

HEINAL OSWIATOWY

NR 10/176
2018

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Dziecko
w świecie sztuki

Edukacja
muzyczna

Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Romualda Ławrowska , Muzyka – mowa – komunikacja (komunikatywność). Niedoceniane funkcje edukacji muzycznej w dzieciństwie	3
Monika Semik , Znaczenie edukacji muzycznej dla rozwoju dziecka	6
Maria Masternak , Pierwsze kroki w świecie sztuki, czyli dlaczego warto przy- chodzić z dziećmi do muzeum	9
Paulina Mędrala , MOCAR: Muzeum Dzieci	11
Ewa Demczuk , Drama – zabawa w szkołę, zabawa w życie	12
Barbara Kozik , Gry planszowe w edukacji	15
Dorota Dykalska-Bieck , Mediacja jako obszar wspólny wykorzystywany do rozwiązywania konfliktów i w edukacji	17

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Daria Onderka-Woźniak , Artystyczna szkoła artystycznych projektów	22
Alicja Janiak , W Stulecie dla Niepodległej	24

Książki warte polecenia

Marzena Sula-Matuszkiewicz , Integracyjne spotkania ze sztuką	26
--	----

Recenzje

Małgorzata Kaliszewska , Humanista – wirtuoz dla pedagogiki i pracy socjalnej	27
--	----

Konteksty i inspiracje

Kinga Bartkowiak , Fascynująca lekcja historii ponad 200 metrów pod ziemią	30
---	----

Informacje i komunikaty

Marta Truszczyńska, Anna Walska-Golowska , Kreowanie wizerunku bibliote- ki pedagogicznej	31
Regionalny konkurs „Kreatywny Nauczyciel” w roku szkolnym 2018/2019	33
Nowa seria wydawnicza pt. Edukacja dla Mądrości	34
Patroni roku 2019	34
Zaproszenie na konferencję „Dla Niepodległej. W 100. rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości”	35

**Dodatek informacyjny dla dyrektorów szkół
i placówek oświatowych**

Ewa Jakubowska , Obowiązki dyrektora szkoły/placówki w nowym roku szkol- nym 2018/2019	
--	--

Okładka: Przedstawienie „Z przeszłością w przyszłość”, Zespół Szkół w Radłowie, fot. J. Stono



Wydawca:
Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:
Jarosław Chodźko (przewodniczący), Jolanta Adam-
czyk, Cezary Burtak, Małgorzata Dutka-Mucha,
Tadeusz Szczeklik

Rada Redakcyjna:
prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ,
dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Wła-
dysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow –
OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab.
Jolanta Karbownik prof. Ignatianum, dr Iwona
Oetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof.
KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:
Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Mał-
gorzata Kaliszewska prof. UJK, Joanna Peter (OKE
w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW
w Krakowie), Halina Wesołowska (wicedyrektor
MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz
zespół nauczycieli konsultantów: dr Ilona Dudzik-
Garstka, dr Małgorzata Jąsko, Mariola Kozak, Elż-
bieta Łęcznarowicz, Wojciech Papaj

Opracowanie materiałów i korekta:
Zofia Wyżlińska

Redaktor naczelna:
Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:
Redakcja „Hejnału Oświatowego”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/>

Warunki przyjmowania materiałów:
Materiały do publikacji należy przesłać na adres re-
daktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl
Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami,
format Word for Windows, czcionka Times New
Roman; rozmiar czcionki 12; odstęp wiersza 1,5; wy-
magany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka
informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamiesz-
czone pod tekstem.

Recenzją objęto materiały z działu: „Dydaktyka i wy-
chowanie – teoria i badania”.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i doko-
nywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja
nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega
sobie odmowę publikacji materiału bez podania
przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale
Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony.
Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powoła-
niem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja
pierwotna) oraz on-line.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Digital Art Studio

ISSN 1233-7609

Od redakcji

Szanowni Czytelnicy

Przekazujemy w Państwa ręce nowy numer „Hejnału Oświatowego”, w dużej mierze poświęcony tematyce edukacji artystycznej dzieci i młodzieży. Wprowadzenie do problematyki stanowi artykuł dr Romualdy Ławrowskiej podkreślający wartość edukacji muzycznej dla rozwoju dziecka i wskazujący na szereg możliwości oddziaływania poprzez świadome organizowanie jego aktywności muzyczno-ruchowej, ale także zwracający uwagę na problemy i zaniechania występujące w tej dziedzinie. Warto przy tym pamiętać, że, jak pisze autorka następnego tekstu, „edukacja muzyczna jest integralną częścią rozwoju dziecka na każdym etapie edukacyjnym”. Kolejne artykuły poświęcone są edukacji muzealnej dzieci i edukacji poprzez dramę. Po lekturze rozważań teoretycznych warto skorzystać z przykładów dobrej praktyki.

Ponadto w numerze publikujemy tekst na temat stosowania gier planszowych w edukacji, a także polecamy nową publikację z serii Edukacja dla Mądrości, która może być przydatna w pracy z dziećmi. Numer jak zwykle zamykają informacje i komunikaty. Zapraszamy Państwa do uczestnictwa w X edycji regionalnego konkursu MCDN pt. „Kreatywny Nauczyciel”, pod hasłem *Edukacja regionalna w praktyce pedagogicznej*.



Rys. D. Sterna

Z okazji Święta Edukacji Narodowej wszystkim pracownikom oświaty życzymy wielu sukcesów zawodowych, dużo szczęścia, radości i satysfakcji z wykonywanej pracy!



Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

Muzyka – mowa – komunikacja (komunikatywność). Niedoceniane funkcje edukacji muzycznej w dzieciństwie

DR ROMUALDA ŁAWROWSKA

„Muzyka to początek i koniec wszelkiej mowy” (*Tone speech is the beginning and end of word speech*) Richard Wagner¹.

Muzyka jest nam dana od początków życia jako język niewerbalnego odczuwania i komunikowania się z otoczeniem, dlatego jest bliska dzieciom zwłaszcza na poziomie elementarnym, w okresie kształtowania się wyobrażeń i pojęć. Jak można zaobserwować – język muzyki i innych środków niewerbalnych niejednokrotnie dociera wtedy bardziej bezpośrednio i jest wcześniej odbierany przez dzieci niż semantyka słów². Warto więc skorzystać z utworów muzycznych, także z gatunku muzyki instrumentalnej, a nie tylko wokalne, aby dziecko koncentrowało się na walorach emocjonalnych, estetycznych muzyki; a także by stopniowo odkrywało dla siebie mowę środków muzycznych, w barwie dźwięków, ich artykulacji, melodyce, rytmice, dynamice, agogice itd.

W utworach muzycznych – zarówno wokalnych, jak i instrumentalnych – zawarte są archetypy rytmiczne, melodyczne, a także kody znaczeniowe, idiomy języka muzycznego, które warto wcześniej, systematycznie i konsekwentnie ukazywać dzieciom po to, by miały szansę w przyszłości kontaktować się z bogactwem literatury muzycznej, przyswajać, asymilować i poddawać ocenie wartościującej, podobnie jak to dzieje się w odniesieniu do literatury i innych dziedzin sztuki.

Niezmierzone bogactwo gatunków muzycznych domaga się tworzenia kanonu dzieł niezbędnych do poznania w procesie edukacji przez młode pokolenie. **Klucz do rozumienia muzyki otrzymuje się w dzieciństwie za pośrednictwem osób dorosłych:** nauczycieli, opiekunów, rodziców lub idoli muzycznych poprzez odpowiednie kie-

rowanie. To oni właśnie dobierają muzykę dla dzieci, którą sami lubią i która ich inspiruje. Na dziecko zaś oddziałuje ich zaangażowanie, świadomość, smak muzyczny i umiejętności wokalne i instrumentalne, a także muzyczno-metodyczne, wśród których istotna jest także kompetencja twórcza³.

Dostępność muzyki w życiu rodzinnym, placówkach oświatowych i kulturalnych jest obecnie praktycznie nieograniczona, również liczne nagrania CD są stosowane w przedszkolu i szkole. Słuchanie muzyki staje się codziennością, co implikuje obowiązek prowadzenia systematycznej edukacji muzycznej i wprowadzania dzieci do kultury muzycznej przez nauczycieli⁴.

Kontekst społeczno-kulturowy

Życie współczesnych rodzin podlega dynamicznym zmianom, w których znaczącą rolę wywierają: wydłużony tryb pracy zawodowej rodziców i wciąż nowe media, które pochłaniają wiele czasu wolnego. O ile do niedawna podstawowym medium audiowizualnym był telewizor, komputer, to dla dzieci już tablet i smartfon, należy tu zaznaczyć, że jakość odtwarzania dźwięku na tych urządzeniach bywa zła i nie oddaje prawdziwych walorów estetycznych muzyki.

W książkach R. Patzlaffa, Spitzera, Goban-Klasa i wielu innych znajdujemy liczne wyniki badań potwierdzających naszą obserwację, że media publiczne nie tylko zawładnęły wyobraźnią dzieci, gry komputerowe, które dają złudne wrażenie aktywności, polegają najczęściej na walce, pokazują obrazy wojny, wywołują agresję i odrealnienie⁵.

Jednym z negatywnych, a już wyraźnie obserwowanych zjawisk wśród młodego pokolenia jest zanikanie mowy, operowanie ograniczoną ilością słów, co prowadzić musi do braku dobrej komunikacji i rozumienia siebie i świata.

Najniebezpieczniejsze w tych zjawiskach jest unieruchomienie ciała i wzroku dziecka przez wiele godzin dnia i miesięcy, co hamuje rozwój fizyczny i umysłowy, do tego promieniowanie urządzeń ma niekorzystny wpływ na mózg⁶. Dzieci wykazują coraz wcześniej zachowania świadczące o uzależnieniu od mediów audiowizualnych, co upośledza dyspozycje twórcze. Wiele czasu poświęcają też na samo słuchanie muzyki przy pomocy słuchawek i innych urządzeń. Owszem, świadczy to o potrzebie kontaktu z muzyką, jednak przez media prezentowana jest prawie wyłącznie popkultura, zaś sztuka „wysooka” istnieje tylko w niszowych kanałach radiowych lub telewizyjnych. Zaniechanie konsekwentnej edukacji muzycznej pozostawia dzieci bez przewodnika czy „klucza” do muzyki, zaniedbanie kształtowania dobrego smaku estetycznego pozbawia je umiejętności wyboru.

Konieczna jest przeciwwaga dla tych zjawisk, którą dzieci powinny znajdować w atrakcyjnych formach zajęć związanych z muzyką i ruchem, w budzeniu zamiłowania do piękna, dobra, w poznawaniu prawdziwego, realnego życia, oraz podstaw własnej kultury i sztuki.

C. Hannaford pisze, że jedną z podstawowych przyczyn trudności w nauce jest brak lub niedostateczna ilość wychowania muzycznego i ruchowego w szkole⁷. Dlatego dorośli nie mogą być bezradni wobec nowych zjawisk, ich własna świadomość wartości, w tym aktywności muzycznej, które kształtowały życie pokoleń, powinna skłonić rodziców, nauczycieli do wytrwania w pielęgnowaniu i przekazywaniu swym podopiecznym dziedzictwa kulturowego. Aktywność artystyczna, w tym doświadczanie muzyki różnych gatunków w dzieciństwie, wrażliwość estetyczna i etyczna staje się warunkiem jakości harmonijnego życia w wieku dorosłym i funkcjonowania w świecie prawdziwych wartości kultury i sztuki.

Jak dziecko uczy się mowy i śpiewu

Mowa jest sztuką ruchu, staje się możliwa, gdy u dziecka wykształcą się dostatecznie liczne grupy mięśniowe oraz możliwość ich koordynowania. Pierwsze akty mowy występują w okresie niemowlęcym jako akt naśladowania i komunikowania się z najbliższą osobą. Wykonywanie dźwięków zarówno mowy, jak i śpiewu jest czynnością ruchową, ściśle związaną z interakcją i komunikacją, zależy od kontaktów społecznych z innymi, szczególnie od bezpośrednich kontaktów w diadach. Niezbędny jest tu bowiem wzorzec ruchowy wykonywany/nadawany przez

osobę mówiącą, a natychmiast odbierany za pośrednictwem słuchu i wzroku przez neurony zwierciadlane u słuchającego dziecka⁸. Wtedy czynność ruchowa, jaką jest mowa, zostaje jakby przygotowana czy „przećwiczona” przez neurony w mózgu dziecka, które następnie podejmuje czynność mowy początkowo jako czynność ruchowo-dźwiękowo-naśladowczą.

Jakość, przebieg i siła więzi w takich kontaktach dźwiękowo-ruchowych rzutuje na **uczenie się mowy i śpiewu przez dziecko, nie może więc być zastępowane przez matkę lub nauczyciela nagraniami elektronicznymi**. Wzorce kinetyczno-ruchowe wytwarzają się pod kontrolą słuchu fonematycznego. Brak wzorca kinestetyczno-ruchowego powoduje zastępowanie danej głoski w mowie innymi lub mylenie jej. Wykorzystanie tej wiedzy w praktyce może znacząco wpłynąć na styl interakcyjnej pracy z dzieckiem w rodzinie, przedszkolu i w szkole, a poprzez to na wspieranie mowy i całego rozwoju dziecka, w konsekwencji zaś – budowanie dyspozycji potrzebnych do uczenia się.

Socjalizacja i nabywanie umiejętności komunikacyjnych przez dziecko przebiegają w długich etapach i u poszczególnych osób w różnym czasie. Jednak do dziecka wcześniej, a właściwie od początku życia, dociera **przekaz emocjonalny dzięki muzyczności mowy**, czyli dzięki intonacji, rytmiczności, sposobowi artykulowania akcentowania, głośności dźwięków mowy. R. Patzlaff stwierdza, że dziecko nie tylko odczuwa i rozumie, ale właśnie tą muzycznością się lubi bawić. Naśladuje i tworzy swoją mowę, psycholodzy nazywają to okresem paplaniny. R. Patzlaff nazywa muzyczność mowy żywiołem dziecka „i dlatego dzieci mają rację, domagając się powtarzania wciąż od nowa piosenek i wylizanych, wierszyków i zabaw z korowodami. (...) dla dzieci ważna jest działająca w strumieniu czasu, formująca i kształto-twórcza siła muzyczna słowa, bo we współbrzmieniu z tą muzyką budują własny organizm. Mowa żyje w dziecku dzięki rytmicznemu powtarzaniu, zupełnie tak samo jak ciało fizyczne żyje dzięki rytmicznie powtarzanym czynnościom jedzenia i picia”⁹.

Nauczyciele i opiekunowie powinni **tworzyć odpowiedzialnie wzór mowy i śpiewu**, nie wycofywać się ze śpiewa-



Fot. E. Demczuk



Dzieci z Samorządowego Przedszkola nr 110 w Krakowie, fot. M. Sula-Matuszkiewicz

nia dzieciom. Bowiem, jak wykazano, nagrania elektroniczne nie tylko nie tworzą wzorca wykonawczego ruchowo-dźwiękowego, ale dodatkowo wyrabiają u dziecka przekonanie, że śpiew jest trudny, nie dla każdego. Wzbudza to więc odczucie obcości i nieśmienia przed śpiewaniem. Tego typu zaniechanie przez nauczyciela bezpośrednio oddziaływania nie daje się niczym zastąpić ani w przyszłości nadrobić. Powstałe w dzieciństwie blokady względem śpiewania nie dają się łatwo usuwać i powodują u dzieci trwałe, całozyciowe negatywne konsekwencje psychomotoryczne i psychologiczne.

Zbyt często zdarzają się wokół nas ludzie, którzy mówią (bez zażenowania, jakie powinno temu stwierdzeniu towarzyszyć) *O nie, ja nie śpiewam, nie umiem, nigdy nie śpiewałem, u mnie w domu się nie śpiewa, mnie nauczyciel powiedział: ty lepiej nie śpiewaj! ty nie masz głosu/słuchu!* Zaobserwowano, że te same osoby mają trudności z wypowiedzianiem się, z własną ekspresją na różnych polach, wycofują się z kontaktów z ludźmi, wykazują brak zrozumienia lub błędnie rozumieją i odczytują intencje innych.

Znaczenie aktywności muzycznej dziecka w budowaniu potencjału do uczenia się

Aktywne zabawy muzyczno-ruchowe, realizowane systematycznie i celowo najpóźniej od 4 roku życia dziecka, pełnią wielorakie funkcje. Łączą w sobie aktywne słuchanie muzyki, ruch z muzyką, śpiew, grę na instrumentach, ekspresję twórczą. Najogólniej określa się je jako nieodłączny środek wspierania dziecka w zakresie wszystkich obszarów jego rozwoju. Tutaj podkreślę te aspekty, które wiążą się z rozwojem umiejętno-

ści mowy oraz komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

Rozwój mowy u dziecka rozumieć tu należy dwójako: 1. jako stopniowy rozwój sprawności mowy (poprawność dykcji, artykulacji, dysponowania oddechem) oraz 2. rozumienie znaczenia słów i ekspresję wypowiedzi – umiejętność posługiwania się środkami werbalnymi (adekwatność semantyczna) wraz z niewerbalnymi środkami komunikowania się (intonacją, melodią, akcentacją, dynamiką, tempem, a także środkami wspomagającymi komunikację wokalną – mimiką, gestykulacją, ruchem w przestrzeni).

Wymienione elementy są zbieżne z elementami muzyki i dlatego są częścią zabaw dydaktyczno-muzycznych, w których dzieci aktywnie doświadczają tych elementów. Tak więc na przykład dzieci reagują ruchem na dźwięki głośne i ciche, stawiają głośne i ciche kroki wraz z głośnym czy cichym mówieniem, stosują różnice głośności w wypowiedzianych zrytmizowanych tekstach, śpiewie piosenek itp. Są też zabawy i ćwiczenia wokalne z naśladowaniem: odgłosów (ulubione) na przykład „jak słowik”, „jak bocian” „jak żaba” – (rade rade kum kum), które ćwiczą aparat artykulacyjny czy oddechowy, jak np. zabawy w: „gaszenie świeczki”, „dmuchawce, latawce, wiatr”; a także dysponowanie oddechem, artykulacją itp. w piosenkach. Zgodnie z tym co tu napisano o działaniu wzorca kinetycznego – dzieci powinny powtarzać za nauczycielem (a nie za głośnikiem) śpiew motywów melodycznych, krótkich śpiewanek i piosenek, co wspomaga umiejętności intonacyjne i dysponowanie oddechem przez dziecko.

Muzyka ułatwia wszelki ruch i gest, gdyż w niej immanentnie są kroki, gesty oddechy, pauzy itp. Rytmika ruchów i gestów połączonych z rytmicznym

mówieniem i z rytmem muzyki przyczynia się do rozwoju **sprawności motorycznej** mowy, jest narzędziem logoterapeutycznym.

Przeżywanie muzyki wiąże się z radością i innymi uczuciami, przez co inspiruje **ekspresyjne wypowiedzi słowne** dzieci. Muzyka jest bowiem językiem uniwersalnym, dostępnym dla dzieci w różnym wieku, zwłaszcza poprzez odczuwanie rytmu i innych elementów utworu, oraz odczuwane emocje, wywołane przez podobieństwo emocji przymuszających do doświadczonych już przez dziecko. W tym względzie najistotniejsza jest rola osoby dorosłej, zwłaszcza świadomego tych funkcji nauczyciela, aby nie tylko dopuszczać swobodną wypowiedź dziecka, ale wręcz zachęcać do niej pytaniami pomocniczymi i tworzeniem sprzyjającej atmosfery do wyrażania osobistych wypowiedzi i sądów.

Muzyka jest językiem uniwersalnym, dostępnym dla dzieci w różnym wieku.

Cały arsenał ulubionych ćwiczeń muzyczno-ruchowych, w tym tańców, które dziecko wykonuje w rozmaitych układach zespołowych, grupowych i przestrzennych, wspiera zarówno koordynację ruchową, orientację przestrzenną, umiejętności ruchowe i gestykulacyjne, samoświadomość jednostki, ale też **umiejętność współpracy i komunikowania się w grupie**. To właśnie muzyczna aktywność głosowa i ruchowa staje się **treningiem umiejętności komunikacyjnych**.

W. Sikorski pisze o warunkach takiego treningu: powinien odbywać się zawsze na zasadzie sprzężenia zwrotnego, co jest „kluczowym elementem kształcenia i nabywania zdolności komunikowania się niewerbalnego. Liczne eksperymenty potwierdzają, że człowiek (także zwierzęta) uczy się nadawania i odbierania sygnałów bezsłownych z wykorzystaniem sprzężenia zwrotnego między sobą a środowiskiem społecznym (Aronson i in., 1997). Polega to na wsłuchiwanie się we wskazówki pochodzące od innych osób oraz na możliwości kształcenia danych zachowań poprzez naśladowanie innych i modelowanie samych siebie”¹⁰.

Wieloletnia obserwacja zachowań dzieci podczas zajęć muzyczno-rucho-

wych prowadzonych zgodnie z nowoczesną metodyką muzyki pozwala na postawienie tezy o związku nabywania umiejętności komunikacyjnych przez dzieci z ich aktywnością muzyczno-ruchową¹¹. Do tych umiejętności zaliczyć można: wzrost umiejętności paralingwistycznych – w tym większą świadomość intonacyjną w mowie i śpiewie; a także umiejętność posługiwania się przestrzenią z poszanowaniem innych wokół siebie; umiejętność posługiwania się gestem i mimiką. Umiejętności te oczywiście występują w różnym nasileniu w zależności od ilości doświadczeń dziecka z zabawami z muzyką, konsekwentnej i urozmaiconej metodyki, w której stosuje się śpiew, inscenizacje piosenek, metody dramowe i wiele innych.

Wymienione tu, z konieczności tylko niektóre, możliwości oddziaływania na dziecko poprzez świadome i konsekwentne organizowanie jego aktywności muzyczno-ruchowej pozostają najczęściej niedostrzegane i zaniebywane. Przyczyny tego są znane, dotyczą niewystarczającego przygotowania muzyczno-metodycznego nauczycieli podczas studiów nauczycielskich (wcześniej drastycznie malejąca liczba godzin na muzykę w planach studiów). Szybka poprawa powinna dokonywać się za pomocą doskonalenia zawodowego nauczycieli i studiów podyplomowych w specjalnościach pedagogiczno-muzycznych.

Słowa kluczowe: muzyka, edukacja muzyczna, mowa, komunikacja (komunikatywność).

PRZYPISY:

- ¹ R. Wagner, *Wagner on music and drama. A compendium of Richard Wagner's prose works. Selected and arranged, and with an introduction, by Albert Goldman and Evert Sprinchorn*. Translated by H. Ashton Ellis, New York 1981, s. 91, [w:] *The Greek Ideal* (paragraf: *Feeling is the basis of understanding*).
- ² Por. W. Sikorski, *Gesty zamiast słów. Psychologia i trening komunikacji niewerbalnej*, Kraków 2005.
- ³ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003.
- ⁴ Zob. też R. Ławrowska, Z. Nowak, *Muzyczne animacje. Aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci*, Warszawa 2014.
- ⁵ R. Patzloff, *Zastygłe spojrzenie*, Kraków 2008; M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, War-

szawa 2013; T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2018.

- ⁶ R. Patzloff, dz. cyt.
- ⁷ C. Hannafor, *Zmysłne ruchy, które doskonale umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*, Warszawa 1998.
- ⁸ M. Żylińska, *Neurodydaktyka*, Toruń 2013.
- ⁹ R. Patzloff, dz. cyt.
- ¹⁰ Za: W. Sikorski, dz. cyt., s. 365
- ¹¹ R. Ławrowska, *Kształtowanie umiejętności komunikowania się podczas zajęć muzycznych*, [w:] B. Żurkowski, *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Kraków 2011, s. 83–92.

