



refleksje

● pismo pedagogiczne ● edukacja ● oświata ●

WIADOMOŚCI SZCZECIŃSKIE

BIULETYN URZĘDU INFORMACJI I PROPAGANDY NA OKRĘG POMORZE ZACHODNIE

Nr. 1

Szczecin, poniedziałek, 9. lipca 1945

Rok I

POLACY!

Nasz wysiłek, nasza praca i trudy nie poszły na marne. W dniu 6. VII. br. nastąpiło objęcie miasta Szczecina przez Rzeczpospolitą Polskę

Szczecin jest polski!

Tym większy zapał, tym większy entuzjazm winien nam wszystkim odtąd przyświecać w pracy nad utrwaleniem potęgi Rzeczypospolitej Polskiej na Jej zachodnich rubieżach.

Wszystkie nasze siły, nasze myśli i czyny winny być zespolone w tej historycznej chwili. Liczę na gotowość wszystkich do pracy nad zwiększeniem potęgi Rzeczypospolitej Polskiej.

Niech żyje Rzeczpospolita Polska i Polski Szczecin!
Niech żyje Rząd Jedności Narodowej!

(—) Inz. Piotr Zaremba
Prezydent Miasta Szczecina

KWIECIEŃ 1995

4 (37) Teka nr 21

**Nauczyciele
pytają**



**Kurator
odpowiada**

– Nareszcie został zatwierdzony budżet. Czy to znaczy, że nie obawia się Pan problemów finansowych?

– Niestety, budżet jest równie skąpy jak w latach poprzednich i trudniejszy do realizacji. Ogranicza Kuratorowi możliwość manewru, bo wprowadzono trzy dodatkowe pozycje: szkoły podstawowe (które samorządy przejmą ostatecznie od 1 stycznia 1996 r.); rodziny zastępcze – wyraźny wzrost wydatków ze względu na wzrost średniej płacy (zabrano na ten cel pieniądze z wydatków rzeczowych); zwiększenie wydatków na szkoły niepubliczne (które w naszym województwie rozwijają się wspaniale). To powoduje, że na placówki opiekuńczo-wychowawcze i szkoły ponadpodstawowe pozostaje bardzo niewiele pieniędzy. Jeśli chodzi o płace, sytuacja jest lepsza niż w roku ubie-

głym. W wydatkach rzeczowych jest bardzo źle, na przykład nie zaplanowano w ogóle żadnych remontów.

– Na początku roku szkolnego poinformowano pracowników CDiDN, że będą fundusze na sukcesywne wyposażanie pracowni doradców metodycznych w pomoce dydaktyczne. Jakie są szanse na wywiązanie się z tej obietnicy?

– Aktualnie poprawia się warunki pracy pracowni kadry kierowniczej, by umożliwić realizację programu *TERM* (dla kilku województw) pod kierunkiem Alicji Szabo. Następny etap to rozbudowa Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli. Jeśli chodzi o doradztwo metodyczne, to główny wysiłek skierowany jest na przedmioty zawodowe. Poczekamy, aż zostanie określony status doradcy (po przejęciu szkół przez gminy). Na marginesie dodam, że jedynie w naszym województwie doradcy zatrudnieni są w szkołach i dodatkowo w CDiDN. W związku z tym nie zagraża im zwolnienie.

– „Refleksje” wychodzą już piąty rok. Czy w związku z powołaniem gospodarstwa pomocniczego pismo pedagogiczne będzie nadal wydawane?

– Tak, ale nie w takiej formie. Chcę, żeby stało się miesięcznikiem całej oświaty. Wesprą go samorządy, szkoły resortowe i placówki prowadzone przez Kuratora Oświaty. Wyobrażam sobie „Refleksje” coraz silniejsze, służące całej oświacie. Myślę, że powołanie jednej Oficyny Wydawniczej przy Zachodniopomorskim Centrum Edukacji spowoduje rozszerzenie informacji o tym, co się w oświacie dzieje.

– Jakie jeszcze informacje chciałby Pan przekazać naszym Czytelnikom?

– 22 kwietnia w Liceum Ogólnokształcącym Nr 1 w Szczecinie odbyło się spotkanie pokoleń: nauczycieli tajnego szkolnictwa i tych, którzy pracowali na tych ziemiach tuż po 1945 r. W ten sposób zainaugurowaliśmy obchody 50-lecia oświaty polskiej na Pomorzu Zachodnim. Uroczystości będą się odbywały przez cały bieżący rok.

– Panie Kuratorze, dziękujemy za współpracę, za to, że zawsze znalazł Pan czas dla „Refleksji” i życzymy realizacji wszystkich Pana zamierzeń.

**Irena Misztal
Katarzyna Fenczak**

SZANOWNI CZYTELNICY!

Pierwszy numer „Refleksji” ukazał się w styczniu 1991 roku. Na stronie tytułowej zamieściliśmy rozmowę z kuratorami: Z. Pieczyńskim i P. Bartnikiem – „Zwolniłem tylko trzech”.

Credo zespołu redakcyjnego zostało zawarte m.in. w słowach: „Zamierzamy (...) poruszać przede wszystkim problemy współczesnej oświaty, przedstawiać godne uwagi, a może i upowszechnienia, rozwiązania dydaktyczne i wychowawcze, a także dzielić się spostrzeżeniami i refleksjami natury pedagogiczno-psychologicznej, filozoficznej, etycznej itp. (...). Naszym marzeniem jest, aby stale poszerzał się krąg zainteresowanych pismem, zarówno autorów, jak i czytelników”.

Od początku nie dzieliliśmy oświaty na naszą i waszą. Zamieściliśmy artykuły nauczycieli, dyrektorów szkół podstawowych i przedszkoli, liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych, doradców metodycznych i konsultantów różnych centrów. Wspomagali nas pracownicy Uniwersytetu Szczecińskiego, a zdarzało się, że pisali również przedstawiciele środowiska naukowego Warszawy. Spełniło się marzenie – krąg czytelników i autorów z roku na rok poszerzał się. To bardzo wzruszające, bo honorarium zawierało się w słowie – dziękujemy. Podobnie wspierał nas dyrektor Szczecińskiego Wydawnictwa Archidiecezjalnego „Ottonianum” ks. Ryszard Rozdeba. Dzięki Jego

zrozumieniu i przychylności, mimo braku pieniędzy, mogły się ukazywać w „Refleksjach” zdjęcia i rysunki.

Dziękujemy najserdeczniej jak potrafimy tym wszystkim, dzięki którym pismo żyło ponad cztery lata. Dziękujemy konsultantom i doradcom metodycznym CDiDN – w pierwszym, najtrudniejszym etapie współtwórcom miesięcznika, a także współpracującym z nami w zespole redakcyjnym: Pawłowi Bartnikowi, Zdzisławowi Nowakowi, Danucie Rodziewicz i Halinie Szczepaniec.

Wierzmy, że w nowych, lepszych warunkach i możliwościach finansowych „Refleksje” nabiorą ciekawszych barw.

**Katarzyna Fenczak
Irena Misztal**

„Rola klas autorskich w procesie doskonalenia dydaktyczno-wychowawczego pracy szkół” to temat warsztatów i sympozjum, którego organizatorem było Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli oraz XIII Liceum Ogólnokształcące, jedyne w województwie szczecińskim stowarzyszone w *Szkołach Twórczych*. Organizatorzy sympozjum mającego na celu wymianę poglądów, kształcenie oraz doskonalenie warsztatu nauczyciela uzyskali wsparcie Kuratorium Oświaty w Szczecinie. Jego uczestnikami byli przedstawiciele władz miasta, Uniwersytetu Szczecińskiego i pracownicy Centrum Pedagogiczno-Psychologicznego. Dyrektor XIII LO przedstawiła historię powstania szkoły oraz jej ofertę programową. Dyskusję zainicjował przewodniczący *Towarzystwa Szkół Twórczych*, wieloletni dyrektor II Liceum im. Jana Sobieskiego w Krakowie – jednego z najbardziej renomowanych gimnazjów w Polsce, Stefan Gul.

– wypracowanie właściwych, sprawiedliwych, motywujących do lepszej pracy kryteriów oceny szkoły.

Warsztaty odbywały się w trzech grupach tematycznych:

I. **Czy w szkole potrzebna jest klasa autorska?** (prow. J. Krocak, konsultant ds. demokratyzacji szkoły CDiDN – dla dyrektorów liceów ogólnokształcących.)

Dyskusja zakończyła się wnioskami:

- w dobrej szkole każda klasa powinna mieć cechy klasy autorskiej
- w obecnej, trudnej sytuacji oświaty klasa autorska może być szansą na przełamanie marazmu, niechęci, niemocy oraz może inspirować do nowatorskiej pracy w całej szkole
- aby klasa autorska mogła powstać, niezbędne jest wsparcie dyrektora szkoły i rady pedagogicznej.

Klasy autorskie w szkole

Przewodniczący mówił o przygotowaniu szkół do wdrożenia reformy oświaty. Tezy poruszone w tej części sympozjum stały się punktem wyjścia do obrad dyrektorów i nauczycieli. Wnioski wskazywały konieczność podjęcia następujących kierunków działań:

- położenia nacisku na nurt pracy oddolnej, polegający na zrywaniu z dotychczasowymi schematami, wytwarzanie w szkołach klimatu konieczności dokonywania zmian oraz podejmowania odważnych nowatorskich inicjatyw
- kształtowanie postaw krytycznego, ale i twórczego sprawdzania oraz realizowania opracowanych przez MEN ustaleń
- podnoszenie na wyższy poziom kultury codziennego życia, bycia i wypoczynku
- wdrażanie młodzieży do akceptowanej (nie narzucanej odgórnie) samodyscypliny
- zmiany roli nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia
- zmiany systemu oceniania wiadomości ucznia pod kątem reformy egzaminu dojrzałości
- zwiększenie ilości klas autorskich, poszerzenie ich oddziaływań na rady pedagogiczne i społeczności szkolne

II. **Blaski i cienie klasy autorskiej** (prow. K. Gisges, wicedyrektor XIII LO)

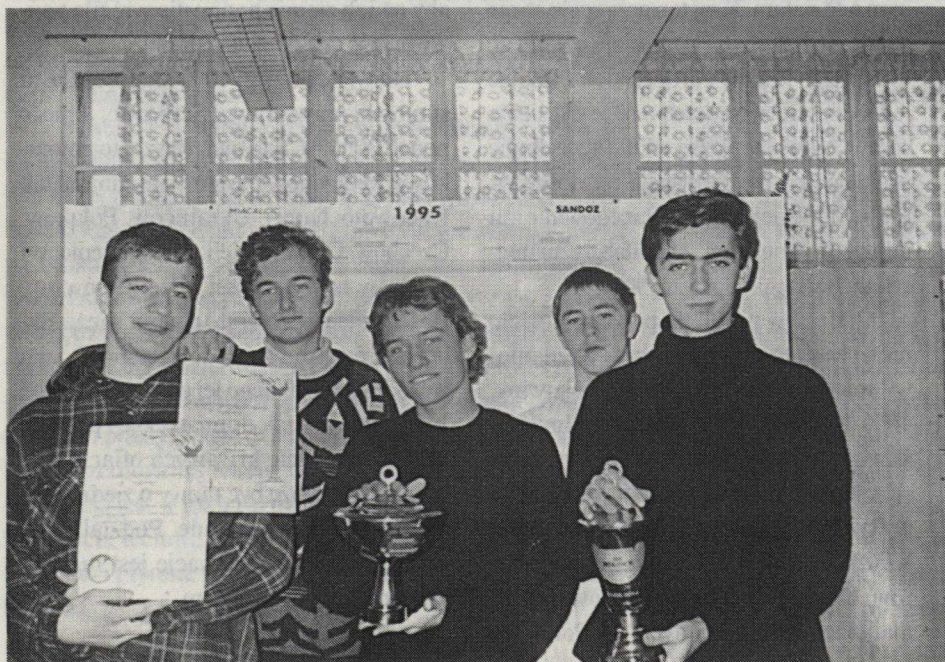
Burzliwa dyskusja wskazała, iż istnieje niebezpieczeństwo wyalienowania klasy autorskiej ze środowiska szkoły, dlatego że jest ona bardziej zauważana i doceniana, że młodzież ma więcej szans na aktywny, twórczy rozwój intelektualny, fizyczny i emocjonalny. Wskazano na ważny problem umiejscowienia takiej klasy w systemie dydaktyczno-wychowawczym całej szkoły, aby zagrożenia te zostały wyeliminowane. Autorzy zgodzili się, że klasa autorska stwarza gwarancję dobrych relacji między uczniami, szkołą a domem rodzinnym ucznia.

III. **Jak zorganizować klasę autorską** (prow. E. Szumocka, opiekunka Samorządu Uczniowskiego XIII LO; uczestnicy – nauczyciele, którzy chcieliby założyć klasę autorską)

Nauczyciele uświadomili sobie, jakie szanse stwarza klasa autorska szkole, uczniowi, nauczycielom i rodzicom. Nawet w dużych szkołach, szkołach bez wieloletnich tradycji wystarczą dwie, trzy dobrze prowadzone klasy autorskie, aby poruszyć całe środowisko placówki. Są one szansą na nowoczesne, zindywidualizowane, wszechstronne kształcenie i wychowanie. Dyskusja zakończyła się wnioskami, iż nauczyciel winien być człowiekiem energicznym, wytrwałym, zdyscyplinowanym, wiarogodnym, otwartym na dokonujące się przemiany.

Podsumowania warsztatów i dyskusji dokonała dyrektor CDiDN D. Rodziewicz, która podkreśliła, że klasy autorskie stwarzają warunki na wdrożenie nowego programu wychowawczego, na rzeczywiste i szybkie wprowadzenie reformy oświaty. Polską oświatę mogą zmienić przede wszystkim nauczyciele. Oni są w stanie dokonać takich zmian, aby szkoła polska była czynnikiem kształcącym młodego człowieka dla pomyślnej przyszłości całego naszego społeczeństwa.

Krystyna Gisges
Edyta Szumocka



BOŚNIA I HERCEGOWINA

Bośnia i Hercegowina, do niedawna republika związkowa byłej Jugosławii, jest położona pomiędzy Serbią od wschodu i chorwackim wybrzeżem adriatyckim (dawna Dalmacja) od zachodu. Od północy sąsiaduje z Chorwacją, a od południa z Czarnogórą. Kraj ten o powierzchni 51,1 tys. km² składa się z dwóch części: Bośni i Hercegowiny. Zamieszkuje go ok. 5 mln. ludności bardzo zróżnicowanej tak pod względem narodowościowym, jak i wyznaniowym. Jego dzieje były bardzo burzliwe, często narzucano mu obce panowanie. W starożytności Bośnia (jeszcze jako całość) wchodziła w skład rzymskiej prowincji Dalmacji, w średniowieczu podlegała Serbii, a od XII do końca XV w. wchodziła w obręb państwa węgierskiego. Bośnia w 1463 r., a Hercegowina w 1482 r. zostały podbite przez Turcję.

Po wielkim powstaniu bośniacko-hercegowińskim (1875-1876), które spowodowało wojnę rosyjsko-turecką (1877-1878), kraj ten został odłączony od Imperium Tureckiego. Miał być początkowo przyłączony do Serbii, ale po traktacie berlińskim (1878 r.) pod naciskiem Anglii, Niemiec i Austro-Węgier oddano go pod 30-letnią okupację austriacko-węgierską. Po upływie tego czasu sprawę przyszłości Bośni i Hercegowiny miano rozpatrywać ponownie, ale dzięki sprytowi dyplomacji habsburskiej i poparciu Niemiec zostały ostatecznie anektowane przez Austro-Węgry.

W 1908 r. wywołało to tzw. kryzys bośniacki, który mało co nie doprowadził do wybuchu wojny światowej. Organizacja młodzieżowa „Młoda Bośnia” po aneksji występowała czynnie przeciw panowaniu austriackiemu. Licząc na Serbię i jej sojusz z Rosją, doprowadziła do wrzenia. Doszło do zamordowania następcy tronu Austro-Węgier arcyksięcia Franciszka Ferdynanda, co stało się bezpośrednią przyczyną wybuchu I wojny światowej. Po jej zakończeniu Bośnia i Hercegowina weszły w skład Królestwa SHS (Serbów, Chorwatów i Słoweńców), przemianowanego w 1929 r. na Jugosławię. Do niedawna stanowiła część składową Jugosławii, ale w

związku z jej rozpadem również Bośnia i Hercegowina wystąpiły z federacji. Jednak zamiast działalności konstruktywnej rozpoczęła się tam okrutna wojna wszystkich przeciwko wszystkim.

Bośnia i Hercegowina przez całe swoje dzieje były terenem okrutnych walk i licznych zbrodni. W starożytności na jej terenie często Rzymianie zmagali się z Dakami, Germanami i Słowianami. W średniowieczu toczyły się tu walki Słowian z Węgrami oraz z Turkami, którym towarzyszyły rzezie dokonywane przez fanatyków muzułmańskich. W końcu XIX w., w dobie wielkich powstań słowiańskich przeciwko Turkom, zjawiskiem niemal codziennym stawało się palenie całych wsi w zaryglowanej cerkwi lub stodole. Grasowały hajduckie bandy składające się z ludzi uważanych jednocześnie za bojowników o wolność i bandytów. Zdarzało się, że na czele oddziałów hajduckich, rabujących i mordujących nie tylko Turków, stali popi.

W latach 1878-1914 różne formy oporu przeciwko Austriakom przybierały niekiedy oblicze walki zbrojnej. Podczas I wojny światowej w tym nieszczęśliwym kraju walki toczyły się najdłużej i pochłonęły największą liczbę ofiar. Podobnie było i podczas II wojny światowej. Górzysty i niedostępny teren Bośni dawał przez kilka lat schronienie partyzantom Tity i innym oddziałom. Kraj ten przez całe swoje dzieje zaznał chyba najmniej spokoju ze wszystkich krajów europejskich, oddając jednocześnie w walkach o obce dla siebie sprawy ogromną liczbę ofiar. Przez długie walki omijała go cywilizacja, np. do 1878r. nie było w całej Bośni i Hercegowinie ani kilometra drogi bitej, a analfabetyzm mieszkańców sięgał powyżej 90%.

Oddzielny problem, przyczyna wielu nieszczęść, to skład etniczny i wyznaniowy mieszkańców Bośni i Hercegowiny. 40% ludności stanowią muzułmanie, których znaczny odsetek nie ma wyraźnie określonego poczucia narodowości. Są to przeważnie potomkowie panów tej ziemi – Turków, a także ich pomocników: Tatarów, Czerkiesów i innych ludów muzułmańskich przesiedlanych na Półwysep

Balkański z ziem kaukaskich, które Turcja traciła na rzecz Rosji po kolejnych przegranych z nią wojnach. Pewien odsetek wśród muzułmanów stanowią poturczeńcy, czyli Słowianie, którzy z jakichś względów (na pewno wbrew swojej woli) musieli przyjąć islam. Zdarzało się też niekiedy, że małe dzieci były przez fanatyków muzułmańskich siłą „przenoszone” na islam i turczone. Dużą rolę odgrywali w tym neofici–poturczeńcy. Nic dziwnego, że mówiono: „poturc dziesięć razy gorszy od Turka”.

