La, Golę, 2

Edukacja poprzez język - Dorota Gołębniak, Grażyna Teusz

Errata

strona	jest	powinno być
Spis treści: w. 5 od d.	zajęciem	zajęciami
w. 3 od g.	W "tajemniczym …	W "tajemniczym .... Elżbiety Mrożek
s. 136, w. 1 od g.	Gadamer	Gadamer, 1993
s. 137, w. 3 od d.	dyskontowania	dyskutowania
s. 179, w podtytule	WAM	UAM
s. 181, w. 6 od g.	Tausz	Teusz
s. 227, w. 2 od g.	porozumienia	porozumiewania się. Warszawa 1988

HORIZON
88787

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Studium Podyplomowe
Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego
przy Instytucie Filologii Angielskiej
Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
Tel. (61) 829 35 06; fax (61) 852 31 03

Bogusława Dorota Gołębniak
Grażyna Teusz

Edukacja poprzez język o całościowym uczeniu się

WYDAWNICTWA
CODN
Warszawa 1999

Projekt okładki i opracowanie graficzne
Joanna Bojar-Antoniuk

Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu
Czytelnia im. A. Mickiewicza

69703

Wydanie II zmienione

Copyright by Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli 1996, 1999

ISBN 83-85910-11-5

Wydawnictwa CODN
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
00-478 Warszawa
Al. Ujazdowskie 28
tel. 621-30-31
Druk: Orthdruk, Białystok

Spis treści

PRZEDMOWA DO WYDANIA PIERWSZEGO 5
PRZEDMOWA DO WYDANIA DRUGIEGO 7
ZAMIAST WSTĘPU 11

CZĘŚĆ I. IDEE – ZAŁOŻENIA – STRATEGIE

JĘZYK – MYŚLENIE – UCZENIE SIĘ. CO Z TEJ TRIADY WYNIKA DLA EDUKACJI? 13
O Lwie Wygotskim i znaczeniu jego odkryć dla edukacji 13
Od transmisji wiedzy do komunikacyjnego modelu nauczania 17
Refleksyjność – centrum edukacyjnego działania w warunkach zmiany 21

„CAŁOŚCIOWE UCZENIE SIĘ" W PEDAGOGICE GESTALT 32
Idee i zasady 32
„Osobiste, znaczące uczenie się" w Pedagogice Gestalt 37

CZĘŚĆ II. DOŚWIADCZENIA, ROZWIĄZANIA, PROPOZYCJE

JĘZYK CZYNNIKIEM INTEGRUJĄCYM TREŚCI PROGRAMOWE W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM. PROJEKT „SĄSIEDZI" 55
Kontekst „Krótka historia" projektu 55
Podstawy projektu 59
Planowanie holistycznych zajęć międzyprogramowych 60
„Sąsiedzi" w Poznaniu. Refleksje nad zajęciem studentów w szkole 67
Szkic modułu „Każdy nauczyciel nauczycielem języka" 85

KONFIGURACJE KOMUNIKACYJNEGO MODELU NAUCZANIA 95
Czynności przygotowawcze i decyzje wstępne 96
„Co dwie głowy to nie jedna..." Zadania warsztatowe 99

„Razem możemy to zrobić!" Uczenie się w małych grupach – ćwiczenia doskonalące warsztat nauczyciela 102
W „tajemniczym ogrodzie" poezji (propozycja warsztatowa) 119

W ŚWIECIE DRAMY 135
Istota dramy 135
Cele dramy, czyli o tym, co można osiągnąć 140
Techniki dramy, czyli o tym, jak działać 141
Obszary dramy, czyli na co zwrócić uwagę 146
Co na początek? 150
Scenariusze dramowe 157

CZĘŚĆ III. STUDIOWANIE PRAKTYKI. CAŁOŚCIOWE I MIĘDZYPRZEDMIOTOWE PROJEKTY EDUKACYJNE

KONCEPCJA HOLISTYCZNEJ EDUKACJI W PEDAGOGICZNYM OBSZARZE STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH W UAM 181
Europejskie tendencje w kształceniu nauczycieli 181
Kogo i jak edukujemy 185

HOLISTYCZNE UCZENIE SIĘ W PEDAGOGICE GESTALT 191

DRAMA – DRAMAT METODA UNIWERSALNA 197

OD ZNANEGO KU NIEZNANEMU, CZYLI NAUKA W MAŁYCH GRUPACH . . 204

MY NA BEZLUDNEJ WYSPIE 225

Przedmowa do wydania pierwszego

Ostatnie lata przynoszą w edukacji polskiej wiele zmian. Transformację ustrojową (polityczną, ekonomiczną) współtworzy transformacja w dziedzinie edukacji. Procesów tych nie da się oddzielić. Szkoła jest żywym organizmem, toczy się w niej normalne życie. Uczniowie, rodzice i nauczyciele nie mogą czekać na nadejście takiej fazy politycznego i ekonomicznego rozwoju państwa, która zapewni systemowe, organizacyjne i materialne warunki dokonania zmian w edukacji. Oni żyją „tu i teraz" i od jakości tego życia zależy ich osobisty rozwój, a także rozwój państwa we wspomnianych sferach.

Nie można zwlekać z reformowaniem polskiej edukacji!

Nie wszyscy zresztą czekają na odgórną, ekspercką reformę. Ludzie poczuli, że od nich także coś zależy. Uświadomienie sobie kierunku przeobrażeń edukacyjnych, poczucie odpowiedzialność za swój „kawałek podłogi" i podjęcie działań, niewielkich, za to w pełni autorskich i prowadzonych odpowiedzialnie, jest początkiem czegoś, co określa się jako „moja mała zmiana". Spotkanie ludzi podobnie czujących i reagujących wzmacnia uruchomiony mechanizm zmiany, natomiast podjęcie współdziałania i upowszechnienie osiągnięć – wyzwala efekt kaskady. Oczywiście, materialne, prawne i merytoryczne wsparcie tych oddolnych inicjatyw ze strony instytucji państwowych jest nie do przecenienia.

Sens tej, a także innych książek o zbliżonej formule, pojawiających się ostatnio na rynku, polega na tworzeniu okazji do dzielenia się ideami i doświadczeniami, wypracowanymi strategiami i metodycznymi rozwiązaniami. Pomysły i przykłady w niej zawarte stanowią zdyskontowanie ponaddwuletniej wspólnej pracy osób zaangażowanych w promocję komunikacyjnego modelu nauczania. Osoby te funkcjonują w różnych środowiskach kształcenia nauczycieli w Polsce i reprezentują różne szczeble systemu oświaty: kolegia nauczycielskie i związane z nimi szkoły podstawowe, ośrodki metodyczne oraz wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety. Płaszczyznę i miejsce koordynowania działań stanowił dla nich projekt Tempus „Redesign", który w latach 1992–93

i 1993–94 wspierał procesy przeprojektowania kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Część dorobku grupy przedstawiono już w trakcie różnych konferencji i warsztatów, organizowanych głównie pod egidą Tempus „Redesign", niektóre zostały nagrane na taśmach wideo, inne opublikowano w czasopismach. Uzyskane informacje zwrotne pozwalają mieć nadzieję, że niniejsza publikacja odpowiada zapotrzebowaniu różnych instytucji, zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, na nowoczesne materiały edukacyjne.

Książkę można wykorzystać w całości lub we fragmentach. Znajdzie w niej coś dla siebie akademicki „nauczyciel nauczycieli", doradca metodyczny i refleksyjny praktyk próbujący unowocześnić swój warsztat. Nie jest ważna reprezentowana dziedzina czy przedmiot szkolny. Język, jako narzędzie myślenia i środek komunikowania się, jest obecny na wszystkich lekcjach i w każdym miejscu w szkole. Książka spełni swe zadanie, jeśli przyczyni się do uwrażliwienia nauczycieli na rolę języka w edukacji i zachęci do rozwijania warsztatowych umiejętności kreowania innego, optymalnego dla rozwoju ucznia, środowiska jego uczenia się.

Proponowana publikacja składa się z dwóch części. W pierwszej przedstawiamy najważniejsze założenia będące podstawą refleksji i działania praktycznego. Czynimy to w sposób skrótowy, niemal lapidarny, w celu wyjaśnienia Czytelnikowi wielu ekstrawagancji, na które sobie pozwalamy, a które są w istocie rzeczy czymś nader statecznym. Przybliżamy więc idee edukacji rozwojowej, całościowego modelu nauczania, refleksyjnej praktyki.

W drugiej części pokazujemy naszą drogę dochodzenia do „innego modelu uczenia innego nauczania" (projekt „Sąsiedzi") oraz efekt końcowy w postaci szkicu programu edukacyjnego zatytułowanego „Każdy nauczyciel nauczycielem języka". Dzielimy się też doświadczeniami w zakresie metod i technik umożliwiających jego praktyczną realizację. Materiał ten, prezentowany częściowo w postaci scenariuszy, mniej lub bardziej obudowanych, nie ma jednak charakteru przepisu na dobrą pracę. Pokazujemy raczej, „jak my to robimy". Pewnego rodzaju uwiarygodnienie prezentowanej metody stanowią, zamieszczone w aneksie, prace studentów.

Zachęcamy do grupowej pracy z naszą książką. W trakcie zajęć na uczelni, a także innych spotkań i warsztatów można dyskutować proponowane przez nas idee, wypróbowywać rozwiązania, rozwijać własne pomysły.

Bogusława Dorota Gołębniak
Grażyna Teusz

Poznań, czerwiec 1996 roku

Przedmowa do wydania drugiego

Złożoną nam przez CODN, wydawcę naszej pierwszej wspólnej książki **„Edukacja poprzez język"**, propozycję drugiego jej wydania przyjmujemy nie tylko jako wyróżnienie (wszak nieczęsto zdarza się to debiutantom), ale i dowód na to, że książka okazała się przydatna zarówno w momencie powstania (w połowie lat dziewięćdziesiątych), o czym świadczy wyczerpanie nakładu, jak i w okresie dla polskiej edukacji przełomowym – w czasie podejmowania kompleksowej reformy. Zaszczycone gestem decydentów, potwierdzającym nasze osobiste doświadczenia w spotkaniach i pracy ze studentami oraz nauczycielami w naszej macierzystej uczelni – Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – które wskazują na wartość i potrzebę proponowanych przez nas, a odkrywanych nierzadko wespół z uczestnikami zajęć: idei, koncepcji, praktycznych rozwiązań, antycypowane zamierzenia i cele „wielkiej reformy" uczyniłyśmy osią dokonanych zmian, względem pierwszej edycji, w prezentowanym obecnie materiale. Zatem:

po pierwsze – mając na uwadze propozycje ministerstwa, odnoszące się do pragmatyki zawodu nauczycielskiego, które kluczem do uzyskiwania odpowiedniej jakości nauczania czynią, różnicowanie płacy ze względu na poziom demonstrowanych, a nie tylko formalnych kompetencji; propozycje, które w środowisku nauczycielskim wzbudzają, oprócz entuzjazmu czy nadziei, nie mniej lęków i obaw związanych ze świadomością stanu osobistego przygotowania do zbliżającej się nieuchronnie zmiany stylu nauczania – przyjęłyśmy za celowe napisanie w zmienionej postaci podrozdziału dotyczącego kompetencji i edukacji „nowego" nauczyciela. Przyczyniły się do tego nie tylko obserwacje gorących debat, towarzyszących uruchomieniu procedury uchwalania ustaw umożliwiających wprowadzenie reformy, jakkolwiek przypisać im należy rolę czynnika pierwszorzędnego, ale przede wszystkim merytoryczna analiza **modeli profesjonalizmu** i **edukacji do profesjonalizmu**, dokonana w pogłębionych

badaniach własnych, które prowadzimy w tym zakresie nieprzerwanie od kilku już lat[1];

po drugie – ze względu na przyjętą przez ministerstwo filozofię wczesnej edukacji, znajdującą się u podstaw opisanego w książce projektu „sąsiedzi", który dziś może być postrzegany jako jedna z wielu „jaskółek" zmiany w nauczaniu początkowym, wprowadziłyśmy do rozdziału trzeciego dodatkową narrację, eksplikującą teoretyczne założenia i kolejne fazy strategii nauczania międzyprzedmiotowego. Rejestrowana przez nas percepcja tych fragmentów książki, szczególnie przez nauczycieli, wskazuje na zasadność dokonanej korekty. Intencją naszą nie jest uzurpowanie sobie prawa do bycia „ekspertem od pracy międzyprzedmiotowej". Nie dysponujemy też tym bardziej „przepisem" na efektywne nauczanie integralne. Wszak to, co dla nas było atrakcyjnym epizodem, co stało się enklawą zaangażowania w obszarze ściśle określonych – czasowych i programowych – granic, ma tworzyć codzienność polskiej szkoły podstawowej po 1 września 1999 roku. Zamysłem autorek, którym przyświeca nadzieja na uruchomienie dialogu pozwalającego wszystkim uczestnikom na lepsze rozumienie podejmowanych własnych działań, będące istotnym czynnikiem warunkującym stałe doskonalenie warsztatu, jest prezentacja doświadczeń, wynikających z praktycznej realizacji idei uznanych za priorytetowe w dokonującej się reformie nauczania;

po trzecie – spotkania i zajęcia warsztatowe z nauczycielami ukazały poglądowe znaczenie materiałów edukacyjnych o charakterze przykładowych rozwiązań. Na uwagę zasługuje fakt, że scenariuszowe propozycje czy raporty z przeprowadzonych zajęć nie tylko ułatwiają uzyskiwanie osobistego rozumienia proponowanych idei i planowanie własnej pracy, ale przede wszystkim przekonują, że ...„to jest możliwe". Jeśli zważy się zaś dodatkowo fakt, iż autorami prezentowanych przez nas projektów nie są „wybitni specjaliści", ale studenci o niewielkim doświadczeniu praktycznym i... teoretycznym, to może się okazać, że **ZMIANA** dokonuje się głównie przez osobisty rozwój, poszerzanie samoświadomości, postawę otwartości, siłę żywionych przekonań i indywidualne zaangażowanie. Stąd też decyzja, aby aneks, składający się w pierwszej edycji z takich właśnie materiałów, poszerzyć i uzupełnić komentarzem. Zmodyfikowany więc niejako, gdy chodzi o dobór prac studentów, uzupełniony wprowadzeniem, stał się aneks najbardziej egzemplifikującą przyjęte założenia i metody praktycznego działania częścią książki o formule: „popatrzcie, **to** jest wykonalne (to można zrobić)";

po czwarte wreszcie – do tytułu książki „Edukacja poprzez język" dodałyśmy podtytuł „O całościowym uczeniu się". Intencją było zwrócenie uwagi „starym" czytelnikom, tym, którzy zetknęli się z pierwszą edycją, oraz zasygnalizowanie „nowym", że materiał zamieszczony w książce odpowiada

---

[1] Zob. np. Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczyciela. Wiedza* – biegłość – *refleksyjność*, Toruń-Poznań: Edytor (1998).

na „zamówienie reformy". Jeśli celem proponowanych zmian jest uzyskanie takiego efektu edukacyjnego, który polega na odejściu od realizacji przedmiotów szkolnych na rzecz wzmacniania całościowego rozwoju człowieka (jego struktur poznawczych i moralnych), to z pewnością Pedagogika Gestalt czy psycholingwistyka stanowić mogą źródło inspiracji i kierunek poszukiwań, a takie strategie pracy dydaktycznej, jak drama czy uczenie się w małych grupach – interesujące praktyczne rozwiązania dla wszystkich, którzy chcą dokonać rzeczywistej, a nie tylko fasadowej zmiany swojego profesjonalnego *image'u*.

Zapraszając do lektury, dziękujemy Wszystkim, których życzliwa obecność sprzyja rozwojowi naszych edukacyjnych pomysłów. Dziękujemy przeto naszym „władzom", które nie tylko dają przyzwolenie, ale motywują do twórczego eksperymentowania w dziedzinie dydaktyki uniwersyteckiej, koleżankom i kolegom, którzy postawą otwartości na zmianę oraz kompetencją demonstrowaną w pracy ze studentami pomagają w uzyskiwaniu efektów edukacyjnych, a także studentom, których zaangażowania w praktyczną realizację naszych zamierzeń nie da się przecenić.

Szczególne podziękowania kierujemy w stronę Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie za animowanie warunków do dialogu dwóch światów: teorii i praktyki, dialogu na rzecz wspólnego dobra, jakim jest edukacja nauczycieli.

Bogusława Dorota Gołębniak
Grażyna Teusz

Poznań, wrzesień 1999 roku

Zamiast wstępu

DEKALOG UCZNIA

Lekcja tradycyjna

- Nie dukaj!
- Nie rozmawiaj z kolegą!
- Nie zadawaj głupich pytań!
- Nie wymądrzaj się!
- Nie ściągaj ze słownika!
- Siedź prosto w ławce!
- Pisz porządnie!
- Myśl po cichu!
- Komiks – „to" możesz sobie poczytać w domu!
- Nie rozglądaj się!

Edukacja „inaczej"

- Powiedz to swoimi słowami (Zaufaj sobie).
- Mów o tym, czym się aktualnie zajmujesz.
- Jeśli czujesz, że stoisz w miejscu – porozmawiaj z nauczycielem.
- Słuchaj tego, co mówią inni.
- Pytaj o wszystko.
- Pisz tak, jak potrafisz.
- Czytaj to, co lubisz.
- Rozglądaj się wokół i ucz się.
- Podziel się swymi myślami z kolegą.
- Spróbuj głośno pomyśleć

Opracowano w trakcie warsztatu „Nauczycielski język poleceń a interakcje w klasie". Sulejówek 1993 r. Spotkanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (Grupa „Język")

CZĘŚĆ I

IDEE
ZAŁOŻENIA
STRATEGIE

Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji?

Bogusława Dorota Gołębniak

Język to system dźwięków, znaczeń i struktur, dzięki którym nadajemy sens otaczającemu nas światu. Funkcjonuje on jako narzędzie myślenia, jako środek społecznej organizacji, jako składnica i medium przekazywania wiedzy, jako tworzywo literatury oraz kreator, a czasami wprost przeciwnie, jako niszczyciel stosunków międzyludzkich. Jego zmiany w wymiarze historycznym są nieuchronne, choć zróżnicowane ze względu na miejsce, w którym zachodzą. Ze względu na to, że stanowi on fundamentalny element ludzkiego istnienia, staje się ważnym aspektem osobistego poczucia sensu siebie. Ze względu na to, że jest bazowym składnikiem każdej wspólnoty, stanowi też ważny czynnik osobistego poczucia społecznej tożsamości.

(na podstawie Cox Report DES, 1989)

O Lwie Wygotskim i znaczeniu jego odkryć dla edukacji

Wpływ psychologa radzieckiego Lwa Wygotskiego na pedagogiczne myślenie na zachodzie, wyrażający się choćby tym, że trudno znaleźć nowoczesną książkę czy podręcznik z dziedziny edukacji, którego autorzy nie powoływaliby się na jego nazwisko, jest zgoła nieprawdopodobny.

Młody radziecki intelektualista – z wykształcenia literaturoznawca – w wieku trzydziestu ośmiu lat napisał książkę o relacji między językiem i myśleniem. Mając za sobą dziesięcioletni okres badań prowadzonych wspólnie z kolegami, chory na gruźlicę, ukończył manuskrypt i umarł, nie doczekawszy się jego opublikowania. Dwa lata później jego książka „Myślenie i mowa" została uznana przez sowiecki reżim za nieprawomyślną i przez następnych dwadzieścia

lat nie była publikowana. Wyjątkiem był ostatni, najbardziej zresztą znaczący rozdział, zaprezentowany na jednej z amerykańskich konferencji i opublikowany w czasopiśmie psychologicznym – w skróconej wersji, na jednej zaledwie stronie.

Długo panująca cisza została przerwana dopiero w 1962 roku, kiedy to po dwudziestu ośmiu latach od chwili ukazania się oryginalnej wersji uczeni z Massachusetts zdecydowali się wydać w całości dzieło Wygotskiego, oczywiście w tłumaczeniu na język angielski, i co dziś wydaje się znamienne, ze słowem wstępnym Jerome Brunera – psychologa amerykańskiego, odkrywającego w tym samym czasie centralną pozycję języka w rozwoju poznawczym dziecka.

Do *happy endu* było jednak jeszcze daleko. Z powodu „zimnej wojny", znaczące, wręcz fundamentalne odkrycie Wygotskiego, dotyczące roli języka w rozwoju myślenia, odkrycie, które mogło zrewolucjonizować praktykę edukacyjną, z trudem zaznaczało swą obecność w myśleniu o szkole. Dopiero w 1971 roku wydawnictwo Cambridge M.I.T. Press wydało wcześniejsze prace Wygotskiego z zakresu literatury pod tytułem „Psychologia sztuki", a sześć lat później czterech amerykańskich wydawców, współpracujących z A.R. Łurią, bliskim kolegą i przyjacielem Wygotskiego, uważanym powszechnie za jego sukcesora w Moskwie, doprowadziło do przetłumaczenia i wydania kilku innych jego prac pod wspólnym tytułem „Umysł w społeczeństwie". W tym samym roku (1978) wydano też ponownie książkę „Myślenie i mowa" .

We wstępie do oryginalnej edycji swego dzieła Wygotski napisał, że w pełni zdaje sobie sprawę, iż prezentowanemu studium daleko do doskonałości, że stanowi ono zaledwie pierwszy krok w nowym kierunku badań, że dopiero wytycza ono drogę nowej teorii świadomości i wymaga dalszego, konsekwentnego rozwijania (Wygotski, 1989).

Niżej spróbuję, tak jasno i krótko jak to tylko możliwe, przedstawić te z idei Wygotskiego, o których sądzi się, że współtworzyły nowoczesną teorię pedagogiczną i że są w dalszym ciągu twórczo rozwijane. Rzecz dotyczy oczywiście „zachodniego" sposobu odczytania jego myśli. Jak twierdzą redaktorzy tomu tłumaczeń tych teorii i koncepcji rozwoju dziecka w Polsce, percepcja prac Wygotskiego jest nieco inna (Brzezińska, Lutomski, 1994). Są one oczywiście znane, a większość z nich wydano w języku polskim[1]. Z poglądami Wygotskiego zapoznawali też polskiego czytelnika, w sposób pośredni, niektórzy psychologowie[2]. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że prezentowane idee i koncepcje, tak istotne z punktu widzenia organizacji warunków do rozwoju dziecka, przeszły o b o k praktyki edukacyjnej. Do spotkania naszych nauczycieli z Wygotskim tak naprawdę nie doszło. Jest to znajomość czysto akademicka. Nie widać „szkolnych" implikacji jego genetyczno-społecznej teorii rozwoju. W kształceniu nauczycieli traktuje się ją

---

[1] M.in. *Wybrane prace psychologiczne* (1971), *Narzędzia i znak w rozwoju dziecka* (1978), *Psychologia sztuki* (1980), *Mowa i myślenie* (1989).

[2] Np. Ida Kurcz, *Psycholingwistyka* (1976).

jako jedną z wielu koncepcji, które omawia się najczęściej w sposób sprawozdawczy, bez wskazywania na jej określone implikacje dydaktyczne.

A oto najważniejsze, z naszego punktu widzenia, elementy nowej teorii świadomości Wygotskiego – tezy, które mogą całkowicie zmienić podejście do nauczania.

Wczesne dzieciństwo to okres, w którym słowa nabierają sensu

Wczesne dzieciństwo to okres, w którym człowiek zaczyna nadawać słowom określony sens. Jest to początek bardzo ważnego procesu rozwojowego, gdyż znaczenia słów są zarówno jednostką mowy – obu jej funkcji: komunikacyjnej i intelektualnej, jak i myślenia. Nie można jednak założyć, że sens przypisany danemu słowu przez używające je dziecko jest identyczny z tym, który nadałaby mu osoba dorosła.

Pojęcia spontaniczne i niespontaniczne – ich wzajemna zależność

Wygotski, akceptując teorię Piageta dotyczącą rozwoju na bazie własnego doświadczenia tzw. pojęć spontanicznych, udowadnia, że człowiek przejmuje także gotowe pojęcia od innych osób, np. od nauczycieli. Struktury te proponuje nazywać pojęciami niespontanicznymi. Dziecko, stykając się z nimi, traktuje je jako problemy do rozwiązania albo „puste kategorie", które musi „ucieleśnić" we własnych doświadczeniach i osadzić w osobistym systemie wiedzy. Oczywiście, zajęcie się tym wymaga odpowiedniej ilości czasu. Wygotski postrzega ten proces w kategoriach ruchu dwustronnego: pojęć spontanicznych ku górze i pojęć niespontanicznych ku dołowi; każde z tych przesunięć ułatwia współwystępowanie drugiego, a ich połączona operacja stanowi charakterystyczną cechę ludzkiego uczenia się.

Znaczenie literacji dla rozwoju abstrakcyjnego myślenia

Władanie językiem pisanym, czyli zdobycie umiejętności czytania i pisania, wpływa w istotny sposób na osiąganie przez dziecko określonego poziomu abstrakcyjnego myślenia. Mowa pisana, z racji swego oderwania od bezpośredniego kontekstu, tak charakterystycznego dla języka mówionego (konkretny adresat i natychmiastowe informacje zwrotne, pozwalające na modyfikację przekazu i dostosowywanie go do odbiorcy), umożliwia prowadzenie refleksji nad znaczeniami poszczególnych słów. Dzięki literacji jednostka uzyskuje nowy, wyższy poziom kontroli, który wzmacnia krytyczną świadomość wobec własnych procesów myślowych.

„Mówienie do samego siebie" i podwójna funkcja mowy

Wygotski twierdzi, że mowa okresu niemowlęcego poprzedza w prostej linii myślenie charakterystyczne dla późniejszego stadium rozwoju. Kiedy

dzieci odkrywają, jak bardzo pomocne jest głośne mówienie o tym, czym się aktualnie zajmują, zaczynają stosować to, co niekiedy określa się jako „mówienie do samego siebie". Od tego momentu mowa zaczyna pełnić w życiu człowieka podwójną funkcję i rozwija się w sposób zróżnicowany. Podczas gdy konwersacja staje się coraz bardziej efektywnym sposobem komunikowania się, monolog wewnętrzny czy też „bieżący komentarz" zmienia się w kierunku przeciwnym. Innymi słowy, dzieci przez konwersację zwiększają stopniowo swą kontrolę nad gramatycznymi strukturami języka mówionego i powiększają zasoby słownictwa konwencjonalnego, a prowadząc monologi wewnętrzne – rozwijają zdolności do skrótowego, schematycznego i co najważniejsze osobistego, a więc w niewielkim tylko stopniu wzmacnianego przez konwencje przetwarzania doświadczeń zewnętrznych.

Nie sposób nie zauważyć **doniosłości tych odkryć dla pedagogiki**.

1. Jeśli przyjąć, że mowa rozwijana w okresie dzieciństwa ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju myślenia na przestrzeni całego życia, to jak długo jeszcze nauczyciele będą cenić i nagradzać **ciszę** panującą w klasie?

2. Jeśli uznać, że dzielenie się społecznym zachowaniem (zarówno werbalnym, jak i niewerbalnym) stanowi źródło uczenia się, to trzeba też zrewidować tradycyjny pogląd na rolę nauczyciela. Nauczyciel nie może już dłużej występować jako pośrednik pomiędzy wiedzą a uczniem. W świetle odkryć Wygotskiego wyraźnie widać, że edukacja jest efektem życia społeczego.

Jerome Bruner w jednej ze swych ostatnich książek, w rozdziale poświęconym idei Wygotskiego, przyznał, że prezentowana w niej propozycja teoretyczna jest dopełnieniem jego wcześniejszej koncepcji, traktującej uczenie się jako odkrywanie, o nowy element – jest ona mianowicie uzupełniona o wskazanie wagi społecznego kontekstu, w którym przebiega proces uczenia się. Opisywany przez niego wcześniej model ucznia wydaje mu się obecnie zbyt tradycyjny w tym sensie, że koncentrował się na pojedynczym dziecku, opanowującym świat przez wysiłek wkładany w reprezentowanie go we własnych terminach wiedzy. W ostatnich latach badacz ten przekonał się, że najbardziej efektywne uczenie ma miejsce wtedy, gdy wynika z aktywności podejmowanej wspólnie z innymi osobami – dorosłymi lub rówieśnikami – i polega na dzieleniu się kulturą. Zmiana więc to uznanie, że uczenie się to nie tyle indywidualny wysiłek skierowany na przyjęcie wiedzy za własną, ile dokonywanie tego we wspólnocie z innymi, tymi którzy dzielą z uczniem jego przynależność do kultury. Obok odkrywania i wynalazczości Bruner docenia więc dydaktyczne znaczenie takich czynności jak negocjowanie czy dzielenie się zjednoczoną kulturą (Bruner, 1986).

3. Przyjęcie poglądu, że dzielenie się społecznym zachowaniem jest początkowym (pierwszym) stadium uczenia się, nakłada na osoby wchodzące w interakcje z dzieckiem inny rodzaj odpowiedzialności. Ta „inność" polega głównie na tworzeniu sposobności do uświadamiania sobie przez ucznia drogi dochodzenia do pewnych umiejętności, przeszkód, które może na niej napotkać, oraz do budowania przekonania, że wykonanie stojących przed nim zadań jest

możliwe, i to głównie dzięki temu, że w podejmowaniu tego dużego wysiłku nie jest on pozostawiony sam sobie. W terminach Wygotskiego znaczy to otwieranie *strefy najbliższego rozwoju*[3], a więc przestrzeni, w której uprzednio zdobyte zdolności stanowią podstawę kolejnej umiejętności, przestrzeni, w której osiągnięcia towarzyszące tej nowej, jeszcze nie ukształtowanej, sprawności już czekają na realizację. Wzmocnienie może być zawarte w interakcji: nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń[4], czy też w procesach zachodzących w małej grupie roboczej. Może ono także pochodzić z szerszego społecznego kontekstu zarówno szkolnego, jak i pozaszkolnego.

J. Britton, teoretyk i promotor brytyjskiej koncepcji edukacji przez język, apelował swego czasu do nauczycieli: „Całe życie człowieka toczy się w pewnych wspólnotach. Jako nauczyciele jesteśmy odpowiedzialni za jedną z nich – za klasę szkolną. Mamy wybór: możemy zarządzać nią tak, aby uczynić z niej społeczność bogatą w interaktywne uczenie się albo kontynuować traktowanie jej jako niemego audytorium, zniewolonego każdym zadaniem, które dla niego wybierzemy. Tam, gdzie dochodzi głos Wygotskiego, dokonanie tego wyboru może zadecydować o strefie najbliższego rozwoju dla wielu spośród nas" (J. Britton, 1987 – tłum. własne).

Od transmisji wiedzy do komunikacyjnego modelu nauczania

Najnowsze teorie psychologiczne opisujące rozwój człowieka oraz studia nad językiem i myśleniem[5], nie tyle przyczyniły się do wypracowania innej

---

[3] Pojęcie „strefa najbliższego rozwoju" to autorskie określenie Wygotskiego zakresu, w którym instrukcje osoby dorosłej są najbardziej skuteczne; granice strefy najbliższego rozwoju są z jednej strony wytyczone poziomem samodzielnego funkcjonowania dziecka, z drugiej zaś przez jego funkcjonowanie jako mniej doświadczonego partnera w procesie interakcji związanej z uczeniem się.

[4] Na wartość uczenia się od rówieśników, czyli tzw. *peer-tutoring* zwracają szczególną uwagę zachodni kontynuatorzy idei Wygotskiego – E.A. Forman i C.B. Cazden oraz J. Tudge, B. Rogoff, D. Wood (A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, 1995) oraz D. Barnes (1976), J. Cummins i współpracownicy (1984).

[5] Patrz np: Aitkenhead, A.M. and Slack J.M. (eds.), *Issues in Cognitive Modeling*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum (1985); Mandler G., *Cognitive Psychology: An Essay in Cognitive Science*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum (1985); Roth I. and Frisby J.P., *Perception and Representation: A Cognitive Approach*, Milton Keyenes, Open University Press (1986); Garnham A, *Psycholinguistics: Central Topics*, London, Mentuen (1985); Greene, J., *Language Understanding: A Cognitive Approach*, Milton Keyenes, Open University Press (1986); Clark H.H. and Clark E.V. *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, New York, Harcourt Brace Jovanovich (1977); Ellis A. and Beattie G., *The Psychology of Language and Communication*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum (1986); Sperber D. and Wilson D., *Relevance: Communicaton and Cognition*, Oxford, Blackwell (1986); Anderson J.R., *The Architecture of Cognition, Cambridge*, Mass., Harvard University Press (1983).

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu Wydział Pedagogiki i Psychologii

teorii uczenia się, ile dokonały głębokiej redefinicji wiedzy. Świadomość wiedzy jako czystej kreacji ludzkiej i towarzyszące temu przekonanie, że każda osoba ucząca się konstruuje i rekonstruuje ją sama dla siebie, i czyni to głównie za pomocą języka, są niemal powszechne. Jeśli więc język jako taki – nie jakiś konkretny język, ale język ze względu na swe uniwersalne cechy[6] – oddziałuje na procesy poznawcze, to sedno edukacji polega na dostarczaniu uczniom okazji do jak najczęstszego prowadzenia dialogów zarówno z samym sobą, jak i z innymi osobami – rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami, a także książkami i mediami, ponieważ to właśnie one (dialogi) ułatwiają transponowanie osobistych doświadczeń na kategorie coraz skuteczniejszych systemów zapisów i systematyzacji.

Traktowanie języka jako instrumentu myślenia i środka komunikacji wymaga zmiany modelu nauczania. Model tradycyjny, polegający na transmisji gotowej wiedzy, korzystający z języka wyłącznie do jej rejestrowania i przekazu oraz nastawiony na formalistyczne, oderwane od kontekstu kształcenie kompetencji językowych, nie spełnia postawionego wyżej wymagania. Często wypalenie motywacyjne, blokada twórczości, zniszczenie kompetencji komunikacyjno-interpretacyjnych stają się niezamierzonym rezultatem takiej właśnie edukacji (Z. Kwieciński, 1991). Przeprowadzone niedawno w Polsce badania ujawniły, że 80% słów wypowiadanych przeciętnie w czasie jednej lekcji należy do nauczyciela; on też stawia około 300 pytań dziennie, podczas gdy uczeń ma możliwość udzielenia odpowiedzi tylko na jedno spośród nich; dla co drugiego ucznia wiejskiej szkoły podstawowej literacki język polski, a więc język, z którym spotyka się on w podręcznikach i którym posługuje się nauczyciel, to język obcy, język, którego nie rozumie i który opanowuje tylko pozornie. Badania ośmioklasistów wiejskich i miejskich szkół podstawowych wykazały, że tylko 25% pojęć, uznanych przez ekspertów za elementarne dla rozumienia współczesności kulturowej, społecznej, przyrodniczej – opisywanych językiem odpowiadającym standardowi szkoły podstawowej – jest dla nich jasnych; oznacza to, że 3/4 pojęć zawartych w tekstach popularnonaukowych, esejach, relacjach i recenzjach, występujących w radiu, telewizji i gazetach, może być dla przeciętnego absolwenta szkoły podstawowej niezrozumiałe. Co więcej, co ósmy uczeń szkoły podstawowej w dużym mieście, co dziesiąty szkoły w małym mieście i co trzeci szkoły wiejskiej może być uznany za funkcjonalnego analfabetę (Kwieciński, 1994).

Kryzys odczuwają sami nauczyciele. Czują się niedocenieni, wypaleni (Sękowa, 1994). Wielu z nich podziela pogląd o konieczności zastąpienia modelu przekazu modelem komunikacyjnym. Wątpliwości powstają wtedy, gdy oczekuje się od nich przełożenia idei na praktyczną realizację. Brakuje

---

[6] Podwaliny pod inne, psychologistyczne rozumienie kompetencji językowych przyniosła teoria Chomskiego, traktująca gramatykę jako urządzenie do generowania zdań danego języka (H. Kardela i Z. Muszyński, 1991).

kompetencji, umożliwiających realizowanie inaczej dziś rozumianych celów edukacji szkolnej. Akceptując pogląd, że nauczyciel nie może być dłużej traktowany jako jedyne źródło wiedzy, że jego rolą jest wyzwalanie warunków do współudziału uczniów w poszukiwaniu prawdy, do prowadzenia dialogu z różnymi racjami i opcjami, do wyrażania opinii każdej mniejszości (Kwieciński, 1991), nauczyciele nie bardzo wiedzą, JAK TO ZROBIĆ. W sytuacji wieloosobowych klas, ubóstwa materiałów dydaktycznych i nie tylko... uważają, że dokonanie tego „tu i teraz" jest absolutnie niemożliwe. Paraliżuje ich obawa przed anarchią, którą mogą wywołać w klasie, przyznając każdemu uczniowi nieograniczone prawo do posługiwania się językiem. Poza tym sami, edukowani tradycyjnie, jakby mimo woli powielają sprawdzone wzory, czyli formalistyczne nauczanie frontalne, gwarantujące zrealizowanie („przerobienie") materiału nauczania i utrzymanie dyscypliny w klasie.

Co trzeba więc zmienić, aby docenianie roli języka w rozwoju wyrażało się w codziennej praktyce edukacyjnej, a nie było tylko westchnieniem czy pobożnym życzeniem? Co najbardziej ogranicza? Od czego zacząć? Co będzie wskazywało na to, że pedagogika klasy szkolnej, oparta na neopozytywistycznych i behawioralnych założeniach, została zastąpiona pedagogiką ucznia w centrum, nawiązującą do filozofii dialogu, psychologii humanistycznej i psycho-socjo-lingwistycznych teorii uczenia się? (Kwieciński, 1991). Wydaje się, że zmiana mogłaby przebiegać na kilku liniach lub, mówiąc inaczej, mogłaby mieć kilka wymiarów, nie hierarchicznych, lecz przeciwnie – jednakowo ważnych, wzajemnie na siebie wpływających i przeplatających się.

1. Zamiast traktowania języka jako środka przekazu gotowej wiedzy – realizowanie takiego nauczania, w którym język znajdowałby się w centrum; byłby traktowany jako medium porozumiewania się i instrument myślenia.

2. Zamiast formalistycznych, pozbawionych kontekstu analiz językowych – studia językowe zaczynające się w tym miejscu, w którym znajduje się uczeń: od jego osiągnięć i od tej wiedzy językowej, którą on ma. Rozwijanie kompetencji językowych z tego miejsca, w którym znajduje się uczeń, dotyczyłoby także dzieci dwujęzycznych i uczniów posługujących się gwarą czy dialektem. Używanie języka poprzedzałaby świadoma refleksja nad nim albo dokonywanie jego analiz. Związek pomiędzy uczeniem się o języku i uczeniem się, jak z niego korzystać w celu optymalnego rozwoju, nie jest bowiem linearny, lecz nawracający, cykliczny czy nawet mutualny. Lepiej poinformowani o źródłach postaw wobec języka, jego zastosowaniu i... nadużywaniu, czyli o tym, jak wykorzystuje się go do manipulowania, uczniowie potrafiliby dostrzec językowe sposoby mediacyjnego i ideologicznego kodowania wiadomości. Metajęzyk wprowadzany byłby wtedy, gdyby po stronie ucznia wystąpiła odpowiednia zdolność, a do terminów specjalistycznych sięgano by w sytuacjach koniecznych i... zawsze w kontekście.

3. Zamiast formalistycznego, oderwanego od kontekstu kształcenia, polegającego na przerabianiu abstrakcyjnego materiału („uczony" nauczyciel, pisane naukowym językiem podręczniki) – akcentowanie osobistego znaczenia wiedzy i stosowanie zróżnicowanych strategii, umożliwiających samodzielne przechodzenie od informacji do wiedzy. Byłoby to uczenie funkcjonalne, dokonujące się na bazie naturalnego uczenia się, w którym rozwój funkcji wyprzedza i motywuje rozwój formy.

4. Zamiast sztywnego systemu klasowo-lekcyjnego („plasterki" różnych dyscyplin naukowych: fizyki, historii, biologii... w odcinkach 45-minutowych) – zajęcia holistyczne, bloki przedmiotowe, ścieżki międzyprzedmiotowe, czyli rozluźnienie rygorów czasowo-treściowo-przestrzennych, sprzyjające pełnemu poznawaniu całościowego przecież świata. Język byłby czynnikiem integrującym treści z różnych dziedzin.

5. Zamiast dominującej pracy frontalnej (nauczyciel aktywny, przekazujący gotową wiedzę, uczniowie w roli biernych słuchaczy czy obserwatorów) – uczenie się w małych grupach, które stwarzałoby możliwości łatwiejszego pokonywania drogi od informacji do osobistego rozumienia. Uruchamiają się wówczas różnorodne procesy komunikacyjne, uczniowie współpracując ze sobą, dzieląc się doświadczeniami, przedstawiając własne idee i pomysły rozwiązania problemów, negocjując stanowiska, są stymulowani do pełnego, niczym nie skrępowanego korzystania ze wszystkich kanałów przekazu informacji: większość z nich mogłaby mówić, słuchać, czytać i pisać w tym samym czasie; nikt nie musiałby czekać na swoją kolej. Interakcje typu: nauczyciel – klasa zostałyby wzbogacone o inne, różnorodne relacje: nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń, kontakty w małych grupach roboczych, a także w wieloosobowych.

6. Zamiast obowiązujących podręczników i starannie prowadzonych zeszytów przedmiotowych – wielość materiałów edukacyjnych (podręczniki, książki, opracowania, gry, filmy), odpowiednie miejsca pracy, a także stosowanie kart pracy, ułatwianie dostępu do różnorodnych źródeł. Ważne, aby wszystkie materiały, wykorzystywane przez uczniów w szkole, były funkcjonalne.

7. Zamiast abstrakcyjnego, jednorodnego programu, stanowiącego zestaw treści do „przerobienia" ze wszystkimi uczniami – program akcentujący przede wszystkim cele i ich operacjonalizację, czyli sposoby dochodzenia do nich; treści pełniłyby rolę służebną.

8. Zamiast centralnego planowania zajęć i jednakowych postępów dla wszystkich uczniów – diagnozowanie stadium rozwoju struktur poznawczych konkretnego ucznia i dostosowywanie do niego programów, oczywiście przy dbałości o uzyskanie określonego standardu rozwojowego i kulturowego.

9. Zamiast oceniania efektów końcowych – monitorowanie rozwoju ucznia, rejestrowanie jego postępów, rozmawianie z nim nie tylko o tym, czego się

nauczył, ale także o tym, jak dochodził do określonej umiejętności czy sprawności, z czym miał trudności, jak je pokonywał, co mu pomagało, a co przeszkadzało.

10. Zamiast uruchamiania motywacji zewnętrznej, czyli stosowania przymusu w postaci nagród, kar, ocen – wyzwalanie i wzmacnianie motywacji wewnętrznej, a więc wynikającej ze świadomości celów podejmowanych działań, oraz pozostawianie uczniowi pewnego marginesu swobody w zakresie określania, czego i jak się uczyć, a także zachęcania do podejmowania ryzyka, i to w atmosferze uznawania popełnianych błędów jako koniecznych, składowych elementów rozwoju.

11. Zamiast kształcenia typu „pre", akcentującego przygotowawczy wymiar edukacji – uczenie się w kontekście realnego życia; wszystko byłoby poważne, takie jak w świecie dorosłych: druk, różne czcionki i materiały, nic nie działoby się „na niby".

12. Zamiast syndromu „następnego kroku" (silna jest w szkole wiara w istnienie dwóch rodzajów uczniów: dobrego i złego. Ten pierwszy zawsze zna krok następny, jest „do przodu", nigdy nie ma problemów. Jeśli uczeń spotyka więc na swojej drodze jakieś trudności, coś, czego nie zna, nie rozumie, dochodzi do wniosku, że jest złym uczniem) – wspomaganie uczniów w budowaniu zaufania do siebie, do własnej intuicji, a także w dokonywaniu adekwatnej samooceny i poszukiwaniu strategii radzenia sobie z problemami.

Refleksyjność – centrum edukacyjnego działania w warunkach zmiany

Zarysowany wyżej szkic zmiany w edukacji szkolnej ukazuje skalę transformacji, której dokonać należy w dziedzinie nauczania. Zamiast nauczania skoncentrowanego na dążeniu do najlepszego przekazania uporządkowanej, „podręcznikowej" wiedzy i kontrolowaniu procesów przyswajania jej przez uczniów (głównie przez stosowanie systemu stopni szkolnych), powinniśmy charakter nauczycielskich czynności odnosić do diagnozowania potrzeb edukacyjnych każdego ucznia, wprowadzania go w takie sytuacje zadaniowe, które umożliwią wyzwolenie jego wielostronnej aktywności, sprzyjającej osiąganiu coraz wyższego poziomu rozwoju struktur poznawczych i moralnych; stałego monitorowania dróg dochodzenia do tych efektów i towarzyszącego mu „formującego" oceniania, budowania, a także ewaluacji programów. W świetle psycholingwistycznych teorii wydaje się, że tylko nauczyciel, który jest jednocześnie przewodnikiem, obserwatorem i facylitatorem, ma szansę „skapitalizowania" kompetencji oraz zdolności uczniów i udzielania wsparcia ich naturalnemu rozwojowi.

Spróbujmy rozważyć, co stanowi istotę bycia takim nauczycielem i jakiego rodzaju przygotowanie może doń prowadzić.

Z perspektywy laika oraz wypowiedzi nauczycieli, akcentujących często niemożność stosowania w praktyce wyuczonych wcześniej teorii, można było wnioskować, że do zajmowania się profesją nauczycielską dotychczas „wystarczało wiedzieć" nieco więcej od uczniów z nauczanego przedmiotu i umieć zastosować odpowiednie (znane z własnego edukacyjnego doświadczenia bądź podpatrzone u innych nauczycieli) metody przekazywania i egzekwowania wiedzy. Być może jedynie dzieci i młodzież, coraz trudniej poddające się dyscyplinie i autorytetowi władzy, oraz niepewna przyszłość i niezbyt satysfakcjonujące wynagrodzenie czyniły to zajęcie coraz bardziej uciążliwym. Realizowany na wyższych uczelniach model kształcenia, wyposażający przyszłego nauczyciela w pogłębioną, specjalistyczną wiedzę z zakresu wybranej dyscypliny (najczęściej jednej – biologii, chemii, historii) i „śladowe" wiadomości psychopedagogiczne i metodyczne, wzmacniał takie nastawienie do pracy nauczycielskiej. Odpowiedzialność za przebieg praktyk szkolnych ponosili nauczyciele – praktycy, także edukowani w podobny sposób. Nie powinna więc wywoływać zdziwienia wszechobecność w polskiej szkole frontalnych form nauczania i systemu stopni szkolnych, wymuszających zdyscyplinowane „przerabianie" jednakowych dla wszystkich treści poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Czy tak przygotowany i „wytrenowany" nauczyciel może podjąć wysiłek zarysowanej transformacji? Wszak efektywne realizowanie innej strategii nauczania wymaga zdecydowanie odmiennego rodzaju profesjonalizmu! *Sic!* Profesjonalizmu, a nie przyuczenia do wykonywania zawodu! Tak sformułowana konstatacja zawiera pytanie o istotę owego profesjonalizmu, a tym samym o kierunek drogi, która bezpośrednio do niego prowadzi. Dość powszechnemu konsensusowi co do konieczności traktowania czynności nauczania w kategoriach profesjonalnych[2] nie towarzyszy jednak występowanie jednego jego modelu. W dyskusjach nad profesjonalizmem nauczycieli (nasilających się zwłaszcza w przełomowych dla społeczeństw momentach – w sytuacjach kryzysu, przesilenia, stawania wobec wyzwań priorytetowego traktowania edukacji bądź w momentach trudnych – takich jak narastanie „ponowoczesnego" zmęczenia) ścierają się dwa przeciwstawne podejścia. Jednym jest model praktyki edukacyjnej, ujmujący nauczanie w akontekstualnych, wąskich kategoriach rzemiosła, „biegłości" bądź zaawansowanej technologii, oparty

---

[2] Zawód nauczycielski we współczesnym tego słowa rozumieniu powstał w Europie na przełomie XVII i XIX wieku. W tym to okresie stał się zawodem masowym, a jego przedstawiciele zaczęli organizować się w odrębną grupę profesjonalno-społeczną, świadomą swego społecznego i politycznego znaczenia. Profesjonalizacja oznaczała więc z jednej strony historyczny proces konstytuowania nauczania jako niezależnej działalności, z drugiej zaś proces odnawiania w każdej generacji poziomu i rodzaju kwalifikacji (kompetencji) decydujących o pozycji, zabezpieczeniu materialnym i wartości rynkowej.

w swych założeniach na psychologii behawioralnej i pozytywistycznym paradygmacie wiedzy, drugim propozycja filozofii refleksyjnej praktyki. Przedstawiciele pierwszego podejścia, zwanego także techniczno-racjonalnym czy kompetencyjnym, utrzymują, iż wszelkie kontakty nauczyciela z uczniami wywierają bezpośredni wpływ na tempo i jakość uczenia się. W związku z tym nauczyciele koncentrują się na nauczaniu tego, co ich zdaniem może zostać przyswojone. Natomiast zwolennicy refleksyjnej praktyki podkreślają, iż profesjonaliści pracujący z ludźmi mogą „dobrze praktykować", gdy uczą się na indywidualnych przypadkach, w które są osobiście zaangażowani, i tylko wówczas, gdy swą wiedzę zawodową, w odniesieniu do konkretnych celów, postrzegają jako nieadekwatną, niekompletną, wymagającą stałej transformacji. Świat praktyki podlega bowiem intensywnym zmianom. Antycypowanie jego różnych aspektów i wcześniejsze doń przygotowywanie zdaje się pozostawać zabiegiem niemożliwym. Stąd też od profesjonalistów wymaga się przede wszystkim zdolności do inteligentnego działania, do improwizacji – zależnie od istniejącej sytuacji, a ze względu na moralny i społeczny wymiar ich praktyki – zdolności dokonywania samodzielnych osądów. Stałe doskonalenie edukacyjnego działania i sprawowanie nad nim krytycznej kontroli staje się możliwe dzięki nastawieniu na permanentne uświadamianie sobie teorii edukacyjnej (a więc także „zalegających dno" praktyki przekonań i uprzedzeń) i odwoływaniu się do dostępnej wiedzy formalnej.

Należy wskazać, iż idea refleksji nie jest nowa. Jej korzenie sięgają poglądów **Arystotelesa**, a większość współcześnie opracowywanych koncepcji edukacji nauczyciela „zakotwicza się" w pracy **J. Deweya** „Jak myślimy?", w której rozważa on rolę refleksji w uczeniu się i dokonuje rozgraniczenia pomiędzy działaniem rutynowym a refleksyjnym. Za najbardziej znaczące dla ukonstytuowania się i rozwoju „nowego" podejścia do praktyki edukacyjnej uważa się, ujęte chronologicznie: koncepcję refleksji opracowaną dla różnych profesji przez **D. Bougha, R. Keogha i D. Walkera** (1985), model „nauczyciela badacza" – **W. Carra i S. Kemisa** (1986), koncepcję „refleksyjnego praktyka" **D. Schöna** (1987).

Wyróżnienie przez D. Bougha, R. Keogha i D. Walkera trzech stadiów refleksji: (I) przygotowania, (II) aktywności i (III) rozmyślania o tym, co się wydarzyło, ukazało **możliwości, rodzaje i znaczenie** refleksji występującej w trakcie **uczenia się przez doświadczenie**. Na pierwszym etapie studenci zachęcani są do eksploracji celów, zakresu i źródeł wymaganej od nich aktywności, wypróbowują różne sprawności w pozostającej pod pewną ochroną praktyce uczelnianej. Rozważając wnioski z niej wynikające, mają realny wpływ na modyfikację stawianego im zadania. Następnie „zanurzeni" w doświadczeniu szkolnym, próbując nadać sens „temu, co się dzieje", starają się rejestrować i poddawać analizie wszystkie pojawiające się problemy, emocje, konflikty wartości etc. W końcu, w stadium szkicowania raportu z przeżytego doświadczenia, dokonują rekonstrukcji, przebiegającej ponad

uświadomionymi sobie postawami i emocjami, które mogłyby subiektywizować uzyskiwane przez nich rozumienie.

W. Carr i S. Kemis – jako przestawiciele podejścia rekonstrukcjonistycznego – zwrócili szczególną uwagę na znaczenie wartości, które są wprowadzone przez studentów do procesu edukacyjnego, stanowiąc jego immanentny składnik. Podobnie jak ich poprzednicy, wyróżnili kilka podstawowych faz refleksji występującej w trakcie uczenia się przez praktykę, a nawet je rozbudowali (I – przygotowanie, II – działanie, III – objaśnianie tego, co się wydarzyło, IV – krytyczne badanie osobistych przekonań i założeń znajdujących się u podstaw demonstrowanego działania, V – porównywanie swoich ustaleń z wartościami wcześniej deklarowanymi, obecnymi w tradycji danej profesji lub teorii edukacji czy dziedzin jej pokrewnych). Przedmiotem refleksji uczynili przede wszystkim:

1) frustracje, ograniczenia i wszelkiego rodzaju „przymusy" – zwykle tłumione, lecz „zalegające dno" każdej praktyki,

2) zwyczaje, rutynę, nawyki, tradycje, ideologie, dogmaty, uprzedzenia, pewniki i precedensy, które wprowadza się do praktyki i które zaznaczają następnie swoją obecność zarówno w podejmowanym działaniu, jak i myśleniu o nim,

3) interpretacje i osądy – w różnoraki sposób powiązane z działaniem i także wywierające nań wpływ (Carr i Kemis, 1986).

Za najpoważniejszego „udziałowca", mającego niewątpliwie „pakiet kontrolny" w omawianym „przedsięwzięciu", uchodzi Donald Schön, epistemolog, twórca koncepcji refleksyjnej praktyki (1983). To właśnie określone w jego badaniach **refleksja-w-działaniu** i **refleksja-nad-działaniem**, decydujące o inteligentnej praktyce, przyczyniły się w szerszej skali do transformacji „naszego" myślenia o **relacji między teorią a praktyką**. Wywarły również istotny wpływ na poglądy związane z przygotowaniem się do „efektywnego" nauczania. Schön, analizując przykłady działań profesjonalnych, odkrył, że spontaniczne, ale sprawne i odpowiednie do wymogów chwili działanie prawdziwego praktyka wynika z wiedzy, która jest zawarta *implicite* w nim samym. Procesy myślowe uruchomione w takiej **wiedzy-w-działaniu** (*knowing-in-action*), choć sprawiające duże trudności podczas prób ich zwerbalizowania czy wyjaśnienia, bywają jednak przedmiotem refleksji i opisu, dokonywanych przez praktyka już bezpośrednio po zaistnieniu wydarzenia. Schon na podstawie przeprowadzonych badań utrzymuje, że efektywni praktycy potrafią ujawnić i określić całe sekwencje procesów, prawidłowości i procedur, które wystąpiły w ich działaniu, oraz nazwać wartości, przekonania i własne teorie, które nim kierowały. Zastrzega jednak, że są to tylko próby nakładania językowej konstrukcji na coś, co w istocie jest **spontaniczną formą inteligencji**. Opisy ujęte w kategoriach: fakty – procedury – prawa – teorie mają statyczny charakter, podczas gdy **wiedza-w-działaniu** jest zawsze **dynamiczna**. Refleksja dotycząca działania pojawia się zwykle jako reakcja na wstrząs, którego doznaje praktyk, jeśli

w sytuacji, w której działa, pojawia się nowy element. Postawiony wobec konieczności ujmowania całości tego, co się dzieje, zatrzymuje się na chwilę w środku działania (po uznaniu, że nie wprowadzi w ten sposób dodatkowych zakłóceń), i zastanawia się, co robić dalej, albo nie przerywając działania – „myśli w biegu" i próbuje modyfikować swoje zachowanie. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z **refleksją-nad-działaniem**, w drugim zaś z **refleksją-w-działaniu**.

Refleksja, równoległa do działania, polega na postrzeganiu zaistniałych okoliczności jako sytuacji, którą trzeba rozwiązać. Podjęte czynności składają się więc z takich sekwencji eksperymentowania czy testowania, które wyzwalają pojawienie się krytycznych pytań odnoszących się do założeń i struktury „wiedzy-w-działaniu". Proces ten polega na **restrukturyzowaniu** zarówno strategii, jak i myślenia, a także **rozumienia** samego działania. Schön nazywa ten proces **ponownym obramowywaniem problemów**. Twierdzi, że sprawny praktyk jest w stanie zmodyfikować swoje działanie już po upływie sekundy od momentu wyboru określonego wariantu i całkowicie zintegrować refleksję z działaniem. Russell i Munby, którzy prowadzili trwające dziesięć lat badania nad ideami Schöna, charakteryzują refleksję-w-działaniu jako proces myślowy o nielogicznych cechach, wywołany przez doświadczenie i poddawany kontroli jednostki w ograniczonym zakresie. Badacze ci potwierdzili też, że ponowne obramowywanie problemów ma podstawowe znaczenie dla prowadzenia refleksji. Proces ten oznacza dla nich „słuchanie i oglądanie" w odmienny sposób, dzięki czemu dokonywana obserwacja ma bardziej **interpretacyjny** niż analityczny charakter (Russell & Munby, 1991).

W trakcie refleksji-nad-działaniem dochodzi do sformułowania serii pytań dotyczących zdarzenia i próby interpretacji zaistniałej sytuacji. Jest to proces dochodzenia do **własnej** wersji wydarzenia. Zwykle uwzględnia się w nim wiele elementów, które, przywołane z pamięci, wydają się użyteczne dla zrozumienia tego, co się właśnie wydarzyło. Systematyczne powtarzanie tego kroku wraz ze świadomością dokonywania wyboru czynników ułatwiających transformację rozumienia, stanowią – według Schöna – najważniejszy element **profesjonalnej wiedzy** refleksyjnego praktyka.

Na pytanie, czy do takiej praktyki można się przygotować, Schön odpowiada twierdząco. „Edukacja do refleksyjnej praktyki"[3] ma charakter stwarzania odpowiednich warunków i wspomagania nauczyciela w studiowaniu praktyki. Forma takiej edukacji to tzw. **praktyka pod ochroną**, umożliwiająca „smakowanie" realnych działań bez ponoszenia za nie pełnej odpowiedzialności. Student czy początkujący nauczyciel może, pracując pod kierunkiem **nauczyciela-mentora**[4], doświadczać zjawisk wiedzy-w-działaniu oraz refleksji-w-działaniu, a przez dialog z innymi (kolegami, nauczycielami, edukatorami) rozwijać refleksję-nad-działaniem.

---

[3] Taki tytuł nosi druga z jego najbardziej znanych książek (1987).

Jak można zauważyć, we wszystkich prezentowanych koncepcjach refleksja jest traktowana jako główne **„narzędzie" uczenia się przez praktykę**. Stosuje się ją do wyjaśniania, rozwijania i doskonalenia profesjonalnych działań. Składają się nań zarówno procesy poznawcze, jak i motywacyjne, co z jednej strony wspomaga ją w stawaniu się bardziej efektywną, z drugiej zaś, dzięki budowaniu poczucia sprawstwa – nakłada na nią większą odpowiedzialność. Sam **koncept** sytuuje się w tradycji eksperymentalnego uczenia się. Refleksja może występować w trakcie samego działania, gdy „myślimy w biegu" lub zatrzymujemy się na chwilę, aby rozważyć wszystkie możliwości rozwiązania występującej nieoczekiwanie „zagadki". Może pojawić się również po nim, gdy próbujemy dokonać rekonstrukcji naszego działania, przywołując cały jego kontekst. Niektórzy badacze proponują uznać za refleksję także te procesy myślowe i emocjonalne, które występują przed podjęciem działania – na przykład myślenie krytyczne ujawniające przesądy czy uprzedzenia, albo rozważanie różnych punktów widzenia sytuacji, w której ma przebiegać działanie, czy przypominanie sobie istotnych, z perspektywy podejmowanego działania, przypadków z wcześniejszych doświadczeń.

Refleksja nie ma ustalonego wzoru, choć jej uruchamianie przebiega często według Kolbowskich stadiów eksperymentalnego uczenia się:

1) konkretne doświadczenie
2) obserwacja i analiza (interpretacja)
3) szkic rekonceptualizacji
4) aktywne eksperymentowanie (Kolb, 1984).

Brak jakiegokolwiek usystematyzowanego podejścia w tym względzie uznaje się za wartość umożliwiającą krytyczne rozważanie praktyki, także jej moralnych wymiarów. Refleksyjna praktyka wymaga bowiem nie tylko wiedzy, ale przede wszystkim odpowiedzialności, postawy otwartości i gotowości do dokonywania zmiany także – a nawet głównie – w samym sobie. Stałe poszukiwanie zamiast pewności *know-how* to jej podstawowy, wręcz konstytutywny wymiar.

Oczywiście, stawanie się refleksyjnym praktykiem nie wyklucza opanowania określonego zestawu (kompendium) umiejętności, sprawności, zwyczajów (rytuałów), czyli **nauczycielskich umiejętności warsztatowych**. Związane są one z koniecznością podejmowania przez każdego nauczyciela roli przewodnika po wiedzy, diagnosty w zakresie identyfikowania aktualnego poziomu rozwoju struktur poznawczych i moralnych każdego ucznia, „menedżera" zarządzającego aktywnością uczniów na terenie klasy czy też facylitatora. Takie podstawowe dla efektywnego pełnienia tych ról umiejętności, jak na przykład: budowania i ewaluacji programów, planowania zajęć, stosowania różnorodnych strategii dydaktycznych, porozumiewania się (korzystania z różnorodnych kodów komunikacyjnych, wraz z technologią

---

[4] Nauczyciel-mentor to jedna z dodatkowych funkcji, którą mogą pełnić doświadczeni nauczyciele w stosunku do studentów i nauczycieli „praktykujących" w danej szkole.

informatyczną), identyfikowania poziomu rozwoju ucznia w odniesieniu do standardów rozwojowych i kulturowych, rozpoznawania szczególnych uzdolnień i specjalnych potrzeb edukacyjnych, monitorowania rozwoju, dokonywania pomiaru i formującego oceniania, animacji grup i przestrzeni czy dyscyplinowania klasy są ważne dla profesjonalizmu nauczycielskiego, ale nie rozstrzygające. Wyznaczają, ułatwiają, ale nie decydują o nim całkowicie. Obok zdolności, wiedzy przedmiotowej, postaw, cech osobowych i tego, co determinuje stosunek do kontekstu, w którym przebiega nauczanie, a więc pewnej elastyczności, edukacyjnego rozumienia, świadomości moralnej i profesjonalnego osądu, stanowią element **repertuaru** refleksyjnego praktyka. Nie ma tu miejsca dla jakiejkolwiek hierarchii, uporządkowania, priorytetów etc. Wszystkie składające się nam elementy, ujmowane **razem**, przyczyniają się do sukcesu w nauczaniu. Refleksyjny praktyk może mieć nawet pewne braki warsztatowe, ale posiadając zdolność do prowadzenia refleksji nad swoim działaniem, po pewnym czasie je skoryguje, udoskonali, podczas gdy nauczyciel skoncentrowany na wykonaniu zadania zgodnie z akceptowanym standardem, nie tylko pozostanie na poziomie rytuałów (te same procedury, gesty, słowa) i będzie abstrahował od rzeczywistych potrzeb edukacyjnych uczniów, ale może także pomijać refleksję nad moralnym wymiarem swojego działania. Pewna nieporadność czy nawet błędy w metodyce mają bowiem inną wagę, niż zachowania (wypowiadanie określonych słów czy czynienie gestów), które mogą naruszać godność ucznia.

Opowiedzenie się za modelem refleksyjnej praktyki powoduje także wyraźne konsekwencje dla edukacji nauczycieli. Charakterystyczną cechą każdego kursu kształcenia nauczycieli, cechą rzadko spotykaną w innych dziedzinach edukacji, jest bowiem konieczność zachowania wewnętrznej spójności pomiędzy treściami i metodami ich wprowadzania. Studenci uczą się, jak nauczać zarówno z treści, jak i przez samo uczestnictwo w zajęciach. Edukacja do refleksyjnego nauczania nie może polegać na przekazie wiedzy i kontroli stopnia jej opanowania. Tradycyjne, ,,akademickie'' podejście okazuje się dysfunkcjonalne[5].

---

[5] W literaturze wyróżnia się najczęściej trzy podstawowe podejścia do projektowania programu edukacyjnego: model przedmiotowy, model procesualny, model badawczy (Zob. np. Fish, 1989). Pierwszy z nich przyjmuje behawiorystyczne rozumienie uczenia się jako poddającej się obserwacji bezpośredniemu pomiarowi zmiany (w wiedzy, umiejętnościach i nawykach jednostki). Stosowanie go wymaga precyzyjnego przedstawienia intencji (tzw. ogólnych celów nauczania), określenia celów operacyjnych, podania zestawu treści (najczęściej jednakowego dla wszystkich uczestników kursu), metod i technik pracy oraz szczegółowych zasad i kryteriów oceniania. W realizacji tak konstruowanego programu bardzo ważną rolę pełni osoba prowadząca zajęcia – postrzegana jako ekspert i egzaminator. Wymaga się od niej wysokiego poziomu umiejętności w zakresie ekspozycji przewidzianej programem wiedzy (dobrego ,,wyłożenia'' wiadomości) oraz efektywności metodycznej w zakresie kontroli i pomiaru stopnia jej przyswojenia przez uczestników zajęć. Rola studentów/słuchaczy jest bierna. Sprowadza się do systematycznego prowadzenia notatek i zapamiętywania treści zajęć. Stosowanie tego podejścia utrudnia dostrzeganie

Budowanie programu edukacji do refleksyjnej praktyki koncentruje się nie tyle na wyraźnym określaniu celów, treści, metod i efektów studiowania, ile na rozważaniu warunków i procedur, które mogą zapewnić każdemu studentowi/uczestnikowi kursu uzyskiwanie jak najlepszego **rozumienia**[6]. To jego aktywność, polegająca na poszukiwaniu, odkrywaniu pozostaje w centrum zainteresowań projektu. Nie ustala się też arbitralnie treści kształcenia. Pełnią one służebną rolę; są istotne o tyle, o ile przydają się w prowadzeniu refleksji, uzyskiwaniu rozumienia, konceptualizacji poszukiwań badawczych, opracowywaniu i interpretacji zebranego materiału empirycznego. Zamiast motywowania przez treści akcentuje się **motywację przez osobiste zaangażowanie**. Studenta/uczestnika kursu inspiruje się do przejawiania zachowań twórczych, do bycia oryginalnym. Strategia kształcenia w obszarze tego modelu wymaga także, aby osoby prowadzące zajęcia eksponowały fakt pozostawania przez nie same w procesie nieustannego doskonalenia się, ukazywały charakter podejmowanych przez nie czynności nauczania jako „zbliżony do artyzmu", przejawiały wrażliwość na potrzeby edukacyjne innych, były otwarte na wyzwania i zmianę. Należy dodać, że elastyczne traktowanie dotyczy w tym modelu nie tylko treści, metod i źródeł, ale także czasu przeznaczanego na realizację konkretnych projektów (przedsięwzięć). Wszak pracy badawczej, twórczej, a taki charakter mają studia profesjonalne realizowane w tym modelu, nie można ograniczać ścisłymi rygorami czasowymi.

Charakterystyczne cechy edukacji do refleksyjnej praktyki:

- uwzględnianie zarówno teorii, jak i praktyki edukacji – i to w całej złożoności ich wzajemnych powiązań,
- holistyczny pogląd na profesjonalną praktykę,
- traktowanie nauczania w kategoriach rozwiązywania problemów,
- wpajanie potrzeby prowadzenia stałych poszukiwań w obrębie własnej praktyki (prowadzenia nad nią „małych" badań),
- poszukiwanie „znaczeń" przez prowadzenie stałej refleksji nad swym doświadczeniem,
- współdziałanie z innymi jako czynnik wspomagający prowadzenie refleksji,
- budowanie przekonania, że podejmowanie wszystkich wyżej wskazanych działań służy refleksji, rozważaniu, rozumieniu praktyki

(Por. Fish, 1995).

---

i uwzględnianie indywidualnych różnic. Nie sprzyja też uwzględnianiu specyfiki różnych przedmiotów i integralnemu wykorzystaniu wiedzy.

[6] Przypomina „wysmakowaną" badawczo wersję modelu procesualnego.

Model przekazu i filozofia refleksyjnej praktyki różnią się także w podejściu do oceniania studenta/uczestnika kursu. W pierwszym z nich stosuje się **ocenianie sumujące** Ma ono charakter formalny (egzamin) i jest zwykle realizowane pod koniec semestru/roku/kursu. Polega na porównaniu wiedzy (umiejętności, osiągnięć) studenta/uczestnika zajęć z odgórnie ustalonymi, ujednoliconymi standardami.

Ocenianie w drugim interesującym nas modelu pracy z nauczycielami przyjmuje najczęściej postać **oceniania formującego**. Koncentruje się ono nie tyle na wynikach, ile na procesie uczenia się i bywa traktowane przede wszystkim jako narzędzie wzmacniania studenta w nabywaniu profesjonalnej kompetencji. Skupiając się na indywidualnym potencjale, przy postrzeganiu uczestników zajęć jako złożonych i zróżnicowanych indywidualności, nie zakłada jednakowego dla wszystkich poziomu osiągnięć (nie stawia wobec uczestników zajęć tych samych wymagań). Celem nadrzędnym jest bowiem ukierunkowanie jednostek do rozwijania własnej praktyki, postrzegania jej z różnej perspektywy i doskonalenia procedur samooceny.

* * *

Dokonując „promocji" refleksyjnego modelu nauczania należy zaakcentować jeszcze jeden aspekt. Otóż model ten, zakładający permanentne budowanie własnego profesjonalizmu, wydaje się szczególnie atrakcyjny w naszej polskiej rzeczywistości, charakteryzującej się nasileniem procesów transformacyjnych. Przekształcenie szkoły jako instytucji edukacyjnej – od szkoły jednolitej, zależnej od państwa, stanowiącej element scentralizowanej struktury, do szkoły samorządowej, usytuowanej w lokalnym środowisku, zróżnicowanej, współpracującej z rodzicami-klientami – wymaga modernizacji nauczania i zmiany w pracujących w niej nauczycielach. Podejście racjonalno-techniczne nawet w nowoczesnej wersji, akcentującej nie tyle rzemiosło co biegłość, zakłada „inteligentne" działania w „inteligentnym" środowisku, czyli wywiązywanie się z przyjętych norm na najwyższym poziomie wykonania. Pomijając kwestie merytorycznego uzasadnienia pomiarów, standardów, inspekcji, akredytacji, doprawdy trudno byłoby znaleźć w naszych warunkach empiryczny model „dobrego nauczania". Od kogo zatem mieliby się uczyć potencjalni i obecni nauczyciele? Kogo naśladować? Kto miałby określać poziom wykonania? Z drugiej jednak strony, ujawnia się gotowość nauczycieli do dokonania zmiany w sobie, i to nie tylko z pobudek merkantylnych czy o charakterze wyłącznie instrumentalnym. Na podstawie zainteresowania nauczycieli różnymi formami dokształcania i doskonalenia (także płatnymi studiami zaocznymi) można żywić nadzieję, że stworzenie im warunków do bycia kreatywnymi wraz z koniecznością ponoszenia pełnej odpowiedzialności, może stać się początkiem zmiany. Przesłankę tę wzmacniają doniesienia o znacznej rewitalizacji w Wielkiej Brytanii i USA środowisk nauczycielskich

i ich aktywnego włączenia się w dokonanie rzeczywistej zmiany edukacyjnej w latach osiemdziesiatych. Było to wynikiem przeniesienia na grunt edukacji nauczycieli takich praktycznych paradygmatów jak: „rozszerzony profesjonalizm", „badania nauczycielskie", „refleksyjna praktyka" etc. Pojęcia te, rekonstruowane w polskiej literaturze przedmiotu[7], wydają się tymi, które mogą okazać się użyteczne w sytuacji, w której doniosłą rolę będą odgrywali nauczyciele. Zaproszenie do współtworzenia zrębów „nowego" tych, od których naprawdę zależeć będzie rzeczywiste powodzenie wszelkich reform, ale zaproszenie na zasadzie partnerstwa, a nie realizowania cudzych pomysłów, wydaje się nieodzowne. Wiele przesłanek wskazuje na to, że można zaufać nauczycielom, ich profesjonalnej odpowiedzialności, temu że bez wskazówek i dyrektyw, za to obdarzeni kredytem zaufania, będą poszukiwać, badać i doskonalić własną praktykę. Pozostaje jeden warunek: znajomość i rozumienie potrzeby oraz zasadności zmiany. Publikowanie, upowszechniające założenia innego myślenia o oświacie, jest w tym względzie nie tyle obowiązkiem, co wyzwaniem.

Literatura

Barnes D., *From Communication to Curriculum, Penguin Books* (1976)

Boud D., Keogh R. & Walker D. (eds.), Reflection: *Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page. (1985)

Britton J., *Language and Learning, Penguin Books* (1987)

Britton J., *Vygotsky's Contribution to Pedagogical Theory.* English in Education, vol. 21 no 3. (1987)

Broekman H., Korthagen F., Wubbels T., *Kształcenie nauczycieli szkół średnich w ujęciu grupy OW i OC.* Tekst referatu wygłoszonego na konferencji „Alternatywne modele kształcenia nauczycieli", (maszynopis), LEROPOL. Miętne (1991)

Bruner J., *Poza dostarczone informacje, Warszawa* (1974)

Bruner J., *W poszukiwaniu teorii nauczania, Warszawa* (1974)

Bruner J., *Actual Minds. Possible Worlds. Harward University Press* (1986)

Brzezińska A., Lutomski G., *Dziecko wśród ludzi i przedmiotów, Poznań* (1994)

Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B., *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych, Poznań* (1995)

Brzezińska A., Czub T., Lutomski G., Smykowski B., *Dziecko w zabawie i świecie języka,* Poznań, (1995)

Carr W. & Kemis S., *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, Lewes: Falmer (1986)

Cox Report, DES, *Report of the English Working* Party 5–16. London: HMSO (1989)

Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Edytor (1997)

Delve R., *The Teachers as Trainers.* Tekst referatu wygłoszonego na konferencji „Alternatywne modele kształcenia nauczycieli"(maszynopis), LEROPOL. Miętne (1991)

Fish D., *Praktyka w kształceniu wstępnym nauczycieli.* Tekst referatu wygłoszonego na konferencji „Alternatywne modele kształcenia nauczycieli" (maszynopis) LEROPOL. Miętne (1991)

---

[7] Zob. np. Czerepaniak-Walczak M. (1997); Kwiatkowska H. (1997), Putkiewicz E. (1998); Mizerek H. (1994), Gołębniak B.D. (1998).

Fish D., Broekman H., *O nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, Kształcenie Nauczycieli nr 1 (1992)
Fish D., *Learning Through Practice in Initial Teacher Training*, London: Kogan Page (1989)
Fish D., *Quality Mentoring for Student Teachers*. London: David Fulton Publishers (1995)
Gołębniak B.D., *Praktyka w teorii. Teoria edukacyjna jako wiązka różnych (utopijnych, deliberatywnych, ewaluatywnych i naukowych) dyskursów odnoszących się do praktyki*, „Socjologia Wychowania" t. XII, Toruń (1994)
Gołębniak B.D., *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki. (Uniwersytecki model kształcenia nauczycieli)*, Studia Edukacyjne nr 1 (1995)
Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli*, Toruń-Poznań: Edytor (1998)
Kardela H. i Muszyński Z. (red.), *Noam Chomsky Inspiracje i perspektywy*, Warszawa (1991)
Kolb D., *Experiental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice Hall (1984)
Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa: IBE (1997)
Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa (1990)
Kwieciński Z., *Tekstualizacja nieobecności*, [w:] Kwieciński Z. i Witkowski L. (red.), *Nieobecne dyskursy*, t. 1, Toruń (1991)
Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Toruń (1994)
Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] Siemak-Tylikowska A., Kwiatkowska H. i Kwiatkowski S. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak (1998)
McCormick Calkins L., *Lessons from a child*. London – Melbourne (1983)
Mizerek H., *W stronę refleksyjnego modelu nauczania*, Kształcenie Nauczycieli nr 4 (1994)
Putkiewicz E., *Kształcenie nauczycieli w Europie – przegląd koncepcji*, [w:] Siemak-Tylikowska A., Kwiatkowska H. i Kwiatkowski S. (red.) *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak (1998)
Roussell T. & Munby H. (eds.), *Reframing: the role of experience in developing teachers' proffessional knowledge*, [w:] Schon D. (ed.), *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, New York: College Teachers Press (1991)
Schön D., *The Reflective Practitioner. How Proffesionals Think in Action*. London, Temple Smith. (1983)
Schön D., *Educating the Reflective Practitioner.* Oxford Jossey Bass Publishers, San Francisco (1987)
Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, [w:] Brzeziński J. i Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń (1994)
Shotter J., *Psychologia Wygotskiego*: *Wspólna aktywność w strefie rozwoju*, [w:] Brzezińska A. i Lutomski G. (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań (1994)
Silock P., *The reflective practitioner in the year of the SAT*, „The Professional Journal for Primary Education. Education 3 – 13, Num. 1 (1992)
Tann S., *Developing Language in the Primary Classroom*, Cassel (1991)
Vonk J.H.C., *The Professional Education and Training of Teachers*". Tekst referatu, CRE 35-th bi-annual conference „Universities and Professional Training" (maszynopis), (1989)
Vygotsky L., *Thought and Language*. M.I.T. Press (1987)
Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa (1978)
Wygotski L.S., *Psychologia sztuki*, Kraków (1980)
Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, Warszawa (1989)
Wygotski L.S., *Wczesne dzieciństwo*, Nowiny Psychologiczne nr 2 (1993)

„Całościowe uczenie się" w Pedagogice Gestalt

Grażyna Teusz

W każdym rozumieniu świata współrozumiana jest egzystencja i na odwrót

Martin Heidegger

Idee i zasady

Pedagogika Gestalt, określana też mianem Pedagogiki Postaci, stanowi propozycję określonych działań edukacyjnych oraz projektuje nowe sposoby zachowań nauczyciela służące lepszej i skuteczniejszej realizacji celów nauczania. Jej teoretyczne i praktyczne założenia znajdują się dopiero *in statu nascendi*, a czerpiąc inspiracje z różnych humanistycznych koncepcji (Burow/Quitmann/Rubeau, 1987; Burow, 1988; Burow/Kaufmann, 1991; Bürmann, 1992) gestaltpedagogiczna metoda nauczania dopracowuje się dopiero swoich zasad i wyraźnie zarysowanych ram definicyjnych. Eksplanatywną wartość swoich teoriopoznawczych ustaleń opiera ona przede wszystkim na filozofii egzystencjalnej i fenomenologii (Jaspers, Heidegger, Buber, Marcel, Marleau-Ponty), psychologii humanistycznej (Rogers, Goodman, Maslow, Goldstein, Bühler) oraz psychoterapii (F. Perls, H.G. Petzold, G.I. Brown). Można też zauważyć, że koncepcja tej pedagogiki opiera się na trzech autonomicznych fundamentach:

1. *Confluent Education*, czyli edukacji „stapiania się", skoncentrowanej na integracji i równoczesnym dowartościowaniu emocjonalnej i poznawczej sfery uczenia się.

2. Zajęciach integracyjnych skupionych na temacie (*Themenzentrierte Interaktion*), których istotą jest osiągnięcie równowagi pomiędzy treściami i tematem zajęć, biografią uczniów oraz grupą i otoczeniem – środowiskiem.

3. Agogice integracyjnej (holistycznej), określanej też niekiedy jako antropologia stosowana, zgodnie z którą człowiek, pojmowany jako jedność psycho-fizyczna, zdobywa swoją tożsamość wchodząc w interakcje ze społecznym i ekologicznym środowiskiem (Petzold, 1978, Śliwerski, 1992).

Dla pedagogów praktykujących Gestalt jest owo podejście przede wszystkim krytyką wiedzy „narzuconej" z zewnątrz, a przez to „obcej" i mało znaczącej w indywidualnym cyklu rozwoju. W swoich działaniach kładą oni akcent przede wszystkim na bezpośrednie, doświadczalne, holistyczne uczenie się, w ramach którego uzyskiwane treści stają się doniosłe dla życiowo-dziejowego procesu edukacji. Charakteryzując proces nauczania, pedagodzy używają takich pojęć, jak „nauka integracyjna, całościowa" (Petzold/Sieper, 1977), „nauka przeżywania" (Besems, 1977), „żywa nauka" (Brown, 1976; Cohn, 1975). Sama nazwa – Pedagogika Gestalt – wychodzi naprzeciw pojęciu G.I. Browna *Confluent Education*.

J. Bürmann (1992) proponuje użycie określenia „osobista, indywidualna nauka", jako przewodniego dla gestaltpedagogicznej struktury nauczania. Pojęcie to poszerza – jego zdaniem – specyfikę koncepcji *lebendigen Lernens* i nawiązuje do sformułowanych przez G.W. Allporta terminów *biographical learning* i *personal relevance*.

Najważniejszym założeniem obowiązującym w Pedagogice Gestalt jest przekonanie, że nauczyciel i uczeń znajdują się we wzajemnym kontakcie ja–ty, który – niezależnie od ich różnych ról i stopnia odpowiedzialności, jaki podejmuje każdy z nich za kształtowanie charakteru owej relacji – określony być powinien przez zasadniczą otwartość pełnego intersubiektywnego stosunku; przez gotowość, by przyjąć racje drugiego człowieka, by dać sobie „coś" powiedzieć i by to, co jest rezultatem owego komunikatu, co może być przeciwne „własnej prawdzie", miało jakieś znaczenie. Ta postawa otwartości i dyspozycyjności do rzeczywistego przejęcia się treścią komunikowaną przez drugiego człowieka stanowi dopiero o zobowiązującej jakości interpersonalnego odniesienia. Stworzenie właśnie takiego stosunku, jak zauważa T. Besems (1977), jest dla Pedagogiki Gestalt celem nadrzędnym. „Sposób doświadczania i rozumienia *ty* polega na tym, że *ty* zostaje uznane za osobę, ale pomimo wciągnięcia osoby w doświadczenie *ty*, rozumienie *ty* jest swego rodzaju samoodniesieniem" (Gadamer, 1993).

Tworzenie stosunku do innego człowieka w procesie pedagogicznego doświadczenia to w konsekwencji również aktywna działalność podmiotu wobec samego siebie. Doświadczenie owo staje się uaktualnieniem tego, co potencjalne w kontakcie z innym człowiekiem oraz refleksyjnym rezonansem upewniającym w subiektywnej świadomości. Proces ten zawiera tym samym dwa aspekty, stanowiące ich koniunkcję w subiektywnym przeżywaniu, refleksyjnym przyswajaniu i analitycznym podejściu (Bürmann).

Rozumieć drugiego człowieka, określoną sytuację z jego życia czy kontekst biograficzny jego egzystencji, to znaczy stale przyjmować nowość doświadczenia

ty, odpowiadać wyzwaniu, trwać w postawie otwartej wobec wyłaniających się możliwości.

