

Czasopismo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu

2/2010–2011

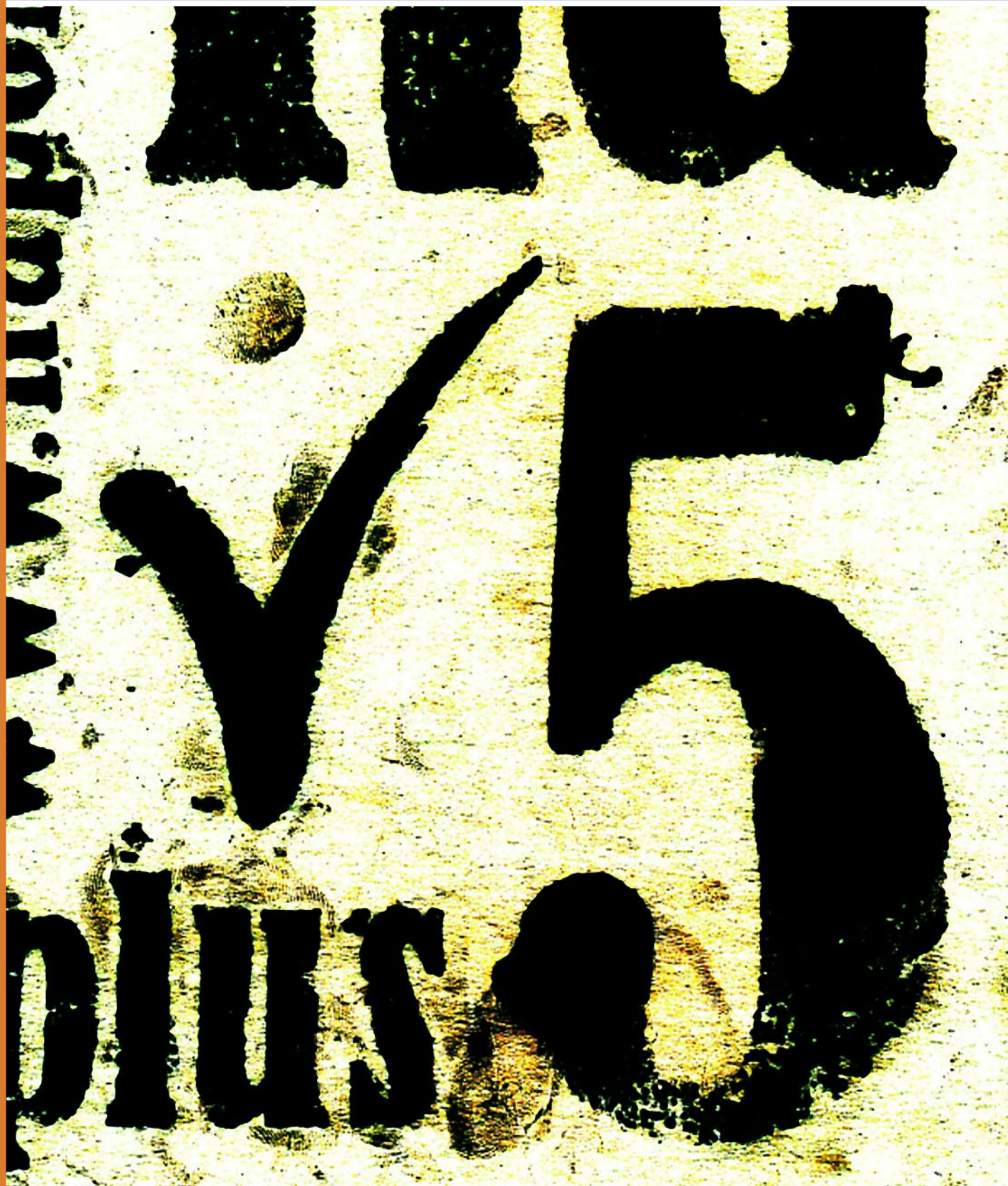
# Uczyć lepiej

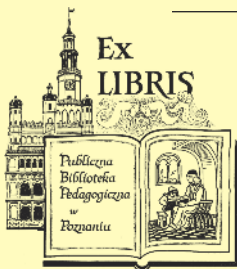
ISSN 1641-5825

ISO 9001



OŚRODEK  
DOSKONALENIA  
NAUCZYCIELI  
W POZNANIU



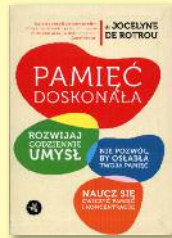


# Nowości wydawnicze w Bibliotece Pedagogicznej w Poznaniu

**PETTY, Geoff**

**Nowoczesne nauczanie: praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców** / Geoff Petty. – Sopot: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, 2010. – 541 s. – ISBN 978-83-7489-208-7

W książce opisano zdobywanie umiejętności w praktyce, relację nauczyciel-uczeń, znaczenie pochwały i krytyki oraz unikania stereotypów. W odniesieniu do nauczyciela zwrócono uwagę m. in. na: dyscyplinę, właściwą organizację zajęć, rozwiązywanie problemów, cele oceniania, style nauczania. Zawarto kwestionariusz samooceny nauczyciela, opisano znaczenie jego autorytetu i systemu wartości. W odniesieniu do ucznia określono: na czym polega proces uczenia się, emocjonalne i poznawcze potrzeby ucznia, metody nauczania i uczenia się. Na końcu rozdziałów zamieszczono listę pytań, pozwalającą na skonfrontowanie własnych doświadczeń z prezentowanym w książce materiałem.



**ROTROU, Jocelyne de**

**Pamięć doskonała** / Jocelyne de Rotrou; przekł. [z fr.] Maria Michalik. – Wyd. 3. – Warszawa: Wydawnictwo W. A. B., 2010. – 269, [3] s. – ISBN 978-83-7414-794-1

Poradnik skierowany do wszystkich chcących usprawnić swą pamięć i utrzymać ją w dobrej formie. W części teoretycznej autorka opisała budowę mózgu i jego funkcjonowanie oraz wyróżniła rodzaje pamięci, poruszyła także zagadnienie wpływu dziedzictwa genetycznego i środowiska na zdolności intelektualne i język człowieka. Część praktyczna zawiera wiele ćwiczeń o różnym stopniu trudności, mających na celu wszechstronną aktywizację umysłu i pomoc w podniesieniu jego sprawności.



**ZIĘBA-KOŁODZIEJ, Beata**

**...żeby świetlica nie była przechowalnią: wskazówki organizacyjno-metodyczne** / Beata Zięba-Kołodziej, Anna Róg. – Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., 2010. – 132 s. – ISBN 978-83-7173-219-5

Publikacja zawiera niezbędny zasób informacji na temat teoretyczno-prawnych podstaw działalności świetlic szkolnych oraz metodyki, organizacji i planowania procesu opiekuńczo-wychowawczego w tych placówkach. Zamieszczono przykładowe scenariusze zajęć oraz propozycje różnych form pracy świetlicowej i współpracy z rodzicami. Książka skierowana jest do studentów pedagogiki, nauczycieli – wychowawców oraz do organizatorów lokalnej oświaty.

**Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu**

ul. Bułgarska 19, tel. 61 85 18 801, [www.pbp.poznan.pl](http://www.pbp.poznan.pl)

# DUET

**BEZ PROWIZJI**

**POŻYCZKA  
MIESZKANIOWA**



**POŁĄCZENIE IDEALNE  
DLA CIEBIE !**

**LINIA  
POŻYCZKOWA**

ul. Słowackiego 34

ul. Głogowska 66

ul. Urbanowska 14

ul. Święty Marcin 47

**801 300 200  
32 614 20 00**

\*połączenie z telefonu komórkowego z taryfą operatora



**SKOK  
Jaworzno**

[www.skokjaw.pl](http://www.skokjaw.pl)



**N**a jednym z portali edukacyjnych postawiono pytanie nauczycielowi matematyki: Co jest celem twojej pracy – nauczyć rozwiązywać zadania czy nauczyć, jak rozwiązywać zadania? Odpowiedź na to pytanie wyznacza kierunek działania każdego nauczyciela. Nauczać czy uczyć tak, aby młody człowiek umiał uczyć się sam?

Nauczyciel coraz bardziej jawi się jako doradca i przewodnik młodego człowieka. Oczekiwania społeczne wobec naszej grupy zawodowej są coraz większe, bo nie da się sensownie pełnić tak wyznaczonej roli bez przygotowania merytorycznego i psychologiczno-pedagogicznego, a jednocześnie bez odpowiedniej postawy społeczno-etycznej.


W nowoczesnym modelu społeczeństwa opartego na wiedzy priorytetem powinna być spójna wizja kształcenia nauczycieli. Tymczasem odrębność dwu resortów: Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nie sprzyja wypracowaniu jednorodnej koncepcji. Od dłuższego czasu trwają już dyskusje nad strukturą i charakterem kształcenia przyszłej kadry nauczycielskiej. W przygotowaniu jest rozporządzenie o standardach kształcenia nauczycieli. Z ministerialnych zapowiedzi wynika, że nowy dokument będzie wierną kopią pierwszego projektu, z blokiem pedagogiki, psychologii i teorii wychowania. Bardzo istotne wydaje się natomiast zwrócenie uwagi na konieczność przywrócenia właściwego miejsca praktykom szkolnym.

Na łamach naszego pisma zapraszamy Państwa także do refleksji nad osobistym rozumieniem roli nauczyciela. Co nadaje sens mojej pracy, co jest jej istotą? Na te pytania każdy musi odpowiedzieć sam. Tematy poruszane w najnowszym numerze „Uczyć lepiej” mogą służyć pomocą w tworzeniu Państwa wizji spełnienia zawodowego.

**Ewa Superczyńska – redaktor naczelna „Uczyć lepiej”**



**Adres redakcji**

 Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli  
ul. Kanclerska 31, 60-327 Poznań  
tel. 61 858 47 00, fax 61 852 33 29  
e-mail: uczyclepiej@odn.poznan.pl  
http://www.odn.poznan.pl

**Konto**

KB S.A. III O/Poznań  
69 1500 1621 1216 2002 0112 0000

**Redakcja**

Redaktor naczelny: Ewa Superczyńska  
Sekretarz redakcji: Joanna Marchewka  
Zespół redakcyjny: Stanisława Łowińska, Tadeusz Nowik

**Reklamy i ogłoszenia**

różne warianty reklam (kolor – okładka; odcienie szarości – wewnątrz numeru); konkurencyjne ceny (od 150 do 1200 zł); szeroki krąg odbiorców związanych z oświatą

**Kontakt**

Stanisława Łowińska (tel. 61 858 47 53)  
lub Joanna Marchewka (tel. 61 858 47 64)

**Korekta**

Krystyna Klimontowicz

**Autorzy tekstów**

Katarzyna Duńska  
Elżbieta Gendera  
Agnieszka Jankiewicz  
Jerzy Kaniewski  
Stanisława Łowińska  
Joanna Marchewka  
Dorota Mrozek  
Alina Płaziak-Janiszewska  
Anna Trąbała  
Beata Udzik  
Iwona Wysocka  
Ewa Wawrzyniak

**Opracowanie graficzne**

Paweł Gołębiowski

**Autorzy grafiki**

Kordian Mańkowski  
(okładka, Liceum Plastyczne w Poznaniu)  
Marcin Barancewicz  
(Liceum Plastyczne w Poznaniu)  
Iwona Wrzosowska (filmoznawca, studentka Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu)  
Anna Kołacka  
(III Liceum Ogólnokształcące w Poznaniu)

**Druk**

Zakład Poligraficzny A. Frąckowiak  
ul. Unii Lubelskiej 3, 61-249 Poznań  
tel./fax 61 874 82 13, e-mail: afdruk@icpnet.pl

*Redakcja zastrzega sobie prawo adiustacji i skracania tekstów oraz zmiany tytułów. Materiałów niezamówionych nie zwracamy. Za treść płatnych ogłoszeń nie odpowiadamy.*

**Koleżance Magdalenie Umińskiej**

**najszczerze wyrazy współczucia z powodu śmierci matki składają:**

*Dyrekcja oraz koleżanki i koledzy*

*z Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu*

**Nauczycielu, obudź w sobie artystę!**

**Konkurs plastyczny na plakat: Nowe przestrzenie edukacji**



Rys. Anna Kołacka

- Zapraszamy nauczycieli różnych przedmiotów, pracujących na różnych etapach kształcenia do twórczej refleksji nad funkcjonowaniem w świecie nowoczesnych technologii oraz idei społeczeństwa obywatelskiego.
- Zwycięskie prace zostaną zaprezentowane na okładce czasopisma „Uczyć lepiej”, a plakaty wszystkich uczestników na wernisażu podczas Targów Edukacyjnych. Termin nadsyłania prac: **do 15 lutego 2011 r.**

Szczegóły w Regulaminie konkursu na stronie [www.odn.poznan.pl](http://www.odn.poznan.pl)

**Globalnie i lokalnie**

Kształcenie kadry nauczycielskiej .....	4
Wirtualna etyka .....	5
Obysь cudze dzieci uczył! .....	6

**Dydaktyka**

O sztuce pisania recenzji nauczycielskiej .....	8
---	---

**Wdrażanie podstawy programowe**

Spis lektur czy kanon? .....	10
------------------------------	----

**Inspiracje**

Zrozumieć świat poprzez sztukę .....	12
--------------------------------------	----

Tropem bohatera literackiego .....	13
------------------------------------	----

**Wychowanie**

Formowanie przyszłego obywatela .....	14
---------------------------------------	----

**Dobre praktyki**

Roztańczony krąg .....	15
Między uległością a dominacją .....	16

**Zarządzanie szkołą**

Ważny punkt na mapie szkoły .....	18
-----------------------------------	----

**Nauczyciel z pasją**

Otwierać dzieciom świat .....	19
-------------------------------	----

# Kształcenie kadry nauczycielskiej



**Młodzi nauczyciele nie są w pełni przygotowani do swojej pracy. Przed jej podjęciem nie mają wystarczających możliwości rozpoznania rzeczywistości zawodowej. W konsekwencji zbyt szybko tracą zapał.**

Coraz częściej słyszy się krytykę młodych pedagogów, a nieomal już powszechnie panuje opinia, że wyższe uczelnie nie przygotowują dobrze do zawodu pedagoga – nauczyciela. Są to głosy bardzo niepokojące, które mnie – pracownika dydaktycznego wyższej szkoły, obcującego ze studentami kierunków pedagogicznych, zachęcają do podzielenia się pewnymi refleksjami. Być może będzie to głos w dyskusji, którą niewątpliwie w związku z poruszanym tematem należałoby podjąć.

Mając świadomość złożoności problemu, dostrzec w nim należy aspekty zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Spośród czynników zewnętrznych szczególnie niepokojące, według mnie, są kwestie selekcji i kwalifikacji wstępnej (a ściślej, ich braku) kandydatów na studentów pedagogiki, a także mechanizmy (a raczej ich brak) selekcji w trakcie trwania studiów. Zjawisko to widoczne jest zwłaszcza w powstających w zawrotnym tempie różnego rodzaju wyższych szkołach o charakterze niepaństwowym, które masowo kształcą przyszłych pedagogów, nie bacząc na konieczność predyspozycji w tym kierunku. Taki stan rzeczy powoduje, że pod uwagę zbyt często bierze się nie poziom kształcenia absolwentów, lecz ich liczbę.

Pracownik dydaktyczny jest czasem po prostu bezsilny wobec tej praktyki, tak samo jak wobec nasilającego się nieróbstwa i ignorancji wśród studentów. Bo cóż można myśleć o studencie, który na pytanie: dlaczego wybrał studia pedagogiczne? odpowiada: „bo to łatwe studia” lub „bo nauczyciele mało pracują i mają długie wakacje”? Co można myśleć o przyszłym pedagogu, który podchodząc po raz trzeci do egzaminu, twierdzi, że głównymi funkcjami szkoły są funkcje resocjalizacyjna i prokreacyjna? Co myśleć o przyszłej kadrze nauczycielskiej, kiedy podczas dyskusji na zajęciach z pedagogiki utrzymuje, że dzieci trzeba bić, bo to dobra metoda wychowania, a narkotyki to teraz „normalka”? Chwytam się za głowę i zastanawiam, co z procedurami selekcyjnymi, bo niewątpliwie są one zbyt pobłażliwe dla studentów, zwłaszcza dla tych, których główną doktryną „zdobywania zawodu pedagoga” jest hasło: „student płaci, student wymaga”.

Innym aspektem wymagającym analizy są niewątpliwie aktualne założenia progra-

macji, jak i trendami związanymi z preferowaną dzisiaj na świecie popkulturą. Jest on też wynikiem nieustannych zmian, począwszy od ustrojowej w naszym kraju, poprzez transformację cywilizacyjną na świecie, globalizację i rozwój technologii informacyjnej, a skończywszy na zmianie wizerunku rodziny i jej wartości. Elementy te wpływają na niestabilność autorytetów oraz powodują „odwrażliwienie” na podstawowe humanistyczne wartości. W związku z tym nauczycielom coraz trudniej jest mówić o kluczowych wartościach, takich jak miłość, prawda, dobro, uczciwość czy patriotyzm. W moim odczuciu zdecydowanie łatwiej jest dzisiaj młodym pedagogom mówić o agresji, przemocy czy patologii. Łatwiej krytykować niż podkreślać i eksponować pozytywne cechy, wzmacniając przy tym wrażliwość wychowanków.

