Umocowanie drewnianej łapy w statywie metalowym.
Jednorazowe kubeczki na napoje z PE.	Szklane probówki, zlewki – przechowywanie substancji.
Okulary ochronne, rękawiczki ochronne.	Ochrona oczu i dłoni.
Ręcznik papierowy, szczotki do mycia probówek.	Zachowanie czystości szkła laboratoryjnego.
Waga z dokładnością do 0,1 g.	Waga laboratoryjna.

Tabela nr 2. Pojedynczy zestaw badawczy.

Nazwa	Funkcja
Statyw do probówek stanowi najdroższy element zestawu „małej skali”, dlatego musimy uważać, by właściwie dobrać średnicę (najlepiej zaznaczyć w zamówieniu 12 mm).	Statyw do probówek – odstawianie probówek, uchwyt do drewnianej łąpy.
W trosce o zachowanie czystości ławek doświadczenia wykonywane są na plastikowych tacach (lepsze, ale droższe, są z melaniny), które znajdziemy w każdym sklepie z artykułami gospodarstwa domowego. Liczbę tac dobieramy według zapotrzebowania – bierzemy pod uwagę rozmiar klasy i liczbę uczniów. Jedną tacę przeznaczamy dla pary uczniów.	Taca – miejsce wykonywania doświadczeń, zabezpieczenie przed rozlaniem cieczy.
Plastikowe koszyczki.	Koszyczki na zestawy badawcze.
Zlewki z PE o poj. 50 ml i 100 ml.	Szklana zlewka – przechowywanie i odmierzanie substancji.
Cylinder miarowy z PE o poj. 25 cm ³ .	Szklany cylinder miarowy – odmierzanie objętości cieczy.
Szalka Petriego z PS lub PE.	Szklana szalka Petriego – przechowywanie substancji.
Mały lejek z PS lub PE.	Szklany lejek – bezpieczne przelewanie cieczy.

Na zapleczu pracowni przechowują tace i koszyczki z zestawami badawczymi. Odczynniki, te najczęściej stosowane, znajdują się w podpisanych pipetach Pasteura. Jeden rodzaj odczynnika (10 pipet) znajduje się w jednym „plastikowym kubeczku” (zlewce). Aby ograniczyć zużycie pipet, do ich podpisania stosuję małe karteczki, które przyklejam taśmą przezroczystą. Okulary ochronne i rękawiczki uczniowie muszą kupić sami.

Podczas pierwszej lekcji każdy uczeń podpisuje swoją własność i przechowuje ją w specjalnym pojemniku – każda klasa ma swój. Tym samym uczniowie nie zapominają o podstawowych zasadach bezpiecznego eksperymentowania.

Istotny walor pracy w technice „małej skali” stanowi stosowanie taniego, nietłukącego się sprzętu, wykorzystywanie drobnych, łatwo dostępnych przedmiotów – jak klamerki, podgrzewacze, patyczki i słomki do napojów, kubeczki z PE czy klipsy biurowe. Dzięki tego rodzaju

uproszczeniom nauczyciel może wygospodarować czas na praktyczne stosowanie metod badawczych w nauczaniu chemii.

Mając na uwadze powyższe zalecenia, przed każdą lekcją szybko i bez trudu mogę przygotować zestawy badawcze, co pomaga mi w codziennej pracy.

Halina Szczepaniec

Nauczycielka chemii w Szkołach Leonarda Piwonii w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. chemii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. W 2008 roku wyróżniona medalem imienia Zofii Matysikowej dla wybitnych nauczycieli chemii i członków Polskiego Towarzystwa Chemicznego. Zajęła I miejsce w ogólnokrajowym konkursie portalu Edustyle za projekt „Filmowa chemia”.

Odpowiedzialność zbiorowa

Danuta Zakrzewska-Matuszewska

Co jest (nie)sprawiedliwe w relacjach uczniowskich?

Czy wyciągnięcie konsekwencji wobec całej klasy za przewinienie jednego lub tylko kilku uczniów jest niesprawiedliwością wobec pozostałych osób, czy może skuteczną metodą – scalającą grupę, wzmacniającą poczucie przynależności i odpowiedzialności za zbiorowość? Czy poczucie niesprawiedliwości – wywołane poniesieniem przez ucznia konsekwencji za czyn koleżanki lub kolegi – wywoła konflikt, czy może zamiana ról pomiędzy uczniami będzie miała jednak pozytywny wpływ na kształtowanie się ich kompetencji społecznych?

Chyba nie ma dnia, żeby nauczyciel czy pedagog w stosunku do uczniów nie użył słów dyscyplinujących. W ślad za nimi jednak pojawiają się dylematy, żeby nie powiedzieć niepewność czy wręcz poczucie winy, że własnymi decyzjami miało się wpływ na wywołanie poczucia żalu i niesprawiedliwości u uczniów, którzy postępowali według ustalonych zasad. Do tego częstokroć dochodzą wypowiedzi rodziców, że ich dzieci czują się potraktowane niesprawiedliwie.

Era komputera

Nie sposób w tych rozmyślaniach pominąć otaczającej nas wszystkich, a więc i uczniów, rzeczywistości.

Nastała era komputerów, laptopów, tabletów, zdawkowych smsów, skrótów typu: zw, nmzc, a nawet emotikon będących substytutem komunikatów – rzeczywistą rozmową, budowaniem wypowiedzi, zdań, prowadzeniem dialogu, obserwowaniem i nauką komunikatów niewerbalnych nijak nie da się tego nazwać. Dzieciaki pozamykały się we własnych pokojach przed komputerami. Nawet mecz tenisa można zaliczyć nie wychodząc z domu i to w dodatku bez partnera, czyli osoby grającej po drugiej stronie światłowodów. Droga do szkoły też raczej przebiega w samotności, umilana muzyką płynącą ze słuchawek według skrojonej na własną modłę playlisty. Młodzież starsza co prawda częściej na siłowni, ale na bieżni lub rowerku stacjonarnym z obowiązkowymi słuchawkami na uszach, zamiast na wyprawie rowerowej do lasu z rówieśnikami.

Erę komputerów wspiera nie zawsze dobrze pojmowana indywidualizacja. Jaś nie lubi wypowiadać się na forum klasy – i dlatego nie nauczył się wiersza. Kasia wymaga indywidualnego podejścia w obszarze umiejętności matematycznych. Krzys ma skomplikowaną sytuację rodzinną, bo tata często wyjeżdża. Krzys źle na to reaguje, więc mama gorąco prosi o indywidualne podejście i sugeruje szczególną wrażliwość i wyrozumiałość nauczyciela wobec Krzysia – jeśli akurat w dzień wyjazdu taty Krzys ma sprawdzian, kartkówkę czy prezentację.

Odpuszczanie czy wychowywanie?

Wychowanie to niezmiernie skomplikowany proces ukierunkowany na osiągnięcie dwóch ściśle powiązanych ze sobą celów. Po pierwsze – aby nasze dziecko stało się osobą dojrzałą i odnajdują-

cą szczęście i spełnienie w życiu społecznym; oraz po drugie – aby stało się jednostką, którą będzie potrafiła odnaleźć swoją rolę w społeczeństwie. „Wychowuj, wychowuj, na pociechę innym” – zwykła mawiać babcia mojego męża.

Indywidualne podejście straciło nieco na wartości w momencie, kiedy przestało dotyczyć osób, które rzeczywiście, ze szczególnych powodów, wymagają wsparcia, lub jeśli nagle wszystkie sytuacje w życiu uczniów okazują się być tymi decydującymi o konieczności zastosowania pewnych, nazwijmy to, ulg. Indywidualne podejście jest zresztą mylnie rozumiane i używane w kontekście „odpuszczania”, często nawet zamiennie. Choć bardziej pasowałoby tu słowo „wykorzystywanie”.

A przecież wychowanie w tym szerokim, właściwym ujęciu to nie tylko to, czy nasze dzieci potrafią się posługiwać nożem i widelcem, czy chłopcy zdejmują nakrycia głów i wyjmują ręce z kieszeni we właściwych momentach lub czy dziewczynki potrafią stosownie dobrać strój do okazji. W trakcie pracy zawodowej miałam okazję, jak pewnie większość osób pracujących z dziećmi, usłyszeć naprawdę niejedną historię, która miała być argumentem niezbitym szczególnej wyrozumiałości nauczyciela czy pedagoga wobec dziecka (czytaj: ulgi). Zazwyczaj wtedy powoływano się na indywidualne podejście. Kwintesencją tego absurdu była odmowa wykonania zadania lub uczestniczenia w zajęciach z powodu niewyspania – przyczyną było oglądanie do późna telewizji. I w sumie nie dziecka wina, że rodzice nie dopilnowali. Zgodnie z trendem indywidualnego podejścia do ucznia powinno się przystać na jego prośbę, bo przecież dziecko nie może ponieść konsekwencji za nieodpowiedzialne decyzje opiekunów. Wróćmy jednak do głównego tematu.

Ze skrajności w skrajność

Jeśli wychowujemy jednostki w dobie komputerów, pozbawiając je kontaktu z rówieśnikami,

a więc pomijamy rzeczywistą socjalizację – a do tego umacniamy je wciąż w przekonaniu, że są szczególnie i wyjątkowi nie tylko dla własnych rodziców, ale i na tle całego społeczeństwa – dajemy im przyzwolenie, aby wierzyły, że jedynie ich potrzeby się liczą, pozbawiając tym samym możliwości kształtowania i doświadczania zachowań empatycznych. Często za pomocą chomika, rybki czy nowego szczeniaczka sąsiadki podejmowane są próby nauki współodczuwania czy odpowiedzialności. Pytanie, czym kierują się rodzice, którzy wolą substytut od oryginału, od pierwowzoru danego nam w sposób naturalny, pierwotny, najprostszy i pożądaný z punktu widzenia socjalizacji? I jak pogodzić dwie antagonistyczne postawy: moje dziecko uczy się wrażliwości poprzez hodowlę patyczaków lub opiekę nad króliczkiem, jednak na tle klasy to jemu należy okazać wyrozumiałość, empatię czy tolerancję? Przedstawione warunki, niesprzyjające kształtowaniu zachowań prospołecznych, wzmagane są przez promowanie w mediach egocentryzmu. Nie sposób pominąć hasła reklamowych: „bo liczysz się ty”; „jesteś tego wart”; „wyróżnij się”; „zasługujesz na najlepsze” itd. Sposoby wychowania na przestrzeni dekad diametralnie się zmieniały. Można pokusić się nawet o stwierdzenie, że ze skrajności popadaliśmy w skrajność.

Nie można w tym miejscu zapomnieć, że socjalizacja to nie tylko postawy i zachowania w stosunku do szeroko pojętego społeczeństwa, ale także do osób bliskich w dorosłym życiu naszych uczniów. Tak więc z punktu widzenia rodzica powinno być ważne, w jaki sposób dziecko będzie nawiązywało i utrzymywało przyszłe relacje z dorosłym już rodzeństwem, a nawet małżonkiem czy własnymi dziećmi. W jaki sposób będzie funkcjonowało w środowisku pracy lub czy relacje z sąsiadami będą się układały w atmosferze życzliwości? Od tego wszystkiego przecież, od tych z pozoru maleńkich i pomijanych obszarów życia, zależy nasze szczęście. Rzeczywiste szczęście.

Już na placu zabaw dla najmłodszych, czy w grupach przedszkolnych, można czasem zaobserwować, jak poniekąd bogatsza w doświadczenie i/lub swoistą mądrość wychowawczą opiekunka zabiera zabawkę niesfornym maluchom, które się wciąż o nią kłócą. Oczywiście, że są i takie, które wolą rozprawiać i dochodzić, kto, komu i dlaczego – aż do czasu popołudniowej drzemki stron sporu. Jednak czy prosta czynność – odpowiedzialność zbiorowa: zabranie przedmiotu, którą pewnie niejedną z nas pamięta z dzieciństwa, z domu, z kolonii, ze szkoły – nie była zarazem ważną nauką współdziałania, dzielenia się, współodpowiedzialności?

Z czysto formalnej i organizacyjnej strony pracy nauczyciela czy pedagoga rzeczywistość nie daje wielkiego pola do popisu. Weźmy na warsztat sytuację wyjścia na boisko szkolne czy też plac zabaw. Z powodów bezpieczeństwa grupa powinna znajdować się w zasięgu wzroku opiekuna, a więc ma jasno określony obszar, z którego może korzystać. Jak powinien zareagować opiekun, jeśli choćby jeden uczeń notorycznie się oddał? Odesłać go w ramach konsekwencji? Gdzie? Samego? Poprosić o pomoc kolegę/koleżankę z pracy, jeśli tak, to którą? Można oczywiście przywołać ucznia do siebie i polecić, aby się nie oddał, upomnieć w ramach konsekwencji niesubordynacji. Nie jestem jednak zwolenniczką rozstawiania po przysłowiowych kątach – szczególnie starszych uczniów. Poza tym lubię, jak konsekwencje zawierają w sobie jakąś wartość dodaną, czyli że każda ze stron na końcu wyniesie ze zdarzenia coś pozytywnego, jakąś naukę na przyszłość, znajdzie jakiś pożyteczny element tak, żeby konsekwencje nie były postrzegane jako chęć zemsty na krnąbrnym uczniu.

Tolerancja i otwartość

W każdej klasie – w każdej grupie społecznej – jest jakiś lider. Najlepiej, jeśli jest to lider niefor-

malny, a więc taki, który został wyłoniony spośród uczniów w sposób naturalny ze względu na swoje cechy. Taki lider daje pewność, że większość osób w klasie aprobuje ten wybór. Mniejszość natomiast... jest w mniejszości. Czysta demokracja. Lider nie musi być najlepszym, wzorowym uczniem w klasie. Warto zatem dojść do porozumienia z takim liderem lub po prostu poprosić go o pomoc. Wpływ, jaki grupa może wywrzeć na swoich członków, może być bardzo przydatny. Zrozumienie natomiast przez niesforą jednostkę potrzeb grupy jest niczym innym, jak podwalinami pod kształtowanie postaw sprzyjających zachowaniom prospołecznym, a nawet społeczeństwa obywatelskiego.

Sami uczniowie często odwołują się do nieco zmodyfikowanej formy odpowiedzialności zbiorowej. Czymże jest odpowiedzialność rozproszona, jak nie rozmyta na łonie grupy konsekwencją niewłaściwego postępowania kilku zaledwie jej przedstawicieli? Zmienia się podmiot korzystający z jej dobrodziejstwa. Któż nie zna uczniowskiego „to nie ja”? Są sytuacje, w których opiekun nie jest w stanie dojść do rzeczywistego sprawcy i/lub sprawa nie jest warta wielogodzinnego roztrząsania i dochodzenia, bo i czyn niespecjalnie karygodny.

Poniesienie konsekwencji, choć początkowo powodujące poczucie niesprawiedliwości, może – odpowiednio ukierunkowane – nadać kolejny pożyteczny wymiar w procesie kształtowania postaw prospołecznych uczniów. Taki akt może być ciekawym punktem wyjścia do lekcji wychowawczych, wyjaśniających uczniom, dlaczego tak się stało, co było powodem takiej reakcji nauczyciela. Ważne, aby sami uczniowie rozmawiali ze sobą w tej sprawie – oczywiście w kontrolowanych warunkach. Wyjaśnienie udzielone reszcie klasy przez ucznia, który zawinił, można potraktować jako ćwiczenie tolerancji i wyrozumiałości czy wręcz wrażliwości na cudze pobudki. Bo któż lepiej zrozumie ucznia w tej materii, jeśli nie drugi uczeń?

Sprawy, które nam się czasem wydają błahе lub wręcz niedorzeczne – dla uczniów mogą okazać się oczywiste. Tak więc wśród rówieśników może pojawić się myśl: no tak, przez ciebie ponieśliśmy konsekwencję, ale teraz rozumiem dlaczego się tak zachowałeś. I to jest sedno sprawy – otwartość na sprawy innych, tolerancja, wyrozumiałość.

Świadomość, że koledzy z klasy ponieśli odpowiedzialność za moje czyny może być także powodem poczucia winy oraz wstydu. Te natomiast są bardzo ważnym czynnikiem regulującym nasze zachowania społeczne. Odpowiedzialność zbiorowa, z założenia, powinna mieć więc wydzźwięk w postawie jednostki po zdarzeniu – w odróżnieniu od wpływu na jednostkę grupy w oparciu o autorytet, posłuch lidera. Zdarzyło się, konsekwencje ponieśli także moi koledzy, na przyszłość będą bardziej się pilnowali. Taki powinien być efekt.

Konsekwencje narzucone uczniom, jako odpowiedzialność za cudze niewłaściwe zachowanie – jeśli są stosowane w sposób umiarkowany – mogą być także źródłem swoistego obycia uczniów z sytuacjami trudnymi, frustrującymi, z którymi w życiu dorosłym będą się spotykać o wiele częściej.

Danuta Zakrzewska-Matuszewska

Pedagog szkolny, nauczyciel wspomagający. Prowadzi zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, rewalidacyjne, korekcyjno-kompensacyjne oraz socjoterapeutyczne. Wicedyrektor Niepublicznej Szkoły Podstawowej Élan Vital w Przęsocinie.

Cyfryzacja w edukacji przedszkolnej

Część II

Agata Rutkiewicz

Nauczyciel i uczeń w realiach społeczeństwa informacyjnego

W ciągu ostatnich kilku wieków tempo rozwoju nauki i techniki przyspieszyło tak bardzo, że ludzki umysł musi równie szybko za tymi zmianami podążać. Młode pokolenie nie zna już płyt winylowych czy kaset VHS – następne pokolenia mogą nie poznać płyt CD/DVD. Ilość wiedzy zgromadzonej przez wieki zaczyna nas przytłaczać, a za sprawą nowoczesnych

technologii staje się ona łatwo i ogólnie dostępna. Postępująca globalizacja sprawia, że informacja w sposób bardzo szybki rozprzestrzenia się po świecie. Te czynniki sprawiają, iż stajemy się społeczeństwem na stałe zanurzonym w informacji. Stary model – oparty na gromadzeniu informacji – jest nie tylko nieskuteczny, ale staje na drodze do dalszego rozwoju.

