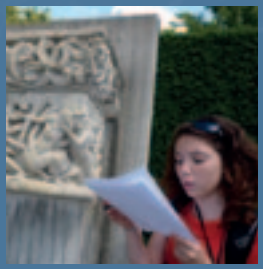
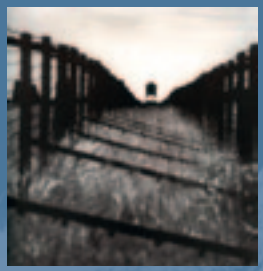
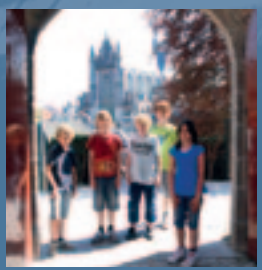
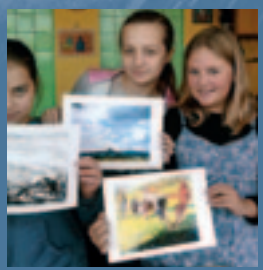
AQUEDUCT

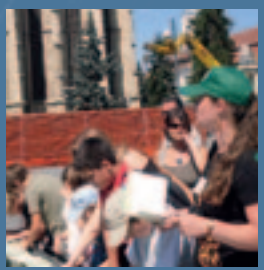
Nabywanie kluczowych kompetencji poprzez edukację na rzecz dziedzictwa kulturowego

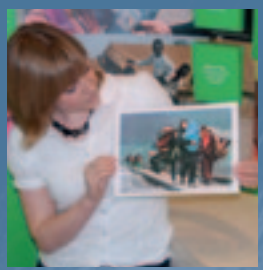
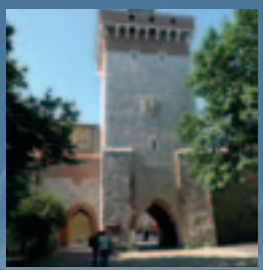
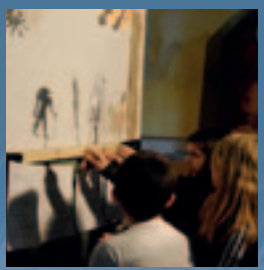
Redaktorzy: *Jaap Van Lakerveld, Ingrid Gussen*
Koordynatorzy: *Guy Tilkin, Renilde Knevels*
Współautorzy: *Christa Bauer, Leen Alaerts, Jo Van Dessel, Ruth Wouters*
Współpraca: *Katarzyna Dzigańska, Marcin Klag (Małopolski Instytut Kultury)*
Tłumaczenie na język polski:
Anna Mirosławska-Olszewska

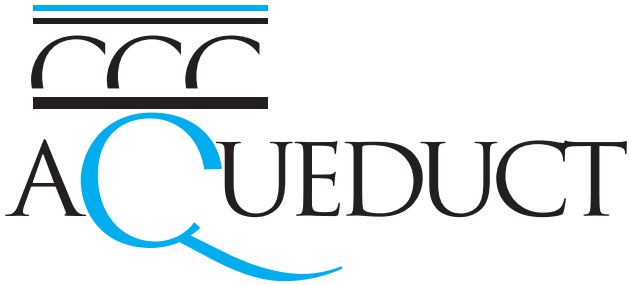








Nabywanie kluczowych kompetencji
poprzez edukację na rzecz
dziedzictwa kulturowego

Numer projektu: 502572-LLP-1-2009-1-BE-COMENIUS-CMP

Projekt graficzny: COMMiX Graphic Solutions – www.commix.be

Tłumaczenia podręcznika w języku francuskim, niemieckim, włoskim, polskim, holenderskim i rumuńskim są dostępne na stronie www.the-Aqueduct.eu.

Projekt został sfinansowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja odzwierciedla wyłącznie opinię autora, a Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za ewentualne wykorzystanie informacji w niej zawartych.

Nabywanie kluczowych kompetencji poprzez edukację na rzecz dziedzictwa kulturowego

Redakcja:

Jaap Van Lakerveld, Ingrid Gussen,
PLATO, Leiden University, Lejda, Holandia

Koordynatorzy:

Guy Tilkin, Renilde Knevels,
Landcommanderij Alden Biesen, Bilzen, Belgia

Współautorzy:

Christa Bauer, Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz, Austria
Leen Alaerts, Jo Van Dessel, Ruth Wouters, KHLeuven, Leuven, Belgia

Współpraca:

Boglarka Bohonyi, Timea Berki, Transylvania Trust Foundation, Kluż-Napoka, Rumunia
Szilárd Toth, Babeş-Bolyai University Cluj, Kluż-Napoka, Rumunia
Marcin Klag, Katarzyna Dzigańska, Małopolski Instytut Kultury, Kraków, Polska
Valentina Galloni, Margherita Sani, IBACN, Bolonia, Włochy
Stéphane Colsenet, Frédéric Samuel, Gishly Didon, Alain Ohnenwald, CCE, St-Jean d'Angély, Francja
Ray Kirtley, European Resource Center, Hull University, Wielka Brytania
Ioana Crugel, ACCR, Paryż, Francja

Koordynator projektu

Alden Biesen

Spis treści

I. Aqueduct: Projekt 4

Przedmowa 5

1.1. Wprowadzenie 8

1.2. Projekt Aqueduct 9

1.3. Partnerzy projektu 11

II. Aqueduct: Metodologia 13

2.1. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego 14

2.2. Nauczanie i uczenie się zorientowane na nabywanie kompetencji 17

2.3. Podejścia do uczenia się zorientowanego na nabywanie kompetencji 22

III. Aqueduct: Praktyka 30

3.1. Projekty pilotażowe Aqueduct 31

Szepty Grazu – w jaki sposób muzeum sprawia, że dzieci czują se uczestnikami historii miasta (AT) 31

Kluczowe kompetencje i muzeum kluczy (AT) 33

Szkoła w czasie wojny – Heilig Hart Heverlee (BE) 35

Mater Dei: Ubogie otoczenie szkoły wzbogaca się pod względem historycznym i kulturowym (BE) 38

Młodzież Organizuje Europejskie Dni Dziedzictwa (FR) 41

Gdy człowiek był jeszcze dzieckiem – wyprawa ku naszym korzeniom (IT) 44

Zdobywanie wiedzy o Lucasie van Leydenie i jego czasach (NL) 47

Śladami Wojciecha i Aneri Weiss (PL) 49

Król Maciej Sprawiedliwy (RO) 52

3.2. Przykłady dobrych praktyk projektu Aqueduct 54

Od rycerzy, zamków i ziół do współczesnych ludzi (AT) 54
Konfrontacja z wstydliwą przeszłością (AT) 56
Opactwo Vlierbeek (BE) 58
Martwi i pogrzebani (BE) 61
Dziedzictwo kulturowe na co dzień (BE) 63
Dzieci z Guerniki (BE) 65
Ciasteczka (BE) 67
Odyseja tramwajem nr 92 (BE) 69
Gra wyścigowa Urban Drift (FR) 71
Historia sztuki (FR) 73
Dzień z życia mnicha (FR) 76
Program Studiów Europejskich: Moja wizja dla Europy (IE) 78
Ścieżki emocjonalne dla dzieci i młodzieży w Manifattura delle Arti (IT) 80
Otwarte zabytki (IT) 83
Totem wielu zmysłów (IT) 85
Pralnia (MA) 87
Medina (MA) 89
Rembrandt w świetle jupiterów (NL) 91
Sprzedawca i muzeum (NL) 93
St-Art (NL) 95
De Groote Vink (NL) 97
Czy secesja była kobietą? – czyli motyw kobiety w sztuce secesyjnej (PL) 99
Wyprawa do wrót mądrości (PL) 102
Mapowanie Gołkowic (PL) 104
Otwarte okna (PT) 107
Warsztat małego aktora (RO) 109
Poszukiwanie przeszłości (RO) 111
Tradycyjne dziedziny rzemiosła wśród Szeklerów (RO) 113
Uchodźcy w skansenie: muzeum jako nieformalne miejsce uczenia sie przez całe życie (SE) 115
Projekt Yorkshire Wildlife Trust, Na wolności w mieście York (UK) 118
Skojarzenia literackie wywoływane przez pejzaż historyczny (UK) 120
Wolność i zasada *fair play* na przykładzie Muzeum Wilberforce House (UK) 123

IV. Aqueduct: Narzędzia 125

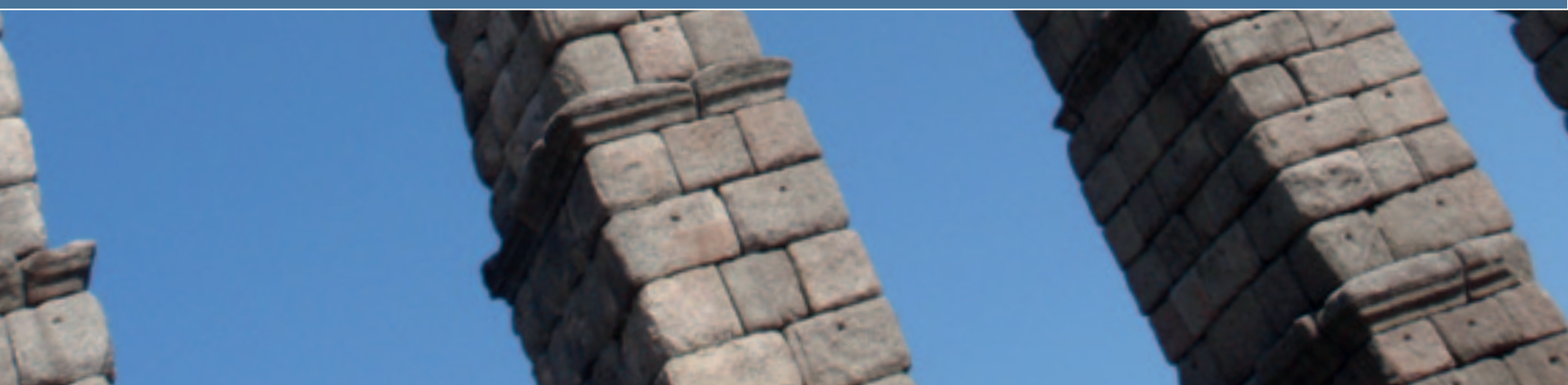
4.1. Narzędzie oceny 126

4.2. Nawigator Kompetencji Projektu Aqueduct 128

4.3. Listy wymagań pomocne w ewaluacji środowiska nauki zorientowanej na nabywanie kompetencji oraz warunki organizacyjne sprzyjające edukacji rozwijającej kluczowe kompetencje 131

Bibliografia 136

I. Projekt Aqueduct



Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego zajmuje coraz bardziej poczesne miejsce zarówno w szeroko pojętym nauczaniu, jak i w samym obszarze dziedzictwa kulturowego. Decydenci w instytucjach UE (Rada Europy i Komisja Europejska) oraz w światowych organizacjach, takich jak UNESCO, zachęcają do ochrony naszego dziedzictwa kulturowego i naturalnego, jak również propagują ideę wykorzystania dziedzictwa w celu wzbogacenia nauczania, a w szczególności nauczania młodzieży. Dwa nurty: ochrona środowiska z jednej strony, a nauczanie w oparciu o dziedzictwo z drugiej strony, wzajemnie się dopełniają, z korzyścią dla obu tych obszarów. Uczący się uświadamiają sobie wartość dziedzictwa jako takiego oraz pożytki z niego płynące dla własnej nauki i rozwoju. Dzięki temu promuje się dziedzictwo, a jego ochrona może zyskać wielu zwolenników. Osoby uczące się poznają bogate i inspirujące środowiska, w których przebiega nauczanie, co pozwala doskonalić proces edukacji, równocześnie promując dziedzictwo kulturowe. Wychodząc z tego założenia, kilka instytucji i organizacji działających w obszarze edukacji i dziedzictwa nawiązało współpracę przy projekcie Aqueduct zorientowanym na nabywanie kluczowych kompetencji poprzez edukację na rzecz dziedzictwa kulturowego. Projekt ten funkcjonuje w ramach systemu *Uczenie się przez całe życie*. Nazwa projektu nawiązuje do procesu nabywania kompetencji, a poprzez umieszczenie w logo symbolu akweduktu podkreśla się wielkie znaczenie tworzenia pomostów i przepływu informacji przez pomysłowe systemy kanałów informacyjnych, umożliwiających wszystkim zainteresowanym odniesienie korzyści z naszych wspólnych zasobów kulturowych i naturalnych.