Na muzułmanach skupia się teraz wielowiekowa nienawiść i żądza zemsty za zbrodnie popełnione przez Turków. Zgwałcenie niedawno wielkiej ilości muzułmanek bośniackich przez Serbów jest brutalne i godne potępienia, ale trzeba też pamiętać, że muzułmanie wielokrotnie tak postępowali wobec kobiet chrześcijańskich. Ogromne pretensje czują zarówno prawosławni Serbowie, jak i katolicy Chorwaci. Jedni i drudzy boją się powstania obok swoich granic państwa muzułmańskiego, które na pewno byłoby bardzo niebezpieczne za względu na bliską współpracę z Turcją. W świadomości Słowian balkańskich Turcy zostali z południowej Słowiańszczyzny usunięci już w latach 1912-1913. Pozostawili po sobie niechlubną pamięć. Słowianie balkańscy nie chcą, aby na ich ziemi ponownie wróciła państwowość i ortodoksja islamu.

Niewiele poniżej 40% ludności Bośni stanowią prawosławni Serbowie, a nieco ponad 20% – Chorwaci. Reszta to potomkowie Wołochów (zwani Arumunami lub Kucowołochami), Ukraińców, Polaków, Czechów, Greków, nielicznych Niemców i Węgrów oraz Ormian, Czerkiesów itp. Bośnia i Hercegowina to istna wieża Babel, tak od strony narodowościowej, jak i wyznaniowej, dlatego jej oderwanie się od Jugosławii jest tak dramatyczne i pociąga za sobą tak wiele krwawych ofiar. W tej sytuacji nie może być mowy o zjednoczonej Bośni i Hercegowinie. Podział kraju między Serbię i Chorwację jest tu jedynym rozsądnym wyjściem.

Pierwszy wojewoda szczeciński

Wiosną 1945 r. w ramach tworzenia przez Rząd Tymczasowy ekip urzędniczych i technicznych do przejmowania byłych terenów Rzeszy, które na podstawie decyzji zwycięskich mocarstw miały przypaść Polsce, powołano w Warszawie okręgowych pełnomocników Rządu RP. Jednym z takich okręgów było Pomorze Zachodnie, obejmujące tereny dzisiejszych województw: szczecińskiego, koszalińskiego, słupskiego, skrawki pilskiego i gorzowskiego.

Kompetencje pełnomocników były bardzo szerokie i dotyczyły całokształtu zadań związanych z procesem tworzenia zrębów polskiej administracji i gospodarki. Okresowo miał im podlegać nawet aparat bezpieczeństwa, nie mówiąc już o Milicji Obywatelskiej. Dowódcy polskich jednostek wojskowych również uzgadniali z nimi szereg spraw cywilnych. Formalnie pierwszym pełnomocnikiem desygnowanym na teren Pomorza Zachodniego był działacz Stronnictwa Ludowego Aleksander Kaczocho-Józefski. Tworzył on szczecińską ekipę w Warszawie i Poznaniu. Z Pily miał wysłać mianowanych przez siebie obwodowych (czyli powiatowych) pełnomocników do poniemieckich miast powiatowych. Aleksander Kaczocho tego zadania już nie realizował, został bowiem mianowany wiceministrem administracji publicznej. Jego obowiązki 11 kwietnia 1945 r. przejął faktycznie pierwszy polski pełnomocnik okręgowy, zaufany człowiek Bolesława Bieruta, Edwarda Ochaba i innych czołowych działaczy PPR, pplk Leonard Borkowicz. Borkowicz do maja 1946 r., już jako wojewoda szczeciński, miał niemal dyktatorskie uprawnienia ograniczone tylko przez komendantów Armii Czerwonej (którzy administrowali niektórymi terenami w regionie) oraz przez kierownictwo KC PPR, a w mniejszym stopniu przez premiera Osóbkę-Morawskiego i jego aparat kontrolny.

W maju 1946 r. – po niepomyślnej dla władz manifestacji zorganizowanej w kwietniu w ramach święta „Trzymamy staż nad Odrą i Bałtykiem”, gdy tysiące młodych ludzi wiatowało na cześć Stanisława Mikołajczyka – pierwszym sekretarzem KW PPR w Szczecinie został władczy i energiczny Wiktor Klosiewicz. Borkowicz był powoli spychany przez niego do roli drugiej osoby w województwie. Po wyborach do sejmu w styczniu 1947 r. kierownictwo KW PPR w Szczecinie przejmowało coraz większy zakres władzy kosztem wojewody. Jesienią 1948 r. po „ujawnieniu” tzw. odchylenia prawicowo-nacjonalistycznego i odsunięciu Władysława Gomułka od władzy, województwem faktycznie kierował I sekretarz KW PPR (później PZPR), a wojewoda (od 1950 r. przewodniczący Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej) był praktycznie jednym z jego zastępców, odpowiedzialnych za wykonywanie przez administrację państwową zadań stawianych przez kierownictwo partyjne. Tak było (z wyjątkiem okresów kryzysów) do 1989 r.

A oto garść informacji o pierwszym wojewodzie szczecińskim. Leonard Borkowicz urodził się w 1912 r. Od młodości związany był z polskim i międzynarodowym ruchem robotniczym. Za działalność w KPP został uwięziony na pięć lat. Wojna zastała go na terenach zajętych przez ZSRR; od 1941 r. jako żołnierz i oficer frontowy uczestniczył w walkach frontowych, m.in. w bitwie pod Lenino. Był dowódcą pułku w I Dywizji im. T. Kościu-

szki, oficerem cenionym zarówno przez kronikarzy tej formacji, jak i przełożonych (otrzymał order *Virtuti Militari* V klasy). W 1944 r. organizował, jak to wówczas mówiono, władzę ludową w Białostockiem, usuwając pełnomocników legalnego wówczas rządu polskiego w Londynie. Najważniejszym, najbardziej twórczym okresem jego życia była praca na Pomorzu Zachodnim od marca 1945 r. do lutego 1949 r. Jako pełnomocnik Rządu Tymczasowego przy I Froncie Białoruskim (okresowo istnieli i tacy pełnomocnicy) marszałka G. Żukowa, a następnie administrator rozległych obszarów okręgu (województwa) Pomorza Zachodniego, okazał się naprawdę świetnym gospodarzem. Organizował polskie osadnictwo, chronił autochtonów przed zachłannością i ignorancją niektórych osadników, dbał o bezpieczeństwo, zaopatrzenie, służbę zdrowia, organizował siewy i orki, żniwa i wykopki, szkoły (w tym i wyższe w Szczecinie) i życie sportowe. Szczególnie serdecznie odnosił się do ludzi kultury, można powiedzieć, że był szczecińskim Jerzym Borejszą, pomagając w osiedleniu się literatów, m.in.: Konstantemu Ildefonsowi Gałczyńskiemu, Jerzemu Andrzejewskiemu, Edmundowi Janowi Osmańczykowi, Witoldowi Wirpszy. Prowadził jednocześnie brutalną walkę polityczną z przeciwnikami PPR, głównie spod znaku PSL, lecz w porównaniu z obszarami Polski centralnej była ona na Pomorzu Zachodnim nieco mniej okrutna. Po rocznym pobytku w Pradze na stanowisku ambasadora RP został z tej funkcji na wniosek MBP odwołany. Po 1950 r. nie pełnił już żadnych funkcji publicznych, pracował w różnych instytucjach kultury.

Za ofiarną, pełną kompetencji pracę Leonard Borkowicz zyskał uznanie nie tylko swoich zwolenników, ale i ówczesnych politycznych przeciwników. Wiele szczecińskich przyjaźni przetrwało aż do jego śmierci. Wrażliwy na sprawy społeczne, poszukiwał prawdy. Do lat sześćdziesiątych był związany z ideologią komunistyczną, potem był „rewizjonistą”. 1968 r., w pięćdziesiątym szóstym roku życia, został bezpodstawnie zdymisjonowany ze stanowiska redaktora wydawnictwa. Bolesnie przeżył rok siedemdziesiąty. W latach osiemdziesiątych rozczarował się ostatecznie do „realnego socjalizmu” (z PZPR wystąpił w 1981 r.). Umierał jako antykomunista.

Credo polityczne i moralne zawarł w eseju „Urok Szczecina”, w wydanej w 1984 r. przez szczeciński „Glob” książce *Pierwszy wojewoda szczeciński. Dokumenty i komentarze*. Na pytanie, co warto, odpowiada: „Warto żyć w rzeczywistym świecie, unikać pozorów, urojeń i opartych na pobożnych życzeniach obrazów otoczenia... W takim jak Polska miejscu w Europie i przy takiej naszej historii nic dziwnego, że do każdego niemal miejsca w naszym kraju przylgnał jakiś mit, łączy się z nim legenda, którą żyją pokolenia. Chciałbym, aby Ziemia Szczecińska, żeby Pomorze Zachodnie przodowało w misji tworzenia mostów przyjaźni z naszymi sąsiadami: Niemcami, Słowakami, Rosjanami, Białorusinami, Ukraińcami. Możemy z tym zacząć już w przedszkolu, podobnie jak i w wieku dojrzałym nie jest za późno, żeby zerwać z szowinistyczną błagą i groteskową wyniosłością. Wizja jest ładna na miarę uroku naszej Ziemi Szczecińskiej”.

Od obrony do rozwoju (7)

Działania twórcze

Szlachetną odmianą samorzutnej aktywności dziecka jest jego twórczość. Każde jest istotą kreatywną; wykonując z ogromnym nieraz trudem budowlę, rysując i wymyślając nowe słowa, bawi się. Badania wykazały, że dzieci, które się więcej bawią, są bardziej twórcze (Olech-nowicz H. 1986, Okoń W. 1987, Brzezińska A. 1992). Przejawy działalności twórczej można odnaleźć w wielu dziecięcych zabawach. Dostrzegam je nawet w edukacji matematycznej.

Podczas zamiany ról Kamil proponuje nową zagadkę. Chowa za siebie opakowanie na jajka z pileczkami (10 sztuk). Wyjmuje i pokazuje mi 3 pileczki. „Zgadnij, ile mam za plecami?” – pyta. Zabawa wymyślona przez chłopca jest ulubioną grą na dopełnianie do 10 wszystkich dzieci, które mają z tym problemy. Darek (ma duże trudności w uczeniu się matematyki) zauważył za szafą planszę gry Michała. Chciałby zrobić grę o Smurfach. Na arkuszu brystolu stempluje drogę kółeczkami. Numeruje je kolejno. Droczy się za mną: „Dalej nie będę rysował, nie potrafię”. Mimo to rysuje domek i zamczykso, nakleja wycięte z okładki bloku Smurfy. Na jego prośbę dorysowuję Gargamela. „Wcale nie jest podobny do Gargamela” – śmieje się Daniel. Moja nieudolność zachęca go do kontynuowania pracy. Podczas rysowania dużo opowiada, wymyśla coraz to nowe przygody, które notuję. Wychodzi z zajęć bardzo ożywiony. Na następnym spotkaniu przepisuje reguły gry i zapoznaje z nimi kolegę. Ten sam Darek w szkole „(...)nigdy nie uważa, kładzie się pod ławką i wyje jak pies”.

Inny, przeskadzający w szkole Adrian, skierowany do poradni z powodu trudności w czytaniu-pisaniu przychodzi na zajęcia z bratem. Chłopcy dostają pudełko z figurkami, arkusz szarego papieru i kredki. Zaczynają od rysowania mapy wsi. Ustawiają tam pierwsze zwierzęta. Wkrótce plansza zamienia się w baśniową mapę z dzunglą, pustynią i wioską Smurfów. Podczas zabawy bracia cały czas prowadzą dialog. Doradzają sobie. Adrian do Grzesia: „Grzesiek wykonałbyś taką prośbę, żeby zwierzęta miały gdzie pić wodę?”. Grzesz dorysowuje rzekę, Adrian jej dopływ. W bajkach obu chłopców obok elementów grozy są sytuacje pomagania innym, np. brat gdzie bratu na pomoc.

Okazją do wspólnego tworzenia są ferie. Nikt nie spieszy się do szkoły, dzieci chętnie zostają dłużej, włączają się do zabaw rówieśników. W ten sposób w 1991 r. powstała „Nasza Gazeta”. Znalazły się tam rebusy i opowiadania dzieci, a nawet scenariusze nagranych uprze-

dnio przedstawień kukielkowych. W dialogach ułożonych przez Joasię jest dużo humoru. Przepisany na maszynie tekst przedstawienia dziewczynka chętnie czyta. Zabiera go do domu, by przeczytać mamie. Iwona cieszy się odbitym na ksero egzemplarzem gazety. Pomaga mi w sortowaniu kartek. Koloruje swój egzemplarz fosforyzującą kredką. Adrian z bratem wymyślają i rysują kowbojskie komiksy. Komiks Adriana – gęsty od akcji i dialogów. Chłopiec zastanawia się nad pisownią trudniejszych wyrazów. Zasięga mojej rady. Rok później Adrian, który zmienił miejsce zamieszkania, przesłał mi swój wiersz „Wiewióreczka”, potem rodzinną gazetę, opowiadania, następne wiersze.

W „Paluszkowym Teatrze” ze starych kolorowych rękawiczek i skarpet wszyscy chłopcy chcą być smokami i wilkami, a dziewczęta królewnami. Wymyślone przez nich sztuki nie zawsze kończą się szczęśliwie. W przedstawieniu Kamila przebiegła sowa zaprasza myszkę do swojej kryjówki i tam ją zjada. Damian w roli smoka roznieca ogień w domkach trzech świnek. Marcin w tej samej roli nie chce zjeść baranka: „Już raz się oszukałem” – wyjaśnia. Nastrój udziela się nawet najstarszemu, Błażejowi. Przynosi na zajęcia książkę o origami. Czyta instrukcję i cierpliwie uczy mnie składania z części głowy diabelka. „Przyda się do nowego teatru” – stwierdza. Swojemu Smolarzowi przykleja zęby wampira. W tekście przedstawienia Błażeja pojawiają się elementy czarnego humoru: Diabeł Pokuśnik pyta Smolarza: „Kogo smażyysz dzisiaj w smole”? Smolarz do Pokuśnika: „Kogo najpierw skusisz?”.

Rysowanie filmów rozpoczął Marcin, który nie radził sobie z ustalaniem kolejności zdarzeń. Błażej zapomina o tym, że nie umie rysować i przygotowuje zaraz bajecznie kolorowy „Udany strzał”. Barwnie, z poczuciem humoru opowiada jego treść (w szkole ma z tym kłopoty). Pod kadrami filmu Damiana są najdłuższe opisy. Ucieszony przygotowaną odbitką ksero swojego filmu chłopiec odczytuje (!) podpisy koledze. W przerwie, kiedy odbieram telefony, Błażej rysuje (!) komiks z dialogami w dymkach. Pisownię trudniejszych wyrazów sam sprawdza w słowniku. Darek zafascynowany filmami Błażeja i Damiana projektuje swój własny. Jego akcję przekazuje z wielkim przejęciem. Żadnego z tych chłopców nie przekonałabym do ćwiczeń w czytaniu i pisaniu podczas ferii. Przygotowując swoje filmy uruchamiali wyobraźnię, ustalali kolejność zdarzeń, układali dialogi. Przepisywali je starannie i bezbłędnie. Niepostrzeżenie, jak w twórczości dorosłych, zatarła się granica między zabawą i pracą.

Grażyna Belina-Brzozowska

Izomeria - jakie to proste!

Wykład na temat izomerii optycznej w szkole podstawowej niewątpliwie budzi zdziwienie. Profesor Tadeusz Marek Krygowski zaproszony na spotkanie z młodzieżą z kl. VII i VIII Szkoły Podstawowej Nr 51 wprowadza w skomplikowany świat chemii. Jak Profesor wytłumaczy istotę izomerii optycznej dzieciom posiadającym jeszcze zbyt mały zasób wiedzy?

Na początku wyjaśnia znaczenie terminu *chiralność* (*cheir* – z greckiego – znaczy ręka). Pojęcie chiralności odnosi się do wszystkich bez wyjątku przedmiotów mieszczących się zarówno w świecie mikro jak i makro. O przedmiocie, który jest nieidentyczny ze swym lustrzanym odbiciem, mówimy, że jest chiralny. Obie struktury cząsteczek lub przedmiotów są identyczne z chemicznego punktu widzenia. Ta sama ilość atomów, te same wiązania, ale jedna z cząsteczek skręca płaszczyznę światła spolaryzowanego w prawo, a druga w lewo. Zjawisko skręcalności płaszczyzny światła spolaryzowanego nosi nazwę izomerii optycznej. Właściwości fizyczne są identyczne dla obu struktur lustrzanych odbić.

Pojęcie chiralności wytłumaczone na przykładzie butów budzi intrygujący uśmiech i zaciekawienie. Profesor proponuje: „Spróbujcie przyjść do szkoły w butach odwrotnie nałożonych (tzn. lewy na prawą nogę...). Niby te same buty, a jednak spacer nie należy do przyjemności”. Inny przykład. Rośliny wytwarzają

substancje, które mają właściwości lecznicze. Wiele lat temu próba zastąpienia naturalnej substancji pochodzenia roślinnego jako środka uspokajającego zakończyła się tragicznie. W laboratorium otrzymano substancję o identycznym składzie chemicznym jak w roślinie. Po latach stwierdzono jednak, że produkt syntetyczny różnił się od naturalnego chiralnością. Otrzymana substancja była lustrzanym odbiciem struktury cząsteczkowej naturalnej substancji. A jednak ta mała wydawałoby się różnica kosztowała utratę zdrowia 50 000 ludzi; farmaceutyk uspokajający zakłócił zdrowie i normalne funkcjonowanie organizmu.

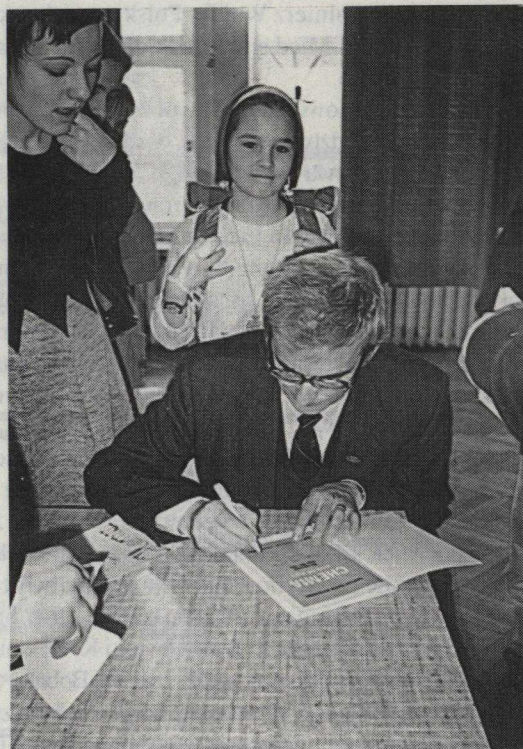
Profesor T. M. Krygowski udowodnił, iż chemia to bardzo interesująca dziedzina nauki, choć zazwyczaj niesłusznie kojarzy się ze „straszynami” wzorami. W dniu spotkania w auli obecni byli (ok. 200 osób) przede wszystkim ci, którzy pragnęli osobiście poznać autora poczytnej książki „Chemia wokół nas”. Z sali padały pytania:

Dlaczego napisał Pan książkę dla młodzieży?; Czy chemię rzeczywiście można polubić?; Kiedy zainteresował się Pan chemią?; Jaka była Pana droga do chemii?

