Czasopismo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu

2/2011–2012

Uczyć lepiej

ISSN 1641-5825

ISO 9001

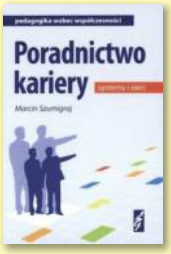
OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POZNANIU

Aldona Kubacka (praca nagrodzona w konkursie „Nowe Przestrzenie Edukacji”

Nowości wydawnicze

w Bibliotece Pedagogicznej w Poznaniu

PYŻALSKI, Jacek
Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży / Jacek Pyżalski. – Sopot : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011. – 164 s. – ISBN 978-83-7489-244-5
Autor omawia pojęcie agresji elektronicznej, przedstawienia jej typologię ze względu na kryterium ofiary. Szczególną uwagę poświęca mobbingowi elektronicznemu (*cyberbullying*), który pojawił się wraz z popularyzacją internetu i telefonów komórkowych. Wyjaśnia znaczenie nowych mediów dla młodych ludzi.



SZUMIGRAJ, Marcin
Poradnictwo kariery : systemy i sieci / Marcin Szumigraj. – Warszawa : Oficyna Wydawnicza Łośgraf – Wiesław Łoś, 2011. - 236, [4] s. - (Pedagogika Wobec Współczesności). – ISBN 978-83-62726-16-5
Publikacja zawiera opis współczesnego doradztwa i poradnictwa w wymiarze globalnym oraz w kontekście przemian polskiego poradnictwa karier. Ukazuje strukturę poradnictwa w Polsce (środowiska naukowe, centra metodyczne, łącznicy sieci, realizatorzy poradnictwa). Omawia koncepcje poradnictwa biograficznego i jego szczegółowych orientacji.

Wartości w edukacji polonistycznej – szanse i zagrożenia / red. Jolanta Bujak-Lechowicz : Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, 2010. – 204, [2] s. – ISBN 978-83-89935-59-5
Na zbiór artykułów składają się teksty poświęcone wartościom w edukacji polonistycznej na wszystkich etapach nauczania. Problemy aksjologii omówiono w odwołaniu m.in. do opowiadania Z. Nałkowskiej „Przy torze kolejowym", S.I. Witkiewicza „Pożegnanie jesieni", w nawiązaniu do polskich tekstów rockowych, piosenek A. Osieckiej, języka współczesnych baśni G. Kasdepkego.

Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu
ul. Bułgarska 19, tel. 61 85 18 801, www.pbp.poznan.pl

pożyczka JUBILEUSZOWA

Jesteśmy na rynku finansowym od 18 lat.
Obsługujemy 80 tysięcy członków w 64 oddziałach
na terenie 6 województw.
W prezencie oferujemy pożyczkę Jubileuszową

o niskim oprocentowaniu
minimum formalności
bez prowizji

ul. Słowackiego 34
ul. Słowiańska 38g
ul. Głogowska 66
ul. Święty Marcin 47

www.skokjaw.pl

801 300 200 32 614 20 00
*połączenie z telefonu komórkowego z taryfą operatora

Spółdzielcza Kasa Oszczędnościowo-Kredytowa „Jaworzno"

Kształcenie zawodowe to część edukacji nierozerwalnie związana z rynkiem pracy i przemianami, jakie zachodzą w gospodarce, dlatego też jej udział w przygotowaniu nowych pracowników do stale zmieniającej się rzeczywistości jest największy.

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw wprowadza istotne nowe regulacje w funkcjonowaniu kształcenia zawodowego. Propozycje połączenia kształcenia zawodowego w systemie szkolnym z kształceniem ustawicznym jest najbardziej radykalną zmianą, jaką dotąd wprowadzano. Zorganizowanie dobrze wyposażonych ośrodków, dostosowanych do kształcenia zawodowego młodych ludzi i dorosłych pozwoli na efektywne wykorzystanie bazy oraz zwiększenie skuteczności nabywania kompetencji zawodowych. Bardzo ważne jest także umożliwienie ludziom już pracującym zdobycie potwierdzenia kwalifikacji nabytych w drodze pracy zawodowej i samokształcenia.

Analizując przebieg kształcenia w szkołach zawodowych i technikach, należy także zwrócić uwagę na konieczność powiązania kształcenia ogólnego z kształceniem zawodowym, dokonywania trafnego wyboru przedmiotów realizowanych w wersji rozszerzonej odpowiednio do specyfiki nauczanego zawodu. W przypadku przedmiotów zawodowych konieczna jest korelacja treści kształcenia, aby niepotrzebnie nie powtarzać już wcześniej poznanego materiału. Nie jest jeszcze podpisana nowa podstawa programowa kształcenia zawodowego, ale jej fundamentalny kształt zawarto w projekcie na stronie www.koweziu.edu.pl. Trzeba ją przeanalizować, aby podjąć właściwe decyzje przed rozpoczęciem wdrażania nowej podstawy programowej od września 2012 roku. A to już bardzo blisko.

W bieżącym numerze „Uczyć lepiej" znalazł się artykuł poświęcony kształceniu zawodowemu w Finlandii. Zachęcam do jego lektury, bo warto sięgać do dobrych wzorców. Polecam także tekst prezentujący możliwości platformy www.wlin.pl, będącej jednym z efektów projektu współrealizowanego przez ODN w ramach funduszy z Norweskiego Mechanizmu Finansowego. Na łamach tego numeru znajdą też Państwo ciekawe teksty, odnoszące się do kształcenia w duchu humanistycznym, a także podejmujące istotne problemy wychowawcze, m. in. związane ze sztuką komunikacji językowej.

Ewa Superczyńska – redaktor naczelna „Uczyć lepiej",
dyrektor ODN w Poznaniu

UCZYMY SIĘ W ZESPOLE

Zapraszamy Państwa do korzystania z oferty szkoleń rad pedagogicznych w zakresie **wdrażania nowej podstawy programowej w szkołach ponadgimnazjalnych**.

Tematyka

- Przedmioty realizowane w zakresie podstawowym i rozszerzonym.
- Ramowe plany nauczania (projekt).
- Organizacja pracy szkoły.
- Realizacja przedmiotów uzupełniających.
- Wymagania określone w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów.

Zgłoszenia: on-line na stronie www.odn.poznan.pl
(Szkolenia rad pedagogicznych/Uczymy się w zespole).

Kontakt: gabriela.wojciechowska@odn.poznan.pl
Tel. 618584722; 508381822

Globalnie i lokalnie

Fińskie wzory kształcenia zawodowego w Wielkopolsce 4

Dydaktyka

Natura w sieci 5

Jak kształtować język ucznia 6

A to czytaj, kto ciekawy 8

Inspiracje

Zobacz, dotknij, powąchaj, posmakuj i posłuchaj 9

Kulturowe asocjacje przestrzeni geograficznej 10

Komunikacja społeczna

O komunikacji z nastolatkami w pięciu lekcjach 12

Wychowanie

Dziecko przewlekle chore w środowisku szkolnym 13

Zarządzanie szkołą

Wokół indywidualizacji 14

Nauczyciel z pasją

Na pytania naiwne wciąż nie ma odpowiedzi 16

Dobre praktyki

Szkoła otwartych granic 17

Ludzie, miejsca, zdarzenia

Podajmy sobie łapki 18

Uczyć lepiej

Adres redakcji
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
ul. Górecka 1, 60-201 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/Poznan
86 1500 1621 1216 2005 9460 0000

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

Reklamy i ogłoszenia
różne warianty
konkurencyjne ceny
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
Joanna Marchewka

Autorzy tekstów
Małgorzata Borczyńska
Tomasz Bździak
Justyna Deręgowska
Ewa Drążkowska
Adela Łabuzińska
Stanisława Łowińska
Joanna Marchewka
Sabina Sadecka
Beata Udzik
Wojciech Wiecki
Danuta Wiśniewska
Gabriela Wojciechowska
Wiesława Wójcik

Opracowanie graficzne
Tomasz Filipionek

Autor grafiki
Aldona Kubacka
(okładka jest pracą nagrodzoną w konkursie plastycznym dla nauczycieli „Nowe przestrzenie edukacji")

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.

Fińskie wzorce szkolnictwa zawodowego w Wielkopolsce

Fiński system kształcenia zawodowego uchodzi za najlepszy w świecie. Warto naśladować mistrzów. Najlepiej jednak zacząć od obserwacji – co nie działa u nas i jak to zrobić, żeby zadziałało.

W październiku br. odbyła się międzynarodowa konferencja zorganizowana w ramach projektu POKL „Wielkopolski system monitorowania i prognozowania" pod hasłem „Czas zawodowców. Szkolnictwo zawodowe w Finlandii i w Wielkopolsce" [1]. Uczestnicy mogli zapoznać się z uwarunkowaniami działania fińskiego systemu edukacji zawodowej, uznanego za jeden z najlepszych w świecie. Kierownik projektu, dr Maciej Szafrański (Politechnika Poznańska) przedstawił perspektywy rozwoju kształcenia zawodowego w Wielkopolsce.

Ciekawym punktem programu był także panel dyskusyjny na temat metod dostosowania szkolnictwa zawodowego do potrzeb rynku pracy i konieczności współpracy na linii uczeń-pracodawca. Rozmówcy — fińscy i polscy partnerzy projektu oraz pracodawcy — dyskutowali na temat wprowadzenia koniecznych zmian[2]. Wśród najczęstszych przyczyn niedoskonałości systemu kształcenia zawodowego w Polsce wymieniano:

- niedostosowanie systemu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy;
- brak czytelnego określenia kompetencji osób zdobywających wykształcenie zawodowe i poszukujących pracy, a także brak jasnego zdefiniowania oczekiwań pracodawców;
- dokonywanie wyboru szkoły i zawodu przez młodzież najczęściej bez wsparcia doradcy zawodowego;
- niedostateczna świadomość społeczna dotycząca potrzeby uczenia się przez całe życie i brak gotowości do przekwalifikowania się w trakcie pracy zawodowej.

Niezborność edukacji zawodowej odczuwalna jest na wszystkich poziomach kształcenia zawodowego. Na podkreślenie zasługuje również fakt, że zmiany w systemie kształcenia wymagają między innymi wysokich nakładów finansowych na wyposażenie bazy technodydaktycznej oraz bazy lokalowej szkół dostosowanej do zmiennych wymogów pracodawców. Bardzo ważne jest również podniesienie umiejętności pedagogicznych i psychologicznych nauczycieli przedmiotów zawodowych, w tym przedsiębiorczości. Kompetentna kadra nauczycielska jest gwarancją przygotowania absolwenta do organizowania swojej kariery zawodowej.

Z takimi i podobnymi problemami poradziły sobie ośrodki szkolenia zawodowego w Finlandii. Fiński system szkolenia zawodowego doskonale wpisuje się w strategię rozwoju regionalnego. Dzieje się tak m. in. dzięki temu, że szkoły utrzymują stały kontakt z przedsiębiorstwami znajdującymi się w pobliżu, szybko reagują na potrzeby środowiska pracy. Plany nauczania opracowywane są na podstawie aktualizowanych informacji o stanie rynku pracy.

Wielkopolska chce czerpać wzorce od najlepszych, dlatego zdaniem twórców projektu warto przyjrzeć się, jakie rozwiązania znaleźli Finowie i podjąć dyskusję nad możliwościami wdrożenia ich koncepcji w polskim systemie kształcenia zawodowego. Oto najciekawsze pomysły:

1) **Promowanie umiejętności zawodowych** (program znany pod nazwą „Skills Finland") na corocznych konkursach sprawności zawodowych. Przedsięwzięcie to pozwala wybrać młodych mistrzów zawodu w wieku poniżej 23 lat. Konkurs finansują organizacje z sektora oświatowego i naczelne organizacje pracodawców i pracowników.

2) **Organizowanie pokazów weryfikujących umiejętności zawodowe uczniów**, dzięki którym udało się wypracować standaryzację oceny przygotowania zawodowego uczniów, a także pobudzić ich świadomość biznesową.

3) **Kształtowanie kompetencji kadry nauczycielskiej** w oparciu o ścisłą współpracę nauczycieli z przedsiębiorstwami różnych branż. Pedagodzy mają możliwość bezpośredniego szkolenia się w zakładach pracy, ale i obowiązek opracowania programów nauczania odpowiadających potrzebom regionalnego i lokalnego rynku pracy.

4) **Prężnie działające doradztwo zawodowe**, które wspiera ucznia lub studenta w dokonywaniu wyborów edukacyjno-zawodowych. Roli tej podejmują się osoby pełniące funkcję pedagoga szkolnego-doradcy. Ze szkołami współpracują również Centra Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, będące pomostem między rynkiem pracy a edukacją.

5) **Finansowanie szkół zawodowych w oparciu o określone wskaźniki**, np. liczbę absolwentów znajdujących pracę, liczbę uczniów kontynuujących naukę, kompetencje formalne i rozwój kadry nauczycielskiej.

6) **Powołanie Stowarzyszenia Instytucji Oświaty Zawodowej**, które określa metody rozwoju edukacji zawodowej, opracowuje systemy kierowania nią i jej finansowania oraz koordynuje współdziałanie między organizacjami i innymi grupami działającymi na tym obszarze. Celem Stowarzyszenia jest praca nad poprawą prestiżu i atrakcyjności oświaty zawodowej.

7) **Szkolenia odpłatne**, które w Finlandii są organizowane przez ok. 1000 prywatnych komercyjnych firm, **podlegają kontroli administracji** ds. ochrony praw konsumentów i co ważne, nie wolno im używać nazw kwalifikacji zarezerwowanych dla oficjalnego systemu szkolnictwa.

8) Rozwijanie współpracy na rzecz kształcenia zawodowego, w której priorytetem jest uwzględnianie potrzeb rynku i gospodarki. **Ministerstwo Edukacji ustanawia komitety szkoleniowe oraz regionalne i lokalne komitety konsultacyjne**. W pracach nad programami nauczania uczestniczą przedstawiciele przedsiębiorstw i biznesu jako doradcy i konsultanci, a zarządy instytucji odpowiadających za świadczenie usług edukacyjnych akceptują lokalne programy nauczania.

Jak wynika z informacji przedstawionych na konferencji, funkcjonowanie Wielkopolskiego Systemu Monitorowania i Prognozowania pozwoli rozwiązać jeden z istotnych problemów kształcenia zawodowego w naszym regionie, mianowicie dostosowanie edukacji do potrzeb wielkopolskiego rynku pracy. Stanie się tak dzięki szybkiemu dostępowi do aktualnych i wystandaryzowanych informacji o lokalnym rynku pracy oraz zapotrzebowaniu na określone kompetencje przyszłych pracowników. Projekt może okazać się pierwszym krokiem w podążaniu za Finami, którzy już tę drogę przeszli z powodzeniem.