U podstaw Pedagogiki Postaci znajduje się teoretyczne założenie, że stosunek między intelektem a sferą afektywną jest niezniszczalny i że tradycyjne wysiłki, mające na celu rozdzielenie tych dwóch sfer, są sztuczne. Postuluje się uwzględnienie aspektów emocjonalnych i racjonalnych, dostrzega się wagę atmosfery stymulującej myśli, uczucia i ciało, uaktywniającej wyobraźnię i pobudzającej rozmaite zmysły, tak aby uczniowie mogli indywidualnie dotrzeć do materiału i zrozumieć przekazane treści. Rezonansem takiego myślenia jest dowartościowanie aktywnych metod i promocja różnorodności strategii zindywidualizowanego uczenia się.

Ta integracyjna wizja pedagogicznych działań akcentuje przede wszystkim fakt, że człowiek jest nierozerwalną, organiczną jednością. Na fundamencie takiego holistycznego widzenia Pedagogika Gestalt formułuje rozwój osobowy jako przejście od pomocy i oparcia udzielanego przez środowisko do bycia od niego w większym stopniu niezależnym, bardziej autonomicznym i odpowiedzialnym podmiotem. Dokonuje się to przez dotarcie do wszystkich znajdujących się w jednostce osobowościowych potencji, tak by jej działanie było pełniejsze, by świadomie mogła sterować swoim życiem i zachowaniem.

Założenia Pedagogiki Postaci dotyczą zatem cielesno-duchowo-umysłowej jedności człowieka, wskazują na komplementarność uczucia, myślenia i działania oraz kładą akcent na wzajemny związek i jakość kontaktu nauczyciela i ucznia, a dopiero później na aspekt przedmiotowy. Rozwój osoby w owej jedności przebiega w procesie kontaktowym. Kontakt realizuje się w wymianie między organizmem a otoczeniem – polem. Każde doświadczenie, postrzeganie otoczenia albo odpowiednie procesy zachodzące wewnątrz pola stanowić mogą podstawę dla rozwoju osoby. Kontakt, według P. Goodmana (1975), jest w swej istocie „twórczym, obustronnym dostosowaniem między organizmem a otoczeniem. Dostosowanie to polega na tym, że organizm wybiera z otoczenia wszystko, co dla niego nowe i wartości te asymiluje oraz integruje ze sobą". Kierunek uwagi organizmu jest wyznaczany przez hierarchię jego potrzeb oraz wpływy pola. Kontakt w gestaltpedagogicznej perspektywie przebiega najpierw na płaszczyźnie podmiotowej: nauczyciel–uczeń, a nie tworzy się dopiero na gruncie tematu. Zakłócony kontakt ma wyraźny wpływ na jakość działań edukacyjnych oraz nie stwarza optymalnych możliwości poszerzania potencjału świadomości, przeżycia, zdolności percepcji i działania.

Jednym z najważniejszych zadań, jakie Pedagogika Gestalt stawia przed nauczycielem, jest wspieranie sytuacji, w których intensywny, pełny kontakt staje się możliwy. Faza pełnego kontaktu charakteryzuje się rozszerzeniem jego ograniczeń i złączeniem się *selbst* (indywiduum) z przedmiotem nauki (Burow, 1988). Pojawiające się zakłócenia i napięcia (np. bezpośredni wpływ środowiska, wyuczone wzory zachowań), które mogą utrudniać osiągnięcie kontaktu, powinny być zawsze brane pod uwagę. Każda sytuacja kontaktu

musi być postrzegana w perspektywie kształtujących ją wewnętrznych i zewnętrznych warunków. Przekształcanie pojawiających się zakłóceń w pozytywny impuls to działanie, które zapewnia efektywność procesu nauczania. Postulat „zakłócenia mają sens" jest ważnym środkiem do uznania prawdziwej „rzeczywistości człowieka" oraz do tego, by zburzyć błędne przekonanie, że procesy nauczania i uczenia się przebiegają bez związku z osobą i jej „tu i teraz".

Nauka, jako świadomie zorganizowany proces, odbywa się na płaszczyznach: „Ja" (uczący się i nauczający), „My" (grupa), „To" (temat, przedmiot), „Glob" (społeczne i ekologiczne otoczenie). Pełne doświadczenie procesu nauczania zachodzi, kiedy między tymi płaszczyznami zaistnieje dynamiczna, odpowiadająca wymaganiom danej sytuacji równowaga. Ważnym zadaniem w nauczaniu staje się zatem optymalny i dynamiczny balans między relacjami: „Ja", „My", „To" (Quitmann, 1987). „Uczenie się i nauczanie ujmowane są nie tyle jako rodzaj specjalnego, dydaktycznego działania, ile jako efekt dialogu, w którym na pierwszy plan wysuwają się osobowościowe jakości uczestników procesu kształcenia" (Burow, 1990).

Ważnym zadaniem dla nauczyciela jest stwarzanie optymalnej i dynamicznej równowagi między: „Ja – My – To – Glob". Takie dynamiczne balansowanie jest jądrem procesu nauczania i uczenia się. To permanentnie podejmowane zadanie tworzenia równowagi między czynnikami grupy, między fizycznymi, intelektualnymi i emocjonalnymi potrzebami i oczekiwaniami, między słuchaniem i mówieniem, aktywnością i ciszą. Istotą jest osiągnięcie płynności między fazami: „Ja – My – To – Glob".

Znacząca w tej koncepcji jest intelektualna fluktuacja. W każdej grupie można wyróżnić różne „Ja", jedno „My" i jedno „To" (temat). Z tych trzech czynników jeden może osiągnąć znaczenie wiodące, stać się dominantą. Jeżeli np. zbyt długo temat pozostaje ośrodkiem uwagi, energia uczestników koncentrując się na tym czynniku, pomija inne, co prowadzi do pojawienia się trudności w postaci szerzącej się apatii i nudy. Oznacza to, że zignorowane i odłożone na dalszy plan czynniki przypominają o sobie i domagają się zauważenia. Sygnalizują potrzebę wypracowania nowej równowagi. Prowadzący powinien na nowo przejąć kontrolę nad rotacją wszystkich czynników. Im bardziej elastycznie odbywa się przechodzenie czynników z dalszego planu na bliższy, tym łatwiej, konstruktywniej przebiega proces. Stawia to przed prowadzącym duże wymagania kompetencyjne. Musi posiadać kompetencje osobiste i komunikacyjne, aby wspierać grupę w rozwiązywaniu stojących przed nią zadań. (Burow, 1988)

Pedagogika Gestalt zachęca do tego, aby w procesie dydaktycznym uwzględniać życiowe doświadczenia nauczycieli i uczniów, aktualne, płynące ze społeczno-historycznego kontekstu doznania, jak też dynamikę relacji międzyosobowych. W centrum jej zainteresowań nie znajduje się sprawdzalny, wyraźny, najczęściej poznawczy sukces uczenia się, lecz podejmowany w dialogowej relacji proces osobowotwórczego uczenia się i nauczania.

Chodzi o rozbudzenie poczucia indywidualnej wartości uczenia się i przeżycia asymilowanej wiedzy oraz odwołanie się do wewnętrznej, autonomicznej inicjatywy uczącego się.

Pedagogika Postaci proponuje pozostawienie możliwie jak największej przestrzeni dla własnej aktywności i kreatywności uczniów. Służyć to ma przede wszystkim samowyrażaniu i kontaktowi z różnymi aspektami własnego „ja" oraz sprzyjać temu, aby uczeń wyraził własny stosunek do przedmiotu nauczania i aby przez to „wyprowadził" na zewnątrz wewnętrzne obrazy, skojarzenia i afektywny potencjał. Różnorodność antropologicznego bogactwa uczniów stanowi więc immanentny składnik procesu nauczania i czyni przez to naukę osobiście znaczącą.

Pedagogika Gestalt prezentuje się zatem jako swego rodzaju instrument refleksji, który umożliwia przemyślenie związków poznawczego i afektywnego nauczania i rozpoznanie osobistej doniosłości dydaktycznych treści. Podstawową zdolnością nauczyciela jest to, by nie przeszkadzał i nie stawiał barier, ale współtworzył i wspierał ucznia, a chcąc zrealizować gestaltpedagogiczne cele musi on niejako wyjść naprzeciw nauczania. Tym, co stanowi o specyfice Pedgogiki Postaci wśród innych prądów i kierunków pedagogicznych, jest konieczność sformułowania przez nauczycieli osobistego, egzystencjalnego systemu aksjologicznego, który staje się tym samym decydującym impulsem do zmiany spetryfikowanych w teorii i praktyce edukacyjnej przekonań, zachowań i reguł działania. Realizacja owego postulatu rozwoju samoświadomości przez pedagogów stanowi istotny warunek skutecznego i obustronnie zadowalającego nauczania.

Prowadzi to do ukonstytuowania nowej jakości interakcyjnego paradygmatu między nauczającym a uczącym się. Najważniejsze staje się otwarcie możliwości drugiego człowieka, które dokonuje się nie przez pouczenie, instruktaż, lecz przez spotkanie, przez egzystencjalną komunikację. „Zasadniczym faktem ludzkiego istnienia – zauważa M. Buber (1993) – nie jest ani indywiduum jako takie, ani zbiorowość jako taka. I jedno, i drugie – rozpatrywane jako takie – to tylko olbrzymie abstrakcje. Indywiduum jest faktem istnienia, o ile wchodzi w żywe odniesienie z innymi indywiduami; zbiorowość jest faktem istnienia, o ile kształtuje się z żywych odniesień. Tym, co specyficznie charakteryzuje świat człowieka, jest przede wszystkim to, że w tym świecie między istotą a istotą zachodzi coś, czego nie da się znaleźć nigdzie w naturze".

Akcentowane przez Gestalt osobiste, ważne uczenie się, pojmowane jako kategoria subiektywnego przeżycia, intersubiektywnego porozumienia i hermeneutycznego zrozumienia sensu (Bürmann, 1992), koncentracja na procesach kontaktowych, a także uwzględnianie dynamicznej równowagi między rozmaitymi płaszczyznami oraz udziału różnych form introspekcji określa następujące zasady gestaltpedagogicznej nauki:

◇ Połączenie części składowych nauki z osobistym znaczeniem.
◇ Koncentracja na osobie.

◇ Uczenie się przez doświadczenie.
◇ Zasada synergii i dobrowolności.
◇ Wytworzenie bezpośredniej komunikacji, dialogowe uczenie się i nauczanie.
◇ Uwzględnianie komunikacji niewerbalnej.
◇ Budowanie pozytywnych i pomocnych kontaktów.
◇ Wychodzenie z „tu i teraz" przestrzeni klasowej.
◇ Zastosowanie i wykorzystanie fantazji sterowanej.
◇ Zastosowanie gier i ćwiczeń identyfikujących.
◇ Wzgląd na możliwie różnorodne płaszczyzny myślenia.
◇ Włączanie warunków życiowych w kontekst zajęć szkolnych.
◇ Włączanie własnej biografii do lekcji.
◇ Osiąganie samostanowienia z jednoczesną świadomością więzi społecznych (jedność: osoba – środowisko) (Burow, 1988).

Jak podkreśla Burow, zasady te powstały przez porównanie z teoretycznymi koncepcjami i różnorodnym, praktycznym doświadczeniem. Odgrywają one ważną rolę w realizacji praktycznego działania. Spełniają też funkcję *sui generis* wskazówek przy analizie i konstruowaniu całych procesów edukacyjnych, nade wszystko zaś opisują kierunek i sposób zachowań nauczyciela. Zasady te tworzą homeostatyczny układ. Pozostając we wzajemnym związku równocześnie poszerzają poszczególne aspekty procesu nauczania.

„Osobiste, znaczące uczenie się" w Pedagogice Gestalt

Proponowane przez Pedagogikę Gestalt „uczenie się na żywo" charakteryzuje się takimi cechami, jak aktywność uczniów, skłonność do autoprezentacji – przedstawienia własnej indywidualności, wymiana interakcji w celu porównania z własną percepcją zjawisk, ćwiczenia stymulujące bezpośrednie postrzeganie rzeczywistości przez wyrażenia zmysłowe, dotyk i ruch, pogłębianie doświadczeń przez transpozycję i różne sposoby wyrażania (opowiadanie, pantomima, malarstwo czy inne).

Ważną cechą owego „indywidualnego, znaczącego uczenia się" (Bürmann, 1992) jest integracja doświadczeń własnych jako „przeżycia samego siebie" w twórczych, eksperymentalnych czynnościach, wykonywanych samodzielnie lub z innymi. Przez wymianę osobistych doznań dąży się do uwzględnienia i zrozumienia indywidualnych różnic w sposobie przeżywania i postrzegania tych samych lub podobnych sytuacji. J. Bürmann określa specyfikę gestaltowskiej lekcji jako „wewnętrzne współdziałanie", „głębokie współbycie", „bycie w samej rzeczy".

W celu realizacji owych zintegrowanych procesów nauczania Pedagogika Postaci posługuje się specyficznymi metodami, dla których jednoczącą

płaszczyzną jest oddziaływanie pobudzające różnorodne zmysły oraz uwzględniające czynniki: emocjonalne, racjonalne i fizyczne (ruchowe). Priorytetowe miejsce zajmuje indywidualność ucznia. Metody Gestalt są ze sobą powiązane, a niektóre z nich stanowić mogą uzupełnienie tradycyjnej lekcji. Wśród najważniejszych metod (Burow, 1988) wymienia się:

- Ćwiczenia identyfikacyjne i projekcyjne, które stwarzają okazję do identyfikacji z historycznymi lub literackimi postaciami, do wczucia się w ich sytuacje i stany. Przyczynia się do poszerzenia stopnia świadomości jednostki, do uzyskania przez nią syntetyzującego doświadczenia, które łączy przeszłość z teraźniejszością. W kształceniu literackim wzmacnia to kontakt z tekstem i umożliwia wykorzystanie go jako środka samopoznania. Treściowy przekaz nie jest już więc czymś abstrakcyjnym, ale osobiście znaczącym i zobowiązującym. W ten sposób bezosobowy początkowo materiał nabiera bliskiego znaczenia i pomaga nawiązać kontakt z własnym, emocjonalnym „ja". Pomiędzy tekstowym materiałem i osobą zachodzi wzajemna zależność. Podobnie można też punktem wyjścia uczynić inne formy artystycznej wypowiedzi (obraz, fotografię, rzeźbę etc.).
- Ćwiczenia rozwijające fantazję. Ich celem jest zaktywizowanie intuicyjno-obrazowego, skojarzeniowego, analogicznego myślenia, które dokonuje się przez łączenie różnorodnych informacji i zjawisk w związki i sieciowe zależności, a także przez stawianie hipotez i wyobrażanie sobie „światów możliwych".
- Odgrywanie ról, przez które należy rozumieć różnego rodzaju zabawy w role, w których jednostka zajmuje określone stanowiska i odpowiadające im punkty widzenia. Może ona np. raz przedstawić wiersz z pozycji własnej, a innym razem tak, jak mógłby go przeżywać poeta. Metodę tę można też wykorzystać do zaprezentowania tematów historycznych i socjologicznych, zagadnień kontrowersyjnych, niejednoznacznych i dyskusyjnych. Widomym znakiem odmiennych perspektyw, uosobieniem przeciwstawnych przekonań i racji stać się mogą symboliczne „dwa krzesła" Są one zajmowane na przemian, w zależności od identyfikacji z określoną rolą i przyjmowanych argumentów: „za" lub „przeciw". Następuje w ten sposób konfrontacja stanowisk, wieloaspektowy ogląd problemu oraz rozpoznanie i wyrażanie towarzyszących temu odczuć, emocji i świadome przyswajanie materiału.
- Ćwiczenia ruchowe, uaktywniające różnorodne płaszczyzny ciała, których celem jest uzyskanie większej świadomości somatycznej, rozpoznanie własnych mechanizmów napinania i blokowania. Kontakt z własnym ciałem jest drogą do w pełni afirmatywnego obcowania z samym sobą oraz z innymi. Ćwiczenia te mają również na względzie zwiększenie koncentracji przez zajęcia relaksacyjne. Istotne jest także połączenie ruchu z nauczanym materiałem: jaki rezonans, jakie doznania cielesno-ekspresyjne wywołuje praca z tekstem literackim?
- Media kreatywne, czyli takie, które służą autoprezentacji i kontaktowi z różnorodnymi aspektami własnego „ja" i przyczyniają się także do

integracji z afektywnymi i kognitywnymi aspektami nauki oraz stwarzają warunki do twórczego działania uczniów. W gestaltpedagogicznej strukturze pracy są one środkiem do ujawnienia zsubiektywizowanej ekspresji i osiągania symbiotycznego kontaktu z treściami nauki. Można je rozumieć jako „źródła pobudzenia", środki stymulacyjno-wyrazowe, konstytuanty komunikacji w grupie. Dla Pedagogiki Gestalt najważniejsze są następujące rodzaje mediów:

a) materiałowe (farby, glina, węgiel do rysowania, plastelina, collage),

b) techniczne (obrazy, fotografie, przezrocza, filmy, muzyka, nagrania dźwiękowe, instrumenty),

c) media pomocnicze (pantomima, ruch, teatr marionetek, techniki imaginacyjno-wizualizacyjne)

d) media osobowe (nauczyciel, uczniowie i inne osoby).

Jak można zauważyć, są to media po części już znane i wypróbowane. Nowe i specyficzne jest zarówno ich celowe zastosowanie w aspekcie kontaktu i spotkania, jak i kierujących postepowaniem edukacyjnym gestaltpedagogicznych zasad i kryteriów.

Prezentowane przykłady „uczenia się na żywo" mają na celu, poza ich ściśle merytoryczną funkcją, zmianę lub udoskonalenie warunków motywujących do uczenia się. Mają również stworzyć konstruktywne, akceptujące uczucia uczniów do siebie samych, do innych członków grupy i do nauczyciela. Przykłady oraz ich wyjaśnienia przedstawiam za J. Bürmannem (1992), poszerzając w niektórych przypadkach kontekst ich zastosowania.

Przykłady całościowych przeżyć z wykorzystaniem fantazji i eksperymentu, osiąganych w poznaniu zmysłowym

Przykład A

Fantazja kierowana

Wyciągnijcie prawą dłoń i zamknijcie oczy. Wyobraźcie sobie, że w wyciągniętej dłoni macie jabłko. Czujecie jego ciężar i dotyk. Teraz przyłóżcie jabłko do nosa i powąchajcie je, a następnie ugryźcie. Skosztujcie, posmakujcie cierpkość jego miąższu, żujcie je. Teraz połóżcie jabłko na stole i wyobraźcie sobie napisany wyraz „jabłko". Kto już to zrobił, niech otworzy oczy.

Omówmy to ćwiczenie. Prawie wszyscy uczniowie mogli realizować najróżniejsze sytuacje. Już przy wąchaniu pojawiły się u nich bodźce smakowe. Wyobrażano sobie różne rodzaje jabłek; te o szorstkiej skórce i zielone, gładkie. Przy wizualizacji napisanego słowa prawie wszyscy widzieli

wyraz „jabłko" napisany ręką dziecka. Przy przeprowadzaniu tego samego eksperymentu z dorosłymi większość uczestników dokonywała wizualizacji tego słowa z pierwszego elementarza.

Komentarz:

Za pomocą metody „fantazji kierowanej" nauczyciel wywołuje u uczniów retrospekcję zmysłowego przeżycia, jakim jest jedzenie jabłka. Bodźce werbalne odnoszą się nie tylko do poszczególnych konkretnych cech jabłka, takich jak waga, forma, cechy dotykowe skórki jabłka, zapach, smak, właściwości substancji (cierpki miąższ), lecz obligują uczniów (podmiot postrzegania) do wykonania określonych motorycznych czynności (wyciągnijcie prawą dłoń, otwartą dłoń, poczujcie jego ciężar, zważcie jabłko, podnieście je do nosa, wąchajcie, teraz ugryźcie, smakujcie, przeżuwajcie). Rodzą się dzięki temu określone reakcje fizjologiczne (wydzielanie śliny) i psychiczne, wywołując konkretne wspomnienia wyglądu ulubionych gatunków jabłek, a także sprowadzające się do znaczących kontekstów symboliczne wyobrażenia (pismo dziecięce, pierwsza czytanka). Fantazja owa jest skonstruowana w ten sposób, że rozpoczyna się wywołaniem pojęcia jabłka (skupienie uwagi, nawiązanie kontaktu), następnie zmniejszeniem dystansu do „ugryzienia" (dopełnienie kontaktu, asymilacja i integracja) i wspominaniem ulubionych gatunków (identyfikacja), a kończy się symbolicznym uświadomieniem sobie pewnego faktu (napisane słowo). Niniejszym kognitywno-symboliczne znaczenie słowa (pojęcia) „jabłko", jako rezultat abstrakcyjnej, zmysłowo-konkretnej czynności, staje się dla uczniów czymś bezpośrednio przeżywalnym i zrozumiałym. Emocjonalne znaczenie obiektów i symbolizowane uczucia, jako psychiczne reprezentacje minionych cielesnych wrażeń, należy pojmować jako rezultaty czynnej konfrontacji i kontaktu ze środowiskiem.

Za pomocą kierowanej fantazji przeżyć można nie tylko – przekraczając granice czasu i przestrzeni – kompleksowe doświadczenia „tu i teraz" na lekcji; uczniowie mogą poznać, jak różne zmysły – w zmieniających się proporcjach – są aktywowane przy postrzeganiu, jak ciało jest miejscem postrzegania i uczuć, i również – jak wiele minionych, zmagazynowanych doświadczeń – bierze udział w naszym przeżywaniu.

Jak wszystkie procesy „projekcyjne", tak i fantazja sterowana skierowana jest na wykorzystanie nieokreślonych i wieloznacznych bodźców po to, by poddanych eksperymentowi pobudzić i zachęcić do ujawnienia ukrytych głęboko płaszczyzn ich osobowości. Fantazja kierowana stawia sobie za cel pobudzanie do projektowania asocjacji wyrazów, uzupełnień zdań i interpretacji obrazów, malowania obrazu, inscenizacji sztuki lub do przeprowadzenia eksperymentu.

Fantazja sterowana obniża próg racjonalnej kontroli i pewnego oporu u uczestników – zwłaszcza gdy wzmocniona zostaje przez odpowiedni tekst

o „hipnotycznym" znaczeniu. W podlegających projekcji wspomnieniach i obrazach łączy się to, co uświadomione, z nieświadomym. Fantazja sterowana wzmaga koncentrację i samouświadomienie uczuć pojawiających się w kontekście wspomnianych scen.

Jeśli uczeń polega na swej fantazji, może zdać się całkowicie na działanie świadomego zamiaru, wspomnienia, bujnej wyobraźni oraz związanych z tym uczuć i kinestetycznych bodźców, które wyzwala podany przez nauczyciela sygnał – słowo, jego polecenie lub poruszony obszar doświadczeń. Uczeń, dostrzegając swój własny związek z przedstawioną treścią, staje się świadom owej wewnętrznej konfrontacji i dostrzega kreatywną moc własnej wyobraźni i wyobrażeń.

Fantazję kierowaną można też rozumieć jako ćwiczenie się w aktywowaniu kulis biografii w celu wzbogacania realnie postrzeganych obiektów, sytuacji czy tematów. Używa się jej również przy stymulowaniu refleksyjnych dyferencji między określonymi przez doświadczenia „wyobrażeniami" (fantazje, projekcje, uprzedzenia) a wewnętrznymi reprezentacjami realnie uaktualnionych obiektów lub bodźców, co następuje w wyniku systematycznej wymiany koncepcji i polega na spostrzeżeniu zewnętrznych przedmiotów oraz poczuciu istnienia własnego świata obrazów przy zamkniętych oczach.

Ponieważ w fantazji kierowanej rzadko mamy do czynienia z prostym, abstrakcyjnym odwróceniem, uczeń może postrzegać się sam w tej czynności wglądu i wywołanych nią odczuciach.

Tak więc poleganie na wyobraźni sterowanej jest zdaniem się na „spotkanie" z sygnałem. Jak ono wygląda, jest sprawą otwartą i musi, oczywiście, w każdym względzie takim pozostać. Uczeń ma możliwość „wejścia w kontakt" z zewnętrznym sygnałem. W kontakcie tym ważną rolę odgrywają także treści biografii ucznia, które stanowią istotny element przeżycia owej relacji.

Wobec różnorodnych możliwości sterowania wyobraźnią oraz dopasowywania jej do sytuacji w zależności od intencji lekcji – skupiania jej lub rozpraszania – na usługach pedagoga postaci znajduje się popularny i rozpowszechniony instrument. By reaktywować specyficzne zapasy doświadczeń uczniów i „przybliżyć" im nowe doświadczenia, może on powiązać owe doświadczenia z własnym materiałem projekcyjnym uczniów i przygotować dla nich strukturalną, kognitywną konfrontację z aktualną tematyką.

Oprócz takich sterowanych fantazji w pedagogice postaci stymuluje się u uczniów – przez bezpośrednie, konkretne lub eksperymentalne czynności – kompleksowe procesy doświadczenia za pomocą zmysłów.

Przykład B

Doświadczanie czasu

Pracując z młodszymi uczniami zaaranżuj sytuację umożliwiającą ustne rozwijanie wypowiedzi dotyczących koncepcji czasu. Niech uczniowie opowiedzą, jak spędzają czas. Co mogą zrobić w krótkim czasie, a co, gdy

mają go więcej? Następnie regularnie pokazuj odcinki mijającego czasu, ucząc odczytu godzin z zegara. Zapytaj, jakie inne rodzaje czasu są im jeszcze znane? Czy oglądają programy telewizyjne? Jeśli tak, to w jakich godzinach? Skąd wiedzą, kiedy jest właściwa pora nadawania określonego programu? Jak uczą się orientować w czasie? O której jedzą, o której chodzą spać, jak długo śpią?

Starsi uczniowie notują własne zajęcia w ciągu dnia przez dłuższy okres. Przybliży im to pojęcie czasu. Zaopatrz ich w kartki z 24 kwadratami. Niech zapisują tam swe czynności, każdemu kwadratowi przyporządkowując jedną godzinę doby. Kiedy wypełnią już wszystkie kwadraty, niech narysują wykres, który zobrazuje, jak spędzają czas. Jak długo są w szkole, jak długo uczą się w domu? Ile czasu jedzą? Ile bawią się, oglądają telewizję, śpią? Patrząc na notatki, niech opowiedzą o czynnościach i zajęciach, którymi wypełniają swój czas? Czy istnieją różnice w spędzaniu czasu między chłopcami i dziewczętami? Jeśli tak, to z czego one wynikają?

Chcąc przybliżyć uczniom temporalny kontekst zaproponuj utworzenie kapsuły czasowej, która będzie odporna na różne kataklizmy (np. wybuch bomby atomowej). Będą w niej zawarte informacje dla przyszłych pokoleń o tym, jak wygląda dzisiejszy świat. Kapsuła zostanie zakopana. Przy jej tworzeniu uczniowie mogą korzystać z różnorodnych materiałów (artykuły z gazet, rysunki, teksty literackie itp.). To ćwiczenie ma pomóc uczniom w określeniu ich stosunku do teraźniejszości.

Przykład C

Duże liczby

Uczniowie wyższych klas często używają w czasie zajęć z matematyki dużych liczb, lecz rzadko mają okazję do zajmowania się nimi w konkretnej, doświadczalnej formie. Spróbuj znaleźć sposoby pozwalające ćwiczyć określanie i wyobrażanie sobie dużych liczb. Oto kilka możliwości:

1. Przynieś w wiadrze ziarna ryżu. Niech uczniowie liczą ziarna wypełniające ćwierćlitrowe kubki. Zadaniem jest ustalenie liczby kubków mieszczących się w wiadrze, a następnie określenie przybliżonej liczby ziaren ryżu w wiadrze.

2. Niech uczniowie zaoszczędzą *coś* po to, by osiągnąć pewną dużą liczbę. Może to być na przykład próba zebrania miliona kapsli do butelek. Kiedy będą mieć *tego* już około kilkunastu tysięcy, uświadomią sobie, że pomieszczenie klasowe nie jest w stanie pomieścić miliona sztuk.

3. Przynieś na zajęcia słonecznik. Policzcie ziarna w jednym słoneczniku. Spróbujcie określić liczbę słoneczników potrzebnych do uzyskania miliona ziaren. Jak duże musiałoby być pole, aby wyhodować tyle roślin?

4. Zbierz artykuły z gazet, w których jest mowa o wydarzeniach gromadzących wiele osób: o zawodach sportowych, koncertach muzycznych, mityngach. Używając powierzchni klasy jako jednostki dla 30–33 osób, uczniowie określają liczbę klas potrzebnych do pomieszczenia tylu ludzi.

5. Przynieś pudełko chipsów. Policz je. Ile opakowań potrzeba, by pomieścić milion sztuk? Zmierz jedno pudełko. Ile przestrzeni zajęłoby milion sztuk chipsów? Jeżeli w klasie jest wystarczająca ilość wolnego miejsca, zmierz tę przestrzeń.

Komentarz do przykładów B i C:

Te dwa pomysły na lekcję matematyki ukazują możliwość przeprowadzenia takich zajęć według zasad Pedagogiki Postaci również i w tym przedmiocie, który w świadomym uczeniu się uznawany jest raczej za peryferyjny. Uwzględnienie i zaakceptowanie własnej cielesności, zmysłowe oglądanie abstrakcyjnych wielkości i wypracowanie kognitywnych sposobów rozumienia, dzięki aktywności własnej uczniów, pozwala na poznanie i zrozumienie abstrakcyjnych jednostek i historycznych form konkretnych działań. Zajmowanie się „czasem" prowadzi do powstania dyferencji pomiędzy czasem fizycznym a psychologicznym (obiektywnym i subiektywnym), do namysłu uczniów nad koncepcją czasu, a także do krytycznej refleksji nad stosunkiem pomiędzy nakładem czasu a subiektywną oceną znaczenia owego zajęcia, i w ten sposób stymuluje doświadczenia życiowe i przekształcenia celów. Przy tych ćwiczeniach zwraca się uwagę na to, że osobiście ważne treści i przeżyte emocje stanowią istotny przyczynek do lekcji. Ten materiał i emocje nie są jedynie trikiem motywacyjnym przy tradycyjnych ćwiczeniach z liczbami i miarami.

Przykłady wspierania kompleksowego uczenia się przez „medialną transpozycję"

Przykład A

Sporządź listę przysłówków wyrażających twój stosunek do szkoły i klasy. Wybierz kilka z nich i stań się nimi. Niech twoje ciało pokaże, jak odzwierciedla te przysłówki; na przykład jak się czujesz, gdy jest ci „obojętnie", „twórczo", „niepewnie", „pracowicie"? Nauczyciel wywołuje dyskusję na temat „Moja wizja szkoły". Następnym etapem, syntetyzującym wcześniejsze ekspresyjno-komunikacyjne doświadczenia uczniów, będzie napisanie przez nich opowiadania na ten sam temat.

Przykład B

1. Do tego ćwiczenia potrzebujesz partnera. Jedno z was wypowiada jakiś przymiotnik, a druga strona odpowiada formą przeciwną do podanej. Zobacz, ile par wyrazów potrafisz prawidłowo zidentyfikować.

Powtórz to ćwiczenie, lecz tym razem ty i twój partner tworzycie zespół,

który pracuje z innym zespołem. Wybieracie jakiś przymiotnik i czekacie na podanie formy przeciwnej przez partnerów.

2. Pracuj w grupach sześcioosobowych. Podaję przymiotniki, a wy odgrywacie je w pewnego rodzaju kolażu zespołu ciał:

– zapracowany
– zadowolony
– pełen sukcesu
– entuzjastyczny
– flegmatyczny
– obawiający się
– nerwowy
– medytacyjny
– radosny

3. Wykorzystaj „przymiotnikowy" kolaż zespołu ciał jako materiał do graficznego przedstawienia doświadczanych przeżyć i stanów. Zastanów się, w jakim stopniu różnicowaliście znaczeniowe jakości odgrywanych przymiotników. Jakie synonimiczne określenia znaleźlibyście dla każdego z nich?

Przykład C

Niech uczniowie wybiorą jedno słowo z rodzimego lub obcego języka i niech staną się tym słowem, nadając mu ruch, to znaczy poruszając się zgodnie z wyczuciem słowa. Następnie niech ruch ten będzie miał przesadny wyraz. Dodatkowo: wykonują ruchy przeciwne do pierwotnych. W końcu dodają do siebie te dwa ruchy. Uczniowie wykonują je na podobieństwo lalki, kukły, śpiewaczki operowej, powoli, jakby tańcząc. Najefektywniej wykonuje się to ćwiczenie z zamkniętymi oczami. Uczniowie podają listę czasowników, które nie wyrażają ruchu. Każdy z nich wybiera jeden z czasowników, by stać się nim. Następnie tworzą listę czasowników wyrażających ruch, wybierają jeden z nich i stają się nim. Powracają do grupy i dyskutują nad różnicami pomiędzy tymi dwiema fantazjami. Uczniowie tworzą listę czasowników z przedrostkami. Następnie dzielą się na pary i każda para staje się jednym z wybranych wyrazów. Jeden z partnerów tworzy rdzeń czasownika, a drugi jego przedrostek. Wykorzystują swoje słowa do tworzenia z nimi zdań. W kolejnej części ćwiczenia pary łączą się, odgrywając przed sobą wprowadzone wcześniej wyrazy.

To ćwiczenie znakomicie ułatwia uczniom „wyczucie" języka, jego gramatycznych reguł oraz emocjonalnego zabarwienia i znaczenia słów. Istnieje wiele odmian tego ćwiczenia.

Komentarz do przykładów A, B, C:

Te trzy zaprezentowane tutaj przykłady obrazują pracę z zastosowaniem „medialnej transpozycji", przy czym wymienia się tu płaszczyznę wyrazu

symboliczno-językową – „pantomimiczną", czyli posługiwanie się własnym ciałem jako środkiem wyrazu (medium personalne), uwydatnienie elementów ruchowych na lekcji, służące uwrażliwieniu na „przeżycie samego siebie", własnej cielesności, a także głębokie zakorzenienie specyficznych znaczeń wyrazów, ewentualnie pewnych gramatycznych zagadnień w danym języku, i powiązanie motorycznego doświadczenia z symbolicznym znaczeniem. Przedstawiają one poza tym dokładniej poglądowe i łatwe do zapamiętania treści przez obserwację prezentacji innych i są okazją do wspólnego wyjaśniania znaczenia poznawanego i doświadczanego materiału w procesie wzajemnej prezentacji. Związana z „medialną transpozycją" technika „urojonej identyfikacji" (z innymi osobami, ale również z przedmiotami, procesami, nastrojami emocjonalnymi, pojęciami, obrazami) jest jedną z rozwiniętych przez Perlsa strategii, wykorzystującą zdolność projekcji w celu stymulowania procesów integracyjnych. W czasie lekcji przeprowadzonej w myśl zasad Pedagogiki Postaci technika owa stosowana jest bardzo często, przede wszystkim na lekcjach z literatury, sztuki i muzyki (identyfikacja z postaciami literackimi i namalowanymi elementami obrazów, z dźwiękami *etc.*). Urojona identyfikacja służy tutaj eksploracji i ukształtowaniu własnego stosunku do określonego elementu tematycznego, który może być transponowany aż do udramatyzowanej identyfikacji z abstrakcyjną ideą lub teorią.

Przykłady kompleksowego uczenia się przez świadomą percepcję sytuacji i jej aktywne kształtowanie

Lekcja języka polskiego

Za oknem pada deszcz. Uczniowie opuścili głowy, są zmęczeni i ospali. Rytm deszczu hipnotyzuje ich i wprowadza specyficzny nastrój. Wydaje się, że i nauczyciel ulega temu nastrojowi. Uczniowie pracują w małych grupach. Nagle stają się bardzo ożywieni, rozmawiają, prowadzą dyskusje, świetnie się przy tym bawią. Nauczyciel obserwuje ich. Jego uwaga koncentruje się na deszczu, na rytmie spadających kropel, na sobie samym. Odczuwając bardzo osobiście „deszczową sytuację" staje się coraz bardziej zmęczony i senny. Na początku lekcji to uczniowie byli zmęczeni i ospali, a on żywotny. Pracując w małych grupach stali się nagle aktywni i witalni, a on z kolei odczuwał narastające zmęczenie.

Analizując relację deszcz – senność, nauczyciel stał się bardziej świadomy możliwości kryjących się w lekcji. Chcąc przeciwdziałać znużeniu proponuje, aby każdy z uczniów wszedł w kontakt z własnym rytmem i aby wszyscy nawzajem sobie o tym zakomunikowali. Jest przekonany, że wyzwoli to w uczniach więcej energii.

Nauczyciel: Jaką mamy dzisiaj pogodę?

Uczeń: Pada deszcz, jest zimno, ponuro i szaro.
N.: Jak się dzisiaj czujecie?
U.: Jesteśmy zmęczeni, przytłoczeni, znudzeni. Życie jest monotonne.
N.: Czy ktoś zauważa podobieństwo, związek między deszczem a swoimi uczuciami, odczuciami?
U.: (Kilku uczniów odpowiada „Tak".)
N.: Interesujące, jak wielu przymiotników wyrażających stan apatii i zniechęcenia używamy po to, aby opisać siebie samych. W języku polskim wyrazy „padać" i „płakać" są bardzo podobne.
U.: Tak, brzmią podobnie – pasują do siebie. (Zaciekawienie klasy wzrasta. Jest to bardzo dobra okazja do rozmowy o uczuciach. Nauczyciel uświadamia sobie, że tym, co może zrobić, jest pomnożenie warunków wyjściowych sytuacji służącej wywołaniu „uczuć" ewentualnego owocnego stosunku do obiektu nauki. Jeśli najpierw skieruje uwagę uczniów na sytuację w klasie, ich własne uczucia i wrażenia cielesne, może za pomocą ukierunkowanej wyobraźni i innych gestaltpedagogicznych metod zainscenizować tematyczne pobudzanie aktywności fantazji i wspomnień uczniów, jako warunek wstępny twórczego ukształtowania. Wzrost samopostrzegania i ruchliwości wewnętrznego świata uczuć i myśli jest przez nauczyciela proponowany celowo, oscyluje to bowiem między obiektem nauki i doświadczaniem samego siebie przez ucznia).
N.: Wsłuchajcie się w odgłos padającego deszczu. Wczujcie się w jego rytm i wystukajcie go palcami. (Uczniowie wykonują polecenie.) Teraz ja chciałbym wam pokazać swój rytm. (Palcami wystukuje rytm, klaszcze, by pokazać, jak się czuje. Przechodzi od rytmu szybkiego do zwolnionego, potem znowu przyśpiesza. Opowiada uczniom o tym, jak ulegał autosugestii, zagłębiając się we własne uczucia, i jak odzyskiwał energię myśląc o klasie. Następnie próbują uczniowie. Niektórzy utrzymują wciąż ten sam rytm, inni zmieniają go po chwili, u niektórych z kolei jest on nieregularny.) *Jakie macie odczucia?*
Uczeń 1: Ponieważ strasznie się dzisiaj nudzę, dlatego pukałem monotonnie. Prawie przy tym zasypiałem.
Uczeń 2: Myślałem o tym, co będę robił po szkole i o tym, co lubię, dlatego stukałem podekscytowany.
Uczeń 3: Zacząłem bardzo powoli, pomyślałem potem o mojej koleżance. Wtedy stukałem wesoło.
Uczeń 4: Moje stukanie było mechaniczne, bezduszne, czułem się jak robot, zupełnie bez życia.

Interesujące jest to, że nawet ci najbardziej ospali i znużeni uczniowie stali się w czasie lekcji bardzo ożywieni. Klasa znów była pełna energii. Teraz można było przejść do pracy z tekstem literackim.

Komentarz:

Przykład ten ukazuje, w jaki sposób świadomie percypowana sytuacja może kształtować osobisty kontakt z przedmiotem. Nauczyciel (znaczenie podmiotowe) obserwuje atmosferę w klasie i jej związek z deszczową pogodą (znaczenie kontekstowe). Czując, jak ów nastrój również jemu się udziela, sięga najpierw do rozwiązań „technicznych" (podział na małe grupy, praca zespołowa). Osiąga w ten sposób wzrost aktywności uczniów oraz zyskuje dla siebie samego pewien wewnętrzny dystans i czas do obserwacji, samoobserwacji i refleksji nad sytuacją (dystans i pogląd). Jego świadomość skupia się na deszczu, uczniach i sobie samym. Samoobserwacja (uwzględnienie własnych odczuć) i autorefleksja, skupione na tym procesie, łączą się w „spontaniczną oczywistość" i w racjonalne, uzasadnione przekonanie, że to „w naszym udziale" i „w naszej własnej aktywności" znajduje się klucz do zrozumienia problemu.

Zdystansowanie się, obserwacja, samoobserwacja i refleksja, uwzględniające wcześniejsze doświadczenia, pozwalają nauczycielowi na uchwycenie i określenie, zależnych od sytuacji, nastroju oraz stopnia aktywności uczniów. Ukazują jednocześnie możliwości pracy ucznia nad sobą i swoim światem.

Stymulowane przez nauczyciela spostrzeżenie niezauważalnej korespondencji między światem wewnętrznym i zewnętrznym pozwoliło uczniom na to, że istnienie obok siebie osób i wydarzeń stało się pobudzającym doświadczeniem kontaktu. W kontakcie, rozumianym jako aktualizowanie powiązań z naturalnym środowiskiem, jako przeżycie połączenia wewnętrznego i zewnętrznego świata, staje się to poznanie sytuacji osobowo znaczącym przeżyciem. Gdy uczniowie są wprowadzani i zachęcani, aby skupić swoją uwagę bardziej na własnych reakcjach niż na obiektach postrzegania i działania oraz odczuwać i rozpoznawać jakość doznań w tych reakcjach, wstępują w świadomy związek ze swoim otoczeniem i przedmiotami. Otoczenie staje się przeżywanym, życiowym światem, z którym mogą, wraz ze swoimi najbardziej osobistymi życzeniami i planami, wejść w zamierzone i kształcące związki. Uczenie się przebiega więc jako łańcuch strukturalnie podobnych kontaktów ze światem zewnętrznym i wewnętrznym, przez konstruowanie sytuacyjnych procesów, w których zasadniczymi elementami są: indywidualna, wewnętrzna obserwacja oraz zewnętrznie rozpoznawalne, grupowe sygnały, uwzględniające wszystkie aspekty: czasowy, treściowy oraz inne. Podwyższenie poziomu wewnętrznego zaangażowania się jednostki w dany kontekst przez: skoncentrowanie się na spostrzeżeniu (deszczowa pogoda), świadome przeżywanie „działania" deszczu lub – uściślając – nie uświadomionego sobie wcześniej własnego sposobu reagowania, pozwala nauczycielowi nie tylko w sposób w pełni świadomy zanalizować daną sytuację, lecz dostarcza mu modelu przeformowania planu lekcji: o temacie lekcji języka polskiego decyduje reakcja uczuciowa uczniów na deszczową pogodę. Nauczyciel uwzględnia w przedmiocie lekcji to, co ważne dla uczniów. Mają oni możliwość, w sposób świadomy, rozpoznać

i zaakceptować nie uświadomione do tej pory uczucia i poziom własnej aktywności. Rozważanie problemu polega na koncentracji uwagi na własnym reagowaniu na deszcz i przekształcaniu introwersji w świadomą, wspólną, motoryczną aktywność (wystukiwanie rytmu). Centrum działań stanowili uczniowie. Rozważając swoje przeżycia w kontekście zależności własnego nastroju od pogody, mogli oni przejść do praktycznych ćwiczeń w języku i pracy z tekstem.

Przykład sytuacji kompleksowego uczenia się z zastosowaniem paraleli „tu i teraz"

Język polski

Uczniowie pracują nad tekstem „Lekcji" E. Ionesco. Rozumieją poszczególne słowa, mają jednak trudności ze zrozumieniem sensu utworu i związku treści sztuki z dzisiejszą rzeczywistością. Tekst jest zatem zrozumiały tylko na płaszczyźnie faktów, które przedstawia.

Nauczyciel: Czy dostrzegacie jakikolwiek związek między profesorem i studentami ukazanymi w tekście a dzisiejszą sytuacją w szkole?

Uczniowie: Właściwie nie.

N.: Jak to należy rozumieć: nauczyciele są mordercami a uczniowie ofiarami?

U.1: (Długa pauza) Nie wiem.

N.: Zastanówmy się więc nad tym, czy pozbawianie kogoś jego człowieczeństwa jest w pewien sposób morderstwem. Jak sądzicie, co czyni człowieka człowiekiem i odróżnia go od robota?

U.1: Kreatywność, myślenie, indywidualność, wątpliwości, stawianie pytań i szukanie odpowiedzi.

N.: Zapiszmy to na tablicy. Zabawimy się teraz w pewną grę. (Nauczyciel wybiera jednego spośród uczniów). Chciałbym, byś reagował jak tylko chcesz: ze złością, znudzony, potulnie, szczęśliwy, w ogóle w jakikolwiek sposób. Nie zastanawiaj się nad tym, co mówisz. Daj wyraz swoim odczuciom.

U.2: Dobrze, w porządku.

N.: Podrap swoje kolano!

U.2: Nie.

N.: Zrób to.

U.2: Nie, nie chcę.

N.: No, dalej, zrób to!

U.2: (Podnosi głos, jest zdenerwowany). Nie!

N.: Powiedziałem, że masz podrapać swoje kolano. Rób co każę!

U.2: Nie muszę wcale robić tego, co mi każesz!

N.: No, podrap wreszcie to kolano!

U.2: Dlaczego?

N.: To obojętne, zrób to po prostu.
U.2: Nie.
N.: (Przerywa zabawę) Jak się czujesz?
U.2: Jakbym nie mógł się poruszać.
N.: Tak, ja natomiast czułem, jakbyśmy się rzeczywiście rozłączyli, jakbyśmy nie mieli ze sobą kontaktu. Jak ty mnie odczuwałeś?
U.2: Jak gdybyś chciał mnie mieć pod kontrolą, decydować za mnie.
N.: Tak, ale ty nie uległeś.
U.2: Uznałem twoje zadanie za bezsensowne.
N.: Ja również. (Wskazuje na tablicę). Czy dostrzegasz jakikolwiek związek między tablicą a tym, co się właśnie dzieje między tobą a mną?
U.2: Tak, przeszkadzałeś mi w tych wszystkich rzeczach, a ja nie chciałem się z tobą zgodzić.
N.: Czy uważacie, że profesor robił to samo ze studentami?
U.3: Tak, traktował ich nieludzko.
N.: Zgadza się. Nie zamordował ich co prawda nożem, było to jednak morderstwo symboliczne.
U.4: Pozbawił ich człowieczeństwa.
(Nauczyciel próbuje teraz innej gry, by sprawdzić, czy uczniowie potrafią bardziej zagłębić się w tekst sztuki).
N.: Mamy jeszcze dość czasu, by porozmawiać o niektórych wypowiedziach z tej sztuki.
U.2: Dobrze.
N.: Chcę, żebyś znowu reagował według własnego uznania.
U.2: W porządku.
N.: Matematyka jest ważnym przedmiotem.
U.2: Wiem o tym.
N.: Wiesz o tym?
U.2: Tak, chcę być inżynierem.
N.: Inżynierem? Hm, to interesujące.
U.2: Chcę studiować na uniwersytecie w Stanach Zjednoczonych.
N.: Znasz więc angielski.
U.2: Całkiem nieźle.
N.: Będziesz musiał jeszcze trochę poćwiczyć.
U.2: Tak, chyba tak.
N.: Powodzenia! (Koniec zabawy) Gdy zaczęliśmy, nie miałem pojęcia, jak zareagujesz, kiedy powiedziałem tak stanowczo, że matematyka jest ważna. Być może chciałem ci narzucić moje zdanie.
U.2: Nie odczułem żadnego napięcia, ponieważ matematyka jest mi potrzebna.
N.: Powiedziałem to jednak w sposób dość stanowczy. Nie czułeś się manipulowany?
U.2: W zasadzie tak, na początku. Ale wydawałeś się zgadzać z tym wszystkim, co powiedziałem.

N.: W rzeczywistości nie zgadzałem się, tylko komentowałem.
U.2: Mimo wszystko czułem, że to potwierdzasz i stoisz po mojej stronie.
N.: Zapoczątkowałem ten temat i starałem się cię zachęcić.
U.2: I pozwoliłeś mi powiedzieć to, co chciałem powiedzieć.
N.: (Wskazuje na słowa na tablicy). Potraktowałem cię jako świadome siebie indywiduum. Prowadziłem rozmowę tak, żebyś mógł wypowiedzieć swoje myśli.
U.2: (Śmieje się.) Przeciwieństwo morderstwa.
N.: Czy widzisz jakiś związek ze szkołą?
U.2: Nauczyciele mordują uczniów, gdyż traktują ich przedmiotowo i zmuszają do uczenia się rzeczy, z którymi oni nie czują związku. Typowe dla tego rodzaju uczenia się są: powtarzanie, uczenie się na pamięć i zadawanie prac pisemnych.
N.: Kiedy uczniowie zgadzają się, żeby ich „zabijano"?
U.4: Gdy nie stawiają pytań, nie wymagają tego, by zostali wysłuchani, nic nie mówią, gdy są znudzeni lub sfrustrowani, gdy tylko biernie siedzą.
N.: Czy pamiętacie zakończenie sztuki, gdy profesor doprowadza studentkę do obłędu, każąc jej powtarzać bezsensowne słowa? Ostatnim słowem, które powtarzała, był „nóż", przedmiot, którym została później „zamordowana". Wydaje mi się, że Ionesco chciał ukazać wspólny udział obydwu w śmierci studentki.
U.5: Tak, obydwoje działali w jakimś stopniu razem.
N.: Kooperatywne działanie to właśnie to, czego potrzebujemy w szkole. Może to iść jednakże w dwu kierunkach.
U.1: Teraz rozumiem lepiej, co Ionesco miał na myśli. Uświadamiam sobie również to, że niektóre z tych sytuacji zdarzają się też u nas w szkole.

Komentarz:

Przykład ten ukazuje możliwość zastosowania gestaltpedagogicznych zasad przy przeprowadzaniu eksperymentu na lekcji. Ma on na celu połączenie poznania emocjonalnego i kognitywnego. Nie zrozumiane i nie zaakceptowane doświadczenia „tam i wtedy" (w sztuce Ionesco literacko potraktowane „doświadczenie kogoś innego") transponowane są za pomocą bezpośredniej interwencji i interakcji nauczyciela do „tu i teraz" danej sytuacji lekcyjnej jako „żywe doświadczenie".

Poprzedzone to zostało wcześniejszym uzgodnieniem reguł „gry". Emocjonalne zaangażowanie, pojmowanie i formułowanie przez ucznia własnego doświadczenia stwarza podstawę zrozumienia, napiętnowanych brakiem więzi, dialogów nauczyciela z uczniem, ich symbolicznego sztafażu – nauczyciel jako „morderca uczniów" – i ich krytyki w sztuce Ionesco. Przeżycie własne ucznia na linii nauczyciel-uczeń w pierwszym eksperymencie jako równorzędnego stosunku podmiotu do obiektu (a nie kontaktu intersubiektywnego), przekształca zobrazowane nieludzkie postępowanie w ludzkie doświadczenie.

Podwojenie i skontrastowanie doświadczeń w drugim, przeciwstawnym eksperymencie przyczynia się do sprecyzowania poznania i wskazuje pozytywne rozwiązanie.

Literatura

Besems T., *Überlegungen zu intersubjektivem Unterricht in der Intergrativen Pädagogik*, [w:] Petzold H.G., Brown G.I., *Gestaltpädagogik.* München (1977)

Brown G.I., *Getting It All Together: Confluent Education.* Bloomington (1976)

Brown G.I., Petzold H.G., *Gestaltpädagogik. Konzept der Integrativen Erziehung*, München (1977)

Buber M., *Problem człowieka* Warszawa (1993)

Burow O.A., Scherpp K., *Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung.* München (1981)

Burow O.A., Quitmann H., Rubeau M.P., *Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für Schulalltag* Salzburg (1987)

Burow O.A., *Grundlagen der Gestaltpädagogik*, Dortmund (1988)

Burow O.A., *Was ist Gestalt – Pädagogik?* Pädagogik heute, z. 5, s. 6–10 (1990)

Burow O.A., Kaufmann H., *Gestaltpädagogik in Praxis und Diskussion*, Berlin (1991)

Burow O.A., *Czym jest pedagogika Gestalt?* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń (1991)

Burow O.A., *Bausteine gestaltpädagogischer Pädagogenfortbildung*. 312 Übungen und Elemente, Berlin (1992)

Burow O.A., *Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen,* Paderborn (1993)

Bürmann J., *Gestaltpädagogik – Ein Weg zu humanerem Lernen, (*w:] Sauter F.Ch., *Psychoterapie in der Schule*, München (1983)

Bürmann J., *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung,* Bad Heilbrunn/OBB (1992)

Bürmann J., *Die Bedeutung des Psychoterapeutischen Konzepts des Wiederstands für die Pädagogik,* Integrative Therapie Heft 4 (1996)

Bürmann J., Heinel J., *Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit*, Bad Heilbrunn (1997)

Bürmann J., *Standhalten ohne zu kämpfen – Gestaltpädagogik als Kunst der Demut. „Gestaltpädagogik.* Zeitschrift der Gestaltpädagogischen Vereinigung Heft 10 (1997)

Cohn R.C., *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart (1975)

Fuhr R., *Pedagogika Gestalt. Dostęp do wiedzy osobistej*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń (1991)

Gadamer H.G., *Prawda i metoda*, Kraków (1993)

Goodman P., *Das Verhangnis der Schule*, Frankfurt am Main (1975)

Heinel J., *Der König ruht im Klassenzimmer. Gestaltpädagogik zum Kennenlernen*, Frankfurt am Main (1993)

Ionesco E., *Lekcja* [w:] Ionesco E., *Teatr*, t. 1, Warszawa, s. 85–125 (1967)

Petzold H.G., Sieper J., *Quellen und Konzepte Integrativer Agogik*, [w:] Petzold H.G., Brown G.I., *Gestaltpädagogik*, München (1977)

Petzold H.G., *Integrative Körper- und Bewegungserziehung*, [w:] Brown G.I., Petzold H.G., *Gefühl und Aktion*, Frankfurt am Main (1978)

Philips M., *Confluent Education als Integrative Pädagogik. Die Anwendung von Gestaltprinzipien im Unterricht* [w:] Brown G.I., Petzold H.G., *Gefühl und Aktion*, Frankfurt am Main (1978)

Schmitt B., *Vom Wert selbstgedruckter Schülerbücher und (gestalt)pädagogischer Gellassenheit.* Gestaltpädagogik. Zeitschrift der Getstaltpädagogischen Vereinigung" Heft 8 (1996)

Śliwerski B., *Pedagogika Gestalt*. „Gestalt" Wydanie specjalne, Kraków (1992)
Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?* Kraków (1998)
Śliwerski B., *Pedagogika Gestalt* [w:] Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków (1998)
Teusz G., *Warunkiem sine qua non rozwoju jest świadomość. Adekwatność założeń terapii Getsalt dla poradnictwa w sytuacji kryzysu nowoczesności*, [w:] *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, red. A. Kargulowa, Wrocław (1995)
Teusz G., *Trening świadomości i kreatywność w terapii Gestalt* [w:] *Dramaturgia poradnictwa*, red. A. Kargulowa, Wrocław (1996)

CZEŚĆ II

DOŚWIADCZENIA ROZWIĄZANIA PROPOZYCJE

Język czynnikiem integrującym treści programowe w nauczaniu początkowym.

Projekt „Sąsiedzi"

Bogusława Dorota Gołębniak

Poza subiektywnością, poza obiektywnością, na wąskiej grani, gdzie spotykają się „ja" i „ty" – tam jest królestwo pomiędzy.
Martin Buber

Kontekst i „krótka historia" projektu

W czerwcu 1992 roku powołano w ramach funkcjonującego już Projektu Tempus „Redesign" – wchodzącego w skład ruchu doskonalenia programów kolegiów nauczycielskich – kilka grup roboczych. Przydzielono im zadanie stworzenia nowego podejścia do tych obszarów edukacji nauczycieli, które (po roku prac diagnostycznych) uznano za wymagające zmiany koncepcyjnej oraz realizacyjnej. Edukację, korzystającą z języka jako medium integracji międzyprzedmiotowej w nauczaniu początkowym, uznano za jeden z nich[8]. Należy też zaznaczyć, iż pomimo obecności modelu integralnego w pracach teoretyków i badaczy edukacji wczesnoszkolnej (Muszyńska, 1974; Jakowicka, 1983; Kujawiński, 1990), w praktyce zdecydowanie dominującą pozycję zajmowało i nadal zajmuje nauczanie w postaci osobnych przedmiotów. Rzadko umożliwia się dzieciom – uczniom klas początkowych – podejmowanie takich form aktywności przebiegających „w poprzek" programu szkolnego,

[8] Inne wyróżnione pola to: edukacja promująca zdrowie, świat przyrody i nauki, sztuki ekspresyjne, specjalne potrzeby edukacyjne.

które wspomagałyby zdobywanie wiedzy i umiejętności w sposób ułatwiający całościowe przeżywanie i rozumienie świata, postrzeganego jako jedność, universum.

Międzyregionalna grupa edukatorów (nauczycieli nauczycieli)[9], przyjmując pogląd psychologii poznawczej o roli języka (mowy) w procesie uczenia się, rozumienia i rozwoju, podkreśliła znaczenie tego, iż język (mowa), jako instrument myślenia i medium komunikacji, może pełnić rolę czynnika wspomagającego integrowanie treści różnych zajęć i przedmiotów szkolnych. Wskazała również na możliwość (właściwie konieczność) promocji tego podejścia w nauczaniu przez wprowadzenie „językowego" modułu do programu kształcenia nauczycieli.

W grupowej pracy nad kreowaniem owego modułu można wyróżnić dwa etapy. W pierwszym roku aktywności podejmowano działania eksploracyjne. W następnym – opracowano zebrane doświadczenia badawcze w formie propozycji programowej i poddano je szerszej ocenie przez prezentację w czasie konferencji, spotkań i warsztatów oraz przez publikacje.

Początek pracy został określony przez bogate wrażenia związane z wizytami w angielskich szkołach podstawowych, w których metodyka edukacji międzyprzedmiotowej została doprowadzona niemal do perfekcji. Wiedza wynikająca z praktycznego rozpoznawania nauczania integralnego w aspektach organizacji, planowania, zarządzania aktywnością uczniów, korzystania z materiałów edukacyjnych, monitorowania rozwoju i oceniania rozwoju ucznia, relacji między wszystkimi podmiotami edukacji szkolnej: dziećmi, nauczycielami, rodzicami, doradcami metodycznymi, pozwoliła w znacznym stopniu zmodyfikować przygotowaną wcześniej mapę problemów dotyczącą wprowadzania idei pracy międzyprogramowej w polskich szkołach. Nie chodziło bynajmniej o bezrefleksyjne naśladownictwo. Jednakże przy całej złożoności kontekstu kulturowego, docenieniu elementu sztuki czy intuicji w działaniu edukacyjnym, poznanie określonych technik pracy miało istotne znaczenie. Pobyty w Bradford & Illkley Community College wykorzystano też na kwerendy (poszukiwania) biblioteczne oraz konsultacje naukowe i praktyczne, a także, poznanie metodyki pracy ze studentami.

Podjęto decyzję o równoległym przeprowadzeniu, w drugim semestrze roku akademickiego 1992/93, w kilku ośrodkach zajmujących się kształceniem nauczycieli w kraju, bloku eksperymentalnych zajęć przygotowujących do

---

[9] Grupę tę, obok autorek, tworzył następujące osoby: Elżbieta Mrożek i Elżbieta Grącka z Kolegium Nauczycielskiego w Szczytnie, Stanisława Szuksta i Jadwiga Sienkiewicz z Kolegium Nauczycielskiego w Elblągu, Halina Gut – doradca metodyczny, związana z Kolegium Nauczycielskim w Bielsku-Białej, Małgorzata Wrońska i Wiesława Chojnacka z Kolegium Nauczycielskiego w Koszalinie, Henryk Mizerek z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie. Należy także podkreślić wkład Elżbiety Putkiewicz z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego w zainicjowanie projektu „Sasiedzi" oraz „wspierającą" opiekę Anny Strzeleckiej z Kolegium Nauczycielskiego w Szczytnie – krajowego koordynatora projektu „Redesign".

nauczania międzyprogramowego. Zgodnie z promowanym (w projekcie „Redesign") refleksyjnym podejściem do edukacji nauczycieli, akcentującym uczenie się przez badanie własnej praktyki (zob. podrozdz. Planowanie holistycznych zajęć międzyprzedmiotowych) zastosowano metodę projektów. Temat projektów, nad którymi mieli pracować studenci wspomagani przez nauczycieli akademickich i nauczycieli mentorów, określono następująco: „Język «w poprzek» szkolnego programu «Sąsiedzi»". Pierwsza część hasła, sformułowana w sposób nieco prowokujący, miała za zadanie zwrócenie uwagi na istotę dokonywanej zmiany w edukacji wczesnoszkolnej, natomiast część druga – to temat bloku zajęć szkolnych[10], w obszarze którego miały koncentrować się działania uczniów z integralnym wykorzystaniem różnych treści kształcenia.

Przewidziano następujące etapy pracy ze studentami:

I. „Stażowe" wejście studentów do klasy szkolnej, poświęcone dokonywaniu obserwacji zachowań dzieci, przeprowadzaniu rozmów z uczniami i nauczycielami, zorientowaniu się w zakresie realizowanego aktualnie materiału nauczania.
II. Zajęcia na uczelni: typowo „akademickie", omawiające koncepcje rozwoju językowego dziecka i ich dydaktyczne implikacje, wraz z odniesieniami do aktualnie realizowanej praktyki szkolnej, oraz warsztatowe – skoncentrowane na rozwijaniu umiejętności niezbędnych do realizacji „komunikacyjnego" modelu nauczania.
III. „Małe badania" prowadzone przez studentów na terenie wybranej klasy szkolnej, służące dokonaniu diagnozy stadium rozwoju poznawczego i moralnego uczniów.
IV. Praca w małych grupach – przygotowanie projektu zajęć integralnych – konsultacje z opiekunem i nauczycielem.
V. Zajęcia w szkole – wdrożenie projektu.
VI. Przygotowanie raportów z realizacji projektu – praca indywidualna (zaliczeniowa).
VII. Prezentacja osiągnięć, upowszechnienie – sesja „prawie" naukowa.

Drugi rok pracy poświęcony został analizie zgromadzonych doświadczeń edukacyjnych. Miała ona charakter grupowej refleksji nad jednostkową percepcją obudowującą edukacyjne działanie. Każdy z ośrodków regionalnych

---

[10] Wybór tematu wiodącego był sprawą drugorzędną, aczkolwiek nie bez znaczenia. Zadecydowało podzielane przez wszystkich członków grupy przekonanie, że problem sąsiedztwa jest bliski każdemu i może być podejmowany, przy zastosowaniu odpowiedniej koncepcji, na różnych poziomach i w różnych miejscach edukacji. Nie bez znaczenia pozostawał też fakt, iż rok 1993 – czas realizacji projektu – został ogłoszony przez UNICEF rokiem promocji idei tolerancji. Zależało nam także na pewnej symbolice; kategoria sąsiedztwa wydała się odpowiednia do zaakcentowania wagi społecznego kontekstu, na który chcieliśmy zwrócić uwagę w realizowanym projekcie.

przygotował bowiem raport z realizacji projektu edukacyjnego „Sąsiedzi", uwzględniający informacje zwrotne od wszystkich uczestników – studentów, nauczycieli, uczniów, doradców. W wyniku wielostronnej wymiany doświadczeń powstał wstępny szkic programu edukacyjnego dla kursów doskonalenia nauczycieli: „Każdy nauczyciel nauczycielem języka". Warto podkreślić, iż program ten, po dokonaniu modyfikacji uwzględniającej lokalne potrzeby i warunki, „nadaje się" do pracy z każdą grupą nauczycieli, nie tylko tych, którzy zajmują się edukacją wczesnoszkolną. Należy także zaakcentować raz jeszcze, że zastosowane w projekcie podejście do kreowania programu, zbliżone do modelu postmodernistycznego[11], nie pozwala ujmować pracy nad tworzeniem programu jako skończonej i zamkniętej. Proponowany moduł językowej edukacji nauczycieli nie powinien być bowiem traktowany przez użytkowników jako „gotowy", adekwatny do natychmiastowego zastosowania. Chodziłoby raczej o to, aby oferta, zachowując podstawowe filozoficzne przesłanie, inspirowała do pracy we własnym stylu, nieustannie się rozwijała i, przybierając postać różnych „wariacji na temat", wyzwalała aktywne uczestnictwo podmiotów edukacji.

Przyjęte podejście mieści się w formule *action research*, czyli „badań w działaniu". Celem opisywanych i analizowanych form aktywności było bowiem nie tyle „eksperckie" opracowanie (ewentualnie adaptacja) „gotowego" programu i wyposażenie naszych studentów w wiedzę i umiejętności przydatne im w bliżej nie określonej przyszłości (kiedy władze oświatowe zezwolą bądź zalecą stosowanie takiej formuły kształcenia), ile fragmentaryczne wprowadzenie nowych elementów do praktyki i obserwowanie pojawiających się w niej zmian. Zależało nam bowiem na uzyskaniu odpowiedzi na pytanie dotyczące możliwości aplikacji komunikacyjnego modelu nauczania w warunkach przeciętnej szkoły polskiej, do której „trafiają" studenci i absolwenci. Nowy program kształtował się więc w działaniu i badaniu tegoż działania, prowadzonych na kilku poziomach zależnych od siebie. Po pierwsze – edukatorzy kreowali program, wprowadzając do swej pracy ze studentami metodę projektów, zogniskowaną na temacie nauczania międzyprogramowego, i badając pojawiające się efekty (zarówno zamierzone, jak i niezamierzone). Po drugie – studenci rozwijali swą wiedzę, zdolności, postawy i umiejętności w zakresie pracy międzyprogramowej w twórczym działaniu (wprowadzając samodzielnie tę strategię do praktyki i studiując jej przebieg, efekty i konteksty). Po trzecie

---

[11] Postmodernistyczna postawa wobec kreowania programu edukacyjnego jest charakteryzowana przez A. Ornsteina i F.P. Hunkinsa, autorów znakomitej książki o założeniach, zasadach i problematyce programu szkolnego, w sposób następujący: „Rzeczy biegną torem nie uporządkowanym, ale prowadzą do ładu... Sztuka, artyzm wypełniają luki pozostawione przez racjonalność techniczną. Na rezultaty końcowe patrzy się raczej jako na początek czegoś innego, o czym pisał już Dewey, aczkolwiek nie doczekał on początków postmodernizmu. Postrzeganie wyników jako rozwijającego się początku ma zasadnicze znaczenie dla badania związków między byciem i stawaniem się, między stałością i zmianą się" (Ornstein i Hunkins, 1998, s. 265).

– nauczyciele-mentorzy, towarzysząc poczynaniom studentów w szkole, włączając się do ich pracy z uczniami bądź życzliwie ją obserwując, także zdobywali doświadczenia do rozwijania własnej refleksji nad tą propozycją, i wreszcie uczniowie – wprowadzeni w nieco inne środowisko dydaktyczne i zachęcani do poszukiwania – badali własne procesy uczenia się.

Niżej zaprezentowane zostały wybrane fragmenty projektu, egzemplifikujące poczynania grupy na poszczególnych etapach pracy. Przypomniane więc zostały teoretyczne podstawy, zasady i wskaźniki całościowego uczenia się dziecka w początkowym okresie nauki szkolnej, w którym to kontekście zamierzano wdrożyć elementy pracy „w poprzek" programu. Następnie ujawniamy kulisy pracy ze studentami UAM realizującymi, w ramach ćwiczeń z pedagogiki, własny projekt edukacyjny „Sąsiedzi". Dzielimy się doświadczeniami w zakresie planowania (jeden z trudniejszych elementów integracji międzyprzedmiotowej – jak napisać konspekt czy scenariusz zajęć, jeśli równolegle uczniowie prowadzą zróżnicowane działania?!) oraz refleksjami dotyczącymi wybranych aspektów zajęć w szkole (ustalanie tematów „wiodących", animacja grup i przestrzeni, ocenianie, dyscyplinowanie etc. Całość zamyka propozycja programu edukacyjnego dla nauczycieli, stanowiąca praktyczne zdyskontowanie doświadczeń wyniesionych z projektu „Sąsiedzi", zatytułowana „Każdy nauczyciel nauczycielem języka".

Podstawy projektu

Terenem wprowadzania i badania przez studentów efektów integracji międzyprzedmiotowej były klasy drugie i trzecie szkoły podstawowej. Włączeniu do empirycznego modelu nauczania początkowego zaplanowanej zmiany towarzyszyło wyjaśnianie teoretycznych podstaw „naszego myślenia" o tej fazie edukacji. Wybranie zasad edukacji wczesnoszkolnej, które miały określać projektujące i praktyczne działania studentów oraz służyć jako podstawa oceniania ich pracy, wymagało sformułowania założeń wyjściowych. Dokonano tego, biorąc pod uwagę nie tylko teorie bezpośrednio odnoszące się do „językowego" modelu nauczania (wyniki ostatnich badań psychologii poznawczej nad językiem i uczeniem się, w tym także teorie językowego rozwoju oraz psycho-socjo-lingwistyczną wizję uczenia w odniesieniu do socjo-kulturowych poglądów na rozwój i funkcje języka), ale i wybrane współczesne nurty oraz doktryny pedagogiczne. Za szczególnie inspirujące uznano: integralną psychopedagogikę i terapię humanistyczną oraz pedagogikę ucznia w centrum. Założenia teoriopoznawcze (konstruktywizm i rozwój) i antropologiczne (ciało-psychika-dusza = jedność = podmiot) pierwszego z tych nurtów określają konieczność akceptacji ucznia jako osoby uczącej się, poszanowania jego indywidualności, postrzegania złożonych cech jego osobowości, wzajemnie się dopełniających i określających, które tworzą

nierozerwalną całość[12]. Pedagogika ucznia w centrum przekonała do budowania edukacji na mocnych stronach dziecka, nawiązywania do jego wcześniejszych doświadczeń życiowych i kulturowych, a także transakcyjnego traktowania uczących się.

Oto zasady holistycznej edukacji wczesnoszkolnej, będące wynikiem wyżej wskazanych podstaw „myślenia" o nauczaniu początkowym:

1. Całościowe nauczanie uwzględnia zarówno język, jak i osobę uczącą się.
2. W modelu tym kładzie się akcent na osobiste znaczenie; uczeń ma prawo dociekać, czy to, czym się zajmuje, jest dla niego osobiście ważne? Jaki ma dla niego sens?
3. Najważniejsza jest motywacja wewnętrzna; dziecko powinno wiedzieć, dlaczego czyta dany tekst, dlaczego pisze to, co pisze, etc.
4. Rozwijanie kompetencji językowych zaczyna się w tym miejscu, w którym znajduje się uczeń; dotyczy to zarówno dzieci dwujęzycznych, jak i uczniów posługujących się dialektem czy gwarą.
5. Uczenie się przebiega w kontekście realnego życia.
6. Aby ułatwić uczniom przechodzenie od informacji do konstruowania znaczeń, stosuje się różnorodne strategie dydaktyczne.
7. Wspomaganie rozwoju kompetencji językowych wykracza nie tylko poza lekcje języka ojczystego, ale poza lekcje w ogóle; rozwój oracji (mówienia i słuchania) oraz literacji (czytania i pisania) dokonuje się w różnych miejscach i sytuacjach – zarówno w szkole, jak i poza nią.
8. Punkt ciężkości programu holistycznego – to wspomaganie uczniów w uświadamianiu sobie tego, że każda sytuacja zadaniowa zawiera alternatywne rozwiązania, że przystępując do pracy, mogą i powinni dokonywać różnorakich wyborów, a kierunek działania powinien być wyznaczony świadomością sensu wkładania weń własnego wysiłku.

Planowanie holistycznych zajęć międzyprzedmiotowych

Planowanie holistycznych, międzyprzedmiotowych zajęć powinno uwzględniać nie tylko chronologię, ale i symultaniczność zdarzeń. Problem polega więc nie tylko na obmyśleniu zróżnicowanych, odpowiadających indywidualnym zainteresowaniom i możliwościom działań, które uczniowie – podzieleni na małe

---

[12] Por. Kategorie integralnej psychopedagogiki i terapii humanistycznej
- zasada orientacji na osobę i na kontakt – uczenie się znaczące dla osoby
- zasada holizmu i kongruencji – integralne nauczanie i uczenie się
- zasada świadomości i integracji – spontaniczne działanie twórcze
- zasada „tu i teraz"
- zasada orientacji na kontinuum przestrzeni i czasu
- zasada ukierunkowania na kontekst: Ja – To – My – Glob.

Zob. Śliwerski B. (1998)

grupy – będą mogli podjąć w ramach eksploracji wspólnego tematu, ale także na ich zapisaniu. Formuła tradycyjnego konspektu okazuje się tu niewystarczająca.

Druga trudność jest związana z koniecznością zwrócenia, już w tej fazie, szczególnej uwagi na językowy aspekt propozycji. Planując działania uczniów w różnych obszarach treściowych, należy zadbać o to, aby ich podjęcie uruchamiało wszystkie cztery kanały komunikacyjne, a więc wymagało od uczniów mówienia, słuchania, czytania i pisania.

Zapewne istnieje wiele podejść czy sposobów radzenia sobie z tymi zadaniami. Niżej chciałybyśmy podzielić się pewnymi metodycznymi rozwiązaniami, które – zaobserwowane w Bradford & Illkley College – zostały twórczo wykorzystane w naszej pracy ze studentami.

Planowanie zajęć międzyprzedmiotowych przebiega na dwóch poziomach – na poziomie **ogólnego schematu pracy** i na poziomie **czynności podejmowanych wspólnie z uczniami dzień po dniu**. Ogólny schemat pracy jest niezbędny do wyznaczenia głównego kierunku postępowania w określonym wymiarze czasu – w ciągu tygodnia, miesiąca, kwartału. Należy jednak traktować go w sposób elastyczny. Nauczyciel, w sytuacji reagowania uczniów w sposób odmienny od jego oczekiwań, musi mieć możliwość dokonania w nim określonych zmian.

Przystępując do konstruowania ogólnego schematu pracy warto zadać sobie następujące pytania:

- Na jakich umiejętnościach, rodzajach wiedzy i wartościach zamierzam się skupić w najbliższym czasie?
- Jaki jest ogólny plan mojego działania?
- Jakie są moje oczekiwania dotyczące czynności uczniów?
- Jak zamierzam zacząć? Czy przewidywany przeze mnie punkt wyjścia będzie dla uczniów dostatecznie stymulujący?
- W jaki sposób powinien dalej rozwijać się mój program?
- Jakie materiały i źródła będą pomocne?
- Jaka będzie organizacja zajęć? Na czym będzie polegać?

Po wyjaśnieniu sobie kwestii podstawowych można przystąpić do pisania schematu. Oczywiście, nie ma – bo być nie może i nie powinno – jakiegoś jednego, obowiązującego, dobrego wzoru, niemniej, uświadomienie sobie jego części składowych i identyfikowanie oraz rozważenie tego, co mieści się pod poszczególnymi nagłówkami, może okazać się pomocne.

Schemat biegnie przez program. Uwzględnia on zarówno zajęcia, w których akcent położony jest na język, na wiedzę o nim i kształcenie językowych umiejętności, jak i takie, których główne cele dotyczą innych aspektów uczenia, związanych na przykład z matematyką, sztuką czy światem przyrody. Efektywne uczenie się w ramach tych „innych" obszarów wymaga także określonych zdolności językowych, dlatego należy i w tych dziedzinach

zaoferować uczniom odpowiednie warunki do ich rozwoju. Rolą nauczyciela jest zidentyfikowanie tych wymagań i warunków już na ogólnym poziomie językowego schematu pracy. Co więcej, może okazać się, że praca uczniów w tych „innych" obszarach stwarza lepsze możliwości rozwijania językowych kompetencji aniżeli formalne zajęcia językowe. Uczenie się matematyki czy przyrody stwarza bowiem wiele okazji do rozwijania umiejętności formułowania założeń i hipotez, a kultura i sztuka stanowią wspaniały kontekst odkrywania bogactwa przymiotników, czasowników etc.

Ogólny schemat pracy powinien więc pokazywać, jak nauczyciel zamierza wykorzystywać bogactwo kontekstów, którymi będzie się dzielić z uczniami. Stanowi on więc pewnego rodzaju oświadczenie jego intencji i jako takie oparte jest na jego osobistej percepcji, wiedzy i doświadczeniu oraz systemie odniesień.

Oto procedura wspomagająca studentów w efektywnym planowaniu czynności (aktywności) uczniów:

PLANOWANIE CZYNNOŚCI UCZNIÓW

KROK PIERWSZY	zebranie informacji o zainteresowaniach, zdolnościach i wcześniejszych doświadczeniach uczniów
KROK DRUGI	konsultowanie wybranego tematu, skupiającego aktywność językową dzieci, z nauczycielem i uczelnianym opiekunem praktyk
KROK TRZECI	sformułowanie głównych celów (intencji)
KROK CZWARTY	„burza mózgów": uzyskanie możliwie bogatej oferty pomysłów na zrealizowanie idei przewodniej
KROK PIĄTY	szukanie związków między wybranymi pomysłami a obszarami szkolnego programu
KROK SZÓSTY	próba analizy wybranego tematu – zarówno z własnego, studenckiego punktu widzenia, jak i z pozycji dziecka – na czym mógłby polegać sensowny postęp
KROK SIÓDMY	zestawienie chronologicznej listy albo sekwencji wzorów czynności (aktywności) i doświadczeń, które można zaproponować uczniom
KROK ÓSMY	konsultacja z nauczycielem i opiekunem praktyk
KROK DZIEWIĄTY	naszkicowanie ogólnego schematu pracy i planu działań uczniów
KROK DZIESIĄTY	jeszcze jedna konsultacja opiekuna praktyk; szczegółowe rozpisanie planowanych działań i zachowań uczniów; próba przeanalizowania ich z punktu widzenia wymagań edukacji językowej.
KROK JEDENASTY	zatwierdzenie planu przez opiekuna praktyk

Schemat pracy językowej powinien uwzględniać priorytety szkoły w danym okresie roku szkolnego, ale zawartość treściowa jego poszczególnych pól zależy już od kreatywności nauczyciela.

Wstęp: uczenie się przez program

Precyzyjne przedstawienie przewodnich idei uczenia się przez program ułatwi późniejsze zarysowanie programu szczegółowych działań, które zostaną podjęte (w celu ich realizacji) w różnych obszarach treściowych.

Czasowy rozkład zajęć

Ustalenie ilu dni, tygodni i jakiego wymiaru godzin wymaga międzyprogramowa realizacja danego tematu.

Wcześniejsze doświadczenia uczniów

Bardzo ważny element planu; uzyskanie pewności, że nie będzie się dublować form aktywności uczniów oraz że zakładane cele ogólne i szczegółowe są dla nich odpowiednie.

Uzasadnienie

Wyjaśnienie kontekstu podjętych wcześniej decyzji, dotyczących na przykład wyboru tematów czy materiałów oraz podejścia, które zamierza się zastosować. Ukazanie związków pomiędzy różnymi obszarami programu.

Cele ogólne

Cele powinny być ekspresją intencji, identyfikujących ważne aspekty planowanego programu. Szczególną uwagę należy zwrócić na doświadczenia, co do których mamy nadzieję, że staną się udziałem uczniów, oraz typ i zakres angażującej ich aktywności.

Cele operacyjne

Cele operacyjne to wyraźne określenie, co konkretnie będą robili nasi uczniowie, aby osiągnąć zakładane umiejętności, wiedzę i postawy.

Metody ewaluacji

Ustalenie, w jaki sposób można będzie sprawdzić, czy cele operacyjne zostały osiągnięte, a więc określenie metody oceniania pracy uczniów, wskazanie, za pomocą jakich technik dzieci będą zachęcane do samoewaluacji (osiągnięć i drogi dochodzenia do nich) i w końcu wyjaśnienie, jak nauczyciel zamierza ewaluować swą własną pracę.

Następstwo zdarzeń – językowa analiza proponowanych form aktywności

Pokazanie, jak w trakcie realizacji programu, w obrębie każdego obszaru treściowego, będą rozwijać się językowe umiejętności naszych uczniów.

Może okazać się, że niektóre obszary będą wymagały bardziej szczegółowego planowania.

Proces uczenia się

Ukazanie cyklu uczenia się, od wspólnie podzielanych przeżyć i doświadczeń, przez czynności eksploracyjne, do transformacji wiedzy i prezentacji dokonań oraz prowadzenia refleksji ułatwiającej dochodzenie do metawiedzy. Pokazanie sposobu i technik strukturyzacji pracy uczniów na poszczególnych etapach: kiedy praca z całą klasą, kiedy uczenie się w parach, a kiedy w małych grupach.

Materiały edukacyjne

Wymienienie wszystkich materiałów/źródeł, które zamierzamy wykorzystać do wzmocnienia językowego rozwoju uczniów w poszczególnych obszarach treściowych.

Przyjmujemy za pedagogami Gestalt, że nie ma nauki, teorii czy edukacji wolnej od wartości. Stąd tak ważne jest uczynienie jawnym pożądanego systemu wartości i jawne ustosunkowanie się do niego (por. np. Śliwerski, 1998).

Kolejnym etapem, bardzo istotnym z punktu widzenia przyjętych założeń, jest sprawdzenie, jakie wartości zawarte są w proponowanych formach aktywności. Testować można w różnoraki sposób. Zwykle praktyka prowadzi nauczyciela do wypracowania własnej, efektywnej dla niego strategii.

Niżej podajemy zestaw dziesięciu pytań, które można sformułować w tej fazie planowania, aby uzyskać poczucie pewności podążania we właściwym kierunku.

DZIESIĘĆ PYTAŃ O WARTOŚCI

Zadaj sobie podane niżej pytania. Udzielenie na nie odpowiedzi pomoże sprawdzić twój plan pod kątem celów operacyjnych, rodzaju i form aktywności, materiałów edukacyjnych i ułatwi dokonanie późniejszej ewaluacji.

1) W jakim stopniu zaplanowane formy aktywności nawiązują do osobistych (zarówno rodzinnych, jak i społecznych) doświadczeń dzieci?

2) Czy zaplanowane formy aktywności będą poszerzały dziecięce zainteresowania i wzmacniały pozytywne postawy wobec kulturowego zróżnicowania?

3) Czy przygotowany plan zawiera antyrasistowską perspektywę, i to w kategoriach odpowiednich dla dzieci?

4) Czy zaplanowane formy aktywności „dotykają" uprzedzeń narodowościowych, rasowych, religijnych, związanych z płcią? Jeśli tak, to w jaki sposób?

5) W jakim stopniu przygotowany plan aktywności bazuje na wiedzy i umiejętnościach językowych uczniów?

