

Szanowni Państwo –
Dyrektorzy Szkół i Placówek Oświatowych,
Nauczyciele i Przyjaciele Oświaty



Przełom mijającego i nowego roku jest czasem podsumowań, bilansów, a także planowania działań i projektowania przyszłości. Jaki był rok 2012 dla nas – dla ludzi zaangażowanych w tworzenie dobrego wizerunku Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach? Co nam się udało, a co jeszcze przed nami? Każdy ma swoją odpowiedź na te pytania, każdy może być zadowolony z odniesionych sukcesów oraz formułować wnioski do dalszej pracy. Liczne kursy, twórcze warsztaty, interesujące seminaria, sukces „Śląskiej Szkoły EWD”, konstruktywne wspieranie nauczycieli szkół zawodowych, nowe spojrzenie na wykorzystanie przez uczniów ICT, ciekawe konkursy dla młodzieży z całego województwa – udane przedsięwzięcia zrealizowane w RODN „WOM” można by jeszcze długo wymieniać. Najważniejszy dla nas jest fakt, że korzystający z naszej oferty nauczyciele doceniają sens naszej pracy i dostrzegają jej efekty, że mamy wsparcie dyrektorów szkół i placówek, ludzi, dla których edukacja jest istotną sprawą. Dlatego też w naszych planach na 2013 rok na czołowym miejscu znalazło się kompleksowe wspieranie rozwoju szkół i placówek. Wykorzystując dotychczasowe doświadczenia, jesteśmy przekonani o możliwości efektywnego działania, ukierunkowanego na potrzeby środowiska oświatowego. Będziemy towarzyszyć w rozwijaniu potencjału nauczycieli i uczniów poprzez różnorodne, zgodne z ich potrzebami formy doskonalenia, będziemy jak zawsze konstruktywnie reagować na zmiany zachodzące w oświacie, będziemy razem z Państwem w nowym, 2013 roku.

A przed nami Boże Narodzenie – wyjątkowe Święta, które łączą ludzkie serca. W ten naznaczony szczególną tajemnicą czas wierzymy, że może nas spotkać wszystko, co najlepsze. Życzymy więc Państwu spełnienia magicznych marzeń i oczekiwań. Niech dobre, świąteczne chwile przyniosą wiele prawdziwej radości, niech przy wigilijnym stole spotkają się sami życzliwi ludzie.

Nadechodzący rok niech składa się z samych pomyślnych, szczęśliwych, pełnych sukcesów i optymizmu dni.

Z serdecznymi pozdrowieniami –

Anna Zakrzewska-Zamora

dyrektor RODN „WOM” w Katowicach
wraz z zespołem Współpracowników

Od Redakcji

Szanowni Państwo!

Problemom związanym ze zmianami w otoczeniu szkoły, zmianami w nauczaniu nowego pokolenia zwanego pokoleniem cyfrowym, tubylców cyfrowych, pokoleniem Y, poświęcamy w naszym Forum wiele miejsca. Jednym ze skutków tych zmian jest coraz głębszy i szerszy rozdział między nauczycielami – którzy w większości są ciągle „analogowi” – a uczniami, którzy – prawie w całości – są „cyfrowi”. Pierwszy tekst niniejszego numeru Forum podpowiada, jak w tej sytuacji może (i powinien) zachować się nauczyciel, jakie bariery i przeszkody musi on pokonać, by – jak pisał autor – „nie być wyłącznie hamulcowym rozwoju”. Mamy nadzieję, że tezy tego artykułu staną się przedmiotem ożywionej dyskusji, także na łamach Forum Nauczycieli.

Wielu nauczycieli, zwłaszcza polonistów, narzeka, że uczniowie nie czytają. Pomysły, co zrobić, żeby zaczęli, znajdziecie Państwo w kolejnym tekście, którego autorem jest wybitny i powszechnie szanowany autor podręczników i opracowań metodycznych. Myślimy, że pomysły te mogą być inspiracją do podobnych działań nauczycieli nie tylko języka polskiego. Prosimy też, byście Państwo zwrócili uwagę na dedykację do tego artykułu.

Kontynuujemy tematykę ewaluacji. Tym razem jest to zaproszenie do lektury raportu na temat postrzegania ewaluacji wewnętrznej przez środowiska oświatowe. Jego Autorzy mają nadzieję, że stanie się ona materiałem do analiz, dyskusji, refleksji nad różnymi aspektami ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej.

Kolejnym tekstem rozpoczynamy cykl artykułów poświęconych poradnictwu kariery w różnych okresach życia. Pierwszy z nich poświęcony jest wiekowi przedszkolnemu, kolejne w następnych numerach Forum.

W cyklu pt. „Porozmawiajmy o ...” tym razem piszemy o programach nauczania: o tym, jak krok po kroku „oswoić” ten temat oraz czy warto pisać własny program przedmiotowy. Przy tej okazji jeszcze raz prosimy Państwa o pytania dotyczące istotnych dla Was kwestii, bo obecność tego działu w naszym kwartalniku i sposób redagowania w dużym stopniu zależą od Państwa. Na pytania czekamy pod adresem: forum@womkat.edu.pl

Jak zwykle numer kończą propozycje scenariuszy lekcji (w tym scenariusz lekcji w gimnazjum nagrodzony na konkursie na najciekawszy scenariusz lekcji języka polskiego).

B. Jaboszyński

Lechośław Hojnacki

Analogowy nauczyciel w cyfrowej szkole. Fakty i mity

Szkoła dziś: ostoja czy muzeum?

Szkoła znalazła się w sytuacji unikalnej w skali całej swojej nowoczesnej historii: jednocześnie zmienia się za szybko i zbyt powoli. Słyszymy powszechne narzekania, iż szkoła jest poddawana nieustannym reformom i eksperymentom oraz apele o zaniechanie szybkich zmian. Istotnie – można na wiele sposobów dowodzić, że edukacja „nie lubi” gwałtownych ruchów i eksperymentów na dzieciach. Nie budzi wątpliwości pogląd, że każda zmiana dotycząca tak ważnego obszaru, jak kształcenie i wychowanie młodego pokolenia, powinna najpierw zostać starannie zaplanowana, poddana skrupulatnie monitorowanym, pilotażowym wdrożeniom, badaniom etc. Na podstawie wyników badań i ewaluacji, po dokonaniu ewentualnych korekt i optymalizacji, powinno się opracować kompletną obudowę organizacyjną, metodyczną, zestaw środków dydaktycznych itd. Potem zaplanować, przygotować i przeprowadzić szkolenia dla wszystkich nauczycieli, wyposażyć stosownie do nowych potrzeb szkoły. Wtedy w końcu można ową zmianę wprowadzić w życie.

Wszystko to brzmi całkiem sensownie i właściwie ma tylko jedną wadę: przy notowanym od długiego już czasu szybkim tempie rozwoju nauki, coraz krótszym czasie życia wiedzy, błyskawicznym tempie zmian tech-

nologicznych i społecznych ta procedura jest nierealizowalna, bowiem czas potrzebny na dostosowanie szkoły do nowej sytuacji jest dłuższy od czasu, po którym owa adaptacja przestaje być odpowiednia.

W efekcie szkoła od dawna zmienia się wolniej od otoczenia i to rosnące rozwarcie nożyc zaczyna sytuować szkołę w pewnego rodzaju wirtualnej rzeczywistości, której związki z realnym życiem są dostrzegane przez uczniów z rosnącym trudem lub zgoła wcale. My, starsi, w naturalny sposób racjonalizujemy tę sytuację na różne sposoby, właśnie dlatego, że szkoła pozostaje wciąż podobna do tej z naszych własnych dziecięcych doświadczeń, uniwersyteckich standardów. Widzimy, że szkoła oferuje uczniom to, czego coraz mniej mogą zaznać poza jej murami, jednak postrzegamy to raczej jako uzupełnianie ważnych braków otoczenia szkoły, niż jako nieadekwatność edukacyjnej (szkolnej) oferty do wymogów tego otoczenia. Staramy się wszakże jak najlepiej ukształtować młodzież na obraz i podobieństwo nas samych. Mierzymy ich naszą miarą. Czy to źle?

Dzisiejszy system szkoły powstał podług idei oświeceniowych i na wzór organizacyjny rodzącej się ery industrialnej. Od tamtych czasów świat zmienił się nie do poznania, szkoła zaś – wbrew pozorom – tylko w kosmetycznym stopniu. Poza edukacją w istocie trudno znaleźć inną dziedzinę życia, która tak bardzo

przypomina swój odpowiednik z poprzednich stuleci.

W niniejszym tekście skupimy się jedynie na wąskim skrawku działalności szkoły: technologiach informacyjno-komunikacyjnych. Tu nożyce między szkołą i jej otoczeniem rozwierają się bardzo szybko. Ma to oczywiste uzasadnienie: tempo rozwoju nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych jest bardzo duże – zbyt duże dla szkoły. Niewiele lat dzieli nas od świata, w którym nie istniał Internet i telefonia komórkowa, technologie symbolizujące głębokie przemiany cywilizacyjne bez precedensu w historii ludzkości.

Jeżeli nawet potrafimy wskazać wcześniejsze epoki, kiedy pojawiały się technologie, którym przypisuje się sprawstwo głębokich zmian (jak choćby, nie przymierzając, wynalazki koła lub druku), to ich upowszechnianie trwało wiele pokoleń. Dziś niektóre z najnowszych wynalazków technicznych potrzebują na ekspansję kilku lat. Sami z coraz większym trudem za nimi nadążamy.

Badania społeczne prowadzone także w Polsce jednoznacznie wskazują, że najlepszymi przewodnikami w ich świecie stają się coraz częściej nasze własne dzieci. To sytuacja w edukacji całkiem nowa w skali historii naszej cywilizacji.

Cyfrowa mitologia

W mitach nie ma niczego złego. Niektóre są piękne, inne pouczające, uczymy o nich, przywiązujemy się do nich, postacie i zdarzenia mityczne wkomponowaliśmy w nasz system wartości jako trwałe elementy. Nic w tym złego, dokąd zdajemy sobie sprawę, że są mitami. Powstawały i powstają nadal wszędzie tam, gdzie nasz umysł nie mógł znaleźć

wystarczającego oparcia w wiedzy i faktach. Rzecz w tym, że w tych samych warunkach powstają i dziś kolejne mity, których często za mity nie uważamy, a żywot ich jest nierzadko znacznie trwalszy niż na to zasługuje sytuacja. Znajdując oparcie w nowoczesnych mitach, po jakimś czasie nie zauważamy bowiem, iż dotyczą zjawisk już wyjaśnionych lub nieaktualnych.

Największą trudność sprawia nam określenie związku z faktami tych mitów, które zawierają stwierdzenia w jakimś stopniu lub jakichś warunkach prawdziwe, ale mylne i szkodliwe wskutek błędnego uogólnienia lub wyrwania z właściwego kontekstu.

Przykładem mogłoby być tu np. zdanie „blondyni kłamią” poparte wskazaniem licznych przykładów jasnowłosych osób, które dopuściły się kiedyś kłamstwa. Nasze doświadczenie bezbłędnie wskazuje nam liczne wady tego twierdzenia: nieuprawnione uogólnienie kłamstw konkretnych osób na całą populację blondynów oraz całkowite pominięcie w rozważaniach osób o innych kolorach włosów. Wreszcie przecież nawet blondyn, który raz skłamał, nie powinien z tego jednego powodu zostać automatycznie uznany za wiecznego kłamcę.

Zacny czytelniku, zanim uznasz powyższy przykład za nazbyt przejawskrawiony i mało realny, bądź powiadomion, iż powszechnie takich właśnie grzechów przeciwko logicznemu rozumowaniu dopuszczamy się masowo, wygłaszając opinie na temat komputerów. Poniżej rozważymy kilka przykładów popularnych mitów tej kategorii.

Sąd fałszywy bezwzględnie, albo sąd fałszywy wskutek przyjęcia błędnych założeń, błędnych uogólnień lub zawężeń, jeszcze nie jest mitem. Mitem zaczyna być dopiero

wtedy, gdy staje się powszechny i gdy jest powszechnie uznawany „na wiarę”, bez prób weryfikacji.

Poszukiwania mitów zacznijmy od miejsca, gdzie nie powinniśmy się ich spodziewać: od podstawy programowej dla najniższego etapu edukacyjnego, który zawiera treści związane i z czytelnictwem, i z użytkowaniem komputerów (klas I – III). Znajdujemy tam taki oto zapis: *Uczeń kończący klasę III (...) wie, że praca przy komputerze męczy wzrok, nadweręża kręgosłup, ogranicza kontakty społeczne*. Zgodnie z tym zapisem nauczyciel ma obowiązek wytworzyć u uczniów przekonanie o wielorakiej szkodliwości pracy z komputerem. Jednocześnie w podstawie programowej brak jakiegokolwiek odpowiednika przestrzegającego np. przed niebezpieczeństwami pracy z książką. Zatem albo praca z książką nie jest szkodliwa, albo... Zobacz sam(a).

Zanalizujmy zapis punkt po punkcie.

● Komputer „męczy wzrok”

Stan, w którym ogromny procent populacji nosi okulary, znacznie wyprzedził upowszechnienie komputerów. Autor niniejszego tekstu od kilkudziesięciu lat cierpi na krótkowzroczność nabytą: wadę wzroku powszechną u osób, które we wczesnym dzieciństwie czytały zbyt wiele książek (papierowych). Nowoczesny i dobrze dobrany sprzęt elektroniczny (komputery stacjonarne i przenośne, tablety, czytniki e-booków i audiobooków itp.) pozwala dobrać ręcznie lub i automatycznie parametry wyświetlania (jasność ekranu, wielkość czcionek) do warunków otoczenia i do możliwości dziecka, automatycznie ograniczyć czas czytania, zamienić czytanie na słuchanie lektora. Pozwala przy tym dostosować się do potrzeb i wzrokowców, i słuchow-

ców, do możliwości dzieci o wszelkich możliwych niepełnosprawnościach. Nowoczesne wyświetlacze nie promieniają, nie migoczą, mogą też rozpraszać odbite światło tak samo, jak zadrukowany papier, jeżeli ktoś ma akurat takie wymagania. Niedysiejszych ekranów, które szkodliwie promieniowały oraz migotały – już się nie produkuje.

Jednym słowem – eksponujemy przed najmłodszymi uczniami wady komputera, które uwidaczniają się tylko wtedy, gdy my nie potrafimy dobrać im odpowiedniego sprzętu. Nie uczymy ich, czego konkretnie unikać, tylko straszymy. Jednocześnie zatajamy przed uczniami rozmaite realne szkodliwości długotrwałego wpatrywania się w druk. I nawet nie przestrzegamy przed tym nadmiarem; przeciwnie: staramy się uczniów rozmiłować w czytaniu. Wiedza pozwala zredukować ten mit do faktu wcale nieodnoszącego się tylko do komputerów: **długotrwałe przeciążanie wzroku jest szkodliwe**.

● Komputer „nadweręża kręgosłup”

Autor niniejszego tekstu odczuwa objawy zwyrodnienia kręgow szyjnych (od pochylania się nad książkami) i lędźwiowych (od siedzenia nad książkami) oraz lekkie skrzywienie boczne kręgosłupa (od noszenia w prawej ręce tornistra wypełnionego książkami).

Prawda, staramy się, aby nasi uczniowie zachowali prawidłową postawę siedzącą, ale wiemy doskonale, że to nie ułatwia sprawy, uczciwiej byłoby zasadniczo ograniczać czas pozostawania w takowej.

Nowoczesny i dobrze dobrany sprzęt komputerowy także i tu pozwala minimalizować lub eliminować szkodliwości. Nawet zwykły monitor jest ustawiony korzystniej dla naszego karku niż leżąca na stole książka, poza

tym komputer w przeciwieństwie do książki pozwala podczas czytania uwolnić ręce, aby poprawić krążenie. Możemy przełączyć się na słuchanie, aby dać odpocząć wzrokowi i swobodnie się poruszać. Truizmem jest wreszcie, że czytnik e-booków o wadze jednej broszury pozwala pomieścić równowartość szkolnej biblioteki. Tymczasem przeciętna waga polskiego tornistra stanowi gwarancję stałego, silnego przeciążania uczniowskiego kręgosłupa. Najcięższy nawet laptop jest nieporównanie lżejszy od tornistra, a cóż powiedzieć o tablecie. Dobrze dobrany sprzęt wręcz nie pozwala pozostawać w bezruchu (i np. siedzieć podczas użytkowania gier komputerowych). Można zaryzykować twierdzenie, że ukrywając szkodliwość książek haniebnie okłamujemy nasze dzieci. Źródłem mitu jest fakt: *długotrwałe przeciążanie kręgosłupa, długotrwałe zostawanie w stałej pozycji, zwłaszcza siedzącej i pochylonej – jest dla kręgosłupa szkodliwe*. Dobrze dobrany sprzęt komputerowy jest tu znacznie mniej szkodliwy od wielu innych czynników.

● Komputer „ogranicza kontakty społeczne”

Książki prawie zawsze czytamy jednoosobowo. Zatapiamy się w lekturze, zapominamy się, wchodzimy do wirtualnego świata wyobraźni. Jest oczywiste, że wtedy ograniczamy kontakty, aktywność fizyczną, odrywamy się od realnego świata. Często przecież właśnie tego szukamy w książkach. Książka zatem w sposób zupełnie oczywisty ogranicza kontakty społeczne, a jednak... nigdy nie przestrzegamy przed tym uczniów.

Jednocześnie nowoczesny sprzęt komputerowy wraz z Internetem otworzył przed nami bezprzykładne możliwości nawiązywa-

nia i podtrzymywania kontaktów społecznych. Poczta elektroniczna i serwisy społecznościowe w sposób oczywisty ułatwiają informowanie i organizowanie się grup ludzi. Teraz już przyzwyczailiśmy się do dobrodziejstw prospołecznej funkcji Internetu, jednak zapewne każdy z nas pamięta Naszą Klasę, substytut Facebooka. Jej powstanie wywołało długotrwałą falę masowych spotkań klasowych absolwentów, którzy dzięki internetowi odnaleźli się i nawiązali wcześniej nieosiągalne kontakty. Wtedy też stało się nigdy wcześniej nieistniejącym standardem, że nowe klasy szkolne zaczęły organizować spotkania zaraz po ogłoszeniu wyników rekrutacji, na całe miesiące przed pierwszą wspólną lekcją w klasie. Stało się to także dzięki serwisom społecznościowym.

Tym razem oszukujemy uczniów na całego: książka ogranicza kontakty społeczne, zaś komputer ma ogromną moc pomagania w ich nawiązywaniu, podtrzymywaniu. Umiejętnie używany pomaga nawet w likwidowaniu osobistych barier w tym zakresie. Tym razem mit nie zasługuje na próby prostowania, bo niemal idealnie kontrastuje z prawdą. Jego źródłem są inne nasze błędne przekonania, o których będzie niżej.

Zostawmy w spokoju podstawę programową, aby zrobić krótki przegląd mitów popularnych w środowisku nauczycieli i decydentów systemu edukacji. Oto niektóre z nich.

● Komputer (najczęściej konkretnie gry komputerowe) **wywołuje niebezpieczne zatarcie granicy między prawdą i fikcją** (najczęściej „realem” i „wirtualnym”)

Najczęściej słyszymy z ust skądinąd rozsądnych ludzi legendy miejskie w stylu *ośmiolatek zabił kota (albo skoczył z okna), bo wydawało mu się, że ma trzy życia (ośmiolatek*

lub kot). Gry opierające się na opiece nad wirtualnymi stworzonkami posadzamy o szkodliwość, bo – w odróżnieniu od prawdziwych zwierzątek – dają się wskrzeszać po zabiciu, zaniedbaniu, zagłodzeniu etc.

Istotnie, wiemy wszyscy, że dzieci dopiero z wiekiem uczą się rozróżniać prawdę od fikcji, a byty realne od wirtualnych (uczciwie należałoby też dodać, że spora część starszej populacji do końca życia nie uzyskuje w tych dziedzinach zadowalających rezultatów ;-)). Gdybyśmy mieli poważnie oskarżać wiecznie żywe lub trzyzyciowe postacie z gier o tak ciężkie przewiny, to musielibyśmy zacząć wierzyć także w doniesienia prasowe w stylu *młoda matka zagłodziła córeczkę na śmierć, bo myślała, że to lalka*. Czyż nie jesteśmy pełni ufności, że dziewczynka przewijająca i karmiąca lalkę z tworzywa sztucznego rozwija w sobie takie piękne cechy jak zmysł opiekuńczy i macierzyński? A przecież ta lalka, to dziecko wirtualne, a nie realne. Nie umiera porzucona lub głodna, da się jej przyprowadzić urwaną nogę etc. Źródła tych naszych błędnie adresowanych obaw zostaną także wyjaśnione niżej.

● Gry komputerowe wyzwalały agresję

Ta tematyka jest obiektem nieustannych badań. Ich wyniki „zaszumiają” nam jednak doniesienia prasowe w stylu *x przed zamordowaniem 25 osób przesiedział wiele godzin nad agresywnymi grami komputerowymi*. Krótko mówiąc – nie jest łatwo uniknąć zamiany miejscami skutków i przyczyn oraz doszukiwania się związków przyczynowo-skutkowych tam, gdzie istnieje tylko korelacja bezkierunkowa (np.: osoby agresywne próbują odreagować agresję za pomocą agresywnych gier, z czego nie wynika wcale, czy gry tę agresję tłumią lub wzmagają). Zamiast jałowych rozważań

proponuję zastosować naszą wiedzę ogólną dla uzyskania prostego pożytku z gier komputerowych, dla unikania agresji oraz ich szkodliwego oddziaływania. W tym ujęciu mit ***gry wyzwalały agresję*** będzie można zredukować do faktu ***nieodpowiednie manipulatory do gier tłumią naturalne odreagowanie emocji***.