Spółeczeństwo informacyjne

W wielu społeczeństwach wprowadzany jest nowy model zarządzania wiedzą – oparty na umiejętnym wyszukiwaniu, sortowaniu i przetwarzaniu informacji, które nas otaczają. Taka transformacja przebiega dzięki przenikaniu się świata realnego i cyfrowego. Nowoczesne technologie nie tylko mogą, ale nawet muszą stać się narzędziem, które wspomóże rozwój człowieka, ułatwiając mu nadążenie za tempem przemian i przyrostem informacji. Najnowsze zdobycze nauki i techniki wykorzystywane są każdego dnia w otaczającym nas świecie.

W obecnej sytuacji transformacja do etapu społeczeństwa informacyjnego wydaje się nieunikniona. Dlatego musi zmienić się system edukacyjny. Nowoczesna technika może stać się nieocenioną pomocą, a przede wszystkim doskonałym narzędziem do osiągnięcia tego celu.

Dziś mamy do czynienia z nowym modelem ucznia i w pewien sposób z nowym światem edukacji, w którym, aby dotrzeć do ucznia, trzeba posługiwać się zupełnie innym zestawem narzędzi niż w XX wieku. „Nowy uczeń” w społeczeństwie informacyjnym wymaga zupełnie nowego podejścia do nauczania, dzięki któremu będzie potrafił przetworzyć docierające do niego informacje w wiedzę. Tradycyjna kreda, tablica i nauczyciel pracujący starymi metodami edukacyjnymi mogą okazać się niewystarczające do zapewnienia skutecznej edukacji. „Nowy uczeń” potrzebuje „nowego nauczyciela”, który będzie w stanie pracować przy pomocy nowoczesnych urządzeń, oprogramowania i internetu. Dlatego obecnie niezbędne są narzędzia i umiejętności do interakcji z „mediami wiedzy”. Dzisiejszy stan techniki w pełni to umożliwia, stawiając właśnie na interakcję. Takie interaktywne sposoby nauczania są wielokrotnie skuteczniejsze niż tradycyjny model wykładowy i właśnie dzięki interaktywności wcale nie musi prowadzić do alienacji młodego pokolenia¹.

Edukacja multimedialna

Polska edukacja wchodzi w erę cyfryzacji coraz szybszymi krokami. Aby nadążyć za tempem narzuconym przez postęp technologiczny czerpiemy z doświadczeń innych krajów. Próbuujemy wykorzystywać to, co najlepsze w modelu skandynawskim, opartym na dużej autonomii nauczania, i to, co najlepsze w modelu brytyjskim, stawiającym na nowe technologie. Jedną z fundamentalnych zmian w ramach usprawnienia edukacji w polskich szkołach był program „Cyfrowa Szkoła”. Projekt, niewątpliwie zainspirowany działaniami u naszych europejskich sąsiadów, powstał w 2012 roku². Dał on dużą szansę polskiej edukacji, aby mogła sprostać potrzebom cywilizacyjnym i dogonić rozwijające się, nowe społeczeństwo informacyjne. Projekt ten miał w swoim założeniu rozwijać umiejętności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Wyżej wymienione działania wynikają również z faktu, iż zmienił się model spędzania wolnego czasu wśród dzieci. Nasi uczniowie pożytkują wiele chwil przed komputerem. Z badań wynika, że najczęściej korzystają z gier komputerowych i możliwości komunikowania się z przyjaciółmi, ale szukają również w sieci informacji potrzebnych do przygotowania się do zajęć. Zależy nam na tym, aby nasi uczniowie, już od najmłodszych lat, potrafili w sposób świadomy korzystać z treści dla nich przeznaczonych. Umiejętność korzystania z cyfrowych zasobów edukacyjnych to jedna z kompetencji, które i nauczycielom, i uczniom są niezbędne w nauczaniu/uczeniu się. To klucz do zrozumienia współczesnej multimedialnej edukacji³.

Przestrzeń życia współczesnego dziecka zmienia się dość gwałtownie. Pojawiają się wciąż nowe źródła kształtujące dziecięce przeżycia i doświadczenia. Środowisko, w którym ono wzrasta, tworzy nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale również to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu, a więc za

pomocą mediów elektronicznych. Dziecko żyje w świecie zdominowanym przez „nowe media”. W XXI wieku zdobycie przez dziecko fundamentalnej wiedzy o świecie jest równoznaczne z wkroczeniem w świat multimedialny. Między innymi dlatego korzystanie z mediów elektronicznych rozpoczyna się tak wcześnie. Już dwu- i trzylatki codziennie oglądają programy telewizyjne, odtwarzają płyty CD (średnio 45 minut), a z biegiem lat czas przeznaczony na odbiór mediów wydłuża się, nierzadko do 3–4 godzin w ciągu dnia. Dzieci w wieku szkolnym coraz częściej, oprócz telewizji, korzystają z gier komputerowych, internetu, a także z telefonu komórkowego⁴.

Dziecko chętnie – z dużym zaciekawieniem i zaangażowaniem – zanurza się w kolorową przestrzeń mediów cyfrowych. Kontakt najmłodszych z obiektem poznania następuje przez symboliczne reprezentacje tego obiektu. Rzeczywistość przedstawiona w formie syntez, kopii, modeli staje się dla dziecka bardzo atrakcyjna, ale jednocześnie „zaborcza”, zmuszająca do przyjmowania ogólnie obowiązujących wzorców zachowań, opinii, poglądów, różnych stylów życia. Świat kreowany w mediach, często inny niż rzeczywisty, jest upozorowany, nierzadko konkurencyjny do istniejącego, jest ambiwalentny w swej wymowie i treści, pełen sukcesów, dobrobytu, niezwykłości, nowych szans i możliwości. Taki świat medialny wtargnął bardzo mocno do życia dziecka przez stały, permanentny z nim kontakt na ekranie telewizora czy komputera.

Media – szansa czy zagrożenie?

Prawidłowe korzystanie przez dziecko z mediów niesie ze sobą pozytywne skutki. Najmłodszy rozwija w ten sposób sfery poznawcze, emocjonalne, poznają modele zachowań, analizują relacje społeczne i międzyludzkie.

Media są dzisiaj dla dzieci od najmłodszych lat ważnym źródłem wiadomości z różnych dziedzin nauki, techniki, kultury. Wiadomości uży-

skane tą drogą tworzą zakres spostrzeżeń, wyobrażeń i zostają przez dziecko zapamiętane. W ten sposób stanowią znaczącą bazę dla kształtowania pojęć. Należy przy tym zauważyć, że w szerokim zakresie są to zupełnie nowe wiadomości, nieznanne z innych źródeł. Media stanowią ważną rolę w rozwijaniu zainteresowań różnymi zjawiskami, wydarzeniami, rozbudzając w dziecku ciekawość poznawczą. Dobre pod względem edukacyjnym przekazy medialne stają się bogatym źródłem, umożliwiającym efektywne uczenie się. Nowe szanse edukacyjne stwarza dzisiaj internet. Najmłodszy użytkownicy korzystają z gier komputerowych, z poczty elektronicznej, pogawędek sieciowych, z plików internetowych. Powstają strony oraz serwisy internetowe, tworzone wyłącznie z myślą o najmłodszych internautach, a także prywatne strony www prowadzone przez dzieci. Internet umożliwia im wybór i aktywne uczestnictwo w tworzeniu przekazów i prezentowaniu ich innym użytkownikom mediów⁵. Sieć internetowa daje dzieciom szybki dostęp do ogromnych zasobów różnych informacji. Coraz więcej pojawia się wartościowych programów multimedialnych, które wywołują aktywność poznawczą, umożliwiają działanie w dowolnym tempie, motywują do uczenia się, korzystania z różnych źródeł.

Dzieci coraz częściej łączą różne aktywności: „czytają” na komputerze, jednocześnie oglądając telewizję i słuchając płyt. Jest to przykład nowoczesnej formy dystrybucji. Możliwość digitalizacji całej gamy różnych sposobów komunikacji, a więc nie tylko za pomocą pisma, ale również form wizualnych związanych z ruchomym obrazem, dźwiękiem i mową. Należałoby postrzegać to zjawisko jako konwergencję, a więc zbieżność, a nie rozbieżność używania mediów. Często pozostają one w układzie komplementarnym – uzupełniają się nawzajem.

Niestety media elektroniczne stwarzają również zagrożenia dla rozwoju i edukacji dziecka, często wywołują zmiany o charakterze destrukcyjnym w różnych sferach osobowości⁶. Codzienny,

nierzadko dość długi kontakt dziecka z telewizją i innymi mediami budzi niepokój lekarzy – zauważają oni związek pomiędzy nieracjonalnym korzystaniem z mediów przez dziecko a wzrostem liczby chorób dziecięcych: oczu, układu kostnego, nerwowego, alergii. Dostrzega się również zagrożenia dotyczące sfery poznawczej osobowości dziecka (bierność intelektualna, relatywizm poznawczy, moralny, nabywanie tzw. świadomości medialnej), sfery emocjonalnej (poczucie lęku strachu, nadmierna pobudliwość, koszmary senne), zachowań (agresywność, wzrost poziomu agresji, znieczulenie na agresję w życiu realnym, fantazje agresywne). Zagrożeniem dla dziecka mogą być używane w nieodpowiedni sposób lub źle dobrane do wieku gry komputerowe, niepożądane e-mailowe korespondencje, a wreszcie – uzależnienie od komputera i internetu.

Gry internetowe umożliwiają graczowi „wejście” w wirtualną rzeczywistość, w interaktywne, trójwymiarowe środowisko – dzięki specjalnie tworzonej do tego celu technologii. W pełni trójwymiarowa, przestrzenna grafika oraz dźwięk, możliwość poruszania się, dotykania i przemieszczania wirtualnych przedmiotów umożliwia graczowi poczucie „bycia” wewnątrz, funkcjonowania w wirtualnej rzeczywistości. Nasuwa się w tym miejscu pytanie: czy współczesne dzieci, dla których rzeczywistość wirtualna stawać się będzie dominującym środowiskiem życia, będą potrafiły nawiązywać i podtrzymywać bezpośrednie, międzyludzkie kontakty? Czy rzeczywistość wirtualna nie stanie się dla nich bardziej atrakcyjna niż naturalne środowisko ich życia?

Świadomość zagrożeń, jakie stwarzają „nowe media”, a także znajomość zasad funkcjonowania świata wirtualnego może nam pomóc w ochronie i sporządzeniu drogowskazów dla naszych podopiecznych. Możemy skupić ich uwagę na nowych i często niezastąpionych przez inne źródła wiedzy zaprezentowanej w przystępny dla młodego pokolenia sposób.

Zakończenie

Codzienną przestrzeń dziecka tworzą „nowe media” – warto w związku z tym zastanowić się nad relacją młodego człowieka z medialnym zróżnicowaniem. Jakie są skutki tej interakcji oraz co my, jako życiowi przewodnicy najmłodszych, możemy zrobić, żeby jak najlepiej tę sytuację wykorzystać do celów edukacyjnych? W jaki sposób możemy przesłać informacje, którymi dzieci są bombardowane? Dzięki jakim pomocniczym programom komputerowym możemy chronić ich aktywność w sieci? Czy młode i starsze pokolenie może czerpać wzajemnie z własnych doświadczeń i zasobów wiedzy, które tak bardzo zaczynają się od siebie oddalać? A może różnice są tylko pozorne, a dobrze znane nam książki, elementarze i gry edukacyjne po prostu nie są już preferowane w papierowej formie i znalazły inne miejsce w świecie?

Przypisy

- ¹ *Szkola XXI wieku*, www.microsoft.com, data dostępu: 25.07.2018.
- ² *Cyfrowa szkoła*, www.men.gov.pl, data dostępu: 25.07.2018.
- ³ *Nauczyciel z klasą*, „Biuletyn Stowarzyszenia Nauczycieli Edukacji Początkowej” 2012, nr 1.
- ⁴ J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok 2007.
- ⁵ I. Pulak, *Dziecięcy świat w Internecie-potrzeby i niebezpieczeństwa*, w: S. Juszczyk, I. Polewczyk, *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, Toruń 2005.
- ⁶ M. Braun-Gałkowska, I. Ulik, *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Warszawa 2000.

Agata Rutkiewicz

Wicedyrektorka Niepublicznego Przedszkola Akademii
Małego Europejczyka w Szczecinie.

Lekcja z życia

Izabella Pawłowska

Edukacja w Zakładzie Ubezpieczeń Społecznych

Czy Zakład Ubezpieczeń Społecznych może mieć jakiś związek z dziećmi i młodzieżą? Po co zaprzętać umysły młodych ludzi sprawami dorosłych, jakimi niewątpliwie są ubezpieczenia społeczne? Od 2014 roku ZUS aktywnie uczestniczy w edukacji uczniów szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół średnich. Dzisiaj nawet dzieci w przedszkolu wiedzą, co to są ubezpieczenia społeczne. Aktywność Zakładu Ubezpieczeń Społecznych przejawia się w udziale

przedstawiciela ZUS-u, koordynatora do spraw komunikacji społecznej i edukacji, w różnych działaniach edukacyjnych prowadzonych w placówkach oświatowych, ale także w zajęciach prowadzonych w naszej siedzibie. Nie chcemy, żeby proponowane przez nas projekty zanużdały uczniów czy nauczycieli, a wręcz przeciwnie – staramy się urozmaicać edukację. Przykładem niestereotypowych działań ZUS-u są właśnie wizyty dzieci i młodzieży w siedzibie oddziału.

Mali w wielkim świecie

W tym roku odwiedziła nas między innymi grupa dzieci z Przedszkola Baśniowego. Maluchy rozwiły swoją wyobraźnię, odpowiadając na takie pytania, jak: co oznacza skrót ZUS, co to jest emerytura, jakie świadczenia można dostać z ZUS-u? Dzieci aktywnie brały udział w zajęciach, gdyż za każdą poprawną odpowiedź dostawały „wypłatę pieniężną”. Każdy, kto uzbierał pieniądze, musiał część z nich oddać do skarbnicy stanowiącej symbol ZUS-u – następnie pieniądze były przekazywane tym dzieciom, które nic nie „zarobiły” i były symbolicznie uznane za emerytów. Dzięki takiej zabawie dzieci dowiedziały się, na czym polega solidaryzm międzypokoleniowy.

Przedszkolaki po quizie zostały oprowadzone po niektórych pomieszczeniach, gdzie poznały pracę poszczególnych komórek Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Dzieci były na sali obsługi klientów, gdzie zostały profesjonalnie obsłużone przez pracowników, mogły wcześniej pobrać numer kolejkowy, a potem zobaczyły, jak „pożerane są” dokumenty w całodobowo dostępnym dla klientów urzędowacie. Mogły też przy pomocy pracownika kancelarii zakopertować wcześniej przygotowany do wysłania dokument.

Kształtowanie świadomości

Kolejna grupa wiekowa, dzieci z klas III–VI, wie już znacznie więcej o ubezpieczeniach społecznych. Sami chcą czerpać wiedzę od fachowców – dlatego pokazujemy im świat ZUS-owców.

Jeszcze starsi uczniowie, z klas VII–VIII szkoły podstawowej, mogą wziąć udział w Projekcie z Zakładem Ubezpieczeń Społecznych. Projekt jest przeznaczony dla uczniów szkół gimnazjalnych i podstawowych, którzy niebawem wkroczą na rynek pracy. Młodzież, jeszcze przed podjęciem pracy zawodowej, powinna wiedzieć, dlaczego warto podlegać ubezpieczeniom społecznym i na

jakie świadczenia można liczyć w zamian za opłacanie składek. Niestety te zagadnienia nie są jeszcze uwzględnione w programie edukacyjnym polskiej szkoły. Stąd wziął się pomysł Zakładu Ubezpieczeń Społecznych na „Projekt z ZUS”, czyli popularyzację wiedzy z zakresu ubezpieczeń społecznych. W roku szkolnym 2017/2018 w programie wzięło udział około 5,4 tys. młodych osób z całej Polski.

Bogatsi o nowe doświadczenia

Dla starszej grupy młodych ludzi, uczniów szkół średnich, mamy również ofertę – projekt „Lekcje z ZUS”, którego celem jest kształtowanie świadomości młodzieży, propagowanie zasad solidaryzmu społecznego, a ponadto udostępnianie praktycznej wiedzy przyszłym przedsiębiorcom. Materiały dydaktyczne do „Lekcji z ZUS” powstały przy współpracy z metodykiem nauczania, który współtworzył podobne projekty z komercyjnymi instytucjami finansowymi. Ilustracje do lekcji wykonali młodzi polscy rysownicy.

Zachętą do uczestnictwa w programie „Lekcje z ZUS” jest olimpiada „Warto wiedzieć więcej o ubezpieczeniach społecznych” z atrakcyjnymi nagrodami, zyskująca coraz większą popularność. W pierwszych dwóch edycjach uczniowie brali udział w konkursie pod tym samym tytułem.

Wszystkich chętnych pedagogów zapraszam do udziału w wybranym projekcie. Ze swojej strony służę materiałami dydaktycznymi i fachowymi poradami w zakresie merytorycznym.

Izabella Pawłowska

Koordynatorka ds. komunikacji społecznej i edukacji
w Zakładzie Ubezpieczeń Społecznych Oddział w Szczecinie.

Pedagogika i dialog

Jolanta Sujecka-Zajac

Umiejętność budowania relacji interpersonalnych w kształceniu przyszłych nauczycieli

„Sedno działań edukacyjnych leży w relacji nauczyciel–uczeń” – takie stwierdzenie padło w tekście Magdaleny Malik oraz Doroty Czerkies-Bald, opublikowanym w jednym z numerów „Refleksji” (2018, nr 2, s. 42). Choć poruszana przez Autorki problematyka dotyczy zagadnień związanych z funkcjonowaniem ucznia ze spektrum autyzmu w szkole masowej, to jestem przekonana, że w każdych innych okolicznościach edukacyjnych także pozostaje aktualna. Co więcej – myślę, że nie chodzi wyłącznie o relacje na linii nauczyciel–uczeń, ale szerzej, o relacje w całym środowisku szkolnym, obejmującym

innych nauczycieli, rodziców czy osoby zarządzające instytucją edukacyjną. Świadomość wagi czynnika relacyjnego w pracy nauczyciela skłania do pogłębionej refleksji nad tym, czym powinna charakteryzować się dobra relacja, o którą upominają się współcześni pedagodzy, psychologowie i dydaktycy w kształceniu przyszłych nauczycieli, a zwłaszcza nad tym, w jaki sposób „uczyć relacji”. Wykorzystam w tym celu elementy programu realizowanego na studiach podyplomowych w „Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego”¹.

