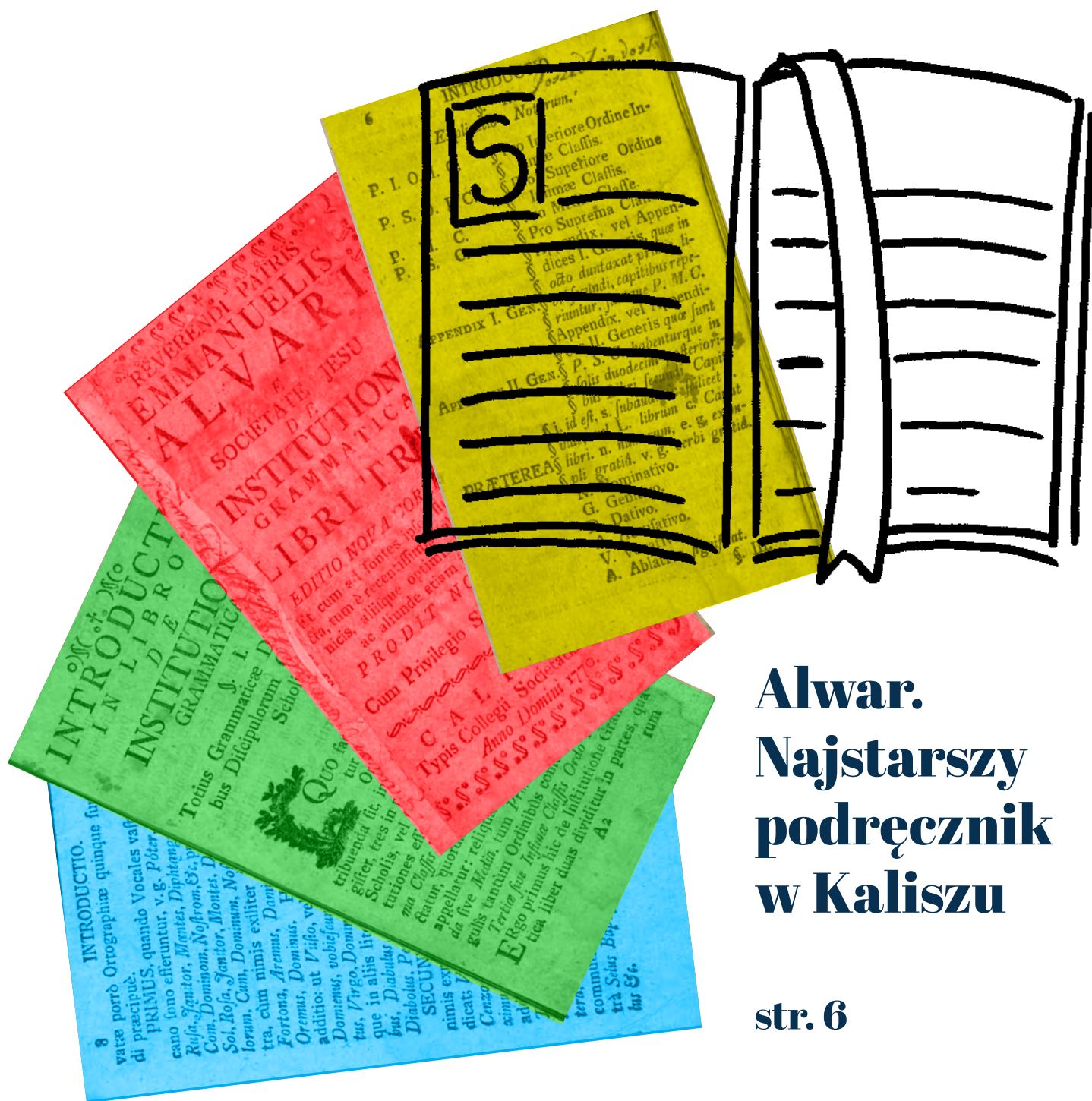


EDUMYŚLI

CHODZI MI O TO, ABY JĘZYK GIĘTKI POWIEDZIAŁ WSZYSTKO, CO POMYŚLI GŁOWA.



**Alwar.
Najstarszy
podręcznik
w Kaliszu**

str. 6

Szanowni Państwo Dyrektorzy, Nauczyciele!

Z okazji Świąt Bożego Narodzenia życzymy, aby ten szczególnie piękny czas wniósł do Waszego życia radość, nadzieję i spokój. Niech to będą chwile wytchnienia i szczęścia, przeżywane w gronie najbliższych.

Życzymy, aby nadchodzący Nowy 2021 Rok, był pełen sukcesów, dobrych decyzji, odważnych marzeń, optymizmu i wiary w pogodne jutro, by nigdy nie zabrakło ciepła drugiej osoby.

Dobiega końca 2020 rok.

Z tej okazji, pragniemy serdecznie podziękować wszystkim naszym Partnerom, Klientom, Dyrektorom, Nauczycielom i Przyjaciółom za zaufanie i dobrą współpracę w mijającym roku.

Życzymy dalszych sukcesów w pracy zawodowej i pomyślności w życiu osobistym.

Paulina Stochniałek

Członek Zarządu Województwa Wielkopolskiego

Dorota Kinal

Dyrektor Departamentu Edukacji
Urzędu Marszałkowskiego
Województwa Wielkopolskiego

oraz

**dyrektor i pracownicy
Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli
w Kaliszu**



ODN

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
w Kaliszu

SPIS TREŚCI

Piotr Molenda WIEŻA DZIEJÓW STRZEGĄCA	4
Bogumiła Celer ALWAR	6
Teresa Pogorzelec INTERNET DLA NAJMŁODSZYCH	9
Joanna Dembowa LOGICZNE SZACHY	11
Natalia Kasprowicz-Piksa Urszula Ignasiak LOGOPEDA MASUJE – CZYLI SŁÓW KILKA O WSPIERANIU MOWY	15
Jolanta Molenda DORADZTWO ZAWODOWE PRZEDMIOT CZY KONIECZNOŚĆ?	20
Maciej Michalski WARTOŚCI W OGNIU INTERPRETACJI	23
Małgorzata Juda-Mieloch KONTROWERSYJNE 3:18 O POTRZEBIE OSTROŻNOŚCI W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ	25
Rafał Jakubowski ENERGETYKA JĄDROWA – SZANSA CZY ZAGROŻENIE?	28
Maciej Michalski PETER BROOK I JEGO JUBILEUSZ W CIENIU PANDEMII	34
Włodzimierz Garsztka TEATR MÓJ WIDZĘ OGROMNY	36

EDUMYŚLI – czasopismo środowiska
edukacyjnego południowej Wielkopolski

Wydawca:

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu

Redakcja:

ul. Wrocławska 182

62-800 Kalisz

tel. 62 767 63 01

e-mail: redakcja@odn.kalisz.pl

Redaktor naczelny:

Wojciech Kos

Zastępca redaktora naczelnego:

Bogumiła Celer

Korekta:

Bogumiła Celer, Henryka Karolewska

Grafika:

Ewa Kowalczyk-Wiśniewska

Łamanie:

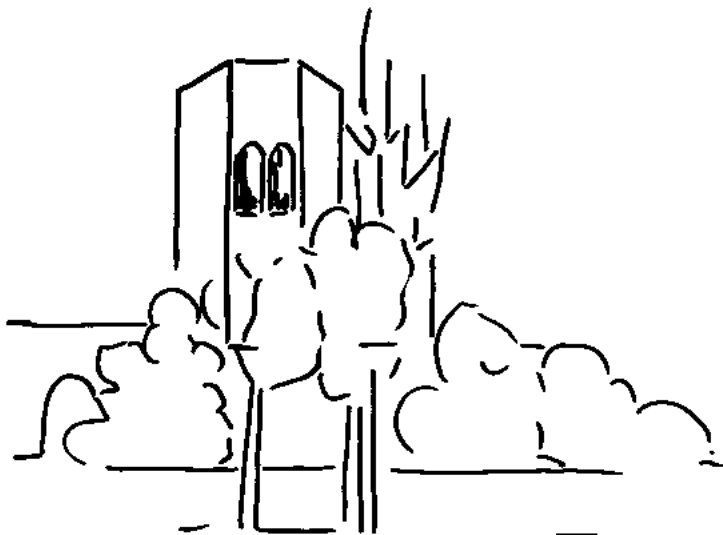
Piotr Stanisław Sadowski

Druk:

ODN Kalisz

Zespół autorów:

Joanna Dembowa, Włodzimierz Garsztka, Urszula Ignasiak,
dr Rafał Jakubowski, dr Małgorzata Juda-Mieloch,
Natalia Kasprowicz-Piksa, Ewa Kowalczyk-Wiśniewska, dr Maciej
Michalski, Jolanta Molenda, dr Piotr Molenda, Teresa Pogorzelec.



Piotr Molenda

Wieża dziejów strzegąca

Przed stu laty, na pograniczu Wielkopolski i Śląska, toczono boje o powrót tej ziemi do odradzającej się Ojczyzny. W styczniu 1919 r., stacjonujące w miasteczku oddziały powstańcze, opanowały okoliczne wsie. Jak raportował dowódca jednej z akcji – Zygmunt Wieliczka, straty wroga wynosiły 61 zabitych wobec trzech poległych powstańców.

Odługiej i dumnej historii miejscowości przypomina dziś ośmioboczna wieża, od wieków strzegąca pogranicza kultur, dzielnic i państw. Nie brak i innych świadectw bogatego dziedzictwa.

Jak głosi legenda, przypomniana przez pisarkę Barbarę Wiżę, wszystko zaczęło się od rycerzy, którzy zatrzymali się tu na odpoczynek. Traf sprawił, że dwóch wojów pochorowało się za sprawą jagód. Cóż, wyższa racja nakazywała kontynuować marsz, chorzy więc musieli pozostać na miejscu i czekać powrotu drużyny. Kiedy powracający rycerze szukali swoich towarzyszy, jeden z wojów przypomniał, że druhowie pozostali tam, gdzie dowódca krzyknął: „ostrza schów”. Faktycznie obok samotnej sosny, przy której niegdyś znalaziono schronienie, bawili rekonwalescenci. Nie chcieli już wracać do dalekiego Krakowa. Zatrzymały ich urokliwe dziewczęta z pobliskiej osady. Niebawem założyli rodziny, a wokół pamiętnego miejsca, gdzie niegdyś padła komenda „ostrza schów”, powstała osada, która dała początek miastu... Tyle

pierwsza legenda, a inne przekazy? Znany jest i taki, który wspomina księcia ostrzeżonym o niebezpieczeństwie grożącym wśród lasów i pagórków. Z wdzięczności za przestrożę, wybudował ponoć gród z zamkiem i wysoką ceglana wieżą...

A cóż sądzą historycy o początkach miasta?

Pewne jest, że w 1283 r. Ostrzeszów posiadał już prawa miejskie. Kiedy jednak dokładnie lokowano średniowieczne miasto – nie ma pewności. Niewątpliwie duży wpływ na rozwój grodu wywarł szlak handlowy z Torunia przez Kalisz do Wrocławia. W Ostrzeszowie znajdowała się komora celna, a w 1337 r. na mocy układu między Janem Luksemburskim a Kazimierzem Wielkim miasto uzyskało prawo sądenia przestępców schwytanych na pograniczu. Można stąd wnioskować, że zamek istniał tu wcześniej, niż zaświadcza to Janko z Czarnkowa przypisujący powstanie warowni Kazimierzowi Wielkiemu. Za czasów króla, który „zastał Polskę drewnianą a zostawił murowaną” zamek rozbudowano, postawiono



również istniejącą do dziś dzień wieżę nazywaną przez współczesnych Basztą Kazimierzowską. Warownia miała spore znaczenie do XVII w., podupadła w wyniku najazdu szwedzkiego, odbudowana pełniła swoją rolę do 1785 r., później stając się ruiną. W latach 40. XIX w. zamek przeznaczony został do rozbioru, która na szczęście ominęła wysoką na 24 m. wieżę. Z czasów króla Kazimierza pochodzi również bryła ostrzeszowskiej fary. Wspominając zabytki sakralne nie sposób pominąć jednego z najpiękniejszych w Wielkopolsce barokowych zespołów klasztornych.

Duży wpływ na organizację miejskiej zabudowy miał biegnący tędy trakt. To w oparciu o tzw. szlak toruński wytyczono równoległe drugą ulicę. Obie biegnąc łukiem, pośrodku którego znajdował się prostokątny rynek, stykały się przy bramach miasta. Jakże inny to typ rozplanowania od tego, do którego przywykli Wielkopolanie. Ostrzeszów był w XVI w. znany z pośrednictwa w handlu wołami i skórą. Nie cała jednak rogaczna pędzona była przez tutejszą komorę celną. Część próbowano przemycić przez okoliczne lasy. Bliskość Śląska, w sposób istotny wpłynęła nie tylko na układ przestrzenny miasta, stanowiła również o rozwoju tutejszej okolicy. W okresach prześladowań religijnych chronili się tu różnowiercy, w znacznym stopniu przyczyniając się do rozwoju osadnictwa i rzemiosła.

Jedną z regionalnych specjalności, i to z dawien dawna było hutnictwo. O produkcji żelaza w tych okolicach wspomnieli już Tacyt. Warto dodać, że archeolodzy odnaleźli w okolicy wiele pieców służących do wytapiania rudy darniowej. Upadek miejscowego hutnictwa metali zaczął się w XVII w. i trwał aż do poł. XVIII stulecia. Krótki i ostatni już renesans okolicznych kuźnic rozpoczął się pod koniec XVIII w. i trwał do połowy belle époque.

A jak wyglądały dzieje miasta zniszczonego w połowie XVII w. przez wojska szwedzkie? Po zawierusze wojennej pozostało zaledwie 47 domów, zniszczony był również zamek. Prawdą jest, że miasto szybko odbudowano, jednak powoli traciło ono znaczenie na rzecz położonego na południu Kępna. Właśnie to sąsiednie miasteczko, w połowie XVIII w. staje się największym w okolicy. Tu skupia się też handel, a na znaczeniu zyskuje nowy trakt wiodący ze Śląska przez Kępno, Wieruszów do Warszawy. Czasy saskie były trudnym okresem dla ostrzeszowskiego: przemarsze obcych wojsk, kontrybucje, zaraza z 1712 r. Powszechna w XVIII w. była wiara w zabobony. Przejawiała się w procesach o czary, z których zastynął szczególnie niedaleki Grabów (czarownica grabowska) i Ostrzeszów. Szerokim echem odbił się proces w Doruchowie, który zakończył się spaleniem czterestu kobiet na stosie w roku 1775 r.

Ostrzeszowskie, które przypadło w drugim rozbiore Prusom, szczególnie boleśnie odczuło skutki uwłaszczenia. Zubożała wieś wystąpiła w okresie Wiosny Ludów 1848/9 przeciw dziedzicom. Zbuntowanych chłopów prowadził wówczas Tomasz Sikorski vel Sikora z Myślenia. Jakby na przekór, szlachta polska okolic Ostrzeszowa, aktywnie włącza się w wir pracy organicznej, a miejscowi ziemianie, np. Wężykowie i Kręscy, uczestniczą w ruchu spiskowym.

Ostrzeszowianie brali udział w powstaniu wielkopolskim, do którego włączali się także okoliczni mieszkańcy. W okresie międzywojennym powiat ostrzeszowski zostaje zlikwidowany, trudno jednak mówić o prowincjonalnym charakterze ośrodka. W latach 1938-39 ukazuje się tu redagowany przez Stanisława Czernika miesięcznik „Okolica Poetów”. Publikuje tu m.in. Staff, Tuwim, Jastrun i wielu innych poetów. Z pismem współpracował mieszkający w Ostrzeszowie przez wiele lat Antoni Serbeński, wybitny artysta plastyk, uczeń takich sław jak Wyczółkowski czy Malczewski. Do tych chlubnych tradycji nawiązuje pod koniec XX wieku Barbara Wiza, znana przede wszystkim jako autorka książek dla dzieci.

Trudny był dla okolicy okres okupacji. W Ostrzeszowie mieścił się obóz jeniecki, gdzie przez krótki czas Niemcy więzili Maksymiliana Kolbe. W czasie wojny przebywali tu żołnierze wielu krajów, w tym Norwegowie i Holendrzy. O bohaterskiej postawie ostrzeszowianina, plutonowego Walerego Gorgolewskiego, pisał na kartach Monte Casino Melchior Wańkowicz; inny żołnierz, kpt. Jan Maliński, rodem z tej ziemi, był pilotem podczas bitwy o Anglię. Po powrocie do Polski na początku lat 70. założył pieczarkarnię, pracował również jako tłumacz. W 2000 r. ukazały się jego wspomnienia wojenne „Samolot zakrył słońce”.

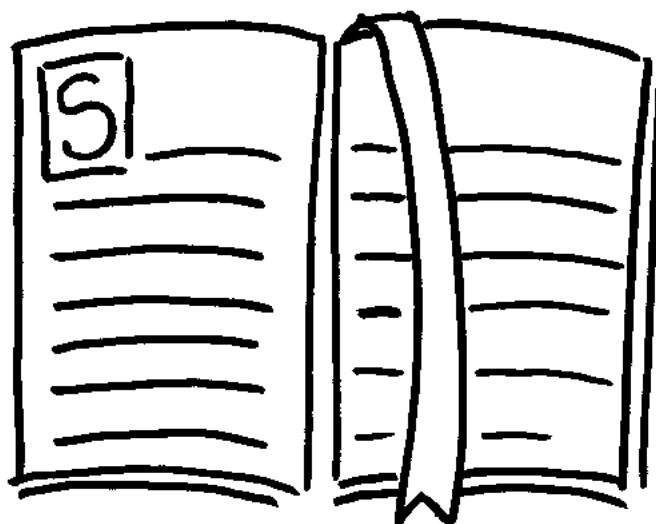
Po wojnie Ostrzeszów nabrał charakteru miasteczka przemysłowego. O dawnej randze miasta świadczy dziś układ ulic centrum, stara wieża i gotycki kościół. Warto odwiedzić również barokowy zespół pobernardyński, jak i miejscowe Muzeum Regionalne. Wśród wielu pamiątek znaleźć tu można także dokumenty z historii XX stulecia a wśród nich: fotografie i sztandary z okresu powstania wielkopolskiego, mundury z okresu II wojny światowej i inne eksponaty. Panoramę miasta podziwiać zaś można z punktu widokowego, usytuowanego na szczycie wieży. ■

dr Piotr Molenda

Nauczyciel konsultant w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu, historyk. Specjalizuje się w tematyce historii regionalnej. Autor licznych publikacji naukowych z zakresu historii i mnemotechnik. Nauczyciel dyplomowany w Zespole Szkół nr 9 w Kaliszu. e-mail: piotr.molenda@odn.kalisz.pl

Bogumiła Celer

Alwar



O najstarszym podręczniku w zbiorach specjalnych
Książnicy Pedagogicznej im. A. Parczewskiego w Kaliszu

Zbiory Książnicy to przede wszystkim księgozbiór współczesny wspierający pracę nauczycieli. Równie ważną powinnością biblioteki jest też dbałość o zachowanie dziedzictwa narodowego, tak w wymiarze lokalnym (miasta i regionu), jak i rozumianym szerzej. Ochrona dóbr kultury oraz jej aktywne upowszechnianie powinno odbywać się z wykorzystaniem nowych mediów (także interaktywnych). Stąd też w 2019 r. zrodziła się inicjatywa prowadzenia internetowego blogu działu zbiorów specjalnych Książnicy „Biblioteczne cymelia”, moderowanego przez piszącą te słowa.

