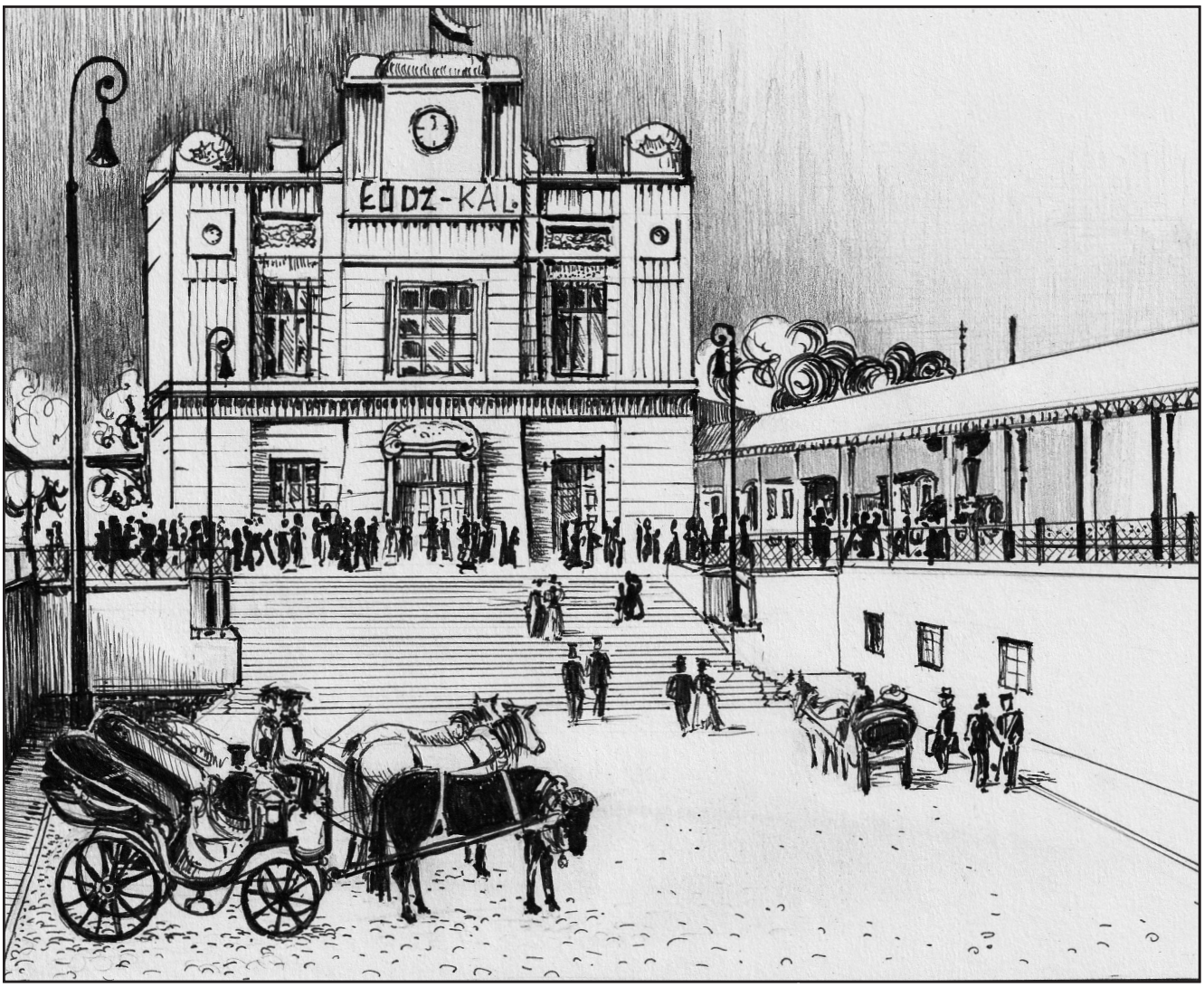
CENTRUM ROZWOJU EDUKACJI WOJEWÓDZTWA ŁÓDZKIEGO W ŁODZI
WOJEWÓDZKI OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W ŁODZI

PRZEGLĄD Edukacyjny

2 (137)

PISMO NAUCZYCIELI

Łódź, kwiecień-czerwiec 2025



W numerze m.in.:

- Triada Pedagogów o koncepcjach w wychowaniu – miłość rozumna, codzienna i specjalna – uniwersalizm myśli
- Nowe spojrzenie na „radio w głowie", czyli nowe fakty o ADHD
- Meandry nauczania historii
- Wpływ aktywności ruchowej na zdrowie człowieka
- „W krainie uczuć..." – bajkoterapia ze zgierskiego przedszkola podbija serca najmłodszych
- Efektywna współpraca z korzyścią dla nauczycieli i młodych czytelników

ISSN 1231-322X

SPIS TREŚCI:

- Od Redakcji 1

PUBLIKACJE

- *Maria Kuleczka-Raszewska*
  Triada Pedagogów o koncepcjach w wychowaniu – miłość rozumna, codzienna i specjalna – uniwersalizm myśli 2
- *Piotr Okraska*
  Nowe spojrzenie na „radio w głowie", czyli nowe fakty o ADHD 4
- *Krzysztof Wielkopolan*
  Meandry nauczania historii 8
- *Sławomir Piętakiewicz*
  Wpływ aktywności ruchowej na zdrowie człowieka . . 10
- *Teresa Łęcka*
  Być dyrektorem? Czy warto być dyrektorem? Co daje ta funkcja? 12
- *Angelika Rachel*
  Mentoring nauczycielski – szansa na lepszą edukację .14

DOBRE PRAKTYKI

- *Gabriela Wiktorczyk*
  Biblioterapia w przeciwdziałaniu agresji i przemocy . . .15
- *Marcin Paszkowski*
  Centre régional de documentation pédagogique – C.R.D.P. de l'Académie de Lyon (Rhône) 18
- *Julita Krzyżańska*
  Kamishibai – kreatywne narzędzie dydaktyczne na lekcjach języka polskiego 21

DZIEJE SIĘ

- *Moniki Buda, Edyta Złotocha*
  „W krainie uczuć..." – bajkoterapia ze zgierskiego przedszkola podbija serca najmłodszych 23
- Efektywna współpraca z korzyścią dla nauczycieli i młodych czytelników 25

WARTO PRZECZYTAĆ I OBEJRZEĆ

- Wortal Literacki granice.pl – recenzje 28
- *Paweł Kowalczyk*
  Filmy, które każdy nauczyciel obejrzeć powinien! 30

CZASOPISMO WYDAWANE OD 1994 R. PRZEZ WOJEWÓDZKI OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W ŁODZI

RADA PROGRAMOWA:
Teresa Łęcka
Ludmiła Fabiszewska
Tomasz Łaszczewski
Piotr Szeligowski

RADA NAUKOWA:
Dr hab. prof. nadzw. UŁ Mariola Antczak
Dr hab. prof. AP Danuta Mucha
Dr Maria Kuleczka-Raszewska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:
Grażyna Bartczak-Bednarska – red. naczelna
Katarzyna Wdowiak-Błaszczyk – zastępca red. naczelnej
Bożena Sowińska – projekt okładki i oprac. graficzne
Beata Gawłowska – edycja i skład

ADRES REDAKCJI:
CRE WŁ w Łodzi, ul. Wielkopolska 70/72
WOJEWÓDZKI OŚRODEK
DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
REDAKCJA „PRZEGLĄDU EDUKACYJNEGO"
91-029 Łódź, ul. Wielkopolska 70/72
tel. 451-538-774

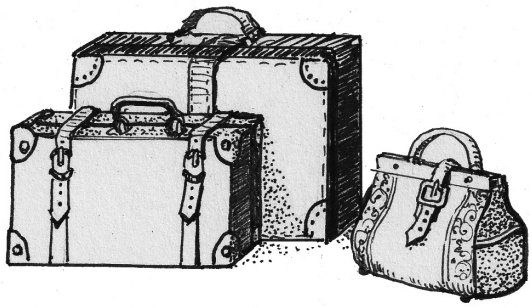
ADRES W INTERNECIE:
www.cre-lodz.edu.pl
e-mail: organizacja.wodn@cre-lodz.edu.pl

Redakcja nie zwraca niezamówionych materiałów i zastrzega sobie prawo do adiustacji i skracania nadesłanych tekstów oraz nadawania własnych tytułów i śródtytułów.

Skład: Beata Gawłowska
Druk: Media Press – www.media-press.com.pl
90-578 Łódź, ul. Wróblewskiego 19A

ISSN 1231-322 X

Publikowane artykuły wyrażają poglądy autorów i nie muszą być tożsame ze stanowiskiem redakcji.



Drodzy Czytelnicy,

W stronę lata – refleksje na zakończenie roku szkolnego 2024/2025

Zbliżające się wakacje to czas wyczekiwany przez całą społeczność szkolną – zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Po miesiącach intensywnej pracy, nauki, egzaminów i wyzwań, nadchodzi moment wytchnienia, regeneracji i refleksji. Letni wypoczynek to nie tylko przerwa od codziennych obowiązków, ale także szansa na rozwój osobisty, podróże, spotkania z kulturą i naturą – wszystko to, co kształtuje człowieka równie mocno jak szkolna ławka.

Rok szkolny 2024/2025 był szczególny – obchodziliśmy go pod znakiem wybitnych patronów, takich jak Władysław Reymont, Maria Pawlikowska-Jasnorzewska czy ks. Józef Tischner. Ich dorobek literacki, filozoficzny i artystyczny towarzyszył nam w licznych projektach edukacyjnych, konkursach i inicjatywach szkolnych. Szczególne miejsce w kalendarzu wydarzeń zajmował Rok Ziemi Obiecanej, który stał się okazją do głębszego poznania historii Łodzi, przemian społecznych i kulturowych przełomu XIX i XX wieku oraz refleksji nad współczesnym znaczeniem pracy, przemysłu i tożsamości lokalnej. Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Łodzi, Muzeum Kinematografii, szkoły i instytucje kultury w całym kraju włączyły się w obchody, organizując wystawy, warsztaty i spotkania, które łączyły edukację z pasją i zaangażowaniem. To pokazuje, jak wielką wartością jest współpraca środowisk edukacyjnych i kulturalnych.

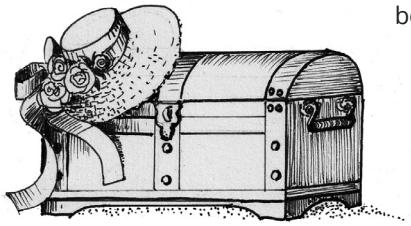
Zbliżające się wakacje to doskonały moment, by sięgnąć po inspirujące teksty, które nie tylko podsumowują mijający rok szkolny, ale także otwierają nowe perspektywy na przyszłość. W najnowszym wydaniu *Przeglądu Edukacyjnego* polecamy między innymi artykuły:

- „Kamishibai – kreatywne narzędzie dydaktyczne na lekcjach języka polskiego" – Julita Krzyżańska prezentuje japoński teatr ilustracji jako angażującą metodę pracy z uczniami. Artykuł zawiera praktyczny opis etapów pracy projektowej z wykorzystaniem kamishibai, rozwijającej kreatywność, współpracę i umiejętności językowe.
- „Mentoring nauczycielski – szansa na lepszą edukację" – Angelika Rachel podejmuje temat roli mentora w polskiej szkole. Autorka analizuje zmiany w Karcie Nauczyciela i podkreśla, jak ważne jest wspieranie młodych nauczycieli przez doświadczonych pedagogów. To tekst pełen pasji i wiar w siłę edukacyjnego przewodnictwa.
- „Biblioterapia w przeciwdziałaniu agresji i przemocy" – Gabriela Wiktorczyk pokazuje, jak literatura może stać się narzędziem budowania empatii, rozwiązywania konfliktów i wzmacniania poczucia własnej wartości u dzieci. Artykuł zawiera przegląd wartościowych książek oraz gotowy scenariusz warsztatów biblioterapeutycznych.
- Historia to nie tylko daty! Jak uczyć, by inspirować, a nie zniechęcać? Jak przygotować uczniów do matury, nie gubiąc sensu i pasji? W artykule „Meandry nauczania historii" Krzysztof Wielkopolan pokazuje, z jakimi wyzwaniami mierzy się dziś nauczyciel historii – od niejasnych podstaw programowych po zróżnicowane potrzeby uczniów. To głos w ważnej dyskusji o przyszłości edukacji. Dla nauczycieli, edukatorów i wszystkich, którym zależy na mądrej szkole.

Teraz jednak nadchodzi czas, by na chwilę zwolnić. Wakacje to nie tylko odpoczynek, ale i przestrzeń do odkrywania – nowych miejsc, książek, zainteresowań. To także czas, by zatęsknić za szkołą – nie tą z podręczników, ale tą, która inspiruje, rozwija i buduje relacje. Podróżowanie to nie tylko relaks – to także nauka przez doświadczenie. Każda wycieczka to okazja do poznania historii, przyrody, kultury i ludzi. Dla dzieci i młodzieży to szansa na rozwijanie ciekawości świata, samodzielności i kompetencji społecznych. Dla nauczycieli – inspiracja do tworzenia nowych scenariuszy lekcji i projektów edukacyjnych.

Kilka podpowiedzi, gdzie warto się wybrać z rodziną w Łodzi i okolicach. Oto propozycje na letnie wyprawy pełne przygód i edukacyjnych odkryć:

- Centrum Nauki i Techniki EC1 w Łodzi – interaktywne wystawy i warsztaty dla małych odkrywców.
- Skansen Archeologiczny Grodzisko – podróż w czasie do średniowiecza i zabawa w archeologa.
- Park Linowy Arturówek – aktywny wypoczynek wśród drzew, idealny dla dzieci już od 2. roku życia.
- Wioska indiańska Tatanka – poznaj kulturę rdzennych Amerykanów i przenocuj w tipi.
- Zamek w Łęczycy i Skansen Łęczycka Zagroda Chłopska – historia, rycerskie turnieje i warsztaty rzemieślnicze.
- Kopalnia Soli w Kłodawie – edukacyjna wyprawa 600 metrów pod ziemię.
- Zalew Jeziorsko – relaks nad wodą, sporty wodne i pikniki rodzinne.



Życzymy zatem wszystkim uczniom, nauczycielom i pracownikom oświaty spokojnego, bezpiecznego i pełnego radości lata. Niech ten czas będzie źródłem nowych sił, pomysłów i motywacji na kolejny rok szkolny. Niech lato 2025 będzie czasem odpoczynku, ale i inspiracji – do działania, odkrywania i budowania jeszcze lepszej edukacji. Zachęcamy do lektury i dzielenia się naszymi materiałami!

Grażyna Bartczak-Bednarska – Redaktor naczelna
Katarzyna Wdowiak-Błaszczyk – Zastępca Redaktor naczelnej

Triada Pedagogów o koncepcjach w wychowaniu – miłość rozumna, codzienna i specjalna – uniwersalizm myśli

MARIA KULECZKA-RASZEWSKA

„Duszą wychowania jest wychowanie duszy".
/Suso Braun/

Trzy wielkie nazwiska, trzy Osobowości Wychowawcze. Dwie z nich pochodzące z podobnej rzeczywistości, trzecia później. Wszystkie żyjące jednak w czasach trudnych. Czasach, kiedy dziecko, bądź było wykorzystywane przez dorosłych jako tania siła robocza, albo pozostawione samo sobie wałęsało się po brudnych ulicach i zaułkach miast. To również czasy „przekleństwa" wojny i problemów związanych z powojenną rzeczywistością.

W wyjątkowo tragicznej sytuacji znajdowały się dzieci, które nie były samodzielne, w pełni sprawne. Czy to z uwagi na niepełnosprawność czy też brak rodzinnego domu. O nie właśnie, wielką, wręcz heroiczną, codzienną walkę podjęli bohaterowie niniejszego artykułu. Każde z Nich walczyło inaczej, na miarę indywidualnych możliwości, do samego końca, czasem tragicznego.

W tym miejscu wypada ujawnić personalia wspomnianych bohaterów i przybliżyć nieco Ich postaci choć, jak mniemam, większość z Państwa z pewnością o Nich słyszała. Zatem, nie przedłużając, pozwolę sobie przybliżyć sylwetki mojej Trójcy Wychowawczej w kolejności chronologicznej.

Źródło:
KORCZAK J. (1978):
Pisma wybrane.
WYD. Nasza Księgarnia,
Warszawa

Janusz Korczak, a właściwie Henryk Goldszmit (ur. 22.02.1878 lub 1879 zm. prawdopodobnie 7 sierpnia 1942 r.) pojawia się w świadomości ludzi najczęściej jako wzór człowieka, a Jego nazwisko stało się symbolem czystości i jednoznaczności moralnej. Był pionierem działań w dziedzinie diagnozowania wychowawczego oraz prekursorem działań na rzecz praw *„dziecka-człowieka"*. Orędownik miłości do dziecka, ale miłości mądrej, nacechowanej rozsądkiem i konsekwencją.

„Bądź sobą. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim".

Na głębię korczakowskiego widzenia i odczuwania spraw dziecka wpłynęło z pewnością wzajemne przenikanie się i zespalanie w jednej osobie trzech zawodów: lekarza, pedagoga i pisarza, zawodów zwróconych ku człowiekowi, które winny być przepojone humanizmem. Wielkie znaczenie miała też niecodzienna osobowość człowieka – marzyciela, z mentalnością badacza, intuicją wychowawcy, wyobraźnią i wrażliwością poety.

Jego pedagogika to pedagogika wiary w niezniszczalne wartości człowieka, których ucieleśnieniem jest nade wszystko dzieciństwo i młodość, to pedagogika niezbywalnych wobec tego praw każdego dziecka do rozumnego, pełnego rozwoju i wychowania, pedagogika serca i zaufania, na jakie każde dziecko jako człowiek czeka oraz pedagogika takiego wychowawcy, którego opiece dziecko może zaufać, iż nie zawiedzie on i będzie oparciem w najtrudniejszych okolicznościach. Te prawdy potwierdził Janusz Korczak własnym życiem, żył dla dzieci i umarł z dziećmi, dla nich.

„W wychowaniu kieruję się sercem. Patrzę na dziecko sercem. Dostrzegam serce w dziecku i dziecko w sercu. Jego i swoim". /J. Korczak/

Źródło:
https://nekrologi.eglos.pl/aktualnosci/item/39556-zycie-poswiecila-dzieciom-niepelnosprawnym

Kolejna Bohaterka niniejszego artykułu była pierwszą osobą, która podjęła w Polsce systematyczne badania nad zagadnieniami pedagogiki niepełnosprawnych, tworząc jej podstawy. Mowa, oczywiście o **Marii Grzegorzewskiej**. Jej osiągnięcia w obszarze pedagogiki specjalnej są nie do przecenienia. Profesjonalnie zajęła się tą problematyką, uzyskując sukcesy zarówno w pracach teoretycznych, jak i praktycznych.

Urodziła się 18 kwietnia 1887 w Wołuczy, zmarła 7 maja 1967

w Warszawie. Była pedagogiem, pedagogiem specjalnym, tyflopsychologiem, tyflopedagogiem, psychologiem, profesor. Inicjatorką rozwoju sieci szkół specjalnych w Polsce, opracowała oryginalną koncepcję kształcenia nauczycieli oraz twórczyni polskiej szkoły pedagogiki specjalnej.

W czasie okupacji kontynuowała pracę na rzecz dzieci z niepełnosprawnościami – zarówno jako ich nauczycielka, jak i wykładowczyni w ramach tajnych kompletów dla nauczycieli oraz twórczyni programów samokształceniowych, między innymi dla więźniów obozów jenieckich. Mimo że chorowała na serce, oprócz konspiracyjnej działalności oświatowej, organizowała również pomoc Żydom W swej koncepcji pracy wychowawczej kładła nacisk przede wszystkim na relację nauczyciel – uczeń, podkreślając, iż ta powinna mieć jednocześnie stosunek wyzwalający, czyli wzajemne zbliżenie (chęć pomocy, sympatia) oraz stosunek hamujący: zamknięcie się w sobie i oddalanie się.

„Prawda to bowiem wiecznie żywa, że poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo".

Była zwolenniczką założenia, że człowiek jest psychofizyczną jednością, na tym fundamencie oparła tezę globalnego ujęcia odchyleń od normy oraz rozwijała zagadnienia kompensacji w rewalidacji niepełnosprawnych (teoria dynamicznych układów strukturalnych).

„Każdy ma prawo do szczęścia i swojego miejsca w społeczeństwie". /M. Grzegorzewska/

Może nieco kontrowersyjną, ale również przepełnioną miłością i szacunkiem do dziecka postawę prezentowała Maria Łopatkowa. Kontrowersyjną, ponieważ jej koncepcja pedagogiki jest określana czasem jako „utopijna" w odniesieniu do systemu wartości współczesnych czasów.

Źródło: http://ww2.senat.pl/k3/senat/Senator/lopatkow.htm, dostęp 14.05.2025

Maria Łopatkowa, właściwie **Maria Łopatko** przyszła na świat 28 stycznia 1927 roku w Polsce, w Radziejowicach, miejscowości położonej w województwie mazowieckim, zmarła 25 grudnia 2016 w Warszawie.

Współtworzyła, a następnie w latach 1981-1993 kierowała Komitetem Obrony Praw Dziecka. W 1988 powołała także Towarzystwo Pomocy Młodzieży. Autorka licznych pozycji literatury współczesnej oraz publikacji naukowych z zakresu pedagogiki.[1]

Wypracowała nowy nurt myśli i działań opiekuńczo-wychowawczych w światowej pedagogice określany przez Nią mianem „pedagogika serca".

W swej koncepcji wychowania podkreślała, że człowiek jest wielką tajemnicą i nie zna samego siebie. Rozważa co należy robić, aby stał się *„homo amans – człowiekiem miłującym?"*.

Uważała, że dziecko będące nie tylko przedmiotem, lecz także podmiotem wychowania, nie może być obiektem wyłącznie zabiegów z zewnątrz. Musi ono działać w uzewnętrznieniu treści lansowanych przez osoby wychowujące. Musi zacząć rozumieć siebie i swe powiązania ze światem w kontekście zależności i praw stworzonych przez społeczeństwo ludzkie, umieć docierać do przyczyn skłócających je z owym światem. Twierdziła, że jako iż człowiek z natury nie jest ani dobry ani zły, antidotum na wszelkie zło tego świata stanowi miłość. Zawsze zwracała uwagę na otaczanie dzieci miłością, co stanowi główne założenie nurtu, który stworzyła.

„Bo miłość rodzi się z tego, co człowiek człowiekowi daje z siebie najlepszego: z troski, z poświęcenia, ze zrozumienia".[2]

Tym, co łączy Korczaka, Łopatkową i Grzegorzewską, jest praca na rzecz dzieci, wielka, niekłamana miłość i szacunek dla nich. To nie poświęcenie, jak mówił J. Korczak. To potrzeba, jak oddychanie czy jedzenie:

„Kłamie ten, kto mówi, że się dla czegoś lub kogoś poświęca. Jeden lubi karty, inny kobietki, jeden nie opuszcza wyścigów konnych, a ja kocham dzieci. Nie poświęcam się wcale, robię to nie dla nich, lecz dla siebie. Mnie to jest potrzebne"....[3]

„...nie nastawiać się na czerpanie osobistych korzyści, nie oczekiwać zapłaty dla siebie. Bezinteresowność – główny warunek miłości". /M. Łopatkowa/[4]

By podkreślić więź łączącą tych Troje Bohaterów pozwolę sobie posłużyć się sformułowaniem – **„Każde z Nich"**:

- poświęciło całkowicie swoje życie na działania na rzecz dzieci nie mając własnej rodziny,
- stworzyło i popularyzowało, by rzec orędowało nie dewaluującą się wizję postępowania z dzieckiem,
- przejawiało ogromny szacunek dla dziecka, troskę o nie i wrażliwość na jego krzywdę,
- starało się zapewnić dziecku staranną opiekę i wychowanie,
- kochało dzieci „ponad życie",
- z ogromną determinacją poszukiwało sposobów pomocy dziecku.

Kończąc wątek poszukiwań pomostów pomiędzy „Wielką Trójką", wykorzystując terminologię pedagogiczną, spuentuję to tak: **Pedagogika Mądrej Miłości, Pedagogika serca, Pedagogika Szczególna (Specjalna), czyli prawo do uczenia się dla każdego dziecka.**

Warto i należy przybliżać i przypominać Sylwetki Tych Wielkich „Wychowawców Miłości" i Ich koncepcji kolejnym pokoleniom. Zwłaszcza w czasach, kiedy system wartości poddawany jest nieustannym próbom, a w codziennej rzeczywistości coraz więcej „mowy nienawiści".