Nauczyciel a normatywność vs nauczyciel a relacyjność

Prześledzimy poniżej dwa modele działań nauczyciela, pierwszy z nich należący do przeszłości pedagogicznej – przynajmniej deklaratywnie – to paradygmat normatywny, natomiast drugi – promowany przez współczesną myśl psychologiczno-pedagogiczną – to paradygmat relacyjny.

Nauczanie/uczenie się w paradygmacie normatywnym wpisuje się w sztywny, choć jasno określony podział ról na tych „posiadających wiedzę i władzę” i tych będących za ledwie bezwolnymi odbiorcami czynności nauczycielskich, bez jakiegokolwiek szansy na bycie ich współtwórcami, o partnerstwie nawet nie wspominając. System norm funkcjonuje na zewnątrz jednostki czy grupy, jest ściśle określony i legitymizowany mandatem społecznym osób czy instytucji, które go ustalają². Nic dziwnego, że działania nauczyciela w paradygmacie normatywnym można porównać do działań dozorca, jak o tym sugestywnie pisał Janusz Korczak, wymieniając takie jego zachowania i postawy, jak te cytowane poniżej:

- lekceważy dziecko, poucza, tłumi, narzuca, zwalcza,
- jest przesadnie ostrożny i przewidujący (żeby mieć czyste sumienie w kontekście aksjologii administracyjnej),
- wzmacnia dozór, łamie opór, zabezpiecza przed niespodziankami, zmusza, krępuje i jest życzliwy na pokaz,
- dba o własny spokój, wygodę, usuwa się od odpowiedzialności, wykazując przesadną troskę o moralność dzieci,
- jest nietaktowny, przemawia do dzieci tonem klasztornym, przygnębia je obowiązkiem wdzięczności, szacunku i autorytetu³.

Wątpliwe jest, czy w ogóle można tu mówić o relacji zakładającej jakąkolwiek wymianę i wzajemne dostrzeganie i szanowanie potrzeb poznawczych, emocjonalnych czy społecznych.

W podobnym duchu wypowiadał się brazylijski pedagog Paulo Freire w swoim dziele *Pedagogy of the*

Oppressed (1972), co można przełożyć jako „Pedagogia Uciśnionych”⁴, w którym wprowadza on termin „edukacja bankowa”. Tak prowadzona edukacja traktuje uczących się wyłącznie przedmiotowo, odmawiając im najważniejszych we współczesnym świecie umiejętności, jakimi są odkrywanie, współpraca, twórcze podejście do wiedzy⁵.

„Edukacja staje się zatem aktem ustanawiającym depozyt, w którym uczniowie są depozytariuszami, zaś nauczyciel osobą ustanawiającą depozyt. Zamiast nawiązywać więź z uczniami, nauczyciel wysyła komunikaty i »ustanawia depozyty«, które uczniowie cierpliwie przyjmują, zapamiętują i powtarzają. Jest to »bankowe« pojęcie edukacji, w którym zakres dozwolonej aktywności dla uczniów rozciąga się jedynie na przyjmowanie, napełnianie i przechowywanie depozytów. Tak, to rzeczywiście prawda, że mają oni możliwość stawiania się kolekcjonerami lub autorami katalogów przechowywanych rzeczy. Ostatecznie jednak to sami ludzie zostają »usunięci z katalogu« przez brak twórczości, przekształcania i wiedzy charakterystycznych dla tego (w najlepszym wypadku) niefortunnie ukierunkowanego systemu. Ludzie odizolowani od dociekań, od *praxis*, nie są bowiem w stanie być prawdziwymi ludźmi. Wiedza rodzi się jedynie przez coraz to nowe akty wynalazczości, poprzez niespokojne, niecierpliwe, nieustanne i pełne nadziei dociekania, jakie ludzie prowadzą w świecie, ze światem i ze sobą nawzajem⁶”.

Nawet jeśli, historycznie rzecz biorąc, można sądzić, że wspomniany paradygmat normatywny czy też „bankowy” nigdzie już nie jest promowany, to z pewnością nawet pojedyncze, bardziej lub mniej liczne przejawy jego funkcjonowania we współczesnej szkole, o których ciągle słychać, są niestety nadal zbyt częste.

Przejdźmy teraz do drugiego paradygmatu. Wspomniany już wcześniej Janusz Korczak miał również dokładną wizję nauczyciela – „prawdziwego wychowawcy” – pisząc o nim w następujący sposób:

- cechuje go szacunek, tolerancja dla żartu, psoty, mądry uśmiech pobłażania, optymizm, pogoda,

serdeczna atmosfera zabezpieczająca wychowan-
kowi możliwość wyładowania energii, otaczania
życzliwością, niezależnie od zasług dziecka, win
lub zalet czy przywar dziecka,

- nie narzuca przemocą autorytetu, wykazując
cierpliwość i takt,
- wspiera i wskazuje drogę,
- nie spekuluje na pokaz, nie żąda wdzięczności,
- jest bezinteresowny, nie złości się, próbuje zro-
zumieć, wybaczyć, przeczekać, przetrwać i tym
samym zwyciężyć w procesie wspierającym
rozwój⁷.

Patrząc na ten opis, z dzisiejszego punktu wi-
dzenia, zorientujemy się, że „Stary Doktor” opiera
swoje myślenie wyłącznie na cechach osobowości-
wych nauczyciela, a nie na tym, co dzisiaj uznajemy
za podstawę kształcenia zawodowego tj. kompeten-
cjach i umiejętnościach, które można kształcić
i rozwijać. Z pewnością jednak cechy, które umieścił
na swojej liście przynależą do paradygmatu relacyj-
nego w edukacji ponieważ akcentują prawo do po-
szanowania godności, szacunku, do słuchania i bycia
wysłuchanym oraz konstruktywnej wymiany myśli,
która prowadzi nie do osądzania, ale wspierania w po-
szukiwaniu drogi poznania. Jeszcze mocniej mówił
o tym Carl Rogers w założeniach swojej psychologii
humanistycznej, definiując następująco istotę pracy
nauczyciela: „(...) chęć bycia sobą, bycia i życia ucznia-
mi i myślami danej chwili (...). Kiedy ta autentyczność
zawiera wrażliwe, dokładne i empatyczne rozumienie,
wysłuchiwanie się, wtedy pojawia się klimat naprawdę
wyzwalający i stymulujący proces uczenia się, inicjo-
wany przez samego ucznia, jak również rozwój⁸”.

Jak zauważa Stanisław Michałowski: „(...) prze-
suniecie akcentu z nauczania „naukowego” na na-
uczanie dialogowe sprawia, że uczestnicy wspólnej
pracy uczą się od siebie nawzajem, dzielą się do-
świadczeniem oraz tworzy się komunikacja typu
»ja-ty«, a nie »ja-to«⁹”. Zaskakujące, że w podobny
sposób pisali już pedagodzy z przełomu XIX i XX
wieku, jak francuski pedagog Celestin Freinet, który
przestrzegł, aby nie myśleć, że „dzieci nie są wystar-

czająco doświadczone i świadome swych obowią-
zków, że są nie dość „ludźmi”, więc trzeba im pokazać
swoją wyższość i autorytet¹⁰.

Z jednej strony wydawałoby się zatem, że sku-
teczna struktura relacji nauczyciel-uczeń w szkole
została już dobrze rozpoznana i udokumentowana
licznymi przykładami, a także badaniami empirycz-
nymi. Przypomnijmy, że mówimy o relacjach opar-
tych na szacunku dla każdej osoby, na wzajemnym
zaufaniu i akceptacji, na szczerości, na odpowiednim
podejściu do zróżnicowanych potrzeb i możliwości
ucznia. Podkreślając te elementy mam na uwadze
zarówno podmiotowe podejście do ucznia, jak
i stworzenie właściwych warunków dla skutecznego
uczenia się i rozwijania „otwartego umysłu” (*open
mind*)¹¹. Osoba wykazująca cechy owego „otwartego
umysłu” akceptuje niepewność, otwiera się na nowe
doświadczenia, na różnorodność punktów widze-
nia, adaptuje swoje zapatrywania szukając nowych
wskazówek w dostępnych źródłach kontekstowych
i osobowych, jest tolerancyjna dla inności. Czyż nie
jest to ostateczny cel edukacji w dynamicznie zmie-
niająca się i podporządkowanym coraz bardziej
„zamykającym umysł” technologiom cyfrowym?
Pamiętajmy, że „zamknięty umysł” (*closed mind*)
nie dopuszcza jakiegokolwiek różnorodności postaw
i opinii, nie toleruje odrębności, wymusza zachowa-
nia oparte na osobistych przekonaniach, skutkuje
także licznymi postawami lękowymi. Wnioski na-
suwają się same. Zastanawiając się nad charaktery-
styką relacji interpersonalnych w szkole, nie ma wąt-
pliwości co do ich deklaracyjnych cech, o których
była mowa powyżej, pozostaje jednak niezmiernie
ważne pytanie: jak uczyć umiejętności budowania
wspomnianych relacji interpersonalnych przyszłych
nauczycieli w instytucjach kształcących do tego zde-
cydowanie „relacyjnego” zawodu? Jakie metody
i techniki pracy stosować? Jak sprawdzić, czy zo-
stały osiągnięte założone cele? A przede wszystkim
jak przekonać studentów o konieczności rozwijania
tych umiejętności w równym, jeśli nie większym
stopniu niż ich umiejętności dydaktyczne?

Kształcenie nauczycieli

Zarówno kształcenie przyszłych nauczycieli w systemie szkolnictwa wyższego, jak i procedura rozwoju zawodowego nauczycieli wielokrotnie już były poddawane krytyce, bardziej lub mniej zasadnej. Ostatni Raport NIK-u dotyczący przygotowania do zawodu nauczyciela z 2017 r. stwierdza, że¹²: „Procedura rozwoju zawodowego nauczycieli nie spełnia swojej roli. W założeniach miała sprzyjać rozwojowi, podnoszeniu wiedzy i umiejętności nauczycieli, a także promować najlepszych pedagogów. Tymczasem wyniki kontroli pokazują, że w niektórych szkołach procedura ta sprowadza się do automatycznego promowania na kolejne stopnie awansu. Także z kształceniem przyszłych nauczycieli nie jest najlepiej: na kierunki nauczycielskie przyjmowanych jest coraz więcej najsłabszych maturzystów, a programy kształcenia przyszłych wychowawców młodzieży są od lat nieaktualizowane”.

Wprawdzie należy pamiętać, że podstawy metodologiczne badania, na bazie którego NIK wyprowadziła swoje wnioski, wzbudzają liczne zastrzeżenia¹³, podobnie jak pomijanie kontekstu systemowego tworzenia tych programów, niemniej problemy pozostają. Tylko dla przypomnienia dodam, że kształcenie do zawodu nauczyciela odbywa się przede wszystkim w oparciu o standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, które określa Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a o nauczycielskich kwalifikacjach decyduje Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie kwalifikacji nauczycieli.

Obowiązujące dzisiaj standardy zostały określone w rozporządzeniu z dnia 17 stycznia 2012¹⁴ i do nich odwołują się wszystkie polskie programy kształcenia nauczycieli, chociaż już zostały przeprowadzone spotkania konsultacyjne dotyczące nowych standardów, a powołany przy MNiSW zespół ekspertów opublikował „Propozycję nowego modelu kształcenia nauczycieli na studiach wyższych” (2018)¹⁵. Powołałam się w tym miejscu na główne cechy syl-

wetki absolwenta wyróżnione w tym dokumencie: refleksyjny praktyk, spolegliwy opiekun, ekspert od rozwoju ucznia, profesjonalista, erudyta, człowiek pozytywnie nastawiony do nowych doświadczeń, członek zespołu/ów, człowiek mający świadomość swoich zainteresowań, człowiek uczciwy.

Trudno byłoby nie zgodzić się, że wszystko to są cechy co najmniej pożądane u każdego nauczyciela, jednak dużo trudniej wyobrazić sobie, w jaki sposób miałyby one zostać zoperacjonalizowane na poziomie programu kształcenia, a w sposób jeszcze bardziej konkretny na poziomie sylabusu danego przedmiotu. Przenikanie się zakresów *stricte* zawodowych (profesjonalista, refleksyjny praktyk) z aksjologicznymi (człowiek uczciwy) i filozoficznymi (spolegliwy opiekun) nie ułatwi zadania autorom programu.

Relacje, o kształcenie których upominam się w niniejszym tekście, są widoczne eksplicytnie w punkcie „członek zespołu/ów”, a także w późniejszych partiach, opisujących szczegółowe efekty kształcenia, w których czytamy, że w zakresie kompetencji społecznych student/ka:

- posługuje się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w swojej działalności, kierując się przede wszystkim szacunkiem dla każdego człowieka;
- ma kompetencje interpersonalne, umożliwiające budowanie relacji wzajemnego zaufania między wszystkimi podmiotami procesu kształcenia, w tym rodzicami (opiekunami) ucznia, włączające ich w działania sprzyjające efektywności nauczania;
- ma rozwinięte kompetencje komunikacyjne: potrafi porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej; dialogowo rozwiązywać konflikty i tworzyć dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej i poza nią;
- potrafi pracować w zespole, pełniąc różne role; ma umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów, oraz

innymi osobami tworzącymi społeczność szkolną i lokalną.

Cieszy zatem obecność tych kwestii w omawianej tu propozycji zespołu ekspertów, choć pamiętajmy, że od propozycji do standardów ministerialnych droga daleka. Na studiach podyplomowych „Szkoła Edukacji PAFW i UW” kształcenie relacji interpersonalnych i kompetencji wychowawczych jest osią całego programu kształcenia przyszłych nauczycieli.

Program „Szkoły Edukacji”¹⁵

Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego to roczne, dzienne studia podyplomowe dla przyszłych nauczycieli języka polskiego i matematyki. To wyjątkowe przedsięwzięcie powstało na bazie doświadczeń Teachers College Columbia University. Nasi studenci w ciągu roku pierwszą część dnia spędzają w szkołach, a drugą na zajęciach w Szkole Edukacji. W tak skonstruowanym programie przyświecał nam cel, aby zdobywaną wiedzę studenci mogli od razu wypróbować podczas zajęć w szkole, a następnie poddać ją refleksji.

Jak wspomniałam poprzednio, z kwestii relacyjnych i wychowawczych uczyniliśmy podmiot wszystkich działań edukacyjnych. Z tego względu każdy przedmiot uwzględnia te treści we właściwym dla siebie zakresie – współgrając z pozostałymi i wzajemnie się dopełniając. Odniosę się tutaj pokrótce do zaledwie trzech kursów, które uważam za szczególnie innowacyjne od tej właśnie strony. Są to: „Kompetencje wychowawcze i komunikacyjne”, „Przywództwo edukacyjne” oraz „Seminarium Integrujące”.

Kompetencje wychowawcze i komunikacyjne¹⁷ (120h)

Jak piszą w swoim sylabusie autorzy tego przedmiotu: „Wychowywanie, najprościej rzecz biorąc, jest zatem kształtowaniem tych umiejętności i postaw, które nie są czysto przedmiotowe, ale które składają się na to, że życie ludzkie może być spełnione i szczęśliwe (nie mylić z »przyjemne«).

W tak rozumianym wychowaniu nauczyciele mogą i powinni uczestniczyć”. Zajęcia skoncentrowane są wokół sześciu kompetencji wychowawczych i komunikacyjnych:

1. Pewność siebie i duchowy autorytet.
2. Budowanie relacji i optymizm.
3. Empatia i przebaczenie.
4. Sprawiedliwość.
5. Projektowanie pracy wychowawczej.
6. Wiedza o kulturze uczniowskiej.

„Kompetencje wychowawcze i komunikacyjne” to przedmiot, który z założenia przeznaczony jest dla każdego nauczyciela. To jest dosyć istotne, bo często sądzimy, że bycie wychowawcą to zupełnie osobna funkcja od bycia nauczycielem. Nasze założenie jest takie, że każdy nauczyciel jest jednocześnie wychowawcą. Ponadto zakładamy, że każdy nauczyciel jest wychowawcą przez cały czas, ponieważ dzieci obserwują nas bez przerwy. Jesteśmy przekonani, że wychowujemy przede wszystkim przez modelowanie.

W praktyce sądzi się, że wychowanie następuje przez działania o charakterze kaznodziejskim i takim uprzywilejowanym miejscem do realizacji tego celu jest godzina wychowawcza. Tymczasem wychowanie dokonuje się nieustannie, na każdej lekcji, poprzez nieprzerwaną interakcję między nauczycielem i uczniem. Przy tych założeniach zależy nam, aby nasi studenci rozwijali trzy zasadnicze kompetencje.

Pierwszą jest umiejętność zarządzania klasą, czyli takie prowadzenie lekcji, aby poszerzać pole wolności dzieci poprzez wprowadzanie dyscypliny. Często sądzimy, że wolność i dyscyplina są sobie przeciwstawne. Tymczasem przeciwstawne są sobie wolność i przymus, natomiast dyscyplina w klasie jest warunkiem wolności wszystkich dzieci. Jeśli nauczyciel nie potrafi dyscyplinować klasy, to dzieci uczą się, że są równi i równiejsi.

Druga bardzo ważna kompetencja to komunikowanie się. Spośród wielu rozmaitych szkół komunikowania my mamy szczególną preferencję dla

tego, co nazywa się komunikacją bez przemocy. Sądzimy, że jest to dobry sposób komunikacji z dziećmi, w którym dzieci nauczą się mówić o swoich emocjach, szanować emocje innych osób, nauczą się jasno określać swoje potrzeby i nazywać fakty.

