



Helena Balcerek

Uniwersytet Warszawski

 0000-0003-2030-2797

Od projektu polonistycznego do proekologicznego w klasie integracyjnej SP (opis projektu)

From Polish education project to pro-ecological project
in an integrated-learning classroom in primary school (a project description)

Abstract: The main purpose of Helena Barbara Balcerek’s article is to present an original project aimed at the amplification of both the language potential (communication competences) and the literary-cultural potential of sixth-grade primary-school students.

The project’s method consists in problem-based learning which integrates literary-cultural content-oriented teaching and language education (including rhetoric) with educational and prosocial processes.

Reflections yielded by an in-depth analysis and interpretation of texts used in the project as well as discussions concerning the problem of human values and needs lead, as it turned out during the project’s execution, to ecological issues and climate challenges facing the contemporary world. A large group of students have come up with practical ideas as to the use of available resources as means to resolve the climate crisis and to undertake pro-ecological actions.

Key words: the method of the Polish language educational project, communication competences, cultural texts, the problem of human values, pro-ecological actions

Wprowadzenie

Celem niejednego nauczyciela języka polskiego szczególnie na poziomie szkoły podstawowej jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także wychowywanie, kształtowanie postaw, wrażliwości oraz systemu wartości swoich uczniów. Takie kompleksowe nauczanie — „koncepcja kształcenia wielostronnego” (Rusek, 2004, s. 36) wymaga zastosowania zróżnicowanych, wieloaspektowych metod i technik kształcenia, łączących aktywności towarzyszące procesowi nauczania i uczenia się uczniów (przyswajanie wiedzy, rozwiązywanie problemów, ćwi-

czenie, emocje). Wincenty Okoń przeciwstawiał się prymatowi jednej strategii nauczania i upominał o aktywne poznawanie świata, podkreślał rolę zaangażowania emocjonalnego, wskazywał na podobieństwa między procesem badania i procesem nauczania, a także ich przedmiotowo-podmiotowy charakter (zob. Okoń, 1996, s. 316—324). Dziś takiego nauczyciela określa się mianem pedagoga nowoczesnego, dla którego ważniejsze od przekazywania gotowej wiedzy jest: uczenie przez działanie, eksperymentowanie, atrakcyjność zadań, stawianie uczniom wyzwań i pozwalanie im na twórcze, samodzielne rozwiązywanie problemów, nauczyciela wdrażającego na swoich lekcjach metody pracy uwarunkowane koniecznością współdziałania — uznawaną za kluczową kompetencję w przyszłości (zob. Janus-Sitarz, 2015, s. 7—8). Taką metodą jest metoda polonistycznego projektu edukacyjnego, efektywne narzędzie rozwijania kompetencji kulturowych i społecznych.

O metodzie projektu

Niewątpliwy wpływ na współczesną metodę projektu miał fakt, że koncepcja wyrosła z konkretnych potrzeb i zawsze była związana z kształceniem określonych umiejętności, a nie tylko przekazywaniem wiedzy teoretycznej. Początki sięgają XVI-wiecznych rzymskich metod stosowanych w nauczaniu przyszłych architektów. Aby podnieść poziom jakości kształcenia — wypełnić lukę między teorią i praktyką, nauką i rzeczywistością, rozpisywano konkursy dla studentów (na zaprojektowanie budynku) nazywane *progetti* (Strawa-Kęsek, 2015, s. 18). Pod koniec XVIII wieku metoda projektu wkroczyła w przestrzeń edukacji szkolnej i akademickiej przyszłych inżynierów (najpierw europejskich, potem amerykańskich). Miało to istotny wpływ na rozwój i stworzenie jej podbudowy teoretycznej. Metodę rozpowszechniano na inne dziedziny nauki. Projekt zaczął być postrzegany jako element edukacji progresywistycznej (m.in. Johna Deweya). Ceniono go jako przykład wcielania w życie postulatów nowej psychologii wychowania. Uczniowie nie byli tylko biernymi biorcami informacji, ale angażowali się, aktywnie zdobywali wiedzę, przejmowali inicjatywę, byli kreatywni (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 19, 21). Jak pisze Ewelina Strawa-Kęsek, wiele źródeł podaje, że autorem klasycznej definicji metody projektu jest William H. Kilpatrick. Jednakże jego ujęcie zostało powszechnie odrzucone, nie wpłynęło ani na teorię, ani na praktykę metody projektu (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 23, 27).