„Przecież to najważniejsze szczęście żyć, pracować i walczyć, że by było lepiej na świecie". /Janusz Korczak/

dr Maria Kuleczka-Raszewska
Przedszkole Specjalne nr 1 w Łodzi
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

[1] https://pl.wikipedia.org/wiki/Maria_%C5%81opatkowa, dostęp 14.05.2025

[2] M. Łopatkowa (2002): *Elementarz wychowania młodego dziecka*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa, s. 35.
[3] Merżan I. (1987): *Aby nie uległo zapomnieniu. Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92.* Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa, s.16.
[4] Łopatkowa M. (1974): *O sztuce wychowania*. Nasza Księgarnia, Warszawa, s. 71.

BIBLIOGRAFIA:
1. Dyduch E., Mikrut A., Zielińska J. (red.) (2014): *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej.* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków.
2. Grzegorzewska M. (2022): (*Nie) ulotne myśli Marii Grzegorzewskiej.* Wyd. Austeria, Kraków.
3. Grzegorzewska M. (2021): *Listy do Młodego Nauczyciela.* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
4. Grzegorzewska M. (1995): *Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.* WSiP, Warszawa.
5. Grzegorzewska M. (1968): *Pedagogika specjalna.* Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
6. Grzegorzewska M. (1964): *Wybór pism.* Wydawnictwo PWN, Warszawa.
7. Łopatkowa M. (2006): Pedagogika serca w dobie globalizacji. Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
8. Łopatkowa M. (2002): *Elementarz wychowania młodego dziecka.* Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
9. Łopatkowa M. (1992): *Pedagogika serca.* Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
10. Łopatkowa M (1974): *O sztuce wychowania.* Nasza Księgarnia, Warszawa.
11. Łopatkowa M (1983): *Samotność Dziecka.* WSiP, Warszawa.
12. Korczak J. (2023): *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie.* Wyd. Miasto Książek.
13. Korczak J. (2020): *Wybór pism pedagogicznych.* Wyd. KtoCzyta.pl
14. Korczak J. (1984): *Pisma wybrane.* Nasza Księgarnia, Warszawa.
15. Piecuch E., *Utopijna wizja wychowania pedagogiki serca Marii Łopatkowej w kontekście wartości czasów współczesnych.* Repozytorium.uni.wroc.pl, dostęp 30.04.2025
16. Pyrzyk I.J. (2003): *Korczak – człowiek, badacz, pedagog i wychowawca.* Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek.
17. Śliwerski B. (2005): *Współczesne teorie i nurty wychowania.* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
18. Śliwerski B., *Odeszła PEDAGOG SERCA, SAMARYTANKA MIŁOŚCI – MARIA ŁOPATKOWA*, https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/12/odesza-pedagog-serca-samarytanka-miosci.html, dostęp 14.05.2025
19. Fenrych Z., *Czego współcześnie możemy się nauczyć od Marii Grzegorzewskiej?*, https://issuu.com/zcdn/docs/refleksje_1_2023/s/17782335, dostęp 14.05.2025

Nowe spojrzenie na „radio w głowie", czyli nowe fakty o ADHD

PIOTR OKRASKA

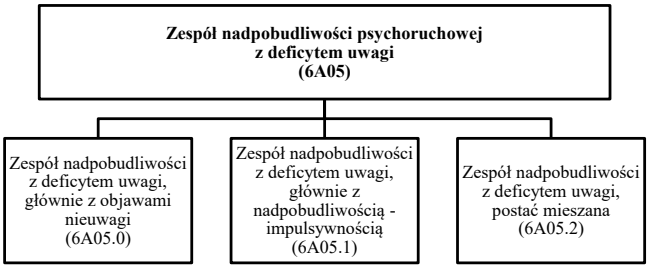
Żyjemy w czasach, w których aktywność społeczna coraz częściej odbywa się w świecie wirtualnym. Na portalach takich jak „TikTok", „Instagram" zwiększa się liczba postów poświęconych zarówno objawom, jaki i diagnozie ADHD, zwłaszcza u osób dorosłych. Przedstawiane informacje różnią się od tych, które były dotychczas powszechnie znane. Zjawisko to może skłonić do refleksji, czy prezentowane tam dane, na pewno są prawdziwe. Dlatego też celem tego artykułu jest przedstawienie rzetelnych informacji w kontekście ADHD.

Definicja i kryteria diagnostyczne ADHD

Przez skrót ADHD należy rozumieć zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytami uwagi (z ang. *attention deficit and hyperactivity disorder*). Rozpoznaje się go na podstawie natężenia trzech osiowych kryteriów diagnostycznych, obejmujących koncentrację uwagi, nadruchliwość oraz impulsywność. Aby postawić taką diagnozę, wspomniane wyżej cechy muszą być znacznie bardziej nasilone niż u przeciętnej osoby w tym samym wieku. Jednocześnie objawy muszą utrzymywać się przez co najmniej sześć miesięcy, a ich nasilenie musi znacząco zaburzać funkcjonowanie osoby (Thompson J., 2013).

Diagnoza nozologiczna w Polsce wciąż opiera się na kryteriach diagnostycznych zawartych w ICD-10. Od roku 2022 obowiązuje najnowsza rewizja tejże klasyfikacji tj. ICD-11, która jest dopiero przygotowywana do wdrożenia. W ICD-11 utworzono rozdział pt. „zaburzenia neurorozwojowe" obejmujące siedem grup diagnostycznych, do których zaliczone zostały: zaburzenia rozwoju intelektualnego; rozwojowe zaburzenia mowy lub języka; zaburzenia ze spektrum autyzmu; rozwojowe zaburzenia uczenia się; rozwojowe zaburzenia koordynacji ruchowej; zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością; stereotypie ruchowe. ICD-11 w porównaniu do ICD-10 zawiera na nowo uporządkowane jednostki diagnostyczne wzbogacone o najnowsze informacje (Krawczyk P., Święcicki Ł., 2020).

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi w ICD-11 został zaklasyfikowany do nadrzędnej kategorii „zaburzenia neurorozwojowe". Objawy powinny się ujawnić przed 12 r.ż. i utrzymywać się przez minimum 6 miesięcy. Wyróżnione zostały trzy główne podtypy, które przedstawiono w rys. nr 1. Dodatkowo pod nazwą każdego podtypu zostanie umieszczony nowy kod wg ICD-11.



Rysunek 1. Podział zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytami uwagi

Objawy zespołu nadpobudliwości z deficytem uwagi można podzielić na dwie główne grupy:
1) objawy nieuwagi oraz
2) objawy hiperaktywności i impulsywności.

Do objawów „nieuwagi" można zaliczyć m.in.:
- trudności z utrzymaniem uwagi na szczegółach;
- trudności z koncentracją na zadaniach lub aktywnościach;
- wydawanie się, że osoba nie słucha, gdy się do niej mówi;
- trudności z organizacją zadań i aktywności;
- unikanie lub niechęć do zadań wymagających wysiłku umysłowego;
- gubienie rzeczy niezbędnych do wykonywania zadań;
- łatwe rozpraszanie się bodźcami zewnętrznymi;
- zapominanie o codziennych obowiązkach.

Natomiast do objawów „hiperaktywności i impulsywności" zaliczyć można:
- częste wiercenie się, drżenie nóg lub rąk, trudności z siedzeniem w jednym miejscu;
- wstawanie w sytuacjach, gdy oczekiwane jest pozostanie na miejscu;
- uczucie wewnętrznego niepokoju lub potrzeba ciągłego ruchu;
- nadmierna rozmowność;
- odpowiadanie na pytania przed ich zakończeniem;
- trudności z czekaniem na swoją kolej;
- przerywanie lub wtrącanie się do rozmów lub aktywności innych (ICD-11; Nowogrodzka A., 2023).

Warto też zapoznać się z kryteriami diagnostycznymi przedstawionymi w najnowszej rewizji DSM-V, które zostały wymienione w tabeli nr 1 (DSM-5, 2013).

Etiologia

Wraz z rozwojem neuronauk dowiadujemy się coraz więcej o przyczynach wystąpienia ADHD u ludzi. Dzielą się one na dwie grupy: genetyczne i neurobiologiczne oraz środowiskowe. Badania dotyczące etiologii ADHD w zakresie czynników genetyczno-neurobiologicznych wskazują, że osoby z ADHD mają zmniejszoną objętość struktur w mózgu, takich jak prążkowie, ciało migdałowate i hipokamp. Tak zbudowane poszczególne struktury mózgu wpływają na regulację emocji i uwagi (Hoogman M. i in., 2019). Warto również zwrócić uwagę na stwierdzone zmiany w funkcjonowaniu układu dopaminergicznego, które wpływają na zaburzenia koncentracji oraz kontrolę impulsów. W przeprowadzonych badaniach opisano istotne zmiany w funkcjonowaniu układu dopaminergicznego, odgrywającego ważną rolę w rozwoju tego zaburzenia. Nadaktywność transporterów dopaminy, w wybranych obszarach mózgu, wskazana została jako czynnik prowadzący do zaburzeń koncentracji uwagi oraz problemów z kontrolą impulsów.

Tabela 1. Kryteria diagnostyczne ADHD wg DSM-5

nieuwaga	• Ma trudność z dostrzeganiem szczegółów, przez co popełnia błędy wynikające z niedokładności podczas nauki lub pracy. • Nie potrafi utrzymać uwagi podczas zadań ani aktywności, w tym także podczas zabawy. • Sprawia wrażenie osoby, która nie słucha, mimo bezpośredniego zwracania się do niej. • Ma problem z wykonywaniem instrukcji i kończeniem zadań – zarówno edukacyjnych, jak i zawodowych. • Wykazuje trudności z planowaniem i organizacją swoich działań. • Często unika lub zwleka z wykonywaniem zadań wymagających długotrwałego wysiłku umysłowego. • Często gubi przedmioty potrzebne do codziennych czynności (np. książki, narzędzia, dokumenty). • Łatwo rozprasza się bodźcami zewnętrznymi, co wpływa na jakość pracy lub nauki. • Bywa zapominalski w codziennych obowiązkach, takich jak wypełnianie formularzy, płacenie rachunków czy umawianie spotkań.
nadaktywność i impulsywność	• Często wykonuje nerwowe ruchy rękami, stopami lub wierci się podczas siedzenia. • Wstaje z miejsca w sytuacjach, gdy powinien pozostać siedzący (np. w trakcie lekcji czy spotkań). • Biega lub wspina się w sytuacjach, które tego nie wymagają (u młodzieży i dorosłych uczucie wewnętrznego niepokoju może zastąpić to zachowanie). • Ma trudności z angażowaniem się w spokojne zabawy lub aktywności wypoczynkowe. • Bywa ciągle w ruchu, jakby miał „wewnętrzny silnik" (np. ma trudności z pozostaniem bez ruchu przez dłuższy czas). • Jest nadmiernie rozmowny. • Odpowiada na pytania, zanim zostaną one do końca sformułowane. • Ma trudności z czekaniem na swoją kolej. • Przerywa lub wtrąca się do rozmów i aktywności innych osób.

Opisano też, że zmiany w zakresie aktywności dopaminergicznej wpływają na ograniczoną zdolność regulacji emocji i podejmowania decyzji, co jest typową cechą dla osób z ADHD (Albajara Sáenz i in., 2018).

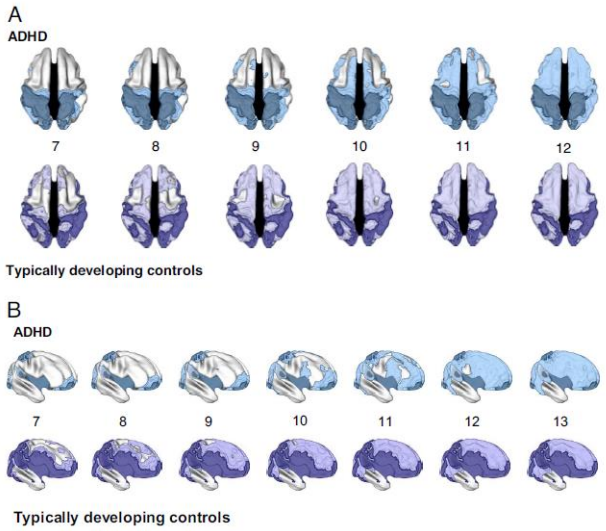
W badaniach Nigg i wsp. z 2020 r. zwrócono uwagę na istotną korelację między czynnikami genetycznymi a środowiskowymi, kluczową do zrozumienia złożoności etiologii ADHD. Dziedziczność tego zaburzenia szacowana jest na poziomie 70%-80% w badaniach nad bliźniętami. Potwierdza to zależność między czynnikiem genetycznym a rozwojem zaburzenia hiperkinetycznego. Autorzy wskazują, że samo uwarunkowanie genetyczne w pełni nie tłumaczy patomechanizmu ADHD, ponieważ trzeba też uwzględnić wpływ czynników środowiskowych (Nigg, J. T., i.in., 2020).

Czynniki środowiskowe, które mogą przyczynić się do rozwoju ADHD, wpływając na kształtowanie się struktur mózgowych. Można do nich zaliczyć niską masę urodzeniową dziecka, ekspozycję płodu na toksyny oraz stres prenatalny. Niski poziom masy urodzeniowej może zakłócić proces neurogenezy, jak również proces dojrzewania układu nerwowego. Doprowadzić to może do deficytów w zakresie regulacji emocji i kontroli impulsów. Ekspozycja na toksyny (np. alkohol, nikotyna) w okresie prenatalnym znacząco wpływa na zakłócenie rozwoju struktur mózgowych związanych z funkcjami wykonawczymi. Dodatkowo wystąpienie stresu prenatalnego może przyczynić się do trwałych zmian w funkcjonowaniu układu dopaminergicznego, co pogłębia trudności poznawcze i emocjonalne (Nigg, J. T., i.in., 2020).

Rozwój mózgu w ADHD

Badania w zakresie neurobiologii wskazują, że osoby w spektrum ADHD charakteryzują się mniejszą synchronizacją sieci neuronalnych w porównaniu z osobami neurotypowymi. Przyczynia się to do trudności w przechodzeniu między stanami uwagi a introspekcji. Sieć spoczynkowa mózgu odgrywająca ważną rolę w procesach introspekcji, planowania oraz świadomości siebie. U osób z ADHD stwierdzono nadaktywność tej sieci w stanach spoczynkowych, co utrudnia skupienie uwagi podczas wykonywania zadań. Zaburzona komunikacja między DMN a sieciami wykonawczymi prowadzi do braku elastyczności poznawczej i trudności w przełączaniu uwagi (Albajara Sáenz A. i in., 2018; Veloso A. i in., 2022). U osób neurotypowych dojrzewanie poszczególnych struktur mózgowych przebiega w sposób równoległy, co wspiera rozwijanie funkcji poznawczych i emocjonalnych. Wśród osób z ADHD stwierdzono różnice w rozwoju i budowie poszczególnych płatów mózgu (Hoogman M. M. i in., 2019; Shaw P., 2007).

Rysunek nr 2 przedstawia schemat porównujący rozwój mózgu dzieci z ADHD a typowo rozwijającym się mózgiem u dziecka. W badaniach z 2007 roku stwierdzono, że u dzieci z ADHD dojrzewanie kory mózgowej, zwłaszcza w obszarach przedczołowych odpowiedzialnych za kontrolę impulsów i uwagę, następuje z opóźnieniem. Choć kolejność dojrzewania poszczególnych obszarów jest taka sama jak u dzieci rozwijających się typowo, to u dzieci z ADHD



Rysunek 2. Opóźnienie dojrzewania kory mózgowej u dzieci z ADHD[1]
[źródło: Shaw, P., 2007]

szczytowa grubość kory osiągana jest średnio o trzy lata później. Opóźnienie to może tłumaczyć trudności w samoregulacji i wskazuje, że objawy ADHD mogą łagodnieć wraz z wiekiem. Wyniki badania podkreślają również potrzebę długoterminowego wsparcia oraz dostosowania terapii do indywidualnego tempa rozwoju mózg (Shaw, P., i in., 2007).

W funkcjach wykonawczych, które obejmują zarówno zdolność do logicznego rozwiązywania problemów, jak i regulacji emocjonalnej, kluczową rolę odgrywają sieci neuronalne, takie jak DMN (ang. *default mode network*) oraz sieci wykonawcze. Veloso i wsp. (2022) podkreślają, że u dzieci z ADHD występują deficyty w "chłodnych" funkcjach wykonawczych, związanych z logicznym rozwiązywaniem problemów, oraz "gorących" funkcjach wykonawczych, odpowiadających za kontrolę emocji i podejmowanie decyzji pod wpływem motywacji emocjonalnej. Problemy te mogą wynikać z zakłóconej współpracy pomiędzy sieciami neuronalnymi, które odpowiadają za elastyczne przełączanie uwagi i adaptację do nowych sytuacji (Veloso, A., 2022).

Nadaktywność DMN w stanie spoczynku u dzieci z ADHD często prowadzi do trudności z koncentracją na zadaniach, szczególnie w sytuacjach wymagających intensywnego wysiłku poznawczego. Jednocześnie zaburzona komunikacja między DMN a siecią czołowo-ciemieniową, odpowiedzialną za podejmowanie decyzji i kontrolę impulsywności, pogłębia problemy z funkcjami wykonawczymi. Nigg (2020) dodaje, że emocjonalna nadwrażliwość, przejawiająca się jako łatwość wpadania w frustrację lub impulsywne reakcje, może dodatkowo nasilać deficyty poznawcze, czyniąc procesy adaptacyjne i regulacyjne jeszcze bardziej wymagającymi (Nigg, J. T., 2022).

Rozwój funkcji wykonawczych u dzieci zależny jest od wielu czynników, do których należą aspekty środowiskowe. Mogą one zarówno wspierać, jak też utrudniać procesy poznawcze i emocjonalne. Szczególną rolę odgrywa tutaj stres prenatalny, ponieważ ekspozycja płodu na przewle-

kle napięcia w tym okresie wpływa na rozwój osi podwzgórze-przysadka-nadnercza. Przyczynia się to do późniejszej zwiększonej reaktywności dziecka na stres. Dziecko może wykazywać większą impulsywność, jak również trudności w regulacji emocji i zachowań. Z kolei ekspozycja na substancje toksyczne (np. nikotyna, alkohol) podczas ciąży może negatywnie wpłynąć na proces neurogenezy i dojrzewania synaptycznego i skutkować trwałymi zmianami w strukturze mózgu (kora przedczołowa i ciało migdałowate). Zaistniałe zmiany zwiększają ryzyko wystąpienia trudności związanych z pamięcią roboczą, planowaniem oraz kontrolą impulsów (Schein, J., i in., 2023; Nigg, J. T., 2022).

Brak odpowiedniej stymulacji emocjonalnej osób z ADHD w okresie dzieciństwa, zarówno w środowisku rodzinnym, jaki i społecznym, może pogłębić wspominane trudności. Może się to również przyczynić do utrudnionego rozwoju umiejętności samoregulacji, co negatywnie wpłynie na zdolność do adaptacji i radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami. Wczesna interwencja, obejmująca wsparcie środowiskowe i terapeutyczne, może przyczynić się do znacznego zmniejszenia występujących deficytów. Wczesna diagnostyka, a także psychoedukacja rodziców oraz wykorzystywanie terapii poznawczo-behawioralnej, wspiera dzieci w rozwijaniu umiejętności niezbędnych do właściwego zarządzania emocjami i w podejmowaniu decyzji (Nigg, J. T., 2022).

Funkcjonowanie społeczne osób w spektrum ADHD

Sposób funkcjonowania społecznego osób w spektrum ADHD jest powiązany z typowymi objawami tego zaburzenia, zwłaszcza w kontekście impulsywności i trudności z regulacją stanów emocjonalnych. Bardzo często osoby te doświadczają trudności w relacjach interpersonalnych. Główne objawy ADHD przyczyniają się do powstawanie nieporozumień i konfliktów z innymi osobami, co skutkuje izolacją społeczną. Dlatego też ważne jest udzielanie wsparcia społecznego osobom w spektrum ADHD we wczesnym okresie życia, ponieważ może to pomóc w rozwijaniu umiejętności interpersonalnych i społecznych prowadząc do możliwości nawiązania bardziej zadowalających relacji międzyludzkich (Veloso, A., 2022; Nigg, J. T., 2022).

Ważnym aspektem funkcjonowania osób z ADHD jest też zwiększona tendencja do zachowań ryzykownych (np. używanie substancji psychoaktywnych, wczesna inicjacja seksualna). Podstawowymi mechanizmami rządzącymi tymi zachowaniami są impulsywność oraz ograniczona zdolność przewidywania konsekwencji swoich działań. Wczesna interwencja w zakresie umiejętności społecznych, obejmująca naukę regulowania emocji oraz kontroli impulsów, może przyczynić się do zmniejszenia ryzyka wystąpienia zachowań ryzykownych (Meinzer, M. C., 2020; Nigg, J. T., 2022). Objawy ADHD nie tylko mogą utrudniać funkcjonowanie w środowisku szkolnym, ale też w środowisku zawodowym. Objawy takie jak: trudności z koncentracją, problemy z organizacją pracy i zarządzeniem czasem, przyczyniają się do uzyskiwania mniejszych osiągnięć edukacyjnych. Konsekwencją tego jest trudność w utrzymaniu stabilnego miejsca pracy (Veloso, A., 2022).

Podsumowanie

Zaburzenia ze spektrum ADHD, będące przedmiotem wielu badań naukowych, stanowią jedno z najczęściej diagnozowanych zaburzeń neurorozwojowych wśród uczniów. Definiowanie ADHD jako spektrum jest stosunkowo nową koncepcją, która odzwierciedla rosnącą świadomość złożoności tego zjawiska. Dokonana analiza ukazuje, jak znacząco zmieniło się rozumienie ADHD na przestrzeni ostatnich dziesięciu czy dwudziestu lat. Przedstawione informacje odbiegają od wcześniejszych ustaleń, podkreślając wielowymiarowy charakter tego zaburzenia.

Pomimo postępu nauki, wciąż istnieje wiele niewiadomych dotyczących spektrum ADHD, które wymagają dalszych badań. Kwerenda aktualnej literatury poświęconej ADHD, stanowiąca usystematyzowane podsumowanie informacji, pozwala zintegrować wątki genetyczne, neurobiologiczne oraz środowiskowe. Dzięki temu uzyskujemy nowe spojrzenie na temat coraz częściej poruszany w dyskursie społecznym, a jednocześnie możemy przyczynić się do obalenia powszechnych stereotypów dotyczących osób z ADHD.

mgr Piotr Okraska
psycholog szkolny, wychowawca świetlicy
Szkoła Podstawowa nr 120 w Łodzi
nr ORCID: 0000-0003-4689-5869

[1] Wiek osiągnięcia szczytowej grubości kory mózgowej u dzieci z ADHD w porównaniu do dzieci rozwijających się typowo.
(A) Widok grzbietowy obszarów kory mózgowej, w których osiągnięto największą grubość kory w danym wieku (przedstawione dla wieku 7–12 lat) u dzieci z ADHD (górny rząd) oraz dzieci rozwijających się typowo (dolny rząd). Ciemniejsze kolory wskazują obszary, dla których nie można było precyzyjnie określić wieku osiągnięcia maksymalnej grubości kory lub szczyt przypadał poza uwzględniony zakres wiekowy. Mimo że obie grupy wykazują podobną kolejność dojrzewania struktur korowych, u dzieci z ADHD wyraźnie widoczne jest opóźnienie w tym procesie.
(B) Widok boczny prawej półkuli mózgu przedstawiający obszary kory, które osiągnęły swoją maksymalną grubość w określonym wieku (dla wieku 7–13 lat) u dzieci z ADHD (górny rząd) oraz dzieci rozwijających się typowo (dolny rząd). Ponownie widać, że u dzieci z ADHD ten proces zachodzi później niż u ich rówieśników rozwijających się typowo.