Znamy doskonale kilka faktów: że uczniowie powinni się okresowo wyszaleć, że adrenalina sama w sobie nie jest specjalnie szkodliwa dla ich organizmu, pod warunkiem wszakże, że jej wydzielanie będzie powiązane ze stosowną dawką intensywnego wysiłku fizycznego, że zaś brak możliwości takiego odreagowania jest zły. Bardzo możliwe, że organizm dziecka grającego w grę budzącą emocje, zwłaszcza zaś strach lub agresję, uwalnia adrenalinę. Tradycyjne gry przykuwają do siedzenia i możliwości ruchu redukują niemal do zera. Czy wystarczająco dbamy, aby nasze dzieci nie używały w grach przestarzałych manipulatorów (dżojstików) lub wręcz myszki i klawiatury? Nie! Tymczasem odpowiednim manipulatorem są czujniki ruchu, które bądź to odczytują ruchy kończyn w powietrzu, bądź (lepiej) ruchy całego ciała. Intensywna akcja gry wymaga intensywnego ruchu, skoków, wymachów i okrzyków. Dopiero w tych warunkach uzyskujemy harmonię między bodźcami i reakcjami dziecka. Wiem, nic nie zastąpi hasania na świeżym powietrzu, ale nie zawsze to jest możliwe i – po prawdzie – nic też dzieciom nie zastąpi zdrowej dawki gier komputerowych. Znamienne ciekawostką jest, że właśnie system sterowania komputerem za pomocą ruchu całego ciała został parę lat temu w USA ogłoszony produktem prozdrowotnym roku, dzięki zanotowaniu silnie pozytywnego wpływu na aktywność ruchową osób w różnym wieku.

- **Wystarczy awaria elektryczna i (użytkownicy sprzętu cyfrowego) wrócą do epoki kamienia łupanego**

Jakże często słyszymy takie właśnie uzasadnienie, dla którego papier, ołówki, ręczne notatki i obliczenia mają być podstawą edukacji, zaś najnowsze mobilne technologie cyfrowe – tylko dodatkiem lub wręcz zbytkiem.

W rzeczywistości jesteśmy wszyscy uzależnieni od przewodowych dostaw prądu elektrycznego na wiele sposobów. Nie przeraża nas, iż w większości mieszkań awaria elektryczna unieruchomi nie tylko ogrzewanie elektryczne, ale nawet gazowe (pompa wodna). Nie trzymamy w piwnicy tary do prania. Nawet tradycyjne, stacjonarne telefony przestają działać bez zasilania. Po awarii nie opuszczają nas tylko latarki, smartfony i komórki.

Nie zdajemy sobie sprawy, że komórka jest dziś najpowszechniejszym na świecie sprzętem ratującym życie i zdrowie, że zapewnia komunikację w prawie każdych warunkach. W Afryce jest więcej użytkowników komórek niż łącznie w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Już kilkadziesiąt milionów ludzi używa komórek na terenach, na których nigdy nie było przewodowej elektryczności. To właśnie komórka i smartfon pozwalają w okolicach bez dróg i prądu zorganizować błyskawiczną komunikację, przepływ pieniędzy i bankowość, podwyższyć bezpieczeństwo. W miejscach, w których książka i zeszyt jest rzadkością umożliwiają zorganizowanie nowoczesnej edukacji dzieci i dorosłych. Ratują życie i zdrowie. Dlatego też są z ogromną atencją traktowane przez ludzi z najuboższych rejonów świata, terenów dotkniętych klęskami żywiołowymi etc. Tam też najszybciej się dziś rozpowszechniają, niosąc samo dobro. Na terenach objętych wojną (np. podczas niedaw-

nej arabskiej wiosny ludów) bywały jedynymi narzędziami łączności ze światem i pokonywania informacyjnej blokady. Są idealnie niezależne od zasilania, wystarczy niewielkie i tanie ogniwo słoneczne, akumulator, dynamo na korbkę. Można błyskawicznie i tanio w dowolnym terenie zbudować sieć autonomicznych stacji retransmisyjnych zasilanych generatorami paliwowymi lub bateriami słonecznymi. W ich nowocześniejszych wersjach – smartfonów wyposażonych we wszelkie możliwe funkcje informacyjne, komunikacyjne, multimedialne, rejestracyjne, czujniki i przyrządy pomiarowe z GPS, kompasem i żyrokompasem włącznie – stanowią de facto osobiste centra edukacyjne, komunikacyjne i jednocześnie niezbędne z kategorii szkoły przeżycia, których nie potrafiłaby stworzyć wyobraźnia twórców książek i filmów science fiction sprzed niewielu jeszcze lat.

- **Tablety (smartfony) nie nadają się dla edukacji** (tylko do zabawy lub konsumpcji)

Najczęściej spotykane uzasadnienia takiego sądu, to zbyt mały ekran, niewygodna klawiatura i trudna obsługa. Przyczyny tego bardzo powszechnego nieporozumienia są bardzo ważne i należy się nimi zająć bliżej.

W rzeczywistości smartfony i tablety są najbardziej wszechstronnymi i najbardziej obiecującymi środkami edukacyjnymi w dotychczasowej historii. Są też niemal idealnie „przezroczyste technologicznie” (to określenie oznacza, że wymagania dotyczące technicznych umiejętności ich obsługi są znikomo niskie). Większość czynności w przypadku urządzeń z nowoczesnymi, pojemnościowymi ekranami dotykowymi jest tak intuicyjna, że odkrywają je samodzielnie dwuletnie dzieci,

osoby najstarsze, osoby o różnorodnych niepełnosprawnościach, także umysłowych. Dlatego zatem osoby w sile wieku zrażają się „trudną obsługą” mobilnych urządzeń? Mechanizm jest bardzo prosty i wszyscy mu podlegamy. Znajdując się w nowej dla nas sytuacji próbujemy sobie radzić, dopasowując do niej jakiś znany nam wcześniej schemat. Nam, starszym, tablet i smartfon kojarzy się w kontekście komunikacji – z telefonem, zaś w kontekście edukacji – z tradycyjnym komputerem. Oto dlaczego ludzie starsi powiadają *komórka służy do rozmawiania, a ta cała reszta to tylko zbędne gadżety*. Młodzież natomiast wcale nie nazywa komórki telefonem; jest to dla nich osobiste, uniwersalne, multimedialne urządzenie informacyjno-komunikacyjno-rozrywkowe, bardzo kreatywnie wykorzystywane do wielu rzeczy, a funkcja telefonowania jest tylko jedną z wielu, wcale niekoniecznie najważniejszą. My powiadamy, że *tablet to taki przenośny, gadżetowy komputer*, po czym zaczynamy się pastwić nad efektami własnego nietrafnego zestawienia. Ekran za mały (bo mniejszy), klawiatura nie do użytku (bo inna), nie ma poważnego oprogramowania (czyli takiego, jakie znamy z dużych komputerów). W zasadzie do każdego dobrej klasy smartfonu lub tabletu można przyłączyć wielki monitor, zwykłą klawiaturę i mysz (co dobrze świadczy o ich uniwersalności), jednak wcale nie o to chodzi, tak naprawdę pokazują pazur dopiero wtedy, gdy z mozołem uwolnimy się od wieloletnich nawyków ze świata leciwych „pecetów” i przyjmiemy ich odmienne, jednak fascynująco proste i intuicyjne idee obsługi.

Warto sobie uświadomić, że nasze założenie *tablet to taki komputer, tylko za mały* jest podobnie boleśnie nietrafne, jak np. twierdzenie *samochód, to taki koń, tylko ze stali*.

Wyobraźmy sobie mistrza jeździeckiego, który wobec wizji zamiany konia na samochód marudzi, że samochód się nie nadaje do podróży, że siodło się ześlizguje z dachu, że trudno wepchnąć owies do baku, że to metalowe bydlę nie reaguje na wędzidło ani na łydkę, że mimo poganiania okrzykami jest wciąż za powolne, właściwie jeździ tylko z górki, ale wtedy znów nie chce się zatrzymać. I nie narzekaj teraz drogi czytelniku, że epatuję bzdurnymi porównaniami, bo tak właśnie dzieci widzą nasze kompletnie nieadekwatne narzekania na tablety i smartfony, kiedy je oceniamy przez pryzmat obsługi poprzednich generacji sprzętu cyfrowego!

- **Nie można zaangażować domowego sprzętu uczniów w proces edukacyjny – w imię równości (bo nie wszyscy mają do niego dostęp).**

W rzeczywistości dziś komputer znajduje się w już w 19 na 20 gospodarstw (rodzin posiadających dzieci do lat 15, bo w bezdziejnych jest drastycznie gorzej). To wyższy wskaźnik, niż np. procent uczniów, którzy przychodzą do szkoły po śniadaniu lub tych, którzy mają w domu zapewniony ciepły posiłek. Czy często mamy tak komfortową sytuację, że 19 na 20 uczniów ma w domu zalecaną lekturę?

Opłaty za Internet zaczynają się dziś od kilkunastu złotych miesięcznie, a od roku każdy mieszkaniec Polski ma prawo do karty SIM bezpłatnego Internetu mobilnego. Używany komputer dobrej klasy można otrzymać za darmo lub kupić za równowartość jednej trzeciej kosztu kompletu podręczników na jeden rok szkolny. Zatem trzeba przyjąć, że komputer i Internet ma praktycznie każdy, kto chce go mieć, zaś nielicznych wykluczonych należałoby objąć jakąś formą pomocy, podob-

nie jak staramy się to czynić w przypadku innych dysfunkcji.

To w szkole dostęp do nowych technologii jest silnie (i stosunkowo coraz silniej) ograniczony. Ograniczenie dostępu do technologii w domach nie stanowi już dziś w żadnym stopniu usprawiedliwienia dla zaniechań.

Cyfrowy frankenstein, czyli każda epoka ma swoje strachy i swoich straszników

Książkowy Frankenstein został zainspirowany odkryciem Galvaniego dotyczącym wpływu elektryczności na mięśnie. Zapoczątkowana wtedy (w XIX wieku) popularność różnych wersji *frankensteinów* przez długi czas żywiła się odkryciami Oerstada i Faradaya oraz powszechnymi obawami wobec prób okiełznania tajemniczej elektryczności.

Pojawienie się samochodów zaowocowało w Wielkiej Brytanii prawem, zgodnie z którym przed samochodem jadącym z prędkością poniżej 4 km/godz. musiał iść człowiek wymachujący czerwoną flagą. Z pewnością był to wyraz dbałości o bezpieczeństwo, jednak na 30 lat praktycznie wykluczył rozwój motoryzacji na Wyspach. Twierdzono też, że szerokie koła samochodów niszczą drogi, chociaż kopyta końskie były ewidentnie bardziej szkodliwe. Dziś wiemy, że w rzeczywistości lobbowały za tymi kuriozalnymi przepisami oraz rozpowszechniały mity środowiska biznesowe związane z kolejnictwem i producentami powozów.

Warto sobie z takich mechanizmów zdawać sprawę dziś, kiedy ślady licznych, mrozących krew w żyłach doniesień dotyczących komputerów, Internetu, ebooków itd. prowadzą do wydawców papierowych gazet oraz podręczników.

Technologie i nietechnologie

Aby zrozumieć przyczyny, dla których tzw. technologiom informacyjnym przypisujemy ogrom wad albo nieistniejących, albo łatwo usuwalnych, albo nieswoistych (tj. posiadanych także przez technologie starsze) warto znać tezę, którą Alan Kay sformułował w 1994 roku: *Za technologię uważamy to, co narodziło się po nas*. To dlatego kiedyś uważano, że wynalazek fortepianu zniszczy muzykę, wcześniej liczne obawy towarzyszyły epokowemu wynalazkowi druku, a jeszcze wcześniej uważano, że notowanie wypacza umysł.

My urodziliśmy się po telefonie, ale przed komórką, smartfonem, tabletem i Internetem. Ale nasi uczniowie urodzili się już z tymi wszystkimi wynalazkami i dlatego dla nich nasz podział jest sztuczny, nielogiczny i niezrozumiały. Wszystkie technologie cyfrowe i analogowe (od gęsiego pióra poczynając) stanowią dla nich jedno kontinuum, w którym wybierają swobodnie to, co w danych warunkach jest dostępne i sensowne.

Na koniec: dobre rady na dobry początek

Zamiast konkluzji przedstawiam poniżej garść rad (z konieczności bardzo wycinkowych). Proponuję sprawdzić, które z nich odnoszą się do Ciebie.

Wypisz znane ci wady i zalety konkretnych urządzeń (komórek, smartfonów, tabletów) w kontekście zastosowań edukacyjnych. Nie ograniczaj się do tych zalet, które sam(a) potrafisz wykorzystać, ale wypisz wszystkie Ci znane. Jeżeli liczba wypisanych zalet znacznie przewyższa liczbę wad, to wszystko w porządku. Przejrzyj listę

i poszukaj czegoś dla siebie. Jeżeli przeważają wady, to znaczy, że Twoje uprzedzenia są bardzo silne. Przejrzyj listę i porównaj ją z listą mitów w niniejszym artykule. Jak wypadło porównanie? Nie wyrzucaj tej listy, uzupełniaj ją w miarę zdobywania wiedzy i doświadczenia. Polecam także lekturę poradników *Mobilna edukacja. M-learning, czyli (r)ewolucja w nauczaniu i uczeniu się*. Odsyłacze znajdziesz pod adresem <http://edustyle.pl/mobilna-edukacja> (pierwsze wydanie jest dostępne bezpłatnie).

Nie krytykuj nowych technologii dlatego, że uczniowie używają ich często nieprawidłowo lub mało optymalnie. Większość uczniów jest tu pozostawiona samemu sobie, bez fachowej opieki i pomocy dorosłych, którzy nowe technologie ignorują, kontestują i oskarżają. To szkoła powinna pokazywać uczniom dobre praktyki użytkowania technologii. Powszechne straszenie i zakazywanie jest przeciwnie skuteczne. Nie warto się też okłamywać, że szkolne laboratoria wypełniają w tym zakresie swoją misję: są tam stacjonarne komputery, których w domach od dawna nikt już nie kupuje, a dla odmiany w szkołach nie ma tabletów i smartfonów.

Zalóż, że nie musisz doścignąć i (tym bardziej) prześcignąć uczniów w ich technicznych kompetencjach i kreatywnym podejściu do nowych technologii. Nie stawaj z nimi w szranki na siłę, ale też staraj się nie stronić od najnowszych wynalazków. Podziel się z uczniami zadaniami i kompetencjami. Uczcie się od siebie w działaniu. Uczniowie nie mają naszych obciążeń, jednak ich otwartość na „nowe technologie” (dla nich,

przypominam, żadne „technologie”, tylko naturalne środowisko) w połączeniu z naszym doświadczeniem i wiedzą pozatechniczną – może dać fascynującą synergię efektywnej edukacji bez barier technologicznych. Istnieją tego przykłady praktyczne.

Nie zabraniaj kategorycznie używania komórek, smartfonów i ogólniej – własnego sprzętu w szkole. Wykorzystaj świadomie domowy sprzęt uczniów w ich domowych zadaniach i projektach. Zamiast ślepych zakazów warto wspólnie opracować kodeks zasad używania sprzętu (i samemu także się do niego stosować). Znakomity przykład dały szkoły projektu *Szkoła 2.0*, które z sukcesem opracowały i wdrożyły takie kodeksy. Kodeks powinien obejmować i zasady pozaedukacyjnego użycia telefonów lub SMS-ów w nagłych przypadkach (są takie!), ograniczone sytuacje, kiedy bezwzględny zakaz używania jest rzeczywiście uzasadniony, jak też zasady umożliwiające edukacyjne notowanie (foto, wideo, dźwiękowe i tekstowe), wykorzystanie czujników pomiarowych i specjalistycznego oprogramowania komórek i smartfonów. Wiedz, że niemal cała populacja uczniów po mistrzowsku pisze bezwzrokowo na klawiaturze komórek. To oznacza, że praktycznie wszyscy uczniowie regularnie piszą SMS-y na lekcjach - w kieszeniach i pod ławkami. Czy tak powszechna fikcja na pewno dobrze służy edukacji?

* * *

Czy analogowy nauczyciel w cyfrowej szkole ma rację bytu? Oczywiście, jednak starajmy się nie być wyłącznie hamulcowymi rozwoju, młodzież bardziej niż kiedykolwiek potrzebuje świetłych przewodników.

Stanisław Bortnowski

Jak zachęcić uczniów do czytania lektury?¹

Podziękowania!

Artykuł ten dedykuję Polonistkom i Polonistom z Katowic i szerzej – ze Śląska. Na tę pełną kontrastów, fascynującą Ziemię zapraszany byłem najczęściej. Zawsze było sympatycznie i tłocznie, dlatego na Śląsk jechałem nie do pracy, ale na odpoczynek. Kłaniam się nisko najaktywniejszej w Polsce nauczycielskiej publiczności.

Stanisław Bortnowski z Krakowa

Motto:

Najważniejsze przesłanie, które warto przybliżyć polonistycznej dydaktyce, to zasada szacunku dla odmienności i różnicy, rozumianej jako uczenie odpowiedzialności wobec głosu Innego (tekstu, bohatera, pisarza, ale i ucznia, kolegi, drugiego człowieka), który powinien być wysłuchany i zasługuje na troskę i gotowość do zrozumienia. Zasada ta implikuje kolejną: otwarcie na różnorodność sposobów czytania, umiejętność przyjmowania różnych perspektyw oglądu (dzieła, problemu), gotowość na twórcze zmiany.

Anna Janus-Sitarz²

Wchodzimy do rezerwatu

Czy pani lubi czytać? – zapytała uczennica szkoły podstawowej polonistkę. *Oczywiście!* – odpowiedziała nauczycielka. *To pani żyje w jakimś rezerwacie!* – usłyszała w formie komentarza.

W rozumieniu dziewczynki rezerwat to coś nienaturalnego, zaprzeczenie normalności, to kraina, w której żyją dziwne osoby o dziwnych upodobaniach, czyli takie, które jeszcze czytają książki. Jedną z takich osobniczek odmiennego gatunku pragnę na wstępie artykułu przybliżyć. Jest nią Ewa Dunaj, która podczas sesji naukowej tak zaczęła referat:

Jestem nałogowcem – czytam książki w samolocie, w pociągu, w autobusie, w samochodzie (na szczęście rzadko bywam kierowcą), a dodatkowo jeszcze – odruchowo – wszystkie plakaty, tabliczki, ogłoszenia; czytam w domu: przy stole, w toalecie, w wannie (ileż książek utopiłam), zdarza mi się czytać podczas oglądania telewizji. W czasie rejsu – kiedy nie pozwolono mi zabrać książek na jacht – przed snem czytałam...zupki w proszku. Jestem nałogowcem i jestem czytelnikiem naiwnym, takim, który pogrąża się w lekturze bez reszty, w autobusie nie wysiada na właściwym przystanku, na peronie przegapia odjeżdżający mu sprzed nosa pociąg, nie zasypia,

¹ Artykuł był opublikowany w czasopiśmie „Polski w praktyce” 2012, nr 4. Autor przedstawił jego tezy również na konferencji pt.: *Lektury „bez gwiazdek” w gimnazjum*, która odbyła się w RODN „WOM” w Katowicach 5 listopada 2012 r.

² S. Janus-Sitarz: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków 2009, s. 23.

nim nie doczyta do końca książki lub przynajmniej rozdziału. Nieczytanie jest dla mnie czymś tak nienormalnym, jak nieoddychanie, żenuje mnie, gdy usłyszę z czyichś ust wyznanie, że nie lubi czytać, wydaje mi się, że jest to równoznaczne z przyznaniem się do wstydlivej choroby czy upośledzenia³.

Ewa Dunaj mogłaby powtórzyć za Wojciechem Kuczukiem, że czytając używa cudzej mądrości i dzięki lekturze może na wyższym poziomie przeżywać to, co brała za rzeczy błahę. Gdyby jednak fanatyczka lektury odwołała się do Andrzeja Stasiuka, wówczas porównałaby literaturę jako podniecie umysłu do czegoś w rodzaju wódki, narkotyków, erotyzmu, literatura bowiem ożywia umysł i świat, który czasami jest niezadowolający.

Tak mówią mieszkańcy rezerwatu, ale poza terenem szczelnie ogrodzonym z napisem *Tu się nie wchodzi, tu się czyta książki* znajdują się w przeważającej większości uczniowie. Jak kurczył się ich rezerwat czytelniczy, pokazują statystyki:

Na początku lat siedemdziesiątych podczas moich przeprowadzonych w Kwidzynie szerokich badań na pytanie skierowane do uczniów: *Czy zawsze czytasz lekturę szkolną?* 70,6% odpowiedziało: *Tak*. Na pytanie uściślające: *Na 10 lektur ile opuszczasz?* odpowiedzi były następujące: *Ani jednej* – 48%, *Jedną* – dwie – 39%, *Trzy* – pięć – 9%, *Ponad 5* – 3,8%. Na pytanie: *Czy zamiast czytać lektury zapoznajesz się z brykami, streszczeniami itp.* *Tak* odpowiedziało zaledwie 20,9%⁴. Dziś nie mogę uwierzyć w tamtą rzeczywistość!

W 1995 roku w referacie wygłoszonym na zjeździe polonistów zestawilem dane zebrane przez nauczycieli w kilkunastu szkołach Polski południowej. 34,7% uczniów na ogół czytało wszystkie lektury, 23,2% na ogół czytało tylko krótsze teksty, 32% czytało tylko streszczenia, 9,3% nie czytało ani lektur, ani książek⁵.

W 1997 roku Grażyna Straus z Biblioteki Narodowej przeprowadziła badania w I klasie liceów warszawskich, ale pytania dotyczyły czytelnictwa w ośmioletniej szkole podstawowej – dziś część uczniów byłaby gimnazjalistami. 36% respondentów twierdziło, że przeczytało każdą zadaną lekturę, 58% poznało większość lektur w całości, pozostali odpowiadali: *nie w całości, we fragmentach, nie do końca*, a tylko nieliczni(!!) – *nie zaprzątali nimi sobie głowy*⁶.

W 2007 roku poprosilem znajomą polonistkę z kilkunastotysięcznego miasta, aby w I klasie gimnazjum wśród uczniów pochodzących z różnych szkół przeprowadziła krótki sondaż dotyczący czytania lektur w szkole podstawowej. Na 57 uczniów tylko 10 przyznało się, że lubi czytać i poznało wszystkie tytuły, 7 czytało z obowiązku, opuszczając jednak *W pustyni i w puszczy*, 40 wyznało szczerze i bez wyrzutów sumienia, że lekturę pominęło i czytać nie lubi⁷.