BIBLIOGRAFIA:

- Goban-Klas T.: *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018. ISBN 9788301143008.
- Hannafor C.: *Zmysłne ruchy, które doskonale umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Medyk, 1998. ISBN 83-908988-0-2.
- Ławrowska R.: *Kształtowanie umiejętności komunikowania się podczas zajęć muzycznych*. W: B. Żurkowski: *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2011. ISBN 978-83-233-3148-3.
- Ławrowska R., Nowak Z.: *Muzyczne animacje. Aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci*. Warszawa: DUX, 2014. ISBN 9788391976951.
- Ławrowska R.: *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Wyd. Akademii Pedagogicznej, 2003. ISBN 83-7271-199-2.
- Patzloff R.: *Zastygłe spojrzenie*. Kraków: Impuls, 2008. ISBN 978-83-7308-613-5.
- Sikorski W.: *Gesty zamiast słów. Psychologia i trening komunikacji niewerbalnej*. Kraków: Impuls, 2005. ISBN 9788378501541.
- Spitzer M.: *Cyfrowa demencja*. Warszawa: Dobra Literatura, 2013. ISBN 978-83-6418-404-8.
- Żylińska M.: *Neurodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2013. ISBN 978-83-231-3092-5.

* * *



Dr Romualda Ławrowska jest pedagogiem muzyki, autorką książek, podręczników akademickich i licznych publikacji związanych z problematyką kształcenia muzycznego dzieci i nauczycieli, a w szczególności z pedagogiką rytmu i ruchu z muzyką, jest pracownikiem Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie oraz Instytutu Jazzu PWSZ w Nysie. Od lat współpracuje ze środowiskiem nauczycieli wychowania muzycznego. Najbardziej znane i polecane publikacje to: *Muzyka i ruch* (1988), *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej* (2003), *Rytm, muzyka, taniec w edukacji* (2005).

Znaczenie edukacji muzycznej dla rozwoju dziecka

— MONIKA SEMIK —

Edukacja muzyczna jest integralną częścią rozwoju dziecka na każdym etapie edukacyjnym.

Muzyka w ogólnym rozwoju człowieka spełnia określone funkcje, które doskonale wpasowują się w ideę edukacji przez sztukę i program kształcenia przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego. Zasadnicze miejsce zajmuje wszechstronny rozwój osobowości dziecka poprzez integrację muzyki z innymi dziedzinami edukacyjnymi, a także rozwój jego wrażliwości, zainteresowań i zamiłowań muzycznych. Z tak pojmowanej roli muzyki wynika główny jej cel, którym jest przygotowanie odbiorcy do percepcji i przeżycia estetycznego utworu. Ważne jest, aby nauczyciele mieli świadomość, iż okres od urodzenia do około 9 roku życia ma fundamentalne znaczenie dla całego muzycznego kontekstu rozwojowego młodego człowieka¹.

Dyskusja o edukacji muzycznej we współczesnym świecie

Wychowanie muzyczne dziecka na kolejnych etapach edukacyjnych od wielu lat stanowi przedmiot badań pedagogów, stało się również tematem debaty o sytuacji muzyki w polskim szkolnictwie. Wiele jest argumentów odwołujących się do szczególnej roli edukacji muzycznej w kształtowaniu kompetencji istotnych z punktu widzenia życia w świecie współczesnym, a więc rozwoju potencjału kreatywnego, umiejętności rozwiązywania problemów, współdziałania i komunikowania się, twórczego korzystania z mediów itp.²

„Ten właśnie kierunek myślenia, obecny na świecie i w Polsce od dawna,

przeżywa dziś swoisty renesans, zwłaszcza po opublikowaniu przez wpływową amerykańską organizację Partnership for 21st Century Skills raportu *21st Century Skills Art Map*. Ten niezwykle oryginalny dokument, przygotowany przez grupę wybitnych ekspertów wywodzących się ze świata sztuki, biznesu i edukacji, stanowi dziś jedną z najbardziej inspirujących przesłanek do dyskusji nad miejscem i rolą sztuki w edukacji szkolnej. Jest też uznawany za niezwykle silny i sprawny oręż w walce o godne miejsce muzyki w oświacie zarówno z administracją oświatową, jak i świadomościowymi barierami w umysłach samych rodziców. Jego autorzy wykazali bowiem w sposób niezbity, iż **nowoczesna edukacja artystyczna** (a w tym muzyczna) **jest nie tylko szansą na rozwój atrakcyjnych z punktu widzenia dzieci i młodzieży umiejętności i kompetencji, ale także koniecznością** podyktowaną charakterem współczesnych przemian kulturowych i cywilizacyjnych³. Jednym z podstawowych dylematów nauczyciela muzyki w Polsce jest zainteresowanie dziecka muzyką artystyczną w kontekście jej marginalizacji kosztem muzyki popularnej.

Niezaprzeczalny jest fakt, iż we współczesnej edukacji muzycznej, zwłaszcza powszechnej, nie dzieje się dobrze, gdyż znacząco wzrasta dystans pomiędzy tzw. elitą twórczą – a więc muzykami, artystami, twórcami – a młodymi odbiorcami muzyki⁴. Obecnie dzieci i młodzież nie interesują się muzyką artystyczną, czego upatrywać można m.in. w ubogiej ofercie powszechnej edukacji muzycznej, która proponowana jest przez szkoły, a także nieprawidłowej edukacji muzycznej dzieci w domu rodzinnym, przedszkolu i środowisku rówieśniczym. Nie jest to jednak sytuacja niemożliwa do rozwiązania. Wiele zależy od kompetencji nauczyciela muzyki, gdyż właśnie jego zadaniem jest tworzenie warunków dla rozwoju muzycznego dziecka, a także jego zainteresowań i zamiłowań muzycznych oraz pogłębianie motywacji do muzyki.

Znaczenie edukacji muzycznej dla ogólnego rozwoju dziecka

Za główne zadanie szkoły i rodziny uznaje się stwarzanie jak najlepszych warunków dla wszechstronnego rozwoju dziecka. Dużą rolę w ogólnym rozwo-



Fot. T. Łopuszyński

ju odgrywa również edukacja muzyczna. System Wychowania muzycznego E. J. Dalcroze'a ma za zadanie „pomagać dzieciom rozwijać zdolności obserwacji, świadomej percepcji, analizy, rozumienia i zapamiętywania”⁵, natomiast System Z. Kodalya ma znaczący wpływ na uczenie się czytania, matematyki oraz rozwój twórczego myślenia⁶.

Aktywność muzyczna, a w szczególności ruch przy muzyce, wpływa na rozwój fizyczny dziecka, poprzez:

- rozwijanie i usprawnianie aparatu mowy, emisji, dykcji i artykulacji głosu oraz świadomego i prawidłowego oddechu,
- kształtowanie sprawności motorycznej, poprzez wykorzystanie gestodźwięków, gry na instrumentach oraz zajęć muzyczno-ruchowych,
- ćwiczenia relaksacyjne, które „przyzwyczajają wychowanków do naprężenia i relaksu, do wczuwania się w siebie i świadomego dysponowania swoimi siłami psychicznymi i fizycznymi, a przy tym również do celowego operowania walorami estetyczno-emocjonalnymi muzyki”⁷.

Edukacja muzyczna wpływa znacząco również na rozwój umysłowy dziecka – usprawnia procesy poznawcze i myślenie. Czynności umysłowe towarzyszące muzyce, takie jak koncentracja uwagi, spostrzeganie, zapamiętywanie, porównywanie, abstrahowanie, analizowanie czy uogólnianie także nie pozostają bez znaczenia. Muzyka jest również nośnikiem tradycji, kultury i symboli, dzięki którym dokonuje się przeżycie estetyczne, zwłaszcza pod-

czas własnej ekspresji dziecka, a także improwizacji ruchowej, wokalne czy instrumentalnej⁸.

Perspektywy rozwijania zdolności i zainteresowań muzycznych dzieci

Fundamentem każdych zajęć muzycznych, zarówno w przedszkolu, jak i szkole podstawowej, powinno być **5 form aktywności muzycznej dziecka**: śpiew, zbiorowa gra na instrumentach szkolnych, ruch przy muzyce, tworzenie muzyki (improwizacja swobodna i kierowana) oraz słuchanie muzyki. Nie bez znaczenia pozostają także czynności nauczyciela, czyli tzw.:

- Kształcenie słuchu (poprzez zabawy rozwijające słuch wysokościowy, poczucie rytmu, słuch harmoniczny, kolorystyczny itd.);
- Kształcenie głosu (emisja głosu, dykcja i artykulacja);
- Wprowadzanie notacji muzycznej (na etapie szkoły podstawowej);
- Przekazywanie wiedzy z zakresu teorii muzyki (literatura muzyczna, historia muzyki, formy muzyczne, instrumentoznawstwo oraz zasady muzyki)⁹.

Formy aktywności muzycznej i czynności wychowania muzycznego stanowią podstawę prawidłowo poprowadzonych zajęć muzycznych. Na atrakcyjność zajęć muzycznych wpływa również użycie środków dydaktycznych, które w edukacji muzycznej dzielimy wg następującej klasyfikacji:

- Instrumenty muzyczne – przede wszystkim fortepian/pianino lub inny instrument akompaniujący, flet prosty, instrumenty perkusyjne melodyczne i niemelodyczne;
- Środki audytywne – odtwarzacze muzyki, nagrania utworów i audycje muzycznych, filmy muzyczne dla dzieci;
- Materiały pomocnicze – np. chusta animacyjna, piłki, folia i inne materiały potrzebne do realizacji zajęć¹⁰.

Wszystkie wymienione wyżej elementy zajęć muzycznych znacząco wpływają na ich atrakcyjność. Edukacja muzyczna w szkole i przedszkolu spełnia także określone funkcje: „pierwsza to rozwój procesów poznawczych – postrzeganie zjawisk dźwiękowych (rytmu, dynamiki, tempa itp.), kształcenie uwagi, zwłaszcza uwagi słuchowej, oraz podzielności uwagi (na przykład w zabawach muzyczno-ruchowych,



Fot. J. Murczak

w grze na instrumentach), intensyfikacja operacji myślowych na materiale muzycznym (obserwacja przebiegów dźwiękowych, zapamiętywanie ich, porównywanie, klasyfikowanie). Są to czynności umysłowe, które mają wpływ na rozwój ogólnej spostrzegawczości, uwagi, pamięci, sprawności myślenia. Kontakt z muzyką ma też wpływ na rozwój myślenia abstrakcyjnego, symbolicznego, rozwój wyobraźni¹¹. Druga funkcja edukacji muzycznej to rozwój wrażliwości, a więc przeżywanie muzyki, radość i satysfakcja z własnej ekspresji, a także doznawanie różnych stanów uczuciowych i wzruszenie podczas jej słuchania. Ostatnia funkcja związana jest z rozwijaniem postaw prospołecznych, szczególnie podczas zespołowych czynności muzycznych¹². Istnieje również funkcja terapeutyczna muzyki, gdyż „właśnie muzykowanie daje szansę satysfakcji, radości, uspokojenia i rekompensacji dziecięcych nerwów i zaburzeń rozwoju”¹³.

Polska Koncepcja Powszechnego Wychowania Muzycznego zakłada, że na każdej lekcji muzyki powinno się stosować wiele różnych rodzajów aktywności, co sprawia, że zajęcia są urozmaicone, radosne, a dzieci bardziej aktywne. Treścią działania na zajęciach muzycznych jest muzyka elementarna, ludowa oraz artystyczna. Zastosowanie muzyki ludowej wywodzi się z założenia, że jest ona najbliższa dziecięcej muzykalności, „ma walor przenoszenia tradycji w danym kręgu kulturowym i utrwalania jej. Z doświadczeń wynika, że nawet najmłodsze dzieci mogą słuchać i aktywnie przeżywać muzykę artystyczną odpowiednio dobraną do ich możliwości koncentrowania się”¹⁴.

Muzyka artystyczna powinna być obecna na każdych zajęciach muzycznych, ponieważ tylko taka muzyka daje szansę na prawdziwe przeżycie estetyczne, co jest natomiast warunkiem rozwijania zainteresowań i zamiłowań muzycznych oraz pogłębiania motywacji do muzyki.

Wszystkie wymienione w artykule formy aktywności i czynności stosowane w edukacji muzycznej znacząco wpływają na ogólny rozwój każdego człowieka. Posługiwać się nimi powinien każdy nauczyciel muzyki. Szczególnie zaniechaną formą staje się percepcja muzyki. Prawidłowe jej prowadzenie zależy w dużej mierze właśnie od umiejętności i kompetencji nauczyciela, a także celnego i przemyślanego doboru materiału muzycznego do zajęć, a więc nut i literatury odpowiedniej dla dzieci. W przedszkolu i klasach I–III są to przede wszystkim miniatury muzyczne i inne niezbyt długie utwory, wzbogacone o odpowiednie, aktywizujące zabawy muzyczne.

Kolejną kwestią staje się zainteresowanie dzieci muzyką, co dokonuje się poprzez różnorodność rodzajów aktywności, a także wykorzystanie środków dydaktycznych podczas zajęć. Duże znaczenie ma także przygotowanie nauczyciela: pedagogiczne, psychologiczne i muzyczno-metodyczne.

Wszystkie wymienione czynniki to swoiste vademecum nauczyciela muzyki. Jeśli nie będzie o nich zapominał – sprawi, że edukacja muzyczna będzie atrakcyjna, a nasi wychowankowie pokochają muzykę, co będzie największym sukcesem każdego pedagoga.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, rozwój dziecka.

PRZYPISY:

- ¹ B. Bonna, *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007, s. 171.
- ² Za: A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, *Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Warszawa 2010, s. 12.
- ³ A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, dz. cyt., s. 12.
- ⁴ Tamże, s. 13.
- ⁵ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, s. 166.
- ⁶ Tamże.
- ⁷ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003, s. 46–47.
- ⁸ Tamże, s. 47.
- ⁹ Klasyfikacja wg Krakowskiej Koncepcji Wychowania Muzycznego.
- ¹⁰ Za: R. Ławrowska, dz. cyt., s. 111.
- ¹¹ Tamże, dz. cyt., s. 25.
- ¹² Tamże.
- ¹³ Tamże, s. 25.
- ¹⁴ Tamże, s. 27.

BIBLIOGRAFIA:

Białkowski A., Grusiewicz M., Michalak M.: *Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce*. W: *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, 2010. ISBN 978-83-931158-1-5.

Bonna B.: *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*. W: *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, 2007. ISBN 978-83-89444-89-9.

Ławrowska R.: *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP w Krakowie, 2003. ISBN 83-7271-199-2.

Suświłło M.: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: UWM, 2001. ISBN 83-7299-137-5, 83-7199-137-5.

* * *



Monika Semik – absolwentka studiów Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, a także Edukacji Artystycznej w Zakresie Sztuki Muzycznej oraz Fortepianu w Akademii Muzycznej w Krakowie. Pracuje w Katedrze Projektów Edukacyjnych i Artystycznych na stanowisku asystenta. Prowadzi koło naukowo-artystyczne Ekspresja sceniczna. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pedagogiki muzycznej, a w szczególności tworzenia warunków dla rozwoju intonacji mowy i śpiewu dzieci w wieku przedszkolnym.

Pierwsze kroki w świecie sztuki, czyli dlaczego warto przychodzić z dziećmi do muzeum

MARIA MASTERNAK

„Dzieci są zakałą ludzkości” napisał niegdyś, z humorem i nieskrywaną ironią, Antoni Słonimski. Gdybyśmy potraktowali jego słowa poważnie, to na pytanie: czy jest sens i czy wypada odwiedzić muzeum z małym człowiekiem „chorowitym, samolubnym, pozbawionym wychowania i wykształcenia, niegrzecznym i brudnym”, musielibyśmy odpowiedzieć negatywnie. Na szczęście stwierdzenia poety nie sposób już dzisiaj usłyszeć.

Potencjał, który skrywają w sobie dzieci patrzące na świat łaknącym doznań okiem, chłonna wiedzę i wrażliwość odbierającą rzeczywistość, dostrzega i pragnie rozwijać coraz więcej instytucji kultury. Gotowość do przyjęcia w swe progi nowych, najmłodszych gości stała się już standardem dobrze widzianym i pożądanym przez opiekunów dzieci. Instytucja otwarta na spotkania z najmłodszymi to miejsce postrzegane współcześnie jako nowoczesne.

Od kilku lat obserwujemy modę na **edukację muzealną** dzieci. Rodzice chętnie i często odwiedzają ze swoimi latoroślami różnorodne muzea, w tym i te, prezentujące szeroko pojętą sztukę. Zainteresowanie takim sposobem spędzania czasu wynika na pewno z faktu, że muzea stały się bardziej przyjazne dla opiekunów małych dzieci. Nie tylko pod

względem infrastruktury czy logistyki, ale przede wszystkim wsparcia w wychowaniu dziecka do bycia świadomym odbiorcą kultury, który w przyszłości będzie mądrze budował świat dla siebie i innych.

Nie istnieje właściwie dolna granica wieku, w którym powinno się przeprowadzić dziecko do muzeum po raz pierwszy. Można by nawet pokusić się o przypomnienie utartego stwierdzenia, że im wcześniej tym lepiej. W dużej mierze zależy to jednak od gotowości rodzica, który – jako pierwszy przewodnik dziecka – musi czuć się swobodnie i powinien uwierzyć, że jego dziecko „nie przyniesie mu wstydu”. Z pewnością pierwsze kroki łatwiej jest zrobić osobie, która sama częściej bywa w muzeach i czuje się w nich jak u siebie. Im szybciej nauczymy dzieci zasad

zachowania się w muzeum, tym lepiej. Taka nauka nie musi być jedynie wyliczaniem listy zakazów obowiązujących w instytucji kultury, ale rozmową o tym co MOŻNA (rozmawiać, pytać, obserwować), a czego nie powinno się robić i dlaczego (dzieła sztuki przechowywane są w specjalnych warunkach, dlatego dotykanie może spowodować ich zniszczenie, poza tym skutkiem nieuważnego poruszania się jest często potrącenie eksponatu, a krzyk przeszkadza innym zwiedzającym).

Sztuka sprzyja uczeniu się wyrażania siebie i własnego zdania oraz otwierania się na odmienne zdania innych.



Fot. M. Stachurska

Dziecko przygodę ze sztuką może rozpocząć, uczestnicząc w zorganizowanych zajęciach muzealnych, przygotowanych specjalnie dla rodzin z dziećmi. Obecnie najmłodsze grupy angażują dzieci w wieku 0–3 lata. Rodzi się zapewne pytanie, czy warto w ogóle zabierać takie maluchy do muzeów. Przecież one i tak „nie rozumieją, gdzie są i co widzą” i „nic z tej wizyty nie zapamiętają”. Idąc tym tropem, musielibyśmy uznać bezsensowność niemal wszystkiego, co robimy z dziećmi i to w jaki sposób pokazujemy im świat przez pierwsze dwa lata ich życia. Nikt przecież nie kwestionuje zasadności czytania dzieciom książek czy urządzania przyjęcia urodzinowego. Tak jak dziecko uczy się mówić, wyrażać swoje potrzeby i funkcjonować w rodzinie, tak w kontakcie ze sztuką rozwija się jego wrażliwość i kształtuje wyobraźnia.

Od najmłodszych lat można oswajać dziecko z muzeum i wyrabiać w nim

pewne pozytywne skojarzenia związane z tym miejscem. Jeśli dziecko dobrze się bawi na muzealnych warsztatach, lubi swoją grupę i prowadzącego – to z dużym prawdopodobieństwem będzie chciało do muzeum wracać. Przyzwyczai się do obcowania ze sztuką, a w dorosłym życiu spędzanie wolnego czasu w jej otoczeniu będzie dla niego czymś naturalnym.

Uczestniczenie w muzealnych warsztatach artystycznych sprzyja również rozwojowi społecznemu dzieci, które integrują się w grupie rówieśników i coraz bardziej ośmielają do współuczestnictwa w zajęciach. Sztuka sprzyja uczeniu się wyrażania siebie i własnego zdania oraz otwierania się na odmienne zdania innych. Każdy z nas, patrząc na ten sam obraz, interpretuje go przecież na własny sposób, przefiltrowując go przez własne doświadczenia, wiedzę i wiarę. To samo robią dzieci. Wysłuchanie opinii innych otwiera im oczy na nowe, nieznane im wcześniej fakty i historie oraz poszerza horyzonty. Z drugiej strony kontakt z dziełem sztuki pozwala dziecku spojrzeć na świat oczami kogoś innego – artysty, który ślad tego, co widział i czuł zostawił na płótnie lub w innym materiale. Sztuka uczy również tego, że rzeczywistość można przedstawiać w różny sposób.

Podziwianie nawet najlepszej reprodukcji w książce lub Internecie nie zastąpi bezpośredniego obcowania z dziełem sztuki w przestrzeni muzealnej.

Wizyta w muzeum oraz dyskusja o sztuce (lub o życiu przez sztukę) to doskonała okazja do lepszego poznania się i umocnienia więzi z dzieckiem. Gdy rozmawiamy z nim o konkretnym dziele, wymieniamy się między sobą swoimi wrażeniami i skojarzeniami. Mówimy również szczerze o swoich uczuciach, doświadczeniach czy historiach, które przeżyliśmy. Takie otwarcie się na drugiego zbliża i sprawia, że poznajemy swoje marzenia, pragnienia czy lęki, które wspólnie można spełniać lub którym można zaradzić.

Wizyta w muzeum przed dziełem sztuki może być również punktem wyjścia do bezpiecznej i kontrolowanej rozmowy na tematy „niebezpieczne”, niełatwe, które są dla dzieci fascynujące lub budzą przerażenie, ale które zawsze po-



Fot. archiwum redakcji

wodują wiele pytań. Takimi kwestiami do przedyskutowania w muzeum mogą być: nagość („Dlaczego ta rzeźba jest goła?”), konflikty zbrojne („Czy ten malarz przeżył wojnę, że maluje martwych ludzi?”), ciężka choroba i śmierć („Ta pani na obrazie wygląda jak moja chora ciocia. Czy ona niedługo umrze?”), role społeczne kobiet i mężczyzn („W tym filmie pani ciągle obiera ziemniaki i nikt jej nie pomaga. Dlaczego to zwykle mamy pracują i sprzątają w domu?”). Dodatkowo podczas wizyty w muzeum rozszerzamy horyzonty i poszerzamy zainteresowania. Dzieła sztuki to przecież niewyczerpane źródło do rozmów na temat historii, mody, tradycji, świętowania...

Podziwianie nawet najlepszej reprodukcji w książce lub Internecie nie zastąpi bezpośredniego obcowania z dziełem sztuki w przestrzeni muzealnej. Sztuka kształtuje wrażliwość i poczucie estetyki, rozwija również wyobraźnię i zachęca do twórczego myślenia i działania. W jaki sposób odwiedzając muzeum, można ćwiczyć z dziećmi te umiejętności? Odpowiedź wydaje się prosta: dobrze się bawiąc. Przed wejściem do galerii sztuki warto rozgrzać wszystkie zmysły, ponieważ będziecie z nich intensywnie korzystać. W tym celu mrugnijcie z dziećmi 5 razy oczami, potrzyjcie nosy i „nakręćcie” uszy. Przyglądajcie się obrazom z różnych perspektyw: oddalajcie się od nich na kilka kroków, usiądźcie na podłodze, podnieście dziecko wysoko na rękach. Pozwoli Wam to dostrzec szczegóły i odczytać wspólnie nowe sensory. Spójrz-

cie na wybrane dzieło sztuki, jakby było zatrzymanym kadrem filmowym. Skupcie się na nim przez chwilę. Zastanówcie się, co mogło wydarzyć się przed momentem i co stanie się za chwilę. Wyobraźcie sobie, że wchodzić do obrazu. Opowiedzcie, gdzie się ustawiacie, jaką jesteście postacią, jaki zapach wypełnia powietrze i co słyszycie. Nie patrząc na podpisy pod dziełami, spróbujcie im nadać własne tytuły. Czy bardzo różnią się od prawdziwych?

Sztuka kształtuje wrażliwość i poczucie estetyki, zachęca do twórczego myślenia i działania.

Owoce dobrze wykorzystanego czasu w muzeum sztuki zbiera się jeszcze długo po opuszczeniu jego murów. Jednak wizyta nudna, za długa, źle zaplanowana może na zawsze zniechęcić dziecko do odwiedzania muzeów.

Słowa kluczowe: edukacja muzealna, sztuka, muzeum.