Jako największa kaliska biblioteka publiczna działająca głównie w sferze edukacji, proponujemy czytelnikom

także cenne kolekcje historyczne, wśród nich bardzo ciekawą grupę stanowią podręczniki szkolne. Posiadamy znaczne zasoby literatury podręcznikowej, których gromadzenie zostało zapoczątkowane jeszcze w latach 50. XX w. Warto przytoczyć tutaj słowa prof. Krzysztofa Walczaka, który we wstępie do katalogu „Dawne polskie podręczniki szkolne w zbiorach Książnicy Pedagogicznej im. Alfonsa Parczewskiego w Kaliszu” (Kalisz 2010) pisał: „pośród dwustu tysięcy zbiorów Książnicy (...) znaczące miejsce zajmuje specyficzny rodzaj edycji, jakim są podręczniki szkolne – książki przeznaczone dla ucznia, od kilku co najmniej wieków stanowią nieodzowną pomoc w procesie dydaktycznym”.



Unikatem w kolekcji jest podręcznik do nauki gramatyki łacińskiej „De institutio grammatica libri tres”, dzieło Emanuela Alvareza z 1755 r. stanowiące najstarszy w zasobach biblioteki przykład literatury tego typu. Niniejszy artykuł stanowi próbę charakterystyki tego małego, ale bardzo interesującego i cennego starego druku.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę czytelników na znaczenie łaciny w edukacji i kulturze.

Łacina to język całego zachodnioeuropejskiego kręgu kulturowego, używany na przestrzeni dwóch i pół tysiąca lat. Mówiąc, że łacina to nasze dziedzictwo, powinniśmy mieć na uwadze nie tylko arcydzieła literatury starożytnej, ale przede wszystkim tomy książek, z których zdecydowana większość zalega w bibliotekach i archiwach, nierzadko pod postacią rękopisów czy rozpadających się, pojedynczych egzemplarzy wydań sprzed kilkuset lat. Jak podkreśla w swoim artykule Katarzyna Ochman: „w czeluściach bibliotek, pod osłoną coraz bardziej obcego nam języka, wciąż kryją się nieznanne jeszcze utwory o wyjątkowej wartości artystycznej czy kluczowym znaczeniu dla historii. Są to teksty fundamentalne dla naszej tożsamości kulturowej, które – przy utrzymaniu się obecnych trendów w edukacji – już wkrótce na naszych oczach zostaną zapomniane, tak, jak egipskie hieroglify: jeszcze wprawdzie zrozumiałe, ale dostępne jedynie dla bardzo wąskiej grupy wyspecjalizowanych badaczy”. Łacina była przez wieki podstawą wykształcenia Europejczyków. Młody człowiek nie szedł do szkoły, aby uczyć się czytania, pisania, liczenia, geografii, historii i łaciny, ale szedł do szkoły i uczył się tego wszystkiego po łacinie. Przywołana wyżej K. Ochman słusznie zauważyła, że „dzisiaj nawet najlepiej skądinąd wykształceni reprezentanci naszej cywilizacji wyrzekają się jej znajomości. Jeśli nie uda się odwrócić albo przynajmniej powstrzymać tego procesu, zerwana zostanie jedna z podstawowych więzi stanowiących o ciągłości naszej kultury.”

W pewnym momencie łacina utraciła swoją pierwszoplanową rolę w edukacji. Jak wskazuje Wilfried Stroh, emerytowany profesor filologii klasycznej z Uniwersytetu w Monachium, punktem zwrotnym w dziejach języka łacińskiego była epoka oświecenia. Łacina przestała być językiem wykładowym w szkołach, a stała się jednym z wielu wykładanych przedmiotów. Ówczesni pedagodzy całkiem słusznie uczynili jednym ze swoich głównych celów powszechność wykształcenia. Najprostszym sposobem realizacji tego zamierzenia było wprowadzenie zajęć w językach narodowych. Łacina, kojarzona z pewnym prestiżem, pozostała nadal w szkole, ale jako osobny przedmiot. Nauczyciele kontynuowali pracę z tymi samymi podręcznikami, które były stosowane dotychczas. Jakże to były podręczniki? K. Ochman wskazuje, że „jeśli

współczesny metodyk przejrząłby repertuar tych książek, ogarnęłoby go przerażenie i litość dla nieszczęsnych uczniów: od Donata (Aelius Donatus – filolog i nauczyciel retoryki z IV wieku, autor dwóch traktatów pod wspólnym tytułem *Ars grammatica*) po Alwara (Manuel Álvares – XVI-wieczny jezuita, autor *De institutione grammatica*) straszą one pojęciami gramatycznymi, tabelami paradigmatów i długimi listami wyjątków.” Teksty Donata czy Alwara, jak wskazuje K. Ochman, można porównać z medialnymi wypowiedziami profesora Jana Miodka, który swoich uwag nie kieruje w pierwszej kolejności do cudzoziemców, ale do tych, którzy mówią płynnie po polsku, a chcieliby piękniej i bardziej poprawnie postąpić tym językiem.

Wróćmy jednak do podręcznika Alwara przechowywanego w zbiorach kaliskiej Książnicy.

„De institutio grammatica libri tres”, podręcznik potocznie zwany w Polsce Alwarem, napisany przez wspomnianego portugalskiego jezuitę Emanuela Alvareza (1526–1586), używany był w Polsce od XVI do początków XIX w. Gramatyka wydana w Polsce po raz pierwszy w 1577 r. (Poznań), miała do 1819 r. (Płock) ponad 65 edycji. Najczęściej przedrukowywano Alwara w Poznaniu, Wilnie, Kaliszu i Płocku. Karol Estreicher, polski bibliograf wymienia 15 wydań wileńskich i 12 kaliskich.

Podręczniki i wydawnictwa szkolne stanowiły dosyć pokaźną grupę produkcji książkowej jezuitów. Zakonnicy starali się w większości przypadków realizować potrzeby własnego kolegium w macierzystej placówce. Dlatego też, jak zauważa Halina Rusińska-Giertych, postanowili wytłoczyć między innymi „popularny w owym czasie, a tym samym bardzo dochodowy, podręcznik do nauki gramatyki łacińskiej, ułożony przez jezuitę portugalskiego”.

Egzemplarz znajdujący się w zbiorach kaliskiej Książnicy został wydrukowany w 1755 r. w miejscowej drukarni jezuickiej. Warto w tym miejscu dodać, że pierwszym w dziejach Kalisza drukarzem był Jan Wolrab Młodszy, który założył tu drukarnię w 1603 r. Warsztat jego, rychło przejęty przez Gedeliusza, od początku istnienia produkował przede wszystkim dzieła autorów jezuickich, zwłaszcza zaś miejscowych uczonych i kaznodziejów. W 1632 r. drukarnię przejęli Jezuici i od tego czasu, przez 140 lat, wydawano w niej druki sygnowane: „Drukarnia Kollegium Kaliskiego Societatis Jesu”. Łącznie wydano w niej co najmniej 920 druków – 290 w XVII w. i 630 w XVIII w. Kaliska drukarnia jezuicka posiadała monopol na druk podręczników dla szkół Wielkopolski i Prus Królewskich. Nie bez przyczyny zatem prowincjał zakonu Tomasz Dunin, rektor w Kaliszu w latach 1737-1741 oraz 1744-1756, wydał w 1744 r. zarządzenie, żeby zaprzestać



w szkołach dyktowania, a pracę oprzeć na podręcznikach. W związku z tym projektem, nie wolno było przyjmować uczniów do poszczególnych klas, jeżeli nie mieli do nich podręczników.

Ze względu na powszechne wykorzystywanie Alwara, zwłaszcza w szkołach jezuickich, odbijano go, jak już wcześniej zaznaczono, wielokrotnie w różnych oficynach. Rusińska-Giertych pisze, że we Lwowie podjął się tego zadania także Paweł Józef Golczewski – jedyny mieszczański typograf w mieście. Podręcznik pod tytułem „Emmanuelis Alvari e Societate Jesu de Institutione grammaticae libri tres editio nova correctior” spod jego prasy wyszedł najprawdopodobniej w latach czterdziestych XVIII w. Badaczka dowodzi, że „ukazanie się owego druku w prywatnej oficynie wywołało ostry sprzeciw jezuitów lwowskich i kaliskich. Rościli oni tylko sobie prawo do odbijania tejże gramatyki, a Golczewskiemu zarzucali nielegalny przedruk podręcznika. Nie pomogły zapewnienia lwowskiego typografa, że posiada zgodę na tłoczenie Alwara. Spór rozstrzygnął dopiero król, który wystosował w grudniu 1743 r. specjalne w tej sprawie pismo, biorące w obronę Golczewskiego. Ambicją lwowskich braci zakonu Loyoli było zaopatrywanie w wydawnictwa edukacyjne wszystkich szkół jezuickich w regionie, stąd tak zdecydowane i głośnie z ich strony stanowisko w sprawie „Alwara Golczewskiego”. W 1744 r. prowincjał Tomasz Dunin wyraził zgodę, by drukarnia tłoczyła podręczniki dla wszystkich szkół jezuickich w Małopolsce i Rusi Czerwonej. Umożliwiło to jezuitom osiąganie wyższych nakładów oraz większych zysków.”

Z ciekawostek dotyczących podręcznika zwanego Alwarem warto wspomnieć, iż w 1769 r. wśród uczniów szkół jezuickich, pojawił się złośliwy wierszyk anonimowego autorstwa: „Sama tylko z alwara nabyta łacina nie uczyni dobrego dla ojczyzny syna”. Zdaniem językoznawców Alwar był – jak na swoje czasy, dobrym i gruntownym podręcznikiem gramatyki. Licząc przeszło 400 stron był jednak zmorą uczniów, zwłaszcza w XVIII w., synonimem pamięciowego „kucia” reguł gramatycznych. Został usunięty ze szkół dopiero przez Komisję Edukacji Narodowej. Pijarzy zastąpili podręcznik swoją gramatyką, ale inne zakony, np. reformaci, używały go w swoich szkołach jeszcze w połowie XIX stulecia.

Na zakończenie warto odnieść się do słów wspomnianej wyżej K. Ochman, adiunkta w Instytucie Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych UW, nauczycielki języka łacińskiego we wrocławskim Liceum Sióstr Urszulanek, która od 2009 r. „uczy się myśleć

po łacinie, eksperymentuje z autorskimi programami nauczania i próbuje prowadzić zajęcia wyłącznie w języku łacińskim”. Nauczycielka w jednym ze swych artykułów pisze: „Język łaciński przez półtora tysiąca lat nauczany był metodami, które dziś uchodzą za najnowocześniejsze. W XVIII wieku zrezygnowano z nich na rzecz metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Jak do tego doszło? Czy nie czas wrócić do korzeni?”

BIBLIOGRAFIA

1. Bielska Krystyna, Drukarnia Kalisza, jego dzieje i dorobek do upadku Rzeczypospolitej, „Roczniki Biblioteczne”, R. 6, 1962, z. 3.4, s. 41-77.
2. Dawne polskie podręczniki szkolne w zbiorach Książnicy Pedagogicznej im. Alfonsa Parczewskiego w Kaliszu, red. Krzysztof Walczak, Kalisz 2010.
3. M. Juda, Przywileje drukarskie w Polsce, Lublin 1992.
4. Kozińska-Chachaj Joanna, Starodruki lwowskie w zbiorach Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej im. Hieronima Łopacińskiego w Lublinie, „Bibliotekarz Lubelski” 2019, R.62, s. 31-69.
5. Marcinek Roman, Alwar, *Silva Rerum* 2011, online: <https://www.wilanow-palac.pl/alwar.html> (dostęp: 24 marca 2020)
6. Ochman Katarzyna, Nauczanie łaciny. Immersja czy gramatyka?, „Języki obce” 3/2014, s. 54-58.
7. Rusińska-Giertych Halina, Działalność typograficzna Pawła Józefa Golczewskiego we Lwowie w latach 1736–1751, w: *Książka zawsze obecna: prace ofiarowane Krzysztofowi Migoniowi*, red. Barbara Bieñkowska i in., Wrocław 2010, s. 323–324
8. Rusińska-Giertych Halina, Repertuar wydawniczy tłoczni zakonnych – na przykładzie Drukarni Jezuickiej we Lwowie, w: *Piśmiennictwo zakonne w dobie staropolskiej*, red. Magdalena Kuran, Katarzyna Kaczor-Scheitler i Michał Kuran, przy współpracy Dawida Szymczaka, Łódź 2013, s. 129-141.
9. Stroh Wilfried, *Łacina umarła, niech żyje łacina! Mała historia wielkiego języka*, Poznań 2016.
10. Walczak Krzysztof, *Drukarnie Kalisza: zarys dziejów*, Kalisz 1985.

dr Bogumiła Celer

doktor nauk humanistycznych w zakresie bibliologii i informatologii, kierownik działu zbiorów specjalnych PBP Książnicy Pedagogicznej im. A. Parczewskiego w Kaliszu, pomysłodawca i moderator blogu „Biblioteczne cymelia”

Teresa Pogorzelec

Internet dla najmłodszych

PADLET w edukacji wczesnoszkolnej

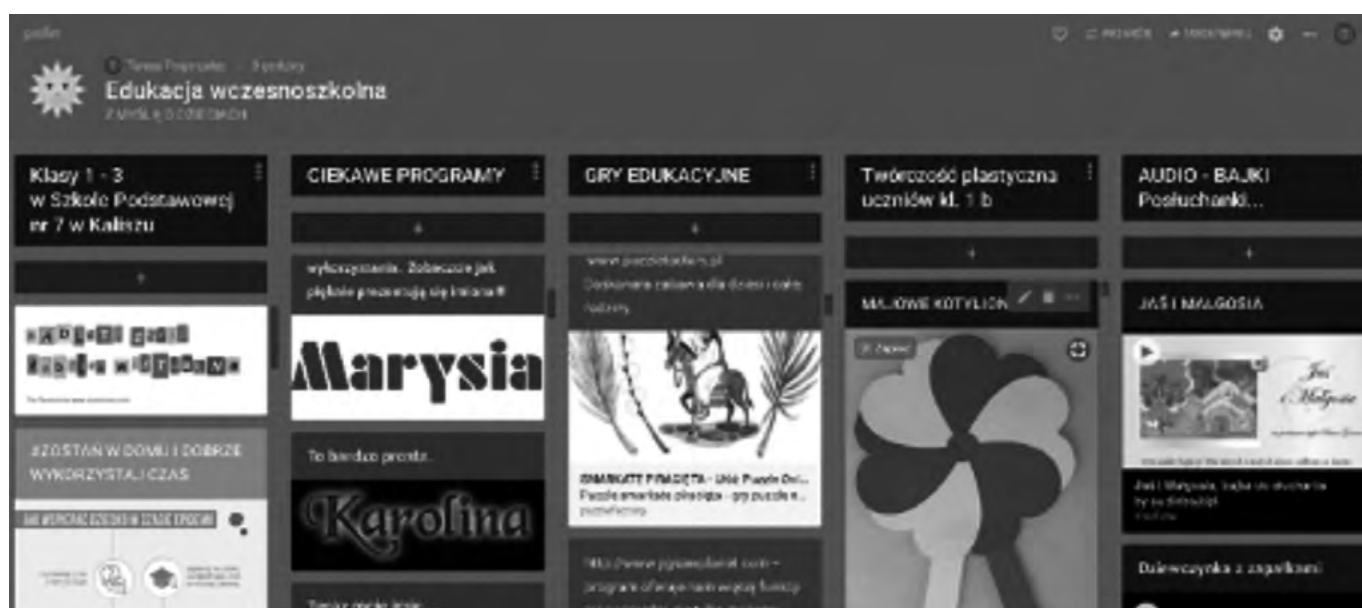
Padlet to program do tworzenia wirtualnej „ściany”, na której możemy zawieszać adresy stron internetowych, obrazki, zdjęcia, muzykę, filmiki. Jednym słowem – pomaga porządkować i grupować tematycznie różne zasoby i udostępniać je w sieci.

Tworzenie wirtualnej tablicy jest możliwe na stronie <http://pl.padlet.com/>.

Wielką zaletą jest nie tylko łatwość obsługi, ale też możliwość współtworzenia go przez kilka osób

i łatwość dzielenia się nim w mediach społecznościowych lub osadzania go na stronach www.

Korzystanie z padleta jest na tyle proste i intuicyjne, że wystarczy krótkie szkolenie, by uczniowie i nauczyciele sobie z nim poradzili. Podzielenie się linkiem do padleta bez opcji zmieniania postów czy komentowania pozwoli na wyświetlenie przez inne osoby tablicy z przygotowanymi materiałami, linkami czy wiadomościami, zgromadzonymi w jednym miejscu.



Obecna sytuacja w kraju, niemożność bezpośredniego kontaktu z uczniem, a jednocześnie nieodparta chęć ułatwienia i uatrakcyjnienia przyswajanych w zaciszu domowym wiadomości i umiejętności, była dla mnie impulsem do stworzenia padleta „Edukacja wczesnoszkolna z myślą o dzieciach”.

Można się z nim zapoznać na stronie <https://padlet.com/tpogorzelec/cto4iz56x17osn6t>.

Oprócz linków do ciekawych programów, bajek – postuchanek, gier edukacyjnych, zamieszczam tam również wytwory plastyczne moich uczniów, a także instrukcje do ich wykonania, z których mogą skorzystać. Cieszę się, gdy uczniowie sami „wyczarują” dzieła według własnego pomysłu. Zdarza się też, że ich pomysły są dużo ciekawsze od „oryginatu”.

Padlet to również doskonałe miejsce do gromadzenia materiałów wokół określonego tematu, do udostępniania plików dźwiękowych np. z zadaniami domowymi.

Pewne jest, że Internet nie zastąpi „żywego” słowa nauczyciela, który pochwali, powie zawsze coś miłego, przywita z uśmiechem i sprawi, że nauka stanie się prostsza. Jednak rodzice i dzieci doceniają padlet jako jedną z form komunikacji, o czym świadczą przesłane pod moim adresem opinie.