Przy okazji należy z ubolewaniem stwierdzić, iż są problemy z

kupieniem książki „Chemia wokół nas”. Rozprowadzana jest tylko drogą wysyłkową przez Oficynę Wydawniczą Krzysztofa Pazdro. W imieniu moich uczniów dziękuję Profesorowi, że zechciał poświęcić im swój cenny czas. Na pewno nie jest to czas zmarnowany.

Halina Szczepaniec



NIE SZKODZIĆ

Od dziesięciu lat prowadzę zajęcia plastyczne w Szkole Podstawowej Nr 51 w Szczecinie. Absorbują mnie również patomechanizmy alergii i choroby zawodowe skóry. Zaobserwowałam u swoich uczniów wiele rodzajów alergii. W związku z tym nie używamy farb toksycznych, a w klasopracowni utrzymuję prawidłowe nawilgotnienie powietrza. Na lekcjach plastyki stosuje się różne, często bardzo niebezpieczne dla zdrowia materiały (tusze kreślarskie, farba drukarska, a nawet niektóre kleje roślinne). Staram się poznać bliżej każde dziecko, a alergików traktuję inaczej. Obecnie uczniowie, którzy wybierają się na uczelnie plastyczne, muszą przedłożyć zaświadczenie lekarskie, czy nie są alergikami.

Mamy alergeny pochodzenia biologicznego (wełna, bawelna, pióra, sierść, kurz domowy). Uczuleni na nie uczniowie nie mogą np. robić gobelinów z wełny, szyć na maszynie z tkanin bawelnianych. Przed świętami Bożego Narodzenia wykonujemy kompozycje świąteczne, stroiki z jodły. Trzeba pamiętać, że bywają dzieci uczulone na żywicę, pokost i olejki eteryczne. Inna grupa to alergeny nieorganiczne typu haptenu (metale, metaloidy oraz leki). Alergeny pochodzenia roślinnego to pyłki drzew i krzewów, soki i owoce (zwłaszcza cytrusowe). W swojej pracowni unikam wszelkich alergizujących kwiatów. Wyróżniamy

też alergeny bakteryjne i grzybicze w postaci białek, glikoprotein i węglowodanów. W związku z powyższym uczniowie muszą często myć ręce (udostępniam w pracowni podstawowe środki czystości). Na jednej tylko godzinie plastyki biorę do rąk minimum 20 prac plastycznych. Farby są nietrwale, przechodzą przez skórę i mogą wywoływać uczulenie. Alergeny występują też w surowcach oraz półproduktach i produktach przemysłowych o bardzo szerokim zastosowaniu, a przenikają również drogami oddechowymi. Jedna droga stykania się z alergenem nie wyklucza innych. Uczulenie na ten sam związek może powodować rozwój wyprysku kontaktowego i dychawicy oskrzelowej, a więc dwóch różnych postaci alergii – opóźnionej i wczesnej. Ostatnio stwierdziłam dużą toksyczność folii przyklepnej, wykorzystywanej do reklamy (z której wykonujemy elementy dekoracyjne, a przede wszystkim napisy). Z folią należy pracować w dużych, dobrze wietrzonych pomieszczeniach.

Dla uściślenia, nie interesuje mnie alergologia od strony medycznej, nie wkraczam w kompetencje lekarzy, a interesuję się nią praktycznie, by wyeliminować całkowicie w swoim zawodzie lub częściowo ją zmniejszyć. Chcę przede wszystkim chronić dzieci i młodzież.

Krystyna Jędruszk

3 listopada 1945 r. zabrzmiał dzwonek oznajmujący gromadce uczniów Miejskiego Gimnazjum Kupieckiego i Liceum Handlowego rozpoczęcie nauki w pierwszej po wojnie szkole, o profilu handlowym i administracyjnym, na Pomorzu Zachodnim. Zorganizował ją na wniosek Kuratorium Okręgu Szkolnego W. Kędziński – były żołnierz Wojska Polskiego i dyrektor Prywatnego Gimnazjum w Międzyrzeczu Podlaskim, a mieściła się przy ul. Z. Felczaka 26.

Pierwsi uczniowie to niedawni żołnierze i partyzanci, repatrianci z województw kresowych, osadnicy z całej Polski, a szczególnie województwa poznańskiego. Rozpiętość wieku duża, ale wszyscy pełni zapału do nauki, pracowici i ... bardzo biedni. W roku szkolnym 1945/46 Liceum Handlowe miało 18 absolwentów, którzy zdali egzamin dojrzałości. W dokumentach z tego okresu występują takie m.in. przedmioty: język polski, język niemiecki, język angielski, religia, matematyka, geografia gospodarcza, ćwiczenia cielesne, organizacja i technika handlowa, towaroznawstwo, prawoznawstwo, ekonomia społeczna, arytmetyka handlowa, księgowość i stenografia.

W ciągu 50-letniej historii szkoła kilkakrotnie zmieniła nazwę, dochodziły nowe profile kształcenia, przez pewien okres podlegała Centralnemu Urzędowi Szkolnictwa Zawodowego. Dała początek kilku szkołom zawodowym nie tylko w Szczecinie, ale również w Gryficach i Świnoujściu (były to filie). Wielu było również dyrektorów. W latach 1946-1949 funkcję tę sprawowali: W. Kędziński, F. Beczkowicz i K. Dekański. Najdłużej (bo aż 23 lata) dyrektorem szkoły była M. Bobako (1949-1971) – oddana całym sercem młodzieży, bardzo dobrze znana w środowisku oświatowym, serdecznie wspominana przez uczniów „Miecia”.

W 1965 r. z okazji 20-lecia istnienia placówki Komitet Rodzicielski funduje sztandar szkoły, Miejska Rada Narodowa odznacza ją pamiątkowym „Gryfem Pomorskim”. W 1970 r., wówczas już Liceum Ekonomiczne Nr 1, przyjmuje imię znanego ekonomisty Oskara Langego. Fakt ten upamiętnia odsłonięta wówczas tablica (7 listopada). Z okazji 30-lecia Liceum wyróżniono „Medalem Komisji Edukacji Narodowej”. Dyrektorem był wtedy Z. Szydłowski. Jego ogromnemu zaangażowaniu i uporowi zawdzięczamy halę sportową. Przez ponad 30 lat zajęcia z wychowania fizycznego odbywały się w pomieszczeniach zastępczych (mimo złych warunków trzeba podkreślić znaczące wyniki sportowe). Dyrektor Z. Szydłowski przygotował co niezbędne do budowy, a inwestycję sfinalizował jego zastępca L. Cywiński (1979-1984). Po przejściu L. Cywińskiego na emeryturę dyrektorem został dotychczasowy wicedyrektor R. Kus. Za jego kadencji dokonano m.in. gruntownej modernizacji budynku szkolnego, podniesiono estetykę otoczenia, powstały nowoczesne urządkowane i wyposażone gabinety, bufet szkolny. Bardzo dynamicznie rozwijała się współpraca ze szkołą w Rostoku. Organizowano wspólnie obozy letnie, wycieczki krajoznawcze, wymianę doświadczeń dydaktycznych. W 1985 r. sztandar szkoły prezydent R. Rodkiewicz odznaczył „Gryfem” (to już druga odznaka). Pod koniec lat osiemdziesiątych postanowiliśmy zreformować niektóre kierunki kształcenia, aby nadążyć za zmieniającą się rzeczywistością. Opracowano plany i programy nauczania kierunków: „handel zagraniczny” i „kupiec”.

Od 1 września 1991 r. dyrektorem ZSE Nr 1 został A. Sucharski. Przypadł mu trudny okres ze względu na (znane wszystkim) ogromne kłopoty finansowe. W utworzonym Centrum Kształcenia Ustawicznego organizujemy odpłatnie różne kursy (13 specjalności) uzupełniające wykształcenie i przygotowujące do określonych zawodów. Gromadzone na tzw. środkach specjalnych fundusze wspomagają bieżącą działalność szkoły, pozwalają na tworzenie gabinetów wyposażonych w nowoczesny sprzęt.

Szkoła cieszy się bardzo dużym zainteresowaniem uczniów kończących szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące, jak i pracowników różnych instytucji, chcących uzupełnić kwalifikacje zawodowe. Staramy się tworzyć na bieżąco takie kierunki kształcenia, które zapewnią podjęcie pracy (np. technik handlowiec, technik księgarz, organizacja i technika pracy administracyjnej). Kontynuujemy współpracę ze szkołą zawodową w Rostoku, nawiązaliśmy ponadto nowe kontakty ze szkołami: Niemiec, Danii, Szwecji i Norwegii. Półwiecze działalności obchodzimy przez cały rok szkolny 1994/95, zapoznając uczniów, rodziców i pracowników z tradycjami szkoły.

Spojrzenie w przeszłość nie może jednak dominować nad dniem dzisiejszym ani przyszłością. Wierzymy, że to co najpiękniejsze jest jeszcze przed nami.

Pierwsi nauczyciele i pierwsi absolwenci – czerwiec 1946 r.

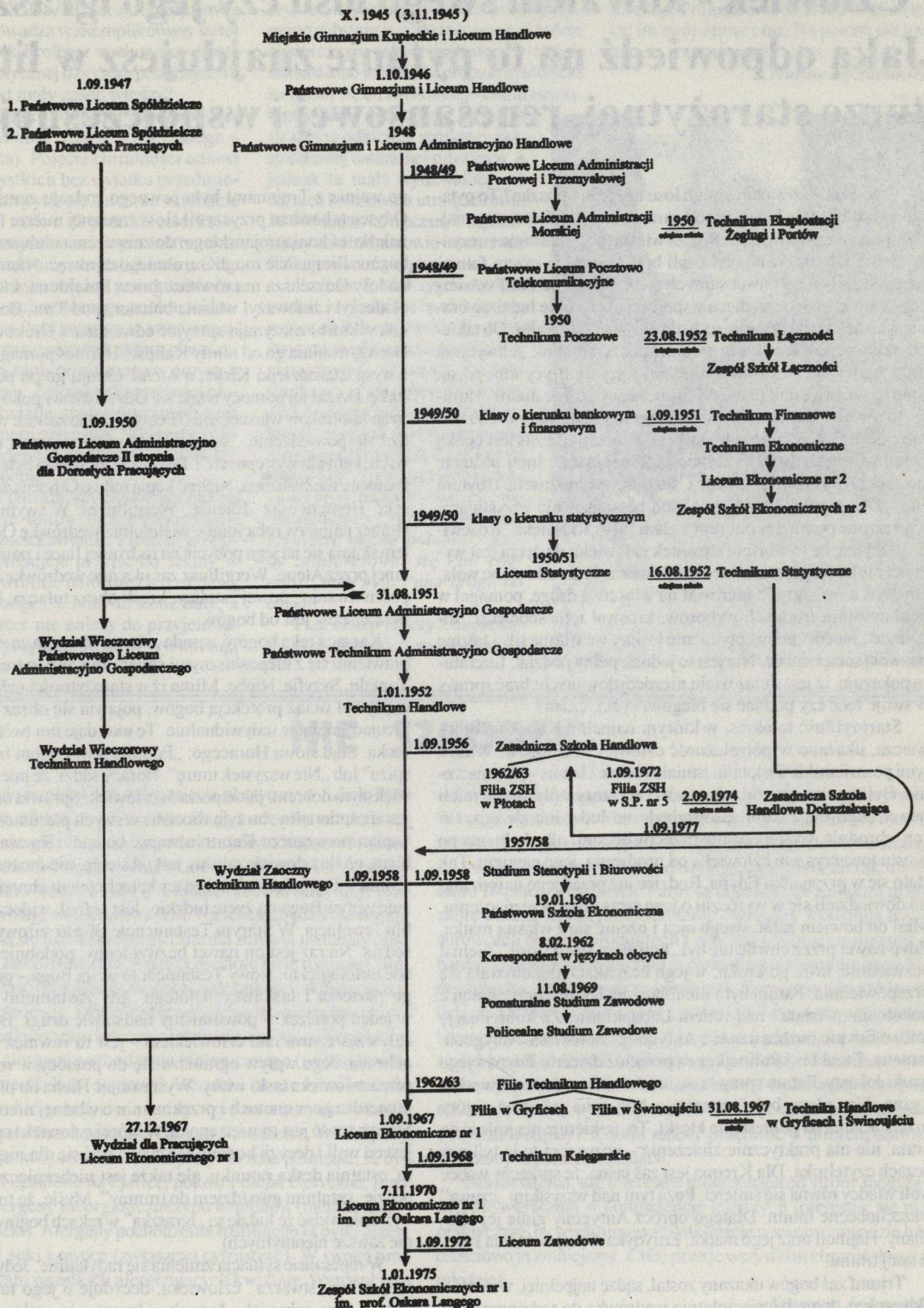
Nauczyciele:

1. Bolesław Jaśkiewicz
2. Grzybowski
3. Eufemiusz Terebucha
4. Maria Pyptiuk
5. Wiktor Kędziński (dyr.)
6. Mieczysława Bobako
7. ks. Franciszek Siemianowicz
8. Mieczysław Sywochop

Absolwenci:

1. Salomea Arendt
2. Zdzisław Detko
3. Władysław Filipiak
4. Alina Gryziecka
5. Józef Jakubczyk
6. Maria Karasiewicz
7. Janina Kmiecińska
8. Irena Kosierecka
9. Romuald Kowalski
10. Eugeniusz Majewski
11. Maciej Makstyński
12. Eugéniusz Ostrowski
13. Roman Patkiewicz
14. Wanda Pawlak
15. Zygmunt Pietrzak
16. Edward Pisarek
17. Alicja Wysocka
18. Tadeusz Żywczak

Pozdrawiamy serdecznie naszych absolwentów i zapraszamy, by odwiedzili swoją „staruszkę”.



Człowiek - kowalem swego losu czy jego igraszką? Jaką odpowiedź na to pytanie znajdujesz w literaturze starożytnej, renesansowej i współczesnej?

Człowiek – kowalem swego losu czy jego igraszką? To pytanie zadawali sobie ludzie już od zarania dziejów. Różne też znajdowali na nie odpowiedzi. Raz za własne postępowanie i uczynki, dobre lub złe, winą obarczali bogów, innym razem fatum, nieczyste siły albo nawet samych siebie. Leopold Staff w wierszu „Kowal” wręcz zachęca współczesnych sobie ludzi do brania własnego losu w swoje ręce, do aktywności i walki. Do takiego aktywnego kierowania swoimi poczynaniami, „chwytania dnia” nawołują za Horacym niemal wszyscy lirycy renesansu. Starożytność jednak to nie tylko apelujący „carpe diem!” Horacy, to również Homer, Sofokles, Wergiliusz ukazujący uzależnienie człowieka od fatum i bogów. Współczesność zaś jest epoką pełną wewnętrznych sprzeczności. Znajdujemy tutaj postacie literackie związane, a wręcz splecione swym losem i bytem (np. „Drugi pokój” Herberta) albo bezsensownie egzystujące, zawieszane pomiędzy dobrem a złem (np. „Kartoteka” Różewicza). Sądzę, że to właśnie stosunek człowieka do życia jest wyznacznikiem jego uzależnienia od świata. Jednostki słabe wołają, aby ktoś nimi „igrał”: kierował na właściwą drogę, pomagał w dokonywaniu trudnych wyborów, kreował ich osobowość; ludzie zaś „mocni” pełni optymizmu i wiary we własne siły i tak nie pozwolą sobą rządzić. Nie jest to jednak pełny podział. Literatura pokazuje, iż jest wciąż wielu niezdecydowanych: brać sprawy w swoje ręce czy poddać się biegowi życia, czasu?

Starożytność to okres, w którym najpełniej, obok średniowiecza, ukazano współzależność człowieka od bogów. Wraz z tymi pozaziemskimi istotami istniało również fatum – przeznaczenie. Był to pewnego rodzaju „twór”, na który wpływu nie mieli nawet bogowie. Fatum sprowadzało na ludzi ich złe uczynki (np. zbrodnie, występowanie przeciw bogom) albo było ono po prostu towarzyszem człowieka od urodzenia, jego cieniem. Tak stało się w przypadku Edypa. Rodzice już przed jego narodzinami dowiedzieli się w wyroczni o jego strasznym przeznaczeniu. Miał on bowiem zabić swego ojca i ożenić się z własną matką. Edyp nawet przez chwilę nie był „kowalem swego losu”, niemal bezwiednie, krok po kroku, w jego uczynkach dokonywała się przepowiednia. Fatum było nieubłagane. Klątwa przez kolejne pokolenia „wisiała” nad rodem Labdakidów. Za kontynuację mitu o Edypie można uznać „Antygonę” Sofoklesa. Antygoną, Ismena, Eteokles i Polinejkes są przeciwieństwami Edypa i jego matki Jokasty. Fatum sprawia, że bracia występują przeciw sobie i giną. Na „placu boju” pozostaje Antygoną, również z góry przeznaczona na poniesienie klęski. To, że kieruje nią miłość do brata, nie ma praktycznie znaczenia – oczyszcza to ją tylko w oczach czytelnika. Dla Kreona jest zaś jasne, że sprzeciwi wobec woli władcy równa się śmierci. Poza tym nad wszystkim „czuwa” wszechobecne fatum. Dlatego oprócz Antyfony ginie jej ukochany, Hajmon oraz jego matka, Eurydyka. Przepowiednia święci swój triumf.

Triumf zaś bogów ukazany został, sądzą najpełniej, w micie o Odyszeuszu. Jego dziesięcioletnia wędrówka do rodzinnej Itaki

po wojnie z Trojanami była pewnego rodzaju zemstą bogów. Odyszeusz bowiem przyczynił się w znacznej mierze (dzięki wynalazkowi konia trojańskiego) do zniszczenia ulubionego miasta bogów: Ilionu. Nie mogli mu oni tego darować. Niemal wpływ na losy Odyszeusza ma również gniew Posejdon, którego syna okaleczył i znieważył właśnie bohater spod Troi. Bogowie jednak w końcu zaczynają sprzyjać odważnemu Grekowi. Rozkaz Dzeusa uwalnia go od nimfy Kalipso, Hermes pomaga mu uciec z wysp czarodziejki Kirke, a Atena chroni go po powrocie na Itakę. Dzięki jej pomocy udaje się Odyszeuszowi pokonać natrętnych zalotników własnej żony, Penelopy. Nie zawsze więc sprawdza się powiedzenie: „opieka bogów jest nagrodą dla cnotliwych, karą dla występnych”. Tułaczka Odyszeusza była zaś, moim zdaniem, niezasłużona. Niemal kopią mitu o Odyszeuszu jest „Odyszeja” Homera oraz „Eneida” Wergiliusza. W swym poemacie Homer najpierw relacjonuje wieloletnią wędrówkę Odysa, a potem skupia się na jego pobycie na rodzinnej Itace i pomocy udzielanej przez Atenę. Wergiliusz zaś ukazuje wędrówkę Eneasza w poszukiwaniu „nowej” stolicy, kreśli obraz tułacza, który również zależny jest od bogów.

