

kwartalnik pedagogiczno-społeczny

DIALOG EDUKACYJNY



Autor: Wiktoria Kuś

Laureaci Konkursu "Co kryje w sobie SMOG?"



Autor: Milena Myśliwiec



Autor: Paulina Halamoda

DIALOG EDUKACYJNY RODNiIP "WOM" RYBNIK

Kwartalnik pedagogiczno-społeczny

RODniIP "WOM" RYBNIK

Dyrektor

mgr Sylwia Bloch
kz@wom.edu.pl

Wicedyrektor

mgr inż. Jadwiga Garcorz
prof@wom.edu.pl

Pracownia doskonalenia i dydaktyki:

mgr Alicja Krawczyk
hum@wom.edu.pl
mgr Anna Ogrodnik
eko@wom.edu.pl
mgr Marzena Bugiel
matematyka@wom.edu.pl
mgr Małgorzata Pyszny
m.pyszny@wom.edu.pl
mgr Wioleta Dudziak-Radecka
w.dudziak-radecka@wom.edu.pl
mgr Sabina Ficek
s.ficek@wom.edu.pl
mgr Beata Klima
b.klima@wom.edu.pl
mgr Anna Krzyżanowska
a.krzyzanowska@wom.edu.pl
dr Urszula Warczok
u.warczok@wom.edu.pl
Mirela Szymczak
m.szymczak@wom.edu.pl

Pracownia wspierania kadry kierowniczej i doradztwa metodycznego:

mgr Mariola Gajek-Czapla
pedagogika@wom.edu.pl
mgr Alojzy Zimończyk
geo@wom.edu.pl
Jolanta Grzesiak
wp@wom.edu.pl

Pracownia edukacji informatycznej i nauczania na odległość:

mgr Tomasz Stadnicki
it@wom.edu.pl
dr Katarzyna Wróbel
k.wrobel@wom.edu.pl

Pracownia informacji pedagogicznej i wydawnictw:

dr Edward Karolczuk
e.karolczuk@wom.edu.pl
Krzysztof Pierchała
k.pierchala@wom.edu.pl

RODniIP "WOM" RYBNIK

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej "WOM" w Rybniku jest jedną z pięciu w Województwie, publicznych placówek doskonalenia nauczycieli.

PROMUJEMY INNOWACYJNOŚĆ ...

Promujemy innowacyjność, nowoczesne metody nauczania, techniki i technologie, nowinki edukacyjne i autonomię pracy nauczyciela, pozostając w zgodzie z priorytetami Ministra Edukacji, Śląskiego Kuratora Oświaty, standardami Rady Europy, pogłębiając nasze pasje i wytyczając nowe ścieżki.

POMAGAMY NAUCZYCIELOM ...

Pomagamy nauczycielom, dyrektorom szkół, radom pedagogicznym i doradcom metodycznym we wprowadzaniu nowego wymiaru do polskiej edukacji oraz podniesieniu jakości i efektywności nauczania, oferując szkolenia na najwyższym poziomie merytorycznym, dydaktycznym i technicznym.

ZAPEWNIAMY ORGANIZACJĘ ...

Zapewniamy organizację różnorodnych form współpracy oraz wymiany doświadczeń, w tym konferencji i seminariów.

ZASPAKAJAMY I ROZWIJAMY ...

Zaspakajamy i rozwijamy potrzeby czytelnicze nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych oraz oświatowych.

DIALOG EDUKACYJNY Wydawca: Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku tel./fax: 032 424 74 72	Redaguje zespół konsultantów RODniIP "WOM" redaktor prowadzący : Edward Karolczuk korekta: Alicja Krawczyk	Adres redakcji: RODniIP "WOM" RYBNIK 44-200 Rybnik, ul. Parkowa 4A, tel.: 032 424 73 84, fax: 032 424 74 72, e-mail: info@wom.edu.pl	Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych i zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów w nadesłanych tekstach. Za treść ogłoszeń redakcja nie odpowiada.
--	---	--	---



Drodzy Czytelnicy!

Zarówno jako nauczyciele, jak i rodzice, zdajemy sobie sprawę z tego, jak ważne jest wychowanie. Często zastanawiamy się, jak nauczyć dziecko wartości, szacunku do siebie i do drugiego człowieka, jak sprawić, by stało się empatyczne, skąd czerpać wskazówki, by w tej drodze wychowawczej nie popełniać błędów... O wielu wychowawczych drogowskazach przypomina nam w swoim artykule ks. prof. Jerzy Szymik, mówiąc o wartościach ponadczasowych. Z pewnością będą one pomocne we wzmacnianiu wychowawczej roli szkoły.

W bieżącym numerze *Dialogu Edukacyjnego* znajdziemy również pomysły na „niecodzienne” lekcje matematyki z wykorzystaniem TIK, które tak motywują uczniów do nauki, że 100% z nich polecałoby je swoim kolegom. Warto pamiętać, że uczeń (młodszy, czy starszy) nie buduje swojej motywacji do nauki na podstawie zapisów ustawy, mówiących o obowiązku szkolnym. Pobyt w szkole ma być dla niego przyjemnością. Stanowi o tym nie tylko atmosfera w klasie, osobowość nauczyciela, ale również stosowane przez niego metody i formy pracy.

W 2008 roku nasz ośrodek (RODN i IP „WOM” w Rybniku) po raz pierwszy zorganizował konferencję *Klucz do uczenia się*. Cieszy nas fakt, że wielu nauczycieli wykorzystuje zaprezentowane wówczas metody, z których wiele ściśle wiąże się z obecnym w aktualnej podstawie programowej kodowaniem. O zaletach programu przeczytamy w artykule o tym samym tytule.

W związku z nadchodzącym okresem wakacji serdecznie zachęcam do zapoznania się z treścią artykułu *Szlakiem zabytków Górnego Śląska*. Znajdziemy w nim wiele podpowiedzi dla siebie, uczniów i rodziców, do kąd warto wyruszyć. Tak więc *Podróżuj szlakiem, zbieraj pieczątki, otrzymaj gadżety*.” Szczegóły na stronie Referatu Promocji Dziedzictwa Industrialnego Wydziału Kultury Urzędu Marszałkowskiego Województwa Śląskiego www.zabytkotechniki.pl

Sylwia Bloch

SPIS TREŚCI

Wehikuł przemiany świata Rozmowa z ks. prof. zw. dr. hab. Jerzym Szymikiem	2
Stereotypy na temat nauczyciela Joanna Michalak-Dawidziuk.....	5
Czy istnieje potrzeba odrodzenia filozofii moralistyki? Katarzyna Karaskiewicz.....	11
Po co nam dziś Conrad? Małgorzata Pyszny.....	14
Nowa podstawa programowa języka polskiego Małgorzata Pyszny.....	15
Wiosenny tydzień matematyki Joanna Rajnysz.....	19
O pewnej lekcji Ewa Szatkowska i Sandra Płonka.....	21
Pedagogika sztuki a practis gry na fortepianie Ewa Skardowska.....	23
Utrwalanie dziedzictwa, czyli droga artystyczna Józefa Chełmońskiego. Danuta Bula.....	29
DOBRE PRAKTYKI	
Dawne lektury po nowemu (1) Jolanta Malczewska.....	32
Szlakiem zabytków Górnego Śląska Małgorzata Pyszny.....	34
Okno na świat. Program Erasmus+ Sylwia Smyczek.....	35
Język niemiecki miarą sukcesu Mariola Żur-Kawałek.....	37
Program powszechnej dwujęzyczności Jolanta Grzesiak.....	40
Uczenie to nasza wspólna pasja Aleksandra Domżoła, Justyna Pustelnik, Ewa Starczewska.....	41
Klucz do uczenia się Róża Bryłka.....	43
Rada dziecięca Katarzyna Dąbrowska i Anna Łuka.....	45
Projekt o holokauście Mariola Żur-Kawałek.....	48
Odkrywcy głębin morskich dr Agnieszka Suchocka i mgr Iwona Królikowska....	49

Maria Sztuka

WEHIKUŁ PRZEMIANY ŚWIATA

Rozmowa z ks. prof. zw. dr. hab. Jerzym Szymikiem z Katedry Teologii Dogmatycznej i Duchowości Wydziału Teologicznego UŚ¹

Teolog, duszpasterz i dydaktyk, autor ponad 60 książek naukowych, poetyckich, eseistycznych, laureat wielu nagród i wyróżnień, wspomnę chociażby ostatnie – „Książkę Roku 2016”, tytuł przyznany przez Komitet Nauk Teologicznych Polskiej Akademii Nauk za trzytomowe dzieło Księdza Profesora *Theologia benedicta*, uhonorowaną wcześniej *Feniksem*, nagrodą Stowarzyszenia Wydawców Katolickich w kategorii „nauki kościelne”. Jest również Ksiądz Profesor literaturoznawcą promującym interdyscyplinarne badania pogranicza teologiczno-kulturowego a także poetą, przenikliwym obserwatorem otaczającej rzeczywistości, co znajduje odzwierciedlenie w przejmujących wierszach... Ten niezwykle skrócony biogram jest wprowadzeniem do rozmowy o wartościach, których Ksiądz Profesor jest strażnikiem, i rzeczywistości XXI wieku, której synonimem jest kryzys moralny. Czy jest równie groźny, jak w okresie *fin de siècle*?

– *À propos* tej francuskiej frazy, którą pani przywołuje, to równoległe z określeniem *fin de siècle*, z jego wyraźnie dekadentckim sensem, przełom XIX i XX wieku był określany jako *belle époque*. Dychotomię tę znakomicie oddaje w kilku swoich wierszach Miłosz, odtwarzając klimat tamtych czasów, klimat zadowolonej z siebie sytości z czającą się w tle grozą; obok szeleszczących sukien, kwitnącego i bawiącego się Paryża, osiągnięć przemysłowych, urbanistycznych itd. – obłąkane idee Nietschego, rewolucyjny terroryzm, produkcja gazów bojowych. Ciemność czająca się do skoku. Bał trwa jeszcze w najlepsze, ale krzywy uśmiech Mefistofelesa już się rozciąga nad Europą. Czy *tamten fin de siècle* jest podobny do przełomu XX i XXI wieku – nie wiem. Lecz coś z tamtej grozy wyraźnie wisi w powietrzu naszej *belle époque*. Wiemy już, że poczucie trwałości dobrobytu i bez troski jest złudne. Nieustannie toczą się przecież ludobójcze wojny w Afryce, Azji, Ameryce. Europa także nie jest oazą pokoju, mówiąc najłagodniej. Trwa hekatomba nienarodzonych dzieci, które są mordowane na niesłychaną w dziejach ludzkości skalę. Nasi najwięksi – Jan Paweł II, Stefan Wyszyński – mówili o tym wszystkim głośno, często i przejmująco w ostatnim półwieczu. Rzecz jasna: dzieje się wiele dobra. A i tamten czas, sprzed stu lat, miał swoją Fatimę, kiedy – jak to ujął Benedykt XVI – niebo się otwarło nad Europą.

Place, pomniki, ulice Jana Pawła II czynią nas lepszymi ludźmi?

– Same place i pomniki niekoniecznie, choć zdecydowanie wolę, żeby rynek w moim rodzinnym Pszowie nazywał się placem św. Jana Pawła II, jak to jest teraz, niż by patronował mu obrzydliwy pomnik ku czci „wyzwolicielskiej” Armii Czerwonej, tak jak to było za mojej młodości. Stawiając na cokole uznania i pamięci tego, który walczył o moją wolność zamiast tych, którzy mi wolność zabrali, a tym samym oddychając powietrzem prawdy, mam większe szanse stać się lepszy, moralnie zdrowszy. Bo o to, zdaje się, pani pyta. Polska jest w trudnym, ale i pięknym momencie swoich dziejów. Piękno i dobro tego stanu bierze się stąd, że przynosi owoce fakt, iż ta ziemia jest najgłębiej przesiąknięta krwią męczenników, krwią, która zawsze jest nasieniem dobra. To nie znaczy, że Polacy są bez wad, oczywiście, że tak nie jest a bywa i wręcz przeciwnie. Ale cierpienie nigdy w logice Tego, który jest Panem historii nie jest nadaremne i uzbraja w potężną siłę przeciwstawiania się złu.

Z jednej strony religijność, ale z drugiej... galerianki.

– Walka trwa i gdzieś w tej części Europy, może akurat w dorzeczu Wisły i Odry, przebiega jej decydujący metafizyczny front, kto wie.

To nie będzie ani krótkie, ani łatwe starcie.

– To wojna na śmierć i życie o wszystko, dosłownie o wszystko. Optymistą nie jestem, bo optymizm jest kategorią nie przystającą do tej kwestii, zbyt lekką, ale człowiekiem nadziei – już tak. Widzę brutalną rzeczywistość tej wojny, ale oznak nadziei związanych absolutnie i bezpośrednio z trwaniem przy Bogu, odkrywaniem Boga, nawracaniem serca itp. widzę niemało. Niech pani pomyśli: jakim cudownym znakiem nadziei są kolejki do polskich konfesjonałów. Ludzie spowiadają się, jak Polska długa i szeroka, są wspaniali w tym, że potrzebują Boga, by im wybaczył, proszę zajrzeć do katowickiej katedry: tam zawsze ustawiają się kolejki do stałego konfesjonału.

Znacznie łatwiej rozmawia się ze studentami Wydziału Teologicznego, czy przychodzącymi do konfesjonału wiernymi. W jednym ze swoich wierszy Ksiądz Profesor kreśli dramatyczny obraz: „... rozglądam się i widzę/ że naprawdę mają tu wszystko./ że miasto Bydgoszcz nadąża:/ dziewczyny mają anoreksję/ dzieci ADHD/ kamienie błękitną pruską krew/ a moi rówieśnicy żony/ w wieku moich studentek...”.

¹ Dyrekcja RODN i IP "WOM" w Rybniku uprzejmie dziękuje ks. prof. Jerzemu Szymikowi za starania poczynione w celu uzyskania zgody na przedruk powyższego artykułu. Przedruk za: „Gazeta Uniwersytecka UŚ”, styczeń 2018 (nr 254 GUUS), s. 6-8.

– To jest mój świat, nie mam innego, jak ten tu oto. Żyję tu i teraz, znam te anorektyczne dziewczyny i rozedrgane dzieci, głęboko z nimi współ-czuję, wiem też osobiście, co znaczy być grzesznikiem i duszpasterzem – zarazem. Nie jest mi do nich daleko, w każdym sensie... Poezja ułatwia mi spotkanie ludzi, tych, do których posyła mnie Pan. Korzystam z tego, że łączy nas podobna wrażliwość na piękno, chcę im przekazać to, co dla mnie ważne, najważniejsze. Wiersz jest rozmową, spotkaniem – w prawdzie.

Nuta optymizmu?

– Trudno być ślepym na to, jak głęboko są popękane te przestrzenie świata, które odrzuciły wzorzec chrześcijański. Jestem raczej pesymistą, który jest jednak człowiekiem nadziei. Już wyjaśniam. Zbyt często optymizm idzie w parze z rozpaczą. Tak właśnie: optymizm idzie w parze z rozpaczą a pesymizm z nadzieją. Lokuję umysł i serce w tej drugiej parze. To znaczy chcę bezwzględnie diagnozować i nie pokładać ufności w byle czym, w złudzeniach; natomiast źródeł nadziei szukać tam, gdzie one naprawdę są.

Czyli?

– W wewnętrznej przemianie człowieka ku dobru, w renesansie tego, co najgłębiej religijne. Najkrócej: w Bogu. Prawdziwym, Żywym. Siedem lat temu Benedykt XVI odwiedził swoją ojczyznę. Niech hasło tamtej pielgrzymki będzie mottem naszej rozmowy: *Gdzie Bóg, tam przyszłość*. To jest wyczerpująca recepta na wszelkie kryzysy, także naszej *belle époque*. Mówiąc o nadziei mam na myśli tę właśnie przestrzeń. Uczciwe poszukiwanie Boga, czyli tym samym takiego kształtu świata, który wiązałyby się nierozdzielnie z prawdą i wymaganiami Boga – to jest praca dla przyszłości świata, to jest służba nadziei.

Żyjemy jednak w świecie, w którym poszukiwanie prawdy kończy się na przeglądarce Google, inne metody są demodé. Bywa, i to często, że wobec panoszącej się bylejałości stajemy bezradni.

– Samym teoretyzowaniem świata nie naprawimy, to jasne. Ba, utopijne teorie bywają straszliwie groźne, w stylu: trzeba zniszczyć połowę świata (nieproletariacką, nieryjską itp.), żeby ta druga była szczęśliwa. To nie jest chrześcijańska droga. Nasza droga to realizm małych kroków, na ludzką miarę, to cierpliwość, pokora i robienie tyle, ile jesteśmy w stanie zrobić, z wiarą w łaskę Bożą. Niewiele, ale bezinteresownie, z oczyma wzniesionymi ponad wyłącznie ziemski horyzont. Tak jak my teraz: rozmawiamy, uczciwie szukamy prawdy, próbując znaleźć prawdziwe słowa opisujące prawdziwie naszą prawdziwą rzeczywistość. Oczywiście: skromnie i ułomnie, po ludzku. Potem podzielimy się tym z naszymi czytelnikami. I tyle.

Kropla draży skalę...

– Każdy ma swoje powołanie, zadanie, pole działania. Co mogę zrobić dla młodych ludzi, moich studentów, doktorantów? Tyle, ile mogę. Mam ich traktować po ludzku, dawać to, co we mnie najwartościowsze, być dla nich mistrzem w najlepszym sensie tego słowa, na swoją miarę naśladować samego Mistrza. Nie twierdzę, broń Boże, że mi się to udaje, jestem grzesznym, marnym człowiekiem, nikim więcej, ale na pewno – i to jest szczerza deklaracja – próbuję to robić. Daję im swój czas, serce, wiedzę; raz lepiej, raz gorzej. Odpowiadam na ma-

ile, staram się nikogo nie lekceważyć, nie być pępkiem wydziału, diecezji, świata. Co jakiś czas próbuję wydać książkę, robić, co do mnie należy, godzić się ze swoim człowieczeństwem i starzeć się z wiarą w to, iż jestem w Jego dłoniach i że to wystarczy. To dużo? Nie, ale jeśli ktoś myśli, że to mało, to chyba nie czytał Ewangelii.

Bądźmy realistami, podstawową „lekturą” większości małych bryki.

– Walka z brykami, googlami, smartfonami i w ogóle ze zmieniającymi się modami i chodzeniem na skrót jest czymś drugorzędym w stosunku do działań duchowych, wewnętrznych, wobec dobra, które powinniśmy wlewać małą łyżeczką naszego życia w wielkie arterie naszego świata. Kiedy poświęcamy się dla innych, kiedy robimy coś nie dla kasy, kiedy wyrzucamy czas na chwilę modlitwy, kiedy wypisujemy się z wyścigu szczurów, kiedy ustępujemy komuś miejsce... To jest ten jedyny i właściwy wehikuł przemiany świata.

Benedykt XVI przyczyn choroby tego świata upatruje się między innymi w nadmiernym indywidualizmie, zamknięciu na drugiego człowieka.

– To co pani przywołuje, to krytyka kapitalistycznego indywidualizmu. Cechą komunistycznych pomysłów na zbawienie świata był kolektywizm, kapitalistycznych – indywidualizm. Chrześcijaństwo mówi: ani indywidualizm, ani kolektywizm, ale wspólnota osób. Przeciwno indywidualizmowi – wspólnota; przeciwko kolektywizmowi – osoba. Jednostka nie jest bzdurą: mam swoje niepowtarzalne imię, jestem chciany przez Boga i poznany przez Niego, nikt z nas nie jest bublek, ale osobą, jedną z tych, które tworzą wspólnotę bosko-ludzką... O tym właśnie mówi Benedykt XVI, genialny diagnosta naszej współczesności, świetnie rozumiejący zachodzące zmiany i doskonale definiujący wszystkie gnębiące nas dolegliwości. Dla mnie wszystko, co napisał Ratzinger/Benedykt XVI jest przejmujące, a zarazem frajujące, od pierwszej lektury, a było to w latach osiemdziesiątych – *Raport o stanie wiary*, rozmowa z Vittorio Messori. Wejść możliwie najgłębiej w te treści, pochodzić do tej szkoły i nauczyć się „myśleć i wierzyć Benedyktem XVI” – było moim pragnieniem. Owocem jest trylogia *Theologia benedicta*.

Jaką diagnozę postawił światu Joseph Ratzinger?

– Pozytywnie: gdzie Bóg, tam przyszłość. Negatywnie: obnażył bezdusność i zakłamanie obowiązujących systemów politycznych i społecznych. Ani marksizmu, ani nazizmu nie uznał za zamknięty rozdział historii, dostrzegając ich nowe, nie mniej niebezpieczne dla naszej cywilizacji oblicza. Obnażył irracjonalizm ateizmu, agnostycyzmu i przerażające skutki antyteizmu...

Przed czym głównie przestrzegał?

– W Kościele przed pokusą władzy, karierowiczostwem i światowością, w filozofii przed Kantem i Nietzschem oraz popłuczynami ich myśli, w teologii przed pychą i akościelnością, w życiu przed bezbożnością. Trzeci tom mojej trylogii ma trzy motto, wypisy z dzieł Benedykta XVI. Są świetną ilustracją jego diagnoz i poglądów, pozwolił mi, że je przytoczę: Pierwsze motto: „miłość chrześcijańska nie oznacza kauczukowych poglądów poddawania się każdemu naciskowi, zawiera element walki i sprzeciwu. Prawdziwe dobro jest zadziorne, ponieważ chce dobra innych, któremu oni często sami się przeciwstawiają; właśnie w tej zadziorności dowodzi ono

swojej prawdy i powagi”. Drugie: „Boga, który przychodzi jako baranek, nie lubią ci, którzy sami są lwami, wilkami czy tygrysami. Chcą się rzucić na Baranka, aby Go rozerwać. Ponieważ tak jest, do tajemnicy Jezusa Chrystusa należy także Krzyż”. Trzecie: „Istnieje ostateczna racja, dla której warto żyć, to znaczy Bóg i Jego niezgłębiona miłość”.

Miłość jest tutaj pojęciem kluczowym, prawda?

Miłość? Na co dzień brakuje nam zwykłej życzliwości.

– Oto książka Benedykta XVI, która ukazała się niemal równoległe z jego rezygnacją w 2013 roku: *Miłości można się nauczyć*. Żeby miłość praktykować, trzeba być stale „podłączonym” do Tego, który jest źródłem miłości i o którym chrześcijaństwo mówi, że *jest miłością*. Podłączonym nie werbalnie, na niby, była przecież taka armia, która miała na kłamrach pasów hasło *Gott mit uns*, ale to było kłamstwo, nie o to tu chodzi, by Bogiem wycierać sobie usta...

Jest Książd Profesorem wnikliwym obserwatorem otaczającej rzeczywistości, nie stroni nawet od wizyt w Starbucksie, zamykając swoje refleksje w strofach wierszy. Co czyta teolog i poeta, czy możemy zerknąć na tę potężną bibliotekę?

– Najkrócej: kiedy chcę się nawrócić, czytam Ewangelię. Nic z napisanego nie jest ponad nią. Natomiast kiedy chcę wiedzieć, „co jest grane”, czyli co dzieje się z moim światem (i ze mną), sięgam po najnowszą literaturę piękną, beletrystykę i poezję, publicystykę, stamtąd wiem, czym żyje i jak pulsuje moja ziemia. Literatura jest dla mnie sejsmografem. Jak pani widzi, w mojej bibliotece jest miejsce na teologię, beletrystykę, poezję, eseistykę, publicystykę. Niemal w stałym użytku pozostaje *Opera Omnia* Josepha Ratzingera, dzieła Benedykta XVI, Jana Pawła II, Hansa Ursa von Balthasara, Karla Rahnera – to najlepsi teologowie przełomu XX i XXI wieku, ich wielkość polega m.in. na tym, że podobnie jak Augustyn i Tomasz z Akwinu usiłowali przetrwać całe dziedzictwo chrześcijaństwa „tu i teraz”. Idźmy dalej: Guardini, Bartnik, Mueller. Tu jest Michel Houellebecq, którego oryginalny głos w debacie o współczesności uważam za inspirujący, tu Zadie

Smith i jej najnowsze książki, tu noblista 2017 Kazuo Ishiguro... Tu Barnes, Strout, Carver, Emma Cline, Libera, Lorrie Moore, Wildstein, Wallace, Dariusz Karłowicz... Poeci, wielu poetów, przede wszystkim Miłosz i Herbert, ale też Pasierb, Polkowski, Wencel i Rymkiewicz, tu świetni Anglosasi. Tu tomy innych – szanuję głos młodych zrozpaczonych twórców, nie brakuje ich na Śląsku. Choć to smutna refleksja, to trudno nie zauważyć, że im więcej nihilizmu w ich wierszach, tym bliższe są one prawdy ich życia. A może i naszego życia. Nawrócenie przed nimi i nami, ufam. Wszystkiego najlepszego.

Wnikliwe obserwacje, potężna wiedza teoretyczna, zjedźmy jednak na poziom codzienności. Czy na pewno pojęcie „zła” i „dobra” wszyscy rozumiemy tak samo, skoro rodzice chwalą swoje dziecko za ściąganie, uważając, że sprytem zdobędzie wykształcenie i podbije świat.

– Zjawisko psucia młodych przez starych nie jest młode, ale stare jak świat. Bóg naprawdę włożył świat w nasze ręce, jesteśmy naprawdę wolni i możemy ten świat wysadzić w powietrze. Powtórzę: poszerzanie obszaru dobra na naszą małą ludzką skalę jest wyrwą w przestrzeni zła i najlepszą strategią tej batalii. Tak myślę. Kluczowe jest motto naszej rozmowy: *Gdzie Bóg – tam przyszłość*, innego klucza do naszej (ewentualnej) przyszłości nie ma. Poszerzanie przestrzeni niewiary, antyteizmu, walki z religią, zdejmowanie krzyży z życia i ze ścian (i zastępowania ich portretami kacyków/oprawców, takich czy innych) jest niczym innym, jak wkładaniem kija w szprychy naszego świata.

Niestety, „owych kijów” wciąż przybywa.

– Zło wynikające z odrzucenia Boga i płynącej z wiary aksjologii nie jest silniejsze od Boga i dobra. Pomnażanie dobra, skromne, na naszą miarę, oto nasze zadanie. Bo najważniejsza w kwestii, o której rozmawiamy, księga świata – Apokalipsa świętego Jana – choć przerażająca na wielu stronicach, ma wymiar nadziejerodny, zapowiada zwycięstwo Boga i dobra.

Dziękuję za rozmowę.



WOM Rybnik

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku”
zaprasza nauczycieli m.in. na:

1. warsztaty przygotowujące nauczycieli do **pracy z dzieckiem z autyzmem i dzieckiem z Zespołem Aspergera**:
 - a) „Praca z dzieckiem z autyzmem i dzieckiem z Zespołem Aspergera”;
 - b) „Aranżacja przestrzeni do nauki dziecka metodami Integracji Sensorycznej”;
 - c) „Tworzenie książeczek sensorycznych”;
2. warsztaty **„Bezpieczeństwo dziecka w przedszkolu w świetle aktualnych zapisów prawnych.”**
3. seminarium **„Ochrona danych osobowych – RODO w placówce oświatowej”;**
4. seminarium **„Wycieczki po Śląsku na pogodę i niepogodę – szkolenie dla nauczycieli, konkurs dla dzieci”;**
5. szkolenia **wspierające dla kadry kierowniczej oświaty** – cykl spotkań w ramach sieci i nie tylko.

Szczegóły na stronie: www.wom.edu.pl

STEREOTYPY NA TEMAT NAUCZYCIELA JAKO BARIERA DIALOGU¹

Stereotypy polegają na przypisywaniu tych samych cech, zwłaszcza negatywnych, całej grupie społecznej lub zawodowej. Stereotypowo nauczyciel postrzegany jest jako osoba, mająca uprawnienia do dokonywania oceny ucznia w zakresie między innymi jego wiedzy, tempa czynionych w nauce postępów, zachowania. Mimo procesu zmian wdrażanych w systemie oświaty stereotyp nauczyciela autokratycznego w opinii społecznej nadal jest aktualny. Niska frekwencja rodziców na wywiadówkach, brak lub – w najlepszym przypadku – sporadyczne kontakty indywidualne rodzica ucznia z nauczycielem nie zawsze są spowodowane obciążeniami zawodowymi lub domowymi rodziców. Mogą być efektem stereotypowego postrzegania nauczyciela, czasem pogłębionego negatywnymi doświadczeniami z okresu własnej edukacji.

Analizując rolę nauczyciela w perspektywie historycznej aktualną wydaje się myśl Tadeusza Kotarbińskiego w dziele zatytułowanym *Myśli i słowa*. „Wychowawcy pragną ciągle tego samego: wychowywać ludzi na ludzi, a co do sposobu, to chyba prawdą jest, że wzorzec Sokratesa – mimo wszelkiej zmiany warunków społecznych – nie stracił waloru w punktach istotnych”. Stereotyp powstaje często na przestrzeni dłuższego okresu czasu. Warto zatem poznać genezę zawodu nauczyciela oraz poglądy wybranych uczonych.

*

„Termin nauczyciel łączono z osobą, która naucza i pełni funkcje edukacyjne. Od zarania dziejów zmieniały się tylko nazwy osób sprawujących te funkcje. Przejmowali je: starszyzna rodowa, kapłani, gubernatorzy, a w końcu nauczyciele różnych instytucji oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych. Z upływem lat coraz częściej zastanawiano się nad rolą nauczyciela, znaczeniem jego sprawnościowego i rzeczowego przygotowania, sztuką i techniką nauczania, udziałem nauczyciela w procesach uspołeczniania dzieci i młodzieży oraz przekazywania im dziedzictwa kulturowego. Analizowano również do dziś jednoznacznie nierozstrzygniętą kwestię, czy termin „nauczyciel” oznacza bardziej zawód czy też misję”. „W starożytności umiejętność przekazywania treści traktowano jako sztukę, która była bardziej darem niż rezultatem

wyuczenia”. „Do nauczania wystarczyła znajomość przedmiotu, którą posiadali jedynie kapłani, i to oni byli niemal wyłącznymi nauczycielami symboli języka pisanego oraz tego, co zapisane w księgach teologicznych, historycznych, meteorologicznych i innych. Poważaniem społecznym i autorytetem cieszyli się nauczyciele tak zwanych nauk wyższych: filozofii i retoryki. Sztukę nauczania traktowano jako dar, nie dostrzegano zaś potrzeby teoretycznych rozważań i empirycznych badań nad techniką i procesem nauczania w celu jego ulepszenia”. „Inną rangę zyskało kształcenie nauczycieli w średniowieczu, kiedy powstały pierwsze uniwersytety i nastąpił rozwój życia intelektualnego. Oczekiwano wówczas, że nauczyciel będzie przede wszystkim znał nauczany przedmiot”. „W epoce renesansu nastąpił w Polsce rozwój oświaty i kultury, czemu sprzyjało ożywienie polityczne wywołane walką szlachty z dominacją możnowładców i duchowieństwa oraz walką bardziej uświadomionych warstw mieszczaństwa o równe prawa. Do kraju dotarły idee reformacji”. „Najpełniejszy wyraz nowym ideom dał wybitny polski przedstawiciel postępowej myśli społeczno-politycznej Andrzej Frycz Modrzewski w słynnym dziele *De Republica emendanda* (O poprawie Rzeczypospolitej) wydanym w całości w 1554 roku. A. F. Modrzewski traktował szkołę i edukację jako jedną z podstaw naprawy państwa oraz głosił konieczność upowszechnienia oświaty wśród wszystkich warstw społecznych. Bardzo wysoko cenił zawód nauczycielski, zwracał uwagę na obowiązki państwa związane z utrzymaniem szkół i nauczycieli”. „Wydarzeniem przełomowym dla rozwoju podejścia do zawodu nauczycielskiego w Polsce było powstanie Komisji Edukacji Narodowej (1773), która stworzyła odrębny stan nauczycielski. Członkowie Komisji próbowali wykorzystać oświatę do przebudowy podupadającego państwa”. Przedstawiciele Komisji „domagali się uniezależnienia nauczycieli od kościoła i przejęcia przez państwo kontroli nad szkołami, kreślili sylwetkę nauczyciela jako znającego gruntownie materiał nauczania, dobrze przygotowanego od strony pedagogicznej i prezentującego wysokie walory moralne”.

Rozbiory Polski spowodowały poważne zróżnicowanie procesu rozwoju oświaty. Na uwagę zasługuje działalność między innymi Ewarysta Estkowskiego – twórcy Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu (1848) oraz Bronisława

¹Artykuł pochodzi z książki: *Stereotypy a kształtowanie świadomości człowieka*, wydanej pod redakcją naukową Anny Krynickiej, Białystok 2017, s. 38-54. Książka jest publikacją Antropologicznej Szkoły Filozofii Prawa Marii Szyzkowskiej.

Trentkowskiego, który prezentował wiele świątłych poglądów na temat nauczyciela, jego roli pedagogicznej i wykształcenia.

Na przełomie XIX i XX wieku naukowe spojrzenie na nauczyciela zapoczątkował Jan Władysław Dawid, który „zainicjował kierunek w badaniach pedeutologicznych skoncentrowany na osobowości nauczyciela jako organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz kreatora uczniowskich postaw i poglądów”. Podczas Kongresu Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei (6 sierpnia 1932 roku) podkreślono ważną rolę nauczycieli w kształtowaniu nowożytnych społeczeństw.

W okresie międzywojennym kwestie pedeutologiczne akcentował Henryk Rowid, który w książce *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą*. Instytuty pedagogiczne. Akademii Pedagogiczne, *Pedagogia*. (1931) „postulował kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym. Jego dążenie do zreformowania polskiej szkoły znalazły wyraz w koncepcji systemu dydaktyczno-wychowawczego o nazwie szkoły twórczej. Za niezbędny warunek w realizacji tego systemu uznawał gruntowne przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne nauczycieli”.