Trzecią taką wielką kompetencją, o której mówimy na zajęciach, jest sprawiedliwe postępowanie. Być może w największym stopniu kojarzy się nam ona z wychowaniem. Nie tylko dlatego, że sprawiedliwe postępowanie oznacza uczenie dzieci refleksji moralnej, ale także dlatego, że sprawiedliwe postępowanie oznacza również sprawiedliwy podział czasu między uczniów, sprawiedliwy podział uwagi, sprawiedliwe nazywanie różnych rzeczy czy sprawiedliwe wystawianie ocen. Istotą sprawiedliwości jest to, co uczniowie nazwaliby „byciem fair”. Z badań wynika, że z uczniów, którzy uważają, że w szkole nie byli traktowani fair, wyrastają dorośli, którzy uważają, że świat generalnie nie jest fair oraz że ceną przetrwania w świecie jest nieuczciwość. Ponadto z badań wynika, że tacy uczniowie są generalnie mniej szczęśliwi w dorosłości. Kiedy rozmawiamy z uczniami, to oni wskazują jako pierwszą „cnotę” nauczyciela niekoniecznie erudycję czy „bycie fajnym”, ale właśnie to, że powinien być on sprawiedliwy. Zatem uczyliśmy, jak być sprawiedliwym nauczycielem.

Jak konkretnie kształcić wspomniane umiejętności? Nie ma wątpliwości, że jest to możliwe tylko poprzez odniesienie się do własnej praktyki pedagogicznej¹⁷, do praktyki zaobserwowanej lub sytuacji symulowanych w bezpiecznych warunkach eksperckiego wsparcia. Głównym materiałem pracy stają się tym samym doświadczenia z lekcji zarówno własnych, jak i prowadzonych przez koleżanki i kolegów z roku lub tych prowadzonych przez szkolnego mentora-opiekuna praktyk. Spojrzenie na relacje uczeń-nauczyciel, uczeń-uczeń czy nauczyciel-nauczyciel przez soczewkę wybranych aspektów wychowawczych i komunikacyjnych pozwala na lepsze rozeznanie w tej trudnej i złożonej materii ludzkich emocji, reakcji i przyzwyczajzeń, a także na bezpiecz-

ne włączenie nowych zachowań i sprawdzenie ich skuteczności. Czyż nie tych właśnie kwestii dotyczą przede wszystkim obawy młodych stażem nauczycieli i adeptów do zawodu? Konieczne jest zatem ich „oswojenie” poprzez obserwację, refleksję, dyskusję i stopniowe wprowadzanie pożądanych zmian.

W oparciu o ten przedmiot prowadzimy w Szkole Edukacji także roczny kurs dla nauczycieli. Kurs ten cieszy się dużą popularnością wśród nauczycieli różnych przedmiotów, bo jak sami przyznają, to właśnie kwestie związane z komunikacją i wychowaniem sprawiają im dziś najwięcej problemów. Dlatego w kolejnym roku ruszymy z następną edycją tych kursów.

Przywództwo edukacyjne¹⁹ (12h)

Mówienie o relacji nauczyciel-uczeń w kontekście tego przedmiotu dotyczy głównie dwóch wymiarów pracy nauczyciela. Po pierwsze refleksji nad tym, czy i w jaki sposób nauczyciel traktuje ucznia podmiotowo oraz jaki jest poziom tej podmiotowości. Inaczej mówiąc, do czego mój uczeń ma prawo i jaki jest poziom i zakres jego decyzyjności.

Na zajęciach rozmawiamy więc o tym, jak na funkcjonowanie uczniów w szkole wpływa działanie samorządu szkolnego, klasowego. W jaki sposób pokazywać uczniom, że samorządność w szkole jest istotna i że bez ich decyzji szkoła będzie dla nich przestrzenią obcą. Na ile to, że będą podejmować decyzje, że będą realizować swoje wizje, że będą działać, może być szansą na to, żeby szkoła stała się ich miejscem, do którego będą przychodzić z chęcią.

Drugi obszar związany z „liderstwem” i relacją nauczyciel-uczeń to bycie we wspólnocie. Kiedy definiujemy lidera to najważniejsze w tej definicji nie jest samo przewodzenie, a raczej to, że lider jest osobą, dzięki której grupa może działać razem. Uczenie się bycia liderem oznacza, że uczeń się pomagać innym we wspólnym działaniu: wpierw uczeń dostrzec problemy, które są wokół nas, a następnie podejmować razem odpowiednie działania, aby je rozwiązać. Na przykład uczniowie mają różnego rodzaju kłopoty związane z samym uczeniem się.

I można by było je rozwiązać wspólnie, gdyby najpierw zobaczyli na czym polega problem, a potem postarali się coś z tym zrobić – na przykład porozmawiać z nauczycielami. W pojedynkę trudno rozmawiać z nauczycielem o tym, że chciałbym uczyć się inaczej, ale w grupie jest to łatwiejsze.

Inny przykład dotyczy problemów bieżących, na przykład związanych z przestrzenią wokół szkoły. Możemy zauważyć, że wokół szkoły jest dużo śmieci, albo jest bardzo mało zieleni i że chcemy to zmienić. I wtedy zastanawiamy się, co my, jako uczniowie, możemy z tym zrobić. Uczenie relacji nauczyciel-uczeń w kontekście przywództwa edukacyjnego oznacza, że nauczyciel i uczniowie razem tworzą wspólnotę skupioną wokół myślenia o lepszym świecie i zmienianiu rzeczywistości.

W tym przypadku budowanie relacji interpersonalnych jest szczególnie ważne, a zarazem trudne, ponieważ chodzi o jakościowo istotne „bycie” we wspólnocie szkolnej wraz ze wszystkimi jej uwarunkowaniami administracyjnymi i społecznymi.

Seminarium integrujące²⁰ (132 h)

Potrzeba takiego przedmiotu wynika z faktu, że na lekcji bardzo dużo się dzieje i to w różnych płaszczyznach. Płaszczyzna dydaktyczna to wykonywanie zadań, a płaszczyzna relacyjna to różnego rodzaju interakcje, które zachodzą między nauczycielem i uczniami czy między samymi uczniami. To wszystko oddziałuje na siebie wzajemnie. Procesy, które mają miejsce podczas lekcji są bardzo dynamiczne. Często jako nauczyciele ulegamy wrażeniu, że widzimy i rozumiemy wszystko, co dzieje się na lekcji. A to nieprawda.

W rzeczywistości zbieramy tylko pojedyncze dowody, a potem z nich wnioskujemy na temat całości. To, czego uczymy w Szkole Edukacji podczas seminarium integrującego, to takie patrzenie na obraz całości, aby dostrzec jak najwięcej szczegółów. Jest to możliwe dzięki konkretnym narzędziom służącym obserwacji i refleksji. Może to być na przykład takie ustawienie kamery (nawet w telefonie komórkowym), które pozwoli szerzej uchwycić i przeana-

lizować to, co się wydarzyło na lekcji. Można zebrać i zestawić ze sobą różne dowody – prace uczniów, wypowiedzi, zachowania – wyciągać wnioski.

Podczas seminarium nie rozdzielamy rzeczywistości związanej z atmosferą w klasie od rzeczywistości dydaktycznej. Przykładem może być częsta sytuacja na lekcji, podczas której uczeń kładzie głowę na ławce. Od razu przychodzi nam na myśl opinia, że „jest leniwy, nie chce mu się” i rodzi ona w nas różne emocje. Na poziomie faktów wiemy tylko tyle, że uczeń położył głowę na ławce. W rzeczywistości może być tak, że mimo to uczeń nadal uważnie słuchał. Póki tego nie sprawdzimy, to tak naprawdę nie wiemy, co się dzieje. Uczymy naszych studentów uważnego przyglądania się faktom i zadawania sobie pytań: „co ten uczeń tak naprawdę teraz robi, co dzieje się w jego głowie?”. Podczas zajęć analizujemy taką lekcję i zastanawiamy się, czy była taka chwila, kiedy uczeń się podniósł, ożywił, zaangażował? Jeśli była, to zastanawiamy się, jakie działanie nauczyciela się do tego przyczyniło. W taki sposób uczymy powiązania działań nauczyciela z działaniami uczniów oraz działań uczniów z innymi uczniami? Na seminarium uczymy powątpiewania w te pierwsze wrażenia, które pojawiają się w głowie i testujemy też inne hipotezy. Może fakt, że uczeń leżał, nie oznacza, że nie był uważny? To można sprawdzić. A następnie świadomie zaplanować na kolejnej lekcji aktywność, która będzie tego ucznia bardziej pobudzała do nauki.

Jak wynika z powyższego opisu na seminarium integrującym umiejętności budowania relacji są kształcone niezwykle intensywnie, ponieważ każdy jego element jest wynikiem pewnego typu relacji, który ujawnia się na poszczególnych etapach praktyki studenta, ale także w jego relacjach osobistych czy wreszcie nawet w odniesieniu do siebie samego. Poszukiwanie osobistej odpowiedzi na pytania, takie jak: jak efektywnie planować pracę w zespole? Jakie są najsukuczniejsze sposoby komunikowania się? W jaki sposób wykorzystać możliwości współnauczania? W jaki sposób rozwijać świadomość

i umiejętność budowania relacji interpersonalnych nie tylko w edukacji, ale w ogóle w życiu?

Podsumowanie

Jest pewne, że w dzisiejszej szkole nie chcemy nauczycieli z paradygmatu normatywnego, realizujących założenia „edukacji bankowej”. Potrzebujemy nauczycieli głęboko wpisanych w paradygmat relacyjny, uwrażliwiający na kształcenie uczniów z „otwartym umysłem”, którzy także dzięki nauczycielom nauczą się budowania relacji w swoich środowiskach. Jak długo jeszcze będziemy czytać o uczniach, którzy boją się nauczycieli, nie lubią szkoły i nie czują z nią żadnej więzi? Jestem przekonana, że tylko kształcenie umiejętności w budowaniu relacji przyszłych nauczycieli może tę przygnębiającą diagnozę zmienić. Program realizowany na studiach w Szkole Edukacji jest pierwszą tego typu kompleksową próbą zmierzającą w tym kierunku. Przyszłość zawodowa naszych studentów będzie jego najlepszym miernikiem.

Przypisy

- 1 Dienne, podyplomowe studia kwalifikacyjne w zakresie nauczania języka polskiego i matematyki zostały zainaugurowane w roku akademickim 2016/2017. Program studiów wykorzystuje elementy programu i doświadczenia Teachers College Columbia University.
- 2 J. Sujecka-Zajac, *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wprowadzenie do glottodydaktyki mediacyjnej*, Lublin-Warszawa 2016.
- 3 J. Nikitorowicz, *Proces diagnozowania w naukach o wychowaniu. Wybrane aspekty*, „Kwartalnik Policyjny” 2015, nr 3, s. 97–102.
- 4 H. Kostyło, *Przesłanie „Pedagogii Uciśnionych” Paula Freire*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2(45), s. 7–26.
- 5 Ibidem, s. 12.
- 6 Ibidem.
- 7 J. Nikitorowicz, *Proces diagnozowania w naukach o wychowaniu. Wybrane aspekty*, op. cit., s. 101.

- 8 K. Blusz (red.), *Edukacja i Wyzwolenie*, Kraków 1992.
- 9 S. Michałowski, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993.
- 10 C. Freinet, *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'école moderne (1964)*, w: „Bibliothèque de l'école moderne”, nr 25, www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques, data dostępu: 30.03.2018.
- 11 M. Rokeach, *The open and closed mind :investigation into the nature of belief systems and personality systems*, New York 1960.
- 12 www.nik.gov.pl, data dostępu: 30.05.2018.
- 13 Bardzo interesujący komentarz do Raportu autorstwa prof. Bogusława Śliwerskiego można przeczytać na jego stronie internetowej sliwerski-pedagog.blogspot.com, data dostępu: 30.05.2018.
- 14 prawo.sejm.gov.pl, data dostępu: 2.06. 2018.
- 15 www.nauka.gov.pl, data dostępu: 2.06.2018.
- 16 Ta część tekstu została opracowana na podstawie wypowiedzi prowadzących zajęcia: Magdaleny Swat-Pawlickiej, Aleksandra Pawlickiego oraz Iwony Kołodziejek zebranych i zredagowanych przez Małgorzatę Siłkę.
- 17 Prowadzący zajęcia w 2017/2018 oraz autorzy cytowanego sylabusu: Iwona Kołodziejek, Magdalena Jurewicz, Agata Patalas, Aleksander Pawlicki (koordynacja).
- 18 Studenci Szkoły Edukacji są codziennie w szkołach praktyk przez 10 miesięcy studiów.
- 19 Autorką sylabusu i prowadzącą zajęcia w roku 2017/2018 była Magdalena Swat-Pawlicka.
- 20 W roku 2017/2018 autorkami sylabusu i prowadzącymi zajęcia były: Kinga Białek, Iwona Kołodziejek, Beata Kortarba, Agata Patalas, Agnieszka Sułowska, Magdalena Swat-Pawlicka.

Jolanta Sujecka-Zajac

Profesor nauk humanistycznych, profesor nadzwyczajny w Instytucie Romanistyki UW. Od 2016 roku dyrektorka studiów podyplomowych „Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego” dla przyszłych nauczycieli języka polskiego i matematyki.

Czym może być dorosłość?

Kamila Paradowska

Nowy projekt edukacyjny Teatru Współczesnego w Szczecinie

Zacniemy historią nastolatki, która zmienia świat i jest najmłodszą laureatką pokojowej Nagrody Nobla. Wraz z hordą wilków i owiec wyruszymy na poszukiwanie *Lepszych lasów*, a na koniec odkryjemy własne podwórka i ich tajemnice dzięki *Totalnie nie nostalgii*. W Teatrze Współczesnym w Szczecinie wraz z sezonem 2018/2019 rusza projekt „Dorosłość” – to trzy prapremiery dla

młodzieży, a także rozbudowany program edukacyjny. Nastoletni widzowie Teatru Współczesnego spotkają się z trzema niezwykłymi opowieściami, które zostały przygotowane specjalnie dla nich – oprócz spektakli będą mogli także uczestniczyć w innych wydarzeniach. Poniżej kilka informacji na temat tego przedsięwzięcia, a także wskazówki, jak można wziąć w nim udział.

Spektakle, warsztaty, lekcje

Tematyczne lekcje w szkołach dla uczniów przeprowadzą artyści – reżyserzy, autorzy tekstów i aktorzy. Ci sami twórcy spotkają się także z nauczycielami w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, gdzie odbędą się warsztaty. Każdej premierze będzie towarzyszył rozbudowany program (katalog spektaklu) oraz materiały dostępne w internecie (artykuły i podcasty). Każdej premierze będzie towarzyszyła debata z udziałem specjalistów (transmitowana on-line).

Dorosłość będziemy odkrywać poprzez wyjątkowe historie z czasów dzieciństwa. Jakie? Odnoszące się do autentycznych biografii, prywatnych wspomnień, a także przypowieści. W każdym ze spektakli bohaterowie dziecięcy spotykają się z rzeczywistością, która wymaga od nich odpowiedzialności, podjęcia ryzyka, sprawdzenia tego, co zakazane.

Jaki jest nasz cel?

Odważnie podejmiemy tematy, z którymi dzieci mają kontakt w formie popkulturowej lub poprzez pryzmat mediów – wojny, migracje, czy narodowa i społeczna tożsamość. Będziemy mówić o współczesnym budowaniu wspólnot i szukaniu własnego miejsca w zglobalizowanym świecie. Otworzymy się na tematy poważne, ale nie będziemy stronić od zabawy, poczucia humoru, artystycznego podejścia do tych zagadnień.

Chcemy zaprosić młodych widzów do spojrzenia w dorosłość, do zadawania pytań o własne istnienie, historię toczącą się wokół nas, o aktywność społeczną i rozumienie świata. Skomplikowane zadanie? Tak wygląda w opisie, w praktyce – chcemy nauczyć młodych ludzi myśleć samodzielnie, nie narzucając im własnych poglądów. Sztuka jest miejscem wolnym od ideologii, nawet jeśli mówi o polityce, prawie i obowiązkach – pokazuje jedynie przykłady zachowań. Wybór postaw zawsze należy do widzów. Otwarte formuły spotkań, takie jak spektakl, debata, czy warsztat, wzmacniają postawę krytyczną – nie są forsowaniem zdania, dają szansę na wyciąganie własnych wniosków.

Do realizacji projektu zaprosiliśmy twórców doświadczonych w tematyce teatru młodzieżowego, który ciągle domaga się uwagi i inwestowania (według naszych badań grupa widzów 12+ jest najbardziej zaniedbaną grupą odbiorców teatru – to już nie dzieci, ale jeszcze nie dorośli). Do realizacji na scenie wybraliśmy teksty ważne, uznane, a jednocześnie zupełnie nowe w polskim teatrze. Wszystkie przedstawienia z cyklu „Dorosłość” są więc prapremierami.

Jak do nas dołączyć?

Próby do pierwszego spektaklu – *Malala. Dziewczyna z kulą w głowie* Elżbiety Chowaniec w reż. Roberta Drobnucha – ruszają w październiku. W trakcie pracy nad przedstawieniem odbędą się warsztaty dla nauczycieli, a tuż po premierze (8 grudnia) – pierwszy cykl pokazów przedstawień oraz lekcje w szkołach. Premierę *Lepszych lasów* Martina Baltscheita w reż. Tomasza Kaczorowskiego planujemy na 9 marca. Na ostatnią premierę projektu, adaptację komiksu Wandy Hagedorn *Totalnie nie nostalgia* w reż. Marcina Wierchowskiego, zaprosimy w sezonie 2019/2020. Szczegóły dotyczące projektu można znaleźć na stronie internetowej Teatru Współczesnego w Szczecinie (www.wspolczesny.szczecin.pl/doroslosc). Znajdują się tam szczegółowe opisy spektakli, działań towarzyszących, a także materiały edukacyjne i kontakt do osób odpowiedzialnych za poszczególne zadania w projekcie. Warto śledzić też newsletter Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, które jest partnerem projektu.

Projekt to tylko początek drogi. Pokazanie swoim uczniom różnych obliczy dorosłości może być niełatwym zadaniem. Wierzmy, że się opłaci. Zróbmy to razem, w świecie teatru, który jak żaden inny otwiera na drugiego człowieka. Ku lepszej przyszłości dla nas wszystkich.

Kamila Paradowska

Kuratorka projektu „Dorosłość” w Teatrze Współczesnym w Szczecinie.