Karząca ręka bogów, zasada „oko za oko, ząb za ząb” w rozprawianiu się z nieposłusznymi śmiertelnikami to treść mitów o Tantalusie, Syzyfie, Niobe. Mimo iż w starożytności człowiek otoczony był wciąż protekcją bogów, pojawia się obraz człowieka kreującego siebie indywidualnie. Tę moc daje mu twórczość literacka. Stąd słowa Horacego: „Pomnik stworzyłem trwalszy od spiżu” lub „Nie wszystek umrę”. Horacy sądzi, że talent jest największym dobrem, jakie posiada człowiek. Sprawia on, że poeta jest nieśmiertelny, bo żyje wiecznie w swych pieśniach: „Dopóki kapłan po wzgórzu Kapitolu stąpać będzie”. Rozważając problem, na ile człowiek zależny jest od siebie, nie można pominąć „Biblii”. Ten święty tekst, będący katechizmem chrześcijan ukazuje wpływ Boga na życie ludzkie. Jest jednak widoczna w „Biblii” ewolucja. W Starym Testamencie Bóg to surowy i karzący sędzia. Nieraz jest on nawet bezwzględny, podobnie jak bogowie mitologiczni. Nowy Testament to wizja Boga – ojca, dobrego pasterza i laskawcy. Dlatego, gdy zostaniemy uderzeni w jeden policzek – powinniśmy nadstawić drugi. Bóg jednak cały czas czuwa nad człowiekiem – jest to również dyskretna ochrona. Jego wpływ ogranicza się do pomocy w rozumieniu przez człowieka łaski wiary. Wystawiając Hioba na próbę – Bóg utwierdza go w cnotach i przekonaniu o własnej nieomyślności. Starożytność jest to więc epoka, w której człowiek uzależniony jest od woli i decyzji bogów. Może ona stać się dla niego podporą, ostatnią deską ratunku, ale także jest niebezpieczeństwem, iż będzie „ostatnim gwoździem do trumny”. Myślę, że tutaj bardzo wyraźnie widać, że ludzie są „igraszką” w rękach bogów (sądzą, iż nie są zawsze nieomylnymi).

W renesansie sytuacja zmienia się radykalnie. Jedyną wartością, która „stwarza” człowieka, decyduje o jego tożsamości, jest ... sam człowiek. Jednak z losem nie wolno walczyć.

Przypomina o tym Kochanowski we fraszce „O żywocie ludzkim”. Trzeba korzystać z życia, zachować pogodę ducha oraz spokój, po prostu przyjmować życie takim, jakie ono jest. To, że człowiek kreuje siebie indywidualnie, bez pomocy Boga czy fatum nie oznacza wcale, że robi to dobrze. Dzieje się tak w przypadku Makbeta, bohatera dramatu Szekspira. Sądzę, że przepowiednia trzech czarownic nie odgrywa tu w zasadzie większej roli. Jedyne Lady Makbet przyznałabym część odpowiedzialności za czyny męża. Później jednak on sam w pełni świadomie dokonuje „dzieła zniszczenia”. Jego rządy stają się krwawe, napelnia państwa szpiegami i nikt nie czuje się bezpieczny. Makbet wykreował więc siebie na potwora, jest to także przede wszystkim jego wola.

Innym przykładem literackim, w którym człowiek jest „kowalem swego losu” jest „Żywoć człowieka poczciwego” Reja. Przedstawiona tu humanistyczna wizja życia człowieka to wizja harmonii z naturą. Rejowy model „człowieka poczciwego” to ukazanie go najpierw jako dziecka, potem młodzieńca, dojrzałego męża i wreszcie starca pogodzonego z losem, bez rozterek i pretensji, czekającego na naturalne „dokonanie” – śmierć. Potrafi on w pełni wykorzystać daną mu możliwość samookreślenia i samostanowienia: jest wzorowym gospodarzem, mężem, dobrym ojcem i opiekunem.

Również w renesansie, epoce „odrodzenia się” wartości antycznych, nie mogło zabraknąć przekonania o nobilitacji jednostki przez sztukę. Według niego człowiek jest najbardziej wartościowy i ma szansę najlepiej kierować swoim życiem (teraźniejszym i pośmiertnym) tylko wówczas, gdy posiada talent. Wyrazem tego jest pieśń Kochanowskiego „Niezwykłym i nie leda piórem opatrzony”. I tutaj znów pojawia się hasło „Ars longa vita brevis” („Artysta żyje wiecznie w swoich dziełach”). Wynika z tego nieustający optymizm Kochanowskiego, który nie chce, aby ktokolwiek płakał po jego śmierci.

Renesans to obok starożytności kolejna epoka, w której panuje niepodzielnie idea, iż człowiek naprawdę kieruje swoim losem tylko wtedy, gdy ma talent i zostawia swe dzieła potomnym. Odpowiedzialność za własne czyny jest nieraz tak wielka, że trzeba się nią z kimś podzielić. Najczęściej powiernikiem człowieka zostaje Bóg. Kochanowski w „Trenach” wobec tragedii jednak się zalamuje i poddaje w wątpliwość dobroć Boga, a także zaprzecza swemu dotychczasowemu optymizmowi. Jest to bowiem już pewna zapowiedź baroku. Jednak renesans jako całość to epoka, w której przed niemal osamotnionym człowiekiem stała trudna droga. Staff w wierszu „Odys” porównuje nawet tułaczkę mitycznego bohatera do naszego codziennego życia, życia pełnego trudów, wyborów, będącego zawsze wędrówką do jakiegoś mniej lub bardziej określonego celu.

Współczesność to epoka złożona i jak już wspominałam, pełna sprzeczności. Nie można jednoznacznie określić, że bohaterowie dzisiejszych utworów są na tyle dojrzałi i silni, aby samotnie udźwignąć brzemień swego życia lub, że są podporządkowani jakiejś nadrzędnej sile czy wartości. Zdarzają się oczywiście wyjątki. „Dzieje rodziny Korzeniewskich” Wańkowicza to opowiadanie, które ukazuje nie tylko matkę zdolną do udźwignięcia ciężaru okrucieństw wojny, ale również zdolną do odciążenia swych dzieci. Jej poświęcenie sprawia, że ratuje ona je od okrucieństwa wojny, która przecież potrafi „odwartościować” człowieka. Przykłady tego mamy w opowiadaniu Borowskiego albo w książce Solżenicyna „Jeden dzień Iwana Denisowicza”. Ludzie ci zatracają system wartości, stają się „automatami”. Oni nie mają najmniejszej szansy „być kowalami własnego losu”, gdyż ich „życie” sprowadza się do kilku najważniejszych potrzeb: oddychania, jedzenia, spania. Jest to tragiczne i przede wszystkim smutne, że o takich ludziach można powiedzieć, iż są jednocześnie „występni i cnotliwi”. Jednak to sami „ludzie ludziom zgotowali ten los”. Ten w gruncie rzeczy bezsens zauważa także Konwicki

w „Małej Apokalipsie”. Mimo iż nie jest to już wojenny terror, ludzie potrafią zniszczyć siebie nawzajem. Dzieje się tak za sprawą „systemu”, jakiejś nadrzędnej wartości, która stworzona przez jednostki nie pozwala normalnie żyć całemu narodowi. Literatura wojenna: obozowa i lagrowa, jak również ta ukazująca bezsens systemu socjalistycznego (w tym „Folwark zwierzęcy” Orwella) to literatura pokazująca współzależność człowieka od „systemów”. Totalitaryzm może być zgubny nie tylko dla jednostek, ale dla całych społeczeństw. Tak jak zgubny jest nadmiar bezsensownej ideologii, tak zniszczyć może człowieka trwanie bez idealów, bezwolność i pozorna egzystencja. Jesteśmy jej świadkami obserwując „trwanie” bohatera „Kartoteki” Różewicza. Fakt, że nie ma on żadnych wartości sprawia wrażenie, iż bez pomocy innych nie byłby on w stanie zrobić czegokolwiek. Ten człowiek jest raczej „igraszką” losu, przykładem, do czego może doprowadzić człowieka wojna.

„Drugi pokój” Herberta to sztuka, która również pokazuje ludzi bez wartości, niezdolnych do sensownego kierowania własnym życiem. Bohatera „Kartoteki” prześladowa przeszłość, małżeństwo z „Drugiego pokoju” nie ma zaś żadnej przeszłości, nie może „poszczycić się” żadnymi osiągnięciami. Wszyscy oni nie są zdolni do poczynienia jakichś kroków zmieniających ich sytuację. To, że nie potrafią kierować własnym postępowaniem, sprawia, że nigdy nie będą oni mogli powiedzieć o sobie, iż są pełnowartościowymi ludźmi, „kowalami własnego losu”.

Sądzę, że to prawo przysługuje mimo wszystko Arturowi z „Tanga” Mrożka. Jego romantyczny bunt przeciwko brakowi wartości uzmysławia nam, ludziom, którzy w gruncie rzeczy najchętniej zmieniliby dosłownie wszystko, że tradycja i przeszłość są konieczne do zachowania własnej godności. To, że Artur poniósł klęskę, można uznać za przypadek. Najważniejsze jest jednak to, że w ogóle podjął walkę, nie był tchórzliwy jak Stomil albo Eugeniusz. Literatura współczesna pokazuje, że mimo wszystko możliwe jest życie w świecie bez wartości, w którym główną rolę odgrywa pieniądź („Drugi pokój”) a nie uczucia, nie tylko „bytowanie”, ale przeciwstawienie się, wprowadzenie zmian. Chcieć znaczy móc! – wówczas człowiek nie będzie zabawką w rękę „systemu” czy drugiego człowieka.

Literatura trzech powyższych epok różnie ustosunkowywała się do znaczenia, jakie ma dla człowieka fakt, iż sam odpowiada za własne czyny, lub iż zadanie to przypada bogom. W literaturze starożytnej mamy do czynienia z wszechwładzą istot boskich, z ich hegemonią. Człowiek zaś jako istota pochodząca od nich musi nie tylko być im posłuszny, ale wręcz podporządkować im swe myśli, pragnienia i dążenia. Człowiek był więc „igraszką” losu. Widoczne jest to w losach Odysusza czy Edypa. Jedyne twórczość dawała poecie nieco większą swobodę: wówczas było jasne, że to bogowie zesłali mu natchnienie, ale i tak była to choć namiastka autonomii. Renesans to okres, w którym człowiek był z pewnością „kowalem swego losu”. Takie postacie, jak np. Makbet samodzielnie kreują swoje postawy, chociaż z różnym skutkiem. Myślę, że odpowiedzi na to pytanie nie daje jedynie epoka współczesna. Człowiek jest jednocześnie „kowalem swego losu” oraz jego „igraszką”. Dzieje się tak dlatego, iż powojenny świat nie potrafi nigdy odbudować normalnego systemu wartości. Dzisiejsi ludzie kierują się hasłem „mieć a nie być”. Niby sami dążą do wszystkiego, ale niestety okazuje się, że to nie oni! – to pieniądze, chęć zemsty, sławy, rozgłosu za wszelką cenę jest motorem działania. Dążymy do samozniszczenia, a przecież „Mądrość życia polega na świadomości śmierci”. Ten cytat z „Piosenki o końcu świata” Miłosza uzmysławia, że nie dobra materialne się liczą, bo wszystko przemija. Koniec świata przyjdzie „po cichu”, niezauważenie. Dlatego współcześni ludzie powinni zastanowić się nad swoim postępowaniem i zmienić je tak, aby za kilka lat można było powiedzieć, że są w pełni „kowalami swego losu”.

Iwona Stępień, LO nr 3

Sprawność motoryczna dzieci 6-letnich

Problem sprawności motorycznej dzieci 6-letnich jest bardzo ważny w aspekcie zdrowotnym. Ruch jest niezbędnym warunkiem rozwoju biologicznego, psychicznego i społecznego. Dzieci w tym wieku charakteryzują się „głodem ruchu”. Tymczasem wiele z nich wychowywało się w warunkach niedostatku ruchu, hamowanego dodatkowo dyscypliną przedszkolną i domową. Taki stan może doprowadzić do zaburzeń lub dysharmonii w rozwoju psychiki dziecka oraz rozwijających się równolegle cech somatycznych i motorycznych. Współcześnie dzieci w wieku przedszkolnym osiągają niższe wyniki szybkości, siły, mocy niż ich rówieśnicy sprzed dziesięciu lat (B. Sekita, 1985). Zasygnalizowany problem dowodzi, że dotychczasowe oddziaływania przedszkola są mało skuteczne i niewystarczające. Wiemy, że wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny jest najdogodniejszym okresem kształcenia sprawności motorycznych. Rozumiejąc jak duże znaczenie w rozwoju osobniczym dziecka ma sprawność motoryczna, postanowiłam sprawdzić, jaki jest wpływ programu aktywności ruchowej na poziom sprawności motorycznej dzieci 6-letnich w wybranych przedszkolach szczecińskich.

Dziesięciomiesięczny program zakłada zwiększenie aktywności ruchowej dzieci poprzez organizację codziennych jednostek metodycznych (bez względu na warunki). W godzinach przedpołudniowych planuje się 30-40-minutowe zajęcia ruchowe. Natomiast po południu (w ramach zajęć dowolnych) proponuje się godzinne zajęcia indywidualne, dobrane stosownie do potrzeb sprawnościowych dzieci.

Cele szczegółowe programu:

- zmiana dziennego rozkładu zajęć w przedszkolu (2 godz. zajęć ruchowych dziennie)
- podwyższenie poziomu sprawności motorycznej
- poprawa stanu zdrowia
- wytworzenie i utrwalenie podstawowych nawyków ruchowych.

Aby stwierdzić skuteczność programu realizowanego w sześciu szczecińskich przedszkolach (ok. 120 dzieci), przeprowadzono we wrześniu 1994 r. badania poziomu sprawności motorycznej dzieci Międzynarodowym Testem Poziomu Sprawności Fizycznej. Badaniami objęto również grupę kontrolną 100 dzieci. Po 10-miesięcznej realizacji programu przeprowadzimy ponowne badania testowe, które umożliwią dokonanie oceny skuteczności programu. Badania przeprowadzają studenci US IKF pod kierunkiem dr Marii Makris.

Wdrożenie programu przynosi wielostronne korzyści. Dla nauczycieli opracowano materiały metodyczne do prowadzenia zajęć ruchowych w przedszkolu i przeprowadzono szkolenie w tym zakresie. Niewątpliwie podnosi to wiedzę merytoryczną. Skorzystają najbardziej dzieci, ponieważ zajęcia są prowadzone ciekawie i cieszą się zainteresowaniem. Mamy szansę osiągnąć założenia programowe aktywności ruchowej dzieci 6-letnich.

Regina Gąsiorowska

Zaproszenie do współpracy

W internacie Zespołu Szkół Morskich w Świnoujściu mieszka młodzież męska z różnych zakątków Polski w wieku od 15 do 20 lat. Większość przebywa tutaj cały tydzień. Do niedawna liczba mieszkańców wynosiła 350, a obecnie około 200. Praca wychowawcza nie jest łatwa. Czy można więc liczyć na sukcesy? Zdecydowanie, tak!

Wiadomo, że nuda jest najgorszym doradcą. Żeby uaktywnić młodzież, trzeba przede wszystkim zatrudnić odpowiednią kadrę pedagogiczną i wyeliminować określenie „dyżur”. Wychowawca powinien posiadać umiejętność prowadzenia dodatkowych zajęć. Wzajemne kontakty ułatwiają wiedza i zamiłowania. Potrzebne są też pomieszczenia, sprzęt itp. Musimy również korzystać z pomocy rodziców, osób lub instytucji wspomagających pracę młodzieży. Niezbędna jest pomoc i akceptacja dyrekcji szkoły. Wykorzystaliśmy pomieszczenia w piwnicy, wolne pokoje, w których powstały: siłownia, sala do zajęć muzycznych, ciemnia fotograficzna, modelarnia, gabinet komputerowy i obsługi audiowizualnej, własna wypożyczalnia kaset wideo, klub, kawiarnia, mała jadalnia (na szczególne, uroczyste przyjęcia). Ktoś zapytał, a skąd zdobyć fundusze w tak trudnych dla oświaty czasach? Jednak warto poczynić czasem pewne zabiegi, jeżeli owocem będą wartości wychowawcze. Prezentacja umiejętności i zdolności naszych wychowanków w szeroko pojętym środowisku pozwala nawiązać kontakty, znaleźć przyjaciół i sponsorów. Korzystając z uzdolnień i umiejętności wychowawców (oraz szczególnie uzdolnionych uczniów), nie mamy potrzeby

zatrudniania instruktorów do poszczególnych zajęć. Należy pamiętać, że udział w licznych zajęciach pozalekcyjnych musi iść w parze z wypełnianiem obowiązków szkolnych, przestrzeganiem regulaminów. Zaangażowanie dużej ilości młodzieży w pracę, która daje wiele przyjemności, przyczyniło się do znacznego zmniejszenia problemów wychowawczych. Zdarza się, że kadra pedagogiczna przeistacza się w grupę wychowawczą, a uczniowie – wychowawcy organizują specjalne zajęcia. Obie strony dobrze się bawią i wzajemnie lepiej poznają. Do tej roli wszyscy muszą być jednak odpowiednio przygotowani.

Mogłabym wymieniać wiele innych przykładów ciekawej i pomysłowej organizacji czasu wolnego. Wszystkie nasze działania mają na celu uczynienie internatu miejscem lubianym przez młodzież. Co wcale nie znaczy, że nie mamy problemów wychowawczych, tym bardziej że w trudnych sprawach wychowawcy muszą liczyć przede wszystkim na własne doświadczenia. Ciągłe też poszukują nowatorskich form pracy. Nikt nie posiada patentu na nieomyślność, lecz spokojna i dokładna analiza faktów, pozwala na sprawiedliwą i obiektywną ocenę oraz podejmowanie właściwych decyzji. Internat przestaje być odczuwany jako instytucja o urzędowym autorytecie, a staje się zbiorowym domem rodzinnym. Z przyjemnością podzielimy się swymi doświadczeniami, jak również chętnie skorzystamy z propozycji pedagogów z innych internatów. Zapraszamy do współpracy.

Krystyna Iwan

UCZYĆ INACZEJ

W bieżącym roku szkolnym rozpoczęłam wraz z koleżankami ze Szkoły Podstawowej Nr 3 w Łobzie naukę w klasach pierwszych metodą nauczania zintegrowanego. Korzystamy z podręczników i materiałów opracowanych przez Janinę Korzańską i Renatę Mreńcę z Pracowni Pedagogicznej i Wydawniczej w Warszawie. Konsultantami serii „abc” są Małgorzata Żytka i Zofia Zakrzewska. Przed podjęciem nauczania zintegrowanego uczestniczyłam w warsztatach szkoleniowo-metodycznych zorganizowanych przez PPIW w Warszawie w kwietniu 1994 r. Spotkałam się tam osobiście z autorami serii „abc”. W bieżącym roku nadal pogłębiam wiedzę o tej metodzie pracy na drugiej części warsztatów organizowanych w Warszawie oraz przygotowywanych przez CDiDN w Szczecinie.

