

Zapraszamy na łamy!

Nauczyciel przed wyborem

Podręcznik do języka polskiego poza tym, że służy uczniom do nauki języka i literatury, niesie również wiedzę o epoce, w której powstał – o życiu codziennym, rodzinie, społeczeństwie, polityce, świecie wartości. *Analizując teksty zamieszczone w podręcznikach, można przekonać się, jakie wzorce moralne były faktycznie przekazywane dzieciom w procesie nauczania* – pisze dr Zofia Pomirska w artykule **Podręcznik na miarę epoki**.

Przedwojenne podręczniki dbały przede wszystkim o to, aby wychować uczniów na patriotów i odpowiedzialnych obywateli. Dla ówczesnych autorów niekwestionowanym wzorcem osobowym był Józef Piłsudski. Postać marszałka, jako wzór osobowy godny naśladowania, pojawiała się niemal w każdej książce. W podręcznikach często przywoływano dzieciństwo marszałka, aby udowodnić, że już jako mały chłopiec odznaczał się odwagą, wytrwałością i zaradnością. Czytanki do podręczników pisali najwybitniejsi autorzy, m.in. Zofia Nałkowska, Maria Dąbrowska, Maria Kuncewiczowa, Juliusz Kaden-Bandrowski czy Gustaw Morcinek.

Po wojnie, wraz ze zmianą sytuacji politycznej, zmieniły się i podręczniki. Piłsudski musiał ustąpić miejsca Stalinowi, którego geniusz wychwalano w czytankach i wierszykach. Teksty zamieszczane w książkach miały rozbudzić w dzieciach miłość do socjalistycznej ojczyzny i wzbudzić niechęć do zachodnich kapitalistów, którzy ciemnieżyli klasę robotniczą.

Z czasem ten propagandowy ton obecny w podręcznikach nieco osłabł.

Do lat 90. nauczyciele nie mieli wyboru. Wszyscy, od Bałtyku po Tatry, uczyli z tego samego, zatwierdzonego odgórnie podręcznika. Teraz mogą wybierać do woli spośród 89 podręczników do kształcenia literackiego i językowego dla szkoły podstawowej i 90 dla gimnazjum. Podobno od przybytku głowa nie boli...

Wybierając podręcznik, nauczyciel staje się arbitrem, który ocenia potrzeby ucznia i uwzględnia zarówno wymagania ustawowe, jak i osobiste upodobania, ambicje i oczekiwania – pisze Joanna Piasta-Siechowicz w tekście **Jak wybrać podręcznik**. – *Każdy bowiem nauczyciel poszukuje narzędzia, za pomocą którego najlepiej spełni swoją misję, polegającą na przekazywaniu wiadomości, inspirowaniu do samodzielnych poszukiwań, ustawicznym gromadzeniu wiedzy oraz doskonaleniu kompetencji przedmiotowych i ponadprzedmiotowych*.

Autorka zamieszcza w artykule kilkadziesiąt pytań, na które nauczyciel powinien sobie odpowiedzieć, zanim wybierze podręcznik. Mamy nadzieję, że te pytania pomogą Państwu zdecydować się, jeśli nie na najlepszy podręcznik, to przynajmniej na taki, z którego da się mądrze i sensownie uczyć.

Życzymy Państwu dokonania trafnego wyboru.



Paweł Mazur
redaktor naczelny

Zostań naszym prenumeratorem!

- 1 numer za 6,70 zł
- 5 numerów za 33,50 zł

„Między nami polonistami” to czasopismo dostępne wyłącznie w prenumeracie. Wpłaty można dokonać, posługując się blankietem załączonym do niniejszego numeru bądź formularzami dostępnymi na poczcie lub w banku. Internauci mogą przelać pieniądze za pośrednictwem Internetu. Prosimy pamiętać o wpisaniu na blankiecie symbolu naszego czasopisma (MNP).

WZÓR WYPEŁNIENIA BLANKIETU

Na blankiecie
proszę wpisać
symbol naszego
czasopisma – MNP

nazwa odbiorcy		G D A Ń S K I E W Y D . O Ś W . S P Z O O																															
nazwa odbiorcy od.		8 0 - 3 0 9 G D A Ń S K G R U N W A L D Z K A 4 1 3																															
Jk.	nr rachunku odbiorcy																																
8 2	1 2 4 0 1 2 6 8	1 1 1 1 0 0 0 0 1 5 4 2 1 5 6 2																															
		W PLN										kwota																					
kwota słownie																																	
nazwa zleceniodawcy																																	
I M I E N A Z W I S K O u l . P O N I A T O W S K																																	
nazwa zleceniodawcy od.																																	
I E G O 4 , 8 1 - 1 0 6 G D Y N I A																																	
tytułem																																	
N I P 4 4 4 - 4 4 - 4 4 - 4 4 4																																	
tytułem od.																																	
M N P N R 1 - 5 P O 1 E G Z .																																	
																						Opłata						Podpis					

Jeżeli prenumerata jest opłacana i odbierana przez instytucję (np. szkołę), w rubryce NAZWA ZLECENIODAWCY należy wpisać nazwę, adres oraz NIP tej instytucji.

Jeśli adres opłacającego prenumeratę jest inny niż odbiorcy (np. gmina kupuje czasopismo dla szkoły), należy przesłać faksem adres płatnika i odbiorcy czasopisma – numer faksu (58) 340 63 61.

Przy wypełnianiu blankietu w rubryce NAZWA ZLECENIODAWCY należy wpisać dane instytucji opłacającej prenumeratę.

Wszelkie pytania i wątpliwości prosimy zgłaszać do działu handlowego pod numerem telefonu (58) 340 63 60.

„Między nami polonistami”
Czasopismo dla nauczycieli
szkół podstawowych
i gimnazjów

Adres redakcji:
al. Grunwaldzka 413
80-309 Gdańsk
tel. (58) 340 63 07
fax (58) 340 63 21

Dział sprzedaży:
tel. (58) 340 63 60

Adres do korespondencji:
„Między nami polonistami”
skr. poczt. 59
80-876 Gdańsk 52
e-mail: mnp@gwo.pl

Redaktor naczelny:
Paweł Mazur

Wydawca:
Gdańskie Wydawnictwo
Oświatowe sp. z o.o.
al. Grunwaldzka 413
80-309 Gdańsk
KRS 0000125773
przy Sądzie Rejonowym
w Gdańsku

Redaguje kolegium:
Paweł Mazur
Anna Cholewa
Tatiana Witkowska

Projekt graficzny:
Iwona Kuzioła-Duczmal

Projekt okładki:
Stawomir Kilian

Ilustracje:
Stawomir Kilian

Zdjęcia:
Leszek Jakubowski

Skład systemem TeX:
Lech Chańko

Druk i oprawa:
Normex, Gdańsk

Nakład: 1300 egz.

Redakcja zastrzega sobie prawo
skracania i redagowania
nadesłanych tekstów.

SPIS TREŚCI

● Opinie

<i>Joanna Piasta-Siechowicz</i> : Jak wybrać podręcznik	4
<i>Zofia Pomirska</i> : Podręcznik na miarę epoki	6
<i>Jarosław Czechowicz</i> : Podręcznik moich marzeń	9
<i>Marek Ksieniewicz</i> : Zły przykład wychowawcy	11
<i>Katarzyna Maria Bogdanowicz</i> : Problemy emocjonalne dyslektyków	14

● Scenariusze

<i>Karol Maliszewski</i> : Oddać głos liściom i kamieniom	17
<i>Anna Kuczek</i> : Oswajamy romans rycerski	19
<i>Małgorzata Stachowiak</i> : Kulinarne przeszłość i teraźniejszość	21
<i>Teresa Bucka</i> : Kołysanka dla mamy	22
<i>Joanna Przybyszewska</i> : Opracowanie lektury <i>Kwiat kalafiora</i>	23
Załączniki do scenariuszy	27

● Godzina wychowawcza

<i>Małgorzata Firsiof</i> : Nauczmy dzieci wartości (9)	35
<i>Tatiana Witkowska</i> : Opanować złość	36

● Psychologia w szkole

<i>Jolanta Zianowicz-Szulfer</i> : Szkoła bez stresu?	37
<i>Dawid Bałutowski</i> : Rozwiązywanie sporów	39

● Poradnia językowa

<i>Edward Luczyński</i> : Czy można się na czymś <i>fokusować</i> ?	42
---	----

● Czytelnia	44
--------------------------	----

● Dzwonek na przerwę

Nie umiałam stawiać dwój. Rozmowa z Ewą Dałkowską	45
---	----



Jak wybrać podręcznik

Joanna Piasta-Siechowicz

Wybierając podręcznik, nauczyciel musi uwzględnić zarówno potrzeby ucznia, jak też wymagania ustawowe. Nie bez znaczenia są również osobiste upodobania i ambicje.

Poszukując odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule artykułu, należy zastanowić się przede wszystkim nad tym, czym dla ucznia/nauczyciela jest podręcznik i jaką funkcję ma on spełnić w procesie dydaktycznym.

Z jednej strony krytykowana, z drugiej chwalebna duża oferta wydawnicza podręczników szkolnych staje się szansą, ale i utrudnieniem dla uczestników kształcenia ogólnego.

W związku z tym wciąż aktualne pozostaje pytanie: jakimi kryteriami kierować się przy wyborze podręcznika, nie lekceważąc wymagań określonych w rozporządzeniu MEN w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników szkolnych¹.

Wybierając podręcznik, nauczyciel staje się arbitrem, który ocenia potrzeby ucznia i uwzględnia zarówno wymagania ustawowe, jak i osobiste upodobania, ambicje i oczekiwania. Istotnym elementem oceny i wyboru podręcznika pozostaje też aspekt osobisty. Każdy bowiem nauczyciel poszukuje narzędzia (a podręcznik tę rolę odgrywa), za pomocą którego najlepiej spełni swoją misję, polegającą na przekazywaniu wiadomości, inspirowaniu do samodzielnych poszukiwań, ustawicznym gromadzeniu wiedzy oraz doskonaleniu kompetencji przedmiotowych i ponadprzedmiotowych.

Poczynając od procedury wyboru podręczników, która nie jest ujednoczona statutowo (każda placówka oświatowa ma prawo do wypracowania i wdrożenia własnej), należy pamiętać, że podręczniki szkolne interpretują i konkretyzują określone w podstawie programowej treści, zadania i osiągnięcia ucznia. Dobrze opracowana procedura wyboru podręcznika pozwala zatem na bardziej lub mniej wnikliwą analizę wartości, jaką podręcznik przedstawia, pozwala określić stopień, w jakim spełnia on następujące funkcje: informacyjną, motywacyjną, ćwiczeniową, transformacyjną, kontrolno-korektywną oraz samokształceniową.

Na czym polega specyfika poszczególnych funkcji?

Funkcja informacyjna – polega na udostępnieniu uczniowi wiadomości w zakresie przewidzianym przez program, stymulowaniu procesu uczenia się oraz umożliwieniu uzupełniania wiadomości zdobytych na drodze obserwacji i doświadczeń. Tekst powinien być przejrzyste skorelowany z ilustracjami, które są dla ucznia równie ważnym źródłem wiadomości. Ilustracje nie powinny stanowić jedynie ozdoby podręcznika.

Funkcja motywacyjna – polega na problemowym ujęciu treści, co z kolei winno zachęcić uczniów do zdobywania wiedzy przez odkrywanie zjawisk i procesów oraz dostrzeganie ich współzależności i prawidłowości.

Funkcja ćwiczeniowa – ma ścisły związek z funkcją motywacyjną. Wyraża się ona w postaci poleceń i instrukcji do ćwiczeń. Dobre



podręczniki powinny mieć silnie rozbudowany blok ćwiczeniowy, dając szansę wykonania zadań, obserwacji i doświadczeń uczniom o zróżnicowanym poziomie intelektualnym.

Funkcja transformacyjna – polega na mobilizacji ucznia za pośrednictwem podręcznika do wykorzystania zdobytej wiedzy w codziennym działaniu i praktyce życiowej.

Funkcja kontrolno-korektywna – jej celem jest ułatwienie powtarzania i utrwalania materiału, a tym samym dokonanie samooceny i wzmocnienia pozytywnego poprzez pytania i polecenia zawarte w podręczniku.

Funkcja samokształceniowa – związana jest z treściami uzupełniającymi i rozszerzającymi; służy zachęceniu uczniów do zapoznawania się z ciekawostkami lub literaturą popularnonaukową.

Zanim więc podejmiemy decyzję o wyborze danego podręcznika, odpowiedzmy sobie na pytania dotyczące wartości merytorycznych i edytorskich.

Oto przykładowe pytania

- związane z wartościami merytorycznymi:
 - Czy zakres treści jest zbieżny z programem nauczania?
 - Czy zakres podanych wiadomości jest wystarczający do zrozumienia tematu?
 - Czy zasób wiadomości szczegółowych nie wpływa ujemnie na rozwój funkcji motywacyjnej?
 - Czy ćwiczenia ukierunkowane są w większym stopniu na kształcenie umiejętności niż ich sprawdzanie?
 - Czy fakty przedstawione są obiektywnie?
 - Czy język przekazu jest jednoznaczny i komunikatywny?
 - Czy zachowane są proporcje między poszczególnymi funkcjami podręcznika?
 - Czy podręcznik uwzględnia rozwój wszystkich sfer osobowości, nie tylko intelektualnej?
 - Czy odwołuje się do różnych typów pamięci?
 - Czy rozbudza motywację do uczenia się?

Czy uwzględnia korelację międzyprzedmiotową?

Czy do podręcznika, będącego główną pomocą dydaktyczną, został opracowany przewodnik metodyczny?

● związane z wartościami edytorskimi:

Czy podręcznik może stanowić konkurencję dla innych książek niebędących podręcznikami szkolnymi?

Czy zawarta w nim ikonografia jest czytelna?

Czy opracowanie graficzne zaspakaja potrzebę estetyki i harmonii?

Czy opracowanie graficzne wprowadza ucznia w kontakt ze sztuką?

Czy ikonografia stanowi źródło informacji dopełniających tekst?

Czy teksty kultury są zróżnicowane? (tabele, wykresy, mapy, zdjęcia, rysunki, reprodukcje itp.)

Czy koncepcja plastyczna nie jest monotonna?

Czy nowe pojęcia są wyróżnione?

Czy zawiera przypisy?

Czy papier nie odbija światła?

Czy podręcznik jest sztyty?

Czy czcionka jest odpowiedniej wielkości?

Czy kolorystyka uwzględnia zaburzenia dyslektyczne?

Czy zastosowane symbole są nośnikiem rzeczowej informacji i nie zakłócają przejrzystości tekstu?

Lista pytań pozostaje otwarta, decyzja zaś leży w gestii nauczyciela. Im głębiej jest on w stanie odczytać zawarte w podręczniku przesłanie jego autora, tym bardziej staje się wiarygodny w przekazywanych przez siebie treściach.

¹ Rozporządzenie MENiS z dnia 5 lutego 2004 w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia; § 3, ust. 3, pkt 1–8.

Joanna Piasta-Siechowicz uczy języka polskiego. Jest autorką programów nauczania, przewodników metodycznych i zeszytów ćwiczeń.

Podręcznik na miarę epoki

dr Zofia Pomirska

Podręcznik do języka polskiego jest lustrem swoich czasów. Niesie wiedzę o życiu codziennym, rodzinie, społeczeństwie, polityce i świecie wartości epoki, w której powstał. Analizując teksty zamieszczone w podręcznikach, można przekonać się, jakie wzorce moralne były faktycznie przekazywane dzieciom w procesie nauczania, jakie postawy były upowszechniane.

Programy nauczania języka polskiego – bardziej lub mniej świadomie – przywiązują wielką wagę do ukierunkowania światopoglądu ucznia, dlatego teksty zamieszczone w podręcznikach nie odbiegają zbytnio od przyjmowanych z góry założeń. Zmienia się tylko, w zależności od epoki, główny kierunek wychowania – może być to patriotyzm, „naukowy pogład na świat”, wychowanie w duchu socjalistycznym czy religijnym albo otwarcie na problemy ponowoczesności.

Okno na Polskę i świat

Interesującym przykładem podręczników do języka polskiego, niosących wielkie bogactwo różnorodnych treści – znaków swoich czasów, jest seria książek Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego z lat 30. ubiegłego wieku.

Pieśń o ziemi naszej to tytuł podręcznika dla piątego roku nauki języka polskiego w szkołach powszechnych. W zamyśle autorów ma on przybliżyć uczniom Polskę, stąd podręcznik podzielony został na 11 cykli: *Straż nad Wartą, Co mówi Bałtyk, Węgle, węgle!, Albośmy to jacy tacy!, Wśród wierchów, Kochajmy Warszawę, Powiśle, Grody Czerwieńskie, Nad Niemnem, Przez łany i kurbany i U naszych sąsiadów*. Uczniowie zapoznawali się ze specyfiką regionów Polski i życiem mieszkańców różnych okolic, miejscowymi legendami i zwyczajami, rozważali problemy związane z wyborami moralnymi, przed którymi stali bohaterowie czytanek.

Kolejny podręcznik, *Okno na świat*, w myśl pedagogicznej zasady przystępności, czyli stopniowania trudności w nauczaniu, przechodzi od tego, co uczniowi bliższe (ojczyzna), do rzeczywistości bardziej odległej. Już pierwszy cykl zatytułowany *W świat* otwiera ucznia na perspektywę globalną, wprowadza tematykę emigracji, obecności Polaków w wielu krajach świata. Kolejne cykle – *Odwiedziny u krewnych, Dalsi znajomi, Na koniec świata, Borem, lasem, Tu był Polak, Co daliśmy światu, Wśród odkryć i wynalazków, Przy wspólnym warsztacie, Dzieci na świecie* – rozwijają podjętą problematykę. W podręczniku znalazły się także: wybór wierszy religijnych, żołnierskich, wierszy o pracy ludzkiej, o dzieciach i do dzieci, klasyczne bajki i wesołe wierszyki.

Służba ojczyźnie i człowiekowi

Podręcznik na siódmy rok nauki języka polskiego zatytułowany jest *Niesiemy plon* i – zgodnie z tytułem – konsekwentnie realizuje zamysł przybliżania uczniom zagadnień związanych z szeroko pojętą pracą i służbą – ojczyźnie i drugiemu człowiekowi. W pierwszej części – *W rodzinnym gronie* – umieszczono teksty poświęcone domowi rodzinnemu, rodzicom i dzieciom, codziennym zajęciom i rodzinnej historii. Druga część – *Ramię do ramienia* – mówi o koleżeństwie i przyjaźni, wspólnej pracy, solidarności ludzi w obliczu nieszczęścia, wartości pracy na roli oraz o historii osób przeżywających rozmaite problemy: głuchoniemych, inwalidów, aresztantów i tych, którzy przychodzą innym z pomocą, jak np. Brat Albert. Kolejna część – *Dla dobra Rzeczypospolitej* – poświęcona jest powinnością Polaków względem własnej ojczyzny, czy to w czasie wojny, czy w okresie pokoju. To najbardziej patriotycznie nacechowany cykl, choć – co widać z przytoczonych wyżej przykładów

– wszystkie podręczniki Balickiego i Maykowskiego miały taki charakter. W książce *Niesiemy plon* umieszczono również wypisy z literatury polskiej zatytułowane *Skarbczyk polski*, podzielone na dwie części: *Jak pracowali wielcy artyści polscy* (z tekstami m.in. Kochanowskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Sienkiewicza, Wyspiańskiego i Reymonta) i *Jak mówi i śpiewa lud polski* (z tekstami opowiadań ludowych, poezji ludowej, przysłówkami i zagadkami).

Autorzy czytanek w każdym wspomnianym podręczniku to znani i wybitni twórcy XIX i początków XX wieku, m.in.: Zofia Nałkowska, Maria Dąbrowska, Maria Kuncewiczowa, Zofia Kossak-Szczuczka, Juliusz Kaden-Bandrowski, Kornel Makuszyński, Gustaw Morcinek, co gwarantowało odpowiedni poziom tekstów, także pod względem językowym.

Zadbano również o to, by poruszane w podręcznikach problemy miały charakter uniwersalny, stąd nie unika się trudnych tematów, jak choroba, pobyt w szpitalu, śmierć, rozłąka dzieci z rodzicami, doświadczenie odrzucenia, „inność” (problem dzieci żydowskich), utrata pracy, pożar. I choć imiona bohaterów: Józus, Irzek, Iwaś, Mania, Wicek brzmią dziś egzotycznie, choć nie ma już furmanów, mularzy, węglarzy czy parobków, a realia życia codziennego w niczym nie przypominają tych współczesnych, treści obecne w czytankach są ponadczasowe.

Być jak Józef Piłsudski

Nieraz może się wydawać, że odbiorcy tych książek, dzieci żyjące kilkadziesiąt lat temu, były traktowane poważniej, bardziej dojrzałe, wymagano od nich wiele i stawiano przed nimi określone problemy społeczne i etyczne, starano się o kształtowanie ich człowieczeństwa poprzez dostarczanie odpowiednich wzorców. Taki niekwestionowany wzór osobowy i autorytet to dla autorów serii podręczników Józef Piłsudski. Postać Marszałka przywoływana jest w każdej książce. Charakterystyczne są opowieści o dzieciństwie małego Ziuka, które koncen-

trują się na udowadnianiu, że już jako mały chłopiec odznaczał się odwagą, zaradnością i wytrwałością i nawet podczas dziecięcych zabaw „sam zawsze wszystko sprawnie, szybko, bez błędu wykonywał”. Były to przede wszystkim zabawy naśladowujące działania wojskowe, bo Ziuk marzył o tym, że będzie polskim żołnierzem i wypędzi Moskali. Aby „złagodzić” w oczach dzieci dość groźnego w swojej fizjonomii Marszałka, podkreślano, że „poza dziwną jakąś powagą i surowością, która go cechowała od dzieciństwa, były w małym Ziuku nieprzebrane zasoby figlów, swawolności i wesołości”. Ta pogoda ducha nie opuściła go wraz z wiekiem. „Nawet te zdarzenia życia, które mógł przedstawiać jako dowody bohaterstwa, wysokich cnót obywatelskich, zaparcia się siebie dla dobra kraju – traktował lekko, jako rzeczy zwyczajne”. Podręcznik *Pieśń o ziemi naszej* dowodzi ponadto, że Piłsudski lubił dzieci i poświęcał czas na rozmowy z nimi.

Publicystyka zamiast literatury

Po 1945 roku zmieniły się realia życia politycznego, zmieniły się też podręczniki i ich bohaterowie. Czytanki i wiersze poświęcone Stalinowi



występowały obok spreparowanych tekstów mówiących o przyjaźni polsko-radzieckiej i postępie, jaki dokonał się w Polsce Ludowej niemal w każdej dziedzinie życia.

Podręcznik autorstwa J. Rytłowej, A. Piornowej i Z. Lewandowskiego *Wspólnymi siłami. Czytanki dla klasy III szkoły podstawowej* wydany w 1949 roku (jako wersja zmieniona w stosunku do poprzednich wydań) rozpoczyna wiersz E. Szymańskiego *Praca*. Tytuły poszczególnych działów są również znaczące: *Odbudowujemy, Przy warsztatach pracy, Wieś i miasto, Dawniej i dziś, Wspólnymi siłami*. O doborze tekstów zadecydowała nie ich wartość artystyczna (bo z prawdziwą sztuką rzadko miały coś wspólnego), ani nawet poznawcza (bo przedstawiały rzeczywistość upiększoną, sztucznie spreparowaną), ale perswazyjna, instrumentalna. Niewiele tu prawdziwej literatury. Nazwiska Zarembiny, Kownackiej, Janczarskiego, Brzechwy i innych pisarzy dla dzieci przytłoczone zostały twórczością prawie publicystyczną (zgodnie zresztą z tendencją panującą wówczas w literaturze dla dorosłych).

„Literatura dla dzieci jakby wydorosłała. [...] Początkujący czytelnicy z niższych klas szkoły podstawowej stawali się pełnoprawnymi uczestnikami socjalistycznego budownictwa” – pisał Zbigniew Jarosiński, badacz epoki socrealizmu.

Obradujące w połowie roku 1951 plenum ZG ZLP poświęcone literaturze dla dzieci ogłosiło: „W każdym zetknięciu z dziećmi [...] naczelnym zadaniem pisarza Polski Ludowej jest wychowanie dziecka w miłości ojczyzny socjalistycznej, miłości pokoju, w entuzjazmie dla romantyki budownictwa socjalistycznego”. Według Jarosińskiego socrealizm dla dzieci oznaczał „zwrot ku określonym tematom i problemom i nasylenie utworów atmosferą ideowej żarliwości”. Świat prezentowany w czytankach

szkolnych zarówno dla klas młodszych, jak i dla starszych uczniów pretenduje do greckiego ideału *kalokagatii*, piękna i dobra. Świat ten jest piękny, bo na nowo odrodzony, pełen słońca i radości, a dobry, ponieważ przedstawia dzielnych i szlachetnych ludzi, walczących lub pracujących dla szczęścia innych.

Słońce we wspólnym pochodzie
drogę wyznacza nam skrami.
Nie stój, nie czekaj samotnie,
chodź razem budować z nami.

(St. Aleksandrzak, *Razem*)

W czytankach wyznaczono również przestrzeń zła. „Nowy, wspaniały świat” socjalistycznej ojczyzny kontrastuje z mrokami przeszłości – latami „Polski burżuazycznej” i czasem wojny.

„Zły” pojawia się najczęściej w mundurze hitlerowskiego na jeźdźcy, ale też jako wróg klasowy, kapitalistyczny krwiopijca.

Mały Murzynek nie płacze:
Nie zmiękną biali bogacze,
Nikt nad nim się nie użali –
On czarny, a oni biali.
Więc biegnie tam i z powrotem,
Zziajany, oblany potem,
Półnagi, czarny jak heban,
Spragniony serca i chleba.

(J. Brzechwa, *Murzynek Sam*)

Dobór materiału w podręcznikach do gramatyki wskazuje na bardzo silne zakorzenienie w atmosferze tamtych czasów. Podręcznik *Mowa polska* Bronisława Wiczorkiewicza przynosi bardzo bogaty materiał egzemplifikacyjny. I tak na przykład dzieci mają zdobywać umiejętność pisania listów, posługując się zamieszczonym w książce wzorem listu od starszego kolegi, który informuje o swojej działalności w szeregach Służby Polsce. Ćwiczeniu pisowni wielką literą ma służyć wiersz o wykorzystywanym przez „białych bogaczy” Murzynku Samie. Problem ubieżdźwicznienia spółgłosek pojawia się przy okazji analizy fragmentów przemówienia Bieruta do młodzieży. W podręczniku występują także tak typowe dla tego czasu motywy

fabryk, kopalni i hut, przodownictwa pracy, spółdzielni produkcyjnych i POM-ów, sojuszu polsko-radzieckiego, a nawet elektryfikacji i planowania pracy.

Za mało o uczuciach

Obecne podręczniki znacznie odbiegają od omawianych przeze mnie książek z przeszłości. Współczesne dzieci mają większą wiedzę o świecie, przyswajają więcej wyobrażeń i pojęć niż ich rówieśnicy sprzed kilkadziesiąt lat, wykazują również większe zainteresowanie otoczeniem, głównie światem technicznym,

przyrodniczym i geograficznym. Znacznie mniej natomiast wiedzą o uczuciach i ułomnościach ludzkich. Wiedza o materialnym świecie i środowisku, w którym żyją, nie idzie w parze ze znajomością spraw człowieka i ludzi. Dlatego biorąc do ręki podręcznik do języka polskiego, warto pamiętać, by, wzorem przedwojennym, wykorzystywać teksty w nim zawarte do rozważań o człowieku, rodzinie, społeczeństwie, do szukania autorytetów. To z pewnością okaże się korzystniejsze dla młodego człowieka niż wypisywanie środków stylistycznych czy określanie typu narracji.

Podręcznik moich marzeń

Jarosław Czechowicz

Kiedy byłem uczniem, korzystałem z tego samego podręcznika do języka polskiego, co uczniowie w Sanoku, Świnoujściu, Suwałkach czy Wałbrzychu. Obecnie, jako nauczyciel, mam do wyboru kilkadziesiąt podręczników i stoję przed problemem: jak wybrać ten najlepszy?

Znam różne podręczniki. Znam także opinie nauczycieli praktyków, którzy z tymi podręcznikami pracują. Nie zamierzam wskazywać jakiejś konkretnej pozycji (tym bardziej tej, z której na co dzień uczę). Chciałbym jedynie zastanowić się, jak powinien wyglądać idealny podręcznik, i również Państwa zachęcić do refleksji nad tym, jaka konstrukcja podręcznika byłaby optymalna zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

Uczę w szkole podstawowej. W związku z tym skupię się wyłącznie na podręcznikach dla uczniów klas IV–VI. Podręcznik dla szkoły podstawowej powinien być tak skonstruowany, aby uczyć poprzez zabawę i jednostkowe doświadczenie. Musi to być książka, która jednocześnie intryguje, fascynuje, bawi i edukuje. Myśląc o podręczniku moich marzeń, wyróżniam dwa podstawowe kryteria – kryterium formy i kryterium treści.

Założenia dotyczące formy idealnego podręcznika:

- Nie powinien być za duży, ale i nie za mały – uczeń ma widzieć wystarczająco duże litery, ale nie może dźwigać w tornistrze czegoś, co nijak nie da się do niego wepchnąć bez zaginania i niszczenia rogów. Optymalny więc byłby format większy niż zeszytowy, ale mniejszy niż A4.
- Na tym etapie edukacji dużą rolę odgrywa kolor. Kolorystyka stron musi być jednak przemyślana. Barwy powinny wabić i zachęcać do pracy z daną treścią, a nie dominować nad nią.
- Podręcznik bez ilustracji to podręcznik bez duszy. Niejednokrotnie jednak reprodukcje i rysunki nie tworzą spójnej całości z obecną przy nich treścią. Nauka języka polskiego doskonale łączy w sobie aspekty literatury, malarstwa i sztuki, dlatego też ilustracja musi zawsze bardzo ściśle korespondować z zamieszczonym obok niej wierszem, opowiadaniem itp.
- Okładka powinna wywoływać na twarzy ucznia uśmiech, kusić go i sprawić, że z chęcią weźmie podręcznik do ręki. Powiedzenie „nie oceniam książki po okładce” jest jak najbardziej słuszne, niemniej jednak w dzisiejszych czasach

zainteresowanie młodego odbiorcy bardzo często budzi to, co na księgarskiej półce zobaczy jako pierwsze. Zawsze zaś dostrzega okładkę danej książki.

Założenia dotyczące treści idealnego podręcznika:

- Każdy z dostępnych na rynku wydawniczym podręczników zawiera podział na bloki tematyczne, które najczęściej połączone są wspólnym motywem bądź ideą. Dobór tekstów nie jest w nich przypadkowy, ale niestety bardzo często odarty z kontekstu. Idealny podręcznik winien zwracać uwagę na genezę powstania omawianego tekstu i umieszczać go linearnie w konkretnym czasie. Młody odbiorca powinien wiedzieć, że dany wiersz lub proza powstały z jakiegoś konkretnego powodu i zostały napisane przez taką, a nie inną osobę w takim, a nie innym czasie.

- Poezja zamieszczona w podręczniku to, moim zdaniem, fundament, na którym rozwija się uczniowska wrażliwość. Dzięki niej poszerzają się horyzonty myślowe, wykształcają się umiejętności wnioskowania i krytycznego patrzenia na otaczający świat. Teksty poetyckie niejednokrotnie dają się rozpracowywać w myśl sztamkowej zasady „co poeta miał na myśli”, co kaleczy zarówno wiersz sam w sobie, jak i zdolność percepcyjną ucznia. Wiersze dobrane tak, aby prowadzić niedające się do końca przewidzieć lekcje ożywionej dyskusji i wymiany myśli, to podstawa podręcznika moich marzeń.

- Teksty prozatorskie muszą stać się bliskie rozumowaniu i pojmowaniu świata przez ucznia szkoły podstawowej. Muszą być więc poznawcze w swym przekazie i fascynować ucznia. Powinny także uzmysławiać, że coraz mniej popularne w dzisiejszych czasach czytanie może stać się źródłem wielkiej przyjemności i fascynacji.

- Polecenia pod tekstami powinny przede wszystkim pobudzać do działania i rozwijać kreatywność samego nauczyciela. Nie mogą

więc być sztamkowe i winny dawać możliwość ich modyfikacji zgodnie z oczekiwaniem uczącego i zespołu klasowego. Oczywiście, na tym etapie edukacji wszelkie polecenia powinny być jasne i klarowne, związane z kształtowaniem podstawowych umiejętności czytania ze zrozumieniem, pisania i rozumowania. Niechże jednak będą intelektualnym wyzwaniem dla ucznia i źródłem inspiracji dla nauczyciela, mogącego na ich podstawie formułować polecenia i kierować tokiem lekcji w taki sposób, by omówienie danego tekstu było przygodą o dużych walorach dydaktyczno-poznawczych.

- Ćwiczenia językowe czasami bywają w podręczniku spychane na margines, a powinny znajdować się praktycznie przy każdym jednostkowym temacie. Bez względu na omawiane treści należy pamiętać, że wciąż obujemy z ojczystym językiem, którego zawłóci staramy się objaśniać uczniom. Polski język mówiony obecny jest na każdej lekcji. Wykorzystanie tego faktu do wielu urozmaiconych i umiejętnie wplecionych w dany temat zadań frazeologicznych i leksykalnych jest konieczne przy tworzeniu naprawdę dobrego podręcznika.

W moich postulatach brakuje konkretów, ale przecież marzenia niejednokrotnie bywają mało skonkretyzowane. Chodzi mi o nakreślenie ogólnej ramy zagadnień, o jakich powinno się myśleć, tworząc podręcznik do języka polskiego dla szkoły podstawowej, a także wybierając go i wykorzystując w codziennej pracy.

Połową sukcesu nauczyciela jest zainteresowanie ucznia tematem. Podręcznik od pierwszych chwil pojawienia się w rękach młodego użytkownika powinien go frapować, a nie kojarzyć się z obowiązkowym woluminem, który należy ze sobą przynosić na każdą lekcję. Mój wymarzony podręcznik byłby książką, która staje się dla ucznia wrotami do poznania niezwykłości ojczystego języka.

Autor uczy języka polskiego w szkole podstawowej.



Zły przykład wychowawczy

Marek Ksieniewicz

Z 42 lat, które przeżyłem, 15 spędziłem w więzieniach. Teraz spotykam się z młodymi ludźmi i opowiadam im o tym, jak łatwo się można w życiu pogubić.

W 2005 roku, czyli dwa lata po moim wyjściu z więzienia, gdzie odsiadywałem sześciolletni wyrok, złożyłem wizytę księdzu Pawłowi Wojtasowi, naczelnemu kapelanowi więziennictwa.

I właśnie u kapelana poznałem pana Lucjana Belzę, dyrektora Biura Bezpieczeństwa Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, który – ku memu wielkiemu zaskoczeniu i zdziwieniu – zaproponował mi pracę w urzędzie. Nie miałem w tym czasie stałego zatrudnienia, chwytalem się rozmaitych zajęć, często za marne grosze.

– Pan sobie ze mnie nie żartuje? – spytałem dla pewności. Ale dyrektor mówił całkiem poważnie.

No i zostałem zatrudniony w urzędzie miasta. Musiałem sam wymyślić sobie koncepcję swojej pracy. Cóż ja, były więzień, mogłem robić w Biurze Bezpieczeństwa? Pomyślałem, że pójdę do jednej, drugiej szkoły i opowiem młodym ludziom o sobie i o tym, jak wyglądało moje życie, ostrzegając ich, być może, w ten sposób przed popełnieniem podobnych błędów.

Niewinne złego początku

Mogłoby się wydawać, że przynajmniej do dziesiątego roku życia wychowywałem się w miarę normalnej rodzinie. Mieszkałem z matką, ojcem i dwojgiem rodzeństwa. Kiedy zdałem do trzeciej klasy szkoły podstawowej, matka nas zostawiła. Zamieszkałem wówczas u dziadków. Mój brat i siostra, która skończyła dopiero

roczek, mieli mniej szczęścia i wylądowali w domu dziecka w Stargardzie Szczecińskim.

Moi dziadkowie byli bardzo przyzwoitymi ludźmi i starali się dobrze mnie wychować. Z początku nie sprawiałem problemów. Nieźle się uczyłem, zdawałem z klasy do klasy, trenowałem piłkę nożną. Szkołę podstawową ukończyłem w przewidzianym terminie i zdałem egzaminy do liceum ogólnokształcącego w Białej Podlaskiej, moim rodzinnym mieście.

Kłopoty pojawiły się, gdy miałem 15, 16 lat. Zacząłem wówczas późno wracać do domu, opuszczałem treningi, przestałem słuchać dziadków.

Ojciec, który mieszkał z nami w małym mieszkanku (pokój z kuchnią bez żadnych wygod), bardziej przeskadał, niż pomagał w moim wychowaniu. Był alkoholiczkiem, co miało na mnie niezwykle destrukcyjny wpływ.

Nie znajdując autorytetów wśród najbliższych, postanowiłem poszukać ich na ulicy. Zacząłem pić, palić, popełniać drobne wykroczenia.

W efekcie 18. urodziny obchodziłem już w więzieniu. Tak bardzo spodobało mi się w tym niecodziennym i – teraz mogę to powiedzieć – strasznym miejscu, że spędziłem w nim większą część swojego młodego życia. Trafiłem tam za rozmaite przestępstwa – za drobne kradzieże, włamania, wymuszenia, napady, posługiwanie się fałszywymi dokumentami. Siedziałem nie tylko w więzieniach w Polsce. Również w Rosji i w Niemczech.

Stawałem się coraz gorszy, a przestępstwa, które popełniałem, były coraz bardziej brutalne.

Do więzienia wracałem jak do rodzinnego domu, i tak kręciłem się w „betoniarnie życia” z innymi śmieciami i wyrzutkami...

Nie znajdując autorytetów wśród najbliższych, postanowiłem poszukać ich na ulicy. Zacząłem pić, palić, popełniać drobne wykroczenia. W efekcie 18. urodziny obchodziłem już w więzieniu.

Powrót do życia

Przełom nastąpił 8 lat temu. Wówczas po raz kolejny trafiłem do kryminału. Byłem w oplakany stan. Czułem, że powinienem coś ze sobą zrobić.

Psycholog więzienny zasugerowała mi, abym poddał się terapii alkoholowej „Atlantis” w Zakładzie Karnym Warszawa Mokotów. Pomyślałem – czemu nie? Jestem niegłupim facetem, poradzę sobie i na „Atlantisie”, ale szczerze mówiąc, nie miałem zamiaru się do tej terapii przykładać. Zależało mi głównie na pozytywnym wpisie do więziennych akt. Uważałem, że to nie jest mój problem, że nie jestem alkoholikiem. Przewieziono mnie do więzienia na Mokotowie, gdzie trafiłem na oddział terapeutyczny. Początkowo te zajęcia nie za bardzo mnie interesowały. Takie tam „ble, ble”, które już wcześniej wielokrotnie słyszałem. Ale zdarzyło się coś, co odmieniło moje życie. Którejś niedzieli wybrałem się do kaplicy więziennej. Oczywiście nie po to, aby się modlić. Chciałem jedynie spotkać się z kolegami, którzy siedzieli na innych oddziałach, i pozalać kilka więziennych spraw. Kaplica była jednak pusta. Sfrustrowany i zły pomyślałem sobie, że się pomodłę. Zaszкодzić nie zaszkodzi, a może coś pomoże. Nie bardzo umiałem się modlić. Poprosiłem tylko Boga, o ile naprawdę istnieje, aby pomógł mi zrozumieć, co jest moim prawdziwym problemem.

Kiedy już schodziłem na oddział, natknąłem się na ojca Olka, którego widziałem po raz pierwszy w życiu. Przedstawiłem się i spytałem go, czy nie byłoby dla niego wielkim kłopotem, aby się za mnie pomodlił, ponieważ ja wyrządziłem w życiu tyle zła, że pewnie Bóg mnie samego nie będzie chciał wysłuchać. Ojciec uśmiechnął się i powiedział: „W zakonie jezuitów mam wielu przyjaciół. Poproszę wszystkich, abyśmy wspólnie pomodlili się za ciebie...”

Poprosiłem jeszcze, aby w swojej modlitwie uwzględnili mój nałóg palenia papierosów, którego też chcę się pozbyć. Od tamtej chwili, a minęło już 8 lat, nie zapaliłem ani jednego papierosa, choć nieraz miałem na to ochotę.

Po wizycie w kaplicy postanowiłem uczciwie przejść całą terapię. Pod koniec września 1999 roku otrzymałem dyplom alkoholika. Czekają mnie jeszcze cztery lata kryminału. Byłem jednak pełen wiary, że droga, którą wybrałem, jest słuszna, więc ze spokojnym sercem wkroczyłem w kolejny etap mojego życia.

Dobrze skorzystać z wolności

Od 3,5 roku jestem na wolności. Przez ten czas ukończyłem profesjonalną terapię uzależnień (przynajmniej raz w tygodniu uczestniczę w mityngu AA, ostatnio są to mityngi w Zakładzie Karnym na oddziale „Atlantis”; staram się oddać to, co siedem lat temu otrzymałem od innych byłych alkoholików), zdałem maturę i egzamin z języka rosyjskiego potwierdzony certyfikatem. Obecnie studiuje psychologię na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego (jestem na III roku). Założyłem rodzinę. Ożeniłem się z kobietą, którą kocham. Po raz pierwszy w życiu pragnę być za kogoś odpowiedzialny...

Tak jak już wspominałem, od 2003 roku pracuję w Biurze Bezpieczeństwa i Zarządzania Kryzysowego Miasta Stołecznego Warszawy.

Moim zadaniem w ramach programu „Uniwersytet ulicy” jest zapobieganie przestępczości wśród młodzieży i profilaktyka uzależnień. Spotykam się z młodymi ludźmi, zarówno na



lekcjach w szkołach, jak i na podwórkach i w bramach. Potrafię z nimi rozmawiać i to, o czym mówię, jakoś do nich trafia. Nie zdarzyło się jeszcze, aby młodzi ludzie, z którymi rozmawiam na ulicy, „kazali mi spadać”, czy byli wobec mnie agresywni.

Opowiadam im o swoim życiu i zagrożeniach związanych z uzależnieniami. Przestrzegam przed wkraczaniem na łatwą i przyjemną, w ich mniemaniu, drogę życia. Ale także zajmuję się organizowaniem im wolnego czasu, aby nie zmarnowali życia, siedząc na ławce pod blokiem. Zabieram ich na imprezy sportowe, zapraszam na spotkania z ciekawymi ludźmi. Ale dla nich ważne jest również to, że wreszcie mogą z kimś porozmawiać. Z kimś, kto ich wysłucha i spróbuje znaleźć rozwiązanie problemów, które ich trapią. A taki szczerzy, mądry i autentyczny kontakt z osobą dorosłą jest dla młodego człowieka niezwykle ważny. Często ani rodzic, ani nauczyciel nie potrafią nawiązać dobrej relacji z dziećmi.

Ja z nimi rozmawiam. Paradoksalnie, jestem dla nich autorytetem, bo sporo w życiu doświadczyłem i te moje doświadczenia mnie jakoś uwiarygodniają.

Profilaktyka szkolna

Kiedy zjawiam się na lekcji w szkole, młodzież reaguje różnie. Często na początku zajęć część jest zainteresowana, część nie. Jednak kiedy zaczynam opowiadać o swoich autentycznych doświadczeniach, o tym, jakie były konsekwencje moich nie najlepszych życiowych wyborów, uśmiechy, które na początku gościły na wielu twarzach, znikają. Jedni uciszają drugich, widać skupienie.

Ucniowie pytają o objawy poalkoholowe, o głód narkotykowy, o kaca. O to, ile piłem i ćpałem i czy łatwo jest tych nałogów się pozbyć. I jak obecnie radzę sobie bez alkoholu i narkotyków.

Po zajęciach często proszą mnie o indywidualne rozmowy, w czasie których bardzo się otwierają. Opowiadają o koszmarze życia w rodzinie alkoholowej. Pytają, w jaki sposób mogą pomóc uzależnionym rodzicom zerwać z nałogiem. Przyznają się do pierwszych upojen alkoholowych i doświadczeń z narkotykami. Mówią, że tak naprawdę nie zdawali sobie sprawy, że to może być takie groźne.

Prowadzę takie zajęcia nie tylko w Warszawie. Dostaję zaproszenia od różnych placówek oświatowo-wychowawczych z całej Polski. Chętnie dzielę się swoimi doświadczeniami.

Na prośbę dyrektora Biura Bezpieczeństwa zorganizowałem grupę osób – byłych narkomanów, dilerów, bandziorów, którzy przesiedzieli kilkanaście lat w kryminale – i oni również prowadzą takie zajęcia w szkołach. Im podobnie jak mnie udało się zmienić swoje życie. Opowiadając dzieciakom o piekle, przez które przeszli, mogą je uchronić przed popełnieniem tych samych błędów.

Koordinuję te działania, bo chcemy, żeby były prowadzone kompleksowo. Staramy się dotrzeć do możliwie największej liczby szkół. Nie zdarzyło się jeszcze, aby któraś odmówiła przeprowadzenia takich zajęć profilaktycznych.

Odkryłem, że pomaganie ludziom będącym w potrzebie sprawia mi radość i jest dla mnie najlepszą i najefektywniejszą formą terapii.

I prawdę mówiąc, uśmiecham się, kiedy przypominę sobie, jak to siedem lat temu trafiłem na terapię „Atlantis” do więzienia na Mokotowie wcale nie po to, aby poddać się leczeniu... Wdzięczny jestem Bogu za ludzi, których postawił na mojej drodze. A ponieważ moja metamorfoza rozpoczęła się właśnie na „Atlantisie”, pragnę złożyć ukłon także w stronę terapeutów tam pracujących.

Wszystkim, którzy czytają tę historię, życzę pogody ducha i wiary w to, że marzenia naprawdę się spełniają...

Kiedy zaczynam opowiadać o swoich autentycznych doświadczeniach, o tym, jakie były konsekwencje moich nie najlepszych życiowych wyborów, uśmiechy, które na początku gościły na wielu twarzach, znikają.

Problemy emocjonalne dyslektyków

Katarzyna Maria Bogdanowicz

Problemy emocjonalne uczniów z dysleksją są często nie mniejsze niż ich trudności w nauce. Niepowodzenia szkolne doświadczane przez dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu często prowadzą do negatywnych konsekwencji natury psychicznej. Problemy te ujawniają się zazwyczaj w okresie dojrzewania i zdarza się, że nigdy nie zostają rozwiązane.

Jednym z głównych problemów uczniów dyslektycznych jest ich niska samoocena, czemu towarzyszą zwykle wtórne symptomy psychiczne, między innymi poczucie lęku i osamotnienia, nieporadność, zniechęcenie, niezadowolony z siebie, skłonność do zamartwiania się, depresja, brak samoakceptacji, niska motywacja do działania (np. niechęć do podejmowania wyzwań, niskie aspiracje, lenistwo). Brak wiary we własne możliwości intelektualne oraz w szansę osiągnięcia sukcesu w życiu często skutkują stosowaniem różnorodnych obronnych taktyk autoprezentacji. Jedną z nich jest samoutrudnianie. Technika ta polega na angażowaniu się w działania, które obniżają szansę odniesienia sukcesu, jednocześnie zwalniają z osobistej odpowiedzialności za porażkę. W wypadku powodzenia zaś dają podwójny powód do dumy. Tego typu zachowania pojawiają się zwłaszcza w sytuacjach, kiedy uczeń czuje się niepewnie, kiedy istnieje ryzyko poniesienia porażki. Zachowania te mają różne formy, na przykład nieprzygotowanie się do testu, wybór bardzo trudnego zadania, uniemożliwiającego odniesienie sukcesu. Mogą się też wyrażać demonstrowaniem własnej słabości: „Uczyłem się i byłem przygotowany, ale tak się zdenerwowałem, że nic nie pamiętam”. Jeden z moich uczniów, Mateusz, miał zwyczaj wykonywać zadania testowe w tempie ekspresowym. Kończył sprawdziany jako pierwszy, pomimo że jego tempo pracy w innych warunkach nie było najszybsze. Niestety, poziom wykonania testu

pozostawiał zwykle wiele do życzenia. Pewnego razu, oddając mi swoją kartkę, powiedział głośno, tak aby wszyscy obecni w klasie słyszeli: „Nie czytałem poleceń, bo chciałem jak najszybciej skończyć, ponieważ się spieszę do domu”. Jego praca rzeczywiście świadczyła o tym, że ich nie czytał.

Inną dość powszechną praktyką jest udawanie bezradności w nadziei na uzyskanie pomocy innych osób. Uczniowie wykorzystujący tę strategię odwołują się do normy odpowiedzialności społecznej nakazującej dorosłym pomagać dzieciom. Uczeń udaje bezradność i tym samym zwalnia siebie z podejmowania jakiegokolwiek wysiłku, na przykład wykonywania zadania. Nauczyciele i rodzice uczniów dyslektycznych na pewno nieraz słyszeli: „Ja tego nie potrafię zrobić, bo mam dysleksję”.

Inną popularną wśród uczniów z dysleksją postawą jest wyuczona bezradność. Mechanizm powstawania tego zaburzenia jest następujący: niskie poczucie własnej wartości oraz frustracja osłabiają motywację ucznia, w konsekwencji powodując nasilanie się niepowodzeń i wzmacnianie negatywnego obrazu własnej osoby. W rezultacie wykształca się u ucznia niechęć do szkoły jako instytucji i zaprzestaje on wszelkich prób pokonywania trudności w nauce. Dziecko z dysleksją, doświadczając kolejnych niepowodzeń, uczy się, że nie warto się starać, gdyż i tak nie prowadzi to do sukcesu. Wyuczona bezradność może wtórnie powodować występowanie różnorodnych zaburzeń w zachowaniu, na przykład nieśmiałości, apatii, zahamowania, zachowań antyspołecznych. Może też być przyczyną postawy polegającej na tym, że uczeń stwierdza, iż w szkole bardziej oplaca mu się mieć etykietę kogoś, komu nie zależy na dobrej opinii, niż etykietę głupiego lub mało zdolnego.

Kariera poniżej możliwości

Osobowość uczniów z dysleksją kształtuje się w trudnych warunkach, w sytuacji stałej rozbieżności między ich aspiracjami a słabymi wynikami w nauce, co jest główną przyczyną zaburzeń. Wieloletnie negatywne doświadczenia i brak sukcesów w szkole sprawiają, że osoby dyslektyczne często mają wtórne zaburzenia emocjonalno-motywacyjne. Wśród psychospołecznych następstw trudności w uczeniu się zazwyczaj wymienia się: zaburzenia nerwicowe (np. zaburzenia psychosomatyczne), nadpobudliwość psychoruchową, depresję, uzależnienia, antyspoleczność oraz zaburzone relacje pomiędzy rodzicami a dzieckiem. Jeśli dziecko ma duże trudności z nauką i nie jest objęte żadną formą pomocy, zaburzenia mogą się pogłębiać.

Kariera szkolna i zawodowa osób z dysleksją może być znacznie poniżej ich możliwości umysłowych. W przeszłości często się zdarzało, że osoby z dysleksją nie kontynuowały edukacji, a po skończeniu szkoły zawodowej pracowały fizycznie. Dzisiaj takie sytuacje zdarzają się tylko sporadycznie. W wypadku osób, których trudności w czytaniu i pisaniu nie ustąpiły z biegiem lat, zaburzenia emocjonalne mogą się utrzymywać w wieku dojrzałym, negatywnie wpływając na ich zadowolenie z życia.



Dysleksja może mieć także negatywny wpływ na jakość relacji dziecka z otoczeniem. Osiągnięcia szkolne znacząco wpływają na popularność ucznia w zespole klasowym. Uczniowie z dysleksją zajmują często niższą pozycję socjometryczną w klasie szkolnej niż ich rówieśnicy. Dzieci o statusie odrzuconych są bardzo często nieprzystosowane społecznie.

Umęczeni rodzice

Wychowywanie dziecka ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu może się wiązać z wieloma trudnościami. Nic więc dziwnego, że rodzice uczniów z dysleksją często się skarżą na problemy związane z odgrywaną przez nich rolą. Dla części rodziców najtrudniejsze jest pomaganie swojemu dyslektycznemu dziecku w budowaniu pozytywnego wizerunku własnej osoby i dbanie o to, żeby ich syn czy córka, doświadczając wielu porażek, nie stracili poczucia własnej wartości i godności w kontakcie z niektórymi nauczycielami, profesjonalistami czy rówieśnikami z klasy. Duża część matek i ojców jest zmuszona spędzać po kilka godzin codziennie na odrabianiu lekcji ze swoimi (nierazko nastoletnimi) dyslektycznymi dziećmi. Nie wszyscy rodzice to urodzeni pedagodzy, dlatego wspólne odrabianie lekcji bywa niekorzystne dla obu stron, a wręcz negatywnie odbija się na wzajemnych relacjach.

Na potrzeby mojej pracy magisterskiej przeprowadziłam wiele wywiadów z rodzicami dzieci z dysleksją. Na pytanie „Czym jest dla pana bycie ojcem dziecka z dysleksją?” jeden z rodziców odpowiedział: „Nie ma się czasu w domu na swoje zajęcia. Trzeba pomagać synowi w odrabianiu lekcji, co trwa dwie, trzy, a nawet pięć godzin i efektów nie widać. [...] Więc gdybym nie musiał tyle czasu poświęcać na odrabianie matematyki z Tomkiem, to może bym poświęcił go na coś innego. Może. Nie wiem, czy tak by było. Ale może poszedłbym z nim na jakiś mecz lub próbował zbudować jakieś krzesło czy cokolwiek innego, co by rozbudziło inne zainteresowania. Żał mi Tomka, bo nie ma czasu na zabawę i wcześniej też tak było.

Tylko ślęczał nad książkami. Ja nie byłem początkowo przygotowany do takiej ułomności, że $2 + 2 = 5$. Nie potrafiłem tego zrozumieć, bo to trzeba zrozumieć. Nauczyciel lepiej rozumie ten problem, bo ja do końca tego nie mogłem pojąć. I to wywoływało we mnie negatywne i złe reakcje, dlatego pewnie mam z Tomkiem gorszy kontakt, niż mógłbym mieć. Mam taki żal do życia, że akurat na niego trafiło”.

Część rodziców uważa, że szkoła i nauczyciele za mało pomagają ich dzieciom. Ale są też rodzice, którzy przyczynę niepowodzeń w nauce swoich synów i córek upatrują w ich niskim ilorazie inteligencji, braku zdolności lub lenistwie. W związku z tym ciągle je krytykują, upominają, udzielają nagan. Takie zachowanie rodziców często naśladuje rodzeństwo dzieci z dysleksją, które zaczyna uważać swojego brata lub swoją siostrę za osobę mniej zdolną bądź po prostu tępą. Dyslektyczne dzieci, które porównuje się z rodzeństwem, dorastają w przekonaniu, że nie spełniają oczekiwań rodziców. Opisane zjawiska zdarzające się w rodzinie, w której występuje problem dysleksji, niewątpliwie utrudniają wzajemną komunikację, a zarazem zmniejszają efektywność wsparcia środowiska wychowawczego. Niezwykle istotne są świadomość i wiedza rodziny na temat dysleksji. Badania dowodzą bowiem, że dzieci dyslektyczne z rodzin nieświadomych istnienia dysleksji mają niższą samoocenę.

Na zakończenie należy jednak dodać, że wśród uczniów z dysleksją można wyróżnić grupę osób dobrze przystosowanych społecznie i emocjonalnie. Paradoksalnie trudności w nauce mogą mieć także korzystny wpływ na jednostkę, mobilizując ją do większego wysiłku i uodparniając na porażki. Młodzież oraz dorosłe osoby z dysleksją często charakteryzuje wysoka potrzeba osiągnięć i determinacja w dążeniu do celu (np. osiągnięcia sukcesu zawodowego).

Fakt, że wśród osób z dysleksją można z łatwością wskazać ludzi dobrze przystosowanych, prowokuje do zastanawiania się nad przyczynami różnorodności tej grupy uczniów. Niewątpli-

wie najważniejszą rolę w przeciwdziałaniu powstawania zaburzeń odgrywa profilaktyka i skuteczne formy terapii psychologicznej i pedagogicznej.

Znaleźć mocne strony

Jak zatem przeciwdziałać i jak pomagać? Przede wszystkim należy pomóc dzieciom dyslektycznym tworzyć pozytywny wizerunek własnej osoby, a jednocześnie dbać o to, żeby nie traciły poczucia własnej wartości i godności na skutek przykrych doświadczeń ze szkoły. Powinno się wspierać psychicznie uczniów z dysleksją, unikając porównywania ich z dziećmi, które są lepsze w nauce – koleżankami i kolegami z klasy czy rodzeństwem. Ważne jest także, aby dać dziecku okazję do odnoszenia sukcesów niekoniecznie na polu naukowym. Niektórzy rodzice dzieci z dysleksją popełniają błąd, nadmiernie koncentrując się na wynikach szkolnych (mierzonych średnią ocen). Niektórzy z nich wręcz zabraniają swoim dzieciom angażować się w jakiegokolwiek zajęcia pozalekcyjne, gdyż „najważniejsza jest szkoła”. Dziecko nie powinno oczywiście zaniedbywać swoich obowiązków szkolnych, ale nie oznacza to wcale, że musi rezygnować ze swoich zainteresowań. Jednym ze sposobów, w jaki rodzice mogą się zatroszczyć o dobrą samoocenę dziecka, jest właśnie upewnienie się, że ma szansę osiągać sukcesy w innej dziedzinie (może to być karate, informatyka, taniec, gra na gitarze itp.). Długa lista słynnych dyslektyków (m.in. Hans Christian Andersen, Auguste Rodin, Thomas Alva Edison, Sir Winston Churchill, Albert Einstein, Jacek Kuroń) dowodzi, że osoby z dysleksją, podobnie jak my wszyscy, mają swoje mocne strony i na nich właśnie należy budować ich poczucie własnej wartości.

Bibliografia:

P. A. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin 2002.

Autorka jest psychologiem i polonistką. Od 10 lat pracuje jako nauczyciel języka angielskiego. Specjalizuje się w nauczaniu języka angielskiego osób dotkniętych dysleksją.



Oddać głos liściom i kamieniom

Karol Maliszewski

Scenariusz lekcji dla IV klasy
(czas realizacji – 1 lekcja)

Teksty z podręcznika Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego dla czwartej klasy szkoły podstawowej (A. Łuczak, A. Murdzek, *Język polski. Między nami*, Gdańsk 2005) stają się znakomitą okazją do uzmysłowienia dzieciom zagadnień związanych z podmiotem lirycznym. Kto mówi w tekście i na jakich warunkach? Jak tę osobę stwarza autor i po co? Jak bardzo wzbogaca się nasze rozumienie świata wraz ze zmianą punktu widzenia? Ano właśnie. Wyobraźmy sobie, że poeta oddał głos kamykowi, co dzień kopanemu na ulicy, albo liściom na drzewie, które mijamy w drodze do szkoły. Ciekawe, co też one by o tobie, o nas powiedziały...

Tak mniej więcej zaczynam lekcję, poświęcając najpierw kilkanaście minut na czynności organizacyjne i sprawdzenie zadania domowego. Na lekcji poprzedniej tradycyjnie omawiam wiersz Joanny Kulmowej *Kwitną gawrony*, który stanowi idealne wprowadzenie do następnego tematu. Drzewo z wiersza Kulmowej jest nagie, dopóki nie obsiadą go ptaki i nie przydadzą kolorów, w tym też czarnego, złowieszczego: „Nie lubimy gawronich drzew”. Proponuję zatem zacząć lekcję związaną z wierszem Fiodora Tiutczewa pt. *Liście*, w tłumaczeniu Danuty Wawiłow, od nawiązania do sposobu mówienia, sposobu ujawniania się podmiotu lirycznego w wierszu *Kwitną gawrony*.

Tok lekcji:

1. Oddaję głos uczniom. Czytają głośno i z wyczuciem wiersz *Liście*. Każdą strofę przydzielam innemu dziecku. Potem czytam ja.
2. Rozpoczyna się rozmowa, w której wracam do omawianego na poprzedniej lekcji utworu Joanny Kulmowej. Kto w tamtym wierszu mógł

wypowiedzieć zdanie „Nie lubimy gawronich drzew”? Kogo mogła obejmować użyta w nim liczba mnoga?

Zazwyczaj padają odpowiedzi wskazujące na to, że to mówią, myślą i czują jakies dzieci. Albo dorosłe osoby, które mają czas, żeby patrzeć na drzewa, ptaki i interesować się przyrodą. Nieraz uczniowie odpowiadają, że to w ogóle ludzie, bo ich zdaniem wszyscy nie lubią czarnych ptaków i ich krakania, bo to się grobowo, posępnie kojarzy. Jedna z klas podkreślała dziwność skojarzeń osoby mówiącej (osób), jej (ich) skłonność do przenośni, więc liczba mnoga dotyczyła tylko niektórych ludzi „mówiących jak poeci”, wrażliwych na otaczający świat i zachodzące w nim przemiany.

3. Następnie proponuję rodzaj ćwiczenia stylistycznego związanego z wyczuwaniem w wierszu podmiotowości. Rozdaję uczniom skserowane karteczki z krótkimi monologami postaci przewijających się przez wiersz Kulmowej. Przygotowałem je w domu.

A. „Jesteśmy jak świece na choince. Już z daleka widać czerwony blask naszych brzuszaków. To niedobrze. Lis w zaroślach może łatwo nas wypatrzeć. Teraz kołyszymy się na wysokich gałęziach. Tu jesteśmy bezpieczne. W oknach naprzeciwko zapala się światło. Ciekawe, co się teraz będzie dzieć w ludzkich domach?”

B. „Ludzie niepotrzebnie się na nas uwzięli. Czy to nasza wina, że się źle kojarzymy? A jesteśmy przecież bardzo inteligentne, szybko się uczymy. Określenie «ptasi mózdzek» raczej nas nie dotyczy. Mamy swoją dumę. Kroczymy z godnością. A te biedne nagie drzewa mają przynajmniej z kim pogadać. Czarny śpiew – też coś. Nasz śpiew jest dostoyny, ot co!”

C. „Tu trzeba stale uważać. Za dużo tych czar-nych, wrzaskliwych istot, które chętnie by nas rozdeptały. Dobrze, że nie umieją tak dziobać słoninki, jak my to potrafimy, fruwając wokół zawieszonoego na sznurku smakołyku. Przynajmniej tego nam nie zabiorą. Zresztą ludzie odganiają je od swych okien, wołając nasz urok, nasze żółto-błękitne barwy”.

Po rozpoznaniu „osób mówiących” uczniowie podpisują karteczki (gile, gawrony, sikorki) i wklejają je do zeszytu. Przy okazji przypominam znaną już im definicję uosobienia. Dopisują to słowo obok drukowanymi literami, rozumiejąc, że tak przedstawione ptaki zachowują się, czują, myślą i monologują jak ludzie. Następnie uczniowie próbują według tego wzoru „oddać głos” drzewu. Co sobie myśli zimą drzewo, co czuje, jak postrzega świat? Po kilku (kilkunastu) minutach uczniowie odczytują swoje prace. Najciekawsze nagradzam plusami.

4. I to jest najlepszy moment, by wrócić do wiersza *Liście*. Dzieci bez żadnego problemu natychmiast identyfikują podmiot liryczny. I tutaj jest zbiorowy, lecz nie obejmuje ludzkiej zbiorowości, a roślinną. W wierszu wypowiadają się liście. O czym właściwie mówią? Co mają do powiedzenia?

5. Teraz odczytuję wybrane fragmenty, zwracając uwagę na ujawnianą świadomość i uczucio-wość. Te liście mają jakieś myśli, uczucia, pragnienia. Są bardzo rozgadane, wylewne, chwila-ami płaczliwe, wręcz egzaltowane. Spróbujmy uporządkować występujące w monologu emo-cje. Wypisuję na tablicy określenia, które, moim zdaniem, można skojarzyć z niektórymi frag-mentami.

1. Przechwątka.
2. Popis.
3. Płacz.
4. Pragnienie.
5. Prośba.

Dzieci ołwkiem zakreślają w podręczniku frag-menty, opatrując je stosownym numerkiem i nazwą. Różnie ta praca przebiega i wyglą-da (w zależności od zespołu), lecz zazwyczaj punkt widzenia dzieci jest następujący:

I. Przechwątka.

*Niech jodły się szczycą,
Że wiecznie zielone,
Zawieją, śnieżycą
Niech śpią, otulone.
Ich zielen jest szorstka
Jak igły u jeża,
Ni zimą, ni wiosną
Nie zdaje się świeża.*

II. Popis.

*My lekkie jak wietrzyk,
Kwitniemy i lśnimy,
Choć chwilę zaledwie
Na drzewach gościmy.
Gdy lato upalne
Barwami się mieni,
Igramy wśród blasku
Słonecznych promieni.*

III. Płacz.

*Lecz ptaki umilkły,
I kwiaty opadły,
Umknęły zefiry,
Promienie poblady.*

IV. Pragnienie.

*Więc po cóż nam żółknąć
I trwać na uwięzi?
Nie lepiej za nimi
Ulecieć z gałęzi?*

V. Prośba.

*O, wichry jesienne,
Przybądźcie, pospieszcie,
Zabierzcie nas z sobą
I w dal nas unieście,
I w dal nas porwijcie
Z ptakami, z chmurami,
I nieście, i mknijcie!...
My mknijemy za wami!*

Rozpisanie wiersza według klucza emocji i in-tencji może być punktem wyjścia do przygo-towania dramy, do działań inscenizacyjnych, któ-rych scenariusz został przygotowany w pod-ręczniku na stronach 145–146. Pomijam je, po-nieważ moja lekcja dobiega już końca. Wieńczy

ją rozmowa na temat pracy domowej. Trzeba w niej oddać głos igłom, tak okrutnie spowiewieranym przez liście w wierszu Tułaczewa („Ich zieleń jest szorstka/Jak igły u jeża,/Ni zimą, ni wiosną/Nie zdaje się świeża”). Przenosimy się myślami w głąb lasów świerkowych, sosnowych czy jodłowych (o te teraz najtrudniej). Piszemy monolog igieł dumnych ze swej przężnej igłowości, a szczególnie z tego, że nie

mają zwyczaju opadać jesienią (poza modrzewiowymi). Niech дума rozpiera igły, niech ten monolog będzie pełen poczucia siły i pychy.

Na wyobraźnię dzieci można liczyć. Następne-go dnia mam wielką uciechę, widząc, w jak pomysłowy sposób oddały głos igłom, wczuły się w ich tajemniczą, opartą na uosobieniu, podmiotowość.

Oswajamy romans rycerski

Anna Kuczek

Scenariusz lekcji dla klasy II gimnazjum (czas realizacji – 1–2 lekcje)

Gdy po raz pierwszy omawiałam z uczniami fragmenty *Dziejów Tristana i Izoldy*, zauważyłam, że niewielu uczniów ten tekst rozumie. Dla większości liczba niezrozumiałych słów jest tak duża, że całość staje się nieczytelna. Wtedy postanowiłam „oswoić” romans rycerski.

Temat: Rozdarcie między nakazami serca i rozumu.

Cele lekcji:

- wprowadzenie pojęcia „romans rycerski”
- doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem
- doskonalenie umiejętności analizy tekstu, m.in. określania problematyki utworu
- kształcenie umiejętności analizowania postaw bohaterów
- wdrażanie do wykorzystywania tekstu źródłowego w funkcji argumentacyjnej
- doskonalenie umiejętności redagowania opowiadań

Formy pracy: indywidualna, grupowa

Metody pracy:

- praca z tekstem
- burza mózgów
- dyskusja
- drama

Tok lekcji:

1. Uczniowie otrzymują koperty, w których znajduje się fragment *Dziejów Tristana i Izoldy* zatytułowany *Napój miłosny* (*Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, s. 35) napisany współczesnym językiem (→ załącznik 1). O przygotowanie tego tekstu można poprosić wcześniej jednego z uczniów. Tekst pocięty jest na mniejsze fragmenty i zawiera luki wymagające uzupełnienia.
2. Uczniowie samodzielnie czytają tekst z podręcznika, układają fragmenty we właściwej kolejności i uzupełniają luki (to ćwiczenie mobilizuje uczniów do wnikliwej lektury).
3. Wspólnie sprawdzamy poprawność wykonania zadania.
4. Kolejna część lekcji będzie miała formę dramy. Informuję uczniów, że mają przed sobą projekt filmu, ja zaś jestem potencjalnym producentem, który być może zgodzi się go wyprodukować, pod warunkiem jednak, że zainteresuje go problematyka tego dzieła. Zastrzega sobie też prawo do wyboru obsady aktorskiej. W związku z tym dzielimy klasę na 6 grup. Każda grupa otrzymuje zadanie, nad którym pracuje około 5 minut, a następnie producent wybiera z każdej grupy jedną osobę, która będzie się musiała zaprezentować.

Zadania dla grup:

Grupa I

Jesteście reżyserami filmu, musicie tak przedstawić producentowi swój film, aby go nim zainteresować. W związku z tym odpowiedzcie na następujące pytania:

- Jaki problem porusza ten film?
- Dlaczego sądzisz, że jest on wart realizacji?
- Co w nim może zainteresować, poruszyć widza?
- Czy historia, którą chcesz pokazać, ma charakter uniwersalny?

Grupa II

Jesteście aktorami, którzy chcą zagrać postać Tristana. Aby przekonać producenta do swojej kandydatury, odpowiedzcie na następujące pytania:

- Jaki problem porusza ten film?
- Dlaczego chcesz zagrać tę postać?
- Jaką rolę w całej historii ona odgrywa?
- Jak oceniasz jej postępowanie?

Grupa III

Jesteście kandydatami do roli Izoldy... (reszta jak dla grupy II)

Grupa IV

Jesteście kandydatami do roli Brangien... (reszta jak dla grupy II)

Grupa V

Jesteście kandydatami do roli służącej, która podała magiczny napój... (reszta jak dla grupy II)

Grupa VI

Jesteście kandydatami do roli królowej, matki Izoldy... (reszta jak dla grupy II)

1. Po prezentacji wszystkich osób (oczywiście pozostali członkowie grup mogą uzupełnić wypowiedź przedstawiciela, jeśli była ona niepełna) inicjujemy dyskusję dotyczącą oceny postępowania poszczególnych postaci, np. kandydat na odtwórcę roli Tristana powiedział, że jego bohater to zdrajca, czy wasza ocena jest podobna... itp. Podczas dyskusji odwołujemy się do tekstu źródłowego, np. szukając informacji o zachowaniu głównych bohaterów przed wypiciem magicznego napoju i po jego wypiciu (podręcznik, s. 38, zad. 2).

2. Podsumowujemy dyskusję. Zapewne pojawi się stwierdzenie, że zawił przypadek, nie-szczęśliwy zbieg okoliczności, a żadnej z postaci nie można jednoznacznie potępiać, bo nie działała z premedytacją. Wówczas zapisujemy temat: Rozdarcie między nakazami serca i rozumu.

3. Kolejnym etapem lekcji jest próba określenia, do jakiego gatunku można zaliczyć nasz film. Pojawi się prawdopodobnie koncepcja, że to film o miłości, romans, wówczas podajemy informacje na temat romansu rycerskiego. Jeśli uczniowie zakwalifikują ten film jako dramat, wtedy aby naprowadzić ich na właściwy trop, można odwołać się do problematyki utworu.

4. Na zakończenie pytamy, jak powinien zostać rozstrzygnięty główny problem filmu: czy zwyciężą honor, obowiązek, zasady moralne, czy też nakazy serca. Po rozmowie na temat zakończenia zadajemy zadanie domowe: Dopisz takie zakończenie historii, aby zwyciężyły te wartości, które są dla ciebie ważniejsze.

ZAPRASZAMY DO WSPÓŁPRACY

Czekamy na ciekawe scenariusze lekcji polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum, pomysły na lekcje wychowawcze, a także Państwa opinie na tematy szkolne i oświatowe. Teksty prosimy przesyłać na adres internetowy mnp@gwo.pl lub pocztowy:

„Między nami polonistami”
skr. poczt. 59
80-876 Gdańsk 52

Kulinarna przeszłość i terażniejszość

Małgorzata Stachowiak

Scenariusz lekcji dla I–III klasy gimnazjum
(czas realizacji – 1 lekcja)

Cele:

- poznanie zwyczajów żywieniowych naszych przodków na przykładzie bohaterów *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza
- zapoznanie z pojęciem „polepszacze”
- poznanie klasyfikacji najczęściej używanych polepszaczy
- rozwijanie umiejętności analizowania i porównywania treści pochodzących z różnych źródeł
- zachęcanie do dbałości o własne zdrowie i kształtowanie postawy prozdrowotnej

Metody:

- opowiadanie
- referat
- metoda ogładowa
- elementy metody problemowej

Formy pracy:

- grupowa
- zespolowa
- indywidualna

Środki dydaktyczne:

- opakowania po produktach spożywczych (napojach, wędlinach, słodyczach, chipsach itp.)
- czyste kartki (dla każdej grupy po jednej)

Tok lekcji:

1. Wprowadzenie. Nauczyciel zagaja:

W ciągu kilku poprzednich lekcji poznaliśmy zwyczaje i zachowania charakterystyczne dla ludzi epoki średniowiecza, były to np. rycerski zwyczaj ślubowania czy ucztowanie. I to właśnie ten ostatni obyczaj wzbudził wasze największe zainteresowanie. Dlatego dziś postaramy się bardzo uważnie przyjrzeć produktom, które jemy współcześnie, a następnie porównamy je z tymi z przeszłości.

Uczniowie zapisują temat lekcji: Kulinarna przeszłość i terażniejszość (czyli rzecz o tym, co jadali nasi przodkowie, a co my spożywamy).

2. Rozwinięcie tematu. Uczniowie odczytują fragment *Krzyżaków* (→ załącznik 2).

Nauczyciel pyta o różnice między tym, co jedzono podczas przedstawionej w tekście wyczerzy, a współcześnie spożywanymi produktami. Uczniowie spostrzegają, że współcześnie najbardziej tłustych kawałków mięsa nie uważa się za najlepsze, a orzechy też nie są najwyślniejszym deserem.

Nauczyciel zwraca uwagę uczniom, że dziś mamy nie tylko większy wybór produktów, ale również odmienny jest skład chemiczny samych artykułów spożywczych. Te różnice wpływają stąd, że zmienił się proces technologiczny przetwarzania żywności, coraz częściej występuje podczas niego jej ulepszenie.

Ponadto istnieje określenie „zdrowa żywność”. A zatem może być również żywność niezdrowa?

Uczniowie wyjaśniają pojęcie „polepszacze” – to barwniki, konserwanty, antyutleniacze, spulchniacze. Uczniowie stwierdzają, że środki zwane polepszaczami mają za zadanie poprawić wygląd, smak, zapach, kolor i konsystencję produktów spożywczych oraz przedłużyć ich trwałość, czyli właściwie oszukać smak, węch i wzrok.

Nauczyciel rozdaje uczniom wykaz najczęściej używanych polepszaczy i omawia zasady ich oznaczania na opakowaniach.

3. Zastosowanie i utrwalenie nowych wiadomości. Nauczyciel przekazuje uczniom opakowania po produktach spożywczych (wcześniej przez nich przyniesione), dzieląc je na grupy, np. napoje, wędliny, słodycze, produkty w proszku: zupy, sosy... (praca grupowa).

Uczniowie w grupach dokonują analizy składu chemicznego posiadanych produktów oraz wskazują te najbardziej szkodliwe. Swoje spostrzeżenia prezentują klasie przewodniczący grup.

Uczniowie formułują wniosek: Takie zdrowie posiadasz, jakie produkty jadasz.

4. Podsumowanie wiadomości. Uczniowie stwierdzają, że chociaż współcześnie jemy arty-

kuły spożywcze podobne do tych, które spożywali bohaterowie *Krzyżaków*, to jednak wprowadzenie polepszaczy sprawia, że inaczej one smakują i często są mniej zdrowe (praca zespołowa).

5. Zadanie domowe. Po zjedzeniu kolacji opisz swój posiłek i przeprowadź analizę składających się na niego produktów spożywczych pod względem zawartości polepszaczy.

Kołysanka dla mamy

Teresa Bucka

Scenariusz lekcji dla klasy IV (czas realizacji – 1 lekcja)

Środki dydaktyczne:

- fragment utworu Jacka Cygana *Kołysanka dla mamy*
- słowniki języka polskiego
- płyta z nagraniem *Kołysanki* w wykonaniu Majki Jeżowskiej

Przebieg lekcji:

1. Przywitanie mam.

2. Sprawdzenie i korekta pracy domowej. Uczniowie mieli za zadanie zredagować tekst zaproszenia dla swojej mamy na uroczystość szkolną z okazji Dnia Matki. Prezentacja najładniejszych zaproszeń.

3. Wprowadzenie do tematu.

- Co to jest kołysanka? (praca ze słownikiem języka polskiego)
- Kto śpiewa kołysankę? Kiedy? Dla kogo? W jakim celu?
- Czy pamiętacie jakieś kołysanki z dzieciństwa? (odpowiadają też mamy, nucą razem z dziećmi)

4. Wysłuchanie kołysanki w wykonaniu Majki Jeżowskiej. Uczniowie rozluźniają się, przyjmują wygodne pozycje, mogą zamknąć oczy, położyć głowy na ławkach itp. Następnie dzielą się wrażeniami na temat słów i melodii.

5. Przeczytanie fragmentu wiersza przez nauczyciela. Wiersz czytają również chętni uczniowie. Spontanicznie reagują na znane z mediów nazwisko autora.

Jacek Cygan
Kołysanka dla mamy
(fragment)

A kto śpiewa kołysankę dla mamy,
Która idzie spać na szarym końcu?
Kołysankę dla mamy
Z naszych snów układamy...
Ona słyshy ją w ciszy płynącą...

A kto śpiewa kołysankę dla mamy,
Gdy z podłogi nam koldrę podnosi?
My już w sny zakopani...
Tylko lekkie chrapanie
Mruczy naszą kołysankę mamie...

6. Praca z tekstem. Uczniowie zwracają uwagę na tytuł wiersza; są zdziwieni, że adresem kołysanki jest mama. Określają, kim jest osoba mówiąca w wierszu, wskazują odpowiednie formy czasowników i zaimków. Opisują sytuację

liryczną (miejsce, porę dnia, zajęcia bohaterów wiersza). Następnie dzieci odwołują się do własnych doświadczeń i wypowiadają się na temat wieczornych i nocnych zajęć swoich mam. Do rozmowy włączają się mamy, potwierdzają lub zaprzeczają. Wyjaśniamy zwroty: „idzie spać na szarym końcu”, „My już w sny zakopani”. Pytamy, jaką kołysankę słyszy mama z wiersza (dzieci naśladują odgłosy chrapania i inne wydawane przez sen). Zapisujemy te dźwięki na tablicy i w zeszytach (np. chchrr..., uu..., cha cha cha..., ffyy..., cheee..., yyy..., ooo..., aaa... itp.). Prosimy o przypomnienie, jak nazywamy takie wyrazy (wyrazy dźwiękonaśladowcze – z tym pojęciem uczniowie zapoznali się wcześniej).

7. Dzieci i ich mamy stwierdzają, że kołysanka, którą słyszy bohaterka wiersza, nie jest zbyt ładna. Mamy zasługują na coś lepszego, na prawdziwą kołysankę, ze słowami i melodią.

8. Uczniowie układają na kartkach teksty kołysanek dla swoich mam. Słuchać cichą i spokojną muzykę.

9. Prezentacja tekstów. Ze względu na ograniczony czas i trudność zadania powstały jedynie dwu-, trzywersowe teksty.

10. Praca domowa

Dokończ tekst swojej kołysanki. Wymyśl jej melodię.

Opracowanie lektury *Kwiat kalafiora*

Joanna Przybyszewska

Scenariusze lekcji dla klasy V–VI
(czas realizacji – 5–6 lekcji)

Wszystkie zaproponowane przez mnie tematy zrealizowałam w klasie VI. Przed rozpoczęciem omawiania lektury uczniowie pisali sprawdzian ze znajomości jej treści. Później aktywnie pracowali podczas lekcji, bardzo chętnie wykonywali drzewo genealogiczne i przeprowadzili własny eksperyment ESD, wzorując się na bohaterach książki.

Do tematów dołączam schemat drzewa genealogicznego (→ załącznik 3) i rysunek przedstawiający nauczyciela Dmuchawca (→ załącznik 4).

Temat 1: Drzewo genealogiczne rodziny Borejków i ich przyjaciół.

Cele:

- uporządkowanie informacji o rodzinie Borejków i ich przyjaciół
- określenie funkcji, jakie pełni rodzina w życiu człowieka
- przypomnienie pojęcia „drzewo genealogiczne”

Metody: burza mózgów, praca w grupach

Materiały:

- M. Musierowicz, *Kwiat kalafiora*, Akapit Press, Łódź 1996
- duże arkusze papieru, markery, kredki, wycinanki itp.

Tok lekcji:

1. Swobodna rozmowa z uczniami na temat rodziny Borejków i ich domu.

Następnie uczniowie gromadzą przymiotniki, np.:

rodzina Borejków – miła, sympatyczna, ciepła, kochająca, opiekuńcza, wyrozumiała, szanująca się, tolerancyjna itp.

dom Borejków – przytulny, swojski, ciepły, otwarty dla każdego itp.

Uczniowie, podając przymiotniki, uzasadniają swój wybór. Swoje zdanie popierają przykładami z lektury.

2. Podanie tematu lekcji i określenie celu zajęć.

3. Swobodna, krótka rozmowa na temat drzewa genealogicznego. Uczniowie wyjaśniają, co

oznacza to pojęcie. W wypadku, gdy uczniowie nie rozumieją pojęcia, objaśniamy je, posługując się przykładowym schematem drzewa genealogicznego.

4. Dzielimy klasę na 4–5-osobowe zespoły w taki sposób, aby w każdej grupie były osoby, która potrafią rysować, pisać, wyszukiwać sprawnie informacje z książki. Rozdajemy uczniom arkusze papieru i markery.

5. Polecamy grupom wykonanie następującego zadania (jednakowego dla wszystkich):

- Narysujcie drzewo genealogiczne rodziny Borejzków.

- Uwzględnijcie także ich przyjaciół.

- Pamiętajcie o pokrewieństwie.

- Obok imienia i nazwiska każdej postaci narysujcie portret tej osoby zgodny z opisem w książce.

- Przygotujcie najważniejsze informacje na temat wyglądu, cech charakteru i zainteresowań każdej osoby z rodziny Borejzków. Zapiszcie je na oddzielnym arkuszu.

6. Uczniowie mają około 50 minut na wykonanie zadania. Mogą pracować z tekstem lektury, by weryfikować informacje o bohaterach.

7. Prezentacja poszczególnych grup. Przedstawiciel każdego zespołu omawia wykonane drzewo genealogiczne i wyjaśnia pokrewieństwo łączące poszczególne postaci. Pozostali uczniowie sprawdzają, czy poprawnie umiejscowiono bohaterów książki.

8. Po prezentacji pracy ostatniej grupy następuje podsumowanie. Uczniowie wzajemnie oceniają swoje prace i głosują na, ich zdaniem, najlepiej wykonane drzewo. Możemy nagrodzić zwycięską drużynę, stawiając jej członkom oceny bardzo dobre. Natomiast wszystkie prace można umieścić na klasowej gazecie.

9. Rozmowa na temat rodziny i funkcji, jakie pełni ona w życiu człowieka, na podstawie własnych doświadczeń uczniów i lektury *Kwiatu kalafiora*. Wszystkie spostrzeżenia zapisujemy na tablicy, następnie wspólnie analizujemy je i zostawiamy te najistotniejsze. Uczniowie zapisują notatkę do zeszytu.

10. Na zakończenie lekcji rozdajemy uczniom gotowe schematy drzewa genealogicznego (→ załącznik 3). Polecamy, aby wkleili je do zeszytu i uzupełnili w domu. Schemat ma również dotyczyć rodziny Borejzków.

Temat 2: Eksperymentalny Sygnał Dobra sposobem na...

Cele:

- uwrażliwianie uczniów na otaczający świat
- uzmysłowienie potrzeby czynienia dobra
- doskonalenie umiejętności wyszukiwania informacji w tekście
- ćwiczenie umiejętności pisania sprawozdania

Metody: burza mózgów, dyskusja

Materiały: *Kwiat kalafiora*

Tok lekcji:

1. Podanie tematu lekcji, który uczniowie sami dokończą po wykonaniu eksperymentu.

2. Rozmowa z uczniami na temat grupy ESD. Zadajemy następujące pytania:

- Co to była za grupa?
- Kto wpadł na pomysł jej założenia?
- Kto do niej należał?
- Gdzie odbywały się zebrania?
- Czym zajmowano się na spotkaniach grupy?

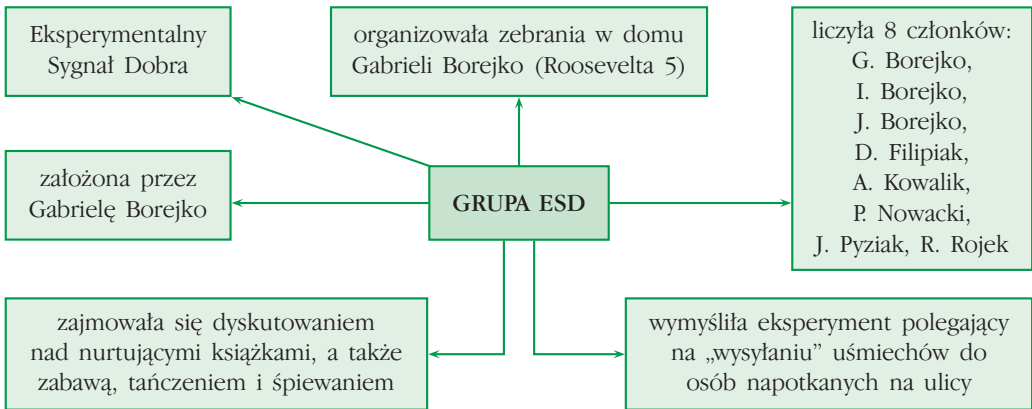
3. Wspólne sporządzanie notatki na podstawie uczniowskich odpowiedzi.

(patrz wykres na s. 25)

4. Rozmowa z uczniami na temat pomysłu założenia i sensu istnienia takiej grupy. Większość uczniów powinna go zaakceptować. Dlatego też można poprosić o odpowiedź na pytanie: Co dały bohaterom książki takie spotkania?

Odpowiedzi zapisujemy na tablicy, a uczniowie w zeszytach, np.:

- przynależność do grupy
- akceptację ze strony rówieśników
- pełnienie jakiejś funkcji, np. prezesa, wiceprezesa, protokolanta
- możliwość milego spędzania czasu z rówieśnikami
- możliwość ćwiczenia sztuki dyskusowania



5. Praca domowa.

Wykonajcie taki sam eksperyment jak bohaterowie książki i napiszcie sprawozdanie, wzorując się na sprawozdaniu grupy ESD. Eksperyment ma polegać na uśmiechaniu się do każdej napotkanej osoby i sprawdzaniu, czy również odpowie uśmiechem.

6. Przeczytanie 1–2 sprawozdań z lektury, np. sprawozdania Gabrieli Borejko i Roberta Rojka (*Kwiat kalafiora*, s. 122–123).

7. Na zakończenie uczniowie samodzielnie uzupełniają temat lekcji.

Temat 3: Sprawozdanie z eksperymentu.

Temat ten jest kontynuacją poprzedniej lekcji i jej podsumowaniem.

Cele:

- doskonalenie umiejętności pisania sprawozdania
- ćwiczenie umiejętności podsumowywania i wyciągania wniosków

Tok lekcji:

1. Polecamy uczniom, aby narysowali tabelę, składającą się z trzech części. W pierwszej rubryce mają wpisać imię i nazwisko, w drugiej wynik pozytywny, w trzeciej wynik negatywny.
2. Wszyscy zapisują w zeszytach nazwisko każdego ucznia w kolejności alfabetycznej. Najlepiej będzie, jeśli podyktujemy nazwiska osób z dziennika.

3. Następnie każdy uczeń po kolei przedstawia swoje wyniki eksperymentu, a inni uczniowie zapisują je do tabeli.

4. Po wpisaniu wszystkich danych polecamy uczniom, aby podsumowali wynik eksperymentu. Uczniowie liczą wyniki pozytywne i negatywne i na tej podstawie określają, czy eksperyment się powiódł. Następnie formułują wniosek z lekcji i opowiadają o swoich wrażeniach z przeprowadzonego eksperymentu.

Temat 4: Lekcja u profesora Dmuchawca.

Cele:

- wyjaśnienie pojęć: „współczucie”, „litość”, „dobroć”, „złota myśl”
- wyszukiwanie odpowiednich informacji z książki
- dokonanie opisu i oceny postaci nauczyciela Dmuchawca

Metoda: heureka, dyskusja kontrolowana

Materiały: *Kwiat kalafiora*

Tok lekcji:

1. Podanie tematu lekcji i określenie celów.
2. Przeczytanie fragmentu książki dotyczącego lekcji języka polskiego prowadzonej przez Dmuchawca (*Kwiat kalafiora*, s. 76–79).
3. Dyskusja na temat przeczytanego fragmentu. Można ją ukierunkować następującymi pytaniami:
 - Czego dotyczyła lekcja?

- Jakie ważne sprawy zostały podczas niej poruszone?
- O jakich ważnych uczuciach była mowa?
- Jakie stanowisko zajął nauczyciel, a jakie uczniowie?

Odpowiedzi uczniów zapisujemy na tablicy.

4. Następnie uczniowie starają się samodzielnie wyjaśnić znaczenie takich pojęć, jak: „współczucie”, „litość”, „dobroć”. Skojarzenia uczniów związane z nimi też zapisujemy na tablicy.

5. Prosimy wybranych uczniów (najlepiej takich, którzy mają jeszcze problemy z korzystaniem ze słownika, by mieli okazję poćwiczyć), aby sprawdzili w słowniku języka polskiego znaczenie słów: „współczucie”, „litość”, „dobroć”. Każdy uczeń wyszukuje jeden wyraz i odczytuje definicję klasie.

6. Porównanie uczniowskich definicji z hasłami ze słownika.

7. Polecamy uczniom, aby wyszukali w przeczytanym fragmencie cytaty lub złote myśli dotyczące dobra i zła:

Źli ludzie to ci, którzy myślą, że świat jest zły i źli są wszyscy wokół. I czynią zło, myśląc, że bronią się przed złem innych.

[...] *źli ludzie to ci, którzy zapewniają sobie korzyści, krzywdząc innych.*

Odwieczne wartości [...] nie umierają z byle powodu.

[...] *dobro jest niezniszczalne.*

8. Uczniowie wyjaśniają, jak rozumieją te cytaty.

9. Rozmowa na temat nauczyciela Dmuchawca w kontekście całej lektury. Wspólnie gromadzimy słownictwo opisujące postać profesora i zapisujemy cechy charakteru i usposobienia na schemacie (→ załącznik 4)

10. Praca domowa. Podanie tematu zadania domowego profesora Dmuchawca: „Współczucie w moich ulubionych książkach” (forma wypowiedzi dowolna).

PORADNIA „MIĘDZY NAMI”

www.gwo.pl/poradniamn

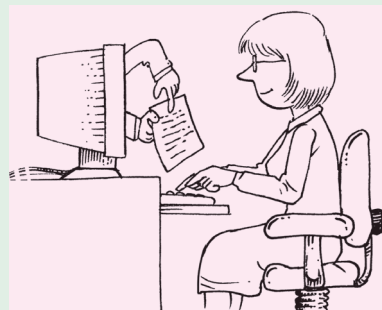
Tu dowiedzą się Państwo wszystkiego, co dotyczy podręczników z serii „Między nami”.

Co można uzyskać w Poradni?

- informacje na temat budowy serii „Między nami”
- porady metodyczne
- podpowiedzi, jak realizować konkretne tematy

Zachęcamy do zadawania pytań i przeglądania dotychczasowych odpowiedzi.

Na Państwa pytania odpowiedzą najlepsi konsultanci Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego, praktycy, którzy od lat uczą z naszych podręczników.



PORADNIA „MIĘDZY NAMI”

Oswajamy romans rycerski (do s. 19)

Załącznik 1

Napój miłosny

Czy chcielibyście usłyszeć piękną opowieść o miłości i śmierci? Jest to historia o Tristanie i królowej Izoldzie. Posłuchajcie, jak się kochali – dając sobie szczęście i cierpienie zarazem – i jak umarli tego samego dnia.

.....

Stu rycerzy przysięgło na święte relikwie, że Tristan mówi prawdę. Następnie król – biorąc Izoldę za rękę – spytał Tristana, czy odprowadzi ją wiernie do króla. Tristan w obecności 1) przysięgł. Izolda drżała ze wstydu i cierpienia, bo przecież Tristan ją zdobył, a teraz nią gardzi, chce ją oddać innemu mężczyźnie... Ale król już złączył ręce Izoldy i Tristana, który występował jako przedstawiciel króla 2) To dla ukochanego króla Marka przecież szukał złotowłosej dziewczyny.

.....

Matka Izoldy nazbierała ziół, kwiatów i korzeni, które dodała do wina, i sporządziła w ten sposób magiczny napój. Wlała go do 3) i wręczyła służącej 4), mówiąc, że ma go strzec, aby nikt niepowołany go nie spróbował. Jest on przeznaczony wyłącznie dla króla Marka i Izoldy, którzy mają go wypić po zaślubinach, ponieważ ma on cudowną moc – ci, którzy wypiją go razem – będą się kochać wiecznie. Służąca przyrzekła, że wypełni swą misję.

.....

Statek z Tristanem i Izoldą odpłynął. Izolda rozpacziała, bo opuszczała swój dom i nie wiedziała, jaki los ją czeka. Nie mogła też wybaczyć Tristanowi, że ją zlekceważył. Kiedy Tristan próbował ją pocieszać, wpadała w jeszcze większy gniew.

.....

Pewnego dnia ucichł wiatr i statki nie mogły płynąć. Przybito więc do brzegów 5) Marynarze zeszli na brzeg, a spragniona Izolda poprosiła młodą służącą o coś do picia. Dziewczyna znalazła bukłak, z którego naląła do kielicha. Izolda zaspokoiliła pragnienie, a następnie podała kielich Tristanowi.

.....

Brangien przysłała zbyt późno, zobaczyła tylko puste naczynia. Wiedziała, że Tristan i Izolda już nigdy nie odzyskają spokoju po wypiciu magicznego napoju, którego nie potrafiła upilnować.

.....

Statki ruszyły w dalszą drogę. Tristan nie potrafił myśleć o niczym prócz Izoldy. Kochał ją, a jednocześnie robił sobie wyrzuty, że zdradza Marka, który był nie tylko królem, ale i jego 6)

.....

Izolda wciąż myślała o Tristanie. Chciała go nienawidzić za to, jak ją zlekceważył, ale nie potrafiła. Kochała go.

.....

Brangien obserwowała swą panią i Tristana, widziała, jak działa na nich napój, i wiedziała, że są skazani na wieczne cierpienie.

.....

Trzeciego dnia od wypicia napoju Izolda wyznała Tristanowi miłość, a on w odpowiedzi zaczął ją całować.

Widząc to, Brangien krzyknęła „i z wyciągniętymi 7) do nóg”, próbowała ich powstrzymać. Wyznała, iż miała pilnować magicznego napoju, aby dać go Markowi i Izoldzie w dniu ich ślubu, ale przez przypadek zamiast Marka napój wypił Tristan i już na zawsze złączyła go z Izoldą miłość, która stanie się przyczyną ogromnego cierpienia.

.....

Izolda i Tristan nie mogli się jednak oprzeć działaniu napoju, choć wiedzieli, że ściągają na siebie nieszczęście.

Brakujące wyrazy:

- 1) stu swoich rycerzy i baronów Irlandii
- 2) Kornwalii
- 3) bukłaczka
- 4) Brangien
- 5) wyspy
- 6) wujem
- 7) ramionami, z twarzą zalaną łzami, rzuciła im się



Kulinarna przeszłość i terażniejszość (do s. 21)

Załącznik 2

Lecz tymczasem służba klasztorna powydobywała z wiklinowych koszów wino i przy-smaki, a z czeladnej dziewczki służebne poczęły wynosić misy pełne dymiącej jajecznicy, a okolone kiełbasami, od których rozszedł się po całej izbie mocny a smakowity za-pach wieprzowego tłuszczu. Na ten widok wezbrała we wszystkich ochota do jedzenia – i ruszono ku stołom.

Nikt jednak nie zajmował miejsca przed księżną, ona zaś, siadłszy w pośrodku, kazała Zbyszkowi i Danusi usiąść naprzeciw przy sobie, a potem rzekła do Zbyszka:

– Słuszna, abyście jedli z jednej misy z Danusią, ale nie przystępuj jej nóg pod ławą ani też trącaj ją kolony, jak czynią inni rycerze, bo zbyt młoda.

Na to on odrzekł:

– Nie uczynię ja tego, miłościwa pani. chyba za dwa albo za trzy roki, gdy mi Pan Jezus pozwoli ślub spełnić i gdy ta Jagódka dojrzeje: a co do nóg przystępowania, choćbym i chciał – nie mogę, boć one w powietrzu wiszą.

– Prawda – odpowiedziała księżna – ale miło wiedzieć, że przystojne masz obyczaje.

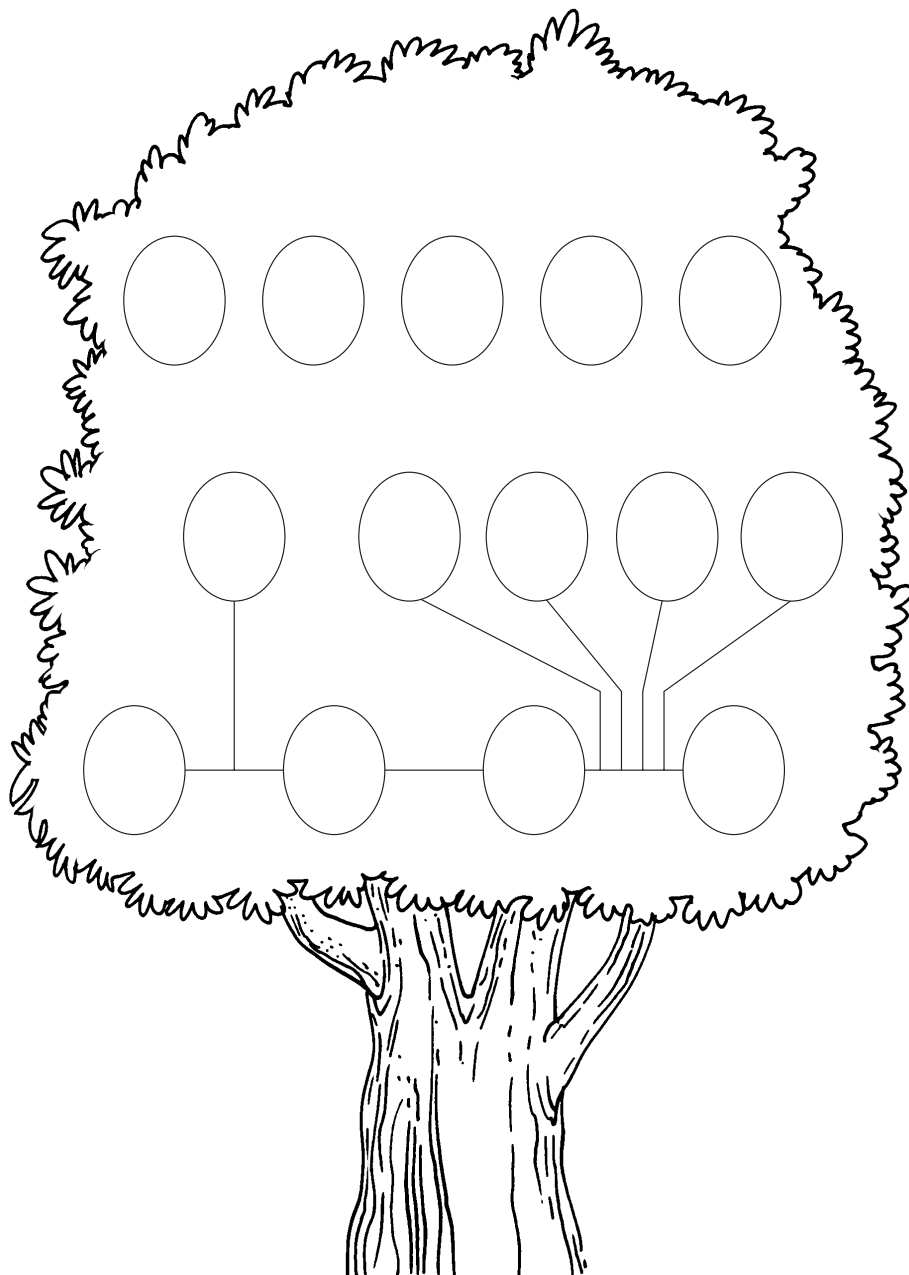
Po czym zapadło milczenie, gdyż wszyscy jeść poczęli. Zbyszko odkrawał co najtłust-sze kawałki kiełbasy i podawał je Danusi albo jej wprost do ust je wkładał, ona zaś rada, że jej tak strojny rycerz służy, jadła z wypchanymi policzkami, mrugając oczkami i uśmiechając się to do niego, to do księżnej.

Po wyprzątnięciu mis studzy klasztorni poczęli nalewać wino słodkie i pachnące – mę-żom obficie, paniom po trochu, lecz rycerskość Zbyszkowa okazała się szczególnie wówczas, gdy wniesiono pełne garncówki przysłanych z klasztoru orzechów. Były tam laskowe i rzadkie podówczas, bo z daleka sprowadzane, włoskie, na które też rzucili się biesiadnicy z wielką ochotą, tak że po chwili w całej izbie słychać było tylko trzask skorup kruszonych w szczękach. Lecz na próżno by kto mniemał, że Zbyszko myślał tylko o sobie, albowiem wolał on pokazywać i księżnie, i Danusi swoją rycerską siłę i wstrzemięźliwość niż łapczywością na rzadkie przysmaki poniżyć się w ich oczach. Jakoż, nabierając co chwila pełną garść orzechów, czy to laskowych, czy włoskich, nie wkładał ich między zęby, jak czynili inni, ale zaciskał swe żelazne palce, kruszył je, a potem podawał Danusi wybrane spośród skorup ziarna.

H. Sienkiewicz, *Krzyżacy*

Opracowanie lektury *Kwiat kalafiora* (do s. 23)

Załącznik 3



PROFESOR DMUCHAWIEC



 **Nauczmy dzieci wartości (do s. 35)****Załącznik 5**

Ustosunkuj się do poniższych stwierdzeń przez wpisanie określeń: TAK lub NIE

1. Murzyni mają wrodzone poczucie rytmu.
2. Małżeństwa powinny dobrać się według zasady podobieństwa rasy, wyznania lub warstwy społecznej.
3. Niskie czoło świadczy o miernej inteligencji.
4. W ramach jednego państwa powinni żyć ludzie jednej narodowości.
5. Za zabójstwo należy karać śmiercią.
6. Blondynki są delikatniejsze od brunetek.
7. Żydzi lubią pieniądze.
8. Kobiety są mniej inteligentne niż mężczyźni.
9. Chłopi są uparci.
10. Bioenergoterapeuci to szarlatani.
11. Ludzie są źli.
12. Wszyscy Cyganie kradną.
13. Żebracy to oszuści.
14. Rosjanie to jedna wielka mafia.
15. Niemcy są pedantyczni.
16. Szkoci są skąpi.
17. Polacy to alkoholicy.
18. Francuzi to lekkoduchy.
19. Włosi lubią śpiewać i gotować.

Jeśli uzyskałeś większość odpowiedzi TAK, to jesteś osobą skłoną do nietolerancji, ponieważ lubisz posługiwać się stereotypami myślowymi – poglądami zasłyszanyymi, opartymi na fragmentarycznej wiedzy lub fałszywych danych.

H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994



Joanna Gutowska, *Klasówka z majmy*

Anka jest chora

SONIA: Wiecie, że Anka jest chora?

MARTA: Skąd wiesz?

SONIA: Słyszałam, jak dozorczyńni mówiła, że złamała nogę.

OLA: Dozorczyńni złamała nogę?

SONIA: Głupia jesteś. Anka złamała nogę.

OLA: Sama jesteś głupia. Tak mówisz, że nie można nic zrozumieć.

MARTA: Nie kłóćcie się. Co jej jest? Co się stało?

OLA: Dozorczyńni?

MARTA: Co ty ciągle o dozorczyńni? Co się stało Ance?

SONIA: Mówiłam – złamała nogę. Przewróciła się na schodach. Ktoś rzucił skórkę od banana i tak się głupio poślizgnęła.

MARTA: Ale ma pecha. W piątek idziemy do teatru.

OLA: Coś ty? Ma szczęście. Nie będzie na klasówce z majmy.

SONIA: To ja już wolę lufę z majmy, niż leżeć ze złamaną nogą.

OLA: Ja lubię być chora. Przynoszą mi wtedy telewizor do pokoju. I mogę jeść sam kompot i czekoladki.

SONIA: Ale przecież taka złamana noga boli.

OLA: Pewnie ma gips na nodze i nigdy już nie będzie mogła chodzić.

MARTA: Ale gadasz... Mój tata też miał złamaną nogę i może chodzić, biegać, jeździć na nartach.

OLA: Ja widziałam w telewizji...

SONIA: Chciałabym zobaczyć, jak taki gips wygląda.

MARTA: Możemy do niej pójść. Mama mówiła, że jak ktoś jest chory, to trzeba go odwiedzać.

OLA: A moja mama mówiła, że nie wolno chorych odwiedzać, bo można się zarazić.

MARTA: Zaraz umrę ze śmiechu... Można się zarazić złamaną nogą? Trzymajcie mnie...

OLA: Ale katarzem można.

SONIA: Anka nie ma kataru, tylko nogę w gipsie.

OLA: Skąd wiesz, że nie ma kataru?

SONIA: Czy jak ktoś się kładzie do łóżka, to zaraz łapie go grypa, zapalenie płuc, ślepa kiszka i ropne migdały? Ty chyba ze strachu śpisz na stojąco.

MARTA: Dajcie spokój. Trzeba Ance powiedzieć, co jest zadane. Musimy do niej pójść.

OLA: Chyba nie będzie odrabiała lekcji?

MARTA: Musi odrabiać, bo później będzie miała zaległości.

OLA: Jak się ma zwolnienie, to pani nigdy nie pyta.

MARTA: I już nigdy nie będzie umiała ułamków?

SONIA: Jasne. Jak będzie dorostała i ekspedientka ją spyta, czy chce trzy czwarte kilo białego sera, to ona powie, że miała wtedy złamaną nogę i nie wie, co to jest trzy czwarte.

MARTA: I nigdy już nie dowie się, jaka jest długość równika i co to jest euglena.

SONIA: I kto to był Aleksander Wielki.

MARTA: Będzie miała dziurę w mózgu pełną gipsu ze złamanej nogi.

OLA: Co wy wygadujecie? Jakbyście same miały mózgi w gipsie.

MARTA: Musimy koniecznie powiedzieć jej, co było na lekcji.

SONIA: Trzeba jej zanieść kwiaty.

MARTA: Po co kwiaty?

SONIA: Moja mama, jak idzie do babci Mielczarkowej, to jej zanoszą kwiaty.

OLA: Anka nie jest babcią. Po co jej kwiaty? Ja bym wolą dostać czekoladki.

MARTA: A ja komiksy. Można sobie czytać cały dzień.

SONIA: No dobrze. Zanieśmy jej komiksy.

MARTA: I może jeszcze kasetę wideo z królikiem Bugsem?

SONIA: Kasetę nie, bo oni nie mają wideo, ale tę grę z melodyjką mogę jej pożyczyć.

OLA: Ale czy ona odda?

MARTA: Skąpiradło. Jeszcze jej nic nie pożyczyłaś, a już się boisz, czy odda.

OLA: Wcale się nie boję, wiesz.

SONIA: To pożycz jej jakąś fajną książkę. Zawsze się chwalisz, że masz tyle.

OLA: Zapytam mamę, czy mi pozwoli.

MARTA: Moja na pewno pozwoli, bo zawsze mówi, że trzeba pomagać słabszym, a chory to przecież słabszy, prawda?

SONIA: To kiedy do niej pójdziemy?

MARTA: Wszystkie razem?

OLA: No, jasne.

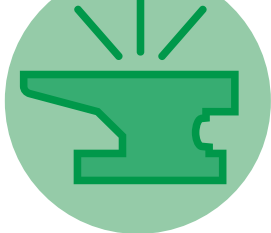
SONIA: Wszystkie nie. Każdego dnia ktoś jeden do niej pójdzie. Ja dziś nie mogę, bo mam angielski.

MARTA: Ja mogę dzisiaj pójść. Tylko wezmę komiks i grę.

SONIA: Ja pójdę jutro i przyniosę jej te obrazki, które pani pokazywała na biologii.

OLA: A ja?

MARTA: Ty pójdiesz pojutrze. Będziesz miała czas zapytać mamę, czy ci pozwoli pożyczyć książkę i zarazić się gipsem.



Nauczmy dzieci wartości (9)

Małgorzata Firsiof

Propozycja cyklu lekcji wychowawczych dla szkoły podstawowej

TEMAT MIESIĄCA – TOLERANCJA, ALTRUIZM, WRAŻLIWOŚĆ

Czas	Przebieg lekcji	Uwagi
10 min	<p>1. Odczytanie hasła miesiąca: „Trzeba pamiętać, że winniśmy mieć dla innych tyle wyrozumienia, cierpliwości i tolerancji, ile chcielibyśmy, aby oni mieli dla nas. Problem jednak w tym, że rzadko uznajemy, iż my również mamy w sobie coś, co innych może drażnić”.</p> <p>Rozmowa na temat znaczenia hasła miesiąca. Wyjaśnienie przez uczniów pojęć „tolerancja”, „altruizm” i „wrażliwość”. Odczytanie definicji tych pojęć z encyklopedii. Porównanie z naszymi spostrzeżeniami.</p>	<p>Plansza z hasłem przez cały miesiąc jest umieszczona na tablicy z klasową gazetką.</p> <p>Do dzisiejszej lekcji ustawiamy krzesła w kręgu.</p>
5 min	<p>2. Test <i>Czy jestem osobą tolerancyjną?</i> (→ załącznik 5). Uczniowie otrzymują test i odpowiadają na pytania.</p>	<p>Większość odpowiedzi twierdzących wskazuje osobę skłoną do nietolerancji.</p>
20 min	<p>3. Zabawy:</p> <p>GRA W KARTY</p> <p>Siedzimy w kręgu. Prowadzący ma przygotowane karty z opiniami dotyczącymi życia w klasie (przynajmniej po jednej dla każdego dziecka). Uczniowie po kolei losują po jednej kartce, czytają na głos napisane na niej zadanie i wyrażają opinię na jego temat. Na koniec osoby, które zgadzają się z tą opinią, podnoszą rękę do góry.</p> <p>TAKI SAM I INNY</p> <p>(Rosemarie Portmann, <i>Gry i zabawy przeciwko agresji</i>)</p> <p>Uczestnicy po kolei otrzymują polecenia typu:</p> <ul style="list-style-type: none">● Wstań i dotknij wszystkie dzieci, które mają coś czerwonego● Dotknij każdego, kto ma na nogach sandały● Dotknij każdego, kto nosi zegarek● Dotknij każdego, kto jest chłopcem lub dziewczynką tak jak ty itp.	<p>Na kartkach są zdania typu: Ci, co źle się uczą, po prostu są głupszy. Nie lubię kolegów, których często daje mi się za przykład. Jeżeli ktoś mi dokucza, należy odplącić mu tym samym.</p>

Czas	Przebieg lekcji	Uwagi
	<p>GRUPOWY OBRAZEK (Rosemarie Portmann, <i>Gry i zabawy przeciwko agresji</i>) Każde dziecko otrzymuje kartkę dużego formatu. Wszyscy zaczynają na niej rysować pracę na temat tolerancji. Następnie, na określony sygnał, przekazują swoją kartkę sąsiadowi z prawej strony i rysują obrazek na otrzymanej. Kartki podajemy tak długo, aż wrócą do właścicieli. Następuje prezentacja prac.</p>	
<p>10 min</p>	<p>4. Scenka <i>Anka jest chora</i> (→ załącznik 6). Rozmowa na jej temat: Co mi się podobało, a co nie w głównych bohaterach?</p>	<p>Tydzień wcześniej uczniowie odpowiedzialni za tę lekcję otrzymują tekst scenki do przygotowania w domu.</p>

Opanować złość

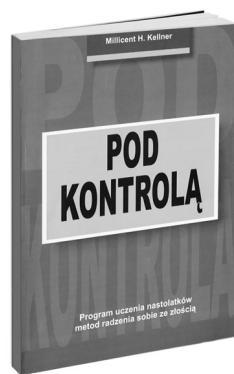
Dużo ostatnio mówimy i słyszymy o agresji w szkole, dlatego chciałabym polecić książkę Millicenty H. Kellner pod tytułem *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*.

Książka zawiera cykl scenariuszy sesji poświęconych pracy nad złością, rozpoznawaniu i nazywaniu jej oraz radzeniu sobie z nią. Ponadto zamieszczono w niej specjalne arkusze obserwacyjne dla prowadzącego, które można wypełniać, ułatwiając sobie w ten sposób obserwację grupy.

Scenariusze są ciekawe i przejrzyste. Uczniowie pracują w grupach, odgrywając scenki – zasady ich odgrywania są szczegółowo wyjaśnione. W trakcie cyklu uczniowie, pracując nad złością, rozpoznają własne reakcje, uczą się radzenia sobie z silnymi negatywnymi emocjami. Ważnym elementem rozpoznawania własnych reakcji jest dostrzeżenie nie tylko przyczyn, ale również miejsc, w których najczęściej tracimy panowanie nad sobą. Uczniowie poznają własne reakcje, również te fizjologiczne – autorka proponuje np. pomiar ciśnienia dla uświadomienia uczniom wpływu złości na naszą fizjologię. Uczniowie obserwując zmiany w wyglądzie i zachowaniu swoim i kolegów, jednocześnie przekonują się, że złość jest normalnym, ludzkim uczuciem, z którym można sobie poradzić. Dowiadują się, że mądrzej jest opanować złość, ponieważ prowadzi to do lepszych rezultatów w dążeniu do własnych celów, jest skuteczniejszą strategią w życiu.

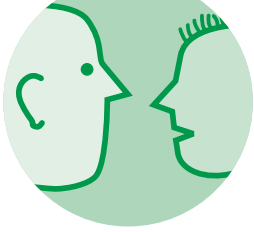
Książka zawiera bardzo szczegółowe uwagi dla prowadzącego, daje możliwość pracy nawet mniej doświadczonym pedagogom.

Gorąco polecam.



Tatiana Witkowska

Millicent H. Kellner, *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*,
Firma Szkoleniowo-Konsultingowa Jakub Kołodziejczyk, Kraków 2004



Szkoła bez stresu?

Jolanta Zianowicz-Szulfer

Stres jest zjawiskiem bardzo powszechnym, towarzyszy nam od urodzenia aż do śmierci. Zazwyczaj większość z nas kojarzy go z czymś złym, niepożądanym. Dotyczy ludzi w różnym wieku i w różnorodnych sytuacjach życiowych. Dosięga nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Nie jesteśmy w stanie pozbyć się go całkowicie ani myśleć o nim pozytywnie, pomimo że w niektórych sytuacjach jest nam bardzo potrzebny.

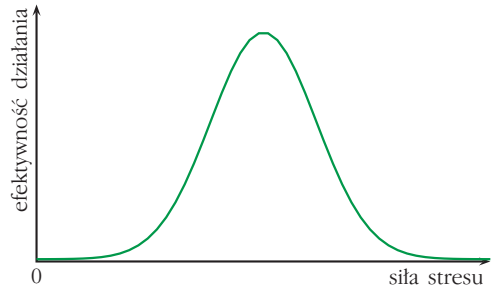
Mówi się często, że stres to znak naszych czasów. Rozwój cywilizacji i ciągle pośpiech przyczyniają się do stawiania sobie coraz to większych wymagań. Konsekwencją tego zjawiska jest stan napięcia, który zarówno może siać spustoszenie w naszym organizmie, jak i prowadzić do konstruktywnej mobilizacji. Stresowi podlegamy niemal nieustannie. Trudno sobie wyobrazić szkołę jako miejsce bez stresu, choć zdarza się, że niektóre placówki zamieszczają takie hasła w swoich folderach informacyjnych. Gdyby ta wizja okazała się realna, można by obawiać się pozbawienia sił życiowych uczniów danej szkoły. Wiele osób marzy o pracy, szkole, życiu bez stresu, nie zdając sobie sprawy, że w rzeczywistości takiego stanu nie pożądamy. Jak wykorzystać wiedzę o różnych obliczach stresu, by przynosił on nam same korzyści?

Stres pozytywny i negatywny

Mechanizm stresu pozwolił przetrwać człowiekowi pierwotnemu, który dzięki niemu mógł ratować się ucieczką np. przed groźnym zwierzęciem, mobilizując mięśni do nadzwyczajnego wysiłku. Ale czyż obecnie taka forma mobilizacji może pomóc nam w sprawnym radzeniu sobie z codziennymi trudnościami? Zdecydowanie nie. Uciekając od problemów, raczej doprowadzimy do ich spiętrzenia i pojawienia

się ze zdwojoną siłą w najmniej oczekiwanym momencie.

Stres wpływa na efektywność naszych działań i zachowań. Warto pamiętać, że może być on motorem życia, ale jest też odpowiedzialny za paraliż i dezorganizację funkcji życiowych. Biorąc pod uwagę skrajne rezultaty działania stresu na człowieka, Hans Selye, lekarz, który był prekursorem badań nad stresem, wyróżnił stres pozytywny – eustres i negatywny – dystres.



Krzywa optymalnego poziomu stresu

W sensie reakcji fizjologicznych organizmu eustres i dystres nie różnią się od siebie, tzn. charakteryzują się tymi samymi objawami, takimi jak pocenie się, przyspieszone bicie serca, czerwienienie się. W podobny sposób nasz organizm może zareagować na wizytę u dentysty i na romantyczny pocałunek. W sensie psychologicznym różnica jest znacząca. Dystres kojarzy się z paraliżem, dezintegracją, nieprzyjemnym napięciem, natomiast eustres jest czynnikiem motywującym do działania, pomimo nieprzyjemnych odczuć.

Optymalny poziom napięcia

W potocznym rozumieniu słowo „stres” określa zjawisko dystresu. Wiąże się to przede wszystkim z edukacją na temat stresu, która skupia

się głównie na redukcji objawów dystresu, oraz z powszechnym przekonaniem, że jest on zjawiskiem negatywnym. Stąd też pojawiają się hasła reklamowe typu: „Zapewniamy naukę w bezstresowych warunkach”. Zazwyczaj o eustresie mówimy, posługując się terminem motywacji lub mobilizacji, których nie kojarzymy ze stresem.

Krzywą optymalnego stresu można porównać do temperatury ciała człowieka i efektywności działań. Mały, a właściwie zbyt niski poziom napięcia w organizmie to stan porównywalny do sytuacji, kiedy termometr wskazuje 35°C. Temperatura ta jest wskaźnikiem osłabienia organizmu. Człowiek czuje się zmęczony, brakuje mu siły, jest ospały, niechętny do działania i nie chce się w nic angażować. Podobnie funkcjonuje człowiek w sytuacji, gdy jego poziom stresu jest za mały. Kiedy temperatura ciała wzrośnie do 36,6°C, nasza kondycja psychofizyczna znacznie się poprawia, gdyż jest to temperatura optymalna dla zdrowego człowieka. Z taką temperaturą można pracować, wykazując większą energię i chęć realizacji ambitnych celów. Przekładając ten stan na krzywą stresu, uzyskujemy najkorzystniejszy poziom pobudzenia. Człowiek, by sprawnie działać, potrzebuje odpowiedniego napięcia, mobilizacji. Optymalny poziom napięcia nie jest wielkością stałą dla wszystkich (dlatego nie ma wartości liczbowych na podanym wykresie). Każdy reaguje indywidualnie i do wykonania tego samego zadania różne osoby mogą potrzebować innych dawek napięcia. Optymalny poziom napięcia gwarantuje sprawne działanie, adekwatne do sytuacji i potrzeb człowieka. Kiedy temperatura ciała zaczyna przekraczać 36,6°C, człowiek czuje się coraz gorzej, staje się słabszy, traci chęć do działania, nie jest w stanie efektywnie pracować. Podobnie dzieje się, gdy rośnie napięcie; człowiek ani fizycznie, ani psychicznie nie potrafi uporać się z powierzonymi mu zadaniami. Narastający stres jest bardzo silnym obciążeniem. Jeśli

zbyt długo utrzymuje się w naszym organizmie i psychice, może prowadzić do dezorganizacji działania i ogólnego poczucia wyczerpania.

Stres pozytywny jest pomocny w stymulowaniu do działania. Dzięki eustresowi człowiek podejmuje wyzwania i osiąga zakładane rezultaty. W sytuacji, kiedy bodziec wywołujący stres działa z umiarkowaną siłą (optymalną dla danej osoby) i przez krótki czas, powstające emocje są siłą pobudzającą do działania. Bez nich człowiek nie jest w stanie zmotywować się do zmagania z trudnościami.

Stres sprzymierzeńcem nauczyciela

Wykorzystajmy stres, by mobilizować naszych uczniów do podejmowania wyzwań, i zwiększajmy ich indywidualne zasoby w radzeniu sobie ze stresem. Zasobem w radzeniu sobie ze stresem może być np. wiedza na temat mechanizmów powstawania stresu oraz technik redukcji napięcia. Jeśli wiemy, w jaki sposób redukować stres, to istnieje większe prawdopodobieństwo, że skorzystamy z tej wiedzy, aby poprawić swój komfort psychiczny. Wiedza na temat konsekwencji długotrwałego stresu może przyczynić się do tego, że będziemy próbować zmieniać swój styl życia.

Zasobem w trudnych sytuacjach życiowych jest z pewnością wsparcie innych – rodziny, przyjaciół, ale i nauczyciela, do którego mamy zaufanie. Doświadczenia z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych są również zasobem. Wyobraźmy sobie, że uczeń ma się przygotować do wystąpienia przed większą grupą osób. Pierwsza taka prezentacja będzie się wiązała z dużą dawką stresu, ponieważ uczeń jest postawiony w nowej dla siebie sytuacji. Już sam fakt, że nigdy czegoś takiego nie robił, przyczynia się do zwiększenia napięcia. Nie jest on przekonany, czy sprosta postawionym wyzwaniom. Kolejne wystąpienia mogą również być dla niego

Stresu nie da się uniknąć. Sztuką jest uczyć się żyć pełnią życia i nie dać się zniechęcić. Sekret to... żyć bardziej inteligentnie.

Hans Selye

stresujące, ale siła napięcia za każdym razem raczej będzie malała, a nie rosła. Oswojenie się z trudną sytuacją przyczyni się do tego, że po kilku wystąpieniach może odczuwać tylko małe zdenerwowanie i swobodnie będzie prezentować przygotowany materiał. Konfrontacja z sytuacją wywołującą stres daje mu poczucie, że poradził sobie w danych okolicznościach, i na podstawie tego będzie w stanie przewidy-

wać, że w przyszłości, w podobnych warunkach, również sprostą stawianym mu oczekiwaniom.

Zatem nie oszczędzajmy swoim uczniom rozsądnie dawki stresu. Starajmy się jedynie utrzymać go na optymalnym dla nich poziomie, który będzie motywował do działania i budował ich zasoby osobiste pomocne w dorosłym życiu.

Rozwiązywanie sporów

Dawid Bałutowski

Mediacje rówieśnicze to skuteczny sposób łagodzenia szkolnych konfliktów, stosowany na Zachodzie od kilkudziesięciu lat. Ich celem jest wypracowanie takiego rozwiązania, które będzie satysfakcjonujące dla obydwu skonfliktowanych stron.

Mediacje są rodzajem pertraktacji, w których osoba trzecia, przeszkolony mediator, pomaga znaleźć rozwiązanie w sytuacji, w której przynajmniej dwie strony nie umieją się ze sobą porozumieć. Celem mediacji jest wspólne wypracowanie takiego rozwiązania konfliktu, w którym mamy do czynienia z dwoma zwycięzcami. Nie ma tutaj przegranych, obie strony powinny z rozwiązania odnieść korzyści.

Mediacja składa się z określonych faz, w trakcie których skłócenie uczniowie opowiadają o konflikcie ze swojej perspektywy, mają możliwość odreagowania negatywnych uczuć i opowiedzenia o nich, usiłują dotrzeć do głębszego znaczenia konfliktu, wreszcie poszukują satysfakcjonującego rozwiązania i wybierają to, które dla obu stron wydaje się najbardziej atrakcyjne. Spotkanie mediacyjne kończy się spisaniem ustaleń. Protokół zawierać może przeprosiny, propozycje rekompensaty i wszelkie inne pomysły rozwiązania sporu. Po upływie jakiegoś czasu (zwykle dwóch tygodni) mediator spotyka się z uczniami raz jeszcze, aby sprawdzić, czy zapisane ustalenia zostały zrealizowane.

Dopasowanie programu

Program „Mediacje szkolne” składa się z trzech etapów: kształcenia wolontariuszy, zajęć w szkołach i tworzenia w szkołach Centrów Mediacji Rówieśniczej.

Pierwszy etap polega na przeszkoleniu zespołu wolontariuszy, którzy następnie poprowadzą zajęcia w szkołach. W 2005 roku w Krakowie zostało przeszkolonych 12 wolontariuszy: licealistów, studentów psychologii i pedagogiki.

Początkowo wolontariusze uczestniczyli w warsztatach mediacji prowadzonych przez Pracownię Psychologiczną Elżbiety Soltys. Uczyli się również, jak pracować z młodzieżą, jak prowadzić zajęcia i wspierać młodzieżowych liderów.

Szkolenia z zakresu mediacji rówieśniczej wykorzystywały podręcznik Diemuta Hauka *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą*. Podręcznik ten zawiera 10 scenariuszy lekcji dla młodzieży z zakresu mediacji. Nie wszystkie ćwiczenia i teksty z książki przystawały do polskich warunków, dlatego opracowaliśmy kilka dodatkowych ćwiczeń i zmieniliśmy niektóre dialogi z książki. Rozszerzyliśmy również scenariusze o treści związane z teorią konfliktu, jego rodzajami i sposobami rozwiązania oraz o elementy negocjacji, tak aby maksymalnie dopasować program do potrzeb i możliwości polskiej młodzieży.

Przeszkoleni i przygotowani wolontariusze przystąpili następnie do etapu drugiego, czyli przeprowadzenia cyklu 10 warsztatów w krakowskich szkołach, które zgłosiły się do udziału w projekcie. W ubiegłym roku były to trzy krakowskie gimnazja i jedno liceum.

Jak udało nam się zaangażować uczniów, którzy przecież musieli poświęcić swój dodatkowy czas i przez trzy miesiące, raz w tygodniu uczestniczyć w warsztatach? Przede wszystkim po rozmowie z dyrekcją szkoły skontaktowaliśmy się z pedagogami bądź psychologami szkolnymi. We wszystkich czterech szkołach ich reakcje były bardzo pozytywne i przyjęli pomysł z dużym zainteresowaniem. Wzięli na siebie obowiązek przygotowania sali, a także poinformowali młodzież o warsztatach. Dodatkowo skontaktowaliśmy się z samorządami uczniowskimi, które pomogły w dotarciu do uczniów z informacją i zachęciły do wzięcia udziału w projekcie. W jednej ze szkół wolontariusze sami zorganizowali akcję informacyjną z wykorzystaniem plakatów i ulotek. W ten sposób w każdej ze szkół udało się zebrać grupę uczniów, którzy chcieli zostać szkolnymi mediatorami. Grupy te, w zależności od szkoły, liczyły od 4 do 16 osób.

Pracowici wolontariusze

Uczniowie bardzo aktywnie uczestniczyli w warsztatach. Forma warsztatów, których tylko niewielką część stanowiły wykłady teoretyczne, resztę zaś – metody aktywne, takie jak gry i zabawy interpersonalne, dyskusje, burze mózgów, odgrywanie ról i symulacje, była sporą atrakcją dla młodzieży przyzwyczajonej do lekcji prowadzonych metodą wykładową. Dodatkowym atutem był młody wiek wolontariuszy, którzy szybko i łatwo nawiązali dobry kontakt z uczniami. Wszystko to prawdopodobnie sprawiło, że uczniowie regularnie zostawali po lekcjach, aby uczestniczyć w warsztatach, i ich zaangażowanie nie zmniejszyło się do końca trwania projektu.

Równoległe z prowadzeniem zajęć w szkole wolontariusze regularnie spotykali się na gru-

powych superwizjach, gdzie korzystali z fachowej pomocy i porady Elżbiety Sołtys, trenera i superwizora Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, jak również wymieniali się doświadczeniami oraz opowiadali o trudnościach i sukcesach w prowadzeniu zajęć.

Najtrudniejszym zadaniem, jakie stało się następnie przed wolontariuszami i uczniami, a zarazem ostatnim etapem projektu było powołanie w szkołach Centrów Mediacji Rówieśniczych. Miał to być punkt (np. gabinet psychologa lub pedagoga), w którym młodzi mediatorzy prowadziliby dyżury w określonych stałych dniach i godzinach. Na tym etapie były niezbędne pomoc i zaangażowanie nauczycieli i rodziców. Z nauczycielami i rodzicami przeprowadzono spotkania, poinformowano ich o przedsięwzięciu i zasadach mediacji.

Trzy filary systemu

Najważniejsze i zarazem najtrudniejsze do zaakceptowania okazały się trzy zasady mediacji rówieśniczych:

- poufność,
- dobrowolność,
- zawieszenie kary.

Poufność oznacza, że wszystkie treści pojawiające się na spotkaniu mediacyjnym pozostają tajemnicą. Ani uczniowie, ani mediator nie mogą ujawniać żadnych informacji poza drzwiami



pokoju mediacyjnego, co jest niezwykle ważne dla poczucia bezpieczeństwa uczestników mediacji i zachęca ich do mówienia o sobie, swoich problemach i uczuciach. Jedyną informacją, którą można przekazać nauczycielom i rodzicom, to ta, czy mediacja zakończyła się sukcesem, czy nie. Bardzo ważne jest zatem, aby dorośli nie wywierali presji i nie stawiali mediatorów ani uczestników mediacji w trudnej sytuacji, wypytując „Co się stało?”, „O czym rozmawialiście?”, „Jakie znaleźliście rozwiązanie sytuacji?” itp.

Kwestia druga, czyli dobrowolność, ma nie mniejsze znaczenie dla skuteczności spotkania mediacyjnego. Żeby osiągnąć porozumienie, trzeba przede wszystkim chcieć się porozumieć. Nawet najbardziej doświadczony mediator nie będzie w stanie nakłonić skłóconych stron do szukania porozumienia i pracy nad wspólnym rozwiązaniem problemu, jeśli uczniowie nie będą tego chcieli, jeśli będą zmuszani przez nauczyciela czy dyrektora do uczestnictwa w mediacji. Mediacja nie może być karą, ale alternatywą, decyzją, za której podjęcie odpowiedzialność biorą uczniowie. Również niechęć i przymus, jaki odczuwa mediator, prawdopodobnie wpłyną na zmniejszenie jego efektywności. Nie należy więc nakłaniać ani tym bardziej wymagać, aby na przykład szkolni liderzy, członkowie samorządu szkolnego albo najzdolniejsi uczniowie zostali mediatorami. Mediatorem nie może zostać osoba wyznaczona do tego wbrew swojej woli.

Uczniowie będący w konflikcie powinni sami decydować, czy wolą się poddać karze, czy procesowi mediacji.

Wreszcie kwestia ostatnia i chyba najtrudniejsza. Mediacja jest alternatywą dla kary. Oznacza to, że jeśli osoby skłócone w trakcie mediacji osiągną porozumienie, to kara, która groziła im za dany czyn, zostaje zniesiona. Nawet jeśli mamy do czynienia z sytuacją, gdy występują

sprawca i ofiara (jak np. pobicie, drobna kradzież itp.) i obie strony dobrowolnie decydują się na mediację, która kończy się sukcesem, sprawca nie może być dodatkowo ukarany. W przeciwnym razie spotkanie mediacyjne nie miałoby sensu. Nauczycielom często trudno jest zaakceptować fakt, że „winny” nie ponosi kary. Uważają, że jest to forma wymigania się od odpowiedzialności. Ale tak nie jest. W trakcie mediacji można wypracować wiele form rekompensaty za swoje uczynki. Ta rekompensata działa znacznie skuteczniej od kary. Przede wszystkim osoba zgadzająca się na jakąś formę zadośćuczynienia bierze odpowiedzialność za swoje czyny. Wzrasta wówczas prawdopodobieństwo dochowania postanowień powziętych w czasie mediacji, które mogą być nawet konstruktywnymi wyzwaniem. Z kolei dla

Jedyną informacją, którą można przekazać nauczycielom i rodzicom, to ta, czy mediacja zakończyła się sukcesem, czy nie.

poszkodowanego ucznia rekompensata w postaci pomagania w lekcji, pomocy przy pracach domowych itp. może być zdecydowanie bardziej atrakcyjna niż nagana udzielona koleżance lub koledze bądź wezwanie jego rodziców

do szkoły. Rolą nauczyciela jest więc w konfliktowej sytuacji zaproponowanie uczniom spotkania mediacyjnego i obietnica, że jeśli zakończy się ono powodzeniem, inne konsekwencje ze strony szkoły nie będą wyciągane.

Zrozumienie i akceptacja wszystkich opisanych czynników jest najważniejszą sprawą dla efektywności mediacji szkolnych.

Zainteresowanie ze strony szkół i samych uczniów każe myśleć z optymizmem o przyszłości mediacji szkolnych, których zaletą, oprócz wielu korzyści dla uczniów, jest dostarczenie nauczycielom nowej metody wychowawczej jako alternatywy dla dotychczasowego systemu wychowawczego.

Autor jest psychologiem, współpracuje z Pracownią Psychologiczną Elżbiety Sołtys, która wdrażała program mediacji rówieśniczych w krakowskich szkołach.



Czy można się na czymś *fokusować*?



Zapóżyczania językowe są zjawiskiem bardzo starym, znanym od niepamiętnych czasów. To bardzo wygodny sposób pożyczania, bo nie trzeba oddawać. Nic dziwnego, że każdy ze znanych języków ma w swoim zasobie słownikowym wyrazy zapożyczone z jakiegoś innego języka. Polszczyzna nie jest wyjątkiem. Istnieje wiele sposobów fonetycznego i gramatycznego przyswajania wyrazów obcych, co sprawia, że możemy bez trudu zaadaptować obce jednostki leksykalne.

Jednym z bardziej produktywnych sposobów spolszczania wyrazów obcych jest tworzenie czasowników z zakończeniem *-ować*. Tak weszły do naszego języka przykładowo od dawna używane wyrazy: *trenować*, *startować*, *parkować*, *telefonować*, *boksować*, *sponsorować* (często równoległe z rzeczownikami obcego pochodzenia, np. *start*, *telefon*, *boks*, *sponsor*). Do nowszych zjawisk tego rodzaju należą przykładowo czasowniki: *bukować* 'rezerwować', *resetować* 'włączać ponownie komputer', *emailować* 'wysłać e-maila', *SMS-ować* 'wysłać SMS-y', *grillować* 'urządzać spotkanie towarzyskie przy grillu', *skreczować* 'wytwarzać dźwięki z płyty winylowej poprzez szuranie po niej igłą gramofonową', *czardżować* 'obciążać kogoś rachunkiem'. Źródłem dla tych nowinek leksykalnych jest bardzo ekspansywna w ostatnich latach angielszczyzna. Łatwe spolszczenie gramatyczne angielskich wyrazów dobrze świadczy o możliwościach języka polskiego w skutecznym włączaniu do naszego zasobu słownikowego nowych nabytków.

Jednak łatwość adaptacyjna może prowadzić do zjawisk niepożądanych. Można się zastanawiać, czy rzeczywiście musimy *bukować bilet*, skoro można *bilet rezerwować*. Spotykamy się niekiedy z takimi zwrotami: *fokusować się na jakiejś tematyce*, *zipować jakiś plik*, *przeformatować maila*. Dla wielu Polaków są to niezrozumiałe określenia. Toteż zamiast czasowników obcego pochodzenia z polskim zakończeniem *-ować*, lepiej użyć tradycyjnych wyrazów w analogicznych zwrotach: *skupiać się na jakiejś tematyce*, *pakować plik*, *prześłać wiadomość* itp.

Powinniśmy w sposób naturalny bronić się przed nadmiarem nowości wyrazowych w języku i przejmować tylko takie słowa, które są rzeczywiście niezbędne albo z których użycia czerpiemy jakąś wyraźną korzyść. Jeśli okażą się potrzebne, to i tak prędzej czy później trafią do naszego języka, a my nie musimy przyspieszać tego procesu.

prof. dr hab. Edward Łuczyński
językoznawca

PORADNIA JĘZYKOWA „MIĘDZY NAMI POLONISTAMI”

- Problemy?
- Pytania?
- Wątpliwości?
- Niejasności?

Damy radę! Prosimy o listy lub e-maile pod adresem mnp@gwo.pl
Nasi specjaliści w kolejnych numerach będą odpowiadać na Państwa listy.

ODMIANA NAZWISK

Proszę o wyjaśnienie, jaka jest poprawna forma dopełniacza nazwiska Połec – Połcia czy Połecia.

Agnieszka Iwińska

Bardzo często brzmienie nazwisk nie różni się od brzmienia wyrazów pospolitych, jednak ich funkcja jest zdecydowanie inna. Nazwiska wskazują na osoby, podczas gdy rzeczowniki pospolite mają określone znaczenie. Pan *Kwiatek* to konkretna osoba, natomiast *kwiatek* to określony typ rośliny czy jej części.

Normy poprawnościowe języka polskiego w zdecydowanej większości proponują odmianę nazwisk analogiczną do wyrazów pospolitych. Wyjątek stanowią niektóre nazwiska, takie jak *Gołąb*, *Kozioł*, *Kociół*, *Jarząb*, które mogą występować w swoistych formach, np. nie ma pana *Gołąba*, *Kozioła*, *Kocioła*, *Jarząba*, chociaż możliwe jest też używanie form analogicznych wyrazów pospolitych, tj. *Gołębica*, *Kozła*, *Kotła*, *Jarzębia*. Widać jednak utrwalającą się tendencję do wyróżniania tych nazwisk swoistym typem odmiany.

Jeśli chodzi o nazwisko *Połec*, to oczekuje się odmiany takiej samej jak w wypadku rzeczownika *połec*, a więc np. *spotkałem pana Połcia*. Czy zatem nie jest możliwe użycie formy *Połecia*? Jeśli nosiciel tego nazwiska życzy sobie takiej formy, nie można mu tego zabronić, bo jest to zgodne z opisaną wyżej tendencją. Jednak na razie normy poprawnościowe oraz poczucie językowe większości Polaków przemawiają za formą *Połcia*.

prof. dr hab. Edward Łuczynski

R E K L A M A



Jak opanować lęk przed publicznymi wystąpieniami?

Jak nawiązać kontakt z publicznością?

Jak zapamiętać tekst?

Jak umiejętnie operować głosem?

Jak wybrać odpowiedni temat przemówienia?

Na wszystkie te pytania znajdą Państwo odpowiedź w książce *Mów śmiało!* wydanej przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

Ćwiczenia, wskazówki oraz przykłady zajęć klasowych można wykorzystać zarówno w czasie lekcji, jak i na zajęciach pozalekcyjnych. Książka jest przeznaczona do pracy z uczniami na wszystkich poziomach edukacyjnych.

www.gwo.pl



I tak warto żyć

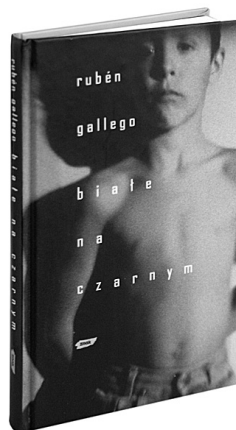
Jaki z niego bohater, z tego d'Artagnana? Ma dwie ręce, nogi, młodość, urodę i szpadę. I wciąż popełnia głupstwa dla sławy i pieniędzy. A Ruben – narrator i bohater powieści *Białe na czarnym* – urodził się częściowo sparaliżowany. Nie ma rodziny i żyje w obcym kraju. Obcym i strasznym. Dlatego nie rozumie, jak można się zachwycać trzema muszkietierami. Ruben musi być bohaterem. Nie ma wyjścia. Może być bohaterem albo trupem. Wybiera życie.

Dzieciństwo i młodość spędził w radzieckich domach dziecka. Domy dziecka są różne. Lepsze i gorsze. Tak samo, jak ludzie, którzy w nich pracują. Zdarzają się kanalie i święci. Choć złych jest więcej. Ale nawet najgorszy dom dziecka jest lepszy od domu starców, do których kieruje się upośledzonych młodych ludzi zaraz po ukończeniu przez nich szkoły podstawowej. W domu starców, bez sprawnych rąk i nóg, trudno przeżyć. Ale Ruben się nie daje. Kurczowo trzyma się życia. Przechodzi przez piekło, ale jakimś cudem ostatecznie wygrywa. Udaje mu się założyć rodzinę. Ma kochającą żonę, dzieci, pracę... Ta historia wydarzyła się naprawdę. Autor książki, Rubén Gallego, jest synem Wenezuelczyka i Hiszpanki, wnukiem szefa Komunistycznej Partii Hiszpanii, który zbiegł do Rosji przed reżimem generała Franco. Matce Gallego, który urodził się sparaliżowany, lekarze powiedzieli, że chłopiec zmarł przy porodzie. Ruben wychowywał się w sowieckich domach dziecka. Swoje doświadczenia opisał w sposób ostry i przejmujący, ale pozbawiony ckliwości i oskarżycielskiego tonu.

Książka Gallego, uznana za najlepszą rosyjską powieść 2003 roku, uhonorowana została prestiżową nagrodą Bookera.

PAM

Rubén Gallego, *Białe na czarnym*, ZNAK, Kraków 2005



Zamknięty świat Zuzanny

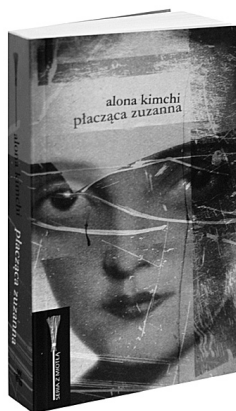
Bohaterka powieści, trzydziestokilkuletnia Suzanna Rabin, mieszka razem z matką, od której jest całkowicie uzależniona. Kobieta boi się żyć, najchętniej w ogóle nie wychodziłaby ze swojego pokoju.

Powiedzieć, że Suzanna ma problemy natury psychologicznej, to powiedzieć niewiele. Suzanna jest osobą zaburzoną emocjonalnie, zamkniętą w sobie, a nawet skłoną do autodestrukcji. Uczestniczy w terapii, ale nie angażuje się w nią na tyle, by przyniosła ona jakąś poprawę. Wygodne i ułożone życie Suzanny zmienia się, gdy odwiedza ją daleki kuzyn z Ameryki. Naor sprawia, że kobieta postanawia odmienić swoje życie...

Alona Kimchi mieszka w Tel Awiwie. Studiowała dramat, pracowała jako aktorka i dziennikarka, reżyserowała i pisała sztuki teatralne. W 1996 roku opublikowała tom opowiadań *Ja, Anastazja*, nagrodzony prestiżową nagrodą literacką ACUM, a w 2001 roku wydała książkę dla dzieci pt. *Doskonała i zaklęty krąg*. *Placząca Zuzanna* jest jej debiutem powieściowym. Dotychczas książka została przetłumaczona na dziesięć języków.

AGM

Alona Kimchi, *Placząca Zuzanna*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006





POCZET POLONISTÓW POLSKICH EWA DAŁKOWSKA

Nie umiałam stawiać dwój

Dlaczego zdecydowała się Pani najpierw studiować polonistykę, a dopiero potem zdać do szkoły teatralnej?

W szkole średniej byłam ogólnie uzdolniona i radziłam sobie dobrze z wszystkich przedmiotów. Po maturze chciałam nawet zdawać na biologię, ale nauczycielka powiedziała mi, żebym się nie wygłupiała i poradziła złożyć papiery do szkoły teatralnej. Mój tata nie był jednak zachwycony tym pomysłem. Stwierdził, że nie jest w stanie utrzymać mnie poza Wrocławiem, gdzie mieszkaliśmy. Ale przypuszczam, że był to tylko pretekst, że po prostu przestraszył się tej szkoły aktorskiej. Wobec tego zdenerwowałam się i zaproponowałam, aby wybrał mi jakieś studia dla pańienek z dobrych domów. I stanęło na filologii polskiej. Zdałam pomyślnie egzamin na Uniwersytet Wrocławski. Od razu też dostałam się do teatru studenckiego „Kalamur”. Zaczęłam grać, jeździć z teatrem na występy, a nawet zarabiać pieniądze. Więc trochę zaniedbałam studia. Ale już wówczas miałam przemożną potrzebą zostania aktorką.

Po drugim roku, w tajemnicy przed rodzicami, zdawałam do szkoły teatralnej w Warszawie, ale niestety się nie dostałam. Rok później spróbowałam ponownie, tym razem do szkoły w Krakowie. Zostałam przyjęta.

Byłam wówczas po trzecim roku filologii i do ukończenia studiów zostały mi dwa lata. Moi profesorowie zwolnili mnie z uczestnictwa w zajęciach, ale cały materiał musiałam zaliczać indywidualnie. Bez przerwy miałam więc jakieś egzaminy. Zarywałam noce, ucząc się do tych wszystkich zaliczeń. Nie było łatwo pogodzić studiów aktorskich z polonistyką. Straciłam wówczas sporo zdrowia.



foto. PAP

Ewa Dałkowska – wybitna aktorka teatralna, filmowa i telewizyjna.

Ukończyła polonistykę na Uniwersytecie Wrocławskim (1970) i PWST w Warszawie (1972).

Od 1974 roku związana z Teatrem Powszechnym, gdzie zagrała szereg znaczących ról zarówno w repertuarze klasycznym, jak i współczesnym (m.in. Kobiety w „Sprawie Dantona”, Maryjkę w „Prezydentkach”, Madge w „Garderobianym”).

Śpiewa w Kabarecie pod Egidą, występuje na wrocławskich Przeglądach Piosenki Aktorskiej, a także przygotowuje własne recitale.

Ma w swoim dorobku wiele wybitnych ról filmowych, m.in. w „Nocach i dniach” Jerzego Antczaka, „Nadzorze” Wiesława Saniewskiego, „Bez znieczulenia” Andrzeja Wajdy, „Kobiecie z prowincji” Andrzeja Barańskiego.

Stale obecna w spektaklach Teatru TV.

Laureatka Złotego Ekranu, Nagrody im. Boya, a także licznych nagród na festiwalach teatralnych.

Pracę magisterską, która nosiła tytuł *Dramaty staropolskie w teatralnej interpretacji Kazimierza Dejmka*, pisałam u Czesława Hernasa. Obroniłam się jako jedna z pierwszych na roku, mimo że na studiach raczej nie należałam do najpilniejszych studentek.

Miała Pani praktyki w szkołach?

Wysłano nas z koleżankami bodajże do Jeleniej Góry. Pierwszą lekcję miałam przeprowadzić w ósmej klasie, temat dotyczył Konrada Wallenroda. Weszłam pewnie do klasy, z dziennikiem pod pachą. Lekcję co prawda przeprowadziłam dokładnie według konspektu, ale nie bardzo potrafiłam sprostać innym obowiązkom nauczycielskim. Na przykład wstydziłam się sprawdzić listę obecności, miałam też problem, aby powiedzieć uczniowi: *Siadaj, dwójka*. Nauczyciel, który obserwował tę lekcję, po jej zakończeniu spytał mnie, czy nie wolałabym raczej poprowadzić kółka żywego słowa. Wiedziałam już, że na nauczycielkę się nie nadaję.

Czy studia polonistyczne były dla Pani rozwijające intelektualnie?

Na pewno, choć mogłam zyskać znacznie więcej, niż zyskałam. Teraz tego żałuję. Miałam przecież wspaniałych wykładowców – żeby wspomnieć tylko Czesława Hernasa, wybitnego znawcę literatury barokowej – a także świetne koleżanki i kolegów.

Uważam, że dobrze jest skończyć studia humanistyczne, bo to daje pewien aparat poznawczy, wyrabia nawyk obcowania z wiedzą.

Przygotowując się do roli, często obstawiam się książkami, aby na przykład lepiej poznać epokę, w której żyła grana przeze mnie postać. Żeby zobaczyć, w jakim klimacie umysłowym ta postać się porusza.

Czyli wykształcenie filologiczne przydaje się w pracy aktora?

Jeśli chodzi o sposób interpretacji tekstu dramatycznego, to wykształcenie polonistyczne raczej przeszkadza. W teatrze myśli się postacią. Końcowa wersja tekstu, przetrawiona przez organizm teatralny, często drastycznie różni się

od tej pierwotnej zapisanej na papierze. Dlatego czasem staram się zapomnieć o tym wszystkim, czego nauczyłam się na polonistyce.

W okresie dyrekcji Zygmunta Hübnera Teatr Powszechny, z którym jest Pani związana od 1974 roku, był miejscem, gdzie stawiano jakąś ważną diagnozę rzeczywistości. Czy dzisiejszy teatr również wywiera wpływ na rzeczywistość?

Teatr Hübnera był teatrem literackim, w którym słowo miało pierwszorzędne znaczenie. Dzisiejszy teatr jest inny. Bardziej niż tekst liczą się efekty teatralne, oprawa sceniczna, działania na podświadomość widza i tym podobne rzeczy.

Oglądałam moich kolegów aktorów w „Bziku tropikalnym” w Teatrze Rozmaitości. I w ogóle nie rozumiałam, co oni mówią. Po spektaklu poszłam do nich oburzona. Jak tak można? Obiecali poprawę. Ale teraz jest w teatrze taka tendencja. Słowo jest na prawach dźwięku. Nie zwraca się uwagi na to, co ze sobą niesie.

Byłam bardzo szczęśliwa, że zaraz po studiach trafiłam właśnie do Hübnera. Tam nie trzeba było poszukiwać sensu bycia w teatrze. Ten sens był oczywisty. Teatr reagował na rzeczywistość. To odpowiadało mojemu obywatelskiemu temperamentowi. Ten temperament mogłam i mogę nadal ujawniać również w Kabaracie pod Egidą, gdzie od wielu lat występuję.

W jednym z wywiadów powiedziała Pani: *Teatr nie jest bezpieczną dziedziną. Trzeba lubić to ryzyko*. W czym tkwi to niebezpieczeństwo teatru?

Teatr jest sztuką ulotną, nietrwałą. Po przedstawieniu zostają tylko wrażenia. Również sukces osiągnięty w teatrze jest ulotny. Poza tym trzeba trafić w oczekiwania publiczności, bo przecież teatr robi się dla ludzi. Można włożyć sporo pracy i wysiłku w dzieło, którego nikt nie będzie chciał oglądać. Dlatego zajmowanie się teatrem jest równie niebezpieczne, co fascynujące. Trzeba być nieustannie czujnym i gotowym na nowe wyzwania.

Rozmawiał Paweł Mazur

W CO SIĘ BAWIĆ?

Nie lubimy z żoną siedzieć w domu. Zwłaszcza w piątkowe popołudnie. Dlatego nie zdziwiłem się, kiedy żona zaproponowała:

– Może poszlibyśmy zrobić sobie dzisiaj morfologię krwi z rozmazem, cholesterol z frakcjami i trójglicerydy?

Ta propozycja nie wydała mi się jednak szczególnie atrakcyjna, zwłaszcza na piątkowy wieczór.

– Cholesterol z frakcjami i trójglicerydy robiliśmy przecież w zeszłym tygodniu. Nuda na pudy. W piątek wolałbym się wybrać na coś bardziej atrakcyjnego – zacząłem grymasić.

Żona, przyzwyczajona do moich humorów, miała w zanadrzu kolejną propozycję.

– A co byś powiedział na badanie przepływów naczyniowych metodą Dopplera?

– Brzmi niezłe. Ale można się na tym trochę zorientować? – spytałem znużonym tonem.

– Kaziu z Heleną byli na tym w zeszłym tygodniu. Mówią, że świetne.

Jak Kaziu z Heleną mówią, że świetne, to znaczy, że to niewiele warte, pomyślałem sobie. Oni nie mają zbyt wyrafinowanego gustu. Pamiętam, jak piali z zachwytu nad zwykłą echokardiografią! A na przykład z biopsji cienkoigłowej, która jest naprawdę rewelacyjna, wyszli w połowie, bo “zagmatwane, niejasne i nie wiadomo, o co w tym wszystkim chodzi”. Przepraszam bardzo, ale jeśli ktoś nie wie, na czym polega biopsja cienkoigłowa, powinien chodzić co najwyżej na przedmuchiwanie trąbki słuchowej, ewentualnie na nacięcie i drenaż ropnia. Nie chcąc jednak tak ciągle wybrzydzać, poprosiłem żonę, aby przeczytała mi co nieco o tej metodzie Dopplera. *Metoda oparta jest na rejestracji przepływu krwi w jamach serca i naczyniach krwionośnych – żona zaczęła czytać głośno i powoli. – Zmiany prędkości przepływu krwi zarejestrowane są w postaci tzw. spektrum dopplerowskiego. Powstały zapis poddaje się dalszej analizie matema-*

tycznej przy użyciu komputera. Uzyskane parametry umożliwiają między innymi ocenę przecieków wewnątrzsercowych we wrodzonych wadach serca, a także stopień zwężenia czy niedomykalności zastawek wewnątrz...

– Skarbie, to jakiś horror! – przerwałem jej w połowie zdania. – Za dużo krwi! Wolałbym coś bardziej spokojnego, a nie jakieś przecieki wewnątrzsercowe... Trudno mi będzie po tym zasnąć!

– A od kiedy ty jesteś taki delikatny? – nie wytrzymała żona. – Jeszcze nie tak dawno udawałeś twardziela i latałeś co i rusz na endoskopię przewodu pokarmowego, nie mówiąc już o wlewach dożylnych i iniekcjach domięśniowych, a teraz znalazł się wrażliwiec!

– Nie denerwuj się, proszę – próbowałem ją jakoś udobruchać. – A co byś powiedziała na badania serologiczne i spirometrię? To mogłoby być ciekawe.

– Na spirometrii byłam przedwczoraj. Nic ciekawego – odburknęła moja połowica.

– To może oznaczenie markerów wirusowego zapalenia wątroby typu B i C?

– Nuda.

– Galwanizacja, fonoforeza, prądy diadynamiczne? – proponowałem dalej, ale żona udawała, że mnie nie słyszy.



– Elektrostymulacja?
– No wiesz co? – obruszyła się. – Jesteś świnią. Nie spodziewałam się tego po tobie – rzuciła we mnie niedokończoną robótką ręczną i wyszła z pokoju, trzaskając drzwiami. I zostaliśmy w piątkowy wieczór w domu. Pomyslałem sobie wówczas, że chyba wnuki nie-

potrzebnie wykupiły nam z okazji złotych godów ten abonament w prywatnej klinice. Tak by sobie człowiek herbatki zrobił, koniaczku się napił i pospał spokojnie przed telewizorem, a nie latał po specjalistach, jak nie przymierzając jakiś pięćdziesięcioletni gówniarz...

Paweł Mazur

z nagrodami!

JAKĄ WADE MA SAKE?

Konkurs dla czytelników

Fabulion to według definicji Stanisława Barańczaka utwór, który imituje dźwięki obcej mowy. Aby rzecz nie była za łatwa, utwór musi być oparty na wyrazistej i spójnej fabule oraz sytuacji narracyjnej. Fabulion powinien również odsłaniać czytelnikowi nieznane strony życia w obcych krajach i przekazywać uniwersalną refleksję nad dolą człowieczą. Proste nie jest również odczytanie takiego tekstu. Poniżej zamieszczamy fabulion japoński autorstwa Stanisława Barańczaka. Spośród osób, które prześlą nam najwierniejsze „tłumaczenia” tekstu, wylosujemy nagrody książkowe (jak zwykle atrakcyjne). Odpowiedzi należy nadsyłać do 20 kwietnia na adres: „Między nami polonistami”, skrytka pocztowa 59, 80-876 Gdańsk 52 lub na adres elektroniczny: mnp@gwo.pl.

WADASAKE KATSENYAMA

Miyayzaki hanapporo! Ya, wanakatsu – ohida; dushi mei sendai! Otosake ushimona, itagoto wanakura – tehamaki, tokimono, nayakimo sushimi vomitsu kigeishi moyamama... Kogosushi tegokawa yawakushi.

Takakawa dodaoku katakura, torahama iwozaka shikuzawa diaki-iko loruyaki mau nas-San. Yakakawa, takaiyawa: otoimoto, Nagoya, Inabosaka idedo megoku madoma: „TORA!”; a Honda miyen (takasumato Mao, animoto Kafka nakatsu-to upi-ya Camus). Ato-li yakasuma, takaikawa: shiki.

ROZWIĄZANIE KONKURSU

W poprzednim numerze zamieściliśmy nieco zgrzyźliwe i ironiczne opinie na temat tekstów mniej lub bardziej literackich, które młodzi autorzy nadsyłali do redakcji „Życia Literackiego” z prośbą o ich ocenę.

Autorką tych opinii, pochodzących z tomu *Poczta literacka, czyli jak zostać (lub nie zostać) pisarzem*, jest Wisława Szymborska.

Spośród autorów prawidłowych odpowiedzi wylosowaliśmy trzy osoby, które otrzymują nagrody książkowe:

- Magdalena Grzywacz z Jastkowa (otrzymuje powieść Rubéna Gallego pt. *Białe na czarnym*)
- Iwona Krzyżagórska-Glinka z Opalenicy (otrzymuje powieść Pawła Huelle pt. *Ostatnia wieczera*)
- Mateusz Glinka z Opalenicy (otrzymuje powieść Jacka Dehnela pt. *Lala*)