Powrót na Dworzec Zoo

Anna Kondracka-Zielińska

Adaptacja kultowej książki w Operze na Zamku

Opera na Zamku podjęła się przełożenia powieści *My, dzieci z Dworca ZOO* – wydanej po raz pierwszy w 1978 roku – na język przedstawienia muzycznego. Książka opisuje historię Christiane V. Felscherinow, młodej narkomanki, której wypowiedzi dziennikarze Horst Rieck i Kai Hermann nagrali na taśmy magnetofonowe, a następnie spisali. W 1981 roku Herman Weigel na podstawie książki powieści nakręcił film pod tym samym tytułem.

Przedstawione w książce wydarzenia rozgrywały się w Berlinie Zachodnim, głównie na tytułowym Dworcu ZOO, który stał się kultowym miejscem, gdzie w latach 70. i 80. zbierali się narkomani oraz młode uliczne prostytutki. Pod koniec lat 80. konsekwentne i surowe kontrole policyjne spowodowały, że narkomani przenieśli się w inne miejsca, jednak okolice dworca nadal pozostały schronieniem dla bezdomnych. W 1991 roku dworzec zainspirował irlandzką grupę rockową U2 do napisania piosenki *Zoo Station*.

Miasto i heroina

Główna bohaterka, i jednocześnie narratorka, to przeciętna nastolatka, mieszkająca w Berlinie z matką. W domu ciągle dochodzi między nimi do kłótni. Dopiero „na ulicy” dziewczyna znajduje zrozumienie, spędza tam większość czasu, w gronie rówieśników z podobnymi problemami.

Lekarstwem na nudę stają się alkohol i narkotyki: „W wieku 12 lat brała valium, mając 13 lat, sięgnęła po heroinę i się uzależniła. Chodziła do szkoły, a popołudniami na ulicę. Jej matka niczego nie zauważyła”. Tak przedstawiał bohaterkę okładka magazynu „Stern”, gdzie ukazała się seria reportaży o niej (pisała o tym Urszula Jabłońska na łamach „Dużego Formatu”). Początkowo udaje jej się ukryć swój nałóg przed matką, jednak nie na długo. Matka wyrzuca ją z domu, a Christiane trafia do środowiska dworcowych narkomanów. Odtąd jej życie to droga w stronę samozatrącenia: sypia w poczekalni, w publicznych toaletach, na śmietnikach w pobliżu dworca. Aby zdobyć pieniądze na narkotyki, uprawia prostytucję i dokonuje drobnych kradzieży. Dziewczyna popada w konflikt z prawem, musi się ukrywać przed policją.

Nowe czasy, stare problemy

My, dzieci z dworca ZOO w drastyczny sposób przedstawia losy młodej bohaterki. Na pewno nie można tej powieści odmówić wartości dydaktycznej. Ukazuje zgubny wpływ narkotyków na życie Christiane. Mam wrażenie, że w latach 80. czy 90. książka cieszyła się większą popularnością niż obecnie, ale nadal młodzież chętnie po nią sięga (polskie wydania w latach 1984–1997). Zmieniły się czasy, ale czy na lepsze? Nie ma już komuny, szarych blokowisk, braku towarów i wolności. Obecnie jest dostęp do kolorowego świata Zachodu, wolność wyboru, wszystko niemal na wyciągnięcie ręki. Ułuda realu w smartfonie.

Jednak pewne problemy pozostały, jak chociażby dostęp do narkotyków, obecnie często ułatwiony dzięki internetowi i powszechności zakupów w sieci.

Młodzież nadal buntuje się przeciwko pokoleniu swoich rodziców, jest zagubiona w świecie dorosłych, do którego będzie musiała wejść, a nie czuje się do tego przygotowana. Opowieść Christiane F. zwraca uwagę na fakt, że dorośli zwykle bagatelizują problemy (brak porozumienia z nastolatkiem, dostęp do narkotyków, prostytucja nieletnich), a budzą się, kiedy jest za późno. Wielu rodziców uważa, że „ten” problem ich nie dotyczy, „przecież znają swoje dziecko, dla którego poświęcają się każdego dnia”, znikając z jego życia i oddając się pracy zawodowej. Relacja z dzieckiem zostaje wystawiona na próbę, młody człowiek szuka innych, łatwiejszych rozwiązań, szczególnie jeśli znajdzie się wśród swoich, podobnie jak on – nierozumianych, skrzywdzonych.

Gdy Christiane F. przyjechała z małego miasteczka do Berlina, chciała być w jakiejś fajnej paczce w szkole, imponować, być w centrum uwagi. Tego chce każdy młody człowiek. Rodzic z kolei boryka się z innymi problemami: pracą, napięciami w związkach, koniecznością utrzymania rodziny, dotarciem do własnego dziecka. Nikt go nie uczy, jak być dobrym rodzicem. A dzieci zostawione same sobie, bez oparcia w rodzinie, wpadają w macki złych ludzi. „Dlatego o narkomanii powinno się mówić cały czas. Trzeba mówić dzieciom, jakie są konsekwencje, bo wiedzą tylko, że gdy są na haju, jest super. Musimy im mówić, co potem może się dziać z człowiekiem, dokąd ta droga prowadzi” – mówi Robert Glumbek, choreograf, w wywiadzie z Magdaleną Jagiełło-Kmieciak. „Chciałem pokazać dzieci zmieniające się w czasie i to, jak z życia pełnego wigoru przechodzą w pustkę, beznadziejność, zmieniają się nawet wizualnie. Tu wszystko powiązane jest nićmi. I sytuacja rodzinna, i polityczna. A dzięki narkotykom o wszystkim, co złe, błyskawicznie się zapomina” – dodaje.

Trudny okres dojrzewania

Spektakl Opery na Zamku pt. *Dzieci z dworca ZOO* to impresja na temat najważniejszych wątków poruszonych w książce i filmie. Twórcy przedstawienia

sięgnęli po taniec, aby za jego pomocą odświeżyć spojrzenie na tę opowieść. Do widza ma przemówić ruch sceniczny, światło, kompozycje Davida Bowiego oraz alternatywne kompozycje islandzkiego twórcy Valgeira Sigurðssona i eksperymentalne utwory z The Chopin Project Ólafura Arnaldsa i Alice Sary Ott. Autorem scenariusza, choreografii i inscenizacji jest wybitny choreograf Robert Glumbek, który za swoją poprzednią realizację w Operze na Zamku (wieczór nowych choreografii Ogniw) otrzymał tytuł Najlepszego Choreografa w Polsce 2014 oraz Bursztynowy Pierścień 2014 w kategorii najlepszy spektakl sezonu.

Dlaczego ten spektakl powinna zobaczyć młodzież? W jaki sposób przedstawienie można wykorzystać w działaniach dydaktycznych? Młodzież w wieku od trzynastego do szesnastego roku życia to uczniowie obecnego gimnazjum (za chwilę szkoły podstawowej) oraz szkoły ponadgimnazjalnej (niedługo ponadpodstawowej). To trudny okres: konflikty z rodzicami, zderzenie ze zmieniającym się światem, czyhające zagrożenia, oferujące iluzję atrakcyjnego życia bądź łatwych rozwiązań. Jednak marzenia młodych ludzi nadal pozostają takie same. Pragną oni szczęśliwego domu, normalnej rodziny, miłości, akceptacji, w przyszłości może własnych dzieci. Jeśli biorą, pewnie chcieliby przestać brać, ale z jakiegoś powodu sięgnęli po narkotyki i na razie nie chcą niczego zmieniać. Naśladują swoich idoli, chcą przynależeć do jakiejś grupy. Wejście na tę drogę nie zapowiada happy-endu.

Wolność albo śmierć

Lekcje języka polskiego pozwalają, przy okazji różnych tekstów kultury, porozmawiać na różne tematy, także o problemach nastoletnich odbiorców. Czego nie ma w tym tekście! Młodzi ludzie powołują się na tę powieść przy ustnym egzaminie maturalnym (podejmując między innymi motywy uzależnienia, rodziny, upadku), przywołują go w dyskusjach i wypracowaniach. A na lekcje wychowawcze czy do pedagogizacji rodziców to materiał wręcz wymarzony!

Obowiązkiem sztuki jest poruszenie odbiorcy, zapewnienie mu przeżycia katharsis, ale także podejmowanie trudnych tematów współczesnego świata. Te wymagania spełnia spektakl *Dzieci z dworca ZOO*. Wspomniane w tytule miejsce staje się metaforą zagrożenia, dna, na które może się stoczyć człowiek, alegorią samotności, poszukiwania szczęścia, nadziei, wyjścia z tego labiryntu, podniesienia się z upadku.

Autor scenografii i choreografii nie bez powodu zabiera widza do miejsca w stylu dworca. Nie bez znaczenia są też stroje i scenografia (uniwersalne) oraz brak strzykawek jako rekwizytu. Problemem nie są bowiem tylko narkotyki, ale uciekanie w uzależnienie w ogóle (narkotyki, alkohol, seks, internet), jego przyczyny i konsekwencje. Jest to pewna droga, dlatego scenerię sztuki odczytamy jako symboliczne stoczenie się na dno, niczym mityczne zejście do podziemi. Na dnie się zostaje, ale od dna można się też odbić. Życie poza rzeczywistością? Bycie na marginesie? Ukrycie w ciemności wstydliviego problemu? Zagubienie? Którą drogę wybrać?

Na końcu pojawiają się schody, u ich szczytu – światło. Bohaterowie przedstawienia mogą tam pójść. Może to oznaczać zarówno uwolnienie od narkotyków, jak i śmierć. Widz musi sam rozstrzygnąć, pamiętając przy tym, że nie ma łatwych rozwiązań. Wyjście z narkomanii nie jest wyjściem „na zawsze” i tylko tej jednej osoby. Współuzależnieni są przecież też najbliżsi. Wyjście poprzez śmierć także nie rozwiązuje problemu – śmierć dziecka nie leczy rodziny.

Niech spektakl stanie się przestrogą. I niech ta metaforyczna droga z dworca ZOO nie będzie dla kolejnych roczników nastolatków drogą donikąd.

Anna Kondracka-Zielińska

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni.
Nauczycielka języka polskiego w I Liceum
Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie.
Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Edukacja muzealna

Krystyna Milewska

Nauka przez doświadczenie poza przestrzenią szkolną

Ostatnie dekady to w wielu placówkach muzealnych czas ożywionej działalności popularyzatorskiej. Muzea, zgodnie ze swoim statusem, chcą uczestniczyć w procesie kształtowania świadomości historycznej społeczeństwa poprzez tworzenie szerokiej płaszczyzny wymiany myśli naukowej. Stosują w tym celu różnorodne formy pracy oświatowej, takie jak: konferencje naukowe, spotkania popularnonaukowe, lekcje i warsztaty muzealne, otwarte cykle wykładów, kursy, spotkania teatralne, pokazy filmowe i multimedialne, koncerty muzyczne i festyny rodzinne,

które często, towarzysząc wystawom, stają się stałym punktem planowania harmonogramu projektów. Same muzea są świadome tego, że należy iść z „duchem czasu”, by „wychować sobie” pokolenie wrażliwych na sztukę i kulturę obywateli. Nie dziwi zatem fakt, że zmiany, jakie zachodzą w muzeach, zarówno w sposobie ekspozycjonowania, jak i upowszechniania zbiorów, stają się coraz bardziej zauważalne przez odbiorców sztuki. Projektowane z rozmachem, efektowne aranżacje i pełne nowinek technicznych ekspozycje robią coraz większe wrażenie na publiczności.

Metamorfozy

Współczesna szkoła, zgodnie z podstawowym założeniem reformy systemu edukacji, ma dbać przede wszystkim o wszechstronny rozwój osobowości ucznia, kształtować w nim takie cechy, jak: otwartość, aktywność, kreatywność, zaangażowanie i twórczość. Człowiek jest twórczy, gdy „nie ogranicza się do stwierdzania, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie, z siebie”¹. Ważna rola w nowoczesnej edukacji przypada w związku z tym muzeum.

W muzeum prezentowane są artefakty, które poprzez wyjęcie z przeszłości i usytuowanie w nowym miejscu i w nowym sąsiedztwie zaczynają żyć nowym życiem i tworzą nowe znaczenia w naszej wyobraźni – słusznie konstataje Dorota Folga-Januszewska. Wskazuje, że wyobrażenie przeszłości w muzeum jest możliwe pod warunkiem, że „(...) twórca tego wyobrażenia nie unika ryzyka użycia języka współczesnego, bo tylko wtedy takie wyobrażenie (wystawa) staje się samo w sobie dziełem żywym, twórczością inspirującą wyobraźnię obecnych pokoleń”².

Celem współczesnej edukacji muzealnej jest kształtowanie żywej relacji między muzeum a publicznością, jej upodmiotowienie i aktywizacja – muzeum publiczne przechodzi metamorfozę, przekształcając się w muzeum publiczności³, również w kontekście interaktywności ekspozycji⁴.

Warto także zwrócić uwagę, że prężnie rozwijającej się pracy edukatorów muzealnych towarzyszy analityczna i teoretyczna autorefleksja środowiska edukatorów na temat stanu edukacji muzealnej⁵. To aktywność w sferze edukacyjnej, wraz z działalnością promocyjną, decydują w istotnym stopniu o postrzeganiu muzeum, o jego miejscu na rynku – zarówno usług edukacyjnych, jak i kultury. Edukacja muzealna staje się coraz częściej integralnym elementem misji muzeum, silnie wpisuje się w politykę i strategię

całej instytucji. Stanowi wyzwanie zarówno dla jej twórców – muzealników, pracowników działów edukacji – ale także dla kustoszy, konserwatorów (opiekunów zbiorów), kuratorów wystaw, jak również dla zarządzających oraz organizatorów instytucji. Muzeum uczy i bawi, sprzyja aktywnemu przyswajaniu wiadomości z różnych dyscyplin wiedzy, kształtuje nasz stosunek do dziedzictwa kultury i przeszłości.

Kultura czy rozrywka?

Nadmierne bogactwo form i intensyfikacja edukacji muzealnej implikuje niebezpieczeństwo utraty specyfiki i wyjątkowości muzeum pośród innych instytucji kultury (jak domy kultury, pozbawione muzealiów centra nauki). Komercjalizacja usług edukacyjnych, populizm, infantyilizacja czy „disneylandyzacja” prowadzą do zrównania muzeów z innymi, powstającymi wielofunkcyjnymi kombinatami zbiorowej popularnej rozrywki czy centrami (galeriami) rozrywkowo-handlowymi. Obawy te są przedmiotem żywych dyskusji w gronie muzealników. Podczas Kongresu Kultury Polskiej w 2009 roku kwestię tę podniosła Maria Poprzęcka, zwracając uwagę, że „(...) granica między przyciągającym różnorodnymi atrakcjami »muzeum otwartym« a muzealnym disneylandem jest istotnie cienka – i w tym samym zdaniu natychmiast dodała, że – właśnie od teoretycznej świadomości i praktycznych kompetencji pracowników edukacyjnych zależy jej utrzymanie”⁶.

Muzeum Narodowe w Szczecinie to muzeum wielooddziałowe i wielodyscyplinarne, którego potencjał określa przede wszystkim okazała kolekcja zabytków i zespół, który pamiętając o trudnej, lecz fascynującej historii miasta i regionu stara się współtworzyć w duchu wielokulturowego dialogu lokalną, narodową oraz europejską współczesną tożsamość Pomorza Zachodniego i jego mieszkańców. Idea szczeciń-

skiego muzeum wyrosła z późnośredniowiecznej i nowożytnej tradycji kolekcjonerskiej władców Księstwa Pomorskiego z dynastii Gryfitów oraz inicjatywy i pasji bogatego dziewiętnastowiecznego mieszczaństwa. Dzisiaj instytucja sprawuje opiekę nad blisko stu pięćdziesięcioma tysiącami muzealiów, wśród których znajdują się dzieła sztuki, zabytki archeologiczne, nautyczne, etnograficzne oraz świadectwa historii i kultury materialnej⁷. Od wielu lat muzeum wzbogaca i modyfikuje ofertę – tak, aby zwiedzający przychodzili do muzeum z chęcią i wracali do niego wielokrotnie.

Warto zauważyć, że już proces planowania i przygotowania ekspozycji muzealnej nosi znamiona edukacji. Pierwszy etap to proces badawczy, po którym następuje powstanie scenariusza – uwzględniającego zestawienie wykorzystanych na wystawie eksponatów oraz sposób realizacji wystawy – a potem ustalenie metod i form upowszechniania ekspozycji⁸. Edukatorzy starają się swoimi pomysłami nie tylko wpisać w obowiązujący program nauczania, wspomagając szkoły w uatrakcyjnieniu ich lekcji, lecz także pracują nad przełamywaniem wciąż spotykanego stereotypowego postrzegania muzeum jako instytucji nudnej i mało przyjaznej dla dzieci i młodzieży. Różnorodność, ale i koncepcyjnie spójny charakter starannie przygotowanej oferty edukacyjno-popularyzatorskiej, inspirowanej posiadanymi przez muzeum zbiorami oraz realizowanym w instytucji programem wystawienniczym powoduje, że jest ona atrakcyjna zarówno dla osób w różnym wieku, posiadających różnorodne zainteresowania, jak i dla osób/grup wykluczonych społecznie oraz zagrożonych marginalizacją.

W programie muzeum odnaleźć można zarówno zajęcia dla grup zorganizowanych (lekcje, warsztaty, konkursy, debaty), jak i gości indywidualnie odwiedzających muzeum (projekty cykliczne, jak i o charakterze incydentalnym). Działania edukacyjne realizowane są w salach

ekspozycyjnych muzeum, znajdujących się w pięciu gmachach, a także w przystosowanych do działalności dydaktycznej dwóch salach – konferencyjnej/wykładowej. Zajęcia i spotkania odbywają się zarówno w dni robocze, jak i w weekendy. Od kilku lat na początku nowego roku szkolnego ukazuje się szczegółowy program działań muzealnych⁹.