Klasa Ib, której jestem wychowawczynią, liczy 20 uczniów. Zajęcia odbywają się w pracowni nauczania początkowego wyposażonej w meble segmentowe, w których gromadzone są pomoce dydaktyczne oraz szafki uczniów z ich podręcznikami i przyborami. Jest miejsce do zajęć ruchowo-tanecznych o powierzchni około 10 m². Kącik czytelnicy z podręczną biblioteczką dla dzieci oraz dywan, na którym siadają podczas czytania, opowiadania, swobodnych rozmów i zabaw, sąsiaduje z kącikiem przyrodniczym. Jest w nim dużo kwiatów przyniesionych przez uczniów oraz różnorodne, wspólnie zgromadzone okazy natury. Bliskość obu miejsc wpływa relaksująco na uczniów w czasie zajęć. Mamy dodatkowe pomieszczenia, w których gromadzone są materiały do zajęć, pomoce dydaktyczne (ogólnoszkolne), szafki uczniów z materiałami do zajęć plastyczno-technicznych. Pracownia wyposażona jest w tablice trzyczęściowe z liniaurą i kratką, stolik audiowizualny, pomocniczy, przyrodniczy, telewizor kolorowy, radiomagnetofon i epidiaskop. Ściany boczne wypełniają tablice tematyczne obrazujące aktualną pracę dydaktyczno-wychowawczą z hasłami: „To już znamy”; „Nasze prace”; „Co zbieramy”; „Nasza klasa”; „Mój kraj – moje miasto”; „Pory roku”. Ponadto wspólnie z dziećmi przygotowujemy okresową dekorację, nadającą pracowni przytulny charakter.

Zniesienie systemu lekcyjno-przedmiotowego pozwala na integrację treści, integrację procesu uczenia się i nauczania, aktywizację uczniów, integrację rozwoju dziecka ze środowiskiem. Konstrukcja programu zintegrowanego oparta na blokach tematycznych daje możliwość naturalnego i wszechstronnego wiązania treści programowych w zakresie umiejętności w mówieniu, pisaniu, czytaniu, umiejętnościach matematycznych, poznawczych i artystycznych. Proces poznania jest pełny: od spostrzegania, przez rozumienie, do przeżywania i praktycznego działania. Nie istnieje problem sztucznego przedłużania lekcji, wiedza zdobywana przez dzieci utrwalana jest w toku różnych działań. Elementy zajęć plastycznych, technicznych, muzycznych wplątane są w naturalny tok i płynnie wiążą się z całością opracowanego tematu dnia.

Skromna grafika „abc” jest punktem wyjścia do spontanicznego rozwoju sprawności manualnej. Dzieci mają ogromne możliwości rozwoju plastycznego. Wyjaśnianie niezrozumiałych zjawisk na drodze poszukiwania odpowiedzi samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela jest okazją do przekazywania wielu treści o charakterze propedeutycznym w sposób spontaniczny. Stosowanie toku poszukującego w nauczaniu zintegrowanym pozwala na partnerskie relacje między uczniem i nauczycielem. Proponowanie dziecku podjęcie zadania, a nie nakazywanie mu działania, rozwija w nim poczucie własnej wartości. Realizacja idei pedagogiki humanistycznej pozwoliła mi na liberalizację środków dyscyplinujących uczniów, wykazują oni większą chęć do samodzielnej realizacji zadań, dążą do zakończenia rozpoczętej pracy. Często po dzwonku nie opuszczają klasy, nie „uciekają” na przerwy, chcą wykonać rozpoczęte ćwiczenia lub pobawić się w pracowni. Materiał programowy opracowany metodą zintegrowaną pozwala lepiej utrwalić wiadomości i umiejętności.

Forma oceny proponowana przy realizacji nauczania zintegrowanego wpływa na uczniów mobilizująco, nie stresuje, nie zniechęca do nauki i przebywania w szkole. Opinia ustna lub pisemna, poparta komentarzem, ma charakter instruktażowy, wyrażona jest zawsze w kategoriach pozytywnych, nie deprymuje dziecka. Traktowanie mnie jako osoby pomagającej w pokonywaniu trudności, a nie karzącej za niedociągnięcia, pozwala na partnerski styl pracy z zespołem. Stosuję dużo zajęć integrujących grupę, wykorzystuję elementy dramy, samoocenę, zabawy o charakterze socjometrycznym, swobodne wypowiedzi – nie krępowane rygorami dyscypliny i formą. Zajęcia muzyczno-ruchowe, nauka piosenek, wspólne muzykowanie stały się w stosowanej metodzie pracy elementem naturalnym i potrzebnym. Zajęcia te wspaniale integrują grupę, stwarzają naturalną sytuację, w której członkowie zespołu klasowego uczą się przestrzegania reguł zachowania akceptowanego przez całą grupę. W sposób naturalny wplątane są w zajęcia treści matematyczne; dzieci nie czują się znudzone liczeniem, pisaniem działań lub określaniem stosunków przestrzennych. Elementy matematyki występują na każdej godzinie zajęć, ukryte w formie zabawowej.

Realizacja programu zintegrowanego odciąża dzieci od obowiązkowych prac domowych (są sporadyczne). Polegają one głównie na przygotowaniu pomocy na następne zajęcia, utrwalaniu wiadomości lub doskonaleniu techniki czytania. Współpraca z rodzicami układa się dobrze, bez napięć wynikających dotychczas często z nadmiernych wymagań rodziców wobec dzieci. Uwagi o dziecku są wskazówkami do lepszej pracy. Rodzice chętnie pomagają w organizacji życia klasy.

Realizacja programu zintegrowanego wymaga od nauczyciela ogromnego wysiłku, dobrego przygotowania merytorycznego i metodycznego. Ale praca tą metodą daje poczucie komfortu psychicznego – uczniom i nauczycielom, nie obciążonym wymogami dotychczas stosowanego systemu lekcyjno-przedmiotowego. Szkoła polska dzięki stosowaniu tej metody ma szansę stać się nowoczesna, a każdy uczeń czuć się wartościowy i potrzebny grupie społecznej.

Beata Andrusz - Mincewicz



Wychowanie na co dzień, wydawane przez Toruńską Fundację Ekologiczną przy UMK „Copernicus” – Instytut Pedagogiki, proponuje nauczycielom i rodzicom artykuły teoretyczne i rozwiązania przedstawione w następujących działach tematycznych:

1. Zagadnienia metodyczne (jak efektywnie i twórczo nauczać, jak unikać błędów dydaktycznych, jak pogłębiać swoją wiedzę i doskonalić warsztat pracy).
2. Z warsztatów badawczych (omówienie niektórych wyników badań pedagogicznych w popularnej formie).
3. Aktualne problemy edukacyjne (elementy współczesnych teorii pedagogiki i wychowania, stereotypy pedagogicznego myślenia).
4. Kąciak ustaw edukacyjnych (aktualne informacje prawne – omówienia ustaw, rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej, komentarze prawnika).
5. Wywiady, reportaże, felietony.
6. Słownik terminów pedagogicznych.
7. Porady i zalecenia (lekarza, prawnika, psychologa, logopedy, pedagoga szkolnego), listy od czytelników.
8. Problemy wychowawcze rodziców w świecie, dzieci i młodzieży szkolnej.
9. Omówienie i recenzje interesujących książek i czasopism.
10. Bank wymiany informacji.

Pismo redaguje stały zespół złożony z pracowników Instytutu Pedagogiki UMK. Głównymi współpracownikami są naukowcy, nauczyciele i wychowawcy – praktycy z wielu ośrodków oraz instytucji edukacyjnych Polski.

Pismo porusza sprawy trudne i bolesne, zarówno te, o których wiedzą wszyscy, jak i te, które dopiero torują sobie drogę do nauczycielskiej świadomości. Kultura uczuć, biegłość i wprawa w kontaktowaniu się z innymi, rozwijanie kreatywności, wspieranie poczucia własnej wartości przedszkolaków, wzorce dzieciństwa, postawa wobec człowieka cierpiącego, miłość ojcowska, wartości chrześcijańskie w pedagogice – to tematy, które mnie ogromnie zainteresowały i ucieszyły. Nauczyciel konfrontowany na co dzień z trudnymi problemami szkoły znajduje np. charakterystykę subkultur młodzieżowych, problem wychowania seksualnego w szkole i wychowania „plciowego”. Oczywiście spotyka się w tym czasopiśmie to, co pasjonuje dziś wielu: ekologia i komputery, teatr szkolny i TV, muzyka i turystyka szkolna (także droga do trzeźwości), ale też i to co irytuje: „podziemne” formy kształcenia pozaszkolnego, różne kursy i korepetycje, na których zbijają forszę hochsztaplerzy. Zapewne znajdują się wśród czytelników ci, którzy uważają, że szkoła może realizować opiekuńczą funkcję tylko poprzez pedagogizację rodziców. Oni otrzymają wsparcie, zachętę i rady, jak zdobyć rodziców, by współuczestniczyć w edukacji i wychowaniu swych dzieci.

Polscy rodzice! To jest też adresat tego pisma. Rzadko spotykam nauczycieli, którzy by w dobrze pojętym własnym interesie chcieli wychowywać rodziców, zachęcać ich do czytania nie tylko kulinarnych poradników domowych, ale i pism pedagogicznych. Ale może nie jest tak źle z tym oddziaływaniem na rodziców?

Janina Wójtowiczowa

Nasza pierwsza zagraniczna wycieczka

W dniach od 5 do 10 marca 1995 r. młodzież Zasadniczej Szkoły Zawodowej Specjalnej w Szczecinie, pod opieką dyrektora, nauczyciela matematyki i wizytatora KO, przebywała w ramach wymiany w Jugenddorfie w Bremervörde. Był to pierwszy zagraniczny wyjazd 12-osobowej grupy uczniów, rozpoczynający współpracę młodzieży ze Szczecina i Bremervörde.

Dyrekcja Jugenddorfu przygotowała bardzo atrakcyjny i pracowity program (dydaktyczny i rekreacyjny). Byliśmy gośćmi burmistrza Bremervörde; młodzież poznała wiele ciekawostek z życia gospodarczego, socjalnego i kulturalnego tego regionu. Mieliliśmy też zajęcia praktyczne w warsztatach: stolarskim – chłopcy, tekstylnym – dziewczynki. Podczas tych zajęć nasi uczniowie wykonali krokodyla, a dziewczęta uszyły sofę. W pracy pod kierunkiem niemieckich nauczycieli nie przeszkadzała nieznamość języka niemieckiego. Nasza młodzież dobrze zdała ten egzamin. W następnym dniu chłopcy poznali tajniki warsztatu metalowego, a dziewczęta miały praktykę w pracowni kosmetyczno-fryzjerskiej. Dla szczecińskich uczennic była to wielka przyгода. Po kolacji odbyła się dyskoteka, na której wszyscy bardzo chętnie się bawili. Zwiedziliśmy też okolicę Bremenhaven, port rybacki, przeladunkowy (port celny oraz nowoczesne centrum handlowe i muzeum morskie). Każdy znalazł jakąś ciekawostkę. Było na co popatrzeć! Gospodarze zafundowali nam zawody w kręgielni. Początki były trudne, ale rozgrywki zakończyły się wręczaniem pamiątkowych dyplomów za I i III miejsce, miejsce II zdobyła uczennica z Niemiec.

Tak w wielkim skrócie wyglądał program pobytu uczniów szkoły zawodowej w Niemczech. W piątek po śniadaniu zaczęliśmy żegnać się z serdecznymi gospodarzami, towarzyszyły nam łzy i żal, że ta wizyta była taka krótka. Między uczniami nawiązały się przyjaźnie. Młodzież serdecznie wspomina pobyt w Niemczech. W październiku br. planowana jest rewizyta i my będziemy mieli okazję uczniom z Niemiec pokazać naszą szkołę i nasze miasto.

Bożena Połom-Malinowska

Sukces szczecińskich chórów

W XV Ogólnopolskim Konkursie Chórów A'Capella Dzieci i Młodzieży Szkolnej nasze chóry odniosły wielki sukces zdobywając *Złoty i Srebrny Kamerton*. Są to: Chór Dziecięcy Politechniki Szczecińskiej „Don-Diri-Don” (dyr. D. Dyczewski) i Chór Dziecięcy „Impresja” ze Szkoły Podstawowej Nr 2 w Międzyzdrojach (dyr. A. Domańska). Chór z Międzyzdrojów otrzymał również nagrodę za najlepsze wykonanie utworu obowiązkowego.

W XV Przeglądzie Uczniowskich Zespołów Kameralnych Muzyki Dawnej „Schola Cantorum” *Srebrną Harfę Eola* zdobył chór kameralny ze Szkoły Podstawowej Nr 2 w Międzyzdrojach (dyr. A. Sobierajska). Gratulujemy dyrygentom i wykonawcom!

Lidia Bergandy

macje

Kursy komputerowe

Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie (al. Wyzwolenia 105, tel.: 22-52-21) organizuje w bieżącym roku kursy komputerowe dla nauczycieli.

Podstawy obsługi IBM – 40 godz.

5.5 - 27.5. i 2.6 - 17.6.

Zajęcia – piątek: w godz. 16.00 - 19.20; sobota w godz. 9.00 - 14.00

15.5 - 12.6

Zajęcia – poniedziałek: w godz. 9.00 - 14.00

22.5 - 14.6.

Zajęcia – poniedziałek, środa w godz. 16.00 - 19.20

Ferie letnie

3.7 - 7.7. i 28.8 - 31.8.

Zajęcia – codziennie w godz. 9.00 - 15.20

MS Excel for Windows (wymagany ukończony „Kurs podstawy obsługi komputera IBM”). Kurs obsługi arkusza kalkulacyjnego (30 godz.).

16.5 - 1.6.

Zajęcia – wtorek i czwartek w godz. 9.00 - 14.00

Ferie letnie

3.7 - 7.7. i 28.8 - 31.8.

Zajęcia – codziennie w godz. 16.00 - 20.30

QUATRO PRO (wymagany ukończony „Kurs podstawy obsługi komputera IBM”). Obsługa arkusza kalkulacyjnego (30 godz.).

21.4 - 6.5.

Zajęcia – piątek, sobota w godz. 16.00 - 19.00

Ferie letnie

21.8 - 25.8.

Zajęcia – codziennie w godz. 9.00 - 14.00

AMI PRO (wymagany ukończony „Kurs podstawy obsługi komputera IBM”). Edytor w środowisku Windows (30 godz.).

26.6 - 1.7.

21.8 - 25.8.

Zajęcia – codziennie w godz. 16.00 - 20.30

KOMPUTER W MATEMATYCE I FIZYCE (bez wymagań). Wprowadzenie, edytory tekstu, programy graficzne, arkusze kalkulacyjne, programy dydaktyczne.

26.6 - 30.6.

część I

21.8 - 25.8

część II

Zajęcia – codziennie w godz. 9.00 - 14.00

28.8 - 31.8

część III

Zajęcia – codziennie w godz. 16.00 - 20.30

KOMPUTER W NAUCZANIU PRZEDMIOTÓW HUMANISTYCZNYCH
Wprowadzenie, edytory tekstu, programy graficzne, programy dydaktyczne.

3.7 - 7.7.

część I

Zajęcia – codziennie w godz. 9.00 - 14.00

21.8 - 25.8.

część II

Zajęcia – codziennie w godz. 16.00 - 20.30

„Uczeń – Mistrz”

Od marca br. w Szkole Podstawowej Nr 51 w Szczecinie mamy galerię „Uczeń – Mistrz”. Jest ona owocem współpracy z Pomorskim Centrum Edukacji. Była już wystawa poplenerowa nauczycieli plastyki, aktualnie zaś prezentowane są prace dzieci polskich i niemieckich, plon konkursu „Tutaj jestem” („Hier bin ich”). Chociaż prace eksponowane są w korytarzu (tu mieści się owa galeria), nie grozi im zniszczenie, uczniowie bowiem bardzo je szanują. Są piękne! Zapraszamy do zwiedzania.

Irena Lewandowska

Spotkanie wizytatorów Kuratorium Oświaty z kierownikami pracowni CDiDN (25 marca br.) poprzedził wykład prof. M. Drzewieckiego z Uniwersytetu Warszawskiego na temat: „Model nowoczesnej biblioteki szkolnej”. Po wypunktowaniu minusów w funkcjonowaniu szkolnych bibliotek w naszym kraju prelegent podzielił się spostrzeżeniami wyniesionymi z wyjazdów do Stanów Zjednoczonych, gdzie poznał dobrze istotę tamtejszych mediocentrow (taką nazwę mają biblioteki szkolne). Są to istotne w pracy szkół organizmy. Podczas oceny szkół (państwowych i prywatnych) usytuowane są na drugim miejscu (po kadrach i przed sportem). Przeznacza się na nie ok. 45-60% budżetu szkoły, z tym że mniej łoży się na gabinety przedmiotowe (przede wszystkim humanistyczne). Dostęp do informacji mają uczniowie i nauczyciele do późnych godzin wieczornych – inaczej trudno byłoby mówić o pedagogice heurystycznej. Bibliotekarze (5-7 etatów, w tym również technicy biblioteczni) przygotowują na lekcje odpowiednie informatory, filmy, audycje itp. na zamówienie nauczycieli.

K. F.

Uwaga !

Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli organizuje IX Wojewódzki Konkurs dla Uczniów Szkół Podstawowych i Średnich na „Najlepszy Dydaktyczny Program Komputerowy”. Ostateczny termin składania programów przedłużony do 15 maja 1995 r. Ciekawe nagrody! Dodatkowe informacje: tel. 22-52-21.

Halina Urbanek

„Refleksje”. Pismo pedagogiczne. Wydaje Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie. Redaguje zespół w składzie: P. Bartnik, K. Fenczak, I. Misztal, Z. Nowak, D. Rodziewicz, H. Szczepaniec, J. Tworek. Fotoskład: D. Bąba, J. Lisowska, T. Winiarski. Adres redakcji: 71-421 Szczecin, al. Wyzwolenia 105, tel. 22-52-21, w. 40. Materiałów nie zamówionych redakcja nie zwraca oraz zastrzega sobie prawo redagowania nadesłanych tekstów, nie odpowiada za treść reklam i ogłoszeń. Druk: CDiDN Szczecin.

Dzieci wiersze piszą ...