6) Jak będzie rozwijane językowe środowisko klasy?

7) Czy proponowane formy aktywności umożliwią przejawianie oryginalności?

8) Czy zaplanowana wspólna praca (jej natężenie i technika) zapewnia uczniom wystarczające możliwości uczenia się od siebie nawzajem?

9) W jaki sposób określono w programie oczekiwania odnośnie do potencjału intelektualnego uczniów? Czy uwzględniono w nim dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych? Czy pomyślano o dzieciach szczególnie uzdolnionych?

10) Czy proponowane formy aktywności będą w wystarczającym stopniu stymulować uczniów do przejawiania twórczych zachowań?

Innym sposobem sprawdzenia, czy proponowane zajęcia przyczynią się do rozwoju językowych kompetencji uczniów, jest przeanalizowanie ich z punktu widzenia wybranego modelu teoretycznego. Można skorzystać z modelu Joan Taugh (*Communication Skills in Early Childchood*) czy Willkinsona (*Assesing Language Development*, Oxford University Press, 1980) etc. Wybór należy do studenta. Istota takiego testowania polega na określeniu (ocenieniu), czy proponowane formy aktywności, ze względu na swą różnorodność, głębię i progresję, w wystarczającym stopniu promują pozytywne postawy względem rasy, płci, wielokulturowości.

Model Joan Taugh

(wersja skrócona)

Umiejętności komunikacyjne we wczesnym dzieciństwie – używanie języka i strategii wspierających

Samowspieranie się

Strategie:

- ◇ odnoszenie się do swych potrzeb fizycznych i psychicznych oraz życzeń
- ◇ ochrona siebie i swych interesów
- ◇ uzasadnianie swego zachowania i swych żądań
- ◇ krytykowanie innych
- ◇ sposób traktowania innych
- ◇ obrona siebie i grupy

Kierowanie

Strategie:

- ◇ monitorowanie swego działania
- ◇ kierowanie własnym działaniem

- ◇ kierowanie działaniem innych
- ◇ współdziałanie z innymi

Zdawanie relacji, raportów

Strategie:

- ◇ określanie ogólnych wydarzeń
- ◇ referowanie szczegółów (np. rozmiaru, koloru i in. atrybutów)
- ◇ referowanie incydentów
- ◇ referowanie sekwencji zdarzeń
- ◇ dokonywanie porównań
- ◇ rozpoznawanie powiązania różnych aspektów zdarzeń
- ◇ refleksja nad znaczeniem doświadczeń, z emocjami włącznie

W kierunku logicznego rozumowania

Strategie:

- ◇ wyjaśnianie procesu
- ◇ rozpoznawanie związków przyczynowo-skutkowych
- ◇ rozpoznawanie problemów i ich rozwiązań
- ◇ uzasadnienie opinii, sądów i działań
- ◇ refleksja nad zdarzeniami i wyciąganie wniosków: dedukowanie
- ◇ rozpoznawanie zasad

Prognozowanie (przewidywanie, zapowiadanie)

Strategie:

- ◇ przewidywanie i prognozowanie zdarzeń
- ◇ przewidywanie szczegółów zdarzeń
- ◇ przewidywanie sekwencji zdarzeń
- ◇ przewidywanie problemów i możliwych rozwiązań
- ◇ przewidywanie i rozpoznawanie alternatywnego przebiegu zdarzeń
- ◇ przewidywanie konsekwencji działań i zdarzeń

Projekcja

Strategie:

- ◇ projekcja doświadczeń innych osób
- ◇ projekcja uczuć innych osób
- ◇ projekcja reakcji innych osób
- ◇ projekcja sytuacji nigdy nie doświadczanych

Wyobrażanie

Strategie:

- ◇ rozwijanie wyobrażanej sytuacji opartej na realnym życiu
- ◇ rozwijanie wyobrażanej sytuacji opartej na fantazji
- ◇ rozwijanie oryginalnych opowieści.

„Sąsiedzi" w Poznaniu. Refleksje nad zajęciami studentów w szkole

Ukonstytuowanie studenckiej grupy badawczej

Próbę wprowadzenia idei projektu w poznańskim środowisku edukacyjnym podjęto w toku pracy ze studentami filologii polskiej UAM w ramach przedmiotu akademickiego pedagogika[13]. Przedmiot ten jest realizowany w ciągu jednego roku akademickiego w wymiarze 90 godzin. Zgodnie z przyjętą koncepcją pedagogicznej edukacji nauczycieli (zob. Gołębniak, 1997; Gołębniak i Teusz, 1997), podstawowym celem spotkań ze studentami jest nie tyle akademicki przekaz wiedzy, ile uruchomienie samodzielnego badania zagadnień związanych z sytuacją edukacyjną w Polsce. W pierwszym semestrze studenci są wprowadzani w świat problemów edukacji szkolnej. Poznają ją przez pryzmat różnorodnych paradygmatów, teorii, szkół i koncepcji (wykład i ćwiczenia) oraz inicjują tworzenie własnego warsztatu nauczycielskiego (zajęcia warsztatowe związane z doskonaleniem kompetencji osobistych, mające związek z oceną własnych procesów psychicznych, z odkrywaniem i rozwijaniem swoich mocnych stron, z postrzeganym poziomem samoświadomości dotyczącej podejmowanej przez jednostkę aktywności i jej rezultatów, a także z różnymi środkami komunikacji. Na kolejnym etapie rezygnuje się ze zbiorowej formy zajęć i zachęca do prowadzenia poszukiwań badawczych w obszarze wybranych pól problemowych. Eksploracja ta przybiera najczęściej postać projektów realizowanych w małych grupach i konsultowanych z „tutorem" (osobą prowadzącą ćwiczenia). Przystępując do realizacji założeń projektu, wykorzystano więc funkcjonujący już od kilku lat model empiryczny. Jedyną „zmienną eksperymentalną" było przekazanie jednej z grup studenckich wcześniej sformułowanego tematu projektu edukacyjnego i zawarcie

---

[13] Pedagogika stanowi, obok psychologii i metodyki nauczania języka polskiego (wraz z praktykami szkolnymi), element fakultatywnego bloku pedagogicznego, którego pomyślne zaliczenie uprawnia, w myśl obowiązujących dotąd przepisów, do nauczania języka ojczystego w szkołach podstawowych i średnich.

z nią kontraktu w sprawie nie limitowanego (elastycznie traktowanego) czasu pracy. (Zamiast 30 godzin formalnych zajęć odbywanych regularnie raz w tygodniu przeznaczenie na nie tyle czasu, ile wymaga pełna realizacja projektu). Propozycja tematu nie miała charakteru apriorycznego. Nic nie zostało narzucone „z góry". Sens projektu został przedstawiony w świetle problematyki wykładów, koncentrującej się na tzw. gorących miejscach sytuacji edukacyjnej w Polsce, do których zaliczono także napięcia w obszarze form nauczania (system klasowo-lekcyjny vs nauczanie integralne) i modelu dydaktycznego (nauczanie frontalne vs uczenie się w małych grupach), występujące w edukacji wczesnoszkolnej.

Skład grupy ustalono na podstawie dobrowolnych zgłoszeń. Tworzyli ją studenci III roku filologii polskiej dysponujący pewną wiedzą teoretyczną z zakresu psychologii, studiujący pedagogikę i metodykę nauczania języka polskiego, ale nie przygotowani metodycznie do pracy z małymi dziećmi.

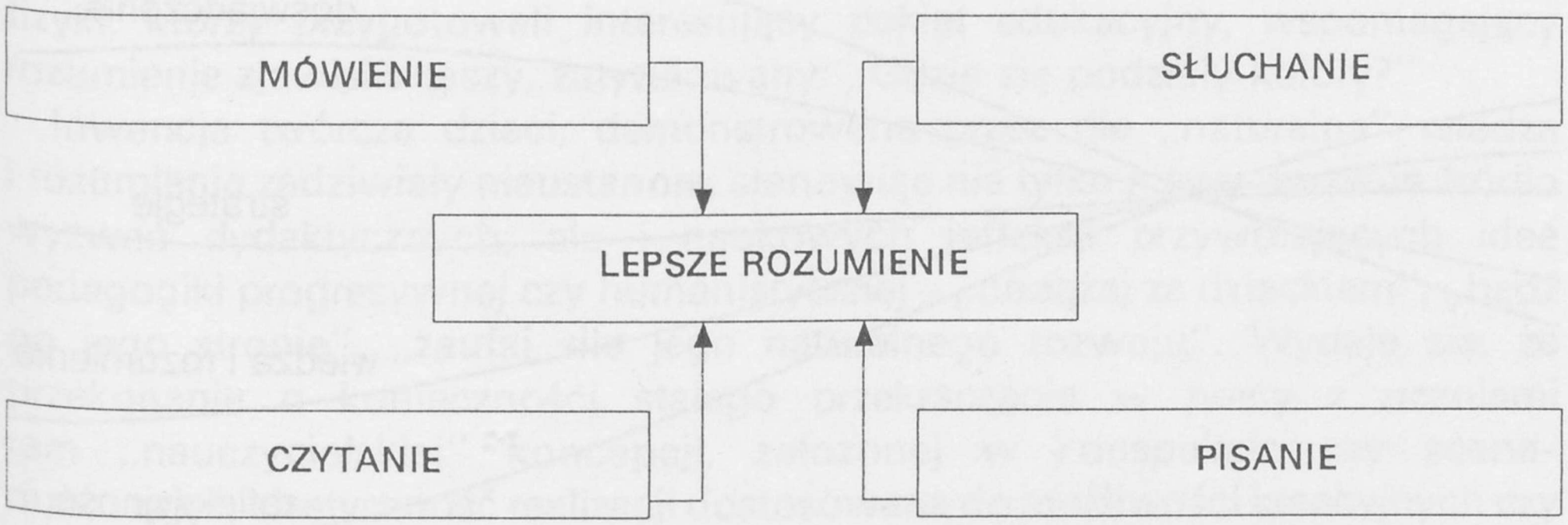
Projekt przewidywał, że terenem pracy ze studentami będzie, obok uczelni, także środowisko szkolne. Co więcej, działania praktyczne studentów, podejmowane przez nich w „prawdziwej" szkole, z „prawdziwymi" uczniami, miały stanowić centrum ich aktywności badawczej, podstawę prowadzonej refleksji i uruchamiania myślenia krytycznego. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że wobec ograniczenia formalnych kontaktów uczelni ze szkołami do tzw. praktyk metodycznych, związanych z realizacją przedmiotu metodyka, pedagogom pozostaje pozyskiwanie partnerów szkolnych w nieco odmienny (niż formalny kontrakt) sposób. Odbywa się to albo przez kontakty osobiste z eksstudentami czy nauczycielami, albo na zasadzie pukania do drzwi przypadkowo napotkanej szkoły z prośbą o udzielenie wsparcia w przygotowywaniu nowicjuszy do zawodu[14].

Pozyskanie szkoły jako partnera do realizacji projektu „Sąsiedzi" odbyło się w analogiczny sposób. Najbliższa w sensie przestrzennym, „zwyczajna szkoła tuż za przysłowiowym rogiem otworzyła swe podwoje grupie studentów zamierzających sprawdzić doświadczalnie sens i możliwość wprowadzenia „od zaraz" nauczania integralnego. Uzgodniono, że studenci będą mogli we wskazanej klasie (jak się później okazało, była to klasa druga, tymczasowo „osierocona" z powodu przedłużającej się choroby nauczycielki i pracująca z kilkoma nauczycielami na zasadzie zastępstwa) spędzić określony czas na prowadzeniu obserwacji dzieci, by następnie – po przygotowaniu szczegółowego scenariusza własnych zajęć – przeprowadzić w niej blok międzyprzedmiotowy pod hasłem „Sąsiedzi". Uzyskano zgodę na odejście od schematu 45-minutowych lekcji, poświęconych realizacji treści pojedynczych przedmiotów, na

[14] Dotychczasowe doświadczenia ujawniają zresztą dużą otwartość szkół, gotowość do współpracy i partnerstwa. Dyrektorzy niektórych placówek, udostępniający „naszym studentom" warunki do testowania niektórych pomysłów edukacyjnych, podkreślają rewitalizujący wpływ eksploracji i projektów studenckich na środowisko nauczycielskie.

rzecz nauczania integralnego, animację wnętrza klasy według własnego pomysłu, korzystanie z innych, oprócz podręczników i zeszytów przedmiotowych, materiałów edukacyjnych. Zobowiązano się natomiast do przestrzegania przyjętego w szkole planu nauczania (tygodniowej liczby godzin) i treściowych celów nauczania[15]. Oczywiście, założono, że uczniowie będą przez cały czas pod opieką wyznaczonych przez dyrektora nauczycieli.

Pierwsze spotkania tutora z grupą studentów miały charakter warsztatowy i były poświęcone poglądom na istotę uczenia się i jej dydaktycznym implikacjom. Celem proponowanych uczestnikom form aktywności było uświadomienie sobie znaczenia komunikacji w kontaktach międzyludzkich. Miały one również odkryć możliwości, jakie dla coraz lepszego rozumienia świata, siebie i relacji między sobą a tymże światem stwarza korzystanie ze wszystkich kanałów komunikacyjnych: mówienia, słuchania, czytania, pisania (rys. 1.). Główną strategią stosowaną w trakcie zajęć było stopniowe budowanie przekonania o walorach tej formuły dydaktycznej oraz osobiste doświadczanie typowych dla niej technik pracy edukacyjnej.



Rys. 1. Komunikacja a uczenie się

Zdobyte doświadczenia wpłynęły modyfikująco na stereotypowe myślenie o edukacji szkolnej, umożliwiły odejście od tradycyjnego formułowania celów lekcji w kategoriach poznawczych, kształcących i wychowawczych. Grupowe rozwiązywanie problemów związanych z istotą czynności uczenia

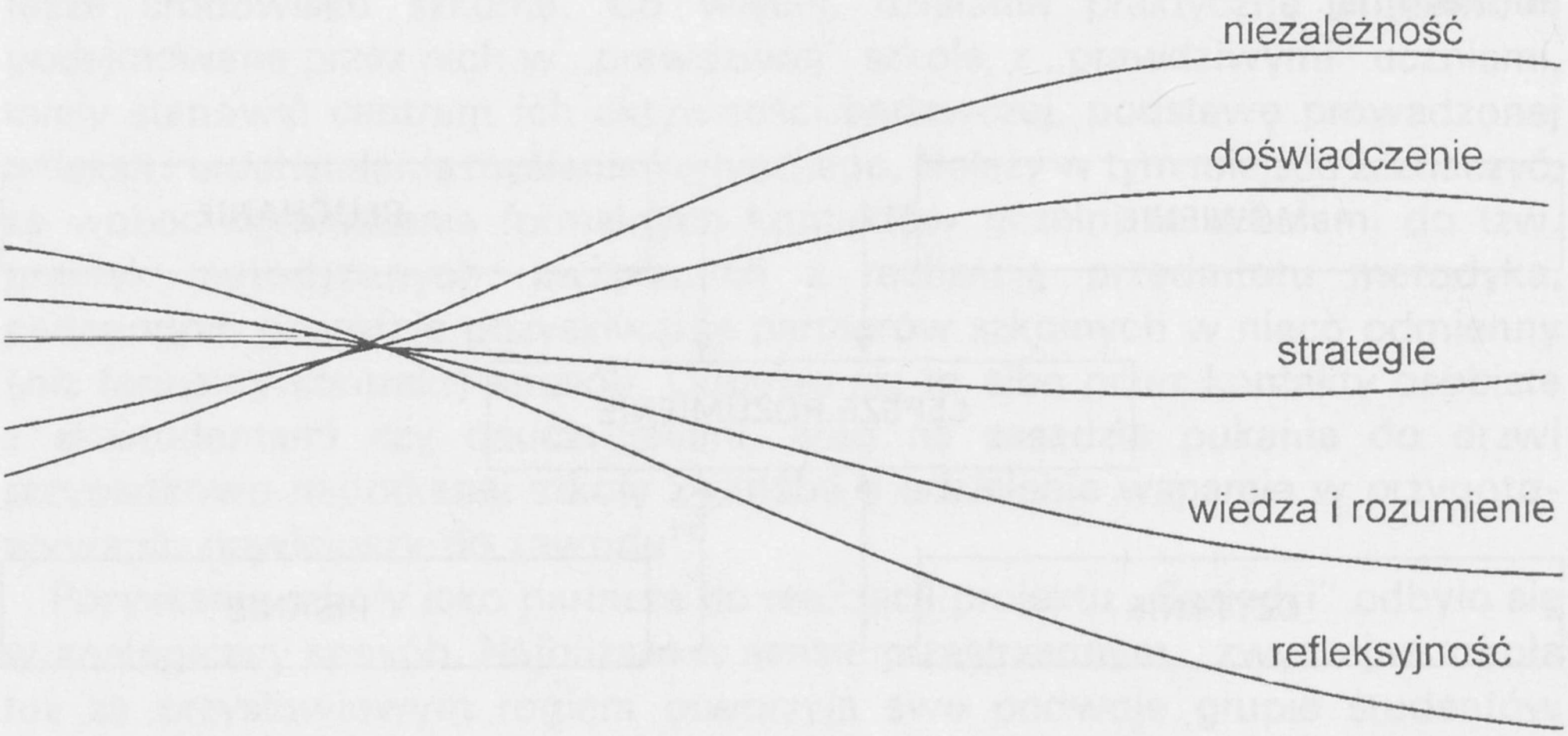
---

[15] Oznaczało to, że jeśli szkolny program przewidywał powtórzenie czynności dzielenia i mnożenia w zakresie liczby 100 czy doskonalenie czytania ze zrozumieniem na podstawie konkretnego, wskazanego opowiadania, to zagadnienia te wystąpiły (były priorytetowe) w proponowanych uczniom formach aktywności (choć temat lekcji był sformułowany inaczej).

się i odnoszenie własnej teorii edukacyjnej do aktualnie realizowanej praktyki szkolnej wzbudziło refleksje. Uświadomiła ona zainteresowanym nieadekwatność postrzegania nauczania jako przekazywania wiadomości, kształcenia określonych umiejętności i kształtowania dość ogólnie formułowanych postaw i przekonań.

Spektakularnym rezultatem pracy warsztatowej było sporządzenie przez studentów plakatu, ilustrującego uczenie się w postaci powiązania ze sobą takich jego wymiarów, jak:

- poczucie niezależności i zaufanie do siebie jako osoby uczącej się (postawa podejmowania ryzyka, przyznanie sobie prawa do popełniania błędów),
- doświadczanie,
- różnorodne strategie,
- wiedza i rozumienie,
- refleksyjność (budowanie metawiedzy).



Rys. 2. Podstawy uczenia się – powiązane ze sobą wymiary

Zastosowanie określenia – powiązane ze sobą wymiary uczenia się świadczy o przypisywaniu im jednakowego znaczenia, traktowania jako wzajemnie przenikających się, dopełniających. Graficzna ilustracja przekonania, że wiedza, nawet własna, stanowi tylko jedną z „nitek" decydujących o edukacyjnym sukcesie, mierzonym rozwojem zdolności ucznia do uczenia się, świadczyć może o zerwaniu z mitem szkoły jako miejsca przekazywania wiadomości.

Tydzień w szkole – „badanie" różnych aspektów sąsiedztwa

Tematy „wiodące"

Tygodniowy plan pracy z uczniami w szkole przewidywał grupowe badania różnych aspektów sąsiedztwa. Zaplanowane formy aktywności dzieci oscylowały wokół problemu sąsiedztwa i, oprócz realizacji standardowych celów edukacyjnych, sprzyjały promocji idei tolerancji, kształtowaniu przekonania, że postawa rozumienia i poszanowania różnic – płci, wieku, rasy, religii, kultur – wzbogaca indywidualny i społeczny wymiar życia. Funkcję inicjowania i klasyfikowania poszukiwań podejmowanych przez uczniów pełniły „tematy dnia", odzwierciedlające *de facto* szczegółową problematykę sąsiedztwa. Niektóre z nich zostały uczniom zaproponowane[16]. Inne stanowiły rezultat prowadzonych z nimi negocjacji. Warto nadmienić, iż dzieci przekonały studentów, że problem sąsiedztwa wymaga rozpatrzenia relacji: „człowiek – przyroda" czy „człowiek – barwy". O ile na realizację pierwszego z nich studenci byli metodycznie przygotowani, o tyle drugi okazał się dla filologów zaskoczeniem i wymagał wsparcia ze strony zaprzyjaźnionych studentów fizyki, którzy przygotowali interesujący pakiet edukacyjny, wspomagający rozumienie zjawiska tęczy, zatytułowany: „Gdzie się podziały kolory?"

Inwencja twórcza dzieci, demonstrowana przez nie „naturalna" wiedza i rozumienie zadziwiały nieustannie, stanowiąc nie tylko niewyczerpane źródło wyzwań dydaktycznych, ale i naukowych refleksji przywołujących idee pedagogiki progresywnej czy humanistycznej – „podążaj za dzieckiem", „bądź po jego stronie", „zaufaj sile jego naturalnego rozwoju". Wydaje się, że przekonanie o konieczności stałego przekraczania w pracy z uczniami ram „nauczycielskiej" koncepcji, założonej w konspekcie czy scenariuszu zajęć, elastyczność realizacji dostosowana do możliwości kreacyjnych czy interpretacyjnych, nieustanny dialog z uczniami – to jedna z ważniejszych „osobistych" lekcji, wyniesionych przez studentów z tego etapu projektu.

Świadomi ograniczeń czasowych, a także „parasola ochronnego" rozpiętego przez dyrektora szkoły nad realizacją programu nauczania, studenci zrezygnowali, (jak twierdzili, „na razie!") z niektórych „gorących", powstałych pod wpływem wiedzy wynoszonej ze spotkań z dziećmi, scenariuszy zajęć i wybrali do praktycznej realizacji te, które w najwyższym stopniu uwzględniały, przewidziany na okres ich pracy w klasie, „**rozkład materiału**". Na rysunkach 3. 4. 5. i 6. przedstawiono przyjęte i realizowane ostatecznie tematy widodące oraz odpowiadające im formy aktywności uczniów i wykorzystywane przez nich materiały.

---

[16] Zob. np. *Co ludzie cenią najbardziej na świecie? (Rys. 6.)* czy *Dzień międzynarodowy* (Rys. 5).

Język

- rozmowa na temat „Po co chodzisz czasami do sąsiadki"
- układanie zdań wypełniających chmurkę (o co pytam, proszę lub co oznajmiam sąsiadce?)
- pisanie zdań

Materiały

– „chmurki"
– pisaki
– karty pracy

Przyroda

Przygotowujemy rozsadę na balkony dla nas i naszych najbliższych sąsiadów

- zapoznanie się z instrukcją uprawy różnych roślin (czytanie)
- negocjacje
- decyzje
- wykonanie (sianie) i przygotowanie raportu

Materiały

– pudełka
– nasiona
– ziemia, woda
– karty pracy

Wszyscy ludzie są ważni, nie tylko nasza rodzina

Sztuka

Projektujemy ogród kwiatowy na balkonie

- pomysły, ocena, wybór
- wykonanie projektu

Materiały

– plansza ściany bloku
– karty A4
– kolorowe papiery
– klej

Matematyka

Na stole zadania o różnym stopniu trudności, za różną liczbę serduszek

- np. ile kosztowały 3 paczki nasion astrów po 35 zł każda?
  Masz 100 tys. zł, chcesz kupić... Czy wystarczy ci pieniędzy?
  Ile pieniędzy ci zostanie? itp.

Materiały

– cennik nasion
– karty pracy
– czyste kartki papieru

Podsumowanie w kręgu

„rundka"

- czego się dziś nauczyłem/łam?
- jak się uczyłem/łam?
- co mi pomogło?
- co mi przeszkadzało?

ocena aktywności

prezentacja wytworów
– decyzja „co z nimi robimy?" (wystawka, gazeta klasowa...)
– co dalej?

Rys. 3. Temat wiodący i struktura aktywności uczniów w pierwszym dniu realizacji projektu

Język

Dzień w wiejskiej zagrodzie

- Oglądanie obrazków i omawianie ich
- Wymyślanie dialogów do danych sytuacji.
- Zapisywanie dialogów w „chmurkach".
- Inscenizowanie wybranych scenek
- Indywidualne pisanie opowiadania: „O dniu w wiejskiej zagrodzie".

Materiały

- obrazki przedstawiające sceny z życia zwierząt w wiejskiej zagrodzie
- „chmurki"
- mazaki
- karty pracy

Przyroda

Pies - najlepszym przyjacielem człowieka

- Rozwiązywanie „psiej krzyżówki".
- Rozmowa na temat ras psów i sposobów sprawowania nad nimi opieki.
- Wypełnianie kart pracy: wpisanie hasła krzyżówki i opisanie swych ulubionych zwierząt (prozą lub wierszem)

Materiały:

- krzyżówka
- ilustrowane książki na temat psów rasowych
- karty pracy

Sztuka

Gospodarstwo wiejskie lub zwierzęta w zoo

- Lepienie z plasteliny wiejskiej zagrody lub ogrodu zoologicznego.
- Rozmowa o hodowli zwierząt lub spostrzeżeniach z zoo.

Materiały

- plastelina
- kartony
- papier kolorowy
- klej
- spinacze

Matematyka

Gry

- Gry o treści związanej z opieką nad zwierzętami (planszowa i domino), wymagające liczenia w obrębie 100, ćwiczące spostrzegawczość, przypominające poprawne pisanie nazw poszczególnych zwierząt

Materiały

- gry
- karty pracy

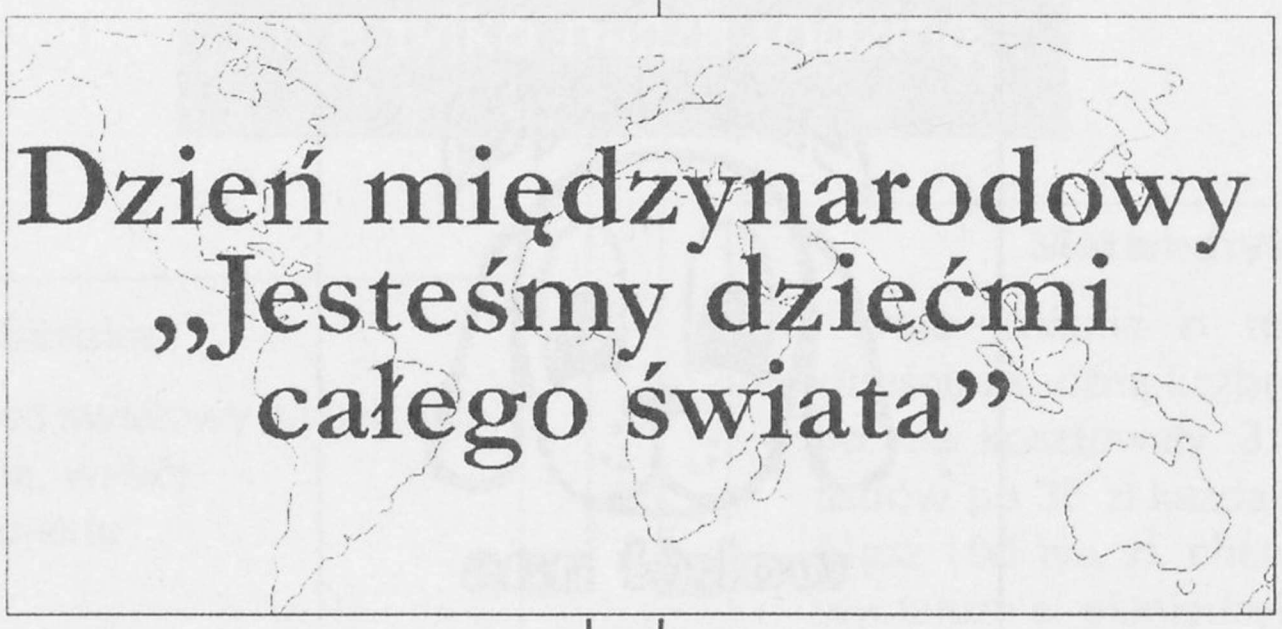
Rys. 4. Temat wiodący i struktura aktywności uczniów w drugim dniu projektu

Język

Dzieci zakładają wybrane przez siebie „egzotyczne" nakrycie głowy: pióropusz, turban, sombrero... etc., co inicjuje rozmowę na temat różnic między ludźmi, ras, narodowości, kultury.
Podział na grupy: „obcokrajowcy" i „reporterzy".
Praca w parach: przeprowadzanie wywiadów na temat życia ludzi różnych kultur.
Zdanie raportu z pracy w parach (**„reporter"** – czego dowiedziałem się od mojego rozmówcy? **„obcokrajowiec"** – jakie są moje wrażenia z udzielania wywiadu?"
Zaznaczanie na mapie świata, znajdującej się w klasie, miejsca pochodzenia rozmówcy.
Praca indywidualna: zredagowanie listu-zaproszenia do wybranej osoby ze świata.

Materiały:

- różne nakrycia głowy
- dyktafony
- kartki papieru
- długopisy
- konturowa mapa świata
- mazaki



Sztuka

Minilista przebojów

Dzieci dzielą się na grupy.

- Wybierają zespół lub piosenkarza, którego wykonanie zamierzają naśladować.
- Przygotowują się do formalnego (pisemnego) zgłoszenia chęci uczestnictwa w „koncercie", które wymaga wykazania się wiedzą o miejscu pochodzenia wybranych artystów, treści ich utworów etc.
- Przydział ról i przygotowywanie spektaklu
- Prezentacja na forum w końcowej części zajęć (wspólnej dla wszystkich).

Materiały

- magnetofon i taśmy magnetofonowe
- karty pracy

Matematyka

Biuro podróży zagranicznych

Rozwiązywanie zadań wymagających obliczania kosztów wycieczek do różnych miejsc w świecie połączone z wymianą waluty w klasowym kantorze.

- powtórzenie dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia w zakresie 100
- rozpoznawanie waluty różnych państw
- umiejętność korzystania z aktualnego w danym dniu przelicznika walut.

Materiały:

- „okienka"
- napisy
- „waluta"
- tablica kursu walut
- karty pracy

Rys. 5. Temat wiodący i struktura aktywności uczniów w czwartym dniu projektu

Sztuka

Moje „Ja"

- wypełnianie autoportretu
- pisanie w „chmurce": Co jest dla mnie najpiękniejsze na świecie?
- wystawienie prac
- przyglądanie się ekspozycji: rozmowy na temat treści i formy.

Materiały

– kartony w kształcie obrysu twarzy
– kolorowe, papierowe „chmurki"
– mazaki, pisaki, farby, kredki

Środowisko

Uliczna sonda: dowiadujemy się, co dla różnych osób jest najpiękniejsze na świecie

- Spotkanie ze studentami dziennikarstwa: rozmowy na temat różnych sposobów poznawania i rejestrowania opinii publicznej
- Poznawanie techniki przeprowadzania sondy ulicznej
- Dzielenie się na mniejsze grupy i wyjście wraz z opiekunami-studentami „na miasto" w celu zebrania materiału.
- Po powrocie – prezentacja zarejestrowanych wypowiedzi. Rozmowy na temat wartości życiowych.
- Ocenianie stylu i wyników pracy poszczególnych grup i osób.

Materiały:

– notesy, ołówki, dyktafony

Co jest dla mnie najpiękniejsze na świecie

Język

„Opowieści gołębicy" – zajęcia dramowe dla całej klasy

- Spotkanie w kręgu: rozmowa na temat treści opowiadania A. Sterna „Co jest dla mnie najpiękniejsze na świecie? Propozycja „zatrzymania w kadrze" początku opowieści gołębicy i wymyślenia dalszego ciągu opowiadania.
- Praca w grupach nad inną wersją opowieści gołębicy i sposobem jej przedstawienia.
- Prezentacja poszczególnych przedstawień dramowych.
- Podsumowanie w kręgu: Dlaczego taka wersja? Jak czuliśmy się w naszych rolach? Co wykorzystaliśmy przygotowując dramę? Jak odebraliśmy przedstawienia innych grup? Czego dowiedzieliśmy się dziś o sobie i innych?

Materiały:

– kolorowe szmatki, bibuła, kartony grafoskop, rycina etc.

Rys. 6. Temat wiodący i struktura aktywności uczniów w piątym dniu projektu

Etapy zajęć

Studenci, inspirowani wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami nabytymi w czasie zajęć warsztatowych na uczelni, postanowili zastosować w szkole strategię uczenia się w małych grupach. Przekonani o użyteczności tej formuły dydaktycznej (optymalne środowisko uczenia się, umożliwiające uruchomienie wszystkich czterech kanałów komunikacyjnych), przewidzieli następujące etapy pracy z uczniami:

I. Zaangażowanie – zapoznanie z problemami
II. Poszukiwanie – rozwiązywanie problemów
III. Transformacja
IV. Prezentacja
V. Refleksja)[17]

Zdecydowano, że schemat będzie wdrażany w ciągu tygodnia (w ramach całego „bloku sąsiedzkiego"), będzie określał realizację problemu szczegółowego, rozpatrywanego każdego dnia w szkole. I tak: w pierwszym, inicjującym projekt, dniu zajęć – niezależnie od tego, że praca uczniów przebiegała zgodnie z założonym schematem postępowania – szczególnie wiele miejsca i uwagi poświęcono pierwszej fazie, czyli wprowadzeniu sytuacji problemowej i zapoznaniu z „grupową" formułą pracy (zob. rys. 3.). Uwaga w czasie kolejnych dni zajęć była skoncentrowana na działaniach *stricte* badawczych, prowadzących uczniów do uzyskiwania i przetwarzania wiedzy (zob. rys. 4. 5. 6). Ostatni dzień tygodnia został przeznaczony na prezentację efektów i osobistą refleksję uczniów, dotyczącą tego, co się wydarzyło przy realizacji projektu „Sąsiedzi". W tym celu dzieci, korzystając z indywidualnych kart pracy, które dokumentowały ich aktywność w ramach poszczególnych tematów-problemów badawczych, przygotowały swoiste porfolio – książeczki własnego autorstwa pt. „Sąsiedzi". Ich prezentacja stanowiła podstawę do dyskusji plenarnej, poświęconej dzieleniu się refleksjami związanymi z realizacją całego bloku zajęć.

Animacja grup i przestrzeni

Studenci, przystępując do realizacji projektu, dysponowali już pewnymi doświadczeniami w grupowym rozwiązywaniu problemów. Doświadczenia te były jednak najczęściej związane z jednoczesnym rozwiązywaniem przez kilka grup roboczych jednakowego problemu (tzw. strategia grup jednorodnych) bądź wyłonionych z niego problemów szczegółowych (strategia grup różnorodnych)[18]. Działania te dotyczyły jednak w obu przypadkach zjawisk występujących w obrębie treści jednego przedmiotu szkolnego. Całkowicie

---

[17] Zob. Reid, Forrestal, Cook (1996) lub podrozdział Razem możemy to zrobić w części II niniejszego opracowania.

[18] Zob. np. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1969.

nową, nieznaną dotąd studentom, techniką pracy grupowej okazała się propozycja zorganizowania w klasie różnych „kącików pracy"[19], w których poszczególne grupy uczniów mogły równolegle podejmować działania związane z kwestiami programowymi z różnych dziedzin wiedzy (edukacji). Zaplanowano i zorganizowano więc „kącik edukacji językowej", „kącik sztuki", „kącik przyrodniczy", „kącik matematyczny". Kąciki te, aranżowane stosownie do hasła (tematu) dnia, stanowiły *de facto* starannie przygotowane stanowisko zespołowej pracy badawczej (i to z uwzględnieniem różnych poziomów). Duże znaczenie przywiązywano do wyposażenia w materiały edukacyjne – ich bogactwo i zróżnicowanie, umożliwiające dość szeroki zakres wyboru różnych taktyk i strategii wykonania zadań grupowych, oraz funkcjonalność. W „dniu międzynarodowym" w kąciku matematycznym funkcjonowało na przykład „biuro podróży", w którym uczniowie obliczający ceny różnych imprez turystycznych mieli do dyspozycji „prawdziwe" katalogi, „prawdziwe" kursy walut itp. (zob. rys. 5.). Studenci przekonali się, że dzięki funkcjonalności kontekstu i materiałów edukacyjnych dzieci, które wcześniej miały kłopoty z dokonywaniem wymaganych programem operacji matematycznych, w tym „naturalnym" środowisku radziły sobie z rachunkami nadzwyczaj dobrze.

Rys. 7. Schemat przestrzennego zagospodarowania klasy

[19] Pomysł na „kąciki pracy" – to rezultat wizyt studyjnych w szkołach angielskich, głównie tych, które pracują według filozofii „otwartego planu". Metodykę „kącików nauczania" przedstawia też D. Misiejuk w swym sprawozdaniu z kanadyjskiego programu edukacyjnego dla dzieci dwujęzycznych „Nova" (zob. Czykwin E. i Misiejuk D., *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok 1998) oraz B. Badegruber w książce „Nauczanie otwarte w krokach" (WSiP, Warszawa 1997).

Każdy dzień pracy rozpoczynał się od spotkania w kręgu, w czasie którego zapoznawano uczniów z tematem wiodącym i z zaplanowanymi w związku z nim formami i treściami aktywności. Następnie, po podzieleniu klasy na małe grupy robocze, kierowano każdą z nich do jednego ze „stanowisk badawczych" i ustalano kierunek dalszego przemieszczania się „od kącika do kącika". Uczniowie, nie przynaglani, ale „monitorowani" i świadomi możliwości uzyskiwania wsparcia ze strony studenta-opiekuna stanowiska pracy, sami decydowali o poziomie i czasie wykonywania poszczególnych zadań.

Realizacja projektu grupowego wymagała także wykonania określonych zadań indywidualnych, i to z zastosowaniem „kart pracy". Technika ta sprzyjała uświadomieniu sobie przez każdego ucznia stanu własnej wiedzy na temat rozpatrywanych kwestii i problemów, dzieleniu się nią, ewentualnie konfrontowaniu jej z wiedzą innych członków grupy, rejestrowaniu przebiegu i wyników podejmowanej eksploracji oraz nazywaniu uzyskiwanego w ten sposób, coraz lepszego, własnego rozumienia świata.

Należy także zaznaczyć, że zarówno w zespołowym rozwiązywaniu problemu, jak i indywidualnym szacowaniu (określaniu) zasobów zdobytej w jego wyniku indywidualnej wiedzy i umiejętności, uczniowie nie byli pozostawiani sami sobie; zachęcano ich do uczenia się od siebie nawzajem, wzajemnego sprawdzania poprawności wykonanych zadań, korzystania z asysty studenta-opiekuna danego kącika (walory *peer tutoringu* i strefie najbliższego rozwoju omawia rozdział 1 części I niniejszej książki)

Wychodząc z założenia, że grupy pracują efektywnie wtedy, gdy panuje w nich nieformalna, swobodna atmosfera, sprzyjająca demonstrowaniu otwartości przez poszczególnych jej członków oraz zapobiegająca zdominowaniu prowadzonych w niej dyskusji przez jednostki[20], postanowiono, że skład grup będzie zmieniał się każdego dnia, a zróżnicowane zadania w sposób naturalny będą powodować wymianę liderów (każde dziecko pełni to od czasu do czasu tę rolę). Zastosowano zróżnicowane techniki doboru grup – odliczanie, kolorowe znaczki etc. Oczywiście, dzieci próbowały niekiedy wywrzeć presję na prowadzących zajęcia w celu uwzględnienia ich sympatii, aktualnych przyjaźni. Na ogół udawało się jednak przekonać je, że praca z nowymi partnerami może okazać się wzbogacającym doświadczeniem. Przygotowano także stanowiska do pracy indywidualnej – jedno z dzieci, szczególnie uzdolnione, przyzwyczajone do tego, że w tradycyjnie ustawionym rzędzie ławek zawsze zwracało uwagę nauczyciela swą błyskotliwością, zdecydowanie preferowało tę formę pracy; poza tym chłopiec szybko zorientował się, że w grupie studentów realizujących temat danego dnia zawsze może liczyć na z którymś konwersację na interesujący go temat na przykład bohaterów „Iliady". Notabene – spotkanie z dzieckiem szczególnie uzdolnionym umożliwiło niektórym studentom zerwanie ze stereotypem „łatwej, lekkiej i przyjemnej"

---

[20] Zob. ćw. 2 w rozdziale Konfiguracje Kominikacyjnego modelu nauczania.

pracy z uczniami osiągającymi ponadprzeciętne wyniki w nauce. Wprawdzie w podręcznikach psychologii dla nauczycieli wspomina się o osobowościowym wymiarze potencjalnej twórczości, ale dopiero osobiste doświadczenie niekonwencjonalnego zachowania wspomnianego chłopca w relacji nauczyciel – uczeń pozwoliło przekonać się, że jednostka szczególnie uzdolniona nie tylko charakteryzuje się specjalnymi potrzebami w zakresie oferty źródłowej, ale wymaga też szczególnej opieki.

Ocenianie

Ukończenie i poziom wykonania poszczególnych zadań indywidualnych odnotowywano w specjalnym kwestionariuszu osiagnięć uczniów, a fakt zaliczenia danego rodzaju aktywności (językowej, przyrodniczej etc.) honorowano odpowiednią odznaką (znaczkiem przypinanym do ubrania) – kolorowym jabłuszkiem, kredką etc. Oprócz wzmacniania motywacji do uczenia się (uczniowie byli niezwykle dumni z tych elementów dekoracyjnych) system ten pozwalał też kontrolować podejmowanie przez każdego ucznia przewidzianych dla niego form aktywności. Materialne efekty pracy poszczególnych grup, po omówieniu walorów i... słabszych stron oraz sposobu wykonania, stawały się elementem wystroju klasy (umieszczano je w widocznym miejscu na specjalnej tablicy pod hasłem/tematem dnia). Ekspozycja grupowych wytworów nie tylko zmieniała smutny, bezbarwny dotąd, wygląd ścian, ale stanowiła też wizulany wskaźnik wzrostu wiedzy, rozumienia i umiejętności uczniów oraz, co równie istotne, egzemplifikowała, lansowaną w trakcie pracy w grupach, tezę o walorach współpracy, wzajemnego wzbogacania (por. rys. 7).

Zastosowano procedury – monitorujące (karty pracy i prezentacja wytworów), oceniające (zaliczenia aktywności) i ewaluacyjne[21]. Towarzyszyło im przekonanie o konieczności odchodzenia w nauczaniu początkowym od ocen w postaci stopni szkolnych w kierunku oceniania formującego – wspierającego wewnętrzną motywację i rozwijającego umiejętności uczenia się. Stąd pomysł na portfolio[22], dokumentujące pracę ucznia i „wartościujące" dialogi, koncentrujące się nie tyle na końcowym rezultacie, ile na procesie uczenia się.

---

[21] Jak zaznaczono w kolejnym akapicie niniejszego podrozdziału, wszystkie zajęcia kończyły się fazą refleksji – osobistej i grupowej, której stałym elementem było wartościowanie oferty edukacyjnej. Po każdej sesji uczniowie wypowiadali się, jak się czuli w trakcie zajęć, co z nich wynieśli, czego się dowiedzieli o sobie, o naturze materii, z którą przyszło im się tego dnia zmagać, co im pomagało, a co przeszkadzało w pracy etc.

[22] Portfolio to zbiór różnorodnych prac uczniów – wytworów, projektów, pomysłów, wypowiedzi. Na ogół uważa się, że systematyczne przeglądanie materiałów zebranych w portfolio, określanie ich mocnych i słabych stron, dyskusja na ich temat z uczniem nie tylko pomagają określić przyszłe zadania, lecz także pobudzają uczniów do autorefleksji oraz rozwijają kontakty między nauczycielami i rodzicami (zob. np. Paris i Ayres, 1997).

Stosunkowo krótki okres pracy w szkole nie pozwala oczywiście udzielić odpowiedzi na pytanie, czy zastąpienie stopnia szkolnego wskazanymi wyżej procedurami przyniosło efekty w postaci zakładanego standardu wiedzy i umiejętności szkolnych. Podjęte doświadczenie pokazało jednak, że zmiana tego elementu praktyki edukacyjnej jest możliwa, a pojawiające się na jej drodze zakłócenia są po to, aby na nie odpowiadać i nad nimi pracować.

Poza tym wydaje się, że w nauczaniu początkowym ruch na rzecz oceniania opisowego, rozwinął się na tyle wcześnie[23], że stanowić może rzetelną podstawę (przekonań, wiedzy i umiejętności) budowania innego podejścia do tego, jakże istotnego, aspektu pracy z uczniem.

Utrzymanie dyscypliny

Utrzymanie dyscypliny w klasie sprowadzało się do ograniczania obszaru dysfunkcjonalnych zachowań uczniów, zakłócających realizację założonych zadań dydaktycznych (por. Mieszalski, 1997). Równoległa praca kilku grup w różnych „kącikach" wymagała ustanowienia czytelnych reguł zachowania[24]. O pierwszej z nich już wspomniano; uczeń był zobowiązany do podjęcia i ukończenia przewidzianych dla niego zadań – i to we wszystkich dziedzinach edukacji – w wymiarze grupowym i indywidualnym. Druga dotyczyła zachowania w trakcie pracy w grupach. Podczas „spotkań w kręgu" poświęconych omówieniu zadań, sposobów ich wykonania i ocenie końcowych efektów wielokrotnie podkreślano, że warunkiem wolności każdego z uczniów, w zakresie swobodnego poruszania się i wypowiadania, jest przestrzeganie przez wszystkich zasad kulturalnego zachowania („mówimy niezbyt głośno", „staramy się nie przeszkadzać sobie nawzajem" etc.). Zasady te, ustalone w czasie pierwszego spotkania z klasą w formie kontraktu, spisano i umieszczono w widocznym miejscu na tablicy.

Utrzymanie dyscypliny w klasie okazało się jednak dość trudne. Dzieci, uwolnione nagle od przymusu „prostego siedzenia w ławkach" i zachowania ciszy (czyt. nierozmawiania), przeniosły na teren klasy hałaśliwy, typowy dla sytuacji przerwy w lekcjach, sposób komunikowania się.

Nie odnotowano natomiast, wbrew zapowiedziom nauczycieli konsultujących projekt, zjawiska dekoncentracji powodowanej „podglądaniem", czym się zajmują inne grupy, albo dobiegającym ze szkolnego korytarza dźwiękiem

---

[23] Zob. np. *Szkoły dialogu*. Wybór artykułów z miesięcznika „Edukacja i Dialog", Warszawa 1994, Społeczne Towarzystwo Oświatowe.

[24] W wielu podręcznikach dla nauczycieli (zob. m.in. P.S. Kaplan, *Educational Psychology for Tomorrow Teacher*, 1990, West Publishing Company) czynione są sugestie, iż uzgodnienie z uczniami czytelnych reguł obowiązujących wszystkich uczestników zajęć, ich konsekwentne przestrzeganie i unikanie późniejszych dyskusji na ich temat, stanowi trwałe i uniwersalne usprawnienie w utrzymaniu dyscypliny.

dzwonka oznajmiającego „innym klasom" koniec lekcji. Czynniki zaangażowania w realizację zadania okazały się silniejsze od nawyków pracy w odcinkach 45-minutowych.

Zgromadzone doświadczenia potwierdziły wcześniej pojawiające się supozycje, że rozpoczęcie pracy w małych grupach wymaga nieco dłuższego okresu przygotowania, w trakcie którego uczniowie mogliby się dowiedzieć, na czym polega i od czego zależy efektywna praca w grupie, oraz stopniowo rozwijać potrzebne do tego umiejętności[25].

Uczenie z relaksem

Planowanie pracy grupowej oraz animacja przestrzeni nacechowane były także troską o uwolnienie dzieci od przymusu pracy „na komendę" czy „pod pręgierzem" czasu. W rozmowach inicjujących poszczególne formy aktywności podkreślano sens poszczególnych zadań i wskazywano możliwość indywidualnego regulowania czasu pracy. Zachęcano uczniów do tego, aby w chwilach zmęczenia czy znużenia zrobili przerwę, by odpocząć w specjalnie zaaranżowanym „kąciku rekreacyjnym"[26]. W miejscu tym uczniowie pracujący sprawniej od innych mogli też spędzić czas oczekiwania na opuszczenie przez inną grupę kolejnego „kącika". Starano się przekonywać, że czas skupienia, koncentracji na sobie samym nie jest „czasem straconym", że faza relaksu konieczna jest do zlikwidowania czy obniżenia poziomu stresu oraz napięcia i wspomaga proces uczenia się.

Doświadczenie z pracy w tym obszarze wykazało (podobnie jak w odniesieniu do uczenia się w małych grupach) konieczność dłuższego okresu przygotowawczego. Zachowanie dzieci – obleganie (niekiedy wręcz kotłowanina) „kącika odnowy", szczególnie na początku zajęć, mogło wskazywać, że w percepcji dzieci, celem nadrzędnym wprowadzonej innowacji była nie tyle możliwość wykorzystania stanu relaksu do zdobycia i przetwarzania informacji w celu uzyskania nowego wymiaru uczenia się (Teml, 1997)[27], ile uatrakcyjnienie zajęć szkolnych.

---

[25] Przykład takich zajęć można znaleźć we wskazywanych już książkach: J.A. Reid, P. Forrestala i J. Cooka *Uczenie się w małych grupach* (1996) lub B. Badegrubera *Nauczanie otwarte w krokach* (1997).

[26] Umieszczono w nim wygodny materac oraz wydawnictwa i gry związane tematycznie z dziennym tematem zajęć

[27] Wprowadzenie relaksu do szkolnego nauczania ma ścisły związek z całościowym uczeniem się, które otwiera przed uczniem nie tylko kognitywne, ale i afektywne aspekty danego tematu. Łączenie ćwiczeń relaksacyjnych z nowymi metodami prowadzenia zajęć jest rozwijane szczególnie przez Pedagogikę Gestalt (zob. np. rozdział drugi niniejszego opracowania). Wspomniany już H. Teml, autor książki *Relaks w nauczaniu*, powołując się na uznane autorytety ruchu *New Age*, uważa, że nauka w odprężeniu – w najszerszym tego słowa rozumieniu – to niezwykle trafna definicja nauki w przyszłości w zhumanizowanej szkole.

Informacje zwrotne od uczniów

Dzieci bardzo szybko przystosowały się do nowej dla nich strategii pracy. Ich zachowania w trakcie działań eksploracyjnych w poszczególnych „kącikach" sprawiały wrażenie niezwykle naturalnych. Już następnego dnia po wprowadzeniu nowego bloku zrezygnowały z przynoszenia do szkoły teczek z klasycznym ich wyposażeniem. Odnalazły się w sytuacji, w której uczeń traktuje szkołę jako odpowiednio animowane „środowisko uczenia się". Nie czuły się zażenowane czy onieśmielone bogactwem przygotowanej dla nich oferty. Należy przy tym zaznaczyć, że „bogactwo" to w żaden sposób nie wiązało się z wymyślnością lub drogim sprzętem – komputerami czy odtwarzaczami wideo. Postarano się natomiast użyć środków finansowych projektu „Tempus" na zakup odpowiedniej liczby i jakości kart, kartonów i karteczek papieru, mazaków, farb, kredek i pisaków, krepiny, nożyczek, książek, książeczek etc.

Dzieci zaakceptowały też nową formułę dydaktyczną – od badania problemu, przez transformację wiedzy, do refleksji nad przebiegiem uczenia się. Miały świadomość, że podejmowane przez nie działania, wprawdzie różne od tych, które dominowały w ich dotychczasowej edukacji szkolnej, służą *de facto* tym samym celom. Świadczą o tym ich wypowiedzi, nie tylko wyrażające zadowolenie z „zabawowej" formy zajęć, lecz także akcentujące ich edukacyjny wymiar.

Oto kilka wybranych fragmentów z materiałów ewaluacyjnych (pisownia oryginalna)

Lekcje prowadzone w tym dniu bardzo przypadły mi do gustu. Podobają mi się dlatego, że czuję się bardzo swobodnie na lekcji, nie czuję się spięty ze strachu czy tremy przed pytaniem. Przekazywanie wiedzy odbywa się w trakcie zabawy, a to sprawia, że lekcje są urozmaicone.

Myślę, że na takich lekcjach można się wielu żeczy nauczyć. Tak jak i na tradycyjnych.
Nauczyłam się na tych lekcjach, że każdy człowiek jest i powinien być dla mnie ważny.

Moim zdaniem taka nauka jest fajna i mądra. Można się nauczyć bawiąc się. Miło mija czas w szkole.

Zajęcia odbywały się inaczej niż zwykle. Było ciekawie i wesoło. Wszyscy starali się być aktywni. Polubiliśmy studentów, z którymi mieliśmy lekcje.

Trudno nie odnieść wrażenia, że uczniowie „wiedzą, o czym mówią". Zaskakuje stosowane przez nie słownictwo (dzieci wypełniały karty ewaluacyjne indywidualnie, bezpośrednio po zakończeniu w danym dniu zajęć). Używanie takich określeń jak: „lekcje tradycyjne", „lekcja matematyczna" czy „aktywni uczniowie" wskazywać może na to, iż (być może intuicyjnie) zdawały sobie

sprawę z wagi przedsięwzięcia, w którym dane było im uczestniczyć, czuły się pełnoprawnymi partnerami.

Uczniowie pozytywnie oceniali też doświadczenia wyniesione z uczenia się w małych grupach.

Lubię pracę zespołową ponieważ lepiej poznaję swoje otoczenie, kolegów z którymi przebywam. Praca zespołowa pomaga nam uczyć się tolerancji, której w ówczesnym społeczeństwie niestety brakuje.

Zachowujemy się wgrupie zgodnie i nawzajem sobie pomagamy. Dla przykładu ja nic nie rozumiem to oni mi podpowiedzą, a jak oni coś zapomnieli to ja im podpowiem bo przecież: „Każdy ma coś do powiedzenia"

Ucząc się w grupie musimy pamiętać aby każdy mógł zabrać głos. Pamiętamy o tym aby się nie przekrzykiwać i nie mówić zbyt głośno.

Oczywiście, nie sposób określić, czy powyższe wypowiedzi to świadectwo rzeczywistego docenienia przez uczniów walorów pracy w małych grupach czy też efekt „mentorstwa" studentów, borykających się z utrzymaniem dyscypliny w klasie. Zważywszy jednak że nowa formuła pracy została wprowadzona bez przygotowania, można przypuszczać, że wydłużenie jej w czasie oraz uruchomienie procesu doskonalenia mogłoby utrwalić osiągnięte rezultaty – tzn. wspomóc kształtowanie się postawy otwartości na dialog i rozwój zdolności do kooperacji.

Opinie studentów (z materiałów ewaluacyjnych)

* * *

Doświadczenia i wiedza wyniesione z tych zajęć umożliwiły mi rozpoznanie moich umiejętności dotyczących pracy z innymi ludźmi.

Ożywiona, dynamiczna atmosfera towarzysząca podejmowanym zadaniom i poznawaniu najnowszych dyskursów edukacyjnych przyczyniła się do tego, że wiedza to nie tylko „sucha teoria".

Nauczyłem się bardziej świadomie i uważnie być w relacjach z innymi!

* * *

Uważam zajęcia z pedagogiki za bardzo interesujące. Czasami proponowane techniki, formy i strategie pracy w małych grupach – zaskakiwały (oczywiście w pozytywnym tego słowa znaczeniu). Były to pierwsze zajęcia na naszym kierunku, które mnie osobiście zainteresowały: przede wszystkim ich formy. Zadania były zawsze jasno i precyzyjnie formułowane. Wiedzieliśmy „co i jak" trzeba zrobić.

* * *

Dzięki uczestnictwu w zajęciach uświadomiłam sobie błędy popełniane przez nauczycieli w procesie wychowania i nauczania, odkrywając, w którym kierunku powinien ewaluować mój osobisty i zawodowy rozwój – jako przyszłego nauczyciela.

* * *

Zajęcia pozwoliły na uchwycenie (paradoksalnie) dystansu do edukacyjnej rzeczywistości. Spojrzenie na to, w czym było się zanurzonym przez dwanaście lub więcej lat przez pryzmat uruchamianych krytycznych dyskursów i autoanalizę, pozwoliło na uwolnienie się od schematów myślenia o szkole.

* * *

Podobał mi się sposób prowadzenia zajęć. Czułam się rozluźniona (bezstresowo). Wielość nurtów i teorii edukacyjnych poznawanych na zajęciach przez osobiste i grupowe uczestnictwo w ciekawych eksperymentach i zadaniach, przyczyniła się do tego, iż zdobywane umiejętności i wiedza są trwałe i ważne osobiście.

* * *

Interesujące były grupowe doświadczenia oraz wymiana poglądów i przeżyć w małych grupach. Wszystko to nauczyło nas współpracy, dialogu i pozostawania w twórczych relacjach z różnymi osobami.

* * *

Dzięki warsztatowej formie pracy zajęcia z pedagogiki stworzyły okazje do wszechstronnego poznania współczesnych nurtów edukacyjnych, a co ważniejsze poszerzyły moją samoświadomość i wrażliwość w zakresie doskonalenia kompetencji osobowościowych i zawodowych. Dzieki temu, lepiej siebie rozumiem!

* * *

Pierwsze moje doświadczenia z pracą w małych grupach nasycone były lękiem i obawami. Zrozumiałem, że nie potrafię swobodnie nazywać i wyrażać, emocje i doświadczenia towarzyszące aktywności, która ma miejsce w proponowanych eksperymentach i symulacyjnych rozwiązaniach. Zrozumiałem jednak, że jest to odpowiednia okazja do stawania się nauczycielem.

Szkic modułu „Każdy nauczyciel nauczycielem języka"

Projekt „Sąsiedzi" uwrażliwiał na rolę języka w rozwoju dziecka i z tego powodu **inaczej** organizował szkolną edukację najmłodszych. Ważnym konstytutywnym elementem tego projektu było eksperymentalne uczenie się studentów w szkole. Doświadczenia wyniesione z jego realizacji stanowiły punkt wyjścia do prac nad programem takiej edukacji nauczycieli, która stwarzałaby szansę „innego" nauczania, wykorzystującego cały potencjał językowych możliwości ucznia.

Program ten nazwałyśmy modułem, ponieważ modułowa konstrukcja edukacji daje uczestnikom możliwość wyboru. Pozwala również na samodzielne budowanie swego warsztatu z pewnych mniejszych całości, znormalizowanych w tym sensie, że „pasujących do siebie" na podobieństwo klocków Lego. Wydało nam się to najbardziej atrakcyjne z punktu widzenia „tu i teraz". To wielowariantowe łączenie jest możliwe dzięki przyjęciu przez konstruktorów poszczególnych modułów tej samej filozofii i odpowiadającej im strategii edukacji w ogóle, a edukacji nauczycielskiej w szczególności. O tym, że jest to realne, przekonaliśmy się współpracując w ramach projektu „Redesign" z grupami zajmującymi się opracowywaniem modułów wspomagających warsztatowe umiejętności nauczyciela w takich obszarach edukacji, jak promowanie zdrowia, wprowadzanie dzieci w świat nauki i przyrody, matematyka, ekspresja twórcza czy specjalne potrzeby edukacyjne. Oczywiście, można i należy poszerzyć tę listę o inne pola – choćby takie jak: edukacja religijna (oprócz, a nie zamiast religii), nauczanie historii, języków obcych, technologii, wychowania fizycznego etc.

Używając terminu „program" mieliśmy i mamy na uwadze tradycyjne, dydaktyczne jego znaczenie, akcentujące konieczność przedstawienia w nim celów, treści oraz metod nauczania i uczenia się. Przystępując do projektowania, próbując precyzować wyżej wymienione elementy składowe, stwierdziliśmy, że musimy zadać sobie jeszcze dodatkowe pytania: Do kogo adresowany jest nasz program? Jaka filozofia leży u jego podstaw? Na jakim poziomie szczegółowości chcemy go formułować? Czym w istocie powinien on być? Jaki wpływ może on wywrzeć na proces kształcenia? W ten sposób nie tylko wyszliśmy poza składowe elementy definicji, ale także nieco inaczej rozłożyliśmy akcenty.

Po pierwsze – uświadomiliśmy sobie, że adresatem naszego programu są zarówno edukatorzy, jak i sami zainteresowani własnym rozwojem nauczyciele i kandydaci na nauczycieli, którzy mogą znaczną jego część realizować samodzielnie.

Po drugie – uważamy, że stopień jego ogólności pozostawia realizatorom duży margines swobody w doborze form pracy, stosowanych materiałów,

stawianych zadań i czasu ich realizacji; nasza wersja programu stanowi zaledwie podstawę do tworzenia kolejnych, odpowiadających lokalnym kontekstom i indywidualnym wymaganiom, uszczegółowionych wariantów.

Po trzecie – choć niektóre elementy naszego programu są tradycyjne w tym sensie, że można je spotkać w każdym programie nauczania (cele, treści, literatura), to jednak wydaje się, że zarówno sposób ich formułowania, jak i kontekst, w jakim występują, czynią naszą propozycję bardziej nowoczesną, lepiej odpowiadającą współczesnej wiedzy z zakresu psychologii uczenia się i organizacji pracy. Odnośnie do pierwszej kwestii chcielibyśmy podkreślić, że staraliśmy się uciec od mgławicowości i deklaratywnego sposobu formułowania celów kształcenia, do których byliśmy zresztą dotąd przyzwyczajeni, i próbowaliśmy w pierwszej kolejności określić nasze zamierzenia dydaktyczne (intencje), aby następnie przejść do ich operacjonalizacji, polegającej na określeniu charakteru zmiany, której wywołaniem jesteśmy zainteresowanie. Co się zaś tyczy treści, zostały one w naszym programie zarysowane bardzo ogólnie. Był to zabieg ze wszech miar celowy. Zależało nam bowiem na przełamaniu stereotypu „przerabiania". Treści, naszym zdaniem, pełnią w edukacji rolę służebną. Ich dobór winien być podporządkowany realizacji zoperacjonalizowanych celów edukacyjnych. Pamięciowe przyswojenie wiedzy faktograficznej, nawet najlepiej ustrukturyzowanej i „wyłożonej", nie daje gwarancji tego, że stanie się ona operacyjna i nie będzie istniała „obok" profesjonalnej praktyki. Nie znaczy to jednak, że uciekliśmy zupełnie od zastanawiania się nad zawartością treściową modułu, sposobami podzielenia treści na poszczególne sesje czy metodami nauczania i uczenia się. Określenie struktury propozycji, wskazanie – kto, jak i przy wykorzystaniu jakich źródeł oraz materiałów może ją realizować, stanowiło ważny element naszej pracy.

Po czwarte – dużo uwagi poświęciliśmy takim elementom programu jak ocenianie i ewaluacja.

Projektując metody oceniania koncentrowaliśmy uwagę na udzieleniu odpowiedzi na pytanie, co uczestnicy proponowanych zajęć (nauczyciele, studenci) powinni zrobić, wykonać, zademonstrować, aby przekonać edukatorów o tym, że udało im się osiągnąć operacyjne cele programu? Zastanawialiśmy się także nad tym, czy każdy z zakładanych celów operacyjnych powinien podlegać ocenianiu oraz czy proponowane przez nas metody oceniania są odpowiednie do założonych celów. Tak więc problem oceniania, jeden z trudniejszych, przed którym staje każda osoba „parająca się na dydaktyką – czy to na uniwersytecie czy w innej instytucji edukującej nauczycieli – sprowadziliśmy do opracowania metody weryfikacji celów operacyjnych. Wydawało nam się, że takie podejście usprawnia samą czynność oceniania i jest po prostu... uczciwe! Wszyscy bowiem nauczyciele zgadzają się co do tego, że należy oceniać pracę uczniów, ale nader często, wobec „mgławicowych" sformułowań celu kształcenia, „wymyślenie" tego, co ma stanowić przedmiot oceny, oraz postawienie jasno i konkretnie sformułowanych kryteriów oceniania stanowi nie lada problem.

I wreszcie końcowy moment – ewaluacja. Często można spotkać się z twierdzeniem, że ewaluacja znaczy to samo co testowanie i jeśli wiedza oraz umiejętności studentów poddawane są pewnym pomiarom testowym, to tym samym mamy do czynienia z ewaluacją. Tego rodzaju sądy są jednak dużym uproszczeniem. Testowanie może być jednym z elementów procesu ewaluacyjnego, ale nie może go wyczerpywać. W nowoczesnej dydaktyce przyjmuje się, że ewaluacja jako immanentny składnik każdego procesu kształceniowego, polegający na zdobywaniu informacji zwrotnych, jest bardzo ważna dla nauczyciela, ponieważ umożliwia mu lepsze zarządzanie aktywnością osób edukowanych oraz bardziej sensowne planowanie kolejnych kroków. Przekazywane przez różne osoby w różnym czasie informacje mogą być także wykorzystane jako baza przyszłego planowania i działania. Identyfikowanie zarówno słabych, jak i mocnych stron wszystkich aspektów nauczania oraz uczenia się sprzyja stałemu „poprawianiu" programu. Informacje mogą być przekazywane w różnych formach. Mogą to być na przykład pisemne odpowiedzi na pytania kwestionariusza, chociaż informacje opisowe są bardziej pożądane od danych statystycznych. Pierwszy z wymienionych rodzajów ewaluacji, nastawiony na poprawę działania, nosi nazwę ewaluacji formującej (*formative evaluation*). Drugi typ, bardziej formalny i ekspercki, osądzający końcowy produkt programu nauczania, nastawiony na rozstrzygnięcia typu: dobry – zły, kontynuować – zaprzestać, określa się mianem ewaluacji sumującej (*summative evaluation*) (Rea-Dickins and Germaine, 1993). Zarówno rozwojowy, jak i formujący charakter ma też jeszcze inny rodzaj ewaluacji – tzw. ewaluacja illuminująca (*illuminative evaluation*), nastawiona na stałe rozwijanie świadomości nauczyciela dotyczącej tego, co się aktualnie dzieje, a co jest opozycyjne w stosunku do tego, czego oczekiwano (Parlett and Hamilton, 1987). Jeśli chodzi o projekt, interesowałyby nas wszystkie trzy typy ewaluacji. W fazie projektowania musieliśmy więc poszukać odpowiedzi na pytania: Kto będzie zaangażowany w proces ewaluacyjny? W jakim stopniu i zakresie efektywność kursu mogą ewaluować sami jego uczestnicy?

Szkic programu edukacyjnego

Każdy nauczyciel nauczycielem języka

ADRESAT

◇ Program ma charakter wielowariantowy. Proponujemy go instytucjom kształcącym nauczycieli zarówno na poziomie licencjatu (kolegia nauczycielskie, nauczycielskie studia licencjackie na uniwersytetach i innych uczelniach), jak i magisterium (tzw. kierunki nauczycielskie na uniwersytetach i wyższych uczelniach pedagogicznych). Może on być także wykorzystywany

w doskonaleniu nauczycieli (studia podyplomowe, kursy organizowane przez ośrodki metodyczne).

◇ Program jest adresowany głównie do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, ale po nieznacznych modyfikacjach treściowych może być stosowany w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli starszych klas szkół podstawowych i średnich.

UZASADNIENIE

◇ Program nie przygotowuje do nauczania języka polskiego czy innego języka w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Nie jest on też adresowany wyłącznie do nauczycieli „języka". Zgodnie z poglądem psychologii poznawczej przyjmujemy założenie, że język stanowi wewnętrzny składnik procesów uczenia się, rozumienia i rozwoju. Język – jako narzędzie myślenia i środek komunikowania się – występuje w nauczaniu/uczeniu się wszystkich przedmiotów szkolnych, a co najważniejsze, może pełnić rolę integrującą treści z różnych dziedzin wiedzy. Nauczyciel „zarządzający" aktywnością uczniów ma realny wpływ na to, jak to „narzędzie" jest przez nich wykorzystywane. Tak więc każdy nauczyciel, także nauczyciel matematyki, przyrody i historii oraz nauczyciel organizujący i kierujący międzyprzedmiotową aktywnością uczniów, powinien mieć świadomość tego, że jest także, a może przede wszystkim, nauczycielem języka. Samowiedzy tej powinno też towarzyszyć przekonanie o możliwości wspomagania każdego ucznia w nabywaniu kompetencji językowych (poznawczych i komunikacyjnych) oraz nastawienie na stały rozwój swych warsztatowych umiejętności w tym zakresie. Zrealizowanie proponowanego programu może zainicjować proces stawania się coraz lepszym nauczycielem języka w obrębie własnej specjalności.

CELE PROGRAMU

◇ Celem programu jest stworzenie uczestnikom warunków i możliwości do:
- poznania współczesnych teorii i wyników badań na temat roli języka w rozwoju dziecka,
- rekonstrukcji i modyfikacji „osobistych" (praktycznych) teorii nauczania językowego, umożliwiających refleksję nad własnym działaniem (jego planowaniem, modyfikacją, korektą, samooocenną),
- opanowania podstawowych strategii i technik edukacji językowej, pozwalających na efektywne i elastyczne działania,
- aplikowania do własnej teorii i praktyki edukacyjnej w zakresie wzbogacania i doskonalenia kompetencji językowych takich metod wychowania i nauczania, które zapewniają wszechstronny, holistyczny i harmonijny rozwój osobowości ucznia (drama, Pedagogika Gestalt).

OGÓLNY ZARYS

◇ Program stanowi integralną, zamkniętą całość. Nie wymaga specjalnej podbudowy teoretycznej czy praktycznej. „Zakotwicza się" na doświadczeniach i wiedzy, którą ma każdy uczestnik procesów edukacyjnych uzyskujący wykształcenie na poziomie średnim. Najważniejsze, aby korzystający z programu byli zdolni do dostrzeżenia użyteczności oferowanych idei i praktycznych rozwiązań dla ich własnej praktyki nauczycielskiej. Dlatego niniejszy moduł może być usytuowany w dowolnym miejscu i czasie zinstytucjonalizowanego kształcenia albo realizowany w każdej fazie doskonalenia.

◇ Przewiduje się, że realizacja programu będzie wymagać około 100 godzin, z czego 45% można przeznaczyć na zajęcia na uczelni, a resztę na zajęcia terenowe w szkołach oraz na samodzielną pracę uczestników. Zajęcia na uczelni to głównie warsztaty. Oczywiście, mogą one być przeplatane minireferatami, mającymi charakter dzielenia się opiniami o lekturze czy zdawania raportów z własnych prac badawczych. Pożądane byłyby także pewne wnikliwsze omówienia, dokonywane przez prowadzących zajęcia. Najważniejsze jest to, aby metody nauczania nie pozostawały w sprzeczności z ich treścią; uczymy zgodnie z promowanymi koncepcjami i strategiami, czyli opieramy się na doświadczeniach praktycznych, na komunikowaniu się, na pracy w małych grupach. Pozostajemy w sferze realiów, kładziemy akcent na pragmatyzm. Jakość interesuje nas bardziej od ilości. Ważna jest atmosfera (bezpieczeństwo, otwartość i równość) i ścisłe trzymanie się reguł wypracowanych wspólnie z uczestnikami zajęć. Równie istotną rolę odgrywa planowanie i dynamiczne prowadzenie.

◇ Ważne, aby utrzymać integralny charakter programu, a więc:

- integrację treści: treści z zakresu psychologii poznawczej, rozwojowej, humanistycznej, psycholingwistyki, socjolingwistyki, dydaktyki... są ujęte całościowo; uczestnicy nie studiują tych subdyscyplin, lecz wykorzystują formalne teorie wypracowane przez te dziedziny wiedzy do rekonstrukcji swych osobistych teorii, opartych w dużej mierze na refleksji nad własnym doświadczeniem,
- integrację teorii i praktyki: zajęcia terenowe nie polegają na stosowaniu teorii w praktyce ani na obserwacji w celu kopiowania „dobrych" nauczycieli, lecz są „działaniem", stanowią próbę „zrobienia czegoś konkretnego" w realnej klasie, z realnymi uczniami i poddawania tego działania stałej refleksji w celu ustawicznego doskonalenia,
- integrację nauczycieli: nauczyciele realizujący ten program powinni być zorientowani w jego całości, podzielać jego filozofię i ściśle ze sobą współpracować; „nauczyciele nauczycieli" to szeroka kategoria, którą tworzą nauczyciele akademiccy prowadzący warsztaty, opiekunowie praktyk (tutorzy) i nauczyciele ze szkół ćwiczeń (mentorzy), wspomagający uczestników w „uczeniu się przez praktykę".

CELE OPERACYJNE

◇ Można oczekiwać, że po zrealizowaniu programu każdy jego uczestnik będzie:
- rozumiał znaczenie aktywności językowej dla rozwoju dziecka,
- miał świadomość istnienia specjalnych potrzeb dzieci w zakresie edukacji językowej (dwujęzyczność, wielojęzyczność, język a płeć, język a status społeczny, gwara...),
- krytycznym znawcą i użytkownikiem teorii dotyczących języka, myślenia i rozwoju oraz modeli wyjaśniających sposoby zdobywania wiedzy i ich dydaktycznych implikacji,
- umiał oceniać i stosować różne strategie wspomagania rozwoju językowego dziecka, w tym szczególnie strategie uczenia się w małych grupach,
- znał i potrafił stosować różne sposoby stymulacji aktywności dzieci w tym zakresie,
- miał umiejętności planowania aktywności międzyprzedmiotowej uczniów,
- umiał oceniać postępy uczniów (diagnozowanie poziomu rozwoju ich struktur poznawczych oraz monitorowanie ich rozwoju),
- posługiwał się językiem w sposób refleksyjny,
- rozumiał znaczenie i wartość integralnego doświadczenia, angażującego nie tylko sferę intelektualnego poznania, ale także podmiotowego przeżycia, duchowej aktywności i wyobrażeniowego (symbolicznego) przedstawiania rzeczy i zdarzeń.

ZARYS TREŚCI

◇ Język, myślenie i rozwój dziecka – istota języka, uczenie się języka ojczystego, dziecko dwu- i wielojęzyczne, język wczesnych lat dziecka.

◇ Polszczyzna współczesna – odmiany, zróżnicowanie, język literacki a język potoczny, konsekwencje dla edukacji.

◇ Główne modele wyjaśniające procesy uczenia się i ich dydaktyczne implikacje.

◇ Współczesne poglądy na temat korzystania z języka w nauczaniu – język przedmiotów szkolnych, idea integracji międzyprzedmiotowej.

◇ Rola komunikacji na lekcji w nadawaniu sensu nowym ideom; słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie jako „klucze" odkrywania intersubiektywnych znaczeń.

◇ Strategia uczenia się w małych grupach – warunki wzrostu motywacji, wykorzystanie czasu, relacje uczeń – uczeń i nauczyciel – uczeń, elastyczność organizacji klasy, aranżacja przestrzeni w klasie, etapy uczenia się.

◇ Radzenie sobie ze źródłami zakłóceń: zarządzanie klasą, dyscyplina, hałas, uczeń mniej i szczególnie uzdolniony, uczeń dominujący i nadmiernie podporządkowany... etc.

OCENIANIE

Oprócz tradycyjnych kryteriów (obecność i stopień zaangażowania na zajęciach) podstawowym warunkiem zaliczenia kursu jest przygotowanie pracy pisemnej (w formie eseju, raportu z badań, projektu, sprawozdania z cyklu zajęć w szkole) na temat ustalony wspólnie z prowadzącym zajęcia. Praca o objętości ok. 2000 słów powinna dotyczyć kluczowych kwestii szkolnej edukacji językowej, wymagających zgromadzenia i przeanalizowania przez studenta danych badawczych. Do istotnych kryteriów branych pod uwagę przy ocenie należą: dojrzałość pracy, a więc nawiązywanie do rzeczywistych dylematów praktyki edukacyjnej, zrozumienie problemu, wykorzystanie najnowszej literatury przedmiotu oraz sposób przetransponowania wiedzy formalnej na osobistą teorię edukacyjną (oryginalność, innowacyjność) i panowanie nad formą. Z tym drugim kryterium wiąże się kolejne, równie ważne, a mianowicie poziom demonstrowanych umiejętności w zakresie tworzenia materiałów edukacyjnych. Tego rodzaju kompetencje traktujemy bowiem jako niezbędny element wyposażenia każdego nauczyciela, a uczestnictwo w zajęciach warsztatowych stanowi znakomitą okazję do odkrywania ich znaczenia i wyzwolenia własnych zdolności w kierunku dalszego ich rozwoju. Stąd przygotowywanie pracy końcowej można potraktować jako tworzenie konkretnego materiału edukacyjnego, który nadaje się do upowszechnienia.

Proponowane rozwiązanie ma wiele walorów. Poza wspomnianymi, związanymi z koniecznością monitorowania stopnia osiągnięcia celów operacyjnych, jego niebagatelną zaletą jest to, iż wzmacnia motywację uczenia się i zmniejsza negatywne emocje towarzyszące sytuacji egzaminacyjnej. Studenci – autorzy konkretnej, atrakcyjnie opracowanej oferty edukacyjnej, odbierający sygnały wskazujące na jej przydatność dla innych (a nie tylko dla egzaminatora) – traktują sytuację oceniania bardziej w kategoriach dzielenia się swymi osiagnięciami niż konieczności ukrywania braków przed surowym egzaminatorem.

Ponadto taka strategia oceniania może przycznić się do powstania „banku pomysłów" i „magazynu pakietów edukacyjnych", co w aktualnej sytuacji zaopatrzenia polskich szkół, kolegiów i uniwersytetów w materiały edukacyjne jest nie bez znaczenia.

I jeszcze jedno; można w ten sposób stymulować inne podejście nauczycieli do problemu „pomocy naukowych". Jeśli z braku środków i Cezasu nie można ich kupić po to, by po jednokrotnym wykorzystaniu zaplombować i zamknąć w szafie, to może warto pomyśleć o sposobach gromadzenia w innych ogólnie dostępnych miejscach i **dzielenia się** swymi własnymi osiągnięciami.

Temu nastawieniu na współpracę a nie rywalizację sprzyjać też może strategia przygotowywania prac końcowych w parach, a nawet w małych grupach. Być może studenci, doświadczając walorów kooperacji, łatwiej podejmą wyzwanie organizowania społecznych kontaktów nie tylko dla swych uczniów, ale również dla siebie samych.

PROWADZĄCY ZAJĘCIA

Powodzenie w osiąganiu celów kursu wymaga od prowadzących zajęcia specyficznych doświadczeń, wiedzy i kompetencji. Przeszkodą byłyby wąskie specjalizacje (np. tylko w dziedzinie językoznawstwa, psychologii rozwoju czy metodyki nauczania języka). Niezbędne są tutaj kwalifikacje z „pogranicza" wielu dyscyplin – socjo- i psycholingwistyki, psychologii uczenia się, dydaktyki. Niezależnie od profilu formalnego wykształcenia niezbędna jest wiedza na temat edukacji wielokulturowej, dwujęzyczności, specjalnych potrzeb edukacyjnych, ukrytych programów etc. Równie istotna jest „poprawność" warsztatowa, czyli umiejętności w zakresie tworzenia i „poprawiania" szczegółowych programów, planowania, stosowania aktywnych metod pracy, animacji grup i przestrzeni.

LITERATURA

Barnes D., *Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa (1988)

Besems T., *Überlegungen zu intersubjektirem Unterricht in der Integrativen Pädagogik* [w:) Petzold H.G., Brown G.I., *Gestaltpädagogik.* München (1977)

Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*. Warszawa. (1990)

Bird G. and Norris J., *World of English and Drama*. Oxford University Press (1983)

Bokus B., *O prawo dziecka do twórczego użycia języka. Zaburzenia rozwoju mowy czy zróżnicowanie aktywności językowej małego dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu", 4/5, s. 205–212 (1984)

Bokus B., *O aktywności językowej małego dziecka i jej sytuacyjnych uwarunkowaniach*. „Studia Pedagogiczne", t. 48, s. 39–56 (1985)

Britton J., *Language and Learning*. Penguin Books (1987)

Brzezińska A., Lutomski G. (red.), *Dziecko wśród ludzi i przedmiotów*. Poznań, 1994

Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań (1995)

Brzezińska A., Czub T., Lutomski G., Smykowski B., *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań (1995)

Burow O.A., *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. Dortmund (1988)

Burow O.A., *Czym jest pedagogika Gestalt?* [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*. Toruń (1991)

Carter R. (ed.), *Knowledge about Language and the Curriculum*. Hodder & Stoughton (1991)

Chlewiński Z. (red.), *Modele umysłu*. Warszawa: PWN (1999)

Craft A., *Cross-curicular Work*. „Teacher Development", May (1992)

Crystal D., *Children Learning Language and Linguistics*. Billing & Son (1976)

Czykwin E. i Misiejuk D., *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*. Białystok: Trans Humana (1998)

Dziedzic A., Pichalska J., Świderska E., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa (1992)

Goodridge J., *Drama in Primary School*. Heinemann (1970)
Houtchcroft D., M., R., *Making Language Work*. McGraw Hill Book Company (1981)
Jacques D., *Learning in Small Groups*. Kogam Page (1991)
Katchan O., *Wczesna dwujęzyczność: korzyści i niebezpieczenstwa*. „Psychologia Wychowawcza" nr 1, s. 20–38 (1986)
Kurcz I., *Język a psychologia*. Warszawa (1992)
Kurcz I., *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa (1987)
Kurcz I., Polkowska A., *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych*. Wrocław (1990)
Meek M., *On Being Literate*. Bodley Head (1991)
Norman K. (ed.), *Thinking Voices*. Hodder & Stoughton (1992)
Pankowska K., *Drama – zabawa – myślenie*. Warszawa (1990)
Romaine S., *Bilingualism*. Blackwell (1989)
Shugar G.W., Smoczyńska M. (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa (1986)
Shugar G.W., Bokus B., *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Wrocław (1988)
Smoczyńska M. (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*. Kraków: TAiWPN Universitas
Sowińska H. (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań: Ławica (1996)
Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Fundacja na rzecz Rozwoju Nauki Polskiej (1996)
Tann S., *Developing Language in Primary Classroom*. Cassel (1991)
Tough J., *Talk Two*. Onyx Press (1985)
Wells G., *Meaning Makers*. Hodder & Stoughton (1992)
Wilkinson A., *Foundation of Language*. Oxford University Press (1971)
Wilkinson A., *Language and Education*. Oxford University Press (1975)
Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*. Warszawa (1989)

EWALUACJA

Oczekuje się, że dzięki uzyskiwaniu informacji zwrotnych od uczestników i ekspertów prowadzący zajęcia będą mieli możliwość stałego modyfikowania programu, „dopasowywania" go do indywidualnych potrzeb, lokalnych warunków pracy i sytuacji edukacyjnej w skali makro. Po zakończeniu zajęć wszyscy uczestnicy wypełniają kwestionariusz zawierający pytania dotyczące samooceny oraz mocnych i słabych stron kursu.