Po II wojnie światowej debata na temat nauczyciela skupiała się wokół jego cech, działalności zawodowej, umiejętności dydaktycznej i organizacyjnej. Akcentowano efektywność pracy dydaktycznej i wychowawczej.

W okresie transformacji ustrojowej po 1989 roku od nauczyciela wymagano nowych kompetencji, postaw i inicjatyw. Bez względu na zmiany społeczno-gospodarczo-polityczne od nauczyciela oczekiwano niezależności pedagogicznej, światopoglądowej, ekonomicznej i politycznej. Jest on bowiem popularyzatorem nauki i działaczem kultury realizującym określone wartości ogólnoludzkie, operującym pojęciami i kryteriami uniwersalnymi i globalnymi.

*

Jan Władysław Dawid w rozprawie *O duszy nauczycielstwa* (1912) za istotę duszy nauczycielstwa uznał miłość dusz ludzkich, której przedmiotem powinna być „wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej”. Jest to przykład dociekań przedstawiających ideał nauczyciela z powołania i „z urodzenia”, który reprezentuje wartości etyczne, takie jak: poczucie odpowiedzialności i obowiązku, dążenie do doskonałości, odwaga moralna, gotowość do ofiar i pokonywania trudności. „Nauczyciel, który wiele wymaga sam od siebie, którego słowa, przekonania i czyny są ze sobą zgodne, może – zdaniem J. W. Dawida – być przewodnikiem i wychowawcą młodzieży oraz skutecznie oddziaływać na ucznia”.

W ubiegłym wieku Zygmunt Mysłakowski analizując problematykę nauczycielstwa podnosił kwestię talentu. W książce *Co to jest talent pedagogiczny? analizował talent jako urzeczywistnienie zamiarów twórczych opartych na refleksji, doświadczeniu filogenetycznym lub osobniczym. Przedstawiał cechy talentu pedagogicznego takie jak zdolności do nawiązy-*

wania z uczniem wielostronnego kontaktu i współpracy umożliwiającej efektywne, satysfakcjonujące i twórcze uprawianie zawodu nauczyciela. Za ważną cechę talentu uznawał żywość wyobraźni umożliwiająca rozumienie cudzych stanów psychicznych, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć i nastawienie psychiki na zewnątrz.” Obaj wymienieni autorzy, zarówno J. W. Dawid, jak i Z. Mysłakowski twierdzili, iż nauczyciel powinien posiadać wrodzone dyspozycje do wykonywania zawodu nauczyciela.

Stefan Szuman kontynuujący myśl Z. Mysłakowskiego twierdził, iż talent to „zespół pewnych zdolności, te zaś oznaczały dla niego posiadanie pewnej wrodzonej cechy psychicznej o silnym natężeniu”. Jego zdaniem podstawą talentu pedagogicznego mogą być „różne cechy osobowości nauczyciela jeśli są ukierunkowane na realizację celów dydaktyczno-wychowawczych i odpowiednio świadomie spożytkowane”. W odróżnieniu od Mysłakowskiego S. Szuman twierdził, iż „nie ma wrodzonego talentu pedagogicznego, więc problem talentu w konsekwencji sprowadzał się do osobowości”.

Pojęcie osobowości rozwinął Mieczysław Kreutz w rozprawie *Osobowość nauczyciela wychowawcy*. Autor stwierdził, iż „uprawianie tego zawodu wymaga miłości do ludzi, skłonności do społecznego działania i zdolności do sugestywnego oddziaływania”. Według M. Kreutza jednoczesne występowanie tych cech zapewnia „wywieranie wpływu wychowawczego na poglądy, uczucia i wolę innych ludzi”. Zapewnia to nauczycielowi pewność i wiarę w siebie, odwagę w działaniu, spokój, także bezkompromisowość i prostolinijność w dążeniu do realizacji wytyczonych przez siebie celów. Współcześnie Henryka Kwiatkowska definiuje osobowość nauczyciela w sposób następujący „Osobowość nauczyciela ma zasadniczy wpływ na jakość relacji z uczniami, w dużym stopniu rozstrzyga także o nauczycielskim autorytecie i o wizerunku szkoły w społeczeństwie”.

Stefan Baley rozważania na temat nauczyciela prowadził „analizując właściwości doskonałego nauczyciela i zwracając uwagę na zdatność wychowawczą będącą zbiorem wszystkich cech umożliwiających wychowanie. Do tych cech zaliczył: przychylność dla wychowanków, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, rozumienie ich psychiki, potrzebę obcowania z ludźmi, cierpliwość, takt pedagogiczny, postawę pełną entuzjazmu, zdolność artystyczną, powinowactwo duchowe. Nauczyciela, który ma pożądane właściwości w stopniu ponadprzeciętnym Baley nazywał wychowawcą integralnym”.

Maria Grzegorzewska scharakteryzowała osobowość nauczyciela w *Listach do młodego nauczyciela*. Podkreślała „bogactwo osobowości nauczycielskiej i dobroć polegającą na niesieniu pomocy innym, na wierności własnym przekonaniom i poczuciu odpowiedzialności”. W wyniku wieloletnich obserwacji M. Grzegorzewska wyróżniała „dwa typy nauczycieli: typ wyzwalający i hamujący”. Autorka zwracała uwagę na to „jakim człowiekiem jest nauczyciel, jaką prezentuje postawę wobec swojej pracy, zagadnień życia i ucznia”. Stanisław Dobrowolski w książce *Struktury umysłów nauczycieli* analizował cechy umysłu, potrzebne nauczycielowi, aby mógł

realizować cele dydaktyczno-wychowawcze szkoły. Odcinając się od poglądów dotyczących powołania i talentu nauczycielskiego, zwrócił uwagę w swych rozważaniach na właściwości umysłu, akcentując tym samym poważną rolę wiedzy i umiejętności nauczyciela. Rozważania na temat cech dobrego nauczyciela prowadził Wincenty Okoń, który stwierdził, iż cechy nauczyciela różnią się w zależności od typu szkoły (przedszkole, szkoła podstawowa, ponadgimnazjalna i szkoła wyższa) oraz prowadzonych przedmiotów (przedmioty artystyczne, przedmioty przyrodnicze, przedmioty techniczne). Określając ogólnie osobiste cechy dobrego nauczyciela W. Okoń wskazał na:

- „prawość i stałość charakteru w połączeniu ze sprawiedliwym postępowaniem względem innych oraz z konsekwencją i wytrwałością w pokonywaniu przeszkód;

- poziom intelektualno-kulturalny nauczyciela budujący jego autorytet;

- postawę twórczą wyrażającą się w potrzebie i umiejętności realizowania twórczej pracy zawodowej;

- pracę naukową w dziedzinie wychowania i kształcenia”.

„Dynamiczny rozwój osobistych wartości nauczyciela jest możliwy – zdaniem W. Okonia – gdy zostanie w nim zaszczytowane (przez innych i przez niego samego) stałe dążenie do stania się lepszym, mądrzejszym, wrażliwszym na piękno, a zarazem do czynienia takimi innymi ludźmi”. Z bardziej filozoficznego punktu widzenia osobowość nauczyciela analizował Jan Legowicz, który w opracowaniu O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania zwrócił uwagę na relacje między nauczycielem i uczniem. Autor zaakcentował konieczność otwartej postawy nauczyciela wobec ucznia oraz „dialog dydaktyczny z młodzieżą jako podstawy kształtowania się jego osobowości”. Cechą łączącą zaprezentowane poglądy jest oddziaływanie na ucznia własnym przykładem. Jednym z przykładów wzoru nauczyciela, będącego przykładem dla wielu podopiecznych jest twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej Kazimierz Twardowski, który „wywarł poważny wpływ zarówno na swych uczniów, jak i całą Szkołę Lwowsko-Warszawską”. Jan Woleński w swej pracy zatytułowanej Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska napisał, że „sprawą nie mniej ważną jest odtworzenie istotnych cech osobowości Twardowskiego, albowiem na oblicze założonej przez siebie szkoły wpłynął on nie tylko, a może nawet nie tyle swymi poglądami, co właśnie charakterem i postawą”. Dlatego też można zauważyć u wymienionych autorów tendencję do podkreślania znaczenia właściwości psychicznych nauczyciela, jego osobowości, charakteru, talentu i umiejętności obcowania z uczniem.

Jolanta Szempruch w książce *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pedagogiczne* napisała, że „osobiste wartości stanowią istotny warunek pożądanego oddziaływania pedagogicznego, ale nie przesądzają jeszcze o wyniku tego oddziaływania”. Wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej uwarunkowane są także:

- „ukształtowanymi relacjami między nauczycielem i uczniem,

- umiejętnościami nauczyciela kierowania wychowankami dydaktycznymi,

- umiejętnościami stosowania odpowiednich metod, środków i form organizacyjnych, technik organizowania pracy i przekazywania informacji”.

*

Powyższa prezentacja zawodu nauczyciela w zarysie historycznym, jak i w poglądach wybranych uczonych ukazuje proces zmiany w postrzeganiu roli nauczyciela w edukacji. Od nauczyciela przekazującego i egzekwującego od ucznia wiedzę do przewodnika po świecie wiedzy. Zmiana ta ma także przełożenie na ewolucję relacji między nauczycielem i uczniem. Od nauczyciela autokratycznego do nauczyciela, który tworzy relacje z uczniem oparte na dialogu. Ta rewolucyjna zmiana wymaga innego niż dotychczas sposobu myślenia samego nauczyciela. Praktyka pokazuje, iż nie jest to łatwe, bowiem „w kontakcie z uczniem częściej nauczyciel posługuje się (...) alternatywą niż dialogiem. Wywołuje to nierzadko opór uczniowskiej zbiorowości, a nawet agresję. Uczniowie odbierają takie postawy jako zawłaszczenie ich niezależności, dawanie sygnału, że się nie liczą we współpracy z nauczycielem”. Znaczy to, iż mimo reformowania systemu edukacji proces zmian w sposobie myślenia nauczycieli nadal trwa i nie jest zakończony. Pokonywanie zakorzenionych wielowiekowych przyzwyczajęń, które – na przestrzeni tak długiego okresu – mogły przerodzić się w stereotyp, okazują się bardzo trudnym zadaniem dla samych nauczycieli.

Przemiany w zawodzie nauczyciela wynikają z tego, kto go wykonywał. „Początkowo łączono ją ze starszyzną rodową, później z kapłanami, guwernerami, a przez ostatnie wieki z profesjonalnymi nauczycielami. Od nauczyciela wymagano jedynie tej wiedzy, którą nauczał uczniów, później jednak oczekiwano wiedzy z zakresu metod kształcenia i wychowania, następnie nałożono obowiązek posiadania przez nauczyciela wiedzy w zakresie psychologii ucznia, etapów jego rozwoju. Kolejnym wyzwaniem dla nauczyciela jest kształtowanie osobowości, która „ma zasadniczy wpływ na jakość relacji z uczniami, w dużym stopniu rozstrzyga o autorytecie i o wizerunku szkoły w społeczeństwie”.

Osobowość jest terminem używanym „w różnych znaczeniach najczęściej jest to zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania. Osobowość to głęboko zakorzenione wzorce zachowań, myślenia i reakcji uczuciowych, ujawniające się u danej osoby w różnych sytuacjach przez dłuższy czas. Drobne niekonsekwencje w konkretnych relacjach i sytuacjach są dopuszczalne, ale w ogólnym rozrachunku daje się wskazywać na stałe tendencje i prawidłowości”. Osobowość nauczyciela stanowi podstawę kreowania z uczniem relacji opartych na dialogu. Model nauczyciela, tworzącego swą osobowość, jednocześnie budującego relacje z uczniem w oparciu o dialog to wyzwanie współczesnej edukacji. „Sytuacja nauczyciela jest szczególna, a to z powodu nieustającej kontroli jego zachowań ze strony uczniów. (...) Na autorytet zaś wpływają nie tylko wiedza i kompetencje, lecz także osobowość, morale”.

Dlatego też, kształtowanie osobowości nauczyciela jest procesem trudnym, wymagającym autorefleksji, ale także obserwacji uczniów, którzy są bezpośrednimi odbiorcami kreowanych przez nauczyciela relacji. W życiu dorosłym to oni będą powielać relacje, jakich doświadczyli w procesie edukacyjnym. A zatem uczenie młodych ludzi tworzenia relacji opartych na dialogu jest niezbędne. „Umiejętności dialogiczne, osiąganie kompromisu – to sprawności potrzebne w debatach zwaśnionego świata. Są sposobem łagodzenia napięć między narodami i różnymi kulturami. Szkoła jest laboratorium ich kształtowania”. Czy współczesny nauczyciel o tym pamięta? Czy pod presją zadań, terminów, kompletowania dokumentów do kolejnego stopnia awansu zawodowego nie zapomniał o elementarnej prawdzie, iż edukacja przygotowuje ucznia do życia dorosłego, do świata przepelnionego złożonymi procesami? „Gromadzenie certyfikatów nie może być celem doskonalenia, jak to zdarza się dzisiaj (głównie ze względu na zasady awansu zawodowego)”.

Anna Wiłkomirska i Anna Zielińska podsumowując wyniki przeprowadzonych badań stwierdziły między innymi, że pomimo „wyraźnego przywiązania do obecnego systemu awansu zawodowego, zarówno rozwiązania systemowe wynikające z przepisów prawa, jak i praktyka szkół i innych podmiotów odpowiedzialnych za awans spotkały się z poważną krytyką”. Zatem, mimo niedoskonałości systemu, w jakim nauczyciel funkcjonuje jego świadomość odpowiedzialności za właściwe przygotowanie młodzieży do skomplikowanego otoczenia, w jakim młody człowiek będzie funkcjonował ma poważne znaczenie. Rozumienie przez nauczyciela znaczenia dialogicznej postawy i wychowanie ucznia w kulturze dialogu z otoczeniem powinno stanowić cel współczesnego wychowania. Może także stanowić początek wspólnej drogi nauczyciela i ucznia w pokonywaniu stereotypu autokratycznego nauczyciela. Jeśli edukacja jest wspólną podróżą, w której on – nauczyciel – jest przewodnikiem po świecie wiedzy, warto dołożyć wszelkich starań, aby podróż była udana, bezpieczna i zakończona sukcesem. Jej uczestnikami powinni być: nauczyciel – uczeń – rodzice ucznia. „Na sukces edukacyjny człowieka będzie się składać wiele czynników niezależnych tylko od samego dziecka. Skuteczność działań uzależniona jest od zaangażowania wszystkich zainteresowanych środowisk”.

David Frost opowiadając się za nieformalnym przywództwem nauczycieli podkreśla, że „nie należy przyjmować, iż przywództwo jest automatycznie powiązane z pozycją w strukturze organizacyjnej szkoły. Zamiast tego warto uznać potencjał wszystkich nauczycieli do korzystania z przywództwa w ramach odgrywanych przez nich ról w szkole”. Ten sposób postrzegania działalności nauczyciela może wpłynąć na zmianę postrzegania nauczyciela przez środowisko, w tym rodziców uczniów. Może w sposób faktyczny – bo poprzez pełne zaangażowania działanie nauczyciela – obalić stereotyp autokratycznego nauczyciela otwierając drogę do dialogu w trakcie podróży edukacyjnej. „Kompetencje komunikacyjne nauczyciela wyrażają się w skuteczności zachowań werbalnych i niewerbalnych. Skuteczność przejawia nauczyciel, który ma wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym i potrafi spżytkować ją dla celów edukacyjnych; umie przy tym nawiązać

i podtrzymać kontakt z uczniem, właściwie odbierać przekazy, rozumie dialogowy charakter relacji nauczyciel-uczeń i potrafi właściwie formułować przekazy edukacyjne”.

Joanna Malinowska w swojej pracy interesująco podsumowuje wyniki badań, których celem było między innymi uzyskanie odpowiedzi na pytanie dotyczące wiedzy nauczycielskiej, budującej kompetencje komunikacyjne i stanowiące podstawę tworzenia i doskonalenia wzorców komunikacyjnych. „Uzyskany wynik w zakresie wiedzy normatywnej demaskujący bardzo słabe nastawienie nauczycieli na poszanie świata uczniów nie rokuje najlepiej dla procesów dochodzenia do wspólnego rozumienia znaczeń, co stanowi przecież istotę komunikacji”. Stąd bardzo ważna – obok wspomnianej osobowości nauczyciela – rola jego kompetencji emocjonalnych, które „sprzyjają budowaniu lepszych relacji z uczniami oraz stworzenia środowiska edukacyjnego opartego na wsparciu”. Kompetencje emocjonalne bardziej angażują nauczyciela w proces kreowania jego relacji z uczniem; determinują w proces tworzenia rzeczywistych, wspierających relacji z uczniem. Stąd ważna rola doskonalenia nauczycieli.

Ministrowie Edukacji Unii Europejskiej usytuowali edukację nauczycieli w centrum swego programu. W 2007 roku deklarowali iż ponowne skupienia uwagi na doskonaleniu nauczycieli „jest fundamentalnym elementem modernizacji europejskiej edukacji”.

Doskonalenie kompetencji społecznych, emocjonalnych i komunikacyjnych nauczyciela w poważnym stopniu może wpływać na jego wizerunek. Stała praca nad sobą, której podstawą jest permanentne poszukiwanie swego zawodowego „Ja”, tworzenie własnej osobowości, skutecznie może obalać stereotyp nauczyciela autokraty. Taka postawa nacechowana jest twórczym niepokojem. „Jaki więc rodzaj niepokoju jest twórczy? Taki, którego źródło tkwi w naszych wątpliwościach i niepewnościach natury psychicznej”.

Podstawą obalania stereotypu nauczyciela jest jego silna determinacja, która nie dopuszcza do rutyny i powielania schematycznych zachowań. Ważne jest przekonanie o możliwości wykreowania własnego wizerunku nauczyciela. Siła wewnętrznego przekonania stanowi o sukcesie. „Przekonanie, że każdy z nas ma jakiś wpływ na świat, w którym żyjemy, nie dopuszcza do stagnacji, rezygnacji”. Cytowana myśl ma także zastosowanie w odniesieniu do procesu tworzenia własnej osobowości. Postawa nauczyciela nacechowana zaangażowaniem i silną determinacją stanowią najbardziej przekonujący argumenty dla obalania negatywnego stereotypu nauczyciela. Proces kreowania takiej postawy ma charakter transgresyjny. Nauczyciel kształtujący wizerunek zawodowy stale pokonuje własne słabości, przyzwyczajenia, nawyki. „Wobec dynamiki permanentnej zmiany oraz siły jej oddziaływania na jednostkę można stwierdzić, iż współcześnie jednostka bardziej lub mniej świadomie podlega transgresji”.

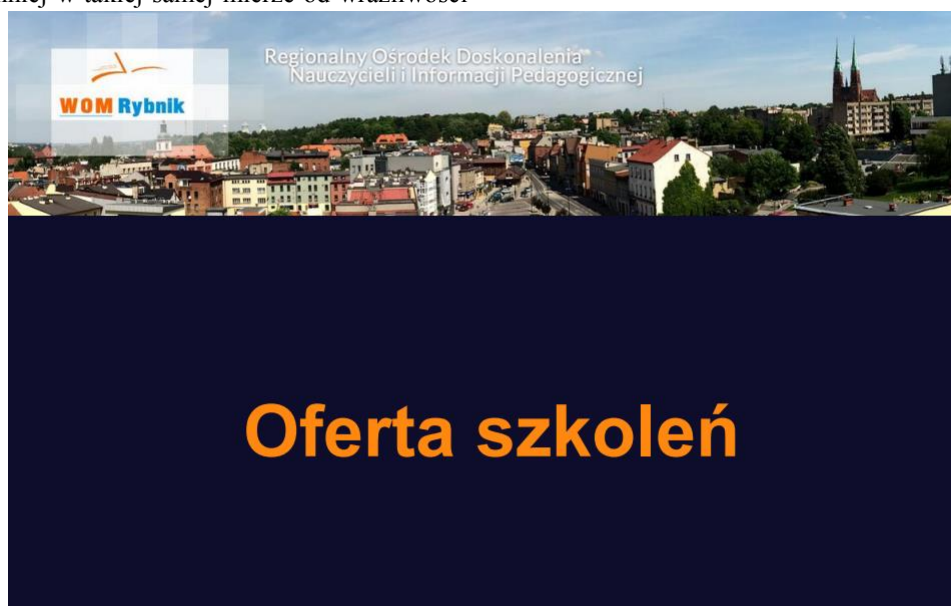
Transgresyjny charakter ma także relacja, jaka tworzy się między nauczycielem i uczniem. Warto uwzględnić fakt, iż wpływ stereotypowych przekonań na postrzeganie danych osób zmniejsza się wraz z osobistą znajomością tych osób.

Znaczy to, że im dłużej znamy jakiegoś przedstawiciela grupy dotkniętej stereotypem, tym bardziej zwracamy uwagę na jego cechy indywidualne zmniejszając znaczenie przekonań stereotypowych.

Dlatego też wrażliwość i empatia obu stron dialogu uruchamia proces obalania stereotypu. Ich wola determinuje sukces przezwyciężenia stereotypu. Transgresyjny wymiar dialogu nauczyciel – uczeń doprowadza do wzajemnego poznania i zaufania. Proces przezwyciężania stereotypu wymaga głębokiej refleksji nauczyciela nad swoją rolą w procesie edukacyjno-wychowawczym ucznia. Jego świadomość uczestniczenia w procesie kształtowania młodego człowieka, jego postaw i poglądów jest zarówno wyzwaniem, jak i odpowiedzialnością. „Stawanie się człowiekiem jest zależne nie tylko od rozumu, ale co najmniej w takiej samej mierze od wrażliwości

danego człowieka oraz rozwoju sfery uczuć. Jest zależne od rozwoju wyobraźni, która pełni istotną rolę w wytyczaniu celów życiowych”. Przywołana myśl znakomicie odnosi się do współczesnego nauczyciela, który kreuje siebie przez całe życie zawodowe. W procesie tym nie może zapomnieć o sferze emocjonalnej, o własnej determinacji i zaangażowaniu, które są najbardziej przekonujące w relacjach nauczyciel – uczeń – rodzic, jednocześnie są najskuteczniejsze w pokonywaniu stereotypu autokratycznego nauczyciela.

Joanna Michalak-Dawidziuk – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, specjalność naukowa: zarządzanie oświatą; obszar zainteresowań: nauczyciel, uczenie się przez całe życie oraz jakość w procesie kształcenia. W latach 2005-2008 była członkiem Grupy Roboczej do spraw Młodzieży w Brukseli.



WYKAZ DZIAŁÓW

- I. Kadra kierownicza oświaty.
- II. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.
- III. Przedmioty humanistyczne.
- IV. Języki obce.
- V. Przedmioty matematyczno- przyrodnicze.
- VI. Przedmioty artystyczne.
- VII. Technologie informacyjne i komunikacyjne w nauczaniu.
- VIII. Pomoc psychologiczno- pedagogiczna.
- IX. Prawo oświatowe.
- X. Kształcenie zawodowe.
- XI. Umiejętności wychowawcze.
- XII. Wychowanie fizyczne i edukacja prozdrowotna.



**Centrum Kształcenia
Zawodowego
i Ustawicznego
Województwa Śląskiego
w Rybniku**

Rybnicki Medyk

ogłasza nabór

do szkoły i na kwalifikacyjne kursy zawodowe

bez ograniczeń wiekowych

- **Technik masażysta**
- **Opiekunka dziecięca**
- **Opiekun medyczny**
- **Asystent osoby niepełnosprawnej**
- **Terapeuta zajęciowy**
- **Wykonywanie zabiegów kosmetycznych twarzy**

Nauka

www.medyk.miastorybnik.pl

ul. Łączna 12A 44-200 Rybnik Tel. 32 4247188

Katarzyna Karaskiewicz

CZY ISTNIEJE POTRZEBA ODRODZENIA FILOZOFII MORALISTYKI?

Zdaję sobie sprawę, że sformułowane pytanie już samo w sobie może prowokować do negatywnych opinii na temat nie tylko recepcji filozofii moralistyki w XXI wieku, ale też filozofii moralistyki w ogóle. Filozofia moralistyki, nazywana też filozofią praktyczną, była częścią krajobrazu kulturowego w krajach Europy Zachodniej takich jak Francja, Anglia, Hiszpania, ale także Polska, Włochy, Niemcy. Dzieła moralistów z kręgu kultury Francji, Hiszpanii i Anglii należą do klasyki literackiej (filozoficznej i prozatorskiej).

Moralistyka, która zespolona jest z etyką, formułuje spostrzeżenia dotyczące natury człowieka, jego społecznego środowiska i pozytywnego sposobu kierowania własnym życiem. Filozofowie moralistyki – wbrew nazwie – nie są tylko moralizatorami. Ich uwaga koncentrowała się nie tylko na moralnych zasadach i normach, ale także – a może nawet – przede wszystkim, na sferze obyczajów (łac. *mores* – sfera obyczajów), utrwalonej przez nawyk obyczajów oraz zwyczajów. Moralisci analizowali, opisywali i oceniali ludzkie zachowania, ale też społeczne oczekiwania wobec człowieka, który zmuszony był – niejednokrotnie – dostosować się do większości. Moralisci wypowiedzieli walkę kołtunerii, zacofaniu, źle pojmowanej tradycji, czyli takiej, która mogła być (była) powodem zadziwiających i wstecznych praktyk w relacjach międzyludzkich. Wreszcie moralisci za główny cel stawiali sobie dobro człowieka. Tym dobrem zaś była walka o indywidualizm, czy precyzyjniej prawo do indywidualizmu. Zatem można sformułować tezę, że moralisci występowali w obronie wolności jednostki. Bowiem jednostka swoją wolność zawsze będzie konstituowała w nieskrępowanym samorozwoju oraz indywidualizmie. Banałem jest twierdzenie, że tak długo jak jednostka pozostaje pod wpływem większości, nie można mówić o indywidualnej wolności. Z kolei wolność jako idea przy jednoczesnym odnoszeniu do większości, staje się wówczas czymś nieokreślonym, nazwą pustą, ponieważ nie odnosi się do człowieka tylko do bezimiennej zbiorowości.

Niechęć do filozofii moralistyki

Twierdzę, że niechęć do filozofii moralistyki ma dwa co najmniej źródła: (1) utożsamianie moralistyki tylko z XVIII wiekiem; (2) traktowanie moralistyki jako gorszej formy filozofowania w ogóle. Zacząć wypada od pierwszego zarzutu. Nie można się zgodzić, że moralistyka jest tylko charakterystyczna dla wieku świateł i rozumu. Rozwój filozofii moralistyki datuje się na czasy humanizmu a jej apogeum przypada na wieki XVII i XVIII. W stuleciach kontrreformacji i oświe-

cenia pojawili się najślynniejsi i najbardziej wpływowi filozofowie oraz literaci, którzy tworzyli w nurcie filozofii moralistyki.

Moralistyka ma tradycje antyczne. Przynajmniej od czasów Sokratesa dociekania koncentrują się na etyce tzn. na kształtowaniu życia według zaleceń rozumu. W pismach Greckich oraz Rzymskich myślicieli odnajdujemy zalecenia dobrego i szczęśliwego życia. W pewnym sensie *Etykę nikoma-chejską* Arystotelesa można traktować jako pierwszy tekst w tradycji moralistyki. Głównym tematem dociekań nie są reguły moralne i ich uzasadnienie, ale sposoby życia, które prowadzą do szczęścia. Zgodnie z tym tokiem myślenia, etyka epikurejska czy etyka stoicka nosi bardziej cechy filozofii moralistyki (gdyż wskazują drogi do osiągnięcia szczęścia) niż typowej etyki (formułowania reguł moralnych). Temat cnót charakteru znajdujemy m.in.: u Teofrasta, Epikura, Epikteta, Seneki, Marka Aureliusza.

To co nazywamy filozofią moralistyki ukształtowało się w dobie humanizmu. Ojczyzną moralistyki jest renesansowa Italia. Następnie z ojczyzny Rafaela i Leonarda, rozprzestrzeniła się na cały kontynent europejski, stając się pełnoprawną i ważną częścią filozofowania. Nie tylko wielkie systemy metafizyczne XVII wieku, czy systematyczny rozwój logiki, ale też dociekania jak żyć szczęśliwie zajmowały nowożytnych myślicieli i literatów. Jednym z najważniejszych elementów, jakie były analizowane na gruncie moralistyki była wolność. Wolność, jako najwyższe ludzkie dobro, które urzeczywistnia się w panowaniu ducha nad popędami. Jednak, aby stać się wolnym, należy zrozumieć – zgodnie z tradycją stoicką – własne ograniczenia. Stąd w XVI i XVII wieku odrodzenie filozofii epikurejskiej, stoickiej i pyrronizmu.

Filozofia moralistyki związana była z sytuacją społeczno-polityczną. W Hiszpanii przypada na tzw. złoty wiek (*Siglo de Oro*). W Anglii związana była ze wzrastającym wpływem mieszczaństwa, które było przywiązane do życia łączącego w sobie dążenie do użyteczności i chrześcijańskiego wyobrażenia cnót. Albion jest też pierwszym regionem, gdzie wytworzyła się silna opinia publiczna oraz jej instytucje: parlament, partie polityczne, bank centralny, giełda, prasa, wydawnictwa. Z kolei w społeczeństwie francuskim XVII wieku, moralistyka przeżywała okres największego rozkwitu. Związane było to z nowym systemem norm obyczajowych, podporządkowanych jednemu celowi, rywalizacji o przychylność króla. Ograniczeniu uległy przywileje dawnej szlachty. Dzięki nadawaniu indygenatów otworzyła się droga do awansu społecznego.

Z kolei w XVIII wieku, świat dworski wszedł w konflikt z potrzebą samodzielnego życia przez jednostkę. Dawny autorytet kształtujący postępowanie, uległ zniszczeniu. Wpływ dworski słabł. Przepisy moralności dworskiej nie były już traktowane jako fundament moralności społecznej. Moralistyka niemiecka datowana jest dopiero na okres oświecenia. Nie miała tak wielu reprezentantów, jak we Francji, Hiszpanii czy Anglii. Szereg problemów natury politycznej uniemożliwiły rozwijanie się filozofii moralistyki. Niemcy były podzielone na księstwa, często niszczone lokalnymi wojnami (także tymi o zasięgu ogólnoeuropejskim), pozbawione centrum kulturowego. Różnorodność obyczajów i nastrojów w państwach niemieckich sprawiła, że poza rodzimymi państwami, w obcych prowincjach (państwach) trudno było się podobać i trudno było znaleźć przyjaciół, trudno o zadowolenie z obcowania z innymi, trudno zdobywa się przyjaciół dla siebie i trudno na nich oddziaływać.

Podsumowując ten wątek, można postawić tezy, że im bardziej spójne kulturowo społeczeństwo i silne państwo, tym większe szanse na rozwijanie się filozofii moralistyki, gdyż była ona podstawą zmieniających się struktur społecznych. Moralistyka zatem odpowiadała na potrzeby rodzących się nowych zjawisk kulturowych zwłaszcza w sferze relacji międzyludzkich. Jednocześnie wraz z rozwojem cywilizacji przemysłowej, która niszczy indywidualizm człowieka, słabło oddziaływanie moralistyki na społeczeństwo. Moralistyka, która przypomnę, upominała się o indywidualizm jednostki, przegrała z normami narzuconymi przez bezimienne, masowe społeczeństwo. Podstawą społeczeństwa masowego jest przeciętność, natomiast moralisci nawoływali do wypracowywania siebie w trudzie.

Nie można się też zgodzić z twierdzeniem, że filozofia moralistyki jest gorsza od innych typów filozofowania. To przekonanie utrzymało się pod wpływem oświecenia francuskiego, i niesłusznego utożsamiania moralistyki z wiekiem z światła i rozumu w ogóle. Voltaire, Diderot, Rousseau i wielu innych luminarzy francuskiego oświecenia, wymieniani są jednym tchem, gdy mowa jest o moralistyce. Nie bez znaczenia jest też przekonanie, że filozofia oświecenia, (nazywana też filozofią popularną¹), przez współczesnych badaczy nie zawsze jest traktowana z należytych szacunkiem. Zarzutów jest co najmniej kilka, wśród nich: (1) w oświeceniu nie powstały żadne duże systemy filozoficzne; (2) dominowała tylko filozofia moralistyki (z założenia gorsza); (3) wielu filozofów tworzyło w nurcie tzw. filozofii popularnej; (4) w oświeceniu tworzyli filozofujący pisarze lub filozofowie-literaci (z założenia nie przygotowani do „poważnego” filozofowania²); (5) forma języka była przystępna; (6) w niesystematycznej formie rozważano kwestie światopoglądowe.

Do tego dochodzą jeszcze zarzuty w stosunku do oświecenia jako takiego i deprecjonowanie osiągnięć filozoficznych, literackich oraz artystycznych, przez niechętnych epoce kulturowej libertynizm światopoglądowy.

Podstawowe założenia filozofii moralistycznej

W centrum zainteresowań filozofii moralistycznej były zawsze: (1) pytanie o naturę ludzką; (2) pytanie o samostanowienie i autonomię człowieka, możliwą do osiągnięcia dzięki roztropności; (3) pytanie o rozumny i prowadzący do szczęścia kształt życia. Jeśli zastanowimy się nad wymienionymi zainteresowaniami, to dojdziemy do wniosku, że nie można pominąć etyki i metafizyki w rozważaniach moralistyki. Pytanie o naturę ludzką, to klasyczne pytanie o istotę bytu, w tym przypadku istotę człowieka, ale też (egzystencjalnie) istnienie człowieka. Z kolei etyka dla moralistów pełniła rolę pedagogiczną i terapeutyczną w sensie ćwiczeń duchowych. Polegała na „sztuce życia, na konkretnej postawie, na określonym stylu życia angażującym całą egzystencję”³. Moralistyka starła się odpowiedzieć na szereg problemów związanych ze zmieniającym się społeczeństwem w czasach nowożytnych – temu służyły rozważania nad technikami roztropności. Dodać wypada, że w przeszłości roztropność traktowana była jako mądre postępowanie. Zatem oprócz wolności, także mądrość była w centrum uwagi moralistów. Dwa kardynalne fundamenty, które stanowią podstawę człowieczeństwa. Twierdzą tak, gdyż wolność i mądrość do jakiej winien dążyć człowiek, była podstawą dociekań nad człowieczeństwem wielu filozofów od czasów starożytnych.