Jedną z form pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym są różnego rodzaju wewnątrzszkolne konkursy przedmiotowe. Dają one dzieciom możliwość zaprezentowania swego dorobku artystycznego, rozwijają zainteresowania, poszerzają wiedzę. Od pewnego czasu tradycją Szkoły Podstawowej Nr 11 w Szczecinie stały się konkursy literackie. Jest to cenna forma pracy, ponieważ rozwija wyobraźnię, wrażliwość językową ucznia i wzbogaca jego wiedzę teoretyczno-literacką. Najlepsze prace dzieci publikowane są potem w szkolnej gazecie „Jedenastka” lub wydawane w specjalnym zeszycie. W bieżącym roku szkolnym, w związku z 50 rocznicą powrotu Pomorza Zachodniego do Polski, tematem wiodącym konkursu jest Szczecin, a uczniowie sami decydują o wyborze formy. Do komisji konkursowej wpływają utwory liryczne, legendy, baśnie i opowiadania. Ogłoszenie wyników i wręczenie nagród nastąpi w kulminacyjnym dniu obchodów rocznicy – 24 kwietnia 1995 r. Wyróżnione prace autorzy sami zaprezentują podczas uroczystej akademii. Ponadto najlepsze teksty zostaną opublikowane w okolicznościowym wydawnictwie „Szczecin – moje miasto rodzinne”. Dzisiaj zamieszczamy niektóre prace opiewające nasze miasto



Szczecin

W moim rodzinnym Szczecinie majową nocą
Wśród drzew latarnie uliczne światłami migocą.
Z Wałów Chrobrego spoglądam na Odrę i port
I wiem na pewno, że nigdy nie wyjadę stąd.
Na dziedzińcu zamkowym stoi stara lipa,
Co każdego gościa szumem liści wita.
Ta jedyna lipa za las cały stoi,
Latem wonnym kwiatem swą koronę stroi.
Przez miasto płynie Odra fala po fali
I niesie swoje wody dalej i dalej.
Z pluskiem wita nabrzeże i statki płynące,
Cieszy oko szczecinian odbite w niej słońce.
Každy, nawet najmniejszy, Szczecina zakątek
Jest dla mnie pelen najdroższych sercu pamiątek.

Paulina Piotrowska kl.VI

Wywiad

- Kim ty jesteś, Mości Panie?
- Starym miastem nieslychanie.
- Z czego słyniesz? Powiedz nam...
- Mam zamczysko i dziedziniec,
który w całej Polsce słynie.
Tutaj piękna stara lipa
szumem liści gości wita.
- A ta trasa? Stara? Nowa?
- Ta? To Trasa jest Zamkowa.
I nie stara, ale nowa...
Kilka pasów ruchu ma,
bezpieczeństwo ludziom da!
- Jaka rzeka tutaj płynie?
- Rzeka Odra z pluskiem fali
niesie wody dalej, dalej...
A i Zalew także mam,
patronuję nad nim sam.
- A co jeszcze kryjesz w sobie?
- Mam muzea i teatry,
piękną basztę, liczne parki...
- No, a domy? Czy budują?
- Piękne fasady i świeże tynki
wdziały na siebie stare budynki.
Ale i nowe rosną dzielnice:
dumne wieżowce i kamienice.
- Czym się, Panie, pieczętujesz?
- Gryf wspaniały tu króluję
i pilnuje ile sił,
abym polskim miastem był!
- Mości Panie, ja już wiem!
I serdecznie witam cię.
Tyś jest Szczecin mój kochany,
przez turystów podziwiany.

Marcelina Niedzielska kl. VI



nr 21

Myśleć i działać demokratycznie

Spotkanie z duńską szkołą

Polska szkoła potrzebuje głębokich, autentycznych reform. I to zarówno systemowych, programowych, jak i w zakresie stylu pracy. Świadomi tego są nauczyciele, przynajmniej znakomita ich większość, która coraz aktywniej dąży do zmian, a przede wszystkim poszukuje inspiracji do przewartościowania i doskonalenia swojego warsztatu pracy.

W ubiegłym roku grupa polskich doradców i konsultantów z północnych województw (także ze Szczecina) uczestniczyła w kursie „Demokratyczne myślenie i działanie w polskiej szkole”. Zajęcia prowadzone były przez duńskich instruktorów, a ostatnia sesja odbyła się w Danii – w duńskich szkołach i placówkach wspierających pracę szkół. Pobyt w Danii był okazją do spotkania się z praktyczną realizacją założeń edukacji, które wcześniej poznawano na wykładach i zajęciach warsztatowych.

Niniejsza publikacja zawiera własne obserwacje, refleksje i wiedzę, jaką autorzy – uczestnicy kursu wynieśli z prezentacji innego sposobu myślenia, a zwłaszcza działania w samej szkole i na rzecz szkoły.

Bogdan Jankowski

Irena Czerwińska

System kształcenia w Danii

Założenia ogólne

Zamierzeniem moim nie jest pełna prezentacja duńskiego systemu edukacji, a jedynie zapoznanie Czytelnika z ogólnymi założeniami dotyczącymi jego funkcjonowania. Podstawową zasadą omawianego systemu jest jego decentralizacja. W myśl tej zasady kompetencje administracji państwowej „oddelegowane” zostały na poziom lokalny, a następnie do poszczególnych szkół. W ten sposób ograniczono znacznie zakres władzy centralnej, której podstawowym zadaniem stało się opracowywanie ustaw określających ogólne ramy edukacji. Opierają się one często na inicjatywach oddolnych. Ustawa zasadnicza zawiera:

- cele kształcenia
- strukturę szkoły podstawowej
- postanowienie o minimalnej liczbie godzin (nie określa liczby maksymalnej)
- wykaz obowiązkowych przedmiotów nauczania
- wykaz przedmiotów, których można uczyć na dwóch poziomach: podstawowym i poszerzonym
- zobowiązania dotyczące nauczania dodatkowego (dla tych, którzy mają trudności w nauce przedmiotów ogólnych).

Ministra edukacji upoważnia do wydawania przepisów określających:

- cele nauczania poszczególnych przedmiotów
- ramowe programy nauczania
- zakres i treść egzaminów końcowych.

Tak więc, mimo iż szkoła podstawowa związana jest tylko kilkoma przepisami, to jednak ministerstwo ma dość znaczny, pośredni wpływ na kierowanie szkołami, zapobiegając w ten sposób zbytniemu zróżnicowaniu ich poziomu. Szerokie kompetencje przekazano autonomicznie działającym gminom, zobowiązując je do zarządzania szkolnictwem podstawowym oraz ponoszenie za nie odpowiedzialności.

Zarząd gminy:

- Określa strukturę szkolnictwa oraz planuje i ustala budżet. Gmina pokrywa koszty związane z funkcjonowaniem szkół, a wydatki na nie stanowią jedną z najważniejszych pozycji budżetu (około 25% wydatków netto).

- Trzeba się o to, by wszystkie dzieci uzyskały wykształcenie podstawowe oraz, by szkoły spełniały wymogi stawiane w ustawie i rozporządzeniach ministra edukacji.
- Ustala tygodniową liczbę godzin na realizację danych przedmiotów. Może też decydować o zakresie treści nauczania oraz doborze podręczników. Programy opracowywane przez gminy są konkretyzacją kierunkowych założeń opracowanych przez ministerstwo. Niewielkie różnice między gminami zdarzają się dość często, nie są one jednak znaczące, dlatego też przeniesienie dziecka z gminy do gminy nie stwarza większych problemów.
- Zatrudnia i zwalnia nauczycieli oraz dyrektorów szkół. Gmina ponosi wydatki związane z wynagrodzeniem nauczycieli, natomiast umowy o wynagrodzeniu i warunkach pracy po pertraktacji ze związkami zawodowymi zawiera państwo (ministerstwo finansów).

Cele kształcenia

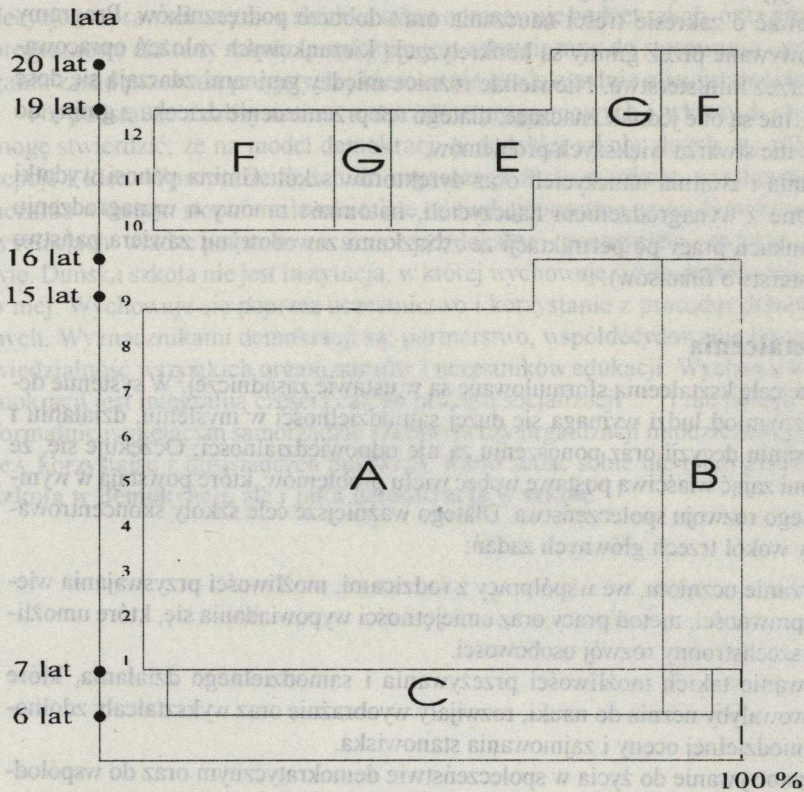
Ogólne cele kształcenia sformułowane są w ustawie zasadniczej. W systemie demokratycznym od ludzi wymaga się dużej samodzielności w myśleniu, działaniu i podejmowaniu decyzji oraz ponoszeniu za nie odpowiedzialności. Oczekuje się, że potrafią oni zająć właściwą postawę wobec wielu problemów, które powstają w wyniku szybkiego rozwoju społeczeństwa. Dlatego ważniejsze cele szkoły skoncentrowane zostały wokół trzech głównych zadań:

- Stwarzanie uczniom, we współpracy z rodzicami, możliwości przyswajania wiedzy, sprawności, metod pracy oraz umiejętności wypowiedzania się, które umożliwią wszechstronny rozwój osobowości.
- Kreowanie takich możliwości przeżywania i samodzielnego działania, które motywowałyby ucznia do nauki, rozwijały wyobraźnię oraz wykształcały zdolności samodzielnej oceny i zajmowania stanowiska.
- Przygotowywanie do życia w społeczeństwie demokratycznym oraz do współodpowiedzialności za rozwiązywanie wspólnych problemów. W związku z tym nauczanie-uczenie się oraz życie codzienne szkoły winno opierać się na wolności intelektualnej i odbywać się w duchu demokracji.

Są to kluczowe pojęcia w samookreśleniu się szkoły i powinny znaleźć wyraz zarówno w sposobach kształcenia, jak i podejściu do uczniów.

Organizacja systemu kształcenia

a) struktura szkolnictwa



A: Szkoła podstawowa

B: Szkoła prywatna

C: Klasa zerowa

E: Podstawowe wykształcenie zawodowe

F: Wykształcenie gimnazjalne

G: Praktyka czeladnicza

b) organizacja i przebieg nauki w szkołach podstawowych

Szkoła podstawowa (Folkeskole) jest bezpłatna i obowiązkowa. Nauka w niej (między 7 a 16 rokiem życia) trwa nieprzerwanie 9 lat. Może też być „rozciągnięta” na klasę dziesiątą, jeżeli potrzebę taką zgłosi nauczyciel klasowy, dziecko lub jego

rodzice, a także wtedy, gdy uczeń bezpośrednio po ukończeniu IX klasy nie podejmuje dalszej nauki. Warto zaznaczyć, że obowiązkowa w Danii jest edukacja a nie szkoła. Wybór formy kształcenia pozostawia się rodzicom – może to być szkoła publiczna, prywatna lub nauka w domu. Na zasadzie dobrowolności oparte jest również korzystanie z jednorocznej klasy przedszkolnej. Zajęcia w niej trwają trzy godziny dziennie, odbywają się rano lub po południu, a ich celem jest przyzwyczajanie dzieci do przebywania w szkole, współdziałanie w większych grupach oraz wdrażanie do przestrzegania regulaminu szkolnego, nie zaś uczenie czytania, pisania i rachowania. Prawie wszystkie dzieci uczestniczą w tych zajęciach.

Model nauczania w szkole powszechnej jest jednopoziomowy. Dopiero w klasach VIII i IX nauczanie może przebiegać na dwóch poziomach: podstawowym i zaawansowanym. Wśród rodziców dostrzega się jednak coraz częściej chęć odchodzenia od takiego podziału. Cenią sobie oni bardziej „łagodne przebycie edukacji” przez dziecko niż konkurencję i rywalizację. Przebieg nauki w szkole podstawowej podzielić można na trzy etapy.

Etap pierwszy (kl. I - IV)

Tygodniowy wymiar godzin wynosi 15/20 lub 20/25. Przedmioty to: język duński, rachunki, gimnastyka, nauka o chrześcijaństwie, zajęcia plastyczne, wychowanie muzyczne. Począwszy od klasy trzeciej dochodzi: historia, geografia i biologia, w klasie czwartej – prace ręczne (robótki), a od 1994 r. również język angielski.

Etap drugi (klasy V - VII)

Na tym etapie tygodniowy wymiar godzin wynosi 23/29 lub 24/30. Oprócz wymienionych wyżej przedmiotów realizowanych w klasie VI wprowadza się zajęcia praktyczne (majsterkowanie), a w klasie VII zajęcia z gospodarstwa domowego oraz język niemiecki, fizykę i chemię.

Etap trzeci (klasy VIII - IX lub X)

Na realizację przedmiotów na tym poziomie przeznaczają się 24/34 godziny w tygodniu. W planie zajęć uwzględniono: język duński, matematykę, gimnastykę, naukę o chrześcijaństwie, historię, biologię, geografię, informację o świecie współczesnym, język angielski, język niemiecki, fizykę, chemię. Ponadto szkoła (na zasadzie dobrowolnego wyboru) może zaproponować przedmioty dodatkowe, np.: pisanie na maszynie, fotografię, dramaturgię, mechanikę, naukę o rynku pracy, informatykę.

Zakres przedmiotów: prace ręczne, robótki, nauka gospodarstwa domowego są przedmiotami praktycznymi, w których dziewczęta i chłopcy wspólnie uczą się stosować różne materiały, narzędzia i metody pracy. Wyrabiają proste przedmioty z drewna, metalu lub tkaniny, z których będzie pożytek w domu lub w szkole. Na

lekcjach gospodarstwa domowego uczą się zasad prawidłowego żywienia i wspólnie przygotowują posiłki.

Przedmioty orientacyjne to: historia, geografia i biologia; na pierwszym etapie nauki w szkole dzieci uczą się o zwierzętach i roślinach, o życiu na wsi i w mieście oraz o życiu ludzi w Danii i innych częściach świata. Tematy są z czasem pogłębiane, np. o funkcjach ludzkiego organizmu, między innymi o rozmnażaniu się człowieka i zapobieganiu ciąży. Wychowanie seksualne jest obowiązkowe.

Gimnastyka jest przedmiotem obowiązkowym we wszystkich klasach. W klasie przedszkolnej oraz pierwszej i drugiej chłopcy i dziewczynki ćwiczą razem, w trzeciej klasie już osobno. Po każdej lekcji obowiązkowa jest kąpiel. W czwartej i piątej klasie dzieci uczą się pływania.

Nauka o chrześcijaństwie zostaje w klasach wyższych poszerzona informacjami o różnych orientacjach filozoficznych i religijnych. Jej celami nie jest nawracanie, nakłanianie uczniów do przyjęcia tej czy innej religii, lecz wtajemniczenie ich w podstawowe idee duńskiej kultury – literatury, sztuki i muzyki. Nie trzeba być ani stać się chrześcijaninem, by uczestniczyć w lekcjach tego przedmiotu.

c) ocena

Ustawa o systemie oświaty określając główne zadania szkoły podstawowej, wyznacza również sposób oceniania i promowania uczniów, którzy z klasy do klasy przechodzą automatycznie, bez względu na osiągnięcia w nauce. To sprawiło, że stopień utracił swoją „moc sprawczą” i w klasycznym rozumieniu w szkole nie występuje. Zasadniczą formą oceny ucznia jest informacja o jego pozycji w grupie, uzdolnieniach, zainteresowaniach, predyspozycjach, a także niedociągnięciach i brakach. Sporządza ją nauczyciel wychowawca na podstawie własnych spostrzeżeń i obserwacji oraz materiału zebranego od innych nauczycieli. Co najmniej dwa razy w ciągu roku zapoznaje z nią uczniów i rodziców. Formę przekazania ustala szkoła i zarząd gminy (może być ustna lub pisemna). W klasach VI - VII pojawiają się oceny, które wpisuje się do dzienniczka ucznia. Przed zebraniem rodzice otrzymują taki dzienniczek, który pozwala zorientować się w osiągnięciach dydaktycznych dziecka. Nadal jednak podstawową formą oceny pozostaje informacja opisowa.

Stopnie szkolne powszechnie zaczynają funkcjonować dopiero w klasach VIII i IX. Głównie ocenia się wiedzę z przedmiotów objętych egzaminami do szkół średnich. Wychowawca oprócz informacji ogólnej (co najmniej dwa razy w ciągu roku) przygotowuje „raport” o stanie wiedzy i osiągnięciach dydaktycznych ucznia. Szkoła podstawowa kończy się egzaminem autoryzowanym przez państwo. Uczeń może przystąpić do egzaminów końcowych z następujących przedmiotów: język duński, angielski, niemiecki, matematyka, fizyka lub chemia, a także z przedmiotu dodatko-

wego, jeżeli uczył się go zarówno w klasie IX, jak i X., np. łacina, język francuski, prace ręczne, obróbka drewna, maszynopisanie.

d) nauczyciel

W duńskim systemie kształcenia nauczyciel zobowiązany jest do realizacji celów kształcenia określonych w ustawie o systemie oświaty i przyjętych przez radę szkoły oraz zarząd gminy. Pozostawia się mu natomiast dużą swobodę w podejmowaniu decyzji dydaktycznych i wychowawczych. Może samodzielnie dobierać treści nauczania, metody i formy pracy oraz podręczniki i środki dydaktyczne. Dlatego też zdarza się, że dwóch nauczycieli pracujących w tej samej szkole korzysta z różnych podręczników i posługuje się różnymi metodami pedagogicznymi. Organizując proces nauczania – uczenia się kieruje się głównie zasadą, by stwarzając dziecku warunki do odkrywania, przeżywania i zapamiętywania pozostawić mu jak największą z możliwych w systemie szkolnym wolność wyboru. To bowiem gwarantuje rozwój samodzielności myślenia i działania oraz podejmowania decyzji, daje też dziecku możliwość poznawania samego siebie. Nauczyciele najczęściej stosują metodę „wspierania pozytywnego”, tj. premiovania, nagradzania nawet wtedy, kiedy „efekt końcowy” nie jest najwyższej jakości. Jeżeli dziecko podejmie się próby wykonania zadania, nie otrzymuje oceny negatywnej, najniższej.