[1] Konferencja odbyła się 18 października br. W Konferencji uczestniczyli goście z Finlandii: dr Keijo Nivala, Prorektor Central Ostrobothnia University of Applied Sciences, Dyrektor Oddziału Ylivieska, Heikki Yli-Olli, Dyrektor Federacji Edukacyjnej Regionu Kalajokilaakso oraz Hannu Simi, ekspert i konsultant projektu „Wielkopolski System Monitorowania i Prognozowania".

[2] Tezy postawione w czasie spotkania pokrywają się w dużej mierze z wynikami badań przeprowadzonymi w ramach projektu systemowego „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru".

mgr inż. Danuta Wiśniewska
– nauczyciel konsultant ODN w Poznaniu

Natura w sieci

Wirtualne Laboratorium Interaktywnego Nauczania

Powstała platforma e-learningowa w atrakcyjny sposób przekazująca wiedzę przyrodniczą. Użytkownicy mają dostęp nie tylko do informacji, mogą także dzięki dokumentacji fotograficznej obserwować zmiany w rozwoju roślin. Nauczyciele znajdą tu nieocenione wskazówki metodyczne do różnych form zajęć.

Rozwój technologii informacyjnej ma swoje jasne i ciemne strony — niejedna już dyskusja toczyła się na ten temat. Bezsprzecznie jednak internet jest narzędziem, które odpowiedzialnie stosowane, okazuje się bardzo przydatne w edukacji. Potwierdzeniem tego może być platforma e-learningowa WLIN, służąca upowszechnieniu wiedzy przyrodniczej w atrakcyjny sposób. Gwarancją rzetelności merytorycznej zasobów prezentowanych na platformie jest współtworzenie jej przez instytucje związane z działalnością praktyczną, naukową i metodyczną[1].

Wirtualne Laboratorium Interaktywnego Nauczania (WLIN) to medium, które obejmuje szeroki krąg odbiorców. Ze względu na edukacyjny charakter zakłada się jednak, że głównymi użytkownikami platformy będą nauczyciele i uczniowie, ale wiele ciekawych i pożytecznych materiałów znajdzie na niej każda osoba zainteresowana tematyką związaną z lasem, pogodą czy sezonowymi zmianami w środowisku. Uczeń może dzięki niej poszerzyć swoją wiedzę, a także sprawdzić stopień jej opanowania; nauczyciel może czerpać inspiracje do pracy na lekcji biologii, geografii czy przyrody, a hobbysta ma szansę poczuć się wtajemniczony w szczegóły znane tylko leśnikom i meteorologom.

Wirtualne Laboratorium Interaktywnego Nauczania to nazwa trudna do zapamiętania i słabo kojarząca się z tematyką, dlatego funkcjonuje jako akronim słów: Woda, Las i Natura. Pojęcia te organizują układ treści na platformie oraz wyznaczają podstawowe obszary zainteresowań dla jej użytkowników. Jak można skorzystać z platformy? Wystarczy wpisać adres www.wlin.pl. Po otwarciu głównej strony zyskamy dostęp do zasobów, po których możemy nawigować na trzy sposoby:

1) poprzez wybór poszczególnych haseł: Woda, Las, Natura, umieszczonych na trzech dużych kaflach w układzie pionowym;

2) wchodząc w obszar szczegółowych zagadnień, podanych na poziomej belce;

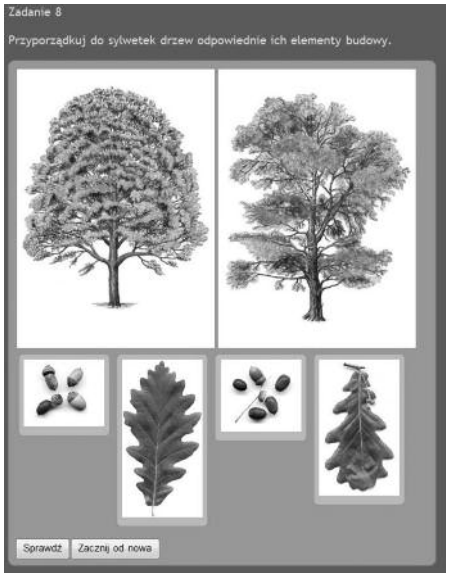
3) poprzez odwołanie do słów-kluczy, ulokowanych w prawym dolnym rogu strony.

Jaki zakres wiedzy udostępnia platforma? W zasadzie jej ramy wyznaczają hasła wywoławcze: atlas drzew i krzewów, rola wody w przyrodzie, las, martwe drewno, fenologia i meteorologia. Znajdziemy więc tutaj m. in. opisy różnych gatunków drzew i krzewów, opisy tego, co wiąże się z budową lasu, jego funkcjonowaniem, zagospodarowaniem, a także ochroną. Zapoznamy się również z rolą wody w środowisku. Przygotowany materiał szeroko prezentuje informacje związane ze stanami skupienia wody, zagrożeniami spowodowanymi tym żywiołem oraz problemami gospodarki wodnej. Ta sama tematyka została przedstawiona na planszach wokół stawu przy Łysym Młynie[2]. Bardzo interesujące zagadnienia omówione są pod hasłem MARTWE DREWNO. To tematyka mało znana, a jakże ważna dla funkcjonowania lasu, dla jego bioróżnorodności. Warto się w nią zagłębić, pokazać uczniom, dlaczego nie oczyszcza się lasu z drzew, które kończą swoje życie. Jest to temat, który polecam szczególnie do realizacji w projektach edukacyjnych, które umożliwią uczniom poznawanie zjawisk w bezpośrednim kontakcie z naturą, a dzięki temu pozwolą na lepsze zrozumienie zasad właściwego gospodarowania zasobami środowiska naturalnego.

FENOLOGIA to kolejny temat możliwy do zgłębienia dzięki platformie WLIN. Obserwacja fenologicznych pór roku, roślin w nich występujących, a także zmian w ich rozwoju może zainteresować uczniów tym bardziej, że już wkrótce na platformie zostanie umieszczona galeria zdjęć rozwijających się liści brzozy, wykonywanych w pewnych odstępach czasowych. Uczeń może obserwować takie zjawiska w przyszkolnym ogródku lub we własnym ogrodzie. Może połączyć te dane z obserwacjami pogody. Takie działania pozwalają na stawianie hipotez, na koncepcyjne myślenie, ale przede wszystkim na kształtowanie postawy badacza.

W dziale METEOROLOGIA znajdziemy nie tylko informacje o aktualnym stanie pogody. Bardzo przydatne do pracy z uczniem są archiwalne dane meteorologiczne, dotyczące zmian temperatur w latach 2003-2008 z różnych miast Polski. Można je przedstawić w postaci wykresów, a następnie ćwiczyć umiejętność analizy tej formy graficznego prezentowania danych.

W każdym z przedstawionych obszarów tematycznych, oprócz cennych informacji, umieszczono zadania pozwalające na sprawdzenie zdobytej wiedzy. Treści i stopień trudności zadań dostosowane zostały do wieku uczniów.



Przykład zadania dla uczniów szkoły podstawowej

Najprostsze zadania wymagają połączenia nazwy z fotografią, zdecydowanie trudniejsze są te, które polegają na wpisaniu nazwy lub części zdania. Zaproponowane ćwiczenia i sposoby utrwalania wiedzy mają różną formę, np. krzyżówki lub zadania wyboru. Wszystkie rozwiązania można znaleźć na platformie, dzięki czemu uczeń może samodzielnie kontrolować stopień opanowania materiału. Szczególnie wartościowe są ćwiczenia związane z rozpoznawaniem drzew i krzewów. Jest to umiejętność, której brakuje nie tylko uczniom, ale również dorosłym. Dla wszystkich użytkowników platformy przygotowano także puzzle. Jest to forma nauki poprzez zabawę. Każdy, kto tylko zechce, może ułożyć fotografię rośliny z różnej wielkości elementów.

Nauczyciele mogą także wykorzystać materiały dydaktyczne umieszczone na platformie. Wskazówki i karty pracy są do-

stępne po zalogowaniu się (login i hasło można uzyskać po wysłaniu e-maila na adres: kontakt@wlin.pl).

Dodatkowym walorem materiałów umieszczonych na platformie jest bogaty zbiór kolorowych fotografii, prezentujących gatunki drzew i krzewów, zdjęcia zwierząt związanych z martwym drewnem (m. in. gatunki chrząszczy rzadko spotykanych w naturze). Można tu także obejrzeć krótkie filmy z pachnicą dębową i jelonkiem rogaczem w roli głównej. W obszarze związanym z meteorologią i klimatologią znajdziemy zdjęcia ilustrujące między innymi lokalne oznaki pogody.

Zachęcam do korzystania z platformy WLIN, która dzięki przejrzystej strukturze i łatwej dostępności zapewnia atrakcyjną formę zdobywania wiedzy. Różnorodność udostępnionego materiału stwarza możliwość wykorzystania go na lekcji, ale także może stanowić formę samodzielnej pracy ucznia w domu. Wskazówki metodyczne pozwolą nauczycielom przygotować się zarówno do zajęć terenowych, jak i do prowadzenia działań projektowych.

[1] Platforma WLIN (www. wlin. pl) jest jednym z produktów projektu „Budowa sieci nauczania na rzecz środowiska oraz ochrona pachnicy dębowej na obszarze wytypowanym do sieci Natura 2000 PLH 300001 Biedrusko". Projekt był współfinansowany ze środków MF EOG. Beneficjentem projektu było Nadleśnictwo Łopuchówko, partnerami: Poznańskie Centrum Superkomputerowo Sieciowe PAN w Poznaniu, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, Katedra Entomologii Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Zakład Badania Środowiska Rolnego i Leśnego PAN, Urząd Gminy w Suchym Lesie, PTOP Salamandra.

[2] Łysy Młyn – zbudowany na miejscu starego młyna drewniany budynek, w którym znajduje się ekspozycja martwego drewna i Leśne laboratorium.

Gabriela Wojciechowska
– kierownik Pracowni Doradztwa ODN w Poznaniu; konsultant metodyczny i merytoryczny platformy WLIN

Jak kształtować język ucznia?

Kształcenie językowe to główne zadanie integrujące całe nauczanie języka polskiego jako szkolnego przedmiotu ogólnokształcącego.[1]

Na początku lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku ukazała się książka Zygmunta Saloniego pt.: „Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego". Pozycja ta stanowiła pierwsze kompleksowe i poważne opracowanie błędów uczniowskich i choć wiele już lat minęło od jej opublikowania, ciągle może ona stanowić punkt odniesienia dla dzisiejszych badaczy języka ucznia oraz nauczycieli starających się wykształcić świadomych użytkowników tegoż języka. Rozprawa Saloniego dotyczy różnych typów błędów. Kiedy rozpoczynałam własne badania nad poprawnością językową uczniowskich tekstów pisanych, zwłaszcza w zakresie składni, stanowiła ona dla mnie ważny punkt odniesienia, choć sama zastosowałam inną metodę klasyfikowania i analizowania błędów.

Zygmunt Saloni[2], pisząc o błędach składniowych, wyróżnia ogólne tendencje w składni związków wyrazowych. Zalicza do nich mechanizmy powstawania błędów składniowych działające niezależnie od rodzaju związku: atrakcję[3], zagubienie struktury związku i tendencję do skrótu. Dalej autor porządkuje swoje rozważania, wyróżniając następujące typy błędów: błędy w zakresie związku zgody, błędy w zakresie związku rządu, nadużywanie konstrukcji biernych, usterki w szyku wyrazów, błędy w użyciu spójników i zaimków względnych, wykolejenia imiesłowowych równoważników zdań, błędy w zakresie konstrukcji dłuższych odcinków tekstu.

W niniejszym artykule proponuję własne zestawienie różnych typów błędów jako przykładów przyglądania się językowi ucznia i propozycjom analizy tegoż języka po przeprowadzonej pracy klasowej, pracy domowej czy jakiejkolwiek innej formie wypowiedzi pisemnej. Nie chodzi też bynajmniej o ścisłą klasyfikację błędów, raczej o wskazanie mechanizmów ich powstawania, które w jakikolwiek sposób wiążą się z budową grup syntaktycznych lub zdań.

Przykłady błędów na podstawie książki „Myśleć i pisać. Mechanizmy błędów składniowych w pracach pisemnych uczniów": [4].

Przykład błędu	Mechanizm błędu	Propozycja poprawy
BŁĘDY ZACHODZĄCE W ZWIĄZKACH SYNTAKTYCZNYCH I GRUPACH SKŁADNIOWYCH		
BŁĘDY W ZAKRESIE ELIPSY		
Tam **poznaje i bierze ślub z Elżbietą Biecką**.	redukcja schematu rekcyjnego, zmiana rekcji czasownika poznaje z biernikowej na narzędnikową	Tam **poznaje Elżbietę Biecką i bierze z nią ślub**.
Życie św. Aleksego znacznie **różniło się od św. Franciszka**.	elipsa elementu pośredniego w strukturze, zakłócenie właściwych relacji treściowych	Życie św. Aleksego znacznie **różniło się od losów św. Franciszka**.
Zaś postawa pozytywistyczna ujawnia się przede wszystkim w chęci niesienia pomocy innym, tym ubogim, potrzebującym, a także praca u podstaw, praca organiczna.	pominięcie treści predykatywnych (wyrażonych rzeczownikiem odsłownym), brak powiązania formalnego członów nominalnych zdania	Zaś postawa pozytywistyczna ujawnia się przede wszystkim w chęci niesienia pomocy innym, tym ubogim, potrzebującym, a także w propagowaniu haseł pracy u podstaw, pracy organicznej.
BŁĘDY W ZAKRESIE AKOMODACJI[5] I KONOTACJI[6]		
Na uwagę **zasługuje** Ikar i Dedal.	błędna akomodacja dwustronna w związku pierwszego argumentu (podmiotu) wyrażonego szeregiem i predykatu (orzeczenia) wyrażonego finitywną (osobową) formą czasownika w liczbie pojedynczej	Na uwagę **zasługują** Ikar i Dedal.

