

TRENDY

INTERNETOWE CZASOPISMO EDUKACYJNE

ISSN 2299-1786

NR 1/2017



W NAJNOWSZYM NUMERZE

- **Kompetencje językowe w szkolnej dydaktyce polonistycznej**
- **Wykorzystanie platformy Edmodo w nauczaniu języka polskiego**
- **Polski język migowy narzędziem przeciwdziałania wykluczeniu**

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Katarzyna Gańko (redaktor prowadząca), Agnieszka Brodowska, Wioletta Jaskólska, Bogusława Kalinowska, Katarzyna Koletyńska, Dorota Macander, Mariusz Malinowski, Agnieszka Pietryka, Agnieszka Romerowicz, Elżbieta Stawecka, Karolina Strugińska, Marina Warsimaszwili, Stanisław Zubek

AUTORZY

Roman Chymkowski, Ewa Cybula, Karolina Kołodziej, Wioletta Kozak, Mariusz Malinowski, Dariusz Martynowicz, Piotr Mostowski, Michał Potocki, Maria Romanowska, Magdalena Rowicka, Barbara Rudzińska-Mękal, Paweł Rutkowski, Małgorzata Szczepańska, Joanna Waszkowska, Zofia Zasacka

WSPÓŁPRACA

Piotr Zwoliński

Zdjęcia wykorzystane w numerze 1/2017 TRENDÓW pochodzą:

a) ze źródeł internetowych – serwis Fotolia.com:
© Luminelimages/Fotolia.com (okładka),
© peshkov/Fotolia.com (s. 4),
© jduanci/Fotolia.com (s. 6),
© Konstantin Yuganov/Fotolia.com (s. 9, góra),
© drubig-photo/Fotolia.com (s. 9, dół),
© Christian Schwier/Fotolia.com (s. 10),
© Maskarad/Fotolia.com (s. 12),
© Monkey Business/Fotolia.com (s. 13, dół),
© Photographee.eu/Fotolia.com (s. 18, 20), Monika Wisniewska/Fotolia.com (s. 21),
© ra2 studio/Fotolia.com (s. 23),
© Prin/Fotolia.com (s. 24),
© Sergiogen/Fotolia.com (s. 26),
© Julien Eichingeri/Fotolia.com (s. 30),
© Rawpixel.com/Fotolia.com (s. 35);

b) ze źródeł internetowych – serwis Freepik.com:
s. 13 (góra), 14, 19, 25, 38–41, 54;

c) z archiwum Ministerstwa Edukacji Narodowej (s. 5, 21);

d) z archiwów autorów: Joanny Waszkowskiej (s. 31–34), Dariusza Martynowicza (s. 36), Karoliny Strugińskiej (s. 42–45), Ewy Cybuli (s. 46–48), Karoliny Kołodziej (s. 49–53).

Zdjęcia Autorów zamieszczone przy biogramach (s. 12, 17, 22, 25, 29, 34, 37, 45) pochodzą z ich prywatnych zbiorów.

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2017

Udostępnianie materiałów zamieszczonych w czasopiśmie – wyłącznie ze wskazaniem źródła.

Drodzy Czytelnicy,

w tym numerze TRENDÓW kontynuujemy temat kompetencji kluczowych, skupiamy się głównie na porozumiewaniu się językiem ojczystym. Piszemy przy tym nie tylko o kształtowaniu kompetencji u uczniów, lecz także o niezbędnych kompetencjach nauczycieli polonistów w świetle nowej podstawy programowej. Ciekawym wątkiem poruszonym w nowych tekstach jest także przeciwdziałanie wykluczeniu – za pomocą polskiego języka migowego i nauki prawdopodobieństwa.

Nie zapominamy także o czytelnictwie, bez którego – jak uważamy – nie można kształtować kompetencji kluczowych. Stąd w TRENDACH teksty o audiowizualnym czytelniku czy projektach czytelniczo-teatralnych.

Życzymy miłej lektury i owocnego, ważnego roku szkolnego!

Zespół redakcyjny

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



WYDAWCA:

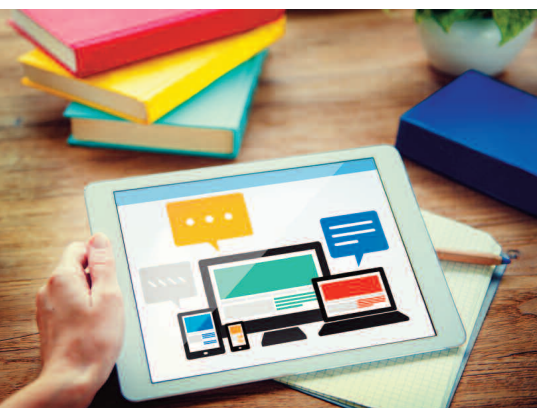
Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70
redakcja@trendy@ore.edu.pl

Opracowanie graficzne i skład
Djpress – Dariusz Dalaszyński

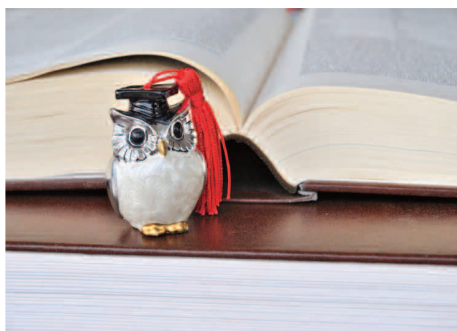
Redakcja językowa i korekta
Katarzyna Gańko

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI





Trzy pytania do... Dyrektor ORE	4
O kompetencjach polonisty w szkole podstawowej w świetle zmian programowych	6
Kompetencje językowe w szkolnej dydaktyce polonistycznej	13
Polski język migowy narzędziem przeciwdziałania wykluczeniu	18
„Facing the odds” – nauka prawdopodobieństwa i profilaktyka hazardu w jednym	23
Dydaktyka polonistyczna a potrzeby czytelnicze uczniów	26
Wykorzystanie platformy edukacyjnej Edmodo w nauczaniu języka polskiego	30
Nauczycielu, nie bądź... nudny! Nauczycielu, nie dyktuj!	35
Audiowizualni czytelnicy – wyzwanie dla edukacji polonistycznej	38
Czy Sienkiewicz może być trendy?	42
Twarze teatru szkolnego	46
„Bardzo Mała Literacka” – otwieramy się na literaturę	49
Drogowskazy prawne	54
Jak zagraniczne szkolenia zmieniają polskie szkoły?	59





Trzy pytania do... Barbary Rudzińskiej-Mękal, Dyrektor Ośrodka Rozwoju Edukacji

Jacek Piasecki, TRENDY: Od sześciu miesięcy jest Pani dyrektorem Ośrodka Rozwoju Edukacji. Co udało się w tym czasie zrobić w ORE?

Barbara Rudzińska-Mękal: Zostałam powołana na to stanowisko przez Panią Minister Annę Zalewską w drugiej połowie marca w trakcie wdrażania reformy oświaty. To bardzo gorący okres dla całego środowiska oświatowego w Polsce. Przy wprowadzaniu tak wielkich zmian zawsze jest dużo pracy, a ORE ma w tym przedsięwzięciu bardzo ważną rolę do odegrania. W krótkim czasie, wraz z moimi zastępcami, udało się w ORE zbudować dobrze rozumiejący się zespół. Dlatego cieszę się, że w Ośrodku mogę pracować z najlepszymi fachowcami, którzy w kreatywny sposób rozwiązują problemy.

W tym krótkim czasie w ramach przygotowań do wdrożenia nowej podstawy programowej dla szkoły podstawowej obowiązującej od września

2017 r., na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej Ośrodek Rozwoju Edukacji przeprowadził 11 konferencji tematycznych. Wzięło w nich udział ponad 1300 pracowników publicznych placówek doskonalenia nauczycieli, co stanowi około 90% kadry tych placówek w Polsce. W konferencjach uczestniczyli dyrektorzy, nauczyciele konsultanci, doradcy metodyczni poszczególnych przedmiotów oraz przedstawiciele kuratoriów oświaty i eksperci ds. podstawy programowej. W ramach tych działań nasi pracownicy opracowali i udostępnili na stronach internetowych Ośrodka [materiały do podstawy programowej kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego i ustawicznego oraz kształcenia specjalnego](#) wraz z komentarzami.

W ostatnim czasie zajmujemy się przygotowaniem materiałów poświęconym modyfikacji podstaw programowych kształcenia zawodowego (PPKZ) różnych typów szkół, w zakre-

sie umiejętności zawodowych i kwalifikacji. Przygotowaliśmy dla nauczycieli prezentację opracowaną w oparciu o uzasadnienia do rozporządzenia MEN w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych oraz w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach. Jestem przekonana, że materiały pomogą zainteresowanym w opracowaniu arkuszy organizacyjnych szkół i placówek oświatowych.

Dużo uwagi poświęcamy e-edukacji i nowym technologiom. Funkcjonująca od wielu lat platforma [Scholaris](#) dzięki pracy zespołu informatyczno-merytorycznego została przystosowana do nowej podstawy programowej. Moje początki w ORE to kontynuacja migracji platformy e-podręczniki do nowego operatora. W krótkim czasie nasi informatycy musieli uporać się z techniczną stroną tego przedsięwzięcia i przygotować platformę na przyjęcie nowych treści. Udało się to dzięki

zorganizowaniu zespołu informatycznego, który samodzielnie realizuje nasze projekty – nawet te zlecone z zewnątrz.

JP: Co nowego dzieje się w ORE?

BRM: Przygotowujemy się do rozwinięcia nowych funkcjonalności e-podręczników. Trwają też przygotowania do stworzenia kolejnych e-materiałów, które będą udostępniane w niedalekiej przyszłości. Na tym etapie w przyszłym roku ma powstać ponad 3 tysiące różnego rodzaju zasobów: prezentacji, filmów, scenariuszy lekcji, animacji i ćwiczeń interaktywnych. Natomiast do końca 2019 r. – kolejnych 10 tysięcy. Dlatego zapraszam wszystkich pracowników oświaty mających ciekawe pomysły do współpracy przy ich tworzeniu. Równocześnie trwają przygotowania do stworzenia nowych, atrakcyjnych narzędzi ułatwiających korzystanie z wytworzonych już zasobów e-podręcznika i platformy Scholaris.

Cały czas prowadzone są też kursy e-learningowe. Informacje na ten temat można znaleźć na stronach internetowych ORE, których szata graficzna jest dostosowywana do stron Ministerstwa Edukacji Narodowej.

JP: Jakie są plany na przyszłość?

BRM: Podczas spotkania w Sulejówku z kuratorami oświaty na temat zmian w szkolnictwie zawodowym zauważyłam, że jest ogromna potrzeba zacieśnienia współpracy z kurato-

riami. Na spotkaniu, w którym uczestniczyła Wiceminister Edukacji Narodowej Marzena Machałek, kuratorzy postulowali wprost potrzebę częstszych spotkań, gdyż bezpośredni kontakt pomaga w lepszej wymianie informacji. Kuratorzy mogą uzyskać szczegółowe informacje z pierwszej ręki, a ORE może dowiedzieć się, czego nauczyciele potrzebują na tym etapie wprowadzania reformy. Dlatego planujemy w porozumieniu z ministerstwem wprowadzić cykliczne spotkania z kuratorami oświaty.

Chciałabym też, aby w każdym kuratorium była osoba wyznaczona do kontaktów z ORE i reprezentowania nas w terenie. Pomoże to szybkiej wymianie informacji i będzie korzystne dla lepszego funkcjonowania systemu oświaty.

Planuję także w przyszłości rozszerzenie współpracy zagranicznej. Jesteśmy członkami Unii Europejskiej, a nasze kontakty z instytucjami podobnymi do ORE w krajach Unii praktycznie nie istnieją. Podstawą do budowania takiej wymiany może być polska współpraca w ramach Grupy Wyszehradzkiej czy Trójkąta Weimarskiego. Ciekawym partnerem są dla nas również państwa nadbałtyckie.

Wiem, że zmiany, które wprowadzamy w polskim systemie oświaty, są bacznie obserwowane w Europie. Interesującym dla nas kierunkiem mogą być również Stany Zjednoczone. Amerykański system oświaty publicznej, odmienny od europejskie-

go, swoimi pragmatycznymi rozwiązaniami też może inspirować ciekawe projekty i rozwiązania.

Mówiąc o tak szerokich planach, cały czas myślę również o ich finansowaniu. Dlatego z moimi współpracownikami poszukujemy nowych partnerów oraz zewnętrznych źródeł finansowania.

JP: Dziękuję za rozmowę!



Barbara Rudzińska-Mękal

Absolwentka Wydziału Chemii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, wieloletni wykładowca akademicki. Ekspert w zakresie realizacji, rozliczania i kontroli projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej oraz budżetu państwa oraz certyfikowany specjalista zarządzania projektami.

Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2017/2018

1. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego.
2. Podniesienie jakości edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej.
3. Bezpieczeństwo w internecie. Odpowiedzialne korzystanie z mediów społecznych.
4. Wprowadzanie doradztwa zawodowego do szkół i placówek.
5. Wzmacnianie wychowawczej roli szkoły.
6. Podnoszenie jakości edukacji włączającej w szkołach i placówkach systemu oświaty.



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



Polski

O kompetencjach polonisty w szkole podstawowej w świetle zmian programowych

Jakie cele dydaktyczne musimy stawiać przed nauczycielem języka polskiego, który ma przekazać uczniowi wiedzę z zakresu retoryki? Wydaje się, że najważniejszy jest cel pragmatyczny: z jednej strony ma uczyć analizy tekstów już istniejących, z drugiej – uczyć pisanie własnego tekstu poprawnego pod względem gramatycznym, logicznym i stylistycznym. W artykule skoncentruję się na kompetencjach retorycznych oraz interpretacyjnych (tj. merytorycznych w zakresie literaturoznawstwa oraz metodologii odczytania literatury), bo te zostały ujęte w definicji podstawowej kompetencji kluczowej – porozumiewania się w języku ojczystym.

Wokół rozumienia terminu „kompetencja”

Etymologicznie termin „kompetencja” wywodzi się z łacińskiego *competentia* oznaczającego ‘odpowiedniość’, ‘zgodność’, ‘gotowość do czegoś’. Zaś źródłem do niego jest czasownik *competere* (‘zgadzać się’, ‘nadawać się do czegoś’) i przymiotnik *competentes* (‘odpowiedni’, ‘zdolny’). W starożytności słowa te odnosiły się do rzemieślników, mistrzów w swoim fachu, ponadto sędziów, urzędników, a nawet gladiatorów, którzy po wieloletnim przygotowaniu i ćwiczeniach mogli brać udział w walkach na arenie. Stąd też osobą kompetentną nazywano tę, która była gotowa (przygotowana) do realizacji określonych zadań, działań itp. (Filipowicz, 2014, s. 11).

Przełomowym wydarzeniem było pojawienie się w literaturze definicji Richarda Boyatzisa, który w 1982 r.

termin „kompetencja” określił jako „potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki” (Armstrong, 2002, s. 249–252). Boyatzis wyodrębnił trzy poziomy kompetencji:

- a) względnie trwały poziom motywacji i cech osobowościowych,
- b) modyfikowalny poziom przyjmowanych ról społecznych i obrazu własnej osoby,
- c) stosunkowo łatwy do rozwijania poziom umiejętności.

E. Boyatzis uważa, że na wykazanie się kompetencjami w pracy wpływ ma organizacja danej działalności. Składają na nie: kultura, struktury,

dojrzałość danej dziedziny w sensie kryteriów i pozycja wykonawcy. Istotne znaczenie ma otoczenie, w którym organizacja funkcjonuje. Otoczenie to określają aspekty: ekonomiczne, polityczne, społeczne, religijne i środowiskowe. W każdym jednak przypadku o kompetencjach decydował układ trzech zmiennych wpływających na zachowanie. Te kluczowe zmienne, które mają progowy charakter, stanowią:

- a) biegłość i doświadczenie zawodowe wskazują na poziom kompetencji;
- b) wiedza uznana, proceduralna, funkcjonalna wskazuje na pewne progi kompetencji;
- c) posiadanie pewnych umiejętności poznawczych, umożliwiających samodzielne wykonanie nowego zadania, a związanych z pamięcią, dostrzeganiem zależności,

wnioskowaniem, stanowią nie tylko o osiągnięciu kompetencji, ale i o możliwości ich rozwoju (za: Orczyk, 2009).

Nowy słownik pedagogiczny Wincen-
tego Okonia (2003, s. 693–697) wska-
zuje na dwa znaczenia terminu
„kompetencja”:

- a) realizacyjne, czyli odnoszące się do wiedzy i umiejętności jej stosowania,
- b) interpretacyjne – polegające na kształtowaniu umiejętności samodzielnego formułowania celów, twórczego konstruowania metod do ich realizacji oraz sprawnego reagowania na zmieniającą się rzeczywistość.

Z rozważań nad źródłem terminu „kompetencja” wypływa kilka wniosków:

1. Kompetencje są własnością określonej osoby. Szczególnym zaś ich atrybutem jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością.
2. Kompetencja odnosi się tylko do określonego obszaru działalności, nie można być bowiem kompetentnym w odniesieniu do każdej dziedziny.
3. Kompetencja wiąże się nie tylko z wiedzą przedmiotową, lecz także z umiejętnościami, doświadczeniem, cechami osobowościowymi, zdolnościami, inteligencją itp.
4. Kompetencja stanowi swoiste uprawnienie podejmowania działań i decyzji, czyli mówi, że człowiek jest gotowy pod podejmowania określonych działań z prawem do ich wykonywania.

Tak rozumiana „kompetencja” prowadzi nas do uznania, że jest to pojęcie związane przede wszystkim z nauczycielem, jego wiedzą, umiejętnościami, postawą, osobowością.

Jakiego nauczyciela języka polskiego wymaga zatem nowa podstawa programowa?

Nauczyciel spełnia wobec ucznia trzy funkcje: organizuje proces nauczania – uczenia się i kieruje tym procesem, sprawdza i ocenia osiągnięcia ucznia oraz planuje pracę z uczniem w perspektywie krótko- i długoterminowej. Do realizacji tych zadań niezbędne są:

1. Kompetencje organizacyjne – umiejętność planowania, kierowania, kontrolowania stopnia realizacji planowanych działań.
2. Kompetencje w zakresie logiki i komunikacji – umiejętność stosowania poprawnego rzeczowo i logicznie języka poleceń, pytań, zadań.
3. Kompetencje merytoryczne o przedmiocie nauczania – wiedza i umiejętności z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa, znajomość metodologii odczytania literatury oraz z dziedzin pokrewnych, np. sztuki, muzyki, filozofii.
4. Kompetencje retoryczne – umiejętność stawiania przed uczniami zadań, dzięki którym uczą się uzasadniania swojego stanowiska i przekonywania do własnych racji, dyskusowania, prowadzenia wywodu argumentacyjnego, a także planowania i komponowania wypowiedzi.
5. Kompetencje z zakresu psychologii – nauczycielem powinien być człowiek twórczy, otwarty, życzliwy, wzbudzający u uczniów zaufanie i szacunek (Pawłowska, 2006), ale także posiadający głęboką wiedzę na temat psychologii uczenia się i nauczania, mechanizmów neurofizjologicznych, psychologicznych i lingwistycznych czytania (rozumienia), mówienia (techniki i ekspresji) i pisanie (pamięci ortograficznej i tworzenia tekstów). Nauczyciel powinien także posiadać wiedzę o uczniu wynikającą z obserwacji jego rozwoju

językowego, umysłowego, emocjonalnego, charakterologicznego, jego możliwości i potrzeb, ale także ograniczeń.

W artykule skoncentruję się na kompetencjach retorycznych oraz interpretacyjnych (tj. merytorycznych w zakresie literaturoznawstwa oraz metodologii odczytania literatury), bo te zostały ujęte w sformułowanej przez Parlament Europejski definicji podstawowej kompetencji kluczowej, mianowicie porozumiewania się w języku ojczystym.

Kompetencje retoryczne nauczyciela języka polskiego w kontekście wprowadzonych zmian w podstawie programowej

Nowa podstawa programowa z języka polskiego dla ośmioklasowej szkoły podstawowej zdecydowanie wymaga kształtowania u nauczycieli kompetencji interpretacyjnych. Wprowadza ona bowiem nowe treści, do tej pory marginalizowane, niedoceniane lub pomijane w nauczaniu języka polskiego. Należy do nich przede wszystkim wprowadzenie w sposób systemowy i celowy retoryki, która rozumiana jest nie tylko jako sztuka przekonywania i dyskusowania, synteza słowa pisanego i głoszzonego, obrazu i ruchu, dźwięku i barwy itp., dzięki której można przygotować uczniów do świadomego odbioru współczesnego świata medialnego (tradycja oratorsko-komunikacyjna), lecz także jako narzędzie, technika przygotowywania tekstów (tradycja retoryczno-kompozycyjna). Czym zatem jest retoryka?

„Jak podpowiada polski filozof Tadeusz Kotarbiński, retoryka to sztuka oraz nauka panowania nad myślą zamkniętą w słowach. Już od czasów antycznych, kiedy retoryka powstała, uważana była jednocześnie za wiedzę (naukę teoretyczną) oraz umiejętność (praktyczną sprawność) dobrego mówienia (pojęcie to należy rozumieć jak najszerzej, także jako umiejętność dobrego pisanie, ale i jako czynności o określonych walorach moralnych). Taki też był i jest cel retoryki. Jeśli

chcemy napisać wypracowanie na dowolny temat, zachęcić koleżanki i kolegów, żeby pójść do kina albo przekonać rodziców lub przełożonych, że uczymy się czy pracujemy znakomicie [...], musimy posłużyć się narzędziami retoryki” (Lichański, 2003, s. 85).

Retoryka zatem wkracza w obszar, który został zdefiniowany w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) jako porozumiewanie się w języku ojczystym. Jest to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym.

Kompetencja komunikacyjna jest wynikiem opanowania języka ojczystego, nieodłącznie związanego z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata i relacje z innymi ludźmi, u podstaw których znajduje się znajomość gramatyki funkcjonalnej, rozwijanie zasobu słownictwa oraz świadomość funkcji języka. Tak rozumiana komunikacja obejmuje wykorzystanie głównych typów interakcji słownej, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych, głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka oraz świadomość zmienności języka i sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach.

Człowiek powinien posiadać umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencja ta obejmuje również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania pomocy oraz formułowania

i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu. Pozytywna postawa w stosunku do porozumiewania się w ojczystym języku obejmuje skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz chęć ich urzeczywistniania oraz zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebą rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie.

Należy zadać sobie zatem pytanie: jakie cele dydaktyczne musimy stawiać przed nauczycielem języka polskiego, który ma przekazać uczniowi wiedzę z zakresu retoryki? Wydaje się, że najważniejszy jest cel pragmatyczny: z jednej strony ma uczyć analizy tekstów już istniejących (pod względem kompozycji, argumentacji, stylistyki itp.), z drugiej – uczyć pisanie własnego tekstu poprawnego pod względem gramatycznym, logicznym (organizacja myśli) i stylistycznym (dobór właściwego stylu) (Gaj, 2008, s. 301).

Regina Pawłowska postulowała rozwijanie języka osobniczego każdego ucznia, wypracowanie sprawności językowej zamiennie w dwóch rolach: nadawcy i odbiorcy, aby każdy absolwent w sposób funkcjonalny i poprawny tworzył potrzebne mu teksty słyszane i czytane, aby opanował techniki efektywnego czytania (postrzegania, rozpoznawania znaków i rozumienia sensów) jako narzędzia uczenia się każdego przedmiotu i radzenia sobie w życiu (Pawłowska, 1993, s. 108–131).

Teoria retoryki obejmuje 5 działów (Lichański, 2003, s. 90), czyli etapów przygotowania każdej wypowiedzi pisemnej lub ustnej:

1. **Inventio** – nauka o wynajdywaniu, gromadzeniu i opracowaniu tematu. Na tym etapie należy wydobyć problem, którym się zajmujemy, zebrać materiał i dokonać jego selekcji, przyjąć wstępne założenia i argumenty, jakie zostaną użyte.

2. **Dispositio** – nauka o sposobach porządkowania argumentów i wyboru kompozycji całości mowy. Na tym etapie decydujemy o kolejności ułożenia argumentów, przyjmujemy zasadę ich uporządkowania, np.: gradacyjną, retoryczną, akapitowo-kompozycyjną lub chronologiczną, rozumienia, że tekst – pisany czy mówiony – ma świadczyć o zamyśle kompozycyjnym autora.

3. **Elocutio** – sztuka przekładania myśli na słowa. To proces zapisywania tekstu lub jego wygłaszania. W tym momencie autor dokonuje wyboru stylu wypowiedzi, odpowiedniego dla odbiorców, oraz doboru środków językowych.

4. **Memoria** – nauka o zapamiętywaniu przygotowanego tekstu. Tylko przy tekstach mówionych.

5. **Actio** – nauka o sposobach wygłaszania tekstu. Dotyczy „mowy ciała” i sposobów jej wykorzystania w celu wpływania na odbiorców.

Nauczyciel, wprowadzając na lekcje ćwiczenia z elementów retoryki, powinien:

- a) mieć świadomość powiązań sztuki słowa z logiką oraz wprowadzać elementy logiki do procesu dydaktycznego;
- b) dobierać takie fragmenty tekstów literackich, na bazie których można ćwiczyć logiczne myślenie oraz wnikliwe badanie argumentów;
- c) wykorzystywać debaty retoryczne jako metodę pracy na lekcjach;
- d) uczyć rzetelnej analizy tekstu, idącej w głąb tekstu, a nie obok;
- e) znać i rozumieć założenia podstawy programowej w tym zakresie.

Poniżej zestawienie wymagań z podstawy programowej dotyczącej elementów retoryki dla klas IV–VI oraz VII i VIII (MEN, ORE, 2017).

III. Tworzenie wypowiedzi

Klasy IV–VI

1. Elementy retoryki. Uczeń:

- 1) uczestniczy w rozmowie na zadany temat, wydziela jej części, sygnały konstrukcyjne wzmacniające więź między uczestnikami dialogu, tłumaczące sens;
- 2) rozróżnia argumenty odnoszące się do faktów i logiki oraz odwołujące się do emocji;
- 3) tworzy logiczną, semantycznie pełną i uporządkowaną wypowiedź, stosując odpowiednią do danej formy gatunkowej kompozycję i układ graficzny; rozumie rolę akapitów w tworzeniu całości myślowej wypowiedzi;
- 4) dokonuje selekcji informacji;
- 5) zna zasady budowania akapitów;
- 6) rozróżnia i wskazuje środki perswazji, rozumie ich funkcję.

Klasy VII i VIII

1. Elementy retoryki. Uczeń:

- 1) funkcjonalnie wykorzystuje środki retoryczne oraz rozumie ich oddziaływanie na odbiorcę;
- 2) tworzy logiczną i uporządkowaną wypowiedź, stosując odpowiednią dla danej formy gatunkowej kompozycję i układ graficzny; rozumie rolę akapitów jako spójnych całości myślowych w tworzeniu wypowiedzi pisemnych oraz stosuje rytm akapitowy (przeplatanie akapitów dłuższych i krótszych);
- 3) wykorzystuje znajomość zasad tworzenia tezy i hipotezy oraz argumentów przy tworzeniu rozprawki oraz innych tekstów argumentacyjnych;
- 4) odróżnia przykład od argumentu;
- 5) przeprowadza wnioskowanie jako element wyводу argumentacyjnego;



- 6) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, uzasadniając własne zdanie;
- 7) rozpoznaje i rozróżnia środki perswazji i manipulacji w tekstach reklamowych, określa ich funkcję;
- 8) rozpoznaje manipulację językową i przeciwstawia jej zasady etyki wypowiedzi.

Osobnym zagadnieniem jest przygotowanie nauczycieli języka polskiego do wykonania powyższych zadań, a tym samym rozwijania swoich kompetencji retorycznych. W programach kształcenia nauczycieli na studiach wyższych nie ma nauki retoryki i – jak do tej pory – nie było potrzeby w zakresie kształcenia kompetencji retorycznych studentów nie tylko kierunków humanistycznych. Konieczne jest zatem włączenie do procesu kształcenia nauczycieli zajęć z retoryki, w szczególności kształcenie umiejętności retorycznych, a nie tylko transmisja wiedzy historycznej.



Kompetencja interpretacyjna polonisty w kontekście wprowadzonych zmian w podstawie programowej

Podstawowym pytaniem dotyczącym celowości uczenia języka polskiego jest dookreślenie roli, jaką spełnia kultura, w szczególności lektura, w rozwoju uczniów. Jak czytamy w „Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych”, umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym jest również wynikiem znajomości pewnego zakresu tekstów literackich i innych. Już Platon podkreślał ogromny wpływ muzyki i poezji na rozwój osobowości człowieka, a Arystoteles szczególnie cenił teatr (tragédię) ze względu na możliwość katharsis.

„W teatrze następowało uwalnianie nadmiaru nagromadzonej energii psychicznej w momencie kulminacyjnym sztuki. Widz identyfikował się z poczynaniami bohatera w jakiś sposób mu bliski, natomiast negatywnymi emocjami obdzielał bohatera, który mu się nie podobał” (Górniewicz, 1996, s. 77). W średniowieczu wykorzystywano sztukę w procesie kształcenia charakteru człowieka, w odrodzeniu wprowadzono już na szerszą skalę sztukę plastyczną, muzykę i dramat do szkolnictwa elementarnego, a niemiecki poeta

F. Schiller (1972) uważał, że sztuka pozwala osiągnąć pełnię człowieczeństwa, albowiem prowadzi do realizacji człowieka integralnego.

Współczesna amerykańska koncepcja wychowania estetycznego, inspirowana poglądami m.in. J. Deweya, J.S. Brunera, J.P. Guilforda, V. Lowenfelda, A. Maslowa, C. Rogersa, proponuje taki rodzaj kształcenia ogólnego, który zapewni „harmonijny rozwój osobowości, to znaczy emocji, intelektu i sił twórczych, dzięki pobudzaniu estetycznego doświadczenia, wiedzy osobistej i wyobraźni przez kontakt z dziełami sztuki i przez aktywność twórczą w różnych dziedzinach” (Wojnar, 1995, s. 2012).

Sztuka zatem, w tym literatura, pełni różne role: ładotwórczą (Myrdzik, 2006), wprowadzającą porządek aksjologiczny, hierarchię wartości oraz poczucie wspólnoty, jest źródłem mądrości rozumianej jako wiedza, sprawność intelektualna, doskonałość moralna oraz moc uszczęśliwiająca (Borowiec, 1986, s. 208).

Zatem czytanie utworów literackich wymaga od czytelnika przyswojenia, zrozumienia sensów ukrytych przez autora w tekście: „Czytanie stanowi *pharmakon*, lekarstwo, dzięki któremu znaczenie tekstu zostaje ocalone od obcości wynikającej z oddalenia i usytuowane w nowej bliskości, która

zarazem znosi i zachowuje dystans kulturowy i sprawia, że cudze staje się własne, przyswojone” (Ricoeur, 1989, s. 120). Tę obcość autora czytelnik musi przepuścić przez filtr własnego systemu wartości, indywidualnych doświadczeń, posiadanej wiedzy czy wreszcie gustu artystycznego lub smaku estetycznego. Proces przyswajania tekstu „przypomina doświadczenie podróży w głąb lądu nieznanego, a także bezpośrednie zanurzenie się w świat obcy językowo” (Myrdzik, 2006b, s. 74).