W praktyce szkolnej często zdarza się, że na jednej lekcji pracuje z dziećmi dwóch nauczycieli. Jeden z nich pełni wówczas funkcję „wspierającego”, pracując głównie z uczniami słabszymi, którzy potrzebują więcej czasu i dodatkowej pomocy do wykonania określonego zadania (np. poprawa pracy klasowej z języka duńskiego). Ma to miejsce również w pracy z grupami dzieci obcojęzycznych i dziećmi z wadami rozwojowymi. Dużą wagę przywiązuje się do funkcji nauczyciela klasowego (wychowawcy), którą powierza się prawie zawsze nauczycielowi języka duńskiego. Daje to możliwość pełnienia jej często – nawet przez dziewięć lat (od kl. I do IX). Zdaniem psychologów ma to niebagatelne znaczenie, gdyż pozwala obserwować rozwój dziecka od dzieciństwa do okresu dojrzewania, dobrze poznać jego warunki domowe oraz nawiązać kontakt z rodzicami, a także partnerskie stosunki z uczniami. Wychowawca dba nie tylko o dobrą atmosferę w klasie, ale także o rezultaty w nauce. Utrzymuje ścisły kontakt z nauczycielami uczącymi innych przedmiotów. Wszyscy pracujący w szkole nauczyciele mogą ingerować w sprawy rodziny, co zdarza się, jeżeli zauważą, że dziecko jest rażąco zaniedbane. Za zaniechanie tej powinności nauczycielowi grozi nawet wypowiedzenie umowy o pracę.

W duńskich szkołach – oprócz ich ciekawej i funkcjonalnej architektury, wyposażenia w sprzęt i urządzenia techniczne pracowni, zwłaszcza do prowadzenia np. zajęć technicznych czy gospodarstwa domowego – fascynować może panujący w nich klimat, a szczególnie wysoka kultura kontaktów interpersonalnych, sprzyjających rozwojowi dzieci i wykorzystaniu ich potencjału twórczego.

Aktywizujące metody pracy

Charakterystyczne dla duńskiej edukacji są aktywizujące uczniów metody pracy, stosowane powszechnie podczas różnego rodzaju zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Do pierwszych należą:

- lekcje problemowe i dyskusyjne
- zajęcia warsztatowe (artystyczne, techniczne czy z zakresu gospodarstwa domowego)
- lekcje języków obcych
- zajęcia laboratoryjne
- debaty i burze mózgów.

Natomiast zajęcia pozalekcyjne organizowane są w formie zajęć w terenie, wycieczek edukacyjnych, obozów szkolnych, ogólnoszkolnych przedsięwzięć edukacyjnych, jak np. „tydzień projektów” czy „24 godziny w szkole”. Oto kilka konkretnych przykładów takich zajęć.

Przykład 1

Przedmiot - środowisko, klasa III

Temat: Środowisko naturalne wokół nas i jego zagrożenie.

Najpierw dzieci są proszone o wybór formy działania, jaka im najbardziej odpowiada (rysowanie, malowanie, forma teatralna, śpiewanie, konstruowanie i „naukowe” badanie). Po dokonaniu wyboru nauczyciel tworzy grupy uczniów pracujących wspólnie. Następnie dzieci zastanawiają się, co i jak chcą zrobić, a także czego będą potrzebowały. Wkrótce po zgromadzeniu niezbędnych materiałów, pomocy przystępują do pracy. Nauczyciel pełni teraz rolę doradcy i konsultanta, starając się wpływać na jakość wykonywanych prac. Pomaga w skomponowaniu lub wyborze muzyki, informuje o zasadach realizacji krótkich przedstawień, dba o bezpieczeństwo dzieci przy wykonywaniu prac technicznych i uczestniczy w badaniach otoczenia szkoły przez grupę „naukową”. W tym czasie pozostali uczniowie są pod opieką któregoś z rodziców. Bardzo ważnym końcowym elementem takich zajęć jest prezentacja dokonań każdej grupy na forum klasy, czasem nawet na forum całej szkoły.

Przykład 2

Przedmiot - historia, klasa VIII

Temat: Życie starożytnych Greków.

Podobnie jak poprzednio uczniowie wraz z nauczycielem ustalają zakres i formy pracy. Źródłem wiedzy o starożytnej Grecji są książki i inne materiały informacyjne znajdujące się w bibliotece szkolnej, czasem nawet niektóre pozycje sprowadzane są z innych bibliotek czy zasobów środków dydaktycznych znajdujących się w najbliższym Amscentralen. Zdobywanie wiedzy historycznej o tamtych czasach nie jest jednak celem samym w sobie. Ma ona służyć praktycznemu działaniu i twórczości uczniów. Tak więc wykonywane są modele domów, z typowym dla czasów greckich wyposażeniem. Inna grupa, głównie dziewcząt, wykonuje modele charakterystycznych strojów noszonych w starożytnej Grecji. Jeszcze inna grupa studiuje plany toczonych wówczas bitew, analizuje strategie i przebieg wydarzeń. Wykonuje techniką projekcji plansze sytuacyjne niektórych bitew. Jeszcze inna przygotowuje scenariusz sportowej olimpiady wg starogreckich wzorców. Praca nad realizacją projektu trwać może np. kilka tygodni. I znowu bardzo ważna jest prezentacja dokonań każdej grupy po zakończeniu zadań.

Przykład 3

Prezentacja krótkich wywiadów przygotowanych za pomocą kamery wideo przez grupę uczniów klasy IX.

Są to wywiady z osobami pełniącymi różne ważne funkcje w gminie, do której należy szkoła. Uczniowie dowiadują się z nich o wykonywanych zadaniach, ale i o prywatnym życiu osób udzielających odpowiedzi. Wywiady są omawiane przez uczniów i nauczyciela. Analizuje się ich zawartość i jakość wykonania. Celem zajęć było poinformowanie uczniów o strukturze (systemie) zarządzania gminą i o osobach realizujących je. Nie bez znaczenia są też umiejętności obsługi kamery wideo i magnetowidu oraz kręcenia i montażu filmów.

Przykład 4

Temat: Świadomość, podświadomość, znajomość ciała, techniki relaksacyjne (lekcja w klasie X).

Zajęcia mają charakter warsztatowy. Prowadzi je specjalnie zaproszony nauczyciel – psycholog. Trenowane są różne techniki relaksacyjne. Stoliki odsunięte na bok. Uczniowie siedzą wokół na krzesłach, później bezpośrednio na podłodze. Są na boso. Z magnetofonu płynie uspokajająca muzyka zachęcająca do medytacji. Prowadzący zajęcia prosi o zamknięcie oczu i trzymanie się za ręce z sąsiadami. Dotyka też głów uczniów w specjalnych miejscach, lekko je uciskając. Często pyta o odczucia.

Tego rodzaju ćwiczeń jest więcej. Zajęcia kończą się pewną psychologiczną grą (zabawa), w której trakcie uczniowie mogą się lepiej poznać.

Przykład 5

Lekcja w klasie X (raczej dwóch klasach X).

Nauczyciele dwóch klas umówili się realizować część zajęć wspólnie, stanowiąc team. Jak się dowiaduję, nauczyciele ci opracowali specjalny program autorski, który zatwierdził dyrektor i rada szkoły. Również uczniowie i ich rodzice przychylnie odnieśli się do tego projektu. Kiedy ich odwiedzamy, z trudem odnajdujemy zarówno nauczycieli, jak i grupy młodzieży pracujące w przeróżnych miejscach. Tematem bloku zajęć o charakterze socjologicznym jest wpływ wydarzeń historycznych i zjawisk społecznych na życie różnych grup społecznych, narodów czy całej ludzkości. W dniu naszej wizyty zajęcia toczą się wokół zjawiska narodzin masowej, zorganizowanej przestępczości i prohibicji w Stanach Zjednoczonych. W szkolnym studiu przygotowane jest nagranie duńskiej wersji piosenki z tamtych czasów. Ktoś konstruuje ze sklejki charakterystyczny, malowany na czarno model samochodu. Jakaś grupa poszukuje literatury w bibliotece, jeszcze inni rozprawiają o czymś zawzięcie na szkolnym korytarzu. Nauczyciele w trakcie tych zajęć przechodzą od grupy do grupy. Udzielają wskazówek, pomagają, czasem tylko się przysłuchują. Nie czuje się nawet, aby kierowali całym tym przedsięwzięciem. Są raczej uczestnikami zajęć, choć na specjalnych prawach.

Przytoczone wyżej przykłady organizacji i tematyki zajęć szkolnych przeprowadzonych w duńskiej szkole wskazują, jak odmiennie podchodzi się tam do kształcenia dzieci i młodzieży w szkole podstawowej. Znacznie mniejszą rolę przywiązuje się do specjalistycznej i teoretycznej wiedzy nabywanej przez uczniów, pracując głównie na rzecz zdobywania wiedzy praktycznej i konkretnych, przydatnych w życiu umiejętności. Przede wszystkim jednak, stosując aktywizujące metody, szkoła duńska kształtuje ciekawość poznawczą i umiejętność samodzielnego uczenia się, a także umiejętności racjonalnego analizowania i rozwiązywania problemów. Dużą wagę przywiązuje się do procesu budowania harmonijnej i twórczej osobowości ucznia, a także do wyrobienia w nim pożądaných demokratycznych zachowań. Osiągnięciu tych celów sprzyjają między innymi aktywne metody nauczania, których przykłady przytoczyłem wyżej. Jego charakterystyczne cechy to:

- zapewnienie możliwości udziału w zajęciach w sposób i w zakresie odpowiadającym potrzebom i możliwościom uczniów (realizowane poprzez wymieniane w przykładach konsultowanie tematyki i sposobu wykonywania zajęć, pracę w grupach, a także niesankcyjny sposób oceniania);
- zajęcia grupowe, warsztatowe, pozalekcyjne, debaty i dyskusje kształtują umiejętność

- ności pracy grupowej, jak: podział ról, negocjowanie, zawieranie kompromisów, uzgadnianie, prezentacja stanowiska grupy itp.;
- wypracowane przez duńską szkołę metody poszerzania terenu edukacji poza klasę, jak często wymieniana w przykładach biblioteka szkolna, ale również obiekty kulturalne i administracyjne gminy, zakłady pracy, środowisko naturalne, czasem inne kraje;
- możliwość realizowania przez uczniów swoich pomysłów artystycznych (ich eksponowanie), a także podstawowych potrzeb emocjonalnych: poczucia bezpieczeństwa, ważności, własnej wartości oraz przyjazna, partnerska i odformalizowana atmosfera.

Mirosław Krężel

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli

Kierunek i zakres przygotowania duńskich nauczycieli do pracy w szkole wyznaczają przede wszystkim aktualne potrzeby edukacji. Dlatego równoległe z dokonującymi się reformami w systemie szkolnym zmienia się kształt studiów nauczycielskich. Nie ulegają jednak zasadniczym zmianom cele kształcenia nauczycieli, które w Danii bardzo mocno związane są z zadaniami szkoły powszechnej. Szkoła ta ma (przy współpracy z rodzicami) umożliwiać uczniom zdobywanie wiadomości i umiejętności oraz zapewnić możliwości indywidualnego rozwoju każdemu uczniowi. W dokumencie programowym duńskiego ministerstwa edukacji czytamy, że szkoła powszechna powinna w ogólnym założeniu stworzyć takie warunki przyswajania wiedzy i samodzielnej pracy, które przyczyniłyby się do zwiększenia zainteresowania ucznia nauką, pobudzenia jego fantazji i rozwinięcia zdolności do indywidualnych konkluzji oraz indywidualnego punktu widzenia. Winna też przygotować uczniów do współżycia społecznego i współdecydowania w sprawach społecznych oraz poczucia odpowiedzialności za rozwiązywanie wspólnych zadań. Dlatego też nauka, jak i cały dzień powszedni powinny opierać się na wolności i demokracji. Plan nauczania i jego przygotowanie, m.in. wybór form nauczania, metod i materiału powinien przebiegać (tak dalece jak to jest możliwe) we współpracy nauczycieli z uczniami¹.

¹ Act on the Folkeskole. The Danish Primary and Lower Secondary School, Danish Ministry of Education 1991, s. 3 i 9.

Aby możliwa stała się realizacja tak sformułowanych celów, niezbędne jest właściwe przygotowanie głównych realizatorów procesu wychowania i nauczania. Kształcenie nauczycieli w Danii odbywa się głównie w seminariach nauczycielskich i trwa cztery lata. Obejmuje, obok kształcenia w dwóch przedmiotach liniowych, naukę duńskiego i języków obcych, pisanie i retorykę, religioznawstwo, historię i nauki społeczne, matematykę i przedmioty przyrodnicze, praktyczno-artystyczne (muzyka, plastyka, taniec, teatr, praca w drewnie, fotografowanie, „umiejętności domowe” itp.). Absolwenci seminarium przygotowywani są również do prowadzenia zajęć z tak różnych dziedzin, jak np. technologia informacji, etyka, prawa człowieka, równouprawnienie, nie wspominając już o wychowaniu prozdrowotnym i seksualnym młodzieży. Taki system kształcenia sprawia, że np. w klasie siódmej z 11- 12 przedmiotami, których mogłoby uczyć tyleż samo nauczycieli, pracuje tylko kilku. Jest to niezbędny warunek realizowanej nie tylko w teorii (jak dzieje się w Polsce), lecz również w praktyce indywidualizacji nauczania i wychowania. W tym miejscu należy zauważyć, iż podział na dydaktykę i wychowanie w szkole duńskiej (zwłaszcza podstawowej) nie istnieje. Używa się raczej takich pojęć, jak: „rozwijanie zdolności dziecka”, „pobudzanie do samodzielności”, „przygotowywanie do współżycia społecznego”, „wdrażanie do odpowiedzialności”.

Taka koncepcja edukacji wymaga rzecz jasna nie przygotowanych na poziomie uniwersyteckim specjalistów z zakresu dydaktyki jednego lub dwóch przedmiotów (jak w modelu polskim), lecz nauczycieli potrafiących nawiązać kontakt z uczniem, pobudzić go do samodzielnej pracy, pomóc, gdy napotka trudności, niekoniecznie natury dydaktycznej. Szczególne więc miejsce w kształceniu duńskich nauczycieli zajmuje pedagogika i psychologia, na które poświęca się do 1/4 czasu nauki. Obejmuje ono również – poprzez specjalnie realizowany przedmiot nauczania – przygotowanie absolwentów seminarium do pełnienia roli „nauczyciela klasowego” (odpowiednika polskiego wychowawcy klasy). Uczy on najczęściej języka duńskiego oraz prowadzi lekcje wychowawcze, na których przy kawie rozmawia z uczniami zarówno o różnych problemach życiowych, jak i kwestiach społecznych czy politycznych. Kolejną, istotną różnicę w przygotowaniu do pełnienia roli nauczyciela w Danii i Polsce stanowi praktyka. Duński student seminarium poświęca na nią ok. 20 tygodni, odbywając praktykę w wybranej szkole podstawowej. Poza zajęciami praktycznymi w pierwszej części studiów (10 % czasu nauki) i drugiej (15 % czasu nauki) studenci systematycznie łączą wiedzę teoretyczną z praktyczną działalnością edukacyjną. A zatem, np. w ramach zajęć pedagogicznych, poza analizowaniem literatury obserwują (przebywając w szkole) relacje między nauczycielem a uczniem, między uczniami itd. Wykonują też szereg zadań dotyczących np. diagnozy czy rozwiązywania określonego problemu pedagogicznego, co również wiąże się z koniecznością pobytu w szkole. Warto na koniec dodać, iż studenci duńskich seminariów nauczycielskich przygotowują się do praktyk (blokowych) przez szereg tygodni (np. 2 mie-

siące), zaś po ich zakończeniu przez wiele dni analizują wyniesione doświadczenia¹.

Kształcenie studentów do pełnienia określonych ról zawodowych w szkole nie zawsze jednak może sprostać konkretnym, zmieniającym się w czasie potrzebom oświatowym. Także nauczyciele podejmują decyzje związane z chęcią podniesienia swoich kwalifikacji lub ich zmianą. System dokształcania i doskonalenia w Danii wychodzi naprzeciw tym dążeniom. Organizowane są kursy, tworzone „grupy studiujących nauczycieli”. Nauczyciele mogą też podnosić kwalifikacje poprzez studia realizowane równoległe z pracą zawodową. Należy podkreślić, iż duński system doskonalenia nauczycieli jest zdecentralizowany. Pierwszym jego ogniwem jest szkoła, w której obok wspomnianych już grup nauczycieli rozwiązujących na zasadzie samokształcenia różnego rodzaju problemy (za ich udział w kształceniu płaci gmina, natomiast konsultanta, który taką grupą kieruje, dostarcza materiały i prowadzi część zajęć, opłaca państwo). Znaczącą rolę odgrywa również dyrektor, który sprawuje w szkole w pierwszej kolejności funkcje doradcze, w dalszej zaś – kontrolno-oceniające. Te ostatnie, wypełniane inaczej niż w Polsce, również mają na celu sformułowanie wniosków pomocnych nauczycielowi. Bardzo rzadko zdarza się bowiem zwolnienie nauczyciela z pracy – raczej szuka się w nim, w jego możliwościach „mocnych” stron, które można wykorzystać, „słabe” zaś rozwija się (np. poprzez skierowanie na kurs) lub gdy jest to niemożliwe – pomija (przecież nie wszyscy muszą jednakowo sprawdzać się we wszelkich dziedzinach życia). Dyrektor często rozmawia z nauczycielami o sukcesach i trudnościach w ich pracy. Natomiast raz do roku (tak jak w każdej innej instytucji w Danii) pyta nauczyciela o jego oczekiwania wobec szkoły i o to, czego (jak sądzi) oczekuje szkoła od niego.

Kolejnym ogniwem systemu doskonalenia nauczycieli są doradcy gminni, których liczbę i zakres pracy określają lokalne potrzeby. Są nimi nauczyciele wypracowujący z reguły część etatu w szkole, część zaś w charakterze konsultantów na terenie swojej gminy. Wyróżniają się w swoim środowisku zarówno doświadczeniem, jak i innowacyjnym, nowatorskim stosunkiem do rzeczywistości szkolnej. Mogą pomagać nauczycielom w rozwiązywaniu tak różnych problemów, jak np. kształcenie dzieci imigrantów, edukacja dwujęzyczna, informatyka, kształtowanie zdrowego stylu życia, rozwój bibliotek szkolnych, edukacja specjalna itp. Wykorzystują odpowiednio przygotowane w tym celu pracownie przedmiotowe, zestawy pomocy, literaturę itp.