Przykład błędu	Mechanizm błędu	Propozycja poprawy
Przykładem tu może być Achilles, Herakles czy Hektor.	naruszenie zgody realnoznaczeniowej w zakresie kategorii liczby (szereg rzeczowników osobowych w funkcji podmiotu powiązany z orzeczeniem imiennym w liczbie pojedynczej)	**Przykładami tu mogą być** Achilles, Herakles czy Hektor.
Dlatego też **upatrują przywódcę** wśród inteligencji.	zmiana rekcji czasownika upatrują z dopełniaczowej na biernikową, ekspansja biernika w funkcji dopełnienia bliższego, kontaminacja konstrukcji upatrywać kogo, czego i widzieć kogo, co	Dlatego też **upatrują przywódcy** wśród inteligencji.
Z kolei mit o Narcyzie, który zakochał się w samym sobie i umarł z miłości mówi nam o egoizmie, **zapatrzeniu w sobie**, o myśleniu tylko w kategoriach „ja".	analogia synonimiczna, zmiana rekcji rzeczownika odsłownego zapatrzenie w kogo, co pod wpływem rekcji rzeczownika zakochanie w kim, czym	Z kolei mit o Narcyzie, który zakochał się w samym sobie i umarł z miłości mówi nam o egoizmie, **zapatrzeniu w siebie**, o myśleniu tylko w kategoriach „ja".
BŁĘDY W ZAKRESIE ANAFORY[7]		
Ludność nie wierzyła, że uda im się pokonać wroga, ale dzięki **ich** wytrwałości i sprytowi Kmicica udało **im** się zwyciężyć.	nadużywanie zaimków w funkcji anaforycznej, zastosowanie anafory w liczbie mnogiej (im, ich, im) dla zastąpienia rzeczownika zbiorowego ludność	**Ludzie** nie wierzyli, że uda **im** się pokonać wroga, ale dzięki wytrwałości wszystkich i sprytowi Kmicica udało **im** się zwyciężyć.
Człowiek średniowiecza był przekonany, że życie w czystości, pokorne zapewni **im** życie wieczne.	zastąpienie rzeczownika w liczbie pojedynczej zaimkiem w liczbie mnogiej ze względu na uogólniający charakter treści rzeczownika człowiek	**Człowiek średniowiecza** był przekonany, że życie w czystości, pokorne zapewni **mu** życie wieczne.
BŁĘDY BUDOWY KONSTRUKCJI POLIPREDYKATYWNYCH		
W dramatach romantycznych miłość była zawsze bardzo głęboka, ceniona, przeważnie nieszczęśliwa, **kończąca się tragedią głównego bohatera** (często samobójstwem).	niewłaściwe rozbudowanie orzeczenia imiennego poprzez dodanie członów orzecznikowych wyrażonych przymiotnikami lub imiesłowem, brak jednolitości formy i równoważności treści równoległych członów, brak właściwej strukturalizacji treści w zdaniu	W dramatach romantycznych miłość była zawsze bardzo głęboka, ceniona, przeważnie nieszczęśliwa **i (więc/ponieważ) kończyła się tragedią głównego bohatera**.
Praca wykonywana przez rusyfikatorów **nie przynosi im efektów, bezowocny wysiłek**.	szeregowanie i przyłączanie kolejnych członów nominalnych bez ich „zanurzenia" w strukturze zdania	Praca wykonywana przez rusyfikatorów **nie przynosi efektów**, ich **wysiłek jest bezowocny**.
Pewnego dnia na spacerze pokłócił się z administratorem, **który** zanieczyścił rzekę, **z której** korzystali chłopi.	zastosowanie najprostszego sposobu relatywizacji treści poprzez powtórzenie wskaźnika zespolenie w nierównoległych zdaniach składowych	Pewnego dnia na spacerze pokłócił się z administratorem, **ponieważ** zanieczyścił on rzekę, **z której** korzystali chłopi.
Po przyjeździe do Polski bierze udział w wojnie, **gdzie** poznaje Hipolita Wielosławskiego, któremu uratował życie.	rozszerzenie zakresu użycia zaimka względnego gdzie właściwego tylko jako wskaźnik wprowadzający zdanie podrzędne okolicznikowe miejsca	Po przyjeździe do Polski bierze udział w wojnie. Poznaje **wówczas** Hipolita Wielosławskiego, któremu uratował życie.
Wreszcie po stronie Polaków zawsze stał Bóg, czuwała nad krajem Opatrzność Boska. **Wobec czego** taki naród nie mógł przegrać.	niewłaściwa segmentacja składniowa tekstu, usamodzielnienie członu, który formalnie powinien stanowić część składową zdania złożonego	Wreszcie po stronie Polaków zawsze stał Bóg, czuwała nad krajem Opatrzność Boska, **wobec czego** taki naród nie mógł przegrać.

Powyższe zestawienie przykładów błędów językowych, pochodzących z prac pisemnych uczniów, może zostać wykorzystane w ćwiczeniach świadomości oraz sprawności językowej. Można bowiem zaproponować uczniom „tabelę — dziurawca", w której znajdzie się kilka opisanych przykładów, natomiast zadanie uczniów, w zależności od stopnia trudności materiału, będzie polegało albo jedynie na podaniu poprawnej wersji, albo nawet na podjęciu próby wyjaśnienia mechanizmu popełnionego błędu. Takie zadanie jest ćwiczeniem, które powinno pojawić się jako element poprawy np. pracy klasowej, kiedy nauczyciel zaproponuje w tabeli nie „obce", ale pochodzące z konkretnych prac przykłady. Pozostaje to w zgodzie z ideą nowej podstawy programowej, co wyjaśnia prof. Jerzy Bartmiński w komentarzu do tejże, w części dotyczącej nauki o języku: *Wiele miejsca poświęcono w podstawie nie tylko analizie i interpretacji tekstów literackich i innych tekstów kultury, lecz także sztuce tworzenia tekstów własnych przez uczniów – **z podkreśleniem potrzeby systematycznej i świadomej pracy nad doskonaleniem umiejętności odbioru i konstruowania zróżnicowanych gatunkowo wypowiedzi***.[8]

[1] R. Pawłowska: *Możliwości i potrzeby ucznia a szkolne wdrażanie sprawności mówienia i pisania, w: Uczeń w świecie języka i tekstów*, pod red. J. Nocoń, E. Łuckiej – Zając, Opole 2010, s. 107.

[2] Z. Saloni: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*, Warszawa 1971.

[3] atrakcja – przesunięcie granic związku wyrazowego i dodawanie określenia do niewłaściwego wyrazu. Za: Z. Saloni, op. cit., s. 38.

[4] B. Udzik: *Myśleć i pisać. Mechanizmy błędów składniowych w pracach pisemnych uczniów*, Kalisz 2009.

[5] akomodacja — dostosowanie się jednej jednostki składniowej do oczekiwań drugiej. Za: S. Karolak: Akomodacja, w: Encyklopedia językoznawstwa ogólnego, pod. red. K. Polańskiego, Wrocław 1999, s. 24.

[6] konotacja – zdolność do otwierania miejsc pozwalająca odwoływać się do istniejących w języku stałych schematów. Za: S. Karolak: Konotacja, w: Encyklopedia..., op. cit., s. 311.

[7] anafora — system odniesień funkcjonujący w tekście, relacja, która wiąże dwa wyrażenia: anaforyzowane i anaforyczne występujące w tym samym zdaniu lub w różnych zdaniach należących do jednego wypowiedzenia wielozdaniowego określonego jako tekst spójny. Za: Z. Topolińska: Składnia grupy imiennej, w: Składnia, pod red. Z. Topolińskiej, Warszawa 1984, s. 326-327.

[8] J. Bartmiński: *Nauka o języku w podstawie programowej, w: Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2., *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 61-62. (podkreślenie słów kluczowych dokonane przez autorkę artykułu).

dr Beata Udzik
– adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP UAM w Poznaniu

A to czytaj, kto ciekawy…

Spotkanie z lekturą szkolną staje się dla młodego człowieka wyzwaniem na miarę Himalajów. Czy polonista może godzić się na bylejakość odbioru literatury? Czy powinien raczej „iść na wojnę" ze skrzeczącą pospolitością? Fascynacji tekstami kultury nie wzbudzi jednak, pytając: czy Kmicic walczył pod Prostkami?

Słowa Dziennikarza, bohatera „Wesela", skierowane do Czepca z pewną dozą ironii każdy polonista mógłby powtórzyć swoim uczniom, którzy przychodzą na lekcje i oczekują streszczenia lektury. Powszechny stał się, niestety, zwyczaj nieczytania tekstów. Oczywiście, nasi podopieczni „starannie przygotowują się do lekcji", zaopatrując się w teksty wydawnictwa Greg opatrzone „wnikliwą" analizą dzieła, polegającą na omówieniu podstawowych wątków i motywów oraz na powierzchownej charakterystyce bohaterów.

O zgrozo! Ci bardziej ambitni uczniowie liczą na to, że tekst literacki da się sprowadzić do kilku banalnych zdań i frazesów, które z łatwością można przyswoić. Jest to niewątpliwie znak czasów, w których uroda języka i oryginalna stylistyka powoli odchodzą do lamusa. Za sprawą współczesnej techniki język ma służyć informacji przekazywanej jak najszybciej i jak najkrócej, w sposób jasny, niewymagający od odbiorcy żadnego myślenia. Tak więc spotkanie z lekturą staje się dla młodego człowieka wyzwaniem na miarę Himalajów. Przebrnięcie przez gąszcz epitetów i metafor, rozpoznanie określonego prądu artystycznego, zwrócenie uwagi na nowatorską kreację bohatera – to zadania niewykonalne dla kogoś, kto swoją przygodę z tekstem ogranicza do skrótowego odtworzenia fabuły. Jeszcze trudniejsza okazuje się interpretacja tekstów poetyckich, bo kto w XXI wieku czyta wiersze?! Na szczęście od przyszłego roku ma zmienić się formuła Nowej Matury i na poziomie podstawowym pojawią się teksty spoza kanonu, w znanej (?) uczniowi stylistyce.

Wiadomym jest fakt, że osiemnastoletni „gapowicz" (ten, który nie odrywa wzroku od stron Facebooka) zna jedynie styl SMS-ów, jak mawiał Zbigniew Herbert, pozbawionych urody koniunktiwu. Co gorsza, zastrzeżenia budzi również forma zapisu w uczniowskich wypracowaniach – brak dbałości o ortografię, interpunkcję, a nawet znaki diakrytyczne. Każdy polonista również przyzna mi rację, że obniżyła się nie tylko jakość wypowiedzi uczniowskich, ale także ich forma (zarówno pisemna – obowiązkowe niechlujstwo, mające świadczyć o „bogactwie myśli", jak i ustna, polegająca na niedbałej artykulacji). Wobec zalewającego nas bełkotu możemy przyjąć dwie postawy: buntu albo rezygnacji. Oczywistym jest fakt, że zgoda na degradację kultury byłaby zaparciem się własnych ideałów. Dlatego też polonista winien konsekwentnie egzekwować znajomość treści lektury. By ją posiąść, należy nie tylko czytać, ale przede wszystkim **prze**-czytać, to znaczy nie tylko sięgnąć po tekst, ale również przemyśleć go. Wiadomym jest, że wiedza uczniowska nie wystarcza, by zrozumieć złożoność literatury, ale przyszły student winien sam dążyć do odkrywania prawdy (błądząc nie tylko po stronach Wikipedii, ale przede wszystkim po fachowych i rzetelnych opracowaniach sporządzonych przez pracowników uniwersytetów lub IBL-u). Duża rola w tym szkolnych bibliotek, które zamiast kusić się na zakup najtańszych wydań lektur, powinny wzbogacać księgozbiór we wzorcowe opracowania tekstów Biblioteki Narodowej.

Również poloniści mogą „iść na wojnę" ze *skrzeczącą pospolitością*… Narzędzi walki pomysłowemu nauczycielowi nie zbraknie. Wystarczy wrócić do tradycyjnych sprawdzianów ze znajomości tekstu lektury. Odradzam jednak zadawanie pytań o charakterze jedynie odtwórczym i faktograficznym (pomysłowy i sprawny manualnie uczeń szybko w zaopatrzonej w Internet komórce wyszuka potrzebne informacje). Polecam zadania związane z próbą interpretacji tekstu. Zamiast więc pytać: *Czy Kmicic walczył pod Prostkami?* lub *Czym wsławił się główny bohater pod Częstochową?*, lepiej poprosić np. o wyjaśnienie znaczenia proroctwa Łuszczewskiego dla rozwoju fabuły i dziejów bohatera. Można też zaproponować uczniom, by podali co najmniej trzy przykłady toposu oblężonej twierdzy w „Potopie" poza walką o klasztor w Częstochowie i zinterpretowali różne ich ujęcia (np. komiczne, patetyczne). Oczywistym jest fakt, że nie wszyscy zaliczą taki test, ale przecież istnieją różne możliwości poprawy oceny niedostatecznej – doczytać i próbować zrozumieć przecież każdy może.

Również jednym ze sposobów zachęcania do zmierzenia się z tekstem literackim staje się prośba o wyszukanie *bon motów* (nie w mniejszej ilości niż kilkunastu, w przypadku tak żywego i barwnego języka jak wypowiedzi bohaterów „Wesela"). Następnie nauczyciel może zebrać prace uczniów, dodać swoje propozycje i na sprawdzianie zapytać nie tylko, skąd pochodzi dany cytat, ale także poprosić o jego interpretację. Próbą przełamania oporu w analizie tekstu poetyckiego (takiego, który bogaty jest w środki artystyczne) może być zadanie polegające na dokonaniu przekładu intersemiotycznego. Wbrew pozorom nie jest to czynność prosta dla uczniów, którzy przywykli do tego, że kultura narzuca im gotowe obrazy. Trudność więc polega na uruchomieniu wyobraźni, a zarazem zmobilizowaniu się do wysiłku intelektualnego, by odrealnionemu słowu nadać „określone kształty". Należy również pamiętać o tym, że młody człowiek ciągle jeszcze odbiera bodźce ze świata przy pomocy emocji i posługuje się językiem emocji (np. coś jest „fajne" lub „niefajne", „zajebiste" albo „nudne"). Polonista powinien więc być po trosze wychowawcą i próbować „wcielić się" w uczniaka, a może jak Gombrowiczowski Józio na chwilę, choć w wyobraźni, powrócić do szkoły. Taka czynność może ułatwić zrozumienie świata nastolatków. Zdobyte „doświadczenia" należy wykorzystać przy omawianiu tekstów literackich. Przewrotnie można zacząć charakterystykę bohatera od słów „Nie lubię, bo…" np. *Nie lubię Cezarego Baryki, bo biega na wiece i słucha doktrynerów, a polityka to nuda albo Nie lubię go, bo choć uganiał się za spódniczkami, to i tak dyskutował z nudnym Gajowcem*. Zadanie uczniów polegałoby wtedy na obaleniu powyższych hipotez w oparciu o argumenty dotyczące zarówno treści, jak i fakty odnoszące się do historii Polski.