Z całym szacunkiem dla ich autorów, uważam, że choć programy są zbudowane na rzetelnych teoretycznych podstawach pedagogiki, psychologii i dydaktyki, to jednak nie są w stanie spełnić wymagań wielostronnego przygotowania do zawodu przyszłej kadry pedagogicznej. Jak wynika z moich obserwacji, studentom kierunków pedagogicznych brakuje możliwości podejmowania własnych analiz, osobistych refleksji i dyskusji kształtujących ich autentyczną wrażliwość pedagogiczną. Nade wszystko brakuje im bezpośredniego kontaktu z potencjalnym swoim wychowankiem, spotkania z człowiekiem osadzonym w konkretnym kontekście społecznym. Wydaje się, że studenci powinni częściej wychodzić z murów uczelnianych, aby w rzeczywistości ich otaczającej móc weryfikować nabywane podstawy teoretyczne, a także swoje wyobrażenie o wybranym zawodzie. Praktyki zawodowe, które odbywają studenci kierunków pedagogicznych, nie ułatwiają sprawy. Limitowana liczba godzin w zderzeniu z realiami pracy nauczycielskiej nie wystarcza do wypracowania rzetelnych kompetencji pedagogicznych czy szlifowania talentu pedagogicznego.

W związku z powyższym nasuwa się stwierdzenie, że młodzi nauczyciele w sensie praktycznym nie mogą być w pełni przygotowani do swojej pracy, ponieważ nie mają przed jej podjęciem wystarczających możliwości rozpoznania rzeczywistości zawodowej. W konsekwencji, nie potrafią odpowiedzieć na nią adekwatnie do potrzeb i zbyt szybko tracą zapał. Ich bezradność przybiera różne formy, zawsze jednak niekorzystne dla ich zawodowego wizerunku.

Do aspektów wewnętrznych decydujących o jakości przygotowania do zawodu nauczyciela osobiście zaliczyłabym pewien zamęt światopoglądowy. W moim mniemaniu spowodowany jest on wieloma ambiwalencjami charakterystycznymi dla współczesności, a także natłokiem docierających do nas infor-

macji, jak i trendami związanymi z preferowaną dzisiaj na świecie popkulturą. Jest on też wynikiem nieustannych zmian, począwszy od ustrojowej w naszym kraju, poprzez transformację cywilizacyjną na świecie, globalizację i rozwój technologii informacyjnej, a skończywszy na zmianie wizerunku rodziny i jej wartości. Elementy te wpływają na niestabilność autorytetów oraz powodują „odwrażliwienie” na podstawowe humanistyczne wartości. W związku z tym nauczycielom coraz trudniej jest mówić o kluczowych wartościach, takich jak miłość, prawda, dobro, uczciwość czy patriotyzm. W moim odczuciu zdecydowanie łatwiej jest dzisiaj młodym pedagogom mówić o agresji, przemocy czy patologii. Łatwiej krytykować niż podkreślać i eksponować pozytywne cechy, wzmacniając przy tym wrażliwość wychowanków.

Wobec wszystkich poruszanych powyżej aspektów ogromny ukłon robię w stronę nauczycieli wszystkich szczebli edukacji, zarówno dla ich umiejętności i wiedzy, jak też rzetelności, odpowiedzialności i uczciwości zawodowej. Zadań i obowiązków nauczycielskich nie można bowiem upatrywać wyłącznie w realizacji podstaw teoretycznych (niewątpliwie ważnych) i egzekwowaniu ich poprzez myślenie wyłącznie odtwórcze. Przy okazji warto zauważyć, że właśnie taka praktyka przeważa na wszystkich szczeblach edukacji, gdzie wiedzę sprawdza się przeważnie za pomocą testów. Tymczasem praca współczesnego nauczyciela powinna zmierzać do uwrażliwiania ucznia i wychowanka na podstawowe wartości. Warsztat pedagogiczny każdego nauczyciela powinien charakteryzować się nie tylko dobrym przygotowaniem merytorycznym, ale też głęboką refleksyjnością, kreatywnością i wrażliwością. Nauczyciel powinien być „osobowością”, swoistym mentorem wsłuchującym się nie tylko w potrzeby edukacyjne uczniów, ale też w ich potrzeby indywidualne. Nie można zapominać, że nauczanie młodych ludzi to również kształtowanie prawidłowej osobowości i dojrzałości światopoglądowej – otwartej na wymogi współczesnego świata, ale jednocześnie osadzonej na podstawowych, kluczowych wartościach. Wiedza nauczyciela tylko w połączeniu z głębokim humanizmem jest w stanie stać się pozytywną inspiracją dla uczniów, pomocą w ustalaniu przez nich priorytetów i rozpoznawaniu wartości.

Kształcenie młodych ludzi nie jest sprawą łatwą ani prostą, bo przecież czasy nie są łatwe również dla nauczycieli. Nie ulega wątpliwości jednak, że to nauczyciele powinni być autorytetami dla uczniów, a zatem i oni powinni wzorować się na autorytetach wartościowych, a nie na sztucznie wykreowanych postaciach medialnych, udzielających

wątpliwych pod względem wartości porad wychowawczych. Wymaga to jednak tego, aby wszyscy nauczyciele różnych szczebli edukacji na bieżąco i permanentnie dokonywali weryfikacji swoich warsztatów pedagogicznych i nabierali pewnego krytycyzmu do swojej pracy. Wydaje się, że sytuacja wymaga przede wszystkim współodpowiedzialności,

uwagi i dialogu wszystkich ogniw edukacyjnych kształcenia młodego człowieka, bo wszystkie one odpowiadają za jakość pracy również przyszłych nauczycieli.

**dr Justyna Deregowska – pedagog,  
wykładowca w Wyższej Szkole Nauk  
Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu**

## Wirtualna etyka

**Kwestia „kreski” na świadectwie nadal pozostaje otwarta. To sprawa rozwiązań legislacyjnych rządu. Ważne jednak, aby żadne dziecko nie czuło się napiętnowane z powodu przekonań własnych i swoich rodziców.**

**P**omimo bardzo szumnych zapowiedzi pani minister Katarzyny Hall pod koniec roku szkolnego 2008/2009 r., że każdy uczeń będzie musiał obowiązkowo zadeklarować swój udział na lekcjach etyki albo religii – do tej pory nie ukazało się rozporządzenie wykonawcze w tej sprawie. Nadal obowiązuje Rozporządzenie w sprawie organizacji nauki religii w przedszkolach i szkołach z dnia 14 kwietnia 1992 r. – z poprawkami wprowadzonymi 30 czerwca 1999 r. W świetle tych aktów prawnych religia i etyka nadal pozostają przedmiotami nieobowiązkowymi, do wyboru.

W międzyczasie – 2 grudnia 2009 r. Trybunał Konstytucyjny orzekł, że wliczanie oceny z religii i etyki do średniej na świadectwie jest zgodne z ustawą zasadniczą (ten werdykt miał wpłynąć na pojawienie się nowego rozporządzenia), a 15 czerwca 2010 r. poznaliśmy orzeczenie Trybunału w Strasburgu, który wydał werdykt, że „kreska” na świadectwie w miejscu na ocenę z religii/etyki – to forma dyskryminacji ucznia, w ten sposób publicznie ujawnia się jego poglądy: *Nie uczęszczał na zajęcia – jest niewierzący i do tego niekatolik – bo to religia rzymskokatolicka dominiuje w polskich szkołach.*

Przez miesiąc w gazetach, na portalach internetowych ukazało się wiele artykułów i wypowiedzi polityków. Szum medialny przyczynił się do nagłośnienia problemu i do reklamy etyki. Pojawiły się też pomysły, aby uczniowie uczyli się etyki wirtualnie, przez Internet. Nauczanie na odległość to pomysł nienowowy, dla ucznia zapewne atrakcyjny. Ale, jeśli nie wiadomo o co chodzi, to chodzi o pieniądze. Łatwo posadzić przed komputerem dzieci, które przez godzinę „poklikają” na klawiaturze, a jeden nauczyciel połączy się z uczniami z określonego rejonu – czysta

oszczędność czasu, pieniędzy etc. Problem tylko w tym, że etyka to jeden z tych przedmiotów, który bazuje na dyskusji, wymianie zdań, między nie tyle mistrzem i jego uczniami, co między uczniami. Trudno kształtować postawy i wrażliwość etyczną, wpatrując się w ekran, nawet zaopatrzony w kamerę. Cyberprzestrzeń nie może stać się tanim wymiennikiem kontaktów między ludźmi. Oczywiście, e-learning jako uzupełnienie lekcji, dodatkowy materiał do przemysłu, a także koło ratunkowe dla tych, którzy nie mogą zawsze być na lekcjach, bo dojeżdżają z innych szkół – to świetny pomysł.

Można sobie także zadać pytanie: czy jest to zatem wyróżnienie, czy degradacja przedmiotu, który jako jedyny funkcjonowałby w sieci?

Bądźmy jednak optymistami. Może jest to nie do końca przemyślana próba rozwiązania pilnego problemu związanego z dostępem do nauki tego przedmiotu. Skądinąd wiadomo, że o ile w dużych miastach rzeczywiście wielu absolwentów studiów filozoficznych garnie się do pracy z młodzieżą, o tyle gorzej może być w mniejszych miejscowościach. Ale czy na pewno należy się aż tak obawiać? Nowe rozporządzenie dotyczące kwalifikacji nauczycieli daje duże pole manewru dyrektorom szkół. Podstawa programowa z etyki wymaga pełnych kwalifikacji od nauczycieli dopiero w szkole ponadgimnazjalnej, natomiast w klasach I–III zajęcia może prowadzić nauczyciel – wychowawca, w gimnazjum natomiast – nauczyciel humanista, który podczas studiów odbył kurs filozoficzny. I nawet jeśli możemy mieć i tutaj wątpliwości co do tego rozwiązania, to trzeba wierzyć, że pracy z młodzieżą podejmą się ci nauczyciele, którzy mają pasję poznawczą, lubią nowe wyzwania i patrzą krytycznie na rzeczywistość.

Przecież nikt nie zamierza obarczać dzieci systemami filozoficznymi. A przyczyną do burzliwej dyskusji może być drobne wydarzenie w klasie, zaobserwowana sytuacja na ulicy, podglądanie życia zwierząt opatrzone krótkim komentarzem filozoficznym.

Filozofia jest tak ciekawą dziedziną wiedzy, że wystarczy odrobina zachęty oraz zwrócenie uwagi nauczycielom, że uczniowie są nią zainteresowani. Dobrym rozwiązaniem byłoby zapewne dofinansowanie studiów podyplomowych dla nauczycieli omawianego przedmiotu.

Wypada zauważyć, że miasto Poznań daje zielone światło dla szkół, które chcą organizować zajęcia z etyki. Przedmiotu uczyć się mogą uczniowie w Szkole Podstawowej nr 40, 66, 90, w Gimnazjum nr 6, 12 i 60 oraz w Liceum Plastycznym. Zastanawiające jest to, że tak niewiele szkół ponadgimnazjalnych oferuje lekcje etyki. A przecież wzbogacenie oferty edukacyjnej własnej placówki, to korzyść zarówno dla uczniów, jak i dla szkoły. Zapewne nie do wszystkich rodziców i pełnoletnich uczniów dotarło, że można się domagać organizowania zajęć z etyki na terenie swojej szkoły. Wystarczy, by zebrało się zaledwie siedmiu zainteresowanych.

Inicjatywa idzie „od dołu” – ale to dobrze, kształci się w ten sposób ludzi myślących, dla których spojrzenie filozoficzne będzie czymś naturalnym, i tak jak z matematyką na maturze, czas, aby także filozofia i etyka powróciły do łask.

Zanim jednak etyka zagości w szkołach na stałe – musimy wychować sobie nowe pokolenie, gdyż przedmiot ten w wydaniu wirtualnym nie wydaje się najlepszym rozwiązaniem.

**Alina Płaziak-Janiszewska – nauczyciel konsultant  
ds. nauczania etyki ODN w Poznaniu**





# Obyś cudze dzieci uczył!

Jacy jesteśmy? Co nas uwiera? Co nas uskrzydla? Obraz społeczno-psychologiczny nauczycieli na podstawie *Diagnozy społecznej* oraz wypowiedzi wielkopolskich belfrów.

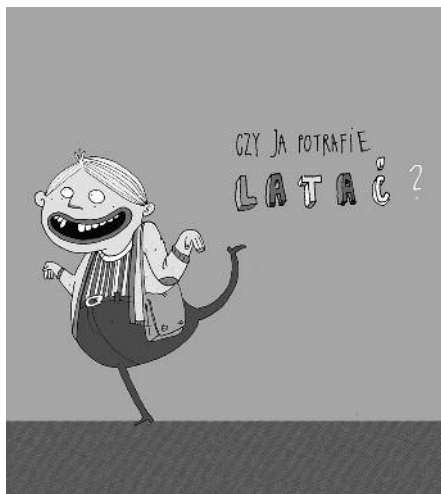
Czy Adaś Miauczyński – frustrat, neurotyk, zmagający się z niespełnieniem zawodowym, rodzinnym i erotycznym, nadal pozostaje wyrazicielem stanu ducha polskiego inteligenta? Osiem lat temu, po premierze „Dnia świra” wielu z nas, wykonawców tego „misyjnego” zawodu, który uprawiał bohater filmu Marka Koterskiego, utożsamiało się z jego desperacją, wyrażoną w publicznej toalecie, zaraz po odebraniu nauczycielskiej pensji: *Bida, bida. I rozczarowanie. A potem starość. I śmierć pariasa. I wszechogarniająca nas pogarda władzy – od dyktatury po demokrację. Władza, która nas – „kałamarzy” ma za nic. Dla każdej władzy jestem śmieciem. Pod każdą władzą czuje się kundlem.*

Czy kolejne lata transformacji ustrojowej zmieniły samopoczucie polskiego inteligenta? Czy jako grupa zawodowa wciąż odczuwamy chroniczne zmęczenie, mamy poczucie alienacji i degradacji społecznej?

Grupa specjalistów różnych dyscyplin pod kierunkiem prof. Janusza Czaplińskiego od 2000 roku prowadzi diagnozę społeczną, opisując warunki i jakość życia Polaków<sup>1</sup>. Ostatni raport ukazał się w 2009 roku. Wśród rozlicznych aspektów badawczych, związanych z sytuacją gospodarstw domowych i poszczególnych obywateli, bardzo interesujące jest porównanie 54 grup zawodowych. Jaki obraz społeczno-psychologiczny nauczyciela można zrekonstruować na podstawie przytoczonych danych statystycznych?

Statystyczny polski nauczyciel jest około 40-letnią kobietą. Często po przejściach – rozwód, separacja. Co szósty jest singlem. Najlepsze lata życia spędził edukując się – przez minimum 17 lat (nauczyciele to najlepiej wyedukowana grupa zawodowa obok prawników i lekarzy, a zaraz po nauczycielach akademickich – 19 lat nauki). Niezle posługuje się Internetem (sprawniej niż nauczyciel akademicki). Wykazuje przedsiębiorczość ponadprzeciętną krajową. Utrzymuje bliskie, przyjacielskie kontakty z około 7 osobami. Z zasady ufa ludziom (warto przy okazji zauważyć, że w Polsce poziom uogólnionego zaufania do ludzi jest najniższy w Europie). Czerpie satysfakcję z życia seksualnego (czym wyróżnia się spośród inteligentnych grup zawodowych). Ma poglądy bardziej zbliżone do liberalnych aniżeli konserwatywnych. Obce jest mu przywiązanie do dóbr materialnych

(nauczyciele to grupa społeczna o najniższym wskaźniku materializmu). Nie planuje wyjazdu za granicę w celach zarobkowych. Docenia rozwijającą wartość wykonywanego przez siebie zawodu oraz pracę zgodną z posiadanymi umiejętnościami. Marzy o pracy bezstresowej i dającej poczucie stabilności zatrudnienia – często ma bowiem na utrzymaniu dzieci. Nierzadko czerpie zadowolenie z osiągnięć życiowych, lecz niechętnie przyznaje się do poczucia szczęścia. Wbrew stereotypom, cechuje go bardzo duże zadowolenie z pracy (nieco wyższe mają tylko lekarze), ale jednocześnie perspektywy na przyszłość widzi raczej mgliście. Niewykluczone, że wiąże się to z brakiem przekonania, co do możliwości realnego awansu zawodowego. Miewa myśli samobójcze, zapada na depresję, nie częściej jednak niż wykonawcy innych zawodów.