Hermeneuci wskazują na trzy fazy interpretacji, które wymagają od czytelnika innych predyspozycji i umiejętności, czyli kompetencji (Myrdzik, 2006b, s. 74):

- a) „**spełnienie**” – to interpretacja w węższym rozumieniu, która wymaga od odbiorcy umiejętności „czytania ze zrozumieniem”, czyli odczytywania tekstu na poziomie znaczeń dosłownych, rozumienia sensowności wypowiedzi;
- b) „**wypełnienie**” – to interpretacja w szerszym znaczeniu, polegające na dookreślaniu miejsc przemilczanych w tekście, na odkrywaniu czegoś zakrytego, niejasnego w tekście: „Język poezji otwiera wolne przestrzenie myślowe wypełniane przez czytelnika. Wypełnianie tego dokonuje każdy na własny sposób, a mimo

to nie narusza tożsamości utworu”;

- c) „**napełnianie**” – to porozumienie czytelnika z tekstem, które polega na przenikaniu się dwóch światów: prywatnego świata odbiorcy oraz świata czytanego tekstu, „złanie się horyzontu tekstu i czytelnika”.

Umiejętność zadawania pytań, tak by stanowiły motywację do własnych poszukiwań, dążenie do poszukiwania prawdy, pobudzały ciekawość uczniów, stanowi podstawowy warunek zaistnienia dialogu na lekcji. Pytać to stawiać na otwartą przestrzeń. Otwartość tego, o co pytamy, polega na tym, że odpowiedź nie jest ustalona. To, o co pytamy, musi być dla ustalającej i rozstrzygającej wypowiedzi jeszcze nieokreślone. Sens zapytywania stanowi właśnie to otwieranie tego, o co pytamy w jego niejasności (...). Każde rzetelne pytanie wymaga otwartości. Gdy mu jej brak, to jest ono w istocie pytaniem pozornym, pozbawionym rzetelnego sensu (Gadamer, 1993, s. 338).

Zadawanie pytań jest więc w istocie docieraniem do rozumienia, to zaś przez Gadamera nazywane jest dialogiem: Rozumienie, co inny mówi, polega (...) na porozumieniu co do dalszej sprawy, a nie wstawianiu się w położenie innego i doznawaniu jego przeżyć (Gadamer, 1993, s. 253).



Dialog hermeneutyczny wymaga spełnienia kilku warunków. Punktem wyjścia staje się przeświadczenie, że uczestnicy – rozmówcy – muszą mówić tym samym językiem, czyli docierać do sensu wypowiedzi, a drogą uchwycenia sensu jest dialog, którego istotą stanowi pytanie. Rozumieć to pytanie, to znaczy stawiać je samemu; rozumieć czyjeś zdanie, to rozumieć jako odpowiedź na postawione przez nas pytanie. Samo jednak pytanie zakłada otwartość doświadczenia na „tak” lub „nie” – i – „tak” lub „inaczej”, gdyż chodzi o to, by z góry nie przesądzać odpowiedzi, lecz rozważyć różne możliwości (Myrdzik, 1999, s. 83).

Wśród warunków do zaistnienia dialogu hermeneutycznego znajdują się:

- autentyczność mówienia (taki dialog zmierza do poznania prawdy, wymaga więc wytrwałości i otwartości, skupienia się na sprawie, która jest tematem poznania);
- rozumienie sensu;
- porozumienie się ludzi między sobą w efekcie prowadzonego dialogu (porozumienie pochodzi od słowa: „rozumienie”, by się porozumieć, trzeba najpierw „zrozumieć”);
- przełamanie schematów pojęciowych: Rozmowę charakteryzuje właśnie to, że tutaj język przez pytanie i odpowiedź, dawanie i branie, różnicę zdań i zgodę realizuje swą komunikację sensu (Gadamer, 1993, s. 242);
- odejście od czysto „technicznego” posługiwaniem się argumentami na rzecz wspólnego rozumienia;
- wypracowany w dialogu wspólny język umożliwia „złanie się horyzontów” (czyli porozumienie) rozmówców (Myrdzik, 1999, s. 84).

Dialog na lekcjach języka polskiego jest zależny od tego, jak dalece człowiek jest „zanurzony” w kulturze poprzez swoją świadomość kulturową. Dzięki edukacyjnemu wprowadzaniu w kulturę dialog z nią w jej obrębie może przybrać pożądaną postać „wzajemności” (Tischner, 1990). To właśnie kultura powinna być uznana za fundamentalną przestrzeń dialogu: odwiecznej rozmowy człowieka ze światem, człowieka z dziełami, dzieł z dziełami, ludzi między sobą (Jędrzychowska, 1998, s. 194).

Umiejętność stawiania pytań w dialogu hermeneutycznym stanowi podstawę rozumienia tekstu, rozumienie zaś przybliża tekst uczniom, pozwala na potraktowanie utworu poetyckiego jako „partnera” dialogu, w którym możliwe jest zetknięcie się trzech światów: uczniów, nauczycieli i tekstów w poszukiwaniu prawdy o sobie i otaczającej rzeczywistości.

Nowa podstawa programowa z 14 lutego 2017 r. odwołuje się do hermeneutycznej potrzeby prowadzenia dialogu z tekstem na lekcjach języka polskiego, w zapisach dla klas VII i VIII odpowiada za to wymaganie zapisane w obszarze III. „Tworzenie wypowiedzi” p. 2. „Mówienie i pisanie”: 3) uczeń formułuje pytania do tekstu.

Pozostałe wymagania dotyczące umiejętności interpretacyjnych uczniów wychodzą z założenia, że czytane teksty literackie mają być dla ucznia przede wszystkim źródłem wiedzy o człowieku, jego losie w świecie przedstawionym, o świecie, o kulturze, wiedzy zakodowanej w języku, wdrażanie dyscypliny myślenia, umiejętność uczenia się, kształcenia wyobraźni, pamięci, uczuć wyższych, formułowania postaw moralnych, wreszcie odpowiedzialności za dokonywane wybory.

Szkolna polonistyka nie może stać się przedmiotem specjalistycznych badań literaturoznawczych. Stąd też duży nacisk położono na kształtowanie postawy dociekłego i krytycznego czytelnika.

Klasy IV–VI

Czytanie utworów literackich. Uczeń:

- 14) nazywa wrażenia, jakie wzbudza w nim czytany tekst;
- 15) objaśnia znaczenia dosłowne i przenośne w tekstach;
- 16) określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi;
- 17) przedstawia własne rozumienie utworu i je uzasadnia;
- 18) wykorzystuje w interpretacji tekstów doświadczenia własne oraz elementy wiedzy o kulturze;
- 19) wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach;
- 20) wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera.

Klasy VII i VIII

1. Czytanie utworów literackich. Uczeń:

7) określa w poznawanych tekstach problematykę egzystencjalną i poddaje ją refleksji;

9) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji.

Szczególnie ważne z hermeneutycznego punktu widzenia jest takie organizowanie pracy z tekstem literackim, aby wykorzystać doświadczenia własne uczniów do odczytania sensów utworu oraz pogłębienia jego rozumienia.

Poniżej przykład klamrowego podejścia do wiersza (Barańczak, 2006), dzięki któremu uczeń może zacząć od własnych doświadczeń życiowych, skonfrontować je z doświadczeniami podmiotu lirycznego zarówno przed przeczytaniem tekstu, jak i po zrozumieniu jego sensów.

Stanisław Barańczak, *Już wkrótce*

Już wkrótce wezmę się
za siebie, wezmę
się w garść, zrobię porządek
w szufladzie,
przemyszę wszystko do końca,
zaplombuję zęby,
uzupełnię luki w wykształceniu,
zacznę
gimnastykować się co rano,
w słowniku
sprawdzę kilka słów, których
znaczenie jest dla mnie
wciąż niejasne,
więcej spacerów z dziećmi, regularny
tryb życia, odpisywać na listy,
pić mleko,
nie rozpraszać się, więcej pracy nad
sobą, w ogóle
być sobą, być wreszcie
bardziej sobą,
ale właściwie jak to zrobić,
skoro już,
i to od tak dawna, tak bardzo
nim jestem

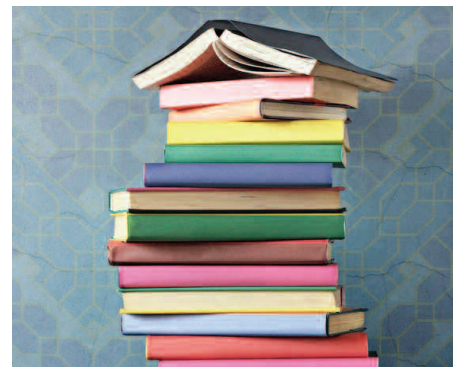
Etapy pracy z tekstem (oczywiście w uproszczeniu, aby skupić się na metodzie włączania własnych doświadczeń uczniów w czytanie i rozumienie utworów literackich):

1. Rozpoczynamy od rozmowy na temat doświadczeń uczniów, np.: Bardzo często chcemy rozpocząć nowe życie niezadowoleni z dotychczasowego. Szukamy inspiracji, a pewne okoliczności, np. Nowy Rok, traktujemy jako impuls do składania obietnic, tak naprawdę samemu sobie. Dyskusja, próba odpowiedzi na pytania: Czy kiedykolwiek podjąłeś/-ęś jakieś postanowienia? Co obiecywałeś/aś sobie? Czy to zrealizowałeś/aś? Dlaczego nie?
2. Interpretacja tytułu. Dlaczego „Już wkrótce”?
3. Co w swoim życiu chce zmienić osoba mówiąca? Dyskusja: która z tych kategorii jest łatwiejsza do realizacji? Dlaczego? Co to znaczy „przemysśleć do końca”?
4. Co to znaczy „być sobą”, a co „być bardziej sobą”? Czy można być „bardziej sobą”? Czy podmiotowi lirycznemu się to udaje? Dlaczego?
5. Po odczytaniu tekstu Barańczaka wracamy do własnych doświadczeń ucznia.

Możemy zadać mu pytania, które odniosą się do jego doświadczeń, np.: Czy ty zawsze jesteś sobą? Kiedy tak, kiedy nie?

Ten dialog, który zaistniał między odbiorcą–ucznem a tekstem literackim, ma przede wszystkim doprowadzić do poznania, jakie czytelnik wynosi z tekstu na temat ludzkiego życia, w szczególności swojego miejsca w świecie, relacji wobec innych, zrozumienia siebie, swoich potrzeb i oczekiwań, przewartościowania postaw. Odpowiedzi na stawiane w kontekście wiersza Barańczaka pytania: „Kim jestem? Jaki jestem?” oraz refleksja prowadzona nad tożsamością, zdolnością do rozumienia siebie i innych pozwalają budować tożsamość osobową ucznia. Kompetencja

interpretacyjna to umiejętność prowadzenia dialogu, polegająca, zgodnie z poglądami Gadamera, „na porozumieniu się co do danej sprawy, a nie wstawianiu się w położenie innego i doznawaniu jego przeżyć” (Gadamer, 1993, s. 253).



Wioletta Kozak

Doktor nauk humanistycznych, autorka kilkunastu artykułów z zakresu dydaktyki, metodyki języka polskiego oraz ewaluacji, współautorka raportów z ogólnopolskich badań nad jakością edukacji, w szczególności polonistycznej (m.in. Diagnoza Kompetencji Gimnazjalisty, Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego, Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej), współautorka podstawy programowej do ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz szkół ponadpodstawowych, kierownik Wydziału Egzaminu Maturalnego w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, członek Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego.

Bibliografia

- Armstrong M., (2002), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna. Barańczak S., (2006), *Wiersze zebrane*, Kraków: a5. Filipowicz G., (2014), *Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*, Warszawa: Wolters Kluwer. Gadamer H.-G., (1993), *Prawda i metoda. Zarys filozofii hermeneutycznej*, Kraków: Gaj B., (2008), *Retoryka w szkole*, [w:] Barłowska M., Budzyńska-Daca A., Wilczek (red.), *Retoryka*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. Górniewicz J., (1996), *Przemiany w sztuce i edukacji w XX w. Implikacje dla teorii edukacji kulturalnej*, [w:] Jankowski D. (red.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Jędrzychowska M., (1998), *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków: Lichański J., (2003), *O niezbędności retoryki. Nauczenie retoryki w szkole. Analiza podręczników*, [w:] tegoż, *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, Warszawa: Wydawnictwo DiG. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, (2017), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, Warszawa: MEN, ORE [online, dostęp dn. 15.07.2017]. Myrdzik B., (2006a), *Czy każda kultura spełnia rolę ładotwórczą? Refleksje aksjologiczne*, [w:] Myrdzik B., Łatoch-Zielińska M. (red.), *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin: Wydawnictwo UMCS. Myrdzik B., (2006b), *Zrozumieć siebie i świat*, Lublin: Wydawnictwo UMCS. Myrdzik B., (1999), *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS. Okoń W., (2003), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Orczyk J., (2009), *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3–4. Pawłowska R., (2006), *Nauczyciel polonista przewodnikiem ucznia w drodze do pełni człowieczeństwa*, [w:] Bańkowska E., Mikołajczuk A. (red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW. Pawłowska R., (1993), *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk: Wydawnictwo UG. Ricoeur P., (1989), *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. Schiller F., (1972), *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, Warszawa: Czytelnik. Tischner J., (1990), *Filozofia dramatu*, Paryż: Editions du Dialogue. Wojnar I., (1995), *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa: Wydawnictwo Żak. **Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie** (2006/962/WE) [online, dostęp dn. 9.02.2017].



Kompetencje językowe w szkolnej dydaktyce polonistycznej

Procesy komunikacyjne stanowią naturalny punkt odniesienia dla poziomu kompetencji językowych przede wszystkim dlatego, że składają się na nie umiejętności odbiorcze i nadawcze uczestników komunikacji, a ich kształtowanie i rozwijanie wymaga zachowania równowagi między przyswojeniem teorii a praktyką językową. Rozwój nowoczesnych systemów komunikacji i zmieniające się nieustannie rozwiązania techniczne, które towarzyszą procesowi informatyzacji postawiły przed dydaktyką szkolną nowe wyzwania i nowe obowiązki. Nauczyciel polonista w tej zmieniającej się rzeczywistości musi odnaleźć się coraz częściej w innej niż dotychczasowa roli. Jego zadaniem jest kształcenie takich kompetencji językowych uczniów, które pozwolą im sprostać nieustannie zmieniającej się rzeczywistości komunikacyjnej.

Nie tylko teoria

Hermeneutyczna zasada od szczegółu do ogółu i od ogółu do szczegółu zbieżna jest w tym zakresie z teoretycznymi założeniami Zenona Klemensiewicza (1929; 1969) dotyczącymi szkolnego kształcenia językowego¹.

To jeden z pierwszych językoznawców, którego postulaty wprowadzenia pojęć lingwistycznych do metodyki nauczania języka polskiego w szkole zaowocowały rozwojem łączenia teorii z praktyką oraz koncepcji dydaktycznych, w których najważniejszą stała się komunikacyjna koncepcja kształcenia językowego.

¹ Teoretyczne założenia, których wykładnię odnajdujemy w tej wiekowej już koncepcji stały się inspiracją dla kolejnych rozwiązań proponowanych w szkolnej dydaktyce nauczania języka ojczystego. Problem ten podejmowali kolejni językoznawcy, w tym szczególnie Witold Doroszewski, Michał Jaworski, Antoni Furdal, a współcześnie Jadwiga Kowalikowa.



Zapisy nowej podstawy programowej wysoko usytuowały kształcenie językowe, podkreślając tym samym cen-

tralną rolę języka w działaniach podejmowanych w szkolnej dydaktyce. Kompetencje językowe ucznia stano-

wią podstawową wartość w budowaniu relacji nadawczo-odbiorczych. Z jednej strony język jest narzędziem rozumienia tekstu, stanowi podstawę lektury, a umiejętność czytania i rozumienia staje się kluczową umiejętnością zapewniającą poznanie. Z drugiej strony ten sam język jest narzędziem tworzenia wypowiedzi, a uświadomienie uczniom potrzeby zharmonizowania języka wypowiedzi z przedmiotem tejże, jej tematem i celem, któremu należy podporządkować semantyczne i gramatyczne wykładniki spójności tekstu, stanowi klucz do osiągnięcia edukacyjnego sukcesu.

Tak rozumiane kształcenie kompetencji językowych wiąże się niepodzielnie z realizacją wszystkich zadań edukacyjnych szkoły, bowiem język jest tu kluczowym narzędziem poznawczym dla wszystkich nauczanych przedmiotów. Jest zatem język polski przedmiotem kluczowym i podstawowym dla kształcenia ukierunkowanego na poznanie. Zaniedbanie kształcenia językowego uczniów będzie skutkowało deficytem poznawczym w każdej innej dziedzinie wiedzy.

Nowa podstawa programowa języka polskiego dla szkoły podstawowej² proponuje w tym zakresie funkcjonalne łączenie teorii i praktyki językowej. Łączy ona wiedzę o systemie języka, akcentując w ten sposób cel poznawczy i niejako autonomiczny w kształceniu językowym oraz pragmatyczny, skoncentrowany na wykorzystaniu znajomości systemu językowego w praktyce odbioru oraz tworzeniu wypowiedzi.

Zapisy w zakresie wymagań ogólnych i szczegółowych w obszarze kształcenia językowego koncentrują się wokół czterech podstawowych zagadnień. Punkt wyjścia stanowi dla nich gramatyka języka polskiego, w tym zagadnienia dotyczące fonetyki, fleksji, składni i słowotwórstwa. Podstawowy zespół zagadnień pozwala uczniowi na rozwijanie świadomości, że język polski jest językiem fleksyjnym, co ma swoje konsekwencje dla składni. Ta elementarna dla



rozumienia i tworzenia własnych wypowiedzi kompetencja stanowi podstawę do kształcenia kolejnych umiejętności uczniów, w tym stosowania różnych konstrukcji składniowych we własnej praktyce językowej, szczególnie ich funkcjonalnego użycia oraz przekształcania.

Drugi ważny obszar zagadnień określony jako różnicowanie języka obejmuje istotne z punktu widzenia pragmatyki językowej zagadnienia dotyczące leksyki i stylów funkcjonalnych języka polskiego. Zasób leksykalny ucznia to kolejny fundamentalny dla jego kompetencji językowej czynnik. Odwieczny problem, by „odpowiednie dać rzeczy słowo”, staje się problemem fundamentalnym dla kształcenia kompetencji językowej ucznia. „Granice mojego języka wyznaczają granice mego świata” – pisał w swoim traktacie Ludwig Wittgenstein (2000, s. 62), dowodząc, że granica języka zostaje wyznaczona w akcie jego użytkowania i równocześnie wskazując, że istnieją rzeczy niewyrażalne w języku.

Problemem współczesnego człowieka, dorastającego w erze wszechobecnego medium, jakim jest internet, jest często brak właściwych wzorców językowych, uleganie językowym modom, a w efekcie brak

sprawności leksykalnej, składniowej, a w końcu także komunikacyjnej. W nowej podstawie programowej kwestie bogacenia słownictwa ucznia, rozwoju jego zasobu leksykalnego zostały wyartykułowane nie tylko w zapisach dotyczących kształcenia językowego, lecz także we wskazaniach kierunkujących samokształcenie ucznia.

Rozumienie dosłowne i przenośne znaczeń wyrazów w wypowiedzi, określanie istoty ich wieloznaczności, synonimika leksykalna, homonimia, antonimia wyrazowa to podstawowe składniki budowania kompetencji językowej ucznia. Składają się na nią również odmiany stylistyczne współczesnej polszczyzny oraz charakterystyczne dla nich słownictwo.

Teoretyczne podstawy, które w założeniu daje uczniowi znajomość gramatyki języka i jego stylistyki, stanowią konieczny warunek kształcenia jego umiejętności komunikacyjnych.

² Załącznik nr 2 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U z 2017 r. poz. 356).

³ Ten rodzaj kompetencji, jako kluczowy dla człowieka, został poddany szczegółowym analizom w licznych publikacjach językoznawców i dydaktyków języka, m.in. Janus-Sitarz, Nowak (2014) – szczególnie artykuły zamieszczone w części *O komunikacji językowej w szkole*; Grabias (2003).



Klasy IV–VI	
Zapisy podstawy programowej	Elementy działu II. Kształcenie językowe powiązane z działem III. Tworzenie wypowiedzi
1. Elementy retoryki. Uczeń:	
1) uczestniczy w rozmowie na zadany temat, wydziela jej części, sygnały konstrukcyjne wzmacniające więź między uczestnikami dialogu, tłumaczące sens;	Zapisy z działu Gramatyka dotyczące stosowania różnych części mowy i typów wypowiedzi zgodnie z intencją i celem wypowiedzi: II.1.5), 1.6), 1.7), 1.11), 1.12); Zapisy z działu Różnicowanie języka: II.2.2), 2.3), 2.7); Zapisy z działu Komunikacja językowa i kultura języka: II.3.2), 3.3), 3.4), 3.6), 3.7).
2) rozróżnia argumenty odnoszące się do faktów i logiki oraz odwołujące się do emocji;	Zapisy z działu Gramatyka dotyczące stosowania różnych typów wypowiedzi zgodnie z intencją i celem wypowiedzi: II.1.11), 1.12); Zapisy z działu Różnicowanie języka: II.2.4), 2.6), 2.7), 2.8), 2.9); Zapisy z działu Komunikacja językowa i kultura języka: II. 3.7).
3) tworzy logiczną, semantycznie pełną i uporządkowaną wypowiedź, stosując odpowiednią do danej formy gatunkowej kompozycję i układ graficzny; rozumie rolę akapitów w tworzeniu całości myślowej wypowiedzi;	Zapisy z działu Gramatyka dotyczące stosowania różnych części mowy, związków wyrazowych i typów wypowiedzi zgodnie z intencją i celem wypowiedzi: II.1.9), 1.10), 1.11), 1.12), 1.13); Zapisy z działu Różnicowanie języka: II.2.3), 2.9); Zapisy z działu Komunikacja językowa i kultura języka: II.3.3), 3.7).
4) dokonuje selekcji informacji;	Zapisy z działu Gramatyka dotyczące stosowania różnych typów wypowiedzi zgodnie z intencją i celem wypowiedzi: II. 1.11), 1.13); Zapisy z działu Różnicowanie języka: II.2.7), 2.8), 2.9); Zapisy z działu Komunikacja językowa i kultura języka: II.3.2), 3.3).
5) zna zasady budowania akapitów;	Zapisy z działu Gramatyka dotyczące stosowania różnych typów wypowiedzi zgodnie z intencją i celem wypowiedzi: II.1.11), 1.12); Zapisy z działu Różnicowanie języka: II.2.9); Zapisy z działu Komunikacja językowa i kultura języka: II.3.3).
6) rozróżnia i wskazuje środki perswazji, rozumie ich funkcję.	Zapisy z działu Gramatyka dotyczące stosowania różnych typów wypowiedzi zgodnie z intencją i celem wypowiedzi: II.1.11); Zapisy z działu Różnicowanie języka: II.2.3), 2.9); Zapisy z działu Komunikacja językowa i kultura języka: II.3.4), 3.6), 3.7).

Ten zakres kompetencji staje się najważniejszym celem działań dydaktycznych. Bowiem kompetencja komunikacyjna³ ucznia umożliwia mu pełne uczestnictwo w otaczającej go rzeczywistości.

Kompetencje językowe warunkuje poznanie i opanowanie systemu języka na jego trzech podstawowych poziomach: fonologicznym, morfologicznym i składniowym, które pozwa-

lają na odbiór wypowiedzi oraz ich budowanie. Ważne przy tym jest przejście od poziomu interioryzacji (procesu nieuświadomionego opanowania języka ojczystego) do kreatywności (zdolności tworzenia wypowiedzi w różnych sytuacjach komunikacyjnych⁴). Kompetencja komunikacyjna pozwala na kształtowanie zachowań językowych w grupie społecznej, w różnych sytuacjach komunikacyjnych narzucających reali-

zowanie różnych ról społecznych. Ten układ treści zapisanych w podsta-

⁴ Koncepcja kompetencji językowej sformułowana przez Noama Chomsky'ego zawiera cztery elementy: idee kreatywności (twórczego wykorzystania języka w wypowiedzi zależnej od sytuacji komunikacyjnej), gramatyczności (znajomości leksyki, zasad łączenia wyrazów w całości składniowe, akceptabilności (zgodności budowanej wypowiedzi z rodzimą normą językową) oraz interioryzacji (nieuświadomionego użytkowania języka ojczystego). W ujęciu Chomsky'ego kompetencja językowa to wiedza o abstrakcyjnych regułach językowych, które wyznaczają zarówno odbiór, jak i tworzenie wypowiedzi. Por. Chomsky (1982).

Klasy VII–VIII	
Zapisy podstawy programowej	Elementy działu II. Kształcenie językowe powiązane z działem III. Tworzenie wypowiedzi
1. Elementy retoryki. Uczeń:	
1) funkcjonalnie wykorzystuje środki retoryczne oraz rozumie ich oddziaływanie na odbiorcę;	Zapisy z działu Gramatyka, Zróżnicowanie języka oraz Komunikacja językowa i kultura języka z klas IV–VI, a ponadto z klas VII–VIII: II.1.6); II.2.1), 2.4), 2.6); II.3.1).
2) gromadzi i porządkuje materiał rzeczowy potrzebny do tworzenia wypowiedzi; redaguje plan kompozycyjny własnej wypowiedzi;	Zapisy z działu Gramatyka, Zróżnicowanie języka oraz Komunikacja językowa i kultura języka z klas IV–VI, a ponadto z klas VII–VIII: II.1.4), 1.6).
3) tworzy wypowiedź, stosując odpowiednią dla danej formy gatunkowej kompozycję oraz zasady spójności językowej między akapitami; rozumie rolę akapitów jako spójnych całości myślowych w tworzeniu wypowiedzi pisemnych oraz stosuje rytm akapitowy (przeplatanie akapitów dłuższych i krótszych);	Zapisy z działu Gramatyka, Zróżnicowanie języka oraz Komunikacja językowa i kultura języka z klas IV–VI, a ponadto z klas VII–VIII: II.2.7).
4) wykorzystuje znajomość zasad tworzenia tezy i hipotezy oraz argumentów przy tworzeniu rozprawki oraz innych tekstów argumentacyjnych;	Zapisy z działu Gramatyka, Zróżnicowanie języka oraz Komunikacja językowa i kultura języka z klas IV–VI, a ponadto z klas VII–VIII: II.1.4).
5) odróżnia przykład od argumentu;	Zapisy z działu Gramatyka, Zróżnicowanie języka oraz Komunikacja językowa i kultura języka z klas IV–VI, a ponadto z klas VII–VIII: II.2.7).
6) przeprowadza wnioskowanie jako element wyводу argumentacyjnego;	Zapisy z działu Gramatyka, Zróżnicowanie języka oraz Komunikacja językowa i kultura języka z klas IV–VI, a ponadto z klas VII–VIII: II.1.4), 1.5).
7) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie;	Zapisy z działu Gramatyka, Zróżnicowanie języka oraz Komunikacja językowa i kultura języka z klas IV–VI, a ponadto z klas VII–VIII: II.1.6); II.2.1), 2.4), 2.6); II.3.1).
8) rozpoznaje i rozróżnia środki perswazji i manipulacji w tekstach reklamowych, określa ich funkcję;	Zapisy z działu Gramatyka, Zróżnicowanie języka oraz Komunikacja językowa i kultura języka z klas IV–VI, a ponadto: II.1.6); II.2.6); II.3.1).
9) rozpoznaje manipulację językową i przeciwstawia jej zasady etyki wypowiedzi.	Zapisy z działu Gramatyka, Zróżnicowanie języka oraz Komunikacja językowa i kultura języka z klas IV–VI, a ponadto z klas VII–VIII: II.3.1).

wie programowej pozwala na kształcenie i rozwijanie kolejnych kompetencji ucznia zapisanych zarówno w obszarze kształcenia literackiego i kulturowego, jak i w obszarze tworzenia wypowiedzi.

W kierunku integracji kształcenia

Realizacja wskazanych w podstawie programowej obszarów kształcenia

⁵ Koncepcję tak rozumianej retoryki proponuje Jakub Z. Lichański (2007); także Barłowska, Budzyńska-Daca, Wilczek (2008).

stawia niejako w centrum kompetencje językowe i komunikacyjne uczniów w ich nadawczo-odbiorczym wymiarze. Szczególnie ważne staje się w związku z tym tworzenie własnych wypowiedzi, w którym to obszarze wpisano do podstawy programowej dwa ważne działy: „Elementy retoryki” oraz „Mówienie i pisanie”. Szczególnie pierwszy z nich ma doniosłe znaczenie dla kształcenia kompetencji komunikacyjnych ucznia. W ujęciu historycznym retoryka łączona była przede wszystkim ze sztuką oratorską. W ujęciach

współczesnych retorykę traktuje się szerzej, jako naukę o zasadach tworzenia wypowiedzi służących prezentowaniu własnych poglądów, sztukę uzasadniania własnego stanowiska i skutecznego oddziaływania na odbiorcę⁵.

W takim rozumieniu elementy retoryki zostały zapisane w podstawie programowej. Ścisłe zależności między retoryką a kompetencjami językowymi i komunikacyjnymi ucznia pozwalają na zintegrowanie kształcenia w tych dwóch ważnych obszarach –



Kształcenia językowego oraz Tworzenia wypowiedzi. Pamiętać przy tym należy, że w przyjętym w podstawie programowej założeniu kompetencje językowe i komunikacyjne łączą ze sobą ściśle umiejętności odbiorcze i nadawcze.

Widoczne na s. 15 i 16 zestawienie wskazuje na obszary treści i umiejętności spójnych i zależnych od siebie zapisanych w podstawie programowej oraz koniecznych ich realizacji w sposób zintegrowany, ponieważ retoryka rozumiana jako umiejętność tworzenia wypowiedzi (ustnej i pisemnej) i oddziaływania na odbiorcę poprzez odpowiednie wykorzystanie argumentacji oraz figur i środków retorycznych wiąże się integralnie z wykorzystaniem wiedzy o języku (por. Załęska, 2008, s. 173–191). Żeby uczeń mógł skutecznie opanować elementy retoryki, musi je świadomie łączyć z umiejętnościami wskazanymi w kształceniu językowym. Zatem poleceniom z zakresu retoryki powinny towarzyszyć ćwiczenia językowe.

Wskazane w zestawieniu umiejętności powinny stanowić podstawę łączenia elementów kształcenia językowego z nauczaniem retoryki. Celem tak pojmowanego integrowania treści nauczania jest ugruntowanie kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów. Podstawowe umiejętności, nieświadomie wykorzystywane na poziomie interioryzacji, staną się w wyniku kształcenia zintegrowanego umiejętnościami służącymi kreacji.

⁶ O celowości takiego kształcenia piszą autorzy artykułów zamieszczonych w Lichański (2003), szczególnie w części *Retoryka jako narzędzie w dydaktyce*.

Punktem wyjścia do realizacji zapisów podstawy programowej w sposób zintegrowany jest czytanie tekstów literackich oraz umiejętności zapisane w dziale obejmującym odbiór tekstów kultury. Lektura tekstów publicystycznych oraz popularnonaukowych stanowi dobry punkt wyjścia do kształtowania i rozwijania umiejętności odbioru tekstów o charakterze argumentacyjnym.

Odtwarzanie toku argumentacyjnego, analiza zabiegów językowych w tego typu tekstach nie tylko rozwija świadomość retorycznych konstrukcji, lecz także wymaga świadomego korzystania z wiedzy o budowie zdania, zasobach leksykalnych polszczyzny, jej stylach funkcjonalnych. Rozwija również nawyk korzystania ze słowników, kształtuje rozwój synonimiki leksykalnej i składniowej uczniów.

Punktem dojścia w tak pojmowanym kształceniu jest tworzenie własnych wypowiedzi o różnym charakterze⁶. Aby uczniowie skutecznie rozwijali kompetencje językowe i komunikacyjne warto pamiętać o wykorzystywaniu różnych metod nauczania. Szczególnie przydatne będą metody analizy i twórczego wykorzystania wzoru – od tekstu cudzego do tekstu własnego, metoda dramy czy metoda praktyki pisarskiej, metoda przekładu intersemiotycznego. Ostatnia z tych metod ma szczególne znaczenie w integrowaniu kształcenia literackiego, kulturowego i językowego.