Przykłady przymuszenia (albo jak ktoś woli zachęcenia) młodzieży do czytania lektury można by mnożyć w nieskończoność. Każdy wytrawny polonista ma niewątpliwie w swej głowie bank pomysłów. Istota problemu polega na tym, by nie godzić się na bylejakość odbioru literatury, by buntować się przeciwko uczniowskiej postawie lekceważenia znajomości kultury (wszak maturę otrzymuje się już od 30%!) i głoszenia wyższości technokraty nad humanistą. Myślę, że zbiorowe nieposłuszeństwo nas, nauczycieli, sprzeciw wobec miałkości kultury masowej musi przybrać formy „rewolucyjne"! Nie bójmy się konsekwentnie karać oceną niedostateczną każdego „gapowicza", który nie chce być czytelnikiem.

Małgorzata Borczyńska
– nauczycielka języka polskiego
w VIII Liceum Ogólnokształcącym w Poznaniu

Wystawa „5 zmysłów. Audiodeskrypcja”

Zobacz, dotknij, powąchaj, posmakuj i posłuchaj

Wystawie towarzyszy projekt edukacyjny pod tym samym tytułem. Przedsięwzięcie adresowane jest do społeczności osób niewidomych i słabo widzących, ale może być też wartościowym doświadczeniem dla wszystkich, którzy chcą spojrzeć na sztukę z innej perspektywy.

Wystawa prezentowana w Muzeum Narodowym w Poznaniu gromadzi dwadzieścia sześć obiektów. Większość z nich to dzieła pochodzące ze zbiorów Muzeum. Znalazły się wśród nich obiekty znaczące — między innymi dzieła Józefa Pankiewicza, Józefa Chełmońskiego czy Jacka Malczewskiego, zaprezentowane w zupełnie nowym kontekście. Motywem przewodnim wystawy są zmysły. W kolejności to: WZROK, SŁUCH, DOTYK, WĘCH, SMAK. Każdy ze zmysłów, prezentowany w osobnej przestrzeni, opisany jest za pomocą pięciu obiektów, które go charakteryzują. Dzieła, które pojawiły się na wystawie, są bardzo zróżnicowane pod względem czasu powstania, stylu, techniki i środków wyrazu; wspólnym mianownikiem dla każdej grupy jest opisywany przez dzieła zmysł. W większości wypadków skojarzenia zmysłowe narzucają się same — w przestrzeni WĘCHU pojawia się obraz Józefa Pankiewicza „Targ na kwiaty...”, a w kategorii SMAK „Uczta u Benvenuta Celliniego...” Zygmunta Waliszewskiego oraz „Pijący chłopiec” Eugeniusza Zaka.

Aby wzmocnić zmysłowe nawiązania, na wystawie pojawiają się dodatkowe obiekty w postaci rekwizytów charakteryzujących dzieła. W przestrzeni zadedykowanej zmysłowi WĘCHU są to pudełka umieszczone przy każdym dziele, w których zamknięte zostały zapachy nawiązujące do treści przedstawień plastycznych. SMAK zyskał dodatkową oprawę w postaci specjałów pojawiających się na obrazach, które przybrały kształt martwej natury przeznaczonej do degustacji. W sali poświęconej DOTYKOWI można dotknąć fragmentu zbroi, sukni, szachownicy, zbliżonych do tych, które pojawiają się na obrazach. W przestrzeni zadedykowanej SŁUCHOWI można podziwiać zabytkową lutnię, ale także samodzielnie spróbować wydobyć z niej kilka dźwięków.

Nieco inne pomoce zgromadzono w przestrzeni WZROKU. Są to plansze przedstawiające fragmenty prezentowanych dzieł, w których obraz został zniekształcony przez różne schorzenia oczu. Sąsiadujące z planszami oryginały pozwalają ocenić i docenić wagę zmysłu wzroku.

Metoda audiodeskrypcji

Wystawa „5 zmysłów. Audiodeskrypcja” jest zaadresowana do osób niewidomych i tych, które borykają się z chorobami wzroku. Z tego względu przestrzeń wystawy zaaranżowana została w specjalny sposób (bieżniki dla lasek, brajlowskie etykiety dzieł), umożliwiający adresatom tego wydarzenia komfort i bezpieczeństwo podczas zwiedzania.

Każdy znajdujący się na wystawie obiekt opatrzony został opisem, którego można wysłuchać dzięki systemowi audioprzewodników. Opisy dzieł wykonane zostały metodą audiodeskrypcji, polegającą na opisie zjawisk wizualnych językiem werbalnym. Opis audiodeskrypcyjny dzieł plastycznych zasadza się na zaprezentowaniu podstawowych informacji dotyczących autora, czasu powstania oraz techniki, w jakiej wykonano dzieło. Następnie opis taki charakteryzuje istotne elementy przedstawienia plastycznego – omawiając co, jak i w którym miejscu się pojawia. Ze względu na czytelność opisu unika się charakterystyki zbyt szczegółowej, co ma znaczenie w odniesieniu do dzieł o rozbudowanej narracji i mnogości przywołanych przez artystę elementów.

Integracja społeczna poprzez sztukę

Jednym z głównych celów projektu edukacyjnego „5 zmysłów. Audiodeskrypcja” jest integracja społeczności osób niewidomych i widzących. Ambicją organizatorów było stworzenie wystawy, która dla osób boryka-

Wbrew muzealnym zasadom: „Prosimy dotykać!”
Ambalaż Tadeusza Kantora

jących się z dysfunkcją wzroku okaże się szansą na zapoznanie się z wybraną częścią zbiorów Muzeum Narodowego w Poznaniu, natomiast dla widzącej części publiczności stanie się atrakcyjnym wydarzeniem polegającym choćby na niecodziennym, alternatywnym sposobie prezentowania dzieł sztuki. Wydaje się, że jednoczesne oglądanie dzieła i słuchanie jego opisu może być ciekawym doświadczeniem dla widzących odbiorców, choćby ze względu na konieczność zatrzymania się przed nim nieco dłużej.

Wystawa pozwalająca dotknąć, posmakować i powąchać wszystkiego, co pojawia się na płótnie czy w przedstawieniu rzeźbiarskim, przełamuje stereotyp dotyczący jakości i sposobu percypowania sztuki. Tu odbywać się ono może w sposób bezpośredni, na prostych, przekładalnych na wrażenia zmysłowe zasadach. Taki kontakt ze sztukami pięknymi – właśnie dzięki zgromadzeniu wokół nich dodatkowych rekwizytów, służących do zabawy w samodzielne odkrywanie nowych wrażeń – ma szansę stać się podstawą wykształcenia postawy aktywnego uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych oraz służyć może pogłębieniu własnych zainteresowań, upodobań i fascynacji związanych ze sztuką.

Projekt edukacyjny, którego częścią jest wystawa, zakłada przeprowadzenie szeregu spotkań, lekcji muzealnych i wykładów, na które zaproszone są dzieci niewidome i widzące. Zajęcia, którym towarzyszą materiały edukacyjne (np. książeczka dotycząca wystawy), skoncentrowane są wokół tematyki zmysłowego percypowania sztuki oraz audiodeskrypcji.

Realizacja tak sformułowanych zamierzeń niesie ze sobą konsekwencję w postaci szansy na stworzenie okoliczności sprzyjających integracji społecznej. Muzeum może okazać się miejscem, w którym spotykają się ludzie z diametralnie różnym doświadczeniem życiowym, przy czym różnica ta wynika wyłącznie z faktu posiadania zmysłu wzroku lub jego braku.

W tej perspektywie uczestnictwo w projekcie młodych odbiorców ma dodatkowy aspekt uwrażliwienia na potrzeby innych i oswojenia (sic!) z nieznanym. Oswojenie to dotyczy zresztą nie tylko przełamania stereotypów związanych z niepełnosprawnością, ale także – a może przede wszystkim – wyrobienia przekonania, które towarzyszyć powinno każdemu – także osobie niewidomej – iż muzeum, opera, teatr i kino są dla wszystkich.

Ewa Drążkowska
– kurator wystawy i projektu edukacyjnego „5 zmysłów. Audiodeskrypcja"; historyk sztuki i muzyk; zajmuje się pracą z młodzieżą oraz rewitalizacją kultury muzycznej Kaszub

Geografia i przestrzeń

Kulturowe asocjacje przestrzeni geograficznej

Przestrzeń, w jakiej człowiek żyje, determinuje jego postrzeganie świata i zachowanie. Jak wielkie ma ona znaczenie dla geografii, można się przekonać na podstawie prowadzonych nad nią badań.

Spośród wszystkich dyscyplin naukowych jedynie geografia prezentuje przestrzenne syntezy badanych zjawisk i procesów. Termin „przestrzeń geograficzna" jest jednak obarczony poważną skazą. W znaczeniu najczęściej używanym oznacza przestrzeń badaną przez geografię. Mamy tu zatem do czynienia z błędem logicznym zwanym *idem per idem* (to samo przez to samo). Według T. Bartkowskiego termin został wprowadzony dość przypadkowo. Francuski socjolog M. Sorre użył go po raz pierwszy w roku 1957 dla odróżnienia „przestrzeni socjologa" od „przestrzeni geografa" i w takim znaczeniu je opisywał. Późniejsi popularyzatorzy jego koncepcji używali już terminu przestrzeń geograficzna. Współczesna fizyka umieszcza zachodzące zdarzenia w czterowymiarowym kontinuum zwanym czasoprzestrzenią, którego składnikami są trzy wymiary przestrzenne oraz czas. Żaden z tych składników nie jest bezwzględny. Wymiary przestrzenne ulegają oddziaływaniom grawitacyjnym, a czas zależy od ruchu obserwatora względem obserwowanego ciała. Dla potrzeb geografii wystarczające jest przyjęcie przestrzeni newtonowskiej. Jest to tak zwana przestrzeń absolutna. Należy ją rozumieć jako wielki, niezmienny i nieskończony pojemnik, istniejący niezależnie od materii. Przestrzeń geograficzna, w której obiekty i zdarzenia są lokalizowane przy pomocy układu współrzędnych geograficznych, ma właśnie charakter przestrzeni newtonowskiej.

W latach 60. XX wieku w geografii dokonała się rewolucja. Podejścia ilościowe, zastosowane modele matematyczne pozwoliły na sformalizowanie relacji zachodzących w przestrzeni geograficznej. Według Węcławowicza podstawowymi pojęciami związanymi z przestrzenią stały się: „prawo przestrzenne, relacje przestrzenne, interakcje przestrzenne, które traktowano jako odrębne od zawartości społecznej."

Geografia, porządkując swoje pole badawcze, jakim jest przestrzeń geograficzna, wyróżnia specyficzne dziedziny zwane sferami. Przyjrzyjmy się tej spośród nich, która związana jest z obecnością i działalnością człowieka, jego kulturą. W szerokim znaczeniu tę część przestrzeni geograficznej możemy nazwać antroposferą. Ze względu na jej specyficzne właściwości zasadne jest jej podzielenie na część materialną i niematerialną.

Kair, Giza. Przenikanie się przestrzeni zurbanizowanej, historycznej i pustyni.

Technosfera jest to wyróżniona z antroposfery część „sztuczna", reprezentowana przez krajobrazy wielkomiejskie i przemysłowe, punktowe źródła energii, linie komunikacyjne a także pola energetyczne.

Natomiast część wyrażającą duchowy wymiar ludzkości nazywa się noosferą. Istnieją rozliczne relacje pomiędzy przestrzenią a żyjącymi w niej ludźmi. Najczęściej dostrzegany jest wpływ człowieka na przestrzeń, rzadziej relacja odwrotna. A mamy tu do czynienia z interakcją, ze ścisłym i dwukierunkowym oddziaływaniem.

Tworząc przestrzenną strukturę antroposfery, a konkretniej technosfery, której elementami są jednostki osadnicze oraz drogi komunikacyjne, postępowano w większości przypadków racjonalnie. Tam, gdzie ukształtowanie terenu determinowało kształt sieci, dostosowywano ją do przyrodniczego wzorca. Natomiast tam, gdzie warunki pozwalały na swobodniejszą działalność, koniecznością stawał się wybór modelu kształtowania przestrzeni. Według Halla w cywilizacji zachodniej istnieją dwa podstawowe takie modele. Są to: kratownica i promienista gwiazda. Pierwszy z nich, chociaż kojarzony dzisiaj z zabudową miast amerykańskich, wywodzi się z Europy. Osady rzymskie zakładane były właśnie w oparciu o taki układ. Przecinające się pod kątem prostym ulice, tworzyły strukturę łatwą do założenia i łatwą do orientowania się. Tak jak starożytnym Rzymianom przypisuje się zmysł praktyczny, tak również współczesnym Amerykanom nieobcy jest pragmatyzm. W kratownicy amerykańskich miast niełatwo się zagubić, znajdowanie drogi jest proste („trzecia przecznica w prawo"), ale droga jest zwykle dłuższa. Na tym tle europejska, a bardziej nawet, francuska promienista gwiazda, pozwala zoptymalizować długość drogi. Ale jest też łatwiej się zgubić w przestrzeni kolejnych placów i rond. Wzory te wydają się być zapisane w strukturach mentalnych ludzi należących do różnych kręgów kulturowych. Model amerykańskiej kratownicy jest w swej istocie egalitarny, nie wyróżniając w jakiś wyraźny sposób żadnego miejsca. Model promienistej gwiazdy jest bardziej elitarny, niektóre miejsca są w nim bowiem ważniejsze. Hall opisuje ciekawy przypadek, kiedy nadzorował prace zespołu francuskich współpracowników. Otóż, przyszedł do niego jeden z nich z żądaniem, aby uczynił go kierownikiem grupy. Na pytanie — dlaczego, odpowiedział: „Przecież siedzę na środku pokoju." Model promienistej gwiazdy obowiązuje we Francji nie tylko w strukturze urbanistycznej, lecz również w strukturze społecznej.

Góry Świętokrzyskie. Krajobraz rolniczy jest przestrzenią, w której dobrze się czujemy i odpoczywamy.

Istnieje również relacja odwrotna. Przestrzeń, w jakiej człowiek żyje, determinuje jego postrzeganie świata i zachowanie. W pracy „Psychologia w badaniach międzykulturowych" W. Price i R. Crapo powołują się na badania W. Riversa z początku XX wieku przeprowadzone wśród Papuasów zamieszkujących Wyspę Murraya oraz ludu Toda z południowych Indii. Rivers odkrył, że przedstawiciele tych społeczności zdecydowanie częściej niż Europejczycy nie widzą złudzenia optycznego Müllera-Lyera, polegającego na postrzeganiu dwóch równych odcinków zaznaczonych strzałkami zwróconymi raz do wewnątrz, raz na zewnątrz. Większość mieszkańców naszego kręgu kulturowego widzi je jako odcinki różnej długości. Konkluzja badań była zaskakująca. Złudzeniu temu nie dają się zwieść członkowie społeczności, które budują domy okrągłe lub owalne. Europejczycy mieszkający w domach prostokątnych i żyjący w przestrzeni uporządkowanej przez odcinki i kąty proste w procesie rozwoju intelektualnego i psychicznego nabierają skłonności do podlegania temu zjawisku.