Rys. Marcin Barancewicz

W badaniach nad jakością życia 147 grup społeczno-demograficznych i zawodowych w Polsce w 2009 roku nauczyciele znaleźli się na piątej pozycji (po nauczycielach szkół wyższych, prawnikach, informatykach, menedżerach, a przed inżynierami, lekarzami i ekonomistami). Skoro nie jesteśmy Hiobami, na których spadły wszystkie plagi i nieszczęścia, czy oznacza to, że pędzimy życie sielskie jako beneficjenci nowego ustroju społeczno-politycznego?

Zapytałam 20 nauczycieli z Poznania i olic z różnym stażem pracy, uczących różnych przedmiotów, na różnych poziomach kształcenia: Co według nich jest najtrudniejsze



w pracy nauczyciela? Co uważają za najcenniejsze doświadczenie zawodowe?

## Bolesna inicjacja

W większości wypadków konfrontacja wyobrażeń o wybranym zawodzie z realiami pracy w szkole okazywała się bolesną inicjacją. Bagaż wiedzy wyniesionej ze studiów często był balastem. Przygotowanie do lekcji wymagało mądrej selekcji faktografii oraz nowej hierarchizacji zjawisk. Trudność sprawiało zaplanowanie przebiegu zajęć przy nieprzewidywalności zachowań uczniów: *Dlaczego ten przykład uczeń rozwiązuje aż 5 minut, przecież powinno mu to zająć najwyżej minutę?* Poczucie bezradności wobec klasy wynikało z braku praktycznych umiejętności metodycznych; z zajęć dydaktyki na studiach pozostały nieaktualne wzory konspektów. A z literatury pedagogicznej – trącające myszką koncepcje wychowawcze, zupełnie nieprzystające do problemów generacji MP4 lub przeciwnie – garść informacji o modnych kierunkach nauczania, według których *usiłowano przyszłego nauczyciela nauczyć latania, zanim nauczyl się porządnie chodzić.*

Przyczyną gwałtownego tracenia złudzeń było także rozpoznanie, że podopieczni hołdują innym wzorcom kultury niż ich preceptorzy: *Wraz z boomem cywilizacyjnym uczniowie przestali odczuwać potrzebę obcowania ze sztuką, dobrą literaturą.*

Dodatковым wyzwaniem było wejście w środowisko starszego stażem i bardziej doświadczonego w pracy koleżeństwa. Często uparcie broniące *status quo*. Na przykład poprzez sadowienie swego ciała pedagogicznego w pokoju nauczycielskim na tym samym od ćwierćwiecza miejscu.

## Toniemy w papierach

Największą zmorą polskiego nauczyciela jest biurokracja. Wszyscy obywatele naszego kraju świetnie orientują się, ile wynosi pensum dydaktyczne nauczyciela. Nikt jednak nie przeliczył jeszcze, ile czasu wymaga prowadzenie szkolnej dokumentacji. Dzienniki lekcyjne, konspekty zajęć, plany dydaktyczne, plany wynikowe, arkusze ocen, sprawozdania z prowadzonych kółek zainteresowań, dokumentacja awansu zawodowego – złożyłyby się z tego etat dla biuralisty.

Budzi to irytację: *Efekty mojej pracy są widoczne na maturze. Dlaczego muszę jeszcze*

*pisać wypracowania na temat tego, co zrobiłam dobrze, co mi się nie udało i ogólnie udawać, że nie jestem wielbłądem? Wywołuje poczucie lekceważenia: Uwiera mnie to, że nauczyciel ma za mało swobody, jest zawalony papierkową robotą, nie szanuje się jego czasu. I co najgorsze – studzi zapał do pracy: Zastanawiam się, czy nauczać młodych ludzi, czy wypełniać kolejne tabelki, dokumentując, że nauczam. I do tego taki oto paradoks – jak to ustawiczne produkowanie papierzysk ma się do edukacji ekologicznej forsowanej we współczesnej szkole?*

### Gdzie jesteś, Temido?

Noszone urazy, poczucie krzywdy biorą się z braku klarownych kryteriów oceny pracy nauczyciela. Nowatorscy nauczyciele postrzegają, że pracodawcy są skłonni bardziej doceniać oportunistyczne postawy: „mierny, bierny, ale wierny” niż rewolucyjnego ducha odnowy. Zwolennicy tzw. solidnej roboty mają za złe dyrektorom, że wyżej premijują pozalekcyjne fajerwerki zamiast lekcyjnej rzetelności.

Trudno jest się pogodzić z zasadą obowiązującą w minionej epoce – „wszystkim po równo”: *Dlaczego wuefista, który nie sprawdza żadnych prac uczniowskich, zarabia tyle samo, co polonista ślęczący po nocach nad wypracowaniami?*

### Autorytet sięgnął bruku

Dotkliwie odczuwana jest utrata prestiżu społecznego. Media „wyrobiły gębę” nauczyciela nieudacznika ze śmietnikiem na głowie i leniwca pospolitego, który nie zdąży się spocić przy pracy, gdyż nim się rozpędzi po długich wakacjach, musi hamować, bo ferie za pasem.

Coraz trudniej być autorytetem dla podopiecznych. Mamy świadomość, że te cechy, które dawniej decydowały o predyspozycjach do zawodu nauczyciela, trochę się dezaktualizują. Dostępność różnych źródeł wiedzy dzięki nowym technologiom sprawia, że nauczyciel nie jest już dla ucznia krynicą mądrości. Co więcej, w niektórych dziedzinach trudno mu nadążyć za wychowankiem. Zmiana obyczajowości prowadzi do ryzykownego przesuwania granicy dopuszczalnych zachowań i postaw ucznia: *Trzeba mieć skórę nosorożca, aby znosić ataki słowne ze strony uczniów.*

### Być wychowawcą – to wyrok

Odpowiedzialność wychowawcza jest najczęstszym źródłem stresu. Brak przygotowania do tej wyjątkowo trudnej roli sprawia, że często pozostaje metoda prób i błędów oraz poleganie na intuicji. Szczególnie kłopotliwe bywają jednak relacje z rodzicami. Z jednej strony wymagają negocjacyjnej maestrii, wyżyn dyplomacji, a nierzadko salomonowych wyroków, które zadowolą wszystkie strony konfliktu. Z drugiej natomiast konieczna jest lisia przebiegłość w demaskowa-

niu w wyznaniach opiekunów źle pojętego dobra dziecka.

### Przeciw rutynie

Najcenniejszą wartością dla wielu nauczycieli okazał się brak rutyny, i to niezależnie od liczby lat praktykowania w zawodzie: *Każdy dzień przynosi nowe wyzwania. I to jest właśnie najpiękniejsze w tym zawodzie (polonista, 22 lata pracy w liceum). Osobiście cenię sobie tę konieczność szukania lepszych i doskonalszych sposobów przekazywania wiedzy i umiejętności, dzięki czemu na nowo mogę spojrzeć na stare kwestie i opowiedzieć o znanych pojęciach w atrakcyjniejszy sposób (matematyk w gimnazjum, 11 lat pracy).* Ważnym źródłem zasilania jest inspiracja w pracy z młodymi ludźmi: *Niewątpliwie fascynujące*



Rys. Marcin Barancewicz

*jest nieustanne obcowanie z młodzieżą i konieczność nadążania za współczesnością w szerokim wymiarze – technologicznym, kulturowym. Nie można pozostawać w miejscu (nauczyciel języka polskiego w liceum, staż 24 lata). Każda lekcja to czerpanie doświadczeń, nowe pomysły, często inspirowane zachowaniami uczniów, konkretnymi sytuacjami (nauczyciel matematyki w liceum, 22 lat pracy). Nauczycielstwo postrzegane jest także jako szansa samorozwoju: Doświadczenie zdobywane każdego dnia, uczenie się na własnych błędach, szukanie i rozwijanie w sobie potrzebnych w tym zawodzie cech charakteru i osobowości pozwala po pewnym czasie na osiągnięcie satysfakcji i poczucie sensu. (matematyk, 11 lat pracy w gimnazjum).*

### Do krwi ostatniej

Ciągle żywy jest archetyp oddania zawodowego. Nauczyciele z autentycznym przejęciem piszą o zaangażowaniu emocjonalnym w sprawy wychowawcze, o niemożności rozstania się z zawodem i podopiecznymi po wielu latach wspólnych „przygód”. Mówią o poczuciu dumy z osiągnięć uczniów, o zapale organizowania dodatkowych zajęć dla tych najbardziej zainteresowanych, o satys-

fakcji z rozbudzonych pasji. To bardzo ludzkie, że *amor fati* domaga się wzajemności. Nauczyciele oczekują więc dowodów sympatii i uznania: błysku w oku ucznia i jego wdzięcznej pamięci po latach.

Niebezpiecznie zapamiętują się w pracy: *Mam poczucie, że jestem w niej 24 godzin na dobę. // Zabieram ze sobą część szkoły do domu.* I tylko czasami pamiętają o koniecznym mechanizmie obronnym. *Najtrudniejsze w zawodzie nauczyciela jest ocenianie i dystansowanie się do swojej roli jako oceniającego. Czy może być ktoś normalny, kto nieustannie wytyka uczniowi błędy? Tak, jeśli za oknem widzi inny świat, jeśli ma także świadomość, że również jest oceniany przez uczniów i też do tych ocen dystansuje się emocjonalnie.*

„Obyś cudze dzieci uczył” – nie musi być przekleństwem. Może być dobrym życzeniem. Jeśli tylko zrównoważy się zaangażowanie z dystansem; oddanie z poczuciem sprawiedliwej oceny pracy, morderczy wysiłek z widocznym efektem – będą spełnieni nauczyciele. Piąta lokata w kraju za jakość życia. Pewnie! Nie w każdym zawodzie miewa się ten rzadki luksus – poczucie sensu. Choćby przez chwilę.

<sup>1</sup> Raporty *Diagnozy społecznej* ukazywały się w latach: 2000, 2003, 2005, 2007, 2009. Projekt ma charakter interdyscyplinarny. Gremium ekspertów tworzą: ekonomiści, demograf, psycholog, socjologowie, specjalista od ubezpieczeń, znawcy zdrowia i statystycy. Celem badań jest przekazywanie obrazu polskiego społeczeństwa w procesie jego transformacji ustrojowej.

Joanna Marchewka – nauczyciel konsultant ds. informacji pedagogicznej ODN w Poznaniu

**CHCESZ ZAOSZCZEDZIĆ DO 50%**

za druki dla Twojej Szkoły  
polecamy

świadczenia - gilosze - legitymacje  
indeksy - dzienniki - arkusze ocen  
oraz wszelkie druki związane ze szkolnictwem

skontaktuj się z nami

**DRUKARNIA OŚWIATOWA**

Rutkowski i Syn sp.j.

60-313 Poznań, ul. Grunwaldzka 149

tel./fax 061-867-96-82

e-mail: drukoswiat@wp.pl

www.oswiatowa.republika.pl

Wszystkie druki szkolne zgodne z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r.



# O sztuce pisania recenzji nauczycielskiej

**Kryteria i technika oceniania stosowane na egzaminach zewnętrznych zdominowały szkolną diagnozę wiadomości i umiejętności. Recenzja jako szczegółowy komentarz do domowego lub szkolnego wypracowania odchodzi w zapomnienie. A przecież jest to najlepsza możliwość indywidualnego kontaktu z uczniem.**

**F**unkcjonowanie systemu egzaminów zewnętrznych już od 10 lat pozwala dziś na dokonywanie wieloaspektowych analiz i stawianie różnorodnych diagnoz, o czym świadczą raporty publikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, okręgowe komisje egzaminacyjne oraz badania prezentowane na corocznej Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej. Zasadne wydaje się w tej sytuacji zadanie bardzo istotnego pytania o wpływ egzaminów zewnętrznych na codzienność polskiej szkoły. Czy w każdym aspekcie wpływają one pozytywnie na jakość procesu dydaktycznego, a zwłaszcza na wewnątrzszkolną diagnozę wiadomości i umiejętności uczniów?

Próba przyjrzenia się temu problemowi jest obserwacja związana ze sprawdzaniem i ocenianiem prac pisemnych z języka polskiego uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Kwestią zasadniczą jest relacja między ocenianiem sumującym a ocenianiem kształtującym w sytuacji, gdy kryteria tego pierwszego zostają niejako automatycznie zastosowane w praktyce szkolnej. Egzamin maturalny ma przede wszystkim dostarczyć informacji o wyniku uczenia się. W takim przypadku sumowanie osiągnięć jest ważniejsze od kształtowania umiejętności. Z kolei w egzaminach powszednich, jakimi niewątpliwie są prace klasowe czy domowe, chodzić powinno przede wszystkim o komentarz dydaktyczny ważniejszy w tym przypadku od wyniku uczenia się, o przewagę kształtowania nad sumowaniem.<sup>1</sup>

Tymczasem z ankiet przeprowadzonych wśród pięćdziesięciu polonistów, z których 96% posiadało uprawnienia egzaminatora, większość kilkakrotnie brała udział w sprawdzaniu zewnętrznym, wynika, że wszyscy deklarują stosowanie kryteriów egzaminacyjnych w ocenianiu prac klasowych. Zawsze czyni to 74%, a często 26%. Podobnie rzecz wygląda z wypracowaniami domowymi, choć nieco inaczej kształtują się relacje między częstotliwością stosowania owych kryteriów. Zawsze czyni to 50%, często 46%. Nauczyciele – poloniści deklarują także wykorzystywanie

arkuszy egzaminacyjnych przygotowujących przez komisje egzaminacyjne do przeprowadzania prac klasowych. Zawsze czyni to 42%, a często 58%. Tylko 8% deklaruje, że zawsze samodzielnie przygotowuje narzędzia sprawdzania, 46% – często, rzadko – 38%. Poloniści również sprawdzając wypracowania uczniowskie, stosują typową dla egzaminatora technikę pracy, odnotowując na marginesie i pod pracą punktację (zawsze – 82%, często 16% respondentów).

Deklaracje ankietowanych mogą świadczyć o tym, że arkusze i kryteria egzaminacyjne na dobre zadomowiły się w pracy polonistów, choć nie dają to jeszcze obrazu jakości ich stosowania. Jeśli jedną z miar (ciągle mam nadzieję, że nie jedyną) sukcesu ucznia jest wynik egzaminu, to obowiązkiem nauczyciela staje się jak najlepsze przygotowanie swoich uczniów do owego egzaminu. Nie dziwi więc stosowanie udestępnianych przez komisje egzaminacyjne materiałów, wprowadzanie uczniów w technikę pracy z arkuszem egzaminacyjnym czy uświadamianie kryteriów oceniania prac maturalnych.

Istotne natomiast pozostaje pytanie: w jaki sposób, wykorzystując kryteria egzaminu maturalnego w ocenie wypracowań, dostarczać uczniom rzetelnej i zindywidualizowanej informacji zwrotnej? Poloniści znają ten sposób doskonale i od wielu lat – jest nim recenzja szkolna. Jej funkcje i znaczenie świetnie ilustrują spostrzeżenia i zalecenia Bolesława Niemierki: „Uczeń potrzebuje nie tyle stopnia, ile twojego komentarza do stopnia szkolnego. Stopień jest informacją wysoce zgeneralizowaną, a najbardziej pomocne są trafne uwagi szczegółowe. (...) Nie sprowadzaj oceniania osiągnięć uczniów do algorytmów punktowania. Wygoda oceniającego prawie nigdy nie prowadzi do podniesienia jakości ocen. Gdy ułatwienia spływają analizy przebiegu uczenia się, uczeń otrzyma tylko „papierową” ocenę”.<sup>2</sup>

Informacja w postaci punktów odnotowanych na marginesach i zsumowanych pod pracą, nawet jeśli odsyła one do znanych i omówionych z uczniami kryteriów ocenia-

nia, nie jest wystarczającą informacją zwrotną kierowaną do ucznia. Tymczasem spośród ankietowanych nauczycieli tylko 16% deklaruje wpisywanie zawsze recenzji pod wypracowaniem, 34% czyni to często, ale aż połowa rzadko bądź wcale.

Aby pokazać znaczenie recenzowania prac dla indywidualizacji nauczania oraz kształtowania umiejętności, odwołajmy się do kilku przykładów. Pochodzić one będą z prac klasowych uczniów pierwszej klasy liceum.<sup>3</sup> Fragmenty zostały tak dobrane, aby można było omówić pewne cechy uczniowskich wypowiedzi w odniesieniu do kilku aspektów oceniania. Będą nimi rozwinięcie tematu, język i styl.