BIBLIOGRAFIA:
1. Albajara Sáenz, A., Villemonteix, T., & Massat, I. (2018). *Structural and functional neuroimaging in attention-deficit/hyperactivity disorder: Meta-analyses and their limitations.* Developmental Medicine & Child Neurology, 60(7), 672-679. https://doi.org/10.1111/dmcn.13780
2. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne. (2018). *Diagnostyczny i statystyczny podręcznik zaburzeń psychicznych.* Wydanie piąte (DSM-5) (B. Gałecki, H. Namysłowska, red.; tłum. zbiorowe). Edra Urban & Partner.
3. Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D. P., et al. (2019). *Brain imaging of the cortex in ADHD: A coordinated analysis of large-scale clinical and population-based samples.* The American Journal of Psychiatry, 176(7), 531-542. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2019.18091044
4. Krawczyk, P., & Święcicki, Ł. (2020). *Klasyfikacja ICD-11: Nowości w diagnozie i terapii zaburzeń neurorozwojowych.* Psychiatria Polska, 54(1), 7-16. https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/102345
5. Meinzer, M. C., Lechner, W. V., & Murphy, C. M. (2020). *Childhood ADHD and involvement in early pregnancy: Mechanisms of risk.* Journal of Attention Disorders, 24(10), 1443-1451. https://doi.org/10.1177/1087054719829933

6. Nowogrodzka, A. (2023). *Zmiany w kryteriach diagnostycznych ADHD w ICD-11.* Psychiatria w Praktyce Ogólnej, 24(1), 45-55.
7. Polska Implementacja Klasyfikacji ICD-11. (2023). Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób – ICD-11 (wersja 2023-01). Centrum e-Zdrowia. https://rsk3.ezdrowie.gov.pl/resource/structure/icd11/99ICD1/2023-01/mms/details
8. Schein, J., et al. (2023). *Czynniki ryzyka związane z nowo zdiagnozowanym ADHD u dorosłych: Retrospektywne badanie kliniczno-kontrolne.* Journal of Attention Disorders, 27(2), 134-142. https://doi.org/10.1177/10870547211034329
9. Shaw, P., Eckstrand, K., Sharp, W., et al. (2007). *Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation.* Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 104(49), 19649-19654.
10. Thompson, J. (2013). *Diagnosing ADHD: A comparative review of DSM-IV and DSM-5 criteria.* Clinical Psychology Review, 33(5), 539-550. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.03.008
11. Thompson, J. (2013). *Specjalne potrzeby edukacyjne: Wskazówki dla nauczycieli (tłum. zbiorowe).* Wydawnictwo Naukowe PWN.
12. Veloso, A., Vicente, S. G., & Filipe, C. N. (2022). *Executive functions in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Cool versus hot.* Child Neuropsychology, 28(2), 227-244. https://doi.org/10.1080/09297049.2021.2001343

Meandry nauczania historii

KRZYSZTOF WIELKOPOLAN

Nauczanie i uczenie się historii, zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej, jest jednym z trudniejszych przedsięwzięć i zabiegów edukacyjnych tak pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym. Nie chodzi bynajmniej o to, że trudno jest opowiadać bajki czy inne ciekawe historyjki z większą lub mniejszą liczbą anegdot. Chodzi raczej o zainspirowanie dzieci i młodzieży do poznawania losów ludzkości, a przy okazji, a może nawet przede wszystkim, do ukazania mechanizmów rządzących historycznym zdarzeniem – inaczej faktem, który z konieczności ma dziesiątki przyczyn i generuje tyleż samo skutków, które łączą się w niezwykły łańcuch zależności jednego faktu od drugiego i tworzą specyficzny, nie zawsze powtarzalny proces historyczny.

Ucząc historii, uczymy tylko pewnych podobnych, nigdy nieidentycznych, schematów. Za każdym razem części składowe procesu historycznego wycinkowo są różne. Nauczyciel historii nie jest w stanie stworzyć, tak jak to w przypadku przedmiotów ścisłych, pewnej powtarzalnej procedury, czy szablonu zdarzeń. Nauczenie się 5 tematów z klasy piątej SP może nie być zupełnie potrzebne do zrozumienia czy nauczenia się kolejnych 5 tematów, z kolei brak znajomości jednego tematu skutkuje najczęściej oceną niedostateczną na klasówce.

Należy też podkreślić dość nietypową merytorykę przedmiotu. Uczeń porusza się w coraz to innych przestrzeniach chronologicznych. Nauczyciel musi wprowadzić młodego człowieka w inny, dla niego niezrozumiały świat, obcą przestrzeń i czas, a następnie zainspirować go do myślenia i wnioskowania przyczynowo-skutkowego. Kolejne lekcje w sposób luźny, ale jednak w jakiś sposób znaczący, łączą się z poprzednimi, za każdym razem te związki są inne i nie do końca powtarzalne lub przewidywalne. Do tego dochodzi nagromadzenie mnóstwa faktów z różnych płaszczyzn egzystencji, które dopiero po umiejętnym przez nauczyciela powiązaniu dają jako tako zrozumiały obraz rzeczywistości historycznej omawianej na danej jednostce lekcyjnej. To jednak nie zawsze dociera do zróżnicowanych grup szkolnych – każde dziecko jest w innym właściwym dla niego momencie rozwoju intelektualnego, przyjmuje i percypuje konkretny dla siebie obraz rzeczywistości i jest w stanie wnioskować na takim, a nie innym poziomie To z kolei może kompletnie być różne od przewidywanych wymagań edukacyjnych.

Całość znacząco komplikują podstawy programowe, które, będąc sformułowane w ogólnikowy sposób, z jednej strony dają swobodę nauczycielowi, z drugiej, mogą być źródłem wielkiej frustracji, nie tylko dla ucznia, ale i dla nauczyciela. Przyglądając się konkretnie podstawie programowej, nie mamy pewności, jakie treści możemy zaimplementować naszemu słuchaczowi, a z jakich zrezygnować. Jeśli chodzi o szkołę podstawową, sprawa jest mniej istotna i bardziej związana z płaszczyzną zainteresowania – wprowadzamy takie fakty, które uznajemy za odpowiednie dla zrozumienia i zaciekawienia odbiorcy tematem.

W szkole ponadpodstawowej, szczególnie w oddziałach, gdzie historia jest nauczana na poziomie rozszerzonym, problem jest dość poważny. Ogólne podstawy programowe dają prawie zupełną dowolność tym, którzy układają pytania na egzamin maturalny. Przeanalizujmy sytuację przygotowywania się do egzaminu maturalnego z historii. Jedno ze sformułowań podstawy programowej brzmi: *...wymienia najważniejsze cywilizacje starożytnego Bliskiego Wschodu (Sumerowie, Babilon, Egipt, Persja) oraz przedstawia ich wkład do kulturowego dziedzictwa ludzkości.* Absolwent ma zatem potrafić wymienić cywilizacje bliskowschodnie i przedstawić ich wkład do kulturowego dziedzictwa ludzkości – jednakże w jakim stopniu? Czy zatem nauczyciel. stosując to konkretne sformułowanie podstawy programowej. zwracać ma uwagę w procesie uczenia i przygotowania ucznia chociaż-

by takie postaci jak Amenhotep IV Echnaton czy niekoniecznie? Czy mamy nauczać o Totmesie III czy nie, czy mamy ograniczać się do Hammurabiego w Babilonii, czy jednak wypadałoby omówić Nabuchodonozora itp., itd. Układający pytania strzelają dosłownie faktami, które dadzą się bez żadnego problemu podporządkować konkretnemu sformułowaniu podstawy programowej.

Systematycznie pracujący na lekcjach historii uczniowie często doznają wielkiej frustracji, widząc, jak rozmaite fakty stanowią osnowę pytań maturalnych. Niestety, nie pomogą w tym liczne środki dydaktyczne, tak jak osławione vademecum czy innego typu zbiory wiedzy faktograficznej. W tym aspekcie praca nauczyciela historii jest niezwykle ważna dla prawidłowego profesjonalnego przygotowania maturalnego swoich podopiecznych. Uogólnione podstawy programowe raczej przeszkadzają niż pomagają, realizowanie z kolei podręcznika, czyli wkuwanie faktów jest niemetodyczne i pozbawione większego sensu. Pozostaje zatem zdroworozsądkowe podejście do dziejów, licząc na to, że fakty, na które naciska nauczyciel tutor są tymi, które ostatecznie spełnią oczekiwania maturalne. Selekcja faktów to pierwszy i jeden z ważniejszych aspektów pracy nauczyciela z uczniem. Ilość potrzebnej wiedzy jest tak duża, że często na tym elemencie zamyka się, o zgrozo, przygotowanie do matury.

Kolejnym niezwykle istotnym zakresem działań i niestety trudności jest kształtowanie umiejętności sprawnej, logicznej analizy tekstów źródłowych połączonej z umiejętnością selekcji i hierarchizacji przedstawionych materiałów. W tym miejscu kłania się umiejętność profesjonalnej przedmiotowej i podmiotowej krytyki źródła, nie mówiąc o tzw. wbiciu się w klucz kryteriów egzaminacyjnych, które dla niewprawnego adepta historii mogą być nie lada wyzwaniem. Analiza źródeł nastręcza wielu problemów młodzieży. Jednym z największych jest zrozumienie istoty zadanego pytania, a zwłaszcza oczekiwań co do prawidłowej akceptowalnej przez egzaminatora odpowiedzi. Wymaga to od zdającego umiejętności holistycznego widzenia rzeczywistości historycznej, co z kolei jest tym, czego oczekuje się od nauczyciela przygotowującego do egzaminu maturalnego.

Należy pamiętać, że praca nauczyciela historii w liczebnym zespole klasowym ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi uczniów wymaga od niego maksymalnego wypośrodkowania zarówno sposobu przekazywania wiedzy, jak i doboru odpowiednich środków, metod, celów, form oraz sposobów oceniania aby zoptymalizować efekty. W tym miejscu dochodzi często do sytuacji, w której uczniowie zdolniejsi zostają zostawieni sami sobie lub odwrotnie nauczyciel koncentruje się na jednostkach zdolniejszych, w mniejszym stopniu zwracając uwagę na pozostałych. Oczywiście podobne sytuacje są typowe również w odniesieniu do innych przedmiotów, jednak w historii problemem jest posiadanie rozległej wiedzy faktograficznej, a w przypadku znaczniejszych zaniedbań może być to po prostu niemożliwe do uzupełnienia w krótkim czasie. Zwróćmy uwagę, że liczba faktów, czyli pozycji do zapamiętania, jest o wiele większa niż w innych przedmiotach, w których pewne pojęcia i schematy są powtarzalne. Wyobraźmy sobie chociażby test z historii nowożytnej, w którym znajdą się pytania o kultury prekolumbijskie i młodego człowieka, który właśnie tego tematu zupełnie nie opanował. W takiej sytuacji uczeń jest skazany na porażkę, nie wymyśli przecież odpowiedzi, bo zwyczajnie nie zna faktów na określony temat. W innych przedmiotach raczej się to nie zdarzy – na tym polega specyfika i niestety poważna trudność takiego poznawania historii, aby było ono satysfakcjonujące na sprawdzianach i egzaminach.

Dyskusje, jak uczyć historii, zawsze rozpalały, i nadal to czynią, grono dydaktyków tego przedmiotu. Ciekawą dyskusję podjęła m.in. Joanna Wojdon, która analizując badania Petera Seixasa uwypukliła 3 typy nauczania historii: **typ tradycyjny** – oparty na obiektywistycznym modelu poznania świata i poszukujący odpowiedzi na pytanie jak było, **typ dyscyplinarny** zakładający wprowadzanie uczniów w świat odkrywania i rekonstruowania historii i wyposażanie uczniów w umiejętności warsztatowe charakterystyczne dla pracy historyka oraz typ postmodernistyczny, który zakłada uznanie wielu opowieści o historii, z których każda ma swoją wartość, o ile mieści się w logice określonego paradygmatu naukowego i warsztatu badawczego1. Wchodząc w dyskurs z naukowcami dydaktykami, należy zauważyć, że choć cele nauczania są w literaturze dydaktycznej dość wyraźnie uwypuklone, to cały czas dylematem pozostaje sposób uczenia dzieci i młodzieży. Maria Stinia z Uniwersytetu Jagiellońskiego, analizując problemy dydaktyczne mówi: „Kolejne reformy programowe coraz silniej koncentrują się na treściach nauczania, a zwiększanie ich ilości ogranicza nabywanie umiejętności historycznych (teoretycznie pozostają niezmienne pomimo przyrostu wiadomości). Pojawia się problem, czy celem samym w sobie jest wiedza historyczna, czy też to, jak uczeń będzie potrafił ją wykorzystać w przyszłości"2. Probierzem tego, na co warto zwracać uwagę, jest egzamin maturalny, a szczególnie reakcje zdających na arkusz historii z poziomu rozszerzonego. Maturzyści bardzo często są zaskoczeni doborem treści zadań, padają nader często ostre komentarze na temat celowości, a raczej bezsensowności doboru konkretnych partii materiału egzaminacyjnego. Trudno się dziwić, wymyślne pytania bardziej przypominają niedobrą praktykę sprawdzania wiedzy i umiejętności, ale kojarzą się bardziej z turniejem wiedzy, konkursem, który ma za zadanie złapać kogoś na niewiedzy, a nie na solidnej egzekucji tejże po latach pracy z uczniem. Ustalanie klucza poprawnych odpowiedzi to kolejne nieporozumienie – bo jak precyzyjnie określić poprawne odpowiedzi w pytaniach otwartych, nie mówiąc już o wypracowaniu, które praktycznie bywa oceniane przez każdego egzaminatora w swoisty indywidualny sposób. Nie chodzi tu o to, aby krytykować system kontroli wiedzy przez egzamin maturalny, ale o to, że nie ma żadnych matematycznych procedur, które określiłyby, czy dany element został zrealizowany w pełni, czy nie do końca. Różnice między sprawdzającymi, co do oceny najczęściej wypracowania historycznego, są nieetyczne i demoralizujące wobec uczniów, dodanie bowiem 2 punktów w wypracowaniu lub ujęcie jednego może skutkować dostaniem się lub nie do wymarzonej uczelni. Choć jest to problem zdających i układających pytanie, to jednak osobliwie dotyka starszych

nauczycieli historii, którzy, zmierzając się z potrzebami, powinni zaplanować i zaimplementować swoim podopiecznym możliwie pełen wachlarz faktografii i jeszcze większy zestaw narzędzi umożliwiających sprawą analizę, syntezę, logiczne wnioskowanie przyczynowo-skutkowe wykorzystujące różne aspekty w konkretnym układzie czasoprzestrzennym. Przy standardowych zajęciach, które realizowane są na podstawie ramowego planu nauczania historii, tego typu proces edukacyjny jest po prostu niemożliwy. Stąd rozwija się nieprawdopodobny wręcz rynek kursów, korepetycji, które muszą zaspokoić wygórowane i często niezgodne z metodyką uczenia historii wymagania i oczekiwania arkusza maturalnego. Nie trzeba chyba tłumaczyć, że ten sposób mobilizowania do nauki młodzieży nie sprzyja procesowi zainteresowania i rozwijania pasji historycznej

Kolejnym, dość znaczącym, problemem we współczesnym uczeniu historii jest niewystarczające niestety przygotowanie młodych nauczycieli do pracy w ciągle zmieniającym się mentalnie społeczeństwie, nie chodzi tu bynajmniej o jakość nauczania, ale raczej o znikomy czas poświęcony na praktyki pedagogiczne, jak również brak regulacji prawnych , które mówiłyby o permanentnym doskonaleniu kadry pedagogicznej w tym zakresie.

Czy w związku z tym jest jakaś recepta dla nauczycieli historyków i dla młodych adeptów tej dyscypliny? Wydaje się, że konieczne jest systemowe przewartościowanie podstawy programowej, wymagań edukacyjnych i stworzenie spójnego systemu doskonalenia metodyczno-pedagogicznego tak, aby proces uczenia historii był satysfakcjonujący dla obydwu stron.

Krzysztof Wielkopolan
Nauczyciel-konsultant ds. historii w WODN w Łodzi

LITERATURA:
1. Stinia M., *Dydaktyka historii – wyzwania, dylematy, szanse* [w:] *Artykuły i studia materiałowe*, Kraków 2021, s.14
2. Wojdon J., *Pamięć w edukacji historycznej – od teorii do praktyki*, [w:] *Wielka zmiana. Historia wobec wyzwań.* Pamiętnik XX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Lublinie 18-20 września 2019 r. t. 1, s 466-485.) podane za Dydaktyka Historii. Nowe Perspektywy pod red. D. Konieczki – Śliwińskiej, PWN – Warszawa 2023, s. 28-29.

Wpływ aktywności ruchowej na zdrowie człowieka

SŁAWOMIR PIĘTAKIEWICZ

Rozpatrując dzieje ludzkości z punktu widzenia rozwoju motoryczności człowieka, można dostrzec znaczny regres jego naturalnych funkcji ruchowych. Przyczyną jest stale zmniejszająca się potrzeba korzystania z własnych możliwości fizycznych w codziennych sytuacjach życiowych.

W ostatnich dziesięcioleciach jesteśmy świadkami dynamicznego rozwoju nauki i techniki. Ludzie, pochłonięci troską o wygodniejsze życie, coraz częściej zapominają o swojej biologicznej egzystencji. Technika ułatwia życie, czyni je bardziej wydajnym, jej stały postęp jest nieodwracalny. Rozwój techniki, postęp cywilizacji, kolejne nowe rozwiązania urbanistyczne idą w kierunku jednoznacznie eliminującym potencjał motoryczny i wysiłek fizyczny z czynności, które kiedyś decydowały o przetrwaniu jednostki. Stale zmieniający się styl życia i środowisko, w którym żyje człowiek, ujemnie wpływają na ludzkie zdrowie i rozwój fizyczny. Również środki masowego przekazu, szczególnie telewizja oraz komputery, z roku na rok zabierają człowiekowi coraz więcej wolnego czasu i zmuszają go do siedzącego trybu życia.

Eliminowanie pracy fizycznej spowodowało, iż aktywność ruchowa ludzi w krajach o wysoko rozwiniętej technice i urbanizacji jest prawie w zaniku. Wytworzył się paradoks biologiczny. Człowiek posiada potężny aparat ruchowy, którego mięśnie (miejsce wytwarzania energii) stanowią około 45% masy ciała, a układ wegetatywny jest zdolny do adaptacji w niezwykle szerokich granicach. Człowiek ten, przystosowany przez naturę do intensywnych wysiłków, albo wcale, lub tylko w niewielkim stopniu, wykorzystuje współcześnie te możliwości.

Z drugiej strony z dnia na dzień staje się coraz bardziej narażony na działanie takich czynników środowiska, do których nie jest przystosowany. Wynikają one z organizacji życia, społecznych warunków pracy, zanieczyszczeń: gleby, wód i powietrza, zmniejszenia się terenów zielonych, hałasu, zakłócenia naturalnych dobowych rytmów biologicznych. Presja tych czynników powoduje rozkojarzenie stanu naturalnej równowagi psychofizycznej. Procesy adaptacyjne organizmu nie nadążają za tymi zmianami, ponieważ w przeszłości zmiany warunków życia dokonywały się powoli i adaptacja do nich odbywała się stopniowo, w ciągu setek, a nawet tysięcy lat. Powietrze, woda, gleba i rodzaj pożywienia, środowisko społeczne, a szczególnie lokomo-

cyjna funkcja narządu ruchu nie ulegały zmianom w ciągu wielu pokoleń.

Jednym z najważniejszych czynników powodujących choroby cywilizacyjne jest zmniejszona aktywność ruchowa człowieka, siedzący tryb życia, hipokinezja i jej następstwa, a także brak kontaktu z przyrodą i nadmierne przeciążenie układu nerwowego. Wiele tak zwanych chorób cywilizacyjnych zaczyna się dość wcześnie, często w pierwszej dekadzie życia, ale ich rozwój dokonuje się raczej powoli. Ujawniają się one często dopiero w wieku dojrzałym w postaci ciężkich i groźnych dla życia objawów, jak: zawał serca, wylew krwi do mózgu, choroby wieńcowej serca, zarostowych zmian w tętnicach kończyn dolnych, miażdżycy, cukrzycy itp.

Zwiększona i systematyczna aktywność ruchowa człowieka może łagodzić bądź usuwać występowanie wielu czynników chorobotwórczych. Przywrócenie pracy fizycznej, uprawianie sportu i turystyki, rekreacja fizyczna, zintensyfikowane wychowanie fizyczne, a także wszelka aktywność ruchowa w formie codziennych dawek profilaktycznych staje się dzisiaj koniecznością.

Wprawdzie około 3/4 społeczeństwa zdaje sobie sprawę, że aktywność fizyczna ma pozytywny wpływ na stan zdrowia, to nie chce jednak wyciągnąć z tego stwierdzenia praktycznych wniosków.

Rzecz cała zaczyna się oczywiście w rodzinie i w szkole. Jeżeli dziecko od samego początku nie znajduje dostatecznego wsparcia czy przykładu wśród swych najbliższych, a następnie w szkole nie uczestniczy w atrakcyjnych, intensywnych i częstych zajęciach powoli wzrasta w stan hipokinezji.

Każde dziecko, aby należycie się rozwijało, powinno być aktywne fizycznie przez parę godzin dziennie i w miarę możliwości powinien to być ruch urozmaicony, na otwartej przestrzeni i dawać dziecku różnorodne i frapujące go doznania. Tylko wtedy polubi ruch i będzie umiało wpleść go w swoją biografię na całe życie.

Często jednak, kiedy stajemy się dorośli, mamy własne dzieci, pracę i różne kłopoty bytowe, okazuje się, że zbyt mało wynieśliśmy z czasów naszego dzieciństwa i młodości, a genetyczny doping młodości wygasł. Brakuje nam nowych bodźców i propozycji, starzejemy się przedwcześnie, zaczynamy chorować – nie jesteśmy w stanie postrzegać ruchu i wszelkiej aktywności fizycznej jako najsilniejszego remedium na nasze rozliczne problemy: zdrowotne, fizyczne i psychiczne.

Zauważył to już dawno Wojciech Oczko, znany polski medyk z XVI wieku stwierdzając, że:

„RUCH JEST W STANIE ZASTĄPIĆ PRAWIE KAŻDY LEK,
ALE WSZYSTKIE LEKI RAZEM WZIĘTE NIE ZASTĄPIĄ RUCHU".

Dla ratowania naszego zdrowia i najbliższych gotowi jesteśmy często wydawać znaczne kwoty pieniędzy na leki i wizyty lekarskie, wierząc w ich cudowną moc, a nie potrafimy zmienić gruntownie naszego stylu życia i poprzez systematyczną aktywność fizyczną zapobiegać chorobom i kształtować własne zdrowie. Podobnie rzecz się ma z tzw. dietami cud. Liczymy, że zbędne kilogramy stracimy szybko i bezpowrotnie w ciągu paru tygodni i wszystko będzie w porządku. Doznajemy jednak zawodu, gdyż po tygodniach wyrzeczeń (monodieta, niesmaczne potrawy, odmawianie sobie ulubionych dań i słodyczy) powracamy do wagi wyjściowej.

W tym wypadku także najtańszym rozwiązaniem i sprawdzonym jest systematyczna aktywność fizyczna połączona najlepiej z ograniczeniem ilości spożywanego jedzenia.

Narzekamy na brak czasu, żeby poświęcić go dla siebie na uczestnictwo w jakiejkolwiek formie aktywności ruchowej i oglądamy kolejny serial, siedząc w naszym ulubionym fotelu. Jesteśmy po prostu słabi i tak naprawdę chyba „nie chce nam się chcieć" dokonać gruntownej zmiany naszego stylu życia. Aktywność fizyczna przedłuża życie i jest wiele dowodów na to, że podnosi ona w znacznym stopniu jego biologiczną jakość.

Na świecie smukła, szczupła, sylwetka, dobra sprawność fizyczna i zawsze świetne samopoczucie, są w coraz większej cenie. W dosłownym tego słowa znaczeniu. Dobra sylwetka staje się niezbędna w kręgach polityki i biznesu. Tymczasem w naszym społeczeństwie najczęściej widzimy ludzi – z delikatnie mówiąc – przyciężką sylwetką, męczących się po przejściu szybciej kilkuset metrów. Ich sposób poruszania się i ich możliwości motoryczne są często na bardzo niskim poziomie.

„ZDROWIE – główny warunek szczęścia
RUCH – główny warunek zdrowia."