Za pożądane uważa się włączanie studentów do systematycznej ewaluacji zarowno stosowanych materiałów, jak i styluj nauczania. (Czy proponowana literatura była dostępna? Czy informacje w niej zawarte były przydatne do realizacji własnych zamierzeń badawczych? (Czy stosowano podejście typu

„uczeń w centrum"? Jaki był zakres pracy frontalnej? Jak dyscyplinowano uczestników zajęć? Jaki był stopień ich wolności w zakresie negocjowania zawartości kursu oraz podejmowania decyzji, co i jak robić? W jakim stopniu proponowane formy aktywności zachęcały do korzystania z języka jako środka komunikacji i narzędzia myślenia? Czy proponowane formy aktywności pomagały zrealizować cele operacyjne? *etc.*)

Literatura:

Arends R., *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP (1994)

Aspects of Primary Education, The Teaching and Learning of Language and Literacy. London: HMSO

Badegruber B. *Nauczanie otwarte w krokach*. Warszawa: WSiP (1997)

Barrs M., Ellis S., Hester H., Thomas A., *Patterns of Learning. Center for Language in Primary Education*. London (1991)

Barrs M., Ellis S., Hester H., Thomas A., *The Primar Language Record. Center for Language in Primary Education*. London (1989)

Broekman H., *Kształcenie: sprawa struktury czy przestrzeni rozwojowej?* „Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich", nr 1 (1999)

Czykwin E. i Misiejuk D., *Dwujęzyczność i dwukulturowość*. Białystok: Trans Humana (1998)

Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie szkoły*, Kraków: Impuls

Evans-Lowndes J. (ed.), *Planning R.E. in Schools*. CEM Victoria St., Derby (1991)

Jakowicka M., *Stan i potrzeby rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Zielona Góra: Wyd. WSP. (1983)

Kujawiński J., *Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego*, w: Kujawiński J. (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa: WSiP. (1990)

Laar B., Laycock L., Watkins L., *Practical Guides Teaching English within the National Curriculum*. Scholastic Publications Ltd, Warwickshire (1991)

Language and Learning (1992, 1993, 1994)

Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej* Warszawa: WSiP (1997)

Muszyńska Ł., *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I – III*, Warszawa: PWN. (1974)

Ornstein A.C. i Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka* Warszawa: WSiP (1998)

Paris S.G. i Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: WSiP (1997)

Perrott E., *Efektywne nauczanie*. Warszawa: WSiP (1995)

Rea-Dickins P. i Germaine K., *Evaluation*. Oxford University Press (1993)

Reid J.A, Forrestal P., Cook J., *Uczenie się w małych grupach w klasie*. Warszawa: WSiP (1996)

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: „Impuls" (1998)

Teml H., *Relaks w nauczaniu*. Warszawa: WSiP (1997)

Tough J., *Communication Skills in Early Childhood Project*. Focus on Meaning. Allen & Unwin (1974)

Wilkinson, *Assesing Language Development*. Oxford University Press (1980)

Konfiguracje komunikacyjnego modelu nauczania

Bogusława Dorota Gołębniak

Język jest zwierciadłem umysłu.

Noam Chomsky

Najlepszym sposobem przekonania nauczycieli o walorach komunikacyjnego modelu nauczania i przygotowania podstaw do kształcenia umiejętności jego praktycznej realizacji jest kształcenie ich samych w sposób zgodny z jego podstawowymi założeniami i przy zastosowaniu typowych dla niego technik pracy. Zamiast wykładu zawierającego uprządkowaną wiedzę na temat: „Dlaczego i jak uczyć przez komunikowanie się?" lepiej przeprowadzić zajęcia, w których sami nauczyciele/studenci będą mieli możliwość bezpośredniego doświadczania walorów aktywnych metod kształcenia. Człowiek ma bowiem tendencję do aplikowania, szczególnie w sytuacjach trudnych, dobrze znanych mu z autopsji sposobów postępowania. Jest mało prawdopodobne, aby student – kandydat na nauczyciela, nawet zbuntowany wobec transmisyjnych metod, które „dotykały" go w trakcie szkolnej edukacji, spotykający na uczelni nowe idee i koncepcje, akceptujący je poznawczo, był w stanie stosować je we własnej praktyce nauczycielskiej. Czasami próbuje – zwykle na początku swej pracy w szkole. Wkrótce jednak okazuje się, że rzeczywistość jest bardziej „chropowata" niż teoretyczne koncepcje. W klasie ciągle coś się dzieje, brakuje czasu na spokojne przemyślenie natury piętrzących się problemów i znalezienie skutecznych taktyk; sytuacja zmusza do natychmiastowego działania i wtedy nasz absolwent, niejako samorzutnie, powiela „stare", sprawdzone wzory. Ma je przecież w zanadrzu – wystarczy

sięgnąć ręką, zdyscyplinować klasę zakazem mówienia i samemu „wyłożyć" trudne dla uczniów zagadnienie!

Sens organizowanych na uczelni zajęć, o których mówi się, że są zajęciami warsztatowymi, polega – w naszym przypadku – na próbie aplikacji promowanych idei, wprawdzie nie w realnej klasie szkolnej, lecz w warunkach grupy ćwiczeniowej. Uczymy w taki sam sposób, w jaki chcielibyśmy, aby uczyli nasi studenci. *Przypomnijmy, że zamierzeniem naszym jest zwrócenie uwagi na to, jak ważne jest zapewnianie osobom uczącym się odpowiednich warunków do organizowania i artykułowania znaczeń – przez mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie. Mówiąc do innych, słuchając z uwagą tego, co inni mają do powiedzenia, aktywnie reorganizując swoją wiedzę przez pisanie, a także „wypytując książki" w celu uzyskania potrzebnych informacji, można osiągać osobiste rozumienie, które stanowi główny cel nowoczesnej edukacji.*

Zajęcia warsztatowe pełnią więc podwójną rolę: umożliwiają uczestnikom – po pierwsze – doświadczanie, umiejscowionych w społecznym kontekście, językowych form aktywności poznawczej uczniów – i po drugie – budowanie, przez poznawanie warsztatu osoby prowadzącej zajęcia, podstaw własnych umiejętności w zakresie stosowania strategii uczenia przez komunikowanie się (chodzi przecież o to, aby „w zanadrzu" naszego absolwenta znalazły się „te" właśnie sposoby radzenia sobie w sytuacjach nowych i trudnych).

Czynności przygotowawcze i decyzje wstępne

Wybór warsztatowej formy zajęć niesie ze sobą implikacje ich organizacji, planowania oraz podejmowanych przez nauczyciela i studentów ról. Niektóre z nich jesteśmy w stanie przewidzieć. Do innych dochodzimy na podstawie doświadczenia, i to głównie dzięki wytrwałości!

Organizacja

Stosowanie strategii uczenia się w małych grupach wymaga „lekkiego" umeblowania sali ćwiczeń. Uwaga audytorium nie może być skierowana wyłącznie na katedrę i tablicę. Uczestnicy muszą mieć możliwość „cichego" przesuwania krzeseł, aby z dyskusji toczonej w małej grupie przejść do rozmów „twarzą w twarz" czy zdawania raportu „w kręgu" (tzw. rundka).

Dobór i wielkość grup roboczych może kształtować się spontanicznie lub (ze względu na różne cele) być kierowany przez prowadzącego zajęcia. Czasami, aby nie stracić walorów wynikających z pracy w małych grupach, trzeba wziąć pod uwagę różnice płci, temperamentu, zdolności, stopnia pewności siebie czy zainteresowań, choć niekiedy udaje się z wewnętrznego zróżnicowania grupy uczynić jej zaletę; funkcjonuje ona wtedy na zasadzie „orkiestry" i czasami uzyskuje niezłe „brzmienie". Niemniej, za najbardziej

funkcjonalne uważa się czteroosobowe grupy przyjaciół. Uczestnicy zajęć – dobrze motywowani przez zadanie, które „dzierżą w swych dłoniach", sami najlepiej wiedzą, z kim się dobrze pracuje.

Planowanie

Przystąpienie do czynności planowania można poprzedzić próbą udzielenia odpowiedzi na następujące pytania: Jaką część zajęć zajmą dyskusje w małych grupach? Czy rozmowy te wypełnią całkowicie czas spotkania czy też stanowić będą jedną z opcji podejmowanych form aktywności? Czy można angażować „całą klasę" do dyskutowania w tym samym czasie?

Czas dyskusji powinien być limitowany zgodnie z zasadą: „lepiej za krótko niż za długo". Częściowe zbadanie tematu jest korzystniejsze od jego całkowitego wyczerpania; pozostawia uczestników z uczuciem niespełnienia i zachęca do dalszych studiów.

W planie zajęć można też uwzględnić pewne rozszerzenia tematu lub alternatywne propozycje dla grup i osób, które mogą wcześniej wykonać przydzielone im zadania.

Niekiedy dyskusja w grupach wyczerpuje cel spotkania, najczęściej jednak sesja ta stanowi tylko jeden z jego etapów. Może ona poprzedzać lub następować po innych związanych z nią fazach zajęć, takich na przykład jak: porównywanie ustaleń z wnioskami wyłonionymi w dyskusjach toczonych w innych grupach, planowanie lub szkicowanie pisemnych bądź ustnych raportów, gromadzenie informacji albo indywidualne ich studiowanie czy opracowywanie. W tej sytuacji etap „rozmowy" wymaga realnego limitowania, a uczestnicy zajęć powinni wiedzieć, ile czasu przewidziano zarówno na poszczególne etapy, jak i na cały proces uczenia się. Presja czasu sprzyja koncentracji i uzyskiwaniu trafnych rozwiązań. Z drugiej strony, trzeba mieć świadomość, że niektóre zadania wymagają pewnej elastyczności. Czasami uczestnicy zajęć powinni mieć warunki swobodnego „eksperymentowania" z pojawiającymi się nieoczekiwanie ideami, nawet jeśli ostatecznie jego wyniki nie będą miały większego znaczenia dla końcowego rezultatu.

Każdy rodzaj pracy grupowej pociąga za sobą redystrybucję odpowiedzialności. Efektywna współpraca jest wynikiem rozumienia i identyfikowania się wszystkich członków grupy z jej zadaniem oraz postrzegania swego osobistego w nim udziału jako znaczącego dla uzyskania końcowego efektu. Pracujące w grupie osoby mogą wprawdzie czasami przyjmować pewną szczególną odpowiedzialność, np. za koordynowanie konkretnych działań czy ostateczne zredagowanie końcowego raportu, ale wszyscy powinni być jednakowo zaangażowani w całość podejmowanych przedsięwzięć. Ma to miejsce wtedy, gdy członkowie grupy podzielają w pełni jej cele, a panująca w niej atmosfera wzmacnia poczucie sprawstwa i skłania do wzajemnego wspierania. Dlatego warto przewidzieć w planie zajęć czas na to, aby prowadzący mógł przekonywać poszczególne osoby i grupy o tym, że ich doświadczenia, pomysły i umiejętności

stanowią znakomity „surowiec" grupowej „obróbki" (czasami zadanie to może okazać się jednym z trudniejszych!). W czasie pojawiających się w pracy przerw czy w sytuacjach nasilania się w niej problemów pożądane jest także inicjowanie rozmów na temat walorów uczenia się w małych grupach oraz przeżywanych, w związku z tym typem pracy, uczuć satysfakcji i... frustracji. Można także zachęcać uczestników do formułowania, na bazie tychże przeżyć, pewnych podstawowych praw regulujących kooperatywne uczenie się, zasad negocjowania celów grupy i uwzględniania w nich indywidualnych potrzeb.

Warto też pamiętać, że potencjalne wartości uczenia się w małych grupach, takie jak: wzrost motywacji, wzmocnienie pewności siebie, kształtowanie odpowiedzialności oraz rozwój umiejętności komunikacyjnych, kumulują się w czasie i nie muszą być od razu widoczne. Dyplomacja – ze wszech miar pożądana!

Rola nauczyciela

Rola prowadzącego zajęcia jest mniej eksponowana niż w podających formach nauczania, za to wewnętrznie bardziej zróżnicowana. Pełni on właściwie nie jedną, ale kilka ról równocześnie. Oto najważniejsze z nich:

rola dyrektora
prowadzący warsztaty pełni rolę dyrektora w tym sensie, że to ON podejmuje decyzje co do celów pracy, składu i wielkości grup roboczych; on też kontroluje uczestnictwo w zajęciach, zachowanie poszczególnych grup i osób oraz kierunki pracy; nauczyciel jest także tym, który pod koniec zajęć ocenia zarówno efekty, jak i sposoby pracy;
funkcjonowanie nauczyciela w tej roli jest konieczne, ale limitowane;

rola koordynatora
rola szczególnie istotna w początkowej fazie zajęć i w momencie realizacji niektórych celów; nauczyciel inicjuje podejmowanie działań, koordynuje składanie grupowych raportów i dokonywanie innego rodzaju prezentacji;

rola facylitatora
rola bardzo elastyczna, polegająca na konsultowaniu pracy przebiegającej w grupach; nauczyciel jest ekspertem; „krąży" między grupami; przysłuchuje się dyskusjom; czasami włącza się na zasadzie uczestnika, niekiedy staje w opozycji;

rola „korzystającego ze sposobności"
prowadzący zajęcia, jako osoba świadoma potencjału edukacyjnego, zawartego w różnych sytuacjach skłaniających ludzi do prowadzenia rozmów, kreuje środowisko, w którym niejako spontanicznie pojawiają się sensowne, z punktu

widzenia rozwoju profesjonalnego uczestników, dialogi, a następnie koncentruje się na ich wzmacnianiu i włączaniu do całościowego procesu uczenia się;

rola audytorium

przejawianie życzliwego zainteresowania, wychodzenie naprzeciw potrzebom bycia rozumianym to rola, której oczekuje się od nauczyciela na każdym poziomie kształcenia i na każdym etapie pracy w małych grupach – zarówno w fazie formułowania problemu, jak i gromadzenia informacji czy dzielenia się doświadczeniem; podejmując tę rolę, prowadzący ma szansę pokazać studentom, że ważny jest także proces dochodzenia, a nie tylko końcowy rezultat; nauczyciel, który potrafi i chce aktywnie słuchać, ma szansę stymulacji autentycznej, niczego nie imitującej ekspresji uczestników zajęć.

Rolą prowadzącego jest też dbałość o to, aby warsztaty miały określony kształt, czyli dbałość o utrzymanie celu i struktury. Uczestnicy nie mogą mieć poczucia, że tracą czas, że „tak naprawdę" niczego się nie uczą. Nauczyciel powinien zachęcać do sporządzania indywidualnych notatek i cyklicznego ich porządkowania, syntetyzowania, wyjaśniania. Korzystnym zabiegiem metodycznym jest więc szczegółowe specyfikowanie tematu rozmów, np. *Porozmawiajmy przez dwie minuty z partnerem o tym, co nam się najbardziej podobało w trakcie hospitowanej lekcji, abyśmy mogli, zdać raport dotyczący tego, czego się dowiedzieliśmy*. Dyskusje mogą być strukturyzowane przez umieszczanie szczegółowych tematów na znajdujących się w klasie tablicach czy planszach albo przez stosowanie tzw. kart pracy, zawierających zestaw problemów wymagających podjęcia w określonym porządku. Te sposoby strukturyzowania treści dyskusji z jednej strony zapewniają pewien zakres swobody w ich podejmowaniu, z drugiej zaś – ułatwiają składanie raportów i zapamiętywanie podstawowych treści.

„Co dwie głowy to nie jedna..." Zadania warsztatowe

Rozmawianie w małych grupach aktywizuje uczestników zajęć i przyczynia się do dyscyplinowania ich myślenia. Idee komunikowane innym stają się bardziej konkretne. Cudze koncepcje łatwiej wartościować niż własne. Poza tym myśl może balansować od jednego umysłu do drugiego; stwierdzenia, sformułowane tylko w połowie, są podejmowane i dalej rozwijane bądź porządkowane przez grupę.

Oto propozycje kilku zadań, w których uczestnicy, organizując i artykułując znaczenia przez *mówienie do* i *słuchanie innych*, mogą łatwiej osiągnąć osobiste rozumienie, stanowiące główny cel edukacji.

Zadania generujące rozmawianie

1. burza mózgów:
   - ◇ gromadzenie wstępnych pomysłów
   - ◇ selekcja
   - ◇ klasyfikacja
   - ◇ identyfikowanie luk
2. inicjowanie projektów grupowych:
   - ◇ eksperymenty
   - ◇ „czyszczenie" przedmiotu badań
   - ◇ przewidywanie problemów
3. projektowanie zadań dla innych grup:
   - ◇ pytania dotyczące czytanych tekstów
   - ◇ problemy
   - ◇ kwestionariusze ułatwiające dokonywanie przeglądu
4. formułowanie tematów prac pisemnych – indywidualnych i grupowych
5. rekomendowanie tytułów i autorów

Zadania ukierunkowujące rozmawianie

1. określanie kierunku działań, planowanie etapów grupowego projektu, koordynowanie poszczególnych sekwencji działań, szacowanie
2. rozdzielanie grupowego zadania, przydzielanie ról zgodnie z kapitałem wiedzy i występującymi w grupie umiejętnościami, np. pisanie, rysowanie, budząca zaufanie prezentacja (*gdy każdy jest ekspertem od czegoś, wtedy nikt nie jest do niczego*)
3. dzielenie się informacjami zebranymi w czasie innych „realizacji"
4. wspólne opracowywanie zebranego materiału
5. wspólne przygotowywanie końcowej prezentacji:
   - ◇ planowanie raportów
   - ◇ redagowanie
   - ◇ ilustrowanie
   - ◇ prezentacja ukończonej pracy

Zadania ewaluujące rozmawianie

1. grupa jako pierwsze audytorium wstępnych szkiców czy indywidualnych prac pisarskich, osobistych reakcji, sugestii, krytycznych komentarzy i postulatów
   - ◇ wspólna ocena pracy indywidualnej albo grupowej
   - ◇ ewaluacja „po wszystkim".

Zadania związane z rozwiązywaniem problemów

1. identyfikowanie natury problemów
2. gromadzenie sugestii dotyczących rozwiązania
   - ◇ ewaluowanie każdej z hipotez
   - ◇ ewaluowanie uzyskanych rezultatów
   - ◇ formułowanie konkluzji
3. konsultacje w celu „odświeżenia" podejścia, uzyskania nowych informacji
4. przyglądanie się szczegółom, poszukiwanie uogólnień, wynajdywanie nowych problemów i hipotez do testowania

Zadania związane z tekstami

1. grupowe rozważania nad postawieniem pytań dotyczących czytanych tekstów, gromadzenie dowodów, idei, interpretacji
2. grupowe przygotowywanie pytań związanych z tekstami, które można zadać innym grupom
3. „połączony atak" na językowe trudności czy linie rozumowania zawarte w czytanych tekstach
4. grupowa ewaluacja tekstów, zahaczająca o osobiste uprzedzenia, „uczulenia" czy punkty widzenia, ale dbająca o utrzymanie pożądanej równowagi.

Jak widać, komunikowanie się w małych grupach jest elastyczną strategią, która może służyć realizacji zróżnicowanych celów dydaktycznych w różnych obszarach treściowych. Może się nią posługiwać nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, fizyki, języka ojczystego, historii, a także nauczyciel akademicki – i to niezależnie od specjalności, a więc: literaturoznawca, „pan od dydaktyki matematyki" i psycholog rozwoju. Skumulowany efekt starannie planowanej komunikacji może poszerzać źródła niezależnego uczenia się oraz jasnego i krytycznego myślenia uczestników zajęć.

Pozorne ograniczenie roli nauczyciela, w stosunku do form tradycyjnych, nie zmienia jej istoty. Wyrzeczenie się autorytarnego kierowania nie oznacza bynajmniej rezygnacji z odpowiedzialności. Rola nauczyciela jest dużo bardziej znacząca i wymagająca. Uruchamianie komunikacji, staranne jej zaplanowanie i organizowanie, czynienie z niej głównego elementu procesu uczenia się wymuszają „inne", dostosowane do tych poczynań, własne uczestnictwo w zajęciach. Nie jest to proste. W naszej sytuacji bazowej, materialnej i organizacyjnej wprost trudno wyobrazić sobie znalezienie czasu, środków i energii na dodatkową pracę. Ale wielu z nas – nauczycieli i „nauczycieli nauczycieli" – odczuwa już tak duży brak satysfakcji z konwencjonalnego sposobu nauczania i jego wyników, że właśnie ten dyskomfort może stanowić dostatecznie silną motywację do rewizji dotychczasowych metod i wypróbowania innego podejścia.

Literatura

Broekman H., Hoffmann A. *Sposób „tworzenia" warsztatu. „650 – 60" jako przykład wzorcowy*. „Dziecko i Edukacja". Materiały programu Wspólnoty Europejskiej Tempus – Redesign, Zeszyt 1 (1993)

Lutomski G. (red.), *Uczyć inaczej*. Poznań (1994)

Putkiewicz E., *Rozmowa z Janem Potworowskim o warsztatach*. Materiały programu Wspólnoty Europejskiej Tempus – Redesign, Zeszyt 3 (1994)

Winchester S., *Learning through talk – classroom applications*, from: Barrie Wade (ed.) *Talking to some purpose*. University of Birmingham (1985)

Razem możemy to zrobić! Uczenie się w małych grupach – ćwiczenia doskonalące warsztat nauczyciela

Oto propozycja kilku ćwiczeń zachęcających do doskonalenia kompetencji w zakresie strategii dydaktycznej, którą określa się jako „uczenie się w małych grupach". Nie dotyczy ona żadnego konkretnego poziomu czy szkolnego przedmiotu, gdyż, jak zaakcentowano wcześniej, uczenie się w małych grupach to międzyprzedmiotowa formuła, umożliwiająca osobom kształcącym się optymalne korzystanie z **języka** jako **medium komunikacji i narzędzia myślenia**. Uczestnikiem zajęć może więc być nauczyciel historii i chemii, integralnego nauczania początkowego i ścieżki międzyprzedmiotowej w szkole średniej, a także dyrektorzy i inni pracownicy nadzoru pedagogicznego.

Niniejsza propozycja składa się z trzech cześci – sesji, które można realizować łącznie w postaci cyklu zajęć albo potraktować każdą z nich jako bazę dla konkretnych działań w klasie i dalszych dyskusji. To praktyczne testowanie i towarzysząca mu ewaluacja wpływa korzystnie na stałe doskonalenie, modyfikowanie propozycji.

Przedstawione niżej ćwiczenia nie tylko nie wyczerpują, ale zaledwie dotykają problemowego i treściowego zakresu omawianej strategii dydaktycznej. Jest to zabieg celowy. Nie jest bowiem zamiarem autorki dawanie przepisów czy gotowych rozwiązań na „realizację programu". Ma ona raczej nadzieję na życzliwe „wypytanie", a być może i potraktowanie jej doświadczeń jako inspiracji dla własnych działań podejmowanych w zbliżonym obszarze, z podobną filozofią towarzyszącą, ale... we własnym stylu i odpowiednio do lokalnych warunków.

WARSZTAT I

Moja własna teoria uczenia się

Cel:

Rozwijanie personalnej teorii uczenia się

◇ każdy uczestnik zajęć przez przeżycia, rozmowy, podejmowanie wspólnej aktywności poznawczej odkryje i przepracuje (z uwzględnieniem teorii formalnych, swą własną hipotezę uczenia się

Przebieg:

1. Refleksja nad własnym uczeniem się

Polecenie: Zastanów się nad tym, kiedy (w jakich warunkach) ty sam uczysz się najlepiej (najbardziej efektywnie)?

(praca indywidualna, czas 5 min)

2. Wyodrębnianie czynników satysfakcjonującego uczenia się

Polecenie: Znajdź na sali osobę, z którą chciałbyś wymienić swoje spostrzeżenia; spróbujcie ustalić wspólne dla was warunki „dobrego" uczenia się; sporządźcie ich listę

(praca w parach, czas 10–15 min)

3. Rozwiązywanie problemu – warunki efektywnego uczenia się ucznia w klasie szkolnej

a) dzielenie się refleksją

Polecenie: Podzielcie się swymi dotychczasowymi ustaleniami dotyczącymi efektywnego uczenia się

(praca w grupach, czas 10 min)

b) przeniesienie refleksji na teren klasy szkolnej

Polecenie: Spróbujcie odnieść swe dotychczasowe spostrzeżenia o efektywnym uczeniu się do sytuacji ucznia; określcie czynniki niezgodne bądź nie harmonizujące z wcześniejszymi stwierdzeniami
(praca w grupach, czas 10 min)

c) dyskusja nad czynnikami efektywnego uczenia się w klasie

Polecenie: Zastosujcie technikę „burzy mózgów" i sporządźcie listę warunków efektywnego uczenia się w klasie szkolnej

(praca w małych grupach, czas 15 min)

d) przegląd grupowych ustaleń

Polecenie: Aby poszerzyć materiał doświadczalny, zastosujcie dodatkowo technikę „szpiega" – niech jedna z osób z każdej grupy spróbuje zorientować się w pracy pozostałych grup i ewentualnie „wynieść" z niej coś dla „swoich"

(praca w małych grupach, czas 5 min)

4. Sesja plakatowa
Polecenie: Sporządźcie plakat ilustrujący stanowisko waszej grupy; zaprezentujcie go w widocznym miejscu sali
(praca w małych grupach, czas 15 min)

5. Podsumowanie – dzielenie się refleksją

Jakie są wspólne elementy naszych teorii uczenia się?

Instrukcja: Prowadzący kieruje dyskusją, komentuje, dbając o podkreślenie następujących kwestii:

Foliogram nr 1

Uczenie się w klasie

1. motywacja szkolnego uczenia się może być wzmocniona przez
   - postawienie przed uczniem jasno i wyraźnie sformułowanego celu i udzielenie mu konkretnych wskazówek dotyczących tego, „co i jak ma zrobić",
   - budowanie na tym, co uczeń już wie,
   - zachęcanie go do tego, by przystępując do pracy korzystał z zasobów swojej wyobraźni i używał własnego języka („powiedz to własnymi słowami"),
   - wzmacnianie przez środowisko; uczeń pracując w grupie przyjaciół nie obawia się popełnienia błędu, chętnie zabiera głos, nabiera pewności siebie, zaczyna rozumieć sens istnienia audytorium,
   - pozostawianie uczniowi pewnych możliwości wyboru w zakresie treści i sposobów uczenia się, a co za tym idzie – stawianie go w sytuacji przyjmowania częściowej odpowiedzialności za uzyskiwane wyniki,
   - rezerwowanie w planie zajęć miejsca i czasu na indywidualną refleksję uczniów dotyczącą tego, czego i jak się uczyli oraz czego i jak powinni uczyć się dalej,
2. uczenie się w małych grupach gwarantuje optymalne wykorzystanie czasu przeznaczonego na zajęcia w szkole; dzięki stosowaniu tej strategii dydaktycznej uczniowie mają więcej okazji do korzystania z języka (mówienia, słuchania, czytania, pisania) jako narzędzia uczenia się; mogą uczyć się od siebie nawzajem (walory tzw. *peer-tutoringu* są ostatnio przez psychologię rozwojową szczególnie eksponowane), a nauczyciel ma czas na zajmowanie się pojedynczym uczniem (diagnozowanie, monitorowanie, ocenianie),
3. strategia uczenia się w małych grupach wyzwala innego typu interakcje; nauczyciel to nie ten, który wie wszystko, ale ten, który wie, gdzie

można się dowiedzieć; zamiast przekazywać gotową wiedzę staje się on organizatorem warunków i asystentem samodzielnego pokonywania przez uczniów drogi „od informacji do osobistego uczenia się"; może przysłuchiwać się toczącym się w grupach dyskusjom lub włączać się do nich na zasadzie równoprawnego uczestnictwa,

4. o efektywnej organizacji uczenia się w małych grupach decyduje:
   - odpowiednia animacja wnętrza klasy
   - przygotowanie uczniów do dyskusji
   - nieformalni i zmieniający się liderzy grup
   - prowadzenie przez wszystkich uczestników zajęć, niezależnie od udziału we wspólnie podejmowanych przedsięwzięciach, indywidualnych notatek, cyklicznie przeglądanych i opracowywanych
   - przydzielanie grupom zadań formułowanych w sposób jasny i przystępny
   - zapewnienie warunków do pracy indywidualnej (nie wszyscy muszą pracować w grupie)
   - zapewnienie uczniom warunków do korzystania z różnych źródeł i materiałów edukacyjnych, a więc co za tym idzie, do swobodnego przemieszczania się w trakcie zajęć (z grupy do grupy, do pracy indywidualnej czy w parach).

Może też w tym miejscu pozwolić sobie na krótki wykład, wzmacniający „gorącą" wiedzę ujawnioną przez uczestników i zachęcający do własnych poszukiwań lekturowych w tym zakresie.

(spotkanie w kręgu, czas 30 min)

Foliogram nr 2

Jak nabywamy kompetencji językowych?
Modele uczenia się i nauczania.

W literaturze przedmiotu spotykamy trzy alternatywne modele wyjaśniające nabywanie kompetencji językowych:

a) Imitacyjne teorie behawiorystyczne (S-R) zaproponowane przez B.S. Skinnera, wykorzystujące spostrzeżenie, że dzieci uczą się przez kopiowanie tego, co słyszą dookoła siebie. W terminach nauczania stanowisko takie prowadzi do „musztry" i ćwiczeń powtarzania.

b) Teorie „wrodzoności" związane z N. Chomskim, który sugeruje, że cechą charakterystyczną dla istot ludzkich jest zdolność określona przez niego jako nabyta wiedza językowa – LAD (*Language Acquisition Device*). Zdolność ta umożliwia **dedukowanie** najważniejszych praw i zasad danego języka, co ułatwia tworzenie nowych zdań w tym języku. Dydaktyczną implikacją takiego teoretycznego stanowiska jest „wiara w osmozę" i pedagogika typu: „zanurz dziecko w języku" czy „pozwól uczniowi odkrywać wszystko samodzielnie".

c) Interakcyjne teorie związane z J. Brunerem, który udowadnia, że jakość i ilość społecznego kontekstu (LASS – *Language Acquisition Support System*) znacząco wspierają podejmowane przez dziecko wysiłki. Próba wykorzystania tego odkrycia w dydaktyce wywołuje serię pytań typu: jakie elementy naturalnego środowiska ucznia uznać za krytyczne dla rozwoju jego kompetencji językowych? Jak wzmocnić jego struktury? Jak budować „rusztowanie" wspomagające dziecko?
Odpowiednia interwencja jest więc, zgodnie z tym stanowiskiem, jak najbardziej pożądana, ale pod warunkiem, że zachodzi w naturalnym, aczkolwiek „pełnym intencji" kontekście i jej zadaniem jest doskonalenie zrozumienia własnego.
d) Znaczenie społecznego kontekstu uczenia własnego jest silnie akcentowana przez teoretyków radzieckich, takich jak: M.M. Bachtin czy V.N. Volosinow. Ich twórczość z lat trzydziestych, obecnie wyzwolona i upowszechniona, przyczyniła się do ukonstytuowania jeszcze jednego, czwartego modelu teoretycznego, który Edward i Mercer (1987) nazwali podejściem kulturowo-komunikacyjnym. Volosinow (1973) wysuwał bardzo mocne argumenty przeciw europejskiej tradycji edukacji językowej, skupiającej się na strukturach i formach, oraz wskazywał konieczność i sposoby kreowania znaczeń przez dialogi, dzięki reakcjom zwrotnym ze strony ich uczestników, a także wiedzy zawartej w danej sytuacji. Także Bachtin (1986) udowadniał, że znaczenia pochodzą nie tylko z aktualnych zdarzeń, ale są także rezultatem wiedzy wyniesionej z wcześniejszych, jednostkowych doświadczeń oraz tej, którą dysponują inni uczestnicy interakcji, oraz zawartej w samej sytuacji. Ten ogromny potencjał kreowania znaczeń tkwi wewnątrz językowego kontekstu. Możliwości uczenia się z niego mogą być zwiększone przez interwencję osoby dorosłej, co za Wygotskim można określić jako otwieranie „strefy najbliższego rozwoju", a więc przestrzeni znaczeń, w której poruszają się dzieci i w której osoba dorosła może pomóc dziecku potwierdzić się i przyczynić się do rozszerzenia i „uwyraźnienia" przestrzennego wymiaru.

„Nabywanie języka" jest procesem, który trwa przez całe życie człowieka. Wprawdzie kompetencje „lingwistyczne" rozwijają się dość wcześnie (w wieku 3 lat większość dzieci mówi pełnymi zdaniami), ale kompetencje „komunikacyjne", polegające na odpowiednim używaniu języka w szerokiej gamie kontekstów (Hymes, 1972), a także kompetencje „analityczne" (Bruner, 1975), czyli zdolność do zastanawiania się „nad" i bycia świadomym swojego języka, kontynuują swój rozwój przez całe życie jednostki.

Przyglądając się wyróżnionym teoriom nietrudno zauważyć, że każda z nich przywiązuje wagę do kontekstu, od którego wymaga, by był

„ustrukturyzowany", „naturalistyczny" lub miał charakter „rusztowania". W dodatku wszystkie wskazują, że są to konteksty, w których historyczne i kulturowe konwencje i praktyki nakładają się na indywidualne doświadczenia z językiem. Istnienie „osobistych" kontekstów zależy w sposób istotny od indywidualnych doświadczeń zarówno społecznych, jak i personalnych. Taka „personalna" historia jest zawarta w społecznym kontekście, chociaż indywidualna reakcja zwrotna może mieć charakter unikatowy. Jest mało prawdopodobne, aby nauczyciel odpowiedzialny za przyszły językowy rozwój dzieci, dokonujący się w klasie szkolnej, nie rozważył i nie uwzględnił wszystkich tych aspektów.

Niezależnie jednak od tej wspólnej cechy przedstawionych teorii nabywania kompetencji językowych modelem promowanym przez autorkę jest podejście interaktywne, akcentujące świadomość nauczyciela co do roli języka w klasie, a także jego umiejętność stosowania strategii odpowiednio dobranych czy „pracujących na rzecz rusztowania".

Cytowana literatura:

Bachtin M.M., *Speech Genres and Other Late Essays.* Austin, TX: Austin University Press (1986)

Bruner J.S., *From communication to Language.* Cognition, 3 (1975)

Edwards, D. i Mercer N., *Common Knowledge.* Milton Keyens: Open University Press (1987)

Hymes, D., *On Communicative Competence.* [w:] Pride J.B. i Holmes J. (eds.) *Socjolinquistics.* Harmondsworth: Penquin (1972)

Volosinow V.N., *Marxism and the Theory of Language.* New York: Seminar Press (1973)

SESJA SUPERWIZYJNA:

- ⇨ W jaki sposób pracowaliśmy?
- ⇨ Jak czuliśmy się w roli osób uczących się?
- ⇨ Czy nasze uczenie się przebiegało zgodnie z powyższymi stwierdzeniami?

Instrukcja: Prowadzący prezentuje sesję „od kuchni": ujawnia cele, pokazuje rolę poszczególnych kroków, odsłania – nazywa i krótko charakteryzuje – stosowane przez siebie techniki, np. podziału na grupy, prezentacji, kierowania rozmową, poszerzania doświadczeń, wskazuje alternatywne możliwości, analizuje własną rolę, ocenia zaobserwowane procesy grupowe oraz zachowanie poszczególnych osób. Jest to też okazja do zaprezentowania przez prowadzącego foliogramu czy planszy ukazującej inne techniki pracy grupowej (Spotkanie w kręgu, czas 20 min).

Foliogram nr 3

Techniki wspomagające uczenie się w grupach

Burza mózgów

Technika stymulowania dyskusji poprzedzającej grupowe rozwiązanie problemu; ważne są dwie role: lidera, który kieruje dyskusją, udziela głosu, dba o przyjazną, pozbawioną elementów oceniania atmosferę pracy, oraz sekretarza, skoncentrowanego na zarejestrowaniu wszystkich zgłaszanych pomysłów.

Sesja przebiega według następujących kroków:

1. zbieranie pomysłów
2. ewaluacja zgłoszonych propozycji
3. końcowa dyskusja
4. wybór rozwiązania problemu

Śniegowe kule

Technika rozszerzania interakcji grupowych.

Przebieg sesji:

1. Praca indywidualna: sporządzenie listy problemów (ok. 3 min)
2. Praca w parach: porównanie indywidualnie sporządzonych list problemów (ok. 5 min)
3. Praca w grupach 4-osobowych: porównywanie i klasyfikowanie wyłonionych problemów (ok. 15 min)
4. Praca w grupach 8-osobowych: wybranie ostatecznej propozycji rozwiązania problemu (ok. 20 min)
5. Cała klasa (grupa ćwiczeniowa): sesja plenarna (20–30 min)

Za niewątpliwe zalety tej techniki pracy należy uznać to, że jej stosowanie:

- wzmacnia procesy integracyjne,
- skłania do samodzielnego myślenia,
- gwarantuje pełne i żywe uczestnictwo każdego ucznia w sesji plenarnej.

Brzęcząca grupa

Technika zachęcania uczestników zajęć do prowadzenia rozmów z najbliższymi sąsiadami. Stosuje się ją, gdy istnieje potrzeba dokonania przerwy w bardziej formalnej procedurze zajęć, zmiany akcentu dyskusji prowadzonej na forum całej klasy czy też zebrania przez nauczyciela tego, co uczniowie już wiedzą. Stosowanie tej techniki sprzyja też wzajemnej kontroli uczniów.

Grupy skrzyżowane

Inna technika zwiększania zakresu interakcji w procesie uczenia się. Polega na „miksowaniu" ludzi i idei. Jej zaletą jest stosunkowo prosta

organizacja; poszczególnym osobom w grupie przydziela się określone cyfry i litery czy też karty do gry. Rozpatrując szerszy problem, można najpierw powołać małe grupy robocze do wstępnej analizy danych (grupy „asów", „dam", „waletów", „dziesiątek"...), a następnie utworzyć większe „kierów", „pików" i „trefli", rozwiązujące problemy szczegółowe.

Podkowa

Istotną cechą tej techniki jest utrzymywanie stałego kontaktu między nauczycielem i wszystkimi uczestnikami zajęć pracującymi w grupach. W pierwszej części spotkania nauczyciel, zajmujący miejsce na szczycie stołów ustawionych w podkowę, prezentuje zadania dla poszczególnych grup i udostępnia im niezbędne informacje. Następnie uczniowie przechodzą do grupowego rozwiązywania problemów. W tym samym czasie nauczyciel, dzięki odpowiedniemu ustawieniu mebli, ma możliwość towarzyszenia wszystkim grupom, udzielania dodatkowych wskazówek i wyjaśnień, śledzenia stosowanych metod pracy i osiągania określonych efektów.

Gry i symulacje

Gry i symulacje ułatwiają personalizację wiedzy (zintegrowanie jej z wartościami, przekonaniami i zachowaniem). Medium tego swoistego gestaltu stanowi wyobraźnia i dziecięca zdolność do bawienia się.

Gra to ćwiczenie grupowe, w którym osoby grające, dążąc do określonego celu, muszą ze sobą współpracować lub współzawodniczyć według wyraźnie określonych reguł. Typowym przykładem są tu szachy czy domino. Gry te nie są jednak osadzone w żadnym kontekście i gracze z reguły występują w swym własnym imieniu (grają samych siebie).

Gra staje się symulacją w momencie wprowadzenia do niej scenariusza. Sposób jej prowadzenia jest wówczas wyznaczony nie tyle zasadami gry, ile proponowanymi rolami. Role zaznacza się w różnoraki sposób, np. „Jesteś miejskim architektem, który właśnie przegrał batalię o specjalne względy dla pieszych" lub „Twoim celem jest zdobycie stanowiska przewodniczącego tego komitetu". Stosowanie tej techniki wymaga od nauczyciela umiejętności wprowadzania do zajęć elementów misterium, kreowania *ad hoc* nowych ról i zasad oraz przejawiania tendencji do ignorowania, mogących się pojawić już w trakcie gry, różnych próśb i życzeń.

Najważniejszym zadaniem edukacyjnym zajęć realizowanych za pomocą symulacji jest zainicjowanie dyskusji o tym, co się wydarzyło w ich trakcie w wymiarze indywidualnym i społecznym. Ta refleksja umożliwia uczniom/studentom generalizację i myślowe wychodzenie poza bezpośrednie doświadczenie.

Oto wzór pytań, których postawienie w końcowej części zajęć może nadać uczniowskiemu/studenckiemu uczeniu się określoną perspektywę:

– Jak się teraz czujesz?

- Co się działo w trakcie symulacji? Jakie były indywidualne osiągnięcia? Czy różniłeś się pod tym względem od innych?
- Czego się dowiedziałeś o sobie, o innych, o grupie i ograniczeniach wiedzy?
- Co dana symulacja „powiedziała" ci o realnym świecie?
- W jaki sposób można by tę symulację udoskonalić?
- Jak w tej chwili czują się inni uczestnicy zajęć?
- Co zrobiłbyś w tej chwili inaczej? Czy ten pomysł wynika z doświadczenia wyniesionego z symulacji?

Ta refleksyjna dyskusja zwykle ma charakter plenarny, aczkolwiek można odbywać ją w mniejszych zespołach, szczególnie takich, które powstały w wyniku ponownego grupowania „w poprzek" grup „rodzinnych" (w skład każdej „nowej" wchodzą uczestnicy wszystkich poprzednich grup symulacyjnych). Istotną funkcją symulacji jest to, iż „otwiera ona uczestnikom oczy" na to, co można czuć, zajmując pozycję inną niż własna (funkcja afektywna). Jej funkcja akademicka jest nieco uboższa. Stosowanie tej techniki uczenia wymaga więc wsparcia ze strony bardziej tradycyjnych metod, takich jak wykład czy lektura

Literatura

Bourdieu P., Passerson J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*. Warszawa (1990)
Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia.* Warszawa (1988)
Jacques D., *Learning in Groups, Kogan Page*. London (1991)
Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa (1990)
Oliwerski B., *Edukacja w wolności.* Toruń (1991)
Tann S., *Developing Language in the Primary Classroom.* Cassell Education. London (1991)
Wygotski L., *Myślenie i mowa*. Warszawa (1989)

WARSZTAT II

„Żabki", czyli o strukturze zajęć realizowanych w małych grupach

Cel

Uczestnicy poznają od strony praktycznej dydaktyczne implikacje nowoczesnych teorii uczenia się; po zakończeniu zajęć, każdy uczestnik rozumie sens stosowania strategii uczenia się w małych grupach, potrafi wskazać teoretyczne ich podstawy, zna i rozumie znaczenie poszczególnych etapów takiego uczenia się.

Przebieg

1. Grupowe rozwiązywanie zadania matematycznego – „żabki".

Polecenie: Wyłońcie w swych grupach dwie podgrupy „żab". Zaznaczcie ich odrębność, używając do tego celu kokardek czy kapeluszy w dwu różnych kolorach. Ustawcie siedem krzeseł w rzędzie i zajmijcie na nich miejsca – „żaby" z różowymi kokardami od lewej, a z niebieskimi od prawej strony. Miejsce w środku pozostanie wolne. Niech podgrupy spróbują zamienić się miejscami, zgodnie z następującymi zasadami:

– można zajmować sąsiednie puste miejsce,
– przeskakiwać przez sąsiada lądując na pustym krześle.
– tylko jedna osoba może zmieniać miejsce w tym samym czasie.

Zbadajcie ten problem w odniesieniu do innej liczby „żab".
(praca w grupach 6-osobowych, czas 30 min)

2. Dzielenie się refleksją

– Czego się uczyliśmy? Jak się uczyliśmy? Jakie etapy można wyróżnić w naszym uczeniu?

Instrukcja:

Prowadzący nazywa i krótko charakteryzuje zastosowaną strategię dydaktyczną, ilustrując „wykład" przykładami z odbytej przed chwilą „lekcji".
(spotkanie w kręgu czas 20 min)

Foliogram nr 4

Tezy „wykładu"

1) Uczenie się w małych grupach to strategia dydaktyczna, która zapewnia optymalne warunki do personalizowania wiedzy; uczniowie – swobodnie komunikując się – łatwiej pokonują drogę „od informacji do osobistego znaczenia".
2) Strategię tę można stosować w ramach pojedynczej lekcji lub cyklu zajęć.
3) Realizacja tej strategii wymaga pokonania kilku etapów:

Etap pierwszy – ZAANGAŻOWANIE (w „naszej" lekcji jest to propozycja zabawy „w żabki"): celem jest „włączenie" uczestników do programu zajęć (w języku angielskim moment ten określa się jako *input*). Warunkiem tego „włączenia" jest podzielanie przez wszystkich uczestników zajęć jakiegoś wspólnego doświadczenia, które mogłoby stanowić bazę działań eksploracyjnych. W tym celu można stosować takie warianty jak wspólne oglądanie filmu, słuchanie muzyki, zabawę, grę etc.

Etap drugi – BADANIE: celem jest podjęcie przez uczniów czynności eksploracyjnych związanych z tematem zajęć, czyli „głośne myślenie". Komunikowanie jest najskuteczniejsze wtedy, gdy przebiega w małych grupach. W gronie przyjaciół uczniowie czują się bezpieczni; nie boją się krytyki i oceny, chętnie „otwierają się". Najważniejszym czynnikiem wykorzystania tego potencjału jest percepcja celu – „dlaczego rozmawiamy?" Do innych warunków efektywnego kierowania uczeniem się, przebiegającym w małych grupach, można zaliczyć:

◇ jasno sformułowane i „odpowiednie" zadania
◇ rozumienie przez uczniów istoty grupowych procesów
◇ określone przygotowanie do dyskusji
◇ spontaniczne wyłanianie liderów
◇ prowadzenie przez każdego ucznia notatek
◇ „wolność" i warunki do podjęcia pracy indywidualnej

(w „naszej" lekcji grupowe rozwiązywanie zadania)

Etap trzeci – TRANSFORMACJA, czyli przetworzenie danych, dochodzenie do ścisłego zrozumienia (badanie problemu w odniesieniu do innej liczby „żab" – dochodzenie do algorytmu). Występujący tu model uczenia się można określić jako SELEKCJA – SYNTEZA – ZASTOSOWANIE. W tej fazie, bardzo istotnej z punktu widzenia indywidualnego uczenia się (wydaje się, że aktywność umysłowa podjęta w tym momencie przez ucznia stanowi istotę jego uczenia się), wskazane jest ponowne strukturyzowanie (przestrukturyzowanie) grup. Można powiększać grupy (4+4) i uzyskać w ten sposób poszerzenie bazy wiedzy i doświadczeń do przetworzenia, można tworzyć grupy zainteresowań (w przypadku rozpatrywania złożonych problemów interesującym rozwiązaniem jest powoływanie grup eksperckich, zajmujących się szczegółowymi kwestiami, składających się z uczestników grup badawczych), grupy uzdolnień (tworzenie grup pracujących nad problemami o różnym stopniu trudności) albo mieszać uczestników (aby uzyskać efekty nie do przewidzenia), korzystając z talii kart (przed podjęciem zajęć rozdajemy uczestnikom po jednej karcie i następnie powołujemy grupy eksploracyjne na zasadzie spotkań „asów", „dam", „waletów"... i w trzecim etapie tworzymy duże grupy robocze, składające się z osób dysponujących określonym kolorem – spotkania „pików", „trefli" etc.).

Etap czwarty – PREZENTACJA (dzielenie się ustaleniami): pracujące grupy muszą mieć możliwość zaprezentowania swych osiągnięć; jest to ważne zarówno z punktu widzenia emocji towarzyszących wspólnemu tworzeniu (chęć demonstrowania wytworu), jak i stymulowania poczucia odpowiedzialności za efekt końcowy (punkt widzenia nauczyciela). Sprzyjać temu może realność audytorium. Zdawanie raportów nie może stać się nudnym, uciążliwym rytuałem. Troska o urozmaicenie, stosowanie różnych

wariantów (np. dwie połączone grupy porównują notatki, wybrane osoby z poszczególnych grup – tzw. prezenterzy, przedstawiają efekt końcowy pracy swej grupy na szerszym forum, sesje plakatowe...) jest ze wszech miar pożądana.

Etap piąty – REFLEKSJA, czyli ewaluacja uzyskanego „zrozumienia" i sposobu dochodzenia do niego. Taka „superwizyjna sesja" stymuluje i ułatwia budowanie samowiedzy w zakresie uczenia się; pozwala też dokonać oceny uzyskanych efektów.

Rola nauczyciela polega na:
- stawianiu celów i wspomaganiu uczniów w ich dostrzeganiu
- starannym przygotowaniu i strukturyzowaniu uczniowskich doświadczeń
- dostarczaniu uczniom potrzebnych informacji, materiałów, ułatwianiu docierania do źródeł
- konsultowaniu uczniowskich projektów, byciu „dobrym" słuchaczem
- dbaniu o dyscyplinę (utrzymaniu dyscypliny sprzyja postrzeganie przez uczniów nauczyciela jako „człowieka, który lubi pracować")
- kierowaniu pokonywaniem przez uczniów kolejnych kroków
- ocenianiu indywidualnego postępu.

Inne warunki efektywnego stosowania tej strategii to:

a) atmosfera: nauczyciel zarówno przez fizyczną organizację klasy, jak i własne słowa oraz działania pokazuje, że dyskutowanie w małych grupach stanowi wartościowy element procesu uczenia przebiegającego w klasie

b) czas: współwyznacza sukces; należy starannie wyważyć, ile czasu wymaga zrealizowanie zadań poszczególnych etapów: zbyt mało – utrudnia eksplorację (pytanie: czy zdążę?!), zbyt dużo – nie sprzyja efektywnej nauce (marnuję czas!).

(spotkanie w kręgu, czas 20 min)

SESJA SUPERWIZYJNA:

⇨ Jak się czuliśmy jako uczniowie?
⇨ Co nam pomagało, a co przeszkadzało?
⇨ Jak postrzegamy możliwości stosowania poznanej przed chwilą strategii w naszej własnej praktyce edukacyjnej?

Literatura

Bokus B., *O aktywności językowej małego dziecka i jej sytuacyjnych uwarunkowaniach.* „Studia Pedagogiczne", t. 48. (1985)
Brzezińska A., Lutomski G. (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów.* Poznań (1994)
Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B., *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań (1995)
Brzezińska A., Czub T., Lutomski G., Smykowski B., *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań (1995)

Cook J., Forrestal P., Reid J., *Small Group Work in the Small Classroom*. Perth, W.A.: Ed. Dept. Western Australia (1986)
Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa (1975)
Kardela H., Muszyński Z. (red.), Noam Chomsky: *Inspiracje i perspektywy*. Znak–Język–Perspektywy. Warszawa (1991)
Shugar W.G., Smoczyńska M., *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa (1986)
Tann S.,, *Developing Language in the Primary Classroom*. Cassell. London (1991)
Wygotski L., *Myślenie i mowa*. Warszawa (1989)

WARSZTAT III
Czy praca w grupie jest zawsze efektywna?

Cel ogólny:

Rozwijanie indywidualnej wiedzy na temat procesów grupowych decydujących o efektywności pracy w małej grupie

Ćwiczenie 1. **„Trójkąt JA–MY–TO"**
(wg pomysłu J. Potworowskiego, konferencja Tempus, Sulejówek 1991)

Cele operacyjne

Poznanie niektórych czynników zakłócających dyskusję w grupie; po zakończeniu zajęć każdy uczestnik potrafi wskazać niektóre sposoby dbania o to, aby dyskusje były efektywne.

Przebieg:

1. Czynności wstępne

Przydział ról:

Zosia: na każdym kroku demonstruje, jak bardzo cieszy ją fakt przynależności do grupy; nie jest specjalnie zainteresowana celem spotkania, za to często i z emfazą powtarza: A pamiętacie, jak było fajnie w Zakopanem; najważniejsze, że jesteśmy razem".

Łukasz: przewodniczący; tak naprawdę nie kieruje dyskusją; od czasu do czasu, w sposób zbyt ugrzeczniony, próbuje skierować rozmowę na właściwe tory.

Ewa: spóźnia się na spotkanie, nerwowo szuka czegoś w torebce, wychodzi, wraca, przegląda jakieś papiery, w końcu „wyrywa się z czymś", wprawiając pozostałych w osłupienie (jej wystąpienie kończy scenkę).

Paweł: wyraźnie dominuje w grupie, próbuje decydować w jej imieniu, „wie lepiej", często używa zwrotów: „zawsze powtarzałem", „niejednokrotnie już okazywało się" itp.

Marta i Kasia: dwie przyjaciółki – rozmawiają głównie ze sobą, traktując spotkanie jako okazję do podzielenia się ploteczkami; od czasu do czasu próbują zainteresować swoimi sprawami pozostałych.

2. Scenka

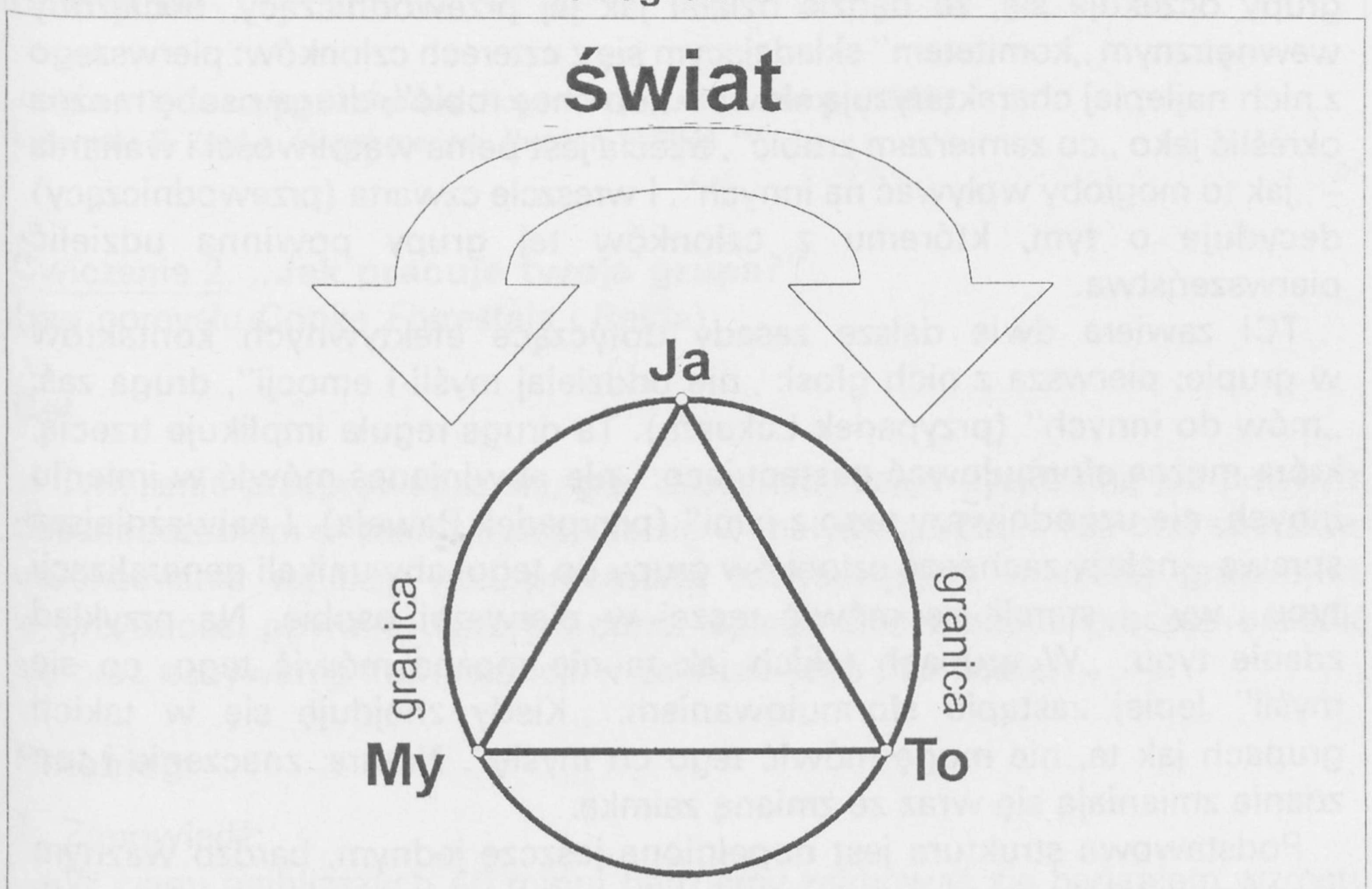
Na prośbę prowadzącego osoby, którym przydzielono role, prezentują wobec audytorium scenkę przedstawiającą dyskusję toczącą się w jakiejś grupie roboczej. Spotkanie jest nieudane; nie bardzo wiadomo, czemu ono służy ani nad czym pracuje grupa. Zadaniem audytorium jest śledzenie przebiegu wydarzeń, aby rozpoznać cel i charakter „odgrywanej" dyskusji.
(całe audytorium, czas 10 min)

3. Refleksja

Dzielenie się uwagami na temat dyskusji zaprezentowanej w scence.

Instrukcja: Prowadzący wykorzystuje trójkąt TCI (*Theme-Centred Interaction*) do wyjaśnienia przyczyn niepowodzenia pracy grupy. (Foliogram na 5)
(spotkanie w kręgu czas 20 min)

Foliogram nr 5



TCI według Davida Jacquesa

Temat-w-centrum-interakcji to autorskie tłumaczenie nazwy modelu, opisanego przez Davida Jacquesa w cieszącej się ostatnio dużą popularnością wśród nauczycieli angielskich książce pod tytułem *Learning in Small Groups* (1991, Kogan Page)

Jak większość metod i teorii z tego obszaru wiedzy, TCI obejmuje trzy konstytutywne, jednakowo ważne czynniki grupowej interakcji: „Ja", „My" i „To". Aby dyskusja tocząca się w grupie mogła być produktywna, „JA", a więc indywidualne interesy, musi być zrównoważone z „MY", czyli ze stosunkami panującymi w grupie, oraz z „TYM" – zadaniem stojącym przed grupą. Temat jest traktowany jako coś, co jest własnością zarówno jednostki, jak i grupy. Jeśli jego sformułowanie zawiera w sobie rzeczownik odsłowny – np. rysowanie... – to nadanie działalności grupy pewnego rozpędu i kreowanie indywidualnego poczucia sensu uczestniczenia w niej jest dużo łatwiejsze. Te trzy powiązane ze sobą elementy (Ja–My–TO) zawarte są w szerszej strukturze globalnej – fizycznym, społecznym świecie, z którego przychodzą uczestnicy grupowej dyskusji, przynosząc ze sobą doświadczenia, emocje, wiedzę... implikujące ich funkcjonowanie w grupie (patrz: np. Marta i Kasia w naszej scence) oraz w najbliższym środowisku grupy, także determinującym rodzaj i charakter interakcji grupowych – np. kształt i umeblowanie sali, w której odbywa się dyskusja, czy jej emocjonalny klimat w istotny sposób wpływają na zachowanie poszczególnych osób (patrz: Zosia) i funkcjonowanie grupy jako całości. Od każdego członka grupy oczekuje się, że będzie działał jak jej przewodniczący, obciążony wewnętrznym „komitetem" składającym się z czterech członków: pierwszego z nich najlepiej charakteryzują słowa – „co chcę robić", drugą osobę można określić jako „co zamierzam zrobić", trzecia jest pełna wątpliwości i wahania – „jak to mogłoby wpływać na innych". I wreszcie czwarta (przewodniczący) decyduje o tym, któremu z członków tej grupy powinna udzielić pierwszeństwa.

TCI zawiera dwie dalsze zasady dotyczące efektywnych kontaktów w grupie: pierwsza z nich głosi: „nie oddzielaj myśli i emocji", druga zaś: „mów do innych" (przypadek Łukasza). Ta druga reguła implikuje trzecią, którą można sformułować następująco: „nie powinieneś mówić w imieniu innych, nie uzgodniwszy tego z nimi" (przypadek Pawła). I najważniejsza sprawa – należy zachęcać członków grupy do tego, aby unikali generalizacji typu „wy" i starali się mówić raczej w pierwszej osobie. Na przykład zdanie typu: „W grupach takich jak ta nie można mówić tego, co się myśli" lepiej zastąpić sformułowaniem: „Kiedy znajduję się w takich grupach jak ta, nie mogę mówić tego co myślę". Natura, znaczenie i ton zdania zmieniają się wraz ze zmianą zaimka.

Podstawowa struktura jest dopełniona jeszcze jednym, bardzo ważnym prawem: „Zakłócenie wywołuje precedens (ma zawsze pierwszeństwo)"; jeśli jakaś osoba w grupie jest niezdolna do skoncentrowania się na grupowym zadaniu czy to z powodu roztargnienia, czy to zagniewania albo znudzenia, zdenerwowania lub podekscytowania, to powinna o tym powiedzieć (przypadek Ewy). Emocjonalny podkład zostałby w ten sposób odkryty personalnie, i to w odpowiedzialny sposób.

TCI sięga korzeniami zarówno do egzystencjalizmu, jak i psychoanalizy. Może być przydatny do zrozumienia wielu incydentalnych problemów występujących w grupie, co do których inne ramowe wyjaśnienia (np. typu *T-Groups* czy *Tavistock Groups*) okazują się nieskuteczne.

SESJA SUPERWIZYJNA:

- ⇨ Jak się czuliście podczas odgrywania scenki? (pytanie dotyczy zarówno „aktorów", jak i „widzów").
- ⇨ Czy zaprezentowaną sytuację odbieraliście w kategoriach codzienności czy czegoś zupełnie wam obcego?
- ⇨ Czy zdarzyło się wam uczestniczyć w dyskusji zbliżonej do zaprezentowanego wzoru?
- ⇨ Jeśli tak, to która z ról była wam najbliższa?
- ⇨ Co wynosicie z warsztatu dla siebie?

Literatura

Jacques D., *Learning in Groups*, Kogan Page Ltd., London (1991)

Lutomski G. (red.), *Uczyć inaczej.* Poznań (1994)

Ćwiczenie 2. „Jak pracuje twoja grupa?"
(wg pomysłu Cooka Forrestala i Reida)

Cel

Ćwiczenie przeprowadza się, gdy uczestnicy zajęć dysponują już pewnym doświadczeniem w zakresie uczenia się w małych grupach. Ma ono charakter uruchamiania refleksji nad procesami zachodzącymi w małej grupie, co w przyszłości powinno sprzyjać coraz lepszemu rozumieniu procesu uczenia się oraz nabywaniu kompetencji w zakresie jego oceniania.

Przebieg

1. Zapowiedź:
   W ciągu najbliższych 40 minut będziemy zajmować się badaniem wzrostu efektywności uczenia się w małych grupach.
2. Praca indywidualna:
   Polecenie: Napisz na kartce, co uważasz za najważniejsze dla dobrego funkcjonowania grupy.
   (praca indywidualna, czas 5 min)

3. Dyskusja nad problemem – grupy efektywne i nieefektywne.
   Polecenie: Rozważcie, porównują swoje notatki, jakie są charakterystyczne cechy
   - grup efektywnych
   - grup nieefektywnych

   dbajcie aby każdy prowadził notatki
   (praca najpierw w parach, a następnie w 4-osobowych grupach, czas: po 10 min)
4. Porównywanie i uzupełnianie indywidualnych list w nowo ukonstytuowanych grupach.
   Polecenie: utwórzcie nowe czteroosobowe grupy (każda grupa wymienia dwie osoby na dwie osoby z innej grupy) i w tych nowych grupach ponownie porównajcie swe listy cech grup efektywnych i nieefektywnych; sporządźcie jeszcze jedno ich zestawienie.
   (praca w grupach, czas 10 min)
5. Prezentacja „Charakterystyki grup efektywnych i nieefektywnych" Douglasa McGregora i porównanie jej z listami uczestników zajęć

Foliogram nr 6

Grupy efektywne i nieefektywne

wg McGregory'ego

Grupa efektywna

- Panuje w niej nieformalna, „wygodna" atmosfera, która sprzyja utrzymaniu zainteresowania uczestników zajęć.
- Wszyscy członkowie grupy biorą udział w dyskusji; każdy „trzyma się" tematu.
- Każdy uczestnik rozumie postawione przed grupą zadanie.
- Wszyscy słuchają się wzajemnie; każdy ze zgłaszanych pomysłów jest brany pod uwagę.
- W przypadku braku zgody grupa pracuje spokojnie nad wybraniem najlepszego pomysłu; gdy zapada ostateczna decyzja „co i jak robimy", nikt nie jest niezadowolony.
- Wszyscy pracujący w danej grupie czują się wolni i mówią to, co myślą.
- Każdy wie, co inni uczestnicy czują w związku z tym, co stanowi przedmiot dyskusji.
- Różne osoby pełnią od czasu do czasu rolę lidera.
- Grupa jest świadoma swych osiągnięć oraz tego jak pracowała, jakie czynniki wzmacniały, a jakie utrudniały uzyskanie postępu. Kontrola wewnętrzna jest wystarczająca.

Grypa nieefektywna

- Panująca w grupie atmosfera odzwierciedla istniejącą w niej obojętność czy znudzenie (ludzie coś szepczą...)
- Nie wszyscy uczestnicy spotkania zabierają głos. Niewiele wysiłku wkłada się w utrzymanie tematu dyskusji.
- Trudno zorientować się, na czym polega zadanie grupy.
- Uczestnicy nie słuchają się wzajemnie. Zdarza się, że pewne pomysły nie są w ogóle rozważane.
- W przypadku braku zgody głosuje się nad przyjęciem rozwiązania.
- Uczestnicy spotkania nie mówią głośno tego, co myślą; zdarza się, że po zapadnięciu decyzji „co i jak robimy" pojawia się pewne „szemranie" bądź inne symptomy dezaprobaty.
- Jedna lub dwie osoby dominują; wszystko, co powiedzą, jest przez pozostałych uczestników akceptowane.
- Nikt tak naprawdę nie jest zainteresowany tym, co ma zostać wykonane; uczestnicy nie oferują sobie pomocy.
- Tylko jedna osoba pełni rolę lidera.
- W grupie nie rozmawia się o tym, jak przebiegała wspólna praca; nie mówi się też o związanych z nią problemach. Wymagana jest kontrola zewnętrzna.

SESJA SUPERWIZYJNA

⇨ Jak dziś pracowaliśmy? W jaki sposób? Czy zastosowane techniki odpowiadały tematowi? Jak teraz oceniam grupy, w których pracowałem?
⇨ Co z dzisiejszego spotkania wynoszę dla siebie jako nauczyciela?

Instrukcja: Sesja stanowi okazję do podzielenia się przez prowadzącego własnymi refleksjami dotyczącymi pracy grupy z punktu widzenia jej efektywności (szansa wzmocnienia) oraz ujawnienia zastosowanej metodyki warsztatu – wyjście od osobistych doświadczeń, stopniowe poszerzanie bazy do budowania własnej teorii (dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, np. technika: „ kule ze śniegu"), włączanie teorii formalnej na zasadzie zamknięcia, dopełnienia czy też potwierdzenia własnych konstatacji.

Literatura

Cook J., Forrestal P., Reid J.: *Small Groups Work in the Classroom.* Pearth W.A.: Education Dept. of Western Australia (1986)
Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli.* Warszawa (1994)
Jacques D., *Learning in Groups.* Kogan Page, London (1991)

W „tajemniczym ogrodzie" poezji (propozycja warsztatowa)

Elżbieta Mrożek

Obcowanie z poezją nie może być przymusem, dlatego tak ważne wydaje się podtrzymywanie i rozbudzanie w dziecku zainteresowania tym rodzajem literackim.

W jaki sposób osiągnąć cel?

Przede wszystkim powinniśmy stworzyć wokół dziecka taki klimat, żeby mogło stale obcować z tym, co ulotne i nieuchwytne. Zadaniem dorosłych byłoby „zanurzenie" dzieci w poezji, stworznie otoczenia, które pozwoliłoby im odczuć i zrozumieć jej ważną rolę w życiu.

Poezja to rzecz wyobraźni

Zapraszając dzieci do tworzenia, nie starajmy się zrobić z nich poetów. Naszym celem powinno być przede wszystkim obudzenie dziecięcej wrażliwości, wyobraźni i uczuć, a także odpowiedzialności za słowa i ich wartość.

Powinniśmy stworzyć warunki, które pomogą dziecku odkryć bogactwo języka. Taką możliwość daje obcowanie ze starannie wybranymi, zróżnicowanymi pod względem treści i formy utworami, korzystanie ze słowników, albumów. Oferujemy małemu twórcy szeroki wybór możliwości, z których może skorzystać, jeśli będzie odczuwał taką potrzebę.

Inspiracją do pisania może stać się codzienność, najbliższe otoczenie dziecka

Nasza rola w tym momencie polegałaby na przemyśleniu, w jaki sposób pomóc dziecku spojrzeć inaczej np. na przedmioty codziennego użytku, czasami bardzo „prozaiczne", a jednak kryjące w sobie wiele tajemnic. Dzieci pragną pisać o tym, co je najbardziej interesuje. Nie chcą być niczym ograniczone. Tematy do swoich wierszy będą czerpać z przeszłości. Zachłannie, z ciekawością zaglądną w przyszłość. Ich teksty bardzo mocno odzwierciedlą rzeczywistość.

Niewyczerpanym źródłem pomysłów jest oczywiście ich wyobraźnia. Pracując nad poezją, często stawiamy sobie pytanie – czy pozwolić pisać swobodnie, spontanicznie, bez żadnych reguł, czy też asystować dziecku w poznawaniu świata poezji?

Pomoc nauczyciela wydaje się niezbędna. Jeśli dziecko nie wie, jak pracować nad wierszem, jego praca będzie chaotyczna. Poznając różne techniki pisania tekstów wybiera te, które w danej chwili są mu najbardziej przydatne. Z czasem zaczyna stosować je jak własne.

Stopniowo, ucząc układania poezji, wręczamy dziecku klucz do „tajemniczego ogrodu" wyobraźni i słów. W tym celu uświadamiamy sobie, na jakim etapie rozwoju znajduje się dziecko.

Próbujemy budować na tym, co już wie

Jednocześnie, zachęcając dzieci do tworzenia poezji, trzeba pamietać o tym, że praca ta powinna dawać im również wiele radości, wiązać się z czymś przyjemnym, a przede wszystkim – być dobrą zabawą.

H. Hadley, szukając odpowiedzi na pytanie, czym jest poezja, bardzo trafnie i obrazowo wyjaśnia rzecz na przykładzie....cebuli.

Dobra poezja powinna być jak cebula; gdy odchylamy kolejne warstwy, odkrywamy coraz to lepsze, leżące głębiej

Tak rzeczywiście jest z wierszem. Już pierwszy kontakt wywołuje w czytelniku wrażenie, ale dopiero kolejne, kilkakrotne odczytanie tekstu pozwala odkryć te znaczenia, które nie ujawniły od razu się.

Poezja nie jest tylko „bukietem kwiecistych fraz pomagających w rozwijaniu wyobraźni. Także stymuluje myślenie, przypomina minione doswiadczenia, uczucia, wzbogaca słownictwo. Pozwala na różne życiowe sytuacje spojrzeć pogodnie, z humorem. Niejednokrotnie może stać się azylem dla dziecka, spotykającego się, w swoim środowisku rodzinnym, z ciemnymi stronami życia.

Dlaczego trzeba nauczać poezji?

Praca nad poezją stwarza wiele okazji do używania języka (mówienie, słuchanie, pisanie, czytanie). Dzięki temu wzrasta kompetencja językowa i komunikacyjna dziecka. Tworząc wiersz, dziecko szuka znaczenia słów, sięga do słownika, utrwala pisownię wyrazów, potrafi posługiwać się wyrazami we właściwym kontekście.

Jednocześnie bawi się słowami (przestawia je, skreśla), odkrywa coraz to nowe możliwości ukryte w języku. Wybierając najtrafniejsze słowa i ich połączenia, wypowiada je, słucha brzmienia, staje się wrażliwe na rytm i rym wiersza.

Praca nad poezją w klasie pozwala dziecku wchodzić w różne interakcje z nauczycielem i rówieśnikami – np. można kolegom odczytać swój wiersz, wysłuchać sugestii, zastanowić się nad wykorzystaniem ich pomysłów i uwag, przy ewentualnej korekcie. Starannie przepisany i ozdobiony tekst, zaprezentowany klasie, przyniesie dziecku wiele radości i satysfakcji. Praca nad wierszem może być zatem ciekawym sposobem wykorzystywanym przez nauczyciela do nauki czytania i pisania.

Poezja pozwala dziecku poznać i wyrazić siebie, a także pokazać własne możliwości twórcze. Rola nauczyciela, zwłaszcza klas początkowych, polegałaby

na tym, by pokazał dziecku różne, ciekawe sposoby pracy nad tworzeniem wiersza. Do świata poezji wiedzie bowiem ukryta furtka, którą otwiera wyobraźnia dziecka. My możemy odsłonić różne ścieżki prowadzące do tej furtki.

Scenariusz zajęć warsztatowych

Poezja jest jak... cebula?

Cel

Często zastanawiamy się nad tym:

1. W jaki sposób rozbudzać i podtrzymywać zainteresowanie dzieci poezją?
2. Jakie warunki powinniśmy stworzyć, żeby dziecko mogło być stale „zanurzone" w jezyku?
3. W jakim stopniu nauczyciel może (powinien?) włączyć się do procesu tworzenia poezji przez dziecko?

Na powyższe pytania próbujemy znaleźć odpowiedź organizując zajęcia, których głównym celem jest prezentacja rożnych sposobów pisania poezji przez dzieci.

W ten sposób odsłaniamy również możliwości językowe, jakie stwarza dziecku obcowanie ze światem odkrywanym przez słowa i własną wyobraźnię.

Przebieg

1. Budowa wiersza.

Uczestnicy warsztatu, wchodząc do klasy, wybierają jakiś niewielki przedmiot, o którym chcieliby napisać wiersz.

Prowadzący przygotowują różne rekwizyty. Mogą to być np. butelka, łyżka, orzech, liść itp.

Uczestnicy dokładnie oglądają wybrane przez siebie przedmioty.

Następnie osoby prowadzące zajęcia rozdają wszystkim uczestnikom karty z 5 pytaniami:

- Jaki to ma kolor?
- Jak wygląda?
- Co ci przypomina?
- Do czego służy?
- Jest ciężkie czy lekkie?

Odpowiedzi na pytania (w oddzielnych linijkach) utworzą pięciolinijkowy wiersz.

2. Tworzenie poezji dotyczącej wesołej, przyjaznej osoby.

Prowadzący zajęcia rozdają uczestnikom kolejne karty z pięcioma pytaniami, które mogą pomóc w tworzeniu wiersza.

- Jakie meble lubi najbardziej ta osoba?

- Jaką porę dnia lubi?
- Jaki owoc lubi?
- Jaką pogodę?
- Jakie zwierzę?

3. Poezja według alfabetu

Uczestnicy decydują się, na jaki temat chcieliby napisać wiersz – np. „Jesień".

Osoba prowadząca wypisuje na tablicy, w słupku, kolejne litery alfabetu występujące po „J" np.

J
K
L
Ł
M

Inny wariant tego ćwiczenia:

Litery alfabetu są kolejno napisane na tablicy. Prowadzący wybierają pięć spośród nich, układają je w słupku, np.

K
G
M
P
T

a uczestnicy decydują się, na jaki temat chcieliby pisać. Kolejne wersy zaczynają się od wybranych liter.

4. Akrostych – utwór wierszowany, w którym pierwsze litery lub cząstki wyrazów rozpoczynających wersy, odczytywane pionowo w określonej kolejności, tworzą pewien napis nadbudowany nad ciągłym tekstem utworu i uchwycony tylko w percepcji wzrokowej. Bywa to hasło kluczowe dla idei utworu, np. imię lub nazwisko adresata lub patrona wiersza. Uporządkowane mogą być końcowe lub środkowe litery tekstu.

(Szczegółowe informacje podaje *Słownik terminów literackich*)

Uczestnicy wybierają słowo, temat, na który chcieliby napisać:

Np. DESZCZ

Układamy litery pionowo:

D .....
E .....
S .....
Z .....
C .....
Z .....

Zadanie polega na uzupełnieniu wersów własnym tekstem.

5. Akrostyczne przedstawianie się.
Słowem kluczowym jest imię własne, np:

Adam	**Elżbieta**	**Jola**
A	E	J
d	l	o
a	ż	l
m	b	a
	i	
	e	
	t	
	a	

Następujące po sobie litery imienia rozpoczynają kolejne wersy.

6. Tworzenie poezji z mapy słów.
Zadania dla uczestników:

I. Utwórz z mapy słów swój wiersz.
II. Do otrzymanego tekstu (wiersz z lukami) wstaw słowa z mapy wyrazów. Wybierz te, ktore uważasz za najtrafniejsze.

Mapa wyrazów

deszczyk **pogoda**
a **huśta**
uciekł się
zeskoczyła
sobie **taniec**
i
kropelka
dziewczynka
huśtawce
przeszła
muzyka
słowik **na**
sikorki
trawce **zroszonej**
zatrzęsła
niebieski **jej**
młodej

Informacje: Mapa słów zawiera więcej wyrazów niż potrzeba do uzupełnienia miejsc wolnych. Można zostawić mniej miejsc wolnych.

III. Prowadzący odczytuje oryginalny wiersz z wstawionymi wyrazami

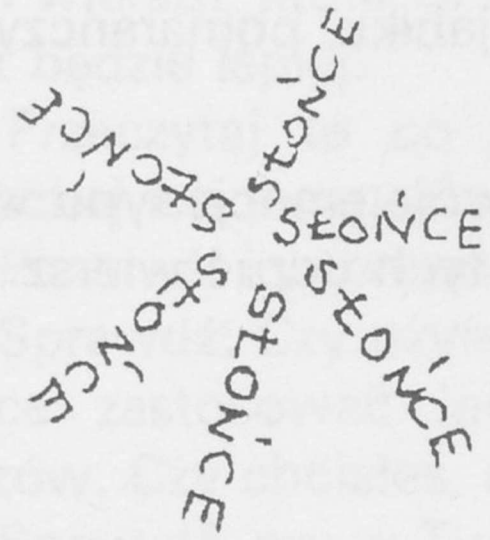
Tekst z lukami

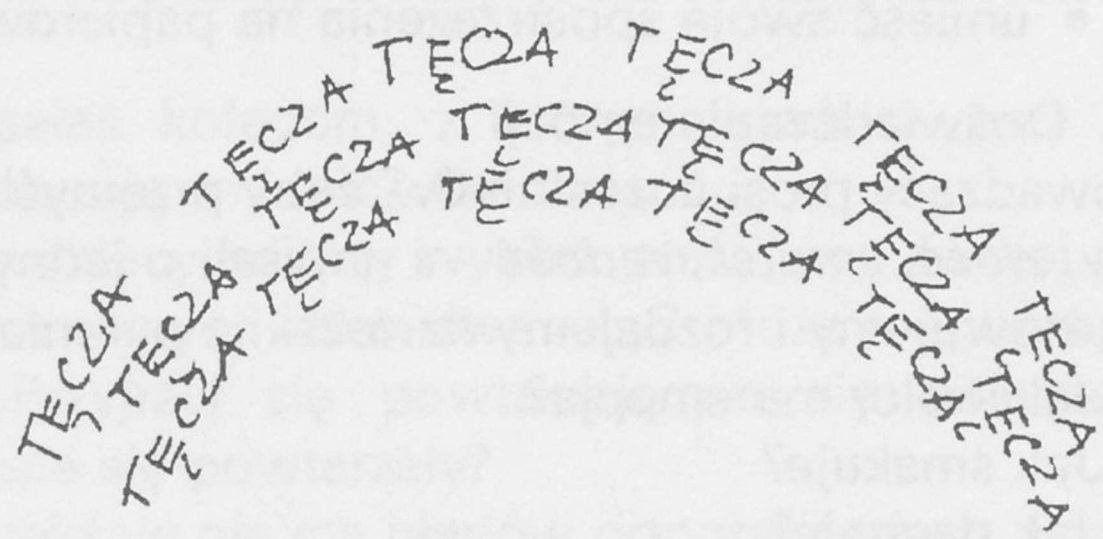
.....
.... padał i .....
Zatańczyła .... drucie
zaćwierkały .... spod lasku
cała wioska .... od oklasków
.... jak po linie
.... ziemię ..... zwinie
Teraz .... na ramka trawce
na zielonej
.....
.....

7. Kaligramy

Kaligram – słowo, które piszemy w taki sposób, że jego kształt odzwierciedla znaczenie.

Przykłady

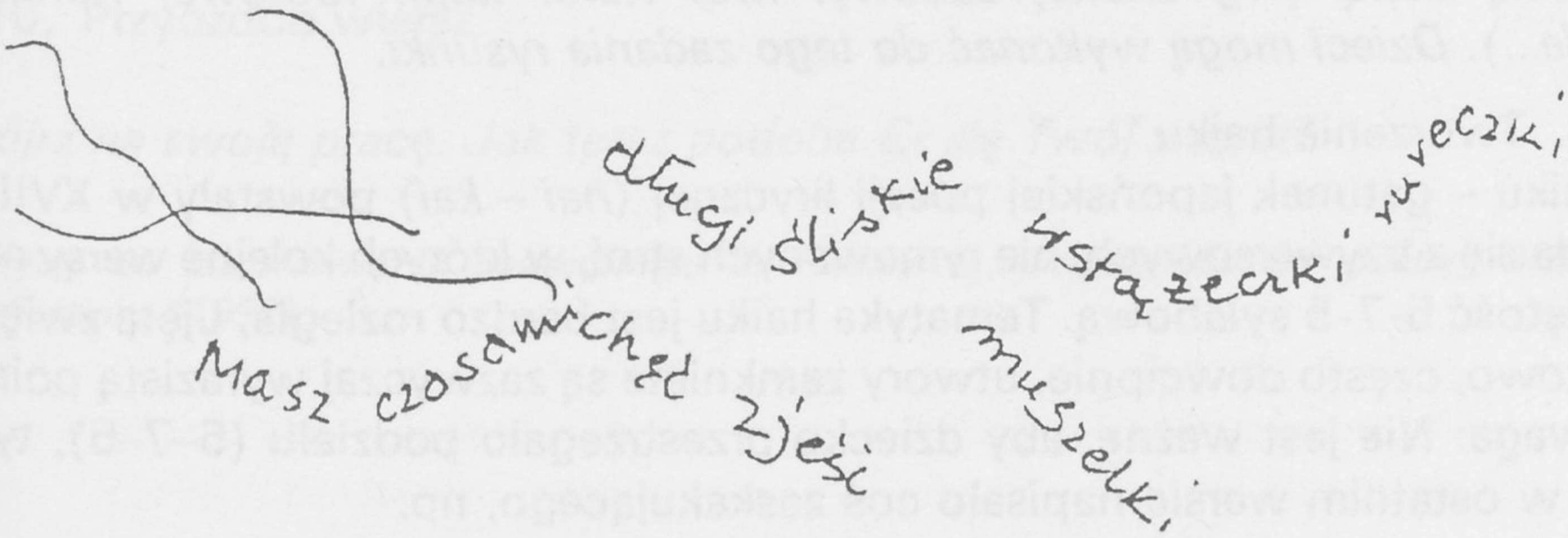




8. Wiersz w kształcie treści

Przygotowujemy kartki z różnymi słowami, np. schody, kluski, jeż, wąż, kapelusz, drzewo. Uczestnicy losują kartki. Wylosowany przedmiot przedstawiają słowami tak umieszczonymi na kartce, żeby odzwierciedlały jego treść, np.