„Wirtualna tablica bardzo nam się podoba. Jest czytelna, kolorowa, Igor bardzo chętnie sam chce wchodzić na stronę i szukać zadań, jakie ma do zrobienia. Igor ciągle pyta, kiedy wróci do szkoły, bo w szkole jest fajniej się uczyć niż w domu. Dlatego

tablet bardzo nam odpowiada. Bardzo nam się również podobała lekcja nagrana przez Panią, jak Igor usłyszał polecenia Pani głosem, to z większą chęcią robił zadania”.

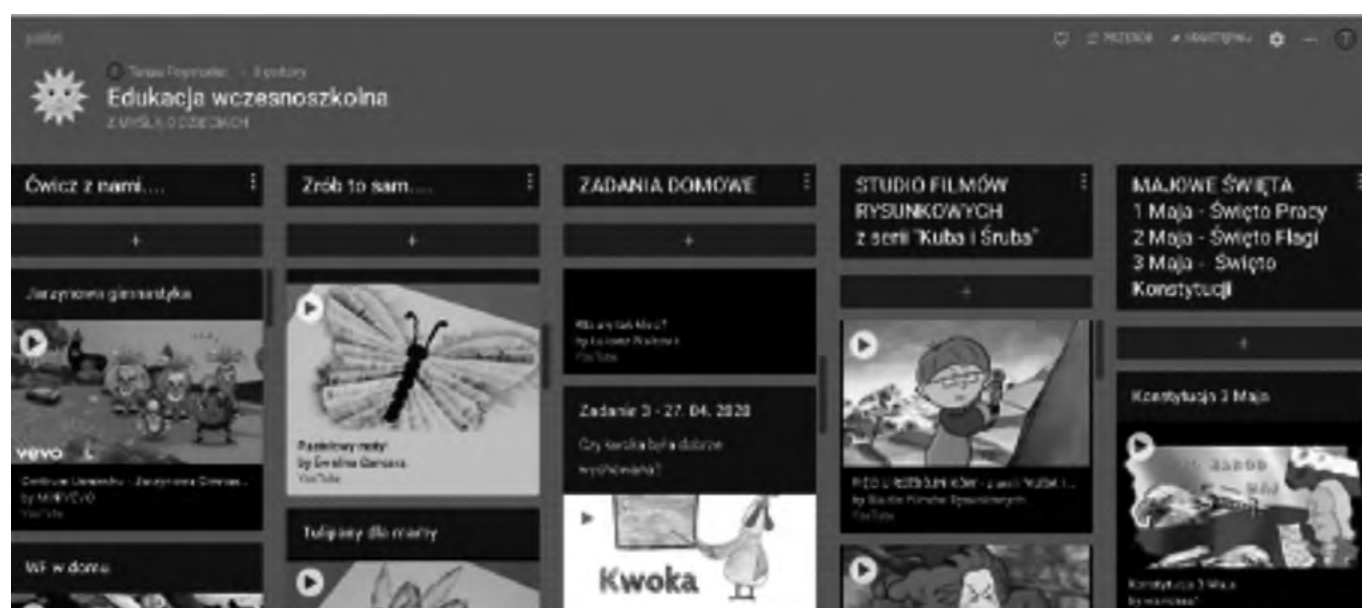
„Padlet to bardzo dobry pomysł. Świetne jest to, że poza zadaniami, umieszcza tam Pani różne ciekawostki, animacje i filmiki. Michaś po skończonych lekcjach z zainteresowaniem przegląda zawartość strony”.

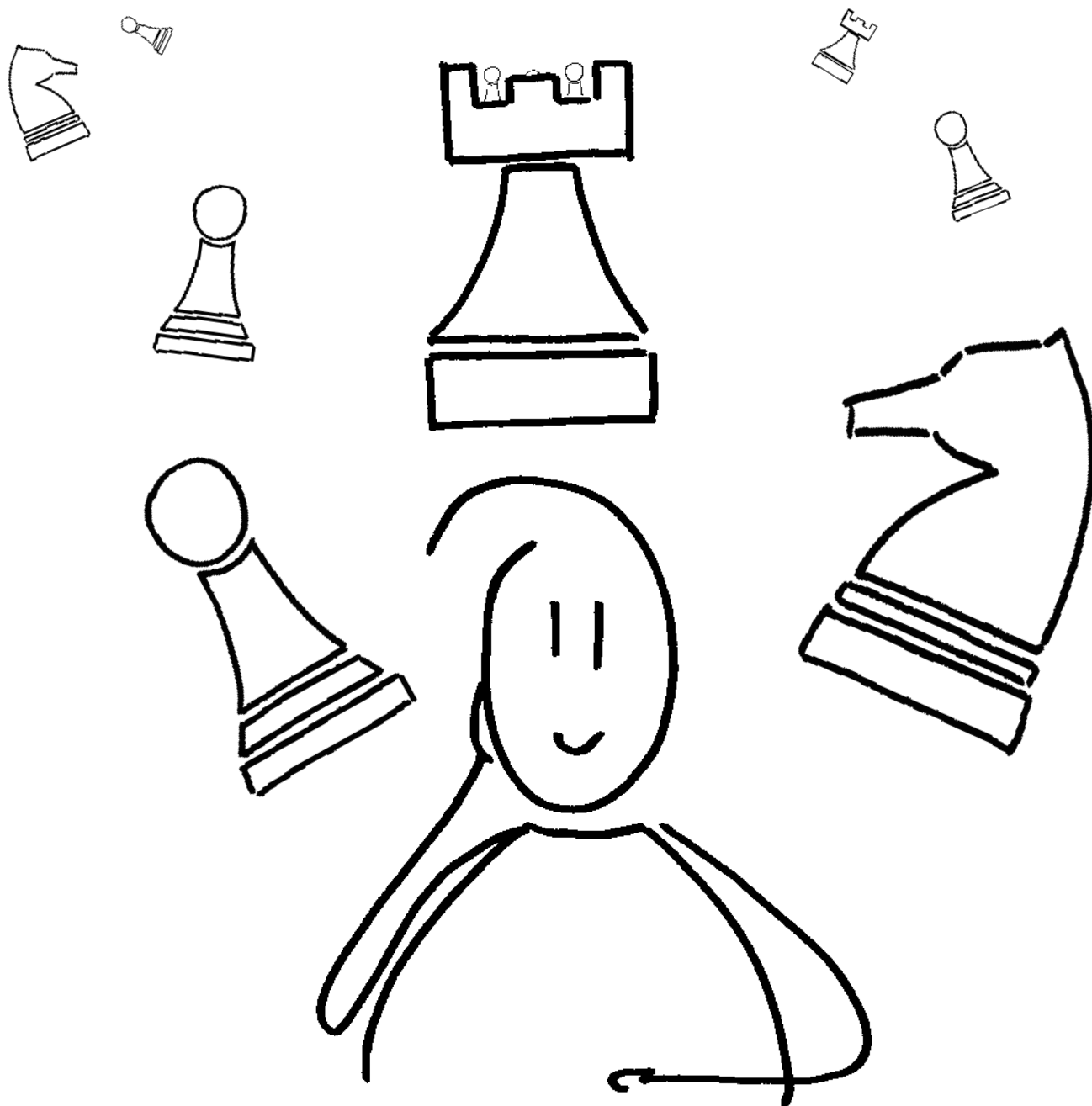
„Z przyjemnością zaglądamy na Pani stronę. Zosia uwielbia ciekawostki przyrodnicze i jako zapalona plastyczka zakładkę Zrób to sam. Propozycje prac są przepiękne. Razem z córką chętnie je wykonujemy”.

Po takich słowach nie trudno zabrać się do pracy. Z przyjemnością tworzę więc kolejną ściankę ciesząc się satysfakcją uczniów i ich rodziców, którzy odkrywają nowe narzędzie internetowe, odmienne od dotychczasowych tradycyjnych materiałów książkowych. Prosta obsługa techniczna nie tylko nie zniechęca, ale wręcz pobudza do szukania nowych pomysłów i realizowania nowych wyzwań. Padlet zasługuje na bliższe poznanie i wprowadzenie na trwałe do praktyki edukacyjnej każdego nauczyciela.

Teresa Pogorzelec

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej
w Szkole Podstawowej nr 7 w Kaliszu





Joanna Dembowa

Logiczne szachy

Jak wykorzystać szachy do rozwoju logicznego myślenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej?
Przykłady rozwiązań metodycznych.



Gra w szachy jest dla każdego. Naukę tej królewskiej gry można rozpocząć w wieku 5, 6 lat. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej z 2017 roku wprowadziła elementy gry w szachy do szkół. Jeden z jej zapisów brzmi: „uczeń wykorzystuje [...] szachy i inne gry [...] logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad itd.”

Szachy w moim życiu były zawsze, odkąd pamiętam. Nauczyłam się grać w dzieciństwie od mojego taty, wielkiego entuzjasty tej gry. Grałam najczęściej z tatą, uczyłam się debiutów, rozgrywałam partie i rozwiązywałam mnóstwo zadań szachowych, nie zdając sobie sprawy z wagi tego faktu. Dopiero kiedy zaczęto więcej mówić o ważnej roli szachów w edukacji, moje zainteresowania grą wzrosły. Na pozór wydaje się trudna i wielu nauczycieli rezygnuje z realizacji tego zadania. Mam nadzieję, że w tym artykule zachęcę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a może rodziców młodszych uczniów, do zainteresowania się szachami. Pierwsi uczniowie, którzy pod moim kierunkiem rozpoczęli przygodę na szachownicy, byli drugoklasistami. Dla nich napisałam innowację „Gram-myślę-programuję”, której częścią była gra w szachy. Innowację prowadziłam w klasie 2 i 3. Z kolejną klasą zaczęłam naukę gry w szachy od początku klasy pierwszej i kontynuuję w klasie drugiej.

Obserwując uczniów podczas nauki gry w szachy mogę stwierdzić, że ta gra daje im możliwość doskonalenia wielu umiejętności, które są przydatne podczas nauki, a także rozwija ich osobowość.

Umiejętności typowo szkolne:

- logiczne myślenie,
- orientacja przestrzenna,
- myślenie strategiczne,
- zapamiętywanie zasad i reguł gry,
- przewidywanie kolejnych sekwencji ruchów,
- koordynacja wzrokowo-ruchowa,
- rozwój kompetencji matematycznych,
- koncentracja uwagi.

Rozwój osobowości:

- radzenie sobie z sytuacją trudną (przegrana),
- cierpliwość,
- wzrost samooceny,
- rozwój zainteresowań,
- przestrzeganie zasad gry.

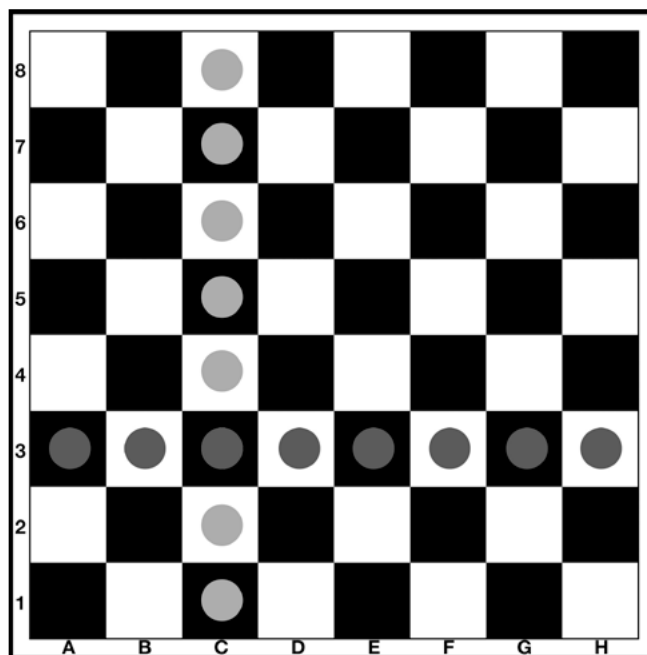
Widać, że argumentów na wykorzystanie szachów w edukacji wczesnoszkolnej jest wiele, bo w tym okresie dziecko nabywa nawyki i intensywnie rozwija swoją osobowość, kontaktując się z rówieśnikami i zmagając się z zadaniami szkolnymi. Podczas nauki

gry w szachy zauważyłam bardzo poważne podejście do zasad, skupienie podczas gry i co ważne współpracę między dziećmi. Uczniowie, którzy lepiej grają, siadają z tymi słabszymi i w roli eksperta pomagają im, pilnując zasad. Jest to duża pomoc dla nauczyciela. Dzieci nauczyły się przegrywać, podając sobie rękę na koniec gry.

Jak zacząć naukę gry w szachy? Z pewnością będzie to zabawa, z wykorzystaniem szachownicy. Może to być profesjonalna plansza lub wykonana własnoręcznie. Ja przygotowałam wielkoformatową planszę (2m x 2m) – zdjęcie 4, która dała dzieciom możliwość fizycznego jej poznania. Dzieci mogły wchodzić na nią, ustawiać się w grupach na liniach pionowych, poziomych lub na konkretnym polu według podanego adresu. Mogły wcielać się w poszczególne figury, pionki i ćwiczyć sposób ich poruszania się po planszy. Mniejsze plansze można z kolei wykorzystać w połączeniu z koreczkami od butelek. Figury nie są konieczne na tym etapie.

Przykładowe ćwiczenia z szachownicą:

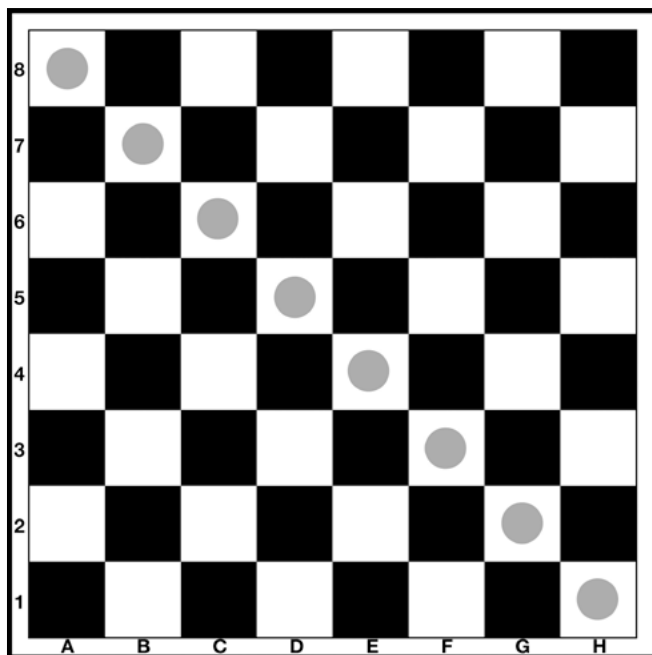
1. Ustaw po jednym koreczku na każdym polu linii 3 i na każdym polu linii c, nazwij pole przecięcia tych linii – rys. 1



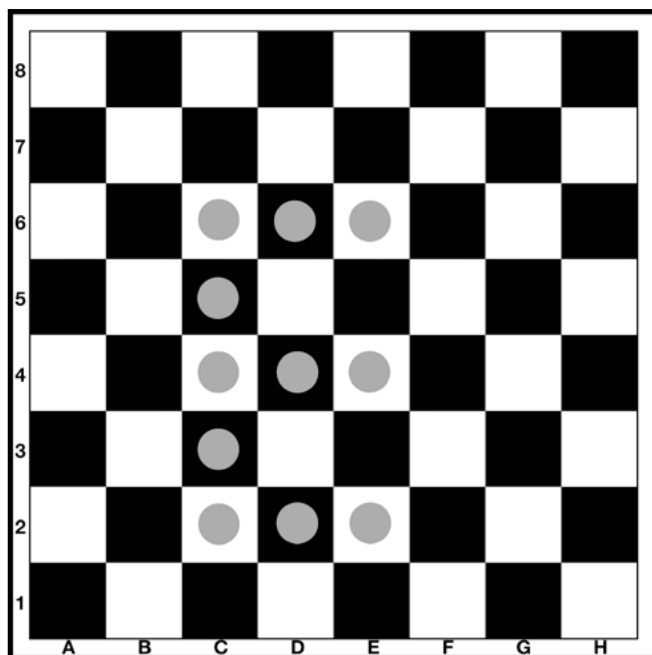
Rys. 1

2. Ustaw koreczki po najdłuższej białej linii skośnej – rys.2, ustaw koreczki po najdłuższej linii czarnej.
3. Ułóż koreczki według kodu: c2, d2, e2... – rys 3
4. Ustaw figury tak, jak na rozpoczęcie gry: czarne na 8 linii, a białe na 1. Zabawa: „Co się zmieniło na szachownicy?”. Uczniowie zapamiętują ustawienie wyjściowe figur. Jeden z uczniów wychodzi z klasy, ktoś inny zabiera jedną z figur lub zamienia ich usta-





Rys. 2



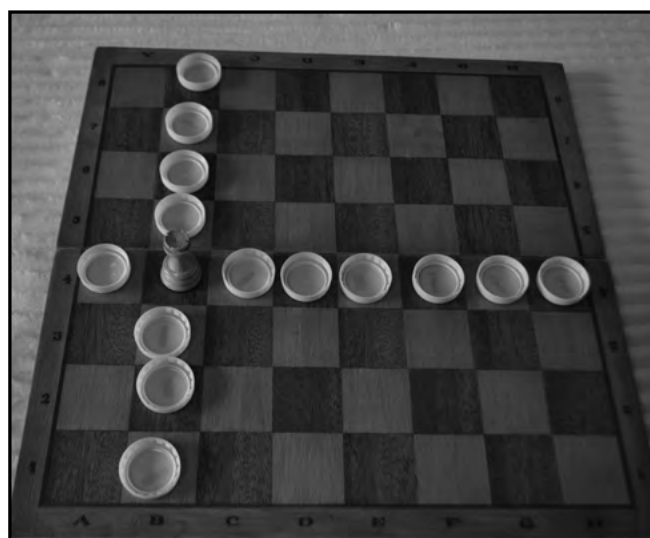
Rys. 3

wienie. Powracający uczeń musi podać co zostało zmienione, gra toczy się dalej... – zdjęcie 1.

5. Ustaw białą wieżę na polu b4, zaznacz koreczkami wszystkie możliwe ruchy wieży – zdjęcie 2
6. Ustaw czarnego hetmana na polu a7 zaznacz wszystkie możliwe ruchy hetmana
7. Ustaw czarnego gońca na polu d3 – zaznacz koreczkami jakie figury może zbić? Którą z nich warto zbić? – zdjęcie 3.
8. Zachętą do poznania bierek szachowych będą zajęcia artystyczne. Można z dziećmi wykonać z rolek po papierze toaletowym pionki a po ręcznikach figury, tak jak na zdjęciu 4.