Inne wyniki uzyskał Rivers, badając w tych samych społeczeństwach inny rodzaj złudzenia, zwany „złudzeniem pionowo-poziomym." Polega ono na obserwacji figury złożonej z dwóch jednakowej długości odcinków, tworzących odwróconą literę **T**. Członkowie badanych populacji częściej niż Europejczycy widzieli je jako odcinki różniące się długością. Kolejne badania przeprowadzone przez Segalla, Campbella i Herskowitsa w roku 1966 wykazały, że podatność na to złudzenie uzależniona jest od właściwości przestrzeni, w jakiej żyją różne społeczności. Osoby zamieszkujące otwarte przestrzenie częściej widzą te odcinki jako mające różną długość. Natomiast zamieszkujący przestrzeń, która jest ograniczona na przykład przez gęste lasy jak w przypadku Papuasów, rzadko ulegają złudzeniu pionowo-poziomemu. Szeroki i otwarty horyzont wykształca wśród ludzi taką percepcję przestrzeni, która pozwala na dostrzeganie i właściwe rozumienie zasad perspektywy. Przedstawiciele zachodniego kręgu cywilizacyjnego nie mają większych problemów z interpretacją odległości i głębi przedstawionych na obrazach namalowanych z zastosowaniem zasad perspektywy. Transponowanie przestrzeni trójwymiarowej (krajobraz) w dwuwymiarową (obraz) oraz właściwe jej postrzeganie przez odbiorców, jest nie tylko wynikiem wykształcenia, ale również przebywania w pewnym typie przestrzeni. Turnbull opisał przypadek wojownika z plemienia Bambuti żyjącego w gęstym lesie. Wojownik zabrany z własnego otoczenia na otwartą przestrzeń traktował dostrzeżone w oddali stado zwierząt jako znajdujące się blisko „owady" lub miniaturowe bawoły.

Przestrzeń widziana z perspektywy kulturowej pokazuje nam po pierwsze szerokie pole badawcze geografii. Po drugie uzmysławia, że przestrzeń, w której funkcjonujemy, ma charakter znakowy i czytać ją możemy niczym tekst. Warto zwrócić uwagę na te aspekty w szkolnym nauczaniu geografii.

Wojciech Wiecki
– doradca metodyczny w ODN w Poznaniu, nauczyciel geografii w I LO w Poznaniu

Bibliografia:

Bartkowski T.: *Metody badań geografii fizycznej*, Warszawa-Poznań 1977.

Hall E.: *Ukryty wymiar*, Warszawa 2000

Price W., Crapo R.: *Psychologia w badaniach międzykulturowych*, Gdańsk 2003.

Turnbull C. M.: *Leśni ludzie*, Warszawa 1996.

Walmsley D. J., Lewis G. J.: *Geografia człowieka. Podejście behawioralne*, Warszawa 1997.

Węcławowicz G.: *Geografia społeczna miast*, Warszawa 2003.

O komunikacji z nastolatkami w pięciu lekcjach

Porozumiewanie się z nastolatkami wymaga rozumienia ich komunikacyjnych potrzeb i znajomości strategii dobrej rozmowy. Dobrze więc wiedzieć, na czym polega np. „zasada słonia" i jak posługiwać się „językiem korzyści".

Konformistyczne wobec rówieśników, bezkompromisowe w stosunku do opiekunów, zmienne, gwałtowne, narcystyczne — takie są. Nastolatki. Burzą nasz spokój, atakują, prowokują, męczą. Brzmi znajomo, prawda? Zwykliśmy myśleć o nastolatkach jak o pedagogicznym utrapieniu. W wersji łagodniejszej — jak o nauczycielskim wyzwaniu.

A jeśliby potraktować swoje komunikacyjne potyczki z adolescentami jako lekcję? Niech to będzie lekcja twórczego rozwiązywania problemów, pełnej szacunku i empatii rozmowy, negocjacji, perswazji. Zgodnie z buddyjską maksymą, najlepszym nauczycielem jest dla nas ten, o którym zwykliśmy myśleć: „trudny człowiek". Zamieńmy się zatem na moment miejscami, wsłuchajmy w komunikacyjne potrzeby naszych nastoletnich uczniów, a porozumienie— nie tylko z nimi — stanie się łatwiejsze. Oto, co nasi nastoletni uczniowie chcą nam przekazać o istocie komunikacji.

Lekcja pierwsza — nie blokuj komunikacji

Nastolatki szczególnie wrażliwe są na językowe zabiegi, które zamiast upłynniać komunikację, hamują ją. Wyłączają się, gdy słyszą, zwłaszcza w sytuacji oceny, tzw. wielkie kwantyfikatory: „nigdy", „zawsze", „każdy", „wszystko" (*Dlaczego Ty **zawsze** się spóźniasz? **Nigdy** nie przygotowujesz się do zajęć!*). Czy sprawiedliwe jest jednak stwierdzenie, że **Każdy** w naszej klasie ma problem z jasnym wyrażaniem swoich myśli? Czy na pewno „każdy" i czy „zawsze"? Uważajmy, aby nie uogólniać za często zachowań swoich podopiecznych, bo w okresie dojrzewania potrzeba bycia potraktowanym sprawiedliwie jest wyjątkowo silna. Opisujmy ich zachowania (*Dziś kilkanaście osób zgłosiło nieprzygotowanie do zajęć, co się stało?*), ale nie wyciągajmy ogólnych wniosków, które poza te zachowania wykraczają.

Równie niekorzystne jest porównywanie uczniów między sobą. Nastolatki — jak wynika z prawidłowości poszczególnych etapów rozwoju psychicznego — to osobniki bardzo skupione na sobie. Odczuwają mocno swoją odrębność, czasem nieprzystawalność, a czasami też wyższość. Niewiele zatem może ich zirytować bardziej niż nauczycielski przytyk: *Dlaczego nie możecie być tacy jak 1c?* lub *Znam nie od dziś przypadki takich jak wy — zdolnych acz leniwych*. Rozmawiając z nastolatkiem, szukajmy punktów odniesienia w zewnętrznych standardach, a nie w przykładach osób trzecich.

Lekcja druga — chwal z głową

Nieumiejętnie wyrażone pochwały mogą narobić wiele złego w chwiejnej strukturze poczucia własnej wartości nastolatka. Adolescent widzi bowiem bardzo wyraźnie swoje niedociągnięcia, niezgrabności, niepowodzenia, a w swoich mocnych stronach musi się utwierdzać nieskończoną ilość razy. Z całkiem uzasadnioną zatem nieufnością może on podejść do stwierdzenia nauczyciela, jaki to jest genialny, wyjątkowy, ponadprzeciętnie utalentowany. Nasze nadmiernie optymistyczne pochwały mogą bowiem wywołać w nim poczucia zawstydzenia i winy (*Gdyby on wiedział, że z niemieckim idzie mi zupełnie przeciętnie.*) lub nadmiernej, demotywującej presji (*Teraz, niestety, nie będę mógł się przyznać, gdy czegoś nie zrozumiem.*). Chwaląc naszych uczniów, opisujmy zatem ich konkretne zachowania, nie osobę (np. *Bardzo podoba mi się esej, który oddałeś.*).

Przy okazji jednak warto się również zastanowić, jak często chwalę swoich uczniów, i to niekoniecznie w zakresie osiągnięć szkolnych. Czy są uczniowie, którym nigdy nie powiedziałem nic dobrego? W okresie dojrzewania uczniowie niczym gąbki chłoną słowa uznania, nawet jeśli ich nonszalanckie zachowanie świadczy o czymś wręcz przeciwnym.

Lekcja trzecia —spójrz na omawianą kwestię oczami swojego ucznia

Poznanie świata naszych uczniów wiąże się z uważnym słuchaniem tego, co chcą nam przekazać. To, co na papierze, wygląda banalnie, w praktyce jest bardzo trudne do zrealizowania. Spróbujmy. Pomocny okazać się może eksperyment w postaci „godziny nieprzerywania". Każdego dnia ustalmy sobie podczas lekcji godzinę, w której nie przerwiemy wypowiedzi ucznia żadnym stwierdzeniem ani pytaniem.

Nastolatki są wyjątkowo wyczulone na różnice międzypokoleniowe i wynikające z nich ryzyko niezrozumienia. Z rozbawieniem przyjmują nauczycielskie pogadanki o zagrożeniach płynących z zażywania narkotyków czy te o konieczności uczenia się historii. Nie zawsze trafiają do nich rozsądne argumenty świata dorosłych. Stają się podejrzliwe przy słowach: *ja na waszym miejscu, to…*; *oczywistym jest, że najlepsze dla gimnazjalisty to…* Dotarcie do nastolatka wymaga bowiem, nie tyle racjonalnej, spójnej argumentacji, co odwołania się do jego potrzeb, motywatorów i systemu wartości. Skonstruuj zatem swoją perswazyjną wypowiedź tak, by zawrzeć w niej korzyści ważne dla osoby w wieku dojrzewania. Nie nakazuj, nie strasz, używaj języka korzyści Twojego rozmówcy (*Abyście mogli bez problemu cieszyć się wakacjami, zróbcie już dziś…*). Gdy zaś zabraknie ci pomysłów, jak rozwiązać problem, zaproś uczniów do tego, by sami się z nim uporali (*Jak rozwiązalibyście problem niskiej frekwencji na lekcji fizyki?*).

Lekcja czwarta — czytaj między wierszami

Kontakt z nastoletnimi uczniami bywa wyczerpujący. Pewnie większość z nas miała okazję od swojego podopiecznego usłyszeć: Nie, bo nie! Nic mnie to nie obchodzi. Niech się pan/pani przestanie mnie czepiać! Jest wiele technik radzenia sobie z takimi wypowiedziami, część z nich należy do tzw. sztuki asertywnej rozmowy. Proponuję jednak w tym miejscu, by przyjrzeć się tym pełnym buntu i złości wypowiedziom jako zasłonie dymnej, maskującej rzeczywisty komunikat. Na poziomie jawnym mamy do czynienia z kontestacją, atakiem. Co jednak mówi nam ta wypowiedź ucznia na poziomie ukrytym? Może maskuje poczucie winy, lęk, niskie poczucie własnej wartości ucznia, rozgoryczenie. Ważne, aby spróbować dociec, jakie niezrealizowane potrzeby kryją się za tego rodzaju wypowiedziami. Jeśli zadamy sobie takie pytania, łatwiej nam będzie powstrzy-

mać się przed słowną potyczką z uczniem, a w konsekwencji odnieść się do rzeczywistego sensu jego wypowiedzi (*Rozumiem, że jesteś zdenerwowany koniecznością odpowiadania na pytanie, na które nie znasz odpowiedzi.*).

Lekcja piąta — rozmawiaj z uczniami tak, jak chciałbyś, aby oni rozmawiali z Tobą

W diadzie nauczyciel — uczeń to ten pierwszy jest modelem/wzorem komunikacji. Nie oczekuj więc od swoich podopiecznych reguł komunikowania się, których sam nie spełniasz. To Ty wytyczasz standardy, pokazujesz, jak komunikują się osoby dorosłe. Gdy jesteś zmęczony, zirytowany, w jakichkolwiek sytuacjach trudnych stosuj zasadę słonia. To mądre zwierzę, gdy znajduje się w niebezpieczeństwie — zwalnia. Ta zasada — zwalniania tempa mówienia, tempa dyskusji gdy tylko robi się gorąco, może uchronić Cię przed wychowawczymi wpadkami.

Szanuj, jeśli chcesz być szanowany. Martin Buber powiedział: *Wychowanie to spotkanie dwóch podmiotów, nauczyciela i ucznia, człowieka z człowiekiem, Ja i Ty.* Relacja Ja — Ty zakłada empatię, zrozumienie, sympatię. Im bardziej dostrzeżesz w nastolatku człowieka, tym większe prawdopodobieństwo, że odwdzięczy Ci się tym samym.

To nie wszystkie lekcje, jakich na temat komunikacji udzielić nam może nastolatek. Zapewne każdy z nas ma w zanadrzu jeszcze kilka podobnych przykładów. Wykorzystajmy wnioski płynące z komunikacji z adolescentami podczas trudnych rozmów z dorosłymi. A naszym uczniom pozwólmy, aby w myśl buddyjskiej maksymy, dalej nas inspirowali.

Sabina Sadecka
– wykładowca i doktorantka w Wyższej Szkole Psychologii w Warszawie

Dziecko przewlekle chore w środowisku szkolnym

Jedną z trosk wychowawczych jest adaptacja społeczna ucznia, zarówno w szkolnym środowisku rówieśniczym, jak i w przygotowaniu go do funkcjonowania w dojrzałym życiu. Szczególnie trudne jest to w przypadku dzieci przewlekle chorych. Na wymiar problemu wskazują dane statystyczne dotyczące zachorowań oraz wyniki badań ujawniające społeczne stereotypy na temat chorych.

Zadania nauczyciela pedagoga, pracującego z dziećmi i młodzieżą wydają się coraz trudniejsze, tak jak coraz bardziej skomplikowane staje się funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Przedmiotem troski pedagoga jest już nie tylko nauczanie i wychowanie, ale także aktywne wspieranie wychowanka w jego codziennych trudach związanych z dojrzewaniem i adaptacją społeczną. Szczególnie przemyślanych oddziaływań wymaga sytuacja, w której podopieczny doświadcza wykluczenia społecznego. Oczywiście, przyczyny odrzucenia mogą mieć bardzo różne podłoże, począwszy od kulturowego (np. przynależność do mniejszości narodowych czy religijnych), poprzez ekonomiczne (np. bieda), aż do psychofizycznego (np. niepełnosprawność).

Kwestią, na którą chciałabym zwrócić szczególną uwagę, jest problem postrzegania „odmienności" związanej z konsekwencjami choroby nowotworowej i jej leczenia. Problem jest tym ważniejszy, że dramatycznie wzrasta liczba zachorowań dzieci. Jak podają statystyki, w Polsce na nowotwory złośliwe zapada około 1500 dzieci rocznie i około 300 umiera w wyniku tych chorób. W trakcie intensywnej terapii jest każdego roku ponad dwa tysiące dzieci, a sześć tysięcy wymaga monitorowania po zakończonym leczeniu[1]. Tymczasem w naszym społeczeństwie, najczęściej w środowiskach wiejskich, funkcjonują postawy, których wyznacznikami są przekonania kształtowane przez potoczne rozumienie tej choroby i jej przyczyn, a często też irracjonalne wręcz wyobrażenia o niej. W rezultacie negatywnych stereotypów utrwala się wobec chorych na nowotwory postawa dyskryminacji i marginalizacji społecznej.