KLUSKI



9. Anafora – wiersz, którego kolejne wersy rozpoczynają się od tego samego słowa

np. Radość .....

Radość .....

Jeżeli pracujemy z dziećmi, możemy im zaproponować: *gdy chcesz uniknąć powtórzeń tego samego słowa, zastąp je w kolejnych wersach zaimkami.*
Inny wariant: kolejne wersy kończą się tym samym słowem (epifora).

10. Gryzienie (jabłka, marchewki) – dzieci przynoszą w tym dniu: jabłko, gruszkę, marchewkę, pomarańczę (do wyboru). Nauczyciel przygotowuje wycięte z kolorowego papieru jabłka, gruszki etc.

1) każdy bierze do ręki swój owoc lub warzywo
2) wszyscy wykonują kolejno czynności zalecone przez nauczyciela:
   - przedstaw jednym słowem kształt (jak wygląda?),
   - zamknij oczy: powiedz, jakie jest w dotyku,
   - ugryź i opisz dźwięk powstający przy gryzieniu,
   - jak smakuje?
   - przełknij i opisz, jakie uczucia pozostawia w buzi,
   - umieść swoje spostrzeżenia na papierowym jabłku, pomarańczy itp.

11. Doświadczanie emocji

Prowadzący prosi uczestników, żeby przemyśleli swoje emocje typu: *strach, gniew, złość, smutek, radość* – i napisali o jednym z tych uczuć wiersz.
Przygotowujemy i rozdajemy karteczki z pytaniami:

1. Jaki kolor ma emocja?
2. Jak smakuje?
3. Jak pachnie?
4. Jak wygląda?
5. Jaki ma dźwięk?
6. Jakim uczuciem mnie napawa?

12. Wesołe litery

Praca w grupach. Poszczególne zespoły losują litery: np. *k, l, s, w, g.* Zadanie polega na ułożeniu zdania w taki sposób, by każdy wyraz zaczynał się tą samą literą (wg znanej zabawy: *Król Karol kupił Królowej Karolinie korale...*). *Dzieci mogą wykonać do tego zadania rysunki.*

13. Tworzenie haiku

Haiku – gatunek japońskiej poezji lirycznej (*hai – kai*) powstały w XVII w. Składa się z trzywersowych, nie rymowanych strof, w których kolejne wersy mają rozpiętość 5-7-5 sylabową. Tematyka haiku jest bardzo rozległa, ujęta zwięźle, rzeczowo, często dowcipnie, utwory zamknięte są zazwyczaj wyrazistą pointą.

Uwaga: Nie jest ważne, aby dziecko przestrzegało podziału (5–7–5), tylko żeby w ostatnim wersie napisało coś zaskakującego, np.

Książka

Widzę książkę
Czeka żeby ją przeczytać
Dotknij – nie połknie.

14. Pisanie opisowe – jest to pisanie po „płynącej" kartce.

Zsuwamy stoły. Siadamy naokoło. Przygotowujemy kartki np. „z bloku", na których są narysowane np. *klucz, but, księżyc, latawiec, cebula* itd. Uczestnicy wybierają jeden rysunek. Kartka wędruje kolejno do każdej osoby, która wpisuje na niej swoje myśli.

* * *

Materiał pomocniczy dla dziecka

Co może ci pomóc w tworzeniu wiersza?

1. Wybierz temat. Pomyśl nad stworzeniem słów i ich połączeń.
2. Posługuj się tą listą przy pisaniu wiersza.
3. Jeżeli już napisałeś tekst, przeczytaj go uważnie. Wyrzuć słowa albo te części wiersza, które Ci się nie podobają. Dodaj nowe wyrazy, jeśli uważasz, że tak będzie lepiej.
4. Przeczytaj to co napisałeś kolegom, z którymi siedzisz przy stole. Wysłuchaj ich uwag. Co proponują zmienić? Co dodać?
5. Przemyśl ich propozycje. Zdecyduj, czy wykorzystasz je w swojej pracy.
6. Sprawdź: Czy użyłeś tych samych słów dwa razy? Może mógłbyś w ich miejsce zastosować inne? Przyjrzyj się powtarzającym się połączeniom wyrazów. Czy chciałeś, aby one się powtarzały?
7. Sprawdź, czy w Twoim tekście nie ma błędów ortograficznych. Sprawdź znaczenie słów, których nie jesteś pewny (odpowiedz sobie na pytanie – czy słowa te znaczą to, co chcesz, by oznaczały?). Czy napisałeś je właściwie? (litery, ortografia).
8. Sprawdź prawidłowość interpunkcji.
9. Przepisz wiersz starannie, najlepiej jak potrafisz. Pisz na czystej kartce. Wybierz części strony, na których będzie wiersz, i części kartki, gdzie umieścisz dekoracje.
10. Przyozdób wiersz.

Spójrz na swoją pracę. Jak teraz podoba Ci się Twój wiersz?

Pomysły do kilku ćwiczeń zaczerpnięto z: Hadley H., Inspirations for poetry, Scholastic Publications (1992)

***

Materiały powarsztatowe (wybór)

ilustrujące zajęcia prowadzone według powyższego scenariusza

Poezja uczniów klasy II Szkoły Podstawowej nr 1 w Szczytnie
Zajęcia prowadziła Elżbieta Grącka (pisownia oryginalna)

Zadanie 1

Strąk fasoli

Fasola jest koloru beżowego.
Czyli brązowy zmieszany z białym
i ciut żółtego.

Jest chuda oraz pagurkowata.
Przypomina mi gałąź drzewa.
Służy do jedzenia. Jest takie sobie.

Jarzębina

Trochę brązowa.
Zmarszczona. Przypomina mi rodzynki.
Do korali. Trochę lekki.

Zadanie 2

Tata

Mój tata lubi siedzieć na stołku.
Tata lubi popołudnie.
Lubi jabłka i mandarynki.
Najbardziej lubi słońce. Lubi psy i koty.

***

Moja Babcia lubi łużko. Babcia lubi ranek i noc.
Owoce to lubi wszystkie.
Moja Babcia lubi słońce... babcia lubi psa.

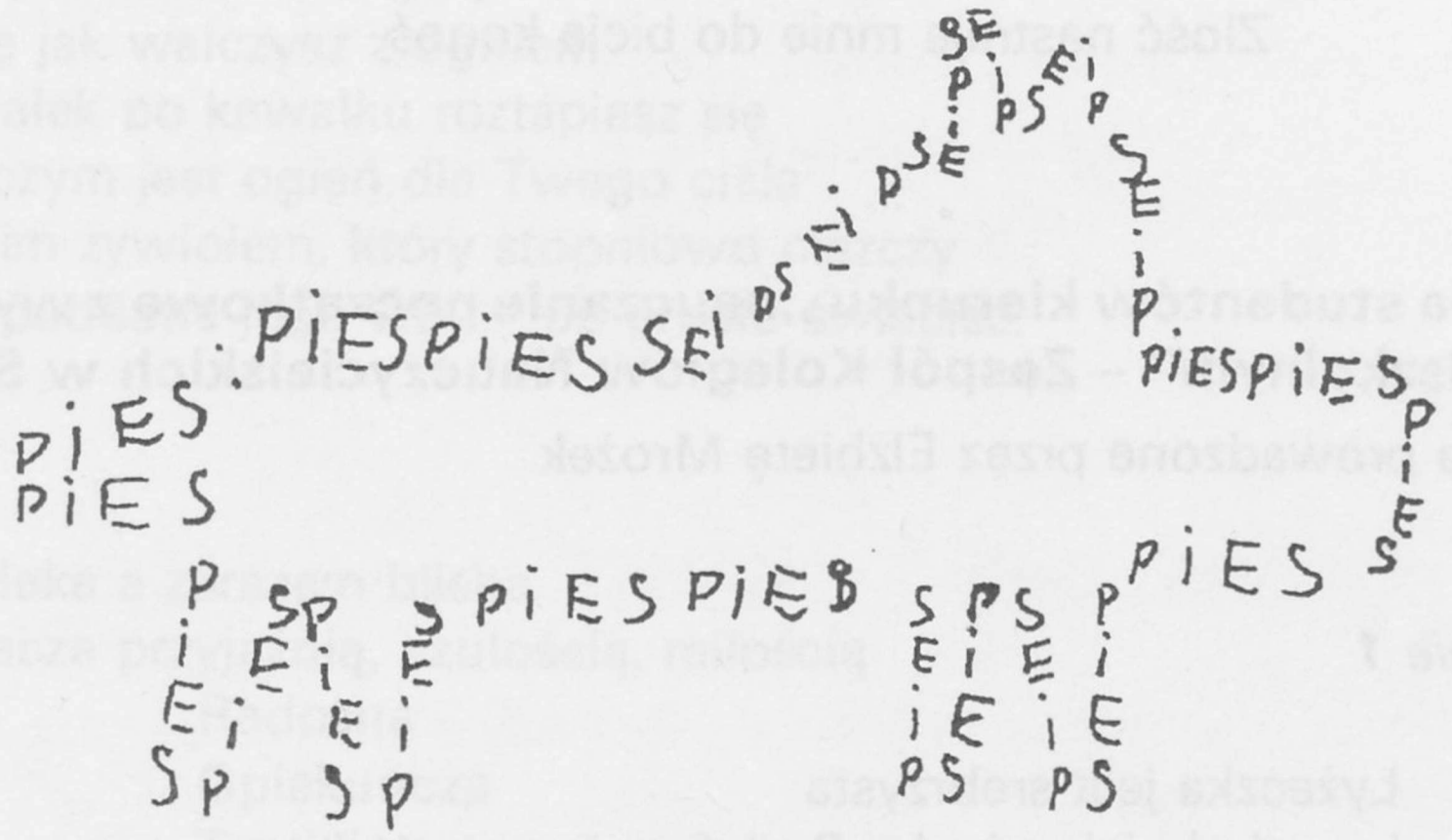
Zadanie 3

Kamil to moje imię
A to moja szczęśliwa literka
Mój brat Marcin

Imię moje jest rzadkie
Lubię czasami poleniuchować

Mam spore zachcianki
A poza tem lubię „rap"
Gadatliwa jestem
Do gier i zabaw jestem pierwsza
A moją najlepszą przyjaciółką jest Kasia Cz.

Zadanie 4


PIESPIESSEI
PIES
PIES
PIESPIESPIESP

Smutek ma kolor czarny
Jak spalone mleko
Smutek jest to śmierć
Bardzo smutno
YY YY YY YY YY

Złość ma czerwony kolor
Złość smakuje jak przypalony chleb
Złość pachnie jak zgniły pomidor
Złość wygląda jak sucha pokrzywa
Złość ma dźwięk jak gruby...
Złość nastraja mnie do bicia kogoś

Poezja studentów kierunku „nauczanie początkowe z wychowaniem przedszkolnym" – Zespół Kolegiów Nauczycielskich w Szczytnie,
zajęcia prowadzone przez Elżbietę Mrożek

Zadanie 1

Łyżeczka jest srebrzysta
i wygląda jak wiosło. Podobna jest do łódki,
która pływa po herbacianym morzu.
Jest lekka.... ale cięższa od piórka.

Zadanie 2

Ona

Najbardziej lubi meble koloru tęczy
bujany fotel, który jak szalony przez zielone łąki
pędzi.
Lubi dzień, noc? Każdą porę dnia
kocha mandarynki i
twarde landrynki.
Szaleje za słońcem i wiatrem szumiącym
Kogo lubi najbardziej? Mnie?
Nie!
Koty!

Zadanie 3

A gdy byłam małą dziewczynką
kałuże moczyły mi małe stopy.
Deszcz padał mi nieustannie
pieszcząc zielone liście drzew
szumiących deszczową piosenkę.

Zadanie 4

Śledzę każde Twe drgnięcie
Widzę jak walczysz z ogniem
I kawałek po kawałku roztapiasz się
Ech, czym jest ogień dla Twego ciała
Ciężkim żywiołem, który stopniowo niszczy
A Ty poddana jego woli – po prostu świecisz.

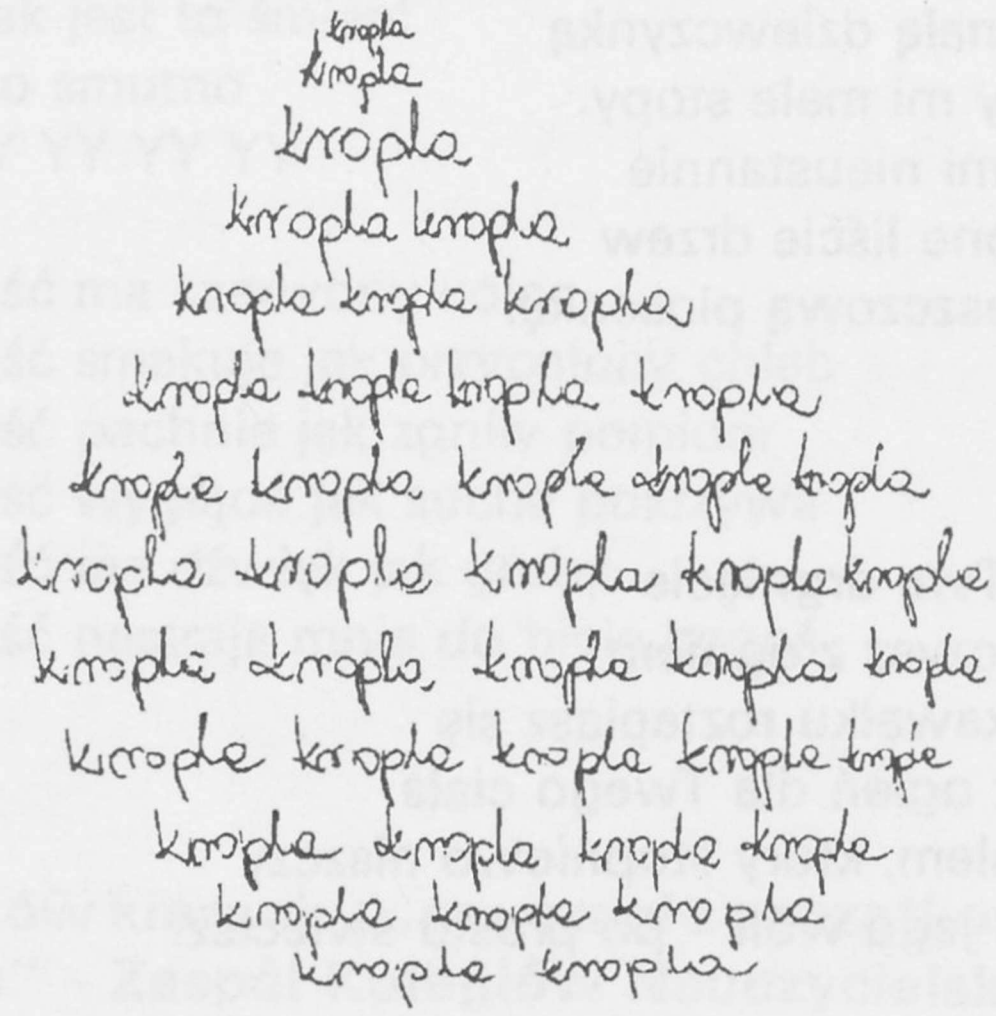
Zadanie 5

Daleka a zarazem bliska
Otacza przyjaźnią, czułością, miłością
Radosna
Opiekuńcza
Troskliwa
Ale czasami trudno z nią wytrzymać
Budzi zaufanie
Emanuje radością
Ambitna
Tajemnicza
Ach! Przekonajcie się sami

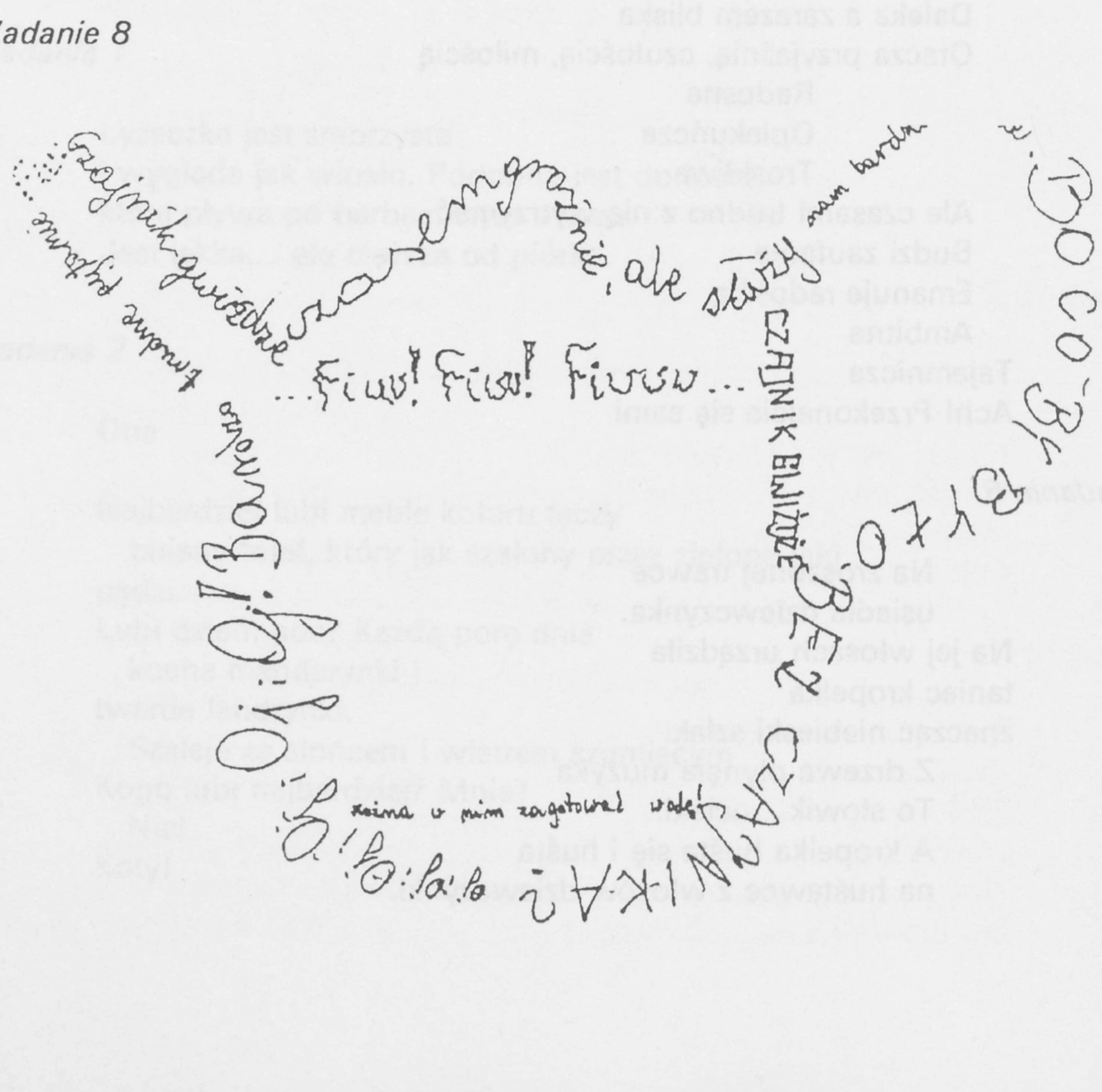
Zadanie 6

Na zroszonej trawce
usiadła dziewczynka.
Na jej włosach urządziła
taniec kropelka
znacząc niebieski szlak.
Z drzewa płynęła muzyka
To słowik... uciekł.
A kropelka huśta się i huśta
na huśtawce z włosów dziewczynki.

Zadanie 7



Zadanie 8



Zadanie 9

Gniew

Ciemno, wszędzie ciemno.
Czuję w ustach gorycz, drętwieje mi język.
Pachnie wszędzie wokół nienawiścią,
Na jej widok wszyscy bledną
Słyszę w uszach skowyt, pisk
Gniew – Napawa mnie szaleństwem

Niemoc

Strach
emanuje z wszystkich
rzeczy, które mnie otaczają.
Czuję chłód i bezsilność
energii mi brak!

Poezja uczestników konferencji Tempus – Redesign w Płocku (4–6 marca 1994 r.)

zajęcia prowadzone przez Zofię Kuklińską i Elżbietę Mrożek

Zadanie 1

Świetlisty, metaliczny,
przebłyski neonówek
Jak łyżka łyżkowa leciwie.
Ze śladami zębów nie tylko czasu.
„Soczek Bobo-Frut", niemowlę,
jajko, strzałę.
Do wszystkiego,
do ułatwiania sobie życia, do odkręcania śrubek,
jako instrument muzyczny.
To jest lekkie.

(*Grażyna Jędryka – Płock*)

Zadanie 2

Babcia

Babcia mebli nie lubi,
lubi czas zbierany flanelą.

Lubi z rana kupować
maślane bułeczki,
lubi owoce przedszkolaków
i każdą pogodę wiodącą do katedry

(*Jarosław Zaroń – Płock*)

Zadanie 3

Dom

Mój dom jest jak ciepła pierzyna
W nim można się ukryć i znaleźć
Ciepły kąt dla Ciebie i Ciapka.
Każdy kto tutaj wdepnie znajdzie – miłość
A ty przyniesiesz mi swoją.

(*E. Kamińska – Tarnobrzeg*)

Zadanie 4

Geniuszem nie jestem
Robakiem być nie chcę
Anteną nie mogę
Żyję bowiem
Yorku Nowego nie lubię
Neonów za dużo tam
A kochać mnie nie miałby kto

(Grażyna Jędryka – Płock)

Zadanie 5

Niebieska kropelka deszczu
huśta się na zroszonej trawce.
Zeskoczyła z wysokiej chmury,
zadźwięczała jak daleka muzyka.
Słowik przygląda się jej ciekawie,
ależ to taniec młodej dziewczyny – myśli.

(*Anna Czubak – Ciechanów*)

W świecie dramy

Grażyna Teusz

Wiedzą kształcącą jest dopiero wiedza całkowicie przetrawiona i zasymilowana, wiedza, która stała się życiem i funkcją...

Max Scheler

Istota dramy

Drama, jako synteza artystycznych i pedagogicznych umiejętności, jest metodą wychowania i nauczania, dla której najważniejszym celem staje się wszechstronny, holistyczny i harmonijny rozwój osobowości. Etymologicznie termin „drama" pochodzi z języka greckiego od słowa *drao* – działam, usiłuję, czynię. „Podstawą dramy jest fikcyjna, wyobrażeniowa sytuacja, która powstaje, gdy kilka osób we wspólnej przestrzeni przedstawia coś, co nie jest w danym czasie obecne, używając jako środków wyrazu swoich ciał i głosów" (Pankowska, 1990).

Drama interesuje się przede wszystkim indywidualnością i niepowtarzalnością człowieka oraz wyzwalaniem i rozwijaniem obecnego w nim potencjału myśli, emocji i wyobraźni. Stosowane w niej techniki i struktury pracy działają polifonicznie, to znaczy rozbudzają w uczestnikach wszystkie osobowe jakości.

U podstaw dramy znajduje się przekonanie, że najpełniejszym dostępem do treści nauczania jest integralne doświadczenie, angażujące nie tylko sferę intelektualnego poznania, ale także podmiotowego przeżycia i działania. Odwołanie się do kategorii przeżycia, uczynienie z niej wręcz epistemologicznej podstawy wszelkiego doświadczenia i rozumienia stanowi istotny wyróżnik realizowanej przez dramę edukacji. „Przeżycie cechuje szczególna bezpośredniość, która wymyka się wszelkiej próbie ustalenia jego znaczenia. Wszystko, co przeżyte, jest przeżyte osobiście, i jego znaczenie stanowi to, że należy do jedności bycia sobą i tym samym zawiera nieodmienne i niezastąpione

odniesienie do całości tego jednego jedynego życia" (Gadamer). Mówiąc obrazowo: wartością poznawczą i wychowawczą jest zarówno wszystko to, co „przychodzi" do ucznia i znajduje go w tym a nie innym miejscu, jak i to, co wydarza się w jego podmiotowości, co jak gdyby „wychodzi" od niego jako sprawcy określonych działań: to, co on wytwarza, narzuca, projektuje. Wszystko to splata się w jedną całość, w której rozróżnianie tego, co „bierne" i „czynne", co „przedmiotowe" i „podmiotowe", nie znajduje już pełnego uzasadnienia.

Drama wykorzystuje właściwą każdemu człowiekowi spontaniczną ekspresję, skłonność do naśladownictwa, wczuwania się w sytuacje innych i zabawy. Naśladowanie (można by je w pewnym sensie odnieść do Arystotelesowego *mimesis*, pamiętając jednak, że dla autora „Poetyki" była to kategoria estetyczna) jest stanem wyjściowym, inicjuje zdobywanie wiedzy i prowadzi w konsekwencji do rozpoznania własnego „ja". Sensem naśladownictwa jest zatem rozpoznawanie. Czym zaś ono jest? Wartość rozpoznawania polega na tym, że poznane zostaje znacznie więcej aniżeli to, co już znane, że naśladowanie i prezentacja są nie tylko odwzorowującym powtórzeniem, lecz „ekspozycją", że zawierają odniesienie do przedstawianej rzeczy oraz wydobywają i ukazują w pełnym świetle prawdę o naśladującym i tych, którzy są obserwatorami prezentacji (Gadamer).

Zacierając, z kolei, w procesie odbioru tekstu literackiego granice między fikcją a życiem, drama rozwija wyobraźnię i artystyczną świadomość, mobilizuje do twórczych, oryginalnych poszukiwań oraz wypełnia zadania symbolicznej reprezentacji życia. Jak zauważa B. Way, „Drama zachęca do oryginalności i w pewnym stopniu pomaga zaspokoić osobiste pragnienia, co jest ważne dla pełnego rozwoju osobowości, ponieważ nawet wśród najlepszych nauczycieli może pojawić się tendencja, aby ułatwiać uczniom realizację wyłącznie nauczycielskich ambicji" (Way, 1990).

Łącząc aktywność własną jednostki z umiejętnością współżycia i pracy w grupie staje się drama istotnym czynnikiem konstytuującym płaszczyznę interpersonalnego porozumienia i wymiany informacji. Medium, w którym i przez które dokonuje się owa komunikacja oraz rozumienie, jest *język*. Staje się on w dramie nie tylko empirycznym faktem, ale rodzajem środka ogarniającego całość doświadczenia świadomości. „Znaczenia słów to nasze wyobrażenia i pojęcia, które z kolei odnoszą się do bytu rzeczy w świecie. Ale nasze wyobrażenia i pojęcia, a wraz z nimi byt, stają się dla nas jasne, odróżnialne, stają się trwałą własnością dopiero wraz z tworzeniem słów" (Jaspers, 1990). Drama rozwija i wzbogaca kompetencje językowe przez fakt, że uczniowie nazywają, opisują, analizują oraz wartościują określone zjawiska społeczne, literackie bądź egzystencjalne, osiągając tym samym własną ich interpretację. To zaś oznacza, że ich własne idee uczestniczą w „przywracaniu sensu tekstu do życia". Stąd też horyzont interpretatora jest ważny nie tyle jako indywidualnie przyjęty punkt widzenia, ile jako pogląd, stanowisko

i możliwość „wprowadzane do gry, wystawiane na ryzyko" i pomagające w rzetelnej asymilacji treści tekstu. Określić by to można jako „stapianie się horyzontów" (Gadamer). Ważnym postulatem jest, aby ta językowa aktywność dokonywała się w swobodnej, twórczej ekspresji, która odsłania i przybliża osobistą skalę wartości. Myślenie, docieranie do znajdujących się w utworach sensów, przez rozwój zdolności integrowania wewnętrznej wyobraźni i zdarzeń świata zewnętrznego z *universum* tekstu, rozumienie motywacji bohaterów oraz aktualizowanie treści tekstowego przekazu domagają się języka jako zmysłowego punktu oparcia dla poszukiwań świadomości. Obecność zaś języka we wszystkich momentach i etapach poznania, jako zmysłowego punktu odniesienia, realizuje się w bardzo szerokim sensie, jako nie tylko słowo, ale także: gest, czyn, ilustracja. Wszystko to coś znaczy, staje się jakby narzędziem przypominania, przechowywania, wyrażania i rozwoju zdobytej wiedzy, wykrystalizowanych uczuć i rozjaśnionej woli. „Mowa nie jest (jedynie – G.T.) ani podstawą, ani przedmiotem – jest medium, środowiskiem, w którym i poprzez które podmiot się ustanawia, a świat się pokazuje" (Ricoeur, 1985). Rola, jaką odgrywa język jako słowno-pojęciowy przekaz znaczenia, jest w dramie szczególnie doniosła, gdyż ruch, improwizacje, niemy rytuał, zadania mimiczne mogą służyć dramie, ale ostatecznie to dopiero używanie przez uczniów języka będzie określało głębokość i intensywność pracy i dostarczy nauczycielowi najlepszych środków do oceny doświadczeń (wydarzeń i sytuacji). „Do istoty samego doświadczenia należy – pisze H.G. Gadamer – iż poszukuje ono słów i znajduje takie, które je wyrażają. Poszukuje się właściwego słowa, tj. takiego, które rzeczywiście przysługuje rzeczy, tak iż ona sama dochodzi wówczas do głosu."

Zasadniczym przesłaniem idei dramy jest więc przekonanie, że język stale kształtuje i zmienia się, że nieustannie wzrasta umiejętność posługiwania się nim przez: świat przeżywany, własną, twórczą aktywność, własny sposób bycia, ćwiczenia i życiowe doświadczenia, że nie jest on, jak to formułował W. von Humboldt, wytworem (*ergon*), lecz czynnością (*enérgeia*), rezultatem duchowej i intelektualnej aktywności podmiotu.

Drama, stwarzając okazje do umiejętnego i poprawnego posługiwania się językiem, kieruje się przeświadczeniem, że w zasadniczej mierze nasze doświadczanie świata wypływa „z wnętrza języka" (Gadamer). Będąc metodą nastawioną na promocję komunikacji językowej, ujawnia efektywność *langue* i pomaga rozwijać świadomość pełnego zakresu lingwistycznych możliwości, zapraszając uczniów do:

1. opowiadania o przeszłych lub teraźniejszych doświadczeniach,
2. logicznego rozumowania,
3. informowania, instruowania, wyjaśniania,
4. dyskontowania i prowadzenia mediacji,
5. planowania, przewidywania obecnej sytuacji i decydowania,
6. negocjowania, pośredniczenia i dochodzenia do konkluzji.

Długofalowym celem dramy jest pomoc jednostce w zrozumieniu samej siebie i świata, w którym żyje. Przez proponowanie innej perspektywy, odmiennej od tej, w której ona się znajduje, drama przyczynia się do rozszerzenia refleksji, rozwoju samoświadomości, wzbogacenia skali uczuć i poszerzenia pola edukacji o poznawcze, emocjonalne i wychowawcze treści, płynące z wyobrażonych ról lub z hipotetycznie kreowanych sytuacji i zdarzeń. Każda osoba bowiem uczestniczy nie tylko w prawdziwości tego, co empirycznie poznawalne, ale także w powszechnie przeczuwanym i uznanym modelu czynienia, odczuwania. Tak pomyślana i osiągana prawda jest pozaczasowa, a nasze temporalne istnienie empiryczne może być, w mniejszym lub większym stopniu, urzeczywistnieniem tego jednego, uniwersalnego, poznawczego trwania.

Jednym z najważniejszych momentów w dramie jako metodzie nauczania jest wyeksponowanie **doświadczenia.** Doświadczenie, jako integralny aspekt życiowego procesu, istnieje zawsze w jednostkowej obserwacji. Do jego istoty należy również to, że zachowuje ono swoją moc dopóty, dopóki nie zostanie zmodyfikowane bądź też całkowicie zanegowane przez jakość będącą rezultatem nowego doświadczenia.

„Zawiera się w tym zasadnicza otwartość doświadczenia na nowe doświadczenie nie tylko w ogólnym sensie, że błędy są korygowane; raczej zgodnie ze swą istotą wymaga ono ciągłego potwierdzania i dlatego z konieczności staje się czymś innym, gdy brak tego potwierdzenia." (Gadamer)

Doświadczenie przeto, które określa również sposób i jakość użycia **języka,** przynosi zaprzeczenie fałszywego, stereotypowego uogólniania i rozczarowanie subiektywną pewnością. Najistotniejsze jest to, że zmienia się w nim nasz stosunek do świata, zmienia ono naszą wiedzę o przedmiocie, a tym samym nasze postrzeganie świata, a także stopień naszej świadomości.

„W istocie (...) doświadczenie jest zawsze doświadczeniem negatywnym: nie jest tak jak przyjmowaliśmy. W obliczu doświadczenia, jakie się robi z jakimś nowym przedmiotem, zmienia się jedno i drugie, nasza wiedza i jej przedmiot. Wiemy teraz inaczej i lepiej, a to oznacza »sam przedmiot nie wytrzymuje«. Nowy przedmiot zawiera prawdę o starym. (...) Tym samym zaś pojęcie doświadczenia, o które chodzi, ujawnia pewien jakościowo nowy moment" (Gadamer).

Każda pedagogiczna praca nad rozwojem osobowości powinna stawiać sobie za cel uznanie i przyjęcie własnego istnienia oraz własnego stawania się (rozwoju), własnej historii życia jako czegoś realnego, to znaczy powinna być skierowana ku wglądowi w antropologiczne granice. Tylko wtedy następuje otwarcie i oczekiwanie na to, co może się wydarzyć. Stąd też najważniejsze przygotowanie każdego, kto chce jako nauczyciel towarzyszyć tym procesom, polega na doświadczaniu własnego, biograficznego kontekstu i na znajomości treści własnych pierwotnych doświadczeń. Jest to warunek *sine qua non* zrozumienia odmienności drugiego człowieka i wejścia w jego położenie, empatycznego utożsamienia się z jego losem.

Udział wyobraźni stanowi przeto w pracy dramowej jeden z podstawowych typów aktywności. Postawa wyobrażająca jest aktualizacją szczególnej funkcji życia psychicznego. Wyobrażenie zaś to sposób, w jaki świadomość udostępnia sobie przedmiot. Wyobraźnia „pracuje" zatem nad wizualnym uzupełnieniem przeżycia. W działaniach edukacyjnych ważne jest, aby każdemu człowiekowi pomagać rozwijać własną wyobraźnię. Wraz z zaufaniem do jej kreatywnej mocy wzrasta doświadczenie wolności, samoakceptacja oraz świadomość siebie jako uczestnika edukacyjnych procesów. Twórcza wyobraźnia, stając się siłą napędową umysłu, pozwala mu być równocześnie bardziej autonomicznym. Uniwersalność myślenia bowiem to nie tylko stan faktyczny, ale także ruch w kierunku przyszłości, transcendowanie poza, otwarcie na to, co mogłoby zaistnieć. Waga wyobraźni wypływa zaś przede wszystkim z faktu, że człowiek pyta nie tylko o rzeczy w świecie, o to co jest, ale także o to, co mogłoby być. K. Jaspers, zastanawiając się nad granicami myślenia pisze: „Zazwyczaj istotę myślenia i wiedzy pojmuje się zbyt wąsko, w sensie jakiegoś mechanistycznie myślącego intelektu, którego działanie wyczerpuje się w odróżnianiu, definiowaniu i porządkowaniu. Toteż przyczyną chaosu myślowego jest doświadczenie wynikające z połowicznego, ciasnego i sformalizowanego myślenia. (...) To, co wiem, jako coś poznanego faktycznie, ukazuje mi się zawsze już w sposób zrelatywizowany, ponieważ przemienione w możliwość i wystawione na kwestionowanie" (Jaspers, 1991).

Sukces dramy w zasadniczej mierze zależy od nauczyciela. Nie wystarczy, aby dał początkowy bodziec, „zapalił" lampkę, a następnie usiadł i czekał, aż drama się stanie. Jego zadaniem jest inspirować, wzmacniać, interesować się, budować przekonanie, koordynować wysiłki, wzmagać refleksję, podtrzymywać uczniów w ich twórczej pracy. Nauczyciel występuje w roli doradcy i konsultanta, współpracując z każdą grupą i z indywidualnymi kreatorami podejmowanych zadań. Powinien on odznaczać się wysokimi kompetencjami osobowościowymi i komunikacyjnymi, a także dużą aktywnością ekspresyjno-dramaturgiczną i poszukiwać wciąż nowych konfiguracji do urzeczywistnienia idei dramy.

W dramie nauczyciel nie dysponuje już tradycyjnymi narzędziami kontroli. Decydując się na otwartość, spontaniczność i osobistą komunikację narracyjną, przestaje być „ponad". Stara się realizować personalistyczną koncepcję nauczania, żywiąc przekonanie, że istotą edukacji nie jest wyłącznie skupianie wysiłków na uzyskiwaniu celów poznawczych, ale przede wszystkim wspomaganie procesu autokreacji osoby ludzkiej i świadome współtowarzyszenie jej w poszerzaniu i przekraczaniu granic własnych możliwości. Ów praktykowany w dramie edukacyjny personalizm byłby nie tyle skończonym systemem, ile perspektywą, możliwością i zobowiązaniem.

Cele dramy, czyli o tym, co można osiągnąć

Zajęcia dramowe, ukierunkowane na wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości jednostki, mogą mieć bardzo zróżnicowaną i bogatą postać. Powinny one jednak uwzględniać i dążyć do osiągnięcia następujących celów (Drama Guidelines, 1977):

- rozwijać zdolności twórczego myślenia i działania,
- stymulować wyobraźnię, uczucia, wrażliwość oraz ustalać adekwatne relacje między zaangażowaniem emocjonalnym i intuicyjnym a intelektualną i analityczną aktywnością,
- rozwijać umiejętność percepcji społecznych, etycznych i estetycznych wartości,
- tworzyć podstawy rozumienia kulturowej różnorodności, przygotowując tym samym do ewaluacji i reewaluacji osobistego, kulturowego doświadczenia i tradycji,
- przez praktykę i rozumienie dramy przyczyniać się do lepszego rozumienia świata, pogłębienia spojrzenia w siebie, uzyskania prawidłowej samooceny oraz zaufania do własnych możliwości,
- rozwijać umiejętność wyrażania siebie przez plastykę ciała, wzmacniać kreowanie oraz rozwój własnych idei i pomysłów, a także opartego na nich działania,
- doskonalić potencjał osobowy w odniesieniu do międzyludzkiej komunikacji (werbalnej i niewerbalnej), do procesów odtwarzania, transmisji i wartościowania: językowych, wizualnych i przestrzennych znaków i symboli,
- przez uczestnictwo w grupowych projektach i doświadczeniach rozwijać społeczną, wspólnotową świadomość i nastawienie oraz rozumienie związku między autopercepcją a percepcją innych,
- ukazywać sposoby i możliwości użycia dramy i elementów teatralnych w kontekście innych aspektów edukacji i rozbudzać motywację twórczej odpowiedzi przez te środki wyrazu na różnorodność odbieranych bodźców,
- kształtować zdolność dojrzałej, krytycznej analizy oraz oceny własnej pracy i pracy innych, wzmacniając tym samym starania w tworzeniu osobistych prezentacji,
- przez różnorodne ćwiczenia z zakresu edukacji językowej: dialogi, dyskusje oraz zaaranżowane sytuacje, rozwijać i wzbogacać słownictwo, kształtować formy wypowiedzi (ustne i pisemne) i kulturę języka,
- uczyć rozwiązywania problemów, zmagania się z trudnościami i konfliktami oraz osiągania twórczych kompromisów,
- przez dostarczenie innej perspektywy poszerzać myślenie poza to, co się wie,
- kształtować i doprecyzowywać pojęcia, formować wiedzę i rozumienie, tak aby doprowadzić do wykrystalizowania się określonych nawyków i postaw,
- badać i różnicować ludzkie emocje (emocje pozytywne wymagają okazji, by je można było odkryć i wypróbować, negatywne zaś – pokonać lub odpowiednio ukierunkować),

- stwarzać okazje do pełnej autoprezentacji, w której znajdują wyraz potrzeby duchowe i psychiczne jednostki,
- zwracać uwagę na wzajemny rozwój nauczyciela i ucznia (studenta) przez stwarzanie możliwości wspólnych odkryć i ustaleń, którymi można się dzielić.

Wymienione postulaty stanowią przestrzeń, w ramach której dokonuje się sformułowanie i realizacja konkretnych celów szczegółowych, dostosowanych do treści programowych, tematu lekcji, podejmowanych problemów i kompetencji nauczyciela.

„Najważniejszy w dramie jest cel, jemu podporządkowuje nauczyciel temat, całą strukturę dramy i organizację pracy. Mając go przed oczyma, elastycznie prowadzi zajęcia, łatwo zmieniając koncepcję lekcji, improwizując pod wpływem sugestii, pomysłów i możliwości uczniów, jednocześnie konsekwentnie realizując wytyczone zadania" (Dziedzic, Pichalska, Świderska, 1992).

Techniki dramy, czyli o tym, jak działać

Osiąganie konkretnych celów szczegółowych dramy dokonuje się w ramach bogatej propozycji sposobów i form pracy. Wybór jednej czy kilku technik dramowych jest zawsze sprawą indywidualną i uzależniony być powinien od rozpoznania tego, czemu one służą i co można przy ich zastosowaniu osiągnąć.

Rola

Podstawową strukturą dramy są role. „Bycie w roli", „przyjęcie roli", „praca w roli" polega na projektowaniu siebie w nowe fikcyjne sytuacje, wyobrażeniu sobie, jak by to było, gdybym był taką a nie inną postacią. Jak zauważa B. Way, „tego typu zastępcze doświadczenia zawsze były akceptowane w edukacji i bez wątpienia stanowią część kulturalnego i osobistego rozwoju, jaki jest celem programów kształcenia literackiego, dramatycznego, plastycznego itp. Jednak doświadczenia te rzadko kiedy są tak pełne lub tak bogate jak te, których dzięki wykorzystaniu całej osobowości dostarcza drama". „Pracując w roli" należy wczuć się w postać, być nią, działać, a nie „grać". Utożsamienie się z postacią staje się rezultatem wyobrażonej projekcji siebie w jej warunki życia, bycia nią w takiej a nie innej sytuacji. Odtwarzanie postaci jest funkcją celowego wykorzystania istniejących w jednostce możliwości i dokonuje się w koincydencji z rosnącą świadomością realnego świata i odkrywaniem siebie, własnej odmienności i indywidualności, a także cech i własności innych ludzi.

„Wejście w rolę" związane jest z trzema poziomami znaczeniowymi odtwarzanych faktów:

1. o s o b i s t y m (odwołanie się do doświadczeń uczestników, np. ja w roli człowieka cierpiącego),

2. f i k c y j n y m (wynikającym z hipotetycznie zakładanego zdarzenia, z kontekstu sytuacyjnego, np. ja w roli człowieka cierpiącego w szpitalu, w czasie wojny, kataklizmu),

3. s y m b o l i c z n y m, uniwersalnym (uogólnianie i generalizowanie doświadczeń, akcentowanie ich typowości i archetypiczności, np. ja cierpiący jestem symbolem każdego człowieka, który cierpi).

„Bycie w roli" wymaga więc głębokiego zaangażowania, przyjęcia odpowiednich relacji z innymi, indywidualnej motywacji, stosownego użycia języka i różnorodnych form zachowań, a także umiejętności istnienia i działania w fikcji dramatycznej. Każda rola jest nie tylko eksploracją zewnętrznych cech postaci, lecz także wewnętrznych aspektów jej działań i zajmowanych postaw. Odgrywanie ról, które jest symulacją realnych sytuacji i zdarzeń, stwarza równocześnie możliwość wypróbowania przez osoby „będące w rolach" nowych sposobów zachowań, doświadczania złożonej skali emocji oraz zrozumienia motywów i uwarunkowań takich a nie innych decyzji i postaw. Prowadzący przygotowuje uczestników dramy do podjęcia ról, wyjaśnia ich sens, a osoby będące „poza rolą" angażuje do uważnej obserwacji (przydziela różne zadania). Po dokonaniu prezentacji odgrywanych scen, po „wyjściu" ich uczestników z ról, nauczyciel inicjuje dyskusję.

Rozmowa

Element rozmowy na określony, zadany temat jest najbardziej charakterystycznym wyrazem pozostawania w roli. Dzięki językowej aktywności odbywa się dyskusja, dla której podstawą jest konflikt. Może to być konflikt racji, argumentów, zapatrywań, przekonań. Może on być ujawniony *explicite* lub też delikatny i nieuchwytny. U jego źródeł stać mogą przesłanki natury zewnętrznej lub psychologicznej, duchowej lub umysłowej, emocjonalnej lub racjonalnej (por. Way). Stwarzanie okazji do rozmowy (w parach, małych grupach i z całą klasą) jest także doskonałym ćwiczeniem lingwistycznym, uczącym adekwatnego określania relacji między *res* i *verba*.

Wywiad

Technika wywiadu polega na prowadzeniu rozmowy, w którą zaangażowane mogą być dwie osoby lub grupa osób. Prowadzący wywiad znajdują się w rolach lub poza nimi, co w decydujący sposób wpływa na jego charakter, styl i temat.

Etiuda pantomimiczna

Realizuje się przez ekspresję ciała (mimikę, gest, ruch, taniec), często w kontakcie z wyimaginowanym przedmiotem. Uczniowie „zmuszeni są" do natychmiastowej, spontanicznej aktywności. Nauczyciel nie poszukuje żadnych technicznych sposobów prezentacji czy charakteryzacji, lecz patrzy na to, co się dzieje, obserwuje jakość uczuć, które się ujawniają jako rezultat emocjonalnej i intelektualnej ekspresji. Może on inicjować zadania pantomimiczne lub też stać z boku, przypatrywać się.

Improwizacja

Podstawą tej techniki jest doraźnie, na żywo powstający tekst. Kształt improwizacji określają: założona sytuacja wyjściowa, temat, dostosowana do postawionego zadania twórcza aktywność językowa. Improwizacja może mieć postać tekstową, bez działania, albo może być połączona z określonymi sytuacjami czy warunkami, z wykorzystaniem rekwizytów (które mogą stanowić bardzo korzystny środek stymulujący wyobraźnię, szczególnie w momencie inicjowania improwizacji) bądź z realizacją działań pantomimicznych. Niezmienna pozostaje zasada: znany jest początek improwizacji, przebieg zaś i zakończenie pozostają niewiadome (por. Dziedzic, Pichalska, Świderska).

Znaczące dla improwizacji jest, aby była wyraźna i słyszalna, a niektóre elementy świadomie podkreślone i zaakcentowane. Nie istnieje ograniczenie liczebności grup do improwizacji. Może się ona odbywać przez pracę w parach działających równocześnie, w większych zespołach, aż po wspólne zajęcia, w których udział bierze cała klasa. Szczególnie ważne jest, aby nauczyciel po zakończeniu aktywności improwizacyjnej sformułował pytania, np. „co się wydarzyło w improwizacji?", „jakie są różnice między tym, co się stało, a tym, co zamierzano pokazać?"

Scenka improwizowana

Różni ją od improwizacji to, że uczniowie postępują tutaj bardziej metodycznie, wyróżniając w niej określone etapy rozwoju kreowanej akcji: początek, punkt kulminacyjny, rozwiązanie. Końcowy efekt podejmowanych czynności staje się świadomie osiągniętym punktem docelowym. Materiałem do pracy w scence improwizowanej mogą być na przykład zdarzenia, epizody i wątki z tekstów literackich.

Przedstawienie improwizowane

Tłem dla przedstawienia improwizowanego są najczęściej opowiadanie nauczyciela lub utwór literacki. Uczestniczą w nim wszyscy uczniowie. Nauczyciel przyjmuje rolę obserwatora. Niekiedy przerywa przedstawienie, aby skomentować wybrane sceny. Po wspólnej analizie i refleksji są one powtarzane i rozwijane. Możliwe jest również przyjęcie przez nauczyciela określonej roli. Przedstawienie improwizowane pomyślane jest jako forma pracy realizowana przez dłuższy czas.

Inscenizacja

Inscenizacja dramowa (spektakl) skłania się wyraźnie ku teatralności. Zakłada ona podział na scenę i widownię, na aktorów i publiczność. Nie musi jednakże dziać się tylko na scenie, lecz może także rozpocząć się wśród widzów, bezpośrednio ich angażować. Praca nad inscenizacją polega na ćwiczeniach i próbach według określonego scenariusza. Uczniowie przy udziale lidera, kreatora całości, przygotowują różne warianty inscenizacyjnych rozwiązań. W małych grupach pracują nad strukturą scenariusza, rozpisują role, projektują kostiumy, obmyślają choreograficzne i scenograficzne rozwiązania.

Inscenizacja jest dziełem wielotworzywowym. Składają się na nią: ekspresja konkretnych osób, scenografia, rekwizyty, kostiumy, muzyka, światło. Nauczyciel spełnia najczęściej rolę reżysera spektaklu.

Rzeźba i jej oblicza

Jest to ćwiczenie polegające na tym, że uczestnik dramy identyfikując się z określoną rolą, próbuje przez plastykę ciała, zaniechanie działania i pozostawanie w bezruchu wyrazić symbolicznie emocje, stany, cechy lub pojęcia. Jednym ze sposobów pracy z zastosowaniem omawianej techniki jest modelowanie osoby tak, jakby była ona z gliny, i robienie z niej posągu (rzeźby). Kształtowanie partnera dokonywać się może w milczeniu, przez rozmowę, dotyk, nadawanie imienia lub tytułu. Tworzy się w ten sposób „zamrożony obraz".

Inną formą takiego „zamrożonego obrazu" jest sytuacja, kiedy nauczyciel zatrzymuje akcję, unieruchamiając jej uczestników w różnych pozach. Wstrzymanie akcji powoduje koncentrację uwagi na zastygłych kształtach, zmusza do pogłębionej refleksji nad przebiegiem aktualizowanych działań oraz stanem zaangażowania w to, co się dzieje. Jest to użyteczny sposób zintensyfikowania przeżyć, odczuć i świadomości grupy, której trudno niekiedy

uwierzyć w szczególne emocje, będące udziałem jednego z uczestników. Dotknięcie przez nauczyciela „zamrożonej postaci" stać się może umownym sygnałem do udzielenia jej głosu, okazją do wyrażenia doświadczanych przez nią „tu i teraz" myśli i odczuć.

„Zamrożony obraz", jako symboliczna reprezentacja emocji oraz doznań, musi być częścią dramy. Stanowi on doskonały środek dopełniający werbalne komunikaty, a niekiedy wręcz jest substytutem tego, co w słowach trudno wyrazić.

Obraz, żywy obraz, obraz bez ruchu, stop-klatka, fotografia

Jak zauważają autorki „Dramy na lekcjach języka polskiego", w Polsce terminy te stosuje się wymiennie na określenie tego samego ćwiczenia, rozumiejąc przezeń obraz skomponowany z postaci ludzkich, w których określone zdarzenia o dużej nośności semantycznej i dramatycznej zostają zatrzymane, jakby w stop-klatce filmowej lub na fotografii. Technika ta, w aspekcie odbioru powstających w wyniku jej zastosowania wytworów, oscyluje pomiędzy tendencją do interpretacji metonimicznej a skłonnością do interpretacji metaforycznej. Interpretacji metaforycznej sprzyja wyraźnie autonomiczna wizualność, na korzyść zaś interpretacji metonimicznej działa siła iluzji w przywoływaniu i swoistym uobecnianiu przez „żywy obraz" rzeczywistości świata realnego. Status komunikacyjny rezultatów tego rodzaju ćwiczeń polega przeto na pełnej napięcia oscylacji między tymi dwoma rodzajami interpretacji. Należy przy tym podkreślić, że sytuację wyjściową dla zabiegów oraz mechanizmów znaczeniotwórczych i komunikacyjnych konstytuuje obecny w podejmowanych działaniach ikoniczny budulec, który może niekiedy pozostawać w symbiozie z tekstem.

Techniki manualno-plastyczne oraz ćwiczenia w pisaniu i czytaniu

W zajęciach dramowych mogą być wykorzystywane także inne sposoby pracy, takie, które angażują i doskonalą manualno-artystyczne, głosowe i pisemne umiejętności uczniów. Ich owocem jest bogata propozycja wytworów odzwierciedlających proces jednostkowego rozwoju, niepowtarzalność indywidualnej obserwacji i ekspresji oraz poznawczych konstatacji. Wśród tej grupy technik wymienia się: recytacje, rytmizację i instrumentalizację tekstu, rysunek, malastwo, pracę nad przygotowywaniem kostiumów, scenografii, opracowywanie planów, map, modeli i projektów, pisanie listów, sporządzanie i odczytywanie dzienników i pamiętników.

Nauczyciel w roli

Technika ta polega na przyjęciu przez nauczyciela określonej roli, w rezultacie czego może on kształtować lekcję „od wewnątrz" i być bezpośrednio zaangażowanym podmiotem działań. Będąc w roli, nauczyciel staje na drodze do prostych i łatwych rozwiązań, spowalnia akcję, podkreśla decydujące momenty, stymuluje uwagę uczniów, świadomie ukierunkowuje refleksję. Może zatrzymać „sztukę" i zainicjować dyskusję związaną z danym obszarem pracy. Rzuca w ten sposób niejako wyzwanie uczniom, nie przyzwyczajonym do takiego sposobu bycia z nim na co dzień, np. może być agresywny, popierać zdanie mniejszości, wskazywać alternatywy. Uczniowie mogą reagować początkowo uśmiechem, przyjmować postawę nieufności i niedowierzania, ale jest to raczej próba obrony przed nowym, przed odmiennością zaproponowanych metod pracy oraz sposób testowania, na ile nauczyciel zaangażował się w rolę i jest w niej obecny. Wszystkie słowne i pozasłowne sygnały, które uczniowie odbierają od nauczyciela, powinny być spójne. Gesty i słowa, wyrażające zajęte przez nauczyciela stanowisko, muszą być precyzyjnie przemyślane i dobrane. Ponadto powinien on wyjaśnić pewne aspekty odgrywanej roli, dać przykłady i jasno określić zasady gry. Nauczyciel musi też wyraźnie wprowadzić odpowiednie znaki, przez które zakomunikuje grupie swoje „wyjście z roli". Z punktu widzenia tej techniki istotnym osiągnięciem wydaje się wzajemny rozwój nauczyciela i ucznia, dochodzenie do wspólnych odkryć i ustaleń, którymi można się dzielić, tak aby stawać się dla siebie potencjalnymi partnerami w samorealizacji.

Technika wchodzenia w rolę przez nauczyciela powinna być tylko wtedy stosowana, gdy grupa jest do niej przygotowana. Nauczyciel wchodząc w rolę powinien też wskazać grupie znaczenie i wartość owej roli, zachęcając do zaangażowania przez przykład własnej aktywności (por. Drama Guidelines, 1977).

Obszary dramy, czyli na co zwrócić uwagę

Planowanie

- Określ potrzeby grupy oraz wyznacz zakres treści i umiejętności, które chciałbyś, aby uczniowie (studenci) nabyli przez dramę.
- Dokonaj wyboru kontekstu do pracy (wyznacz moment, w którym lekcja się zacznie: określ „specyficzne" centrum uwagi), tematu i zdefiniuj cele oraz sformułuj polecenie.
- Uwzględnij wysoki stopień selektywności gestów i języka.
- Bądź osobą odpowiedzialną za interakcje, które mają miejsce w klasie.

- Bądź świadom zdolności grupy do kooperacji, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji; przekonaj się o gotowości i dobrej woli uczestników do zaangażowania się w role i istnienia w fikcji dramatycznej.
- Rozpoznaj, na ile jesteś gotów nawiązać i podjąć, w procesie nauki, intersubiektywne stosunki, które realizują się przez dialogowe, pozbawione hierarchii związki osób między sobą.
- Bądź autentyczny, bądź sobą. Pozostawaj w kontakcie ze swoimi emocjami i uczuciami.
- Pamiętaj, że grupa powinna być świadoma podstawowej linii działania (uczniowie/studenci muszą znać cel i wiedzieć, do czego mają dążyć i co osiągnąć).
- Pamiętaj o ważnej roli ćwiczeń przygotowawczych do pracy w dramie.
- Zwracaj uwagę na uniwersalne implikacje płynące z dramy dla innych obszarów uczenia się i podejmowanych aktywności.
- Rozważ, co może być „punktem startu", inspiracją, od której zacznie się drama.
- Bądź uważny: doceniaj każdy detal, każdy element (fizyczną przestrzeń, nastrój klasy, używane słowa), ponieważ wszystkie czynniki składają się na uzyskanie końcowego efektu.
- Stwarzaj uczniom bezpieczne warunki, aby nowe, nieznane sytuacje nie były dla nich zagrożeniem.
- Ustal role dla uczniów (techniki), określ czas i sposób przygotowania przed wejściem w nie i przekaż uczestnikom jak najszybciej inicjatywę, tak aby mieli poczucie, że są głównymi kreatorami wydarzeń.
- Świadomie wyznacz sobie role (techniki), umiejętnie współpracuj z uczniami, aby proces uczenia się był rzeczywiście wspólnym dziełem.
- Zastosuj adekwatne, praktyczne środki kontroli: tworzenie grup, nauczyciel w roli narratora, ustalone instrukcje, znaki i sygnały, krótkie ćwiczenia i gry, indywidualne wypowiedzi, fizyczne i werbalne zaangażowanie etc.

Co może być punktem startu w dramie:

- analogia,
- anegdota,
- ceremoniał, rytuał,
- kostiumy,
- zbiór przedmiotów,
- dyskusja,
- informacja,
- fotografia,
- wywiady,
- spotkanie,
- opowiadanie,
- mima,
- wiersz,
- uczeń w roli,

- list,
- pamiętniki, czasopisma,
- nauczyciel w roli,
- slajdy,
- muzyka,
- narracja etc.

Stopniowe dochodzenie do rozwiązań i ich przeżywanie

– Stymuluj tak akcję dramową, uczestnictwo w scenach, aby znajdować czas na przerwy, na zastanowienie się, głębszą refleksję i powolne dochodzenie do rozwiązań.
– Stopniuj emocjonalne tempo (zatrzymaj się w pewnym momencie), wzmagaj motywację i zainteresowanie, podprowadzaj pod doświadczenie „konfliktu". Bądź świadom, że nie sam „konflikt", lecz przygotowania do niego są najważniejsze, że to one stwarzają możliwość pełnego udziału w procesie uczenia się.
– Inspiruj do wczuwania się w odgrywane role zamiast imitowania ich.
– Pamiętaj, że wzrost w dramie dokonuje się przez wolne, długotrwałe rozwiązanie; daj czas na „celebrację" przeżycia oraz uwewnętrznienie emocjonalnych i duchowych jakości uobecnionych w działaniu.
– Uwrażliwiaj na potrzebę artykulacji treści świata wewnętrznego.
– Doceniaj znaczenie komunikatów, które wyrażane są przez ekspresywną grę ciała.
– Połóż duży nacisk na zróżnicowane pod względem stopnia trudności i rozciągnięte w czasie ćwiczenia językowe w przekonaniu, że język najpełniej rozwija się przez doświadczenie, a drama to poszerza.

Stawianie pytań

– Rozwijaj i doskonal umiejętność zadawania pytań, pamiętając, że ich istotą jest otwieranie nowych możliwości.
– Zastanów się, czy sytuacja wymaga tego, byś postawił otwarte czy zamknięte pytania.
– Wykorzystuj pytania nie tylko do sprawdzenia faktów, ale nade wszystko do rozbudzania myślenia, rozwoju dramy i zmiany założeń.
– Wzmacniaj grupę w zadawaniu różnych typów pytań:
  - analitycznych (co się stało?),
  - hipotetycznych (czyje to jest?),
  - ewaluacyjnych (co o tym sądzicie?),
  - syntetycznych (co się może zdarzyć?),
  - analogicznych (jakie znacie inne podobne sytuacje?),
  - dedukcyjnych (jakiego to jest rodzaju?).

Diagnozowanie i wartościowanie postępu w dramie

Dokonuj stałej analizy swojego „bycia" w dramie, podejmowanych działań, proponowanych rozwiązań, ich sensowności i skuteczności oraz rezonansu, jaki pozostawiają w uczestnikach. Można się posłużyć w tym celu następującymi pytaniami:

- Jaki rodzaj aktywności zaproponowałem grupie i jak go zainicjowałem: przez wybór, prośbę, wyjaśnienie czy nakaz?
- Jakie postawiłem pytania?
- Czy jasno sygnalizowałem moje intencje?
- Jaka była moja rola w grupie? Czy przyjąłem jakąś rolę: doradcy, facylitatora, przywódcy, obserwatora, kontrolującego?
- W jaki sposób podzieliłem lekcję (działanie, rozmowa, refleksja, testowanie pomysłów, badanie, stawianie argumentów, dowodzenie, negocjacje)?
- Czy użyłem odpowiedniej strategii, aby zrealizować moje intencje?
- Czy zmieniłem podczas zajęć kierunek pracy? Dlaczego? Jaki osiągnąłem przez to rezultat?
- Czy zwalniałem odpowiednio tempo „akcji", aby podkreślić jej znaczenie i pomóc uczniom „uwierzyć" w sytuację?
- Jakie rodzaje aktywności inicjowała klasa?
- Czy odczytywałem sygnały dawane mi przez grupę?
- Jakie było nastawienie uczestników i czy zmieniło się ono podczas zajęć? Czy miałem z tym jakiś związek?
- Jaki wpływ miała na mnie grupa, a ja na nią? Co mnie zaskoczyło?
- Jakie zmiany nastąpiły w grupie? Jak i dlaczego zaistniały?
- Jakie rodzaje uczenia się wystąpiły w czasie zajęć? O jakie płaszczyzny nauczania powinienem poszerzyć zajęcia w przyszłości? (O'Neill, Lambert, Linell, Warr-Wood, 1976).

Ocena osiągnięć dramy

- Nie oceniaj lekcji dramowej powierzchownie, pozornie, np. próbując uzyskać tylko odpowiedź na pytanie: „czy to, w co uczestnicy byli zaangażowani, było poprawne?"
- Skoncentruj uwagę na wewnętrznych doświadczeniach, oceń stopień zaangażowania, zdolność do autokreacji, głębię refleksji, jakość udzielanych odpowiedzi na postawione pytania i poziom kompetencji komunikacyjnych.
- W uzyskaniu prawidłowego obrazu pracy dramowej poszczególnych osób i całej grupy posłużyć mogą np. prace pisemne (opowiadania, scenariusze, wiersze, listy, pamiętniki, dzienniki etc.), wytwory i dokonania, dialogi i dyskusje. Środki te pomogą ocenić płaszczyzny indywidualnego rozwoju, rozpoznać obszary osiąganego wzrostu, kształtować umiejętności i postawy,

przyczyniać się do ewolucji wiedzy i stać się gwarancją przyszłych sukcesów w procesie uczenia się i nauczania.
– Zastanów się, czy dostrzegłeś, w czym uczniowie (studenci) odnosili „zwycięstwa". Jeśli tak, to rozwijaj to.

Przyjmując, że celem dramy jest poszerzanie kompetencji w mówieniu, odpowiedz sobie na pytanie: jakie źródła języka przywołują zadania dramowe? Jaka istnieje relacja między werbalną a niewerbalną częścią lekcji?

Co na początek?

Zanim zaczniesz wykorzystywać dramę na swoich zajęciach, określ i wyznacz odpowiednie warunki (właściwe miejsce i czas – najlepiej 45–90 minut), stwórz opartą na wzajemnym szacunku, zaufaniu i akceptacji atmosferę w grupie oraz daj każdemu uczestnikowi okazję do odkrywania, badania, pobudzania i uwalniania własnych możliwości, tak aby uaktywnić: zmysły, wyobraźnię, emocje, intelekt i fizyczne „ja". Możesz to osiągnąć przez zastosowanie różnorodnych ćwiczeń. Oto niektóre propozycje:

I. Ćwiczenia kształtujące i rozwijające umiejętność dokładnej obserwacji, trafnego postrzegania i komunikowania

Sukces

Dobierzcie się w pary (A i B). A zaczyna odgrywać mimicznie czynność wykonywaną przez ludzi określonego zawodu, np. operację, gotowanie, kierowanie ruchem. Gdy A się posuwa z każdym nowym punktem w mimice, B musi wyrazić zrozumienie każdego kroku. A nie pokazuje nowych sekwencji czynności do momentu, gdy B wyraźnie potwierdzi, że zrozumiał daną prezentację. Gdy B odtworzy to, A mówi „SUKCES" i kontynuuje swoją grę. Jeżeli B milczy, A musi spróbować pokazać czynność w bardziej sugestywny sposób.

Pory roku

Usiądźcie w kręgu. Jedna z osób pokazuje mimicznie, wzbogacając to tańcem i ruchem, wybraną porę roku. Następna osoba kontynuuje przedstawianie obrazu i poszerza jego kontekst. Zachęć do pełnego wyobraźni reagowania i łatwego przechodzenia z rzeczywistości do fantazji. W celu zainspirowania aktywności ruchowej można wykorzystać podkład muzyczny (np. Vivaldi, „Pory roku").

Jaki bohater?

Utwórzcie dwie grupy (aktorzy i widzowie). Osoby przyjmujące role aktorów wybierają najbardziej znane postacie z lektur i odgrywają mimicznie charakteryzujące je cechy i postawy. Widzowie obserwują, następnie ustalają i zapisują na kartkach, kim jest dana postać i jakie związano z nią w prezentacji przymioty. Po wykonaniu ćwiczenia porównujemy trafność odkryć i skojarzeń oraz dyskutujemy. Potem następuje zamiana ról.

Fotograf

Pracuj z partnerem (A i B). A próbuje przekazać emocje, przeżywany stan, doświadczany nastrój (smutek, złość, niepokój, oczekiwanie, zadowolenie, szczęście). B koncentruje kolejno uwagę na wybranych fragmentach ciała, tak jakby chciał je sfotografować (ręce, nogi, plecy) i próbuje zaobserwować, czy komunikują one to, co czuje A.

Bądź poetą

Uczniowie otrzymują długie kartki, na których piszą jakieś zdania. Po napisaniu zawijają je. Po zawinięciu kartki, z prawej strony powtórnie wypisują ostatni wyraz zdania. Kartkę podaje się sąsiadowi, któremu nie wolno jej rozwijać i czytać przepisanego zdania, tylko dobrać takie zdanie, które się rymowałoby z widocznym wyrazem. Uczniowie kolejno przekazują sobie kartki. Na hasło „KONIEC" następuje rozwinięcie kartek i głośne odczytanie wierszy. Rezultaty są niekiedy bardzo humorystyczne, np. „idę do szkoły, on jest goły, kupiłem cztery stoły". Udział bierze cała klasa.

Magiczne słowa

Usiądźcie w kręgu i wyobraźcie sobie, że odebrano wam możliwość mówienia. Każdy może jednak wybrać cztery słowa, którymi będzie mógł się porozumiewać. Zapisz je na kartce, znajdź partnera i spróbuj komunikować się z nim za pomocą wybranych słów oraz gestów. Następnie zapiszcie wasze wyrazy na kartce (macie ich teraz osiem). Zmieńcie partnera i kontynuujcie „rozmowę", wykorzystując teraz osiem wyrazów.

II. Ćwiczenia rozwijające słuchanie, koncentrację i zapamiętywanie

Naśladuj to

Usiądźcie w pewnej odległości z zamkniętymi oczami. Nauczyciel wytwarza różne dźwięki (klaszcze, pstryka palcami, tupie nogami, używa swojego głosu). Każdy powtarza te dźwięki w sposób, w jaki je odbiera. Nauczyciel proponuje krótki rytm, potem dłuższy, aż do osiągnięcia najdłuższej sekwencji rytmicznej. Klasa wszystko naśladuje.

Dźwiękowa kolekcja

Każda osoba stojąca w kręgu przywołuje w wyobraźni jakiś dźwięk (ze świata zwierząt, ptaków, pojazdów, maszyn itp.) i wybiera sposób wyrażenia go (długi, krótki, łagodny, ostry). Pierwsza osoba artykułuje swój dźwięk, który jest przez wszystkich powtarzany. Druga osoba swój, który pozostali także odtwarzają. Tak czynią kolejno wszyscy w kręgu. Unikajcie długich przerw miedzy różnymi dźwiękami i dążcie do jak najwierniejszego naśladowania. Różnicujcie światy, z których pochodziły wasze dźwięki. Wyłonione „dźwiękowe światy" wykorzystują swoje wcześniejsze pomysły foniczne i organizują koncert.

Dopowiedz coś

Utwórzcie krąg. Jedna z osób wymienia pięć imion. Każda następna osoba powtarza listę imion i dodaje kolejne. Ćwiczenie to może mieć różne warianty, np. „Wszedłem do sklepu i zobaczyłem...", „Byłem w muzeum i widziałem...", „Podróżowałem do... i zwiedziłem...". Moduluj głosem, powtarzając wzrastającą liczbę.

Dwa warianty tekstu

Przeczytaj na początku lekcji fragment wybranego tekstu, np. artykuł z gazety, krótkie opowiadanie, biografię wybitnej postaci. Pod koniec lekcji przeczytaj go jeszcze raz, ale zmień ważniejsze fakty. Sprawdź, na ile uczniowie dostrzegli różnice prezentowanych wersji.

III. Ćwiczenia stymulujące wyobraźnię

Poruszony rekwizyt

Ze skrzynki z rekwizytami wybierz jeden przedmiot, na tle muzyki spróbuj zidentyfikować się z tym przedmiotem, wyobraź sobie, że „jesteś nim". Sprawdź, jak się czujesz, co myślisz. Pokaż, jak według ciebie mógłby się zachowywać ożywiony parasol, zegarek, kapelusz etc. Końcowym efektem ćwiczenia jest to, że wszystkie rekwizyty są w ruchu. Pracuje cała klasa.

Jaki tytuł?

Tworzycie dwie grupy (A i B). Jedna sporządza listę lektur i obmyśla dla każdego tytułu symboliczno-metaforyczną reprezentację (obraz), który przekazuje przy użyciu ekspresji ciała, mimiki i gestu. Grupa obserwatorów ma za zadanie ustalić prawidłowy tytuł.

Inny czas dla bohatera

Wybierz literacką lub historyczną postać i usytuuj ją w odmiennym kontekście czasowo-przestrzennym. Pomyśl, kim byłaby w tych warunkach,

które dla niej wybrałeś, jak by się zachowywała, czy zmieniłaby motywację swoich działań i wyborów, przed jakimi nowymi szansami i zagrożeniami by stanęła? W następnym etapie tworzycie pary i przedstawiacie sobie wzajemnie wizję losów waszych bohaterów w warunkach, w których ich umieściliście. Na zakończenie ćwiczenia połączcie się w jedną grupę i dokończcie w „rundce" zdania: „Odkryłem, że...", Zauważyłem, że...", „Przekonałem się, że...".

Dźwiękowa rzeźba

Każdy wybiera dla swojego ciała określony kształt i znajduje dla niego dźwiękowe tło. Następnie łączy swój kształt i swoje dźwięki z kształtem i dźwiękami partnera. Tworzy się w ten sposób „śpiewająca rzeźba". Poszczególne pary sukcesywnie dołączają do siebie. Tak formuje się spontaniczna, monumentalna, „śpiewająca rzeźba" całej klasy.

Wyimaginowany świat

Prosisz jedną z osób o opuszczenie klasy. Pozostałym mówisz, aby wyobrazili sobie, że są na przykład pracownikami fabryki, aktorami na planie filmowym, politykami, dziećmi w przedszkolu. Uczniowie zaczynają zachowywać się zgodnie z instrukcją i wchodzą w odpowiednie role. Osoba spoza klasy zostaje zaproszona na „scenę". Jak szybko potrafi rozpoznać sytuację, znaleźć się w wyimaginowanym świecie, wejść w przydzieloną jej wcześniej rolę? Gdy ma z tym kłopot, nie ma potrzeby ograniczać scenki tylko do mimiki, można odwołać się do werbalnych objaśnień. Nie powinny one jednak być zbyt bezpośrednie.

Ćwiczenia doskonalące świadomość ciała

Podróże

Prowadzący proponuje ćwiczenia na wyrażanie różnych sposobów poruszania się w zależności od okoliczności:

- brodzenie w rzece, której woda sięga do kolan
- stanie na podłodze pokrytej gęstą, zieloną galaretą
- przechodzenie przez wodę w za dużych butach, które spadają
- przekraczanie jezdni w godzinie szczytu (szczególnego nasilenia ruchu)
- stąpanie po plaży podczas wichury
- niesienie małej myszki, która ma złamaną nogę.

Najpierw uczestnicy mają sobie wyobrazić te sytuacje, a następnie prowadzący tworzy grupy i przydziela każdej określony temat. Pozostali mają rozpoznać, co grupa chce przedstawić.

Dodatkowo po wykonaniu ćwiczenia prowadzący może zaproponować grupom swobodne rozwinięcie tematów i przedstawienie ich zakończenia, np. co uczestnicy znaleźli pod koniec podróży.

Co jest w pudełku

Prowadzący przedstawia pantomimicznie pudełko. Może ono być duże, małe, nieznaczne lub wysokie itp. Celem ćwiczenia jest poznawanie z gestów, co jest wewnątrz pudełka. Najpierw prowadzący szkicuje kształt pudełka, a następnie zaczyna je otwierać. Może tam być wstążka lub taśma klejąca.

Kiedy prowadzący otworzy pudełko, przedstawi pantomimicznie to, co w nim znalazł. Mógłby to być zachwycający, puszysty kotek, oślizgły wąż lub robaczywe jabłko. Reakcja prowadzącego powinna ujawnić, co dokładnie jest w pudełku.

Uczestnicy mają domyślić się, co jest w pudełku; jeżeli odgadną, prowadzący wraca do tematu podstawowego, tj. do kształtu pudełka, i całkowicie je niszczy w dowolny sposób, np. skacze na nie lub rozdziera.

Następnie uczestnicy mają za zadanie samodzielnie wykonać te ćwiczenia, uwzględniając wszystkie etapy procesu.

Ćwiczenie wykonywane jest kolejno w kręgu; pozostali odgadują, co jest w pudełku. Podczas ćwiczeń grupa powinna zachować milczenie.

Przed wykonaniem ćwiczenia należy zasugerować uczestnikom, aby szczegółowo wyobrazili sobie kształt pudełka i jego zawartość.

Gorący ziemniak

Prowadzący proponuje uczestnikom, aby pantomimicznie przedstawiali jedzenie różnych potraw, takich jak: spaghetti, jabłko, lody, zupa, gorący ziemniak.

Następnie należy pantomimicznie przedstawić przygotowanie posiłków: krojenie cebuli, obieranie marchwi itp.

Potem prowadzący proponuje tematy związane z takimi czynnościami jak: wbijanie gwoździa, wiercenie w ścianie, odkurzanie odkurzaczem lub inne.

Uczestnicy mogą zacząć wykonywać ćwiczenia równocześnie, a potem prowadzący może poprosić kilka osób o zaprezentowanie ćwiczeń wobec grupy.

Wyrażanie emocji

Prowadzący rozdaje uczestnikom kartki papieru, na których wypisane są różne emocje, np. jesteś: szczęśliwy, smutny, wściekły, podniecony, zdesperowany, przestraszony, obojętny, krytyczny, złośliwy, zakłopotany, przygnębiony, pyszny, sceptyczny itd.

Uczestnicy mają wyrazić ciałem (gestem, wyrazem twarzy, całą postawą) konkretne uczucie.

Jaki jest mój zawód?

Grupa siada w kręgu na podłodze.
Prowadzący rozpoczyna ćwiczenie od zademonstrowania zawodu np. artysty, pisarza, disc jockeya itd.

Uczestnicy starają się odgadnąć, kto jest kim. Prowadzący zaprasza osobę, która prawidłowo odgadła przedstawiany zawód, aby kontynuowała ćwiczenie, dając własne przykłady zachowań adekwatnych do określonych zawodów.

Nie należy wywierać presji na uczestnikach. Decyzja udziału w ćwiczeniach powinna zrodzić się dobrowolnie, aby wykonanie ćwiczenia nie wywołało zamieszania i skrępowania, gdyż jego intencją jest rozbudzenie swobodnych, twórczych zachowań.

Daj mi jakiś znak

Prowadzący proponuje, aby uczestnicy zastanowili się przez chwilę, jaki program telewizyjny najczęściej oglądają, jaka jest ich ulubiona książka, ostatnio widziany film, usłyszana piosenka.

Następnie prosi, aby ochotnicy wyrazili pantomimicznie tytuł wybranej ksiażki, filmu, piosenki, programu telewizyjnego. Pozostali uczestnicy starają się odgadnąć z zachowania, gestów i mimiki, jaki to tytuł.

Prowadzący zachęca, aby ochotnicy najpierw mimicznie uprzedzili grupę, czy mają zamiar przedstawiać tytuł książki, filmu, piosenki (kreśląc w powietrzu prostokąt oznaczający telewizor lub kręcąc korbką na oznaczenie filmu itd.)

Potem prezentujący powinien wskazać na palcach, z ilu słów składa się tytuł.

Gdy grupa podaje propozycje tytułów, pokazujący powinien w reakcjach ujawnić, czy odpowiedzi są poprawne, zupełnie niepoprawne lub prawie dobre.

Kto właściwie rozpoznał, może kontynuować ćwiczenie, podając własną propozycję.

Maszyny

Uczestnicy rozmawiają ze sobą, wymieniając nazwy różnych maszyn, jakie przychodzą im do głowy.

Następnie każdy wybiera jakąś maszynę, próbuje ją sobie wyobrazić, a potem stara się ją pantomimicznie przedstawić.

Kolejnym etapem jest dodanie efektów dźwiękowych.

Potem tworzy się pary A i B, aby rozwinąć wyobrażenie maszyny i wyrazić ją wraz z efektami dźwiękowymi.

Następnie dwie pary pracują wspólnie i próbują stworzyć bardziej skomplikowaną maszynę. Na zakończenie grupa ośmioosobowa może wspólnie przedstawić maszynę wykonującą jakąś czynność. Może to być zaparzacz do kawy, odkurzacz, maszynka do robienia lodów... itp.

Literatura

Aspects of Primary Education. *The Teaching and Learning of Drama* (1990)

Bird G., and Norris J., *Worlds of English and Drama.* Oxford University Press (1983)

Bolton G., *Towards Theory of Drama in Education*, Longman (1979)

Bolton G., *Drama as Education*, Longman (1984)

Davies G., *Practical Primary Drama*, Heinemann (1980)

Dziedzic A., Pichalska J., Świderska E., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej.* Warszawa (1992)

Gadamer H.G., *Prawda i metoda.* Kraków (1993)

Goodridge J. *Drama in the Primary School.* Heinemann (1970)

Griffiths J., *An Early Start to Drama.* Simon & Schuster Education (1991)

HMI (Her Majesty's Inspectorate), *The Teaching and Learning of Drama.* London: HMSO (1990)

HMI, *Drama from 5 to 16.* Curriculum Matters, London: HMSO (1989)

Jaspers K., *Język*, w: Jaspers K., *Filozofia egzystencji*, Warszawa (1990)

Jaspers K., *Prymat i granice myślenia rozumu*, [w:] Jaspers K., *Rozum i egzystencja.* Warszawa (1991)

Morgan N. Saxton J., *Teaching Drama.* Hutchinson (1987)

Neelands J., *Making Sense of Drama.* Heinemann (1984)

Nixon J., *Teaching Drama.* McMillan (1987)

O'Neill C., Lambert A., Linell R., Warr-Wood J., *Drama Guidelines*. London (1976)

O'Neil C., Lambert A., *Drama Structures*, Hutchinson (1982)

Pankowska K., *Drama–zabawa–myślenie.* Warszawa (1990)

Rawlins G., Rich J., *Look, Listen and Trust. A Framework for Learning throug Drama,* Hongkong (1992)

Ricoeur P., *Egzystencja i hermeneutyka.* Warszawa (1985)

Roine E., *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu,* Opole (1994)

Stoate G., *Drama Starters.* Harrop (1984)

Taylor K., *Drama Strategies. New Ideas from London Drama*. Oxford (1991)

Wagner B.J., *Drama as a Learning Medium*, Hutchinson (1979)

Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży.* Warszawa (1990)

Wooton Ed. M., *New Directions in Drama Teaching.* Heineman (1982)

Scenariusze dramowe

WARSZTAT I

SKRZYNKA

Drama według pomysłu Kena Taylora

(opracowała: Grażyna Teusz)

Cele zajęć

- wprowadzenie idei formy teatralnej,
- zachęcenie do podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów przez świadome stawianie pytań,
- rozbudzenie wyobraźni i twórczego myślenia

Bodźce

- Nauczyciel z ochotnikiem stoją na środku klasy. Grupa ma za zadanie uważnie obserwować, co nastąpi.
- Za pomocą pantomimy nauczyciel i ochotnik odgrywają scenę poszukiwania wyimaginowanej skrzynki. Symulują przemieszczanie się jej, tak jakby toczyli spór o to, do kogo ma ona należeć. Nagle, niespodziewanie, jeden z nich odkrywa, jak otworzyć skrzynkę. Na tym etapie „akcji" nic jednak nie zostaje ze skrzynki wyjęte. Pantomima kończy się.

Pytania

- Nauczyciel zadaje pytania, aby ustalić, co się wydarzyło w improwizacji i skąd o tym wiemy. Próbuje określić różnicę między tym, co się stało, a tym, w jaki sposób zostało to przedstawione. Równie interesujące może być porównanie różnych obserwacji, gdyż często uczestnicy nie są zgodni, co do interpretacji poszczególnych prezentowanych scen.
- Nauczyciel zachęca grupę do stawiania pytań o dodatkowe szczegóły. Następnie wskazuje na to, że sformułowane pytania wymagają odpowiedzi, których udzielić powinni członkowie grupy.
- Nauczyciel rejestruje odpowiedzi w celu późniejszego nawiązania do ich treści.

Praca w parach

- Uczniowie mają dwie minuty na wymyślenie jak największej ilości informacji o skrzynce. Podstawową trudnością jest to, że mogą wziąć pod uwagę tylko tę skrzynkę, którą dotychczas prezentowano im za pomocą gestów. Ważne jest, by negocjować w kierunku uzyskania porozumienia, co do wielkości i kształtu. Krótka dyskusja z użyciem techniki mimicznej może być również odpowiednia.

Dyskusja

- Nauczyciel dyskutuje z grupą. Używając tablicy lub kartki papieru zbiera informacje o skrzynce. Zapisuje pomysły pochodzące od grupy i nadaje im znaczenie. Jak duża jest skrzynka? Z czego jest wykonana? Czy jest ciężka czy lekka? etc.

Praca w parach

- Uczniowie przygotowują pantomimiczną improwizację na temat: „Co byś zrobił, gdybyś znalazł taką skrzynkę?" oraz „W jaki sposób byś ją otworzył?" Wartość pracy wzrośnie, gdy ograniczysz czas i będziesz motywował do poważnej pracy.

Praca w parach

- Przygotowana improwizacja, która pokazuje, jak reagujesz w zależności od tego, co jest w skrzynce. Ważne może być przedyskutowanie wartości i zakresu odczuć, które można zademonstrować jako reakcję na zawartość skrzynki.