Na gruncie polskim metoda projektu pojawiła się w czasach II Rzeczypospolitej. Łączono ją z innymi koncepcjami edukacyjnymi, a chaos terminologiczny sprawiał, że nauczyciele często nie zdawali sobie sprawy ze stosowania metody projektu (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 31—32). Dziś metoda projektu wyrastająca z koncepcji nauczania problemowego Deweya jest uznawana za jedną z wielu

metod pracy z zachowaniem tradycyjnej struktury klasowo-lekcyjnej, a jej najważniejszymi cechami są: aktywność ucznia, wspieranie samodzielnego działania i myślenia uczniów, progresywna rola nauczyciela, konieczność współdziałania, odejście od tradycyjnego oceniania uczniów, „całościowość”, wykonywanie części zadań poza murami szkoły, interdyscyplinarny charakter (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 40—45).

Dodatkowym potwierdzeniem efektywności i atrakcyjności metody projektu są współczesne teorie neurodydaktyczne, które wskazują konieczność wykorzystania w procesie edukacji naturalnych procesów uczenia się. Człowiek ma potrzebę bycia aktywnym, a skutkiem aktywności jest proces uczenia się. Sprowadzając uczniów do roli odbiorców, niszczy się ich motywację wewnętrzną, a naukę czyni zajęciem trudnym i mało interesującym (zob. Żylińska, 2013, s. 87). Zatem, żeby uatrakcyjnić proces nabywania wiedzy i umiejętności, nauczyciele wykorzystują metodę projektu, łącząc różne treści kształcenia polonistycznego z interpretacją rzeczywistości, kształtowaniem postaw społecznych i działaniami socjokulturowymi. Jedną z najistotniejszych dla mnie zalet tej metody jest to, że projekt uznaje się za metodę otwartą — jego temat, przebieg, sposób realizacji mogą być każdorazowo dostosowane do specyfiki, potrzeb i możliwości zespołu klasowego (także integracyjnego). Opiera się na rozwiązywaniu konkretnego problemu, który jest zaczerpnięty z życia, a nie abstrakcyjnej teorii. Niezwykle znaczenie ma wyjście poza schematy, umiejętność niebanalnego podejścia do problemu. Praca uczniów nie polega na odtwarzaniu informacji, ale na kreatywnym ich wykorzystaniu, a efektem ma być „produkt” (prezentacja, plakat, raport, album, model itp.), który zostanie przedstawiony szerszej publiczności. Podczas pracy uczeń ma szansę rozwinąć swoje umiejętności w siedmiu obszarach:

- 1) umiejętność abstrakcyjnego myślenia,
- 2) kreatywność i innowacyjność,
- 3) współpraca,
- 4) funkcjonowanie i porozumiewanie się w zróżnicowanym środowisku,
- 5) biegłość w komunikowaniu się,
- 6) korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej,
- 7) samodzielność w uczeniu się i planowaniu kariery (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 62—63).

Umotywowanie polonistycznego projektu edukacyjnego

Ze względu na współczesne globalne zróżnicowanie społeczne i kulturowe niezmiernie ważnym zadaniem edukacji polonistycznej jest nabywanie przez uczniów kompetencji społecznych (kompetencji komunikacyjnych). Lingwodydaktyczne ujęcia kompetencji komunikacyjnych (polegające m.in. na wyko-