Oprócz tradycyjnych pytań sformułowanych w czasach starożytnych: co jest źródłem dobra?, co jest źródłem zła?, jakie jest dobre życie?, jak żyć?, jaki jest sens życia?, co to jest wartość?, jakie są najważniejsze wartości w życiu? – pojawiło się jeszcze jedno pytanie: „jak powinien zachowywać się człowiek wobec innych ludzi?”. To ostatnie pytanie ukształtowało się w czasach nowożytnych i stanowiło punkt wyjścia dociekań moralistów. Pytanie ostatecznie weszło do kanonu etyki za sprawą Immanuela Kanta, który bezwzględnie nakazywał traktować człowieka jako cel sam w sobie, nigdy jako środek do celu.

Czy odrodzenie filozofii moralistyki jest potrzebne?

Istniejemy w świecie pozornych wartości. Jesteśmy zniewalani nakazem przystosowania się do określonych obyczajów czy określonego pojmowania rzeczywistości politycznej i społecznej. Usprawiedliwiamy patologię, jaką jest przeciętność, banalność, dążenie do wartości niższych. Nieustannie słyszymy i czytamy, że ludzie żyjąc w świecie wartości, pogubili się w ich nadmiarze, albo że potrzebują autorytetów, które będą stały na straży wartości. Przeciętny użytkownik nie zna definicji terminu „wartość” i zazwyczaj słowo „wartość” kojarzy mu się z „wartościowym przedmiotem”. Zatem poszukuje (nie zdając sobie sprawy) odpowiedzi na pytanie „co to jest wartość?” na gruncie ekonomii. Dlatego termin ten stoso-

¹ Inną nazwą dla filozofii oświecenia jest nazwa „okres krytyki filozoficznej”. Okres krytyki filozoficznej nie należy mylić z filozofią krytyczną Immanuela Kanta czy filozofią krytyki powołaną przez Stanisława Kostki Potockiego.

² Wyjaśnić należy, że wśród uczonych zajmujących się myślą oświecenia wciąż trwają spory czy w istocie wielu filozofów należy określać mianem filozofujących pisarzy. Te spory toczą się nie tylko

w stosunku do filozofów niemieckich, angielskich, ale także francuskich. Dodam, że w stosunku do myślicieli oświecenia i późnego oświecenia w Polsce, mam wątpliwości czy wielu z nich określać mianem „filozofujących pisarzy”.

³ P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Warszawa 2003, s. 13.

wany w wypowiedziach ma charakter wieloznaczny i jest niezrozumiały. Ponadto termin „wartość” jest nadużywany. Słyszemy nieustannie o wartościach, jednakże nikt nie jest w stanie precyzyjnie odpowiedzieć na podstawowe pytania: jakie wartości ma na myśli? lub co to są wartości w ogóle? Większość wartości ujęta jest w kodeksach prawnych, zatem na ich straży stoi zawsze państwo, czy precyzyjniej, powołane przez państwo służby oraz instytucje.

Intuicja podpowiada mi, że ludzie powinni urzeczywistniać wartości wyższe i domagać się urzeczywistniania wartości wyższych. Wartości wyższe inaczej ideały to: wartości duchowe, wartości moralne, wartości intelektualne. Jednakże w debatach publicznych interlokutorzy nie akcentują wartości wyższych jako niezbędnych do kształtowania człowieczeństwa oraz urzeczywistniania ludzkich relacji społecznych. Wypowiadanie odmienianego przez wszystkie przypadki słowa a urzeczywistnienie jego treści, to zasadnicza różnica.

Filozofia moralistyki to nie filozofia autorytetu, filozof-moralista to nie autorytet-moralista. Moralistyka ze swoimi dociekaniem jak żyć szczęśliwie, przy jednoczesnym zwalczaniu wszystkiego co uwstecznia codzienność społeczeństwa

i uniemożliwia dojrzewanie indywidualizmowi, mogłaby zająć miejsce terapeutyczne w życiu człowieka. Ze względu na przystępność językową (to odróżnia moralistykę od innych rodzajów filozofowania) oraz gatunek: esej, aforyzm, szkic biograficzny, dialog, traktat, powiastka, powieść, może stanowić drogowskaz dla wielu zagubionych w codzienności ludzi.

I ostatnie, najważniejsze pytanie: czy filozofia moralistyki ma szanse recepcji albo odrodzenia się w nowej szacie dociekań nad dobrym i szczęśliwym życiem? Jeżeli za podstawę rozwoju moralistyki przyjmimy spójność kulturową społeczeństwa oraz silne państwo, to wielokulturowość, która współcześnie stanowi dominantę społeczeństw, będzie przeszkodą w recepcji moralistyki. Nie bez znaczenia jest też dalszy rozwój społeczeństwa już nie przemysłowego, ale cyfrowego, które zreprodukowało kulturę i samo siebie.

dr Katarzyna Karaskiewicz – historyk idei, historyk kultury. Absolwentka Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się historią idei, polską historią i filozofią nowożytną, filozofią moralistyki, estetyką i filozofią języka. Opublikowała szereg książek i kilkadziesiąt artykułów, w tym monografii zbiorowych.

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA

Temat	Koordynator
1. Sieć dyrektorów placówek oświatowych	S. Bloch, J. Garcorz
2. Sieć nauczycieli matematyki	M. Bugiel
3. Sieć nauczycieli geografii	A. Zimończyk
4. Sieć bibliotekarzy	Nauczyciele - bibliotekarze

Małgorzata Pyszny

PO CO NAM DZIŚ CONRAD?

Za nami rok Conrada, Sejm RP uznał, że dorobek pisarza, powstający pod wpływem literatury polskich romantyków, zawiera uniwersalne wartości moralne i etyczne. Podejmowanie tematów ważnych dla starego kontynentu czyni go pisarzem uniwersalnym, który już w tamtych czasach nakreślił wizję „Europy bez granic”, stanowiącą podstawę trwałego pokoju między narodami Europy.

Józef Teodor Konrad Korzeniowski herbu Nałęcz urodził się w 1857 roku w Berdyczowie (w zaborze rosyjskim), jego ojciec był polskim patriotą, administratorem, poetą, zmarł na zesłaniu. 11- letni Józef trafił po śmierci rodziców pod opiekę wuja Tadeusza Bobrowskiego. Rodzice powtarzali mu, że ma być Polakiem, katolikiem, szlachcicem. Został Anglikiem, marynarzem i pisarzem. Na morzu Konrad Korzeniowski zmienił się w Josepha Conrada. Najważniejsze były dla jego późniejszej twórczości podróże do Azji Południowo – Wschodniej i do Afryki. Conrad nazywany jest przez badaczkę jego twórczości – Mayę Jasanoff outsiderem, imigrantem w Wielkiej Brytanii, szlachcicem na statku, Polakiem w Rosji. Conrad według M. Jasanoff, jako rozważny i romantyk, przypomina nam, że jądro ciemności jest nie tylko w Kongu i w Londynie, a podniosła retoryka jest wciąż używana do przykrywania niebezpiecznej, brutalnej i moralnie skomplikowanej rzeczywistości.

Zgroza ! Zgroza! – mówi Kurtz, bohater „Jądra ciemności” w ostatnich chwilach swego życia. Conrad zobaczył straszne rzeczy jako kapitan parowca na rzece Kongo, opisał to później w dzienniku i powieści. Kurtz może być jednym z nas. Pod pretekstem niesienia cywilizacji Europejczycy w Afryce zarabiali fortuny na kości słoniowej i kauczuku. Dziś mało kto wie, że 60% kobaltu do produkcji baterii w komputerach i smartfonach wydobywają Kongijczycy. W świecie Conrada każde ludzkie okrucieństwo jest możliwe. Hannah Arendt interpretowała „Jądro ciemności” jako zapowiedź totalitaryzmu XX wieku. Korzeniowski – potomek polskich patriotów dobrze wiedział, co znaczy żyć w społeczeństwie zniewolonym i czym jest pragnienie wolności.

Olga Tokarczuk w swym felietonie „Dlaczego czytam Josepha Conrada” zapytuje: *Czy jeszcze mamy ten zmysł Conrada, który w tak zwanej normalności pozwala nam dojrzeć przemoc i pogardę, dążenie do dominacji, narzucanie swojej wizji świata, dzielenie ludzi na lepszych i gorszych? I czy potrafimy go uczynić kompasem w życiu?*

Można się zastanawiać, jaka jest dziś pozycja Conrada w polskiej kulturze? Dlaczego jego nazwisko jest obecne w prasie, a twórczość odchodzi w niepamięć, dlaczego proponuje się usunąć go z obowiązkowej lektury w szkole średniej?

W przeciwieństwie do Francji, Anglii czy Japonii, gdzie Conrad jest obecny czytelniczko? Jakie wartości biografia

i twórczość Conrada może zaproponować młodemu pokoleniu? Odpowiedzi na postawione powyżej pytania poszukiwali organizatorzy konferencji: „Joseph Conrad-Korzeniowski – człowiek trzech kultur, Europejczyk”, która odbyła się w RODNIIP „WOM” w Rybniku.

Podczas spotkania profesor Agnieszka Adamowicz – Pośpiech oraz Jolanta Malczewska starały się w przystępny i ciekawy sposób przybliżyć twórczość Josepha Conrada-Korzeniowskiego współczesnym czytelnikom.

Konferencja była również okazją do podsumowania Wojewódzkiego Konkursu Literackiego pod patronatem wiceprzewodniczącego Sejmiku Województwa Śląskiego Grzegorza Wolnika.

Laureatami konkursu zostali:

1. Prace w języku angielskim, kategoria gimnazjum:

miejsce I – Mikołaj Durczok Gimnazjum nr 2 w Jastrzębiu Zdroju,
miejsce II – Jakub Kaczyński Gimnazjum nr 2 w Rydułtowach,
miejsce III – Kacper Bienia Gimnazjum nr 2 w Rydułtowach.

2. Prace w języku angielskim, kategoria szkoła ponadgimnazjalna:

miejsce I – Kacper Dyjach CKZiU nr 2 w Raciborzu,
miejsce II – Szymon Ciemała - II LO w Rybniku,
miejsce III – Emilia Solik - II LO w Rybniku oraz Kamil Czop CKZiU w Raciborzu, wyróżnienia: Klaudia Żymełka II LO w Rybniku i Emilia Trzaskalik II LO w Rybniku.

Wśród nadesłanych na konkurs rozprawek, analizujących twórczość Conrada w języku polskim, jury wyróżniło prace: Zuzanny Bednarczyk z G1 w Leszczynach oraz Zuzanny Faron i Piotra Mosonia z G 2 w Radlinie, Martyny Żółkiewicz z G 4 w Czerwionce i Pauliny Bujoczek z G 1 w Leszczynach.

Zachęcając dziś do lektury dzieł Conrada, nawet uczniów w gimnazjum lub w klasie VII, warto zwrócić uwagę na różne aspekty jego prozy: intertekstualność, grę z językiem, kulturowy kontekst, a także na zapomniany podpis pod jednym z jego zdjęć – *Korzeniowski – Polak, katolik, szlachcic.*

Profesor Ryszard Koziołek przyznaje, że dzieła Conrada radują go jako czytelnika, pozwalają poważnie myśleć o świecie i oprzeć się pokusie rozpacz i bezsensu. Profesor poleca powieści Conrada: „Jądro ciemności”, „Lorda Jima”, „Tajnego Agent”, gdy czas nam pozwoli to sięgnijmy po: „Szaleństwo Almayera”, „Wyrzutka”, „Nostromo”, „Smugę cienia”, „Ocalenie”, „Korsarza”.

Małgorzata Pyszny – konsultantka Regionalnego Ośrodka Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku oraz nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół w Leszczynach-Czerwionce

Małgorzata Pyszny

NOWA PODSTAWA PROGRAMOWA JĘZYKA POLSKIEGO

DLA KL. IV–VIII SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania

*Polska szkoła ma być dobra dla każdego ucznia, niezależnie od statusu materialnego jego rodziców i miejsca zamieszkania. To ma być szkoła na miarę XXI wieku – to słowa otwierające broszurę informacyjną – **Dobra Szkoła. Reforma Edukacji.***

11 stycznia 2017 w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej opublikowana została ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – **Prawo oświatowe oraz ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe.** Oba akty prawne dotyczą zmian w systemie oświaty polegających nie tylko na wprowadzeniu nowego ustroju szkolnego. To także szereg nowych rozwiązań w systemie szkolnictwa, zmian w funkcjonowaniu szkół i placówek oświatowych. **14 lutego 2017 r.** Minister Edukacji Narodowej podpisała **Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.**

Od 1 września 2017 roku te zmiany są wdrażane w polskich szkołach, nowa podstawa programowa obejmuje uczniów klas I SP, IV SP oraz VII SP. Podstawa od nowego roku szkolnego obowiązuje również w: przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz w innych formach wychowania przedszkolnego, szkołach podstawowych – dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, w branżowej szkole I stopnia, szkole specjalnej przysposabiającej do pracy, w pierwszych semestrach szkoły policealnej, a w latach następnych również w kolejnych semestrach tej szkoły. Uczniowie pozostałych klas szkół podstawowych, klas gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych korzystają z dotychczasowej podstawy programowej i dotychczasowych podręczników.

Autorami nowej podstawy programowej języka polskiego są: **dr hab. Andrzej Waśko** – historyk literatury i kulturoznawca, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, publicysta, badacz polskiego romantyzmu, autor ponad stu publikacji naukowych i popularnonaukowych skoncentrowanych wokół związków literatury z historią idei, historiografią oraz innymi dziedzinami kultury. W styczniu 2017 profesor Andrzej Waśko został doradcą prezydenta Andrzeja Dudy do spraw wdrażania reformy oświaty; **dr Wioletta Kozak** – sekretarz

zespołu opracowującego podstawę programową języka polskiego, kierownik Wydziału Egzaminu Maturalnego CKE, ekspert MEN.

Nauczyciele konsultanci oraz doradcy metodyczni mieli okazję zapoznać się z wykładami ekspertów MEN w marcu 2017r. w Ośrodku Rozwoju Edukacji podczas konferencji *Wdrażanie nowej podstawy programowej 2017 – język polski.* Prelegenci jako najważniejsze zmiany w podstawie programowej języka polskiego wymienili:

- powrót do uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności;
- wprowadzenie po raz pierwszy w sposób systemowy elementów retoryki do podstawy programowej języka polskiego;
- funkcjonalne podejście do nauki o języku oraz integralne traktowanie zagadnień języka i komunikacji, literatury i kultury w wyniku postrzegania języka nie tylko jako narzędzia komunikacji, ale najważniejszego składnika kultury;
- wybór tekstów literackich stanowiących punkt wyjścia do refleksji, prowadzących ucznia do zintegrowanego rozwoju oraz zakorzenienia w tradycji i kulturze narodowej, a także w wartościach;
- wyeksponowanie samokształcenia uczniów jako umiejętności samodzielnego organizowania sobie warsztatu pracy, docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania.

Prof. Andrzej Waśko w swych wystąpieniach wielokrotnie zaznaczał, że język polski jest przedmiotem pełniącym kluczową funkcję w edukacji szkolnej: *W toku nauczania jego zadania realizowane są stopniowo, od przekazania uczniowi elementarnych umiejętności w zakresie czytania, pisanie, rozumienia i tworzenia wypowiedzi – po samodzielne rozumienie złożonych treści kultury, poznawanie związanych z tym wartości i aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym. Z jednej strony proces ten winien rozwijać indywidualność ucznia jako osoby; z drugiej – harmonijnie wprowadzać go w życie wspólnotowe na poziomie lokalnym, narodowym i państwowym, a także wytwarzać poczucie przynależności do szerszej wspólnoty cywilizacyjnej i ogólnoludzkiej*

Wczytując się w zapisy podstawy programowej do SP, można już w preambule zauważyć wyeksponowanie roli języka polskiego: *Język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania – poznawanie wybitnych utworów literackich sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej. Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego.*

Cele kształcenia (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski zostały sformułowane dla czterech obszarów, tj. kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia. Nauczyciel polonista, by zrealizować cele podstawy jest zobowiązany do stosowania takich rozwiązań metodycznych, które zapewnią integrację kształcenia literackiego, językowego i kulturowego oraz rozwój intelektualny i emocjonalny uczniom o różnym typie inteligencji.

Podczas spotkań informacyjnych dotyczących reformy i nowej podstawy programowej konsultanci i doradcy metodyczni wykorzystywali prezentację opracowaną przez prof. Andrzeja Waškę - **Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV–VIII szkoły podstawowej. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania.** Poniżej zamieszczam fragmenty tej prezentacji, zachęcając jednocześnie polonistów do ich analizy.

Nowa podstawa programowa kładzie duży nacisk na społeczny wymiar i funkcje literatury oraz wychowawcze funkcje języka polskiego jako przedmiotu wprowadzającego ucznia w kulturę narodową. Zadania szkoły w świetle nowej podstawy programowej języka polskiego polegają na: zapewnieniu uczniowi dostępu do informacji, organizacji złożonego procesu przekazywania wiedzy uczniowi oraz organizacji procesu samodzielnego zdobywania wiedzy przez ucznia.

*W podstawie programowej języka polskiego dla szkoły podstawowej, której zadaniem jest wyrobienie elementarnych sprawności w zakresie: mówienia, czytania, pisania, rozumienia tekstów, dominuje nastawienie pragmatyczne. Ten pragmatyczny wymiar podstawy programowej wyraża się poprzez obecność w niej: **podstawowych treści z zakresu gramatyki języka polskiego, elementów poetyki, elementów retoryki.***

Historia literatury w szkole podstawowej powinna być obecna w ograniczonym zakresie, nie tyle poprzez wykład, co w ramach komentarza do omawianych na lekcjach lektur obowiązkowych. Uczeń szkoły podstawowej powinien otrzymywać elementarne rozeznanie w systemie rodzajów i gatunków literackich.

*Dostarczaniu podstaw intelektualnych do odbioru dzieł literackich i artystycznych (w tym odpowiednich pojęć i terminów) powinna w największym możliwym stopniu towarzyszyć nauka wierszy na pamięć oraz ich recytacja, w której ćwiczenie właściwej artykulacji głosowej powinno się opierać na przemyślanej interpretacji recytowanych utworów, zgodnej z ich tematyką i stylem. Bardzo ważne, aby nauczyciel języka polskiego stwarzał uczniom o zainteresowaniach humanistycznych dodatkowe możliwości rozwijania zainteresowań i uzdolnień. **Szkoła podstawowa nie może lekceważyć praktycznej nauki ortografii oraz interpunkcji.***

Uczeń powinien kończyć szkołę podstawową:

- z umiejętnością płynnego czytania na głos (z odpowiednią artykulacją, dykcją, akcentowaniem i przestankowaniem),
- ze sprawnością czytania cichego umożliwiającą łatwe przyswajanie sobie lektur, w tym tekstów dłuższych i pozycji książkowych.

Tworzenie wypowiedzi jest w ramach nowej podstawy programowej języka polskiego funkcjonalnie powiązane z kształceniem literackim i kulturowym. Uczeń powinien wykazać się umiejętnością wykorzystania wiedzy literacko-kulturowej w budowaniu dłuższych wypowiedzi, w tym wypowiedzi z zakresu treści nauczania wskazanych w nowej podstawie programowej języka polskiego.

Rolą szkoły i nauczyciela polonisty jest ukazywanie uczniom właściwych wzorów zachowań, w tym także poprzez związane z celami nowej podstawy zajęcia pozalekcyjne: zwiedzanie zabytków w bliskiej okolicy szkoły, wycieczki do muzeów, na spektakle teatralne i seanse kinowe.

Nieco szerszy niż dotąd zestaw lektur obowiązkowych w perspektywnym zamyśle dostarczać ma młodemu Polakom większej ilości wspólnych dla wszystkich treści kulturowych, symboli i skojarzeń.

Lektury obowiązkowe dla klas IV- VI

Jan Brzechwa, Akademia Pana Kleksa; • Janusz Christa, Kajko i Kokosz. Szkoła latania (komiks); • René Goscinny, Jean-Jacques Sempé, Mikołajek (wybór opowiadań); • Rafał Kosik, Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi; • Ignacy Krasicki, wybrane bajki; • Clive Staples Lewis, Opowieści z Narnii. Lew, czarownica i stara szafa; • Adam Mickiewicz, Powrót taty, Pani Twardowska, Pan Tadeusz (fragmenty, w tym: opisy, zwyczaje i obyczaje, polowanie i koncert Wojskiego); • Ferenc Molnár, Chłopcy z Placu Broni; • Bolesław Prus, Katarynka; • Juliusz Słowacki, W pamiętniku Zofii Bobrówny; • John Ronald Reuel Tolkien, Hobbit, czyli tam i z powrotem; • Henryk Sienkiewicz, W pustyni i w puszczy; • Józef Wybicki, Mazurek Dąbrowskiego; • Wybrane mity greckie, w tym mit o powstaniu świata oraz mity o Prometeuszu, o Syzyfie, o Demeter i Korze, o Dedalu i Ikarze, o Heraklesie, o Tezeuszu i Ariadnie, o Orfeuszu i Eurydyce; • Biblia: stworzenie świata i człowieka oraz wybrane przypowieści ewangeliczne, w tym o siewcy, o talentach, o pannach roztropnych, o miłosiernym Samarytaninie; • Wybrane podania i legendy polskie, w tym o Lechu, o Piaście, o Kraku i Wandzie; • Wybrane baśnie polskie i europejskie, w tym: Charles Perrault, Kocpiuszek, Aleksander Puszkina, Bajka o rybaku i rybce; • Wybrane wiersze Władysława Bełzy, Jana Brzechwy, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Zbigniewa Herberta, Anny Kamińskiej, Joanny Kulmowej, Adama Mickiewicza, Czesława Miłosza, Tadeusza Różewicza, Juliusza Słowackiego, Leopolda Staffa, Juliana Tuwima, Jana Twardowskiego oraz pieśni i piosenki patriotyczne.

Lektury obowiązkowe dla klas VII – VIII

Charles Dickens, Opowieść wigilijna; • Aleksander Fredro, Zemsta; • Jan Kochanowski, wybór fraszek, pieśni i trenów, w tym treny I, V, VII i VIII; • Aleksander Kamiński, Kamienie na szaniec; • Ignacy Krasicki, Żona modna; • Adam Mickiewicz, Reduta Ordona, Śmierć Pułkownika, Świtezianka,

Dziady część II, wybrany utwór z cyklu Sonety krymskie, Pan Tadeusz (całość); • Antoine de Saint-Exupéry, Mały Książę; • Henryk Sienkiewicz, Quo vadis, Latarnik; • Juliusz Słowacki, Balladyna; • Stefan Żeromski, Syzyfowe prace; • Sławomir Mrożek, Artysta; • Melchior Wańkiewicz, Ziele na kraterze (fragmenty), Tędy i owędy (wybrany reportaż); • Wybrane wiersze poetów wskazanych w klasach IV–VI, a ponadto Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Stanisława Barańczaka, Cypriana Norwida, Bolesława Leśmiana, Mariana Hemara, Jarosława Marka Rymkiewicza, Wisławy Szymborskiej, Kazimierza Wierzyńskiego, Jana Lechonia, Jerzego Lieberta oraz fraszki Jana Sztudyngera i aforyzmy Stanisława Jerzego Leca.

Dr Wioletta Kozak w swych wypowiedziach podkreśla, że do kanonu lektur szkolnych wracają tytuły, które reprezentują różne epoki i poruszają ważną problematykę. *Do szkół podstawowych wraca literatura Henryka Sienkiewicza, będą to teksty obowiązkowe. Wprowadziliśmy dzieła Melchiora Wańkiewicza, Jana Kochanowskiego, a także Aleksandra Kamińskiego i jego książkę "Kamienie na szaniec", którą młodzież chętnie czyta oraz wiele innych tekstów, które dobrane są przekrojowo, czyli tak, żeby reprezentowały zarówno różne epoki literackie, jak i różną problematykę. Chodzi o to, żeby pokazać uczniom, że świat jest różnorodny, że można w nim poszukiwać wartości czy pewnej mądrości i że z tekstami literackimi można rozmawiać, bo one mają coś do powiedzenia. Istnieją dwa sposoby myślenia o edukacji - konserwatywny i liberalny. Liberalny mówi, że jesteś samodzielnym bytem i masz prawo, uczniu, decydować o tym, czy chcesz się uczyć matematyki, czy chcesz chodzić na jazdę konną, czyli rób, co chcesz. Paradygmat konserwatywny mówi, że młody człowiek, tak jak dorosły, nie zawsze wie, czego oczekuje od życia i do czego dąży. Czasami potrzebuje drogowskazów, autorytetów i przykładów, do takiego systemu edukacji chcemy wrócić – podsumowuje swą wypowiedź sekretarz zespołu opracowującego podstawę programową języka polskiego, dr Wioletta Kozak.*

Przed nauczycielami stoją duże wyzwania. Zmienia się nie tylko system szkolnictwa, podstawa programowa, ale również egzamin sprawdzający wiedzę i umiejętności ósmoklasistów. Warto śledzić zmiany na stronach:

<http://reformaedukacji.men.gov.pl/>

<https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/>

<https://men.gov.pl/>

Nauczyciele od marca 2017 roku zapoznawali się podczas konferencji organizowanych przez placówki doskonalenia z założeniami nowych podstaw programowych i kierunkami zmian. W RODNIIP „WOM” w Rybniku dla polonistów przeprowadzono dziewięć konferencji, które objęły ponad 380 nauczycieli, ponadto w ramach grantów Śląskiego Kuratora Oświaty odbyły się 4 cykle warsztatów dla stu nauczycieli języka polskiego. Spotkania te pełne były różnych emocji, obaw, uwag, pytań, na które nie zawsze znamy odpowiedź.

Każdy polonista rozumie wagę swej pracy i na co dzień czuje ciężar swej misji, nie tylko ucząc czytania, pisanie, recytacji, zachęcając do udziału w spektaklu teatralnym, wizyty w muzeum czy kinie, przygotowując uczniów do udziału

w konkursie, ale również zanosząc do domu, do sprawdzenia kilogramy prac swych wychowanków i myśląc nieustannie o ich problemach. Dobry nauczyciel zawsze stara się wpajać swym podopiecznym ideały prawdy, dobra i piękna, uczyć szacunku do kultury własnego regionu, dziedzictwa narodowego i otwartości wobec innych kultur. Podczas lekcji nauczyciel języka polskiego od lat stosuje metody aktywizujące: dyskusje, debaty, projekty, dramy, przekład intersemiotyczny i wiele innych. Warto przypomnieć, że w komentarzach autorzy nowej podstawy programowej zapisali, iż podstawa jest dokumentem strategicznym, a dopełnienie jej szczegółowymi treściami nauczania, dobór form, metod i środków zależy od autonomicznej decyzji każdego nauczyciela.

Małgorzata Pyszny - konsultantka Regionalnego Ośrodka Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku oraz nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół w Leszczynach-Czerwionce

=====
Jan Stępień

JUŻ...

(najwierniejszemu przyjacielowi)

Już nie pobiegiesz

za wiatrem przez pobliskie pola

i brzozowy las

Już nie przytulisz się

do moich nóg

gdy będę zmartwiony

Już nie powitasz mnie

radosnym szczekaniem

Gdy wrócę zbyt późno do chaty

Już nie...



RODNIIP „WOM” w Rybniku zaprasza na kurs:
APTECZKA PIERWSZEJ POMOCY EMOCJONALNEJ
- program profilaktyki uniwersalnej i promocji zdrowia”.

Nauczycieli szkół podstawowych zapraszamy do zapoznania się z programem i zachęcamy do jego realizacji.

Program jest adresowany do dzieci w wieku 8-12 lat. Nauczyciele – realizatorzy uczestniczą w trwającym 14 godzin szkoleniu, otrzymują pakiet materiałów i prowadzą zajęcia omawiając następujące zagadnienia:

1. **Apteczka skarbów** – *jak leczyć rany duszy?*
2. **Optymizm** – *myśl pozytywnie, wtedy jest łatwiej!*
3. **Przyjaźń** – *okazuj miłość i przyjaźń!*
4. **Kreatywność** – *ucz się całe życie, odkrywaj i wzmacniaj swoje talenty!*
5. **Wytrwałość** – *nie poddawaj się, sukces w życiu to bieg na długi dystans!*
6. **Zdrowie fizyczne** – *dbaj o zdrowie i ćwicz codziennie – to poprawia samopoczucie!*
7. **Szczerłość** – *nie komplikuj niepotrzebnie swojego życia!*
8. **Życzliwość** – *próbuj zrozumieć i wspierać innych!*
9. **Wdzięczność** – *okazuj wdzięczność za wszystko, co cię spotyka!*
10. **Marzenia** – *wyznaczaj sobie cele i podążaj za marzeniami!*

Celem programu **APTECZKA PIERWSZEJ POMOCY EMOCJONALNEJ** jest rozwijanie w dzieciach podstawowych umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz przygotowanie do radzenia sobie z trudnościami. Korzystając z założeń psychologii pozytywnej, sformułowanych przez amerykańskiego psychologa Martina E.P. Seligmana, przyjęto, że optymizmu można się nauczyć, a postawa optymizmu może prowadzić do szczęśliwego i satysfakcjonującego życia.

Realizacja programu powinna przyczynić się do rozwijania w dzieciach umiejętności radzenia sobie ze stresem i trudnościami poprzez budowanie pozytywnych przekonań, wiary w siebie i zrozumienia dla innych.

Gdy ktoś się zrani lub skaleczy sięga do apteczki pierwszej pomocy medycznej, by szybko opatrywać rany, zaklejać plasterem zadrapania lub podać leki uśmierzające ból. A co się dzieje, jeśli mamy do czynienia ze zranieniem emocjonalnym?

Podczas spotkań wspólnie z uczniami zastanawiamy się, co jest ważne dla zdrowia emocjonalnego i dobrego funkcjonowania, dzieci tworzą i wyposażają swoje Apteczki.

Uczymy dzieci optymizmu i radzenia sobie z przeciwnościami. **Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej** jest potrzebna, by pomóc nie tylko leczyć rany duszy, ale by również odzyskać dobry humor, nadzieję i nabywać odporność psychiczną.

Program został zbudowany na podstawie **10 Wskazań dla zachowania zdrowia psychicznego** i projektu **Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej dla dzieci**, zaprezentowanego przez Sigrun Danielsdottir z Islandii na międzynarodowych warsztatach dla koordynatorów programu **Przyjaciele Zip-piego**.

Warunki realizacji:

W trakcie jednego roku szkolnego nauczyciel prowadzi zajęcia w wymiarze 2 lub 3 spotkania w każdym bloku tematycznym.

Zajęcia z dziećmi prowadzone są na podstawie opracowanych scenariuszy i materiałów dodatkowych. Przed przystąpieniem do programu nauczyciel uczestniczy w 14-godzinny szkoleniu. Szkolenia prowadzone są metodami warsztatowymi przez Trenerów programu Apteczka.

Program **APTECZKA PIERWSZEJ POMOCY EMOCJONALNEJ** składa się z następujących elementów:

1. Szkolenie dla nauczyciela w wymiarze 14 godz. dydaktycznych.
2. Materiały dla nauczyciela do realizacji zajęć z dziećmi.
3. Propozycje listów do rodziców.
4. Propozycje materiałów dodatkowych.
5. Praktyczny segregator, który można uzupełniać, dodając w trakcie realizacji programu własne materiały i pomysły uzupełniające program.
6. Plakat **APTEKA**, który uczniowie uzupełniają w trakcie realizacji zajęć. Zakłada się, że po zakończeniu całego programu w klasie pozostanie **APTEKA**, wypełniona przez dzieci wspaniałymi specyfikami, wymyślonymi, namalowanymi lub wpisanymi na każdej z półek.

Na podstawie zakupionych materiałów nauczyciel może prowadzić zajęcia w kolejnych latach z kolejnymi grupami dzieci.

Zapraszamy!

Trenerki programu:
 Anna Węgrzyn,
 Agata Śliwicka.

Joanna Rajnysz

WIOSENNY TYDZIEŃ

MATEMATYKI

W ramach miejskiego projektu *Rozkodujmy matematykę w naszym mieście* w jastrzębskich szkołach od 12 do 16 marca br. miała miejsce wiosenna edycja *Tygodnia Matematyki*.

Inicjatywa znowu połączyła uczniów i nauczycieli naszego miasta. We wszystkich szkołach podejmowano ciekawe inicjatywy. Ponieważ marzec związany jest z liczbą π (pi), **to ona była tematem przewodnim wielu konkursów, lekcji, prezentacji multimedialnych czy matematycznych dzieł.** Przygotowane przez uczniów prace wzbogaciły wystroj szkolnych sal oraz korytarzy. **Nawet π** zagościło na talerzach z owoców, warzyw, słodczy.

Uczniowie zgłębili wiedzę na temat tajemniczej liczby π . W jednej ze szkół do zapamiętania rozwinięcia tej liczby do 24 miejsc po przecinku wykorzystano wiersz K. Cwojdzńskiego, którego liczba liter poszczególnych słów jest szukającym rozwinięciem:

*„Kuć i orać w dzień zawzięcie,
bo plonów nie-ma bez trudu
złocisty szczęścia okręcie.
Kołyszesz.
Kuć. My nie czekamy cudu
robota to potęga ludu”.*



Dużym zainteresowaniem wśród uczniów cieszyły się zagadki matematyczne i logiczne, oczywiście nie mogło zabraknąć popularnego Sudoku czy Tangramów. W szkołach rozwiązywano zadania matematyczne o różnym poziomie trudności, które ukryte były pod kodami QR.