Niniejszy podręcznik opisuje podejście przyjęte w projekcie Aqueduct. Szczegółowo omówiono tu związki między edukacją na rzecz dziedzictwa a edukacją w oparciu o kompetencje, a w szczególności nabywanie kluczowych kompetencji określonych przez Komisję Europejską w ramach systemu *Uczenie się przez całe życie*.
Podkreślamy korzyści płynące z zazębiania się edukacji na rzecz dziedzictwa i edukacji rozwijającej kluczowe kompetencje. Ponadto precyzujemy i szczegółowo omawiamy warunki niezbędne do optymalizacji procesu uczenia się przez uczniów starszych i młodszych oraz nauczycieli i edukatorów, przebiegającego w bogatym i inspirującym środowisku.
Prezentujemy także pomysły i narzędzia mogące posłużyć do tworzenia konkretnych technik nauczania o dziedzictwie w oparciu o kompetencje. Przedstawiona metodologia obejmuje edukację w oparciu o opowieść wychowawczą (*storyline*), uczenie się poprzez działanie (action learning), uczenie się poprzez współpracę (*co-operative learning*) oraz metodę kontrolowanego odkrywania (*guided discovery*). Wszystkie te podejścia w projekcie Aqueduct są uznawane za użyteczne i stosowalne, chociaż uważamy, że metoda pracy w oparciu o opowieść wychowawczą najlepiej spełnia wymogi edukacji na rzecz dziedzictwa w oparciu o kompetencje lub zorientowanej na ich nabywanie. Mamy nadzieję, że Aqueduct przyczyni się do szerokiego wprowadzenia nauczania w oparciu o kompetencje i wzrostu zainteresowania dziedzictwem kulturowym.

Guy Tilkin
Lider projektu Aqueduct
Landcommanderij Alden Biesen

Lies Kerkhofs
Dyrektor
Landcommanderij Alden Biesen

Project co-ordinator
Alden Biesen
Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

1.1. Wprowadzenie

Wycieczki z przewodnikiem, przewodnicy chronologicznie wyjaśniający historię pozostałości z dawnych lat; broszury informacyjne zawierające opisy danego zabytku bez jakichkolwiek nawiązań do kontekstu, uprzedniej wiedzy lub obecnych wrażeń zwiedzających, zmęczenie fizyczne w trakcie wizyty w muzeum, niemożliwość przypomnienia sobie później, co się właściwie widziało… Dla wielu osób zapewne brzmi to znajomo. Dziedzictwo ma jednak ogromny potencjał. Uczy nas o zamierzchłych czasach, o ludziach, o nas samych, o teraźniejszości, a nawet o przyszłości, jeśli podejdziemy do jego bogactwa w odpowiedni sposób; jeśli potraktujemy studiowanie dziedzictwa jako wyzwanie, swoiste doświadczenie.

Projekt Aqueduct powstał, aby pomóc nauczycielom i innym edukatorom osiągnąć właśnie taki efekt – zamienić naukę o dziedzictwie w inspirujące doświadczenie zbiorowe, umożliwiające zarówno uczniom, jak i nauczycielom nie tylko zyskanie tą drogą możliwie najwięcej w zakresie wiedzy stricte historycznej, ale także rozwijanie kluczowych kompetencji w ramach systemu *Uczenie się przez całe życie*, takich jak umiejętność współpracy, komunikacji, ekspresji kulturowej, inicjatywności i przedsiębiorczości. W projekcie Aqueduct dziedzictwo nie jest celem samym w sobie. Jest środkiem ułatwiającym naukę i rozwój osobisty.

Wehikuł jako dziedzictwo; dziedzictwo jako wehikuł
(Zdjęcie: Jaap van Lakerveld)

Napisaliśmy niniejszy podręcznik z myślą o tych, którzy czują potrzebę przekształcania edukacji na rzecz dziedzictwa w działalność wykraczającą poza przekazywanie wiedzy o przedmiotach historycznych. Mieliśmy też na uwadze tych, którzy pragną wykorzystywać dziedzictwo kulturowe lub naturalne w celu zachęcenia dzieci do nauki o dziedzictwie, a co więcej – chcących tym sposobem rozwijać kluczowe kompetencje w ramach systemu *Uczenie się przez całe życie*.

W pierwszej części podręcznika przedstawiamy zarys pojęć i zagadnień leżących u podstaw projektu. Opisujemy kolejno:

- projekt Aqueduct i jego partnerów,
- edukację na rzecz dziedzictwa,
- edukację w oparciu o kompetencje,
- różne sposoby prowadzenia edukacji w oparciu o kompetencje.

W kolejnych częściach omawiamy, czym są kompetencje, oraz odnosimy je do dziedzictwa i edukacji na rzecz dziedzictwa. Ponadto przedstawiamy ideę edukacji w oparciu o kompetencje jako typ podejścia do nauczania, które można realizować na wiele różnych sposobów. W pierwszej części podręcznika opisujemy także pięć możliwych metodologii wprowadzania tego podejścia w życie.

W drugiej części podręcznika opisujemy dziewięć projektów pilotażowych zrealizowanych w ramach projektu Aqueduct. Opisy te można traktować jako przykłady przekształcania teorii projektu Aqueduct w praktykę. Następnie prezentujemy trzydzieści jeden przykładów dobrych praktyk z krajów uczestniczących w projekcie: każdy przykład zaczyna się od krótkiej charakterystyki, po czym jest podany bardziej szczegółowy opis. Zamieszczamy wszystkie te przykłady, ponieważ zawierają elementy reprezentatywne dla podejścia propagowanego przez partnerów projektu Aqueduct. W ostatniej części przedstawiamy narzędzia pozwalające ocenić, na ile w danym projekcie udało się sprostać wymaganiom projektu Aqueduct, oraz pomagające uczącym się kontrolować swoją pracę i postępy.

1.2. Projekt Aqueduct

W marcu 2009 roku Landcommanderij Alden Biesen oraz jego partnerzy złożyli zarys projektu Aqueduct na ręce Komisji Europejskiej w ramach *Projektów Wielostronnych Programu „Comenius"*, stanowiącego część programu *Uczenie się przez całe życie* (Lifelong Learning Programme – LLP). Pod koniec lipca 2009 roku aplikacja została rozpatrzona pozytywnie.

Landcommanderij Alden Biesen, Belgia

Nabywanie kluczowych kompetencji w ramach edukacji na rzecz dziedzictwa

Edukacja na rzecz dziedzictwa nie powinna być postrzegana wyłącznie jako zagadnienie z obszaru historii lub kultury i sztuki, ponieważ ma potężny atut w postaci elementu *extra muros* dającego olbrzymie możliwości w zakresie podwyższania i podtrzymywania motywacji, wielu innowacyjnych metod interdyscyplinarnych, kontaktów na linii szkoła–społeczeństwo, europejskiego wymiaru kultury oraz nabywania przekrojowych kluczowych kompetencji określonych przez *Europejskie ramy odniesienia* w ramach systemu *Uczenie się przez całe życie*, obejmujących umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturową.

Koncepcja kluczowych kompetencji została wprowadzona w życie w ramach strategii lizbońskiej w 2000 roku. Jest ona wpisana w *Europejskie ramy odniesienia*, które stanowią, że „Każdy obywatel będzie potrzebował szerokiej gamy kluczowych kompetencji w celu zaadaptowania się do szybko zmieniającego się i ściśle zintegrowanego świata. W swojej podwójnej roli, zarówno społecznej, jak i ekonomicznej, edukacja odgrywa kluczową rolę w zapewnieniu każdemu obywatelowi możliwości nabycia kluczowych kompetencji niezbędnych do samorealizacji, aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie, spójności społecznej oraz możliwości zatrudnienia w ramach społeczeństwa wiedzy".

Kluczowe kompetencje w ramach systemu uczenia się przez całe życie:

- komunikacja w języku ojczystym,
- komunikacja w językach obcych,
- kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje w zakresie nauki i techniki,
- kompetencje cyfrowe,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturowa.

Projekt Aqueduct koncentruje się na przekrojowych kluczowych kompetencjach: umiejętności uczenia się, kompetencjach społecznych i obywatelskich, inicjatywności i przedsiębiorczości oraz świadomości i ekspresji kulturowej.

Więcej informacji o kluczowych kompetencjach:
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf

Cele i zadania

Ogólnym celem projektu jest ułatwienie uczniom nabywania kompetencji w szkołach poprzez edukację na rzecz dziedzictwa w ramach systemu *Uczenie się przez całe życie*. W praktyce zadaniem projektu jest budowanie umiejętności nauczycieli w zakresie edukacji zorientowanej na nabywanie kompetencji w kontekście dziedzictwa.

Działania w ramach projektu

W ramach projektu Aqueduct wykonano szereg działań dla osiągnięcia założonych celów opisanych powyżej.

- Po dokonaniu analizy potrzeb, przeprowadzeniu badań oraz sformułowaniu koncepcji, organizacje kształcenia nauczycieli oraz instytucje zajmujące się dziedzictwem (partnerzy) wymieniły i porównały poglądy na temat edukacji na rzecz dziedzictwa oraz nabywania przekrojowych kluczowych kompetencji, jak również metodologii nauczania w oparciu o dziedzictwo, teorii nauczania, określania wyników nauczania, sposobów uaktywniania kluczowych kompetencji, innowacyjnych metod nabywania kluczowych kompetencji, nauczania w zespołach (parach) i tym podobnych. Dzięki temu powstały wytyczne i kryteria oceny poziomu przekrojowych kluczowych kompetencji nabytych

w ramach nauczania w oparciu o dziedzictwo kulturowe (por. ostatnia część podręcznika).

