

EDU	SFE
RA	PAŹDZIERNIK NR 02/2022 ISSN 2719-5627

W I E L K O P O L S K I B I U L E T Y N E D U K A C Y J N Y



Dzień Edukacji Narodowej

Z okazji Dnia Edukacji Narodowej
życzymy wszystkim Nauczycielom i Pracownikom oświaty
satisfakcji z pracy i sukcesów w realizacji celów edukacyjnych
oraz spełnienia w życiu osobistym.

Paulina Stochniałek

Członek Zarządu Województwa Wielkopolskiego

Dorota Kinal

Dyrektor Departamentu Edukacji i Nauki
Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego

oraz

Jarostaw Wujkowski

Dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli
w Kaliszu



Szanowne Czytelniczki i Czytelnicy,

w przededniu Święta Edukacji Narodowej przekazujemy w Wasze ręce kolejny numer EDUSFERY.

Proponuję Państwu rozpoczęcie lektury niniejszego numeru od lekkiego i dobrze czytającego się *Felie-toniku* – *Jak uczyć się skutecznie?* Katarzyny Włodkowskiej. Pisze ona m.in. (...) istotną jest umiejętność prezentowania swojej wiedzy i doświadczenia, nauka opowieści i sztuka budowania historii. Ludzie opowiadają sobie historie od wieków, poruszając emocje i wyobraźnię. Będąc matymi dziećmi, nie czuliśmy barier, wstydu, lęku przed oceną, kiedy budowaliśmy niesamowite historie pełne niezwykłych wydarzeń, zaskakujących zwrotów akcji. Wcielaliśmy się bez oporów w rolę superbohaterów, ratowaliśmy księżniczki i zdobywaliśmy nieodkryte jeszcze krainy.

(...)

Nie wiedzieć czemu, ta umiejętność z biegiem czasu zostaje zepchnięta na margines. A przecież jest to niezwykle istotna sztuka, która pomaga za pomocą opowieści budować relacje, oddziaływać na wyobraźnię i eksponować zdobytą wiedzę.

Życzę Państwu, abyście pamiętali w swojej pracy wychowawczej i dydaktycznej o pielęgnowaniu w uczniach tych umiejętności, a z pewnością odniesiecie sukces.

Polecam oczywiście i inne artykuły. Na przykład Małgorzata Hypś-Wolińska swój poświęciła terapeutycznej roli śmiechu. Śmiech i radość to naturalna reakcja człowieka na coś przyjemnego. Jak pisze autorka, badacze zagadnienia wyróżniają kilka rodzajów śmiechu, z czego najbardziej pozytywne to uśmiech, śmiech właściwy i rechot. Dlatego śmiejemy się jak najczęściej. Śmiejemy się dla siebie, w szkole, do uczniów i z uczniami, bo wiadomo, że wesoly i przyjemny klimat powoduje pozytywne nastawienie do nauki.

Anna Schnurbusch napisała ciekawie o szkolnej służbie medycznej w szkołach niemieckich (*Źle jest tylko wtedy, gdy się nie pomaga*), dr Rafał Jakubowski w artykule *Od paradygmatu przekazu i nauczania podającego do nauczania proinnowacyjnego* zauważa m.in., że wg różnych badań rozwój kreatywności i myślenia krytycznego u uczniów powinien być centralnym zagadnieniem w systemach edukacji (OECD 2016), a kreatywność i innowacje stanowią podstawę polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Mam nadzieję, że scenariusze, które znajdują się w tym numerze EDUSFERY, pomogą Państwu w codziennej pracy i pozwolą na takie właśnie nauczanie.

Życzę dobrej lektury i serdecznie pozdrawiam.

Jarostaw Wujkowski

Dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu



W NUMERZE

Tomasz Kaczmarek
Jak mówić (o historii), żeby nas wystuchano ..2

Katarzyna Włodkowska
Felie – tonik. Jak uczyć się skutecznie? 9

dr Elwira Jeglińska
Co początkujący nauczyciel języka polskiego jako obcogo wiedzieć powinien 12

Agata Różańska
Czy można zaprzyjaźnić się z Norwidem w szkole? 17

dr Rafał Jakubowski
Od paradygmatu przekazu i nauczania podającego do nauczania proinnowacyjnego 23

Anna Schnurbusch
"Źle jest tylko wtedy, gdy się nie pomaga". Szkolna Służba medyczna w szkołach niemieckich 28

Marek Gabala
Arkusze kalkulacyjny w nauczaniu fizyki i nie tylko 36

Beata Kubsik
Myślenie krytyczne w praktyce szkolnej 41

Małgorzata Hypś-Wolińska
Śmiejemy się więcej. Terapeutyczna rola śmiechu 46

dr Maciej Michalski
Alina Obidniak – nauczycielka i artystka. Reminiscencje kaliskie 49



JAK MÓWIĆ (O HISTORII), ABY NAS SŁUCHANO?

TOMASZ KACZMAREK

Tekst stanowi próbę przypomnienia i uporządkowania podstawowych pojęć związanych z metodologią historii oraz uczynienie z nich tła dla refleksji o kształcie i wyzwaniach szkolnej edukacji historycznej. Autor, korzystając ze swoich doświadczeń nauczycielskich, pokazuje, jak ważne w skutecznej edukacji historycznej są rozpoznanie i zdiagnozowanie, kim są dzisiejsi młodzi odbiorcy historii w szkole.



➤ **Chcąc skutecznie opowiadać o przeszłości, nauczyciel musi mocno tkwić w teraźniejszości. Jak to się zwykło mówić: powinien twar- do stąpać po ziemi. W jaki sposób jest to pom- ocne w szkolnej edukacji historycznej?**

W zasadzie powinno uznać się za nobili- tujący fakt, że ostatnie tygodnie czynią historię numerem jeden wśród przedmio- tów, o których żywo się rozmawia. Niemniej istnienie pewnych przesłanek zaburza takie entuzjastyczne podejście do sprawy. Z ety- mologicznego punktu widzenia dialog (gr. diálogos) przywołuje na myśl obraz przepra- wiania się czy docierania ze swoim słowem do kogoś drugiego. Jakimikolwiek barwami nie pomalowałibyśmy sobie tego obrazu/ wyobrażenia, to stoi za nim pewne funda- mentalne założenie: ja chcę, aby moje słowo dotarło do tego, z kim rozmawiam i czekam, by tym samym kanałem dotarła odpowiedź. Ktoś powie, że to banał, któremu nie powin- no się poświęcać łamów zacnego czasopi- sma. Świadomie i z upodobaniem grzeszę jednak ocieraniem się o truizm, bo będę chciał odnieść się w tym właśnie kontekście do kilku aspektów.

Obserwowane w ostatnich miesiącach zap- alczywe dyskusje wokół historii (wcale nie rozumianej tu tylko jako przedmiot szkol- ny!) objawiły moim zdaniem przywarę mło- dego społeczeństwa, które dopiero uczy się dojrzałe mówić o swojej przeszłości. Dojrza- ła, czyli ze świadomością, że używanie tylko barw czarnych i białych sprawdza się może w nowoczesnym designie, ale na pewno nie przy żywej, z wyczuwalnym wciąż pulsem, opowieści o przeszłości. Równoległe mono- logi to jeszcze nie rozmowa – taka smutna konstatacja przychodzi na myśl na kanwie tego, w jaki sposób „historię” odmieniają przez przypadki politycy, publicyści czy ko- mentujący w mediach społecznościowych. Wreszcie najważniejsza dla mnie sprawa. Jako dydaktyk wchodzę przecież w dialog

o przeszłości z moimi uczniami. Aktualnie są to licealiści, wcześniej byli to gimnazja- liści i uczniowie szkół podstawowych. Jak bardzo trzeba zwalczać w sobie pokusę „monologów równoległych” w pracy z mło- dymi ludźmi, wie każdy, kto doświadczenie nauczycielskie ma.

Pozostawiając na boku jakość świeżej debaty o historii i intencje jej uczestników, chciałbym zauważyć, że padały w niej często z różnych stron pytania ważne, na które nie ma odpowiedzi oczywistych i jednoznacz- nych. Czym właściwie historia jest? Czy ma jakąś służebną rolę wobec narodu, czy spo- łeczeństwa? Czy i jakiej wiedzy o przeszłości potrzebuje polskie społeczeństwo? Jaka jest w tym wszystkim rola polityków? Jakie oczekiwania wobec historii jako przedmiotu szkolnego mają dzieci i młodzież? Do czego lekcje historii nie powinny służyć? Tych pytań można by oczywiście mnożyć. Ani nie roszczę sobie prawa do wyartykułowania ich tutaj w większości, ani nie sądzę, co rozumiałe, że moje refleksje uzyskają rangę dogma- tu. Pamiętając o pouczeniu Sokratesa, by strzec się ludzi, którzy twierdzą, że zawsze mają rację, podzielę się kilkoma myślami, na które pozwałam sobie jedynie dlatego, że od blisko dziesięciu lat towarzyszę młodym ludziom w ich poznawaniu świata.

W czasie tego procesu zadają sobie oni przeróżne pytania, a wśród nich też to jedno: „czemu babcia gotuje inne obiady niż mama?” A to właśnie jedno z pierwszych dziecięcych pytań o historię!

O historię, czyli o co? Wiemy, że istnieją dwa rozumienia tego terminu – historia jako res gestae (czyny) i historia jako rerum gesta- rum. Pierwsze z nich utożsamia to pojęcie po prostu z przeszłością, tym co się wydarzyło, całokształtem minionych zjawisk ludzkich. Drugie nakazuje patrzeć na historię jako na myślowy obraz przeszłości, słowem: jako na

naukę o przeszłości. Gdy uświadomimy sobie to zniuansowanie, stanie przed nami kluczowy problem, czyli pytanie o relację między wiedzą o przeszłości a przeszłością. Czas użyć tego patetycznego określenia: stanie przed nami problem prawdy historycznej. Jasne, można za Piłatem nieco szyderczo zapytać: „A co to jest prawda?”, ale to zbyt ważne zagadnienie, aby pozostawić je w sferze pytania retorycznego. Zatem historyk chciałby poznać prawdę historyczną. Niektórzy (raczej niekoniecznie sami historycy!) twierdzą, że ją znają i z emfazą objawiają (to chyba słowo bardziej adekwatne niż „przedstawiają”). Wydaje się jednak, że uczciwy historyk raczej z ostrożnością podchodzi do triumfalnego ogłoszenia, że na ten czy inny temat już wie wszystko.

Sceptycyzm ten opiera się na świadomości tego, co jest w istocie przedmiotem pracy historyka. Bywa intelektualnie atrakcyjnym obsadzanie historyka w roli detektywa czy myśliwego, których łączy chodzenie po śladach zostawionych przez ludzi i/lub zwierzęta. Nie mniej pociągającym jest obraz historyka trzymającego w ręku zwierciadło, w którym odbija mu się przeszłość. Żadne z tych obrazowań nie przystaje jednak do rzeczywistości. Metafory łowiecka i optyczna nie nadają się do opisu tego, czym historyk się zajmuje. Nie dokonuje on bowiem żadnej rekonstrukcji, lecz konstruuje narrację historyczną¹. Tworzy swoją opowieść o przeszłości (wydarzeniu, procesie, zjawisku, postaci etc.) Do stworzenia jej potrzebne są mu źródła historyczne. W pierwszym odruchu mogłoby wydawać się, że im ich więcej, tym pełniejsza będzie jego narracja, ale Jerzy Topolski nazywa takie podejście uleganiem „mitowi źródeł historycznych”². Nie wchodząc tutaj w szczegóły – więcej nie znaczy lepiej i więcej nie gwarantuje bycia bliżej prawdy.

I znowu słowo prawda. Pojawia się ono jak refren w piosence – znakiem tego jest waż-

ne! Odsyła nas bowiem do refleksji o tym, jak badać zjawiska historyczne, by choć zbliżyć się czy przynajmniej oscylować wokół obiektywnej rzeczywistości. Pewnym minimum będzie w tym kontekście przyjęcie przez historyka roli badacza, który uczciwie bada, nie pomijając aspektów niewygodnych dla swojego świata wartości. Optymalnie byłoby, gdyby zachował daleko idącą powściągliwość w pochopnym formułowaniu osądów. Tacyt przyszedłby teraz z napomnieniem: badaj sine ira et studio! Że to trudne widzimy zwłaszcza w narracjach historycznych dotyczących historii najnowszej. Często język – ten najwspanialszy wehikuł emocji i wartości – używany przez historyków - zdradza ładunek emocjonalny, jaki żywią do konkretnych treści. Przykładem może być tutaj stosowanie przez badaczy bardziej publicystycznego niż naukowego określenia „żołnierze wyklęci” zamiast chłodnego nieco „zbrojne antykomunistyczne podziemie”. O ten chłód tu niejako chodzi. Za tym chłodnym podejściem kryje się pokora i świadomość, że stworzona przez historyka narracja historyczna musi przejść jeszcze etap weryfikacji przez środowisko, bo nic po niej, jeśli zamknie się choćby nawet w wieży z kości sioniowej. Żeby nie było niejasności – mam pełną świadomość, że łatwiej o chłód, pisząc o Ulrichu von Jungingenie leżącym na polu grunwaldzkim niż biorąc na warsztat przemiany w Polsce dokonane w 1989 r. O tym też warto rozmawiać z uczniami, do czego wrócę nieco dalej.

Nie bezasadnym będzie zadać pytanie o to, co z narracjami historycznymi docierającymi do odbiorców kanałami tradycyjnymi i wirtualnymi (na sposób naukowy i popularnonaukowy) społeczeństwo uczyni. Czy jeszcze inaczej: po co mu ta wiedza o przeszłości jest, jaki z niej zrobi użytek. Myślę, że wartościowe będzie w tym względzie odwołanie się do XIX-wiecznego niemieckiego filozofa Friedricha Nietzschego, który opisywał trzy

formy świadomości historycznej: antykwaryczną, krytyczną i monumentalną.

W antykwarycznym podejściu szuka się w przeszłości głównie czynników, które miały wpływ na ukształtowanie teraźniejszości po to, aby je zauważyć i docenić. Historyczność antykwaryczna ociera się o postawę nabożnego niemal podejścia do przeszłości. Ma też w sobie pewną pułapkę: bez zrozumienia, że świat jest zmienny, powoduje, że społeczeństwa wchodzą w rolę antykwariusza, który jedynie gromadzi i kolekcjonuje doświadczenia przeszłości, narażając się na nieco bezmyślne powtarzanie wzorów zachowań swoich przodków³. „Kiedyś to było...” – kto z nas tego nie słyszał.

Historyczność monumentalna szuka w przeszłości wydarzeń i postaci, które będą godne naśladowania. Takich, które są inspiracją; takich, które wynoszą na piedestał określone cechy charakterologiczne czy апробowane postawy. Ten rodzaj historyczności musi uważać na to, aby nie wdać się w romans z takim podejściem, gdzie historyczność ustąpi miejsca mityczności⁴. Efektem tego może być noszenie odzieży patriotycznej bez podbudowy w postaci formacji intelektualnej.

Wreszcie w trzeciej formie historyczności Nietzschego, krytycznej, istnieje ryzyko wejścia w rolę wszechwiedzącego krytyka, który negocjuje dla samego tylko negocjowanie. Niemniej w tej formie drzemie spory potencjał. W tej postawie wobec przeszłości jest moc rozprawiania się z mitami historycznymi, która prowadzi do pełniejszego zrozumienia rzeczywistości⁵. Nawet jeżeli mam krytyczny stosunek do przeszłości, to jednak ją znam, pamiętam o niej. Zbigniew Nosowski użył kiedyś w tytule swojej książki dotyczącej Kościoła określenia „krytyczna wierność”. Wydaje mi się, że to właśnie Nietzsche miał na myśli: bycie krytycznym wobec przeszłości zbiorowości, której jestem częścią, nie

ekskomunikuje mnie z niej, ani nie czyni ignorantem.

Wypada jeszcze odnieść się w kilku słowach do tego, co stanowi efekt pracy historyków. Nie pozostaje to bowiem bez wpływu na kształt szkolnej edukacji historycznej. Historiografię, bo o niej mowa, dzieli się na dwa nurty: klasyczny i nieklasyczny. Pierwszy z nich jest bliski potocznemu myśleniu o historii, bo opisują go takie przymiotniki, swego rodzaju słowa-klucze jak: faktograficzny, wydarzeniowy, erudycyjny, podmiotowy, indywidualistyczny. Drugi zaś z nurtów wyrażają między innymi określenia: nietradycyjny, procesualny czy antyzdarzeniowy. Żeby nie utknąć w zawłościach teorii historii dokonam jedynie krótkiego objaśnienia. Dla historyków tworzących w nurcie klasycznym bohaterami jego narracji będą wybitne jednostki, pełniące wyróżniającą rolę w społeczeństwie, a także takie podmioty sprawcze jak państwa, narody, etnosy. Stąd też typowymi będą prace poświęcone dziejom narodów i państw. Pytaniami, które są ważne dla historiografii klasycznej, są te: kto? gdzie? kiedy? Podmioty historii generują wydarzenia i rzetelnie trzeba je opisywać. Z kolei zrodzony chwilę przed II wojną światową nieklasyczny nurt historiografii zaczął inaczej uprawiać historię. Czerpał z innych dyscyplin humanistycznych i stawiał nowe pytania oraz problemy. Zauważał, że trzeba w dziejach zgłębiać mechanizmy i prawidłowości rządzące historią, a także przyjąć za główną ambicję nauki historycznej nie tylko opis przeszłości, lecz także jej wyjaśnienie. Odwrót od zdarzeniowości i skierowanie się ku objaśnianiu świata⁶. Stąd też spod piór historyków nieklasycznych wychodziły prace dotyczące tematyki wcześniej w historiografii nieobecnej, a poświęcone na przykład żebrakom w średniowiecznym Paryżu. Dziś wystarczy zrobić krótki rekonesans w księgarniach między regatami z książkami historycznymi: historia brudu, trucizny,

seksualności, ubioru etc. Joachim Lelewel tymi tematami by się nie zajmował, uznając je za niepoważne! Współcześnie przyjmuje się, że nie ma przestrzeni, której udałoby się schować przed badaniem historycznym. Oba nurty historiografii – klasyczny i nieklasyczny – współistnieją, uzupełniają się właśnie przez to, że patrząc na to samo (*res gestae*) pytają o coś innego.

W dalszej części podzielę się swoimi refleksjami i doświadczeniami związanymi ze szkolną edukacją historyczną, odnosząc się też do zagadnień, które pozwoliłem sobie przypomnieć wyżej. Perspektywa w nich widoczna będzie spojrzeniem – a niech zaryzykuję – młodego nauczyciela, którego diagnozy mogą różnić się od tych stawianych przez pedagogów bardziej doświadczonych.

Lektura aktualnie obowiązujących podstaw programowych do historii nie pozostawia złudzeń, co do tego, jakie wątki są w nich głównie eksploatowane. W moim przekonaniu istnieje w nich nadreprezentacja treści skupiających się na historii polityczno-militarnej, wokół których żywi się oczekiwanie, że im bardziej obuduje się je w faktografię, tym z większą to będzie korzyścią dla uczniów. Powoduje to w efekcie, że nasz uczeń w szkole odbiera edukację historyczną podobną do tej, jaką uskutecznił w pokoleniu jego rodziców, dziadków, a nawet pradziadków. Jak to się ma do tego zdania, wypowiedzanego przez jednych z aprobatą przez drugich z dezaprobatą, że żyjemy w czasach, w których tyle się zmienia? To jedno nie: widać, uczeń na historii ma nadal dawać popis erudycji na temat ilości hoplitów pod Maratonem i rozstawienia wojsk króla Władysława Jagiełły. Mam wrażenie, że coraz częściej odpowiadamy na pytania, których młodzi w ogóle nie zadają. Nic z tego, że będziemy to czynić nawet ze swadą, jeżeli będzie sytuować się to na marginesie oczekiwań młodego odbiorcy. Często robię

na zajęciach następujące ćwiczenie. Podaję temat, jakim mamy się w ramach lekcji zająć i proszę, aby uczniowie zapisali, co chcieliby o tym wiedzieć. Uśmiecham się wtedy, porównując to, z czym przyszedłem (o czym zgodnie z podstawą powinienem mówić) z tym, jakie pytania zadawali. Uczniowie częściej zastanawiają się nad skutkami procesów społecznych, chętniej uczą się o roli podmiotów historii, o których klasyczna historiografia powiedziała, że są tylko tłem dziejów (*vide: heristoria*).

Celem edukacji historycznej nie powinno być kolekcjonowanie wiedzy faktograficznej dla samej tylko pasji zbierackiej. To zrozumiałe, że nie ma nauki o przeszłości bez odniesień do wydarzeń i postaci. Niemniej wprowadzam je jednak po to, aby zrozumieć przeszłość. Młody człowiek ma dostać do ręki narzędzie, dzięki któremu lepiej zrozumie teraźniejszość. Jeżeli młody człowiek chce wiedzieć, dlaczego babcia i mama mają tak różne zapatrywania na to, jaka praca byłaby dla niego najlepsza, będzie potrzebował trzech dat: urodzenia babci, mamy i swojej. A mam wrażenie, że podstawy programowe oczekują, aby znał też datę szczepienia na odrę i babci, i mamy. Bo lepiej wiedzieć, niż nie wiedzieć...