rzystaniu werbalnego lub/i niewerbalnego zachowania do osiągnięcia celów w różnych sytuacjach społecznych) odwołują się do koncepcji z obszaru teorii komunikacji społecznej. W takim podejściu komunikacyjnym przyjmuje się, że „uczenie języka polega na rozwijaniu językowych kompetencji komunikacyjnych, czyli kompetencji pozwalających uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych” (Nocoń, 2018, s. 58). Wiąże się z tym nauka dialogu, a także szeroko rozumiana nauka otwartości na to, co „inne”. Specyfika przedmiotu, jakim jest język polski, szczególnie sprzyja uwrażliwianiu uczniów na istnienie różnorodności w otaczającym ich środowisku (w klasie, szkole i poza nią). Wspólne aktywne czytanie i interpretowanie tekstów kultury jest niezwykle szansą: dyskusowanie, próba zrozumienia poglądów innych osób i motywacji bohaterów sprawiają, że młodzi ludzie zwracają większą uwagę na kontekst zdarzeń, dostrzegają, że świat nie jest czarno-biały, i stają się bardziej krytyczni (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 91). Poza tekstami literackimi niezwykle atrakcyjne i efektywne w kształtowaniu postaw społecznych i rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych są dzieła filmowe. „Film, jak żaden inny tekst kultury, za sprawą swojej wizualności pozwala dostrzec zróżnicowanie sytuacji komunikacyjnej i role pozawerbalnych środków komunikacji, a dzięki temu ćwiczyć wszystkie sprawności komunikacyjne”¹ (Balcerek, Trysińska, 2020, s. 82).

Metoda projektu edukacyjnego sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych uczniów z uwagi nie tylko na opisane uprzednio cechy oraz wykorzy-

¹ Film jest skutecznym środkiem dydaktycznym, gdyż spełnia istotne funkcje edukacyjne i terapeutyczne (łączone w procesie kształcenia w klasach integracyjnych, ale i ogólnodostępnych), m.in.:

„1. Funkcja stymulująca, polegająca na pobudzaniu odbiorców do aktywnego odbioru treści i kształtowaniu postaw społecznych (uczestniczenie w przestrzeni publicznej — grupie odbiorców danego filmu) [...].

2. Funkcja wzorcotwórcza, polegająca na propagowaniu określonych stylów życia, wzorów postępowania i zachowania oraz naśladowaniu określonych modeli [...].

3. Funkcja informacyjna, polegająca na upowszechnianiu różnorodnych informacji i wiadomości wynikających z treści filmu (np. z treści filmu wynika, że chłopcy w wieku szkolnym interesują się piłką nożną — dla dziecka [...] które nie zwróciło uwagi na hobby swoich rówieśników, jest to bezpośrednia informacja, że chłopcy z jego klasy też mogą interesować się piłką nożną. Dodatkowo zdobędzie ono pewnie wiadomości dotyczące szczegółów gry).

4. Funkcja estetyczna, rozwijająca umiejętność właściwego odbioru przestrzeni dzieła filmowego.

5. Funkcja fatyczna, kształtująca właściwą komunikację społeczną, polegająca na: a) uczestniczeniu niebezpośrednim w akcie komunikacji bohaterów danego filmu, obserwacji interakcji i naśladowaniu języka postaci ukazanych w filmie; b) pośrednim uczestniczeniu w akcie komunikacji za sprawą werbalnego kontaktu dziecka z bohaterem filmowym (dziecko aktywnie włącza się w komunikację zachodzącą pomiędzy bohaterami filmu, zadaje pytania i udziela odpowiedzi, mówi »do bohaterów filmu« — do ekranu — tak, jakby faktycznie uczestniczyło w akcie komunikacji)”. (Balcerek, Trysińska, 2020, s. 84).

stanie różnorodnych środków dydaktycznych, ale także na wyjście poza przestrzeń szkolną: wykonywanie zadań poza szkołą, obserwowanie, poszukiwanie, zadawanie pytań i przede wszystkim — słuchanie innych z bliskiego otoczenia. Implikuje to indywidualne (a także bezpośrednio) dostrzeganie problemów społecznych i włączenie ich w dialog lekcyjny (edukacyjny) z perspektywy ucznia. Uczestnicy projektu, stykając się z różnymi problemami, są w stanie lepiej je poznać i zrozumieć. Pobudzanie wrażliwości, empatii poznawczej i emocjonalnej w okresie dorastania w przyszłości może przełożyć się na aktywne działania społeczne. Tak zrodził się pomysł polonistycznego projektu edukacyjnego w integracyjnej VI klasie szkoły podstawowej.