- W niniejszym podręczniku zgromadzono i opisano przykłady dobrych praktyk oraz projektów pilotażowych wybranych pod kątem metodologii projektu Aqueduct.
- W poszczególnych państwach przeprowadzono warsztaty szkoleniowe i dni szkoleń celem przygotowania partnerów i uczestników do projektów pilotażowych w ramach lokalnych, krajowych i międzynarodowych inicjatyw z zastosowaniem uprzednio sformułowanych metodologii i kryteriów.
- Niniejszy podręcznik powstał w oparciu o wszystkie wyżej wymienione działania. Jest dostępny w wersji anglojęzycznej w formie drukowanej oraz na stronie internetowej: www.the-Aqueduct.eu w języku każdego z partnerów. Przeznaczony jest dla nauczycieli, instruktorów oraz metodyków.
- Rozpowszechnianie i promowanie projektu odbywało się na drodze szkoleń i prezentacji prowadzonych przez zespół instruktorów europejskich, w trakcie dni doskonalenia zawodowego w krajach partnerskich oraz w ramach końcowej konferencji upowszechniającej wyniki projektu, poprzez stronę internetową projektu oraz realizację modułów szkoleniowych w ramach kursów doskonalenia zawodowego nauczycieli i szkoleń dla nauczycieli nauczania początkowego. W ramach partnerstwa instytucje kształcenia nauczycieli oraz sieci szkół z nimi stowarzyszonych rozpropagują to podejście wśród szerszego grona nauczycielskiego, szczególnie w krajach partnerskich. Wszyscy partnerzy, działający w sieci kontaktów i stowarzyszeń, wykorzystają swoje powiązania w celu rozpowszechniania i wdrażania projektu.
- Partnerstwo w ramach projektu Aqueduct zorganizuje również kursy *Aqueduct Comenius*: międzynarodowe kursy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli z możliwością skorzystania z grantów w obrębie programu mobilności zawodowej LLP Comenius. W ramach pięciodniowego kursu pobytowego nauczyciele i szkoleniowcy kadry nauczycielskiej otrzymają zestaw informacji o metodologii projektu Aqueduct: nauczaniu i uczeniu się w oparciu o kompetencje w kontekście dziedzictwa kulturowego z wykorzystaniem prezentacji, warsztatów i doświadczeń zebranych w miejscach, w których w Europie odbywają się kursy. Więcej informacji o kursach można znaleźć na stronie internetowej projektu.

Grupy docelowe

Głównymi grupami docelowymi projektu Aqueduct, a także – co za tym idzie – niniejszego podręcznika są szkoleniowcy kadr nauczycielskich, studenci kolegiów nauczycielskich na poziomie podstawowym oraz nauczyciele grupy wiekowej 6–14 lat (szkoły podstawowe i gimnazja). Materiały projektu Aqueduct są także przeznaczone dla autorów programów edukacyjnych oraz instruktorów z działów nauczania organizacji działających w obszarze dziedzictwa. Niniejsze materiały mają pomóc im w znalezieniu nowego podejścia do prezentacji dziedzictwa, którego propagowaniem się zajmują. Doświadczenia zgromadzone w trakcie realizacji projektów związanych z dziedzictwem, które szczegółowo przeanalizowaliśmy, przekonują nas, że zaangażowanie w działania w zakresie edukacji na rzecz dziedzictwa może być w równym stopniu satysfakcjonujące w przypadku różnych poziomów i typów nauczania. Wiele pomysłów i przykładów przedstawionych w niniejszym podręczniku może się również okazać przydatnych innego rodzaju organizacjom spoza sektora edukacji. Wspólne odkrywanie dziedzictwa w otoczeniu może się przyczynić do organizacji procesu uczenia się; może usprawnić nabywanie kluczowych kompetencji w obrębie systemu uczenia się przez całe życie w rozmaitych kontekstach.

Uczestnicy szkolenia Aqueduct (*Zdjęcie: Ingrid Gussen*)

1.3. Partnerzy projektu

Partnerami projektu Aqueduct są cztery uniwersytety / instytucje kształcenia nauczycieli oraz pięć organizacji działających w obszarze dziedzictwa.

Partnerzy projektu

- Landcommanderij Alden Biesen – koordynator projektu (Belgia)
  www.alden-biesen.be
  kontakt: Guy Tilkin, Renilde Knevels

- Katholieke Hogeschool Leuven (Belgia)
  www.khleuven.be
  kontakt: Leen Alaerts, Jo Van Dessel, Ruth Wouters

- Uniwersytet PLATO w Lejdzie (Holandia)
  www.fsw.leidenuniv.nl/plato/
  kontakt: Jaap Van Lakerveld, Ingrid Gussen

- Transylvania Trust Foundation (Rumunia)
  www.transylvaniatrust.ro
  kontakt: Boglarka Bohonyi, Timea Berki

- Uniwersytet Babeş-Bolyai (Rumunia)
  www.ubbcluj.ro
  kontakt: Szilard Toth

- Istituto per i Beni Artistici, Culturali e Naturali, Emilia-Romagna (Włochy)
  www.ibc.regione.emilia-romagna.it
  kontakt: Valentina Galloni, Margherita Sani

- Małopolski Instytut Kultury (Polska)
  www.mik.krakow.pl
  kontakt: Katarzyna Dzigańska, Marcin Klag

- Centre de Culture Européenne – Abbaye Royale Saint-Jean d'Angély (Francja)
  www.cceangely.org
  kontakt: Stéphane Colsenet, Frédéric Samuel, Gishly Didon, Alain Ohnenwald

- Pädagogische Hochschule Steiermark (Austria)
  www.phst.at
  kontakt: Christa Bauer

Partnerzy stowarzyszeni

- Oddział Międzynarodowy Het GO!: Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (Belgia)
- ACCR: Association des Centres Culturels de Rencontre (Francja)

Ewaluator zewnętrzny

- Ray Kirtley: European Resource Centre, Hull University (Wielka Brytania)

Uniwersytet PLATO w Lejdzie sprawował opiekę merytoryczną nad podstawami teoretycznymi nabywania kluczowych kompetencji (Key Competence Acquisition – KCA).

Trzy instytucje kształcenia nauczycieli (w Leuven, Graz i Cluj) przyglądały się realizacji nauczania w oparciu o kompetencje i porównywały je z tradycyjnym nauczaniem o dziedzictwie.

Dwie instytucje działające w obszarze dziedzictwa w Krakowie i w Bolonii są regionalnymi promotorami kultury i dziedzictwa wspomagającymi kontakty na płaszczyźnie społeczeństwo – obiekty dziedzictwa. W niniejszym projekcie służą wiedzą ekspercką między innymi w zakresie metodologii, sposobów działania, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, rozpowszechniania.

Trzy pozostałe instytucje działające w konsorcjum w obszarze dziedzictwa są obiektami zachowanego dziedzictwa (dwa zamki i jedno opactwo), utrzymującymi dobre kontakty ze społeczeństwem i szkołami oraz zapewniającymi pomoc merytoryczną, kontekst kulturowy i wiedzę praktyczną.

Oprócz partnerów w konsorcjum utworzono dziewięć tandemów, czyli zespołów szkoła – instytucja zajmująca się dziedzictwem, których zadaniem było przeprowadzenie projektów pilotażowych w ramach metodologii Aqueductu, zorientowanej na nabywanie kluczowych kompetencji. Przykłady dobrych praktyk zebrano we wszystkich krajach partnerskich oraz w Maroku, Szwecji, Portugalii, Irlandii i Wielkiej Brytanii.

W projekcie uczestniczyło również dwóch nie mniej ważnych partnerów:

1. GO – dawniej koordynator projektu Hereduc w ramach programu *Comenius* w zakresie edukacji na rzecz dziedzictwa. Partner ten sformułował wizję edukacji na rzecz dziedzictwa, przygotował sieć kontaktów oraz udzielił wielu praktycznych wskazówek i zaprezentował przykłady nauczania.
2. ACCR – Europejska Sieć Centrów Kultury – Zabytków Historii aktywnie działająca w obszarze dziedzictwa. To one stały się gruntem, na którym miała szansę wyrosnąć metodologia projektu Aqueduct.

Oprócz wszystkich wymienionych partnerów projektu było w niego zaangażowanych wiele innych placówek: kolegiów nauczycielskich, szkół, organizacji zajmujących się dziedzictwem, które uczestniczyły w warsztatach i projektach pilotażowych opisanych w niniejszym podręczniku. To dzięki ich aktywnemu i pełnemu zaangażowania udziałowi oraz wkładowi w projekt podręcznik stał się urozmaiconym kompendium przykładów nauczania na rzecz dziedzictwa.

II. Aqueduct: Metodologia

Trzcina gotowa do położenia strzechy (Zdjęcie: Jaap van Lakerveld)

2.1. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego

Definicje dziedzictwa

Zakres edukacji na rzecz dziedzictwa, który przyjęliśmy, opiera się na definicji wprowadzonej przez Radę Europy i UNESCO (http://portal.unesco.org/), w której dziedzictwo kulturowe i naturalne to termin ogólny, obejmujący rozmaite elementy kulturalne i naturalne, materialne i niematerialne.

Dziedzictwo kulturowe

Pomniki: obiekty architektoniczne, dzieła rzeźbiarskie i malarskie, obiekty archeologiczne, napisy, groty mieszkalne oraz zespoły elementów o uniwersalnej wartości historycznej, artystycznej lub naukowej.

Zespoły budynków: grupy oddzielnych lub przylegających budynków, które ze względu na swą architekturę, jednorodność albo miejsce w krajobrazie mają uniwersalną wartość z punktu widzenia historii, sztuki lub nauki.

Obiekty: dzieła ludzkie lub połączone dzieła człowieka i natury oraz wszelkie obszary, w tym stanowiska archeologiczne, o uniwersalnej wartości historycznej, estetycznej, etnologicznej lub antropologicznej.

Dziedzictwo niematerialne: Znaczenie terminu „dziedzictwo kulturowe" w ciągu ostatnich dziesięcioleci uległo znacznemu rozszerzeniu, częściowo dzięki instrumentom wprowadzonym przez UNESCO. Dziedzictwo kulturowe nie kończy się na zabytkach i kolekcjach eksponatów. Obejmuje także tradycje oraz żywy przekaz odziedziczony po przodkach, który my z kolei przekażemy naszym potomkom, taki jak tradycje ustne, sztuki sceniczne, praktyki społeczne, rytuały, uroczystości, wiedza i praktyki dotyczące przyrody i wszechświata oraz wiedza i umiejętności niezbędne do wykonywania tradycyjnych rzemiosł.

Dziedzictwo kulturowe może być materialne i niematerialne. Odnosi się do tradycji, lecz obejmuje także współczesne przejawy tych tradycji. Łączy się z tożsamością i opiera na wspólnych upodobaniach.

Dziedzictwo naturalne

Naturalne cechy terenu obejmują formacje fizyczne i biologiczne lub też grupy takich formacji, które przedstawiają sobą wybitną wartość uniwersalną z estetycznego lub naukowego punktu widzenia.