Zdaje się też, że wielkimi nieobecnyymi w szkolnej edukacji historycznej są treści dotyczące tego - że odwołam się do przywołanego już wcześniej prof. Jerzego Topolskiego - „jak się pisze historię”. Ktoś słusznie wychwyci, że w podstawie programowej w części „cele kształcenia – wymagania ogólne” jest to zauważone. Świetnie, ale zazwyczaj sprowadza się do wyjaśnienia podstawowych pojęć na pierwszych zajęciach: historia, źródło historyczne, może narracja historyczna. To dużo za mało. Brakuje czasu na częstsze wprowadzanie refleksji o tym, że cokolwiek czytamy, np. w podręczniku, jest to czyjaś narracją histo-

ryczną, a tej nadal można zadawać pytania, można pod jej adresem żywić sceptycyzm, można nawet kwestionować szczerą intencję autora! Czasem żartuję z uczniami, że książki historyczne nazwiska autora nie powinny mieć na pierwszej stronie, lecz na końcowej, tuż pod ostatnim zdaniem. Tak jak podpisuje się zeznania, tak historyk podpisuje swoją wersję – swoją narrację historyczną.

Poza tym historia jako przedmiot edukacji szkolnej powinien częściej stwarzać szansę wnikania w czyjeś racje, rozumienia czyichś motywacji. Wyrabianie takiego nawyku u uczniów mogłoby stać się antidotum na przekraczanie plemienną mentalności w naszych społecznych sporach („kto nie z nami, ten przeciwko nam”). Uczeń wyposażony w tę kompetencję dzięki naszym lekcjom mógłby lepiej znajdować się w doświadczeniu sytuacji sporów i konfliktów. Mógłby je łagodzić, bo wyposażony byłby w narzędzia obserwowania rzeczywistości z pewnego dystansu.

Zagadnieniem będącym w centrum zainteresowania edukatorów historycznych nie jest tylko to CO opowiadać, ale też JAK opowiadać. Wiadomo, gdybyśmy teraz odpowiadali na to pytanie w szerszym gronie, propozycji byłoby wiele. W moim odczuciu opowiadać trzeba przede wszystkim po uprzednim rozpoznaniu tego, do kogo mówię. Trawestując powiedzenie z kręgu neurodydaktyki: chcesz nauczyć Jasia historii, to musisz się znać na historii i musisz znać Jasia. Ze swojej strony dodałbym jeszcze: i nie obrażaj się na Jasia, że jest taki, a nie inny! Wiele razy słyszałem sławetne „kiedyś młodziem była inna, potrafiła bardziej...” i tu zaczyna się litania przymiotów jakoby dawno minionych. Samemu zdarza mi się myśleć, że gdzieś pracowało mi się łatwiej, w innym miejscu trudniej. To takie niewinne przecież przemyślenia. Owszem, choć kryją w sobie pułapkę stworzenia sobie własnej wizji młodego

pokolenia.

I wtedy idę do klasy i mówię do swojej projekcji, a nie rzeczywistych ludzi. Może w mojej projekcji bardziej powinni się starać, więcej pewnie winni potrafić i umieć. Projekcja to jednak nie rzeczywistość. I znowu – żebym został dobrze zrozumiany. Nie odsyłam teraz na bezrobocie tej części naszej codziennej aktywności, która odpowiada za wychowywanie młodych. Mam na myśli jedynie to, że ci konkretni młodzi w naszych szkolnych ławkach są dziećmi tej epoki, a nie innej; tego środowiska technologicznego, w którym wzrastają, a nie innego oraz uczestnikami tych przemian, a nie innych. Zostawiając sobie prawo do własnych ocen tychchże, muszę uznać, że tacy są i inni nie będą. Inaczej skazuję się na wykonywanie tej pracy z poczuciem frustracji.

Jacy zatem są? Jakie ich cechy uwypukla moje doświadczenie szkolnej edukacji historycznej? Są na pewno cyfrowymi tubylcami, którzy nie znają świata bez internetu. Wiedzę o przeszłości często czerpią z Youtuba, TikToka, platform streamingowych, gier komputerowych. Nie należy deprecjonować tych dróg, którymi ta wiedza do nich dociera. Raczej uczyć krytycznego do nich podejścia i uzupełniać je swoimi propozycjami.

Kolejna kwestia to język, którym się posługujemy. Mówiąc o przeszłości z młodymi, sięgamy często po metafory, które się zbanalizowały. Zwyczajnie już nie działają, nie niosą za sobą już tych treści i emocji, które kiedyś były komunikatywne. Podam przykład. Chcąc oddać ogrom cierpienia, które stało się udziałem Polaków w okresie II wojny światowej mówimy/piszemy o przelewie krwi. Wystarczy posłuchać okolicznościowych przemówień polityków w okolicach 1 września. Coraz częściej odkrywam, że to „przelewanie krwi” nie robi na młodych wrażenia. I nie kryje się za tym brak wrażeń

liwości, lecz właśnie problem z językiem. Młodzi obserwują hektolitry krwi w filmach i serialach, a krew przelewają na ekranach swoich komputerów jako uczestnicy gier komputerowych. Nie jest zatem to określenie nośnikiem tego dramatu, na który chcielibyśmy zwrócić uwagę. Ale wystarczy, mówiąc o tym samym, wspomnieć, że dramatem Polaków w okresie 1939-1945 było to, że zabrano im prawo do realizacji swojego szczęścia i uwaga uczniów zaczyna pracować inaczej. Rozumieją lepiej rangę tej sytuacji, utożsamiają się z nią.

Ten problem z językiem uwypukla jeszcze jeden aspekt. Treści, które przekazujemy uczniom, są im bliższe, gdy odwołują się do ich wyobrażeń o świecie. Czasami wystarczy jedynie problemy z przeszłości uwspółcześnić, żeby zobaczyć, z jakim zapętem uczniowie będą uczyć się np. o systemie folwarczno-pańszczyźnianym. Mały fortel. Gdzie dzisiaj w polskiej kulturze pracy można dostrzec relikty tego systemu? I młodzi szukają, bo praca, samodzielność i możliwość samo-realizacji są na liście tematów interesujących siedemnastolatka. Albo jako wprowadzenie do tematu o kulturze szlacheckiej uczniowie słuchają piosenki... „Koko Euro Spoko” zespołu Jarzębina. Oczywiście od progu wychuwają prowokację, ale skupienie uwagi jest idealnym podglebiem do zadania ważnego pytania: jakim jesteśmy społeczeństwem – genetycznie szlacheckim czy chłopskim?

Inną ważną cechą dzisiejszych młodych jest to, że chętniej uczą się tego, co ma choćby tylko i posmak użyteczności. Lubią wiedzieć, że to czego się uczą na coś im się przyda. Nic nie stoi na przeszkodzie, żeby naukę historii potraktować też jako pretekst do rozwijania kompetencji kluczowych. Wystarczy tylko tak zaaranżować odpowiednie aktywności i wyznaczyć zadania, że treści historyczne posłużą do rozwijania kompetencji informacyjnych.

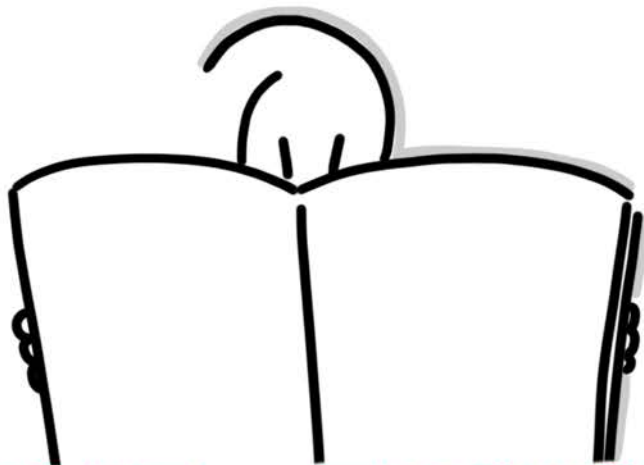
Jak zatem widać, nauczyciel historii musi twardo stąpać po ziemi, musi ten grunt świetnie rozeznąć, bo to dopiero warunkuje szansę na dydaktyczny sukces w klasie. Tym ważniejszy, że potrzeba dziś młodych ludzi potrafiących rzeczywiście z wiedzy historycznej robić ważne narzędzie w rozumieniu otaczającego ich świata. Po to również, by pewne powszechne i uproszczone wyobrażenia na temat nauki o przeszłości, żywione przez ogół społeczeństwa, potrafić korygować. Tego byśmy właśnie chcieli, aby nasz uczeń wobec przeszłości przyjmował dojrzałą postawę.

PRZYPISY

1. J. Topolski, *Wprowadzenie do historii*, Poznań 2009, s. 12-14.
2. J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Poznań 2008, s. 279-281.
3. W. Werner, *Historyczność kultury. W poszukiwaniu myślowego fundamentu współczesnej historiografii*, Poznań 2009, s. 22.
4. Ibidem, s. 23.
5. Ibidem, s. 25.
6. W. Wrzosek, *Historia – kultura – metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii*, Wrocław 1995, s. 69-70.

TOMASZ KACZMAREK

Absolwent Wydziału Historycznego UAM (2012), wychowawca, nauczyciel, certyfikowany tutor. Uczy historii, wiedzy o społeczeństwie i edukacji prawnej w I Liceum Ogólnokształcącym im. Rodu Leszczyńskich w Lesznie.



FELIE – TONIK. JAK UCZYĆ SIĘ SKUTECZNIE?

KATARZYNA WŁODKOWSKA

Któż z nas nie chciałby definitywnie i z pełnym przekonaniem stwierdzić, że coś w pełni wie, potrafi, umie. Z pomocą przy odpowiedzi na te pytania spieszy seria Wiem i kropka, która odkrywa przed uczniem inspirujące sposoby opowiadania o fascynującym świecie nauki i sztuki.





Wiedzieć to jedno, ale jak tę umiejętność zaprezentować światu? Czy doświadczenie sytuacji, kiedy to po przygotowaniu do sprawdzianu, odpowiedzi, spada na nas niemoc w postaci „paraliżu przytablicowego” i „pomrocności sprawdzianowej”, nie jest Wam obce? Kiedy nagle w kluczowym momencie okazuje się, że jakaś złośliwa siła wykasowała dane skrywające się w zwojach mózgowych?

Ta niepożądana, nagła przypadłość ma różne źródła. Należą do nich: stres, nieefektywne techniki uczenia się oraz brak umiejętności prezentowania swojej wiedzy. Warto zadać sobie pytanie, czy szkoła uczy, jak się uczyć? Jak zwiększyć swoją skuteczność i rozwinąć kompetencje związane z wystąpieniami publicznymi?

W szkole często słyszymy, że mamy się uczyć. Nauczyć z podręcznika od strony 51. do 72. Mamy przeczytać lekturę. Rozwiązać zadania z wykorzystaniem wzorów. Wiedzieć, czym są kwasy dezoksyrybonukleinowe (u prokariotów znajdują się w cytoplazmie) i jakie były skutki terytorialne wojen włoskich.

Uczę się – to najczęściej odmieniany czasownik w szkole. Naucicie się. Znowu się nie nauczyłeś? To teraz sprawdzimy, czego się nauczyliście wczoraj. Uczenie się!

Odnoszę wrażenie, że wysoka frekwencja tego słowa w edukacyjnej przestrzeni jest odwrotnie proporcjonalna do zawartości w tym słowie potencjału - ciekawości, fascynacji, zdziwienia i poczucia sprawczości. A przecież tak istotna jest świadomość, że wiem, jak się uczyć i potrafię tę wiedzę wykorzystać przy rozwiązywaniu problemów wykraczających poza schematy.

Mam wiedzę i nie zawaham się jej użyć!

Czy szkoła uczy uczenia się? Czy potrafimy określić własne strategie uczenia? Czy

potrafimy zarządzać sobą w czasie? Czy stosujemy wiedzę w różnych kontekstach? Czy uczymy się na błędach? Czy potrafimy zaprezentować efekty naszej pracy?

Intuicja i skromne doświadczenie podpowiada mi, że nie zawsze. Nie zawsze w szkole jest czas na rozwijanie tych kompetencji, które wydają się kluczowe, zwłaszcza w kontekście przyszłego rynku pracy.

Dlatego tak istotna, w moim przekonaniu, jest przestrzeń internetu, która pokazuje, że uczenie się może być fascynującą przygodą w czasie i przestrzeni. To tutaj uczeń znajdzie filmy, które pokazują techniki skutecznego uczenia się, zapamiętywania oraz np. funkcjonalnego wykorzystania narzędzi TIK w procesie zdobywania wiedzy. W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości takie umiejętności jak kreatywność, zdolność adaptacji do zmian, zdolność do efektywnego komunikowania się są kluczowe.

Nie mniej istotna jest umiejętność prezentowania swojej wiedzy i doświadczenia, nauka opowieści i sztuka budowania historii. Ludzie opowiadają sobie historie od wieków, poruszając emocje i wyobraźnię. Będąc małymi dziećmi, nie czuliśmy barier, wstydu, lęku przed oceną, kiedy budowaliśmy niesamowite historie pełne niezwykłych wydarzeń, zaskakujących zwrotów akcji. Wcielaliśmy się bez oporów w role superbohaterów, ratowaliśmy księżniczki i zdobywaliśmy nieodkryte jeszcze krainy. Czasami ta umiejętność ratowała nas przed gniewem rodziców, kiedy potrafiliśmy ad hoc umotywić nasze spóźnienie lub dziurę w spodniach obecnością sił i zjawisk potężniejszych od nas.

Nie wiedzieć czemu, ta umiejętność z biegiem czasu zostaje zepchnięta na margines. A przecież jest to niezwykle istotna sztuka, która pomaga za pomocą opowieści budować relacje, oddziaływać na wyobraźnię

i eksponować zdobytą wiedzę. Zwróćcie uwagę, jak często mamy okazję tworzyć historie- kiedy opowiadamy o fascynacji obejrzanym serialem, kiedy uzasadniamy swoją opinię podczas dyskusji, kiedy relacjonujemy przebieg dnia lub...kiedy odpowiadamy podczas lekcji.

W dorosłym życiu umiejętność tworzenia wciągających narracji jeszcze zyskuje na wartości.

Pracę otrzymujemy zazwyczaj w wyniku udanej rozmowy rekrutacyjnej. Pracując w firmie marketingowej, stajemy przed wyzwaniem dotarcia do odbiorców poprzez zbudowanie historii związanej z określonymi produktami lub usługami. Marketing narracyjny jest jedną z najbardziej skutecznych metod biznesowych. Umiejętność powoływania do życia historii, które wzruszają, rozśmieszają, budzą tęsknotę, skłaniają do refleksji jest niezwykle istotna we współczesnym świecie, który kocha dobre opowieści.

Znajdź klucz do drzwi fascynacji i napisz swoją historię od nowa.



KATARZYNA WŁODKOWSKA

Educentuzjastka, członkini grupy Superbelfrzy RP, doradczyni metodyczna, certyfikowana trenerka oświaty, nauczycielka języka polskiego i edukacji medialnej, wykładowczyni akademicka, koordynatorka ogólnopolskich i międzynarodowych projektów edukacyjno-humanitarnych. Prelegentka na wielu ogólnopolskich konferencjach. Wyróżniona w konkursie „Wielkopolski Nauczyciel Roku”, w 2018 roku znalazła się w gronie 13 najlepszych nauczycieli w Polsce, w konkursie organizowanym przez Głos Nauczycielski. Od 15 lat z powodzeniem prowadzi klasy medialne, funkcjonujące na mocy programu autorskiego.




CO POCZĄTKUJĄCY NAUCZYCIEL JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO WIEDZIEĆ POWINIEN

DR ELWIRA JEGLIŃSKA

Niemalże wszystkim, którzy rozpoczynają przygodę z nauczaniem języka polskiego, radość z odkrywania nowej pasji mącą mity, jakie narosły wokół polszczyzny widzianej z perspektywy cudzoziemców.





Początkujący nauczyciele języka polskiego jako obcego muszą przede wszystkim stawić czoła przekonaniu, że język polski jest bardzo trudny, że mało kto chce się nim posługiwać, w końcu – że każdy, kto mówi po polsku, może nauczać języka polskiego jako obcego. W związku z tym nauczanie języka polskiego jako obcego z jednej strony jawi się jako zadanie ponad siły (bo przecież język polski należy do najtrudniejszych języków na świecie), z drugiej zaś nie powinno ono sprawiać większej trudności żadnemu nauczycielowi, a z pewnością nie nauczycielowi poloniście (bo każdy, kto mówi po polsku, może nauczyć tego języka). Jak większość mitów funkcjonujących w powszechnej świadomości, także i te uznać należy za bezpodstawne i szkodliwe, szczególnie dla rozpoczynających pracę lektorów.

Czy każdy Polak i każdy nauczyciel może nauczać języka polskiego jako obcego? Odpowiedź brzmi: zdecydowanie nie. Bycie nauczycielem języka obcego, w tym języka polskiego, wymaga nie tylko znajomości nauczanego języka, ale przede wszystkim wiedzy na temat metodyki nauczania języków obcych obejmującej prawidłowości rządzące procesem nabywania kompetencji językowych w zakresie czytania ze zrozumieniem, pisania, rozumienia ze słuchu, komunikacji, kompetencji inter/transkulturowej, a także dogłębnej znajomości takich zagadnień, jak funkcjonalna gramatyka języka polskiego, słowotwórstwo, zasady ortografii, interpunkcji, wymowy i akcentowania w języku polskim. Sprawność, jaką lektorzy języka polskiego jako obcego osiągają w kwestiach szeroko rozumianej gramatyki, sprawia, że podupada mit dotyczący nauczania polszczyzny wyrażający przekonanie, że jest to język niezwykle trudny. Język polski, choć nietrywny, jest przecież regulowany przez zbiór dość precyzyjnych zasad, które umożliwiają jego opanowanie. Sztuka ta udaje się co roku tysiącom osób, które uczą się w ośro-

kach akademickich i instytucjach prywatnych w całej Polsce i poza jej granicami.

Początkujący lektorzy często zastanawiają się, czy powinni znać jakiś język obcy, który umożliwiłby im komunikację z uczniami. Na pewno znalezienie języka-medium ułatwia nauczanie języka polskiego jako obcego, na przykład w zakresie szkicowania scenek komunikacyjnych czy podawania objaśnień gramatycznych, nie jest jednak warunkiem koniecznym skutecznego przekazywania wiedzy. Należy pamiętać, że wielu uczących się języka polskiego jako obcego nie posługuje się najlepiej znanym na świecie językiem obcym, jakim jest język angielski. Niekiedy lektor uczący w jednej grupie musiałby znać co najmniej kilka języków obcych (np. chiński, rosyjski, angielski, francuski), żeby umożliwić uczniom zrozumienie przekazywanych informacji. W grupach zróżnicowanych pod względem narodowościowym trudno znaleźć jeden język, który byłby idealnym środkiem komunikacji. Co więcej, nadmierne wykorzystywanie języka-medium może spowolnić proces uczenia się języka polskiego, ponieważ wspólny język komunikacji sprawia, że uczniowie nie szukają rozwiązań w języku polskim, ale wobec trudności sięgają po najprostsze narzędzie, czyli język-medium właśnie.

Początkujący lektorzy muszą przede wszystkim uświadomić sobie, że język polski jako obcy jest nauczany zgodnie z zasadami nauczania języków obcych, stąd warto sobie przyswoić ważne dla metodyki pojęcie podejścia komunikacyjnego. Zgodnie z nim w centrum zainteresowania ucznia i nauczyciela jest nauka komunikacji w określonych sytuacjach (m.in. zapraszanie, odmawianie, dziękowanie, wyrażanie preferencji, zakupy, wizyta w hotelu, wizyta u fryzjera). Nie chodzi zatem tylko o opanowanie systemu języka, ale przede wszystkim skuteczną komunikację adekwatną do określonych

sytuacji. Stąd też istotnym elementem procesu uczenia się będzie odgrywanie ról, scenek typowych dla określonych sytuacji komunikacyjnych, udział w grach, zabawach językowych powiązanych z sytuacjami komunikacyjnymi. Zadaniem nauczyciela jest zapoznanie uczniów z typowymi sytuacjami komunikacyjnymi, wskazywanie ważnych struktur gramatycznych, które ułatwiają znalezienie się w nich oraz modelowanie procesu gromadzenia niezbędnego słownictwa. Uczniowie wykorzystują ww. informacje do samodzielnej produkcji językowej. Objasnienia gramatyczne w podejściu komunikacyjnym są ograniczone do niezbędnego minimum, podobnie jak używanie języka-medium.

W ostatnich latach coraz częściej mówi się także o wykorzystaniu w nauczaniu języka polskiego jako obcego podejścia zadaniowego, które różni się w swych założeniach od podejścia komunikacyjnego. Zakłada ono uczenie się języka przez wykonywanie zadań, np. zakup biletu. Przed wykonaniem zadania uczący się gromadzą z pomocą niezbędne ich zdaniem słownictwo oraz struktury, następnie samodzielnie wykonują zadanie, zaś nauczyciel udziela informacji zwrotnej oraz dokonuje korekty gramatycznej. W podejściu zadaniowym dominuje przekonanie, że uczniowie uczą się najsukcesyjnie wtedy, kiedy używają języka do zrozumienia lub wyrażania treści, stąd też dla uczniów i nauczycieli istotne jest skupienie na treści, nie zaś na strukturach języka.