Autorski polonistyczny projekt edukacyjny *Do czego wykorzystać skarb?*

W projekcie zakładano realizację treści podstawy programowej z funkcjonalizacją (modelem funkcjonalnej nauki o języku) i indywidualizacją procesu kształcenia, nauczanie / uczenie integrujące różne treści kształcenia literacko-kulturowego, kształcenia językowego (także retorycznego) z procesem wychowawczym i prospołecznym oraz działaniami terapeutycznymi. Głównym celem projektu było przede wszystkim wzmocnienie potencjału językowego (kompetencji komunikacyjnych), a także literacko-kulturowego uczniów dzięki zastosowaniu metody projektu wykorzystującego różne typy tekstów kultury, zróżnicowane formy pracy z tekstem, dane działania nauczyciela, a także aktywizującego uczniów.

W projekcie wzięła udział integracyjna (piętnastoosobowa) klasa VI jednej z warszawskich szkół podstawowych. Projekt edukacyjny składał się z czterech etapów pracy: wprowadzenia, realizacji, prezentacji, ewaluacji.

Wprowadzenie do projektu

Aby rozwijać swoje kompetencje komunikacyjne, uczniowie powinni obcować z różnymi typami tekstów kultury. Język ma funkcjonować w świadomości ucznia jako narzędzie porozumiewania się, tworzywo tekstów mówionych i pisanych. Narzędzie, które dzięki zdobywanej wiedzy sprzyja sprawności i poprawności tworzenia tekstów, ma także charakter aksjologiczny oraz pojęciowy. Język jako narzędzie służące tworzeniu tekstów analizowany jest w modelu funkcjonalnej nauki o języku także jako tworzywo tekstów kultury, co łączy cele kształcenia językowego z celami kształcenia literacko-kulturowego. W sposób naturalny pokazuje zależności pomiędzy językiem, literaturą i kulturą. Umiejętności rozumienia tekstów kultury (czytania i słuchania ze zrozumieniem), wartościowania, analizy i interpretacji oraz wykorzystywania informacji zawartych w danym tekście wymagają odniesienia do jego warstwy ję-

zykowej (zob. Nocoń, 2014, s. 160—161). Dla wielu uczniów lekcje języka polskiego najsilniej wpływają na ich czytelnictwo. Warto odpowiednio zmotywować uczniów do czytania i odbioru tekstów kultury. Jak pisze Anna Janus-Sitarz: „Lekcje dobrego czytania muszą być wytrąceniem z codzienności. Polonista musi mieć czas by wprowadzić odpowiednią atmosferę: wyciszyć emocje uczniów [...] lub je sprowokować, gdy zależy mu, by w książkowej historii zobaczyli sprawy ważne i dla siebie” (Janus-Sitarz, 2009, s. 116—117). Działaniami zachęcającymi do zapoznania się z lekturami może być wspólne czytanie i wykorzystanie tekstów kultury (motywów literacko-kulturowych) w szerszym kontekście — projekcie. Analogicznie niezwykle ważnym momentem jest zbudowanie sytuacji motywującej do wzięcia udziału w projekcie i tym samym zapoznania się z lekturami. Punktem wyjścia polonistycznego projektu edukacyjnego była lista ciekawych tekstów kultury (literackich i filmowych) oraz obecny w nich wszystkich motyw skarbu:

- R.L. Stevenson *Wyspa skarbów*,
- G. Verbinski *Piraci z Karaibów. Klątwa Czarnej Perły*,
- A. Minkowski *Dolina Światła* (fragment).

Uczniów zaintrygowała koncentracja lektur i całego projektu na motywie skarbu (jego różnych form i kontekstów) oraz postawienie pytań:

- *Do czego wykorzystać skarb?*
- *Do czego bohaterowie wykorzystali skarb?*
- *Do czego ja wykorzystałbym skarb?*

Wprowadzenie do projektu zakończyło się przedstawieniem problemu, którego opracowaniem uczniowie mieli się zająć, oraz haseł, które wspólnie dobraliśmy podczas krótkiej rozmowy na temat lektur. Określiliśmy też czas realizacji projektu — dwa tygodnie (w tym 12—14 jednostek lekcji języka polskiego).

Realizacja

Głównym problemem, którym mieli się zająć uczniowie, była analiza i interpretacja motywu skarbu w literaturze, filmie i kulturze, a także refleksje dotyczące wartości w dzisiejszym świecie. Produktem, który miał powstać podczas pracy projektowej, był plakat przedstawiający pomysł biznesplanu wykorzystującego skarb w celach społecznych (dla dobra publicznego) i zaprezentowanie go w formie publicznego wystąpienia (wypowiedzi)².

Realizacja projektu podzielona była na trzy części. Każdą z nich poświęciliśmy lekturze jednego z trzech tekstów kultury. Podczas ich omawiania szczegól-

² W czasie opisywanego projektu klasa VI realizowała obowiązującą wówczas na tym poziomie Podstawę Programową z roku 2012. W całym projekcie zrealizowano — wymienione szczegółowo w Aneksie — treści kształcenia (Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół).

nie istotne były zaproponowane przez uczniów wcześniej hasła — różne kategorie skarbu:

- piracki,
- materialny i duchowy (niematerialny),
- ogarnięty żądzą chciwości (przeklęty),
- wykorzystany rozsądnie i nierozsądnie,
- publiczny (przekazany na cele społeczne).

Pierwsza część była poświęcona lekturze książki R.L. Stevensona *Wyspa skarbów* — powieści przygodowej, ukazującej motyw skarbu. W ramach tej części zrealizowane zostały następujące tematy lekcji:

1. Czym jest *Wyspa skarbów*? (wprowadzenie do świata przedstawionego książki R.L. Stevensona).
2. Skrzynia marynarska (historia... i mapa do skarbu kapitana Kidda).
3. Przygody kucharza okrętowego (antybohater — pirat).
4. Kucharz okrętowy i majtek pokładowy (charakterystyka bohatera i antybohatera).
5. Pod czarną banderą! Piracki świat — piracki skarb (piraci w historii i kulturze).

W czasie lekcji poświęconych lekturze uczniowie dotarli do odpowiedzi na pytanie: *Do czego bohaterowie wykorzystali skarb?*

Długi John Silver uciekł! [...] Kucharz okrętowy nie czmychnął z próżnymi rękoma. Niepostrzeżenie wdarł się do składu i zabrał stamtąd jeden z worków pieniędzy, wartości trzystu lub czterystu gwinei, aby ułatwić sobie dalszą wędrówkę. [...]

Każdy z nas otrzymał sówitą część skarbów i użył ich mądrze lub nierozsądnie zależnie od swojego charakteru. Kapitan Smollet zerwał z morzem. Gray nie tylko zaoszczędził swoje pieniądze, lecz opanowany naraz chęcią dobiecia się wyższego stanowiska, zaczął kształcić się w swym zawodzie marynarza [...], ożenił się i został ojcem rodziny. Co się tyczy Bena Gunna, dostał on tysiąc franków, które wydał czy roztrwonił w ciągu trzech tygodni lub, powiedziawszy ściślej, dziewiętnastu dni, gdyż dwudziestego dnia poszedł żebrać. [...]

Sztaby srebra i broń jeszcze spoczywają, o ile mi wiadomo, tam gdzie zapał je Flint; życzę im, żeby spoczywały spokojnie na wieki. Wołami i powrozami nikt mnie nie zaciągnie powtórnie na tę przeklętą wyspę!

Stevenson, 1995, s. 221—222

W drugiej części skupiliśmy się na znaczeniu skarbu w kulturze piratów na przykładzie filmu *Piraci z Karaibów. Klątwa Czarnej Perły*.

Tematy:

- 6—8. Pod czarną banderą! Piracki świat — piracki skarb (G. Verbinski *Piraci z Karaibów. Klątwa Czarnej Perły*).

9. Co stanowi przyczynę agresywnego zachowania piratów? (w filmie *Piraci z Karaibów. Klątwa Czarnej Perły*).

Trzecia część dotyczyła rozważań na temat pojęcia skarbu w świecie realistycznym. Tutaj omawianym tekstem było opowiadanie *Do czego wykorzystać skarb?* (fragm. powieści A. Minkowskiego *Dolina Światła*).

Tematy:

10. *Do czego wykorzystać skarb?* — założenia bohaterów (fragm. A. Minkowski *Dolina Światła*).
11. Do czego ja wykorzystałbym skarb? (tryb przypuszczający czasowników).

Prezentacja

Finał projektu: *Do czego ja wykorzystałbym skarb?* (wystąpienia uczniów).

Zwienieczeniem projektu było samodzielne opracowanie przez każdego ucznia czegoś na kształt biznesplanu wykorzystania skarbu w celach społecznych (dla dobra publicznego). Uczniowie mieli pełną dowolność przeznaczenia skarbu. W biznesplanie należało wziąć pod uwagę:

1. Budżet — skarb, który wykorzystujemy, jest nieograniczony;
2. Działalność charytatywną, rozpoznanie potrzeb odbiorców. Twórcy sami projektują mechanizm swojego przedsięwzięcia (jeśli dodatkowo działanie przyniesie zysk — będzie można go dalej wykorzystać).
3. Czytelny opis pomysłu. Logiczny sposób przedstawienia przyczyny swoich działań — potrzebę i uzasadnienie wprowadzenia go w życie, opis, jak ma przebiegać działanie — czyli na czym głównie polega dany pomysł, oraz zaprezentowanie przewidywanych pozytywnych skutków jego realizacji. Można wspomagać się na przykład prototypami określonych przedmiotów, plakataми, zdjęciami czy planszami.
4. Biznesplan w postaci plakatu, planszy itp. może być wydrukowany (w formie dokumentów przedstawianych całej klasie), może też być napisany ręcznie.

Oczywiście w całym projekcie najważniejsze były: pomysłowość, swoboda postraktowania tematu i kreatywność uczestników.

Wystąpienia uczestników projektu odbyły się jednego dnia (w ciągu trzech jednostek lekcyjnych) przed poszerzonym zespołem klasowym (składającym się z uczniów, kilkorga rodziców, wychowawcy, zespołu dyrektorskiego, pedagoga oraz trzech polonistów). Produktami przedstawiającymi wynik pracy były plakaty i plansze reklamujące pomysł na biznes. Wśród nich znalazły się takie ściśle związane z zainteresowaniami danego ucznia, na przykład: pomysł na szkółkę piłkarską, klub fitness połączony z domem mody, program zajęć dodatkowych z Lego; i takie służące całej społeczności, na przykład: kurs segregowania śmieci, „domowy recykling wielowymiarowy” (polegający na przetwarzaniu segregowanych śmieci na różnorodne materiały w warunkach domowych), organizacja

kampanii dotyczącej walki z zanieczyszczeniami, ekorower mechaniczny używany jako codzienny środek transportu, ekosamochód wykorzystujący panele słoneczne, system hydrauliczny pozwalający na wielokrotne użycie wody. Wszystkie zaprezentowane prace (plakaty i plansze) zostały wywieszane w szkolnej galerii prac uczniów.

Ewaluacja

Ostatnim etapem było podsumowanie i ocenienie (samoocena, ocena koleżeńska i ocena obserwatorów) pracy uczestników projektu, czyli ewaluacja. Jeszcze przed wystąpieniami uczniowie znali następujące kryteria oceny wykonanej pracy:

- niecodziennosc proponowanego rozwiązania problemu (przeznaczenia skarbu na cel publiczny),
- zawartość merytoryczna (zastosowanie się do wszystkich zaleceń), język wypowiedzi,
- atrakcyjność wizualna,
- terminowość wykonania zadania (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 178).