* * *



Maria Masternak – absolwentka historii sztuki, pracuje w Dziale Edukacji Muzeum Narodowego w Krakowie, tworząc programy oraz koordynując projektami edukacyjnymi dla dzieci i rodzin. Interesuje się szeroko pojętą kulturą wizualną. Lubi i ceni ludzi oraz małe przyjemności i wielkie podróże (a każdą podróż, również tę z książką w dłoni w zaciszu domu, uważa za wielką).

MOCAK: Muzeum Dzieci

PAULINA MĘDRAŁA

Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK prowadzi szeroko zakrojony program edukacyjny dla dzieci i uczniów.

Celem projektu Muzeum Dzieci jest rozwijanie zdolności do bycia aktywnymi uczestnikami świata sztuki. Wierzmy, że taką postawę można wypracować, ucząc kontaktu z dziełami, rozwijając w młodych odbiorcach potrzebę tworzenia oraz świadomość różnych technik artystycznych, pomagając dzieciom zrozumieć mechanizmy rządzące światem sztuki, umożliwiając im kontakt z różnymi osobami odpowiadającymi za jego funkcjonowanie.

Projekt Muzeum Dzieci składa się z kilku części, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Pierwsza dotyczy zaznajamiania dzieci z dziełami sztuki, nie tylko z tym, jak wyglądają i jaka jest historia ich powstania, lecz także przekazywanie im wiedzy, z czego są zbudowane i w jaki sposób należy się o nie troszczyć (spotkania z konserwator sztuki współczesnej). Druga część projektu wiąże się z umożliwianiem dzieciom kontaktu z bezpośrednimi fundatorami świata sztuki – artystami. Trzecia, mocno powiązana z poprzednią, dotyczy rozwijania w dzieciach zdolności do tworzenia własnych dzieł.



Luty 2018, „Pomysł. Projekt. Realizacja”, 13.02.2018, fot. Dział Edukacji MOCAK-u

W trakcie spotkań i warsztatów z udziałem artystów bądź edukatorek czy edukatorów sztuki współczesnej dzieci tworzą swoje własne, oryginalne prace. Czwarta część projektu obejmuje działania pozwalające dzieciom na wcielenie się w aktywnych uczestników świata sztuki: kuratorów, kolekcjonerów, krytyków sztuki. Piąta część projektu to

zaznajamianie dzieci z tym, jak funkcjonują współczesne instytucje związane ze sztuką.

Celem projektu Muzeum Dzieci jest rozwijanie zdolności do bycia aktywnymi uczestnikami świata sztuki.



Warsztaty dla dzieci „Kto mieszka w książce”, 13.02.2016, Biblioteka Mieczysława Porębskiego, fot. Dział Edukacji MOCAK-u

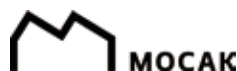
Jednymi z wydarzeń zrealizowanych w ramach tego projektu były cykl warsztatów z konserwatorem oraz zajęcia dotyczące kolekcjonowania, w których trakcie dzieci zamieniały się w młodych kolekcjonerów i podczas aukcji nabywały własnoręcznie zrobione dzieła, płacąc za nie specjalnie stworzoną w tym celu walutą – mocakami. Jak dotąd udało nam się zrealizować szereg warsztatów z udziałem artystów oraz pracowników Muzeum: koordynatorkami i kuratkami wystaw oraz osobami odpowiadającymi za dział zbiorów. W przyszłości planujemy spotkania dzieci z dyrektorem Muzeum, rzecznikiem prasowym oraz działem promocji, krytykami, kuratorami i kolekcjonerami.

Polecamy również zapoznanie się ze specjalnie przygotowanymi **materiałami edukacyjnymi dotyczącymi sztuki współczesnej** oraz Kolekcji MOCAK-u.

Materiały są skierowane do dzieci i młodzieży, można z nich korzystać w domu lub podczas wizyty w Muzeum. Mamy nadzieję, że będą ciekawym punktem wyjścia dla wspólnej podróży dzieci i dorosłych po świecie współczesnej sztuki. Materiały znajdują się na stronie: <https://www.mocak.pl/materiały-educacyjne-i-publikacje>. Natomiast cykl zeszytów *Twórcza Kolekcja* to **publikacje edukacyjne** stworzone z myślą o młodszych odbiorcach sztuki: uczniach **szkół podstawowych oraz gimnazjów**. Każdy z nich zawiera reprodukcje prac znajdujących się w Kolekcji MOCAK-u. Przyписane im zadania zaplanowane zostały w taki sposób, żeby łączyć poznawanie dzieł sztuki współczesnej z działaniami rozwijającymi wyobraźnię i twórczy potencjał uczniów. Materiały na stronie: <https://www.mocak.pl/poznaj-kolekcje>.

W trakcie spotkań i warsztatów z udziałem artystów czy edukatorów sztuki współczesnej dzieci tworzą swoje własne, oryginalne prace.

Ponadto w każdym numerze „MOCAK Forum” publikujemy prace artystów w formie plakatu, mające charakter materiałów edukacyjnych. Powstają one w efekcie rozmów twórcy z Działem Edukacji Muzeum. Każdy z zapraszanych przez nas twórców traktuje zadanie bardzo indywidualnie, jednak w ich pracach można dostrzec pewne zbieżne tendencje. Artyści starają się uruchomić proces, który pozwoli osobie zaproszonej do interakcji dowiedzieć się czegoś o sztuce, o sobie i o innych. Zdobywana w ten sposób wiedza ma charakter osobisty. Na podkreślenie zasługuje także odwaga twórców do stawiania pytań, na które nie ma neutralnych czy jednoznacznych odpowiedzi.



Słowa kluczowe: MOCAK, program edukacyjny dla dzieci i uczniów.

* * *

Paulina Mędrala – Dział Promocji Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK.

Drama – zabawa w szkołę, zabawa w życie

— EWA DEMCZUK —

Jak się uczyć? – to pytanie zadają sobie nie tylko uczniowie i pedagodzy. Zadają je naukowcy, dorośli, pracujący specjaliści, których sukces zależy od wiedzy i umiejętności.

Każdy z nas chciałby się szybko i efektywnie uczyć. Niestety często jest tak, że pomimo starań, dużej ilości przeczytanych materiałów, niezłej aktywności na zajęciach wyniki nie są zadowalające. Mózgi uczniów bez udziału świadomości wyłapują to co nowe, zabawne, zaskakujące, szokujące, intrygujące, przydatne..., kierując się przy tym własnymi subiektywnymi kryteriami. Uwaga automatycznie zanika, gdy omawiane zagadnienia są dla ucznia mało istotne, nudne, niewnoszące nic nowego i niewymagające wyjaśnień. Bez ciekawości, entuzjazmu i zabawy nie ma rozwoju!

Dzieci mają naturalną ciekawość świata, ogromne siły witalne i radość. Widać to, kiedy biegają, wspinają się, malują czy opowiadają. Niestety szkoła hamuje naturalny rozwój dziecka, nie uwzględnia jego potrzeb ani ciekawości świata. Dzieci często uczą się rzeczy, na które nie mają ochoty, i których nigdy nie będą miały okazji wykorzystać i zastosować w praktyce. Rzeczywistość szkolna odsłania przy tym wszystkie

uczniowskie słabości, którym przypisuje takie cechy jak lenistwo, brak potencjału czy deficyty rozwojowe. Gdyby szkołę udało się zamienić w miejsce najlepszej zabawy, gdyby zniknęły sale lekcyjne, ławki i tablice, a zamiast nich pojawiły się piaskownice, huśtawki, drabinki, patyki (patyk – dziecięca zabawka wszech czasów), piłki, farby, kredki, glina, zabawki, kostiumy, zamki z baśni, to szybko przekonalibyśmy się, że nie ma tu słabych uczniów, co więcej, większość z nich to geniusze.

Dziecko przychodzi do szkoły nie po to, żeby się uczyć i realizować podstawę programową! Być może ktoś uzna to za nonsens, ale w szkole tak naprawdę nie chodzi o wyposażenie wychowanków w wiedzę, lecz o przygotowanie ich do życia, o budowanie relacji, poczucia własnej wartości, tolerancji, empatii i wszystkiego, co pomoże im w radzeniu sobie w dorosłym życiu. A w życiu pomaga kreatywność, którą definiują cechy myślenia twórczego, takie jak: płynność (zdolność do tworzenia wielu pomysłów w krótkim czasie), giętkość



Tunel myśli, fot. E. Demczuk

(zdolność do przystosowywania się do zmieniających się warunków), oryginalność (niepowtarzalność, wyjątkowość), wrażliwość na problemy (zdolność wykrywania wad, luk, niedostatków oraz trudności występujących w różnych sytuacjach i działaniach ludzi) i elaboracja (staranne i bogate w szczegóły realizacje zadań i rozwiązywanie problemów). Gdyby szkołę można zamienić w teatr...

Zabawa w rolę – uwaga, koncentracja i wyobraźnia w procesie uczenia się

Niestety nie możemy przeobrazić szkoły w teatr, ale można stworzyć takie warunki, które zaangażują wszystkie zmysły, utrzymają odpowiednio wysoki poziom motywacji, uruchomią uwagę, rozbudzą emocje i zapewnią poczucie satysfakcji. Siłą oddziaływania dydaktycznych jest niewątpliwie **drama**. Metoda ta wykorzystuje spontaniczną, właściwą naturze człowieka skłonność do naśladowania i zabawy. To przez wejście w rolę dziecko uczy się mówić, czytać i liczyć, przeżywa emocje, nawiązuje przyjazne kontakty, rozwiązuje wymyślone konflikty i tworzy.

Edukacja przez dramę włącza emocje i wyobraźnię. Polega na stwarzaniu sytuacji, zarysowywaniu problemów i próbie ich rozwiązywania poprzez aktywne wchodzenie w rolę. Uczniowie w dramie identyfikują się z innymi osobami, mierzą się z fikcyjnymi problemami i konfliktami, uczą się nawiązywać relacje i radzić sobie z sytuacjami trudnymi. Być może taka właśnie nauka przygotowuje wychowanków do pracy zawodowej i ułatwi pełnienie ról w dorosłym życiu. Drama wyrosła z praktyki teatru, jednak drama i teatr różnią się od siebie w zauważalny sposób. W dramie nie ma podziału na aktorów i widzów. Uczestnicy zachowują się naturalnie, koncentrują się na określonej sytuacji, nie wypowiadają na pamięć tekstu i nie ćwiczą na próbach scenariuszy sytuacji i zachowań.

Nie jest ważne, jak prezentowana drama zostaje odebrana przez innych, ale to, ile „bycie w roli” dało wykonawcy. Spektakl zmienia się i żyje dzięki improwizacji i autentycznym przeżyciom uczniów. W dramie wyobraźnia, przeżycia i emocje są najważniejsze. Te właśnie cechy sprawiają, że nauka staje się fascynująca, łatwa i przyciągająca. Jeżeli uczeń potrafi je wykorzystać w szkole, nauka stanie się radosną przygodą.



Ruch improwizowany, fot. E. Demczuk

Jak się uczyć? Zapamiętywanie, uwaga, koncentracja i wyobraźnia w dramie

Nauka to proces – długotrwały i zorientowany na wynik. Powinien prowadzić do czegoś fascynującego, do odkrycia tego, co jest dla ucznia najważniejsze! Ale każda osoba jest inna, zatem jak dopasować cel do potrzeb uczącego się, a jednocześnie zrealizować podstawę programową? W szkole nie wolno mówić „nie umiem”. Niesłusznie! Dzieci mają naturalną cechę „nieumienia”, uczenia się na błędach i eksperymentowania. W improwizowanych scenkach dramy jest oczywiste, że możemy powtarzać, zmieniać koncepcje, uczyć się od innych, naśladować, inspirować, planować i odkrywać. O skutecznej nauce decyduje uwaga, koncentracja i wyobraźnia. Uwaga angażuje wszystkie zmysły i utrzymuje odpowiednio wysoki poziom motywacji.

Dziecko „w roli” odczuwa stan ożywienia, przyjemność, napięcie i lekki niepokój, który utrzymuje odpowiedni poziom uwagi do uczenia się. Drama – uruchamia uwagę i rozbudza emocje. Bez uwagi nie możemy mówić o koncentracji. Można uważnie odbierać informację, nie będąc na niej skoncentrowanym, kiedy jednak dołączymy do informacji kontekst – miejsce, zapach, widok, smak, zdarzenie, lepiej zapamiętujemy, szybciej odtwarzamy informację. Jedną z form pracy w roli jest **etiuda pantomimiczna i scenka improwizowana**, która dzięki komunikacji poza-

werbalnej, ukazuje sytuację dramową poprzez ruch, gest, mowę ciała. Wpływa mocno na wyobraźnię, poszerzając spektrum odbioru, wyzwalaając tym samym poziom symboliczny. W improwizacji biorą udział wszyscy uczniowie, trwa długo, najczęściej przez całe zajęcia i może mieć charakter odtwórczy w stosunku do utworu literackiego. Niezwykle ważne jest omówienie scenki pod kątem treści i uczuć wykonawców.

Pięć poziomów dramy – pięć poziomów świadomości. Techniki dramy w edukacji przyrodniczej

Podstawową konwencją do omówienia improwizowanej scenki jest „Pięć poziomów dramy w stopklatce”. Stopklatka – polega na zatrzymaniu akcji, po to aby poddać analizie dotychczasowe wydarzenia.

Uczniowie realizują scenki na określony temat – „Las – gatunki drzew”. Celem zajęć jest budzenie zainteresowań przyrodniczych, szacunku do przyrody i rozpoznawanie kilku gatunków drzew leśnych. Na tablicy wywieszone są plansze z ilustracjami gatunków drzew. Na dywanie leżą gałązki i liście. Nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy – I grupa „Drzewa” (każdy uczeń jest określonym gatunkiem i trzyma w ręku gałązkę) i II grupa „Wędrowcy”. Na hasło „Start” nauczyciel wprowadza uczniów w rolę: „zamknijcie oczy i wyobraźcie sobie, że znajdujecie się w lesie, poruszajcie się cicho i ostrożnie, w taki sposób aby nie wpaść na żadne drzewo, tymi drze-

wami są wasze koleżanki”. Uczestnicy poruszają się bezszelestnie, intuicyjnie wyczuwając obecność innych, starają się uniknąć bezpośredniego spotkania. Po chwili prowadząca poleca: „nie otwierając oczu, starajcie się zbliżyć do wybranego drzewa”. Następnie zachęca do dotknięcia gałązki drzewa, i zapamiętania jej. „Wędrowcy” dotykają gałązek i zadają drzewom pytania, np. czy kora, której dotykają jest biała czy ciemna, szorstka, czy gładka, czy drzewo ma igły czy liście, jaki jest kształt liścia, czy igły są miękkie, czy ostre itd. Pytania metaforyczne: czy drzewo jest szczęśliwe, co czuje kiedy dzieci łamią jego gałęzie, Czy zimą zasypia? itd. „Drzewa” rozmawiają z „Wędrowcami” na hasło nauczyciela „Otwórz oczy” drzewa podają swoje nazwy, a wędrowcy przedstawiają się. Nauczyciel radzi, aby wszyscy dobrze zapamiętali swoje drzewa. Następnie dzieci ponownie zamykają oczy i odchodzą jak najdalej od swego drzewa, spacerują po „lesie”. Po chwili wyciągają ręce i poszukują swego drzewa. Jeżeli je odnajdą, mają upewnić się, sprawdzając dotykiem, czy jest to na pewno gałązka wcześniej wybranego przez siebie drzewa.

Na hasło „Stopklatka” nauczyciel zatrzymuje scenkę i zadaje pytania. Kolejność stawianych pytań określa rosnący poziom świadomości uczestników w skali pięciostopniowej, określanej jako „Pięć poziomów dramy”.

Przykłady pytań i odpowiedzi:

1. Poziom czynności: Kim jesteś? Drzewo: Jestem brzozą. Wędrowiec: Jestem przyjacielem. **Co teraz robisz?** Drzewo: Rosnę, daję cień w upalne lato, daję tlen, zatrzymuję wodę itd. Wędrowiec: Chodzę po lesie, rozpoznaję drzewa, zbieram grzyby, odpoczywam itd. **2. Poziom motywacji: Dlaczego to robisz?** Drzewo: Chcę pomagać ludziom i zwierzętom, Wędrowiec: Chcę oddychać świeżym powietrzem, dotlenić się, nazbierać grzybów na zupę, **3. Poziom oczekiwań: Co chcesz osiągnąć przez wykonywanie danej czynności?** Drzewo: Rosnę, bo chcę być silne i duże, nie chcę, żeby złamała mnie wichura, chcę dawać cień i tlen ludziom i zwierzętom, bo chcę żeby ludzie kochali las i nie niszczyli drzew. Wędrowiec: Chodzę po lesie, bo chcę się zrelaksować i nazbierać grzybów, chcę poznać dużo gatunków drzew, żeby opowiedzieć o lesie innym dzieciom, **4. Poziom modeli i wzorów: Skąd wiesz, że takie zachowanie jest**



Las, fot. E. Demczuk

odpowiednie w danej sytuacji? Drzewo: Jestem drzewem i nauczyłem się być drzewem od innych drzew w lesie. Wiem, jak pobierać wodę z ziemi, jak produkować tlen, jak chronić się przed suszą i słońcem. Wędrowiec: Uczę się w szkole i w domu o ochronie przyrody. Rozumiem, jakie to ważne dla ludzi i zwierząt. Jestem częścią natury. **5. Poziom przekonań: Jakie są twoje zasady?** Drzewo: Jestem brzozą i blisko mnie rosną prawdziwki i maślaki. W moich konarach mają schronienie ptaki, moje liście dają cień i tlen. Wędrowiec: Jestem przyjacielem lasu. Nie łamię gałęzi i nie śmieję, nie niszczę młodych drzewek. Pomagam innym rozpoznawać i chronić drzewa.

Nauczyciel nastawia się nie na formę wypowiedzi, ale na **przeżycia uczniów**. Na początku, kiedy dzieci są bardzo nieśmiałe i niepewne, ćwiczenia wykonywane są przez wszystkich w tym samym czasie. Obserwuje je tylko nauczyciel. Później, kiedy prowadzący dojdzie do wniosku, że uczniowie mogą nawzajem oglądać swoje etiudy i improwizacje, wprowadza je w pięć poziomów dramy, aby stopniowo kształtować wiedzę, umiejętności i postawy.

W dramie tworzony jest **kontekst sytuacji** w postaci stworzenia otoczenia tzw. sytuacji dramowej. Aby zbudować postać i osadzić ją w danej sytuacji należy opierać się np. na odmiennym zastosowaniu przedmiotów znajdujących się w klasie, tzw. aranżowanie przestrzeni, przykładowo odwrócone ławki mogą symbolizować ścięte drzewa albo zestawione ze sobą krzesła jaskini. Drama

w konwencji pięciu poziomów świadomości skupia się na psychologicznym obrazie uczestniczących postaci. Uczniowie analizują myśli czy zachowania postaci, oceniają motywy działania oraz pomagają przewidzieć konsekwencje jej działań, zachowań.

Na zakończenie zajęć uczestnicy mogą napisać list dotyczący emocji, myśli, uczuć, potrzeb w ich fikcyjnej roli. Mamy do czynienia z emocjonalnym pogłębieniem postaci, wejściem na poziom psychologiczny, poznawaniem siebie poprzez graną postać. W prezentowanym przykładzie zajęć z dramą zastosowano „**Żywe obrazy**” – tu obraz lasu stworzony z dzieci. Uczniowie zastygali na hasło w bezruchu, w najbardziej dramatycznym momencie granej scenki; po chwilowym zatrzymaniu akcja toczyła się dalej, aż do następnego zatrzymania. W żywym obrazie uczniowie uczą się współdziałania i koncentracji.

Niemal w każdej scenie dramowej zastosowane są techniki narracji, które koncentrują się na formułowaniu wypowiedzi słownych. Do rodzajów tej techniki należą: improwizowana rozmowa, dialog, wywiad, gorące krzesło, tunel myśli, płaszcz eksperta, monolog. Częstym sposobem pracy w roli jest wywiad w formie „gorącego krzesła”. Jest prowadzony przez całą grupę z jedną czy kilkoma osobami. Kształci on trudną umiejętność zadawania pytań. Obie konwencje bycia w roli, rozmowa i wywiad są bardzo bezpieczne, bo nie wymagają umiejętności aktorskich; angażują emocjonalnie, rozwijają myślenie

i wyobraźnię, doskonale nadają się do ćwiczeń w płynnym mówieniu i uważnym słuchaniu.

Drama jest podporą pamięci. Rozwijanie zdolności tworzenia obrazów, wchodzenia w role sprzyja zapamiętywaniu. Im wyobrażenie roli jest bardziej szczegółowe i angażuje maksymalną możliwość obrazów zmysłowych: wzroku, smaku, zapachu, dźwięku, dotyku, tym kodowanie informacji jest trwalsze. Wśród dzieci warto do dramy włączyć humor, przesadę, zmianę funkcji przedmiotów – im coś bardziej zaskakujące, tym lepiej skupia uwagę. Wyposażenie uczniów w wiedzę już nie wystarcza i nie ma sensu. Musimy nauczyć dzieci samodzielności, łączenia wątków i wyciągania wniosków.

Słowa kluczowe: drama, „pięć poziomów dramy”.

BIBLIOGRAFIA:

Duszyńska G.: *Drama w kształceniu zintegrowanym*. Płock: Wydawnictwo Korepetytor – Marian Gałczyński, 2001. ISBN 83-86356-92-8.

Dziedzic A., Gudro M.: *Drama w szkole podstawowej*. Kielce: Wyd. Pedagogiczne ZNP, 1998. ISBN 83-7173-185-X.

Pankowska K., Madziara A., Jastrzębska-Gzella H.: *Drama w przekraczaniu niepełnosprawności*. Warszawa: Wyd. Akad. Pedagogiki Specjalnej, 2006. ISBN 83-89600-29-3, 83-89600-29-1, 83-896000-29-3.

Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, 1995. ISBN 83-02-03640-4, 83-02-05799-1, 83-02-05799.

Witerska K.: *Drama na różnych poziomach kształcenia*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanisty, 2010. ISBN 978-83-7405-508-6, 978-83-7405-569-7, 83-7405-508-6.

* * *



Ewa Demczuk – absolwentka studiów doktoranckich Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

W pracy naukowej koncentruje się na rozwoju potencjału twórczego ucznia klas młodszych pod wpływem teatralizacji. Od 37 lat nauczycielka kształcenia zintegrowanego w Zespole Szkół Samorządowych w Rzykach. Od wielu lat współpracuje jako trener i edukator z ośrodkami doskonalenia nauczycieli na terenie Małopolski. Wykładowca w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzeżu na kierunkach pedagogicznych. Jest autorką wielu publikacji metodycznych dla nauczycieli oraz innowacji programowych. Koordynuje projekty międzynarodowe: E-Twinning, Erasmus+, FRSE POWER.

Gry planszowe w edukacji

BARBARA KOZIK

Gry planszowe to środek dydaktyczny godny polecenia. Gra planszowa wprowadzona na zajęcia w sposób przemyślany rozwija umiejętność opanowania wiadomości oraz wykorzystania ich w procesie uczenia się przez analizę i syntezę materiału. Może być formą sprawdzania wiedzy, jak i kształcącą rozrywką.

Stosowanie gier planszowych na różnych przedmiotach i poziomach nauczania łączy zabawę z nauką. Nauka połączona z zabawą zapewnia atrakcyjną realizację procesu dydaktycznego i motywuje ucznia do dalszego aktywnego udziału w zajęciach. Wpływa na kształtowanie kompetencji społecznych (praca w grupie, komunikacja interpersonalna) i wychowawczych.

Gry planszowe uczą m.in.: strategicznego i logicznego myślenia, przestrzegania ustalonych reguł, konsekwentnego działania, zdrowej rywalizacji. Rozwijają umiejętność problemowego myślenia i szybkiego podejmowania decyzji. Kształcą wyobraźnię, spostrzegawczość, koncentrację. Pozwalają uczniowi odkryć własne umiejętności. Warto zatem korzystać z wielu gier dostępnych na rynku wydawniczym. Pomocy w ich doborze szukać możemy w coraz częściej pojawiających się publikacjach w czasopiśmie pedagogicznych. Coraz częściej zakupują gry również biblioteki, w tym biblioteki pedagogiczne. Możemy jako nauczyciele tworzyć gry sami, a także zachęcić uczniów do ich tworzenia (podczas zajęć kół przedmiotowych, klubu gier planszowych itp.).

W Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Nowym Sączu od dwóch lat systematycznie uzupełniamy ofertę gier planszowych, które wykorzystujemy podczas zajęć z uczniami. W okresie wakacji odbyły się w nowej siedzibie biblioteki (przy ul. Jagiellońskiej 61) zajęcia dla 4 grup uczestników półkolonii. Gry planszowe cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem. Okazuje się, że młodzi ludzie potrzebują innej – niż komputer i smartfon – rozrywki. Planszówki sprawdzają się znakomicie w tej roli.

Wykorzystaliśmy gry również podczas majowej imprezy bibliotecznej z okazji Małopolskiego Tygodnia Rodziny oraz podczas marcowych obchodów

Tygodnia Mózgu. Z kolei w czerwcu br. 13 nauczycieli wzięło udział w zorganizowanych w bibliotece pedagogicznej warsztatach z grą dydaktyczną „Oil City – galicyjska gorączka czarnego złota”. To gra, w której gracze wchodzą w role historycznych przedsiębiorców i działają w trzyosobowych spółkach. Uczestnicy podczas rozgrywki uczą się współpracy w grupie, zarządzania ryzykiem, inwestowania i planowego działania w warunkach gwałtownych zmian cen surowców. Wydawcą gry jest Małopolski Instytut Kultury. Grę „testowaliśmy” w gronie nauczycieli oraz dwa razy w gronie uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Wzbudziła wiele emocji, wzbogaciła wiedzę uczestników na temat dziewiętnastowiecznych pionierów przemysłu naftowego z Galicji – wiedza i rozrywka w jednym. Czego chcieć więcej!

Wiadomo nie od dziś, że poprzez zabawę i przy wykorzystaniu walorów grywalizacji wiedzę zdobywa się łatwiej. Zajęcia edukacyjne z wykorzystaniem gier planszowych wejdą do naszej stałej oferty zajęć bibliotecznych.

Poniżej prezentuję **zestawienie bibliograficzne** wybranych artykułów na temat wykorzystania gier w edukacji.

Banach Jacek: Gra planszowa – starożytny Igrzyska w Olimpii // WYCHOWANIE FIZYCZNE I ZDROWOTNE. - 2011, nr 5, s.19–29. ISSN 0860-8075.

Bolanowska Monika: Gry planszowe XXI wieku // MATEMATYKA. - 2012, nr 10, s. 17–21. ISSN 0137-8848.

Bolanowska Monika: Nauka myślenia zamiast korepetycji z matematyki // MATEMATYKA. - 2009, nr 10, s. 594–601. ISSN 0137-8848.

Burnus Beata: Gry planszowe – aktywne i twórczo na lekcjach matematyki // MATEMATYKA. - 2012, nr 10, s. 22–23. ISSN 0137-8848.

Bździuch Justyna: Tworzymy grę planszową „Poznajemy...” – czyli jak zainteresować dzieci regionalizmem // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2018, nr 4, s. 36–38. ISSN 0032-4752.

Cipora Krzysztof, Szczygieł Monika: Gry planszowe jako narzędzie wspomaganie rozwoju wczesnych kompetencji matematycznych // EDUKACJA. - 2013, nr 3, s. 60-75. ISSN 0239-6858.

Chojnacka-Musiał Katarzyna: W poszukiwaniu Apopisa // BIBLIOTEKA W SZKOLE. - 2017, nr 12, s. 36–37. ISSN 0867-5600.

Dębiński Marcin: Gry planszowe w pracy z przedszkolakami // PRZED SZKOŁĄ. - 2015, nr 1, s. 16-19. ISSN 2082-386X.

Godlewska Aleksandra: Chińczyk ze strychu // ŻYCIE SZKOŁY. - 2013, nr 11, s. 36–37. ISSN 0137-7310.

Góra Magdalena: Szkolny klub gier planszowych // DYREKTOR SZKOŁY. - 2017, nr 11, s. 54–56. ISSN 1230-9508.

Górecka Małgorzata: Gry planszowe w edukacji historycznej uczniów szkoły podstawowej // WIADOMOŚCI HISTORYCZNE. - 2017, nr 1, s. 35–38. ISSN 0551-3707.

Januszewski Andrzej: Dominion jako najlepszy przykład gry z budowaniem talii // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2017, nr 11, s. 37–39. ISSN 0032-4752.

Januszewski Andrzej: Gry planszowe do plecaka // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2017, nr 7–8, s. 47–49. ISSN 0032-4752

Januszewski Andrzej: Gry planszowe w bibliotece // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2016, nr 12, s. 13–16. ISSN 0032-4752.

Januszewski Andrzej: Gry towarzyskie, czyli gry dla większej grupy // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2017, nr 4, s. 35–37. ISSN 0032-4752.

Januszewski Andrzej: „Kawerna” – eurogra doskonała? // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2017, nr 2, s. 13–15. ISSN 0032-4752.

Januszewski Andrzej: Nauka historii a gry planszowe // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2017, nr 9, s. 34–36. ISSN 0032-4752.

Januszewski Andrzej: O co tu chodzi, czyli mini słownik gier planszowych // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2017, nr 1, s. 15–17. ISSN 0032-4752.

Januszewski Andrzej: „Splendor” – hit nowoczesnych gier planszowych // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2017, nr 5, s. 36–37. ISSN 0032-4752.



Fot. archiwum redakcji

Karczmarczyk Małgorzata: Gry edukacyjne w kształceniu najmłodszych jako integracja treści polonistycznych, artystycznych i matematycznych // EDUKACJA I DIALOG. - 2014, nr 9/10, s. 75–77. ISSN 0866-952X.

Korolczuk Renata, Zambrowska Małgorzata: Pozwólmy dzieciom grać: o wykorzystaniu gier planszowych w edukacji matematycznej. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, cop. 2014. ISBN 978-83-61693-75-8.

Poprzez zabawę i przy wykorzystaniu
walorów grywalizacji wiedzę
zdobywa się łatwiej.

Kotlarz Wojciech, Tłuczykont Katarzyna: Gra planszowa CodeBook – zabawa i edukacja // TIK W EDUKACJI. - 2017, nr 5, s. 50–51. ISSN 2451-3989.

Kowalczyk Marcin, Hejmowska Agata: Zagrasz ze mną?: gry planszowe jako narzędzie terapii [...] // GŁOS PEDAGOGICZNY. - 2016, nr [3], s. 20–24. ISSN 1899-6760.

Krasucka-Dadun Natalia, Kukuć Urszula: Wieczór gier – nie tylko planszowych – w świetlicy // ŚWIETLICA W SZKOLE. - 2017, nr 3, s. 13. ISSN 1897-9890.

Małkowska Ewa: Gościniec... poprzez czas i przestrzeń, czyli niezwykła przygoda w bibliotece // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2018, nr 2, s. 39–40. ISSN 0032-4752.

Miłośński Filip: Granie w projektowanie // WYCHOWANIE W PRZEDSZKOLU. - 2014, nr 3, s. 40–42. ISSN 0137-8082.

Oleksy Elżbieta: Gra Złap królika w praktyce szkolnej // NAUCZYCIELE

I MATEMATYKA. - 2011, nr 79, s. 15–16. ISSN 1897-7472.

Pytel Karolina: Spotkania przy planszy // WYCHOWANIE W PRZEDSZKOLU. - 2012, nr 11, s. 11–16. ISSN 0137-8082.

Rojek Luiza: O finansach z dziećmi: gra planszowa w bibliotece // PORADNIK BIBLIOTEKARZA. - 2018, nr 5, s. 36–37. ISSN 0032-4752.

Salwa Aleksandra: Mamo, tato! Zagrajmy w „życie”!: renesans gier planszowych // WYCHOWANIE W PRZEDSZKOLU. - 2014, nr 1, s. 41–45. ISSN 0137-8082.

Sarna Karol: 3 pomysły na ... planszówki: scenariusz zajęć międzyprzedmiotowych // POLONISTYKA. - 2015, nr 4, s. 40–43. ISSN 0551-3707.

Sawoń Beata: Zagraj z uczniami na języku polskim: gry planszowe // POLONISTYKA. - 2015, nr 4, s. 48–49. ISSN 0551-3707.

Sieńkowski Karol: Złap królika gra na podstawie Doubutsu Shogi // NAUCZYCIELE I MATEMATYKA. - 2011, nr 79, s. 14–15. ISSN 1897-7472.

Sieroń Wojciech: Chłopska Szkoła Biznesu – wykorzystanie projektu w edukacji // MERITUM. - 2017, nr 3, s. 43–49. ISSN 1896-2521.

Składanowska Karolina, Tułacz Natalia: Gry planszowe w edukacji // WYCHOWANIE W PRZEDSZKOLU. - 2014, nr 8, s. 12–15. ISSN 0137-8082.

Sula-Matuszkiewicz Marzena: Edukacyjne gry planszowe i miejskie w nauczaniu historii i wychowaniu patriotycznym // HEJNAŁ OŚWIATOWY. - 2017, nr 5, s. 8–9. ISSN 1233-7609.

Szczygieł Monika, Cipora Krzysztof: Oswajanie liczb // PSYCHOLOGIA W SZKOLE. - 2013, nr 5, s. 49–54. ISSN 1731-836X.



Rys. D. Sterna

Szwajkowski Witold: Gry planszowe – edukacja i rozwój kompetencji // *ŻYCIE SZKOŁY*. - 2013, nr 6, s. 8–10. ISSN 0137-7310.

Wiechowksi Sławomir: Niepoprawni planszówkowicze w krainie Pionkolan-dii – o wartości gier w edukacji // *MERITUM*. - 2017, nr 3, s. 56–61. ISSN 1896-2521.

Woźniak Grzegorz: Gry planszowe w pracy nowoczesnego bibliotekarza // *PORADNIK BIBLIOTEKARZA*. - 2016, nr 2, s. 32–34. ISSN 0032-4752.

Zasimowicz Aleksandra: Wprowadzenie do programowania dla najmłodszych z wykorzystaniem gier planszowych, klocków Scottie Go i aplikacji // *MERITUM*. - 2017, nr 3, s. 87–90. ISSN 1896-2521.

Zielińska Renata: Gry planszowe z całego świata // *ŚWIETLICA W SZKOLE*. - 2014, nr 6, s. 23–26. ISSN 1897-9890.

Słowa kluczowe: gry dydaktyczne, gry planszowe, nauczanie – pomoce dydaktyczne.

* * *



Barbara Kozik – nauczyciel bibliotekarz w PBW w Nowym Sączu, nauczyciel dyplomowany, ekspert ds. awansu nauczycieli.

III Olimpiada Cyfrowa

Fundacja Nowoczesna Polska, główny organizator III Olimpiady Cyfrowej, razem z partnerem firmą Samsung, zapraszają uczniów i uczennice szkół ponadpodstawowych do zdobywania nowej wiedzy i sprawdzania swoich kompetencji medialnych i cyfrowych.

Olimpiada Cyfrowa jest olimpiadą interdyscyplinarną, sprawdzającą kompetencje cyfrowe uczniów i uczennic szkół ponadgimnazjalnych. Składa się z trzech etapów: testu on-line (listopad 2018 r.), mini-projektów (styczeń–luty 2019 r.) oraz zawodów finałowych (kwiecień 2019 r.). Celem olimpiady jest kształtowanie świadomych użytkowników mediów cyfrowych, czyli takich, którzy są krytycznymi odbiorcami informacji, którzy rozumieją język mediów.

Źródło: olimpiadacyfrowa.pl

Mediacja jako obszar wspólny wykorzystywany do rozwiązywania konfliktów i w edukacji

DR DOROTA DYKALSKA-BIECK

Celem poniższej pracy jest przedstawienie związków łączących tradycyjne podejście do mediacji jako metody rozwiązywania konfliktów (np. szkolnych, rówieśniczych, oświatowych, rodzinnych i innych) z mediacją w programie Instrumental Enrichment (kierowanym najczęściej do uczniów z trudnościami edukacyjnymi).

Doświadczenia zawodowe i obserwacje autorki wskazują, iż zasady mediacji w tradycyjnym podejściu i w programie Instrumental Enrichment (IE) wydają się analogiczne w obu przypadkach. Co więcej, okazuje się, że znajomość technik stosowanych podczas rozwiązywania sporów metodą mediacji wydaje się przydatna podczas pracy terapeutycznej i odwrotnie. W pierwszej kolejności przedstawione zostaną zatem główne założenia mediacji w programie Instrumental Enrichment (IE), następnie omówione zostaną techniki wspólne dla programu IE oraz mediacji pojmowanej tradycyjnie.

Mediacja w programie terapeutycznym Instrumental Enrichment

W Polsce z roku na rok zwiększa się dostęp do różnorodnych metod terapeutycznych w pracy z dziećmi i młodzieżą. Nie wszystkie one spełniają jednak kryterium narzędzia skutecznego i efektywnego¹, częściowo ze względu na fakt, że zostały niewłaściwie dopasowane do potrzeb dziecka. Jedną z metod, która wkroczyła na rynek polski, a której skuteczność została potwierdzona wieloma badaniami naukowymi^{2,3,4}, jest metoda Profesora Reuvena Feuersteina – Instrumental Enrichment (IE).

Jego głównym celem jest wykształcenie w dziecku umiejętności tego, jak się uczyć, niezwykle istotnych w dalszej karierze szkolnej i później zawodowej. Należą do nich: rozwój aktywnego podejścia do uczenia się, wzmacnianie nawyków ciągłej eksploracji otoczenia,

wskazanie elastycznych strategii, które dziecko może wykorzystać, kiedy staje przed problemem nowym i nieznanym, kontynuacja procesów związanych z samorozwojem w kontekście potencjału intelektualnego⁵. Jednocześnie są to umiejętności bardzo często pomijane w tradycyjnym procesie dydaktycznym w polskiej szkole.

Za pomocą unikalnych, specjalnie zaprojektowanych instrumentów (ang. *Instrumental*) identyfikuje się i wzmacnia potencjał jednostki. Podobnie jak w mediacji desygnowanej do rozwiązywania konfliktów, w IE mediator skupia się raczej na procesie nauczania niż na jego rezultacie (Vedovelli, 2014, s. 23). W efekcie uczący uzyskuje wiedzę i narzędzia potrzebne do wykraczania poza oczywiste zdolności ucznia.

Narzędzie to składa się z dwóch systemów nauczania: oceny zdolności uczenia się (LPAD) i wzbogacania instrumentalnego (IE). Na podstawie swoistej diagnozy wstępnej dotyczącej zdolności uczenia się nauczyciel-terapeuta wyciąga wniosek o potencjale poznawczym ucznia. W kolejnym kroku wprowadza się program Instrumental Enrichment (IE), który składa się z serii 14 narzędzi (IE Standard) lub 11 narzędzi (IE Basic dla dzieci w wieku 8 lat i młodszych). W ramach instrumentów jest do wyboru kilka istotnych strategii poznawczych: gromadzenie i stosowanie informacji, planowanie działań, rozwiązywanie problemów, nauka. Odpowiednia stymulacja nauczania za pomocą mediacji wzmacnia rozwój róż-

nych funkcji poznawczych, sposobów nauczania, operacji umysłowych, strategii oraz systemów potrzeb poznawczych⁶.

Każdy instrument to zbiór zadań typu papier-ołówek, które mogą być wykorzystane w klasie, podczas zajęć dodatkowych lub w ramach programu terapii klinicznej. Ze względu na łatwość adaptacji i łatwość użycia metoda Feuersteina jest stosowana w różnych wariantach w ponad czterdziestu krajach na całym świecie. Co więcej, metoda ta może być wykorzystywana również do pracy z osobami zdolnymi, w podeszłym wieku, w ramach doradztwa zawodowego.

W jaki sposób program Instrumental Enrichment wykorzystuje mediację?

Podczas sesji przeszkolony nauczyciel-terapeuta metody Feuersteina prowadzi uczniów, indywidualnie lub w klasie, przez coraz bardziej skomplikowane zadania kognitywne i współpracuje z nimi w kwestii analizy problemu i sposobów jego systematycznego rozwiązywania. IE wykorzystuje styl nauczania zwany mediacją. Oznacza to przekazanie uczniom informacji w taki sposób, aby zrozumieli lekcję i potrafili ją zastosować w innych kontekstach. W praktyce odnosi się to do zadawania odpowiednich pytań naprowadzających, które wzmacniają krytyczne myślenie u dziecka. Mediator nie mówi mu bowiem „jak jest”, ale pyta „jak to jest według ciebie? jak ty to rozumiesz?”.

Nauczanie poprzez mediację w tym programie zakłada, że interwencja dorosłego, podczas gdy dziecko rozwiązuje zadanie, „jest katalizatorem zmian rozumowania dziecka i pobudza je do nauki” (Feuerstein, Lewin-Benham, 2012, s. 29). Dlatego też mediacja zmienia struktury poznawcze⁷. Mediacja uczy dzieci koncentracji i samodzielnego rozumowania, co pozwala na stałe podnoszenie efektywności struktur poznawczych (Feuerstein, Lewin-Benham, 2012, s. 30).

W metodzie IE mediacja jest wykorzystywana, by wywołać w uczniu zmianę, np. większą precyzyjność wypowiedzi. Z kolei ta zmiana jest wynikiem współdziałania trzech parametrów: bodźca (zadania), dziecka (ucznia) i mediatora. Celem mediacji jest też to, by zmiana utrzymywała się, nawet poza

daną sytuacją spotkania z mediatorem. Zmiana tak wprowadzona (za pomocą mediacji wzmacniając myślenie krytyczne) staje się elementem repertuaru rozumowania dziecka, staje się coraz bardziej dostępna i dziecko z łatwością wykorzystuje nowe umiejętności w podobnych sytuacjach (Feuerstein, Lewin-Benham, 2012, s. 15).

W metodzie IE wyróżnia się trzy uniwersalne kryteria mediacji (rozumiane jako warunki, które mediacja musi spełnić, by odniosła sukces) **oraz dziewięć kryteriów sytuacyjnych**. Do kryteriów uniwersalnych należą: Intencjonalność i Wzajemność, Znaczenie oraz Transcendencja.

Mediacja uczy dzieci koncentracji i samodzielnego rozumowania, co pozwala na stałe podnoszenie efektywności struktur poznawczych.

Intencjonalność oznacza, że mediator podczas przygotowywania się do pracy z dzieckiem odwołuje się do jego potrzeb (Tzuriel, 2013, s. 60), zastanawia się nad nimi, nazywa je, przygotowując swój warsztat pracy. Analiza profilu poznawczego dziecka (na podstawie wywiadu z rodzicami, wcześniejszej dokumentacji bądź oceny zdolności uczenia się – LPAD) pozwala mu bowiem precyzyjnie określić tzw. „obszary do rozwoju”. Struktura programu IE zakłada, że poszczególne spotkania z dzieckiem będą nakierowane na wykształcenie/doskonalenie konkretnych umiejętności poznawczych. Z drugiej strony intencjonalność oznacza tutaj również analizę zadania, które stawiamy przed uczniem: na ile odpowiada ono jego potrzebom i jest dobrze dopasowane do „obszarów do rozwoju”. Wzajemność w IE to pewnego rodzaju *novum* w stosunku do stylu nauczania, z którym stykają się uczniowie w polskiej szkole. Zakłada bowiem wzajemne uczenie się od siebie ucznia i mediatora. Stawia tezę, że są obszary, w których mediator będzie dla dziecka przewodnikiem, ale że są również i takie, w których to uczeń wejdzie w rolę eksperta wobec mediatora, np. w zakresie gier komputerowych czy zawodników sportowych danej drużyny. Początkowe trudności we współpracy z dzieckiem metodą IE często wynikają z przyzwyczajenia dzieci do dyrek-

tywnego stylu nauczania, szczególnie przyzwyczajenia, że nauczyciel „podaje informacje na tacy”. Często wówczas na pytanie „a jak ty myślisz...”, zaskoczone dzieci odpowiadają „nie wiem, nigdy mnie nikt nie pytał”. Inną jeszcze trudnością dla mediatora może być to, że podczas pracy z dzieckiem musi być wciąż uważny, by stale pozostawać w sferze najbliższego rozwoju dziecka (patrz: Wygotsky, 1978, 1986) i by cały czas pobudzać jego aktywność.

Mediacja Znaczenia jest kolejnym, niezwykle ważnym obszarem w metodzie IE. Zadaniem mediatora jest ciągle pobudzanie motywacji wewnętrznej dziecka do wkładania wysiłku intelektualnego w zadanie poprzez kierowanie odpowiednich pytań, np. „czy warto być mądrym?”, „czy lepiej jest zrobić coś szybko i niedokładnie, czy porządnie, choć dłużej to potrwa?”. Z różnych przyczyn ciekawość poznawcza dzieci, ich pęd do wiedzy, chęć poznawania świata ulegają zwolnieniu już na początkowym etapie edukacyjnym⁸. Zadaniem mediatora w IE jest ciągle pobudzanie tej ciekawości i pasji poprzez dyskusję na temat, czy i dlaczego to jest ważne, żeby wiedzieć więcej, rozumieć lepiej, krytycznie podchodzić do prezentowanej nam wiedzy. Mediator omawia z dzieckiem znaczenie danego zadania i pomaga mu zrozumieć, dlaczego takie zadanie należy wykonać („czego to zadanie nas nauczyło?”). Dzieci, które doświadczają mediacji Znaczenia, będą aktywnie łączyć przyszłe znaczenia z nowymi informacjami, a nie pasywnie czekać na podanie im tego znaczenia przez nauczyciela⁹. Trenerzy IE zauważają zresztą pewien skutek uboczny pracy ucznia w metodzie IE. Mianowicie dzieci stają się wówczas bardziej krytycznymi odbiorcami rzeczywistości. Nie przyjmują beztrzęsco *per se* wiedzy podanej w szkole, częściej dyskutują z nauczycielem o zasadności danego zadania i jego przydatności, poszukują wyzwań intelektualnych, a niekoniecznie pokrywa się to z obowiązującą podstawą programową.

Ostatnim ważnym, uniwersalnym kryterium mediacji w IE jest tzw. Transcendencja lub inaczej Mostowanie. Umiejętności analitycznego i krytycznego myślenia trenowane podczas spotkań z mediatorem powinny być przeniesione na codzienne życie ucznia, nie powinny ograniczać się wyłącznie do sesji. Zatem

mediator podczas spotkań z dzieckiem tworzy połączenia (mosty) pomiędzy aktualnym zadaniem a powszednimi doświadczeniami szkolnymi, rodzinnymi, rówieśniczymi. Nawiązuje do nich pytaniami typu: „gdzie jeszcze możesz wykorzystać tę regułę?”, „gdzie wcześniej się spotkałeś z takim sposobem rozwiązania problemów?”. Zadaje również dziecku zadania domowe, by obserwowało i próbowało zastosować wprowadzone zasady w swoim najbliższym otoczeniu (szkoła, dom, koledzy). Na przykład podczas gry planszowej z dzieckiem matka może pośredniczyć w transferze jej zasad i prawideł na inne sytuacje (trzeba poczekać na swoją kolej, gratulujemy zwycięzcom itp.)¹⁰. Ta swoista transcendencja pomaga tworzyć mechanizmy niezbędne do poszerzania zakresu potrzeb i zwiększa motywację wewnętrzną ucznia do zdobywania wiedzy.

O mediacji transcendencji mówimy wówczas, gdy interakcja uczeń – mediator wychodzi poza natychmiastową potrzebę dziecka. Rozwija głębokie rozumienie świata oraz rozumienie tego, jak rzeczy się łączą ze sobą. Zachęca to do poszukiwania i odkrywania relacji między rzeczami, a także zwiększa potrzebę pogłębiania wiedzy o poznawanych rzeczach. Mediacja transcendencji ściśle zależy od dwóch pierwszych kryteriów: intencjonalności/wzajemności i znaczenia, chociaż połączenie wszystkich trzech kryteriów zwiększa szansę na zmianę struktur poznawczych i kreuje (podtrzymuje) potrzeby rozwoju osobistego¹¹.