W 2009 roku Anna Janus w cytowanej na wstępie książce opublikowała dane wynikające z ustaleń studentek piszących prace licencjackie i magisterskie. Oto aktualne zakresy nieczytania. Wedle opinii nauczycieli

³ E. Dunaj: *Od „Poczytaj mi, mamo” do „Cała Polska czyta dzieciom (codziennie), czyli jak sprawić, by nie zanikła sztuka czytania książek”*. Maszynopis.

⁴ S. Bortnowski: *Młodzież a lektury szkolne*. Warszawa 1974, s. 110 – 111.

⁵ S. Bortnowski: *Jak zmienić polonistykę szkolną?* Warszawa 2009, s. 75.

⁶ G. Straus: *Czytanie książek u progu liceum*. Warszawa 2002, s. 87.

⁷ S. Bortnowski: *Jak zmienić...*, s. 76.

lektury obowiązkowe czyta od 50% do 80% uczniów, według deklaracji nastolatków od 10% do najwyżej 30%. Na hospitowanych w latach 2005–2008 przez Annę Janus 58 lekcjach poświęconych dłuższym lekturom przeczytanie całego utworu deklarowało od 0 do 4 uczniów, a tylko w klasach pierwszych przy krótkich tekstach było lepiej. W klasie IV szkoły podstawowej tylko 32% uczniów pytanych o cztery lektury obowiązkowe w I semestrze przyznało, że przeczytało wszystkie, natomiast aż 57% korzystało z opracowań oraz z adaptacji filmowej⁸.

Przyczyny masakry

Używając języka literackiego w funkcji metaforycznej, zaistniałą sytuację można określić jako dramat: dramat polonistów, dramat inteligencji, ale i dramat kultury narodowej, tej, do której moje i jeszcze następne pokolenie było przyzwyczajone. Młodzi, mieszkający w sieci, internetowi tubylcy oceniliby rzecz jednym słowem: m a s a k r a, a tej ocenie towarzyszyłby ironiczny lub pobłażliwy uśmieszek. Przecież literatura utraciła pierwszeństwo na rzecz innych sposobów wypowiedzania się. Masowa kultura, tańcząc z gwiazdami, przyciąga inaczej, odwraca się od pisarzy, wielbiąc nie tylko celebrytów, piosenkarzy, sportowców, zwycięzców teleturniejów, bohaterów chwili, ale także dziennikarzy, aktorów, reżyserów filmowych i teatralnych, scenografów, projektantów kontrowersyjnych instalacji muzealnych, uczonych, jeśli ocierają się o Nobla (nawet polskiego). Pisarze stracili moc wieszczczenia wolnemu narodowi żyjącemu w dostępnych na jeden

przycisk kontynentach. Polonistyka uniwersytecka upada, nikt już nie żąda od starających się dostać na ten kierunek matury z polskiego na poziomie rozszerzonym, wystarczającą podstawy.

W doraźnym lizaniu tego, co wokół, w epoce pośpiechu, w świecie, który żyje w ekstazie informacyjnej i podnieca się każdą bzdurą, wypływając z siebie news za newsem, nie ma czasu na skupienie nad książką, na dłuższe sam na sam z rzeczywistością obecną tylko w słowie. Bojkotujących listy lektur tak charakteryzuje Łukasz Gołębieski: *To pokolenie nowych czytelników przyzwyczajonych do innej struktury zdań, innego układu tekstu, nielinearnego wykładu, piktogramów, emotikoniek, tabel, kolorowych wyróżnień, do przesuwania tekstu z góry na dół, do kopiowania i kompilowania, swobodnego rozporządzania własnością intelektualną, do łatwego wyszukiwania informacji. Pokolenie, które wiedzy szuka w Google, a nie w encyklopedii PWN, które nie słucha płyt, lecz piosenek w formacie MP3, rysuje w Corelu, a zdjęcia edytuje w Photoshopie. Oczywiście – zdjęcia cyfrowe. Pokolenie, które swobodnie przekleja do własnych prac fragmenty cudzych tekstów, które przyzwyczajone jest do natychmiastowej odpowiedzi, wyskakującej po jednym kliknięciu ikonki „szukaj”. Pokolenie przyzwyczajone do byle jak opracowanych treści, z premedytacją łamiące w komunikacji między sobą zasady ortografii i interpunkcji. Ale jednocześnie pokolenie „czytaczy” i „szperaczy”, pokolenie „magiczne”, bo wychowane na „Harrym Potterze”, i do bólu racjonalne, bo łatwo znajdujące odpowiedź na każde dręczące pytanie. Obyte z pornografią i żałośnie goniące za se-*

⁸ A. Janus-Sitarz: *Przyjemność...*, s. 38 – 39.

zonowymi nowinkami – gadżetami, ciuchami, kolekcjami, komiksami⁹.

I takich uczniów trzeba będzie zachęcać do czytania lektury, czyli jak twierdził Jan Błoński – do *romansu z tekstem*. Czy romans z elementami zauroczenia książką jest w ogóle możliwy? Jako poloniści musimy wierzyć, że jest, inaczej wyrzekniemy się jednego z najważniejszych celów edukacji naszego przedmiotu: kontaktu z tradycyjną książką i ten kontakt zapośredniczymy przez streszczenia, opracowania brykowe, adaptacje filmowe, prezentacje internetowe oraz inne sposoby upiększania lekcji opartych na skróconym do minimum, głównie obrazkowym przekazie.

Pierwsza rada: Zacząć od głośnego czytania

Pisałem już o tym w czasopiśmie „Polski w Praktyce”. Mamy do czynienia z wieloma uczniami, którzy nie opanowali techniki czytania. Porównawcze, międzynarodowe badania skupiają się na tak zwanym czytaniu ze zrozumieniem, ukryta jest natomiast niemoc techniczna głośnego odtwarzania tekstu. W krakowskim „Dzienniku Polskim” natrafiam na artykuł pod groźnym tytułem: *Wtórny analfabetyzm gimnazjalistów*. Problem jest międzynarodowy, dotyczy szacunkowo 15% populacji tak w Czechach, Luksemburgu czy Austrii, jak w innych krajach Europy. UNESCO powołało nawet specjalną grupę, która ma się zająć degradacją umyslową młodych z naszego kontynentu.

Autorka artykułu, Anna Kolet-Iciek, cytuje nauczycielkę matematyki, a jej stwierdzenia dla polonistów brzmią – niestety – swojsko:

*Uczniowie czytają coraz gorzej, duka-
ją, przekręcają wyrazy i nie rozumieją tego,
co przeczytali. To oczywiście bardzo utrudnia
im naukę, bo jak rozwiązać zadanie z treścią,
jeśli nie rozumie się jego treści?*

*Dlatego najczęściej lekcja matematyki w
jej klasie wygląda tak, że najpierw treść zada-
nia czyta uczeń, potem odczytuje ją nauczy-
ciel, a następnie jest ona omawiana – dodaje
dziennikarka¹⁰.*

Wniosek: poloniści, przejmując edukacyj-
na pałeczkę od nauczycieli wczesnoszkolnego
etapu, muszą aż po liceum sprawdzać biegłość
czytania i to czytanie w najrozmaitszy sposób
doskonalic. Możliwości są wielkie, wystarczy
otworzyć dowolną książkę zajmującą się czyta-
niem i recytacją. Kram, Cofalik, Mikuta – cy-
tuję z przeszłości, a przecież dziś są różne pod-
ręczniki uczące starannego i dla przeciwwagi
także szybkiego czytania: zamiast 200 słów na
minutę co najmniej 500 i dużo, dużo więcej. Za-
sada: *czytając głośno, nigdy nie czytamy byle
jak* – winna na lekcjach polskiego bezwzględ-
nie obowiązywać. Recytacje (w dobie testów
czasami już w starszych klasach szkoły pod-
stawowej wstydliwie nieobecne), inscenizacje,
konkursy na piękne i mądre czytanie, lekcje
z dokładną obserwacją nagrań aktorskich, na-
śladownictwo radiowych i telewizyjnych pre-
zenterów, którzy przecież starannie czytają – to
wszystko powinno być chlebem powszednim
szkolnej polonistyki.

Niezwykle pomocne w motywowa-
niu do czytania mogą być programy pod-
porządkowane akcji *Czytające szkoły*. One
przywracają *utraconą zdolność słuchania*
(Janus), uczą szacunku dla słowa, rozwija-
ją wyobraźnię, przeczą pośpiechowi (po-

⁹ Ł. Gołębiowski: *Śmierć książki. No future book*. Warszawa 2008, s. 15 – 16.

¹⁰ A. Kolet-Iciek: *Wtórny analfabetyzm gimnazjalistów*. „Dziennik Polski” z 29 listopada 2001, dodatek „Praca”.

trzebny, ale nie w kontakcie z literaturą), bogacą słownictwo, skupiają rozkojarzoną w nowej cywilizacji uwagę na pomijanych szczegółach.

Nie wolno lękać się czytania i nie wolno się go wstydzić. Jeśli w publicznych miejscach organizuje się głośne i powszechne czytanie wierszy Miłosa, Szymborskiej, *Pana Tadeusza*, a nawet Biblii (Poznań), to takie akcje warto przenieść do szkoły lub do danej klasy. Głośne czytanie musi być pod ochroną po to także, by zachęcać do czytania w ogóle, by pokochać książki i by wiedzieć, że każdy wykształcony człowiek czyta!

Rada druga: Rozpoznać rozmiary nieczytania i wyspy czytelnicze

Gdy pisałem *Młdzież a lektury szkolne*, głośne były teorie Wojciecha Pasterniaka, ujęte później w książce *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Pasterniak pisał między innymi o konieczności rozpoznania sytuacji dydaktycznej, czyli zorientowania się, co uczniowie czytają i co sądzą o danej lekturze, nie znając jej jeszcze: *Przedczytelnicze wiadomości o lekturze i autorze docierają do uczniów nieformalnymi kanałami informacji. Pochodzą one ze źródeł bardzo często – w opinii uczniów – wysoce wiarygodnych. Wiarygodne źródło odgrywa decydującą rolę w zaakceptowaniu i przejściu określonych informacji. Dlatego przedczytelnicze wiadomości uczniów o lekturze i autorze mają ogromne znaczenie dla przebiegu pracy nad dziełem literackim. Są one bowiem najczęściej poznawczym komponentem określonej postawy wobec dzieła literackiego*¹¹.

Dziś przedczytelnicze informacje o pisarzu czy lekturze wzmożyły się jeszcze dzięki telewizji, Internetowi, adaptcom filmowym, komiksom, obchodzonym rocznicom nagłaśnianym przez media. Pomyślmy tylko: ile razy uczeń gimnazjum słyszał o Romeo i Julii, część była pod balkonem w Weronie, część przeglądała jakiś komiks, niektórzy obejrzelili film Luhrmanna lub Maddena (*Zakochany Szekspir*), jeszcze inni byli w teatrze lub nawet na balecie Prokofiewa, do wszystkich też docierały reklamy nawiązujące do imion bohaterów. Ba, Romeo żyje w języku potocznym jako symbol kogoś romantycznie i szlachetnie zakochanego.

Ale w szkole utrwała się także mit złej lektury i pod tym względem nic a nic się od lat sześćdziesiątych czy siedemdziesiątych nie zmieniło, więc mógłbym przedrukować z książki o stosunku uczniów do lektury słowa klucze: *zniechęca, bo muszę, arcygłupi obowiązek, pańszczyzna, młocka, archaiczne, nieżyłciowe bzdury*. Mógłbym także przejść do opisów stanów emocjonalnych podczas czytania (z łagodniejszych *nuda, senność*), a potem skupić się na połajankach wobec pisarzy, co polonistom znającym szkolne realia oszczędzę.

Na czym rozpoznawanie przedlekturowych skojarzeń miałoby polegać? Trzeba każdy nowy etap edukacji poświęcić szczerzej rozmowie o czytaniu i nieczytaniu lektur w klasach I–III, IV–VI, w gimnazjum. Pomóżmy uczniom wyznaczyć prawdę bez lukru, wyłóścić się na autora, zdenerwować, pokłócić w ataku na znienawidzoną książkę lub w obronie ukochanego tytułu (przecież są takie), a nawet zachęcić do powrotu do czytelniczej przygody. To mogłyby być i anonimowe ankiety, jak też

¹¹ W. Pasterniak: *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977, s. 93.

okrągły stół naśladujący w formie konkretny program telewizyjny z udziałem polityków (ci się zawsze kłóca, a w dyskusji klasowej o to będzie chodzić). Taką wolną trybunę mógłby poprowadzić z wybranymi dyskutantami uczeń, reszta klasy z prowadzącym lekcje byłaby świadkami sporu.

Można także poprosić o napisanie tekstu (forma dowolna) na tematy, które uwzględnaliby także czytelnicze upodobania własne uczniów:

- Moja najgorsza lektura!
- Książka, którą odrzuciłem!
- Bronię kilku lektur, warto je poznać!
- Oprowadzam po mojej bibliotece domowej.
- W księgarni: co kupić, co przekartkować, co pominąć?
- Moje spotkanie z e-bookiem.
- Czytam książki (wiersze) w Internecie, jest fajnie!
- Piszę blog o lekturach. Przekazuję go znajomym!

Na takich lekcjach warto odwołać się do internetowych recenzji książek. Z referatu wygłoszonego w 2011 roku podczas „szkoły dydaktyków” organizowanej przez Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie dowiedziałem się, że już uczniowie szkoły podstawowej prowadzą blogi o książkach, gorliwie je czytają i reklamują. Prócz blogów spontanicznych są też te zamawiane przez wydawnictwa i do nich także warto sięgnąć. Kiedyś poloniści kazali prowadzić uczniom *Dzienniczki lektury*, dziś ta forma, połączona często z reklamą, funkcjonuje w Internecie, więc tylko przybliżać i naśladować. To samo dotyczy książek do słuchania – wybranego przez uczniów fragmentu nagrań warto posłuchać, bo to jest przecież „czytająca szkoła”.

Sumując: lekcje rozpoznawcze prócz diagnozy dotyczącej czytelnictwa konkretnej grupy uczniów winny także łagodzić mit o złej lekturze, bronić książki, wskazywać, że istnieje ona w Internecie, oswajając z bestsellerami danej klasy. Takie lekcje oznaczają, że polonista wobec czytania książek przestaje być bierny, odrzuca „metodę przerwania” (Janus), czyli niewiedzę o faktach dotyczących nieczytania, chce prowadzić dialog z klasą i nie lekceważy nawet barbarzyńskich przekonań czytelniczych. Takie lekcje wychodzą też naprzeciw stechnicyzowanej współczesności, w której książka zaczyna inaczej istnieć. Nie zapominajmy również o współpracy z biblioteką szkolną i zaprowadźmy tam uczniów, bo dotknięcie książki może wyzwolić zainteresowanie nią.

Rada trzecia: Podpisać z klasą umowę czytelniczą

Najpierw jednak o wyborze lektury. Obserwowałem, że często na pierwszej lekcji polonista w dobrej wierze dyktuje spis lektur, a klasa bezmyślnie wpisuje tytuły do zeszytu, półgłęboko je komentując, czego uczący stara się nie słyszeć. Jest to sytuacja antywychowawcza, potwierdza bariery między stronami i rujnuje jakiegokolwiek porozumienie. Już na wstępie pojawia się wrogość.

Uważam, że tak w szkole podstawowej, gdzie wszystkie tytuły są na liście fakultatywnej, jak na wyższych poziomach, gdzie pojawiają się utwory oznaczone gwiazdką, trzeba konsultować się z klasą i słuchać jej głosu. Tego wymaga podstawa programowa, ale pominiemy dokument – ważny jest sposób gry z klasą. Uczniowie oczywiście coś o tej czy innej lekturze słyszeli, kilka osób na pewno

może wyrazić swoje stanowisko, wzbogacić pole wyboru. Jeśli uczniowska strona milczy, niech nauczyciel przedstawi argumenty za taką, a nie inną decyzją. Dopuszczałbym nawet możliwość głosowania na lekcji z tematem: *Wybieramy lektury z programu, proponujemy własne*.

Komentując opinie uczniów o lekturach, Grażyna Straus zwracała uwagę na popularność w klasach 7 i 8 takich tytułów, jak *My dzieci z dworca ZOO* czy *Pamiętnik narkomanki*. Są to – zdaniem uczniów – *lektury nowoczesne, mówiące o otaczających nas problemach, a nie XIX-wieczne czy też starsze, ponieważ uczą żyć i walczyć z rzeczywistością, okrutną rzeczywistością*¹². Oczywiście pełna aktualizacja listy lektur, podporządkowanie jej wyłącznie problematyce wychowawczej lub modzie na „tytuły chwili”, byłoby błędem. Wybór musi być zrównoważony, niech uwzględnia zarówno nauczycielskie kompetencje, jak i upodobania młodych, powagę i czytelniczy relaks, czyli jak chce Anna Janus – przyjemność i odpowiedzialność.

Teraz pora na umowę społeczną, czyli ustalenie reguł postępowania. Proponuje je nauczyciel, korygują uczniowie; dialog powinien być szczery i zmierzający do kompromisu. Trzeba uwzględnić takie kwestie, jak kary za nieprzeczytanie lektur wspólnie wybranych, status bryków (czy wolno je trzymać na ławce? kiedy można się nimi posłużyć i w jakim celu? czy wolno z nich cytować?), zasady przynoszenia książek i ich obecności na ławce podczas omawiania lektury (tego wymagałbym z całą stanowczością), stosunek do adaptacji filmowych (dopuszczałbym w nie-

których wypadkach wariant „zamiast” itp.) Cel tego, co proponuję i co jest zgodne z prakseologią, jest oczywisty: określenie obowiązków uczniowskich i zarazem danie im pewnej swobody. Przyjęte zasady niech wybrani uczniowie spiszą – ewentualnie w formie stylizowanej na umowę, jaką się zawiera np. przy wyjeździe na wycieczkę zagraniczną.

Jeśli reguły gry są nieustalone, działają od przypadku do przypadku, podlegają nastrojom – wówczas nie ma mowy o jasności obowiązków i praw. Regulamin szkolny jest przykładem aktu prawnego, na który to akt strona uczniowska a rzadziej nauczycielska się powołują. Dlaczego nie stworzyć klasowego statusu pracy z dłuższą lekturą? Dla mnie to pytanie retoryczne – jasność w demokracji łagodzi konflikty i pozwala zrównoważyć rozchwiane pojęcie wolności.

Rada czwarta: Przygotowywać do odbioru lektury

Już na początku lat siedemdziesiątych Maria Swobodowa w *Metodyce dla klas V – VIII* zwracała uwagę na niedowład pracy z lekturą: „*Przeczytajcie w domu to i to, będziemy wtedy i wtedy omawiali w klasie*” – to bardzo powszechny sposób zadawania lektury do domu. Bez ukierunkowania, ukazania celu, bez zainteresowania utworem, bez uprzedzenia o trudnościach, bez przygotowania praktycznego, z dnia na dzień. Zadawana lektura staje się zmorą uczniów i domowników¹³.

Umyslnie sięgam do przeszłości dydaktycznej, dla młodych polonistów traktowanej często z dystansem i wyższością, aby posta-

¹² G. Straus: *Czytanie...*, s. 99.

¹³ M. Swobodowa: *Lektura*. W: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V – VIII szkoły podstawowej*. Pod red. M. Pęcherskiego. Warszawa 1970, s. 107.

wić pytanie, jak wiele się od tej chwili zmieniło i czy naprawdę zmieniło? Ilu nauczycieli zadawanie i egzekwowanie lektury traktuje jako organizację i jako proces, dwa bardzo ważne dla wspomnianego już Pasterniaka określenia? Chce on uwolnić pracę z kanonem od przypadkowości i chaosu na rzecz koncepcji przemyślanej i podporządkowanej kilku fazom. Ważne oczywiście jest przygotowanie pośrednie do odbioru dzieła literackiego, równoznaczne z sumą doświadczeń czytelniczych i ogólną kulturą czy systemem wartości. Ale takie przygotowanie szczególnie dziś w dobie pauperyzacji i prymitywizmu wielu mediów z telewizją łaknącą łatwej rozrywki na czele nie wystarcza. Gust inteligenta pogorszył się i to znacznie w ostatnim ćwierćwieczu, trzeba więc to zastrzeżenie wpisać w strategię polonistyczną.

Wskazówka metodyczna brzmiałaby tak: należy przeznaczać osobne lekcje lub osobne chwile nie tylko na rozpoznawanie sytuacji lekturowej w klasie, ale także na przygotowywanie do odbioru danej lektury. Pasterniak wyróżnia cztery rodzaje przygotowań: merytoryczne, motywacyjne, problemowe i sprawnościowe. Tak naprawdę łączą się one ze sobą, więc trudno je rozgraniczać.

O przygotowaniu merytorycznym czytamy, że jest ono podstawowym warunkiem zrozumienia tekstu, przeciwdziała też uleganiu błędnym opiniom, które blokują dopływ pożądanых informacji. Z kolei przygotowanie motywacyjne powinno wywoływać ciekawość poznania utworu, apelować do ambicji, czasami zawstydząć. Trzeba by także wywołać u uczniów chęć zrobienia czegoś w związku z lekturą, czyli wyznaczyć jakieś zadania, postawić problem właśnie dlatego, że brak problemu jest najczęściej przyczyną

nudy. Przygotowanie sprawnościowe wreszcie to konkretne wskazówki, jak czytać w ogóle i jak czytać dany utwór.

Propozycje Pasterniaka są rozsądne pod warunkiem, że nie będzie się ich traktować rygorystycznie, czyli „zawsze”, bez względu na specyfikę klasy i rodzaj lektury czy wiek uczniów. Podaję kilka przykładów dotyczących wyjaśnień merytorycznych i motywacji, pozostałe w następnym punkcie.