Wszystkie wystąpienia uczniów cechował bardzo wysoki poziom zarówno pomysłu wykorzystania skarbu, jak i samej prezentacji. Udział w projekcie zaowocował zdobyciem i wiedzą, i umiejętności (ujętych w podstawie programowej). Realizowanie projektu było także okazją do zaprezentowania i rozwijania swoich talentów. Podczas wystąpień uczniowie mieli szansę przedstawienia nie tylko swojego pomysłu, ale także siebie (pewnych cech osobowości, zainteresowań, światopoglądu, sposobu patrzenia na rzeczywistość). Każdy z nich mógł poczuć się jak ekspert. Uczniowie zastosowali się do wszystkich poleceń nauczyciela, wykonali zadania z kolejnych etapów projektu. Określili przeznaczenie skarbu, scharakteryzowali i uzasadnili swoje działania, scharakteryzowali grupę docelową, stworzyli plakaty i hasła promujące biznesplan oraz przewidywane pozytywne skutki jego realizacji.

Podczas realizacji projektu okazało się, że refleksje towarzyszące pogłębionej analizie i interpretacji zaprezentowanych tekstów, a także dyskusji na temat problemu wartości i potrzeb ludzkich — motywu skarbu doprowadziły do zagadnień ekologicznych, czyli klimatycznych wyzwań współczesności. Było to dla mnie zaskakujące, gdyż temat kryzysu klimatycznego nie pojawił się ani w tekstach kultury, ani w dyskusjach na lekcjach. Uczniowie zaproponowali nowe spojrzenie na problem społeczny, samodzielnie dostrzegli jego różnorodność oraz wagę. Spora część z nich uznała, że największą i najpilniejszą potrzebą współczesnego świata, której (zdaniem uczniów) poświęca się za mało uwagi i za mało środków finansowych, jest kryzys klimatyczny — zagrożenia środowiskowe. Dlatego w ramach projektu uczestnicy zdecydowali się podjąć działania dotyczące tego problemu i zaprezentowali pomysły (biznesplany) na praktyczne wyko-

rzystanie skarbu do działań proekologicznych i do walki z kryzysem klimatycznym. W wypowiedziach na ten temat wykazali się nie tylko pomysłowością czy kreatywnością rozwiązań, ale też dojrzałością i dużą świadomością problemu.

Aneks

Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, 2012, s. 29–32 (wybrane punkty):

E2-PODST-JPOL-1.0-I Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji:

1. Czytanie i słuchanie. Uczeń:
 - 1.1. sprawnie czyta teksty głośno i cicho;
 - 1.2. określa temat i główną myśl tekstu;
 - 1.3. identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi (autora, narratora, czytelnika, słuchacza);
 - 1.4. identyfikuje wypowiedź jako tekst literacki;
 - 1.6. odróżnia zawarte w tekście informacje ważne od informacji drugorzędnych;
 - 1.7. wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i pośrednio (ukryte);
 - 1.8. rozumie dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi;
 - 1.9. wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście;
 - 1.10. dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi.
2. Samokształcenie i docieranie do informacji. Uczeń korzysta z informacji zawartych w innych źródłach.
3. Świadomość językowa. Uczeń:
 - 3.3. rozpoznaje w wypowiedziach podstawowe części mowy i wskazuje różnice między nimi;
 - 3.5. rozpoznaje znaczenie niewerbalnych środków komunikowania się.

E2-PODST-JPOL-1.0-II Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela.

1. Wstępne rozpoznanie. Uczeń:
 - 1.1. nazywa swoje reakcje czytelnicze (np. wrażenia, emocje);
 - 1.2. konfrontuje sytuację bohaterów z własnymi doświadczeniami;
 - 1.3. wyraża swój stosunek do postaci.
2. Analiza. Uczeń:
 - 2.1. dostrzega swoistość artystyczną dzieła;
 - 2.2. odróżnia fikcję artystyczną od rzeczywistości;
 - 2.3. odróżnia realizm od fantastyki;
 - 2.7. wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska);
 - 2.8. wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu), potrafi nazwać ich twórcywo;
 - 2.9. omawia akcję, wyodrębnia wątki i wydarzenia;