/James Thomson/

Ruch i towarzyszący mu wysiłek fizyczny są czynnikami zdrowia, ich brak jest czynnikiem usposabiającym do choroby. Pamiętając o tym należy korzystać z dobrodziejstw ruchu w różnym zakresie, począwszy od tego co stanowi biologiczne minimum.

Zalecana jest reguła 3 x 30 x 130, to znaczy 3 razy w tygodniu po 30 min wysiłku doprowadzając częstość tętna do 130 uderzeń na minutę. Trening łagodniejszy, ale wykonywany z większą częstością: kobiety-marsz na dystansie 3,2 km w czasie krótszym niż 30 min, co najmniej 3 razy w tygodniu, mężczyźni – dystans 3,2 km w czasie krótszym niż 27 minut, co najmniej 3 razy w tygodniu. Marsze krótsze, ale powtarzane, częściej spełniają podobną rolę.

Należy także pamiętać, że prócz bezpośredniego wpływu na narząd krążenia i szereg innych układów, systematyczny trening poprawia funkcje psychiczne człowieka. Manifestuje się to lepszym nastrojem, łagodzeniem stanów lękowych i depresyjnych, poprawą pamięci i neutralizowaniem dolegliwości związanych ze stresem.

KTO ĆWICZY CAŁE ŻYCIE TEN SIĘ CZUJE ZNAKOMICIE

mgr Sławomir Piętakiewicz
Konsultant ds. wychowania fizycznego
Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi

LITERATURA:
1. J. Bielski, *Życie jest ruchem*, Warszawa1996.
2. W. Pańczyk, *Zielona recepta*, Zamość – Warszawa 1996.
3. A. Krychowski, *Geneza potrzeb ruchowych człowieka*, 1995.
4. P. Moszyński, *Wysiłek fizyczny a układ krążenia*, 1996.

Być dyrektorem?

Czy warto być dyrektorem? Co daje ta funkcja?

TERESA ŁĘCKA

Widzę uśmiech na wielu twarzach. „Ja? Nie! Ja się nie nadaję!" Ale dlaczego nie Ty? Pełnienie tej roli daje ogromne możliwości czynienia dobra, wspierania innych, pomagania. Problemy przyjdą do Ciebie — i Ty możesz je skutecznie rozwiązywać. Czy to lubisz?

Dyrektor ma realny wpływ na funkcjonowanie małego obszaru życia-szkoły (placówki) – od poziomu nauczania, przez atmosferę, aż po wyniki uczniów. To szansa na tworzenie środowiska wspierającego rozwój młodych ludzi. Można zbudować zgrany zespół nauczycieli, inspirować go, wspierać i rozwijać (kuszące?). Dobry lider ma wpływ na morale i motywację kadry, ma przestrzeń do realizowania autorskich pomysłów i innowacyjnych projektów (warto?). To awans w strukturze edukacyjnej, niosący prestiż, większą odpowiedzialność i szanse dalszego rozwoju (może jednak?). Dla lidera znacznie się zwiększa krąg znajomych oraz kontaktów poprzez współpracę z rodzicami, samorządem, instytucjami kultury i biznesem, tym samym dając możliwość wpływu na życie lokalnej społeczności (nęcące?). No i wyższe jest nieco wynagrodzenie – dodatki funkcyjne i motywacyjne (bez komentarza, byście się nie rozczarowali). Jeśli lubicie aktywną pracę, to na tym stanowisku jest ona niewątpliwie dynamiczna (cyt. J. Bołtuć-CKZiU) – łączy zarządzanie, pedagogikę, prawo, administrację i komunikację. Każdy dzień wygląda inaczej i nie pozwala na nudę (!).

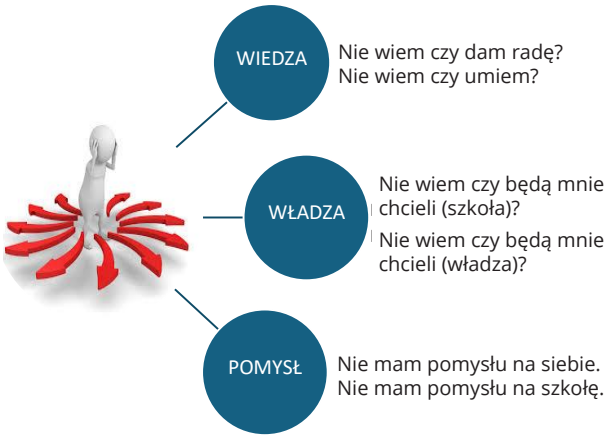
Czy w tym kontekście jesteś już pewien, że chcesz być dyrektorem lub kierownikiem? W jakiej placówce edukacyjnej się odnajdziesz? Jeśli te pytania pojawiają się w Twojej głowie – to znaczy, że musisz spróbować. Jednak zanim cokolwiek, to proszę przeczytaj dalej ten tekst.

Zacznij od sprawdzenia siebie.

Zadaj sobie pytanie:
Co mam do zaoferowania światu, drugiemu człowiekowi, edukacji?

Nie bój się! Bo pytania pełne wątpliwości pojawiać się będą nieustannie.

Objęcie stanowiska dyrektora wymaga wewnętrznego przekonania, doświadczenia i wiedzy z zakresu prowadzenia szkoły, placówki czy firmy. Kluczowa jest umiejętność planowania strategii poprzez wcześniej ustalone cele. Dyrektor powinien posiadać lub wyrobić w sobie umiejętność rozmowy z każdym – niezależnie od relacji czy przekonań. Potrzebne są również silne zdolności przywódcze, określone predyspozycje zawodowe, a często również charyzma. Nie każdy jednak jest stworzony do tej roli[1], ale...



Zapraszam was do sprawdzenia siebie, np. poprzez test przygotowany przez Katarzynę Skoczylas-Płuską[2], lub psychologa m.in. Emiliana Walendziaka. Wskazuje on, że dobry szef powinien cechować się: „Kontrolą emocji, umiejętnością planowania, szybkością podejmowania decyzji, konsekwencją i odpornością na stres". W Internecie znajdziecie wiele takich testów. Jeśli nie macie pewności, a do tej funkcji namawiają was inni – sprawdźcie się jeszcze kilka razy. Chęć bycia dyrektorem musi wypływać z serca i przekonania. To stanowisko niesie z sobą odpowiedzialność za wielu ludzi: pracowników, nauczycieli, uczniów, rodziców. Wiele decyzji będzie ich dotyczyć. Oby były dobre!

Zanim podejmiecie tę ostateczną, przyjrzyjcie się swoim aktualnym szefom. Która cecha podoba wam się najbardziej? Co w jego działaniu jest świetne i sprawdza się w życiu? Co was w nich denerwuje? Czego nie chcecie powielać?

Kiedy zaczynałam pracę jako dyrektor, mój ówczesny przełożony (śp. Michał Machejek) powiedział: „Pamiętaj – dyrektorem się bywa, człowiekiem się jest". To dobra lekcja dla każdego jednak nie jest ona łatwa w realizacji. Podczas spotkań z innymi dyrektorami, podczas warsztatów sprawdzałam, czy mam w sobie tyle odwagi, siły, empatii, by udźwignąć tę rolę. Czy mimo stresu, złości, rozczarowania potrafię pozostać partnerem dla zespołu? Czy będę traktować innych tak, jak sama chciałabym być traktowana?

Jak zbudować zespół, który patrzy w tę samą stronę? Kluczowa wg. mnie jest integracja. I nie chodzi tu o okazjonalne imprezy, lecz stałe działania: szczere wyrażanie opinii przez wszystkich; członków społeczności; szacunek wobec zdania każdego; prawo do asertywności; możliwość kreowania własnej rzeczywistości zawodowej.

Dobry dyrektor nie „sieje postrachu". Rozwiązuje konflikty, nie eskaluje ich. Dąży do kompromisu, jest mediatorem.

Powinien uporządkować system pracy – chaos rodzi chaos. Jasne zasady działania ułatwiają codzienność. Ustalenie wartości ważnych dla zespołu, priorytety, podział obowiązków i określenie zasad, sposobów ich realizacji. Kierowanie się szczerością i uczciwością. Plotki, niepewność, brak lojalności – to niszczy zespół. Jeśli lubimy ludzi i traktujemy pracę jak misję – możemy dać przykład innym. Pokazać, że dzięki ciężkiej pracy, kreatywności, pomysłowości, relacjom i empatii można osiągnąć sukces.

Zadaniem dyrektora jest również budowanie autorytetu i inspirowanie. Pokazanie, że sukces jest możliwy – np. przez własny rozwój (jak mój kurs doradztwa zawodowego ukończony, delikatnie mówiąc, w wieku dojrzałym). Mądre ocenianie i konstruktywna krytyka, która ma motywować, nie ranić, to następne zadania menagera. Dopasowanie komunikacji do osoby, do osobowości. I przestrzeganie złotej zasady: oddzielaj ludzi od problemów.

Google opracował program liderów oparty na 10 cechach najlepszych menedżerów[3]:

1. Jest dobrym coachem.
2. Wzmacnia zespół, nie mikrozarządza.
3. Dba o wyniki i dobrostan zespołu.
4. Jest produktywny.
5. Komunikuje się jasno.
6. Wspiera rozwój kariery.
7. Ma jasną wizję.
8. Ma kompetencje techniczne.
9. Współpracuje wewnętrznie.
10. Szybko podejmuje decyzje.

Zauważcie, że na szczycie są umiejętności miękkie.

We Francji nowo wybrany dyrektor jest poddawany miesięcznemu szkoleniu przed rozpoczęciem pracy, a później wspierany merytorycznie (nie kontrolnie) przez pierwszy rok. W Polsce często zaczynamy bez wsparcia i dlatego wielu z nas miało spore problemy na początku zarządzania.

Myślenie strategiczne, praca zespołowa, znajomość przepisów, kreatywność, radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych, komunikatywność, negocjacje, zarządzanie personelem – to wszystko musi łączyć w sobie dyrektor. Ważnym zadaniem dyrektora placówki jest otoczenie opieką uczniów oraz dbanie o ich harmonijny i wszechstronny rozwój. Ponadto, a może nade wszystko odpowiedzialność za dydaktyczny i wychowawczy poziom placówki, sprawowanie nadzoru pedagogicznego, dysponowanie środkami finansowymi, odpowiedzialność za właściwą organizację i przebieg przeprowadzanych egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych, współpracę z organem prowadzącym i organem sprawującym nadzór pedagogiczny[4].

Dlatego zanim podejmiecie decyzję o swoim miejscu zawodowym, zapoznajcie się uważnie z dokumentami prawa oświatowego (to naprawdę ważne!) szczególnie zaś z Ustawą z 7 września 1991 r. o systemie oświaty[5], Ustawą z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela[6] oraz z Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe[7]. Te dokumenty to fundament odpowiedzialności: prawnej, organizacyjnej, finansowej, moralnej. Osoba pełniąca funkcję kierowniczą ma obowiązek znać i stosować te przepisy prawa (ustawy, rozporządzenia), ponieważ nieznajomość prawa nie zwalnia z odpowiedzialności. Tylko dzięki znajomości prawa można podejmować decyzje zgodne z obowiązującymi regulacjami, zapewniając bezpieczeństwo prawne oraz prawidłowe funkcjonowanie placówki.

Zadajcie sobie znów pytania: Czy wiem? Czy dam radę? Czy posiadam odpowiednie kompetencje?

Jeśli po powyższej dogłębnej analizie wiecie, że posiadacie poniższe cechy dyrektora:

- wiedza zawodowa i umiejętność zarządzania,
- twórcza postawa (kreatywność, pomysłowość), gotowość do rozwoju,
- umiejętność tworzenia i realizacji wizji placówki,
- siła wewnętrzna do wprowadzania zmian i nadążanie za zmieniającą się rzeczywistością,
- jasna komunikacja,
- konsekwencja i autorytet,
- medialność i umiejętność kształtowania wizerunku,
- niezależność i takt,
- umiejętność współpracy z partnerami zewnętrznymi,
- znajomość siebie i zespołu.

To zachęcam was do poważnego potraktowania tej myśli. Można w tej roli codziennie zmieniać życie swoje oraz innych ludzi. Jeśli masz pasję, odwagę i chęć wpływania na rzeczywistość – to miejsce jest dla Ciebie.

Teresa Łęcka

---

1 https://www.gowork.pl/blog/czy-kazdy-moze-zostac-dyrektorem
2 https://katarzynapluska.pl/
3 https://www.papilot.pl/
4 Beata Nawrot, Radosław Lis: *Kompetencje społeczne dyrektora szkoły na przykładzie wybranych radomskich placówek oświatowych*, EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH 2/2017.
5 Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, z późn.zm.
6 Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19, z późn.zm
7 Dz.U.2019.0.1148, Art. 68 z późn.zm.

BIBLIOGRAFIA
1. Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, z późn.zm.
2. Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19, z późn.zm
3. Dz.U.2019.0.1148, Art. 68 z późn.zm.
4. Beata Nawrot, Radosław Lis: *Kompetencje społeczne dyrektora szkoły na przykładzie wybranych radomskich placówek oświatowych*, EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH 2/2017.

NETOGRAFIA
1. https://www.gowork.pl/blog/czy-kazdy-moze-zostac-dyrektorem/#google_vignette
2. https://leadership-center.pl/blog/10-cech-doskonalego-managera-wg-google
3. https://www.gowork.pl/blog/czy-kazdy-moze-zostac-dyrektorem
4. https://katarzynapluska.pl/
5. https://www.papilot.pl/

Mentoring nauczycielski – szansa na lepszą edukację

ANGELIKA RACHEL

„Mentor to ktoś, kto wierzy w Ciebie zanim sam w siebie uwierzysz". /Denzel Washington/

W ostatnich latach dość często słyszymy w przestrzeni medialnej słowa „coaching" oraz „mentoring". Niektórzy błędnie utożsamiają i wykorzystują oba terminy, próbując dodać swojej wypowiedzi elementu psychologicznego, nowatorskiego i modnego. Współcześni młodzi ludzie prawdopodobnie nie wiedzą, że pojęcie mentoringu sięga już starożytności i nie jest wytworem popularnych social mediów. Bycie mentorem było przywilejem i dobrodziejstwem. Co to znaczy być mentorem? I czy polska szkoła potrzebuje mentorów? Pytania wydają się zasadne w kontekście zmian zachodzących w oświacie i potrzeb, przed którymi stoi polska edukacja.

Mentoring, a dokładniej określenie „mentor", zostało wprowadzone do Karty Nauczyciela i obowiązuje od 1 września 2022 roku, zamiast terminu opiekun stażu.

Przepisy stanowią, iż mentor, podobnie jak to robił do tej pory opiekun stażu, ma wspierać nauczyciela początkującego w trakcie awansu zawodowego na stopień nauczyciela mianowanego. Proces ten z zasady ma trwać przez 3 lata i 9 miesięcy, a w niektórych przypadkach krócej[1].

Ustawodawca wprowadził termin „mentor" nigdzie jednak nie definiując pojęcia, czym pozostawił ogromne pole do spekulacji i interpretacji. Nauczyciele, którym z góry przydzielono pełnienie funkcji mentora, mogą jedynie domniemywać swojej roli, bazując na wielu definicjach owego terminu. Bo kimże jest mentor? Według jednej z definicji to człowiek doświadczony, który chce się dzielić wiedzą z kimś, kto tego doświadczenia nie ma albo ma go znacznie mniej, a relacja, która ich łączy, charakteryzuje się wzajemnym zaufaniem[2]. Z innych definicji wyłaniają się słowa: mistrz, przewodnik, ekspert, doradca. Nauczycielowi-mentorowi narzucono zatem olbrzymie brzemię, jeśli je udźwignie i będzie prawdziwnym mistrzem dla młodego adepta oświaty, wówczas istnieją szanse na zmiany i rozwój polskiej edukacji, jeśli podda się, przestanie przewodzić młodemu pokoleniu nauczycieli, to nie wyjdziemy z impasu, w którym tkwimy od lat.

Wielu dyrektorów, nauczycieli, rodziców narzeka od lat na kondycję polskiej oświaty. Kwestie finansowe regulują przepisy, są one zależne w dużej mierze od władz i czynników zewnętrznych. Poziom studiów i przygotowanie młodych ludzi do zawodu również pozostawiają wiele do życzenia, o czym alarmują eksperci z dziedziny edukacji. Im ciemniejsze rysują się przed nami scenariusze, tym bardziej należy wierzyć w mentoring nauczycielski. Każdy z nas, nauczycieli mianowanych, dyplomowanych, będący mentorem, może istotnie wpływać na rozwój młodego nauczyciela, a co za tym idzie, na jakość pracy całej placówki. Należy wrócić do korzeni, czerpać z wiedzy i doświadczenia innych, wspierać i motywować, komunikować się, zamiast stosować dyrektywy. Mentoring jest szansą na lepszą edukacyjną przyszłość, ale należy zmienić nastawienie nauczycieli, „muszę" powinno zastąpić „chcę", rutyna niech odejdzie do lamusa, nauczyciel początkujący potrzebuje kreatywnego i twórczego przewodnika. Nowatorskie myślenie czy wychodzenie poza schematy determinują rozwój, szukanie nowych rozwiązań i odkrywanie nieodkrytego. Praca nauczyciela wymaga nieustannego rozwoju, samodoskonalenia i twórczych poszukiwań. Taka postawa powinna być bliska mentorowi. „Wiem, że nic nie wiem" Sokratesa pobudza do nieustannych poszukiwań.

Bycie mentorem we współczesnych czasach nie jest łatwe, niewiele osób czuje się odpowiednio przygotowanym do pełnienia tej roli, nie wierzy w powodzenie swojego przewodzenia, szczególnie w środowisku edukacyjnym. Czas to zmienić! Obudzić się, założyć na plecy plecak z napisem *wiedza i doświadczenie* i stanąć przed wyzwaniem. Mentorzy! Kreujcie rzeczywistość, zdobywajcie nowe umiejętności, słuchajcie, nieustannie uczcie się i bądźcie dobrymi towarzyszami dla młodego pokolenia!

Angelika Rachel

[1] https://www.portaloswiatowy.pl/przygotowanie-do-zawodu/mentor-w-nowym-systemie-awansu-zawodowego-nauczycieli-analiza-zmian-w-karcie-nauczyciela-2022-22021.html

[2] D.Clutterbuck, (1991). Everyone Needs a Mentor, Chartered Institute of Personnel & Development, London. Cytuję za: E. Parsloe i M. Wray, s. 78.

Biblioterapia w przeciwdziałaniu agresji i przemocy

GABRIELA WIKTORCZYK

Przemoc i agresja rówieśnicza to zawsze aktualny temat. Warto o nich rozmawiać, próbować zrozumieć ich przyczyny i mechanizmy oraz szukać skutecznych sposobów na zapobieganie przemocy. Z pomocą w przeciwdziałaniu agresji i przemocy przychodzi także biblioterapia. Kluczowe znaczenie ma tu dobór odpowiedniej literatury, tekstu, wokół którego zbudowana jest rozmowa czy warsztat, mające na celu przepracowanie problemu.

W jaki sposób biblioterapia pomaga w przeciwdziałaniu agresji i przemocy? Po pierwsze dlatego, że rozwija empatię. Rozmowa o lekturze pozwala zrozumieć i wczuwać się w przeżycia i emocje innych ludzi. Książki i warsztaty biblioterapeutyczne na nich oparte są pomocne w rozwijaniu świadomości emocjonalnej, nauce rozpoznawania i nazywania emocji, także tych trudnych, jak złość, frustracja, zazdrość. Uczą, jak sobie z tymi trudnymi emocjami radzić w zdrowy sposób, bez agresji i krzywdzenia innych.

Biblioterapia ma znaczenie w rozwijaniu umiejętności społecznych: zdolności komunikacji, umiejętności rozwiązywania konfliktów, kształtowaniu pozytywnych relacji, budowaniu asertywności.

Książki oferują pozytywne wzorce zachowania. Poprzez opisane w nich sytuacje uczymy się, jak radzić sobie z rozmaitymi problemami, jak rozwiązywać konflikty, jak reagować w sytuacjach stresowych. Doskonałym przykładem są tu bajki terapeutyczne, które pokazują, jak pokonać lęki i poradzić sobie z trudnościami. To gotowy materiał do wykorzystania na warsztatach biblioterapeutycznych z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Biblioterapia jest ważna także w kontekście budowania poczucia własnej wartości. Dzięki książkom możemy wzmacniać u dzieci pewność siebie, wiarę w siebie. To właśnie niska samoocena jest bowiem często przyczyną zachowań agresywnych, wyładowywania swojej zazdrości, złości czy kompleksów na innych. Wreszcie biblioterapia przyczynia się do rozwijania postawy szacunku i akceptacji inności. To ważne, ponieważ ofiarami przemocy często stają się osoby z jakiegoś powodu „inne", wyróżniające się cechami wyglądu czy np. niższym statusem materialnym.

Przegląd literatury o agresji i przemocy dla dzieci i młodzieży

Na rynku wydawniczym znajdziemy szeroki wybór książek poświęconych problemowi agresji i przemocy rówieśniczej. Wśród pozycji książkowych, które chciałabym polecić do biblioterapii są po pierwsze książki Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego, które ukazywały się w serii „Bezpieczne dziecko".

To wielokrotnie wznawiane publikacje, w których dzieci i młodzież znajdą wszystko, co powinny wiedzieć o przemocy i dręczeniu w szkole. Są to książki ukazujące przemoc zarówno z punktu widzenia ofiary przemocy (*Śmierdzący ser* autorstwa Catherine DePino*),* świadka przemocy (*Słup soli),* jak i pokazujące perspektywę dręczyciela, przyczyny agresywnych zachowań i emocje, jakie towarzyszą agresorowi (*Tajemnica Michasia).* To opowiadania terapeutyczne, które wskazują konkretne strategie i taktyki radzenia sobie z przemocą oraz zachęcają do rozmowy i szukania pomocy u dorosłych w przypadku bycia ofiarą lub świadkiem przemocy. Autorką tych dwóch i pozostałych polecanych książek z serii jest Elżbieta Zubrzycka – psycholożka, terapeutka, doktor nauk humanistycznych, założycielka GWP.

Książka *Dręczyciel w klasie* to już nie opowiadanie, ale poradnik, swoiste kompendium wiedzy na temat dręczenia. Dzieci dowiedzą się z niej, czym jest dręczenie, jak przejawia się dręczenie fizyczne i słowne, jak rozpoznać dręczyciela, jak wygląda mechanizm przemocy i jak jej przeciwdziałać. Książka zawiera rozdział skierowany do rodziców, nauczycieli i wychowawców. Zachęca do wspólnego czytania i rozmowy z dziećmi.

Inną książką dydaktyczną, której lektura to świetny pretekst do rozmowy z dziećmi na trudne tematy jest pozycja *Dobre i złe sekrety.* Dobre sekrety to miłe niespodzianki, o których lepiej nic nie mówić, ale o tych złych (jak zachowania agresywne, przemoc, zły dotyk) mówić trzeba! Wyjaśniona tu została różnica między skarżeniem, kablowaniem, a słusznym powiadomieniem dorosłego. Jeśli nam lub komuś dzieje się krzywda, trzeba informować dorosłych. Sporo miejsca w książce poświęcono zagadnieniu bezpiecznego korzystania z Internetu. I chociaż książka ukazała się już kilkanaście lat temu, z pewnością zasady te pozostają aktualne i warto je przypominać.

W serii „Bezpieczne dziecko" ukazała się także książka adresowana do dzieci w wieku przedszkolnym *Powiedz komuś,* która porusza temat bezpieczeństwa dziecka, poszanowania jego praw i umiejętności mówienia „nie" w obronie tych praw.

Z kolei, by zrozumieć czym jest złość, jak objawia się ona w naszym ciele, skąd się bierze i jak sobie z nią radzić warto sięgnąć po książkę *Po co się złościć?* Znajdziemy w niej opo-

wiadanie i dodatek dydaktyczny, z którego dzieci dowiedzą się, że złość jest ważną i potrzebną emocją, trzeba jednak nauczyć się radzić sobie z nią w zdrowy sposób.

Warte polecenia na warsztaty biblioterapeutyczne dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym są także dwie pozycje wydawnictwa Jedność.