Język to narzędzie poznania świata, to nośnik wartości, a język ojczysty dla każdego z jego użytkowników stanowić powinien przedmiot

szacunku i źródło wiedzy o świecie, w którym żyjemy i który kształtujemy. W czasie uroczystości odsłonięcia pomnika Juliusza Słowackiego, która miała miejsce 16 września 1899 r. w Miłosławiu, Henryk Sienkiewicz (1951, s. 81) tak oto mówił o języku polskim: „I powstała ta mowa, niepożyta jak spiż, świetna i droga jak złoto, jedna z najwspanialszych na świecie, tak wspaniała, tak piękna, dźwięczna, że chyba tylko język dawnych Hellenów może się z nią porównać”.



Maria Romanowska

Doktor nauk humanistycznych, autorka artykułów z zakresu dydaktyki, metodyki języka polskiego, juror Komitetu Okręgowego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego przy Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, rzeczoznawca podręczników z zakresu kształcenia ogólnego MEN; koordynator egzaminu maturalnego z języka polskiego w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie.

Bibliografia

- Barłowska M., Budzyńska-Daca A., Wilczek P. (red.), (2008), *Retoryka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. Chomsky N., (1982), *Zagadnienia teorii składni*, tłum. Jakubczak I., Wrocław: Ossolineum. Grabias S. (2003), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS. Janus-Sitarz A., Nowak E. (red.), (2014), *Szkolna dydaktyka zanurzona w języku*, Kraków: Wydawnictwo Universitas. Klemensiewicz Z., (1969), *Ze studiów nad językiem i stylem*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Klemensiewicz Z., (1929), *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Lichański J.Z., (2007), *Retoryka. Historia – teoria – praktyka*, t. I, II, Warszawa: Wydawnictwo: DiG. Lichański J.Z. (red.), (2003), *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, Warszawa: Wydawnictwo APS. Sienkiewicz H., (1951), *Mowa przy odsłonięciu pomnika J. Słowackiego w parku miłosławskim dnia 16 września 1899 roku*, [w:] tegoż, *Dzieła*, t. XI: Wiersze i inne drobne utwory, Warszawa. Wittgenstein L., (2000), *Traktat logiczno-filozoficzny*, tłum. Wolniewicz B., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 5. Załącznik nr 2 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U z 2017 r., poz. 356). Załęska M., (2008), *Retoryka a językoznawstwo*, [w:] Barłowska M., Budzyńska-Daca A., Wilczek P. (red.), op.cit.



Polski język migowy narzędziem przeciwdziałania wykluczeniu

Uczniowie głusi i niedosłyszący niezależnie od podjętej rehabilitacji mają ograniczony dostęp do bodźców akustycznych, w związku z czym przyswajają język polski inaczej niż ich słyszący rówieśnicy. Bariera komunikacyjna ma istotny wpływ na możliwość przyswajania wiedzy w procesie edukacji szkolnej. Głuchy z ograniczoną znajomością polszczyzny oraz niższym poziomem wiedzy o świecie stają się podatni na zagrożenie wykluczeniem na wielu poziomach egzystencji. W jaki sposób polski język migowy staje się narzędziem przeciwdziałającym wykluczeniu?

Sytuacja językowa dziecka głuchego¹ rozpoczynającego edukację jest bardzo skomplikowana. Ze względu na wiele zmiennych środowiskowych trudno w tym przypadku mówić o jednej homogenicznej grupie uczniów. Większość głuchych dzieci rodzi się w rodzinach słyszących i ich zdolności komunikacyjne w dużej mierze zależą od decyzji i wysiłków podjętych przez rodziców. Najlepszy scenariusz (tzw. wczesna interwencja) zakłada jak najpełniejsze rozeznanie sytuacji i dokonanie świadomych, opartych na wiedzy wyborów dotyczących przyszłości dziecka (Kowalski, 2012, s. 12). Kluczowe decyzje dotyczą m.in. rodzaju szkoły i metod edukacyjnych, zastosowania technologii wspomagających słuch, a także zapewnienia dziecku kontaktu z językiem migowym, który – ze względu na dostępność percepcyjną – może

być nabyty w procesie naturalnej akwizycji.

Nierzadko jednak dziecko rozpoczynające edukację jest właściwie dzieckiem bezjęzycznym lub posługuje się polszczyzną w bardzo ograniczonym zakresie. Materiały edukacyjne wykorzystywane w szkole wymagają zaś biegłej znajomości języka, którego nie było w stanie opanować na poziomie umożliwiającym swobodną naukę czytania. Przed dzieckiem głuchym stoi więc podwójne wyzwanie – musi przyswoić materiał określony podstawą programową i jednocześnie nauczyć się języka polskiego.

Te procesy odbywają się w tym samym czasie, co skutkuje gorszymi w porównaniu do słyszących uczniami wynikami edukacyjnymi (Januszewicz, Jura, Kowal, 2014). Taka sytuacja jest też jednym ze źródeł negatywnego stereotypu o ograniczonych kompetencjach intelektualnych głuchych. Od samego początku edukacji dziecko głuche lub niedosłyszące jest zatem zagrożone wykluczeniem. Zagrożenie dotyczy bardzo wielu poziomów codziennej egzystencji. Według Teper-Solarz

(2016) w przypadku osób głuchych mamy do czynienia z kumulacją czterech konsekwencji marginalizacji:

- niezdolności do uczestnictwa w życiu społecznym lub zbiorowym;
- utrudnionego dostępu do dóbr, systemów i instytucji;
- niepełnej realizacji praw społecznych;
- ubóstwa i deprywacji potrzeb.

Jednym ze sposobów skutecznego przeciwdziałania takiej sytuacji jest wykorzystanie w edukacji języka migowego. Biegłość komunikacyjna pomaga bowiem głuchemu rozwinąć odpowiednie kompetencje, które uchronią go przed wykluczeniem.

Historia języka migowego

Polski język migowy (PJM) od początku swojego istnienia jest związany ze środowiskiem szkolnym. PJM swój obecny kształt zawdzięcza powstaniu na ziemiach polskich pierwszej szkoły dla głuchych

¹ W niniejszym artykule używamy terminów głusi i niesłyszący jako synonimicznych, jednak – zgodnie z opiniami wyrażanymi często w samej społeczności osób głuchych – preferujemy pierwszy z nich. W odczuciu wielu osób głuchych określenie niesłyszący eksponuje deficyt, podczas gdy słowo głuchy definiuje członka tej grupy społecznej poprzez to, jaki jest, nie zaś – jaki nie jest. Warto dodatkowo odnotować, że w literaturze przedmiotu przyjęło się w ostatnich dekadach używać rzeczownika Głuchy (pisanego wielką literą) na oznaczenie członka mniejszości językowo-kulturowej osób migających – por. Rutkowski, Łozińska, 2014.



— Instytutu Głuchoniemych, założonego w 1817 r. w Warszawie. Od tego momentu głuche dzieci z różnych regionów miały możliwość spotkania się w jednym miejscu, a wraz z nimi spotykały się różne odmiany komunikacji wizualno-prze-strzennej (np. tzw. znaki domowe wykorzystywane w poszczególnych rodzinach). W Instytucie równolegle do zajęć prowadzonych w języku migowym wykształcała się ogólnopolska odmiana migania. Nie jest to jednak zjawisko charakterystyczne tylko dla PJM. Większość istniejących na świecie języków migowych swoją narodową odmianę zawdzięcza szkołom dla głuchych, w których język migowy był dopuszczony zarówno jako forma komunikacji, jak i jako narzędzie edukacyjne.

Nie zawsze jednak język migowy był obecny w edukacji głuchych. Już od momentu powstania pierwszej europejskiej szkoły dla głuchych, którą założył w Paryżu w 1760 r. Charles-Michel de L'Épée, zaczęła toczyć się dyskusja na temat najskuteczniejszych metod kształcenia głuchych oraz roli języka migowego.

Chociaż na początku dominowało podejście oparte na korzystaniu z języka migowego jako jedyne go dostępnego sensorycznie kanału komunikacji, to w latach późniejszych nacisk został położony na metodę oralistyczną, która odchodziła od języka migowego na rzecz modalności fonicznej (Plaza-Pust, 2012). Mimo sprzeciwu ze strony samych głuchych kongres w Mediolanie (1880) uznał metodę oralistyczną za skuteczniejszą (Marschark, Lang, Albertini, 2002, s. 32). Na długi czas język migowy zniknął ze szkół dla głuchych.

Kolejną przełomową koncepcją związaną z edukacją głuchych było nauczanie dwujęzyczne. Nurt, który zaczął nabierać na znaczeniu w drugiej połowie XX w., postulował wykorzystanie w nauczaniu zarówno języka migowego, jak i fonicznego. Argumentów za jednakowym traktowaniem tych dwóch języków dostarczyły prace lingwistyczne, udowadniające, że język migowy jest



pełnowartościowym językiem naturalnym, a odmienna modalność kanału komunikacji nie ogranicza w żaden sposób jego funkcjonalności (por. m.in. Tomaszewski, 2005; Czajkowska-Kisil, Klimczewska, 2007; Świdziński, Fabisiak, 2010).

Polski język migowy różni się od polszczyzny nie tylko przekazem wizualnym, lecz także na poziomie systemu leksykalno-gramatycznego. Pod względem składniowym i leksykalnym zdanie w języku migowym nie jest prostym odwzorowaniem odpowiadającego mu znaczeniem zdania polskiego. Największa różnica wynika z faktu, że w językach migowych elementem budowy wypowiedzi staje się trójwymiarowa przestrzeń.

Wiele zależności oddawanych w języku fonicznym za pomocą bądź to kategorii fleksyjnych, bądź odpowiedniej klasy leksemów (np. przymków) w języku migowym przedstawia się poprzez odpowiednie usytuowanie znaków w przestrzeni². Nieprawdziwe są stereotypy o języku migowym jako „uproszczonej” lub „wybrakowanej” formie komunikacji. Języków migowych głusi używają we wszystkich funkcjach i sytuacjach, analogicznie do języków fonicznych (Bajewska-Kołodziejak i in., 2014, s. 3).

Na sytuację językową polskich głuchych istotny wpływ miało pojawienie się w latach sześćdziesiątych XX wieku tzw. systemu języko-wo-migowego (SJM). Z założenia miał on nie różnić się pod względem gramatycznym od polszczyzny, czyli być de facto jej wizualnym wariantem (por. np. Szczepankowski, 2010; Sak, 2010). Jest to swoista hybryda języka polskiego i języka migowego: leksyka zaczerpnięta z PJM służy wizualizacji zdań polskich (z zachowaniem polskiego szyku i doboru słownikowego, a z pominięciem wielu aspektów gramatyki PJM, np. gramatycznej roli przestrzeni i mimiki).

Ideą przyświecającą powstaniu SJM było przybliżenie głuchym języka polskiego. System ten jest też zdecydowanie łatwiejszy do opanowania przez osobę słyszącą niż PJM. Wystarczy przyswoić zestaw znaków, reguły tworzenia zdań pozostają natomiast takie jak w polszczyźnie. Dlatego po SJM sięgają chętnie osoby ogłuchłe, które przyswoiły język foniczny, zanim straciły słuch. Dla wielu głuchych polszczyzna jest jednak językiem nierodzinnym, a zatem

² Więcej informacji o systemie gramatycznym PJM znaleźć można chociażby w tomie pod redakcją Rutkowskiego i Łozińskiej (2014).



SJM odbierają jako nieczytelny. Wymieszanie gramatyki polskiej ze znakami z języka migowego generuje niezrozumiałe komunikaty (analogicznie niezrozumiałe dla przeciętnego Polaka byłby kod powstały przez połączenie polskich słów ze składnią języka angielskiego). SJM przez pewien czas dominował w szkołach dla głuchych jako język wykładowy, mimo że wielu uczniów posługiwało się nim niechętnie. Obecnie powoli traci na znaczeniu na rzecz edukacji dwujęzycznej.

Ostatnie lata przyniosły wiele pozytywnych zmian dotyczących sytuacji edukacyjnej głuchych oraz statusu języka migowego. W 2011 r. przyjęto Ustawę o języku migowym i innych środkach komunikowania się, a rok później ratyfikowana została opracowana przez ONZ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Te dwa dokumenty przyczyniły się m.in. do pełnoprawnego wykorzystania języka migowego na polu edukacji. Artykuł 24 Konwencji w punkcie trzecim stanowi: „Strony umożliwią osobom niepełnosprawnym zdobycie umiejętności życiowych i społecznych, aby ułatwić im pełny i równy udział w edukacji [...] Strony będą podejmować odpowiednie środki, w tym: [...] (b) ułatwianie nauki języka migowego i popieranie tożsamości językowej społeczności osób głuchych, (c) zapewnienie, że edukacja osób,

w szczególności dzieci, które są niewidome, głuche lub głuchoniewidome będzie prowadzona w najodpowiedniejszych językach i przy pomocy sposobów i środków komunikacji najodpowiedniejszych dla jednostki [...]”.

Kolejnym ważnym dokumentem było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r. poz. 1113), które kładzie nacisk na uwzględnienie języka migowego lub innych alternatywnych metod komunikacji w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych opracowywanych dla uczniów niesłyszących.

Istotnym wydarzeniem na drodze do zwiększenia szans edukacyjnych osób głuchych jest projekt adaptacji podręczników szkolnych zrealizowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z myślą o uczniach niepełnosprawnych mających trudności w uczeniu się i/lub komunikowaniu się, w tym niesłyszących i słabosłyszących, z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem i afazją. Jego ważną część stanowi tłumaczenie całości podręczników na polski język migowy. Tym samym uczeń

może jednocześnie pracować na tekście wyjściowym oraz na jego tłumaczeniu na PJM.

Dla dziecka migającego jest to znacząca pomoc w pełnym i dokładnym zrozumieniu materiału – zniwelowana zostaje bariera braku wystarczającej kompetencji leksykalno-gramatycznej. Oprócz realizacji zadań szkolnych uczeń równocześnie rozwija biegłość w zakresie języka polskiego oraz języka migowego. Wartość tego typu adaptacji została dostrzeżona przez autorów *Społecznego Raportu Alternatywnego z realizacji Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, którzy piszą o niej w pozytywnym świetle (Zadrozny, 2015, s. 43).

Korzyści wynikające z obecności języka migowego w nauczaniu zostały potwierdzone przez liczne badania naukowe. Jedno z najnowszych (Hrastinski i Wilbur, 2016) pokazuje, że wyniki głuchych uczniów w nauce języka pisanego i matematyki są silnie skorelowane z biegłością w posługiwaniu się językiem migowym. W badaniu wzięło udział 85 amerykańskich uczniów ze szkół o profilu dwujęzycznym. Dane empiryczne dotyczące wyników ze standardowych testów egzaminacyjnych sprawdzających kompetencje w języku angielskim i matematyce wskazują, że uczniowie biegle migający wypadli w testach zdecydowanie lepiej niż ich gorzej migający rówieśnicy (choć same testy nie dotyczyły znajomości języka migowego). Związek między biegłością w czytaniu ze zrozumieniem a kompetencją migową potwierdzają również inne prace (por. np. Novogrodsky i in., 2014).

Uczniowie głusi i niedosłyszący niezależnie od podjętej rehabilitacji mają ograniczony dostęp do bodźców akustycznych, w związku z czym przyswajają język polski inaczej niż ich słyszący rówieśnicy. W zestawieniu ze słyszącymi uczniami będą zazwyczaj dysponować ograniczoną kompetencją w posługiwaniu się językiem polskim (Bajewska-Kołodziejak i in., 2014, s. 3–4). Powstała bariera

komunikacyjna ma istotny wpływ na możliwość przyswajania wiedzy w procesie edukacji szkolnej. Głuchy z ograniczoną znajomością polszczyzny oraz niższym poziomem wiedzy o świecie stają się podatni na zagrożenie wykluczeniem na wielu poziomach egzystencji.

Skutecznym przeciwdziałaniem jest korzystanie w szkołach z PJM jako języka wykładowego. Należy zauważyć, że ostatnio dokonano się w tym zakresie wiele pozytywnych zmian: zarówno w strukturze kształcenia, jak i w podejściu do polskiego języka migowego. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, adaptacja materiałów edukacyjnych, zagwarantowanie godzin nauczania PJM to tylko niektóre z nich. Warto, aby w przyszłości ten trend został utrzymany, bo tylko dzięki niemu osoba głucha ma możliwość pełnego udziału w życiu społeczeństwa.

Tekst powstał w związku z realizacją projektu finansowanego w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki (NPRH) Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (w latach 2014–2019).



Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a zmiany w prawie oświatowym

18 października 2017 r. odbyła się konferencja zorganizowana przez Ośrodek Rozwoju Edukacji z udziałem Minister Edukacji Narodowej Anny Zalewskiej. Tematem przewodnim wydarzenia była prezentacja nowych rozwiązań dotyczących kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Konferencja miała na celu upowszechnianie idei edukacji włączającej, prezentację zmian w prawie oświatowym w zakresie organizacji kształcenia specjalnego oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W spotkaniu uczestniczyli przedstawiciele ministerstwa edukacji, instytucji edukacyjnych, uczelni oraz dyrektorzy przedszkoli i szkół z całej Polski.

Minister Anna Zalewska poinformowała, że z myślą o dzieciach z niepełnosprawnościami przygotowano podstawy programowe, podręczniki i materiały edukacyjne.

Prelegenci podkreślali, że edukacja włączająca jest jednym z aspektów integracji społecznej i stanowi szansę rozwoju dla wszystkich uczniów, także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zwrócono uwagę na rolę diagnozy funkcjonalnej w praktyce szkolnej, której istotą stanowi dostrzeganie potencjału ucznia, a nie jego trudności. Kluczowym zadaniem edukacji powinno być wzmacnianie poczucia własnej wartości oraz zapewnienie każdemu uczniowi rzeczywistych osiągnięć.





Paweł Rutkowski

Twórca i kierownik Pracowni Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego. Językoznawca ogólny, specjalista w zakresie składni języków naturalnych, badacz polskiego języka migowego (PJM). Autor ponad stu prac naukowych i podręczników, w tym kilkudziesięciu opublikowanych w wydawnictwach międzynarodowych.

Beneficjent wielu nagród, grantów i stypendiów, m.in. przyznanych przez Narodowe Centrum Nauki, Fundację na rzecz Nauki Polskiej, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Fundację Fulbrighta, Fundację Kościusz-

kowską, DAAD, tygodnik „Polityka” i Fundację im. Stefana Batorego. Odbýwał studia i staże naukowe w USA (Yale University, Wayne State University) oraz w ośrodkach europejskich (Oksford, Madryt, Poczdam).

Przewodniczący komisji egzaminacyjnej polskiego języka migowego na Uniwersytecie Warszawskim.



Piotr Mostowski

Pracownik Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, na którym przygotowuje rozprawę doktorską. Absolwent Wydziału Polonistyki UW (specjalizacje: edytorsko-wydawnicza, glottodydaktyka polonistyczna). Członek zarządu Instytutu Polskiego Języka Migowego.

Specjalista w zakresie glottodydaktyki, doświadczony nauczyciel polszczyzny jako języka obcego (również lektor języka polskiego dla osób niesłyszących). Koordynator lektoratów polskiego języka migowego na Uniwersytecie Warszawskim.

Współautor książek pomocniczych do wczesnoszkolnej edukacji językowej dla uczniów ze SPE (tytuł serii: *Nasz język polski*).

Bibliografia

- Bajewska-Kołodziejak A., Cichocka-Segiet K., Czajkowska-Kisil M., Mostowski P., Rutkowski P., Skuza M., Ziątek K., (2014), *Poradnik dla nauczyciela. Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Część 1. Adaptacja dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Czajkowska-Kisil M., Klimczewska A., (2007), *Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce*, [w:] Woźnicka E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Hrastinski I., Wilbur R.B., (2016), *Academic achievement of deaf and hard of hearing students in an ASL/English bilingual program*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, t. 21, nr 2.
- Januszewicz M., Jura M., Kowal J., (2014), *Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji*, [w:] Sak M. (red.), *Edukacja głuchych*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.
- Kowalski P., (2012), *Przewodnik dla rodziców dzieci głuchych, czyli bycie głuchym nie stanowi przeszkody w odnoszeniu sukcesów*, Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Marschark M., Lang H.G., Albertini J.A., *Educating deaf students. From research to practice*, Nowy Jork: Oxford University Press Inc.
- Novogrodsky R., Caldwell-Harris C., Fish S., Hoffmeister R.J., (2014), *The development of antonym knowledge in American Sign Language (ASL) and its relationship to reading comprehension in English*, „Language Learning”, t. 64, nr 4.
- Plaza-Pust C., (2012), *Deaf education and bilingualism*, [w:] Pfau R., Steinbach M., Woll B. (red.), *Sign language. An international handbook*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z dnia 7 sierpnia 2015 r. poz. 1113.
- Rutkowski P., Łozińska S. (red.), (2014), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Warszawa: Wydział polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sak M., (2010), *System Migany w nauczaniu głuchych i słabosłyszących: możliwości zastosowania i perspektywy rozwoju*, „Szkoła Specjalna”, t. LXXI, nr 2.
- Szczepankowski B., (2010), *System językowo-migowy w nauczaniu głuchych*, [w:] Galewski G. (red.), *40 lat pracy z młodzieżą w OSWG przyczynkiem do rozważań na temat stanu edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce. Biuletyn konferencyjny*, Warszawa: Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Głuchych.
- Świdziński M., Fabisiak S., *Dwujęzyczność — zagrożenie, wyzwanie, jedyna szansa*, [w:] Galewski G. (red.), op.cit.
- Teper-Solarz Z., (2016), *Głusi — na marginesie „świata słyszących”*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, nr 14 (1).
- Tomaszewski P., (2005), *Rola wychowania dwujęzycznego w procesie depatologizacji głuchoty*, „Polskie Forum Psychologiczne”, t. 10, nr 2.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, Dz.U. z dnia 3 października 2011 r. poz. 1243.
- Zadrozny J. (red.), (2015), *Społeczny Raport Alternatywny z realizacji Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, Warszawa: Fundacja KSK.



„Facing the odds” – nauka prawdopodobieństwa i profilaktyka hazardu w jednym

Czy da się połączyć naukę matematyki z działaniami profilaktycznymi? Okazuje się, że tak. Specjaliści z harwardzkiej Szkoły Medycznej opracowali program „Facing the odds”, w którym pojęcia statystyczne i rachunek prawdopodobieństwa są wprowadzane na przykładzie gier hazardowych. Dzięki temu uczniowie uczą się praktycznego zastosowania matematyki w życiu codziennym, np. poprzez krytyczną analizę doniesień z prasy czy reklam. W efekcie będą oni w stanie podejmować decyzje w oparciu o logiczne myślenie i adekwatne szacowanie.

Działania profilaktyczne zachowań ryzykownych można podzielić ze względu albo na rodzaj grupy docelowej (tj. profilaktyka uniwersalna, selektywna czy wskazująca), albo ze względu na rodzaj wykorzystywanych strategii (np. informacyjne, strategie rozwijania umiejętności życiowych czy rozwijania umiejętności wychowawczych).

Badania naukowe sugerują, że skuteczne profilaktyczne podejmowane przez szkołę powinny uwzględniać szeroko pojęte umiejętności psychospołeczne odbiorców i ich najbliższego otoczenia. Poza strategią wspierania rozwoju takich umiejętności wśród dzieci (np. w programach „Przyjaciele Zippiego”, „Archipelag Skarbów” czy „Program Domowych Detektywów”) wspiera się także umiejętności wychowawcze rodziców, opiekunów czy nauczycieli (np. w programach „Szkoła dla Wychowawców i Rodziców”, „Program Wzmacniania Rodziny”, „Program Domowych Detektywów” czy „Fantastyczne Możliwości”).

Odnosząc się do teorii zachowań ryzykownych (np. teorii Jessora), badacze przyjmują, że istnieją cztery podstawowe grupy czynników, które oddziałując na dziecko czy młodego człowieka, wspierają lub ograniczają angażowanie się w takie zachowania. Są to: środowisko rodzinne, rówieśnicze, szkolne i czynniki indywidualne. Szereg programów profilaktycznych, wpisując się w tę koncepcję, rozwija umiejętności z zakresu relacji z rówieśnikami (np. nawiązywanie kontaktów albo odporność na nacisk w grupie), inne rozwijają umiejętności wychowawcze rodziców czy nauczycieli.

Badania naukowe efektywności programów profilaktycznych wskazują na brak skuteczności strategii informacyjnych w odniesieniu do zachowań ryzykownych takich jak spożywanie alkoholu, palenie papierosów czy zażywanie narkotyków (Ennett, Tobler, Ringwalt, Flewelling, 1994; Pellow, Jengleski, 1991). Sama wiedza młodzieży na temat negatywnych skutków np. palenia papierosów, jak również wizualizacja płuc palacza nie

są wystarczającym czynnikiem prowadzącym do niepalenia. Znakończona większość programów wykorzystujących tylko przekaz informacji skupia się na odległych konsekwencjach danego zachowania (np. na raku płuc czy pobycie w więzieniu). Specjaliści podkreślają, że nie są to skuteczne metody. Jednak w odniesieniu do uprawiania hazardu sytuacja wygląda nieco inaczej.

Wprawdzie informowanie dzieci i młodzieży o potencjalnych konsekwencjach uprawiania hazardu w postaci bankructwa także nie przyniesie efektu, ale przybliżanie mechanizmów samych gier hazardowych już tak. Zgodnie z wynikami badań, im wyższy poziom wiedzy matematycznej, tym rzadsze granie w gry hazardowe (Vagge, 1996). Jest to związane z samą charakterystyką gier hazardowych i towarzyszącymi tzw. zniekształceniami poznawczymi, czyli nieprawidłowymi myślami na temat hazardu. Do takich nieprawidłowych myśli należy choćby przekonanie, że wygrana lub przegrana np. na auto-

matkach zależy od umiejętności osoby grającej, np. wygram, jeśli mocniej lub słabiej pociągnę za dźwignię albo jeśli jestem w stanie przewidzieć ukryty wzorzec zależności (np. zagram w totolotka w punkcie, który jest bardziej szczęśliwy).

Według badań wiedza matematyczna (związana z rachunkiem prawdopodobieństwa) jest negatywnie skorelowana z problemowym graniem – tzn. im mniejsza wiedza na temat rachunku prawdopodobieństwa, tym częściej osoba angażuje się w gry hazardowe i tym częściej gra problemowo. W oparciu o ten mechanizm specjaliści z harwardzkiej Szkoły Medycznej (oddziału zajmującego się uzależnieniami) opracowali program nauczania matematyki i krytycznego myślenia dla uczniów szkół gimnazjalnych. Efekt ten jest osiągany poprzez nauczanie matematyki na mniej abstrakcyjnych przykładach (np. losowanie białych i czarnych kul z kapelusza), a na bardziej realistycznych i związanych z grami hazardowymi (np. jakie jest prawdopodobieństwo, że w trzech rundach z rzędu w ruletce wygra ten sam kolor).

Wyniki prac ewaluacyjnych są bardzo obiecujące – młodzież po zajęciach w ramach programu „Facing the odds” zdecydowanie rzadziej deklaruje zainteresowanie graniem w gry hazardowe niż młodzież, która nie brała w nim udziału. Inne badania pokazują, że znajomość matematyki jest silnym czynnikiem chroniącym przed angażowaniem się w granie hazardowe – uczniowie zainteresowani matematyką rzadziej grają, mają mniej grających znajomych, a także sami oceniają granie hazardowe jako bardziej niebezpieczne niż ich rówieśnicy (Shaffer i in., 1995). Oznacza to, że można wykorzystać nauczanie matematyki w celach profilaktycznych już pod koniec szkoły podstawowej – zainteresować matematyką poprzez odejście od tradycyjnego losowania z kapelusza na rzecz bardziej realistycznych przykładów (ruletka czy totolotek) bez obawy, że jeśli zaprezentujemy młodzieży przykład z hazardu, to ona się tym hazardem zainteresuje – badania pokazują, że stanie się odwrotnie.



Charakterystyka programu „Facing the odds”

Celem programu jest wprowadzenie pojęć statystycznych i rachunku prawdopodobieństwa na przykładzie gier hazardowych. Dzięki temu uczniowie nauczą się praktycznego zastosowania matematyki w życiu codziennym, np. poprzez krytyczną analizę doniesień z prasy czy reklam (np. jeśli w danej kolekturze totolotka padła wygrana, to czy należy kupić los w tej właśnie „szczęśliwej” kolekturze?). W efekcie, uczniowie będą w stanie podejmować decyzje w oparciu o logiczne myślenie i adekwatne szacowanie.

Program składa się z pięciu tematycznych sesji, które można realizować w dowolnym czasie (np. jeden temat podczas jednej lub więcej lekcji). Program jest zaopatrzony w materiały dla realizatorów zawierające informacje: na temat programu, tj. jego celów i metod, jakimi należy się posługiwać, i na temat prawdopodobieństwa. Ponadto każda sesja tematyczna opatrzona jest scenariuszem zajęć, materiałami pomocniczymi (w postaci prezentacji PowerPoint), materiałami dla uczestników (możliwymi do wydrukowania), a także zestawem odpowiedzi. Program jest dostępny bezpłatnie w internecie, obecnie jedynie w języku angielskim (trwają prace przygotowawcze nad jego adaptacją w Polsce).

Sesja pierwsza zatytułowana jest „Wprowadzenie do pojęcia prawdopodobieństwa”. Podczas zajęć będą poruszane następujące zagadnienia: czym jest losowość i jakie mogą być prawdziwie losowe wydarzenia w codziennym życiu; czym się różni prawdopodobieństwo warunkowe od bezwarunkowego (Jaka jest szansa, że w tym samym punkcie sprzedającym kupony totolotka po raz drugi padnie duża wygrana? Jaka jest szansa, że jeśli podczas pięciu kolejnych gier w ruletkę wygrał jeden kolor, to teraz wygra drugi?). Sesja jest tak zaplanowana, aby po krótkiej części teoretycznej następowała seria zadań grupowych i indywidualnych. Każda z aktywności została szczegółowo opisana w materiałach dla realizatorów – na czym dana aktywność polega, czego dotyczy, jakie należy zadać pytania, jak podzielić grupę, jakie podać instrukcje. Ponadto każda sesja opatrzona jest także w materiały dla uczestników.

Sesja druga, zatytułowana „Prawdopodobieństwo w hazardzie”, poświęcona jest szacowaniu prawdopodobieństwa zdarzeń warunkowych na przykładzie gier hazardowych. Jej celem jest zarówno nauczenie uczestników obliczania czy szacowania faktycznej szansy na wygraną, jak i uzmysłowanie, jak one są małe poprzez porównanie prawdopodobieństwa różnych wydarzeń (w jednym



z zadań uczestnicy szacują, które z wymienionych wydarzeń są bardziej prawdopodobne, okazuje się np., że wygranie „szóstki” jest mniej prawdopodobne niż bycie porażonym piorunem).

Sesja trzecia, zatytułowana „Hazard w mediach”, poświęcona jest rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia w odniesieniu do informacji przekazywanych przez media, jak również odróżnianiu tzw. zniekształceń poznawczych od logicznego myślenia, np. myślenie życzeniowe. W ramach ćwiczeń uczestnicy otrzymują faktyczne informacje prasowe i ich zadaniem jest ocena ich rzetelności pod kątem prawdopodobieństwa, np. Pracownicy totolotka uważają, że wielka wygrana jest coraz bliżej; Totolotek radzi: aby zwiększyć swoje szanse na wygraną, nie typuj: kolejnych liczb (np. 2, 3, 4, 5), liczb wielokrotnych (np. 3, 9, 18) albo dat urodzin. Panuje ogólne (ale błędne przekonanie), że wylosowanie kolejnych liczb jest mniej prawdopodobne niż innych, podczas gdy wylosowanie dowolnej kombinacji jest tak samo prawdopodobne, gdyż każde kolejne losowanie jest od poprzedniego niezależne (maszyna do losowania nie sprawdza, którą liczbę już wylosowała, i nie podejmuje decyzji, którą wylosować jako kolejną).