## Praca Hanny

*„Urszula Kochanowska” Bolesława Leśmiana, to utwór, w którym występuje liryka narracyjna. Podmiotem lirycznym jest Urszula Kochanowska. Opowiada o tym, co ją spotkało po śmierci. W monologu podmiotu lirycznego są przytoczone kwestie wypowiedziane przez samego Boga.*

*Urszula mówi, że gdy przybyła do nieba, poprosiła Boga, by sprawił, żeby Jego królestwo stało się jej dawnym domem – czarnoleskim. Nie była pewna, czy Pan się zgodzi i czy się nie będzie gniewać, ale On uśmiechnął się i spełnił jej życzenie. Zapowiedział także przybycie jej rodziców i swoje, więc ona zaczęła przygotowania; ubrała się najładniej i posprzątała. Po długim oczekiwaniu usłyszała kroki, bardzo ucieszyła się, była naprawdę przejęta. Biegła na spotkanie z rodzicami, gdy się okazało, że to Bóg przyszedł ją odwiedzić, a nie oni.*

*Leśmian przedstawia dziecko, Urszulę jako niewinną, radosną, ufną, skromną, tęskniącą za swoim domem i rodzicami dziewczynkę. Urszulka posiada tutaj wszystkie cechy dziecka. Jest niepewna, ale pełna nadziei – prosi o ukazanie dawnego domu. Bardzo się cieszy ze spełnionego życzenia oraz wyczekuje przybycia najbliższych z „wypiekami na twarzy”, ufnością i nadzieją. Pała od niej siła czystej, niewinnej, dziecięcej miłości.*

*Kreacja innego bohatera w utworze to kreacja Boga, który gości podmiot liryczny – Urszulę w niebie i rozmawia z nią. Leśmian przedstawia Go jako dobrego, miłosiernego Ojca, który głaszcze po głowce swoje dzieci, pragnie ich szczęścia i spełnia ich pragnienia.”*

## Praca Marty

*Bolesław Leśmian w wierszu „Urszula Kochanowska” zupełnie inaczej przedstawia miejsce bytowania Urszulki. Jest on bowiem pewien, że po śmierci została wyniesiona do nieba i otoczona szczególną opieką samego Boga. Podmiotem lirycznym wiersza jest dziewczynka, Urszulka. Świadczy o tym chociażby czasowniki w pierwszej osobie, czy dalej bezpośrednia apostrofa Boga do dziewczynki. Wiersz jest zbudowany z dwunastu dwuwiersowych strof. W obrębie zwrotki*



można doszukać się dokładnych rymów. Adresatem utworu są czytelnicy, bowiem wiersz jest jakby opisem spotkania Urszulki i Boga. W „Urszuli Kochanowskiej” odnaleźć można liczne wykrzyknienia, pytania retoryczne, czy apostrofy do bohaterów owego spotkania. Pan wszechmogący zachowuje się jakby chciał zastąpić dziewczynce ojca, ponadto jest gotowy zrobić bardzo wiele, aby dziewczynka była szczęśliwa. Dlatego też jej niebo wygląda dokładnie tak jak dom rodzinny i okolica w Czarnolesie. Dziecko ma nadzieję, że jeśli wszystko jest jak przed śmiercią to niebawem ujrzy swoich rodziców. Dlatego też starannie przygotowuje się na to spotkanie sprzątając dom i wkładając najpiękniejszą ze swoich sukienek. Niestety gdy Urszulka usłyszy głosy i cieszy się na spotkanie z rodzicami, okazuje się, że zamiast nich odnajdzie Boga.

### Praca Magdaleny

W utworze Bolesława Leśmiana – „Urszulka Kochanowska” wizja zaświatów ukazuje pierwsze chwile Urszulki w niebiosach. Podmiotem lirycznym jest sama Urszulka, opowiadająca o pobycie w niebie – liryka wyznania, rozmowie z Bogiem. Występuje wiele zdań wykrzyknikowych, które wyrażają emocje, porównania i uosobienie.

Orszulka w wierszu nie jest wcale tak szczęśliwa, jakby się mogło wydawać, Bóg otwiera dla niej ukochany dom w Czarnolesie, by uczynić ją szczęśliwszą, jednak nie dokońca sprostą temu zadaniu. Uradowana Orszulka nie mogąc się doczekać, aż ujrzy rodziców, założyła specjalnie piękną sukienkę, posprzątała, do stołu nakryła. Czekając usłyszała pukanie do drzwi, jednak tam ukazał się Bóg zamiast ukochanych rodziców.

Bóg nie chce, by Urszulka była nieszczęśliwa, dlatego postanawia spełnić jej życzenie – chęć, by wszystko było jak w rodzinnym domu. Jednak nie zdaje sobie sprawy, że nie może jej dać najważniejszego – rodziców, ponieważ oni w przeciwieństwie do niej są w świecie żywych.

Oto mamy trzy fragmenty prac, których tematem było porównanie wizji zaświatów oraz charakterystyka portretu dziecka i kreacji pozostałych bohaterów lirycznych w „Trenie X” Jana Kochanowskiego i „Urszuli Kochanowskiej” Bolesława Leśmiana. Analizujemy tylko część dotyczącą wiersza Leśmiana. Każda z autorek starała się sprostać temu zadaniu w nieco inny sposób. Hanna określiła najpierw sytuację liryczną, później odtworzyła treść wiersza. Nie ustrzegła się przy tym jego streszczania. Następnie starała się uogólnić cechy dziecka i kreację Boga. Nie wyszła jednak poza wprost podane informacje, eksponując radość dziecka i dobroć Boga. Nie dostrzegła natomiast ani samotności bohaterki lirycznej, ani jej rozczarowania. Całość napisana jest dość sprawnym językiem, ale odpowiednim bardziej dla streszczenia czy opowiadania niż analizy i interpretacji.

Marta natomiast przyjmuje niejako prespektywę autora wiersza (Bolesław Leśmian w wierszu „Urszula Kochanowska” zupełnie inaczej przedstawia...). Nie porządkuje swej wypowiedzi poprzez przedstawienie w kolejnych akapitach sytuacji lirycznej, treści wiersza, cech Urszulki i Boga, ale równocześnie pisze o bohaterach lirycznych, przeplatając te sądy (często także streszczające) z rozpoznaniem z zakresu poetyki. Ujawnia się tutaj podjęta próba omówienia formy wiersza, a nawet jej funkcjonalizacji, jednak odbywa się to w mało sprawny sposób i z błędami. Autorka podkreśla również dziecięcość bohaterki i jej przygotowania na przyjęcie rodziców, troskę i ojcowskie cechy Boga, bardziej eksponuje rozczarowanie dziewczynki. Odbiór wiersza dokonuje się raczej na poziomie konkretnego i dosłowności, przy podjętej próbie dostrzeżenia funkcji zastosowanych środków wyrazu.

Najslabiej wypada analiza tekstu w przypadku pracy Magdaleny, zwłaszcza ze względu na jej poziom językowo-stylistyczny oraz udosłownienie treści wiersza. Wydaje się jednak, że tylko ona dostrzegła, iż pobyt w niebie jest jedynie namiastką życia ziemskiego, a jest to ważne rozpoznanie w kontekście kryteriów dotyczących wizji zaświatów.

Wszystkie trzy prace łączy przyjęcie postawy realistycznej wobec tekstu: nastawienie bardziej na świat rzeczy, osób i zdarzeń niż idei i pojęć. Procesy konkretyzacyjne przeważają w nich nad umiejętnością dostrzeżenia głębszych treści. Różnice dotyczą sposobu pisania o formie wiersza, sposobu porządkowania sądów i stylu ich wyrażania.

### Praca Natalii

Wszystkie te sytuacje ewidentnie odbywają się przed zabójstwem, ponieważ Lady Makbet usilnie przekonuje Makbeta, iż morderstwo to można łatwo ukryć, daje mu nawet wiele istotnych wskazówek i przykładów zachowań, ażeby nikt nie zdemaskował ich czynu. Ciągłe mówi, że jeśli czegoś pragnie powinien bez względu na wszystko brnąć do wyznaczonego celu, uświadamia go, że tak robią ludzie ambitni i silni.(...)

Fragmencie czwartym już przedstawia słowa Lady Makbet po zabójstwie, pyta męża czy się lęka po tym co zrobił, a jednocześnie powtórnie uświadamia go, że czynem tym, tylko potwierdził swoje męstwo, że już nie jest tchórzem. Wypowiedzi bohaterki świadczą o jej jedynie materialnym podejściu do życia, o pełnym braku wyrzutów sumienia, swego męża też traktuje jedynie jako „poddanego”, ponieważ z pewnością zdaje sobie sprawę, że zwłaszcza za jej niestanną i natrączywą namową dopuścił się zabójstwa.

### Praca Szymona

W fragmencie drugim, w którym Lady Makbet wypomina mężowi, że chciałby „osiągnąć sukces, być wielkim, ale boi się pomóc” własnemu losowi. Jest pełna obaw

o losy i karierę męża, gdyż widzi w nim zbyt wiele łagodności, dobroci, uczciwości.(...)

W fragmencie szóstym w którym Lady Makbet szczydzi z męża, wytyka mu brak męstwa powątpiewa w jego odwagę. Ukazuje się jako przebiegły doradca, który wie, jak podrażnić rycerski honor Makbeta.

Fragmenty prac Natalii i Szymona zostały przytoczone ze względu na poziom języka, który punktowo w całej pracy został wyceńniony podobnie. Tutaj zacytowano tylko te fragmenty (nie wszystkie), w których pojawiły się błędy językowe. Otóż oboje mają problem z konstrukcją składniową dłuższych wypowiedzi, a dokładniej z właściwym podziałem tekstu na zdania. W pracy Natalii polega on na budowaniu długich zdań wielokrotnie złożonych, w których treść dołączana na zasadach współrzędności powinna być wyodrębniona w oddzielne zdania. Pierwsze zdanie zbudowane z pięciu wypowiedzi składowych powinno zostać podzielone na dwa zdania wielokrotnie złożone (Wszystkie... ukryć. Daje mu nawet... czynu.). Pojawił się też problem z właściwym rozpoznananiem rzędu czasownika (uświadamia kogo? czy uświadamia komu? co?). Tymczasem Szymon rozpoczyna zdanie i go nie kończy. Brakuje wypełnienia schematu składniowego zdania złożonego z wtrąceniem. Ponadto popełnia błędy w stosowaniu konstrukcji z podmiotem domyślnym.

Jak wykazuje analiza kilku zaledwie przykładów wypowiedzi uczniowskich, które w ostatecznym zestawieniu punktowym były bardzo zbliżone, istnieją między nimi różnice, które mają charakter szczegółowy i nie mogą zostać wyeksponowane, jeśli ocena wyraża się jedynie informacją o ilości zdobytych punktów. I nie chodzi bynajmniej o to, aby prace porównywać czy popadać w pułapki oceniania. Można przecież wprowadzać uczniów w system kryteriów egzaminów zewnętrznych, nie pozbawiając ich jednak bardziej szczegółowej informacji zwrotnej.

Jest to niewątpliwie bardzo czasochłonne, gdyż wymaga nie tylko wielokrotnej wnikliwej lektury wypracowania, podczas której wyszukuje się szczegółowych rozpoznań zgodnych z modelem rozwinięcia, klasyfikuje błędy językowe, dokonuje zestawienia i zliczenia punktacji, ale także przyznaje punkty za kompozycję, styl, język i zapis według charakterystyki poszczególnych poziomów kryteriów. Wpisywanie pod pracą recenzji wydłuża czas sprawdzania. Biorąc pod uwagę fakt, że są to prace klasowe, prace domowe, wewnętrzne diagnozy czy próbne matury, mówimy już chyba nie o setkach, ale pewnie znacznie więcej niż tysiącu wypracowań.

Nie zmienia to jednak opinii, że „recenzja jest właściwą i konieczną odpowiedzią na tekst ucznia. (...) Polonista, który poprzestaje na postawieniu oceny, traci możliwość indywidualnego, właściwego kontaktu z uczniem, traci szansę pełnego porozumie-

nia się z nim. Łamiąc reguły prowadzenia dialogu, kształtuje w uczniach przekonanie, że kontakt z drugim człowiekiem nie jest ważny, a istotne jest jedynie sprawdzenie jego wiedzy”.<sup>4</sup>

Egzaminator sprawdzający pracę maturalną ma do wykonania konkretne zadanie: zgodnie z procedurami i kryteriami, rzetelnie i uczciwie sprawdzić i ocenić pracę egzaminacyjną. Niczego już nie nauczy anonimowego ucznia, którego wypracowanie ocenia. Tymczasem polonista w swojej pracy dydak-

tycznej ma przede wszystkim kształtować umiejętności ucznia, pomagać mu w odbiorze i rozumieniu tekstów kultury oraz świadomym posługiwaniu się językiem.

„Ocenianie w szkole, jeżeli ma mieć sens, musi służyć temu, czemu ma służyć szkoła, cała dydaktyka i wychowanie. Musi służyć rozwojowi ucznia. Jeżeli tak, to musi ono być zindywidualizowane. (...) Jeżeli zaś ma pomagać każdemu z uczniów, to musi być oparte na skutecznym komunikowaniu się nauczyciela i ucznia”.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Za: Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 252.

<sup>2</sup> Niemierko B., op. cit., s. 204–205.

<sup>3</sup> Przytaczam tylko fragmenty prac, ważne dla poruszanego problemu (zapis zgodny z oryginałem).

<sup>4</sup> Bula D., Niesporek-Szamburska B., *Próba dialogu nauczyciela z uczniem na przykładzie recenzji prac uczniowskich oraz opisów osiągnięć dzieci*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red.: Mrózek R., Katowice 2000, s. 124–125.

**dr Beata Udzik – Zakład Dydaktyki  
Literatury i Języka Polskiego  
IFP UAM w Poznaniu**

## Wdrażanie podstawy programowej

# Spis lektur czy kanon?

**Nowa podstawa programowa z języka polskiego dla szkół ponadgimnazjalnych zrywa z formacyjnymi zobowiązaniami przedmiotu. Podmiotowość ucznia ogranicza niemal wyłącznie do „wiązki” wiedzy i umiejętności warsztatowych. Przerzuca obowiązek zbudowania „swojego własnego kanonu” na nauczyciela, nie dając mu ku temu żadnych narzędzi.**

**W**spółczesne teorie interpretacji coraz częściej podkreślają podmiotowy charakter lektury, traktując proces czytania jako niezbędny warunek poznania i samopoznania, czy szerzej – istnienia w kulturze (w świecie). Charakterystyczna dla odbioru prywatnego „przyjemność tekstu” schodzi jednak na dalszy plan w obiegu szkolnym. Liczne uwarunkowania instytucjonalne sprawiają bowiem, że w procesie edukacyjnym lektura przestaje być niewinna, a tekst uwikłany zostaje w sieć istotnych zależności, wpływających pośrednio lub bezpośrednio na odbiór dzieła. Warto przy tym zaznaczyć, że mają one wymiar szerszy, daleko wykraczający poza wąsko rozumianą szkolną pragmatykę.

Przyjrzyjmy się zatem kwestiom najistotniejszym. Pierwsza wynika, najogólniej rzecz biorąc, z realizowanej przez szkołę funkcji socjalizacyjno-kulturowej. Skoro instytucja ta ma odtwarzać porządek społeczno-kulturowy, musi wprowadzać także w świat funkcjonującej w danej zbiorowości tradycji. Idzie zatem z jednej strony o przybliżenie pewnego uniwersum, w którym będzie funkcjonowała jednostka, z drugiej zaś o uruchomienie procesów pozwalających na indywidualne identyfikowanie się z wartościami ważnymi dla wspólnoty. Przyjmuje się przy tym, że owe najistotniejsze dla zbiorowości wartości zna-

lazły swoje najpełniejsze odbicie w sztuce, zwłaszcza zaś w dziełach uznanych przez ogół za kanoniczne.

Rozważane w perspektywie edukacyjnej tożsamościowe aspekty lektury tak czy inaczej każą przywołać pojęcie kanonu, skłaniając do refleksji na temat relacji między szkolnym spisem lektur a kanonem, stanowiącym swoiste zaplecze aksjologiczne zbiorowości. Nie wchodząc głębiej w skomplikowaną naturę podnoszonych tu relacji, przywołam jedynie trafne uwagi Andrzeja Szpocińskiego<sup>1</sup>, który przekonuje, że kanon nie istnieje obiektywnie, lecz funkcjonuje w określonych realiach czasowych (konstruuje się go z perspektywy współczesnej) i zawsze jest czyjś (to twórcy kanonu określają, jaka część dziedzictwa przeszłości jest ważna obecnie i warta przekazania następnym pokoleniom). Autorzy programów szkolnych nie mogą zatem uchylać się od odpowiedzialności za kreowany w spisie lektur obraz przeszłości własnej. Porównajmy zatem obie podstawy programowe – dotychczasową i podpisaną do realizacji w 2008 roku.