Prowadzenie programu Instrumental Enrichment z dzieckiem wymaga przeszkolenia przyszłego (terapeuty) mediatora. Podczas kilkudniowego szkolenia zapoznaje się on z najważniejszymi sposobami motywowania uczniów do wkładania wysiłku intelektualnego. Wiele technik, które wykorzystuje się w IE, jest również właściwych mediacji w procesie rozwiązywania konfliktów. Zostały one przedstawione w kolejnym rozdziale.

Wspólne techniki mediacyjne wykorzystywane podczas rozwiązywania konfliktów i w edukacji

W ostatnich czasach implementacja rozwiązań, które sprawdziły się na gruncie jednej dziedziny do nowych, nieeksplorowanych dotąd obszarów zdobywa coraz większą popularność. Łączy się chętnie naukę z biznesem (np. zakła-

dając inkubatory przedsiębiorczości przy uczelniach wyższych), rozwiązania z branży IT pomagają w codziennej pracy terapeutów z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi itp. Również osiągnięcia mediacji, zasady, którymi się kieruje i techniki, jakie stosuje, są chętnie wykorzystywane w innych dziedzinach: psychoterapii, coachingu i właśnie w edukacji.

Wszystkie je łączy na pewno cel rozwijania w kliencie **aktywnego podejścia** do doświadczeń, które go spotykają. W mediacji pojmowanej tradycyjnie mediator motywuje obie strony do aktywnego zajęcia się rozbieżnościami, które je dzielą¹². W obszarze edukacji metoda Feuersteina zakłada, że doświadczenie Mediating Learning Experience (MLE) wywoła w uczniu trwałą zmianę przede wszystkim w aktywnym poznawczo podejściu do bodźców, jakich dostarcza środowisko. Według Feuersteina to, czy zmiana zajdzie, zależy od jakości relacji pomiędzy dzieckiem a dorosłym¹³.

Celem mediacji jest też to, by zmiana utrzymywała się, nawet poza daną sytuacją spotkania z mediatorem.

Aktywność własna klienta jest w mediacji warunkiem kluczowym, jak pisze Gójska (2014, s. 31): „W mediacji władza decyzyjna spoczywa w rękach zaangażowanych stron, rolą mediatora jest jedynie proceduralne wspieranie toczących się między nimi negocjacji”¹⁴. Odwołać się tu również można do jednej z podstawowych zasad mediacji, jaką jest dobrowolność, która oznacza, że obie strony muszą wyrazić zgodę na udział w tej mediacji. Nieprzymuszony udział i uczestnictwo z własnej woli są więc warunkami koniecznymi. Dzięki temu za pomocą mediacji można wywołać w kliencie aktywność własną i budować motywację wewnętrzną do włożenia wysiłku intelektualnego i emocjonalnego w celu budowania porozumienia. Spełnienie tego warunku w edukacji początkowo bywa trudne, ponieważ większość dzieci w Polsce przywykła do dyrektywnego stylu nauczania, w którym nauczyciel podaje wiedzę i egzekwuje jej opanowanie¹⁵. Z pomocą przychodzi tu Mediacja Znaczenia, czyli zachęcanie dziecka do analizy przyczyn, dlaczego znalazło się na

zajęciach, i analizy korzyści, jakie może z nich wynieść.

Kolejnym obszarem wspólnym dla mediacji w konflikcie i w edukacji jest **skupienie się na procesie**. W konflikcie dotyczy to procesu negocjacji, uwspólniania stanowisk, znajdowania obszarów łączących strony. W programie IE mediator skupia się na procesie nauczania, dochodzenia do rozwiązań, analizie części składowych myślenia. Ani w konflikcie, ani w programie Feuersteina nacisk nie jest położony na konieczność dojścia do porozumienia¹⁶/udzielenia jedynej prawidłowej odpowiedzi. Oczywiście, jeżeli się to uda, można mówić o sukcesie, choć jednocześnie można też twierdzić, że ugoda/prawidłowa odpowiedź jest w mediacji niejako „produktem ubocznym” procesu. Zatem nie tyle ważne jest tu „czy się udało”, co „jak to zrobiłeś/zrobiłaś”.

Gójska podkreśla (2014, s. 139), iż samo doświadczenie mediacji pozwala stronom „wiele spraw (...) przynajmniej nazwać, jeśli nawet nie rozwiązać”. Pełni to funkcję odebzpieczającą, dającą upust emocjom i nawet jeżeli nie uda się zawrzeć ostatecznego porozumienia, sama świadomość, że było się wysłuchanym, pozytywnie nastraja do dalszych negocjacji. W metodzie IE mediator koncentruje się również na procesie dochodzenia do rozwiązania. Zatrzymuje ucznia „w połowie drogi” do ukończenia ćwiczenia, by zwrócić jego uwagę na to, *jak* je wykonuje, z jakich zasobów własnych korzysta i do *jakich obszarów kompetencji* własnych musi się odwołać, by osiągnąć sukces. Podobnie jak w mediacji, w konflikcie nie dąży się tu do szybkich rozwiązań, ponieważ istnieje ryzyko, że będą one nietrwałe, nieuwzględniające wszystkich potrzeb¹⁷. Hasłem przewodnim w IE jest: „Moment..., daj mi pomyśleć”, które jest dla ucznia informacją, że będzie miał tyle czasu na zaplanowanie rozwiązania i wdrożenie go, ile potrzebuje.

Kluczową techniką, która łączy oba podejścia, jest **zadawanie odpowiednich pytań**. Zgodnie z zasadą neutralności mediatora, która jest wyrazem szacunku do samostanowienia stron, nie jest jego zadaniem pouczanie, mówienie „jak jest”, „jak powinno być”. W mediacji przyjmuje się, że to klient ustanawia takie ramy porozumienia, na jakie jest gotowy przystać w danej chwili. Podobnie w IE mediator pyta dziecko

Tabela 1. Przykładowe pytania, które warto wykorzystywać w procesie rozwiązywania konfliktów i mediacji metodą Instrumental Enrichment

Typ pytania	Sytuacja konfliktowa	Instrumental Enrichment
Pytania o oczekiwania	W jaki sposób powinna przebiegać nasza rozmowa, aby czuła się pani bezpiecznie i miała przekonanie, że mediacja służy rozwiązaniu problemu?	Gdyby te nasze spotkania IE miały być w twoim odbiorze skuteczne, czego byś się po nich spodziewał?
Pytania o informację	Jakie teraz mają państwo ustalenia w sprawach spotkań z dziećmi?	Gdzie według ciebie można byłoby zasięgnąć potrzebnych informacji?
Pytania o uściślenie	Co dokładnie ma pan na myśli, mówiąc o poważnym traktowaniu?	Co konkretnie teraz zrobisz, żeby poradzić sobie z tą trudnością?
Pytania o uzasadnienie	Co sprawia, że według pana takie rozwiązanie jest najlepsze, biorąc pod uwagę jego aspekt finansowy?	Dlaczego twój sposób rozwiązania tego zadania jest dobry?
Pytania hipotetyczne	Gdyby państwo zdecydowali się na to rozwiązanie, co by się zmieniło?	Co musiałoby się stać, abyś mógł to wykonać?
Pytania skierowane w przyszłość	Jeśli ta mediacja zakończy się porozumieniem, jak będzie wyglądała pana życie za 2 lata?	W jaki sposób możesz wykorzystać to, czego się dziś nauczyliśmy, gdy będziesz w starszych klasach?
Pytania o potrzeby	Co musiałoby się stać, aby mógł pan przystać na porozumienie?	Po czym poznasz, że rozwiązanie, do którego doszliśmy, jest dobre?
Pytania o cud	Proszę sobie wyobrazić, że mamy czarodziejską różdżkę, która w cudowny sposób rozwiąże wszystkie państwa problemy. Do czego by jej pani użyła? A pan?	Gdybyś miał magiczną różdżkę, jak byś jej użył, żeby to rozwiązać?
Pytania stymulujące pracę nad rozwiązaniami	Pewnie znają państwo inne osoby, które miały podobny problem. Jak one sobie z nim poradziły?	Jak myślisz, co zrobiłby mądry człowiek, żeby to rozwiązać?
Pytania angażujące do udziału	Panie Piotrze, a jakie pan widzi zalety tego rozwiązania?	Jak, według ciebie, trzeba to zrobić?
Pytania o wybór	Mamy kilka możliwych rozwiązań. Przyjrzyjmy się, czy wszystkie byłyby równie korzystne.	Sprawdź, która droga dojścia do rozwiązania jest najlepsza dla ciebie.
Pytania skupiające uwagę	Wróćmy do sprawy finansów. W jaki sposób według państwa powinny być skalkulowane wydatki na pomoce dydaktyczne?	Czym teraz powinniśmy się zająć?
Pytania prowadzące (pokazujące implikacje)	Powiedziała pani, że X i Y... Czy to oznacza, że sensowne byłoby zrobienie Z?	Według ciebie A i B, zatem czy mądrze będzie teraz wybrać C?
Pytania podsumowujące	Rozumiem, że zgodzili się państwo co do... Czy mam rację? Czy coś jeszcze pozostaje do uzgodnienia w tej sprawie?	Jak uważasz, co nam się dzisiaj udało?
Pytania o ocenę	Jakie korzyści widzieliby państwo z przyjęcia takiego rozwiązania?	Co było dla ciebie ważne w naszym dzisiejszym spotkaniu?

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów własnych oraz podsumowania w: Gójska, 2014.

„jak według ciebie ma to wyglądać?”, „po czym poznasz, że zrobiłeś to dobrze?”.

Pytania są jednym z najważniejszych narzędzi pracy mediatora, pomagają bowiem oddać inicjatywę i autorstwo uczestnikom mediacji. Istnieje kilka rodzajów pytań, które mogą z powodzeniem być stosowane i podczas rozwiązywania konfliktów, i podczas mediacji w edukacji¹⁸:

2.1. Szczegółowe kryteria mediacji w Instrumental Enrichment a zasady prowadzenia mediacji w konflikcie – punkty zbieżne



Ryc. 1. Kryteria mediacji

Źródło: materiały otrzymane podczas szkolenia.

W rozdziale pierwszym przytoczono trzy podstawowe kryteria mediacji w programie Instrumental Enrichment (Intencjonalność – Wzajemność, Transcendencja, Znaczenie). Jednak w zależności od potrzeb klienta czy specyfiki poszczególnych zadań można odwołać się do bardziej szczegółowych kryteriów (czyt. zasad definiujących wspólny cel mediatora i ucznia). Wszystkie zostały przedstawione na rycinie 1.

Jak można zauważyć, te dodatkowe kryteria również pokrywają się z celami szczegółowymi mediacji rozumianej jako rozwiązywanie sporów. Poniżej przytoczone zostaną **wybrane kryteria szczegółowe**, które wydają się zbliżone znaczeniowo do mediacji w konflikcie.

Mediacja poczucia kompetencji – poprzez aktywność własną podmiot (uczeń lub uczestnik mediacji) stopniowo przejmuje kontrolę nad procesem uczenia się/dochodzenia do porozumienia. Wzrost poczucia sprawstwa w danej sytuacji wywołuje wzrost poczucia własnej skuteczności i przekonania o posiadanych kompetencjach. Uczestnik mediacji nabiera więc przekonania, że jeśli następnym razem stanie przed zadaniem nieco przekraczającym jego możliwości poznawcze (bądź sytuacją konfliktową), będzie w stanie poradzić sobie z nią sam.

Mediacja psychologicznego wyróżnienia – jako że oba typy mediacji odwołują się do indywidualnego rozumienia problemu przez uczestnika („jak ty to rozumiesz?”), pozytywnego jego przekonania o wpływie na sytuację, mediator w pełni akceptuje stanowisko danej strony, zatem psychologicznie ją „wyróżnia”.

Mediacja świadomości, że człowiek może się zmieniać – ostatnie badania na gruncie neuropsychologii wyraźnie wskazują na możliwość zmian struktur poznawczych człowieka, nawet po okresie dotychczas uważanym za graniczny, tj. po okresie adolescencji¹⁹.

W obszarze edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych jest to oczywiście bardzo ważne odkrycie, ponieważ daje szansę osobom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi do przekraczania swoich możliwości i rozszerzenia umiejętności w różnych dziedzinach. Z drugiej strony doświadczenie mediacji jako rozmowy w tonie akceptacji potrzeb i przekonań, a także możliwość dotarcia do tych prawdziwych potrzeb drugiej osoby, może wywołać pozytywną zmianę w osobie, zachęcić ją do poszukiwania takich roz-

wiązań, które będą akceptowalne przez obie strony sporu.

W pracy psychologa, pedagoga, mediatora bardzo ważne jest stałe podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych oraz poszerzanie wiedzy. Możliwość pracy z różnego rodzaju klientami jest też okazją do weryfikacji posiadanych umiejętności. Mediacja to rodzaj wywierania wpływu na drugiego człowieka, który można z powodzeniem stosować na wielu płaszczyznach pracy z klientem. Zarówno w obszarze edukacji, pracy z uczniami o specyficznych potrzebach edukacyjnych, jak i w obszarze rozwiązywania sporów. Na przykład rozumienie mediacji w ujęciu edukacyjnym (IE) jako sposobu na wzrost efektywności poznawczej pomaga dostrzec potencjał w stronach konfliktu podczas mediacji tradycyjnej. Z kolei potrzeba wypracowania rozwiązań, które będą korzystne w codziennym życiu dla uczestników mediacji tradycyjnej, przypomina o kryterium Transcendencji z IE (transferze wiedzy z „tu i teraz” na pozostałe sfery życia ucznia). Związki obu form mediacji są zatem bardzo silne. Techniki zbieżne. Skutek dla klientów? Profesjonalne podejście mediatora, które jest odpowiedzią na ich potrzeby.

Słowa kluczowe: mediacja, Instrumental Enrichment, kryteria mediacji.

Tekst pochodzi z wydawnictwa konferencyjnego XXIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej pt. *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, red. M. K. Szmiel, B. Niemierko, Łódź 2017.

PRZYPISY:

- ¹ M. Bogdanowicz, A. Bućko, R. Czabaj, *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*, Gdynia 2008.
- ² A. Shamir, D. Tzuriel, *Children's mediational teaching style as a function of intervention for cross-age peer-mediation*, "School Psychology International", 2004, 25, 58–97.
- ³ A. Shamir, D. Tzuriel & R. Guy, *Computer-supported collaborative learning: Cognitive effects of a peer mediation intervention*, "Journal of Cognitive Education and Psychology", 2007, 6, 373–394.
- ⁴ D. Tzuriel & A. Shamir, *The effects of peer mediation with young children (PMYC) on children's cognitive modifiability*, "British Journal of Educational Psychology", 2007, 77, 143–165.
- ⁵ C. Vedovelli, *Neuro-teaching in Primary School. The principles of Feuerstein's me-*

diated learning integrated into school curriculum, European Conference on Education, Brighton 2014.

- ⁶ D. Tzuriel, *Mediated learning experience strategies and cognitive modifiability*, "Journal of Cognitive Education and Psychology", 2013, 13, 59–80.
- ⁷ R. Feuerstein, A. Lewin-Benham, *What learning looks like*, New York and London 2012.
- ⁸ A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole?*, Poznań 2006.
- ⁹ D. Tzuriel, dz. cyt.
- ¹⁰ Tamże.
- ¹¹ Tamże.
- ¹² A. Gójska, *Mediacje rodzinne*, Warszawa 2014.
- ¹³ O. Todor, *Cognitive education and R. Feuerstein's concept on mediated learning*. International Conference Of Scientific Paper Afases, 2014 Brasov, 22–24 May 2014.
- ¹⁴ A. Gójska, dz. cyt.
- ¹⁵ A. Kozulin, B. Presseisen, *Mediated Learning Experience and psychological tools: Vygotsky's and Feuerstein's Perspectives in a study of student learning*, "Educational Psychologist", 1995, 30(2), 67–75.
- ¹⁶ A. Gójska, dz. cyt.
- ¹⁷ Tamże.
- ¹⁸ J. Haynes, *The Fundamentals of Family Mediation*, Albany 1994.
- ¹⁹ W. Troxell, *Why school should start later for teens*. Wystąpienie TED Manhattan Beach California 2016. Źródło internetowe: <https://www.youtube.com/watch?v=TS6lFDVR-3g> (dostęp: 10.06.2017).

BIBLIOGRAFIA:

- Berk L.E.: *Child Development* (7th ed). Boston: Pearson Education, Inc., 2006. ISBN-13: 978-0205149766. ISBN-10: 0205149766.
- Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R.: *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2008. ISBN 9788374618113.
- Decortis F. i in.: *New digital environments to support creativity: Exploring children in narrative activities and architects in design building*, 2004, www.londonknowledge.ac.uk (dostęp: 24.03.2007).
- Faber A., Mazlish E.: *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole?* Poznań: Media Rodzina, 2006. ISBN 8385594280.
- Feuerstein R., Lewin-Benham A.: *What learning looks like*. New York and London: Teachers college, Columbia University, 2012. ISBN 9780807753262.
- Fowler L. K.: *Encouraging creativity in children*. "The Ohio State University Extension", 1997, <http://ohioline.osu.edu> (dostęp: 24.03.2007).
- Gójska A.: *Mediacje rodzinne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2014. ISBN 9788323517788.

Haynes J.: *The Fundamentals of Family Mediation*. Albany: State University of New York Press, 1994. ISBN 10: 1862872090, ISBN 13: 9781862872097.

Kozulin A., Presseisen B.: *Mediated Learning Experience and psychological tools: Vygotsky's and Feuerstein's Perspectives in a study of student learning*. "Educational Psychologist", 1995, 30(2), 67–75. ISSN 0046-1520.

NACCRRRA *It's the doing that counts: Support children's creativity and expression*, The Daily Parent, 2006, 44, www.ilchildcare.org (dostęp: 24.03.2007).

National Network for Child Care, *Good times being creative*, 2004, www.nncc.org/series/good.time.creat.html (dostęp: 24.03.2007).

Shamir A., Tzuriel D.: *Children's mediational teaching style as a function of intervention for cross-age peer-mediation*. "School Psychology International", 2004, 25, 58–97. ISSN 0143-0343 (print); 1461-7374 (web).

Shamir A., Tzuriel D., Guy R.: *Computer-supported collaborative learning: Cognitive effects of a peer mediation intervention*. "Journal of Cognitive Education and Psychology", 2007, 6, 373–394. ISSN 19458959.

Todor O.: *Cognitive education and R. Feuerstein's concept on mediated learning*. "International Conference Of Scientific Paper Afases", 2014 Brasov, 22–24 May 2014. http://www.afahc.ro/ro/afases/2014/volum_afases_2014_II.pdf (dostęp: 10.06.2017).

Troxell W.: *Why school should start later for teens*. Wystąpienie TED Manhattan Beach California. Źródło internetowe: <https://www.youtube.com/watch?v=TS6lFDVR-3g> (dostęp: 10.06.2017).

Tzuriel D.: *Mediated learning experience strategies and cognitive modifiability*. "Journal of Cognitive Education and Psychology", 2013, 13, 59–80. ISSN 19458959.

Tzuriel D., Shamir A.: *The effects of peer mediation with young children (PMYC) on children's cognitive modifiability*. "British Journal of Educational Psychology", 2007, 77, 143–165. Online ISSN 2044-8279.

Vedovelli C.: *Neuro-teaching in Primary School. The principles of Feuerstein's mediated learning integrated into school curriculum*. European Conference on Education, Brighton, 2014. http://25qt511n-swfi49iayd31ch80-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/papers/ece2014/ECE2014_01827.pdf (dostęp: 10.06.2017).

Vygotsky L. S.: *Problems of general psychology*. New York: Plenum, 1978. ISBN 978-1-4613-1655-8.

Vygotsky L. S.: *Thought and language*. Cambridge: MIT press, 1986. ISBN-13: 978-0262720106; ISBN-10: 0262720108.

* * *

Dr Dorota Dykalska-Bieck – Uniwersytet Gdański Wydział Nauk Społecznych Instytut Psychologii Zakład Psychologii i Psychopatologii Rozwoju.

Artystyczna szkoła artystycznych projektów

DARIA ONDERKA-WOŹNIAK

„Wychowanie przez muzykę jest najznakomitsze, bowiem rytm i harmonia najgłębiej wnikają w duszę, pobudzając w niej odwagę i przyzwoitość” (Sokrates).

Takie motto wprowadza odwiedzających stronę internetową Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie, miejsca szczególnie ważnego dla młodych ludzi, gdzie rozbudza się dziecięce pasje i uzdolnienia, a poprzez sztukę uczy i wychowuje.

Przechodząc ulicą Józefińską na krakowskim Podgórzu, nie sposób nie usłyszeć roznoszących się z budynku pod numerem 10 dźwięków fletu czy fortepianu, a i wokalne „Do, re, mi...” dociera z okien I piętra. To uczniowie *Józefiny*, bo tak zdrobniale nazywa się Szkołę Muzyczną im. B. Rutkowskiego, krok po kroku wchodzą w arkana sztuki, ucząc się śpiewu, gry na różnych instrumentach, muzykując w zespołach czy poznając historię muzyki. A oferta edukacyjna szkoły jest coraz bogatsza: obok instrumentów klasycznych – także ludowe, oprócz muzyki klasycznej – rozrywkowa i jazz oraz obecna od roku muzyka etniczna. Pełna gama możliwości wszechstronnego rozwoju muzycz-

nych talentów, o co dbają nauczyciele i dyrekcja szkoły. To dzięki staraniom tej ostatniej udało się pozyskać fundusze europejskie, przez co poznawanie sztuki odbywa się tu w komfortowych warunkach i na nowym, najwyższej klasy instrumentarium.

Wpisany w rejestr zabytków szkolny budynek z XIX w., po przeprowadzonej z rozmachem rozbudowie oferuje obecnie estetyczne i dobrze wyposażone sale lekcyjne, a przede wszystkim nowoczesną salę koncertową, gdzie uzdolniona młodzież może prezentować swoje umiejętności. W ciągu roku szkolnego niemal codziennie odbywają się tu warsztaty, koncerty czy ogólnopolskie oraz międzynarodowe konkursy i festiwale muzyczne: *Pianogranie*, *Srebrna Szybka*, *Małopolski Przegląd Grup Rytmicznych*. Podczas szkolnych uroczystości często można tu usłyszeć: „Płynie czas i dźwięki w nim płyną/ śpiewam ja i śpiewa nasz chór/ tu stajemy się Wielką Rodziną/ dzieci moll i dzieci dur”. To hymn *Józefiny*, który sami uczniowie



Koncert z chórem z Wersalu z udziałem kl. instrumentów etnicznych. Przy fortepianie autorka artykułu, fot. K. Bochenek



Koncert z chórem z Moskwy, fot. K. Bochenek

nazwali „kultowym” i z dumą powtarzają w rytmie poloneza jego refren: „Gdy dzwon w sercu bić zaczyna/ kiedy dusza śpiewać chce/ ukochana Józefina/ czułym kluczem/ stroi mnie”².

Projekt Erasmus+

A „ukochana Józefina” rzeczywiście stwarza swoim „dzieciom moll i dzieciom dur” coraz większe możliwości. Jedną z nich jest udział w dwuletnim projekcie programu Erasmus+ „Muzyka narodowa krajów Europy jako perspektywa edukacyjna i zawodowa młodzieży muzycznej”³, którego realizacja właśnie dobiega półmetka. Ideą tego autorskiego projektu opracowanego przez nauczycieli szkoły Darię Onderkę-Woźniak i Grzegorza Łobodzińskiego jest promocja szerokiego spektrum zagadnień związanych z zaniedbanym w polskim szkolnictwie muzycznym folklorem, łącząca się z planami dyrektora Marty Nowaczyk-Łapińskiej poszerzenia oferty edukacyjnej o fakultet muzyki etnicznej.