Okoliczności, o których mowa, są tym bardziej bulwersujące, gdy dotykają dzieci z chorobą nowotworową, powracające do szkoły macierzystej i macierzystego środowiska rówieśniczego po długiej hospitalizacji i intensywnej terapii. Bez wątpienia, każdorazowo taki powrót staje się ogromnym wyzwaniem, zarówno dla samego chorego, jak też dla całej społeczności szkolnej, dla jego rówieśników i pedagogów. Staje się on wyzwaniem tym bardziej, że obecnie kontynuację nauki oraz dobry kontakt z nauczycielami i macierzystym środowiskiem rówieśniczym chorego uważa się za nieodzowny element wieloaspektowych działań wspierających go, zawierających istotne podłoże terapeutyczne[2]. Jednocześnie stwierdza się na podstawie badań, że macierzyste środowiska nie są przygotowane na spotkanie z chorymi dziećmi. Personel szkoły często objawia skłonność do izolowania chorego od rówieśników, aby w ten sposób uniknąć problemów w klasach szkolnych, a także emocjonalnych urazów u rówieśników chorego i u samych siebie[3].

Szkoły macierzyste chorych na nowotwory dzieci w niewielkim stopniu uruchamiają działania mające na celu kształtowanie dobrej komunikacji chorego i jego rówieśników, co przecież mogłoby zapobiegać problemom w kontaktach koleżeńskich. W konsekwencji chore dzieci niezwykle często spotykają się z nieprzychylnymi reakcjami ze strony środowiska rówieśniczego. Nierzadko są to reakcje agresywne, takie jak wyśmiewanie, drwiny, ubliżanie i dokuczanie, okazywanie niechęci i obojętności. Bywają też reakcje deprecjonujące, takie jak przyglądanie się, celowe zawstydzanie lub lekceważenie, jak również zachowania pseudopozytywne, np. okazywanie nadmiernego współczucia czy litości. Wszystko to sprzyja tworzeniu się u chorych poczucia zagrożenia i przeświadczenia o możliwości doznania krzywdy. Stają się oni wobec tego osamotnieni i doznają przykrych emocji, które przeradzają się w głębokie cierpienie. Zaczynają postrzegać chorobę jako piętno i generalizują swą odmienność chorobową na całą osobowość, co powoduje, że obniża się poczucie ich własnej wartości i poziom samoakceptacji. Wypracowują negatywną opinię o sobie samym i nabierają

przekonania, że nie potrafią sprostać wymaganiom określonych ról społecznych, co prowadzi do całkowitej ich samoizolacji.

W obszarze poruszanego tematu szczególnego znaczenia nabiera postawa pedagoga wobec chorego dziecka, która odgrywać może ważną rolę terapeutyczną, wspomagającą proces leczenia, pod warunkiem jednak, że będzie się ona cechować pełną dojrzałością emocjonalną. Odpowiednie postępowanie z chorym dzieckiem może je skutecznie uaktywniać i odwracać jego uwagę od przykrych doświadczeń związanych z chorobą. Poprzez indywidualny kontakt z chorym, pedagog może go wspomagać w samoakceptacji, we właściwej samoocenie i kształtowaniu umiejętności nawiązywania kontaktów z dziećmi zdrowymi, a także w upatrywaniu realnych celów życiowych i szans na ich osiągnięcie. Pedagog może też pomagać dziecku w zdobywaniu wiedzy, umiejętności i nawyków niezbędnych w jego późniejszym życiu, życiu z chorobą nowotworową. Zindywidualizowana praca z dzieckiem obarczonym chorobą nowotworową zawsze jest bezcenna, tym bardziej, że pedagog jest niekiedy jedyną osobą, z którą chore dziecko może porozmawiać na temat nurtujących je problemów.

Drugim obszarem działań pedagoga powinna być grupa rówieśnicza, w której funkcjonuje chory, a także całe środowisko szkolne. Oddziaływania powinny skupiać się tutaj na kształtowaniu poprawnych poglądów na temat chorób nowotworowych, budowaniu pozytywnych postaw wobec chorego dziecka, postaw akceptacji, a także na rozwijaniu zdolności do empatii i prospołecznych zachowań, sprzyjających dobremu współżyciu z chorym i niesieniu mu pomocy, tym bardziej też, że wsparcie i pomoc drugiemu człowiekowi są bliskie znaczeniowo choćby takim wartościom, jak tolerancja czy równość i dlatego uważane są powszechnie za jeden z podstawowych celów wychowania.

Pedagog zarówno w pracy indywidualnej z chorym, jak i ze środowiskiem rówieśniczym chorego może wykazywać się ogromną inicjatywą i wykorzystywać nieomal wszystkie metody wychowania, np. metodę perswazji, nagradzania, metodę zadaniową i oddziaływań grupowych, a także powszechnie znane techniki wychowania, takie jak technika wymiany opinii, socjodrama, wzmacnianie pozytywnych oddziaływań niewerbalnych czy też technikę organizowania wolnego czasu i stwarzanie sytuacji, które integrowałyby dzieci zdrowe z chorym kolegą bądź koleżanką.

Warto dodać, że rola i zadania pedagoga w tym obszarze nie są łatwe choćby dlatego, że dotykają wielkiego cierpienia dziecka. Ponadto obarczone są niezwykłą odpowiedzialnością i wymagają dojrzale ukształtowanego światopoglądu oraz głęboko humanistycznej postawy, a przede wszystkim też ugruntowanej wiedzy na temat chorób nowotworowych i ich istoty, przy czym nie chodzi tutaj o fachową wiedzę medyczną, bo taką rzecz jasna dysponują wykonawcy zawodów medycznych, ale z pewnością wiedzę nabytą ze źródeł wiarygodnych, najlepiej przy współudziale instytucji medycznych czy osób z wykształceniem medycznym.

Wobec powyższego, nie bez znaczenia też wydaje się postulat, aby również odgórnie wdrażać programy edukacyjne dotyczące różnych aspektów chorób nowotworowych i kierować je do różnych grup odbiorców na każdym szczeblu kształcenia, począwszy od szczebla podstawowego. Ważne jest jednak, aby wszelkie działania tego typu były świadome, kompleksowe i systematyczne, a sprzymierzeńcem w ich realizacji stawali się pedagodzy, którzy mają możliwość wpływania na zmianę poglądów społecznych, przez co też skutecznie mogą walczyć z przesądami i uprzedzeniami społecznymi.

Samo też zaangażowanie pedagogów w proces wspierania wychowanków w sytuacjach trudnych powinno być bardziej akcentowane w perspektywie rozwiązań systemowych, związanych z kształceniem pedagogów oraz rozwijaniem ich kompetencji i etyki zawodowej.

[1] Kowalczyk J.: *Onkologia dziecięca w Polsce – osiągnięcia i wyzwania*, (w:) www.brpd.gov.pl, 2006.

[2] W Międzynarodowych Rekomendacjach Komitetu Psychospołecznego Międzynarodowego Towarzystwa Onkologów Dziecięcych bardzo mocno podkreśla się rolę szkoły macierzystej w powrocie chorego do środowiska rówieśniczego i terapeutyczny wpływ tego czynnika na chorego.

[3] Deręgowska J.: *Dziecko z chorobą nowotworową w rodzinie. Diagnoza – wsparcie*, Poznań 2010.

dr Justyna Deręgowska
– pedagog, wykładowca w Wyższej Szkole Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu, autorka książki pt. „Dziecko z chorobą nowotworową w rodzinie. Diagnoza – wsparcie" oraz wielu innych publikacji o podobnej tematyce.

Wokół indywidualizacji kształcenia

Wrażenie chaosu pojęciowego wokół indywidualizacji procesu kształcenia, poczucie braku jednoznacznej wykładni tej idei w odniesieniu do praktyki szkolnej — to przyczyny licznych kontrowersji. Na początku powiedzmy sobie wprost: szkoła to nie miejsce prowadzenia lekcji dla każdego ucznia osobno. Wszak instytucja ta wyrasta z idei upowszechniania wiedzy w uspołeczniony sposób. Czy indywidualizacja procesu nauczania jest zatem potrzebna współczesnej szkole i co oznacza w aspekcie edukacyjnym oraz organizacyjnym?

Na pierwszą część pytania nietrudno odpowiedzieć. Jeśli za najważniejszy cel współczesnej edukacji uznamy rozwój ucznia, to indywidualizacja jest instrumentem, pozwalającym na jego efektywną realizację. Odpowiedź na pytanie — jak indywidualizacja powinna wyglądać w praktyce szkolnej — jest bardziej skomplikowana. Co stać się może przedmiotem indywidualizacji w przypadku konkretnego ucznia? Czy wystarczy zapewnić dzieciom i młodzieży kształcenie zorientowane na pojedynczego ucznia? Czy należy również dostosowywać proces dydaktyczny do możliwości i tempa rozwoju poszczególnych uczniów? Czy powinniśmy pielęgnować w uczniach poczucie wyjątkowości i odrębności, uwzględniając ich specyficzne potrzeby edukacyjne?

Każdy z wymienionych aspektów ma swój rewers i awers. Błędnie rozumiana indywidualizacja może prowadzić do osłabienia kompetencji społecznych. Nie należy więc zapominać, że kształcenie w duchu indywidualizacji to m. in. uczenie, jak być przydatnym innym.

Z kolei w indywidualizacji realizowanej w ramach programu kształcenia specjalnego niezwykle ważne jest, aby nie koncentrować się na deficytach uczniów, lecz na dostosowaniu metod nauczania do ich możliwości psychofizycznych. Warto także zwrócić uwagę na wypracowanie mądrego kompromisu wobec konfliktu wymagań między indywidualnym podejściem do ucznia w procesie nauczania a obowiązkiem przygotowania go do wystandaryzowanych egzaminów zewnętrznych.

Problemy związane z realizacją procesu kształcenia poprzez indywidualizację były podejmowane na seminarium „Indywidualizacja – pomiędzy ideologią a praktyką", zorganizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie[1]. W czasie dyskusji, w której uczestniczyli reprezentanci środowiska akademickiego, nauczyciele, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, zastanawiano się między innymi nad rozumieniem pojęcia „indywidualizacja", nad możliwościami indywidualizacji procesu kształcenia w kontekście nowych technologii, a także nad koniecznością zmian w systemie kształcenia nauczycieli, aby odpowiednio przygotować kadrę pedagogiczną do radzenia sobie z nowymi zadaniami szkoły.

Nie czuję się upoważniona do rozstrzygnięć w żadnej z powyższych kwestii. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na jeden z aspektów indywidualizacji procesu kształcenia, mianowicie na organizację pracy szkoły i oddziału klasowego.

Indywidualizacja na poziomie grup homogenicznych

Skoro w kontekście rozwoju ucznia najważniejsze są jego osobiste potrzeby i możliwości edukacyjne, zadaniem pierwszorzędnym powinno być poszukiwanie sposobu dostosowania strategii kształcenia do tych potrzeb. Warunkiem wstępnym może być zorientowanie organizacji nauczania na kształcenie grup uczniów o podobnych zdiagnozowanych potrzebach. Trudność polega na tym, że oddziały klasowe (w szkołach publicznych) odtwarzają zróżnicowanie populacji, a nauczanie odbywa się „równym frontem". Zasada formowania oddziału klasowego nie zgadza się więc z dominującą zasadą pracy dydaktycznej – indywidualizowaniem potrzeb i możliwości uczniów.

Rozwiązanie tej sprzeczności przyniosło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. W myśl prawa indywidualizację procesu kształcenia rozumie się jako konieczność organizowania przez szkołę dla grup uczniów ze względu na zdiagnozowane ich potrzeby i możliwości edukacyjno-społeczne dodatkowych zajęć obowiązkowych i nieobowiązkowych w formie klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych o charakterze terapeutycznym, zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu porad i konsultacji[2].

Dzięki temu, że w szkole istnieją oddziały klasowe, ale nie wszystkie zajęcia odbywają się w tych samych grupach, funkcje kształcenia indywidualnego i grupowego mogą zachować równowagę.

Indywidualizacji na poziomie oddziału zróżnicowanego

Innego typu organizację tego procesu wymusza poziom danego oddziału i danego przedmiotu. Szczegółowe wymagania, jakie państwo stawia szkołom, w zakresie indywidualizowania przebiegu różnych zajęć edukacyjnych, w tym w zróżnicowanym oddziale określone zostały w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 listopada 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, w obszarze Procesy, w wymaganiu: „Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych", w kryterium na poziom B: „W szkole prowadzone są działania uwzględniające indywidualizację procesu edukacji".

W trakcie ewaluacji zewnętrznej nauczyciele proszeni są o wskazanie sposobów indywidualizacji procesu edukacji. Na ogół odpowiadają w kontekście prowadzenia jej na swoich obowiązkowych zajęciach lekcyjnych z całą klasą. Tymczasem chodzi przede wszystkim o umiejętność zmniejszenia zróżnicowania uczniów za pomocą doraźnego tworzenia małych grup podlegających zróżnicowanym oddziaływaniom dydaktycznym[3]. Przykładowo tworzyć można grupy o różnym stopniu zaawansowania kompetencji uczniów w danej dziedzinie. Grupowa forma pracy może zatem służyć nie tylko uczeniu się we współpracy czy wzajemnym uczeniu się, ale i dostosowywaniu kształcenia do cech charakterystycznych uczniów. Innym przykładem możliwym do zastosowania w szkole są ćwiczenia wielopoziomowe, czyli tworzenie przez nauczyciela zbiorów zadań i ćwiczeń o różnym stopniu zaawansowania – łatwych, trudnych i bardzo trudnych, które uczniowie mogą wybierać i samodzielnie rozwiązywać podczas zajęć. Formą indywidualizowania kształcenia jest grupowanie uczniów wokół wykonania zadania (dobranego celowo) obowiązkowego lub dodatkowego, czyli np. praca metodą projektu. Jeszcze innym zabiegiem jest podążanie za kierunkiem i tempem wykonywanego zadania/ćwiczenia przez uczniów[4].

Sposobów na formy organizacyjne, wspomagające proces indywidualizacji kształcenia jest wiele, ich dobór zależy od specyfiki grupy, z którą nauczyciel pracuje, od omawianego zagadnienia oraz indywidualnej inwencji prowadzącego zajęcia.