- Uczniowie niewiele wiedzą poza sloganami o Krzyżakach i bitwie pod Grunwaldem, o najeździe szwedzkim, o drugiej wojnie światowej, o dywizjonie 303 walczącym w obronie Anglii, o powstaniu warszawskim, o Holocauście, ale także o Afryce w XIX wieku czy współczesnej. Historia najczęściej nie wyprzedza języka polskiego, a jeśli nawet dzieje się odwrotnie, to zawodzi pamięć uczniowska, ponadto lektura wymaga innych, bardziej szczegółowych przybliżeń aniżeli lekcje z pokrewnego przedmiotu. Trzeba więc uczniów zainteresować faktografią, sprostować uproszczenia, czasami wywołać szok przeciwstawiając się mitom i zapoczątkować dyskusję historyczną myślą, że jej dalszym ciągiem staną się lekcje z lektury. Jak to zrobić? Najprościej w formie pogadanki wstępnej nauczyciela, ale znacznie lepiej przez internetową prezentację uczniowską zatytułowaną np. *Obrona Częstochowy: prawda czy mit?; Kto walczył pod Grunwaldem; Dawne rycerstwo – czy naprawdę kierowało się honorem?; Kamienie na szaniec – miejsca akcji, bohaterowie; W muzeach Holocaustu*. To, co zazwyczaj na lekcjach literatury bywa kontekstem, może a czasami powinno pojawić się wcześniej. Ale wolno nam pójść w ambitnych rozwiązaniach jeszcze dalej, czyli

zorganizować panel dyskusyjny między uczniami – ekspertami lub minisesej na-ukową w klasie (referaty do 10 min). Taki pomysł łączy się z metodą pracy znaną w Polsce od dawna, teraz pod wpływem teorii płynących z Europy lub USA nazwaną projektem i jak najślusniej propagowaną. Najprościej można rozumieć projekt tak: wyznaczona grupa uczniów ma w pewnym czasie przygotować i zaprezentować konkretne działania związane z lekturą. A gdyby ogłosić przetarg na najciekawszą reklamę lektury i rozstrzygnąć go publicznie, z nagrodami?

- Trudniej wprowadzić uczniów w nieznaną im konwencję literacką lub przybliżyć gatunek. Proponuję: czytamy w klasie głośno opowiadanie Sławomira Mrożka. Definiujemy pojęcie groteski i zadajemy do przeczytania kolejne opowiadanie. To samo można zrobić z legendą, baśnią, literaturą science-fiction lub literaturą fantasy. To znów zadanie dla uczniów, którzy kochają Tolkiena, Sapkowskiego, Le Guina i Rowling. Nie wahałbym się poszerzyć ten krąg o kryminały (są w spisie lektur), a nawet o horrory. Temat przedlekturowej lekcji (prowadzą ją uczniowie-znawcy dla uczniów niewtajemniczonych): *Jak napisać kryminał?*
- Przed lekturą II części *Dziadów* późną jesienią poszedłbym z klasą na cmentarz, postawiłbym nieoczekiwane na kilku grobach przygotowane wcześniej miseczki z jedzeniem, poprosił grupę o zaimprovizowane opowiadania na temat domniemanych win nieznanego nieboszczyka z uwzględnieniem złych uczynków, tego gdzie przebywa i na czym polega jego kara. To samo można

zrealizować – chyba z mniejszym efektem – „sprowadzając” do ciemnej klasy cmentarz z Internetu lub z wybranego filmu. Dopiero po takiej próbie motywacji uczniowie powinni przeczytać tekst Mickiewicza, ale i tak decydowałbym się na głośne jego czytanie w klasie. Czytanie, bo inscenizacja to dodatkowy pomysł.

Rada piąta: Przekształcić lekcje literatury

Anna Janus wspiera dekonstrukcję, ja wspieram lekcyjne szaleństwo, mniej podporządkowane ciągłym reinterpretacjom teorii literatury, więcej – polonistycznej wyobraźni.

Dekonstrukcja powiada: nie bój się czytać po swojemu, nie czytaj w strachu, że ktoś zarzuci ci nieznajomość zasad interpretacji. To ty tworzysz swoje indywidualne zasady na użytek czytania tego jednego wyjątkowego tekstu i jesteś odpowiedzialny tylko wobec tych swoich zasad. Nie czytaj „oczami innych”, nie poddawaj się presji kontroli tych, którzy uważają, że znają sens oczywisty, jednoznaczny. Twój szacunek wobec tekstu wymaga, żebyś mu odpowiedział indywidualnie¹⁴.

Nie będę dyskutował z tym skrajnym wskazaniem, ale go sparafrazuję. Metodyka powiada: nie bój się prowadzić lekcji po swojemu, nie prowadź jej w strachu, że łamiesz święte zasady normalnej lekcji. To ty tworzysz swoje indywidualne zasady po to, by skutecznie zachęcić do czytania lektury, bo stereotypowa, powtarzalna lekcja niszczy lekturę. Twój szacunek wobec zbuntowanych przeciw lekturze słuchaczy wymaga, abyś ich nie nudził, a także abyś uczynił ich współtwórcami lekcji.

¹⁴ J. Janus-Sitarz: *Przyjemność*,..., s. 298.

Nie będę więc polemizować z zamieszczonym na wstępie sądem – niebezpiecznym, gdyby obowiązywał wszystkich i negował każdą normalność. Wychodzę z założenia, że zazwyczaj jesteśmy przeciętni, ale nie możemy być przeciętni zawsze. Mój dekonstrukcyjny przepis to propozycja dla nowatorów, którzy nie zawsze osiągają sukces. Widzę jednak ścisły związek między innowacyjnością lekcji a czytaniem. Pomysłowa lekcja nie odstręcza od literatury, a książkę pozwala zobaczyć inaczej. Zresztą nie są to pomysły tylko moje, niektóre były znane w już w latach międzywojennych (sąd literacki), inne znaleźć można w książkach, podręcznikach szkolnych, na łamach czasopism metodycznych, że wspomnę „Polski w Praktyce” czy kielecki „Język Polski”. Uważam, że poloniści są niezwykle kreatywni i nie ustępują, a może przewyższają autorów modnych w Europie, tylko że ich nikt nie potrafił wylansować.

W dobie formy pojemnej, gdy gatunki wypowiedzi tracą swą ostrość, gdy plastyka łączy się ze słowem, a słowo z obrazem, obraz zaś z muzyką, powstają widowiska – hybrydy. Język jednej sztuki zaczyna służyć innej. Niech nauczyciele języka polskiego z tej sugestii skorzystają. Oto skrótowy indeks pomysłów, które muszą się dzięki nieskrępowanej inwencji uczących rozwinąć.

- Lekcja – próba teatralna i casting. Lektury jeszcze nikt nie zna. Siedzimy w kole, czytamy „na brudno” wybrane sceny, mówimy, jak może interpretować swoją rolę bohater czy bohaterka. Ogłaszamy casting – rozstrzygnięcie za tydzień na pierwszych zajęciach, np. z *Zemsty*. Dla umiejących rysować konkurs dotyczący scenografii (już przygotowaliśmy filmową adaptację Wajdy, korzystając z nadesłanej do szkoły filmoteki.)

- Lekcja organizująca pracę nad adaptacją filmową wybranej, niesfilmowanej lektury. Trzeba ją przeczytać, a wybrani uczniowie wcielią się w role autorów scenariusza, reżyserów, operatorów, scenografów. Pomysłów może być wiele łącznie z napisaniem scenopisu wybranej, ważnej sceny.
- Lekcja wyznaczająca role dla uczestników dramy. Zamiast charakteryzować postać, wyznaczone osoby wcielią się w bohaterów i przedstawią swoje racje, klasa będzie z nimi dyskutować.
- Lekcja – sąd literacki. Świadkowie (ich najczęściej się pomija w fazie przygotowawczej), prokurator, obrońca, sędziowie. Akt oskarżenia trzeba będzie napisać i przedstawić stronom.
- Lekcja – śledztwo dziennikarskie w formie reportażu. Dziennikarze zbierają materiał, czyli uważnie czytają książkę, by napisać reportaż. Sami ustalają jego temat. Reportaż może dotyczyć np. porwania Danusi, ale i bitwy pod Grunwaldem.
- Lekcja zapowiadająca zredagowanie gazetki szkolnej. Uszczegółowiony projekt w moich *Warsztatach dziennikarskich*.
- Lekcja – panel dyskusyjny damsko-męski. *Ania z Zielonego Wzgórza* lub *Chłopcy z Placu Broni*. Dyskutanci będą się kłócić, czy to lektury tylko dla dziewcząt, czy tylko dla chłopców.
- Lekcja – karta uczuć bohaterki (bohatera). Trzeba będzie według ustalonego wzoru wpisać do karty spostrzeżenia jako wnioski z rozmowy z nią lub z nim.
- Lekcja – komputerowy diagram intrygi, np. w *Zemście*, *Romeo i Julii*. Przedstawią specjaliści – informatycy.
- Lekcja – sto pytań do pisarza.
- Lekcja – prowokacja. *Ta lektura jest naj-*

gorsza, będziemy się nad nią znęcać. Zarzuty trzeba będzie potwierdzić, odwołując się do tekstu.

Jakie zasady rządzą moim myśleniem, łatwo się domysleć. Chcę wciągnąć przynajmniej część uczniów do pracy nad lekturą, pracy dla nich raczej atrakcyjnej, gdyż w wielu wypadkach nowej w rygorystycznej (to bardzo ważne) formie. Będzie to praca tak w grupach, jak indywidualna, połączona

często z zadaniem pisemnym w określonym kształcie. Nie liczę na stuprocentowe przeczytanie przez wszystkich lektury, bardziej na emocje, na wyzwolenie motywacji do poznania książki, na dobre wrażenie z lekcji. Czasami będzie to praca z fragmentami powieści, bardzo dokładna. Jeżeli zakładamy, że pełny sukces lekturowy nie jest możliwy, to taka koncepcja zajęć więcej pozytywów wnosi, niż rozmowa o nieprzeczytanej lekturze.

Dr Stanisław Bortnowski jest emerytowanym nauczycielem akademickim Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz autorem wielu podręczników i opracowań metodycznych dla nauczycieli języka polskiego.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2012/2013

Kursy doskonalące:

- *Nowe media w pracy nauczyciela humanisty*
- *Praca metodą projektu w edukacji humanistycznej*

Kontakt: Iwona Kruszevska-Stoły, tel. (32) 203 66 40, e-mail: ika@womkat.edu.pl

Szkolenia dla rad pedagogicznych:

- *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole – czyli sztuka skutecznej komunikacji*
- *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały? Jak słuchać, żeby z nami rozmawiały – czyli o skutecznej komunikacji*

Kontakt: Renata Stanek-Kozłowska, tel.: (32) 259 98 35, w. 217, e-mail: rsk@womkat.edu.pl

- *Nauka przyjemnością – praktyczne wykorzystanie metod aktywizujących na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych*
- *Nauczanie z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*

Kontakt: dr Paweł Matyszkiewicz, tel.: (32) 258 38 01, e-mail: pm@womkat.edu.pl

- *Projekt edukacyjny w praktyce. Przygotowanie i realizacja projektu zespołowego*

Kontakt: Anna Czarlińska-Wężyk, tel.: (32) 203 59 67 w. 223, kom. 507 054 543
e-mail: aczarli@womkat.edu.pl

Krzysztof Bednarek
Danuta Elsner

Ewaluacja wewnętrzna jako przedmiot badania.

Zaproszenie do lektury raportu

Nasze badania na temat postrzegania ewaluacji wewnętrznej przez środowiska edukacyjne zostały przeprowadzone w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły – Etap 2, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1., współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny.

Badania prowadzono od listopada 2011 r. do marca 2012 r. Prezentacja i przedyskutowanie wyników nastąpiło podczas konferencji pt. *Jakość edukacji i/czy jakość ewaluacji*, która odbyła się w Krakowie w dniach od 30 marca do 2 kwietnia 2012 r. W materiałach pokonferencyjnych opublikowanych na stronie internetowej programu można przeczytać pełną wersję doniesienia z przeprowadzonego badania¹.

Kiedy rozpoczynaliśmy pracę, upływał właśnie dwuletni okres wdrażania postanowień *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego*² w zakresie ewaluacji wewnętrznej. Zarówno wtedy, jak i obecnie, da się łatwo zauważyć znaczne rozproszenie informacji na ten temat.

Utrudnia to odpowiedź na pytanie, jak ewaluacja wewnętrzna jest realizowana w szkołach, przedszkolach oraz placówkach oświatowych. A w konsekwencji, jak powinna być przeprowadzana, dlaczego nie jest tak wykonywana jak być powinna i w końcu, co zrobić, aby udoskonalić stan istniejący.

Dodatkowo komplikuje sytuację fakt, że przepisy prawne dotyczące ewaluacji wewnętrznej w porównaniu z objętością całego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym są nader skąpe. Stwarza to możliwość zarówno ograniczania się do ich przestrzegania, jak i do korzystania z daleko idącej swobody prawnej. Brakuje jednak rozeznania, w jakim kierunku poszły szkoły.

Tymczasem doskonalenie praktyki, a w konsekwencji i regulacji prawnych w zakresie ewaluacji wewnętrznej wymaga wiedzy, jak jest ona postrzegana przez środowiska edukacyjne i realizowana przez adresatów wspomnianego rozporządzenia.

Przystępując do badań, postaviliśmy sobie trzy cele:

- Zgromadzenie informacji, jak jest realizowane rozporządzenie MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego w części dotyczącej

¹ D. Elsner, K. Bednarek: *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych*. Doniesienie z badań. http://www.npseo.pl/data/various/files/III_1%20Dr%20D_Elsner_K_Bednarek%20%281%29.pdf

² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz. U. 09.168.1324)

ewaluacji wewnętrznej.

- Zebranie propozycji usprawnień.
- Zaproponowanie rozwiązań pozwalających udoskonalić:
 - praktykę,
 - przepisy prawa,
 - system nadzoru pedagogicznego.

Tak postawione cele badawcze sprawiły, że przedmiotem badań uczyniliśmy:

- materiały drukowane i elektroniczne na temat ewaluacji wewnętrznej,
- opinie badanych.

Zarówno w przypadku materiałów, jak i opinii skupiliśmy się na:

- rozumieniu pojęcia „ewaluacja wewnętrzna”,
- najtrudniejszych i najłatwiejszych do wdrożenia aspektach ewaluacji wewnętrznej,
- przyczynach trudności związanych z jej wdrażaniem,
- propozycjach możliwych zakresów usprawnień.

Mając na względzie podane wyżej cele oraz przedmiot badań, postawiliśmy przed sobą następujące problemy badawcze:

- Jak jest rozumiane pojęcie „ewaluacja wewnętrzna”?
- Jak jest ona przeprowadzana w szkołach, przedszkolach i placówkach oświatowych?
- Jak powinna być prowadzona?
- Dlaczego nie jest wykonywana tak, jak być powinna?
- Co w związku z tym należy zrobić, aby udoskonalić stan istniejący?

Jak widać problemy badawcze zostały sformułowane z wykorzystaniem struktury metody metaplanu. Natomiast odpowiedzi na postawione w nich pytania stały się w kon-

sekwencji podstawą samej struktury raportu z badań.

Źródłami informacji były (byli):

- materiały drukowane i elektroniczne, a w tym zakresie czasopisma, publikacje zwarte, strony internetowe, raporty z ewaluacji zewnętrznej (w zakresie wymagania 4.2),
- dyrektorzy szkół, przedszkoli i placówek oświatowych (wybrane grupy z woj. śląskiego),
- członkowie zespołów ewaluacyjnych i kadra kierownicza z wybranych szkół,
- eksperci – m.in. ewaluatorzy zewnętrzni, trenerzy i szkoleniowcy, uczestnicy projektu SEO, autorzy publikacji dot. ewaluacji wewnętrznej.

Zastosowaliśmy następujące metody:

- analizę dokumentów (przegląd, analiza treści publikacji drukowanych i elektronicznych, przepisów prawnych, stron internetowych),
- wywiady grupowe (z dyrektorami szkół, przedszkoli i placówek oświatowych),
- studia przypadków (wykonane w wybranych szkołach),
- wywiady eksperckie (z wykorzystaniem przekazanej ekspertom listy pytań do udostępnionych im wyników badań).

W przypadku takiego badania, jakie zostało przez nas przeprowadzone, można było się skoncentrować na jakościowym opisie rzeczywistości. Dzięki metodom jakościowym mogliśmy zwrócić baczniejszą uwagę na różnorodność zjawisk, a nie częstotliwość ich występowania, co jest cechą charakterystyczną badania ilościowego³.

Badanie dotyczące zagadnień ewaluacji wewnętrznej powinno być niemal z definicji

³ D. Maison: *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*. PWN, Warszawa 2001, s. 15.

jakościowe, a co za tym idzie szczególnie wykorzystujące mechanizmy triangulacji. Triangulacji rozumianej⁴ jako zwielokrotnienie (użycie kilku jednocześnie) zastosowanych metod badawczych, a także w naszym przypadku:

- źródeł informacji,
- typów wykorzystanych danych,
- technik ich analizy.

Wyniki badań skonfrontowaliśmy z opiniami zapoznanych z nimi ekspertów, którym przekazaliśmy także listę naszych pytań, przeprowadzając – w taki dość nietypowy sposób – wywiady indywidualne z wykorzystaniem Internetu. Dokonując wyboru ekspertów, kierowaliśmy się przede wszystkim ich wiedzą dotyczącą badanego tematu i doświadczeniem, a nie miejscem zamieszkania.

Opis wyników badań odpowiada postawionym problemom badawczym i – jak już wyżej wspomniano – jest oparty na strukturze metody metaplanu. W związku z tym w pierwszych czterech podrozdziałach pełnej wersji raportu zamieszczamy odpowiedzi na zawarte w niej pytania, a tutaj przytaczamy tylko pewne niezbędne minimum, które ma być zachętą dla czytelnika do zapoznania się z całością.

a) Jak jest? (rozdz. 4.1.). W tym rozdziale skupiamy się na opisie stanu istniejącego w zakresie ewaluacji wewnętrznej w literaturze i praktyce.

Na podstawie zaprezentowanych w tym rozdziale informacji możemy stwierdzić, że istotna zmiana dokonała się w prawie oświatowym i teorii. Natomiast w praktyce jej jeszcze nie widać.

b) Jak być powinno? (rozdz. 4.2). Tu przed-

stawiamy postulaty teoretyków, wyniki badań zagranicznych i opinie praktyków na temat stanu pożądanego.

Zestawienia cech efektywnej ewaluacji wewnętrznej – stanu uznanego za pożądaną – są częściowo zbieżne w literaturze i praktyce. Efektywna ewaluacja wewnętrzna jest opisywana w literaturze jako proces badawczy prowadzony zgodnie z wymogami metodologii badań społecznych. Jest to proces zorganizowany i społeczny, w przypadku którego tzw. czynniki ludzkie uznane są jednak za najważniejsze.

c) Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?

(rozdz. 4.3.). W tej części omawiamy przyczyny rozbieżności między stanem istniejącym a pożądanym, opisane w literaturze i występujące w praktyce.

Istnieje wiele powodów tego typu rozbieżności. Na użytek prowadzonych badań zgrupowaliśmy je w trzech kategoriach. Są to więc przyczyny:

- wynikające z niespójnej terminologii, a przede wszystkim chaosu pojęciowego w odniesieniu do „ewaluacji” w ogóle, a „ewaluacji wewnętrznej” w szczególności;
- dotyczące praktyki i wskazane przez teoretyków oraz praktyków. Teoretycy i praktycy zgodnie uznali, że przyczynami rozbieżności są:
 - nadmiar zmian w szkołach,
 - nałożenie na nauczycieli dodatkowych zadań, do których nie zostali przygotowani,
 - nadmierny formalizm,
 - oczekiwania zewnętrznych organów nadzoru pedagogicznego w odniesieniu do ewaluacji wewnętrznej.

⁴ M. Jasiński, M. Kowalski: *Falszywa sprzeczność: metodologia jakościowa czy ilościowa?* W: *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*. Red. A. Chaber. Warszawa 2007, s. 100 – 101.

- dotyczące praktyki i wskazane wyłącznie przez praktyków. Tylko praktycy za przyczyny rozbieżności uznali:
 - brak czasu na realizację ewaluacji wewnętrznej,
 - brak wsparcia,
 - brak zainteresowania rodziców ewaluacją wewnętrzną,
 - małą liczbę nauczycieli (na tę przyczynę wskazywały głównie dyrektorki przedszkoli),
 - różne trudności związane z tzw. czynnikiem ludzkim.

d) Co zrobić, aby było tak, jak być powinno? (rozdz. 4.4.). Propozycje usprawnienia ewaluacji wewnętrznej znaleźć można zarówno w literaturze, jak i w wypowiedziach praktyków. Zgodnie z opiniami teoretyków działania w tym zakresie powinny zmierzać do:

- opracowania wskazówek dobrej praktyki w zakresie ewaluacji wewnętrznej,
- stworzenia standardów ewaluacji wewnętrznej,
- zapewnienia zewnętrznego wsparcia dla szkół w osobach krytycznego przyjaciela oraz w formach: wspólnej ewaluacji wewnętrznej, coachingu i benchmarkingu.

Natomiast zdaniem praktyków ewaluację wewnętrzną można udoskonalić poprzez:

- przekonanie nauczycieli do jej wartości,
- zwiększenie samodzielności szkoły w zakresie ewaluacji wewnętrznej,
- udzielenie jej wsparcia,
- prawne doprecyzowanie liczby godzin i miejsca pracy nauczycieli,

- zapewnienie odpowiednich środków finansowych.

W ostatnim podrozdziale naszego raportu (rozdz. 4.5.) prezentujemy oddzielnie opinie ekspertów na temat przedstawionych im wyników naszych badań. Zachęcamy do zapoznania się także z nimi.

Nasze opracowanie zawiera także dodatkowy rozdział zatytułowany *Kierunki pożądanых zmian*, w którym przedstawiamy sugestie dotyczące ewentualnych korekt w ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej oraz zmian w prawie oświatowym, w tym w systemie nadzoru pedagogicznego.

Mamy nadzieję, że wyniki badań zostaną wykorzystane do doskonalenia ewaluacji wewnętrznej. Do tej pory w Programie Wzmocnienia Efektywności Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły więcej uwagi przywiązywano do ewaluacji zewnętrznej. Wewnętrzna pozostawała w jej cieniu.