Warto podkreślić, że w podręcznikach do języka polskiego jako obcego obecnych na rynku najczęściej bazuje się na podejściu komunikacyjnym. Niekiedy ich struktura zakłada podejście zadaniowe, ale z dużym komponentem wyjaśnień gramatycznych (czego unika się w „czystym” podejściu zadaniowym). Stąd też specjaliści mówią raczej, że jest to nie tyle podejście zadaniowe, co

„podejście wspierane zadaniami”. Upraszczając, kursy podręcznikowe tworzone są w oparciu o sytuacje komunikacyjne, takie jak powitania, pożegnania, przedstawianie się, pytanie o samopoczucie, odpowiadanie, pytania o przedmioty wokół nas, prezentacja siebie i innych, wyrażanie zainteresowań, upodobań itd. Do sytuacji komunikacyjnych przyporządkowane jest słownictwo oraz określone struktury gramatyczne, np. wyrażanie preferencji dotyczących jedzenia – nazwy produktów spożywczych oraz czasownik "lubić", który wymaga użycia rzeczowników i przymiotników w bierniku liczby pojedynczej i mnogiej.

Początkujący lektor zatem musi pamiętać, że w centrum jego zainteresowania jest komunikacja, zaś wprowadzane słownictwo i struktury gramatyczne powinny być adekwatne do poziomów biegłości językowej uczniów według sześciostopniowej skali CEFR (A1–C2). Gramatyka zaś, której ma nauczać, to gramatyka funkcjonalna, a nie opisowa. W dużym uproszczeniu, nauczyciel powinien uświadamiać uczniowi nie tylko istnienie określonej formy, ale przede wszystkim to, do czego można ją wykorzystać. Nie chodzi zatem o to, by nauczyć od razu wszystkich możliwych form, ale by wprowadzać je krok po kroku, zgodnie z częstotliwością użycia i przydatnością. Co więcej, nauczyciel powinien pamiętać, że uczy osoby z różną historią edukacyjną, a to oznacza, że objaśnienia gramatyczne powinny być możliwie jasne i pozbawione nadmiaru terminologii specjalistycznej.

Na początkowym etapie poznawania języka polskiego dla uczniów istotne jest znalezienie określonych prawidłowości, które umożliwią dalsze „nadbudowywanie” wiedzy. W związku z tym warto pamiętać, żeby w przypadku nauczania fleksji rzeczownika sporo czasu poświęcić na umiejętność rozpoznawania rodzajów gramatycznych

rzeczowników w liczbie pojedynczej oraz jasno wskazać końcówki, które umożliwią ich identyfikację (rodzaj męski – końcówka spółgłoskowa oraz *-a (dom, mężczyzna)*, rodzaj żeński: *-a (kobieta)*, *-i (pani)*, wyjątki (*noc, kość*), rodzaj nijaki: *-o (okno)*, *-e (zadanie)*, *-ę (imię)*.

Należy również pamiętać, że nie ma jednej zasady, która porządkowałaby kolejność prezentacji przypadków, choć na ogół w podręcznikach dla początkujących (poziom A1) pojawiają się one następująco: mianownik liczby pojedynczej rzeczowników (*Co to jest? Kto to jest?*), narzędnik liczby pojedynczej (*Kim jesteś? Czym się interesujesz?*), biernik liczby pojedynczej (*Co lubisz? Co kupujesz dzisiaj?*), mianownik i biernik rzeczowników niemęskoosobowych (*Lubię warzywa. Codziennie kupuję pomarańcze.*), dopełniacz liczby pojedynczej jako zaprzeczenie biernika (*Lubię sok jabłkowy. Nie lubię soku pomarańczowego.*), miejscownik liczby pojedynczej i mnogiej wraz z przyimkami miejsca (*Mieszkam w Polsce.*).

Warto pamiętać, że nie uczy się odmiany wyrazu przez wszystkie przypadki na raz, ponieważ nie ma to żadnego uzasadnienia praktycznego – sytuacje komunikacyjne, w których uczestniczą początkujący, rzadko wymagają takiej wiedzy. Należy stopniowo wprowadzać poszczególne przypadki, informując o najważniejszych zasadach repartycji końcówek, stosownie do poziomu wiedzy językowej ucznia. Co ważne, zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim szukanie prawidłowości, nie prezentacja wyjątków i wskazywanie na przykładach, że przedstawiona zasada działa. Jeśli jakaś forma jest wyjątkiem od reguły, na ogół na początkowych etapach nauki nie warto wchodzić w rozbudowane wyjaśnienia z zakresu gramatyki i historii języka, ale poinformować, że to wyjątek i należy go zapamiętać. Nadmiar zawitych objaśnień, zamiast

ułatwiać naukę, może stać się czynnikiem demotywującym uczniów.

Podobnie rzecz ma się z nauczaniem form koniugacyjnych, które na potrzeby początkujących ogranicza się do trzech typów odmiany czasownika w czasie teraźniejszym, tzw. koniugacja *-m, -sz (kocham, kochasz)*, *-ę, -ysz/isz (słyszę, słyszysz, mówię, mówisz)*, *-ę, -esz (piszę, piszesz)*. W przypadku form trudniejszych, jak formy osobowe czasownika *jeść, pić, woleć*, w czasie teraźniejszym, na ogół przedstawia się, wskazując odstępstwa od wcześniej prezentowanej reguły bez szerszych wyjaśnień gramatycznych. Uczniowie uczący się języka polskiego na poziomie A1 zapoznają się także z formami czasu przyszłego (prosty i złożony) oraz przeszłego (w tym także czasownikami niedokonanymi i dokonanymi) oraz trybem warunkowym rzeczywistym. W procesie prezentowania form koniugacyjnych nie należy zapominać o uczulaniu uczniów na stosowanie w polszczyźnie form oficjalnych (pan/pani, panie/panowie/państwo).

Planując lekcję języka polskiego jako obcego, warto pamiętać o wykorzystaniu schematu PPP (*ang. presentation, practice, production*), czyli prezentacja, praktyka, produkcja). Lekcję zaczynamy od krótkiej rozgrzewki, po której następuje prezentowanie nowych treści, np. w postaci dialogu związanego z sytuacją komunikacyjną. Tekst umożliwi nie tylko zapoznanie się z nowym słownictwem i kontekstem kulturowym typowym dla określonych sytuacji, ale także pozwoli dokonać analizy nowych form gramatycznych i zasad ich używania. Warto motywować uczniów do odtwarzania zasady związanej z użyciem określonych form. Kolejnym etapem lekcji jest praktyka, a więc ćwiczenia prezentowanych treści na zróżnicowanych przykładach. Należy pamiętać, że ćwiczenia gramatyczne nie powinny mieć charakteru powtarzalnych struktur, a więc

zadań, w których uczniowie uzupełniają formy gramatyczne słów w jednym przypadku po jednobrzmiących zdaniach, na przykład: *Nie mam _____ (sos). Nie mam _____ (jabłko)*. Takie ćwiczenia szybko nużą i rzadko są wyzwaniem dla uczniów. Warto szukać przykładów urozmaiconych, odzwierciedlających realną komunikację w języku polskim.

Kolejnym etapem lekcji jest produkcja, czyli samodzielne wykorzystywanie nowych treści w językowych sytuacjach komunikacyjnych/zadaniach. W klasie mogą to być przygotowywane przez uczniów scenki, dialogi, ankiety oraz animowane przez nauczyciela gry i zabawy językowe. Poza klasą warto wykorzystać nagrywanie filmów/podcastów, tworzenie projektów czy lapbooków. Tę fazę lekcji warto zakończyć udzieleniem uczniom informacji zwrotnej, pamiętając, by zacząć od tego, co się udało, następnie przekazać informacje dotyczące koniecznej korekty i zakończyć informacją pozytywną (tzw. feedback kanapkowy). Ostatnia faza lekcji to czas uczniów na zadawanie dodatkowych pytań oraz podsumowania (czego się dziś nauczyłem, jak można to wykorzystać).

Lekcja języka polskiego jako obcego stwarza okazję do poprawiania uczniowskich błędów, przede wszystkim w zakresie wymowy, korekty form gramatycznych oraz słownictwa. Początkujący nauczyciel powinien kierować się zasadą poprawiania tylko

tych błędów, które poważnie zakłócają lub uniemożliwiają proces komunikacji. Jest bowiem jasne, że szczególnie na początkowych etapach nauki w jednym zdaniu uczeń może popełnić nawet kilka błędów gramatycznych, co związane jest ze specyfiką języka polskiego. Korekta wszystkich to prosta droga do demotywacji uczniów i podtrzymywania mitu o tym, że język polski jest bardzo trudny. Uważam, że warto motywować uczniów do autokorekty. W przypadku korekty nauczycielskiej staram się poprawiać błędy uczniów po zakończonej wypowiedzi, tak by nie przerywać uczniom w trakcie formułowania myśli.

Jak wynika z powyższych rozważań, nauczanie języka polskiego jako obcego wymaga określonej wiedzy metodycznej, która tutaj została zaprezentowana bardzo pobieżnie i w dużym uproszczeniu. Być może jednak zachęci to początkujących nauczycieli języka polskiego jako obcego do dalszych poszukiwań i tworzenia warsztatu, który umożliwi satysfakcjonujące wykonywanie tego niełatwego zadania, jakim jest zapoznanie cudzoziemców z pięknem polskiej mowy.

DR ELWIRA JEGLIŃSKA

Wieloletni lektor języka polskiego w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM w Poznaniu, obecnie nauczyciel języka polskiego i angielskiego w liceum ogólnokształcącym.

CZY MOŻNA ZAPRZYJAŹNIĆ SIĘ Z NORWIDEM W SZKOLE?

AGATA RÓŻAŃSKA

*Nie być bokserem, być poetą,
mieć wyrok skazujący na ciężkie norwidy,
z braku muskulatury demonstrować światu
przyszłą lekturę szkolną - w najszcześniejszym razie -
o Muzo. O Pegazie,
aniele koński¹*



– pisała w *Wieczorze poetyckim* Wisława Szymborska, używając określenia *ciężkie norwidy*, które weszło do polszczyzny na prawach frazeologizmu jako synonim poezji trudnej, zrozumiałej dla wtajemniczonych. Trzeba się z noblistką zgodzić, bo niełatwo czytać Cypriana Kamila Norwida, co wielokrotnie podkreślali badacze jego twórczości, pytając, jak czytać Norwida, co to znaczy czytać Norwida. Sam autor o czytaniu pisał: *czytać więc nie każdy umie, bo czytelnik powinien współpracować, a czytanie, im wyższych rzeczy, tym indywidualniejsze jest*². Nadaje mu niemal rangę sztuki pozwalającej patrzeć na tekst w różnych kontekstach, z rozmaitych perspektyw. *Czytać jest to dogłębiać wrażenia*³.



Zdjęcie C. K. Norwida z 1861 roku

Czy w taki sposób można czytać Norwida w szkole? Niewątpliwie nie jest to łatwe, ale nie karkołomne. W historii polskiej oświaty różnie radzono sobie z tym zadaniem. Autorzy programów i podręczników ze zmiennym szczęściem próbowali zaprzyjaźnić młodych czytelników z Norwidem.

Przed odzyskaniem niepodległości twórczość Norwida nie była obecna w programach szkolnych. W. Borowy pisał, że *ci, co przeżywali „odkrywczy” entuzjazm norwidski w latach młodzieńczych, [...] czytali Norwida jak porywającą sensację pod ławką szkolną*⁴. Norwid jako autor szkolny w rozumieniu zapisu programu po raz pierwszy znalazł się na liście lektury uzupełniającej dla klasy VIII (najwyższej), zwanej też klasą piątą gimnazjum wyższego. Odnotowano w ówczesnym programie z 1921 r. hasło: C. Norwid, wybór liryk i nowel: *Czarne kwiaty, Garstka piasku, Ad leones, Bransoletka*⁵. Podręcznik do szkół średnich M. Kridla z 1929 r., obowiązujący do reformy jędrzejewiczowskiej, zaproponował uczniom i nauczycielom, by widzieć w Norwidzie śmiałego reformatora polskiej liryki i myśliciela poszukującego dla nowych idei nowych form artystycznego wyrazu. Taki obraz wyłania się zarówno z zamieszczonego w podręczniku biogramu pisarza jak i obszernego zestawu jego utworów: liryków, poematów i prozy (m.in. *Ad leones* i *Czarne kwiaty*) – zgodnie z zaleceniami zawartymi w wykazie lektury uzupełniającej programu nauczania z 1921 r.⁶.

Ustawa o nowym kształcie szkolnictwa (uchwalona 11 marca 1932 r.) wyraźnie wzmocniła pozycję Norwida w szkole. Jego twórczość weszła do obowiązującego programu.

Utwory znalazły się w dziale obowiązującym w klasie programowo najwyższej, czyli w klasie II liceum wszystkich typów. W programie nauczania umieszczono hasło: *Idea narodu w twórczości Cypriana K. Norwida (lektura wybranych utworów)*. Lista lektur obejmowała: *Promethidiona* (fragment), wybór poezji, *Fortepian Szopena* oraz dramat *Kleopatra* i nowelę *Stygmat*. Program licealny, poprzedzony kilkuletnią dyskusją, wchodził w życie w roku 1937/38⁷.

Po II wojnie światowej, szczególnie w latach socrealizmu, Norwid został podporządkowany ideologii socjalistycznej. [...] *dobór [utworów Norwida w programie] świadczy jedynie o postępowości zapoznanego poety. Ma więc nauczyciel wykazać charakter wsteczny twórczości Norwida (domyślamy się, że o to właśnie chodzi) za pomocą słów tylko, nie popartych tekstem? [...] Przecież mamy historycznie ukazywać literaturę i podanie przykładu niepostępowych elementów tam, gdzie tego konieczność wymaga, wzmocze jedynie czujność klasową młodzieży w odczytywaniu dzieł*⁸.

W 1952 r. wprowadzono do szkół podręcznik K. Wyki *Historia literatury polskiej. Część I. Romantyzm* (Warszawa 1952 – następne wydania do roku 1954). Publikacja ta chroniła Norwida przed nieobecnością w szkole, ale podporządkowywała jego utwory wielkiej socjologii i dialektyce. Kolejny podręcznik *Historia literatury polskiej okresu romantyzmu dla kl. X S.* Jerschiny, Z. Libery, E. Sawrymowicza, wydany po raz pierwszy w 1956 r., w następnych swych edycjach był niemal wolny od ideologicznych komentarzy. Autorzy omówili każdy utwór według powtarzającego się schematu: temat utworu, kontekst historyczny, forma artystyczna dzieła, budowa, obrazowanie poetyckie, wymowa. Uczeń i nauczyciel otrzymywali gotowe propozycje interpretacyjne, a więc podręcznik nie dawał nawet namiastki indy-

widualnego odbioru tekstów, nie podawał zadań prowadzących do własnego odkrywania Norwida⁹.

W latach 1978–1985 wydano podręcznik E. Sawrymowicza, S. Makowskiego, Z. Libery *Romantyzm. Podręcznik literatury dla klasy II szkół średnich*, który ukazywał Norwida jako poetę niezwykle oryginalnego. Autorzy inspirowali uczniów do samodzielnego stawiania hipotez interpretacyjnych, a także do dyskusji o tekstach, zamieszczając różne wypowiedzi badaczy, a nawet różne odczytania tego samego utworu, co stwarzało przestrzeń do własnych odczytań Norwida¹⁰.

W 1989 r. ukazał się podręcznik *Romantyzm. Podręcznik literatury dla klasy drugiej szkoły średniej* S. Makowskiego. Na jego zawartość na pewno miały wpływ procesy społeczno-polityczne lat osiemdziesiątych, powstanie 3 ośrodków badawczych zajmujących się twórczością Norwida (w Poznaniu, Warszawie i Lublinie), obchody Roku Norwidowskiego w 1983 r., a także nauczanie Jana Pawła II, któremu poeta był szczególnie bliski. Z propozycji Makowskiego wytonił się Norwid nowoczesny i intelektualny. Autor opracowania porządkował dorobek poety według kryteriów rodzajowych i gatunkowych: liryka, poematy, nowele, traktaty i eseje, dramaty, ilustrując je licznymi przykładami, zwłaszcza w zakresie liryki. Osobno ujął plastykę. Cenną nowością było przypisanie utworom kontekstów i nawiązań¹¹. Program liceum ogólnokształcącego zawierał zapis: kontynuacje i nawiązania, konteksty interpretacyjne, tu wyszczególniono: filozofia (teksty źródłowe), eseistyka i krytyka literacka, sztuka. W filozoficznych tekstach źródłowych znalazł się m.in. *Manifest komunistyczny* i wybór innych prac¹².

Zupełnie inną propozycją podręcznikową była publikacja A. Kowalczykowej *Romantyzm. Podręcznik dla szkół ponadpodstawo-*

wych (I wyd. 1994 r.), która odchodziła od chronologicznego uporządkowania materiału na rzecz ujęcia problemowego. Autorka sformułowała tezę, że Norwid nie był romantykiem, ale wskazała liczne związki jego wczesnej twórczości z romantyzmem. Uczeń poznawał odmienną od romantyków postawę Norwida wobec świata. Autorka proponowała odbiór twórczości mieszczący się w aksjologicznym modelu czytania, przybliżała sztukę interpretowania liryki Norwida i umożliwiała poszukującemu licealiście poznanie różnorodnych propozycji odczytania wierszy przez autorów docierających do sensu utworu różnymi metodami badawczymi. A. Kowalczykowa umieściła także literaturę przedmiotu¹³.

W kolejnych latach w różnych podręcznikach obecność Norwida regulowała podstawa programowa kształcenia ogólnego, przypisując określony repertuar lekturowy poziomowi podstawowemu i rozszerzonemu. Na poziomie podstawowym autorzy podręczników proponowali uczniom utwory Norwida najczęściej dotychczas obecne w edukacji polonistycznej. Pewną różnorodność w doborze tekstów można dostrzec w propozycjach na poziomie rozszerzonym. W podręcznikach nie zamieszczono gotowych interpretacji utworów Norwida, a pytania i polecenia miały służyć inspiracjom interpretacyjnym. Dzięki temu młodemu odbiorcę zachęcano do refleksyjnego czytania Norwida, tym bardziej, że pod tekstami znajdowały się komentarze współczesnych badaczy i sugestie

odczytania twórczości poety w kontekście innych teksów kultury.

Najnowsza podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej z 2018 r. na poziomie podstawowym proponuje: Cyprian Kamil Norwid, wybrane wiersze, pozostawiając dowolność wyboru nauczycielom, a na poziomie rozszerzonym zobowiązuje do



Grób Norwida na cmentarzu Les Champeaux w Montmorency

omówienia utworów: *Bema pamięci żałobny rapsod*, *Fortepian Szopena*, *Czarne kwiaty* (fragmenty), *Promethidion* (fragmenty), akcentując ich odczytanie w perspektywie aksjologicznej i na tej podstawie konstruowanie własnego światopoglądu¹⁴. W dostępnych na rynku podręcznikach podano informacje i polecenia, które ułatwiają odczytanie tekstów, ale jednak pozwalają na ich indywidualny odbiór. Towarzyszą im teksty ikoniczne oraz nawiązania współczesnych pisarzy.

By zaprzyjaźnić się z Norwidem, należy zacząć – jak postulują norwidolodzy – od

wnikliwej interpretacji jego tekstów. Młodzi odbiorcy mogą też poznać wybrane opinie krytyki artystycznej na temat utworów Norwida, wreszcie sformułować własne. Może warto wybrać (skoro zapisy podstawy programowej stwarzają takie możliwości) utwory, do których nawiązują współcześni poeci. Niewątpliwie trzeba uwzględnić zmiany w percepcji literatury przez młodzież, pozwalając im odkryć Norwida dla siebie, sięgając po utwory krótkie (np. epigramaty¹⁵, młodzież raczej chętnie skupia uwagę na tekstach krótkich), sięgając po Norwidowskie piosenki łatwo wpadające w ucho, wprowadzając do podręczników korespondencję Norwida, która świetnie komentuje jego teksty¹⁶. Ciekawe propozycje rozwiązań metodycznych dotyczących różnych utworów Norwida, wykorzystujące elementy oceniania kształtującego, metody aktywizujące pozwalają stworzyć interakcję między Norwidem a współczesnym nastolatkiem, a przy tym czytać poetę – zgodnie z jego życzeniem – dogłębnie i odkrywać go jako twórcę ciągle aktualnego, dostępnego nie tylko dla wtajemniczonych. Chodzi przecież o to, by zaciekawić Norwidem, a stanie się to wtedy, gdy postawimy na samodzielność uczniów w obcowaniu z tym wyjątkowym poetą, gdy będziemy go czytać od najstarszych klas szkoły podstawowej, wreszcie pokazywać także za pomocą dostępnych środków i narzędzi multimedialnych, że Norwid mówi o problemach współczesnego świata. S. Falkowski pisał: *Norwid zwycięży, kiedy się okaże, iż ma do powiedzenia kapitalne rzeczy na temat: a) związków między ludźmi – bliskości, obojętności, przyjaźni, miłości; b) prawdy i fałszu, szczerości i pozorów; c) stosunku do tradycji romantycznej, do romantycznego myślenia, zwłaszcza o uczuciach osobistych i o ojczyźnie; d) cywilizacji współczesnej – z jej pędem, anonimowością, n i e u w a g q*¹⁷.

Można więc powiedzieć *Norwid reaktywacja*, a w Roku Norwida (2021) i w Roku Roman-

tyków (2022) istnieją ku temu sprzyjające okoliczności z racji bogatej oferty różnych ośrodków kultury i edukacji: wiele audycji Polskiego Radia, propozycje scenariuszy na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej, nauczycielskie blogi, lekcje na YouTube, koncerty młodych artystów reprezentujących różne style muzyczne, ale zainspirowanych poezją Norwida, wreszcie popularnonaukowa publikacja S. Falkowskiego *Gladiator prawdy*¹⁸ stanowiąca swoisty „poradnik repertuarowy” dla nauczycieli, którzy *pragnęliby zerwać z dyktatem skamieniałej tradycji, nie wiedzieć czem nakazującej, by uczniowie, czyli czytelnicy jeszcze najmniej wprawni, zaczęli obcowanie z twórczością autora „Vade-mecum” właśnie od jego tekstów najtrudniejszych – zamiast przekonywać się, że sam Norwid nieustannie zabierał głos w sprawach, które obchodziły i obchodzą ludzi, szczególnie młodych*¹⁹. Otwarcie Muzeum Norwida w Dębinkach, *Ostry dyżur poetycki* w Teatrze Narodowym w Warszawie są dopełnieniem tych propozycji, które sprawiają, że w szkole można naprawdę zaprzyjaźnić się z Norwidem i pokazać, że jego twórczość jest do pojęcia przez współczesną młodzież.

Mimo trudności czytamy w szkole Norwida, inaczej poeta wypomni nam, że poskąpiliśmy mu chwili marnej.

PRZYPISY

1. W. Szymborska, *Wieczór autorski*, *Wieczór autorski* – Wisława Szymborska (poezja.org; dostęp: 10.02.2022).
2. C. K. Norwid, *Pisma wszystkie*, t. 6, Warszawa 1971–1976, s. 428.
3. *Ibidem*, t. 10, s. 163.

4. Cytat za: W. Żórawska, *Początki szkolnego czytania Norwida do roku 1918*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2014, nr 6, s. 226.
5. I. Wasiak, *Z dziejów szkolnej recepcji twórczości Cypriana Norwida*, 8_wasiak_z_dziejow.pdf (uz.zgora.pl; dostęp: 10.02.2022).
6. Ibidem.
7. Ibidem.
8. L. Banaszekiewicz, W. Pietruczuk, *Nowy program historii literatury epoki romantyzmu na tle programów międzywojennego dwudziestolecia*; cytat za: I. Wasiak, *Szkolna recepcja twórczości Norwida w latach 1945–1972*, s. 104, 8_wasiak_szkolna.pdf (uz.zgora.pl; dostęp: 9.02.2022).
9. W. Żórawska, *Jak czytać Norwida? Refleksje na podstawie podręczników szkolnych w latach 1921–2010*, TNP-2014Norwid-szk..pdf, s. 8–9 (dostęp: 8.02.2022).
10. Ibidem, s. 10.
11. Ibidem, s. 11–12.
12. Por. „Polonistyka” 1985, nr 5, s. 395.
13. W. Żórawska, op. cit, s. 13–14.
14. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum i 5-letnie technikum. Język polski*, s. 35, jezyk-polskiSPPpodstawa.pdf (dostęp: 10.02.2022).
15. I. Sławińska, *Dyskusja po referacie prof. J. Ferta*; cytat za: M. Rygielska, *Tekst poetycki jako źródło wiedzy o kulturze*, Rygielska_Tekst_poetycki_jako_zrodlo_wiedzy_o_kulturze (1).pdf (dostęp: 22.01.2022).
16. To propozycja prof. J. Ferta; cytat za: M. Rygielska, op. cit.
17. S. Falkowski, *Tezy o Norwidzie*, s. 664; cytat za: W. Kudyba, *Norwid w szkole*, s. 188, Norwid w szkole.pdf (dostęp: 4.02.2022).
18. Z rekomendacji książki: *Gladiator Prawdy. Norwid – poeta naszych czasów*, Oficyna Wydawnicza Volumen (owvolumen.pl; dostęp: 11.02.2022).
19. S. Falkowski, *Gladiator prawdy*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2018.

AGATA RÓŻAŃSKA

Absolwentka Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu, nauczycielka języka polskiego, doradca metodyczny dla nauczycieli języka polskiego w CDN w Koninie, egzaminator OKE w Poznaniu i ekspert MEN do spraw awansu zawodowego nauczycieli.

OD PARADYGMATU PRZEKAZU I NAUCZANIA PODAJĄCEGO DO NAUCZANIA PROINNOWACYJNEGO

DR RAFAŁ JAKUBOWSKI

„Umiejętności oraz gotowość do uczenia się nowych rzeczy są wskazywane jako najcenniejszy zasób społeczeństw, które muszą sprostać niełatwym wyzwaniom współczesności”¹.



EDUKACJA

Potrzebujemy redefinicji tego, co współcześnie jest sednem i wartością edukacji. Wizja jednej, uniwersalnej i dobrej dla wszystkich szkoły jest niebezpiecznym marzeniem.

Powinniśmy raczej docenić współistnienie różnych form edukacji, włączając w to szkoły demokratyczne, edukację domową, edukację online i pozasystemową.

I w tym otoczeniu tworzyć warunki sprzyjające autonomii szkół budowanych na drodze porozumienia członków ich społeczności.

Dzisiaj główną bramą informacji wpadających do naszego umysłu jest ekran smartfonu czy komputera. Nie świat zewnętrzny czy podręczniki. Edukacja nie jest już kontrolowana w systemie szkolnym, ale dzieje się poniekąd niezależnie i staje się, i jest indywidualnym procesem. Wielką sztuką jest wykorzystanie wiedzy w praktycznym działaniu.

W polskiej edukacji od lat panuje paradygmat przekazu, a nie uczenia się i nauczania problemowego i poszukującego. Według profesora S. Dylaka przestrzeń cyfrowa może ten paradygmat przekazu zmienić i stąd moje zainteresowanie wykorzystania sztucznej inteligencji w nauczaniu i uczeniu się. Dodajmy jeszcze, iż przestrzeń cyfrowa jest tylko narzędziem, takim jak np. prasa drukarska i książka. Sam fakt jej istnienia nic nie zmieni. Dopiero opanowanie umiejętności jej używania (tak jak opanowanie umiejętności czytania) czyni to narzędzie pożytecznym i daje mu potencjał.

Nasz system edukacji nie jest przygotowany do uczenia postawy lidera, inaczej jak w krajach azjatyckich. Głównym celem nauczania w Szwajcarii czy Hong-Kongu np. informatyki w szkole podstawowej nie jest programowanie samo w sobie, ale wytworzenie nawyku

ciekawości, odwagi, pracy grupowej. Na jednej lekcji uczeń będzie liderem, na drugiej ta sama osoba będzie architektem a na następnej członkiem zespołu. Tym sposobem dzieci uczą się jak pracować w grupie².

Jak wskazują badania, **rozwój kreatywności i myślenia krytycznego** u uczniów powinien być centralnym zagadnieniem w systemach edukacji (OECD 2016), a kreatywność i innowacje stanowią podstawę polityki edukacyjnej Unii Europejskiej (Ferrari i in. 2009; European Union 2010; Coate, Boulos 2012; Griffiths 2014).

Model edukacji, w którym wprowadzono standaryzowane testy sprawdzające pewne kompetencje uczniów jest jedną z głównych przeszkód rozwoju kompetencji proinnowacyjnych nie tylko w Polsce, ale też w innych krajach promujących ten rodzaj oceniania. Testy powodują zawężenie obszaru rozwoju umysłowego młodzieży oraz w bardzo niskim stopniu biorą pod uwagę kompetencje proinnowacyjne uczniów. Egzamin testowy zdawany przez ucznia to bardzo nienaturalna sytuacja, które nie odzwierciedla realnego zachowania i zdolności do radzenia sobie przez ucznia z problemami. *Ponadto system testów stygmatyzuje uczniów o wysokiej kreatywności, lecz o przeciętnej inteligencji, często dostarczając im negatywnej informacji zwrotnej.*

Według badań (Berger, 2014), dzieci, które nie chodzą do szkoły, zadają setki pytań dziennie, a potem, po wejściu do edukacji szkolnej, liczba ta gwałtownie spada. Odsetek dzieci zadających pytania spada gwałtownie w wieku 4 lat³.

Problemem **edukacji przyrodniczej** jest jej charakter «informujący», a nie «sprawczy». Nie tylko niewielka populacja uczniów lubi przedmioty przyrodnicze (około 10%), a większość uważa je za przedmioty

nieciekawe i trudne do zrozumienia i zapamiętania. Poprzez efekty realizacyjne, jesteśmy w stanie to zmienić. To właśnie przede wszystkim **kreatywność nauczycieli i aktywność uczniów wykonujących eksperymenty może uczynić ich sprawcami własnej edukacji.**

Edukacja «sprawcza» – kształtuje w nowy sposób samo uczenie się, nie jest już tylko «informacją», którą z upływem czasu zapominamy ale objawia się w efektach realizacyjnych (produktach uczenia się).

SZKOŁA DLA INNOWATORA⁵

Ciekawą propozycję edukacji proinnowacyjnej przedstawił prof. Fazlagić w raporcie „Szkoła dla innowatora”. Dzięki zespołowi któremu kierował, powołano projekt „Szkoła dla innowatora” realizowany przez CEO i współfinansowany przez MEN i Unię Europejską.

W tym projekcie ważne jest, by w pracy dydaktycznej nauczyciele nie tylko skupiali się na nauczanych treściach, ale szczególną uwagę przywiązywali do kształtowania wśród uczniów kompetencji proinnowacyjnych, takich jak:

współpraca, liderstwo, samodzielność myślenia, rozwiązywanie problemów czy zarządzanie sobą.

Te wszystkie kompetencje proinnowacyjne rozwijane są poprzez cztery praktyki dydaktyczne:

- informację zwrotną,
- pracę w grupach,
- zadawanie pytań,
- pracę z błędem.

Współczesny świat wymaga od młodego człowieka coraz to nowych umiejętności, sprawności oraz postaw. Te wymagania dotyczą też bezpośrednio szkoły. Jej zadaniem jest bowiem przygotowanie uczniów do wejścia w dorosłe życie w zmieniającym się, coraz bardziej **nieprzewidywalnym świecie.**

Praca nad rozwojem uczniowskich kompetencji to przede wszystkim proponowanie uczniom takich form pracy, które sprzyjają ich **aktywności, ciekawości poznawczej, samodzielności i zaangażowaniu** w proces uczenia się. Pierwszą podstawową zasadą jest takie podejście do procesu uczenia się – nauczania, w ramach którego **aktywność uczniów podczas lekcji przewyższa aktywność nauczyciela.** Rolą nauczyciela powinno być wyposażenie ucznia w kulturowe narzędzia myślenia i uczenia się służące nie tylko gromadzeniu informacji oraz budowaniu wiedzy o charakterze deklaratywnym i proceduralnym. Najważniejsze jest poznanie sposobów przetwarzania informacji. Nauczyciel nie powinien przekazywać uczniom gotowej wiedzy, lecz wspierać ich wysiłek intelektualny i aktywność związaną z samodzielnym stawianiem pytań i poszukiwaniem na nie odpowiedzi. To uczeń jest zmotywowanym, aktywnym poszukiwaczem i partnerem nauczyciela przyjmującym odpowiedzialność za własne uczenie się.

Trendem w nauczaniu jest obecnie stosowanie metody badawczej polegającej na stawianiu problemów i prowokowaniu do myślenia.

Najtrudniej w systemie edukacji jest stworzyć takie warunki uczenia się, które utrzymują w uczniach zapał i chęć odkrywania. Wielu ekspertów jako przyczynę niewystarczającego nacisku na kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych w szkołach wskazują **brak instrukcji i wskazówek dla nauczycieli we wszystkich krajach eu-**

ropejskich w kwestii sposobu nauczania kreatywności (OECD 2018). Emanacją tej sytuacji jest zjawisko „nauczania i uczenia się pod test”.

KREATYWNOŚĆ I TWÓRCZOŚĆ

”Twórczość jest dialogiem – również z samym sobą.

Łączy się z ciągłym poszukiwaniem, które winno być ważniejsze od punktu dojścia do celu”

Krzysztof Penderecki,
Europejskie Centrum Muzyki,
Lusławice

Większość twórców ma silną motywację, charakteryzuje ich **ciekawość, wytrwałość** i **upór**. Głównym motywem ich pracy jest chęć poznawcza, zadowolenie związane z rozwiązywaniem problemów – radość uczenia się i radość tworzenia.

„Wysoko produktywne przedsiębiorstwa potrzebują kreatywnych i przedsiębiorczych pracowników, posiadających zdolność współpracy i łączenia wiedzy z różnych dziedzin”⁶.

Ken Robinson i Lou Aronika (2009) uważają, że kreatywność polega nie tylko na twórczym rozwiązywaniu problemów, lecz także na ich dostrzeganiu i wynajdywaniu. Twierdzą, po pierwsze, że **bycie kreatywnym** wiąże się z działaniem, czyli z robieniem czegoś konkretnego, a dodatkowo nowego. Ludzie nie są **abstrakcyjnie kreatywni**, stają się kreatywni dopiero podczas robienia czegoś praktycznego, np. w procesie rozwiązywania jakiegoś problemu, w projektowaniu, aktywnym uczestnictwie w kulturze, biznesie itp. Nie można być kreatywnym, jeżeli się czegoś nie robi, czyli w tym aspekcie kreatywność, a więc twórcze myślenie, zasadniczo różni się od wyobraźni, marzeń

czy wizualizacji (de Bono 2008). W odróżnieniu od tych ostatnich kreatywność polega nie tylko na wyobrażaniu sobie i tworzeniu nowych możliwości, lecz także na rozważaniu sposobów ich realizacji. W tym sensie kreatywność jest „stosowaną wyobraźnią” (Bieniok 2014, s. 48).”

PODSUMOWANIA

Działaniem sprzyjającym tworzeniu sytuacji wspierających rozwój kompetencji proinnowacyjnych może być wykorzystanie w codziennej pracy z uczniami czterech wartościowych praktyk dydaktycznych: informacji zwrotnej, pracy w grupach, zadawania pytań, pracy z błędem.



PRZYPISY

1. ZINTEGROWANA STRATEGIA UMIEJĘTNOŚCI 2030 (część szczegółowa), Załącznik do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r, s. 9.
2. Por. wypowiedź Tomasza Wyszyńskiego, *Czy sztuczna inteligencja stanie się polską specjalnością?*, Forbes 31.01.2022
3. J. Fazlagić *”Szkola dla innowatora”*
4. M. Wąsowska, *Akademia uczniowska. Badanie opinii absolwentów projektu*, Warszawa 2013.
5. <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/kompetencje-proinnowacyjne-copy/>
6. ZINTEGROWANA STRATEGIA UMIEJĘTNOŚCI 2030 (część szczegółowa), Załącznik do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r, s. 16

DR RAFAŁ JAKUBOWSKI

Doradca metodyczny z fizyki w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu. Nauczyciel fizyki z 20 letnim doświadczeniem, członek Amerykańskiego Stowarzyszenia Nauczycieli fizyki. Uczestniczył w szkoleniach dla nauczycieli w USA, Wielkiej Brytanii, Holandii, Niemczech, Rumunii i Rosji. Prowadzi szkolenia na terenie całej Polski, jest autorem eksperymentu pedagogicznego z fizyki, chemii, biologii i matematyki „Radość uczenia się rzeczy nowych – czyli jak rozwijać rozumowanie naukowe uczniów?”. Aktualnie jest również koordynatorem dwóch projektów

ERASMUS PLUS: Science is cool! ze szkołami z Rumunii, Włoch i Turcji oraz koordynatorem projektu dla Gminy Ostrów Wielkopolski „Innowacja metodyki nauczania języków obcych i fizyki w Gminie Ostrów Wielkopolski” z Uniwersytetem w Dublinie, Szkołą Języka Niemieckiego w Berlinie oraz Szkołą Podstawową w Finlandii. Uczestniczył jako doradca i nauczyciel wspierający w projekcie Erasmus ze szkołami w Portugalii i Włoszech „KLIL-nauczanie przedmiotów przyrodniczych w języku angielskim”. Prowadzi swój portal dla dzieci, młodzieży i rodziców <https://rozwijanierozumowania.pl>

„ŹŁE JEST TYLKO WTEDY, GDY SIĘ NIE POMAGA”. SZKOLNA SŁUŻBA MEDYCZNA W SZKOŁACH NIEMIECKICH

ANNA SCHNURBUSCH

Tematem mojego artykułu jest prezentacja działalności szkolnej służby szkolnej w Gesamtschule (tzw. szkole ogólnej szkole), funkcjonującej w Köln (Kolonii) w zachodniej części Niemiec. Od 16 lat pracuję tu jako nauczycielka matematyki, chemii i fizyki oraz opiekun kooperacyjny szkolnej służby medycznej.



Opis celów, zakresu i praktycznego funkcjonowania tego projektu uważam za istotny z kilku powodów. Po pierwsze, kwestie bezpieczeństwa i jego profilaktyki w placówce oświatowo-wychowawczej są niezmiernie istotne zarówno dla samych uczniów, ich rodziców, jak i dla pracujących tam nauczycieli i opiekunów. Po drugie, szkolna służba medyczna jako program realizowany w ramach aktywności pozalekcyjnej uczniów spełnia nieocenione funkcje integracyjne dla jego uczestników, przyczynia się do rozwoju ich kompetencji społecznych oraz skutecznie podnosi ich samoocenę i poczucie sprawstwa. Po trzecie, uczestnictwo w programie okazuje się bardzo ważnym sprawdzianem predyspozycji osobistych uczniów, którzy planują wiązać swoją przyszłość zawodową z medycyną. Przynosi nowe doświadczenia, uczy odpowiedzialności, wrażliwości, dyscypliny oraz zasad pracy w zespole.

Ze względu na suwerenność kulturalną krajów związkowych w Republice Federalnej Niemiec pierwszeństwo przed prawem federalnym ma prawo szkolne danego kraju związkowego. Temat prewencji wypadków oraz pomocy przy wypadkach reguluje także rozporządzenie Ministerstwa Szkolnictwa i Edukacji kraju Nadrenii Północnej - Westfalii: *Oprócz działań prewencyjnych, mających na celu zapobieganie wypadkom i podnoszenie świadomości bezpieczeństwa uczniów, szczególnie ważna jest terminowa i fachowa pomoc poszkodowanym w wypadkach, udzielana aż do chwili rozpoczęcia opieki medycznej.* Formuła tej pomocy nie została jasno określona, co daje szkole wolną rękę w zakresie organizacji szkolnej służby medycznej. I tym sposobem w roku 2011 w Max Ernst Gesamtschule, skrótem MEG, powstała idea zorganizowania na jej terenie szkolnej służby medycznej.

Moje zaangażowanie w projekcie organizacji służby medycznej wyniknęło z czystego

przypadku. Na pewnej konferencji padło pytanie, czy ktoś z grona nauczycieli miałby ochotę zająć się takim pozalekcyjnym projektem. Zgłosiłam się wraz z koleżanką z działu nauk przyrodniczych — Christiane. Podjęliśmy się zadania, o którym nie wiedzieliśmy wtedy jeszcze zbyt wiele, ale które wydało się nam po prostu ważne i potrzebne — szkole jako placówce oraz samym uczniom. Obecnie szkolna służba medyczna jest integralną częścią szkolnego życia w MEG. Uczniowie, przeszkoleni w zakresie udzielania pierwszej pomocy, których w dalszej części będę nazywała sanitariuszami szkolnymi, swoją codzienną aktywnością i zaangażowaniem budują tę szkolną służbę, pozostającą pod patronatem Niemieckiego Czerwonego Krzyża (DRK) w Köln. Pod jego auspicjami zdobyliśmy wraz z Christiane odpowiednie certyfikowane przeszkolenie, aby móc przygotowywać naszych uczniów do odpowiedzialnego pełnienia roli sanitariuszy szkolnych. Termin *sanitariusz* jest może mylący, ponieważ ta nazwa jest zwykle używana w odniesieniu do osób, które posiadają kwalifikacje wykraczające poza podstawowe szkolenie w zakresie pierwszej pomocy. Mianem sanitariuszy szkolnych określamy wyłącznie uczniów, przygotowanych i przeszkolonych na odpowiednim kursie. Dodatek *szkolny* implikuje przynależność do szkoły, czyli ograniczony zakres kompetencji małegoletniego sanitariusza.

Pierwsze kroki bardzo ułatwiła nam owocna współpraca z Czerwonym Krzyżem oraz wymiana doświadczeń z innymi szkołami, w których sprawnie funkcjonuje służba medyczna. Ważne okazało się też nasze wspólne porozumienie z Christiane. Od lat łączyła nas szkolna codzienność, obie uczyłyśmy chemii i byłyśmy już ze sobą zaprzyjaźnione i zgrane. Niestety po trzech latach wspólnej pracy Christiane wyprowadziła się z Kolonii, więc zostałam sama z naszym pomysłem, już trochę ustawionym, ale tak nie do końca

jeszcze doszlifowanym. Moje próby znalezienia ochotnika, który prowadziłby ze mną ten projekt, zakończyły się niepowodzeniem. Wszyscy widzieli, ile miałyśmy pracy i tego dodatkowego obciążenia nikt nie chciał się podjąć. A ja nie chciałam zrezygnować z tego projektu, ponieważ już zaczynałam dostrzegać pozytywne jego efekty.

I tak się dalej potoczyło...

Obecnie z moją osobą kojarzona jest już nie tylko organizacja szkolnej służby medycznej, ale też konkretne wymierne działania nie rzecz bezpieczeństwa w naszej szkole. Koleżanki i koledzy nie raz zwracają się właśnie do mnie z zapytaniem o prawidłowe postępowanie w jakimś nagłym przypadku czy też o zasadność wezwania karetki pogotowia.

Spółeczność naszej szkoły tworzy ponad 1100 osób, blisko 1000 uczniów, 120 członków grona pedagogicznego i personelu organizacyjnego, do którego należą wspaniałe sekretarki, które bardzo często pomagają naszym sanitariuszom szkolnym - nie w udzielaniu pierwszej pomocy, ale w przekazywaniu dalszych informacji wychowawcom klasowym i rodzicom poszkodowanego, którzy muszą być powiadomieni w pierwszej kolejności.

Zgodnie z paragrafem 59 Ogólnych Przepisów Szkolnych w Niemczech (ASchO¹) dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za zapobieganie wypadkom, skuteczną pierwszą pomoc oraz bezpieczeństwo i higienę pracy. Funkcjonowanie szkolnej służby medycznej wspomaga dyrekcję szkoły w wywiązywaniu się z obowiązków.

Obecnie w projekcie szkolnej służby medycznej pomagają mi dwie koleżanki. Nie przejęły funkcji Christiane, do tej pory nie zdecydowały się bowiem na zdobycie klasyfikacji nauczyciela kooperacyjnego. Ich po-

moc ogranicza się właściwie do spraw organizacyjnych, co jednak — biorąc pod uwagę warunki administracyjne i lokalowe naszej szkoły (składa się z kilku budynków oddalonych od siebie kilkaset metrów) — jest nie do przecenienia. Dochodzą do tego problemy natury organizacyjnej. Wobec skomplikowanej siatki realizowanych w szkole godzin dydaktycznych (w poniedziałki, środy i czwartki odbywają się lekcje od 8:00 do 16.00, we wtorki i w piątki od 8:00 do 13.30) wielu trudności nastęcza takie rozplanowanie, aby zapewnić sanitariuszom szkolnym możliwości stałego kontaktu z nauczycielem prowadzącym projekt.

Ujmując w jednym zdaniu cele naszego projektu: sanitariusze szkolni dbają o bezpieczeństwo na imprezach szkolnych, sportowych, na wycieczkach i w trakcie regularnych zajęć edukacyjnych na terenie szkoły, udzielając pomocy w nagłych wypadkach.

Chętni do uczestnictwa w projekcie uczniowie przechodzą 30-godzinne przeszkolenie, w czasie którego są przygotowywani do konkretnych działań podejmowanych na terenie szkoły. Zdobywają wiedzę z zakresu udzielania pierwszej pomocy (wiedzą, jak założyć bandaż, co zrobić w przypadku zatrucia i jak ułożyć poszkodowanego na boku w pozycji bezpiecznej), należy podkreślić jednak, że to tylko część naszego programu. W trakcie kursu inscenizujemy możliwe sytuacje wypadkowe i możliwości naszego działania. Szkolni sanitariusze uczą się prawidłowo reagować, równocześnie biorąc odpowiedzialność za swoje koleżanki i swoich kolegów. W razie wypadku udzielają fachowej pomocy i — jeśli zachodzi taka konieczność — powiadamiają pogotowie ratunkowe. Te ważne zadania wymagają wiedzy, empatii, ale także pewności siebie i umiejętności pracy zespołowej. W naszej szkolnej służbie medycznej nie ma bowiem samotnych bojowników, kładziemy nacisk

na wspólnotę. Jeden uczy się od drugiego. Młodszy sanitariusz szkolny podpatruje starszego. W ten sposób uczymy się wzajemnego szacunku, tolerancji, zasad udzielania pomocy i wsparcia. Każdego dnia trenujemy i pogłębiały te umiejętności.

A jak to wygląda w praktyce?

Uczniowie kończący klasę siódmą mogą zgłaszać się na prowadzony przeze kurs przygotowawczy do czynności sanitariusza szkolnego. Pod koniec roku szkolnego, kiedy mamy już za sobą wszystkie sprawdziany i testy końcowe, odbywa się u nas w szkole tzw. tydzień projektu. Przez pięć dni zajmujemy się projektami, które nie mają bezpośredniego związku z konkretnymi przedmiotami szkolnymi. Projekty są bardzo różnorodne: od gotowania, pieczenia poprzez malarstwo, sport, fotografię, po nauki o kosmosie czy wycieczki rowerowe. Przekrój tematyczny projektów jest bardzo duży, a między nimi znajduje się kurs na sanitariusza szkolnego.

Początkowo obawialiśmy się, że kurs nie będzie cieszył się popularnością i wystąpią problemy z naborem chętnych. Przy takim wachlarzu różnych, bardzo atrakcyjnych projektów, związanych z wycieczkami i niewymagających większego wysiłku umysłowego, kurs sanitariusza, oznaczający tydzień nauki w szkole, nie będzie pierwszym wyborem uczniów zmęczonych już całorocznym kształceniem się w murach szkoły. Za udział w kursie uczniowie nie otrzymują ocen, jedynie adnotację na świadectwie o aktywności pozalekcyjnej. Tymczasem, wbrew naszym obawom, chętnych było zawsze bardzo dużo, czasem nawet brakowało dla nich miejsc.

Na początku każdego szkolenia zadaję uczniom pytanie: „Dlaczego chcecie należeć do zespołu sanitariuszów szkolnych?”.

Okazuje się, że głównym powodem jest chęć niesienia pomocy, wręcz jej potrzeba. Ale nie tylko te altruistyczne motywy są tu ważne. Równie istotny jest dla ochotników kontakt z innymi uczniami, nie tylko z kolegami z własnej klasy, pozwalający poznać bliżej swoich rówieśników, nawiązywać z nim dialog i osobiste relacje. Młodzi chcą w ten sposób rozwijać swoje kompetencje społeczne i realizować potrzebę współuczestnictwa w życiu szerszej społeczności. Zauważyłam, że uczestnictwo w medycznej służbie szkolnej często inicjuje inne formy aktywności pozalekcyjnej w szkole. Wielu sanitariuszy szkolnych przy późniejszych spotkaniach wyznaje, że pełnienie tej funkcji po prostu sprawia im radość i daje ogromną satysfakcję. Przynosi nowe doświadczenia, a także podnosi samoocenę.

Jeszcze innym ważkim powodem, związanym z projektowanymi kierunkami rozwoju zawodowego, jest chęć sprawdzenia na sobie samym, czy warto w przyszłości wybrać ścieżkę kształcenia w dziedzinach związanych z medycyną. Nie każdy nadaje się do tego rodzaju pracy, niektórzy nie mogą znieść widoku krwi, inni tracą głowę w obliczu cierpienia drugiego człowieka. Tu trzeba wykazać się odpowiednimi predyspozycjami osobowościowymi, szczególną siłą psychiczną, żeby móc skutecznie pomóc i być podporą dla kogoś potrzebującego.

W czasie aktywnej służby odbywają się spotkania, w których „starzy” sanitariusze prowadzą z „młodymi” rozmowy i wtedy, w sposób naturalny, dochodzi do wymiany doświadczeń.

„Starzy” sanitariusze to uczniowie z wyższych klas, którzy już co najmniej rok działają w szkolnej służbie medycznej. „Młodzi” są świeżo po szkoleniu i potrzebują wsparcia. Zespoły są budowane klasami. Dlatego już przy podejmowaniu decyzji

przydzielania miejsc na szkolenie zwracam uwagę na możliwość budowania trzyosobowej drużyny z jednej klasy. Zespół aktywny otrzymuje służbową komórkę, której numer jest w szkole ogólnie znany. W razie potrzeby pomocy zostają poinformowani albo przez sekretariat, albo bezpośrednio przez nauczyciela będącego przy potrzebującym uczniu. Okres służby trwa dwa tygodnie, informacja o aktywnych zespołach pojawia się na platformie teams oraz w widocznym miejscu w gablocie sekretariatu.

Wspólne spotkania nie mają regularnego trybu, ich częstość jest uzależniona od potrzeb sanitariuszy. Związane są również z bieżącymi potrzebami społeczności szkolnej, przykładowo z zaplanowanymi wydarzeniami czy imprezami, których scenariusze należy wspólnie przemyśleć i omówić, także pod kątem zakupienia czy uzupełnienia niezbędnego sprzętu czy materiałów. Zatem niektóre z tych zebrań mają charakter czysto organizacyjny, inne są po prostu okazją do rozmów i wymiany myśli. Właśnie tego typu spotkania mają dla mnie szczególną wartość. Obserwując nieco z boku tę tzw. trudną dzisiejszą młodzież, przekonuję się raz za razem, że ci młodzi ludzie mają w sobie ogromny potencjał i wielkie pokłady empatii.

Że ta młodzież jest OK.

Przypominam sobie pewnego chłopaka o imieniu Jonas. Bardzo duży, silny, czasem za głośny. Jonas miał lekkie zaburzenia ze spektrum autyzmu. W naszej integracyjnej szkole mamy wielu uczniów z zaburzeniami różnego rodzaju. Zazwyczaj nie są oni zainteresowani uczestnictwem w szkolnej służbie medycznej. Ale nie Jonas – on bardzo chciał wziąć udział w kursie przygotowującym na sanitariusza szkolnego. Jego wychowawcy ostrzegali mnie przed konsekwencjami decyzji przyjęcia go do

zespołu. Sama również miałam wątpliwości. Znałam Jonasa z lekcji matematyki, gdzie nie raz mnie zaskakiwał szybkością swojego rozumowania, czasami nieszablonowymi pomysłami rozwiązań. Wielką przeszkodę stanowił fakt, że Jonas miał przydzielonego nauczyciela asystującego, który korygował jego niewłaściwie zachowania. Jednakże asystent towarzyszył Jonasowi tylko na kilku lekcjach w tygodniu i nie bardzo miałam pomysł na połączenie obowiązków sanitariusza z obecnością nauczyciela wspomagającego. Czułam, że Jonas w pełni akceptuje mnie jako nauczyciela i widzi mój podziw dla jego wyjątkowych zdolności matematycznych. Jego zamiłowanie do matematyki (Jonas myśli obecnie o studiach informatycznych) oraz sympatia do mnie automatycznie zostały połączone z chęcią zaangażowania się w prowadzone przeze mnie projekty. Po wielu rozmowach z mamą Jonasa zdecydowałam się dać mu taką możliwość, przynajmniej otwarcie, że nie jestem pewna, czy sobie poradzi. Już w trakcie kursu przygotowawczego zmieniłam zdanie, Jonas okazał się wyjątkowym sanitariuszem, pod wieloma względami.

Pełnił funkcję sanitariusza szkolnego przez dwa lata. Jego zespół czasami narzekał, że Jonas samodzielnie podejmuje decyzje, że przesadza, przejmując się każdym drobiazgiem. Jego emocjonalna nieumiejętność oceny niektórych sytuacji była dla nas wszystkich trudna, ale Jonas działał przecież zawsze w zespole, w towarzystwie innych sanitariuszy, dodatkowo każdego dnia, którego Jonas pełnił służbę, rozmawiałam z nim na przerwie. To dodatkowe zajecie było dla mnie prawdziwym wyzwaniem, które jednak nauczyło, że naprawdę każdy z nas jest wyjątkowy. Dobrze sobie to przypomnieć, pracując w szkole, gdzie często widzimy młodzież jako gromadę, a za rzadko dostrzegamy pojedynczych uczniów. Jedno wiem; jeżeli znajdę się kiedykolwiek

w sytuacji osoby potrzebującej, to mam nadzieję, że sanitariusz, który będzie mi udzielał pomocy, będzie podobny do Jonasa, bo on do samego końca nie poniecha prób ratunkowych.

Bycie na służbie i udzielanie pomocy potrzebującym to odpowiedzialna i wyczerpująca funkcja. Dlatego sanitariusze, którzy akurat zakończyli akcję ratowniczą, otrzymują pozwolenie na „chwilę dla siebie”. Oczywiście, nie powinni zbyt długo zwlekać z powrotem na lekcje, ale wolno im posiedzieć w spokoju w gabinecie pomocy przedlekarskiej, gdzie mogą ochłonąć i przemyśleć podjęte działania. Zdarza się, że na przerwie proszą mnie o rozmowę, wyjaśnienia i rozwianie różnych wątpliwości. Właśnie te momenty dowodzą dużego zaangażowania uczniów, wysokiej ich empatii oraz ochoty zdobywanie dalszej wiedzy i doświadczeń. Nie zdarzyło się jeszcze, aby któryś z sanitariuszy popełnił duży błąd w swoich działaniach. Sama obecność przy osobie potrzebującej, dobre słowo i wsparcie emocjonalne często okazują się już wystarczającą pomocą. Najtrudniejsze dla uczniów są takie przypadki, w których nic albo niewiele można zrobić, na przykład w momencie ataku epilepsji. Odsunięcie przedmiotów i sprzętów, o które chory mógłby się zranić w czasie ataku, odczekanie i wezwanie karetki – to jedyne zalecenia w takiej sytuacji. W czasie szkolenia uczymy się jednak, że z osobą, która ze względu na chorobę lub wypadek wydaje się nieobecna, także utrzymujemy słowny kontakt, mówimy do niej w sposób spokojny, opanowany, dajemy jej odczuć, że nie jest sama.

Maria, jedna z sanitariuszek, sama chora na cukrzycę, szczerze opowiadała nam o swojej chorobie. Wiedziała, że nikt z naszego grona nie zawiódłby jej zaufania. Zasada całkowitej poufności dotycząca naszych spotkań oraz działań jest stosowana i akceptowana przez wszystkich sanitariuszy. Mogą oni mię-

dzy sobą rozmawiać o każdym przypadku udzielonej pomocy, ale wobec osób spoza zespołu obowiązuje ich tajemnica. Jeżeli jakiś ciekawski dopytuje, np. dlaczego przyjechała karetka pogotowia, to sanitariusze z powagą i szacunkiem dla osoby poszkodowanej i zgodnie z zasadą poufności odpowiadają standardowo, że jeżeli ten, komu pomocy udzielano, będzie chciał o tym opowiedzieć, to wówczas takie informacje będą podane do wiadomości innych. A jeżeli nie, to niestety, my udzielamy pierwszej pomocy, nie rozmawiając później o niej.

Co nie oznacza, że nasze działania pozostaje bez śladu. Prowadzimy bardzo skrupulatną dokumentację. Mamy do dyspozycji formularze zatwierdzone przez Ubezpieczenie Wypadkowe NRW², wszyscy uczniowie posiadają ustawowe ubezpieczenie wypadkowe na wszystkie wydarzenia szkolne uwzględnione w programie nauczania. Poza tym obejmuje ono także pojedyncze wydarzenia w ramach lekcji projektowych, grup roboczych lub poszerzonych ofert edukacyjnych, które dyrekcja szkoły jednoznacznie deklaruje jako wydarzenie szkolne i w czasie których uczeń również jest chroniony ubezpieczeniem.

Jesteśmy zobowiązani do przechowywania danych przez pięć lat. Do tej pory trzy razy musiałam doszukiwać się w naszych dokumentach informacji o konkretnym wypadku, w celu udowodnienia jego przebiegu i miejsca, co podkreśla niezbędność prowadzenia odpowiedniej dokumentacji. Co roku podsumowuję działalność naszej szkolnej służby medycznej i przyznaję, że zawsze sama jestem zaskoczona liczbą podjętych interwencji. Rocznie udzielamy pomocy średnio 200 razy.

Większość grona nauczycielskiego z dużym szacunkiem podchodzi do naszego projektu i działalności szkolnej służby medycznej. Ostatnio zdarzyła się dość standardowa

sytuacja – koleżanka wufestka przyprowadziła do gabinetu pomocy przedlekarskiej chłopca z krwotokiem z nosa i nakazała mu położyć się na leżance. Obecni na miejscu sanitariusze zareagowali od razu – inaczej i prawdopodobnie, prosząc chłopca o podniesienie się, schylenie i delikatne uciskanie nosa, jednocześnie tłumacząc, dlaczego w taki właśnie sposób należy postępować. Krwotok szybko ustał. Nauczycielka WF-u, opowiadając mi o tej sytuacji, czuła się wręcz zawstydzona tym, że dała niewłaściwe instrukcje poszkodowanemu. Oczywiście w całej tej sytuacji liczyły się również jej fizyczna obecność przy dziecku, spokój i opanowanie, kontrola nad przebiegiem wydarzeń. Niemniej ważne jest, aby nauczyciele i opiekunowie odświeżali i aktualizowali swoją wiedzę z zakresu pierwszej pomocy, najlepiej co 2-3 lata. Tymczasem wiele osób pracujących w szkole niewiele wie o zasadach udzielania pierwszej pomocy. Z moich obserwacji wynika, że na szczęście stan ten zaczyna ulegać pozytywnej zmianie, być może także dzięki takim sytuacjom, w obliczu której stanęła moja koleżanka. Z danych statystycznych ADAC, opublikowanych w maju 2021 roku, wynika, że każdy nowy kierowca w Niemczech musi ukończyć kurs pierwszej pomocy i niestety do tego ogranicza się jego znajomość zagadnienia. Połowa respondentów przyznaje³, że ich ostatni kurs odbył się dziesięć lub więcej lat temu.

Artykuł 323c niemieckiego Kodeksu Karnego⁴ zobowiązuje każdego do udzielenia pierwszej pomocy. Tymczasem wynik reprezentatywnej ankiety YouGov⁵ opublikowany we wrześniu 2020 roku wykazuje, że co drugi Niemiec (52%) nie jest pewien, czy w nagłych wypadkach zdołałby udzielić pierwszej pomocy. Tylko co trzeci (31%) deklaruje taką gotowość. Mniej więcej co szósty (16%) nie czuje się do tego zdolny. Ta statystyka powinna nami wstrząsnąć.

Pierwsza pomoc to ważny początek łańcucha ratunkowego. W wielu przypadkach można zapobiec poważnym konsekwencjom, podejmując proste środki. Szybka pomoc w nagłych wypadkach nie wymaga żadnej rutyny ani doświadczenia.

Dlatego głęboko wierzę w sens prowadzenia szkolnej służby medycznej w placówkach kształcenia młodzieży. Motto naszego zespołu brzmi: *Źle jest tylko wtedy, gdy się nie pomaga.*

PRZYPISY

1. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021 (SGV. NRW. 223) (8) „Szkoła musi stosować wszelkie odpowiednie środki, aby zapobiegać wypadkom i zapewnić skuteczną pierwszą pomoc”. Dyrekcja szkoły jest odpowiedzialna za jej organizację i realizację.
2. <https://www.unfallkasse-nrw.de/versicherte-und-leistungen/versicherte/in-schulen.html>
3. <https://www.adac.de/verkehr/verkehrssicherheit/verkehrsmedizin/umfrage-erste-hilfe-kurs/>
4. Nieudzielenie pomocy; Niepełnosprawność osób pomagających

(1) Kto nie udzieli pomocy w razie wypadku lub grożącego niebezpieczeństwa, chociaż jest to konieczne i można tego oczekiwać od okoliczności, w szczególności bez znaczącego ryzyka osobistego i bez naruszenia innych ważnych obowiązków, zostanie pod-

dany karze pozbawienia wolności do roku lub zostanie ukarany grzywną.

(2) Każdy, kto w takich sytuacjach przeszkadza osobie pomagającej lub próbującej pomóc osobie trzeciej, również zostanie ukarany.

5. YouGov jest notowaną na giełdzie brytyjską firmą badającą rynek i opinie, działającą na arenie międzynarodowej. YouGov, mającą swoją siedzibę w Londynie, założyli w maju 2000 roku Stephan Shakespeare i Nadhim Zahawi, od 2010 roku członek Izby Gmin Partii Konserwatywnej.

ANNA SCHNURBUSCHŁA

Absolwentka Politechniki Poznańskiej oraz Uniwersytetu Nauk Stosowanych (Fachhochschule) w Kolonii. Nauczycielka nauk matematyczno-przyrodniczych w Max Ernst Gesamtschule w Kolonii. Racjonalizatorka projektu szkolnej służby medycznej w kooperacji z Niemieckim Czerwonym Krzyżem (DRK).

ARKUSZ KALKULACYJNY W NAUCZANIU FIZYKI I NIE TYLKO...

MAREK GABAŁA

Artykuł opisuje propozycje zastosowania arkusza kalkulacyjnego zarówno w organizacji pracy nauczyciela, jak i w samym procesie dydaktycznym. Zawiera przykłady zastosowań oraz odnośniki prowadzące do źródła, z którego czytelnik może pobrać niektóre z przedstawionych w artykule arkuszy.



Współczesne nauczanie w coraz większym stopniu opiera się na wykorzystaniu rozwiązań z zakresu technologii IT. Ma to na celu nie tylko usprawnienie pracy, ale także, a może przede wszystkim, uczynienie lekcji bardziej interesującą dla uczniów. Poniższy artykuł przedstawia propozycje zastosowania w tym celu arkusza kalkulacyjnego na lekcjach fizyki.