Czwarta sesja, zatytułowana „Cała prawda o wygranej”, jest poświęcona analizie tego, co się dzieje po wygranej, to znaczy jaką część pieniędzy faktycznie można otrzymać, czym jest inflacja, jakie dodatkowe podatki należy zapłacić. W Stanach Zjednoczonych przy wygranej w wysokości miliona dolarów zwycięzca otrzymuje czek na ok. 50 tysięcy dolarów rocznie zamiast całej sumy od razu (ta informacja nie jest podawana w reklamach, gdyż może być potencjalnie zniechęcająca).

Sesja piąta (ostatnia), zatytułowana „Statystyka na co dzień”, poświęcona jest wprowadzeniu uczniów w znać podstawowych pojęć statystycznych, takich jak np. średnia, a także innych miar środkowych, takich jak mediana (dzieląca zbiór na połowy) czy dominanta (najczęściej występująca wartość). Dzięki tej wiedzy uczestnicy mogą zrozumieć, że podawanie średniej zarobków w kraju takim jak Polska, gdzie jest relatywnie dużo osób zarabiających mało, a mało osób zarabiających dużo (to znaczy, że rozkład zarobków nie jest symetryczny), nie jest adekwatne – pojedyncze osoby, które zarabiają bardzo dużo, sztucznie zawyżają średnie zarobki dla przeciętnego Polaka.

Kolejnym zagadnieniem poruszonym podczas tej sesji jest dobór próby, tzn. czy jeśli chcemy sprawdzić, czy kobiety różnią się inteligencją emocjonalną od mężczyzn, to wystarczy przebadać przypadkowo spotkanych 10 kobiet i 10 mężczyzn? Uczestnicy dyskutują, jakie znaczenie ma dobór osób badanych dla jakości wyciąganych wniosków (zwłaszcza w badaniach naukowych). Celem tej sesji jest zachęcenie uczestników do bycia krytycznymi w odniesieniu do doniesień prasowych dzięki statystyce i prawdopodobieństwu.

Reasumując: program „Facing the odds” jest relatywnie krótkim (5 sesji), ale kompleksowym programem profilaktyki uniwersalnej, skupionym na pogłębianiu wiedzy na temat rachunku prawdopodobieństwa na przykładzie gier hazardowych. Ma służyć (pośrednio i bezpośrednio) nabywaniu umiejętności krytycznego myślenia – zarówno w odniesieniu do potencjalnego grania, jak i analizy doniesień prasowych reklamowych czy internetowych. Program może być realizowany podczas lekcji matematyki jako rozszerzenie podstawy programowej. Dzięki bardzo szczegółowym materiałom może on być realizowany przez nauczycieli matematyki bez żadnego dodatkowego przygotowania. Za jego wprowadzeniem do szkół powinny przemawiać wyniki badań naukowych i ewaluacyjnych podkreślające wagę nauczania matematyki jako czynnika chroniącego w odniesieniu do grania w gry hazardowe.



Magdalena Rowicka

Doktor psychologii, adiunkt w Instytucie Psychologii Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Badacz tzw. uzależnień behawioralnych, autor publikacji naukowych i popularnonaukowych, współautor i realizator programów szkoleniowych dla praktyków (osób zajmujących się profilaktyką i terapią).

Bibliografia

Ennett S., Tobler N., Ringwalt C., Flewelling R., (1994), *How effective is drug abuse resistance education? A meta-analysis of Project DARE outcome evaluations*, American Journal of Public Health nr 84(9), s. 1394–1401. Pellow R., Jengeleski J., (1991), *A survey of current research studies on drug education programs in America*, Journal of Drug Education nr 3, s. 203–210. Shaffer H.J., George E.M., Cummings T., (1995), *North American think tank on youth gambling issues: A blueprint for responsible public policy in the management of compulsive gambling*, Boston: Harvard Medical School.



W czytelnictwie bez zmian

Doroczne badanie Biblioteki Narodowej (Koryś, Kopec, Zasacka, Chymkowski, 2017) pokazuje, że czytelnictwo książek od lat pozostaje na tym samym poziomie. Gdyby z tego prowadzonego od początku lat 90. XX wieku badania sondażowego na ogólnopolskiej próbie reprezentatywnej co najmniej piętnastoletnich Polaków wziąć pod uwagę podstawowe wskaźniki z lat 2000–2016, rychło okazałoby się, że odsetek osób deklarujących lekturę co najmniej jednej książki w ciągu roku wyraźnie spadł w latach 2004–2008.

Mapowanie czytelnictwa

O ile wcześniej odsetek czytelników oscylował wokół 55%, o tyle po 2008 r. wynosi ok. 40%. W tym samym czasie zmalał również odsetek osób, które czytały 7 i więcej książek w ciągu roku. Spadek z poziomu ok. 22% do ok. 10–11%, a więc o połowę, potwierdza, że we wskazanym okresie dokonano istotnego zmniejszenia społecznego zasięgu książki. Z tego punktu widzenia obecnie mamy do czynienia ze stabilizacją czytania, a właściwie – biorąc pod uwagę proporcje – nieczytania. Sytuację tę ilustruje Wykres 1.

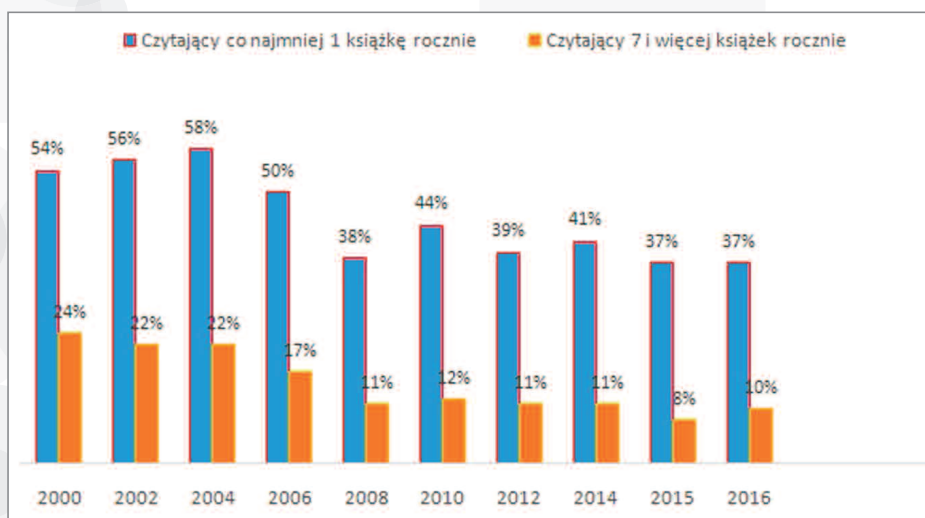
Niskim wskaźnikom czytelnictwa odpowiada niski odsetek gospodarstw domowych, w których są jakieś książki. W 2016 r. 22% badanych zadeklarowało, że w ich domach nie ma żadnych książek. Posiadane przez nas księgozbiory są małe – aż 64% z nich liczy do 50 książek. Takich, któ-

re liczą co najmniej 500 woluminów, jest w granicach 2%.

Chociaż – jak zauważa publicysta (Najder, 2017) – ogłaszanie kolejnych raportów Biblioteki Narodowej budzi

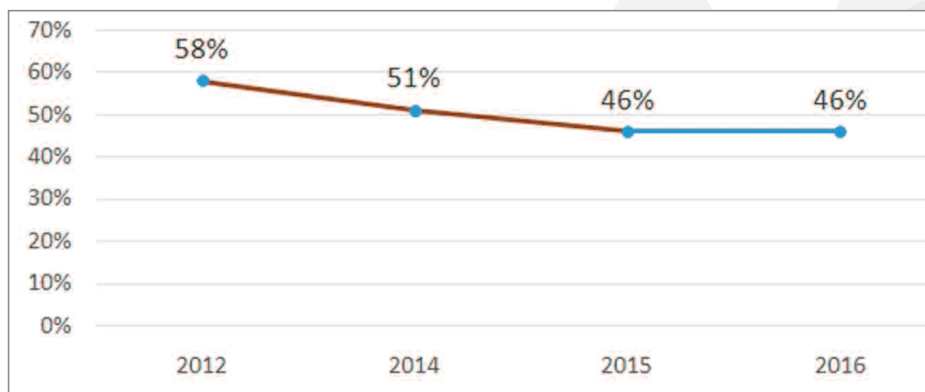
wielkie emocje, czytelnictwo książek nigdzie nie rośnie. Brak empirycznych podstaw do optymizmu w tej materii nie jest zatem polską specyfiką, przy czym – co warto podkreślić – wskaźniki poziomu czytelnictwa w Polsce są

Wyk. 1. Czytanie książek w latach 2000–2016



Źródło: Biblioteka Narodowa, 2016

Wyk. 2. Czytanie tekstów dłuższych niż 3 strony



Źródło: Biblioteka Narodowa, 2016

relatywnie bardzo niskie. Niewielu dorosłych Polaków czyta książki, niewielu też czyta krótkie teksty, tj. takie, które orientacyjnie liczą co najmniej trzy strony (zob. Wykres 2).

Kształtowanie czytelników

Jakkolwiek potoczna obserwacja osób pogrążonych w lekturze mogłaby sugerować, że w żadnej innej sytuacji nie jesteśmy bardziej sami ze sobą niż wówczas, kiedy czytamy, w istocie praktyki lekturowe są praktykami społecznymi.

Czytamy i nie czytamy jako istoty społeczne, tj. jako osoby należące do pewnych grup. To, że czytamy lub nie czytamy w konkretnych grupach czy środowiskach, dobrze pokazują niektóre wypowiedzi formułowane w reakcji na raporty o stanie czytelnictwa – niejednokrotnie można wówczas usłyszeć pełne niedowierzania komentarze opierające się na traktowaniu samego siebie jako reprezentacji całego społeczeństwa, co przyjmując postać konstatacji, że na swoim profilu na Facebooku ma się osoby czytające albo że widzi się czytelników, jadąc metrem do pracy czy na uczelnię.

Jak pokazują badania Biblioteki Narodowej, najważniejszym czynnikiem wpływającym na postawy lekturowe (ważniejszym nawet od poziomu wykształcenia danej jednostki) jest środowisko społeczne (Koryś, Kopeć, Zasacka, Chymkowski, 2017). Czytelnikami stajemy się

przede wszystkim za sprawą dokonującej się na wczesnym etapie rozwoju socjalizację czytelniczną oraz późniejszego wpływu najbliższego otoczenia – domowników, przyjaciół i znajomych. Jeśli chcemy zwiększyć szanse na to, że nasze dzieci będą w przyszłości czytały, nie wystarczy, że będziemy im czytać, znacznie ważniejsze jest to, że sami będziemy to robić.

Na dokonującą się w domu wczesnoszkolną socjalizację lekturową składają się również takie okoliczności jak zainteresowanie rodziców postępami dziecka w nauce języka polskiego, a także wizyty w bibliotekach. Skuteczne przyzwyczajanie dzieci do traktowania czytania jako naturalnej formy spędzania czasu wolnego sprzyja nawykom czytelniczym w wieku szkolnym i późniejszym.

Na marginesie warto odnotować, że kiedy – nawet czysto abstrakcyjnie – zastanawiamy się nad pożytkami płynącymi z lektury beletrystyki, formułując zdania o tym, że czytelnicy są w jakimś sensie pełniejszymi ludźmi, bardziej empatycznymi, obdarzonymi większą wyobraźnią społeczną itd., mimochodem dotykamy jeszcze jednego zjawiska.

Otóż kształtowanie postaw czytelnich trudno sprowadzić do prostego przepisu na czytelnika – postawy te kształtują się w szerszym pojętym, czasem trudno uchwytnym kontekście humanistycznym. Okazuje

się m.in., że czynnikiem negatywnie wpływającym na postawy lekturowe jest orientacja materialistyczna, tzn. taka, która każe oceniać innych ludzi przez pryzmat posiadanych przez nich dóbr materialnych (Koryś, Kopeć, Zasacka, Chymkowski, 2017, s. 24).

Dojrzewanie z książką

Mając do dyspozycji dane o stanie czytelnictwa z wielu lat, możemy stwierdzić, że kształtowany w dzieciństwie nawyk czytania książek bywa wehikułem awansu społecznego (Koryś, Michalak, Chymkowski, 2015). Nawet jeśli rodzice nie posiadają wykształcenia na poziomie co najmniej średnim, czytanie dzieciom książek w domu, zachęcanie ich do samodzielnej lektury oraz wspólne odwiedzanie biblioteki zwiększają szanse na to, że ukończą one wyższe studia.

Także analiza wyników międzynarodowego badania śledzącego postępy edukacyjne PISA i trzech edycji badania czytelnictwa młodzieży (Zasacka, Bulkowski, 2015, s. 107–129) dowodzi podobnej zależności: umiejętność odczuwania radości z czytania i częste jej doświadczanie stanowi szczególnie szansę na podniesienie własnych kompetencji szkolnych wśród uczniów ze środowisk o najniższym kapitale kulturowym.

Niestety badania czytelnictwa wśród osób powyżej 15. roku życia dowodzą, że postawa nie-czytania utrwała się wśród większości Polaków. Wyraźny jest trend mówiący o porzucaniu lektury książkowej razem z zakończeniem edukacji szkolnej. Ten trend jest szczególnie niepokojący, bowiem wskazuje na szkołę jako na instytucję niepotrafiącą wychować czytelników na całe życie.

Jednocześnie kolejne badania czytelnictwa młodzieży przynoszą dowody na powiększanie się grupy nieczytelników książek wśród chłopców, szczególnie wywodzących się ze środowisk o niskim kapitale kulturowym (mierzonym poziomem wykształcenia rodziców oraz zasobnością domowych księgozbiorów).

Tab. 1. Najpoczytniejsi autorzy wśród co najmniej 15-letnich czytelników, utrzymujący swoją popularność w co najmniej dwóch badaniach społecznego zasięgu książki realizowanych w latach 2000–2016

	2000 N = 543	2002 N = 561	2004 N = 585	2006 N = 498	2008 N = 330	2010 N = 380	2012 N = 1176	2014 N = 1252	2016 N = 1143
Henryk Sienkiewicz	6	5	5	6	5	2	4	4	5
Dan Brown	–	–	–	6	2	3	2	3	–
Danielle Steel	1	–	1	1	3	3	1	1	2
Stephen King	–	–	–	1	2	2	2	3	2
Paulo Coelho	1	1	2	2	3	3	2	1	1
Adam Mickiewicz	3	4	2	4	2	3	–	1	2
Katarzyna Grochola	–	–	2	2	3	1	1	1	1
J. R.R. Tolkien	1	4	2	2	2	1	1	1	1
Joanna Chmielewska	1	1	–	–	–	–	–	1	2
Joanne K. Rowling	–	2	3	–	–	–	3	–	2
E.L. James	–	–	–	–	–	–	–	3	3
Stephenie Meyer	–	–	–	–	–	–	3	1	2
Robert Ludlum	–	–	–	1	1	1	–	–	–
Andrzej Sapkowski	–	–	–	–	–	–	1	–	1
George R. Martin	–	–	–	–	–	–	2	1	–
Harlan Coben	–	–	–	–	–	–	1	1	–

Źródło: Biblioteka Narodowa, 2016

Możemy więc dostrzec porażkę instytucji edukacyjnych uczestniczących w socjalizacji do czytania, które są bezradne wobec postępujących zmian w stylach życia, popularyzacji mediów elektronicznych. Mimo coraz większej dostępności tekstów w sieci spada wskaźnik czytania nawet kilku stron tekstu.

W kontekście wiedzy o tym, że aktywne postawy lekturowe dzieci i młodzieży mają związek z szansą na ukończenie wyższych studiów, oraz o tym, że postawy te kształtowane są przede wszystkim w domu, porażka polskiej szkoły w dziedzinie kształtowania trwałych nawyków czytania

nabiera szczególnego znaczenia. Sytuacja taka nie tylko sprzyja międzypokoleniowej reprodukcji nierówności, ale też pokazuje, jak wielkie bariery musi pokonać ta grupa dzieci i młodzieży, która nie ma w bezpośrednim otoczeniu osób o odpowiednim kapitale kulturowym.

Wspólne wybory czytelnicze

Wśród długoterminowych zmian w postawach czytelniczych dorosłych Polaków dostrzegamy, od początku poprzedniej dekady, obok skurczenia się publiczności czytelników książek, spadek intensywności czytania, mierzonej liczbą czytanych książek

w ciągu roku. Jak zostało powiedziane wyżej, zaledwie co dziesiąty badany przyznaje się do czytania minimum 7 książek w ciągu roku.

Przyjrzyjmy się, jakie to są książki, jakie typy i tytuły mają największe publiczności czytelnicze. Tabela obok zawiera zestawienie autorów książek, którzy potrafili zdobyć zainteresowanie szerszego grona czytelniczego (minimum 1 procent badanych deklarujących, że przeczytali w ciągu ostatnich 12 miesięcy co najmniej jedną książkę, w dowolnym formacie: na papierze bądź w wersji elektronicznej, w dowolnych okolicznościach: w czasie wolnym, w ramach edukacji czy pracy zawodowej) przez co najmniej dwa lata bądź w dwóch badaniach stanu czytelnictwa.

Wśród najczęściej wymienianych przez czytelników książek dominuje literatura popularna: sensacyjno-kryminalna i romansowa, znajdująca się na listach bestsellerów, często też ekranizowana. Jednak wśród najpoczytniejszych autorów pierwsze miejsce od lat, to jest od początku lat 90. XX wieku (od kiedy pomiar czytelnictwa w Polsce dokonywany jest taką samą metodą), zajmuje Henryk Sienkiewicz. Wśród czytelników jego prozy (Koryś, Kopec, Zasacka, Chymkowski, 2017) znajdują się nie tylko uczniowie sięgający po nią w ramach obowiązków szkolnych – jest czytany (nie wiemy jak dokładnie, czy tylko we fragmentach, czy też jest bardziej wspominany, a mniej czytany współcześnie) przez osoby z różnych pokoleń i środowisk społecznych. Na pewno jest autorem znanym najszerzej grupie Polaków. Jednak, kiedy powieści Sienkiewicza są czytane jako lektura szkolna (Zasacka, 2014, s.113–136), to wielu z nich napotyka na trudności w czytaniu.

Warto podkreślić obecność literatury fantastycznej wśród najpoczytniejszych tytułów. Należy do nich *Władca pierścieni* J.R.R. Tolkiena i cykl o przygodach Harry'ego Pottera autorstwa Joanne K. Rowling. Są to powieści znajdujące się w obiegu czytelniczym przede wszystkim młodzieży

i młodych dorosłych. Niekiedy książki te trafiają na listy lektur szkolnych. Należą też do najbardziej lubianych tytułów ze szkolnego kanonu (Zasacka, 2014, s.113–136) oraz są najczęściej do niego rekomendowane. Wobec słabnięcia zainteresowania lekturami szkolnymi wśród nastoletnich uczniów, obecność fantastyki na lekcjach języka polskiego, jako najliczniej i najchętniej czytanego gatunku literackiego, przede wszystkim przez chłopców, w kontekście opisanych wyników badań, jest bardzo zalecana.

Rys. 1. Omczytelniczy vs osoby poza kulturą pisma w 2016 r.



Źródło: Biblioteka Narodowa, 2016

Bieguny czytelniczego zaangażowania



Zofia Zasacka

Adiunkt w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej oraz Instytucie Badań Edukacyjnych. Zajmuje się socjologią kultury i socjologią młodzieży i edukacji, interesują ją kultura i literatura popularna oraz ich miejsce we współczesnej edukacji, przemiany w stylach życia i formach uczestnictwa w kulturze, szczególnie pod wpływem internetu i nowych mediów, miejsce w nich na praktyki czytelnicze, zwłaszcza w środowiskach młodzieżowych.

Prowadzi badania nad czytelnictwem dzieci i młodzieży. Jest autorką szeregu publikacji prezentujących wyniki tych badań.

Na koniec powróćmy na chwilę do wniosków płynących z podstawowych wskaźników czytelnictwa. Podsumowując odpowiedzi na kilka spośród wielu pytań obszernej ankiety Biblioteki Narodowej, można wyróżnić dwa bieguny zaangażowania Polaków w czytanie. Po jednej stronie znaleźliby się ci, którzy w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie, zarazem czytali co najmniej jedną książkę, co najmniej jedną gazetę lub czasopismo, wyszukiwali tekstowych informacji w internecie, a w ciągu ostatniego miesiąca czytali jakiegokolwiek tekst liczący minimum trzy strony. Co czwarty Polak trafił do tego zbioru. Na przeciwległym biegunie widzimy tych, którzy nie pamiętają, żeby podjęli którąkolwiek z tych aktywności. Takich osób funkcjonujących – poza kulturą pisma – było w 2016 roku 16%.

Takie postawienie sprawy każe myśleć o polskim społeczeństwie jako rozpiętym między dwiema skrajnie różnymi postawami wobec kultury pisma będącymi świadectwami życia w różnych uniwersach

symbolicznych. Z tego wynika pytanie o wspólny kod symboliczny, a więc i o możliwość skutecznego porozumiewania się ze sobą osób sytuujących się na przeciwległych biegunach. Dla jakości naszego życia społecznego będzie tym lepiej, im mniejszy będzie odsetek osób znajdujących po prawej stronie powyższego wykresu. To jest wielkie zadanie, jakie stoi przed polską szkołą.



Roman Chymkowski

Socjolog i kulturoznawca.

Szef Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, pracownik naukowy Uniwersytetu Warszawskiego.

Bibliografia

Koryś I., Kopeć J., Zasacka Z., Chymkowski R., (2017), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, Warszawa: Biblioteka Narodowa. Koryś I., Michalak D., Chymkowski R., (2015), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, Warszawa: Biblioteka Narodowa [także online, dostęp dn. 10.07.2017]. Najder Ł., (2017), *Nie wstydzę się Gutenberga*, „Dwutygodnik.com” nr 5 [online, dostęp dn. 10.07.2017]. Zasacka Z., (2014), *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Zasacka Z., Bulkowski K., (2015), *Zaangażowanie w czytanie a osiągnięcia szkolne gimnazjalistów*, „Edukacja” nr 4 (135).



Wykorzystanie platformy edukacyjnej Edmodo w nauczaniu języka polskiego

Nic nie stoi na przeszkodzie, by przygotowanie do pisania charakterystyki i kształcenie umiejętności dowodzenia realizowane były przy pomocy ciekawych narzędzi cyfrowych. Mogą temu posłużyć znane polonistom metody w nowej odsłonie – żywa debata oraz drama online.

Dlaczego narzędzia cyfrowe?

Od wielu lat w metodyce nauczania różnych przedmiotów, a w szczególności w odniesieniu do języka polskiego, kładziony jest nacisk na wykorzystywanie metod aktywizujących. Nie jest to spowodowane, moim zdaniem, zubożeniem intelektualnym młodych ludzi¹ – choć tego typu opinie często słyszę z ust osób mających tendencję do gloryfikowania właściwych sobie czasów przeszłych, idealizowanych i wybiórczo odtwarzanych w pamięci. Przyczyną nie jest również wygodnictwo generacyjne, właściwe (w opinii wielu socjologów) członkom pokolenia urodzonego i wychowanego w dobrobycie (Pawłowska, 2013).

Niejednokrotnie chór głosów podniesie się za uznaniem za klęskę sytuacji, w której dana generacja pozbawiona jest (w ich opinii) wydarzenia dziejowego definiującego to pokolenie. Oczywiście winna wszystkiemu będzie technologia, tempo życia, a osoby poszukujące teorii spiskowych zwietrzą nawet podstęp w długofalowym działaniu środków masowego przekazu, które skutecznie manipulują młodymi w zakresie sztucznego kreowania potrzeb lub tematów do rozmowy.

¹ Polecam analizie np. spostrzeżenia ujęte w treści artykułu Rafała Drzewieckiego o kontrowersyjnym tytule *Nasze dzieci to największe pierdoły na świecie? Hodujemy zombi, które nie wiedzą kim są.*

Zastanawiam się więc, dlaczego Sokrates pytał, zamiast prowadzić mdły wykład. Słynne rozmowy utrwalone przez jego ucznia Platona to przede wszystkim spojrzenie na drugą osobę (choć młodszą) z otwartością, pozwolenie temu drugiemu na odkrywanie danych zjawisk w tempie jemu samemu właściwym oraz, co wydaje mi się najważniejsze, rozbudzenie emocji. Jeśli odejść na chwilę od postawy samego filozofa, który wcielał się w postać łaknącego prawdziwej wiedzy prostaczka (*eironeia*, ironia, postawa „udawanej skromności”), i od swojego rozmówcy (*alazoneia*, postawa „chętlivej próżności”) pozornie oczekiwał pouczenia i pomocy w poszukiwaniu prawdy, a starać się skupić na celu działań Sokratesa, dostrzec można, że nie tyle zależało mu na przekonaniu swoich rozmówców, lecz na wydobywaniu z nich ukrytej wiedzy.

Metoda akuszeryjna stopniowo roznieca zarówno w zapytywanym, jak i w pytającym zainteresowanie tematem, co przekłada się na próbę podświadomego przeformułowania treści badanego zagadnienia tak, by jak najszybciej rozwiązać zadanie. Dlaczego więc Sokrates wybrał pytania? Pytający potrzebuje kogoś, komu pytania zada, dlatego jeden z pierwszych wzorów idealnego nauczyciela zaznacza w swym podejściu do ucznia, jak ważne są relacje oraz umiejętność zadawania pytań, uczenia się od siebie nawzajem i prowadzenia konstruktywnego dialogu, który wymusza posiadanie lub poszukiwanie

zbieżnej płaszczyzny. Nie zasadza się to ani na dominacji, pogardzie, pobbazaniu czy arogancji jednego względem drugiego, ale na skupieniu wspólnym na elemencie trzecim w interakcji – wiedzy, tym samym umiejętności, doświadczeniu i wzrastaniu. Wymagać to może dostosowania języka, obszaru badań, sposobu podejścia doń i zaakceptowania, że ten młody, którego ogląd świata jest zupełnie inny (zaznaczam: nie jest gorszy), ma prawo rozumieć pewne zależności inaczej, ponownie je „odpознаwać”.

Dialog, będący metodą nauczania Sokratesa, to również wymiana informacji i skupienie, ale – co najistotniejsze – zaangażowanie innych zmysłów wymaganych do analizy niewerbalnych komunikatów. Rozmowa z osobą, która „wie, że nic nie wie” jest jak gra zawarta w najpopularniejszym stwierdzeniu Sokratesa. Rozgrywka, polegająca na interpretowaniu metaforycznej sentencji, prowadzi do zaangażowania emocjonalnego. Kolejne pytania pomagające odkryć sedno są hierarchizowane – na wstępie banalne i ogólne, pod koniec precyzyjne i specjalistyczne. To taka gamifikacja w wydaniu antycznym, podchody w poszukiwanie prawdy, misje zdobywania wiedzy.

Jeśli wykluczmy metodę Sokratesa jako narzędzie metodyczne, to co zrobić z tablicami matematycznymi, pomocami w pracowniach chemicznych czy biologicznych, kolorowanymi dla młodszych dzieci, zeszytami ćwiczeń, czy choćby linijkami, pisakami... Jeśli emocje grupy uczących się byłyby zupełnie nieistotne dla nauczycieli, to w gruncie rzeczy do poznania, przyswojenia i zrozumienia wszelkiej wiedzy wystarczyłoby czytanie encyklopedii.

Wracając do pytania zadane na początku, czyli dlaczego cyfrowe narzędzia ważne są w nauczaniu, można ustalić wymierne korzyści płynące z ich stosowania. Przede wszystkim „nadają” w języku uczniów, co nie oznacza jeszcze swoistej profanacji języka nauczycieli. Jak twierdzą niektórzy językoznawcy (zob. Miodek, 2007), zmiany obserwowane współcześnie w języku są naturalnym procesem, dlatego powinny być dostrzegane i analizowane przez nauczycieli tegoż języka, a nie wypierane. Korzystanie z technologii bliższe uczniom (choć nie posuwałabym się tu do rozdziału na jeszcze do niedawna modnych cyfrowych tubylców i imigrantów) prowadzi do angażowania przez emocje i przemycania umiejętności niejako boczną furtką. Rozbudzone zainteresowanie skutkuje bowiem nie tylko sprawniejszą pracą na lekcji, lecz także ułatwianiem zapamiętywania.

Czym jest Edmodo?

Edmodo jest połączeniem portalu społecznościowego i platformy edukacyjnej. Początkowo, czyli w 2008 r., twórcy Edmodo – Nic Borg, Jeff O’Hara i David Youngman, nauczyciele ze szkoły średniej w San Mateo (California USA) – pragnęli stworzyć portal spełniający trzy funkcje: komunikowanie się uczniów i nauczycieli, gromadzenie ocen z opcją wyświetlania postępu oraz tworzenie prostych aktywności typu quizy czy zadania.

Z czasem użytkownicy Edmodo, których obecnie jest ponad 60 milionów, zaczęli wykorzystywać platformę również do rozmów na międzynarodowym forum, do zarządzania projektami czy aktywizowania rodziców. Zachęcam do zapoznania się z podstawowymi informacjami na temat tej bezpłatnej platformy.

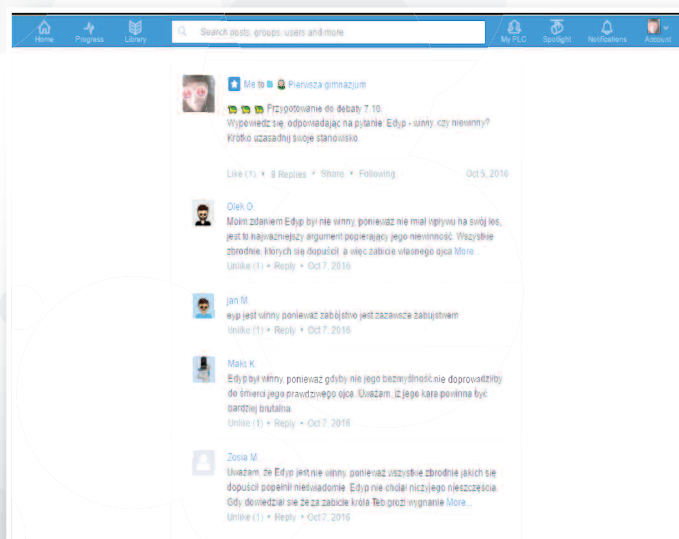
Żywa debata

Jednym ze sposobów wykorzystania Edmodo na języku polskim jest prowadzenie tzw. żywej debaty. Pomysł jest połączeniem bardzo często wykorzystywanego na lekcji ćwiczenia związanego z gromadzeniem cech postaci lub opiniowaniem na dany temat oraz metody aktywnej przy użyciu karteczek post-it i stosowanego od jakiegoś czasu schematu przesłania krótkich opinii na specjalistycznym „Twitter chat”.

Wbrew pozorom metoda jest bardzo prosta do zastosowania. Celem jest oczywiście poznanie opinii uczniów na temat danego zjawiska lub postaci literackiej czy treści książki. Możliwość użycia cyfrowego narzędzia zwalnia ucznia z konieczności wstawiania z ławki, co okazuje się zbawienne dla wielu osób nieśmiały, którzy nigdy nie zabierają głosu w dyskusji. Moderowanie wyrażaniem opinii również jest o wiele łatwiejsze, gdyż po opublikowaniu tematu wiodącego w widoku głównym danej grupy zadaniem nauczyciela jest wyłącznie reagować, gdy złamane zostaną wcześniej wypracowane zasady etykiety. Nie dochodzi jednak do zdominowania tego etapu lekcji przez osoby ekspansywne.