Widzenie a patrzenie

W muzeum uczenie odbywa się poprzez myślenie przyczynowo-skutkowe i symboliczne, obserwację oraz porównywanie, a to wymaga wysiłku umysłowego – i od edukatora, i od słuchacza. Lekcje, warsztaty, spotkania rodzinne, gry miejskie, koncerty propozycje edukacyjne adresowane do grup zorganizowanych i odbiorcy indywidualnego w muzeum prowadzone są według autorskich scenariuszy, konspektów, opracowanych na podstawie ekspozycji stałych i czasowych. Właściwie przygotowanie konspektów czy scenariuszy zajęć umożliwia określenie celów ogólnych i wskazanie celów szczegółowych, co przyczynia się do skonkretyzowania przekazu, aby publiczność muzealna, w określonym czasie, mogła prawdziwie zrozumieć i odczuć to, co ogląda i poznaje¹⁰.

Konspekt pozwala prowadzącemu zaplanować, jakie kompetencje kluczowe chce kształcić i rozwijać. Ważne jest również, aby w trakcie spotkań w muzeum pobudzić uczniów do aktywności, stosując różne metody aktywizujące przyjazne dla nich i pracowników Działu Edukacji. Narzuca to edukatorowi poszukiwanie własnych twórczych rozwiązań i przyjemności w pokonywaniu rutyny dnia codziennego. Staramy się w pracy edukatorskiej łączyć procesy opisane między innymi przez Piotra Sztompkę: widzenie i patrzenie. Widzenie, to „(...) bierna rejestracja wrażeń wizualnych, które przepływają przed nami w niezwyklej mnogości i różnorodności

w toku życia codziennego. Patrzenie to intencjonalne, aktywne i selektywne poszukiwanie znaczących, ważnych doświadczeń wizualnych¹¹. Poprzez żywy, bezpośredni kontakt z przedmiotem czy artefaktem lepiej zapamiętujemy informacje o tym, co wydarzyło się w przeszłości. To właśnie eksponaty stanowią największą wartość edukacyjną w muzeum, „służą nauce umiejętności rozmawiania o emocjach, powinnościach, obowiązkach, ale i o prawach”¹², a edukator pozwala milczącym eksponatom przemówić.

Umożliwianie uczestnikom zajęć bezpośredniego kontaktu z eksponatami może im dać poczucie satysfakcji, spełnienia i inspiracji. Należy pamiętać: „(...) ponieważ dzieci uczą się wykorzystując różne zmysły, zakaz oglądania zabytków z bliska, jak również zamknięcie artefaktów w szklanych gablotach jest działaniem przeciwko dziecięcej naturze”¹³.

Poprzez wielozmysłowe poznanie, bezpośredni ogląd i przeżycia, a także przez aktywną postawę i partycypację w procesie poznania, czujemy się równoprawnymi odbiorcami kultury.

Atmosfera i doświadczenia

Najtrudniejsza jest percepcja dzieł sztuki. Vera L. Kolberg zauważała w swoich badaniach, że czym bardziej elitarne zbiory prezentujemy, tym mniejsze jest ich przyswajanie. Sztuka niestety nie broni się sama, nie ma zwiedzających tylko ze swej natury predestynowanych do przeżywania olśnienia¹⁴.

Nasza działalność edukacyjna w dużej mierze opiera się na współpracy z nauczycielami i o nią szczególnie zabiegamy. Największą kreatywnością wykazują się pedagodzy uczący w grupach przedszkolnych, szkołach podstawowych i gimnazjalnych. Nauczyciele nauczania zintegrowanego i klas IV–VI szkoły podstawowej bardzo chętnie korzystają z warsztatów plastycznych, muzycznych, ruchowych – ponieważ

przedmioty dawnej nazywane „praktycznymi”, jak rysunki i śpiew, już dawno zostały wyeliminowane ze szkoły. Zaznaczyć przy tym należy, że wraz ze zmianami programowymi nastąpiło obostrzenie tak zwanych wyjść ze szkoły, a tym samym możliwości korzystania z placówek kultury. Reforma sprawiła również i to, że częściej grupą przychodzącą do muzeum są przedszkolaki, w tym liczne grupy 3- i 4-latków. To bardzo wymagający goście w muzeum!

Mimo opisanej sytuacji, wypracowany przez lata przez Dział Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie, wciąż wzbogacany model pracy z dziećmi i młodzieżą owocuje stale wzrastającym zainteresowaniem przeszłością i sztuką oraz narastającą liczbą realizowanych zajęć. Muzeum Narodowe w Szczecinie aktywnie uczestniczy w programie „Kultura dostępna”, realizując lekcje muzealne dla uczniów szkół województwa zachodniopomorskiego – finansowane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego – a także wprowadziło bilet wstępu w cenie 1 zł dla dzieci i uczącej się młodzieży do 26 roku życia. O ponownym przyjeździe do muzeum zale dwie w 10% decyduje produkt, który mamy do zaoferowania. W 90% o tym, czy przyjdziemy jeszcze raz do instytucji, decydują: atmosfera, doświadczenie i wspomnienia z danego miejsca.

Wyobraźnia jest najważniejsza

Lekcje muzealne stanowią zwykle niepowtarzalną okazję do działań edukacyjnych – jedną z ich głównych zalet jest to, że mogą być prowadzone poza szkolną przestrzeń. Kontakt ucznia z muzeum to przecież okazja do przeżycia intensywnego spotkania z przeszłością, podczas którego uwaga odbiorcy zostaje zatrzymana na określonych przedmiotach, a wyobraźnia zostaje poruszona ich kontekstem kulturowym – dzięki poznaniu, a nie tylko patrzeniu na dzieło czy świadectwo historii.

Cytując słowa Alberta Einsteina „wyobraźnia jest ważniejsza od wiedzy, ponieważ wiedza jest ograniczona”. Dla pedagogów, edukatorów w zagadnieniu wyobraźni ważny jest aspekt wychowawczy i edukacyjny¹⁵. Zadanie trudne, ale konieczne, gdyż bez dobrej wyobraźni nie ma mowy o twórczości, o projektowaniu, pracy naukowej i artystycznej. Przestrzeń pomiędzy martwymi przedmiotami zostaje ożywiona wskutek opowieści czy demonstracji zapewnionej przez prowadzącego, ukazującej ich funkcję i przeznaczenie lub ludzką autentyczną historię, której był świadkiem.

Bez organizacji specjalnych sytuacji, pozwalających na poznawcze kontestowanie, przeżywanie znaczenia tych specyficznych „znaków przeszłości”, eksponat pozostaje wydzielonym w przestrzeni gabloty zabytkiem, który można oceniać, oglądać.

Przekraczanie granic

Najnowsze koncepcje efektywnego uczenia się oparte są na doświadczeniu, co w nieco rozwiniętej formie opisują trzy założenia:

- najlepiej uczymy się, gdy jesteśmy włączeni w przeżycie dostarczające wiedzy lub umiejętności;
- samodzielne odkrywanie wiedzy smakuje lepiej;
- możliwość wyboru i sposobu nauki wzmacnia zapamiętywanie się¹⁶.

Ostatnie dekady to w wielu placówkach muzealnych czas ożywionej działalności popularyzatorskiej. Muzea, zgodnie ze swoim statusem, chcą uczestniczyć w procesie kształtowania świadomości historycznej społeczeństwa poprzez tworzenie szerokiej płaszczyzny wymiany myśli naukowej. Stosują w tym celu różnorodne formy pracy oświatowej, takie jak: konferencje naukowe, spotkania popularnonaukowe, lekcje i warsztaty muzealne, otwarte cykle

wykładów, kursy, spotkania teatralne, pokazy filmowe i multimedialne, koncerty muzyczne i festyny rodzinne, które często towarzysząc wystawom stają się stałym punktem planowania harmonogramu projektów. Same muzea są świadome tego, że należy iść z „duchem czasu”, by „wychować sobie” pokolenie wrażliwych na sztukę i kulturę obywateli. Nie dziwi zatem fakt, że zmiany, jakie zachodzą w muzeach, zarówno w sposobie eksponowania, jak i upowszechniania zbiorów, stają się coraz bardziej zauważalne przez odbiorców sztuki. Projektowane z rozmachem, efektowne aranżacje i pełne nowinek technicznych ekspozycje robią coraz większe wrażenie na publiczności.

Należy przy tym zauważyć, że muzealnictwo wkracza w świat wirtualny. Podstawową cechą i zaletą internetu, jako kanału komunikacji, jest dostępność oraz możliwość aktywnego dialogu z odbiorcą. Atrakcyjna graficznie i regularnie aktualizowana witryna muzealna to także ważne narzędzie komunikacyjne. Przeniesienie publikacji lub jej fragmentu oraz zabaw edukacyjnych dla dzieci do internetu może przyczynić się do poszerzenia kręgu odbiorców. Muzeum Narodowe w Szczecinie obecnie jest na Facebooku, którego dużą zaletą jest interaktywność. Mimo że wystawy Muzeum Narodowego w Szczecinie to klasyczne muzealne ekspozycje – z umiarkowaną ingerencją urządzeń medialnych – nierzadko ich integralną częścią są kioski multimedialne, które wprowadzają innowacyjne sposoby przekazywania wiedzy o eksponatach.

Instytucje muzealne winny być przez wielu nauczycieli odkrywane na nowo jako ważny element przybliżający historię i wspierający proces dydaktyczny. Takie spotkanie z historią to nie tylko zdobyta wiedza, to przede wszystkim poszerzenie indywidualnej wrażliwości, nabycie umiejętności przekroczenia granic wynikających z obcowania z nowym, nieznanym.

Przypisy

- 1 W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1986, s. 306–307, zob. też M. Makiewicz, *Mysł matematyczna wyobrażona fotografią. Inspiracje eksperymentu pedagogicznego*, „Rocznik Pedagogiczny” 2013, nr 36, s. 275.
- 2 D. Folga-Januszewska, *Obraz, narracja, pamięć. Czy możliwe jest wyobrażenie przeszłości w muzeum?*, w: *Historia Polski od-nowa. Nowe narracje historii i muzealne reprezentacje przeszłości*, red. R. Kostro, K. Wójcicki i M. Wysocki, Warszawa, 2014, s. 71–87.
- 3 M. Krajewski, *Od muzeum publicznego do muzeum publiczności / From the Public Museum to the Museum of the Public*, w: *Muzeum jako świetlany przedmiot pożądania / Museum as a Luminous Object of Desire*, red./ ed. J. Lubiak, publikacja towarzysząca wystawie, Muzeum Sztuki w Łodzi 5.12–4.02.2007, Łódź 2007, s. 51–64 i 173–187; A. Szerzyski, *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „Nowej Muzeologii”*, w: *Muzeum sztuki. Antologia*, red. M. Popczyk, Kraków 2005, s. 335–344.
- 4 G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje interaktywne – wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń 2012.
- 5 *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, red. M. Szelaż, Warszawa 2012; *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 1*, red. M. Szelaż, Kraków 2014; M. Szelaż, *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 2*, Kraków 2014. Zob. także: J. Grzonkowska, D. Kacprzak, *Biblioteka edukatora – bibliografia dotycząca edukacji muzealnej (wybór) / Educator's library – bibliography regarding museum education (selection)*, „Muzealnictwo” 2014, nr 55, s. 190–197.
- 6 M. Poprzęcka, *Muzealna działalność edukacyjna*, w: *Muzeum – przestrzeń otwarta*, op. cit., s. 54
- 7 *Muzeum Narodowe w Szczecinie*, red. D. Kacprzak, L. Karwowski, Warszawa 2014.
- 8 U. Wróblewska, K. Radłowska, *Wprowadzenie do rozważań nad teorią i praktyką w edukacji muzealnej*, w: *Edukacja muzealna. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, Białystok 2013, s. 5–15.
- 9 *Informator edukacyjny Muzeum Narodowego w Szczecinie na rok szkolny 2015/2016*, red. K. Milewska, D. Obalek, Szczecin 2015.
- 10 D. Kacprzak, K. Milewska, *Edukacja w muzeum wielooddziałowym i wielodyscyplinarnym*, w: „ABC Edukacji w muzeum. Muzea sztuki współczesnej, rezydencjonalne, wielooddziałowe i interdyscyplinarne” 2015, nr 8.
- 11 P. Sztompka, *Wyobrażenia wizualna i socjologia*, w: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Kraków 2012, s. 28.
- 12 U. Wróblewska, K. Radłowska, *Wprowadzenie do rozważań nad teorią i praktyką w edukacji muzealnej*, w: *Edukacja muzealna. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, Białystok 2013, s. 5–15.
- 13 M. Łobocki, *Teorie wychowania w zarysie*, Kraków 2010, s. 263–269.
- 14 M. Szelaż, *Przyszła rola edukacji*, s. 2, cyt. za: Vera L. Kolberg, *An Elite Experience for Everyone*, w: D.J. Herman, I. Rogoff (red.), *Museum Culture. Histories, Discourses, Spectacles*, Minneapolis 1994, s. 49–65.
- 15 W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń 1996, s. 12.
- 16 A. Dereń, *Aktywna Historia – AHA warsztatów dla nauczycieli ciąg dalszy*, „Nowa Edukacja. Kwartalnik poświęcony doskonaleniu szkół i nauczycieli” 1997, nr 3, s. 57–64. Zob. także: *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, red. E. Choraży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, Warszawa 2008; A. Zielecki, *Muzea*, w: *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 2004; D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998; T. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1996.

Krystyna Milewska

Kierownik Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie.

Edukacja jako emancypacja

Sławomir Iwasiów

Polecamy najnowszą książkę prof. Marii Czerepaniak-Walczak

Autorka tomu *Proces emancypacji kultury szkoły* już w tytule zapowiada, że będziemy mieli do czynienia z próbą rewolucjonizowania myślenia o współczesnej edukacji. W szerszej perspektywie – chodzi o edukację jako część kultury. W węższym zakresie – Maria Czerepaniak-Walczak między wersami pisze krytycznie o edukacji w Polsce, która przechodzi obecnie poważne zmiany. Oto przecież nasza szkolna rzeczywistość – podporządkowana prawom wolnego rynku, administracyjnej biurokracji, bieżącej polityce – traci swój, ugrun-

towany jeszcze w czasach Oświecenia, pozytywny przekaz, który mówi: szkoła, uniwersytet czy jakakolwiek inna instytucja edukacyjna działa po to, żeby dostrzegać, wspierać i rozwijać potencjał tego, kto chce się uczyć. Czy tak jest dzisiaj? Jak kształtuje się obecnie „kultura szkoły”? Czy przypadkiem nie kierujemy jej rozwojem tak, że w najbliższym czasie dojdzie do demontażu, upadku, z którego trudno będzie się podnieść? Kluczowym pojęciem jest w tym wypadku emancypacja – bez niej trudno wyobrazić sobie przyszłość szkolnictwa.

Antyapologia

Od początku lektury wiadomo, że Maria Czerepaniak-Walczak nie zamierza bronić „tradycyjnego” modelu szkoły, według którego uczeń/uczennica mają grzecznie siedzieć w ławkach i podążać za srogim wskaźnikiem nauczyciela – dysponenta wszelkiej wiedzy i reguł. Ta wersja edukacji jest, jak wynika z rozważań autorki, przestarzała i nie sprawdza się w obliczu gwałtownych przemian społecznych i kulturowych.

Rewersem podporządkowania wszystkich środowisk przynależących do szkolnej rzeczywistości – to znaczy uczniów, rodziców, nauczycieli – jest emancypacja, dzięki której można zmienić szkolną rzeczywistość. „Idee emancypacji są żywotnie powiązane z urzędaniem nowego ładu społecznego i doświadczaniem podmiotowości w każdej ze sfer i w każdym z wymiarów jednostkowego i zbiorowego życia. Z prawem każdego człowieka i każdej grupy do odpowiedzialnego uczestniczenia w kształtowaniu ładu gwarantującego życie w bezpiecznym środowisku. Środkiem i ośrodkiem realizacji tej idei jest edukacja” – stwierdza autorka w rozdziale pierwszym książki, zatytułowanym *Emancypacja – kultura – edukacja. Emancypacja w codzienności edukacyjnej* (s. 27).

Nie ma zatem innego wyjścia, jak poznać, przeciwzyć i wprowadzić w życie idee myślenia emancypacyjnego, które mają swoją dobrze ugruntowaną i szeroko opisaną tradycję. Do tej właśnie tradycji (literatury i idei) sięga autorka we wspomnianym rozdziale pierwszym, z którego można dowiedzieć się, jakie są definicje i praktyki związane z emancypacją jako zjawiskiem społecznym. Czytamy dalej w tej części książki: „Jakkolwiek edukacja może być fundamentem zniewolenia umysłów i emocji, nie oznacza to, że warunkiem osiągnięcia praw i wolności jest ignorancja, lekceważenie wiedzy. Wprost przeciwnie” (s. 67).

Nie jesteś samotną wyspą!

Kolejne rozdziały *Procesu emancypacji kultury szkoły* układają się według modeli: „od teorii do praktyki” czy też „od ogółu do szczegółu”. Autorka, zgodnie ze znanym Gombrowiczowskim zaleceniem, „nie gubi z oczu swojego tematu” i nieustannie odwołuje się do pojęcia emancypacji jako centralnego zagadnienia teorii i praktyki szkolnej. Wywód jest przy tym czytelny – nawet osoby niezwiązane na co dzień z problematyką edukacji, pedagogiki czy administracji oświatowej nie powinny mieć trudu z zapoznaniem się z treścią książki. To cecha najlepszych opracowań naukowych z zakresu nowoczesnej humanistyki – są one na tyle specjalistyczne, żeby zadowolić najbardziej wymagających przedstawicieli danej dyscypliny, ale też w taki sposób przystępne, aby nie zniechęcić zainteresowanego, choć niefachowego odbiorcy. Dowodem tego są dalsze partie książki Marii Czerepaniak-Walczak.

W rozdziale drugim (*Kultury szkoły. Pojęcie – struktura – typy*) oraz trzecim (*Konteksty kultury szkoły. Perspektywa pedagogiki emancypacyjnej*) wnikamy nieco głębiej w obszar „kultury szkoły” – w przestrzeń, która stanowi skomplikowaną strukturę społeczną, sieć powiązań: osób, idei, interesów. Autorka definiuje to zagadnienie w wielu miejscach, ale na wstępie rozdziału trzeciego pisze tak: „Kultura szkoły nie jest wyspą na bezkresnym oceanie, nie jest rezerwatem ani twierdzą, ani wieżą z kości słoniowej. Mimo wielu wysiłków osób i grup, mimo kamer i pracowników ochrony kultura ta pozostaje w dynamicznej relacji z jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniem” (s. 113).