Nie daj się gnębić Magdaleny Młodnickiej z serii „Wielkie problemy małych ludzi" to książka, która ma za zadanie „dodać siły". Zawiera opowiadanie oraz krótki poradnik, jak w sytuacjach problemowych, stresowych znaleźć siłę na pokonywanie przeciwności. Druga pozycja to *Daj mi spokój!* z serii „Ja i moje emocje" (na marginesie inne książki z tej serii, np. *Od radości do złości, Jestem wściekły!, Czemu się boję? Po co ten stres?* również polecam na zajęcia biblioterapeutyczne). W książce oprócz opowiadania mali czytelnicy znajdą rady, jak nie dać sobie dokuczać. Autorką ostatniej pozycji jest Elizabeth Zöller, która dla starszych dzieci napisała zbiór opowiadań o przemocy w szkole *Teraz twoja kolej!* Na jednym z nich oparłam warsztat biblioterapeutyczny, którego scenariusz znajduje się poniżej.

Zagadnieniem, które warto byłoby poruszyć z dziećmi jest także kwestia tego, gdzie kończy się żart, a zaczyna dręczenie, a także konsekwencje naszych zachowań „na niby". Takie zachowania, dokuczanie „na niby" mogą bowiem ranić *naprawdę.* O tym jest książka *Na niby!* Maxime Derouen. Lektura tej książki to także okazja do wytłumaczenia dzieciom znaczenia „zwierzęcych" związków frazeologicznych – co to znaczy „podłożyć komuś świnię", „robić komuś koło pióra" i „gdzie jest pies pogrzebany".

Ostatnią z moich propozycji lektur w temacie agresji i przemocy jest poradnik dla dzieci i młodzieży *Powiedz „nie" szkolnym dręczycielom.* Zawiera on opowiadanie Justyny Bednarek, list do rodziców, przykłady „z życia", propozycje do rozmowy, a przede wszystkim bogaty zbiór wiedzy dla dzieci o tym, czym jest dręczenie, gdzie szukać pomocy, jak odróżnić nękanie od po prostu niewłaściwego zachowania, a donoszenie od słusznego powiadomienia dorosłego. Można to sprawdzić w znajdujących się w książce ćwiczeniach do wykonania. To książka ważna także pod kątem budowania swojej siły, szczęścia i odporności na nękanie. W rozdziale pt. *Nie łam się* znajdują się strategie budowania tejże odporności poprzez rozwijanie swoich zainteresowań i uczenie się nowych rzeczy, pozytywne nastawienie, afirmacje, prowadzenie dziennika wdzięczności, ćwiczenia relaksacyjne.

W książkach zaproponowanych w tym przeglądzie za wspólny mianownik uznałabym konieczność przełamania zmowy milczenia, która często towarzyszy przemocy w szkole, przesłanie, że warto i koniecznie trzeba szukać pomocy, gdy jest się ofiarą lub świadkiem przemocy. Nie oznacza to bowiem bycia kapusiem i skarżypytą. Zawsze warto rozmawiać, a książki są doskonałym punktem wyjścia do rozmowy.

Czy dręczyciele to prawdziwi twardziele? scenariusz warsztatów biblioterapeutycznych

Cele:
- zapoznanie uczniów z pojęciem dręczenia i jego przejawami,
- uświadomienie uczniom emocji, jakie odczuwa ofiara przemocy, świadek i dręczyciel,
- uświadomienie uczniom, że w przypadku doświadczania lub obserwowania przemocy należy szukać pomocy,
- wzmacnianie pewności siebie

Warunki techniczne:
- liczba uczestników: ok. 20 osób
- wiek uczestników: 10-12 lat (klasy IV-VI)
- miejsce: klasa szkolna lub biblioteka
- czas trwania: 90 minut

Treści przekazywane:
- co to jest dręczenie i jakie są jego przejawy?
- rozróżnienie przejawów agresji fizycznej, słownej i emocjonalnej,
- emocje osoby dręczonej, świadka przemocy i dręczyciela,
- pożądane zachowania osoby dręczonej i świadków dręczenia,
- rozróżnienie skarżenia od słusznego poinformowania

Metody pracy:
- głośne czytanie,
- praca z tekstem,
- dyskusja,
- praca plastyczna

Formy pracy:
- indywidualna,
- grupowa,
- Zbiorowa

Środki terapeutyczne:
- tekst literacki,
- kartki ze słowem „dręczenie" rozpisane w pionie – załącznik nr 1 (5 egz.),
- „Czy to dręczenie, czy powiadomienie?" – ćwiczenie – załącznik nr 2 (5 egz.),
- kartki A4 z napisami: OFIARA, DRĘCZYCIEL, ŚWIADEK,
- małe, kolorowe karteczki samoprzylepne,
- kolorowe mazaki,
- arkusze papieru A3 – 5 szt.,
- karteczki z hasłami do „Słowniczka dla prawdziwych twardzieli" wydrukowane i wycięte – załącznik nr 3 (5 egz).

Literatura wykorzystywana do zajęć:
1. Allen Green V.: Powiedz „nie" szkolnym dręczycielom. Poradnik dla dzieci i młodzieży. Warszawa: Poradnia K, 2019.
2. Zöller E.: *O luzakach, kapusiach i zasadach.* W: *Teraz twoja kolej! Opowiadania na temat przemocy w szkole.* Kielce: Jedność, 2007.

Przebieg zajęć:
1. Powitanie uczestników zajęć
2. Prowadząca zaprasza do dyskusji na temat dręczenia i jego przejawów. Klasa zostaje podzielona na 4-5 osobowe zespoły, z których każdy otrzymuje kartkę z rozpisanym w pionie słowem „dręczenie". Każdy zespół ma za zadanie dopisanie w poziomie przejawów dręczenia. W każdym dopisywanym wyrazie należy wykorzystać jedną z liter z hasła, przy czym niekoniecznie trzeba jej użyć jako pierwszej litery nowego wyrazu. Po zakończeniu zadania grupy odczytują swoje propozycje. Wspólnie zostaje wypracowana definicja dręczenia.

3. Prowadząca prosi o podanie przykładów dręczenia, które można zaliczyć do przemocy fizycznej, słownej i emocjonalnej.
4. Głośne czytanie. Prowadząca czyta pierwszy fragment opowiadania *O luzakach, kapusiach i zasadach* (s. 70-74 do słów *Bo z jego strony nie było to już żadne wyluzowanie, tylko zwyczajne przepychanki i tchórzostwo.)*
5. „Każdy ma jakieś uczucia".
   Prowadząca pyta uczniów, kim w tej sytuacji był narrator opowiadania (świadkiem przemocy), kim był Dar-Ol (dręczycielem) oraz Tantoni i Davies (ofiarami dręczenia). Prosi, by uczniowie pomyśleli o przejawach przemocy, które wcześniej wypisali i zastanowili się nad emocjami, które mogą odczuwać ofiara, dręczyciel i świadek. Każdy z uczniów zapisuje na kolorowych karteczkach po 1-2 emocje do każdej osoby, a następnie przykleja je wokół rozłożonych na podłodze lub przyczepionych na tablicy kartek z nazwami osób. Prowadząca podsumowuje ćwiczenie.
6. Prowadząca streszcza dalszą część opowiadania: przed wakacjami nauczycielka poprosiła, by ktoś z uczniów zaopiekował się klasowym chomikiem. Następnie czyta o wykradzeniu chomika przez Dar-Ola (od s. 77 – do s. 78 do słów *Tantoni była naprawdę zdenerwowana).*
7. Dyskusja.
   Pytania do dyskusji:
   - Czy bohaterowie zachowali się właściwie zwracając się do nauczyciela o pomoc?
   - Czy byli kapusiami?
   - Czym różni się skarżenie, kablowanie od słusznego powiadomienia?
8. Ćwiczenie „Czy to donoszenie, czy powiadomienie?". Uczniowie pracują w zespołach. Każdy zespół otrzymuje kartkę z przykładami sytuacji do oceny, czy są one powiadomieniem czy skarżeniem/donoszeniem (załącznik nr 2). Dokonują oceny. Następnie przykłady zostają odczytane i zinterpretowane.
9. Prowadząca opowiada ostatnią część opowiadania, w którym uczniowie postanowili wypracować zasady i reguły zachowania. Dzieci stworzyły plakat zatytułowany „Słowniczek dla prawdziwych twardzieli". Znalazły się tam hasła, które mogą być pomocne w przypadku zdenerwowania, w stresującej sytuacji, w konfrontacji z dręczycielem lub gdy jesteśmy świadkami przemocy.
10. Grupy tworzą swoje „Słowniczki dla prawdziwych twardzieli" w formie plakatu. Na plakacie mogą znaleźć się hasła zaproponowane przez prowadzącą (załącznik nr 3) albo wymyślone przez grupy. Każde z nich jest na plakacie wyjaśnione. Plakaty zostają ozdobione wg własnego pomysłu.
11. Prezentacja prac.
12. Podsumowanie zajęć. Prowadząca pyta, kto zdaniem dzieci jest prawdziwym twardzielem: dręczyciel, który wykorzystuje swoją siłę, by krzywdzić innych czy osoba, która odważy się przeciwstawić przemocy i agresji i zwróci o pomoc.
13. Podziękowanie za udział w zajęciach.

Załącznik nr 1.

D R Ę C Z E N I E

Załącznik nr 2.
Czy to donoszenie, czy powiadomienie?

1.	Widziałam, jak Jurek urywa pasek od plecaka Laury.
2.	Łukasz robił miny do Jagody, zamiast się uczyć.
3.	Słyszałam, jak Renia mówi Teresce, że ma brzydką kurtkę.
4.	Jaś powiedział, że po szkole sprawi Szymonowi lanie.
5.	Na przerwie Andrzej mocno popchnął Daniela i przewrócił go na podłogę.
6.	Maja wywróciła oczami, kiedy Kinga przeszła obok jej ławki.
7.	Nina podrapała Izę w ramię, bo nie chciała jej oddać piłki.
8.	Widziałam, jak Wiktor wziął telefon kolegi z klasy i schował go do swojego plecaka.
9.	Jakub nie wybrał Ryśka do swojej drużyny piłki nożnej.
10.	Na stołówce Monika pokazała nam zapalniczkę schowaną w pudełku z drugim śniadaniem.

Załącznik nr 3.

ODWAGA
ZWRACANIE SIĘ O POMOC
ZŁOŚĆ
ZŁOŚLIWOŚĆ
DRĘCZYCIEL
WSPARCIE

Gabriela Wiktorczyk
Biblioteka Miejska w Łodzi

LITERATURA:
1. Allen V.G. (2019), *Powiedz „nie" szkolnym dręczycielom*. Warszawa: Poradnia K.
2. DePino C. (2004), *Śmierdzący ser*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
3. Derouen M. (2023), *Na niby!* Konstancin Jeziorna: NoBell.
4. Młodnicka M. (2022), *Nie daj się gnębić!* Kielce: Jedność.
5. Zöller E. (2020), *Daj mi spokój*! Kielce: Jedność.
6. Zöller E. (2007), *Teraz twoja kolej!* Opowiadania na temat przemocy w szkole. Kielce: Jedność.
7. Zubrzycka E. (2008), *Dobre i złe sekrety*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
8. Zubrzycka E. (2008), *Dręczyciel w klasie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
9. Zubrzycka E. (2014), *Po co się złościć?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
10. Zubrzycka E. (2004), *Powiedz komuś!* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
11. Zubrzycka E. (2012), *Słup soli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
12. Zubrzycka E. (2008), *Tajemnica Michasia. Czasem pozory mylą*! Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Centre régional de documentation pédagogique – C.R.D.P. de l'Académie de Lyon (Rhône)

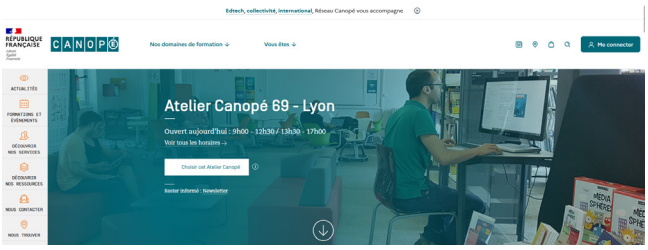
MARCIN PASZKOWSKI

W maju 2025 roku miałem okazję odwiedzić Lyon. To miasto położone na wschodzie Francji, kilkadziesiąt kilometrów na zachód od Alp. Jest to trzecie co do wielkości miasto, zaraz po Paryżu i Marsylii. Sam Lyon w granicach administracyjnych liczy sobie około pół miliona mieszkańców, ale cała aglomeracja to już ponad półtora miliona ludzi. Jest stolicą regionu Owernia-Rodan-Alpy oraz departamentu Rodan.

Podczas pobytu odwiedziłem *Centre Régional de Documentation Pédagogique* — Regionalnego Centrum Dokumentacji Edukacyjnej. Można to trochę przyrównać do polskich bibliotek pedagogicznych, choć we Francji takie ośrodki funkcjonują w każdej akademii, czyli jednostce nadzorowanej przez tamtejsze Ministerstwo Edukacji i Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego. Akademie to takie terenowe oddziały, a od 2016 r. ich granice pokrywają się z tymi administracyjnymi regionów. Na czele każdej stoi rektor, którego powołuje prezydent Republiki — najczęściej jest to profesor uniwersytetu.

Historia CRDP sięga 1955 roku, kiedy to został podpisany dekret łączący różne placówki edukacyjne, w tym biblioteki, filmoteki i muzea regionalne, które wcześniej funkcjonowały oddzielnie i nie miały osobowości prawnej. Wcześniej działały jako części Narodowego Centrum Dokumentacji Edukacyjnej (CNDP). Jednak każda z tych placówek miała własny budżet i pewną niezależność. Od 1992 roku te centra stały się samodzielnymi placówkami publicznymi, a ośrodki na poziomie departamentalnym zostały zintegrowane z regionalnymi. Po 2000 roku CRDP zaczęły działać jako regionalne filie CNDP, eksperymentując z nowymi formami nauczania i technologiami. Każde z tych centrów jest pod nadzorem rektora akademii, który przewodniczy radzie dyrektorów.

Rada taka składa się z około dwudziestu dwóch osób – są tam przedstawiciele państwa, lokalnych władz, dyrektorzy placówek oświatowych, nauczyciele, studenci, rodzice, a nawet specjaliści i członkowie personelu CRDP. To oni decydują o kierunku działalności centrum, zatwierdzają budżet i podpisują umowy. Codzienną pracą zarządza dyrektor – urzędnik wysokiej kategorii (A+), mianowany na trzyletnią kadencję, którą można odnowić. To zresztą nie jest taka prosta sprawa, bo odpowiedzialność jest spora – zarządzanie, nadzór i cała masa innych obowiązków.



Każde regionalne centrum ma pod sobą też kilka wydziałowych centrów dokumentacji edukacyjnej (CDDP), a czasem również lokalne (CLDP). Za każde z nich odpowiada dyrektor kategorii A, również powoływany na trzy lata i wspierany przez specjalny komitet doradczy kierowany przez rektora.

Podstawowym zadaniem CRDP jest gromadzenie i udostępnianie materiałów dla nauczycieli. To nie tylko książki czy podręczniki, ale także pomoce audiowizualne, multimedia oraz zasoby cyfrowe. Okazuje się, że w ramach tych centrów działa też wydawnictwo, które publikuje broszury edukacyjne, mapy, materiały dydaktyczne, a czasem nawet tematyczne panele wystawowe — głównie o charakterze lokalnym czy regionalnym. Do tego dochodzi projektowanie dokumentów dostępnych online oraz dystrybucja zasobów przygotowanych przez CNDP i pozostałe CRDP w specjalnej księgarni, która, chociaż przeznaczona głównie dla nauczycieli, jest oczywiście otwarta dla wszystkich. Osoby odwiedzające te centra mogą też korzystać z mediatek, wypożyczać materiały, a jeśli trzeba, dostać fachową pomoc przy przygotowywaniu różnego rodzaju projektów edukacyjnych. Wreszcie, oferują działania edukacyjne i/lub pedagogiczne oraz szkolenia przeznaczone, podobnie jak wszystkie ich zasoby, dla całej społeczności edukacyjnej (nauczycieli, studentów, edukatorów, rodziców, personelu pomocniczego), z których większość jest bezpłatna.

Ośrodek stanowi pomost między polityką francuskiego ministerstwa edukacji a potrzebami lokalnych szkół. Za istotne należy uznać włączenie od 2014 r. CRDP do krajowej sieci **Canopé**. To Sieć Tworzenia i Wsparcia Edukacji, publiczna instytucja administracyjna, której zleceniodawcą jest francuskie Ministerstwo Edukacji Narodowej w zakresie kształcenia ustawicznego nauczycieli, w szczególności zaś „w zakresie technologii cyfrowych i za pośrednictwem technologii cyfrowych". Transformacja ta była odpowiedzią na rosnące znaczenie edukacji cyfrowej oraz potrzebę lepszego połączenia instytucji edukacyjnych z narzędziami XXI w. Canopé jest odpowiedzialna za wspieranie rozwoju

umiejętności francuskich nauczycieli, zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym. Ma przyczyniać się do rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych dla nauczania, a także do edukacji artystycznej i kulturalnej.

Regionalne Centrum Dokumentacji Edukacyjnej w Lyonie, podobnie jak inne centra, w ramach swojej misji zajmuje się publikowaniem, produkcją i pracami nad rozwojem materiałów edukacyjnych we wszystkich dziedzinach edukacji. Do misji placówki należy rozwój i promocja technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz edukacji artystycznej i działalności kulturalnej, zarządzanie ośrodkami dokumentacyjno-informacyjnymi w placówkach oświatowych, szkolenia nauczycieli w zakresie korzystania z zasobów edukacyjnych. Instytucja odegrała kluczową rolę w projektowaniu i upowszechnianiu nowoczesnych materiałów edukacyjnych. Oprócz publikacji papierowych, CRDP wprowadzało rozwiązania cyfrowe, w tym aplikacje edukacyjne, platformy e-learningowe oraz narzędzia wspierające edukację zdalną.

RCDP udostępniania materiały edukacyjne w formie wypożyczania, udostępniania online lub sprzedaży. Oferuje szeroki wybór dokumentów edukacyjnych, podręczników, gier edukacyjnych i praktycznych przewodników dla nauczycieli. Prowadzi pomoc i doradztwo w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, zarządza dokumentacją oraz wsparciem projektów i działań edukacyjnych. Ciekawym przykładem może być system wdrożony przez Réseau Canopé we współpracy z Universcience – FabLab (skrót od ang. *Fabrication Laboratory*), umożliwiający propagowanie kultury naukowej i technicznej w instytucjach oświatowych. Polega on na oferowaniu szkołom mini-FabLab, wsparcia i szkoleń. Jego celem jest stymulowanie rozwoju kultury naukowej, technicznej i przemysłowej uczniów i ich nauczycieli poprzez zapewnienie warsztatu produkcyjnego w szkole, wspieranie innowacyjności, kreatywności i współpracy, a także umożliwienie poznania nowych sposobów uczenia się i nauczania („działanie, aby się uczyć"). Zestawy FabLab (np. drukarka 3D, ploter tnący winyl, wyrzynarka laserowa, maszyna do szycia i zestaw programowalnych kart elektronicznych) są wypożyczane co roku (zazwyczaj od października do czerwca) i objęte wsparciem w postaci szkolenia hybrydowego oraz pomocy w zaaklimatyzowaniu się w szkole.

CRDP ma dział reprografii (nadzór nad produkcją dokumentów na życzenie, wykonywanie czarno-białych i kolorowych kserokopii, zszywanie itp.), służy pomocą w składzie dokumentów do druku i publikacji w internecie. Zajmuje się również konserwacją i wypożyczaniem sprzętu audiowizualnego, wynajmowaniem sal konferencyjnych i szkoleniowych, organizacją różnego rodzaju wydarzeń (narad, szkoleń, paneli dyskusyjnych itp.).

Dzięki działalności CRDP i Réseau Canopé nauczyciele mogą lepiej się rozwijać, korzystać z nowoczesnych narzędzi dydaktycznych i tworzyć innowacyjne projekty edukacyjne. Jak widać, CRDP, a aktualnie sieć Canopé, ma kluczowe znaczenie dla wprowadzenia innowacji do francuskiego systemu edukacji. Instytucja ta pomaga nauczycielom rozwijać swoje umiejętności, promuje nowoczesne metody nauczania i ułatwia dostęp do jakościowego materiału dydaktycznego. Jej wkład w poprawę systemu edukacji we Francji jest nieoceniony.

Różnice między **Centre Régional de Documentation Pédagogique** (CRDP) we Francji a **polskimi bibliotekami pedagogicznymi** są zauważalne zarówno pod względem **wyposażenia**, jak i **budżetu**, a wynikają głównie z różnic systemowych, organizacyjnych i finansowych.

1. Charakter i funkcje instytucji

CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) – Francja

- CRDP był regionalną jednostką edukacyjną we Francji, obecnie częścią **Réseau Canopé** – sieci wspierającej nauczycieli, należącej do Ministerstwa Edukacji.
- Główne funkcje:
  - Produkcja i dystrybucja zasobów edukacyjnych (drukowanych, cyfrowych, multimedialnych).
  - Szkolenia dla nauczycieli.
  - Wsparcie innowacji pedagogicznych.
  - Udostępnianie bibliotek multimedialnych i cyfrowych platform edukacyjnych.

Polskie biblioteki pedagogiczne

- Są instytucjami wspierającymi nauczycieli, pracowników oświaty, studentów pedagogiki.
- Główne funkcje:
  - Udostępnianie książek, czasopism, materiałów dydaktycznych.
  - Organizacja szkoleń, warsztatów.
  - Prowadzenie działalności informacyjno-bibliograficznej.

2. Budżet i finansowanie

CRDP / Réseau Canopé

- Finansowane bezpośrednio przez **Ministerstwo Edukacji Narodowej Francji**.
- Posiadają znacznie większy budżet w przeliczeniu na jedną jednostkę regionalną niż polskie odpowiedniki.
- Mają środki na:
  - Produkcję materiałów edukacyjnych (filmy, aplikacje, gry).
  - Zatrudnianie specjalistów ds. IT, edukacji cyfrowej.
  - Nowoczesne centra szkoleniowe.

Polskie biblioteki pedagogiczne

- Finansowane z budżetów s**amorządów wojewódzkich lub powiatowych**.
- Budżety są często **ograniczone**, co wpływa na:
  - Ograniczone zakupy nowych zasobów.
  - Skromne wyposażenie techniczne.
  - Problemy z zatrudnieniem dodatkowego personelu.

3. Wyposażenie i dostęp do technologii

CRDP / Canopé

- Nowoczesne wyposażenie: tablice interaktywne, VR, pracownie komputerowe, sprzęt audiowizualny.
- Rozbudowane platformy cyfrowe (np. Éduthèque, CanoTech, Les Fondamentaux).
- Sieć bibliotek multimedialnych z dostępem do baz danych, e-booków i zasobów edukacyjnych online.

Biblioteki pedagogiczne w Polsce:

- Dostęp do komputerów, katalogów online, czasem tablic interaktywnych.
- Mniejszy nacisk na nowoczesne technologie i produkcję własnych zasobów cyfrowych.
- Cyfrowe zasoby są często ograniczone do dostępnych bezpłatnych baz danych (np. IBUK Libra, czasopisma cyfrowe), a nie własnych produkcji edukacyjnych.

4. Oferta dla nauczycieli

CRDP / Canopé

- Profesjonalne kursy i warsztaty, często prowadzone przez ekspertów z uczelni i ministerstwa.
- Możliwość certyfikacji, rozwoju kompetencji cyfrowych.
- Dostęp do aktualnych materiałów zgodnych z reformami edukacyjnymi.

Biblioteki pedagogiczne w Polsce:

- Lokalne szkolenia i warsztaty (czasem we współpracy z ODN czy ORE).
- Ograniczona liczba szkoleń z nowoczesnych technologii.
- Mniej środków na certyfikowane kursy.

Marcin Paszkowski
Centrum Rozwoju Edukacji
Województwa Łódzkiego w Łodzi
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka
im. prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Łodzi

BIBLIOGRAFIA

1. Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.*
2. Réseau Canopé. (2020). *Présentation du réseau et missions régionales.*
3. Canopé Lyon. (2023). *Offre de services et ressources pédagogiques.*
4. CNDP-CRDP Lyon. (2009). *Actions territoriales et innovation pédagogique.*
5. Canopé Lyon. (2020). *Innovation pédagogique et co-construction des contenus.*
6. Réseau Canopé. (2022). *Les Ateliers Canopé en action.*
7. https://www.reseau-canope.fr/ [dostęp 20.06.2025 r.].