Po ustaleniu zasad wypowiadania się w żywej debacie nauczyciel ma możliwość sprawdzenia również innych umiejętności uczniów – mam na myśli przede wszystkim odróżnienie oceny od opinii i faktu oraz dowodzenie, czytanie ze zrozumieniem, celowy dobór argumentów.

Stosując metodę żywej debaty, prowadziłam wstęp do późniejszego „sądu nad bohaterem literackim”.



Widok strony głównej z rozpoczętą „żywą debatą”

Sprawdziło się to świetnie w przypadku np. Edypa czy Balladyny, gdyż decyzje podejmowane przez te postacie wywołują w uczniach mieszane uczucia. Wypisanie w żywej debacie wielu różnych, nierzadko sprzecznych opinii, samoistnie inicjuje wymianę argumentów oraz pozwala na spojrzenie na motywy postępowania bohaterów z wielu perspektyw. Konieczność podawania dowodów w opiniach pozwala również przeciwzyć z uczniami analizę przyczyn i konsekwencji danego zdarzenia. W rezultacie postać staje się im bliższa, są z nią związani emocjonalnie i chociażby w tak prozaicznej sytuacji jak pisanie rozprawki są w stanie przypomnieć sobie cechy bohatera oraz rozważać na temat motywów jego postępowania.

Od debaty online można przejść do rzeczywistej rozmowy. Poza debatą oxfordzką polecam metodę CoResolve, czyli tzw. [chodzoną debatę](#) albo po prostu [wymianę argumentów](#).

Drama online

Dzięki czynnemu udziałowi w grupach na portalu społecznościowym Facebook nauczyciele mają możliwość poszerzać swoje umiejętności i poznawać nowe metody pracy. Śledząc blog grupy „Superbelfrzy RP”, można zapoznać się ze [szczegółami metody „online drama”](#) autorstwa Marcina Paksa (2013), nauczyciela historii.

Wybór platformy Edmodo do tego rodzaju działań jest oczywisty – chociażby z uwagi na dwa czynniki: możliwość pełnego nadzoru ze strony nauczyciela nad pracą uczniów oraz ograniczenie osób zainteresowanych do członków danej grupy mających uprawnienia do wypowiadania się. Celem dramy online jest kształcenie zarówno odpowiedzialności za słowa, jak i pogłębianie wiedzy o bohaterach literackich poprzez wczuwanie się w ich sposób interpretowania rzeczywistości i zależności międzyludzkich.



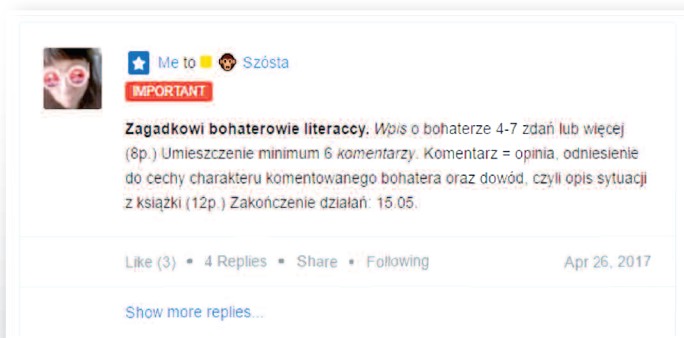
Widok rozpoczętej „dramy online”

Pierwszym etapem pracy jest rozlosowanie wśród uczniów bohaterów literackich i polecenie szczegółowego zapoznania się z cechami tego wybranego. Należy przy tym wskazać, że czas powstania tekstu oraz np. stosunek piszącego do danej postaci (czyli tzw. konteksty) mogą determinować zachowanie bohatera w tekście literackim. Po przydzieleniu postaci uczniowie mają we własnym imieniu stworzyć kilkudzianową zagadkę o swoim bohaterze – nie wymieniając go z imienia i nazwiska, ale dając wskazówkę np. co do wydarzenia, w którym brał udział.

Po umieszczeniu tej informacji na stronie grupy Edmodo uczniowie przystępują do komentowania wpisów. Jak w początkowym etapie ćwiczony był celowy dobór cech postaci, selektywne czytanie i hierarchizacja cech, tak w kolejnym zadaniu nacisk kładzie się na formę komentarza – jest to opinia o postaci wraz z odniesieniem do cechy charakteru komentowanego bohatera oraz dowód, czyli opis sytuacji z książki. W komentarzach uczniowie nie mogą wyjść z roli – czyli np. Kreon ujawnia swój światopogląd, komentując zachowanie Balladyny, a argumentując, odnosi się do swojego systemu wartości. Uczeń musi doskonale rozumieć swoją postać, by móc wczuć się w jej rozumienie świata i tym samym niejako grać przed innymi, udając zachowanie i decyzje postaci fikcyjnej. Nie jest to możliwe bez kilkukrotnego przeczytania danych fragmentów tekstu literackiego oraz rozumienia okoliczności powstania tekstu, które determinują jego kształt.

Ta metoda niezwykle angażuje uczniów i pozwala wypożyczyć się wszystkim. Zdenerwowanie związane z wykonywaniem danego szkolnego zadania schodzi na dalszy plan, ustępując pola zabawie. Znika dystans względem bohaterów lektur – zastąpiony zostaje samodzielnymi próbami stylizacji, wyszukiwania faktów historycznych, studiowania biografii twórców przy pomocy Wikipedii i innych źródeł, uważnością czytania i celowego formułowania odpowiedzi z zachowaniem zasad kultury języka oraz charakteru postaci. Dla nauczyciela wszystkie powyższe umiejętności są niezwykle cenne, ale zazwyczaj uczone są w separacji. Metoda „drama online” pozwala na wykorzystanie wielu umiejętności przy realizacji zadania, a pozytywny nastrój wytworzony podczas tworzenia komentarzy przybliża uczniom postać i wpływa na dłuższe pamiętanie o niej.

Zadania na Edmodo podlegają ocenie. Poniżej przedstawiam przykładowe kryteria, które mogą stanowić punkt wyjścia dla nauczyciela. Poza wymienionymi doceniona została również ilość komentarzy autora postu w prowadzonej pod głównym wpisem rozmowie na temat danej postaci. Jak silne jest zaangażowanie uczniów i uczennic w tego typu działania może świadczyć fakt, że wątek Dolores Umbridge miał aż 56 komentarzy, w obrębie których prowadzone były jeszcze cztery zagnieżdżone rozmowy i dygresje.



Kryteria oceny „dramy online”

Co dalej z wypracowanymi umiejętnościami? – zastosowanie w praktyce

Sprawdzeniem umiejętności uczniów jest oczywiście charakterystyka, co – podobnie jak rozprawka – paraliżuje uczniów samą nazwą formy pisemnej wypowiedzi. Znajomość składowych charakterystyki nie oznacza, że uczeń potrafi ją napisać. Związane jest to często w mojej opinii z niezrozumieniem pobudek, którymi kierowała się dana postać, oraz nieumiejętnością objęcia ogromu działań bohatera i interakcji, w które on wchodzi. Z tego powodu warto na różne sposoby rozbudzać emocje względem bohaterów literackich. Ułatwia to ustosunkowanie się uczniów do wyborów podjętych przez postać i nazywanie cech charakteru jej przypisywanych.



Lapbooki gimnazjalistów na temat ulubionych lektur

Pośrednim sposobem jest tworzenie lapbooków. Metoda ta pozwala na ćwiczenie słownictwa w zakresie nazywania cech postaci oraz dzięki wizualnej formie ułatwia uczniom zapamiętanie faktów z tekstu, dokonanie ich świadomej selekcji oraz grupowania. Badanie elementów świata przedstawionego i sposobu realizowania się w jego obrębie bohatera literackiego przekłada się na kodowanie obrazem, kolorem, symbolem. Takie rozplanowanie przestrzenne pozwala również na wykorzystanie elementów graficznych i geometrycznych, które związane są albo z temperamentem postaci, albo z motywem przewodnim książki. Zachęcam do zapoznania się moimi [metodami przygotowania i prowadzenia tego typu działań](#).

Dla ułatwienia zrozumienia działań bohaterów można zaproponować uczniom stworzenie streszczenia lub planu wydarzeń w formie komiksu. Doskonałym narzędziem do tego celu jest [Storyboard That](#). Narzędzie wymaga rejestracji i darmowych jest tylko sześć kadrów komiksu, ale to w zupełności wystarcza do wykonania zadania. Jego zaletą jest mnogość gotowych elementów i tekstur. Narzędzie to pozwala zrozumieć, jak ważne jest rozumienie przestrzeni, w której realizują się dane wydarzenia. Ćwiczone jest również uważne czytanie, gdyż by poprawnie odwzorować sytuację, w której znalazł się dany bohater, należy mimo wszystko sięgnąć do książki i ze skupieniem przestudiować celowo wybrane partie tekstu. Uczniowie tworzą naprawdę [ciekawe prace](#).

Innym sposobem na przybliżenie uczniom bohaterów literackich i nakłonienie ich do uważnego czytania jest tworzenie wierszy na temat życia danej postaci literackiej w ramach podsumowania treści danej lektury. Ciekawym narzędziem są generatory metody „blackout poety” ([przykłady i opis metody](#)). Można tego typu wiersze wykonać ręcznie albo użyć [strony](#), która przygotuje wiersz na podstawie wybranych słów-kluczy. W obydwu przypadkach jest to wartościowa metoda, gdyż wymusza z jednej strony zwięzłość, skupienie na funkcji poetyckiej tworzonego komunikatu, przede wszystkim jednak odnosi do emocji ucznia, który pośrednio przedstawia swym wierszem, jak rozumiał rolę postaci w tekście.

Szczególnie wartościowe są wszystkie działania odnoszące się do modyfikacji i redefinicji w modelu SAMR (Polak, 2014). Największą korzyścią dla nauczyciela jest rozbudzenie emocji ucznia i unikanie rutyny, co służy lepszemu zapamiętaniu. Jak już wspomniałam, emocje są niezwykle ważne w procesie nauczania i uczenia się, gdyż sprzyjają późniejszemu szybszemu kojarzeniu faktów przez ucznia (Grzegorzewska, 2012). Z tego względu za pożądane uważam łączenie zdobytych umiejętności w nietypowe zestawienia. Przykładem praktycznego zastosowania są wszelkie narracje prowadzone przy pomocy blogu. Cennym doświadczeniem okazało się wspólne pisanie z uczniami pierwszego rozdziału książki oraz przygotowywanie plakatu promocyjnego, gdzie głównymi bohaterami byli Winicjusz, Korin, Roland i Hektor.

Jak nietrudno się domyślić, celem nadrzędnym było zarówno utrwalenie treści lektur, jak i pogłębienie rozumienia postaw rycerskich. Dalsze losy wspomnianych bohaterów nie mogły być oderwane od treści utworów, z których pochodzą, należało więc tak pomysłowo rozpocząć wprowadzanie sytuacji, by zachować ciąg przyczynowo-skutkowy. Doskonałym narzędziem do tego celu jest blog. Założenie konta Blogger jest proste i intuicyjne, a co najważniejsze – podanie uczniom wspólnego hasła i ustalenie zasad pracy na blogu pozwala na współredakcję wpisów. Jak z tym zadaniem poradzili sobie uczniowie? Zapraszam do lektury [tekstu na moim blogu](#).

Inną metodą rozbudzenia kreatywności uczniów na języku polskim przy pomocy blogu jest łączenie tekstu kultury z umiejętnością charakterystyki. Piszac opowiadanie na temat *Moje spotkanie z artystą malarzem w jego pracowni*, uczniowie odnoszą się do cech postaci, a jednocześnie stosują słownictwo związane ze sztukami plastycznymi. Zadanie poprzedzone jest zarówno kilkoma lekcjami analizy i interpretacji dzieł sztuki, jak i przynajmniej jedną lekcją realizowaną metodą przekładu intersemiotycznego. Dzięki temu uczniowie rozumieją, że człowiek wymyślił różne systemy kodowania emocji (muzyka, środki poetyckie, barwy, ruch kamery). [Ciekawe wyniki tego zadania również opisuję na blogu.](#)

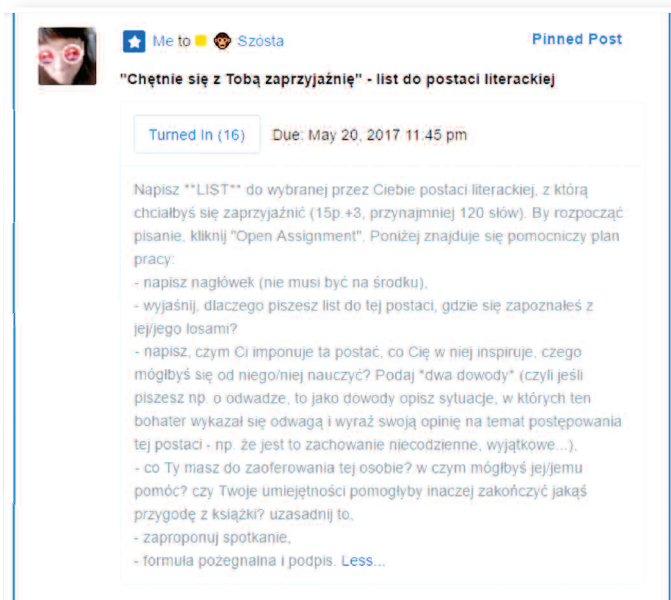
Ostatnim sposobem na utrwalenie tym razem treści lektur jest wykorzystanie zasobów różnych zbiorów pomysłów (np. [Pinterest](#) – zachęcam do zapoznania się z jego możliwościami opisanymi na [blogu Superbelfrów](#)). Przy pomocy wspomnianego zasobnika można zarówno gromadzić prace uczniów, np. na temat wybranych bohaterów literackich, jak i wyszukiwać pomysły na ciekawe lekcje nauczycieli z całego świata. Należy mieć na uwadze, że stosowanie nowoczesnych technologii nie sprawdzi się, jeśli nauczyciel swą postawą będzie okazywał, że uważa te sposoby za gorsze lub mało skuteczne. Uczniowie, na co wskazują współcześni badacze (Kaczmarzyk, 2017), są bardzo wrażliwi na komunikaty niewerbalne.

By samemu odnaleźć zapał i zaufanie w stosunku do cyfrowych narzędzi, warto szukać nowych źródeł inspiracji – takim miejscem może być właśnie Pinterest. Tym sposobem odnalazłam np. portal „Course Hero” omawiający treści lektur. Uczniowie zwrócili szczególną uwagę na dołączone do analiz infografiki, które w ciekawy sposób podsumowują treści utworów (np. [Król Edyp](#)). Nic nie stoi na przeszkodzie, by tworzyć z uczniami tego typu syntezę, np. w prostych, bezpłatnych generatorach [Canva](#) oraz [Piktochart](#).



Joanna Waszkowska

Polonistka aktywnie wykorzystująca nowe technologie na zajęciach. Pracuje w Zespole Szkół Prywatnych „Twoja Przyszłość” w Sosnowcu, gdzie uczy licealistów, klasy gimnazjalne i starszych uczniów szkoły podstawowej. Członkini społeczności Superbelfrzy RP. Ambasadorka i Certyfikowana Trenerka Edmodo. Współpracuje z ORE, CEO, Kulczyk Foundation, Amnesty International oraz UNICEF w zakresie edukacji globalnej.



Polecenie – praca pisemna wykonywana na Edmodo

Uczniowie niezwykle ożywają się również, gdy wykorzystujemy zasoby YouTube’a, a zwłaszcza wtedy, gdy nauczyciel odnosi się do wypowiedzi jakiegoś youtubera. W zasobie wspomnianego serwisu jest mnóstwo filmów, które omawiają treści lektur lub nagrań samych lektur, które można używać jako słuchowiska. Warto przy ich pomocy uczyć świadomego słuchania ze zrozumieniem, do czego niezwykle przydatny jest portal [Play Posit](#). Narzędzie pozwala przerywać nagranie pytaniami do odsłuchanej partii tekstu (warto zapoznać się z [poradnikiem](#)). Play Posit może być zintegrowany z Edmodo, tym samym można konkretny film potraktować jako przygotowanie do zajęć w modelu „odwróconej klasy”, a rozwiązania obserwować w panelu postępów na Edmodo.

Oczywiście w końcu trzeba coś napisać. Na tym etapie również ważne jest odejście od rutyny. Proponuję napisanie listów, których kryteria przedstawiam poniżej.

O sile narzędzia świadczy jego skuteczność. Odegranie show na lekcji przy pomocy narzędzi, którym nie nadano funkcji, jest w mojej opinii nic nie wart. To tak, jakby nośić w piórniku linijkę lub cyrkiel dla samego faktu posiadania tych pomocy dydaktycznych. Bo właśnie pomocami dla nauczyciela i ucznia mają być na lekcji cyfrowe narzędzia. Owszem, dają one inny ogląd tego, co do tej pory – wydawać by się mogło – miało tylko jedną płaszczyznę lub metodę interpretacyjną. Nie stanowią one jednak, tak sądzę, gwoźdź do trumny edukacji, a co więcej, są jej nowym, choć nie jedynym, drogowskazem.

Bibliografia

- Drzewiecki R., (2015), *Nasze dzieci to największe pierdoły na świecie? Hodujemy zombi, które nie wiedzą kim są* [online, dostęp dn. 10.07.2017]. Grzegorzewska I., (2012), *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(57), s. 39–48 [online, dostęp dn. 10.07.2017]. Kaczmarzyk M., (2017), *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Słupsk: Dobra Literatura. Miodek J., (2007), *Jestem za ekstradotem* [online, dostęp dn. 10.07.2017]. Paks M., (2013), *OnLineDrama albo nie!* [online, dostęp dn. 10.07.2017]. Pawłowska M., (2013), *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys* [online, dostęp dn. 10.07.2017]. Polak M., (2014), *Model SAMR, czyli o technologii w nauczaniu* [online, dostęp dn. 10.07.2017].



Nauczycielu, nie bądź... nudny! Nauczycielu, nie dyktuj!

Ten postulat ogłoszony ponad dwadzieścia lat temu przez Stanisława Bortnowskiego wydaje się aktualny także dzisiaj. Polonisto, historyku, belfrze! Jeśli chcesz kształtować świadomość kulturalną uczniów i uruchomić ich ekspresję – odłóż kredę i wykorzystaj czasem na lekcji komputer, telefon czy tablet...

Technologia informacyjno-komunikacyjna daje świetne możliwości, by lektura (nawet ta uważana przez uczniów za nudną) stała się uczniom bliższa, ciekawsza. Nowe technologie są także doskonałym pretekstem, by podczas pracy z tekstami uczniowie uruchamiali swoją ekspresję kulturalną i byli bardziej świadomi. Tego, kim są, jacy są i dokąd zmierzają.

Jan Kochanowski czy Bolesław Prus mogą się okazać autorami kultowymi nawet dziś. Tylko zamiast czekać, aż młodzi ludzie odkryją w *Trenach* problemy swojego wieku czy też zobaczą w Wokulskim człowieka z dylematami dzisiejszych czasów po sporządzeniu klasycznej charakterystyki postaci, trzeba czasem odejść od standardowej konwencji pracy z lekturą. Stworzyć z uczniami grę, sketchnotkę czy zagrać w quiz przy użyciu telefonu lub innych sprzętów.

Co więc przede wszystkim robić? Uczynić lekcję bliską uczniom, niekoniecznie perfekcyjną, ale twórczą, czasem szaleńczą, czasem

rodzącą się z natchnienia i dać swojej drużynie „scenariusz teatralny. Albo pomysł happeningu. Albo równanie matematyczne. Trochę logiki, dużo wariactwa, najwięcej improwizacji” (Bortnowski, 1991).

Nie zapomnę nigdy swoich lekcji z języka polskiego w liceum. Były one dla mnie doświadczeniem, z którego korzystam do dziś. Bowiem dzięki jednej polonistce jestem, kim jestem. Zawdzięczam jej miłość do literatury, szacunek do kultury i świadomość, że nigdy jako nauczyciel i człowiek nie mogę stać w miejscu. Dzięki zaś drugiej, której lekcje polegały wyłącznie na pracy z podręcznikiem i spisywaniu dyktowanych przez nią notatek, wiem, jak lekcje polskiego dziś wyglądać nie mogą i nie powinny.

Stanisław Bortnowski, jeden z mentorów twórczej polonistyki, inicjator i twórca przemian, jakie zaszły w polonistycznej szkolnej dydaktyce, napisał: „Lat temu piętnaście, gdy pracowałem nad swoją pierwszą książeczką i chciałem ją zatytułować: *Nie bądź*

nudny, nauczycielu!, otrzymałem ostrą reprimendę: »Jakże to, kolego Bortnowski, taki młody nauczyciel ośmiela się pouczać starszych, bardziej doświadczonych i jeszcze zwraca się w formie rozkazującej!«.

Ustąpiłem z tytułu na niejake *Na tropach szkolnej polonistyki*, czego po dziś dzień jako publicysta żałuję. Po latach, gdy m siwy i leciwy, ośmielałem się wrócić do impertynenckiego tytułu, stąd hasło: »NAUCZYCIEU, NIE DYKTUJ!« (Bortnowski, 1992).

Gdy dziesięć lat temu zaczynałem pracę jako nauczyciel, niewiele miałem pojęcia o nowoczesnej technologii. Nikt na studiach nie przygotował mnie bowiem do pracy w tym zakresie, ba, nikomu pewnie nawet do głowy nie przyszło, że telefon komórkowy będzie dziś świetnym narzędziem edukacyjnym. Jeśli więc jesteś w tym samym miejscu co ja wtedy, masz 25 czy może 55 lat i nie korzystasz (choćby sporadycznie) z telefonu komórkowego jako narzędzia w swojej pracy, zmień to! Naprawdę warto – skorzystasz na tym i ty, i twoi uczniowie.

Jako trener projektu *Cybernauci* odwiedzam wiele małopolskich szkół i ze zdumieniem słucham opinii nauczycieli czy dyrektorów, którzy szczerzą się faktem, że w ich szkole zakazane jest używanie telefonów komórkowych. Nie jestem oczywiście fanem stosowania telefonu systematycznie podczas lekcji. Rozumiem nauczycieli, którzy boją się, że ich lekcja przegra z plotkami na Facebooku czy Snapchatem, ale pomyślmy – sami telefonu używamy praktycznie wszędzie. Jak wyni-ka z badań zaprezentowanych w raporcie Mediappro, już w 2006 r. (więc ponad 10 lat temu) aż 90% spośród polskich ankietowanych posiadało telefon komórkowy (Cyfrowa Przyszłość, 2011). Telefonu używają nasze dzieci i nasi rodzice, a tu nagle w szkole okazuje się on być „jedną z najbardziej zakazanych substancji psychoaktywnych”. Czy to mądre? Śmiem wątpić.

Na moich lekcjach uczniowie włączają nie tylko komputery czy tablety, lecz także telefony i robią z nimi naprawdę wspaniałe rzeczy. Poniżej postaram się zaprezentować kilka pomysłów, które wykorzystałem na zajęciach z języka polskiego i wiedzy o kulturze – przyjętych entuzjastycznie przez uczniów. Okazały się one świetną metodą na uruchomienie ekspresji kulturalnej uczniów.

Bądź jak Jan...

Z poezją Jana Kochanowskiego miałem problemy od początku mojej pracy jako nauczyciel. Młodzi ludzie ledwo byli w stanie przeczytać

poprawnie jego utwory, a jak już to robili, wypowiadali się, iż forma i tematyka tych tekstów są dla nich archaiczne. Postanowiłem rozbić ten stereotyp.

Całkiem niedawno pojawiła się w sieci moda na memy. Facebook został opanowany przez modę na memy „Bądź jak...”. Znajdowały się na nich rysunki z krótkim tekstem zachwalającym zachowania Jasia, Ani czy Krysi, sporządzanym według następującego wzoru: „To jest Krysia. Krysia często jeździ komunikacją miejską. Kiedy wsiada starsza pani, Krysia ustępuje jej miejsca. Bądź uprzejma. Bądź jak Krysia!”.

Zleciłem więc uczniom zadanie projektowe o następującej treści: „Stwórz mem, w którym wykorzystasz cytaty z twórczości Jana Kochanowskiego, eksponując jej uniwersalizm i związek z Twoimi problemami. Zastosuj wzór: Bądź jak...”. Ekspresja uczniów przerosła moje oczekiwania. Uczniowie stworzyli prace nie tylko ciekawe i wartościowe, lecz także zabawne, inteligentne, niebanalne. Warto dodać, że istnieje wiele darmowych stron internetowych, na których możemy stworzyć memy bez zakładania konta i żadnych dodatkowych opłat.

Komórki w dłoń...

Stroną, którą chciałbym polecić nie tylko nauczycielom języka polskiego, jest Answergarden.ch – w uproszczeniu nazywam ją „ogrodem odpowiedzi”. Dzięki niej można sformułować

dowolne pytanie, na które uczniowie odpowiadają za pomocą krótkich haseł, przy użyciu telefonu komórkowego. Jest to niesamowite narzędzie, bowiem pozwala na wyświetlenie wszystkich odpowiedzi na ekranie rzutnika.

Te pytania mogą dotyczyć różnych zagadnień – ja bardzo często wykorzystuję stronę do tworzenia charakterystyki postaci, gdy omawiam lekturę. Warto zwrócić uwagę także na to, że korzystać z niej może praktycznie nauczyciel każdego przedmiotu. Można ją także wykorzystać w pracy wychowawczej czy w sytuacji, kiedy chcemy zapytać uczniów o zdanie.

Strona stwarza ciekawą przestrzeń pracy w czasie zajęć zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Każdy z korzystających zachowuje anonimowość, może się otworzyć, ponieważ nie jest poddany krytyce na forum grupy. Dzięki temu nawet osoby zazwyczaj nieśmiałe, mało aktywne bądź też niezainteresowane lekcją, mają szansę zmienić swoją postawę. Możliwość korzystania z internetu w komórce w czasie zajęć staje się dodatkowym sposobem aktywizacji uczniów. Przewodzący lekcję ma możliwość wzięcia pod uwagę głosu każdego w klasie. Dodatkowym atutem aplikacji jest fakt, że odpowiedzi uczniów wyświetlają się w sposób odzwierciedlający częstotliwość wyboru określonych słów oraz sformułowań. Największymi literami w centrum „ogrodu odpowiedzi” oznaczone są słowa najczęściej wybierane przez uczestników lekcji. Answergarden.ch zachęca do udziału w zajęciach, szukania słów-kuczy, charakteryzowania problemów oraz formułowania wniosków, uruchamia ekspresję uczniów i kształtuje postawy twórcze. Uważam także, że ta innowacja na lekcjach znacząco usprawnia dialog ucznia i nauczyciela.

Kahoot!, czyli komórka jak pilot...

Kahoot! to platforma, na której można bezpłatnie tworzyć i przeprowadzać interaktywne quizy. Nauczyciele mają możliwość założenia konta na stronie getkahoot.com i stwarza-



nia oraz zapisywania w bibliotece zrobionych przez siebie quizów. Uczestnicy, używając komórek/tabletów/komputerów, otwierają w swojej przeglądarce zawsze stronę kahoot.it, wpisują pin gry, swój nick i grę można zaczynać. W określonym czasie muszą odpowiadać na kolejne zamknięte pytania. Ci, którzy odpowiadają prawidłowo, dostają punkty (im szybciej udzielą dobrej odpowiedzi, tym więcej punktów otrzymują). Po upływie określonego czasu na ekranach wyświetlają się wyniki –



Dariusz Martynowicz

Nauczyciel języka polskiego i wiedzy o kulturze w V Liceum Ogólnokształcącym im. Augusta Witkowskiego w Krakowie. Członek grupy SUPERBELFRZY RP. Fascynat nowoczesnych technologii w nauczaniu, redaktor tekstów, korektor. Zwycięzca wielu ogólnopolskich konkursów dla nauczycieli dotyczących wykorzystywania nowych technologii w szkole. Trener edukacyjny.

Jego zainteresowania skupiają się przede wszystkim na: pracy z uczniem zdolnym, ICT w nauczaniu, edukacji medialnej i filmowej oraz bezpieczeństwie w sieci. Uwielbia pracę metodą projektu. Współpracuje z wieloma instytucjami, m. in. z Fundacją Nowoczesna Polska. Przygotowuje pracę doktorską z zakresu historii filmu.

wtedy nauczyciel może skomentować zadanie i jeszcze raz omówić z uczniami polecenie, jeśli sprawiło ono trudności. Po tej czynności wszyscy przechodzą do następnego pytania. Quiz, co ważne, można wzbogacić zdjęciami lub filmami, na podstawie których stworzyć można pytania. Na koniec gry uczestnicy mogą ją ocenić, klikając odpowiednią emotikonę, co jest ważnym elementem informacji zwrotnej dla nauczyciela, a nauczyciel... może ściągnąć odpowiedzi swoich uczniów i zapisać je na swoim komputerze. Jest to szczególnie przydatne podczas analizy działań uczniów.

Kahoot! gwarantuje dużo dobrej zabawy. To doskonały sposób na urozmaicenie lekcji (zwłaszcza przedmiotów humanistycznych), uczynienie ich ciekawszymi. Pomaga w przystępny sposób utrwalić wiedzę zdobytą na lekcjach, a także, co bardziej wartościowe, można dzięki niemu uruchomić ekspresję kulturalną uczniów. Quizy w Kahoot! mogą bowiem tworzyć nie tylko nauczyciele, lecz także sami uczniowie...

Snapchat a literatura?

Od dawna fascynował mnie potencjał Snapchata, ale też dziwiła jego duża popularność. Według badań jest on jedną z dwudziestu najczęściej używanych aplikacji mobilnych. Powstał kilka lat temu i korzysta z niego obecnie około 100 milionów aktywnych użytkowników, przesyłających między sobą zdjęcia i filmy. Tym, co odróżnia Snapchat od tradycyjnych komunikatorów jest automatyczne kasowanie treści, którymi wymieniają się użytkownicy. Czy to ten komunikator niezwykle ulotną i subtelną formą komunikacji.

Aplikacja pozwala natychmiast dzielić się zdjęciem zrobionym podczas dziwnej sytuacji, zezwala także na do-

rysowanie czegoś do zdjęcia i umieszczenie w nim napisu. Tę możliwość postanowiłem wykorzystać podczas lekcji języka polskiego, na których uczniowie mieli w postaci snapa zareklamować książkę, którą szczególnie polecają. Drugą formą aktywności ze Snapchatem było zlecenie uczniom wykonania snapa, na którym wykorzystają cytaty ze *Zbrodni i kary* Dostojewskiego i umieszczą go w realiach swojej codzienności.