Innym pomysłem był tydzień pod hasłem *Geometria wokół nas*, w czasie którego uczniowie wyszukiwali zależności między prostymi, kątami oraz figurami a otaczającą rzeczywistością.

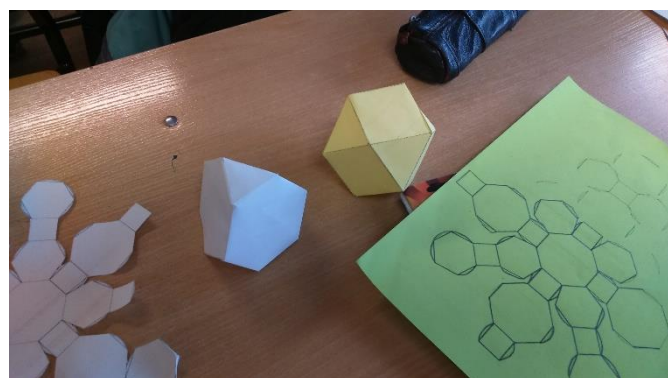
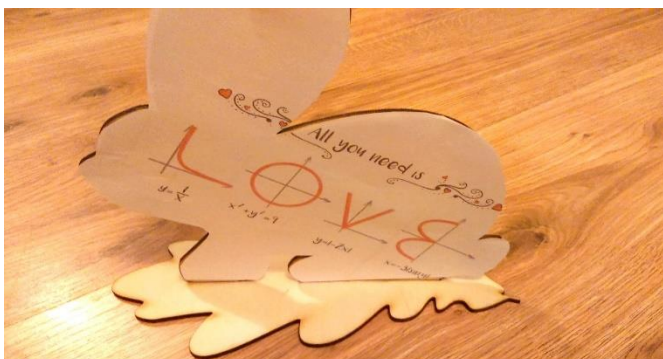
W innej ze szkół zagościli królowie i królowny, którzy chodzili w pięknie wykonanych przez siebie matematycznych koronach. Rozwiązywali kodowane zadania, powtarzali i utrwalali wiedzę.

Jako, że marzec to okres przedświąteczny pojawiły się również matematyczne pisanki.



Nie zapomniano także o najstarszych uczniach. W wielu szkołach uczniowie klas maturalnych mogli sprawdzić swoją wiedzę rozwiązując arkusze maturalne.

Uwieńczeniem matematycznych inicjatyw w szkołach był *Międzynarodowy Konkurs Kangur Matematyczny*, w którym wzięło udział wielu uczniów.



Obchody *Tygodnia Matematyki* w jastrzębskich szkołach bogate były w wiele atrakcji zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Podejmowane przez nauczycieli i uczniów inicjatywy po raz kolejny pokazały, że uczyć się i utrzymywać wiedzę matematyczną można na wiele sposobów. Myślimy, że w tych dniach, każdy znalazł coś dla siebie.

Szczegóły można zobaczyć w zakładkach każdej ze szkół.

Koordynatorzy projektu:

Ewa Szatkowska

Ewa Majchrzak

Joanna Rajnysz

VIII. POMOC PSYCHOLOGICZNO- PEDAGOGICZNA

Temat	Forma szkolenia	Koordynator
VIII/1 Wpływ zaburzeń integracji sensorycznej na funkcjonowanie dziecka w przedszkolu i szkole. Diagnostyka i terapia SI.	KD	S. Bloch
VIII/2 Diagnostyka i terapia dysleksji.	W	M. Pyszny
VIII/3 Jak nauczyciel może wspomagać ucznia z dysfunkcjami? (Zespół Aspergera, Autyzm, ADHD)	W	M. Pyszny
VIII/4 Wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego.	W	B. Klima
VIII/5 Konstruowanie IPET dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.	W	B. Klima
VIII/6 Jak prawidłowo organizować edukację uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych?	W	B. Klima
VIII/7 Praca z uczniem w klasie integracyjnej.	W	B. Klima
VIII/8 Jak diagnozować osiągnięcia ucznia?	W	A. Zimończyk
VIII/9 Od obserwacji po pomiar dydaktyczny.	W	A. Zimończyk

Ewa Szatkowska
Sandra Płonka

O PEWNEJ LEKCJI ...

Przypadek sprawił, że artykuł Joanny i Macieja Major *Wokół twierdzenia Picka...* trafił na nasze biurko i natchnął nas do przeprowadzenia pokazowej lekcji dla uczniów szkół gimnazjalnych miasta Jastrzębie-Zdrój. Głównym celem było pokazanie w praktyce uczniom i nauczycielom nowoczesnych metod nauczania, wykorzystując techniki TIK w praktyce.

Do Zespołu Szkół nr 6 zostali zaproszeni reprezentanci drugich klas gimnazjalnych naszego miasta wraz z nauczycielami matematyki. Lekcja odbyła się w auli szkoły, by móc pomieścić chętnych uczniów i nauczycieli. W lekcji wzięło udział 20 uczniów, którzy aktywnie uczestniczyli w lekcji oraz 18 obserwatorów w tym nauczycieli matematyki, chemii oraz pedagog szkolny.

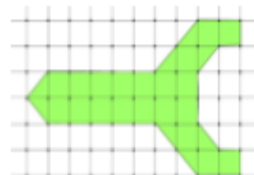
Wszyscy uczestnicy zostali zapoznani z celami zajęć, które zostały sformułowane w języku ucznia tj. *Poznasz wzór Picka na obliczanie pola powierzchni figury płaskiej i wykorzystasz go w zadaniach; Poznasz różnicę między interpretacją graficzną twierdzenia a jego dowodem.*

Lekcja rozpoczęła się dyskusją problemową – uczniowie odpowiadali na pytanie *Która z figur na rysunku jest większa?* Dzięki czemu młodzież przypomniła sobie istotę pojęcia pola figury płaskiej, jego zastosowanie w życiu codziennym oraz metody obliczania znanych figur tj. trójkąt prostokąt, romb, równoległobok czy trapez. Aby usystematyzować tę wiedzę został przeprowadzony krótki test za pomocą platformy Kahoot! Każdy z uczniów przy użyciu telefonu lub tabletu mógł udzielić odpowiedzi na postawione pytania. Następnie uczniowie pracowali w grupach obliczając pola powierzchni figur wykorzystując do tego karty pracy. Wykonali także ćwiczenia przygotowujące do odkrycia wzoru Picka – nauczyciel wyjaśnił pojęcia: punkt brzegowy, punkt wewnętrzny. Uczniowie obliczali liczbę punktów brzegowych i wewnętrznych dla figur, których pola obliczyli już wcześniej.

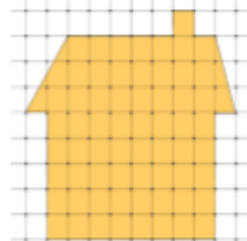


Rozkodujmy matematykę
w naszym mieście

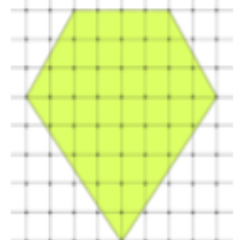
PATRONAT



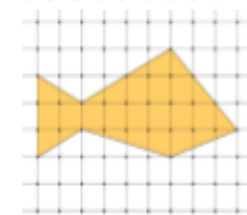
$P =$
 $b =$
 $w =$



$P =$
 $b =$
 $w =$

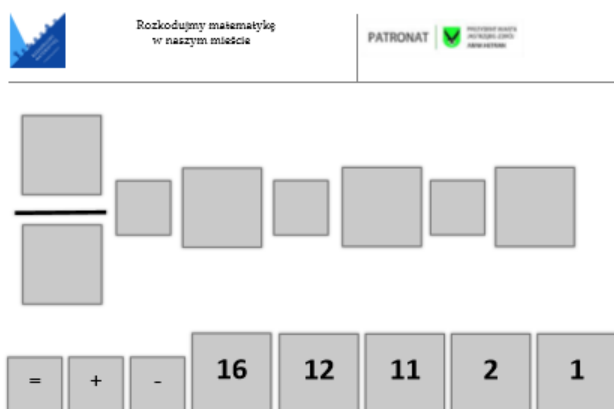


$P =$
 $b =$
 $w =$



$P =$
 $b =$
 $w =$

Kolejną aktywnością uczniów było ułożenie rozsypanki.



Zadanie polegało na znalezieniu zależności między punktami wewnętrznymi i brzegowymi a polem figury. Po sprawdzeniu poprawności obliczeń uczniowie usłyszeli pytanie kluczowe: Jak obliczyć powierzchnię Jastrzębia-Zdroju? Oczywiście to dla uczniów okazało się łatwe i od razu obliczyli powierzchnię miasta Jastrzębie-Zdroju wykorzystując wzór Picka.

Na tej lekcji uczniowie również poznali twierdzenie Pitagorasa, które zostało wprowadzone metodą problemową. Odpowiadając na pytanie uczniowie musieli zastanowić się, które ze złotych kwadratów zbudowanych na bokach trójkąta prostokątnego zabierają ze sobą do domu. Poprawność twierdzenia została sprawdzona za pomocą wzoru Picka z wykorzystaniem apletu Geogebra. Aby pokazać różnicę między interpretacją graficzną twierdzenia a dowodem uczniowie otrzymali

pocięty dowód twierdzenia Pitagorasa, którego autorem jest James Abraham Garfield. Zadaniem uczniów było ułożenie w poprawnej kolejności tego dowodu. Ponieważ dowody wciąż sprawiają trudności uczniom podpowiedzi do dowodu były zakodowane za pomocą kodów QR, i rozmieszczone na sali.

Pod koniec lekcji uczniowie dokonali samooceny odpowiadając na pytania *Dziś nauczyłem się...*, *Najłatwiejsze dla mnie było...*, *Trudność sprawiło mi...*. Oraz ocenili jakość i przydatność tego typu lekcji za pomocą ankiety przygotowanej również za pomocą platformy Kahoot!

Dwie godziny lekcji pokazały, że uczniowie byli bardzo zadowoleni z uczestnictwa, o czym świadczyły wyniki ankiety, jakie ukazywały się od razu na ekranie. Na pytanie: Czy polecilibyś lekcję innym uczniom? 100% badanych odpowiedziało – tak.

Obie uważamy, że popularyzacja matematyki poprzez prowadzenie różnego typu aktywności jest bardzo ważna dla młodzieży. A pozytywne oceny ze strony uczniów i nauczycieli motywują do dalszej pracy i poszukiwania nowych inspiracji. Lekcja odbyła się w ramach projektu *Rozkodujemy matematykę w naszym mieście*, którego inicjatorami są doradcy metodyczni.

Ewa Szatkowska – doradca metodyczny matematyki, nauczyciel Zespołu Szkół nr 6 w Jastrzębiu-Zdroju

Sandra Płonka-Duda – nauczyciel matematyki Zespołu Szkół nr 6 w Jastrzębiu-Zdroju



JAK INACZEJ OBLICZYĆ POLE FIGURY? OPRACOWAŁY: EWA SZATKOWSKA, SANDRA PŁONKA - DUDA

Ewa Skardowska

PEDAGOGIKA SZTUKI A PRACTIS GRY NA FORTEPIANIE.

OD METODY FRYDERYKA CHOPINA DO MARII NIEMIRY

Cz. I Pedagogika wysoce kompleksowa

W porównaniu z innymi dziedzinami edukacji, pedagogika sztuki jest szczególnie złożona, gdyż większą rolę odgrywają w niej procesy intuicyjne, emocjonalne i twórcze¹. Najnowsze badania w zakresie sztuki wykonawstwa muzycznego wykazują bliskie powiązania ruchów ciała osoby grającej z emocjami. Zrozumienie emocji zawartych w treści utworu muzycznego przyczynia się do rozwoju ekspresji, a więc rozszerzania umiejętności technicznych i ruchowych, co sprzyja **transmisji** muzyki poprzez ciało².

Sformułowana w ostatnich latach interdyscyplinarna koncepcja tzw. "ucieleśnionego poznania" (tj. embodied cognition) przyjmuje że zrozumienie muzyki liczne badania (John B. Black, 2010; Doug Holton, 2010)³ i stała się znaczącą, choć nie zawsze świadomie stosowaną metodą **pedagogiki sztuki**. W 2013 badacze: Jan R. Matyja i Andreas Schiavio w książce *Music Cognition*⁴ dowiedli m.in., że muzyczne zdolności poznawcze zależą od reprezentacji zmysłowych i motorycznych. Reprezentacjami poznawczymi mogą tu być czynniki nietrwałe (wyobrażenia) lub trwałe (odpowiedniki umysłowe). W praktyce zastosowanie „embodied cognition” oznacza więc współdziałanie pracy mózgu i ciała, a więc i to, że procesy rozumienia, uczenia się, odczuwania, a nawet tzw. wyobraźni muzycznej przekładają się na motorykę ciała (sprawność instrumentalną, biegłość i zwinność palców, sprawność całego aparatu ruchowego).

W zakresie pedagogiki gry na instrumencie zastosowanie znajduje też "teoria ucieleśnionej symulacji" ("embodied simulation theory") Vittorio Gallese (2012)⁵, która opisuje powielanie elementów ruchowych innych w ekspresji ciała danej osoby na zasadzie lustrzanego odbicia. Jednym z najprostszyc przykładów zastosowania tej teorii jest naśladowanie gestów i ruchów (sposobu gry) nauczyciela. Teoria Gallese opisuje podstawowy mechanizm wykorzystujący tzw. wewnętrzną organizację systemu motorycznego⁶ i jest istotnym

elementem ogólnej teorii poznawczej o odniesieniu społecznym, gdyż nie ogranicza się tylko do działania, uwzględniając intersubiektywność, na którą składają się indywidualne dla każdego uczucia i system odczuwania.

Przypadek szczególnej relacji pedagoga do ucznia: 1/1:

Pedagogika instrumentalna opiera się na indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem/studentem w relacji „jeden na jeden”. Nauczyciel gry jest towarzyszem ucznia już od wczesnych etapów edukacji, których ten nie może pokonać sam, bez przewodnika. Jest jak architekt, który konstruuje rusztowanie, a następnie stopniowo usuwa je, w miarę jak uczący się nabiera samodzielności⁷. Według Heinricha Neuhausa, jednego z największych pedagogów fortepianu XX w. najlepszym nauczycielem jest zwykle „czysty pedagog”, który legitymuje się nie tyle sukcesami wirtuozowskimi i estradowymi, co wszechstronną wiedzą o grze i procesach jej kształcenia.

Nauczyciel wskazuje na różne aspekty kolejnych zadań i pomaga w ich realizacji, kontrolując ucznia/studenta aż do osiągnięcia satysfakcjonującego na daną chwilę poziomu. Nauczyciel wskazuje zarówno na syntetyczny obraz całości, jak i wyodrębnienie szczegółów. Ukierunkowuje uwagę podopiecznego, wygasza frustrację i lęk, gdy uczniowi coś nie wychodzi; pokazuje, jak mogłoby być zrealizowane zadanie muzyczne i zachęca do dalszej pracy. Spełnia kilka ról jednocześnie: jest **strażnikiem** dbającym o coraz doskonalszą realizację zadań, **mentorem** wskazującym drogę poszukiwań artystycznych, **przewodnikiem** zawodowym, a czasem i życiowym, a także **inspiratorem** wpływającym na postawę artystyczną.

Wielu uczniów i studentów odnosząc się do relacji „jeden na jeden” z nauczycielem instrumentu postrzega pedagoga jako muzyczny, profesjonalny i/lub osobisty wzór, a także

¹ Damilya S. Nadyrova: Embodied Simulation in the Art of Teaching Piano. In: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, eISSN2357-1330, s. 1.

² Damilya S. Nadyrova: Embodied Simulation in the Art of Teaching Piano. In: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, eISSN2357-1330.

³ J.B. Black (2010): *An Embodied/Grounded Cognition Perspective on Educational Technology*. In: M.S. Khine and I. Saleh (Eds.). *New science of learning: Cognition, Computers and Collaboration in Education*.

D. Holton (2010): *Constructivism + Embodied Cognition = Enactivism: Theoretical and Practical Implications for Conceptual Change*, AERA 2010 Conference.

⁴ J.R. Matyja & A. Schiavio (2013): *Enactive Music Cognition: Background and Research Themes*. *Constructivist Foundations* 8(3), 351-357.

⁵ Por.: V. Gallese (2012): *Embodied simulation theory and intersubjectivity*. - vittorio.gallese@unipr.it. Dept. of Neuroscience – Section of Physiology, University of Parma, Italy. 4, 2.

⁶ Pro.: V. Gallese (2011). *Neuroscience and phenomenology. Phenomenology and Mind*, 1, s.37 [Università degli Studi di Parma vittorio.gallese@unipr.it](mailto:vittorio.gallese@unipr.it)

⁷ Por.: S. Hallam: *Jak nauczać, by uczenie muzyki było skuteczne*. „Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka-wykonawcy”. Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009, s. 20

mentora i doradcę, i upatruje dużą wartość we wzajemnej relacji⁸. Helen Gaunt i jej współpracownicy w 2012 stwierdzili, że nauczanie indywidualne jest szczególnie wydajne, gdy łączy **mentoring** i kształcenie akademickie z kontekstem rzeczywistego świata. Istotność roli nauczyciela jest dostrzegana zarówno przez studentów, jak i samych nauczycieli⁹.

Osoba nauczyciela i jego pedagogika mają ogromny wpływ rozwój instrumentalny uczniów/studentów. Yvonne Hubert, pedagog i przyjaciółka Yehudi Menuhina wspominała, że załamanie kariery tego wybitnego skrzypka miało swój początek w chwili, kiedy przeniósł się od swego nauczyciela, Louisa Persingera do słynnego George’a Enesco. Metoda pracy Enesco była na wskroś nietypowa: zachęcał Menuhina do tego, by czerpał i korzystał z życia i ... **mniej** ćwiczył. Wątpliwości artystyczne młodego skrzypka nie były wyjaśniane podczas lekcji z profesorem, co potęgowało twórczą niepewność i utrudniło Menuhinowi zachowanie najwyższego poziomu wykonawczego.

Historia zna przypadki załamania wybitnych karier również z powodu problemów obiektywnych, do jakich można zaliczyć wszelkie kontuzje aparatu ruchowego. Pozostaje kwestia filozoficzna czy pedagogzy wybitnych artystów: Roberta Schumana (Friedrich Wick) czy Aleksandra Skriabina (Wasilij Iljicz Safonow)¹⁰ ponosili odpowiedzialność lub też w jakiś sposób mogli zapobiec poważnym kontuzjom rąk swych wychowanków? Czy mogli pomóc im uniknąć problemów z rękami, choćby poprzez wyjaśnienie JAK powinny działać? Czy pedagog Leona Fleishera, Artur Schnabel, mógł zapobiec całkowitej utracie władzy jego prawej ręki¹¹?

Zaangażowanie

Na podstawie badań z końca lat 80-tych XX w., Jerome’a Brunnera stwierdzić można, że w czasach obecnych większość nauczycieli podchodzi do pedagogiki sztuki w sposób zadaniowy, wskazując na istotne cechy zadania powierzonego studentowi poprzez wypowiedzi, polecenia, pytania, gesty i oznajmienia¹². W swej pracy nauczyciel odwołuje się najczęściej do:

- całościowego modelu wykonania zadania (→zagrania utworu).
- upraszczania zadania dostosowując je do możliwości ucznia,
- wyznaczania uczniowi granic swobody
- najistotniejszych cech realizowanego zadania.

⁸ H. Gaunt, A. Creech, M. Long, S. Hallam (2012) *Supporting conservatoire students towards professional integration: One-to-one tuition and the potential of mentoring*. Music Education Research, **14**, 1, 25–43

⁹ J.w.

¹⁰ Skriabin nadwyrężył rękę chcąc dorównać koledze, Josephowi Lhevinne ćwicząc „Don Juana” Liszta i „Islamey” Bałakiriewa, bez wiedzy profesora.

¹¹ Fleisher stracił władzę w prawej ręce w 1964 w wieku 36 lat, gdyż lekceważył ból piątego palca i reagował nań większą ilością ćwiczenia. Stwierdzono u niego dystonię mięśni (kurcz).

¹² J. Brunner (1986): *The processes of education*. A Landmark of Educational Theory. Harvard University Press • Cambridge • Massachusetts • London • England, s.49-55.

¹³ L.E. Hepler (1986): *The measurement of teacher/student interaction in private music lessons and its relation to teacher field dependence/independence*. “Dissertation Abstracts International” 47, 2939-A (University Microfilms nr 86-27848).

Podczas lekcji indywidualnych (1/1) to nauczyciel kieruje pracą, decyduje o wyborze repertuaru i sposobie jego zagrania, tak pod względem muzycznym, jak technicznym¹³. Większość czasu przeznaczana na grę ucznia. Resztę na wypowiedzi (30-50%). Wypowiedzi ucznia stanowią rzadkość. Statystycznie zadawanie pytań, czy rozstrzygnięcie wątpliwości, jakie ma uczeń zajmuje, niestety, ledwie chwilę¹⁴. Wybór najskuteczniejszej metody prowadzenia zajęć ma charakter indywidualny, ale wymaga **świadomej strategii** działania.

W 1990 Lucinda Mackworth-Young¹⁵ badała metody prowadzenia lekcji instrumentu. Eksperymentem objęła trzy odmienne strategie w ciągu trzech tygodni:

1. lekcje skierowane na nauczyciela (nauczyciel decydował jak prowadzi lekcję)
2. lekcje skierowane na ucznia (uczeń decydował, co chce zagrać i nad czym pracować)
3. lekcje skupione na uczniu (w centrum uwagi znalazły się emocje i zainteresowania ucznia).

Okazało się, że tylko w przypadku „lekcji skupionych na uczniu” reakcje były na wskroś pozytywne. Rosły: przyjemność gry, zainteresowanie muzyką, motywacja, chęć do ćwiczenia. Uczniowie robili szybsze postępy.

W trakcie edukacji w gry na instrumencie ważna jest **modelowa reprezentacja** tego, czego uczeń/student powinien się nauczyć¹⁶. Statystycznie pedagogzy zbyt rzadko pokazują **jak** ćwiczyć, **jak** dostrzec trudności i uporać się z nimi, i **jak** rozłożyć proces uczenia się utworu i czas ćwiczenia. W Norwegii, ponad 40% respondentów podało, że ich nauczyciele włożyli bardzo niewielki wysiłek w uczenie ich **jak** ćwiczyć¹⁷. W uczelniach amerykańskich wskazówki dotyczące ćwiczenia padają natomiast niemal na każdej lekcji¹⁸. Rozbieżności te wydają się dziwne, bo uczniowie niewątpliwie chcą korzystać z sugestii profesorów. Gdy otrzymują jasne wskazówki **‘jak pracować’** wyrażają pozytywniejsze postawy dotyczące ćwiczenia, są skłonni bardziej się angażować, jaśniej określać problemy do rozwiązania, lepiej się organizować i bardziej wymiernie precyzować cele złożone poznawczo¹⁹.

Jak pisze Adina Mornell: „*Do mistrzowskiego opanowania gry na instrumencie potrzebne jest coś więcej niż dobry materiał genetyczny, wsparcie otoczenia i dostęp do instrumentu, albo pomieszczenia, w którym można zajmować się muzyką. Potrzebna jest ciężka i celowa praca skutecznie włożona w ćwiczenie, co z kolei wymaga motywacji, ale i też ją kształtuje*”²⁰.

¹⁴ W.F. Thompson: *The use of rules for expression in the performance of melodies*. “Psychology of Music” 17 (1), 1984, s.63-82

¹⁵ L. Mackworth-Young (2000): *Practical Psychology for Musicians who are Teaching*, Learning and Performing

¹⁶ S. Hallam (2001): *The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity*. Music Education Research 3 (1), s.7-23.

¹⁷ H. Jørgensen (2000): *Student learning in higher instrumental education: Who is responsible?* “British Journal for Music Education” 17, s. 66-77.

¹⁸ N.H. Barry, V. McArthur (1994): *Teaching practice strategies in music studio: A survey of applied music teachers*. “Psychology of Music” 22, s.44-55.

¹⁹ W.E. Kenny (1992): *The effect of metacognitive strategy of beginning band students*. Rozprawa doktorska, University of Illinois, Urbana-Champaign, DA 9305576.

²⁰ A. Mornell (2009): *Ćwiczenie celowe i trzy stadia biegłości*. W: Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka-wykonawcy. Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa.

Mentor i Inspirator

Wykonywanie muzyki musi zawierać pierwiastek twórczej indywidualności, przekazu, łączności z głębszym ego osoby grającej i, przede wszystkim, jej emocjonalnością. Nauczyciel jest kimś więcej niż tylko metodykiem. Jest przewodnikiem, który wskazuje na możliwe strategie pokonywania problemów. Ma moc kształtowania ucznia/studenta. Gdy pozwala mu na swobodę wyrazu muzycznego i wzmacnia zdolność twórczego myślenia i działania, kształtuje umiejętności techniczne, intelektualne i emocjonalne ucznia czyni to według swej najlepszej wiedzy i w najlepszej wierze – **podług siebie**²¹.

Cz. II Practis gry na fortepianie: od Chopina do Niemiry

Osobiście sędzę, że w pracy pedagogicznej, jaką realizujemy z adeptami fortepianu zawsze powinniśmy sięgać do bodaj najwspanialszego wzorca, jakim możemy poszczycić się jako Polacy, a przy tym pierwszego polskiego „wzorca” metodycznego: Fryderyka Chopina. Ów wybitny pianista, improwizator, i artysta uwielbiany przez paryskie salony był przecież niezrównanym pedagogiem fortepianu (poświęcił ¼ życia nauczaniu). Jego pedagogika była szczególna. Czwórka spośród jego uczniów: Thomas Teleffsen, Karol Mikuli, Jan Kleczyński i Cecylia Działyńska, pisemnie wypowiedziały się na temat pedagogiki Mistrza. Wszyscy podkreślali, że podczas lekcji z Chopinem doświadczali obcowania z bytem nadrzędnym (*‘d’un être transcendentale’*), a z drugiej obcowania z artystą-praktykiem, zmierzającym wprost do istoty gry fortepianowej²². Uczeń Chopina, Fredeirike Streicher-Muller opisał lekcje z Mistrzem w listach do Karola Mikulego: *„Lecje, podczas których jedno słowo, jedno wyjaśnienie rozwiewało wszystkie wątpliwości, a błysk zrozumienia przenikał duszę, pozostawiając w niej niezatarty ślad”*²³.

²¹ Por. R.S. Persson (1994): *Control before shape-on mastering the clarinet. A case study on commonsense teaching*. „British Journal of Music Education” 11, 2.223-238.

²² Chopin. *Szkice do metody gry fortepianowej*, Warszawa 1955. Przedmowa do wyd. polskiego: Jean Jacques Elgedinger, s. 2.

²³ Wiedeń, 28 listopada 1864, Muzem Tifc).

²⁵ H. Neuhaus (wyd. 1998). *The Art of Piano Playing*. London: Kahn & Averill. ISBN 1-871-08245-5. s. 92.

²⁶ Chopin (wyd. 1955): Wprowadzenie s. 5.

Ponieważ Chopin znany był z niechęci do pióra na tym większą rangę zasługują jego *„Szkice do metody gry fortepianowej”* redagowane sukcesywnie niemal przez cały pobyt w Paryżu w latach 1932-49, niestety niedokończone. Henryk Neuhaus (1888-1964), bodaj najwybitniejszy profesor szkoły rosyjskiej, pedagog Światosława Richtera, Lwa Naumowa, Ryszarda Baksta, Antona Ginsburga, Vladimir Kraineva, Ewgeny Mogilevsky’ego, Radu Lupu uznawał **Chopina za pedagoga genialnego**²⁴ i **swą książkę** *The Art of Piano Playing*, oparł w dużym stopniu na Chopinowskich *„Szkicach do metody”*²⁵. (7) „Metoda” Chopina jest spójna i precyzyjna. Choć nie w pełni przez niego dokończona (dopisana rękoma uczniów, głównie Tellefsena) logicznie wiedzie od teorii i techniki gry do jego artystycznego wymiaru. W metodzie Chopina dużą rolę odgrywa umysł: **koncentracja związana z kontrolą słuchową** determinuje pełne panowanie nad palcami, zdolnymi do precyzyjnego reagowania, w wyniku odprężenia wynikającego z tejże koncentracji²⁶. Chopin stawiał sobie za cel, i to już podczas pierwszych lekcji, (8) „*uwolnienie ucznia od wszelkiej sztywności i ode wszelkich nerwowych lub kurczowych ruchów ręki, aby wpoić mu-jako pierwszy warunek pięknej gry-giętkość, a wraz z nią niezależność palców. Powtarzał nieustannie, że ćwiczenia nie powinny być wyłącznie mechaniczne, lecz że wymagają udziału całej inteligencji i woli. Nie polecał też nigdy powtarzania ich po 20, 30 razy w rozstargnieniu...*”²⁷

Uczeń Chopina, Karol Mikuli (1821–1897) pisał: *„Ćwiczenia są na pewno najważniejszą rzeczą dla uczniów, która wymaga najwięcej troski i doглядania, ponieważ trzeba obserwować pozycję ręki, kontrolować giętkość ramienia i rąk, a nade wszystko zwracać wielką uwagę na dźwięk. Jeśli się chce grać wszystkie gamy każdego dnia, ćwiczyć oktawy, tercje, seksty oraz niezliczone pięciopalcówki całymi godzinami, staje się to monstrualnym wysiłkiem, który prowadzi do stępienia umiejętności i zabicia wszelkiej świeżości umysłu i serca. Trzeba oczywiście ćwiczyć: ale działając zgodnie z porządkiem i metodą”*²⁸.

Założenia „metody”:

Chopin aspekt techniczny gry na fortepianie określał mianem „mechanizmu” jednocześnie czyniąc założenie, że **wszelka technika wywodzi się od wydobycia dźwięku (part du toucher) i do niej wraca**²⁹. Zdaniem Chopina układ klawiszy fortepianu jest absolutnie genialny, gdyż został zaprojektowany zgodnie z ukształtowaniem rąk ludzkich. Ponieważ grając na fortepianie nie trzeba uczyć się precyzyjnej intonacji, bo ta jest „nadana” „*pozostaje przeto nauka pewnego ułożenia rąk na klawiszach, aby osiągnąć z łatwością możliwie najpiękniejszą jakość dźwięku, umieć grać dźwięki długie i krótkie a także dojść do nieograniczonej biegłości*”³⁰. Metoda Chopina bazuje na naturalnym układzie dłoni w oparciu o „*point d’appui*” (punkt podparcia) na palcach długich: 2,3,4 na klawiszach e, fis, gis, ais, h. W rozdziale „Umieszczenie

²⁷ K. Mikuli: Vorwort, w: F. Chopin’s Pinoforte-Werke. Wyd. mikuli, Lipsk (kistner) b.d (1880), t. 17.

²⁸ K. Mikuli: Vorwort, w: F. Chopin’s Pinoforte-Werke. Wyd. mikuli, Lipsk (kistner) b.d (1880), 17, t. w Chopin, s. 78.

²⁹ Dz. cyt., s. 38.

³⁰ Dz. cyt., s. 52. Polecenie to stanowi wielką innowację w stosunku do przyjętego układu: c, d, e, f, g. Niemniej Hummel (s. 1, art. 2 & 3) i Cramer (s. 10) polecają na białych klawiszach pozycję bliską Chopinowskiej, a Fetis-noszeles (s. 2, przyp. 2) przypisuje również Mozartowi

ręki” czytamy: „Pozycję ręki odnajdujemy umieszczając palce na klawiszach : e, fis, gis, ais, h; palce długie znajdują się na czarnych, a krótkie na białych klawiszach. Należy umieścić palce długie, które zajmują na czarne klawisze wzdłuż jednej linii, zaś te które zajmują białe – tak samo, aby uzyskać stosunkowo równy nacisk, co powoduje zaokrąglenie ręki, dające konieczną giętkość (*souplesse*), której nie można by osiągnąć przy palcach wyprostowanych. Ręka giętka (*la main souple*), przegub, przedramię, ramię, wszystko podąży za naturalnym układem ręki³¹.

Palce: 2,3,4,5 mają znajdować się w każdej oktawie fortepianu w pobliżu czarnych klawiszy, tworząc „tunel” - pisze polska pedagog fortepianu, Maria Niemira. Kostki stawów śródręcza powinny być widoczne, nie zapadnięte - szczególnie kostki 5-tego palca³². „Jeżeli 5-ty palec wydobywa dźwięk z brzegu białego klawisza, palce układają się skosem do klawiszy, nadgarstek ma nienaturalny układ, jest sprężony i ręka nie ma swobody”³³. Jeśli zbliżymy 5-ty palec do czarnego klawisza nadgarstek, z natury elastyczny przesunie palce i cała ręka poprawi swój układ.



Zbliżenie rąk pianistki Yuy'i Wang wykonującej Koncert Czajkowskiego B-dur w Carnegie Hall, 2017 - wzorcowy układ obręczy 1 i 5 palca

Thomas Teleffsen (1823-1874), norweski uczeń Chopina i kontynuator jego szkoły podkreśla, że celem ćwiczenia na fortepianie nie jest nauczenie się wykonania np. jednego czy więcej pasaży, lecz uformowanie ręki, „uczynieniem z niej instrumentu czulego i doskonałego dla pokonania tych wszystkich trudności, które wynikają z modelowego ćwiczenia. (...) Jeśli ręka poprzez modelowe ćwiczenie rozłożonego akordu: do, mi, sol, do, mi sol, do opanuje ruch i zdolność konieczną do jego wykonania, będzie umiała wykonać również wszystkie pasaże, które wymagają tego samego ruchu i tej samej zdolności ręki³⁴.