  Przybliżeniu tego mogłyby służyć:

  1) demonstracja nauczyciela
  2) dyskusje
  3) praca detektywa

  Na przykład, gdybyś zobaczył reakcję (zdjęcie kogoś z wyrazem przerażenia na twarzy, zaglądającego do wnętrza skrzynki), jakie byłyby twoje przewidywania co do zawartości skrzynki?

Prezentacja

- Podział przygotowanych improwizacji w celu pogłębienia przekonania i wzmocnienia dobrych pomysłów. Nauczyciel zadając pytania włącza audytorium w badanie i sprawdzanie tego, co jest prezentowane. Czy prezentacja przynosi taki efekt, jaki miał być osiągnięty?

Dyskusja

- Negocjacje z grupą na temat: „Jak drama mogłaby przebiegać?" Ważne jest, aby być autentycznym i podążać za pomysłami grupy.

Praca w grupie

- Improwizacje grupowe służące rozwinięciu wcześniej rozpoczętej pracy.

Refleksja

- Przekonaj się wraz z grupą, jak prosta, podstawowa struktura rozwija się w wielu różnych kierunkach. Zauważ i podkreśl, że istnieje tyle reakcji i odpowiedzi, ile jest osób w grupie.

Rozwój

• Możesz rozważać następujące kwestie:

– Co się stanie, gdy przyjdą następne osoby i stwierdzą, że skrzynka należy do nich?
– Jak różne sposoby podejścia i stosunek może mieć ta sama osoba do tej samej skrzynki?
– Jaką szczególną moc ma skrzynka, w której umieszczono różnego rodzaju przedmioty?
– Kto był właścicielem skrzynki w przeszłości?

Nauczyciel stara się różnicować typ pytań, tak aby doprowadziły one do szczerych i twórczych odpowiedzi, np.:

Analiza

– Co się stało w pantomimie?

Hipoteza

– Na ile dotąd wiedziałeś, do kogo należy skrzynka?

Synteza

– Spierali się już wcześniej, lecz teraz, kiedy odkryli coś w skrzynce, jak sądzisz, co się stanie?

Analogia

– Czy możesz pomyśleć i wyobrazić sobie jakąkolwiek sytuację, w której dwie osoby dążą do posiadania czegoś?

Dedukcja

– Jak domyśliłeś się, co to jest za skrzynka i jak się ją otwiera? Zademonstruj to.

WARSZTAT II

Zbigniew Herbert KAMYK

(opracowała: Grażyna Teusz)

Cele zajęć:

• zwrócenie uwagi na temat i styl utworu oraz sposób poetyckiego obrazowania
• uchwycenie tezy filozoficznej wiersza
• sformułowanie hipotezy interpretacyjnej
• budzenie refleksji na temat relacji człowiek – natura

Przebieg dramy
Temat: „Kamyk jest stworzeniem doskonałym..." Człowiek wobec natury – ludzka tęsknota i marzenie o doskonałości

Wprowadzenie. Nauczyciel odczytuje wiersz Herberta „Kamyk".

Kamyk jest stworzeniem
doskonałym

równy samemu sobie
pilnujący swych granic

wypełniony dokładnie
kamiennym sensem

o zapachu który niczego nie przypomina
niczego nie płoszy nie budzi pożądania

jego zapał i chłód
są słuszne i pełne godności

czuję ciężki wyrzut
kiedy go trzymam w dłoni
i ciało jego szlachetne
przenika fałszywe ciepło

– kamyki nie dają się oswoić
do końca będą na nas patrzeć
okiem spokojnym bardzo jasnym

Następnie zachęca jednego z uczniów do ponownego przeczytania tekstu. Pozostałych angażuje do uważnego wsłuchania się w tekst. Uświadamia uczniom, że interpretacja głosowa powinna być wyraźna, gdyż pozwala lepiej uchwycić temat wiersza i dotrzeć do ukrytych w nim sensów i znaczeń.

Zadanie 1.

Nauczyciel dzieli uczestników na pięcioosobowe grupy. W grupach uczniowie formułują pytania dotyczące tekstu. Chodzi nie tyle o szczegółowe, metodyczne pytania, ile o to, aby dać wyraz pierwotnym wrażeniom, spontaniczności i nieukierunkowanemu jeszcze myśleniu. Następnym etapem byłoby negocjowanie i ustalanie przez grupy pierwszych pomysłów na percepcję i rozumienie utworu. Jest to więc intuicyjne, a nie naukowe odczytywanie tekstu; w tej wstępnej interpretacji pojawić się mogą refleksje często bardzo luźno związane z utworem oraz formuły typu:
– Wiersz odbieram jako...
– Utwór przeżyłem jako...

– Sądzę, że poeta...
– Wiersz czytałbym w ten sposób, że...
– Moim zdaniem, tekst wiersza...
– Tytuł sugeruje, że...
– Słuchając utworu pomyślałem o..

Grupy przedstawiają swoje propozycje. Podstawowym celem jest zaktywizowanie uczestników, odwołanie się do ich „naiwnego", nieprofesjonalnego odbioru, angażującego wyobraźnię, emocje i uwzględniającego ich osobiste doświadczenia, przeżycia i wewnętrzne skojarzenia.

Zadanie 2.

Praca w parach. Nauczyciel proponuje, aby jedna z osób wynotowała określenia, za pomocą których został opisany kamień, i sporządziła ich rejestr w formie tabeli. Partner uzupełnia tabelę o cechy, których kamień nie ma.

Zadanie 3.

Uczniowie kontynuują pracę w parach. Nauczyciel zachęca ich, aby wypisali jak najwięcej związków wyrazowych, z którymi łączy się słowo „kamień", np. kamień węgielny, kamień filozoficzny, kamień nagrobny, kamień szlachetny, twardy jak kamień... etc. Następnie formułuje pytanie: „Które z tych związków są najbliższe utworowi Herberta? Dlaczego?"

Zadanie 4.

Praca z całą grupą. Nauczyciel polecił uczniom przynieść jakiś kamień. Mógł to być kamień z ogrodu, znad morza, z gór... Teraz prosi uczniów, aby je wyjęli. Potem mówi: „Wyobraźcie sobie, że kamień jest istotą żywą, że można z nim rozmawiać. O co chcielibyście go zapytać?"

Zadanie 5.

Praca w parach (A i B). Jeden z uczniów (A) przyjmuje rolę kamienia i wygłasza monolog. Wyobraża sobie, że wypowiedź jego odbywa się bez świadków. Drugi uczeń (B) przyjmuje w tym czasie rolę podsłuchującego wygłaszany monolog. W pewnym momencie „ujawnia się" i podejmuje rozmowę z kamieniem, której zakończeniem jest wywiad dla telewizyjnej audycji przyrodniczej. Na znak nauczyciela uczniowie „wychodzą" z ról. Nauczyciel inicjuje rozmowę:

- Jakim byłeś kamieniem?
- Jak się czułeś w roli kamienia?
- Co było dla ciebie najtrudniejsze?

- O czym myślałeś?
- Jak postrzegałeś świat i człowieka?
- Czy o czymś marzyłeś?
- Gdybyś miał możliwość wyboru, kim chciałbyś być: człowiekiem czy kamieniem? Dlaczego?

Następnie uczniowie dokonują krótkiej prezentacji treści wywiadu w formie: „Najbardziej zaskoczyło mnie to, że...", „Nie spodziewałem się tego, że..." etc.

Zadanie 6.

Praca indywidualna. Nauczyciel skłania uczniów do głębszej refleksji i większego wykorzystania wyobraźni. Poleca, aby napisali krótki wiersz, który zaczynałby się od słów:

Kamień jest stworzeniem
niedoskonałym...

Zainteresowani odczytaniem swoich wierszy autorzy dokonują ich prezentacji. Nauczyciel zadaje pytania:

- Jakie uczucia towarzyszyły procesowi tworzenia?
- Czy było to ciekawe czy nudne doświadczenie?
- Co stanowiło źródło inspiracji dla twoich twórczych poszukiwań?
- Co chciałeś wyrazić, na co zwrócić uwagę, co zaakcentować? (Nauczyciel koncentruje uwagę uczniów na cechach, które określają niedoskonałość kamienia. Tworzą się w ten sposób antonimiczne pary określeń).
- Czy kamień zasługuje na wiersz, czy często jest tematem wierszy?
- Jakie dostrzegasz tego przyczyny?

Zadanie 7.

Praca z całą grupą. Omówienie rezultatów dotychczasowej pracy. Rozmowa w kręgu zaistniałych opozycji: kamień – człowiek, doskonałość natury – niedoskonałość człowieka, doskonałość człowieka – niedoskonałość przyrody.

Zadanie 8.

Praca w grupach. Uczestnicy tworzą dwie grupy. Każda z nich przygotowuje improwizację na temat: „Człowiek w królestwie kamieni" (grupa 1.), „Kamienie w świecie człowieka" (grupa 2.).
(Zadbaj o to, by nie wydłużać czasu na przygotowanie improwizacji oraz inspiruj do twórczej pracy).
Po przedstawieniu zaimprowizowanych scen ważne jest wzmocnienie i poszerzenie doświadczeń i aktywności przez pytania:

- Na ile udało ci się przedstawić to, co zamierzałeś?
- Czego doświadczyłeś i co odczuwałeś w wyimaginowanych światach?

- Co to znaczy być człowiekiem w królestwie kamieni?
- Co to znaczy być kamieniem w świecie człowieka?

(czas 90 min)

SESJA SUPERWIZYJNA:

⇨ W jaki sposób zastosowane przez Herberta obrazowanie poetyckie służy tematowi wiersza?
⇨ Jakie konteksty oraz idee filozoficzne dotyczące człowieka i jego miejsca w świecie przywołuje tekst?
⇨ Jakie refleksje nasuwa utwór poety, jeśli chodzi o relację człowiek – natura?

WARSZTAT III

STWORZENIE ZIEMI

Drama według pomysłu Giles Bird i Jay Norris. Można ją rozwijać zależnie od osobistej inwencji i kompetencji nauczyciela

(opracowała: Grażyna Teusz)

Przebieg dramy

Wprowadzenie: Nauczyciel przedstawia mit o stworzeniu Ziemi. Każdy mit opowiada jakąś historię, prawydarzenie, które dokonało się na początku, jest więc opowieścią o tym, co się stało *in illo tempore.* Nauczyciel prezentując mit, który mówi o tym, jak doszło do powstania kosmosu, zwraca przede wszystkim uwagę na ważność i wartość myślenia symbolicznego. Ukazuje, że jest ono nierozerwalnie związane z człowiekiem. Celem lekcji jest też uświadomienie faktu, że symbol odsłania najgłębsze strony rzeczywistości, które opierają się wszelkim innym sposobom poznania.

Treść mitu: Zanim Ziemia została stworzona bogowie, których władcą był Olorun, żyli w niebie. Pod niebem znajdowała się tylko woda, ciemność i wirująca mgła. Jeden z bogów, Obatala, dostał zezwolenie od Oloruna na próbę stworzenia tam lądu. Olorun powiedzial mu, by poszedł po radę do bogini Orunmili, która przewiduje przyszłość rzucając orzechy kokosowe na tacę i studiując wzory, w które się one ułożą. Orunmila powiedziała Obatali, że będzie potrzebował złotego łańcucha, aby zejść na dół do wody, muszli ślimaka napełnionej piaskiem, kury, kokosa i kota. Zgodnie z przepowiednią, Obatala udał

się do kowala i poprosił, aby zrobił mu złoty łańcuch. Kowal zabierając się do pracy stwierdził, że w niebie jest zbyt mało złota, aby zrobić łańcuch sięgający do Ziemi. Zdesperowany Obatala poprosił wszystkich bogów i boginie, by dali mu swoją biżuterię, która została przetopiona, lecz łańcuch był wciąż za krótki. Jednak Obatala zdecydował się odbyć tę podróż. Jeden koniec łańcucha został przytwierdzony do krawędzi nieba za pomocą złotego haka, natomiast drugi zwisał w dół w kierunku ciemności. Orunmila wzięła muszlę, kurę, kokos i kota, a Obatala zaczął schodzić w dół. Wkrótce otoczyła go czarna mgła. Zaczął się bać, ale schodził nadal, aż zszedł do końca łańcucha. W dole usłyszał łoskot wody i zaczął się trząść ze strachu. W chwili, gdy poczuł, że zaraz spadnie i utopi się, usłyszał głos Orunmili – „Piasek". Wysypał więc piasek z muszli. Wówczas głos rzekł: „Kura", a Obatala upuścił kurę, która rozgrzebała piasek ponad wodę. Piasek opadał nierówno, tworząc góry i doliny. Obatala puścił łańcuch i spadł wraz z kotem bezpiecznie na ląd. Na lądzie zasadził kokos. Drzewo natychmiast wyrosło, dojrzało i zrzuciło więcej orzechów, z których powstało wiele drzew. Obatala zbudował chatę i mieszkał w niej ze swoim kotem.

W niebie Olorun był ciekaw, jak posuwa się tworzenie lądu, więc posłał tam posłańca. Obatala prosił posłańca, aby ten błagał Oloruna o ciepło i światło, ponieważ Ziemia była zimna i ciemna. Gdy król bogów usłyszał prośbę, stworzył słońce i wysłał je w wędrówkę po niebie.

Czas upływał. Obatala zaczął się nudzić. Zdecydował więc, że stworzy ludzi, by dotrzymywali mu towarzystwa. Nadał glinie kształt mężczyzny i kobiety, wystawił ich na słońce, by wyschnęli. Praca była bardzo ciężka, poczuł się zmęczony i spragniony. Wziął więc sok z palmy i przygotował z niego wino. Wypiwszy znaczną ilość tego trunku poczuł się lepiej i zrobił więcej figurek. Wino sprawiło, że jego palce stały się niezdarne i część figurek była zdeformowana. Nie miały rąk, nóg, oczu, niektóre miały skrzywione plecy. Gdy skończył, spojrzał z zadowoleniem na to, co zrobił i zaczął się modlić do Oloruna, by ten tchnął życie w gliniane figurki. Król bogów usłyszał jego modły, wychylił się zza krawędzi nieba i ożywił figurki. Mężczyzna i kobieta natychmiast podnieśli się z piasku i zaczęli pracować. Ścięli drzewa i postanowili zbudować miasto. Wówczas Obatala spostrzegł, że wino sprawiło popełnił tak wiele błędów. Był bardzo zawstydzony, że spowodował tak wiele cierpienia, więc ślubował, że nigdy więcej nie będzie pić wina i zaopiekuje się kalekimi ludźmi. Mężczyźni i kobiety skończyli budowę miasta i uczynili Obatalę swoim królem. Rządził nimi dobrze, dbając o nich tak, jak ojciec dba o swoje dzieci.

Pytania

Uczestnicy dramy próbują odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Co było przed stworzeniem Ziemi?
2. Co stało się z piaskiem po tym, gdy kura go rozgrzebała?
3. Dlaczego kot był ważny dla Obatali?

4. Co zostało użyte do wymodelowania mężczyzny i kobiety?
5. Jakie przyrzeczenie złożył Obatala?
6. Czy reszta bogów pomogła Obatali? W jaki sposób?
7. Kiedy Obatala pokazał, że jest odważny?
8. Do czego były przydatne kokosy?
9. Jak myślisz, czy Obatala mógł być dobrym królem?
10. Jaką rolę odegrał Olorun w stworzeniu Ziemi?

Eksploracja idei

Zadanie 1. Doradca

Wyobraź sobie, że to ty jesteś Obatalą odpowiedzialnym za wszystkich ludzi. Właśnie popełniłeś kilka błędów i widzisz, jak łatwo wybrać złą drogę. Chcąc uczynić życie piękniejszym i szczęśliwszym dla wszystkich, dajesz swoim ludziom pięć rad. Są one właściwe dla świata, który stworzyłeś.

Wymyśl takie rady, które według ciebie sprawią, że ten świat będzie lepszy.

Zadanie 2. Dotyk

Jeśli zamkniesz oczy i dotkniesz czegoś, możesz wyobrazić sobie tę rzecz dzięki twoim palcom. W ten sposób możesz dowiedzieć się wiele o kształcie, cieple i ruchach przedmiotów. W naszej historii Obatala ma zaufanie do swego zmysłu dotyku, ponieważ żyje w ciemności do momentu, gdy Olorun stworzył słońce na niebie. Spróbuj wyrazić co czujesz, gdy dotykasz kurę, kota czy kokos. Teraz w ten sam sposób wyraź swoje uczucia, które wywołane zostały dotykaniem przedmiotów znajdujących się wokół ciebie.

Zadanie 3. Powstanie świata

Mit jest historią, która tłumaczy coś, czego nie można do końca wyjaśnić – powstanie Ziemi. Mit o Obatali jest przykładem, w jaki sposób Joruba, lud z zachodniej Afryki, tłumaczy sobie stworzenie świata. Narodziny Ziemi w inny sposób ukazane są w Biblii, w księdze Genesis. Wyobraź sobie, że dawno temu Eskimosi chcieli opowiedzieć swym dzieciom o tym, jak powstał świat. Zamarznięta ziemia, śnieg, lód, foki i polarne niedźwiedzie – wszystko to znajdzie się w tej historii. Jej początek brzmi: „Dawno, dawno temu..."

Zadanie 4. Jacy bogowie?

Ludzie zawsze wierzyli, że bogowie są sprawcami wszystkich smutków i radości życia. Bogowie mogą wyglądać jak istoty ludzkie, lecz są znacznie silniejsi. Tym, którzy w nich wierzą, przekazują kontrolę przynajmniej nad

ważniejszymi rzeczami w życiu. Wyobraź sobie, że chcielibyśmy komuś wytłumaczyć, nasze współczesne cuda, np. telefony, samoloty lub telewizja, zostały wynalezione przez bogów. Te superistoty będą potrzebować specjalnych imion oraz zdefiniowania ich imponujących możliwości. Pomyśl, jak bogowie mogli podarować swe cuda ludziom. Wymyśl swoich bogów i boginie. Wytłumacz, jak mogą oni wpływać na ludzkie życie.

Zadanie 5. Dobrzy przyjaciele

Dla wielu ludzi zwierzęta, tak jak kot dla Obatali, są ważną częścią życia. Czasem zwierzę jest przyjacielem człowieka, czasem jego pupilkiem, a zdarza się, że pomaga mu we właściwy sobie sposób. Gazety i czasopisma często zainteresowane są historiami o zwierzętach. Mam pięć tytułów opowiadań, w których zwierzęta dokonały czegoś istotnego w życiu człowieka. Wybierz jeden z nich i napisz artykuł. Jak myślisz, co mogło się zdarzyć? Możesz zaprojektować swą wypowiedź na tytułową stronę gazety, rysując np. ilustrację do artykułu.

a) Azor był wspaniały.
b) Zmysł konia.
c) Złota rybka w milionie.
d) Niedola kota.
e) Kira ratuje dzieci.

Zadanie 6. Wstydź się

Zapewne wszyscy wstydziliśmy się za siebie raz lub też kilka razy. Zrobiliśmy coś, co obróciło się przeciwko nam lub poczuliśmy, że zachowaliśmy się niewłaściwie. Uczucia te mogą być tak silne i głębokie, że często najlepiej je wyrazić w formie wiersza. Jeżeli przystąpisz do tworzenia wiersza, to powinno ci to pomóc:

I. Wypisz wszystkie pomysły na wiersz w formie „surowej", niedoszlifowanej. Może będziesz musiał poczynić zmiany, gdy to przemyślisz.

II. Dobierz słowa dokładnie, aby dać ostry obraz tego, co się stało. To jest ważniejsze od rymowania.

III. Pisz swoje wiersze uczciwie. Spróbuj przypomnieć sobie, co kłębiło się w twoim umyśle i sprawiało, że czułeś się niekomfortowo.

Zadanie 7. Odkrywanie słów

Kiedy Obatala dawał notatkę posłańcowi, musiała być ona napisana w ciemności. Oto ona: proszę pomóż mi Olorun jest tak zimno na dole tutaj Orunmila nigdy mi nie powiedziała że będę potrzebował grubego koca nic nie widzę nie uwierzyłbyś jak nieszczęśliwy ja jestem wczoraj nie mogłem znaleźć

drzwi by pozwolić memu drogiemu kotu wejść w całej prawdzie to jest okropne to czego potrzebuję to trochę ciepła aby ogrzać nas szybko pomóż mi wkrótce Olorun proszę jestem tak nieszczęśliwy jak długo dla dobrych starych dni na niebie nad ziemią nie ma nic patrzę samotnie przed siebie możesz mnie ocalić żegnaj teraz

Zadecyduj, gdzie zdania rozpoczynają się, a gdzie kończą. Przepisz wiadomość wstawiając znaki interpunkcyjne i używając wielkich liter w odpowiednich miejscach.

Zadanie 8. Nauka języka

Wszystko ma nazwę. Może być to nazwa osoby, jak np. Obatala, czy zwierzęcia, jak kot, lub rzeczy, jak wino, czy nawet uczucia lub myśli.

a) W pierwszym fragmencie historii jest 10 różnych nowych słów. Spróbuj je odnaleźć. Wypisz je.

b) Zdania poniżej pozbawione są sensu, gdyż niektóre nazwy zostały pozamieniane. Uporządkuj te zdania.

1. *Kura* zrobiła swoje *wino* niezdarnie.
2. *Orunmila* poszła do *kokosa* i poprosiła go, by zrobił miasto.
3. Pod *kotem* były tylko: *łańcuch*, czerń i wirujący piasek.
4. Obatala przyniósł kowalowi całą *mgłę, niebo, palce i drzewa*.
5. Ścięli wodę i zaczęli budować muszlę ślimaka.

Zadanie 9. Czytanie znaków

Jeśli ktoś ma zdolność przewidywania przyszłości, może spróbować uczynić swoje myśli mistycznymi. Poniżej znajduje się wypowiedź, która przedstawia fakty z przyszłości:

Gdy patrzę przez zasłoniętą kurtynę czasu, ciemność mgły rozjaśnia się i twoja przyszłość otwiera się przede mną. Widzę cię, w upływie lat, jako mieszkańca największej metropolii naszego kraju. Zostałeś tam umieszczony z woli wielu ludzi, po zwycięstwie nad innymi, którzy się tobie przeciwstawiali. Reprezentanci obcych spędzą dekadę zgromadzeni w starożytnym gmachu, przy sławnym zegarze znajdującym się przy wielkiej rzece. Złota opaska połączy cię z tymi osobami. Twoje potomstwo będzie tak liczne, jak liczba palców u jednej ręki. Tęsknisz widząc niżej daleko świat. A kiedy czas pozwoli, przejdziesz nad wodę do świata Wschodzącego Słońca. Tam zamieszkasz aż do końca, ale teraz mgła wraca. Nic więcej nie widzę.

Użyj swojego słownictwa i wyobraźni w ten sposób, aby pomogły ci uporządkować to opowiadanie. Napisz przepowiednię używając prostych zdań.

Zadanie 10. Świat Obatali

Ta historia stworzenia pochodzi od ludu Joruba z Nigerii w zachodniej Afryce. Postacie bogów w tej historii mogą być oparte na postaciach ludzi żyjących w przeszłości, którzy rządzili ludem Nigerii.

Zrekonstruujmy wydarzenia:

1. Obatala prosi Oloruna o pozwolenie utworzenia lądu pośród wody.
2. Orunmila daje radę Obatali.
3. Kowal robi złoty łańcuch, a inni bogowie są proszeni o oddanie swojej biżuterii na ten cel.
4. Obatala opuszcza się w dół łańcucha, w ciemnościach.
5. Obatala sadzi kokosy i buduje chatę.
6. Obatala prosi posłańca o ciepło i światło, dlatego też Olorun stwarza słońce na niebie.
7. Obatala wypija zbyt wiele wina i nadaje glinie niezdarne kształty.
8. Olorun ożywia figurki ulepione przez Obatalę.
9. Obatala czuje się zawstydzony, gdyż zobaczył, że część ludzi jest zniekształcona.
10. Ludzie zbudowali miasto i obwołali Obatalę królem.

Zadanie 11. Krok w świat dramy

Obatala zstąpił z nieba, by stworzyć Ziemię, ale popełnił błędy, których później żałował.

Krok pierwszy:	Miał dość odwagi, by opuścić się w ciemność.
Krok drugi:	Obatala bierze na siebie odpowiedzialność.
Krok trzeci:	Inni cierpieli, ponieważ pił zbyt dużo.
Krok czwarty:	Łatwo przychodzi mu popełnianie błędów.

I to może się stać teraz...

- Krok pierwszy

  Znajdź partnera. Zaplanuj, który z was jest jest A, a który B. A niech stanie krok za B, sprawdzając, czy jest w odpowiedniej odległości, przez położenie wyciągniętych rąk na ramionach B. B musi stać prosto, stopy muszą być złączone, a ręce wyciągnięte przed siebie. A próbuje złapać B, przekładając swoje ręce pod rękoma B, gdy B opada w dół. B zamyka oczy i gdy A powie: „gotowy", B swobodnie opada. B musi mieć zaufanie do A, a nie próbować ocalić się przez poruszanie nogami. A jest odpowiedzialny za bezpieczne złapanie B. Zamieńcie się miejscami, po pomyślnym wykonaniu kilka razy tego ćwiczenia.

- Krok drugi

  Znajdź partnera. A jest właścicielem zwierzęcia, ale musi wyjechać na kilka dni. Jego przyjaciel B wie o tym i oferuje zajęcie się zwierzęciem. A jest zaniepokojony, że B może temu nie podołać, więc udziela wskazówek, jak

właściwie sprawować opiekę. B jest bardzo gorliwy, chce wziąć na siebie odpowiedzialność za zwierzątko. B zna odpowiedzi na wszystkie pytania zadane przez A. Jak B przekona A, by mu zaufał?

- Krok trzeci
  Grupa trzech osób: A, B i C.
  A wypił za dużo na przyjęciu i spowodował wypadek. A nic się nie stało, ale B i C zostali ranni. Teraz znajdują się w szpitalu i leżą w tej samej sali. A odwiedza ich chcąc przeprosić. Jest przygotowany na ich gniew, bo wie, że jest winny. Ku jego wielkiemu zdziwieniu i zawstydzeniu, oni nie próbują go oskarżać. Wina, od której nie może uciec, sprawia, że A oświadcza: „Nie będę już nigdy więcej pił". Zagraj to.
- Krok czwarty
  Grupa cztero- lub pięcioosobowa. Jeden z grupy będzie X. Każdy z członków grupy ma zamiar podejść do windy i otworzyć ją. Po tym gdy drzwi zostają zamknięte X naciska guzik na najwyższe piętro. Przez pomyłkę wciska guzik „Niebezpieczeństwo. Stop" i winda zatrzymuje się między piętrami. Jest ona dźwiękoszczelna, więc krzyk jest bezcelowy. X rozważa możliwość milczenia lub dodania otuchy sobie i innym w windzie. Aż do przyjścia pomocy wszyscy ufają X. Jego błąd został zrozumiany. Zagrajcie jeden z wariantów możliwego rozwoju zdarzeń.

WARSZTAT IV

BIURO PODRÓŻY W CZASIE

Drama według pomysłu Kena Taylora.
Wariant ten, będący jej rozwiniętą strukturą, wykorzystano w cyklu warsztatów dla nauczycieli „Drama w edukacji".

(opracowały: Ewa Mojs i Grażyna Teusz)

Cele zajęć

- rozwijanie wyobraźni, wrażliwości i pewności siebie,
- uwrażliwianie na poszukiwanie szerszego kontekstu, w ramach którego można by się nauczyć czegoś więcej niż tylko tego, co przekazuje drama,
- dążenie do realizacji celów związanych z osobistym rozwojem jednostki.

Przebieg dramy

a) Wprowadzenie i organizacja zajęć:
   - dwie osoby prowadzące,
   - grupa około 25-osobowa,

- przedstawienie i przyjęcie przez grupę reguł i zasad wspólnej pracy podczas trwania warsztatu.

b) Tworzenie warunków i atmosfery ułatwiających wspólną pracę, poznanie nastroju grupy i jej gotowości do działania.

Ćwiczenie „Zegar"

Usiądź wygodnie, zamknij oczy i wyobraź sobie duży zegar z sekundnikiem; zegar stoi. Kiedy powiem „hop" – zegar ruszy i będziesz śledził ruch wskazówki sekundnika. „HOP"!

(czas ok. 2 min)

Zadanie 1.

Nie mamy wpływu na to, co zdarzyło się kiedyś. Przeszłość możemy tylko wspominać, poddawać ewaluacji, ale nigdy zmieniać. Prowadzący (nauczyciel w roli) opowiada krótką historię ze swojego życia – anegdotę, którą chciałby jeszcze raz przeżyć, doświadczyć i... zmienić.

Polecenie 1: Czy jest lub było w waszym życiu jakieś doświadczenie, coś, co chcielibyście powtórzyć, zmienić? Czy czegoś żałujecie? Opowiedz drugiej osobie o tym zdarzeniu, może także o swoim zachowaniu wtedy, które teraz, z pewnej perspektywy czasowej, wydaje ci się niestosowne, nieadekwatne.

(praca w parach, czas ok. 5 min)

Instrukcja: Prowadzący podchodzi do każdej z par, sprawdza rozumienie zadania oraz przebieg jego realizacji.

Polecenie 2: Pozostając jeszcze w przestrzeni wywołanej przez sytuację i towarzyszącego jej zachowania, (postawy) – pomyślcie, jakie cechy osobowości stwarzałyby szansę na zmianę waszego zachowania się w tamtej sytuacji?

(czas 10 min)

Instrukcja: Prowadzący podchodzi do każdej z par, ukierunkowuje pracę.

Zadanie 2.

Wprowadzenie do problemu: „Biuro podróży"

U w a g a! Zostałeś komputerowo wybrany – życiowa szansa! Biuro podróży oferuje ci możliwość podróży w dowolny czas w przeszłości i pozostania tam przez 24 godziny. Możesz wtedy przyjrzeć się swoim ówczesnym działaniom.

Jest jeden warunek. Nie możesz interweniować, niczego zmieniać, tylko obserwować.

Polecenie 1: Jest jeszcze pięć wolnych miejsc. Jeśli jesteś zdecydowany podjąć wyzwanie, zgadzasz się na przestrzeganie warunków uczestnictwa – wstań i podejdź tutaj!

Instrukcja: Ochotnicy podchodzą do prowadzącego zajęcia.

Polecenie 2: (dla ochotników)

Zaczyna nauczyciel w roli.

Chciałbym powrócić i przenieść się do przeszłości, do tego momentu, o którym opowiadałem na poczatku naszego spotkania. Na znak przedstawiciela biura podróży przeniosę się tam. Stworzy mi to okazję, aby jeszcze raz przyjrzeć się działaniu, jakie podjąłem w przeszłości.

Waszym zadaniem jest wcielić się w moją postać w tamtej sytuacji i przedstawić za pomocą mimiki, gestów i ruchu całe opisywane zdarzenie – będzie się ono dziać „tu i teraz".

Instrukcja: Drugi prowadzący „przenosi w przeszłość" nauczyciela w roli i ochotników. Podróżnik w czasie opowiada zdarzenie, jakby działo się „tu i teraz". Pokazanie zatrzymanej w czasie chwili, ochotnicy nie inteingerują w tok akcji.

Przerwanie dramy i omówienie:

Sprawdzenie rozumienia improwizowanej sceny – pytania do obserwatorów:

- czy ochotnicy dobrze odegrali swoje role?
- czy i jak podróżnik w czasie mógłby interweniować w przeszłość?
- co wy byście zrobili na miejscu podróżnika?

Polecenie 3: (dla ochotników)

Powracamy do sceny z przeszłości, odegrajcie ją jeszcze raz!

Instrukcja: Podróżnik interweniuje w bieg akcji.

Zatrzymanie dramy i omówienie:

- Dlaczego biuro podróży zabroniło interwencji w czasie?
- Jakie są konsekwencje zmiany biegu historii?

(czas ok. 30–35)

Zadanie 3.

W grupach przygotujcie następujące sceny:

- zdarzenie opowiedziane przez podróżnika, które rzeczywiście miało miejsce, wykorzystując do tego technikę zatrzymanego obrazu lub scenki improwizowanej z użyciem słów,

- zdarzenie z przeszłości, w które ingeruje podróżnik w czasie (scenka improwizowana z użyciem słów lub zatrzymany obraz),
- scenę, która pokazuje, jak zmieniło się życie po ingerencji podróżnika (scenka improwizowana)

Instrukcja: Uczestnicy pracują w trzech grupach, w ciągu 2–3 minut przygotowują pomysł na prezentację sceny.
Prezentacja przygotowanych scen.
Omówienie i dyskusja na temat moralnego prawa do ingerencji podróżnika w przeszłość, pytania dotyczące poznania przyczyn zmiany sytuacji:

- co mną kierowało: egocentryzm, postawy prospołeczne czy inne motywy?

(czas ok. 30 min)

SESJA SUPERWIZYJNA:

⇨ Jakie są wasze doświadczenia, doznania i wrażenia po pracy metodą dramy?
⇨ Czy łatwo było wam zaangażować się w „bycie w roli''?
⇨ Który moment pracy był najtrudniejszy?
⇨ Co wnosi drama do edukacji? Jakie dostrzegacie korzyści z pracy dramą?

(Uczestnicy sesji przygotowują odpowiedzi na pytanie „dlaczego drama w edukacji?'' na kartkach i przypinają je na tablicy).

WARSZTAT V

ZIEMIA OBIECANA

Drama przeprowadzona dla nauczycieli w cyklu warsztatów „Drama w edukacji''.

(opracowały: Ewa Mojs i Grażyna Teusz)

Cel zajęć:

◇ za pomocą dramy zmieniać i przewartościowywać kulturowe założenia

Przebieg

a) Wprowadzenie i organizacja zajęć
   - grupa około 30-osobowa
   - przedstawienie reguł i zasad pracy

b) Tworzenie warunków i atmosfery ułatwiających wspólną pracę. Poznanie nastroju grupy i jej gotowości do działania.

Ćwiczenie „Góra lodu".

Stajemy naprzeciw siebie, każdy z nas jest bryłą lodu. Ponad głowami praży słońce, robi się straszliwy upał i zaczynacie się roztapiać od góry, aż pozostaje po was jedynie kałuża wody na podłodze. Zaczynamy, zachowując własne tempo (sygnał dźwiękowy jest znakiem zatrzymania działania).

c) Zagadnienia do pracy:

Zadanie 1.

Wprowadzenie do problemu:

Wszystkich nas fascynują fantastyczne historie, baśnie, mity i legendy. W każdym micie i legendzie możemy znaleźć jakąś uniwersalną prawdę, która poszerza nasze rozumienie siebie „tu i teraz". Mit jest symbolicznym przedstawieniem, archetypicznym, wzorcowym i powtarzalnym przykładem jakiejś egzystencjalnej sytuacji człowieka. Mit służy więc za model ludzkich zachowań.

Polecenie 1: Uważnie wysłuchajcie tekstu i skoncentrujcie się na treści. (Prezentacja mitu „Dar bogów" – nauczyciel w roli narratora).

Biedne i bezdomne plemiona Białej Ziemi wędrowały przez wiele, wiele lat, zanim osiedliły się nad Księżycowym Jeziorem. Tutaj, na wyspach i piaskowych łachach, zbudowały wioskę z trzcin, która z czasem stała się wspaniałym miastem. Mijały lata, liczba ludności wzrastała i nie było już miejsca na nowe domy. Plemiona zaczęły walczyć ze sobą, aż wreszcie Quetzacalt – opiekuńczy bóg wąż – nakazał najwyższemu kapłanowi Tonalpoque, zwołanie przywódców plemion.

Naczelnicy plemion stanęli u stóp świątyni, nie wiedząc, co ich czeka. Najmądrzejszy z nich był Totochtin, którego rodzina była bardzo liczna i poważana. Wszyscy przywódcy złożyli ofiary w postaci drogich kamieni, aby okazać bogom szacunek. Kiedy najwyższy kapłan, ubrany w skórę jaguara, zbliżył się, przywódcy padli na kolana. Tonalpoque powiedzial im, że spędził wiele godzin, studiując kamienne tablice przedstawiające kalendarz, i zrozumiał, że Quetzacalt zażyczył sobie, aby jedno plemię opuściło wioskę na zawsze, zabierając ze sobą tylko to, co ludzie mogą unieść na swoich barkach. Kiedy wodzowie usłyszeli te słowa, bali się, że to właśnie ich plemię będzie musiało opuścić swoją okolicę. Tonalpoque ogłosił, że bóg wybral plemię Totochtina. Totochtin padł na kolana i przyjął w pokorze decyzję bogów, żeby wyprowadził swoje plemię z miasta.

Wtedy Tonalpoque zabrał Totochtina do świętego miejsca. Bogowie kazali przygotować dla niego dary. Totochtin mógł jednak wybrać tylko jeden dar. Tonalpoque przedstawił mu dwa talerze. Na jednym, pod drogocenną biżuterią, były dwa wielkie szmaragdy, jakich nigdy nie widział. Na drugim znajdowały się dwie drewniane laski.

Kiedy Totochtin wrócił do miasta, członkowie plemienia otoczyli go kołem i zadawali bardzo wiele pytań. Usłyszeli, że muszą opuścić miasto. Podporządkowali się tej decyzji, chociaż byli zdziwieni i źli, że Totochtin nie przyjął drogocennych kamieni. Niektórzy byli bliscy łez, było im trudno ukryć niezadowolenie i okazać posłuszeństwo wodzowi, ale dokonali tego.

Wkrótce plemię opuścilo miasto. Wędrowało przez wiele dni, aż wreszcie dotarło do gór. Wtedy zrozumiało, jak mądry byl Totochtin. Kiedy odczuwali zimno zrozumieli, że żaden, nawet najwspanialszy szmaragd nie byłby w stanie zapewnić im ciepła. Ale Totochtin miał dwie laski. Uderzył jedną o drugą i dał ludziom najlepszy prezent, jaki mogli otrzymać – ciepło ognia.

Pewnego dnia plemię osiągnęło nową ziemię, którą obiecał im Quetzacatl. Osiedliło się tam i uczyniło ją bogatą.

Tu, wraz ze świętym ogniem, Totochtin i członkowie jego plemienia żyli w pokoju i szczęśliwości.

(G. Bird, J. Norris, Worlds of English and Drama, Oxford University Press, 1983)

Polecenie 2: Wylosujcie z „Pudełka z pytaniami" kartki, przeczytajcie je uważnie i spróbujcie odpowiedzieć na postawione pytania:
- jak zbudowano pierwszą wioskę?
- jak wyglądał Quetzacatl?
- co dano w ofierze bogom?
- dlaczego wodzowie zmartwili się będąc w świątyni?

(poprzez pytania sprawdzamy stopień zrozumienia tekstu)

Polecenie 3: Dokonajcie w grupach opracowania planu opowiadania, uwzględniając najważniejsze „punkty przełomowe" kształtujące akcję
(praca w grupach 5–6 osobowych, czas ok. 15 min)
Zaprezentowanie pracy wykonanej w grupach.

Zadanie 2.

Polecenie 1: Spróbujcie teraz zdecydować się na stworzenie jednego wspólnego planu.
Instrukcja: Sugerujemy wybranie lidera koordynującego pracę i zapisującego propozycje na dużej planszy.

Polecenie 2: Na podstawie opracowanego planu rozpracujcie w grupach jeden z „przełomowych punktów akcji". Dyskutując w grupie spróbujcie ustalić jakieś symboliczne określenie i wyrażenie owego przełomowego fragmentu z uwzględnieniem towarzyszącej mu emocji, klimatu i nastroju.
Starajcie się poczuć członkiem tego plemienia, postacią z mitu.
Instrukcja: Proponujemy wykorzystanie etiudy pantomimicznej.

Polecenie 3: Zaprezentujcie efekty własnej pracy.
Instrukcja: Przypominamy, że najważniejsze to „być w roli, a nie grać".
Omówienie na forum całej grupy:
- Czy właściwie udało się odczytać emocje prezentowane w etiudzie?
- Jakie wartości ponadczasowe odczytaliśmy z mitu?
- Które z fragmentów tekstu świadczą o jego ponadczasowości?
- Jakie doznania towarzyszyły „byciu w roli"?

(czas ok. 60 min)

Zadanie 3.

Polecenie 1: Zatrzymajmy się jeszcze przez chwilę przy jednym z „punktów przełomowych" i emocjach przeżywanych przez osoby z mitu. Jest to moment podporządkowania się decyzji bogów: odejścia, rezygnacji z bezpieczeństwa i spokoju na rzecz lęku, niepewności, zwątpienia. Zastanówcie się, jak trudna była sytuacja członków plemienia wodza Totochtina?
(czas ok. 3 min)

Polecenie 2: Przywołaj przez chwilę, używając wyobraźni i wspomnień, „obraz", sytuację, kiedy to dowiadujesz się, że zaistniała dla ciebie konieczność o d e j ś c i a, zmiany, że musisz z czegoś zrezygnować, od czegoś odejść, coś pozostawić, a wybór nie zależy tylko od ciebie.
(praca indywidualna)
Instrukcja: Może już kiedyś znajdowałeś się w podobnej sytuacji, może właśnie teraz jesteś w takim „punkcie przełomowym"?
(ta sytuacja zawiera element prawdy ponadczasowej, która nie traci na aktualności „tu i teraz", w odniesieniu do nas samych)

Polecenie 3: Przez dwie minuty spotkaj się z tym obrazem w sobie, znajdź kogoś, z kim chciałbyś się tym obrazem podzielić.

Polecenie 4: Pomyśl, odwołaj się do intuicji i zdecyduj, co wziąłbyś ze sobą, do tej umownie nazwanej „ziemi obiecanej" – do tej nowej sytuacji, której nie znasz, która jest ci przyrzeczona. Pokaż za pomocą rysunku lub używając słowa-klucza, co ze sobą zabierasz.

Omówienie: Wspólna rozmowa na temat wytworów porządkowana pytaniami:
- Co zwróciło naszą uwagę?
- Co wywołało nasze największe zdziwienie?
- Jak przez wytwory możemy odczytać nasz sposób myślenia o „Wędrówce do..."

Skierowanie uwagi na przewodni motyw mitu, nad którym pracujemy w trakcie warsztatu, i nawiązanie do niego przez konfrontację z naszymi osobistymi, symbolicznymi skojarzeniami na temat tego, co my zabieramy ze sobą do „Ziemi obiecanej".
(czas ok. 50 min)

SESJA SUPERWIZYJNA:

⇨ Jakie były dominujące wrażenia i przeżycia?
⇨ Jakie techniki dramowe zostały wykorzystane?
⇨ Jakie zastosowano sposoby organizowania prezentacji?
⇨ Dlaczego drama w edukacji?

WARSZTAT VI

DOM
Drama przeprowadzona dla nauczycieli w cyklu warsztatów „Drama w edukacji"

(opracowały: Ewa Mojs i Grażyna Teusz)

Cel zajęć:

- Rozwijać zdolność tworzenia swoich własnych prezentacji przez wzrastającą świadomość dramy jako formy artystycznej, środków zarówno tradycyjnych, jak i eksperymentalnych, przez które drama jest komunikowana publiczności.

Przebieg

Zadanie 1.

Wprowadzenie do problemu:
Przez imaginację rozwija się i wzrasta nasze doświadczenie. Wyobrażeniowa praca jest projekcją albo zmianą uporządkowania, informacją czerpano z ogólnego doświadczenia.

Polecenie 1: Zapraszamy do galerii obrazów na wernisaż wystawy „Dom w oczach dziecka". Prosimy o życzliwe przyjęcie prac młodych artystów. Ukierunkowujemy uwagę, zachęcamy do percepcji i analizy, wychwytywania pierwszych odczuć, doznań, skojarzeń. Zachęcamy uczestników do odnalezienia wśród obrazów jednego, który wywołuje najgłębsze refleksje.

Instrukcja: Swobodne obcowanie uczestników z dziełami sztuki, wynotowywanie na kartkach wrażeń i refleksji będących wynikiem kontaktu z obrazem.
(praca indywidualna)

Polecenie 2: Wykorzystajcie utrwalone i zanotowane spostrzeżenia i refleksje do sformułowania krótkiej historii (5–6 zdań), zaczynającej się od słów: „W tym domu..."

Omówienie:
Wymieniamy spostrzeżenia i uwagi: *co zdecydowalo o wyborze tego właśnie obrazu?* Skłaniamy zainteresowane osoby do odczytania opowiadań. Przyglądamy się naszym imaginacjom, projekcjom, obserwujemy, jak fantazje ubogacają nasze doświadczenie:
– dokąd zaprowadziły nas myśli?
– czy trudno było ci napisać tę historię?
– czy umiałbyś wskazać jakiś szczegół, który stał się inspiracją dla tej historii?
(czas ok. 35–45 min)

Zadanie 2.

Wprowadzenie do problemu: Każdy z uczestników otrzymuje tekst literacki zatytułowany „Dom" do indywidualnej lektury.

Przestrzenią człowiekowi najbliższą jest dom. Wszystkie drogi człowieka przez świat mierzą się odległością od domu. Widok z okien domu jest pierwszym widokiem człowieka na świat. Człowiek zapytany, skąd przychodzi – wskazuje na dom. Dom jest gniazdem człowieka. Tu przychodzi na świat dziecko, tu dojrzewa poczucie odpowiedzialności za ład pierwszej wspólnoty, tu człowiek rozpoznaje główne tajemnice rzeczy – okna, drzwi, łyżki, cieszy się i cierpi, stąd odchodzi na wieczny spoczynek. Mieć dom, znaczy: mieć wokół siebie obszar pierwotnej swojskości. Ściany domu chronią człowieka przed srogością żywiołów i nieprzyjaźnią ludzi. Umożliwiają życie i dojrzewanie. Mieszkając w domu, człowiek może czuć się sobą u siebie. Być sobą u siebie to doświadczać sensownej wolności. Dom nie pozwala na swawolę, nie oznacza też niewoli. Domowa przestrzeń to przestrzeń wielorakiego sensu. Budować dom, znaczy: zadomowić się.

(J. Tischner, *Filozofia dramatu. Paryż, 1990*)

Polecenie 1: Przeczytajcie uważnie tekst, postarajcie się uchwycić najważniejsze idee, zagadnienia, które on porusza.
(praca indywidualna 4 min)

Polecenie 2: Utwórzcie 4–5-osobowe grupy, aby podzielić się odkryciami oraz myślami, które wywołała lektura tekstu.
(praca w grupie)

Polecenie 3: „Burza mózgów" – podajcie wszystkie możliwe skojarzenia, znaczenia i ukryty sens słowa „zadomowić się".
Instrukcja: Siedzimy w kręgu, rozpoczyna ten, kto trzyma w ręku pomarańczę. Nadajemy szybkie tempo przekazywania pomarańczy – prawa głosu.
(praca w grupie)

Polecenie 4: Skoncentrujmy się na skojarzeniu „zadomowić się". „Zadomowić się" to:
◇ przyjmować kogoś do domu
◇ zaprosić kogoś do środka
◇ znaleźć w nim (domu) przestrzeń dla drugiego człowieka.
Pomyśl, kto „tu i teraz" mógłby wypełnić tę przestrzeń w twoim domu? Przywołaj na chwilę obraz tej osoby. Może jest ktoś taki, przed kim z radością i nadzieją otwierasz drzwi. Jeśli nie masz takiej osoby – zastanów się, kto mógłby nią być?
(praca indywidualna)

Polecenie 5: Pozostań przez chwilę z tym obrazem i zastanów się, jaki prezent chciałbyś jej dać. Prezent mógłby być symbolicznym znakiem relacji między wami.

Instrukcja: Przy przygotowywaniu prezentów wykorzystajcie modelinę.

Polecenie 6: Dokonajcie prezentacji waszych pomysłów. Spróbujcie odszyfrować ukryte znaczenia.

Instrukcja: Wzbogacamy naszą galerię o nową ekspozycję. Swobodnie poruszamy się po galerii, przyglądamy się naszym pomysłom, wymieniamy spostrzeżenia zaczynające się od słów: „czuję, że...", „wyobrażam sobie, że...", kiedy patrzę, to..."
(czas ok. 50–60 min)

SESJA SUPERWIZYJNA:

⇨ Co się zdarzyło?
⇨ Jakie zastosowano techniki?
⇨ Jakie dostrzegasz cele zastosowania dramy w edukacji?
⇨ Czego nauczyłeś się podczas warsztatu?
⇨ Co wynosisz z tych zajęć?

CZĘŚĆ III

STUDIOWANIE PRAKTYKI

CAŁOŚCIOWE i MIĘDZYPRZEDMIOTOWE PROJEKTY EDUKACYJNE

(Przykłady opracowań wykonanych przez studentów WAM)

Koncepcja holistycznej edukacji w pedagogicznym obszarze studiów nauczycielskich w UAM[1]

Bogusława Dorota Gołębniak
Grażyna Tausz

Nauczania nie można traktować w kategoriach mistrzostwa, jakim jest na przykład jazda na rowerze, czy biegłe prowadzenie ksiąg rachunkowych. Polega ono, podobnie jak wszystkie ambitne sztuki, na stosowaniu strategii stawiania czoła zadaniom, które są z natury niewykonalne".

Lawrence Stenhouse

Europejskie tendencje w kształceniu nauczycieli

W Europie Zachodniej wyróżnić można trzy typy kształcenia nauczycieli. W niektórych politechnikach (na ich wydziałach pedagogicznych) i instytutach przygotowujących nauczycieli wczesnej edukacji szkolnej prowadzi się zintegrowane studia przedmiotowe i profesjonalne, charakteryzujące się

---

[1] Niniejszy rozdział stanowi skróconą, zmodyfikowaną wersję referatu wygłoszonego podczas dziewiątej międzynarodowej konferencji „Kształcenie w kontekście integracji europejskiej", zorganizowanej przez Zakład Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie w czerwcu 1995 roku w Kazimierzu Dolnym nad Wisłą (zob. Ochmański M. *Kształcenie w kontekście integracji europejskiej*. Lublin: Wyd. UMCS, 1997).

holistycznym ujęciem wiedzy przedmiotowej, czyli treści z zakresu szkolnych przedmiotów nauczania oraz umiejętności *stricte* nauczycielskich. W innych instytutach, kształcących nauczycieli szczebla podstawowego, spotkać się można z odmiennym typem edukacji nauczycielskiej, a mianowicie ze studiami paralelnymi, polegającymi na tym, że studia przedmiotowe i kształcenie profesjonalne są względem siebie niezależne, choć realizowane w tym samym czasie. I wreszcie trzeci typ kształcenia nauczycieli, wspólny dla wszystkich uniwersytetów w Europie, w którym uniwersytecka edukacja nauczycieli jest dwuetapowa. Student, kandydat do profesji nauczycielskiej, zdobywa najpierw stopień akademicki w wybranej dziedzinie wiedzy, a następnie uczestniczy w zajęciach profesjonalnego kursu, kończącego się certyfikatem uprawniającym do podjęcia pracy w szkole (zwykle średniej).

Zmienia się przeto dydaktyczny wymiar interesującego nas modelu kształcenia nauczycieli. Edukacja nauczycielska przestaje być rozumiana i traktowana jako przedmiot terminowania studenta, określany tradycyjnie jako model *sitting with Nelly*, bowiem przesunięcie w kierunku racjonalizacji tego, co uprzednio było wiedzą empiryczną, opartą na wspólnocie, jest niezaprzeczalne. Jeżeli zaś mamy na uwadze interesującą nas edukację nauczycieli na poziomie uniwersyteckim, zmienia się model zarówno studiów przedmiotowych (w wybranej dziedzinie wiedzy), jak i profesjonalnych.

Obserwując kształcenie nauczycieli w państwach Europy Zachodniej można zauważyć, że pewne cechy i tendencje zmian występujące w tym obszarze edukacji są wspólne i pojawiają się niezależnie od występujących różnic kulturowych. Jedną z takich wspólnych cech, niewątpliwie podstawową, bo implikującą wiele innych, jest wyraźna orientacja na traktowanie nauczycieli jako wysokiej klasy profesjonalistów, czyli kwalifikowanych specjalistów, tej samej miary co farmaceuci, architekci, psychoanalitycy czy menadżerowie. Odejście od traktowania czynności nauczycielskich w kategoriach „zawodu" i przyjęcie, że podejmowane przez nich (nauczycieli) zadania wymagają najwyższego stopnia profesjonalizmu, determinuje zmianę ich kształcenia. Zmiana ta jest głęboka i wielowymiarowa; najogólniej określić ją można jako **edukację zamiast treningu** i wiąże się ona ze wzrostem znaczenia uniwersytetu w tej dziedzinie aktywności społecznej. Postępujące zaangażowanie uniwersytetów europejskich w kwestii przygotowywania nauczycieli – najwyższej klasy profesjonalistów – wyraża się stałym zwiększaniem liczby własnych studentów nastawiających się na pracę w szkole i coraz szerszym udziałem pracowników naukowych w opracowywaniu i ocenianiu programów innych instytucji kształcących i doskonalących nauczycieli.

Od fragmentaryzmu do sytuowania przedmiotu nauczania w szerokim kontekście

Zmianę modelu w obszarze studiów przedmiotowych można określić jako przechodzenie „od fragmentaryzmu do sytuowania swego przedmiotu w szerokim kontekście". Akademicka tradycja programów fakultatywnych wymusza specjalizację i „pójście w głąb". Nierzadko spotykanym efektem takiego podejścia jest nadmierna fragmentaryzacja treści i osamotnienie studenta w budowaniu całości z „plasterków", często w wysokim stopniu wysublimowanej, wiedzy. Dziś coraz większe uznanie zyskuje pogląd, że w przeciwieństwie do wymagań stawianych innym profesjom **podstawy nowoczesnego nauczania nie wymagają wąskiej specjalizacji.** Warunkiem wysoko kwalifikowanego nauczania jest bowiem mistrzostwo w zakresie solidnych podstaw przedmiotu szkolnego. Od nauczyciela oczekuje się wiedzy z zakresu historii dyscypliny odpowiadającej szkolnemu przedmiotowi, jej filozoficznych podstaw, umiejętności sytuowania swego przedmiotu w społecznym, kulturowym i ekonomicznym kontekście życia. Co więcej, uważa się, że ten rodzaj kompetencji nauczycielskich stanowi wręcz misję współczesnego uniwersytetu, stającego na straży europejskiej tradycji. Nauczyciele nie są bowiem inżynierami transmitującymi, przy wykorzystaniu nowoczesnej technologii, określoną gotową wiedzę. Ich działania edukacyjne stanowią raczej część składową szerokiego procesu wprowadzania kolejnych pokoleń w kulturę europejską. Stąd też często zdarza się, że przedmiotowe programy, realizowane przez studentów zamierzających w przyszłości zostać nauczycielami, zawierają dodatkowe bloki, koncentrujące się wokół problematyki najnowszych badań i filozoficznych podstaw danej dziedziny wiedzy.

Od przekazu wiedzy akademickiej do studiowania praktycznej wiedzy nauczycielskiej

Zmiana w drugim obszarze edukacji nauczycielskiej, czyli w kształceniu profesjonalnym, wiąże się z **innym**, względem tradycyjnego, ujęciem **relacji między teorią i praktyką.** Model Beckera (Vonk, 1990), uwzględniający różne warianty tej relacji, ujawnił też jej interaktywny charakter. Okazało się, że nauczycielska wiedza praktyczna, identyfikowana niekiedy jako praktyczne teorie (Schön, 1983; Fish, 1991; Van Manem, 1991; Yaxley, 1991), stanowi wartościowy wkład do interakcji między praktyką a wiedzą typu akademickiego. Profesjonalną edukację nauczycieli zaczęto więc postrzegać jako rezultat wspomnianej interakcji. Zmienił się pogląd na rolę teorii. Odchodzi się od traktowania jej jako bazy służącej do formułowania dyrektyw praktycznego postępowania. Uznaje się jednak jej niekwestionowaną wartość jako podstawy do uruchamiania refleksji nad praktycznymi doświadczeniami. Na kanwie tych

ustaleń, przyjęto supozycję, że w swojej pracy dydaktycznej ze studentami nauczyciele akademiccy, nie mogą nadal ograniczać się do przekazywania formalnych teorii. Ich głównym zadaniem jest **wspomaganie studentów w rozwijaniu osobistej wiedzy nauczycielskiej,** w szczególności w relacji do praktyki. Czynić to mogą skutecznie tylko we współpracy z nauczycielami ze szkół, w których przyszli adepci profesji nauczycielskiej spędzają niemal tyle samo czasu co na uczelni.

Profesjonalna edukacja nauczycieli składa się zatem z trzech podstawowych elementów: z teorii edukacji, studiów profesjonalnych i praktyki szkolnej. W programach teorii edukacji znajdujemy głównie treści związane z historią edukacji, psychologią rozwoju, socjologią edukacji, dydaktyką ogólną i filozofią edukacji. Niekiedy treści te ujęte są jako samodzielne przedmioty, które wprowadzają w odpowiadające im dyscypliny naukowe (np. na uniwersytetach holenderskich), w innych przypadkach zaś (np. na uniwersytetach angielskich) teorie reprezentujące powyższe dziedziny wiedzy są zintegrowane w *curriculum*; wykorzystuje się tylko te ich elementy, które są użyteczne dla nauczania i czyni się to w powiązaniu z praktycznymi doświadczeniami.

Studia profesjonalne zagospodarowują ten obszar programu, który koncentruje **się na wspomaganiu kształcenia nauczycielskich umiejętności warsztatowych.** Ich treści są ściśle związane z określoną „orientacją na nauczyciela". Najczęściej spotykane profile to: nauczyciel zorientowany na dziecko, nauczyciel zorientowany na program, nauczyciel technokrata, nauczyciel zorientowany społecznie czy wreszcie nauczyciel wielostronny. Niezależnie od tego zróżnicowania treści programowe są zbliżone i dotyczą głównie: relacji międzyosobowych w szkole i klasie, różnic indywidualnych, państwowych programów nauczania, środowiska uczenia się oraz pracy z klasą, z małymi grupami i pojedynczymi uczniami.

Trzeci z wymienionych elementów profesjonalnej edukacji nauczycieli wymaga szczególnego zaakcentowania, jako że zajęciom odbywanym przez studentów w szkołach przypisuje się rolę wyjątkowo znaczącą. Jak już zasygnalizowano, zajęcia te zajmują niekiedy prawie połowę czasu przeznaczanego na realizację całego kursu! Trend do zwiększania ich liczby zaznaczył się szczególnie silnie w latach osiemdziesiątych, po opublikowaniu prac dotyczących relacji teorii i praktyki (Schön, 1983, 1990), które potwierdziły, że tradycyjny pogląd, traktujący praktykę jako aplikację wcześniej wyuczonych teorii i procedur, nie znajduje potwierdzenia w odniesieniu do sytuacji współczesnych profesjonalistów. Ich codzienne doświadczenia wskazują na to, że istotą radzenia sobie w warunkach nasyconych nieprzewidywalnością, unikatowością i konfliktami wartości, a takimi właśnie cechami charakteryzuje się także rzeczywistość edukacyjna, jest struktura nazwana przez Schona refleksją w działaniu (Schön, 1983). Nabycie tej zdolności możliwe jest tylko **przez praktykę,** przez działanie i jednoczesne badanie jego kontekstów czy wyników, przez eksperymentowanie i uczenie się na popełnianych błędach. Warunki te zapewnić może tylko praktyka

szkolna. Jest ona jednak całkowicie odmienna od tej, realizowanej w sposób tradycyjny. Zmienia się jej miejsce i charakter. Po pierwsze – nie kończy ona cyklu teoretycznych zajęć, a wprost przeciwnie, ma charakter ciągły, przeplata się z zajęciami na uczelni, niekiedy je poprzedza. Po drugie – nie służy weryfikowaniu skuteczności poznanych praw i procedur, lecz uruchamia proces wyjaśniania swoich doświadczeń i budowania własnej teorii. Po trzecie – nie służy reprodukcji dobrych wzorów nauczania, ale uruchamia proces stawania się „dostatecznie dobrym" nauczycielem we własnym stylu, a więc bazującym na swoich mocnych stronach, refleksyjnym i elastycznym.

Wydaje się, że interakcja między wiedzą akademicką i praktyczną stanowi klucz do reformowania programów kształcenia nauczycieli. Uniwersytety, a szczególnie ich wydziały edukacyjne, stają wobec nowego wyzwania. Oczekuje się od nich, że rozwiną badania podstawowe dla nowych koncepcji edukacji nauczycieli (Gołębniak, 1994), określą wymagania w stosunku do edukatorów przyszłych nauczycieli oraz włączą się do opracowywania i umacniania programów edukujących tychże „nauczycieli nauczycieli". Oczekiwania takie wysunięto między innymi podczas jednej z ostatnich konferencji ATEE – Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli, którego ówczesny przewodniczący miał nadzieję na szybkie rozszerzenie się w Europie edukacji nauczycielskiej typu *network* (Vonk, 1989).

Kogo i jak edukujemy?

„Kryzys edukacji zawsze wywoływałby poważną troskę, nawet jeśli nie byłby odzwierciedleniem, a w tym przypadku jest, bardziej ogólnego kryzysu i niestabilności w społeczeństwie współczesnym". Ta myśl Hannah Arendt zachowuje swą aktualność również dzisiaj. Wydaje się nawet, że współczesność w jeszcze większym stopniu podnosi trafność tej konstatacji.

Jednym z przejawów edukacyjnego kryzysu naszych czasów jest między innymi brak jasnej świadomości tego, kim powinien być, kim miałby się stać nauczyciel. Ze zrozumiałych względów wywołuje to „poważną troskę", ponieważ bez owej jasnej wizji tego, kim powinien być nauczyciel, trudno formułować postulaty dotyczące koncepcji jego kształcenia.

Panuje tu zatem obustronna zależność: z jednej strony wyobrażenie tego, kim miałby być nauczyciel, kształtuje proces edukacji, z drugiej zaś – określona koncepcja kształcenia prowadzi do ukonstytuowania takiego, a nie innego rozumienia osoby nauczającej.

Wydaje się, że gdyby wyznaczyć dla myślenia o przygotowaniu nauczyciela najbardziej ogólny horyzont podejmowanych działań, to akcent należałoby postawić nie tyle na wyposażenie go w encyklopedyczną, ustrukturyzowaną

i zhierarchizowaną wiedzę i techniki jej transmisji, ile na ukształtowanie w nim bogatej osobowości i uświadomienie mu, że podstawowym warunkiem skuteczności nauczania jest przekraczanie granic własnych możliwości.

Istotne jest zatem przede wszystkim oddziaływanie formacyjne, skupiające uwagę na zmianie i przeobrażeniu mentalności, na wypracowaniu nowego modelu myślenia nauczyciela o sobie samym, o uczniach, o programowych treściach przedmiotowych, a także o procesie nauczania i uczenia się oraz tworzących go interakcjach.

By to rzeczywiście miało miejsce, konieczne jest położenie nacisku na uzyskanie, następnie aktualizowanie holistycznego spojrzenia na siebie jako osobę pozostającą w żywych relacjach zarówno z innymi podmiotami, jak i w dynamicznych odniesieniach do świata. W centrum uwagi znajdować się powinno przeświadczenie, że kompetencje nauczyciela pozostawać muszą w koniunkcji z biograficznym doświadczeniem, z egzystencjalnym jego wymiarem oraz z poczuciem własnej tożsamości i świadomością bycia w świecie, w tym a nie innym miejscu i czasie.

Kim zatem powinien być nauczyciel?

1. Przewodnikiem po życiu:

kimś, kto potrafi odkryć i nazwać zainteresowania i potrzeby drugiej osoby oraz pozwala jej podążać za tymi zainteresowaniami, rozwijać je i doskonalić

kimś, kto umie ożywić i zaakceptować dziwne, niejasne, niedoskonałe myśli i „dzikie" impulsy, które zapowiadać mogą twórcze uczenie się i twórczą, nieskrępowaną działalność

kimś, kto czyni wysiłki, by uczniowie stali się zintegrowaną całością – z uczuciami wypełniającymi ich idee oraz ideami przenikającymi ich uczucia

kimś, kto uwrażliwia na sztukę i pomaga osiągnąć pełnię człowieczeństwa przez otwieranie świata wartości, podejmowanie dialogu i odważną samorefleksję

kimś, kto prowokuje i budzi wątpliwości, stymuluje wyobraźnię, a tym samym podważa jednomyślność, stereotypy i aprioryczne rozwiązania.

2. Przewodnikiem po języku – rozumianym jako doświadczanie świata, który ukazuje:

język jako medium kulturowego i egzystencjalnego konstytuowania rzeczy i zjawisk

język jako zaufanie do ludzkiej wolności (kreacyjny aspekt języka) i stapianie się horyzontów: koegzystencja słownego przekazu i biograficznego kontekstu: my czytamy tekst, i tekst czyta nas (por. Gadamer, 1993)

język jako środek międzyludzkiego komunikowania się, a także narzędzie wspomagające proces przeformułowywania definicji świata oraz swojego w nim miejsca.

3. Mistrzem w swoim „fachu", a więc nauczycielem, który zamiast pytania: „jak najlepiej przekazać moją wiedzę?" stawia inne: „jak udaje mi się realizować z uczniem intersubiektywność?". W tym celu wybiera następujące strategie:

zamiast normalizowania i odgórnego planowania – samosterowne i twórcze uczenie się

zamiast systemu klasowo-lekcyjnego – zajęcia holistyczne

zamiast nadmiaru kognitywizmu – integracja

zamiast tłumienia lub odrzucania zakłóceń – praca z zakłóceniami

zamiast strategii motywacji ku „wymądrzaniu się" i narzucaniu – wychodzenie od tego, co jest w uczniu (por. Śliwerski, 1992).

4. facylitatorem nastawionym na **tworzenie autentycznych, głębokich spotkań osobowych** – bez masek, za to z pełną akceptacją i uwagą dla drugiego człowieka oraz empatycznym rozumieniem i tolerancją. Cechą tych spotkań jest emocjonalne poruszenie oraz otwarcie na transcendencję i uwrażliwienie aksjologiczne.

Jaka edukacja?

Zakładamy, że studia w zakresie teorii i praktyki edukacyjnej to początkowy etap procesu stawania się nauczycielem, procesu znajdującego się ciągle *in statu nascendi*. Sens edukacji na poziomie uniwersyteckim postrzegamy więc jako wspomaganie studenta w budowaniu swego warsztatu, na który składają się: określona wiedza, osobiste kompetencje i indywidualny styl pracy. Podstawowe wymagania względem tak rozumianej edukacji uniwersyteckiej formułowane są więc następująco:

Po pierwsze – jej **treści i struktura powinny odzwierciedlać rozwój wiedzy i kompetencji studenta;** program to nie „zbitka" treściowa różnych subdyscyplin, o których sądzi się, że stanowią bazę wiedzy nauczycielskiej, lecz projekt działań studenta, uwzględniający jego zasoby i ich sukcesywny rozwój, oczywiście z punktu widzenia przyjętej filozofii nauczania.

Po drugie – pożądana jest, optymalna w danych warunkach, integracja jej podstawowych elementów, a więc integracja w zakresie studiowania formalnych teorii edukacyjnych (różne aspekty zamiast „seryjnego" poznawania subdyscyplin), dalej – integracja teorii i praktyki (studia w zakresie teorii i praktyki edukacji zamiast układu: najpierw zestaw pedagogicznych przedmiotów, a następnie praktyka w szkole jako aplikacja przyswojonej teorii) oraz integracja działań wszystkich edukatorów, czyli „nauczycieli nauczycieli".

Po trzecie – **doniosłą rolę pełni szkoła,** albowiem tylko ona zapewnia optymalne warunki dla obserwacji dobrych (i nie tylko dobrych) nauczycieli, stwarza możliwości uczestniczenia w ich doświadczeniach, daje sposobność uczenia się z własnej praktyki i stanowi miejsce demonstrowania nabytych umiejętności.

Jaka praktyka?

Sens praktyki określa formuła: **od praktyki i przez praktykę do wiedzy i doskonalenia** (PRAKTYKA – REFLEKSJA – ZMIANA). Praktyka może inicjować edukację nauczycielską. Obserwowanie nauczycieli i uczniów, połączone z próbą własnego działania, mogłoby być ujmowane jako bazowe do autonomicznych poszukiwań przez studenta tego, jakiej wiedzy i umiejętności on, jako przyszły nauczyciel, osobiście potrzebuje, i adekwatną możliwość uświadamiania sobie znaczenia teorii dla efektywnej praktyki.

Podczas zajęć w szkole studenci mają także szansę dostrzeżenia i uświadomienia sobie unikatowości i nieprzewidywalności sytuacji edukacyjnych. Mogą zachowywać się wobec nich w sposób bierny bądź aktywny. Istotne jest, aby rodzące się spostrzeżenia były poddane określonej refleksji. Uczestnictwo studentów w lekcjach stanowi też dobrą okazję do badania praktycznych rozwiązań stosowanych w różnych sytuacjach przez różnych nauczycieli, analizowania ich zasadności oraz zastanawiania się nad ich przydatnością. Studenci, angażujący się w to, co dzieje się w szkole, mają też możliwość uczenia się bezpośrednio od dzieci – ich percepcji siebie i świata oraz stosowanych przez nich sposobów uczenia się etc. Wiedza zdobyta w ten sposób jest nie do przecenienia (Calkins, 1983). Należy zauważyć, iż pobyt studentów w szkole to również sposobność do wdrażania w realnych warunkach szkolnych ich własnych pomysłów edukacyjnych, w atmosferze przyzwolenia na próby i błędy.

Stąd też praktyka nauczycielska w czasie studiów nie zawsze jest obserwacją „dobrych" wzorów w celu ich ewentualnej aplikacji, ale głównie uczeniem się **przez praktykę.** Jego najistotniejsze elementy to: wychodzenie **poza** zastane wzorce i ramy, nauka przez **działanie, permanentne** rozwijanie i pogłębianie własnych kompetencji w **dialogu** z innymi.

Jaka metoda?

Główną metodą pracy na uczelni są zajęcia warsztatowe, oparte na:
1) wychodzeniu od osobistych doświadczeń studentów
2) aktywności,
3) osobistym kontakcie – odformalizowanie kształcenia, niezasłanianie się rolą,
4) wzajemnym uczeniu się – tzw. *peer tutoring*, czyli kontakty rówieśnicze uznaje się za wyjątkowo istotny czynnik wspomagający rozwój indywidualności (Brzezińska, Lutomski, 1994),
5) emocjach,
6) uruchamianiu samooceny.

W metodzie tej można wykorzystywać różnorodne techniki. Najważniejsze, aby umożliwiały one transformację doświadczeń. Istotne jest także to, aby prowadzący zajęcia ujawniał własną metodykę, nazywał poszczególne elementy zajęć, wyjaśniał ich rolę i znaczenie. W tej sytuacji nie wydaje się zasadne wydzielanie odrębnego przedmiotu dotyczącego metod nauczania, ponieważ „metodyka" zawarta jest w sposobie prowadzenia zajęć.

Te „warsztaty u mistrza", choć oparte na modelowaniu, inspirują do pracy z wykorzystaniem własnej indywidualności. Podstawowe reguły warsztatowego kontaktu ze studentem sformułowane są bowiem następująco:

- ⇨ bądź sobą
- ⇨ bądź w zgodzie ze sobą (zachowujemy się zgodnie z tym, co czujemy i myślimy)
- ⇨ pomóż innym odkryć siebie oraz tkwiące w nich wewnętrzne zasoby
- ⇨ stwarzaj okazję do budowania własnego stylu pracy.

Przyjmując owe reguły, uzyskuje się tym samym wielowymiarowy efekt: mamy „to samo", ale „w wielu wariantach", coś w rodzaju „wariacji na temat".

Jak można zauważyć, omawiana metoda pozwala więc wykorzystać to, co student **wprowadza** do edukacyjnego procesu – jego doświadczenia, wiedzę, wartości, emocje... etc., to, co może odkryć dzięki własnej **aktywności** oraz to, co może uzyskać **komunikując się** z innymi osobami – kolegami, nauczycielami.

Literatura

Arendt H., *Kryzys edukacji*, [w:] Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym*. Warszawa (1994),
Brzezińska A., Lutomski G., *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów.* Poznań (1994)
Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B., *Dziecko w wśród rówieśników i dorosłych.* Poznań (1995)
Fish D., *Projekt kursu kształcenia wstępnego.* Referat wygłoszony na konferencji nt. „Alternatywne modele kształcenia nauczycieli". Miętno (maszynopis nie publikowany)

Fish D. i Broekman H., *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli.* „Kształcenie Nauczycieli" nr 1 (1991)
Gadamer H.G., *Prawda i metoda.* Kraków (1993)
Gołębniak B.D., *Praktyka w teorii.* „Socjologia Wychowania", t. XII Toruń (1994)
Jacques D., *Learning in Groups.* London (1991)
Lutomski G. (red.), *Uczyć inaczej.* Poznań (1994)
McCormick Calkins L., *Lessons from a child.* London – Melbourne (1983)
Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja.* Warszawa (1989)
Schön D.A., *The Reflective Practitioner. How Profesionals Think in Action.* London (1983)
Schön D.A., *Educating the Reflectve Practitioner* Oxford – San Francisco (1990)
Śliwerski B., *Pedagogika Gestalt. Kraków* (1992)
Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania.* Kraków (1998)
Van Manem M., *Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting.* „Journal of Curriculum Studies" 23(6), (1991).
Vonk J.H.C., *The Professional Education and Traing of Teachers. Referat* – CRE 35th biannual conference, „Universities and Professional Training", Uppsala (maszynopis), (1989).
Yaxley B.G., *Developing Teachers' Theories of Teaching. A Touchstone Approach.* The Falmer Press, London (1991)

Holistyczne uczenie się w pedagogice Gestalt

Anna Witczak
Agnieszka Kuc
Błażej Kemnitz
(narrator)

Raport z realizacji projektu edukacyjnego

Raport poniższy podzielony zostanie na trzy podstawowe części. Pierwsza z nich określi cele, które postanowiliśmy osiągnąć. Fragment następny wypełnią planowany oraz zrealizowany rozkład zajęć. Część trzecia będzie natomiast obszernym komentarzem uzasadniającym sposób przeprowadzenia lekcji, wybór, realizację i wyniki zastosowania preferowanej przez nasz zespół metody.

Zajęcia prowadzone w drugiej klasie szkoły podstawowej miały na celu przede wszystkim kształcenie językowe z uwypukleniem zastosowań zagadnień gramatycznych w mowie potocznej. Tak więc u podstaw ćwiczeń znajdowało się rozwijanie wiadomości o poznanej przez dzieci kategorii przymiotnika, wskazanie jej cech relewantnych i powiązanie owych kwestii z sugerowanym przez podręcznik kontekstem, jakim były różnorodne gry i zabawy dziecięce. Pozostałe założenia to: rozmowa o ulubionych zabawkach dzieci, ustalenie nazwy zabawy przedstawionej na ilustracji w podręczniku, ciche czytanie słownictwa znajdującego się pod rycinami, opowiadanie o ukazanej tam zabawie, a następnie układanie, podawanie i zapisywanie zdań wykorzystujących poznane wyrazy. Wszystkie ćwiczenia miały pomóc w uzyskaniu przez ucznia swobody posługiwania się poznawaną kategorią przymiotnika.

Opracowując materiał „zbudowaliśmy" program zawierający różnorodne zadania, mające doprowadzić dzieci do zrozumienia zastosowań omawianej części mowy. Wszystkim założonym działanion patronowały oczywiście przez cały czas podstawowe cechy pedagogiki Gestalt.

Oto zapis zrealizowanych przez nas zajęć.

(Charakterystyczne przygotowanie sali – kolorowe rysunki przymocowane na ścianach, krzesła ustawione w krąg, ławki poza owym kręgiem itp.)

1. Wszyscy przedstawiamy się
   – stawiamy pytania: Jak wam się podoba dzisiaj w klasie? Co się zmieniło?
   – Czy cieszycie się, że macie ze sobą swoje ulubione zabawki?
2. Ćwiczenia ruchowe: lustro,
   podbijanie piłki
   skakanka,
   badminton,
   jazda na rowerze.
3. Nazywanie krzeseł imionami związanymi z ich kolorami (Białek, Pan Czerwony) lub innymi cechami (Ślimaczek, Misiek, Kartkówka, Zajączek).
4. Kolejne pytania: Jak się teraz czujecie? (silni, słabi, kto jak się czuje)
5. Rozmowa:
   – Jakie są zabawy: domowe, podwórkowe (dzieci opowiadają o swoich podwórkach i zabawach, wymieniają różnice między podwórkiem a boiskiem – konfrontacja z widokiem za oknem)
   – Jakie zabawy znacie, lubicie, preferujecie? (gonito, dwa ognie, gorąca kula, pchełka, szukano)
6. Zobaczmy, jak bawią się inne dzieci – uczniowie przyglądają się ilustracjom i określają, co robią dzieci, co się dzieje, czy wszystkie uczestniczą w zabawie, jak wyglądają ci, którzy nie biorą udziału itp.
   – realizujemy propozycję zabawy w przeciąganie.
7. Kolejne pytanie: jak się czujecie po ćwiczeniu?
8. Określamy pojęcie placu zabaw i nazwy gry – przeciąganie liny.
9. Rozmawiamy z dziećmi o zachowaniu obrażonego Roberta.
10. Uczniowie czytają określenia zamieszczone pod obrazkiem – podajemy analogiczne określenia różnych rzeczy – lina + linka, sznurek.
11. Zapisanie wspomnianych wcześniej nazw zabaw na tablicy, zagadnienia poprawnościowe np. piłka nożna, bo noga
12. Rozmowa o ulubionych zabawach.
13. Tworzymy prace plastyczne.
14. Tworzymy galerię

– zaproszenie do galerii
– rozmowa o niej
– licytacja obrazów – licytuje ten, kto poda nowe określenie przymiotnikowe obrazu
– zapisywanie przymiotników na tablicy (ładny, kolorowy, prześliczny, wesoły itp.)
– nazywamy obrazy (Gonito z psem, Mecz, Przeciąganie liny, Zabawa w pchełkę).

15. Przypominamy, co to jest przymiotnik i wymyślamy kolejne
    – w nagrodę zapisujemy je na tablicy (zabawny, zagadkowy, śmieszna, pogodny, wiosenny).
16. Pokazywanie ciałem przymiotników.
17. Układanie zdań z przymiotnikami: Mój obrazek jest wiosenny.
    W moim ogródku są piękne kwiaty.
    Detektyw jest tajemniczy.
18. Układamy temat lekcji: WESOŁE ZABAWY
    – zapisujemy go na tablicy
    – przepisujemy wszystkie wypisane cechy i nazwy gier.
19. Koniec zajęć.

Jak widać z przedstawionych schematów, lekcja przeprowadzona została wg zbieżnego z założeniami pedagogiki Gestalt systemu ALT (lub PLT) (*Accelerative Learning & Teaching, Playfull Learning & Teaching*), u podstaw którego leżą osiągnięcia kształcenia holistycznego w różnego rodzaju szkołach. Najważniejsze cechy ALT są odpowiednikiem podstaw Gestalt. Od wprowadzających tę metodę wymaga się bowiem pozytywnego nastawienia i sugestii, technik angażujących wszystkie dostępne kanały sensoryczne oraz emocje. Oczekuje się też podejścia holistycznego – uwzględnienia całej osoby ucznia (z jego emocjami, stanem umysłu i ciałem). Lekcję przez nas przeprowadzoną wpisać można w schemat charakterystycznego dla ALT podziału czasu zajęć. Faza pierwsza – przygotowanie – zakłada charakterystyczne ukształtowanie sali – kolory, krzesła, muzyka, aktywność ruchowa, relaks. Faza druga, nazywana prezentacją, wprowadza nowy materiał i konfrontuje go z wiadomościami nabytymi w przygotowaniu. Na tym etapie szczególnie dużo wymaga się od nauczyciela. Musi on uruchomić swoją ekspresję, sfery: językową, wizualną i słuchową. Prowadzący przedstawia, ilustruje, demonstruje, dotyka, porusza się, mówi. Uczniowie robią to samo w małych zespołach. Wreszcie faza trzecia, zwana aktywizacją, pozwala wychowankom na praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy w grach, zabawach i różnorakich symulacjach. Zaznaczyć warto jedynie, iż pedagogika Gestalt posługuje się, jako teoria wysoce synkretyczna, technikami pochodzącymi z różnych systemów. Głównym takim źródłem będzie, stanowiąca aż do późnych lat 70. jej podstawę – terapia Gestalt. Drugą sferą zapożyczeń stała się natomiast psychologia humanistyczna.

Elementarnym pojęciem pedagogiki Gestalt jest **kontakt**. O.A. Burow pisze o tym: *Dla pedagogiki postaci charakterystyczne jest założenie, by w nauczaniu i uczeniu się wziąć pod uwagę przede wszystkim podstawowe dla Gestaltu zjawisko kontaktu. W centrum zainteresowań stawia się tutaj całościowe podejście do osoby doświadczającej kontaktu z otoczeniem i próbę integralnego zajęcia się jej sferą myśli, uczuć i działań.*

Tak więc dynamiczne spotkanie z drugim człowiekiem jest podstawą zarówno uczenia się (budowania koncepcji zajęć), jak i nauczania (kształcenia nauczycieli).

Pedagogika Gestalt tym różni się od innych odmian tej nauki, iż wychodzi od nauczyciela. Pedagog powinien mieć przede wszystkim umiejętności: obserwacji, empatii, zachowania równowagi wewnętrznej oraz dystansu do przeprowadzanych zajęć. Nauczyciel taki musi jednak umieć błyskawicznie zareagować w przypadku dostrzeżenia błędów.

Prowadzące zajęcia Ania i Agnieszka okazały się, jak sadzę, dobrymi pedagogami Gestalt. Potrafiły nie popaść w rutynę, nie okazywać większego zdenerwowania. Nieustannie integrowały uczucia, działania i kierunek myślenia zarówno swój, jak i całej grupy. Zachowywały przy tym ważną dla gestaltysty *elastyczność, wariantywność*. Dostrzegłszy oddalenie się w wielu punktach przebiegu zajęć od ustalonego schematu, nie obstawały zdecydowanie przy nim. Umiejętnie dostosowały wytyczne do zachowań dzieci i wydobyły z tego nowe wartości (licytacja za przymiotniki, nazywanie krzeseł, mnogość gier, wprowadzenie zagadnień poprawnościowych). Jednocześnie nie odczuwało się projektowania ich osobowości na osobowości podopiecznych. Uczniowie uniknęli tym samym zdominowania. Byli za to nieustannie *stymulowani do efektywnego działania*. Zaletą sposobu postępowania preceptorek było ważne w Gestalt pozostawienie uczniowi prawa wyboru. Może on uczestniczyć w zajęciach lub odmówić udziału. Jeden z uczniów – Robert – obraziwszy się, nie brał przez pewien czas udziału w lekcji. Pozwolono mu na to. Po pewnym czasie sam uległ urokowi ciepłego stosunku nauczycielek do jego kolegów i powrócił do stałego grona. Nawiasem mówiąc, już Zinker pisał o „miłości dziadków", określając tym mianem jedną z najbardziej pożądanych u gestaltysty cech.