Sądzymy, że wyniki naszych badań mogą służyć jako materiał do dyskusji i refleksji wśród uczestników omawianego programu. Raport może być także materiałem do analiz na szkoleniach dla ewaluatorów zewnętrznych, uczestników projektu pt. *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganiu szkół*, konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli, dyrektorów szkół oraz kandydatów na to stanowisko, nauczycieli – członków zespołów ewaluacyjnych. W końcu może dać wgląd w różne aspekty ewaluacji wewnętrznej przedstawicielom organów zewnętrznego nadzoru pedagogicznego oraz organów prowadzących.

Dr Danuta Elsner jest niezależną konsultantką ds. zarządzania oświatą; Krzysztof Bednarek jest konsultantem ds. zarządzania w RODN „WOM” w Katowicach.

Teresa Kubowicz
Maria Kaczmarek
Hanna Tabor

Poradnictwo kariery w różnych okresach życia – wiek przedszkolny

Wrozpoczynającym się cyklu artykułów związanych z poradnictwem kariery w różnych okresach życia chcemy zwrócić uwagę na konieczność uwzględnienia indywidualnych predyspozycji osobowościowych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W podstawach programowych kształcenia ogólnego na każdym etapie edukacyjnym zostały zapisane cele wychowania i kształcenia odnoszące się do edukacji: społecznej, przyrodniczej, technicznej i technologicznej. Od sposobu, w jaki placówka oświatowa (szkoła) będzie osiągać te cele, zależeć będzie również droga edukacyjna wychowanka (ucznia).

W niniejszym artykule pragniemy przedstawić przykładowe rozwiązania metodyczne, które mogą inspirować nauczycieli, wychowawców i doradców zawodowych zajmujących się orientacją zawodową do wzbogacania warsztatu pracy.

Na początek proponujemy poradnictwo kariery w wieku przedszkolnym. Dokonamy analizy podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz zastanowimy się, jak wykorzystać okres intensywnego rozwoju dziecka i kształtowania się jego relacji z otoczeniem do edukacji związanej z przygotowaniem go do życia zawodowego. Podamy również przykładową tematykę zajęć grupowych, opartych na zabawach uczestniczących pt. *Poznaj zawody*.

Analiza podstawy programowej wychowania przedszkolnego

Wiedza o pracy dorosłych na etapie edukacji przedszkolnej wpisuje się w sferę szeroko pojętego wychowania społecznego. Znajduje to odbicie w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, w której wśród głównych celów tego wychowania zapisano:

- budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej;
- zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.

Treści kształcenia i wychowania na tym etapie nawzajem się przeplatają i uzupełniają, mają charakter zintegrowany i są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. Najbardziej czytelne zapisy dotyczące zagadnień związanych z poznawaniem różnych zawodów można odnaleźć

w obszarze 15 podstawy wychowania przedszkolnego: *Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne*. Czytamy tam, że dziecko kończące przedszkole:

- wymienia imiona i nazwiska osób bliskich, wie, **gdzie pracują, czym się zajmują,**
- zna nazwę miejscowości, w której mieszka, zna ważniejsze instytucje i **orientuje się w rolach społecznych granych przez ważne osoby, np. policjanta, strażaka.**

Nie znaczy to jednak, iż nie możemy się doszukać elementów związanych z poznawaniem różnych zawodów w innych obszarach podstawy. Ponieważ uczenie się w przedszkolu odbywa się głównie przez bezpośrednie poznawanie i zabawę, ważne dla późniejszego funkcjonowania dziecka jest chociażby przestrzeganie reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (obszar 1), utrzymywanie porządku w swoim otoczeniu (obszar 2), uważne słuchanie i pytanie o niezrozumiałe fakty (obszar 3), klasyfikowanie (obszar 3) czy dysponowanie taką sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową, jaka potrzebna jest do rysowania, wycinania i nauki pisania. W zasadzie nie ma ani jednego obszaru podstawy, w którym nie można by doszukać się elementów wykorzystywanych do poznawania różnego rodzaju zawodów bliższych i dalszych, do uczenia dzieci szacunku dla pracy, organizowania dziecięcych wiadomości i umiejętności w tym zakresie.

Jak to się robi w przedszkolu?

Swoje pierwsze relacje społeczne dziecko nawiązuje w rodzinie. Przekraczając próg grupy przedszkolnej, staje się członkiem większej społeczności, w której z czasem odnajduje własne miejsce. Wnosi do grupy in-

dywidualne doświadczenia, które konfrontuje z doświadczeniami innych dzieci. Zadaniem nauczyciela w tym względzie jest czuwanie nad poprawnym funkcjonowaniem dziecka, jego współdziałaniem z grupą rówieśniczą oraz troska o wszechstronny rozwój poprzez stwarzanie jak największej liczby sytuacji sprzyjających zdobywaniu wiedzy i doświadczenia.

Pierwszym środowiskiem, w którym możemy poznać różne zawody, jest właśnie przedszkole. Odwiedziny w kuchni, oglądanie wyposażenia kuchennego, obserwacja pracy kucharek, to jedne z pierwszych możliwości wprowadzenia dzieci w świat różnych zawodów. Poznajemy urządzenia i potrzebne akcesoria, charakterystyczny ubiór. Z czasem sami możemy zostać kucharzami: kroimy warzywa na sałatkę, wyciskamy sok z owoców, robimy kolorowe kanapki.

Spacer po najbliższej okolicy są okazją do gromadzenia spostrzeżeń o otaczającym nas świecie. Najbliższy sklep, zakład krawiecki czy biblioteka mogą stać się celem wycieczki, dzięki której dzieci zdobędą wiedzę o ludziach wykonujących różne zawody, poznają znaczenie pracy innych i nauczą się do niej szacunku. Pamiętać należy, iż najlepsze efekty w kształceniu daje stosowanie metod aktywizujących, dzięki którym dzieci, uczestnicząc w różnych sytuacjach, w swobodny sposób przyswajają sobie wiedzę i umiejętności. Zdobyte doświadczenie przenoszą na swobodną zabawę. Naśladowanie dorosłych, wcielanie się w określone role społeczne. Urządzenie kąciaków zainteresowań, np.: sklepu, zakładu fryzjerskiego, warsztatu samochodowego, jest zachętą do wspólnego tworzenia pola zabawy tematycznej, w której uczestniczyć mogą wszystkie

dzieci. Przygotowywanie miejsca zabawy, gromadzenie potrzebnych akcesoriów, podział ról i wreszcie zabawa są doskonałą okazją do utrwalania prawidłowych relacji społecznych.

Aby utrwalić zdobyte wiadomości i umiejętności, możemy skorzystać z bogatej oferty gier i zabaw dydaktycznych lub stworzyć je samemu. Przykładem jednej z takich zabaw mogą być poniższe karty pracy.

Karta 1

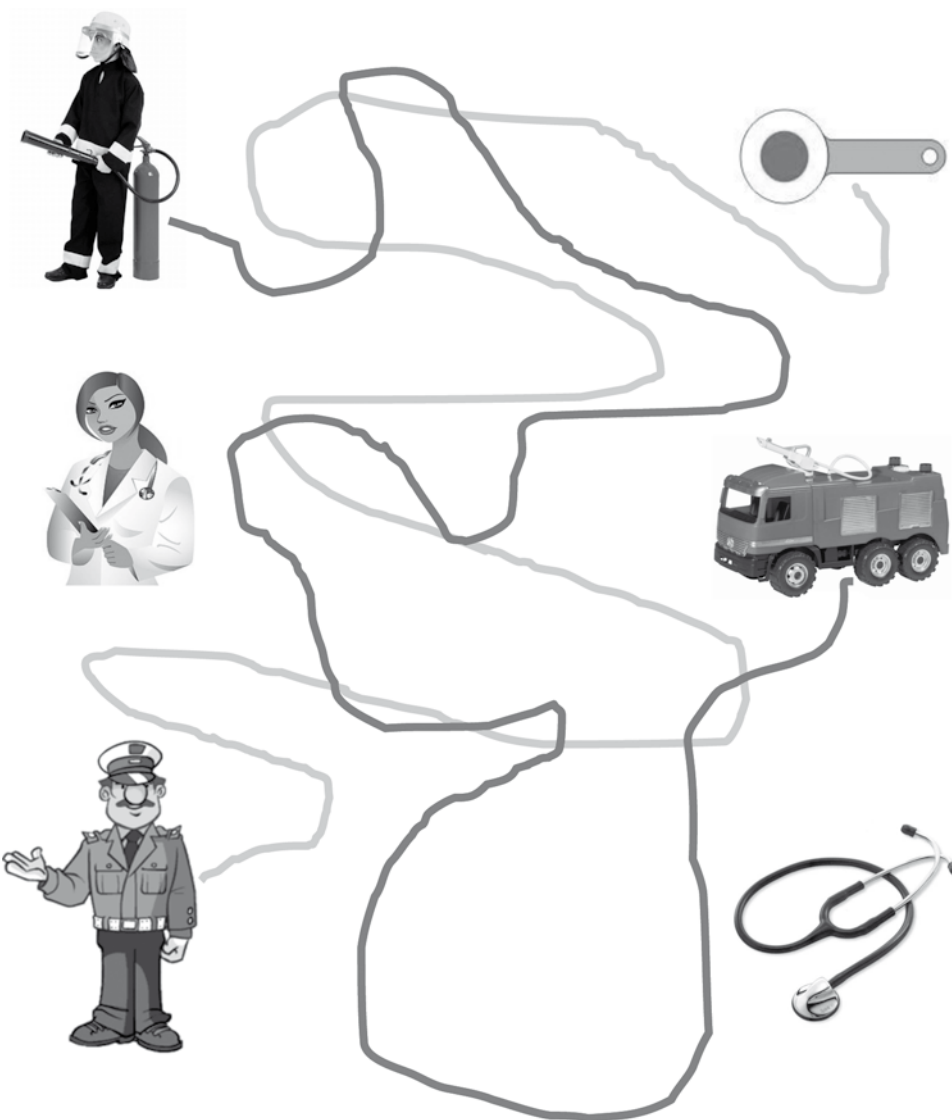
Przyjrzyj się temu, co jest na kartce. Zastanów się: **Co komu** jest potrzebne? Wybrane przez Ciebie przedmioty otocz pętelką i połącz kreską z odpowiednią postacią. Czego nie obrysowałaś pętelką? Komu to jest potrzebne i do czego?



Karta 2

Co komu jest potrzebne do pracy?

Kreśląc ołówkiem po śladzie, znajdź rekwizyt, który jest potrzebny każdej z postaci.



Podsumowanie

W wieku przedszkolnym poradnictwo kariery edukacyjno-zawodowej opiera się na elementach zawodoznawczych. Realizując podstawę programową kształcenia ogólnego związaną z przygotowaniem dzieci do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, należy rozwijać wiedzę o zawodach oraz uczyć

zachowań prozawodowych poprzez gry i zabawy oraz bezpośredni kontakt z osobami reprezentującymi różne zawody. W poradnictwie kariery edukacyjno-zawodowej ważne jest dotarcie do dziecka na wszystkich etapach jego rozwoju.

W kolejnym artykule przedstawimy zagadnienia zawodoznawcze obejmujące szkołę podstawową.

Literatura:

1. Broda I.: *Od przedszkolaka do pierwszaka. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa 2010.
2. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* (załącznik nr 1 do rozporządzenia) wraz z komentarzem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej.

Źródła grafiki:

1. http://pl.123rf.com/photo_7285053_krawiec-miara-samodzielnie-na-biaa--ym-tle.html
2. <http://ec.l.thumbs.canstockphoto.com/canstock10380919.jpg>
3. <http://anwenal.blogspot.com/2012/09/dobry-fryzjer-poszukiwany.html>
4. <http://luers.pl/index.php/wyposazenie-sauny>
5. http://images04.olx.pl/ui/11/95/83/1305121863_198919283_1-Zdjecia--Kucharz-poszukuje-pracy.jpg
6. <http://www.etwinning.wlaskowej.net/sport.htm>
7. <http://www.toys4baby.eu/duza-straz-pozarna-lena-super-prezent.html>
8. http://www.edziecko.pl/zakupy/5,79385,7390848,Najmodniejsze_stroje_karnawalowe_dla_dzieci.html?i=10
9. http://www.babyprzyskawe.pl/finanse_i_awanse/praca_marzen/praca_marzen_lekarz.html
10. <http://www.promed-bytom.com.pl/html/oferta.html>

Teresa Kubowicz jest wychowawcą w Przedszkolu nr 12 w Mysłowicach oraz nauczycielem metodykiem z zakresu wychowania przedszkolnego; Maria Kaczmarek jest konsultantem w RODN „WOM” w Katowicach; Hanna Tabor nauczycielem plastyki, muzyki i techniki w Szkole Podstawowej nr 1 w Mysłowicach oraz nauczycielem metodykiem z zakresu plastyki, muzyki i techniki.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2012/2013

Kursy doskonalące:

- ***Zabawa w teatr***
- ***Edukacja muzyczna w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej***

Kontakt: Renata Stanek-Kozłowska, tel.: (32) 259 98 35, w. 217, e-mail: rsk@womkat.edu.pl

Szkolenia dla rad pedagogicznych:

- ***Uczyć bawiąc, bawiąc uczyć – czyli jak odnaleźć się w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego***
- ***Bajkoterapia w edukacji przedszkolnej***
- ***Arteterapia w edukacji szkolnej***

Kontakt: Renata Stanek-Kozłowska, tel.: (32) 259 98 35, w. 217, e-mail: rsk@womkat.edu.pl

Ewa Jakubowska

Porozmawiajmy... o programach nauczania

Jan Jakub Rousseau – znany osiemnastowieczny myśliciel i reformator powiedział: *Przed udaniem się w drogę trzeba znać kres, do którego chce się dojść. I drogi, którymi należy kroczyć.* Ta myśl, jak żadna inna, oddaje sens planowania procesu dydaktycznego współczesnego nauczyciela. We wrześniu 2012 roku rozpoczęła się reforma programowa i organizacyjna szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Nowa podstawa programowa, nowe podręczniki i wreszcie, co najważniejsze, nowe programy nauczania próbują znaleźć swoje miejsce w szkolnej rzeczywistości. Od kilku miesięcy toczą się dyskusje na temat zasadności zmian. Przedstawiciele różnych gremiów „przerzucają się” argumentami za i przeciw reformie. Oczywiście nie ma nic złego w tym, że możemy zapoznawać się z różnymi stanowiskami, ale rok szkolny wkroczył już w trzeci miesiąc i zgodnie z rzymską zasadą prawniczą *Dura lex, sed lex* (Twarde prawo, ale prawo) *należy bezwzględnie stosować się do przepisów prawa niezależnie od ich uciążliwości oraz konsekwencji dla zobowiązanego*¹.

Porozmawiajmy zatem o programach nauczania

Czymże jest ten element edukacji i dlaczego wzbudza tyle niepokoju? Przyczyna jest chyba bardziej prozaiczna, niż się nam wydaje

– to **zmiana** – która zawsze wywołuje niepokój i lęk przed nieznanym. W klasach, w których obowiązuje jeszcze „stara” podstawa programowa, nauczyciele uczą według programów „ministerialnych” – sprawdzonych, dopuszczonych do użytku szkolnego i posiadających ogólnie nadane numery. Dobierane do nich już „oswojone” przez lata podręczniki i materiały dydaktyczne na dobre zadomowiły się w szkolnej rzeczywistości. Wszystko toczyło się utartym torem, aż w 2009 roku wprowadzono reformę i znany porządek odwrócono „do góry nogami”. Teraz to podręczniki są dopuszczane do użytku przez ministerstwo, a programy nauczyciel musi wybrać lub opracować sam. Niby jest to naturalne, ale niektórzy z nas zadają sobie cały czas pytanie „od czego zacząć?” i mają wątpliwości, czy sobie z tym poradzą. Nie taki diabeł straszny...

Zacznijmy od przeczytania podstawy programowej. Na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej² opublikowano osiem opracowań podstawy programowej w podziale na grupy przedmiotowe. Schemat publikacji jest zawsze taki sam:

1. *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego* – wprowadzenie autorstwa prof. Zbigniewa Marciniaka.
2. Część wstępna podstawy programowej dla szkoły podstawowej oraz dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.

¹ http://pl.wikipedia.org/wiki/Dura_lex,_sed_lex

² http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=230&Itemid=290

3. Zasadnicza „przedmiotowa” podstawa programowa.
4. Zalecane warunki i sposób realizacji.
5. Komentarz do podstawy programowej przedmiotu.

Czy wszystko należy przeczytać i przeanalizować? Oczywiście tak, ponieważ każdy z tych tekstów jest przydatny do analizy lub opracowania programu nauczania. A więc po kolei:

1. Na wstępie prof. Zbigniew Marciniak wprowadza nas w sposób zwięzły i rzeczowy w proces zmiany, która od 2009 roku przebiega w przedszkolach i szkołach wszystkich typów. Oprócz ogólnych zagadnień dotyczących istoty i potrzeby zmiany podejścia do procesu nauczania znajdziemy tam praktyczne wskazówki dotyczące związków pomiędzy programem nauczania, programem wychowawczym szkoły i tak trudnymi w praktyce związkami pomiędzy ocenianiem a skutecznym motywowaniem ucznia do pracy. Na pewno w tym miejscu ktoś zapyta – Dobrze, ale jaki to ma związek z programem nauczania? Wbrew pozorom bardzo duży. Język tej trochę epickiej opowieści o polskiej oświacie jest na tyle komunikatywny, że może ona stanowić bazę teoretyczną do zrozumienia zasad, na jakich opiera się podstawa programowa konkretnego przedmiotu, i jej związków z prawem wewnątrzszkolnym.

2. **Część wstępna podstawy programowej** dla szkoły podstawowej oraz dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej zawiera przede wszystkim cele kształcenia ogólnego oraz wykaz umiejętności ponadprzedmiotowych, które uczeń zdobywa w czasie

danego etapu edukacyjnego. Nie jest trudno zauważyć, że proces edukacyjny wszystkich uczniów – począwszy od klasy I SP do klasy maturalnej – musi być tak zaprojektowany, aby zostały osiągnięte trzy główne cele kształcenia ogólnego, czyli:

- 1) *przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów;*
- 2) *zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;*
- 3) *kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie*³.

Poza tym znajdziemy tam najważniejsze zadania poszczególnych etapów edukacyjnych oraz związki pomiędzy programem nauczania a szkolnym programem wychowawczym i profilaktyki. W każdym z załączników dotyczących poszczególnych etapów edukacyjnych jest zamieszczony wykaz obowiązujących zajęć edukacyjnych. Należy pamiętać, że ta część podstawy programowej jest już aktem prawnym, ponieważ stanowi fragment rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, i musimy zawarte w niej treści uwzględnić w naszym programie nauczania. Co z tej części należy uwzględnić w programie nauczania? Przede wszystkim wywiedziemy z niej: *szczegółowe cele kształcenia i wychowania oraz zarysy sposobu konstruowania propozycji kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć uczniów.*

³ <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf1/zacznik%20do%20rozporzdzenia%20z%20dnia%2027%20sierpnia%202012%20r.pdf>

3. „Edukacyjna lub przedmiotowa” część **podstawy programowej**. Nie można mówić, że jest to najważniejsza część opisywanego dokumentu, ponieważ wynika z założeń ogólnych, ale trzeba sobie uzmysłowić, że stanowi ona opis efektów kształcenia; zadaniem nauczyciela jest zaplanowanie drogi, którą do nich będziemy zmierzać – a to już nic innego, jak przedmiotowy program nauczania.

Konieczność znajomości wszystkich treści „naszego” przedmiotu nie budzi chyba żadnych wątpliwości. Powinniśmy jednak równie dogłębnie zapoznać się z podstawą programową przygotowaną dla poprzedniego etapu edukacyjnego. Dlaczego? Postaram się wyjaśnić poniżej.

Posłużę się przykładem **fizyki** w liceum ogólnokształcącym. Przygotowanie programu nauczania należy rozpocząć od wnikliwej analizy podstawy programowej dla gimnazjum. Obecnie obowiązująca organizacja nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych kończących się maturą zakłada, że **poziom podstawowy** fizyki będzie realizowany w ciągu trzech lat gimnazjum i klasy I szkoły ponadgimnazjalnej. Nie wyobrażam sobie zatem, że przystępując do analizy lub opracowania programu nauczania można nie wiedzieć, czego uczeń powinien był się nauczyć w ciągu poprzednich trzech lat. **Każdy nauczyciel musi zatem zapoznać się z przepisami dotyczącymi zasad organizacji nauczania jego przedmiotu i z podstawą programową etapu edukacyjnego poprzedzającego ten, dla którego przygotowujemy program.** Wiedza ta, bez względu na przedmiot, którego uczymy, pozwoli nam rzetelnie przygotować zakres badania umiejętności i wiadomości „na wejściu”, jeśli taki planujemy. Będziemy

też wiedzieć, czego nasi uczniowie się uczyli, a czego na pewno nie poznali.

Następnym etapem pracy powinna być dogłębna analiza „własnej” podstawy programowej ze szczególnym naciskiem na **Treści nauczania – wymagania szczegółowe**. Forma, w jakiej zapiszemy je w programie, zależy od doświadczenia, wiedzy i ustalonych w szkole zasad planowania własnej pracy. Należy pamiętać, że zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w *sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół* (ze zmianami) – *Nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb*. Wskazane jest zatem planowanie wspólnych działań w zakresie dostosowania wymagań do możliwości uczniów oraz korelacji międzyprzedmiotowej treści i metod nauczania.

4. **Zalecane warunki i sposób realizacji** stanowią część rozporządzenia o podstawie programowej, a więc posiadają status aktu prawnego. Konstruując program, należy zastosować wszystkie wskazane tam zasady i sugestie. Monitorowanie przez dyrektora szkoły realizacji podstawy programowej powinno dotyczyć także wskazanych w tej jej części zapisów.