Wobec braku doświadczeń rodzimych związanych z nauczaniem folkloru projekt zakłada wykorzystanie zdobyczy międzynarodowych i udział szkół z Bułgarii (NUMSI „Prof. Panchov Vladigerov”) oraz Węgier (A Kobanyai Ifjuság Zenei Neveleseert Alapítvány) oprócz koordynującej *Józefiny* i krakowskiego Specjalistycznego Ośrodka dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących. Poznawanie przez młodzież piękna folkloru i wywodzącej się z niego muzyki narodowej rodzimej oraz państw partnerskich to jedna z wielu edukacyjno-wychowawczych korzyści projektu. Działania projektowe dotyczą głównie trzech mobilności, kolejno do Buda-

pesztu (czerwiec 2018), Burgas (wrzesień 2018) i Krakowa (czerwiec 2019), w czasie których przewidziano warsztaty, seminaria czy multimedialne, interesujące dla szerokiej publiczności koncerty z tańcem i muzyką w wykonaniu międzynarodowych orkiestr, chórów oraz solistów z partnerskich szkół. Obok prób *Fujarki* W. Lutosławskiego czy *Tańca węgierskiego* J. Brahmsa, utworów o folklorystycznych inspiracjach, odbywa się nauka gry na bułgarskiej gadulce lub polskich fidelach oraz poznawanie kroków czardasza, choro i poloneza. Zewsząd dobiegają różne „Oj dana, dana” na polską, bułgarską czy węgierską nutę, ale także i skierowane do młodych muzyków uwagi dyrygentów o wyrazistszym akcencie czy fragmencie zagranym bardziej cantabile. Grunt to perfekcjonizm w sztuce i to wszystko w imię muzycznego piękna!

Będzie co wspominać po powrocie do domu, a może i opisać swoje artystyczne wrażenia na blogu projektu⁴. Tam zaś znajduje się sporo ciekawych informacji nie tylko o mobilnościach, lecz również i o innych wydarzeniach projektu: prelekcji Krzysztofa Trebuni-Tutki czy warsztatach prezentujących muzykę węgierską, bułgarską oraz instrumenty etniczne z Polski i różnych stron świata. Na blogu można także zobaczyć zdjęcia z koncertów projektu, np. ze wspólnego z chórmi z Moskwy i Wersalu wykonania *Czerwonego jabłuszka* przy akompaniamencie suki biłgorajskiej, czy wreszcie wszelkie informacje o internetowym, międzynarodowym konkursie kompozytorskim *Folking z Erasmusem+* na najciekawszą kompozycję na temat wybranej melodii

ludowej kraju partnerskiego. Konkurs ma stymulować kreatywność i wyobraźnię twórczą uczniów, a jego organizatorzy liczą na ciekawe efekty artystyczne utworów powstałych na styku kultur. Nagrodzone dzieła zostaną wydane w specjalnej okolicznościowej publikacji i wykonane podczas finałowego koncertu w Krakowie w czerwcu 2019 r.

Stanowiący artystyczne podsumowanie projektu koncert będzie znaczącym wydarzeniem w życiu społeczności szkolnych wszystkich uczestniczących w nim partnerskich instytucji. Zgodnie z założeniami zdominuje go polska muzyka narodowa – od tej ludowej, granej na oryginalnych instrumentach etnicznych, poprzez chopinowskie mazurki czy polonezy, aż po współczesne jazzowe stylizacje folkowe. Wykonywać ją będzie Wielka Rodzina „dzieci moll i dzieci dur” z trzech zaprzyjaźnionych krajów. Uniwersalny język muzyki połączy je we wspólnej Europie bez granic i uprzedzeń, w której kultywuje się tradycje rodzime, a jednocześnie uczy otwartości na kulturę i sztukę odmienną.

Słowa kluczowe: Józefina, projekt, muzyka narodowa.

PRZYPISY:

¹ Projekty: „Rozszerzenie oferty kulturalno-edukacyjnej poprzez rozbudowę Szkoły Muzycznej I i II st. w Krakowie” i „Rozszerzenie oferty kulturalno-edukacyjnej poprzez doposażenie SM I i II st. w Krakowie” (Program Infrastruktura i Środowisko).

² Słowa hymnu Antoni Gazda, muzyka Mateusz Bień.

³ Dotyczy projektu: 2017-1-PL01-KA202-038682.

⁴ sm1krakow.eu/erasmus/.

* * *



Daria Onderka-Woźniak – absolwentka filologii słowiańskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz pedagogiki fortepianu w Akademii Muzycznej w Katowicach, nauczycielka fortepianu w krakowskich szkołach muzycznych, wieloletnia akompaniarka chóru Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. B. Rutkowskiego w Krakowie, z którym koncertowała w kraju i za granicą (Francja, Węgry, Bułgaria). Opracowała autorski program z zakresu nauczania początkowego gry na fortepianie. Jako członek Konfederacji Pisarzy Bułgarskich tłumaczy na j. polski współczesną literaturę bułgarską oraz fachową literaturę muzyczną.

W Stulecie dla Niepodległej

DR ALICJA JANIĄK

„Aby mierzyć drogę przyszlą trzeba wiedzieć skąd się wyszło” (C. K. Norwid).

Bieżący rok szkolny jest czasem wielu cennych inicjatyw, przedsięwzięć mających za zadanie przybliżyć historię naszej Ojczyzny, jeszcze bardziej rozbudzić miłość do niej, szacunek, przywiązanie. Daje to możliwość poznania dziejów naszego kraju w określonym kluczu wartości i stwarza szansę umacniania osobistej więzi emocjonalnej z Polską. Ta praca „organiczna u podstaw” staje się niejako fundamentem w kształtowaniu tożsamości osobowej i narodowej, i w rozwijaniu postaw patriotyzmu nauczyciela, ucznia, rodzica.

Jedną z twórczych inicjatyw na rzecz Niepodległej 2018 było przeprowadzenie badań przez nauczycieli ze Szkoły Podstawowej nr 5 im. St. Artwińskiego w Kielcach. Panie Monika Graba i Anna Trzmielewska wraz z uczniami gimnazjum klasy II A opracowały ankietę na temat postaw patriotycznych wśród rodziców, nauczycieli, uczniów. Wyniki są interesujące, ale zanim zostaną omówione, kilka refleksji teoretycznych, które pomogą lepiej zrozumieć i sam temat, i wyniki badań.

Umiłowanie ojczyzny, zwane inaczej patriotyzmem¹ jest wypracowanym systemem postaw i zachowań człowieka, wyrażającym się świadomością przynależności narodowej, przywiązaniem do własnej ojczyzny, gotowością służby dla niej, a także staniem w walce o nią w obliczu zagrożenia. Wypracowanie takiej postawy nie przychodzi w sposób samoistny, mimowolny, choć pragnienie miłowania jest zakorzenione w ontologii bytu ludzkiego. Człowiek ma w sobie pragnienie i zdolność miłowania drugiego człowieka, Boga, Ojczyzny, jest więc ono naturalnym wyposażeniem natury ludzkiej. Człowiek najbardziej pragnie kochać i być miłowanym. Jest to sposób i forma bytowania ludzkiego i tu przejawia się najgłębszy sens jego egzystencji, bycie darem i to bezinteresownym. Miłość jako upodobanie w dobru² przejawia się w postaci uczucia, zaangażowania emocjonalnego, skierowanego do osoby, do rodziny, do Boga, do ojczyzny i wyraża się pragnieniem dla nich dobra, szczer-

ścią i zachowania ich istnienia³. Ojczyzna to słowo, które kryje w sobie bogate treści historyczne i aktualne, kulturowe, decydujące o tożsamości osoby⁴. Aktualnie pojęcie to wchodzi do kanonu polskiej kultury narodowej i stanowi „syntezę naczelných wartości”⁵.

Patriotyzm wiąże się z ukształtowaniem osobowości miłującej, odpowiedzialnej, stąd jako wartość jest rzeczywistością duchową. Mieści się w obszarze uczuć wyższych, podlegających transcendencji. A więc można powiedzieć, że patriotą staje się ten, kto jest duchowo, wewnętrznie bogaty, kto kocha, miłuje i jest otwarty na rozwój życia osobowego (transcendowanie)⁶. Dlatego tak ważne jest uwzględnianie w procesie wychowania rodzinnego, pedagogicznego integralności rozwoju osoby ludzkiej, na który składa się wymiar ontologiczny człowieka (bytowość fizyczna „jestem”), etyczno-aksjologiczny, pedagogiczny, psychologiczny, teologiczny, społeczny, prawny.

Patriotą staje się ten, kto jest duchowo, wewnętrznie bogaty, kto kocha, miłuje i jest otwarty na rozwój życia osobowego.

Stąd wszelki dyskurs na temat patriotyzmu powinien być rozpatrywany z perspektywy personalizmu i humanizmu zarazem, a przede wszystkim personalizmu, u podstaw którego leży wypracowany poprzez praktykę życia pełny, rzeczywisty obraz człowieka. Jest nim osoba ludzka, istota psychiczno-fizyczno-duchowa⁷. Żyje nie tylko fizycznie w określonym miejscu, ale i duchowo. To w sferze duchowej (serce, myśl, rozum) powinna przede wszystkim być zakorzeniona troska o ojczyznę, wyrastająca z duchowego przeżywania własnej bytowości i narodu. A ojczyzna według personalizmu to byt bardzo realny, bo tworzony przez określoną społeczność osób ludzkich⁸. Nic bardziej prawdziwego, bo na dotyk, wyciągnięcie dłoni, spojrzenie oczu, uśmiech. A zarazem to rzeczywistość duchowa, dynamiczna, domagają-

ca się i wymagająca ludzkiej odpowiedzi „tak”, jeśli człowiek chce godnie i szczerliwie przeżyć własne życie w pełni.

Powróćmy zatem do naszych refleksji nad badaniami. Sondaż został przeprowadzony wśród uczniów klas V, VI, VII szkoły podstawowej oraz II i III gimnazjum, wśród nauczycieli i rodziców. Próba badawcza przeprowadzona została na grupie 107 losowo wybranych osób w 2018 r. **Ankieta** była anonimowa, respondenci udzielali odpowiedzi na 6 pytań zamkniętych i 2 otwarte.

1. *Czy czujesz się patriotą?* Tak – 65 osób, nie – 18 osób, nie wiem – 24 osoby.

2. *Czym jest dla Ciebie patriotyzm?* Kibicowanie polskim drużynom sportowym – 29 osób; uczestniczenie w uroczystościach upamiętniających ważne wydarzenia historyczne – 53; wywieszanie flagi państwowej w okresie świąt narodowych – 44; obchodzenie świąt narodowych – 56; dbanie o poprawność języka ojczystego – 41; szanowanie swojej narodowości – 105; propagowanie i promowanie Polski poza granicami – 33.

3. *Czy jesteś dumny z bycia Polakiem?* Tak – 88, nie – 5, nie wiem – 14.

4. *Czy znasz słowa hymnu państwowego?* Tak – 100, nie – 7.

5. *Czy w przypadku zagrożenia ojczyzny stanąłbyś/stanęłabyś w jej obronie?* Tak – 60, nie – 15, nie wiem – 32.

6. *Czy kibicujesz polskim drużynom sportowym?* Tak – 71, nie – 9, nie wiem – 27.

7. *Jakie znasz święta o charakterze narodowym?* Święto Konstytucji 3 Maja – 74; Narodowe Święto Niepodległości (11 listopada) – 70; Dzień Flagi (2 maja) – 27; Święto Pracy (1 maja) – 13.

8. *W jaki sposób możesz być dzisiaj patriotą?* Wywieszanie flagi – 20; obchodzenie świąt narodowych – 21; szanowanie swojego kraju – 22; uczenie się historii Polski – 10.

Wnioski nauczycieli z przeprowadzonych badań ankietowych dotyczących patriotyzmu: 1. Na podstawie wyników przeprowadzonej ankiety jednoznacznie można stwierdzić, że ankietowani czują się patriotami; 2. Ankietowani wskazali wiele przykładów postaw patriotycznych;

3. Ankietowani znają święta patriotyczne obchodzone w naszym kraju, znają ich daty oraz właściwe nazwy, co świadczyć może o tym, że obchodzą te święta; 4. Nasi ankietowani w przeważającej większości czują się Polakami, co świadczyć może o tym, że są również patriotami; 5. Prawie wszyscy znają hymn państwowy; 6. Bardzo dużo ankietowanych wyraża swój patriotyzm poprzez szanowanie swojej narodowości; 7. Większość zadeklarowała, że w obliczu zagrożenia Ojczyzny stanęłaby w jej obronie; 8. Niepokojącym faktem jest to, że 5 osób nie jest dumnych z bycia Polakami.

Jako dopowiedź z płaszczyzny personalizmu i z spokrewnionego z nim humanizmu, który słusznie stwierdza, że nie ma pustki aksjologicznej w człowieku ani neutralności światopoglądowej, należy wskazać na następujące wnioski: pozytywne i negatywne.

Pozytywne:

1. Zdecydowana większość badanych czuje się patriotami. 2. Prawie cała grupa badanych poza 2 osobami swoją postawę patriotyczną wyraża szanowaniem własnej narodowości. W tym dość szerokim i ogólnym ujęciu należy widzieć poczucie własnej tożsamości narodowej, przynależności, które są budowane w oparciu o przywiązanie, kulturę, wartości narodowo-religijne. Na uwagę w badaniach zasługuje rzetelne, merytoryczne rozbudowanie pojęcia patriotyzmu, aż na 7 postaw, co daje w konsekwencji bogaty kulturowo-wachlarz zachowań określanych mianem współczesnego patriotyzmu. 3. Ankietowani są dumni, z tego że są Polakami – 94,16% grupy badanej. 4. W stosunku do poprzednich lat wzrasta rozumienie sensu i idei świąt narodowych, które zostały ustanowione historycznie i w dwudziestolecie międzywojennym. Nie odeszły w niepamięć społeczną: Święto Konstytucji 3 Maja, Narodowe Święto Niepodległości (11 listopada), powoli pojawia się w świadomości Polaków jako ważne, nowe święto – Dzień Flagi (2 maja).

Negatywne:

1. Niepokojący jest fakt, iż 15 osób z badanych (16,05%) nie stanęłoby w obronie ojczyzny, a aż 32 osoby (34,24%) nie wiedzą, czy stanęłyby w ogóle do walki. Ten ostatni wysoki wskaźnik wskazuje na jakąś niewydolność opowiedzenia się aksjologicznego i podjęcia konkretnego działania w sytuacji zagrożenia. A chodzi tu przecież również o zagrożenie osobiste. Jeśli ojczyzna jest zagrożona, to również i sam

konkretny człowiek. Jego byt i jego najbliższych. Rodzą się w związku z tym pytania, których może być wiele. Dla przykładu kilka z nich: Skąd ta obojętność? Czy jest to konsekwencja płytkiego przeżywania swojej bytowości na tle społeczeństwa narodowego? Czy jest to własne przeżywanie egzystencji w oderwaniu od rzeczywistości i świata, czyli jakieś wyalienowanie? Dlaczego w ogóle brak troski nawet o siebie w takiej sytuacji zagrożenia – czyli nic nie robić i czekać na co...? 2. W odpowiedzi na 8 pytanie: *W jaki sposób możesz być patriotą*, odpowiedzi dały 73 osoby ankietowane, a 34 osoby nie odpowiedziały, czyli 36, 38% ogółu badanych. Ponad jedna trzecia badanych nie wie, w jaki sposób być patriotą. Dlatego też tutaj rodzą się pytania: Czy jest to aksjologiczna obojętność? Choć nie ma pustki w życiu człowieka. Jest niemożliwa. Więc czym jest wypełniona ta przestrzeń, jakimi wartościami, a może antywartościami? Co jest ważniejsze od patriotyzmu, biorąc pod uwagę, że patriotyzm jest wartością naczelną i uniwersalną, którą należy kierować się w życiu społecznym. Bez jej akceptacji i interioryzacji człowiek nie może w pełni się rozwinąć ani szczęśliwie żyć. Znamienne jest także to, że tylko 10 osób z grupy 107 badanych zwraca uwagę, że uczenie historii Polski jest najlepszą metodą w zdobywaniu rzetelnej wiedzy. Wydaje się, że tak niska ocena, wskazuje na pewien brak wiarygodności i zaufania dla tej formy edukacji. Rodzi się pytanie: Dlaczego tak się dzieje? Być może szczegółowe badania na ten temat dałyby pełną, rzetelną odpowiedź, co pozwoliłoby uniknąć pewnych niedomówień i niejasności w tej kwestii.

Przeprowadzone badania w Szkole Podstawowej nr 5 w Kielcach doskonale wpisują się w szereg badań prowadzonych w całej Polsce odnośnie postaw patriotyzmu i miłości do Ojczyzny u Polaków. Całokształt wyników napawa optymizmem. Zaprzecza ogólnie przyjętym, stereotypowym sądom, iż Ojczyzna i patriotyzm są pojęciami zdewaluowanymi⁹. Polacy w swej naturze mają zakorzeniony patriotyzm i wobec tego można stwierdzić, iż jest to jedna z najistotniejszych zalet narodowych¹⁰. Powyższe badania wskazują też na kolejne zadania edukacyjne; do konkretnej, określonej pracy w przyszłości, biorąc pod uwagę mocne i słabe strony wyników.

Istotne jest, by skupić się na pozytywach i koncentrować się na mocnych aksjologicznie punktach świadomości pa-

triotycznej naszych uczniów, rodziców, nauczycieli. Badacze zwracają uwagę, na trzy zasadnicze środowiska edukacyjne, które sprzężone we wspólnym działaniu będą przynosić oczekiwane zmiany w postawach. Są to: rodzina, szkoła i Kościół¹¹. W edukacji istotna jest także świadomość, że życie człowieka ze swojej natury potrzebuje skupienia na wartościach tych najważniejszych, jakimi są Ojczyzna, miłość, patriotyzm, bo to one pozwalają wyzwolić w osobie ludzkiej siłę własnego człowieczeństwa i w ten sposób określać, nadawać sens własnej egzystencji, a także wpływać twórczo na rozwój własnego kraju i narodu.

Zebrała Alicja Janiak.

Słowa kluczowe: miłość, Ojczyzna, patriotyzm, personalizm, wartość.

PRZYPISY:

- ¹ <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3955049/patriotyzm.html> (dostęp: 18.07.2018).
- ² K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2010, s. 70.
- ³ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 124.
- ⁴ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, s. 88.
- ⁵ Tamże, s. 89.
- ⁶ Por. D. von Hildebrand, *Miłość jako odpowiedź na wartość*, <http://dx.doi.org/10.15633/lie.804> (dostęp: 19.07.2018).
- ⁷ J. Maritain, *Pisma filozoficzne*, Kraków 1988, s. 81–87 i 330–332.
- ⁸ Tamże, s. 337.
- ⁹ K. Denek, dz. cyt., s. 121.
- ¹⁰ Tamże, s. 121.
- ¹¹ Tamże.

BIBLIOGRAFIA:

- Denek K.: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2000. ISBN 83-7174-598-2.
- Maritain J.: *Pisma filozoficzne*. Kraków: ZNAK, 1988. ISBN 83-7006-122-2.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: ŻAK, 2007. ISBN 83-01-10042-7.
- Wojtyła K.: *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: TN KUL, 2010. ISBN 978-83-7306-02-1.

NETOGRAFIA:

- <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3955049/patriotyzm.html> (dostęp: 18.07.2018).
- D. von Hildebrand, *Miłość jako odpowiedź na wartość*, <http://dx.doi.org/10.15633/lie.804> (dostęp: 19.07.2018).

* * *

Dr Alicja Janiak – pedagog, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel w Szkole Podstawowej im. St. Artwińskiego nr 5 w Kielcach.

Integracyjne spotkania ze sztuką



MARZENA SULA-MATUSZKIEWICZ

Najpiękniejsze efekty twórczości człowieka mogą ujawnić się niespodziewanie.

Zajęcia o charakterze integracyjnym, kiedy działania plastyczne dziecka są inspirowane muzyką lub literaturą, przynoszą dzieciom wiele wymiernych korzyści dla ich rozwoju poznawczo-intelektualnego i emocjonalnego. Ukazują dzieciom również możliwość wyrażania tych samych przeżyć za pomocą środków, formy i języka właściwego dla konkretnego rodzaju sztuki.

Odkrywanie znaczeń i kodów form przedstawiających, a następnie abstrakcyjnych w dziełach plastycznych jest pomocne w przeżywaniu muzyki. Kolor w malarstwie może wyrażać nastrój muzyki, formy w dziele plastycznym mogą mieć wiele wspólnego z tempem i dynamiką melodii. Główną funkcją muzyki jest rozbudzanie przeżyć w przeciwieństwie do tekstów literackich i malarstwa, gdzie ładunek informacyjny ma istotniejsze znaczenie.

Niektórzy autorzy prac o edukacji wczesnoszkolnej¹ twierdzą, że szkoła nie stymuluje optymalnie rozwoju muzycznego dziecka, a przyczyną tej sytuacji jest również fakt, że nauczyciele pierwszego etapu szkolnego mają słabe przygotowanie muzyczne i nie stosują różnych form edukacji przez sztukę. Może brak wiary w sens inicjowania kontaktów ze sztuką młodszych uczniów wynika z przekonania, że nie są oni i tak w stanie wykreować prac wartościowych pod względem artystycznym, ze względu na zrozumiały w tym wieku brak wiedzy o sztuce.

W opozycji do takiego podejścia do problemu z wielkim powodzeniem rozwija się sztuka „art brut”. Koncepcja art brut pochodzi od francuskiego artysty Jeana Dubuffeta, który – zafascynowany twórczością osób żyjących na marginesie życia społecznego – określeniem art brut nazywał dzieła „niedotknięte kulturą artystyczną”. Ich autorami byli pacjenci szpitali psychiatrycznych oraz penitencjariusze w więzieniach, a ich prace – samorodnym zamysłem i przeciwieństwem reprodukcji. Nie nawiązywały do konwencji artystycznych lub kulturowych. Stanowiły dzieło odległe



Spektakl „Rogata legenda”, Zespół Szkół w Radłowie, fot. J. Stono

od tradycji sztuki, ponieważ ich autorzy nie posiadali wykształcenia artystycznego ani żadnych związków ze środowiskiem twórców sztuki. Nieskażenie twórców edukacją i tradycją artystyczną nie krępowało wrodzonej spontaniczności. Właśnie ta nieograniczona niczym spontaniczność znalazła ujście w akcie tworzenia dzieł, które charakteryzowały się walorami artystycznymi treści i kompozycji, kolorystyki i ekspresywności oraz oryginalnością w sposobie widzenia i ujmowania świata. Nie czerpiąc z kultury, autor dzieła czerpie z własnej egzystencji. Dzieło odzwierciedla wewnętrzny jego świat, tworzony za pomocą dostępnych tylko autorowi kodów, a nie powszechnie uznawanych środków i form wyrazu.

W Polsce miało miejsce wiele ekspozycji prac art brut twórców zmagających się z niepełnosprawnością umysłową, znanych ze swoich uzdolnień malarских także poza granicami naszego kraju. **Przykładem możliwości integrowania sztuk w przestrzeni edukacyjnej jest teatr szkolny**, wykorzystujący różne formy przekazu plastycznego, ruchu scenicznego i literatury. Uczniowie biorący udział w przedstawieniu teatralnym zmuszeni są do wykonywania kilku działań jednocześnie – improwi-

zacji ruchowej, czasami wykorzystującej elementy rytmiki i tańca przy jednoczesnym wypowiadaniu tekstu lub recytowaniu w sposób całkowicie niezależny. Takie, nawet niezamierzone, połączenie ćwiczeń kształci umiejętności koncentracji uwagi i niezależnego działania wielokierunkowego, w tym również podzielności uwagi w połączeniu z precyzyjnym ruchem i właściwą intencją mówionego tekstu.

Ze względu na wielowymiarowość kształcenia poprzez sztukę różnych umiejętności u dzieci, istotne jest właściwe docenienie edukacji artystycznej i twórczych działań uczniów. W ten sposób wychowamy przyszłych uczestników życia kulturalnego albo jego liderów i kreatorów.

Prezentowana literatura:

Edukacja małego dziecka. T. 6: *Wybrane obszary aktywności*, pod red. Ewy Ogrodzkiej-Mazur, Urszuli Suściak, Arkadiusza Wąsińskiego. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013. ISBN 978-83-7587-468-6. Sygn. 261307.