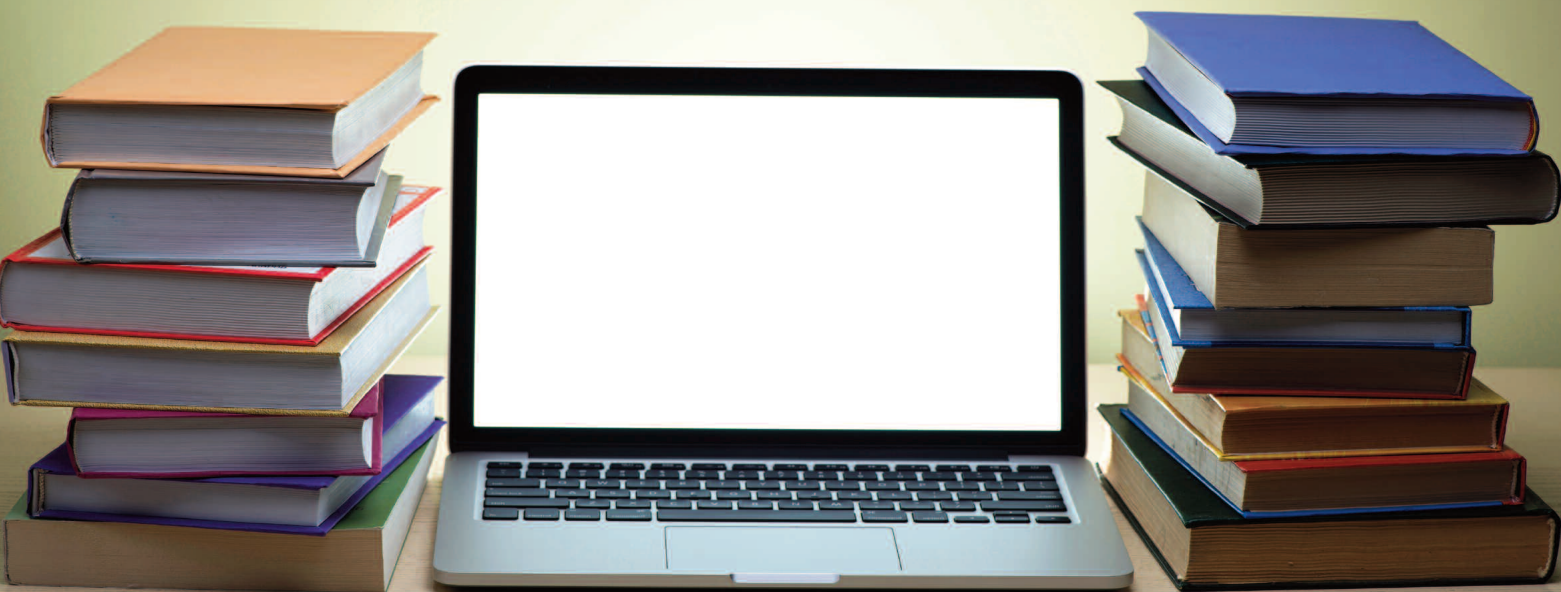
Zadanie to wywołało duży entuzjazm, ale jeszcze większe zdziwienie. Niewątpliwie jednak uruchomiło ekspresję kulturalną uczniów – warto bowiem zauważyć, że w jakimś sensie stali się oni na chwilę „artystami”, „magami”, „czarodziejami rzeczywistości” i twórcami kultury.

Nie pracujemy w muzeum kredy. Nie udawajmy, że telefony komórkowe nie istnieją. Nowoczesne technologie mają bardzo duży wpływ na środowisko uczenia się, rolę nauczyciela i formułę lekcji. Nowe technologie dają uczniom większą kontrolę nad procesem swojego uczenia się, ułatwiają ten proces i czynią go bardziej atrakcyjnym.

Badania wskazują, że wykorzystywanie TIK w procesie dydaktycznym pozwala zmienić także środowisko uczenia się w sposób jednoznacznie pozytywny dla uczniów. Nowe technologie pozwalają nauczycielom efektywniej i efektowniej różnicować metody nauczania, zapewniając więcej strategii edukacyjnych ukierunkowanych na różne style uczenia się. To już więc od nas zależy, czy wykorzystamy ten potencjał. Nauczycielu, nie bądź nudny! Nauczycielu, nie dyktuj!

Bibliografia

- Bortnowski S., (1992), *Nauczycielu, BĄDŹ SOBĄ!*, Warszawa: Brictus. Bortnowski S., (1991), *Jak uczyć poezji*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Lipszyc J. (red.), (b.r.), *Raport Cyfrowa Przyszłość – edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska [także online, dostęp dn. 10.06.2017]. Maczugin D., (2015), *Snapchat w szkolnej ławce – edukacja inaczej* [online, dostęp dn. 10.06.2017]. *Quiz dla uczniów? Tylko z Kahoot*, (2014) [online, dostęp dn. 10.06.2017].



Audiowizualni czytelnicy – wyzwanie dla edukacji polonistycznej

„Powtarzać się wciąż inaczej – czy nie to właśnie jest sztuką?” (S.J. Lec)

„Quo vadis” edukacja polonistyczna? Dokąd idziesz w czas, gdy czytanie książek jest powszechnie zgłaszanym problemem w sensie ich nieczytania? Czyż ten określany statystycznie fakt masowego nieczytania książek oznacza, że szerokie rzesze społeczeństwa nie uczestniczą w czerpaniu wiedzy, informacji i rozrywki z piśmiennego przekazu kodu kulturowego? Uczestniczą, a co więcej – o człowieku np. osłuchanym możemy dziś powiedzieć, że jest wykształcony, podobnie jak zwykliśmy mówić, że człowiek odcytany jest wyedukowany. Dziś tę samą wiedzę mógł zdobyć z „lektury” audiobooka, którego przecież nie czytał, a słuchał!

„Coś się kończy, coś się zaczyna” – ta formuła funkcjonująca w sadze o Wiedźminie Geraldzie z Rivi jest chyba dobrym opisem dla zjawiska tradycyjnego „czytania”. Jest ono ściśle związane z tekstem drukowanym, edytowanym w postaci dobrze nam znanej książki.

W jakimś sensie może się kończyć, ale z pewnością zaczyna się czas lektury różnych form edycji, w tym przede wszystkim multimedialnych, cyfrowych. Cóż więc po książce papierowej – można by spytać – w czasie cyfrowej edycji tekstu czy hipertekstu wspomaganego przekazem audiowizualnym?

Tak jak kultura przekazu ustnego wiedzy została w jakimś określonym stopniu wyparta przez przekaz pisany, a potem drukowany, tak obecnie mamy do czynienia z licznymi formami upowszechniania określonego kanonu wiedzy.

Dziś odbywa się to drogą audiowizualną, w ramach transmisji najpierw radiowych, potem telewizyjnych, a teraz internetowych. Można powiedzieć wprost – mamy dzisiaj do czynienia z przeważającą liczbą oglądających i słuchających, a nie czytających. Należy zastanawiać się, jak na to zjawisko ma reagować edukacja polonistyczna, dla której

fundamentalne jest przekonanie, że właściwą formą kontaktu z tekstem jest czytanie książek papierowych. „Coś się kończy, coś się zaczyna...” – jaka więc metodyka się kończy, a jaka się zaczyna w nauczaniu języka polskiego? Na co muszą być gotowi współcześni poloniści?

Czym jest czytanie?

Zanim spróbuję odpowiedzieć na to zasadnicze pytanie, które wydaje się tak oczywiste, zapraszam czytelników, na chwilę, do lektury pewnej perskiej baśni, co mam nadzieję będzie źródłem refleksyjnej przyjemności (Piquemal, 2011, s. 19):

„Opowiadają, że w starożytnej Persji żył młody król o imieniu Zamir. Wiedzę i mądrość darzył tak szczerą pasją, że zebrał największych uczonych w królestwie i polecił im napisać księgę, w której byłyby zebrane wszystkie najważniejsze wiadomości.

Uczeni przystąpili do pracy i – po upływie dwudziestu lat – powrócili do pałacu Zamira z karawaną wielbłądów niosących pięćset opasłych tomów. Ale król Zamir skończył już wtedy czterdzieści lat. – Przecież ja nigdy nie zdążę przeczytać tego wszystkiego! – zakrzyknął. – Przygotujcie mi, proszę, streszczenie tych ksiąg!

Uczeni znowu zabrali się do pracy. A po kolejnych dwudziestu latach z dumą powrócili do pałacu Zamira, tym razem z kilkoma wielbłądami. Król jednak był już bardzo stary i czuł się znużony wiekiem. – Zbierzcie mi to, proszę, w jeden tylko tom – powiedział.

Uczeni pracowali jeszcze przez dziesięć lat. Lecz kiedy przybyli do pałacu z tym bezcennym tomem, król był już ślepy. Leżał, wręcz pozbawiony sił. – Przyjdzie mi zatem umrzeć – powiedział – nie poznawszy sensu istnienia człowieka...

Wtedy najstarszy z uczonych przystąpił do Zamira i wyszeptał mu do ucha: – W trzech słowach streszczę przeznaczenie człowieka: rodzi się, cierpi, a wreszcie umiera. I w tym samym momencie król wydał ostatnie tchnienie”.

Wróćmy do naszego prostego pytania – czym jest czytanie? – na które nie ma wcale prostej odpowiedzi, podobnie jak na pytania, czym jest język i mowa ludzka, leżące u samych podstaw czytania.

Przedstawiane odpowiedzi mogą więc przybrać postać obszernych rozważań na miarę karawany wielbłądów lub – o co się postaram – przybrać postać streszczenia do wymiaru pozwalającego czegoś się w tej materii dowiedzieć przed końcem naszej drogi życiowej.



Spotkałem się z lapidarną formułą mówiącą po prostu, że **czytanie jest wielowymiarową praktyką kulturową**. Co nam wynika z takiej formuły – pierwszoplanowym aspektem sprawy jest to, że rodzimy się bez umiejętności czytania. Nabywamy ją na drodze uczenia się, a to warunkuje różny poziom sprawności w tej dziedzinie.

Badacze zagadnienia podkreślają, że dzieci są zaprogramowane na dźwięk, ale druk to opcja dodatkowa, którą należy skrupulatnie instalować. Należy podkreślić komunikacyjną pierwotność i znaczenie żywego słowa mówionego wobec pisanego i drukowanego, nieważne, na jakich by były nośnikach.

Tak więc komunikacyjnego mówienia i przekazu pisanego człowiek się uczy i ten fakt wymaga edukacyjnego przemyślenia najlepszych sposobów wspierania obu tych fundamentalnych umiejętności kulturowych każdego człowieka.

Mechanizm czytania jest jeden niezależnie od podłoża, na jakim tekst został zapisany lub wydrukowany: czy to będzie gliniana tabliczka, papirus, pergamin, papier, ekran komputera, tabletu. Czytanie bywa rozróżniane na głośne i ciche, gdzie w pierwszym percypujemy treść tekstu słuchem, a w drugim – wzrokiem, niemniej zawsze pierwotne dla czytania jest doświadczenie wizualne.

Pierwszy skok cywilizacyjny był związany z odejściem od prymatu przekazu kultury z pamięci w postaci słowa mówionego do alfabetycznego zapisu słowa w tekst rękopiśmienny. Drugi przełom to „era Gutenberga”, czyli pojawienie się druku i masowej kultury książki, aż po skok cyfrowy z drukiem wyświetlanym na ekranach komputerów. Dla samego mechanizmu czytania, które jest zawsze odkodowywaniem alfabetycznie zapisanego tekstu, niby nic się nie zmienia, gdy zmienia się nośnik tekstu. Dla kultury jednak, poczynawszy od nowej skali dostępu po same nowe nawyki czytelnicze odnośnie do samej powszedniości dostępu do lektury, zmienia jednakowoż coś w odbiorze przekazywanych treści.

Wróćmy do przyjętej formuły określającej czytanie jako **wielowymiarową praktykę kulturową** i zastanówmy się, jak ma się ona do obecnej sytuacji występowania tekstu zarówno informacyjnego, jak i każdego innego: naukowego, poetyckiego, literackiego na wielu nośnikach. Książka papierowa jest obecnie tylko jedną z form zawierania tekstu – czytelnictwo zatem to lektura nie tylko książki, ale także każdego innego źródła przechowyującego zapis treści. Mamy również do czynienia ze zjawiskiem tzw. wtórnej oralności: powrotu przekazu ustnego do wiodącego sposobu komunikacji interpersonalnej nie tylko bezpośredniej, ale właśnie za po-

średnictwem mediów elektronicznych i cyfrowych. Dziś dostęp do tekstu pisanego i zapisu audiowizualnego wypowiedzi ustnej jest niemalże tak samo łatwy. Wybór sposobu odbioru i wersji nośnika zależy od odbiorcy i żaden sposób jego percepcji nie wydaje lepszy lub gorszy w codziennej praktyce odbioru przekazywanych treści. Co z tego wszystkiego wynika dla edukacji?

Słuchać i oglądać czy czytać – oto jest pytanie...?

W artykule *Zmierzch galaktyki Gutenberga* Jan Maciejewski (2017) na łamach tygodnika Rzeczpospolita „Plus Minus” stawia pytanie, dlaczego seriale zastępują książki. Autor zauważa, że wspólnota widzów jest szersza i bardziej inkluzyjna od wspólnoty czytelników. Łatwiej, jak się dziś wydaje, jest znaleźć wspólny temat w rozmowie o serialach niż o klasyce literatury. To bohaterami i historiami seriali żywi się i żyje nasza obecna masowa kultura. To narracje seriali są wyznacznikiem trendów mody, problemów egzystencjalnych czy dylematów moralnych. W konsekwencji nakłady wydawnicze dzieł literackich nie mogą w żaden sposób rywalizować z liczbą widzów internetowych i telewizyjnych produkcji.

„Naturalnym środowiskiem” współczesnej miejskiej – ale także wiejskiej – młodzieży staje się wirtualny świat mediów, a nie otoczenie przyrodnicze czy kultury drukowanego papieru, będące teraz coraz bardziej obce człowiekowi przesiąkającemu cywilizacyjnym środowiskiem ery cyfrowej. Czytanie zatem z książki nie jest już jedynym sposobem czytania, a książka nie jest jedynym medium, w którym żyje drukowany tekst i słowo we wszystkich swoich przejawach. Słowo tekstualnie wychodzi poza papierową i drukowaną „galaktykę Gutenberga”! Uważam jednak, że to NIE ZWALNIA OD WYROBIENIA NAWYKU CZYTANIA JAKO CZYTANIA!

Tu formacyjnie ważną rolę pełni pierwotne domowe środowisko czytelnika, a następnie środowisko i klimat czytelniczy placówek edukacyjnych



i kulturalnych oraz massmediów. Słynna McLuhanowska fraza „Medium is a message” – środek przekazu sam jest przekazem – wprowadziła do humanistyki i edukacji przekonanie, że ważność treści bywa mocno uzależniona od samego medium, czyli środka, za pośrednictwem którego do nas przemawia. Dlatego McLuhan twierdził, że medium „dosłownie urabia wszystkie zmysły, przenika je, modeluje i przekształca”.

McLuhan z wykształcenia był krytykiem literatury i postrzegał odcho-dzenie do przeszłości kultury pisma drukowanego w formie książkowej ze zrozumieniem, ale bez wyraźnego entuzjazmu. Maciejewski za McLuhanem generuje wskazanie mówiące, że gdyby piśmienni ludzie Zachodu, związani z prymatem druku książkowego, byli istotnie zainteresowani zachowaniem najbardziej twórczych aspektów swej cywilizacji, to nie kryliby się w wieży z kości słoniowej i nie płakali nad nadciągającymi zmianami, lecz sami zanurzyli się w wirze cyfrowej kultury i zrozumiałby ją, narzucili nowym okolicznościom swoje warunki – „zmienili wieżę z kości słoniowej w wieżę kontrolną” (Maciejewski, 2017, s. 5).

Rozwiązaniem bywa tu świadome zaakceptowanie transmedialności w kulturze, która najkrócej mówiąc,

polega na transmisji klasycznego kanonu treści za pomocą różnych form wyrazu i różnych form zastosowanych nośników przekazu – od książki drukowanej po komiks, książkę graficzną do snucia opowieści ustnej, po gry RPG, gry komputerowe oparte na scenariuszach powieściowych (vide Wiedźmin), inscenizacje i ekranizacje filmowe i audiowizualne w internecie.

To, że książka papierowa nie jest centralnym medium dla tekstu do czytania, nie musi oznaczać, że odczytywanie treści z wielu różnych nośników nie jest nadal głównym sposobem nabywania wiedzy, mimo że cywilizacja zapisuje je na różnych nośnikach i miesza przekaz – raz do odczytywania z druku albo na przekazywanym obrazie ze zdigitalizowanym słowem mówionym. Tu warto odnotować, że istniejący obecnie obok pisanego równolegle ustny przekaz treści tekstualnych przeżywa faktyczny renesans – dzięki powszechności przekazu audiowizualnego bazującego na naturalnym i pierwotnym używaniu żywego słowa mówionego. To wszystko sugeruje konieczność odczytania na nowo rangi obu form przekazu słownego: **ustnego i pisanego oraz ich integralnej koincydencji**.

Dominacja kultury audiowizualnej ma swoje dwa oblicza: jedno jest bier-

nym sposobem odbioru, chodzi tu bowiem o przekaz kinowy, telewizyjny i interaktywny – internetowy. Mamy w przypadku biernego odbioru sytuacje, gdzie treści możemy jedynie oglądać. Czytając książkę, stajemy się aktywnymi „współpracownikami” autorów, gdyż sami we własnym umyśle tworzymy rysy postaci, a z opisów przyrody budujemy wewnętrzne osobiste wyobrażenia pejzaży.

Czytanie wydaje się więc czynnością trudniejszą, będąc inną formą rozwojową dla ludzkiego umysłu, niż oglądanie będące biernym percypowaniem swoistej „hiperrzeczywistości” przekazu filmowego, który oferuje „rzeczywistość bardziej realną niż rzeczywistość”! Obraz świata przekazywany nam za pośrednictwem ekranu jest bardziej sugestywny i intensywny niż to, co dzieje się naprawdę wokół nas. „Film to życie, z którego wymazano plamy nudy”, jak mawiał Alfred Hitchcock. Audiowizualność jest konkurencyjna dla czytania, ale czytanie jest inaczej konkurencyjne dla ludzkiej wyobraźni.

Czytanie jest cool, słuchanie jest cool, oglądanie jest cool!

„Trzy w jednym” – głosiła pewna reklama szamponu do włosów mającego zapewnić pełen wachlarz oddziaływań dających komfort



naszym włosom. Podobnie „transmedialność”, która pozwala chłonąć treści poprzez czytanie, słuchanie i oglądanie, jest dziś czymś naturalnym dla interaktywnego odbioru cyfrowej transmisji hipertekstowo-audiowizualnych i daje oczekiwaną satysfakcję. Wobec powyższego treści kanonu literatury tzw. lekturowej mogą być transmitowane i percypowane na trzy sposoby, np. oglądane, a nie czytane, słuchane, a nie czytane i ostatecznie czytane. Zapoznavanie się z kodem kulturowym właśnie tymi trzema drogami jest dla młodego pokolenia czymś w pełni naturalnym, co należy przyjąć do wiadomości! Zwłaszcza pokolenie z cywilizacji czytające jedynie z papierowej książki drukowanej musi to sobie uzmysłowić i starać się zrozumieć.

Ten fakt powinien zostać świadomie zaakceptowany i włączony do zestawu środków dydaktycznego przekazu kultury językowej i literackiej – w codziennej pracy nauczycieli, w tym przede wszystkim nauczycieli języka polskiego. Oczywiście należy pamiętać, że za każdą formą przekazu i odbioru treści stoją określonego rodzaju zmiany percepcji pierwotnego dzieła literackiego stworzonego do czytania. I tu zaczyna się pewien problem, który chyba szczególnie niepokoi nauczycieli polonistów, a mianowicie odbiór dzieła literackiego przetwarzanego, czy to w wersji adaptacji filmowej, czy wersji audiobooka, czyli tekstu odczytywanego na głos.

Zatem czy mentalny odbiór treści czytanej, oglądanej, słuchanej nie zmienia znaczeń zawartych w tekście? Może tak, może nie, ale poloniści chcieliby mieć pewność, że nie – choć przecież każdy odbiór tekstu, nawet tego nadal kanonicznie czytanego, jest ściśle związany z naturą szeroko pojętej interpretacyjności. Jeżeli występuje zawsze zjawisko interpretacyjności odbioru tekstu, to zawsze mamy do czynienia z zagrożeniem

interpretacyjnym, w każdym rodzaju odbioru treści literackich.

Wskazane tu „czytelnictwo audiowizualne” może więc być, przy mniejszym lub większym zagrożeniu interpretacyjnym, także dobrą podstawą zajęć lekcyjnych z literatury lekturowej. Oczywiście zjawisko to powinno stać się przedmiotem nowego namysłu pedagogicznego, dydaktycznego, metodycznego, aby można było mówić o świadomym przejściu odpowiedzialności za prawidłowość procesu przekazywania i zdobywania przez młode pokolenie kanonu wiedzy literackiej w oparciu o fenomen współczesnego transmedialnego „czytelnictwa audiowizualnego”.

O szczegółach elementach zjawiska postaram się napisać w kolejnym artykule, ale wcześniej chciałbym zaprosić czytelników TRENDÓW do dyskusji (może na łamach Pisma lub w witrynie [INFOTEKA](#), poświęconej zjawisku promocji czytelnictwa) o konsekwencjach multimedialnego i transmedialnego przekazu i odbioru kanonu literackiego na lekcjach języków polskiego. Jakie są Państwa doświadczenia, opinie?

Mariusz Malinowski

Nauczyciel konsultant w Ośrodku Rozwoju Edukacji. Propaguje innowacyjne metodyki nauczania, w tym szczególnie storytelling edukacyjny, angażuje się również w kreowanie nauczania wspomagane technologiami cyfrowymi. Hobbystycznie gra na bębnach etnicznych djembe.

Bibliografia

Maciejewski J., (2017), *Zmierzch galaktyki Gutenberga*, „Rzeczpospolita Plus Minus” nr 122. Piquemal M., (2001), *Bajki filozoficzne*, Warszawa: Wydawnictwo Muchomor.



Czy Sienkiewicz może „być trendy”?

Ostatnimi czasy utrwaliła się w naszym kraju tradycja ustalania przez sejm patronów roku. Od 1989 r. uchwalono już niemal 200 aktów upamiętniających znane postaci i wydarzenia historyczne – bywa, że niekiedy jeden rok ma kilkunastu bądź kilkudziesięciu patronów. Uroczyste obchody rocznic związanych z życiem wybitnych osób m.in. ze świata nauki i literatury mają z założenia charakter masowy, są nagłaśniane w mediach i instytucjach kultury. Nie inaczej było w Roku Sienkiewiczowskim.

W imię wybranych patronów podejmuje się inicjatywy przywracania pamięci i popularyzowania odchodzącego w zapomnienie dorobku oraz kształtowania gustów czytelniczych. Czy takie działania ma sens? Czy nie jest próbą wskrzeszania tego, co anachroniczne, przebrzmiałe? Czy odgórnie narzucony temat nie nudzi, nie męczy, nie drażni przymusem? Czy wreszcie Sienkiewicz może zyskać nowe życie w czytelniczym obiegu? Różnorodność imprez i przedsięwzięć związanych z obchodami Roku Sienkiewiczowskiego – poczynając od inicjatyw akademickich, poprzez szkolne konkursy i akademie, na narodowym czytaniu skończywszy – zdaje się sugerować jednoznaczную odpowiedź na powyższe pytania.

Sienkiewicz w kraju.. i za granicą

Warto tu wymienić chociaż nieliczne inicjatywy włączające zróżnicowane i szerokie kręgi odbiorców w ponowną

lekturę Sienkiewiczowskich ksiąg. Narodowemu Czytaniu fragmentów *Quo vadis* patronował i przewodził Prezydent RP Andrzej Duda, a rozmaite przedsięwzięcia związane z tą akcją organizowane były daleko poza granicami naszego kraju, nawet poza kontynentem europejskim – gdyż objęły społeczność Polonii.

Telewizja Polska przeprowadziła „Wielki test o Sienkiewiczu”. Polskie Radio w sezonie letnim zaprosiło słuchaczy do wysłuchania kolejnych fragmentów *Ogniem i mieczem*, udostępniając powstałe w ten sposób audycje – ku uciechu nauczycieli polonistów – [na swej stronie internetowej](#).

Do poszerzenia wiedzy na temat pisarza mógł zachęcić młodych humanistów ze szkół ponadgimnazjalnych konkurs „Henryk Sienkiewicz w 170. rocznicę urodzin i 100. rocznicę śmierci” zorganizowany przez Ko-

mitet Główny Olimpiady Literatury i Języka Polskiego przy Instytucie Badań Literackich PAN – podobnie zresztą jak liczone w dziesiątkach konkursy czytelnicze i literaturoznawcze o zasięgu wojewódzkim czy powiatowym inicjowane przez lokalne ośrodki kultury i biblioteki. Ciekawym przedsięwzięciem i pomysłem na wyzyskanie inspiracji płynących z nowelistyki noblisty okazał się konkurs „Filmowe nowele Henryka Sienkiewicza”¹ zorganizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wspólnie z Ambasadą RP w Bernie.

Obchody sienkiewiczowskich rocznic posłużyły także wymianie myśli na rozmaitych forach naukowych – Uniwersytet Warszawski m.in. poprowadził debatę o polskiej tożsamości zatytułowaną „Skłamy Sienkiewicz?”, Instytut Badań Literackich PAN – cykl „Wykładów Sienkiewi-

¹ Nagrodzone projekty filmowych adaptacji Sienkiewiczowskich nowel.

czowskich”, zaś Narodowe Centrum Nauki zrealizowało projekt badawczy „Henryk Sienkiewicz. Obecność w kulturze polskiej XX wieku. Polskość i nowoczesność. Recepja i nowe odczytania”. Na bazie okołosienkiewiczowskich dociekań powstało też sporo publikacji specjalistycznych, by wspomnieć chociaż trzatomową serię naukową pod redakcją prof. Tadeusza Bujnickiego *Sienkiewicz – nowe odczytania*.

„Henryk Sienkiewicz ambasadorem polskości” – konkurs ORE

W obchody Roku Sienkiewiczowskiego włączył się także Ośrodek Rozwoju Edukacji, który – chcąc zachęcić do szlachetnej rywalizacji pracowników i podopiecznych placówek oświatowych – ogłosił konkurs na projekt edukacyjny przeprowadzony w 2016 r. Konkurs nosił tytuł „Henryk Sienkiewicz ambasadorem polskości”. Pracownikom Wydziału Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich ORE, którzy zorganizowali przedsięwzięcie, najbardziej zależało na tym, by wyeksponować te wątki biografii i twórczości polskiego noblisty, które przyczyniły się do popularyzowania polskiej obyczajowości, historii i tradycji wśród rodaków oraz poza granicami kraju, a także aby podkreślić pełen akceptacji stosunek pisarza do ogólnoeuropejskiego dorobku kulturowego i jego społecznikowskie idee mające na celu poprawę losu ludzi na całym świecie.



Budowa kartonowych zamków Biblioteka w Opolu

Mottem konkursu stał się fragment jednej z publicystycznych wypowiedzi polskiego noblisty: „Należy miłować ojczyznę nade wszystko i należy myśleć przede wszystkim o jej szczęściu. Ale jednocześnie pierwszym obowiązkiem każdego patrioty jest czuć nad tym, by idea jego Ojczyzny nie tylko nie stanęła w przeciwieństwie do szczęścia ludzkości, lecz by się stała jedną z jego podstaw. Tylko w tych warunkach istnienie i rozwój Ojczyzny staną się sprawą, na której całej ludzkości zależy. Innymi słowy, hasłem wszystkich patriotów powinno być: Przez ojczyznę do ludzkości, nie zaś: Dla ojczyzny przeciw ludzkości” („Le Courrier Européen”, 1905).

Nagrody konkursowe w postaci zestawów nowo opracowanej ekskluzywnej 21-tomowej *Wielkiej kolekcji dzieł Henryka Sienkiewicza*. ufundowało

krakowskie Wydawnictwo Literackie Konkurs został objęty patronatem Marszałka Senatu RP Stanisława Karczewskiego.

Zadanie konkursowe polegało na szczegółowym zrelacjonowaniu przez organizatorów przebiegu działań zrealizowanych lub zaplanowanych w 2016 r. przez zespoły projektowe liczące od 5 do 15 osób (nauczycieli różnych przedmiotów, innych pracowników oświaty czy bibliotekarzy, pracowników szkół wyższych lub instytucji kultury oraz uczniów). Zgłoszono 20 projektów zrealizowanych głównie przez gimnazja i licea ogólnokształcące, ale także zespoły szkolno-przedszkolne, ośrodki szkolno-wychowawcze, centra pomocy psychologiczno-pedagogicznej i biblioteki.

Wyłonienie zwycięzców nie było łatwe. Oceniając zgłoszone projekty, komisja konkursowa brała pod uwagę, czy przeprowadzone działania świadczyły o znajomości problematyki społecznej w biografii i dziele Sienkiewicza, czy nie ograniczały się wyłącznie do zaprezentowania życiorysu noblisty, ale faktycznie pogłębiały wiedzę na temat społecznikowskich i patriotycznych inspiracji płynących z całokształtu jego twórczości i głoszonego światopoglądu. Niestety część projektów – mimo że interesujących i niewątpliwie wartościowych – spełniła to kryterium tylko w niewielkim stopniu.



Zdobienie sakiewek – Noc Kultury Biblioteka w Opolu

Zwycięskie projekty

Trudno było się oderwać inicjatorom działań od fabuły najpopularniejszych Sienkiewiczowskich powieści, uroku jego gawędziarskich narracji i sztafazu powieści historycznej. Niełatwe okazało się wyjście poza Sienkiewiczowski kanon – takich jak kolejne części *Trylogii* czy *Quo vadis*. Niektórym udało się sięgnąć po mniej znane nowele nieobecne w spisie szkolnych lektur (np. *Dwie łąki* i *Diokles* – teksty wykorzystane w projekcie „Sienkiewicz na nowo czytany” zorganizowanym przez Gimnazjum w Durągu). Uczniowie jednej ze szkół na podstawie *W pustyni i w puszczy* utrwalali nawet wiadomości stricte geograficzne, tworząc przewodnik po miejscach związanych z przygodami Stasia i Nel.

W działaniach niektórych placówek dał się zauważyć pozytywny trend, by z realizacją projektu „wyjść poza mury”. Taką strategię przyjęto np. w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 w Kaliszu, którego wychowankowie uczestniczyli m.in. w Narodowym Czytaniu zorganizowanym w kaliskim ratuszu, w spotkaniach literackich z uczniami pobliskiego Gimnazjum nr 7, w działaniach edukacyjnych miejskiej biblioteki, a także czytali Bajkę Sienkiewicza kolegom z przedszkoli i organizowali dla nich zabawy literacko-ruchowe.

Obchody Roku Sienkiewiczowskiego wyzyskano zatem jako okazję do integrowania podopiecznych z lokalnym środowiskiem oraz szansę na zbudowanie ich pewności siebie. Zorganizowano tam również „Międzyszkolny konkurs informatyczny *Henryk Sienkiewicz – nasz noblista, pisarz, który poruszył naszą wyobraźnię*”, do udziału w którym zaproszono uczniów szkół i placówek specjalnych oraz szkół i klas integracyjnych z całego województwa wielkopolskiego. Zadaniem uczestników było stworzenie w programie PowerPoint prezentacji multimedialnej dotyczącej twórczości, działań bądź biografii Sienkiewicza.



Wywiad z pisarzem – Noc Kultury, biblioteka w Opolu

Także w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych im. Jana Pawła II w Radziniu Podlaskim projekt sienkiewiczowski przeprowadzono, wykorzystując pozaszkolne formy aktywności i kooperację z innymi placówkami edukacyjnymi – wraz z Uniwersytetem III Wieku zorganizowano prelekcję „Literaci z Podlasia” oraz wycieczkę „Śladami Sienkiewicza” do Woli Okrzejskiej, uczniowie włączyli się w miejską akcję Narodowego Czytania, którą uświetnili występem młodzieżowego teatru „Już kończymy”, a dla uczniów

z całego powiatu radzyńskiego zorganizowano w szkole konkurs krasomówczy. Szkoła nie pozostała obojętna na wobec zorganizowania przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej konkursu na pracę literacką *Sienkiewicz współczesny? „Przerabianie” Sienkiewicza* – jedna z uczennic została jego laureatką. W szkolne mury zaproszono natomiast panią Annę Równy – trenerkę edukacji filmowej i medialnej z Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, która poprowadziła warsztaty bazujące na filmowej adaptacji *Potopu*.

Jak widać, metody pracy z uczniami były często różnorodne czy wręcz innowacyjne. Kreatywność organizatorów zasilana też była różnymi źródłami – niektórzy wsparli swą wiedzę, wykorzystując inspiracje płynące z bibliografii naukowej. Inni skupiali się w swych poszukiwaniach na tym, w jaki sposób odnieść „sprawę sienkiewiczowską” do lokalnej historii – m.in. w ramach jednego z projektów („Z kroniki pobytu Henryka Sienkiewicza w Kaliszu”) przybliżono dokonania Sienkiewicza dla społeczności miasta Kalisza, studiując biogram pisarza i podejmując współpracę z lokalną filią Archiwum Państwowego oraz Biblioteką Pedagogiczną.