5. **Komentarz do podstawy programowej** to już nie jest obligatoryjnie obowiązujący dokument, jednak ze względu na wagę problemu, który rozpatrujemy, warto zapoznać się z sugestiami dotyczącymi organizacji procesu dydaktycznego, przedstawionym przez osoby, które podstawę programową tworzyły. Ich sugestie mogą często stanowić inspirację do kreatywnego myślenia o tych

składających się na pełny obraz czterdziestopięciominutowych puzzli, z których składa się proces dydaktyczny.

W tym miejscu nasuwa się pewna refleksja. Raczej nie możemy w całości i bez zmian przyjmować programu nauczania napisanego przez autora spoza szkoły (chyba że zrobił to na nasze specjalne zamówienie), ponieważ program taki zawsze będzie wymagał mody-

fikacji w zakresie kontekstu środowiskowego, z którego wynika projektowany system wymagań na poszczególne oceny szkolne.

Czy zatem warto pisać swój własny program przedmiotowy? Oczywiście, że tak, ponieważ tylko wtedy będziemy mieli pewność, że zaplanowana przez nas „droga, którą chcemy kroczyć do celu” to naprawdę „skrojony na miarę” i możliwy do pełnej realizacji proces.

Ewa Jakubowska jest konsultantem w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2012/2013

Kursy doskonalące:

- ***Tworzenie programu nauczania wychowania fizycznego oraz oferty zajęć do wyboru opartych na nowej podstawie programowej***

Kontakt: Tomasz Grad, tel.: (32) 258 22 09, e-mail: tg@womkat.edu.pl

Szkolenia dla rad pedagogicznych:

- ***Program wsparcia szkół w ich jakościowym rozwoju***

Kontakt: Ewa Jakubowska, tel.: (32) 258 13 97, e-mail: ejakubowska@womkat.edu.pl

- ***Tworzenie materiałów edukacyjnych dla uczniów (zestawów ćwiczeń, scenariuszy zajęć) wspierających krytyczne i twórcze myślenie***
- ***Nowa rola nauczyciela w zmieniającej się szkole***
- ***Konstruowanie, ewaluowanie i modyfikowanie programów nauczania przez nauczyciela w świetle nowych podstaw programowych***
- ***Planowanie wynikowe – od podstawy programowej i celu ogólnego do wymiernego efektu***

Kontakt: Anna Czarlińska-Wężyk, tel.: (32) 203 59 67 w. 223, kom. 507 054 543
e-mail: aczarli@womkat.edu.pl

Edyta Bukowska

Idziemy na dwór czy na pole? Pyry czy lepiej grule? – po polsku, a jednak inaczej...

Poniższy scenariusz uzyskał I miejsce w kategorii gimnazjów w **II Wojewódzkim Konkursie na Najciekawszy Scenariusz Lekcji Języka Polskiego** pod patronatem Marszałka Województwa Śląskiego, zorganizowanym przez RODN „WOM” w Katowicach i zespół doradców języka polskiego. Zwycięski scenariusz ze szkoły ponadgimnazjalnej zostanie zamieszczony w następnym numerze „Forum Nauczycieli”.

Scenariusz lekcji języka polskiego w gimnazjum

Temat: *Idziemy na dwór czy na pole? Pyry czy lepiej grule? – po polsku, a jednak inaczej...*

Czas realizacji: 2 jednostki lekcyjne.

Lekcja odbywa się w sali komputerowej z dostępem do Internetu, stanowiska powinny być wyposażone w słuchawki dla każdego ucznia. Wskazane byłoby, by przed zajęciami nauczyciel zapoznał się ze stroną: www.gwarypolskie.uw.edu.pl. Strona ta daje możliwość wysłuchania przykładów różnych gwar. Ponadto znajdziemy tu sporo przydatnych informacji do wykorzystania w czasie lekcji, co znacznie skraca czas przygotowania potrzebnych materiałów. Pracując w ten sposób, przygotowujemy uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym i stwarzamy warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, o czym jest mowa w części wstępnej podstawy programowej dla gimnazjum i liceum.

Cel ogólny

Uczeń:

- dostrzega różnicowanie słownictwa (rozpoznaje słownictwo ogólnopolskie),
- rozpoznaje słownictwo o ograniczonym zasięgu (wyrazy gwarowe).

Cele szczegółowe

Uczeń:

- analizuje przykładowe teksty napisane w różnych dialektach,
- próbuje dokonywać przekładu na język ogólnopolski,
- wymienia dialekty i potrafi wskazać na mapie ich zasięg terytorialny,
- potrafi wskazać różnicę między gwarą a dialektem,
- wie, dlaczego warto pielęgnować gwarę,
- prezentuje własne opinie.

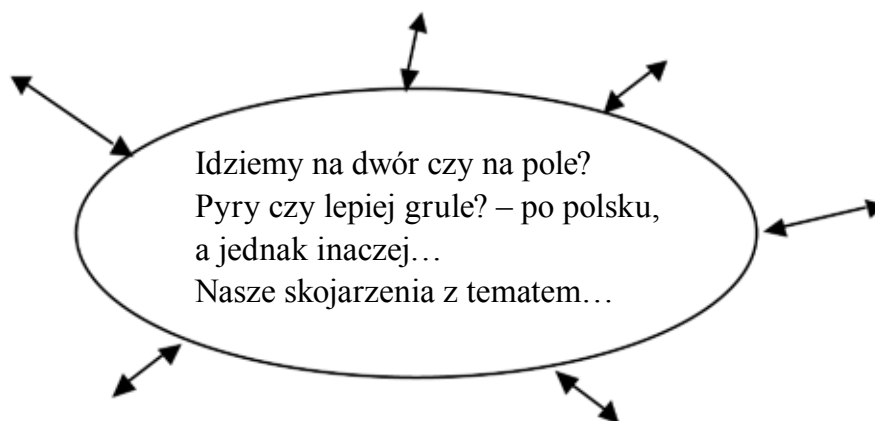
Metody pracy: praca z tekstem, burza mózgów, dyskusja dydaktyczna, elementy wykładu, metody badawcze, metody eksponujące.

Formy pracy: zbiorowa, zespoły zadaniowe, indywidualna.

Materiały i środki dydaktyczne: komputery, słuchawki, skserowany tekst pt. *Rzecz o polu i dworze, czyli krakowsko-lubelska wieża Babel* (załącznik), szare arkusze papieru, mazaki, karteczki samoprzylepne, mapa Polski, karteczki samoprzylepne z nazwami: jagoda, borówka, czajnik, sagan, Mikołaj, Aniołek, pole, dwór, kuchenka gazowa, piec, ciapy, kapcie, pantofle.

Przebieg zajęć

1. Zajęcia rozpoczynamy od razu od podania tematu lekcji: *Idziemy na dwór czy na pole? Pyry czy lepiej grule? – po polsku, a jednak inaczej...*
Pytamy uczniów: Jakie macie skojarzenia w związku z dzisiejszym tematem lekcji? – burza mózgów. Uczniowie zapisują swoje skojarzenia na arkuszu przypiętym do tablicy:



2. Czytamy pomysły zapisane przez uczniów – na razie przyjmujemy wszystkie propozycje. Wyjaśniamy, że w dalszej części zajęć dowiedzą się, czy mieli dobre skojarzenia.
3. Rozdajemy uczniom tekst pt. *Rzecz o polu i dworze, czyli krakowsko-lubelska wieża Babel*.
Mówimy: Postarajcie się zrozumieć jak najwięcej z czytanego tekstu. W czasie

czytania zapisujcie wszystkie nasuwające się Wam pytania.

4. Indywidualna praca z tekstem.
5. Prosimy uczniów, aby w parach wymienili się pytaniami, jakie napisali, czytając tekst, i spróbowali odnaleźć na nie odpowiedzi.
6. Pytamy uczniów, czy są jakieś pytania, które pozostały bez odpowiedzi. Jeśli tak, prezentujemy je całej klasie i czekamy, aby to uczniowie najpierw sami próbowali poszukać odpowiedzi, a dopiero później wyjaśniamy wątpliwości (chodzi o wzajemnie uczenie się uczniów, tzw. grupową wymianę informacji).
7. Wracamy do tablicy, na której uczniowie zapisywali swoje skojarzenia z tematem. Weryfikujemy zapisy.

8. Podajemy uczniom cele lekcji i zawieszamy je w widocznym miejscu, aby móc do nich wrócić pod koniec lekcji.

Cele lekcji

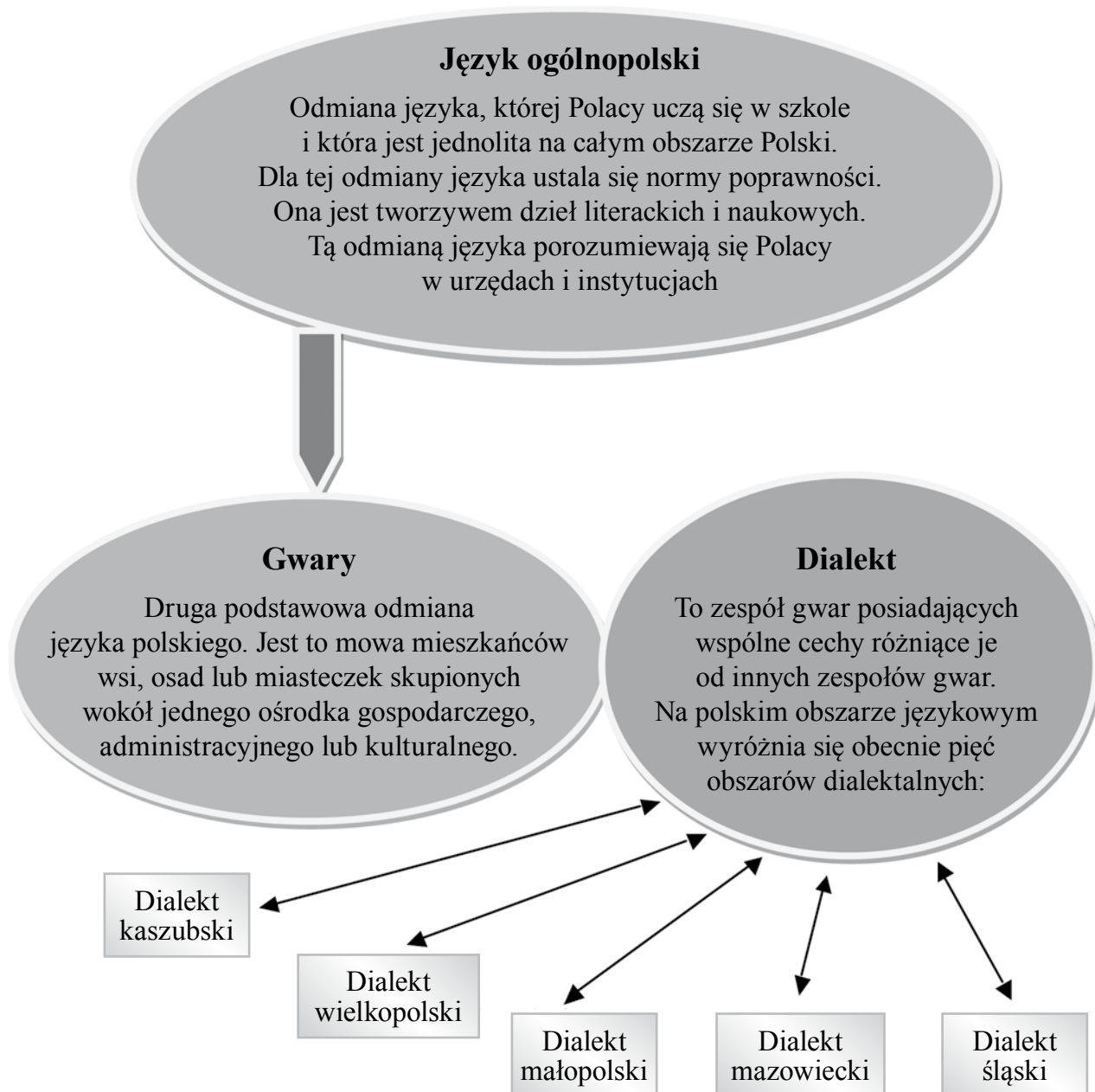
Po dzisiejszych zajęciach będę:

- wymieniać dialekty i wskazywać na mapie ich zasięg terytorialny,
- wskazywać różnicę między gwarą a dialektem,

- analizować przykładowe teksty napisane w różnych dialektach,
- próbować dokonywać przekładu na język ogólnopolski,
- wiedzieć, dlaczego warto pielęgnować gwara.

Uwaga! Możemy zrobić mapkę wiedzy oraz umiejętności w postaci kolejnych klocków i układać je w miarę osiągania poszczególnych celów. Wtedy pokazujemy uczniom, w którym momencie zaczęliśmy, gdzie teraz jesteśmy i do czego zmierzamy.

9. Prosimy uczniów o podkreślenie w przeczytanym tekście wyrazów, które brzmią inaczej, ale, ich zdaniem, oznaczają to samo (jagoda – borówka; czajnik – sagan; Mikołaj – Aniołek; pole – dwór; kuchenka gazowa – piec; ciapy – kapcie – pantofle). Następnie chętni uczniowie umieszczają te nazwy (wcześniej przygotowane przez nas) na mapie Polski w odpowiednich regionach. Informujemy uczniów, że wymienione wyrazy stanowią tylko przykład zróżnicowania naszego języka.



10. Pytamy uczniów, jak autorka tekstu, który przeczytali, nazywa podkreślone przez nich wyrazy? (regionalizmy). Co oznacza to słowo? Z czym się wiąże? Dlaczego autorka w tytule swojego artykułu użyła frazeologizmu *wieża Babel*?
11. Nawiązujemy do przeżyć uczniów: W waszych wędrowniach wakacyjnych na pewno zetknęliście się z różnymi regionalizmami. Czy ktoś z was może podać przykład takiego wyrazu i powiedzieć, z jakiego regionu Polski pochodzi? Prosimy uczniów o wypisywanie takich wyrazów na karteczkach, a następnie o umieszczenie ich na mapie Polski. W ten sposób nasza mapa wzbogaci się o inne wyrazy występujące w różnych regionach Polski.
12. Prosimy uczniów, aby w parach zastanowili się, skąd wzięło się takie zróżnicowanie naszego języka (powinni odwołać się do historii Polski).
13. Uczniowie dzielą się swoimi pomysłami. Następnie, jeśli trzeba, uzupełniamy informację na ten temat. Następnie prosimy o otwarcie strony www.gwarypolskie.uw.edu.pl i zakładki *Podstawy dialektologii – II* i odpowiedź na pytanie: Jak dzielimy dialekty i gwary polskie? Następnie sięgamy do zakładki: *2.5. Dialekty polskie – historia* – praca indywidualna.
14. Podajemy uczniom krótką informację na temat zróżnicowania języka polskiego.
15. W dalszym ciągu pracujemy, opierając się na stronie: www.gwarypolskie.uw.edu.pl. Prosimy o otwarcie linku – *Opis dialektów*. Otworzy się mapa Polski z zaznaczonymi dialektami. Wspólnie z uczniami śledzimy zasięg terytorialny poszczególnych dialektów, powiązanie z geografą, zwracamy też uwagę na pisownię nazw własnych.

16. Dzielimy uczniów na cztery grupy zadaniowe. Każda otrzymuje polecenie do wykonania.

Grupa 1

Zadanie:

- I. Otwórzcie link: *Opis dialektów – **dialekt mazowiecki***.
- II. Przeczytajcie informację znajdującą się pod mapą Polski.
- III. Następnie otwórzcie znajdujący się po stronie lewej link: *Teksty gwarowe – **Łowickie***.
- IV. Wysłuchajcie uważnie nagrania.
- V. Spróbujcie wypisać charakterystyczne cechy tego tekstu gwarowego. Zwróćcie uwagę na zjawiska fonetyczne, odmianę wyrazów, charakterystyczne słownictwo.

Grupa 2

Zadanie:

- I. Otwórzcie link: *Opis dialektów – **dialekt wielkopolski***.
- II. Przeczytajcie informację znajdującą się pod mapą Polski.
- III. Następnie otwórzcie znajdujący się po stronie lewej link: *Teksty gwarowe – **Kujawy***.
- IV. Wysłuchajcie uważnie nagrania.
- V. Spróbujcie wypisać charakterystyczne cechy tego tekstu gwarowego. Zwróćcie uwagę na zjawiska fonetyczne, odmianę wyrazów, charakterystyczne słownictwo.

Grupa 3

Zadanie:

- I. Otwórzcie link: *Opis dialektów – **dialekt śląski***.
- II. Przeczytajcie informację znajdującą się pod mapą Polski.
- III. Następnie otwórzcie znajdujący się po stronie lewej link: *Teksty gwarowe – **Śląsk środkowy***.
- IV. Wysłuchajcie uważnie nagrania.

- V. Spróbujcie wypisać charakterystyczne cechy tego tekstu gwarowego. Zwróćcie uwagę na zjawiska fonetyczne, odmianę wyrazów, charakterystyczne słownictwo.

Grupa 4

Zadanie:

- I. Otwórzcie link: *Opis dialektów – **dialekt małopolski***.
- II. Przeczytajcie informację znajdującą się pod mapą Polski.
- III. Następnie otwórzcie znajdujący się po stronie lewej link: *Teksty gwarowe – **Podhale***.
- IV. Wysłuchajcie uważnie nagrania.
- V. Spróbujcie wypisać charakterystyczne cechy tego tekstu gwarowego. Zwróćcie uwagę na zjawiska fonetyczne, odmianę wyrazów, charakterystyczne słownictwo.

17. Prezentacja pracy grup w dowolnej formie. Pytamy uczniów: Jak radziliście sobie z tym ćwiczeniem? Co sprawiło wam największą trudności?
18. Ponownie wracamy do strony: www.gwarypolskie.uw.edu.pl i prosimy uczniów o porównanie w tych samych grupach tego, co wypracowali, z tym, co znajduje się w linku – *Charakterystyka dialektu*.

Grupa 1

Otwórzcie link: *Opis dialektów – **dialekt mazowiecki** – charakterystyka dialektu*. Porównajcie swoje notatki z zapisami na stronie.

Grupa 2

Otwórzcie link: *Opis dialektów – **dialekt wielkopolski** – charakterystyka dialektu*. Porównajcie swoje notatki z zapisami na stronie.

Grupa 3

Otwórzcie link: *Opis dialektów – **dialekt śląski** – charakterystyka dialektu*.

Porównajcie swoje notatki z zapisami na stronie.

Grupa 4

Otwórzcie link: *Opis dialektów – **dialekt małopolski** – charakterystyka dialektu*.

Porównajcie swoje notatki z zapisami na stronie.

Pytamy uczniów: Jak waszym zdaniem, w skali od 1 do 10, poszło wam ćwiczenie? Co zrobiliście dobrze, a co wymagało poprawy?

19. Uczniowie w dalszym ciągu pozostają w tych samych grupach. Zadanie dla wszystkich grup: Spróbujcie dokonać przekładu dowolnego fragmentu tekstu, którego wysłuchaliście, na język ogólnopolski.

20. Prezentacja pracy grup. Pytamy: Co w wyniku tego ćwiczenia lepiej zrozumieliście?

21. Dyskusja:

- Dlaczego, waszym zdaniem, gwara jest już zjawiskiem rzadkim?
- Kto powinien zadbać o kultywowanie gwary, na przykład wśród młodzieży?
- Jakie działania wy, jako młodzi ludzie, możecie podjąć, aby gwary nie znikły?
- Dlaczego warto chronić gwary? (np. dzięki temu chronimy część siebie, jest to składnik kultury narodowej, jest znakiem naszej tożsamości, jest znakiem naszej małej Ojczyzny)
- Czy znacie ludzi, instytucje, które podejmują działania na rzecz ochrony konkretnej gwary? Przykłady:

1) Konkurs gwary śląskiej: *Po naszymu, czyli po Śląsku*:

http://pl.wikipedia.org/wiki/Po_naszymu,_czyli_po_%C5%9B%C4%85sku

2) Konkurs gwary wielkopolskiej dla klas I – III: *Godejcie po naszymu* – <http://www.edukacja.edux.pl/p-11571-godejcie-po-naszymu-konkurs-gwary-wielkopolskiej.php>

3) Konkurs gwary poznańskiej:
http://www.dailymotion.com/video/x9gw1a_konkurs-gwary-poznan-skiej_people

4) III Powiatowy Konkurs Gwary Pałuckiej: *Ocalić od zapomnienia – gwara pałucka*:

<http://www.biblioteka.barcin.com.pl/imprezy/biblioteka-piechcin/159-iii-powiatowy-konkurs-gwary-pauckiej-ocali-od-zapomnienia-gwara-paucka>

22. Podsumowanie lekcji. Pytamy: W jakim stopniu założone przez nas cele lekcji zostały

zrealizowane? Jakie umiejętności z dzisiejszych zajęć możecie przenieść do praktyki?

23. Praca domowa.

- Wejdź na stronę: www.gwarypolskie.uw.edu.pl. Wysłuchaj dowolnych tekstów reprezentujących różne dialekty. Wybierz jeden, dowolny tekst (inny niż na lekcji) i spróbuj przełożyć go na język ogólnopolski.
- Zastanów się, jakie działania możesz podjąć w związku z Międzynarodowym Dniem Języka Ojczystego, który obchodzony jest 21 lutego.

Załącznik

Rzecz o polu i dworze, czyli krakowsko-lubelska wieża Babel

Mój dom obfituje w niezwykle bogactwo słów: na stole stoi miska jagód i borówek. Woda na herbatę gotuje się w czajniku i saganie. Zaś w wigilię odwiedzają nas Mikołaj i Aniołek.

– W Lublinie wychodzi się jeszcze na pole, czy już na dwór? – pytał na lubelskim koncercie Grzegorz Turnau. Mógł też zapytać o to, czy ze śmietaną podajemy borówki, czy może jagody. Regionalne różnice to jednak nie tylko teoria rodem z podręczników językoznawczych. Pod własnym dachem mam na co dzień swoistą burzę regionalną. Na szczęście ulaskawioną dobrym traktowaniem i przymrużeniem oka.

Pole i dwór – odwieczny konflikt.