Właściwie też wykorzystały studentki jeden z najważniejszych atutów omawianej teorii – **eksperyment**. Jak już wspomniałem, uczniowie byli nieustannie stymulowani do działania propozycjami różnorodnych gier, zabaw, wypowiedzi, czynności. Znalazła tu więc miejsce sformułowana przez Eichelbergera (za Perlsem) zasada: jak najwięcej działać, ciagle coś organizować, zaskakiwać – zamiast wszystko werbalizować.

Wprowadzone zostały w czasie zajęć podstawowe orientacje pedagogiki postaci. Nauczycielki starannie **równoważyły stosunek czterech podstawowych pojęć: Ja**–My–To-Glob.

Uwzględniały zarówno potrzeby każdego ucznia z osobna, jak i całej grupy równocześnie. Pozwoliło to zbudować jednolity, aczkolwiek nie składający się z identycznych „pionków", zespół. Owa zgrana drużyna w umiejętny sposób, dzięki odpowiedniemu prowadzeniu, rozwiązywała postawione przed nią problemy (to) oraz zestawiała je z otaczającą rzeczywistością (glob) – zaciekawienie podwórkiem, zabawami, boiskiem szkolnym. **Zintegrowane** zostały też umiejętnie, o czym wspomniałem, **działania, uczucia oraz myślenie** młodych ludzi. Przez indywidualny, pełen ciepła i zaangażowania kontakt zrealizowano także **postulat osobotwórczego nauczania i uczenia się**. Przyczyniło się do tego znacznie, wskazane już, przywiązanie dużej wagi do osobistego spotkania z tak różnymi, zindywidualizowanymi przecież, uczestnikami procesu komunikacyjnego.

W ten sposób mogę przejść do preferowanych przez Gestalt zasad kierujących działaniem. Dwie z nich, a mianowicie: **koncentracja na osobie** (poświęcanie uwagi, dialog, empatia, uśmiech, kontakt dotykowy) oraz **koncentracja na kontakcie** (dostrzeganie zindywidualizowania uczniów, chociaż nie tylko) zostały już dostatecznie obszernie zegzemplifikowane.

Kolejną, ważną dla pedagogiki Gestalt, zasadą jest pojęcie „tu i teraz". Mówi ono o odnoszeniu wszystkich zdarzeń do zachowań mających miejsce w teraźniejszości. Największe zatem znaczenie mają na lekcji, co oczywiste, ćwiczenia właśnie w jej czasie przeprowadzane. Nawet jeśli wspomniane są elementy z przeszłości (np. wprowadzone wcześniej pojęcie przymiotnika), to odnoszone są one i osadzone w teraźniejszości. Kwestia ta nie wymaga, jak sądzę, bogatszej dokumentacji. Prowadzące starały się też dbać o kształtowanie świadomości uczniów we wszystkich trzech wymienionych przez Perlsa sferach – **świadomości własnych myśli i fantazji** (aktywność umysłowa – tworzenie zdań, przymiotników z rzeczowników, nazywanie krzeseł, wymyślanie tematów rysunków, ich tytułów itp.), **świadomości świata wewnętrznego** (ciało, emocje – casus obrażonego Roberta), **świadomości świata zewnętrznego** (kontakt zmysłowy ze zjawiskami i przedmiotami zewnętrznymi – gry i zabawy ruchowe, oddawanie stanów określanych przymiotnikami).

Agnieszka i Ania dbały również o **uczenie się przez doświadczenie** (eksperyment = zdobywanie doświadczeń, eksperyment = doświadczenie) oraz na zasadzie **integracji** (wieloplanowej – Ja, My, To, Glob, ale i trzech sfer świadomości itd.). Edukowały, posługując się **dialogiem**, obustronną wymianą informacji. Spełniały tym samym postulat dialogizacji (nawet w rozmowach twarzą w twarz). Zgodnie z założeniami pedagogiki Gestalt, **forma** była **zamknięta**, sklamrowana. Zajęcia podzielone zostały natomiast na charakterystyczne części powtarzającymi się (zaczerpniętymi z terapii Gestalt – Zinker, Perls, Eichelberger) pytaniami o samopoczucie i wrażenia.

Czas wreszcie wskazać metody i ćwiczenia zrealizowane przez prowadzące, czy, jak by to powiedzieli Zinker lub Persl – gry.

Pierwszą jest **identyfikacja (fantazjowanie) – ćwiczenie wyobraźni**. Posłużono się nią w technice lustra – dzieci już bez maskotek naśladowały gesty „emitowane" przez nauczycielkę lub jedno z nich. Były to: jazda na rowerze, żonglowanie piłeczkami, badminton, skoki przez skakankę.

Wyobraźnię stymulowało także przeciąganie wyimagionowanej liny, budowanie galerii, a wcześniej oczywiście tworzenie prac plastycznych.

Na tej drodze, niejako samoistnie, uczniowie realizowali drugi z postulatów – **rozpoznawanie, postrzeganie siebie i innych** w całej złożoności, podobieństwach i różnicach. **Kontakt cielesny** zachodził wielopłaszczyznowo. Pobudzenie somy następowało zarówno między uczniami, jak i w relacjach wychowawca–wychowanek. Warte podkreślenia jest zaangażowanie, zainteresowanie, delikatność organizowania w ten sposób pomocy.

Dwa następne zagadnienia – **ruch, komunikacja w grupie** – nie wymagają, jak sądzę, w świetle powyższych wyjaśnień, osobnego komentarza.

Studentki wykorzystały również oraz prowokowały aktywność z użyciem **twórczych mediów,** środków przekazu. A więc uczniowie malowali obrazy, zakładali galerię, czytali, a zajęciom tym towarzyszyła muzyka odtwarzana z magnetofonu.

Ostatnimi grami były: **inscenizacja i symulacje**. Pierwsza miała miejsce w końcowej części zajęć, gdy podopieczni nasi usiłowali kinestetycznie i proksemicznie ukazać określone przymiotnikowo pojęcia abstrakcyjne.

Na miano symulacji zasługują natomiast, wspomniane już, techniki lustra oraz przeciąganie wyobrażonej sobie liny.

Literatura

O.A. Burow, *Grundlagen der Gestaltpädagogik: Lehrertraining-Unterrichtskonzept-Organisationsentwicklung*, Dortmund, 1988.

O.A. Burow, *Czym jest pedagogika Gestalt* [w:] *Nieobecne dyskursy cz. 1* pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń, 1991.

T. Christov: *Humanizacja procesu nauczania*. „Gestalt" 1995, nr 2.

W. Eichelberger, *Superwizja,* Warszawa, 1987.

A. Levitsky, *Zasady i techniki terapii Gestalt*. „Nowiny Pedagogiczne" 1993, z. 6–7.

Drama – dramat
Metoda uniwersalna

Jarosław Bytner
Michał Fijałkowski
Krzysztof Stroński

„(...) mój człowiek jest stwarzany od zewnątrz, czyli z istoty swej nieautentyczny... Wieczysty aktor, ale aktor naturalny, ponieważ sztuczność jest mu wrodzona, ona stanowi cechę jego człowieczeństwa – być człowiekiem to znaczy być aktorem."

Witold Gombrowicz

Szkoła Podstawowa nr 37. Zwyczajna z zewnątrz, wydawałoby się – jedna z typowych poznańskich szkół. Jednak właśnie w niej trafiliśmy do sali niezwykłej.

Na ścianie tablica, na niej dużymi niebieskimi literami cytat z Gombrowicza. Nic z pretensjonalności – tu słowa Gombrowicza nie są tylko dla formy.

Nietypowa sala lekcyjna. Bez tablicy i ławek (te zastępują rozkładane krzesła) zyskuje nie tylko na przestronności, ale przede wszystkim umożliwia wyzwolenie się ze szkolnego formalizmu i schematyczności interakcji. To nie jest klasa lekcyjna, lecz bardziej pomieszczenie klubowe, świetlica, sala prób, której charakter determinują atrybuty teatralne: proscenium, reflektor teatralny, plakaty. Maski teatralne, maskotki, kwiaty dopełniają wystroju sali, współtworząc jej charakterystyczny nastrój.

Najważniejsi jednak byli Oni.

„Bądźcie boscy, bo zabiję" – groziła na początku lekcji p. Wiesława Wójcik. A oni byli – przynajmniej większość.

Wieczny motyw Molierowskiego Świętoszka był tematem, który pragnęliśmy przybliżyć uczniom. Wykorzystaliśmy metodę w tej sali najstosowniejszą – dramę.

Molier: Świętoszek – konspekt

Cele zajęć:

- ◇ uświadomienie uczniom istoty dramy jako metody analizy utworu literackiego
- ◇ nauczenie formułowania sądów i oceny bohatera
- ◇ pokazanie negatywnego wpływu pewnych cech charakterologicznych na jednostkę i jej otoczenie
- ◇ refleksja na temat „zamaskowanego szelmostwa fałszerzy monety zbawienia, usiłujących chwytać ludzi na lep zapału i obłudnej miłości"
- ◇ nazywanie cech osobowych bohatera

Temat: **W poszukiwaniu współczesnych świętoszków** – „Świętoszek Moliera nadal aktualny?"

1. Pokazać postać Świętoszka. Główna cecha jego charakteru a interpretacja imienia. Nauczyciel przedstawia części tekstu (cytaty)
   – technika rzeźby
   – przedstawienie symboliczne lub analityczne, humorystyczne lub poważne
   – 2–5 minut – przedstawienie propozycji
   – grupa przedstawia propozycję, reszta odgaduje cechę, którą uczyniono dominującą
2. Dwie osoby: rzeźbiarz i „materiał"
   – wykonanie posągu Świętoszka
   1 grupa – pomocą słowa Doryny
   „Jest szlachetnego rodu, rozumny, przystojny. Twarz ma pulchną, rumianą, uszy czerwone"
   2 grupa – pomocą słowa Oficera Gwardii
   „Nikczemność, co się chowa pod pokrywą zacną (...) odkrył, że pod jego imieniem się kryje znany łotr, co już dawno powinien dać szyję."

1 grupa – pomnik wzorcowego obywatela
2 grupa – pomnik łotra
] dwa oblicza tego samego człowieka

Żywe rzeźby:

– zaimprowizowane dialogi

1 dialog:
szlachetny obywatel, prezentacja przed grupą, zasada: patrzcie, jaki jestem cudowny

2 dialog:
łotr – jestem zły – co wy mi możecie zrobić, skąd wiecie, że jesteście lepsi?

3. Praca w zespołach dwuosobowych – pokazanie relacji:
   – Orgon – Świętoszek (pierwszy zafascynowany drugim)
   – Świętoszek – Marianna (miłość podszyta obłudą)
   – Marianna – Walery (para zakochanych)

– Świętoszek – Oficer Gwardii (drugi demaskuje oszustwa pierwszego)
4. Rzeźbimy Świętoszka wiedząc o cechach, które przed nami ukrywał. Grupa wybiera przedstawiciela („materiał"). Sama będzie w tym ćwiczeniu rzeźbiarzem. Każdy ma prawo korygować gest, pozę, ekspresję rzeźby. Możemy wykorzystywać rekwizyty tzw. współczesne.
5. Konferencja prasowa z „rzeźbą" Świętoszka na podstawie wypowiedzi uczniów ocenimy ich stosunek do omawianej postaci

Na zakończenie „rzeźba" wraca na miejsce, uczniowie gestem pokazują swój stosunek do Świętoszka – gest.
Prowadzący zadaje pytanie: Czy damy mu jeszczez jedną szansę – możliwość różnych odpowiedzi.

Rozpoczynając ćwiczenie mieliśmy już pewne wyobrażenie o metodzie zwanej dramą. Mówiąc „wyobrażenie" mamy na myśli to, że widzieliśmy kilka lekcji przeprowadzonych przy użyciu omawianej metody. Jednakże dopiero teraz zdaliśmy sobie sprawę że ta forma nauczania, pozornie zbliżająca jednostki, jest bardzo mocno ukierunkowana na indywidualność. Zaryzykowalibyśmy tezę, że jest ona przefiltrowaniem przeżycia jednostkowego przez doznania grupy, a także przez doznania indywidualne każdego z jej członków. Dlatego też uznaliśmy metodę dramy za świetną formę wprowadzającą uczniów w świat przedstawiony w dziele literackim. Mamy jednak pewne obawy co do jej wartości merytorycznych. Aby nie być gołosłownym, postaramy się teraz prześledzić poszczególne fazy przeprowadzonego przez nas doświadczenia, którego temat brzmiał: „W poszukiwaniu współczesnych Świętoszków – »Świętoszek« Moliera nadal aktualny?"

Głównym celem było uświadomienie uczniom istoty dramy. Okazało się jednak, że nie będzie to konieczne, gdyż klasa, z którą pracowaliśmy, ma profil teatralny – tym samym przeprowadzanie cyklu ćwiczeń wprowadzająco-oswajających uznaliśmy za zbędne. Doszliśmy jednak do wniosku, że spróbujemy zrealizować następujące założenia:
1. formułowanie sądów, ocena bohatera
2. pokazanie negatywnego wpływu pewnych cech charakterologicznych na jednostkę i jej otoczenie
3. refleksja na temat „zamaskowanego szelmostwa fałszerzy monety zbawienia, usiłujących chwytać ludzi na lep udanego zapału i obłudnej miłości"
4. nazywanie cech osobowych bohatera.

Z wyżej wymienionych założeń wynika, że stałym punktem naszych rozważań będzie postać Świętoszka. Uznaliśmy za celowe pokazanie za pomocą ćwiczeń aktorskich relacji, jakie zachodzą pomiędzy nim a pozostałymi postaciami utworu. Należy w tym miejscu zastrzec, że podstawą analizy cały czas był tekst. Przy jego użyciu (odpowiednie cytaty) chcieliśmy ukazać ewolucję, zmiany nastawienia grupy do tej postaci. W celu przekonania się, czy określenie „Świętoszek" jest nadal aktualne, poprosiliśmy uczniów

o rozszyfrowanie warstwy semantycznej tej nazwy. Uzyskane odpowiedzi przekonały nas o stopniowym ewoluowaniu tego określenia (od „uczciwy, bogobojny obywatel" do „obłudny, podstępny człowiek").

Pierwsze ćwiczenie polegało na przedstawieniu techniką rzeźby (symbolicznie lub analitycznie, humorystycznie lub poważnie) cechy, którą uczniowie uznali za reprezentatywną dla Świętoszka. Ćwiczenie to miało na celu ocenę intuicji uczniów, na ile kierując się własnym wyczuciem zdołali dotrzeć do sedna sprawy.

Następnie wprowadziliśmy tekst Moliera. Tym razem pomocą były słowa Doryny: „Jest szlachetnego rodu, rozumny i przystojny" i słowa Oficera Gwardii: „Nikczemność, co się chowa pod pokrywą zacną".

Uczniowie zostali podzieleni na cztery grupy. Pierwsza i druga (te pracowały na ww. cytatach) miały za zadanie wykonanie odpowiednich rzeźb. Trzecia i czwarta miała zaimprowizować dialogi. I tak trzecia: szlachetny obywatel, zasada: patrzcie, jaki jestem cudowny, czwarta: łotr, jestem zły: co wy mi możecie zrobić, skąd wiecie, że jesteście lepsi?

Połączenie dialogu ze statyką i dynamiką rzeźby ukazuje, według nas, pełniejszy obraz rzeczywistości wewnątrztekstowej. Powoduje też równomierne rozłożenie napięć. Za pomocą ww. zestawienia chcieliśmy ukazać dwulicowość omawianej przez nas postaci. Tym samym scalić grupę podzieloną przez pierwszą sondę (co oznacza słowo Świętoszek?).

Zakładając, że Świętoszek jest punktem stałym stosunków personalnych w utworze Moliera, doszliśmy do wniosku, że posługując się hasłami odzwierciedlającymi te relacje odtworzymy strukturalny układ postaci literackich tej komedii.

Zrobiliśmy to w następujący sposób:

1. podział klasy na cztery grupy
2. każda grupa otrzymuje jedno hasło
3. prezentacja – dwie wybrane przez grupy osoby
4. reszta odgaduje hasło sytuacji

I tak: 1 grupa – pierwszy zafascynowany drugim
2 grupa – miłość podszyta obłudą
3 grupa – para zakochanych
4 grupa – drugi demaskuje szelmostwa pierwszego

Jak można się przekonać, są to relacje zachodzące między Orgonem a Świętoszkiem, Świętoszkiem a Marianną, Marianną a Walerym, Świętoszkiem a Oficerem Gwardii. Należy przypomnieć, że grupa, z którą pracowaliśmy, nie znała tekstu. To, co pojawiało się w rzeźbach i dialogach, brane było z przygotowanych przez nas cytatów i własnych, indywidualanych doświadczeń uczniów.

Chcąc pozostawić uczniom możliwość opowiedzenia się za lub przeciw Świętoszkowi, zaproponowaliśmy im tzw. grupowe rzeźbienie. Mieli wybrać przedstawiciela, który będzie „materiałem". Każdy członek grupy był rzeźbiarzem. Mieli prawo do korygowania gestu, pozy i ekspresji rzeźby. Mogli też

wykorzystywać rekwizyty tzw. współczesne. Grupowa reżyseria przekonała nas, że postać poprzednio jednowymiarowa, statyczna, teraz stała się wielowymiarowa i dynamiczna. Ostatnią fazą ćwiczenia była konferencja prasowa ze Świętoszkiem. Pokazała ona pełny, wielokontekstowy zestaw problemów, jakie niesie ze sobą utwór Moliera. Na podstawie zadawanych pytań możemy wysunąć wniosek, że tekst stanowiący osnowę zaczął pełnić rolę pretekstu do dyskucji. Tło kulturowe, które ze sobą niósł, zostało przefiltrowane porzez świadomość kulturowo-społeczną uczestników prze-prowadzanego przez nas doświadczenia. Uważamy, że metoda dramy jest bardzo przydatna do wprowadzenia uczniów w uwspółcześnioną problematykę omawianego utworu. Jednak do pełnej analizy hermeneutyczno-strukturalnej lepsze są tradycyjne metody postępowania. Problemy, które pojawiły się w trakcie przeprowadzonego przez nas doświadczenia pozwolą na pełniejsze zrozumienie tekstu Moliera w następnym etapie pracy nad nim.

Instynkt naśladowczy jest bowiem dany ludziom od dzieciństwa i tym właśnie człowiek różni się od innych zwierząt, że jest istotą najbardziej zdolną do naśladowania. Przez naśladowanie zdobywa podstawy swej wiedzy, a dzieła sztuk naśladowczych sprawiają mu prawdziwą przyjemność.

Ten cytat z „Poetyki" Arystotelesa ujmuje kilka aspektów dramy. Spróbujmy je wymienić:

1. Drama jest metodą uwalniającą instynkty naśladowcze, prowadzące do odkrycia „ja" właśnie poprzez mimetyzm.
2. Mimetyzm jest stanem „wejściowym", inicjującym zdobywanie wiedzy.
3. Wiedza, będąca efektem pierwotnego naśladownictwa, stanowi przede wszystkim przyjemność.

Dlaczego nawiązujemy tutaj do tak starej teorii? Otóż u podstaw dramy leży nie tylko greckie *draw* (czynię, działam), ale także bezpośrednie nawiązanie do techniki teatralnej. Zastrzeżenie, które stawiają naukowcy, dotyczy przede wszystkim elementu gry. Drama bowiem nie ma być teatralnym odtworzeniem czy kopiowaniem, ale wyrażaniem siebie. Gdzie zatem miejsce dla propono-wanego mimetyzmu? Zawiera się on w koncepcji odbioru dzieła literackiego przez ucznia, jakiego dokonuje on w czasie zajęć, odbioru wpisanego niejako odgórnie w metodę dramy. Jego istota polega na wykorzystaniu sił tkwiących w danym utworze, na próbie przetworzenia ich za pomocą dowolnej formy (rzeźba, dialog, film, konferencja prasowa i wiele innych) w produkty indywidualne. Wykonanie pojedynczej figury, zaimprowizowanie dialogu opartego na tekście literackim świadczyć ma o zrozumieniu proponowanego zagadnienia. Obcowanie z danym dziełem z jednej strony narzuca przymus dostosowania się do panujących w przedstawionym świecie realiów, z drugiej zaś daje możliwość indywidualnej ekspresji. Drama, kładąc nacisk na twórcze działanie (a więc mimetyzm, a nie kopiowanie), wyraźnie staje na drugim

biegunie. A zatem wytworzenie atmosfery nadmiernej spontaniczności, oddala prowadzącego od realizacji założeń programowych. Nauczyciel, w przypadku próby przywrócenia rygorów panujących na lekcji tradycyjnej, łamie zaproponowaną konwencję dramy, a to z kolei przyczynia się do ogólnej dezorganizacji. Warunkiem *sine qua non* jest więc utrzymanie jednej metody w ciągu całej zaplanowanej jednostki zajęć. Ten zatem, kto decyduje się na dramę, decyduje się na otwartość, spontaniczność, nad którą będzie mógł zachować ograniczoną kontrolę. Nauczyciel przestaje bowiem mieć w ręku tradycyjne narzędzia, przestaje być „ponad". Co więcej, ponosi odpowiedzialność za właściwe zadawanie pytań, formułowanie problemów, przerywanie toku lekcji, innymi słowy – staje się uczestnikiem. Wytyczając cel zajęć, a następnie współtworząc je razem z uczniami, nauczyciel dąży przede wszystkim do ukierunkowania – uczeń ma bowiem zapoznać się z problematyką utworu przez „odgrywanie siebie". Dochodzimy w tym momencie do paradoksu, ponieważ z powyższych rozważań wynika, że nie do uniknięcia jest odejście od problematyki głównej utworu. Jeśli przez dramę mamy kierunkować myślenie, to zachodzi poważna obawa o podstawy teoretyczne – na co kierunkować, skoro decydując się na tę metodę, zrezygnowaliśmy z podania teorii? Zauważmy bowiem, że większość działań prowadzonych przez nauczyciela w czasie takiej lekcji ma charakter głównie problemowy. Rzecz jasna, że możemy tutaj doprowadzić do doskonałej interpretacji, ale będzie ona bardziej zbliżona do *close-reading* i z pewnością nie przyczyni się do uruchomienia kontekstów pobocznych, o których uczeń dowiedziałby się w czasie lekcji tradycyjnej.

Przeprowadzone przez nas zajęcia przekonały nas o tym, że dzieci, opierając się na fragmentach tekstu „Świętoszka" Moliera, potrafią doskonale rekonstruować główne cechy charakteru bohatera, pokazać relacje między postaciami, odnieść utwór do współczesności. Za pomocą żywych rzeźb, zaimprowizowanych dialogów i wreszcie konferencji prasowej ze Świętoszkiem udało się uzyskać intuicyjny obraz utworu i taki obraz jest wystarczający w momencie, kiedy dane dzieło wprowadzamy na zajęcia.

Stąd też uważamy mimetyzm za stan „wejściowy". Drama jawi się w tym świetle jako doskonała metoda inicjująca etap poznawania dzieła literackiego. Taką opinię wyraziła także mgr Wiesława Wójcik, posługująca się tą metodą od dwóch lat. Jej praktyka pedagogiczna wskazuje właśnie na ów charakter wprowadzający dramy. Nawet klasa teatralna, którą się opiekuje, nie jest w stanie pracować tymi metodami w przypadku, gdy konieczne staje się uruchomienie kontekstów pobocznych (kontekst historyczny, biograficzny, kwestie teoretycznoliterackie).

Drama, będąca pierwszym etapem analizy utworu, wprowadza w tematykę, pozwala na bezpośrednie odczuwanie, „oswaja" uczniów z tekstem. Jest w niej bowiem istotny związek dwóch komponentów – słowa i gestu. Mamy słowo tekstu, które zgłębia uczeń, jego własne słowo, czesto wymykające

spod kontroli i dzięki temu cenne, słowo nauczyciela, współdziałające, przerywające, naprowadzające oraz całą sferę gestów, których celem jest przedstawienie tego, co w słowie niewyrażalne. W tym działaniu zawiera się wiele platońskiego odkrywania duszy, czyli odkrywania siebie, stąd też niepodważalna wartość wychowawcza dramy. Poznanie zachodzi bowiem w sposób naturalny, przez wstępną naukę dokonuje się ujawnienie swojego ja, zacieśnia się znajomość uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel.

Jak stwierdziliśmy, drama jako metoda mimetyczna nie jest w stanie uruchomić kontekstów teoretycznych, które poruszane są zwykle w czasie lekcji tradycyjnych. Stąd też na pytanie, czy jest to metoda uniwersalna, musimy odpowiedzieć przecząco, i to z kilku względów, takich jak np.: niemożność wprowadzenia na szeroką skalę teorii, możliwość ominięcia założeń programowych, intuicyjny charakter metody. Właśnie ostatni z wymienionych aspektów ma jednak szczególną wartość w momencie, kiedy traktujemy dramę jako metodę wprowadzającą. Intuicjonizm będzie bowiem stanowił szczere i autentyczne przeżycie, a z największym prawdopodobieństwem możemy się spodziewać, że zapoznanie się z danym utworem i jego wstępna interpretacja będą dla ucznia przyjemnością. Drama spełni więc funckję hortatywną i pierwsze doświadczenie z recepcją, poparte wiedzą dedukcyjną, może stać się bodźcem do głębokiej analizy i rozważań teoretycznych (tu mamy na myśli opanowanie materiału pamięciowego), które trzeba będzie przeprowadzić metodami tradycyjnymi.

Literatura

Arystoteles, *Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Wrocław, 1983.
Drama Guideline, London, 1976.
A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świderska, *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa, 1992.
Platon, *Fedon*, przeł. W. Witwicki, Warszawa, 1982.
B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa, 1990.

Od znanego ku nieznanemu czyli nauka w małych grupach

Monika Kuchta
Dorota Połatyńska
Agata Krajewska

W tradycyjnej polskiej szkole uczniowie rozmawiają ze sobą tylko na przerwach, podczas lekcji siedzą cichutko i słuchają (albo i nie) swej wyroczni – NAUCZYCIELA. Starają się zrozumieć jego słowa i przekazywane im treści na tyle, aby móc odpowiedzieć na jego pytania i wykonać ćwiczenia. Tak naprawdę nie uczą się, bo uczenie oznacza tworzenie związków między własną wizją świata a nowymi informacjami. W klasie nie ma na to czasu: w oczach trzydziestu uczniów świat odbija się bowiem na trzydzieści różnych sposobów i nauczyciel nie jest w stanie nawiązać równocześnie do owych trzydziestu, tak różniących się od siebie, wizji. Cudza wiedza, wiedza nauczyciela, najczęściej nie jest interioryzowana. Pozostaje wiedzą szkolną, odległą i nieprzydatną.

Aby uczynić z niej wiedzę czynną, uczniowie sami powinni interpretować, z minimalną pomocą nauczyciela, docierać do określonych wniosków. O tym, jak trudno zrobić to samodzielnie, „w myślach", wie każdy uczeń, który kiedykolwiek bezskutecznie usiłował podążać za tokiem myślenia nauczyciela, a któremu rozjaśniło się w głowie po paru zdaniach zamienionych z kolegą. Zamiana relacji uczeń–nauczyciel na relację uczeń–uczeń pociąga bowiem za sobą zmianę istotnych aspektów komunikowania się:

1) nierównorzędna płaszczyzna porozumiewania się (dominujący nauczyciel, który wykłada, i zdominowany uczeń, który słucha) zostaje zastąpiona równorzędnym dialogiem, którego każdy uczestnik i mówi, i słucha
2) zmienia się środek uczenia się: z myśli – nad którymi często trudno jest zapanować, które nie są kontrolowane – na język, dzięki któremu

pozostajemy w stałym kontakcie ze sobą i zdobywanymi informacjami. Myśląc przyjmujemy cudze obrazy, sformułowania słowne, które wzbogacają nasze obrazy o nowe znaczenia.

Autentyczną relację uczeń-uczeń uzyskuje się na lekcjach najczęściej dzięki wprowadzeniu ogólnoklasowej dyskusji. Nie ma watpliwości, że pozwala ona na czynne przyswojenie wiedzy, wymianę poglądów, dochodzenie do wspólnych wniosków (oczywiście pod warunkiem, że dyskusja nie jest zbyt kontrolowana przez nauczyciela). Jednakże dużo bardzyiej efektywna może być praca w grupach. Grupa to dwie lub więcej osób, między którymi istnieje bezpośrednia interakcja, które mają względnie jasny cel. Wspólnie ustalone normy i względnie utaloną strulturę. Już z tej definicji wynikają główne komponenty grupy: cele działalności, związane z tym systemy pozycji i ról społecznych, układ stosunków interpersonalnych, charakteryzujących grupę jako całość. Można dzielić grupy na małe i duże, nieformalne i formalne, ale w naszej pracy wszelkie podziały i definicje nie są zbyt istotne. Ważniejsze są wyniki wielu badań dotyczących uczenia się w grupach współpracujących.

Dlaczego mała grupa?

Z badań wynika, iż uczenie się oparte na zasadach współpracy jest właściwym sposobem nauki, wywierającym pozytywny wpływ na powstawanie sprzyjającego nauce klimatu w klasie szkolnej. Dyskusje wśród uczniów doprowadzają do częstych powtórek informacji, do ich integrowania i przetwarzania, wypracowywania argumentów uzasadniających różne poglądy i stanowiska, co prowadzi do utrwalanie wiedzy, ćwiczenia pamięci i ogólnie lepszych osiągnięć. Praca w małej grupie prowadzi także do wzrostu poczucia indywidualnej odpowiedzialności, w ramach której ocenia się wykonane zadania przez każdego ucznia. Taka nauka wymaga także przyswcjenia przez uczniów umiejętności społecznych, takich jak zdolność komunikowania się, zaufanie do innej osoby, umiejętność rozwiązywania konfliktów i inne. Sympatie, które rozwijają się między uczniami, wydają się sprzyjać wzrostowi motywacji do nauki i wzajemnemu zachęcaniu się do pracy. Nie ulega wątpliwości, że wszystko to doprowadza do tworzenia się szerszej perspektywy oceny świata, powstawania zróżnicowanych pogladów zarówno na temat osób, jak i swojej własnej osoby, powstawania uczuć psychicznej akceptacji i pobudzenia interakcji między członkami grupy. W małej grupie uczniowie posługują się językiem nie tylko jako medium komunikacji, ale również jako narzędziem myślenia, które pozwala na nadawanie sensu przedstawianym treściom i na powiązanie ich z tym, co już wiedzą. Uczniowie nie tylko zdobywają informacje, ale również je rozumieją. Dochodzi więc do personalizacji wiedzy. Nieobecność nauczyciela sprawia, że muszą **sami** decydować o strategii uczenia się. Nie mogą również zwracać się do niego z prośbą o rozstrzygnięcie dylematów.

Formułując własne hipotezy, zmuszani są więc do samodzielnych ocen. Mogą to zrobić tylko dwoma sposobami: sprawdzając je przez porównanie ze swym aktualnym poglądem na to, „jak to się dzieje w życiu", lub odwołując się do materiału dowodowego (czyli do tego, co jest podstawą ich pracy: tekstu literackiego, reprodukcji, mapy itp.). Dzięki temu uczą się nie tylko samodzielnego myślenia, ale i odpowiedzialności za swoje wybory.

Brak zwykłego źródła autorytetu pozwala im również na posługiwanie się tzw. mową **eksploracyjną**, którą cechują częste wahania, przeformułowania, błędne początki itp., ale umożliwia ona asymilację i akomodację nowej wiedzy do starej. Pozwala również na wzajemną stymulację procesów myślowych, komunikacyjnych tj. zmuszanie siebie nawzajem do precyzyjnego formułowania sądów. To z kolei doprowadza co panowania ucznia nad wiedzą, do relfeksyjnego do niej podejścia, zaczyna się on bowiem zastanawiać nie tylko nad tym **co wie**, ale i **jak wie**.

Samodzielne formułowanie wiedzy oznacza więc dostęp do zasad, na których jest ona oparta, i możliwość ich zmiany. Uczniowie z odbiorców świata stają się jego twórcami.

Poza tym cały czas zwiększają swoje kompetencje komunikacyjne, co dla nas jako nauczycieli języka polskiego jest szczególnie istotne. Najważniejszym bowiem założeniem kształcenia jest dla nas uzyskanie przez ucznia umiejętności odpowiedniego używania języka, tzn. wypowiadania się w różnych sytuacjach. Praca w grupach uczy komunikacji, a ostatnie stadium – prezentacja, zmusza często do formułowania dłuższych, ustnych wypowiedzi, które są swoistym treningiem egzaminacyjnym.

Ponadto praca w grupach pozwala na pełne i żywe uczestnictwo, wypowiadanie się wielu osób. Lekcja ulega więc znacznemu zdialogizowaniu.

Małe grupy sprzyjają również nawiązaniu bliskich kontaktów: uczniowie rozmawiają ze sobą, poznają siebie, swoje doświadczenia, umiejętności, poglądy. Konsekwencją jest więc integracja klasy. **Mała grupa** uaktywnia też osoby nieśmiałe, które rzadko lub nigdy nie rozmawiają z nauczycielem.

Podsumowując:

Uczenie się w małych grupach to strategia dydaktyczna, która zapewnia optymalne warunki do:

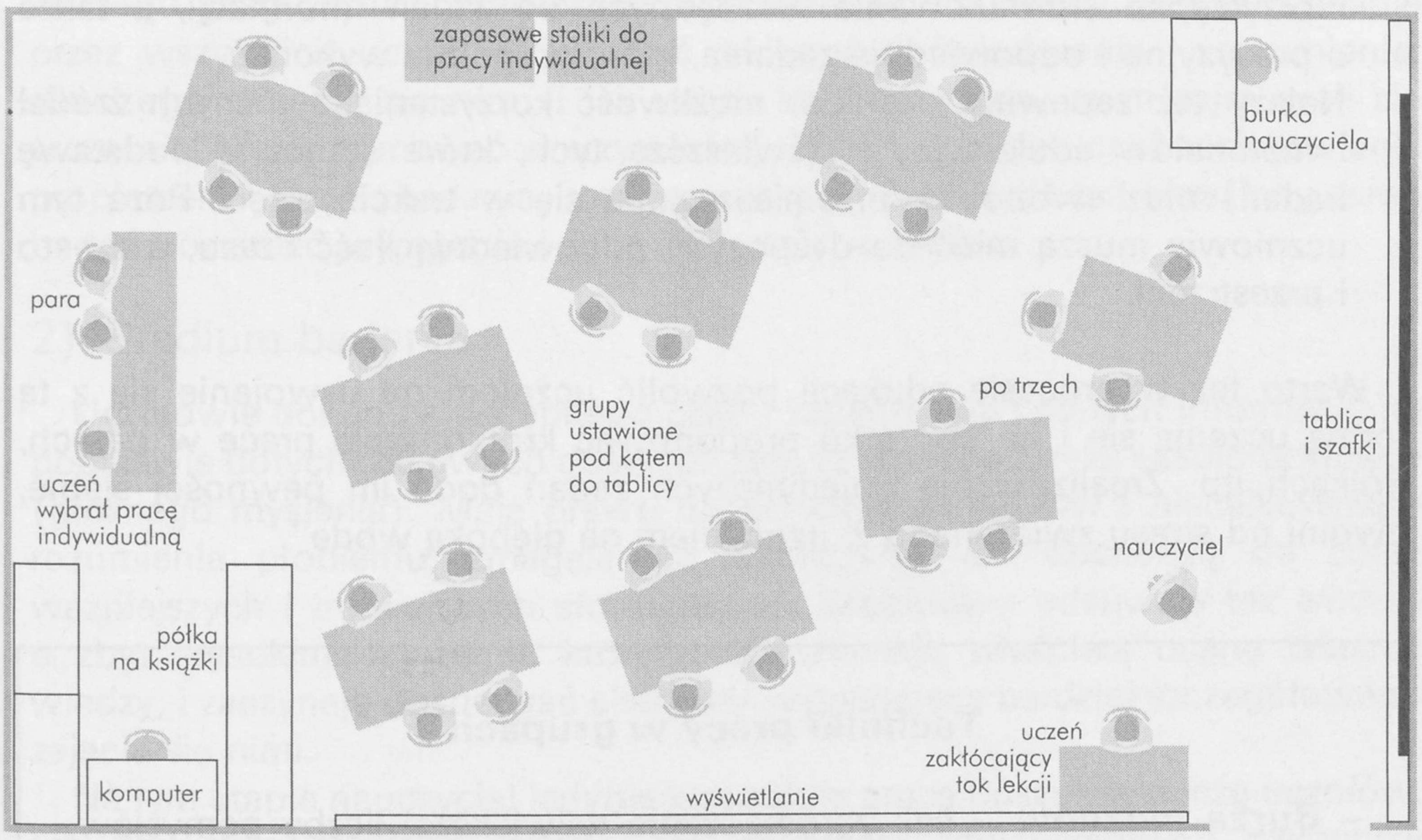
- samodzielnego myślenia
- rozwijania zaufania do własnej wiedzy
- personalizowania jej
- ponoszenia za nią odpowiedzialności
- refleksji nad nią
- rozwoju umiejętności komunikacyjnych
- integracji klasy

Jak to zrobić – uwagi techniczne

1) Animacja wnętrza klasy

Optymalna liczba osób w grupie to 4 osoby – dwie siedzące naprzeciw siebie pary. W takich warunkach rozmowa i robienie notatek nie stanowią problemu. Jeżeli w klasie są większe grupy przyjaciół należy zaproponować uczniom, aby utworzyli dwie mniejsze grupy – połączyć się mogą w stadium prezentacji.

Uczniowie powinni zostać rozmieszczeni tak, aby widzieli tablicę, odwracanie się par do tyłu nie sprzyja traktowaniu grupy jako jednostki, która stanowi jedność i ma określone cele, za które jest odpowiedzialna. Należy umożliwić uczniom pracę w trójkach, parach, a nawet pracę indywidualną. Stoliki można więc rozmieścić np. w ten sposób:



2) Grupa jako jednostka

Powinna mieć wyznaczonego przez grupę i zmieniającego się lidera, tj. osobę, która dba o przyjazną, pełną życzliwości i akceptacji atmosferę w grupie, o możliwość swobodnego wypowiadania się każdego członka, a także dbającego o to, aby grupa nie zbaczała z tematu zajęć. Czasami zdarza się, zwłaszcza jeśli grupa (zespół) nie liczy więcej niż cztery osoby, że rolę przewodników przejmują różni uczniowie w różnym czasie. Jeżeli grupa jest na tyle zintegrowana i zdyscyplinowana, aby pracować bez

lidera, nie należy nalegać na jego wybór. Jeżeli potrzebny jest sekretarz czy sprawozdawca wybrany także przez grupę, nie nauczyciela), który ma zająć się zarejestrowaniem wszystkich zgłoszonych pomysłów, należy przypomnieć uczniom, że niezależnie od tego każdy z nich powinien mieć własne notatki. (Uczniowie mają więc prawo wybrać spośród siebie sekretarza lub sprawozdawcę, który będzie notował zgłoszone pomysły, ale, niezależnie od tego, każdy z nich powinien prowadzić własne notatki). Pozwalają one bowiem na lepsze rozumienie nowych treści, są ważną częścią procesu uczenia się. Niezbędne są też, gdy dochodzi do skrzyżowania grup.

Powyższe zabiegi (działanie) mają uniemożliwić uczniom zrzucenie na barki jednego członka odpowiedzialności za pracę całej grupy.

3) **Praca** w grupie będzie miała sens, jeżeli jej członkowie będą do niej przygotowani. Oznacza to, że nauczyciel powinien zadbać o jasne i przystępne sformułowanie niezbędnych do zadań informacji, a także o precyzyjne i odpowiednie zadania, które grupa ma wykonać.
Należy też zapewnić uczniom możliwość korzystania z różnych źródeł i materiałów edukacyjnych (zwłaszcza tych, które stanowią podstawę badań) oraz swobodne przemieszczanie się w trakcie zajęć. Poza tym uczniowie muszą mieć do dyspozycji odpowiednią ilość czasu, a często i przestrzeni.

Warto też w procesie edukacji pozwolić uczniom na oswojenie się z tą formą uczenia się i na początku proponować krótkotrwałe prace w parach, trójkach itp. Zrealizowanie pojedynczych zadań doda im pewności siebie, uwolni od stresu związanego z „rzuceniem na głęboką wodę".

Techniki pracy w grupach

- **Burza mózgów** – cel: zgromadzenie największej liczby pomysłów, potem: selekcja, klasyfikacja, hierarchizacja ich.
- **Brzęcząca grupa** – omówienie problemu, różnych jego aspektów, próba przewidywania kolejnego problemu itp.
- **Szpieg** – jedna osoba z grupy próbuje zorientować się w pracy innej grupy i „wykraść" jej pomysły
- **Projektowanie zadań dla innej grupy** (np. pytań związanych z danym zagadnieniem)
- **Plakat** – zilustrowanie poglądów grupy.

Lekcja, czyli etapy pracy w grupach

1) Stadium omawiania

Ma na celu zapoznanie ucznia z problemami. Nauczyciel musi przekazać klasie wstępne informacje, określić zagadnienie, podstawę do danej nauki lub stanowiącą treść dalszej nauki. Może to przyjąć różne formy:
- pogadanka nauczyciela (ewentualnie gościa)
- czytanie (opowiadania, wiersza itp.)
- oglądanie (filmu, mapy, zdjęcia itp.)
- objaśnianie na tablicy
- pokaz
- wycieczka, gra, zabawa

i inne

Uczeń ma skupić uwagę na określonym temacie i ZAANGAŻOWAĆ SIĘ w niego (ang. *input*). Warunkiem włączenia się do tematu jest podzielanie przez wszystkich uczestników zajęć jakiegoś doświadczenia i zrozumienie, **dlaczego** zajmują się nim (i jak wiąże się ono z tym, czym zajmowali się wcześniej i będą zajmować w przyszłości). Uczeń powinien czuć zaciekawienie problemem i chęć zbadania, rozwiązania go. Musi mieć też określony teren badań, rozumieć wymgania i sens osiagania wyników.

2) Stadium badania

Uczniowie dokonują wstępnego osądu zagadnienia i danych informacji, na podstawie dotychczasowych doświadczeń, za pomocą języka eksploracyjnego (głośnego myślenia). Mają prawo do popełniania błędów i niecałkowitego rozumienia problemu, zmagają się z myślami, ale dochodzą do coraz ważniejszych i trafniejszych sformułowań. Stopniowo odsuwają też emocje o zbyt wysokim natężeniu, które uniemożliwiają właściwą ocenę własnej wiedzy, i zaczynają dostrzegać elementy wymagające bardziej szczegółowego zajęcia się nimi.

Na tym etapie nauczyciel jedynie kontroluje pracę poszukiwawczą uczniów, tak aby była możliwa rewizja lub adaptacja zaplanowanych czynności w kolejnym stadium. Nie chodzi tu o to, aby opadł początkowy entuzjazm, ale o to, aby został on odpowiednio ukierunkowany.
Do najczęściej wykorzystywanych na tym etapie technik należy **burza mózgów** lub **brzęcząca grupa.**

3) Stadium transformacji, czyli przetworzenia danych

Celem jest dotarcie do pełnego zrozumienia problemu. Obejmuje ono wszelkiego rodzaju świadome i celowe posługiwanie się informacjami, a więc wyjaśnianie, wydawanie poleceń, ćwiczenia itp.

Aby poszerzyć teren badań, można zastosować tu technikę szpiega czy dokonać przestrukturyzowania grup: powiększyć je (4 + 4), wymieszać pary lub jednostki z różnych grup (sztucznie – korzystając np. z talii kart lub przygotowanych wcześniej oznaczeń, lub bardziej naturalnie, tworząc grupy zainteresowań). Na tym etapie uczniowie powinni mieć jasno sprecyzowany punkt dojścia obrazujący ich pracę. Mogą, na przykład, w zależności od formy, pisać sprawozdania, ilustrować coś, formułować zestawy pytań, przygotowywać scenki itp. Nauczyciel powinien swobodnie poruszać się po klasie, aby pokazać dzieciom, że w każdej chwili mogą się do niego zwrócić z prośbą o pomoc np. w wyborze najlepszych mteriałów pomocniczych czy nawet o przypomnienie pewnych informacji. Powinien również być gotowy do ingerencji, aby skorygować błędne rozumienie polecenia, ponownie określić cele, dać odpowiednie wskazówki itp. Musi nadzorować postępy uczniów i stopień zrozumienia materiału.

4) Stadium prezentacji

Dzielenie się ustaleniami, pokazywanie swych osiągnięć zainteresowanemu i krytycznemu audytorium. Jest to stadium konieczne do przejścia od informacji do jej zrozumienia, pozwala poznać cel pracy w grupach, stymuluje odpowiedzialność za efekt końcowy, wzmacnia rozumienie prezentowanych treści. Zdawanie raportów nie powinno być nużące: prezentacja przed całą klasą powinna obejmować tylko jego formy najbardziej atrakcyjne wizualnie (np. plakaty). Stosować można różne jego warianty, tworząc odrębne grupy prezentacyjne:

- po jednym przedstawicielu z każdej grupy,
- dwóch członków z jednej grupy roboczej z dwoma członkami z innej
- dwie grupy robocze itp.

Wykorzystać tu można różne napięcia rodzące się między grupami (lub wewnątrz nich), np. antagonizm płci, jeśli tylko będą one korzystnie wpływać na efekt końcowy. To stadium pokazuje uczniom i nauczycielowi, jaki materiał został opanowany, co nie jest jeszcze dostatecznie dopracowane, a czego trzeba się jeszcze nauczyć. Jeżeli istnieje taka potrzeba (i możliwość), można wrócić do poprzedniego stadium. Nauczyciel na tym etapie powinien jasno ocenić wykonaną pracę (nie musi tu chodzić o stopień w dzienniku) i zachęcić audytorium do uzyskania jak największych korzyści z prezentacji.

5) Stadium refleksji

Refleksja towarzyszy uczniom przez cały proces uczenia się. Jej szczególne eksponowanie jako osobnego etapu tego procesu zwiększa jego efektywność, ułatwia planowanie, sprzyja atmosferze pracy i poczuciu odpowiedzialności za nią, stymuluje budowanie samowiedzy w zakresie uczenia się.

Nauczyciel powinien zachęcić uczniów do oceny ich postępów i ułatwić im uzyskanie dodatkowych informacji o ich wiedzy przez prowokowanie do odpowiedzi na takie przykładowe pytania:
– Czego się nauczyłem?
– Co o tym sądzę?
– Jakie ma to znaczenie?
– Jaki ma to związek ze zdobytą już wiedzą?
– Czy osiągnąłem wyznaczony cel?
– Czego chcę uczyć się dalej?
– Jak mi się dzisiaj pracowało? Co mi pomagało, co przeszkadzało w procesie uczenia się i jak mogę to zmienić? itp.

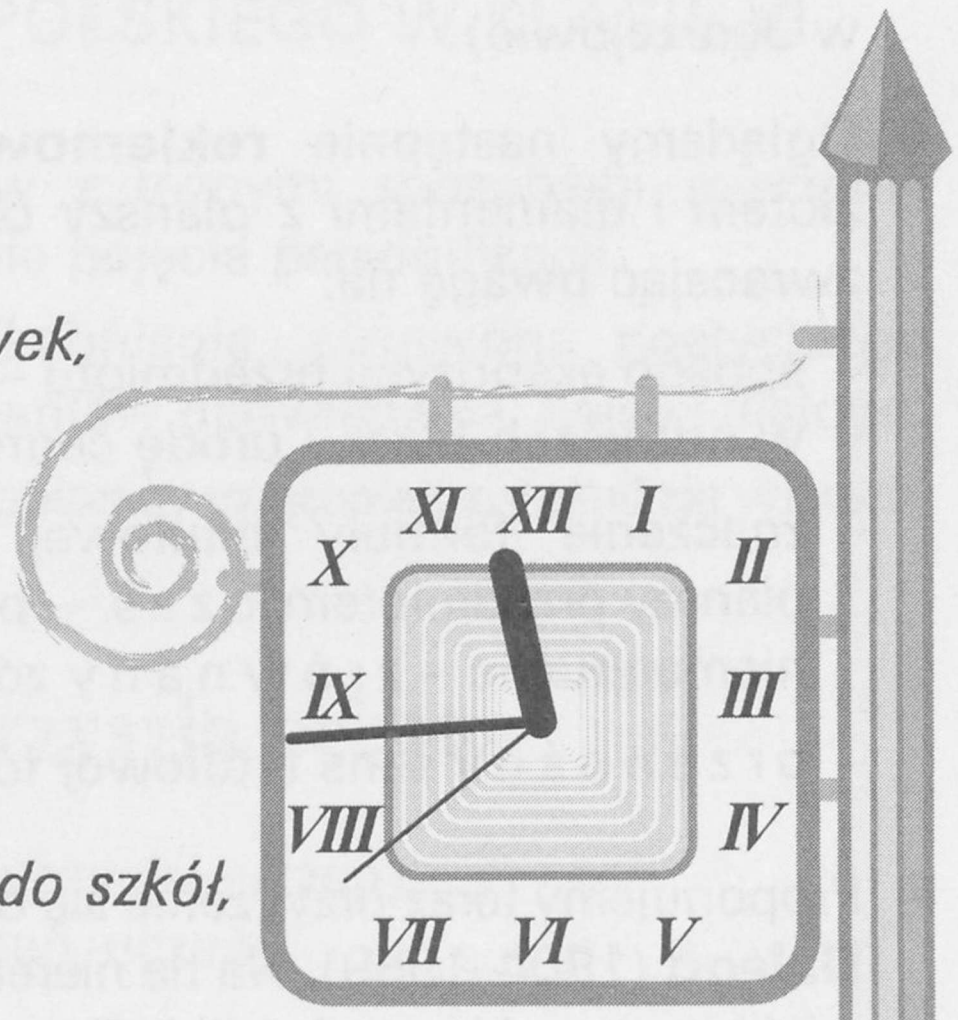
Refleksja może przebiegać w parach, grupach roboczych lub (rzadziej) na forum całej klasy czy indywidualnie.

Co z tego wynikło?

Po napisaniu teoretycznej części pracy, zaczęłyśmy, oczywiście, zastanawiać się nad sprawdzeniem jej w praktyce. W Szkole Podstawowej nr 75 w Poznaniu miałyśmy możliwość przeprowadzenia lekcji w szóstej klasie. Został nam określony tylko temat zajęć: miałyśmy za zadanie omówienie z uczniami utworu Kazimierza Wierzyńskiego pt. „Zegary"

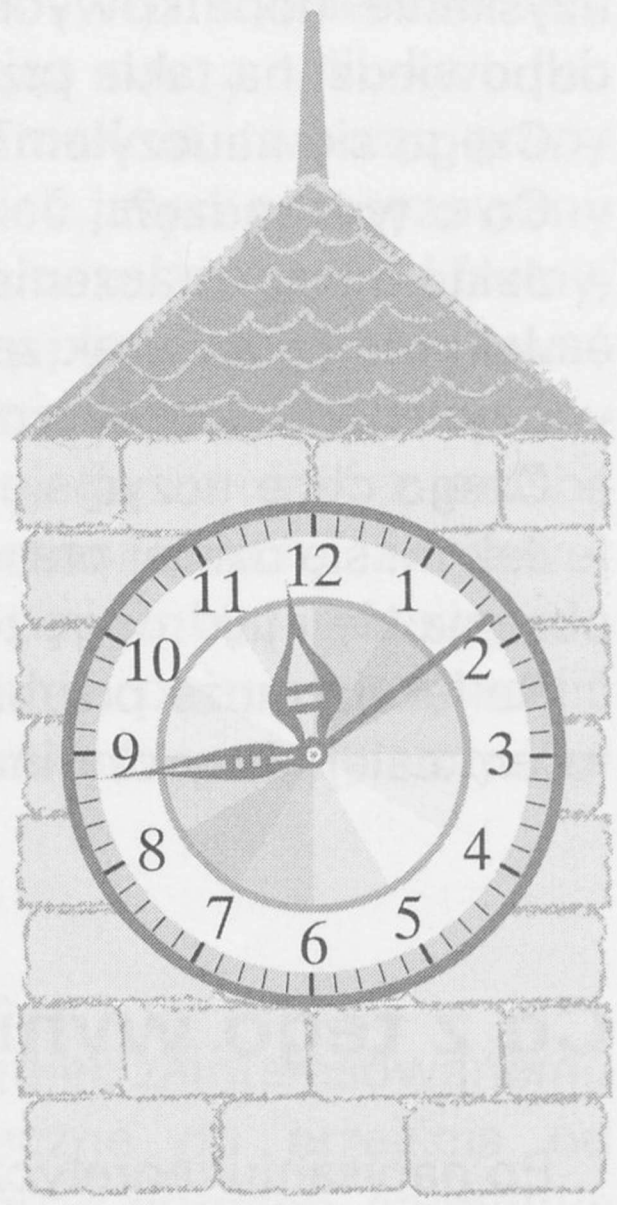
Zegary

Zegary zeskoczyły z wież,
Uciekały do innego miasta,
W rękach miotły z czarnych wskazówek,
Na plecach worki z miałkim czasem,
Mówiły że to kasza gryczana,
Śpieszno nam, puśćcie nas,
Bójcie się Boga.



A ludzie do nich: hej, wolnego,
Kto nam pokaże kiedy dzieci mają iść do szkół,
Kiedy zamykać banki,
Kiedy ostatni autobus,
Co to za życie,
Bójcie się Boga.

Ale zegary pogłuchły,
Nie odezwały się ani słowem,
Tylko ptaki biegły rzędem za nimi
I dziobały rozsypującą się kaszę
I tyle pożywnego zostało na ziemi
Po Naszych Czasach.
Bójcie się Boga.



Do dyspozycji miałyśmy następujący fragment z książki dla nauczyciela.

Plansza: *Czas na wagę złota*
Salvador Dali: *Trwałość wspomnienia*
Kazimierz Wierzyński: *Zegary*

M o t y w e m, który łączy wskazane wyżej teksty, jest z e g a r – przedmiot, przyrząd do mierzenia czasu. Można sobie w związku z nimi wyobrazić następujący układ zajęć:

- Uczniowie przygotowują samodzielnie i przedstawiają w klasie informacje o różnych sposobach mierzenia czasu w dziejach cywilizacji. Punkt wyjścia do ich poszykiwań stanowić może *Słownik mitów i tradycji kultury* W. Kopalińskiego. Dobrze byłoby też zgromadzić stosowne albumy ze zdjęciami starych zegarów (przy okazji warto wspomnieć o muzeum zegarów w Jędrzejowie).

- Oglądamy następnie **reklamową fotografię zegarka** wysadzanego złotem i diamentami z planszy otwierającej rozdział *Czas na wagę złota*, zwracając uwagę na:
  - sposób ekspozycji przedmiotu – podstawa działa jak lustro i zwielokrotnia w odbiciach blask i urodę cennego zegarka;
  - znaczenie formuły tytułowej w zestawieniu z eksponowanym na planszy przedmiotem: c z a s – p o j ę c i e a b s t r a k c y j n e, nieuchwytne, niematerialne – z r ó w n a n y zostaje z r z e c z ą – konkretną i materialną;
  - p r z e n o ś n y sens tytułowej formuły nabiera d o s ł o w n o ś c i.

- Proponujemy teraz przyjrzenie się **obrazowi hiszpańskiego surrealisty, S. Dalego** (1904–1989). Na tle nierealnego pejzażu leżą lub wiszą niesamowite, miękkie zegarki – naleśniki. Twardym, stałym przedmiotom odebrano ich podstawową cechę. Elementy tła też zresztą są dość nieoczekiwane, jeśli brać pod uwagę poznane wcześniej sposoby eksponowania zegarów. Obraz nosi

tytuł *Trwałość wspomnienia* (inne tłumaczenie *Trwałość pamięci*). Jak zmienia się sens tej formuły, jeśli umieścić ją w podpisie brylantowego zegarka, co zaś oznacza ona w kontekście obrazu Dalego, na czym polega tu p r o w o k a c j a – oto pytanie, które proponujemy zadać uczniom.

- Czytamy wiersz **K. Wierzyńskiego**. Uczniowie wypisują zeń zwroty ze słowem *zegary* (*zegary: zeskoczyły, uciekały, mówiły* itd.), by zauważyć, czym objawia się w języku **p e r s o n i f i k a c j a**; zestawiają je z materiałem leksykalnym opracowanym podczas lektury planszy *W pułapce czasu* (komentarz zob. str. 276); wyodrębniają elementy opowiadania, opisu, dialogu, komentarza (potocznie, refrenicznie powtarzane *Bójcie się Boga; miałki czas, Nasze Czasy* – wielkimi literami); wskazują kolejne obrazy – sceny; szukają wyznaczników tempa. Pytamy, co mogło być przyczyną u c i e c z k i zegarów, jaką rolę pełni gra słów *czas i Nasze Czasy*. Na koniec prosimy dzieci o wymyślenie nowego, o nacechowaniu komentarzowym, tytułu dla utworu (w stylu Dalego).

Oczywiście, nie mogłyśmy zrealizować naszych planów przeprowadzając lekcje według wyżej podanego układu zajęć. Wybrałyśmy więc z niego to, co uznałyśmy za niezbędne do zrozumienia utworu, oraz to, o czym nie mogłyśmy zapomnieć jako „nauczycielki" języka polskiego (chodzi o elementy związane z teorią języka). Decyzję o przeprowadzeniu lekcji podjęła Monika, a razem stworzyłyśmy:

KONSPEKT LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO W KLASIE VI

CEL: POZNAWCZY: zapoznanie uczniów z różnymi sposobami mierzenia czasu, wprowadzenie pojęcia personifikacji.

KSZTAŁCĄCY: umiejętność wyodrębniania z utworu poetyckiego personifikacji, elementów opowiadania, opisu i dialogu.

WYCHOWAWCZY: umiejętność współpracy w grupie przy analizie wiersza.

TEMAT: **Czas na wagę złota albo na co zegarom przyszła ochota**

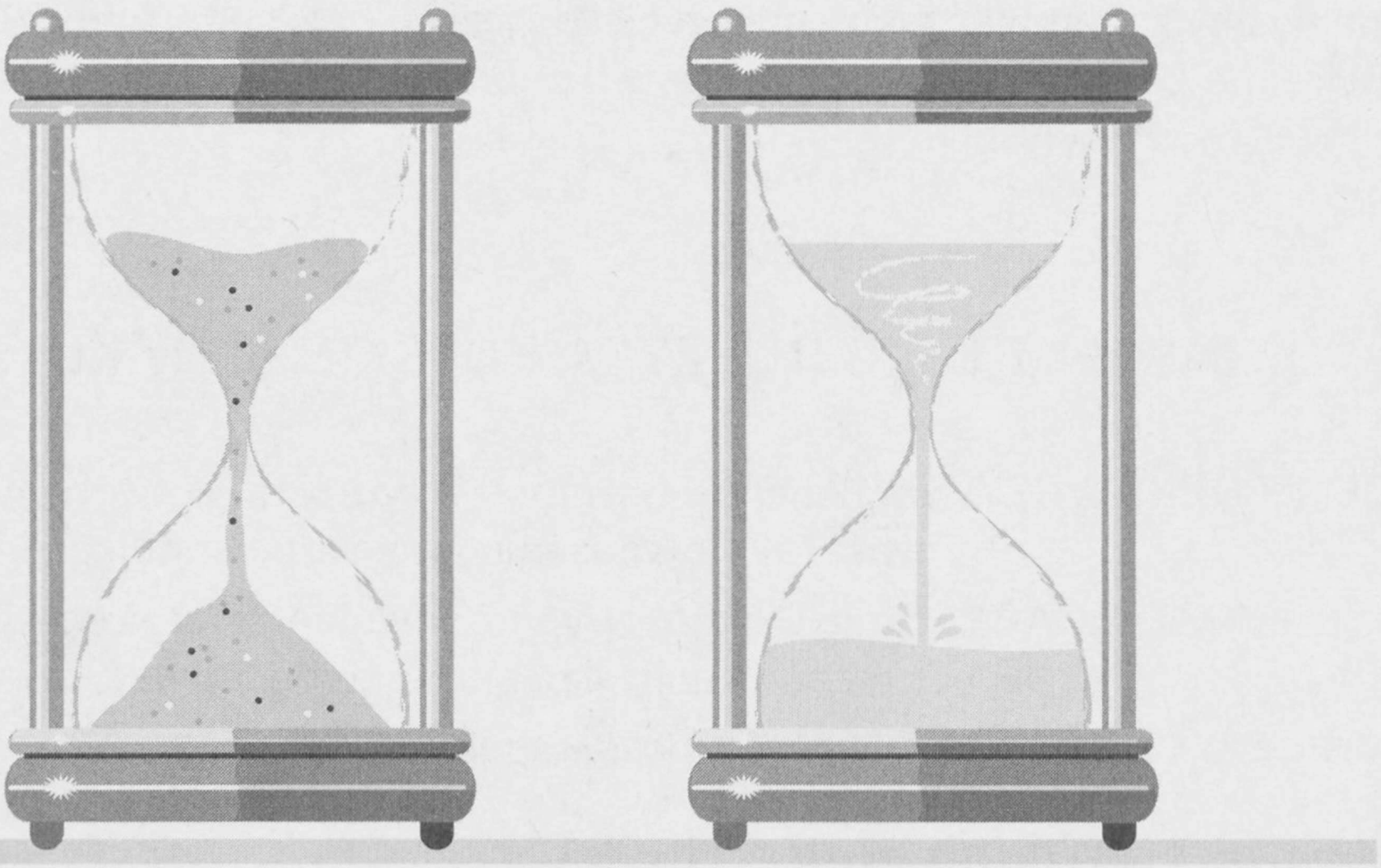
METODY: pogadanka heurystyczna (nauczyciel–uczeń)
pogadanka problemowa (uczeń–uczeń)

FORMY: praca w grupach, praca zbiorowa

ŚRODKI DYDAKTYCZNE: model klepsydry, obrazki zegarów, kartki z poleceniami dla uczniów.

PRZEBIEG LEKCJI:

1) Omówienie sposobów mierzenia czasu w przeszłości i zapoznanie z utworem poetyckim. Monika zrobiła to mniej więcej tak:
„Na pomysł mierzenia czasu, a więc czegoś nie dającego się ani zobaczyć, ani dotknąć, ani poczuć, człowiek wpadł już bardzo dawno temu. Pierwsze zegary słoneczne powstały w słonecznym Egipcie. Najprostsze nazywały się GNOMONAMI. Nazwa pochodziła od metalowego lub kamiennego słupka, którego cień wskazywał – w zależności od położenia słońca – określoną godzinę.
W Jędrzejowie (dawne woj. kieleckie) znajduje się nawet Muzeum Gnomoniczne, w którym znajduje się największy w Europie, a drugi pod względem wielkości, zbiór zegarów słonecznych. Warto byłoby obejrzeć go kiedyś, podczas wakacji.
Kolejnym sposobem mierzenia czasu były klepsydry (pokazuje). Były one napełniane wodą albo piaskiem, dlatego słowo klepsydra w jęz. greckim oznaczało dosłownie „złodziejka wody", bo woda przekradała się przez kanalik.



Zegary mechaniczne powstały w XVIII w. Na początku miały wmontowany mechanizm, który wymagał codziennego nakręcania, ale teraz większość z was ma zapewne na ręku zegarki na baterie, których nie trzeba nakręcać. Chociaż ludzie od tak dawna starają się dokładnie mierzyć czas, z własnego doświadczenia na pewno wiecie, że są takie sytuacje i czynności, przy których płynie on wam bardzo szybko, i takie sytuacje, w których mija bardzo wolno. Zastanówcie się nad tym w grupach i zapiszcie na kartkach po 2–3 przykłady takich „sytuacji".

Dzieci omawiają problem, zapisują swoje propozycje, potem następuje odczytanie ich.

„Wobec tego, że każdemu z was, w różnych sytuacjach czas płynie to szybko, to wolno – czy mierzenie czasu jest niezbędne? Oto pytanie, na które będziemy próbować dziś odpowiedzieć. Pomoże nam w tym analiza wiersza Kazimierza Wierzyńskiego pt. „Zegary".

Uczniowie otwierają podręczniki, czytają wiersz, potem zapisują temat lekcji.

2) Praca w małych grupach.

Zadania dla grup (kartkę z poleceniami dostaje każdy uczeń):

1) Wypisz z wiersza Kazimierza Wierzyńskiego „Zegary" czasowniki informujące Cię o tym, co zrobiły zegary.
2) Wskaż, które fragmenty wiersza zawierają elementy opowiadania, opisu, dialogu.
3) Co oznacza ostatni wers w każdej zwrotce? Kto do kogo kieruje słowa „Bójcie się Boga" w każdej z nich?
4) Czy chciałbyś, aby opisana w wierszu sytuacja zdarzyła się w naszym mieście?
   Napisz, dlaczego (podaj kilka argumentów).
5) Ułóż dialog między uciekającym zegarem a człowiekiem, którego albo cieszy, albo martwi ta ucieczka. Zapisz dialog w zeszycie.

PRACA DOMOWA: Wypisz znane Ci przysłowia związane z czasem, porami dnia, roku. Co one oznaczają dla Ciebie? Które z nich najbardziej pasuje do Ciebie i Twojego sposobu życia?

Następuje podejmowanie przez grupy kolejnych zadań. Przechodzimy przez wszystkie etapy analizy utworu, staramy się go zrozumieć.

Lekcja kończy się podaniem pracy domowej.

Uznałyśmy, że na zrealizowanie zajęć z pracą w małych grupach potrzebujemy 90 minut. Niestety, do dyspozycji miałyśmy tylko 45. Z konieczności więc uczniowie mieli stosunkowo mało czasu na poszczególne zadania, a stadium refleksji przeprowadziłyśmy w formie ankiety, którą uczniowie wypełnili nieco później pod kierunkiem swej nauczycielki. Wiedziałyśmy również, że uczniowie wcześniej tylko sporadycznie pracowali w grupach (nigdy podczas całej lekcji).

Dlatego też zdecydowałyśmy, że każdorazowo należy wspólnie, na forum klasy, sprawdzić wykonane zadania (nie miałyśmy czasu na „oswajanie" uczniów z nową formą pracy). Szczególnie też zadbałyśmy, aby odpowiednia animacja klasy motywowała ich do pracy w grupach.

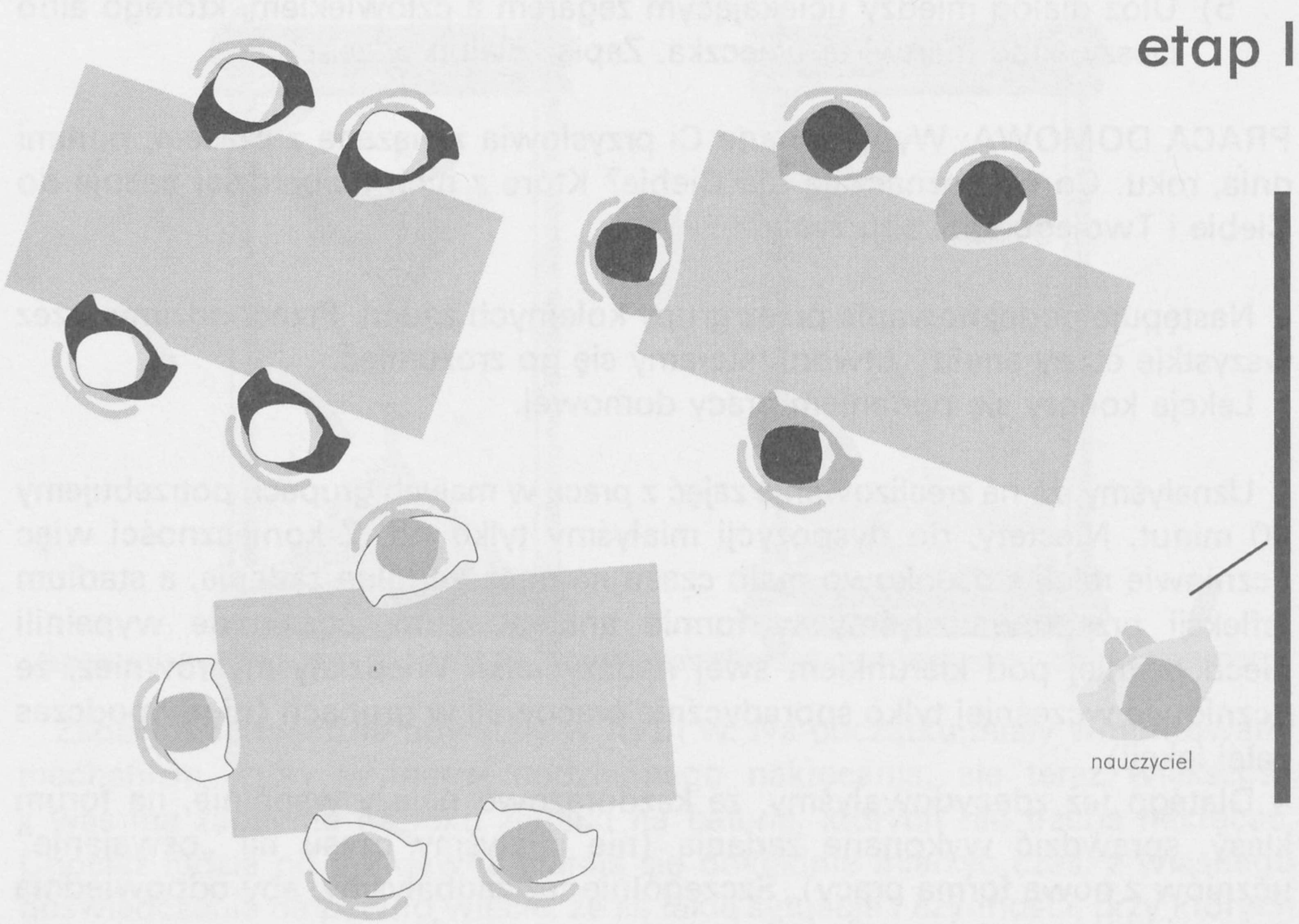
Z tego samego powodu zrezygnowałyśmy też z technik dodatkowych (związanych zwłaszcza ze zmianami grup), nie chciałyśmy doprowadzić do

ogólnego chaosu, a nie wiedziałyśmy, w jakim stopniu możemy zaufać ich zdolności do komunikacji i samoorganizacji. Uznałyśmy, że praca w małych grupach jest dla nich wystarczającą nowością.

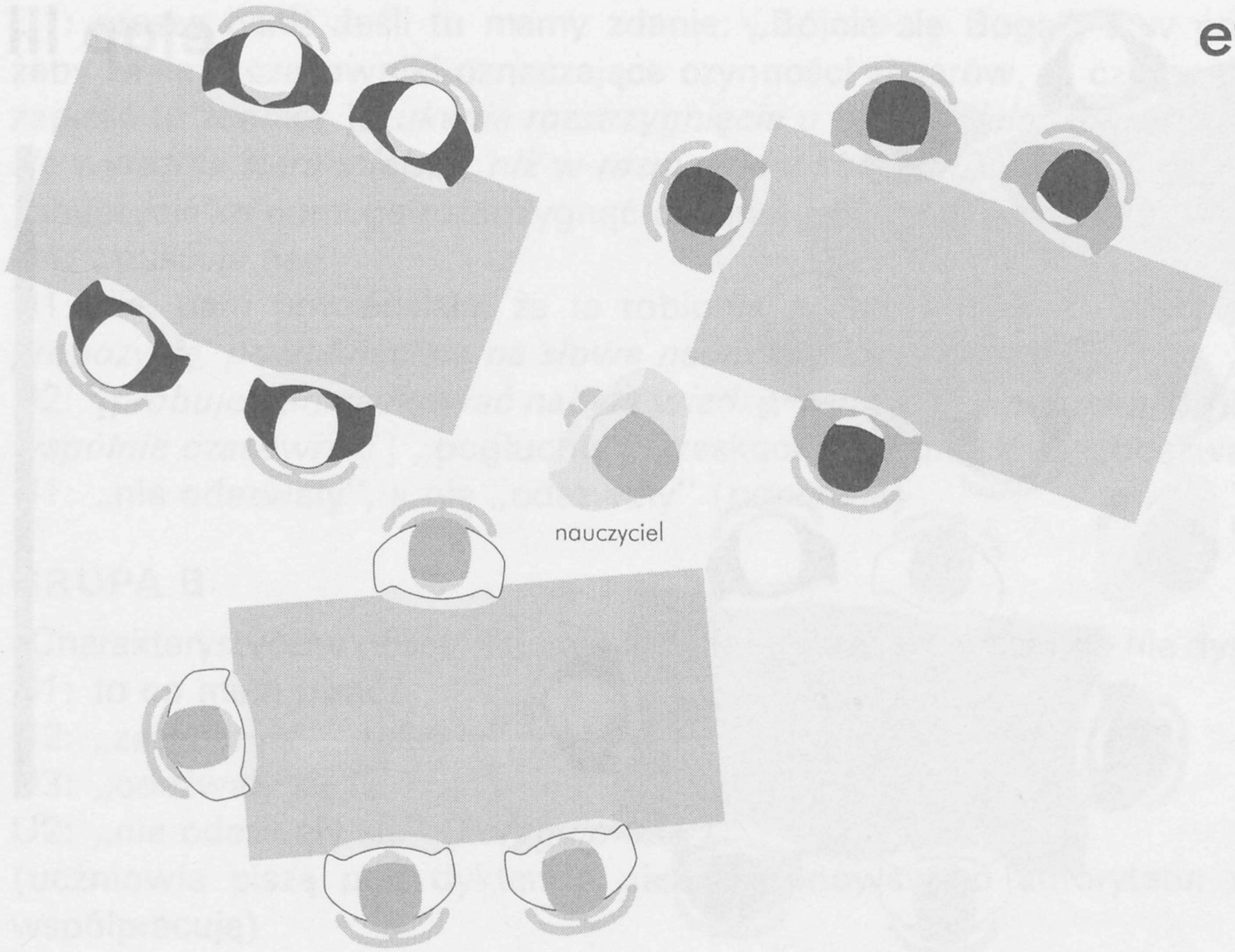
Lekcja jednak została przygotowana z uwzględnieniem poszczególnych etapów pracy w grupach.

ETAP I:

Stadium omawiania przyjęło formę pogadanki Moniki o sposobach mierzenia czasu w przeszłości (chodziło o zrealizowanie celu poznawczego lekcji), zadbałyśmy też, aby przejście do analizy wiersza było płynne i odwoływało się do życiowych doświadczeń uczniów, których przywołanie gwarantowało skupienie na temacie ich uwagi i zainteresowania. Przy okazji dowiedziałyśmy się, że uczniom tej klasy czas najbardziej dłuży się na lekcjach historii, w kościele i podczas „kazań" prawionych im przez dorosłych, a najszybciej płynie na plastyce i podczas zabaw sportowych.



Animacja przestrzeni w stadium omawiania. Uczniowie podzieleni na grupy. Nauczyciel zajmuje frontalne miejsce.



Animacja grup w stadium badania. Nauczyciel porusza się między grupami

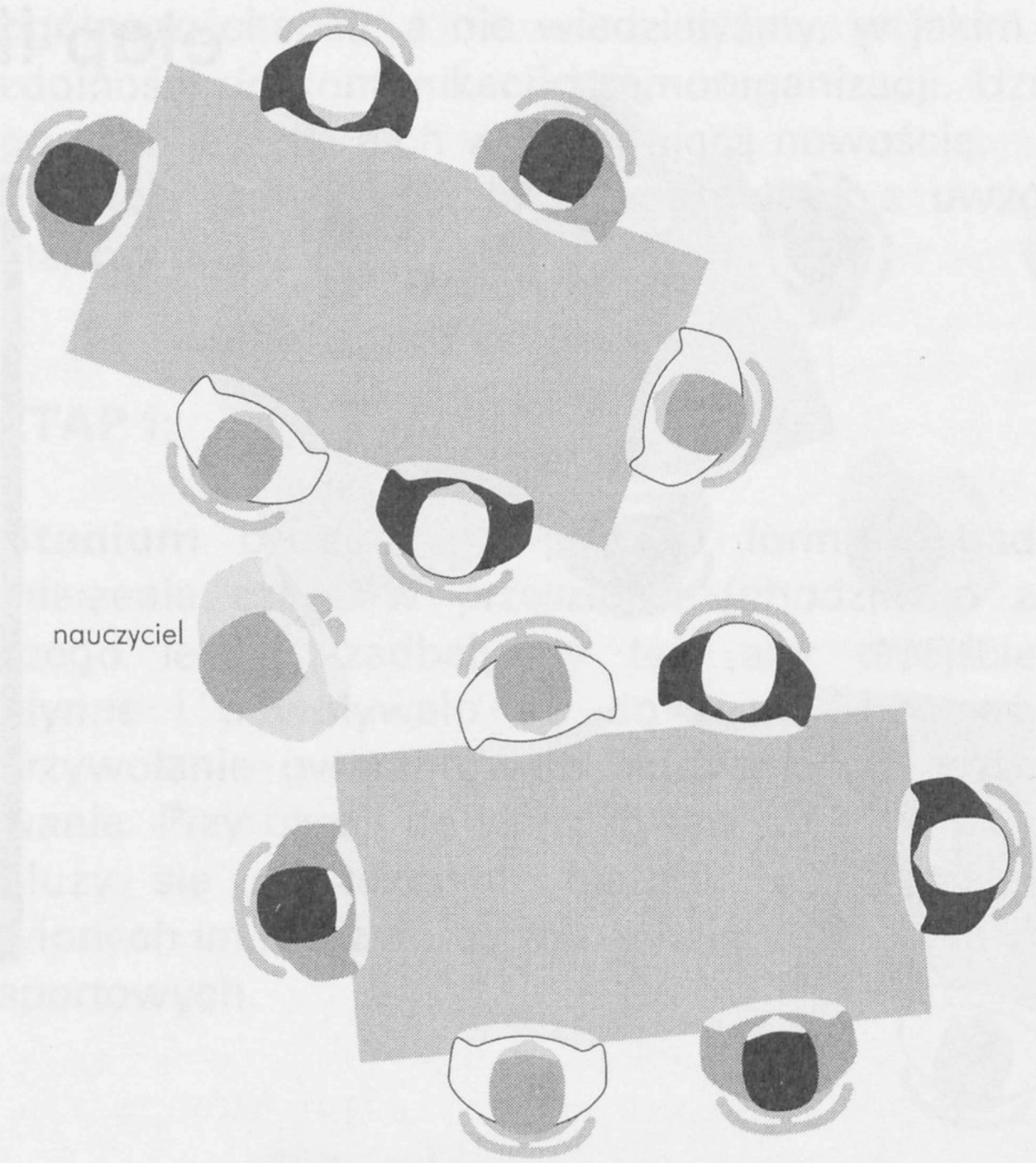
ETAP II:

Stadium badania obejmowało zapoznanie się z utworem poetyckim. Pomóc w tym miały polecenia 1–3. Pierwsze pozwalało na uświadomienie dzieciom tego, co właściwie zdarzyło się w wierszu, oraz wprowadzało pojęcie personifikacji, drugie i trzecie pogłębiały wiedzę przez wskazanie kto, kiedy i do kogo zwraca się w utworze, co to oznacza dla czytelnika. Pragniemy zauważyć, że tutaj można było zastosować techniki wspomagające np. szpiega lub dokonać przegrupowań, zwłaszcza w momencie dzielenia się rozwiązaniami.

ETAP III:

Stadium transformacji to polecenia 4–5. Miały one przenieść problem z literatury na życie, a więc ułatwić uczniom jego interioryzację. Uczniowie musieli tutaj świadomie podjąć decyzję i uzasadnić to, a następnie nadać temu bardziej artystyczny kształt.

etap III



Dyskusje uczniów w przemieszanych grupach roboczych. Nauczyciel „współpracuje" w miarę sygnalizowanych potrzeb z każdą grupą

Aby móc przeanalizować pracę uczniów w małych grupach, postawiłyśmy na kilku ławkach dyktafony... A oto kilka przykładów z „podsłuchanych" rozmów, które opatrzyłyśmy naszymi późniejszymi spostrzeżeniami (ujętymi w klamry).

1. STADIUM BADAŃ

(Uczniowie wyszukują w wierszu czasowniki oznaczające czynności wykonywane przez zegary)

GRUPA A

(Jeden z uczniów ponownie, powoli czyta pozostałym polecenie).
Porpozycje czasowników, wyraźne zaangażowanie dwójki uczniów, reszta tylko się przysłuchuje:
U1: „puśćcie"
U2: „puśćcie" to nie, bo...
U1: no, to „pokażę" [*uczeń szybko wycofuje się z poprzedniej propozycji*]
U3: to też zrobiły zegary?
U2: to „Bójcie się Boga", to też będą zegary!
U1: no, ale one tego nie zrobiły!

U1: proszę pani! Jeśli tu mamy zdanie: „Bójcie się Boga", a w poleceniu, żeby znaleźć czasowniki oznaczające czynności zegarów, to czy powinniśmy zapisać to zdanie? [*szukanie rozstrzygnięcia u nauczyciela; sposób wyrażania się wyraźnie staranniejszy, niż w rozmowie z kolegami*]
(nauczycielka pomaga rozstrzygnąć dylemat i odchodzi)
U4: „puśćcie nas"
U1: nie, pani powiedziała, że te robione, a nie mówione! [*uczeń odrzuca propozycję, powołując się na słowa nauczycielki*]
U2: [*próbuje uporządkować nabytą wiedzę, wyczytując ponownie znalezione wspólnie czasowniki*] „pogłuchły", „zeskoczyły", „uciekły", „odezwały"...
U1: „nie odezwały", a nie „odezwały" (*poprawia*)

GRUPA B

(Charakterystyczna postać lidera; autorytetu, z którym raczej się nie dyskutuje)
U1: to co mam pisać?
U2: „zeskoczyły", „uciekły", „pogłuchły"...
U3: „odezwały się"...
U2: „nie odezwały się" [*koryguje lider*]
(uczniowie piszą pod dyktando niekwestionowanego autorytetu; niewiele współpracują)

GRUPA C

(Kolejne polecenie: uczniowie wyszukują fragmenty zawierające elementy opisu)
U1: ... albo: „zeskoczyły z wież"
U2: no, ale to jest już czynność
U3: jakie jest to pierwsze?
U2: „w rękach miotły"
U4: to się nagrywa!
U1: no właśnie!
U4: puk, puk! Jest tam kto?
U2: ciołek!
U3: to jakie było pierwsze? [*po odejściu od właściwego tematu (dyktafon, niestety, przyciągał uwagę), uczeń przywołuje kolegów do porządku*]
U2: „w rękach miotły"
U3: miotły – to już też jest czynność
U2: no, nie! Ze wskazówek zrobiły miotły! Wiesz, co to są wskazówki?
U3: aha, już wiem, o co... [*przykład mowy eksploracyjnej*]
U4: to ja już mam trzy [*skrupulatny, dyscyplinuje grupę*]
U1: „a ludzie do nich: ej, wolnego!"
U3: to jest dialog
U1: nie, to nie jest dialog!
U3: zakład? Przecież to ludzie mówią!
U1: aha, no... [*uczeń koryguje błędne rozumowanie kolegi*]

2. STADIUM TRANSFORMACJI

(Pytanie: czy chcielibyście, żeby zegary uciekły też z naszego miasta?)