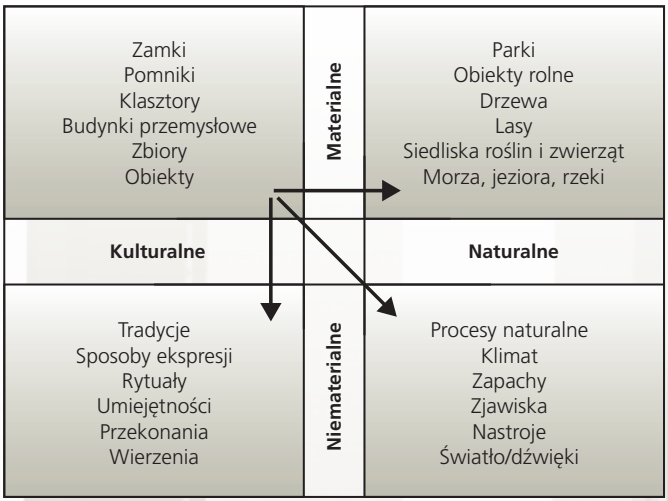
Formacje geologiczne i fizjograficzne oraz ściśle wyznaczone obszary, na których znajdują się stanowiska zagrożonych gatunków roślin i zwierząt o wybitnej wartości uniwersalnej z punktu widzenia nauki lub ochrony środowiska.

Obiekty naturalne, czyli ściśle określone naturalne obszary o wybitnej wartości uniwersalnej z punktu widzenia nauki, ochrony środowiska lub naturalnego piękna (UNESCO, 2008).

Poszerzenie definicji

W definicji dziedzictwa kulturowego i naturalnego dokonało się przesunięcie z wąsko pojętej definicji dóbr materialnych i kulturowych w stronę szerszego rozumienia, obejmującego również elementy naturalne i niematerialne. Ponadto daje się zaobserwować zmiana postrzegania dziedzictwa: poprzednio traktowano je jako coś, co trzeba wyłącznie chronić, obecnie coraz częściej kładzie się nacisk na jego konkretne zastosowania w edukacji. W podejściu tym dziedzictwo jest uważane za coś mającego wartość samo w sobie, ale równocześnie posiadającego wartość dodatkową, jako że może służyć innym celom społecznym, na przykład tworzeniu zdrowego i inspirującego środowiska, które sprzyja ludzkiemu samopoczuciu i podwyższa jakość życia kulturalnego oraz procesów ludzkich będących jego częścią, takich jak uczenie się, rozwój, komunikacja. Wzmacnia także spójność społeczeństwa, sprzyja międzykulturowemu i międzypokoleniowemu porozumieniu oraz nabywaniu kluczowych kompetencji niezbędnych do osiągnięcia tych celów.

Przykłady dziedzictwa i jego poszerzonych definicji



Edukacja na rzecz dziedzictwa a nabywanie kompetencji

Edukacja na rzecz dziedzictwa opiera się na założeniu, że poprzez naukę o dziedzictwie uczniowie zdobywają doświadczenia, dzięki którym mogą się wiele nauczyć w ogóle. Nie tylko uzyskują wiedzę o danym obiekcie i jego kontekście, ale poprzez naukę o tym obiekcie poruszają się w kontekście edukacyjnym, w którym mogą nabyć szerszy zakres sprawności. Z tego powodu jest to najlepszy sposób propagowania kompetencji. W edukacji na rzecz dziedzictwa wykorzystuje się kontekst kulturowy i historyczny, ponieważ wymagają one aktywnego uczenia się w oparciu o odkrywanie, analizowanie i omawianie wyników analiz. Podkreślając wielkie znaczenie dziedzictwa, UNESCO deklaruje, że kraje uczestniczące „podejmą wysiłki wszelkimi dostępnymi sposobami, a w szczególności poprzez programy edukacyjno-informacyjne, w celu zwiększenia uznania i szacunku społeczeństwa wobec dziedzictwa kulturowego i naturalnego zdefiniowanego powyżej. Podejmą starania w celu informowania społeczeństwa o możliwych zagrożeniach oraz o czynnościach podjętych w celu podtrzymania dziedzictwa kulturowego i naturalnego" (Artykuł 27 Konwencji Dotyczącej Ochrony Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Naturalnego http://whc.unesco.org/en/conventiontext).

W powyższej części przedstawiliśmy obecne podejście do dziedzictwa jako takiego. Projekt Aqueduct promuje edukację na rzecz dziedzictwa jako środek służący rozwijaniu kluczowych kompetencji w ramach programu *Uczenie się przez całe życie*. Poniżej podajemy kilka przykładów zastosowania edukacji na rzecz dziedzictwa w rozwijaniu kompetencji:

Obiekt dziedzictwa światowego w Kinderdijk, Holandia (Zdjęcie: Jaap van Lakerveld)

Edukacja na rzecz dziedzictwa sprzyja nabywaniu kompetencji językowych

Język ojczysty i języki obce są elementami naszego dziedzictwa kulturowego, a równocześnie umożliwiają refleksję nad dziedzictwem i komunikację na jego temat. Stwarza to wiele możliwości zaistnienia synergii między edukacją na rzecz dziedzictwa a nabywaniem kluczowych kompetencji. Prócz tego, że języki są częścią dziedzictwa oraz instrumentem porozumiewania się, stanowią też kod przekazu historii rozpowszechnianej za pomocą książek, dokumentów, opowieści, napisów, sztuk teatralnych, pieśni, poezji i tym podobnych.

Atomium Bruksela

Promuje umiejętności i wiedzę z obszaru nauki i techniki

Nasze dziedzictwo kulturowe obejmuje także technikę rozwijaną przez ludzkość od początku istnienia. Ukazuje nam wysiłki pokoleń, by zrozumieć naturę, podporządkować ją sobie i wykorzystać tę wiedzę do własnych celów – aby spożytkować nasze zasoby, technologie, usprawnić czynności domowe lub zawodowe. Nauka i technika są zakorzenione w naszej kulturze. Równocześnie widzimy jednak, że trudno jest motywować uczniów do nauki i pracy na tym polu, tak by kontynuowali rozwój w tych dziedzinach. Podejście oparte na dziedzictwie kulturowym może dać im osobiste odniesienie do tych obszarów. Dziedzictwo jest wówczas traktowane jako zestaw „nauk stosowanych", którymi mają się zajmować uczniowie – nauki tworzą pole dla odkrywców, technologia stwarza przestrzeń dla wynalazców, a uczniowie mogą stamtąd czerpać motywację do ich naśladowania.

Przyczynia się do rozwoju umiejętności osobistych i społecznych
Kompetencje społeczne i obywatelskie, mające charakter interpersonalny i międzykulturowy, są również głęboko osadzone w naszym dziedzictwie. Religia, tradycja i podstawowe wymogi życia ukształtowały nasze poglądy i przyzwyczajenia. Badanie i analizowanie ich ewolucji na terenie Europy i poza nią może się przyczynić do wzajemnego zrozumienia narodów oraz do utworzenia nowych rytuałów, norm, zwyczajów, tradycji i wartości, jak również bardziej podstawowych i praktycznych sposobów realizowania naszej roli społecznej.

Kształtuje przedsiębiorczość
Niektóre kraje zawdzięczają rozwój i rozkwit handlowi oraz wymianie towarowej. Przedsiębiorczość stanowi siłę napędową wielu narodów. Edukacja na rzecz dziedzictwa może w tej kwestii służyć dobrymi przykładami z przeszłości. Równocześnie aktywne uczenie się, charakteryzujące edukację na rzecz dziedzictwa, oraz uczenie się w oparciu o kompetencje propagują przedsiębiorczość. Nauka w tym wydaniu staje się wyprawą odkrywczą polegającą na radzeniu sobie w rozmaitych sytuacjach z różnymi ludźmi. Tym sposobem przedsiębiorczość rozwija się w znacznie szerszym zakresie niż w ramach tradycyjnego modelu nauczania w oparciu o przekazywanie wiedzy i pasywne jej przyswajanie.

Stymuluje ekspresję kulturową
Ekspresja kulturowa nadaje nauczaniu wymiar twórczy i innowacyjny. Jest to osobna sprawność, która łączy się z wszystkimi pozostałymi. Wymaga ona jednak innej metodologii nauczania, z wyraźnie nakreślonymi zadaniami oraz ewaluacji, w której pomija się cele zadań. Edukacja na rzecz dziedzictwa oferuje przykłady dobrych praktyk oraz przydatne techniki i inspiracje. Oznacza to, że edukacja taka powinna mieścić się gdzieś między nauczaniem retrospektywnym a działaniami wizjonerskimi orientowanymi na przyszłość. Jak twierdzą historycy, historia nie daje lekcji na przyszłość ani nie ułatwia jej przewidywania. Inspiruje, ułatwia rozumienie mechanizmów i nieprzewidywalnej natury przyszłości. Poezja, rzeźba, komponowanie piosenek, śpiew, taniec, muzyka, tkaniny i projektowanie to przykłady wielu dziedzin, w których można poszukiwać okazji do rozwijania kompetencji – i je znajdować.

Ekspresja kulturowa (Zdjęcie: Jaap van Lakerveld)

Wspomaga kompetencje cyfrowe i umiejętność uczenia się
Edukacja na rzecz dziedzictwa stanowi idealny kontekst do tworzenia własnych ścieżek naukowych przez uczniów, jako że mogą oni wybrać swoje własne podejście i posługiwać się wybranymi przez siebie metodami. Owe ścieżki naukowe oraz faza demonstracji, będąca elementem procesu kształcenia tą metodą wymagają między innymi sprawności cyfrowych oraz umiejętności uczenia się.

Edukacja na rzecz dziedzictwa może stymulować rozwój wszystkich wymienionych powyżej kompetencji i przyczyniać się do ich nabywania, jednak ma także swoje własne dążenia i priorytety. Jeśli ograniczylibyśmy ją do działania mającego na celu wyłącznie zdobywanie przez uczniów ogólnych kluczowych kompetencji, wówczas zamieniłaby się w coś nieokreślonego, czemu brakowałoby istotnej treści i co nie mogłoby spełnić wymogów edukacji na rzecz dziedzictwa jako takiej – służyłaby tylko innym dążeniom. Nie jest to celem projektu Aqueduct. Właściwym wyzwaniem jest realizacja wysokiej jakości nauczania o dziedzictwie w taki sposób, by mogło ono zoptymalizować nabywanie europejskich kluczowych kompetencji. W gruncie rzeczy edukacja na rzecz dziedzictwa może się przyczynić do rozwijania wszystkich dziedzin opisanych powyżej. W ramach projektu Aqueduct skupiamy się na tak zwanych przekrojowych kluczowych kompetencjach, niezwiązanych z żadną konkretną dziedziną czy domeną. Owe przekrojowe kluczowe kompetencje obejmują:

- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresję kulturową,
- umiejętność uczenia się.

Dotąd używaliśmy pojęcia „kompetencje" tak często, że pora podać bardziej szczegółowy opis tego, czym one są i co rozumiemy pod hasłem „edukacja zorientowana na nabywanie kompetencji".

2.2. Nauczanie i uczenie się zorientowane na nabywanie kompetencji

Definicja kompetencji

Według definicji instytucji europejskich, jak również ekspertów w zakresie edukacji w Europie i na świecie, kompetencje zawierają trzy wzajemnie powiązane komponenty:

a) składnik wiedzy (rozumienie),
b) składnik behawioralny (repertuar rozpoznawalnych zachowań) oraz
c) składnik wartości (obejmujący wartości, wierzenia i postawy).