Twórcy podstawy z 2002 roku wyraźnie akcentują dobór lektury w perspektywie kształtowania szeroko rozumianej tożsamości młodego człowieka. Taki kierunek rozumienia roli kanonu szkolnego podkreślają zarówno w dokumencie, jak i towarzyszących komenta-



rzach. Wystarczy przytoczyć kilka zapisów z otwierających podstawę celów edukacyjnych czy zadań szkoły, jak choćby: „Poznanie dzieł wchodzących w skład dziedzictwa polskiej, europejskiej i światowej kultury” (C1), „Kształtowanie tożsamości osobowej, narodowej i kulturowej” (C3), „Kształtowanie hierarchii wartości w oparciu o wybitne dzieła kultury” (C5) czy też „Wprowadzenie ucznia w dziedzictwo literackie i kulturowe, w tradycję narodową i dziedzictwo kulturowe krajów europejskich; pomoc w rozpoznawaniu obecności tradycji we współczesnej kulturze” (Z2). By przytoczone sformułowania nie pozostawały wyłącznie w sferze deklaratywnej, znalazły one swoją kontynuację zarówno w treściach nauczania (określony został zakres przywoływanych tradycji, wartości, sankcji obligatoryjności nabrała lektura wskazanych utworów), jak i w osiągnięciach (odbiór dzieł sztuki w wymiarach: interpretacyjnym, historycznym i aksjologiczno-egzystencjalnym). Warto jeszcze dodać, że zaproponowaną koncepcję poprzedziły kilkuletnie dyskusje na temat zakresu obecności tekstów kanonicznych w szkolnym spisie lektur.

Inaczej rzecz ma się z tzw. nową podstawą, która w swoich zapisach zrywa wręcz z formacyjnymi zobowiązaniami przedmiotu. Analogicznych do wyżej zacytowanych sformułowań nie ma w celach kształcenia, a jedynie ślady można odnaleźć w części dotyczącej analizy i interpretacji, gdzie pod hasłem „wartości i wartościowanie” pojawia się zapis „dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne”



(II 4.2). Dopiero w zamykających dokumentach zadaniach nauczyciela sygnalizuje się potrzebę „wprowadzania ucznia w świat różnych kręgów tradycji – polskiej, europejskiej, światowej” (Z 2). Przywołanych zapisów nie wzmacnia się też na płaszczyźnie obligatoryjności materiału lekturowego – jako bezwzględnie obowiązujące zaznaczono osiem tekstów, przy czym jedynie pięć to dłuższe utwory, z czego *Ferdynand* może być czytane we fragmentach.

Podobnie niejednoznaczne wydają się publikowane łącznie z podstawą komentarze współautorów dokumentu. W swoich wypowiedziach eksponują one przede wszystkim pragmatyczny charakter zamieszczonej w podstawie listy lektur, uchylając kwestię kanoniczności. Kierujący zespołem Sławomir J. Żurek sugeruje wręcz, że opacznie „spis ten bywa przez opinię publiczną postrzegany jako kanon, co nadaje mu charakter ideologiczny i polityczny oraz wzbudza niepotrzebne emocje”. Z jednej strony przestrzega więc przed utożsamianiem listy lekturowej z kanonem („szkolny spis lektur to bardziej propozycja hierarchizacji, niż gotowa hierarchia i dlatego też w swej istocie nie jest kanonem”), z drugiej jednak dodaje, że utwory oznaczone gwiazdką wyznaczają „najściślejszy kanon szkolny – serce literatury polskiej”<sup>2</sup>. Mimo kwestionowania idei kanonu, z wypowiedzi wszystkich autorów przebija wyraźna tęsknota za wyznaczeniem dzieł, które najlepiej aktualizują wartości stanowiące – by użyć sformułowania Antoniny Kłoskowskiej – „rdzeń [...] kultury”<sup>3</sup>. Ideę kanonu najwyraźniej formułuje Ewa Jaskółowa, ujmując ją w lapidarne zdanie: „W spisie lektur szkolnych znalazły się utwory, które stanowią podstawę ogólnokulturowej świadomości każdego Polaka”<sup>4</sup>. Żałować tylko należy, że owa fundamentalna myśl nie znalazła w jej komentarzu szerszych uzasadnień.

Wynikające z presji czasu (i celowo dyskredytowanych głosów tzw. „opinii publicznej”) rozmycie relacji pomiędzy spisem lektur a kwestią kanoniczności przyniosło zapewne doraźne korzyści, choćby w postaci ucięcia dyskusji na temat reprezentatywności poszczególnych pozycji spisu lektur, w dalszej perspektywie skutkuje natomiast niejednoznacznością i niejasnością zaprezentowanej koncepcji wprowadzania młodego człowieka w dziedzictwo kulturowe. Ostatecznie przecież to jednak szkoła w dużym stopniu decyduje o tym, które obszary tradycji są aktualizowane i „rzutowane w przyszłość”, wpływając tym samym na międzygeneracyjny przekaz określonych idei i wartości. Tak czy inaczej zatem zestaw wpisanych na szkolną listę lektur wyznacza określony obszar przeszłości „własnej”, który jest przekazywany w procesie edukacji kolejnym pokoleniom. Co prawda dawno już minęły czasy, w których – jak stwierdzał Czesław Miłosz – „Ostoja kanonu była szkoła średnia i kanon był ostoja

szkoły”<sup>5</sup>, jednak pozostała naturalna dla funkcjonowania człowieka w każdej zbiorowości potrzeba identyfikacji grupowej, co najlepiej pokazały w ostatnich latach minionego stulecia polskie pielgrzymki Jana Pawła II czy choćby bliższe nam wydarzenia będące skutkiem katastrofy smoleńskiej. Jak zauważył Andrzej Szpociński, to właśnie kanon kulturowy w oczywisty sposób podsuwa symbolikę owej identyfikacji. Warto jednak zaznaczyć, że wspomniana tu symbolika łatwo podlega manipulacjom, zwłaszcza jeżeli sięga się jedynie po jej zewnętrzne atrybuty. Jak słusznie zauważyła Teresa Walas, w takich wypadkach oddzielona od swego aksjologicznego zaplecza symbolika sprowadzona zostaje do poziomu „narodowego frazesu”<sup>6</sup>.

Podnoszone tu uwagi nie mają charakteru przypadkowej dygresji, chciałem tylko zaznaczyć, że twórcy dokumentów programowych nie mogą uchylić się od odpowiedzialności za kanon, ponieważ każdy gest wpisania/niewpisania jakiegoś utworu staje się znaczący, gdyż kreuje obszar szeroko rozumianego dziedzictwa kulturowego. I nie chodzi nawet o obecność czy nieobecność poszczególnych pozycji na liście, ale raczej o sposób, w jaki opracowywane utwory są obecne na lekcjach. Wpisana w dorobek literacki tradycja, nawet najbardziej pieczołowicie „zarchiwizowana”, nie ma jeszcze mocy formacyjnej. W aspekcie kształtowania tożsamości kulturowej młodych odbiorców istotniejsze wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie postawione przez Zofię A. Kłakównę: „jak wyznaczać [...] problemy [...] żeby – z jednej strony – odpowiadały potrzebom egzystencjalnego samookreślenia, z drugiej – zapewniały postulowaną międzypokoleniową transmisję wartości kulturowych”<sup>7</sup>. Chodziłoby zatem nie o wyjaśnianie tradycji, ale o jej usensownianie, dostrzeganie wartości z indywidualnej perspektywy młodego odbiorcy kanonu.

Tymczasem wyłaniająca się z nowej podstawy programowej podmiotowość ucznia ograniczona zostaje do „wiązki” umiejętności warsztatowych, jakie powinien opanować uczeń, by pełnić rolę „odbiorcy”. Paradoksalnie zatem ma wymiar przede wszystkim przedmiotowy – wystarczy przyjrzeć się strukturze zapisów dotyczących analizy i interpretacji: rozpoczyna je katalog wymaganej wiedzy/znajomości terminologii, by dopiero na końcu pojawiła się informacja o odczytywaniu różnorodnych sensów dzieła. Gdyby nie charakterystyczne odwrócenie porządku (wyprowadzony z porządku dyscyplin akademickich zapis: od szczegółu do ogółu), rola ta w znacznym stopniu przypominałaby wyrastający z koncepcji strukturalistycznych model odbiorcy formułowany przed trzydziestu laty przez Bożenę Chrzastowską. Warto jednak zauważyć, że w praktyce szkolnej głoszona przez autorkę *Teorii literatury w szkole* głęboka idea „wychowania dla sztuki” wpłynęła raczej na do-

wartościowanie (w niektórych wręcz sytuacjach na fetyszyzację) terminologii teoretycznej niż na udoskonalenie sprawności czytelnictwa. Mając zatem w pamięci szkolną recepcję opracowanego przez przywoływaną autorkę programu nauczania z 1990 roku, nastawionego przede wszystkim na kształcenie sprawności interpretacyjnej, należy się spodziewać, że przy tak rozbudowanym w nowej podstawie „arsenale” pojęć, wiedza (terminologia) przyćmi rozmytą i trudną do uchwycenia hierarchię wartości (nieczytelny wymiar interpretacyjny i aksjologiczny).

W moim przekonaniu nieobecnej „w literze” dokumentu kwestii kanoniczności nie uratują nawet autorskie komentarze do nowej podstawy, w których – jak już sygnalizowałem – wyraźnie pobrzmiewa tęsknota za kanonem. Można w nich nawet znaleźć zrozumięcia z dzisiejszego punktu widzenia koncepcję „kanonów indywidualnych” – nie zyskuje ona jednak w tym miejscu precyzyjnej wykładni<sup>8</sup> i – o czym była już mowa – nie znajduje również wystarczającego uzasadnienia w samym dokumencie. Trudno zatem przypuszczać, że wobec tak lakonicznych wskazówek w konstruowanym przez poszczególnych polonistów – jak określił to Żurek – „swoim własnym kanonie” zachowana zostanie postulowana przez autorów pierwszej reformy równowaga pomiędzy sferą „wolności” a powinnościami wynikającymi z zadań, jakie w sferze kształtowania tożsamości kulturowej przypisuje się nazszemu przedmiotowi.

W jaki zatem sposób polonista szkoły ponadgimnazjalnej ma budować „swoją własny kanon”? Przede wszystkim powinien pamiętać, że będzie to kanon uczniów, ponieważ to z myślą o nich powinna zostać dokonana rekonstrukcja rzutowanej w przyszłość „przeszłości własnej”. Po drugie zaś ciągle mieć w pamięci, że kanon stanowi jedynie materiał, na podstawie którego czytelnik sam musi zbudować swoją tożsamościową narrację. Parafrazując myśl Ornsteina i Hunkinsa dodam, że nauczyciel może co najwyżej zaaranżować mniej lub bardziej udaną serię dydaktycznych zdarzeń, „ale to, czy okażą się ważne, zależy już tylko od ucznia”<sup>9</sup>.

<sup>1</sup> A. Szpociński, *Kanon kulturowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2, s. 47–56.

<sup>2</sup> Zob. S. J. Żurek, s. 41.

<sup>3</sup> A. Kłoskowska, *Kultura* [artykuł hasłowy w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, pod red. A. Kłoskowskiej, Wrocław 1991.

<sup>4</sup> E. Jaskółowa, s. 62.

<sup>5</sup> Cz. Miłosz, *Kanon, ale czyż? „Znak”* 1994, nr 7, s. 50.

<sup>6</sup> Określenie T. Walas – zob. teżże *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie*.

<sup>7</sup> Z. A. Kłakówna, op. cit., s. 112.

<sup>8</sup> Przywoływany już kilkakrotnie Żurek mówi o tym zarówno komentując obecność wartości i wartościowania, jak i objaśniając zasady doboru lektur.

<sup>9</sup> A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny*, s. 376.

# Zrozumieć świat poprzez sztukę

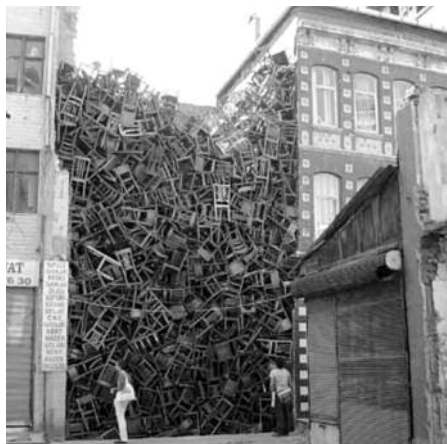
**Naturalną u młodych ludzi potrzebę negacji i przekory warto skierować na tory kreacji, zapraszając ich do twórczego dialogu o sztuce. W jaki sposób krzesła mogą stać się metaforą relacji międzyludzkich?**

Cele kształcenia, które wskazuje podstawa programowa w odniesieniu do przedmiotów artystycznych (percepcja sztuki, ekspresja przez sztukę i recepcja), sprawdzają się zarówno w nauczaniu tradycyjnego kanonu sztuki, jak i w realizacji zagadnień z obszaru sztuki współczesnej. W praktyce szkolnej edukacja plastyczna, niestety, wciąż jeszcze koncentruje się na sztuce pojmowanej w sposób tradycyjny.

Reforma programowa wprowadziła *novum* – zajęcia artystyczne w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, które stwarzają dodatkową szansę na wprowadzenie uczniów w przestrzeń sztuki najnowszej. Cykl zajęć artystycznych może być zaproszeniem do refleksji na temat kodu wizualnego, jak i zagadnień, które prace artystów poruszają. Sztuka współczesna ze swoją konceptualną zasadą, niedookreśleniem jest znakomitą pretekstem do wspólnych poszukiwań wartości estetycznych i etycznych.

## Na przykład metafora

Szczególnie polecam taki dobór tekstów kultury, które pozwalają na pracę z metaforą. Zachęcam uczniów do zastanowienia się, na czym polega ten środek wyrazu, dlaczego artyści sięgają po taką formułę i co w ten sposób komunikują odbiorcom. Staram się także, aby dobór przykładów do interpretacji był starannie przemyślany pod względem problemów, których twórca dotyka.



Doris Salcedo *La Casa Viuda VI* (1955)  
źródło: [www.universes-in-universe.de](http://www.universes-in-universe.de)

Proponuję sięgnąć do prac kolumbijskiej artystki – Doris Salcedo. Porusza ona problem ogromnej przepaści pomiędzy tym, co silne

a tym, co słabe w świecie współczesnym. Mówi o niespokojnej sytuacji politycznej swojego kraju, pokazuje ofiary przemocy w krajach Trzeciego Świata.

Punktem wyjścia do rozmowy o pracach tej artystki czynię jednak spostrzeżenia uczniów na temat rzeczywistości, w której sami funkcjonują. Mówimy o sposobach upamiętniania momentów historycznych przez nasze społeczeństwo: pomnikach, książkach, dziełach sztuki. Na tak zarysowanym tle prezentuję prace artystki.

W pracy *La Casa Viuda VI* (1955) Doris Salcedo wykorzystwała fragmenty mebli, konstruuując za ich pomocą dysfunkcyjne obiekty. Szczegółową analizę proponuję rozpocząć od przywołania prostych określeń i spostrzeżeń definiujących tę instalację – nazwanie przedmiotów, których artystka używa, scharakteryzowanie ich barwy, jakości, skali, określenie miejsca, w jakim powstają instalacje. W pogłębieniu interpretacji pomocny będzie kontekst społeczno-polityczny. Tytuł dzieła nawiązuje do kolumbijskiego wyrażenia oznaczającego dosłownie „dom okien”. Jest ono używane na określenie tych domów, z których członkowie rodziny „zniknęli” z powodu politycznych prześladowań. Salcedo opisuje swój proces tworzenia oraz sztukę jako społeczny wysiłek. Współpracuje z grupą architektów, inżynierów, a także miejscową ludnością, doświadczoną przez prześladowania.

## Interakcja w procesie twórczym

Według wybitnego reprezentanta sztuki współczesnej, malarza i rzeźbiarza – Michelangelo Pistoletto: *Ludzie powinni brać udział w procesie twórczym – w tak zwanych interakcjach. Myślenie kreatywne powinno być, bowiem, udziałem każdego człowieka chcącego odnaleźć się w ciągle zmieniającym się świecie.* Zgodnie z tą wykładnią staram się angażować uczniów w zajęcia na prawach współtwórców. Ważne jest stawianie pytań o to, jak sami widzą dany problem, jak sami mogliby o nim powiedzieć. Za pomocą jakich kodów i znaków chcieliby zakomunikować swój pogląd? W ten sposób potrzebę negacji i przekory – postawy typowe dla uczniów – możemy z pożytkiem skierować na tory kreacji.

Proponuję uczniom udział w następującym ćwiczeniu. Dzielę zespół na trzyosobowe grupy. Proszę, aby każda z nich przygotowała instalację z krzesel (ułożonych w klasie lub na zewnątrz), która odzwierciedlałaby jedno z pojęć: przemoc, klótnię, przyjaźń, dialog,

mediację, alienację. Poszczególne grupy otrzymują zadania w taki sposób, żeby inni nie wiedzieli, nad czym pracują. Gdy prace są gotowe, najpierw wypowiadają się osoby nieuczestniczące w realizowaniu danej instalacji. Proszone są o rozpoznanie tytułu poszczególnych realizacji oraz umotywowanie, co w danej pracy na to wskazuje. Następnie wspólnie zastanawiamy się nad tym, jak przebiegała praca, co było trudne, jak wyglądał proces tworzenia. Czy jest możliwe mówienie o człowieku poprzez metaforę? Poprzez przedmioty? W jaki sposób krzesła stały się metaforą człowieka i relacji międzyludzkich?