Podsumowanie różnic

Kryterium	CRDP / Réseau Canopé (Francja)	Biblioteki pedagogiczne (Polska)
Finansowanie	Centralne (Ministerstwo Edukacji)	Samorządowe
Budżet	Wyższy, stabilniejszy	Niższy, ograniczony
Technologie	Nowoczesne, VR, platformy cyfrowe	Podstawowe, często przestarzałe
Funkcje	Szkoleniowe, produkcyjne, badawcze	Głównie biblioteczne i wspomagające
Oferta cyfrowa	Bogata, interaktywna	Skromna, zależna od dostępu do zewnętrznych baz
Personel i kadra	Specjaliści od IT, edukacji, szkoleń	Głównie bibliotekarze i doradcy metodyczni

Kamishibai – kreatywne narzędzie dydaktyczne na lekcjach języka polskiego

JULITA KRZYŻAŃSKA

Dziś nauczyciele coraz częściej sięgają po metody, które angażują uczniów i sprawiają, że nauka staje się ciekawsza. Jednym z takich narzędzi jest japoński teatrzyk kamishibai, łączący elementy narracji, sztuki wizualnej i edukacji teatralnej. Jego nazwa pochodzi z języka japońskiego (*kami* – papier, *shibai* – sztuka) i dosłownie oznacza teatr obrazkowy lub teatr ilustracji.

Trudno dokładnie określić, kiedy powstało *kamishibai*. Wiadomo jednak, że już w X-XII wieku buddyjscy mnisi wykorzystywali tę formę opowieści, by przekazywać niepiśmiennym słuchaczom historie o charakterze moralizatorskim i religijnym. Z biegiem czasu *kamishibai* zyskało nowe funkcje – wędrowni handlarze używali go jako oryginalnej formy reklamy, by przyciągnąć klientów do swoich towarów. Prawdziwy rozkwit tej sztuki nastąpił w latach 30. XX wieku, gdy uliczni opowiadacze przemierzali japońskie miasta z drewnianą skrzynką *butai* zamocowaną na rowerze. Popularność *kamishibai* sprawiła, że zaczęto dostrzegać w nim nie tylko narzędzie rozrywki, ale także skuteczną metodę edukacyjną. W latach 70. *kamishibai* trafiło do Stanów Zjednoczonych, a następnie do Europy, gdzie obecnie cieszy się dużą popularnością[1]. Na tle europejskim za propagatorkę sztuki opowiadania za pomocą teatru ilustracji uważa się szwajcarską bibliotekarkę Edith Montelle, a na gruncie polskim edukacją w tym zakresie zajmuje się Wydawnictwo Tibum[2].

Legendy z *kamishibai*

Kamishibai zdobyło uznanie jako narzędzie dydaktyczne, pomagające w nauczaniu języków, rozwijaniu wyobraźni, umiejętności narracyjnych czy przyczyniające się do wzrostu czytelnictwa. Jest również skutecznym sposobem pracy z tekstami literackimi w ramach lekcji języka polskiego w młodszych klasach szkoły podstawowej.

W swojej pracy dydaktycznej z powodzeniem wykorzystuję technikę japońskiego teatru przy okazji realizowania z uczniami tematów związanych z poznawaniem polskich legend. Uczeń staje się nie tylko odbiorcą treści, ale współtworzy i aktywnie uczestniczy w procesie dydaktycznym, rozwijając nie tylko umiejętności językowe, ale także komunikacyjne, organizacyjne, jak i odpowiedzialność za własne wybory i pracę zespołową.

Proces pracy projektowej podzieliłam na pięć etapów: naukę selekcji informacji, zapoznanie z zasadami funkcjonowania *kamishibai*, pracę w grupach zadaniowych, prezentację wyników/współtworzenie lekcji oraz podsumowanie.

Etap pierwszy: selekcja informacji

Podstawą skutecznego uczenia się jest umiejętność wybierania najistotniejszych treści z dużych zasobów informacji, dlatego pierwszym krokiem w pracy z uczniami jest wprowadzenie ich w zasady skracania tekstów i formułowania przekazu w sposób zwięzły, ale jednocześnie wierny oryginalnemu sensowi. Uczniowie pracują indywidualnie na tekstach wybranych przez nauczyciela i pod jego kierownictwem, usuwając zbędne informacje, ale przede wszystkim decydując o elementach najistotniejszych, bez których utracony zostałby przekaz.

Umiejętność ta będzie im potrzebna, aby odpowiednio ograniczyć treści legend przy pracy grupowej.

Etap drugi: wprowadzenie do *kamishibai*

Gdy już uczniowie opanują selekcję informacji, poznają historię i podstawy funkcjonowania teatrzyku *kamishibai*. Poznają strukturę opowieści, zasady budowania napięcia i przekazywania emocji za pomocą ilustracji i słowa. Trzeba tutaj zwrócić szczególną uwagę uczniów na to, że „kamishibai to miniaturowy teatr. Dlatego też każdy pokaz wymaga odpowiedniej oprawy i przygotowania"[3]. Przed występem należy przećwiczyć czytanie, aby przekazać nastrój opowieści, ułożyć plansze w odpowiedniej kolejności, ale także pamiętać o odpowiednim stroju, który współgrać będzie z nastrojem opowieści, nie odciągając przy tym widzów od zilustrowanych plansz[4].

Po wstępie nauczyciel prezentuje wybraną opowieść, dając następnie czas uczniom na samodzielne przyjrzenie się kartom przykładowych historii, obejrzenie skrzynki *butai* i pierwsze samodzielne próby prezentacji.

Etap trzeci: praca w grupach zadaniowych

W trzecim etapie uczniowie zostają podzieleni na grupy zadaniowe. Każda z nich otrzymuje konkretne zadania związane z realizacją projektu: zapoznanie się z całością tekstu legendy wyznaczonej przez nauczyciela, jego skrócenie w sposób oddający główne przesłanie, przygotowanie ilustracji, opracowanie narracji do przedstawienia. Aby uczniowie mogli lepiej zaplanować swoją pracę i skupić się na jej celu, wszystkie zadania są im dokładnie wyjaśniane i omawiane przed rozpoczęciem pracy w grupach.

Jest to najdłuższy etap pracy, w którym uczniowie mają dużą swobodę w podejmowaniu decyzji, zarówno w podziale ról w grupie, jak i w realizacji zadań. Ważne, aby na-

uczyciel na bieżąco sprawdzał postępy prac, dawał wskazówki i sugestie do ich wykonania, ponieważ niektóre grupy mogą mieć problem z efektywną współpracą, prowadzącą do nierównomiernego podziału obowiązków – część uczniów przyjmie na siebie zbyt dużo pracy, podczas gdy inni będą mniej zaangażowani. Systematyczne sprawdzanie postępów pomaga zapobiec sytuacjom, w których uczniowie oddają prace niezgodne z wymaganiami lub realizują zadania w sposób nieodpowiadający zamierzonym celom edukacyjnym. Dzięki temu nauczyciel może na bieżąco wspierać uczniów, pomagając im pracować skutecznie, a jednocześnie rozwijać się i czerpać satysfakcję z wykonywanych zadań.

Etap czwarty: prezentacja wyników pracy/ współtworzenie lekcji

Przedostatnim etapem jest przedstawienie wykonanych ilustracji i wypracowanych narracji przed zespołem klasowym. Grupy prezentują się osobno – jedna grupa na jednej jednostce lekcyjnej.

W czasie prezentacji grupa umieszcza swoje ilustracje w drewnianej skrzynce *butai*. Jeden lub kilku członków zespołu odczytuje przygotowany tekst, nadając mu odpowiedni ton, intonację i emocje, aby jak najlepiej oddać klimat opowieści.

Ważne, aby wszyscy członkowie grupy mieli okazję do zaangażowania się w prezentację – mogą podzielić się rolami, np. ktoś czyta tekst, inny przewraca karty z ilustracjami, a jeszcze inni, dodatkowo, wzbogacają występ elementami dźwiękowymi (nie należy jednak dodawać zbyt wielu dźwięków, aby nie odrywać koncentracji widzów od świata przedstawianego[5]).

Po każdej prezentacji warto zrobić krótką rozmowę o tym, jak powstawały ilustracje i z jakimi trudnościami mierzyły się grupy podczas pracy. To doskonała okazja, by dać konstruktywną informację zwrotną oraz docenić pomysłowość i zaangażowanie uczniów.

Po tej części odbywa się rozmowa, prowadzona przez nauczyciela lub uczniów z grupy, która właśnie prezentowała swoją pracę, aby omówić temat z udziałem całej klasy.

Etap piąty: podsumowanie projektu

Zakończeniem pracy jest wspólna refleksja nad przebiegiem projektu. Uczniowie wraz z nauczycielem przechodzą kolejno przez wszystkie etapy pracy, dzieląc się spostrzeżeniami i wyciągając wnioski na przyszłość.

Podsumowanie to kluczowy moment, w którym uczniowie rozmawiają o trudnościach pracy w grupie, emocjach towarzyszących im na różnych etapach i związanych z wystąpieniem przed innymi, czynnikami i umiejętnościami, pomagającymi zrealizować cel czy zastosowanymi strategiami pracy.

Podsumowując, połączenie umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji z kreatywną pracą nad teatrzykiem *kamishibai* stanowi skuteczną i angażującą metodę nauczania. Uczniowie uczą się nie tylko współpracy, ale także odpowiedzialności za własne działania i wybory, co dodatkowo motywuje ich do aktywnego uczestnictwa w nauce. To świetny sposób na rozwijanie analitycznego myślenia i kreatywności, dzięki czemu nauka jest nie tylko ciekawsza, ale też bardziej praktyczna.

Julita Krzyżańska
Szkoła Podstawowa nr 174 w Łodzi
im. Jana Machulskiego

---

1 Ziober U., *Przewodnik Kamishibai, czyli wszystko, co trzeba wiedzieć na temat teatru ilustracji*, Poznań 2017, s. 10-15.
2 Niedziela S., *Czy potrzebna? Rozważania o kamishibai*, Refleksje o kamishibai – artykuł Stanisławy Niedzieli w czasopiśmie Guliwer nr 1/2012 – Tibum Wydawnictwo Kamishibai – Papierowy Teatr [dostęp: 4. 03.2025].
3 Ziober U., Tamże, s. 24.
4 Matsui N., *Wszystko o Kamishibai. Pytania i odpowiedzi*, Katowice 2017, s. 13.
5 Tamże, s. 73.

BIBLIOGRAFIA:
1. N. Matsui, *Wszystko o Kamishibai. Pytania i odpowiedzi.*, Wydawnictwo Tibum, Katowice 2017.
2. U. Ziober, *Przewodnik kamishibai, czyli wszystko, co trzeba wiedzieć na temat teatru ilustracji*, Stowarzyszenie Zielona Grupa, Poznań 2017.

NETOGRAFIA:
1. S. Niedziela, *Czy potrzebna? Rozważania o kamishibai*, Refleksje o kamishibai – artykuł Stanisławy Niedzieli w czasopiśmie Guliwer nr 1/2012 – Tibum Wydawnictwo Kamishibai – Papierowy Teatr [dostęp: 4. 03.2025].

„W krainie uczuć…" – bajkoterapia ze zgierskiego przedszkola podbija serca najmłodszych

MONIKI BUDA, EDYTA ZŁOTOCHA

„Nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć"

/Janusz Korczak/

Pracujemy w Przedszkolu Miejskim nr 8 w Zgierzu. Na co dzień, podczas swojej pracy zawodowej, obserwujemy, jak dzieci przeżywają różnorodne emocje i jak ważne jest wsparcie w tym obszarze. To właśnie emocje, które wyrażają dzieci były inspiracją do stworzenia projektu, który ma na celu pomóc dzieciom w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej. Zaczęłyśmy od opracowania innowacji pedagogicznej, którą realizujemy w swojej placówce. Na jej potrzeby stworzyłyśmy zbiór bajek terapeutycznych jako dodatkowy środek dydaktyczny. Zachęcone pozytywnym odbiorem wśród dzieci i koleżanek z pracy oraz wsparciem Pani Dyrektor Elżbiety Michalskiej, postanowiłyśmy rozszerzyć projekt na całą Polskę. Od morza aż po góry, dziś ponad 650 placówek i 1700 specjalistów – nauczycieli, psychologów, pedagogów specjalnych i terapeutów pedagogicznych – wspiera dzieci w rozwoju inteligencji emocjonalnej, korzystając z naszych autorskich opowieści. W ramach projektu edukacyjnego „W krainie uczuć – bajkoterapia z autorskimi opowieściami dla przedszkolaków" nauczyciele oraz specjaliści z całej Polski z wielkim zaangażowaniem realizują różnorodne zadania. W tym celu założyłyśmy na portalu społecznościowym grupę prywatną, gdzie uczestnicy dzielą się fotorelacjami z przebiegu zajęć, pomysłami, doświadczeniami i refleksjami. Stworzyłyśmy wspólną przestrzeń, gdzie można wymieniać się swoimi spostrzeżeniami, odkryciami, a także pomysłami na kreatywne i angażujące zajęcia dla dzieci.

Założenia projektu

Głównym założeniem projektu jest wspieranie dzieci w rozpoznawaniu, nazywaniu i radzeniu sobie z emocjami. Bajki terapeutyczne napisane przez nas poruszają tematy bliskie dzieciom, takie jak radość, smutek, złość, strach, znużenie, zaskoczenie, wstyd, wiara we własne możliwości, empatia. Opowieści te poprzez swoją formę i treść pomagają dzieciom zrozumieć, że wszystkie emocje są potrzebne i ważne, a także pokazują, jak radzić sobie z trudnymi sytuacjami. Projekt „W krainie uczuć…" jest dostosowany do potrzeb wszystkich dzieci, niezależnie od ich możliwości, w tym również dzieci z niepełnosprawnościami. Chcemy, aby każda dziewczynka i każdy chłopiec mogli w nim uczestniczyć i czerpać radość z proponowanych aktywności. Nasz projekt to jednak nie tylko czytanie bajek…To również szereg zadań plastycznych i zabaw, które angażują dzieci i pozwalają im w twórczy sposób wyrażać swoje emocje. Dzieci malują, rysują, lepią, a także biorą udział w grach i zabawach, które pomagają im lepiej zrozumieć siebie i innych. Proponujemy wyrażanie emocji poprzez sztukę i zachęcamy do tworzenia prac na wzór sławnych artystów i malarzy tj. Jackson Pollock, Wojciech Fangor, Henri Matisse, Georgesa Seurata, Yayoi Kusama, Paul Signac. Zachęcamy również do stosowania metod aktywizujących, takich jak np. burza mózgów, burza pytań, pantomima, drama, aktywne słuchanie muzyki. W ramach projektu oferujemy bajki terapeutyczne oraz różnorodne zajęcia plastyczne, które są zaprojektowane tak, aby były dostępne dla dzieci z różnymi potrzebami, w tym z różnorodnymi niepełnosprawnościami.

Zakończyliśmy Konkurs Fotograficzny „Emocje w obiektywie – świat wokół mnie"!

W dniach 03.03.2025–31.03.2025 zorganizowaliśmy Ogólnopolski Konkurs Fotograficzny pt. „Emocje w obiektywie – świat wokół mnie", w ramach Ogólnopolskiego Projektu Edukacyjnego „W krainie uczuć – bajkoterapia z autorskimi opowieściami dla przedszkolaków". Konkurs ten był skierowany do dzieci w wieku przedszkolnym (3-6 lat). Naszym celem było rozwijanie u dzieci umiejętności rozpoznawania i wyrażania emocji poprzez zabawę z fotografią, pobudzenie wrażliwości na otaczający świat oraz kreatywności i wyobraźni. Uczestnicy konkursu mieli za zadanie sfotografowanie otaczającego ich świata (przyroda, przedmioty, obiekty, zwierzęta), zwracając uwagę na emocje, jakie w nich wywołują. Zadaniem dzieci było uchwycenie nastroju i atmosfery kojarzącej się z danym uczuciem, a nie dosłowne przedstawienie emocji. Prace były oceniane przez nas pod kątem zgodności z tematyką konkursu, kreatywności i oryginalności ujęcia, wyrazistości emocji przedstawionych na zdjęciu oraz samodzielności wykonania pracy. Laureaci naszego konkursu otrzymali nagrody rzeczowe i dyplomy, a wyróżnione prace zostały opublikowane na grupie projektowej.

„W krainie uczuć…" – dyplomy i certyfikaty dla małych i dużych

Projekt trwa od 03.02.2025. a zakończy się 30.05.2025. Jako pamiątkę oraz wyraz zaangażowania na zakończenie projektu dzieci, placówki oraz nauczyciele, biorący w nim udział, otrzymają drogą mailową specjalne dyplomy i certyfikaty. Dyplomy dla dzieci zostaną przesłane drogą elektroniczną do placówek. Wręczenie dyplomów przez nauczycieli będzie uroczystym podsumowaniem projektu. Będzie to chwila, w której dzieci będą mogły poczuć się docenione i nagrodzone za swój wkład w projekt. Certyfikaty dla nauczycieli będą potwierdzeniem ich kompetencji, zaangażowania w rozwijanie obszaru społeczno-emocjonalnego u dzieci, a także tworzenie przyjaznej i wspierającej atmosfery w przedszkolach. Przewidziałyśmy również certyfikaty dla placówek, które będą wyrazem uznania za rozpowszechnianie informacji o projekcie wśród rodziców i społeczności lokalnej.

Czym jest bajka?

Bajki mają niezwykłą moc wpływania na dziecięcą psychikę. Dzięki nim dzieci uczą się o świecie, poznają nowe wartości i rozwijają swoją wyobraźnię. Bajka jest narzędziem, które pomaga zrozumieć najmłodszym, że się od siebie różnimy, ale każdy jest inny i wyjątkowy. Uczy dzieci, że nie należy oceniać innych po wyglądzie, ale warto dać im szansę, aby poznać ich bliżej i nawiązać nowe przyjaźnie. Nasze bajki terapeutyczne są stworzone, aby w szczególności wspierać rozwój emocjonalny dziecka, gdyż życie jest pełne różnych emocji – zarówno tych przyjemnych, jak i tych trudnych. Nasze bajki pokazują dzieciom, że każdy ma prawo czuć to, co czuje, i że z każdą emocją można sobie poradzić. Dzięki naszym opowieściom dzieci uczą się radzić sobie z trudnymi sytuacjami i rozwijać swoją emocjonalną inteligencję.

Lubimy wszystkie nasze bajki, ale naszym zdaniem na szczególną uwagę zasługuje bajka pt. **„Miś Jasio i samotny jeż"**, ponieważ rozwija u dzieci empatię, którą, jak wiadomo, warto kształtować już od najmłodszych lat.

„Miś Jasio i samotny jeż"

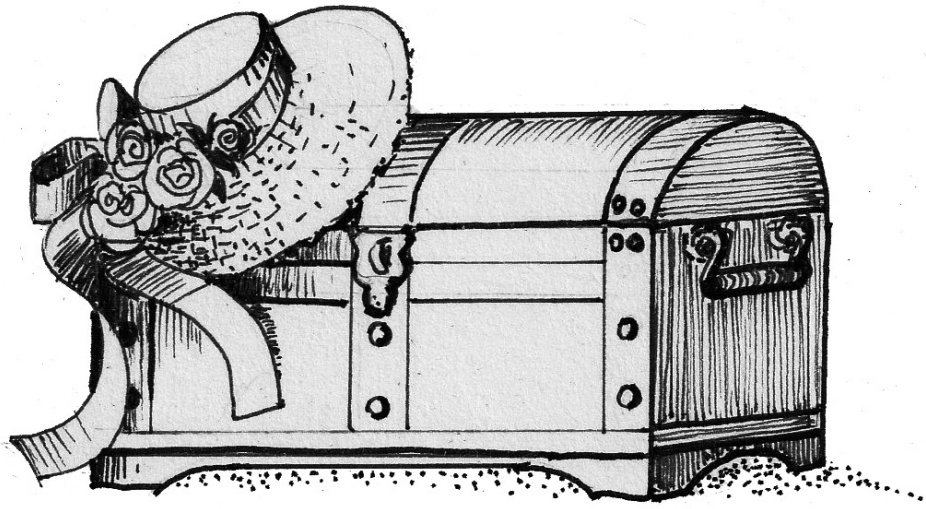
W głębokim lesie mieszkał mały miś o imieniu Jasio. Jasio lubił bawić się z innymi zwierzętami: zajączkami, wiewiórkami i ptaszkami. Pewnego dnia, spacerując po lesie, Jasio usłyszał ciche szlochanie. Poszedł w kierunku dźwięku i znalazł małego jeża, który siedział pod dużym liściem i płakał. Jasio nigdy wcześniej nie widział jeża. Był trochę zdziwiony, ale podszedł bliżej i zapytał:

– Dlaczego płaczesz, jeżu? Jeż odpowiedział: – Nikt nie chce się ze mną bawić, bo mam kolce. Boję się, że kogoś zranię. Jasio pomyślał chwilę i powiedział: – Ależ skąd! Twoje kolce są bardzo ciekawe! Możemy się razem bawić, tylko musimy uważać, żeby się nie ukłuć. Jeż ucieszył się z propozycji Jasia. Razem bawili się w chowanego, przewracali się przez liście i budowali z gałązek domek. Jasio nauczył się, że jeże są bardzo przyjazne, tylko trzeba umieć się z nimi obchodzić. Od tego dnia, Jasio i jeż stali się najlepszymi przyjaciółmi. Jasio pokazał wszystkim zwierzętom w lesie, że jeże są wspaniałymi towarzyszami, a zwierzęta przestały się bać ich kolców.

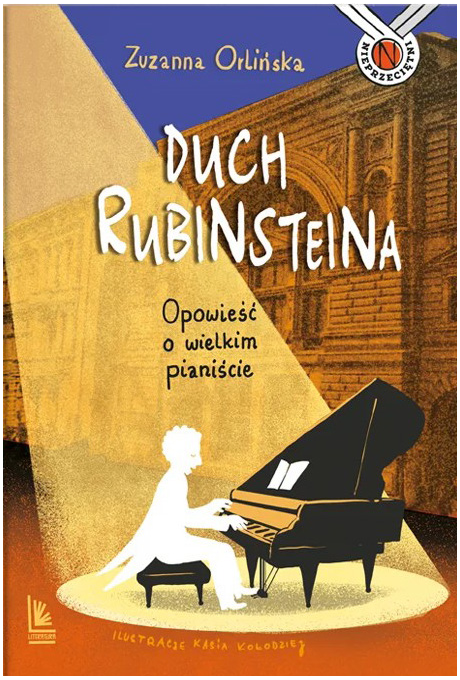
Serdecznie dziękujemy wszystkim nauczycielom i specjalistom, którzy dołączyli do projektu. Dzięki Wam, dzieci mają możliwość rozwijania tak ważnej umiejętności, jaką jest inteligencja emocjonalna. „Kraina uczuć…" staje się miejscem, gdzie dzieci rozwijają skrzydła i uczą się latać w świecie emocji! W planach na przyszły rok przedszkolny, pragniemy kontynuować i rozwijać swój projekt o nowe emocje.

Moniki Buda
nauczyciel wychowania przedszkolnego

Edyta Złotocha
nauczyciel wychowania przedszkolnego,
terapeuta pedagogiczny



Efektywna współpraca z korzyścią dla nauczycieli i młodych czytelników



Duch Rubinsteina Zuzanny Orlińskiej to prawdziwy majstersztyk. W tej opowieści Artur Rubinstein jest psotny, pyszałkowaty i zadziwiająco żywotny jak na ducha. Z emfazą przedstawia swoje barwne życie swojej słuchaczce, którą jest Ewa, dziewczynka mieszkająca chwilowo w kamienicy, gdzie urodził się pianista. Zanurzamy się we wspomnieniach Rubinsteina, poznajemy mnóstwo faktów z jego nietuzinkowej historii życia. To ważny aspekt dla rodziców i nauczycieli, którym zależy na rzetelnym przedstawieniu genialnego muzyka.

Dzieci w tej biografii pociągnie fabuła, pełna zaskakujących zwrotów akcji, których spirytus movens jest sam maestro. Nie chce on bowiem zdradzić wszystkich zdarzeń ze swojego życia, które jedno po drugim odkrywa tata Ewy, a zarazem biograf Rubinsteina.