Cieszyć może, że niejednokrotnie nauczyciele potrafili powiązać popularyzację wiedzy o lekturze z kształceniem językowym i wiedzą z zakresu genealogii – uczniowie pisali m.in. listy do noblisty, ogłoszenia o zaginięciu Ligii na zaprojektowanych przez siebie plakatach, zaproszenia na ucztę u Nerona, pocztówki z pozdrowienia-



Uniwersytet Trzeciego Wieku – Radzyń

mi z pełnego antycznych zabytków Rzymu i sporządzali zapiski w formie kroniki. Wart jest uwagi interdyscyplinarny charakter działań podejmowanych przy okazji realizowania sienkiewiczowskich projektów – zadania z zakresu historii (dotyczące realiów starożytnego Rzymu), geografii (charakterystyka topografii oraz fauny i flory Afryki), wiedzy o społeczeństwie (idee patriotyczne rozważane w ramach wyróżnionego projektu „Być patriotą jak Sienkiewicz” I Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza w Wągrowcu), wyzwania plastyczne (projekty okładek, ilustracje do powieści, portrety bohaterów literackich, zakładki do książek inspirowane Sienkiewiczowskimi dziełami) wymagające późniejszego zorganizowania wystawy lub publikacji wykonanych prac, filozoficzne rozważania na temat dobra i zła oraz wartości kluczowych w ludzkim życiu, a także konkursy czytelnicze sprawdzające wiedzę na temat biografii twórcy oraz treści wybranych pozycji lekturowych czy warsztaty literaturoznawcze z pewnością przyczyniły się do wszechstronnego poszerzenia horyzontów przez uczniów.

Nagrodzony projekt **„Zamki, wieże i rycerze – w kręgu powieści Henryka Sienkiewicza”** zyskał przychylność jurorów za sprawą swej wieloaspektowości, ukierunkowania na różnorodną aktywizację uczestników oraz ogromną „siłę rażenia”. Mało tego, nie stanowił odosobnionego przedsięwzięcia w praktykach podejmowanych w opolskiej bibliotece.

Działania pracowników biblioteki przebiegały wieloetapowo i poza atrakcyjnością dla odbiorców cechował je wysoki poziom merytoryczny. Na podstawie baz Biblioteki Narodowej oraz baz PBW w Opolu opracowano zestawienie bibliograficzne *Henryk Sienkiewicz (1846–1916)* zawierające materiały metodyczne dla nauczycieli, które upowszechniono, publikując na stronie internetowej biblioteki. Pracownicy biblioteki poprowadzili w jednej ze szkół podstawowych spotkanie młodych czytelników z Anną Czerwińską-Rydel, autorką książki *Piórem czy mieczem. Opowieść o Henryku Sienkiewiczu*.

Kolejnym punktem projektowego programu była Noc Kultury, której towarzyszyły: wernisaż wystawy „Opowieść o Henryku Sienkiewiczu” (poświęconej życiu i twórczości noblisty, wzbogaconej o prezentacje multimedialne fragmentów adaptacji filmowych jego powieści historycznych), inscenizowany wywiad z Sienkiewiczem zatytułowany *Jak zostać sławnym pisarzem?* – oparty na jego wypowiedziach opublikowanych w magazynie „Świat” z 1913 r., kabaret *W pustyni i w puszczy* oraz piosenki z adaptacji filmowych Sienkiewiczowskich powieści (*Rzeka marzeń*, *Dumka na dwa serca*, *Staś i Nel*) w wykonaniu uczniów z kolejnej szkoły podstawowej w Opolu, a także tańce dworskie i rycerskie w wykonaniu zespołu „Grodkowiacy” ze szkoły w Grodkowie. Natomiast Opolskie Bractwo Rycerskie zaprezentowało pokaz mody rycerskiej połączony z możliwością przymierzania średniowiecznych strojów oraz opowieści o średniowiecznych obyczajach.

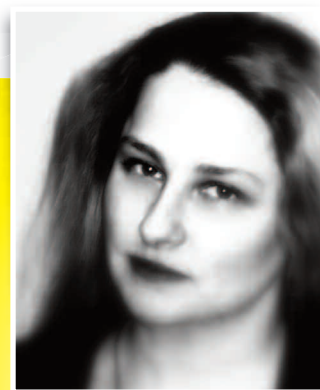
W czasie Nocy Bibliotek uczestnicy mogli obejrzeć dwie wystawy powiązane tematycznie: „Opowieść o Henryku Sienkiewiczu” i „Rok 2016 – rokiem Henryka Sienkiewicza” oraz osobiście zmierzyć się z głosową adaptacją wielokolibrów dzieł przy mikrofonie. Ale to nie koniec inicjatyw i kręgów oddziaływania opolskiej biblioteki... Uczniowie Akademii Kinder Centrum w Opolu, uczestnicząc w warsztatach czytelniczych „Dzieci listy piszą do Henryka Sienkiewicza”, poznawały charakter twórczości noblisty, treść i styl jego listów oraz specyfikę genologiczną listu. Według szacunków autorek projektu w każdej edycji Nocy Kultury czy Nocy Bibliotek we wspólnej zabawie bierze udział ok. 300–400 osób – łatwo więc wyobrazić sobie skalę wpływu, jaki placówka ta wywiera na lokalne środowisko.

Scharakteryzowane powyżej pomysły na zachęcenie uczniów do lektury dzieł Sienkiewicza, wykorzystując rezerwar zawierający się w obrębie nadesłanych do ORE projektów. Niewiarygodne wydaje się, że wszystkie one zostały zrealizowane – na tyle



Noc Bibliotek w Opolu – autorki projektu podczas „Czytania Sienkiewicza”

różnych sposobów udowadniając, że powieści i nowele pozytywistycznego pisarza to literatura wysokiej próby, zróżnicowana tematycznie, pozwalająca na wielość odczytań, dająca pretekst do wielokierunkowych rozważań o charakterze społecznym i etycznym. Sienkiewicz to źródło edukacyjnej inspiracji i twórczej zabawy, do której motywacją ma się stać także ten tekst wypełniony przykładami dobrej, pięknej praktyki.



Karolina Strugińska

Absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, literaturoznawca, nauczyciel polonista, obecnie redaktor w Wydziale Wydawnictw ORE.

Mama trojga pociech w wieku szkolnym poszukująca różnorodnych form urzeczywistniania kultury w domowym zaciszu i działaniach dydaktycznych.



Twarze teatru szkolnego

Współczesne czasy wypierają tradycyjne drogi wprowadzania młodego człowieka w świat kultury. Telewizja, media, internet są źródłem chaotycznego przekazu treści, nierzadko pozbawionych wartości. Społeczności wiejskie i małomiasteczkowe mają ograniczony bezpośredni dostęp do zasobów kultury. Dlatego też dzieci i młodzież z tych środowisk nie mają możliwości obcowania ze sztuką na żywo (wystawy, spektakle teatralne czy koncerty). Szkoła średnia to przedostatni moment kształtowania świadomości kulturalnej ucznia. To dobry czas na pokazywanie i zagospodarowanie jego przestrzeni, w której kształtuje się osobowość, wrażliwość, poglądy i umiejętność formułowania opinii na podstawie subiektywnego odbioru sztuki.

Dlaczego teatr?

Młody człowiek jest przyzwyczajony do lekkiego, niewymagającego wysiłku intelektualnego odbioru: jak najczęściej obrazu, a jak najmniej słowa, które przecież trzeba interpretować i odpowiednio dobierać. Taki model komunikacji kształtuje adresata mało wrażliwego na przekaz. W związku z tym szkoła powinna być miejscem, które wspiera rozwój pasji i zainteresowań, kształtuje umiejętności twórcze, odkrywa talenty i zachęca do lektury tekstów kultury, niosących pewne wartości.

Dlatego uznaliśmy, że teatr szkolny będzie atrakcyjną metodą do wyłowienia i rozwoju predyspozycji uczniów, że da on możliwość zaprezentowania ich umiejętności w różnych dziedzinach: aktorstwo,

śpiew, taniec, choreografia, scenografia a nawet własna twórczość. To właśnie na scenie młody człowiek może stać się kimś innym. Może dokonać się jego magiczna „przemiana wewnętrzna i zewnętrzna”. Dla pozostałej społeczności szkolnej teatr staje się szansą uczestniczenia w kulturze, a to uczestnictwo przyczynia się do powstawania amatorskich zasobów kultury.

Kontakt z teatrem to także zmiana i ubogacenie współczesnego modelu komunikacji. Tutaj najważniejszy staje się nadawca i komunikat. Wiersz, piosenka czy taniec, który aktor ma wykonać, muszą być właściwie zrozumiane i zinterpretowane. Wymaga to głębokiej refleksji i wrażliwości. Ważne jest także to, że młody człowiek obcuje z tekstem kultury, po który nie sięgnąłby bez właściwej

motywacji. Teatr może być właśnie takim bodźcem. Daje możliwość „obcowania z nieznanym”, „poznawania miejsc nieodkrytych”. Pozwala na zrozumienie własnej tożsamości, co staje się podstawą szacunku do tradycji kulturowej.

Teatr przyczynia się także do rozwoju twórczych umiejętności, które są niezbędne w wielu sytuacjach życiowych. Umiejętności takie jak wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk pozwalają wyrazić siebie. Odnoszą się także do zdolności odnoszenia własnych punktów widzenia, w zakresie tekstów kultury, do opinii innych. Teatr staje się dzięki temu alternatywą dla współczesnego świata, a człowiek, który odnajduje w nim swoją wartość, zostaje zauważony bądź dzieli się swoją pasją z rówieśnikami.

Teatr Czerdziestu – początki

Powstanie szkolnego Teatru Czerdziestu, działającego przy Liceum Ogólnokształcącym imienia Bartosza Głowackiego w Opatowie, poprzedziły działania w zakresie innowacji pedagogicznej „Być artystą”. Zajęcia dotyczyły nauczania w zakresie teatru, tańca, muzyki i sztuk plastycznych. Efektem końcowym pracy, w ramach innowacji, miał być spektakl teatralny.

Chcieliśmy, aby to, co stworzymy, było czymś związanym z życiem młodego człowieka, czymś autentycznym, prawdziwym, z czym będą się identyfikować. Teatr o nich i teatr dla nich. Wybór padł na dramat Janusza Głowackiego *Kopciuch* (2012), który rozbudowałyśmy o pomysły nasze i naszych uczniów w postaci piosenek, napisanych i skomponowanych przez młodzież, oraz układów tanecznych dodających dramaturgii i symboliczności przedstawieniu. Młodzież stworzyła także projekty scenografii oraz plakatów.

Ich ogromne zaangażowanie i ambitne podejście do realizacji działań sprowokowały nas do powołania szkolnego Teatru Czerdziestu (bo tyłu nas zaczynało to przedsięwzięcie). Byłyśmy autorkami scenariuszy oraz choreografii. Dbaliśmy o właściwą interpretację tekstów, ruch sceniczny. Byłyśmy inicjatorkami rozwoju pasji i zainteresowania teatrem ws-



ród młodzieży naszej szkoły. Niezwykle inteligentnie napisana i prowadząca sztuka w wykonaniu uczniów naszego LO podbiła serca mieszkańców Opatowa. Spektakl w czerwcu 2012 uzyskał świętokrzyską nagrodę artystyczną w dziedzinie teatru – Świętokrzyski Scyzoryk 2012.

Dalsze działania Teatru

Sukces zmotywował nas do podjęcia dalszych wyzwań artystycznych. Swoją uwagę skierowaliśmy w stronę problemów młodego człowieka oraz inicjowania i wspierania procesów integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku rówieśniczym. Nasza szkoła od kilkunastu lat współpracuje ze Specjalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym w Niemienicach. Wspólne działania zaowocowały pomysłem na projekt edukacyjno-artystyczny „Nie jesteś inny!”, którego mottem przewodnim stały się słowa Karla Čapka „Możemy szanować człowieka, dlatego, że jest odmienny. I możemy go rozumieć, ponieważ jest nam równy”.

Projekt zawierał różne formy wydarzeń artystycznych: warsztaty dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjum w ramach akcji „Dołącz do nas – zostań wolontariuszem”, wystawę prac plastycznych i rękodzieła uczniów ośrodków, wystawy zdjęć z zawodów i olimpiad, wspólny bieg wolontariuszy i społeczności lokalnej pod hasłem „Bieg ku tolerancji”.

Efektem finalnym projektu była realizacja artystyczna „Nasz Świat” (2013) w formie festiwalu piosenki i spektaklu teatralnego. Sztuka opowiadała o współczesnym świecie, w którym odbywa się nieustanna walka dobra ze złem. W pierwszych scenach przedstawienia można było zobaczyć czarną stronę świata, która mimo zdecydowanej przewagi nie może odnieść zwycięstwa nad dobrem. Spektakl ukazywał, że tolerancja, integracja, akceptacja, wzajemne zrozumienie i wsparcie są wartościami, które powinny nam towarzyszyć w codziennym życiu. Powinniśmy zawsze pamiętać o drugim człowieku, bez względu na to, kim on jest i jaki jest,



aby nasze czarno-białe życie mogło zapełnić się kolorami. Przedstawienie było prologiem do festiwalu piosenki integracyjnej, gdzie uczniowie naszej szkoły śpiewali w duetach z wychowankami specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych z województwa świętokrzyskiego.

W kolejnej odsłonie Teatru Czerdziestu, mottem przewodnim stały się słowa: „Dorastamy...I wtedy okazuje się, że są egzaminy, na które nie ma ściąg”. W naszym autorskim pomysle na spektakl znalazły się teksty wybitnych polskich poetów, prozaików i artystów, których twórczość traktuje o egzystencji młodego człowieka, samotności, braku akceptacji. „Samotność w dorastaniu” (2014) to spektakl, który ukazywał codzienność młodego człowieka nieumiejącego odnaleźć porozumienia ze światem dorosłych w chwili dorastania. Przedstawiał dramat pokoleń rodziców i dzieci, którzy nie umieją ze sobą rozmawiać, słuchać się i szanować swoich potrzeb. Zwracał uwagę na konsekwencje wynikające z poczucia samotności: popadanie w nałogi, przedwczesne macierzyństwo a nawet samobójstwa.

Czy jest coś cenniejszego niż życie? Czy przemijanie ma jakiś sens? Czym jest śmierć – czy tylko końcem życia, a może początkiem pięknej podróży? Na te pytania aktorzy naszego szkolnego teatru starali się odpowiedzieć w spektaklu pt. „Jesteśmy tu tylko na chwilę” (2015). Było to wyjątkowe wystąpienie z okazji dziesiątej rocznicy śmierci Wielkiego Polaka, Jana Pawła II, dedykowane zmarłemu uczniowi, który był aktorem Teatru Czerdziestu. Przedstawienie utwierdziło w przekonaniu, że my, ludzie XXI, jesteśmy pokoleniem JP II,



a postać naszego ucznia i kolegi była wiarygodnym przykładem, że nauki głoszone przez papieża Jana Pawła II są żywe wśród dzisiejszej młodzieży i to jest prawdziwe.

Ojczyzna, emigracja, samotność, wyobcowanie i niezrozumienie to problemy, które w swym kolejnym spektaklu „Komu w drogę...?” (2016) poruszył Teatr Czerdziestu. Spektakl powstał w oparciu o fragmenty sztuki Janusza Głowackiego „Polowanie na karaluchy”, a ukazywał losy pary emigrantów, których zawiodła ziemia obiecana, do której dotarli – Nowy Jork. Spotkali się tutaj z biedą, niezrozumieniem, niemożnością wybiecia się i zaistnienia w obcym środowisku. Spektakl miał uświadomić młodemu człowiekowi, że bez względu na to, gdzie rzuci go los, zawsze powinien pamiętać o swoich korzeniach i o tym, kim jest.

Ewa Cybula

Nauczyciel dyplomowany, polonistka, pracuje w Zespole Szkół nr 1 oraz Liceum Ogólnokształcącym im. Bartosza Głowackiego w Opatowie. W 2005 r. uzyskała tytuł egzaminatora języka polskiego z ramienia OKE w Łodzi. W 2017 r. ukończyła bibliotekoznawstwo i informację naukową w Wyższej Szkole Komunikowania, Politologii i Stosunków Międzynarodowych.

Współtwórca szkolnego Teatru Czerdziestu, który w 2012 r. otrzymał nagrodę artystyczną w dziedzinie teatr – Świętokrzyskie Scyzoryki za spektakl *Kopciuch*. Przygotowuje liczne akademie oraz uroczystości szkolne i pozaszkolne pod względem artystycznym, np. rocznice Bitwy Opatowskiej, Zaduszki Nauczycielskie itp.



Powyżej przedstawione przez nas działania artystyczne wpływają bardzo pozytywnie na rozwój osobowości ucznia, ale także na wizerunek i promocję szkoły w środowisku lokalnym. Stwarzają one możliwości zaprezentowania przez ucznia swoich talentów, pasji, umiejętności w środowisku rówieśniczym, a nawet na terenie miasta i województwa. Stanowią alternatywę dla młodzieży o słabych predyspozycjach edukacyjnych w pokonywaniu niskiej samooceny, odkrywaniu własnej wartości i wiary we własny rozwój. Dają motywację i siłę do stawiania przed sobą ambitnych celów i konsekwentnego pokonywania trudności mimo pochodzenia z terenów wiejskich i małych miast. Tak liczne uczestnictwo młodzieży w naszych przedsięwzięciach świadczy o dużym zapotrzebowaniu na tego typu inicjatywy.

Dla nas, nauczycieli prowadzących, zaangażowanie młodych ludzi, ich pomysłowość i chęć działania jest motywacją do podejmowania i realizacji takich wyzwań. Wspólne przeżycia i emocje, które towarzyszą nam w pracy z młodzieżą budują nierozwalną więź i szacunek w relacji nauczyciel – uczeń. Najbardziej cieszy nas to, że kolejne roczniki naszych uczniów nie tylko z niecierpliwością oczekują na pierwsze zajęcia, lecz także na pierwsze spotkania i próby naszego teatru. W całej treści przygotowywanych spektakli udaje nam się przemycać fragmenty twórczości, która na co dzień mogłaby się wydawać trudna, niezrozumiała a przez to nudna dla młodego człowieka.

Jednak podana w formule spektaklu jest przez nich akceptowana i doceniana. Po pierwsze dlatego, że aktorzy na scenie, to ich koledzy. Po drugie, że tematyka, którą przedstawiają jest im bliska.

Każdy spektakl to niepowtarzalna lekcja języka polskiego, godziny wychowawczej, historii, która nie musi być utrwalana, a na pewno nigdy nie zostanie zapomniana.

Małgorzata Szczepańska

Absolwentka Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, pracuje w Szkole Podstawowej nr 2 oraz Liceum Ogólnokształcącym im. Bartosza Głowackiego w Opatowie. W 2004 r. ukończyła studia podyplomowe na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w zakresie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego.

W czasie pracy w LO koordynuje i organizuje wolontariat na rzecz osób niepełnosprawnych, pracując jako wolontariusz i sędzia w Organizacji Olimpiad Specjalnych – Polska na szczelnie wojewódzkim, ogólnopolskim i europejskim.

Współtwórca szkolnego Teatru Czerdziestu, który w 2012 r. otrzymał nagrodę artystyczną w dziedzinie teatr – Świętokrzyskie Scyzoryki za spektakl *Kopciuch*. Organizatorka i realizatorka szkolnych przedsięwzięć artystycznych. Współorganizatorka licznych szkolnych wycieczek oraz rajdów krajowych i zagranicznych.



„Bardzo Mała Literacka” – otwieramy się na literaturę

Współcześni nauczyciele, pedagodzy i rodzice szukają sposobu, by pokazać dzieciom, że rzeczywistość niewirtualna potrafi zaoferować najmłodszym różnorodne i wartościowe sposoby spędzania wolnego czasu. Coraz więcej polskich muzeów, ośrodków kultury, bibliotek rozszerza swą ofertę o zajęcia adresowane do dzieci, a czasem nawet do całych rodzin. Przybierają one różnorodne formy – miniwykładów, spotkań z autorami książek dla dzieci czy warsztatów. Ta ostatnia forma niezmiennie cieszy się dużą popularnością. Zajęcia nastawione na aktywne poznawanie i obcowanie ze sztuką i historią zdają się być idealnie dopasowane do temperamentu dzieci. Tak było również z „Bardzo Małą Literacką”.

Czemu „Bardzo Mała Literacka”?

Przez dwa lata (2015–2016) w Teatrze Nowym w Łodzi odbywały się zajęcia promujące czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży. Projekt „Bardzo Mała Literacka” został dwukrotnie dofinansowany przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Urząd Miasta Łodzi. W pierwszym roku działalności zajęcia odbywały się co drugi miesiąc, a w roku 2016, na wyraźną prośbę uczestników – raz w miesiącu. Adresowany do najmłodszych cykl spotkań „Bardzo Mała Literacka” był częścią większego projektu realizowanego przez Teatr Nowy w Łodzi. Kilka lat wcześniej na deskach małej sceny teatru zagościły bowiem cykliczne spotkania literackie („Mała Literacka”), których uczestnicy mieli okazję podyskutować o naj-

nowszych książkach czy wysłuchać performatywnego czytania.

Nadrzędnym celem „Bardzo Małej Literackiej” była popularyzacja czytelnictwa wśród najmłodszych, jednak dzięki wykorzystywaniu rozmaitych technik aktywacji uczestników można przyjąć, że projekt wpływał na szeroko pojęte otwarcie i uwrażliwienie młodych czytelników na sztukę. Zamierzone cele próbowano osiągnąć poprzez sięganie do klasyki literatury dziecięcej oraz po teksty wykraczające poza kanon. Szczególnie te pierwsze, powszechnie znane, stanowiły prawdziwe wyzwanie dla prowadzących.

Ze względu na młody wiek uczestników trzeba było dobrać teksty o jasnej aksjologii, w których współistnie-



nie dobra i zła było zaznaczone w sposób klarowny, łatwy do odczytania i interpretacji. Chcieliśmy, aby podczas zajęć dzieci nauczyły się krytycznej lektury, aby miały odwagę pytać i szukać odpowiedzi na trudne pytania zadawane przez literaturę; aby obcowanie z tekstem literackim rozwijało wyobraźnię i kreatywne myślenie. Nasze spotkania w „Bardzo Małej Literackiej” dawały szansę na doskonalenie umiejętności swobodnych wypowiedzi, ze szczególnym naciskiem na umiejętność werbalizowania własnych emocji.

Wybór tematów dla zróżnicowanej wiekowo grupy nie był zadaniem łatwym. Poza tym, że omawiane teksty, o czym wspomniano wyżej, miały skłaniać do refleksji, uczyć, miały także stać się pretekstem do wspólnej zabawy. Podczas kilkunastu spotkań omówiono kilkadziesiąt tekstów literackich, reprezentujących różne gatunki literackie, m.in.: baśnie, bajki, opowiadania, powieści, wiersze.

Zajęcia dla dzieci...

W 2015 r. spotkania odbywały się raz na dwa miesiące. Zajęcia miały charakter warsztatów o otwartej konstrukcji. Uczestnicy samodzielnie dobierali teksty pasujące do zaproponowanego tematu. Formuła ta okazała się jednak nie do końca trafiona, ponieważ zdarzały się przypadki, że dzieci nie przygotowywały baśni literackich, tylko... bajki telewizyjne. Rozmawialiśmy wówczas na następujące tematy:

1. *Królowie i królowny* – spotkanie miało przybliżyć najpopularniejsze literackie portrety władców (*Śpiąca Królowna, Królowna Śnieżka, Nowe szaty cesarza* itd.). Z dziećmi rozmawialiśmy o postaciach z literatury polskiej i powszechnej; młodzi uczestnicy mieli okazję opowiedzieć o swoich ulubionych bohaterach, zmierzyć się w konkursie wiedzy oraz odegrać „królewskie scenki” (np. kłaniać się po królewsku, iść dumnie jak księżniczka – z książką na głowie, walczyć z niewidzialnym smokiem jak prawdziwy rycerz).



2. *My jesteście krasnoludki...* – podczas spotkania dzieci mogły wymienić się czytelnickimi doświadczeniami na temat krasnoludków, elfów, trolli itp. Wspólnie przypomnieliśmy sobie, czym oni się zajmowali, gdzie mieszkali, co jedli i czy lubili ludzi; sprawdziliśmy wiedzę uczestników na temat małych bohaterów i zamieniliśmy się w krasnoludki, próbując odtwarzać ich zajęcia.

3. *Wróżki, czarodzieje, czarownice* – wspólnie przenieśliśmy się w krainę magii. Dzieci opowiedziały o najbardziej znanych wróżkach i czarodziejach; przypomnieliśmy sobie, jakie mieli zdolności i w jaki sposób je wykorzystywali, jakimi rekwizytami się otaczali; wspólnie wyrecytowaliśmy bajkowe zaklęcia i sprawdziliśmy, co się zmieniło; sami też wymyśliliśmy nowe, warzyliśmy magiczne eliksiry.

4. *Legends polskie* – podczas spotkania dzieci miały okazję podzielić się wiedzą na temat najpopularniejszych polskich legend. Sprawdziliśmy, czy pamiętają, gdzie mieszkał Bazyliśzek, a gdzie Smok Wawelski. Uczestnicy na dużej konturowej mapie zaznaczali miasta kojarzące się z popularnymi legendami (Kraków, Warszawa, Toruń, Gdańsk, Kruszwica, Wrocław, Łódź itd.). Odpowiadaliśmy m.in. na pytanie, skąd wzięły

się toruńskie pierniki, dlaczego hejnał mariacki w pewnej chwili się urywa, czemu gdańskie lwy patrzą w jedną stronę itd.

5. *W bajkowej rodzinie* – dzieci opowiadały o najciekawszych baśniowych rodzeństwach (np. Jaś i Małgosia, Kopciuszek i jego siostry itp.), matkach i macochach (tych dobrych i tych złych), ojcach (np. Gepetto z *Pinokia*), żonach i mężach (np. *Złota rybka*). Rozmawialiśmy o sile miłości i mocy płynącej z bycia razem.

W drugim roku działalności „Bardzo Małej Literackiej” program zajęć uległ pewnej modyfikacji. Młodzi czytelnicy wzięli udział w cyklu monograficznych spotkań z literaturami różnych krajów i kultur. Naszym celem była literacka podróż po odległych zakątkach świata i pokazanie różnorodności literatury dziecięcej. Młodzi czytelnicy poznawali teksty poprzez zabawy, quizy, zadania aktorskie. Poniżej zamieszczono listę tematów i ich krótkie opisy.

1. *Bajki rosyjskie* – dzieci przeniosły się w świat ludowych opowieści rosyjskich. Dowiedziały się, jakie mądrości skrywają opowieści o Koniku Garbusku, złotej rybce, księżniczce zaklętej w łabędzia itp.

2. *Mądrości bajek wschodnich (Chiny i Japonia)* – pokazaliśmy, że czytając, możemy przenieść się

w dowolny zakątek świata, nawet do tak odległych krajów, jak Japonia i Chiny. Bajki wschodnie stały się pretekstem do rozmów o tym, że bez względu na szerokość geograficzną ludzie marzą o tym samym.

3. *Baśnie z tysiąca i jednej nocy* – z najpopularniejszymi historiami opowiedzianymi przez Szeherazadę odbyliśmy magiczną podróż w egzotyczny świat Orientu, sprawdziliśmy, czy dzieci wiedzą, skąd przybyli do nas Sindbad Żeglarz, Ali-Baba i Alladyn.

4. *Andersen i jego baśnie* – podczas zajęć poznaliśmy bliżej postać duńskiego pisarza i czasy, w których tworzył. Dzieci nauczyły się „czytać między wierszami”, by w ten sposób dotrzeć do głębszych prawd ukrytych w popularnych baśniach.

5. *Mity greckie dla dzieci* – sprawdziliśmy, czy dzieciom wychowanym w świecie superbohaterów zaimponuje Zeus, Achilles, Prometeusz. Czy każdy może być Ikarzem? W tekstach mitologicznych postaraliśmy się wskazać uniwersalne przesłania i odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób tłumaczą one złożoność świata.

6. *W świecie literatury skandynawskiej (Pippi, Emil, dzieci z Bulerbyn i... Muminki)* – podczas kolejnego spotkania pochyliśmy się nad fenomenem skandynawskiej literatury dla dzieci; opowiedzieliśmy o cudownym, choć momentami trudnym, dzieciństwie, które ograniczała jedynie wyobraźnia. Dopełnieniem spotkania była opowieść o Muminkach i ich nie zawsze wesołych przygodach.

7. *Każdy jest Anią?* – podczas zajęć sprawdziliśmy, czy współczesne dziewczynki mogą utożsamić się z bohaterką Lucy Maud Montgomery. Dzieci wcieliły się w postać Ani Shirley i odegrały najciekawsze sceny z jej niezwykle barwnego życia. Rozmawialiśmy o szkolnej dyskryminacji i przeżywaniu.

8. *Z Kubusiem Puchatkiem i Piotrusiem Panem na Wyspy Brytyjskie* – w czasie tego spotkania rozmawialiśmy o mądrościach płynących z opowieści o Kubusiu Puchatku. Zastanawialiśmy się, jak ocalić w sobie dziecko i czy fajnie być dorosłym. Oba teksty literackie skonfrontowaliśmy z disneyowskimi ekranizacjami.

9. *Literatura „pouczająco-prerażająca” z niemieckiego kręgu kulturowego – bracia Grimm i Heinrich Hoffmann* – spotkanie z literaturą niemieckojęzyczną stało się doskonałym pretekstem do rozmowy o funkcji baśni. Pokazaliśmy, że utwory braci Grimm, czerpiące z tradycji ludowej, miały przede wszystkim uczyć i wychowywać.

Dzieci przygotowywały się do zajęć z rodzicami – czytały samodzielnie, słuchały, gdy czytali rodzice, sięgały po audiobooki lub ekranizacje (na szczęście rzadko). Wspólne wyjście do księgarni lub biblioteki inicjowało przygotowania. Dopełniało je wykonanie kostiumu, tematycznie związanego z problematyką zajęć. Choć kostium był w oczywisty sposób związany z miejscem, w jakim odbywały się zajęcia, wszak spotykaliśmy się na scenie teatralnej, jestem przekonana, że w oczywisty sposób podnosił on walor wszelkich spotkań dla dzieci.



Zupełnie inaczej reagują one, gdy zajęcia prowadzi pani, inaczej, gdy rozmawia z nimi Królowa Śniegu, Szeherazada, Dzwoneczek itp. Dzieci bez trudu wchodziły w role, jakie narzucał im kostium, a jego przygotowanie stawało się doskonałym pretekstem do rozmowy o tekście literackim i wykazaniu się jego znajomością.

Uczestnicy z dumą prezentowali swoje stroje (niektóre były niezwykle pomysłowe i pracochłonne), opowiadali o nich, wskazywali elementy, pojawiające się w literackich opisach. Ogromną radość sprawiały dzieciom



bajkowe pokazy mody, podczas których zyskiwały one pewność siebie, doskonaliły umiejętność autoprezentacji oraz ćwiczyły umiejętność swobodnego wypowiadania się. Możliwość „schowania się” w kostiumie, bycia nie-sobą, pozwoliła nawet nieśmiałym dzieciom na aktywne uczestniczenie w zajęciach. Powodzenie inscenizowanych spacerów i wycieczek (zyskujących w ostatnim czasie coraz większą popularność) dowodzi, że przebranie związane z tematem znacznie podnosi atrakcyjność przekazu i tworzy wyjątkową relację między prowadzącym a uczestnikami.