Lubińska-Kościółek Elżbieta: *Spotkanie z art brut*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2017. ISBN 978-83-8084-089-8. Sygn. 269388.

Skoczylas Zdzisław: *Poezja w teatrze szkolnym*. Busko-Zdrój: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2018. ISBN 978-83-943886-1-4. Sygn. 269541

Słowa kluczowe: szkoła, sztuka.

PRZYPISY:

¹ *Edukacja małego dziecka*, t. 6: *Wybrane obszary aktywności*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński, Kraków 2013, s. 2000.

* * *



Marzena Sula-Matuszkiewicz jest kierownikiem Czytelni Głównej Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie. Jest członkiem Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

Konkurs MSZ dla szkół z okazji 25 lat Europejskiej Konwencji Praw Człowieka w Polsce

Ministerstwo Spraw Zagranicznych zaprasza uczniów i nauczycieli do wzięcia udziału w konkursach upamiętniających 25. rocznicę przystąpienia przez Polskę do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka.

Uczniowie klas I–VI szkoły podstawowej są zaproszeni do udziału w konkursie plastycznym, a uczniowie klas VI–VIII szkoły podstawowej do wystartowania indywidualnie lub w zespołach 2–3 osób w konkursie na plakat edukacyjny. Do uczniów gimnazjum (III klasa) oraz szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych kierowany jest konkurs na esej.

Głównym celem konkursów jest upowszechnianie wśród uczniów, nauczycieli i szkół wiedzy na temat praw i wolności chronionych Europejską Konwencją Praw Człowieka oraz na temat roli i działalności Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Organizatorzy liczą także, że udział w konkursach doprowadzi do zwiększenia zainteresowania uczniów zdobywaniem wiedzy na temat ochrony praw człowieka we współczesnym świecie oraz na temat przynależności Polski do systemu Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. Dla laureatów i nauczycieli przygotowujących laureatów do konkursów przewidziane są nagrody. Szkoły laureatów otrzymają zaś honorowe dyplomy Ministra Spraw Zagranicznych.

Prace konkursowe wraz z wypełnionym formularzem zgłoszeniowym oraz oświadczeniem, stanowiącymi załączniki do regulaminów konkursów, należy przesyłać w terminie od **30 października do 19 listopada 2018 r.** (decyduje data stempla pocztowego) na adres:

Ministerstwo Spraw Zagranicznych
Departament ds. postępowania przed
międzynarodowymi organami ochrony praw
człowieka
Al. J. Ch. Szucha 23
00-580 Warszawa

Wszelkie informacje na stronie: www.msz.gov.pl
Źródło: www.msz.gov.pl

Humanista – wirtuoz dla pedagogiki i pracy socjalnej

DR HAB. MAŁGORZATA KALISZEWSKA PROF. UJK

Recenzja książki Lecha Witkowskiego, *Humanistyka stosowana: wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Of. Wyd. Impuls, Kraków i Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2018.

Tytułowy wirtuoz jest nie tylko ukłonem w stronę Lecha Witkowskiego, od lat troszczącego się o odkrywanie zasobów i potencjałów pedagogiki (i profesji społecznych) oraz jego tegorocznego dzieła, ale też odniesieniem do wirtuozerii, jaka potrzebna jest dziś pedagogom, a w zasadzie wszystkim zawodom społecznym. Termin ten, wzięty przez Lecha Witkowskiego z analiz Maxa Webera, znalazł wielokrotne zastosowania, tu w odniesieniu do społeczności akademickiej akurat, bo jak napisał autor „pedagog to coś więcej, niż artysta, mimo że nie ma prawa nie sprostać najpierw minimum przyzwoitości duchowej. Ale tego właśnie często nie rozumiemy. Stąd tak rzadko mamy poczucie obcowania z wirtuozem i wirtuozerią w naszej codzienności środowiskowej. Dopuszczamy do głosu tych, którzy mają papiery, a nie dar i poziom gry” (s. 597). Wynika to stąd, że „zatraciliśmy troskę o duchowość także wspólnoty akademickiej, nie kojarząc tego, czym etyka wirtuozerii ma być” (s. 598). Rozdział o etyce wirtuozerii (s. 595) unaocznia te kwestie dobitniej, językiem emocjonalnym i analitycznym zarazem, specyficznym dla autora.

Tę książkę trzeba czytać uważnie, niż zazwyczaj się to robi, szczególnie jeśli nie było się czytelnikiem wcześniejszych dzieł tego autora, poświęconych szeroko ujętym humanistycie i pedagogice. Uważnie, czyli czujnie, empatycznie, wykazując większą wrażliwość na słowo, pojawiające się w różnych kontekstach terminy i nawiązania, idee i przesłania na przyszłość. Jest to bowiem nie tylko zbiór rozproszonych, uprzednio już drukowanych tekstów, a teraz jeszcze doprecyzowanych i połączonych w jedną całość kompozycyjną, ale jest to także – w rezultacie starań autora – rodzaj manifestu, projektu, dokumentu pasji

badawczych, wizji nowej pedagogiki i jej metodyki, podporządkowanej całościowej wizji świata i człowieka, formułowanej wiele lat w książkach, w trosce o jakość pedagogiki i dydaktyki akademickiej. Jak napisał autor: „Teksty wpisują się w epistemologiczną wizję ‘pedagogiki krytycznej’ oraz w integralną wizję humanistyki” (s. 32). Uzasadnienie podejmowanych przez lata kwestii widzi Witkowski w braku „ogólnej recepcji w pedagogice w zakresie stanu filozofii edukacji, co skutkuje tym, że najbardziej otwarci pedagogowie społeczni muszą sami wykonywać zadania przyswojenia i przetwarzania idei, ich rozwinięć i ustaleń, obecnych w kontekstach, w jakich staram się od wielu lat pracować” (s. 31). Natomiast „integralna wizja humanistyki” nakazuje filozofowi „łączyć (samokształceniowo, dydaktycznie i badawczo) tropy psychoanalityczne i socjologiczne, obok wielu innych, zwykle przekraczając ramy konwencjonalnych podziałów na dyscypliny” (s. 27).

Specyfiką rekomendowanego dzieła jest również większe nakierowanie na praktykę w sensie zainteresowania aspektami profesji pedagogicznych/społecznych, które mogą doskonalić tę praktykę, doprowadzając do „nowego ugruntowania dyskursu praktycznego” (s. 178). Jak uzasadnia autor, „filozoficzne myślenie o pracy socjalnej musi uderzać w jej rozmaite postaci i wyobrażenia o niej, usankcjonowane instytucjonalnie, służące wygodnictwu sprawozdawczości czy redukcyjnemu sposobowi jej projektowania. Bez kultury filozoficznej myślenia o działaniu i jakości samego działania sfera pracy socjalnej będzie coraz częściej źródłem medialnie nagłaśnianych dramatów i dowodów braku odpowiedzialności, wyobraźni czy wrażliwości – jednym

słowem: realnego przejścia się drama-tem żywych ludzi” (s. 179).

Książka składa się, co wyjaśnia sam autor, z pięciu profili problemowych, złożonych z tekstów z różnych lat, związanych z zakresami tożsamości badawczej Witkowskiego. Profil pierwszy dotyczy akcentów metodologicznych, drugi ilustruje styk teorii i praktyki w zakresie pedagogiki społecznej, pracy socjalnej i mediacji rodzinnej, trzeci profil przynosi próby wskazań nowych inspiracji dla praktyki społecznej, spoza głównego nurtu. Profil czwarty „wypunktowała efekty okazyjnych retrospekcji i prób syntezy” (s. 32) we wcześniej podejmowanych przez autora rozważaniach, a profil piąty „ukazuje obszary zaangażowań praktycznych” (s. 32), jakie stały się udziałem autora, z wykorzystaniem jego zaplecza teoretycznego.

Publikacja obejmuje więc zagadnienia z różnych kręgów zainteresowań autora, jak profesjonalizm pedagogiczny, zarządzanie humanistyczne, filozofia edukacji, pedagogika ogólna (s. 26). Autor pragnie, by te wspólnie zarysowane wątki, nawet kilkakrotnie powtarzane w różnych miejscach, ze względu na ich wagę i znaczenie obecności, przyniosły „zysk symboliczny”, jakim byłby efekt autorskich wieloletnich prac badawczych (s. 27). A występujące w działach pojęcia „pracują” w różnych kontekstach lub też „pulsują”, jak pisała kiedyś Joanna Rutkowiak w odniesieniu do kategorii pedagogicznych. Witkowski podkreśla, iż: „Książka ta jest wręcz zapisem dokonań, którymi spłacam dług wdzięczności za wciągnięcie mnie w tę grę akademicką o poważną społecznie akademicko stawkę, czyli w »grę na serio«, jak pisał o krytyce akademickiej Pierre Bourdieu” (s. 29).

Aby zainteresować nauczycieli praktyków i pracowników socjalnych tą lekturą, lub choćby jej fragmentami, pragnę przedstawić te tropy, które mogą się okazać dla nich najbardziej znaczące, w sensie inspirowania do rozwoju i wzrostu; wybrane oczywiście spośród wielu innych subiektywnie, z racji własnych zainteresowań.

1) Pierwszym tropem, obecnym we wszystkich niemal dziełach Witkowskiego oraz spopularyzowanym już dzięki wieloletniej obecności w podręcznikach do pedagogiki, jest tzw. „przełom dwoistości”, a więc wpraw trop dwoistości i ambiwalencji, nowe kategorie pedagogiczne, jako istotne dla rozumienia

napieć, oscylacji i innych podobnych zjawisk, zachodzących w klasie szkolnej oraz na styku patologii i normalności praktyk społecznych; następnie przełom dwoistości jako perspektywa badawcza, otwierająca nowe możliwości recepcji dorobku wielkich polskich pedagogów okresu międzywojennego. Stąd obecność kategorii dwoistości również w literaturze pedeutologicznej, za pośrednictwem Henryki Kwiatkowskiej i pedagogice społecznej przez aplikację Ewy Marynowicz-Hetki. Autor twierdzi, iż „pedagogika, dzięki odsłonięciu nienazwanego zwykle wymiaru dwoistego czy dwoistości, jako podstawowej cechy wszystkich jej odniesień i przedmiotów analiz (w tym pojęć) osiągnęła możliwość bycia dyscypliną dojrzałą do tego, by o jej możliwości dyskursu i badań można było mówić, pokazując typ złożoności, któremu wreszcie potrafi sprostać”¹. O dwoistości w rekomendowanym tu dziele znajdziemy więcej np. na s. 213 – *W stronę dwoistości*; s. 277 – *Dwoistość specyfiki zarządzania humanistycznego*, s. 376 – *Trop dwoistości jako centrum nowego paradygmatu pedagogicznego*, s. 383 – *O dwoistości autorytetu pracownika socjalnego*. Znajdujemy ten trop również w książce poświęconej nowym odczytaniom faz rozwoju E. H. Eriksona, pod znamienym tytułem *Versus*², recenzja tej książki ukazała się dwa lata temu na łamach „Hejnału Oświatowego”³. Natomiast w omawianym tu dziele autor wielokrotnie powraca do idei Eriksona jako teorii znaczącej w pracy socjalnej (np. s. 291, 533, 539, 551).

**Publikacja obejmuje zagadnienia
z różnych kręgów
zainteresowań autora.**

2) Drugi trop, interesujący głównie dla pracowników socjalnych, dotyczy tzw. estetyk modelujących relacje (s. 175). Są to odmienne estetyki/style/możliwości zarządzania sytuacją z pozycji a) władzy, b) znaczeń, c) gotowych alternatyw, bądź d) zachęty do samodzielności w rozwiązywaniu problemów. Wiąże się to też z dostrzeganiem paradoksu strategii autodestrukcyjnych jako typowych dla mechanizmów obronnych, z umiejętnością rozpoznawania deficytów egzystencjalnych witalności ludzkiej, z odniesieniami do poziomu i jakości komunikacji (s. 174). Relacje są podstawą tworzenia wszelkich wspólnot.

3) Wspomniane odniesienia do kompetencji komunikacyjnych wymieniałabym tu jako osobny trop, ważny w zawodach społecznych, bardziej znaczący społecznie i profesjonalnie od prostych umiejętności stereotypowego komunikowania się w sytuacjach znanych. Autor przedstawia refleksję nad „komunikacją w działaniu” (s. 173). Zadaje ważne pytania, na przykład: Jakim językiem się komunikować w przestrzeni interakcji, w relacji typowej dla pracy socjalnej? Na jakim poziomie złożoności pokazywać sytuację podmiotów i możliwych rozwiązań? Odpowiedzi nie są tu proste i wymagają kompetencji znacznie szerszych, o filozoficznych korzeniach.

4) Trop wskazujący na tzw. „pęknięcia normatywne”, co ważne dla nauczycieli, zilustrował Witkowski m.in. filmem *Stowarzyszenie umarłych poetów*, trafnie ukazującym dwa odmienne konteksty profesjonalizmu „z których ten, za jakim byśmy się dziś opowiadali, wymagał naruszenia dominującej konwencji funkcjonowania nauczyciela, zgodnej z oczekiwaniami rodziców, aż po sankcje i koszty, jakie trzeba było za to ponieść” (s. 137).

5) Jako kolejny trop wskazuję hasło „o nową postać ekologii”, Na którą składają się „ekologia umysłu”⁴ i idea „podwójnego wiązania” wzięta z dorobku Gregory Batesona⁵, „Ekologia kultury” i „kultura ekologii” (s. 643) i co za tym idzie, nowa postać „ekologii w myśleniu i działaniu” (s. 649), „nowa strategia poznawcza” (s. 651), „nowy poziom uczenia się” (s. 653). Autor wskazuje na to, że „niezbędne staje się inspirowanie nowego postrzegania świata w edukacji poprzez media i nowe instytucje społeczne. (...). Pytania terapeutyczne i pedagogiczne wymagają uzupełnienia o nową generację trosk, także poza typowe mechanizmy obronne, spontaniczne i nie dość refleksyjne. (...) Nagłaśniane zaczyna być niewygodne pytanie w sprawie zrównoważonego rozwoju – o to, jaką liczbę ludności Ziemia jeszcze udźwignie i żywy (...). Praktyka twórczej improwizacji niesie pozytyw, ale i wpisana jest w nie-uświadamiane zagrożenia. Zachowania po omacku stają się źródłem nowych. Ciągłe wypuszczamy złego dzina z butelki. Powtórzę na koniec: ekologia sfery duchowej staje się nakazem chwili!” (s. 657).

6) Trop „dwoistości autorytetu pracownika socjalnego” (s. 383–407) poprzedzony został badaniami, których efektem są dwa dzieła, wiele wnoszące

do rozumienia tej kategorii w czasach deprecjonowania autorytetów w tradycyjnym pojęciu⁶.

7) Tropem, którym chciałabym zamknąć moją ich listę, jest trop czujnego poszukiwania nieobecnych, bądź nie dość obecnych dyskursów, w naszych profesjonalnych pedagogicznych. Autor nawiązał do słynnego w latach 80. seminarium na taki temat (*Między „nieobecnymi dyskursami” a „źle obecnymi” dyskursami tradycji*, s. 124), ale okazuje się, że i dzisiaj mamy dyskursy przemilczane, porzucone lub niedostrzegane albo właśnie „źle obecne”, z czego powinniśmy sobie zdawać sprawę i brać to pod uwagę w podejmowanych działaniach.

Osobnym wątkiem prezentowanego dzieła jest troska, a nawet walka o jakość dyscyplin akademickich i kształcenia studentów, walka z „rytualizacją pozoru”, walka o „służby wolności”, o humanistykę i „zupełnie inne rozumienie jej wartości” (s. 616). To także kwestia interdyscyplinarności i specjalizacji w nauce, patologii tej interdyscyplinarności oraz wątek kulturowej koncepcji pedagogiki (s. 737). Natomiast w podsumowaniu książki autor podkreśla, że owa tytułowa „wirtuozeria” i „ekologia kultury” są „jednocześnie apelem o przebudzenie, o zmianę – wręcz odwrócenie – trendu, który nosi znamiona samobójczego i autodestrukcyjnego pędu. (...) Najbardziej perfidną strategią depriacji (kulturowej) pokoleń jest ich ... deprawacja, osławiająca z brakiem dostępu do wartościowej myśli i praktyki troski o własną perfekcję, mistrzostwo, profesjonalizm, a z czasem i wirtuozerię” (s. 716).

Dopełnieniem książki jest esej recenzyjny autorstwa Ewy Marynowicz-Hetki, w którym autorka odnosi się m.in. do inspiracji filozoficznych dla pedagogiki, uważa, że są one „niezwykle ważnym warunkiem konstruowania myślenia kompleksowego, zintegrowanego, tak koniecznego dla całościowego pojmowania złożoności pola praktyki (...)” (s. 779). Ta sama autorka w innej publikacji szerzej rozwija ideę współmyślenia filozoficzno-pedagogicznego. Zaznacza jednak, że „społeczność akademicka pedagogów wydaje się nie być przygotowana do tego, by korzystać z filozofii jako źródła, inspiracji, refleksji nad praktyką edukacyjną, filozofia niemal nie jest obecna w myśleniu pedagogicznym”⁷. Autorka stwierdza też, że z perspektywy filozoficznej oddalenia dyscyplinarnego

„lepiej są widoczne zagrożenia, wynikające z rozwijających się mechanizmów społecznych. Współmyślenie pedagogiczno-filozoficzne uwrażliwia na te zjawiska, na przykład na konsekwencje neoliberalnego kontekstu społecznego i ekonomicznego, z którymi pedagogika społeczna styka się na polu praktyki”⁸. Autorka postuluje model myślenia kompleksowego, który „wyrażany np. w paradygmacie zintegrowanym analizy działania jest pewną propozycją zorientowaną przeciw fragmentaryczności myślenia i działania, w kierunku integracji humanistyki”⁹.

Książkę tę rekomenduję głównie praktykom profesji społecznych, studentom studiów pedagogicznych różnych specjalności oraz pracy socjalnej, jako źródło inspiracji i motywacji do przemiany, argument za koniecznością całościowego pogłębiania lub weryfikowania i aktualizacji własnej wiedzy zawodowej. Nie wystarczą bowiem tylko okrojone programami akademickimi zakresy treści poszczególnych przedmiotów, poznawane w trakcie studiów, a konieczny jest dalszy rozwój profesjonalny, ustawiczne dążenie wpraw do mistrzostwa, a potem do wirtuozerii w zawodzie.

Słowa kluczowe: pedagog, humanista, pedagogika, praca socjalna.

PRZYPISY:

- ¹ L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej: historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, s. 64.
- ² Tenże, *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków 2015.
- ³ M. Kaliszewska, *Nowe odczytania faz rozwoju w cyklu życia E. H. Eriksona*, rec., „Hejnal Oświatowy” 2016, nr 5.
- ⁴ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków 2014; M. Kaliszewska, *‘Ekologia umysłu’ pod rozważę pedagogów i nauczycieli*, „Hejnal Oświatowy” 2017, nr 11.
- ⁵ M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, Warszawa 2016.
- ⁶ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków 2009; tenże, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków 2011.

⁷ E. Marynowicz-Hetka, *Związki pedagogiki społecznej z filozofią: czyli w poszukiwaniu racji orientowania działania w polu praktyki i kształtowania (sub)dyscypliny (w nawiązaniu do dyskusji)*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Przeszkody w rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, Toruń 2011, s. 223.

⁸ E. Marynowicz-Hetka, dz. cyt., s. 230.

⁹ Tamże, s. 232.

BIBLIOGRAFIA:

Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (red.): *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. B. Skarży, 2016. ISBN 978-83-64547-11-9.

Kaliszewska M.: *‘Ekologia umysłu’ pod rozważę pedagogów i nauczycieli*. „Hejnal Oświatowy” 2017, nr 11, ISSN 1233-7609.

Kaliszewska M.: *Nowe odczytania faz rozwoju w cyklu życia E. H. Eriksona*, rec. „Hejnal Oświatowy” 2016, nr 5. ISSN 1233-7609.

Marynowicz-Hetka E.: *Związki pedagogiki społecznej z filozofią: czyli w poszukiwaniu racji orientowania działania w polu praktyki i kształtowania (sub)dyscypliny (w nawiązaniu do dyskusji)*. W: M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.): *Przeszkody w rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Toruń: Adam Marszałek, 2011. ISBN 978-83-7780-155-0.

Witkowski L.: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls 2011. ISBN 978-83-7587-707-6.

Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Impuls, 2014. ISBN 978-83-7850-532-7.

Witkowski L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej: historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013. ISBN 978-83-7850-073-5.

Witkowski L.: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2015. ISBN 978-83-7850-906-6.

Witkowski L.: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Impuls, 2009. ISBN 978-83-7587-246-0.

* * *



Dr hab. Małgorzata Kaliszewska – prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jest członkiem Zespołu Redakcyjnego „Hejnal Oświatowy”.

Fascynująca lekcja historii ponad 200 metrów pod ziemią

KINGA BARTKOWIAK

Niewiele jest miejsc, gdzie duch przeszłości nie ustępuje duchowi współczesności, a pozwala mu żyć w pełnej symbiozie.

Do takich niezwykle punktów na mapie Polski należy **Kopalnia Soli Bochnia** – najstarsza w naszym kraju. Działalność turystyczna prowadzona nieprzerwanie od lat 90. XX w. spowodowała, że kopalnia stała się nowoczesnym centrum otwartym na zwiedzających, a przede wszystkim wycieczki szkolne. Gdzie, jak nie w tętniącym przeszłością miejscu, uczniowie lepiej poczną smak życia sprzed wielu stuleci?

Zwiedzanie kopalni w Bochni – sposób na integrację i edukację poprzez zabawę

Wycieczka szkolna zawsze jest dla uczniów najbardziej ekscytującym i oczekiwanym momentem. Nic dziwnego, to właśnie wtedy mogą odpocząć od szkolnych ław i poprzez zabawę oraz integrację odkryć coś nowego. Kopalnia Soli w Bochni stworzyła aż 5 programów edukacyjnych przeznaczonych dla dzieci ze szkół podstawowych i grę integracyjną dedykowaną starszym uczniom. Wśród propozycji znalazły się programy zarówno dotyczące pracy w kopalni, jak i jej historii. Pobytu edukacyjne w kopalni są tak zaplanowane, aby uczyły i bawiły, wzbudzając w uczniach ciekawość. Dzieci mogą usłyszeć charakterystyczne dla kopalni dźwięki, poczuć klimat pracy w takim miejscu, a także dotknąć ścian i zabrać ze sobą pamiątkę.

Atrakcje, które budzą ciekawość

Liczne badania i obserwacje psychologów udowadniają, że zabawa jest naturalnym sposobem działania uczniów do lat wczesnoszkolnych. To właśnie podczas zabawy dzieci wykazują cechy, które potem jako dorośli cenimy najbardziej: kreatywność, skupienie, zaangażowanie. Podobnie jest w przypadku starszych uczniów. Dla nich formy gier integracyjnych stanowią odskocznnię od codziennych lekcji i wzbudzają cieka-



Wycieczka szkolna do Kopalni Soli Bochnia, fot. M. Papst

wość – potrzebną, by rozwijać w sobie pasję do zdobywania wiedzy.

Na terenie bocheńskiej kopalni nie brakuje atrakcji, dzięki którym dzieci odkryją nieznaną i fascynującą dla nich świat. Największa z nich to unikalna na skalę światową przeprawa łodzią przez komorę zalaną solanką. Uczniowie mogą również skorzystać z podziemnej kolejki przygotowanej specjalnie dla turystów oraz boiska, placu zabaw i 140-metrowej zjeżdżalni. W kopalni panuje wyjątkowy mikroklimat, dlatego warto pomyśleć o dłuższym pobycie i skorzystać z oferty noclegu. Dopiero w takim miejscu przysłowie „sen to zdrowie” nabiera znaczenia.

Niezbędnik zwiedzającego

W kopalni obowiązuje wcześniejsza rezerwacja biletów dla grup zorganizowanych (od 15 osób), aby każdy uczeń mógł bezpiecznie i w pełni skorzystać z przygotowanych atrakcji. Bezpłatny pobyt przysługuje jednemu opiekunowi na dziesięcioro uczniów oraz kierownikowi wycieczki. Bocheńska kopalnia zaprasza również dzieci z niepełnosprawnościami, które nie mają przeciwwskazań do zjazdu pod ziemię. Dokonując rezerwacji, należy poinformować, że w grupie są osoby niepełnosprawne.