Praca uczniów pt. „Przemoc”

Po zrealizowaniu ćwiczenia, nawiązującego do pracy Doris Salcedo, uczniowie zaczynają rozumieć: jakie wątki, jaki trud, jaka współpraca różnych osób złożyła się na taką a nie inną formułę dzieła. Potrafią sami wskazać problemy, które autorka porusza, odnoszą się do estetyki, formy czy procesu powstawania pracy. To odpowiedni moment, by odpowiedzieć sobie na pytanie o intencje artysty i adekwatność środków wyrazu wobec przesłania.

Sztuka współczesna jest świetną przestrzenią dialogu pomiędzy artystami a młodymi ludźmi, mającymi równie silną potrzebę zamianifestowania własnych poglądów oraz odczuć. Dobrze, że taka przestrzeń może w szkole zaistnieć.

**Agnieszka Jankiewicz – kulturoznawca, nauczycielka plastyki oraz wiedzy o kulturze; współorganizatorka warsztatów interpretacyjnych sztuki współczesnej BLUE\_BOX**





# Tropem bohatera literackiego

**Narzekania na nudne, przestarzałe lektury, na szampowy sposób ich omawiania – nietrudno usłyszeć. Sztuką jest dopasować odpowiednią metodę pracy do danego materiału oraz grupy uczniów. Są też jednak pomysły uniwersalne, sprawdzające się na różnych poziomach kształcenia literacko-językowego.**

Niniejsza wypowiedź bierze się z przekonania, że pracę z każdym tekstem, nawet bardzo odległym uczniowi, da się uatrakcyjnić, jeśli postaramy się podejść do niego kreatywnie. Pomocą służą nam różnego rodzaju przewodniki po metodach, technikach i strategiach aktywnego uczenia się, których znajdujemy na rynku coraz więcej i których nigdy dość. Na warsztat nauczyciela, nie tylko polonisty, składają się bowiem także cudze pomysły, czyli to, co podejrzane u innych, sprawdzone już w praktyce, a co możemy odpowiednio modyfikować, tak by służyło naszym uczniom. Oto kilka przykładów, które zaczerpnięte zostały z inspirującej publikacji *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się* D. Buehla. Publikacja prezentuje sporo materiału dotyczącego tego, jak aktywnie uczyć innych i jak uczyć się czytania ze zrozumieniem. Wszystkie wybrane sposoby można stosować na różnych etapach edukacyjnych, zarówno w szkole podstawowej, gimnazjum, jak i liceum. Dwa pierwsze wiążą się z charakterystyką bohatera, trzeci z kolei – pokazuje, jak można interesująco pracować ze słownictwem, także tym „lekturowym”.

## Strategia:

### Jak ją widzą, tak ją piszą – opis postaci

Nauczyciel przygotowuje kilka cytatów, ilustrujących różne cechy charakteru postaci. Uczniowie w grupach pracują nad poszczególnymi cytatami. Najpierw zadaniem grup jest stworzenie listy słów, które opisywałyby autora cytatu. Następnie każda z grup przedstawia na forum swój cytat i zebrane słowa go opisujące. W ten sposób podczas zajęć powstaje ogólny obraz postaci. Potem uczniowie mogą pracować nad wstępną charakterystyką postaci, wzbogacając listę słów, uzupełniając o nowe cytaty, weryfikując to, co wcześniej opisali itp.

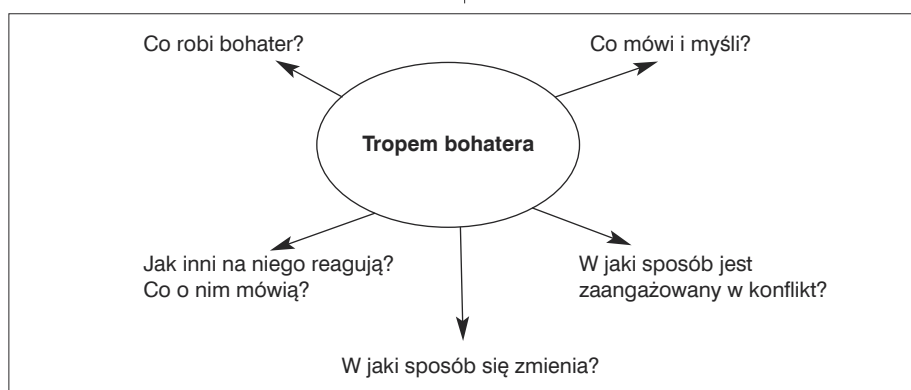
## Strategia:

### Tropem bohatera literackiego

Pozwala ona uczniom na analizę zachowań bohatera. Ich zadaniem jest wejście w rolę de-

te same korzenie etymologiczne, pełnią podobne funkcje oraz z kontekstem, czyli sytuacjami, w których mogą być użyte. Wykorzystuje się schemat graficzny drzewa rodu słowa, przypominający w założeniu drzewo genealogiczne. Uczniowie w grupach pracują nad uzupełnieniem drzewa rodu słowa; w trakcie pracy korzystają z różnych materiałów źródłowych (literatura, podręczniki, słowniki). Ważnym elementem jest ułożenie na koniec kilku zdań, w których uczniowie użyją nowo poznanych słów.

Przedstawione strategie pracy nastawione są przede wszystkim – zgodnie z literą i duchem podstawy programowej – na motywowanie uczniów do aktywnego uczenia się, do aktywnego komunikowania oraz samodzielnego docierania do informacji. Podstawowe



tektywa i próba rozwiązania zagadki postaci, czyli pójście tropem bohatera. Uczniowie starają się odpowiedzieć na pytania: co dana postać mówi? jak mówi? co robi? co mówią o niej inni? czy się zmienia? jak się zmienia? Pomocą mogą być gotowe karty pracy, które można odpowiednio modyfikować.

## Strategia: Drzewo rodu słowa

To sposób na atrakcyjną, a jednocześnie pogłębioną naukę słownictwa. Polega na zaproszeniu uczniów do łączenia słów wcześniej im nieznanymi ze słowami, które mają

cele kształcenia polonistycznego, które w ten sposób możemy realizować to cele związane z:

- odbiorem wypowiedzi i wykorzystaniem informacji w niej zawartej,
- analizą dzieła literackiego,
- umiejętnością korzystania z różnych źródeł informacji,
- tworzeniem własnych wypowiedzi,
- kształtowaniem świadomości językowej.

dr Dorota Mrozek – Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP UAM w Poznaniu

## Bibliografia:

D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Kraków 2004



## Portfolio obywatelskie

# Formowanie przyszłego obywatela



**W międzynarodowej grupie edukatorów dyskutowano, jakie uwarunkowania historyczne i kulturowe wpływają na kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego oraz jak zainteresować młodych ludzi aktywnością społeczną. Zajęcia przedmiotowe, zorientowane na wiedzę, zorganizowane w sali lekcyjnej z pewnością nie są na to najlepszym sposobem.**

Słowo „obywatel” powoli i z trudem toruje sobie drogę w semantyce współczesnego języka komunikacji międzyludzkiej. Pokolenie kształcone w czasach jedynie słusznej ideologii do tej pory ma złe konotacje i na nic przywoływanie świetlanych historycznych przykładów. Czym zatem powinienem charakteryzować się obywatel XXI wieku? Któż to jest? Polak? Europejczyk? Kosmopolita? W międzynarodowej grupie edukatorów toczyliśmy długie dyskusje, wymieniając się spostrzeżeniami o tym, jak historia, tradycja i współczesność kształtują postawy uczniów w różnych krajach. Wypadkową owych dyskusji jest materiał dydaktyczny, który posłużył do opracowania portfolio obywatelskiego.

*Civic Portfolio*, które zostało wypracowane w ramach międzynarodowego projektu EUBIS<sup>1</sup> „Obywatelstwo UE: zaangażowanie społeczne na rzecz Europy rozpoczyna się w szkole” jest szczególnie odmianną teczką. Podstawą koncepcji *Civic Portfolio* jest definicja aktywnego społeczeństwa rozwijającego się w duchu demokracji, sformułowana przez Center for Research on Education and Lifelong Learning (CRELL): „Udzielanie się obywateli i obywateli w życiu publicznym, we wspólnocie i/lub życiu politycznym, cechuje się wzajemnym respektem i brakiem przemocy oraz zgodnością z prawami człowieka i demokracją.”<sup>2</sup> (Hoskins 2006). Konstrukcja merytoryczna portfolio<sup>3</sup> oparta została na proponowanej przez CRELL liście niezbędnych elementów, które budują podstawy aktywnego społeczeństwa. Znajdują się na niej następujące składowe:

- **wiedza** (*knowledge*) na temat praw człowieka, podstawowa wiedza polityczna, dziedzictwo kulturowe, wiedza o politycznych możliwościach wywierania wpływu;
- **sprawności i kompetencje** (*skills and competences*) w zakresie międzykulturowości, zdolność podejmowania decyzji, kreatywność, kooperacja, umiejętność zdobywania informacji, krytyczna refleksja, komunikatywność, rozwiązywanie problemów, rozwiązywanie konfliktów;
- **postawy** (*attitudes*) zaufania do polityki, skuteczności politycznej, autonomii i nie-

zależności, gotowości do podejmowania odpowiedzialności jako aktywny obywatel;

- **wartości** (*values*) obejmujące prawa człowieka, demokrację, równouprawnienie, równość, długotrwały rozwój, zachowania *fair play*, pokój/brak przemocy, możliwość wyrażania siebie, partycypację;
- **tożsamość** (*identity*) rozumianą jako zmysł tożsamości osobistej, regionalnej, narodowej i globalnej.

Portfolio obywatelskie (*Civic Portfolio*) ma za zadanie wspierać ideę aktywnego społeczeństwa, która jest realizowana w europejskich szkołach na różne sposoby, na różnych przedmiotach i przy zastosowaniu różnych strategii edukacyjnych. Zajęcia przedmiotowe, zorientowane na wiedzę, zorganizowane w sali lekcyjnej nie są najlepszym sposobem na zainteresowanie młodych ludzi aktywnością społeczną i obywatelską. Przekazywanie kluczowych kompetencji w celu rozwinięcia aktywnego społeczeństwa zgodnie ze strategią lizbońską powinno odbywać się na wszyst-

kich zajęciach i podczas życia szkolnego, a także w miarę możliwości w sytuacjach pozaszkolnych.

*Civic-Portfolio* pomaga nauczycielom w realizacji zajęć i zawiera wskazówki oraz pomysły, jak można wspierać uczniów, którzy rozwijają w czasie nauki i pracy umiejętności ważne z punktu widzenia aktywnego społeczeństwa. W osobistej teście uczniowie mogą dokumentować kompetencje aktywnego obywatela, które zdobyli na poszczególnych przedmiotach.

*Civic-Portfolio* składa się z następujących części:

- Biografia obywatelska,
- Dossier,
- Paszport obywatelski (*Civic-Pass*).

W **biografii obywatelskiej** uczeń dokonuje autoewaluacji przy pomocy różnych zaproponowanych ankiet i opisuje stan faktyczny: siebie na drodze do świadomego obywatelstwa, siebie jako uczestnika różnych zdarzeń. Koncentruje się na następujących pytaniach:

- Co zrobiłem/przedsięwziąłem w obszarze poznania reguł aktywnego społeczeństwa?
- Jakie kompetencje zdobyłem?
- Jakie treści są dla mnie szczególnie ważne?
- Na co będę kładł nacisk w dalszej pracy?

Uczeń może skorzystać z kilku proponowanych w tym dziale ankiet pomagających podsumować uczestnictwo w lekcjach, w życiu

### Przykładowy arkusz dla uczniów

Partycypacja w lekcjach	++	+	-	--
Możemy współtworzyć lekcje.				
Nauczyciele objaśniają nam cele lekcji.				
Nauczyciele pomagają nam w nauce.				
Możemy wzajemnie pomagać sobie na lekcji.				
Nauczyciele często pytają nas o zdanie.				
Nauczyciele szanują nasze zdanie.				
Często uczestniczymy w projektach.				
Mamy wystarczająco dużo czasu na przedstawienie wyników naszej pracy nad projektami.				
Często pracujemy w grupach.				
Na lekcji słuchamy nawzajem swoich wypowiedzi.				
Uważam, że lekcje powinny odbywać się nie tylko w klasie, ale też poza nią.				
Na lekcje przychodzą eksperci z zewnątrz.				



Przykładowy arkusz dla nauczyciela

Krytyczna refleksja jako kompetencja bazowa	++	+	-	--
Rozmawiam z uczniami o procesach pracy i nauki.				
Planuję na zajęciach czas na wyrażenie refleksji przez uczniów.				
Przekazuję uczniom metody refleksji krytycznej.				
Regularnie zbieram informacje zwrotne.				
Krytyczna refleksja to dla mnie ważny element samodzielnej nauki.				
Do swoich zajęć włączam pomysły uczniów.				
Dopuszczam krytykę moich zajęć.				

szkolnym, w działaniach na rzecz środowiska i dokonać refleksji dotyczącej wartości i postaw. W tym dziele są też materiały dla nauczyciela, pozwalające spojrzeć refleksyjnie na siebie i swój zespół uczniowski.

**Dossier** to część, w której uczeń opisuje i dokumentuje swoje konkretne działania partycypacyjne w obrębie lekcji/klasy (np. organizacja imprezy klasowej, praca w projekcie przedmiotowym), w życiu szkolnym (np. wykonywanie zadań w samorządzie uczniowskim, praca przy organizacji imprez szkolnych), zaangażowanie w sprawy społeczne (np. praca w grupie wolontariackiej).

**Paszport obywatelski** to dokument, który może wystawić uczniowi szkoła, gdy ten kończy edukację lub np. stara się o pracę wakacyjną i musi złożyć aplikację do przyszłego pracodawcy. Może to być również rodzaj rekomendacji, jeśli uczeń zamierza wstąpić do stowarzyszenia czy organizacji społecznej. Przed otrzymaniem paszportu uczeń ubiegający się o niego wypełnia arkusz autorefleksji:

Moja droga do stawania się aktywnym obywatelem

**Lekcja** ++

1. Mogę wyrażać swoje zdanie.
2. Umiem uwzględniać zdanie innych.
3. Umiem pracować z innymi w jednej grupie.
4. Uważam, iż przy pracy w grupie istotny jest wkład każdego członka grupy.
5. Mogę samodzielnie zdobyć informacje na dany temat.
6. Umiem krytycznie oceniać informacje.
7. Sam podejmuję odpowiedzialność za moją naukę.
8. Podejmowałem odpowiedzialność za projekty klasowe.
9. Inne .....

**Życie szkolne** tak nie

1. Pomagałem w organizacji wycieczki klasowej.
2. Pomagałem w organizacji imprezy klasowej/szkolnej.
3. Brałem udział w projekcie szkolnym.
4. Pracowałem w samorządzie klasowym/szkolnym.
5. Inne .....

**Społeczeństwo**

tak nie

1. Udzielałem się społecznie
  - w organizacji,
  - w gminie,
  - na forach internetowych.

2. W jaki sposób będę się udzielał społecznie w przyszłości?

Metoda portfolio jest dobrym testem na dojrzałość do samodzielnej pracy, w której rytm aktywności uczeń narzuca sobie sam. Nie jest to łatwe zadanie i trzeba tego uczyć stopniowo, aby nie zniechęcać młodych ludzi. Konieczna jest systematyczność, pożądana kreatywność, a oczekiwana empatia i zrozumienie w relacjach: uczeń – nauczyciel. Mam nadzieję, że propozycja szczegółowego portfolio, kształtującego kompetencje obywatelskie, może być ciekawym uzupełnieniem oferty edukacyjnej każdej szkoły.

<sup>1</sup> Więcej na temat założeń projektu na [www.eubis-comenius.eu](http://www.eubis-comenius.eu)

<sup>2</sup> Hoskins, B. (European Commission, DG JRC-CRELL) Draft Framework for Indicators on Active Citizenship. Brüssel 2006

<sup>3</sup> Podaję za: Civic Portfolio, materiały projektu EUBIS, [www.eubis-comenius.eu](http://www.eubis-comenius.eu)

**Iwona Wysocka – koordynator projektu EUBIS; kierownik Pracowni Kształcenia Ustawicznego ODN w Poznaniu**

**Bibliografia:**

Hryć E., *Zastosowanie metody portfolio do aktywnej pracy uczniów* <http://www.bibliotekawskole.pl/awans/opisy-hryc2.php> (dostęp: 10.08.2010)

Janicka-Panek T., *Samoocena osiągnięć edukacyjnych szóstoklasistów a wyniki sprawdzianu*, Materiały z XIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, tom 2007

Konopka H., *Co włożyć do portfolio, czyliteczka tematyczna jako forma pracy i oceniania*, Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999

**Dobre praktyki**

# Roztańczony krąg

**Przez całe życie jesteśmy związani z rytmem i ruchem. Człowiek dla pełnego rozwoju potrzebuje wyrażania się przez ruch. Taniec jest ważną formą komunikacji bez słów i komentarzy. Taniec odmienił moje życie.**

**W**szystko zaczęło się w roku 2004 od wymiany międzynarodowej. Gimnazjum, w którym wówczas pracowałam, wysłało mnie, germanistkę, z grupką młodzieży do Carhaix. Prowadziliśmy projekt, w którym uczestniczyły szkoły z Niemiec, Bretanii i nasze gimnazjum.