GRUPA C

U1: nie rozumiem... czego nie chcemy w tym wierszu?
U2: kto nie chce, żeby zegary uciekły?
U3: trzy osoby nie chcą, żeby uciekły – to nie uciekną [*decyzja została podjęta w wyniku głosowania, bez wymiany argumentów*]
U4: to piszemy pierwsze... [*wprowadzanie porządku*]
U3: dlatego, że wtedy uciekłby czas... [*pierwsza, nieśmiała propozycja*]
U2: dlatego, że nie musiałoby być lekcji historii...
U1: no, tak, ale albo musi być czas, albo nie; zdecydujmy się [*uczeń reflektuje się, że lekcja historii nie jest poprawnym argumentem do obranego kierunku rozważań*]
U2: ma być czas, czy nie?
U3: ma być [*mowa eksploracyjna, ponowne podjęcie decyzji i rozpoczęcie pracy*]
U1: to dlaczego? Kilka argumentów (zerka do polecenia) – pięć!
U4: nie grałby telewizor
U2: pisz: nie można by oglądać...
U3: nie można by oglądać wybranych programów [*wspólne opracowywanie formy zapisu*]

GRUPA B

Polecenie: ułożyć dialog między człowiekiem a uciekającym zegarem)

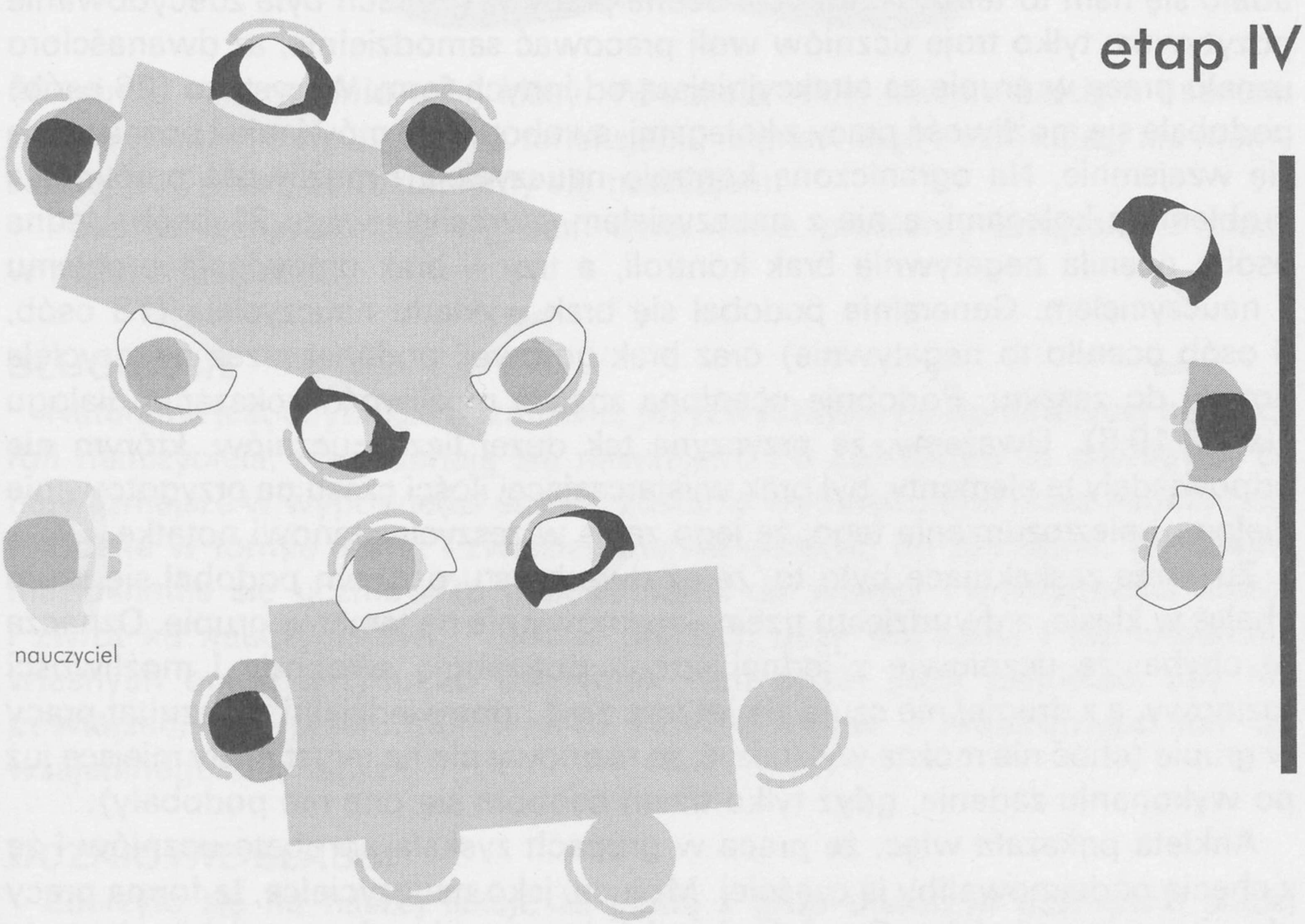
U1: ale u nas nie uciekły zegary!
U2: oj, nie! One uciekły, ale my je zatrzymujemy [*wyjaśnianie polecenia*]
U3: to co robimy?
U4: to piszemy: czas nam ucieka, a my go zatrzymujemy
U2: ale to ma być dialog!
U1: myślmy
U3: „czasie, gdzie uciekasz!?" [*mowa eksploracyjna*]
U1: nie, „czasie, nie uciekaj!"
U3: „dlaczego?"
U4: „muszę, bo mi się spieszy!"
U1: no, i teraz przepisujemy to!
U3: ale co?
U2: te argumenty... ponieważ – po pierwsze...
U4: „nie będzie można oglądać"... [*uczniowie wyraźnie nabrali werwy we współpracy przy układaniu dialogu*]
U3: ja nie czytam tego!

U2: Magda przeczyta!
U1: ja już dwa razy czytałam!
U4: dobra, potem zagłosujemy, najpierw to napiszmy do końca! [*znowu odejście od tematu i „przywoływanie do porządku"*]

Analiza nagrań upewniła nas, że uczniowie potrafią wzajemnie się wspomagać, dyscyplinować, uczyć się od siebie nawzjem oraz wspólnie szlifować formę. Przypadków odchodzenia od podstawowego kierunku rozważań było niewiele i zawsze znalazła się osoba „dyscyplinująca" kolegów. Zauważyłyśmy też wiele charakterystycznych nawyków, które pojawiają się u uczniów pracujących metodą tradycyjną. Przede wszystkim taki, że „z autorytetem się nie dyskutuje" oraz że zbyt szybko, bez dłuższej wymiany argumentów, uciekano się do pomocy nauczycielki.
Charakterystyczna była różnica sposobu wypowiadania się w grupce i w stosunku do nauczyciela – w drugim przypadku wypowiedź brzmiała niemal... książkowo.

ETAP IV:

Stadium prezentacji: dzieci prezentowały przygotowany w grupach dialog na forum klasy. Niektóre z grup wyznaczały swych „aktorów", inne odgrywały go wspólnie.



Przedstawiciele grup roboczych prezentują całej klasie efekty pracy grup. Nauczyciel stanowi integralną część audytorium

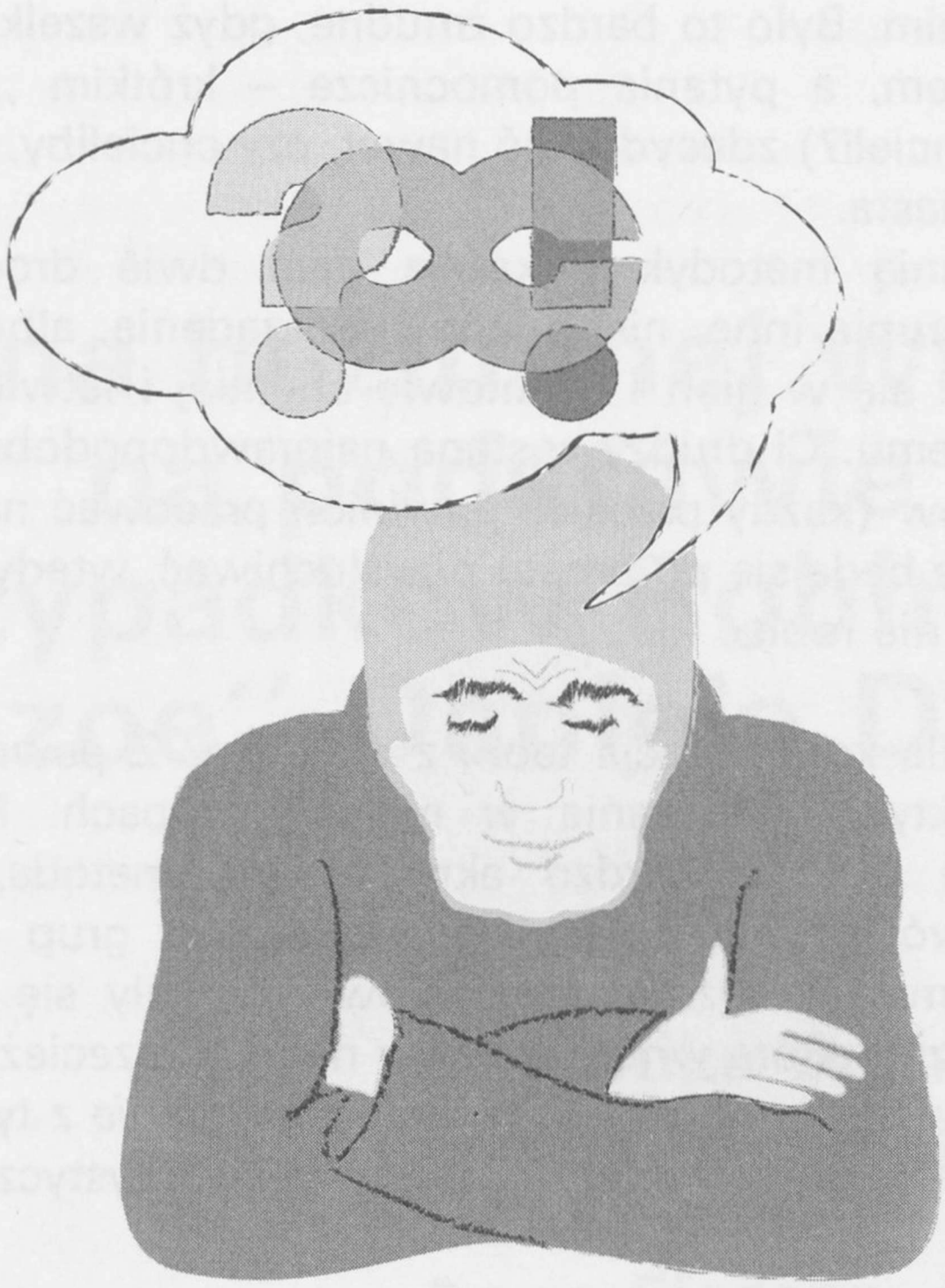
ETAP V:

Stadium refleksji: Faza ta przysporzyła nam nieco trudu. Przede wszystkim dlatego, że z konieczności musiałyśmy zrezygnować z przeprowadzenia jej na lekcji. Ułożona ankieta wiązała się raczej z samą pracą w grupie niż z refleksyjnym podejściem do tematu lekcji. Nad tym należałoby zatem jeszcze popracować: być może skłonić uczniów do rozmowy w grupach lub w parach, a może pomóc im na początku więcej niż zwykle? Ostatnie pytanie ankiety bowiem w ogóle nie spełniło swej funkcji. Podejrzewamy, że nauczycielka, mając dobre intencje, usiłowała pomóc uczniom w odpowiedziach na pytania zawarte w ankiecie – zamiast oceny nowych informacji pojawiła się ocena lekcji, określonej jako ćwiczeniowa (8 osób), utrwalająca wiadomości (6 osób), ciekawa i zabawna (10 osób), taka, na której wiele się nauczyli (4 osoby) lub wręcz przeciwnie – niewiele (również 4 osoby). Pojawiło się też określenie „lekcja pokazowa", ale nie wiemy, czy oznaczało ono aprobatę czy naganę.

Jedno jest pewne: refleksja nad tym, czego i po co się uczymy, raczej nie jest w polskich szkołach obecna (chyba że chodzi o przydatność treści w przyszłości: na testach, sprawdzianach i egzaminach). O to, co one znaczą dla każdego „tu i teraz", nikt nie pyta. Warto to zmienić i żałujemy, że nie udało się nam to teraz. Natomiast ocena pracy w grupach była zdecydowanie pozytywna: tylko troje uczniów woli pracować samodzielnie, aż dwanaścioro uznało pracę w grupie za atrakcyjniejszą od innych form. Wszystkim (26 osób) podobała się możliwość pracy z kolegami, swobodnego mówienia i poznawania się wzajemnie. Na ograniczoną kontrolę nauczyciela i możliwość omówienia problemu z kolegami, a nie z nauczycielem, zwróciło uwagę 21 osób. Jedna osoba oceniła negatywnie brak kontroli, a trzy – brak omówienia problemu z nauczycielem. Generalnie podobał się brak wykładu nauczyciela (18 osób, 6 osób oceniło to negatywnie) oraz brak gotowej, podanej przez nauczyciela notatki do zeszytu. Podobnie oceniona została możliwość pokazania dialogu klasie (19:6). Uważamy, że przyczyną tak dużej liczby uczniów, którym nie odpowiadały te elementy, był brak wystarczającej ilości czasu na przygotowanie dialogu i niezrozumienie tego, że jego zapis w zeszycie stanowi notatkę.

Zupełnie zaskakujące było to, że aż dwudziestu osobom podobał się szum i hałas w klasie, a dwudziestu trzem – rozmowy nie na temat w grupie. Oznacza to chyba, że uczniowie z jednej strony potrzebują swobody i możliwości rozmowy, a z drugiej nie czują się jeszcze zbyt odpowiedzialni za rezultat pracy w grupie (choć nie można wykluczyć, że rozmowy nie na temat miały miejsce już po wykonaniu zadania, gdyż tylko trzem osobom się one nie podobały).

Ankieta pokazała więc, że praca w grupach zyskała aprobatę uczniów i że z chęcią podejmowaliby ją częściej. Monice, jako nauczycielce, ta forma pracy również odpowiadała. O wiele łatwiej jest nawiązać prawdziwy kontakt z dzieckiem, rozmawiając z nim 2-3 minuty w towarzystwie trójki kolegów, niż



45 minut, w otoczeniu całej klasy. W trakcie takiej lekcji z każdym uczniem można wymienić się uwagami, refleksjami; rozmawiając z całą klasą, nie mamy żadnej pewności, że rozumiemy się nawzajem.

Podczas lekcji ukazały się nam dwa nowe problemy związane z pracą w małych grupach:

SŁUCHANIE

Naturalne jest chyba, że uczniowie, przyzwyczajeni do dominującej na lekcji roli nauczyciela, nie słuchają się nawzajem. Po co? Skoro za chwilę to, co najważniejsze w wypowiedzi ucznia, zostanie wyodrębnione przez nauczyciela i podane w formie jasnej i zwięzłej, niemal gotowej do zapisania. Wzajemne niesłuchanie się uczniów to brak zaufania do wiedzy i umiejętności kolegi i zwrot ku nauczycielowi. Praca w grupach uczy słuchania i formułowania własnych opinii o tym, co usłyszane. Nauczyciel musi pamiętać, aby nie powtarzać, nie przeformułowywać słów uczniów i mobilizować ich do wzajemnego słuchania.

UCZNIOWIE SŁABSI

Zdarzyło się na naszej lekcji, że jedną z grup utworzyli uczniowie słabsi i mniej zaangażowani w pracę. Była to czwórka chłopców, która z niechęcią podeszła już do pierwszego zadania, z dużym trudem i pomocą Moniki

poradziła sobie z nim. Było to bardzo żmudne, gdyż wszelkie słowa zachęty zbywali uśmieszkiem, a pytania pomocnicze – krótkim „nie wiem". Nie potrafili oni (nie chcieli?) zdecydować nawet, czy chcieliby, czy też nie, żeby zegary uciekły z miasta.

Rozmowa z panią metodyk pokazała nam dwie drogi. Można albo przydzielić takiej grupie inne, nieco łatwiejsze zadania, albo tak sformować grupy, aby znaleźli się w nich i uczniowie chętniej i łatwiej pracujący, i ci niechętni wszystkiemu. Ci drudzy zostaną najprawdopodobniej zmuszeni do pracy przez kolegów (każdy przecież powinien pracować na sukces grupy). W najgorszym razie będą się po prostu przysłuchiwać, wtedy i tak skorzystają z lekcji więcej, niż nie robiąc nic.

Jak więc wypadła konfrontacja teorii z praktyką? Z pewnością korzystnie dla „nowej dydaktyki" nauczania w małych grupach. Miałyśmy okazję przekonać się, że jest to bardzo aktywizująca metoda, wspomagająca indywidualny rozwój ucznia i skłaniająca członków grup do coraz lepszej współpracy. Dynamiczne rozmowy uczniów rozwijały się na podbudowie wiedzy i doświadczeń, które wnosił każdy z nich. A przecież nie ma lepszego sposobu na uczenie się nowego, jak przez... *powiązanie* z tym, co już znane. Tym przekonaniem kierowałyśmy się, obmyślając artystyczną formę naszej pracy...

My na bezludnej wyspie na podstawie „Przypadków Robinsona Cruzoe" Daniela Defoe

Dominika Badaszewska
Michał Cabański
Lidia Endler
Anna Fleszar
Magdalena Fleszar
Agnieszka Jerzmanowska

Projekt edukacyjny dla klasy VI

Wprowadzenie

Dziecko przychodząc do szkoły przejawia naturalną ciekawość świata i chęć odkrywania jego tajemnic. Często zwraca się ku własnym zainteresowaniom, które są daleko poza przewidywaniami tradycyjnych programów szkolnych. Uczeń wkracza w proces edukacji z pewnym zasobem wiedzy, z doświadczeniami i obserwacjami życia. Jeżeli uznajemy, że istotą uczenia się jest tworzenie związków między tym, co uczeń już wie, a przedstawionym mu nowym systemem, to fakt, że nauczyciel posiada i przekazuje dziecku wiedzę „zewnętrzną" nie oznacza jeszcze, że stanie się ona wiedzą „wewnętrzną" ucznia. Interioryzacja tej wiedzy przez dziecko wymaga jego osobistego zaangażowania, stworzenia przestrzeni do samodzielnej aktywności oraz

pomocy nauczyciela, występującego w roli życzliwego przewodnika po świecie wiedzy (por. D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Warszawa 1996).

„Kształcimy dzieci po to – jak pisze Douglas Barnes – aby zmieniając ich obraz świata, zmienić ich zachowanie, żeby potrafiły formułować swe własne cele i oceniać ich wartość". (por. D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988).

W tak rozumianej edukacji może znaleźć zastosowanie koncepcja pracy międzyprogramowej. Praca międzyprogramowa jest dosłownym tłumaczeniem angielskiego terminu *cross-curicular work*. Idea ta zdejmuje z nauki szkolnej przymus mechanicznego „wkuwania" i biernego asymilowania wiedzy, a powoduje, że uczenie się i wykorzystywanie zdobytej wiedzy staje się czynnością bardziej świadomą. Zapewnia poczucie, że wiedza jest całością niepodzielną i że poszczególne dyscypliny są komplementarne względem siebie. Jest to edukacja w wolności, to znaczy przez odkrywanie i doświadczenie otwarta zostaje przestrzeń, która umożliwia przekraczanie granic przedmiotów. Odkrycie punktów wspólnych w treściach programów nauczania poszczególnych przedmiotów jest w tej koncepcji wstępem do tworzenia projektów zajęć. Elementem integrującym treści wszystkich przedmiotów jest język, więc konieczne staje się zastosowanie komunikacyjnego modelu nauczania, w którym znajduje się on w centrum i traktowany jest jako medium porozumiewania się i instrument myślenia. Każdy przedmiot powinien uaktywniać u ucznia wszystkie kanały komunikacyjne: **mówienie – czytanie – pisanie – słuchanie** (por. D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Warszawa 1996).

Do realizacji tych założeń korzystne jest wprowadzenie pracy w małych grupach ze względu na jej zalety, np.:

- wszystkie wymuszane przez grupowe zajęcia formy pracy wymagają korzystania z języka, co rozwija umiejętność komunikacji i formułowania własnych myśli,
- praca w grupie pozwala na korzystanie z języka w mowie eksploracyjnej, która pozwala na swobodny sposób myślenia, rozwiązywania problemów,
- praca w małej grupie rówieśników pozwala na wykorzystanie do nauki języka codziennego (nie syntaktycznego, literackiego), co zmniejsza poczucie „sztuczności" wiedzy szkolnej,
- praca w grupach pozwala aktywniej korzystać z posiadanej już wiedzy i umiejętności,
- praca nad rozwiązywaniem problemu wywołuje aktywne i operacyjne przyswojenie i wykorzystywanie treści podawanych przez nauczyciela oraz sprzyja opracowywaniu własnych wniosków, skłania do poszukiwania,
- pozwala na zwiększenie aktywności każdego ucznia (większa odpowiedzialność za problem rozwiązywany przez kilka osób niż przez całą klasę),
- świadomość konieczności prezentacji wyników pracy grupy wzmaga jej aktywność, prezentacja stanowi jeden z celów, na który ukierunkowuje się praca grupy (por. J. Reid, P. Forrestal, *Uczenie się w małych grupach w klasie*. Warszawa 1996).

Literatura

1. D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia do kształcenia.*
2. D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język.* Warszawa 1996.
3. J. Reid, P. Forrestal, *Uczenie się w małych grupach w klasie.* Warszawa 1996.

Lektury wykorzystane w projekcie:

1. D. Defoe, *Przypadki Robinsona Cruzoe.*
2. P. Darman, *Podręcznik survivalu.*

Powyższe założenia stały się dla nas inspiracją do stworzenia własnego projektu edukacyjnego, który szczegółowo przedstawiamy.

Konspekt zajęć

TEMAT: „MY NA BEZLUDNEJ WYSPIE" NA PODSTAWIE „PRZYPADKÓW ROBINSONA CRUZOE" DANIELA DEFOE

Adresat

Uczniowie klasy VI szkoły podstawowej (zrealizowany 6.V.1998 r., kl. VIc, SP nr 34, Poznań)

Czas realizacji: 2,5 godziny lekcyjnej

Cele ogólne:

- ⇨ Zastosowanie koncepcji nauczania międzyprogramowego przez połączenia treści programowych z języka polskiego i fizyki,
- ⇨ Umożliwienie uczniom przełożenia wiedzy teoretycznej na konkretne działanie i zdobywanie umiejętności,
- ⇨ Zachęcenie do współpracy przez wykonywanie ćwiczeń w małych grupach
- ⇨ Wykorzystanie modelu nauczania komunikacyjnego
- ⇨ Przełamanie schematu postrzegania fizyki i języka polskiego jako przedmiotów nudnych, niezrozumiałych i oderwanych od rzeczywistości.

Cele operacyjne – planowane działania:

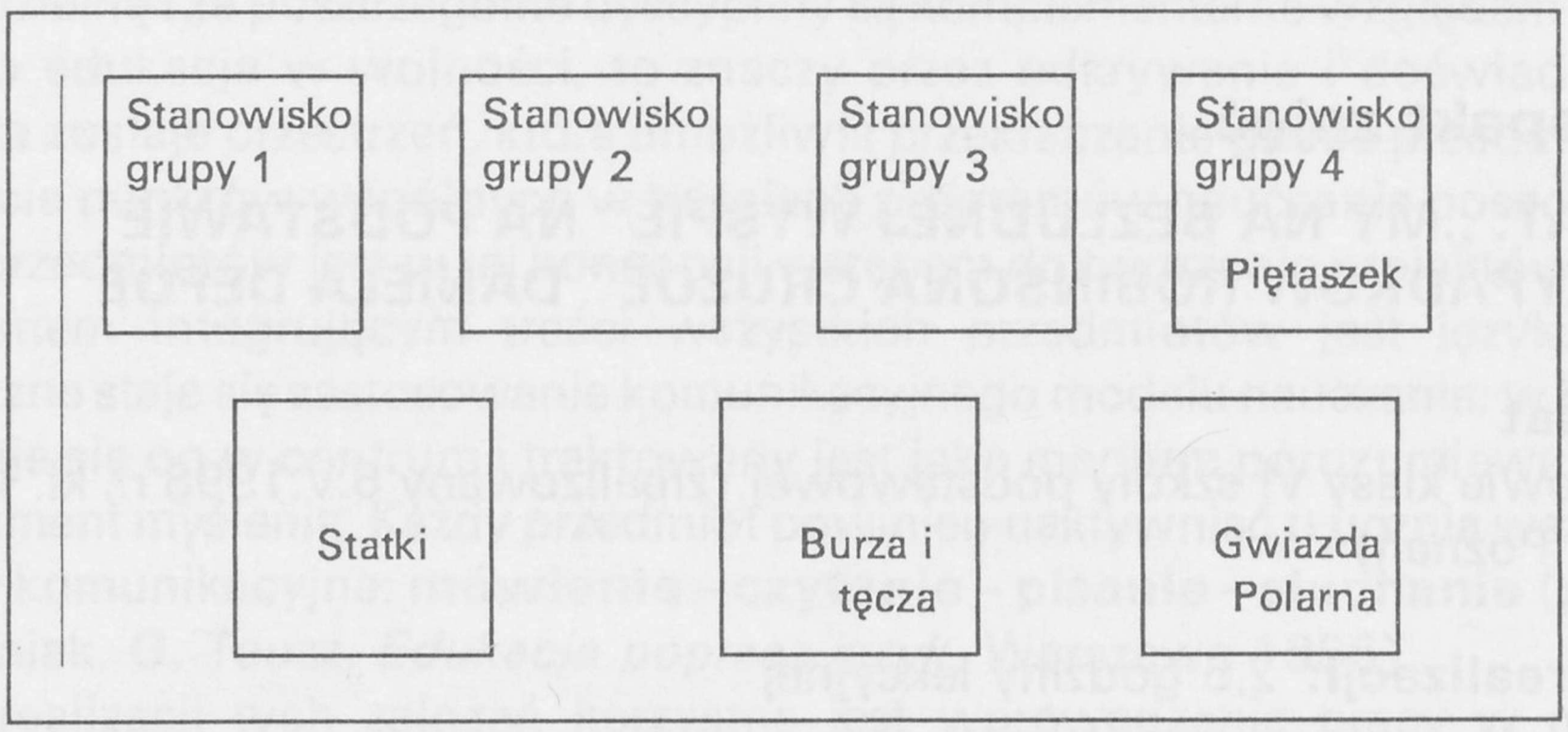
- ⇨ Podział klasy na 4 grupy, w których będą pracować przez całe zajęcia.
- ⇨ Projekt przewiduje pięć takich samych ćwiczeń dla każdej z grup:
  - **A. „Mapa"**
  - **B. „Piętaszek"**
  - **C. „Burza i tęcza"**
  - **D. „Statki"**
  - **E. „Gwiazda Polarna"**
  - **F. „Kartka z pamiętnika"**

Ćwiczenia **A** i **F** zawierają treści nauczania języka polskiego.
Ćwiczenia **B, C, D,** i **E** zawierają treści nauczania fizyki.
Ćwiczenie **A** zawiera dodatkowo treści nauczania geografii.

⇨ Przy ćwiczeniu **A** i **F** grupy pracują jednocześnie przy swoich stanowiskach. Stanowiska ćwiczeń **B–E** będą stałe i grupy zmieniają się przy nich, podchodząc od ćwiczenia do ćwiczenia do kolejnych stanowisk. Na każde ćwiczenie przeznaczamy 15–20 minut.

⇨ Każda grupa ma kartę pracy w postaci mapy (zał. nr 1), z którą podchodzi do kolejnych ćwiczeń. Lekcja zakończy się prezentacją map i efektów pracy grupy.

Układ klasy:



Cele szczegółowe kolejnych ćwiczeń:

A. Ćwiczenie: **„Mapa"**

Cele

wprowadzenie, aktywizacja uczniów oraz integracja poszczególnych grup, rozbudzenie motywacji do efektywnego uczestnictwa w kolejnych zadaniach i uruchomienie inwencji plastycznej oraz słownej (słowotwórczej)

Materiały

pusta mapa, która staje się równocześnie kartą pracy każdej grupy

Przebieg

uczniowie mają uzupełnić mapę według własnego pomysłu (np. o dodatkowe elementy geograficzno-przyrodnicze, obiekty, budowle itp.) oraz nadać im nazwy

B. Ćwiczenie: **„Piętaszek"**

Cele

uwrażliwienie uczniów na komunikację werbalną i pozawerbalną (sposoby porozumiewania się, rola języka w życiu codziennym)

uzmysłowienie różnorodności i potrzeby używania rozmaitych słów i grup znaczeniowych

Materiały

kartki z ponumerowanymi miejscami na słowa (20 numerów)

Przebieg

uczniowie mają za zadanie wypisać wszystkie możliwe sposoby porozumiewania się

grupa wybiera 20 słów, których w pierwszej kolejności nauczyłaby Piętaszka, nie mówiącego ich językiem, i wpisuje je na kartkę,

ostatnim zadaniem jest ułożenie „przyjacielskiego przekazu" od Robinsona dla Piętaszka z użyciem tylko słów z listy oraz innych sposobów komunikacji (gestu, mimiki).

C. Ćwiczenie **„Burza i tęcza"**

Cele

zapoznanie z istotą zjawisk atmosferycznych burzy i tęczy

Wyposażenie

induktor Rumhorffa, spektroskop szkolny

Przebieg:

obserwacja wyładowań na induktorze i odnalezienie odpowiedników elektrod w rzeczywistości podczas wyładowań atmosferycznych

obserwacja rozszczepienia światła na spektroskopie

przeniesienie widma na mapę w postaci rysunku tęczy

D. Ćwiczenie **„Statki"**

Cele

zapoznanie z istnieniem siły wyporu – wstęp do sformułowania prawa Archimedesa

Wyposażenie

akwarium, plastikowe statki, nurek Kartezjusza, plastelina

Przebieg

zaobserwowanie zależności tonięcia statków od ich masy, nie objętości przez doświadczenia z plasteliną

prezentacja działania nurka Kartezjusza

omówienie działania łodzi podwodnej

narysowanie na mapie łodzi podwodnej ze zbiornikiem balastowym

E. Ćwiczenie **„Gwiazda Polarna"**

Cele

zapoznanie z możliwością wyznaczania stron świata za pomocą Gwiazdy Polarnej

nabycie praktycznej umiejętności odnajdywania północy za pomocą gwiazd

Wyposażenie

komputer i program *Skymap*, Peter Darman, *Podręcznik survivalu*, wydruk mapy nieba z Wielkim Wozem i Gwiazdą Polarną, naklejka z Robinsonem na hamaku

Przebieg

obserwacja horyzontalnej mapy nieba z programu *Skymap,*

„karuzela" – odnajdywanie stałego punktu odniesienia dla obracających się osób jako odpowiednika Gwiazdy Polarnej

określenie róży wiatrów na mapie wg położenia Robinsona

E. Ćwiczenie: **„Kartka z pamiętnika"**

Cele

zapoznanie z cechami gatunkowymi pamiętnika oraz doskonalenie praktycznej umiejętności posługiwania się tą formą przekazu,

podsumowanie zajęć – możliwość opisu „przygód" z lekcji

Przebieg

wypisanie cech gatunkowych pamiętnika

stworzenie kartki z pamiętnika Robinsona w oparciu o wypisane cechy

Prezentacja

Cele

przedstawienie klasie osiągnięć pracy grupy – uwrażliwienie na pracę reszty klasy

nabywanie umiejętności prezentowania się przed grupą oraz słuchania innych

uwypuklenie wagi współpracy w grupie przez przedstawienie wspólnych osiągnięć

Przebieg

prezentacji podlega mapa z naniesionymi efektami ćwiczeń, przyjacielski przekaz i kartka z pamiętnika

Szczegółowy zapis przebiegu i realizacji kolejnych ćwiczeń znajduje się na kolejnych stronach.

Mapy

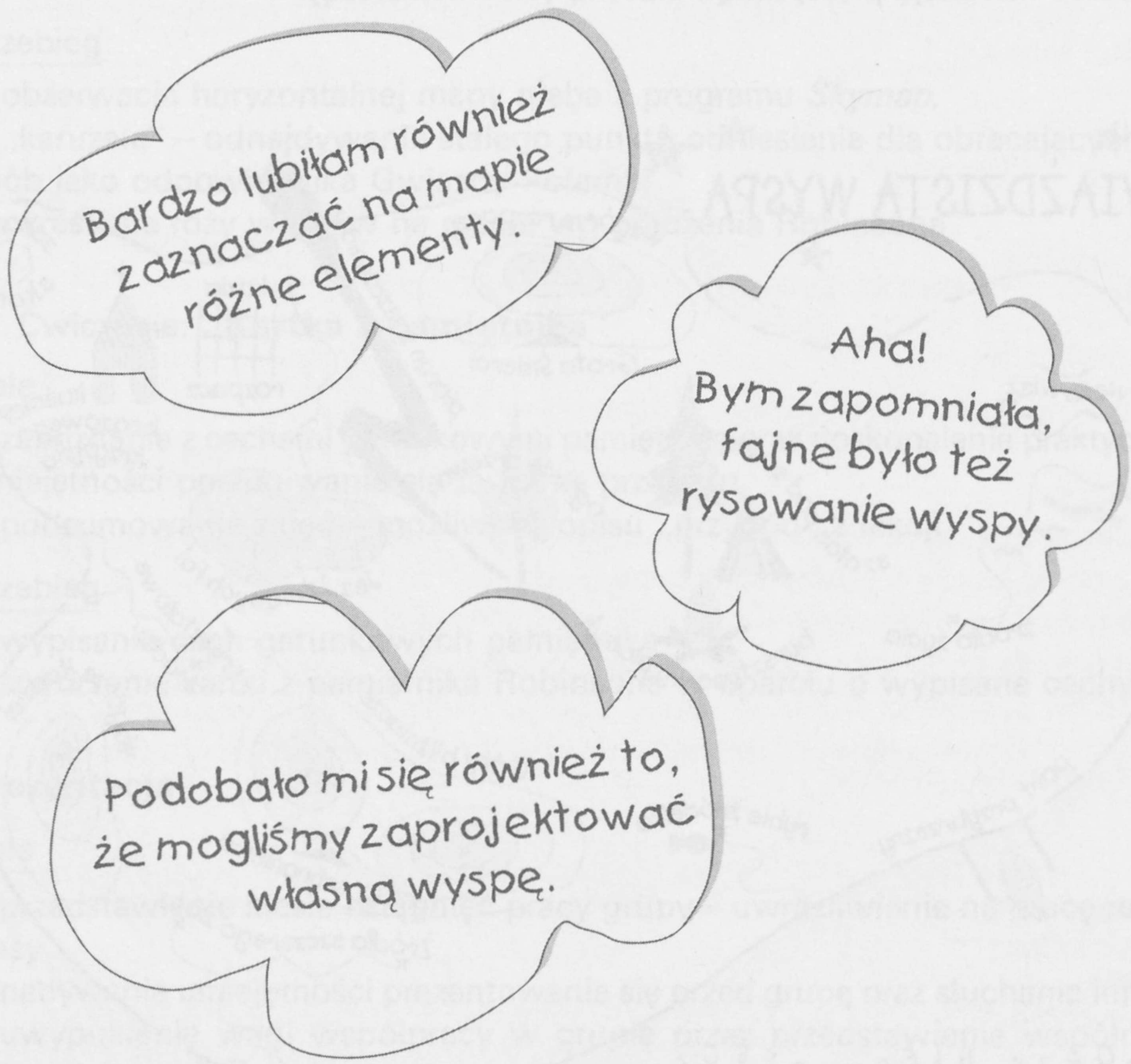
Nasze zajęcia rozpoczynamy ćwiczeniem mającym na celu pobudzenie aktywności i integrację wewnątrz grup. Pierwszym zadaniem grupy było „oswojenie" mapy wyspy, która stanowić miała rodzaj ich karty pracy. Mapa z naniesionymi tylko wzgórzami i rzekami miała być przez nich uzupełniona według własnego pomysłu. Mieli wymyślać zarówno dodatkowe elementy geograficzno-przyrodnicze, jak i nazwy miejsc, rzek, wzgórz itd. Zadanie miało wywołać inwencję plastyczną i słowną (słowotwórczą).

Nazwanie i dopracowanie wyspy wywołało duże zainteresowanie. Mapa stała się „swoja". Bardzo ważnym efektem tego ćwiczenia było zintegrowanie grupy i zmotywowanie jej do aktywnego uczestnictwa w kolejnych zadaniach.

Powstały wyspy: Szczęścia, Rozmaitości, Gwiaździsta i Kretynów. Wyspa Kretynów była efektem równie pomysłowej, co nieco przekornej, działalności jednej z grup.

Nazwy pochodziły od miejsc już istniejących, znanych dzieciom z geografii, z bajek, komiksów, lub były przez nie wymyślane. Dużą kreatywność wykazali w tym ćwiczeniu chłopcy. W nazwach starali się uwzględnić warunki naniesione na mapę (np. Góry Bliźniacze) lub sami wymyślali i rysowali cechy, od których mogły pochodzić nazwy (np. Wężowisko).

Fragmenty z wypowiedzi uczniów:



Piętaszek

W tym ćwiczeniu grupa wypisywała najpierw sposoby porozumiewania się między ludźmi, następnie – ponieważ bezspornie uznano język za najważniejszy – wybierali 20 słów, których w pierwszej kolejności nauczyliby Piętaszka nie mówiącego ich językiem.

1. Jeść
2. Polowanie
3. Spać
4. Robinson
5. Piętaszek
6. Grota
7. Broń
8. Zwierzęta
9. Pić
10. Niebo
11. Ziemia
12. Zbierać
13. Przyjaciel
14. Ocean
15. Statek
16. Smaczny
17. Dobry
18. Zły
19. Łuk
20. Drzewo

Listy najważniejszych słów były różne, często dotyczyły tylko działalności praktycznej. Nie zawsze jednak. Niektóre grupy próbowały tak skonstruować listy, by znalazły się tam wyrazy dotyczące różnych, nie tylko praktycznych obszarów aktywności człowieka.

Potem następowało polecenie ułożenia „przyjacielskiego przekazu od Robinsona dla Piętaszka" z użyciem słów z listy i innych sposobów komunikacji. Grupy bardzo ożywiały się w momencie, gdy czuły się zaskoczone nieprzewidzianym poleceniem.

Słowa, zdania, język
Gesty
Mimika
Intonacja
Odgłosy
Znaki (alfabet morsa)

Robinson dobry przyjaciel Piętaszka

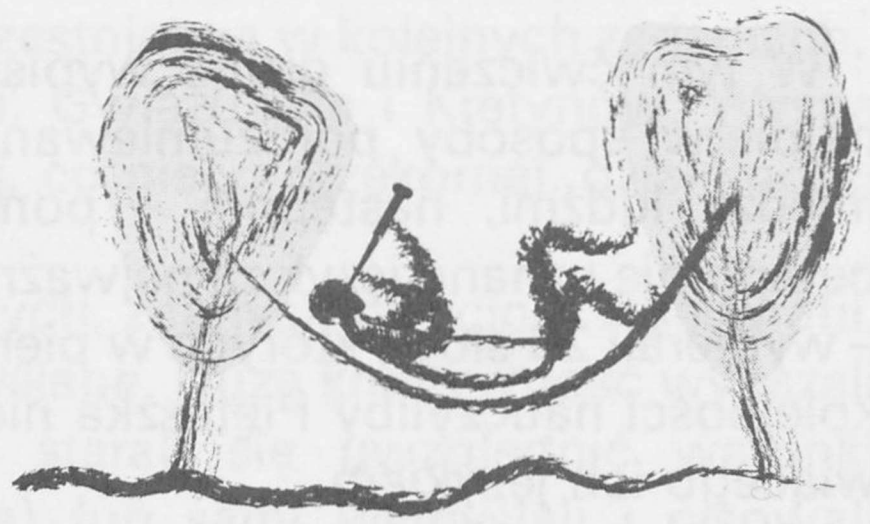
Robinson (nie) jeść Piętaszka

Robinson Piętaszek jedzą piją i śpią w grocie

Robinson poluje na smaczne zwięrzeta

Ćwiczenie związane z komunikacją miało uzmysłowić różnorodność potrzebnych grup znaczeniowych słów, a także możliwość zabawy językiem, przemycania znaczeń, pomagania sobie pozawerbalnymi sposobami komunikacji.

Gwiazda Polarna

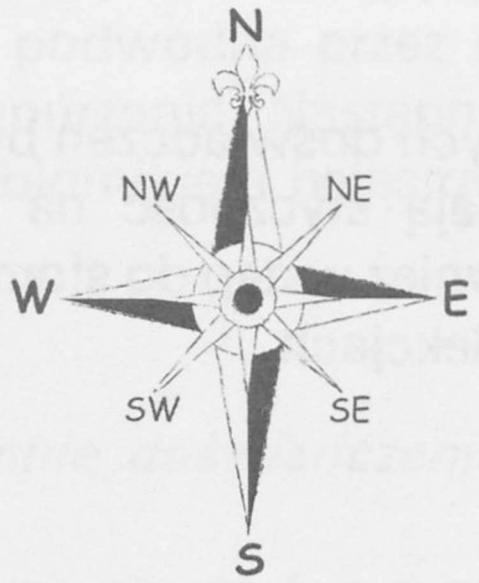


Uczniowie otrzymują naklejkę przedstawiającą Robinsona na hamaku, umieszczają ją w dowolny sposób w wybranym punkcie wyspy. Następnie idziemy do komputera, by sprawdzić, co widział Robinson podczas bezsennej nocy. Zapowiadam uczniom, że będziemy oglądać widok, jakby wyspa znajdowała się na terenie Polski. Oglądamy horyzontalną mapę nieba programu *Skymap*. Każdy uczeń wybiera jedną gwiazdę. Przestawiam czas obserwacji o jedną godzinę dalej. Dzieci odpowiadają na pytanie, co się stało z ich gwiazdą. Następnie stajemy na „karuzeli" – okręgu narysowanym kredą na podłodze z zaznaczonym środkiem. Każdy z nas wybiera sobie jedną „gwiazdę" – zegar, doniczkę itp. Obracamy się na „karuzeli", przesuwając się po okręgu. Dzieci opisują, co muszą robić, by wciąż widzieć swoją „gwiazdę". W ten sposób unaoczniamy sobie pozorny ruch gwiazd na niebie wskutek obrotu Ziemi wokół własnej osi. Następnie znajdujemy taki punkt w klasie, za którym nie musimy obracać głowy, by go widzieć podczas obrotu na „karuzeli" (żarówka na suficie dokładnie nad środkiem okręgu). Gdy już sprawdzimy poprawność wyboru, przechodzimy do globusa i mówię dzieciom o Gwieździe Polarnej (dokładnie w północnym biegunie nieba, nie porusza się nad naszymi głowami). Znajdujemy tę gwiazdę na monitorze i sprawdzamy, że faktycznie nie zmienia swojego położenia. Używając *Podręcznika survivalu* Petera Darmana pokazuję sposób znalezienia Gwiazdy Polarnej i określenia kierunku północnego.

Teraz dzieci przystępują do głównego zadania. Otrzymują kartkę z gwiazdami – jest to widok nieba, jaki Robinson miał przed oczami leżąc na hamaku. Na tej podstawie dzieci mają uzupełnić mapę wyspy o różę wiatrów – określić kierunki na wyspie. Na kartce widoczne są Wielki Wóz i Gwiazda Polarna – dzieci muszą je odszukać i sprawdzając, w którą stronę patrzy Robinson, znaleźć północ oraz oznaczyć inne kierunki. Na zakończenie każdy dostaje mapę nieba – widok z Poznania w kierunku północnym dzisiejszego dnia o godzinie 23.

W czasie wykonywania zadania obserwowałam dużą współpracę uczniów, zarówno podczas poszukiwania Gwiazdy Polarnej (co sprawiało im raczej trudności), jak i podczas określania, jak tę gwiazdę widział Robinson i gdzie w związku z tym jest północ na wyspie (tu potrzebna była czasem moja pomoc, czy raczej uwaga, by zastanowili się jeszcze raz).

Różne były też reakcje grup na pytanie o miejsce, które nie przesuwa się przed naszymi oczami przy obrocie „karuzeli". Raz odpowiedź padła natychmiast, dwa razy po kilku próbach któreś z dzieci zaproponowało żarówkę nad środkiem okręgu, jednej z grup musiałam w końcu sama ją wskazać.



Widoczne było zainteresowanie dzieci tym, że gwiazdy, o których mówimy, mogą same obserwować na niebie, oraz tym, że mogą zdobyte wiadomości wykorzystać praktycznie w określaniu kierunków świata.

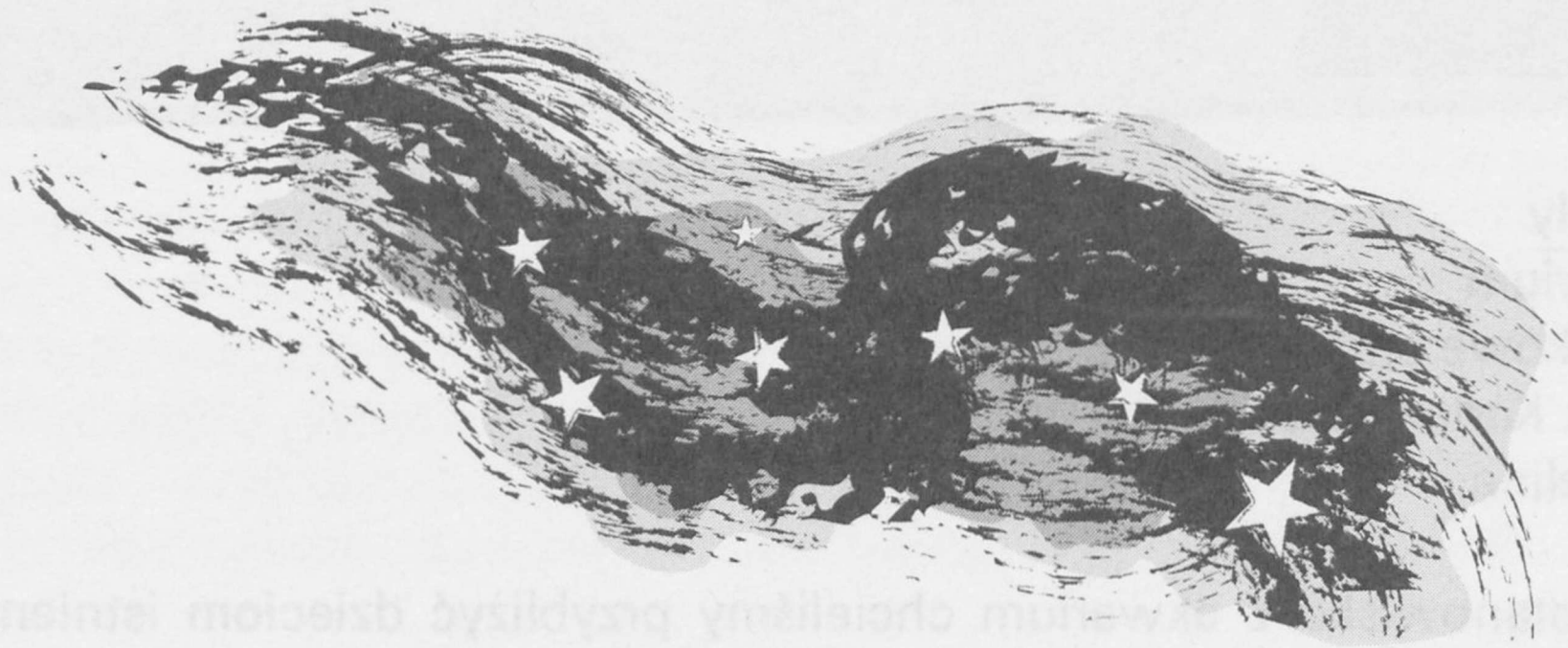
Godne uwagi było to, że dzieci same sobie udzielały wyjaśnień i korygowały nawzajem swoje błędy (w ciągu całego ćwiczenia, nie tylko podczas głównego zadania).

Wypowiedzi uczniów:

Podobała mi się chwila spędzona przy gwiazdach.

Sądzę, że ta lekcja była bardzo fajna i pouczająca, a także interesująca. Nauczyłam się wiele rzeczy, np. o Gwieździe Polarnej.

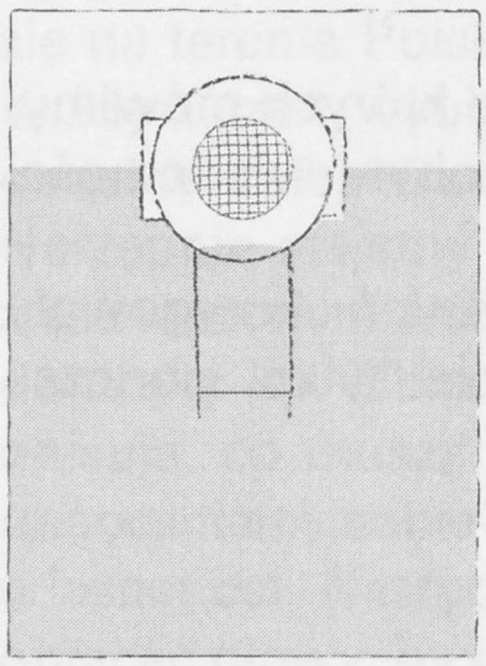
Podobało mi się wszystko. Co prawda, najbardziej doświadczenie z wodą i z prądami oraz przy komputerze.



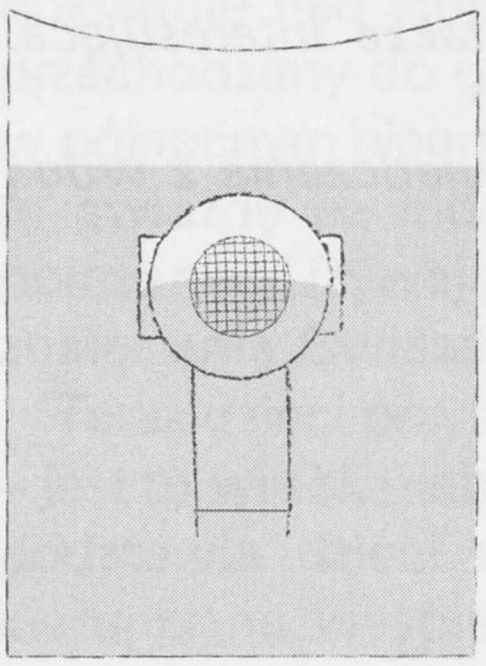
Statki

Założeniem przeprowadzonych doświadczeń było oswojenie dzieci z fizyczną stroną zjawisk, z którymi mają styczność na co dzień w otaczającej nas rzeczywistości. Miał to być również wstęp do sformułowania prawa Archimedesa i siły wyporu na następnych lekcjach.

Nurek Kartezjusza



Nurek Kartezjusza dzięki odpowiednio dobranemu balastowi pływa częściowo zanurzony w wodzie. Ciśnienie pod nakrywającą cylinder gumą jest równe ciśnieniu atmosferycznemu.



Wskutek nacisku z zewnątrz wzrasta ciśnienie w cylindrze, na skutek czego woda wchodzi do nurka. Nurek wypiera teraz mniejszą ilość wody i zaczyna tonąć.

Materiały
- akwarium
- plastikowe statki
- nurek Kartezjusza
- plastelina

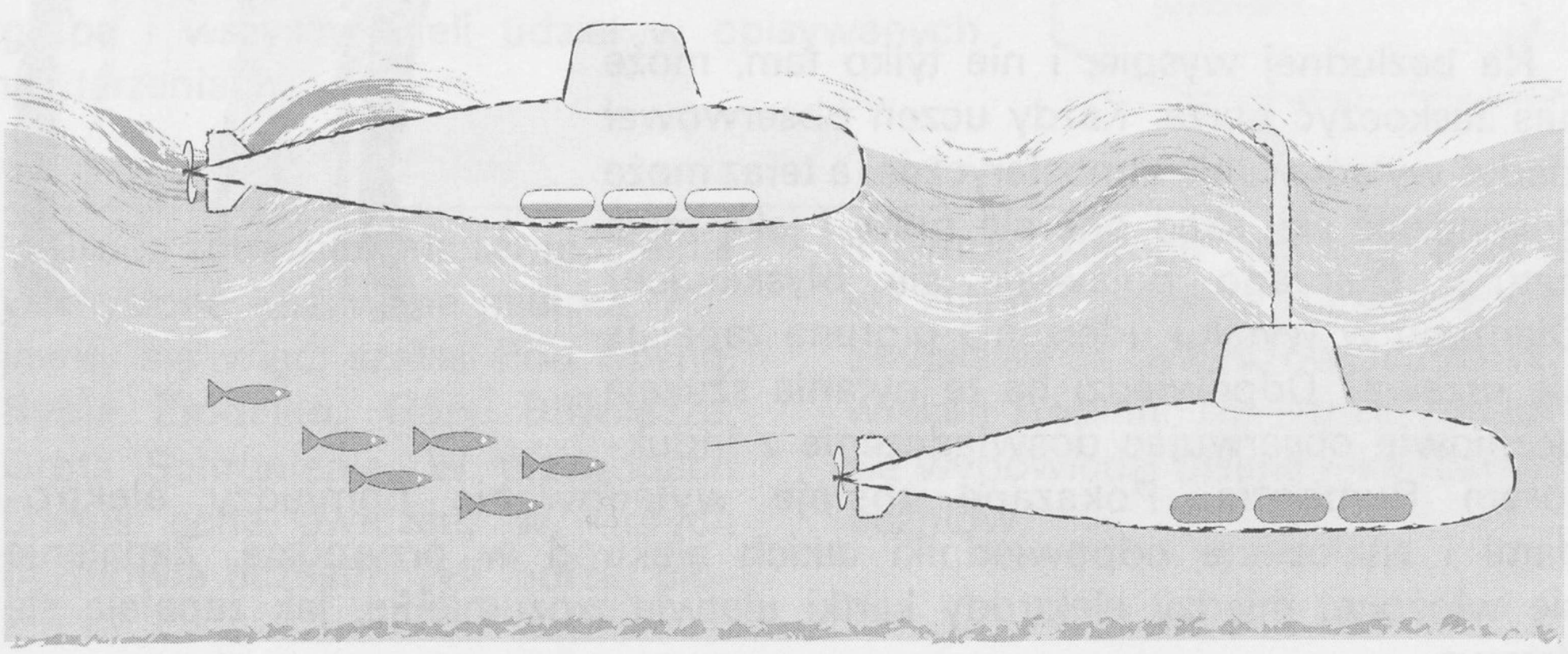
Przy stanowisku z akwarium chcieliśmy przybliżyć dzieciom istnienie siły wyporu. Najpierw wspólnie zastanawialiśmy się, dlaczego statki o tej samej objętości mają różne zanurzenie. Dochodziliśmy do wniosku, że różnią się ciężarem. Następnie dzieci same napełniały plasteliną statek unoszący się na wodzie, obserwując, jak zmienia się jego zanurzenie i poziom wody w akwarium.

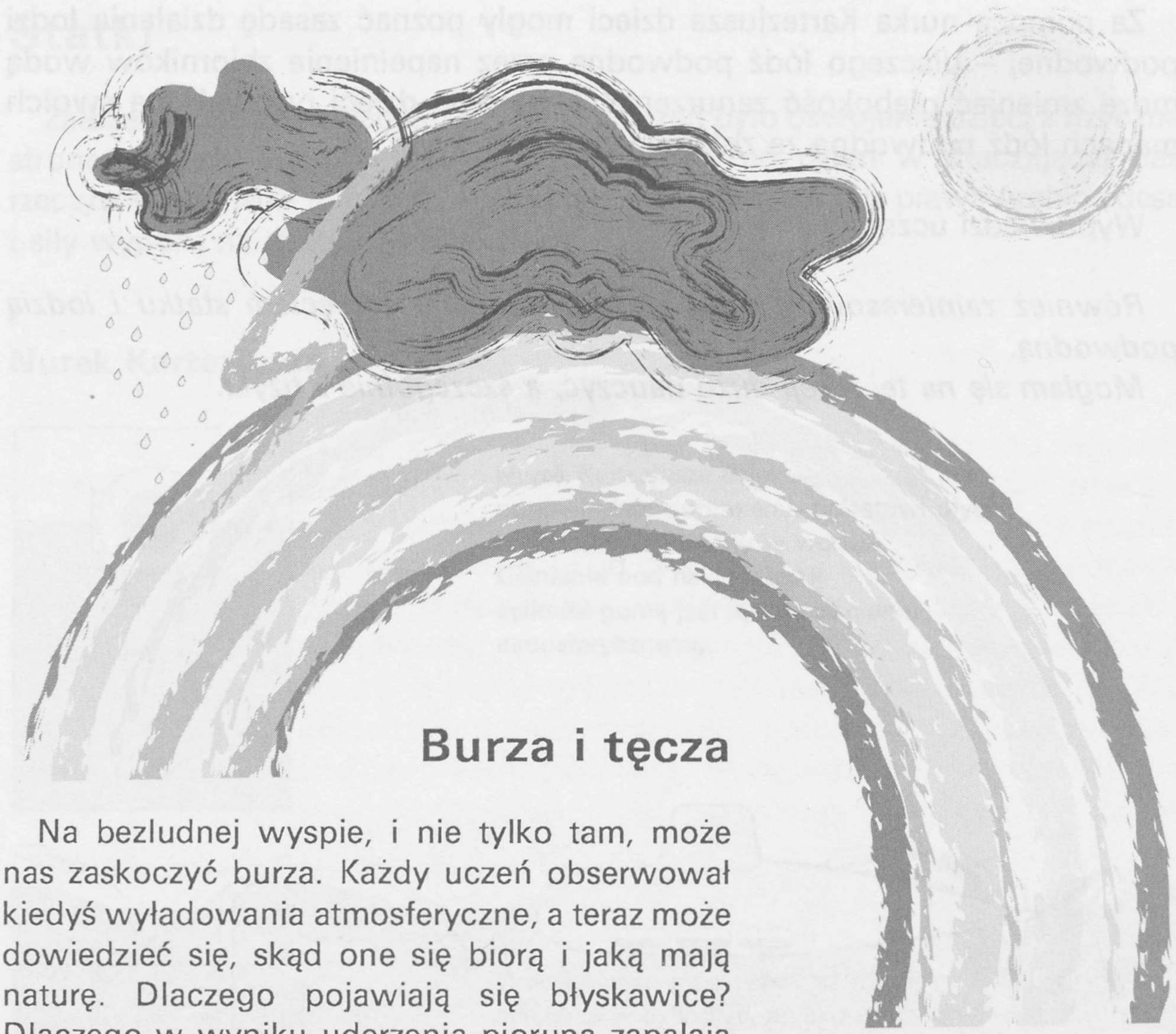
Za pomocą nurka Kartezjusza dzieci mogły poznać zasadę działania łodzi podwodnej – dlaczego łódź podwodna przez napełnienie zbiorników wodą może zmieniać głębokość zanurzenia. Następnie dzieci rysowały na swoich mapach łódź podwodną ze zbiornikiem balastowym.

Wypowiedzi uczniów:

Również zainteresowały mnie doświadczenia z tonięciem statku i łodzią podwodną.

Mogłam się na tej lekcji dużo nauczyć, a szczególnie z fizyki.





Burza i tęcza

Na bezludnej wyspie, i nie tylko tam, może nas zaskoczyć burza. Każdy uczeń obserwował kiedyś wyładowania atmosferyczne, a teraz może dowiedzieć się, skąd one się biorą i jaką mają naturę. Dlaczego pojawiają się błyskawice? Dlaczego w wyniku uderzenia pioruna zapalają się drzewa? Odpowiedzi na te pytania szukają uczniowie obserwując doświadczenie z induktorem Rumhoffa. Pokazane zostaje wyładowanie pomiędzy elektrodami i znalezione odpowiedniki takich elektrod w przyrodzie. Zapalenie się włożonej między elektrody kartki ułatwia zrozumienie, jak zapalają się drzewa.

Zadaniem uczniów w tej części ćwiczenia było narysowanie na mapie chmury i pioruna.

Po burzy często pojawia się tęcza. Na tym stanowisku uczniowie dowiadują się, że białe światło rozszczepia się na kroplach wody i dlatego widzimy na niebie tęczę. Obserwują rozszczepienie światła w pryzmacie – odpowiedniku kropli wody w przyrodzie. Wykorzystują do tego spektroskop szkolny.

Zadaniem uczniów jest narysowanie tęczy na swojej mapie tak, by zachować odpowiednią kolejność kolorów. Każda grupa miała inny sposób na zapamiętanie kolorów. Jednym z ciekawszych było wzięcie odpowiednich kredek i ułożenie ich w „tęczę" podczas obserwacji widma.

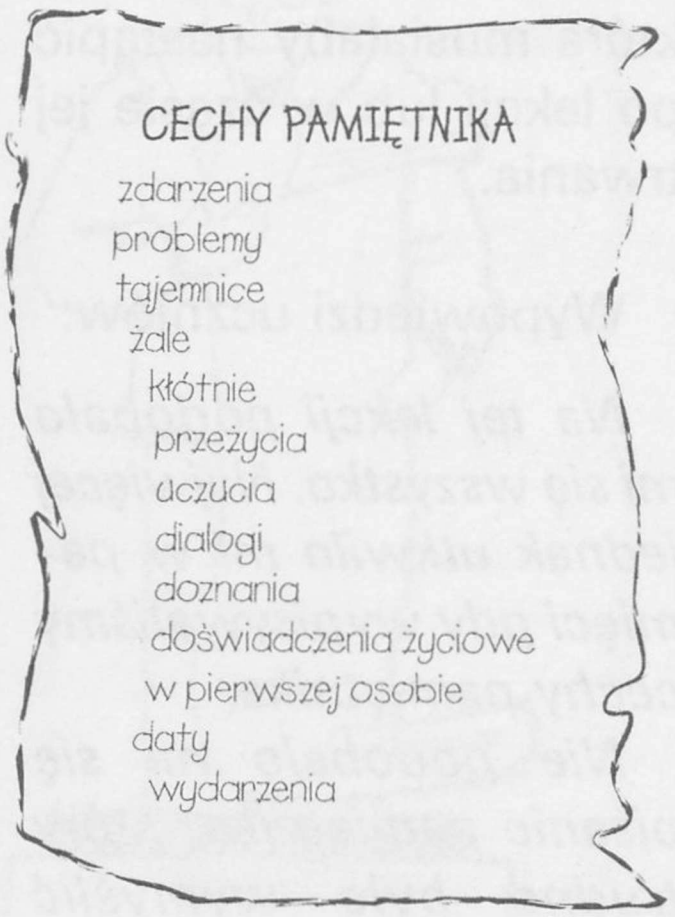
Kartka z pamiętnika

Kolejnym zadaniem, polonistycznym, które zaproponowaliśmy naszym uczniom, było redagowanie „kartki z pamiętnika",

Każdą grupę podchodzącą do stanowiska polonistycznego prosiliśmy o wypisanie najważniejszych cech pamiętnika. Dzieci poradziły sobie doskonale. Wszystkie grupy były zgodne w tym, że piszemy o sobie, o swoich uczuciach, przeżyciach, zdarzeniach i tajemnicach. Wskazały na konieczność zapisania daty opisywanego dnia i nazwy miejscowości.

Pisanie kartki z pamiętnika zamykało część ćwiczeniową zajęć. Prosiliśmy, aby uczniowie, korzystając z przygotowanych cech pamiętnika, opisali zdarzenia, w których brał udział Robinson lub oni sami na bezludnej wyspie.

Trzy grupy (żółta, zielona i niebieska) sformułowały swoje wypowiedzi używając liczby mnogiej, co podkreślało, że pracowała cała grupa i wszyscy mieli udział w opisywanych wydarzeniach.



Grupa żółta zapisała samodzielnie wymyślone i nazwane miejsca. Pojawiły się więc: szałas Pod Sosną, Rybie Źródełko, Góry Bliźniacze, Grota Schronienia. W przygodach brzmią echa ćwiczeń, w których uczniowie uczestniczyli: burza, piorun.

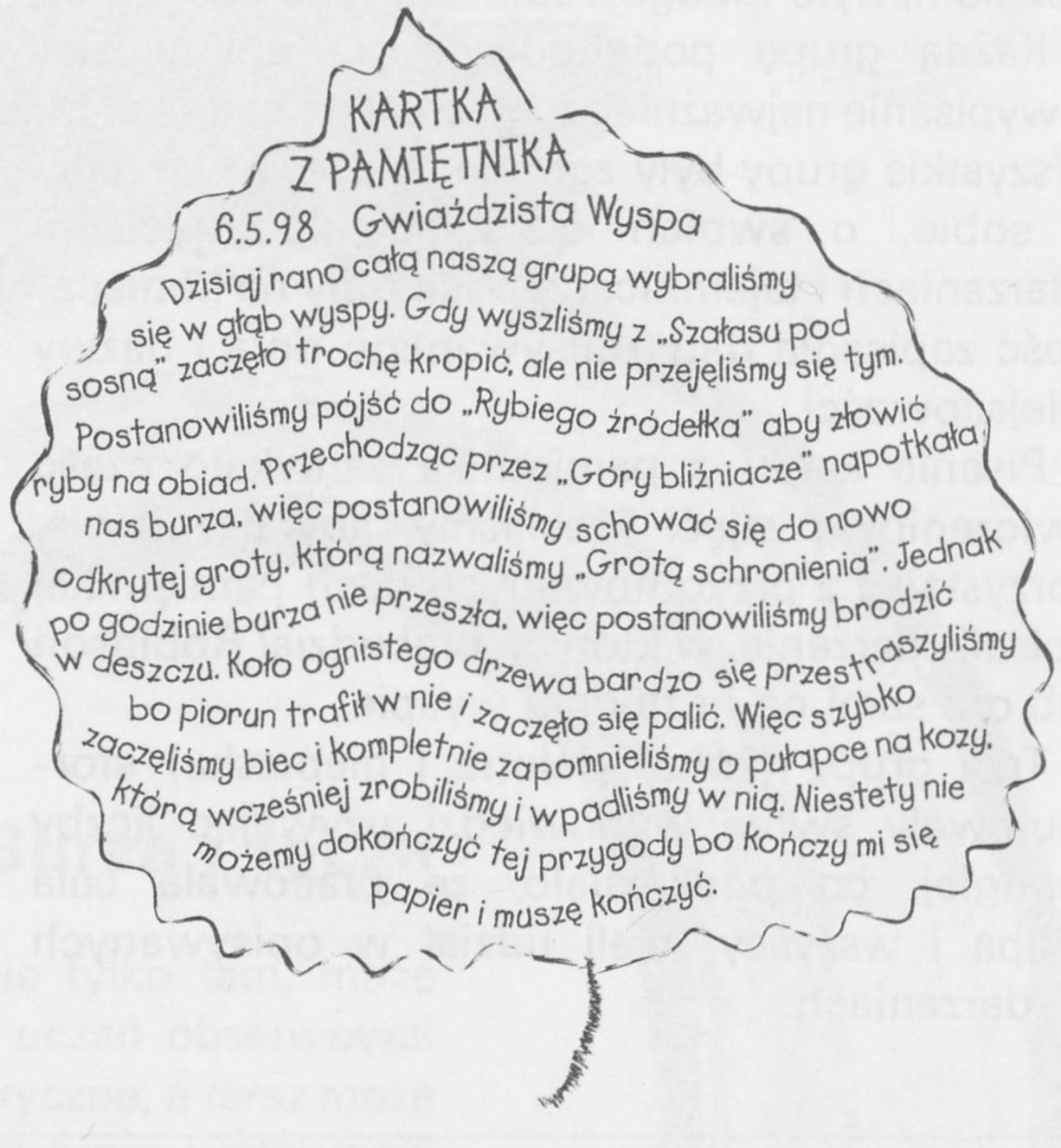
Grupa zielona opisała zajęcia, w których właśnie uczestniczyła. Skupiła się na zarejestrowaniu swoich wrażeń i opinii. Na kartce znalazły się wypowiedzi pisane ręką różnych uczniów.

Grupa czerwona również wymyśliła zdarzenie rozgrywające się na stworzonej przez nią wyspie, zaskakując nas pomysłową etymologią imienia Piętaszek – ten, który wyssał jad z pięty.

Najsłabsza wydała nam się „kartka z pamiętnika" grupy niebieskiej ze względu na użyty przez jej członków język, np. Wyspa Kretynów, ale może warto docenić wyobraźnię i wprowadzenie elementów rymowanych.

Efektem tego ćwiczenia było zapoznanie uczniów z cechami gatunkowymi pamiętnika i utrwalenie ich przez samodzielne zredagowanie przykładowej wypowiedzi tego typu. Uczyło ono również pracy w grupie rówieśników i pozwalało wypowiedzieć się na piśmie.

Elementem, którego zabrakło z naszej strony, była korekta tych wypowiedzi, która musiałaby nastąpić po lekcji lub w czasie jej trwania.

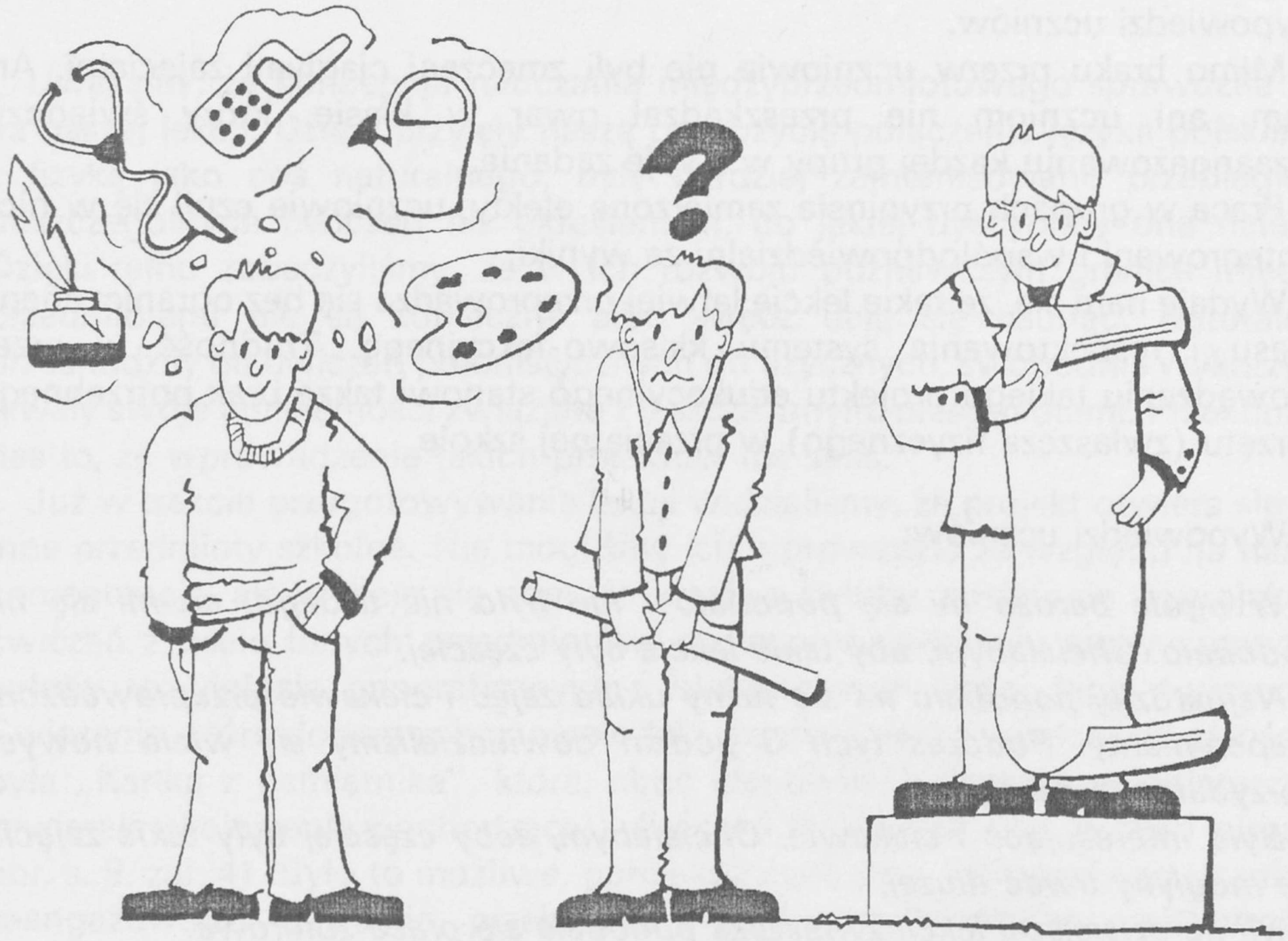


Wypowiedzi uczniów:

Na tej lekcji podobało mi się wszystko. Najwięcej jednak utkwiło mi w pamięci gdy wypisywaliśmy cechy pamiętnika.

Nie podobało mi się pisanie pamiętnika, który trudno było wymyślić w 10 minut.

Prezentacja



Ćwiczenia zakończyły się prezentacją osiągnięć grup. Każda grupa występowała na środek i pokazywała swoją mapę (do tej pory grupy skrywały skrzętnie swoje mapy przed kolegami), czytała „Kartkę z pamiętnika" i przedstawiała „Przyjacielski przekaz". Mapy zostały powieszone na tablicy i dzieci miały możliwość podziwiania prac swoich kolegów. Celem tej części zajęć było dowartościowanie pracy każdej grupy, skłonienie do zaprezentowania swoich osiągnięć na forum klasy i uwrażliwienie na wypowiedzi innych. Zdania na temat prezentacji były podzielone.

Niektórzy robili to chętnie, inni z oporem, jednak potrafili z zainteresowaniem słuchać siebie nawzajem. Byli także ciekawi, jak wyglądały mapy innych.

Wypowiedzi uczniów:

Nie podobało mi się natomiast to, że na końcu mieliśmy zaprezentować swoje prace.

Zaciekawiły mnie również mapy naszych kolegów oraz wypowiedzi. Ale i tak nasza była najładniejsza.

★

Uważamy, że lekcja była udana i wzbudziła zainteresowanie, co potwierdziły wypowiedzi uczniów.

Mimo braku przerw uczniowie nie byli zmęczeni ciągłymi zajęciami. Ani nam, ani uczniom nie przeszkadzał gwar w klasie, który świadczył o zaangażowaniu każdej grupy w swoje zadanie.

Praca w grupach przyniosła zamierzone efekty, uczniowie czuli się w nich zintegrowani i współodpowiedzialni za wyniki.

Wydaje nam się, że takie lekcje łatwiej przeprowadza się bez ograniczonego czasu i respektowania systemu klasowo-lekcyjnego. Trudność w przeprowadzeniu takiego projektu edukacyjnego stanowi także brak potrzebnego sprzętu (zwłaszcza fizycznego) w przeciętnej szkole.

Wypowiedzi uczniów:

W ogóle bardzo mi się podobało i nie było nic takiego, co mi się nie podobało. Chciałabym, aby takie lekcje były częściej.

Najbardziej podobało mi się luźny układ zajęć i ciekawie przeprowadzone eksperymenty. Podczas tych 3 godzin dowiedzieliśmy się wielu nowych i przydatnych rzeczy.

Było interesująco i ciekawie. Chciałabym, żeby częściej były takie zajęcia, ale mogłyby trwać dłużej.

Mi na dzisiejszej lekcji zwłaszcza podobała się praca zbiorowa.

Miałam fajną grupę.

Chciałabym, żeby było więcej czasu na każde zadanie.

Ale najbardziej podobało mi się, że minęły nam lekcje.

Refleksja nad całością

Uważamy, że koncepcja nauczania międzyprzedmiotowego sprawdziła się na naszej lekcji. Dzieci przyjęły naszą propozycję połączenia języka polskiego z fizyką jako coś naturalnego, były bardziej zainteresowane przebiegiem poszczególnych ćwiczeń niż określeniem, do jakiej dyscypliny one należą. Dzięki temu zobaczyliśmy, że w ich rozwoju poznawczym granice między przedmiotami nie są konieczne albo wręcz dają się usunąć. Naturalnie przechodziły od ćwiczeń polonistycznych do fizycznych, swobodnie wykorzystywały swoje umiejętności związane z jeszcze innymi przedmiotami. Przekonało nas to, że wprowadzenie takich projektów ma sens.

Już w trakcie przygotowywania lekcji widzieliśmy, że projekt otwiera się na inne przedmioty szkolne. Nie mogliśmy ich wprowadzić ze względu na nasze kompetencje, ale wydaje się nam, że ideałem byłoby zaistnienie w projekcie ćwiczeń z wielu innych przedmiotów, np. przy wypełnieniu mapy pomocne byłoby rozwinięcie geograficznych i biologicznych treści tego ćwiczenia. Ćwiczenie, które dobrze zobrazowało fakt, że dla dziecka wiedza jest całością, była „Kartka z pamiętnika", która, choć stanowiła ćwiczenie polonistyczne, zawierała skojarzenia pochodzące z ćwiczeń fizycznych (np. burza i piorun, por. s. 9, zał. 4). Było to możliwe, ponieważ ćwiczenia wymagały od uczniów zaangażowania, działania, przekładania wiedzy na konkretne umiejętności. Proces przyswajania wiedzy wspomagało także to, że łączyła się ona z rzeczywistością otaczającą uczniów.

Sprawdziła się również forma nauki w małych grupach. Wszystkie dzieci miały możliwość wypowiedzenia się na forum grupy, współdziałania w rozwiązywaniu zadań. Każdą grupę zintegrowało wypełnianie mapy, uczniowie nie chcieli jej nawet przed prezentacją pokazywać kolegom, mieli świadomość, że jest to ich własne dzieło, różne od pracy innych grup. Wszyscy czuli się za nie odpowiedzialni.

Przy rozwiązywaniu zadań często musieli przedyskutować problem i rzeczywiście używali mowy, którą Barnes nazywa eksploracyjną, nastawieni głównie na porozumienie się i rozwiązanie problemów. Zauważyliśmy też różne sposoby współpracy wewnątrzgrupowej, np. przy ćwiczeniu z tęczą uczniowie układali sobie kredki wg kolorów tęczy, umawiali się, kto zapamięta kolejne barwy, lub osoby stojące przy spektroskopie podawały kolory osobom rysującym. Przy ćwiczeniu „Kartka z pamiętnika" w niektórych grupach karta była pisana przez jedną osobę „pod dyktando", każdy dopisywał jedno zdanie. Postawienie przed grupą zadania powodowało sięganie do posiadanych wiadomości i dzielenie się nimi z kolegami w celu wykonania wspólnego zadania. Umożliwiała to kameralność, jaką charakteryzuje się praca w grupach. Świadomość konieczności prezentacji wyników mobilizowała ich do jeszcze większej dbałości o efekty.

Ćwiczenia polonistyczne miały aktywizować uczniów w wykorzystywaniu różnych umiejętności językowych. Nazywanie mapy okazało się rzeczywiście oswajaniem świata za pomocą języka. Zintegrowało grupy, wywołało aktywność słowną i plastyczną, czasem przekorną i kreatywną. Tworzenie i wykorzystywanie listy najważniejszych wyrazów w komunikacji uświadomiło uczniom różnorodność zawartych w niej grup znaczeniowych. Choć często w listach nastawionych na praktyczną działalność brakowało słów bezpośrednio związanych z tematem przekazu, uczniowie przemycali znaczenie za pomocą innych wyrazów, pomagali sobie gestami. Niektóre listy zawierają pełną gamę zwrotów grzecznościowych, które widocznie uznane zostały za najważniejsze w międzyludzkiej komunikacji. „Kartka z pamiętnika" pozwoliła na utrwalenie i samodzielne zredagowanie wypowiedzi tego gatunku. Stworzone przez dzieci teksty zawierały echa innych ćwiczeń, np. nazwy z mapy.

Ćwiczenia fizyczne przełamały schemat „nudnej fizyki". Ponieważ dzieci musiały angażować swoje umiejętności i pozaszkolne obserwacje (np. burzy, tęczy, nieba), fizyka przestawała być nauką oderwaną od rzeczywistości, a stawała się jej naukowym, wyjaśniającym opisem. Ankiety odzwierciedliły entuzjazm uczniów, uznanie dla praktycznej wartości ćwiczeń, a także zdziwienie, że tak można się zainteresować i tyle dowiedzieć z fizyki. Opierało się to często na dumie, jaką odczuwali uczniowie, gdy mogli podzielić się podczas pracy w grupie obserwacjami związanymi z własnymi pozaszkolnymi zainteresowaniami. Pomocny był w tym znanym niektórym (zwłaszcza chłopcom) *Podręcznik survivalu*.

Uważamy, że zajęcia, w których klasa uczestniczy podzielona na grupy, powinny kończyć się prezentacją, by każdy miał możliwość przekonania się, co robili w tym czasie koledzy. Nasi uczniowie dobrze czuli się w roli przedstawiających swoje prace i jako odbiorcy prezentacji innych grup.

Ważnym doświadczeniem było także przygotowywanie lekcji w zespole. Wymagało to od nas zaangażowania, poświęcenia czasu, a także wysiłku zintegrowania się dla dobra dzieci. Każdy musiał być odpowiedzialny za swoją „działkę", ale też wykazać się „wyczuciem całości", zwłaszcza podczas lekcji. Praca w zespole wymaga więcej wysiłku i umiejętności współpracy, ale jest też bardzo ciekawym doświadczeniem, poszerza możliwości. Poza tym jest to jedyny sposób dobrego przygotowania projektu międzyprzedmiotowego.

Chociaż lekcja wymagała od nas wysiłku, sprawiła nam dużo radości. Było nam bardzo przyjemnie ją prowadzić i cieszyliśmy się, że wzbudziła zainteresowanie dzieci.

Wypowiedzi uczniów:

Mnie osobiście ta lekcja bardzo przypadła do gustu ze względu na miłą obsługę.

PE P

Gołębniak D.

30

Edukacja poprzez język - Dorota Gołębniak, Grażyna Teusz

Errata

strona	jest	powinno być
Spis treści: w. 5 od d.	zajęciem	zajęciami
w. 3 od g.	W "tajemniczym …	W "tajemniczym .... Elżbiety Mrożek
s. 136, w. 1 od g.	Gadamer	Gadamer, 1993
s. 137, w. 3 od d.	dyskontowania	dyskutowania
s. 179, w podtytule	WAM	UAM
s. 181, w. 6 od g.	Tausz	Teusz
s. 227, w. 2 od g.	porozumienia	porozumiewania się. Warszawa 1988