Zdjęcie 1



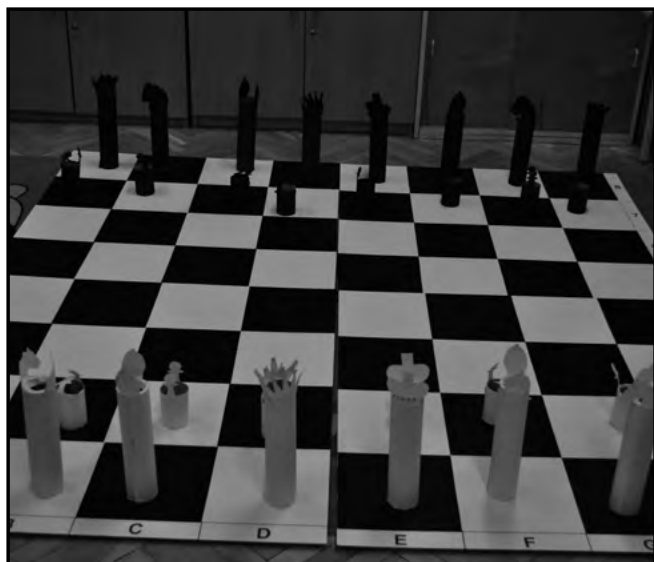
Zdjęcie 2



Zdjęcie 3

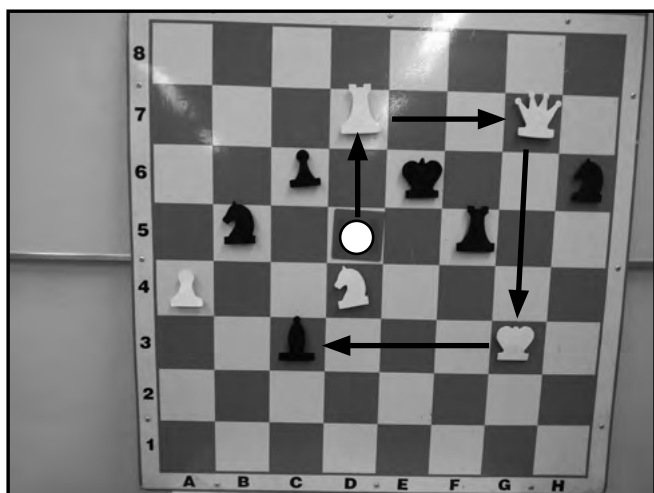
9. Zabawa ruchowa z elementami programowania. Na planszy znajduje się kilka figur. Nauczyciel przesuw





Zdjęcie 4

się wirtualnie po planszy, kiedy natrafia na figury lub pionki, uczniowie wykonują umowne gesty (Wieża – stój na baczność, Skoczek – podskok, Pionek – ukucnij, Król – ukłoń się, Goniec – zrób pajacyka, Hetman – podnieś prawą rękę do góry). Zaczynając od zielonego pola, mówi: 2 pola w górę (Wieża), 3 pola w prawo (Hetman) itd. Jest to ciekawa zabawa na zapoznanie z nazwami bierek i ich rolą na szachownicy – rysunek 4.

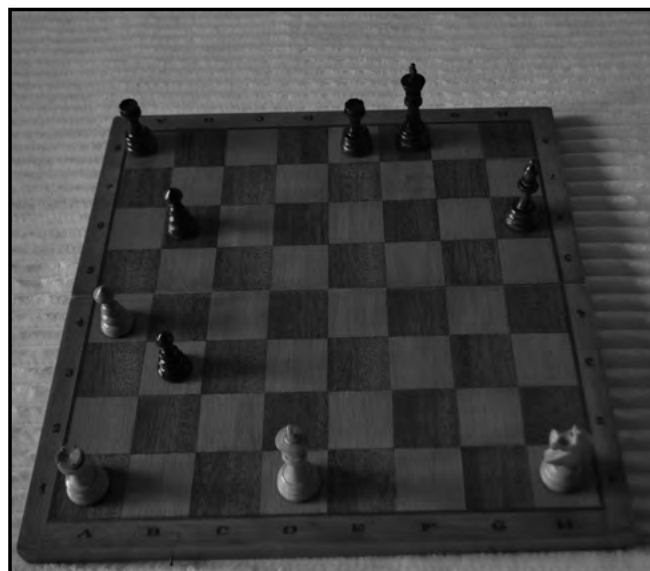


Rys. 4

10. Zabawy rachunkowe z liczeniem punktów bierek szachowych, np. który zawodnik zbił figury o większej wartości: zawodnik A – wieżę i skoczka, zawodnik B – hetmana.
11. Gry multimedialne, np. na platformie learningapps.org <https://learningapps.org/view6114485> „Dopasuj pary: pionek – 1 punkt, skoczek – 3 punkty, wieża – 5 punktów...

12. „Gra w statki” z wykorzystaniem szachownicy może być alternatywą do typowej gry w szachy. Uczy nazywania pól na planszy, koncentracji uwagi oraz orientacji wzrokowo-ruchowej.

Kolejne etapy nauki gry w szachy to systematyczna praca nad debiutami, rozwijaniem partii i końcówkami, czyli matowanie króla – zdjęcie 5 – czarne mają ruch – mat w 1 ruchu.



Zdjęcie 5

Do tego potrzebujemy więcej umiejętności oraz czasu. Jest to raczej zadanie na zajęcia dodatkowe, pozalekcyjne lub zajęcia w domu z rodziną. Jeśli dziecko poznało podstawy, samo wybierze, czy chce dalej poznawać królewskie tajniki gry. Możemy mieć nadzieję, że spróbuje.

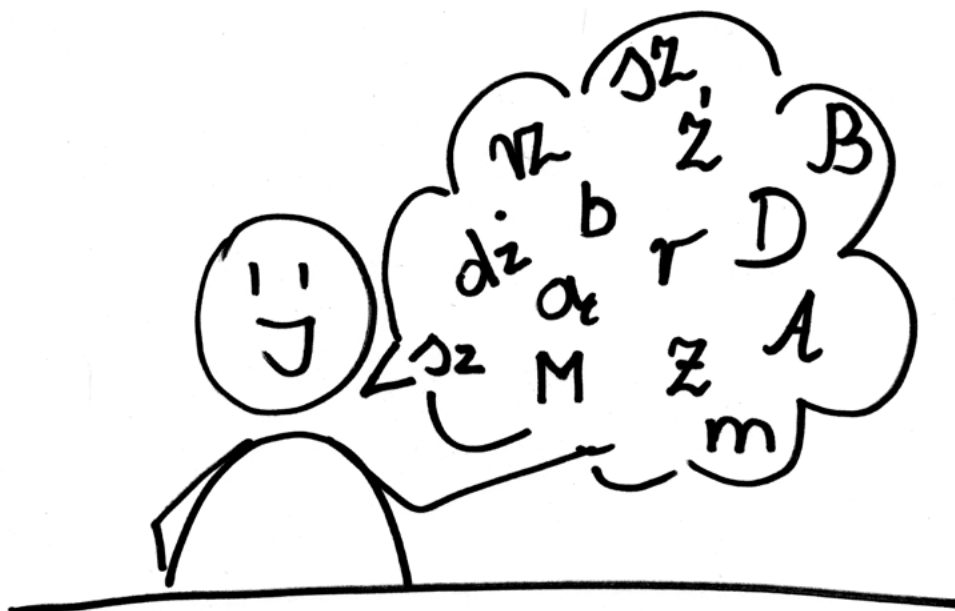
Zachęcam też do literatury, która jest dość spora. Można też korzystać ze szkoleń online przygotowanych przez wydawnictwa dla nauczycieli. Filmy są tak zrobione, że mogą z nich korzystać również uczniowie.

BIBLIOGRAFIA

1. Litmanowicz M., Szachy dla dzieci – część 1, Biblioteka Penelopy, Warszawa 2000.
2. Staniszevska A., Staniszevska U., Szachy. Nauka gry dla dzieci, Papilon, 2013.

mgr Joanna Dembowa

doradca metodyczny edukacji wczesnoszkolnej



Natalia Kasprowicz-Piksa
Urszula Ignasiak

Logopeda masuje

– czyli słów kilka o wspieraniu mowy

Logopeda – pani, która uczy poprawnej wymowy, taka definicja tego zawodu funkcjonuje wśród wielu osób. Ale terapia logopedyczna to nie tylko ćwiczenia mowy, to także wszystkie działania, które wspierają jej rozwój. Jedną z istotnych, choć często niedocenianych, metod pracy logopedy jest masaż. Dlaczego jest on tak ważny w terapii zwłaszcza wśród najmłodszych pacjentów? Jak go wykonać i jakie są jego rodzaje? Na te pytania postaramy się odpowiedzieć w poniższym artykule

DLACZEGO WŁAŚCIWIE MASAŻ?

Słyszac masaż, wyobrażamy sobie wizytę u fizjoterapeuty lub w salonie masażu. Mało kto wybiera się natomiast na masaż do gabinetu logopedycznego, co więcej, rzadko komu logopeda kojarzy się z taką formą terapii. Dlaczego zatem skupiamy się na tym zagadnieniu?

Zacznijmy od tego, że mówienie jest szeregiem skomplikowanych i bardzo precyzyjnych ruchów. Najczęściej dziecko, które trafia na terapię, ma z tym problem.

Dlatego też ćwiczenia motoryki aparatu artykulacyjnego należy rozpocząć możliwie najwcześniej. Mając zatem podejrzenia, że sprawność ruchowa aparatu artykulacyjnego jest zmniejszona (dziecko nie ssie, krztusi się przy połykaniu) w program terapii należy włączyć „masażyki”.

Nie wnikając w dalsze możliwości rozwoju mowy dziecka, należy zapewnić mu przede wszystkim prawidłowe ssanie, połykanie, a w dalszej kolejności żucie, gryzienie i połykanie śliny. Występujące nieprawidłowo-



ści utrudniające karmienie dziecka są wynikiem obniżonej sprawności ruchowej oraz nieprawidłowego napięcia warg, języka i żuchwy. Zazwyczaj te nieprawidłowości występują u wcześniaków i dzieci z grupy ryzyka.

Jeśli chcemy, by u dziecka ustąpiły nieprawidłowości związane ze sprawnością aparatu artykulacyjnego, należy rozpocząć pracę od ćwiczeń biernych, które możemy wykonywać niezależnie od woli i udziału dziecka. Są to masaże wszystkich dostępnych części aparatu artykulacyjnego, a więc: policzków, żuchwy, okolic przetyku, warg (także ich strony wewnętrznej), języka, dziąseł, podniebienia twardego i miękkiego. Masaże bywają dla maluszka nieprzyjemne. Jeśli jednak rozpoczniemy je bardzo wcześnie, to są one traktowane przez niego jak wszystkie inne zabiegi pielęgnacyjne.

ROLA RODZICÓW W TERAPII

Jak już wcześniej zaznaczyliśmy, nie każde dziecko lubi być dotykane, stymulowane przez logopedę, w takiej sytuacji nieodzowna jest pomoc rodzica. Dla dziecka dotyk rodzica jest bardzo ważny, daje poczucie bezpieczeństwa. Dlatego też często to właśnie rodzic, przy współpracy z logopedą, pełni główną rolę terapeuty w usprawnieniu aparatu artykulacyjnego.

Logopeda potrzebuje czasu na nawiązanie z dzieckiem kontaktu, stworzenie przyjaznej atmosfery i pozytywnego nastroju. Podczas masażu ważne jest, by twarze dziecka i terapeuty były blisko i naprzeciw siebie, by twarz logopedy była rozpoznawana jako znajoma, by nie budziła lęku, lecz przewidywanie przyjemności.

Poniżej przedstawiamy ogólne zasady masażu, które ułatwiają jego przeprowadzenie w domu przez rodzica lub opiekuna:

- przed przystąpieniem do masażu należy dziecko odpowiednio ułożyć lub posadzić w wygodnej pozycji;
- ręce natłuszczamy oliwką, kremem lub posypujemy pudrem kosmetycznym;
- masaż wykonujemy palcami (zalecamy, by rodzic wykonywał masaż twarzy opuszkami palców, wtedy jest największe czucie);
- wykorzystujemy szpatułki, miękkie szczoteczki do zębów, gazę, kawałki jabłek, bananów;
- masaż wykonujemy bardzo delikatnie i stopniowo zwiększamy natężenie działającego bodźca poprzez: głaskanie, ugniatanie, oklepywanie opuszkami palców, rozcieranie ruchami okrężnymi, delikatne obszcypywanie.

MASAŻ LOGOPEDYCZNY KROK PO KROKU

Masaż logopedyczny możemy podzielić na kilka etapów. Zanim skupimy się na narządach artykulacyjnych, musimy wyciszyć małego pacjenta. Dopiero wtedy możemy rozpocząć masaż w podanej poniżej kolejności:

Masaż ręki

Ręka dziecka spoczywa na dłoni osoby masującej. Drugą ręką masujemy dłoń dziecka w kierunku od nadgarstka do łokcia, od łokcia do nadgarstka, potem od nadgarstka do czubków palców poprzez głaskanie, rozcieranie ruchami kolistymi. Masaż wykonujemy do 15 powtórzeń.

Masaż szyi

Rozpoczynamy masaż od okolic barków do podbródka. Głaszczemy zewnętrzną powierzchnię przetyku – od dołu ku górze. Masaż wykonujemy do 5 powtórzeń.

Masaż żuchwy

Masujemy podbródek w kierunku skroni poprzez rozciąganie, rolowanie skóry – do 5 powtórzeń. Uciskamy punkt przy usznej części żwacza (do 5 sekund) opuszką wskazującego palca.

Masaż czoła i policzków

Rozpoczynamy od środka czoła przez skroń do ucha. Następnie przechodzimy do bocznych powierzchni nosa przez policzki. Dodatkowo robimy kótecza na policzkach (do 5 powtórzeń).

Masaż warg

Masujemy górną wargę od środka w kierunku kącików ust (do 5 powtórzeń). Następnie masujemy dolną wargę od środka w kierunku kącików ust (do 5 powtórzeń). Płynnym ruchem masujemy złączone wargi w kierunku kącików ust, delikatnie je rozciągając (do 5 powtórzeń). Lekko wargi poszczypujemy i głaszczemy (do 5 powtórzeń).

Masaż dziąseł

Masaż wykonujemy za pomocą szpatułki lub palca owiniętego gazą. Rozpoczynamy od ruchów okrężnych ugniatających dziąsło dolne, następnie dajemy dziecku czas, by połknęło ślinę. W ten sam sposób masujemy dziąsło górne – po zewnętrznej i wewnętrznej stronie.

Masaż podniebienia

Wykonujemy palcem owiniętym gazą. Ruchy masowania wykonujemy od przodu w głąb jamy ustnej.



Podniebienie twarde masujemy ruchami głaszczącymi, a podniebienie miękkie unosimy delikatnie palcem do góry.

Masaż języka

Masaż języka wykonujemy szpatułką owiniętą gazą. Rozpoczynamy od ruchów masowania w kierunku od czubka języka w głąb jamy ustnej, przy tym uważamy, by nie dopuścić do wymiotów. Staramy się, by język potrafił swobodnie wykonywać ruchy w górę i w dół, w prawą i lewą stronę. Masujemy grzbietową powierzchnię języka poprzez głaskanie, rozcieranie, ugniatanie, oklepywanie. Następnie masujemy prawy i lewy bok języka. Przechodzimy do masowania czubka języka poprzez głaskanie, rozcieranie, ugniatanie, oklepywanie – czubek języka znajduje się między palcem wskazującym a kciukiem (chwyt pęsetkowy). Język przesuwamy w płaszczyźnie poziomej i pionowej (do 5 ruchów). Dotykamy energicznie języka, by spowodować jego cofnięcie w głąb jamy ustnej. Na koniec masujemy spód przedniej części języka w kierunku od dołu do czubka – w ten sposób pionizujemy język dziecka.

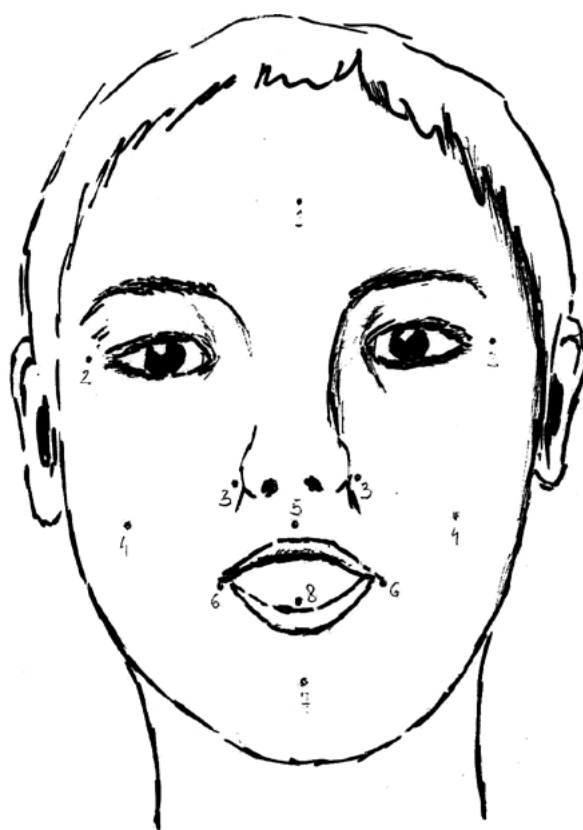
PRZYDATNE WSKAZÓWKI I RODZAJE MASAŻY

Należy pamiętać, że każdy masaż rozpoczynamy od masażu dłoni, by przygotować dziecko do dalszej stymulacji.

Masaż wnętrza jamy ustnej (trwa do 5 minut) wykonujemy przed każdym posiłkiem, a masaż zewnętrzny możemy dołączyć przed kąpielą.

Do pobudzania określonych ruchów mimicznych twarzy i rozpoczęcia możliwie najwcześniej funkcji jedzenia i picia, pomoże dziecku ucisk punktów neuromotorycznych na twarzy w podanej poniżej kolejności wg Castillo-Moralesa:

1. środek czoła,
2. kąt oka,
3. skrzydełka nosa,
4. żwacze,
5. środek wargi górnej,
6. kąciki ust,
7. środek bródki,
8. dno jamy ustnej.



Kolejnym przykładem masażu, który pomoże dziecku w pobudzeniu i sprawności funkcji jedzenia i picia oraz zmniejszy u niego ślinienie, jest ucisk wymienionych poniżej neuromotorycznych punktów twarzy:

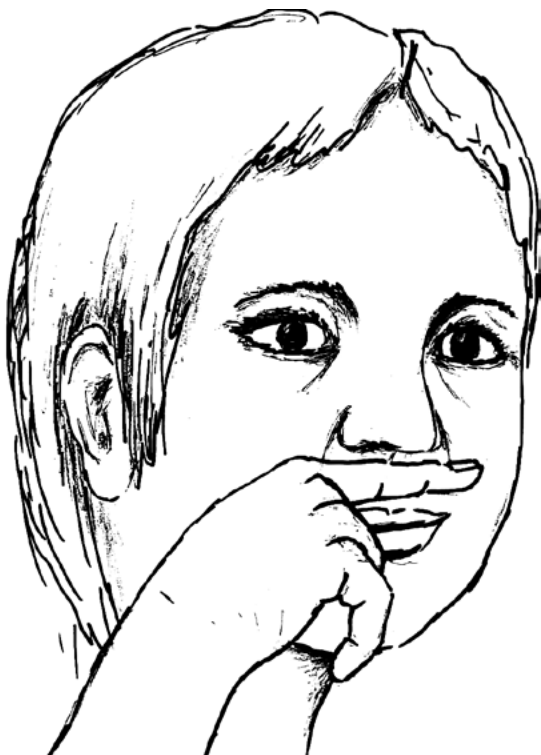
dno jamy ustnej (kierunek ucisku – do szczytu głowy)



bródka (kierunek ucisku – ruch okrężny wokół bródki)



warga górna (kierunek stymulacji – pociąganie wargi z jednoczesnym uciskaniem)



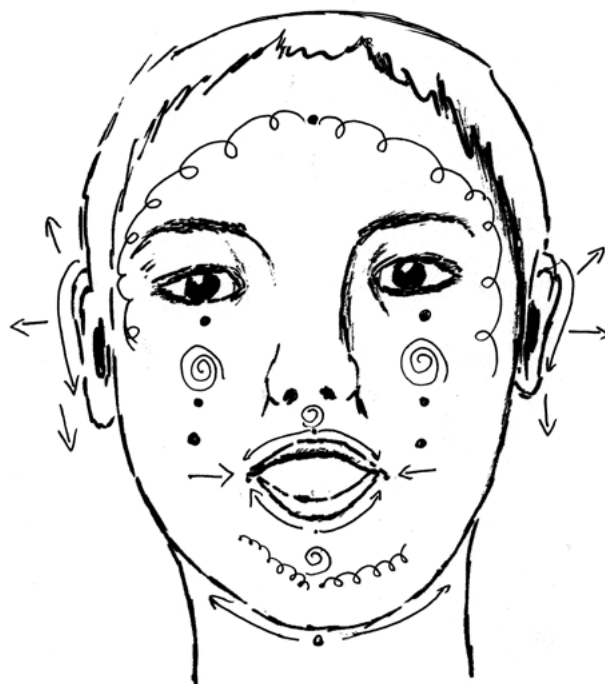
Możemy również stosować w terapii masaż logopedyczny dr Elżbiety Stecko. Masaż wykonujemy według niżej podanych wytycznych.

Rozpoczynamy od masażu wewnętrznego twarzy.

- Masaż języka zaczynamy od czubka posuwając się w kierunku gardła. Wykonujemy małe kółeczka, następnie masujemy przestrzeń podjęzykową powodując unoszenie się języka ku górze.
- Masaż podniebienia zaczynamy od przodu w kierunku gardła wykonując kółeczka.
- Masaż dziąseł wykonujemy masując je ruchami okrężnymi w kierunku przeciwnym do wyrastania zębów.

Następnie przechodzimy do masażu zewnętrznego.

- Wykonujemy kółeczka od czoła w kierunku skroni, masujemy policzki, wykonując kółeczka w kształcie pętelek.
- Masujemy miejsca pod nosem lekko je uciskając.
- Brodę masujemy kółeczkami w kierunku stawów żuchwowych, a kości żuchwy rozciągamy w kierunku uszu.
- Uciskamy 3 razy mięśnie twarzy po obu stronach – zaczynając od kątek oczu w kierunku brody „niczym spadająca łań”.
• Masujemy wargi podpierając brodę kciukami, palce wskazujące rozciągają i ściągają wargi w kierunku kątek ust, na koniec obszczypujemy je i układamy jak do cmokania.
- Masujemy trzykrotnie płatki uszu od góry do dołu, pociągamy do góry, w bok i na dół.



MASAŻ NIE TAKI STRASZNY

Masaż jest bardzo potrzebnym i przydatnym elementem terapii. Umiejętnie wykonany pozwala na szybsze osiągnięcie sukcesu. Masaż toruje nam drogę przed pracą nad artykulacją głosek. Dzięki stymulacji języka, dziecko szybciej osiąga jego pionizację, co dalej przekłada się na szybsze opanowanie ćwiczonych głosek. U najmłodszych dzieci pobudzenie stref orofacyjnych pozwala np. na lepsze przyjmowanie pokarmów i napojów.

Podkreślić należy, że niezastąpioną osobą w terapii jest sam rodzic, który dzięki wskazówkom logopedy może w znaczący sposób przyspieszyć efekty pracy. Jednakże podczas pracy z własnym dzieckiem powinien on pamiętać, że masażu nie wykonujemy na siłę. Powinien on sprawiać dziecku przyjemność i nie wywoływać nieprzyjemnych doznań. Masaż dobieramy indywidualnie do potrzeb każdego dziecka.



LITERATURA:

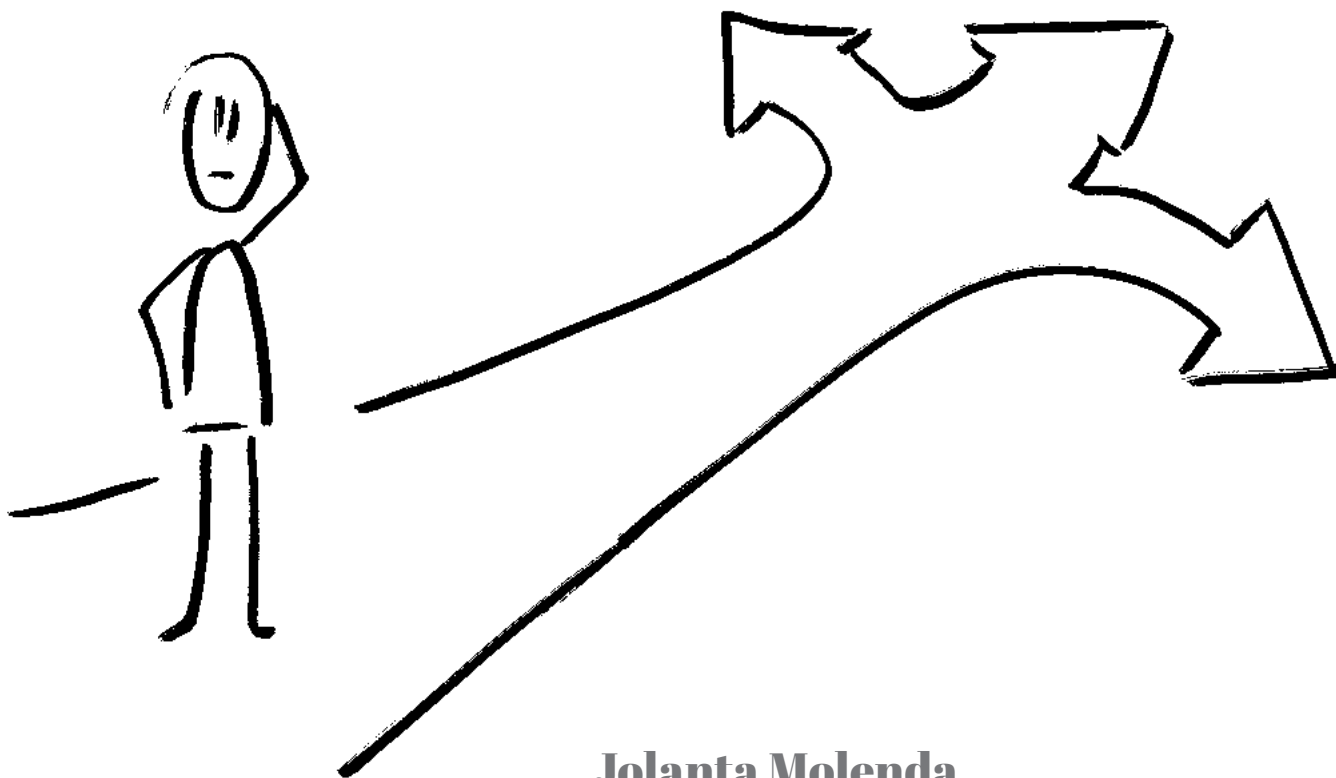
- Styczek I., Logopedia, WSiP, Warszawa 1979.
- Demel G., Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola, Warszawa 1998,
- Ignasiak U., Kasprowicz H., Program Pracy Logopedycznej z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim, ODN Kalisz 2006.

Natalia Kasprowicz-Piksa

Kończyła studia podyplomowe z logopedii w Wyższej Szkole Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu. Na co dzień pracuje z dziećmi i młodzieżą w Szkole Podstawowej nr 8 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Krotoszynie.

Urszula Ignasiak

Logopeda z wieloletnim stażem. Ukończyła Studia Podyplomowe w zakresie Pedagogiki Specjalnej i Logopedii na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu oraz Podyplomowe Studia w zakresie Neurologopedii w Studium Doskonalenia Menadżerów Oświaty w Kaliszu. Na co dzień pracuje z dziećmi z upośledzeniem umysłowym w Zespole Szkół Specjalnych w Krotoszynie. Logopeda z wieloletnim stażem. Ukończyła Studia Podyplomowe w zakresie Pedagogiki Specjalnej i Logopedii na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu oraz Podyplomowe Studia w zakresie Neurologopedii w Studium Doskonalenia Menadżerów Oświaty w Kaliszu. Na co dzień pracuje z dziećmi z upośledzeniem umysłowym w Zespole Szkół Specjalnych w Krotoszynie.



Jolanta Molenda

Doradztwo zawodowe przedmiot czy konieczność?

Sukces zawodowy coraz bardziej zależy od znajomości rynku pracy i umiejętności dostosowania kompetencji do potrzeb i oczekiwań pracodawców. Niezbędna dla uczniów szkół ponadpodstawowych staje się wiedza o rynku pracy i mechanizmach determinujących mobilność zawodową. Wiedza i umiejętności przedmiotowe nie wystarczą, by zaplanować drogę zawodową i stać się konkurencyjnym w poszukiwaniu zatrudnienia. Potrzebny jest sprawnie działający system doradztwa zawodowego.



OCZEKIWANIA SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY

Kryzys cywilizacji przemysłowej w krajach Zachodu zapoczątkował głębokie przemiany. Ważnym towarem stały się programy i urzędnicy służące do gromadzenia, przetwarzania i przesyłania informacji. Zaowocowało to przeobrażeniami w strukturze zawodowej, pojawiły się nowe profesje, większego znaczenia nabrała umiejętność zdobywania nowych kwalifikacji i mobilności zawodowej. Dotychczasowe czynniki rozwoju: praca, kapitał, przemysł ustąpiły miejsca wiedzy, stąd też w odniesieniu do zmienionych warunków zaczęto używać określenia społeczeństwo wiedzy. Zdaniem Alvina Tofflera to właśnie wiedza i umiejętności stały się motorem rozwoju nowoczesnych społeczeństw. Automatyzacja i robotyzacja spowodowały zmniejszenie liczby miejsc pracy w przemyśle i rolnictwie. W okresie tzw. czwartej rewolucji przemysłowej pojawiło się silne zapotrzebowanie na wyspecjalizowane kadry, zdolne pracować w sposób krytyczny i kreatywny. Większe potrzeby kadrowe dotyczą m.in. sektora usług, ochrony zdrowia, edukacji i służb socjalnych a przede wszystkim nowych specjalizacji.

PRZEMIANY W EDUKACJI

Zmienione warunki w sposób istotny wpłynęły na postrzeganie roli edukacji we współczesnym świecie. Zaczęto zwracać większą niż dotąd uwagę na praktyczny wymiar kształcenia, czego wyrazem mogą być kolejne raporty oświatowe. Zwrócono w nich uwagę na rozwijanie umiejętności przydatnych na rynku pracy. Ważnym wnioskiem była propozycja przesunięcia akcentu z procesu nauczania na aktywne uczenie się. Nauczyciel, postrzegany jest już nie jako mentor, a promotor zmian i przewodnik młodego pokolenia. Znakomicie zilustrowano to w raporcie Komisji Europejskiej „Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa.” Zmiany cywilizacyjne wymagają podjęcia działań ułatwiających adaptację w społeczeństwie wiedzy, m.in. poprzez wprowadzenie ustawicznej edukacji. Sukces na rynku pracy – zdaniem autorów raportu – uzależniony jest od opanowania umiejętności społecznych, sprawności uczenia się oraz kompetencji dotyczących obsługi urządzeń technicznych i komunikatorów. Praktyczny wymiar edukacji podkreślono m.in. w raporcie J. Delorsa „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”. Jeden z punktów dokumentu zatytułowano „Uczyć się aby działać”, gdzie wśród kompetencji jakie kształtuje szkoła, wymienia się m.in.: umiejętność współdziałania, organizowania zadań, sprawnego porozumiewania się i dostosowywania do zmieniających się warunków.

KOMPETENCJE PRZYSZŁOŚCI

Kreatywność, współdziałanie, komunikowanie – to terminy, które często pojawiają się w zestawieniach cech, jakimi powinni legitymować się poszukiwani pracownicy. Równie często pojawia się umiejętność nabywania nowych kompetencji i zdolność do krytycznej oceny i twórczego (odkrywczego) rozwiązywania problemów. W 2013 roku autorzy raportu opracowanego na zlecenie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) zwracali uwagę, że na rynku pracy cenione będą zwłaszcza umiejętności interpersonalne, elastyczność poznawcza i kreatywność. Obecnie, amerykańscy uczeni z Uniwersytetu w Phoenix (we współpracy z kadrami IBM), dodają do tego zestawienia szereg umiejętności związanych z interdyscyplinarnością, myśleniem innowacyjnym, zdolnością pracy w zróżnicowanym środowisku kulturowym i tzw. myśleniem projektowym (modyfikowaniem działań w celu zwiększenia ich skuteczności i możliwości prezentowania).

Należy zauważyć, że wiele oczekiwanych umiejętności pokrywa się z tzw. kompetencjami kluczowymi, które na dobre utrwaliły się w zaleceniach dotyczących organizacji kształcenia wielu krajów. Mimo, iż próbuje się je realizować od dwóch dekad, rezultaty tych działań dalekie są od założeń, a tym bardziej oczekiwań pracodawców.

ROLA DORADZTWA ZAWODOWEGO

„Rynek edukacji oraz rynek pracy to obszary ściśle ze sobą powiązane. Można uznać, że każdy z nich stanowi swoistego rodzaju podsystem, składający się w jedną całość. To od jakości edukacji, kierunku zmian, celów zależy w dużej mierze jakość przygotowania przyszłych pracowników.” Trudno się z przytoczoną opinią nie zgodzić. Przygotowanie uczniów do wyzwań rynku pracy nie zależy wyłącznie od efektywności i sprawności systemu kształcenia. Konieczne staje się wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętności związane z wyborem zawodu i poruszaniem się na rynku pracy. Obecnie panuje przekonanie, że przygotowanie zawodowe to zdecydowanie za mało, konieczne są również umiejętności poznawcze i społeczne. Istotna przy wyborze drogi zawodowej staje się zatem diagnoza predyspozycji zawodowych i zdolność do oceny swojego potencjału i szans. Dodać do tego należy oczywiście znajomość oczekiwań pracodawców, specyfiki zatrudnienia na danym obszarze, możliwości zdobycia doświadczenia i rozwijania kompetencji zawodowych. W tych działaniach uczeń wspierany jest przez nauczycieli, pedagogów i psychologów. Szczególna rola przypada jednak



doradcom zawodowym, którzy powinni wspierać placówki oświatowe w organizowaniu spójnego systemu doradztwa. Szczegóły realizacji tych zadań określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2019 r. Prócz udzielania pomocy w planowaniu dalszej drogi zawodowej, określania predyspozycji zawodowych doradcy prowadzą konsultacje i spotkania z uczniami, w ramach orientacji zawodowej (klasy I-VI). W ostatnich dwóch klasach szkoły podstawowej, a także w kolejnym etapie kształcenia, wymiar zajęć z doradztwa zawodowego został określony na minimum 10 godzin. Stopniowo zauważalne staje się wzmocnienie znaczenia roli doradztwa i silniejsze skorelowanie tej działalności z założeniami systemu kształcenia. Sprawne zorganizowanie poradnictwa i zajęć to przygotowanie świadomych i kompetentnych absolwentów zdolnych znaleźć pracę i sprostać wymaganiom dynamicznie rozwijającego się rynku pracy.

■

BIBLIOGRAFIA

1. Duda W., *Mobilność edukacyjno-zawodowa uczniów szkół zawodowych*, Warszawa 2018.
2. Rosalska M., Wawrzonek A., *Między szkołą a rynkiem pracy*, Warszawa 2012.
3. Stańczyk I., *Nowe trendy w doradztwie personalnym i zawodowym*, Warszawa 2019.

Jolanta Molenda

Główny specjalista ds. doradztwa zawodowego w CWRKDiZ w Kaliszu. Absolwentka Wydziału Nauk Społecznych (w zakresie administracji samorządowej) Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ukończyła również Zarządzanie w Instytucjach Samorządowych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Kaliszu oraz Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Doradztwo Zawodowe z Coachingiem w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium. Od 2005 roku, w ramach zadań zawodowych, współpracowała z instytucjami okotobiznesowymi, organizacjami pozarządowymi i jednostkami samorządowymi.

Maciej Michalski

Wartości w ogniu interpretacji

Miejsce wartości w szkolnych interpretacjach tekstów literackich
– według Mieczysława Inglota

Pandemia w dużym stopniu zmieniła postrzeganie przez nas otaczającego świata. Doceniamy rzeczy, wartości, na które wcześniej w ogóle nie zwracaliśmy uwagi, błędnie sądząc, że są nam dane ad infinitum. Weryfikacja celów, dążeń, nadanie sensu sprawom dotąd nieistotnym jest priorytetem także w działaniach edukacyjnych. Pojawił się wróg dotąd lekceważony i dlatego dziś Dżuma Alberta Camusa stała się lekturą znacznie cenniejszą niż niejedna epopcja narodowa. Zaistniała sytuacja weryfikuje tematykę godzin wychowawczych, wpływa także na dobór dodatkowych, uzupełniających tekstów na lekcjach języka polskiego. W niemałym zakresie wiąże się to również z coraz wyraźniejszym porzucaniem klimatów postmodernistycznych. Nieżyjący od roku prof. Mieczysław Inglot, znakomity badacz literatury romantycznej, a także długoletni kierownik Zakładu Metodyki Nauczania Języka i Literatury Polskiej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, zwrócił na ten problem uwagę już przed laty, podczas kaliskiej konferencji metodycznej. Zdaniem prof. Inglota, polskie doświadczenia historyczne, zmuszające do dokonywania wyborów estetycznych, politycznych czy też zasad

etycznych, wskazują na konieczność istnienia wartości, drogowskazów w często trudnych chwilach decyzji życiowych. Tu jednak pojawia się pytanie, jakie wartości powinna promować szkoła, zwłaszcza w niełatwym dla nas okresie?

Według prof. Inglota, ważne jest zestawienie idei ponadczasowych, np. ukształtowanych w konkretnej społeczności przez wydarzenia historyczne i obyczajowe, z komercyjnym koniunkturalizmem, zbierającym często dziś – niestety – zwycięskie laury. Żeby uświadomić uczniom wagę problemu, warto sięgnąć do noweli Cypriana Kamila Norwida *Ad leones!*.

Podjmując refleksję nad tym tekstem, Inglot wyszedł od końcowej w utworze wymiany zdań między komercyjnie nastawionym do sztuki redaktorem gazety a narratorem.

Rzeźba – wytwór talentu artysty i zarazem dzieło nawiązujące do tematu poświęcenia życia dla prawdy (na przykładzie męczeństwa pary chrześcijan w czasach rzymskich), aspirujące do rangi sztuki przekraczającej ramy czasu – została w konsekwencji komercyjnych nacisków przekształcona w swoje przeciwieństwo: twór koniunkturalny, bo schlebający gustom zamożnego nabyw-



cy. Redaktor stwierdził: „My podobnież przecie czynimy co dzień z każdą nieledwie myślą i z każdym uczuciem... Redakcja jest redukcją...”. Narrator ironicznie to skomentował: „To tak jak sumienie jest sumieniem”.

Drugim utworem literackim, na którym skupił się w trakcie swego wystąpienia prof. Ingot, był liryk Wiśławy Szymborskiej pt. Radość pisania. Analizując tekst, interpretator wyszedł od tematu wiersza i zwrócił uwagę na realizm sceny przedstawiającej polowanie na sarnę. W intencji poetki jest to obraz „prawdziwy”, istniejący w rzeczywistości pozawerbalnej. Ta scena ulega zobrazowaniu w tekście poetyckim. Najpierw przez starannie ukazaną czynność pisania: postrzegamy atrament, kartkę papieru, rękę trzymającą pióro, jest też mowa o zasadach gramatycznych, o literach, wyrazach i zdaniach. W procesie pisania rzeczywistość przekształca się w poezję, w ramach której mogą ulec zawieszeniu reguły obowiązujące w realizmie. W świecie wykreowanym przez poezję nie ma miejsca na zło, a konkretnie w przypadku tego wiersza na zabijanie zwierząt. Sztuka nie imituje życia, lecz pozwala wprowadzić ład w chaosie naszej rzeczywistości. Co więcej, jest w niej miejsce na nieśmiertelność: „Radość pisania / Możnaść utrwalania / Zemsta ręki śmiertelnej”. Tym samym wiersz niesie nam istotne przesłanie metafizyczne – na co powinien zwrócić uwagę nauczyciel.

W kolejnej części wykładu prof. Ingot wykorzystał cykl poetycki pt. Świadectwa chorej wyobraźni autorstwa Czesława Białowąsa, aby wskazać, że w naszej rzeczywistości prawda sztuki i prawda świata jest weryfikowana przez kształt ludzkiego losu i miejsce, które zajmuje człowiek.

Utwory Białowąsa to teksty utkane zarówno z życiowych realiów przedstawianych w poetyce realizmu socjalistycznego, jak i z odniesień biblijnych. Cykl o wzajemnym zabijaniu się Polaków przez Polaków w latach 1945-1948 przekazuje dwie sprzeczne ze sobą wizje świata rządzonego przez apokalipsę i dziejową konieczność w ujęciu marksistowskim. Tego typu rozdarcie, sygnalizowane tytułem, daje się wytłumaczyć jedynie przez odniesienie do rzeczywistości doświadczanej przez autora, do jego biografii. Otóż bohaterem wielu tekstów jest brat pisarza, zamordowany za działalność w antykomunistycznym podziemiu. Problem polega

na tym, że Białowąs był aktywnym denuncjatorem UB. Był odpowiedzialny za śmierć kilku osób i aresztowanie kilkudziesięciu innych. Co więcej, wydał także UB swego brata – partyzanta, pisząc nań donosy.

Warto na lekcjach języka polskiego zajrzeć do cyklu Świadectwa chorej wyobraźni choćby przy okazji omawiania opowieści biblijnej o Kainie i Ablu lub też podczas informowania uczniów o koszmarach okresu socrealizmu.

Nauczyciel powinien przeprowadzić analizę tekstów poprzez odwoływanie się do konwencji poetyckich promowanych przez dekonstruktywizm. Po wyjaśnieniu struktury tego zbioru trzeba wskazać na postać brata, który stał się ofiarą komunizmu. Będzie to analiza kontekstualna. Natomiast w ramach analizy interkontekstualnej należy odwołać się do dwóch różnych poetyk oraz do dwóch wizji ludzkiego losu. Z jednej strony jest to konwencja biblijna (z toposem Kaina i Abła), z drugiej konwencja realizmu socjalistycznego – nowe walczy ze starym i muszą być ofiary.

Trzeba zwrócić uwagę na sprzeczność tych dwóch interpretacji sugerowanych przez konwencję egzystencjalną i komunistyczną. Nie wyjaśni tej sprzeczności odwołanie się do literatury o latach 1945-1948 w PRL. Publikacje powstałe przed i po roku 1989 przekazują nam skrajnie różną ocenę wydarzeń, o których mowa we wspomnianym cyklu.

Sprawę może rozstrzygnąć sięgnięcie do biografii autora. Prawda o Białowąsie jako agencie UB stanowi klucz do prawdy ukrytej w interpretowanych tekstach. To cykl ujawniający wyrzuty sumienia, czyli jedyną wartość ocalałą w morzu antywartości.

Utwory, na których skupił się podczas spotkania w ODN prof. Ingot, ujawniają zatem wartości dające się w jakimś stopniu zweryfikować, osadzone w rzeczywistości pozatekstowej. Ów funkcjonalizm, czyli zanurzenie w żywą tradycję topiki literackiej, pozwala nam na nieco pełniejsze poznanie otaczającego nas świata, tak bardzo przecież skomplikowanego i to nie tylko z powodu koronawirusa.

dr Maciej Michalski

Doktor nauk humanistycznych, teatrolog i instruktor teatralny, doradca metodyczny ODN w Kaliszu od 2004 do 2013 i ponownie od 2019

Małgorzata Juda-Mieloch

Kontrowersyjne

3:18

**O potrzebie ostrożności
w edukacji polonistycznej**

Na niezwykle popularnym profilu facebookowym „Budzącej Się Szkoły” 19 maja 2020 roku, a więc jedenaście dni po opublikowaniu piosenki Kazika „Mój ból jest większy niż twój” na kanale YouTube i cztery dni po kontrowersjach związanych z rzekomą pierwszą pozycją tego singla na radiowej Liście Przebojów Programu Trzeciego, ukazała się propozycja dydaktycznego wykorzystania tekstu utworu w ramach projektu edukacyjnego z języka polskiego, historii, wosu i muzyki.

Plansza facebookowa zapowiadająca omówienie głosi: „Uczniowie uczą się dużo efektywniej, gdy to, czego uczą się w szkole, łączy się z prawdziwym życiem”. To prawda, lecz propozycji połączenia tej słusznej maksymy i materiału piosenki Kazika jako materiału dydaktycznego trzeba przyjrzeć się z wielką ostrożnością. Rodzi ona bowiem zasadnicze wątpliwości pedagogiczne i merytoryczne. A także – nade wszystko niesmak.

Propozycja (autorka nie jest podpisana z imienia i nazwiska) jest następująca:

Uważam, że tekst piosenki „Mój ból jest większy niż twój” doskonale wyjaśnia ideę demokracji i jej fundament oparty na zasadzie równości WSZYSTKICH ludzi. Ponieważ łączenie treści omawianych w szkole z tym, co nas otacza i czym żyjemy, ułatwia zrozumienie nowych treści i ma bardzo pozytywny wpływ na motywację do nauki, można i warto wykorzystać tę piosenkę na lekcjach poświęconych feudalizmowi lub dramatowi antycznemu.

Dużo łatwiej jest zrozumieć ideę feudalizmu, gdy porówna się go z podstawową zasadą demokracji dotyczącą równości wszystkich ludzi wobec prawa. Ale tekst piosenki Kazika można wykorzystać również na lekcjach poświęconych tragedii antycznej. Jej bohaterami mogli być tylko ludzie szlachetnie urodzeni, zazwyczaj pochodzący z rodów królewskich, jak Edyp czy Antygona. Autorzy dramatów wierzyli, że ból członka rodziny królewskiej był bardziej poruszający niż ból osoby nisko urodzonej. Bohaterami komedii byli ludzie prości. Każdy mógł się śmiać z ich przywar. Janusz Głowacki autor „Antygony w Nowym Yorku” pokazał, że zasady obowiązujące w czasach antycznych w XXI wieku już nie obowiązują, że wszyscy tak samo odczuwamy nieszczęścia, że... jesteśmy równi.

A teraz przyszła kolejna zmiana, która podważyła fundament demokracji, i Kazik potrafił to ująć w swojej piosence w sposób, który każdy rozumie.

Uważam, że powinniśmy rozmawiać o tym w szkołach. Jeśli chcemy, by wyniesiona ze szkoły wiedza nie sprowadzała się do odklepywania wyuczonych na pamięć regulek, jeśli chcemy, by młodzi Polacy rozumieli otaczający ich świat i żeby w szkole było miejsce i przestrzeń nie tylko na prze-

kazywanie informacji, ale również na dyskusję o podstawowych wartościach demokratycznego porządku, to warto wykorzystać to, czym dziś wszyscy żyjemy.

Źródło: <https://www.facebook.com/budzaciaszkola>

Przed wszystkim warto zauważyć, że postulaty dydaktyczne zostały w zacytowanej propozycji połączone z dyskursem światopoglądowym, jawnie ideologicznym – a nie merytorycznym (w sensie np. literaturoznawczym i pedagogicznym). Rzecz jasna, do poglądów politycznych nauczyciel ma prawo, jednak w pracy z uczniami należy przecież zachować wyważenie i takt pedagogiczny. Uczniowie pochodzą bowiem z rodzin, w których głoszone poglądy rodziców czy opiekunów mogą być zgoła inne niż nauczycielskie. O tym zdaje się zapominać autorka propozycji. Milczące założenie, co jest „prawdziwym życiem” i jak interpretować bieżące wydarzenia „artystyczne”, stanowi poważne nadużycie właśnie w sferze wartości, o których autorka chce z uczniami rozmawiać.

Podejmując z młodzieżą gorącą, kontrowersyjną i dzielącą scenę polityczną tematykę, nauczyciel zmusi młodzież do zakwestionowania autorytetu albo rodzica, albo nauczyciela. To nie ma nic wspólnego z deklarowaną aktualizacją treści nauczania, lecz raczej z wciąganiem młodzieży w brudny świat walki politycznej. Dziwi zatem, że redaktor profilu „Budzącej Się Szkoły” nawet nie podaje pod dyskusję tej propozycji, lecz ją – poprzez sam fakt publikacji – rekomenduje. Liczba „polubień” i „udostępnień” nie zostawia wątpliwości, że ta nieostrożna propozycja znalazła poklask wśród czytelników profilu, głównie nauczycieli.

Jednak warto zagłębić się w komentarze, by usłyszeć pojedyncze głosy rozsądku i wrażliwości, a także przestrogi: „Takie działanie jest w mojej ocenie zwykłym draństwem. Demoluje delikatną psychikę młodego człowieka i nakręcając emocje, rozwija agresję. Nie tędy droga. Wiemy już, że sprawa ta ma jeszcze inne wymiary, być może wpadające w określone paragrafy. Muzycznie młody człowiek przy tej piosence też się nie rozwinie” (Leszek Mazur, tamże). Autor tej wypowiedzi zwraca uwagę na bardzo ważną kwestię: bieżące wydarzenia odśladają czasami z godziny na godzinę nowe oblicze poprzez ujawnienie nowych faktów, okoliczności, motywacji.

Warto przypomnieć, że pojęcia: postprawda, wiralność i bańka informacyjna zostały wprowadzone do nowej podstawy programowej z języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych właśnie dlatego, by uwrażliwić uczniów na mechanizmy funkcjonowania treści w obecnym obiegu kulturowym i informacyjnym. Jeśli piosenka Kazika miałyby być wykorzystana jako materiał dydak-



tyczny, to jedynie w takim kontekście: sprawa bowiem nie jest jednowymiarowa i oczywista, jak wynika z omawianej tu propozycji lekcyjnej. Aby omówić ją rzetelnie, trzeba by wprowadzić rozmaite konteksty interpretacyjne. Tekst piosenki i nauczycielska zideologizowana interpretacja („przyszła kolejna zmiana, która podważyła fundament demokracji”, „Kazik potrafił ująć to w swojej piosence w sposób, który każdy rozumie”) zupełnie nie wyczerpują sprawy, raczej niepokoi nieostrożność.

„Każdy”? Zapewniam, że jest to mylne założenie.

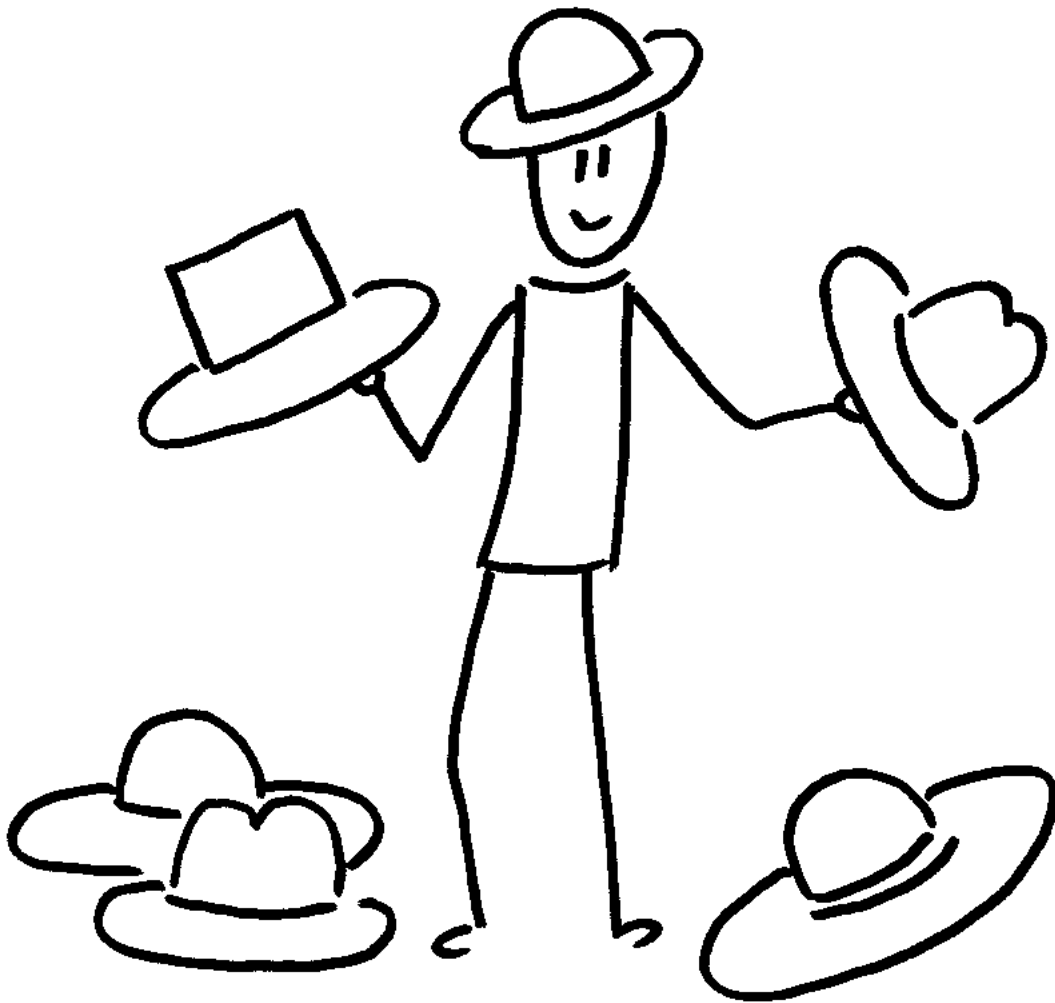
Rozumiejąc, że przedstawiona propozycja „Budzącej Się Szkoły” nie ma charakteru szczegółowej analizy, lecz jedynie szkicu, nie sposób jednak nie wskazać pozorności „mostów” treściowych między tekstem piosenki Kazika i „Antygoną” Sofoklesa czy „Antygoną w Nowym Jorku” (która notabene niczego dotyczącego XXI wieku nie ukazuje!), żeby odnieść się tylko do treści literackich. Gdyby taką paralelę wskazać, byłoby to, po pierwsze, interpretacyjną prowokacją dającą przyzwolenie na dowolność w sposobie traktowania tekstów literackich. Twierdzenie, iż „autorzy dramatów wierzyli, że ból członka rodziny królewskiej był bardziej poruszający niż ból osoby nisko urodzonej” stanowi rażące uproszczenie teorii trzech stylów. W ramach tragedii, pisanej stylem wysokim, poruszającej ważne problemy i rzeczywiście osadzonej w świecie ludzi wysoko urodzonych nie ma mowy o wierze w „bardziej czy mniej poruszający ból po stracie bliskiej osoby”. Ta „literaturoznawcza” uwaga ma natomiast być łącznikiem między obowiązkową treścią kształcenia („Antygoną”) a pomysłem na aktualizację utworu antycznego („Twój ból...”). W istocie stanowi demagogiczną interpretację równie demagogicznego tekstu gwiazdora kultury masowej.

Nie miejsce tu, by wyjaśniać zawite związki starożytnej tragedii ze starożytną polityką, czyli obecność aktualnych aluzji politycznych ukrytych w tych ważnych tekstach. Tak, greccy poeci byli „polityczni”, ponieważ byli obywatelami greckiej polis. Jednak istota utworów, o jakich mowa, zasadza się na zupełnie odmiennym kluczu. Optyka „literatury zaangażowanej” to w tym wypadku bardzo niebezpieczne światło. Jacqueline de Romilly (*Tragedia grecka*, s. 153) pisze: „Najpierw strzeżmy się przypisaniu poetom tego, czego nie powiedzieli. Niebezpieczna jest pogoń za aluzjami, gdy niesie łup obfity, rozbudza pomysłowość; na pozór dostarcza klucza” i dalej: „tragedia karmi się nią [teraźniejszością], lecz w każdym momencie próbuje jej wydrzeć sekret ponadczasowości” (Tamże, s. 155). Nie ma powodów, by sądzić, by miała odmienny związek z naszą teraźniejszością.

Piosenka Kazika to kontrowersyjne 3 minuty 18 sekund. Wprowadzenie jej na lekcję języka polskiego, o ile w ogóle do pomyslenia, wymagałoby większej ostrożności, wiedzy i taktu niż w ze wszech miar niefortunnej propozycji „Budzącej Się Szkoły”.

Małgorzata Juda-Mieloch

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Nauczycielka języka polskiego z 22-letnim stażem, obecnie nauczyciel konsultant w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu, specjalizuje się w tematyce z zakresu metodyki języka polskiego, motywowaniem uczniów do nauki, czytelnictwem dzieci i młodzieży. Autorka wielu publikacji, *Osobowość Ostrowskiej Kultury* (2013, 2014). Nominowana do tytułu Ostrowianin Roku 2015. Zdobywczyni Lauru Kultury Starosty Ostrowskiego za „arystokrację słowa” (2017). W 2019 odebrała Medal KEN.
e-mail: malgorzata.judamieloch@odn.kalisz.pl



Rafał Jakubowski

ENERGETYKA JĄDROWA – SZANSA CZY ZAGROŻENIE?

Wykorzystanie metody Sześć Myślących Kapeluszy de Bono w nauczaniu 3D



Swiat potrzebuje energii. W ciągu najbliższego półwiecza zapotrzebowanie na energię elektryczną wzrośnie nie mniej niż 4 razy (obecnie 2 miliardy ludzi nie ma dostępu do energii elektrycznej). Aby sprostać temu zapotrzebowaniu należy budować kilkadziesiąt nowych elektrowni rocznie o łącznej mocy od 50 do 150 GW. Tymczasem zapasy paliw kopalnych gwałtownie się kurczą. Ropy naftowej i gazu ziemnego wystarczy na nie więcej niż 75 lat eksploatacji, uranu na 40 lat, a zapasy węgla szacuje się na ponad 200 lat eksploatacji, jednak ciągle rosnące koszty wydobywania czynią go paliwem mało opłacalnym. Należy także pamiętać, że skonsumowanie zasobów paliw kopalnych to nie tylko perturbacje energetyczne, ale także brak surowców dla przemysłu chemicznego oraz wielu innych dziedzin.

Wszystko to oznacza konieczność znalezienia nowych, stosunkowo tanich i ekologicznie bezpiecznych źródeł energii. Aby sprostać nadchodzącym wyzwaniom kraje wysokorozwinięte uruchomiły wielkie programy badawcze, przeznaczając na ten cel olbrzymie środki finansowe.

Czy synteza termojądrowa zachodząca we wnętrzu gwiazd może rozwiązać problemy energetyczne świata? Czy 10 gramów deuteru i 30 gramów litu wystarczy, aby zapewnić dostatek energii na całe życie jednego człowieka? Jakie trudności trzeba pokonać, aby zrealizować śmiałe wizje fizyków? I wreszcie kiedy doczekamy się bezpiecznej energetyki termojądrowej?

Prof. dr hab. Ryszard Naskręcki

Wydział Fizyki

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Opis metody

„SZEŚĆ MYŚLĄCYCH KAPELUSZY”

Jednym z najbardziej znanych na świecie programów wspierania twórczości dzieci i młodzieży jest program Edwarda de Bono oparty na teorii myślenia równoległego. Edward de Bono jest światowym autorytetem „twórczego myślenia”. W swoich publikacjach ukazuje odmienny od obowiązującego system myślenia, nazywając go „myśleniem równoległym”. Myślenie takie tworzy dychotomie i sprzeczności, a informacja i osąd są najważniejsze. Ten typ myślenia nadużywa krytycyzmu w przekonaniu, że jeżeli usunie się złe rzeczy, to pozostanie tylko wspaniałe¹. Zaproponowane przez de Bono pojęcie myślenia równoległego oznacza sposób podejścia do problemu – nie wprost, nie bezpośrednio. Dzięki takiemu traktowaniu możliwe jest

spojrzenie na problem z innej strony, w nowy sposób. Program de Bono zawiera także propozycje trenowania stylów poznawczych ustalonych według typologii jego autorstwa. Autor ten wyróżnia sześć jakościowo różnych stylów myślenia. Są to:

- styl obiektywny (koncentracja na faktach),
- styl krytyczny (poszukiwanie wad i słabości w rozwiązaniach),
- styl konstruktywny (poszukiwaniu dobrych stron rozwiązań, „myślenie pozytywne”),
- styl emocjonalny (kierowanie się w decyzjach, myśleniu uczuciami),
- styl produktywny (wytwarzanie nowych pomysłów, bez oceniania ich jakości),
- styl kontrolujący (kontrolowanie procesu myślenia, planowanie, ustalanie strategii itp.).

Pomysł de Bono polega zarówno na ćwiczeniu umiejętności rozpoznawania własnego stylu myślenia, jak i na doskonaleniu umiejętności myślenia w inny sposób, „zgodnie z cechami innego stylu”. Umieszczenie w programie ćwiczeń tego rodzaju wynika z przekonania, że każdy ze stylów jest cenny i potrzebny w myśleniu nad problemem, zaś plastyczność, zmienność stylów myślenia oraz dostosowanie ich do bieżącej aktywności dobrze służy rozwiązywaniu problemów².

W myśleniu równoległym najważniejszą zasadą jest nie poszukiwanie, ale „tworzenie” („planowanie”). Staramy się stworzyć „drogę w przód”. Nie osądzamy surowo, ale akceptujemy różne możliwości, nawet jeżeli są sprzeczne i wzajemnie się wykluczają. Układamy je równolegle obok siebie. Myślenie równoległe akceptuje ważność informacji, uważa jednak, że jest ona niewystarczająca, dopóki nie zostanie uzupełniona przez koncepcję. Dużą wagę w tym myśleniu przywiązuje się do przestrzegania oraz do generowania pomysłów, a nie ich osądzania. W tej metodzie myślenia użyteczny rezultat powstaje nie tyle przez „osąd”, co poprzez „tworzenie”. Tworzymy drogę „w przód” z pola równoległych możliwości. Zamiast narzucać z góry ustalony porządek możemy pozwolić informacji na samoorganizację.

W metodzie de Bono kształcone są następujące umiejętności:

1. Skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach:
 - prezentacji własnego punktu widzenia,
 - uwzględniania poglądów innych ludzi,
 - poprawnego postępowania się językiem ojczystym,
 - przygotowania się do publicznych wystąpień.
2. Efektywnego współdziałania w zespole – podejmowania grupowych decyzji.
3. Rozwiązywania problemów w twórczy sposób.



KOMPETENCJE KLUCZOWE

Podczas realizacji lekcji metodą de Bono na wszystkich jej etapach nawiązujemy do kompetencji kluczowych oraz standardów nauczania 3D.

Zgodnie z dokumentami unijnymi kompetencje kluczowe to te, „których wszystkie osoby potrzebują do samo-realizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”³. Kompetencje kluczowe zostały zdefiniowane w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”. W wymienionym dokumencie ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, których ewaluacja doprowadziła do przygotowania i opublikowania 17 stycznia 2018 roku nowego zalecania Rady Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych. W myśl dokumentu liczba kompetencji kluczowych nie zmienia się, choć ich nazwy i obszary zostały zmodyfikowane i obejmują:

- Kompetencje w zakresie czytania i pisanie;
- Kompetencje językowe;
- Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii;
- Kompetencje cyfrowe;
- Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się;
- Kompetencje obywatelskie;
- Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości;
- Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Komentarz do kompetencji kluczowych⁴

„W przypadku nauki, technologii i inżynierii, niezbędna **wiedza** obejmuje główne zasady rządzące światem przyrody, podstawowe pojęcia naukowe, teorie, zasady i metody, technologię oraz produkty i procesy technologiczne, a także rozumienie wpływu nauki, technologii, inżynierii i ogólnie działalności człowieka na świat przyrody. Kompetencje te powinny umożliwiać osobom lepsze rozumienie korzyści, ograniczeń i zagrożeń wynikających z teorii i zastosowań naukowych oraz technologii w społeczeństwach w sensie ogólnym (w powiązaniu z podejmowaniem decyzji, wartościami, zagadnieniami moralnymi, kulturą itp.).

Umiejętności obejmują rozumienie nauki jako procesu badania przyrody za pomocą kontrolowanych eksperymentów, zdolność wykorzystywania narzędzi i urządzeń technologicznych oraz danych naukowych i zdolność posługiwania się nimi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów,

a także gotowość do rezygnacji z własnych przekonań, jeżeli są one sprzeczne z nowymi odkryciami naukowymi. Osoby powinny również być w stanie rozpoznać niezbędne cechy postępowania naukowego oraz posiadać zdolność wyrażania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły.

Kompetencje w tym obszarze obejmują postawy krytycznego rozumienia i ciekawości, poszanowanie kwestii etycznych oraz wspieranie zarówno bezpieczeństwa, jak i trwałości środowiska naturalnego, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowo-technologicznego w kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych”.

Przytoczone w oryginalnym brzmieniu zapisy w dobitny sposób świadczą o konieczności różnorodnego podejścia do uczenia się i jego kontekstów, szczególnie podczas zajęć edukacyjnych w obszarze fizyki. Lekcje tego przedmiotu winny stać się szczególnie interdyscyplinarne i egalitarne.

To wymaga nowego, otwartego na zmiany spojrzenia na metody i narzędzia współczesnej szkoły. Jednym z kierunków mogłoby być ograniczenie obowiązkowych treści fizycznych i pozostawienie dużej swobody nauczycielom przy jednoczesnym uszczegółowieniu opisu umiejętności, które podlegałyby zewnętrznej ewaluacji wzorowanej na badaniach PISA.

Niezwykle ważne jest stwierdzenie Deweya, iż kluczem do prawdziwej nauki jest ukierunkowana aktywność w grupie społecznej.

SCENARIUSZ LEKCJI FIZYKI METODĄ DE BONO

Temat:

Energetyka jądrowa – szansa czy zagrożenie?

Cel ogólny:

- uczniowie potrafią wyrazić i zanalizować swoją opinię o energetyce jądrowej.

Cele lekcji:

Uczeń wie:

- jakie są wady i zalety wykorzystania energii jądrowej

Uczeń umie:

- wyszukiwać informacje dotyczące energetyki jądrowej z różnych źródeł, analizować je i interpretować,
 - pracować w grupie,
 - przedstawić prezentację multimedialną,
 - podjąć dyskusję o poglądach prezentowanych przez poszczególne grupy.
- Postawa ucznia:
- zaangażowanie na rzecz dobra całej klasy.



Materiały, środki dydaktyczne:

- komputer, rzutnik multimedialny, sześć kolorowych kapeluszy.
- Metoda:
- metoda aktywnego uczenia się – „Sześć myślących kapeluszy”.

Formy pracy:

- praca w grupach polegająca na wyszukiwaniu informacji i przygotowaniu prezentacji,
- przedstawienie prezentacji,
- dyskusja.

Przebieg I lekcji

1. Etap wstępny:

- przygotowanie na kartkach opisu kolorów,
- przygotowanie karteczek w takich ilościach, które umożliwią podział klasy na równe zespoły (w kolorze niebieskim tylko dwie kartki),
- wykonanie sześciu kapeluszy w niżej wymienionych kolorach,
- podział klasy na zespoły (dobór następuje według wylosowanych kolorów),
- osoby, które wylosowały kapelusze, „reprezentują” kolory,
- wprowadzenie do problematyki energetyki jądrowej.

2. Część nawiązująca:

- czynności organizacyjne,
- wyjaśnienie uczniom, na czym będzie polegała ich praca na lekcji.

3. Część postępująca:

- rozdanie uczniom na kartkach zadań do wykonania i opisu kolorów,
- nauczyciel określa problem, który jest przedmiotem analizy: czy energetyka jądrowa jest szansą czy zagrożeniem?
- uczniowie prezentują swoje poglądy,
- szef grupy podsumowuje dyskusję uczniów.

4. Część podsumowująca:

- nauczyciel prowadzący podsumowuje pracę w grupach i udziela wskazówek, które treści nauczania wymagają jeszcze uzupełnienia,
- zadanie prac domowych do wykonania w grupach.

Zadanie dla uczniów

Wasze zadanie polega na przygotowaniu debaty metodą sześciu myślących kapeluszy de Bono na temat wybudowania w Waszej miejscowości elektrowni jądrowej. Debata ma przedstawić Wasze opinie na temat energetyki jądrowej.

Celem projektu jest sprawdzenie, czy potraficie trafnie zanalizować informacje o zaletach i wadach energetyki jądrowej oraz jasno wyrazić o niej swoją opinię.

Na wykonanie zadania macie 2 tygodnie intensywnej pracy. Na bieżąco będziecie zapisywali wyniki swojej pracy w Internecie na dysku. Na podstawie zamieszczonego poniżej planu działania dowiecie się, co należy krok po kroku zrobić.

OPIS DZIAŁAŃ UCZNIÓW POSZCZEGÓLNYCH GRUP WEDŁUG KOLORÓW KAPELUSZY

„sześć myślących kapeluszy”

Poniższe kolory określają sposoby myślenia, analizy problemu i jego rozwiązania

NIEBIESKI Szef grupy. Kieruje dyskusją. Przypina głosy poszczególnym (ANALIZA PROCESU) rozmówcom. Zdystansowany. Podsumowuje dyskusję.

BIAŁY Co mogę powiedzieć na podstawie konkretnych danych? (FAKTY) Opinie wydaje na podstawie faktów i liczb. Nie poddaje się emocjom. Używa rzeczowych i konkretnych argumentów.

CZERWONY Co czuję w związku z określoną sprawą? (EMOCJE) Kieruje się emocjami i intuicją. Wydaje opinie na podstawie tego, Czy pomysł mu się podoba czy nie. Wyraża przypuszczenia.

ŻÓŁTY Jakie wynikają z tego korzyści i jakie sukcesy można osiągnąć? (OPTYMIZM) Myśli konstruktywnie. Nastawiony pozytywnie. Optymista. Widzi zalety i korzyści danego rozwiązania.

ZIELONY Jak można wykorzystać dany pomysł? (MOŻLIWOŚCI) Twórczo podchodzi do problemu. Jest pomysłowy. Podaje oryginalne nowe rozwiązanie. Rozważa możliwości

CZARNY Jakie występują niebezpieczeństwa? (PESYMISTA) Pesymista. Nastawiony negatywnie. Zauważa tylko wady, niedociągnięcia, trudności. Krytykuje wszystkie rozwiązania.



PRZEBIEG II LEKCJI

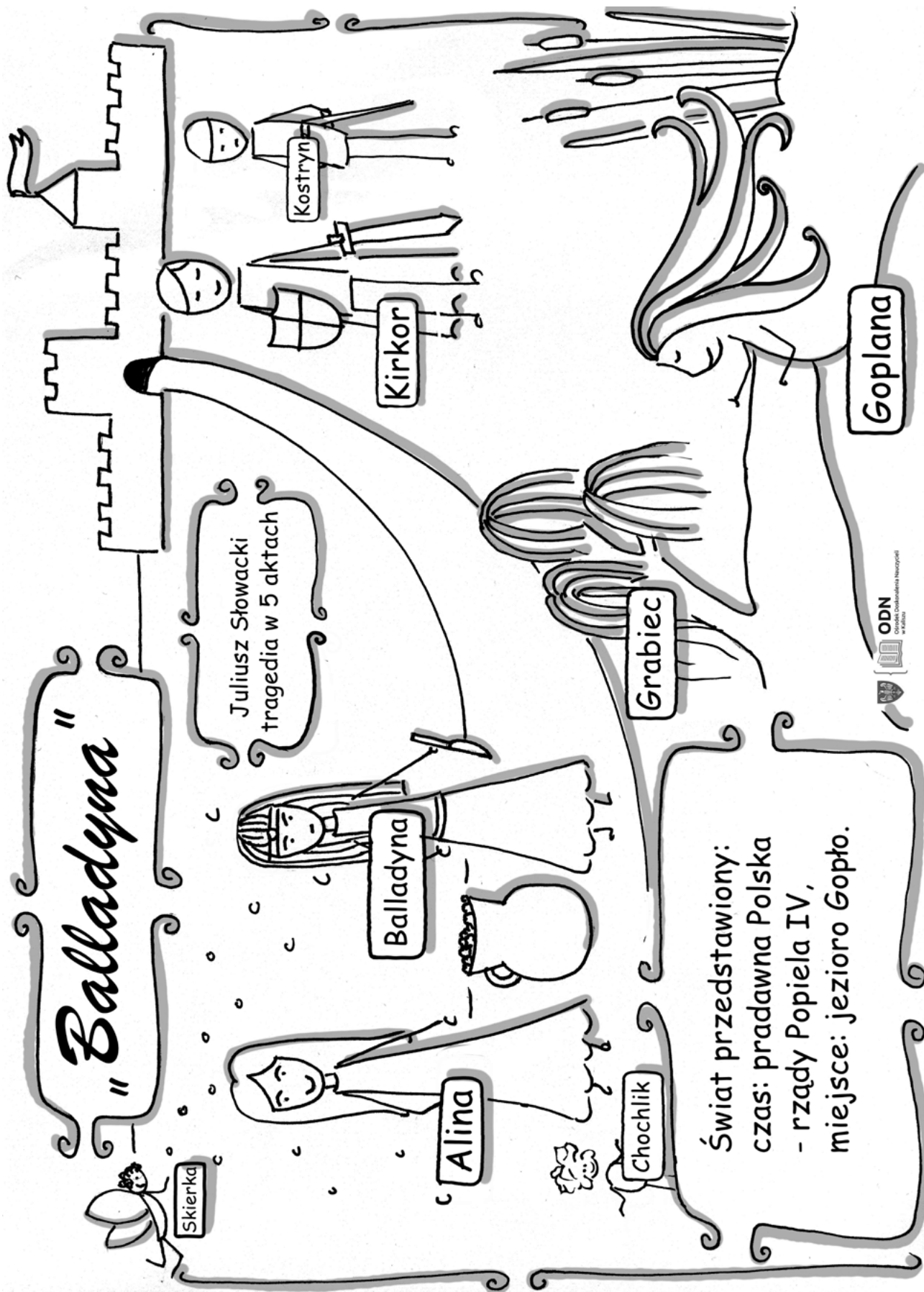
1. Etap zasadniczy (praca w domu oraz na II lekcji po 2 tygodniach):
 - podanie problemu,
 - dyskusja w zespołach – ustalenie wspólnego stanowiska,
 - dyskusja „kapeluszy – reprezentantów” i debata uczniów na forum klasy,
 - uczniowie, którzy wylosowali niebieskie kartki, zapisują na tablicy argumenty.
2. Etap końcowy:
 - podsumowanie dyskusji przez niebieski kapelusz.

PRZYPISY

1. Por.: T. Buzan, *Mapy twoich myśli*, Wydawnictwo „Ravi”, Łódź 1999.
2. A. Antczak, *Wspieranie twórczego myślenia i działania młodzieży. Zarys problematyki*.
3. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*. Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie; Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394
4. <http://warsztatpracynauczycieli.blogspot.com/>

dr Rafał Jakubowski

nauczyciel fizyki z 20 letnim doświadczeniem, doradca metodyczny w ODN w Kaliszu, członek Amerykańskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Fizyki. Uczestniczył w szkoleniach dla nauczycieli w USA, Wielkiej Brytanii, Holandii, Niemczech, Turcji, Rumunii i Rosji. Prowadzi szkolenia na terenie całej Polski, jest autorem eksperymentu pedagogicznego z fizyki, chemii i biologii „Radość uczenia się rzeczy nowych – czyli jak rozwijać rozumowanie naukowe uczniów?”



OPRACOWANE PRZEZ KONSULTANTÓW ODN W KALISZU

dr Małgorzata Juda-Mieloch

Ewa Kowalczyk-Wiśniewska

W RAMACH NARODOWEGO CZYTANIA 2020



By John Thaxter - Praca własna, CC0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=9774525>

Maciej Michalski

Peter Brook i jego jubileusz w cieniu pandemii

Peter Brook, jeden z największych twórców scenicznych XX i XXI w., obchodził w marcu br. 95. urodziny. Piękna to rocznica, ale jeszcze piękniejszy jest dorobek artystyczny, który angielski reżyser zapisał w minionych latach na kartach historii światowego teatru. Marcowe wydarzenie przeszło bez echa i trudno temu się dziwić. W porze ataku chińskiego wirusa nie jubileusze stały się ważne, tym bardziej że w okresie zakazu zgromadzeń sale teatralne i aule uniwersyteckie są zamknięte. Wypada jednak poświęcić temu artyście kilka słów, zwłaszcza w rocznicowym dlań czasie.



We wstępie do książki autorstwa Brooka pt. *Ruchomy punkt* (tłum. Ewa Guderian-Czaplińska i Grzegorz Ziółkowski, Poznań – Wrocław 2004) prof. Ziółkowski, znakomity znawca biografii reżysera, napisał:

„Urodzony 21 marca 1925 r. w Londynie, Peter Stephen Paul Brook to [...] żywa legenda światowego teatru. Przez sześćdziesiąt lat twórczej aktywności (karierę zaczynał realizacją *Doktora Faustusa* Christophera Marlowe’a w 1942 roku w małym londyńskim Torch Theatre) wystawił ponad osiemdziesiąt spektakli teatralnych i operowych, reżyserował filmy, projektował scenografie i komponował muzykę do swoich przedstawień. Jest przy tym autorem kilku utworów scenicznych, scenariuszy telewizyjnych i filmowych [...]”

Brook poznał osobiście wielu wybitnych twórców ubiegłego stulecia, takich jak: Craig, Brecht, Grotowski, Chaikin, Serban, Littlewood, Hali i z większością z nich współpracował.

Artysta obdarzony nie tylko talentem reżyserskim sięgał chętnie również po pióro; jest bowiem autorem licznych artykułów i książek, wśród których niewątpliwie najważniejsze miejsce zajmuje *The Empty Space* – dzieło współtworzące kanon dwudziestowiecznej myśli teatralnej.

W dalszej części wstępu prof. Ziółkowski dodał: „Brook już jako dwudziestolatek został okrzyknięty cudownym dzieckiem angielskiej sceny. Reżyserował zarówno w komercyjnych teatrach West Endu, jak i w szacownym Shakespeare Memorial Theatre w Stratfordzie nad Avonem. Słynna realizacja *Tytusa Andronikusa* (1955) przygotowywana w tym teatrze odbyła triumfalne tournée po Europie [...]”

W wieku czterdziestu pięciu lat Brook opuścił Anglię i na stałe związał się z Paryżem, gdzie wraz z Micheline Rozan założył Międzynarodowy Ośrodek Poszukiwań Teatralnych, z którym zrealizował trzy nowatorskie projekty w Persji, Afryce i USA [...]. Po zaadoptowaniu opuszczonego teatru Bouffes du Nord (1974) Brook poświęcił się realizacji przedstawień w międzynarodowej obsadzie i przekształcił Ośrodek Poszukiwań w Ośrodek Twórczości [...]”

Największe osiągnięcie Brooka zapewne kojarzy się miłośnikom Melpomeny z adaptacją sceniczną *Mahabharaty*, jednego z dwóch wielkich hinduistycznych eposów. Reżyser zaprosił do współpracy wykonawców wielu narodowości, z Polski wzięli udział Ryszard Cie-

ślak, ongiś aktor Teatru Laboratorium, i Andrzej Seweryn, aktualnie dyrektor stołecznego Teatru Polskiego. Dodajmy, że Brook był i jest mocno związany z polską kulturą i polskimi twórcami, zwłaszcza przyjaźnił się z Jerzym Grotowskim, na którego zaproszenie gościł we Wrocławiu podczas realizacji Uniwersytetu Poszukiwań Teatru Narodów w 1975 r. Później odwiedził Polskę jeszcze wielokrotnie. Podczas wizyty w 2005 r. otrzymał tytuł doktora honoris causa, który nadał mu 7 marca Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Następnego dnia, ale już we Wrocławiu, na scenie przy ul. Zapolskiej, aktorzy Teatru Bouffes du Nord zagrali sztukę *Tierno Bokar* wg książki *Amadou Hampaté* w reżyserii Brooka. Warto o tym wydarzeniu wspomnieć choćby dlatego, że kaliski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli zorganizował bilety oraz przejazd autokarem na ten spektakl dla kilkudziesięciu nauczycieli, przede wszystkim polonistów. Dzięki temu zobaczyli w stolicy Dolnego Śląska widowisko przejmujące i zrealizowane niezwykle prostymi środkami.

Przypomnienie twórczości Brooka prowokuje do wypowiedzenia kilku uwag o dzisiejszym teatrze oraz oświacie. Realizując w szkole niezwykle ważną edukację związaną z działalnością współczesnych artystów sceny, nie wolno zapomnieć o Drugiej Reformie Teatru (zob.: Kazimierz Braun, *Druga Reforma Teatru*, Wrocław 1979). Przypomnijmy, że ta Pierwsza, czyli z końca dziewiętnastego wieku i początku ubiegłego stulecia, dotyczyła głównie poszukiwań twórczych zapoczątkowanych przez Meiningerów, Craiga, Stanisławskiego, Appię i kontynuowanych przez Wachtangowa, Meyerholda, Piscatora, Reinhardta, a w Polsce m.in. przez Osterwę, Schillera i Horzycę. Kolejny okres przeogromnych innowacji w teatrze przypada na drugą połowę dwudziestego wieku i skupia się wokół takich nazwisk, jak: Beck, Brook, Chaikin, Grotowski, Kantor, Schechner, Schumann czy Barba (niegdyś asystent Grotowskiego). Nadarza się okazja, aby działalność artystyczną Brooka wykorzystać do uświadomienia młodzieży, że sztuka teatru zmienia się i przybiera bardzo różne, często niezwykle oryginalne formy i łączenie jej tylko z rozrywką jest wysoce nie na miejscu. ■

dr Maciej Michalski

Doktor nauk humanistycznych, teatrolog i instruktor teatralny, doradca metodyczny ODN w Kaliszu od 2004 do 2013 i ponownie od 2019

Włodzimierz Garsztka

Teatr mój widzę ogromny

O TEATRZE NA WIDOKU

DZIAŁAJĄCYM PRZY IV LICEUM OGÓLNOKSZTAŁĄCYM

IM. IGNACEGO JANA PADEREWSKIEGO W KALISZU

OPOWIADAJĄ ZAŁOŻYCIELE —

WŁODZIMIERZ GARSZTKA, GRAŻYNA SAKOWICZ-GARSZTKA

AKT TRZECI NOWY ODDECH

Tak to nazwałem po dwudziestu latach twórczości w Teatrze na Widoku. Wiedziałem bowiem, że konieczne są nowe inspiracje zakorzenione w kulturze europejskiej – jak to napisał Adam Mickiewicz: *Pomiędzy dawnymi i nowymi czasami*. Te nowe czasy, inaczej dzisiaj interpretowane przez cudotwórców gospodarczego sukcesu, bardzo mnie niepokoją, bo

Powraca Jasiek z *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, który ponad „złoty róg” wyniósł czapkę z pawimi piórami. Przeciwno zbiorowej głupocie, zagrzebaniu w otchłani kultury masowej, zaproponowałem wieloletni program: **Teatr jako myślenie i odczuwanie**. Początkiem tego programu była *Podróż* oparta na wierszach Zbigniewa Herberta. Było to podróżowanie zarówno do świata umarłych jak i świata żywych. Do zjednoczenia dwóch światów, które tylko pozornie są od siebie odległe.

Garbusek był teatralną opowieścią o nikczemności tego świata, w którym kaleka zostaje najpierw odrzucony, a potem staje się królem i dokonuje zemsty na tych wszystkich, którzy wcześniej go poniżali i wyśmiewali – garb daje mu władzę, a wyprostowani zostają unieczystwieni – to, jak sądzę bardzo aktualne. *Weltschmerz*, inspirowany twórczością Goethego, był dyskusją pomiędzy romantyzmem i racjonalizmem, pomiędzy naiwną i jednocześnie szczerą miłością a wyrachowanym praktycyzmem, także pomiędzy patriotyzmem i szaleństwem, które zawsze kończy się klęską.

Uwielbiam romantyzm i jednocześnie go nienawidzę, bo olśniewa mnie pięknem poezji, jakiej wcześniej nie było, ale także stworzył narodową mitologię, która ciągle tkwi w umysłach Polaków. We wstępie do *Weltschmerz* napisałem: „Odwiedzimy dzisiaj muzeum romantyzmu. Przejdziemy kolejno przez cztery tematyczne sale: dwór szlachecki, Europę, szpital dla wariatów, więzienie. Zgromadzone tam eksponaty – zarówno przedmioty, jak i ludzie – należą do świata martwych i tylko w teatrze, rzecz jasna iluzorycznie, można je przywrócić do życia.

AKT CZWARTY BIBLIA CZYLI PRZEMIENIENIE

Przemienienie oznacza w tym przypadku powrót do źródła matki wszystkich tekstów, jaką jest Biblia – tekst nad tekstami spisywany przez wieki, aby obwieścić światu swą mądrość i właśnie tego szukałem, brnąc w labiryncie prawd pozornych. Wszystko zaczęło się od *Tory* opowiadającej historię ludzkości od stworzenia świata poprzez warszawskie getto do wielkiej zagłady w Auschwitz – Birkenau. Potem przyszedł czas na polemikę pomiędzy greckim antykiem i chrześcijaństwem – to się dokonało w *Iliadzie*, w której wywoływanie śpiewem ruin zgłodzonego miasta kończyło się przepowiednią Kasandry o zagładzie, którą przewidziała, ale nikt jej nie wierzył – myślę, że jest to przestroga dla świata, w którym żyjemy.

Po *Torze* nastął czas na „Proroków”. W tym przedstawieniu połączyliśmy fragmenty tekstów Jere-



miasza, Izajasza i Ezechiela z fragmentami *Skowytu* Allana Ginsberga. Sceną główną w tym spektaklu była wędrówka ludu odkupionego, który z Egiptu – znów Auschwitz – Birkenau, wysypuje ze swoich walizek strzępy ubrań oddanych pod nadzorem na rampie wyładowniczej – to była Judenrampa. Kiedy z najnowszym naszym przedstawieniem, aktorzy zapalają menore, to odczuwam zapach synagogi wśród gasnących świec ostatnich kaliskich kantorów, zamordowanych w Chetmnie na Nerem, arystokratycznym salonie zamienionym na komorę gazową.

„Ewangelie” były wielkim wyzwaniem, bo mówienie tekstami Chrystusowymi mogło być profanacją najwyższej świętości. Po dniach zmagania się z Ewangelią zrozumiałem, że Słowo Objawione można pokazać w teatralnej inscenizacji – bo właśnie nadszedł dla mnie, i młodych ludzi, których wobec siebie skupiłem – właściwy czas. Czas wielkiej wyprzedaży Słowa Objawionego za słowo z telewizyjnej reklamy, które ma moc unicestwienia wszystkiego, co żywe.

„Ewangelie”, w swojej konsekwencji, wywołały „Apokalipsę” – spektakl o końcu świata, który według naukowców nastąpi nie wcześniej niż za dziesięć miliardów lat, ale nie chodzi o to, bo świat, w którym żyjemy po prostu umiera z dnia na dzień. Sceny apokaliptyczne – pochodzące z Księgi zamykającej historię ludzkości – stanowią jej odrodzenie w odmienionym istnieniu. Teatr, w swojej utopijnej wizji świata, może zamieniać to co jest, na to co być powinno – Julian Beck.

AKT PIĄTY JESZCZE NIE KONIEC

Pieśń o Rolandzie – to przedstawienie o zabijaniu w imię religijnych i ideologicznych racji, opowieść o szaleńcu, który poszedł na śmierć swoich rycerzy, bo jego pycha była ważniejsza niż ich życie. Motywem przewodnim był tutaj taniec śmierci wywodzący się z kultury średniowiecza – niestety ciągle aktualny, bo ludzkość ma wielkie upodobanie w zabijaniu.

Najważniejsze teksty pochodziły z Księgi Mądrości i Księgi Przysłów, wygłaszane przy rozstanej na podłodze czerwonej wstędze – potoku krwi. Aktorzy podawali sobie z rąk do rąk bochen chleba – ciało Chrystusa, które w najważniejszej scenie – na kolumnie chwały zostaje przebite gwoździem. Ukrzyżowanie ludów i narodów kończył taniec życia triumfujący nad tańcem śmierci – symbol Chrystusa zmartwychwstałego.

Hymn o perle, do którego powrócimy we wrześniu, ma swoje źródło w parafrazie autorstwa Czesława Miłosza anonimowego tekstu gnostyckiego z siódmego wieku. Każdy z aktorów szuka swojej perły – swojego sensu życia – ale jej nie nazywa, bo to, co najbardziej w nas krzyczy jest nienazywalne. W scenie końcowej szukający swoich pereł odnajdują je w Auschwitz. Tam przeobrażają się w anioły, które idą na druty – dokonuje się to, co miało się dokonać, bo odnalezienie sensu życia oznacza tyle samo, co jego koniec, nic już więcej nie pozostaje, śmierć staje się wybawieniem od uciążliwej podróży, jaką jest życie tu i teraz.

EPILOG

Życie teatrem jest jednocześnie darem jak i przekleństwem. Darem, bo wprowadza w świat wyobraźni i wrażliwości, bez których żadna sztuka nie jest możliwa, przekleństwem, bo nieustannie domaga się coraz więcej, jest ciągle nienasycone. To pijawka, która wysysa realność, domagając się tego, co niemożliwe. W teatrze żadne przedstawienie nie ma swojego końca, domaga się dalszego ciągu – nie wiem, czy kiedykolwiek on nastąpi, bo życie jest zbyt krótkie.

Włodzimierz Garszka

Absolwent Uniwersytetu Wrocławskiego - polonista i teatrolog. W latach 1975 – 1981 współpracownik Teatru Laboratorium Jerzego Grotowskiego w przedsięwzięciach parateatralnych, skupiających ludzi z całego świata.



SAMORZĄD WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO

PLACÓWKI OŚWIATOWE PROWADZONE PRZEZ
SAMORZĄD WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO
PODLEGLÉ DEPARTAMENTOWI EDUKACJI I NAUKI

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA
DUALNEGO I ZAWODOWEGO W KALISZU
pełna informacja na stronie:
www.cwrkdiz.kalisz.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA
DUALNEGO I ZAWODOWEGO W KONINIE
pełna informacja na stronie:
www.cwrkdiz.konin.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA
DUALNEGO I ZAWODOWEGO W LESZNIE
pełna informacja na stronie:
www.cwrkdiz.leszno.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA
DUALNEGO I ZAWODOWEGO W PILE
pełna informacja na stronie:
www.cwrkdiz.pila.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA
DUALNEGO I ZAWODOWEGO W POZNANIU
pełna informacja na stronie:
www.cwrkdiz.poznan.pl

OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
W KALISZU
pełna informacja na stronie:
www.odn.kalisz.pl

PUBLICZNA BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
KSIĄŻNICA PEDAGOGICZNA W KALISZU
pełna informacja na stronie:
www.kp.kalisz.pl

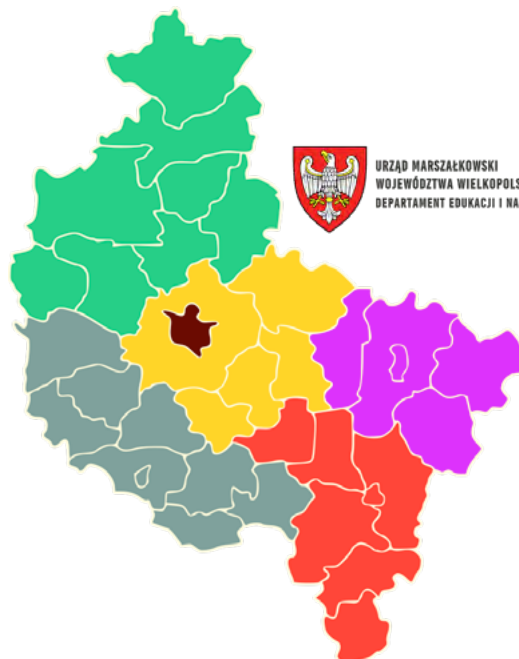
CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
W KONINIE
pełna informacja na stronie:
www.cdnkonin.pl

CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
W LESZNIE
pełna informacja na stronie:
www.cdn.leszno.pl

CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
W PILE
pełna informacja na stronie:
www.cdn.pila.pl

OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
W POZNANIU
pełna informacja na stronie:
www.odn.poznan.pl

PUBLICZNA BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
W POZNANIU
pełna informacja na stronie:
www.pbp.poznan.pl



URZĄD MARSZAŁKOWSKI
WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO W POZNANIU
DEPARTAMENT EDUKACJI I NAUKI

SZKOŁY

- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Gnieźnie
www.medyk.gniezno.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Koninie
www.medyk.konin.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Ostrowie Wlkp.
www.msż-ostrow.cba.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 1 w Poznaniu
www.wsckziu1.poznan.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 2 w Poznaniu
www.wsck.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Rawiczu
www.medyk-rawicz.com.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego we Wrześni
www.wscku-wrzesnia.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Złotowie
www.wsckziu-zlotow.pl
- Wielkopolski Samorządowy Zespół Placówek Terapeutyczno – Wychowawczych w Cerekwicy Nowej
www.cerekwica-mow.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Edukacji i Terapii w Starej Łubiance
www.zspstaralubianka.pl