W trakcie pracy w „Bardzo Małej Literackiej” wypracowano powtarzalny schemat zajęć. Podczas każdego spotkania w sposób przystępny sprawdzaliśmy wiedzę na temat przeczytanych tekstów. Odbывало się to za pomocą m.in. rozwiązywania krzyżówek, zagadek, zabaw w skojarzenia (np. z jaką bajką kojarzy ci się następujący element: poduszki, bućki, długi warkocz, kołowrotek itd.?), zadań związanych z tekstem (rozumienie tekstu, umiejętność odczytania morału/przesłania, zabawy literackie), zadań ruchowych i aktorskich (także związane z omawianymi tekstami).

W „Bardzo Małej Literackiej” dzieci m.in.:

- odwołując się do wiedzy o literackich krasnoludkach, przygotowały ogłoszenie o pracę zamieszczone w krasnoludkowej gazecie;
- wypisały receptę na wieczną młodość, która stała się udziałem Piotrusia Pana;

- wspólnie odtwarzały wartości, które mogłyby zbudować wymarzony dom rudowłosej Ani Shirley (każda z nich była jedną cegiełką wznoszonego przez nas domu);
- uzupełniały mapę polskich legend (układając przy każdym mieście rysunki kojarzące się z konkretną legendą);
- tworzyły pouczająco-przerażający wierszyk, inspirowany twórczością Henricha Hoffmana.

... i wnioski dla dorosłych

Wydaje się, że receptą na udane zajęcia z dziećmi jest różnorodność. Im więcej zadań do wykonania, im większe ich zróżnicowanie, im więcej kół – tym lepiej. Do tej zasady stosowaliśmy się podczas zajęć „Bardzo Małej Literackiej”. Każde spotkanie stanowiło połączenie zadań ruchowych, teatralnych, pracy z tekstem literackim i zdobywania wiedzy ogólnej. Podczas zajęć na temat *Baśni z tysiąca i jednej nocy* dzieci układały latający dywan z kolorowych kartek. Były one przygotowane w taki sposób, że połączenie ich w pary odbywało się na zasadzie składania puzzli, dopiero sparowane elementy można było układać w dywan. Po „utkaniu” latającego dywanu, dzieci mogły „polecieć” nad dachami miast. Zabawa polegała na reagowaniu na polecenia wydawane przez prowadzących (skreślamy w prawo, mocno wieje, lądujemy itp.). Przy pomocy płacht cienkiej, niebieskiej tkaniny zrobiliśmy morze, po którym pływał Sindbad Żeglarz – część dzieci poruszała materiałem, tak aby oddać ruch morza (spokojne, lekkie fale, sztorm), pozostałe udawały statki, zmagające się z kaprysmi żywiołu. Ciekawym uzupełnieniem zajęć, a jednocześnie dobrym zakończeniem spotkania poświęconego *Baśniom z tysiąca i jednej nocy* była zmodyfikowana wersja zabawy w „głuchy telefon” – dzieci przekazywały sobie konkretne zdanie, będące szyfrem do tajemniczego sezamu. W naszym sezamie kryły się... słodycze! Wcześniej dzieci przypominały sobie, co mogło kryć się w prawdziwym sezamie i rysowały dżinnia.

Zadania ruchowe stały się nieodłączną częścią każdego spotkania. Z pewnością każda osoba pracująca z dziećmi wie, jak ważne jest wplecenie tego typu aktywności w tok zajęć w taki sposób, aby dać upust dziecięcej potrzebie ruchu podczas ćwiczeń tematycznie połączonych z zajęciami. Sprawdzaliśmy więc, czy spacer po wymyślonym dachu skończy się dla nas lepiej, niż dla rudowłosej Ani; powtórzyliśmy zabawy skandynawskich urwisów, pojedynkowaliśmy się po rycersku, tańczyliśmy niczym kwiaty z baśni Andersena, uciekaliśmy przed smokiem, zmienialiśmy się w gołębie – jak krakowscy mieszczanie.

Ponieważ zajęcia odbywały się na scenie Teatru Nowego, nie mogło zabraknąć zadań aktorskich. Uczestnicy warsztatów m.in.:

- szli niewidoczne szaty dla Cesarza;
- sprzedawali towary na Jedwabnym Szlaku (musieli handlować na migi, próbując sprzedać nierozumiejącym języka Europejczykom kosztowności czy przyrządy do nawigacji);
- odgrywali scenki z bajek, udawali konkretne literackie postacie;
- byli krasnoludkami z baśni o Królownie Śnieżce i rycerzami śpiącymi pod Nosalem;
- brykali jak Tygrysek i kłaniali się w iście królewskim stylu.

Taki sposób pracy z tekstem okazał się optymalny dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Staraliśmy się, aby każde spotkanie, każdy tekst literacki stał się okazją do rozmowy o ważnych, często ponadczasowych problemach. *Brzydkie kaczątko* (i biografia autora) pozwoliło nam zastanowić się dłużej nad tolerancją i akceptacją samego siebie; opowieści o Kubusiu Puchatku i Ani Shirley pomogły w snuciu refleksji o sile przyjaźni; mity greckie i baśnie wschodnie dały pretekst do rozmowy o ludzkich zaletach i wadach.



Zajęcia w „Bardzo Małej Literackiej” dawały okazję do poszerzania wiedzy ogólnej uczestników. Nim odbyliśmy literackie podróże do Japonii, Chin i krajów arabskich, szukaliśmy tych miejsc na globusie. Dla dzieci była to fascynująca podróż. Zajęcia o mitach greckich i legendach polskich stały się okazją do innej, równie interesującej podróży – w czasie.

W „Bardzo Małej Literackiej” próbowano także przekazać wiedzę na temat biografii konkretnych, ważnych dla dzieci, twórców. Z zainteresowaniem przyjęły one zbiór ciekawostek na temat życia i twórczości Hansa Christiana Andersena, tym bardziej, że nie przekazano ich w formie jednostajnego wykładu – uczestnicy „zdobywali” kolorowe kartki z zapisanymi ciekawostkami, które później odczytywali towarzyszący pociechom rodzice. Równie dużo emocji wzbudziła postać Alana Alexandra Milne’a, zwłaszcza że podczas prezentacji jego losy spleciono z losami jednego z najbardziej znanych bohaterów literatury dziecięcej – Kubusia Puchatka. Dzieci z zainteresowaniem wysłuchały, skąd na karty powieści przywędrował sympatyczny miś, ze zdumieniem odkryły, że pierwotnie był dziewczynką i wcale nie nosił przykrótkiej czerwonej bluzeczki.

Ciekawym doświadczeniem okazało się ćwiczenie polegające na wytłumaczeniu przez dzieci znaczenia związków frazeologicznych wywodzących się z mitologii. O ile dzieci nie miały kłopotu z opowiedzeniem historii Ariadny, Achillesa i wojny trojańskiej, to już odpowiedzi na pyta-

nie, co oznacza określenie „koń trojański”, „nić Ariadny” i „pięta Achillesa” sprawiały kłopoty.

Podczas zajęć najwięcej trudności przysparzała uczestnikom niewystarczająca umiejętność nazywania emocji wywołanych lekturą. Większość poprawnie opowiadała bajkowe historie, konstruowała opisy, odpowiadała na pytania dotyczące tekstu. Młodzi czytelnicy bezbłędnie nazywali emocje towarzyszące literackim bohaterom. Trafnie rozpoznawali dobro i zło. Wykazywali się umiejętnością metaforycznego odczytywania tekstu lub pojedynczych sentencji. Natomiast gdy zadania dotyczyły konieczności określenia własnych emocji, nazwania reakcji, jaką wywołała lektura, dzieci wycofywały się. Wynikało to prawdopodobnie z obawy przed oceną rówieśników, wyśmianiem itd. Właściwe kierowanie dyskusją pozwoliło na stopniowe

przełamywanie lodów, otwieranie się dzieci oraz zyskiwanie przez nie umiejętności bronienia i argumentowania własnych sądów.

Podczas zajęć niewątpliwie udało się zainteresować dzieci czytaniem. Zależało nam na tym, aby pokazać, że otwarcie na literaturę jest najlepszą drogą do poznania świata i samego siebie. Jednak aby dzieci chętnie uczestniczyły w zajęciach poświęconych literaturze, będących jednocześnie zaproszeniem w fascynujący świat teatru, trzeba znaleźć atrakcyjną dla nich formę takich spotkań.

Karolina Kołodziej

Adiunkt w Katedrze Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie w 2005 r. obroniła doktorat *Obraz Łodzi w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski*.

Współautorka książki *Zabytkowe przestrzenie Uniwersytetu Łódzkiego* oraz autorka przewodnika dla dzieci *Odkryj Łódź. Bardzo twórcza książka o niezwykłym mieście*.

Główne zainteresowania naukowe: literatura drugiej połowy XIX wieku oraz literatura modernizmu, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca Łodzi (przełomu wieków) na mapie literackiej.





DROGOWSKAZY PRAWNE

PRZEPISY OBOWIĄZUJĄCE – WESZŁY W ŻYCIE

USTAWY I ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ

USTAWY

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe ([Dz.U. z 2017 r. poz. 59](#))

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe ([Dz.U. z 2016 r. poz. 60](#))

Ustawa z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o systemie informacji oświatowej oraz niektórych innych ustaw ([Dz.U. z 2017 r. poz. 949](#))

ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ

STYCZEŃ

- z dnia 11 października 2016 r. w sprawie Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego ([Dz.U. z 2016 r. poz. 1710](#))
- z dnia 9 grudnia 2016 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego ([Dz.U. z 2016 r. poz. 2035](#))
- z dnia 9 grudnia 2016 r. w sprawie sposobu ustalania wysokości wynagrodzenia przewodniczących komisji dyscyplinarnych i ich zastępców, przewodniczących składów orzekających oraz rzeczników dyscyplinarnych i ich zastępców, a także wysokości wynagrodzenia obrońcy z urzędu ([Dz.U. z 2016 r. poz. 2040](#))
- z dnia 16 grudnia 2016 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko kuratora oświaty oraz trybu pracy komisji konkursowej ([Dz.U. z 2016 r. poz. 2150](#))
- z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego ([Dz.U. z 2016 r. poz. 2223](#))
- z dnia 22 grudnia 2016 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2017 ([Dz.U. z 2016 r. poz. 2298](#))

- z dnia 4 stycznia 2017 r. w sprawie stażu adaptacyjnego oraz testu umiejętności w toku postępowania o uznanie kwalifikacji zawodowych do wykonywania zawodu nauczyciela ([Dz.U. z 2017 r. poz. 52](#))

- z dnia 10 stycznia 2017 r. w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych ([Dz.U. z 2017 r. poz. 89](#))

- z dnia 16 stycznia 2017 r. w sprawie poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji dla kwalifikacji pełnych nadanych do dnia 15 stycznia 2016 r. ([Dz.U. z 2017 r. poz. 133](#))

MARZEC

- z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników ([Dz.U. z 2017 r. poz. 481](#))
- z dnia 20 lutego 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kuratoriów oświaty oraz zasad tworzenia ich delegatur ([Dz.U. z 2017 r. poz. 473](#))
- z dnia 14 marca 2017 r. w sprawie przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego oraz postępowania uzupełniającego na lata szkolne 2017/2018–2019/2020 do trzyletniego liceum ogólnokształcącego, czteroletniego technikum i branżowej szkoły I stopnia, dla kandydatów będących absolwentami dotychczasowego gimnazjum ([Dz.U. z 2017 r. poz. 586](#))
- z dnia 16 marca 2017 r. w sprawie wysokości wskaźników zwiększających kwoty dotacji celowej na wyposażenie szkół podstawowych w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe dla uczniów niepełnosprawnych ([Dz.U. z 2017 r. poz. 617](#))
- z dnia 16 marca 2017 r. w sprawie przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego oraz postępowania uzupełniającego do publicznych przedszkoli, szkół i placówek ([Dz.U. z 2017 r. poz. 610](#))
- z dnia 16 marca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości wskaźników zwiększających kwoty dotacji celowej na wyposażenie szkół w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe dla uczniów niepełnosprawnych ([Dz.U. z 2017 r. poz. 590](#))
- z dnia 20 marca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków

przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz.U. z 2017 r. poz. 630)

KWIECIEŃ

- z 16 marca 2017 r. w sprawie udzielania dotacji celowej na wyposażenie szkół w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 691)
- z dnia 3 kwietnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wzorów znaków graficznych informujących o poziomach Polskiej Ramy Kwalifikacji przypisanych do kwalifikacji pełnych i częściowych włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (Dz.U. z 2017 r. poz. 764)
- z dnia 18 stycznia 2017 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. z 2017 r. poz. 794)
- z dnia 12 kwietnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. z 2017 r. poz. 794)
- z dnia 14 kwietnia 2017 r. w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie odpowiednio z dniem 1 września 2017 r. lub z dniem 1 września 2018 r. przez osobę prawną lub osobę fizyczną dotychczasowego trzyletniego liceum ogólnokształcącego i dotychczasowego czteroletniego technikum (Dz.U. z 2017 r. poz. 818)

MAJ

- z dnia 25 kwietnia 2017 r. w sprawie udzielania gminom dotacji celowej z budżetu państwa na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r. poz. 875)
- z dnia 25 maja 2017 r. w sprawie warunków i sposobu wspomagania nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkających za granicą oraz dzieci pracowników migrujących (Dz.U. z 2017 r. poz. 1042)
- z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2017 r. poz. 1189)

CZERWIEC

- z dnia 31 maja 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. z 2017 r. poz. 1083)

LIPIEC

- z dnia 19 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków, form i trybu realizacji Rządowego programu rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania TIK – „Aktywna tablica” (Dz.U. z 2017 r. poz. 1401)

- z dnia 14 lipca 2017 r. w sprawie procedury przyznawania danych dostępowych do bazy danych systemu informacji oświatowej (Dz.U. z 2017 r. poz. 1399)

- z dnia 26 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów edukacyjnych (Dz.U. z 2017 r. poz. 1457)

WRZESIEŃ

- z dnia 21 lipca 2017 r. w sprawie ramowych statutów: publicznej placówki kształcenia ustawicznego, publicznej placówki kształcenia praktycznego oraz publicznego ośrodka dokształcania i doskonalenia zawodowego (Dz.U. z 2017 r. poz. 1451)
- z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. z 2017 r. poz. 1616)
- z dnia 9 sierpnia w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r. poz. 1591)
- z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r. poz. 1578)
- z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie egzaminu ósmoklasisty (Dz.U. z 2017 r. poz. 1512)
- z dnia 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (Dz.U. z 2017 r. poz. 1322)
- z dnia 14 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa (Dz.U. z 2017 r. poz. 1239)
- z dnia 7 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. z 2017 r. poz. 1147)
- z dnia 2 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia (Dz.U. z 2017 r. poz. 1117)
- z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. z 2017 r. poz. 860)

- z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół ([Dz.U. z 217 r. poz. 703](#))
- z dnia 27 marca 2017 r. w sprawie oddziałów i szkół sportowych oraz oddziałów i szkół mistrzostwa sportowego ([Dz.U. 2017 poz. 671](#))
- z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli ([Dz.U. 2017 poz. 649](#))
- z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego ([Dz.U. z 2017 r. poz. 622](#))
- z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej ([Dz.U. z 217 r. poz. 356](#))

PROJEKTY AKTÓW PRAWNYCH

LIPIEC

- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniającego rozporządzenie w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach – wersja z 8 sierpnia 2017 r.
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniającego rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych – [wersja z 27 lipca 2017 r.](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu realizacji w szkołach towarzyszących środków edukacyjnych, które służą zapewnieniu prawidłowej realizacji programu dla szkół „Szkoła z witaminą” – [wersja z 19 lipca 2017 r.](#)
- Projekt rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych – [wersja z 17 lipca 2017 r.](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań ochrony przeciwpożarowej, jakie musi spełniać lokal, w którym są prowadzone oddziały przedszkolny lub oddziały przedszkolne zorganizowane w szkole podstawowej albo jest prowadzone przedszkole utworzone w wyniku przekształcenia oddziału przedszkolnego lub oddziałów przedszkolnych zorganizowanych w szkole podstawowej – [wersja z 11 lipca 2017 r.](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz branżowej szkoły II stopnia – [wersja z 5 lipca 2017 r.](#)
- Uchwała Rady Ministrów w sprawie Rządowego programu pomocy dzieciom i uczniom w formie zasiłku losowego na cele edukacyjne, pomocy uczniom w formie wyjazdów terapeutyczno-edukacyjnych oraz pomocy dzieciom i uczniom w formie zajęć opiekuńczych i zajęć terapeutyczno-edukacyjnych w 2017 r. – ([Dz.U. z 2017 r. poz. 1554](#))
- Projekt rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy dzieciom i uczniom w formie zasiłku losowego na cele edukacyjne, pomocy uczniom w formie wyjazdów terapeutyczno-edukacyjnych oraz pomocy dzieciom i uczniom w formie zajęć opiekuńczych i zajęć terapeutyczno-edukacyjnych w 2017 r. – [wersja z 11 lipca 2017 r.](#)

CZERWIEC

- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizacji roku szkolnego – [wersja z 30 czerwca 2017 r.](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych – [wersja z 30 czerwca 2017 r.](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą – [wersja z 28 czerwca 2017 r.](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniającego rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą – [wersja z 28 czerwca 2017 r.](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci – wersja z 29 czerwca 2017 r.
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania – [wersja z 28 czerwca 2017 r.](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do

mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym
– wersja z 28 czerwca 2017 r.

- Projekt uchwały Rady Ministrów zmieniający uchwałę w sprawie Rządowego programu wspomaganie w latach 2015-2018 organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – „Bezpieczna+” – wersja z 26 czerwca 2017 r.
- Projekt rozporządzenia Rady Ministrów zmieniające rozporządzenie w sprawie realizacji Rządowego programu wspomaganie w latach 2015-2018 organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – „Bezpieczna+” – wersja z 26 czerwca 2017 r.
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego – wersja z 26 czerwca 2017 r.
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad – wersja z 26 czerwca 2017 r.
- Projekt Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji – wersja z 14 czerwca
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek – wersja z 13 czerwca 2017 r.
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym – wersja z 13 czerwca
- Projekt rozporządzenia w sprawie szczegółowego zakresu danych dziedzinowych gromadzonych w systemie informacji oświatowej oraz terminów przekazywania niektórych danych do bazy danych systemu informacji oświatowej – wersja z 12 czerwca
- Projekt rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych – wersja z 12 czerwca
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie przez osobę prawną

lub osobę fizyczną szkoły lub placówki publicznej
– wersja z 12 czerwca

- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – wersja z 9 czerwca
- Projekt Rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie szczegółowych warunków, form i trybu realizacji Rządowego programu rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – wersja z 9 czerwca
- Projekt Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży – wersja z 8 czerwca
- Projekt Rozporządzenia w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych – wersja z 6 czerwca

MAJ

- Projekt Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki – wersja z 31 maja
- Projekt ustawy o finansowaniu zadań oświatowych – wersja z 30 maja 2017
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie egzaminu ósmoklasisty – wersja z 17 maja
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej, publicznej szkoły ponadpodstawowej lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej – wersja z 17 maja
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce – wersja z 17 maja
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych warunków przechodzenia ucznia ze szkoły publicznej lub szkoły niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej jednego typu do szkoły publicznej innego typu albo do szkoły publicznej tego samego typu – wersja z 17 maja
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi,

które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw – [wersja z 10 maja](#)

KWIECIEŃ

- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych – [wersja z 13 kwietnia](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie – [wersja z 12 kwietnia](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie praktycznej nauki zawodu – [wersja z 12 kwietnia](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie przypadków, w jakich do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat, oraz przypadków, w jakich osoba, która ukończyła ośmioletnią szkołę podstawową, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy – [wersja z 12 kwietnia](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania – [wersja z 12 kwietnia](#)
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie Sektorowej Ramy Kwalifikacji w sporcie – [wersja z 5 kwietnia](#)

MARZEC

- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych, zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej – [wersja z 27 marca](#)

LUTY

- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli – [wersja z 8 lutego](#)

INNE

Planowane przez organizatorów terminy poszczególnych etapów Olimpiad w roku szkolnym 2017/2018.

- Inne olimpiady interdyscyplinarne, przedmiotowe, z przedmiotów dodatkowych lub tematycznych, których laureaci i finaliści nie uzyskują uprawnień w systemie egzaminacyjnym
 - Olimpiady przedmiotowe, których laureaci i finaliści są zwolnieni z danego zakresu odpowiedniej części egzaminu gimnazjalnego
 - Olimpiady przedmiotowe, których laureaci i finaliści są zwolnieni z egzaminu maturalnego z danego przedmiotu
- Ogólnopolska Sieć Edukacyjna (OSE)
 - Objasnienie dotyczące podejmowania działań w oparciu o nowe przepisy oświatowe
 - Zmiana numerów REGON szkół w związku z reformą oświaty
 - Kalendarz roku szkolnego 2017/2018
 - Komunikat Ministra Edukacji Narodowej z 6 kwietnia 2017 r. w sprawie wykazu olimpiad przedmiotowych przeprowadzanych z przedmiotu lub przedmiotów objętych egzaminem gimnazjalnym lub egzaminem maturalnym w roku szkolnym 2018/2019
 - Komunikat Ministra Edukacji Narodowej z 29 maja 2017 r. w sprawie wykazu olimpiad tematycznych i turniejów związanych z wybranym przedmiotem lub dziedziną wiedzy

Wprowadzanie nowego ustroju szkolnego to proces, który będzie przebiegał stopniowo i wymaga kilkuletniego okresu przejściowego, który umożliwi dostosowanie obecnie istniejącego systemu oświaty do nowych rozwiązań ustrojowych. W bieżącym numerze prezentujemy wykaz obowiązujących oraz projektowanych przepisów prawa oświatowego, które są konsekwencją wprowadzenia reformy oświaty i które mają istotny wpływ na funkcjonowanie szkół i placówek poczynając od roku szkolnego 2017/2018. Wśród przepisów znalazły się rozwiązania prawne, dotyczące m.in. zakładania, prowadzenia, przekształcania i wygaszania szkół – zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Przepisy zostały uszeregowane w kolejności daty wejścia w życie.

Stan prawny na dzień 7 sierpnia 2017 r.

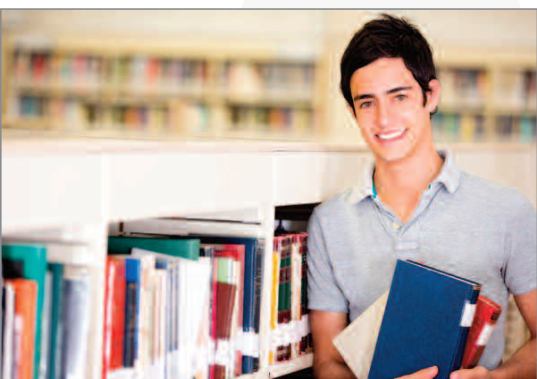
Źródło:

- Ministerstwo Edukacji Narodowej
- Internetowy System Aktów Prawnych
- Rządowe Centrum Legislacji
- Reforma edukacji

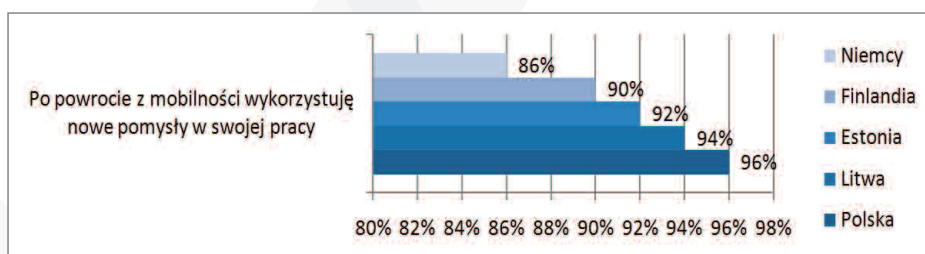
Jak zagraniczne szkolenia zmieniają polskie szkoły?

Wyniki badania projektów zagranicznych mobilności szkolnej kadry edukacyjnej

Pomimo bogatej oferty ogólnodostępnych i bezpłatnych szkoleń w kraju polskim nauczycielom trudno jest uzyskać wsparcie finansowe na podnoszenie kwalifikacji zawodowych za granicą. Odpowiedzią na takie potrzeby jest program Erasmus+, który oferuje wiele różnych kursów doskonalenia zawodowego dla kadry edukacji szkolnej oraz daje możliwość obserwacji pracy i prowadzenia zajęć dydaktycznych w zagranicznych placówkach edukacyjnych. Realizacja projektów pozwala na poznawanie europejskich systemów kształcenia oraz nowych metod pracy z uczniami w innych krajach tak, aby oferta dydaktyczna szkół w większym stopniu zaspokajała potrzeby uczniów.



Wykres 1. Upowszechnianie wyników projektów w pięciu krajach biorących udział w badaniu (deklaracje nauczycieli biorących udział w wyjazdach edukacyjnych)



Wykres 2. Korzyści z wyjazdów w opinii uczestników mobilności oraz pozostałej kadry pedagogicznej szkół uczestniczących w projektach (wyniki ankiet on-line. Zestawienie zawiera odsetek odpowiedzi respondentów, którzy zgodzili się z danym stwierdzeniem)



W Polsce do złożenia wniosku o dofinansowanie wyjazdów kadry uprawniona jest każda instytucja kształcenia ogólnego, zawodowego lub technicznego na dowolnym poziomie edukacji. W związku z dużą popularnością programu wśród polskich nauczycieli – ponad 500 wniosków na realizację zagranicznych szkoleń kadry złożonych w ramach pierwszego naboru w 2014 r. – Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (Narodowa Agencja Programu Erasmus+ w Polsce) zrealizowała badanie wpływu zakończonych projektów mobilności kadry edukacji szkolnej, które uzyskały dofinansowanie w pierwszym roku konkursowym.

Zrealizowane badanie potwierdziło, że zagraniczne szkolenia stanowią nie tylko atrakcyjną formę doskonalenia zawodowego dla uczestników kursów, ale również przyczyniają się do rozwoju polskich szkół, wspierając proces większego umiędzynarodowienia instytucji wnioskodawców. Zdecydowana większość respondentów badania uznała, że zrealizowane mobilności przyczyniły się do wprowadzania no-

wych form nauczania oraz innowacji wzbogacających programy kształcenia, natomiast ponad trzy czwarte badanych nauczycieli zadeklarowało, że po powrocie do Polski opracowało nowe materiały dydaktyczne.

Badanie pokazało również, że realizowane projekty mają wpływ nie tylko na samych uczestników, lecz także na całe środowisko szkolne. Ponad połowa wyjeżdżających nauczycieli zauważyła, że dzięki realizacji mobilności zostały wprowadzone również zmiany w organizacji procesu kształcenia w całej placówce, a ponad trzy czwarte respondentów zauważyło wpływ projektów na kulturę środowiska szkolnego. Niemal dwie trzecie badanych uczestników mobilności wykorzystuje nowe pomysły, dzieląc się zdobytą wiedzą także z rodzicami. Deklarowane zmiany dotyczyły również infrastruktury oraz wyposażenia placówek w nowy sprzęt i narzędzia pracy z uczniem. Co ważne, uczestnicy wyjazdów chętnie dzielą się doświadczeniami również w innych placówkach, chociaż należy zaznaczyć, że szerszy wpływ projektu zależy przede wszystkim od zakresu działań upowszechniających oraz inicjatywy samych uczestników.

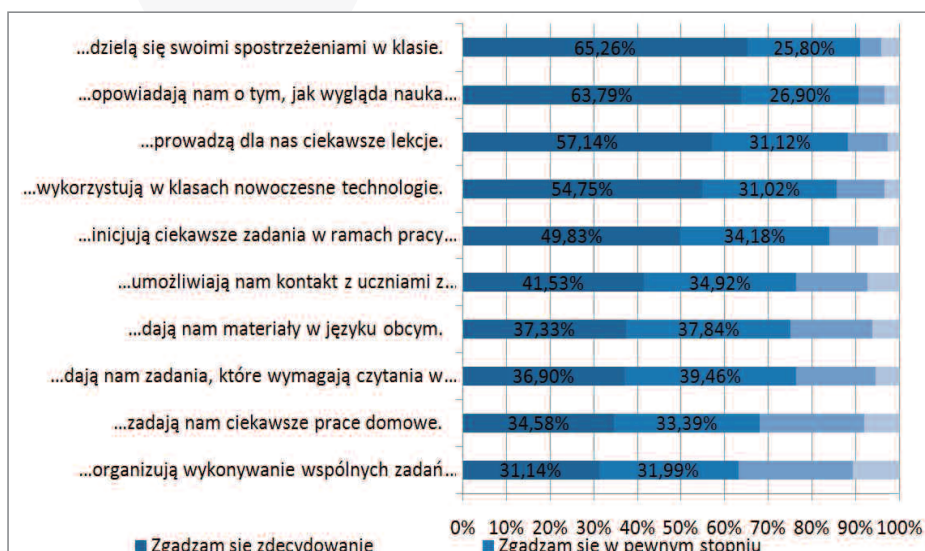
Badanie przeprowadzono w ramach wspólnego międzynarodowego projektu koordynowanego przez pięć Narodowych Agencji Programu Erasmus+: z Litwy, Estonii, Finlandii, Niemiec oraz Polski. W Polsce badanie dotyczyło nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców, którzy wypełniali ankiety, uczestniczyli w wywiadach oraz studiach przypadku. Szczegółowe dane podsumowujące badanie zamieszczono w opublikowanym raporcie z badania „Mobilni nauczyciele zmieniają swoje szkoły”. W publikacji zebrane zostały wyniki analizy ponad 1700 kwestionariuszy, danych jakościowych z wywiadów grupowych z 25 przedstawicielami szkół z różnych regionów Polski oraz analizy wybranych dobrych praktyk. Raport jest dostępny w wersji papierowej oraz stronie Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (czytelnia.frse.org.pl), w języku polskim i angielskim.

Opracowanie: Michał Pachocki

Wykres 3. Upowszechnianie rezultatów projektów (zestawienie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób wdrażają Państwo pomysły zaczerpnięte podczas realizacji mobilności? Zestawienie zawiera odsetek odpowiedzi uczestników wyjazdów, którzy zgodzili się z danym stwierdzeniem)



Wykres 4. Korzyści z wyjazdów nauczycieli w opinii uczniów (wyniki ankiety online). Po powrocie z wyjazdów nasi nauczyciele...





Ośrodek Rozwoju Edukacji
www.ore.edu.pl

Platforma e-podręczników
www.epodreczniki.pl

Edukacja globalna
www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl

System Kierowania do MOW i MOS
www.systemkierowania.ore.edu.pl

Adaptacja podręczników
www.adaptacje.ore.edu.pl

EKSPERT – szkolenie kandydatów
www.ekspert.ore.edu.pl

Zachować pamięć
www.polska-izrael.edu.pl

Biblioteka Cyfrowa
www.bc.ore.edu.pl

Internetowy Serwis Edukacyjny
www.ise.ore.edu.pl

e-Learning w Szkole INFOTEKA
www.elearningwszkole.ore.edu.pl

Szkolenia online
www.e-kursy.ore.edu.pl

Trendy
www.trendy.ore.edu.pl

Platforma doskonalenia
www.doskonalieniewsieci.pl

Portal wiedzy dla nauczycieli
www.scholaris.pl

Newsletter
www.newsletter.ore.edu.pl

Facebook
www.facebook.com/OsrodekRozwojuEdukacji

YouTube
www.youtube.com/user/oreedu

Wyszukiwarka zasobów IP2
www.zasobyip2.ore.edu.pl

T U J E S T E Ś M Y

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax: 22 345 37 70

Ośrodek Rozwoju Edukacji

ul. Polna 46a, 00-644 Warszawa
tel. 22 570 83 00
fax: 22 825 23 67

Centrum Szkoleniowe w Sulejówku

ul. Paderewskiego 77
05-070 Sulejówek
tel. 22 783 37 85