Wynika z tych rozważań i taki wniosek: trzeba traktować edukację niehomogenicznie, interdyscyplinarnie, wielokulturowo. Jest w tym zacytowanym fragmencie krytyka znanych z literatury obrazów szkoły jako miejsca zamkniętego – klasyczny przykład to *Nadzorować i karać* Michela Foucaulta, a jedno z nowszych odwołań do tej francuskiej filozofii stanowi tom Marii Dudzikowej pod tytułem *Twier-*

dza. *Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (2016). Maria Czerepaniak-Walczak dyskutuje z tymi stwierdzeniami, pokazując szkołę jako miejsce bezustannie ewoluujące, zmieniające swoje oblicze, wpisujące się w model społeczeństwa XXI wieku.

W związku z tym autorka książki *Proces emancypacji kultury szkoły* raczej stara się pokazać, że szkoła, system edukacji, jak i umysły – zarówno uczniów, nauczycieli, jak i rodziców – powinny otwierać się na nowe pomysły, idee i możliwości rozwoju. Trudno wyobrazić sobie, żeby szkoła miała być taka sama, jak nawet w najlepszych okresach jej świetności. Edukacja wymaga przecież myślenia w kategoriach postępu: „Dynamika zmiany warunków życia codziennego, zakres i zasięg tych zmian nie pozostają obojętne dla funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i grupy społecznej oraz jej podmiotów. Osoby uczestniczące bezpośrednio i pośrednio w życiu szkoły mniej lub bardziej świadomie, mniej lub bardziej intencjonalnie oddziałują na poszczególne wymiary jej funkcjonowania” (s. 114). Nie jesteśmy w takim razie samotnymi wyspami – inaczej utonęlibyśmy, zalewani falami nieprzyjaznych pływów.

Czasy się zmieniły

W rozdziale 4 (*Trwałość i dynamika kultury szkoły: transmisje – transformacje – transgresje*) i piątym (*Emancypacja i emancypowanie się kultury szkoły*) przechodzimy od teoretycznych zagadnień, związanych z kulturą szkoły, do praktyki szkolnej i edukacyjnej codzienności. „Jak większość kultur, kultura szkoły jest funkcją nagromadzonych tradycji i aktualnie dziejących się zjawisk i procesów doświadczanych indywidualnie, a także zbiorowo. Jej dynamika jest wyrazem balansowania między tym, co zastane i pielęgnowane przez »tubylców«, i tym, co jest wnoszone przez nowych uczestników, przybyszów” (s. 145).

Oprócz rzeczywiście wartości pedagogicznej, teoretycznej, naukowej, ta książka to także w najlepszym stylu odniesienie do bieżących wydarzeń, przemian kultury, medialnej tematyki. Nie

jest przy tym publicystyczna, a raczej – eseistyczna i w tym sensie przypomina prace takich współczesnych krytyków kultury, jak Arjun Appadurai, Zygmunt Bauman czy Paulo Freire. Ten ostatni jest zresztą, co wynika i z narracji, i z warstwy bibliograficznej książki, jedną z głównych inspiracji autorki tomu *Proces emancypacji kultury szkoły*. Maria Czerepaniak-Walczak nie pozostaje przy tym dłużna polskim badaczom, pedagogom, teoretykom dydaktyki – w poszczególnych rozdziałach książki zostały przywołane, między innymi, prace Tomasza Szuklarka, Doroty Klus-Stańskiej czy wspomnianej Marii Dudzikowej.

W ramach podsumowania warto sięgnąć do zakończenia tomu. Maria Czerepaniak-Walczak stwierdza: „Ten tekst powstał w czasie szczególnym dla edukacji, dla kultury i dla społeczeństwa. Turbulencje te odciskają swoje piętno na szkolnej codzienności i odświętności. W tych warunkach zmienianie kultury szkoły wymaga dużej rozwagi, odwagi, determinacji, krytyczności, otwartości na przeszkody, a nade wszystko pozyskiwania sojuszników oraz gotowości współdziałania z nimi” (s. 231). Wymaga także, o czym pisze autorka, realnej i rzetelnej pracy. Może to najlepsza rada na niespokojne czasy przemian – starać się, małymi krokami, rzeczywiście zmieniać najbliższe nam otoczenie?

M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Warszawa: Wolters Kluwer 2018, 262 s.

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Autor książek oraz artykułów z zakresu literatury polskiej i wybranych zagadnień medioznawczych. Współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Adiunkt w Instytucie Polonistyki, Kulturoznawstwa i Dziennikarstwa (Wydział Filologiczny US). Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Wybrane miejsca szkolne

Sławomir Osiński

Z przestrzenią szkoły rzecz się ma niepokojąco podobnie jak z edukacją holistycznie ujętą, a dla potrzeb marudzenia felietonowego odpowiednio strywializowaną i uproszczoną merytorycznie. Twierdzą tak, albowiem system oświatowy od kilkuset lat modyfikacjom niewielkim ulegał, a dopiero w drugiej połowie ubiegłego wieku i obecnie, wraz z rozwojem nauk przeróżnych, zmiany istotne starają się w nim występować. Niemal identycznie dzieje się z budynkami szkolnymi, które albo pochodzą z bardzo dawnych czasów i dziewiętnastego wieku oraz początków następnego stulecia, w stylu poprzednie epoki skwapliwie naśladującym, albo są produktami powojennym – w Polsce: „tysiąclatkami”, gigantycznymi „gierkówkami” i nielicznymi nowszymi budowlami. Większość gmachów poddano często tak zwanej gruntownej modernizacji, czyli załatano dach, pomalowano ścianę lub wymieniono jakąś rurę, okno lub drzwi. Zmienia się i zwykle pięknieje baza materialna, ale jej zawartość zasadniczo pozostaje niezmienna.

Najlepiej egzemplifikują to szkolne ubikacje, które celom mikcyjnym i defekacyjnym służą tylko podczas lekcji, gdyż jeno wtedy zapewniają stosowną tym czynnościom intymność. W czasie przerw są punktem spotkań towarzyskich, uczonych dyskusji, zabaw plugawych – jak glutowanie sufitu rozmoczonym papierem toaletowym lub wystrzeloną zapałką – tudzież „tyraniami” osobników słabszych, grubszych lub czymkolwiek odbiegających od standardów. Wśród starszych uczniów i w szkołach ponadpodstawowych atrakcyjność klozetów wzbogacona zostaje o elementy hedonistyczne, jak palenie i spożywanie substancji zasadniczo szkodliwych lub zabronionych, konsumowanie śniadania, zapuszczanie urody tam i gdzie indziej, czyli różnorakie czynności kosmetyczne. Atrakcyjności temu wszystkiemu dodaje gra „w nakryje czy nie nakryje”, prowadzona z nauczycielem dyżurującym. Trzeba tu z satysfakcją przyznać, że większość tych przybytków otrzymała nowe okafelkowanie i pozbawiona została specyficznej woni, co zdecydowanie wpły-

nęło na komfort tam przebywających. Zauważa się też sezonowość toalet, gdyż w dniach słonecznych i ciepłych ich funkcje przejmują specyficzne enklawy wokół budynku szkoły, jak: „na tyłach”, „za garażami”, „w parku”, „za płotem” i tym podobne. Wskazane wcześniej aspekty życia uczniowskiego zostają wzbogacone o ekologiczne obcowanie z naturą oraz zmniejszają pedagogom szanse na zwycięstwo we wspomnianej już grze.

Korytarze szkolne w zasadzie są nudne, chyba że obfitują w zakamarki, szerokie parapety okienne, wygodne ławki i mnogość schodów – to miejsca, gdzie można się gromadnie zalegnąć, odpisywać zadania domowe oraz oddawać się przepychaniu i uciskaniu na różne sposoby. Podobnie dzieje się na boisku, na którym można pogrążyć się dodatkowo w nadaktywności fizycznej wyrażanej w biegactwie, skokach przypadkowych i wymuszonych, grach w piłki wszelakie uprawianych – szczególnie w bliskości miejsc, na których stoją nauczycielskie samochody – oraz innych ruchowych szaleństwach (nawet w stylu retro, jak wyścigi kapsli, gra w klasy czy w gumę). Dla pedagogów to obszar ciągłego baczenia, żeby prawidłowo zareagować na bójkę, urazy i wypadki oraz dzięki temu uniknąć zarzutów o zaniedbanie i „nieaktywne pełnienie dyżuru”.

W czasie lekcji boisko upodobnia się do sali gimnastycznej, która dla osobników niezakończonej jest prawie zawsze obszarem szczęścia i radości. Gorzej z jednostkami nienawykłymi do wysiłku, obłymi z natury, źle i traumatycznie przeżywającymi okres dojrzewania. Przed grozą obiektów sportowych wraz z szatniami skutecznie chronią ich liczne zwolnienia lekarskie, którego to luksusu pokolenia starsze nie miały.

Sale lekcyjne nierozzerwalnie związane są z osobą nauczyciela i przejmują niejako oddziaływanie pozytywne lub negatywne, które on wywołuje. Jednakże pewien klimat niektórym pomieszczeniom nadają odwiecznie stałe elementy wyposażenia jak chociażby model szkieletu w gabinecie biologicznym. Kościotrup ów dodatnio wpływa

na kreatywność uczniowską, bywa przebierany na różne sposoby i mody, wzbogacany w elementy obce w rodzaju peta papierosowego, rozmontowywany, zamykany w szafie, z której z hukiem wypada w kulminacyjnej części lekcji lub nagle zaiskrzy zamontowaną w czaszce petardą.

Na koniec dwa miejsca tajemne, a nawet grozę budzące, nie tylko wśród uczniów. Pokój nauczycielski przed laty otworzony i odrobinę odarty z tajemnic, dziś na skutek „zRODOwacenia” znów został zamknięty. Obszar z rzadka dostępny dla uczniów (niegdyś budzący zainteresowanie, gdy z okazji imienin i świąt odbywały się tam zakrapiane imprezy), specyficzny z natury jest oraz hierarchiczny okropnie. Na ścianach mnóstwo papierów z centralnie umieszczonym planem, jakieś szafki, krzesła i fotele, niektóre przypisane na stałe weteranom fachu belferskiego i zakazane dla innych. W środku króluje bufet i niezliczone ilości kubków z cieczami pitnymi, a zwłaszcza z rytualną kawą lub „hodowlami Wielkiego Gonzo” z *Muppet Show*, czyli nieoczyszczoną zawartością, na której pięknie zaowocowała pleśń. Według złośliwych to najbardziej rozplotkowane miejsce świata, aktywny rynek domokrążczy i charytatywne biuro porad wzajemnych oraz skarbnica ludowych mądrości.

Gabinet dyrektora w odbiorze zewnętrznym od wieków jako dychotomiczny się jawi: albo wkracza się tam dla pognębienia, kary surowej i nawrzeszczenia nasiębiernego, albo – co o wiele rzadsze – dla pochwały, pogłaskania po głowie i słowa dobrego a motywującego. Ale to już zupełnie inna sprawa i otwarty temat do dalszych rozważań.

Sławomir Osiński

Polonista, publicysta oświatowy, autor książek i audycji radiowych o tematyce kulinarnej. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

W poszukiwaniu Miejsca (lub chociażby miejsca)

Wojciech Rusinek

Felieton z cyklu *Trefne konspekty*

...a w końcu przekroczyłem Rubikon pedagogicznego wieku średniego. Stało się to tego dnia, kiedy skierowano do mnie pierwszą praktykantkę. Wniosek: w oczach dyrekcji przestałem być „młodym nauczycielem”. Przesunięto mnie, jeszcze-nie-dyplomowanego, do kategorii „już wystarczająco doświadczony”. Ale nie o wieku średnim nauczyciela w sztruksowej marynarce chciałem pisać, ale o tym, co zobaczyłem, kiedy studentka polonistyki zajęła na tydzień moje miejsce. Nie mogło obejść się bez hecy, dlatego już podczas pierwszej obserwowanej lekcji usiadłem aktorsko w ostatniej ławce, pomiędzy największymi klasowymi frantami, za plecami dużo wyższych ode mnie i dużo bardziej rozproszonych maturzystów, nagle znów wrócony do wieku licealnego.

Ta lekcja to był dydaktyczny dramat. Nic nie słyszałem. Nie, nie chodzi o praktykantkę!

Nie słyszałem uczniów siedzących w ławkach przede mną i mówiących jakby do tablicy. Z perspektywy ostatniego rzędu dyskusja o wierszu była jakąś przedziwną pantomimą, która polegała na oglądaniu zgarbionych pleców siedzących przede mną uczennic i słuchaniu pojedynczych, niepowiązanych zdań nauczycielki. Chłopakom nie wypadało wyciągnąć smartfonów – siedziałem tuż obok – więc wpatrywali się w sufit. Ileż można obserwować rozmowę nauczycielki z manekinami i manekinów z tablicą?

Był wrzesień, więc pomyślałem, że uratuję przynajmniej pierwszoklasistów, skoro maturzyści przeszli już niemal całą edukację wepchnięci w karny porządek ławek. Swoją prywatną reformę oświaty zacząłem podczas tak zwanej lekcji wychowawczej: zarządziłem przestawienie stolików w mojej sali, bo liczyłem, że wreszcie to nie plecy,

a twarze staną w centrum uwagi dyskutujących. W końcu mógłbym także przestać prowadzić lekcje na stojąco – odkąd zlikwidowano katedry, jedynym sposobem dla osób napoleońskiej postury, by nawiązać wzrokowy kontakt z całą klasą, jest przechadzanie się między ławkami. Siedem, osiem godzin dziennie w marszu. Naprawdę – jak w pruskim wojsku.

No więc przestawialiśmy, kombinowaliśmy, przesuwaliliśmy biurko, meble. Nic z tego. Nie dało się ułożyć ławek tak, by 36 osób mogło siedzieć w okręgu czy prostokącie. Albo ktoś musiałby usiąść na środku, jak na jakiejś absurdalnej orchesterze czy na ławie oskarżonych, albo te prawie cztery dziesiątki uczniów musiałyby wtopić się w ściany. Szukanie optymalnego rozwiązania trwało już pół lekcji i wtedy jedna z uczennic z rezygnacją stwierdziła: „Nie da się, zakwestionują to panu, bo jak siądziemy zbyt blisko ścian, to nie będzie drogi ewakuacji... BHP”. Naprawdę tak powiedziała! Do końca lekcji wszystko w sali wróciło do normy, a ja ogłosiłem zakończenie próby wdrożenia innowacji dydaktycznej. Klęska, zupełna klęska.

Naprawdę chciałem napisać o Pedagogice Miejsca. O magii szkoły, atmosferze budynku, estetyce przestrzeni. Miałbym się czym pochwalić: uczyć w liceum zbudowanym w 1911 roku, przechadzam się jak perypatetycy z uczniami po przestronnych, jasnych korytarzach, za oknami mamy neogotycki kościół, skwery i arcydzielną, modernistyczną część katowickiego Śródmieścia. Ale mitologizujące Poszukiwanie Miejsca w codzienności szkolnej zamienia się najczęściej w banalne „szukanie miejsca do pracy”. Zamiast więc na co dzień kreować *genius loci*, szukam sali z podłączonym do internetu telewizorem, co przerwę przenoszę z piętra na piętro stosy książek, bo nawet w tak dużej szkole, jak nasza, nie dla wszystkich nauczycieli wystarcza sal-pracowni, szukam bezskutecznie cichego miejsca, gdzie mógłbym po lekcjach w skupieniu sprawdzić wypracowania.

Nic z tego, zawszą mnie przeganiają – w każdej sali zajęcia od rana do wieczora, w zakamarkach korytarzy pozaszywani uczniowie-mizantropi. A w pokoju nauczycielskim? A, tak. Skoro – jak pisałem w ostatnich „Refleksjach” – szkoły mają upodobnić się do korporacji, to powinniśmy pokoje nauczycielskie uznać za figury neoliberalnego *open space’u*. Pod warunkiem jednak, że mamy w nim swoje stałe miejsce (co wcale, jak doskonale wiemy, nie jest oczywiste) i odpowiednie duże biurko, bo inaczej to tylko parodia takiej otwartej przestrzeni pracy.

Należę do tych nauczycieli, którzy chętnie zamieniliby pracę w domu na regularne 40 godzin w budynku szkoły. Którzy od dawna marzą o innym systemie organizacji lekcji. Dla których komputer z podłączonym na stałe internetem i dobry telewizor czy tablica interaktywna to nie są jakieś „nowe technologie”, tylko zupełnie zwyczajne narzędzia, których stosowaniem wstyd się nawet chwalić na egzaminie awansowym. Którzy chcieliby w spokojnej atmosferze przeprowadzić konsultacje. Którzy woleliby – zamiast złościć się do znudzenia na ociążałość zmian w polskiej szkole – rozbudzać w uczniach emocjonalne podejście do Miejsca, w którym wspólnie spędza się setki godzin. Jestem przekonany, że bez takiej symbolicznej, emocjonalnej mapy szkoły nie sposób zarazić uczniów entuzjazmem nauki. Ale jak taką mapę wytyczyć w świecie wiecznych lokalowych niedogodności?

Wojciech Rusinek

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

#mojaniepodległa

Zofia Fenrych

Biało-czerwony szlak po województwie zachodniopomorskim

Stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości można świętować na wiele sposobów. Instytut Pamięci Narodowej, któremu nowelizacja ustawy poszerzyła chronologiczny zakres działalności, jest jedną z bardziej zaangażowanych w obchody stulecia instytucji państwowych. Organizowane przez nas

przedsięwzięcia mają różnoraki charakter – od dyskusji ekspertów, Akademii Niepodległości, szkoleń i seminariów dla nauczycieli, po zajęcia edukacyjne dla uczniów i mieszkańców naszego województwa. Do tej ostatniej grupy adresowany jest biało-czerwony szlak #mojaniepodległa.