Podążając za Chopinem dzieli trudności techniczne na 3 grupy:

- I. Dźwięki następujące po sobie w odległości tonu lub półtonu
- II. Dźwięki następujące po sobie w odległości większej od tonu
- III. Dźwięki podwójne

Powyższe założenia powinny stanowić bazę edukacji uczniów fortepianu od początku edukacji. Podążająca w dużym stopniu za metodami Chopina Maria Niemira, autorka

książki „Jak zdobyć, rozwijać i utrzymać technikę pianistyczną”³⁵ już na wstępnym etapie edukacji zachęca uczniów do wykonania ćwiczenia, zapewniającego ów „chopinowski”, pożądaną układ rąk na klawiaturze: Obie dłonie zaciśnięte w pięść (widoczne kostki stawów śródrečno-palcowych) przeniesione swobodnym ruchem z kolan na środek klawiatury fortepianu i ruchem po linii prostej rozbieżnie i zbieżnie z zachowaniem równoległości kostek do układu czarnych klawiszy. Wypracowany w ten sposób poziomy ruch nadgarstka – jako pozycja bazowa – ułatwia prowadzenie palców i reguluje ich układ, pozwalając zawsze wrócić do dobrej pozycji³⁶. Niemira w swej książce pisze: „ruch nadgarstka w prawo i lewo jest niezbędny przy pokonywaniu szerszych odległości: kwint, sekt, septym, oktaw (...). Grający powinien wówczas zwracać uwagę na przenoszenie ciężaru ręki z palca na palec. (...) Przy prawidłowej grze kostki śródręcza są zawsze widoczne, palce poruszają się w skupionym układzie (układ rozwarty usztywnia rękę), a nadgarstek – poprzez ciągły, minimalny ruch w prawo i lewo – utrzymuje palce w prostej pozycji do klawiatury”.

Wszak to Chopin uważał, że dłonie pianisty mają być trochę do siebie **odwrócone** (prawa na prawo, lewa na lewo) i że łokieć ma być, grając w średnich rejestrach fortepianu trzymany przy ciele, zaś w dalszych niewiele tylko odsunięty na zewnątrz³⁷.

Prawidłowy układ rąk i palców ma decydujący wpływ na jakość wydobywanego dźwięku, biegłość, sposób ich działania. Niemira opracowała 27 rodzajów ćwiczeń bezklawiaturowych, które ułatwiają zbudowanie wyjściowej pozycji rąk pianisty, a także przyczyniają się do treningu i relaksacji właściwych mięśni dłoni używanych podczas gry na fortepianie. Ćwiczenie te zapobiegają też nieprawidłowościom, do których Niemira zalicza m.in. balansujący przegub: - *tylko pozorny luz ręki, w rzeczywistości ręka nie ma oparcia w palcach, nie współpracuje z nimi*³⁸.

Wśród ćwiczeń Niemiry wyróżniamy:

1. ćwiczenie „na dzień dobry”: zginanie środkowych i paznokciowych stawów obu rąk
2. ćwiczenie „na dzień dobry z kciukiem”: zginanie i prostowanie palców ze zgiętym kciukiem wewnątrz dłoni
3. ćwiczenie „na do widzenia” z palcami rozstawionymi na zmianę prostowanymi i zginanymi z kciukiem w dłoni
4. ćwiczenie „na tryle” z palcami 2,3,4 na zmianę zginanymi i prostowanymi, i 2 zginanym i prostowanym na rozstawionym do zewnątrz kciuku
5. – 7. ćwiczenia „przemienne” na tercje i interwały ze zginaniem naprzemiennym palców 23 i 45 lub 25 i 34 lub 24 i 13 na rozstawionym kciuku
8. ćwiczenie „pozycji wstępnej” ze zginaniem stawów śród-palcowych i paznokciowych na rozstawionym kciuku,
9. ćwiczenie „piąstka” ze zginaniem wszystkich stawów do wewnątrz dłoni
10. ćwiczenie „pstrykanie” każdym palcem o kciuk ze zgięciem stawu paznokciowego
11. ćwiczenie rozciągłości kciuka „syfon”

³¹ Dz. cyt., s. 53 i 54.

³² M. Niemira: Jak zdobyć, rozwijać i utrzymać technikę pianistyczną”, wyd. III, Warszawa, 2015, s. 128

³³ Niemira, s. 129.

³⁴ Chopin, s. 79.

³⁵ Niemira, Warszawa 2015, wyd. III.

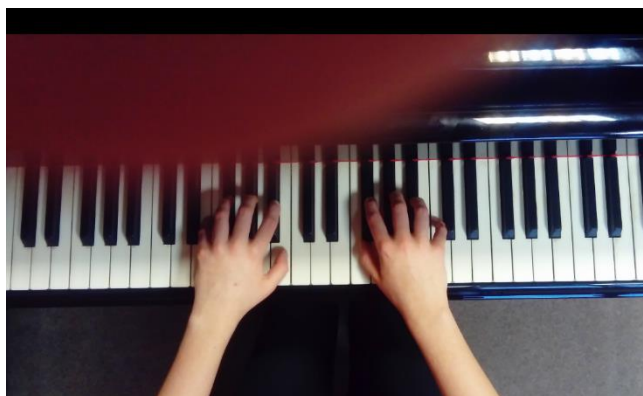
³⁶ Por. M. Niemira: Jak zdobyć.....” 2015, s. 29-30.

³⁷ Kleczyński, s. 105.

³⁸ Por. Niemira, s. 131.

12. ćwiczenie „rozciągnięcia dłoni” na bławie
13. ćwiczenie „zapalniczka”
14. ćwiczenie „kostki kciuka” aby nie była zapadnięta, na bławie
15. ćwiczenie „podkładania kciuka”, czyli głaskanie 5 palca kciukiem
16. ćwiczenie „rozciągania błon międzypalcowych” o drugą dłoń
17. ćwiczenie „kołeczka” stawów paznokciowych na bławie
18. ćwiczenie „kostek śródreżca” na klawiaturze – pozycja chopinowska
19. ćwiczenie „zginania stawów paznokciowych wszystkich palców” na klawie fortepianu i w powietrzu
20. ćwiczenie „układu chopinowskiego” na klawiaturze i tunelu pod śródreżcem
21. ćwiczenie „pojedynczych stawów paznokciowych” na bławie, klawie fortepianu
22. ćwiczenie „pojedynczych stawów paznokciowych” na bławie lub klawie ze zgiętymi palcami
23. ćwiczenie „pojedynczych stawów paznokciowych” na wewnętrznej stronie przeciwnej dłoni
24. ćwiczenie „pojedynczych stawów paznokciowych” na klawie fortepianu w pozycji zbieżnej i rozbieżnej
25. ćwiczenie „pojedynczych stawów paznokciowych” na kciuku
26. ćwiczenie „pojedynczych stawów paznokciowych w pozycji wyprostowanej i zgiętej
27. ćwiczenie .pozycji 4 palców na klawiaturze (na dźwiękach cis, dis, fis i gis) z kciukiem na krawędzi.

Genezę wszystkich ćwiczeń opracowanych przez Niemirę można odnaleźć we wskazówkach dotyczących nauczania Chopina i jego uczniów. Jan Kleczyński (1837-1895), autor zapisków dotyczących metody Chopina (napisanej w 1880) wielokrotnie podkreśla, że za jedną z podstaw techniki pianistycznej uważał Chopin **wyborną pozycję ręki**. Z drobiazgową dokładnością przygotowywał ręce uczniów, zanim powierzył im **poetyczne wykonanie myśli muzycznej**³⁹. Wyjściową pozycją był układ e, fis, gis, ais, h i ćwiczenia zapewniające palcom równość, swobodę i niezależność, do czego przyczyniały się ćwiczenia staccato z luźnym przegubem, następnie staccato-legato aż do legato.



Zbliżenie rąk uczennicy ZPSM im. K. Szymanowskiego w Warszawie, Wiktorii Leczkowskiej (kostki śródreżca w linii czarnych klawiszy)

Palcowanie I PODKŁADANIE 1 palca:

W zakresie aplikatury, czyli palcowania Chopin był innowatorem. Nie wahał się używać kciuka na czarnych klawiszach, jeśli mogło to ułatwić wykonanie i dodać mu więcej spokoju i równości. Podkładał kciuk nawet pod 5-ty palec, pomagając sobie wyraźnym zwrotem przegubu⁴⁰. „Nikt nie zauważy nierówności dźwięków w bardzo szybkiej gamie, gdy będzie ona zagrana równo w czasie”- mówił Chopin nawiązując do wcześniej obowiązującej technice ćwiczeń „przeciw naturze” (np. Kalkbrenera) nakazującej palcom grać z jednakową siłą. *Zważywszy, że każdy palec został inaczej ukształtowany lepiej nie niszczyć wdzięku szczególnych dotknięć każdego palca, lecz przeciwnie-rozwickać je. Każdy palec dysponuje siłą niezależnie od swego ukształtowania. Kciuk-największą, jako że jest palcem największym, najkrótszym i najswobodniejszym; palec piąty-jako tworzący drugi skrajny punkt oparcia, drugi skrajny punkt ręki; trzeci-jako środek i punkt oparcia, później drugi, a następnie czwarty, najslabszy, będący syjamskim względem trzeciego, złączony z nim tym samym ścięgiem, który chce się za wszelką cenę od niego oddzielić, co jest rzeczą niemożliwą i – dzięki Bogu – niepotrzebną.* W odniesieniu do całego układu ciała Chopin dodaje: „Tak jak należy wykorzystywać ukształtowanie palców trzeba też wykorzystywać pozostałe części ręki, to jest przegub, przedramię i ramię”⁴¹.

W rozdziale „Sztuka palcowania” dużą uwagę Chopin kieruje w stronę podkładów kciuka. Opracowane ćwiczenia obejmowały tu podkładanie 1 palca przy zupełnie równym poziomie ręki, bez poruszania łokciem. Poziom kostek palcowych wyznaczany przez równość czarnych klawiszy w układzie fis, gis, ais determinował skręt dłoni w **przeciwną do siebie stronę**⁴².

Thomas Teleffsen, podążając za ostatnią jego wolą w swym *Traktacie*, który miał być dokończeniem Chopinowskiej metody (1849-51)⁴³ rozwija myśl nauczyciela: „Poczynając od wiązania z barkiem, ramię powinno opadać z idealną swobodą, a palce odnaleźć na klawiaturze punkt oparcia, który podtrzymuje wszystko: z ciężaru bowiem, który jest rezultatem ciężenia ramienia i ręki, wynika piękno dźwięku i jego wolumen. Palce na klawiaturze odgrywają rolę stóp na ziemi. Ów dźwięk indywidulany ma swój odpowiednik w naturalnym dźwięku głosu, dźwięku, którego używa się do oznajmiania zwykłych spraw życiowych, i który podnosimy lub obniżamy jedynie z bezpośredniej racji uczuć i emocji jakie chcemy wyrazić”⁴⁴.

Ruch palców ku wnętrzu dłoni:

„Chopin w całej swej nauce ustawicznie zwracał uwagę na swobodę gry i niezależność palców (...) od pierwszych lekcji zalecał nadzwyczaj wolne i lekkie (swobodne) puszczenie palców (...). Do tego trzeba tylko rękę lekko trzymać w powietrzu, palce puszczać luźno i swobodnie i nie biorąc się za wcześnie do zbyt szybkich temp wykonywać wszystkie pasaże niewymuszenie i umieć je zagrać zarówno w największym forte, jak i najcichszym piano. Wówczas zdobyty tym sposobem mechanizm przychodzi stopniowo i niepostrzeżenie, ręka nie męczy

³⁹ Chopin, s. 98

⁴⁰ Tzw. Rotation.

⁴¹ Por. s. 62.

⁴² Por. Kleczyński J. s. 105

⁴³ Chopin. Szkice do metody gry fortepianowej, Warszawa 1955.

Wprowadzenie: Jean Jacques Elgedinger, 1992, s. 31.

⁴⁴ T. Teleffsen: Traktat o mechanizmie fortepianu w Chopin, s. 74.

się oraz uderzenie jest zawsze szlachetne, wyraźne i miłe dla ucha”.

Oktawy:

Neuhaus w swej „Sztuce pianistycznej”⁴⁵ dał nam najpełniejszą wskazówkę na temat grania oktaw: „rzecz najważniejsza-należy stworzyć pewną, mocną obręcz albo półpierzścień idący od poduszczyki 5-tego palca przez dłoń do koniuszka pierwszego palca przy – obowiązkowym- położeniu kiści (to jest nadgarstka) niżej śródreżca. Jest to bardzo trudne dla małych rąk, a całkiem łatwe dla dużych. Niemira dodaje: „Przy prawidłowej pozycji grającej oktawę dłoń z palcami tworzy okrągłe sklepienie. Powtarzam: niewysoką kopułę z wierzchołkiem w śródreżcu, a nie kiści (w nadgarstku)”⁴⁶”.

Ruchy ciała:

Teleffsen podkreśla, że istnieją ruchy konieczne, które dodają wdzięku wykonaniu. Sądzi nawet, że należy przedłożyć ruch nad sztywność, ale trzymać się pewnych granic. „W gamach wznoszących, w chwili, gdy drugi palec spoczął na klawiszu, ręka nie powinna się już poruszać, natomiast kolejne palce powinny się przemieszczać bez najmniejszego ruchu ręki. W kierunku opadającym, w chwili gdy palce 4 i 5 dotknęły klawiszy, ręka również nie powinna już czynić ruchu...”. Podkładanie kciuka miało być ułatwione przez odpowiednie ułożenie ręki lekko nachylonej do wewnątrz⁴⁷. Wedle Chopina „równość gam i pasaży nie zależała od możliwie najrówniejszej siły palców... i od najpełniejszej swobody kciuka, co od poziomego ruchu dłoni – przy całkowicie rozluźnionym i zawsze opadającym łokciu – ruchu, który nie następował oddzielnymi fazami, lecz w sposób równy i płynny”⁴⁸. Oktawy grał z przegubu, jednakże nie traciły one przez to swej pełni brzmienia.

Frazowanie:

Chopin zwracał ogromną uwagę na precyzję frazowania. Złe frazowanie skłaniało go do następującego porównania, które chętnie i z upodobaniem powtarzał: *To tak, jakby ktoś recytował w nieznanym języku wypowiedź z trudem zapamiętaną, nie tylko nie przestrzegając naturalnej liczby sylab, lecz nawet zatrzymując się w środku słów. Swym barbarzyńskim frazowaniem pseudomuzyk ujawnia również, że muzyka nie stanowi jego ojczyznego języka, lecz mowę, która jest mu obca i niezrozumiała.*⁴⁹

Rubato

W utrzymaniu tempa rubato przez Liszta nazwanego *le temps dérobé, entrecoupé* Chopin nie był chwiejny wcale. Wielu z nas zaskoczy wiadomość, że metronom nie opuszczał jego fortepianu. Nawet w tyleż opisywanym rubato jedną ręką miała za zadanie utrzymanie stałego pulsu. Mikuli pisał, że *ściśle taktu się trzyma*. O drugiej zaś pisał tak: *Ręka wykonująca śpiew albo niechętnie się ociąga, albo namiętnie się zrywa, niecierpliwie rzucając z siebie więzy rytmiczne dla wydobycia całej prawdy wyrazu muzycznego*⁵⁰.

O ileż lepiej uczylibyśmy naszych młodych pianistów i o ile lepiej by grali, gdybyśmy wszyscy w większym stopniu słuchali się Chopina?⁵¹

Ewa Skardowska – dr hab., wykładowca Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie, koncertująca pianistka.

Danuta Bula

Piękno

piękno jest
w oczach patrzącego

kwitnące dzikie rośliny

widzi

nie chwasty

dołeczki w policzkach

dzieci

i pulchne łąпки

dziecięce

wskazujące

coś, co wywołało

zainteresowanie O!

ciepły dotyk

dłoni

na zasmuconym czole

i

sukienkę w kwiaty

do których

przylatują

pszczoły

zwiedzione

kolorem

piękno jest

w oczach patrzącego

.....

⁴⁵ S. 154.

⁴⁶ M. Niemira, s. 139.

⁴⁷ K. Mikuli, s. 96.

⁴⁸ K. Mikuli, s. 96.

⁴⁹ K. Mikuli, s. 97.

⁵⁰ C. Działyńska, w: Chopin, s. 117.

⁵¹ J. Kleczyński: Chopin's Greater Works. Tłum. Natalia Janotha, Londyn (Williams Reeves) b.d. (1896)

Danuta Buła

UTRWALANIE DZIEDZICTWA, CZYLI DROGA ARTYSTYCZNA JÓZEFA CHEŁMOŃSKIEGO

Na czym urosłem, to się nie starzeje. Wszystko, co mam, z naszego dostałem nieba nade mną – a w uszy dziadowskie pieśni i odpustowe Matki Boskiej blaski na oczy, a potem co tylko pomyślę, to wszystko stamtąd poszło.

Józef Chełmoński, Z listu paryskiego, 1877.

(Z natury i dla natury. Rzecz o Józefie Chełmońskim, Żyrardów 2013, s. 8)

Kiedy zapytać o opracowania dotyczące malarstwa Józefa Chełmońskiego w bibliotekach miejskich i szkolnych, okazuje się, że trudno o pomoc do przygotowania zajęć dla młodzieży. Jeszcze można spotkać starsze opracowanie Macieja Masłowskiego¹ z 1973 roku, ale niestety nie przyciągnie młodych odbiorców ze względu na słabo czytelne obrazy w większości czarno-białe. W każdym bądź razie nauczyciel może wiele skorzystać z tej pozycji wydawniczej dla siebie, czytając o życiu i twórczości Józefa Chełmońskiego.

Wydaje się, że sylwetka słynnego malarza wymagała kolejnego opracowania, nie tylko plastycznie dobrze przygotowanego, więc powstała książka z serii *W zwierciadle sztuki – Józef Chełmoński* Ewy Micke-Broniarek². Jednakże trzeba podkreślić, że taką książkę może posiadać biblioteka szkolna, ale obejrzenie jej przez wszystkich uczniów danej klasy podczas jednych zajęć umożliwi jedynie rzutnik pisma.

Niniejsze opracowanie, oparte na wymienionych różnych źródłach przydać się może do pracy z gimnazjalistami i uczniami szkół ponadgimnazjalnych.

Jak pisze Ewa Micke-Broniarek, w *świadomości Polaków Józef Chełmoński, obok Jana Matejki i Artura Grottgera, wciąż pozostaje artystą najbardziej znanym i najwyżej cenionym. Jego twórczość, podobnie jak Pan Tadeusz Adama Mickiewicza, urosła do rangi mitu, którego sugestywna siła trwa do dziś. Rozpatrywana w optyce sztuki narodowej, (...) stała się kwintesencją „polskości” w malarstwie XIX i początku XX w. (...). Pomimo wielu lat spędzonych za granicą, w głównych ośrodkach artystycznych, jakim był ówczesny Paryż czy Monachium, dwie tylko krainy pozostały jedynym i wyłącznym*

*przedmiotem malarskich urzeczy Chełmońskiego – owiana romantyczną legendą Ukraina i rodzinna ziemia łowicka*³.

Wydaje się, że młody odbiorca dzieł malarskich Józefa Chełmońskiego jest pozbawiony przeświadczenia o niezwyklej twórczości omawianego twórcy pejzaży, scen rodzajowych, przedstawicieli świata fauny i flory. Warto pokazać mu konkretne obrazy, które świadczą o niezwyklej zmyśle obserwacji, by uczeń zrozumiał, że malarz chłonął uroki ziemi łowickiej od najmłodszych lat.

Bardzo pomocne mogą być materiały dostępne w Internecie, zwłaszcza strona prowadzona przez pałac w Radziejowicach, z którymi był związany malarz, osiadły po latach w pobliskiej Kuklówce⁴. Warto sięgnąć do kalendarium, które umożliwi uczniom zapoznanie się z dziejami Józefa Chełmońskiego. Zajęcia poprowadzone w pracowni komputerowej pozwolą na indywidualne zbieranie informacji o artyście.

Nauczyciel może skorzystać z niezwykle rzetelnego opracowania Ewy Micke-Broniarek, które dotyczy całego życia artysty. Książka ujawnia też wpływ ojca, uzdolnionego artystycznie, na wychowanie syna. Grał na skrzypcach i uczył młodego Józefa rysunku. Autorka wspomina także, że matka późniejszego malarza uczyła go podejmowania różnych działań twórczych i wytrwałości w pracy. Zaskoczeniem dla dzisiejszego nastolatka może być informacja, że Józef Chełmoński cierpiał niedostatek, a jego rodziców nie stać było na wykształcenie syna. Warto podkreślać w klasie szkolnej, że ojca i syna łączyła silna więź emocjonalna, a ojciec był *pierwszym mistrzem i przewodnikiem duchowym przyszłego malarza*⁵.

¹ M. Masłowski, *Józef Chełmoński*, Warszawa 1973.

² E. Micke – Broniarek, *Józef Chełmoński*. Wrocław 2001.

³ E. Micke – Broniarek, *Józef Chełmoński...*, s. 5.

⁴ Internet, (dostęp 7.06.2015), dostępny: <http://www.palacradziejowice.pl/chelmonski.php>

⁵ E. Micke – Broniarek, *Józef Chełmoński...*, s. 7.

Józef Chełmoński wyniósł z domu rodzinnego miłość do ziemi, kult tradycji, patriotyzm, szacunek dla chłopca. Wymienione wartości znalazły swoje odzwierciedlenie w przyszłości w pracy twórczej, podobnie jak pasja wnikliwej obserwacji i *niemal zmysłowego wczuwania się w naturę*⁶.

Jako młody człowiek Józef Chełmoński uczył się w warszawskiej Klasie Rysunkowej, jedynej szkole artystycznej na ziemiach Królestwa Polskiego i w prywatnej pracowni Wojciecha Gersona, który miał wielki wpływ na młodego twórcę. Okres ten był bardzo trudny dla młodego studenta; miał trudności, by się utrzymać i zdobyć pieniądze na konieczne materiały plastyczne. Zdarzało się często, że zamalowywał już ukończoną pracę, bo nie stać go było na nowy blejtram. W każdym razie pilny i sumienny student szybko nauczył się tworzyć obrazy takie, w których wyraźny jest wpływ Wojciecha Gersona (*Wyplata robocizny*, zwana także pod tytułem *Sobota na folwarku*) czy *Matula są* – po *Żurawie* (1870) czy *Odłot żurawi* (1871), w pełni samodzielne kreacje. Jak pisze Ewa Micke-Broniarek, na poziom artystyczny tych ostatnich dzieł miały wpływ: zetknięcie się z dziką przyrodą, bezkresem stepu i bujną fantazją ukraińskiego ludu. Wpływ ten znajdzie po latach swoje odzwierciedlenie w pracach monachijskich i będzie obecny w obrazach malowanych w Kuklówce.

Dzięki Maksymilianowi Gierzymskiemu i Józefowi Brandtowi Józef Chełmoński wyjechał po latach nauki w Warszawie do Monachium, by studiować na tamtejszej Akademii Sztuk Pięknych. Wrócił po licznych sukcesach, ale i wiedziony tęsknotą za polskimi krajobrazami i znanymi sobie ludźmi.

W obrazach namalowanych w Monachium po powrocie z Ukrainy dostrzec można wrażenie ruchu, szybkość, dynamikę już w obrazie *Powrót z balu* (1879)⁷, zwanego także *Sanną*. Obraz wystawiony w monachijskim Kunstvereinie, spowodował żywe zainteresowanie, ale i sprzeciw, przyzwyczajonych do sielskich, wyidealizowanych scenek rodzajowych, odbiorców.

W Monachium ukształtował się też u Chełmońskiego drugi nurt: sceny rodzajowe ukazujące życie wsi.

Z początkiem 1874 roku kończy się pobyt malarza w Monachium, wyjeżdża więc i ... przez Ukrainę wraca do kraju. *Bezpośredni kontakt z bujną przyrodą w pełni rozkwitu, (...) w jakimś sensie odnowił jego siły twórcze. W ciągu tych kilku miesięcy z właściwą sobie pasją i genialnym zmysłem obserwacji wykonał szkice oraz studia plenerowe, aby na ich podstawie stworzyć, już w Warszawie, dzieła uznawane za jedne z najwybitniejszych osiągnięć polskiego realizmu*⁸.

Po powrocie do kraju, w Warszawie Chełmoński tworzył w pokoju Hotelu Europejskiego, mieszkając razem z Antonim Piotrowskim, Stanisławem Witkiewiczem i Adamem Chmielowskim. Tu powstały m.in. obrazy: *Na folwarku* (1875) i *Ba-bie lato* (1875). Wymienione obrazy spotkały się z ostrym sprzeciwem krytyki.

Kiedy załamały się optymizm i wiara we własne siły, Józef Chełmoński zdecydował się na wyjazd „za chlebem” do Paryża. Prawdopodobnie był to listopad lub grudzień 1875 i początkowo, tak jak w Warszawie, naznaczony był niedostatkiem. Wszystko zmieniło wystawienie *Sprawy u wójta (Przed wójtem)* i *Roztopów*. Trzeba powiedzieć o sukcesie z dnia na dzień. Jak sugeruje Ewa Micke-Broniarek, tematyka obrazów J. Chełmońskiego była egzotyczna dla Francuzów. Po drugie, w malarstwie francuskim nie przedstawiano w tym czasie emocji, co czynił polski malarz⁹.

Chełmoński jako młody człowiek przeżył mocno pobyt w Paryżu, gdzie powodziło mu się z czasem doskonale finansowo, towarzysko oraz rodzinnie. Okazało się jednak po kilku latach, że znów zaczął cierpieć niedostatek, ponieważ oszukał go notariusz a i sam żył ponad stan, ponadto malował dużo na zamówienia, co obniżyło wartość artystyczną kolejnych płócien. Na sytuację finansową malarza miały wpływ także przepisy dotyczące wywozu dzieł do Stanów Zjednoczonych, z powodu których Amerykanie przestali kupować obrazy artysty. Wydaje się, że odcięcie się od mazowieckich korzeni i chęć swobodnego życia miały negatywny wpływ na poziom malowanych obrazów. Tak w każdym razie widział tę sytuację Stanisław Witkiewicz i napisał do Józefa Chełmońskiego list skłaniający go do powrotu do ojczyzny.

Z czasów paryskich dużym uznaniem cieszy się obraz *Przed karczmą* z 1877 roku. Wspaniałe studium dzikich koni przedstawia obraz *Targ na konie w Balcie*; wspomnienie podróży po Ukrainie i Podolu. Najslawniejszym dziełem z tego czasu jest *Czwórka* (1881).

*Jednym z ostatnich dzieł, jakie powstały w Paryżu, były Dropie (z 1886 – Uzupełnienie – D. B.), świadczące o przełamaniu przez Chełmońskiego malarzkiego impasu*¹⁰.

Przywołane w tym artykule fakty z życia malarza Józefa Chełmońskiego pomogą nastoletniemu odbiorcy wczuć się w jego położenie. Bliskości nadaje tej relacji fakt, że młody malarz wyjechał do Monachium, by zdobywać wiedzę i tęsknił za ojczyzną. Obecnie uczniowie mają w swoim otoczeniu euro-sieroty, ich bliscy często żyją „na walizkach”, rozdarci pomiędzy dwoma krajami... Dzięki odnalezionym w Internecie informacjom Józef Chełmoński staje się uczniom bliski, bo zwracają uwagę na osobiste dramaty artysty: przeżył śmierć trojga dzieci w ich niemowlęctwie i opuściła go żona, poważnie chorował. O tym, jak cierpiał po opuszczeniu go przez żonę świadczy fakt, że kazał wytyczyć inną drogę do Kuklówki, żeby mu poprzednia nieustannie nie przypominała małżonki i pierwszego przyjazdu do majątku.

Bogumił Mrówczyński tak pisze we wstępie do katalogu wystawy omawianego malarza:

*Dotychczas zorganizowaliśmy trzynastą wystawę prezentujących obrazy wcześniej nieznaną polskiej publiczności. W końcu udało się stworzyć największą stałą galerię dzieł wielkiego malarza. Poświęciliśmy na jej ekspozycję wszystkie wystawowe sale radziejowickiego pałacu*¹¹.

⁶ E. Micke-Broniarek, *Józef Chełmoński...*, s. 9.

⁷ Helena Modrzejewska, w *trudnym okresie warszawskiej biedy J. Chełmońskiego, zakupiła od artysty przywieziony z Monachium ten obraz, w którym Niemcy widzieli „za dużo życia” i ocenili negatywnie. E. Micke-Broniarek, Józef Chełmoński, s. 36.*

⁸ Tamże, s. 33.

⁹ Por. Tamże, s. 46 – 47.

¹⁰ E. Micke-Broniarek, *Józef Chełmoński...*, s. 59.

¹¹ Internet, (dostęp: 6.07.2015 r.), dostępny: <http://palacradziejowice.pl/galeria-chelmonskiego/>

Warto skorzystać z propozycji obejrzenia obrazów malarza polskości chociażby przez Internet. Uczniowie zobaczą 42 obrazy zgromadzone na największej wystawie miłośników Józefa Chełmońskiego. Jeśli to możliwe, warto włączyć zwiedzanie Radziejowic do programu polonistycznej wycieczki¹².

W poszukiwaniu odpowiednich materiałów dotyczących wspomnianego malarza natrafiłam na pozycję: **Z natury i dla natury. Rzecz o Józefie Chełmońskim**¹³, wydaną przez Stowarzyszenie Animatorów Nauki, Kultury i Sztuki „Dziedzictwo”, pod redakcją Wioletty Pilorz, z fotografiami krajobrazów mazowieckich tejże i Adama Pilorza. Książka zawiera także teksty Aleksandry Gołębiewskiej – Pilorz i Wioletty Pilorz oraz fotografie obrazów malarza polskości wykonane przez Piotra Ligiera i Krzysztofa Wilczyńskiego. Tak piszą autorzy o Józefie Chełmońskim: *Artysta obdarzony szczególnym darem dostrzegania piękna otaczającej go rzeczywistości, oddaje nam w swoich dziełach co miał najgodniejszego – umiłowanie ojczyzny. Z natury i dla natury zapisał pędzlem na swoich płótnach wzruszenia, obsiewał je i bronował obok rozległych ugorów, i widział to, czego inni dostrzec nie mogli*¹⁴. Wioletta Pilorz dodaje, że książka nie ma ambicji tworzenia biografii artysty czy opracowania jego twórczości, ale ma za zadanie pokazanie Józefa Chełmońskiego jako wielkiego człowieka¹⁵. *Dzięki stworzonym przez siebie dziełom Chełmoński żyje w locie bociana, nitkach babiego lata... w duszy każdego z nas*¹⁶.

Skorzystanie z tej publikacji może być korzystne dla nastoletniego odbiorcy, który może odkryć, że artysta zmarły 100 lat temu staje mu się bliski.

W 1887 roku malarz opuścił Paryż i zamieszkał z rodziną w Kuklówce, niedaleko Radziejowic. Wkrótce opuściła go żona. Żyjąc samotnie, wybrał sobie zaprzyjaźnionych mieszkańców pałacu w Radziejowicach i Woli Pękoszewskiej za towarzyszy. Stale był zajęty obserwacją przyrody, pracami w gospodarstwie, wciąż żył przyrodą, naturą, którą malował bez obecności człowieka. Utrzymywał bliskie listowne kontakty z innymi przyjaciółmi.

W tym okresie krytyka zaczęła doceniać malarstwo Józefa Chełmońskiego. Po śmierci Jana Matejki właśnie Chełmoński został uznany za najwybitniejszego malarza polskiego. Został

nagrodzony wielokrotnie, także doceniony przez Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie (1904) i Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych w Warszawie (1907).

Powrót na wieś okazał się *zbawienny dla przełamania kryzysu w twórczości Chełmońskiego*¹⁷. Artysta zaczął wówczas malować bezpośrednio w plenerze. Wcześniej obrazy powstawały w pracowni na podstawie szkiców i notatek plenerowych. Malarz przedstawiał przyrodę bez udziału człowieka np. **Staw w Radziejowicach** (1898), **Sójka** (1892), **Polna droga** (1889), **Kaczeńce** (1906), lub ludzi zespolonych ze światem przyrody: **Orka** (1896) i **Burza** (1896).

*W ostatnich latach życia, jakby w przeczuciu nadchodzącego kresu, pogłębiła się skłonność Chełmońskiego do mistycyzmu i jego głęboka religijność, podsycona przyjaźnią z księdzem Barnabą Pelką z pobliskiego Ojrzanowa i Adamem Chmielowskim, wówczas już Bratem Albertem*¹⁸.

Powstały wówczas nokturnowe krajobrazy z aniołem idącym przez zaorane pole – **Cisza nocna** i **Madonna** unosząca się nad ziemią w blasku księżyca – **Pod Twoją obronę** (1906).

Podsumowując, trzeba powiedzieć, że malarstwo Józefa Chełmońskiego i jego życie stało się inspiracją dla całych pokoleń. *Fascynował go niewyczerpany w swym bogactwie świat przyrody, różnorodność obyczaju i specyfika życia ludu, jego prostota, siła i witalność*¹⁹. *Niezwykle osobista twórczość Chełmońskiego w swej romantycznej istocie była jedyna i niepowtarzalna. Nie tylko wytyczyła nowy, realistyczny kierunek w rozwoju polskiego malarstwa, stała się także najpiękniejszym, jaki może wyrazić artysta, holdem wobec piękna i potęgi natury oraz zespolonego z nią życia ludzkiego*²⁰.

Kiedy zmarł, został pochowany „w ukochanej ziemi rodzinnej, wśród szumu drzew naszych, z dala od grobów Zasłużonych”²¹.

Danuta Bula – absolwentka Uniwersytetu Śląskiego -polonistki i oligofrenopedagogiki. Ostatnim miejscem pracy była Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego w Warszawie, Wydział Zamiejscowy w Zabrze.

Szczegółowa oferta edukacyjna
RODNIIP „WOM” w Rybniku dostępna jest na
stronie www.wom.edu.pl

Archiwalne numery Dialogu Edukacyjnego
znajdują się na stronie: WWW.wom.edu.pl

¹² Inną atrakcją Radziejowic jest oglądanie drewnianych rzeźb w ogrodach radziejowickiego pałacu, wykonane przez znanego i cenionego twórcę Józefa Wilkonia. Na wycieczce można także posłuchać koncertu muzyki klasycznej w pałacu.