Pierwsze arkusze kalkulacyjne pojawiły się w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia jako idea mająca na celu usprawnienie obliczeń stosowanych w księgowości. Przez sześćdziesiąt lat, które upłynęły do dziś, arkusze kalkulacyjne stały się nieodzownym narzędziem pracy nie tylko księgowego, ale też inżyniera, matematyka, fizyka, chemika. W zasadzie stosowane są w każdej dziedzinie działalności człowieka, która wymaga nawet prostych obliczeń. Wraz z rozwojem technologii komputerowej z oprogramowania stricte obliczeniowego arkusze stały się narzędziem wizualizacji danych – w postaci diagramów, wykresów a rosnące moce obliczeniowe komputerów umożliwiły ich zastosowanie w numerycznym rozwiązywaniu problemów, a także tworzeniu symulacji. Arkusz jest narzędziem stosunkowo łatwym w wykorzystaniu, ponieważ – przynajmniej w większości prostszych zastosowań - nie wymaga znajomości języków programowania i dopiero w zakresie zaawansowanym koniecznym staje się ich użycie (np. języka VBA w przypadku arkusza MS Excel).

W ofercie handlowej jest wiele pakietów oprogramowania realizującego funkcje arkusza kalkulacyjnego. Najpopularniejszym z nich jest oczywiście Microsoft Excel dostępny w wersji zarówno dla systemu MS Windows, jak i macOS. Użytkownicy Mac'ów mogą wykorzystać arkusz Numbers z pakietu iWork. Również w kategorii freeware, czyli oprogramowania darmowego znajdziemy sporo ciekawych propozycji.

Powszechnie używaną opcją są, dostępne w wersji przeglądarkowej, Arkusze Google. Jeśli chcemy korzystać z darmowej wersji oprogramowania instalowanego lokalnie na komputerze, to najciekawszą chyba opcją jest pakiet LibreOffice, a w nim arkusz Calc.

Jakie zastosowania może znaleźć arkusz kalkulacyjny w pracy nauczyciela?

Nasza praca obfituje w sytuacje, w których korzystne byłoby usprawnienie gromadzenia i dostępu do danych. Jednym z obszarów zastosowań arkusza jest więc sama organizacja pracy. Wykorzystując arkusze kalkulacyjne, można tworzyć proste bazy danych zaopatrzone w filtry, które na przykład znakomicie ułatwiają zapanowanie nad terminarzem realizowanych na lekcjach sprawdzianów. Korzystając z takiego arkusza, możemy sprawnie monitorować zarówno sam kalendarz przeprowadzania testów jak i terminowość ich poprawiania. Innym elementem tego obszaru jest autokontrola realizacji podstawy programowej. Przetworzona na arkusz część podstawy zawierająca szczegółowe wymagania z dodaną odpowiednią filtracją danych znacznie ułatwia proces planowania procesu dydaktycznego i monitorowania stopnia jego realizacji. Kolejnym zastosowaniem arkusza jest wspomaganie procesu wystawiania ocen. W swojej pracy stosuję system oceny punktowej efektów nauczania. Odpowiedni arkusz pozwala mi na sprawną obsługę dużej ilości informacji związanych z tym zagadnieniem.

Drugim, równie ważnym obszarem zastosowań arkusza kalkulacyjnego, który chciałbym omówić bardziej szczegółowo, jest sama dydaktyka. W swojej pracy bardzo często wspomagam się w toku lekcji mniej lub bardziej skomplikowanymi arkuszami, które umożliwiają mi atrakcyjne zilustrowanie omawianego zagadnienia. Prosty

przykładem jest arkusz, który ułatwia mi dyskusję na temat oporu właściwego różnych metali i jego wpływu na opór wykonanego z nich drutu. Zmiana które-

$R = \frac{\rho l}{S}$

$L = 3 \text{ m}$
 $r = 0.15 \text{ mm}$
 $\rho = 9.71 \cdot 10^{-8} \Omega \text{ m}$

$R = 4.121 \Omega$
 $S = 7.06858E-08 \text{ m}^2$

	$10^{-8} \Omega \text{ m}$
Copper	1.68
Alu	28.3
Iron	9.71
Steel	1.50
Aluminum	2.85

gokolwiek z parametrów - długości, promienia przekroju poprzecznego czy materiału, z którego wykonano drut, powoduje automatyczne obliczenie wartości oporu. Możemy na przykład sprawnie przedyskutować, jak duży wpływ na opór przewodu sieci energetycznej łączącej elektrownię odległą od odbiorcy o 300 km, będzie miał jego przekrój. Odpowiedzieć na pytanie, czy należy uwzględniać opór przewodów w obliczeniach dotyczących szkolnych obwodów elektrycznych.

Szersze zastosowanie mają arkusze nazywane przeze mnie „automatami do tworzenia zadań”, z których kilka umieściliśmy na prowadzonym przez siebie blogu fizykaokiempraktyka.com.

Pierwszy przykład to automat „Obwody elektryczne”.

$R_1 = 17.33 \Omega$
 $I = 1.09 \text{ A}$
 $I_{1,2} = 0.36 \text{ A}$
 $I_1 = 0.73 \text{ A}$
 $I_3 = 1.09 \text{ A}$
 $U_{1,2,3} = 18.91 \text{ V}$
 $U_1 = 18.18 \text{ V}$
 $U_2 = 0.73 \text{ V}$

$P_1 = 6.61 \text{ W}$
 $P_2 = 0.26 \text{ W}$
 $P_3 = 13.75 \text{ W}$
 $P_r = 1.19 \text{ W}$
 $\eta = 20.00 \%$
 $W_1 = 132.23 \text{ J}$
 $W_2 = 5.29 \text{ J}$
 $W_3 = 275.04 \text{ J}$
 $W_r = 23.80 \text{ J}$

$R_1 = 50 \Omega$
 $R_2 = 2 \Omega$
 $R_3 = 26 \Omega$
 $\epsilon = 20 \text{ V}$
 $r = 1 \Omega$

(<https://fizykaokiempraktyka.com/2022/01/07/automaty-do-tworzenia-zadan-2-obwody-elektryczne/>)

Arkusz ten oblicza wszystkie parametry siedmiu przykładów obwodów. Począwszy od szeregowego połączenia trzech odbiorników, a skończywszy na bardziej skomplikowanym mieszanym połączeniu pięciu odbiorników. Automat można wykorzystać na lekcji w formie interaktywnego ćwiczenia. Jeśli zmienimy, którykolwiek z zadanych parametrów obwodu, wszystkie wyniki zostaną również przeliczone. Można skopiować zawartość ekranu i wysłać uczniom zadanie do samodzielnego policzenia. Zaletą arkusza jest to, że możemy dowolnie zmieniać dane bez konieczności żmudnego przeliczania zadania ponownie w celu podania uczniom wyników.

Drugim przykładem jest „Model Bohra atomu wodoru”.

$E_f = |E_k - E_n|$

$A = 5$
 $n = 1$

$E_5 = -0.54 \text{ eV}$
 $E_4 = -8.65E-20 \text{ J}$
 $E_3 = 13.00 \text{ eV}$
 $E_2 = 2.09E-18 \text{ J}$
 $E_1 = -13.6 \text{ eV}$
 $E_0 = -2.18E-18 \text{ J}$

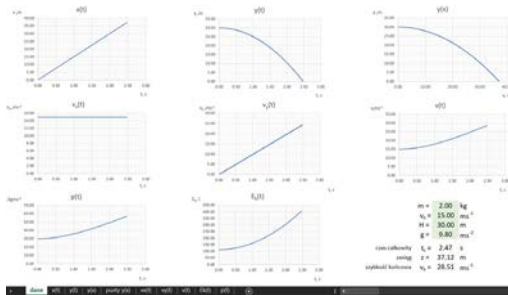
$f = 3.16E+15 \text{ Hz}$
 $\lambda = 9.49E-08 \text{ m} = 95 \text{ nm}$
 range: ultraviolet

410.1 nm 434.0 nm 486.1 nm 656.3 nm

Arkusz ten przyda się zarówno w toku lekcji, gdy dyskutujemy z uczniami nad ideą kwantyzacji poziomów energetycznych, jak i ułatwi tworzenie zadań zleczanych uczniom. Również i tu, podobnie jak w poprzednim przypadku, po zmianie istotnych parametrów – wartości głównych liczb kwantowych poziomów energetycznych, pomiędzy którymi przeskakuje elektron, następuje automatyczne przeliczenie pozostałych wartości.

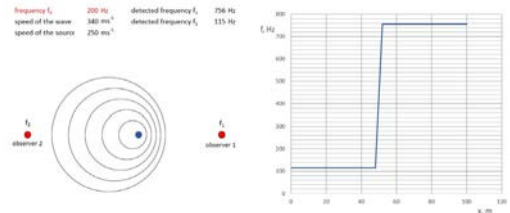
Wielką zaletą arkuszy kalkulacyjnych jest łatwość wizualizacji danych. Na lekcjach

fizyki bardzo często posługujemy się wykresami różnych zależności. Jednym z istotnych założeń podstawy programowej jest opanowanie przez uczniów umiejętności analizy przedstawianej przez wykres zależności, a także wykorzystania wykresów jako źródeł danych. Wymaga to wykonania dużej ilości ćwiczeń i tu z pomocą przychodzi ponownie arkusz kalkulacyjny. Przykładem niech będzie „automat” dotyczący rzutu poziomego (<https://fizykaokiempraktyka.com/2022/01/06/automaty-do-tworzenia-zadan-1-rzut-poziomy/>).

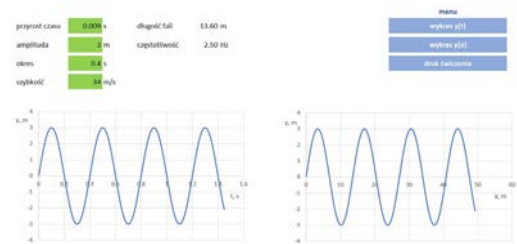


Powyższy zrzut ekranowy zawiera miniatury wszystkich wykresów, które oferuje ten arkusz. Wystarczy zmienić parametry wielkości wyróżnionych zielonym tłem, a wszystkie wykresy dopasowują się do nowych „realiów”. W dolnej części grafiki przedstawione są kolejne arkusze tego skorozrytu, w których znaleźć można „pełnowymiarowe” wykresy gotowe do wyświetlenia na ekranie rzutnika lub do skopiowania do tworzonej karty pracy.

Inny arkusz - „Efekt Dopplera” - wykorzystując zarówno jako pomoc ułatwiającą uczniom samo wyobrażenie sobie zagęszczających i rozrzedzających się (w zależności od punktu obserwacji) powierzchni falowych emitowanych przez ruchome źródło fali, a także jako generator wykresów do zadań. Zmiana parametrów zjawiska zmienia zarówno wykres, jak i grafikę ilustrującą powierzchnie falowe.

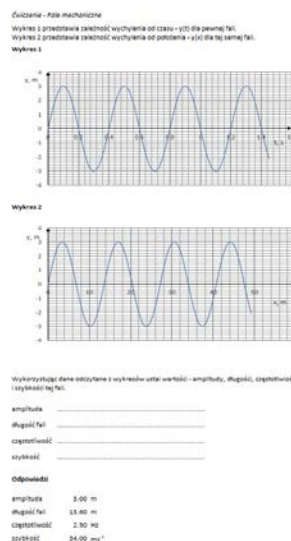


Idąc o krok dalej, można pokusić się o faktyczny generator kart pracy. Przykładem takiego arkusza jest w moich narzędziach arkusz „Fale mechaniczne”.



Poza generowaniem wykresów i obliczaniem długości fali i jej częstotliwości arkusz tworzy kartę pracy zawierającą dwa wykresy – wychylenia od czasu i wychylenia od położenia. Zadaniem ucznia jest odczytanie z wykresów amplitudy i długości oraz policzenie częstotliwości i szybkości tej fali.

Karta pracy zawiera również odpowiedzi do zadań. Co prawda treść każdego wygenerowanego zadania będzie taka sama, ale możemy dowolnie zmieniać cechy analizowanej fali i tworzyć dowolną liczbę ćwiczeń.



Powyższe przykłady to oczy-

wiecie tylko niewielka próbka możliwości, jakie oferuje arkusz kalkulacyjny. Uniwersalność i elastyczność funkcjonalności tego narzędzia pozwala na prawie nieograniczoną kreatywność ze strony nauczyciela. Mam nadzieję, że lektura tego krótkiego artykułu zachęciła czytelnika do własnych eksperymentów.

NETOGRAFIA

Blog – Fizyka okiem praktyka [online], [dostęp: 11.09.2022].

Dostępny: <<https://fizykaokiempraktyka.com/>>

MAREK GABAŁA

Nauczyciel konsultant Pracowni ds. Wdrażania i Wspierania Dwujęzyczności oraz Projektów CDN Leszno, nauczyciel fizyki w klasach programu Matury Międzynarodowej oraz w klasach matematyczno-fizycznych w II Liceum Ogólnokształcącym w Lesznie.





MYŚLENIE KRYTYCZNE W PRAKTYCE SZKOLNEJ

BEATA KUBSIK

Wycieczka rowerowa – scenariusz
lekcji edukacji wczesnoszkolnej
z wykorzystaniem rutyny myślenia
krytycznego „Widzę – Myślę –
Zastanawiam się”



Czas: 2 jednostki lekcyjne

Edukacje: polonistyczna i społeczna

Bezmyślnym życiem żyć człowiekowi nie warto.

Sokrates

Myślenie krytyczne to kompetencja, do uzyskania której powinien dążyć każdy człowiek. Nasz mózg, choć bardzo lubi się uczyć, to często podąża na skróty, wchodzi w utarte schematy myślowe. Ostatnio słychać powiedzenie kierowane do dzieci, nastolatków, jak i również osób dorosłych: „włącz aplikację mózg” – co to oznacza? Chcemy, aby nasz mózg poddawał wnikliwej analizie, krytycznej refleksji zastyszane fakty, przyswajane wiadomości, aby oddzielał emocje i racjonalizował je. Niestety nie mamy wrodzonych umiejętności krytycznego myślenia, więc należy się tego nauczyć. I takie właśnie zadanie staje przed edukacją, szkołą, nauczycielem.

Zapraszam do mojej klasy, gdzie na co dzień staramy się myśleć krytycznie. Przedstawiony scenariusz lekcji oparty jest na rutynie „Widzę – Myślę – Zastanawiam się” i książce Marka Michalaka „Opowieści o tym, co w życiu ważne” (wydawnictwo IBIS, dostępna w Księgarni Tuliszaków).

Kilka słów o zastosowanej rutynie myślenia krytycznego.

Widzę – to obraz malowany przez nasz umysł podczas zastyszanego fragmentu opowiadania.

Myślę – to interpretacja przedstawionego obrazu przez nasz umysł, odwołuje się do odczuć bohaterów opowiadania.

Zastanawiam się – to zadawanie sobie pytań wychodzących poza strefę naszego komfortu, poza naszą interpretację.

Celem tej rutyny jest zachęcenie uczniów do uważnego słuchania, analizowania i rozmyślenia na podany temat.

SCENARIUSZ

Cele ogólne:

- wprowadzenie uczniów w świat wartości,
- dobór formy komunikacji werbalnej i własnego zachowania, wyrażających empatię i szacunek do rozmówcy,
- ocenianie swojego postępowania i innych osób, odnosząc się do poznanych wartości, takich jak [...] życzliwość, umiar, pomoc, przeproszenie oraz innych, respektowanych przez środowisko szkolne.

Cel wyrażony w języku ucznia:

- wiem, co to znaczy „prawdziwy przyjaciel”.

Kryteria sukcesu (dla ucznia):

- wystucham z uwagą tekst czytany przez nauczyciela,
- wyjaśnię pojęcie „przyjaźń”,
- ułożę poradnik „Jak przygotować się do wycieczki rowerowej”,
- zastosuję rutynę myślenia krytycznego „Widzę – Myślę – Zastanawiam się”,
- wykonam mapę myśli do tematu: przyjaźń.

KROK 1.

Filozofowanie na dywanie

Rozmowa w kręgu inicjowana pytaniami:

- Jakie są twoje skojarzenia, gdy słyszysz

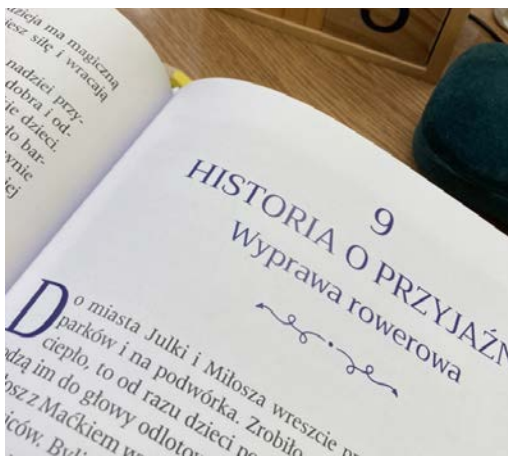
słowo „przyjaźń”, co przychodzi ci wtedy do głowy?

- Czy dobrze jest mieć przyjaciela/przyjaciółkę?
- Czy przyjaciel/przyjaciółka może mieć innych kolegów i inne koleżanki?
- Czy przyjaciel/przyjaciółka musi mieć takie same zainteresowania co my?
- Czy przyjaciel/przyjaciółka powinien spędzać z nami czas wolny?
- Jeśli przyjaciel/przyjaciółka zrobił/zrobiła coś bez nas, to powinniśmy się na niego/nią obrazić?

KROK 2.

Spotkanie z książką

Zapoznanie uczniów i uczennic z tekstem „Wyprawa rowerowa” z książki Marka Michalaka „Opowieści o tym, co w życiu ważne”.



KROK 3.

Rozmowa kierowana

Nauczyciel/nauczycielka rozmawia na temat przeczytanego opowiadania:

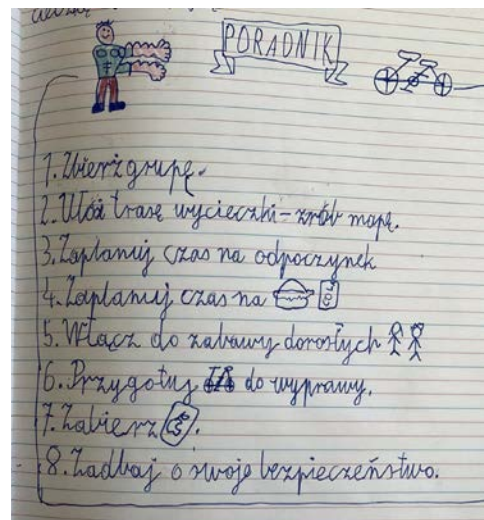
- Jak chłopcy przygotowali się do wyprawy rowerowej?
- Od czego zaczęli swoje przygotowania?
- Jaki warunek przedstawił tata Miłosza?
- Co przydarzyło się Miłoszowi podczas wyprawy?
- Jak postąpił Maciek?
- Kim był Maciek dla Miłosza?
- Czy Maćka możemy nazwać przyjacielem Miłosza? Dlaczego?

KROK 4.

Praca w grupach

Nauczyciel/nauczycielka dzieli uczniów i uczennice na zespoły 4–5 osobowe. Zadaniem każdego zespołu jest zaplanowanie wyprawy rowerowej – napisanie poradnika.

Przykłady prac uczniów/uczennic z drugiej klasy



Poradnik „Jak przygotować się do wycieczki rowerowej”

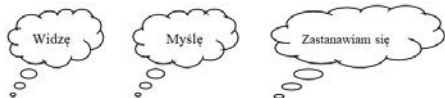
1. Ułóż trasę wycieczki – zrób mapę.
2. Zaplanuj czas na odpoczynek.
3. Zaplanuj czas na jedzenie.
4. Włącz do zabawy dorosłych.
5. Przygotuj rower do wyprawy.
6. Zabierz ze sobą telefon (powerbank).
7. Zadbaj o swoje bezpieczeństwo – pamiętaj o kasku i odblaskach.

KROK 5.

Rutyna myślenia krytycznego „Widzę – Myślę – Zastanawiam się”

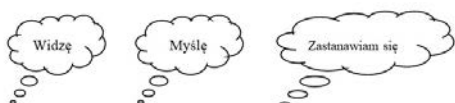
Próba wyjaśnienia słowa „przyjaźń”.

Sformułowanie problemu: Co czuł Miłosz, kiedy Maciek odjechał?