Na przełomie czerwca i lipca pracownicy szczecińskiego Oddziału IPN-u odwiedzili sześć miejscowości w naszym województwie: Dębno, Świdwin, Stargard, Połczyn-Zdrój, Barlinek i Międzyzdroje. We wszystkich miastach prezentowana była wystawa plenerowa „Ojcowie Niepodległości”, przedstawiająca sześć postaci, symbolizujących odzyskanie przez Polskę własnej państwowości: Józefa Piłsudskiego, Romana Dmowskiego, Ignacego Jana Paderewskiego, Wincentego Witosa, Wojciecha Korfańskiego i Ignacego Daszyńskiego. Sześciu „ojców” uosabia dążenia wielu grup społecznych, politycznych, zawodowych w kierunku odzyskania wolności. Działania tej szóstki obrazują także różnorodne drogi, którymi Polacy zmierzali do tego celu: od walki zbrojnej, poprzez dyplomację, tworzenie ośrodków władzy, po oddolne inicjatywy społeczne, obywatelskie, a także wpływ życia kulturalnego zarówno na utrzymanie tożsamości narodowej, jak i zaistnienie Polski w świadomości międzynarodowej.

Wystawa stała się punktem wyjścia do szeregu działań popularyzatorskich w wymienionych miejscowościach. Pracownicy IPN-u przygotowali zestaw wielkoformatowych gier edukacyjnych, które bardzo dobrze sprawdziły się w warunkach spotkania w plenerze. Najmłodszy mogli się sprawdzić w układaniu dużego herbu Polski, znanego im dobrze z gry „Polak Mały”, nieco starsi sprawdzali pamięć i wiedzę łącząc w pary postacie z wydarzeniami sprzed stu lat („Twórcy Niepodległości” – gra typu *memory* opracowana przez edukatorów z Oddziału IPN-u w Łodzi), najstarsi próbowali swoich sił w porządkowaniu chronologii wydarzeń („Drogi do Niepodległości” – gra typu *time-line* opracowana przez edukatorów z Oddziału IPN-u w Szczecinie). Niesłabnącą popularnością cieszyła się także gra edukacyjna „ZnajZnak”. Dzieci chętnie sięgały po „niepodległościowe” kolorowanki przygotowane przez młodzież z Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie. Dużą atrakcją okazały się wykonywane na miejscu torby, przypinki i magnesy z postaciami „Ojców Niepodległości”.

Ważnym elementem każdego spotkania stały się quizy z nagrodami dla wszystkich uczestników. Można było się w nich sprawdzić z zakresu wiedzy związanej z symbolami narodowymi, okolicznościami odzyskania niepodległości oraz osobami zaangażowanymi w to dzieło.

Biało-czerwony szlak był urozmaicony także dźwiękowo. W tle spotkań można było usłyszeć przemówienia, rozkazy, wspomnienia sześciu „Ojców Niepodległości” w formie tzw. pocztówek dźwiękowych przygotowanych we współpracy z Polskim Radiem Szczecin.

Atrakcją dla uczestników biało-czerwonego szlaku były pokazy zorganizowane partnerów IPN-u, którymi są: 12. Szczecińska Dywizja Zmechanizowana, 12. Brygada Zmechanizowana, Agencja Mienia Wojskowego Oddział Regionalny w Szczecinie, Narodowy Bank Polski Oddział Okręgowy w Szczecinie, Komenda Wojewódzka Straży Pożarnej, Komenda Wojewódzka Policji, Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej w Szczecinie, Regionalna Dyrekcja Lasów Państwowych w Szczecinie.

Ważna wiadomość dla nauczycieli: już od września Oddziałowe Biuro Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie będzie organizować warsztaty oparte na Pakiecie Edukacyjnym „Ojcowie Niepodległości”. W pakiecie znajdują się: wystawa „Ojcowie Niepodległości” w wersji mini, scenariusze do wystawy, publikacja pt. „Moja Niepodległa. Scenariusze lekcji i uroczystości szkolnej”, opisywane już pocztówki dźwiękowe oraz komplet źródeł dotyczących okresu 1768–1918 przygotowanych przez dr hab. Marka Gałęzowskiego na potrzeby szkoleń dla nauczycieli. Cały pakiet będzie bezpłatnie przekazywany nauczycielom w trakcie warsztatów. Zapraszamy!

Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych, edukatorka w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie. Współautorka wystawy „Ojcowie Niepodległości” oraz związanego z nią pakietu edukacyjnego.

Pedagogiczny tandem

Natalia Cybort-Zioło

Sprawozdanie z konferencji „Janusz Korczak/Stefania Wilczyńska. Warianty biografii pedagogicznych”

Dom Sierot prowadzony był wspólnie przez Janusza Korczaka i Stefanię Wilczyńską. Choć o Pani Stefie wiemy dużo mniej niż o Starym Doktorze, to działalność obojga wzajemnie się uzupełniała – do tego stopnia, że trudno ją rozdzielić. Wystąpienia prelegentów konferencji „Janusz Korczak/Stefania Wilczyńska. Warianty biografii pedagogicznych” stworzyły przestrzeń do upamiętnienia biografii

i dokonań pedagogicznych tego niezwykłego duetu. Konferencja, która odbyła się w dniach 17–18 maja w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, współorganizowana była przez ZCDN, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, Instytut Polonistyki, Kulturoznawstwa i Dziennikarstwa Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Polskie Towarzystwo Autobiograficzne.

Różne dyscypliny

W tematykę konferencji wprowadziły uczestników wystąpienia dr hab. prof. US Anny Murawskiej oraz dra hab. prof. US Jerzego Madejskiego, które, zgodnie z ideą konferencji, reprezentowały dwie dyscypliny: nauki o wychowaniu oraz nauki filologiczne. To dwoiste postrzeganie zagadnień edukacyjnych i biograficznych, którego celem było rozwijanie dialogu i prowadzenie debaty naukowej na przecięciu różnych humanistycznych dyscyplin, było wyraźnie obecne podczas obu dni konferencji.

Na zaproszenie organizatorów pozytywnie odpowiedziały przedstawicielki ogólnopolskich podmiotów zaangażowanych w upowszechnianie dziedzictwa Janusza Korczaka: Barbara Janina Sochal – przewodnicząca Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, Marta Ciesielska – kierowniczka Pracowni Muzeum Warszawy Korczakianum oraz Anna Czerwińska i Anna Dybała-Pacholak z Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN.

Wykłady i spotkania

Po wykładowej części pierwszego dnia konferencji, podczas której szczególnie zainteresowanie słuchaczy wzbudziło wystąpienie Marty Ciesielskiej, zatytułowane „*Przestańmy być pasożytami zasłużonych...; na życiu ich, jak na trupie, uczmy się anatomii własnego...*”, odbyły się warsztaty dla nauczycieli. Anna Czerwińska oraz Anna Dybała-Pacholak z POLIN-u zaprezentowały grę edukacyjną, która w duchu korczakowskim wprowadza uczniów w świat praw dziecka, a Agnieszka Czachorowska, nauczycielka konsultantka ds. świetlic szkolnych w ZCDN-ie, poświęciła warsztaty postaci Esterki Winogronówny, jednej z wychowawczyń Domu Sierot.

Pierwszy dzień konferencji zakończyły spotkania i dyskusje. Podczas rozmowy redakcyjnej Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświa-

towego „Refleksje” uczestnicy dzielili się swoimi pomysłami na temat merytorycznej i graficznej strony numeru czasopisma poświęconego Korczakowi i Wilczyńskiej oraz innym pedagogom i pedagożkom dwudziestolecia międzywojennego, a także rocznicy odzyskania niepodległości oraz uzyskania przez kobiety praw wyborczych.

Następnie uczestnicy konferencji przenieśli się do Książnicy Pomorskiej, gdzie odbyła się dyskusja panelowa „*Cechy szczególnie pożądane*”. Janusz Korczak i Stefania Wilczyńska, moderowana przez prof. dr hab. Ingę Iwasiów. W rozmowie o tym, co pozostało po Wilczyńskiej w archiwach i we wspomnieniach wychowanków uczestniczyły Marta Ciesielska oraz Magdalena Kicińska, autorka reportażu *Pani Stefa*. Pierwszy dzień konferencji zakończyło spotkanie z drem Maciejem Dudą, autorem książki *Emancypanci i emancypatorzy. Mężczyźni wspierający emancypację Polek w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku*, które poprowadził Piotr Lachowicz.

Postaci niejednoznaczne

Konferencja korczakowsko-wilczyńska nie mogłaby odbyć się bez dzieci, dlatego drugi dzień rozpoczął się koncertem zespołu Superwataha ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Goleniowie, przygotowanym przez Beatę Rucińską oraz uczniów z klasy 3C, którzy ożywili uczestników konferencji grą na „wiadrofonach”. Dalsza część dnia składała się z sesji wystąpień referatowych, skoncentrowanych wokół trzech kategorii: *narracji, idei i (nie) pamięci*. Największe zainteresowanie uczestników wzbudziły referaty Bożeny Wojnowskiej i Marleiny Sęczek z Instytutu Badań Literackich, które w ramach pracy badawczej podejmują próbę odтворzenia losów rodziny Janusza Korczaka.

Różnorodność wystąpień i sposobów postrzegania Korczaka i Wilczyńskiej pozwoliły zaprezentować ich podczas konferencji jako postaci niejednoznaczne. Z pewnością wyraźnie podkreślona

została wartość sięgania do źródeł dla rzetelnego opisywania biografii słynnych postaci. Uczestnicy podjęli próbę odczarowania głównych bohaterów spotkania, ale także poszukiwania ich dorobku we współczesnej praktyce pedagogicznej. Wartością konferencji było również podkreślenie, że nie byli oni jedynymi postaciami swoich czasów, które miały duży wpływ na rozwój polskiej pedagogiki. Nie byli też niestety jedynymi, które wraz ze swoimi podopiecznymi zginęły w obozie koncentracyjnym: byli też inni wychowawcy, inni pracownicy i inne domy dziecka...

Problematyka podjęta podczas konferencji pozwoliła na umieszczenie tytułowych postaci w szerszym kontekście historycznym: wywołała dyskusję na temat środowiska pedagogicznego, którego działalność i poglądy wyrosły z doświadczeń dwudziestolecia międzywojennego. Dzięki przywoływaniu w wystąpieniach i dyskusjach biografii powiązanych, lub tylko równoległych, udało się wytworzyć przestrzeń do upamiętnienia również innych postaci polskiej pedagogiki XX wieku. W ten sposób obok Janusza Korczaka znalazła miejsce nie tylko Stefania Wilczyńska, ale też Maria Falska, kierowniczka Naszego Domu, Helena Radlińska, twórczyni szkoły pedagogiki społecznej, czy działaczka społeczno-pedagogiczna Stefania Sempołowska.

W tytułowym pedagogicznym tandemie z pewnością nie ma równości – pod względem tego, jak dużo można o każdej z tych osób usłyszeć lub przeczytać. Podejmowane próby przywrócenia pamięci Stefanii Wilczyńskiej, jako współkierowniczki Domu Sierot, napotykać na różne trudności, z których być może największą jest niewielka liczba pozostawionych przez nią dzieł, listów, czy dokumentów. Dostępne nam źródła potwierdzają jednak, że dla pełnego poznania i zrozumienia życia w Domu Sierot niezbędne jest uwzględnienie Wilczyńskiej tuż obok Korczaka. Jej rola w Domu Sierot, pedagogiczne refleksje oraz codzienne wy-

chowawcze zmagania bliskie są wielu współczesnym nauczycielom. Warto więc podjąć ten trud.

Przedstawione podczas konferencji zagadnienia stanowią jedynie wycinek problematyki, którą można zajmować się w perspektywie biografii Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej (a także tematów pokrewnych, o których wcześniej wspomniałam). Niemniej jednak tego rodzaju konferencje mogą być przyczynkiem do dalszych działań i kontynuacji badań. W tym wypadku – dzięki współpracy zarówno organizatorów, jak i osób uczestniczących w obradach – być może uda się opracować publikację, która będzie zawierała i poszerzone referaty konferencyjne, i nowe teksty, powiązane z głównymi wątkami obrad.

Patronat honorowy nad konferencją objął Rzecznik Praw Dziecka, Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka oraz Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN.

Natalia Cybort-Zioło

Doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, samodzielna referentka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Piszą dla nas

Badora Sylwia

Doktor habilitowana, profesor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu. Specjalizuje się w pedagogice społecznej i pedagogice opiekuńczej, a także w resocjalizacji osób uzależnionych. W dorobku naukowym ma około 170 publikacji, w tym 9 książek autorskich lub współautorskich, 13 książek pod redakcją, około 150 artykułów w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych.

Borysiak Edyta

Pedagog szkolna oraz mediatorka stała przy Sądzie Okręgowym w Szczecinie. Wykłada na Wyższej Szkole Biznesu w Gorzowie Wielkopolskim, w Collegium DaVinci w Poznaniu oraz w Ośrodku Mediacyjnym przy Wyższej Szkole Menadżerskiej w Warszawie. Laureatka konkursu im. Joanny Jakubiak „Nauczyciel – Mediator” przyznawanej przez Rzecznika Praw Dziecka.

Brzowska-Brywczyńska Maja

Doktor nauk humanistycznych, socjolożka. Tłumaczka, redaktorka tomów zbiorowych, autorka publikacji *Partycypacja publiczna dzieci* (2013) oraz artykułów poświęconych dziecięcej partycypacji i obywatelstwu. Adiunkt w Instytucie Socjologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Copik Ilona

Doktor habilitowana nauk humanistycznych. Adiunkt na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Naukowo zajmuje się edukacją medialną, edukacją regionalną, medjoznawstwem i komunikacją kulturową. Autorka książek: *Pomiędzy Gliwicami a Gleiwitz. Przestrzeń kulturowa Gliwic w piśarstwie Horsta Bienka* (2013) oraz *Topografie i krajobrazy. Filmowy Śląsk* (2017). Współredagowała tomy *Edukacja przez słowo – obraz – dźwięk* (2015) oraz *Kultury obrazu – tabu – edukacja* (2018).

Cybort-Zioło Natalia

Starsza referentka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Cywiński Aleksander

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, prawnik, pedagog. Starszy kurator sądowy do spraw dorosłych w Sądzie Rejonowym Szczecin – Centrum w Szczecinie.

Zajmuje się problematyką praw człowieka, prawa rodzinnego, funkcjonowania kuratorskiej służby sądowej.

Czernikiewicz Helena

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie.

Czuryło-Budzińska Agnieszka

Polonistka i surdopedagog w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabosłyszących im. Juliana Tuwima w Szczecinie.

Fenrych Zofia

Doktor nauk humanistycznych, edukatorka w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie. Współautorka wystawy „Ojcowe Niepodległości” oraz związanego z nią pakietu edukacyjnego.

Iwasiów Sławomir

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania na Uniwersytecie Szczecińskim. Autor książek oraz artykułów z zakresu literatury polskiej i wybranych zagadnień medjoznawczych. Współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Jaguszewska Sylwia

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

Janucka-Popiołek Agnieszka

Pedagog specjalna, oligofrenopedagog, zajmuje się terapią dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Specjalistka wczesnej interwencji i wczesnego wspomagania rozwoju. Pracuje w Publicznej Szkole Podstawowej Specjalnej nr 52 w Szczecinie.

Kondracka-Zielińska Anna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Kluza-Howil Lila

Nauczycielka fizyki i chemii w Szkole Podstawowej nr 3 im. Noblistów Polskich w Gryfnie.

Król Marta

Nauczycielka w Przedszkolu Niepublicznym KACPER w Załomiu.

Kurzyk Ewa

Nauczycielka historii w Zespole Szkół w Resku.

Lachowicz Piotr

Wicedyrektor ds. rozwoju i wspomaganie Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Malik Magdalena

Doktor nauk humanistycznych, historyk, pedagog. Afilowana w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości w Warszawie.

Milewska Krystyna

Kierownik Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie.

Mendel Maria

Profesor nauk humanistycznych, pracuje na Uniwersytecie Gdańskim w Zakładzie Pedagogiki Społecznej. Autorka i redaktorka między innymi takich rozpraw, jak: *Pedagogika miejsca* (2006), *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności* (2007), *Miasto jak wspólny pokój* (2015), *Miasto pedagogiczne* (2016). Ostatnio wydała tom *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła* (2017). Pauline Lipman z Uniwersytetu Illinois w Chicago napisała w przedmowie do *Pedagogiki miejsca wspólnego*: „(...) to książka na nasze czasy”.

Michorzewska Eleonora

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 8 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie.

Osiński Sławomir

Polonista, publicysta oświatowy, autor książek i audycji radiowych o tematyce kulinarnej. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Paradowska Kamila

Kurorka projektu „Dorosłość” w Teatrze Współczesnym w Szczecinie.

Pawłowska Izabela

Koordynatorka ds. komunikacji społecznej i edukacji w Zakładzie Ubezpieczeń Społecznych Oddział w Szczecinie.

Rusinek Wojciech

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

Rutkiewicz Agata

Wicedyrektorka Niepublicznego Przedszkola Akademii Małego Europejczyka w Szczecinie.

Stępień Aleksandra

Nauczycielka języka polskiego. Pracuje w II Liceum Ogólnokształcącym im. Władysława Broniewskiego w Koszalinie.

Sujecka-Zajac Jolanta

Profesor nauk humanistycznych, profesor nadzwyczajny w Instytucie Romanistyki UW. Od 2016 roku dyrektorka studiów podyplomowych „Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego” dla przyszłych nauczycieli języka polskiego i matematyki.

Szczepaniec Halina

Nauczycielka chemii w Szkołach Leonarda Piwonii w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. chemii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. W 2008 roku wyróżniona medalem imienia Zofii Matysikowej dla wybitnych nauczycieli chemii i członków Polskiego Towarzystwa Chemicznego. Zajął I miejsce w ogólnokrajowym konkursie portalu Edustyle za projekt „Filmowa chemia”.

Zakrzewska-Matuszewska Danuta

Pedagog szkolny, nauczyciel wspomagający. Prowadzi zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, rewalidacyjne, korekcyjno-kompensacyjne oraz socjoterapeutyczne. Wicedyrektor Niepublicznej Szkoły Podstawowej Élan Vital w Przęsoccinie.

Zięba-Kołodziej Beata

Doktor nauk humanistycznych, starszy wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu. Nauczyciel akademicki i wychowawca młodzieży, pedagog, terapeutka. Autorka ponad 90 publikacji – zarówno w książkach, jak i czasopismach naukowych.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



**Numer 6 / 2018
już w październiku**

Temat numeru

Szkoła 1918–2018

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl