

**EWA FILIPIAK
HALINA SMOLIŃSKA-RĘBAS**

**OD CELESTYNA FREINETA
DO EDUKACJI ZINTEGROWANEJ**
w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji,
czyli o tym jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwajające aktywność własną dziecka



Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy

Bydgoszcz 2000

KOMITET REDAKCYJNY:

*Józef Kubik (przewodniczący), Stanisław Kowalik, Jan Szupryczyński,
Urszula Wójcicka, Grażyna Jarzyna (sekretarz)*



064.865

Recenzent:

prof. dr hab. Anna Brzezińska

Redaktor:

Grażyna Jarzyna

Projekt okładki:

Katarzyna Hałas-Łożykowska

Łożyk

Ilustracja na okładce:

Alko Łożykowski

Ilustracje w tekście:

Dzieci z Kaszëbsko Spodlëcznô Szkołë na Głodnjicë

© Copyright by Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej
w Bydgoszczy 2000

ISBN 83-7096-330-7

WYDAWNICTWO WSP BYDGOSZCZ

Poz. 846

Ark. wyd. 14,28, papier offsetowy kl. III, 70x100 80 g

Druk: Dział Poligrafii WSP w Bydgoszczy

Spis treści

Wprowadzenie.....	5
1. KIERUNKI ZMIAN W TEORII I PRAKTYCE WCZESNOSZKOLNEJ <i>czyli o dylematach edukacyjnych i potrzebie ich rozwiązania.....</i>	11
2. ŻYCIE I DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA CELESTYNA FREINETA <i>czyli o tym, jak postrzegają Freineta nauczyciele – jego uczniowie, którzy wespół z nim tworzyli NOWOCZESNĄ SZKOŁĘ.....</i>	19
3. „GAWĘDY MATEUSZA” Celestyna Freineta <i>czyli o próbie interpretacji jego dzieła w kontekście zmian w edukacji wczesnoszkolnej.....</i>	37
4. REMINISCENCJE Z ATELIER <i>czyli o tym, jak dzieło C. Freineta zainspirowało uczestników XXI RIDEF do poszukiwań edukacyjnych.....</i>	67
5. KONCEPCJA PEDAGOGICZNA CELESTYNA FREINETA <i>czyli o edukacji poprzez aktywne i twórcze uczestnictwo dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju.....</i>	127
6. INSPIRACJE FREINETOWSKIE W PRAKTYCE SZKOLNEJ <i>czyli o doświadczeniach nauczycieli.....</i>	173
7. POWRÓT DO MYŚLI PEDAGOGICZNEJ C. FREINETA <i>czyli o źródłach innowacji pedagogicznych.....</i>	251
Bibliografia.....	293

Wprowadzenie

1. Dlaczego napisano książkę pt. „Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej (...)”?

- Reforma oświatowa wdrażana od września 1999 r. wprowadza wielokierunkowe zmiany w szkolnictwie: organizacyjne, programowe, metodyczne, systemowe. Stąd u nauczycieli nasilają się liczne potrzeby edukacyjne (poznawcze, instrumentalne), które są podstawowym i ciągłym warunkiem funkcjonowania nauczyciela w zawodzie. Edukacja zorientowana na dziecko przyznaje priorytet potrzebom poznawczym czyli zapotrzebowaniu na nowe, niestandardowe i niekonwencjonalne idee pedagogiczne. Nauczyciele poszukując źródeł pozwalających zaspokoić swoje potrzeby edukacyjne, zwracają uwagę na koncepcje pedagogiczne oparte na aktywności własnej dziecka. Stąd obserwuje się swoisty renesans myśli pedagogicznej O. Decrolega, M. Montessori, K. Linkego, C. Freineta, M. Grzegorzewskiej. Nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej szczególnie bliski jest model C. Freineta i model M. Montessori, które podpowiadają / przybliżają paradygmaty edukacji zintegrowanej i blokowej. Nauczyciele Ci mogą „tu” i „teraz” odegrać rolę liderów w zakresie planowania, organizowania i ewaluowania „nowej jakości” edukacyjnej zakładanej w **reformie** szkolnej w zakresie pierwszego i drugiego etapu (klasy I-III, IV-VI).
- C. Freinet znalazł się wśród setki myślicieli o wychowaniu, wybranych spośród wielu na przestrzeni dwu tysięcy lat, którzy odegrali znaczącą rolę w rozwoju myśli społecznej o wychowaniu (Kupisiewicz, Wojnar, 1996). Fakt ten pobudził refleksję osobistą Auterek tej książki, które odczuły potrzebę spojrzenia na szkołę C. Freineta przez pryzmat własnych doświadczeń gromadzonych w różnym czasie i w różnych sytuacjach.

Zainteresowania jednej z Auterek modelem edukacyjnym tego niezwykłego pedagoga sięgają lat sześćdziesiątych i towarzyszą od początku jej kariery nauczycielskiej. Pierwsze fascynacje wywołały teksty (artykuły, opracowania, sprawozdania, komunikaty) pedagogów, którzy bezpośrednio zetknęli się / poznali działalność Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta: J. Doroszewskiej, A. Lewina, H. Semenowicz, I. Wojnarowej i innych. W latach siedemdziesiątych potęgowały się one na cyklicznie organizowanych (kilka razy w roku) przez H. Semenowicz i A. Lewina spotkaniach nauczycieli-wychowawców, którym bliska była myśl pedagogiczna C. Freineta. Możliwa tu była wymiana doświadczeń, szczególnie w zakresie organizacji pracy z dziećmi technikami pedagogicznymi C. Freineta w warunkach tradycyjnej szkoły. Bezpośredni kontakt (na seminariach magisterskich i doktoranckich) z prof. L. Bandurą zachęcił do dialogu z „Mistrzem” i próby oceny modelu edukacyjnego C. Freineta, w oparciu o wyniki badań eksperymentalnych, dla pobudzenia twórczej aktywności dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Inne było odkrywanie „drogi do Freineta” drugiej Autorki. Już jako uczennica w klasach I-III odczuwała radość z pracy technikami Freineta: pisała swobodne teksty, ćwiczyła umiejętności ortograficzne i gramatyczne pracując z fiszkami autokorektywnymi, współredagowała pisemko klasowe. Na studiach z Jej inicjatywy powstało Koło Naukowe Edukacji Wczesnoszkolnej, którego obecnie jest opiekunem naukowym. Koło pracowało i nadal pracuje nad poznaniem i opracowaniem całościowego modelu edukacyjnego Freineta (podstawy teoretyczne, rozwiązania metodyczne, doświadczenia i ich skutki), co znalazło odzwierciedlenie w organizowanych sympozjach naukowych, opracowaniach (artykuły, prace magisterskie), warsztatach, posterach itp.

Obie Autorki łączy myśl o szkole „radosnej” dla dziecka, którą zainicjowała A. Brzezińska w referacie wygłoszonym na spotkaniu nauczycieli-freinetowców (zorganizowanym przez T. Śliwińską w Poznaniu – 1986 r.). Budują ją na „rusztowaniach” Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta, czemu dały wyraz we wspólnych opracowaniach (E. Filipiak, H. Smolińska, 1993, 1995, 1997, 1998), wystąpieniach na konferencjach, prezentowanych posterach (Bydgoszcz, Kraków, Łódź, Płock, Poitiers). Ten dwugłos Auterek w „sprawie” Freineta wskazuje na nieprzerwane rozwijanie się koncepcji pedagogicznej bliskiej dziecku, bo wspierającej jego indywidualny i wszechstronny rozwój.

2. Jakie treści zawiera książka?

Treści zawierają się w siedmiu niejednorodnych rozdziałach, różniących się: konstrukcją, językiem, pojemnością zawartych informacji. Łączy je natomiast „odkrywanie” myśli pedagogicznej Freineta, jej aktualność w rozwiązywaniu współczesnych dylematów edukacyjnych.

W rozdziale pierwszym zasygnalizowano dylematy towarzyszące poszukiwaniu „nowej jakości” edukacyjnej. Dotyczą one: osób – uczestników procesu edukacyjnego, programu, treści, metod i form pracy z dzieckiem, organizacji zajęć, przestrzeni edukacyjnej, oceniania itp.

Treścią drugiego rozdziału są: wspomnienia, refleksje, propozycje edukacyjne nauczycieli, którzy znali Freineta, pracowali z nim, którzy wspólnie z **mistrzem** współtworzyli model szkoły, który nadal fascynuje, inspiruje i budzi refleksje współczesnych nauczycieli.

W trzecim rozdziale przybliżono ulubione przez Autorki (i nie tylko) dzieło Freineta *Gawędy Mateusza*. Podjęto próbę interpretacji przekazanej przez niego myśli w kontekście współczesnych dylematów edukacyjnych.

W czwartym rozdziale podzielono się wrażeniami, doświadczeniami, refleksjami z Międzynarodowego Spotkania Nauczycieli-Wychowawców „Freinetowców” (RIDEF), który odbył się w 1996 roku w Krakowie.

Treść piątego rozdziału koncentruje się wokół koncepcji pedagogicznej Freineta jako edukacji przez aktywne i twórcze uczestnictwo nauczyciela i ucznia w strefie rozwoju.

Szósty rozdział zawiera opisy, informacje z doświadczeń nauczycieli realizujących model edukacyjny Freineta.

W ostatnim rozdziale, który zdaniem Auterek stanowi syntezę myśli sygnalizowanych w rozdziałach poprzednich, wskazano na model edukacyjny Freineta jako źródło inspiracji w poszukiwaniu „nowej jakości” - edukacji zintegrowanej, edukacji wspierającej indywidualny rozwój dziecka.

Każdy rozdział kończy sekwencja samokształceniowa: Problemy - Inspiracje - Poszukiwania. Zadania tu zawarte prowokują do „wychodzenia poza dostarczone informacje”, zachęcają do podjęcia swoistego dialogu z tekstem. Zasygnalizowana treść poszczególnych rozdziałów książki pozwala dostrzec jej celowo pomyślaną konstrukcję - prowadzącą Czytelnika coraz szerzej i głębiej w problem edukacji poprzez aktywne uczestnictwo dziecka i nauczyciela.

3. Kto może być odbiorcą książki?

- pedagodzy i psychologowie, zarówno badacze, jak i praktycy,
- studenci pedagogiki, psychologii i innych nauk społecznych,
- przyszli nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie, doradcy, terapeuci,
- nauczyciele „pracujący”,
- rodzice i wszyscy ci, którym bliskie jest dziecko i jego wszechstronny rozwój.

Mamy nadzieję, że ta książka pozwoli czytelnikowi dostrzec problem: **Im bardziej przemyślana teoria, tym lepsze przekładanie jej na język praktyki.**

4. Nasze podziękowania

Serdecznie dziękujemy za inspirację i zachętę do pracy:

- Uczestnikom RIDEF – Kraków 1996, pracującym w atelier nt. „Gawędy Mateusza – komu i do czego są potrzebne?” (Marcelowi, Catherine, Lucowi, Rosi-Marii, Agnieszce, Alence, Joasi, Tatianie),
- prof. dr hab. Annie Brzezińskiej,
- nauczycielom-freinetowcom, z którymi pracujemy,
- przyjaciołom i naszym bliskim

**KIERUNKI ZMIAN W TEORII I PRAKTYCE
WCZESNOSZKOLNEJ**

*czyli o dylematach edukacyjnych i potrzebie
ich rozwiązania*

1. Kierunki zmian w teorii i praktyce wczesnoszkolnej

Transformacje ustrojowe i wynikające z nich przemiany oświatowe stawiają nowe wyzwania teorii i praktyce pedagogicznej, również edukacji wczesnoszkolnej.

Stąd zachodzi potrzeba intensywnych badań nad opracowaniem nowych koncepcji edukacji wczesnoszkolnej, a także wprowadzenie do praktyki szkolnej nowych rozwiązań. Nadrzędną wartością *nowej* edukacji jest indywidualny rozwój dziecka, a zewnętrznym wskaźnikiem tego rozwoju są kompetencje dziecka, które rozwijają się / narastają dzięki jego aktywności własnej (R. Więckowski, 1993, s.57). Zatem edukację wczesnoszkolną rozumie się jako proces wspomaganie rozwoju dzieci zorientowanego na wartości (R. Więckowski, 1993). W tak rozumianej edukacji możliwe staje się urzeczywistnienie podmiotowości dziecka. T. Lewowicki kreśląc wizję edukacji wczesnoszkolnej w świetle oczekiwanych zmian używa następujących zwrotów: *„przyjazna” dzieciom, sprzyjająca rozwojowi dzieci, podmiotowa, pomagająca żyć w zmieniających się i trudnych warunkach, przygotowująca do pokonywania trudności, edukacja dla dzieci*. Równocześnie zaznacza on, że *„(...)nie tyle idzie o edukację, co o szczęście, rozwój, przyszłość dzieci”* (Lewowicki, 1997, s.82). Nowe modele edukacyjne winny uwzględniać kreatywną doktrynę edukacyjną, wskaźnikiem której będzie (w przeciwieństwie do doktryny adaptacyjnej) zwiększenie zakresu i rangi twórczości dzieci, ich spontanicznej aktywności i twórczej zabawy, współdziałanie w kształtowaniu procesów edukacyjnych, zbliżenie dzieci szkolnych do treści płynących z otaczającej rzeczywistości (T. Lewowicki, 1997).

W początkach XX wieku znane były koncepcje edukacyjne uwzględniające powyższe postulaty (np. M. Montessori, C. Freinet, a w Polsce H. Rowid). Rów-

niez współcześni teoretycy edukacji wczesnoszkolnej na podstawie analizy różnych koncepcji pracy pedagogicznej, różnych tendencji edukacyjnych w światowej literaturze pedagogiczno-psychologicznej, a także obserwacji doświadczeń pracy pedagogicznej nauczycieli konstruuja, opisują modele edukacyjne odpowiadające nowej filozofii edukacyjnej (J. Kujawiński, 1989).

Wysoką oceną zarówno teoretyków, jak i praktyków edukacji wczesnoszkolnej, cieszy się koncepcja *integracji*. T. Lewowicki dodaje, że „(...) *dążenia do integracji oddziaływań pedagogicznych, treści kształcenia oraz oddziaływań nauczycieli i uczniów stanowi wspólną cechę wielu współczesnych poczynań ulepszających oświatę*” (T. Lewowicki, 1997, s.82).

Dylematy edukacji wczesnoszkolnej

Nauczyciele świadomi konieczności wprowadzenia zmian edukacyjnych stawiają sobie pytanie:

Uczyć „inaczej”, czyli jak?

W ich pracy pedagogicznej pojawiają się wciąż nowe dylematy, które dotyczą podstaw i organizacji procesu edukacyjnego; osób – uczestników procesu edukacyjnego, jego funkcji, metod i form wspierających aktywność dzieci; organizacji i czasu trwania zajęć; wartościowania wysiłku edukacyjnego nauczyciela i uczniów, a także organizacji przestrzeni edukacyjnej.

Jakie są podstawy organizacji procesu edukacyjnego?

- ❖ **teoria interakcji** zakładająca oddziaływanie na różne sfery osobowości (umysłową, społeczną, emocjonalno-motywacyjną, zdrowotno-motoryczną itp.), co uzewnętrznia się w:
 - klasycznym dialogu nauczyciel-uczeń, pogadance heurystycznej,

- sterowaniu zewnętrznymi formami aktywności za pomocą bodźców werbalnych (poleceń, pouczeń, zaleceń) jak i pozawerbalnych (aprobata, lub dezaprobata zachowań ucznia przez nauczyciela komunikowana sposobem jego zachowania, np. gesty, mimika itp.)
- wartościowaniu wysiłku edukacyjnego ucznia za pomocą ocen szkolnych:

czy

- ❖ **teoria uczestnictwa**, zakładająca, że dziecko nie jest jedynie elementem rzeczywistości społeczno-przyrodniczej, ale w niej uczestniczy, jest zatem również uczestnikiem procesu edukacyjnego. Odbiera i przetwarza dopływające do niego informacje z różnorodnych środowisk (domu rodzinnego, szkoły, grupy rówieśniczej), co powoduje określone zmiany w jego zachowaniu, co z kolei jest wskaźnikiem jego rozwoju (R. Więckowski, 1993)

Jaki nauczyciel?

- ❖ arbiter (narzuca, organizuje, decyduje, rozstrzyga, ocenia)

czy

- ❖ mediator (pośredniczy między uczniem a treściami edukacji, współkieruje, współorganizuje, zachęca, wyzwala)

Jakie potrzeby edukacyjne nauczycieli?

- ❖ związane z realizacją programów, podręczników, materiałów metodycznych (zapotrzebowanie na rozkłady materiałów nauczania, konspekty lekcji, wzorce, schematy działań pedagogicznych)

czy

- ❖ związane z zapotrzebowaniem na nowe idee, myśli pedagogiczne uwzględniające potrzeby dziecka (poznawcze, działaniaowe, emocjonalne)

Jaka aktywność w procesie edukacyjnym?

- ❖ adaptacyjna (respektująca ustalone sposoby zachowania, określone w programie do realizacji, zakładająca edukację opartą na „śladach”, uczenie się percepcyjno-odtwórcze)

czy

- ❖ celowa (nastawiona na możliwość uzyskania określonego stanu rzeczy, wychodzenie poza dostarczone informacje, umożliwiająca percepcyjno-innowacyjny sposób uczenia się, edukacja ucząca zachowań niekonwencjonalnych, niestandardowych)

Jaki program edukacyjny?

- ❖ **ministerialny**, urzędowy, narzucony, rozumiany jako zbiór instrukcji określających całkowicie i jednoznacznie ciąg czynności, które należy zrealizować

czy

- ❖ **ramowy**, autorski (jawny, ukryty) rozumiany jako propozycja, a nie arbitralna dyrektywa rozwijania wielokierunkowej aktywności dziecka. Kierunek interpretacji programu wyznacza dziecko, jego potrzeby, co z kolei wskazuje na selektywny wybór haseł programowych

Jakie metody wspierania aktywności edukacyjnej dziecka?

- ❖ informacyjne (wyjaśnianie, narracja, opis)

czy

- ❖ heurystyczne (problemowe, dyskusja, dialog)

Jakie formy organizacyjne aktywności dziecka?

- ❖ aktywność zbiorowa (z całą klasą, grupowa) jednolita czy zróżnicowana

czy

- ❖ aktywność indywidualna jednolita czy zróżnicowana

Jaki system oceniania aktywności edukacyjnej dziecka?

- ❖ **ocenianie:** narzędzie selekcji, metoda oceny – test, forma oceny – stopnie czy
- ❖ **wartościowanie:** **diagnoza** osiągnięć rozwojowych dziecka (źródło informacji dotyczącej zakresu pomocy dziecku w jego dalszym, własnym rozwoju), **metoda oceny** –preferowana obserwacja; **forma wartościowania wysiłku:** opis indywidualnego rozwoju dziecka, trudności i kierunki działania wspomagające rozwój

Jaka organizacja zajęć (ze względu na czas trwania)?

- ❖ lekcje 45-minutowe
czy
- ❖ czas pracy i aktywności dziecka

Jaki układ treści?

- ❖ nauczanie przedmiotowe
czy
- ❖ nauczanie zintegrowane

Jaka przestrzeń edukacyjna?

- ❖ klasa – audytorium
czy
- ❖ klasa - pracownia, laboratorium z urządzonymi kącikami edukacyjnymi (np. czytelniczym, technicznym, geograficznym, plastycznym, przyrodniczym itp.)

Zasygnalizowano tylko niektóre (najczęściej powtarzające się) dylematy edukacyjne. Nauczycielom w rozwiązywaniu / rozstrzygnięciu tych dylematów pomagają analizy koncepcji edukacyjnych okresu progresywizmu, a także współczesne modele edukacyjne zarówno polskie, jak i krajów zachodnich realizowane w szkołach alternatywnych.



Wśród nauczycieli nauczania początkowego dużym zainteresowaniem cieszy się koncepcja pedagogiczna C. Freineta. Zdaniem W. Okonia „(...) system Freineta zapewnił sobie trwale miejsce wśród systemów dydaktycznych, głównie dlatego, że najpełniej odbija w sobie wszystkie zasady nowego wychowania. Łącząc swobodę dzieci z wszechstronną troską o ich rozwój, a zarazem ich bogatą aktywność twórczą z wysokimi wymaganiami, w sposób bardziej konsekwentny niż wszystkie omówione dotąd modele (J.A. Komeńskiego, J.J. Rousseau, H. Pestalozziego, J.F. Herbarta, J.W. Dawida, J. Deweya) realizuje on ideały pedagogiki współczesnej” (W. Okoń, 1987, s.52).

Szkoły pracujące systemem Freineta pozwalają nauczycielowi uświadomić sobie potrzebę i kierunek poszukiwań szkoły „innej”, przyjaznej dziecku. Nie mogą to być jednak „odpryski” tej koncepcji, bo wówczas, jak zauważa T. Lewowicki nie wnika się w jej sens, założenia i kontekst, co z kolei kaleczy idee i praktykę oświatową. Stąd szczególnie odczuwa się potrzebę kontaktu z **mistrzem**, jego pracami w celu opracowania całościowej koncepcji, wyjaśnienia teoretycznej podstawy, a także dokonania analizy doświadczeń szkół, klas pracujących według przyjętego modelu oraz omówienie efektów / skutków działalności edukacyjnej (T. Lewowicki, 1997, s.20).

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. Przeanalizuj zasygnalizowane dylematy edukacyjne, a następnie określ „nową jakość” edukacji wczesnoszkolnej.
2. Przeprowadź sondaż wśród nauczycieli na temat ich potrzeb edukacyjnych. Napisz rozprawkę nt.: Potrzeby edukacyjne nauczycieli w końcu XX wieku.
3. Zaprojektuj klasę-pracownię (klasę-laboratorium). Przedyskutuj projekt ze studentami różnych kierunków studiów. Oceń projekt z punktu widzenia zmian w edukacji wczesnoszkolnej.

**ŻYCIE I DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA
CELESTYNA FREINETA**

*czyli o tym, jak postrzegają Freineta nauczyciele
– jego uczniowie, którzy wespół z nim tworzyli
NOWOCZESNĄ SZKOŁĘ*

2. Życie i działalność pedagogiczna Celestyna Freineta

Wyjątkowe życie i oryginalna działalność pedagogiczna C. Freineta intryguje wielu polskich nauczycieli, szczególnie tych, którzy poszukują szkoły aktywnej, twórczej i radosnej dla dziecka. Źródłem informacji na ten temat są liczne publikacje zwarte i artykuły, również w języku polskim, na przykład prace: Haliny Semenowicz, Aleksandra Lewina, Janiny Doroszewskiej, Ireny Wojnar, Wincentego Okonia, Stefana Wołoszyna, Louisa Legranda.*

Dla autorek niniejszego opracowania niezwykłym przeżyciem było spotkanie nauczycieli francuskich, którzy mieli szczęście być uczniami Freineta, potem pracować w klasach freinetowskich i razem z nim współtworzyć model NOWOCZESNEJ SZKOŁY.

W 1996 r. w Krakowie podczas Recontre Internationale de Éducateurs Freinet (RIDEF) Marcel Jarry (emerytowany nauczyciel francuski) spośród kilkunastu proponowanych zajęć warsztatowych, wybrał atelier na temat: „*Gawędy Mateusza – komu i do czego są potrzebne?*” zaprojektowane i przeprowadzone przez Autorki. W atelier pracowało 10 osób (pięć Polek, dwoje Francuzów, Brazy-

-
- * J. Doroszewska, *Szkola Freineta*. W: Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975. Warszawa, WSiP 1977
- C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i opracowanie A. Lewin oraz H. Semenowicz. Wstęp A. Lewin, tłumaczenie H. Semenowicz. Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum 1976
- A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny. Korczak, Makarenko, Freinet*. Warszawa, Nasza Księgarnia 1986
- L. Legrand, *Celestyn Freinet (1896–1966)*. Przekład z języka francuskiego – I. Wojnar. W: Myśliciele – o wychowaniu. Warszawa, POW „BGW” 1996
- W. Okoń, *École moderne Celestyna Freineta*. W: W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa, WSiP 1997
- H. Semenowicz, *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*. Warszawa, Nasza Księgarnia 1966
- H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*. Warszawa, WSiP 1977
- C. Freinet, *Naturalne metody*. Tłumaczenie V. Komorowska. W: *Wychowanie przez sztukę*. Red. S. Wołoszyn, I. Wojnar. Warszawa, PZWS 1965

lijka, Belg, Słowaczka). Kilkudniowe spotkania, wspólna praca zbliżyły uczestników do siebie. Często przed zajęciami znajdowano czas, aby podzielić się swoimi przeżyciami, przemyśleniami, a czasem życzeniami odnośnie sposobu organizacji pracy w atelier. Marcel najczęściej wspominał swojego **Mistrza**, przynosił zdjęcia przedstawiające Freineta w różnych sytuacjach szkolnych, odczytywał pierwsze teksty drukowane przez dzieci w gazetce, opowiadał o żonie Freineta – Elizie, jej pracy pedagogicznej.

W kilka miesięcy później, gdy zrodziła się myśl napisania tej książki, Autorki zwróciły się do Marcela z prośbą o napisanie, jak on, jako uczeń, a później nauczyciel spostrzega C. Freineta. W odpowiedzi otrzymano list adresowany do Ewy:

Droga Ewo

Właśnie skończyłem pracę nad tekstem dotyczącym Freineta. Na pewno uważasz, że trwało to dość długo. To prawda. Wyjaśniłem Ci już w ostatnim moim liście, że nie przypuszczałem, że będziesz go potrzebowała tak szybko. W dodatku, mieliśmy jeszcze zajęcia, które przeszkadzały mi w pracy nad tym tekstem. Przygotowaliśmy małą uroczystość w związku z 100-rocznicą urodzin Freineta.

Wiosna, która przyszła wcześniej tego roku, także nas „wezwała” na wieś, gdzie spędziliśmy wiele czasu na pracy w ogrodzie, podziwianiu kwitnących tulipanów, bzu, żonkili...

Poza tym, muszę się przyznać, że pisanie przysporzyło mi pewnych trudności. Posuwało się w dość wolnym tempie: musiałem szukać odpowiednich sformułowań, dużo przekreślać, poprawiać, zaczynać od nowa... Wszystkie te zabiegi zabierają mnóstwo czasu i przez to praca posuwa się do przodu bardzo wolno. A poza tym temat ten tak mnie zawładnął, tak mnie opanował, że w rezultacie napisałem więcej, niż początkowo miałem zamiar. Nie jestem też pewien, czy to, co napisałem odpowiada rzeczywiście Twoim oczekiwaniom. Możesz oczywiście posłużyć się tylko tymi fragmentami, które Ci odpowiadają.

Wreszcie, potrzebowałem trochę czasu, aby to, co napisałem, przepisać. Należę do generacji, która posługuje się piórem. Nie mam żadnej sympatii dla komputerów i dlatego nie używam ich. Wysyłam Ci także kilka innych artykułów, które napisałem z okazji 100-rocznicy urodzin Freineta w ubiegłym roku. Może okażą się potrzebne... W każdym razie chciałbym otrzymać Twoją opinię na ten temat – i oczywiście w duchu Freineta: nie chciałbym, abyś mi powiedziała, że oczekiwałaś właśnie tego, jeśli naprawdę oczekiwałaś czegoś zupełnie innego.

Mam nadzieję, że poczta dostarczy Ci względnie szybko wszystkie te papiery.

Życzę Tobie i Halinie powodzenia w poprowadzeniu tej pracy, której się podjęliście.

Bardzo dziękuję za zdjęcia. Sprawily nam dużą przyjemność, przypomniały nam Polskę, Kraków i Was wszystkich.

Czekam na szybką odpowiedź.

Najserdeczniejsze pozdrowienia dla Ciebie i Haliny.

Marcel Jarry

Spośród przesłanych tekstów:

- Kim jest dla nas Celestyn Freinet?
- Korespondencja naturalna
- Życzenie Freineta, czyli o działalności Stowarzyszenia dla Modernizacji Nauczania

wybrano pierwszy i po opracowaniu zamieszczono go w całości.

Iwona i Marcel Jarry

Kim jest dla nas Celestyn Freinet?

Podstawy myśli pedagogicznej C. Freineta, jego filozofię życiową łatwiej zrozumieć, kiedy pozna się środowisko, w którym wychowywał się i pracował. Chodzi tu zarówno o środowisko przyrodnicze, jak i społeczne, na tle którego w sposób klarowniejszy odkrywa się jego osobowość. Tu również znajdziemy uzasadnienie motywacji powstania RUCHU NOWOCZESNEJ SZKOŁY, którego rozmach i wyjątkowa zdolność twórcza doprowadziły do powstania PEDAGOGIKI FREINETA.

C. Freinet urodził się w Gars w departamencie Alpes Maritimes, ale w sercu Alp Nadmorskich. Jest to mała osada, do której prowadzi droga, kończąca się właśnie tu. Dalej znajdujemy już tylko dróżki i ścieżki, które prowadzą nas na zbocza, stoki górskie, gdzie dawniej pasterze prowadzili na wypas swoje owce. Ale zanim dotrzemy do tej drogi, która zaprowadzi nas do Gars, trzeba przejechać wiele kilometrów inną drogą, bardzo krętą, pokonać liczne wąwozy. Jeśli pomyślimy o leżącym tam śniegu w okresie zimy, możemy sądzić, że w czasie, kiedy żył Freinet, dojazd do miasteczka nie był łatwy i że było, bez wątpienia, sprawą wielce skomplikowaną odwiedzenie miast, nawet tych najbliższych (jednak dość odległych ze względu na trudności komunikacyjne): Grasse, Cannes, Nice.

Domy w tej osadzie są zbudowane wzdłuż wysokich skał, w których płynie z hałasem silny, rwący potok, który łączy się ze strumykiem, poniżej, w dolinie.

Freinet przywoływał to miejsce w GAWĘDACH MATEUSZA:

„Gdy widzę znowu stare domy przytulone do stóp skały, gdy rozpoznaję wszystkimi zmysłami odwieczny szum źródła spadającego kaskadą między kolczastymi krzakami jeżyn, stuk młyna wodnego...; gdy podchodzą do mnie mężczyźni i kobiety, na których tragiczne wydarzenia trzynastu minionych lat wycisnęły piętno przedwczesnej starości, moje wspomnienia powracają...” (Freinet, Les Dits de Mathieu).

Bez wątplenia można stwierdzić, że Freinet był przesiąknięty specyfiką środowiska, w którym żył i pod wpływem codziennego życia, w tym świecie srogim i ciężkim, znajdującym się w górach, czyli w świecie dość zamkniętym w sobie, którego rytm odmierzała otaczająca go przyroda poprzez przychodzące i odchodzące (następujące po sobie) pory roku. Pasterze, którym towarzyszył na zboczach gór, których zabiegi i czynności obserwował, wyjaśniają i motywują liczne refleksje w jego pismach pedagogicznych. Ich spokój, ich mądrość i głęboka znajomość natury i reakcji zwierząt, którymi się zajmowali i opiekowali, inspirują w wielkim stopniu „Gawędy Mateusza”. W swoim dziele wiele miejsca poświęca barankom (jagniętom) wrywającym się ku szczytom gór. Także orły wznoszące się nad wielkimi przestrzeniami znajdują w nim swoje miejsce:

- *„Chciałbym, abyście pewnego dnia towarzyszyli staremu pasterzowi. Zobaczycie go, jak spokojnie idzie niekończącą się dróżką, wydeptaną w ciągu wielu dni poprzez setki owiec. Czasem będziecie zdziwieni, patrząc jak zagłębia się z wielką ufnością w sam środek gęstych zarośli, które wam wydawałyby się nie do pokonania” (Freinet, Les Dits de Mathieu).*

- *„Stary pasterz wyjaśnił mi prawdziwe przyczyny swego spokoju: Mój mały, zwierzęta zawsze z rana wychodzą wyżej w kierunku szczytów. I to nie dlatego, żeby pasza tam była obfitsza i smaczniejsza. To instynkt zmusza je do wchodzenia w górę, aby zdobyć szczyty. Strawa, którą zdobyło się siłą mięśni i wytrzymałością, ma wartość ogromną, nieocenioną...” (Freinet, Les Dits de Mathieu).*

- „I wasze dzieci, powiedziałby wam ten stary pasterz, są podobne do owiec: chcą iść ciągle w górę, ku szczytom; nie zaznacie spokoju ani zadowolenia, jeśli nie potraficie im pomóc, czasem być może wyprzedzić je, lub iść za nimi w kierunku szczytów” (Freinet, *Les Dits de Mathieu*).

Życie kobiet i mężczyzn pracujących ciężko w tym górskim środowisku, gdzie wszystko zdobywa się stałym wysiłkiem, nie pozostaje również bez śladu w jego gawędach: a więc zbrocza, po których trzeba się wspinać, trudności w uprawie roślin ze względu na gleby, które należy zdobywać, jak i ze względu na klimat, do którego trzeba umieć się przyzwyczaić, stada zwierząt, które trzeba wypasać i pilnować na ogromnych przestrzeniach, srogie zimy, które należy przetrzymać, niepogody:

„Miałem wtedy odwagę i śmiałość znaleźć się w szkole „mędrców” z mojego miasteczka, słuchać ich słów, być przesiąkniętym ich rytmem, ich sensem życia, ich nauczaniem, aby spróbować odkryć albo sprecyzować lub przedłużyć poza ślepą uliczkę, w której porzuciła nas kultura, fundamenty oryginalne najlepszej koncepcji filozoficznej i pedagogicznej... Chciałem iść śladem kroków wieśniaków na ich polach, odnaleźć ścieżki pasterzy w górach, chciałem usiąść z nimi w cieniu drzew... Nauczyłem się znowu zgłębiać naturę tak zmienną i różnorodną i napiłem się do syta wody ze źródeł przejrzystych, które tak wspaniale udało mi się odnaleźć” (Freinet, *L'education du travail*).

Freinet odczuwał potrzebę wychowania przez pracę. Zrozumiał całe bogactwo pracy, która jest rytmem naszego życia, na które składają się kolejne dni, lata pracy, bo od najmłodszych lat uczestniczył w niej i praca zawsze go głęboko wzruszała. Podkreślał twórczy aspekt pracy w rozwoju jednostek, który wypływa ze wszystkich działań / czynności ludzkich, tak żywych w czasach jego dzieciństwa: rolnictwa, rzemieślnictwa, lokalnego handlu... Wartość pracy w kontekście rozwoju dziecka wyjaśnił w słowach:

„To nie zabawa jest naturalną czynnością dziecka. To praca”.

Słowo *praca* rozumiał w szerokim znaczeniu czynności dziecka; czynności naturalnych (nie sztucznych), które będą dla niego źródłem nabywania najważniejszych doświadczeń pozwalających na jego adaptację do życia społecznego człowieka dorosłego, którym się stanie.

„Zostawcie dziecko nad brzegiem rzeki, kanału. Wszystkie zewnętrzne prośby, starania, zabiegi aby wróciło, są zbyteczne. To już nie zabawa, to jedynie nieodparty urok tej rzeczy żywej: wody” (Freinet, L’education du travail).



fot. Tomasz Zygora

Dziecku należy umożliwić bezpośrednie poznawanie, a więc stworzenie warunków do obserwowania, doświadczania, eksperymentowania, bo tylko takie działania warunkują rozwój nauki:

„W życiu są dwa rodzaje ludzi: ci, którzy ciągle jeszcze robią doświadczenia, i ci, którzy ich już nie robią... Nie robią więcej doświadczeń, więc chcieliby zatrzymać w biegu tych, którzy mogliby ich wyprzedzić, prześcignąć i zdyskwalifikować. Próbują zatrzymać tych, którzy wyruszają nie zbadanymi drogami na spotkanie niedostępnych szczytów. Z góry wydają wyrok skazujący, w imię nauki, której mienią się być wielkimi mistrzami, na wszelkie nowatorskie eksperymenty, zmierzające do poznania tego, co nieznanne jeszcze, do odkrywania dróg przekraczających tradycyjne szlaki i usiłują każdego dnia dokonać rzeczy niemożliwych, dlatego, że ich walka jest nieustannym zmaganiem się z niemożliwym i nieznanym, co stanowi żywotną rację nauki i wiedzy” (Freinet, Les Dits de Mathieu).

Efekty pracy zależą od współdziałania uczestniczących w niej osób, stąd współpraca stanowiła najistotniejszy element organizacji klasy Freineta.

Jej sens i istotę zrozumiał obserwując i uczestnicząc w życiu społecznym najbliższego środowiska. Na przykład, trzeba było dobrze się zorganizować, aby wyprowadzanie owiec na wypas mogło być skuteczne i usatysfakcjonować wszystkich. Również trzeba było wzajemnie się wspomagać we wszystkich pracach polowych, aby zapewnić sobie dobre zbiory. W trosce o dobro społeczne założył spółdzielnię pracowniczą dla zelektryfikowania rodzinnej miejscowości i okolic, która przy pomocy własnych środków zbudowała elektrownię używającą jako siły napędowej, siłę spadku wody płynącej z gór.

Nasz kontakt z C. Freinetem, jego żoną, a także analiza faktów z jego życia pozwala stwierdzić, że jego myśl, metody pracy, jego temperament, zachowanie, spokojny i serdeczny sposób wyrażania się, przyjmowania i goszczenia ludzi, są typowymi dla niego jako osoby wywodzącej się z gór. Jego żona Eliza mówiła:

„Freinet to góry”. Niezależnie, czy zwracał się do wieśniaka, nauczyciela, czy ministra, zachowywał tę samą prostotę, tę samą spokojną poczciwość, ale też jednakowe wymagania. Ta prostota uzewnętrzniała się poprzez skromny strój, swobodę w nawiązywaniu bliskich kontaktów, obojętność na wszelki rodzaj komfortu, a także w śródziemnomorskim akcencie jego mowy prostej, ale obrazowej, kiedy używał słów szokujących i żywych aluzji. Jego prostota przeciwstawiała się we wszystkich płaszczyznach postawom (zachowaniem) formalistów, ceremonialnej kurtuazji, wykrętom dyploma-tycznym.

Eliza Freinet podkreślała, że to nie była jego taktyka, ale wyraz jego własnej natury ukształtowanej przez surowe i ciężkie życie górala, w szkole wieśniaków, pełnej zdrowego rozsądku i pasterzy – „poetów”. Freinet był człowiekiem pogodnym i majestatycznym. Jego spojrzenie, uśmiech zmniejszały niepokoje, co Eliza wyraziła w słowach: „... *Jego uścisk dłoni, ten dar, który wprowadzał Was na jego drogę, ten sposób przekonywania – to wszystko powodowało zniknięcie wszelkich niepokoju*”. Freinet kochał dzieci i pragnął, aby były one dobrze traktowane, to znaczy „jak osoby przewyższające każdą inną rzecz”. Osobowość tego niezwykłego człowieka miała niewątpliwie wpływ na szkołę, którą tworzył.

Prostota, o której tak ładnie mówiła jego żona, jest bez wątpienia jedną z jego najważniejszych cech. To ona właśnie, w dużej mierze zapewniła powodzenie *Nowoczesnej Szkoły*. Freinet nie odgrywał w niej roli mistrza. Był po prostu kolegą wśród innych, łatwym w nawiązywaniu kontaktów, również potrafił słuchać. Można było do niego napisać w najprostszy sposób. Zawsze odpowiadał na list. Oczywiście dużo nam dawał, przekazując własne doświadczenia pedagogiczne, przemyślenia i rady. Równocześnie wiedział, że w rewanżu mógł spodziewać się maksimum z naszej strony. Eliza opowiadała nam, że nigdy nie zwlekał z odpowiedzią na korespondencję. Jego wielką radością było nasze stowarzyszenie nauczycieli pracujących bezinteresownie, nasze wspólne działanie, nasza przyjaźń.

„Spójrz na niego – mówiła Eliza: jest zmęczony, wyczerpany... Ale jakże on jest szczęśliwy”.

Freinet potrafił tworzyć atmosferę sprzyjającą zawiązywaniu się przyjaźni: poprzez swój własny, niezwykle ciepły sposób zwracania się do innych, poprzez swój sposób angażowania nas we wspólne działanie, poprzez szacunek, poważanie w stosunku do każdego z nas, poprzez czynienie wspólnym wszystkiego, co realizował w klasach Nowoczesnej Szkoły, poprzez swoją zdolność nawiązywania przyjacielskich stosunków.

Jego twórcze pomysły porywały nas do dzieła. Freinet słuchał z ufnością i uśmiechem naszych propozycji, naszych reakcji. Tak, jego uśmiech sprawiał, że nie umieliśmy mu odmówić niczego.

Obok ufności, którą nam okazywał i swojej prostoty, charakteryzował się **dobrocią**. *„Dobry jak chleb”* – mówiła Eliza Freinet. Zawsze miał w pogotowiu słowa humorystyczne, ale jakże dobre, aby minimalizować i tłumaczyć nasze słabości, chcąc przez to powiedzieć, że miał też swoje.

Jego dobroć (powiedziałbym także **szlachetność – wspaniałomyślność**) odnajdujemy w kontaktach z nami, zawsze niezwykle serdecznych. Potrafił skupić uwagę na naszym życiu osobistym, naszej pracy szkolnej (Nie mówił nigdy: Trzeba zrobić tak, albo inaczej. Pytał: *A Ty co byś zrobił?*), na naszych trudnościach w kontekście szkolnym. On wiedział dobrze, że pracowaliśmy w nie najlepszych warunkach, nie w takich, jakich byśmy sobie życzyli. Również *„dobroć”* odnajdujemy w jego listach, zawsze pełnych sympatii i zrozumienia w odniesieniu do naszych coraz to nowych rozwiązań pedagogicznych posuwających krok do przodu modernizację szkoły.

Trzeba też stwierdzić, że nigdy nie był maksymalistą. Potrafił nas zarzucić radami ostrożności: *„Nie puszczajcie rąk (trzymajcie się rękami), jeśli nie upewnicie się, że nogi stoją mocno na pewnym gruncie”* – lubił nam powtarzać.

Jego dobroć, szlachetność dotyczyła także dzieci, w szczególności tych, które chodziły do jego szkoły. To właśnie szkoła pozwalała mu objawić to uczucie, które okazywał dzieciom. Jeden z jego dawnych uczniów opowiadał, jak wręcz rzucił się ku Freinetowi, kiedy on przechodził, uczepił się jego ramion „*Prawdziwa choinka bożonarodzeniowa*” – powiedział, a potem dorzucił: „*Szkoła Freineta, to było prawdziwe szczęście*”. To przywiązanie dzieci było zrozumiałe.

Eliza i Celestyn Freinet reprezentowali, wobec tych dzieci rodziców, których z powodu oddalenia, dzieci widywały bardzo rzadko, albo których straciły (jak w przypadku dzieci hiszpańskich przyjętych w 1939 roku). Z tych właśnie powodów, byli oni dla tych dzieci „Mama Freinet” i „Tata Freinet”.

Cechy osobowości Freineta (wskazane wyżej) uwidoczniły się także w **jego działalności społecznej**:

- najpierw **pacyfisty** po powrocie z wojny (1914-18) pacyfizm będzie zawsze obecny w jego myślach, poglądach, niezależnie, czy będą one myślami dotyczącymi problemów pedagogicznych, społecznych czy politycznych.
- potem **syndykalisty**: właśnie w czasopiśmie związkowym (podobnie jak w „*Clarte*” – *Jasność*” czasopiśmie pacyfistycznym, kierowanym przez pisarza Henri Barbusse’a) przedstawił pierwsze przemyślenia na temat nowej „jakości” edukacji. Pomagał także w tworzeniu organizacji związkowych na wsi – spółdzielni rolniczych, w celu niesienia pomocy drobnym rolnikom, np. w jak najlepszym sposobie wykorzystania owoców ich pracy. Pelen inicjatyw, brał udział (o czym wcześniej wspomnieliśmy) w budowaniu elektrowni wodnej w jego rodzinnym miasteczku. Był tam obecny w momencie, gdy zabłysło pierwszy raz światło elektryczne, co zainspirowało go do napisania kolejnej gawędy pt. *I stało się światło*:

„Mateusz, któregoś dnia zorganizował spółdzielnię, przedstawił projekt, zebrał pieniądze. Miał oczywiście przeciwko sobie władzę, administrację, prefekturę. Wreszcie pewnego wieczora prąd elektryczny rozjaśnił miasteczko. I stało się światło!... Dookoła lamp rozmieszczonych wzdłuż drogi, młodzież z miasteczka

tańczyła, aby uczcić spełnienie marzenia. Na inaugurację oficjalną zaproszono nawet tych, którzy byli przeciwni temu śmialemu przedsięwzięciu z prefektem na czele. Zapomniano tylko o Mateuszu, który z łopatką poszedł w pole pracować dla przyszłych plonów, zbiorów. Jedyną jego nagrodą było uczucie satysfakcji, że za jego sprawą zabłysło światło w jego miasteczku” (Les Dits de Mathieu, T.II, s.200).

Światło elektryczne w miasteczku odmieniło życie jego mieszkańców. W szkole Freineta takim światłem było wprowadzenie techniki drukarni. Tak jak światło było symbolem postępu, tak drukarnia szkolna stała się symbolem *nowej jakości* edukacji.

Trudno nie wspomnieć o Freinecie jako **działaczu politycznym**. Należał do Francuskiej Partii Komunistycznej, aby popierać walkę robotników o lepsze warunki życia i pracy. Walczył o uznanie praw dziecka w szkole i poza szkołą, również o to, aby była chroniona godność kobiet i mężczyzn, niezależnie od tego, czy pracują w fabryce czy na polu.

Pod koniec lat trzydziestych należał do organizacji antyfaszystowskich. Z tego właśnie powodu przyjmuje do swojej szkoły hiszpańskie dzieci, ofiary wojny. Za swoją działalność został w czasie II wojny (1940 r.) internowany. Po opuszczeniu obozu przyłącza się do Ruchu Oporu i kieruje tym ruchem w dolinie de Vallouise, na południu Francji. Bez wątpienia, działalność C. Freineta jako bojownika o wolność, a także przynależność do organizacji braterskich, które ta działalność rodziła, dostarczyła jemu wiele doświadczeń organizacyjnych i społecznych, które przeniósł do pracy w Ruchu Nowoczesnej Szkoły. Charakterystyczne cechy tej organizacji to: całkowita odpowiedzialność jednostki, każdy uczestniczy w dziele zbiorowym, na równi ze wszystkimi, bez żadnej hierarchii i formalizmów. Freinet nie usiłował nikogo zmuszać do respektowania uprzednio ustalonych reguł: każda grupa / klasa miała całkowitą wolność organizowania się według własnych pomysłów. Nie narzucał także modelu klasy: każdy nauczyciel

praktykował, zgodnie ze swoją własną osobowością, swoim środowiskiem, w zależności od warunków pracy, a także indywidualności uczniów.

Klasy freinetowskie różniły się od klas innych (tradycyjnych): przestrzenią edukacyjną, charakterystycznym materiałem edukacyjnym, aktywnością dziecka, a także tworzeniem warunków wyzwalających aktywność indywidualną i zbiorową. ***Jednak żadna klasa freinetowska nie była dokładną kopią innej klasy zorganizowanej według koncepcji Freineta.***

Zamiast organizacji funkcjonującej w oparciu o zbyt surowe i sztywne reguły, Freinet wolał, aby relacje wewnątrz grupy tworzyły się poprzez pracę, powstawały w przyjaźni. Myśl tę wyraził w następujących słowach: „*Uważajcie, aby nigdy nie być zmuszonym do odwoływania się do statutów waszej grupy. Jeśli zaistniała potrzeba, by się nimi posłużyć, to najlepszy dowód, że sprawy nie układają się dobrze*”. Miał on wiele szacunku do różnych koncepcji opracowanych przez nauczycieli na temat tego, co dotyczyło życia organizacji, publikacji i ich zawartości, a także prowadzenia klasy; oczywiście jeżeli były one zgodne z duchem Nowoczesnej Szkoły.

Dawni uczniowie Freineta z Bar-sur Loup i z Saint-Paul de Vence wspominają, że ich nauczyciel potrafił respektować samodzielne myślenie, wolność słowa, jak również sposób prezentowania własnych pomysłów, co nie wykluczało jego wymagań, aby praca była dobrze wykonana we wszystkich domenach: zarówno w szkole, jak i w życiu codziennym miasteczka. To dążenie do wolności słowa i wyrażania swych myśli, do konfrontacji idei, szacunku do zdania drugiego człowieka, wyjaśnia w dużej mierze powody odejścia Freineta z partii komunistycznej (po II wojnie światowej).

Nie mógł pogodzić się z dogmatyzmem, który w łonie tej partii rozwijał się coraz bardziej, a także niemożliwością zaistnienia dialogu, zwłaszcza w płaszczyźnie pedagogicznej. Atakowany był z prostego powodu: bronił indywidualności człowie-

ka, jego prawa do wyboru. Jego decyzja odejścia z partii była w zgodzie z artykułem Karty Nowoczesnej Szkoły, która przeciwstawiała się wszelkiej indoktrynacji.

Poznanie Freineta, zrozumienie jego osobowości zawdzięczamy wspólnocie pracy, „wędrowaniu” w jego towarzystwie. Działalność w Ruchu Nowoczesnej Szkoły pozwoliła: pogłębić znajomość nowych technik i narzędzi pracy pedagogicznej. Podczas przeprowadzania wyjątkowych badań, doświadczeń i działań pedagogicznych, odkryliśmy nowy świat stosunków społecznych, sposobów, aby skłonić się całkowicie ku przyjaznej rozmowie, do której każdy może wnieść coś swojego, koncepcję pracy entuzjastycznej, dynamicznej i bardzo bogatej we wszystkich dziedzinach. Możemy powiedzieć za Jacques'em Bens'em, że Freinet był obecny przy powstawaniu jedynej pedagogiki socjalistycznej, w sensie najbardziej pierwotnym – socjalistyczna; ponieważ jest to pedagogika, która dotyczy całkowicie rozwijającej się społeczności, kładzie nacisk na maksymalny rozwój jednostki, dając jej głęboki sens pojęcia zbiorowości (kolektywu), co znalazło odzwierciedlenie w jego koncepcji pedagogicznej.

Jeśli nie praktykował autorytaryzmu w swojej klasie, jak większość nauczycieli jego epoki, to dlatego, że był przede wszystkim humanistą, ukształtowanym przez lata wojny, którą przeżył. Był **humanistą**, ale także **wolnomyślicielem**. („*Umiarkowany anarchista*” – powiedział o nim jeden z dawnych uczniów) i z tego powodu szanował odrębność każdego dziecka, które zostało mu powierzone. Freinet (w przeciwieństwie do wielu badaczy tworzących samotnie własne systemy pedagogiczne), swój model szkoły tworzył wspólnie z nauczycielami. Dzięki współpracy i wspólnym wysiłkom powstała szkoła promująca demokrację jutra.

Jak już wcześniej wspomnieliśmy, Freinet był człowiekiem skromnym, co uzewnętrzniało się w sposobie zachowania się, w kontaktach z ludźmi, ale również, kiedy mówił o swoich osiągnięciach / sukcesach pedagogicznych:

„Niczego nie wymyśliłem. Podjąłem jedynie idee wielkich nowatorów, którzy żyli przed nami: Montaigne'a, Rousseau, Decroly, Montessori... i spróbowałem je zaadoptować w szkole powszechnej”.

Któż mógłby pomyśleć na początku lat dwudziestych, że pierwsze pisma, pierwsze doświadczenia skromnego nauczyciela z małego miasteczka na temat zmodernizowania szkoły; pierwsze teksty dzieci (nieśmiało drukowane na kartkach wyborczych, na etykietkach butelek z winem), zainspirują opracowanie modelu edukacyjnego, tak szybko zaakceptowanego i realizowanego przez wielu nauczycieli, modelu o tak rozległym międzynarodowym rezonansie, że dzisiaj jest obecny na wszystkich kontynentach. Innowacje pedagogiczne Freineta nie od razu spotkały się z aplauzem współczesnych mu władz oświatowych, ale za to z życzliwością ze strony rodziców i dzieci. Dzisiaj natomiast dostrzega się wartość koncepcji pedagogicznej tego niezwykłego człowieka szczególnie w kontekście rozwoju dziecka.

W pracach omawiających życie, działalność i osiągnięcia Freineta, często wskazuje się na przypadek jako źródło jego innowacji pedagogicznych, a mianowicie: Freinet w czasie I wojny światowej został ranny w płuco. Z tej kontuzji nie wyleczył się całkowicie, co powodowało krótki oddech utrudniający mówienie (ważne narzędzie w pracy nauczyciela). Stąd przyznał szczególną rolę aktywności własnej dziecka w procesie edukacyjnym, zazwyczaj zastrzeżonej dla słów nauczyciela. W tej kwestii wypowiedziała się córka Freineta – Magdalena Bens Freinet:

„Zawsze mówiło się, że z powodu trudności w oddychaniu, które przeszkadzały mojemu ojcu w długim mówieniu, oddawał on głos dzieciom, organizował wycieczki do miasteczka i jego okolic. To prawda. Myślę jednak, że nie był to jedyny powód. Gdyby nawet ojciec był w pełni zdrowy, pracowałby z dziećmi tak, jak to uczynił. Znając go, uważam, że znudziłoby go nauczanie takim sposobem, jakiego sam doświadczył będąc w szkole wyższej. To co zrobił, to był wyraz jego osobowości”.

Mówiąc o osiągnięciach pedagogicznych Freineta nie sposób pominąć wkładu, który w nie wniosła jego żona Eliza. Była osobą wykształconą, o ogromnej inteligencji. Całe swoje życie współpracowała z mężem, współtworzyła jego dzieło. Towarzyszyła mu w chwilach trudnych, na przykład: kiedy w Saint-Paul de Vence walczył z przeciwnikami jego modelu edukacji, albo kiedy uczestniczyła w niezwykłej przygodzie, jaką było założenie i prowadzenie eksperymentalnej szkoły de Vence. Cechowała ją duża wrażliwość artystyczna, stąd widziała potrzebę stymulowania sztuki dziecięcej, co znalazło urzeczywistnienie w szkole de Vence pełnej „arcydzieł” młodych twórców.

Po śmierci męża znalazła się na czele Ruchu Nowoczesnej Szkoły, aby kontynuować rozpoczęte dzieło. To ona potrafiła nam dać konieczny impuls, abyśmy nie tracili odwagi i abyśmy poczuli się bardziej jeszcze odpowiedzialni, jako współtwórcy, za rozwój koncepcji pedagogicznej tak skutecznie rozpoczętej.

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. Przeczytaj wspomnienia uczniów o swoim nauczycielu – Celestynie Freinecie (Kim dla nich był? Co im przekazał? Co można od niego „wziąć”?).
2. Napisz esej nt. Freinet i jego mała ojczyzna.
3. Jakie cechy osobowości Freineta cenisz sobie najbardziej jako nauczyciel klas I-III.
4. Zredaguj notkę biograficzną o Freinecie jako nauczycielu XX w.
5. Rozwiń myśl: „Efekty pracy zależą od współdziałania uczestniczących w niej osób, stąd współpraca stanowiła najistotniejszy element organizacji klasy Freineta”.

„GAWĘDY MATEUSZA”

Celestyna Freineta

*czyli o próbie interpretacji jego dzieła
w kontekście zmian w edukacji wczesnoszkolnej*

3. „Gawędy Mateusza” C. Freineta

3.1. Kilka słów o genezie „Gawęd Mateusza”

Czym są „Gawędy Mateusza”?

Gawędy Mateusza – to zbiór artykułów pisanych przez C. Freineta w formie swobodnego opowiadania / gawędy o luźnej kompozycji, językiem zbliżonym do potocznego. Tworzą osiem cykli tematycznych obejmujących od kilku do kilkunastu gawęd. Każda gawęda kończy się przesłaniem (myślą). Tytuł oryginalny brzmi: *Les Dits de Mathieu – Une pédagogie moderne du bon sens*.

Kiedy i gdzie były publikowane?

„*Gawędy Mateusza*” publikowano w formie artykułów w czasopismach (Freinet, 1976, s.3):

- miesięczniku Nowoczesnej Szkoły Francuskiej „L'Éducation Prolétarien” (lata 1949-52),
- czasopiśmie Spółdzielni Nauczania Świeckiego „L'Éducateur”

W formie broszury (*Brochure de l'Education Nouvelle Populaire*) zawierającej wybrane gawędy opublikowało w 1953 roku Wydawnictwo Aegitna w Cannes). *Les Dits de Mathieu* opublikowało w 1959 roku wydawnictwo Delachaux et Niestle w Neuchâtel w Szwajcarii. *Gawędy Mateusza* na język polski przetłumaczyła H. Semenowicz. Zostały wydane w 1976 roku przez Ossolineum. W 1993 r. Wydawnictwo Polskiego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki Freineta dokonało przedruku powyższego wydania *Gawęd Mateusza*.

Skąd pomysł na tytuł „Gawędy Mateusza”?

Mateusz to autentyczna postać pasterza znana i bliska C. Freinetowi. Bogata osobowość pasterza – poety i filozofa miała wpływ na kształtowanie się, tworzenie przez Freineta tzw. *pedagogiki zdrowego rozsądku*. Dał temu wyraz pisząc cykl artykułów, które zatytułował: *Gawędy Mateusza*, oddając tym samym hołd temu niezwykłemu człowiekowi. Uczynił go również bohaterem innej swojej książki pt. *Wychowanie przez pracę* (Freinet, 1976).

Jaka jest idea „Gawędy Mateusza”?

Ideę *Gawęd Mateusza* ujawnia podtytuł: *Nowoczesna pedagogika zdrowego rozsądku*.

Co stanowi istotę pedagogiki zdrowego rozsądku?

Długoletnie doświadczenia C. Freineta wynikające z obcowania z przyrodą (ludźmi prostymi, dziećmi, zwierzętami) przekonało go o istnieniu praw życia uniwersalnych, naturalnych i ważnych dla wszystkich istot żywych.

Na przykład:

- ❖ *„Przyjrzyjcie się jak lud pielęgnuje i wychowuje młode zwierzęta, a znajdziecie tam źródło wielkich zasad wychowawczych, do których dochodzi się powoli i jakby mimochodem.*
- ❖ *Unikajcie zbyt wczesnego przyuczania – powie wam myśliwy. Zbyt młody pies szybko się męczy i zniechęca. Jego refleks i węch mogą zostać na zawsze zakłócone”* (C. Freinet, 1976).
- ❖ *„Jeśli będziecie karmić psa potrawami, które nie są dla niego odpowiednie, stanie się tłusty i ociężały. Po cóż miałby wtedy polować?”* (C. Freinet, 1976).
- ❖ *„Nie bijcie nigdy młodych zwierząt – nie uzyskacie żadnych wyników za pomocą strachu.*

- ❖ *Pszczelarze powiedzą wam: Nie wykonujcie żadnych gwałtownych ruchów, gdyż wywołują one reakcje obronne u zwierząt, którymi się zajmiecie. Okazujcie im zaufanie, dobroć, pomoc i zdecydowanie* (C. Freinet, 1976).

Freinet uznając uniwersalne prawa naturalne, nie utożsamiał procesu wychowania ludzi z procesem wychowania zwierząt. Dostrzegł on jedynie, że w procesie wychowania zwierząt ujawniają się pewne podstawowe prawa, które zachowują swoje znaczenie również w odniesieniu do wychowania ludzi. Jednak należy być świadomym, że w procesie wychowania ludzi nie wolno praw tych ignorować (stąd Freinet był zwolennikiem naturalnych metod edukacyjnych). Obok nich istnieją pewne prawa specyficzne tylko dla człowieka. Freinet poszukując psychicznych mechanizmów rozwoju człowieka dopracował się oryginalnej koncepcji psychologicznej, tzw. *psychologii wrażliwości na świat* (H. Semenowicz, 1976, s.39-48).

Co nam Freinet przekazał w „Gawędach Mateusza”?

Odpowiedź na pytanie zawiera się w słowach: *„Pragnąłbym przywrócić pedagogice bardziej zrozumiałą postać, w której mieszają się ze sobą wahania i zuchwalstwa, obawy i błyskawice, tęcze, śmiech, a także łzy. Umieszczam je na nowo w centrum stawania się człowieka. Moim zdaniem, zresztą, będzie nie tyle powtarzanie po wielu innych ludziach prawd od dawna znanych, ile ożywienie i nasycenie nimi działalności w naszych klasach*” (C. Freinet, 1976, s.5). Życzeniem pedagogicznym Freineta było uczynić wewnętrzne życie klasy sprawą dzieci: okazać im większe zaufanie, umożliwić im organizowanie swojej pracy i życia klasy.

Do kogo kierował Freinet „Gawędy Mateusza”?

Do lektury „Gawęd Mateusza” Freinet zachęcał nie tylko zwolenników jego koncepcji pedagogicznej, ale szerokie rzesze ludzi: rodziców, wychowanków, nauczycieli, **wszystkich**, którym bliskie jest dziecko i jego rozwój, co wyraził

w słowach: „Pragnę, aby przy tej lekturze zbudziły się w was wątpliwości, byście tak jak ja zawahali się na skrzyżowaniu dróg i razem z tysiącami rodziców i wychowawców, którzy już przekroczyli linię zielonych świateł weszli odważnie na drogę stopniowego przemyślenia podstaw wychowania” (C. Freinet, 1976, s.5).

3.2. Interpretacja wybranych gawęd w kontekście współczesnych dylematów edukacyjnych

W *Gawędach Mateusza* można odczytać kierunek rozwiązań wielu współczesnych dylematów edukacyjnych. Ich autor krytykuje szkołę tradycyjną, którą, posługując się metaforą, porównuje do: *fermy kurzej, świątyni, cieplarni, koszar, placu budowy itp.*

Ferma kurza, trochę podobnie jak szkoła, została podzielona na klasy. W pierwszej, najsilniej ogrzanej, znalazły się kurczęta tuż po wylęgu w inkubatorze. Pozostałe, w zależności od wzrostu, znalazły się w innych pomieszczeniach. Wszystkie karmione według naukowo opracowanych receptur w rekordowo szybkim czasie przybierały na wadze. Szkoda tylko, że nie umożliwiono im samodzielnego zdobywania pożywienia i bezradne w nowych warunkach mogą zginąć. Podobnie uczniowie wyposażeni w przekazaną im encyklopedyczną wiedzę, często są bezradni wobec problemów, jakie napotykają w życiu, mają trudności w przystosowaniu się do rzeczywistości „jutra” (C. Freinet, 1976, s. 44).

Do szkoły – „*świątyni*” dziecko, po wykonaniu obrzędowych gestów (ukłon, powitanie) wchodzi na palcach (...) „*by przeżyć w niej kilka godzin zupełnie inaczej niż w prawdziwym życiu, bo w nastroju religijnego szacunku do słów mistrza*” (...) (C. Freinet, 1976, s.76). W szkole tej uwaga skoncentrowana jest na przyswajaniu wiedzy, a nie na przygotowaniu dziecka do życia.

Szkoła – „*koszary*” straszy jednolitymi budynkami z oknami na dziedzi-
niec (miejsce zbiórek, dyżurów, defilad). Przeraza w niej: atmosfera wyobcowania
z życia, minimalizowanie wysiłku, wprowadzanie w błąd zwierchników, nuda,
oczekiwanie na koniec zajęć. Nie ma tu miejsca na spontaniczną aktywność
(C. Freinet, 1976, s.48).

Szkoła – „*cieplarnia*” może wychować cudowne dzieci, których jedyną
oryginalnością będzie to, że potrafią mając osiem lat mówić i robić rzeczy, które
przypadają na wiek lat jedenastu, dwunastu (C. Freinet, 1976, s.79). Jednak osią-
gnięcia dzieci mogą ulec regresji, bo nie są zgodne z naturalnym trybem życia,
podobnie jak produkty cieplarniane (kwiaty, owoce, nowalijki) więdną i psują się
na wolnym powietrzu, w świetle i w słońcu. Stąd dobry ogrodnik radzi hodować
owoce zgodnie z porami roku na wolnym powietrzu, w słońcu, chłodzie, deszczu
i na wietrze, co warunkuje smaczne i trwałe plony. Natomiast dobry nauczyciel w
procesie edukacji uwzględnia potrzeby dziecka, wyzwala ich własną aktywność,
stosuje metody naturalne, wspiera ich rozwój.

Freinet przeciwstawia się liczebnym klasom. Nie akceptuje programów
edukacyjnych oderwanych od życia, nie uwzględniających potrzeb dziecka. Pod-
daje krytyce sposób wartościowania wysiłku edukacyjnego dziecka. Widzi potrze-
bę integracji wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, szczególnie
w wymiarze metod i form aktywności.

Poszukuje natomiast szkoły alternatywnej, którą porównuje do *placu bu-
dowy* (C. Freinet, 1976, s.76). W szkole tej nadrzędnym celem edukacyjnym jest
rozwój osobowości dziecka, dokonujący się w toku zdobywania wiedzy,
a także poprzez ogólną organizację życia dziecka w szkole, która w sposób natu-
ralny wyzwala aktywność własną nauczyciela i ucznia. Nauczyciel wespół z
dziećmi planuje, projektuje, wykonuje / realizuje zadania wymagające wielostron-
nej aktywności, a także ocenia efekty działalności. Szkoła stwarza okazje pobu-

dzające rozwój zainteresowań, umożliwia każdemu dziecku, również nauczycielowi, osiągnięcie sukcesu.

Gawędy Mateusza są jak kolorowe szkiełka, które C. Freinet ułożył w piękną mozaikę. Obejrzyjmy ją (przeczytajmy), zachwyćmy się każdą miniaturą – fugą i całym obrazem” – zachęca D. Żebrowska (D. Żebrowska, 1995). A może wybierzmy z tej pięknej mozaiki szkiełka „pasujące” do szkoły, której poszukujemy (program, organizacja, metody i formy pracy ucznia, przestrzeń edukacyjna, uczestnicy procesu edukacyjnego: nauczyciel i dziecko itp.) i ułożymy obraz szkoły radosnej dla dziecka, być może szkoły XXI wieku.

3.3. Myśli z wybranych gawęd i próba ich interpretacji

Nowoczesna hodowla czy obóz koncentracyjny

Ciężar niewoli

Falszerze umysłów

Strzeżcie się śpiewu haszyszu

...czyli krytyka szkoły tradycyjnej i potrzeba tworzenia szkoły alternatywnej
(...) *„myślę, że – niestety – mamy dużo szkół urzędowych i zorganizowanych w sposób naukowy, według tych samych zasad, co nowoczesna hodowla kur, i że dzieci, które z nich wyjdą, będą również narażone na to, że nie będą umiały poruszać się samodzielnie w życiu ani zdobywać sobie pożywienia. I one również będą pędziły życie w oczekiwaniu na gotowy pokarm”* (...) (Freinet, 1976, s.45).

„Niewola czyni nas bezsilnymi, a przeciwnie doświadczenia zdobywane na wolności, nawet wówczas, gdy są związane z niebezpieczeństwem, kształtują ludzi zdolnych do pracy i do życia godnego człowieka” (C. Freinet, 1976, s.44).

.....Czy potrafimy w tym świecie namiastek i falsyfikatów być dostatecznie konsekwentni, odporni i silni, żeby przywrócić prawo pierwszeństwa tym wartościom,

które scholastyka zafalszowała i zdewaluowała? A są nimi: odczuwanie, przeżywanie, tworzenie, rozumienie, uspołecznienie, miłość i życie” (C. Freinet, 1976, s.46).

„Każdy wiek ma swój rodzaj haszyszu w zależności od potrzeb wyzyskiwaczy, którzy są zainteresowani w usypianiu ludu” (C. Freinet, 1976, s.48).

„Niedługo, jeśli nie będziemy się mieli na baczności, ten sam rodzaj narkotyku będzie wprowadzony do szkoły, do domów dziecka, na koloniach wakacyjnych i organizacji młodzieżowych” (C. Freinet, 1976, s.48).

„Zbędne stanie się od tej chwili myślenie, bo mogłoby spowodować krytykę otrzymywanych poleceń lub wpłynąć na wyzwolenie kłopotliwej samodzielności w działaniu” (C. Freinet, 1976, s.48).

Plac budowy czy koszary

...czyli o tym, że szkoła nie może być podobna do koszar, w której uczniowie wykonują zadania pod dyktando nauczyciela

„Jeśli nasza szkoła ma do dnia dzisiejszego bardzo małą wydajność, albo wręcz negatywne wyniki, to jest tak być może dlatego, iż podobna jest do koszar i nie potrafiła osiągnąć godności placu budowy” (C. Freinet, 1976, s.78).

Powrót do ośle czapki

...czyli o wadach przepelnionych (liczebnych) klas

„Jeśli pozwolicie, by wasi zwierzchnicy w podobny sposób jak właściciel stada, napychali wam klasy wielką gromadą dzieci, których nie jesteście w stanie ani poznać, ani objąć opieką wychowawczą i którym nie możecie zapewnić w szkole pożywienia intelektualnego, jakiego potrzebują, to będziecie niestety, zmuszeni przyjąć jako zasadę postępowania metodę wojskową, wznowić dyscyplinę i maszerować równym krokiem” (C. Freinet, 1976, s.103).

Wywołajmy przeciąg

Praca seryjna

...czyli o konieczności uwzględniania w programie edukacyjnym potrzeb dziecka:

indywidualnych i społecznych

„Wywołajcie przeciąg! Odkryjcie i wykorzystajcie przemożny apel życiowych potrzeb dziecka, indywidualnych i społecznych. Wtedy wystarczy mały płomyczek, który już dalej sam podsyci życie, aż rozszerzy się i obejmie całą osobowość. Ogień ten pochłonie wszystkie materiały bez względu na ich rodzaj i na kolejność pojawienia się. Wywołajmy przeciąg!” (C. Freinet, 1976, s.18).

„Jeśli pragniecie wychować dzieci na jednostki zdolne i inteligentne, umiejące iść naprzód z podniesioną głową i dokonywać wyboru swych zadań, musicie zabrać się do tego inaczej. Musicie znaleźć taki sposób, który pozwoli waszym koźlątom zachować zdrowy apetyt na młode, miękkie pędy i subtelny instynkt, który każe im skubać ostrożnie podejrzaną zioła, a także tę pełnię życia, która zdaje się żywić wiosną i pięknem” (C. Freinet, 1976, s.30).

Czas farandoli

Trzeba włączyć się do życia

...czyli o potrzebie zmiany treści i organizacji edukacji

„Zbyt długo zatrzymujemy się na rozważaniu w nigdy nie kończącej się gadanie problemów przeszłości, które nie zawsze są problemami jutra. Dzieci idą razem z życiem, które posuwa się nieustannie naprzód, a nas bez przerwy kusi chęć zatrzymania ich, gdyż ich bieg przyprawia nas o zadyszkę, a ich dynamizm ogłusza nas i nuży” (C. Freinet, 1976, s.36).

Odrzućmy niepotrzebną pracę żołnierza

...czyli o konieczności odrzucenia „szumu informacyjnego” w podręcznikach

i działaniach edukacyjnych

„Galopujcie! Galopujcie! Budźcie zapal w waszych uczniach, żeby posuwali się naprzód coraz prędzej i coraz dalej! Wystarczy przewidzieć dostateczną ilość interesujących zajęć – na szczęście mamy ich pod dostatkiem – aby zaspokoić potrzebę tworzenia i działania” (C. Freinet, 1976, s.31).

Liczenie grochu

...czyli krytyka tradycyjnych programów, ich funkcji realizacyjnej
(...) *„szkole wyprzedzana nieustannie przez życie hoduje martwe produkty – ortografię, wypracowania, zadania – buraki, rzepę, groch, których mierzaniem zajmują się programy nauczania, a ważeniem i liczeniem – egzaminy” (C. Freinet, 1976, s.83).*

Prawdziwa wiedza psychologiczna

...czyli o potrzebie indywidualizacji w edukacji szkolnej
„Jest rzeczą niesłuszną i niesprawiedliwą, a nawet fałszywą mierzyć jednych i drugich tym samym nieublaganym metrem, bo wtedy działamy tak jak dzieci, które w naszych klasach mieszają miary i obliczają wysokość drzewa w jednostkach objętości lub wagi” (C. Freinet, 1976, s.113).

Znaleźć się w czołówce

...czyli o potrzebie zapewnienia warunków umożliwiających osiągnięcie sukcesu przez każdego ucznia
„Niech każdy z twych uczniów znajdzie jakąś dziedzinę, w której będzie mógł choć na chwilę uzyskać przewagę i powodzenie. Wśród rozlicznych technik, jakie swym wyznawcom ofiaruje Nowoczesna Szkoła, będziesz mógł odkryć w swej klasie mistrza w pisaniu, poetę, rysownika, drukarza, księgowego, aktora dramatycznego lub komicznego, rzeźbiarza, stolarza, muzyka, śpiewaka, tancerza, ogrodnika, posłańca, montera, miłośnika porządku, mistrza palenia w piecu...” (C. Freinet, 1976, s.56).

Pochwała i uznanie

...czyli o potrzebie i funkcji oceny opisowej

„Posłuchajcie naturalnych wymagań życia. Pochwalcie najskromniejsze dzieło najskromniejszego z waszych uczniów. Niech dziecko podobnie jak wszyscy ludzie pracy ma w każdej chwili świadomość, iż położyło nowy kamień pod swą budowlę i że dało do niej coś pożytecznego i trochę piękna” (C. Freinet, 1976, s.34).

Błędne ogniki

...czyli o potrzebie integracji nauczania początkowego
z wychowaniem przedszkolnym

„W ciągu czterech lat życia w przedszkolu bez widocznego wysiłku, bez zadań domowych, bez ocen i płaczu, nasze dzieci osiągają granice, które nas często zdumiewają. Są niezwykle pomysłowe, mają bogaty słownik i oryginalne pomysły, rysują, malują, śpiewają i tańczą artystycznie i posiadają niepohamowany głód wiedzy, który pcha je naprzód, aż do granic ich możliwości, gdzie czeka na nie – nieszczęście – okrutna szkoła ze swymi czerwonymi światłami zakazów i okapami” (C. Freinet, 1976, s.60).

Chodzić na rękach czy też nogami po ziemi

...czyli o stosowaniu metod naturalnych w edukacji

„Szkoda, że nie obserwują lepiej matek, które od początku świata stosują metody naturalne w wychowaniu swych dzieci i zawsze uzyskują dobre wyniki: dzieci chodzą i mówią” (C. Freinet, 1976, s.74).

Wychowywać czy oswajać?

...czyli o tym, że zamiast narzucać ustalone reguły wychowawcze, pozwolić uczestniczyć w ich tworzeniu, uczyć wybierać spośród alternatywnych
„Taka jest nasza natura, nikt nie lubi biernego posłuszeństwa” (C. Freinet, 1976, s.63).

Człowiek pracy

...czyli o roli szkoły w rozwijaniu zainteresowań dzieci

„Niech wasze dzieci nauczą się gestów, postaw i nawyków odpowiadających ich funkcji ucznia, aby później wypełnić swoją rolę urzędników, rolników czy robotników” (...) *Ale niech nie poprzestaną na tym, by pozostać tylko uczniem. Niech już teraz przekroczą swój stan uczniowski sięgając po myśli, które nie dają być może, natychmiastowej korzyści, które zapewne nigdy nie przysporzą im pieniędzy, ale będą za to pobudzały ich potrzeby kulturalne, stanowiące szlachetny znak wychowania służącemu CZŁOWIEKOWI* (C. Freinet, 1976, s.100).

Zapomnieli o jabłku

...czyli o potrzebie rozwijania wrażliwości

(intelektualnej, emocjonalnej, estetycznej)

„Lecz wiedźcie również, że jeszcze bardziej potrzebni nam są ludzie, którzy potrafią na skraju ścieżki życia zapomnieć czasem o trzymanym w dłoni jabłku, aby wyruszyć jako bezinteresowni poszukiwacze prawdy i piękna. Uważajcie, by nie zmarnować tych niecodziennych skarbów wrażliwości, których całego bogactwa dziecko nie może nigdy nie poznać” (C. Freinet, 1976, s.22).

Praca, która rozjaśnia życie

...czyli o edukacji pozwalającej zaspokoić potrzeby dziecka

„Nie gońcie wyłącznie za nowościami. Najbardziej udoskonalona technika stanie się nużąca, jeśli nie będzie służyła zaspokojeniu głębokich potrzeb jednostki. Spośród rozlicznych nowych zajęć, które wam proponuję, starajcie się wybrać te, które rozjaśniają życie w klasie, budzą pragnienie wzrostu wiedzy, sprawiają, że w szarości życia zaświeci słońce” (C. Freinet, 1976, s.28).

Idźcie w głąb

...czyli o roli aktywności własnej dziecka w poznawaniu

„Pozwólcie dziecku doświadczać po omacku, wydłużać swe korzenie, eksperymentować i drążyć, dowiadywać się i porównywać, szukać w książkach i materiałach źródłowych, zanurzać swą ciekawość w kapryśnych głębinach wiedzy, pozwólcie mu wyruszyć w podróże odkrywcze – czasem trudne – ale pozwalające znaleźć taki pokarm, jaki będzie dla niego pożyteczny” (C. Freinet, 1976, s.99).

Ja chcę je zrywać sama

...czyli o potrzebie samodzielnego odkrywania, zdobywania wiedzy

„Biada dzieciom, które nigdy nie jadły wiśni wprost z drzewa, tylko zerwane, z koszyków, i które nigdy nie zaznały ożywiającej radości, przenikającej tego, kto uczepony na gałęzi sam zrywa owoce i zjada je na miarę swego apetytu i swych potrzeb...” (C. Freinet, 1976, s.27).

Życie przygotowuje się przez życie

...czyli pozwolić DZIECKU doświadczać w otaczającej je rzeczywistości

„Później będziesz zdziwiony, że twoje DZIECKO ma niesprawne ręce, że jest niezdecydowane przy pracy i zabawie, niespokojne i nieśmiałe wobec stawianych mu wymagań, wyobcowane w świecie, w którym już dziś nie wystarcza znajomość czytania, pisania i liczenia, lecz w którym trzeba umieć przewidywać trudności

i odważnie podejmować decyzje. Do życia przygotowuje się przez życie”
(C. Freinet, 1976, s.23).

Nawrzucali kamieni do sadzawki

...czyli o roli doświadczeń własnych w zdobywaniu wiedzy

„Biada pedagogice, która utrzymywałaby, iż przez wyjaśnianie teoretyczne można przekonać ludzi, iż do zdobycia wiedzy wystarcza sama wiedza bez doświadczenia”
(C. Freinet, 1976, s.43).

Usuńcie podpórki

...czyli o roli aktywności własnej ucznia

(ćwiczenia, obserwacje, doświadczenia) w osiąganiu sukcesu

„U podstaw każdego osiągnięcia jest nie tyle sama wiedza, która przychodzi naturalnie jako funkcja potrzeby życiowej, ile doświadczenie, ćwiczenie i praca”
(C. Freinet, 1976, s.72).

Życie nieustannie wznosi się w górę

...czyli o aktywności własnej w rozwoju jednostki

„Biada istotom zbyt zadomowionym, które straciły instynkt wspinania się i które, jak starcy u kresu drogi, przedkładają obrozę niewolnika i strawę wyrzeczenia nad błękit nieba i powiew wolnej przestrzeni. Wszystkie drogi są dobre, które wiodą na szczyty” (C. Freinet, 1976, s.14).

Trzeba samemu kuć, żeby stać się kowalem

...czyli o potrzebie wyzwiania wielostronnej aktywności dziecka

„I naszą rolą, naszym zadaniem na tym początkowym szczeblu, który przygotowuje dalszą budowlę, jest działanie, próbowanie, porównywanie, badanie i zestawianie

nie tylko różnorodnych surowców i nawet półfabrykatów, lecz nade wszystko elementów autentycznego życia” (C. Freinet, 1976, s.82).

Orły nie wchodzą na górę po schodach

...czyli o potrzebie indywidualizacji w procesie edukacyjnym

(troska o rozwój uczniów zdolnych)

„Pedagog widzi niechętnie jednostki wzbraniające się wchodzić na górę drogami uważanymi przez niego za normalne. Czy pomyślał kiedy nad tym, że być może jego wiedza o chodzeniu schodami jest błędna, iż mogą istnieć inne drogi wiodące do celu szybciej i skuteczniej za pomocą susów i skoków. A może istnieje, zgodnie z obrazami Victora Hugo, pedagogika orłów, które nie wchodzą na górę schodami?” (C. Freinet, 1976, s.12).

Trzy niekoniecznie musi następować po dwóch

...czyli o tym, że istnieją różne drogi uczenia się w zależności od uwarunkowań

indywidualnych dzieci

„Jeśli dziecko interesuje się tym, co je otacza, jeśli z zapalem zabiera się do kształtowania własnej kultury, jeśli pragnie tworzyć, uczyć się, wzbogacać swe umiejętności, to dokona tego, być może, okrężnymi drogami przemytników, ale za to w rekordowo krótkim czasie i w poczuciu bezpieczeństwa i pełni życia, które mu stworzymy” (C. Freinet, 1976, s.70).

Właściwy rytm

Pojęcie szybkości

...czyli o potrzebie uwzględniania i wspierania w procesie edukacyjnym

indywidualnego tempa uczenia się

„Ileż jest biednych dzieci, ile młodzieży zniechęconej do szkoły przez fałszywie pojętą pedagogikę wysiłku, która wytrąca je z rytmu, przegrzewa i psuje mechanizmy, wy-

krzywia sprzęgła i blokuje tloki. I oto teraz holowani, niezdolni do samodzielnego wejścia na wzgórze, bo zgasła w nich zbawcza iskra!” (C. Freinet, 1976, s.20).

„Są wśród dzieci szybkie i głośnie pojazdy mechaniczne, są zuchwali cykliści, rączę konie, spokojne orły i dobroduszni włóczędzy. Czemu nie pozwolicie im iść naprzód zgodnie z ich naturalnym rytmem, który przyspieszą samorzutnie z własnej woli, gdy nadejdzie odpowiednia chwila” (C. Freinet, 1976, s.73).

Historia o koniu, który nie odczuwał pragnienia

Jeszcze o koniu, któremu nie chce się pić

...czyli o roli motywacji w uczeniu się, potrzebie budzenia zainteresowania uczniów odkrywaniem wiedzy

„Wychowawcy, stoicie dziś na rozdrożu... Nie upierajcie się przy błędnej pedagogice konia, który nie odczuwa pragnienia. Idźcie śmiało i rozsądnie w kierunku pedagogiki konia, który sam biegnie do lucerny i wodopoju” (C. Freinet, 1976, s.15).

„Nie przygotowujcie ludzi, którzy będą biernie przyjmowali treści – prawomyślnie czy nieprawomyślnie – lecz obywateli, którzy jutro będą umieli wejść w życie skutecznym i bohaterskim działaniem” (C. Freinet, 1976, s.16).

Jak sprawić, żeby dziecko czuło pragnienie

...czyli o metodach edukacyjnych wspierających / wyzwajających aktywność własną dziecka

„Każda metoda, która chce zmusić do picia kogoś, kto nie czuje pragnienia, jest godna pożałowania. Każda metoda jest dobra, jeśli budzi apetyt wiedzy i wyzwala potrzebę pracy” (C. Freinet, 1976, s.17).

Hodowcy i wychowawcy

...czyli o potrzebie przygotowania ofert edukacyjnych zgodnych z różnorodnymi potrzebami dzieci

„Największym problemem nauczycieli „hodowców” jest skłonić dzieci do przełknięcia całej masy wiadomości, które przepelnia ich głowy, aż do wywołania niestrawności i nudności. Ich sztuka polega głównie na przyprawianiu i pięknym opakowywaniu podawanych pokarmów, a także na stosowaniu leków ułatwiających dzieciom ich przyjmowanie. Chronicie naturalny apetyt swych dzieci. Pozwólcie im wybierać pożywienie, w przygotowywanym przez was, bogatym i przyjaznym środowisku. Bądźcie wychowawcami” (C. Freinet, 1976, s.46).

Oszczędzaj ślinę

...czyli o pierwszeństwie metod opartych na działaniu nad metodami werbalnymi
(w edukacji wczesnoszkolnej)

„Plac budowy to nie tylko architekt, który z planami w ręku wyjaśnia, komentuje i wydaje polecenia, to przede wszystkim doskonała współpraca robotników i maszyn, realizujących plany zlecniodawców. Taki plac budowy musisz sobie zorganizować. (...) Oszczędzaj ślinę i organizuj pracę” (C. Freinet, 1976, s.85).

Ogrodnicy i hodowcy

...czyli o tym, jak ważne dla rozwoju dziecka jest środowisko edukacyjne
(...) *„dobry ogrodnik, któremu udają się tak piękne sadzonki i wyśmienity hodowca, tak wyrozumiały dla swych zwierząt – pierwsi domagaliby się dla swych dzieci tej samej troskliwej uwagi, tego samego klimatu gorącej życzliwości, powietrza i słońca, bez których nie mogły wyrosnąć i dojrzeć żywe, silne pędy, rozwijające się zdrowo aż do owocowania, zgodnie z ich naturą i przeznaczeniem” (C. Freinet, 1976, s.82).*

W jałowym wąwozie

...czyli o potrzebie przestrzeni edukacyjnej umożliwiającej wielostronną aktywność
dziecka

„Wy również, usiłujecie zamknąć dzieci w jałowej klasie, w której znajdują się tylko sprawy, które całe pokolenia uczniów przeżyły i wyświechtaly, gdzie brak jest tego, co mogłoby zaspokoić ich głód wiedzy i pragnienie życzliwości. Dlatego i tu jednostki mniej zrównoważone poruszają się bez przerwy, zmieniają miejsca, biją się lub tęsknie wzdychają do tego, co jest za drzwiami szkoły – do obietnic życia i swobody” (C. Freinet, 1976, s.49).

Wydźcie na spotkanie życiu

...czyli o organizowaniu przestrzeni edukacyjnej

„Opróżnijcie bez litości szuflady i półki ze starych zbiorów i szpargałów, niech czyste i puste ściany czekają na powstanie nowych prac dzieci, które je przyozdobią. Zachowajcie z lat poprzednich tylko to, co ma charakter narzędzia przydatnego do dalszej pracy” (C. Freinet, 1976, s.38).

Zejdź z katedry i zawiń rękawy

...czyli o roli nauczyciela w procesie edukacyjnym,

o interakcji NAUCZYCIEL – UCZEŃ

„Zawińcie rękawy i stańcie do wspólnej roboty z uczniami. Nie zadowalajcie się wydawaniem poleceń i sankcjonowaniem ich wykonania. Nie bójcie się ubrudzić sobie rąk czy skaleczyć się młotkiem, nie obawiajcie się okazać wahania tam, gdzie bardziej ruchliwe dziecko zechce coś poprawić, nie lękajcie się poszukiwań po omacku, mylenia się, zaczynania od nowa” (C. Freinet, 1976, s.87).

Zawód, który wyciska na nas swe piętno

...czyli o nauczycielu, który razem z dzieckiem uczestniczy

w procesie edukacyjnym

„Zejdź ze swej katedry, weź do ręki pożyteczne narzędzie, ulóżcie sami zestaw czcionek drukarskich, przygotujcie prasę do drukowania, nauczcie się cieszyć

osiągnięciami dziecka. Starajcie się być wszystkim jednocześnie: robotnikiem, ogrodnikiem, technikiem, wodzirejem, poetą! Nauczcie się na nowo śmiać, żyć i podlegać wzruszeniom. Staniecie się innymi ludźmi..." (C. Freinet, 1976, s.108).

Trzeba dokonać wyboru

...czyli o interakcji NAUCZYCIEL – UCZEŃ

„Jeśli zależy wam na zachowaniu autorytetu wyznaczonego przez pedagogikę z roku 1900, przywdziejcie oznaki swej funkcji: sztywny kołnierzyk – może być nawet z celuloidu – frak i melonik. Dzieci będą was odpowiednio – przynajmniej pozornie – szanowały...”

„...Albo też prowadźcie zajęcia w koszulce polo i w szortach, ale wtedy musicie sięgnąć po inną pedagogikę, po pedagogikę w ubraniu sportowym, która przewiduje całkiem nowy układ stosunków między nauczycielami i uczniami, układ oparty na uszanowaniu pracy, czyli nową atmosferę w waszej klasie...” (C. Freinet, 1976, s.38).

Uwolnieni od obrządków

...czyli o potrzebie unowocześniania atmosfery w klasie,
przez wprowadzenie do niej prawdziwej pracy

„Atmosfera klasy zależy przede wszystkim od charakteru pracy, jaką się w niej wykonuje”.

„...Jeśli z podręcznikiem w ręce każesz uczniom przepowiadać monotonne i martwe lekcje, jak możesz odnaleźć w ich sztucznej intonacji prawdziwe życie twych stosunków z dzieckiem? A i ty sam jak potrafisz wyzwolić się ze swych przyzwyczajzeń, których anachroniczną anomalię przecież odczuwasz, jeśli będziesz nadal celebrować obrzędy szkolne przepytując, nadzorując i oceniając” (C. Freinet, 1976, s.51).

Unikajcie przemocy

...czyli o tym, jak utrzymać ład zewnętrzny i wewnętrzny w klasie

„Czy zwróciliście kiedy uwagę na to, jakie grzeczne i łatwe do kierowania są wasze dzieci w domu lub w klasie, gdy całkowicie pochłania je pasjonujące zajęcie? Problem dyscypliny zdaje się wtedy nie istnieć: wystarczy zorganizować interesującą pracę i zapalić do niej uczestników” (C. Freinet, 1976, s.104).

Drobiazg, który jest wszystkim

...czyli o potrzebie tworzenia klimatu sprzyjającego / przyjaznego uczeniu się

„(...) Jeśli pozwolicie rozwinąć się swobodnej działalności, jeśli potraficie użyzyć sercu trochę ciepła promykiem słońca, który wzbudzi zaufanie i nadzieję, przewyżycie przymusową robotę rekruta i wasza praca będzie miała stuprocentową wydajność. Ten promyk słońca, to cały sekret nowoczesnej szkoły” (C. Freinet, 1976, s.21).

Drogi prawdy

...czyli o potrzebie miłości i bezpieczeństwa w wychowaniu

„Abyśmy umieli pomóc naszym dzieciom w stawaniu się ludźmi” (C. Freinet, 1976, s.6).

Wiele jest miejsc

Trzeba być ludzkim

...czyli o umiejętności nawiązywania kontaktu z dzieckiem

„Bywa jednak i tak, że nie udaje się wam nawiązać żadnego kontaktu. Nasi partnerzy lub uczniowie okazują się głusi i ślepi duchowo, umysłowo lub psychicznie” (C. Freinet, 1976, s.105).

„Czy nigdy nie zdarzyło się wam znaleźć pod wrażeniem celowego milczenia u instruktorów dla niewidomych lub oszczędności słów u tresujących psy...” (C. Freinet, 1976, s.105).

„Jeśli nie staniecie się na nowo podobni do dzieci, nigdy nie wejściecie do zaczarowanego królestwa pedagogiki” (C. Freinet, 1976, s.25).

Autokracja czy wolność?

Chleb i róże

...czyli o potrzebie podmiotowości w edukacji

„Zdejmijcie nauczyciela z jego piedestału – katedry, otwórzcie okna na świat, zwolnijcie uczniów z obowiązku siedzenia z rękami skrzyżowanymi na plecach, wpuście do klasy słońce, otwórzcie dzieciom usta, niech mówią, piszą, malują, drukują, wycinają, rzeźbią” (C. Freinet, 1976, s.106).

„Twoje dzieci mają w zasadzie chleb dla ciała, i dla umysłu, ale bardziej jeszcze niż chleb potrzebne im jest twoje życzliwe spojrzenie, uśmiech, głos, twoje myśli i obietnica. Chciałyby odczuć, że znalazły w tobie i w klasie ten ton, który nadaje sens i cel ich życiu. Odczuwają potrzebę mówienia do kogoś, kto ich słucha, pisania do kogoś, kto odpowie, czuje potrzebę tworzenia rzeczy pożytecznych i pięknych, stanowiących ekspresję tego wszystkiego, co noszą w sobie w nadmiarze hojności i szlachetności” (C. Freinet, 1976, s.98).

Siejmy ziarno rokujące bogate żniwa

...czyli o kształceniu ludzi otwartych, twórczych; o wychowaniu do demokracji

„Demokracja (...) oczekuje od ciebie wychowania czynnych i twórczych pracowników, o otwartych umysłach, obywateli zazdrośnie strzegących swych swobód, ale również zdolnych do poddania się dyscyplinie, gdy tego wymaga współdziałanie dla słusznej sprawy...” (C. Freinet, 1976, s.96).

Mistrz i wyrobnik

Moim laboratorium jest dziecko

...czyli o nauczycielu – wychowawcy, który stara się poznać dziecko,
zrozumieć je i wesprzeć...

„Bo prawdziwe problemy dzieciństwa są i pozostaną kołyszącym się ziołem na wietrze, kurczącym się pod dotknięciem owadem, wężem, którego syk mrozi krew w żyłach, grzmiotem, który nas przeraża, dzwonem dźwięczącym podzwonnym dla starej scholastyki, milczącą kartą i fantastycznym obrazem” (C. Freinet, 1976, s.24).

Dobry ogrodnik, czyli cykl wychowawczy

...czyli o potrzebie organizowania i pielęgnowania środowiska wychowawczego

„Roztropny ogrodnik pielęgnuje przyszły owoc już w ziarnie czy młodej sadzonce. Jeśli owoc jest chory, to znaczy, że drzewo, które je wydało jest słabe i zdegenerowane i nie owoc wymaga leczenia, lecz środowisko, w którym wyrósł” (C. Freinet, 1976, s.9).

Wszyscy jesteśmy terminatorami

...czyli o potrzebach poznawczych nauczycieli

„Pozostaje nam jednak do zdobycia i do poznania człowiek. W tym podboju, jak we wszystkich podbojach, praktycy, ludzie zawodu są szczególnie powołani do położenia pierwszego kamienia, który być może przez reakcję łańcuchową wyzwoli generalną potrzebę badań nad człowiekiem i dzieckiem, które też jutro stanie się człowiekiem” (C. Freinet, 1976, s.106).

Umysłowość budowniczego

...czyli o aktywności twórczej nauczyciela

„Nie ma nic równie pasjonującego jak plac budowy, szczególnie jeśli się na nim kształtuje ludzi. Budowniczo wie potrafią cię zrozumieć i przyjdą z pomocą” (C. Freinet, 1976, s.92).

Zawód jako postawa życiowa

...czyli o aktywności zawodowej nauczyciela

„Nie możecie wychowywać swych uczniów do budowania świata jutra, drzemiącego w ich marzeniach, jeśli sami przestaliście w te marzenia wierzyć, nie możecie przygotować dzieci do życia, do którego straciliście zaufanie, nie potraficie wskazać im właściwej drogi, jeśli sami siedzicie zmęczeni, zniechęceni i zagubieni na rozstaju dróg” (C. Freinet, 1976, s.94).

Pokłoń się przeszłości i podwiń rękawy dla przyszłości

...czyli o kształceniu dla przyszłości

„Musimy, zachowując nieustanną czujność i badając własne kroki, wyruszyć w przyszłość, zaczynając od tradycji, opierać się na niej w chwilach trudności, ale również przekroczyć utarte drogi, przetrzucać mosty, przekopywać tunele, wspinać się na wzgórze, osiągać szczyty i ciągle iść naprzód ku światu i słońcu” (C. Freinet, 1976, s.89).

Zwycięstwo nowoczesnych technik

...czyli o potrzebie innowacji pedagogicznych

(...) „Jak można by terazniejszość uwolnić od nawyków przeszłości i jakie sposoby pozwoliłyby nowoczesnemu nauczycielowi zamknąć przeszłość i wyruszyć w przyszłość? ” (C. Freinet, 1976, s.112).

Ustawilem swój kamień drogowy

...czyli o potrzebie wiązania teorii z praktyką, przekazywania doświadczeń
następnym pokoleniom

„Jakie znaczenie mogą mieć dla mnie teoretycy budujący w kłębach dymu swe systemy, które byle wiatr zmiecie jak dziwaczne chmury. Inni przed nimi mówili z równą inteligencją i pewnością siebie. Ale ich pracowite stopy nie zostawiły śladów na ścieżce. Nie położyli własną ręką kamienia rozpoznawczego, ani nie wyłobili rynny przy źródle”.

„Postawilem swój kamień sygnałowy. Wiem, że pokaże on drogę tym, którzy przyjdą po mnie” (C. Freinet, 1976, s.119).

Złote ręce

...czyli o potrzebie wymiany doświadczeń pedagogicznych
między nauczycielami

„My wychowawcy, jesteśmy wielką masą pionierów o zwyczajnych rękach i potrzebne nam są doświadczenia tych, którzy potykali się na tych samych, co my, przeszkodach” (C. Freinet, 1976, s.55).

Nie opuszczaj nigdy rąk

Nowe buciki i stare znoszone trzewiki

...czyli o tym, że prowadzone eksperymenty, próby, doświadczenia pedagogiczne
nie mogą szkodzić uczniowi, jego rozwojowi

„Nie odrzucaj swej metody pracy, dopóki nie znajdziesz lepszej. Postępuj tak jak turysta, który rzecz jasna pragnie posuwać się naprzód i wspinać, ponieważ przeznaczeniem człowieka jest ciągle wyruszanie na podbój błękitu nieba, który go kusi nad linią górskich szczytów” (C. Freinet, 1976, s.54).

„Bądź ostrożny z nowościami. Nie szukaj ich tylko dlatego, że są nowością, ale ze względu na ulepszenia, które mogłyby wnieść do twojej pracy. A ulepszenie to zależy w takim samym stopniu od ciebie, jak i od samej nowości” (C. Freinet, 1976, s.91).

Ludzie, którzy jeszcze ciągle robią doświadczenia

I stało się światło

...czyli, co przeszkadza w innowacjach pedagogicznych

„W życiu są dwa rodzaje ludzi: ci, którzy jeszcze ciągle robią doświadczenia i ci, którzy już ich nie robią” (C. Freinet, 1976, s.92).

„Nie robią już doświadczeń, więc chcieliby również zatrzymać w biegu tych, którzy mogliby ich wyprzedzić, prześcignąć i zdyskwalifikować. Próbują zatrzymać niepokojnych i niezadowolonych, którzy z biegiem huczącego potoku wyruszają nie zbadanymi drogami na spotkanie niedostępnych wyżyn” (C. Freinet, 1976, s.92).

Udawaj nieżywego

...czyli o rutynie szkolnej sprzyjającej bierności uczniów i nauczycieli

„Udawaj nieżywego! – powtarza patentowany leniuch swemu pilnemu koledze, który chciałby stawiać pytania (...)” (C. Freinet, 1976, s.50).

„Udawaj nieżywego! – radzą swym kolegom nauczyciele, którzy już weszli w tryby rutyny... Przestań nas wreszcie nudzić swymi pytaniami, innowacjami i eksperymentami... ” (C. Freinet, 1976, s.50).

Noc przychodzi zawsze zbyt wcześnie

...czyli o wartości podejmowanych innowacji pedagogicznych

„Czy warto wpuszczać słońce do klas i dawać uczniom trochę obiecujących promieni Nowoczesnej Szkoły, jeśli i tak później będą musieli wrócić w żalną mgłę i ciemność scholastyki? ” (C. Freinet, 1976, s.118).

„Wzorujcie się na przyrodzie. Korzystajcie ze słońca, nawet jeśli zaświeci tylko na chwilę. Noc przychodzi zawsze zbyt wcześnie” (C. Freinet, 1976, s.118).

Gaduly

...czyli o roli swobodnej ekspresji werbalnej w edukacji językowej

„Ci sami gadulscy próbowali mnie przekonać, o konieczności rozpoczynania swobodnej ekspresji słownej od metodycznej nauki gramatyki, o stopniowym przechodzeniu od słowa do zdania, od zdania do ustępu i dopiero w końcu do całego tekstu. Znają oni zapewne gramatykę, ale stracili dar żywego i sugestywnego wypowiadania się” (C. Freinet, 1976, s.66).

Zmartwienie sierzanta

...czyli o atmosferze panującej w szkole alternatywnej

„Jak to? Dzieci nie ustawiają się w pary nawet przy wchodzeniu do klasy, nie kłaniają się według obowiązujących zwyczajów, nie czytają wszystkie z tych samych podręczników? Jeden składa tekst drukarski, drugi wycina coś z linoleum, jedna grupa maluje, inna przygotowuje jakieś doświadczenie?” (C. Freinet, 1976, s.101).

Czy szkoła powinna być placem budowy

...czyli o roli i znaczeniu technik pedagogicznych Freineta w wyzwaniu

wielostronnej aktywności dzieci, we wspieraniu jego rozwoju

„Czy nie sądzicie, że gdyby szkoła stała się również placem budowy, pasjonującym uczniów tak jak budowa góry z piasku czy indiańskiego wigwamu, gdyby uczniowie śnili o niej w nocy i oddawali się swej szkolnej pracy bez reszty, prężąc mięśnie i zaciskając zęby – coś by się zmieniło w atmosferze waszych klas i w wynikach waszych wysiłków?” (C. Freinet, 1976, s.78).

.....Spróbujcie zorganizować spółdzielnię szkolną, naturalną organizację dziecięcą, która rodzi się spontanicznie, gdy chodzi np. o budowę indiańskiego szalasu.

Dajcie im narzędzia pracy, drukarnię, linoryt, kredki i farby, ilustrowaną kartotekę dokumentacji do samodzielnych poszukiwań, książki do czytania, ogród, króliczarnię, nie zapominając o teatrze i kukielkach, a szkoła stanie się w mgnieniu oka placem budowy i słowo praca nabierze całej wspaniałości wiążąc pracę manualną z umysłową i społeczną.

W takich warunkach dziecko będzie niezmiernie poszukiwać, realizować swoje pomysły, eksperymentować, uczyć się wyrastać skupione, myślące, ludzkie.

A wychowawca pójdzie za jego przykładem” (C. Freinet, 1976, s.78).

3.4. Rady dla NAUCZYCIELA wynikające z „Gawęd Mateusza”

Nowa „jakość” szkoły zależy w dużym stopniu od NAUCZYCIELA, stąd często stawia on pytania:

Jak stać się dobrym nauczycielem?

Co zrobić, aby szkoła stała się lepsza?

(radosna, przyjazna dla dziecka)

Analiza myśli zawartych w „Gawędach...” zainspirowała nas do sformułowania RAD DLA NAUCZYCIELA, którego Freinet, posługując się metaforą, porównał z: *dobrym pasterzem, dobrym ogrodnikiem, mistrzem budowniczym.*

Rady dla nauczyciela:

- organizuj i pielęgnuj środowisko edukacyjne,
- obserwuj dziecko, poznaj jego rozwój, odkryj strefę aktualnego rozwoju i strefę najbliższego rozwoju,
- diagnozuj potrzeby dziecka w procesie edukacyjnym,

- kierując się potrzebami dziecka, zamiast realizować, interpretuj program edukacyjny,
- respektuj indywidualność każdego dziecka,
- rozwijaj zainteresowania dzieci,
- inicjuj nowe zainteresowania,
- zaopiekuj się uczniem zdolnym,
- przedstawiaj zróżnicowane oferty edukacyjne,
- bądź otwarty na pomysły i propozycje dziecka,
- dostarczaj dzieciom problemów otwartych, uruchamiając operacje myślenia dywergencyjnego,
- stwarzaj sytuacje bezpieczne dla tworzenia,
- wyzwalaj aktywność własną dziecka,
- rozwijaj wielostronną aktywność dziecka (intelektualną, estetyczną, ruchową, emocjonalną),
- pobudzaj wrażliwość dziecka,
- zachęcaj do samodzielnego tworzenia,
- pozwól dziecku doświadczać w otaczającej rzeczywistości,
- odkrywaj i stosuj naturalne metody aktywnej i twórczej pracy,
- pamiętaj, że praca jest naturalną i ważną formą aktywności,
- pamiętaj o podmiotowości w edukacji,
- doskonal własny warsztat pracy,
- miej potrzeby edukacyjne,
- podejmuj innowacje pedagogiczne,
- ciesz się osiągnięciami edukacyjnymi,
- dyskutuj z innymi nauczycielami o swoich osiągnięciach edukacyjnych,
- bądź twórczym nauczycielem.

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. Spróbuj sformułować własną interpretację *Gawęd Mateusza*:
 - przeczytaj myśli wypisane z kolejnych gawęd,
 - zastanów się i sprecyzuj, co Freinet zamierzał przekazać czytelnikowi?
 - zwróć uwagę na próbę interpretacji gawęd przez Autorki niniejszej pracy (zawartą w podtytule gawędy ... czyli ...),
 - przedstaw własną interpretację.
2. *Gawędy Mateusza* są jak kolorowe szkiełka tworzące piękną mozaikę (szkołę). Wybierz z niej „szkiełka” pasujące do szkoły, którą tworzymy u progu XXI w.
3. Przeczytaj listę „Rad dla nauczyciela”. Wybierz jedną spośród wielu. Dobierz literaturę korespondującą z określoną „radą”. Napisz artykuł.

REMINISCENCJE Z ATELIER

*czyli o tym, jak dzieło C. Freineta zainspirowało
uczestników XXI RIDEF do poszukiwań eduka-
cyjnych*



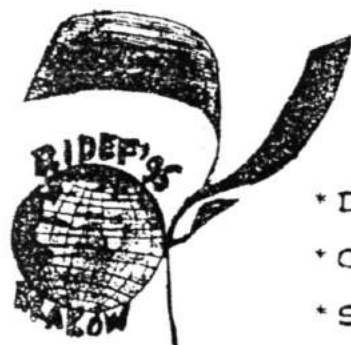
* TEMAT * SUJET * SUBJECT * THEMA *

„GAWĘDY MATEUSZA”
C. Freineta. Komu i do czego
są potrzebne?

• Matheu's Tales - by Celine Freinet - who are they
for and what are they for?

* ODPOWIEDZIALNY * RESPONSABLE * RESPONSIBLE * VERANTWORTLICH

EWA FILIPIAK
HALINA SMOLIŃSKA



* DATA * DATE * DATUM *

* CZAS * L'HEURE * TIME * ZEIT *

* SALA SALLE * ROOM * RAUM *

4. REMINISCENCJE Z ATELIER:

„GAWĘDY MATEUSZA”

– komu i do czego są potrzebne?

Kto przygotował i przeprowadził zajęcia?

Atelier zaprojektowały i przeprowadziły Ewa i Halina. Do pracy w atelier zaprosiły nauczycieli „wędrowców” poszukujących szkoły „innej”, alternatywnej, „radosnej” dla dziecka (Aneks 1). W zaproszeniu posłużyły się słowami C. Freineta: „Pragnę, aby przy tej lekturze zrodziły się w was wątpliwości, byście tak jak ja zawahali się na skrzyżowaniu dróg i razem z tysiącami wychowawców, którzy już przekroczyli linię zielonych świateł, weszli odważnie na drogę stopniowego przemyslenia podstaw wychowania” (C. Freinet, 1978).

Kto uczestniczył?

W atelier uczestniczyło 10 osób: Ewa, Halina, Joanna z Bydgoszczy, Agnieszka z Gniezna, Tatiana z Opoli, Alenka ze Słowacji, Rosa-Maria z Brazylii, Catherine i Marcel z Francji, Luc z Belgii (Aneks 2).

Ewa, Halina, Tatiana i Alenka są nauczycielami akademickimi. Joanna – nauczycielka nauczania początkowego (obecnie na urlopie wychowawczym) napisała pracę magisterską na temat działalności klas autorskich o profilu freinetowskim w Bydgoszczy. Agnieszka od kilku lat aktywnie współpracuje z ruchem freinetowskim. Catherine pracuje z dziećmi klas początkowych, a także prowadzi konsultacje (odpowiednik polskiego doradcy metodycznego) z nauczycielami. Obok pedagogiki C. Freineta bliska jej jest pedagogika instytucjonalna. Marcel – nauczyciel – emeryt, uczeń C. Freineta, niezwykle interesująca osobowość, człowiek o wysokiej kulturze pedagogicznej.

Rosa-Maria ma za sobą staż w szkole w Vance, długoletnią pracę z dziećmi, a obecnie inicjuje z dużym sukcesem działalność ruchu freinetowskiego w Sao-Paulo. Luc – niezwykle twórcza osobowość, bliska jest mu koncepcja pedagogiczna C. Freineta.

Nad czym pracowano?

Uczestnicy atelier przyjęli hipotezę, że szkołę „inną”, alternatywną można budować na trwałych i silnych fundamentach – koncepcji pedagogicznej C. Freineta. Weryfikacji powyższej hipotezy poszukiwali analizując wybrane prace C. Freineta – *Gawędy Mateusza*. Poszukiwali odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie myśli przekazał C. Freinet w „Gawędach Mateusza”?
- W jaki sposób rozwiązywał dylematy edukacyjne?
- Czy problemy edukacyjne sygnalizowane przez C. Freineta są aktualne w obecnej szkole?
- Czy dialog z dziełami „Mistrza” może pomóc nauczycielowi rozwiązywać dylematy współczesnej edukacji?
- Czy i w jakim stopniu koncepcja ta pozwala wspomagać i stymulować indywidualny rozwój dziecka?

Gdzie pracowano?

Miejszem spotkań, dyskusji, pracy była sala ćwiczeniowa wyposażona w stoliki (ruchome), które ustawia się różnie w zależności od wykonywanych zadań. Raz tworzyły one „długi stół” dyskusyjny, innym razem (zestawione po dwa) umożliwiały pracę w zespołach, a pojedynczo stojące pozwalały na pracę indywidualną. Na jednej z bocznych ścian wyeksponowano wystawę pt.: „W poszukiwaniu szkoły alternatywnej”. Wystawę tworzyły postery ilustrujące koncepcje pedagogiczne: Montessori, Korczaka, Steinerja i Freineta. Autorami posterów byli stu-

denci nauczania początkowego z WSP w Bydgoszczy. W rogu sali przy oknie stało pudło pełne „skarbów”: materiałów piśmiennych (kolorowe kartki, arkusze białego papieru, flamastry, pędzle, farby itp.) (Aneks 3).

W jaki sposób przebiegały zajęcia?

PIERWSZE ATELIER (od godz. 9⁰⁰ – 13⁰⁰)

Uczestnicy w toku dyskusji w zespołach, a potem wszyscy razem ustalili (nazwali) zwerbalizowali współczesne dylematy edukacyjne. Koncentrowały się one wokół następujących elementów systemu dydaktycznego: programu, podręczników, środowiska edukacyjnego, metod i form organizacyjnych pracy z dziećmi, a także osób (nauczyciela i ucznia) uczestników procesu edukacyjnego. Efektem wspólnych przemyśleń była mapka pojęcia „Dylematy edukacyjne” (Aneks 4).

DRUGIE ATELIER (9⁰⁰ – 13⁰⁰)

Poświęcono czas na studiowanie i interpretację własną wybranych gawęd ze zbioru „Gawędy Mateusza”. Uwagę uczestników zwróciły następujące gawędy: *Orły nie wchodzą na górę po schodach*, *Historia o koniu, który nie odczuwał pragnienia*, *Praca seryjna*, *Ja chcę je zrywać sama*, *Jak sprawić, żeby dziecko czuło pragnienie*.

Tego dnia skupiono się na jednej gawędzie *Orły nie wchodzą na górę po schodach* (Aneks 5 i 6). Po zapoznaniu się z treścią gawędy dyskutowano nad aktualnością poruszanych w niej problemów edukacyjnych (indywidualizacja treści i tempa, sposobu nauczania – uczenia się, rola nauczyciela w procesie edukacyjnym, organizacja środowiska edukacyjnego). Następnie każdy z uczestników atelier wyraził myśl zawartą w gawędzie posługując się dowolnym kodem pozawerbalnym (Aneks 7 i 8).

TRZECIE ATELIER (9⁰⁰ – 13⁰⁰)

Tym razem każdy pracował (indywidualnie albo w zespole dwuosobowym) z wybraną gawędą. Myśli, odczucia, propozycje sytuacji edukacyjnej wynikające z treści gawęd wyrażono w ekspresji plastycznej, muzycznej, ruchowej (Aneks 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22).

Prezentacja wytworów (prace uczestników z tego atelier) wskazywały na aktualność problemów edukacyjnych sygnalizowanych przez C. Freineta w gawędach.

CZWARTE ATELIER (9⁰⁰ – 13⁰⁰)

Dokonano – uporządkowano istotne elementy koncepcji pedagogicznej C. Freineta (istotne dla współczesnego nauczyciela „wędrówca”). Efektem poszukiwań było sporządzenie słowniczka tematycznego (obejmującego kilka mapek pojęciowych) związanego z koncepcją pedagogiczną C. Freineta, a także sformułowanie heurystyk pozwalających odejść od szkoły tradycyjnej. Czynności powyższe zainspirowały do zwerbalizowania własnych rozwiązań aktualnych problemów edukacyjnych.

Na przykład: Rosa-Maria napisała gawędę pt.: *Winnica*, w której podkreśliła rolę środowiska edukacyjnego we wspieraniu rozwoju dziecka (Aneks 23). Marcel napisał list: *Do Przyjaciół – Nauczycieli*, w którym wskazał na rolę technik C. Freineta w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych (Aneks 24). Halina opracowała zbiór heurystyk, którymi kierowanie się pozwoli na realizację dwupodmiotowości w procesie edukacyjnym. Catherine napisała rozprawkę pt.: *Pedagogika C. Freineta u progu XXI wieku* (Aneks 25). Felieton Tatiany wskazywał na wartość edukacyjną niezmiennych prawd wynikających z *Gawęd Mateusza*. Alenka opowiedziała historię o „szkole zwierzęcej” na podstawie tekstu C. Galloway, (C. Galloway, 1988, s. 212-213), a Luc zwerbalizował swoje refleksje (aneks 26).

PIĄTE ATELIER (9⁰⁰ – 13⁰⁰)

Tego dnia zajęcia przypominały naradę w klasie freinetowskiej. Siedząc w półkolu zastanawiano się nad formą zaprezentowania na forum problemów, nad rozwiązaniem których pracowano po kilka godzin przez kolejne dni tygodnia. Propozycje zapisane zostały na tablicy, a potem w wyniku ich analizy zostawiono propozycje najoryginalniejsze.

Catherine za pomocą symboli rysunkowych przedstawiła kolejne scenki prezentacji (na tablicy). Każdy z uczestników patrząc na taki plan orientował się, jaką rolę będzie pełnił w kolejnych scenkach (Aneks 27).

W dalszej części atelier każdy pracował indywidualnie, wykonywał zadania wynikające z planu. I tak: Halina, Marcel i Alenka przygotowywali transparenty z tytułami gawęd w różnych językach (polskim, francuskim, portugalskim, słowackim, angielskim). Luc ćwiczył – śpiewał przez siebie skomponowaną piosenkę (Aneks 28); Rosa-Maria zastanawiała się nad formą przedstawienia swojej gawędy; Catherine opracowywała gesty, za pomocą których przekaze treść piosenki Luca; Ewa wymyślała teksty wiążące poszczególne scenki.

SZÓSTE ATELIER (9⁰⁰ – 13⁰⁰)

Dokonano oceny pracy podczas atelier (Aneks 29). Uczestnicy podkreślili trafność tematu atelier, jego aktualność; organizację zajęć; aktywne formy pracy; atmosferę freinetowską, co wyraźnie zaakcentował Marcel w słowach „Czułem się jak uczeń w szkole C. Freineta”. Na tym atelier powstały swobodne teksty, w których autorzy zasygnalizowali, o co są bogatsi po „long atelier” (Aneks 30). Wieczorem tego samego dnia zespół uczestniczył w prezentacjach „long atelier”. Myślimy, że odczuwali satysfakcje, również z prezentacji własnych.

WNIOSKI

Koncepcja pedagogiczna C. Freineta może stanowić źródło poszukiwania szkoły „innej”, alternatywnej.

C. Freinet oparł swoją koncepcję pedagogiczną na aktywności własnej dziecka, aktywności wynikającej z potrzeb dzieci. Zwrócił uwagę na potrzebę swobodnej ekspresji werbalnej, muzycznej, plastyczno-ruchowej oraz problem samorządności. Swoją koncepcję realizował poprzez różnorodne techniki. Techniki te z powodzeniem mogą być stosowane w obecnym systemie edukacyjnym, o czym przekonały doświadczenia pedagogiczne uczestników atelier. Ich zdaniem koncepcja pedagogiczna C. Freineta stanowi pomost pozwalający przejść od szkoły tradycyjnej do szkoły dwudziestego pierwszego wieku.

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. RIDEF (Rencontre Internationale de E'ducateurs Freinet) – Międzynarodowe Spotkanie Wychowawców – Freinetowców odbywa się cyklicznie co dwa lata, zawsze w innym kraju. Zwykle dwutygodniowe spotkania mają charakter swobodnej, roboczej wymiany doświadczeń. W 100-rocznicę urodzin Freineta (1996) RIDEF zorganizowano w Krakowie. Wśród różnorodnych form pracy dominowały zajęcia warsztatowe (atelier).
2. Po przeczytaniu rozdziału: Reminiscencje z atelier *Gawędy Mateusza* (wraz z analizą aneksów):
 - oceń wartość atelier z punktu widzenia twórczej aktywności nauczyciela,
 - zaprojektuj kartę pracy do wybranej gawędy,
 - przedstaw (w formie plakatu) efekty samodzielnych poszukiwań ukierunkowane kartą pracy,
 - przygotuj się do sesji plakatowej nt.: Aktualność myśli pedagogicznej C. Freineta we współczesnej szkole.

Aneks 1

Zaproszenie do atelier

ATELIER

„GAWĘDY MATEUSZA” Celestyna Freineta - komu i do czego są potrzebne?

„Pragnę, aby przy tej lekturze zbudziły się w was wątpliwości, byście tak jak ja zawahali się na skrzyżowaniu dróg i razem z tysiącami wychowawców, którzy już przekroczyli linię zielonych świateł, weszli odważnie na drogę stopniowego przemyslenia podstaw wychowania”

C. Freinet

* Czy jesteś nauczycielem – wędrowcem, poszukującym alternatywnej szkoły?

* Czy chcesz z nami szukać „szkoły innej”?

Szkołę tę można budować na dobrych, silnych i trwałych fundamentach – koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta. W związku z tym nasuwają się następujące pytania:

- *Jakie myśli przekazał C. Freinet w „Gawędach Mateusza”?*
- *W jaki sposób próbował rozwiązać problemy szkolne?*
- *Czy problemy pedagogiczne sygnalizowane przez C. Freineta są aktualne w obecnej szkole?*
- *Czy dialog z dziełami „Mistrza” może pomóc nauczycielowi rozwiązywać dylematy współczesnej edukacji?*
- *Czy i w jakim stopniu koncepcja ta pozwala wspomagać i stymulować indywidualny rozwój każdego dziecka?*

Na te i inne pytania będziemy próbowali znaleźć odpowiedź podczas wspólnej pracy w „long atelier”

Zapraszamy

Ewa Filipiak i Halina Smolińska-Rębas

Liczba uczestników: 12-16 osób

Język konwersacji: angielski

Aneks 2

Uczestnicy atelier

Ewa Filipiak
BYDGOSZCZ
INSTYTUT NP i WP
NSP BYDGOSZCZ

♥ TATIANA KŁOSIŃSKA
OPOLE
UNIwersYTET OPOLSKI
INSTYTUT PEDAGOGIKI Wczesnoszkolnej

• Alena Doušková
Banská Bystrica
Slovensko
Pedagogická fakulta UMB
Banská Bystrica

Rose Maria Samfaro
Mieleo Freinet. S. Paulo
Brazil

Halina Smolińska-Rebas
Bydgoszcz
Instytut Waleriana Doergtko-
wego i Wychowania Przedшкоlnego
WSP Bydgoszcz

• Catherine HURTIG
LYON-FRANCE
* Ecole Victor Hugo

ZATAJ - ROSS JOANNA
Bydgoszcz

Mareel JARRY
FRANCE

• Luc De Meulenaere
BELGIE
* Basisschool Heilig Hart

Aneks 3

Miejsce spotkań uczestników atelier



Fot. 1

Od lewej: Marcel, Alenka, Halina, Ewa, Luc, Agnieszka, Catherina, Rosa-Maria



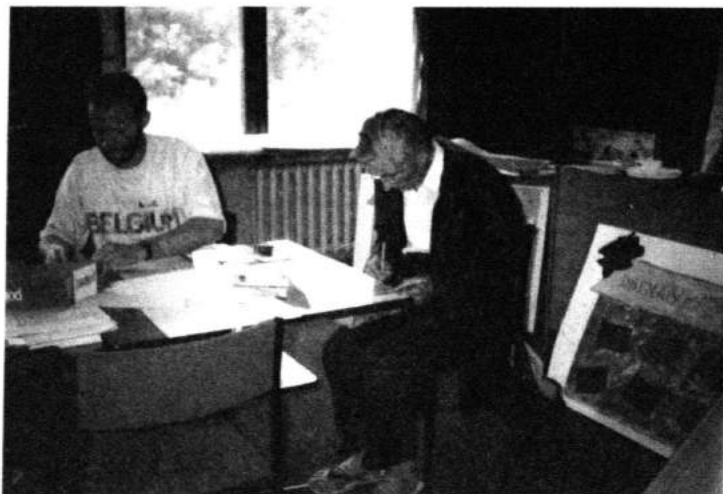
Fot. 2

Marcel z dużym zaangażowaniem opowiada o Freinecie, odwołuje się do zdjęć zamieszczonych w książce „O szkołę ludową”



Fot. 3

Chwila odpoczynku w grupie przyjaciół



Fot. 4

Marcel i Luc pracują nad interpretacją wybranej gawędy



Fot. 5

Najlepiej pracuje się przy samodzielnie zorganizowanym stanowisku (Tatiana, Marcel, w głębi – Halina)



Fot. 6

Podczas zajęć był czas na własne refleksje. Joasia (druga od lewej) tłumaczy na język angielski nasze niepokoje

Aneks 4

Mapka: Dylematy edukacyjne

Dylemat (jaki?)	Szkoła tradycyjna	Szkoła „inna”
Program	narzucony, urzędowy, ministerialny	uwzględniający potrzeby dziecka – autorski
Funkcje programu	realizacyjna (realizowanie poszczególnych zadań programowych)	interpretacyjna (wybieranie tych haseł programowych, które przyczyniają się do rozwoju dziecka)
Układ treści	nauczanie przedmiotowe	nauczanie zintegrowane (bloki tematyczne)
Podręcznik	jeden obowiązujący wszystkich	alternatywny, książki i ćwiczenia uzupełniające
Organizacja zajęć	lekcja (45 min.)	czas aktywności dziecka
Formy organizacyjne	zbiorowa, zespołowa, indywidualna	indywidualna, zespołowa, zbiorowa
Nauczyciel	arbiter (narzuca, decyduje, podaje, organizuje, ocenia)	mediator – pośrednik (współkieruje, współorganizuje, zachęca, wyzwala)
Metody	podające	<p>metody wspierania aktywności edukacyjnej</p> <pre> graph TD A[metody wspierania aktywności edukacyjnej] --> B[informacyjne] A --> C[heurystyczne] B --> B1[• wyjaśnianie] B --> B2[• narracja] B --> B3[• opis] C --> C1[• problemowe] C --> C2[• dyskusji] C --> C3[• dialogu] </pre>
Dziecko	aktywność bierna (przyjmuje, zapamiętuje)	aktywność własna (podejmuje, sam dobiera sposób pracy, wykonuje)
Ocena i jej funkcja	wyrażona cyfrą – funkcja selektywna	opisowa – funkcja diagnostyczna

Aneks 5

Gawęda Orły nie wchodzi na górę po schodach (C. Freinet, 1976, s.11)

„Pedagog przygotował dokładnie i w szczegółach swoje metody: zbudował – jego zdaniem w sposób najbardziej naukowy – schody, które pozwoliłyby dotrzeć dziecku do różnych pięter wiedzy. Doświadczalnie wymierzył wysokość stopni, aby je dostosować do normalnych możliwości nóg dziecka, tu i ówdzie zbudował podest pozwalający na krótki odpoczynek i bezpieczne poręcze jako oparcie dla początkujących.

I gniewał się pedagog okrutnie, nie na schody oczywiście, bo zbudował je według zasad nauki, ale na dzieci, które zdawały się być nieczule na jego starania.

Gniewał się, gdyż wszystko przebiegało normalnie tak długo, dopóki nadzorował metodyczność wspinania się po schodach, stopień po stopniu, z oddechem na podestach i trzymaniem się poręczy.

Ale gdy tylko oddalil się na chwilę, natychmiast następował nieład mogący spowodować nieszczęście. Jedynie te jednostki, na których szkoła zdążyła już wycisnąć piętno swego autorytetu, posuwały się nadal metodycznie w górę, schodek po schodku, podobne do psów pasterskich, których życie nauczyło biernego chodzenia w ślad za panem i rezygnacji z własnego psiego instynktu, skłaniającego psa do przebiegania przez drogi i zarośla.

Reszta dzieci odnajdywała swoje instynkty i potrzeby: jedno wchodziło na schody na czworakach, inne z rozpędem brało po dwa, trzy stopnie naraz, bez odpoczynku na podejście, były nawet takie, które próbowały wchodzić tyłem i dają słowo, że nabierali w tym niejakej wprawy. Lecz przede wszystkim – paradoks nie do wiary – były i takie dzieci, i to w dużej liczbie, dla których schody przestały być atrakcyjne. Obszedłszy dom dookoła, wspinały się po rynnicy i balustradzie, docierając na górę w rekordowym tempie lepiej i prędzej niż po tzw. metodycznych schodach.

a gdy już były na szczycie, to zbiegały lub zjeżdżały po poręczy, by raz jeszcze powtórzyć tę pasjonującą wspinaczkę.

Pedagog widzi niechętnie jednostki wzbraniające się wchodzić na górę drogami uważanymi przez niego za normalne. Czy pomyślał kiedy nad tym, że być może jego wiedza o chodzeniu schodami jest błędna i że mogą istnieć inne drogi wiodące do celu szybciej i skuteczniej za pomocą susów i skoków. A może istnieje, zgodnie z obrazem nakreślonym przez Victora Hugo, pedagogika orłów, które nie wchodzi na górę schodami?" (C. Freinet, 1976, s.11).

Karta pracy do gawędy pt.

„Orły nie wchodzą na górę po schodach”

1. **Przeczytaj tekst.**
2. **Zwróć uwagę na przesłanie / myśl.**
3. **Zwerbalizuj / wyraż / sformułuj myśl zawartą w gawędzie (tekście).**
4. **Przedstaw sytuacje edukacyjne ilustrujące powyższą myśl (wykonaj rysunek, plakat, historyjkę, komiks, inscenizację, dialog itp.).**
5. **Wymyśl jak najwięcej tytułów do gawędy.**
6. **Czy problem edukacyjny przekazany w gawędzie jest aktualny w twojej szkole? W jaki sposób rozwiązał go C. Freinet, a jakie rozwiązania Ty proponujesz? (rysunek, tabela ...)**

Aneks 7

Refleksje związane z gawędą: Orły nie wchodzą na górę po schodach

Każdy jest istotą odrębną, indywidualną, każdy ma swoją osobowość. Każdy żyje swoim własnym życiem. W efekcie każdy jest samotny. Każdy chce się rozwijać, każdy chce odnosić sukcesy. Ale samorealizacja stwarza problemy,



między innymi:

- *każdy chce iść swoją własną drogą;*
- *każdy ulega wpływom z zewnątrz, czasami bardzo nienaturalnym;*
- *nie można się realizować szkodząc innym;*
- ...

Właśnie dlatego ustalono pewne reguły. Ale reguły te również stwarzają problemy, np.

- *są one z góry narzucone (nie wynikają z demokracji);*
- *są one często podtrzymywane siłą;*
- *nie biorą pod uwagę indywidualności;*
- ...

W przypadku dzieci trzeba brać pod uwagę problem władzy. Dzieci nie mogą bronić się przed dorosłymi, którzy uważają ich za niedojrzałych i hamują ich rozwój narzucając im własne opinie i poglądy zamiast pozwolić im na samodzielny rozwój.

„Dorosły zawsze wie, co jest najlepsze”.

Aby zbudować demokrację w klasie trzeba między innymi:

- *podejmować decyzje w grupie w takim stopniu, jak jest to tylko możliwe;*

Fot. 7

Interpretacja gawędy pobudziła naszą wyobraźnię

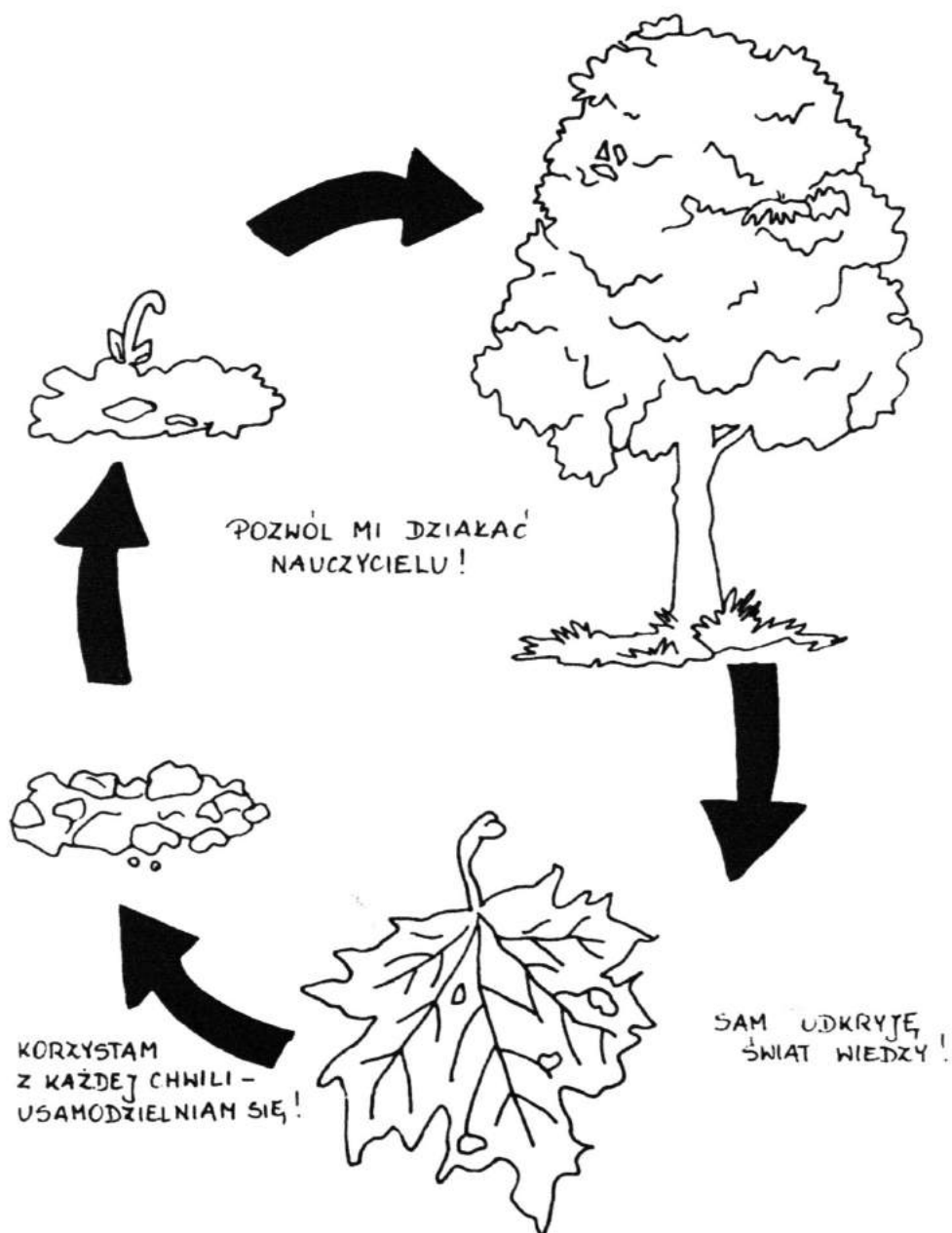
- *wprowadzić prawdziwą równość między dziećmi, a także pomiędzy dziećmi a nauczycielem;*
- *proponować wiele sposobów umożliwiających indywidualny rozwój (na każdym polu);*
- *szanować siebie i innych;*
- ...

LUC

Aneks 8

Orły nie wchodzą na górę po schodach – graficzna interpretacja gawędy

a)



b)

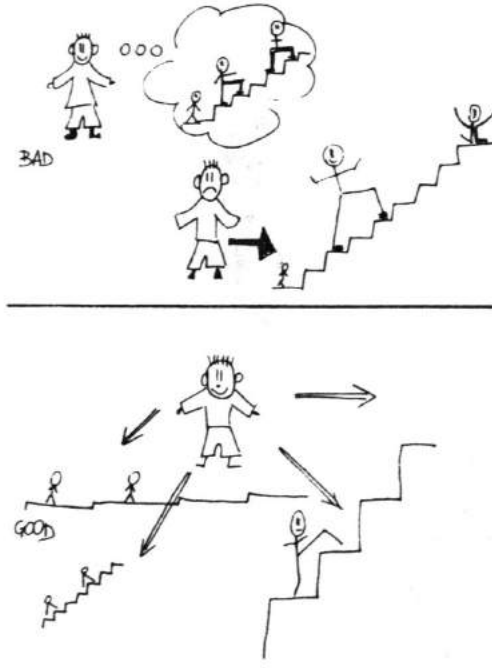
I TOOK THE STAIRS AWAY, AND ... I'M LOST
WHAT TO DO NOW...? WITH '30 EAGLES ..?



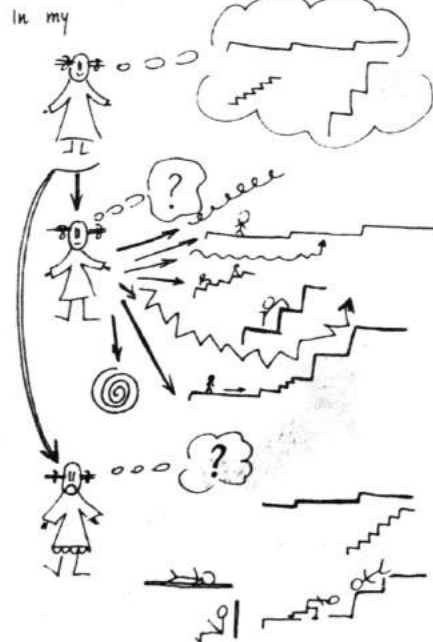
ODSTAWIŁEM SCHODY, I ... JESTEM ZAGUBIONY
CO ZROBIĆ Z 30 ORŁAMI ..?

c)

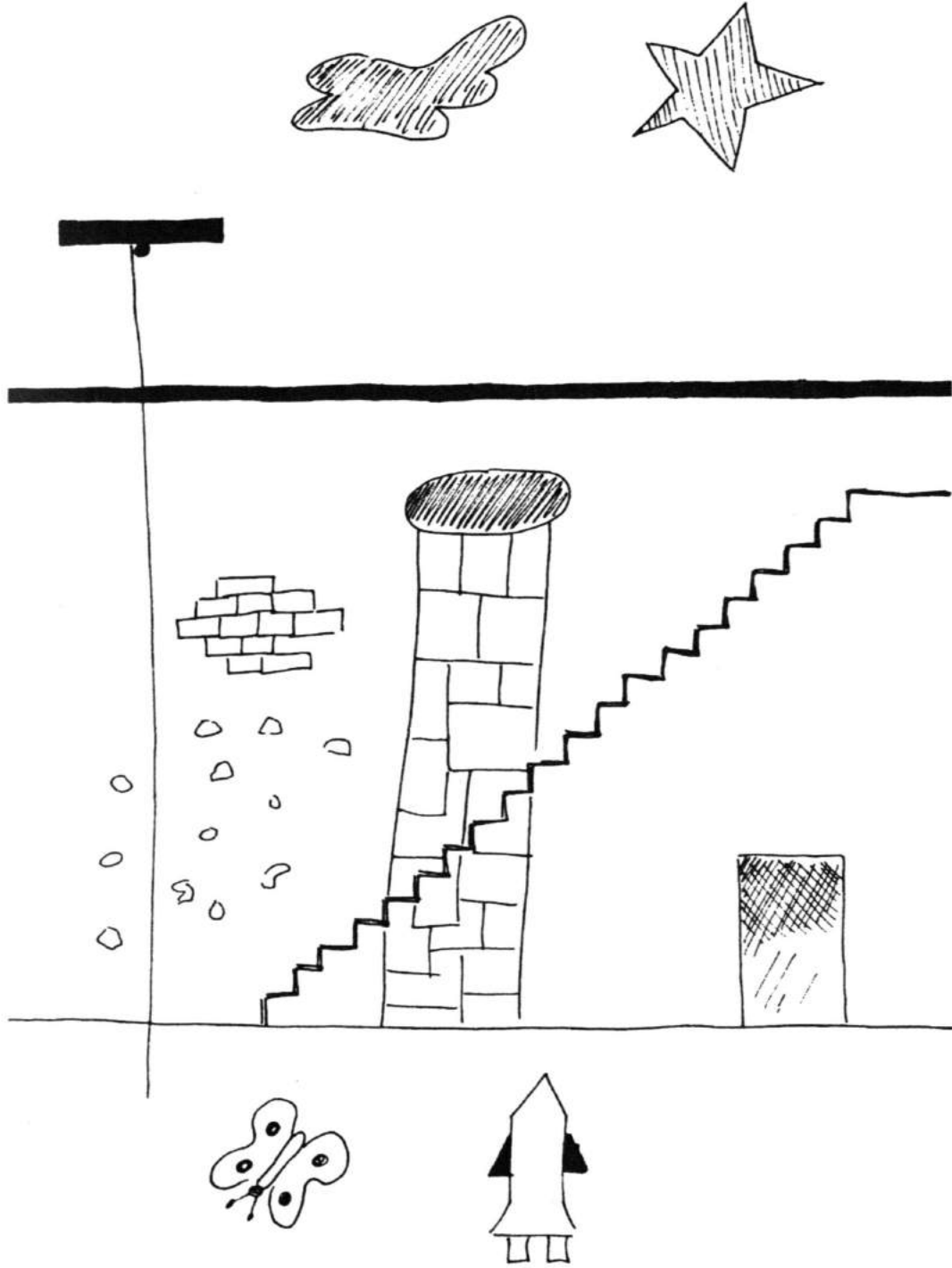
WHAT FREINET DESCRIBE :



WHAT I FEEL



d)



Aneks 9

Gawęda: Praca seryjna

„Wiem dobrze, co to jest praca seryjna. Nie wynaleźli jej fabrykanci samochodów – jak to się zwykle przypuszcza – lecz wy, pedagogowie, i my, pasterze. Bo ja również jestem w pewnym sensie wielkim przedsiębiorcą, produkcji seryjnej. Jagnięta urodzone w okresie Bożego Narodzenia, tak oryginalne i kapryśne w swym indywidualnym rozwoju, na Wielkanoc zostają, wcielone do masowej formy produkcji, jaką stanowi stado. Spójrzcie, jak się pasą: straciły fantazję, nie mają potrzeb indywidualnych, chyba takie, które dotyczą całego stada. Przybierają systematycznie na wadze, a ja mam mniej pracy. Uważam, że tak jest nawet lepiej, ponieważ są one przeznaczone na rzeź, a ode mnie wymaga się tylko tego, żeby były duże i tłuste. Gdybym jednak chciał uczynić z nich istoty inteligentne, jak te, które budzą wasz podziw w cyrku, to musiałbym oczywiście zająć się nimi w inny sposób.

Wy otrzymujecie również dzieci ciekawe i ruchliwe, nieśmiałe i odważne wobec ludzi i umieszczacie wszystkie w waszych seryjnych foremkach, otaczacie je barierami zakazów, kształtujecie ich gesty i postawy, a później zdajecie się czasem dziwić, że z tych form wychodzą części zamienne dobrze wyregulowanych mechanizmów, które zgodnie z przeznaczeniem będą jutro szły w łańcuchach z pochyloną głową za numerem, który je poprzedza, gotowe do biernego posłuszeństwa pasterzowi, z obawy przed jego batem i psami.

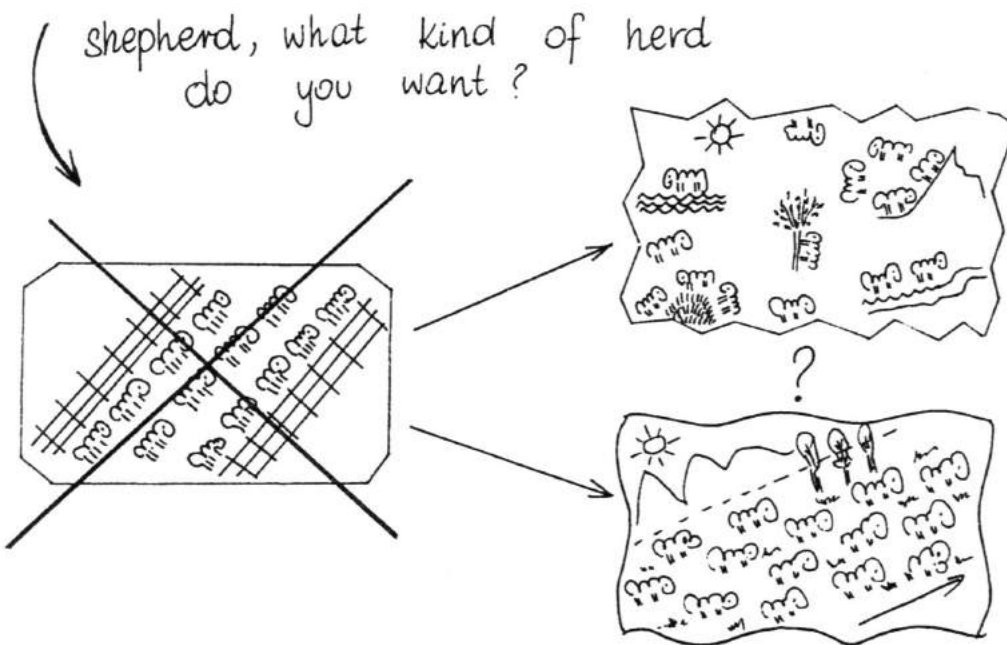
Jeśli pragniecie wychowywać dzieci na jednostki zdolne i inteligentne, umiejące iść naprzód z podniesioną głową i dokonywać wyboru swych zadań, musicie zabrać się do tego inaczej. Musicie znaleźć taki sposób, który pozwoli waszym koźlątom zachować zdrowy apetyt na młode, piękne pędy i subtelny instynkt, który każe im skubać ostrożnie podejrzanę zioła, a także tę pełnię życia, która zdaje się żywić wiosną, i pięknem.

Tylko że to jest trudniejsze. Nie będzie was już otaczało spokojnie drep-
czące stado, chodzące zawsze tymi samymi ścieżkami. Będziecie mieli wokół sie-
bie osobowości, które kształtują się i sprawdzają, które cieszy spoglądanie w nie-
bo, głosy, które nawołują się wśród wzgórz. Ale i wy również odczujecie wtedy
nieprzetarty zew życia” (Freinet, 1976, s.30).

Aneks 10

Praca seryjna – interpretacja gawędy

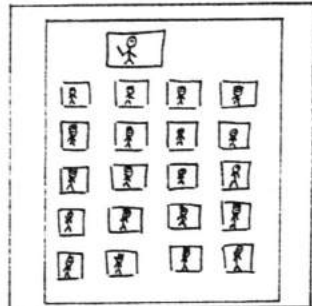
a)



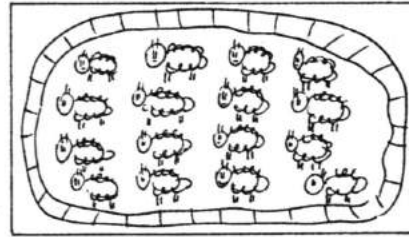
I know what I don't want, but what really want I?

- Pasterzu, jaki rodzaj stada chcesz?
- Wiem, czego nie chcę, ale czego właściwie chcę?

b)



les enfants dans la classe
avec leurs barrières d'interdictions

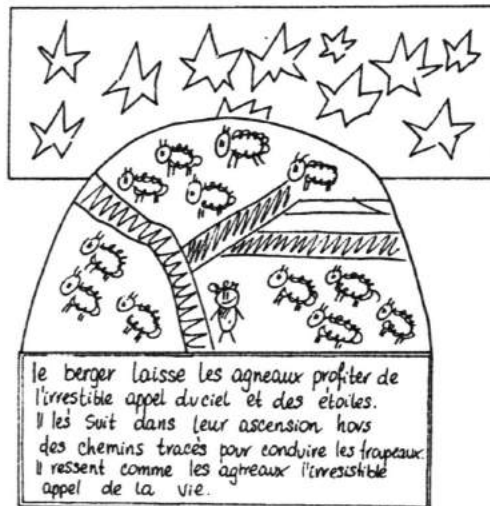


le troupeau des agneaux qui grandissent
et grossissent; et qui seront sacrifiés.

Ils n'entendent pas les voix qui les appellent à gravir
les collines et à profiter de la lumière des étoiles
dans le ciel. Ils n'entendent pas l'irrésistible
APPEL de la Vie.

- *dzieci w klasie z ich zakazami*
- *stado owieczek, które rosną i tyją, i które będą przeznaczone do rzeźni*
- *nie słyszą one głosów, które je wołają do skubania pagórków i do korzystania ze światła gwiazd na niebie*

Nie słyszą one uwodzicielskiego WOŁANIA ŻYCIA



le berger laisse les agneaux profiter de
l'irrésistible appel du ciel et des étoiles.
Il les suit dans leur ascension hors
des chemins tracés pour conduire les troupeaux.
Il ressent comme les agneaux l'irrésistible
appel de la vie.

Comment ?
Et jus qu'ouï doit-il
les suivre ?

*Pasterz pozwala owieczkom korzystać z nieodpartego uroku nieba i gwiazd.
Jest z nimi w czasie ich wspinaczki poza drogami wyznaczonymi dla stada.
On odczuwa tak jak owieczki uwodzicielskie wołanie życia.*

Aneks 11

Historia o koniu, który nie odczuwał pragnienia

„Młody mieszczuch pragnął oddać przysługę gospodarzowi, u którego gościł.

— Napoję konia — powiedział sobie — przed wyprowadzeniem go na pole.

W ten sposób zyska się na czasie i przez cały dzień będzie spokój.

Ale cóż to! Koń ani myśli słuchać! Odmawia pójścia do wodopoju i tylko strzela oczami w stronę pola lucerny. Od kiedy to rządzą zwierzęta?

— Mówię ci, że będziesz pil!

I nowo upieczony wieśniak ciągnie konia za uzdę i popycha go z tyłu. Nareszcie! zwierzę idzie naprzód. Już jest obok koryta, ale pić nie chce.

— Może się boi? popieszczę go... Widzisz, jaka czysta i przejrzysta jest woda? Spróbuj, zmocz sobie nozdrza... Co takiego? Nie chcesz pić! Poczekaj, zobaczysz!

I człowiek zanurza gwałtownie pysk konia w wodzie.

— Teraz musisz się napić!

Zwierzę prycha i dmucha, ale nie pije. Niespodziewanie nadchodzi gospodarz i mówi z ironią:

— A więc sądzisz, że tak postępuje się z końmi? On jest mądrzejszy od człowieka, wiesz? Nie czuje pragnienia, choćbyś go zabił, nie będzie pil. Może będzie udawał, że pije, ale za chwilę wypłuje wodę, do której przelknęcia go zmusiłeś.

Daremny trud, mój drogi...!

— Co więc robić?

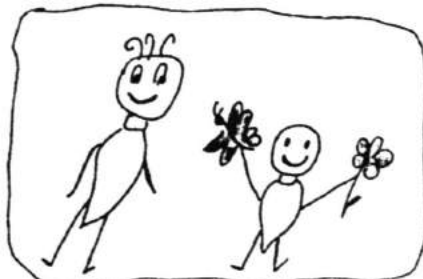
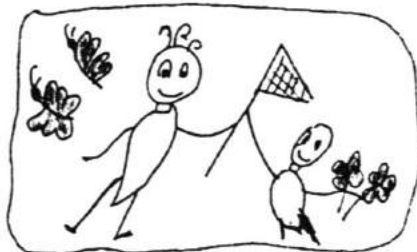
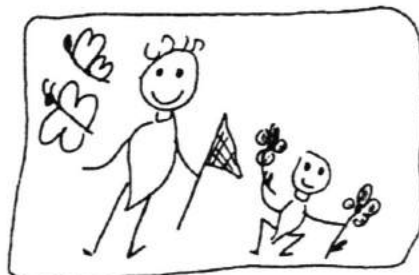
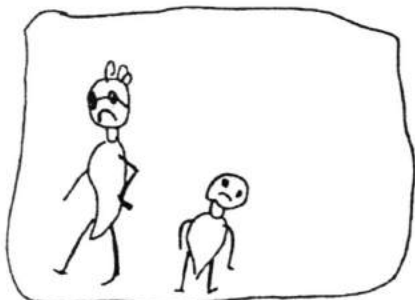
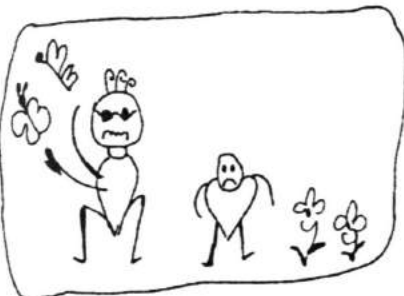
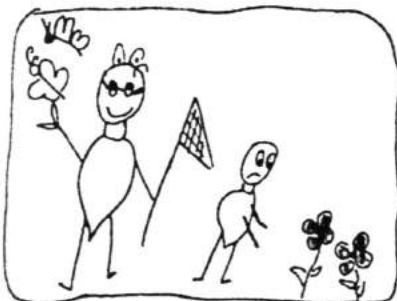
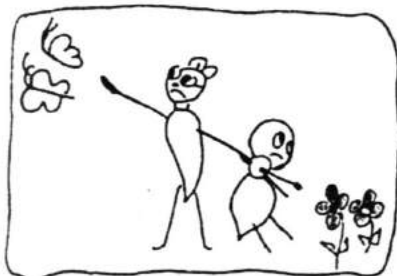
— *Od razu widać, że nie jesteś ze wsi. Nie wiesz, że koń nie czuje pragnienia o tej wczesnej porannej godzinie, ale potrzebuje dobrej, świeżej lucerny. Pozwól mu najeść się do syta, a zobaczysz, jak potem sam pogalopuje do wodopoju. Nie będzie czekał na twoje pozwolenie. Radzę ci nawet nie stawać mu w drodze. A gdy już się napije, możesz go ciągnąć za uzdę.*

Tak właśnie często popełnia błąd ten, kto zamierza zmienić porządek rzeczy i chce napoić kogoś, kto nie odczuwa pragnienia.

Wychowawcy, stoicie dziś na rozdrożu ... Nie upierajcie się przy błędnej „pedagogice konia, który nie odczuwa pragnienia”. Idźcie śmiało i rozsądnie w kierunku pedagogiki konia, który sam biegnie do lucerny i wodopoju”
(C. Freinet, 1976, s.15).

Aneks 12

Historia o koniu, który nie odczuwał pragnienia – interpretacje gawędy



Aneks 13

Gawęda: Odkrywaj nowe ścieżki!

„Czy szedłeś kiedy górską ścieżką wydeptaną stopami naszych przodków i zwierząt, ścieżką, która jest jakby śladem historii świata? Przez łąkę czy górskie zbocze nigdy nie prowadzi jedna jedyna droga, ale całe mnóstwo ścieżyn, mniej lub bardziej równoległych, a na każdym zakręcie otwiera się cały wachlarz innych drożyn ukazujących coraz to nowe horyzonty. Gdy w jakimś miejscu wachlarz ten się ścieśnia, oznacza to, że przejście zaczyna być trudne, że ścieżka wchodzi w labirynt skalny lub skończy się na jedynym mostku z okrągłaków przerzuconych nad rwącym potokiem. Lecz gdy tylko przeszkoda zostanie pokonana, jak kwiat rozkwitają nowe drogi wiodące ku szczytom.

Podobnie życie ofiarowuje swą pełnię wielorakich dróg i ścieżyn temu, kto chce się z nim zmierzyć.

Nie ograniczaj arbitralnie nieskończonych możliwości poszukiwań i doświadczeń, i mnogości skomplikowanych problemów, które stają przed tobą. Nie pogłębiaj monotonii codziennego życia, w którym wachlarz ścieżek zamknięty jest szarą perspektywą ulicy prowadzącej do fabryki. Nie zniechęcaj swych uczniów do szukania nowych dróg, czyniąc ze swej klasy impas o jednostronnym ruchu, starannie zamknięty barierami, chwiejnymi blokami skalnymi i przepaściami, które nie dają nadziei ujrzenia wreszcie na zakręcie bogatego wachlarza drożyn prowadzących do pełni życia.

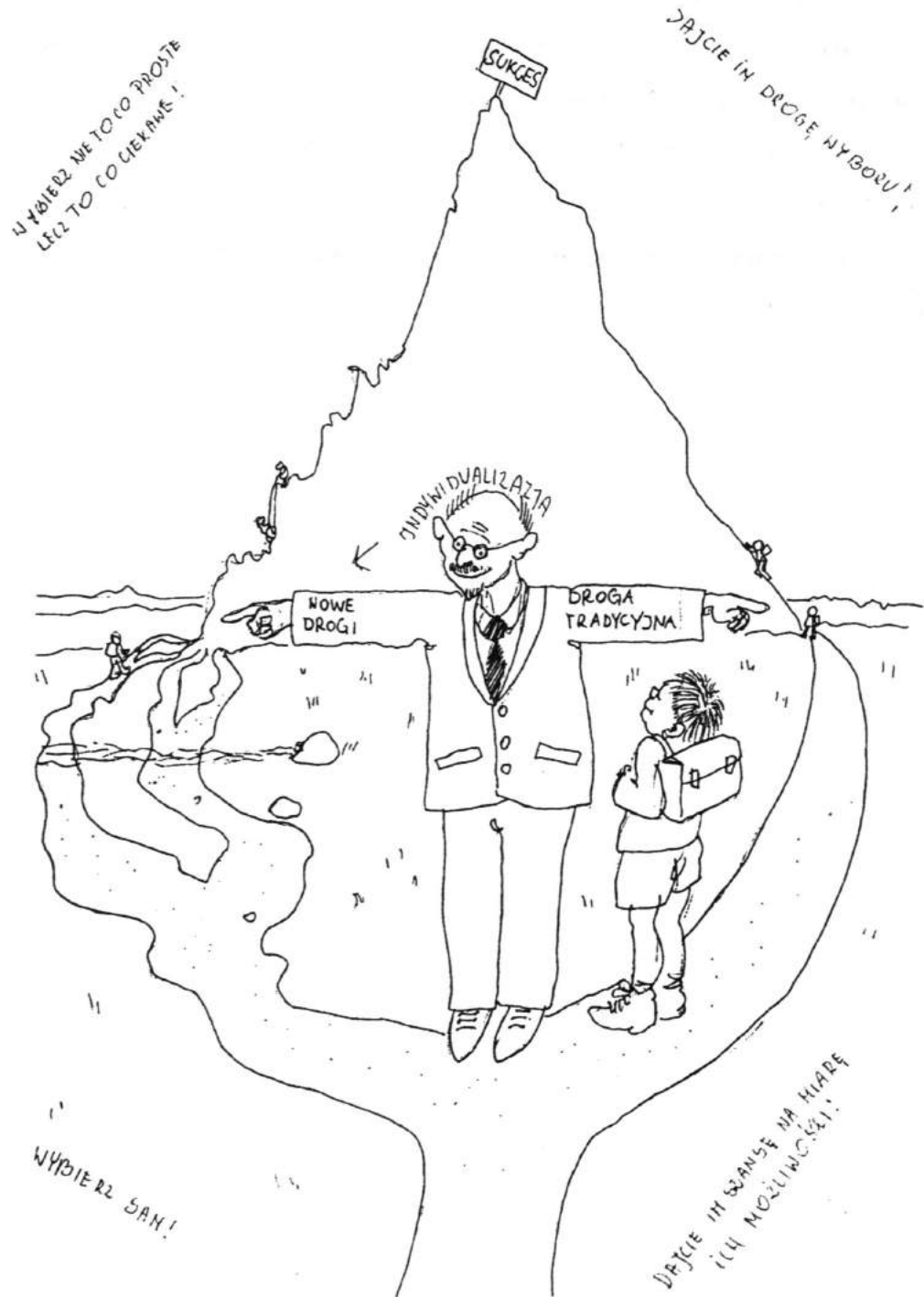
Od tej chwili każdego ranka ukazuj swym uczniom nowe ścieżki, nawet jeśli nie jesteś całkowicie pewny, że zaprowadzą was na zbawczą przełęcz. Bo istnieją drogi i ścieżki na miarę różnych temperamentów i różnych gustów: dla rozsądnej owcy, która pójdzie dawno już wytyczoną główną drogą, i dla dumnego barana,

pragnącego pokazać niespożytą siłę swych rogów i dla którego wspinanie się zdaje się być czasem celem samym w sobie.

Chciałbym wam przekazać moje wieloletnie doświadczenie pasterza: nie jest wcale trudniej kierować stadem, które rozproszyło się po drogach spokojne i zadowolone, zmierzając do znanego celu, aniżeli zbitą gromadą w miejscu trudnym do przejścia, głowa za ogonem poprzednika, jak bierna masa, którą niespodziane ukazanie się najmniejszego cienia może strącić w przepaść, lub która czeka na wyjście z wąwozu, by się rozbiec na oślep pierwszymi dostrzeżonymi ścieżkami” (C. Freinet, 1976, s.56).

Aneks 14

Odkrywaj nowe ścieżki – graficzna interpretacja gawędy



Aneks 15

Gawęda: *Jak sprawić, żeby dziecko czuło pragnienie*

„Czy zdarzyło się wam widzieć nadgorliwą mamę, gdy usiłuje zmusić do jedzenia swe dziecko? Z pełną łyżką w ręce czeka, aż malec otworzy buzię, jeszcze pełną, by mu wsunąć nową porcję zupy... Jeszcze jedna łyżka za tatusia i jedna za pieska... W końcu miarka się przebiera. Dziecko wypluwa nadmiar jedzenia lub nawet je wymiotuje.

Spróbujcie to samo dziecko umieścić w środowisku naturalnym, o ile to możliwe, wśród rówieśników, pozwólcie mu zajmować się działalnością właściwą jego naturze. Wtedy zobaczycie, jak samo przyjdzie na posiłki, a czasem nawet wcześniej, głodne i szczęśliwe.

Problem żywienia zmieni wtedy swój sens i charakter. Zniknie potrzeba wmuszania w dziecko jedzenia, przed którym się broni, a zamiast tego będzie otrzymywało wystarczającą, ilość wartościowego pokarmu, o który się dopomina. Procesy karmienia dziecka i trawienia przestaną być waszym strapieniem.

Nie można napoić konia, który nie czuje pragnienia. Ale gdy się naje do syta lub napracuje chodząc za plugiem, sam z własnej woli przyjdzie do znajomego koryta i wtedy możecie odciągać go, krzyżeć lub nawet uderzyć... Koń będzie pił tak długo, póki nie ugasi pragnienia, i dopiero wtedy odejdzie zaspokojony.

Chyba, że przymus, jaki w tym miejscu stosowaliście, krzyki i razy, które otrzymał, gdy nie chciał pić, sprawią, iż będzie odczuwał rodzaj wstrętu fizjologicznego do wodopoju i nie zechce pić z niego, a będzie raczej wolał poszukać sobie swobodnie pierwszej z brzegu kałuży dla zaspokojenia pragnienia.

Jeśli wasze dziecko nie pragnie ofiarowanych mu wiadomości ani przydzielonej mu pracy, to również daremnym trudem będzie napelnianie jego uszu najbardziej wymownymi perswazjami. Jak byście mówili do głuchego. Możecie mu schlebiać, pieścić, obiecywać lub karcić – „Koniowi nie chce się pić...”

I miejcie się na baczności: przez swoją natarczywość lub brutalne nadużywanie autorytetu możecie wzbudzić w dziecku fizjologiczny wstręt do intelektualnego pokarmu i być może zablokować na zawsze królewskie gościńce, wiodące do twórczych głębin istoty.

Starajcie się wywołać pragnienie, zainteresowanie jakimikolwiek fortelami. Wzbudźcie wewnętrzną potrzebę, która uczyni zwykły pokarm upragnionym. Wtedy ożywią się oczy, otworzą usta i poruszą się mięśnie. Wchłanianie zastąpi dotychczasową niechęć i wstręt. Zdobywanie wiadomości będzie odąd odbywało się bez nienormalnej interwencji z waszej strony, w rytmie, który nie ma nic wspólnego z ogólnym tempem klasycznych metod szkolnych.

Każda metoda, która chce zmusić do picia kogoś, kto nie czuje pragnienia, jest godna pożałowania. Każda metoda jest dobra, jeśli budzi apetyt wiedzy i wyzwala silną potrzebę pracy” (C. Freinet, 1976, s.16).

Aneks 16

Jak sprawić, żeby dziecko czuło pragnienie – graficzna interpretacja gawędy

ZNOWU TE NUDNE SŁUPKI
 $3 \times 3 =$ $4 \times 8 =$
 $4 \times 2 =$ $9 \times 3 =$

TO JEST DLA MNIE ZA TRUDNE

WYPRACOWANIE NA TEMAT

JEDEN PISZE A RESZTA?

OFERTY EDUKACYJNE
matematyczne matematyczne
puzzle domino

KACIKI EDUKACYJNE
KARTA PRACY
„Dla każdego coś dobrego
coś interesującego”

SWOBODNE TEKSTY
„Pomyśl! Zastanów się!
Napisz co wiesz, myślisz, czujesz
co cię niepokoi.”

KARTA PRACY
Zaraz wszystkim pokażę
co potrafię.

„Proszę, nie zmuszaj mnie”

„Dajcie mi prawo wyboru!”

„Dajcie mi prawo wyboru!”

Aneks 17

Gawęda: Wyjdźcie na spotkanie życia

„Nie próbujcie nigdy żyć w przeszłości – wyjdźcie na spotkanie teraźniejszego życia.

Nie ma większej radości niż budowanie własnego domu, urządzenie go, upiększanie i wzbogacanie. Wszyscy nosimy w sobie tęsknotę posiadania własnego kąta. Wystarczy wspomnieć budy i szalasy, które budowaliśmy w dzieciństwie podczas pasania owiec, czy też zamki z piasku i kamieni lub całe światy, które nasze ręce wyczarowały w gładkiej glinie zaczerpniętej z kałuży. Nie pomyłę się chyba twierdząc, że ta sama tęsknota ożywia turystów, którzy z dumą rozstawiają swe namioty, zwłaszcza gdy zbliża się wieczór lub grozi deszcz, a plecak ciąży na ramionach.

To, co wam jest potrzebne na początku roku szkolnego, to wcale nie klasy urządzone po mieszczańsku, jak te anonimowe domy czynszowe, które narzucają mieszkańcom banalne, standardowe wyposażenie, lecz szerokie horyzonty techniczne, społeczne i pedagogiczne, otwierające możliwości do pracy i do marzeń.

Szczodre władze miejskie myślały z pewnością, że czynią dobrze przygotowując wam klasę, w której wszystko zostało przewidziane: błyszczące nowością ławki, tak ciężkie, że nie można ich będzie przestawiać, barwne druki na ścianach lub zbytek bogactwa – malowane fryzy przez jakiegoś domorosłego artystę. W kalamarzach jest atrament, a nowe książki, pachnące świeżą farbą drukarską, piętrzą się na waszym biurku.

Wszystko jest na swoim miejscu gotowe do odjazdu. Brak tylko zaproszenia do podróży.

Poproście raczej, żeby wam zostawiono całkowitą troskę o wyposażenie, żeby wam przydzielono sprzęt i umożliwiano urządzenie klasy w ciągu roku szkolnego zgodnie z potrzebami dzieci i waszej pracy z nimi. Niech przypomina ten dom.

który budowaliście z miłością kładąc kamień na kamieniu i w którym każdy kąt ma swoją historię.

Opróżnijcie bez litości szuflady i półki ze starych zbiorów i szpargałów, niech czyste, puste ściany czekają na powstanie nowych prac dzieci, które je przyozdobią. Zachowajcie z lat poprzednich tylko to, co ma charakter narzędzia przydatnego do dalszej pracy. Przygotujcie teczki, okładki, regały, będą one stanowiły obietnicę podobną do koszyka czekającego na przyszłe zbiory, na bogate plony, którymi będą prace dzieci, drukowane gazetki, listy od korespondentów i albumy, dokumenty z wywiadów, rysunki i rzeźby, prace płynące wprost z życia, poklosie, które codziennie przynosić wam będą ręce dzieci, wyciągające do was swe bukiety. Oczaruje i natchnie was entuzjazmem nie przeszłość, choćby nie wiem, jak bogata była, lecz przyszłość niosąca w sobie twórczość i wielką przygodę życia.

Szkola nie jest przystankiem. Jest drogą, która się otwiera na coraz to nowe horyzonty do zdobycia. Wyjdźcie na spotkanie poranka” (C. Freinet, 1976, s.37).

Aneks 18

Wydźcie na spotkanie życia – graficzna interpretacja gawędy



Aneks 19

Gawęda: *Życie przygotowuje się przez życie*

„— *Nie masz racji — twierdził stary pasterz — trzymając tak długo swoje koźlęta w oborze, przyzwyczajone jedynie do spania w ciepłe, do jedzenia ze żłobu i do chodzenia krok w krok za matką, lub do beczenia, gdy tylko stracą ją z oczu. Gdy włączysz je do stada, to przekonasz się, że nie będą zdolne iść razem z nim, pozwolą pogryźć się przez psa, złamią nogę na rumowisku lub zablądzą na zagrodzonych łąkach.*

Życie przygotowuje się przez życie.

Jeśli się boisz, że twój syn nabije sobie guza na czole, że rozedrze ubranie, że może upaść lub utopić się, że zabrudzi sobie ręce i paznokcie, to zamknij go w wygodnym pokoju i prowadź na spacer na smyczy, by go uchronić od zetknięcia się z dziećmi, które na ulicy i w ogrodach, w sadach i chaszczach prowadzą odważnie swoje prymitywne doświadczenia. Otocz wszystkie jego poczynania szeregiem barier i zakazów, które jak zagrody w stajni przeszkodzą małemu człowiekowi w rozwoju mięśni i zmysłów. Dobieraj mu rozważnie rozmówców i lektury, wyznacz mu książki, które zresztą dadzą mu zazwyczaj fałszywy obraz tego życia, które go nieodparcie przyzywa. Nie zwracaj uwagi na zazdrosne spojrzenia, jakie kieruje na czynności, których mu wzbroniono, podobnie jak to robią koźlęta, gdy wysuwają głowy przez sztachety ogrodzenia, kierując wszystkie swe zmysły w stronę przyrody, która je pociąga.

Wyszukaj mu jeszcze bezpieczną szkołę, w której nie używa się ani młotków ani probówek, w której nie będzie się drukowało, gdzie palce nie zostaną umazane farbą wálka drukarskiego, gdzie nie można skaleczyć się rylcem, który zsunął się z linoleum przy wykonywaniu linorytu, gdzie nie będzie okazji do zabrudzenia buci-

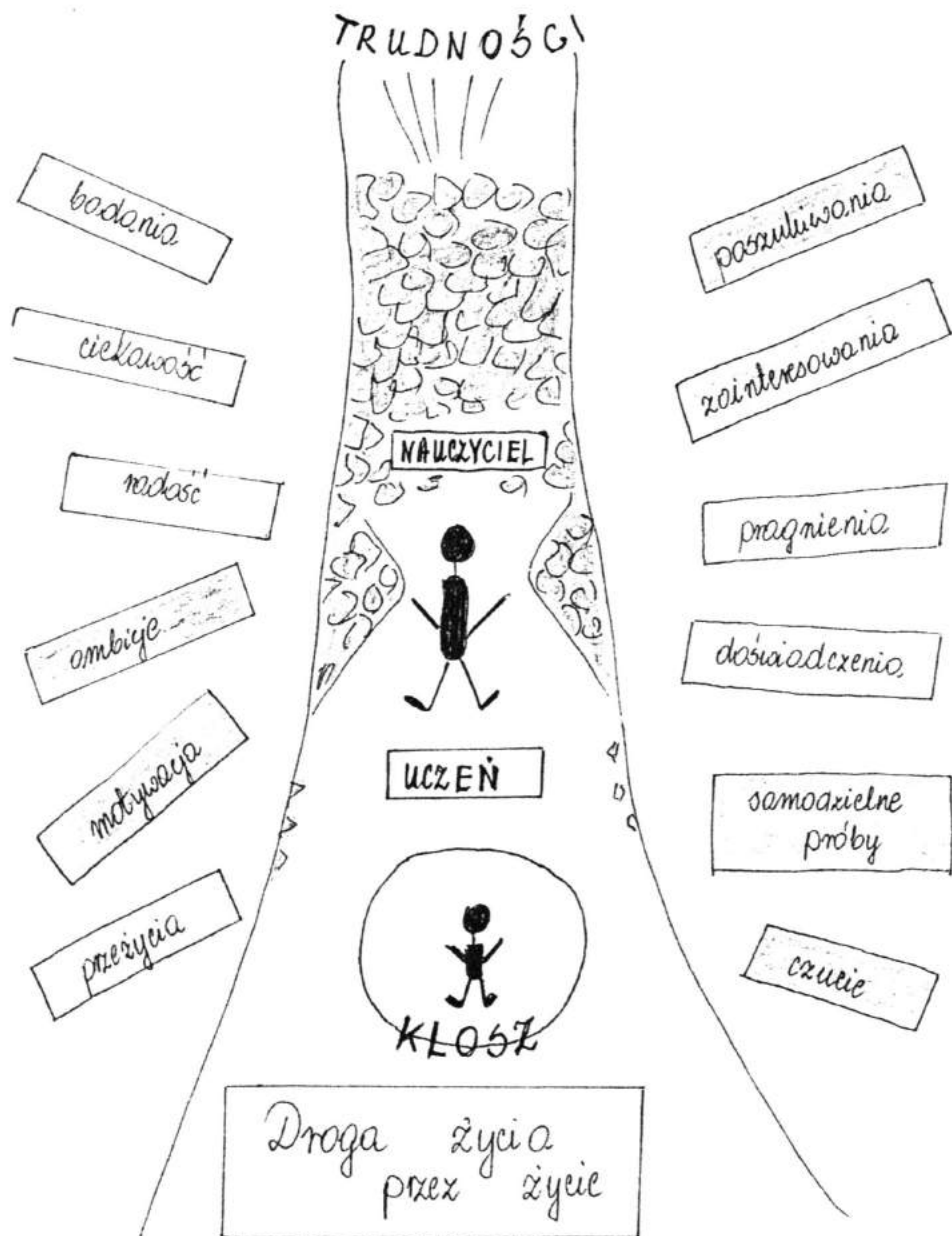
ków błotem na drodze czy ziemią w ogrodzie. Lekcje i zadania domowe... Zadania i lekcje oto nastrój, jakim przesiąknie.

Później będziesz zdziwiony, że twoje dziecko ma niesprawne ręce, że jest niezdecydowane przy pracy i zabawie, niespokojne i nieśmiałe wobec stawianych mu wymagań, wyobcowane w świecie, w którym już dziś nie wystarcza znajomość czytania, pisania i liczenia, lecz w którym trzeba umieć przewidywać trudności i odważnie podejmować decyzje.

Do życia przygotowuje się przez życie” (C. Freinet, 1976, s.22-23).

Aneks 20

Życie przygotowuje się przez życie – graficzna interpretacja gawędy



Aneks 21

Gawęda: *Ja chcę je zrywać sama!*

„Nicole stoi pod drzewem wiśni. Ma przed sobą pełen koszyk błyszczących szkarłatnych wiśni. Wystarczyłoby zanurzyć w nich rękę, by najeść się do syta. A ona nie jest zadowolona.

— Ja chcę je zrywać sama! — mówi — i upiera się, aby sięgnąć do kilku przyjaznych gałęzi, które jakby naumyślnie wyrosły na wysokości jej pragnień. Nie jest wymagająca. Najmniejsza wisienka, nawet jeszcze zielona, jest dla niej przysmakiem. Zerwała ją sama. Żal mi jej trochę, więc mówię:

— Chwytaj, Nicole, zrzuć ci piękne bukieciki.

Ale ona nadal protestuje wyciągając rączki do gałęzi domagając się heroicznie: Ja chcę je sama zrywać.

Oto podwójny błąd pedagogów!

Umieszczamy naszych uczniów, mniej lub bardziej wygodnie, w cieniu drzewa i stawiamy przed nimi owoce, które dla nich wybraliśmy i zerwaliśmy, pięknie ułożone w książkach stanowiących arcydzieło nauki i techniki.

I dziwimy się, że nasze dzieci odwracają się od tych apetycznych koszyków, że wyciągają ręce i wznoszą oczy do drzewa, z którego same chciałyby zrywać, wprost z życia, cenne owoce wiedzy, które tylko wówczas mogą stanowić smaczne pożywienie, jeśli nie zostały przedwcześnie i arbitralnie zerwane z drzewa.

Ponieważ zaś nie rozumiemy tego uporu dziecka do komplikowania rzeczy, które dla niego przygotowaliśmy z wszystkimi ułatwieniami, to ukrywamy przed nim drzewo, żeby uczeń zobaczył już tylko same owoce w koszyku i mógł się nimi zadowolić.

Z braku czegoś lepszego dziecko zjada owoce z koszyka, i to najczęściej tak lakomie, że nie zdąży ich strawić, a co za tym idzie, nabiera do nich wstrętu

i nie wiadomo, kogo winić: czy dziecko, które nie czuje ani głodu ani pragnienia, czy też metodę, która nie potrafiła sama przez się powtórzyć sztuki upragnionego drzewa.

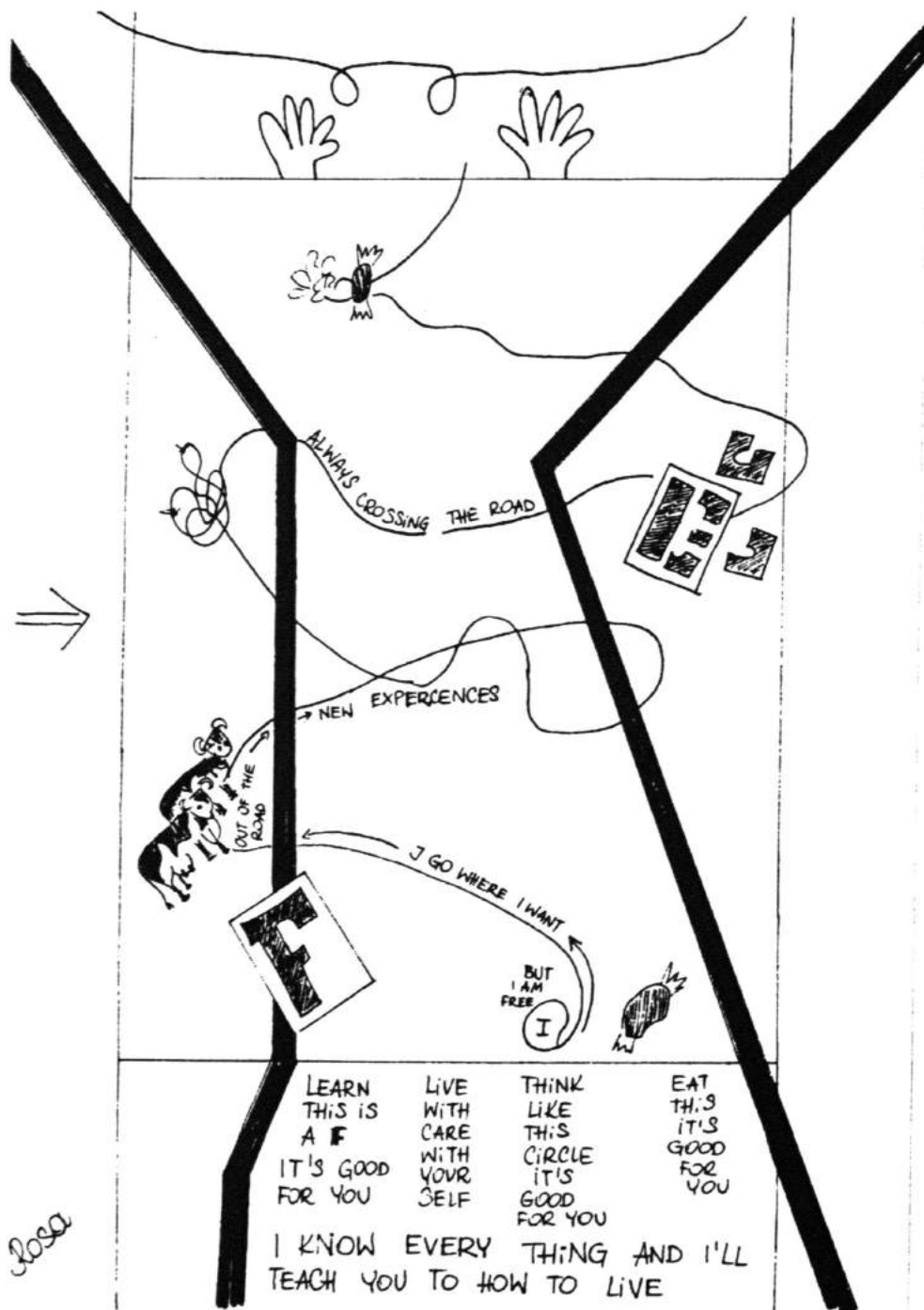
Biada dzieciom, które nigdy nie jadły wiśni wprost z drzewa, tylko zerwane, z koszyków, i które nigdy nie zaznały ożywiającej radości, przenikającej tego, kto uczepiony na gałęzi sam zrywa owoce i zjada je na miarę swego apetytu i swych potrzeb.

Biada dzieciom, biada człowiekowi, który spożywa wiedzę z dala od drzewa życia, i który już nawet stracił ochotę, by protestować:

*— **Ja chcę je zrywać sam!**" (C. Freinet, 1976, s.27).*

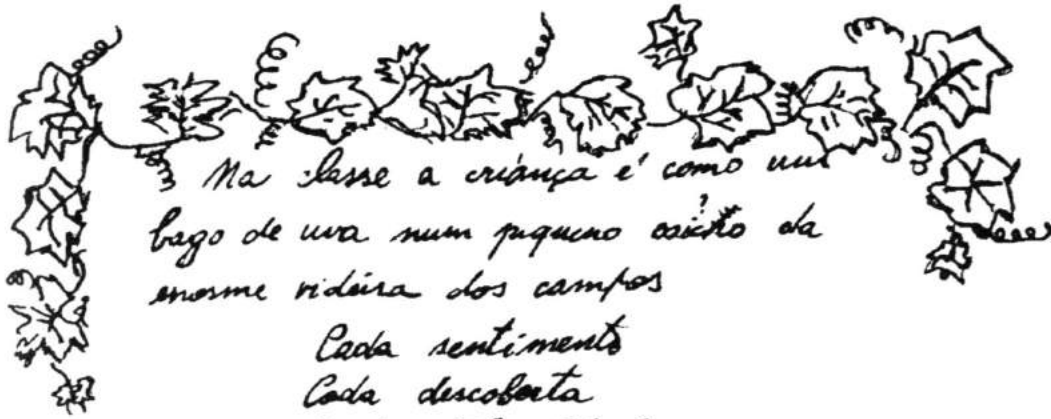
Aneks 22

Ja chcę je zrywać sama! – interpretacja gawędy przez Rosę-Marię z Brazylii



Aneks 23

Winobranie (gawęda napisana i opowiedziana przez Rosę-Marię)



Ma classe a criança é' como um
bago de uva num pequeno cesto da
enorme videira dos campos

Cada sentimento
Cada descoberta
Cada dificuldade
Cada sucesso

É um produto da vida da classe.
Tudo acontece porque estão juntos.

Com os olhos de um.
Com as mãos de outro
Com a persistência de um grupo
Com a alegria de outro...

Assim cada bago de uva vai amadure-
cendo fazendo todo o corpo setonar azul
Brilhante

Doce

Rico de sumo

A rega é feita pelo jardineiro.
O professor não pode regar só o seu
cavalo, só a raiz do seu pé de uva
Ele precisa saber quanta água é neces-

Myśli przekazane przez Rosę-Marię w gawędzie PRZYGOTOWUJĄC WINOBRANIE

Dziecko w klasie szkolnej jest jak winne grono. Grono w kiści... a kiść jest częścią ogromnej winnicy. Pielęgnacją zajmuje się ogrodnik, który nie może zadowolić się podlewaniem jednego grona. Musi poznać jakość wody do podlewania całej winnicy, jak również odpowiedni moment, aby wykorzystać energię słoneczną. W takich warunkach cała roślina (korzenie, liście, kiście i grona) rośnie. Dojrzewają grona, a kiść zmienia kolor, staje się błyszcząca, słodka i pełna soku. I z lotu ptaka można podziwiać winnice pełne winorośli bez suchego grona, bez gron brudnożółtych.

Podobnie jest z dzieckiem w klasie. Jeżeli nauczyciel odnajdzie drogę do każdego dziecka i pozwoli mu działać: odkrywać, pokonywać trudności, osiągać sukcesy i cieszyć się nimi, współpracować z innymi – to będzie wspierał jego rozwój.

Gdy czynności pielęgnacyjne ogrodnika są w zgodzie z naturą, to winorośl zaowocuje dobrym winem.

Gdy nauczyciel organizuje pracę z dziećmi zgodnie z ich naturą – to są one szczęśliwe i radosne, bo rozwijają się.

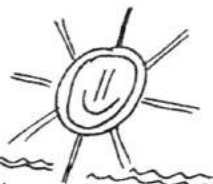


Fot. Rosa-Maria prezentuje swoją gawędę

Aneks 24

List Marcela

Lettre à des amis de partout dans le monde



La rencontre avec la Pédagogie Freinet est sans doute un des moments les plus importants de mon existence: elle m'a apporté l'essentiel de ce qui me manquait pour une pratique ouverte de ma classe,

: sur le plan personnel, elle m'a aidé à mieux concevoir les relations humaines et à m'enrichir sur le plan personnel, culturel social. Surtout à mieux comprendre et apprécier ce qui était le plus enrichissant autour de moi.

La Pédagogie Freinet ne s'explique pas par des leçons, elle ne

s'apprend pas.

elle se PRATIQUE

elle se VIT

} pour soi-même

et avec les enfants dans la classe

Je crois avoir compris qu'on ne peut pratiquer la Pédagogie Freinet:

- sans outils permettant l'expression libre de l'enfant:
 - texte libre "libre"
 - correspondance ...
 - imprimerie
 - ateliers de recherches ...
 - journal scolaire
 - ateliers d'expression artistique ...
- sans suivre les enfants dans leurs démarches à la conquête de ces outils

* mais sans jamais abandonner nos responsabilités d'éducateur

* tout en prenant garde de ne jamais être celui qui dépasse

les responsabilités qui sont les siennes: ce que Freinet appelait

le FAIT du MAÎTRE

Ce qui est plus facile à dire
qu'à réaliser

car chez le maître

- qui doit assurer les programmes,
- qui subit la pression des parents,
- qui se sent parfois isolé s'il est seul dans son école.

les tendances de l'ordre mondial se manifestent sous une forme remède des
à ces difficultés qui se présentent

Aussi, j'attache beaucoup d'importance à l'organisation de la classe:

- lentement, elle doit venir des enfants eux-mêmes,
- elle doit au maximum tendre vers l'autogestion,
- elle doit aboutir à ce que les enfants prennent eux-mêmes en main les diverses techniques qu'ils seront amenés à pratiquer.

Informacje przekazane w liście przez Marcela

Marcel w liście do przyjaciół z całego świata próbuje ocenić (z punktu widzenia doświadczeń w długoletniej pracy nauczyciela klasy freinetowskiej) wartość modelu edukacyjnego C. Freineta:

- *pobudzał aktywność własną w pracy z dziećmi jak i w życiu osobistym, wzbogacał je:*

„Spotkanie z pedagogiką Freineta jest bez wątpienia jednym z najważniejszych momentów mojego istnienia: przyniosło mi to, co najistotniejsze, a czego brakowało mi w pracy z klasą (swobodnej ekspresji i samorządności...). Nauczyłem się dostrzegać i nawiązywać stosunki międzyludzkie, lepiej zrozumiałem i doceniłem to, co najbardziej wzbogacające wokół mnie”;

- *pedagogika Freineta ma charakter praktyczny: ...nie wyjaśnia się jej wykładami, nie uczy się jej, ale STOSUJE SIĘ JĄ. ONA ŻYJE w pracy z klasą;*
- *model edukacyjny Freineta realizuje się poprzez narzędzia (techniki) pozwalające na swobodne wypowiedzianie się dziecka: swobodny tekst, drukarenkę, gazetkę szkolną, korespondencję, warsztaty doświadczeń poszukujących, pracownie przeznaczone do działalności artystycznej itp. ...*

Ważne jest tu kierowanie się propozycjami i opinią dzieci w posługiwaniu się tymi narzędziami. Jednak nie należy zapominać o roli nauczyciela, jego odpowiedzialności za edukację dzieci. Równocześnie nie należy przekroczyć granic tej odpowiedzialności (czyli tego, co E. Freinet nazwała obowiązkami wychowawcy).

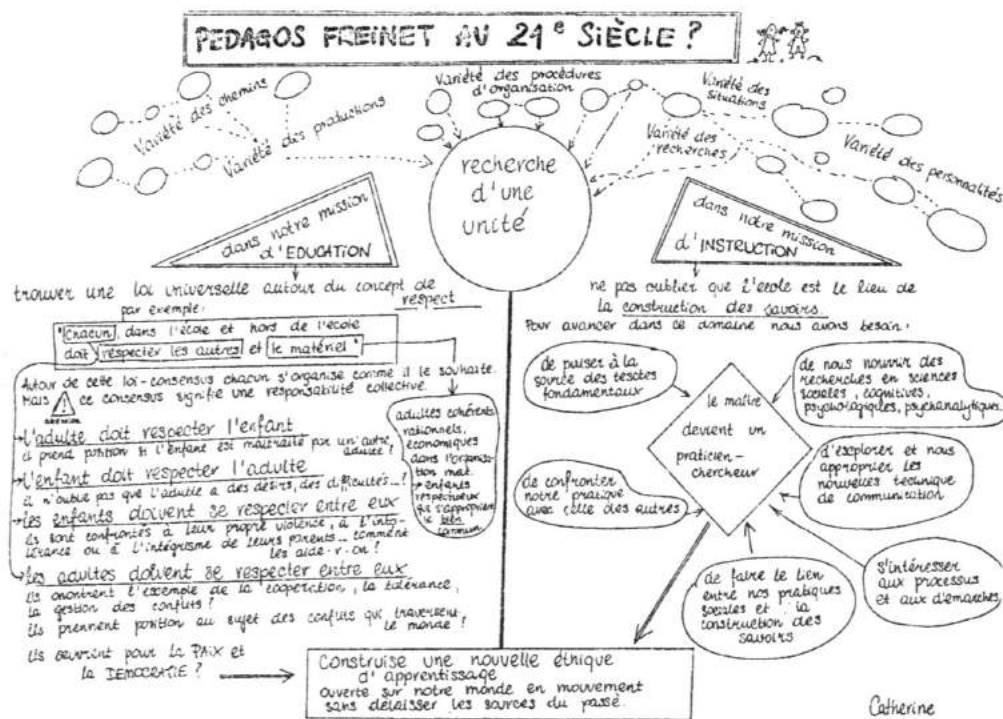
Nauczyciel w realizacji swojej koncepcji edukacyjnej może napotkać na przeszkodę (presja rodziców, brak zrozumienia i akceptacji wśród kolegów w szkole) i wówczas szybko ujawnia się lekarstwo – rozwiązania charakterystyczne dla szkoły tradycyjnej:

- *model edukacyjny Freineta przywiązuje dużą uwagę do organizacji klasy:*

- *powoli musi ona wypłynąć od dzieci,*
- *musi ona maksymalnie dążyć do samokierowania,*
- *musi doprowadzić do tego, aby dzieci same nauczyły się posługiwać różnymi technikami pedagogicznymi (np. gazetka wychowawcza, księga życia klasy, zebranie ogólne, zdobywanie sprawności itp.).*

Aneks 25

Rozprawka Catherine



U progu XXI wieku – przesłanie Catherine dla nauczycieli (wynikające z koncepcji pedagogicznej C. Freineta)

XXI RIDEF w Krakowie pozwolił dostrzec różnorodność innowacji inspirowanych myślą pedagogiczną C. Freineta. Nauczyciele, którym bliskie jest jego przesłanie usiłują wprowadzić w swojej klasie większą autonomię, dostrzegają wartość swobodnej ekspresji, wspierają indywidualny rozwój dziecka.

U progu XXI wieku dostrzega się potrzebę **wychowania dla pokoju i demokracji**.

Catherine proponuje dwa kierunki realizacji:

- respektowanie **prawa do szacunku**
- poszukiwanie nowych **technik komunikacyjnych**

1. Respektowanie **prawa do szacunku**

- *każdy w szkole i poza nią musi szanować innych i dobra materialne*

Zadanie to może stać się podstawą do integracji klasy, szkoły, grona nauczycielskiego. Prawo to raz ustanowione (nie narzucone i nie zaproponowane) jako fundament demokracji, nie podlega dyskusji ani negocjacom. Natomiast zasady konkretyzujące to prawo mogą zmieniać się w zależności od okoliczności i sytuacji danej grupy. Prawo to może mieć wiele interpretacji, stąd wymaga ono naszej zbiorowej odpowiedzialności.

Szanowanie innych

- ***Dorosły** musi szanować dziecko pod każdym względem (fizycznym, moralnym, uczuciowym, intelektualnym).*

Jeżeli prawo to jest przyjęte przez społeczność to znaczy, że trzeba kontrolować, czy jest ono rzeczywiście respektowane. Dorośli muszą umieć przeciwstawić się innemu nauczycielowi, jeżeli zauważą, lub dowiedzą się od uczniów, że podstawowe zasady poszanowania zostały przez niego naruszone (a zdarza się to często) np. upokarzające uwagi i kary.

Znaczy to, że musimy nauczyć dziecko przeciwstawiać się, jeżeli jest ono maltretowane fizycznie lub psychicznie w rodzinie, lub w kontakcie z innymi dorosłymi.

- ***Dziecko** musi respektować dorosłego – to znaczy, że swoboda i niezależność dzieci nie negują życzeń i opinii dorosłego. Nie zawsze jest to*

łatwe, szczególnie z grupami dzieci bardzo trudnych, które mieszkają na przedmieściach dużych miast.

- Muszą respektować siebie wzajemnie – tolerancja i współpraca nabierają nowego sensu kiedy 10 lub 15 narodowości znajduje się w jednej klasie.

Respektować siebie wzajemnie – to znaczy, że w naszej pracy grupowej musimy dać przykład tolerancji, współpracy, umiejętności rozwiązywania naszych własnych konfliktów w umiejętny sposób. To także znaczy, że rozmawiając z dziećmi musimy umieć zająć stanowisko w kwestii tego, co dzieje się na świecie. Na przykład:

- Jak rozmawiać z dziećmi o Oświęcimiu i mówić im: Nigdy więcej!
- Czy istnieje poszanowanie istoty ludzkiej w Bośni lub Rwandzie

Trudno byłoby mi o tym rozmawiać z dziećmi, gdybym nie walczyła o respektowanie praw człowieka we własnym kraju.

Poszanowanie dóbr materialnych

Problem ten jest bardzo istotny, zwłaszcza w naszych konsumpcyjnych środowiskach, które posiadają wiele, a wydają się trwonić i gardzić dobrami materialnymi; tymczasem ci, którzy nie mają pieniędzy (młodzi) wydają się chcieć zniszczyć wspólne dobro zamiast wejść w jego posiadanie.

Musimy więc dać również przykład racjonalną organizacją, przemysłowym zarządzaniem dobrami materialnymi i taką edukacją, która spowoduje, że dzieci będą uznawały pomieszczenia, meble i wszelkie przedmioty jako ich wspólne dobro służące ich własnemu rozwojowi.

W ten sposób będą one mogły także zrozumieć konieczność i sens działania międzynarodowej solidarności pozwalającej mieszkańcom innych krajów osiągnąć niezbędne minimum, aby mogły się rozwijać.

2. Poszukiwanie nowych **technik komunikacyjnych**

Zgodnie z intencjami C. Freineta, techniki pedagogiczne nie są czymś stałym. Pod wpływem osiągnięć nauk (społecznych, kognitywnych, psychologicznych, psychoanalitycznych) jak również doświadczeń pedagogicznych, ulegają zmianie. Stąd, nie zapominając mądrych „rad Mateusza” poszukujemy nowych technik komunikacyjnych otwartych na zmiany zachodzące we współczesnym świecie.

Aneks 26

Refleksje Luca

USUALLY...

Teachers usually

thing they know what is the best for the children...

Children usually

want to do what is the best for them...

And still things don't work out right...

Teachers usually

want to offer the children a nice and neat classroom...

Children usually

like to work in a nice (not necessarily neat) classroom...

And still things don't work out right...

Teachers usually

want the children to work well and have good results...

Children usually

want to work well and have good results...

And still things don't work out right...

Teachers usually

learnt in the past to prepare the children to the future...

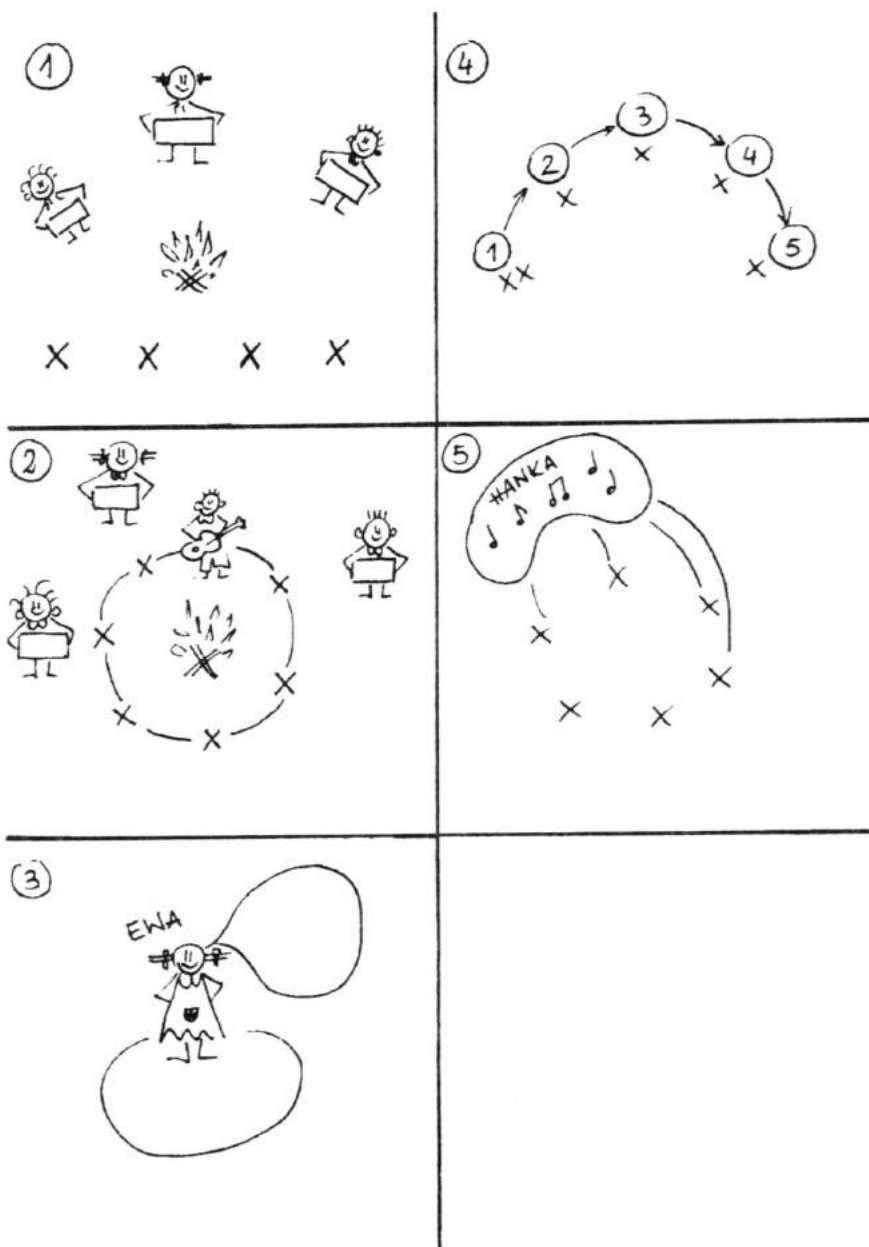
Children usually

want to live today and don't worry about the past nor the future...

Maybe that's why things don't work out right...

Aneks 27

Plan prezentacji atelier – zasygnalizowanie problemów rozwiązywanych podczas zajęć



SCENKA 1

- na pierwszym planie stoją: Ewa, Luc, Catherine, Rosa-Maria
- na drugim planie: płonące ognisko
- na trzecim planie: Agnieszka, Halina i Marcel prezentują plakaty z tytułami gawęd w różnych językach (angielskim, hiszpańskim, francuskim, polskim, słowackim)

SCENKA 2

- przy ognisku: Luc przy akompaniamencie gitary śpiewa skomponowaną przez siebie piosenkę (inspirowaną gawędą „Ja chcę je zrywać sama!”), a Catherine ruchem ilustruje jej treść

SCENKA 3

- Ewa informuje o kierunku i efektach poszukiwań edukacyjnych podczas atelier

SCENKA 4

- Uczestnicy atelier prezentują wybrane wytwory – efekty pracy: gawędę *Wino-branie*, List do Przyjaciół z całego świata, kierunek inspiracji freinetowskich u progu XXI wieku, listę heurystyk związanych z pobudzaniem aktywności własnej dziecka

SCENKA 5

- Nuąc piosenkę (która towarzyszyła w chwilach wolnych) schodzą ze sceny

Aneks 28

Tekst piosenki Luca, którą napisał zainspirowany gawędą „Ja chcę je zry-
wać sama!” (C. Freinet, 1978)

Kersen plukken

(En néerlandais / in Dutch)

1. Nicole was op een dag in de boomgaard op stap
en stopte bij een rijpe kersenboom.
Ze keek nu verlangen naar het rijpe fruit
heel hoog boven haar hoofd.

R: Ik wil zelf kersen plukken maar ik kan er echt niet bij.
Wie helpt me, wie maakt me blij?

2. Zo en zag ze daar aan de voet van de boom
een mand vol met kersen staan.
Ze wilde ze wel proeven maar ze dacht bij zichzelf:
„Niet zelf geplukt, wat heb ik daar nou aan?”

3. Boven in de boom zat een heel lieve man
die haar zo verlangend zag staan.
Hij gooidde haar wat kersen, de beste die hij had,
maar 't meisje vond er ook niet veel aan.

4. Zo en riep de kersenplukker van boven nit de boom:
„Toe, klim gerust de ladder op!”
Nicole heeft gesmuld van de kersen in de boom
en 't lekkerot waren die aan de top.

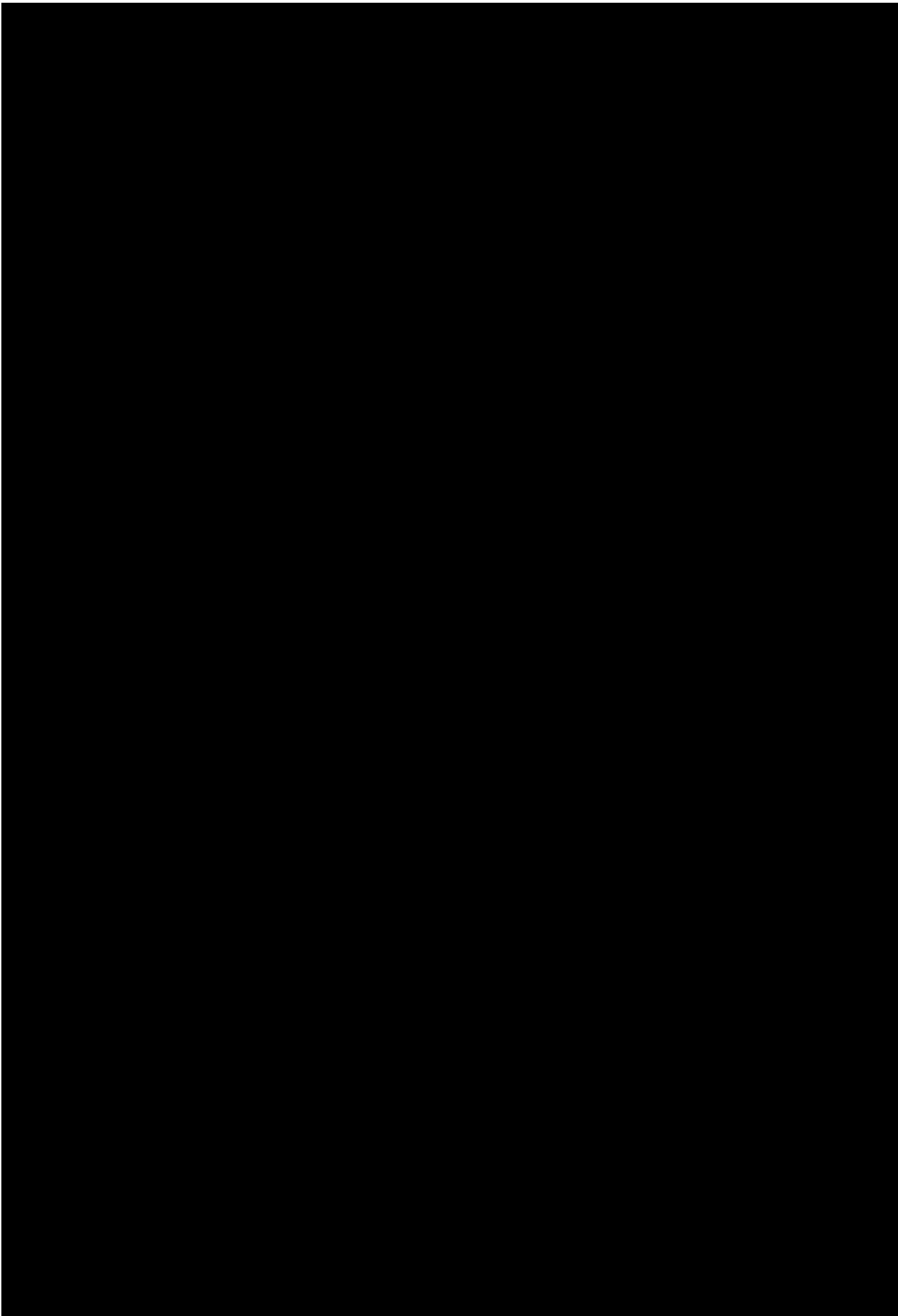
R: Ik kan zelf kersen plukken want nu kan ik er
wel bij.
Ik ben tevreden, ik ben blij.

Cueillir des cerises.

1. Un jour Nicole se promenait dans un verger et s'arrêtait près d'un cerisier mûr. Pleine d'envie elle regardait les fruits mûrs là-haut au-dessus d'elle.
R: Je veux cueillir des cerises moi-même mais je ne peux pas les atteindre. Qui m'aidera, qui me rendra heureuse?
 2. Alors elle vit tout près de l'arbre un panier plein de cerises. Elle aurait bien voulu goûter mais elle se disait: « Si je ne cueille pas moi-même, qu'est-ce que ça m'apporte? »
 3. En haut de l'arbre se trouvait un homme gentil qui la voyait regarder pleine d'envie. Il lui lança quelques cerises, les meilleures qu'il avait, mais la fille n'en avait pas grand chose à faire.
 4. Alors le cueilleur de cerises lui cria: « Allez, grimpe à l'échelle! » Nicole s'est régalée des cerises de l'arbre et les meilleures cerises étaient les plus hautes.
- R: Je peux cueillir les cerises moi-même puisque j'ai pu les atteindre. Je suis contente, je suis heureuse.

Picking cherries.

1. One day Nicole was walking in the orchard and she stopped nearby a cherry tree. She looked up longingly for the fruit high above her head.
 - R: I want to pick some cherries but I can't reach them. Who will help me, who makes me happy?
 2. Beneath the tree she saw a basket full of cherries. She wanted to taste them but she thought: « I didn't pick them, so I don't want them. »
 3. High up in the tree was sitting a very gentle man who saw her standing there so longingly. He threw some cherries down, the best ones he had, but still the girl didn't want them.
 4. Then the cherrypicker in the tree yelled: « Come on, climb up the ladder! » Nicole has been delighting the cherries and the best of all were those in the top.
- R: I can pick cherries because now I can reach them. I am satisfied, I am happy.



J'ai apprécié

• l'organisation de l'atelier:

chaque jour le travail était très bien préparé et dès le premier jour nous ne perdions pas de temps en discussions pour savoir ce que nous allions faire et comment nous organiser. (c'est ce qui se passe souvent avec les enfants dans les classes Freinet. Je l'ai vécu moi-même et j'ai cherché avec les enfants des solutions pour éviter toute perte de temps inutile.)

Docenilem:

• Organizację atelier:

Każdego dnia praca była dobrze przygotowana i począwszy od pierwszego dnia „nie traciliśmy czasu na dyskusje, aby ustalić co będziemy robić i jak się organizować (to, co się często dzieje z dziećmi w klasach Freinet. Sam to przeżyłem wspólnie z dziećmi szukałem rozwiązań, aby uniknąć niepotrzebnej straty czasu)”

• Przebieg pracy:

- prezentacja tego, co zostało zaproponowane
- praca indywidualna lub w grupach
- przekazanie grupie prac zrealizowanych

W czasie, kiedy uczestniczyłem w zajęciach, pracowałem w ten sposób – (poszukiwania własne lub grupowe, przekazanie rezultatów grupie, nowe poszukiwania, przekazanie..., synteza).

Ta forma organizacji tworzy atmosferę pracy korzystną dla ciągłych działań w grupie: likwiduje pasywność, zmęczenie i w rezultacie nieskuteczność jeśli chodzi o większość uczniów.

- przygotowanie wystawy

przewidziana od pierwszego dnia, podczas, gdy często myśli się o tym dnia ostatniego! Trzeba się więc spieszyć i robi się to źle. Tutaj wszystko przebiegło bez problemu.

• Atmosfera atelier

Spokój naszych prowadzących, wzajemna serdeczność, przypomniała mi o zajęciach, które mieliśmy w szkole w Vence z Freinet.

Dobrze czulem się w atmosferze Pedagogiki Freinet.

DZIĘKUJĘ WSZYSTKIM!

Marcel

Atelier „Gawędy Mateusza”

- *Spoznala som veľa príjemných, milých ľudí, ktorých spájajú spoločné zájmy.*
- *Mohla som zistiť práve že aj keď hovoríme roznoými jazykami, dokážeme si vzájomne porozumieť a tolerovať odlišnosti v interpretáciách a rázovach*
- *Soznámila som sa s novým spôsobom práce s textom a zishala podnety pre svoju prácu*
- *Prostredníetom aktivít som sa dozvedela veľa o výchovných postupoch v iných krajinách*
- *Ewa i Halina vytrávali veľmi príjemnú atmosféru, kludné tvorivé prostredie, prezentovali zaujímavé aktivity.*

Ďankujem veľmi pekne

*Alena Douškova
Slovensko*

Aneks 30

Swobodny tekst Tatiany

RIDEF KRAKÓW '96.20-28.VII

Od niepewności do pewności:

Szkoda, że tak niewiele osób zdaje sobie sprawę z potrzeby kontaktów interpersonalnych.

Szkoda tych, którzy o tym wiedzą, a nie chcą.

*Szkoda tych wszystkich, którzy nie mogą zobaczyć **jak może być**.*

A przecież:

Nie można rozwiązać wątpliwości nie szukając dróg wyjścia. Wiele zależy od ludzi.

TU – było nam to dane.

Mogłam spojrzeć na świat i problemy z nim związane z drugiej „lepszey” strony.

*Filozofia życia koncentruje się wszak wokół egzystencji człowieka. Trzeba dobrze poznać, choć to do końca nie jest możliwe, człowieka. I pamiętać, że dziecko to **TEŻ** człowiek. **CZŁOWIEK**.*

Można, i należy, zmienić hierarchię wartości.

W przyjaznej atmosferze udaje się wiele rzeczy niemożliwych.

TU – znów zostało otwarte okno na świat

TERAZ – „orły nie muszą na górę wchodzić po schodach”. Są bogatsze.

PRZYSZŁOŚĆ – stała się jaśniejsza.

Tatiana (Polska)

**KONCEPCJA PEDAGOGICZNA
CELESTYNA FREINETA**

*czyli o edukacji poprzez aktywne i twórcze
uczestnictwo dziecka i nauczyciela w strefie
rozwoju*

5. Edukacja poprzez aktywne i twórcze uczestnictwo dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju – koncepcja pedagogiczna Celestyna Freineta

Pedagogika C. Freineta jest funkcjonującą w świecie współczesnym pedagogiką twórczej aktywności, propozycją edukacji poprzez autentycznie aktywne uczestnictwo dziecka i nauczyciela w procesie edukacji, mającym na celu wszechstronny rozwój osobowości na miarę potencjału możliwości tkwiących w jednostce.

Twórczość / kreatywność koncepcji pedagogicznej C. Freineta przedstawię w odniesieniu do wyłonionych wymiarów twórczości.

A. Twórczość edukacyjna w sensie procesu psychicznego w kontekście pedagogiki C. Freineta

Fundament koncepcji pedagogicznej C. Freineta stanowi swoista filozofia edukacyjna (edukacyjna aksjologia i edukacyjna teleologia) i równie oryginalna psychologia edukacyjna. Niestety w praktyce edukacyjnej w Polsce obserwuje się stosowanie technik pedagogicznych i wychowawczych proponowanych przez C. Freineta w oderwaniu od psychologiczno-filozoficznego kontekstu, przez co zatracą się w pełni twórczy sens tej edukacji.

Prymat twórczości i prawo jednostki do aktywnego poznawania świata, ustawicznego i intuicyjnego, a potem coraz bardziej świadomego kreowania, bu-

dowania siebie przenikają tę koncepcję psychologiczno-filozoficzną. Psychologia C. Freineta to psychologia wrażliwości na świat. **Sensible** to termin, słowo kluczowe (nieprzetłumaczalne na język polski), którym Freinet określał swoją psychologię. Wrażliwość na świat, specyficzna sensytywność, ludzka właściwość odczuwania, odbierania świata w całej jego złożoności to synonimy kontekstowe oddające klimat **Sensible**.

Poznanie i opanowywanie rzeczywistości otaczającej jednostkę, zdaniem Freineta, dokonuje się nie tylko poprzez intelekt, ale i przez emocje i instynkty. Dokonuje się niejako całą osobowością – w dużej mierze intuicyjnie, drogą stałych poszukiwań i stałego eksperymentowania. Realizując subiektywny proces rozwoju, jednostka mobilizuje – aby mógł dokonać się jej normalny wzrost – pewien potencjał sił życiowych, który Freinet nazywa mocą życiową.

Podstawę wszelkiej działalności, swoistej adaptacji twórczej jednostki, stawania się, urządzania się w otaczającej rzeczywistości stanowi **doświadczenie zdobywane po omacku**, tzw. *tâtonnement expérimental*. Wszelkie udane próby jednostki dokonywane w toku tego doświadczenia powtarzają się automatycznie tak długo, aż przerodzą się w trwałe reguły życia, a następnie w techniki życia. Taka psychologia edukacji C. Freineta pociąga za sobą doniosłe konsekwencje pedagogiczne. Uniwersalny mechanizm uczenia się, przyswajania wiedzy, dochodzenie do praw i norm funkcjonujących w świecie opiera się właśnie na doświadczeniu, aktywnym i twórczym eksperymentowaniu, wychodzeniu poza dostarczone informacje.

„Pozwólcie dziecku doświadczać po omacku, wydłużać swe korzenie, eksperymentować i drażyć, dowiadywać się i porównywać, szukać w książkach i materiałach źródłowych, zanurzać swą ciekawość w kapryśnych dziedzinach wiedzy, pozwólcie mu wyruszać w podróże odkrywcze – czasem trudne – ale pozwalające znaleźć taki pokarm jaki będzie dla niego pożywny.” (Freinet, 1976, s.99).

Zdaniem Freineta należy więc organizować środowisko edukacyjne dziecka w taki sposób, aby pozwolić mu w najbardziej sprzyjających warunkach zdobywać po omacku doświadczenia, nurkować w głąb, w obszar niewiedzy po to, by zdobyć i ugruntować wiedzę i doświadczenie. Freinet proponuje nauczycielowi konkretne techniki pedagogiczne i wychowawcze, z których każda opiera się na aktywności twórczej dziecka, wymaga takiego sposobu organizowania edukacji, który polega na wychodzeniu od poziomu aktualnych doświadczeń i wiedzy dziecka. Szkoły powinny odznaczać się podstawą wspomagającą i uczynić wszystko, aby dziecko mogło przezwyciężyć trudności i zaspokoić swoją potrzebę poczucia mocy. Szczególnie należałoby zapobiegać takim sytuacjom, które mogłyby zepchnąć dziecko na pobocze drogi i na niebezpieczne manowce pisze Freinet. (Freinet, 1976, s.139).

To wyzwanie, ostrzeżenie psychologii edukacji C. Freineta bliskie jest współczesnym tendencjom psychologicznym. Dorośli i rówieśnicy pełnią znaczącą rolę w edukacji jako szczególnego rodzaju „czynniki wspomagające” rozwój indywidualny dziecka (por. Brzezińska 1995). Wchodzą z dzieckiem w bezpośrednią reakcję i w jej toku mogą podejmować działania modyfikujące jego linię aktywności, jak i wychodzą z propozycją, ofertą inicjującą aktywność (warto przypomnieć, iż klasy freinetowskie tworzą grupy dzieci w różnym wieku 7-10 lat, istnieje zatem sens mówienia o *tutoringu* w toku zachodzących interakcji w grupie).

Psychologia wrażliwości na świat w takim samym stopniu, choć w innym wymiarze dotyczy nauczyciela. Jest to nie tylko osobista refleksja, ale mająca potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych wśród uczestników XXI RIDEF, Międzynarodowego spotkania nauczycieli i sympatyków Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta. Marcel Jarry, uczeń Freineta, były nauczyciel Ecole Moderne powiedział:

„Spotkanie z pedagogiką Freineta jest bez wątpienia jednym z najważniejszych momentów mojego istnienia. Przyniosło mi ono to, co najistotniejsze, a czego bra-

kowało mi w pracy z klasą, w dziedzinie osobistej pomogło mi lepiej postrzegać związki międzyludzkie, wzbogaciło mnie, pomogło mi lepiej dostrzec, zrozumieć i docenić to, co najbardziej wzbogacające jest w otaczającym mnie świecie.”

Swoistą filozofię edukacyjną zawarł C. Freinet w *Gawędach Mateusza i Niezmiennych prawdach pedagogicznych* (Freinet, 1976).

„Pragnę, aby przy tej lekturze zbudziły się w was wątpliwości, byście tak jak ja zawahali się na skrzyżowaniu dróg razem z tysiącami rodziców i wychowawców, którzy już przekroczyli linię zielonych światel, weszli odważnie na drogę stopniowego przemyślenia podstaw wychowania.”

(Freinet, 1976, s.5)

To motto wprowadzające do dzieła Freineta *Gawędy Mateusza*, swoistej pedagogiki zdrowego rozsądku, oddaje specyfikę i sens przesłania. Penetracja *Gawęd Mateusza* wywołuje „skuteczne zdziwienie” i budzi refleksję edukacyjną nauczyciela. Refleksja ta dotyczy wszelkich problemów / dylematów edukacyjnych nurtujących Freineta i tak bardzo aktualnych we współczesnej szkole polskiej.

Sugestywne tytuły: *Orły nie wchodzą na górę po schodach, Jak sprawić, żeby dziecko czuło pragnienie, Praca seryjna, Znaleźć się w czołówce, Odkrywaj nowe ścieżki, Wychowywać czy oswajać?, Drobiazg, który jest wszystkim, Przepytanie, Trzy niekoniecznie musi następować po dwóch, Czy szkoła powinna być placem budowy?, Idźcie w głąb, Prawdziwa wiedza psychologiczna* sygnalizują niezwyklej wagi problemy edukacyjne, dotyczą m.in. metod i technik kształcenia, klimatu działania i przestrzeni edukacyjnej dziecka, natury, osobowości podmiotów edukacji – dziecka i nauczyciela, programu, organizacji edukacji, motywacji itp. Niezwykła wartość *Gawęd Mateusza* dla rozwoju myśli pedagogicznej i kreowania własnej tożsamości pedagogicznej jest niezaprzeczalna (Filipiak, Smolińska, 1997).

Edukacyjna aksjologia i teleologia wynika także z przesłania zawartego w *Niezmiennych prawdach pedagogicznych*. Freinet proponuje nauczycielowi za-

stanowienie się i udzielenie sobie odpowiedzi na pytania dotyczące natury dziecka, jego reakcji, technik nauczania i oceny pracy. Filozofia edukacyjna nauczyciela wymaga zmiany myślenia o edukacji. Tylko nauczyciel w pełni świadomy „źródeł swoistego buntu wobec szkoły tradycyjnej” potrafi przeobrażać z poczuciem sensu rzeczywistość edukacyjną w myśl freinetowskiej psychologii i pedagogiki autentycznej twórczości.

„Nie bądź ani zatwardziałym tradycjonalistą, ani też pochopnym nowatorem poplującym na przygody. Szukaj razem z nami technik praktycznych, rozsądnych i elastycznych. Dostosuj je razem z nami w trakcie zbiorowego doświadczenia, uczyni je własnymi, aż wyciśniesz na nich ślad własnej stopy i własnego temperamentu. I wtedy razem z nami możesz z entuzjazmem i pewnością ruszyć w radosny marsz ku przyszłości.”

(Freinet, 1976, s.92)

B. Twórczość edukacyjna analizowana w wymiarze **personalnym** w koncepcji pedagogicznej C. Freineta

Określenie potencjału możliwości twórczych tkwiących w dziecku, określenie jego mocy życiowej jest punktem wyjścia dla nauczycieli w organizowaniu edukacji. Poznanie dziecka następuje poprzez określenie jego *profilu życiowego*. W czasopismach: „L’Educateur” i „Techniques de Vie” Freinet redagował stały dział poradnictwa dla nauczycieli chcących poznać swoje dzieci (por. Freinet, 1976, s.141-158). Profil życiowy opierał się na skategoryzowanej obserwacji, dokonywanej w toku różnorodnych form aktywności dziecka oraz na zgromadzeniu dokładnych wiadomości o właściwościach psychofizycznych i środowisku, w którym dziecko przyszło na świat, żyje i rozwija się. Takie poznanie wieloaspektowe

dziecka i kontekstów jego rozwoju umożliwia wartościowanie jego wysiłku edukacyjnego, stymulowanie i wzmacnianie jego aktywności na miarę potencjału jego możliwości (*aneks 1 i 2*).

Twórcza koncepcja pedagogiczna C. Freineta wymaga twórczego nauczyciela. *„Nie możecie wychowywać swych uczniów do budowania świata jutra, drzemiącego w ich marzeniach, jeśli sami przestaliście w te marzenia wierzyć, nie możecie przygotowywać dzieci do życia, do którego straciliście zaufanie, nie potraficie wskazać im właściwej drogi, jeśli sami siedzicie zmęczeni, zniechęceni i zagubieni na rozstaju dróg.*

Ja odnalazłem godność swojego zawodu, który stanowi dla mnie regułę życia – powie wam nowoczesny nauczyciel. Idźcie w jego ślady.”

(Freinet, 1976, s.95)

C. Twórczość edukacyjna analizowana w wymiarze **czynników zewnętrznych** warunkujących proces tworzenia w kontekście pedagogiki C. Freineta

Słów kilka o metodach i technikach

Prymat swobodnej ekspresji, twórczość, metoda naturalna, aktywność własna, doświadczenie zdobywane po omacku, to kategorie podstawowe funkcjonujące w każdej z technik pedagogicznych i wychowawczych C. Freineta.

Prymat swobodnej ekspresji

Zdaniem Freineta rozwój autentycznej osobowości dziecka może nastąpić tylko wtedy, gdy każde dziecko znajdzie w szkole warunki do swobodnej ekspresji (*expression libre*) w różnych dziedzinach swego życia i twórczości. Dzieci [...]

„Odczuwają potrzebę mówienia do kogoś kto ich słucha, pisania do kogoś kto odpowie, czują potrzebę tworzenia rzeczy pożytecznych i pięknych, stanowiących ekspresję tego wszystkiego, co noszą w nadmiarze hojności i szlachetności”

(Freinet, 1976, s.98)

Szkoła winna zatem rozwijać wszystkie podstawowe środki ekspresji: werbalną (ustną i pisemną), graficzną, muzyczną, manualną, ruchową. Swobodna ekspresja jest w koncepcji pedagogicznej Freineta punktem wyjścia w nauczaniu różnych przedmiotów. Wyjście w edukacji od swobodnej ekspresji nie oznacza zatrzymywania się na poziomie spontanicznego rozwoju dziecka. Chodzi tu o coś więcej. O udoskonalenie jego środków ekspresji, o gruntowanie poziomu jego kompetencji. To specyficzny proces organizowania edukacji, niezwykle wartościowy dla rozwoju, wychodzenie „od dziecka”, od jego subiektywnej wiedzy, osobistych doświadczeń, od jego rozwojowych potrzeb ujawnionych poprzez różne formy ekspresji → przez wspieranie poziomu wykonania → do zdobytej kompetencji, uświadomionej wiedzy. Takiej realizacji aktywnej edukacji sprzyjają techniki pedagogiczne i wychowawcze proponowane przez Freineta (aneks 3).

Warto zauważyć, że funkcjonujące w koncepcji pedagogicznej Freineta pojęcie technika pedagogiczna jest pojęciem szerszym niż metoda, ponieważ na technikę składają się:

- **metoda:** metody aktywne i naturalne (mowa, pismo, druk, obraz są tylko narzędziami, które jednostka musi doskonale opanować dla adaptacji własnej twórczej aktywności, to uzasadnia sens metody naturalnej np. w początkowej nauce czytania i pisania jako nowego sposobu komunikowania i odbierania komunikatów otaczającej rzeczywistości),
- **organizacja pracy:** stworzenie klimatu działania zgodnie z założeniami filozofii i psychologii edukacji C. Freineta,
- **materiały i narzędzia:** organizacja przestrzeni edukacyjnej i środowiska edukacyjnego,

- **człowiek** umiejący się nimi posługiwać: osobowość nauczyciela, tutora, mediatora między tym co dziecko wie, umie, a czego nie wie i nie umie.
- Każda sytuacja edukacyjna, w której obecna jest technika edukacyjna preferuje twórcze działanie dziecka, a nie reprodukowanie czy odtwarzanie (*aneks 3*).

O organizacji edukacji słów kilka

W organizacji edukacji klasy freinetowskiej istnieje też twórczość w działaniu. Warto wspomnieć o planowaniu pracy:

- plan pracy ogólnej ustala się na tydzień,
- plan pracy indywidualnej przewiduje się również na tydzień.

Zwykle w poniedziałki rano i w piątki (soboty) po zakończeniu zajęć odbywa się „Rada klasowa”, trwa swoista ewaluacja wykonanych działań:

O co jestem bogatszy? Czego nowego się nauczyłem?

Podobnie w klasach freinetowskich funkcjonują przyjęte przez zespół projekty planowania. Projekt taki z natury wymaga aktywnego i twórczego uczestnictwa w procesie edukacji. Oczywiście taka organizacja edukacji nie mieści się w systemie klasowo-lekcyjnym. Wymaga ona dni pracy i aktywności edukacyjnej dziecka. Uwzględnia zatem temperament dziecka, naturalne tempo i rytm rozwoju.

[...] *„Są wśród dzieci szybkie i głośne pojazdy mechaniczne, są zuchwali cykliści, rączne konie, spokojne osły i dobrodusznicy włóczędzy. Czemu nie pozwolić im iść naprzód zgodnie z ich naturalnym rytmem, który przyspieszą samorzutnie z własnej woli, gdy nadejdzie odpowiednia chwila”* (C. Freinet, 1976, s.72).

Słów kilka o przestrzeni edukacyjnej

Aktywna koncepcja pedagogiczna C. Freineta wymaga specyficznej przestrzeni edukacyjnej. Freinet zaprojektował szkołę o charakterze pracowni. W oryginalnej koncepcji było to osiem pracowni specjalistycznych przylegających do

sali ogólnej, pracownie specjalistyczne zewnętrzne, które obejmowały środowisko przyrodnicze: ogród, warzywnik, sad, pole uprawne oraz pomieszczenia na hodowlę. W praktyce klas freinetowskich na ogół współcześnie funkcjonują „kąciki-pracownie” w klasie, umożliwiające rozwijanie zainteresowań samodzielną pracą według indywidualnych planów pracy (aneks 4 i 5).

Freinet mówi tu o nowej roli nauczyciela, który może kierować zajęciami kilku grup pracujących w przylegających pracowniach.

„Zejdź z katedry i zawiń rękawy. [...] Usuńcie katedrę, symbol skazanego na zagładę autorytetu absolutnego. Gdy dorobicie do niej cztery nogi, może ona stanowić solidny stół do różnych form pracy uczniów. Zejdźcie na poziom dzieci, aby razem z nimi pracować, bawić się, patrzeć na świat w zasięgu ich wzroku, reagować zgodnie z ich rytmem. Jednocześnie będziecie musieli rozważyć pewną liczbę problemów, których sekret postaram się wam odsłonić”

(Freinet, 1976, s.87)

Klasa freinetowska to klasa laboratorium. Poza tym, miejscem edukacji w szkole freinetowskiej jest nie tylko szkoła, ale też teatr, muzeum, miasto, park i tym podobne (bogate doświadczenia w tym zakresie zdobyli korespondenci – nauczyciele freinetowscy z różnych krajów Europy: Luca de Meulenaere z Belgii, Jeanne Garenne z Francji, Rosi Frizen Johnson z Niemiec, Catherine Hurtig z Francji). Sam C. Freinet wybierając usytuowanie szkoły zwracał ogromną uwagę na walory środowiska otaczającego szkołę, tam dostrzegając wiele ofert edukacyjnych dla dziecka (wynika to z rozmów i dyskusji z Marcelem Jarry, uczniem Freineta, uczestnikiem XXI RIDEF).

Słów kilka o podręcznikach i środkach dydaktycznych

W szkole freinetowskiej nie ma podręczników. Metoda naturalna nauki czytania nie opiera się na elementarzu, ale realizuje się w oparciu o swobodne teksty dzieci składane i drukowane w klasowej drukarni (por. Filipiak 1996). Nie zna-

czy to jednak, że w swojej koncepcji C. Freinet zrezygnował z książek, jako źródła wiedzy dziecka. Książki te usystematyzowane w segregatorach tematycznych stanowią bogatą kartotekę materiałów źródłowych. Są to książki niebeletrystyczne (encyklopedie, atlasy, podręczniki, książki na dany temat), beletrystyka, książki i zeszyty ćwiczeń, magazyny, gazety, broszury, przewodniki, materiały audiowizualne, materiały konstrukcyjne, filmy, zbiory przedmiotów itp. (por. aneks 21).

Słów kilka o klimacie klasy

W klasie freinetowskiej obowiązuje zwykle klasowy kontrakt, opracowany przez cały zespół. Wyznacza on reguły pracy, aktywności, funkcje, kompetencje. Jest opracowany demokratycznie i poprzez jego respektowanie wychowuje do prawdziwej demokracji (por. aneks 6).

„Jeśli uda się wam podobnie zmienić klimat w waszej klasie, jeśli pozwolicie rozwinąć się swobodnej działalności, jeśli potraficie użyć sercu trochę ciepła promykami słońca, który wzbudzi zaufanie i nadzieję przewyciężycie przymusową robotę rekruta i wasza praca będzie miała stuprocentową wydajność.

Ten promyk słońca, to cały sekret nowoczesnej szkoły.”

(Freinet, 1976, s.21)

D. Twórczość edukacyjna w sensie **wytworu analizowana w odniesieniu do koncepcji pedagogicznej C. Freineta**

Powszechnie dostrzeganym wymiarem twórczości w szkole freinetowskiej są werbalne i niewerbalne efekty ekspresji dziecka, arcydzieła dziecięce. Każda z technik pedagogicznych i wychowawczych wiąże się z konkretnym wytworem, np.:

Technika swobodnego tekstu: swobodne teksty dzieci (czasem zdobione grafiką, linorytem), gromadzone w kartotece materiałów źródłowych są wykorzystywane w edukacji językowej, stanowią źródło ćwiczeń językowych, (por. Smolińska, Filipiak, Chorn, 1995). W praktyce edukacyjnej wykorzystuje się także książeczki, zbiory poezji indywidualne i zbiorowe (aneks 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Technika drukarni szkolnej – drukowane samodzielnie przez dzieci teksty (współcześnie, obok tradycyjnej drukarni wykorzystuje się w składaniu tekstu komputer, maszynę do pisania) (aneks 13, 14).

Technika gazetki szkolnej – ekspresja werbalna i niewerbalna związana z redakcją gazetek (aneks 15).

Technika fiszek autokorektywnych – fiszki autokorektywne i efekty samodzielnej pracy ukierunkowanej fiszką (aneks 16, 17, 18).

Technika doświadczeń poszukujących – albumy, wywiady, plakaty i inne opracowane efekty samodzielnych poszukiwań (por. Filipiak, Smolińska, 1996) samodzielne tworzenie i uzupełnianie kartoteki materiałów źródłowych (aneks 19, 20, 21, 22).

Arcydziela dziecięce będące wynikiem twórczych technik ekspresji niewerbalnej (arcydziała dziecięce twórców z całego świata prezentuje francuskie czasopismo CREATE).

W klasach freinetowskich często obserwuje się organizowanie swoistego rodzaju **wernisaży**, na których prezentowane są wytwory dzieci. One same podczas tego spotkania są przewodnikami, gospodarzami wernisażu (aneks 23).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B. Niedobory zdrowia i siły										
28. Niemoc, słabość					•					
29. Męczliwość									•	
30. Zapał, werwa, rozpęd							•			
31. Stanowczość, odwaga										•
32. Nonszalancja, lenistwo										•
33. Zuchwałość, nierozważność										•
34. Niezadowolenie lub wesołość										•
35. Bierność lub aktywność							•			
36. Sprawność manualna										•
37. Pomysłowość							•			
38. Czystość										•
39. Kokieteria, dbałość o ubranie, prostota										•
40. Zazdrość								•		
41. Dobrobyt, wygoda										•
C. Poważne słabości konstytucjonalne										
42. Złośliwość, okrucieństwo					•					
43. Oszczerstwo, skarżenie									•	
44. Manie i tiki									•	
45. Pomyłki, błędy, zapomnienia							•			
46. Roztargnienie, bujanie w obłokach			•							
47. Zdolność orientacji			•							
48. Częstotliwość niepowodzeń										•
49. Zawroty głowy, równowaga										•
D. Niewydolność układu pokarmowego										
50. Łakomstwo, słodycze					•					
51. Wilczy apetyt, obżarstwo, umiar								•		
52. Skąpstwo, szczodrość								•		
53. Egoizm								•		
54. Zmysłowość								•		
55. Zamiłowanie do gier, w których się wygrywa					•					
E. Niewydolność układu oddechowego										
56. Wahania, decyzje					•					

57. Lęki, pewność siebie •
58. Prace siedzące lub ruchliwe •
59. Chytrność, lizusostwo •
- F. Zaburzenia nerwowe, ruchowe i równowagi życiowej**
60. Usposobienie zrównoważone •
61. Zmienność, równowaga •
62. Opanowanie •
63. Nawyki, odruchy zautomatyzowane •
64. Wybuchowość, złość •
65. Nieśmiałość, strach, zimna krew •
66. Rezygnacja •
67. Bunt •
68. Wrażliwość, emocjonalność •
69. Objawy nerwowości •
70. Kłamstwa, prawdomówność •
71. Zamiłowanie do zabaw mechanicznych •
72. Moczenie się •
- G. Niewydolność układu gruczołów**
73. Żółć, neurastenia •
74. Bezczelność, grubiaństwo •
75. Naiwność, zaufanie •
- H. Zaburzenia seksualne**
76. Pycha, skromność •
77. Uciekający wzrok •
78. Naturalne i występne zabawy seksualne •
79. Onanizm •
- I. Braki w doświadczeniach i wiadomościach**
80. Obawa przed nowością •
81. Gadulstwo, zmyślanie •
82. Głupota, wygłupianie się •
83. Rozwiązła wyobraźnia •
84. Niepokój, pytania •
- J. Braki intelektualne i szkolne**
85. Uwaga •
86. Pamięć •
87. Wyobraźnia •

- 88. Ogólna inteligencja •
- 89. Rozsądek •
- 90. Myślenie •
- 91. Przystawianie •
- 92. Ciekawość •
- 93. Przedmioty humanistyczne •
- 94. Nauki przyrodnicze •
- 95. Przedmioty artystyczne •
- 96. Matematyka •
- 97. Prace ręczne •
- 98. Krytyka, dyskusje •
- 99. Ogólny stosunek do szkoły •
- 100. Koleżeństwo •
- K. Niedobry w rodzinie**
- 101. Ze strony ojca •
- 102. Ze strony matki •
- 103. Przywiązanie do ojca •
- 104. Przywiązanie do matki •
- 105. Za małe rodzeństwo •
- 106. Za duże rodzeństwo •
- L. Niedobry uczuciowe**
- 107. Przesadna i systematyczna opozycja •
- 108. Przesadne i chorobliwe przywiązanie •
- 109. Poczucie godności •
- 110. Poczucie obowiązku •
- 111. Zamknięcie się w sobie •
- M. Niedobry społeczne**
- 112. Poczucie sprawiedliwości •
- 113. Towarzyskość •
- 114. Poczucie krzywdy, mściwość •
- 115. Przesadność, moda i konformizm •
- 116. Grzeczność, uprzejmość •
- 117. Gry indywidualne •
- 118. Praca indywidualna lub społeczna •
- 119. Szacunek dla prawa i władzy •
- 120. Ambicja •

- 121. Dąsy •
- 122. Uciezki •
- 123. Kradzieże •
- N. Braki psychiczne**
- 124. Bierność artystyczna •
- 125. Stosunek do twórczości artystycznej •
- 126. Lektury – namiastki •
- O. Niedobory religijne**
- 127. Przesady
- 128. Religijność formalna
- 129. Religijność pogłębiona

Aneks 2

Przykład skali szacunkowej do profilu życiowego dziecka (Freinet, 1976, s.149-151)

1. Zdrowie rodziców
 - doskonale: 10 pkt.
 - normalne: 8 pkt.
 - pozostałości poważnej choroby, wyleczonej u jednego z rodziców: 6 pkt.
 - poważna choroba jednego z rodziców (w zależności od zagrożenia): 0-5 pkt.
2. Wiek rodziców w chwili narodzin dziecka (średnia lat obojga)
 - 25 lat: 10 pkt.
 - powyżej 25 lat – zmniejszyć o jeden punkt co 2 lata w górę
3. Środowisko społeczne rodziców
 - zamożność, dobrobyt: 10 pkt.
 - skrajna nędza: 0 pkt.
 - warunki pośrednie między zamożnością a skrajną nędzą: 1-9 pkt.
4. Środowisko przyrodnicze, w którym dziecko się urodziło i spędziło pierwszy okres życia
 - pełna wieś z dobrym klimatem: 10 pkt.
 - na wsi (w zależności od jej charakteru i klimatu): 5-10 pkt.
 - małe miasteczko lub przedmieście: 4-8 pkt.
 - centrum dużego miasta (w zależności od ilości i rodzaju zieleni): 0-5 pkt.
5. Mieszkanie

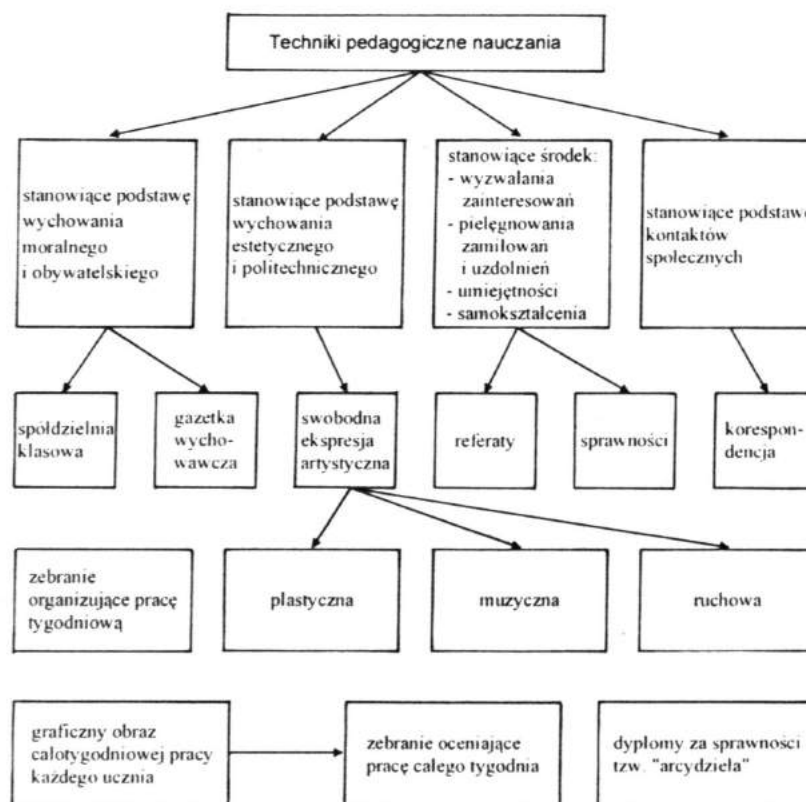
Punkty w zależności od zamożności domu, urządzeń, komfortu, miejsca jakim dziecko dysponuje dla siebie itd.
6. Skład rodziny
 - 2-3 dzieci: 10 pkt.

- 3 i więcej dzieci: 0-5 pkt.
 - jedynek: 3-5 pkt.
7. Obecność dziadków
- na utrzymaniu: odjąć 2 pkt.
 - bez utrzymania: dodać 2 pkt.
8. Cięża
- normalna bez zaburzeń: 10 pkt.
 - z zaburzeniami: zmniejszyć punkty w zależności od przypadków
9. Poród
- doskonały: 10 pkt.
 - chirurgiczny lub przedwczesny: 2-5 pkt.
 - w zależności od przypadków zmniejszać punkty
10. Waga dziecka
- chłopcy: powyżej 3,400 kg (średnia waga): 10 pkt.
 - dziewczynki: powyżej 3 kg (średnia waga): 10 pkt.
 - poniżej średniej wagi: zmniejszyć o 1 pkt. co 200 g
11. Odżywianie w okresie 0-1 lat
- karmienie piersią: 10 pkt.
12. Czy matka pracuje poza domem
- nie: 10 pkt.
 - tak: liczba punktów zależy od sytuacji dzieci pozostających w domu (opieka babci, opiekunki, siostry, żłobek)
13. Pierwsze kroki
- 9 miesiąc: 10 pkt.
 - 10 miesiąc: 9 pkt.
 - 11 miesiąc: 8 pkt.
 - itd.

14. Pierwsze świadomie wymówione słowa
 - po ukończeniu 1 roku: 10 pkt.
 - z każdym miesiącem opóźnienia zmniejszyć liczbę punktów o 1
15. Czystość (opanowanie odruchów fizjologicznych)
 - 7 miesięcy: 10 pkt.
 - 8 miesięcy: 9 pkt.
 - itd.
16. Ssanie palców lub smoczka
 - nie ssie: 10 pkt.
 - przypadkowo: 5-8 pkt.
 - uporczywie: 3 pkt.
17. Poważne choroby (odnotować szczepienia)
 - w okresie 0-2 lat nie chorowało: 10 pkt.
 - poważne choroby o groźnych następstwach: 0-5 pkt.
18. Utrata matki
 - brak: 3-8 pkt.
 - choroba matki mająca wpływ na życie dziecka: 3-5 pkt.
19. Utrata ojca
 - jw.
20. Macocha lub ojczym (punkty w zależności od interakcji z dzieckiem)
21. Opieka gosposi: 0-5 pkt.
22. Opieka z dala od domu (ujemna)
23. Równowaga w rodzinie
 - atmosfera sprzyjająca rozwojowi dziecka: 10 pkt.
 - atmosfera zakłócająca rozwój dziecka: w zależności od rodzaju zakłóceń

Aneks 3

Techniki pedagogiczne C. Freineta



Aneks 4

*Przestrzeń edukacyjna w szkole eksperymentalnej C. Freineta w Vence
(źródło: J. Doroszevska, 1977, s.104-106)*

W budynku szkolnym znajdują się dwie izby klasowe przedzielone hallem. Oprócz nich mieści się tu cały szereg warsztatów, do których wchodzi się z tyłu domu oraz sala wystawowa, gdzie wszyscy mogą oglądać arcydzieła dziecięce: malowidła, wytwory garncarskie, ceramiczne, mozaikowe i inne.

W hallu rzucają się w oczy długie, stojące wzdłuż ścian, skrzynie z dokumentacją historyczną i geograficzną, zbieraną przez dzieci i nauczycieli. Materiały te posegregowane są tematycznie. Nad skrzyniami wiszą dziecięce rysunki i malowidła (wybrane przez dzieci). Ekspozycja zmienia się co tydzień. Umieszczono tu również tygodniową gazetkę ścienną z rubrykami: „Krytykuję”, „Winszuję”, „Chciałbym”, „Wykonaliśmy”.

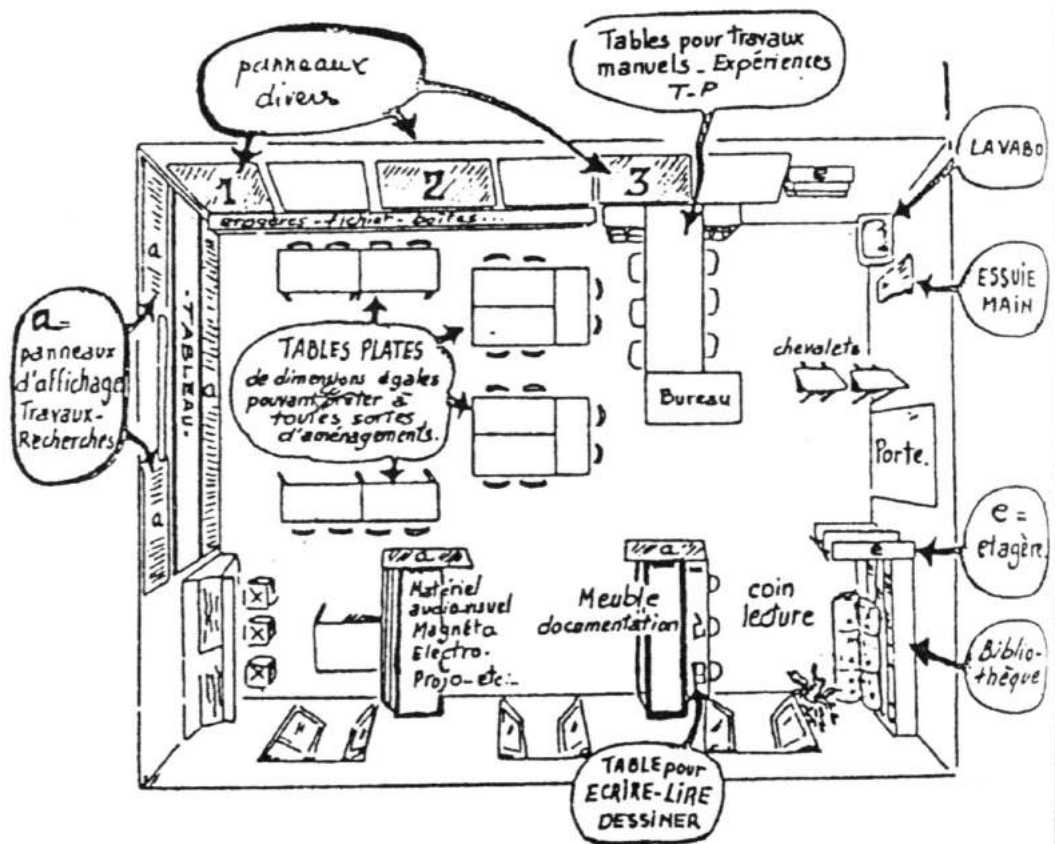
Izbę klasową stanowi duża, na całą szerokość domu, sala, z oknami umieszczonymi w trzech ścianach (analogiczna sala znajduje się z drugiej strony hallu). Środkową część sali zajmują dwuosobowe stoliki uczniów, zwrócone ku rzędowi paru stołów. Stoły te przeznaczone są dla nauczyciela, a przede wszystkim dla dzieci, które mają całemu zespołowi coś przedstawić czy demonstrować. Za tymi stołami – ukosem w rogu klasy stoją dwie duże tablice tryptykowe, z zamykającymi się skrzydłami (każde skrzydło stanowi dwie tablice).

Z drugiej strony sali (za stołami uczniów) stoją duże stoły do różnych narzędzi związanych z technikami Freineta (drukarnia, linotyp, magnetofon i inne narzędzia pracy). Na ścianach i na stołach (ustawionych wzdłuż ścian) zwracają uwagę półki z encyklopediami, słownikami, monografiami, książkami, podręcznikami wydanymi CEL (Kooperatywa Szkoły Laickiej).

Jak zauważa J. Doroszevska klasa choć urządzona jest po spartańsku, to stwarza właściwe warunki do samodzielnej pracy ucznia, wyzwala aktywność własną dziecka.

Aneks 5

Projekt przestrzeni edukacyjnej we współczesnej klasie freinetowskiej (źródło: Guide Pédagogique, nr 2/98, s.30)



Plan extrait du Pourquoi-Comment - La recherche documentaire - (PEMF).

Aneks 6

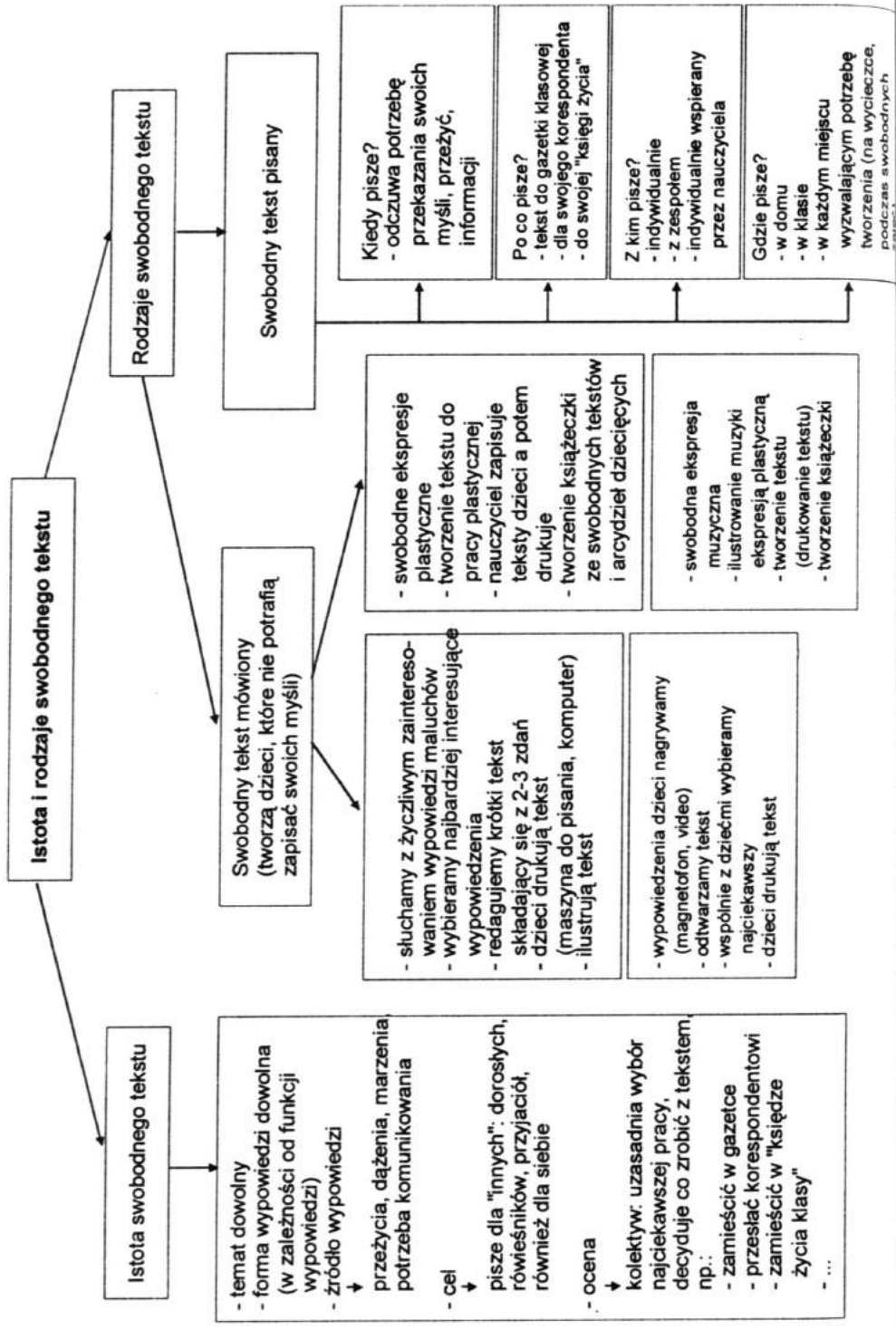
Przykłady fragmentów kontraktu z klasą dzieci 8 i 9-letnich

- *Szanuję co mówią inni.*
- *Opiekuję się przedmiotami w klasie niezależnie od tego czy są własnością szkoły, moich kolegów z klasy, czy moją.*
- *Zachowuję się rozsądnie: ludzie mogą mi ufać i powierzać mi odpowiedzialne zadania.*
- *Jeśli czegoś nie rozumiem mówię o tym komuś.*
- *Nigdy i z żadnego powodu nie naśmiewam się z innych.*
- *Mam prawo nie zgadzać się z nauczycielami i grzecznie ich o tym informować.*
- *Zapisuję pożyteczne wskazówki i wkładam je do pudełka z sugestiami.*
- *Nauczyciele zgadzają się nie podnosić głosu, trzymać się rozkładu zajęć i robić wszystko co ustaliła klasa, nigdy nie karać bez zgody klasy, robić co w ich mocy, aby wszyscy odnosili korzyści.*
- *Jeśli nie będę przestrzegał tego kontraktu, grupa może mi wybaczyć lub zdecydować o formie kary. Takie decyzje zapadają po dyskusji, a jeśli to konieczne po głosowaniu.*

Zaletą kontraktu jest to, że czyni on oczywistym to, co zwykle jest ukryte. Kontrakt, który może sprawiać wrażenie listy szczegółowych zasad, wyraża w gruncie rzeczy najbardziej podstawowe wartości, na których opiera się życie klasy, szczególnie zaś wyjaśnia on, że wolność nie polega na braku zasad, ale wpływa ze zrozumienia praw i obowiązków.

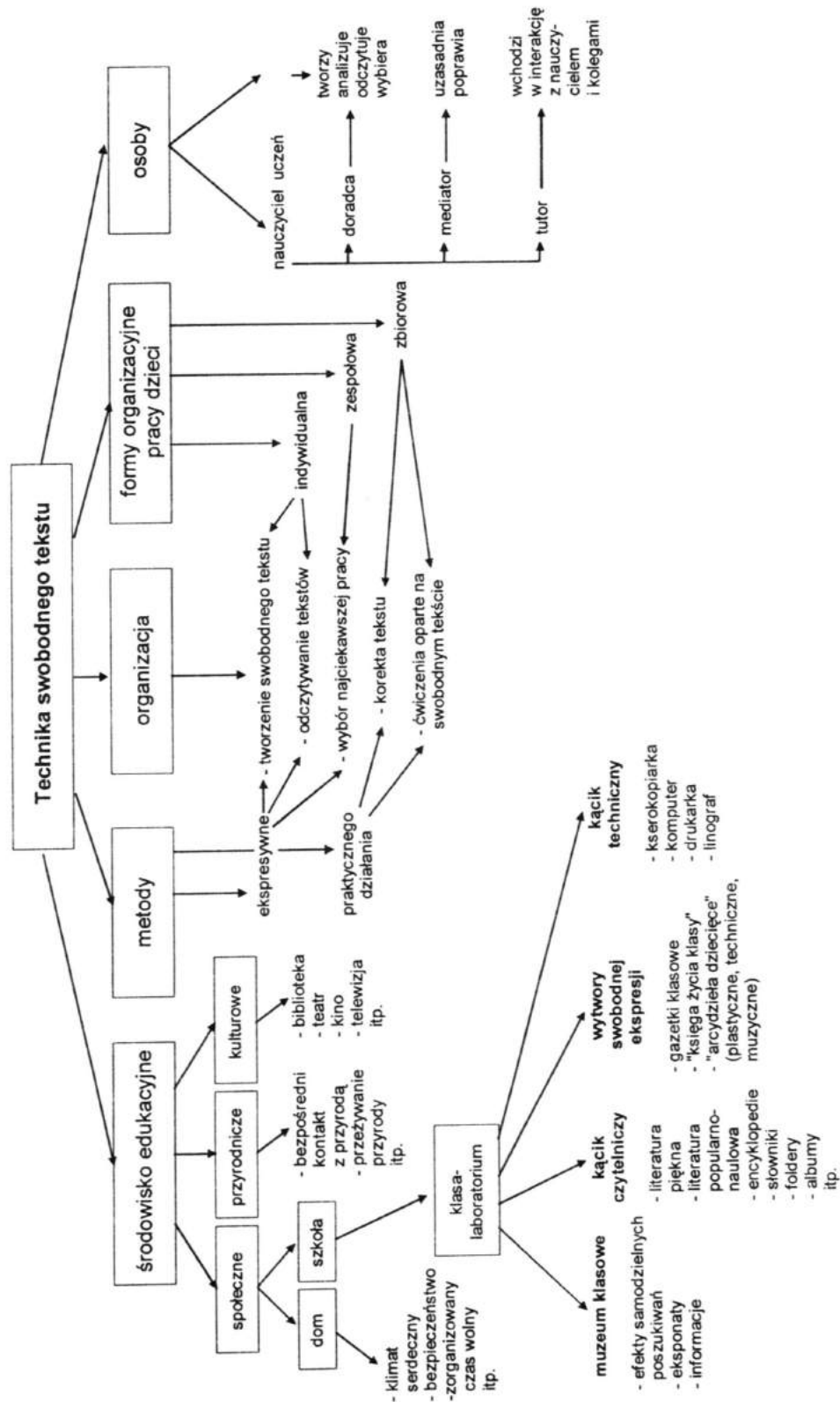
Aneks 7

Istota i rodzaje swobodnego tekstu



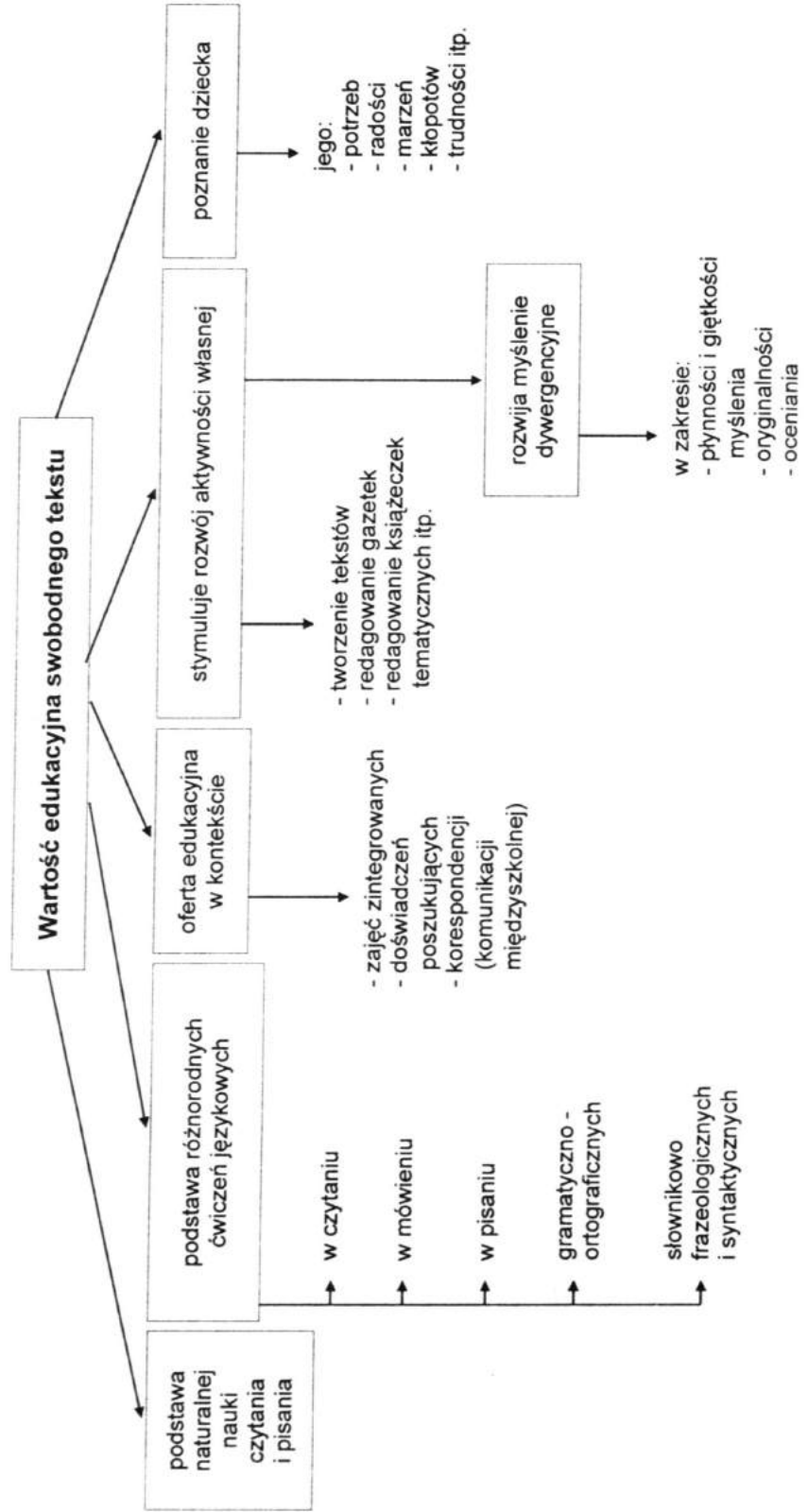
Aneks 8

Technika swobodnego tekstu (warunki i organizacja zajęć)



Aneks 9

Wartość edukacyjna swobodnego tekstu



Aneks 10

Swobodne teksty dzieci

W rzeźniowym polu pływają
jesień i w lesie coraz
ciszej, jesień śmieje się.
W pajęczynie zasnął pajak,
jabłka złocą się na
drzewach, a w lesie różno-
wo od urzósów. Dnie
ubierają kolorowe suknie.
Tomek Wolski II A

Patrycja Bigus „gode”
Czeż gwiozda bądze na
niebie,
Wnet przynidze Gwiozdzor do
cele.
W lese je wiele danków
dlô wszetuzech Janków -
Beto wiele weche,
to Gwiozdzor miôt trzë mieche.

Aneks 11

Swobodny tekst

Mały kot

Mały kot włazi na płot

Śpiewa sobie hip i hop

Skacze, biega raz, dwa, trzy

Biega, skacze nic nie powie

Mruczy tylko wciąż o sobie....

Nagle pobiegł do domeczku

By zamoczyć pyszczek w mleczku

Agnieszka Dopierata

klasa III b lat 8

Aneks 12

Ćwiczenia językowe do tekstu „Mały kot”

Karta pracy 1

1. Przeczytaj po cichu tekst pt. „Mały kot”.
2. Podkreśl nazwy czynności.
3. Przepisz wyrazy na paskach papieru:

wiałł			
-------	--	--	--

4. Uporządkuj wyrazy według kolejności alfabetycznej biega ...
5. Przepisz wyrazy do zeszytu

Karta pracy 2

Wykonaj książeczkę o kotku:

1. Przeczytaj po cichu tekst pt. „Mały kot”.
2. Zastanów się, ile i jakie obrazki można wykonać do tekstu.
3. Wykonaj rysunki na oddzielnych kartkach.
4. Przepisz pod obrazkami fragmenty tekstu.
5. Przygotuj okładkę:
 - napisz tytuł,
 - napisz nazwisko autora,
 - napisz, kto wykonał ilustracje.

Autor
Tytuł
Ilustrator

6. Uzupełnij zdanie: Książeczkę podaruję ...

Karta pracy 3

Wymyśl muzykę do tekstu pt. „Mały kot”.

Pracuj tak:

1. Przeczytaj tekst po cichu.
2. Podkreśl nazwy czynności.
3. Zaplanuj muzykę do słów:
 - „Śpiewa sobie hip i hop”
4. Wymyśl muzykę do słów:
 - “Skacze biega raz, dwa, trzy
 - Biega, skacze, nie nie powie”
5. Zastanów się jakich użyć instrumentów, żeby slychać było mruczenie, chlupanie mleka.
6. Zagraj muzykę do całego tekstu.
7. Poproś kolegę lub koleżankę o przeczytanie tekstu przy Twoim akompaniamencie.

Karta pracy 4

Napisz opowiadanie pt. „Mruczy tylko wciąż o sobie...”

Pracuj tak:

1. Przeczytaj tekst pt. „Mały kot”.
2. Wyszukaj w tekście czasowniki.
Podkreśl je kreską (.....)
3. Wyszukaj w tekście rzeczowniki.
Podkreśl je wężykiem
4. Wyszukaj w tekście przymiotniki.
Podkreśl je kropczkami (.....)
5. Wpisz wyrazy do tabelki.

rzeczownik	czasownik	przymiotnik
------------	-----------	-------------

6. Uzupełnij tabelkę wyrazami:
miły, ruchliwy, pilnuje, figlarny, skrada się, kocisko, psotny, koteczek, czatuje, wesoly
7. Napisz opowiadanie korzystając ze słownictwa w tabelce

Aneks 13

Korespondencja międzyszkolna

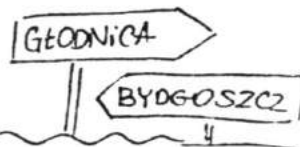
POZNAJMY SIĘ ...



MEJSCE NA ZDJĘCIE
LUB PORTRET ...

IMIĘ Sabina

NAZWISKO Wenta



DOKOŃCZCIE ZDANIA W CHMURKACH ...

LUBIĘ ...

śnieg i ptaków
długą porcie lodów

MOIM ULUBIONYM
PRZEDMIOTEM JEST ...

W-F
Plastyka

MAM

9

LAT

INTERESUJĘ SIĘ ...

sportem
skokami narciarskimi

MOJĄ ULUBIONĄ
PORĄ ROKU JEST ...

ZIMA



MOJ ULUBIONY
KOLOR TO ...
NIEBIESKI

W WOLNYCH CHWILACH
ROBIĘ ...

spiewam
uczę się

MARZĘ O ...

wycieczce dookoła
świata

Aneks 14

Swobodny tekst przesyłany studentkom z Koła Naukowego Edukacji
Wczesnoszkolnej

Die Geschichte vom Ritter



Es war einmal ein Ritter.
Der wohnte in einer alten Burg.
Die Burg war 100 Jahre alt.

Alex



kwiecień '96 r
nr 15
SP Górnica

Witajcie dzieciaki!

Witaj wiosno!

Dziękujemy Ci za
ciepło, śpiew
ptaków nowe
rośliny i
dobre
humo-
ry!

Czyż powitać Cię
WIOSENKO,

gdy zielona
wracasz znów?

Może tańcem i piosenką,
bo to miłsze jest od słów.

Naradzimy się z ptaszkami,

bo z nich każdy śpiewać rad.

Zaspiewają razem z nami,
gdy wiosenny zagra wiatr.

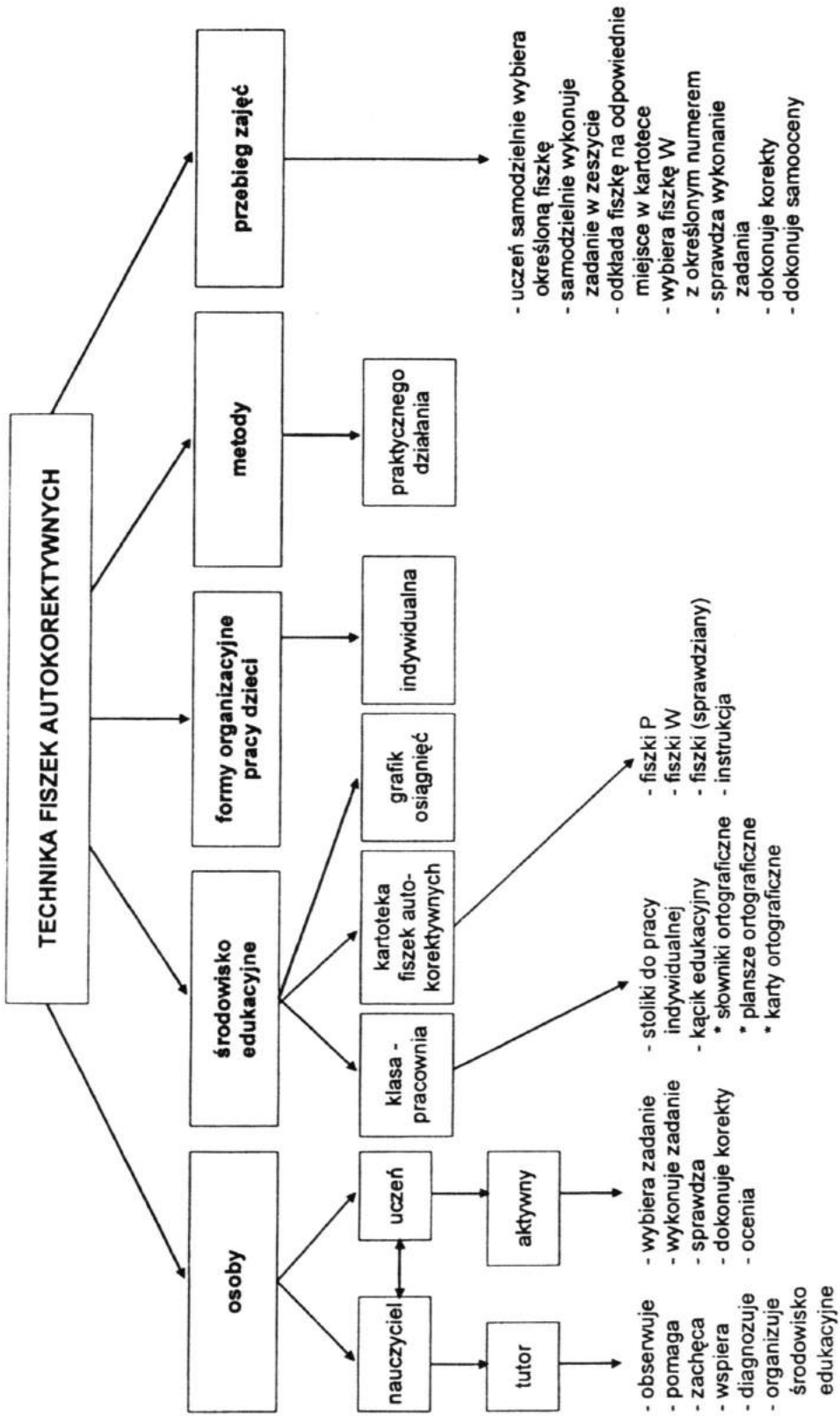
Pisemko dla Pachołat

Redagują uczeniowie klasy II c i II d

pod kierunkiem Anny i Bogny Olejniczak.

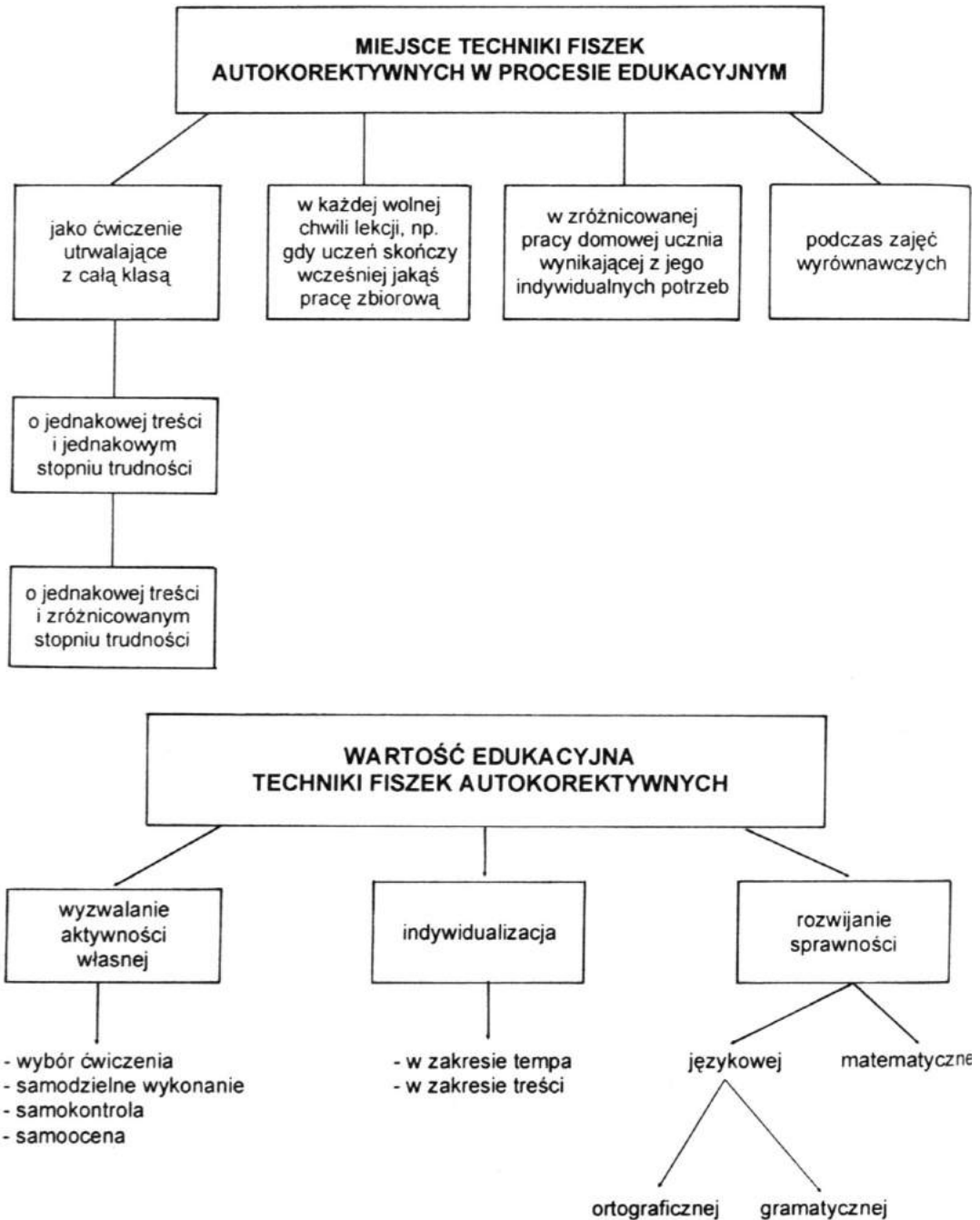
Aneks 16

Technika fiszek autokorektywnych - istota



Aneks 17

Technika fiszek autokorektywnych w pracy szkolnej



Aneks 18

Przykłady fiszek autokorektywnych

2	POLECENIE
	Z rozsypanych liter ulóż jak najwięcej wyrazów z „ó”
	e
	w r
	e k
	ó l b

2	WYKONANIE
	wróbelek, rów, król,
	ból, wór, wróbel,

35	POLECENIE
	1. Utwórz liczbę mnogą od podanych wyrazów: jabłko – jabłka wóz – ogórek – cebula – porzeczka –
	2. Napisz wyżej wymienione wyrazy w kolejności alfabetycznej: 1. 2. 3. 4. 5.
	3. Uzupełnij puste miejsca odpowiednią literą: w _ z, og _ rek, ceb _ la, po _ eczka

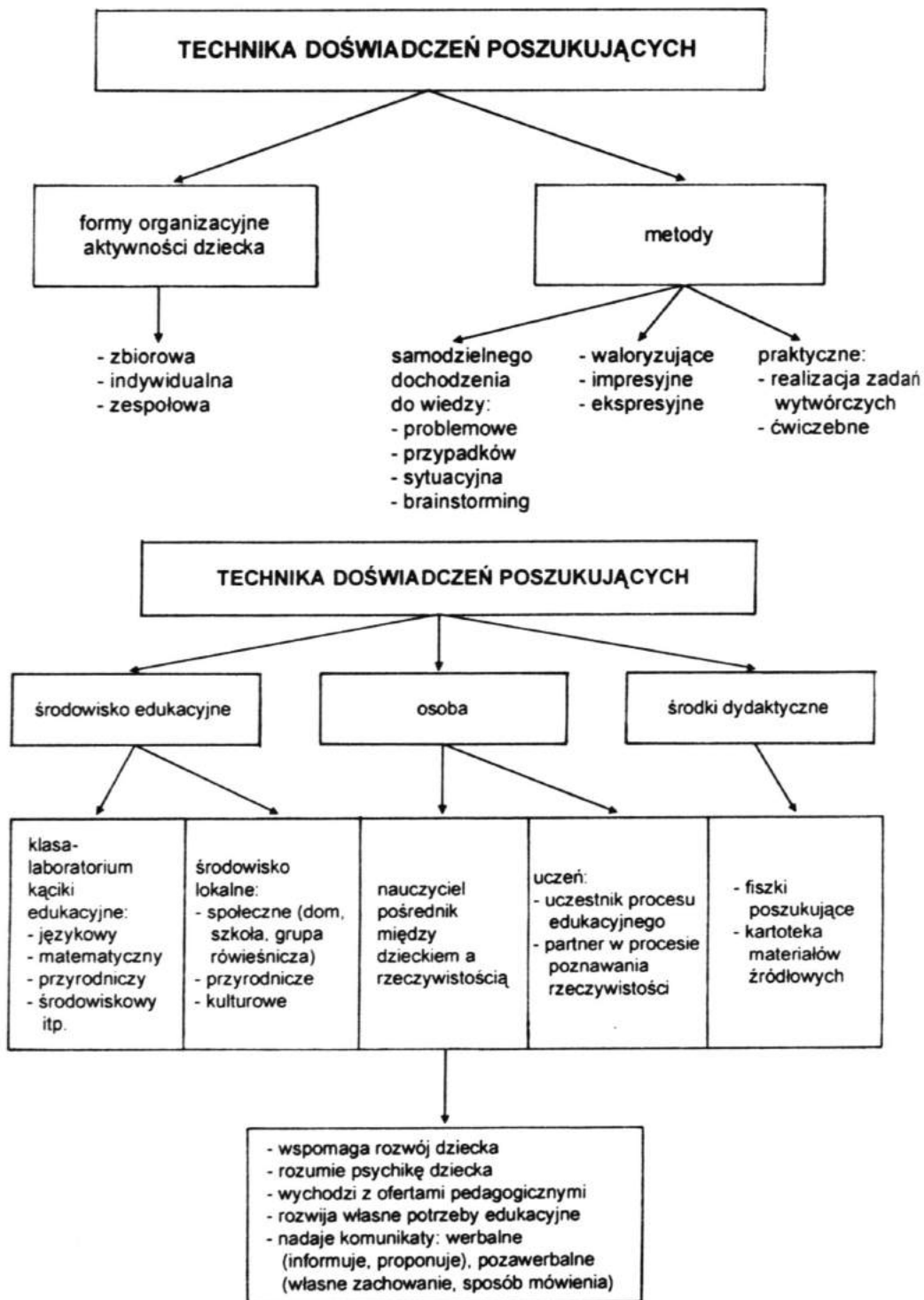
35	WYKONANIE
	1. jabłko – jabłka wóz – wozu ogórek – ogórki cebula – cebule porzeczka – porzeczki
	2. 1. cebula 2. Jabłko 3. ogórek 4. Porzeczka 5. wóz
	3. wóz, ogórek, cebula, porzeczka

37	POLECENIE
	1. Od podanych wyrazów utwórz wyrazy zdrobniałe. król – królewicz córka – wróbel – jaskółka –
	2. Do tych samych wyrazów dopisz liczbę mnogą. król – królowie córka – wróbel – jaskółka –
	3. Przepisz wyrazy w kolejności alfabetycznej i podkreśl w nich „ó”.

37	WYKONANIE
	1. król – królewicz córka – córeczka wróbel – wróbelek jaskółka – jaskółeczka
	2. król – królowie córka – córki wróbel – wróble jaskółka – jaskółki
	3. córka, jaskółka, król, wróbel

Aneks 19

Technika doświadczeń poszukujących



Aneks 20

Przebieg zajęć techniką doświadczeń poszukujących

Analiza rysunków w aneksie 19 wskazuje, że „technika doświadczeń poszukujących” wyzwala w uczniach aktywność celową (w przeciwieństwie do aktywności adaptacyjnej), która nastawiona jest przede wszystkim na możliwość osiągnięcia jakiegoś określonego stanu rzeczy. Efektem jej jest wychodzenie poza dostarczone informacje. Aktywność ta wymaga działań twórczych czy transgresyjnych, sprzyja uczeniu się zachowań niekonwencjonalnych, niestandardowych. Stąd przebieg zajęć „techniką doświadczeń poszukujących” odbiega od lekcji prowadzonych metodami konwencjonalnymi. Mogą one przebiegać w następujący sposób:

1. Pobudzanie i ukierunkowanie aktywności własnej dzieci (dorosły / nauczyciel – dzieci)
 - zainteresowanie przedmiotem, osobą, tematem, zdarzeniem itp.,
 - „nurkowanie” we własnym obszarze wiedzy (co wiem? czego chciałbym się dowiedzieć?; w jaki sposób i gdzie mogę poszukać informacji?; kto może mi w tym pomóc? itp.),
 - zwerbalizowanie potrzeby poznawczej i form aktywności w postaci „karty pracy” (fiszki poszukujące – aneks 21) oraz środowiska informacyjnego.
2. Organizowanie środowiska informacyjnego (miejsce indywidualnych lub zespołowych poszukiwań) przez nauczyciela i dzieci
 - klasa (laboratorium), kąciki edukacyjne wyposażone w różnorodne materiały dydaktyczne, np.: wydawnictwa popularnonaukowe, podręczniki, książki literackie, encyklopedie, albumy, atlasy, słowniki, „teczki problemowe” z wycinkami z czasopism, fotografie i pocztówki, płyty, przezroczka, płytoteka, wideoteka, dyskietki itp.,

- kartoteka dokumentacji źródłowej (katalog dokumentacji źródłowej zebranej w klasie przez dzieci i nauczyciela),
 - najbliższe otoczenie dziecka: społeczne, przyrodnicze, kulturowe itp. (dom, szkoła, osiedle, ulica, „moja” miejscowość, moja „mała ojczyzna”).
3. Działalność poznawcza (odkrywcza) uczniów ukierunkowana kartą pracy (indywidualna lub zespołowa analiza materiałów źródłowych, prowadzenie wywiadów, obserwacji, doświadczeń, eksperymentów itp.).
 4. Działanie i aktywność praktyczna (indywidualne lub zespołowe porządkowanie, segregowanie, wyrażanie zebranych informacji, np. w formie notatek, sprawozdań, opisów, gazetek, ilustracji, fotografii, naturalnych zbiorów itp.).
 5. Przeżywanie i aktywność emocjonalna
 - przedstawianie / prezentowanie przed całą klasą (zespołem dzieci) samodzielnie zebranych i uporządkowanych informacji / materiałów,
 - uzupełnienie opracowań – interpretacja wzbogacająca (zespół dzieci w klasie wspólnie z nauczycielem).
 6. Aktywność poznawcza, emocjonalna i praktyczna (dzieci wspólnie z nauczycielem dokonują syntezy opracowanych materiałów)
 - analiza materiałów zebranych przez poszczególne zespoły i w wyniku indywidualnych poszukiwań,
 - porządkowanie według przyjętego kryterium,
 - zastanawianie się i wybór form wyrażenia materiałów,
 - wyrażenie (gazetka, album, książeczka „tematyczna”, folder, poster, scenka rodzajowa, makieta, inscenizacja itp.).

Aneks 21

Środki dydaktyczne niezbędne w uczeniu się techniką doświadczeń poszukujących

Uczenie się techniką „doświadczeń poszukujących” wymaga odpowiedniej bazy, odpowiednio zorganizowanego środowiska edukacyjnego (por. aneks 19). Elementem szczególnie charakterystycznym w uczeniu „techniką doświadczeń poszukujących” (odróżniającym od innych sposobów uczenia się) jest *kartoteka fiszek problemowych* (zwanymi również *poszukującymi, przewodnimi, albo kartami pracy ucznia*), które zawierają pewną liczbę poleceń do wykonania w związku z określonym tematem, a także źródło informacji. „Karty pracy” zwykle przygotowuje nauczyciel lub, jak we Francji, komisje nauczycielskie École Moderne, produkcją których zajmuje się Spółdzielnia Nauczania Świeckiego w Cannes.

Na uwagę, ze względu na pobudzanie myślenia dywergencyjnego, zasługuje działanie twórcze, zarówno nauczyciela jak i dzieci, podczas tworzenia takich „kart pracy”. Na przykład: w związku z interesującym tematem / problemem dzieci, posługując się metodą brainstormingu wytwarzają jak najwięcej pomysłów, które najczęściej analizują, porządkują w logiczną całość, zastanawiają się nad źródłem informacji, a nawet przewidują, kto zrealizuje zadania. W rezultacie powyższych czynności powstanie „karta pracy”.

Elementy „karty pracy”

Zadanie	Źródło informacji	Dokumentacja samodzielnych poszukiwań	Kto wykona?	Termin
1 ...	np.:	np.:		
2 ...	– własna obserwacja	– rysunki	– cała klasa	– tydzień
3 ...	– wywiad	– zdjęcia	– zespół: Jan, Marta, Ola	– dwa dni
...	– materiały źródłowe (mapy, foldery, teksty, zdjęcia...)	– notatki	– itp.	– itp.
		– plakaty		
		– ...		

Obok „kart pracy” nieodzownym elementem „techniki doświadczeń poszukujących” są materiały dokumentacji źródłowej, tzw. klasowa biblioteka pracy (obejmuje materiały wyczerpujące, rzetelne, należycie skatalogowane i w każdej chwili dostępne).

Materiały źródłowe nauczyciel gromadzi razem ze swoimi uczniami (fotografie, reprodukcje, widokówki, prospekty, filmy, przezrocza, płyty, materiały reklamowe itp.). Różnorodność tych zbiorów zależy od pomysłowości nauczyciela, jak i współpracujących z nim dzieci. Już w toku gromadzenia materiałów / zbiorów należy porządkować je według przyjętej zasady.

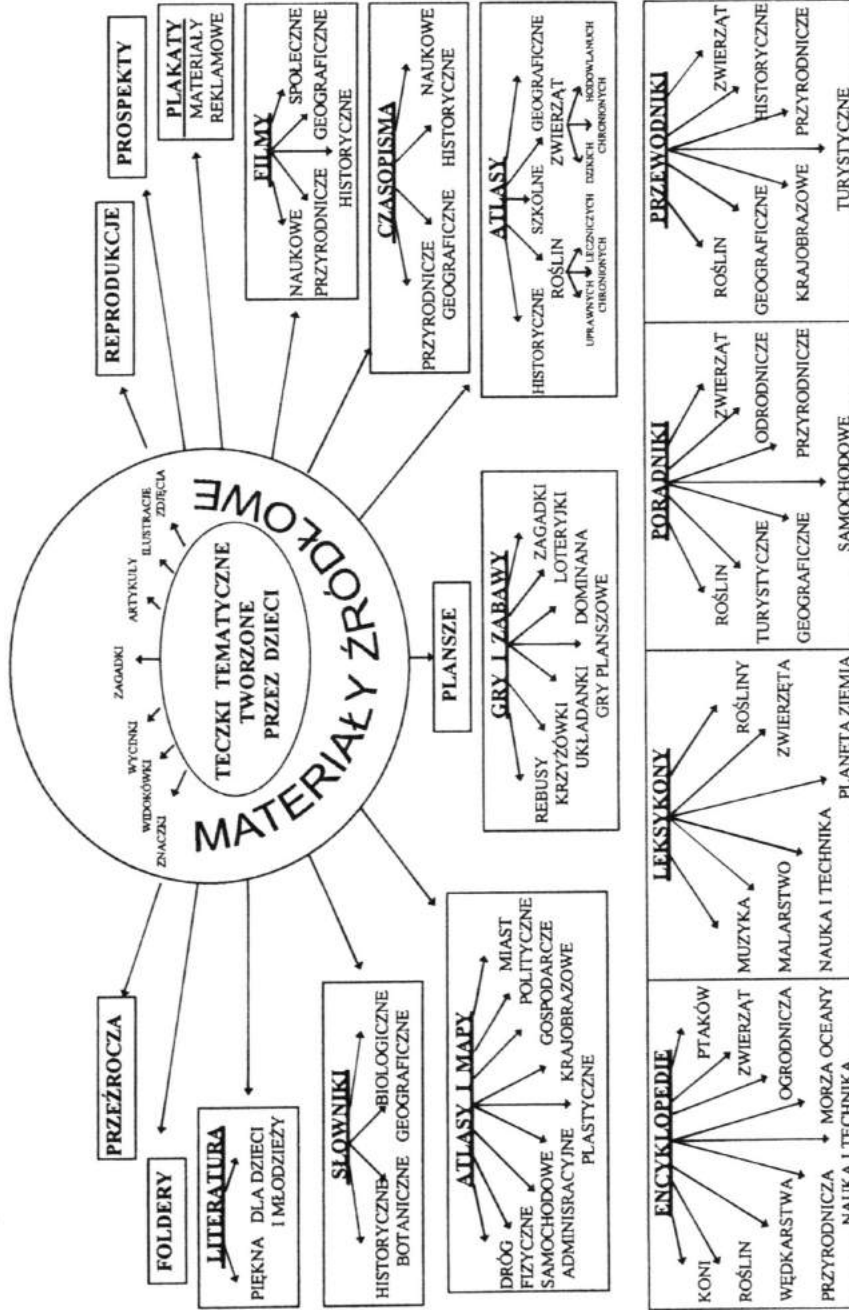
Ciekawy sposób uporządkowania zbiorów według klasyfikacji decymalnej opisała H. Semenowicz. Proponuje ona kartotekę źródłową składającą się z 12 segregatorów (po jednym dla każdej serii podstawowej*) (Semenowicz, 1980, s.99). Na grzbiecie każdego – segregator jest opisany – symbol i nazwa (np. 2 – ŚRODOWISKO NATURALNE). Wewnątrz każdego z nich znajduje się 10 teczek oznaczonych symbolami pierwszego podziału (np. 2.1 LAS, 2.2 POLE, 2.3 ŁĄKA). Z kolei każda teczka zawiera koperty albo okładki do przechowywania materiałów szczegółowych, oznaczonych symbolem trzycyfrowym (np. 2.1.1. Zwierzęta, 2.1.2. Rośliny, 2.1.3. Warstwowa budowa,). Można także w segregatorze przewidzieć jedną teczkę na materiały różne, nie mieszczące się w przyjętej klasyfikacji.

* Ogół wiedzy podzielony został na 12 serii: materiały ogólne (1), środowisko naturalne (2), rośliny (3), zwierzęta (4), inne nauki (5), rolnictwo i żywienie (6), praca i przemysł (7), państwo i stosunki międzynarodowe (8), społeczeństwo (9), kultura i sztuka (10), historia (11), geografia (12).

Aneks 22

Propozycja kartoteki materiałów źródłowych (opr. studentka NP z WP

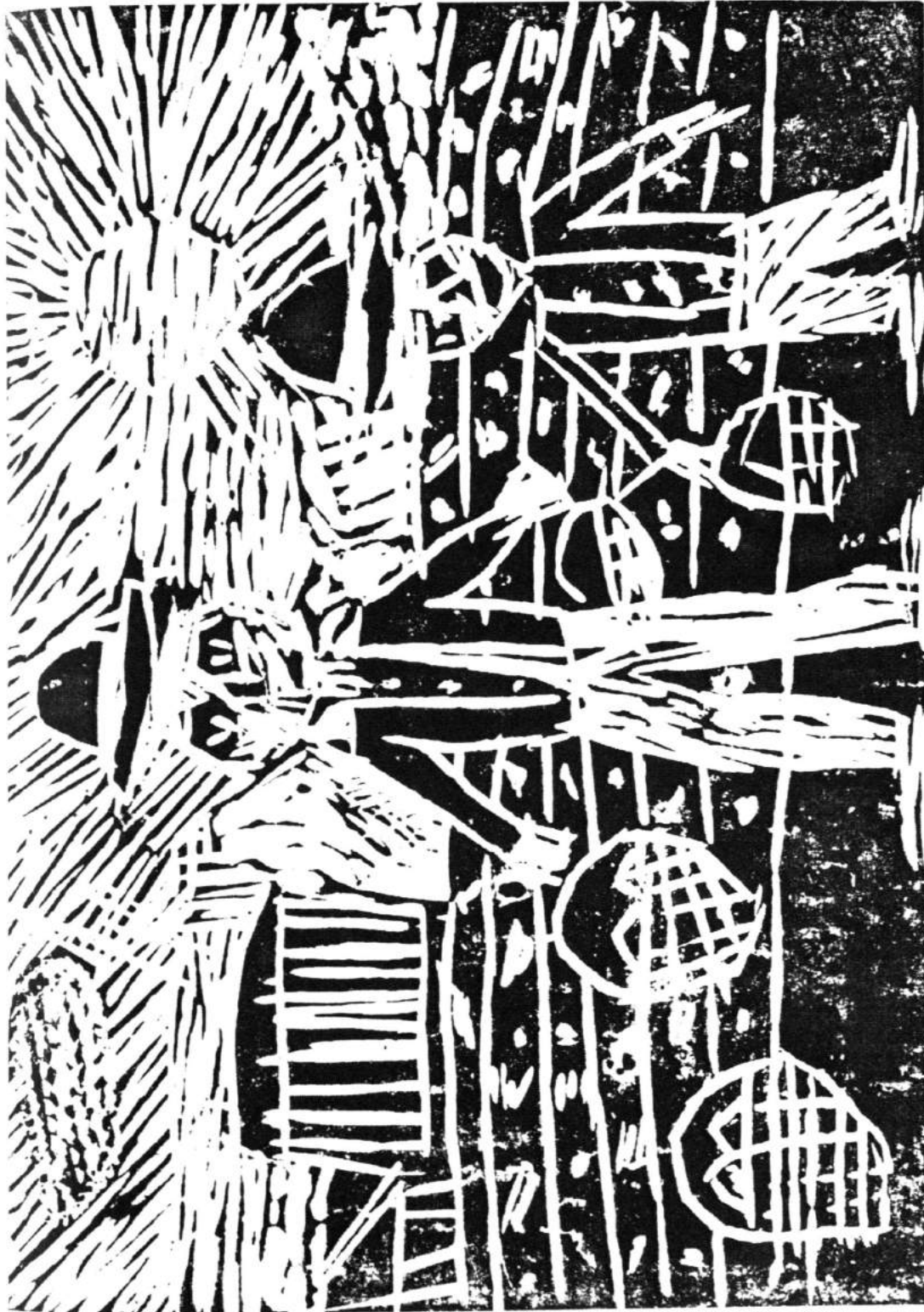
- L. Dyrda)



Aneks 23

Arcydzieła dzieci klas I–III z Głodnicy





PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. Scharakteryzuj „profil życiowy” – jako narzędzie poznawania dziecka. Określ jego wartość w pracy nauczyciela z dzieckiem.
2. Przeprowadź wywiad z nauczycielem klas początkowych na temat: Czy posiada narzędzia poznawania dziecka? Jakie?
3. Zaprojektuj arkusz obserwacyjny dziecka klas I-III.
4. Przedyskutuj w zespole studentów przestrzeń edukacyjną w szkole Freineta w Vence oraz we współczesnej szkole freinetowskiej (aneks 4 i 5). Czy wprowadziłbyś zmiany? Jakie?
5. W oparciu o analizę aneksu 7, 8 i 9 przygotuj temat do dyskusji: Technika swobodnego tekstu.
6. Zaprojektuj ćwiczenia językowe do tekstu dziecka (aneks 10 i 11).
7. Na podstawie analizy mapki pojęciowych (aneks 16, 17 i 18) omów istotę, organizację zajęć i wartość edukacyjną techniki fiszek autokorektywnych.
8. Zaprojektuj zestaw fiszek autokorektywnych do matematyki. Zaproponuj wykorzystanie ich w procesie edukacyjnym.
9. Na podstawie analizy aneksu 19 i 20 omów przebieg zajęć techniką doświadczeń poszukujących. W czym upatrujesz „nową jakość” edukacyjną?
10. Zajęcia prowadzone techniką doświadczeń poszukujących wymagają materiałów źródłowych. Zwróć uwagę na propozycję kartoteki materiałów źródłowych (aneks 22). Zaprojektuj własny system klasyfikacji materiałów źródłowych.
11. Wyraż swoją opinię na temat zawierania kontraktu z klasą (por. aneks 6).

**INSPIRACJE FREINETOWSKIE
W PRAKTYCE SZKOLNEJ**

czyli o doświadczeniach nauczycieli

6. Inspiracje freinetowskie w praktyce szkolnej

6.1. Być nauczycielem freinetowcem w szkole tradycyjnej, czyli o próbach i efektywności realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole belgijskiej (Luc de Meulenaere)

Jestem nauczycielem od roku 1976. W trakcie studiów słyszałem o ruchu Nowej Szkoły, ale nie pojawiło się tam nigdy nazwisko Freineta. W mojej klasie próbowałem alternatywnych rozwiązań w stosunku do zagadnień, których dotychczasowa forma wydawała się bezsensowna. Były to działania mające na celu podniesienie motywacji dzieci do pracy. Nie narzucałem im więc tytułów prac pisemnych (co było zresztą wtedy bardzo popularne), ale one same wybierały sobie tematy tekstów, a ja później używałem słów i zdań z tych prac do lekcji o języku. Pozwalałem dzieciom na samodzielne planowanie i organizowanie swojej pracy, za którą były w pełni odpowiedzialne. I zwykle w każdym tygodniu był taki moment, kiedy dyskutowaliśmy o dobrych i złych sprawach mających miejsce w klasie. To były małe kroki w kierunku swobodnego tekstu, samoorganizacji i samorządności. Następnie spotkałem „kogoś”, kto opowiedział mi o Freinecie. To było tak, jakby ktoś otworzył przede mną księgę, z której znałem dotychczas tylko kilka wersów. Taki był początek interesującej i przynoszącej bardzo dobre wyniki pracy w klasie.

Był jednak pewien problem! Jestem nauczycielem w szkole tradycyjnej z tradycyjnymi nauczycielami i tradycyjnymi programami nauczania. Oznacza to, że nie można robić tego, co by się chciało. Miałem (i nadal mam) to szczęście, że mój dyrektor przywiązuje wielką wagę do jakości edukacji i otwarty jest na nowo-

ści, które wpływają na lepsze wyniki nauczania. Krok po kroku wprowadziłem do mojej klasy pedagogikę Freineta. Jak daleko zaszedłem? O tym zaraz opowiem.

Wprowadzenie technik Freineta w mojej klasie

Planowanie i organizacja

W klasie istnieje wiele rzeczy, które należy zorganizować: kto co robi, gdzie, kiedy, jak? Kiedy pracujemy w małych grupach, kiedy indywidualnie? Kto jest za co odpowiedzialny? Zwykle to nauczyciel sam zajmuje się tymi sprawami, chociaż dzieci potrafią wiele z nich ustalić, czy wykonać samodzielnie.

W prawdziwej klasie freinetowskiej dzieci planują cały tydzień. Oczywiście muszą brać pod uwagę stałe zajęcia takie jak gimnastyka, czy pływanie. Ja mam dość stabilny rozkład zajęć, ale też dość regularnie od niego odchodzę i robię coś innego. Więc jeśli trzeba coś zorganizować, np. umówić się na jakąś wizytę, dzieci robią to same, chyba, że pomoc jest naprawdę niezbędna. To dzieci nawiązują kontakt z odpowiednią osobą i uzgadniają szczegóły. Oczywiście wszystkie ustalenia muszą być odpowiednio wprowadzane w życie. Decyduje się o nich na spotkaniach samorządu, a wypływają one z życia grupy.

Jak działa samorząd? W trakcie tygodnia dzieci piszą na małych kolorowych karteczkach, co chciałyby robić. Żółty jest kolorem słońca: ktoś staje się centrum uwagi. Tutaj mówimy o rzeczach dobrych. Na zielonym papierze (kolor nadziei) dzieci przedstawiają swoje propozycje, mając nadzieję, że zostaną one zaakceptowane. Kolor czerwony reprezentuje niebezpieczeństwo: życie w grupie jest zagrożone. Tutaj odnajdujemy wszystkie sytuacje konfliktowe mające miejsce w grupie dzieci. Dalej mamy kolor różowy (nie przypisuje się mu żadnego znaczenia), na którym dzieci zapisują wszystko to, co nie mieści się w poprzednich kategoriach. W piątek zbieramy się na **radzie klasy**. Przewodniczący (jedno z dzieci) ocenia na początek, czy wszystkie osoby, które były za coś odpowiedzialne wy-

więzały się właściwie ze swoich obowiązków. Chodzi tu o opiekę nad roślinami i zwierzętami w klasie, przekazywanie informacji, wycieranie tablicy. Zadania te i nazwiska odpowiedzialnych za nie osób rozwieszane są na ścianie. Dzieci, które właściwie wykonały swoje obowiązki mogą zostać nagrodzone, te które nie wywiązały się odpowiednio ze swoich zadań mogą otrzymać uwagę lub zostać ukarane, jeśli tak zadecyduje grupa.

Następnie odczytujemy kolorowe notatki. Zaczynamy pozytywnie od kartek żółtych. Później przechodzimy do zielonych. Każda propozycja odczytywana jest głośno i wyraźnie, rozważana, a następnie akceptowana lub odrzucana (zwykle na drodze głosowania). Jeśli propozycja zostaje przyjęta musimy ją zaplanować, ale robimy to później. Jako nauczyciel mam prawo weta. Jeśli zaakceptowana zostaje niemożliwa do zrealizowania propozycja mogę ją odrzucić, oczywiście po odpowiednim umotywowaniu mojej decyzji. Kończymy na karteczkach różowych. Zwykle wyglądają one mniej więcej tak: „*Myszę, że X zachowuje się śmiesznie na lekcjach i na placu zabaw.*” Nie jest to krytyka, ale spostrzeżenie.

Większość kartek ma jednak kolor czerwony (czy to was dziwi?). Omawiamy je po innych kolorach, gdyż w przeciwnym wypadku te pierwsze nigdy nie zostałyby rozpatrzone. Przewodniczący odczytuje te kartki na głos, a osoba będąca autorem wyjaśnia, co się wydarzyło. Osoba, którą skrytykowano ma możliwość przedstawienia wyjaśnień. Następnie inne dzieci mogą dodać swoje uwagi, ale tylko takie, które uczynią całą sytuację bardziej zrozumiałą. Dalej próbujemy znaleźć rozwiązanie. Jednym z rozstrzygnięć jest osiągnięcie porozumienia zatwierdzonego przez większość klasy. Zapisuje się je i wiesz na ścianie. Na następnych radach przewodniczący może odwoływać się do tych rozstrzygnięć w przypadku, gdy pojawi się podobny problem. Większość z tych spraw to drobnostki. W czasie roku szkolnego dzieci muszą się nauczyć, jakie problemy są na tyle ważne, aby je przedstawiać na **radzie**. Jednocześnie czerwone karteczki mają funkcję ochładzania emocji: poprzez zapisywanie problemów na papierze można pozbyć się agresji,

nie burząc spokoju klasy i nie rozpoczynając walk. Zanim dochodzimy do piątku złość zwykle mija i problem jest już rozwiązany. W takim wypadku autor mówi, że to co napisał, zostało „zapomniane i wybaczone” i symbolicznie przedziera kartkę.

Ważna funkcja **rady** leży w tym, że dzieci uczą się wzajemnego szacunku i szacunku dla swoich problemów. Zauważają, że każdy człowiek jest inny i nie wszyscy myślą tak samo. Uczą się też zastanawiać nad tymi różnicami. Ci, którzy dużo mówią wyciszają się, słabsze dzieci czują, że są chronione i przynajmniej raz w roku zostają także przewodniczącymi, co daje im poczucie siły i tego, że są przywódcami. No i oczywiście dzieci uczą się dyskutować o swoich problemach, a nie „rozwiązywać” je przemocą. Nie twierdzę, że przemoc nigdy się nie pojawia, ale jest ona zdecydowanie zredukowana dzięki temu, że dzieci mają alternatywę dla rozwiązywania swoich problemów.

Czasem ludzie pytają mnie, czy ośmioletnie dzieci potrafią piastować funkcję przewodniczącego. Ludzie ci zakładają, że jest to zbyt trudne. No cóż, umieją! Oczywiście muszą się tego nauczyć i nie wszystkim się to od początku udaje, ale po miesiącu naprawdę rzadko muszę ingerować. Posiedzenie **rady** ma pewne ustalone reguły, które są pomocne dzieciom. Zawsze zaczyna się zdaniem: „*Otwieram posiedzenie rady*”, a kończy zdaniem: „*Zamykam posiedzenie rady*”. Inne reguły ustalane są indywidualnie dla poszczególnych klas. Jest także sekretarz, który zapisuje najważniejsze rzeczy (zawsze są to nowe propozycje i decyzje). Od poziomu dzieci zależy, czy robią to same, czy też robi to nauczyciel.

Codzienny krąg

W klasie freinetowskiej każdy dzień rozpoczyna się i kończy rozmową w kręgu. W tradycyjnej szkole istnieje wielka presja ze strony programów nauczania. Należy „przerobić” materiał w ciągu roku, ponieważ kolejny nauczyciel musi „przerobić” swój program (w naszym belgijskim systemie nauczyciel zajmuje się klasą tylko przez jeden rok). Więc tak naprawdę to nie mamy czasu, aby prowadzić

te rozmowy. Ale i tak udaje mi się rozpocząć dzień **kręgiem**. Czynię go zwykle częścią innego przedmiotu (np. lekcji o języku), a to po to, aby w razie konieczności móc jego obecność jakoś usprawiedliwić.

Rozmowa w kręgu zabiera około pół godziny. Dzieci mogą mówić o wszystkim: o tym czym żyją, o tym co dostały, co przeczytały, o tym co przyniosły ze sobą do klasy. Mogą to być również sprawy bardzo emocjonalne, jak wtedy, gdy dziecko przeżyło śmierć członka rodziny lub ulubionego zwierzęcia, czy kiedy rodzice któregoś z dzieci rozwodzą się. Tego rodzaju tematy muszą być traktowane ze szczególną delikatnością.

Podobnie jak **rada**, tak i **krąg** ma swojego przewodniczącego. Mamy tu takie same reguły: „*otwieram krąg*”, „*zamykam krąg*”. Jedyne przewodniczący może dać innym prawo głosu i napomina dzieci, które przeszkadzają reszcie grupy. Po otrzymaniu trzeciego upomnienia dana osoba musi opuścić grupę i rozpocząć pracę. Na początku roku przez pierwszy tydzień lub dwa, ja jestem przewodniczącym, aby dzieci mogły zobaczyć jak to wszystko działa.

Jeśli to możliwe (jeśli macie dostatecznie dużo czasu) dzieci mogą wyrażać swoje reakcje na opowiadania kolegów.

Idealną rzeczą byłoby znalezienie powiązań pomiędzy tematami poruszonymi w **kręgu**, a lekcją. **Krąg** może również stanowić wprowadzenie do lekcji. Jeśli np. ktoś przynosi do klasy królika, grupa dzieci może zająć się zadaniem związanym z tym zwierzęciem. Albo jeśli ktoś chciałby upiec ciasto, dzieci mogą to samodzielnie zrobić (poczynając od dokonania niezbędnych zakupów, poprzez odmierzenie składników i pieczenie...). W każdym razie mamy tutaj do czynienia z podobnymi pozytywami jakie dostarcza **rada**: każde dziecko ma możliwość wypowiedzi, każdy słucha każdego, każdy może być w centrum uwagi. Nie ma tu jednak przymusu. Wypowiadają się tylko ci, którzy mają taką potrzebę.

Nauczanie języka na bazie swobodnego tekstu

Co to jest swobodny tekst?

Wydawać by się mogło, że jest to niemądre pytanie. Ale zauważyłem, że na ten temat istnieje wiele niejasności. Odpowiedź jest jednak bardzo prosta: jest to tekst swobodnie przez kogoś napisany. Oznacza to: swobodny w zakresie tematu, swobodny w zakresie formy i napisany w dowolnym momencie. Oczywiście dziecko nie może rozpocząć pisanie w środku lekcji matematyki, ale na lekcjach w klasie freinetowskiej jest wiele dobrych okazji. Dzieci często piszą także w domu!

Co robimy ze swobodnymi tekstami?

Na początek wszyscy **odczytują na głos** swoje teksty przed całą klasą (chyba, że któreś z dzieci nie chce). Zwykle robimy to w piątek rano. Następnie dzieci wybierają tekst, który najbardziej im się podobał. W następnym tygodniu najlepszy tekst zostanie zapisany na tablicy, chyba, że autor nie wyraża na to zgody lub jego tekst był już na tablicy zapisany przedtem. Teksty te służą głównie jako **podstawowy materiał w nauczaniu języka**. Używam te teksty, na ile jest to tylko możliwe, jako materiały ćwiczeniowe w naszych „tygodniowych pakietach”, czyli zbiorach ćwiczeń językowych, które dzieci muszą uzupełnić w ciągu danego tygodnia. Dzieci wykazują dużo większe zainteresowanie, kiedy rozpoznają swoje własne zdania.

W kolejny piątek zapisuję wybrany tekst na tablicy (łącznie z błędami) w celu dokonania **korekty tekstu**. Autor stoi wówczas przed klasą. Zdania są po kolei odczytywane, omawiane (czy są zrozumiałe, czy nie ma błędów ortograficznych?) i jeśli to konieczne poprawiane. Po raz kolejny dziecko ma szansę być w centrum zainteresowania i przewodzić grupie. Nauczyciel ingeruje tylko wówczas, gdy dyskusja schodzi na złe tory (gdy np. coś co jest poprawne, uznane jest za błąd) lub kiedy wymagane jest to dla zachowania porządku. Ludziom wydaje się, że trudno jest się przyznać do własnych błędów stojąc przed całą klasą, ale to

nieprawda. Dzieci traktują to bardzo poważnie i uznają za rzecz najzupełniej normalną. Podoba im się również to, że „zamieniają” się w nauczyciela!

Wszystkie teksty pisane są na komputerze, drukowane i ilustrowane, tak, aby utworzyły **gazetkę klasową**. W niższych klasach dzieci pracują na drukarence, ale my naszą pracę wykonujemy na komputerze. Oba sposoby mają swoje zalety. Wartość gazetki klasowej leży w tym, że inne osoby (koledzy, rodzina, inne klasy) mogą przeczytać teksty. Po raz kolejny podnosi to motywację dzieci: nie tylko nauczyciel czyta ich teksty, ale robi to także wielu innych ludzi. A w takim wypadku dzieci chcą, aby ich teksty nie miały błędów i czują potrzebę odbycia lekcji ortografii, co nie zdarza się w systemie tradycyjnym! Gazetka klasowa wysyłana jest także do osób, z którymi prowadzimy korespondencję, ale o tym opowiem nieco później.

Mam nadzieję, że jasno wyraziłem to, że próbuję wykorzystywać własne materiały dzieci w sposób jak najbardziej funkcjonalny, co oczywiście zwiększa motywację. Widać to zwykle także po wynikach, jakie osiągają dzieci.

Korespondencja klasowa

Korespondencja prowadzona przez klasę jest bardzo ciekawym źródłem informacji. Oznacza to, że poszukuje się klasy, z którą można by korespondować. Najlepiej, aby była to klasa z innego środowiska społecznego, co daje większe możliwości do rozważań i zadawania pytań. Można również korespondować z klasą zza granicy. To wymaga więcej pracy związanej z tłumaczeniem, ale jest tego warte. Mówię z doświadczenia!

Niezależnie od tego jaką klasę wybierze, wprowadzi to wasze dzieci w zupełnie nowy świat, który natychmiast zaczną porównywać ze swoim światem. Jeśli obie klasy nie są do siebie zbyt podobne, dzieci uzmysławiają sobie jak bardzo różni się życie różnych ludzi. Zauważają, że to co dla nich jest oczywiste, dla innych ludzi może tak oczywistym nie być. Może to dotyczyć spraw prozaicznych,

ale i religii czy zależności społecznych. Dzieci uczą się w ten sposób nabierać krytycznego spojrzenia w stosunku do świata, w którym żyją.

Taka korespondencja odbywa się poprzez przesyłanie listów i rysunków. Podobnie jak przy korekcie swobodnych tekstów, i tutaj dzieci chcą, aby ich listy były wolne od błędów, więc konieczne są lekcje ortografii. Po raz kolejny pisanie zyskuje wartość funkcjonalną: ktoś będzie to czytał! Można oczywiście przysłać i inne rzeczy, np.: gazetkę klasową, samodzielnie wykonane mapy, kasyety audio i video, czy kartki z życzeniami. Jest tylko jeden warunek: musi to być coś ładnego i nie liczy się tu ilość, ale jakość! Więc być może będziecie musieli wraz z dziećmi dokonać wyboru: co wyślemy, co jest rzeczywiście dobre? Dzieci zwykle dobrze tę zasadę rozumieją i wyboru nie musicie dokonywać zbyt często.

W związku z tym, że żyjemy w dobie **nowej technologii informacyjnej**, do korespondencji z inną klasą można także używać komputera (E-mail). Niezbędny jest do tego odpowiedni twardy i miękki dysk i pewna wiedza z tej dziedziny. Być może wypróbuję to w tym roku z moją klasą. Dowodzi to bez wątpienia, że nowoczesna technologia może być z powodzeniem wprowadzona do klasy freinetowskiej, jeśli tylko robimy to tak, jak zrobiłby to Freinet.

Opracowywanie zadań problemowych

W Belgii istnieje zasadnicza różnica między sposobem dobierania zadań problemowych jakiego uczą się studenci – przyszli nauczyciele, a tym, jaki funkcjonuje w klasie freinetowskiej. Studenci uczą się, jak formułować zadania problemowe jako nauczyciele. W klasie freinetowskiej dzieci same dobierają sobie zadania problemowe i nie realizują tego, co narzucił im nauczyciel. Same więc decydują o tym, jaki podejmą temat i jak go opracują. Czy muszą powtarzać, jak dużo bardziej jest to motywujące?

Jak dokonuje się wyboru tematów?

Jeśli z rozmów w **kręgu** wyniknie dobry temat, to (jak wcześniej wspomniałem) może on stać się zadaniem problemowym. Podobnie może stać się z otrzymaną korespondencją. Dzieci mogą także decydować same, że: chcą się dowiedzieć czegoś więcej o pewnym zwierzęciu, o czymś co widziały w telewizji, o swoim hobby. Następnie tworzymy **grupy**. Z powodów czysto praktycznych powinno być sześć grup, czasem pod koniec roku mam siedem lub osiem grup (mam zawsze około 25 dzieci). Zdarza się więc, że niektóre dzieci muszą porzucić własny temat i przyłączyć się do innej grupy, co zwykle zresztą nie stanowi większego problemu. Zazwyczaj ich temat wraca podczas rozpoczynania kolejnego zbioru zadań problemowych.

Następnie grupy uzupełniają swój plan pracy. W ten sposób planują działania, które ich zdaniem będą musiały wykonać w celu zrealizowania zadania. Omawiają i zapisują to, czego chcą się na dany temat dowiedzieć i to, co mogą zrobić (np. czynności takie jak jazda konna, kiedy tematem do opracowania jest koń). Ponieważ potrzebna mi jest dokumentacja, którą mógłbym przedstawić wizytatorowi, proszę dzieci o wykonanie mapy problemowej. Co do pozostałych czynności, pozostawiam im pełną swobodę działania: mogą zaprosić gościa do klasy, obejrzeć materiał na video, wybrać się gdzieś (jeśli uda się nam to zorganizować), rysować, zaaranżować przedstawienie teatralne, wykonać prace plastyczne.

Mamy trzy **źródła dokumentacji**: dzieci przynoszą ze sobą książki i inne materiały, w klasie znajduje się centrum dokumentacji i regularnie odwiedzamy też bibliotekę (znajduje się ona w pobliżu szkoły). Dalej następuje najtrudniejszy etap pracy: dzieci **odczytują teksty i zapisują** to, co ich zdaniem jest ważne. Dla ośmioletnich dzieci jest to naprawdę niełatwe zadanie, ale wyraźnie widzę, jak w ciągu roku następuje tutaj postęp. Następnie dzieci ze swoich pomysłów tworzą tekst. Tekst ten jest zapisywany na komputerze i drukowany. Każde dziecko otrzymuje jedną kopię tekstu, a tym samym wszyscy mają wszystkie mapy pro-

blemowe. Dzieci wykonują oczywiście również inne zaplanowane przez siebie czynności. Gdy grupy są już gotowe, dzieci dokonują prezentacji swojego tematu na forum klasy. Przez godzinę stają się „nauczycielami”. Ich koledzy patrzą i uważnie słuchają tego, co dzieci mają im do przekazania. Tutaj również zauważyć można pozytywny postęp: początkowo niezdarne zachowania stają się coraz bardziej logiczne i uporządkowane.

Całe zadanie problemowe kończy się **ocena**: dzieci omawiają wspólną pracę, widownia ocenia prezentację. Ja również wyrażam własną opinię o całej pracy. Zwykle dochodzimy do wartościowych wskazówek dla następnych zadań problemowych, np.: podczas prezentacji należy pokazywać więcej ilustracji, tworzyć lepsze teksty, głośniej czytać.

Być może jakiś nauczyciel mógłby powiedzieć: „To idealne! Dzieci pracują, a ja nic nie muszę robić!”. Oczywiście jest to wielkie nieporozumienie. Nie tylko, że musisz wykonywać swoją zwykłą pracę, ale ponadto musisz kierować pracą poszczególnych grup (szczególnie na początku), kontrolować, czy podążają właściwym tropem, pomóc im znaleźć właściwe materiały, pomóc wybrać najważniejsze informacje, wytłumaczyć niezrozumiałe słownictwo, poprawić teksty, pomóc je napisać na komputerze, pomóc dobrać ilustracje i skopiować teksty. Nawiasem mówiąc, pierwsze mapy problemowe zwykle nie są zbyt dobre, ale to nie szkodzi. Jest to tylko mała część całego procesu, przez jaki przechodzą dzieci. Dalej nauczyciele mogą zapytać: czy ty pracujesz tylko z zadaniami problemowymi? Nie, w klasie prezentuję również i inne rzeczy, takie, które albo muszę albo chcę omówić, bo wydają mi się ważne (np. prawa dzieci). Jeździmy również na pięć dni nad morze i to także musi być dobrze przygotowane. Zwykle mamy więc pięć cykli zadań problemowych, po cztery tygodnie każdy.

Na koniec...

W szkole tradycyjnej nie można realizować wszystkich elementów pedagogiki Freineta. Wymaga się ode mnie wystawiania stopni. Muszę realizować metodę nauki czytania (nie mogę więc pracować ze swobodnymi tekstami tak często jak bym chciał), muszę realizować metodę nauczania matematyki (choć staram się znaleźć powiązania z zadaniami problemowymi i codziennym **kręgiem**), muszę stosować się do rozkładu zajęć (ale nie robię tego ciągle). Nadal jednak udaje mi się proponować dzieciom interesującą alternatywę, która pokrywa się z moim wyobrażeniem o pracy z dziećmi. Reakcje dzieci i rodziców pozwalają mi wierzyć, że i oni w pełni akceptują to, co robię. Nawet niektórzy spośród moich kolegów od czasu do czasu coś wypróbują.

Ostatnią rzeczą, o której chcę wspomnieć, jest to, że tak naprawdę nie jest istotne, czy możemy w całości realizować pedagogikę Freineta. Podobnie jak dzieci, tak i my musimy podporządkowywać się pewnym zasadom (szczególnie w szkole tradycyjnej). Zawsze jednak możemy pracować w duchu Freineta. Ktoś może nawet realizować wszystkie techniki Freineta i wciąż nie być prawdziwym nauczycielem freinetowcem. Ale możliwa jest za to sytuacja odwrotna! Jeśli macie właściwy stosunek do tego co robicie, jeśli tworzycie odpowiednią atmosferę w klasie, jeśli istnieje wzajemny szacunek między wami a dziećmi, jeśli traktujecie je jednakowo i poważnie, jesteście o krok od tego, aby stać się nauczycielami – freinetowcami.

Życzę wam powodzenia i satysfakcji ze swojej pracy

Luc De Meulenaere (Belgia)

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. Luc de Meulenaere jest Belgiem. Pracuje. Jest przekonany o wartości kreatywnej modelu edukacyjnego C. Freineta. Przeczytaj jego wypowiedź: Być nauczycielem – freinetowcem w szkole tradycyjnej.
2. Jakie techniki freinetowskie wprowadził nauczyciel belgijski w pracy z dziećmi?
3. Na czym polega działalność **rady**? Jakie kompetencje rozwija dziecko uczestnicząc w **radzie**?
4. Jak działa **codzienny krąg**? Oceń wartość wychowawczą tej techniki.
5. Jak organizowane są zajęcia swobodnego tekstu?
6. Wartość edukacyjna korespondencji klasowej. Zaprojektuj organizację techniki korespondencji uwzględniając nową technologię informacyjną.
7. Jak w szkole belgijskiej dzieci opracowują zadania problemowe (technika doświadczeń poszukujących)? Jakie kompetencje rozwijają się u dzieci?
8. Co przeszkadza nauczycielowi belgijskiemu w realizacji modelu edukacyjnego C. Freineta?

6.2. „ZAJĘCIA WOLNE” inspirowane myślą pedagogiczną C. Freineta, czyli o wyzwaniu i stymulowaniu wielostronnej aktywności dzieci

Edukacja przez aktywne uczestnictwo według A. Brzezińskiej

Współczesna edukacja wczesnoszkolna zakłada rozwój dziecka jako nadrzędną wartość edukacyjną. Zewnętrznym wskaźnikiem tego rozwoju są umiejętności dzieci, które rozwijają się dzięki aktywności samych dzieci. Stąd potrzeba projektowania edukacji przez aktywne uczestnictwo, co z kolei wymaga uświado-

mienia sobie: *Co to znaczy dziecko w pełni aktywne? Kiedy dziecko może być w pełni aktywne? Co nauczyciel może zrobić, by dziecko było w pełni aktywne?*

A. Brzezińska formułuje cztery wyznaczniki pełnej aktywności dziecka:

1. Dziecko jest w pełni aktywne, gdy widocznym na zewnątrz działaniom (poruszanie się, mówienie, granie itp.) towarzyszy intensywna praca myślowa (porównywanie, analiza, synteza, uogólnianie itp.), a także gdy pojawiają się różnorodne odczucia i emocje (radość, zdziwienie, zadowolenie itp.).
2. Dziecko jest w pełni aktywne, gdy robi coś naprawdę, a jego wynik jest zauważony, doceniony i szanowany przez otoczenie, szczególnie przez osoby (uważane przez niego) za ważne, np. przez nauczyciela, rodziców, koleżanki i kolegów.
3. Dziecko jest w pełni aktywne, gdy jest aktywne w sposób różnorodny, tzn. gdy jego działania mają charakter manipulacyjno-eksploracyjny i gdy w swoich działaniach w sposób standardowy posługuje się różnymi przedmiotami (narzędziami działań), również gdy samo tworzy i produkuje coś dla siebie nowego (jest twórcze w sensie subiektywnym).
4. Dziecko jest w pełni aktywne, gdy korzysta ze wszystkich swoich wewnętrznych zasobów oraz zasobów tkwiących w otaczającym je środowisku fizycznym i społecznym oraz gdy aktywnie szuka pomocy (A. Brzezińska, 1994, s.22).

Pełna aktywność dziecka jest możliwa w określonych warunkach, tzn. gdy:

- dziecko może działać z poczuciem bezpieczeństwa,
- dziecko jest świadome sensu tego co robi,
- dziecko doświadcza powiązania między własnym wysiłkiem wkładanym w działanie a uzyskiwanym efektem (A. Brzezińska, 1994, s.22).

Co zatem nauczyciel może zrobić, by dziecko było w pełni aktywne?

Projektując sytuacje (okazje edukacyjne) musi zadbać, aby u dziecka:

- kształtowały się różne kompetencje w zakresie wiedzy i umiejętności,
- rozwijało się i wzmacniało poczucie własnej wartości,

- rozwijało się poczucie sprawstwa (przekonanie, że jest się autorem pracy, pomysłu, „arcydzieła”, jest się osobą ważną w oczach innych: nauczyciela, rodziców, kolegów, koleżanek),
- wzmacniała się tendencja do uczenia się metodą prób i poszukiwań, poprawiania własnych błędów,
- zanikała tendencja do odgadywania oczekiwań nauczycieli, a pojawiała się tendencja do samodzielnego podejmowania wcześniej zaplanowanego działania,
- słabła tendencja do oczekiwania na ocenę zewnętrzną, a wzmacniała tendencja do samooceny,
- rozwijała się potrzeba do współdziałania z innymi osobami (korzystanie z pomocy innych osób, a także udzielania pomocy, gdy zajdzie taka potrzeba) (A. Brzezińska, 1994, s.22).

Edukacja przez aktywne uczestnictwo zakłada odmienny od tradycyjnego styl kontaktowania się z poszczególnymi uczniami, z całą klasą jako całością. A. Brzezińska wyjaśnia, że chodzi tu o taki styl wzajemnego kontaktowania, który respektuje potrzeby dziecka i nauczyciela, a więc zakłada wspólne działania jak również oddzielne realizowanie specyficznych zadań (tworzenie tzw. pól wspólnej aktywności dziecka i dorosłego – według koncepcji Wygotskiego, albo epizodu wspólnego zaangażowania – według Schaffera). Nauczyciel występuje tu w różnych rolach: pomaga, słucha wyjaśnień, wyjaśnia, sprawdza, uczy się podporządkowywania, korzysta z pomocy, uczy się być sprawczym. Zmieniając swoje role stwarza dziecku okazję do sprawdzania się. Dziecko w zadaniu może być równym mu partnerem, a nawet jego tutorem. Ta rola powoduje, że dziecko „(...) ma lepszy wgląd w to, co potrafi, otrzymuje wiele zwrotnych informacji o sobie, może korygować obraz własnej osoby i swoje poczucie kompetencji. Uczy się odpowiedzialności za siebie i innych, po prostu dorośleje (A. Brzezińska, 1994, s.22).

Systemy edukacyjne oparte na aktywności dziecka

Już J.A. Komeński przekonany o znaczeniu własnej działalności w stawaniu się człowiekiem zwracał uwagę na podstawowe zdolności ludzkie, których rozwój zależy od działalności jednostki, które zarazem tę działalność zasilają. Umysł, ręka i język umożliwiają człowiekowi kontakt ze „światem rzeczy”: umysł jest „zwierciadłem rzeczy”, ręka – „rzeczy naśladowcą”, język zaś ich „tłumaczeniem”. Z umysłu pochodzi myślenie, z ręki – praca, z języka – mowa (W. Okoń, 1987, s.37).

J.J. Rousseau walczył o prawo dziecka do aktywności, do swobodnego rozwoju. J.H. Pestalozzi zwracał uwagę na rolę aktywności i samodzielności samych dzieci w poznawaniu otaczającego świata. Wprowadził do metodyki nauczania początkowego wiele form aktywności praktycznej dzieci: obserwowanie, rysowanie, dokonywanie pomiarów, wytwarzanie przedmiotów.

Aktywność własna dziecka stanowiła podstawę systemów progresywistycznych, również modelu edukacyjnego Freineta, o którym W. Okoń napisał, że „choć system ten różni się od innych systemów pedagogiki reform (O. Decroley, M. Montessori, J. Dawey itd.), można go uważać za reprezentatywny dla wszystkich kierunków odnowy szkoły w latach 1900-1939 w Europie i Ameryce” (W. Okoń, 1987, s.37).

Jest to również model wszechstronnie wypróbowany w wielu krajach i począwszy od lat 80-tych obecnego stulecia przeżywa swój renesans. Założeniem tej metody jest przystosowanie szkoły do dziecka, co wyraża się w tworzeniu warunków umożliwiających wielostronną, swobodną ekspresję oraz samorządność. Wymaga to, obok nauczyciela (mediatora, tutora), szczególnego środowiska edukacyjnego po to, aby można było uaktywnić wielostronną aktywność dziecka, np. szkoła-laboratorium w Vence.

„W tym środowisku dziecko same staje się twórcą. Korzystając z szerokiej możliwości jakie spotyka w otoczeniu, tworzy własną „literaturę”, własne podręczniki, własne dzieła sztuki i techniki, samo bada otaczające je zjawiska, samo poznaje świat przyrody i świat społeczny. Czyni to wszystko w atmosferze swobody wyboru kierunku i tematu interesujących zajęć. Szkoła freinetowska – to zakład pracy dziecięcej zespolonej z życiem środowiska. „Przebywające w tym środowisku dziecko, to istota działająca i w toku swego działania swobodnego wzbogacająca swoje doświadczenia” (W. Okoń, 1987, s.37). W. Okoń uważa, że swobodna aktywność dziecka jest jego nauką podobną do tej, która odbywa się pod okiem matki, nauka oparta na całościowym poznawaniu i przeżywaniu środowiska i zarazem jego przetwarzaniu na miarę sił i możliwości dziecka. I tak, w tym kontekście mówi się o naturalnej nauce czytania, o „żywej matematyce” itd. Należy podkreślić, że dziecku również stawia się wymagania (karty pracy indywidualnej, kontrola społeczna realizowana przez gazetkę wychowawczą, fiszki kontrolno-badawcze o tematyce przyrodniczo-technicznej i artystycznej wraz z instrukcją co do kierunku poszukiwań oraz narzędzi i materiałów służących do jego rozwiązania) (W. Okoń, 1987, s.37).

Poszukując modelu edukacji opartego na aktywności dziecka zwrócono uwagę na model edukacyjny C. Freineta dlatego, że:

- w pełni odbija zasady nowego wychowania,
- łączy swobodę dzieci z troską o ich wszechstronny rozwój,
- łączy swobodną aktywność twórczą z wysokimi wymaganiami,
- realizuje ideały pedagogiki współczesnej.

Organizacja zajęć zindywidualizowanych (tzw. „zajęć wolnych”)

„Zajęcia wolne” są próbą stopniowego odchodzenia od modelu tradycyjnej szkoły. Obok 45-minutowych lekcji różnych przedmiotów, w ramach budżetu czasowego wynikającego z planu nauczania, organizuje się „zajęcia wolne”. Dziecko – uczestnik tych zajęć wybiera spośród wielu ofert edukacyjnych, interesującą dla niego i pracuje nad jej realizacją w tempie sobie właściwym, indywidualnie albo w zespole, który sam się organizuje. Na „zajęciach wolnych” jest możliwa integracja wielopłaszczyznowa (w zakresie celów, treści, metod i form pracy dzieci, a także osób: nauczyciela i uczniów, uczniów i uczniów).

Z doświadczeń Jacques Terreza – nauczyciela szkoły w Pernes*

W poniedziałek wszyscy uczniowie otrzymali plan pracy tygodniowej. Niektóre zadania planu mogli realizować indywidualnie, a niektóre w zespołach 2-3 osobowych. Po przeczytaniu przez uczniów zadań planu miała miejsce rozmowa nauczyciela z uczniami. Sprawdzał on, czy wszyscy uczniowie zrozumieli, co mieli wykonać? Udzielał wskazówek, ukierunkowywał prawidłowe rozwiązania.

Następnie każdy z uczniów sporządzał własny harmonogram pracy i zgodnie z nim pracował. I tak: Claize rozwiązywał zadania matematyczne. Obok Hugo i Erik wspólnie redagowali dialog, a Lue, Herre, Lianel i Magalin pracowali indywidualnie z fiszkami autokorektywnymi – rozwiązywali ćwiczenia z języka francuskiego i matematyki. Valerie i Sylvie obserwowały dwie ropuchy w terrarium, a swoje spostrzeżenia rejestrowały sporządzając notatki, które wykorzystają w pisaniu referatu, który wygłoszą przed całą klasą. Wiliam ze słuchawkami na uszach słuchał nagranych tekstu lektury (on nie umie czytać), który opowie koleżankom i kolegom. Aurelien i Fabrice montowali programator światła pulsującego, a Sandrius pracował z komputerem.

* Jacques Terrez. Travail individualise. Educateur 1992, nr 232

Po zrealizowaniu wybranego zadania z planu, uczniowie przystąpili do wykonywania kolejnych zadań (również dowolnie wybranych). I tak, dziewczynki zostawiły „swoje” ropuchy i jedna zajęła się pracą z fiszkami autokorektywnymi, a druga redagowała swobodny tekst. Tylko Cler zachęcona przez nauczyciela rozwiązywała zadania matematyczne, bo w tej dziedzinie ma niewielkie zaległości. Opisany wyżej przebieg „zajęć wolnych” prowokuje do postawienia pytań o czas trwania zajęć, przestrzeń edukacyjną, a także atmosferę podczas pracy oraz interakcje nauczyciel – uczeń.

Tygodniowy wymiar czasu przeznaczony na zajęcia wolne wynosił 6,5 godziny. Traktowany był elastycznie i bywało tak, że więcej czasu zajmowała praca indywidualna niż zbiorowa. Zależało to od potrzeb i związanej z nią motywacji podmiotu, czyli czas pracy indywidualnej wyznaczał czas aktywności edukacyjnej uczniów. Realizacja, przebieg „zajęć wolnych” wymagał odmiennej od tradycyjnej przestrzeni edukacyjnej. Sala przypominała pracownię-laboratorium z urządzeniami do indywidualnej pracy kącikami edukacyjnymi, np.: majsterkowania, eksperymentów naukowych i technicznych, hodowli roślin i zwierząt, słuchania i nagrywania, plastyczny, językowy, matematyczny itp. Uczeń miał dostęp do różnych urządzeń, materiałów źródłowych, kartotek itp., a sposób i kolejność korzystania z nich określali uczniowie specjalnym regulaminem.

Narzędzia samodzielnej pracy uczniów (plany ogólne, fiszki autokorektywne, zadania matematyczne itp.) przygotował nauczyciel. W formułowanych zadaniach, ćwiczeniach wykorzystywał treści bliskie dzieciom, doświadczenia z ich codziennego życia. Podczas pracy indywidualnej klasa przypominała „ul”, w którym wrzała praca. Klasa była miejscem produkcji, wymiany i komunikacji, a także pracy i doświadczeń. Zadania wykonywali indywidualnie lub w małych zespołach. Uczniowie przejawiali własną aktywność zgodnie z własną motywacją. Pracowali we własnym rytmie i tempie. Kierowali się także zobowiązaniami podjętymi wobec innych (w przypadku pracy zespołowej). W tym „roju” nie było

„królowej”, ale był dorosły (nauczyciel) i dzieci. Nauczyciel wspólnie z uczniami organizował, proponował, tworzył atmosferę przyjazną uczeniu się, nadawał kierunek pracy.

Z doświadczeń szkoły w Salzburgu*

W klasach początkowych organizowano codziennie, obok zajęć frontalnych, dwugodzinne „zajęcia wolne”. Celem ich było pobudzenie wielostronnej, twórczej aktywności dzieci, uczenia się prospołecznych zachowań. Znalazły tu zastosowanie techniki pedagogiczne C. Freineta. Oferty edukacyjne dla uczniów przygotowywał nauczyciel. Zwykle zajęcia zaczynały się śpiewem, a potem miała miejsce narada, podczas której dzieci rozmawiały z nauczycielem na temat zadań wynikających z planu tygodniowego. Następnie, zgodnie z własnym wyborem (dowolność dotyczyła tempa i kolejności wykonywanych zadań), uczniowie pracowali w różnych kącikach edukacyjnych. Do dyspozycji dzieci była sala (klasa), przedłużeniem której podczas „zajęć wolnych” był korytarz szkolny. Nie przeszkadzało również nikomu, że uczniowie klasy pierwszej mieszały się z uczniami klasy drugiej. W zależności od charakteru zadania, pracowali indywidualnie, jak również w zespołach. I tak: kilkoro dzieci składało tekst (pracowały z drukarenką), jedna dziewczynka uczyła się wiersza na pamięć, dwie uczennice tworzyły muzyczną interpretację wiersza, czterej chłopcy zdecydowali, że przygotowują scenkę teatralną. Inne dzieci pracowały z fiszkami autokorektywnymi. Podczas tych zajęć nauczyciel współpracował z uczniami (zachęcał, wyjaśniał, doradzał, tworzył). Czasem nauczyciel przydzielał dzieciom (ze względu na braki edukacyjne) określone zadania i współpracował z nimi. Ciekawą ofertą edukacyjną dla dzieci było tworzenie książeczek o sobie. Na przykład, Laura zamieściła w swojej książeczce nazwisko i imię, ulubioną literę „L”, wyrazy rozpoczynające się na tę literę, informacje o swojej rodzinie, swój portret, podpisy ludzi, z którymi spotykała się, a także reflek-

* Videoteka: O szkołę inną. Szkoła C. Freineta. Opr. Stanisław Dylak. Poznań 1993 r.

sje nad samym sobą (uzupełnianie luk w zdaniach np.: zanim zasnę) oraz obrys lewej ręki. Tak przygotowaną książeczkę postanowiła podarować rodzicom na „Gwiazdkę”.

Dwugodzinne „zajęcia wolne” kończyły się sprawozdaniem z realizacji zadania, oceną pracy. Zwykle, po krótkim wyciszeniu przy muzyce dzieci informowały, nad czym pracowały, prezentowały efekty samodzielnej pracy, dyskutowały nad przyczynami zakłóceń w pracy (np.: Dlaczego chłopcom nie udało się przygotować scenki teatralnej?).

Z doświadczeń Brygidy Szymańskiej-Osik nauczycielki Niepublicznej Szkoły Podstawowej nr 1 w Bydgoszczy

1. Szkoła funkcjonuje w godzinach od 7⁰⁰ do 16³⁰. W godzinnej przerwie rekreacyjnej 12³⁰ do 13³⁰ dzieci spożywają obiad w szkolnej stołówce, odpoczywają pod opieką nauczycieli w ogrodzie szkolnym, a przy niesprzyjającej pogodzie w sali gimnastycznej, a czasem w klasie. Dziecko ma tu możliwość uczestniczenia (zgodnie z aktualnymi potrzebami i zainteresowaniami) w inicjowanych grach i zabawach ruchowych. Również pozostałe przerwy dzieci spędzają pod opieką swojego nauczyciela, co zapewnia im bezpieczny wypoczynek, a także umożliwia nauczycielowi bezpośrednio korygowanie zachowań swoich podopiecznych.

W godzinach: 7⁰⁰ do 8⁰⁰ oraz 15⁰⁰ do 16³⁰ dzieci mogą korzystać ze świetlicy, w której prowadzone są zajęcia wychowawczo opiekuńcze. Również w godzinach popołudniowych odbywa się (dla określonej grupy dzieci) gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna, zajęcia z logopedą, spotkania z pedagogiem szkolnym. Między godziną 8⁰⁰ – 15⁰⁰ zaplanowano zajęcia obowiązujące wszystkich uczniów: lekcje i tzw. „zajęcia wolne”. Zajęcia z kultury fizycznej odbywają się w Klubie Sportowym „Gwiazda”. W ramach jednej z trzech godzin tego przedmiotu dzieci uczęszczają na basen w Klubie Sportowym „Astoria”. Już od klasy pierwszej uczą się

języka angielskiego (dwa razy w tygodniu po jednej godzinie) oraz uczestniczą w zajęciach rytmiczno-tanecznych.

Klasę prowadzi dwóch nauczycieli – wychowawców. Jeden organizuje i prowadzi zajęcia lekcyjne, a drugi odpowiedzialny jest za „zajęcia wolne”. Działania obu nauczycieli są ściśle powiązane, współgrają ze sobą, co w sposób naturalny zapewnia płynne połączenie zajęć lekcyjnych (podstawowych) z zajęciami wolnymi.

2. Celem organizowanych codziennie dwugodzinnych zajęć wolnych jest:

- doskonalenie (poszerzenie), pogłębienie kompetencji dzieci (polonistycznych, matematycznych, środowiskowych),
- pobudzenie i rozwijanie zainteresowań indywidualnych dzieci,
- organizowanie ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych (dla określonej grupy dzieci),
- prowadzenie ćwiczeń ogólnorozwojowych (szczególnie z myślą o uczniach zdolnych).

Nauczyciele – wychowawcy wspólnie opracowują roczny plan pracy w oparciu o obowiązujący program nauczania, warunki środowiskowe, aktualne problemy społeczne, kulturalne, ekonomiczne. W oparciu o plan roczny przygotowują plan pracy miesięcznej (zwykle w formie tzw. bloków tematycznych). Nauczyciel prowadzący „zajęcia wolne” sporządza plan zintegrowany z blokiem tematycznym. Zwykle składa się on z ofert edukacyjnych, z których część przeznaczona jest do realizacji przez całą klasę, a część pozostaje do swobodnego wyboru przez uczniów. W oparciu o te propozycje uczniowie opracowują indywidualne plany pracy (Dzieci klasy pierwszej często zapisują własny plan posługując się znakami umownymi). Mogą również sami zaproponować zajęcia dla siebie, zespołu lub całej klasy. Podczas indywidualnego planowania nauczyciel pełni rolę doradcy, pomaga w wyborze zadań, kierując się / uwzględniając potrzeby i zainteresowania dzieci.

Plan zadań do wykonania przez wszystkich uczniów umieszczony zostaje w stałym (przeznaczonym do tego celu) miejscu.

Materiały, narzędzia i przybory niezbędne do wykonania poszczególnych zadań przygotowane są w kąciakach edukacyjnych (plastycznym, technicznym, czytelnym). W zależności od charakteru zadania, uczniowie pracują indywidualnie lub zespołowo we właściwym sobie tempie. Działania nauczyciela sprowadzają się do życzliwego doradzania, wskazywania źródła informacji, mobilizowania do pracy zgodnie z powiedzeniem charakterystycznym dla szkoły M. Montessori: „(...) pomóż mi to zrobić samemu” (E.M. Standing, 1962).

W ostatnim dniu realizacji planu następuje prezentacja efektów pracy, kontrola i samoocena, podczas której dzieci biorą po uwagę jakość i sposób realizacji zadania, włożony wysiłek i uzyskane wyniki.

Z doświadczeń Zofii Majdańskiej – nauczycielki SP nr 2 w Bydgoszczy

Nauczycielka organizowała w roku szkolnym 1996/97 w klasie drugiej raz w tygodniu dwugodzinne „zajęcia wolne”, celem których było zainteresowanie dzieci problemami ortograficznymi, ćwiczenie umiejętności pisowni wyrazów (zgodnie z sugestiami obowiązującego programu nauczania dla klasy drugiej).

Zajęcia wymagały odmiennej aniżeli w klasie tradycyjnej przestrzeni edukacyjnej. Zwykle w sali zajęć organizowano kąciaki edukacyjne – stanowiska pracy (przy połączonych trzech stolikach mogło równocześnie pracować 10 osób). Liczba stanowisk pracy zależała od różnorodności ofert edukacyjnych, które obejmowały: zagadki, rebusy, gry planszowe, rysunki, puzzle, fiszki autokorektywne itp. I tak, na jednym stanowisku zgromadzono tylko fiszki autokorektywne, na innym były gry planszowe itd. Zajęcia rozpoczynały się naradą, podczas której nauczycielka budziła zainteresowanie dzieci problemem ortograficznym (przeczytanie „żartu” ortograficznego, analiza tekstu, rozmowa, analiza prac dzieci, historyjka

obrazkowa itp.), ustalała sposób pracy podczas zajęć, informowała o gromadzeniu i wykorzystaniu materiału – efektów wykonanych zadań. Dzieci mogły zacząć pracę w dowolnym, wybranym przez siebie kąciku edukacyjnym. Każde dziecko pracowało we właściwym sobie tempie i mogło skorzystać ze wszystkich ofert – zadań. Efekty pracy (zagadki, rebusy, fiszki autokorektywne) gromadziło się w specjalnej, do tego przeznaczonej teczce – kopercie.

Zajęcia również kończyły się naradą, podczas której każde dziecko informowało o wykonanych zadaniach, odczytywało zgromadzone wyrazy, (efekty rozwiązań), porządkowało je według kolejności alfabetycznej i wpisywało do własnego słowniczka ortograficznego. Często z wykorzystaniem tych wyrazów tworzyło „swobodny tekst”, który po korekcie służył jako tekst dyktanda. Wyrazy te pojawiały się także w lubianej przez dzieci grze – „Kalambury” oraz w układanych przez nie krzyżówkach.

Z doświadczeń Marii Żygowskiej – nauczycielki SP nr 3 w Skarszewach

Nauczycielka organizowała w klasie pierwszej 3-godzinne „zajęcia wolne” 2-3 razy w miesiącu. Zwykle aktywność własna dzieci związana była z okazją edukacyjną (np.: „Wiosna”, „Święta Wielkanocne”, „Wycieczka do ZOO”, „Dzień Matki”, „Wkrótce wakacje”, itp.) bliską dzieciom, bo uwzględniała aktualne wydarzenia i przeżycia.

Każde zajęcie rozpoczynało się wyborem zadania spośród proponowanych ofert edukacyjnych, a kończyły się sprawozdaniem z wykonanej pracy i samooceną. Podczas zajęć nauczycielka wytwarzała klimat swobody, stopniowo eliminowała tradycyjne metody i formy pracy szkolnej, a na ich miejsce pojawiały się techniki pedagogiczne C. Freineta (swobodny tekst, gazetka klasowa, fiszki autokorektywne, ekspresja plastyczna, muzyczna i ruchowa). Pełniła rolę obserwatora, doradcy (jeżeli zaistniała taka konieczność) oraz partnera, który współpracował z

dziećmi. Początkowo uczniom trudno było samodzielnie wybierać, spośród wielu proponowanych, jedną ofertę edukacyjną, podejmować decyzje związane ze sposobem wykonania zadania.

Klimat zajęć zdeterminowany był również urządzeniem sali. Najczęściej stoliki ustawione były w tzw. „podkowę”, a z obu ich stron dostawione były krzesła. W jednym z rogów sali zorganizowano biblioteczkę. Stał tam regał ze zbiorami wierszy, zagadek, krzyżówek, bajek, baśni, a także licznymi ilustracjami. Tu także prezentowano różne pozycje wydawnicze, zmieniające się w zależności od określonej tematyki, np. książki jednego autora, książki o zwierzętach itp. Obok regału stał stolik, przy którym dzieci chętnie pracowały z ulubioną książką albo przygotowywały wystawę swoich prac „arcydzieł”. Wzdłuż jednej ze ścian ustawiono stolik do pracy wymagający dużo miejsca i swobody, a także było to miejsce pozwalające na „odrobinę” samotności. Po przeciwnej stronie, wzdłuż ściany znajdowały się trzy stoliki, z których jeden przeznaczony był na kącik muzyczny. Zgromadzono tu instrumenty perkusyjne. Dwa pozostałe stoliki tworzyły „stołówkę”, tu dzieci ze spokojem mogły zjeść śniadanie i wypić sok. Zamiast tradycyjnego dzwonka, czas pracy dziecka wyznaczał czas trwania jego aktywności.

Każde „wolne zajęcia” zaczynały się swobodną rozmową nauczyciela z dziećmi, którą zwykle kończyło przedstawienie ofert edukacyjnych (nauczyciel rozwijał rulon, na którym zapisane były różne propozycje zadań do wyboru). Również uczniowie spontanicznie wysuwali propozycje zadań – ofert, np. te związane z tematyką wakacyjną:

- Wykonam pracę plastyczną na temat: Jak pragnę spędzić wakacje letnie?
- Wykonam upominek dla kolegi (koleżanki).
- Narysuję lub napiszę, co powinienem zabrać ze sobą na wakacje (w góry, nad morze, na wieś, do miasta, nad jezioro,...)?
- Obejrzę ilustrację na temat wakacji, przeczytam tekst o wakacjach. Zwrócę uwagę na „ładne” wyrazy, zdania.

- Napiszę własny tekst o wakacjach.
- Wykonam samodzielnie pocztówkę. Zaadresuję ją do rodziców i napiszę pozdrowienia z wakacji.
- Zaproponuję trasę wycieczek wakacyjnych.

Materiały potrzebne do zajęć mieściły się w „skrzyni skarbów”. Były tam różne kartki (rysunkowe, w linie, w kratkę, różnokolorowe), pędzle, kubki, gazety, kredki (świecowe, ołówkowe), pisaki, szmatki, przybory do szycia, plastelina, modelina, guziki, koraliki, druciki, klej). Oprócz tego, na każde zajęcie przygotowywano materiały wynikające ze specyfiki zadań do wykonania. Na przykład na zajęcia związane z tematem „Wielkanoc” przygotowano: gałązki brzozone, wydmuszki, szablony jajek itp.. Podczas pierwszych tak organizowanych zajęć dzieci (szczególnie te nieśmiałe) prosiły o radę w wyborze zadania, co do sposobu wykonania pracy. Potem z każdym następnym „wolnym zajęciem” usamodzielniały się. Po zrealizowaniu jednej oferty, podejmowały inne, które wymagały odmiennej formy aktywności dziecka (plastycznej, muzycznej, ruchowej, werbalnej itp.). Szczególnie interesujące zdaniem nauczyciela i dzieci, były zadania wymagające aktywności twórczej. Uczestnicy zajęć mieli możliwość wykazania się pomysłowością, wrażliwością na problemy, płynnością i giętkością myślenia. Mogli pracować w dowolnej pozycji i w dowolnym miejscu, przemieszczać się, jeżeli zachodziła taka potrzeba. To tworzyło atmosferę swobody, życzliwości, otwartości na drugiego człowieka (koleżankę, kolegę, nauczyciela). Wszystkie zajęcia kończyły się samooceną:

- Które zadania zrealizowałam?
- Jak pracowałam?
- Jaki jest efekt pracy? (prezentacje wytworów „arcydzieł”).

Konkluzje

Podczas „zajęć wolnych” dzieci były w pełni aktywne, bo:

- uruchomione zostały różnorodne procesy poznawcze (pamięć, poznawanie, myślenie konwergencyjne, myślenie dywergencyjne, ocenianie),
- miały miejsce różnorodne emocje (śmiech, radość, oburzenie, refleksja, zadowolenie, zdziwienie),
- miały możliwość rozwijania aktywności werbalnej, plastycznej, muzycznej, ruchowej, technicznej,
- efekty ich pracy dostrzegali: nauczyciele, koleżanki i koledzy, rodzice (wystawy, gazetki, albumy itp.).

Organizacja „zajęć wolnych” pozwalała na pełną aktywność, ponieważ:

- dzieci działały z poczuciem bezpieczeństwa (same decydowały o zadaniu, nad którym zamierzały pracować, materiały potrzebne do wykonania zadań miały w „zasięgu ręki”, w każdej chwili mogły liczyć na pomoc nauczyciela, innych dzieci, pracowały we właściwym sobie tempie itp.),
- dzieci były świadome tego, co robiły, doświadczały powiązania między działaniem a uzyskanym efektem.*

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. Opisz sytuacje edukacyjne, w których dziecko było aktywne. Oceń sytuację w kontekście wyznaczników aktywności sformułowanych przez A. Brzezińską.

* Opisane wyżej doświadczenia B. Szymańskiej pochodzą z pracy dyplomowanej napisanej pod kierunkiem H. Smolińskiej-Rębas. Doświadczenia Z. Majdańskiej i M. Żygowskiej pochodzą z prac magisterskich napisanych pod kierunkiem H. Smolińskiej-Rębas. Maszynopisy prac znajdują się w Instytucie Nauczania Początkowego WSP w Bydgoszczy, 1997

2. Scharakteryzuj (w oparciu o samodzielnie dobraną lekturę) model edukacyjny oparty na aktywności własnej dziecka.
3. Uzasadnij wartość modelu edukacyjnego C. Freineta dla wyzwalań twórczej aktywności dzieci.
4. Zwróć uwagę na organizację „zajęć wolnych”:
 - wyodrębni charakterystyczne momenty,
 - uzasadnij nazwę „zajęcia wolne”,
 - wymyśl inne nazwy dla organizacji takich zajęć
5. Zaprojektuj „zajęcia wolne”. Oceń je w kontekście tworzenia warunków do indywidualnego rozwoju dziecka.

6.3. Koncepcja pedagogiczna C. Freineta jako propozycja modelu optymalizującego język dziecka

Genezy koncepcji optymalizujących rozwój języka dziecka należy szukać w progresywnym pedagogicznym. Konstruowanie zasad doboru treści i metod kształcenia wokół psychicznych właściwości dziecka, jego potrzeb i zainteresowań wraz z przekonaniem, *iz dziecko nie zawsze musi robić to, co chce, ale zawsze powinno chcieć tego, co robi* (Claparède) oraz ideą wiodącą w nauczaniu *„pomóż mi to zrobić samemu”* („*Help me to do myself*”, Montessori) korespondują z przedstawionymi psychodydaktycznymi aspektami wczesnoszkolnego kształcenia języka (Filipiak, 1996).

Pedagogika C. Freineta umożliwia opanowanie języka w sferze mówionej i pisanej w drodze uczenia się przez autentyczne odkrywanie możliwości komunikatywnego wyrażania własnych myśli, uczuć, a nie jako uczenie się zasad i norm językowych warunkujących precyzję wypowiedzi. Zdaniem Freineta rozwojowi języka dziecka powinna towarzyszyć metoda naturalna nauki języka i prymat swo-

bodnej ekspresji (Freinet, 1976, s.158-184). Dziecko odczuwa naturalną potrzebę komunikowania się z innymi, wyrażania własnych zainteresowań, niepokojów, myśli (Gloton, Clero, 1985; Freinet 1976). Szkoła powinna tworzyć warunki i rozwijać swobodną ekspresję (*expression libre*) dziecka w wielu różnych sferach twórczości: werbalnej (ustnej i pisemnej), graficznej, muzycznej, fizycznej, manualnej. Prymat swobodnej ekspresji jest w koncepcji pedagogicznej Freineta punktem wyjścia w nauczaniu różnych przedmiotów szkolnych, także języka. Wyjście od swobodnej ekspresji nie oznacza zatrzymania się na poziomie spontanicznego rozwoju dziecka. Nauczyciel powinien pomóc każdemu dziecku udoskonalać jego środki ekspresji i sposób wyrażania. Każda sytuacja swobodnej komunikacji werbalnej jest okazją do pogłębienia językowych umiejętności dziecka, nie poprzez bierne naśladowanie, reprodukowanie czy odtwarzanie, ale w drodze autentycznego doświadczenia języka. W pierwotnym akcie komunikacji ważna jest **treść i ekspresja**. Zadaniem nauczyciela jest wskazanie dróg optymalnego udoskonalenia **formy** wypowiedzi.

Swobodna ekspresja werbalna w sferze języka mówionego w szkole francuskiej jest włączona w tok dydaktycznych zajęć. Każdego dnia nauczyciel znajduje czas na wysłuchanie werbalnych wypowiedzi dzieci odzwierciedlających ich myśli, wyobrażenia, przeżycia. Wypowiedzi (początkowe krótkie) są wewnętrznie umotywowane naturalną potrzebą przekazania doznań innym. Z zapisanych przez nauczyciela wypowiedzi dzieci wspólnie zostaje zredagowany krótki tekst. Odzwierciedla on autentyczną ekspresję dnia w danej grupie. Tekst zapisany na tablicy, wydrukowany i powielony, włączony do księgi życia, kartoteki tekstów, gazetki jest punktem wyjścia do ćwiczeń językowych. Ekspresja mówienia realizowana w sytuacji szkolnej ma swoje techniki różne od tradycyjnych ćwiczeń językowych w mówieniu (Gloton, Clero, 1985).

W wieku wczesnoszkolnym dziecko powinno odkryć możliwość komunikowania swoich myśli i przeżyć także za pomocą języka pisanego. Freinet wskazuje naturalną drogę dochodzenia do pisemnej formy wyrażania (patrz aneks 1).

Zdaniem Freineta pierwszym etapem, okresem embrionalnym, w nauce pisania (a także czytania) jest ekspresja manualna. Rysunek (ale też wykonana praca manualna) jest źródłem ekspresji werbalnej. Historia, którą dziecko narysowało, a następnie opowiedziało, nauczyciel zapisuje, dokonując transkrypcji dźwięków mowy na znaki języka. Dziecko, okazując zainteresowanie znakami pisma, odwzorowuje je z tablicy, „rysuje” interesujące słowa i litery. Odczuwa intuicyjnie, że ekspresja pisana opiera się na znakach wyrażających fonetyczne brzmienie wyrazów. Zrozumiawszy tę wartość, samo zaczyna pisać dla wypowiedzenia własnych myśli. Przejście od rysunku do pisania dokonuje się w następstwie licznych poszukiwań i prób, w których „doświadczenia zdobywane po omacku” (*tâtonnement expérimental*) i doświadczenie poszukujące (*expérience tâtonnée*) mają ogromne znaczenie.

W procesie opanowywania nauki pisania i czytania Freinet podkreśla rolę **drukarni szkolnej** (Freinet, 1976 a, 1976 b). Stopniowo rozwój języka pisanego jest możliwy poprzez związek intrapsychiczny, jaki dla dziecka tworzy się między mową a myślą zapisaną ręcznie. Zdaniem Freineta wprowadzenie w pierwszym okresie nauki szkolnej podręcznika – jakim jest elementarz, czytanka zapoznająca kolejno z literą, głóską wybraną wybiórczo z językowego kodu – jest elementem dezintegrującym dla dziecka. Drukowanie **własnych** zapisanych myśli prowadzi do wytworzenia między mową a czytaniem drukowanych znaków taki sam naturalny i konieczny związek, jaki zaistniał wcześniej dla dziecka między mową a myślą zapisaną ręcznie. Praca przy składaniu tekstu ułatwia naukę czytania i pisania (synchronizuje procesy analizy i syntezy), jak również automatyczną naukę ortografii. Stałe używanie drukarni w szkole pozwala na zrozumienie istoty transpozycji języ-

kowego komunikatu na znaki druku, a w konsekwencji ułatwia recepcję i zrozumienie intencji tekstów innych autorów (patrz aneks 2).

Odkrycie przez dziecko nowej drogi komunikowania i poznawania rzeczywistości, jaką umożliwia pisanie i czytanie, jest dla niego początkiem długiego okresu konstruowania sfery języka pisanego i ciągłego wzbogacania umiejętności językowych (por. aneks 1).

Wiele spostrzeżeń Freineta dotyczących procesu pisania jest zbliżonych do stanowiska Wygotskiego (Schneuwly, 1993). Wysoki stopień abstrakcji, jaki dostrzegł Wygotski w komunikatach realizowanych w sferze języka pisanego, Freinet w praktyce starał się zredukować poprzez naukę języka pisanego metodą naturalną. Sekwencja: **ekspresja plastyczna** → **ekspresja werbalna w sferze języka mówionego** → **drukowanie** (składanie tekstu – własnego lub tego, którego jest współautorem – z czcionek) w początkowej fazie nauki pisania korzystnie złagodziła barierę podwójnej abstrakcji (od fonii mowy, do odbiorcy) i dialog z pustą kartą papieru.

Rezultatem aktywności dziecka w sferze języka pisanego są **swobodne teksty**. Cechy swobodnego tekstu wyróżniają go od typowych szkolnych form wypowiedzi (aneks 1).

Swobodny tekst musi być autentycznie swobodny. Dziecko, twórca komunikatu decyduje o wyborze treści, a także formy. Ważna jest treść komunikatu. Linia narracji czasem jest ledwie zarysowana. Nauczyciel może pomóc dziecku w językowym opracowaniu wypowiedzi podczas indywidualnych konsultacji, zachowując intencje autora (*Powiedz, co chciałeś przez to wyrazić?*).

U dziecka podejmującego próby językowego wyrażania się za pomocą pisma istnieje problem motywacji. Zagadnienie to porusza Wygotski (1971). Freinet, stymuluje pisemną ekspresję werbalną, wskazuje dziecku cel i potrzebę takich wypowiedzi. Swobodne teksty w księdze życia klasy, kartotece tekstów przeznaczonych do czytania i ćwiczeń autokorektywnych z zakresu gramatyki i ortografii,

gazetka szkolna, korespondencja międzyszkolna, wyzwają autentyczną motywację i potrzebę pisania w klasie freinetowskiej (por. aneks 2). Akty swobodnej ekspresji werbalnej w strefie języka mówionego posiadają istotne walory dydaktyczno-wychowawcze. Ważne jest jednak, aby czynniki konstytuujące ten akt komunikacji i współtowarzyszące jemu (nauczyciel, sytuacja w jakiej ekspresja zostaje wyzwolona, istniejący specyficzny tok postępowania dydaktycznego) zachować, a nie poprzez niewłaściwą modyfikację zahamować autentyczną ekspresję i spowodować uszkolnienie swobodnego tekstu. Swobodny tekst – rezultat ekspresji werbalnej dziecka – nie jest efektem ostatecznym, ale dopiero punktem wyjścia w pracy nad językiem. Opracowanie wybranego tekstu to autentyczna rozmowa o języku, dyskusja, w której wyznacznikami są funkcje metalingwistyczna i metapragmatyczna. Autor tekstu odpowiada na pytanie: *Dlaczego użyłeś takiego słowa, zwrotu, sformułowania? Powiedz, co chciałeś przez to wyrazić? Czy można to powiedzieć inaczej (w ten sposób)? Czy to właśnie miałeś na myśli?* Wspólna korekta tekstu, obejmująca wszystkie płaszczyzny języka: semantyczną („polowanie na słowa”), syntaktyczną (zmiana syntaktycznej konstrukcji zdania, kolejności zdań w wypowiedzi, różnicowanie zdań ze względu na znaczenie – pytania, wykrzyknienia), morfologiczną (gramatyka), fonologiczną (wybrzmiewanie słów, doświadczanie „magii dźwięków mowy”), równocześnie pozwala na doświadczenie funkcjonalnego bogactwa językowego komunikatu. Dyskusja nad tekstem jest zarazem dyskusją o funkcjach (komunikatywnej, ekspresywnej, impresywnej, metajęzykowej, poetyckiej). Właściwie realizowana technika swobodnych tekstów pozwala na kształtowanie świadomości metalingwistycznej. Technika ta posiada jeszcze jeden korzystny, z psychologicznego punktu widzenia, walor. Autoteliczne doświadczanie języka i pragmatyczne poznawanie językowych możliwości komunikowania w aspekcie wszystkich płaszczyzn języka odbywa się na materiale językowym wybranym samodzielnie przez dzieci z kodu językowego, a nie wyłącznie na tekstach zamieszczonych w podręcznikach szkolnych.

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. W oparciu o analizę aneksu 1:
 - określ istotę swobodnego tekstu,
 - wskaż cechy różniące swobodny tekst od tradycyjnego wypracowania szkolnego,
 - zwróć uwagę na rodzaje swobodnego tekstu,
 - omów przebieg zajęć swobodnego tekstu.
2. Zaplanuj korektę swobodnego tekstu.
3. Zaprojektuj ćwiczenia językowe do swobodnego tekstu.
4. Rozwiń myśl: Swobodny tekst – rezultat ekspresji werbalnej dziecka nie jest efektem ostatecznym, ale dopiero punktem wyjścia w pracy nad językiem.

Aneks 1

Swobodny tekst a tradycyjne wypracowanie szkolne

kryteria	swobodny tekst	wypracowanie
temat	dowolny	podany przez nauczyciela
forma wypowiedzi	dowolna (zależna od funkcji wypowiedzi)	narzucona forma wypowiedzi (np.: opowiadanie, opis, sprawozdanie, dialog itp.)
źródło wypowiedzi	np.: własne przeżycia, marzenia, dążenia, problemy, potrzeba komunikowania się	np.: czytanka, lektura, film, historyjka obrazkowa
motywacja	silna potrzeba komunikowania: <ul style="list-style-type: none">• pisze dla przyjaciół, rówieśników, dorosłych, również dla siebie	<ul style="list-style-type: none">• pisze dla nauczyciela• odtwarza treści czytanki, lektury, obrazka
ocena	kolektyw: <ul style="list-style-type: none">• wybiera tekst spośród wielu wypowiedzi	<ul style="list-style-type: none">• nauczyciel ocenia (najczęściej w postaci stopnia)

	<ul style="list-style-type: none"> • decyduje, co z tekstem zrobić (zamieścić w gazetce, przesłać korespondentowi)? 	
przeznaczenie (pedagogiczne wykorzystanie)	<ul style="list-style-type: none"> • źródło różnorodnych ćwiczeń językowych 	<ul style="list-style-type: none"> • dokument w zeszytcie ucznia lub w teczce nauczyciela

Swobodny tekst w odróżnieniu od wypracowania szkolnego cechuje spontaniczność, twórczość, związek z życiem, kontakt ze środowiskiem, w którym dziecko żyje, głęboka ekspresja przeżyć.

Aneks 2

Nauka czytania bez elementarza

Sprawozdanie z doświadczeń Rosi Frizen-Johnson z trzyletniej nauki czytania bez elementarza w Freinet Schüle w Köln.

Od trzech lat pracujemy w naszej szkole bez elementarza. Niektórzy z nas zebrali już wcześniej takie doświadczenia w innych szkołach, niektórzy odważyli się tutaj zrobić swoje pierwsze próby i doświadczenia.

Teraz po trzech latach jednym rzutem oka spróbowałam nasze doświadczenia przeanalizować i zapisać.

Dlaczego bez elementarza?

Chcemy móc sami samodzielnie uczyć i umożliwić naszym dzieciom aktywności dające korzyści uczenie. Nalożone teksty elementarzowe i z góry zaplanowane etapy lekcji uniemożliwiają czytanie pierwszych prac. To nie ułatwia pracy nauczyciela. Byłoby to możliwe tylko wtedy, kiedy wszystkie dzieci jednej klasy równo by się uczyły. Każdy nauczyciel potwierdzi, że tak nie jest, niestety (na szczęście)

„nauka to aktywny dostęp do przedmiotów nauczania, dosłownie – przyswajanie”.
I tego chcemy.

Jak pomagamy dzieciom w naszej szkole uczyć się czytać?

- piszemy historie

Łączymy słownictwo z osobistymi przeżyciami pojedynczych dzieci. W książce z historiami dzieci rysują swoje przeżycia, życzenia i marzenia. Gotowy obrazek pokazują innym dzieciom albo nauczycielce i opowiadają swoją historię. Nauczycielka pisze pasujące słowo albo jedno krótkie zdanie do tego. Z czasem dzieci same dopisują słowa albo zdania. Dzieci siedząc w kole przedstawiają swoje historie i kto chce „czyta je na głos”.

Napisaną historię powtarza się najpierw codziennie. Większość dzieci robi to z przyjemnością. Po „głośnym czytaniu” w kole dzieci wyszukują ten tekst, który podoba im się najbardziej. Jest on następnie pisany na dużym arkuszu i wywieszony w klasie. Większość zostanie też wydrukowana. Ten tekst jest wklejany w książce z historiami i ukazuje się w gazecie klasowej. Tak dziecko dowiaduje się – moje myśli, moje wypowiedzi są poważnie traktowane. Często następujące słowa są zbierane w skrzynce słów i każdy może je w razie potrzeby używać. Później dzieci zaczynają również samodzielnie pisać swoje teksty. W książce z historiami tworzy się indywidualne słownictwo, do którego dziecko również sięga. Tam mamy więc klasowe słownictwo i indywidualne słownictwo.

- drukujemy

Drukarnia jest ważnym środkiem pracy w procesie nauki czytania i pisania. Jest ona używana od pierwszego tygodnia. Drukowanie umożliwia dzieciom produkować swoje teksty, zanim potrafią oni nazywać pierwsze litery.

Po przedłożeniu tekstu dziecko szuka w skrzynce odpowiednich liter (lustrzane odbicie) i składa je w całość w jeden wyraz. Pozwala to ćwiczyć poznawanie

z obrazków liter same litery i pozwala ustalić, że wyrazy składają się z liter a zdania ze słów. W tym leżą zaczątki fonetycznej, ortograficznej i gramatycznej pracy. Drukowanie musi być indywidualnie i systematycznie wprowadzane. Dzieci powinny umieć eksperymentować z literami. Każde dziecko otrzymuje wydrukowaną listę ze wszystkimi nazwiskami dzieci. Można jego nazwisko otoczyć, jak również znane litery. Tak dzieci przyzwyczajają się do porównywania napisanych słów z mówionymi. Przedmioty w klasie są nazwane i wydrukowane, względnie zaopatrzone w napis.

- wykorzystujemy nasze wiadomości

Dzieci powinny konfrontować rzeczy z podpisami. Same zaopatrują w napis swoje miejsca pracy, mapy, przedmioty. Później wspólnie tworzymy książkę: „To jestem ja”. Piszemy krótkie teksty do zdjęć, które przedstawiają życie klasy.

- śledzimy nasze otoczenie

Od początku wykorzystujemy w nauce czytania najbliższe otoczenie. Przyglądamy się ulicom, szukamy domów poszczególnych dzieci, fotografujemy dzieci przed drzwiami ich domu i później wklejamy tę fotografię w ich osobistą książkę dnia. Śledzimy jakie sklepy znajdują się w pobliżu: spożywcze, piekarnie, apteki, supermarkety itd. Co możemy już czytać? Tak odkrywają dzieci wiele liter i słów, które już znają: dworzec, poczta, p – dla parkingów, szyldy firm. Nauczycielka już wcześniej rozgląda się w dzielnicy i fotografuje symbole, znaki, szyldy, które dzieci często widzą i wiszą one w klasie. Po takiej „lekcji” dzieci próbują przedstawić rysunkowo swoje wrażenia, ewentualnie zapisują taki lub inny symbol do tego. Te zapiski są drukowane albo pisane na matrycy i powielane. Każde dziecko otrzymuje więc jeden arkusz ze wspólnego przeżycia, które jest wklejane w osobistej książce dnia. Wkrótce powstają również małe teksty, które dzieci składają w drukarni i powielają. Dzieci chętnie czytają własne teksty i swoich kolegów. W ten sposób nie odczuwają braku elementarza.

- piszemy listy

Dzieci chętnie czytają teksty od dzieci. Korespondencja z dziećmi w tym samym wieku jest ważnym dopełnieniem w procesie pisania i czytania. Mówienie im już nie wystarcza. Pisanie i czytanie będzie w ich oczach sensowne. Dzieci piszą też między sobą w klasie.

Pracownia klasowa

Podstawowym założeniem nauki czytania jest tworzenie klasowej pracowni z rozdzielami w kątach i wnękach, jak np. kąciki książki, kąciki pisania kąciki do badań itd., gdzie są udostępnione materiały do pracy i oferty do nauki. Zwierzęta i rośliny w klasie dają również wielorakie możliwości do czytania i pisania. Tak np. mogą być obserwowane kanarki, ich imiona pisane, mogą powstawać małe teksty, można robić zdjęcia i obrazki.

Zawiadomienia, notatki, plany dnia, kartki z życzeniami, plan pracy, lista funkcji, księga klasy, kalendarz urodzinowy stanowią wielorakie bodźce do samodzielnego czytania i pisania.

Rola nauczyciela

Nie jest nauczycielem ten, który „robi wykłady”. Dzieci planują swoje zamierzenia na zebraniu klasowym. Lekcje nie są 45-minutowe. Uczniowie pracują samodzielnie, w dostosowanym do swoich możliwości tempie, nie wszyscy jednocześnie na ten sam temat. Nauczyciel wspiera, jest doradcą i pomocnikiem. Uczniowie powinni poruszać się swobodnie po klasie, rozmawiać ze sobą, pracować w grupach albo z partnerem.

Pozostaje problem

Zmieniających się form lekcji nie można z dnia na dzień „dotrzeć” i po trzech latach problem pozostaje otwarty a o rozwiązanie musimy się wspólnie starać:

– *Doświadczenia życiowe wielu naszych dzieci są ograniczone przez telewizję. Nie są one przyzwyczajone samodzielnie zdobywać wiedzę i samemu przeżywać.*

Pochodzi ona ze świata obrazów. Pisanie i czytanie nie odgrywają dla nich żadnej funkcji. Jak dzieci mogą same motywować się, aby nauczyć się czytać?

– Szczególnie na początku pierwszego roku nauki potrzeba dużo cierpliwości, aby nauczyć dzieci przestrzegania reguł, by były zdolne samodzielnie i spokojnie pracować. Ustaliliśmy, że dzieci są spokojniejsze, kiedy dłużej są w szkole. W innych szkołach dzieci są głośniejsze i niezdyscyplinowane. One uczą się łamać reguły (potajemny, ukryty plan nauki).

– Mamy zawsze problemy w znalezieniu odpowiednich materiałów do lekcji i efektywnego wykorzystania etatu szkolnego.

– Wiele czasu i cierpliwości kosztuje informowanie rodziców. Dla wielu rodziców nauka jest pod przymusem i równa dla wszystkich. To, że nauka idzie innym torem, może nawet dzieciom sprawiać przyjemność i może być bardziej efektywna, co jest rodzicom stopniowo wyjaśniane. Najbardziej imponujące są zawsze prace szkolne. One powinny zastępować brak rodziców wieczorem.

Materiały do nauki czytania

1. *Książka z historiami*
2. *Skrzynka z wyrazami*
3. *Drukarnia*
4. *Karty do czytania*
5. *ABC – zeszyt*
6. *Arkusze papieru do akustycznej analizy*
7. *Skrzynka z tekstami do czytania (duża, do demonstracji)*
8. *Skrzynka z tekstami do czytania (mała)*
9. *Książka klasy*
10. *Książka życia*
11. *Korespondencja*
12. *Biblioteczka klasowa*
13. *Skrzynka ze stemplami*

14. Skrzynka gier
15. Samodzielnie wyprodukowane książki
16. Karty do czytania (kartoteka)
17. Piaskowe litery
18. ABC – wiszące karty
19. Gazetka klasowa

- książka z historiami

Ta książka jest w formacie A-4. Można ją samodzielnie zrobić lub kupić zeszyt A-4. Pierwsza strona jest ozdobiona zdjęciem i samodzielnie wydrukowanymi imionami i nazwiskami dzieci. Dzieci muszą wiedzieć, że książka z historiami nie jest książką do malowania, lecz do przedstawiania przeżyć, historii z pomocą zdjęć, ilustracji i tekstu.

- skrzynka z wyrazami

W skrzynce (kartki A-6) znajdują się, w alfabetycznym porządku, będące w użyciu wyrazy z książki z historiami, jak i pozostałe ważne wyrazy z życia klasy. Dzieci samodzielnie używają tej skrzynki do tworzenia krótkich tekstów. Skrzynka z wyrazami nadaje się też do zabawy, do całościowego poznawania wyrazów.

- drukarnia

Drukarnia składa się ze skrzyni z metalowymi literami, ręcznej prasy, z małym wyposażeniem do składania w całość liter, kolorowego walca, lustra itd. W pierwszym tygodniu dzieci systematycznie uczą się obsługi drukarni, drukując swoje nazwiska. W składaniu tekstu dobrą pomocą okazały się tzw. „składające arkusze”. Pracę można podzielić między dziećmi. Każdy układa jeden wiersz. Odpowiednia wielkość liter dla dzieci w pierwszym roku szkoły to 48' lub 36'. Polecić też można duże drewniane litery.

- karty do czytania

Do każdej wydrukowanej historii tworzy się karty do czytania w formacie A-5. Każda jest w przezroczystym opakowaniu i zawiera zmniejszone skopiowane historie, ćwiczenia do syntezy i analizy wyrazu, do poznawania pojedynczych liter. Optyczne ćwiczenia opracowują dzieci na kartach z folii. Dzieci dobrowolnie (sami od siebie) nie wybierają tego środka pracy. Muszą być przez nauczyciela zachęceni do tego.

- ABC – zeszyt

Jest to zeszyt w formacie A-4, w którym dzieci mogą tworzyć z liter według własnego wyboru. Dzieci wycinają litery (skopiowane) i przyklejają je na stronie w ABC – zeszycie. Następnie szukają przedmiotów, które zaczynają się na daną głoskę i malują (rysują) je. Mogą też szukać zdjęć, obrazków liter lub samodzielnie pisać do tego pasujące wyrazy.

- arkusze do akustycznej analizy

Są utworzone ze skopiowanych prac i w miarę potrzeby wybiórczo rozdzielone.

- skrzynka z tekstami do czytania

Dzieci mają do rozporządzania skrzynkę z kartami liter w dużym formacie. Mogą imiona i nazwiska albo krótkie zdania pisać albo porządkować na listewce wielkie i małe litery. Do tego mogą przeprowadzać ćwiczenia z analizy głoskowej.

- książka klasy

Jest to tablica wisząca, zawierająca szczególne wydarzenia dnia. Najpierw zdjęcia i teksty pochodzą od nauczyciela, potem coraz więcej od uczniów.

- książka życia

Każde dziecko ma zeszyt A-4, który mieści w sobie zapiski wspólnie zdobyte, kopie aktualnych tematów z klasy.

- korespondencja

Dziecko utrzymuje regularną korespondencję z kolegą z klasy. Bardzo ważne jest wymienianie listów w ustalonym czasie i należy tego dotrzymywać. Każdorazowo wymieniają dzieci rysunki i małe teksty. Tak rodzi się motywacja do czytania i pisania, a także powstaje nowy tekst do czytania.

- książki

Biblioteczka klasowa dzieli się na książki z obrazkami, książki z małą ilością tekstu do pierwszego czytania. Dla specjalnych przedmiotowych zainteresowań dzieci i na aktualne tematy przynosi nauczycielka kilka książek z miejskiej biblioteki co miesiąc.

- gazetka klasowa

Wybrana historia jest drukowana, ilustrowana i złożona w gazetce. Każde dziecko otrzymuje jeden egzemplarz. Jest ona też przesyłana innym klasom.

6.4. Technika doświadczeń poszukujących w edukacji środowiskowej

Technika „doświadczeń poszukujących” (jak i wiele innych technik pedagogicznych C. Freineta) może być z powodzeniem stosowana w obecnym systemie edukacyjnym w Polsce i tym samym wpływać na modernizację szkoły tradycyjnej. Kartoteki „fiszek problemowych” opracowane przez francuskich nauczycieli École Moderne obejmują różne działy wiedzy (biologię, kartografię, geologię, optykę itp.), kompletowane są według przedmiotów nauczania (H. Semenowicz, 1980, s.99).

Nasze doświadczenia z realizowaniem omawianej techniki pedagogicznej związane są z edukacją środowiskową w nauczaniu początkowym, która jest próbą poznawania przez dzieci własnego środowiska, jego osobliwości, perspektyw rozwoju. W kontakcie ze środowiskiem dziecko nabywa umiejętności obserwacji

faktów, zjawisk społecznych i przyrodniczych, uczy się formułowania trafnych wniosków i spostrzeżeń. Nauczyciel wspierając czynności organizacyjne, spostrzeżeniowe, eksperymentalne uczniów wykorzystuje najbardziej do tego celu przydatne kręgi tematyczne, które może podpowiedzieć program przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze, ale nie jest to wymóg obligatoryjny. Twórczy nauczyciel wykorzysta własną pomysłowość jak również indywidualne potrzeby dziecka w zakresie proponowania niekonwencjonalnego doświadczenia społeczno-przyrodniczego. Na przykład:

a) tworzenie „muzeum klasowego”

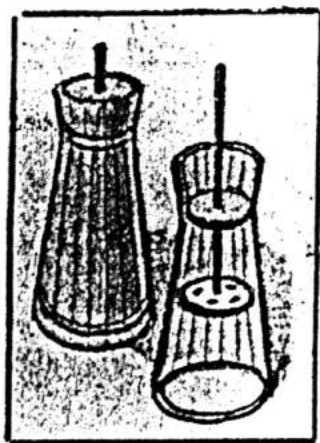
Uczniowie klasy drugiej z małej szkoły wiejskiej pod wpływem wrażeń z wycieczki do muzeum Etnograficznego w Toruniu zwrócili uwagę na stare sprzęty znajdujące się na strychach ich domów, w obejściach gospodarczych (koponka, maselnica, sagan żeliwny, nosidła, żelazka, lampy naftowe). Zrodził się pomysł utworzenia muzeum klasowego, w związku z czym wspólnie ustalono kolejność poznawania i opisywania poszczególnych eksponatów. Zaczęło się od maselnicy (kierzanki), którą przyniósł do klasy jeden uczeń. Przedmiot wywołał w maluchach duże zainteresowanie. Dzieci oglądały eksponat, dotykały go, próbowały uruchomić, zadawały pytania: Z jakiego drewna zrobiona jest maselnica? Z jakich składa się części i jak się one nazywają? W jaki sposób robi się masło? Jak długo robi się masło w takiej maselnicy? Jakie produkty potrzebne są do zrobienia masła? W jaki sposób obecnie produkuje się masło?

W oparciu o powyższe pytania nauczyciel wspólnie z uczniami zaprojektował „kartę pracy”, która obok pytań informowała o źródłach, w których należy szukać potrzebnych wiadomości, a także kto jest odpowiedzialny za wykonanie poszczególnych zadań.

Fragment karty pracy

zadanie	źródło	kto wykona?
1. Dowiedz się jakimi wyrazami można zastąpić nazwę „maselnica”	-Encyklopedia Powszechna -Słownik języka polskiego	Wszyscy uczniowie
2. Zaobserwuj, jak zbudowana jest maselnica? Narysuj ją. Jak nazywają się poszczególne części?	-własna obserwacja -wywiad z mieszkańcami wsi	Wszyscy uczniowie
3. Z jakiego materiału jest zrobiona? Kto wykonał maselnice?	-wywiad ze stolarzem -wywiad z nauczycielem pracy techniki, historii	Zespół uczniów
4. W jaki sposób wyrabiano masło?	-rozmowa z dziadkami, nauczycielem chemii	Zespół uczniów
5. Opisz współczesne urządzenie do robienia masła.	-wycieczka do mleczarni	Wszyscy uczniowie
6. Kiedy używano ręcznej maselnicy do wyrobu masła?	-wywiad z mieszkańcami wsi	Grupa chętnych uczniów

Doświadczenia poszukujące drugoklasistów trwały dwa dni. Samodzielnie zebrane materiały posłużyły do zredagowania „karty informacyjnej”, którą uczniowie umieścili w gablocie.



MASELNICA (rzad. masielnica, maślnica, kierzanka, kierzonka)

Jest to proste naczynie drewniane. Ma kształt małej konwi z tłukiem (tluczkiem) do wyrabiania masła. Po wlaniu do naczynia zmaślanej (kwaśnej) śmietany tłucze się ją tłukiem, pod wpływem czego śmietana spienia się, powstają najpierw małe grudki, potem coraz większe i tworzy się bryła masła. W Polsce taka masielnica powszechnie używana była do połowy XX wieku.

Analogicznie uczniowie poznawali kolejne elementy kultury materialnej najbliższego środowiska (lampę naftową, żelazko do prasowania, kołowrotek, koponkę)*.

W podobny sposób informacje na temat kultury materialnej swojego regionu poszukiwały dzieci ze Szkoły Podstawowej w Dubielnie (Bory Tucholskie). Ekspozyty wykorzystano jako elementy dekoracyjne klasy. Drewniane koło od wozu umocowane przy suficie było oryginalnym żyrandolem, taczka drewniana ustawiona przy oknie służyła jako kwiatnik, żeliwny sagan zastępował doniczkę, a kołowrotek z zarzuconym na nim zwojem wełny stał w kącie i zwracał uwagę swoją misterną konstrukcją.**

Tworzone przez uczniów „muzeum klasowe” było środkiem do poznawania „kultury materialnej” środowiska, w którym przebywali i zaspokoilo ich oczekiwania poznawcze. Nauczyciel wspierał aktywność uczniów zarówno szkolną jak i pozaszkolną, która wyrażała się w bezpośredniej obserwacji poszczególnych eksponatów, prowadzeniu rozmów i rejestrowaniu spostrzeżeń z wycieczki, a także utrwaleniu, porządkowaniu materiałów spostrzeżeniowych.

b) poznawanie ulic „mojej” miejscowości

Nauczycielki nauczania początkowego Ewa Błaszak i Violetta Gaczyńska zainspirowane doświadczeniami nauczycieli francuskich zaprojektowały program przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze w klasie II koncentrując się wokół tematu: „Ulice naszego miasteczka” (nazwa ulicy, orientacja na planie miasta, zabudowa ulic, budownictwo dawniej i dziś, zabytki, instytucje, zakłady przemysłowe, punkty usługowe, komunikacja, zachowanie się na ulicy itp.).

Samodzielną pracę uczniów ukierunkowała „karta pracy” (indywidualna, zespołowa, a nawet zbiorowa). Polecenie / zadanie zawarte w „karcie pracy” zachęcały do wykonania następujących czynności: uzupełnij, uporządkuj, zwróć

* Z doświadczeń E. Filipiak w pracy z dziećmi klas początkowych Szkoły Podstawowej w Niszezwicach

** Z doświadczeń E. Banaszak nauczycielki Szkoły Podstawowej w Dubielnie

uwagę, sfotografuj, narysuj, porównaj, odszukaj, sporządź notatkę, zaznacz na planie miasta, zrób zestawienie itp. Zebrane samodzielnie materiały uczniowie przedstawili przed całą klasą w różnych formach (alfabetyczny spis treści, plan ulicy z zaznaczeniem ulic przyległych / sąsiadujących, prace plastyczne ukazujące zabudowę ulicy – najciekawszy dom, najstarszy budynek, oryginalna zabudowa, fotografie zabytków, notatki związane z pochodzeniem nazwy ulicy, np. o Chodkiewiczu, o Kochanowskim, opisy tras dojazdowych od dworca kolejowego itp., zestawienia przedstawiające dane o zakładach pracy, punktach usługowych. Nauczycielki uzupełniały informacje, a potem po wspólnym z dziećmi uporządkowaniu materiałów sporządzono album miasteczka. W tym wypadku album był środkiem do utrwalenia, dokonania syntezy samodzielnych poszukiwań uczniów.

c) zdobywanie „sprawności”

Renata Michalak w rozmowie ze swoimi drugoklasistami zorientowała się, że ich wiadomości na temat miasteczka, w którym mieszkają nie są zadowalające. Zupełnie obca była im przeszłość Czarnkowa. To zdecydowało o cyklu lekcji poświęconych poznawaniu miasteczka.

Nauczycielka przedstawiła ofertę zdobycia przez nich sprawności „przewodnika po Czarnkowie”. Ustalono kryteria uzyskania tej sprawności:

- umie wskazać Czarnków na mapie i określić jego położenie,
- zna nazwę województwa, w którym leży Czarnków,
- zna nazwę rzeki przepływającej przez Czarnków i umie ją opisać,
- orientuje się w materiałach źródłowych informujących o Czarnkowie,
- zna / umie zaśpiewać piosenkę o Czarnkowie,
- zna główne ulice miasteczka,
- orientuje się, jakie zabytki znajdują się w Czarnkowie,
- umie wskazać ważniejsze urzędy, punkty usługowe,

- zna legendę o Górze Krzyżowej,
- umie powiedzieć kilka zdań o Janku z Czarnkowa,
- ma propozycję na temat rozwoju miasteczka.

Zadania związane ze zdobyciem sprawności „przewodnika” realizowali na zajęciach szkolnych (języku polskim, środowisku społeczno-przyrodniczym, plastyce) pracując indywidualnie i w grupach jak również podczas wycieczek, w rozmowach z rodzicami, mieszkańcami Czarnkowa. Efektem pracy (po każdym zajęciu) było sporządzenie kartki do albumu, z których po zakończonym cyklu każdy uczeń założył album pt.: „Moje miasteczko – Czarnków”. Zawierał on opis położenia Czarnkowa, rysunek herbu miasteczka i jego opis, legendę związaną z Czarnkowem oraz ekspresję plastyczną dotyczącą Góry Krzyżowej, notatkę o kronikarzu Janku z Czarnkowa. Na kolejnych kartkach były wykazy ulic pogrupowane według pochodzenia ich nazw (od nazwisk, od wydarzeń historycznych, od nazw geograficznych, od nazw roślin itp.), zestawienia ilustracji ukazujących ulice dawniej i dziś. Kolejne strony zawierały wykazy zakładów pracy, ośrodków rekreacyjnych oraz instytucji. Samodzielnie poszukiwania pozwoliły uczniom zdobyć sprawność przewodnika. Każdy z nich posługując się albumem opracował trasę wycieczki po Czarnkowie dla kolegów innego miasta. Symbolem zdobycia sprawności był znaczek przedstawiający herb Czarnkowa.

Również Andrzej Schulz organizując dla uczniów klasy trzeciej zdobywanie sprawności: „Astronoma”, „Łamigłowa”, „Przewodnika” rozbudzał ich zainteresowanie środowiskiem społeczno-przyrodniczym.

d) Muzeum jako „szkoła”

Uczniowie klasy drugiej ze Słowianowa odkrywali osobliwości regionu Krajny na zajęciach w Muzeum Kultury Ludowej w Osieku. Najpierw pracownik muzeum zapoznał dzieci z planami placówki, ogólnie poinformował o znajdujących się eksponatach. Po tym ogólnym „ogarnięciu” muzeum, uczniowie w czteroosobo-

wych grupach poznawali znajdujące się chaty (stolarza, młynarza, rybaka, chłopca, sołtysa). Pracowali według wylosowanych przez grupę „kart pracy” zawierających zadania do wykonania. Na przykład, grupa pierwsza otrzymała takie zadanie:

Przygotujcie się do roli przewodników po chacie stolarza:

- Odszukajcie chatę stolarza.
- Z jakiego materiału jest zbudowana?
- Czym pokryty jest dach?
- Wykonajcie szkic chaty.
- Wejdźcie do wnętrza, ile jest pomieszczeń i jak się one nazywają?
- Jakie sprzęty znajdują się wewnątrz chaty?
- Do czego służyły i jak się nazywają?
- Jakie narzędzia wskazują, że jest to chata stolarza?

Inne grupy penetrowały pozostałe chaty. Źródłem informacji były bezpośrednio spostrzeżenia uzupełnione rozmową z pracownikami muzeum.

Końcowym etapem zajęć było „odgrywanie” roli przewodnika. Poszczególne grupy prezentowały przed pozostałymi uczniami samodzielnie zdobywane informacje.

W podobny sposób uczniowie klasy III, IV Szkolnego Punktu Filialnego w Skrzetuszewie odkrywali tajemnice Lednickiego Parku Krajobrazowego. Rowkami dojeżdżali do poszczególnych miejscowości (Lednogóra, Dziekanowice, Waliszewo, Sławno, Skrzetuszewo) należących do Lednickiego Parku. Interesowała ich zabudowa, krajobraz, zajęcia ludności, instytucje. Zebrane materiały posłużyły maluchom do opracowania albumu reklamującego osobliwości Lednickiego Parku Krajobrazowego.

Wartość edukacyjna zajęć

Opisane wyżej zajęcia inspirowane były techniką doświadczeń poszukujących C. Freineta. Z powodzeniem może być ona stosowana w pracy z dziećmi klas

początkowych. Wyzwała bowiem aktywność sterowaną od wewnątrz ciekawością, chęcią poznania czegoś, dążeniem do rozwiązania problemu (założenie muzeum, zdobycie sprawności, opracowanie trasy wycieczki).

Aktywność własna uczniów spowodowała:

- zwiększenie się ich wiedzy o środowisku, w którym żyją, a także rozwój umiejętności (obserwacji, rejestrowanie spostrzeżeń planowanie, prezentowanie),
- wzmacnianie poczucia własnej wartości: Dziecko nie czuło się pionkiem, ale osobą ważną, odnoszącą sukces. Było przecież autorem albumu, posteru, notatki, pracy plastycznej, reklamy,
- zanik tendencji do odgadywania oczekiwań nauczyciela, a pojawienie się tendencji do podejmowania (wspólnie z nauczycielem i kolegami) zaplanowanych działań, zadań,
- oddalenie oceny zewnętrznej (wyrażanej stopniem), a pojawienie się samooceny, samonagradzania (umiem opowiedzieć o chacie rybaka, wiem do czego służą poszczególne urządzenia stolarza, udało mi się rozpoznać obiekty przedstawione na fotografiach, zdobyłem sprawność),
- potrzebę i rozwój umiejętności pracy w zespołach, z innymi osobami, korzystanie z ich pomocy, a także udzielania im pomocy, gdy zajdzie potrzeba.

Opisane wyżej doświadczenia: E. Błaszczyk, V. Gaczyńskiej, R. Michalak, A. Schulza, H. Gabriel, B. Występskiej pochodzą z prac magisterskich napisanych pod kierunkiem H. Smolińskiej-Rębas. Maszynopisy prac znajdują się w Instytucie Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego WSP w Bydgoszczy.

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. Scharakteryzuj (przedstawione w rozdziale) innowacje pedagogiczne.
2. Która z innowacji pedagogicznych jest ci szczególnie bliska? Oceń ją w kontekście zmian w edukacji wczesnoszkolnej.
3. Rozwiń myśl: Tworzenie muzeum nie było celem, ale środkiem do realizacji zadań edukacyjnych.
4. Zaprojektuj „kartę pracy” na temat: „Moja ulica”, „Ulica, przy której znajduje się szkoła”, „Ulica na naszym osiedlu”.
5. Opracuj ofertę edukacyjną na temat: „Zdobywamy sprawność” (np.: leśnika, dendrologa, ekspedientki, kasjera, pisarza).
6. Napisz scenariusz zajęcia w muzeum.

6.5. Przebieg warsztatów prowadzonych „techniką doświadczeń poszukujących”

Poznanie osobliwości gminy kaszubskiej – Stężycza. Czas i miejsce warsztatu: 25-26 maja 1993 roku, Wieżycza, seminarium pt. „Pedagogika Celestyna Freineta i edukacja regionalna”.

Uczestnicy: nauczyciele zainteresowani koncepcją pedagogiczną Celestyna Freineta z różnych regionów Polski.

Cele:

- „nurkowanie” we własnym obszarze wiedzy, uświadomienie sobie aktualnych i potencjalnych zasobów wiedzy,
- symulowanie i uruchamianie różnych form aktywności uczestników warsztatów: aktywności poznawczej (odkrywczej, emocjonalnej, praktycznej),
- praktyczne poznanie istoty „techniki doświadczeń poszukujących”.

Przebieg warsztatu:

1. WPROWADZENIE

Poznajemy swoje imiona (każdy z uczestników wybiera sylwetkę kwiatu tulipana spośród czerwonych, żółtych, niebieskich, zielonych; wpisuje swoje imię na kartonowym kwiatku, który przypina do ubrania; mówi kilka miłych, ciepłych słów do sąsiadujących z jego prawej i lewej strony osób; stara się zapamiętać ich imiona).

Poznajemy reguły pracy. Umawiamy się, że podczas warsztatów mówimy sobie po imieniu; pracujemy w czterech losowo wybranych grupach; przestrzegamy godzin i miejsc spotkań, szczególnie podczas warsztatu w środowisku; jesteśmy aktywni „ile dasz z siebie, tyle zyskasz”; na zajęcia w terenie zabieramy notatnik, kolorowe flamastry, ołówki, magnetofon.

2. BLOK I. „NURKOWANIE” WE WŁASNYM OBSZARZE WIEDZY: CO WIEM?, CO CHCIAŁBYM WIEDZIEĆ?

Zadanie 1 – wywiad

- Wczoraj przyjechaliście do Wieżycy z różnych miejscowości Polski. Niektórzy przybyli na Szwajcarię Kaszubską po raz pierwszy, inni mieli możliwość powierzchniowego lub bardziej dogłębnego zetknięcia się z Ziemią Kaszubską. A ty, co wiesz o regionie Polski, w którym gościmy? Co chciałbyś się dowiedzieć? Co cię interesuje, frapuje? Pomyśl i zanotuj trzy ustalone przez siebie pytania. Masz na to 2 minuty. Po upływie tego czasu wymień kartkę z pytaniami z osobą siedzącą naprzeciw ciebie. Przeczytaj te pytania. Czy potrafisz na nie odpowiedzieć? Które jest dla ciebie szczególnie interesujące?
- Prezentacje wybranych pytań, problemów. Propozycja poznania gminy Stężycy (położenie geograficzne, krajobraz, życie ludzi, walory krajobrazowo-turystyczne itp.)

Zadanie 2

- Podział na cztery zespoły według koloru wizytówki (kwiat tulipana)
- Losowanie „kart pracy”: „Poznajemy Szymbark” (zał.1) „Osobliwości Sikorzyna” (zał.2) „Odkrywamy Gołubie” (zał.3) „Spacerkiem po Stężycy” (zał.4)

Zadanie 3

- Analiza zadań zamieszczonych w poszczególnych „kartach pracy”: „Poznajemy Szymbark” („niebieskie tulipany”) „Osobliwości Sikorzyna” („żółte tulipany”) „Odkrywamy Gołubie” („czerwone tulipany”) „Spacerkiem po Stężycy” („zielone tulipany”)
- Przydział zadań do wykonania w obrębie grup
- Propozycje realizacji zadań

Zadanie 4 – informacja

Uczestników warsztatu do poszczególnych miejscowości odwiezie autobus. Zbiórka uczestników przed budynkiem o godzinie 9³⁰. Najpierw autokar zatrzyma się w Szymbarku i wysiądą „niebieskie tulipany”, następnie w Gołubiu „czerwone tulipany”, w Sikorzynie „żółte tulipany”. Jako ostatnia wysiądzie grupa „zielone tulipany” w Stężycy. Na penetrację terenu przewidziano czas do godz. 13⁰⁰. O godz. 13⁰⁰ zbiórka w umówionych na trasie miejscach. Autokar zbierze uczestników z poszczególnych miejscowości, w kolejności: Stężycyca, Sikorzyno, Gołubie, Szymbark.

BLOK II. PENETROWANIE ŚRODOWISKA INFORMACYJNEGO, AKTYWNOŚĆ I DZIAŁALNOŚĆ POZNAWCZA / ODKRYWCZA

- Realizacja zadań wyznaczonych „kartą pracy”

BLOK III. AKTYWNOŚĆ I DZIAŁALNOŚĆ PRAKTYCZNA. PRACA W ZESPOŁACH

- Analiza zadań z bloku II: Najciekawiej było jak..., To niesamowite, że..., Trudno uwierzyć, ale..., Jestem zaskoczona(y)..., Najciekawsza informacja moim zdaniem to...
- Przeglądanie zebranych materiałów / informacji
- Porządkowanie i opracowanie w różnych formach (sprawozdanie, notatki, rysunki, plany, ekspresja werbalna, komiks, audycja, itp.)
- Interpretacja wzbogacająca na podstawie materiałów zorganizowanej biblioteki źródłowej
- Omówienie formy prezentacji opracowanych materiałów / przydział zadań

BLOK IV. SYNTEZA OPRACOWANYCH MATERIAŁÓW (AKTYWNOŚĆ POZNAWCZA, EMOCJONALNA I PRAKTYCZNA), PRZEŻYWANIE

- Prezentacje opracowanych materiałów przez poszczególne zespoły
- Wystawa opracowań (rysunki, plansze, fotografie, plany, opisy, sprawozdania, eksponaty, reportaże, wywiady itp.)
- Sprawozdania poszczególnych zespołów z wykonanych zadań przedziela śpiewanie fragmentu pieśni kaszubskiej, zainicjowane spontanicznie przez jedną z uczestniczek warsztatu i podtrzymane przez włączających się do śpiewu innych uczestników
- Propozycja uporządkowania „doświadczeń” wszystkich zespołów (przewodnik, folder, gazetka, list, album...)
- Wybór zespołu redakcyjnego folderu: „Osobliwości gminy Stężycza” (Szymbark, Sikorzyno, Gołubie, Stężycza)

BLOK V. ZAKOŃCZENIE

- Prezentacja gawędy „Ja chcę je zrywać sama” (pkt. 7)
- Autorefleksja (JA interpretacyjne wobec tekstu)

- Istota „techniki doświadczeń poszukujących” – „wydobywanie”, uświadamianie i porządkowanie wiedzy uczestników warsztatu
- Psychodydaktyczne aspekty „Techniki doświadczeń poszukujących” (walory, sens i cel jej stosowania w edukacji wczesnoszkolnej) – dyskusja
- Podsumowanie pracy – Co mnie zdziwiło, zaskoczyło? Co odkryłem w sobie / w innych? Z jakimi pytaniami zostaje? O co jestem bogatszy?

7. ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

„Biada dzieciom, które nigdy nie jadły wiśni wprost z drzewa tylko zerwane, z koszyków, i które nigdy nie zaznały ożywiającej radości, przenikającej tego, kto uczepiony na gałęzi sam zrywa owoce i zjada je na miarę swego apetytu i swych potrzeb.

Biada dzieciom, biada człowiekowi, który spożywa wiedzę z dala od drzewa życia, który już nawet stracił ochotę, by protestować: - Ja chcę je zrywać sam!”
(Freinet, 1996,s.27)

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. Omów warsztat: „Poznanie osobliwości gminy kaszubskiej – Stężycza” w kontekście gawędy: „Ja chcę je zrywać sama”.
2. Napisz projekt warsztatu na temat...
np.: „Na poczcie”
„Rośliny i zwierzęta łąk”
„W gospodarstwie hodowlanym”
„Warszawa – stolica Polski”

Aneks 1

„Poznajemy Szymbark”

Zadanie	Źródło informacji	Kto wykona
<p>1. Szymbark to najwyżej położona wioska w gminie Stężyca. Osobliwości krajobrazowe, przyrodnicze, etniczno-kulturowe przyciągają wielu turystów. Spróbuj poznać osobliwości tej wioski.</p> <p>2. Jadąc z Wieżycy do Szymbarka na trasie Żukowo – Kościerzyna zatrzymaj się przy Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poznaj historię uniwersytetu, • zwróć uwagę na formy działalności tej placówki oświatowej, • obejrzyj wystawę dzieł kaszubskich twórców ludowych. <p>Co Cię zainteresowało, zafascynowało, wzruszyło?</p> <p>3. Spacerując po wsi Szymbark, zwróć uwagę na osobliwości miejscowości:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poznaj i przedstaw historię kościoła, • dowiedz się o zwyczajach, ulubionych potrawach, • zapisz najbardziej popularną piosenkę ludową, zaśpiewaj. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kronika Uniwersytetu Ludowego; wystawa pt. Sztuka Ludowa Kaszub • Wywiad ze słuchaczami Uniwersytetu • Obserwacja własna <ul style="list-style-type: none"> • Obserwacja własna • Foldery • Kronika kościoła • Rozmowy z mieszkańcami 	<p><u>Grupa „niebieskie tulipany”</u>: Ania, Maria, Aleksander, Lucyna, Anna,</p> <p>Joanna, Janina, Stefania, Dorota, Iwona, Halina, Katarzyna, Krystyna, Irena, Alicja,</p>

<p>4. Zwróć uwagę na elementy kultury materialnej charakterystycznej dla Szymbarka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opisz, naszkicuj, namaluj strój kaszubski, nazwij elementy stroju, zaprojektuj wzór haftu kaszubskiego i wskaż elementy charakterystyczne tego haftu • przygotuj kasz. słow. tematyczny związany z Szymbarkiem • określ walory krajobrazowe wsi, możliwości rekreacyjne. Zwróć uwagę na punkty usługowe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozmowy z mieszkańcami • Eksponaty „wzory haftu” • Rozmowy z uczniami SP • Obserwacje • Foldery 	
--	---	--

Aneks 2

„Osobliwości Sikorzyna”

Zadanie	Źródło informacji	Kto wykona
1. Jeżeli interesuje Cię indywidualność przyrodnicza i etniczno-kulturowa Kaszub, wybierz się na wycieczkę do Sikorzyna.		Grupa „ <u>Żółte tulipany</u> ”: Joanna, Mariola, Iwona,
2. Zatrzymaj się na skraju wsi, ogarnij ją wzrokiem, spróbuj usłyszeć „muzykę wsi”, zapamiętaj, a potem opisz.	• Własne wrażenia	Miroslaw, Kazimierz, Marysia, Ewa,
3. Określ położenie wsi Sikorzynow makroregionie i mikroregionie.	• „Szwajcaria Kaszubska” informator turystyczny „Gazety Kartuskiej	Aldona, Grażyna, Regina, Maryla,
4. Zwróć uwagę na krajobraz	• Obserwacja własna	Alina, Wioletta, Ma-

<p>(uksztalowanie terenu, budownictwo, faunę, florę, drogi). Sfotografuj, namaluj, opisz.</p> <p>5. Zwróć uwagę na osobliwości wsi. Poznaj historię dworku. Zwróć uwagę na kulturę materialną. Sfotografuj, namaluj, opowiedz.</p> <p>6. Poznaj życie mieszkańców wioski:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ilu ludzi mieszka? • Jak wyglądają zagrody wiejskie? • Czym się zajmują? • Czy lubią swoją wieś? • Czy znają język kaszubski? • Czy pielęgnują zwyczaje „ojców”, jakie? <p>Opisz, opowiedz, namaluj, przedstaw w dowolnej formie.</p> <p>7. Znajdź urokliwe miejsca we wsi. Odpocznij... jeśli odczujesz potrzebę – napisz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aktywność • Obserwacja • Wywiad z dyr. szkoły • Rozmowa z mieszkańcami wsi • Obserwacja • Rozmowa z mieszkańcami wsi, uczniami szkoły • Ekspozycje kultury materialnej (narzędzia, elementy stroju kaszubskiego) • Własne wrażenia 	<p>rzena,</p>
--	---	---------------

Aneks 3

„Odkrywamy Gołubie”

Zadanie	Źródło informacji	Kto wykona
<p>1. Gołubie – to wieś położona między dwoma jeziorami: Patulskim i Dąbrowskim. Wieś ta jest doskonałym punktem wypadowym do wycieczek pieszych.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Folder „Gmina Stężyca” 	<p>Grupa „Czerwone Tulipany”: Ewa, Halina, Regina, Wanda,</p>

<p>2. Odwiedź Gołubski Ogród Botaniczny, zbierz informacje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kto jest właścicielem ogrodu? • Zapoznaj się z historią ogrodu. • Obejrzyj zgromadzone gatunki i odmiany roślin żywych. • Co Cię zadziwiło? Co Cię zainteresowało? Opowiedz, namaluj, sfotografuj. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wywiad z właścicielem ogrodu • Obserwacja roślin • Własne wrażenia 	<p>Ania, Ola, Anna, Zdzisław,</p>
<p>3. Wybierz się do leśniczówki Uniradze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zatrzymaj się przed wejściem, ogarnij ją wzrokiem, zwróć uwagę na otoczenie, posłuchaj „muzyki lasu”, napisz, namaluj, • poznaj osobliwości otoczenia leśniczówki: faunę, florę. 	<ul style="list-style-type: none"> • Własne wrażenia • Obserwacja roślin, zwierząt 	
<p>4. Odnajdź „300 m od leśniczówki” rezerwat archeologiczny. Zwróć uwagę na kurhany:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zapoznaj się z historią kurhanów, • opisz ich wygląd, • cofnij się myślą w przeszłość, napisz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wywiad z leśniczym • Własne spostrzeżenia, odczucia 	

Załącznik 4

„Spacerek po Stężycy”

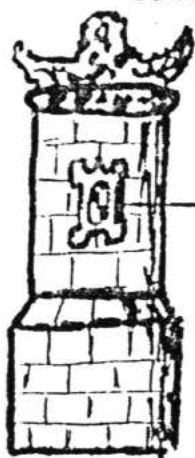
Zadanie	Źródło informacji	Kto wykona
1. Określ położenie Stężycy w makroregionie i mikroregionie.	<ul style="list-style-type: none"> • „Szwajcaria Kaszubska” • Informator turystyczny „Gazety Kartuskiej” 	Grupa „Zielone tulipany”: Elżbieta
2. Wybierz się autobusem na wycieczkę do Stężycy. Po wyjściu z niego zatrzymaj się na chwilę: popatrz, posłuchaj, opisz doznane wrażenia.	Folder Gmina Stężycza <ul style="list-style-type: none"> • Obserwacja 	Irena, Joanna, Danuta, Stanisława, Helena, Alina, Brygida, Urszula
3. Spacerując zwróć uwagę na elementy krajobrazu: ukształtowanie terenu, faunę, florę budownictwo, drogi. Namaluj, opisz, sfotografuj.	<ul style="list-style-type: none"> • Obserwacja • Własna aktywność 	
4. Zwróć uwagę na osobliwości Stężycy – kościół. Namaluj go, sfotografuj, opisz, opowiedz jego historię. Odwiedź cmentarz. Zwróć uwagę na powtarzające się nazwiska na nagrobkach.	<ul style="list-style-type: none"> • Obserwacja • Wywiad z proboszczem • Kronika kościoła • Nagrobki cmentarne 	
5. Zbierz informacje o mieszkańcach wsi: <ul style="list-style-type: none"> • liczba mieszkańców, • domy mieszkalne, zagrody, • zajęcia ludności, • zwyczaje, przyzwyczajenia do rodzinnej wsi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wywiad z wójtem gminy, mieszkańcami, dyrektorem szkoły. • Obserwacja 	
6. Znajdź najbardziej urokliwy zakątek. Namaluj go, opisz.	<ul style="list-style-type: none"> • Folder „Gmina Stężycza” • Własne odczucia 	
7. Określ możliwości rekreacyjne Stężycy.	<ul style="list-style-type: none"> • Wywiad z kierownikami ośrodków wczasowych 	

Aneks 5

Przykład dokumentacji samodzielnych poszukiwań (porównaj aneks 2)



Dworkek w Sikotynie



Okładkowy piec



Ornament porcelanowy



Klamka okienna

6.6. Instytucje i działanie RADY DZIECI, czyli o doświadczeniach nauczycielki francuskiej na temat wychowania obywatelskiego dzieci w drugim roku edukacji (Catherine Hurting)

Zgodnie z sugestiami programu szkolnego „dziecko począwszy od szkoły podstawowej, kiedy to uczestniczy w życiu klasy, odkrywa zasady funkcjonujące w społeczeństwie, wartości na jakich się ono opiera i uczy się odpowiedzialności indywidualnej”.^{*} Stąd w dziedzinie wychowania obywatelskiego, dziecko musi umieć (pod koniec II cyklu) wziąć za siebie odpowiedzialność zarówno w klasie jak i w szkole, stosować reguły obowiązujące w społeczeństwie, wiedzieć, że Francja jest republiką, znać jej symbole.

Wychowanie obywatelskie jest pojmowane jako podstawowa dziedzina *transversale*, która rozwija się w życiu codziennym klasy i szkoły zanim przerodzi się w znajomość i zrozumienie świata. Jej celem jest ukształtowanie postawy obywatelskiej, oparte na możliwych transferach między tym, co dzieje się lub będzie się działo w społeczeństwie. Sądzę, że aby to było możliwe, konieczne jest położenie nacisku na rolę prawa, jako regulatora stosunków międzyludzkich i jako gwaranta poszanowania osób i dóbr materialnych. Aby ukazać funkcjonowanie tego prawa i reguł z niego wynikających, zdecydowałam się powołać w mojej klasie pewne organizacje i wprowadzić zwyczaje, a wśród nich organ podstawowy Radę Dzieci.

Po wyjaśnieniu, jakie doświadczenia osobiste i jaka lektura skłoniła mnie do takiego wyboru, opiszę wdrażanie tego układu i sposoby jego oceny. Następnie podzielę się wnioskami wypływającymi z trzyletniego doświadczenia z pracy, z klasą CP/CE, aby ukazać drogi możliwych poszukiwań.

^{*} Program szkoły podstawowej, wyd. CNDP, Paryż 1995, s.51

I. Moje osobiste doświadczenia

Od roku 1978 rozpoczęłam praktykę szkolną jako pedagog. Staralam się unikać stosowania sztucznych reguł i wprowadzić klimat wzajemnego zrozumienia, prawa do pomyłek i zauważać indywidualne postępy uczniów. Unikałam systemu kar, klasyfikowania i nagród a zachęcałam uczniów, by oni sami podsuwali swoje pomysły. Szybko zorientowałam się, że takie postępowanie może doprowadzić do „pomieszania” ról: uczeń – nauczyciel; iluzoryczna pozycja ucznia „wszechmogącego” i niejasna pozycja wychowawcy, który nieświadomie pozbywa się swoich praw. Miałam więc trudności w kierowaniu klasą: hałas w klasie, nieumiejętne rozwiązywanie konfliktów, mało skuteczną realizację materiału.

Aby dziecko mogło rzeczywiście **kierować swoimi procesami poznawczymi** trzeba było więc dać mu pewną i stałą strukturę praw i obowiązków. Moja hipoteza była następująca: utworzenie instytucji klasowych pozwoli ustalić prawo i określić miejsce każdego ucznia w klasie, określić czas wypowiedzi, sposób łagodzenia konfliktów i lepsze wykorzystanie czasu i przestrzeni. Ta hipoteza wsparta lekturą i szkoleniem jest zbudowana wokół trzech osi:

1. **Z punktu widzenia stosunku nauczyciel / uczniowie** chodzi o „wyjaśnienie, tak jak tylko możliwe, kontraktu dydaktycznego”.*

Nauczyciel i wychowawca jest tym, który „ustala” ramy, aby lepiej wspierać uczniów pracujących samodzielnie (*enfants – acteurs*). Prawo jest tu postrzegane jako „regulator stosunków międzyludzkich”**. Nauczyciel jest gwarantem przestrzegania prawa. Chodzi także o to, aby mieć na uwadze „specyficzną atmosferę klasy”, (tak jak ją definiuje Philippe Méirien)*** w celu rozwinięcia samodzielnego działania ucznia, dania mu pewnej swobody (należy w jakimś

* P. Meirien: *Le choix d'eduque*, wyd. ESF, 1991, s.91

** D. Vasse: *Le temp du-désir*, ed. Du Senil, 1969, s.75

*** P. Meirien: *Apprendre oui mais comment*, ESF, 1987

stopniu ograniczyć rolę nauczyciela, zachowując jednocześnie wcześniej określone relacje).

2. **Z punktu widzenia stosunków uczeń / uczeń** – jest tu mowa o współpracy i wzajemnej pomocy, jako niezbędnych warunkach w procesie kształcenia. Kierowanie klasą zróżnicowaną, w której przydziela się obowiązki zbiorowe, oparte na interakcji uczniów o różnych poziomach, jak również rozmaite obowiązki indywidualne oraz pedagogika opierająca się na projekcie, muszą odwoływać się do codzienności. Relacje między dziećmi nie zawsze są łatwe i rola edukacyjna szkoły polega także na wspieraniu dziecka w opanowaniu jego gwałtowności. Sposoby rozwiązywania konfliktów, przedstawione przez Onry i Vasque czynią Radę Dzieci „mechanizmem rozładowującym, który uczy rzeczowych wypowiedzi dzięki przyjętym regułom”.*
3. **Z punktu widzenia celów, kompetencji i wiedzy**, właściwa dla kształcenia obywatelskiego umiejętność przeniesienia zasad funkcjonowania w społeczeństwie będzie łatwiejsza, jeśli klasa posiada formalną strukturę organizacyjną, a dzieci jasno określone prawa i obowiązki. Będąc odpowiedzialną od 1992 za klasę CP/CE! zdecydowałam się utworzyć te organizacje czuwając jednocześnie, aby ich działanie było jasne dla dzieci i aby pozwoliło na bardziej skuteczne i spójne funkcjonowanie klasy, aby służyły one wychowaniu obywatelskiemu i całemu procesowi nauczania.

II. Projekt dla klasy: sposoby wdrażania

1. Zamierzone kompetencje

- a) umiejętności w zakresie wychowania obywatelskiego
 - wzięcie odpowiedzialności w klasie i w szkole,
 - opracowanie i wdrożenie zasad obowiązujących w życiu społecznym,

* Fernand Onry et Ai da Vasquez: De la classe cooperative a la pedagogie intitutionnelle. Wyd. Maspero. 1991. s.86

- poznanie elementów funkcjonowania życia społecznego w obrębie własnego regionu i zasad głosowania.
- b) umiejętności językowe
- wypowiedź ustna: umiejętność publicznego wypowiedzania się, argumentowania, uzasadniania, stawiania pytań i udzielania odpowiedzi,
 - wypowiedź pisemna: umiejętność używania (czytanie i stopniowe pisanie) pism urzędowych.
- c) umiejętność *transwersales*
- określenie swojego miejsca w grupie,
 - wybór i hierarchizacja problemów do dyskusji,
 - wypowiedzanie się, słuchanie, umiejętność zmiany własnej opinii pod wpływem dyskusji,
 - umiejętność rozwiązywania konfliktów,
 - zdolność do krytyki i samokrytyki,
 - działanie przemyślane,
 - tworzenie i ocena projektów,
 - otwarcie na świat zewnętrzny.

2. Etapy realizacji

- a) na początku roku szkolnego: organizacja życia w klasie
- regulamin klasowy, opracowany wspólnie z uczniami, ze szczególnym naciskiem na szacunek, jasno precyzując prawa („to, co można”), obowiązki („to, co trzeba”) i zakazy („to, czego nie wolno”),
 - organizacja czasu i przestrzeni: dobre rozplanowanie czasu pracy (praca w grupach i indywidualna), zagospodarowanie przestrzeni w klasie,
 - określenie obowiązków dzieci, nazwanych „zawodami” i co-miesięczna zmiana funkcji i różnorodnych grup CP/CE1,

- przyznanie „prawa do samokierowania”, pozwalające na pewną swobodę postępowania, zawieszenie prawa w wypadku powtarzającego się łamania zasad,
 - ustalenie czasu wypowiedzi ustnej (cotygodniowo): „Co nowego?” (wypowiedź na temat domu i rodziny), „prezentacje” (w celu przedstawienia np. książki),
 - utworzenie samorządu klasowego połączonego z O.C.C.E. zarządzanego przez dwóch uczniów, wybranych przez kolegów na okres sześciu tygodni,
 - utworzenie RADY DZIECI (cotygodniowo).
- b) od pierwszego listopada: otwarcie na szkołę
- czytanie regulaminu szkoły rodzicom,
 - opracowanie lub przyswojenie regulaminów miejsc publicznych (B.C.D., boiska, korytarza) dla wszystkich klas,
 - utworzenie Rady Samorządów klasowych złożonych z dzieci reprezentantów klas związanych z O.C.C.E.,
 - czytanie i stopniowo pisanie artykułów do gazetki szkolnej,
 - zaznajomienie z Radą Szkoły i z funkcjonowaniem wyborów delegatów – rodziców uczniów.
- c) w ciągu całego roku szkolnego: wprowadzenie w życie działalności Rady jako regulatora życia klasowego
- Pole działania:
- regulowanie wzajemnych stosunków i konfliktów,
 - kontrolowanie obowiązków i poszanowanie regulaminu,
 - modyfikowanie ustalonego planu: czas / przestrzeń,
 - kierowanie samorządem klasowym,
 - wprowadzenie w życie i regulowanie projektów.
- d) trzeci trymestr: otwarcie na miasto

Zaproszenie jednego posła do Rady Miejskiej, prezentacja organizacji klasowych, zabranie informacji o organizacjach miejskich.

3. Sposoby oceny

a) ocena – diagnostyka

- na początku roku obserwacja zachowań dzieci, poziomu posłuszeństwa i świadomości grupy
- ocena roli dorosłego i prawa – w regulowaniu zachowań, wzięcie pod uwagę tego, co nabyte w przedszkolu (w dziedzinie wzajemnej pomocy, odpowiedzialności, kierowanie wspólnymi dobrami).

Te obserwacje notowane są albo w „bilansie” w dzienniku, albo na karteczkach (każdy uczeń posiada własną „kartkę uwag”) i sposoby wdrożenia nowej organizacji klasy są do tego dostosowane. Opierają się one na tym, co już nabyła połowa grupy, która była już w klasie rok wcześniej (oczywiście biorąc pod uwagę podwójny poziom klasy).

b) ocena kształtująca

- Rada – sama zajmuje się oceną (zachowanie, utrzymanie odpowiedzialności, poszanowanie prawa) biorąc pod uwagę różny poziom zachowań uczniów w zależności od tego, czy należą do grupy uczniów nowych, czy do „starych”,
- pod koniec każdego okresu – samoocena umiejętności każdego. Uwzględnienie parametrów mierzących zachowanie w relacjach zdawanych rodzicom,
- w przypadku trudności – zaradzenie im dzięki indywidualnym rozmowom z dzieckiem, jego rodzicami, innymi dorosłymi z grupy (RESED nauczycielami, dyrektorką szkoły – jeśli to konieczne).

c) ocena – podsumowanie

- Rada kończąca rok szkolny poświęcona „bilansowi”,
- indywidualne podsumowanie z uczniem i jego rodzicami,

- kontrola nabytej wiedzy i umiejętności,
- obserwacja zaistniałych transferów w trakcie przejścia do cyklu 3.

III. Rada – zasady jej działania

Organizacja spotkań Rady ustalona jest na początku roku i powtarzać się będzie systematycznie. Jest to gwarancja prawidłowego funkcjonowania i jej instytucjonalnego charakteru.

- Rada odbywa się w specjalnym miejscu (jeśli to możliwe poza salami lekcyjnymi, aby nie można było mieć skojarzeń z chwilą innymi wypowiedziami ustnymi).
- Dzieci siadają w półokręgu, tak by każdy mógł się widzieć. Ja siadam pomiędzy nimi.
- Określony czas jest podany, dwoje dzieci „strażnicy czasu” z pomocą zegara – pilnują czasu trwania spotkania.
- Na początku każdego okresu dzieci wybierają dwóch „prezydentów” Rady (jednego z grupy CP, drugiego z grupy CE1). O wyborze decydują ich umiejętności współpracy i poszanowanie zasad. To oni przyznają członkom prawo głosu, sprawdzają porządek „obrad” i pomagają rozwiązywać problemy.
- Podane są pewne reguły: rozmawia się tylko o tym, co dotyczy klasy i szkoły, nie mówi się o nieobecnych (jest możliwość zaproszenia dziecka z innej klasy), prosi się o głos, trzeba respektować „czas” i „porządek dnia”, każdy ma prawo do wypowiedzi.
- Na początku spotkania „porządek dnia-obrad” jest utworzony i zapisany na tablicy (na początku roku przez dorosłego, potem sukcesywnie przez sekretarza spotkania). „Prezydenci” czytają każdy punkt porządku obrad i pilnują, ażeby dyskusja nie wykraczała poza dany temat
- Przerwywam, gdy widzę taką potrzebę: żeby poprawić, przypomnieć zasady, przedstawić moją opinię, dawać propozycje. Robię syntezę i zachęcam do po-

dejmowania decyzji dotyczących grupy. Czasami, gdy konieczne jest głosowanie, organizuję je.

- Zeszyt Rady (do dyspozycji każdego) zawiera relację ze spotkań, z porządku obrad i z podjętych decyzji.
- Rada odbywa się każdego tygodnia o tej samej porze, jeśli to możliwe – w piątek po południu, aby tym zamknąć tydzień.

IV. Elementy samooceny po trzyletnim doświadczeniu

Taki układ jest trudny do oceny, ponieważ mierzy on główne kompetencje dotyczące zachowania, zawsze subiektywne i nigdy ostatecznie nie zdefiniowane. Stosowane ocenianie i środki zapobiegawcze regulują nieprawidłowości na co dzień. Poza tym, konieczne jest ustalenie kilku wskazówek umożliwiających osiągnięcie celu, jako hipotezy wyjściowej. Wybiorę te, które wydają mi się interesujące i ograniczę się do ram Rady.

1. Bardziej skuteczne rozwiązywanie konfliktów

Jednym z najlepiej widocznych zjawisk jest rola mediacyjna jaką spełnia Rada, aby pomóc w rozwiązywaniu konfliktów między dziećmi. Często słyszy się na boisku: „powiem o tym Radzie”. Zwyczajne odgrążanie się, które pozwala uniknąć interwencji osoby dorosłej jest źródłem natychmiastowej dyskusji o problemie, albo bodźcem, dzięki któremu dziecko uświadamia sobie swoją krzywdę, ocenia jej rozmiary, zastanawia się nad rozwiązaniem konfliktu. Rola dorosłego polega przede wszystkim na tym, aby Rada nie przekształciła się w sąd i aby duch współpracy był podtrzymany. To jest czasami bardzo delikatna kwestia!

2. Wysłuchanie trafności wypowiedzi, skuteczność, dokładność

Aby osiągnąć te ambitne cele, dotyczące wypowiedzi dzieci, jest konieczne poświęcenie temu problemowi więcej czasu. Pierwsze tygodnie są pełne zawodu, kolejne spotkania przebiegają bardzo różnie. Trzeba wystrzegać się oceniania oddzielnie każdego spotkania, ponieważ pewne zachowania i umiejętności dzieci

opanowują stopniowo w miarę upływu czasu. Mogę w ten sposób odnotować namacalną poprawę jakościową spotkań w trakcie każdego kolejnego roku szkolnego.

3. Zaangażowanie dzieci w projekty klasy

W tej dziedzinie przyjąłem postawę pełną rezerwy, nie narzucania swoich opinii w kwestii wdrażania projektów i prób ich realizacji. Porządek dnia, ustanowiony przez dzieci, dobrze odzwierciedla ich dziecięce troski: życzą one sobie rozmawiać o konfliktach między sobą, o problemach wynikających z pewnych zabaw, o incydentach zdarzających się na przerwie, albo w stołówce szkolnej, o ich troskach materialnych (np. ubrania).

Rzadko pojawiają się tematy dotyczące nauki. Stopniowo zaakceptowałam tę rozbieżność z moimi oczekiwaniami, ponieważ chodziło mi o to, aby dzieci miały możliwość wypowiedzenia się. Nie znaczy to wcale, że nie są one zaangażowane w tematy związane z projektami, ale uważają, że to ja nad nimi czuwam i wiedzą, że są one regulowane w klasie w miarę ich realizacji. Skoro tylko wydaje mi się konieczne, sama żądam wpisania danego projektu w porządek obrad Rady.

4. Przyjęcie reguł i samodzielność myślenia

Jest oczywiste, że „nowa umowa dydaktyczna” zostaje zawarta między dziećmi i osobą dorosłą w ramach takich organizacji. Dzieci, początkowo zdziwione, próbują sprostać oczekiwaniom dorosłego i wtedy istnieje niebezpieczeństwo rozmowy stereotypowej. Mam często uczucie uczestniczenia w swoistym paradoksie: „Kieruję Tobą, abys mógł się wyzwolić”. Należałoby przeanalizować wypowiedzi dzieci. Zadowolę się odnotowaniem tutaj, że w trakcie spotkań mogę zauważyć wielką różnorodność zachowań;

- przypadek stereotypu: „lekcja moralności” wyraźnie oddalona od uczuć rzeczywistych,
- przypadek autonomii w stosunku do wzoru: na przykład przedstawienie trudności w relacjach z dziećmi i opiekunami (które oceniam bardzo korzystnie), przeżywanych przez ich rówieśników, jako „lekcji pokazowych”,

- przypadek dokładnego zastosowania proponowanego modelu: rozwiązanie pewnych nieprawidłowości przez gotowość do współpracy.

5. Miejsce na wypowiedź pisemną

Informacja zawarta w tekście napisanym jest z łatwością przyswajana przez dzieci – odczytanie porządku dnia, odwołanie się do regulaminu – można zaobserwować interakcję tych, którzy umieją czytać i tych, którzy tej umiejętności jeszcze nie posiadają, tak jak ewolucję dzieci z CP w miarę ich dochodzenia do niezależności. Przeciwnie, stosowanie zapisu jest dużo trudniejsze, ponieważ umiejętność szybkiego i czytelnego notowania „bez wzroku”, jest praktycznie nie do opanowania przez dzieci w trakcie CEI. Każdego roku nieliczni uczniowie mogą skutecznie pełnić rolę sekretarza, a jest to dla nich, oczywiście, okazja do urozmaiconej i interesującej pracy, ale najczęściej ja sama podejmuję się tej roli.

6. Otwarcie się na zewnątrz i zdolność transferu

Jest to dla mnie kwestia najtrudniejsza, ponieważ wymaga zaangażowania nauczyciela i całego zespołu edukacyjnego. Dzieci muszą zrozumieć, że zasady zmieniają się w zależności od osób, od miejsca, ale prawo respektujące osoby i dobra materialne musi być zawsze przestrzegane. Mogłam zaobserwować ten transfer i jego granice – podczas zastępstwa w klasie, przy okazji opuszczania szkoły przez dzieci i przy okazji przejścia do cyklu 3. Zawsze pozostaje konieczny warunek – wydaje mi się, że dorosły, kim by nie był, przyznać musi dziecku status osoby, jasno definiujący obowiązki i prawa każdego. Praca w szerszym gronie, włączając szczególnie personel miejski, jest niezbędna i wiele można po niej oczekiwać.

Po trzech latach praktyki, z wszystkimi nieprawidłowościami wymagającymi poprawek, bilans tego przedsięwzięcia jest w sumie pozytywny. Rada stała się mechanizmem pełnym życia zarówno dla dzieci, jak i dla mnie. Znak tej witalności daje się zauważyć przy okazji każdego rozpoczęcia roku szkolnego, kiedy to pojawiają się nowi uczniowie (połowa klasy), „starzy” uczniowie wprowadzają nowych w życie klasy, zanim ja zdążę to zrobić. Wydaje mi się, że funkcja regu-

lowania życia społecznego jest całkowicie wypełniona i wierzę, że przez taką praktykę przyczyniam się do wychowania obywatelskiego moich uczniów.

Pomimo wszelkich niesprawiedliwości wymagających poprawek, a które są przecież nieuniknione, radziłabym, aby nowy kierunek poszukiwań był kontynuowany: lepiej zacieśnić interakcję, która podtrzymuje działanie organizacji z procesami nauczania. W jakim stopniu to kierowanie wypowiedzią pozwala opanować sztukę mówienia? Czy pozwala wszystkim dzieciom, również małym mówcom, rozwinąć się? Jakie perspektywy dla bardziej spójnego nauczania, bardziej zróżnicowanego i jaśniej precyzującego swój sens, otwierają zwyczaje słuchania, wzajemnej pomocy, krytyki i autokrytyki, stosowane przez Radę? Czy przeciwnie, to działanie wartościujące maskuje trudności poznawcze niektórych dzieci mających kłopoty, które w rezultacie mogłyby zostać niezauważone i nie udzielono by tym dzieciom właściwej pomocy? Aby ocenić te interakcje, trzeba by opracować protokół obserwacji i oceny porównawczej, kwestionariusze dla dzieci, dla rodzin, dla członków ekipy, drzwi otwarte dla przyszłych poszukiwań.

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. Przygotuj się do dyskusji na temat: „Wychowanie obywatelskie dzieci w drugim roku edukacji”.
2. Zaprojektuj listę ról społecznych i związanych z nimi obowiązków, które mogliby pełnić uczniowie klas I-III.
3. Opracuj „zasady życia klasy”.

Aneks 1

Zawody

- każdego miesiąca kolorujesz swój „zawód”
- nie możesz wypełnić dwa razy tego samego „zawodu”
- czytasz dobrze wskazówki zanim zaczniesz wypełnianie nowego „zawodu”
- dzieci z CEI pomagają dzieciom z CP w wypełnianiu ich „zawodu”

Pełnione role	Obowiązki
„PRZEWODNIK KOLUMNY” (prowadzący) odpowiedzialny za „paszporty”	<ul style="list-style-type: none">– być zawsze na początku kolumny– zatrzymać się przy każdych drzwiach w szkole i na każdym skrzyżowaniu– rozdawać „paszporty”, „B.C.D.”– sprawdzać, czy wszyscy są na miejscu, w kolumnie (z wyjątkiem posiadających „paszport”)
„KIEROWNIK” SPORTOWY	<ul style="list-style-type: none">– przynosić obuwie gimnastyczne– zamocować, ustawić i uporządkować przyrządy sportowe– utworzyć ekipy– przynieść odpowiednie przyrządy na basen, stadion
LISTONOSZ strażnik kluczy	<ul style="list-style-type: none">– wysyłać i odbierać wiadomości, artykuły do „le P-tit Lu”– otwierać i zamykać klasę, towarzyszyć dzieciom, które muszą opuścić klasę– poruszać się po szkole, by poszukać i przynieść to, o co poprosi nauczyciel
BIBLIOTEKARZ	<ul style="list-style-type: none">– porządkować bibliotekę klasową– pomagać innym wypełniać „fiszki” B.C.D.– odnosić do B.C.D. książki pożyczone dla klasy, gdy zakończono się nimi posługiwać– zająć się książkami wypożyczonymi z Bibliothèque de la Condition des Soies

DYSTRYBUTOR	<ul style="list-style-type: none"> – rozdzielać, rozdawać i zbierać prace, materiały, zeszyty – rozdawać kartki poprawione – każdego ranka
LICZĄCY dzieci jedzące posiłki w szkole	<ul style="list-style-type: none"> – brać „kartki na stołówkę” z pokoju nauczycielskiego rano – czytać i przekazać innym dzieciom jadłospis – zapisać i liczyć dzieci jedzące w szkole
„PAN CZYŚCIOCH” odsłaniający zasłony	<ul style="list-style-type: none"> – wycierać tablicę – porządkować klasę, ustawiać biurka na miejsce – wyrzucić papierki – sprawdzić, czy wszystkie biurka są uporządkowane przy każdym wyjściu z klasy – odsłaniać i zasłaniać zasłony
„SPRAWDZAJĄCY OBECNOŚĆ”	<ul style="list-style-type: none"> – notować obecności i nieobecności każdego ranka i popołudnia – sprawdzić usprawiedliwienie nieobecności
„STRAŻNIK CZASU”	<ul style="list-style-type: none"> – zaznaczyć datę na dużym kalendarzu – pokolorować dni w małym kalendarzu – zapisać datę na tablicy (każdego ranka) – sprawdzać, pilnować czas na wystąpieniach: „Co nowego”, prezentacjach, zebraniach Rady
ODPOWIEDZIALNY ZA PRZYBORY	<ul style="list-style-type: none"> – uporządkować i policzyć przybory – sprawdzić podkładki – rozdać przedmioty przygotowane każdego ranka
ROZLEPIACZ PLAKATÓW sprawdzający tablice	<ul style="list-style-type: none"> – wieszać i zdejmować rysunki, afisze, wystawki – tworzyć plakaty – sprawdzać tablicę zapisów każdego ranka
„PAN POGODA”	<ul style="list-style-type: none"> – oglądać każdego ranka jaka jest pogoda – wypełniać tablicę „pogoda” – odczytać i zanotować temperaturę na termometrze

Aneks 2

PRAWO

KAŻDY W KLASIE I W SZKOLE MUSI
SZANOWAĆ INNYCH I DOBRA MATERIALNE

Co to znaczy dla mnie „szanować”?

--	-------

--	-------

1. Ja czuję się szanowany:

--	-------

--	-------

2. Ja szanuję inne dzieci:

--	-------

--	-------

3. Ja szanuję dorosłych:

Szanuję dobra materialne, klasę, szkołę:

	_____		_____
--	-------	--	-------

Aneks 3

Zasady życia w klasie

Służą one organizacji wspólnego życia w klasie w poszukiwaniu prawa i szacunku wobec innych i dóbr materialnych.

Mogą być czasem zmienione, jeśli nauczycielka lub Rada o tym zdecyduje.

- MOŻNA – się mylić, jesteśmy tu, aby się uczyć
- MOŻNA – mówić, co się myśli o klasie, o kolegach, o planach – w piątek – na Radzie
- MOŻNA – mówić o swojej rodzinie, o domu – w poniedziałek w „Co nowego?”
- MOŻNA – przynieść zabawki lub jedzenie na przerwę, trzeba ułożyć je w swojej szafce
- MOŻNA – przynieść książkę lub przedmiot do pokazania (zapisując się wcześniej)
- MOŻNA – iść do toalety bez pytania o pozwolenie jeśli jest „zielone światło”
Nie zapomnieć „włączyć” zielonego światła, gdy się skończyło pracę
- MOŻNA – czytać lub używać fiszek, gdy się skończyło pracę
- MOŻNA – poruszać się w klasie szukając materiału lub pracując w grupie, nie przeszkadzając innym
- MOŻNA – zostawać w klasie na przerwie lub iść do BCD – (w dniu, w którym dorosły jest tam obecny) – raz w tygodniu – gdy ma się „paszport”
- MOŻNA – chodzić samemu po szkole jeśli jest się „listonoszem” lub razem z „listonoszem” lub mając „paszport” BCD
- TRZEBA – przychodzić na czas do szkoły (między 8²⁰ a 8³⁰)
- TRZEBA – wchodzić samemu rano (oprócz poniedziałku)
- TRZEBA – pamiętać o swoim obowiązku „zawodzie” od przyjscia do klasy
- TRZEBA – opróżnić swój tornister rano i zabrać wieczorem to, co potrzebne

- TRZEBA – prosić o pozwolenie zabrania głosu i słuchać innych
- TRZEBA – mówić szeptem pracując w grupach lub gdy 2 dorosłych rozmawia w klasie
- TRZEBA – pomagać innym (nie odrabiając za nich) i słuchać rad tych, którzy nam pomagają
- TRZEBA – pytać, gdy się nie zrozumiało, próbować zrozumieć, gdy się pomyliło
- TRZEBA – uporządkować swoje rzeczy przed wyjściem z klasy i zająć się swoimi rzeczami
- TRZEBA – uporządkować rzeczy wspólne i oddać to, co się pożyczyło (przed wyjściem)
- TRZEBA – ustawić się w rząd, gdy się wychodzi z klasy
- TRZEBA – pokazać swój dzienniczek każdego wieczora po powrocie do domu

Aneks 4

POZWOLENIE NA SAMOKIEROWANIE

Szkoła Victor Hugo

C.P./C.E.1 klasa Katarzyny Hurtig

Masz swoje pozwolenie: jest ono wyrazem tego, że znasz dobrze zasady życia w klasie, umiesz szanować innych i dobra materialne, że można ci zaufać

Masz więc prawo do wszystkiego co można –

„TO CO MOŻNA” z zasad życia klasy

To jest pozwolenie na punkty

- za każdym razem, gdy nie respektujesz zasad „TO, CO TRZEBA”, „TO, CZEGO NIE WOLNO”: tracisz 1 punkt,
- w każdy piątek robimy bilans w Radzie: jeśli nie masz już punktów – nie masz już pozwolenia na okres tygodnia.

Nie masz pozwolenia: tracisz swoje prawa

Nie możesz już:

- poruszać się sam lub bez pozwolenia,
- przynosić osobistych rzeczy,
- zabierać głosu w „Co nowego”,
- robić prezentacji,
- zajmować się twoim obowiązkiem „zawodem”, jeśli jesteś listonoszem lub prowadzącym rząd,
- zarządzać Radą,
- być skarbnikiem.

Teraz do ciebie należy podjęcie wysiłku, z pomocą innych i udowodnienia, że można ci zaufać i że jesteś w stanie „SOBĄ KIEROWAĆ”! Jedynie uczniowie „Prezydenci” Rady i nauczycielka mają prawo odbierać punkty. W razie **bardzo poważnego** przewinienia – nauczycielka, dyrektor lub Rada Dzieci może zdecydować o zabraniu „pozwolenia” nawet, jeśli zostały jeszcze punkty.

**POWRÓT DO MYŚLI
PEDAGOGICZNEJ C. FREINETA**

czyli o źródłach innowacji pedagogicznych

7. Powroty do myśli pedagogicznej C. Freineta

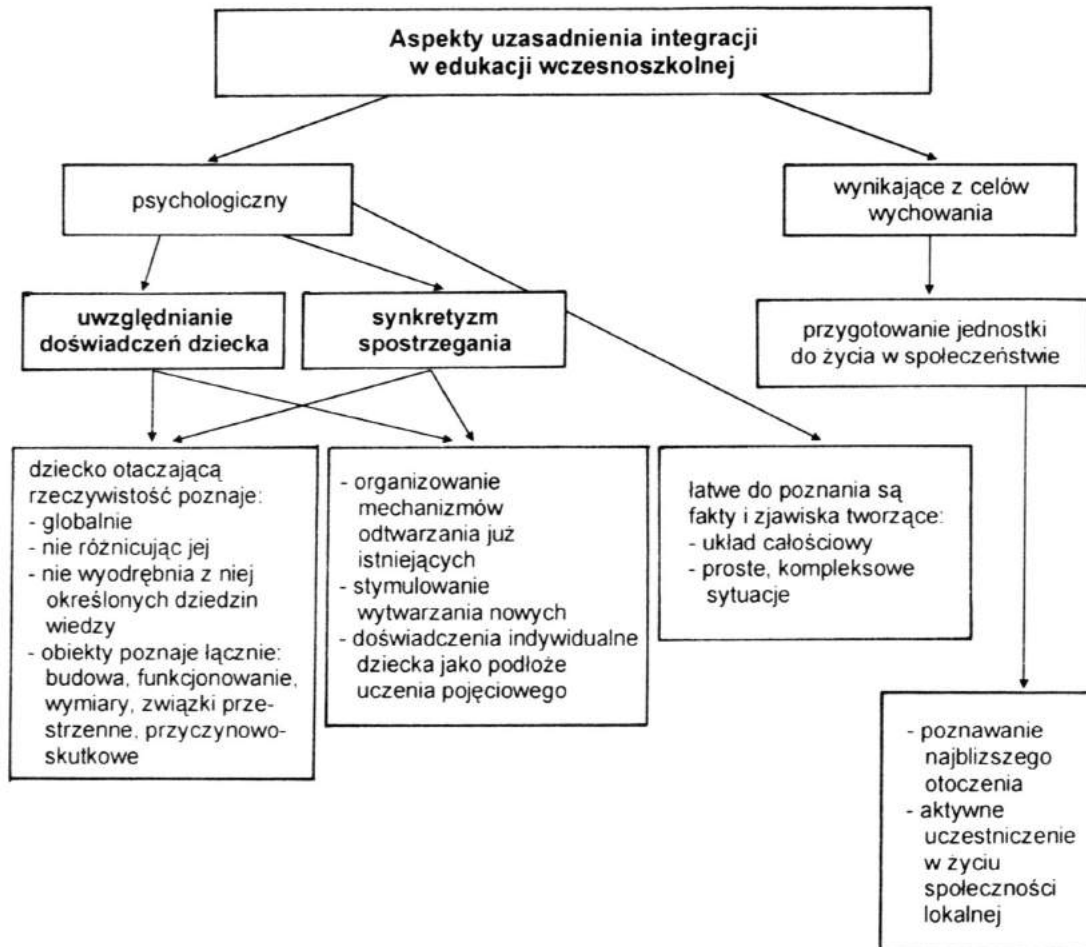
7.1. NAUCZANIE ZINTEGROWANE – to nowa moda czy potrzeba?

1. Wyjaśnienie pojęć*

integracja	→	proces integrowania się
	→	tworzenie się całości z drobnych części
	→	scalanie
	→	dopełnianie
integralność	→	całość
	→	niepodzielność
integrować	→	łączyć coś w jedną całość
	→	scalać
	→	dopełniać
integrować się	→	ulegać integrowaniu
integralny	→	nierozerwalnie złączony z całością
	→	stanowiący całość
	→	nienaruszalny
	→	całkowity
korelacja	→	wzajemne powiązanie
	→	współzależność
	→	współmienność
korelacja (w edukacji)	→	logiczna kolejność lub zbieżność w czasie treści różnych przedmiotów wzajemnie zazębiających się ze sobą

* Źródło: *Słownik języka polskiego*. PWN, Warszawa 1995

2. Dlaczego edukacja zintegrowana w nauczaniu początkowym?

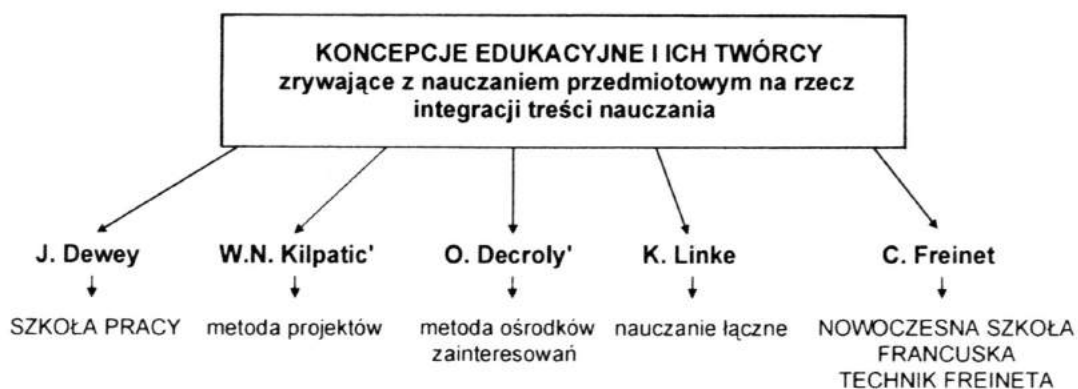


Rys.1. Aspekty uzasadnienia integracji w edukacji wczesnoszkolnej.

Źródło: M. Jakowicka, 1979

3. Czy edukacja zintegrowana miała swoich prekursorów?

Integracja pracy w edukacji wczesnoszkolnej nie jest kwestią nową. Zrodziła się w początkach XX w. Pod wpływem dynamicznie wówczas rozwijającej się nauki o dziecku.



Rys.2. Koncepcje edukacyjne

Elementy wspólne wyżej wymienionych koncepcji:

- zerwanie z nauczaniem przedmiotowym,
- syntetyczne ujmowanie treści wybranych fragmentów rzeczywistości,
- zintegrowanie treści nauczania według centralnego tematu.

W układzie treści wymienione koncepcje przyjęły logikę realnie istniejącej rzeczywistości w postaci całościowych jej obrazów, zamiast logiki nauk i odpowiadającego jej przedmiotu nauczania (J. Walczyna, 1968, s.52).

Krytyka koncepcji:

Skrajny, syntetyczny układ treści (tematy ujęte w epizody, plany, projekty itp.) utrudniały:

- kształtowanie sprawności rachunkowej,
- rozwijanie umiejętności czytania i pisanie,

- nierównomierność opanowania treści i sprawności (wysoki poziom treści a niższy sprawności).

Koncepcja pracy integralnej w ujęciu B. Suchodolskiego i J. Walczyny

Założenie

Zintegrowane nauczanie i wychowanie polegało na tym, by „nie likwidując odrębności przedmiotów zapewnić na każdym szczeblu – w toku przerabiania materiału programowego różnych dyscyplin – poznawanie określonego kręgu zjawisk życiowych w całości, zjednoczyć przyswojoną przez uczniów wiedzę jak najściślej z ich aktualną bieżącą działalnością, ujmując tę działalność jako niezbędny element poznania” (B. Suchodolski, 1963, s.204).

Kierunki kształcenia

W swojej koncepcji (opartej na integracji treściowej i organizacyjnej) wyodrębnili podstawowe kierunki kształcenia. Jako kryterium wyodrębnienia kierunków kształcenia przyjęto formy aktywności człowieka (nauka, technika, sztuka, życie społeczne). Każda z tych form angażuje, pobudza wszystkie strony osobowości. Pomiedzy tymi formami aktywności zachodzą ścisłe związki i współzależności. Działalność edukacyjna realizowana w obrębie tych form w edukacji wczesnoszkolnej konkretyzuje się w organizowaniu następujących kierunków kształcenia:

- umiejętności logicznego posługiwania się zasadniczymi narzędziami społecznego porozumiewania się (liczba i słowo),
- kształcenia społecznego,
- kształcenia przyrodniczo – technicznego,
- kształcenia artystycznego,
- kształcenia w zakresie kultury fizycznej

(J. Walczyna, s.132).

Kierunki kształcenia obejmowały treści kilku przedmiotów nauczania, złączonych w pewną całość.

Sposób realizacji koncepcji

- w planie nauczania wyodrębniono dwa rodzaje godzin: urzędowe i globalne (6-12 godzin tygodniowo)
- w programie wyodrębniono dwa rodzaje treści:
 - a) wspólne dla wszystkich szkół,
 - b) zróżnicowane (wypełnione treściami czerpanymi z najbliższego środowiska, sygnalizowanymi przez potrzeby społeczne, a także przez dzieci).
- kompleksowy układ treści łączył w sobie elementy układu syntetycznego (globalnego) z systematyczno-przedmiotowym, co umożliwiała integrację treści należących do różnych przedmiotów nauczania,
- zamiast lekcji (w znaczeniu konwencjonalnym) wprowadzono lekcję kompleksową (obejmuje cykl lekcji przeznaczonych na opracowanie określonych treści programowych),
- budowa lekcji kompleksowej zależy, między innymi, od konkretnych treści przewidzianych do realizacji (J. Kujawiński, 1989, s.29).

Integralne nauczanie i wychowanie w powyższej koncepcji obok treści obejmowało również metody i formy pracy. Chodziło tu o wyzwianie aktywności dzieci w różnych zakresach zależnie od ich możliwości i potrzeb. Szczególnie preferowano metody oparte na różnych formach działania, zapewniających kontakt z rzeczywistością, jej przekształcanie i przeżywanie.

Koncepcja integralnego wychowania i nauczania w klasach I–III Łucji Muszyńskiej

- Integralne nauczanie początkowe według pomysłu L. Muszyńskiej w ogólnym zarysie mieści się w teoretycznych podstawach opracowanych przez zespół pod kierunkiem B. Suchodolskiego.
- L. Muszyńska wzbogaca tę koncepcję o swoistą propozycję realizacyjną (nastawienie na równoczesną realizację celów oraz treści wychowawczych i dy-

daktycznych poprzez organizowanie wielostronnej działalności uczniów: poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej i działaniowej).

- Według L. Muszyńskiej organizacja integralnego nauczania początkowego polega na:
 - łącznym ujmowaniu celów nauczania oraz wychowania i kształcenia,
 - scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych,
 - tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych (L. Muszyńska, 1974).
- J. Kujawiński charakteryzując koncepcję L. Muszyńskiej zwrócił uwagę na następujące elementy, które mogą ukierunkować, pomóc w organizowaniu integralnego nauczania i wychowania:
 - planowanie integralnych jednostek tematycznych,
 - dobór wszechstronnych celów wychowania, kształcenia i nauczania,
 - przewidywanie wszechstronnych form działalności uczniów (w klasie i poza nią),
 - przestrzeganie w procesie dydaktyczno-wychowawczym zasad:
 - a) ciągłości czasowej,
 - b) urozmaicenia zajęć,
 - c) płynności zajęć,
 - respektowanie w realizacji zadań następujących zasad:
 - różnorodności zadań,
 - różnorodnej organizacji działalności uczniów,
 - aktywizowania dzieci,
 - motywowania uczniów,
 - ideowości,
 - zespołowości,

→ udziału wychowawcy w roli przewodnika, członka i współuczestnika podejmowanych działań (J. Kujawiński, 1990, s.30-31).

– Efektywność zintegrowanego nauczania początkowego:



Rys. 3. Efektywność zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej

W poszukiwaniu nowej jakości – integralnej edukacji wczesnoszkolnej

Rozumienie integracji z punktu widzenia koncepcji edukacyjnej zorientowanej na dziecko. „Integracja w edukacji wczesnoszkolnej to propozycja pracy z dzieckiem, zorientowana na dziecko jako podmiot i indywidualność” (E. Misiorna, 1996, s.15).

Co stanowi istotę koncepcji zorientowanej na dziecko?

- postrzeganie dziecka jako niepowtarzalnej całości,
- respektowanie indywidualnych różnic wynikających z:
 - indywidualnego „wyposażenia” dziecka,
 - potrzeb rozwojowych dziecka,
 - zdolności,
 - zainteresowań,
 - indywidualnych doświadczeń,

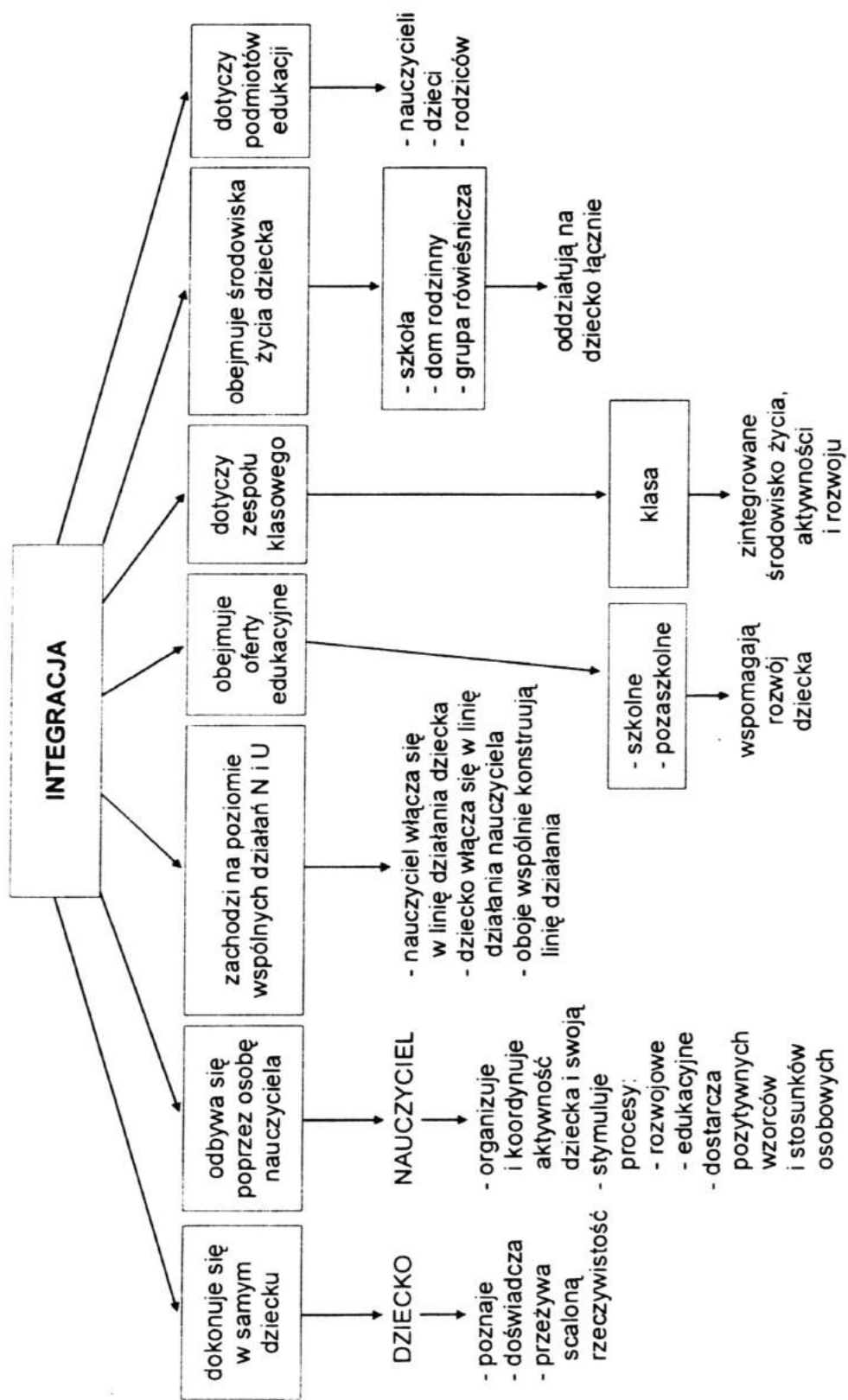
- tempa rozwoju,
- odwoływanie się do podstawowego sposobu nabywania kompetencji, stylu myślenia, stylu działania, właściwości temperamentu,
- uwzględnianie miejsca w rozwoju dziecka:
 - jak daleko jest względem wymagań stawianych przez nauczyciela (wymagania programowe),
 - jak daleko jest względem wymagań rozwojowych,
- nabywanie kompetencji przez aktywne działanie, uczenie się wszystkimi zmysłami, doświadczanie „tu” i „teraz”.

Co robić, aby pobudzić rozwój dziecka?

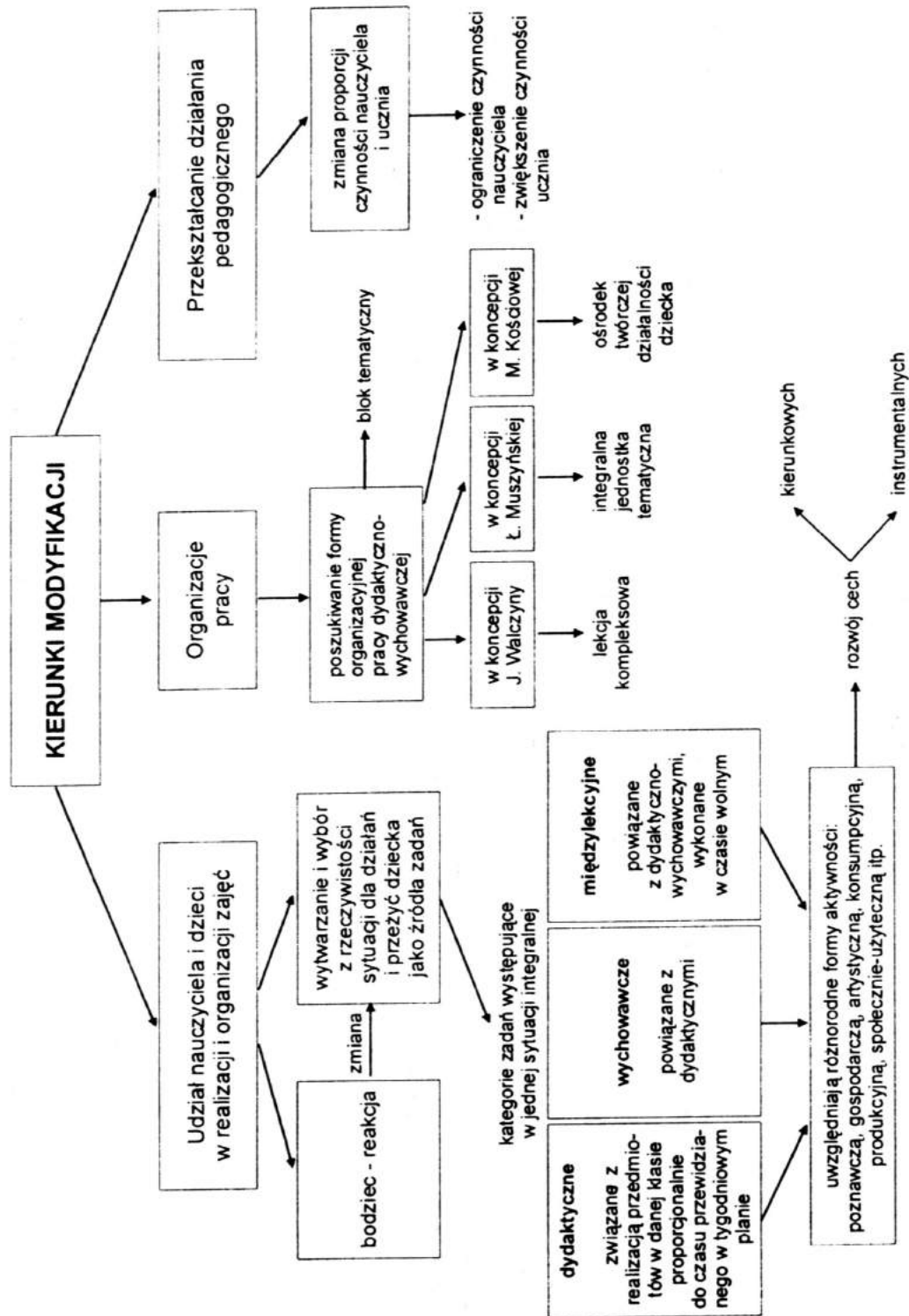
- stwarzać atmosferę sprzyjającą rozwojowi dziecka
- nie przeszkadzać rozwojowi dziecka, ale wspomagać i wspierać rozwój dziecka (prowokować, zachęcać do działania)
- stwarzać dziecku maksymalnie sprzyjające warunki do ujawnienia swego potencjału rozwojowego w różnych obszarach aktywności:
 - wychodzić w procesie edukacyjnym dziecka od jego potrzeb rozwojowych (faza aktualnego rozwoju),
 - uwzględniać w procesie edukacyjnym dziecka sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych,
 - mieć na uwadze kontekst społeczny dziecka (jak żyje, działa, rozwija się) (A. Brzezińska, 1993, s.70-71).

Jak zatem w świetle koncepcji edukacyjnej zorientowanej na dziecko rozumieć integrację? (patrz rys. 4).

Zachodzi potrzeba modyfikacji pracy edukacyjnej nauczyciela (patrz rys. 5).



Rys. 4. Kategorie analizy pojęcia "Integracja". Opracowano na podstawie źródła: E. Misiorna, 1996, s.17-22



Rys. 5. Kierunki modyfikacji pracy edukacyjnej nauczyciela.

7.2. Planowanie pracy w kontekście koncepcji nauczania integralnego

W pracy pedagogicznej nauczyciela ważne miejsce zajmuje planowanie. Celem planowania jest:

- aktywizowanie i wspieranie uczenia się ucznia,
- pomoc uczącym się w osiągnięciu pełnego, indywidualnego rozwoju.

W praktyce mamy do czynienia z planowaniem długofalowym (tzw. rozkłady materiału: roczne, semestralne, miesięczne) oraz doraźnym (konspekty / scenariusze / projekty zajęć). Często nauczyciele niechętnie podejmują czynność planowania, odczuwają swoisty niepokój i zdarza się, że rezygnują z własnego planu nauczania na korzyść gotowych planów drukowanych w przewodnikach oraz czasopismach metodycznych. Tymczasem jak przekonuje R.I. Arends „Planowanie nauczania jest tylko nieco bardziej skomplikowane niż na przykład planowanie podróży, ułożenie sobie siatki zajęć albo zaplanowanie sesji czy choćby przyjęcia urodzinowego. Umiejętności nabyte przy takich okazjach mogą służyć jako podstawa pierwszych prób planistycznych nauczyciela (R.I. Arends, s.63).

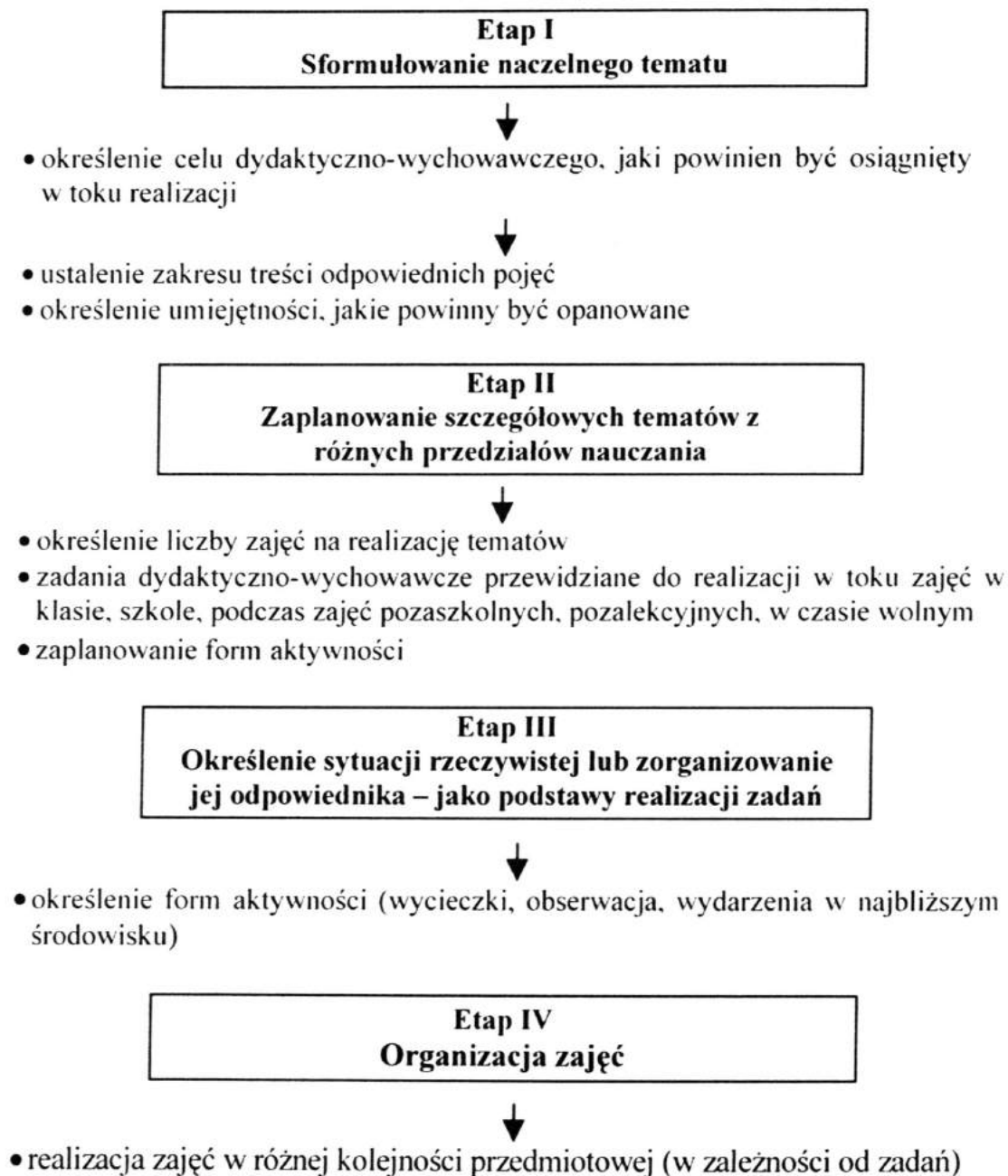
Planowanie pracy dydaktycznej w nauczaniu integralnym, obok planów długofalowych, wymaga planowania „bloku tematycznego” oraz tzw. „dni aktywności”.

Planowanie bloków tematycznych (jednostek tematycznych)

W edukacji zintegrowanej nie ma lekcji (jako całości 45-minutowej). Podstawową jednostką jest blok tematyczny, jednostka tematyczna, ośrodek twórczej działalności dziecka (Rys. 5), do którego projektuje się kilka, a czasami kilkanaście dni „aktywności”. Zależy to od potrzeb, indywidualnych możliwości dziecka, jego zainteresowania danymi zagadnieniami, jak również od zadań rozwojowych, jak i inwencji nauczyciela.

Modele planowania bloku tematycznego

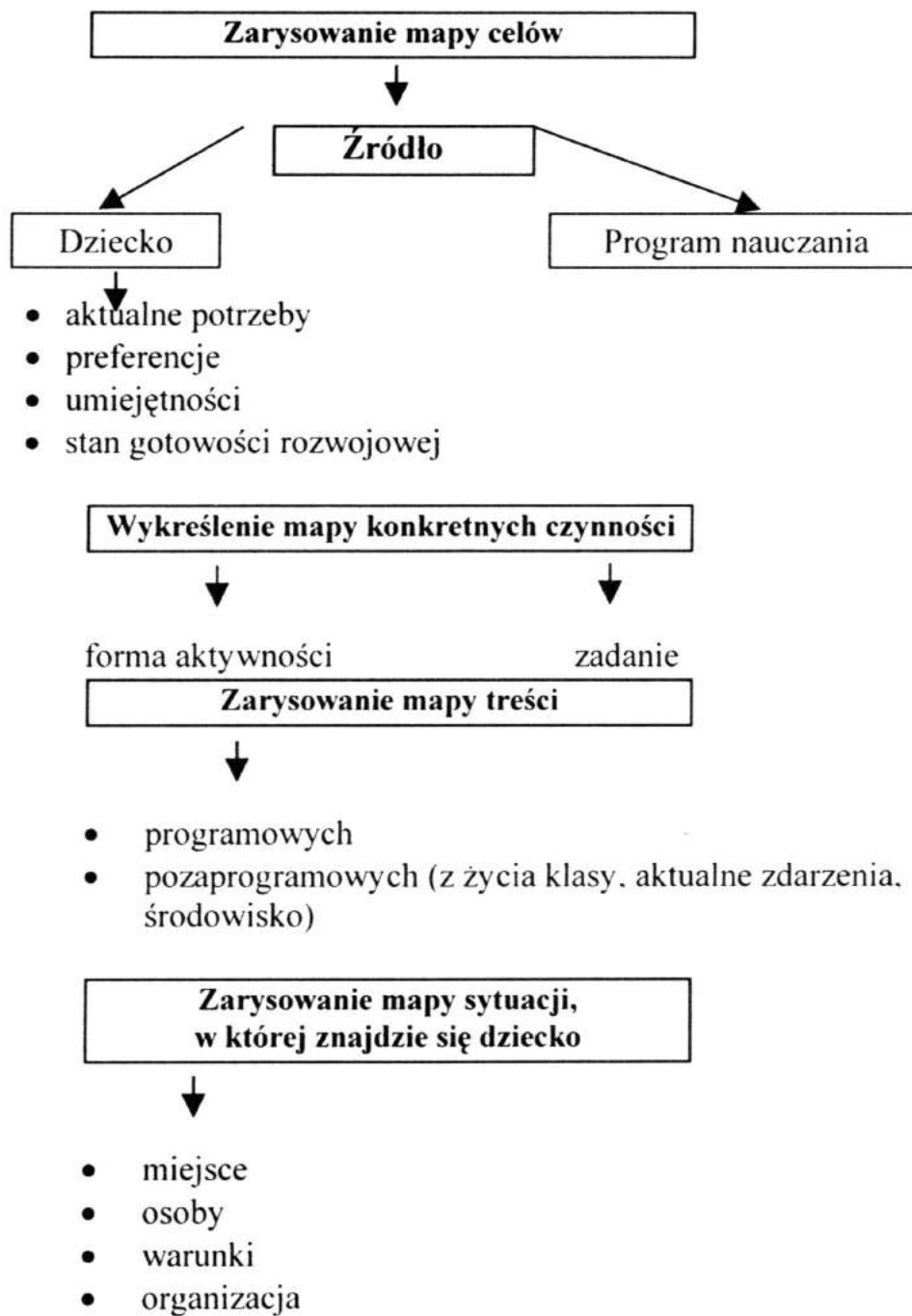
a)



Rys.6. Planowanie zintegrowanej jednostki dydaktyczno-wychowawczej.

Oprac. na podst. źródła: M. Jakowicka, 1979

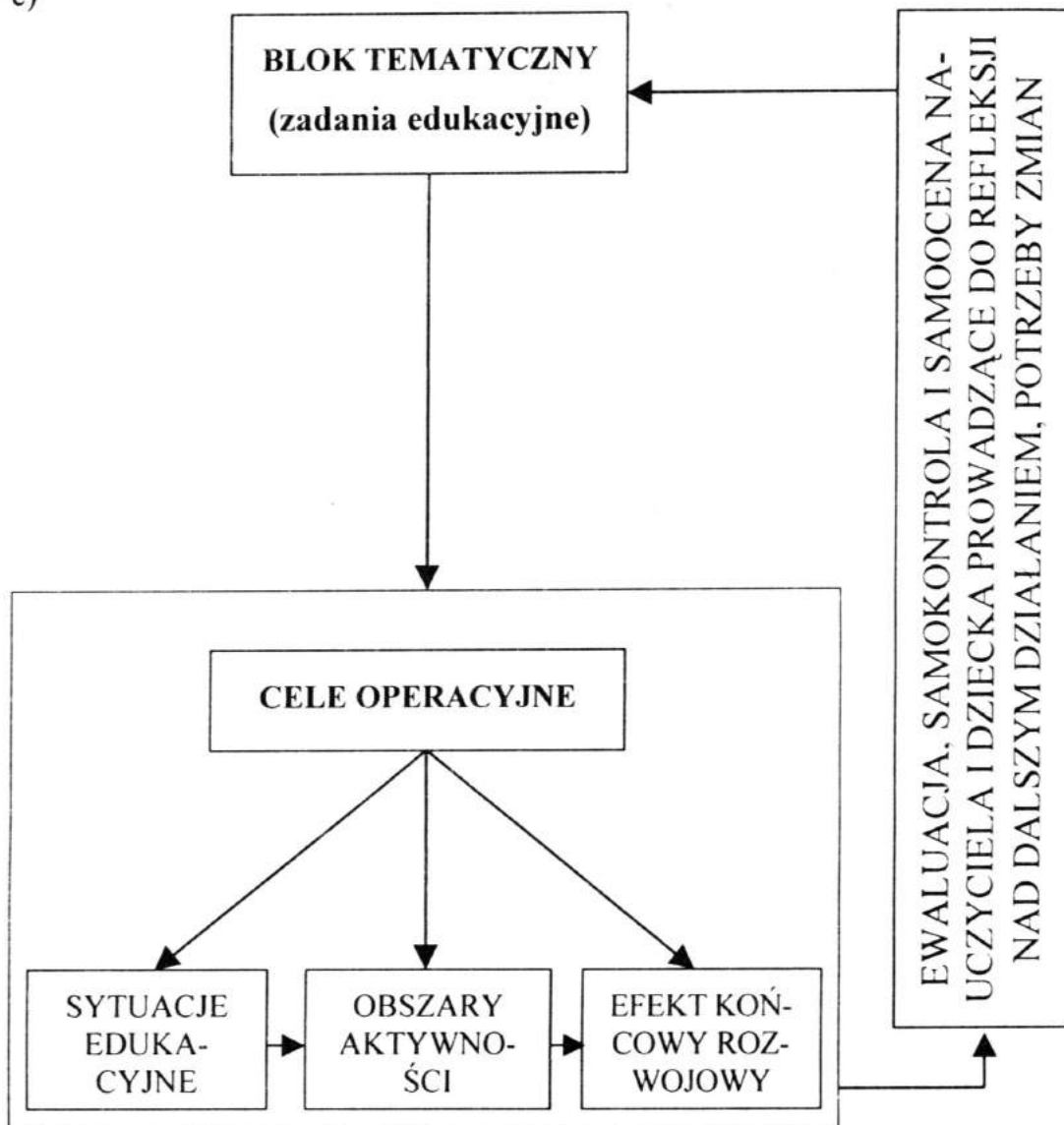
b)



Rys.7. Planowanie jednostek tematycznych. Oprac. na podst. źródła:

H. Sowińska, 1996, s.12

c)



Rys.8. Planowanie pracy w systemie zintegrowanym.

Źródło: E. Ziętkiewicz, 1997

Bloki tematyczne stanowią najważniejszą część planu. Wymagają:

- sformułowania tematu centralnego (tytułu, nazwy bloku),
- określenia zadań edukacyjnych (tematów na poszczególne dni),

- sprecyzowania celów (zachęca się do formułowania celów operacyjnych, np.: wymienia, dokonuje podziału, wyodrębnia, określa itp.),
- zaplanowania sytuacji edukacyjnych w różnych obszarach aktywności (polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, plastycznej),
- przewidzenia sprawdzenia efektu końcowego (rozwijane podczas zajęć kompetencje), po to, by w następnej fazie nauczania określić inny sposób postępowania lub zastosować inny rodzaj ćwiczenia.

Schemat planowania zadań w zakresie poszczególnych obszarów aktywności.

Źródło: E. Ziętkiewicz, 1997, s.44

Blok tematyczny	ZADANIE						
	związane z kształceniem języka	dotyczące życia środowiskowego	matematyczne	plastyczne i techniczne	muzyczne	rucho-we	wychowawcze
1	2	3	4	5	6	7	8

d)

1. Określenie sytuacji rzeczywistej lub sztucznie stworzonej
2. Podjęte zadania do wykonania
3. Tematyka
4. Zadania wychowawcze
5. Materiał nauczania:

j.polski

zaj. praktyczno-techniczne

plastyka

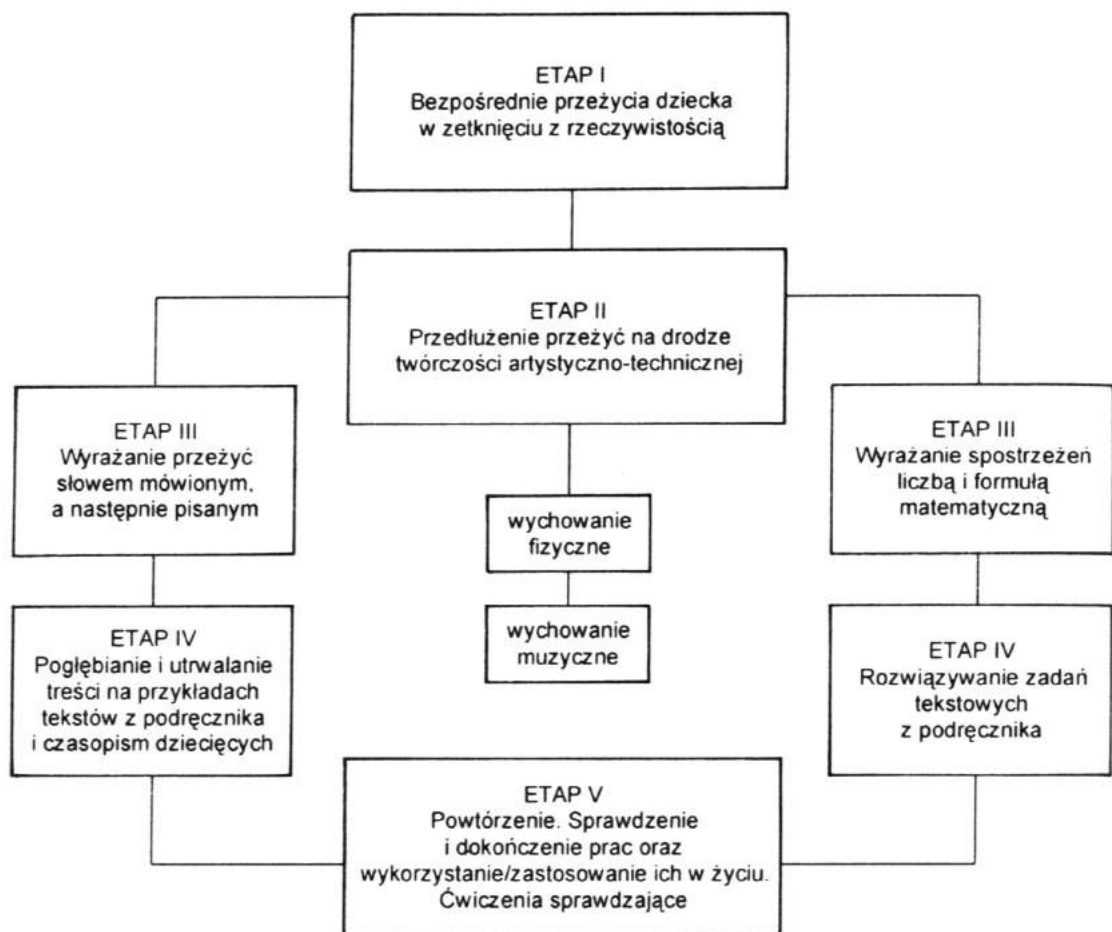
itd.

...

...

...

6. Realizacja



Rys.9. Schemat organizacji zajęć w ośrodku twórczej działalności dziecka.

Źródło: M. Kościowa, 1973, s.13

Celem I etapu jest:

- wywołanie przeżyć w zetknięciu się z pewnym wycinkiem rzeczywistości (np. odkrywanie osobliwości naszej miejscowości, zbieranie owoców w sadzie, odwiedziny w ośrodku zdrowia, na zabawie itp.),
- gromadzenie materiału obserwacyjnego, wyobraźniowego, potrzebnego do realizacji podjętego zadania (np. fotografie, rysunki, szkice, informacje, naturalne okazy itp.),

- planowanie i organizacja dalszej pracy w ośrodku twórczej działalności; tu dzieci pracują wspólnie z nauczycielem.

W tym etapie występują elementy wszystkich przedmiotów nauczania, a podstawowymi formami zajęć są: wycieczki, wywiady, audycje radiowe, telewizyjne, spektakle teatralne itp.

Celem II etapu jest:

- wyrabianie sprawności i umiejętności technicznych,
- wypowiedzianie doznanych przeżyć i wyobrażeń w ekspresji plastycznej, technicznej (w zależności od potrzeb również muzycznej i ruchowej),
- konkretyzacja pojęć potrzebnych do pracy intelektualnej w następnych etapach.

W tym etapie następuje również integracja treści różnych przedmiotów nauczania.

Celem III etapu jest:

- wypowiedzianie się dziecka słowem mówionym, a następnie pisany na temat doznanych przeżyć i wyobrażeń.

Mają tu miejsce różnorodne ćwiczenia językowe: słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne, wypowiedzi wielozdaniowe, opowiadanie, opis, a także ćwiczenia redakcyjne. W tym etapie odkrywa się pojęcia matematyczne, ćwiczy umiejętności matematyczne.

W przeciwieństwie do poprzednich etapów ma tu miejsce wyraźny podział na przedmioty: język polski, matematykę. Również na tym etapie mogą być wydzielone zajęcia z kultury fizycznej, których celem jest odprężenie umysłu dziecka.

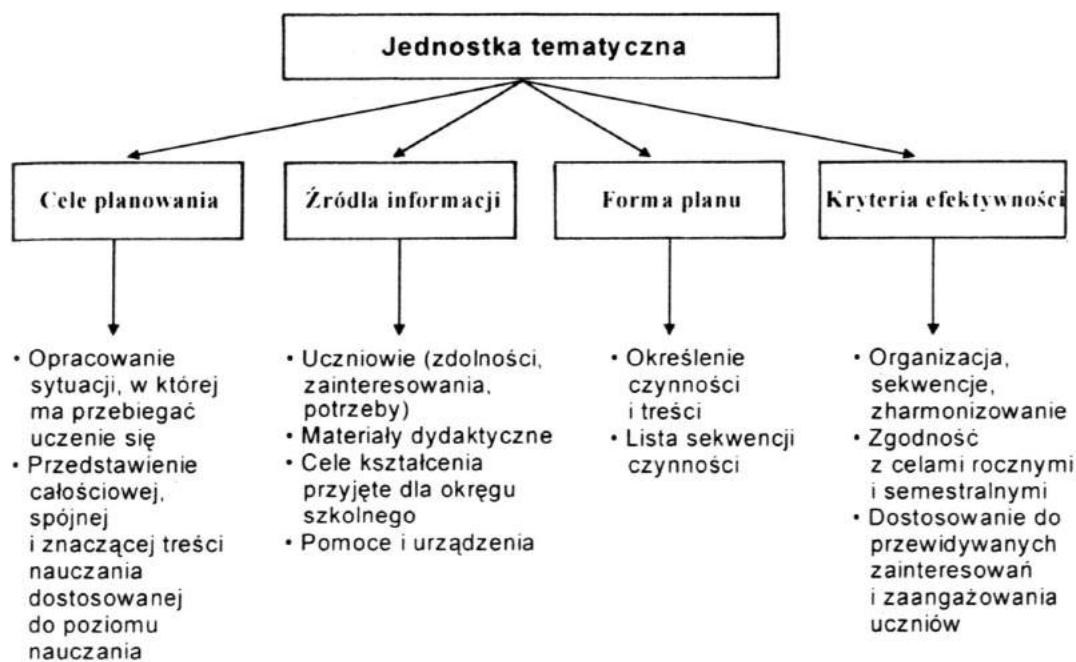
W IV etapie działalność intelektualna oparta jest na pracy z książką. Zaznacza się tu podział na przedmioty nauczania. Aktywność polonistyczna wyraża się w różnych formach pracy z tekstem, a aktywność matematyczna np. w rozwiązywaniu zadań tekstowych.

W V etapie następuje powrót do nauczania całościowego. Działalność dziecka obejmuje prace wykończeniowe związane z podjętym zadaniem oraz ćwiczenia sprawdzające (co dzieci zrobiły, czego się przy tym nauczyły, jak wykonały zadanie) W tym etapie nauczyciel może najwięcej czasu poświęcić na zagadnienie (przedmiot), w zakresie którego uczniowie wykazali braki. Podsumowaniem pracy w ośrodku może być np. urządzenie wystawy, zorganizowanie zabawy, teatryku dla dzieci z innych klas itp.

Efektywność zajęć:

- dostarczają dziecku bogatych przeżyć,
- rozbudzają zainteresowania dzieci (np. polonistyczne, matematyczne, plastyczne itp.),
- elastyczność planowania (nie ma sztywnego ograniczenia w czasie, nie występują wyraźne granice między poszczególnymi etapami, dzwonek nie oznajmia przerwy),
- indywidualizacja pracy dziecka (po wykonaniu jednego zadania przechodzi do następnego, aż do ukończenia prac związanych z realizacją zadania głównego).

e)



Rys.10. Planowanie jednostki tematycznej. Źródło: R.I. Arends, s.75

e)

Blok tematyczny	Temat dnia	Zadania edukacyjne	Kierunek edukacji	Środki dydaktyczne	Przewidywane efekty dydaktyczno-wychowawcze

Źródło: K. Chłopecka, M. Duda, K. Wojtczak, 1999

f)

Krag tema- tycz- ny	Te mat dnia	AKTYWNOŚĆ UCZNIÓW					
		poloni- styczno- społecz- na	przy- rodni- cza	matema- tyczna	plastyczno- -technicz- na	mu- zyczno- rucho- wa	umiejętności i efekty wy- chowawcze
1	2	3	4	5	6	7	8

Źródło: E.B. Cywińska, T. Janicka-Panek, L. Zielkowska, 1999

Planowanie dzienne (dnia aktywności)

Planowanie bloku tematycznego nie zwalnia od planowania dnia aktywności. Zewnętrznym efektem planowania jest konspekt (scenariusz) projekt, jako swoista forma zamysłu przebiegu pracy pedagogicznej z dziećmi. Formalna struktura konspektu zajęć nie jest układem stabilnym, ale „jest pewną konwencją, pewnym własnym i z natury rzeczy zindywidualizowanym planem działania konkretnego nauczyciela” (R. Więckowski, 1993). Konwencjonalność konspektu dotyczy zarówno elementów formalnych (cele, zadania, przebieg lekcji), jak i merytorycznych związanych ze szczegółowym przebiegiem działania pedagogicznego.

Modele planowania konspektów (scenariuszy, projektów)

Analiza konspektów zajęć zintegrowanych pozwala wyodrębnić następujące elementy w konspekcie / scenariuszu zajęć:

a)

- temat dnia,
- tematy zagadnień merytorycznych z różnych przedmiotów,
- materiał rzeczowy przewidziany na każdą część zajęć w danym dniu,

- plan ukazujący metodyczną strukturę zajęć z rozbięciem na czynności nauczyciela i ucznia (J. Walczyna),

b)

- określenie sytuacji rzeczywistych lub sztucznie stworzonych,
- podjęte zadania do wykonania,
- tematyka,
- zadania wychowawcze,
- materiał nauczania: j. polski, matematyka, plastyka,
- realizacja (M. Kościowa, 1973, s.13),

c)

- temat bloku,
- temat dnia,
- cele edukacyjne,
- forma zapisu w dzienniku,
- metody,
- formy pracy,
- środki dydaktyczne,
- przebieg dnia.

Cele (zakładane efekty)	Warunki po- budzające do aktywności	Zadania dla uczniów	Czynności uczniów	Obszar aktywności
1	2	3	4	5

Źródło: E. Ziętkiewicz 1997, s.44

d)

Blok tematyczny	Temat dnia	Plan zajęć	Kierunek edukacji	Środki dydaktyczne
1	2	3	4	5

Źródło: K. Chłopecka, M. Duda, K. Wojtczak, 1999

e)



Źródło: R.I. Arends, s.75

Przedstawione wyżej modele konspektów są tylko pewną propozycją dotyczącą określonego działania pedagogicznego i chociaż mają charakter zindywidualizowany zawierają pewne wspólne elementy: temat dnia, cele zajęć, środki dydaktyczne, przebieg pracy.

Temat dnia (np. Na poczcie, W muzeum, Wspomnienia z wakacji itp.) informują wokół jakiego zagadnienia – fragmentu rzeczywistości koncentrować się będą zadania edukacyjne z różnych obszarów aktywności (np. polonistycznej, śródowiskowej, plastycznej itp.).

Cele edukacyjne wskazują na efekt końcowy zamysłu nauczyciela projektującego pracę pedagogiczną (efekt zorganizowanej aktywności dzieci). Np.:

- Poznanie i nauka pisania litery „z” na podstawie wyrazu „zegar”.
- Wprowadzenie pojęcia liczby 3 i jej zapisu cyfrowego.

Cele formułowane są również językiem czynności dziecka, np.: pisze literę „z”, tworzy zbiory 3-elementowe itp.

Środki dydaktyczne – swoiste ogniwo pośrednie pomiędzy uczniem a rzeczywistością, którą poznaje – spełniają ważną funkcję, bo: umożliwiają, ułatwiają poznawanie istniejącej rzeczywistości, a także organizują i stymulują aktywność dzieci.

Przebieg pracy najczęściej zawiera:

- rejestr czynności nauczyciela (zredagowany językiem czynności nauczyciela, np.: odtworzenie przez nauczyciela z taśmy magnetofonowej określonego nagrania: wzorowe czytanie tekstu przez nauczyciela itp.),
- rejestr aktywnych działań dzieci (rodzaje i formy) zainspirowanych czynnościami nauczyciela (zredagowany językiem czynności dziecka, np.: układa i zapisuje zdania, rozwiązuje zadania tekstowe itp.),
- rejestr kompetencji dzieci (zredagowany „językiem efektów”, np.: wyróżnia w tekście rzeczowniki, zna zasady przechodzenia przez jezdnię itp.) – efekty zorganizowanej aktywności uczniów.

7.3. Techniki pedagogiczne C. Freineta jako źródło inspiracji w organizowaniu zajęć zintegrowanych w edukacji wczesnoszkolnej

Spośród licznych technik pedagogicznych wśród nauczycieli polskich dużym zainteresowaniem cieszy się technika swobodnego tekstu. Wytwór zajęć prowadzonych tą techniką – swobodny tekst dziecka – stanowi źródło różnorodnych ćwiczeń stymulujących rozwój kompetencji językowych, plastycznych, muzycznych, środowiskowych, matematycznych itp. Swobodne teksty uporządkowane tematycznie i zilustrowane „arcydzielami” dziecięcymi tworzą przepiękne „książeczki”, albumy, które są chętnie przeglądane, czytane przez ich autorów, rodziców, przesyłane korespondentom itp. Bardzo często swobodne teksty inspirują różnorodne poszukiwania środowiskowe. Uczniowie prowadzą wywiady (np. z leśnikiem, hodowcą, konserwatorem zabytków), wykonują doświadczenia, przeprowadzają obserwacje, prowadzą dokumentację samodzielnych poszukiwań (zdjęcia, szkice, notatki). Tak zebrane materiały służą uczniom do napisania referatu, zrobienia posteru itp.

Sposób pedagogicznego wykorzystania swobodnego tekstu zależy od warunków, w jakich pracuje szkoła, od jej wyposażenia w nowoczesne środki dydaktyczne, ale przede wszystkim od nauczyciela, bo tylko twórczy nauczyciel może zachęcić swoich wychowanków do twórczych poszukiwań.

Przykłady wielostronnej aktywności inspirowanej swobodnym tekstem

- Dirk Dieltjems w oparciu o motywy treściowe zawarte w swobodnych tekstach dzieci opracował libretto. Przez cały rok uczniowie pracowali przygotowując

się do wystawienia musicalu. Bogaty dobór ćwiczeń wokalnie-muzycznych, językowych, prac związanych z projektowaniem dekoracji do poszczególnych aktów musicalu sprzyjały realizacji treści wszystkich przedmiotów nauczania. Efektem całorocznej pracy był oczekiwany przez rodziców i środowisko lokalne szkoły musical*.

- Tekst 8-letniej dziewczynki pt. *Dyngus* zachęcił do poszukiwania: informacji, ilustracji, przysłów, zagadek związanych ze zwyczajami Świąt Wielkanocnych. Materiały te po uporządkowaniu posłużyły do napisania książeczki tematycznej: „Polskie Świąta Wielkanocne”.
- Wybrane sytuacje stymulujące swobodną twórczość dziecka

Wykorzystanie swobodnego tekstu na lekcjach muzyki

Na początku zajęć nauczycielka poprosiła, aby dzieci napisały krótki tekst na dowolny temat. Większość tekstów była o zbliżonej tematyce. Po odczytaniu prac, dzieci wybrały opowiadanie Karoliny pt. *Zima*.

*Zima to piękna pora roku.
Drzewa pokryte są śniegiem,
który wygląda jak puchowa pierzyna.
Cały świat jest jasny i biały.
Bardzo lubię zimę.*

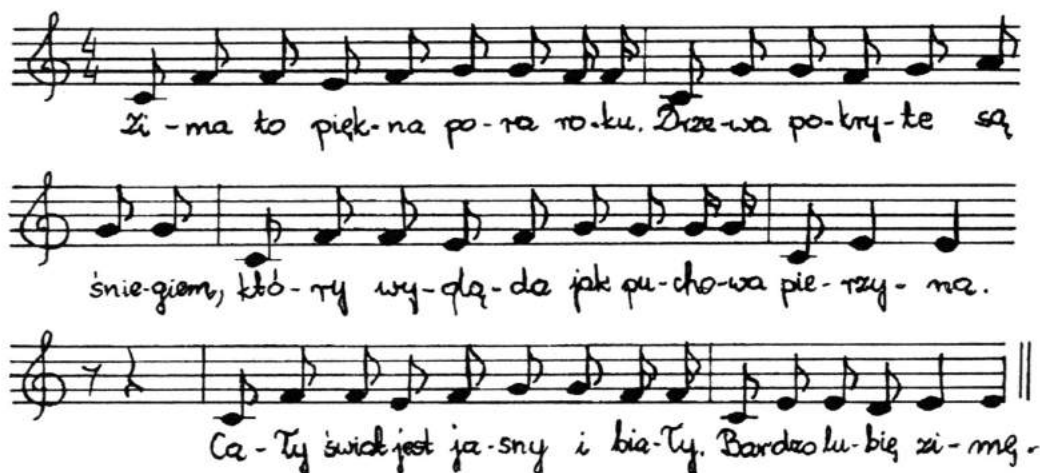
Karolina kl. III

Następnie zapytałam dzieci: Jak możemy go odczytać, żeby był jeszcze piękniejszy? Jacek odparł, że można go zaśpiewać. Wszystkie dzieci na to przystały i indywidualnie improwizowały melodie. Rezultatem tego ćwiczenia były

* Z doświadczeń nauczyciela belgijskiego. Dieltjems D., Komunikat. RIDEF, nr 2. Kisakeskus, Finlandia 1992 r.

wytwory bardzo podobne, gdyż dzieci sugerowały się „śpiewanką” kolegi lub koleżanki.

Po wysłuchaniu nagrań stwierdziliśmy jednogłośnie, że najbardziej oryginalną melodię stworzyła Paulina:



zi - ma to pięk - na po - ra ro - ku. Drze - wa po - kry - te są
śnie - giem, któ - ry wy - dą - da jak pu - cho - wa pie - rzy - na.
Ca - Ty świat jest ja - sny i bia - Ty. Bardzo lu - bię zi - mę -

Tworzenie ilustracji muzycznej do tekstu

Na początku zajęć nauczycielka przeczytała wiersz J. Kulmowej *Wiosenny wietrzyk*^{*}. Po omówieniu tekstu uczniowie stwierdzili, że w wierszu „jest dużo głosów”, które można naśladować. Marcin zaproponował zrobić to za pomocą instrumentów muzycznych. Od razu jednak się zmartwił, bo nie zauważył żadnego. W tym czasie ktoś zgniótł kartkę papieru i doszedł do wniosku, że jest to świetny instrument. Teraz wszystkie dzieci przystąpiły do poszukiwań, które przedmioty będą ich instrumentami. Po wielu próbach wybrano następujące „instrumenty”:

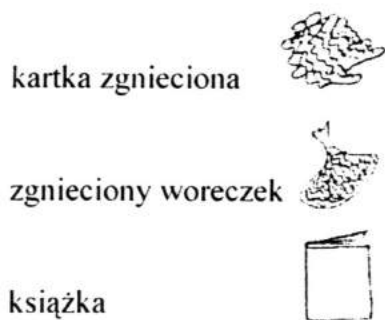
głos dziecięcy



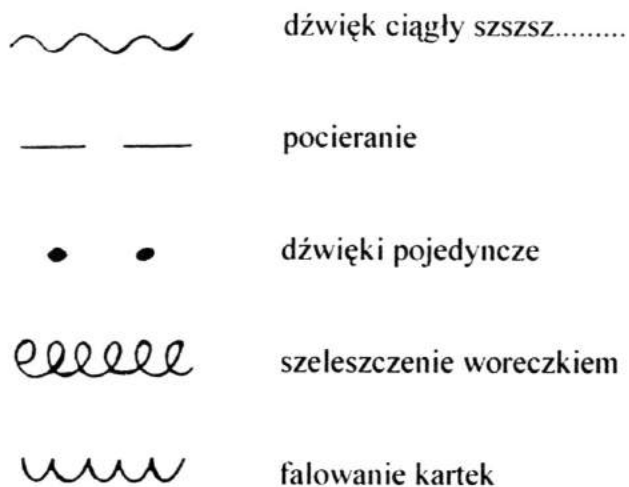
dwie kartki



^{*} L. Jankowska. D. Wasilewska: Muzyka 3. Warszawa 1987. WsiP s.74



Po zapisaniu na tablicy symboli, dzieci ustaliły rodzaje dźwięków, co też zostało zapisane na tablicy.



Teraz nauczycielka przyklepiła na tablicy pasek papieru, na którym był tekst wiersza *Wiosenny wietrzyk* i uczniowie przystąpili do tworzenia ilustracji muzycznej. Dzieci pojedynczo podchodziły do tablicy i w odpowiednim miejscu umieszczały wcześniej ustalone symbole. Po dokonaniu pełnego zapisu nastąpił punkt kulminacyjny twórczej pracy dzieci.

Na tle recytacji wiersza wykonano ilustrację muzyczną.

Zdobienie pisanki, czyli o tym, jak ekspresja plastyczna wyzwoliła ekspresję werbalną i muzyczną

Na lekcję nauczycielka przyniosła arkusz szarego papieru wycięty w kształcie dużej pisanki. Powiedziała, że zbliżają się święta a ta pisanka jest taka szara i smutna. Zapytała dzieci, co można zrobić, aby nabrała ona świątecznego blasku. One zgodnie odparły, że należy ją ozdobić. Padło pytanie: jak ozdobić? Paulina zaproponowała, żeby pomalować farbami. Szymon dodał, aby niektóre ozdoby wykonać kredkami. Ania stwierdziła, że można wykorzystać kolorowy papier z gazet i papierki po cukierkach. Po ustaleniu, jak będą zdobić pisankę, dzieci ochoczo przystąpiły do pracy. Same podzieliły się na zespoły. Jedna grupa wycinała wizerunki kurcząt, które inne dzieci naklejały na pisanki. Pozostałe dzieci malowały wzory. Podczas pracy dzieci były zgodne. Kilkoro nie miało pomysłu, dlatego pomagały sobie nawzajem. W rezultacie każde dziecko wzięło udział w ozdobieniu pisanki.

Kiedy pisanka była gotowa, powstał problem, co z nią zrobić? Część uważała, że będzie to piękna ozdoba klasy. Większość jednak stwierdziła, że należy ją wysłać jako kartkę świąteczną. W związku z tym pojawił się nowy problem, jakie napisać życzenia. Wszystkie dzieci pisały życzenia. Teksty te były bardzo krótkie. Wybrano tekst Ani:

Dzisiaj jest uroczysty dzień.

Każdy składa Wam życzenia.

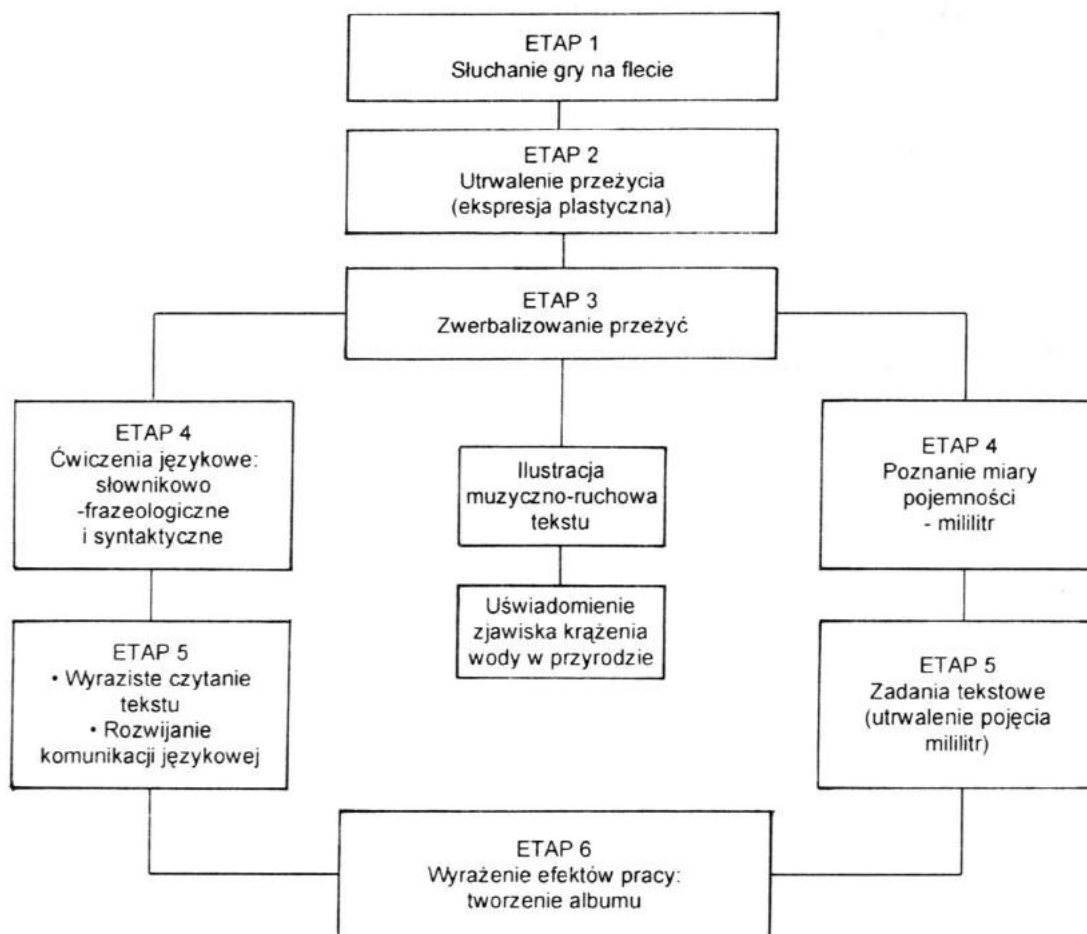
Zajaczek szarousek przynosi prezenty.

Tekst został napisany na tablicy. Niektóre dzieci zgłosiły, że można to zaśpiewać i życzenia będą bardziej atrakcyjne. Dzieci chętnie zaśpiewały, co zostało nagrane. Po odtworzeniu wybrały melodię Michaliny. Nauczycielka zapisała te

życzenia na paskach papieru, a dzieci umieściły je na pisance, którą wysłały (w ramach korespondencji międzyszkolnej) do Celestin – Freinet – Schüle w Köln.

Dzi-siaj jest u-ro-czys-ty dzień. Ka-żdy
skła-da Wam ży-cze-mia. Za-jęci są ro-u-szają przy-mo-si
pre-zen-ty.

Reminiscencje z zajęć w klasie drugiej, czyli o tym, jak zajęcia swobodnego tekstu zainspirowały organizację zajęć zintegrowanych



Rys. 1. Schemat organizacji zajęć zintegrowanych

Blok tematyczny „Impresje jesienne” ułożył się w 3 dni aktywności:

1. Tworzenie swobodnej ekspresji werbalnej inspirowanej muzyką
2. Opowiadanie historii kałuży, czyli o krążeniu wody w przyrodzie
3. Tworzenie albumu „Impresje jesienne”, czyli o ekspresji swobodnej dzieci.

Przebieg zajęć:

PIERWSZY DZIEŃ: Tworzenie swobodnej ekspresji werbalnej inspirowanej muzyką

1. Obudzenie zainteresowania dzieci instrumentem muzycznym – fletem
 - Nauczycielka informuje dzieci, że przyniosła do kącika muzycznego nowy eksponat. Pokazuje instrument, który uczniowie bez trudu nazywają: flet.
 - Nauczycielka gra na flecie krótką melodię. Zdziwione, ale i zafascynowane grą dzieci swobodnie wypowiadają się:
 - Ładnie Pani grała.
 - Kiedy Pani nauczyła się grać na flecie?
 - Jaką melodię Pani grała?
 - Moja siostra też gra na flecie. itp.
2. Zaproszenie do wysłuchania „koncertu”
 - Dzieci siadają na dywanie (w kąciku relaksacyjnym). Nauczycielka zachęca je, aby podczas „koncertu” spróbowały zapamiętać: co sobie wyobrażały? O czym myślały? Co czuły?
 - Nauczycielka gra na flecie, a dzieci słuchają.
3. Utrwalenie przeżyć w ekspresji plastycznej
 - Dzieci na arkuszach szarego (pakowego) papieru malują „impresje muzyczne” (przeżycia, wyobrażenia).
 - Organizują wystawę prac (do sznurków rozwieszonych w klasie przyczepiają klamerkami swoje „arcydzieła”, rozmawiają między sobą o treści prac, wskazują prace, które im się podobają. Nauczycielka zachęca do używania zwrotów:
 - Moim zdaniem...
 - Według mnie...
 - Uważam, że...

Zapisuje na tablicy używane w rozmowach słowa (las, grzyby, deszcz, parasole, pogoda, jezioro; pada, płynie, pachnie, smuci się; kolorowo, deszczowo, smutno, wesoło...).

4. Tworzenie swobodnych tekstów

- Nauczycielka zachęca do tworzenia tekstów (do ekspresji plastycznej). Wypowiedzi dzieci nagrywa na taśmę magnetofonową. Pozostałe, bardziej nieśmiało odważyły się nagrać swoją wypowiedź podczas przerwy.

5. Odtworzenie nagranych wypowiedzi i wybór najciekawszej (zdaniem dzieci) przez głosowanie.

- Wybierają pracę Joasi:

*„Od rana pada deszcz
i są kałuże, a parasole przeskakują
przez kałuże.”*

- W uzasadnieniu wyboru pracy podają: ...bo parasole przeskakują przez kałuże.

6. Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w związku z wybranym tekstem:

- Dzieci wspólnie z nauczycielem tworzą słowniczek wyrazów, zapisują je na tablicy:

deszcz, deszczyk, ulewa,
pada, siąpi, leje,
kałuże duże, kałuże małe, kałuże rozlane,
parasole kolorowe, wesołe
parasole skaczą
parasole tańczą jak baletnice
parasole bawią się w deszczu

7. Korekta tekstu

- Dzieci układają zdania z użyciem wyrazów zapisanych na tablicy.
- Próbują rozwijać tekst Joasi.

- Wkomponowują do tekstu nowe zdania, wyrazy, wyrażenia.
 - Tworzą „nowy” tekst:
Od rana deszcz siąpi, pada, a chwilami leje. Na ulicy tworzą się kałuże małe i duże. Jeżdżą samochody i woda pryska jak fontanna. Na ulicę wyszły parasolki: kolorowe, we wzorki, wesołe parasolki. Bawią się na deszczu, przeskakują kałuże, tańczą jak baletnice. Choć deszcz pada, parasolki są wesołe.
 - Przepisują tekst do zeszytu.
8. Wyraziste czytanie:
- ciche czytanie tekstu,
 - ćwiczenia w wyrazistym czytaniu.
9. Zadanie domowe:
- przeczytać tekst rodzicom,
 - wymyślić tytuł do tekstu,
 - przynieść ulubioną parasolkę.

**DRUGI DZIEŃ: Opowiadamy historię kałuży, czyli o krążeniu wody
 w przyrodzie**

1. Zabawa na boisku szkolnym:
- dzieci ustawione w półkolu prezentują swoje parasolki,
 - parasolki tańczą, skaczą przez kałuże (szarfy rozłożone w różnych miejscach boiska).
2. Nadawanie tytułu tekstowi Joasi:
- dzieci podają propozycje (deszcz, parasolki, tańce parasolek, deszczowy dzień),
 - wybór tytułu „Parasolki”,
 - zapisują tytuł nad tekstem.
3. Interpretacja muzyczna tekstu:
- dzieci w zespołach 4-osobowych pracują według „kart pracy”:

I

1. Przeczytaj tekst pt. *Parasolki*.
2. Wymyśl muzykę do słów: „Od rana deszcz siąpi, pada, a chwilami leje. Na ulicy tworzą się kałuże małe i duże”.
3. Możesz posłużyć się instrumentami z „kącika muzycznego”.

II

1. Przeczytaj tekst pt. *Parasolki*.
2. Wymyśl muzykę do słów: „Jeżdżą samochody i woda pryska jak fontanna”.
3. Możesz posłużyć się instrumentami z „kącika muzycznego”.

III

1. Przeczytaj tekst pt. *Parasolki*.
2. Wymyśl muzykę do słów: „Na ulicę wyszły parasolki: kolorowe, we wzorki, wesole parasolki. Bawią się na deszczu, przeskakują kałuże, tańczą jak baletnice. Choć deszcz pada, to parasolki są wesole”.

- Poszczególne zespoły prezentują swoje kompozycje.
4. Inscenizacja tekstu pt. *Parasolki*:
- Narrator czyta tekst.
 - Wybrane zespoły ilustrują tekst muzyką.
 - Parasolki „tańczą” na deszczu, skaczą przez kałuże.

5. Układanie i zapisywanie zdań opisujących parasolkę:
 - Swobodne wypowiedzi na temat parasolki.
 - Gromadzą słownictwo, które nauczyciel zapisuje na tablicy:
parasol, parasolka, niebieska w groszki, materiał nieprzemakalny, laska brązowa.
 - Samodzielnie redagują i zapisują zdania o parasolce.
6. Rozumienie / uświadomienie zjawiska krążenia wody w przyrodzie:
 - Próbuje rozwiązać problem: Co stanie się z kałużami? Jak długo będą rozlewały się na ulicy?
 - Formułują hipotezy (w oparciu o wcześniejsze doświadczenia i obserwacje związane z parowaniem wody): kałuże wyschną, woda wyparuje, woda szybciej wyparuje, gdy będzie świeciło słońce, woda szybciej wyparuje, gdy będzie wiał wiatr.
 - Odczytują z ilustracji pt. „Krążenie wody w przyrodzie” – co dzieje się z wodą, która wyparowała?
 - Samodzielnie uzupełniają wyrazami (woda, chmury, opady, para wodna) i strzałkami schemat krążenia wody w przyrodzie.
7. Zapoznanie z mililitrem
 - Organizują wystawę opakowań po płynach (nazywają płyny, które mieściły się w opakowaniach, informują o ich przeznaczeniu, odczytują z napisów sposób używania).
 - Odczytują napisy określające pojemność, a nauczyciel zapisuje na tablicy:
1 l, 5 ml, 600 ml, 750 ml, 1000 ml, 1500 ml.
 - Wyjaśniają: 1 l wody = 4 szklanki wody.
 - Analizują informację (sposób użycia) na buteleczce od lekarstwa: Płukać roztworem sporządzonym z 5 ml preparatu i ¼ szklanki przegotowanej wody.
 - Stwierdzają, że 1 ml płynu jest mniejszy od ¼ szklanki.

- Odczytują z podręcznika informację o jednostce pojemności 1 ml, oglądają rysunek przedstawiający 1 ml (naczynie w kształcie kostki o wymiarach: 1 cm długości, 1 cm szerokości, 1 cm wysokości).
- Oglądają naczynie z podziałką: 1 ml, 2,5 ml, 5 ml, 7,5 ml, 10 ml, 12,5 ml.
- Posługują się miarką (praca w zespołach) określającą ilość płynu w ml:
 - 1) Zmierz, ile ml wody zmieści się w łyżeczce do herbaty?
 - 2) Zmierz, ile ml wody zmieści się w łyżce do zupy?
 - 3) Ile łyżek wody zmieści się w szklance?
 - 4) Ile szklanek wody mieści się w 1 litrze?
- Wspólne uzupełnianie zdań:

W łyżeczce do herbaty zmieści się ml płynu.

W łyżeczce do zupy zmieści się ml płynu.

W szklance do herbaty zmieści się ml płynu.

Litr płynu – to szklanki płynu.

W litrze płynu zmieści się ml płynu.
- Zapisanie w zeszycie informacji:

<p>1 litr = 1000 mililitrów</p> <p>1 l = 1000 ml</p>
--

TRZECI DZIEŃ: Tworzymy album: „Impresje jesienne”, czyli o tym, co robiliśmy podczas 3 dni w szkole

1. Rozwiązywanie zadań tekstowych* (pogłębienie rozumienia miary pojemności – 1 ml).

* D. Cichy, G. Odechowska: Środowisko wokół ciebie. Klasa 3. semestr 1. s.87
 * A. Demby, Z. Semadeni: Matematyka 3. Warszawa 1997, WsiP, s.114

2. Czytanie pozostałych swobodnych tekstów (nauczycielka z każdym dzieckiem poprawiła tekst, a następnie przepisała na komputerze):
 - Dzieci siedzą w kręgu na dywanie. Każde dziecko po odczytaniu swojego tekstu podchodzi do swojej pracy plastycznej i przyczepia tekst.
3. Rozmowy w kręgu:
 - Rozmawiają o tym, czego uczyły się w ciągu 3 dni.
 - Zastanawiają się / podają propozycje, jak opowiedzieć o tym rodzicom, przyjacielom, z którymi korespondują.
 - Postanawiają zrobić album.
4. Projektowanie albumu
 - Proponują treść albumu (swobodne teksty, prace plastyczne, etykiety z opakowań na płyny, zadania tekstowe, opis parasolki, schemat krążenia wody w przyrodzie), okładka, spis treści.
 - Podział pracy
 - I. Projektowanie okładki
 - II. Spis treści
 - III. Porządkowanie (ustalanie kolejności) prac plastycznych i swobodnych tekstów
 - IV. Przygotowanie kart z etykietkami z opakowań
 - V. Przepisanie na kartce (do albumu) zadania tekstowego wraz z rozwiązaniem
 - VI. Rysunek schematu krążenia wody w przyrodzie
 - VII. Przepisanie najładniejszych zdań opisujących parasolkę
 - Złożenie albumu
5. Ewaluacja
 - Rozmawiają w kręgu na temat: Czy zajęcia się podobały? Które zadania najchętniej wykonywały? Czego się nauczyły?

Jakie kompetencje dziecko rozwijało?

W zakresie edukacji polonistycznej:

- swobodnie wypowiadało się na bliskie mu tematy,
- poszerzało zasób czynnego słownictwa o nazwy rzeczy, czynności, cech, porównania, przenośnie itp.,
- tworzyło tekst na temat dowolny i w dowolnej formie,
- formułowało zdania oceniające,
- układało zdania opisujące,
- uczestniczyło w korekcie tekstu,
- ćwiczyło czytanie: ciche i wyraziste,
- uczyło się planowania pracy i werbalizowało swój zamysł.

W zakresie edukacji matematycznej:

- poznało nową miarkę pojemności: ml,
- mierzyło pojemność płynów w mililitrach,
- rozwiązywało zadania tekstowe.

W zakresie edukacji środowiskowej:

- uświadomiły sobie zjawisko krążenia wody w przyrodzie.

W zakresie edukacji muzycznej:

- słuchały melodii granej na flecie,
- tworzyły ilustracje muzyczne do tekstu,
- wykorzystywały instrumenty do naśladowania zjawisk przyrody – deszczu.

W zakresie edukacji plastycznej:

- wyrażały za pomocą plamy swoje przeżycia, obserwacje, nastroje, wiedzę o świecie,
- projektowały okładkę do albumu.

W zakresie edukacji motoryczno-zdrowotnej:

- pobudzały aktywność ruchową (przeskakiwanie przez przeszkody – „szarfy” – „taniec parasolek”).

Zaprojektowane i przeprowadzone zajęcia wspierały indywidualną aktywność dziecka.

PROBLEMY – INSPIRACJE – POSZUKIWANIA

1. Edukacja zintegrowana, to nowa moda czy potrzeba edukacyjna?
2. Wyjaśnij pojęcie: edukacja zintegrowana.
3. Przedstaw koncepcję pracy integralnej według: J. Walczyny, Ł. Muszyńskiej.
4. Omów zagadnienie planowania zintegrowanych sytuacji edukacyjnych.
5. Zaprojektuj blok tematyczny.
6. Zaplanuj dzień aktywności dziecka.



Bibliografia

- Arends R.I., (1994). *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski, Warszawa, WSiP.
- Brzezińska A., (1993). *Wspomaganie rozwoju*. Edukacja i Dialog, nr 5.
- Brzezińska A., (1994). *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela*. (W:) *Uczyć inaczej*, (red.) G. Lutomski. Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Cackowska M., (1992). *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*. (W:) *Integralny system nauczania początkowego*, (red.) M. Cackowska. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Cackowska M., (1994). *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*. *Życie Szkoły*, nr 4.
- Cackowska M., (1995). *Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*. (W:) *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, (red.) M. Jakowicka. Zielona Góra, Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego w Kielcach.
- Doroszewska J., (1977). *Szkoła Freineta*. (W:) *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*. Warszawa, WSiP.
- Filipiak E., (1995). *Wspólna aktywność dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju*. (W:) *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, (red.) J. Trempała. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Filipiak E., (1996). *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Filipiak E., Smolińska H., (1993). *Pedagogiczne wykorzystanie swobodnych tekstów dzieci klas początkowych*. (W:) Mokrzycki L., Brzęczek E., Grochocińska R., Ję-

drzejak K., Meudel M., Truszkowska M., Więckowski R. (red.). *Pedagogia. Historia wychowania. Zeszyty Naukowe UG, 24.* Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe UG.

Filipiak E., Smolińska H., (1994). *Miejsce koncepcji pedagogicznej C. Freineta w aktualnym systemie edukacyjnym w Polsce.* (W:) *Studia Pedagogiczne. Zeszyt 27,* (red.) M. Plenkiewicz, H. Smolińska. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Filipiak E., Smolińska H., (1997 a). *Technika doświadczeń poszukujących Celestyna Freineta.* (W:) *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna.* Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Filipiak E., Smolińska H., (1997 b). *Organizowanie sytuacji edukacyjnych inspirowanych freinetowską techniką doświadczeń poszukujących.* *Życie Szkoły,* nr 6, s.330-334.

Filipiak E., (1998). *Edukacja jako działalność twórcza.* (W:) *Dylematy wczesnej edukacji,* (red.) Dorota Klus-Stańska i Małgorzata Suświłło, Olsztyn, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Olsztynie.

Filipiak E., (1998). *Edukacja poprzez aktywne i twórcze uczestnictwo dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju – koncepcja pedagogiczna C. Freineta.* *Freinetowskie Inspiracje* (17). Pismo Polskiego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki C. Freineta, (red.) E. Filipiak, H. Smolińska. Otwock – Warszawa.

Filipiak E., Smolińska H., (1998). *Próba interpretacji „Gawęd Mateusza” C. Freineta w kontekście współczesnych dylematów edukacyjnych.* (W:) *Dylematy wczesnej edukacji,* Op. cit.

Freinet C., (1959). *Les Dits de Mathieu.* Paris, Delachaux et Niestle, Neuchâtel.

Freinet C., (1967). *L'Education du Fravail.* Paris, Delachaux et Niestle.

- Freinet C., (1965). *Naturalne metody*. Tłum. V. Komorowska. (W:) Wychowanie przez sztukę, (red.) S. Wołoszyn, I. Wojnar, Warszawa PZWS, 1965.
- Freinet C., (1976). *O szkołę ludową*. Pisma wybrane. Wybór i opracowanie A. Lewin i H. Semenowicz, wstęp A. Lewin, tłum. H. Semenowicz. Wrocław – Warszawa – Kraków, Ossolineum.
- Galloway C., (1988). *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa, PWN.
- Glaton Clero, (1985). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa, PWN.
- Jacques Terrez, (1992). *Travail individualise*. Educateur, nr 232.
- Jakowicka M., (1979). *Integracja pracy dydaktyczno-wychowawczej w nauczaniu początkowym*. Nauczyciel i Wychowanie, nr 5.
- Jakowicka M., (1994). *Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*. (W:) Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”.
- Jakowicka M., (1995). *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*. Życie Szkoły, nr 10.
- Kupisiewicz Cz., Wojnar I., (1996). *Myśliciele – o wychowaniu*. Warszawa, POW.
- Kościowa M., (1973). *Moje metody pracy w klasie pierwszej*. Warszawa, WSiP.
- Kujawiński J., (1990). *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Warszawa, WSiP.
- Legrand L., (1996). *Celestyn Freinet (1896-1966)*. Przekład z języka francuskiego – I. Wojnar, Cz. Kupisiewicz. (W:) Myśliciele o wychowaniu, (red.) Warszawa, POW „B.G.W.”

- Lewin A., (1986). *Tryptyk pedagogiczny. Korczak, Makarenko, Freinet*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Lewowicki T., (1995). *Przemiany edukacji a pedagogika wczesnoszkolna*. (W:) Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej, (red.) M. Jakowicka, Zielona Góra, Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze.
- Lewowicki T., (1997) *Przemiany Oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Maćkowiak A., (1970). *Nauczanie łączne dawniej i dziś*. Poznań, PTPN.
- Misiorna E., (1996). *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*. (W:) Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, (red.) H. Sowińska. Poznań, PDW „Ławica”.
- Muszyńska L., (1974). *Integralne nauczanie i wychowanie w klasach I-III*. Warszawa – Poznań, PWN.
- Okoń W., (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, PWN.
- Okoń W., (1997). *École moderne Celestyna Freineta*. (W:) W. Okoń, Dziesięć szkół alternatywnych. Warszawa, WSiP.
- Schneuwly B., (1993). *Freinet, Wygotzky, and the writing*. (W:) Elamankoulu, Livets Skola, 1. Helsinki: FIMEM.
- Semenowicz H., (1966). *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Semenowicz H., (1979). *Poetycka twórczość dziecka*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Semenowicz H., (1980). *Freinet w Polsce*. Warszawa, WSiP.

Smolińska H., Filipiak E., Chorn R., (1995). *Technika swobodnego tekstu*. Z cyklu: Moje „Ja” wobec pedagogiki Celestyna Freineta. Otwock – Warszawa, PSAPCF.

Smolińska H., (1996). *Koncepcja pedagogiczna C. Freineta źródłem inspiracji w edukacji wczesnoszkolnej*. (W:) *Studia Pedagogiczne*. Zeszyt 31, (red.) E. Stucki. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Smolińska H., (1997). *Inspiracje freinetowskie w nauczaniu początkowym*. (W:) *Studia Pedagogiczne*. Zeszyt 33, (red.) E. Stucki, E. Filipiak. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Sowińska H., (1996). *Idee i założenia koncepcji nauczania integralnego w klasach I-III*. (W:) *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, (red.) H. Sowińska. Poznań, PDW „Lawica”.

Standing E.M., (1962). *Maria Montessori her life and work*. A Mentor –Omega Book, Published by the New American Library.

Suchodolski B., (1963). *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I-IV*. Wrocław – Warszawa – Kraków. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

Walczyńska J., (1968). *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław – Warszawa – Kraków. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

Więckowski R., (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa, WSiP.

Więckowski R., (1994). *Kontrowersje wokół integracji wczesnoszkolnej*. *Życie Szkoły*, nr 4.

Wygotski L.S., (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa, PWN.

Zientkiewicz E., (1997). *Planowanie pracy w oparciu o założenia koncepcji nauczania integralnego*. (W:) *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*. PDW „Lawica”.

Żebrowska D., (1995). *Pedagogika zdrowego rozsądku. Gawędy Mateusza C. Freineta*. (W:) *Studia Pedagogiczne. Zeszyt 30*, (red.) P. Prusak, Bydgoszcz, Wydawnictwo uczelniane WSP w Bydgoszczy.