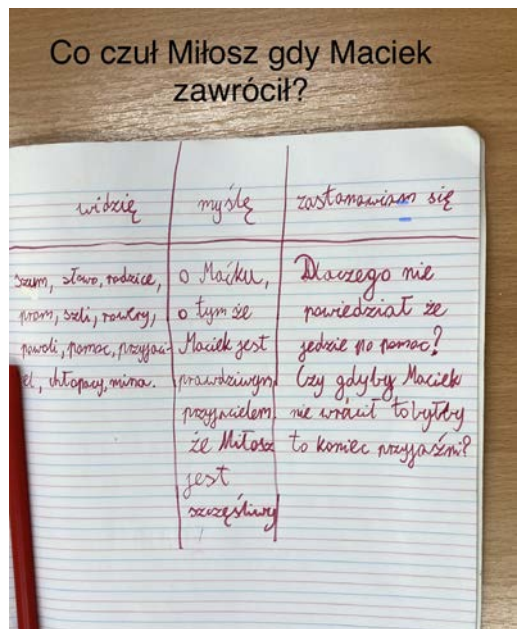
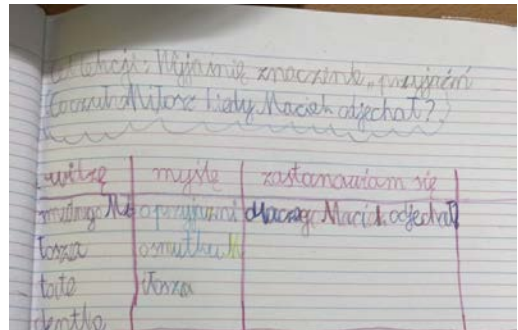


Dzieci pracują samodzielnie z rutyną i zapisują odpowiednio informacje. Następnie chętni uczniowie/chętne uczennice odczytują swoje zapiski.

Sformułowanie drugiego problemu: Co czuł Miłosz, kiedy Maciek przyjechał (zawrócił)?



Dzieci ponownie pracują samodzielnie z rutyną i zapisują odpowiednio informacje. Następnie chętni uczniowie/chętne uczennice odczytują swoje zapiski.



Przykłady prac uczniów/uczennic z drugiej klasy

KROK 6.

Mapa myśli

Tworzenie indywidualnych map myśli do tematu: przyjaźń.

Przykłady prac uczniów/uczennic z drugiej klasy



Wskazówka: Uczniowie/uczennice mogą utworzyć jedną mapę myśli jako podsumowanie zajęć.

KROK 7.

Prezentacja map myśli i podsumowanie zajęć

Zastosowanie metody zdań podsumowujących:

- Dziś zrozumiałam/tem, że ...
- Dziś dowiedziałam/tem się, że ...
- Dziś zaskoczyło mnie to, że ...

Wyjaśnienie: Pojawiające się błędy w zeszytach dzieci są naturalnym składnikiem procesu edukacyjnego.

BEATA KUBSIK

Doradca metodyczny edukacji wczesnoszkolnej w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie, nauczycielka w Szkole Podstawowej nr 15 w Koninie, założycielka grupy facebookowej EDU_dzielnia, autorka i współprowadząca audycję edukacyjną „EDU_dzielnia, czyli refleksyjnie o edukacji”, pasjonatka oceniania kształtującego, OK zeszytu, nowych technologii w edukacji, pracy metodą projektu, Porozumienia bez Przemocy. Autorka innowacji 2021/2022 „Chcę mówić językiem żyrafy! Minimediacje w naszej klasie”.



ŚMIEJMY SIĘ WIĘCEJ. TERAPEUTYCZNA ROLA ŚMIECHU

MAŁGORZATA HYPŚ-WOLIŃSKA

Stare chińskie przysłowie mówi, że minuta śmiechu przedłuża życie o godzinę.



Sami wielokrotnie, przy różnych okazjach, powtarzamy, że śmiech to zdrowie. I rzeczywiście, jak wskazują badania, poprawia on samopoczucie, funkcjonowanie naszego organizmu, łagodzi konflikty i frustracje.

Jest naturalną i pierwotną odpowiedzią na coś przyjemnego. Amerykański psycholog Bois Sidis (1913r.) uważał, że: "*Cokolwiek wzbudza w nas radość, wzbudza też śmiech lub ekspresję pokrewną śmiechowi i uśmiechowi*". Także Karol Darwin głosił, iż *szczerzy uśmiech i śmiech to reakcje wrodzone*.

Potwierdzeniem tych teorii mogą być badania noworodków, u których zaobserwowano przypominające uśmiech odruchy mimiczne już w 2 do 12 godzin po porodzie oraz obserwacje dzieci z niepełnosprawnością umysłową, które potrafią się śmiać i płakać, a mają trudności z wyuczeniem się czasami bardzo prostych czynności.

Śmiech – jak to powiedział komik Groucho Marx - jest jak aspiryna, tylko działa dwa razy szybciej. Poza tym czynność ta zwiększa pojemność płuc i wydolność organizmu, stymuluje i poprawia krążenie, reguluje ciśnienie krwi, polepsza przemianę materii i przyspiesza trawienie, zmienia na lepsze funkcjonowanie społeczne, wzmacnia nawiązywanie kontaktów, poprawia nastrój, redukuje stres, zmniejsza napięcia w ciele, obniża próg odczuwania bólu, poprawia koncentrację, uwagę i pamięć, budzi kreatywność, motywuje do działania, uspokaja umysł, podnosi odporność organizmu, zmniejsza ryzyko infekcji wirusami, bakteriami, komórkami nowotworowymi. Nasze ciało jest całkowicie rozluźnione po około 6 sekundach spontanicznego napadu śmiechu. Nawet niewielki uśmiech czy śmiech powoduje m.in. wydzielanie endorfin – hormonu szczęścia, co ma działanie terapeutyczne i uruchamia poczucie zadowolenia. Podczas śmiania się uwalnia się

także dopamina wzmacniająca naszą uwagę i koncentrację, a także serotonina, która wyzwala pewien rodzaj uczucia odurzenia (Ch. Liebertz).

Badacze zagadnienia wyróżniają cztery rodzaje śmiechu, z czego trzy są pozytywne – uśmiech, śmiech właściwy i rechot oraz chichot, który ma podłoże nerwowe, dlatego nie wpływa pozytywnie na nasz organizm.

Nauka o śmiechu, terapia śmiechem (geloterapia), do której zaliczamy trzy pozytywne rodzaje śmiechu, może wspomóc leczenie wielu chorób.

Działanie takiej terapii opisał Norman Cousins – amerykański profesor, dziennikarz polityczny i działacz na rzecz pokoju na świecie. Jego własna choroba i obraz przedwczesnej śmierci spowodowały, że zaczął on szukać skutecznej terapii i zdecydował się na eksperymentalne leczenie śmiechem. Wykazał, że 10-minutowy śmiech wywołany oglądaniem filmów komediowych ma działanie przeciwbólowe. Swoją metodę leczenia najpierw spisał w raporcie, a w 1979 r. wydał książkę pt. *Anatomia choroby*.

Geloterapia jest stosowana przede wszystkim w szpitalach dziecięcych. Jednym z jej prekursorów jest doktor Patch Adams. To właśnie on ożywił postać Doktora Klauna. Dawka pozytywnej energii zapewnia małym pacjentom radość i choć krótką ucieczkę od choroby. Dzieci poddawane terapii śmiechem są bardziej odporne na ból i lepiej znoszą leczenie.

Śmiech warto także wykorzystać w edukacji szkolnej, ponieważ ogólnie wiadomo, że lepiej przyswajamy wiedzę w przyjaznej i wesołej atmosferze. Nauka rozpoczęta bez humoru musi być oczywiście niedobra, ponieważ na suchej glebie przygnębienia niewiele się rozwinie (Augustyn).

Naukowe badania udowadniają, iż śmiech i dowcip podwyższają zdolności do rozpoznawania własnych zasobów. Uśmiechnięte osoby postrzegane są jako sympatyczne, potrafią śmiać się z samych siebie, patrzą z optymizmem w przyszłość, są w stanie pokonać każdą trudność.

Jednak we współczesnej szkole jest jeszcze zbyt wielu nauczycieli uważających, że utrzymanie poważnej dyscypliny jest jedynym środkiem przekazania wiedzy dzieciom. Powinno się to zmieniać. W klasie nie powinno zabraknąć humoru, ponieważ dzieci, tak jak i dorośli, lepiej przyswajają wiedzę w przyjaznej i radosnej atmosferze. Nie należy tu jednak mylić humoru i radosnej atmosfery z nadmierną swobodą utrudniającą nauczycielom zapanowanie nad uczniami. Każdy powinien znaleźć złoty środek.

Charmaine Liebertz w swojej książce *Terapia śmiechem całkiem poważna książka o śmiechu* (Jedność, Kielce 2011) podaje wiele propozycji dla nauczycieli jak postawą humoru wesprzeć nauczanie. Oto niektóre z nich:

- Nie bierzcie sobie wszystkiego zbyt poważnie i śmiećcie się również z własnych niedociągnięć i osobliwości, ponieważ nikt nie jest perfekcyjny.
- Rozwijajcie również pozytywny dystans do samych siebie, dążcie do radosnego opanowania i spokoju ducha, a przede wszystkim pozytywnego nastawienia do uczniów.
- Wykorzystujcie komizm sytuacyjny.
- Poszukujcie w klasie partnerów, którzy pomogą Wam w tworzeniu wesołej, przyjaznej atmosfery.
- Oglądacie komedie i czytajcie radosne książki, zbierajcie wesołe anegdoty z dnia powszedniego.

- Rozpocznijcie poszukiwania Waszych dziwnych, zabawnych stron i pielęgnujcie je tkliwie.

Humor jest sprzymierzeńcem nauki, ponieważ wyzwała pozytywny poziom hormonów, który umożliwi długotrwałe powiązania neuronowe jak i redukcję szkolnych lęków, zwiększając przy tym radość z nauki przez całe życie.

„Co jest najbardziej potrzebne do życia? Powietrze, sen, pożywienie i...tak, zgadłeś! Śmiech! Śmiech to zdrowie! Śmiech przedtężą życie! Człowiek z uśmiechem na ustach wszędzie jest mile widziany. A więc śmieć się od ucha do ucha i półgębkiem, śmieć się pod wąsem i całą gębą, wybuchaj śmiechem i parskaj ze śmiechu, śmieć się w duchu i otwarcie”. Tytus de Zoo

BIBLIOGRAFIA

- <https://dziendobry.tvn.pl/zdrowie/psychologia/gelotologia-jak-wyglada-terapia-smiechem-i-dla-kogo-jest-wskazana-da305210>
- Ch. Liebertz, *Terapia śmiechem całkiem poważna książka o śmiechu*, Jedność, Kielce 2011
- A. Kubala-Kulpińska, *Śmiech w edukacji*, Studium Prawa Europejskiego, Warszawa 2022

MAŁGORZATA HYPŚ-WOLIŃSKA

Nauczyciel konsultant ODN w Poznaniu; prowadzi zajęcia z edukacji wczesnoszkolnej i terapii pedagogicznej. Nauczycielka z wieloletnim stażem, mająca w swoim dorobku pracę w przedszkolu, szkole podstawowej i szkole wyższej. Autorka wielu publikacji i innowacji.

ALINA OBIDNIAK – ARTYSTKA I NAUCZYCIELKA. REMINISCENCJE KALISKIE

DR MACIEJ MICHALSKI

29 października 2021 zmarła Alina Obidniak, znakomita reżyserka, wieloletnia dyrektorka teatrów kaliskiego i jeleniogórskiego, ponadto główna inicjatorka otwarcia Międzynarodowego Festiwalu Teatru Ulicznego w Jeleniej Górze, także aktywna działaczka na rzecz ochrony zwierząt i przyrody, laureatka wielu nagród, uhonorowana w 1995 zaszczytnym tytułem polskiej Kobiety Europy.



KILKA REFLEKSJI ZAMIAST WSTĘPU

29 października 2021 zmarła Alina Obidniak, znakomita reżyserka, wieloletnia dyrektorka teatrów kaliskiego i jeleniogórskiego, ponadto główna inicjatorka otwarcia Międzynarodowego Festiwalu Teatru Ulicznego w Jeleniej Górze, także aktywna działaczka na rzecz ochrony zwierząt i przyrody, laureatka wielu nagród, uhonorowana w 1995 zaszczytnym tytułem polskiej Kobiety Europy.

starówki czy alejkami parku. Spotykając znajomych, powtarzała, że miastu przybywa z każdym rokiem kolorów i wyraźnie pięknieje. Lubiła Kalisz, choć nie wszystkie wspomnienia związane z tym miejscem były dla niej miłe, o czym przyjdzie powiedzieć nieco później.

Pisząc o losach Obidniak, również jej pasjach, fascynacjach ludźmi i przyrodą, nie wolno pominąć osób, które znacząco ukształtowały jej system wartości. Należy



Alina Obidniak w roli Laury w Kordianie Juliusza Słowackiego. Premiera: 8 IV 1968 (Zdjęcie z prywatnych zbiorów A. Obidniak)

Od 1964 do 1970 Obidniak kierowała Teatrem im. Wojciecha Bogusławskiego w Kaliszu, a później – mimo że już nie mieszkała w mieście nad Prosną – często w nim gościła, współpracując z wieloma lokalnymi instytucjami kultury i oświaty, a bodaj najczęściej z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli, gdzie prowadziła warsztaty metodyczne. Zawsze można było ją spotkać w Kaliszu w maju, w okresie festiwalu teatralnego¹. Nierzadko spacerowała ulicami

zacząć od Jerzego Grotowskiego. Poznała go w czasie studiów aktorskich w Krakowie. Od razu stał się dla niej kimś szczególnie ważnym, mistrzem, do którego często się odwoływała.

Jego obecność wśród nas była dla mnie i jak sądzę – dla wielu innych darem losu! Życie i twórczość Jerzego Grotowskiego przeszły do historii światowej kultury i światowego teatru. Jedna z poświęco-

nych Mu prac doktorskich nosi tytuł: Giganci ludzkości.

Było mi dane w czasie wspólnych studiów aktorskich w Krakowie (1951 – 1955) dzielić z Jerzym dobre i złe chwile. W mojej pamięci układa się kolorowa mozaika cech niezwykłej osobowości Grotę. Przenikanie się moich i Jego losów. (...)

Ubóstwiałam Grotę za ciętość języka i ironię. Przejawiał niewiarygodny pragmatyzm i skuteczność w załatwianiu bardzo przyjemnych spraw. (...) Mistrz strategii, mag, czarodziej, psycholog (...)².

Kolejną osobą znaczącą w działaniach twórczych Obidniak jest prof. dr hab. Janusz Degler, teatrolog, autor licznych publikacji, dziś też najwybitniejszy witkacolog. Profesor Degler był przez wiele lat w teatrze jeleniogórskim, zarządzanym przez Obidniak, kierownikiem literackim. Można powiedzieć, że dla reżyserki stał się nie tylko kopalnią wiedzy i doradcą, ale również przyjacielem. Z Profesorem i jego rodziną utrzymywała bliską znajomość do końca swego życia.

Pisząc o ludziach związanych ongiś z Obidniak, nie można pominąć Jeana Pradiera, francuskiego psychologa, znawcę teatru, uznanego teoretyka sztuk widowiskowych, wykładowcę wielu uczelni w Europie, Ameryce i Azji. Poznali się w latach siedemdziesiątych w Caracas. „Jean wniósł w moje życie swoją spontaniczność, radość, wiedzę o wielu krajach i kulturach!”³ – wspominała po latach.

Wyjątkowym człowiekiem dla Obidniak był również nieżyjący już prof. Henryk Skolimowski, jeden z twórców filozofii ekologicznej. Spotkanie z charyzmatycznym ekologiem w dużym stopniu zmieniło u reżyserki sposób widzenia świata. Postrzegą go

odtąd przez pryzmat walki o ochronę naszej planety przed niszczeniem.

Obidniak, prowadząc warsztaty teatralne z nauczycielami, nierzadko odwotywała się do swoich mistrzów, swych największych autorytetów. Zajęcia poprzedzone przemówieniem (krzesła musiały być ustawione na planie koła) rozpoczynały się od długich rozmów na temat pracy pedagogicznej i artystycznej, ekologii, wychowywania i kształcenia młodych ludzi poprzez kontakt ze sztuką, a także szeroko rozumianej misji edukacyjnej współczesnego nauczyciela. Niektórzy z uczestników mieli nawet do Obidniak pretensje, że zamiast ćwiczyć, np. etiudy teatralne czy dykcję, porusza z nimi rozmaite tematy o życiu i szkole. Ona jednak zwracała uwagę na ich zainteresowania, wyobraźnię, wrażliwość na drugiego człowieka. I słusznie.

Jak wspomniano, Obidniak zarządzała dwoma scenami w Polsce. Oczywiście, najbardziej kojarzona jest w kraju i za granicą z dyrektorowaniem w Teatrze im. Cypriana Kamila Norwida w Jeleniej Górze. Tam odniosła największe sukcesy artystyczne i organizacyjne. Nie można jednak zapominać o jej działalności w Kaliszu. I temu głównie poświęcone są następane rozdziały niniejszego opracowania.

OD ŁAWY SZKOLNEJ DO DYREKTORSKIEGO FOTEŁA

Patrząc na rozwój kultury w Południowej Wielkopolsce w czasach powojennych, a także na efekty pracy Aliny Obidniak, łatwo zauważyć, że związki reżyserki z najstarszym grodem w Polsce okazały się szczególnie ważne dla niej, dla Kalisza i regionu. Żeby jednak zrozumieć wybory i realizacje artystyczne Obidniak, trzeba zajrzeć znacznie głębiej w jej dzieje.

Urodziła się 29 czerwca 1932 w Krośnie, później mieszkała w Krakowie, tam uczęszczała do średniej szkoły muzycznej, a po zdaniu egzaminu dojrzałości zaczęła studiować na Wydziale Aktorskim w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej im. Ludwika Solskiego. Wraz z nią – o czym była już mowa – na tym samym roku poznawał tajniki warsztatu aktorskiego Jerzy Grotowski, przyszły założyciel wrocławskiego Teatru Laboratorium, co okazało się niezwykle znaczące dla losów przyszłej kaliskiej dyrektorki. W 1955, po uzyskaniu dyplomu, Obidniak i Grotowskiemu zaproponowano stypendium w Moskwie na kierunku reżyserskim. Skorzystali z tej propozycji. Gdy przyjechali do stolicy ZSRR, okazało się, że jest tylko jedno miejsce na reżyserii teatralnej w GITISIE (Wsje Sajuznyj Gasudarstwiennyj Institut Tieatralny) i jedno na filmowej w WGİK-u (Wsje Sajuznyj Gasudarstwiennyj Institut Kinematografii). Grotowski skutecznie przekonał swą koleżankę, iż on w przeciwieństwie do niej zdecydowanie nie widzi siebie za kamerą. Obidniak przystała na to i rozpoczęła studia filmowe.

Moskiewski okres w życiu przyszłej dyrektorki w niemałym stopniu ukształtował jej sposób myślenia o ludziach komunistycznej władzy, znacząco rzutował też na jej twórczość. Wspominając tamte lata, Obidniak powiedziała:

Znalazłam się w Moskwie. Korzyść była taka, że moim maestro był Aleksander Piotrowicz Dowżenko, genialny twórca radzieckiego i światowego kina, jeden z tej wielkiej trójcy: Pudowkin, Eisenstein, no i oczywiście on – Dowżenko.

W 1956 roku zaczęły działać się u nas i na Węgrzech wielkie zmiany polityczne. Ja wtedy nakręciłam swoją pierwszą etiudę filmową pt. „Moja świnia świadczy o mnie”, która była swego rodzaju próbą krytyki socreali-

zmu. Pokazanie na egzaminie tego filmu było dla mnie wtedy niebezpieczne, groziło wydaleniem ze studiów. Na szczęście po trzech minutach projekcji rozległ się gromki śmiech, wszyscy zebrani na sali pękali ze śmiechu, łącznie z komisją egzaminacyjną. Egzamin był zdany, nie oddelegowano mnie do Polski. Jednakże studiów w Moskwie nie ukończyłam. Niepokoiłam się ciągle o losy ojczyzny, bo jak wspominałam, był wtedy ten pamiętny '56 rok, ponadto dla nas, Polaków, sytuacja w Moskwie zaczęła robić się nieciekawą. Mieliśmy przyjaciół Węgrów, którzy bardzo przeżywali wydarzenia w Budapeszcie, solidaryzowaliśmy się z nimi. Sporo też wiedzieliśmy o zbrodniach Stalina. Straciłam wiarę w komunizm, w ten realny socjalizm. W jakimś stopniu wyszło to później w spektaklu „Pamiętnik matki” Fornalskiej, który zrealizowałam po latach w Kaliszu.

Do tego wszystkiego natożył się jeszcze egzamin z nauk politycznych, który musiałam zdawać w moskiewskiej szkole. Jeżeli ktoś ze studiujących nie zaliczył go, to był odsyłany na prowincję Sojuza. Miałam tego wszystkiego dość. Podczas egzaminu w napięciu czekałam na swoją kolejkę do odpowiedzi, byłam gdzieś w środku listy, a tu nagle słyszę: „Zmieniamy kolejność! Alina Obidniak! Pażatuj-sta!”. Wchodzę i pada pytanie: „Jaki jest wasz stosunek do kontrrewolucji na Węgrzech?” A ja na to: „Taki, jaki jest stosunek mojej partii i mojego rządu!” Na to słyszę: „Chytraja Pa-liaczka!” Dostałam piątkę i wyszłam. Upiekło mi się, ale był to dla mnie sygnał, że niepewne są dalsze losy w Sojuszu⁴.