Podsumowując rozważania o indywidualizacji kształcenia, chciałabym w pierwszej kolejności podkreślić jej niezbywalność. To zmiany kulturowe wymagają zindywidualizowanej strategii nauczania i wychowywania w przygotowaniu młodych ludzi do funkcjonowania w nowej rzeczywistości, w świecie preferującym postawy twórcze. Polskie ustawodawstwo oświatowe nakłada na szkołę obowiązek takiej organizacji zajęć, które sprzyjałyby indywidualnym potrzebom i możliwościom uczniów. Jak zwykle jednak, najwięcej zależy od nauczycieli, czy będą chcieli i potrafili różnicować zarówno metody dydaktyczne, jak i sposoby motywowania uczniów do nauki i samokształcenia.

[1] Seminarium odbyło się w maju br. Relację z dyskusji można przeczytać na stronie http://badania.ibe.edu.pl/indywidualizacjanauczania

[2] Patrz Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej …§ 4. 1. oraz § 6. 1.

[3] Na tego rodzaju rozwiązania dydaktyczne zwraca uwagę K. Konarzewski: *Sztuka nauczania*, Warszawa 2008, s. 144.

[4] Patrz B. Niemierko: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.

Adela Łabuzińska
– wizytator ds. ewaluacji Kuratorium Oświaty w Poznaniu

Ogólnopolski Konkurs Ojczyzny Polszczyzny dla uczniów gimnazjum i szkoły podstawowej

Zapraszamy Państwa do udziału w kolejnej edycji Konkursu (dawniej funkcjonującego pod nazwą „Słowo daję"), którego pomysłodawcą jest Stowarzyszenie Ojczyzny Polszczyzny pod merytoryczną opieką profesora Jana Miodka.

Warunkiem przystąpienia do Konkursu jest zalogowanie się na stronie internetowej www.ojczyznapolszczyzna.pl oraz wysłanie formularza zgłoszeniowego do ogólnopolskiego Organizatora.
Regulamin Konkursu znajdą Państwo na stronie internetowej Stowarzyszenia.

Koordynator rejonowy
Joanna Marchewka
tel. 61 85 84 764

Na pytania naiwne wciąż nie ma odpowiedzi

Michał Domagalski – nauczyciel kontraktowy języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 59 w Poznaniu.

Jako instruktor teatralny m. in. zdobył I miejsce w VII Prezentacjach Monodramów w Kaliszu, współpracował jako aktor z Teatrem Studenckim KORBA z Wrocławia, z Teatrem 24 z Kalisza. Współpracuje z portalem Wywrota, publikując recenzje.

Stanisława Łowińska: Uczy Pan od czterech lat w różnych szkołach. Jak rozumie Pan swoją pracę?

Michał Domagalski: Kiedyś wydawało mi się, że rola nauczyciela sprowadza się głównie do zawodowej poprawności i rzetelności w dawaniu odpowiedzi i przekazywaniu wiedzy, dzisiaj widzę to inaczej. Od wiedzy ważniejsze są umiejętności. Czasami wcale też nie trzeba odpowiadać. Przecież na „pytania naiwne" – jak je nazwała Szymborska – wciąż nie ma odpowiedzi. Razem z uczniem nazywam problemy i nie wmawiam mu, że znam wszystkie rozwiązania. Staram się być nauczycielem poszukującym.

Nauczyciel poszukujący?

To ktoś, kto poszukuje nowych rozwiązań w swojej pracy. Nie mam jednak na myśli kogoś, kto zasiada w ciepłym fotelu i rozmyśla, kogoś, kto grzebie w Internecie, aby odnaleźć tam wymyśloną przez kogoś receptę na ciekawą lekcję. Nauczyciel poszukujący to człowiek otwarty na świat i potrafiący reagować na potrzeby konkretnych osób, jakimi są jego uczniowie.

To wszystko?

To i tak bardzo dużo. Nauczyciel powinien być osobą posiadającą swoje zainteresowania. Osoby, które mają jakieś hobby, inspirują innych do działania. Można ograniczyć się do rzemieślniczej zręczności, wówczas jednak w żaden sposób nie obudzimy chęci zdobywania wiedzy i umiejętności. Ważne jest to, żeby nie trafiać w próżnię, żeby w głowach wychowanków zostało coś, co pomoże im rozumieć otaczający ich świat. Nie osiągniemy zbyt wiele przy pomocy pożółkłych zeszytów i najcudowniejszych metod z oryginalnymi nazwami, jeśli zamkniemy się na drugą osobę. Moje zaangażowanie w pracę zawdzięczam przede wszystkim najbardziej zainteresowanym, czyli uczniom. Jako instruktor teatralny stwierdzam, że byłoby dobrze, gdyby koła teatralne prowadzone w szkołach nie skupiały się na efektach finalnych w postaci przedstawienia ubarwiającego uroczystości szkolne, na których należy zaprezentować tzw. program artystyczny. W wyniku tak postawionych celów uczeń nie tylko nie dowiaduje się niczego na temat teatru, ale – co ważniejsze – nie rozwija swoich zainteresowań ani umiejętności.

Słuszne jest oczywiście dążenie do zrealizowania spektaklu, ale samo przedstawienie powinno być zwieńczeniem pracy grupy. Zanim dotrzemy do finału należy przejść inne etapy. W podjęciu decyzji o tym, jaki tekst wybierzemy i w jaki sposób podejmiemy jego realizację, zaangażujemy również uczestników zajęć teatralnych. Zdaję sobie sprawę z pojawiających się wówczas trudności, uważam jednak, że warto. Zależnie od poziomu grupy (rodzaju szkoły, zainteresowań uczniów) można ten etap zrealizować na kilka sposobów.

Na przykład…

Kiedy pracujemy z młodzieżą ponadgimnazjalną, zainteresowaną różnorodną literaturą, wówczas na samym wstępie zaproponujmy jej, żeby sama poszukała tekstów, a potem omówmy je (w całości lub we fragmentach) razem. Gdy jednak są to młodsi uczestnicy lub tacy, którzy nie uniosą trudu poszukiwań, zaproponujmy im coś sami. Ważne, aby zaprezentować im kilka zróżnicowanych pod względem tematyki i formy tekstów. Porozmawiajmy z uczestnikami o ich oczekiwaniach, zapytajmy, czy chcą zrobić poważny spektakl czy komedię. Pozwólmy im wybierać!

Ciekawym pomysłem na rozpoczęcie pracy z grupą może być również próba tworzenia własnego tekstu na zajęciach lub w domu. Pisanie tekstów z jednoczesnym myśleniem, że trzeba będzie go potem zrealizować na scenie, może okazać się nie tylko świetnym ćwiczeniem redakcyjnym, ale także rozbudzić w poszczególnych uczestnikach nowe zainteresowania. Kto wie, czy nie odkryjemy utalentowanego dramatopisarza? Dodatkowo ci, którzy w mniejszym stopniu potrafią podjąć trud prezentowania się na scenie, mogą okazać się równie pomocni i poczuć się potrzebni.

Rozumiem, że poprzez zajęcia teatralne w szkole ośmiela Pan każdego zainteresowanego ucznia do poszukiwania i kształtowania swoich umiejętności tak, by miał on satysfakcję z podjętego twórczego działania.

Tak. Już podczas prób, kiedy uczniowie wcielają się w poszczególne role, również należy pozwolić im na kreatywność. W końcu to dzieci mają bardziej twórczą wyobraźnię niż dorośli. Niech spróbują zbudować scenografię, niech przedyskutują jej kształt, niech wreszcie zdecydują o wykorzystywanej podczas spektaklu muzyce. Jeżeli to możliwe ograniczajmy naszą rolę do koordynowania działań uczniów.

Dość często w trakcie różnego rodzaju zajęć teatralnych pomija się ćwiczenia, co również wynika przeważnie z potrzeby zrealizowania kolejnego apelu. Ważnym jednak elementem dobrze poprowadzonych zajęć teatralnych są m. in. ćwiczenia dykcji, które pozwolą uczniowi zauważyć, że nad niektórymi aspektami powinien popracować. Dodatkowo warto zaproponować zróżnicowane zajęcia dramowe i sceniczne. Celem owych zajęć uczyńmy również coś więcej niż samo pokazanie się na szkolnej scenie, gdyż jest to praca nad talentem dziecka, kształtowaniem jego osobowości i rozwijaniem pasji. Ich najmniejsze sukcesy, które są częstokroć niedostrzegalne dla innych, dają im motywację. Liczy się zaangażowanie i satysfakcja z przełamanych barier, np. tremy, niechęci do kolegów, nieumiejętności współpracy z rówieśnikami.

Czy o kimś takim – jak Pan – możemy powiedzieć, że jest nauczycielem z powołania?

Powołanie to zbyt duże słowo. Powiedzmy, że dla mnie to ktoś taki, kto może wykonywać ten zawód. Ma ku temu solidne podstawy. Czy będzie twierdził, że trafił do

szkoły przez przypadek, czy nazwie to powołaniem, to mniej ważne.

Czy jednak nauczyciel poszukujący, pasjonat nie jest w szkole źle postrzegany?

Wydaje mi się, że mniej niż nauczyciel, który nie ma zamiaru im nic pokazać. Dobrych relacji między ludźmi, a szczególnie autorytetu nauczyciela nie buduje się wstawianiem ocen niedostatecznych ani siedzeniem za pulpitem. Dużo lepszą metodą okazuje się potraktowanie ucznia jak człowieka. Naprawdę, warto spróbować! Niektórzy z nauczycieli boją się przyznać do niewiedzy lub błędów, jakby chcieli być alfą i omegą, a w czasach takiego dostępu do informacji wcale nie jest trudno, żeby uczniowi zdarzyło się wiedzieć o czymś, co umknęło nauczycielowi.

Czy wobec tego Panu działaniu towarzyszy jakaś idea, przesłanie?

Od dawna boję się takich pojęć jak idea i przesłanie, gdyż kojarzą mi się z ograniczeniem, z zamknięciem skomplikowanego świata w jedną – często zbyt uogólniającą – sentencję bądź motto, które skaże nas na niemożliwość dokonywania zmian, ponieważ będziemy musieli wówczas trzymać się owej reguły. Dzisiaj przesyłać lepiej bukiety pocztą kwiatową. Więcej przyjemności daje to odbiorcy. Oczywiście, kiedy chodzi o kontakt z najmłodszymi wydaje się, że wszelkie moje zabiegi zmierzają do zmuszenia ich, żeby myśleli i żeby starali się przejść przez życie z podniesioną głową. W skrócie, żeby byli dobrymi ludźmi.

Z **Michałem Domagalskim**
rozmawiała **Stanisława Łowińska**
– nauczyciel konsultant ODN w Poznaniu

III Europejskie Spotkanie Młodzieży w Poznaniu

Szkoła otwartych granic

Prawa fizyki, wzory chemiczne, formuły matematyczne, daty historycznych wydarzeń, reguły gramatyczne, schematy budowy organizmów – tego z pewnością na co dzień w szkole nie brakuje. Czy są to jednak treści wystarczające w kształceniu?

O potrzebie edukacji młodego pokolenia nie w oderwaniu od życia, a właśnie w naturalnym związku z nim pisał w eposie narodowym Adam Mickiewicz: *Ale co dzień postrzegam, jak młódź cierpi na tem,//Że nie ma szkół uczących żyć z ludźmi i światem*. Od czasu wyrażenia tej myśli minęły dwa stulecia, w ciągu których świat zdążył się bardzo przeobrazić. Zglobalizowana rzeczywistość XXI wieku wymaga znajomości zupełnie nowych reguł funkcjonowania w świecie. Otwarcie granic i postępujący proces międzynarodowego jednoczenia rodzą konieczność zdobywania nowych umiejętności i radzenia sobie z nowymi problemami.

Bycia obywatelem zjednoczonej Europy też trzeba się nauczyć — powiedział jeden z ponad dwóch tysięcy uczestników Europejskiego Spotkania Młodzieży, które odbyło się we wrześniu br. w Poznaniu. To już trzecie tego rodzaju spotkanie, zorganizowane przez Stowarzyszenie Europejskie Centrum Spotkań Między Wschodem a Zachodem. Do udziału w projekcie zgłosiły się 52 wielkopolskie szkoły. Były to gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, które w tym samym terminie zaprosiły swoich zagranicznych partnerów. Uczniowie oraz ich opiekunowie z całej Europy wzięli udział w konferencji o tematyce europejskiej, w zajęciach sportowych, turniejach, w konkursach plastycznych, koncertach szkolnych chórów i zespołów młodzieżowych, w przedstawieniach szkolnych grup teatralnych, w warsztatach dziennikarskich, teatralnych, tanecznych oraz innych ciekawych przedsięwzięciach.

Podejmowanie tak licznych wspólnych inicjatyw miało uświadomić uczestnikom, że poprzez twórcze współdziałanie budują wielokulturowe oblicze Europy. Jednym z celów Spotkania było bowiem wypracowanie modelu oddziaływania młodzieży na wizerunek współczesnej Europy.

Bardzo cennym doświadczeniem dla młodzieży była bezpośrednia konfrontacja z kolegami, którzy reprezentowali różne kraje, różne rasy, odmienne światopoglądy, różne wyznania i religie, czasami odmienną orientację seksualną i wiele innych różnic, wynikających z ich pochodzenia i odmiennego wychowania kulturowego. Celem projektu było także przygotowanie młodych ludzi do przełamywania stereotypów, barier kulturowych i językowych oraz budowanie poczucia wspólnoty międzyludzkiej, kształtowania postaw tolerancji oraz przeciwdziałania przejawom dyskryminacji rasowej, religijnej, narodowej, płciowej. Ten aspekt wychowania jest szczególnie istotny w sytuacji, w której współczesne społeczeństwa tracą swoją homogeniczność. Młodzi ludzie spotykać się będą coraz częściej z odmiennością kulturową na co dzień w swoim otoczeniu, a tym bardziej w przyszłości, pracując np. w filiach swojej korporacji w Kopenhadze, Paryżu, Moskwie czy Atenach.

Czy młodzież przygotowana jest do sygnalizowanych, daleko idących przemian, do akceptacji nowych jakościowo elementów życia społecznego? W czasie trwania III Europejskiego Spotkania Młodzieży uczestnicy podjęli efektywną współpracę ze swoimi kolegami, odnosili się do siebie z szacunkiem, z ciekawością obserwowali efekty swojej pracy, tak na scenie, jak i w trakcie zajęć warsztatowych.

Wyjście z klas lekcyjnych i podejmowanie dialogu międzykulturowego w sposób bezpośredni okazało się możliwe dzięki realizacji naszego projektu. To bardzo cenna inicjatywa, która pozwala przygotować uczniów do funkcjonowania w świecie nieuchronnych zmian kulturowych.