¹³ **Z natury i dla natury. Rzecz o Józefie Chełmońskim**, Żyrardów 2013.

¹⁴ Tamże, s. 6.

¹⁵ Por. Tamże, s. 6.

¹⁶ Tamże, s.6.

¹⁷ E. Micke-Broniarek, **Józef Chełmoński...**, s. 63.

¹⁸ Tamże, s. 74.

¹⁹ Tamże, s. 76.

²⁰ Tamże, s. 79.

²¹ Cytat za: E. Micke-Broniarek, **Józef Chełmoński**, s.76, brak podania źródła, tekst ujęty w cudzysłów. Przybliżeniu nastolatkom postaci Józefa Chełmońskiego może także pomóc Internet, w którym znajdziemy wypowiedzi Katarzyny Aust, prawnuczki malarza i jej ojca, wnuka artysty. Internet, (dostęp: 22.06.2015 r.), dostępny: <http://zyroskop.info.pl/tag/jozef-chelmonski/> Pałac w Radziejowicach proponuje własne wydawnictwa dotyczące Józefa Chełmońskiego i jego twórczości.

DOBRE PRAKTYKI

Jolanta Malczewska

DAWNE LEKTURY PO NOWEMU (1)

Tak nazywała się sieć współpracy polonistów uczących w Żorach. Wprowadzenie w roku szkolnym 2017/2018 nowej podstawy programowej w szkole podstawowej wymusiło na nauczycielach zmianę podejścia do dydaktyki przedmiotowej.

Poloniści szczególną trudność przewidywali przy omawianiu dawnych lektur postrzeganych jako anachroniczne dla współczesnych uczniów. Biorąc jednak odpowiedzialność za realizację podstawy, postanowili zmierzyć się z tym zadaniem. Zorganizowano więc sieć współpracy, do której zgłosiło się sześćcioro nauczycieli. Wybrano do opracowania lekturę według nich najtrudniejszą – *Szyfowe prace* Stefana Żeromskiego.

Założono na początku, żeby nie powielać funkcjonujących już w dydaktyce tematów, takich jak na przykład słynna lekcja polskiego. Ponadto uczestnicy sieci postanowili nie wracać do starej dydaktyki, ponieważ współczesny uczeń jest inny niż jego rówieśnicy sprzed kilkudziesięciu lat. Inne są też wymagania nowej podstawy programowej. Po dwóch spotkaniach stacjonarnych, których celem była analiza dobrych praktyk oraz przywołanie nowoczesnych rozwiązań metodycznych, nauczyciele podzielili się tematami i opracowali scenariusze zajęć. Synergia grupy spowodowała, że powstały interesujące propozycje zajęć związanych z powieścią Stefana Żeromskiego. Efekty ich pracy znajdują się poniżej.

Jolanta Malczewska - doradca metodyczny języka polskiego w Żorach, koordynator projektu *Dawne lektury po nowemu*.

Scenariusze lekcji dla uczniów szkoły podstawowej (klasa VII lub VIII)

Jolanta Malec – nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 3 w Żorach

Katarzyna Marecka – nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 3 w Żorach

Temat: Postawy nauczycieli gimnazjum w Klerykowie, dla których to, co najważniejsze, nie było najważniejsze (Stefan Żeromski „Szyfowe prace”) (jednostka lekcyjna dwugodzinna)

Podstawa programowa z języka polskiego II etap edukacyjny, klasy VII-VIII; wymagania szczegółowe:

I. 1.9) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji;

III. 1.2) gromadzi i porządkuje materiał rzeczowy potrzebny do tworzenia wypowiedzi;

III. 1.3) tworzy wypowiedź, stosując odpowiednią dla danej formy gatunkowej kompozycję oraz zasady spójności językowej między akapitami;

Cele ogólne:

- motywowanie do poznawania literatury wzbogacającej wiedzę ucznia o człowieka i świecie z perspektywy współczesności i z odniesieniem do przeszłości
- porównanie przedstawienia relacji nauczyciel-uczeń w różnych dziełach literackich
- uświadomienie zmian, jakie dokonały się w funkcjonowaniu szkoły i postawach nauczycieli
- wyrabianie wrażliwości moralnej poprzez kontakt z literaturą.

Cele operacyjne (uczeń potrafi)

- rozwijać umiejętności odbioru dzieł literackich,
- dostrzegać analogie pomiędzy czytаныmi tekstami,
- skutecznie porozumiewać się w zespole z zachowaniem zasad dyskusowania,
- rozpoznawać motywy postępowania bohaterów,
- wyjaśnić poznana łacińską maksymę,
- redagować wypowiedź, stosując odpowiednią kompozycję,
- posługiwać się słownictwem opisu przeżyć wewnętrznych.

Metody i formy pracy:

- indywidualna, grupowa, dyskusja.

Pomoce dydaktyczne:

- fotosy i zdjęcia (załącznik 1.)

http://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Leszek_Domanski_-_Zeus.jpg

<http://www.wielkieslowa.pl/5507-carpe-diem-chwytajcie-dzien-chlopcy.html>

https://www.alekinoplus.pl/program/film/stowarzyszenie-umarlych-poetow_17888

<http://film.onet.pl/krzysztof-wakulinski-kadry-z-filmow/vy0pr>

<http://www.filmweb.pl/serial/Szyfowe+prace-1998-1428/photos/3760>

- fragmenty utworów:
Aleksander Kamiński, *Kamienie na szaniec*, wydawnictwo „Nasza księgarnia”, Warszawa 1999, ss. 50-51 („Istniała w Warszawie [...] do „[...] na ruchliwej ulicy miasta”)
Nancy H. Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2017, ss. 24-28
Stefan Żeromski, *Szyfowe prace*, wydawnictwo IBIS, Poznań 2016, s. 74 („Pan Majewski wzywał go [...] do końca rozdziału)
- fragment filmu „Stowarzyszenie Umarłych Poetów” w reż. P. Weira, 1989, 10.40’-15.50’

- karty zadań do pracy w grupach (załącznik 2.)

Uwagi:

Podane w scenariuszu strony odnoszą się do następujących wydań autorów:

- Aleksander Kamiński, *Kamienie na szaniec*, wydawnictwo „Nasza księgarnia”, Warszawa 1999
- Nancy H. Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2017
- Stefan Żeromski, *Szyfowe prace*, wydawnictwo IBIS, Poznań 2016

PRZEBIEG LEKCJI

1. Zaprezentowanie fotosów z filmów. Rozmowa wstępna dotycząca sylwetek nauczycieli i uczniów. Uczniowie powinni dostrzec otwartość Keatinga, surowość Majewskiego. Pytania pomocnicze:
 - a) Jakim nauczycielem jest według ciebie?
 - b) Jaki ma stosunek do uczniów?
 - c) W jaki sposób może prowadzić zajęcia?
 - d) Czy potrafi zaintrygować uczniów?
2. Obejrzenie fragmentu filmu „Stowarzyszenie Umarłych Poetów”.
 - o Rozmowa dotycząca łacińskiej maksymy będącej motywem przewodnim fragmentu – wyjaśnienie przez uczniów, jak rozumieją słowa „Carpe diem”.
3. Praca w grupach: uczniowie otrzymują fragmenty utworów wraz z kartami zadań (załącznik 2.).
4. Prezentacja efektów pracy grup poprzedzona czytaniem otrzymanego fragmentu tekstu. Przykładowe odpowiedzi uczniów:
 - a) Grupy I, II: Profesor Domański był człowiekiem otwartym, traktował swoich uczniów z szacunkiem i sympatią, skracał dystans, dzięki czemu miał bardzo dobry kontakt z młodzieżą. Geografii uczył z pasją i oddaniem, dlatego uczniowie chętnie rozmawiali z nim nawet po lekcjach. Miał ogromny wpływ na swoich wychowanków, zarażał ich swoją pasją, imponował zaangażowaniem.
 - b) Grupy III, IV: John Keating jest charyzmatycznym nauczycielem. Jego nietypowe metody nauczania początkowo szokują uczniów, przyzwyczajonych do konwencjonalnych metod nauczania. Z czasem uczniowie doceniają to, że ich nauczyciel pragnie zachęcić ich do samodzielnego myślenia i dążenia do realizacji własnych marzeń. W Sali Reprezentacyjnej uświadamia chłopcom wartość życia i fakt, że każde istnienie jest wyjątkowe i niepowtarzalne, a wykorzystanie w pełni każdej minuty naszego życia gwarantuje prawdziwą radość, szczęście i satysfakcję. Ma ogromny wpływ na swoich uczniów, staje się dla nich autorytetem.
 - c) Grupy V, VI: Profesor Majewski jest człowiekiem surowym, nie liczącym się z uczuciami innych. Postępuje niegodziwie, upokarzając swojego ucznia podczas odpowiedzi. Nie zyskuje on wsparcia ze strony kolegów, zastraszonego i tchórzliwych. Nauczyciel nie szanuje swoich uczniów, stosuje haniebne metody podporządkowania sobie klasy. Szkoła w *Szyfowych pracach* jest miejscem wrogiem

dla uczniów, nauczyciele, stosujący metody zastraszania i upokarzania, nie mogą być dla nikogo autorytetem.

5. Indywidualna praca uczniów – przygotuj wypowiedź na jeden z dwóch tematów (czas pracy uczniów ok. 15 minut)
 - Czy dla mnie jest carpe diem? Wciel się w postać jednego z uczniów i opisz przeżycia po lekcji z profesorem Keatingiem? Pamiętaj o kompozycji wypowiedzi i zastosowaniu odpowiedniego słownictwa.
 - To była niezwykła lekcja. Zakończyła się na ruchliwej ulicy miasta. Wciel się w postać jednego z uczniów i opisz przeżycia po lekcji z profesorem Domańskim? Pamiętaj o kompozycji wypowiedzi i zastosowaniu odpowiedniego słownictwa.
6. Przedstawienie efektów pracy kilku uczniów.
7. Wnioski dotyczącego tego, jakie cechy nauczyciela są dla uczniów ważne.

Załącznik 2.

Grupy I, II
Aleksander Kamiński, *Kamienie na szaniec*, rozdz. *Słoneczne dni*, s. 50-51

- Jak myślisz, dlaczego profesor pozwalał uczniom mówić do siebie po imieniu?
- Dlaczego nie podobało się to innym nauczycielom?
- Dlaczego uczniowie tak chętnie przedłużali lekcje z Zeusem?
- Jaki wpływ na kształtowanie postaw i poglądów młodych ludzi miał nauczyciel geografii?
- Jaki jest stosunek nauczyciela wobec uczniów?
- Jakimi cechami odznaczają się uczniowie i nauczyciel?

Grupy III, IV
Nancy H. Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* – rozdz. IV, ss. 24-28

- Co niezwykłego w zachowaniu profesora zauważają uczniowie?
- Dlaczego są niechętni wobec nowych metod stosowanych przez Keatinga?
- Co nauczyciel chciał osiągnąć, zabierając uczniów do Sali Reprezentacyjnej?
- Jaki jest stosunek nauczyciela wobec uczniów?
- Jakimi cechami odznaczają się uczniowie i nauczyciel?

Grupy V, VI
Stefan Żeromski, *Szyfowe prace* – rozdz. V, s. 74

- Dlaczego profesor Majewski wywołał ucznia do odpowiedzi? Co chciał w ten sposób osiągnąć?
- Jakie uczucia towarzyszą uczniowi podczas odpowiedzi?
- Czy uczeń znajduje wsparcie w gronie osób, w którym przebywa? Uzasadnij odpowiedź.
- Jaki jest stosunek nauczyciela wobec uczniów?
- Jakimi cechami odznaczają się uczniowie i nauczyciel?

Jolanta Malczewska – nauczycielka języka polskiego, doradca metodyczny w Żorach.

Małgorzata Pyszny

DOBRE PRAKTYKI

SZLAKIEM ZABYTEKÓW GÓRNEGO ŚLĄSKA

Górny Śląsk od lat kojarzony jest z kopalniami, hutami, dziś chcemy, by emanował pozytywną energią, zaskakiwał połączeniem tradycji z nowoczesnością, był źródłem i centrum kultury. Takim celom służą działania z zakresu edukacji regionalnej podejmowane przez **Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej WOM w Rybniku**.

RODNI IP WOM od dziesięciu lat jest organizatorem wojewódzkiego konkursu *Zapomniane zabytki*, w tym roku konkurs odbył się pod honorowym patronatem Marszałka Województwa Śląskiego Wojciecha Salugi.

Ponad pięćdziesięciu uczniów oraz ich opiekunów z regionu rybnickiego, żorskiego, wodzisławskiego, jastrzębskiego, raciborskiego i mikołowskiego miało okazję spotkać się na uroczystym podsumowaniu konkursu w Rybniku i podziwiać swe prace plastyczne, literackie, fotograficzne. Organizatorzy konferencji – *Szlakiem zabytków Górnego Śląska* chcieli pokazać podczas spotkania wszystko to, co ważne i cenne w naszym regionie: zabytki, tradycje, smaki, szlaki, kulturę i literaturę. A także zachęcić młodych ludzi, by wraz ze swymi nauczycielami i rodzicami odbywali ciekawe wycieczki *Szlakami Zabytków Techniki, Szlakami Architektury Drewnianej, Szlakiem Orlich Gniazd*, odwiedzali muzea, poznawali legendy i podania, zatrzymywali się przy przydrożnych kapliczkach i figurach, zdobywali odznaki krajoznawcze PTTK.

Szlak Zabytków Techniki jest najbardziej interesującą trasą turystyki industrialnej w Polsce – przekonywał podczas konferencji **dr Adam Hajduga**, bowiem jest kwintesencją przemysłowych tradycji regionu, skupia 42 obiekty w 26 miastach, w tym dwa z Listy Światowego Dziedzictwa UNESCO. Obiekty znajdujące się na szlaku związane są z tradycją górniczą, hutniczą, energetyką, kolejnictwem, łącznością, produkcją wody oraz przemysłem spożywczym. W skład *Szlaku Zabytków Techniki* wchodzi istniejące muzea i skanseny, zamieszkałe kolonie robotnicze, działające zakłady pracy. W najbliższej okolicy warto odwiedzić: **zabytkową Kopalnię Ignacy w Rybniku, familoki w Czerwionce, Muzeum Energetyki w Łaziskach Górnych, Kolej Wąskotorową w Rudach, Sztolnię Czarnego Pstrąga i Kopalnię Srebra w Tarnowskich Górach, Muzeum Tyskich Browarów, Sztolnię Królowa Luiza w Zabrze, Muzeum Śląskie w Katowicach**. Strona internetowa *Szlaku Zabytków Techniki* zawiera wiele turystycznych informacji, scenariuszy lekcji, propozycji wycieczek, zaprasza nawet do udziału w konkursie – *Wybierz się w podróż Szlakiem Zabytków Techniki województwa śląskiego*. <https://www.zabytkitechniki.pl/>

Warto uczestniczyć w tym **roku 9 czerwca w *Industriadzie*** – święcie *Szlaku Zabytków Techniki*, tegoroczne hasło brzmi: „Industria jest kobietą”, bowiem przemysł nigdy nie był światem bez kobiet. *Industriada* pokaże znaczenie kobiet

dla życia gospodarczego i społecznego, zaprezentuje też zwyczajki i niezwykle Ślązaczki. Organizatorzy *Industriady* w Rybniku i Czerwionce szykują mnóstwo atrakcji dla odwiedzających: warsztaty, prezentacje, występy teatralne, projekcje filmów, pokazy światła.

RODNI IP „WOM” w Rybniku stara się poprzez swe działania promować cenne i ciekawe obiekty w naszym regionie, dzięki współpracy z władzami Czerwionki – **burmistrzem Wiesławem Janiszewskim** mogły odbyć się w ostatnim czasie konferencje o tematyce regionalnej dla nauczycieli – *Odwiedź zabytkowe osiedle familoków w Czerwionce* oraz *Sztuka na kółkach. Sposoby na edukację regionalną w szkole i przedszkolu*.

Każdy pedagog, który chce realizować w swej placówce treści z zakresu edukacji regionalnej musi znaleźć na to swój własny sposób, mogą to być realizowane projekty edukacyjne, programy własne, wycieczki, rajdy, filmy, warto też wykorzystać w pracy śląskie legendy. **Dr Norbert Niestolik** przekonuje, że legenda może stanowić nieoceniony materiał wykorzystywany w pracy nauczyciela, *jest mocnym ogniwem łączącym ucznia z regionem i światem małej ojczyzny*. Ważny jest jej barwny i sugestywny przekaz wizualny, a także system wartości, który legenda niesie. Dr N. Niestolik zaprasza do przeczytania swej najnowszej książki „Śląskie legendy oczami pedagoga”. Zawiera ona 25 legend na podstawie których autor snuje swoje pedagogiczne refleksje, publikację znaleźć można na stronie szkoły w Gaszowicach. <https://gaszowicesp.edupage.org/text130/>

Konferencja *Szlakiem Zabytków Górnego Śląska* zorganizowana przez RODNIIP „WOM” w Rybniku miała wymiar edukacyjny i wychowawczy, każdy z uczestników mógł tam coś ciekawego znaleźć dla siebie. **Występy Zespołu Tańca Ludowego „Przygoda” oraz uczniów ze szkoły w Jastrzębiu Zdroju** prezentujące śląskie pieśni, tańce i zabawy zachwyciły zebranych. Ostatnim punktem programu było wręczenie nagród uczestnikom wojewódzkiego konkursu – ***Zapomniane zabytki***. Pięćdziesięciu dwóch laureatów otrzymało z rąk pani dyrektor RODNIIP WOM w Rybniku – **Sylwii Bloch** oraz pani wicedyrektor **Jadwigi Garcorz**, która jednocześnie jest pomysłodawcą i organizatorem konkursu, wspaniałe nagrody i dyplomy ufundowane przez Urząd Marszałkowski i „WOM” w Rybniku.

Warto korzystać z doświadczenia i pasji regionalistów: dr Adama Hajdugi, dr Norberta Niestolika, Alojzego Lyski, Krystyny Kierety, Roberta Matusiaka, Alojzego Zimończyka, Kazimierzy Drewniak, Lucyny Szłapki. Zapraszamy do poznawania swego regionu. Wiosenna pogoda zachęca do wycieczek, eksperymentowania, rodzinnej zabawy i nauki!

Małgorzata Pyszny – konsultantka *Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku* oraz *nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół w Leszczynach-Czerwionce*

DOBRE PRAKTYKI

Sylwia Smyczek

OKNO NA ŚWIAT

Program Erasmus+ Edukacja Szkolna – Partnerstwa Strategiczne

*„Let’s explore Europe – together we are one”
„Odkrywajmy Europę – razem stanowimy jedność”*

1 września 2016 r. rozpoczęła się w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 6 przygoda, która początkowo wydawała się trudna i pełna znaków zapytania, a z biegiem czasu okazała się wspaniałym i niepowtarzalnym przedsięwzięciem. Współpraca pięciu szkół z Niemiec, Litwy, Portugalii, Turcji i Polski w ramach projektu unijnego Erasmus+ budziła na wczesnym etapie wiele pytań, zarówno ze strony nauczycieli, jak i rodziców uczniów oraz samych uczniów. Czy dzieci nie są zbyt małe, żeby wyjeżdżać za granicę, czy poradzą sobie mieszkając u obcych ludzi nie znając ich języka, jak zweryfikować, czy rodziny zostały odpowiednio wybrane, czy współpraca z Turcją nam nie zaszkodzi... To tylko kilka z istotnych pytań, na które szukaliśmy odpowiedzi, rozpoczynając nasz pierwszy projekt unijny, obejmujący również wyjazdy zagraniczne dzieci w wieku 10-12 lat. Po roku ciężkiej, ale jakże satysfakcjonującej pracy, znamy odpowiedzi na większość pytań i z każdym miesiącem dostrzegamy więcej zalet takiej współpracy.

Wrzesień był miesiącem informowania uczniów, rodziców i nauczycieli o nowym przedsięwzięciu rozpoczynającym się w szkole oraz zawierania znajomości z wirtualnymi, na ten czas, przyjaciółmi. Z ogromną przyjemnością i zacięciem otwieraliśmy prawdziwe koperty z prawdziwymi listami w języku angielskim oraz zdjęciami dzieci z Niemiec, Litwy, Portugalii czy Turcji. Uczniowie chłonili każdy szczegół, analizowali imiona, porównywali swoją klasę z klasą z innej części Europy. Jeszcze większą frajdę sprawiało dzieciom własnoręczne przygotowywanie listów, tworzenie klasowych albumów i tworzenie tekstów w języku angielskim dla realnych osób, mieszkających setki kilometrów stąd. Co ciekawe, pisanie po angielsku okazało się całkiem fajnym zajęciem.

Kolejne miesiące to liczne konkursy, przeprowadzane w ramach współpracy, wiele działań artystycznych i oczywiście wyjazdy zagraniczne. Pierwszym konkursem był konkurs na logo projektu, który wygrała dziewczynka z Turcji, a uczniowie naszej szkoły zajęli kolejno drugie i trzecie miejsce. Ogłaszając wyniki uczniowie byli zdumieni, że ich zwykłe prace brały udział w konkursie, który odbywał się aż w Niemczech. Był to duży impuls dla pozostałych uczniów,

który pobudził ich motywację do udziału w kolejnych konkursach i aktywności w życiu szkoły. Kolejnym niezwykle ciekawym pomysłem był konkurs na zaprojektowanie kartki z kalendarza na rok 2017. Prace trzech uczennic z naszej szkoły widnieją na stronach z miesiącami styczniem, majem i październikiem. Kalendarze zostały wydrukowane i rozdane dużej części społeczności szkolnej i pozaszkolnej. Kolejne konkursy miały na celu wyłonienie najpiękniejszych kartek bożonarodzeniowych i wielkanocnych. Zostały one wysłane do szkół partnerskich z życzeniami świątecznymi. Ostatnim konkursem był przepis w języku polskim i angielskim na tradycyjny polski deser. W pracę nad przepisami zaangażowane były całe wielopokoleniowe rodziny, co stanowiło dodatkowy plus programu, w postaci łączenia pokoleń.

Poza licznymi konkursami uczniowie byli zaangażowani w działania edukacyjne, przeprowadzając doświadczenia, takie jak obserwowanie pogody o każdej porze roku przy wykorzystaniu termometru, flagi, skali Beauforta i dymu z kolumny. Pracując w grupach, przygotowywali grę memory, składającą się z polskich i angielskich słów z zakresu pogody, pół roku i miesięcy. Wykorzystując technologie informacyjne, uczniowie w grupach przygotowywali prezentację multimedialną o szkole, co następnie przedstawiali podczas wizyt zagranicznych. Uczyli się wystąpień publicznych i tłumaczyli piosenki, które również były prezentowane za granicą, jako promowanie kultury polskiej.

W listopadzie odbyła się pierwsza wizyta robocza w niemieckiej szkole koordynującej projekt, w miejscowości Stendal. W wyjeździe brali udział dyrektorzy szkół partnerskich i koordynatorzy projektu. Głównymi celami było zaplanowanie i uszczegółowienie działań zaplanowanych na rok szkolny 2016/2017 i podział obowiązków oraz integracja zespołu projektowego. Uczestnicy brali również udział w obserwacjach lekcji, wycieczkach krajoznawczych oraz szkoleniach z zakresu technologii informacyjnych w zarządzaniu projektem. Omawiane były kwestie budżetowe, szczegółowo planowane wyjazdy uczniów. Znaczna część czasu poświęcana była na wymianę doświadczeń nauczycieli i dzielenie się dobrymi praktykami.

W marcu miał miejsce pierwszy wyjazd zagraniczny dzieci. W drodze konkursu składającego się z etapu pisemnego, ustnego oraz wiedzy o krajach partnerskich, wyłonionych zostało ośmiu uczniów zakwalifikowanych do wyjazdu. Kandydaci musieli również spełnić pozostałe kryteria umieszczone w *Regulaminie wyjazdów zagranicznych* na stronie internetowej naszej szkoły. Uczniowie sami wybrali kraje, które chcieli odwiedzić. Na rok szkolny 2016/2017 zaplanowana była Litwa i Portugalia. W niedługim czasie odbyło się spotkanie z rodzicami uczniów zakwalifikowanych do wyjazdu, prowadzone przez dyrektora szkoły i koordynatora projektu. Przedstawiono rodzicom podstawowe informacje odnośnie wyjazdów, przekazano odpowiednie dokumenty i duży nacisk położono na zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom za granicą oraz przeszkolono uczestników na wypadek nieprzewidzianych sytuacji. Jedyną obawą rodziców było samodzielne mieszkanie ich dzieci u rodzin nie mówiących po polsku. Udało się umieścić dwie dziewczynki w jednym domu, natomiast pozostała dwójka została umieszczona w osobnych domach. Jednak, jak się szybko okazało, najsilniejsze więzi i najtrwalszą przyjaźń zbudowała 11-letnia dziewczynka, która przebywała u litewskiej rodziny całkiem sama, ale była niezwykle otwarta na ludzi i na zdobywanie nowych doświadczeń. To właśnie ona stanowiła dla mnie inspirację na tytuł niniejszego artykułu i utwierdziła mnie w przekonaniu, iż przedsięwzięcia tego typu mają głęboki sens. Wizyta na Litwie obfitowała w działania stricte edukacyjne, takie jak obserwowanie lekcji, udział w nich uczniów, prowadzenie lekcji dla uczniów litewskich, występ przed liczną publicznością z prezentacją o szkole i Polsce. Miały miejsce liczne wycieczki krajoznawcze połączone z jazdą konną, wypiekaniem własnego chleba, czy przyjęcie z udziałem lokalnego folkowego zespołu. Uczniowie mieli okazję zwiedzić Kowno, w którym byli goszczeni, okoliczne litewskie miejscowości, gdzie chłonęli klimat tej części Europy oraz Wilno, gdzie przeżyliśmy niezwykle nostalgiczną podróż w przeszłość. Lekcja języka polskiego i historii poprzez doświadczenie, którego nie zastąpią żadne podręczniki. W wolnych chwilach dzieci integrowały się ze sobą, nie zważając na brak poprawności gramatycznej czy niewystarczającą liczbę angielskich słów. W małej grupie stanowiły jedność. Zniknęły obawy związane z udziałem Turcji w projekcie w czasach jakie mamy obecnie. Dzieci z każdego kraju są dokładnie takie same, mają te same gry, zabawy, chęć zawierania znajomości. Niesamowite doświadczenie, które otwiera oczy coraz szerszego grona osób mających kontakt z działaniami projektowymi.

W maju miała miejsce druga wizyta uczniów, tym razem w Portugalii w miejscowości Costa de Caparica. Dla niektórych dzieci było to pierwsze zetknięcie się z podróżą samolotem, więc atrakcje były zdwojone. Brak słów na opisanie tego, co było nam dane zobaczyć na miejscu. Szum oceanu, strome klify, lizbońskie uliczki. Jedyne słowa przychodzące na myśl: *Jaki świat jest piękny*. Podobnie jak na Litwie, uczniowie brali udział w wielu działaniach edukacyjnych, prezentacjach, lekcjach. Wspinali się na wzgórze do baśniowego zamku, szukali skarbów i uczestniczyli w olimpiadzie sportowej. Niezwykłą atrakcją była wyprawa tramwajem wodnym do Lizbony, która czaruje niezwykle uliczkami, charakte-

rystycznym usytuowaniem i żółtymi tramwajami. Relacje nawiązane przez uczniów z rodzinami goszczącymi były niepowtarzalne. Płacz przed wyjazdem i łzy w oczach nastoletniego Portugalczyka czy dorosłego ojca świadczą o sile więzi, które zostały stworzone podczas niespełna tygodniowego pobytu. Przyjaźnie są utrzymywane po dziś dzień, zarówno przez same dzieci, jak i ich rodziców. Motywacja do wyjątkowej nauki nie tylko języka angielskiego, ale i portugalskiego wzrosła niewspółmiernie. Dla niektórych dzieci taki wyjazd jest szansą jedyną w swoim rodzaju, aby nauczyć się samodzielności i zaradności oraz umiejętności radzenia sobie w nieprzewidzianych sytuacjach w obcym kraju.

W czerwcu odbył się wyjazd szkoleniowy nauczycieli do szkoły koordynującej w Niemczech. W ramach wyjazdu odbywały się liczne szkolenia i warsztaty, obserwacje lekcji w szkołach każdego typu oraz przedszkolu. Celem wyjazdu było doskonalenie warsztatu pracy i stosowanie innowacyjnych metod nauczania.

Podsumowując, pierwszy rok współpracy międzynarodowej stał się oknem na świat dla licznego grona odbiorców, zaczynając od dzieci piszących listy do kogoś gdzieś tam, kto już teraz stał się realną namacalną osobą; przez uczestników wyjazdów zagranicznych, którym udało się przez to okno przejść i mieli okazję doświadczyć świata z drugiej strony; przez nauczycieli i dyrekcje, którzy dzięki wymianie doświadczeń coraz szerzej otwierają swoje horyzonty myślowe i wdrażają innowacyjne rozwiązania; na rodzicach i innych dorosłych kończąc, którzy również zaczynają patrzeć przez swoje okna daleko w świat. Dostrzegają nowe szanse i perspektywy na przyszłość dla swoich dzieci oraz doceniają wagę edukacji.

Sylwia Smyczek – nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 6, koordynatorka projektu.

=====

Jan Stępień

MOJA OJCZYZNA

Moja ojczyzna
jest jak dorodna dziewczyna
W sukni do ziemi
utkanej z naszych pól i łąk
na których falują
czerwonkrwiste maki
i biały puch mleczy

Moja ojczyzna
to także polszczyzna
w której są słowa ostre
jak nagie miecze
Ale bywa, że mogą
nas unosić jak śpiew
polnego skowronka

DOBRE PRAKTYKI

Mariola Żur-Kawałek

JĘZYK NIEMIECKI MIARĄ SUKCESU

Czy język niemiecki jest popularnym językiem obcym wybieranym przez młodzież?

Jak kształtowało się nauczanie języka niemieckiego i kiedy się zaczęło

Język niemiecki jest drugim najbardziej rozpowszechnionym językiem w Europie i jednym z dziesięciu najczęściej używanych języków na świecie, jest językiem ojczystym dla 105 milionów mieszkańców Europy. Wśród języków obcych w Europie niemiecki zajmuje drugie miejsce po angielskim. W Austrii, Belgii, Lichtensteinie, Luksemburgu, Niemczech i Szwajcarii posiada status języka urzędowego. Ma również znaczenie ponadregionalne i cieszy się dużą popularnością w wielu krajach na całym świecie. Obecnie niemieckiego jako języka obcego uczy się w szkołach i instytucjach językowych na całym świecie ok. 17 milionów ludzi.

Nie od dziś wiadomo, że znajomość języka niemieckiego, często jako drugiego języka obcego po języku angielskim, otwiera nie tylko wiele możliwości nawiązania kontaktów z innymi ludźmi, naszymi sąsiadami, którzy są ważnymi partnerami kulturalnymi i gospodarczymi, ale przede wszystkim ułatwia swobodne przemieszczanie się i korzystanie z prawa podjęcia studiów lub pracy w innym kraju członkowskim Unii Europejskiej. Opanowanie języka niemieckiego gwarantuje szybki i bezpośredni dostęp do szeregu informacji oraz najnowszego stanu wiedzy w dziedzinach dynamicznie rozwijających się w Niemczech, takich jak np.: medycyna, farmacja, elektrotechnika, informatyka, robotyka. Dlatego nauka języka niemieckiego, a przede wszystkim kontakt z żywym językiem, który nie jest trudniejszy od francuskiego czy włoskiego, może przynieść dużo satysfakcji, mimo że jest uważany przez wielu jako trudny i twardy język do opanowania, w dodatku naznaczony historią.

Jedną z pierwszych możliwości nauki języka niemieckiego jest rozpoczęcie nauki w szkole jako drugiego języka obcego. Poznając język niemiecki – następuje konfrontacja, tego jak myślimy, jaki obraz Niemców mamy zakodowany. Wystarczy poznać ten kraj i jego mieszkańców, by pozbyć się własnych uprzedzeń i zweryfikować stereotypy. Sytuacja na

rynku pracy, studia, projekty, kontakty, turystyka powinny przekonać większość do realizacji swoich talentów językowych właśnie w języku naszego najbliższego sąsiada.

Zagłębiając się w historii język niemiecki kojarzy się starszym pokoleniom tylko i wyłącznie z ograbieniem ich własnej tożsamości, z wynarodowieniem i prześladowaniem. Niemcy dążyli w latach 1939-45, w okupowanej Polsce, do likwidacji wszelkich przejawów polskości, poprzez wynarodowienie i germanizację. Przejawami tych działań były dyskryminacja języka narodowego w życiu prywatnym i publicznym, narzucanie języka niemieckiego w szkołach, instytucjach, prześladowanie religii, poniżanie godności narodowej Polaków i utrudnianie dostępu do kultury narodowej, a także niszczenie książek i dóbr kultury.

Smutne karty historii mają niestety wpływ na obecne nastawienie do języka wśród młodych ludzi. Na przestrzeni stuleci język niemiecki obecny był w Polsce pod wieloma postaciami: jako język ojczysty niemieckich osadników i ich potomków, jako drugi język obywateli polskich niemieckiego pochodzenia lub spokrewnionych z Niemcami Polaków, jako język zaborców i okupantów i wreszcie jako nauczany i przyswajany przez Polaków język obcy.

Nauczanie i posługiwanie się językiem niemieckim oraz jego dydaktyka stanowią obecnie fundamentalną część polskoniemieckich relacji kulturowych.

Aktualną sytuację języka niemieckiego w Polsce można rozpatrzeć od lat 90 tych XX wieku. Język angielski zdominował wówczas krajobraz szkolnego nauczania języków obcych, a wpływ na to miały przemiany polityczne w Europie. Powiew zmian odczuli wtedy nauczyciele języka rosyjskiego, gdy język niemiecki zaczął być popularny i postrzegany był, obok angielskiego, jako język otwierający drogę do Europy. Zmiany

w Europie początkowo sprawiły więc, że język niemiecki oferowany w polskich szkołach nie stracił na znaczeniu, ale zyskał poprzez pryzmat wielkiego potencjału zjednoczonego sąsiada, a także politycznego otwarcia Polski na Europę.