Podczas pobytu w Bretanii nauczyliśmy się nawzajem swoich języków, była wizyta u burmistrza, pobyt w porcie i kilku muzeach, a wieczorem, zamiast dyskoteki, tańce w kręgu, zainicjowane przez młodzież bretońską. Chłopcy grali na skrzypcach i dudach. Nigdy wcześniej nie tańczyłam w kręgu.

Nasza młodzież, Niemcy zresztą również, przyzwyczajona do dyskotekowego podrygania osobno, nie przyłączyła się do Bretończyków. Stała z boku, trochę się podśmiechując. Stopniowo zaczęliśmy przerywać łańcuch bretońskich rąk, podskakiwać i wymachiwać nogami. Podobało nam się. Bretończycy cierpliwe znosili nasze kiepsko wykonywane ruchy i brak koordynacji. Nie trwało długo i wirowaliśmy wspólnie. Młodzież niemiecka, bretońska, no i my. Niepotrzebny był nam język, niepotrzebne były słowa. Liczyła się dobra zabawa i bycie razem. Krąg tętnił i wił się. Wspaniale doznanie, inny świat!

W Poznaniu zapomniałszy o tańcu, młodzież wróciła do szkoły, ja do swoich lekcji. Nie słyszałam, żeby ktoś w Polsce uczył takich tańców. Tańce ludowe kojarzyły mi się zawsze z „Mazowszem”, „Śląskiem” i kolorowymi, scenicznymi występami. Trąciły myszką i nie

zwracałam na nie uwagi. Po latach, przebywając w Austrii, znowu zetknęłam się z tą formą tańca. Tym razem tańce prowadził lekarz domowy, zbierając wokół siebie ludzi w przedziale wiekowym od 7 do 75 lat. Organizował cykliczne wieczory, na których tańczyliśmy do upadłego w rytm tańców bułgarskich, armeńskich, rumuńskich i innych. Na te spotkania czekali wszyscy cały miesiąc! Przychodziły babcie z wnuczkami, małżeń-

W Gimnazjum nr 2 im. J. Pawła II w Luboniu, w szkole, w której obecnie jestem nauczycielem, nadarzyła się okazja zatańczenia z młodzieżą – Dzień Języków Obcych. Koleżanki przygotowały dużym nakładem pracy konkursy i łamigłówki. Ale przecież oprócz konkursów można zaproponować młodzieży coś innego. Coś, w czym nie muszą się popisywać i sprężyć, coś, co może im sprawić przyjemność, a jednocześnie stwarza możliwość

polkę. Zmiana partnerów wychodziła nam rewelacyjnie. Młodzież wsłuchana w muzykę bez problemu zmieniała kierunek tańca i wykonywała obroty. Potem taniec z Serbii i Izraela. Sukces, spodobało się im. Nauczycielki pląsały z uczniami, pierwszoklasiści z trzecioklasiastami. Byłam szczęśliwa, oni również. Przestało być sztywno, pełen luz, okrzyki i na koniec nawet oklaski dla samych siebie.

Odtąd staram się komunikować z młodzieżą inaczej, przez taniec i uścisk dłoni. Nie muszę się z nimi wdawać w dyskusję, szanując to, co robię. Na korytarzu kłaniają się mi osoby, z którymi nie prowadzę zajęć, kojarzą mnie z Dniem Języków Obcych i tańcami, czasem śmiesznymi krokami.

Rozpowszechnianie tańców w kręgu stało się dla mnie rodzajem misji. Próbuję integrować młodzież i starszych, proponując im bycie razem trochę inaczej. Niekoniecznie muszą mieć takie same przekonania i poglądy. Nie muszą mieć tych samych idoli i wzorców.

Nie muszą wiele wiedzieć o sobie. Chciałabym, żeby siebie akceptowali, potrafili się na chwilę zatrzymać i wyłączyć komórkę. Chciałabym, aby chwycili się za rękę i spojrzeli sobie w oczy, zauważyli siebie. To w naszych czasach dosyć trudne, ale możliwe. Dlatego zachęcam wszystkich do szukania nowych dróg komunikacji z innymi. Nowych dróg do komunikacji z młodzieżą, która godzinami przesiaduje przed komputerem i wysyła tysiące sms-ów, bo nie umie być z rówieśnikami, bo nie wie, co to znaczy być ze sobą. Wprawdzie daleko nam do Bretanii, ale można nauczyć się tanecznych kroków i poszczególnych tańców. Można iść przez życie tanecznym krokiem i docierać do innych. Zachęcam do tego rodzaju integracji, edukacji i ruchowej zabawy. Tańce w kręgu to koło ratunkowe naszych czasów.

**Anna Trąbała** – nauczyciel języka niemieckiego w Gimnazjum nr 2 w Luboniu



stwa, single. Wszyscy spragnieni tańca, spragnieni wspólnego wirowania w kręgu. Zachwycona niesamowitą siłą kręgu, niepowtarzalnym przeżywaniem wspólnego tańczenia, zaczęłam sama zbierać tańce, te najstarsze bałkańskie i potem inne. Przez ostatnie lata udało mi się ich zgromadzić kilkakrotnie. Godzinami powtarzałam kroki i układy, aż wreszcie zaczęłam organizować własne spotkania i wieczory taneczne. Zaczęłam zarażać innych swoją pasją, tym, co zmieniło moje postrzeganie świata i innych.

poznawania (w inny sposób) swoich rówieśników. W holu szkoły miałam w tym dniu olbrzymią grupę młodzieży. Patrzyłam na nią z przerażeniem i zastanawiałam się, jak w takim tłumie wytłumaczyć, którą nogę gdzie postawić. Mikrofon, chwila na uspokojenie rozgadanej grupki i pierwsze takty muzyki. Milion pytań, czy dadzą radę, czy nie będą się wzdrygać i oponować? Czy podadzą sobie ręce? Udało się! Złapali się, ruszyli. Po kilku minutach tańczyliśmy już wspólnie Koło św. Wincentego z Bretanii, a potem szkocką

## O zasadach asertywności

# Między uległością a dominacją

**Jedną z dotkliwych pułapek w relacjach międzyludzkich jest popadanie w skrajności: siłowego forsowania swoich racji lub wycofania się z powodu lęku. Tymczasem w istocie nie chodzi o doraźne zwycięstwo czy porażkę, ale zachowanie szacunku do samego siebie.**

**J**akże wielu z nas popada czasem w stan bezradności wobec zachowań uczniów, ich rodziców, kolegów z grona, gdy ci czynią

wobec nas coś takiego, co ewidentnie narusza nasze poczucie godności. Znowu uczniowie postawili na swoim, bo nie umieliśmy wyegze-



kwować wykonania naszego polecenia, znowu w pozie zawstydzonego sztubaka wysłuchaliśmy druzgocącej krytyki któregoś z rodziców, znowu wypadliśmy podczas lekcji z roli i uciekliśmy się do metody: „Nie słuchacie, co mówię? No to karteczki na stół proszę...” Po takich epizodach czujemy się rozczarowani sobą lub innymi. Tak bardzo chcie-

libyśmy umieć zareagować inaczej – skutecznie skłaniać uczniów do wykonania naszych poleceń, bronić się przed krytyką, jednoznacznie wyrażać swoje opinie. A wszystko to, naturalnie, robić z godnością, „z klasą”. Zdajemy sobie sprawę, że między uleganiem presji ze strony innych, wycofywaniem się i rezygnacją a dominowaniem nad innymi, okazywaniem im władzy i wymuszaniem na nich pożądanego przez nas zachowań, jest miejsce na coś bardziej do przyjęcia dla obu stron. Nie zawsze i nie dla wszystkich jest to jednak oczywiste, co może zilustrować *Przypowieść o sposobie uprawy melonów* (czytaj poniżej).

Między wznoszeniem zeriby a pozostawianiem plantacji bez ogrodzenia jest miejsce na asertywne traktowanie siebie i innych. Gdyby synowie starego plantatora byli asertywni, wokół swych plantacji posadziliby żywopłot, zadbaliby też o umieszczenie w nim furki i dzwonka. Każdy, kto by chciał, mógłby ich odwiedzić, jeśli oczywiście uprzednio pociągnąłby za dzwonek i jeśli, rzecz jasna, otrzymałby zaproszenie do środka.

Asertywność to postawa wobec siebie i innych oparta na wzajemnym szacunku, wyrastająca z idei, że wszyscy mamy równe prawa do spełniania swych potrzeb, oczekiwań, do wyrażania siebie. Sek w tym, że kiedy spotykamy się ze sobą we wspólnej

przestrzeni, nasze potrzeby i dążenia wchodzą często ze sobą w kolizję. Jeśli próbujemy z niej wybrnąć wedle zasady: albo my, albo ten drugi, wpadamy nieubłaganie w pułapkę dominacji lub uległości. Obie postawy skutkują prędzej czy później rozczarowaniem. Dominacja wymusza pozorne i krótkotrwałe posłuszeństwo, rodzi niechęć i strach, agresję innych. Uległość wobec innych prowadzi do rozgorzyczenia i poczucia krzywdy.

Teoria asertywności proponuje założenia, (sformułowane przez Fensterheima), które ukierunkowują nas na rozwiązanie kolizji interesów i dążeń o wiele bardziej do przyjęcia dla obu stron. A brzmią one tak:

- Masz prawo do wyrażania siebie, swoich opinii, potrzeb, uczuć – tak długo, dopóki nie ranisz innych.
- Masz prawo do wyrażania siebie – nawet jeśli rani to kogoś innego – dopóki Twoje intencje nie są agresywne.
- Masz prawo do przedstawiania innym swoich próśb – dopóki uznajesz, że oni mają prawo odmówić.
- Są sytuacje, w których kwestia praw poszczególnych osób nie jest jasna. Zawsze jednak masz prawo do przedyskutowania tej sytuacji z drugą osobą.
- Masz prawo do korzystania ze swoich praw.

Jak jednak zrealizować te szczytne, ale wymagające tezy w praktyce? Asertywność wcale nie jest łatwa. Wymaga oczywiście opanowania określonych technik – odmawiania, wyrażania swego stanowiska, przyjmowania krytyki i pochwał. Niezwykle ważne jest opanowanie asertywnych formuł językowych, choćby takich elementarnych jak: „moim zdaniem”; „mam inne zdanie na ten temat”; „nie zgadzam się”. Wszystko to jednak tylko forma. Asertywność wymaga czegoś więcej: faktycznego wewnętrznego uznania, że wszyscy – zarówno ja, jak i ten drugi – jesteśmy równie ważni wobec siebie. Jeśli tego uznania w nas nie ma, stajemy się jedynie użytkownikami technik asertywnych, pod którymi dyszy z gniewu nasza agresywność lub niepewnie szepcze nasza uległość. Mówimy wtedy do krytykującego rodzica: „Mam inne zdanie na temat swoich kompetencji”, ale jednocześnie nasze ciało kuli się, a głos drży. Mówimy wtedy do rozwrzeszczanej podczas lekcji klasy: „Kiedy zachowujecie się tak głośno, tracicie możliwość usłyszenia tego, co będzie jutro na klasówce” – ale jednocześnie nasze dłonie zwijają się w pięści, głos brzmi złowrogo, a żrenice zwężają się. Znowu czujemy się rozczarowani, tym razem asertywnością, która nie działa. Asertywność wymaga bowiem spójności na planie naszych przekonań, intencji wobec drugiego człowieka, komunikacji – wtedy działa. Kiedy jesteśmy przekonani, że drugi człowiek ma prawo widzieć nas po swojemu i jednocześnie jesteśmy przekonani, że my też mamy prawo widzieć siebie po swojemu i że to wcale nie musi się wykluczać, to wtedy dopiero możemy przekonująco wygłosić kwestię: „Mam inne zdanie na ten temat” – spokojnie, naturalnie, stanowczo, a mimo to przyjaźnie.

Czy asertywność gwarantuje zgromadzenie największej liczby melonów? Oczywiście, nie. Absolutnie wszystkie swoje potrzeby i dążenia możemy zaspokoić jedynie kosztem potrzeb pozostałych plantatorów. Asertywność daje nam natomiast możliwość zaspokajania istotnej dla każdego z nas wartości – szacunku do siebie samego. P prędzej czy później odkrywamy, że w kontaktach z innymi nie chodzi o doraźne zwycięstwo ani też o doraźne poddanie się. Chodzi o coś znacznie bardziej do przyjęcia dla obu stron – ja jestem w porządku i ty jesteś w porządku, w porządku jest także to, że się różnimy, a nasze doraźne sprzeczności są jedynie kwestią do wspólnego rozwiązywania.

**Elżbieta Gendera – pedagog**  
**Katarzyna Duńska – psycholog**

Autorki prowadzą warsztaty asertywności

**Bibliografia:**

- Fensterheim, Baer J.: *Jak nauczyć się asertywności. Nie mów „TAK”, gdy chcesz powiedzieć „NIE”*, Warszawa 1999
- Hare B.: *Bądź asertywny. Skuteczne sposoby komunikacji*, Łódź 1997
- Król-Fijewska M.: *Stanowczo, łagodnie, bez lęku – czyli 13 wykładów o asertywności*, Warszawa 1993

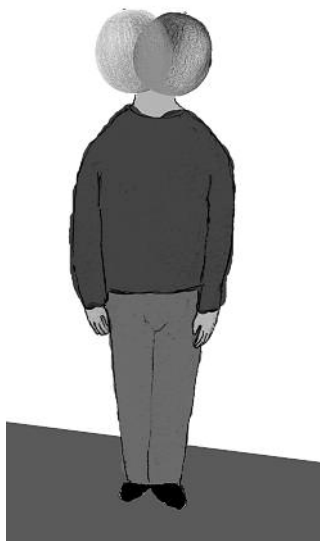
**Przypowieść o sposobie uprawy melonów**

*W krainie, której lud parł się uprawą melonów, żył kiedyś ojciec dwóch synów. Gdy poczuł, że nie ma już siły zarządzać rodzinną plantacją melonów, zdecydował się na ustanowienie swego następcy. Ponieważ jednak nie wiedział, któremu z synów przekazać tę odpowiedzialną funkcję, postanowił wystawić ich na próbę. Podzielił tedy ziemię sprawiedliwie na dwie równe części i każdą z nich oddał na rok w dzierżawę każdemu z synów, tak, by mógł się przekonać, który z nich bardziej nadaje się na plantatora.*

*Starszy syn ogroził czym prędzej swoją część plantacji zeribą z ciemnych gałęzi. Sporządził też solidną procę, z której strzelał do każdego, kto tylko się zbliżył. Często zakradał się do cudzych plantacji, podkładał z nich melony i powiększał w ten sposób swoje zbiory.*

*Młodszy syn pozostawił swoje pole otwarte. Każdy, kto chciał, mógł na nie wejść bez przeszkód. Łatwo się domyślić, że najczęstszym nieproszonym gościem był u niego najstarszy brat i że w rezultacie jego wizyt zbiór melonów młodszego syna był mizerny.*

*Po roku ojciec ocenił rezultaty działania swych synów. Rychło zorientował się w sposobach uprawiania przez nich melonów. „Synowie moi, między wznoszeniem zeriby a pozostawianiem plantacji bez ogrodzenia jest miejsce na coś bardziej do przyjęcia” – oświadczył i żadnemu z nich nie przekazał plantacji pod zarządek.*



rys. Iwona Wirzowska



# Ważny punkt na mapie szkoły

**Biblioteka jako multimedialne centrum informacji, przestrzeń najbardziej neutralna, a zarazem bezpieczna, miejsce rozbudzania ciekawości świata oraz kształtowania wrażliwości czytelniczej staje się sercem szkoły.**

***Bez porządnej biblioteki w porządnej szkole porządnie uczyć się nie da.***

**Jadwiga Andrzejewska**

**W**spółczesna „porządna” szkoła projektuje i realizuje proces dydaktyczny i wychowawczy, kładąc nacisk na aktywność ucznia w zdobywaniu wiedzy i kształceniu umiejętności. Nauczyciel staje się w tej sytuacji organizatorem samodzielnej pracy wychowanka, doradcą i przewodnikiem w świecie informacji. Dlatego też uczeń i nauczyciel, jak nigdy dotąd, potrzebują wsparcia ze strony nowoczesnego multimedialnego centrum na miarę XXI wieku, jakim jest dobrze zorganizowana biblioteka szkolna. „Porządna” biblioteka powinna zatem gwarantować szybkie dotarcie do wiarygodnej informacji o poszukiwanych zbiorach, materiałach, dając możliwość korzystania ze światowych zasobów myśli ludzkiej.