Kompetencje stanowią połączenie umiejętności, wiedzy, postaw oraz zachowań wymaganych do osiągnięcia skuteczności w wykonywaniu zadań lub w innych działaniach w świecie rzeczywistym. Kompetencja jest rozumiana jako holistyczna synteza wyżej wymienionych składników.

Na innym poziomie w obrębie kompetencji można wyróżnić trzy komponenty czy też aspekty. Jest to umiejętność jednostki:

a) konkretnego zachowania się, w
b) konkretnym kontekście, mającego
c) konkretną wartość.

Taki jest formalny sposób opisu kompetencji. W potocznym języku można powiedzieć, że ważne jest nie tylko to, co wiemy, ale także – co istotniejsze – jak potrafimy tę wiedzę wykorzystać oraz czy umiemy rozwijać nasze umiejętności. „Czy edukacja sprawia, że uczniowie wiele wiedzą, czy też że są kompetentni?" – oto jest pytanie.

Elementy składowe kompetencji

Elipsa na środku diagramu ukazuje rzeczywiste osiągnięcia osoby, które odpowiadają stopniowi opanowania danej kompetencji. Komponenty umieszczone w trójkącie po lewej stronie umożliwiają tej osobie pożądane zachowanie opisane w trójkącie po prawej. Tak właśnie uczeń demonstruje nabyte kompetencje.

Kompetencje w ramach uczenia się przez całe życie

Parlament Europejski, Komisja Europejska oraz Rada Europy zgadzają się co do wielkiego znaczenia kluczowych kompetencji w programie *Uczenie się przez całe życie*. W projekcie Aqueduct skupiamy się na czterech z nich. Jak już pisaliśmy w niniejszym rozdziale, sprawności te obejmują: kompetencje społeczne i obywatelskie, przedsiębiorczość, świadomość i ekspresję kulturową oraz umiejętność uczenia się.

Nauczanie i uczenie się zorientowane na nabywanie kompetencji

W tej części przechodzimy od ogólnego opisu samych kompetencji do kwestii edukacji na rzecz dziedzictwa w oparciu o kompetencje. Przedstawiliśmy już wcześniej koncepcję dziedzictwa oraz edukacji na rzecz dziedzictwa. Podkreślaliśmy, że edukacja na rzecz dziedzictwa może służyć rozwijaniu kluczowych kompetencji określonych przez Komisję Europejską jako podstawowe sprawności w ramach procesu uczenia się przez całe życie. Edukacja na rzecz dziedzictwa oraz rozwijanie kompetencji wzajemnie się wspierają i wspomagają.

Uczenie się i nauczanie w oparciu o kompetencje nie mogą się odbywać w ramach tradycyjnych sytuacji dydaktycznych. Podejście to wywodzi się z przekonania, że ludzie uczą się poprzez doświadczanie i odkrywanie, co bezpośrednio determinuje sposób nauczania. Stąd wniosek, że uczniowie muszą być aktywnie zaangażowani w proces uczenia się. Osiągają najlepsze wyniki, jeśli uczą się w znaczących kontekstach, poprzez współpracę i współdziałanie z sobą oraz nawiązując relacje z otoczeniem. Dzięki temu sami sobie umożliwiają nabywanie wiedzy, jej rozumienie, wymianę i konfrontację wyniesionych wniosków z rozumowaniem innych. Oczywiście nie oznacza to odejścia od tradycyjnego nauczania, lecz podkreśla konieczność prowadzenia go w sposób odpowiadający potrzebom uczniów, nie zaniedbując przy tym obowiązku ukazywania im nowych horyzontów i punktów widzenia oraz rozbudzania entuzjazmu dla zjawisk, o których wcześniej nie słyszeli.

Kluczowe cechy nauczania w oparciu o kompetencje
Uczenie się w oparciu o kompetencje wymaga innego niż tradycyjne podejścia do nauczania. W edukacji w oparciu o sprawności podkreśla się rolę potężnego, bogatego środowiska, w którym zachodzi proces uczenia się, umożliwiający uczniom pełne zaangażowanie. Najbardziej charakterystyczne cechy tego podejścia można streścić w następujący sposób:

- **Znaczące konteksty**
  Aby zaistniał proces uczenia się, zalecane jest, aby nauczyciele/edukatorzy sami stworzyli znaczące konteksty lub poszukiwali ich. Chodzi o konteksty, w których uczniowie odczują przydatność i znaczenie sprawności nabywanych w naturalny sposób.

- **Podejście multidyscyplinarne**
  Kompetencje są z natury rzeczy holistyczne, skutkiem czego metody nauczania również muszą mieć charakter integracyjny i holistyczny.

- **Konstruktywne uczenie się**
  Filozofia uczenia się w oparciu o kompetencje wywodzi się z konstruktywizmu społecznego, przenikającego współczesną metodologię edukacji. Konstruktywne uczenie się jest postrzegane raczej jako proces budowania własnej wiedzy w relacji do otoczenia niż absorbowanie wiedzy przekazywanej przez innych. Pogląd ten rodzi przekonanie, że procesy edukacyjne powinny być konstruktywne. Koncentrując się na konstruowaniu modeli, produktów, wytycznych, złotych zasad, relacji i innych namacalnych wytworów, proces uczenia się staje się konstruktywny w łatwy i naturalny sposób. Stanowi to przeciwieństwo procesów kształcenia polegających na przetwarzaniu informacji bez praktycznego wykorzystania wiedzy.

- **Wspólne, interaktywne uczenie się** (między innymi z rówieśnikami, nauczycielami oraz instytucjami dziedzictwa)
  Zasadniczą ideą przyświecającą edukacji w oparciu o kompetencje jest pomoc uczniom w rozwijaniu i budowaniu ich własnej

Edukacja na rzecz dziedzictwa w Polsce (Zdjęcie: Aleksandra Rzońca)

wiedzy oraz poszukiwanie sposobów optymalnego wykorzystania sprawności innych ludzi w ramach procesu uczenia się, a o to właśnie chodzi w społecznym konstruktywizmie.

Współpraca i interakcja są domenami nauki, ułatwiają również uczenie się w innych obszarach. Jeśli proces uczenia ma być inicjowany i kierowany przez ucznia nastawionego na nabywanie osobistych kompetencji, podejście edukacyjne musi dopuszczać różnorodność potrzeb oraz, co za tym idzie – rozmaitość celów i zadań. Wymaga to otwartego podejścia, w ramach którego nauczanie uwzględnia dialog między uczniami i edukatorami dotyczący oczekiwań, potrzeb, celów, wyborów i tym podobnych.

- **Uczenie się poprzez odkrywanie**
  Otwarte procesy uczenia się wymagają, by charakteryzować naukę jako aktywne odkrywanie w przeciwieństwie do uczenia się receptywnego. Nie oznacza to, że treść nauczania nie ma być przystępna i zrozumiała. Oznacza to, że sposób nabywania wiedzy lub kompetencji nie może być wyłącznie procesem otrzymywania informacji, lecz zawsze powinien polegać na odkrywaniu.

- **Uczenie się refleksyjne**
  Uczenie się w oparciu o kompetencje nie tylko koncentruje się na kluczowych sprawnościach, ale także na samym procesie uczenia się. Refleksja między innymi nad własnymi potrzebami, motywacją, przyjętym podejściem, postępami, wynikami wpływa na rozwój umiejętności/strategii uczenia się, które można nazwać metakompetencjami. Kompetencja, o której tu mowa, jest nazywana „umiejętnością uczenia się".

Chwila refleksji (*Zdjęcie: Jaap van Lakerveld*)

- **Osobiste uczenie się**
  W teoriach nabywania kompetencji uczenie się jest uważane za proces konstruowania osobistej wiedzy i sprawności. Informacje, wiedza, strategie mają dla jednostki sens o tyle, o ile stają się integralną częścią własnej wiedzy i kompetencji tej osoby. W zakresie nauczania oznacza to, że uczniowie powinni się identyfikować z kontekstami, ludźmi, sytuacjami i zainteresowaniami istniejącymi w poznawanych domenach nauki.

Śladami Wojciecha i Aneri Weiss – projekt opisany dalej w podręczniku
(*Zdjęcie: Iwona Niedźwiedź*)

Aktywne uczenie się w realistycznej sytuacji, w której ma się odrębną i ważną rolę do odegrania, sprawia, że proces ten przebiega w interesujący sposób i przynosi wymierne korzyści, które mogą się przydać w wielu innych okolicznościach. Proces nabywania kompetencji składa się z trzech podstawowych elementów: motywacji, doświadczenia i refleksji. W edukacji w oparciu o kompetencje zakłada się, że uczenie się zachodzi poprzez działanie. Jeśli naszym celem jest, by uczniowie nauczyli się czegoś o architekturze, nie należy wygłaszać wykładów, lecz polecić im, by sami zaprojektowali i skonstruowali budynki. Jeśli chcemy, aby nauczyli się czegoś o malarstwie, nie trzeba podawać im informacji, ale polecić, by sami coś namalowali, by określili, jaki obiekt wybraliby jako model, oraz z perspektywy eksperta przekazać im informację zwrotną dotyczącą ich pracy. Warto powiedzieć uczniom, jakie wybory byłyby możliwe, a jakie nie w czasach, gdy żyli konkretni malarze. Należy skłonić uczniów, by podzielili się przemyśleniami na bazie zgromadzonych doświadczeń oraz by powiedzieli, na czym opierali swoje decyzje.

Jeśli dążymy do tego, by uczniowie dowiedzieli się więcej o przeszłości przemysłu, trzeba się z nimi wybrać do starych fabryk

i pokazać, jak dawniej żyli i pracowali ludzie, umożliwiając im osobiste doświadczenie warunków życia w tamtych czasach. Można to osiągnąć, włączając ich w opowieści o epoce przemysłowej.

Są to przykłady zajęć prowadzonych w oparciu o kompetencje, w ramach których uczniowie nabywają sprawności w działaniu poprzez doświadczanie rzeczywistości oraz refleksję nad swymi przeżyciami i wytworami. Edukacja w oparciu o kompetencje ma wybitnie aktywny charakter i obejmuje posługiwanie się zdobytymi kompetencjami w celu wykonania konkretnego wytworu, rozwijając w ten sposób nabywane kompetencje. Autorefleksja nad postępami, jak również refleksje innych na ten temat są integralną częścią doświadczenia, jakim jest proces uczenia się. Wieńczy je demonstracja zdobytego poziomu kompetencji w postaci prezentacji, przedstawienia, projektu i tym podobnych. Podejście do nauczania w oparciu o kompetencje nie oznacza tylko jednego typu działania. Umożliwia stosowanie wielu różnych metodologii. W podrozdziale 2.3 przedstawimy kilka z nich.

Społeczne przesłanki edukacji zorientowanej na nabywanie kompetencji

Wyzwania związane z globalizacją

W wyniku globalizacji w gospodarce państw Europy Zachodniej zaszło wiele istotnych zmian. Międzynarodowe korporacje przesuwają miejsca pracy w coraz to nowe rejony świata, tam gdzie surowce i siła robocza są najtańsze. Oznacza to, że przemysł przemieszcza się na wschód, pozostawiając za sobą rzesze bezrobotnych, którzy nie mogą znaleźć nowej pracy w wyuczonym zawodzie. Potrzebują nowych umiejętności, wiedzy i sprawności, zatem muszą się uczyć przez całe życie. Jeśli Europa chce utrzymać swoją pozycję potęgi ekonomicznej mogącej zapewnić obywatelom stabilizację i dobrobyt, musi przede wszystkim umożliwić im dostęp do edukacji na wysokim poziomie, a ponadto stworzyć okoliczności sprzyjające uczeniu się przez całe życie i rozwojowi. Potrzebne jest nauczanie zorientowane na maksymalne rozwijanie talentów i zasobów. Edukacja musi się przyczyniać do osobistego rozwoju i samorealizacji, jak również do zwiększenia wiary w siebie, aby mogli dzięki temu stać się menedżerami własnego kapitału intelektualnego.

Wyzwania dla społeczeństw europejskich

Zachodnie społeczeństwa funkcjonowały dawniej w oparciu o *consensus* co do wspólnych wartości. Obecnie już tak nie jest. Społeczeństwa stały się bardziej heterogeniczne niż kiedykolwiek wcześniej. Chodzi tu nie tylko o to, że ludzie z różnych środowisk kulturowych żyją razem, ale także o to, że sposób życia w obrębie pojedynczych kultur stał się znacznie mniej jednolity. Mamy do czynienia ze zmieniającymi się wzorcami rodzinnymi i zawodowymi, które wywierają znaczący wpływ na naukę i szkołę. Ponadto edukacja przestała mieć jeden ustalony cel. Przez setki lat uczono dzieci posłuszeństwa i dyscypliny. Obecnie dla wielu rodziców liczą się przede wszystkim wiara w siebie, inicjatywa, samoregulacja oraz myślenie krytyczne.

Pojawienie się nowych mediów spowodowało znaczącą zmianę: dostęp do informacji nie ogranicza się do książek, lecz jest powszechny, jeśli posiada się telewizor, komputer czy radio. Informację trzeba jednak dopiero przetworzyć w wiedzę; jeśli się tego nie zrobi, mamy, przywołując słowa Axla Grychty, „nadmiar wiadomości, ale niedobór wiedzy" (*[we are] over-newsed but under-informed*). Nadmiar informacji ogłupia, ponieważ ludzki umysł nie może sobie z nim poradzić.

Wyzwania dla szkół

Szkoły miały dawniej wyraźną misję wspierającą gospodarkę państw, w których działały. Społeczeństwa miały klarowną wizję tego, co chciały przekazać młodemu pokoleniu, i wyrażały te oczekiwania w programach nauczania. Młodzież potrzebowała dyscypliny, wiedzy i umiejętności. Musiała się kształcić w szkołach, w których otrzymywała dyplomy ukończenia nauki umożliwiające podjęcie pracy zawodowej. Przez setki lat nauczanie w szkołach było zorientowane na przekazywanie treści. Uczniowie uczęszczali do szkoły, gdyż chcieli nauczyć się czegoś od nauczycieli. Nauczyciele przekazywali im wiadomości i oczekiwali, że uczniowie przyswoją je i opanują pamięciowo w domu. Rezultatem nauczania była umiejętność odtworzenia tego, co powiedział nauczyciel. W tym modelu niemal w ogóle nie zwracano uwagi na proces uczenia się, a jego wynik to pewien zasób wiedzy, polegający głównie na reprodukcji.

Sytuacja zmieniła się pod wieloma względami. Po pierwsze, treść programu nauczania staje się coraz bardziej nieoczywista. Nikt nie jest w stanie powiedzieć, jakiej wiedzy czy umiejętności będą potrzebować ludzie za 15 lat. Ponadto wiedza jest dostępna w internecie, co stanowi nowe wyzwanie dla szkół. Nauczyciele stracili monopol jako źródła informacji. Oznacza to, że szkoły muszą przygotowywać zarówno uczniów, jak i nauczycieli do roli uczących się przez całe życie. W dodatku rezultaty nauczania w ramach starego modelu już nie wystarczają. Od absolwentów szkół oczekuje się obecnie, że będą posiadać pewien zasób wiedzy, ale także umiejętność prowadzenia badań, pracy w zespole, życia w społeczeństwie wielokulturowym, zarządzania własnymi umiejętnościami emocjonalnymi, otwartości na zmiany – a wszystko to w ramach połączenia wiedzy, postaw i umiejętności, innymi słowy – kompetencji. Stymulowanie i zachęcanie uczniów do nabywania kompetencji stanowi wyzwanie dla szkół. Aby mu sprostać, proces uczenia się powinien obejmować zarówno wiedzę, jak i postawę i umiejętności (sprawności); nauka powinna być przyjemnym i wartościowym doświadczeniem, ułatwiającym uczącym się wejście w system uczenia się przez całe życie; uczniowie powinni mieć wgląd w ten proces i konkretne cele nauki. Innymi słowy – muszą zdobyć kluczowe kompetencje.

Wyzwania dla instytucji zajmujących się dziedzictwem

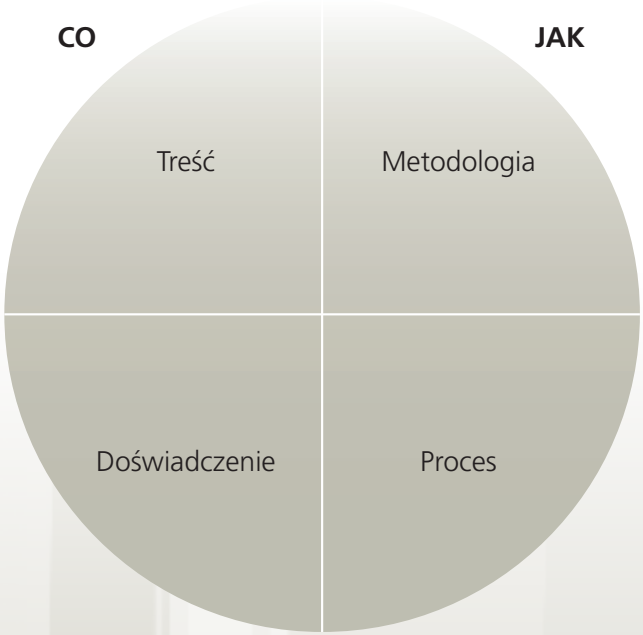
Dziedzictwo to stale powiększający się zasób wartościowych elementów naszej wspólnej historii, ochrona tego, co warto zachować od zapomnienia, wymaga coraz większego nakładu czasu, energii i środków finansowych. Instytucjom zajmującym się dziedzictwem jest coraz trudniej przyciągnąć i zainspirować ludzi. Niektóre zwracają się w stronę rozrywki, inne intensyfikują wysiłki edukacyjne. Często kładzie się nacisk na dziedzictwo jako takie oraz na szukanie sposobów uświadamiania ludziom jego wartości. Dostrzegamy tu wyzwanie dla instytucji dziedzictwa, polegające na poszukiwaniu synergii z innymi sektorami, w wypadku projektu Aqueduct zaś – z sektorem edukacji. Apelujemy o połączenie sił. Instytucje dziedzictwa są w stanie zapewnić bogaty i treściwy kontekst, inspirujący dla dzieci i nauczycieli, nauczyciele zaś mogą wykorzystać ten kontekst do przeprowadzenia zajęć zorientowanych na nabywanie przez uczniów kluczowych kompetencji. Dzięki temu obiekt dziedzictwa uzyska w oczach uczniów nowe znaczenie i większą wartość. Ich zainteresowanie wzrośnie, skutkiem czego zapragną poszerzać wiedzę o dziedzictwie oraz będą bardziej twórczo podchodzić do tego, jak za pomocą kompetencji jeszcze bardziej efektywnie się uczyć. Gdy dorosną, będą mieć bardziej pozytywne nastawienie do ochrony dziedzictwa. Wydaje się, że główną trudność może stanowić pokonanie początkowego oporu nauczycieli przeciw traktowaniu dziedzictwa w sposób instrumentalny, jako środka do osiągnięcia szerszych celów edukacyjnych. Jesteśmy jednak przekonani, że w dłuższej perspektywie uczniowie więcej dowiedzą się o dziedzictwie, będą je bardziej cenić i będą skłonni poświęcić czas i energię na zadania z nim związane. Wyzwaniem jest wytworzenie synergii między edukacją a ofertą związaną z dziedzictwem.

Synergia i dwukierunkowa komunikacja
(Zdjęcie: Jaap van Lakerveld)

2.3. Podejścia do uczenia się zorientowanego na nabywanie kompetencji

Wykorzystanie dziedzictwa jako środka czy też narzędzia służącego do rozwijania kluczowych kompetencji w ramach programu *Uczenie się przez całe życie* stanowi przykład multidyscyplinarnego, holistycznego podejścia do nauczania. Metodologia ta jest stosowana w takich obszarach programu nauczania, jak nauki społeczne, nauki ścisłe oraz religia. Podejście multidyscyplinarne przejawia się także w wybranych metodach i może obejmować na przykład pracę projektową, nauczanie tematyczne, eksperymentowanie. W różnych obszarach poprzez rozmaite sposoby realizacji programów nauczania kładzie się nacisk na rozmaite kwestie:

1) niektóre podkreślają konieczność integracji treści, czyli tematu;
2) w innych akcentuje się proces współdziałania;
3) jeszcze inne kładą nacisk na metodologię uczenia się / własnych poszukiwań;
4) w innych znów podkreśla się wagę doświadczenia jako narzędzia uczenia się.



Powyższy podział ma charakter teoretyczny. W rzeczywistości większość programów edukacyjnych będzie łączyć w sobie dwie metody lub więcej. Model ten warto mieć w pamięci, ponieważ obrazuje, co warto podkreślać w programie, a co można pominąć.

Cztery style uczenia się

Oprócz wyboru podejścia jako takiego, należy także wziąć pod uwagę, że wybrana metodologia może lepiej lub gorzej odpowiadać stylowi uczenia się uczniów. Teoria Davida Kolba trafnie przedstawia model stylów uczenia się. Z kolei Peter Honey i Alan Mumfordt wyrazili style wyróżnione przez Kolba w bardziej praktycznych kategoriach.

Peter Honey i Alan Mumford: Cykl uczenia się / typologia uczących się

1. **Aktywista** (preferuje działanie i doświadczanie)
2. **Analityk** (obserwuje i refleksyjnie analizuje)
3. **Teoretyk** (chce zrozumieć przyczyny, koncepcje i związki)
4. **Pragmatyk** (lubi wypróbowywać rzeczy, aby sprawdzić, czy działają)

Zakładają oni, że ludzie mają różne preferencje co do miejsca, w którym włączają się w przedstawiony na szkicu cykl uczenia się, lecz niezależnie od tego, który punkt wybiorą, będą musieli przejść wszystkie etapy, aby nauka była skuteczna. Grupy uczniów mogą się radykalnie różnić co do przyjętych sposobów poruszania się w ramach cyklu. Można się dowiedzieć, jakie style uczenia się preferują, pytając ich o doświadczenia wyniesione z nauki oraz o to,

jakie elementy uznaliby za stymulujące lub frustrujące. Wypowiedzi mogą wskazać, które z poniżej opisanych metodologii mogą najlepiej się sprawdzić w danej grupie.
W niniejszym podręczniku prezentujemy pokrótce pięć typów metodologii, które można stosować w nauczaniu zorientowanym na nabywanie przez uczniów kluczowych kompetencji:

- opowieść wychowawcza (*storyline approach*),
- kontrolowane odkrywanie (*guided discovery*),
- uczenie się poprzez działanie (*action learning*),
- uczenie się poprzez współpracę (*co-operative learning*),
- uczenie się w oparciu o dany problem (*problem-based learning*).