Mamy tu lubiany przez dzieci motyw przyjaźni z duchem, półprzezroczystą zjawą, która niestety nie może już poczuć smaku ukochanej chałwy, ale może wspomnieć przepyszną kuchnię żony, arcymistrzyni Neli Rubinstein. Nie zagra już na wielkich salach koncertowych, ale dzięki dokładnym wskazówkom zawartym w tekście z łatwością możemy odnaleźć w internecie jego porywające występy.

Ta inspirująca relacja jest dla małej Ewy doskonała lekcją... życia. Życia pełną piersią, z przygodami, z entuzjazmem, z wiarą we własny potencjał i pracę, która podbija sukces każdego z nas, nie tylko geniusza, jakim na pewno był Artur Rubinstein.

I to właśnie ten entuzjazm, radość istnienia, jest największym atutem tej wielowymiarowej, a jednocześnie idealnie skondensowanej (w zaledwie 136 stronach), nie do końca poważnej powieści biograficznej.

Wydawnictwo „Literatura" wraz z CRE WŁ w Łodzi – PBW w Łodzi zorganizowały konkurs dla nauczycieli na scenariusz lekcji. Ogólnopolski konkurs skierowany był do nauczycieli szkół podstawowych, ponadpodstawowych oraz placówek oświatowych, i polegał na stworzeniu scenariusza na motywach książki „Duch Rubinsteina" Zuzanny Orlińskiej wydanej przez Wydawnictwo Literatura. Konkurs na scenariusz zajęć edukacyjnych dotyczący tematyki związanej z życiem Artura Rubinsteina do wykorzystania na zajęciach dla klas III-VI szkoły podstawowej – spotkał się z dużym zainteresowaniem.

Jury konkursu stanęło przed trudnym zadaniem. Po długich obradach udało się wyłonić zwycięzcę. Jury przyznało też dwa wyróżnienia. Gratulacje!

Dla zainteresowanych książka jest dostępna w zbiorach PBW w Łodzi. Z ogromną przyjemnością poniżej publikujemy nagrodzoną pracę.

Grażyna Bartczak-Bednarska
i Katarzyna Wdowiak-Błaszczyk
nauczycielki konsultantki w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli – Centrum Rozwoju Edukacji Województwa Łódzkiego w Łodzi

SCENARIUSZ KONKURSOWY

Autor: **Monika Andryszek**

Temat lekcji: **Duch Rubinsteina – muzyczna podróż w czasie**

Realizowane treści z podstawy programowej z języka polskiego:

I. 1. Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury.
I.5. Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji kulturowej jako podstawy tożsamości narodowej.
I.6. Rozwijanie zainteresowania kulturą w środowisku lokalnym i potrzeby uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych.
II. 2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe.
III.1. Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych.
IV.6. Rozwijanie umiejętności efektywnego posługiwania się nowymi technologiami w poszukiwaniu, porządkowaniu i wykorzystywaniu pozyskanych informacji.

Grupa docelowa:
Uczniowie klasy IV szkoły podstawowej.

Cele operacyjne:
Po zakończeniu lekcji uczeń:
- Opowiada treść książki *Duch Rubinsteina. Opowieść o wielkim pianiście.* Z. Orlińskiej własnymi słowami.
- Charakteryzuje postać Artura Rubinsteina.
- Ocenia wpływ muzyki na emocje i wyobraźnię.
- Odtwarza proste rytmy muzyczne inspirowane twórczością pianisty.
- Pracuje w grupie i efektywnie komunikuje się podczas realizacji projektu.

Środki dydaktyczne:
- Fragmenty książki *Duch Rubinsteina. Opowieść o wielkim pianiście.* Z. Orlińska
- Aplikacja Chrome Music Lab
- Tablica interaktywna / projektor.
- Duży arkusz papiero papieru, mazaki.
- Karteczki samoprzypepne z narysowanymi nutkami.
- Przedmioty potrzebne do doświadczenia: miska, folia spożywcza, ryż, patelnia, drewniania łyżka.
- Karta pracy (załącznik nr 2)

Metody pracy:
- pogadanka
- praca z tekstem
- praca z nowoczesnymi technologiami (aplikacje Chrome Music Lab)
- burza mózgów
- elementy STEAM

Formy pracy:
- praca indywidualna
- praca w grupach

Czas trwania lekcji:
- 90 minut

Przebieg lekcji:

1. Wprowadzenie
- Zagadkowy początek
  Nauczyciel odtwarza krótkie nagranie fortepianowe (np. Chopina w wykonaniu Rubinsteina). Uczniowie zgadują, jaki to instrument i co może być tematem dzisiejszej lekcji.
- Kim był Artur Rubinstein?
  Krótka prezentacja multimedialna o Rubinsteinie (inspiracja do prezentacji w Załaczniku nr 1.).
  Dyskusja: Co sprawia, że artysta staje się legendą? Jaką rolę odgrywa talent i praca?

2. Praca z tekstem część 1
- Literacko-muzyczna analiza
  Nauczyciel czyta wybrany przez siebie fragment książki *Duch Rubinsteina*.
  Uczniowie analizują fragment poprzez skojarzenia muzyczne – próbują odtworzyć atmosferę opisaną w tekście za pomocą aplikacji Chrome Music Lab.
- Krótkie omówienie wniosków po tym zadaniu.

3. Słów kilka o powstawaniu dźwięku.
   Krótkie doświadczenie STEAM: nauczyciel pokazuje prosty sposób na wizualizację dźwięku za pomocą drgającej folii i ziarenek ryżu: należy na plastikową miseczkę naciągnąć folię i nasypać nieco ryżu, następnie zbliżyć do miski patelnię (dnem do góry, tak, aby naczynia nie zetknęły się) i uderzać drewnianą łyżką w dno patelni – po chwili ziarenka ryżu zaczynają podskakiwać.
- Wyjaśnienie: Dźwięk, który dociera do naszych uszu, to drgania powietrza. Uderzanie w patelnię sprawia, że pojawiają się w powietrzu fale dźwiękowe, które sprawiają, że miska zaczyna drgać. Jej wibracje wprawiają ziarenka ryżu w ruch.

4. Praca z tekstem cz. 2
- Uczniowie w grupach czytają wybrane przez nauczyciela fragmenty książki *Duch Rubinsteina* i na ich podstawie układają krótką opowieść o artyście.
  Na dużym arkuszu papieru uczniowie tworzą wspólnie mapę myśli dotyczącą postaci Artura Rubinsteina.

5. Praca indywidualna z kartami pracy
   Nauczyciel rozdaje uczniom przygotowane karty pracy (załącznik nr 2). Uczniwie wypełniają je samodzielnie. Następnie nauczyciel omawia z uczniami wypełnione karty pracy.

6. Zakończenie i ewaluacja:
   Każdy uczeń kończy zdanie: Gdybym spotkał ducha Rubinsteina, zapytałbym go o...
   Krótkie refleksje o tym, czego uczniowie nauczyli się podczas zajęć, co im sie podobało, co zaskoczyło.
   Nauczyciel rozdaje uczniom samoprzylepne karteczki z narysowanymi nutami i prosi, aby uczniowie, którym lekcja się podobała, wychodząc z klasy przykleili karteczki na tablicy.

Rezultat końcowy:

- Uczniowie łączą literaturę z muzyką i technologią, rozwijają kreatywność oraz uczą się współpracy.

Bibliografia:

1. Orlińska Z., *Duch Rubinsteina. Opowieść o wielkim pianiście*, Wydawnictwo Literatura, 2024.
2. Saan A., *365 Eksperymentów na każdy dzień roku*, Wydawnictwo Rea.

Załącznik nr 1

🎹 Artur Rubinstein – Król Fortepianu! 🎹

1. Kim był Artur Rubinstein?
- Superbohater fortepianu!
- Urodził się w Łodzi w 1887 roku (czyli dawno, dawno temu… 😊).
- Już jako mały chłopiec był cudownym dzieckiem – grał na fortepianie lepiej niż niektórzy dorośli!

2. Dlaczego był taki wyjątkowy? 🌟
- Słyszał muzykę w swojej głowie, jakby miał wbudowane radio! 📻
- Gdy miał 4 lata, pierwszy raz zagrał na fortepianie – i od razu zachwycił wszystkich!
- Podobno potrafił grać całymi godzinami, nawet zapominając o obiedzie! 🍽 (Prawie jak zapomnieć o pizzy! 🍕)

3. Co lubił oprócz muzyki? 🎉
- Rubinstein uwielbiał dobre jedzenie, podróże i… żartowanie! 😄
- Mówił, że bez śmiechu życie byłoby smutne jak fortepian bez klawiszy.

4. Największe przygody Rubinsteina ✈️
- Koncertował na całym świecie: w Paryżu, Nowym Jorku, Tokio i nawet w Argentynie!
- W jednym koncercie… urwała mu się struna w fortepianie — ale Rubinstein nic sobie z tego nie zrobił i grał dalej, jakby to było częścią występu! 😅

5. Dlaczego o nim pamiętamy? ⏳
- Nagrał ponad 200 płyt – prawie jak mieć własną kolekcję złotych medali! 🥇
- Dzięki niemu miliony ludzi pokochały muzykę klasyczną.
- Pokazał, że najważniejsze to mieć pasję, odwagę i serce do tego, co się robi! 💜

6. Ciekawostki! 📚
- Umiał mówić w aż 8 językach! (Czy potraficie powiedzieć „fortepian" po angielsku? 🎹 – *piano!* 🎵)
- Kiedy był mały, próbował grać na… patykach, udając, że to klawisze fortepianu! 😂
- Rubinstein mówił:
  „Muzyka to światło w moim życiu."

🎼 Podsumowanie:
Artur Rubinstein to muzyczny superbohater z sercem wielkim jak fortepian! I pamiętajcie:Każdy z Was może zostać mistrzem w tym, co kocha! 🎶🎻

Załącznik nr 2
Karta pracy

KARTA PRACY: *Duch Rubinsteina. Opowieść I wielkim pianiście.*
Imię i nazwisko ucznia: _____

1. Krótka podróż w czasie! 🚀
   a) W którym mieście urodził się Artur Rubinstein?
   .....
   b) Podkreśl cechę, która najlepiej pasuje do Artura Rubinsteina:
   ☐ leniwy ☐ pracowity ☐ nieśmiały ☐ odważny

2. Narysuj! 🎨
   Narysuj swoją wizję „Ducha Rubinsteina".
   (Użyj wyobraźni! Może mieć fortepian zamiast nóg, albo nuty zamiast uszu!)

3. Skojarzenia z muzyką 🎼
   Wpisz trzy słowa, które kojarzą Ci się z muzyką Rubinsteina:
   🎵 .....
   🎵 .....
   🎵 .....

4. Puzzle historii 🔍
   Połącz postacie i pojęcia w pary:
   (Do każdej nazwy dopasuj właściwe określenie)

Postać/Pojęcie	Odpowiedź
Fortepian	☐ Wspaniały pianista
Duch Rubinsteina	☐ Miejsce urodzenia Rubinsteina
Artur Rubinstein	☐ Instrument Rubinsteina
Łódź	☐ Opowieść o miłości do muzyki

5. Twoja muzyczna mapa myśli 🎹🧠
   W środku narysuj fortepian.
   Wokół niego napisz słowa lub cechy, które Twoim zdaniem są potrzebne, aby zostać wspaniałym muzykiem.
   (np. wytrwałość, pasja, codzienne ćwiczenia, talent…)

🌟 **SUPER BONUS!** 🌟
Gdyby Rubinstein mógł dziś zagrać wielki koncert, to gdzie według Ciebie by wystąpił?
(Napisz miejsce: sala koncertowa, stadion, a może coś zupełnie niezwykłego?)

Monika Andryszek

Wortal Literacki granice.pl – recenzje

Opowieści z końca świata
Ewelina Gac
Recenzuje: Danuta Szelejewska

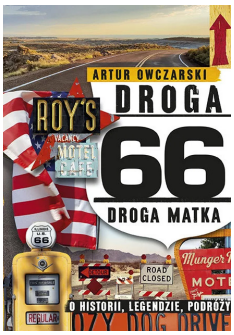
Wielość regionów to wielość kultur. Każdy naród ma swoje tradycje, przyzwyczajenia, religię, język, prawa i obowiązki. Każdy kraj, wraz ze swoją różnorodnością, ma do zaoferowania coś, czego nie mają inni. *Opowieści z końca świata* to kierowana do osób poszukujących własnego miejsca na ziemi (i w życiu) lektura lekką w odbiorze i pobudzająca do refleksji. Autorka, bogata w globtroterskie doświadczenia, dzieli się z czytelnikami osobistymi przemyśleniami, jakie stały się jej udziałem podczas wędrówek po różnych zakątkach ziemi.

Każdy rozdział został poświęcony jednemu z miejsc, które Ewelina Gac jako studentka ekonomii odwiedziła w ramach studenckiej wymiany europejskiego programu ERASMUS. W książce, którą czyta się szybko i z przyjemnością (oraz na swoim blogu: wposzukiwaniu.pl) autorka odkrywa kulisy życia w kilku krajach. Opowiada o położonym na południu Turcji niewielkim miasteczku Mersin, z mieniącym się w promieniach słońca Morzem Śródziemnym, meczetem Mugat, mariną oraz plażą. Prowadzi do greckiego Patras na Peloponezie, gdzie nie brakuje turkusowych fal, spektakularnych zachodów słońca i smaku słodkich pomarańczy. Wylicza jasne i ciemne strony pracy sezonowej w Myrtle Beach w Stanach Zjednoczonych. Podziwia Pragę z wpisanymi na listę UNESCO zabytkami. Zaprasza do uroczego Székesfehérvár, miasteczka z nekropolią królów węgierskich i specjalnym podatkiem przeciw otyłości. Przekazując na długo zapadające w pamięć obrazy z podróży, Ewelina Gac czyni to z pasją, skutkiem czego jest odczuwana przez czytelnika potrzeba wyjazdu w opisywane miejsca.

Choć w *Opowieściach z końca świata* znaleźć można informacje bezpośrednio związane z geografią oraz zwiedzaniem, nie jest ona typowym przewodnikiem turystycznym (pomocą służy zamieszczony na końcu książki *Słowniczek*). Obok opisów pięknych krajobrazów znalazły się wymienione przez autorkę atrakcje turystyczne, ciekawostki ze świata, lokalne przysmaki, miejscowe zwyczaje, zabawne historyjki oraz studenckie relacje. Nie brakuje również osobistych refleksji, wniosków i postanowień, będących wynikiem wielomiesięcznych obserwacji, a cierpliwość, otwartość, samodzielność, docenianie obecności drugiej osoby oraz radość z małych rzeczy to „pamiątki" przywiezione z podróży. Jest i radość z powrotów do Polski po każdym wyjeździe (wszak wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej). I są wspomnienia, które zostają na całe życie.

Publikacja Eweliny Gac przeznaczona jest dla tych, którym nieobce są marzenia; dla tych, którzy poszukują szczęścia na końcu świata. A gdzie leży koniec świata? Cóż, najpewniej tam właśnie, gdzie wraz ze spokojem można cieszyć się urokami zwykłej codzienności.

Droga 66. Droga Matka – o historii, legendzie, podróży
Artur Owczarski
Recenzuje: Damian Kopeć



Wyjątkowa droga

Są takie miejsca, budowle, konstrukcje, zabytki, które stały się symbolem wykraczającym poza ich pierwotną, ściśle określoną rolę. Czymś więcej niż tylko obiektem zaprojektowanym w konkretnym celu. Trochę zmitologizowane, przerysowane, funkcjonują w wyobraźni zbiorowej czasami przez pewien czas, czasami – mimo upływu wielu lat. Społeczeństwa potrzebują takich punktów odniesienia. Jedwabny Szlak, Chiński Mur, Orient Express, Himalaje od lat pobudzają wyobraźnię. Taką symboliczną rolę pełni też słynna Route 66, zwana przez Amerykanów Drogą Matką. Wielu z nich, podobnie jak całe grono mniej lub bardziej zapalonych podróżników, marzy o tym, by przemierzyć ten szlak, łączący wschód Stanów Zjednoczonych z zachodem. By wyruszyć nim nie tyle mknąc po funkcjonujących obok nowoczesnych autostradach, lecz przez amerykańską prowincję, niespiesznie, podziwiając zmieniający się krajobraz, spotykając zwykłych ludzi. Nie jest to może wyprawa tak egzotyczna, jak do buddyjskich świątyń w Azji czy w rejony podbiegunowe, ale równie fascynująca. Droga 66 zapisała się na stałe w amerykańskiej kulturze, stała się symbolem nie tylko szlaku wędrownego, ale i drogi ku lepszej przyszłości. Drogi w poszukiwaniu szczęścia i spełnienia marzeń.

Polski przedsiębiorca-podróżnik, Artur Owczarski, również od bardzo dawna marzył o przemierzeniu Route 66. W końcu zrealizował ten plan, czego owocem jest książka *Droga 66. Droga Matka. O historii, legendzie, podróży*. Po wyprawach do wielkich amerykańskich miast, tym razem wraz z kolegą wybrał się w wielodniową trasę w poprzek Stanów, przez prowincję. Starym, mało nowoczesnym, ale nie odcinającym podróżnika od świata samochodem. Z licznymi przystankami i wycieczkami do atrakcji zlokalizowanych w pobliżu słynnej drogi.

Jego książka to opowieść osobista o wyprawie przez kolejne amerykańskie stany. O świecie mniej znanym niż ogromne metropolie, zamieszkane głównie przez bogatszą część

społeczeństwa. To również podróż przez historię, przez sentymentalny mit i konfrontowanie ich z teraźniejszością. 3939 kilometrów z Chicago w Illinois do Santa Monica w Nowym Meksyku wydłużonych zostało do 5463 kilometrów – należało wszak zobaczyć atrakcyjne miejsca położone w pobliżu sławnego szlaku. Takie jak chociażby Wielki Kanion Kolorado, Park Narodowy Petrified Forest, Monument Valley czy Kanion Antylopy. Wyjść raz na jakiś czas z samochodu i poczuć nie tylko wiatr we włosach „rozpędzonego" do 80 km auta, ale i atmosferę przeróżnych miejsc. Czasami mile zaskakujących, czasami – jak to w podróży bywa – rozczarowujących.

Opowieść Owczarskiego jest w jakiś sposób stonowana, choć nie pozbawiona emocji. Nastawiona nie tyle na szczegółowy opis każdego dnia, co na przyjrzenie się najciekawszym miejscom, zdarzeniom, historyjkom związanym z wyprawą. To sprawia, że nie można się nudzić, zagłębiając się w treść *Drogi 66*. Lekki styl, ciekawostki, własne zdjęcia i obserwacje; koncentracja na tym, co ciekawe dla innych, a nie tylko dla tego, kto był, poczuł i widział – czytelnik nie jest zamęczany nadmiarem informacji. Książka jest zachętą do wybrania się w podróż. Ukazuje trudności, jakie możemy napotkać, ale i piękno takiego mniej zorganizowanego – i w miarę taniego – poznawania świata.

Route 66 najlepsze lata ma już być może za sobą. Nie jest już typową trasą komunikacyjną, łączącą odległe tereny Stanów Zjednoczonych. Po okresie pewnej zapaści wraca jednak do łask. Rośnie turystyczne zainteresowanie tym szlakiem, a niektóre odcinki są całkiem nieźle odnowione. Jest na nim co oglądać. Jest przy przemierzaniu go duch przygody i poczucia wolności. Jest fascynująca przyroda, zmieniające się krajobrazy i możliwość zetknięcia się z różnorodnymi ludźmi. Jest możliwość porzucenia na jakiś czas codzienności i zanurzenia się w mieszankę historii i teraźniejszości, popkultury i chwilami zabawnej, ale zarazem w pewien sposób pociągającej tradycji. Amerykanie nie mają tysięcy lat historii. Potrafią za to wykorzystywać każde jej okruchy. W szczególny sposób można to zobaczyć, wyruszając na Route 66. Potrzeba tylko pieniędzy, czasu i ochoty.

Sprzedaj lodówkę i jedź dookoła świata

Kacper Godycki-Ćwirko

Recenzuje: Katarzyna Krzan

Już Już sam tytuł książki podróżniczej, zalecający, by sprzedać lodówkę i ruszyć w podróż dookoła świata, jest dla jednych prowokujący, dla innych – złowieszczy, a dla jeszcze innych – zachęcający. Ale nie jest to kolejny celebrycki przewodnik o tym, jak mając sporą sumę na koncie wyruszyć w świat, zwiedzać hotele i lotniska w egzotycznych miejscach. Kacper Godycki-Ćwirko faktycznie porzucił skomercjalizowany świat, w którym liczy się coraz większy telewizor, nowszy model iPhona i kredyt na mieszkanie zacieśniający się pętlą na szyi przez co najmniej trzydzieści lat. Bohater tej nietuzinkowej opowieści udowadnia, że tak naprawdę każdego z nas stać na poznawanie świata. Wystarczy zamiast kolejnego komputera kupić bilet na samolot...

„Zamienić garnituru na sztormiak" nie można jednak z dnia na dzień. Mimo wszystko trzeba się do tego przygotować. Trzeba na przykład zadbać wcześniej o szczepienia, bo niektóre z nich działają dopiero po kilku tygodniach. Mimo wszystko należy zaplanować trasę, by wymarzonych miejsc nie oglądać w czasie pory deszczowej, trzeba zapoznać się z połączeniami lotniczymi, by nie koczować potem na lotnisku. Godycki-Ćwirko na własnym przykładzie pokazuje, jak podróżować tanio, ale w pełni, całym sobą doświadczając świata i ludzi. Pokazuje świat, którego nie ma w turystycznych przewodnikach, ukazuje prawdę i przeżycia, a nie tylko utrwalanie kolejnych atrakcji turystycznych na fotografiach, które potem umieszcza się na portalu społecznościowym z dopiskiem: *patrzcie i podziwiajcie, gdzie byłem*. *Miliony wakacyjnych zdjęć wielkich głów na rozmazanym tle krążą między ludźmi-robotami wraz z informacją, ile co kosztowało. Tak naprawdę nie wiedzą, po co jadą. Oczekują, że ktoś ich zabawi, poświęcają kolejny dzień, żeby uzupełnić swój wizerunek ludzi sukcesu kolejnymi trofeami*. Do tego, niestety, sprowadza się współczesna turystyka. Biura podróży zawiozą nas wszędzie i pokażą cukierkowy świat z widokówek z przebranymi za tubylców aktorami. A nie o to przecież w podróży chodzi. *Prawdziwe życie jest gdzie indziej. Jest pod powierzchnią. Trzeba się schylić, często uklęknąć, dziurawiąc jeansy, a potem naklejać na starte kolana plastry. Nie znajdziemy tego w katalogu usług biur turystycznych. Nie będzie zdjęć z lokalną zadeptaną atrakcją, wklejonych z dumą do albumu. (...) Będzie prawdziwie, prosto i pysznie, wejdziemy między ludzi i poznamy największą tajemnicę szczęśliwego życia.*

Autor objechał dookoła cały glob w pół roku, omijając turystyczne szlaki, szukając własnych dróg. Część jego doświadczeń można podziwiać na zamieszczonych w książce zdjęciach – bez tego lektura ta byłaby dużo uboższa. Kolory, przestrzenie, zapierające dech w piersiach krajobrazy budzą zazdrość i tęsknotę za prawdziwą przygodą. Ale do niej trzeba być gotowym, by nas nie zaskoczyła, gdy pojawi się okazja. Podróżnik musi być czujny, nie może przywiązywać się do przedmiotów, jego dobytek musi się mieścić w poręcznym plecaku. Czy to w ogóle możliwe? Autor sam był zdumiony, gdy po półrocznej nieobecności w domu nie brakowało mu pozostawionych tam rzeczy. Może więc pogoń za materialnym statusem nie jest tym, co nas określa? Oczywiście, to banalne stwierdzenia. W końcu każdy wie, że liczy się wnętrze, to, co mamy w sercu. Tyle że potem i tak biegniemy na zakupy, ekscytujemy się kolorowym bełkotem, podczas gdy prawdziwe życie toczy się gdzieś w malej peruwiańskiej wiosce, szałasie skleconym na szybko, w dżungli i na pustyni, gdzie człowiek naprawdę czuje, że żyje i jest za to życie wdzięczny.

Książka odwołuje się do hipisowskich idei wyzwolenia się z więzienia materializmu i poszukiwania tego, co du-

chowe, prawdziwe. Wydaje się, że w obecnych czasach o to chyba jeszcze trudniej. Ale przecież tak naprawdę rzeczywiście wystarczy sprzedać lodówkę i wyruszyć na poszukiwania siebie i sensu. Zdaje się, że autor sens ten znalazł.

Kacper Godycki-Ćwirko zginął podczas wymarzonej wyprawy do Afryki. Przez to jego książka porusza tym bardziej, pokazując, że marzenia nie mogą czekać. *Nie odkładajmy, nie odsuwajmy od siebie myśli o prawdziwym szczęściu, nic wyjątkowego nie zdarzy się ani w długie jesienne wieczory, ani na emeryturze, ani kiedy zarobimy dużo pieniędzy. Przy takim myśleniu zawsze jest ich przecież za mało. Pozorny luksus łatwego życia potwornie kusi*.

Trzeba przyznać, że lektura książki sprawia, że zaczynamy się rozglądać dookoła z nachalną myślą: *czy ja tego wszystkiego naprawdę potrzebuję?* Autor kusi: *Bilet dookoła świata można kupić już za pięć tysięcy złotych. Tyle kosztuje większy telewizor albo lodówka 'side by side'. Albo pół metra kwadratowego mieszkania w Warszawie. Jeżeli pragniesz takiej podróży i każdego dnia wrzucisz do świnki piętnaście złotych, po roku bilet jest twój.*

Pragniesz?

Filmy, które każdy nauczyciel obejrzeć powinien!

PAWEŁ KOWALCZYK

Prezentujemy trzecią część cyklu skierowanego do pracowników oświaty zainteresowanych edukacją filmową, oraz tych wszystkich, którzy kochają kino.

Projekt „Filmy, które każdy nauczyciel obejrzeć powinien!" to zrodzona w czasach pandemii koncepcja, mająca na celu stworzenie kanonu dzieł filmowych traktujących o różnorakich aspektach pracy nauczyciela. Stworzona lista może stanowić inspirację do działań dydaktycznych, przyczynek do refleksji lub dyskusji.

Filmy podzielone zostały na trzy grupy tematyczne:

1. Osobowość nauczyciela
2. Szkoła – problemy, zjawiska, konteksty
3. Proces dydaktyczny

Pomysłodawcą, twórcą projektu i autorem prezentowanych poniżej recenzji jest Paweł Kowalczyk, nauczyciel – bibliotekarz, pracownik Centrum Rozwoju Edukacji Województwa Łódzkiego w Łodzi. Jest również autorem i twórcą scenariuszy trzech odrębnych wystąpień dotyczących tej tematyki, skierowanych do nauczycieli zajmujących się edukacją filmową.

Przedstawiamy poniżej kolejne trzy recenzje filmów z poszczególnych grup tematycznych.

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA

Klasa pana Tourette'a

Reżyseria Peter Werner; scenariusz Thomas Rickman; zdjęcia Paul Elliott; muzyka Ernest Troost. USA 2008.

Zrealizowana przez Petera Wernera opowieść przedstawia prawdziwą historię Brada Cohena, nauczyciela dotkniętego zespołem Tourette'a. Problem tego poważnego zaburzenia neurologicznego nie jest zbyt często poruszany w kinematografii, aczkolwiek warto przypomnieć tu dwa zrealizowane nieco później tytuły: „Vincent chce nad morze" (Niemcy, reż. Ralf Huettner) i „Osierocony Brooklyn" (USA, reż. Edward Norton). Filmy te w zbliżony sposób prezentują specyfikę zaburzenia i jego wpływ na funkcjonowanie osób nim dotkniętych, jednakże historia Cohena nawet na tym tle wydaje się być niewątpliwie warta uwagi. Wykreowany przez Jamesa Wolka bohater, postanawia wbrew swoim nieszczególnym doświadczeniom z czasów szkolnych i na przekór predyspozycjom, zdobyć kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela. Akcja filmu prowadzona jest dwutorowo, z jednej strony obserwujemy zmagania się z chorobą w okresie dzieciństwa, z drugiej zaś długotrwałe i uporczywe poszukiwanie pracy w szkole, bezpośrednio po ukończeniu studiów pierwszego stopnia. Sukces, jakim niewątpliwe dla bohatera stanie się podjęcie pierwszej pracy w szkole podstawowej, stanie się równocześnie największym wyzwaniem i przyczynkiem do osiągnięcia zawodowego i życiowego sukcesu.

Film Petera Wernera to skromna opowieść, bliższa stylistyce telewizyjnej niż kinowej, co bynajmniej nie umniejsza jej niewątpliwych walorów, skłaniających do szeregu przemyśleń i refleksji. Sekwencje przedstawiające okres dzieciństwa głównego bohatera oparte są przede wszystkim na relacjach z ojcem (Treat Williams), który mimo diagnoz lekarzy konsekwentnie nie akceptował dolegliwości syna. Twórcy ponadto przedstawili dość szeroko problemy w klasie szkolnej, upraszczając jednak ten wątek nadmiernie patetyczną i obliczoną na wyciskanie łez sceną podczas szkolnej akademii. Film od tej chwili niepotrzebnie traci równowagę i koncentruje się jedynie na pracy w szkole i relacjach osobistych dorosłego bohatera.

Cała historia Brada Cohena, a zwłaszcza jej szczęśliwe zakończenie, wydaje się być nieprawdopodobna i może sprawiać wrażenie wymyślonej w głowach scenarzystów. Zaburzenia neurologiczne jakich doświadcza, w bardzo wielu przypadkach (szczególnie w ciężkiej formie schorzenia) ograniczają lub uniemożliwiają normalne funkcjonowanie, o pracy zawodowej nie wspominając. Tym większe wrażenie wywiera osiągnięcie sukcesu, w zawodzie tak odpowiedzialnym i wymagającym stałego kontaktu z innymi osobami. Nie da się ukryć, iż twórcy przedstawiają prawdziwe losy człowieka, które być może zostały nieco uproszczone ze względów fabularnych, lecz nie utraciły przez to swych humanistycznych walorów. Osobną kwestią wydaje się być niewątpliwy talent dydaktyczny Cohena, objawiający się zarówno nieszablonowym prowadzeniem lekcji, jak i bardzo dobrymi relacjami z podopiecznymi. Bez tych podstawowych predyspozycji o jakimkolwiek sukcesie w zawodzie nie byłoby mowy.

„Klasa pana Tourette'a" z pewnością jest filmem krzepiącym i napawającym optymizmem, lecz nie należy zapominać że sygnalizuje problem dotykający ludzi w znacznie poważniejszym stopniu niż głównego bohatera. Oczywiście nie umniejsza to jej uniwersalnego przesłania i może być inspiracją dla każdego, zarówno w materii realizacji własnych pragnień, jak i pokonywania wszelkich ograniczeń.

SZKOŁA – PROBLEMY, ZJAWISKA, KONTEKSTY

„Inferno"

Reżyseria Maciej Pieprzyca; scenariusz Maciej Pieprzyca i Bartosz Kurowski; zdjęcia Marek Traskowski; muzyka Bronisław Duży. Polska 2001.

„Inferno" to telewizyjny debiut fabularny Macieja Pieprzycy, zrealizowany w 2001 roku. Ten średniometrażowy film został zrealizowany dla Telewizji Polskiej, w ramach bardzo interesującego cyklu „Pokolenie 2000", mającego na celu promocję ówczesnych młodych, obiecujących polskich twórców. Projekt zaowocował znakomitymi filmami, poruszającymi problematykę przede wszystkim ludzi młodych, których wchodzenie w dorosłość przypadło na przełom wieków. W ramach serii debiutowali: Iwona Siekierzyńska („Moje pieczone kurczaki"), Marek Lechki („Moje miasto"), Artur Urbański („Belissima"), nieco wcześniej zaś Łukasz Barczyk („Patrzę na ciebie, Marysiu"). Film Pieprzycy, twórcy, który nieprzypadkowo zrobił największą karierę z wymienionych, wydaje się być niesłusznie zapomniany, zwłaszcza wobec późniejszych, bardzo głośnych i udanych pod względem artystycznym dzieł reżysera.

„Inferno" to opowieść o trzech koleżankach z klasy maturalnej, różniących się osobowościami, statusem majątkowym i sytuacją rodzinną. Dziewczyny, stwarzając pozory przyjaźni zazdroszczą sobie wzajemnie urody, talentu, pieniędzy. Będąc u progu dorosłego życia każda z bohaterek jest pełna obaw przed przyszłością, niepewną i niestabilną w Polsce końca XX wieku. Akcja filmu toczy się na dwóch płaszczyznach, z jednej strony oglądamy młodzież uczestniczącą w tzw. „czarnym marszu" po zabójstwie jednej z uczennic, z drugiej zaś uczestniczymy w wydarzeniach, które do tego doprowadziły. Od samego początku zmierzamy w wiadomym kierunku, lecz zanim dojdzie do szokującego finału, poznamy różne aspekty, leżące u jego źródeł. Maciej Pieprzyca w swym skromnym filmie prezentuje niezwykle pesymistyczną wizję świata i perspektyw życiowych młodych ludzi. Reżyser diagnozuje sytuację na naszym podwórku w sposób jednoznaczny, stawiając negatywną ocenę zarówno instytucji rodziny, samej młodzieży, jak i postawom nauczycieli, pozornie tylko rozumiejących swych podopiecznych. Jest to ocena nadzwyczaj surowa, będąca jednakże trafnym odzwierciedleniem lęków i zagrożeń, jakie charakteryzowały Polskę przełomu wieków. Ponadto film jest niezwykle celną metaforą (choć opartą na prawdziwej historii), diagnozującą rodzenie się zjawiska przemocy. W prostej formie, przy pomocy krótkich scen Pieprzyca przedstawia glebę, na której kiełkuje zło, wreszcie w szokujący wręcz sposób pokazuje jego erupcję.

„Inferno" jak na dzieło debiutanta, zrealizowane jest w sposób niezwykle dojrzały. Twórca przedstawia problemy swoich bohaterów dyskretnie, niejednokrotnie tworząc sekwencje paradokumentalne, w innych zaś posługuje się agresywnym dźwiękiem i dynamicznym montażem. Dzięki niewyśrubowanemu metrażowi powstał film syntetyczny, bez zbędnych scen, skłaniający przez to do porównań z twórczością Krzysztofa Kieślowskiego. Szczególnie daje się to zauważyć w zrealizowanej w mistrzowski sposób sekwencji końcowej, przywodzącej na myśl „Krótki film o zabijaniu". Oczywiście można zadawać sobie pytanie, czy piekielna wręcz wizja egzystencji ówczesnej polskiej młodzieży, nie jest diagnozą nazbyt uproszczoną, czy wręcz powierzchowną. Warto również zastanowić się w jakim zakresie ten pesymistyczny obraz ma się do chwili obecnej? Od powstania filmu minęło ponad dwadzieścia lat, lecz mimo zmiany okoliczności społecznych czy politycznych, poruszane problemy nie wydają się być aż tak bardzo odległe. Zjawisko przemocy, nietolerancji czy nienawiści ponad wszelką wątpliwość jest dziś jeszcze większym problemem niż dawniej. Warto chociażby z tej racji obejrzeć ten znakomity reżyserski debiut, mogący stać się źródłem refleksji również dla współczesnego widza . (pavco)

PROCES DYDAKTYCZNY

„Stowarzyszenie Umarłych Poetów"

Reżyseria Peter Weir; scenariusz Tom Schulman; zdjęcia John Seale; muzyka Maurice Jarre. USA 1989.

Zrealizowane w 1989 roku „Stowarzyszenie Umarłych Poetów", to klasyczna opowieść o charyzmatycznym nauczycielu literatury angielskiej i grupie jego podopiecznych, powoli wchodzących w dorosłe życie. Akcja filmu dzieje się w Stanach Zjednoczonych, w Akademii Weltona, niezwykle konserwatywnej, elitarnej szkole średniej dla chłopców z dobrze sytuowanych rodzin. Młodzi uczniowie, przed którymi ich wysoko postawieni rodzice widzą jedynie perspektywy błyskotliwych karier, wpadają pod skrzydła Johna Keatinga (Robin Williams), byłego absolwenta tej uczelni.

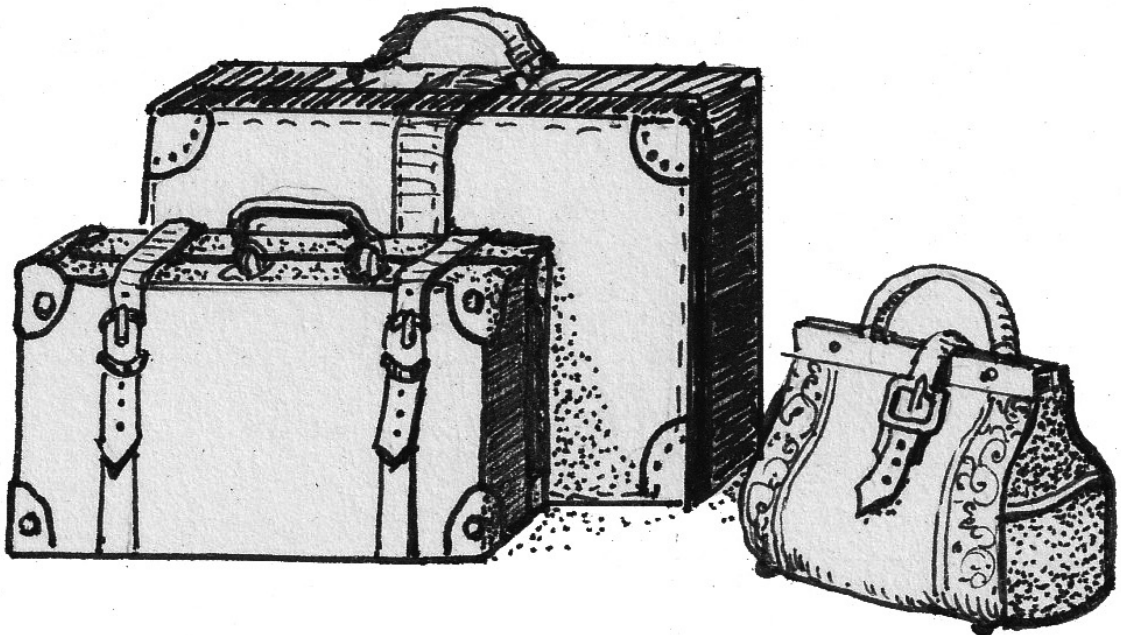
Szkoła, której fundamentem są cztery niewzruszone filary: tradycja, honor, dyscyplina i doskonałość, ma stanowić podstawę karier przyszłych prawników, lekarzy, biznesmenów czy polityków. Metody edukacyjne nowo zatrudnionego nauczyciela, odbiegające od przyjętych w szkole standardów, od początku intrygują uczniów i wzbudzają wątpliwości konserwatywnego grona pedagogicznego. Ekipa zaprzyjaźnionych chłopców, zafascynowana charyzmą Keatinga i jego nieszablonowymi technikami nauczania, zakłada inspirowane tropami literackimi, tytułowe „Stowarzyszenie...". Nieformalna grupa, założona w tajemnicy przed szkolnymi władzami, szybko stanie się zalążkiem niezależnego myślenia i poszukiwania swojej życiowej drogi, wywołując poważne konsekwencje zarówno dla niepokornych młodzieńców, jak i samego nauczyciela.

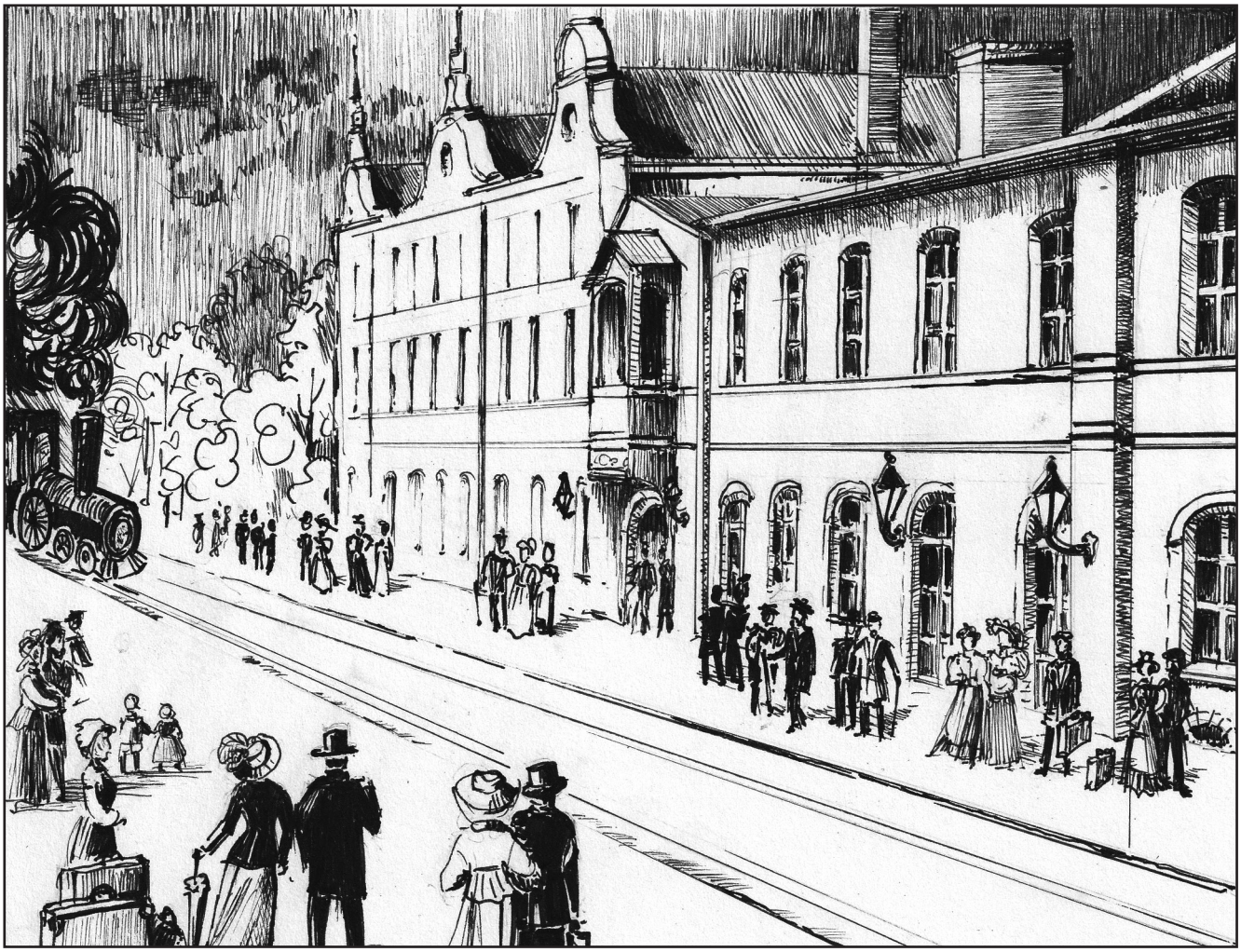
Film wybitnego australijskiego twórcy Petera Weira, szybko zyskał rozgłos i status „kultowości", stając się inspiracją licznych opowieści o szkole i ambitnych, wykraczających poza sztywne ramy metodach nauczania. Oglądany z perspektywy wielu lat, wydaje się nie tracić nic ze swej uniwersalności. Co ciekawe, przedstawiona historia kładzie silny nacisk nie tylko na postać wychowawcy, lecz bardzo szeroko charakteryzuje postawy jego młodych podopiecznych. Wydawać się może, iż to właśnie oni są prawdziwymi bohaterami tej historii. Szczególnie daje się to zauważyć w przypadku Neila Perry'ego (Robert Sean Leonard) i Todda Andersona (Etan Hawke). Tragiczny los pierwszego z nich odciśnie trwałe piętno na jego przyjacielu, podobnie zresztą jak na pozostałych członkach ekipy niepokornych młodzieńców.

Oś filmu stanowią dwa konflikty: pierwszy – pomiędzy pragnącym realizować pasję aktorską Neilem a jego apodyktycznym ojcem i drugi – stawiający Keatinga w opozycji do zmurszałej, do bólu konserwatywnej koncepcji nauczania. Oba te wątki stanowią o nadzwyczajnej popularności dzieła Weira, czemu nie szkodzi fakt, iż akcja rozgrywa się w elitarnej szkole dla bogaczy. Oczywiście nie da się nie zauważyć wyraźnej krytyki tradycjonalistycznej edukacji, mającej na celu bezduszne modelowanie przyszłych elit, bez względu na uwarunkowania czy zainteresowania młodych ludzi. Wychodząc jednakże poza specyfikę Akademii Weltona, mamy do czynienia z problemami, jakie mogą dotyczyć uczniów w każdej szkole, pod każda szerokością geograficzną.

W tym miejscu dochodzimy do postaci Keatinga, nauczyciela idealnego, stosującego nieszablonowe metody i traktującego swych podopiecznych jak przyjaciół, nie zapominając równocześnie o roli jaką pełni. Znakomita kreacja Robina Williamsa idealnie odzwierciedla cechy, które wielu początkujących pracowników oświaty stawiało sobie za wzór, zwłaszcza po obejrzeniu „Stowarzyszenia...". I niczego nie zmienia tu fakt, iż zakończenie ma niezwykle gorzką, niejednoznaczną wymowę. Keating jawi się w nim z jednej strony jako osoba niewinnie obciążona odpowiedzialnością za niepopełnione winy, z drugiej zaś jako nauczyciel, który w pewnym sensie przegrał walkę o dusze i umysły swych podopiecznych. Mimo to, w pięknej scenie finałowej uświadamiamy sobie, iż w jakimś stopniu zrealizował swój cel – misję, jaka powinna przyświecać każdemu człowiekowi pracującemu w tym zawodzie, stanowiącą drogowskaz dla jego uczniów w nadchodzącym, dorosłym życiu.

Paweł Kowalczyk
Centrum Rozwoju Edukacji Województwa Łódzkiego
w Łodzi





fot. www.pawelaugustyniak.pl

CENTRUM ROZWOJU EDUKACJI WOJEWÓDZTWA ŁÓDZKIEGO W ŁODZI

CENTRUM ROZWOJU EDUKACJI
WOJEWÓDZTWA ŁÓDZKIEGO
ŁÓDŹ

91-029 Łódź, ul. Wielkopolska 70/72, tel. 42 651-69-93

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Łodzi, ul. Wólczańska 202; Czytelnia – ul. Wielkopolska 70/72

służy potrzebom kształcących i doskonalących się nauczycieli, studentów oraz uczniów

Oferuje:

- Bogaty zbiór książek (ponad 300 000 woluminów) i czasopism
- Dostęp do zbiorów on-line (IBUK Libra, Legimi) i czytników e-book
- Interesujące zbiory audiowizualne (filmy edukacyjne, fabularne polskie i zagraniczne)
- Zestawienia bibliograficzne sporządzane dla czytelników o indywidualnych potrzebach
- Ciekawe zajęcia edukacyjne, m.in. w Muzeum Oświaty Ziemi Łódzkiej, funkcjonującym w strukturze PBW, gromadzącym zbiory archiwalne dotyczące nauczycieli, szkół i innych placówek oświatowych

Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, ul. Wielkopolska 70/72

Oferuje:

- Kompleksowe wspomaganie szkół
- Sieci współpracy i samokształcenia
- Kursy doskonalące, warsztaty, seminaria, konferencje, konsultacje zbiorowe i indywidualne
- Możliwość publikowania w „Przeglądzie Edukacyjnym. Piśmie Nauczycieli" (wydawanym przez WODN w Łodzi od 1994 r.)
- WODN posiada AKREDYTACJĘ ŁKO i CERTYFIKAT JAKOŚCI ISO 9001:2015

Centrum Kształcenia Ustawicznego Samorządu Województwa Łódzkiego w Łodzi, ul. Wielkopolska 70/72

- Specjalizuje się w kształceniu zawodowym młodzieży i dorosłych w systemie dziennym, wieczorowym oraz zaocznym w bogatej ofercie zawodów
- Oferuje kursy i szkolenia zawodowe (nauka w placówkach Centrum jest bezpłatna)
- Jest zawodowym Ośrodkiem Egzaminacyjnym
- Prowadzi kursy komercyjne na zamówienie

www.cre-lodz.edu.pl