Trawestacja słów Jadwigi Andrzejewskiej, nestorki bibliotekarstwa szkolnego, wskazuje na decydującą rolę biblioteki szkolnej jako pracowni interdyscyplinarnej, która przyczynia się do podwyższenia jakości kształcenia i wychowania. Wskazuje na ścisły związek „dobrej” szkoły z organizacją biblioteki.

Niezwykle ważne jest dla bibliotek szkolnych ich umocowanie prawne. Zgodnie z Ustawą o bibliotekach<sup>1</sup> w każdej szkole publicznej powinna znajdować się biblioteka, która służy realizacji programów nauczania i wychowania, edukacji kulturalnej i informacyjnej dzieci i młodzieży oraz wspomaga samokształcenie nauczycieli. Podkreślić należy, że Ustawa jednoznacznie wyklucza łączenie bibliotek szkolnych z bibliotekami publicznymi. Sprawą oczywistą jest natomiast ich wzajemna współpraca. O ile biblioteka szkolna zapoczątkowuje pracę z młodym czytelnikiem, posiadając moc codziennego kształcenia wrażliwości czytelniczej, zdobywania wiedzy i rozbudzania ciekawości świata, o tyle biblioteka publiczna kontynuuje tę pracę i poszerza zainteresowanie sprawami kultury.

Zadania szkoły publicznej dotyczące organizacji bibliotek szkolnych reguluje rozporządzenie ministra edukacji narodowej w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół<sup>2</sup>. Rozporządzenie to zobowiązuje do szczegółowego określenia w statucie placówki organizacji biblioteki

szkolnej, a także zadań nauczyciela – bibliotekarza w kontekście potrzeb szkoły.

Zapis w nowej podstawie programowej umacnia pozycję biblioteki szkolnej, obligując nauczycieli do korzystania z bogactwa tej pracowni: „Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu przygotowania uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji. Wspomagać ich powinna dobrze wyposażona biblioteka szkolna, dysponująca księgozbiorem oraz zasobami multimedialnymi (w tym filmoteka, fonoteka)”<sup>3</sup>.

Zmiany w modelu szkoły podniosły rangę tej agendy szkolnej. Biblioteka staje się pracownią ogólnoszkolną, co znajduje odbicie w nazewnictwie. Obok tradycyjnej biblioteki szkolnej mamy do czynienia z takimi określeniami jak: Internetowe Centrum Informacji Multimedialnej (ICIM), multimedialne centrum informacyjne, szkolne centrum dydaktyczno-informacyjne czy szkolny ośrodek informacji. Wiąże się to z założeniem, że multimedialne pokolenie oczekuje multimedialnych nośników informacji i wiedzy.

Biblioteka szkolna jawi się zatem jako integralna część procesu dydaktycznego i wychowawczego, a także ośrodek informacji dla uczniów, nauczycieli, rodziców i nierzadko dla różnych grup środowiska lokalnego. Obala tym samym stereotyp uznający bibliotekę za miejsce, w którym jedynie wypożycza się książki, a bibliotekarza za tego, które je tylko udostępni. Od nauczyciela – bibliotekarza wymaga się wszechstronności. Jawi się on jako specjalista od wszelkiego typu „słowa” na różnych nośnikach. Ponadto wymaga się, by stwarzając przyjazne, stymulujące do pracy otoczenie oraz wykorzystując elementy biblioterapii stanowił wsparcie dla każdego ucznia. Nie tylko skutecznie wdrażał podopiecznych do przyjaźni z książką, ale pomagał też młodemu czytelnikowi w uwewnętrznianiu i rozwiązywaniu problemów, rozterek i przeżyć. Oczekuje się, by efektywny nauczyciel – bibliotekarz był otwarty na zdobywanie nowych kompetencji, zmierzał do zdobywania kwalifikacji uprawniających do nauczania co najmniej dwóch przedmiotów.



Zdaniem prof. Bogumiły Staniów polscy nauczyciele bibliotekarze są najlepiej wykształconą kadrą bibliotekarską w całej Europie. Systematycznie podnoszą swoje kwalifikacje i poszerzają kompetencje na studiach podyplomowych, kursach doskonalących i samokształceniowych warsztatach metodycznych<sup>4</sup>. Na podkreślenie zasługuje fakt, że niezwykle istotną rolę w rozwoju zawodowym bibliotekarzy zapewnia możliwość korzystania z opieki doradców metodycznych ds. bibliotek szkolnych. Oby we wszystkich województwach była tak komfortowa sytuacja!

Po latach lepszych i gorszych dla bibliotek szkolnych nadeszła chwila docenienia ich roli. Niebagatelną rolę biblioteki szkolnej w budowaniu dobrych kontaktów międzyludzkich trafnie ujmuje stwierdzenie: „Biblioteka jest bardzo ważnym punktem na mapie szkoły – stanowi wspólną przestrzeń, na której spotkać się mogą uczniowie z nauczycielami – spokojniejszą niż korytarz szkolny, mniej onieśmielającą niż zaplecza przedmiotowe czy pokój nauczycielski”<sup>5</sup>.

Istotne staje się natomiast wypracowanie strategii gwarantujących najbardziej efektywną współpracę. Trzeba jednak podkreślić, że bibliotekarz, choćby najlepiej pracował, nie uzyska żadnych znaczących efektów bez pomocy środowiska szkolnego. Zatem to, jak wyposażone i postrzegane są biblioteki szkolne, zależy w znacznym stopniu od dyrektorów szkół, natomiast to, jak postrzegani są bibliotekarze szkolni – zależy nie tylko od nich samych, ale również od poziomu i profesjonalizmu zorganizowanego warsztatu i korzystających z jego zasobów uczniów, nauczycieli, rodziców. Stąd prośba do wszystkich obecnych i potencjalnych użytkowników bibliotek szkolnych o ich wsparcie, gdyż dobrze zorganizowana i prowadzona, staje się „sercem szkoły” i jej wizytówką, przyczynia się do sukcesów ucznia, a nauczycielowi ułatwia pracę. Tak więc – w porządnej szkole, bez porządnej biblioteki, porządnie uczyć się nie da!

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach (Dz.U. nr 85 poz. 539, z późn. i zm.).

<sup>2</sup> Rozporządzenie MEN w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. nr 61/01, poz. 624, z późn. zm.).

<sup>3</sup> Rozporządzenie MEN z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 4/2009, poz. 17).

<sup>4</sup> B. Staniów: *Biblioteki szkolne w Polsce – dokąd zmierzamy? Konferencja „Centrum informacyjne przyszłością polskiej szkoły”*. Warszawa 2004.

<sup>5</sup> A. Biernacka-Bryk, A. Bukowska-Jaśków: *Biblioteka szkolna – jestem za!* „Gazeta Szkolna” nr 36/2010

**Ewa Wawrzyniak – nauczyciel – konsultant ds. informacji pedagogicznej ODN w Poznaniu**

# Otwierać dzieciom świat

**Katarzyna Lisiecka** – nauczyciel mianowany, anglista, wicedyrektor ds. wychowawczych w Publicznym Gimnazjum Katolickim im. św. Stanisława Kostki w Poznaniu.



**Stanisława Łowińska:** – Komu lub czemu zawdzięcza Pani swoje zaangażowanie w pracę i w działalność wychowawczo-edukacyjną?

**Katarzyna Lisiecka:** – Pracę nauczyciela rozpoczynałam w małej szkole w Lusówku początkowego. Jednakże prawdziwą „szkołą życia” odebrałam w SP nr 40 na Garbarach. Tam właśnie, po wychowaniu własnych dzieci, kontynuowałam nauczanie już jako anglista. Tam zdobyłam szlify nauczycielskie. W swojej pracy zawodowej miałam możliwość zetknięcia się z fantastycznymi, oddanymi szkole ludźmi. Najwięcej jednak zawdzięczałam wicedyrektorkom podstawówki, w której pracowałam, paniom Lili Jeżewskiej i Małgosi Grobeckiej. One nauczyły mnie staranności, rzetelności w wykonywaniu swojej pracy, działania zgodnie z zasadami, ale zawsze z sercem dla ucznia.

**Autorytety, osoby, którym można przypisać swój sukces, wiele nas uczą.**

Przed wszystkim nauczyłam się podchodzenia do każdego dziecka jak do partnera, tylko trochę młodszego, może trochę zagubionego, oczekującego ode mnie zrozumienia i pomocy. To ważne działania nauczyciela szczególnie tam, gdzie środowisko nie jest najłatwiejsze.

**Uczy Pani angielskiego, dyktuje i co najistotniejsze – wychowuje.**

W centrum moich zainteresowań zawsze stał człowiek. Jestem z zamiłowania bardziej chyba wychowawcą niż anglistą. Uwielbiam patrzeć, jak dzieciaki dorodziejają na moich oczach, jak czerpią z nas, swoich wychowawców to, co najlepsze. Zawsze przyświecała mi idea klasycznego, wszechstronnego rozwoju. Zamierałam pracować w gimnazjum. Czas gimnazjalny to bardzo trudny okres w życiu młodego człowieka. I tu właśnie jest ogromne pole do popisu dla sensownych nauczycieli. Wesprzeć rodziców w przygotowywaniu ich pociech do dorosłego życia. Wesprzeć ich, ale nie zastąpić w wychowaniu, bo na to właśnie nastawiona jest nasza szkoła, fantastyczna, inna niż wszystkie. Szkoła, w której nie ma przemocy, gdzie zasady dobrego, bezpiecznego i mądrego współdziałania stawiane są na pierwszym miejscu, gdzie najważniejsze jest zachęcać do rozwoju, stymulować do poprawy, nagradzać nie karać.

**Pani dewiza, przesłanie?**

Moją dewizą jest: spróbuj, zobacz, jak ci się nie spodoba, nie uda, szukaj czegoś innego, a na pewno odnajdziesz w końcu coś dla siebie.

Dlatego lubię rozmawiać z moimi wychowankami na nurtujące ich tematy, wymyślać dla nich zadania. Wyprosiłam u księdza dyrektora drugą godzinę wychowawczą, bo wiem, że w szkole jak w domu – spraw organizacyjnych jest zawsze bardzo dużo, ale musi nam wystarczać też czasu na poruszanie tematów problemowych, ważnych dla nastolatków. Lubię się też spotkać z młodzieżą poza szkołą. Wybrać się z nimi do teatru, na kręgle, obejrzeć wspólnie ciekawy film, porozmawiać o muzyce. Prywatnie jestem mamą dwóch nastolatków, więc świat młodego człowieka nie jest mi obcy. Nie patrzę na nich z góry, wiem, jak na razie, jakiej muzyki słuchają, na jakie zaglądają strony w Internecie, jakie czytają książki.

**Tryska Pani energią, stąd zapewne Pani pasja i twórcze zaangażowanie.**

Zawsze wiedziałam, że jestem dobrym organizatorem, że radzę sobie świetnie, kiedy trzeba przygotować kilka dni pobytu gości zagranicznych w naszym kraju czy bal karnawałowy. Jednakże nowo powstająca szkoła z tworzącą się dopiero tradycją, zasadami, szkoła posiadająca swoje mury, swoich uczniów i wspaniałego dyrektora, otwartego na pomysły swoich pedagogów, to dopiero jest miejsce dla kogoś tak pełnego energii jak ja. Szybko więc znalazło tutaj ujście moje działania twórcze. Zaprojektowałam dla szkoły logo, stworzyłam (z pomocą syna) stronę internetową, zadbałam o szkolne mundurki, wraz z moimi kolegami zaczęłam też budować szkolną tradycję. Ponieważ zawsze uważałam, że najważniejsze jest pokazać ludziom, ile są warci, postanowiłam stworzyć dla naszych uczniów uroczystość promującą tych najlepszych, najzdolniejszych. Nazywa się ona Kostki Świętego Stanisława, od naszego patrona św. Stanisława Kostki. Pod koniec każdego roku szkolnego, spośród wszystkich uczniów, wybieramy po trzech najlepszych, nominowanych w różnych kategoriach, np. Mistrz Języka Polskiego, Mistrz Wiedzy Historycznej, Mistrz Sztuki Muzycznej. Już samo nominowanie to ogromny zaszczyt.

**Co w ludziach, nauczycielach ceni Pani najbardziej?**

Uwielbiam porządek, lubię, kiedy wszystko jest poukładane, zasady są jasne, przejrzyste. Dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Najbardziej w nauczycielach cenię oddanie swojej pracy. Jest to zawód niezwykle, szczególnie. Nauczyciel, który nie posiada pasji nauczania i wychowania, może swoim wychowankom zrobić ogromną krzywdę – pozbawić ich chęci zdobywania wiedzy, pracowania nad samym sobą.

A moim zdaniem, najistotniejszym zadaniem współczesnego nauczyciela jest pokazać uczniowi, jak odkrywać świat, wskazać, jak wiele wiedzy posiada w sobie i nauczyć go dzielić się nią. Przecież każdy z nas, odpowiednio dowartościowany, staje się wspaniałym człowiekiem.

**Czego jeszcze nie udało się Pani zrealizować, osiągnąć?**

Wielu rzeczy. Nie stawiam sobie bardzo długoterminowych celów. Wyznaczam sobie zadanie i staram się je zrealizować, kiedy je skończę, wymyślam następne i kolejne. Moim celem jest, jak już wspomniałam, człowiek, a dokładnie uczeń Publicznego Gimnazjum Katolickiego. Miło jest patrzeć, jak może on rozwijać się, jak ma coraz lepsze warunki do pracy, wspaniałych pedagogów, sale wyposażone w nowoczesny sprzęt i jak, jako szkoła, otwieramy przed nim świat. Delikatnie pomagając mu kształtować swój światopogląd, wyposażamy go w odwagę określenia samego siebie. Dobrze zatem jest być częścią tej wspólniejszej społeczności, jaką jest nasze Gimnazjum. Dziś miło popatrzeć jak budynek, w którym kiedyś niewiele się działo, dzięki ogromnej determinacji dyrektora, wspieranego przez pedagogów, staje się dobrą szkołą.

**Co Panią fascynuje poza szkołą?**

Świat i sztuka. Nie ukrywam, że pasjonuje mnie rysowanie i historia sztuki, dlatego też zdecydowałam się na studia podyplomowe na kierunku: edukacja artystyczna na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu. Uwielbiam także podróże po Europie, ale nie zaniebuję Polski – jest piękna i warta poznania. Również chętnie fotografuję.

**Jak godzi Pani ten ogrom pracy z życiem osobistym?**

Mam wspaniałą rodzinę, która wpiera mnie w mojej pracy i cierpliwie znosi stół zastawiony szkolnymi materiałami, na którym niejednokrotnie nie ma gdzie postawić filiżanki z kawą. Synowie, to już nastolatki, które kiedyś pchnięte przeze mnie w dobrym kierunku, idą teraz raczej własną drogą. Obaj świetnie obeznani z komputerem są dla mnie doskonałymi nauczycielami i to głównie dzięki nim jestem pedagogiem nowoczesnym. A i mąż czasami dokłada cegiełkę do pracy, którą wykonuje. Pomaga mi w działaniach, a przynajmniej nigdy nie przeszkadza, czekając cierpliwie na spóźniony obiad.

**Z Katarzyną Lisiecką rozmawiała Stanisława Łowińska**  
– nauczyciel – konsultant ODN w Poznaniu



# XIV Targi Edukacyjne, Poznań 2010

4-6 marca 2011 (piątek, sobota, niedziela)

**WSTĘP WOLNY**

## EDUKACJA DROGĄ DO SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO

### Termin

- 4 marca (piątek), 10:00-18:00
- 5 marca (sobota), 10:00-18:00
- 6 marca (niedziela), 10:00-16:00

### Miejsce

Międzynarodowe Targi Poznańskie  
pawilony 3, 3A

### Program

- konferencje, wykłady naukowe, panele
- występy artystyczne dzieci i młodzieży
- wymiana doświadczeń
- prezentacje osiągnięć międzynarodowych projektów edukacyjnych
- wystawy tematyczne
- ekspozycja szkół wyższych, szkół i placówek kształcenia

### Zgłoszenie uczestnictwa

Szkoły i placówki należy zgłaszać elektronicznie, wypełniając formularz zamieszczony na stronie [www.edukacja.mtp.pl](http://www.edukacja.mtp.pl) w zakładce [Informacje dla wystawców] pod pozycją [Zamówienie formularzy zgłoszeniowych].

Po wypełnieniu krótkiego kwestionariusza otrzymacie Państwo komplet formularzy zgłoszeniowych oraz warunki uczestnictwa.

### Uwaga!

**Termin zgłaszania szkół i placówek mija 10 grudnia 2010 r.**

### Wydarzenia towarzyszące

- Salon Wyposażenia Szkół
- Książka dla Dzieci i Młodzieży

### Więcej informacji

- [www.targi.odn.poznan.pl](http://www.targi.odn.poznan.pl)
- [www.edukacja.mtp.pl](http://www.edukacja.mtp.pl)

### Organizatorzy



MIĘDZYNARODOWE  
TARGI  
POZNAŃSKIE



Samorząd  
Województwa  
Wielkopolskiego