Tomasz Bździak – wiceprezes Stowarzyszenia Europejskie Centrum Spotkań Między Wschodem a Zachodem w Poznaniu; student Polityki społecznej na Uniwersytecie Przyrodniczym w Poznaniu

Międzykulturowość teatru

Działania teatralne, które podejmowane były w ramach tegorocznych Europejskich Spotkań Młodzieży, umożliwiały uczestnikom z Polski, Niemiec, Ukrainy, Rosji, Białorusi i Francji włączenie się

Warszaty teatralne w XX LO w Poznaniu
Uniwersalny język teatru działa ponad podziałami i różnicami

w różne przedsięwzięcia artystyczne. Na warsztatach teatralnych młodzi ludzie mogli zapoznać się z elementami pracy aktorskiej lub przystąpić do tworzenia etiud teatralnych. Niektórzy poprzestawali na byciu widzami spektakli przygotowanych przez rówieśników. Można było zobaczyć ich kilkanaście w najważniejszych teatralnych przestrzeniach Poznania, prezentowanych w różnych językach i konwencjach teatralnych. Dla młodych artystów z amatorskich teatrów prawdziwym zaskoczeniem był bardzo żywy odbiór ich projektów artystycznych. Tak stało się na przykład na spektaklu XX LO „Przykuci do podłogi" w reżyserii Anny Rozmianiec czy podczas recitalu Olgi Szygendy.

Wydarzenia teatralne okazały się wspaniałą przygodą poznawczą. Były zaproszeniem do podróży po meandrach ludzkiej psychiki, skłaniającej do rozmów aż po świt, w różnych językach, bo teatr jest przecież uniwersalnym kodem ludzkości. Teatr dzięki temu, że jest sztuką najbardziej bezpośrednią, wręcz dotykalną, pozwala, aby jeden człowiek mówił wprost do drugiego człowieka.

Czekamy na przyszłoroczne Spotkania Młodzieży z Europy w Poznaniu.

Wiesława Wójcik
– nauczycielka języka polskiego w XX LO w Poznaniu, nominowana do tytułu Nauczyciel Roku 2011

Rozmowa z Elżbietą Węgrzyn, aktorką Teatru Animacji w Poznaniu

Podajmy sobie łapki

Joanna Marchewka: Dlaczego teatr lalkowy? Dlaczego akurat ta forma aktorstwa?

Elżbieta Węgrzyn: O moim wyborze zadecydowało przekonanie, że jest to teatr, który ma najwięcej do powiedzenia dzięki temu, że posługuje się szeroką gamą środków i form przekazu. Teatr animacji to zaproszenie do świata baśni, do tego wszystkiego, co przypomina nam o pięknych, ważnych, a zarazem trudnych sprawach. Teatr lalkowy czyni to poprzez estetyczny przekaz znakowy, więc „balansowanie na cienkiej czerwonej linii" nie jest aż tak ryzykowne. Gdyby aktor w żywym planie grał na przykład dziecko z porażeniem mózgowym, mogłoby to okazać się nietaktem, niezręcznością, ale lalka, maska, teatr cieni udźwignę więcej.

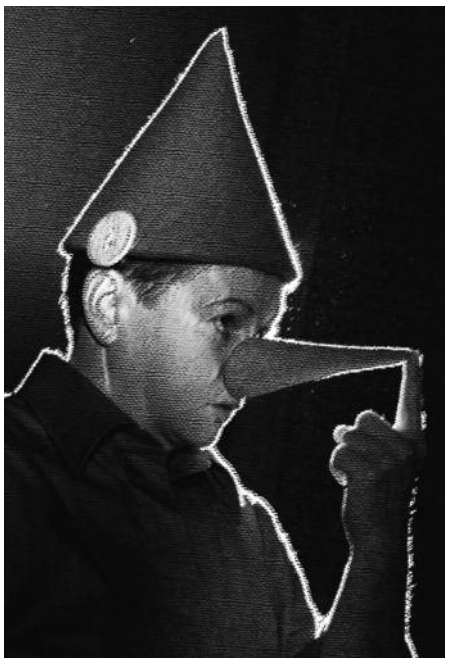
Poza tym, studiując na wydziale lalkarskim, osiąga się wszechstronność warsztatową — oczywiście, z całym szacunkiem dla kolegów z teatru dramatycznego. Uczono nas nie tylko pracy z własnym ciałem, ale również posługiwania się różnymi technikami lalkowymi – sztuki ożywiania tego, co martwe.

Jak wygląda praca nad rolą?

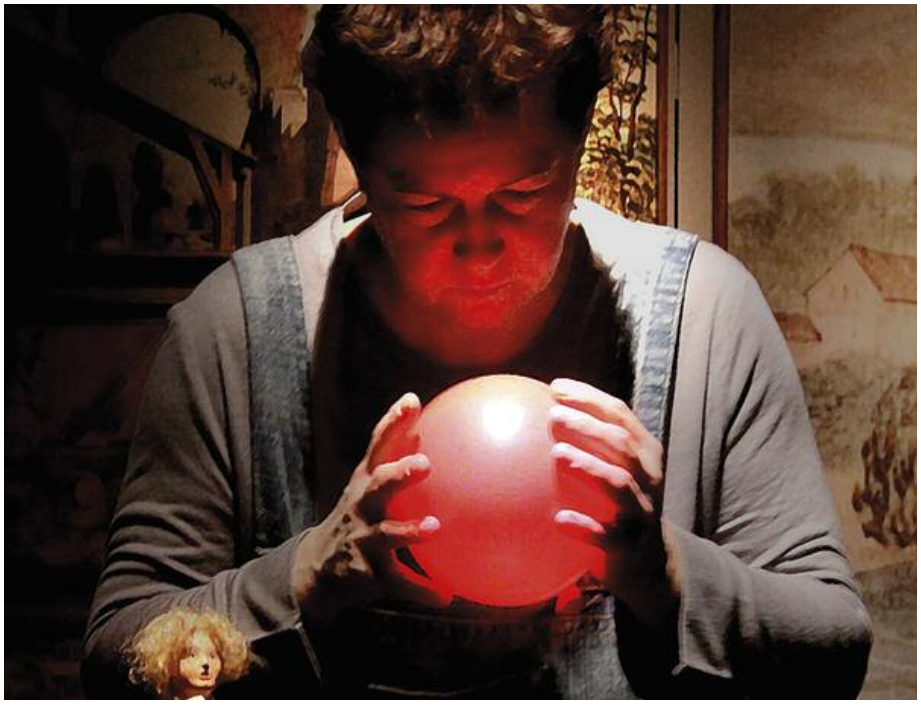
Miałam szansę sprawdzić się w bardzo różnym repertuarze. Grałam Roberta w „Mięsopuście" — jest to właściwie rola dramatyczna. Bardzo dużo wątpliwości towarzyszyło mi przy pracy nad Pinokiem. Kosztowało mnie to wiele zmagań, bo naprawdę trzeba rozwagi w budowaniu tego rodzaju kreacji, żeby nie okazać się śmiesznym w sposób niezamierzony. Czasami rolę tworzy się z wnikliwej obserwacji rzeczywistości. Kiedy pracowałam nad rolą adoptowanego chłopca, tytułowego „Jeża" z tekstu Katarzyny Kotowskiej – jeździłam do domu dziecka. Z przejęciem obserwowałam dzieci… bardzo poranione. Te doświadczenia przełożyły się później na scenę.

Czym jest dla Pani teatr?

To moje życie. Oczywiście, płaci się wysoką cenę za taki wybór. Nie żałuję, choć sukces przyszedł późno, ale późno, nie znaczy przecież „za późno". Potrafię to docenić i dzisiaj nie boję się żadnych wyzwań, próbuję się sprawdzać na różnych polach. Zawsze starałam się jednak



W roli Pinokia



Teatr animacji wprowadza w świat baśni

bardzo konsekwentnie oddzielać prywatność od sceny, żeby nie pogubić się w tych światach. Nie katuję najbliższych tym, że wciąż jestem w roli; nie cytuję tekstów; nie zadręczam siebie i innych, że propozycji czasami bywa mniej.

A co wydaje się Pani najcenniejsze w doświadczeniu aktorstwa?

To może banalne, co powiem, ale dla mnie ważne jest, że zostawiam ślad w pamięci widza. Teatr jest sztuką ulotną. Kończy się spektakl. Oddajemy kostiumy, lalki trafiają do lamusa…Dlatego niezwykłym przeżyciem dla aktora jest jego rozpoznawalność poza sceną. Kiedyś na ulicy mijające mnie dziecko zareagowało: „Mamo, mamo, zobacz to przecież Lis!" Była to moja pierwsza rola w Teatrze Animacji w Poznaniu w spektaklu „Szałaputki". Wiele dla mnie znaczy, bo otworzyła mi drzwi do kariery zawodowej.

Powiem też tak — miałam szczęście nie grać ról pięknych królewien. Aktorom charakterystycznym udaje się uniknąć zaszufladkowania w określonym typie roli, dzięki temu łatwiej jest też pogodzić się z upływem czasu. A przecież z doświadczenia przemijania można wyszarpnąć coś tak bezcennego jak mądrość. Wierzę, że przede mną jeszcze perły do zagrania.

Idealny widz to…

Taki, który umie się śmiać kiedy trzeba i potrafi się zadumać, kiedy trzeba.

A jeśli widownię stanowią dzieci?

Dziecko jest najtrudniejszym widzem. Szybko się nudzi i jak jest „niefajnie", to natychmiast manifestuje swoje niezadowolenie. W teatrze dramatycznym aktor chowa duszę w trzewiach, my, aby przyciągnąć uwagę widza, musimy okazywać emocje w sposób otwarty, czasami nadekspresyjny. Pytania, które aktor zadaje publiczności, to także sposób na jej uaktywnienie. Ale dopraszam się litości od twórców scenariuszy, aby z tym zabiegiem nie przesadzali. Dzieci mają skłonność do przejmowania reakcji. Czasami wystarczy jeden głos na sali, aby wszystkie mu się poddały. Aktorowi bardzo trudno przebić się przez tę zbiorową spontaniczność. Trzeba to wytrzymać, czasem zmienić scenariusz, a później umiejętnie powrócić z manowców do roli. Poza tym dzieci to skarżypyty. Prawie zawsze wypaplają Lisowi, gdzie ukryły się kurczaki {spektakl „Szałaputki"}. No i w zasadzie można by już zejść ze sceny, a tu jeszcze dwa akty przed nami!

Nauczyciele często mówią, że muszą być w swoim zawodzie aktorami. A czy zawodowy aktor dostrzega jakieś analogie między tymi profesjami?

Szkoła jest w pewnym sensie teatrem, a nauczyciel powinien być wyposażony w charyzmę, podobną do tej, która pomaga aktorowi przyciągnąć uwagę widza. Żeby zainteresować przedmiotem, trzeba najpierw zainteresować sobą. Żeby inspirować innych, trzeba najpierw odnaleźć siłę w sobie. Żeby chciano nas słuchać, musimy odpowiednio mówić.

Ba, ale jak to zrobić?

Po pierwsze nie bać się bezpośredniego kontaktu. Młodzież świetnie to wyczuwa. W kontakcie najważniejsza jest siła ekspresji. Trzeba przyjąć postawę zdecydowaną. Ważne jest umiejętne użycie siły głosu — im bardziej krzyczymy, tym mniej nas słuchają. Ważny jest gest — życie składa się z gestów. Jednym gestem możemy zranić, ale i wyrazić komunikat: „kocham cię", „trzymaj się", „jestem z tobą". Siła wzroku, patrzenie w oczy…To są teatralne umiejętności, ale kluczem do skuteczności jest i tak charyzma.

A co z tym misjonarstwem, które zwykło się przypisywać obu instytucjom, i szkole i teatrowi?

Nie ma w tym przesady. Dopóki będzie istniał teatr, dopóty będą istnieć wrażliwi ludzie. Dlatego bardzo ważne jest kształtowanie młodego widza, zaszczepianie miłości do teatru.

A kto zrobi to lepiej niż nauczyciele? Śmiało możemy sobie podać łapki w tej misji.

Z **Elżbietą Węgrzyn**,
aktorką Teatru Animacji w Poznaniu
rozmawiała **Joanna Marchewka**
– nauczyciel konsultant ODN
w Poznaniu

Elżbieta Węgrzyn *jest absolwentką Akademii Teatralnej im. Al. Zelwerowicza w Warszawie — Wydział Lalkarski w Białymstoku; po studiach aktorka teatrów w Zielonej Górze i Opolu, a od 1997 r. w Teatrze Animacji w Poznaniu. Nagrodzona za rolę Chłopca w spektaklu „Jeż" na Ogólnopolskim Festiwalu Teatrów Lalek w Opolu (2009 r.); wcześniej za rolę Dzwoneczka i Młoteczka w spektaklu „Pozytywka" na Ogólnopolskim Festiwalu Teatrów Lalek w Opolu (2007 r.); za rolę Prosiaczka w „Kubusiu Puchatku" na Międzynarodowym Festiwalu Teatrów Lalek w Toruniu (2000 r.). Za osiągnięcia artystyczne otrzymała Nagrodę Dyrektorów Teatru Animacji (2006 r.).*

Aktorka poprowadzi warsztaty dla nauczycieli: „Jak skutecznie komunikować się, wykorzystując teatralne środki ekspresji" w ramach konferencji: Kultura języka w praktyce szkolnej. Zapraszamy do Ośrodka.

XVI Targi Edukacyjne, Poznań 2012

3-5 lutego 2012 (piątek, sobota, niedziela)

WSTĘP WOLNY

EDUKACJA – SPORT – WYCHOWANIE
NAUCZMY SIĘ WYGRYWAĆ!

Termin

- 3 lutego (piątek), **10:00-18:00**
- 4 lutego (sobota), **10:00-18:00**
- 5 lutego (niedziela), **10:00-16:00**

Miejsce

Międzynarodowe Targi Poznańskie
pawilony 3, 3A

Program

- konferencje, wykłady naukowe
- występy artystyczne dzieci i młodzieży
- pokazy sportowe
- wymiana doświadczeń edukacyjnych
- wystawy tematyczne
- prezentacje placówek oświatowych, szkół i uczelni

Zgłoszenie

Informacje o warunkach uczestnictwa w Targach szkół i placówek publicznych oraz formularze zgłoszeń znajdują się na stronie **www.targi.odn.poznan.pl**

Zgłoszenie należy przesłać **do 30 listopada br.** na adres:

Międzynarodowe Targi Poznańskie sp. z o.o.
Zespół Projektowy Targów Edukacyjnych
ul. Głogowska 14
60-734 Poznań

Wydarzenia towarzyszące

- Salon Wyposażenia Szkół
- Książka dla Dzieci i Młodzieży

Więcej informacji

- www.targi.odn.poznan.pl
- www.edukacja.mtp.pl

Organizatorzy

ISO 9001 OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POZNANIU

MIĘDZYNARODOWE TARGI POZNAŃSKIE

Samorząd Województwa Wielkopolskiego