W Polsce brakowało wówczas nauczycieli języka niemieckiego. Zapotrzebowanie na język niemiecki było więc wystarczająco duże, żeby masowo kształcić germanistów. Również wielu nauczycieli języka rosyjskiego zostało w tym czasie przekwalifikowanych, w ramach specjalnych programów, na nauczycieli języka niemieckiego. Projekty wspierające odegrały ogromną rolę, a były to między innymi: „Staże doskonalące dla nauczycieli języka niemieckiego”, „Wspieranie polskich szkół w nauczaniu języka niemieckiego”, „Niemcy po zjednoczeniu”, Program „Partnerzy – Polacy i Niemcy w nowej Europie”, Program „DELFORT”, Stypendia hospitacyjne w Bawarii”, „Seminaria europejskie”, Forum Eltern Lehrer Schüler (FELS), Projekt „Nowe perspektywy dla Europy”, Projekt „Zmieniająca się szkoła” itp.

Jednak mimo dużego zainteresowania językiem niemieckim i silnej pozycji nie dorówna on w konkurencji z językiem angielskim, który umacniał się zdecydowanie szybciej i jako język globalny zaczął wypierać inne języki obce w Polsce. Wszechobecna i łatwo dostępna anglojęzyczna kultura w naturalny sposób zwiększa zainteresowanie tym językiem, szczególnie wśród młodzieży.

Statystyki obrazują fakt, że np. w latach 1996-2002 wskaźnik powszechności nauczania obowiązkowego języka niemieckiego jeszcze równomiernie wzrastał, ale przy znacznie szybszym wzroście wskaźnika języka angielskiego i zwiększającym się powszechnym poczuciu dominującej roli tego języka w świecie, język niemiecki ponosił straty w sferze motywacji, żeby się go uczyć.

Według raportu o powszechności nauczania języków obcych w szkołach (ORE 2013), języka niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego uczyło się w roku szkolnym 2011/2012 ok. 1 mln 869 tys. uczniów we wszystkich typach szkół, co stanowiło prawie 39% ogółu uczniów.

W porównaniu z poprzednimi latami nastąpił dość wyraźny wzrost, co wiąże się przede wszystkim z wprowadzeniem w 2009 r. obowiązkowej nauki drugiego języka w gimnazjum. Tym samym język niemiecki zajmuje dość mocną drugą pozycję po języku angielskim. Statystyki dokumentują jednocześnie większe zainteresowanie językiem niemieckim w zachodnich regionach Polski, co wskazuje na wyraźny związek pomiędzy większą powszechnością nauczania tego języka, a bliskością do granicy niemieckiej.

Jak kształtowały się losy języka w *Miarce*, najstarszym liceum w Żorach? Analizując dokumentację szkolną, pierwsze zapisy nauczania języka niemieckiego mają ślad w roku szkolnym 1990-91, kiedy odnotowano powszechny boom na język niemiecki, gdzie obok języka angielskiego, francuskiego i rosyjskiego były dwie klasy, w sumie 56 uczniów, którzy rozpoczęli naukę języka niemieckiego. Pierwszymi nauczycielami Robert Woźniak i Leon Pytlik.

W kolejnym roku było już siedem klas, w których nauczany był język naszego sąsiada i uczyli wówczas Paweł Lokaj i Ewa Palarz. W kolejnych latach pojawiali się inni nauczyciele Manfred Stein, który uczył w roku szkolnym, 1994-95,

a w kolejnym roku dołączyła Barbara Barglik i Grzegorz Witosza, w roku szkolnym 97/98 kadre zasiliła Mariola Żur-Kawałek, w tym roku był także zatrudniony Marek Lucjan. Od roku 98/99 Barbara Barglik, Mariola Żur-Kawałek oraz Barbara Perenc. Wszyscy oni stale zachęcają i motywują uczniów do nauki języka niemieckiego. W tymże roku zainicjowano także pierwszą wymianę polsko niemiecką, która co roku ma miejsce, a uczniowie wracają zachwyceni i pełni motywacji do nauki języków obcych. Od roku szkolnego 2004/05 kadre zasiliła Olga Cannizzo. W dokumentacji szkolnej byli jeszcze inni nauczyciele zatrudnieni na godziny, którzy zaistnieli w kartach historii nauczania języka niemieckiego w *Miarce*, a byli to Anna Rzyczniok, Monika Hanslik, Justyna Wita, Katarzyna Dobrowolska-Skwara.

Obecny skład czterech nauczycielek kładzie ogromny nacisk na popularyzację języka niemieckiego poprzez liczne projekty, konkursy językowe, innowacje pedagogiczne, programy autorskie, warsztaty, olimpiady, czy wymianę z uczniami ze szkoły partnerskiej w Ebern.

W latach 90/91 do 2013/14 języka niemieckiego w ZSO w Żorach uczyło się, na podstawie zestawień z dzienników szkolnych, ponad osiem tysięcy uczniów.

W roku szkolnym 2000/01 otworzono oddziały gimnazjum w szkole przez co liczba uczniów wzrosła.

Z perspektywy czasu przechodząc przez wiele zamian w systemie edukacji, można stwierdzić, że niemiecki, mimo że nie jest powszechnym językiem wybieranym na maturze, to nadal jest atrakcyjny i wybierany.

Służą temu działania promocyjne oraz otwarcie oddziałów dwujęzycznych. Nie bez znaczenia jest obecna powszechna świadomość praktycznej wartości języka, która przekonuje nasze młode pokolenie, że język niemiecki będzie nadal ważnym obok języka angielskiego i niezbędnym językiem obcym w dzisiejszych czasach, który nie będzie konkurował, a stabilizował ich pozycję społeczną, jeśli będą posiadali umiejętności posługiwania się dwoma językami obcymi. Wielu uczniom język niemiecki otworzył drzwi do sukcesu, na nim zbudowali swoją przyszłość i są wdzięczni za włożony przez nauczycieli trud, który przyniósł efekty ich samorealizacji, a nauczycielom ogromną satysfakcję ze swojej pracy.

Niemiecki uczy otwartości, buduje wzajemne relacje, a biegłe posługiwanie się nim nadal wzbudza podziw i zmienia myślenie, może być parasolem bezpieczeństwa na rynku pracy, dlatego też warto się go uczyć i krzewić motywację, zachęcając młode pokolenie do nauki tego języka.

Mariola Żur-Kawałek – nauczycielka języka niemieckiego w ZSO i doradca metodyczny w Żorach.

Bibliografia:

Zestawienia z dzienników szkolnych z archiwum szkoły z lat 1990-2014.

ORE (Ośrodek Rozwoju Edukacji), „Nauczanie języka niemieckiego w Polsce” – Raport ORE przeglądowny 1990-2010, Warszawa 2011.

„Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012”, Warszawa 2013.

A. Brückner, *Dzieje kultury polskiej. Tom II: Polska u szczytu potęgi*, Kraków 1930 (Reprint: Wiedza Powszechna 1991).



**Klasa dwujęzyczna realizująca wszelakie projekty językowe.
Uczniowie wymalowani w barwy niemieckie występowali z piosenką.**



Wizyta uczniów w Muzeum Schindlera w ramach projektu o Oświęcimiu

Baby Beetles

Jolanta Grzesiak



PROGRAM Powszechnej Dwujęzyczności DWUJĘZyczne DZIECI

dla nauczycieli, którzy nie posiadają kwalifikacji do nauczania języka angielskiego oraz dla wykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego

Jeszcze do niedawna polskie przedszkolaki od pierwszych lat swojej edukacji miały tylko i wyłącznie styczność z językiem polskim, a naukę języka obcego, najczęściej angielskiego, rozpoczynały w sześciolatkach lub nawet w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

Dziś każde przedszkole, zgodnie z rozporządzeniem MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego z dnia 14 lutego 2017, musi tworzyć sytuacje edukacyjne sprzyjające budowaniu zainteresowań dziecka językiem obcym nowożytnym i przygotować dziecko do posługiwania się tym językiem, a wszystko to powinno być włączone w różne codzienne działania i odbywać się w formie zabaw.

Czy jest to możliwe? Oczywiście!

Kilka lat temu zetknęłam się z **Programem Powszechnej Dwujęzyczności *Dwujęzyczne Dzieci*** opracowanym przez Claire Salby, która zainspirowana swoim przykładem wychowania w dwujęzyczności własnych dzieci z językiem polskim i angielskim, przygotowała system kompleksowego wsparcia nauczania języka angielskiego w sposób naturalny, przy codziennym, równoległym do języka polskiego, nauczaniu języka angielskiego zarówno w domu jak i w przedszkolu, a nawet w żłobku.

I tak codziennie **razem z przedszkolakami i bohaterami programu - czterema żuczkami Baby Beetles** poprzez słuchanie piosenek, oglądanie animowanych filmów i zabaw językowo - muzycznych, ruchowych, zbiorowych jak i indywidualnych ja i moje przedszkolaki poznajemy świat języka angielskiego. Autorka programu przygotowała dwa kursy (serie edukacyjne): *Baby Beetles* (wiek 0-4) oraz *Tom and Keri* (wiek 3-6). Ja proponuję rozpocząć naukę języka od kursu podstawowego "Baby Beetles" bez względu na grupę wiekową w której rozpoczniemy edukację językową. W moim przedszkolu kurs podstawowy był prowadzony zarówno dla 4- jak i 3-latków, ponieważ obie te grupy rozpoczynały swoją przygodę z angielskim.

Rozśpiewane i wesołe żuczki o wdzięcznych imionach: Zoom (bardzo szybki, zwinny i wszędzie go pełno), Ring Ring (emocjonalny, uczuciowy), Tick Tock (opisujący codzienne czynności) oraz Splish Splash (zainteresowany naturą i światem wokół nas) dzień po dniu wprowadzają

dzieci w swój świat, ucząc ponad 160 słów i zwrotów. Należy dodać również, że język polski nie pośredniczy w nauce angielskiego. Wszyscy uczyliśmy się razem i łatwo wydedukujemy, co musimy zrobić. Pokażą nam to nasze miłe stworki, które mają cechy typowe dla dzieci w wieku przedszkolnym i szybko stają się ulubieńcami przedszkolaków.

Claire Salby, którą miałam okazję osobiście poznać na konferencji w Niwkach koło Opola, przygotowała dla nauczycieli *Karty tygodniowe nauczyciela*, gdzie krok po kroku wprowadza dzieci i wychowawcę w temat:

- dzień pierwszy film;
- dzień drugi piosenka;
- dzień trzeci zadanie;
- dzień czwarty gra lub zabawa;
- dzień piąty powtórka jednej z wymienionych sesji.

Nie martwcie się, nie jest tego dużo. Można swobodnie zabawy, piosenki czy zadania wprowadzać w trakcie naszych codziennych zajęć dydaktycznych z dziećmi organizowanych w ramach podstawy programowej. Muszę dodać, że każdy kurs zawiera również płyty DVD, płyty audio z piosenkami, płyty z podkładem muzycznym do piosenek, karty obrazkowe, zeszyt ćwiczeń, plakat klasowy oraz dyplom ukończenia kursu dla przedszkolaka.

Program *Dwujęzyczne Dzieci* zebrał wiele entuzjastycznych opinii i rekomendacji naukowych, posiada oficjalną stronę internetową www.dwujezycznedzieci.pl, placówki patronackie, które dzielą się swoim doświadczeniem, a **patronat honorowy nad programem pełni Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie**.

W najbliższym czasie RODN i IP „WOM” w Rybniku zaprasza wszystkich chętnych do uczestnictwa w seminarium na temat realizacji programu. Informację znajdziecie Państwo na stronie internetowej placówki www.wom.edu.pl. Zachęcam do udziału.

Jolanta Grzesiak – nauczyciel w Przedszkolu nr 6 w Jastrzębiu-Zdroju, nauczyciel-konsultant RODN i IP „WOM” w Rybniku

Aleksandra Domżał
Justyna Pustelnik
Ewa Starczewska

UCZENIE TO NASZA WSPÓLNA PASJA

– KURSY ZAGRANICZNE W RAMACH PROGRAMU POWER

Zespół Szkolno-Przedszkolny Nr 2 im. Janusza Korczaka w Rybniku od 15 listopada 2016 roku uczestniczy w projekcie *Uczenie to nasza wspólna pasja*, który realizowany jest w ramach programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój – Mobilność kadry edukacji szkolnej. Projekt jest finansowany w 100% ze środków europejskich w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Głównym celem projektu jest nabycie kompetencji kluczowych i zawodowych przez przedstawicieli kadry pracującej w placówkach oświaty, dzięki udziałowi w zagranicznych mobilnościach.



W ramach projektu nauczyciele otrzymali dofinansowanie na udział w szkoleniach za granicą. Uczestniczący w projekcie opracowali wniosek aplikacyjny, który pozwolił na zakwalifikowanie do udziału w dwutygodniowych kursach z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych w Irlandii oraz kursie metodycznym z języka angielskiego w Wielkiej Brytanii. Pedagodzy byli zmotywowani do uczestnictwa w przedmiotowym przedsięwzięciu, ponieważ otwiera ono ogromne możliwości dla społeczności szkolnej. Celem jego jest, między innymi, stworzenie warunków równych szans uczniom szkoły i zwiększenia im dostępności do różnorodnych usług edukacyjnych, w ten sposób zaciera się granice ekonomiczne uczniom w trudnej sytuacji życiowej i tym samym zwiększa się im dostępność do wiedzy o otaczającym

świecie. Wzbogacane są także programy rozwojowe szkoły, poprzez realizację dodatkowych zajęć rozwijających i pogłębiających zainteresowania i wiedzę uczniów, co niewątpliwie wpłynie na ogólny ich rozwój.

Realizacja projektu pozwoliła osiągnąć zamierzone cele, czyli podnieść poziom efektywnego nauczania poszczególnych przedmiotów, wzmocnić doświadczenia w zakresie współpracy międzynarodowej, poszerzyć horyzonty młodych ludzi, nauczyć ich tolerancji, świadomości różnic występujących w innych krajach, a także poprawić jakość programów nauczania języków obcych. Baza techniczna szkoły została wzbogacona sprzętem umożliwiającym wykorzystywanie w dydaktyce nowoczesnych technologii informatycznych. Podjęwane działania mają wpływ na jakość nauczania, pozwalają również na dzielenie się zdobytą wiedzą, nowymi metodami i narzędziami pracy. W najbliższym czasie uczestnicy kursów przeprowadzą zajęcia otwarte o charakterze interdyscyplinarnym oraz zorganizują warsztaty dla grona pedagogicznego.

Projekt realizowany był w grupach. Nauczyciele różnych przedmiotów(nie-angliści) wzięli udział w kursie *ICT for teaching* (English Matters) w Dublinie w Irlandii. Szkolenie odbywało się na terenie szacownego Trinity College w Dublinie, wzięło w nim udział ponad 30 uczestników z różnych krajów Europy. Kurs prowadzony był w całości w języku angielskim, zgodne ze stopniem zaawansowania, wymagano pełnego zrozumienia treści i realizowania określonych projektów. Zajęcia kursu miały charakter praktycznych zadań z użyciem komputera, odbywały się codziennie. Przedmiotem seminariów były programy i narzędzia ICT-TIK do wykorzystania w pracy z uczniami oraz szeroko pojęta wymiana dzielenia się wiedzą, doświadczeniami, czy wrażeniami w nawiązywaniu kontaktów i współpracy przy zastosowaniu technologii komunikacyjno-informacyjnych. Praca przebiegała w małych, międzynarodowych grupach, pracowano on line, kursanci musieli wykazywać się pełnym zaangażowaniem, które poddawano codziennej kontroli, rozliczając każdego z wykonanych zadań. Udział w kursie miał bardzo intensywny charakter i wymagał włożenia dużego wysiłku w osiągnięcie założonych przez organizatorów celów, jednak to pozwoliło na poszerzenie horyzontów w zakresie TIK, zmusiło do przełamania bariery językowej. Dodatkowym atutem było poznanie tradycji i kultury

Irlandii i „oswojenie” jej pięknej stolicy. Po zajęciach seminaryjnych miały miejsce dublińskie wycieczki, dzięki którym można było poznać historię i zabytki miasta, zachwycić się jego różnorodnością i tętniącą w nim energią. Istotną zaletą udziału w kursie było nawiązanie kontaktów z nauczycielami innych krajów, możliwość codziennej współpracy i wymiany doświadczeń.

Nauczyciele języka angielskiego wyjechali do Sidmouth w Wielkiej Brytanii, aby uczestniczyć w dwutygodniowym kursie metodycznym. Kurs miał na celu pogłębienie znajomości języka oraz kontekstu kulturowego, w jakim on się pojawia. Nauczyciele mieli okazję zapoznać się z ciekawymi pomysłami i materiałami z zakresu metodologii nauczania języka. Uzyskane informacje, materiały i doświadczenia są obecnie na bieżąco wykorzystywane na zajęciach dydaktycznych. Kurs prowadzono w grupach międzynarodowych, co umożliwiło wymianę doświadczeń i zawiązanie nowych kontaktów z pedagogami innych krajów. Podczas trwania kursu uczestnicy byli oddzielnie zakwaterowani u rodzin angielskich, co umożliwiło im bliższe poznanie zwyczajów zwykłych Brytyjczyków. Każdy anglista powinien chociaż raz wyjechać na taki kurs i mieć okazję do przebywania w kraju anglojęzycznym oraz przez dwa tygodnie mieć kontakt z „żywym językiem”, co niewątpliwie wpływa na wzrost zdolności językowych i na wzrost samooceny.



Na zakończenie kursów każdy z uczestników otrzymał certyfikat, świadczący o nabyciu umiejętności pozwalających na zastosowanie zdobytej wiedzy na swoich zajęciach dydaktycznych, jak również dający możliwość podzielenia się nią z innymi nauczycielami.

Po zakończonym projekcie 14 maja 2018 roku, zostanie sporządzony raport końcowy stanowiący sprawozdanie z realizacji całego projektu mobilności. W przyszłym roku nasza placówka ma zamiar ponownie wystąpić z wnioskiem aplikacyjnym.

Udział w projekcie wpływa niewątpliwie na poziom pracy szkoły, nada jej europejski wymiar, co zadziała motywująco i nobilitująco na całe lokalne środowisko i zaprocentuje większą motywacją do osiągania korzyści płynących z nauki. Ułatwi także uczniom z biedniejszej dzielnicy uczestniczenie w życiu Europy i odczucie, że jest się jej częścią. Zapewni im lepszy start w dorosłe życie i stworzy szansę na osiągnięcie sukcesu zawodowego.

Udział w tym przedsięwzięciu spowodował wzrost świadomości na temat korzyści płynących z edukacji, zmniejszenia barier kulturowych i wychowania uczniów na obywateli Europy. Zwiększył aktywność społeczną uczniów, poprzez naukę komunikacji interpersonalnej, wyrażanie swoich opinii, samodzielnego podejmowania decyzji i zacierania granic społecznych. Rozwija umiejętności porozumiewania się w języku ojczystym, jak i w języku angielskim, a także przy pomocy nowoczesnych technologii komputerowych, co jest niezbędne do osiągnięcia sukcesu we współczesnym świecie.

Projekt niewątpliwie wpływa na poprawę jakości pracy szkoły. Nauczyciele biorący udział w projekcie dzielą się zdobytymi umiejętnościami, nowymi narzędziami i metodami nauczania, które pozwolą na stworzenie niezbędnych warunków umożliwiających wykształcenie pozytywnych pasji i zainteresowań wśród uczniów, jak również poszerzą świadomość i ekspresję kulturową swoich wychowanków.

Aleksandra Domżał, Justyna Pustelnik, Ewa Starczewska – Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 2 w Rybniku



Jan Stępień, Dwa jeże

DOBRE PRAKTYKI

Róża Bryłka

KLUCZ DO UCZENIA SIĘ –**PROGRAM, Z KTÓRYM WARTO PRACOWAĆ.****Refleksje z ponad sześćoletnich doświadczeń w pracy z programem w Przedszkolu z Oddziałem Integracyjnym nr 1 w Orzeszu.**

Nasza przygoda z *Kluczem do uczenia się* (KDU) rozpoczęła się w roku szkolnym 2010/2011, kiedy to w ramach projektu *Równi i zintegrowani*, współfinansowanego ze środków UE, program ten po raz pierwszy wykorzystaliśmy do pracy z dziećmi.

Nauczyciele poznali metodykę pracy wybranymi modułami KDU podczas wakacyjnych szkoleń, prowadzonych przez trenera kluczowego tego edukacyjnego programu, panią Iłę Winiarek. Również rodzice zostali zapoznani z podstawowymi założeniami programu przez trenera metodycznego, panią mgr Sylwię Bloch, obecnego dyrektora RODNiIP w Rybniku.

Rozpoczynaliśmy skromnie, ponieważ do dyspozycji mieliśmy tylko wybrane moduły. Do tych podstawowych modułów należały: *Matematyka Sensoryczna 1 i 2*, *Program Literacki – poziom gąsienice*, *Ty – Ja – Świat*, *Konstrukcje* oraz *Gry Rozwijające*. W czasie trwania projektu nauczycielki pracowały w małych zespołach dziecięcych, zgodnie z założeniami projektu. Zajęcia okazały się bardzo atrakcyjne dla dzieci, ponieważ, zgodnie z założeniami metodycznymi, podstawową formą aktywności jest zabawa i bezpośrednie działanie dziecka. Atrakcyjność zajęć skutkowałą wzrostem motywacji do działania nie tylko dzieci zdrowych, ale co bardzo ważne, wpływała na zaangażowanie dzieci z różnymi dysfunkcjami. Możliwość osiągnięcia sukcesu na poziomie możliwości każdego uczestnika zajęć aktywizowała każde dziecko. Był to dowód na to, że program sprawdza się doskonale.

Następnym więc krokiem w doskonaleniu kadry z zakresu metodyki pracy „Kluczem” było uczestnictwo przedszkola w kolejnym projekcie, tym razem realizowanym przez RODN „WOM” w Katowicach. Jego pełna nazwa to *Klucz do uczenia się – rozwój umiejętności zawodowych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Przeszkolona przez samą Galinę Dolya, współautorkę KDU, zostałam trenerem programu i mogłam przystąpić do szkolenia nauczycieli. Dodatkowo jako przedszkole uczestniczące w projekcie otrzymaliśmy kolejne moduły, wśród których znalazł się moduł *Konstrukcje* oraz najlepszy, moim zdaniem, moduł do prowadzenia zajęć matematycznych w przedszkolu – *Matematyka sensoryczna 1 i 2*.

W 2013 r. w naszym przedszkolu odbyła się wizyta studyjna przybyłych z Moskwy autorów programu *Klucz do*

Uczenia się, Galina Dolya i Nikolay Veraksa. Towarzyszyli im Igor i Olga Shiyan, pracownicy naukowcy *Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Humanistycznego w Moskwie*, prowadzący badania nad praktycznym wprowadzaniem teorii Wygotskiego w moskiewskim przedszkolu.

Jednym z celów wizyty była analiza metodyczna i merytoryczna zajęć dydaktycznych, realizowanych z wykorzystaniem programu *Klucz do uczenia się*. Obserwowane przez zaproszonych gości zajęcia poprowadziła Karina Jaszczuk, nauczycielka pracująca z tym programem już czwarty rok. Obserwowane zajęcia zostały ocenione bardzo wysoko, zarówno pod względem nabywanych umiejętności przez dzieci, jak i kompetencji pedagogicznych nauczycielki.

W tym czasie nauczycielki pracowały już w grupach dzieci 20-to i 25-cio osobowych. Był to kolejny etap doświadczeń w pracy z tym programem, w którym grupy dzielono na 2 zespoły, wymiennie realizujące sesje, czyli pierwsza grupa realizowała sesję z nauczycielem, a druga pod okiem-nauczyciela prowadziła cichą zabawę na dywanie lub przy stolikach.

Rodzice poznają program poprzez uczestnictwo w zajęciach otwartych w swoich grupach. Ich opinie na temat programu są bardzo pozytywne, co przełożyło się na dofinansowanie zakupu brakujących modułów oraz kolejnej partii klocków modularnych do *Konstrukcji*.

Od kilku już lat *Klucz do uczenia się* jest w naszym przedszkolu programem wychowania przedszkolnego, którym realizujemy zasadniczą część podstawy programowej. Udało nam się zgromadzić już wszystkie moduły. Zwiększyliśmy także liczbę pomocy dla dzieci w ilości zapewniającej w wielu modułach indywidualną pracę dzieci (standardowe wyposażenie sesji jest przeznaczone dla grupy 10-cio osobowej).

Lata doświadczeń, prób i błędów pozwoliły na wypracowanie pewnego schematu pracy programem. I tak dla przykładu w grupach jednorodnych wiekowo nie dzielimy już dzieci na dwa mniejsze zespoły, ponieważ dzieci z drugiego, oczekującego zespołu, albo i tak zainteresowane podchodziły do dzieci pracujących, albo po pewnym czasie były zbyt głośne, czym przeszkadzały pracującym dzieciom. Pracujemy na zwiększonej liczbie pomocy lub dobieramy dzieci parami, stosując zamianę ról.

Opracowałam rozkład realizacji sesji poszczególnych modułów na trzy, a po „powrocie” 6-latków na cztery lata pobytu dziecka w przedszkolu, rozpoczynając od dziecka 3-letniego.

Kolejną modyfikacją było wydzielenie modułów realizowanych jako zajęcia dydaktyczne oraz modułów do zajęć porannych i popołudniowych. Nastąpiło to z chwilą, gdy dzieci i nauczycielki odczuwały zmęczenie, związane z natłokiem treści do realizacji w zbyt krótkim czasie. Powodowało to chęć rezygnacji z wykorzystywania programu do realizacji podstawy programowej. Efekty pracy z tym programem, aktywność i samodzielność dzieci, a przede wszystkim moje głębokie przekonanie o jego wartości metodycznej zmotywowały mnie do przeanalizowania z Radą Pedagogiczną treści programu i do przeorganizowania jego realizacji. Zaproponowana organizacja pozwala nauczycielkom na takie zaplanowanie pracy, by mieć swobodny czas na realizację klucza, naukę piosenek, przygotowywanie uroczystości oraz realizację tematów związanych z cyklem rocznym w przyrodzie.

Obecnie wszyscy odczuwają satysfakcję z pracy i jej efektów. Nowe koleżanki, wykorzystując doświadczenia starszych koleżanek i moje wnioski z obserwacji zajęć, chętnie wprowadzają ten wspaniały program do swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ciągle jeszcze wiele pracy przed nami. Gromadzimy pomoce do zajęć, które pełnią rolę pośredników zewnętrznych, a nauczycielki muszą wypracować formułę notowania swych ciekawych pomysłów do realizacji sesji tak, by nie zostały zapomniane i mogły służyć innym koleżankom.

Zachęcam wszystkich, którzy nie mieli jeszcze możliwości poznania programu *Klucz do uczenia się* do szybkiego nadrobienia zaległości, a osoby, które pracują według omawianego tu programu i napotykają na trudności, zachęcam do kontaktu z naszym przedszkolem.

Róża Bryłka – dyrektor Przedszkola z Oddziałem Integracyjnym nr 1 w Orzeszu.

=====
Danuta Bula

W DRODZE

w wartkim strumieniu
czasu
moja łódeczka
z kory
pluszcze miarowo
nie chce
się zamoczyć

a przecież
inaczej
nie można
poznać
istoty

czasu
kruchości
istnienia

=====
Jan Stępień

ŻYCIE

Mówią - Jasiu

jesteś dobrym człowiekiem

Pójdiesz do nieba

- Ale moi drodzy

ja nie wierzę w niebo

i bardzo nie chcę

umierać

Mówią - głupi jesteś Jasiu

Żyj sobie wiecznie

a wtedy będziesz marzył

o śmierci

Katarzyna Dąbrowska
Anna Łuka

RADA DZIECIĘCA CZY TO POTRZEBNE? CZY TO MOŻLIWE?¹

„Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć”

Janusz Korczak

W toku pedagogicznych dyskusji wiele mówi się (wcześniej i na nowo) o potrzebie traktowania dziecka, jako osoby zdolnej do podejmowania decyzji, na które wyłączność zwykli rościć sobie otaczający je dorośli.

Postęp cywilizacyjny i zauważalne zmiany w funkcjonowaniu społecznym i poznawczym uczniów (nawet tych najmłodszych) nie pozwalała nam nauczycielom, wychowawcom i pedagogom na pozbawione refleksji przekazywanie wiedzy i egzekwowanie niezbędnych umiejętności. Przemiany społeczne i technologiczne wygenerowały bowiem konieczność zmian w obszarze kształcenia i wychowania, stąd zwiększone zainteresowanie nauczycieli zagadnieniem uczenia się dziecka poprzez działanie, uwzględnianie koncepcji wielorakich inteligencji, wielozmysłowej stymulacji czy współdziałania w procesie nauczania, sprzyjających budowaniu *miękkich* i *twardych* kompetencji. Konieczność zmiany w osobie nauczyciela nie ogranicza się jednak tylko do zmian metodologicznych, potrzeby ustawicznego kształcenia czy szukania innowacyjnych ścieżek rozwoju zawodowego. Wydaje się, że nie mniej istotne jest podejmowanie refleksji nad swoją postawą, aby z przeważającego nadal *dominatora procesu dydaktycznego* stawać się przewodnikiem i towarzyszem dziecka na drodze pozyskiwania nowych umiejętności i wiedzy.

Bez względu na to czy poddaje się analizie środowisko szkolne czy przedszkolne – jest to miejsce, w którym z uwagi na liczebność dzieci w zespole i kilka innych czynników, trudno jest zapewnić im pełnię indywidualnego podejścia. Tymczasem, mimo wszelkich niesprzyjających okoliczności czy różnic koncepcji pedagogicznych, warto dostrzegać w zbiorowości indywidualność jednostki i umożliwić jej wyrażanie swojego zdania, podejmowanie decyzji (adekwatnych do wieku rozwojowego), a w końcu – zgłaszanie i realizowanie inicjatyw. Aby było to możliwe – od najmłodszych lat uczymy dzieci samodzielności i odpowiedzialności w różnych obszarach życia społecznego. Poprzez analizy socjometryczne oraz bieżące obserwacje szukamy i wdrażamy nowe rozwiązania wzmacniające pozycję jednostki w grupie rówieśniczej. Poszukujemy optymalnego poziomu partycypacji dziecka w jego otoczeniu i procesie uczenia się, by zdobyło ono niezbędne doświadczenia społeczne, ale też nabyło poczucia własnej wartości.

Z poszukiwań zainspirowanych doświadczeniem współpracy z przedszkolem islandzkim nastawionym na aktywizację i podmiotowość dziecka oraz przemyśleń co do koncepcji wychowawczej Janusza Korczaka – w naszym przedszkolu postanowiliśmy powołać Radę Dziecięcą.

Powołanie i funkcjonowanie Rady Dziecięcej w przedszkolu ma bezpośredni związek z ideą demokracji w edukacji. Za edukacją opartą na wartościach demokratycznych stoi bowiem przekonanie, że jeżeli dzieci mają w przyszłości funkcjonować w demokratycznym społeczeństwie, wykazywać się aktywną postawą i podejmować świadome i odpowiedzialne decyzje – powinny mieć ku temu okazję od najmłodszych lat. Warto więc, by szacunek do drugiego człowieka, współdziałania, podejmowania decyzji i przyjmowania ich konsekwencji uczyły się jak najwcześniej, na każdym szczeblu edukacji i rozwoju. Jak? Z pewnością nie w sposób teoretyczny, a w praktyce – ucząc się rozmawiać ze sobą i słuchać nawzajem, formułować argumenty, próbując przekonać innych do swoich pomysłów, a z czasem – broniąc własnych opinii i przekonań.



Wróćmy do funkcjonowania Rady Dziecięcej jako elementu działań na rzecz partycypacji dziecka w funkcjonowaniu grupy i przedszkola.

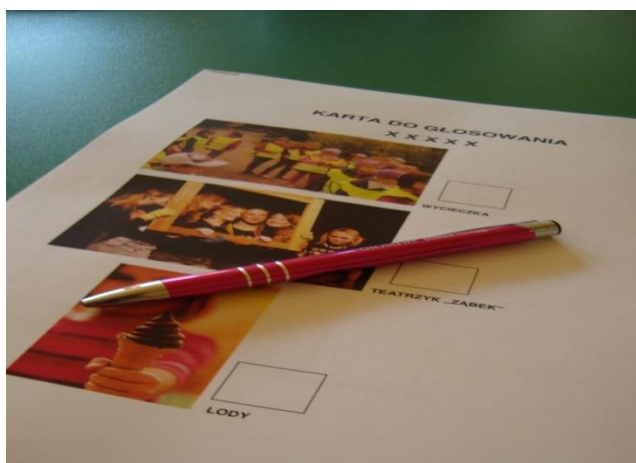
Według wyrażanej przez nas koncepcji w toku pobytu w przedszkolu (a tym bardziej uczestnicząc w obradach) dzieci powinny nabywać świadomości swoich potrzeb, umiejętności formułowania swojego zdania i dzielenia się nim z innymi, a jednocześnie dostrzegania potrzeb innych osób oraz poszanowania ich opinii. Uczestnictwo w Radzie Dziecięcej to krok dalej – dający możliwość wspólnego podejmowania decyzji przez najmłodszych reprezentantów przedszkolnej społeczności, w sprawach dla nich istotnych, ale także adekwatnych do poziomu percepcji i rozumienia rzeczywistości. Wypowiadanie się i głosowanie nad sposobem spędzenia powierzonego dzieciom dnia, opiniowanie, które z zaproponowanych miejsc jest dla dzieci najbardziej atrakcyjne, czy kreowanie menu na

¹ Inspiracją do podejmowania inicjatyw w obszarze partycypacji dziecięcej były doświadczenia mobilności nauczycieli w ramach projektu Erasmus+ „Through democracy to literacy” realizowanego w Przedszkolu nr 48 z Oddziałami Specjalnymi i Integracyjnymi w Zabrze w latach 2015-2017, we współpracy z placówkami z Hiszpanii, Islandii i Słowenii. Więcej informacji na stronie projektu: www.throughdemocracytoliteracy.wordpress.com oraz w publikacji projektu (dostępnej także w języku polskim) na stronie www.democracyliteracy.wordpress.com

wyjątkowe przedszkolne okazje – to momenty decyzyjne wprowadzające dzieci w zasady regulujące demokratyczne funkcjonowanie w grupie społecznej. Z jednej strony tego typu propozycje mocno podkreślają prawo dziecka do realizowania swoich potrzeb i inicjatyw, z drugiej stawiają je w sytuacji, gdy wbrew swoim oczekiwaniom musi przyjąć decyzję większości.