Doskonaleniem nauczycieli zajmuje się Amtscentralen (odpowiednik wojewódzkiego ośrodka metodycznego), która podobnie jak w Polsce obejmuje swoim oddziaływaniem teren (znaczenie mniejszego niż u nas) województwa. Zatrudnieni tam konsultanci rzadziej pomagają w rozwiązywaniu typowych problemów metodycznych, częściej – wychowawczych, zgłaszanych z reguły przez samych nauczycieli, co jest sytuacją zupełnie normalną. Przecież jeśli odczuwa się trudności związane z

¹ P. Petrykowski, *Kształcenie pedagogów w Danii*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1992 nr 9.

rozwiązywaniem jakiegoś problemu, należy poszukać pomocy osób kompetentnych. W żadnym wypadku nie wiąże się to z negatywną oceną kwalifikacji nauczyciela, poczuciem „wstydu” czy zagrożenia. Amtscentralen organizuje również różnego rodzaju kursy (kilkugodzinne i dłuższe), najczęściej w dniach pracy nauczycieli (są więc na te zajęcia zwalniani). Szkoła też opłaca udział nauczycieli w kursach. Są one adresowane zarówno do nauczycieli odczuwających konkretne braki w przygotowaniu zawodowym, pragnących poszerzyć swoje umiejętności, jak i poszukujących inspiracji do dalszej pracy. Rocznie uczestniczy w nich około połowa nauczycieli. Do innych, ważniejszych zadań Amtscentralen¹, poza warsztatowym doskonaleniem nauczycieli i kadry kierowniczej z różnych typów szkół, należy:

1. Gromadzenie i przekazywanie informacji, a w tym między innymi:
 - wydawanie gazety, w której każdy z konsultantów odpowiedzialny jest za przygotowanie materiału ze swojej dziedziny.
 - opracowywanie materiałów dydaktycznych,
 - wypożyczanie książek, materiałów dydaktycznych, jak również sprzętu technicznego dla nauczycieli i uczniów, które rozwozi raz w tygodniu do każdej szkoły samochód z Amtscentralen,
 - nagrywanie i upowszechnianie (wypożyczanie lub sprzedaż) programów edukacyjnych nagrywanych w Amtscentralen na kasetach wideo.
2. Udzielanie technicznej pomocy zarówno szkołom zamierzających zakupić np. komputery (Amtscentralen kupuje je w większej ilości po cenach hurtowych i odsprzedaże szkołom z niewielką marżą), jak i nauczycielom pragnących np. tworzyć własne pomoce naukowe.
3. Pomoc w organizowaniu bibliotek szkolnych (w skład których wchodzi często skomputeryzowane bazy różnego rodzaju danych).

Ostatnim ogniwem systemu doskonalenia nauczycieli jest Wyższa Szkoła Nauczycielska (Duńska Szkoła Królewska Studiów Edukacyjnych) w Kopenhadze, posiadająca 7 filii na terenie Danii, w której prowadzone są:

1. Dłuższe kursy (40 - 100 godzin), trwające zwykle przez cały rok. Uczestniczący w nich nauczyciele mają obniżoną ilość godzin do wypracowania z uczniami, a sam udział w kursie jest bezpłatny. Korzysta z nich rocznie około 1/5 nauczycieli.
2. Badania z zakresu edukacji (zarówno problemów dydaktycznych, jak i psychologicznych czy socjologicznych).
3. Studia dla nauczycieli, realizowane równoległe z pracą zawodową, trwające kilka lat i dające uprawnienia do pracy np. w charakterze dyrektora szkoły, doradcy itp. Nauczyciele podejmujący kształcenie na tego rodzaju studiach (odbywających

¹ W najbliższym czasie planowane jest opracowanie szerszego materiału traktującego o funkcjonowaniu Amtscentralen.

się z reguły po południu) otrzymują pieniądze, aby mogli sobie zakupić niezbędne do studiowania materiały (np. książki), wykonać odbitki kserograficzne itp.

Zbliżając się do końca rozważań dotyczących systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Danii, należy sformułować pytanie o przyczyny tak znacznego zainteresowania państwa, poszczególnych gmin i samych nauczycieli tą problematyką. Po części wynika to z zamożności kraju, który może sobie pozwolić na przeznaczenie znacznych sum na edukację, po części z powszechnie widocznej w Danii tendencji do rozwijania zainteresowań, doskonalenia siebie (co w dużej mierze wiąże się z odpowiednią edukacją szkolną). Głównym jednak powodem jest przekonanie o podstawowym znaczeniu edukacji w rozwoju społeczeństwa. Bez właściwie wypełniającej swe zadania szkoły, a w tym odpowiednio przygotowanych i realizujących swe powinności nauczycieli, niemożliwe jest budowanie demokratycznego i solidarnego społeczeństwa, ustawiczny rozwój wszystkich jego obywateli, niezależnie od poziomu wykształcenia i wykonywanej pracy.

Jolanta Krocak

Demokracja w duńskiej szkole

Przygotowanie do podejmowania decyzji oraz do przyjęcia odpowiedzialności za rozwiązywanie problemów społecznych to naczelne cele wychowania. Dlatego też nauczanie i organizacja życia w szkole duńskiej opiera się na procedurach demokratycznych i zgodne są z zasadami demokracji. Interpretacja zadań demokratyzujących życie w szkole i realizacja idei wynikających z ustawy o systemie oświaty w dużym stopniu zależy także od akceptacji zasad demokracji wśród nauczycieli, uczniów, władz szkolnych i społeczności lokalnej. Większość szkół realizuje zasadę demokracji reprezentatywnej. Współdecydowanie o szkole przysługuje organom przedstawicielskim rodziców, nauczycieli i uczniów, przy czym eksponuje się zwłaszcza rolę rodziców.

Współstanowienie rodzicielskie

Według ustawy o szkołach podstawowych każdej z nich przysługuje autonomia rozumiana w ten sposób, że życzenia rodziców odzwierciedlają się w sposobie, w jaki konkretna szkoła organizuje swoją działalność. Rodzice mają możliwość wywierania wpływu na przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego poprzez swoich reprezentantów w radzie szkoły. W jej skład, oprócz pięciu lub siedmiu przedstawicieli rodziców, wchodzi: dwóch nauczycieli, dwóch reprezentantów uczniów i ewentual-

nie przedstawiciel zarządu gminy. Funkcję sekretarza pełni dyrektor szkoły. Radę stanowią więc „użytkownicy” szkoły, lecz z widoczną przewagą rodziców, z których zawsze wybiera się przewodniczącego. Rada, wybierana w tajnym głosowaniu na okres czterech lat, ma szeroki zakres kompetencji:

- nadzoruje pracę szkoły i określa jej regulamin,
- ustala zasady: prowadzenia nauczania, przydziału godzin nauczania, przebiegu nauczania specjalnego (dotyczącego np. dzieci dwujęzycznych, wyrównywania braków dydaktycznych, pomocy dzieciom niepełnosprawnym),
- określa zasady: współpracy szkoła – rodzice, informowania rodziców o postępach uczniów w nauce, aktualnych problemach szkoły, podziału innych zadań wśród nauczycieli, wspólnych, większych projektów,
- zatwierdza budżet i sprawozdanie z jego realizacji,
- podejmuje inicjatywy dotyczące programów nauczania (np. dobór przedmiotów fakultatywnych, może np. kwestionować dobór podręczników),
- opiniuje projekty przedsięwzięć badawczych i rozwojowych.

Postanowienia rady z jednej strony respektują wymagane przez zarząd gminy minimum jednolitości pracy szkół, z drugiej – nadają jej indywidualny charakter, zgodnie z oczekiwaniami rodziców, uczniów i pracowników szkoły.

Rodzice mają nie tylko zapewniony udział w radzie szkoły, ale także możliwości realnego wpływu na stanowienie praw i zasad we wszystkich dziedzinach życia szkoły, wraz z mechanizmami kontroli. Należy jednak podkreślić, że jest to swoboda działania w ramach wyznaczonych przez ustawę o szkolnictwie i budżet. Partnerstwo w relacji nauczyciele – rodzice realizuje się także na poziomie klasy. Reprezentacja rodziców może mieć formę organizacyjną komitetu rodzicielskiego, który – pełniąc funkcje doradcze i pomocnicze – wspomaga wychowawcę klasy. Rodzice wspólnie z wychowawcą mogą zdecydować, jakie imprezy są pożądane, w jaki sposób obchodzić urodziny uczniów itp. Komitet rodzicielski może pomagać w organizowaniu „prywatów” klasowych, w których biorą udział uczniowie i ich rodzice. Rodzice postrzegani są w duńskiej szkole jako partnerzy w procesie wychowania i nauczania. Szkoła nie podejmuje specjalnych działań wobec ucznia bez uzgodnienia decyzji z rodzicami (np. skierowanie dziecka do psychologa szkolnego, przeniesienie do innej klasy).

Ważną rolę w duńskiej szkole odgrywają indywidualne kontakty rodziców z nauczycielami. Rodzice mogą zawsze skontaktować się z nauczycielem, mają też zagwarantowane prawo do obecności na zajęciach szkolnych. Ogólne zebrania rodzicielskie odbywają się zwykle 1 – 2 razy w ciągu roku. Rodzice z poszczególnych klas spotykają się wtedy, aby wspólnie porozmawiać o sytuacji w klasie. Czasami nauczyciele omawiają problemy klasy, ale nie wymienia się nazwisk uczniów stwarzających trudności. Szkoła ma obowiązek regularnego zapoznawania z osiągnięciami dzieci.

Przeważnie odbywa się to na wywiadówkach, na które rodzice mogą przyprowadzać dzieci. Informacje o uczniu dotyczą nie tylko jego postępów w nauce, ale także indywidualnego i społecznego rozwoju. Dialog szkoła – rodzice oparty jest na respektowaniu zasady, iż pozyskanie rodziców i zrozumienie przez nich celów wychowania i nauczania jest korzystne dla dziecka, ponieważ zmniejsza dysonans między założeniami a realizacją, a tym samym zapobiega konfliktom w relacji szkoła – rodzice.

Współstanowienie uczniów

We wszystkich szkołach, które mają oddziały od piątego wzwyż, muszą zostać powołane rady uczniowskie, składające się zwykle z przedstawicieli każdej klasy. Często jednak uczniowie wchodzi do rady dopiero od poziomu klas III - IV. Rada samodzielnie decyduje o porządku swoich prac, nie może jednak podejmować decyzji personalnych dotyczących nauczycieli. Dwoch członków rady uczniowskiej reprezentuje ogół uczniów w radzie szkoły. Do zadań rady uczniowskiej należy np.:

- opracowanie projektu regulaminu porządkowego,
- planowanie imprez rozrywkowych oraz innych form aktywności uczniów,
- zagospodarowanie terenów przyszkolnych,
- planowanie „tygodnia projektów” czy „24 godziny w szkole”, wycieczki edukacyjne itp.
- podejmowanie innych zadań, istotnych dla społeczności uczniowskiej.

Może dysponować własnym budżetem, do którego część dochodów pozyskiwana jest np. z odpłatnych imprez szkolnych. Rada uczniowska może także rozpatrywać problemy przedłożone jej przez dyrektora, radę szkoły lub radę pedagogiczną. Rada może zgłaszać swoje propozycje i opinie do planu pracy szkoły. W szkołach, które odwiedziłam, uczniowie nie mieli instytucji odwoławczej lub swojego rzecznika praw, ponieważ – jak twierdzili – nie ma potrzeby. Taka możliwość jednak istnieje i wówczas opiekunem rady jest nauczyciel wybrany przez uczniów.

Współstanowienie nauczycieli

Wszystkie osoby zatrudnione w szkole, które uczą bądź pełnią inne funkcje pedagogiczne (wraz z dyrektorem) tworzą radę pedagogiczną. Rada pedagogiczna spełnia dwie zasadnicze funkcje: doradczą i opiniodawczą. Służy dyrektorowi poradą oraz zajmuje stanowisko wobec wszystkich kwestii wysuwanych przez dyrektora lub radę szkoły. Rada może wypowiadać się we wszelkich sprawach o charakterze pedagogicznym. Nauczyciele mają swoich przedstawicieli w radzie szkoły oraz komisji współpracy (skupia przedstawicieli wszystkich grup pracowniczych szkoły), działających w każdej szkole. Nauczyciele, tak jak rodzice i uczniowie, mają autonomię, ale w określonym zakresie. W granicach wyznaczonych przez ustawodawcę nauczy-

ciel jest zobowiązany prowadzić uczniów do tego samego celu, ale pozostawia się mu swobodę w doborze form, metod i środków. Rola dyrektora sprowadza się do realizacji zadań pedagogicznych i administracyjnych. Podejmuje on wszystkie konkretne decyzje w sprawach uczniowskich, a także opracowuje budżet szkoły oraz propozycje programowe dla rady szkoły, przy czym jest zobowiązany do stosowania i przestrzegania zasad przez nią przyjętych i kierowanie pracą zgodnie z jej ustaleniami.

Na podstawie analizy ustaw, materiałów programowych i własnych obserwacji mogą stwierdzić, że na model demokracji w duńskiej szkole złożyły się różne koncepcje i idee. Wprowadzenie ich do organizacji życia w szkole, wychowania i nauczania w dużym stopniu zależało także od funkcjonowania zasad demokratycznych w relacjach: władze państwowe – samorządy lokalne – nauczyciele – rodzice – uczniowie. Duńska szkoła nie jest instytucją, w której wychowuje się do demokracji mówiąc o niej. Wychowuje się poprzez uczestnictwo i korzystanie z procedur demokratycznych. Wyznacznikami demokracji są: partnerstwo, współdecydowanie i współodpowiedzialność wszystkich organizatorów i uczestników edukacji. Wychowanie do demokracji jest integralną częścią całego procesu socjalizacji i nie polega tylko na formalnie istniejącym samorządzie szkolnym czy organizacji młodzieżowej. Dlatego też, korzystając z doświadczeń duńskich, warto zadać sobie nie tylko pytanie, **jaka szkoła w demokracji, ale i jaka demokracja w szkole.**

Mamy tyle ducha i energii?

1. Istota każdego systemu pedagogicznego sprowadza się do realizacji tego samego celu: wychowania uczestników do standardów, które mają obowiązywać w danym społeczeństwie i społecznościach. Szkoła natomiast jest tym miejscem, gdzie dorośli wdrażają młodzieży wiedzę oraz umiejętności niezbędne do właściwego funkcjonowania w grupie i radzenia sobie z problemami rzeczywistości. W efekcie poprzez edukację szkolną kreujemy zarówno teraźniejszość, jak i przyszły kształt społeczeństwa. Tę oczywistą prawdę znają również duńscy pedagodzy. Zawarli ją w celach i założeniach ustawy o oświacie. Po dokładnym poznaniu jej stwierdzamy, że jest ona bliska polskim zamierzeniom.
2. Co więc różni oba systemy szkolne? Odpowiedź wydaje się prosta – konsekwentna realizacja w duńskiej praktyce szkolnej treści założeń. Każdy element, cząstka działalności szkoły podporządkowane są przyjętym celom, które służą rozwojowi dziecka.
3. Podstawą skutecznej edukacji jest nauczyciel, a dokładniej – jego wiedza, przygotowanie zawodowe, a także świadomość roli i funkcji, jaka jest mu przypisana. W duńskim systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a także w pracy zawodowej wysoko ceni się stopień znajomości psychologicznych mechanizmów uczenia i rozwoju dziecka, a także posługiwanie się nimi. Dużą też wagę przywiązuje się do postaw nauczycieli (i kandydatów na nauczycieli) wobec dziecka, wyrażających się m.in. przyjaznym, partnerskim nastawieniem.
4. Duńczycy podkreślają, że podstawową wartością ich szkoły jest jej demokratyczne oblicze. A demokracja rozumiana jest tutaj właśnie jako partnerstwo, współdecydowanie i współodpowiedzialność. Sądzę, że polski nauczyciel może być pod wrażeniem sytuacji, kiedy to dyrektor w szkole duńskiej przed wejściem do klasy puka lub kiedy nauczyciel pyta o zdanie uczniów w sprawie zaproszenia gości (np. polskich nauczycieli) na zajęcia. Duńska szkoła uczy właściwych relacji między ludźmi, umiejętności współpracy i podejmowania decyzji. Cele te można realizować podczas lekcji, poprzez odpowiednią organizację.
5. Czy taka szkoła jest możliwa w Polsce? W rozmowach o skandynawskiej szkole polscy nauczyciele przywołują podobne doświadczenia i przykłady własnej pracy z uczniami (metody zespołowe, zajęcia dodatkowe, wycieczki szkolne itp.). I rzeczywiście mają one miejsce. Różnica w tym, iż często są one sporadyczne i służą

uatrakcyjnieniu toku nauczania. W Danii są one powszechną treścią lekcji i życia szkoły.

6. Uczestnictwo w kursie „Demokratyczne myślenie i działanie w polskiej szkole” stało się okazją do poznania duńskiego systemu edukacyjnego nie poprzez obrazki kolorowych pomieszczeń i ilości komputerów, lecz poprzez (w wyniku dyskusji) uświadomienie jego istoty i założeń. Ukazało uczestnikom perspektywę ich własnych możliwości i nowy sens pracy.
7. Konfrontacja z duńską rzeczywistością unaocznia archaiczność naszego systemu edukacyjnego, jego niespójność i brak współzależności pomiędzy założeniami (celami) a sposobem realizacji. Polska szkoła, w której najważniejsze są zinstytucjonalizowane i zbiurokratyzowane elementy jej funkcjonowania, siłą rzeczy nie ma możliwości realizacji zadań wynikających z przyjętej doktryny pedagogicznej. Utknęliśmy w zaułku nieskutecznych form i założeń funkcjonowania oświaty, które w dodatku staramy się doskonalić, zamiast zmienić.
8. Imponują nam osiągnięcia szkolnictwa zachodniego, ale też próbujemy się usprawiedliwiać – w zasadzie chyba przed samym sobą – że inne kraje są bogatsze i dlatego mają lepsze szkoły. Z pewnością tak jest, ale należy przywołać opinie duńskich pedagogów, którzy podkreślają, że ich szkolnictwo (to sprzed 20 lat) było w tym samym punkcie co nasze: scentralizowane, ubogie, autorytarne w charakterze i oderwane od realiów i potrzeb uczniów, ich rodziców czy gospodarki. Wtedy Dania nie należała do państw bogatych. Przeobrażenia szkół, zarówno w Skandynawii, we Francji czy Holandii było możliwe, ponieważ **główny impuls reformujący miał źródło w świadomości potrzeby zmian i ducha przeobrażeń nauczycieli**. Proces zainicjowany przez nauczycieli, do których dołączyli rodzice, trwał wiele lat. Po latach szkolnictwo stało się efektywne, a państwo bogatsze.
9. Doskonalenie to także praca nad samym sobą. W trakcie zajęć duńscy instruktorzy w znacznie większym stopniu zwracali uwagę na poszukiwanie rozwiązań naszych problemów, programowanie własnej działalności niż na wiedzę. Zajęcia opierały się na systematycznej pracy, czasem żmudnej – po prostu racjonalnej. Nauczyciel ma bowiem doskonalić siebie, a nie być nauczany (pouczany) przez innego nauczyciela.
10. Mądra szkoła uczy szacunku do wiedzy i rozbudza potrzebę indywidualnego, ciągłego rozwoju. Przybliży i pozwala zrozumieć rzeczywistość oraz kulturę własnego kraju. Mądrą szkołą tworzą nauczyciele, nie urzędnicy oświatowi. Taką szkołą spotkaliśmy w Danii – bez restrykcji, a nakierowaną na poznanie i kształcenie umiejętności. Absolwenci takiej szkoły korzystają później powszechnie z różnych form zdobywania wiedzy i doskonalenia, by być lepszym, twórczym.
11. Czy mamy w sobie tyle ducha i energii?