– Jaka pogoda jest na zewnątrz? – pytam kontrolnie przed wyjściem z mieszkania. Językowo jestem klasycznym przykładem przesiedleńca z Polski, w której wychodzi się „na dwór” do Polski wychodzącej „na pole”. Buntuję się, nie chcę za żadne skarby świata przyjąć krakowskiej terminologii, dlatego wybieram formę pośrednią, która nie zwraca powszechnej uwagi używaniem wyśmiewanego tu nieco zwrotu. Z wychodzeniem „na pole” zetknęłam się po raz pierwszy w zamierzchłych czasach, kiedy listy pisane były jeszcze odręcznie, a w ich poszukiwaniu schodziło się do wiszącej na parterze skrzynki na listy. Korespondowałam wówczas z dziewczynką z Rzeszowa, która o wychodzeniu „na pole” pisała mi regularnie. Zawsze budziło to we mnie zdziwienie: wszak Rzeszów to duże miasto, zwłaszcza w oczach dziesięcioletki wrażliwej w małej miejscinie. Gdzie można znaleźć tam pole? I tak w moim dziecięcym umyśle pojawiła się dość szczególna wizja Rzeszowa,

w której osiedla bloków mieszkalnych położone były wśród malowniczych pól uprawnych. Dopiero dłuższy czas później dowiedziałam się, o co tak naprawdę chodzi z owym polem. Szybko przeszłam nad tym do porządku dziennego. Nie przeczuwałam, że kilka lat później mieszkać będę w mieście, w którym „na dwór” nie wychodzi nikt.

– Moje dzieci nie będą wychodzić na żadne pole – zarzekam się czasem żartobliwie mężowi, po tym jak usłyszę wspomniany zwrot w ustach kogoś trzeciego. I zaraz przypominam mi się...

...Problem z Mikołajem

– Do moich dzieci będzie przychodził Mikołaj. Również dwudziestego czwartego grudnia – zapowiadam. Skonfundowany małżonek po raz setny tłumaczy mi, że w Wigilię prezenty roznosi Aniołek. Ja, również po raz nie wiadomo który w życiu, powołuję się na świąteczne dekoracje, nieodmiennie zawierające w sobie motyw ubranego na czerwono dziadka. W akcie desperacji wspominam już nawet o Coca-Coli i jej świątecznych reklamach. Po cichu godzę się z wychodzeniem „na pole”, byle pozostawiono mi wigilijnego Mikołaja, nieodłączną część mojego dzieciństwa.

A w domu...

W naszej kuchni nie stoi kuchenka gazowa, a piec. Po kilku latach nadal używam tego pierwszego terminu, w odróżnieniu od otaczających mnie tubylców. Piec to jest na przykład kaflowy, albo w piekarni – tłumaczę. Bezskutecznie. W Krakowie w kuchni stoi piec, w dodatku, gdy gotujemy na nim wodę, robimy to w saganie. Denerwuję się, wyklócam o mój czajnik, niosący w swoim brzmieniu wschodnią nutkę gorącej herbaty. Na szczęście ta nazwa jest również używana, nie pozostaję zatem na łasce bezdusznego sagana.

Problematyczna jest nawet kwestia tego, co domownicy noszą na nogach. Ciapy, ewentualnie kapcie – mówię ja. Pantofle – stwierdza z całą pewnością mąż, po namyśle zgadzając się też na kapcie. I znów wchodzimy na śliski grunt: powołuję się na Kopciuszka, który na balu zgubił właśnie pantofelek. Przecież nie było to noszone w domu obuwiu. Po burzliwej dyskusji włączamy komputer i sprawdzamy na Allegro. Najwięcej wyników daje słowo „kapcie”, nieco mniej jest pantofli. Ciapy reprezentuje grupa kilku zaledwie artykułów. Mąż triumfuje.

Zwierciadło duszy.

Jeśli język jest zwierciadłem duszy, nie powinno się wyśmiewać regionalizmów. Dlatego wbrew pozorom z sympatią słucham o krakowskich borówkach, saganach i wychodzeniu „na pole”. Jednocześnie mocno postanawiam trzymać się własnej, lubelskiej terminologii. Bo przecież dusza nie jest czymś, co można po prostu wymienić. Lepiej dbać o tę, którą już mamy.

Literatura:

1. Buehl D.: *Strategia aktywnego nauczania czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*. Kraków 2004.
2. Silberman M.: *Metody aktywizujące w szkołach*. Kraków 2006.
3. Taraszkiewicz M.: *Metody aktywizujące proces uczenia się, czyli jak uczyć lepiej*. Warszawa 2002.

■ Edyta Bukowska jest nauczycielką języka polskiego w Gimnazjum nr 2 im. J. Piłsudskiego w Koniecpolu.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2012/2013

Kursy doskonalące:

- *Edukacja regionalna w przedszkolu, szkole podstawowej – planowanie, realizacja, ewaluacja zgodnie z nową podstawą programową*
- *Edukacja regionalna w gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej – planowanie, realizacja, ewaluacja zgodnie z nową podstawą programową*
- *Edukacja regionalna w projektach edukacyjnych*

Kontakt: Małgorzata Łukaszewska, tel. (32) 258 13 97 w. 208

e-mail: mlukaszewska@womkat.edu.pl

- *Bibliotekarz jako broker informacji*
- *Kulturotwórcza rola biblioteki szkolnej*

Kontakt: Aldona Ferdyn, tel. (32) 203 59 67 w. 201., e-mail: aferdyn@womkat.edu.pl

Szkolenia dla rad pedagogicznych:

- *Indywidualizacja w procesie dydaktyczno-wychowawczym*
- *Wybrane nowoczesne metody nauczania – uczenia się uwzględniające pracę zespołową uczniów*

Kontakt: Anna Czarlińska-Wężyk, tel.: (32) 203 59 67 w. 223, kom. 507 054 543

e-mail: aczarli@womkat.edu.pl

Agnieszka Drobna

Wigilia klasowa

Oddaję w ręce czytelników scenariusz Wigilii klasowej w szkole podstawowej. Doceniając pomysłowość młodych nauczycieli, wychowawców, myślę, że jednak zawsze lepiej coś już mieć, jakąś bazę, by potem wprowadzać własne innowacje, własne pomysły i tworzyć koncepcję przebiegu uroczystości. Przedstawiony autorski projekt daje możliwość wprowadzenia zmian dotyczących doboru utworów literackich lub muzycznych, czy elementów charakterystycznych dla danego regionu.

Mam nadzieję, że moja propozycja będzie punktem wyjścia dla nowych pomysłów, wyzwoli drzemiące w każdym nauczycielu i jego uczniach talenty.

Wigilia klasowa

*Półmrok, płynie melodia kolędy
„Cicha noc”.*

Uczennica:

*Znów śniegiem świat otulony
i wiatr żałośnie zawodzi.
W nas radość oczekiwania –
wigilia. Gwiazdka nadchodzi.*

*Gdy w domach jodłą zapachnie,
światła kolorowe zabłysną –
przypomną przeżycia jasne,
chwile szczęśliwe się przyśnią.*

Anna Zychma: *Wigilia* (fragment)

Przewodnicząca:

W ten wigilijny wieczór otwiera się wnętrze
ziemi i jasnym płomieniem świecą ukryte
w nim skarby,
woda w źródłach, potokach i rzekach
zmienia się na chwilę w wino i miód, a nawet
w płynne złoto.

Uczeń I:

Ptaki rozmawiają ludzkim głosem, a także
woły, krowy i konie.

Uczeń II:

Przez całą przyrodę przebiega dreszcz tajemnicy i wszystko zlewa się w zapamiętaniu.

Uczeń III:

I drzewa mają swoją Wigilię...
Las niemy jak tajemnica,
milczący jak oczekiwanie,
bo coś się dzieje, coś się stanie,
coś wyśni się, wyjawia lica.

Uczeń I:

Las drży w napięciu i nadziei.

Uczeń:

Zapalmy ogień, bo to stara tradycja, by przy
ogniu zziębnięte dusze mogły się ogrzać.

Zapalenie świecy, lampek na choince.

Uczeń:

I po kątach snopy się stawia, a Bóg z cicha po-
błogosławi.

Uczeń:

I krzesło starym śląskim obyczajem
koło stołu stoi próżne,
i każdy z opłatkiem swoim
idzie spłacać dłużne.

Uczeń:

Nie będzie uczestnikiem nieba, ten, co głod-
nemu pożałuje chleba.

*Stawiają snop w kącie, kładą siano pod obrus,
ustawiają krzesła.*

Przewodnicząca:

Witam wszystkich na szkolnej Wigilii.

Uczeń:

Już wzeszła gwiazdka na niebie,
czas dzielić się opłatkiem,
więc wszyscy podchodzą do siebie
i serca drżą uroczyście
jak na drzewie liście.

Uczeń:

Wśród postnych dań opłatek biały
i z serca płynące życzenia.
Pomyślnej przyszłości żyjącym
i łza po tych, których już nie ma.

Uczeń:

*Jaka moc, jaka siła niepojęta
w tym opłatku białym,
jednoczyć, łączyć potrafi
rodziny na świecie całym.*

Anna Zychma: *Wigilia* (fragment)

Przewodnicząca:

Łamię się z wami dziś opłatkiem białym.

Uczeń:

Wy wszyscy moi dalecy czy bliscy.

Uczeń:

Wy, co za błędnym gwiazdy ideałem,
po świecie się rozproszyli całym,
łamię się z wami opłatkiem białym.

Uczeń:

Pamiętaj, będą ludzie samotni, opuszczeni,
niepotrzebni nikomu –
i nikt z nimi słowa nie zamieni,
nie zaprosi do domu.

Uczennica w stroju staruszki:

*Pierwsza gwiazda już błysła na niebie,
trzeba by siadać do stołu,
a ja szukam Was wciąż koło siebie,
szukam i wołam.*

*Świeca przy pustych nakryciach świeci,
a myśli moje za Wami błakają,
smutna Wigilia, gdy nie ma już dzieci,
łzy moje na talerz spływają.*

*A ja sercem wciąż z Wami będę,
zda mi się, że głosy Wasze słyszę –
a to wiatr mi śpiewa kolędę
i mróz na szybie kolędę pisze.*

Anna Zychma:

Wigilia samotnej matki (fragmenty)

Przewodnicząca:

Weź do ręki biały opłatek i życz szczęścia ca-
łemu światu:
niech się wszystkie serca rozweselą.

Słuchać kołеды, wszyscy łamią się opłatkiem.

Uczeń:

W Wigilię każdego, choćby wroga w dom przyjąć należy.

Uczennica:

Jest miłość za nic, uczyła święta babcia. Miłość za Bóg zapłać.

Przewodnicząca:

Wiara w kogoś lub coś jest sensem ludzkiego życia, zatem wiary nadziei i miłości na nadchodzące święta i cały NOWY ROK.

Uczeń:

A wiecie, że zwyczaj dzielenia się opłatkiem zapoczątkowano w XV wieku?

Uczennica:

Opłatki były kolorowe, nasyczone miodem.

Przewodnicząca:

Czas zasiąść do stołu.

Zmówienie modlitwy przed jedzeniem.

Uczennica:

Chlyb a sol ozdobiom stoł.

Uczennica:

*Zawoniało karpiem w Wilijo,
piernik w mocze śliwki goni,
mak w makówkach tańczy.
Reks zagodoł,
Mruczek przisnoł (...)
Spod łobrusa sianko i pieniądz wystaje,
staro ryczka czeka na gościa,
talerz stoi z luskami,
by dobrobyt był z nami (...)*

*Drzewko rośnie koło byfyja,
świeczki świecom jak na niebie (...)
Dziś Dzieciątko z Boży swej ręki
dało wszystkim fajne geszynki (...)*

Na podstawie: Marek Waclaw Judycki: *Wilijo*.
W: *Wiersze w gwarze śląskiej: pokłosie konkursu*.
Red. K. Gałuszka. Ruda Śl. 2006.

Uczeń:

Nieparzysta liczba potraw zapewni urodzaj.

Uczennica:

Potrawy składają się ze wszystkich płodów pola, sadu, ogrodu, lasu i wody.

Uczennica:

Należy skosztować każdej potrawy, bo ile potraw nie skosztujesz, tyle przyjemności cię ominie.

Uczennica:

Teraz wisi, ot, na włosku
szczupak po żydowsku.
Lin w śmietanie
i karp w szarym sosie,
do chrzanu grzyby
i różne smażone ryby.

Uczeń:

Kto jodo grziby, tyn chodzi krziwy.

Uczeń:

Z kapusty, chłop tłusty.

Uczeń:

Z żuru – chłop jak z muru.

Uczennica:

A nie zbierać, co spadnie, bo was wrzód dopadnie.

Uczeń:

A ze stołu okruchami podziel się z ptakami.

Przewodnicząca:

Na śląskich stołach nie może zabraknąć grochówki, makówek i moczki.

Uczennica:

*Maku weź fest modrego,
bardzo dobrze mlonego,
dodej cukru dwie gorści,
bydzie słodki dło gości.
Mlyka wlyj srogi kubek,
z apluzynów pięć skorek.
Dynfuj poleku na gazie,
aż uwidzisz plyniskyrze.
Trocha dodej tyż soli,
A bas cie nie zaboli.*

*Przodzi Omy i Mutry
Do wilijnej makutry
Wsuly grecki rozynki,
Z orzechów ograbinki.*

*Ze dwie lingi na sznity
kraje nóż znakomity.
W mlyku potonkej jeszcze,
poukłodej w ascetce.
Jedna szkarpa jest maku,
a na to lynga w mlyku
i zaś maku szkarteczka,
na to lynga w szniteczkach.
Kiej na wiyrchu makówek
z makówkowych tych główek
maku bydzie zatela –
kokosem posyp wiela.*

Marek Waclaw Judycki: *Na makówki* (fragment).

Po symbolicznej wieczerzy – modlitwa po jedzeniu.

Uczennica:

Czas na wróżby. Proszę wyciągnąć słomkę spod obrusa:

zielona – ślub u znajomych,
żółta – bezżenność,
czerwona – długie oczekiwanie na swoje szczęście,
zwiądła – długie czekanie na męża.

Chłopcy z zawiązanymi oczyma sięgają do koszyka i pokazują wyciągnięte rzeczy, a dziewczyny odczytują symbole:

gałązka – szybki ożenek,
kostka cukru – słodkie życie,
woda – chrzciny,
piesek – przestroga przed nadmiernym gadaniem,
sól – łzy.

Przewodnicząca:

Pamiętajcie, jaki kto w Wigilię, taki cały rok. Postanowienia podjęte tego dnia są szlachetne i łatwiej się sprawdzają.

Wszyscy, śpiewając kolędę: „Pójdźmy wszyscy do stajenki”, udają się pod choinkę.

Uczennica:

Cicho. Choinka płonie, a z kąta kolęda płynie.

Gra kolędy na instrumencie.

Przewodnicząca:

Ozdoby to symbole łask Bożych.

Uczennica:

Zielone drzewo – nadzieja nieba.

Uczeń:

Światelka – światłość Chrystusa.

Wspólny śpiew kolędy przy akompaniamencie:

„Wśród nocnej ciszy”.

Nastrojowa recytacja z podziałem:

*Przez pola ośnieżone
i zaspasy głębokie
płyń, płyń kolęda,
zagląda do okien,
tam, gdzie nie ma zawiści,
tam, gdzie nie ma złości,
tam, gdzie ręce splecione
w zgodzie i miłości,
płyń, płyń kolęda
z wichrem i zawieją
tam, gdzie na nią czekają
z wiarą i nadzieją,
gdzie człowiek rozumie
bliskiego człowieka.
Zwaśnionych –
kolęda omija z daleka.*

Anna Zychma: *Kolęda*

Uczeń:

Wtem bić przestało serce kniei,
bo z nieb rozłogów,
z gęstwiny, rozgarniając zieleń,
wynurza głowę pyszny jelen
z świeczkami na rosochach rogów.

*Kolęda „Bóg się rodzi” – nagranie lub chó-
ralny śpiew.*

*Dwie grupy na przemian śpiewają kolędę:
„Bracia patrzcie jeno”.*

Uczeń:

Anioł pasterzom mówił

Uczeń – anioł:

Chrystus się wam narodził...

Pasterze:

*Rzućmy budy, warty, stada,
Niechaj nimi Pan Bóg włada,
A my do Betlejem.*

*Przywódca pasterzy śpiewa lub recytuje: „Do
szopy, hej pasterze, do szopy, bo tam cud”.*

Przewodnicząca:

Czegóż w ten cichy, wigilijny wieczór pragnąć.
Aby spokój i pokój ogarnął serca nasze.

Dziewczyny:

Podnieś rękę, Boże Dziecię, błogosław Ojczy-
znę miłą...

Uczennica:

To nic, że skuta lodem rzeka,
ślizgawice i zawieje.
Gdy rozumiesz bliskiego człowieka,
serce się przy nim ogrzeje.

Prowadząca:

Zgodnie z obyczajem w okresie świątecznym
kolędujemy. Po domach chodzą pastuszkowie,
trzej królowie i śpiewają, składają życzenia,
oczywiście, nie za darmo.

Kolędnicy:

Pochwalony –
wąż czerwony,
siwo broda mo.

Kolędnik:

Winszują wam winsz,
mocie w piecu gynś.
Każdymu docie po kąściczku,
a mje docie kęs.

Kolędnicy:

Przyszedłszy tu po kolędzie,
ale nas tu nie opuście.

Kolędnik:

Hej, kolęda, kolęda,
zabił wieprzka Molenda...
Molenda się śmiał,
jak krupnioki dziół.

Pastuszkowie:

Dejcie nom, dejcie
bo już idymy.
Jak nom nie docie,
sami weznymy.

Trzej Królowie:

Winszujemy wam, zdrowia, szczęścia,
błogosławieństwa Bożego

od pana Boga miłego

na tyn Nowy Rok

i na wszyscy lata póki żyć bydziecie,

a po śmierci Królestwo Niebieskie.

Kolędnicy:

za kolędę dziękujemy, szczęścia, zdrowia wam
życzymy.

Przewodnicząca:

W tym pogodnym nastroju zakończyliśmy naszą szkolną Wigilię. Na zakończenie radośnie zaśpiewajmy kolędy.

Wszyscy śpiewają kolędy z podkładem muzycznym, np. *A wczoraj z wieczora, Cieszymy się i pod niebiosy.*

Literatura:

1. Machura W.: *Bez kapelusza. Propozycje imprez dla teatrzyku szkolnego*. Kielce 1995.

Agnieszka Drobna jest emerytowanym nauczycielem języka polskiego w Szkole Podstawowej im. Józefa Rymera w Zabelkowie.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2012/2013

Szkolenie dla rad pedagogicznych:

- *Współpraca nauczyciela wychowawcy z uczniami i rodzicami*

Kontakt: dr Paweł Matyszkiewicz, tel.: (32) 258 38 01, e-mail: pm@womkat.edu.pl

Barbara Świątek

Powróćmy do lekcji muzealnych

Nowoczesna szkoła oraz reformy programowe wymuszają na nauczycielach zmiany sposobów nauczania oraz prowadzenia zajęć. Jedną z takich metod coraz częściej stosowanych na świecie jest *outdoor learning*. To szerokie pojęcie, które obejmuje zabawę i naukę poza salą lekcyjną, czyli w innym otoczeniu, które będzie mocno stymulować uczniów do lepszej pracy. Może to być nauka na świeżym powietrzu lub np. w muzeum. Wśród kluczowych wyróżników tej metody jest zaangażowanie umysłu i ciała poprzez aktywność fizyczną i intelektualną, spostrzeżenia i emocje, co wpływa na przyswajanie wiedzy przez uczniów, a także rozwija ich umiejętności.

Współczesny uczeń wychowany jest w świecie, w którym przekazywane bardzo szybko informacje są krótkie i często mają charakter obrazkowy. Taki uczeń na zajęciach prowadzonych tradycyjnie, w sali lekcyjnej, w niezmiennym otoczeniu, często miewa problemy z opanowaniem wiedzy. Ten sposób postrzegania świata wymusza również na nauczycielach zmianę metod i sposobów pracy. Monotonia lekcji, nadmiar encyklopedycznej wiedzy powodują jej mechaniczne przyswajanie bez zrozumienia, co często uniemożliwia pełny rozwój osobowościowy i intelektualny młodego człowieka.

Jednym ze sposobów przełamania konwencji tradycyjnych lekcji mogą być tzw. lekcje muzealne. Muzea odgrywają istotną rolę w

procesie dydaktycznym. Znajdujące się w nich wytwory materialnej i duchowej działalności człowieka oraz inne zbiory obrazujące bogactwo otaczającego nas świata wywołują u zwiedzających intensywne przeżycia poznawcze. Nie zastąpi ich żaden, nawet najbarwniejszy opis czy najlepsza fotografia.

Lekcja muzealna musi mieć bardzo ścisły związek z planem dydaktyczno-wychowawczym, aby uczniowie odebrali ją jako logiczną i zrozumiałą konsekwencję ich pracy. Musimy też pamiętać, aby uczniowie aktywnie w tych zajęciach uczestniczyli. Propozycje lekcji muzealnych powinny być skonkretyzowane i umieszczone w programie nauczania. Ich tematyka może być niezwykle bogata. Dużą korzyść przynosi również to, że w ekspozycji muzealnej z reguły nie występują pojedyncze eksponaty, lecz zbiory stanowiące przemyślane i usystematyzowany zestaw przedmiotów ilustrujących konkretne zagadnienia.

Jedną z zalet lekcji muzealnych jest więc odejście od systemu klasowo-lekcyjnego. Lekcje muzealne nie rozpoczynają się i nie kończą dzwonkiem, uczniowie nie muszą siedzieć w ławkach. Zajęcia odbywają się w nowym dla uczniów otoczeniu, co sprzyja aktywnemu przyswajaniu nowych treści. Każda lekcja muzealna ma przed sobą te same cele, co lekcja przeprowadzona w sali szkolnej, czyli cele poznawcze, kształcące i wychowawcze.