W tym rozdziale przedstawiamy podstawowe informacje na temat wspomnianych metod. Więcej informacji można odnaleźć w pozycjach wymienionych w bibliografii na stronie 136.

OPOWIEŚĆ WYCHOWAWCZA

Metodę opowieści wychowawczej opisujemy najbardziej szczegółowo ze wszystkich przedstawionych w niniejszym dokumencie typów podejść, ponieważ spełnia ona większość kryteriów nauczania w oparciu o kompetencje. Opowieść wychowawcza jest metodą aktywnego uczenia się, opracowaną przez Steve'a Bella, Sallie Harkness oraz Freda Rendella z Jordanhill College of Education w Glasgow w Szkocji. Metoda ta kładzie nacisk na doświadczenie, gdyż polega na identyfikacji z innymi osobami i ich historiami.

Jordanhill College

Opowieść wychowawcza wytycza główną linię zajęć, bazując na wiedzy, umiejętnościach i postawach, które mają przejąć uczniowie. Metodę tę można stosować w odniesieniu do całych klas, grup lub pojedynczych uczniów. Jest ona sekwencyjna, przez co zajęcia postępują w miarę rozwijania się opowieści. Wkład uczniów stanowi zasadniczy element procesu.

Metoda opowieści wychowawczej: konstruktywistyczne podejście do nauczania

Metoda opowieści wychowawczej powstała w oparciu o teorię konstruktywizmu społecznego, w której wiedzę określa się jako zjawisko złożone i wielopoziomowe. Uczenie odbywa się na podstawie doświadczenia i wcześniej posiadanej wiedzy poszczególnych uczestników, którzy konstruują własne znaczenia poprzez działanie i eksperymentowanie. Metoda ta wymaga stworzenia ciekawego kontekstu, by skłonić uczniów do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Z kontekstu wynikają zadania, które dziecko powinno uznać za ważne i znaczące, dzięki czemu będzie się starało zrozumieć sytuację i może rozwijać pożądane kompetencje. Uczniowie uczą się od siebie nawzajem i od dorosłych. Nauczyciel planuje strukturę tematu nauczania i pełni funkcję instruktora.

Podejście to cechuje się pozytywnym nastawieniem wobec wcześniejszych doświadczeń i wiedzy uczniów, na których bazuje. Istotny jest też poziom zaangażowania uczniów: zarówno ich umiejętność, jak i praktyczna umiejętność rozwiązywania problemów. Metoda opowieści wychowawczej polega na zadawaniu pytań i stawianiu problemów, a nie na odpowiadaniu na pytania, których uczniowie nie zadali. Uczniowie i nauczyciel wymieniają się pomysłami. Jest to więc podejście eksperymentalno-konstruktywistyczne.

Wpisuje się w program nauczania poprzez odwołania do środowiska oraz przedmiotów społecznych. Są one bodźcami stymulującymi do samodzielnego badania tematu za pomocą sztuk ekspresyjnych i języka, służących do dyskusji, opisywania i wyjaśniania. Rozwija się umiejętności badania i porównywania, gdyż uczniowie są zachęcani do poszukiwania informacji i odpowiedzi na pytania w różnych źródłach: opowieściach ustnych, mediach audiowizualnych, bazach danych i książkach, plakatach i fotografiach. W miarę rozwijania się tematów, uczniowie dokumentują swoje pomysły, interpretacje i reakcje w formie wizualnej i tekstowej, wyniki są zaś prezentowane na wystawie prac zbiorowych lub indywidualnych w sali lekcyjnej. Umożliwia to powtórzenie i ocenę po zakończeniu głównej linii opowieści.

W miarę zwiększania się zaangażowania uczniów, dorośli (rodzice i edukatorzy) mogą również włączać się w proces uczenia się, na przykład jako goście lub eksperci w momencie kulminacyjnym nauki, jako opiekunowie i pomocnicy w czasie wycieczki, jako asystenci w trakcie zajęć praktycznych w klasie i przy przygotowaniu wystawy prac uczniów.

Metoda opowieści wychowawczej ma charakter holistyczny oraz:
- jest przekrojowa, obejmuje między innymi elementy informatyki i telekomunikacji;
- przyczynia się do rozwoju społecznego uczniów i ich przyszłej postawy obywatelskiej w ramach społeczeństwa wielokulturowego;
- zapewnia celowy i komunikatywny kontekst, w którym uczniowie mogą nabywać kompetencje;
- traktuje zainteresowania uczniów, ich pomysłowość i wyobraźnię jako wartościowe zasoby;
- budzi zaangażowanie uczniów, tworząc materiał stymulujący do dalszej nauki i ćwiczeń;
- jest planowana i kierowana przez nauczyciela;
- rozwija umiejętności badawcze;
- jest adresowana do uczniów mających różne style uczenia się i poziomy umiejętności;
- wykorzystuje uprzednią i obecną wiedzę uczniów;
- stwarza uczniom okazje do przejmowania inicjatywy;
- jest elastyczna i możliwa do zastosowania w dowolnej fazie i odnośnie do każdego tematu.

Metoda opowieści wychowawczej: ramy dydaktyczne

W metodzie opowieści wychowawczej ramy dydaktyczne tworzy struktura opowieści. Podstawowymi elementami tego podejścia są:
- opowieść wychowawcza;
- kilka epizodów w ramach opowieści;
- pytania kluczowe;
- wydarzenia;
- wystawa.

Proces uczenia się w ramach metody opowieści wychowawczej rozpoczyna się od zorientowania się, co uczniowie już wiedzą na podany temat. Opowieść składa się z **epizodów**, które prowadzą opowiadaną historię do logicznego zakończenia.
Opowieść zaczyna się od wymyślenia lub opisania głównych bohaterów (informacje dodatkowe, cechy fizyczne, uczucia, związek z innymi postaciami i tym podobne) oraz miejsca (na przykład domu, sklepu, obiektu turystycznego), gdzie ma się ona rozegrać. Dzieci posługują się rozmaitymi materiałami. Pozwala im to identyfikować się z bohaterami i miejscem akcji oraz wzmacnia poczucie własności.

Procesem sterują **kluczowe pytania**. Są to otwarte pytania, na które dzieci powinny reagować różnymi odpowiedziami i działaniami oczekiwanymi przez nauczyciela, skupiając się na nowych doświadczeniach i wynikach nauki. Kluczowe pytania powinny być zachęcające, nieoczywiste i inspirujące. W metodzie tej chodzi o to, by problemy poruszane w kluczowych pytaniach były rzeczywistymi problemami doświadczanymi przez postaci biorące udział w historii. Opowieść ilustruje **wystawa** na ścianie. Pojawia się ona stopniowo w miarę tworzenia historii.

Nauczyciele powinni zawsze najpierw umożliwić uczniom samodzielne badanie tematu, aby aktywować ich dotychczasowe doświadczenie i wiedzę oraz stymulować motywację, ciekawość i pomysłowość. Dzieciom jest potem łatwiej porównywać swoją wiedzę i doświadczenie i **uczyć się od ekspertów** oraz z innych kontekstów. Uczestnicząc w zajęciach prowadzonych tą metodą, uczniowie angażują się w pracę grupową, dyskusję, projektowanie i tworzenie. Wykonują wiele zadań pisemnych, przedstawiają także informacje i pomysły ustnie. W trakcie zajęć nauczyciele i uczniowie mogą omawiać oczekiwaną jakość oraz kryteria **oceniania pracy** dzieci. Jakość ta i skuteczność realizacji zadania mogą podlegać nie tylko samoocenie i ocenie rówieśniczej, ale także ewaluacji przez nauczyciela i ekspertów. Elementy opowieści wychowawczej można odnaleźć w projektach: *Opactwo Vlierbeek* (s. 58) i *Zdobywanie wiedzy o Lucasie van Leydenie i jego czasach* (s. 47).

Etapy planowania programu opowieści wychowawczej w skrócie:
(Na przykład: Jak przygotować się do średniowiecznej wyprawy krzyżowej do Jerozolimy?)
Metoda kładzie nacisk na doświadczenie poprzez identyfikację z postaciami i ich historiami.

1. Stworzenie opisu obecnego doświadczenia i wiedzy uczniów.
2. Wybór historii (związanej z doświadczeniem, ciekawej, nieoczywistej, z postaciami, z którymi można się identyfikować).
3. Poszukiwanie związków ze szkolnym programem nauczania oraz zestawem kluczowych kompetencji Unii Europejskiej.
4. Wybór pytań kluczowych lub zadanie związane z opowieścią.
5. Projektowanie procesu nauczania zgodnie z formułą metody, obejmującą opowieść wychowawczą; pytania kluczowe; działanie; organizację; materiały i oczekiwane wyniki/wytwory.
6. Spisanie/wymyślenie lub skopiowanie linii opowieści.
7. Przygotowanie pytań kluczowych oraz pytań dodatkowych.
8. Organizacja działań i ustalenie ram czasowych.
9. Wybór przedmiotów i źródeł; projektowanie materiałów; dokumentacja; pomoce audiowizualne.
10. Opisanie oczekiwanych wyników/wytworów oraz określenie i szczegółowe opracowanie narzędzi oceny.

KONTROLOWANE ODKRYWANIE

Metoda kontrolowanego odkrywania stanowi alternatywę dla opowieści wychowawczej. Praca projektowa odbywa się zazwyczaj w czterech fazach:

- Motywacja: uczeń lub nauczyciel podaje temat projektu.
- Burza mózgów: uczniowie myślą i dyskutują o planie pracy – grupie, właściwych działaniach, informacjach i ramach czasowych projektu.
- Działanie: uczniowie pracują nad projektem.
- Prezentacja: uczniowie prezentują wyniki pracy.

W pracy projektowej można wyróżnić cztery zasadnicze cechy charakterystyczne:

- Projekty dotyczą istotnego tematu lub problemu społecznego. Istnieje wyraźny związek między społeczeństwem, rzeczywistością oraz/lub aktualną sytuacją. Typowe tematy projektów to „różnorodność", „środowisko naturalne", „migracje", „przedsiębiorczość", „demokracja" oraz „postawa obywatelska".
- Celem projektów jest stymulowanie postawy twórczej uczniów. Praca dzieci przebiega aktywnie, interaktywnie i niezależnie.
- Projekty są multidyscyplinarne, przekrojowe i oparte na współpracy. Nauczyciele, klasy, szkoły oraz/lub organizacje współdziałają i tworzą nowe rozwiązania.
- Praca projektowa jest zorientowana na proces. Często istotnym celem jest rozwijanie postaw.