Temperatura na trasach to około 15 stopni, więc trzeba pamiętać o zabraniu ciepłej odzieży. Czas trwania programu edukacyjnego wynosi 4 godziny, jednak przygotowane są także krótsze trasy, np. multimedialna, w przypadku której pobyt trwa 3 godziny.

Dla uczniów zwiedzanie kopalni jest żywą lekcją historii, którą chłoną wszystkimi zmysłami. Dzięki interaktywnym wystawom w pamięci dzieci na dłużej pozostają przedstawione informacje, udowadniając, że nauka może być fascynującą przygodą.

Słowa kluczowe: Kopalnia Soli Bochnia, wycieczki szkolne.

Zadzwoń do nas!



+48 14 692 67 52

+48 14 615 24 62

biuro@kopalnia-bochnia.pl

* * *

Kinga Bartkowiak – etnolożka z wykształcenia, copywriterka i dziennikarka z zawodu. Pasjonuje się jogą, behawioryzmem kotów oraz zdrowym żywieniem. W wolnych chwilach czyta kryminały i poradniki psychologiczne.

Artykuł sponsorowany

Kreowanie wizerunku biblioteki pedagogicznej

MARTA TRUSZCZYŃSKA
ANNA WALSKA-GOŁOWSKA

„Nie możesz mieć lepszego jutra, jeśli cały czas myślisz o wczoraj” (Ch. F. Kettering).

W dniach 14–15 czerwca 2018 r. odbyło się w Krakowie III Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych. Tematem konferencji zorganizowanej przez Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką w Krakowie było „Kreowanie wizerunku biblioteki pedagogicznej”. Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli objęło wydarzenie patronatem honorowym, a „Hejnał Oświatowy” medialnym.

Inicjatywa organizacji Forum

Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych zainicjowane zostało w 2013 r. Pierwsze trzy konferencje organizowano we współpracy z Instytutem Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa (obecnie Instytut Nauk o Informacji) Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, a od 2016 r. PBW w Krakowie, jedyna wśród bibliotek pedagogicznych o statusie naukowym, organizuje Forum rokrocznie samodzielnie. Krakowskim akcentem tegorocznej konferencji był witający Gości przed wejściem Lajkonik. Szczodrze obdzielał uderzeniami buławy wszystkich – jak głosi tradycja – na szczęście.

Przebieg Forum 2018

Gości Forum powitała dyrektor PBW w Krakowie Anna Piotrowska. Zaproszenie na konferencję przyjęli dyrektorzy i przedstawiciele środowiska oświatowego i naukowego: dyrektor Departamentu Edukacji i Kształcenia Ustawicznego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego Dariusz Styrna, starszy wizytator Kuratorium Oświaty w Krakowie Irena Legutko, reprezentująca MCDN Małgorzata Wojnarowska, prezes Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Oddział w Krakowie Agnieszka Miśkiewicz, sekretarz zarządu Okręgu Małopolskiego SBP Aneta Giza, dyrektor Biblioteki Jagiellońskiej prof. zw. dr hab. Zdzisław Pietrzyk z Instytutu Informa-

cji Naukowej i Bibliotekoznawstwa UJ, dr hab. prof. UŁ Ewa Andrysiak z Katedry Informatologii i Bibliologii UŁ, dr hab. prof. UP Grażyna Wrona z Instytutu Nauk o Informacji UP w Krakowie, członkowie Rady Naukowej PBW w Krakowie: przewodnicząca dr Agnieszka Fluda-Krokos z Instytutu Nauk o Informacji UP w Krakowie, dr hab. Andrzej Kaliszewski z Instytutu Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej UJ, dr Stanisław Dziedzic dyrektor Biblioteki Kraków, dr Sabina Kwiecień z Instytutu Nauk o Informacji UP w Krakowie, dr Magdalena Wójcik z Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa UJ.

Uczestnicy Forum podkreślali potrzebę dokonywania zmian w kreowaniu wizerunku bibliotek pedagogicznych.

Dyrektor Biblioteki Narodowej dr Tomasz Makowski przesłał list, który odczytano, a dyrektorzy Instytutu Nauk o Informacji UP w Krakowie dr hab. prof. UP Michał Rogoż oraz Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa UJ dr hab. Remigiusz Sapa złożyli przed konferencją życzenia dobrych obrad, co przekazano obecnym. W III Nowym Forum uczestniczyli dyrektorzy i wicedyrektorzy bibliotek pedagogicznych i publicznych, bibliolodzy, pedagodzy, nauczyciele, bibliotekarze, doktoranci, specjaliści różnych dziedzin, zainteresowani zmianami zachodzącymi w bibliotekach i placówkach oświatowych.

W pierwszym dniu obrady podzielone były na trzy sesje. Pierwszą prowadziła dr hab. prof. UP Grażyna Wrona. Wykład otwierający Forum wygłosiła psycholog, socjolog, coach, trener biznesu, wykładowca akademicki dr Joanna Heidtman z WSE im. J. Tischnera w Krakowie. W wystąpieniu omówione zostały psychologiczne aspekty zmian

i adaptacji do nich, z perspektywy indywidualnej i społecznej. Drugi referat przedstawiła Małgorzata Wojnarowska z MCDN. Prelegentka przyjęła tezę, że najlepszą wizytówkę placówki oświatowej stanowi profesjonalny pracownik. Zwróciła szczególną uwagę na kompetencje kadry zarządzającej, która powinna mieć na względzie motywowanie i docenianie pracowników, dbałość o relacje wewnętrzne i dobrą atmosferę pracy. Trzecie wystąpienie przygotowała dr Agnieszka Fluda-Krokos z Instytutu Nauk o Informacji UP w Krakowie. Podała analizie logo jako jeden z elementów tworzących tożsamość biblioteki i jej indywidualny czynnik identyfikujący. Uczestnicy z ciekawością zapoznali się z przykładami logo bibliotek pedagogicznych oraz kwestiami spełniania przez nie warunków cech pożądanych.

Drugą sesję otworzył dr hab. Andrzej Kaliszewski. Jako pierwsza głos zabrała Sylwia Czacharowska, dyrektor Warminsko-Mazurskiej Biblioteki Pedagogicznej w Olsztynie, przewodnicząca Konferencji Dyrektorów Bibliotek Pedagogicznych. Prelegentka nawiązała do trwającego roku jubileuszu odzyskania przez Polskę niepodległości. Przypomniła ideę powoływania do życia bibliotek pedagogicznych, tworzonych po 1918 r. Biblioteki pedagogiczne stanowią specyficzną grupę bibliotek specjalistycznych. Służyły i nadal służą wspieraniu procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W drugim referacie dr Dagmara Kawoń-Noga z WSB we Wrocławiu przedstawiła istotę profilu placówki oświatowej i kreowanie jej wizerunku w przestrzeni publicznej. Dr Lidia Ippoldt z Biblioteki Pedagogicznej w Skawinie zapoznała uczestników z wybranymi inicjatywami realizowanymi w reprezentowanej przez siebie placówce. W kolejnym wystąpieniu Maciej Wojnicki z firmy LOFI Robot zareklamował system do konstruowania robotów, oparty o narzędzia ARDUINO i SCRATCH.

Trzecią sesję prowadziła dr Magdalena Wójcik. Jako pierwszy głos zabrał Karol Baranowski z PBW w Krakowie. Interaktywne wystąpienie poświęcił grom miejskim, które na stałe wpisały się w kalendarz imprez organizowanych przez Bibliotekę, a także w partnerstwie z innymi instytucjami. Przedstawił możliwości wykorzystania gier miejskich w budowaniu marki biblioteki. W drugim referacie Agnieszka Szefer-Trela, reprezentująca firmę Ginger Trainings, omówiła potencjał filmu i prowadzenia transmisji wideo. Dr Jan Argasiński z Zakładu Technologii Gier na Wydziale Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej UJ nakreślił obraz współczesnych technologii związanych z kreowaniem wirtualnej i poszerzonej rzeczywistości.

Drugiego dnia obrady podzielone były na dwie sesje. Poranną moderował prof. zw. dr hab. Zdzisław Pietrzyk. W pierwszym referacie dr Katarzyna Sannak-Kosmowska, reprezentująca Katedrę Marketingu UE w Krakowie, dokonała szczegółowej analizy online marketingu. Internet i strony www stosuje się jako medium w celu poznania potrzeb klientów. Drugie wystąpienie przygotowały Beata Kania, dyrektor Biblioteki Pedagogicznej w Tarnowie i Lidia Marzec, wicedyrektor tej placówki. Prelegentki omówiły zmianę w tworzeniu spójnego wizerunku biblioteki, dostosowaną do założeń Systemu Identyfikacji Wizualnej Województwa Małopolskiego. W trzecim referacie Sylwia Bąbik z PBW w Warszawie zapoznała słuchaczy z innowacyjnymi projektami zorientowanymi na podnoszenie atrakcyjności oferty biblioteki. Dało to obraz wielości działań prowadzonych przez współczesne biblioteki pedagogiczne. Czwarte wystąpienie, także dotyczące przykładów dobrych praktyk, przygotowała Alicja Kisała, która opowiedziała o wydarzeniach edukacyjnych i kulturalnych przeprowadzanych w PBW w Opolu. Magdalena Krasowska-Igras w zamykającej pierwszy panel prezentacji podzieliła się pomysłami sprawiającymi, że biblioteki stają się zauważane, doceniane, piękne i komfortowe.

Drugą sesję prowadziła dr hab. prof. UP Grażyna Wrona. Ostatnią część konferencji rozpoczęła referatem Elżbieta Mieczkowska, dyrektor Warmińsko-Mazurskiej Biblioteki Pedagogicznej w Elblągu. Prelegentka odniosła się do dywersyfikacji bibliotek pedagogicznych w stosunku do ich tożsamości.



Uczestnicy III Nowego Ogólnopolskiego Forum Bibliotek Pedagogicznych, fot. M. Jesionek

Kolejne wystąpienie Katarzyna Kapek z PBW w Lublinie poświęciła bibliotekarzom i ich wpływowi na budowanie wizerunku biblioteki. Kompetentny i dbający o swój image pracownik stanowi „żywą wizytówkę” placówki oświatowej. Trzeci referat przygotowały Stefania Hrywna i Małgorzata Kucman z Warmińsko-Mazurskiej Biblioteki Pedagogicznej w Olsztynie. Prelegentki wskazały skuteczne formy działań podejmowanych na rzecz środowiska oświatowego. Ostatni referat wygłosiła Anna Walska-Golowska z PBW w Krakowie, doktorantka na Wydziale Filologicznym UP. Słuchacze poznali istotę mentoringu i możliwości zastosowania go w placówce oświatowej w celu zacieśniania współpracy między pracownikami, wzajemnego inspirowania, przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu.

Na zakończenie konferencji Anna Piotrowska, dyrektor PBW w Krakowie, podziękowała wszystkim za udział, owocne obrady i zaprosiła na Forum za rok. Z inicjatywy Sylwii Czacharowskiej obecni na Forum dyrektorzy i przedstawiciele bibliotek pedagogicznych podjęli dyskusję na temat możliwości udziału bibliotek pedagogicznych i zabrania głosu przez ich reprezentantów w projekcie zmian, przygotowywanym przez Ministerstwo, dotyczącym *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych*.

Uczestnicy Forum podkreślali trafność wybranego tematu oraz potrzebę dokonywania zmian w kreowaniu wizerunku bibliotek pedagogicznych. Wspólne obrady utwierdziły nas w przekonaniu, że e-marketing stanowi istotny element działań podejmowanych

w bibliotekach. Nowoczesne metody i formy promocji placówki, planowanie kampanii informacyjnych, przedsięwzięć o charakterze edukacyjnym, kulturalnym i społecznym tworzą pozytywny wizerunek bibliotek w środowisku. Istotną rolę w zakresie budowania marki biblioteki odgrywa kadra, w przypadku bibliotek pedagogicznych to wykwalifikowane grono nauczycieli bibliotekarzy. Podniesienie standardu, jakości wyposażenia, wystroju i aranżacji wewnątrz bibliotek pedagogicznych wpłynęłoby na lepsze postrzeganie ich jako ważnych i atrakcyjnych dla potencjalnych partnerów.

Tworzenie pozytywnego, atrakcyjnego obrazu biblioteki jest procesem ciągłym, który wymaga od zespołu nie tylko zaangażowania oraz współpracy, ale także umiejętności otwarcia się na zmiany i traktowania ich jako szansy wzmocnienia pozycji bibliotek pedagogicznych w środowisku oświatowym, naukowym i lokalnym.

Słowa kluczowe: Forum, biblioteki, PBW w Krakowie.

* * *



Marta Truszczyńska – wicedyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie, członek komitetu organizacyjnego III Nowego Ogólnopolskiego Forum Bibliotek Pedagogicznych.



Anna Walska-Golowska – kierownik Wydziału Współpracy ze Środowiskiem Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie, doktorantka na Wydziale Filologicznym UP w Krakowie, członek komitetu organizacyjnego III Nowego Ogólnopolskiego Forum Bibliotek Pedagogicznych.

Regionalny konkurs „Kreatywny Nauczyciel” w roku szkolnym 2018/2019

Zapraszamy nauczycieli przedszkoli oraz szkół z terenu województwa małopolskiego do udziału w organizowanym przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli konkursie „Kreatywny Nauczyciel”. Patronat honorowy: Jacek Krupa – Marszałek Województwa Małopolskiego.

Celem X edycji konkursu pod hasłem **Edukacja regionalna w praktyce pedagogicznej** jest:

- upowszechnianie wartościowych praktyk dydaktyczno-wychowawczych, które pozwalają na rozszerzanie wiedzy o kulturze, historii, tradycji i walorach przyrodniczych środowiska lokalnego; odkrywanie wartości, jakie tkwią w kulturowym, historycznym i przyrodniczym środowisku dziecka/ucznia oraz pomoc w identyfikowaniu się z nimi; rozwijanie poczucia tożsamości i więzi z własnym regionem; uczenie się obcowania z dobrami kultury w miejscu zamieszkania;
- promowanie kreatywnych nauczycieli, którzy wyróżniają się w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej poszukiwaniem i wdrażaniem ciekawych rozwiązań pedagogicznych, służących poznawaniu, pielęgnowaniu i rozwijaniu dziedzictwa kulturowego najbliższego środowiska dziecka/ucznia.

Preambuła Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe podkreśla, że „kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzic-



Nauczyciele-laureaci IX edycji konkursu, dyrekcje przedszkoli i szkół, fot. M. Sula-Matuszkiewicz

stwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”. Idea Konkursu wpisuje się w Europejski Rok Dziedzictwa Kulturowego 2018, ogłoszony przez Unię Europejską.

Warunkiem przystąpienia do konkursu jest nadesłanie formularza zgłoszeniowego, sporządzonego według wzoru określonego w Załączniku nr 1 do Regulaminu (dostępnego na stronie internetowej www.mcdn.edu.pl).

Zgłoszenia należy dostarczyć osobiście lub przesłać w terminie **do 19 paź-**

dziernika 2018 r. drogą pocztową na adres:

Małopolskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków
z dopiskiem na kopercie
Konkurs „Kreatywny Nauczyciel”

Harmonogram konkursu:

- ogłoszenie konkursu i przyjmowanie zgłoszeń: do 19 października 2018 r.
- złożenie sprawozdania z realizacji działania edukacyjnego: do 15 marca 2019 r.
- ogłoszenie wyników i wręczenie nagród laureatom konkursu: maj 2019 r.

Patronat medialny: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, „Blżej Przedszkola”, „Hejnał Oświatowy”

Regulamin konkursu wraz z załącznikami na stronie: www.mcdn.edu.pl

Zapraszamy kreatywnych nauczycieli do udziału w konkursie!

W następnym numerze:

Działania na rzecz środowiska (szkolnego, lokalnego, naturalnego) – wolontariat, metoda projektu.



Nauczyciele-laureaci IX edycji konkursu, dyrekcje przedszkoli i szkół, członkowie jury, fot. M. Sula-Matuszkiewicz

Nowa seria wydawnicza pt. Edukacja dla Mądrości

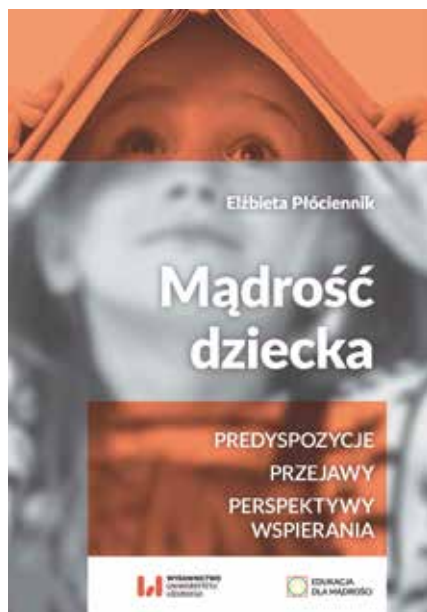
Publikacje Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego z serii Edukacja dla Mądrości prezentują praktyczne zastosowania koncepcji edukacji dla mądrości autorstwa amerykańskiego psychologa Roberta J. Sternberga.

Koncepcja edukacji dla mądrości zakłada, że człowiek rozwija się w toku aktywności prowadzącej do budowania harmonii wewnętrznej z uwzględnieniem dobra innych. Warunkiem osiągnięcia efektu oddziaływania nauczycieli i wychowawców jest organizowanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi potencjalnych zdolności, wartościowemu zachowaniu i podejmowaniu działań zmierzających do odkrywania i realizowania wartości.

W ramach tej serii ukazała się książka Elżbiety Płóciennik *Mądrość dziecka. Predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania*. Książka poświęcona jest mądrości dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście koncepcji R. J. Sternberga. Jest to temat nowy – nie zostały opublikowane w Polsce żadne badania na ten temat. Autorka przedstawia możliwe zakresy rozumienia mądrości. Własne badania i refleksje umieszcza na gruncie aktualnych międzynarodowych badań i analiz. Publikacja podejmuje dyskusję nad współczesnymi warunkami edukacji przedszkolnej, by stanowiła ona rzeczywisty fundament holistycznego rozwoju dziecka oraz jego sukcesów edukacyjnych i życiowych w teraźniejszości i przyszłości.

„Przedstawione wnioski stanowią bogaty, świetny i poznawczo wartościowy materiał, także dla praktyki pedagogicznej, co odzwierciedlają umieszczone na końcu postulatory, przydatne tym bardziej, że poruszany problem ma kluczowe znaczenie dla edukacji i dużą nośność dla praktyki. Celne powiązanie uzyskanych wyników z postulatami pedagogicznymi daje świadectwo znajomości realiów, problemów i sposobów funkcjonowania współczesnego przedszkola” (z recenzji prof. dr hab. Iwony Czai-Chudyby opublikowanej na stronie: <https://wydawnictwo.uni.lodz.pl>).

W serii ukazały się:
Elżbieta Płóciennik, *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne* (2016).



Elżbieta Płóciennik, *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej* (2016).

Elżbieta Płóciennik, *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć dla młodzieży* (2016).

Robert J. Sternberg, Linda Jarvin, Elena L. Grigorenko, *Mądrość, inteligencja i twórczość w nauczaniu. Jak zapewnić uczniom sukces* (2018).

* * *

Marzena Gawłowska – promocja i kontakt z mediami, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Od redakcji:

Polecamy również artykuły dr Elżbiety Płóciennik publikowane na łamach „Hejnału”: *Wspieranie harmonijnego rozwoju dziecka w przedszkolu – niezależnie od jego wieku*, „Hejnał Oświatowy” nr 2/130/2014; *Wychowanie w przedszkolu – potrzeba i wyzwanie*, „Hejnał Oświatowy” nr 4/162/2017; *Wspieranie rozwoju mądrości dziecka w przedszkolu*, „Hejnał Oświatowy” nr 11/167/2017.

Patroni roku 2019

W lipcu br. podczas 67. posiedzenia posłowie zdecydowali o ustanowieniu patronów 2019 r. Uhonorowani w ten sposób będą: Gustaw Herling-Grudziński, Anna Walentynowicz, Stanisław Moniuszko, a także wydarzenia: Unia Lubelska i Powstania Śląskie.

„W 1569 r. w obecności króla Polski, wielkiego księcia litewskiego Zygmunta Augusta na sejmie walnym w Lublinie został podpisany akt realnej unii polsko-litewskiej. Dwa państwa: Korona Królestwa Polskiego i Wielkie Księstwo Litewskie powołały tym aktem »jedno nierozdzielne i nieróżne ciało« – Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Przetrwała ona ponad 200 lat, a unicestwiły ją dopiero połączone siły trzech zaborców” – czytamy w uchwale. W dokumencie posłowie podkreślili, że Unia była jednym z najdonioślejszych wydarzeń stulecia, nie tylko dla połączonych nią krajów, ale dla całej Europy Środkowo-Wschodniej.

Patronem 2019 r. został również Gustaw Herling-Grudziński. 20 maja 2019 r. minie 100 lat od urodzin jednego z najwybitniejszych pisarzy polskich XX w. W 2019 r. będą celebrowane także Powstania Śląskie. Sejm wyraził tym samym „wdzięczność za wkład pokoleń ludu śląskiego w walkę o niepodległość Rzeczypospolitej, a potem Jej odbudowę, oraz za wywarcie istotnego wpływu na kształt granic odrodzonego i niepodległego państwa polskiego”. Anna Walentynowicz została kolejną patronką 2019 r. 15 sierpnia 2019 r. przypada 90. rocznica urodzin tej wybitnej działaczki niepodległościowej Wolnych Związków Zawodowych i współtwórczyni Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”.

Sejm zdecydował również o ustanowieniu 2019 rokiem Stanisława Moniuszki. W przyszłym roku przypada 200. rocznica urodzin kompozytora, dyrygenta, organisty, pedagoga, dyrektora Teatru Wielkiego w Warszawie, twórcy polskiej opery narodowej.

Źródło: www.sejm.gov.pl



INSTYTUCJA
WOJEWÓDZTWA
MAŁOPOLSKIEGO



Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Instytut Pamięci Narodowej Oddział w Krakowie

włączając się w kalendarz obchodów 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości, zapraszają zainteresowanych nauczycieli wszystkich etapów edukacyjnych do uczestnictwa w konferencji:

DLA NIEPODLEGŁEJ. W 100. ROCZNICĘ ODZYSKANIA PRZEZ POLSKĘ NIEPODLEGŁOŚCI

Konferencja odbędzie się **7 listopada 2018 r.** (środa)
w godzinach od 15.30 do 18.30 w siedzibie MCDN, ul. Lubelska 23 w Krakowie

W programie:

- *Kraków kolebką Legionów* – prof. dr hab. Tomasz Gąsowski, Uniwersytet Jagielloński, Akademia Ignatianum
- *Józef Piłsudski i jego kontynuacje tradycji powstańczych* – dr Maciej Zakrzewski, Instytut Pamięci Narodowej, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II
- *„Rok szkolny 2018/2019 Niepodległa” w praktyce szkolnej: Eskadrylla Niepodległej Rzeczypospolitej* – Beata Ciepły, Szkoła Podstawowa nr 129 w Krakowie

Każdy uczestnik otrzyma zaświadczenie o udziale

Udział w konferencji jest bezpłatny

Kierownik formy:

Daria Grodzka MCDN

e-mail: d.grodzka@mcdn.edu.pl; tel. 12 61 71 111

Zgłoszenia przyjmuje Biuro Obsługi Klienta w MCDN ODN w Krakowie, ul. Garbarska 1, pok. 12.

Serdecznie zapraszamy



dr Maciej Zakrzewski, konferencja 15.03.2018 r., MCDN, fot. arch. redakcji

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków

tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41

www.mcdn.edu.pl

e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków

tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 422 30 26

www.krakow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz

tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23

tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18

www.nowysacz.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Oświęcimiu

ul. Bema 4, 32-600 Oświęcim

tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93

www.oswiecim.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów

tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11

www.tarnow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