Celem poznawczym jest samo zapoznanie się z ekspozycją muzealną i zgłębie-

nie merytoryczne wyznaczonego tematu. Cel kształcący polega na wyrabianiu u uczniów umiejętności korzystania z nowego źródła wiedzy – ekspozycji muzealnej. W czasie lekcji muzealnej można rozwijać u uczniów umiejętności kojarzenia nowych faktów, wnioskowania, obserwacji, co w konsekwencji w znacznym stopniu pozwoli im poszerzać ich dotychczasową wiedzę. Cel wychowawczy wiąże się z kształtowaniem u młodzieży odpowiednich postaw i właściwego stosunku do zabytków kultury. Lekcje te powinny także wyrobić u uczniów nawyk celowego odwiedzania muzeum i przygotowywać wrażliwych na dobra kultury odbiorców. Mają też za zadanie otwierać perspektywy poznawania własnego regionu i kraju. Umożliwiają informowanie o obiektach w kategoriach znaczenia, niezwykłości i osobliwości. Torują drogę do poznawania świata wszystkimi zmysłami i w lepszym stopniu umożliwiają poznawanie interesujących faktów. Zajęcia te aktywizują uczniów do samokształcenia i poszukiwania nowych źródeł wiedzy poza szkołą. Pomagają w budowaniu postaw szacunku do przeszłości i otaczającego nas świata, włączając młodych ludzi w życie społeczne, a także poszerzają ich horyzonty myślowe.

Z punktu widzenia nauczyciela zajęcia prowadzone w muzeum pomagają w integrowaniu wiedzy i umożliwiają interdyscyplinarne poznanie oraz opracowanie danego zagadnienia. Na lekcji muzealnej uczniowie otrzymują maksimum nowej wiedzy i pogłębiają już nabytą, a także uzyskują dostęp do różnych nawet najbardziej specyficznych i najcenniejszych materiałów.

Pod względem dydaktycznym zajęcia muzealne zorientowane są na pracę, bezpo-

średnie doświadczenie i zabawę zgodnie z zasadą: Bawiąc uczyć, ucząc bawić.

Lekcje muzealne mogą być prowadzone:

- przez pracownika muzeum, z reguły na określony temat. Ta forma redukuje pracę nauczyciela jedynie do zadań wychowawczych oraz przeprowadzenia ewaluacji;
- przez pracownika muzeum, ale we współpracy z nauczycielem;
- przez nauczyciela, który opracowuje w całości tematykę zajęć i omawia eksponaty. Ten typ lekcji muzealnej daje mu dużą swobodę i umożliwia osiągnięcie w pełni założonych celów.

Przygotowanie lekcji muzealnej stawia wprawdzie przed nauczycielem duże wyzwanie, ale efekt końcowy bywa zwykle lepszy niż na lekcji w szkole. Planując lekcję muzealną, należy uwzględnić kilka bardzo ważnych spraw. Trzeba:

1. Dokładnie ustalić temat wynikający z realizacji planu dydaktyczno-wychowawczego.
2. Przygotować uczniów do zajęć, przedstawiając im temat i cele lekcji.
3. Wziąć pod uwagę wiek i czas zajęć, pamiętając, że im młodsze dzieci, tym zajęcia powinny być krótsze i bardziej urozmaicone.
4. Uwzględnić czas i miejsce na utrwalenie zdobytych wiadomości oraz pytania uczniów.
5. Propozycję lekcji umieścić w programie nauczania.
6. Dokładnie określić cele ogólne i szczegółowe oraz przygotować uczniów do pracy zespołowej, opracowując m.in. odpowiednie karty pracy.
7. Określić formę ewaluacji zajęć.

Ten typ lekcji wymusza również na nauczyciela pamiętanie o typowych sprawach

organizacyjnych, takich jak sporządzenie obowiązującej w szkole dokumentacji związanej z opuszczeniem szkoły, zapewnieniem bezpieczeństwa, przygotowaniem miejsca do sporządzania przez uczniów notatek, itp.

Lekcje muzealne z reguły są kojarzone z realizacją treści przedmiotów humanistycznych, ale nie powinniśmy zapomnieć, że przedmioty przyrodnicze również mogą skorzystać na tej formie pracy. Dobrze dobrane wystawy umożliwiają zapoznanie uczniów z szeroko pojętą tematyką ekologiczną, w jasny sposób ilustrują zmienność i różnorodność organizmów, tłumaczą zawilości związane z tematyką ewolucyjną i środowiskową, a w końcu dają możliwość poznania fauny i flory danego regionu.

Lekcja muzealna wymaga również przygotowania scenariusza, który będzie dla nauczyciela swego rodzaju przewodnikiem. Scenariusz będzie różnił się od tych, które stosuje się na lekcjach w szkole. Przykładem niech będzie scenariusz opracowany w czasie realizacji projektu *Edukacja przyrodniczo-techniczna w muzeach polskich i czeskich* przez Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Obejmuje on następujące punkty:

- nauczyciel prowadzący lekcję,
- osoby wspomagające (np. pracownik muzeum, inny nauczyciel),
- miejsce lekcji muzealnej,
- czas trwania lekcji,
- klasa,
- temat lekcji,
- treści programowe,
- cele ogólne,
- cele szczegółowe (przewidywalne osiągnięcia uczniów),
- metody dydaktyczne,
- formy pracy,

- środki dydaktyczne,
- przebieg – etapy zajęć (wprowadzenie, rozwinięcie, podsumowanie),
- ewaluacja zajęć.

Przykładowy konspekt lekcji muzealnej przeprowadzonej w Muzeum Chleba w Radzionkowie

Nauczyciel prowadzący lekcję: Barbara Świątek – nauczyciel dyplomowany; nauczyciel biologii w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Chrobrego w Bytomiu; doradca metodyczny edukacji przyrodniczej i ekologicznej.

Osoby wspomagające: Piotr Mankiewicz – właściciel i założyciel oraz kustosz muzeum

Miejsce lekcji muzealnej: Muzeum Chleba w Radzionkowie, ul. Z. Nałkowskiej 5

Czas trwania lekcji: 120 min.

Klasa: wszystkie etapy nauczania, przedmiot: przyroda i biologia, zajęcia pozalekcyjne

Temat: *Od ziarenka do bochenka.*

Treści programowe: Lekcja przedstawia proces obróbki ziarna od momentu zasiewu do produktu końcowego, jakim jest chleb. Uczniowie poznają zboża uprawiane w Polsce, a szczególnie na Śląsku (na podwórzu muzeum znajdują się minipoletka z najczęściej uprawianymi w Polsce zbożami), narzędzia i urządzenia związane z obróbką ziarna i wypiekiem chleba, a także zwyczaje i obrzędy towarzyszące wytwarzaniu chleba. Mają okazję zobaczyć stare ryciny, pocztówki, wycinki z gazet i czasopism oraz obrazy związane z wypiekiem chleba, a także „pieniądze chlebowe”, które funkcjonowały w ciężkich czasach kryzysowych.

Cele ogólne:

- powtórzenie i utrwalenie wiadomości o zbożach oraz pracach związanych z obróbką ziarna i wytwarzaniem chleba,
- poszukiwanie, gromadzenie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, w tym ze zbiorów muzealnych,
- wzbudzenie zaciekawienia eksponatami poprzez bezpośredni kontakt ucznia z eksponatami muzealnymi,
- wzbogacanie słownictwa ucznia,
- przygotowanie młodzieży do korzystania i tworzenia dóbr kultury,
- rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia,
- wzbudzanie szacunku dla tradycji, pracy i kultury polskiej.

Cele szczegółowe

Cel poznawczy

Po zakończeniu lekcji uczeń:

- zna zboża uprawiane w Polsce i na Śląsku,
- zna cykl prac związanych z obróbką ziarna i wytwarzaniem chleba,
- zna pojęcie „pieniędzy chlebowych” i ich roli w życiu ludzi,
- rozumie pojęcia związane z wypiekiem chleba,
- potrafi omówić podstawowe czynności związane z obróbką ziarna – prace polowe oraz prace związane z wypiekiem chleba,
- potrafi rozpoznać podstawowe narzędzia służące do obróbki ziarna i wypieku chleba,
- potrafi ocenić znaczenie chleba jako wartości,
- potrafi analizować i odczytywać polecenia.

Cel kształcący umiejętności

Uczeń potrafi:

- poszukiwać, porządkować i wykorzystywać informacje z różnych źródeł,

- łączyć wiedzę zdobytą w muzeum z wiedzą zdobytą na lekcjach w szkole,
- rozpoznawać podstawowe gatunki zbóż uprawianych w Polsce i na Śląsku,
- poprawnie posługiwać się językiem ojczystym,
- aktywnie pracować w grupie,
- korzystać ze zbiorów muzealnych,
- sporządzać notatki.

Cel wychowawczy:

- doskonalenie umiejętności skutecznego porozumiewania się,
- kształtowanie spostrzeżeń i wyobrażeń uczniów,
- wdrażanie do odpowiednich zachowań,
- wpajanie szacunku dla chleba jako wartości,
- uświadamianie szacunku dla tradycji,
- kształtowanie umiejętności korzystania i tworzenia dóbr kultury.

Metody dydaktyczne: prelekcja kierowana, wykład, pokaz, zajęcia indywidualne i grupowe

Formy pracy: lekcja muzealna, zbiory muzealne jako źródło informacji, ćwiczenia indywidualne

Środki dydaktyczne: zbiory Muzeum Chleba w Radzionkowie, film, karty pracy domowej ucznia, kłosa zbóż

Przebieg zajęć

Wprowadzenie:

- Zapoznanie uczniów z miejscem zajęć – Muzeum Chleba. Przedstawienie właściciela i kustosa p. Piotra Minkiewicza, historii i idei muzeum.
- Omówienie tematu zajęć, głównych zagadnień i celów lekcji.

Rozwinięcie:

- Zapoznanie się uczniów z głównymi gatunkami zbóż uprawianych w Polsce i na

Śląsku. Obserwacja roślin na minipoletkach i kłosów zbóż. Przedstawienie cech charakterystycznych dla danych gatunków i sposobów ich uprawy.

- Przybliżenie prac związanych z otrzymaniem chleba oraz narzędziami wykorzystywanymi przy tych pracach.
- Projekcja filmu *Chleb* – o historii, kulturze i tradycjach związanych z chlebem.
- Własnoręczne przygotowanie przez uczniów ciasta i wypiek bułeczek.
- Prelekcja – *Opowiadanie o chlebie* – połączona z prezentacją starych rycin, pocztówek, fotografii, wycinków z gazet i czasopism oraz drobnych przyrządów, narzędzi i urządzeń związanych z wypiekiem chleba.
- Odbiór i degustacja własnych wypieków.
- Zwiedzanie muzeum z przewodnikiem.

Podsumowanie:

- Wizyta w starej klasie szkolnej i udział w lekcji prezentującej dawne przybory pi-

śmiennicze oraz podręczniki (uczniowie siedzą w zrekonstruowanej klasie z pierwszej połowy XX wieku).

- Przedstawienie zasad obowiązujących w szkole w XIX i XX wieku.
- Przedstawienie przez uczniów przysłów związanych z chlebem oraz wierszy i innych utworów literackich.
- Zapisanie znanych uczniom przysłów rysikiem na tabliczkach oraz zwykłą stalówką zanurzaną w atramencie.
- Rozdanie uczniom kart pracy domowej i ewaluacyjnej.

Ewaluacja zajęć:

- Sprawdzenie i omówienie wypełnionych kart pracy.
- Rozmowa z uczniami na temat przeprowadzonej lekcji muzealnej.

Karta pracy domowej ucznia

Temat: *Od ziarenka do bochenka.*

ZADANIE 1: Odpowiedz na niżej podane pytania i wykonaj polecenia:

1. Wymień znane Ci rodzaje chleba.

.....

.....

2. Wymień znane Ci zboża najczęściej uprawiane na Śląsku.

.....

.....

3. Opisz cechy rozróżniające gatunki zbóż uprawianych na Śląsku.

.....

.....

.....

4. Wymień podstawowe prace polowe związane z uprawą zbóż. Zachowaj chronologię.

.....
.....

5. Co to jest „żołnierski chleb”?

.....
.....

6. Co to są „pieniądze chlebowe”? W jakich warunkach były stosowane?

.....
.....

7. Co to są „śląskie oblaty”? Jak się je wypiekało?

.....
.....

ZADANIE 2: Znajdź w dostępnych Ci źródłach informacje o *drzewie chlebowym*. Przygotuj krótką notatkę w formie portfolio.

ZADANIE 3: Na zakończenie pracy odpowiedz:

a) Czy podobała Ci się ta forma zajęć?

TAK

NIE

b) Co Ci się podobało w zajęciach:

Najbardziej:

.....
Najmniej:

.....

Literatura:

- | | |
|--|---|
| 1. Cichy D.: <i>Problemy nauczania – uczenia się biologii we współczesnej szkole</i> . Warszawa 1980. | 4. Stawiński W.: <i>Biuletyn Muzeum Przyrodniczego</i> . Kraków 2002, nr 2. |
| 2. <i>Edukacja przyrodniczo-techniczna w muzeach polskich i czeskich</i> . Red. I. Paśko. Kraków 2009. | 5. Stawiński W.: <i>Główne nurty dydaktyki biologii</i> . Warszawa 1992. |
| 3. Skalski A.W.: <i>Muzea w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych</i> . Warszawa 1980. | 6. Stawiński W.: <i>Zarys dydaktyki biologii</i> . Warszawa 1992. |

Barbara Świątek jest nauczycielem biologii w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Chrobrego w Bytomiu oraz doradcą metodycznym z zakresu edukacji przyrodniczej i ekologicznej

Anna Czarlińska-Węzyk

Kapitał społeczny, edukacja konsumencka – wyzwania dla edukacji

Współczesna edukacja stawia przed nauczycielami polskiej szkoły wiele wyzwań, wśród których znajduje się między innymi edukacja konsumencka. Jest to pojęcie względnie nowe, ale ważne. Dlaczego edukacja konsumencka jest ważna? Konsumpcja stanowi ważną część naszego codziennego życia, pochłaniając znaczącą część naszych pieniędzy i czasu. Staje się też coraz ważniejsza w życiu naszych uczniów i uczennic, którzy właśnie przez pryzmat posiadania określonych dóbr postrzegają siebie.

Społeczeństwo konsumenckie się zmienia, ale spora grupa identyfikuje się z dewizą *Jestem tym, co i jak kupuję!* A zatem powinniśmy kształtować konsumentów potrafiących interpretować istotne informacje i komunikaty ze strony przedsiębiorstw tak, aby następnie podejmować rozsądne wybory.

Termin „edukacja konsumencka” ma dla niektórych osób negatywny wydźwięk – kojarzy się z zachęcaniem ludzi do większej konsumpcji. W edukacji tego typu chodzi tymczasem o promocję rozumienia struktur i systemów rynkowych¹.

Edukacja konsumencka wiąże się z pojęciem odpowiedzialnego biznesu. Dla promowania tych zagadnień Zarząd Województwa Śląskiego powołał Radę do Spraw Społecznej

Odpowiedzialności Biznesu z Zespołem ds. Edukacji, którego jednym z celów jest *kształcenie nauczycieli oraz szkolnych doradców zawodowych w zakresie społecznej odpowiedzialności biznesu*². Jednym z pierwszych przedsięwzięć zrealizowanych w tym zakresie była konferencja adresowana do przedstawicieli organów prowadzących szkoły i placówki, dyrektorów i nauczycieli województwa śląskiego *Edukacja – inwestycją w społecznie odpowiedzialny biznes*, która odbyła się w listopadzie tego roku. Tematyka konferencji znajdowała odzwierciedlenie w podstawie programowej kształcenia ogólnego III i IV etapu edukacyjnego. Była odpowiedzią na rozwijające się w naszym kraju inicjatywy obywatelskie, których efektem ma być większa świadomość społeczna przyszłych pokoleń, troska o ekologię, prawa człowieka oraz sprawiedliwy handel.

Dla uczestników konferencji nauczyciele konsultanci regionalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli naszego województwa przygotowali materiały dydaktyczne, które pozwolą lepiej i ciekawiej prowadzić zajęcia z zakresu świadomej konsumpcji, funkcjonowania współczesnej gospodarki rynkowej, a przede wszystkim pozwolą kształtować postawy odpowiedzialności, rozumianej jako zaangażowanie każdego czło-

¹ <http://www.dolceta.eu/polska/Mod4/Dlaczego-edukacja-konsumencka-jest.html>

² http://csr.slaskie.pl/pl/artykuly/zespol_-_edukacja

wieka w kreowanie lepszej rzeczywistości społecznej.

Edukacja konsumencka jest również częścią dużego zagadnienia, jakim jest edukacja globalna. Do aktualnych wyzwań globalnych zaliczamy³:

- zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie,
- poprawę jakości życia w krajach globalnego Południa,
- ochronę praw człowieka,
- zapewnienie zrównoważonego rozwoju,
- budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych pomiędzy krajami globalnej Północy i globalnego Południa.

Szczególnie istotne w edukacji globalnej jest⁴:

- tłumaczenie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk,
- przedstawianie perspektywy globalnego Południa,
- rozumienie świata jako złożonego i dynamicznie zmieniającego się systemu,
- kształtowanie krytycznego myślenia i zmianę postaw,
- przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń,
- ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i wpływu globalnych procesów na jednostkę.

Powyższą problematykę promujemy w RODN „WOM” w Katowicach od kilku już lat, realizując projekty we współpracy m.in.

z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie – ostatnim z nich jest *Edukacja globalna w szkolnych projektach edukacyjnych*⁵.

Wszystkie opisane wyżej działania mają służyć w dłuższej perspektywie kształtowaniu kapitału społecznego, który jest definiowany przez Stanisława Walukiewicza jako *wszystkie relacje formalne i nieformalne między obywatelami danego kraju (współpraca, zaufanie, w tym zaufanie do rządzących, otwartość, solidarność itp., ale również podejrzliwość, zakłamanie, hipokryzja, różnorodne konflikty itp.)*⁶. Na zakończenie warto zwrócić uwagę na nowe pojęcie, którym posługuje się Walukiewicz, czyli: *dobrostan*⁷. Jest to bogactwo danego kraju, na które składają się cztery kapitały:

- *kapitał finansowy* – wszystkie szeroko rozumiane zasoby finansowe, zarówno danego państwa, jak i jego pojedynczych obywateli,
- *kapitał materialny*, czyli zasoby naturalne, infrastruktura, budynki, maszyny,
- *kapitał ludzki* – wykształcenie, doświadczenie, kompetencje obywateli, także ich talenty, energia i osiągnięcia naukowców, artystów sportowców
- *i opisany wcześniej kapitał społeczny, który stanowi o sile i wartości całego społeczeństwa.*

I to właśnie kapitał społeczny należy rozwijać, pielęgnować i kształtować w szkołach, w całym systemie edukacji, włączając w to społecznie odpowiedzialny biznes.

Anna Czarlińska-Wężyk jest konsultantem w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

³ http://www.pah.org.pl/main/nasze_dzialania/115/420/edukacja_globalna

⁴ <http://www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl/>

⁵ <http://www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl/>

⁶ S. Walukiewicz: *Kapitał społeczny, skrypt akademicki*. IBS PAN, Warszawa 2012, s. 130.

⁷ Tamże, s. 130.

Ewa Jakubowska

SORE – kto to taki? Czyli kilka słów o planowaniu kompleksowego wspomagania szkół

Szkolny Organizator Rozwoju Edukacji – **SORE**. Kim jest, a może trafniej – kim powinien być?

Zgodnie z definicją znajdującą się na stronach Ośrodka Rozwoju Edukacji jest to *specjalista zewnętrzny (spoza szkoły/przedszkola) bezpośrednio współpracujący z placówką w realizacji rocznego planu wspomagania. Do jego zadań należą: pomoc w diagnozie potrzeb szkoły/przedszkola oraz dostosowaniu oferty doskonalenia do zdiagnozowanych potrzeb, a następnie pomoc w zbudowaniu Roczno-go Planu Wspomagania. W ramach realizacji RPW organizuje szkolenia (warsztaty, konsultacje, wykłady), pomaga nauczycielom wdrażać do praktyki szkolnej nowe umiejętności, przygotowuje sprawozdanie z realizacji działań. SORE ma pod opieką kilkanaście szkół/przedszkoli, z którymi utrzymuje ścisły kontakt podczas realizacji rocznego planu wspomagania (rok szkolny).*

Nawet osobom działającym w oświacie niewiele to mówi, a przecież ma to bezpośredni związek z realizowanym przez ORE projektem systemowym *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, a w szczególności z projektem konkursowym 1/POKL/3.5/2012 *Programy kompleksowego wspomagania szkół oraz przedszkoli, podporządkowane potrzebom ww. podmiotów w obszarach wymagających szczególnego wsparcia*. Wszystko brzmi trochę

tajemniczo, ale nie obco.

Rokrocznie, planując nadzór pedagogiczny dyrektorzy szkół zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej przedstawiają nauczycielom propozycje tematyki szkoleń i porad. Najczęściej są one „nakierowane” na indywidualne potrzeby nauczycieli i „chwilowe” szkoły.

Złe wyniki egzaminów – szkolenie, dopalacze – szkolenie, agresja – szkolenie, wypalenie zawodowe – szkolenie. Nie można powiedzieć, że jest to sytuacja zła, a szkolenia niepotrzebne, ale musimy przyznać, że jednak nie do końca zawsze rzecz jest dogłębnie przemyślana. Wystarczy porozmawiać z nauczycielami w pokoju nauczycielskim – to, co stanowi problem dla jednych, nie jest dostrzegane przez innych, pojawiające się kłopoty są najpierw rozwiązywane w kategoriach określania winy – źli, słabi uczniowie, niechętni, roszczeniowi rodzice, a przede wszystkim złe przepisy. Takie spojrzenie na środowisko szkolne jest może krytyczne, ale niepozbawione usprawiedliwiającego nas samych subiektywizmu.

Kolejne posiedzenia rad pedagogicznych nas nudzą, coraz częściej dostrzegamy fakt, że szkolący nas nie zna, że przygotowany wykład ma charakter uniwersalny, a nie „uszyty dla nas na miarę”. Coraz mniej mamy świeżych pomysłów. Trzeba coś zacząć z tym robić. Więc może powinien pomóc ktoś z zewnątrz. Ktoś, kto nie przychodzi z pretensjami, bo nie jest rodzicem