Reprezentanci grup do Rady Dziecięcej wybierani są przez dzieci, w sposób samodzielny i demokratyczny, różniący się jednak w grupach młodszych i starszych ze względu na możliwości poznawcze dzieci. Bez wątpienia dziecko powinno mieć świadomość, że osoba wchodząca w skład Rady będzie podejmować decyzje w niektórych sprawach i aspektach życia przedszkolnego, nie tylko w imieniu własnym, ale także swoich kolegów w grupie. Na podjęcie tej roli dziecko musi wyrazić zgodę (o ile zostało zaproponowane przez drugą osobę), a najlepiej, gdy samodzielnie ma taką chęć i życzenie. Czasem wystarczy zwykłe głosowanie nad osobami kandydatów, w sposób tajny lub otwarty, poprzez podniesienie rąk lub za pomocą żetonów (by uniknąć wielokrotnego oddawania głosów przez dzieci). W młodszych grupach doskonale sprawdzą się wspomniane żetony, drobne liczmany lub magnesy przyczepiane do tablicy pod zdjęciem dziecka, będącego kandydatem do Rady Dziecięcej. Starsze dzieci mogą inspirować się wyborami przewodniczącego w klasie szkolnej lub zorganizować kilkusetosobowe wybory z kartami do głosowania.



Ciekawym pomysłem jest zorganizowanie mini kampanii wyborczej, w której każdy kandydat nie tylko ma okazję zgłosić się sam, ale także zaproponować swój pomysł do zrealizowania w ciągu roku szkolnego. W tym procesie kandydata/kandydatkę mogą wspomagać rodzice (przygotowując

z dzieckiem plakat lub nagrywając krótki film reklamowy) o ile działanie to nie przybiera form „niezdrowej konkurencji”. Wiele zależy od pomysłowości samego nauczyciela, jego pedagogicznego wyczucia i znajomości relacji w zespole dziecięcym.

Rada Dziecięca w naszym przedszkolu została powołana w roku szkolnym 2015/2016, a jej pierwszym zadaniem było zaproponowanie i dokonanie wyboru atrakcji na czas tygodniowych obchodów *Dnia Dziecka*. Pomysł spotkał się z ogromnym entuzjazmem ze strony dzieci i ich rodziców, wspieranych i motywowanych do współpracy przez przedszkolnych nauczycieli.

Pierwszym etapem działania była zbiórka pomysłów na dziecięce aktywności. Każda grupa przedszkolna dostarczyła własną „listę” działań, wycieczek lub zabaw, na które mieliby ochotę w trakcie *Tygodnia Dziecka*. Pomysły spływały najczęściej w formie rysunków, w formie map myśli czy wypunktowanych planów (gdzie nauczyciel zapisywał aktywności proponowane przez dzieci). Spośród wszystkich pomysłów wyodrębniono dziesięć najczęściej pojawiających się, a ich ilustrację umieszczono na kartach do głosowania. W trakcie wyborów przedstawiciele Rady Dziecięcej samodzielnie lub z pomocą swoich rodziców zaznaczali krzyżykiem pięć wybranych przez siebie atrakcji. Nad prawidłowym przebiegiem głosowania czuwały założycielki Rady Dziecięcej, których zadaniem było zliczenie głosów i przedstawienie wyników. I tak na pierwszym miejscu znalazły się zabawy na zamku dmuchanym, na drugim – wycieczka na pobliski stadion piłkarski, a na trzecim – szaleństwo w kuli zorbingowej. Wśród wyborów dziecięcych nie zabrakło również pokazu baniek mydlanych i letniego balu przebierańców w ogrodzie.

Wybór zabaw jednak to nie wszystko. W analogiczny sposób dzieci wybierały przedszkolne menu na cały tydzień, korzystając z możliwości degustacji produktów przygotowanych przez przedszkolną kuchnię lub podając własne nieskrepowane pomysły. Dzięki temu w czasie tych wyjątkowych dni na talerzach przedszkolaków pojawiły się zdrowe hamburgery z kotlecikiem mielonym, ziemniaczane frytki z piekarnika czy naleśniki z owocami. Co więcej, od tamtej pory śniadaniowe kanapki są jeszcze bardziej kolorowe, gdyż dzieci mają swobodę ozdobienia ich różnorodnymi warzywami – pomidorami, ogórkami, papryką, selerem, czy zieloną cebulką...

Wróćmy jeszcze na moment do *Tygodnia Dzieci*. Oczywiście była radość przedszkolaków z przygotowanych atrakcji (zorganizowanych w 100%, wysiłkiem nauczycieli, rodziców, działającego przy placówce Stowarzyszenia *Integracja* oraz dzięki wsparciu sponsorów i społeczności lokalnej). Świadomość własnego, realnego wpływu na przebieg tygodnia – bezcenna. Okno dziecięcych inicjatyw, branych „na poważnie” zostało otwarte.

Jedną z kolejnych inicjatyw – Dzień Demokracji w Przedszkolu – była prawdziwym sprawdzianem z samodzielnego podejmowania decyzji przez dzieci. 15 września, w dniu Międzynarodowego Dnia Demokracji, wszystkie drzwi do sal przedszkolnych zostały otwarte na jedną godzinę. Dzieci samodzielnie lub w parach (w zależności od wewnętrznych ustaleń z wychowawcą) ruszyły „na własną rękę” zwiedzać przedszkole. Przez ustaloną godzinę, każde dziecko miało możliwość wejścia do dowolnej sali, jej zmianę w wybranych przez

siebie momencie i zupełnie dowolny wybór zabawy lub zorganizowanej aktywności.

Zauważyliśmy, że niektóre dzieci przebywały w kolejnych salach jedynie przez chwilę, chcąc odwiedzić każde z udostępnionych miejsc, włączając gabinet dyrektora, pokój księgowy czy warsztat konserwatora. Czasem zostawały w nowoodkrytym miejscu na dłużej, korzystając z inspirującej je przestrzeni, atrakcyjnej zabawki czy pomocy dydaktycznej. Inne dzieci dokonywały celowego wyboru miejsca, bawiąc się w kąciach znanych z okresów feryjnych. Byli i tacy, którzy chcieli koniecznie zobaczyć się z rodzeństwem, które na co dzień jest w innej grupie. Z przeprowadzonej wśród rodziców ankiety ewaluacyjnej wynikało, że dla wielu dzieci nie atrakcje były najważniejsze – nie tablice multimedialne, sensoryczne klocki, dyskoteka, zabawy plastyczne, czy gra w *piłkarzyki*. Najbardziej fascynujący dla dzieci był fakt, że mogły przemieszczać się po przedszkolu zupełnie swobodnie, wejść i wyjść bez osobnego „pozwolenia” dorosłej osoby, ustawiania się w pary, przeliczania, jak to często bywa na co dzień. Faktem jest, że z uwagi na bezpieczeństwo dzieci, w kilkunastooddziałowym przedszkolu, w którym sale mieszczą się na dwóch kondygnacjach, podczas tej inicjatywy należało przewidzieć miejsca szczególnej uwagi (tj. schody czy wejście do windy) nad którymi czuwali nauczyciele i pozostali pracownicy placówki.

Możliwości wzmacniania działań partycypacyjnych dzieci jest nieskończenie wiele. Poza codziennymi działaniami w grupach warto zorganizować cykliczną tablicę z życzeniami świątecznymi lub skrzynkę życzliwości (w której dzieci mogą umieszczać swoje ilustracje, kartki z życzeniami czy liściki).

Ciekawą inicjatywą zrealizowaną w naszym przedszkolu był konkurs *Chciałbym być... choć przez jeden dzień*, w którym dzieci w określonym terminie podejmowały wybrane przez siebie role i obowiązki pracownika przedszkola (dyrektora, nauczyciela, kucharki, konserwatora i innych). Zgłoszeniem do udziału w konkursie było nagranie z rodzicami krótkiego filmu wyjaśniającego, dlaczego dziecko chciałoby spróbować danej roli i co ma zamiar tego dnia wykonać. Nie trzeba wyjaśniać, jak wyjątkowe są to chwile dla dzieci, tym bardziej, że szansę tę dajemy każdemu, kto tylko ma takie życzenie.

Działania w obszarze partycypacji dziecięcej podejmuje nie z uwagi na chęć wzbudzenia „pedagogicznej sensacji”, ale, jak wspomnieliśmy, jako stały element procesu edukacyjno-wychowawczego, kształtującego młodych odpowiedzialnych obywateli.



Na ile owocne okażą się te działania pokaże czas i dziecięce i młodzieżowe inicjatywy w przyszłości. Cieszy nas jednak zainteresowanie społeczności lokalnej aktywną postawą najmłodszych zabran. Dostrzegła ją między innymi pani prezydent naszego miasta – Małgorzata Mańka-Szulik, która zaprosiła dzieci do swojego urzędu na obrady i pierwszą w historii miejską Sesję Rady Dziecięcej. Trzeba przyznać, że były to obrady z prawdziwego zdarzenia, w czasie których dzieci zabierały głos w obecności najważniejszych przedstawicieli zabrzańkiego samorządu, ale także głosowały za budową lodowiska na terenie miasta. Pani prezydent wyraziła nadzieję, że w przyszłości nasze dzieci wykorzystają zdobyte doświadczenia i zaistnieją w mieście i naszym regionie jako wzorowi obywatele. Mocno trzymamy za nie kciuki już dzisiaj.

W przyszłości myślimy o założeniu pocztu sztandarowego delegowanego do udziału w ważnych uroczystościach przedszkolnych lub lokalnych. Chcemy, aby dzieci zasiadały w Jury konkursów organizowanych w placówce. Wszystko po to, aby stworzyć inspirowaną samorządem dzieci i młodzieży społeczność, w której dziecko, tak jak dorosły, jest pełnoprawnym obywatelem.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej gwarantuje wolność i poszanowanie godności, a same dzieci mają w niej zapisaną gwarancję bycia wysłuchanymi oraz prawo wyrażania własnego zdania, które powinno być w miarę możliwości uwzględniane (Konstytucja RP, art. 30-32, s. 40). Nam dorosłym zdarza się o tym zapominać.

Rada Dziecięca jest dobrą „szkołą”, a w naszym przypadku „przedszkolem” społecznego współdziałania, współdecydowania i myślenia nie tylko o sobie, ale o dobru innych. Aby dzieci w przyszłości mogły świadomie podejmować decyzje, już dziś powinny uczyć się samodzielności i odpowiedzialności. Już dzisiaj warto pozwolić dzieciom decydować o sobie w prostych i ważnych sprawach – o tym, z kim usiąść przy stole, ile posiłku nałożyć sobie na talerz, której bajki posłuchać, na jaki spektakl do teatru wybrać się z przedszkolnymi kolegami, czy wreszcie – jakie zagadnienia chciałyby poznać bliżej podczas zajęć. To naprawdę jest do zrobienia. Co więcej – warto to robić.

Dzięki temu rosną nam dzieci, które są dumne, z tego, co robią. Stopniowo nabierają pewności siebie, są bardziej aktywne, chętne do podejmowania przeróżnych działań, oswajają się z obawami przed popełnianiem błędów, dzięki którym mogą wyciągać trafne wnioski i zmieniać swój mały dziecięcy świat. Potrzebna odrobina (a czasem całkiem solidna) dawka przedszkolnej demokracji. Warto.

Katarzyna Dąbrowska, Anna Łuka – nauczycielki koordynujące działalność Rady Dziecięcej przy Przedszkolu nr 48 z Oddziałami Specjalnymi i Oddziałami Integrycyjnymi w Zabrzu.

Szczegółowa oferta edukacyjna
RODNIIP „WOM” w Rybniku dostępna jest na
stronie www.wom.edu.pl

DOBRE PRAKTYKI

Mariola Żur-Kawałek

PROJEKT O HOLOKAUŚCIE

„Razem zapamiętać na przyszłość”
(Gemeinsam erinnern für die Zukunft)

Czy historia łączy? A może wspólna historia bardziej dzieli, niż łączy?

Współczesne stosunki polsko-niemieckie rozwinęły się w sposób, o jakim wcześniej nie mogliśmy nawet marzyć. Dziś, bez nadzoru instytucjonalnego i konieczności poddawania się kontroli granicznej, możemy spotykać się czy to po jednej, czy po drugiej stronie. Poznanie sąsiada, jego kultury i historii, to budowanie więzi międzypokoleniowej. Tematyka Holokaustu jest trudna, bo historia odcisnęła piętno i ma wpływ na światopogląd młodego człowieka. Kreowanie pozytywnych wzorców społecznych jest obecnie bardzo ważne, to też rozwój i dalsze kształtowanie stosunków polsko-niemieckich, możliwy jest jedynie w oparciu o rosnące zaufanie i poznanie przeszłości.

Istotne jest zburzenie stereotypów i uprzedzeń, właśnie poprzez zachęcanie młodych ludzi do udziału w projektach, a dodatkowo zachęcanie ich do uczenia się języka. Warsztaty, projekty i wszelkie przedsięwzięcia mają ogromny wpływ i przyczyniają się o wypracowanie wizji i oceny historii polsko-niemieckich stosunków z perspektywy czasu.

Tematyka zaproponowanego projektu w roku szkolnym 2016/17, którą zainteresowali się licealiści klas drugich i trzecich dotyczyła okresu niemieckiej okupacji oraz zagłady Żydów. Uczniowie mieli możliwość analizy, gdyż projekt zmuszał do poszukiwania wiedzy na temat przeszłości, roz-

wijał w nich postawę ciekawości i otwartości. Nie bez znaczenia były tłumaczenia polsko-niemieckie, a w ostateczności prezentacje uczniów na forum klasy, ich efektów pracy na przykładach prezentacji multimedialnych także z elementami języka niemieckiego oraz kart pracy.

Tematy, z którymi zmierzali się uczniowie to: Żydzi na Śląsku, świadectwa więźniów, odważni i sprawiedliwi w obliczu zagłady, architektura zbrodni, a także eksperymenty i doświadczenia medyczne, ciekawe w szczególności dla uczniów z profilu biologiczno-chemicznego.

W całorocznej pracy zrealizowano wiele przedsięwzięć, były to spotkania i wykłady w Muzeum Żorskim, warsztaty w szkole na temat tolerancji, udział w Dniach Kultury Żydowskiej w Żorach, projekcja filmu oraz konsultacje związane z poszukiwaniem materiałów czy weryfikacja językowa. Pozytywny wizerunek Niemca dostrzegli uczniowie w Muzeum Schindlera, taki był cel wycieczki przedmiotowej do Krakowa.

Podsumowując, koncepcja projektu realizowanego w obrębie wielu przedmiotów nawiązywała do otwartości, rozwijała postawę tolerancji, ciekawości, a przede wszystkim dała możliwość wykorzystania języka obcego oraz treści edukacji historycznej i obywatelskiej.

Mariola Żur-Kawałek – nauczycielka języka niemieckiego w ZSO i doradca metodyczny w Żorach, koordynatorka projektu.

Szczegółowa oferta edukacyjna
RODNIIP „WOM” w Rybniku dostępna jest na
stronie www.wom.edu.pl

Archiwalne numery Dialogu Edukacyjnego
znajdują się na stronie: WWW.wom.edu.pl

DOBRE PRAKTYKI

dr Agnieszka Suchocka
mgr Iwona Królikowska

ODKRYWCY GŁĘBIN MORSKICH

W semestrze letnim roku szkolnego 2016/2017 w Akademii Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni prowadzone były zajęcia dla dzieci z klas I-III (projekt – *Mali odkrywcy wielkich głębin morskich*) oraz klas IV-VI (projekt – *Młodzi badacze tajemnic Morza Bałtyckiego*). Projekty finansowane były ze środków Ministerstwa Nauki i szkolnictwa Wyższego w ramach programu Uniwersytet Młodego Odkrywcy. Celem programu była popularyzacja nauki oraz badań naukowych i ich zastosowań wśród dzieci i młodzieży w wieku od 6 do 16 lat, w tym:

- rozbudzanie ich ciekawości poznawczej;
- stymulowanie intelektualnego, aksjologicznego i społecznego rozwoju młodego pokolenia;
- inspirowanie do twórczego myślenia i rozwijania zainteresowań i pasji;
- propagowanie kultury innowacyjności;
- zapoznanie ze środowiskiem akademickim i uczelnią jako miejscem naukowego oglądu rzeczywistości;
- integracja lokalnej społeczności wokół ośrodków akademickich.¹

Tematyka zajęć w ramach projektów związana była z Morzem Bałtyckim oraz Marynarką Wojenną. Zajęcia odbyły się w ośmiu cyklach składających się z części wykładowej (45 minut – dzieci starsze, 30 minut – dzieci młodsze), po których następowały zajęcia w mniejszych, 25-osobowych grupach (trzy zajęcia dla każdego z uczestników po 45 minut każde). Dzięki takiemu układowi każdy z uczestników mógł pogłębiać teoretyczną wiedzę zdobytą na wykładzie poprzez praktyczne działania podczas zajęć w laboratoriach, warsztatach. Zajęcia stanowiły poszerzenie poznawanych treści w ramach podstawy programowej szkoły podstawowej na danym etapie kształcenia oraz wprowadziły wiele nowych zagadnień.

Cele szczegółowe osiąmane w trakcie poszczególnych zajęć dydaktycznych:

1. poznawanie pojęć związanych z Bałtykiem – fauna i flora, wraki okrętów wojennych, linia brzegowa,
2. poszerzanie wiedzy na temat regionu, Marynarki Wojennej RP,
3. rozbudzanie ciekawości poznawczej ukierunkowanej na region w którym mieszkamy,
4. kształtowanie poczucia przynależności do regionu, świadomość „skąd pochodzę”,
5. zapoznanie z zawodami niedostępnymi w codziennym życiu oraz kompetencjami charakterystycznymi dla danej grupy zawodów,
6. kształtowanie i rozwijanie postaw proekologicznych, budowanie odpowiedzialności za środowisko naturalne i świadomości, że teraźniejszość wpływa na przyszłość,

7. zapoznanie z zasadami zdrowego odżywiania oraz kształtowanie umiejętności prawidłowego zachowania się przy stole,
8. budowanie motywacji dziecka do samodzielnego poszukiwania rozwiązań sytuacji problemowych,
9. nauka pracy w grupie, współdziałania na rzecz osiągnięcia wspólnego celu,
10. wypracowanie innowacyjnych metod pracy z dziećmi na danym etapie rozwojowym,
11. realizacja hasła „Pomóż mi zrobić to samemu”.

W projekcie *Mali odkrywcy wielkich głębin morskich* wzięło udział 92 uczniów klas 0-III szkoły podstawowej (klasa 0 – 12%, klasa I – 25%, klasa II – 33%, klasa III – 30%) uczęszczających do szkół w Gdyni (75% uczestników), w Gdańsku (18% uczestników), w Redzie (7%). Większość, 83 %, stanowili uczniowie szkół publicznych, 17% to uczniowie szkół niepublicznych.

W projekcie *Młodzi badacze tajemnic Morza Bałtyckiego* wzięło udział 75 uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej (24% uczniowie klasy IV, 10% uczniowie klasy V oraz 66% uczniowie klasy VI) uczęszczających do szkół w Gdyni (69% uczestników), w Gdańsku (25% uczestników), w Mostach i w Redzie (po 3%). Większość, 80 %, stanowili uczniowie szkół publicznych, 20% to uczniowie szkół niepublicznych.

Zajęcia były prowadzone przez dziesięciu wykładowców (profesorów AMW, doktorów oraz magistrów) studiów cywilnych oraz wojskowych, specjalistów z różnych dziedzin (pedagogów, historyków, biologów morskich, nawigatorów, astronawigatorów, kapitanów, socjologów, specjalistów od bezpieczeństwa).

Podczas realizacji projektów osiągnięto zakładane cele. Ważnym celem było dla AMW, zwłaszcza dla Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych, poszerzenie kompetencji studentów kierunku pedagogika. W projekcie wzięło udział kilkunastu studentów tego kierunku oraz trzech studentów z kierunków wojskowych. Mieli oni możliwość uczestniczenia w każdym z etapów projektu (planowanie, przygotowanie, realizacja działań), dzięki czemu uczyli się samodzielnie planować działania. Udział w projekcie umożliwił studentom pedagogiki samodzielną pracę z dziećmi oraz zapoznanie się z zasadami prowadzenia zajęć na danym etapie edukacyjnym.

Projekt cieszył się dużym zainteresowaniem. Po zakończeniu projektu została przeprowadzona ewaluacja, podczas której rodziców i opiekunów dzieci (grupa młodsza) oraz samych uczestników zajęć (grupa starsza) zapytano, czy dzieci chciałby uczestniczyć w kolejnej edycji projektu? 100% respondentów opowiedziało na to pytanie pozytywnie. O zainteresowaniu projektem świadczą także zapytania młodych studentów, ich rodziców oraz dyrektorów placówek o kolejne edycje projektu.

dr Agnieszka Suchocka – koordynatorka projektu dla klas I-III
mgr Iwona Królikowska - koordynatorka projektu dla klas IV-VI

¹ <http://www.nauka.gov.pl/komunikaty/ogloszenie-programu-universytet-mlodego-odkrywcy.html>

Koncepcja realizacji zajęć - Młodzi badacze tajemnic Morza Bałtyckiego

Numer i temat spotkania	Wykład 40 minut	Metody: warsztaty, ćwiczenia laboratoryjne, pokaz, gry dydaktyczne decyzyjne. Czas: 45 minut Liczebność grupy: 25 osób (3 grupy po 25 osób) Wiek uczestników: 10-13 lat		
		Młodzi badacze grupa 1	Młodzi badacze grupa 2	Młodzi badacze grupa 3
1. Dlaczego statek nie tonie. Kilka słów o wyporności i stateczności	Dlaczego statek nie tonie czyli kilka słów o stateczności	Budujemy statek, który nie zatoni – zastosowanie ekomateriałów do budowy statków i zasad dotyczących stateczności.	Origami w wersji makro – praca na dużych modelach statków. Gra w statki w wersji makro	Zajęcia w pracowni manewrowania okrętem z basenem manewrowym i modelami redukcyjnymi. Dzieci zapoznają się z zasadami pływania statków i mają możliwość kierowania miniaturowymi jednostkami poruszającymi się po basenie manewrowym
Miejsce:	Audytorium AMW	Sala dydaktyczna	Sala dydaktyczna	Pracownia manewrowania okrętem z basenem manewrowym i modelami redukcyjnymi
Osoby prowadzące:	dr inż. Arkadiusz Panasiuk	mgr Iwona Królikowska	dr Agnieszka Suchocka	dr inż. Arkadiusz Panasiuk
Metody:	wykład	warsztaty	warsztaty	laboratorium, pokaz
2. Fauna i flora Morza Bałtyckiego	Wykład o faunie i florze Morza Bałtyckiego	Co kryją morskie głębiny? Najdziwniejsze żyjątka Morza Bałtyckiego i mórz i oceanów świata. Warsztaty.	Dlaczego ryba pływa? Zapoznanie się z budową ryby. Praca z modelami.	Dlaczego sinice są niebezpieczne? Laboratorium – praca z mikroskopem i binokularami oraz oglądanie gatunków fauny i flory w formalinie. Nauka profesjonalnego opisu gatunków.
Miejsce:	Audytorium AMW	Sala dydaktyczna	Sala dydaktyczna	Sala dydaktyczna
Osoby prowadzące	dr Edyta Łońska	mgr Iwona Królikowska	dr Agnieszka Suchocka	dr Edyta Łońska
Metody:	wykład	warsztaty	warsztaty	Laboratorium
3. Zanieczyszczenie Morza Bałtyckiego	Wykład o zanieczyszczeniach olejowych i odpadami plastycznymi w morzu.	Jak oddzielić olej od wody? Zanieczyszczenia olejkowe – warsztaty. Badanie zanieczyszczeń wody – laboratorium	Odpady, recykling, biodegradacja – czyli o co chodzi z segregowaniem śmieci. Zajęcia laboratoryjne z biodegradacyjnymi zestawami. Ile czasu rozkładają się w morzu różne odpady?	Czego gołym okiem nie widać w wodzie? Praca z mikroskopem, przygotowanie preparatów.
Miejsce:	Audytorium	Sala dydaktyczna	Sala dydaktyczna	Sala dydaktyczna
Osoby prowadzące:	dr Edyta Łońska	mgr Iwona Królikowska	dr Agnieszka Suchocka	dr Edyta Łońska
Metody:	wykład	warsztaty	warsztaty	Laboratorium

4. Dlaczego statki trafiają do portu? O znaczeniu latarni morskich dawniej i dziś	Wykład o polskim wybrzeżu i znajdujących się na nim latarniach morskich i ich znaczeniu dla bezpieczeństwa żeglugi dawniej i współcześnie	Projekt nowoczesnej latarni morskiej. Zapoznanie się ze zmieniającym się oświetleniem w latarniach i techniką. Warsztaty plastyczne	Pogadanka o znikającym z mapy zawodów, zawodzie latarnika i życiu ludzi na latarniach morskich w XIX i XX wieku. Rozpoznawanie poszczególnych latarni morskich na przedstawionych zdjęciach i umieszczanie ich na mapie polskiego wybrzeża we właściwym miejscu. Zapoznanie się z wysokością latarni i rokiem jej powstania.	Nauka alfabetu morsa. Posługiwanie się alfabetem morsa. Przesyłanie i odbieranie wiadomości. Warsztaty
Miejsce:	Audytorium	Sala dydaktyczna	Sala dydaktyczna	Sala dydaktyczna
Osoba prowadząca:	dr hab. Iwona Pietkiewicz	dr hab. Iwona Pietkiewicz	dr Agnieszka Suchocka	mgr Iwona Królikowska
Metody:	wykład	warsztaty	warsztaty	Warsztaty
5. Podróż na dno Morza Bałtyckiego. O bałtyckich wrakach	Historia zatopionych okrętów na Morzu Bałtyckim: ORP GRYP, Wicher, Jaskółka, Czapla, Generał Haller, Komendant Piłsudski	Tajemnicze historie dotyczące okrętów. Gdzie znajdują się wraki? Wskazywanie powodów i miejsc ich zatopienia. Praca z mapą i kompasem.	Kilka słów o zasadach nurkowania. Czy nurkowanie w Bałtyku jest trudne? Spotkanie autorskie z nurkiem zawodowym. Praca ze zdjęciami z sond podwodnych – jak rozpoznać wrak pod wodą?	Gra terenowa poszukiwanie skarbu na podstawie mapy znalezionej na jednym z wraków. Praca z kompasem, rozpoznawanie kierunków świata.
Miejsce:	Audytorium	Sala dydaktyczna	Sala dydaktyczna	Teren AMW
Osoba prowadząca:	dr Monika Chojnacka	dr Monika Chojnacka	mgr Cezary Cierzan	mgr Iwona Królikowska
Metody:	wykład	warsztaty	pokaz, warsztaty	gra dydaktyczna decyzyjna
6. Wiosenne niebo nad Gdynią.	Wykład o gwiazdozbiorach	Planetarium – pokaz w planetarium o wiosennym układzie gwiazd nad Gdynią	Budujemy układ słoneczny. Warsztaty plastyczne	Rozpoznawanie gwiazdozbiorów. Jak rozpoznać drogę po układzie gwiazd. Jak nie zgubić się na morzu, gdy radar się zepsuje? Do czego służy żyroskop? Praca z program Skyview.
Miejsce:	Audytorium	Planetarium	Sala dydaktyczna	Sala dydaktyczna
Osoba prowadząca:	Kmdr por. mgr inż. Dariusz Żołnieruk	Kmdr por. mgr inż. Dariusz Żołnieruk	dr Agnieszka Suchocka	mgr Cezary Cierzan
Metody:	wykład	pokaz	warsztaty	Warsztaty

7. Marynarka wojenna to nie tylko wojsko. O roli marynarki wojennej. Zarządzanie kryzysowe	Znaczenie i działanie polskiej marynarki wojennej.	Gra dydaktyczna mająca na celu kształtowanie umiejętności pracy w grupie, zaufanie do grupy jako niezbędny element bycia żołnierzem. Musztra	Czy kryzysem można zarządzać? Zwiedzanie symulatora ryzyka. Gra dydaktyczna – znajdź rozwiązanie w trudnej sytuacji	Zwiedzanie okrętu podwodnego. Symulator.
Miejsce:	Audytarium	Hala sportowa AMW	Sala dydaktyczna	Symulator. Okręt podwodny KOBEN
Osoba prowadząca:	dr Radosław Tyślewicz	mgr Cezary Cierzan	dr Radosław Tyślewicz, mgr Iwona Królikowska	Dyżurny w symulatorze
Metody:	wykład	gra dydaktyczna decyzyjna	gra dydaktyczna decyzyjna	pokaz
Czy nadaje się na komandosa morskich jednostek specjalnych?	Być komandosem w służbie Marynarki Wojennej	Jak przetrwać w trudnych warunkach? Ćwiczenia z survivalu. Wybór ekwipunku, podejmowanie decyzji. Zajęcia praktyczne	Przywództwo taktyczne i budowania zespołów – zajęcia praktyczne. Czy nadaje się na komandosa?	Wyjazdy na misje zagraniczne - poruszanie się wśród stereotypów. Warsztaty dotyczące poruszania się w środowisku wielokulturowym
Miejsce:	Audytarium	Hala sportowa AMW	Hala sportowa AMW	Sala dydaktyczna
Osoba prowadząca:	mgr Cezary Cierzan	dr Radosław Tyślewicz, mgr Iwona Królikowska	mgr Cezary Cierzan	dr Agnieszka Suchocka
Metody:	wykład	gra dydaktyczna decyzyjna	gra dydaktyczna decyzyjna	warsztaty

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA

Temat	Koordynator
1. Sieć dyrektorów placówek oświatowych	S. Bloch, J. Garcorz
2. Sieć nauczycieli matematyki	M. Bugiel
3. Sieć nauczycieli geografii	A. Zimończyk
4. Sieć bibliotekarzy	Nauczyciele - bibliotekarze

PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA WOJEWÓDZKA W RYBNIKU

Biblioteka posiada bogaty księgozbiór naukowy i popularnonaukowy, ze szczególnym uwzględnieniem nauk pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych.

GROMADZIMY LITERATURĘ Z ZAKRESU:

- pedagogiki, psychologii i nauk pokrewnych, materiały dotyczące problematyki oświatowej regionu,
- metodyki nauczania, podręczniki do nauki języków obcych, lektury szkolne oraz programy nauczania,
- nauk społecznych,
- literaturę piękną polską i dzieła klasyki światowej,
- materiały dotyczące edukacji regionalnej, edukacji europejskiej, edukacji ekologicznej.

CZYTELNIA

Warsztat informacyjny czytelnicy tworzą katalogi: alfabetyczny i rzeczowy oraz kartoteka zagadnieniowa tworzona z autopsji na bazie prenumerowanych czasopism m. in.: regionalna, dydaktyczna, wychowawcza, ekologiczna, literacka.

Posiadamy zbiór programów edukacyjnych zarejestrowanych na kasetach wideo z różnych dziedzin wiedzy. Materiały te służą nauczycielom i studentom w realizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego.

INTERNETOWE CENTRUM INFORMACJI W RYBNIKU

W Internetowym Centrum Informacji Multimedialnej znajdują się 4 komputery i urządzenie wielofunkcyjne (drukarka i skaner). Korzystanie z Internetu i pakietu Microsoft Office jest bezpłatne.

CZYTELNICZY

Z zasobów biblioteki korzystają nauczyciele, studenci oraz wszyscy zainteresowani problemami oświaty i kształcenia.

DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNO- METODYCZNA:

- promowanie edukacji czytelniczej, medialnej,

- wspieranie nauczycieli w realizacji ścieżek edukacyjnych; edukacja regionalna, europejska, ekologiczna.

DZIAŁALNOŚĆ INFORMACYJNO- BIBLIOGRAFICZNA:

- opracowanie wykazów nowości, opracowanie zestawień bibliograficznych,
- przygotowanie wystaw tematycznych i okolicznościowych.

ADRESY BIBLIOTEK

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rybniku

44-200 Rybnik, ul. Chrobrego 27

tel./ fax: 032 422 20 59

e-mail: pbwrybnik@wom.edu.pl

www.wom.edu.pl/biblioteka/rybnik

godziny otwarcia:

pn - cz od 08:00 do 18:00

pt od 08:00 do 15:00

s od 08:00 do 13:00

Filia w Raciborzu

47-400 Racibórz, il. Słowackiego 55

tel./ fax: 032 419 00 02

e-mail: pbwraciborz@wom.edu.pl

www.wom.edu.pl/biblioteka/raciborz

godziny otwarcia:

pn - cz od 08:00 do 18:00

pt od 08:00 do 15:00

s od 08:00 do 13:00

Archiwalne numery

Dialogu Edukacyjnego dostępne na stronie : www.wom.edu.pl



RODNIIP "WOM" RYBNIK
44-270 Rybnik, ul. Parkowa 4a
tel.: 032 424 73 84, fax: 032 424 74 72

e-mail: info@wom.edu.pl
www.wom.edu.pl