Po dwóch latach w Moskwie Obidniak wróciła do Polski i kontynuowała studia filmowe w Łodzi. Natknęła się tam na mur antyrosyjskości. Uznano ją za osobę jakby nieco gorzej wykształconą, wręcz zacofaną. Zaliczyła absolutorium, ale dyplomu nie zrobiła. Uzyskała go dopiero w 1965, podczas pełnienia dyrektorki w Kaliszu. Po studiach

pracowała przez dwa lata w Teatrze im. Aleksandra Fredry w Gnieźnie. W 1964 została dyrektorem sceny nad Prosną, dla której trwał od kilku miesięcy okres zawirowań. Po śmierci Tadeusza Kubalskiego, poprzedniego dyrektora, początek nowego sezonu okazał się bowiem wyjątkowo trudny; brak gospodarza sprawił, że teatr pogrążył się w coraz większym chaosie. Kierownictwo powierzono tymczasowo Marcinowi Talarczakowi, byłemu zastępcy Kubalskiego, ale jego kompetencje były ograniczone. Niestety, władze ministerialne i wojewódzkie nie potrafiły w tej kwestii dojść do porozumienia i proponowani kandydaci na nowego dyrektora nie zyskali aprobaty decydentów, w efekcie impas przedłużał się z miesiąca na miesiąc. Problem ów poruszano nawet na łamach prasy ogólnopolskiej.

I tu nasuwa się zdumienie. Jest w Polsce poważny teatr, który szuka artysty i pedagoga. Są w Polsce poważni artyści i pedagodzy w jednej osobie, i właśnie bez przydziału (...). I czemu nie udaje się tych rzeczy skojarzyć? Jacy szatani są tu czynni?

Na razie maszyna idzie kosztem tych, co biorą na siebie zdwojone obowiazki.

Najwięksi pesymiści nie podejrzewali, że ta nienormalna sytuacja przeciągnie się aż do końca 1963 roku. Ostrzył sobie apetyt na objęcie funkcji dyrektorskiej ówczesny „interreks” Teatru im. W. Bogusławskiego, który z każdym dniem nabierał pewności, że to jemu właśnie przypadnie funkcja kierowania kaliskim przybytkiem Melpomeny. Tak jednak się nie stało. W styczniu, po wielomiesięcznym oczekiwaniu, wybrano Obidniak. Znana była już kaliskim teatromanom choćby z ostatnich dwóch festiwalowych Spotkań Teatralnych, ponadto w 1963 otrzymała Nagrodę Ministra Kultury i Sztuki za Irukucką historię Aleksieja Arbusowa, sztukę zrealizowaną przez nią na scenie gnieźnieńskiej.

Co zdecydowało, że funkcję dyrektora teatru powierzono artystce zupełnie niedoświadczonej w kierowaniu placówką kulturalną? Wydarzenia z tym związane ocierają się o anegdotę, ale skoro znacząco wpłynęły na dzieje kaliskiej Melpomeny, wypada więc je przedstawić. Obidniak, wspominając tamte dni, powiedziała:

Po śmierci dyrektora Kubalskiego, jak wiadomo, na parę miesięcy w kaliskim teatrze zaplanowano bezkrólowie. Ministerstwo i władze wojewódzkie nie mogły dojść do wspólnych uzgodnień, kto ma zostać w Kaliszu dyrektorem. Różni byli kandydaci, jednym z nich był starszy już wtedy wiekiem Aleksander Rodziewicz⁶. W każdym razie trwały na ten temat targi. Podczas kolejnej już rundy spotkań w Warszawie Tadeusz Peksa, ówczesny kierownik Wydziału Kultury i Sztuki WRN w Poznaniu, przypomniał sobie moją osobę. Co prawda nie składał mi żadnej oferty, w ogóle nie brałam czegoś podobnego pod uwagę, ale Peksa wtedy pomyślał o mnie, gdyż jako reżyserka w Gnieźnie dałam się poznać z dobrej strony. I wówczas, podczas spotkania w ministerstwie, zanim padło moje nazwisko jako kandydatki na dyrektora teatru, wydarzyła się dość zabawna sytuacja, o której mi później opowiadano. Już miała być przerwa, gdy Peksa pomyślał o mnie, a ponieważ nie uzgodnił wcześniej tej propozycji z Krzysztofem Kostyrką, przedstawicielem poznańskiego Komitetu Wojewódzkiego PZPR, a takie sprawy trzeba było ustalić wcześniej w KW, więc chciałem w jakiś sposób poinformować go, żeby ten nie zareagował zdziwieniem, gdy on ogłosi moje nazwisko. Postanowiłem szturchnąć go nogą, ale się pomyliłem i potrąciłem ministra kultury. Wtedy już nie było o czym się ukrywać, więc powiedziałem: „Przepraszam towarzyszu ministrze, ale ja nie uzgodniłem tego wcześniej z towarzyszem Kostyrką, a chciałem zaproponować kandydatkę na kaliskiego dyrektora! Jest w Gnieźnie taka młoda, zdolna dziewczyna, po studiach w Moskwie, zdobyła

nawet Nagrodę Ministra Kultury i ponadto jest z naszego województwa, a więc dobrze nam znana! Proponuję Alinę Obidniak!" I właściwie nie było żadnej dyskusji, każdy z zebranych powiedział, że się zgadza. Ale na tym nie koniec tej historii. Peksa wraca do Poznania z ustaloną kandydaturą mojej osoby na dyrektora w Kaliszu, o czym ja oczywiście nic nie wiem. Otrzymuję wiadomość telefoniczną, podczas której poinformowano mnie, że mam wstawić się w Poznaniu w Wydziale Kultury. Pojechałam. Gdy zjawiłam się w urzędzie, zastępca Peksy zrobił mi mały egzamin: wypytywał się, co i gdzie studiowałam, po czym oznajmił: „Proponujemy Pani dyrekturę teatru w Kaliszu!” Wyglądałam w tamtym czasie bardzo młodo, toteż zrobiłam zdziwioną minę i powiedziałam: „Panie kierowniku, niech pan na mnie spojrzysz i niech pan nie robi mi krzywdy! Kto mnie tam będzie szanował? Przecież w zespole teatralnym są głównie mężczyźni, a ja chcę być tylko reżyserem! W głowie mi się nie mieści, że mogę być dyrektorem!” Taki przebieg miała ta rozmowa! Moje obawy były jeszcze podyktowane czymś innym. W Kaliszu mieszkała moja rodzina – brat i bratowa. Starszy ode mnie o dziewięć lat brat Karol, który ukończył Królewską Akademię Sztuk Dramatycznych w Londynie, był w kaliskim teatrze aktorem. Nie wyobrażałam sobie, abym mogła nim kierować, a przecież jako dyrektorka byłabym do tego zmuszona! Dlatego nie zgodziłam się od razu, tylko poprosiłam o czas do zastanowienia. Wahałam się przez miesiąc. W tym okresie stale otrzymywałam telefony z wydziału mobilizujące mnie do powiedzenia „tak”! Zaczęłam składać oferty do różnych teatrów w Polsce, by mnie zaangażowano jako reżysera. Nie chciałam zostać w Gnieźnie, a funkcji dyrektorskiej w Kaliszu się obawiałam. Odmawiano mi jednak. Złożyłam siedem ofert i wszystkie odrzucono. Ówczesny dyrektor teatru w Poznaniu, Marek Okopiński, powiedział mi, że to, iż dostałam nagrodę, to jeszcze za mało, ponadto on ma

już markowych reżyserów, a mój dorobek jest jeszcze niewielki. Kiedy Okopiński stwierdził coś takiego, to się zdenerwowałam i jak był kolejny telefon od Peksy, zgodziłam się na objęcie stanowiska dyrektorskiego.

Jadę z Pekszą do Kalisza. On ma do mnie pretensje, że niepoważnie wyglądam, bo tego dnia miałam na sobie duży biały kołnierz, buty na niskim obcasie, do tego krótko obcięte włosy, więc wyglądałam niczym uczennica. „I to ma być poważny dyrektor?” – irytował się Peksa. „Nie mogła pani inaczej się ubrać!” – dodał. Ja na to: „Panie kierowniku! Albo mnie zaakceptują taką, jaką jestem, albo nie!”. Przyjeżdżamy wreszcie do Kalisza. Wchodzimy do ratusza, aby spotkać się z przewodniczącym Kopczyńskim. Tam sekretarka nas anonsuje i w tym momencie docierają do mnie zdziwione męskie głosy: „Jak ona wygląda? Cóż to za wygląd?”. Speszona schowałam się za Pekszą. On mnie po prostu wepchnął do sali, w której zebrał się już tłum mężczyzn. Jak mnie wszyscy zobaczyli, to dało się słyszeć szmery niezadowolenia, a nawet padały tu i ówdzie znacznie śmielsze głosy rozczarowania. Lokalne władze miejskie i partyjne musiały mnie zatwierdzić, gdyż inaczej nie mogłabym na ich terenie piastować funkcji dyrektorskiej. Usiadłam na krześle. Zaczęli mi zadawać pytania, na które odpowiadałam: „Nie wiem! Nie wiem! Nie wiem...!” Komisja poprosiła, abym poczekała na ich decyzję poza gabinetem, ponieważ oni muszą się naradzić. Wysłałam. Wtedy zaczęły się pretensje do Peksy, że przywiózł im kogoś takiego, co nie dosyć, że o życiu kulturalnym Kalisza nic nie wie, to na dodatek dyrektorskiego wyglądu nie ma! Ale Peksa uparł się i powiedział: „Albo Obidniak będzie tu dyrektorem teatru, albo w ogóle nie będziecie mieć dyrektora! Decydujcie!”. W tej sytuacji komisja zaczęła się wahać. Zgodzili się, że ewentualnie na okres próbny mogą kierować kaliską sceną. I w taki o to sposób zostałam dyrektorem teatru, który prowadziłam przez prawie siedem lat⁷.

Nowa dyrektorka nie miała u zarania swej kierowniczej pracy łatwego zadania. Zależało jej na upowszechnieniu sztuki scenicznej poprzez promowanie określonej linii repertuarowej. Widziała artystyczną działalność teatru prowadzoną jakby w dwóch nurtach: popularnym, który uwzględniałby specyfikę terenu i różnicowany poziom widowni, oraz elitarnym, lansującym dramaturgię współczesną, zwłaszcza polską.

Musiła również borykać się z nietatwą sytuacją finansową. Budynek wymagał generalnego remontu, wymiany mocno sfałtgowane zębem czasu meble, aktorskie gąże niskie, na dodatek zasięg objazdu wyznaczony dla teatru zdecydowanie przekraczał realne możliwości niewielkiego zespołu artystycznego i technicznego. Obidniak nierzadko bywała w ratuszu i bez ogródek informowała władze o swych kłopotach. Pierwsze spotkanie, podczas którego Obidniak przedstawiła wódatarzom swoje postulaty, na długo pozostało w jej pamięci:

Przewodniczący Rady Miejskiej, Kopczyński, jak usłyszał moje żądania, to długo wpatrywał się we mnie i po chwili powiedział: „Jak to możliwe, że jeszcze przed dwoma tygodniami nic pani nie wiedziała o tym teatrze, a dziś już pani wszystko wie?” Ale widziałam na jego twarzy podziw dla mnie, spodobały mu się moje początki. Dodał, że zależy władzom, żeby kaliski teatr był znaczącą placówką na mapie kraju. No i przystał na mój plan. Później rzeczywiście ze strony lokalnych władz czułam przychylnie spojrzenie na moją działalność, otrzymałam też dużą pomoc finansową⁸.

Przed Obidniak wyrósł jednak kolejny bardzo poważny problem. Przeciwstawił jej się zespół aktorski. Ówczesna prasa sugerowała, że jest to podyktowane zawiedzionymi nadziejami obsadowymi kaliskich artystów. Wydaje się jednak, że powód był

inny, o czym mogą świadczyć słowa zastępcy dyrektorki, Marcina Talarczaka:

Był taki moment, że myślano o mnie, bym wzięła dyrekturę tego teatru. Ja zresztą po śmierci Kubalskiego do czasu powołania nowej dyirekcji zostałam po nim dyrektorem. Wtedy to kontaktowałam się ze Stanisławem Hebanowskim, z Tadeuszem Byrskim, znakomitymi i znanymi wtedy reżyserami, i oni pomagali mi w pracy.

Myślano wówczas, że ja zostanę naczelnym dyrektorem, a wybrany zostanie kierownik artystyczny, który zająłby się pracą twórczą teatru.

Niespodziewanie przedstawiono nam Alinę Obidniak jako nowego dyrektora. Było to dla nas niemałe zaskoczenie. Ona nie miała żadnego doświadczenia, nic nie wiedziała o tym teatrze!

W każdym razie w kwietniu złożyłam rezygnację ze stanowiska zastępcy dyrektora⁹.

Konflikt między Obidniak a aktorami rozpoczął się już pierwszego dnia urzędowania dyrektorki:

Kiedy weszłam do mego gabinetu, usiadłam za wielkim biurkiem, rozejrzałam się i wtedy podeszła do mnie sekretarka i oznajmiła, że grupa aktorów czeka na rozmowę ze mną. Kazałam ich poprosić. Weszło pięciu aktorów. Zaproponowałam im, żeby usiedli, ale oni odmówili i od razu do mnie tymi słowami: „My mamy drobną sprawę! Poprzednia dyrekcja obiecała nam podwyżki i jeżeli pani tego nie spełni, to my w tym momencie składamy wypowiedzenie!”. Byłam zorientowana, że te osoby grają we wszystkich w tym czasie wystawianych sztukach, ale opanowałam się, wzięłam głęboki oddech i w ciągu paru sekund podjęłam decyzję. Wyjęłam pięć kartek, czyli tyle, ilu było panów, i powie-

działam: „Proszę złożyć wymówienie!”. Nie spodziewali się takiej reakcji z mojej strony. Usiedli i napisali, że wypowiadają umowę o pracę. To wszystko. Podziękowałam im, oni wyszli i wtedy ogarnęły mnie wątpliwości, czy dobrze postąpiłam. No cóż, kości zostały rzucone. Na korytarzu czekała już kolejka innych aktorów, którzy mieli zaraz jako następni wejść i prosić o podwyżkę. Po tym, co zaszło, oczywiście już nie weszli, ale wszedł księgowy, który pogratulował mi męskiej decyzji¹⁰.

Obidniak zależało nie tylko na podniesieniu poziomu artystycznego teatru i sprowadzeniu licznej publiczności, chciała również, aby teatr pięknie wyglądał.

Rozpoczęłam swą dyрекcję od przygotowania Sali im. Bogustawskiego i otwarcia wystawy poświęconej dyrektorowi Kubalskiemu, który był naprawdę świetnym aktorem i w ogóle uchodził za osobę bardzo lubianą w środowisku artystycznym.

Od samego początku zabrałam się także za generalne porządki. Wewnątrz budynku kazałam posprzątać wszystkie pomieszczenia i wymalować ściany. Sprowadziłam ładne meble, nawiązałam kontakt z miejscowym ogrodnikiem, panem Tycem, który zgodził się dostarczać na premiery piękne kwiaty. Na następny sezon zaplanowałam odnowienie elewacji zewnętrznej i tak też się stało. Zależało mi, by budynek był godny miana świątyni sztuki. Adam Hanuszkiewicz, gdy przyjechał na Kaliskie Spotkania Teatralne, przeszedł się po teatrze i powiedział, że czuje tu nowego ducha i życzy nam wszystkiego najlepszego¹¹.

Z remontem przeprowadzonym w okresie dyrekcji Obidniak związane jest też dość nieprzyjemne zdarzenie.

Była taka dramatyczna sytuacja tuż przed otwarciem Kaliskich Spotkań Teatralnych. Godziny dzieliły nas od uroczystej inauguracji

festiwalu. Przychodzę do teatru, a tu ściany zostały z premedytacją przez kogoś pobrudzone. Potwornie byłam zdenerwowana. Szybko skontaktowałam się z kierownikiem technicznym, ściągaliśmy wszystkich techników, zatelefonowałam do władz, przystano do pomocy służby remontowe; wszyscy, którzy byli mi przychylni, zabrali się do czyszczenia i odmalowywania zniszczonych ścian. Zdążyliśmy!

Myślę jednak, iż ta historia w pewnym stopniu scementowała zespół aktorski. Aktorzy stanęli po mojej stronie i byli wśród nich nawet ci, którzy wcześniej okazywali mi nieprzychylność¹².

Mimo konfliktów teatr musiał funkcjonować. Odbywały się przedstawienia i na ich jakość coraz większy wpływ miała nowa dyrektorka, jak się okazało niezwykle konsekwentna w działaniu. Kolejną część tego opracowania warto więc poświęcić spuściźnie artystycznej Obidniak, tym bardziej że o kilku widowiskach zrealizowanych przez nią w Kaliszu nie wolno zapominać.

RZYPISY

1. Chodzi o Kaliskie Spotkania Teatralne – Festiwal Sztuki Aktorskiej, trwający od 1961 roku do dziś.
2. A. Obidniak, *Pola energii. Wspomnienia i rozmowy*, Wrocław 2010, s. 31.
3. A. Obidniak, *Pola energii. Wspomnienia i rozmowy*, op. cit., s. 53.
4. Wypowiedź A. Obidniak podczas rozmowy z autorem opracowania w lipcu 1999.
5. J. Zagórski, *Zatroszczmy się o Kalisz*, „Kurier Polski”, 1963, nr 246, s. 4.

6. A. Rodziewicz był do 1963 dyrektorem Państwowych Teatrów Dramatycznych w Szczecinie. Wcześniej zarządzał scenami w Bydgoszczy i Krakowie.
 7. Wypowiedź A. Obidniak podczas spotkania z autorem opracowania, *op. cit.*
 8. Ibidem.
 9. Wypowiedź M. Talarczaka podczas spotkania z autorem opracowania w sierpniu 1999 roku.
 10. Wypowiedź A. Obidniak podczas spotkania z autorem, *op. cit.*
 11. Ibidem.
 12. Ibidem.
- M. Janusiewicz, *Scenariusz teatralny – teoria i praktyka*, praca magisterska pod kierunkiem I. Guszpita, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1999.
 - S. Kaszyński, *Teatralia kaliskie. Materiały do dziejów sceny kaliskiej*, Łódź 1972.
 - M. Michalski, *Dzieje sceny kaliskiej w latach 1914 – 1989*, dysertacja pod kierunkiem M. Inglota, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2001.
 - Z. Najdowski, *180 lat sceny narodowej w Kaliszu*, Kalisz 1980.
 - A. Obidniak, *Pola energii. Wspomnienia i rozmowy*, Wrocław 2010.

BIBLIOGRAFIA OGÓLNA

- Grotowski – Cieślak. *Spojrzenia*, red. M. Leyko, M. Michalski, Kalisz 2010.
- M. Inglot, *„Kordian” Juliusza Słowackiego*, Biblioteka Analiz Literackich, Warszawa 1993.

DR MACIEJ MICHALSKI

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

EDUSFERA

WIELKOPOLSKI BIULETYN EDUKACYJNY

ISSN 2719-5627

Wydawca

Departament Edukacji i Nauki Urzędu Marszałkowskiego
Województwa Wielkopolskiego, Ośrodek Doskonalenia
Nauczycieli w Kaliszu

Redakcja

Wojciech Kos (red. naczelny), Jarosław Wujkowski (sekretarz
red.), Iwona Gubańska (korekta), Ewa Kowalczyk-Wiśniewska
(grafika), Anna Miklas-Pęcherz (skład), Marek Gabała, Mał-
gorzata Hybś-Wolińska, Rafał Jakubowski, Elwira Jeglińska,
Tomasz Kaczmarek, Beata Kubsik, Maciej Michalski, Agata
Różańska, Anna Schnurbusch, Katarzyna Włodkowska.

Druk

Drukarnia ODN Kalisz
ul. Wrocławska 182, 62-800 Kalisz



Kaliski Konkurs Informatyczny

Kaliski Konkurs Informatyczny o zasięgu ogólnopolskim jest organizowany przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu oraz IV Liceum Ogólnokształcące im. Ignacego Jana Paderewskiego w Kaliszu. Konkurs odbywa się pod patronatem Marszałka Województwa Wielkopolskiego, Wielkopolskiego Kuratora Oświaty oraz Prezydenta Miasta Kalisza.



Wielkopolskie Seminarium Astronomiczne

Wojewódzki Konkurs Astronomiczny na referat z zakresu astronomii i astronautyki

W Szkolnym Planetarium w Potarzycy przy Niepublicznej Szkole Podstawowej im. Jana Heweliusza w Potarzycy jak co roku odbędzie się Wojewódzki Konkurs Astronomiczny na referat z zakresu astronomii i astronautyki dla uczniów szkół ponadpodstawowych oraz Wojewódzkie Młodzieżowe Seminarium Astronomiczne.

Organizatorem konkursu oraz seminarium jest Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu przy współpracy ze Szkolnym Planetarium im. Twórcy Andrzeja Owczarka w Potarzycy.

Organizatorem XLVII Ogólnopolskiego Młodzieżowego Seminarium Astronomiczno-Astronautycznego im. Profesora Roberta Głębockiego jest Planetarium i Obserwatorium Astronomiczne w Grudziądzu. Patronat merytoryczny nad przebiegiem konkursu i seminarium sprawują: Polskie Towarzystwo Astronomiczne, Polskie Towarzystwo Miłośników Astronomii oraz Polska Agencja Kosmiczna.



SAMORZĄD WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO

PLACÓWKI OŚWIATOWE PROWADZONE PRZEZ
SAMORZĄD WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO
PODLEGŁE 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.odnpozn.pl

PUBLICZNA BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
W POZNANIU

pełna informacja na stronie:
www.bbp.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