- 2.10. charakteryzuje i ocenia bohaterów;
 - 2.11. identyfikuje: opowiadanie, powieść.
 3. Interpretacja. Uczeń:
 - 3.1. odbiera teksty kultury na poziomie dosłownym i przenośnym.
 4. Wartości i wartościowanie. Uczeń odczytuje wartości pozytywne i ich przeciwieństwa wpisane w teksty kultury (np. przyjaźń — wrogość, miłość — nienawiść, prawda — kłamstwo, wierność — zdrada, szczodrość — chciwość).
- E2-PODST-JPOL-1.0-III Tworzenie wypowiedzi.
1. Mówienie i pisanie. Uczeń:
 - 1.1. tworzy spójne teksty na tematy poruszane na zajęciach — związane z otaczającą rzeczywistością i poznanymi tekstami kultury;
 - 1.2. dostosowuje sposób wyrażania się do oficjalnej i nieoficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu;
 - 1.4. świadomie posługuje się różnymi formami językowymi oraz (w wypowiedzi ustnej) mimiką, gestykulacją, postawą ciała;
 - 1.5. tworzy wypowiedzi pisemne w następujących formach gatunkowych: opis i charakterystyka postaci, notatka, mapa, biznesplan;
 - 1.6. stosuje w wypowiedzi pisemnej odpowiednią kompozycję i układ graficzny zgodny z wymogami danej formy gatunkowej (w tym wydziela akapity);
 - 1.7. sporządza plan odtwórczy wypowiedzi;
 - 1.8. uczestnicząc w rozmowie, słucha z uwagą wypowiedzi innych, mówi na temat; prezentuje własne zdanie i uzasadnia je;
 - 1.9. czytając głośno, wyraziście, przekazuje intencję tekstu, właściwie akcentuje wyrazy, wprowadza pauzę, stosuje odpowiednią intonację;
 2. Świadomość językowa. Uczeń:
 - 2.1. rozróżnia i poprawnie zapisuje zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące;
 - 2.3. stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych;
 - 2.5. pisze poprawnie pod względem ortograficznym, [...];
 - 2.6. poprawnie używa znaków interpunkcyjnych;
 - 2.7. operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych.

Bibliografia

- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2015, *Wstęp. Zdolność współdziałania — niezbędna kompetencja nauczycieli i uczniów*, w: E. Strawa-Kęsek, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 7—11.
- Nocoń J., 2014, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, w: J. Nocoń J., Tabisz A., red., *Język a edukacja. Świadomość językowa*, red. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 159—174.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty — koncepcje — dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

- Okoń W., 1996, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Rusek M., 2004, *Lekcje polskiego — typy i struktura*, w: Janus-Sitarz A., red., *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 27—54.
- Stevenson R.L., 1995, *Wyspa skarbów*, Birkenmajer J. przeł., Świat Książki, Warszawa.
- Strawa-Kęsek E., 2015, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Źródła internetowe

- Balcerek H., Trysińska M., 2020, *Film animowany jako pomoc dydaktyczna w kształceniu dzieci z ASD*, „Didaktické studie”, ročník 12, číslo 2, s. 78—92, http://bit.ly/cau_lidi [data dostępu: 12.02.2022].
- Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, 2012, Załącznik nr 2, s. 29—32, <https://www.gov.pl/attachment/ba69864d-a778-4efd-b2f5-b6cfd8cc1341> [data dostępu: 16.02.2022].

Helena Balcerek — dr, pracownik Zakładu Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, członkini Pracowni Badań Edukacji Polonistycznej i Medialnej oraz Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, jurorka Mazowieckiego Komitetu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych. Wieloletni nauczyciel języka polskiego w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi. Interesuje się edukacją polonistyczną uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na drugim etapie edukacyjnym, szczególnie w ramach kształcenia językowego i komunikacyjnego uczniów z ASD (zaburzeniami całościowymi w spektrum autyzmu), a także edukacją medialną i filmową.

e-mail: helena.balcerek@uw.edu.pl