Praca tą metodą wymaga bogatego środowiska nauki. Chcąc rozwijać kluczowe kompetencje poprzez edukację na rzecz dziedzictwa, trzeba się skoncentrować na uczniu. Aby tak się stało, należy mieć na uwadze następujące kryteria:

- Osobista interakcja między uczniami a nauczycielami przebiega w harmonijny i zrównoważony sposób. Korzyść z nauki jest obopólna.
- Uczniowie mogą sami sobie wyznaczać cele poznawcze i są za nie odpowiedzialni.
- W centrum uwagi znajdują się doświadczenia, wyobraźnia i zainteresowania uczniów.
- To uczniowie decydują o stopniu współpracy. Projekt nigdy nie jest procesem indywidualnym, lecz zawsze wiąże się ze współpracą uczniów, nauczycieli i instytucji dziedzictwa przynajmniej w kilku fazach. Na kilku etapach uczniowie mogą jednak pracować indywidualnie.
- Uczniowie mają do czynienia z rozmaitymi materiałami: różnymi rodzajami źródeł i obiektów dziedzictwa.
- Uczniowie mogą wybierać spośród różnych działań, ścieżek lub wyzwań, w zależności od swoich zainteresowań, stylów uczenia się i możliwości.
- Na poszczególnych etapach projektu są zapewnione odpowiednie metody i narzędzia refleksji. Refleksja nad własnymi doświadczeniami, wyborami i czynami jest kluczowa w procesie uczenia się w oparciu o kompetencje.
- Zadania rzeczywiście są otwarte. Oznacza to, że ich wyniki, produkty lub rezultaty mogą być rozmaite.

Plan żydowskiego Kazimierza w Krakowie, Polska
(Zdjęcie: Ingrid Gussen)

Metoda kontrolowanego odkrywania świetnie nadaje się do tworzenia otwartego środowiska kształcenia, w ramach którego uczniowie będą mieli prawdziwą możliwość wyboru i poniosą odpowiedzialność za skutki swoich decyzji. Pięć faz nauczania poprzez pracę projektową z tradycyjnego podejścia zostało reinterpretowanych i przedefiniowanych pod kątem programu nabywania kluczowych kompetencji. Przykładem projektu, w którym wykorzystano metodę kontrolowanego odkrywania jest *Szkoła w czasie wojny – Heilig Hart Heverlee* (s. 35).

1. Konfrontacja i kwestionowanie

W tej fazie uczniowie są konfrontowani z problemem, przypadkiem, jednym lub więcej pytaniami czy też kwestiami wymagającymi zbadania. Konfrontacja może się odbywać na różne sposoby: poprzez opowieści, wycieczki, zdjęcia, filmy rysunkowe/komiksy, teatr, muzykę, obrazy, taniec, lecz może też przyjąć formę bardziej klasyczną. Dopuszcza się pracę z elementami dziedzictwa, choć nie jest ona konieczna w tej fazie; najważniejsze, by z konfrontacji wynikały różnego rodzaju pytania.

Na każdym etapie najważniejsza jest refleksja. Uczniowie powinni się zastanawiać nad pytaniami postawionymi w trakcie konfrontacji. W tej fazie uczniowie wyznaczają sobie cele poznawcze: co chcą zbadać, co ich szczególnie interesuje? Uczniowie mogli się już do tego czasu zetknąć z pojęciem przekrojowych kluczowych

kompetencji, lecz nie jest to niezbędne do kontynuacji procesu. Zaleca się podzielić uczniów w pary lub grupy. Możliwa jest też praca indywidualna. Stopień współpracy zależy od grupy, treści projektu, wieku uczniów i ich stylu uczenia się.

2. Wkład *(input)*

W tej fazie uczniowie mają do czynienia z wieloma źródłami lub typami dziedzictwa. Otrzymują różnorakie materiały. Mogą prześledzić rozmaite aspekty danego zagadnienia lub tematy z nim związane. Wkład ten jest multidyscyplinarny. Ścieżki, działania i doświadczenia są różnorodne. Mogą to być materiały:

- historyczne, geograficzne, biologiczne, chemiczne, matematyczne, językowe i tym podobne,
- polityczne, społeczne, kulturalne, religijne, ekonomiczne, ekologiczne i tym podobne,
- o charakterze artystycznym lub teoretycznym,
- zawierające informacje obiektywne lub bardziej osobiste.

Elementy układanki (zamek Banffy, Rumunia) (Zdjęcie: Ingrid Gussen)

W idealnych okolicznościach dla każdego podtematu należałoby zapewnić różnego typu ćwiczenia. Każde źródło lub aspekt czy rodzaj dziedzictwa można łączyć z innym typem ćwiczenia polegającego na zbieraniu informacji. W czasie wycieczek uczniowie mogą zwiedzić wiele miejsc i zaangażować się w różne działania, na przykład:

- poszukiwać informacji;
- grać w gry lub rozwiązywać quizy;
- opowiadać różne historie lub ich słuchać.

Nie ma znaczenia, czy wszyscy uczniowie wykonają pełny zestaw ćwiczeń lub przejdą wszystkie ścieżki. Liczy się to, że mają okazję dokonywania własnych wyborów. Oznacza to, że każdy uczeń wybiera materiały, których tropem podąża. Nauczyciele tylko proponują różne typy ścieżek i wskazują odmienne punkty widzenia.

Interesująca może się okazać metoda układanki (*jigsaw-method*). W podejściu tym uczniowie dzielą się na grupy, z których każda osoba podąża innym tropem. W następnej fazie kumulują doświadczenia i rezultaty pracy, dzięki czemu poszerzają zakres poszukiwań indywidualnych.

3. Wyznaczanie celów i kierunków działań

Uczniowie zastanawiają się nad swymi przeżyciami. Refleksję można przeprowadzić w grupie początkowej fazy pierwszej (układanki), na spotkaniu wszystkich lub też w rozmowie indywidualnej. W każdym z opisanych przypadków należy przestrzegać ustalonych zasad:

- Uczniowie opowiadają o ćwiczeniach z fazy drugiej i określają najważniejsze doświadczenia.
- Uczniowie wracają do pytań postawionych w fazie pierwszej.
- Uczniowie decydują, jakie cele chcą osiągnąć w następnej fazie.
- Uczniowie poznają (wybrane) przekrojowe kluczowe kompetencje.
- Uczniowie decydują, w jaki sposób chcą osiągnąć założone cele i jak mogą rozwiązać problemy lub odpowiedzieć na pytania, które sformułowali.

Praca może przynieść różne rezultaty. W większości przypadków uczniowie pracują nad jakimś produktem, pamiętnikiem czy dziennikiem podróży lub demonstrują zdobywane kompetencje w inny sposób. Ważne jest, by byli aktywni i mieli różne opcje do wyboru – typy ćwiczeń i wyniki mogą się różnić. Rolą nauczycieli jest proponowanie rozmaitych pomysłów. Decyzja należy do ucznia, ale powinna się łączyć z celami założonymi na wstępie. Działania indywidualne lub grupowe mogą się znacząco różnić, jeśli chodzi o treść lub też podejście do teorii lub sztuki, nauk ścisłych lub humanistycznych. Ponadto kolejność wykonywanych

czynności może się różnić w zależności od stylów uczenia się preferowanych przez uczniów.

4. Rozwiązywanie problemów

Uczniowie pracują nad samodzielnie sformułowanymi zadaniami, otrzymując instruktaż od nauczyciela. W czasie pracy napotykają na szereg różnych problemów. Nauczyciele udzielają uczniom informacji w sposób dostosowany do ich potrzeb. Istnieją trzy różne sposoby podchodzenia do problemów pojawiających się w trakcie procesu uczenia się. Sposób traktowania problemów zależy od doświadczenia i osobowości ucznia oraz typu wykonywanego zadania.

Możliwe sposoby:

- buforowanie: uczniowie radzą sobie z problemami bez interwencji nauczyciela;
- informacja wyprzedzająca: nauczyciel przewiduje potencjalne problemy i poświęca im uwagę, gdy się pojawiają;
- informacja zwrotna: pomysły uczniów wymagają modyfikacji; nauczyciel zostawia im pole do eksperymentów, a później przekazuje informację zwrotną.

Aby mieć pewność, że uczniowie uporają się ze swoimi problemami, nauczyciel musi nie tylko stworzyć warunki do osobistego doświadczenia problemów, ale także w miarę potrzeb udzielić uczniom instruktażu.
W ramach instruktażu należy:

- stworzyć klimat bezpieczeństwa oraz dać czas na refleksję, odpoczynek i samoocenę;
- zwrócić uwagę na techniki współpracy, zarządzanie konfliktami i ocenę rówieśniczą;
- szczegółowo objaśnić metody rozwiązywania problemów;
- zapewnić szkolenie lub poinstruować uczniów odnośnie do niezbędnych umiejętności i wiedzy.

5. Demonstracja i ewaluacja

Uczniowie demonstrują, czego się nauczyli dzięki zadaniu związanemu z dziedzictwem, oraz zastanawiają się nad przekrojowymi kluczowymi kompetencjami, nad którymi pracowali. Odpowiadają na sformułowane przez siebie wcześniej pytania i pokazują, jak starali się osiągnąć założone cele. Demonstracja to nie to samo co prezentacja. Uczniowie powinni mieć okazję zrobić coś więcej niż tylko zaprezentować swój wkład w realizację zadania. Każdy uczeń musi zademonstrować różne rodzaje wiedzy, umiejętności i podejść, które wspólnie nabyła grupa, i zastanowić się nad nimi. Demonstracja może kłaść nacisk na proces lub produkt i może się odbywać na wiele różnych sposobów. Ocenianie musi być zatem zróżnicowane i odrębne dla każdego ucznia. W każdej fazie można stosować odmienne metody ewaluacji, takie jak: współocenianie (przez nauczycieli i uczniów na ustalonych zasadach), samoocena (przez ucznia) oraz ocena rówieśnicza (przez innych uczniów).

Do struktury zajęć z wykorzystaniem kontrolowanego odkrywania można podchodzić elastycznie. Podział na fazy nie musi być zbyt sztywny, liczba ścieżek, ćwiczeń i form oceniania może być zaś ograniczona w zależności od grupy docelowej, źródeł, nauczycieli i ram czasowych. Proponowana struktura służy jako zestaw sugestii dotyczących tego, jak sprawić, by projekty związane z dziedzictwem skupiały się na uczniu oraz na nabywaniu kluczowych kompetencji.

Etapy planowania projektu w ramach kontrolowanego odkrywania w skrócie:
(Na przykład: Jaką rolę odegrali nasi dziadkowie czy inni krewni w procesie demokratyzacji w latach 60.?)
Metoda kładzie nacisk na proces i metodologię gromadzenia danych poprzez strukturę i dobrze zaplanowane chwile refleksji.

1. Wybór danego problemu, tematu, przypadku czy kwestii.
2. Zarys zagadnień z nim związanych oraz zakres/typ tematu.
3. Wybór sposobu prezentacji lub zwrócenia uwagi na wybrany temat.
4. Wybór i organizacja zasobów.
5. Przygotowanie rozmaitych sugestii, by wesprzeć uczniów w decyzjach, które podejmą.
6. Wybór sposobów tworzenia grup.
7. Dobór właściwych metod szkolenia.
8. Wybór i zaplanowanie czasu i metod refleksji dla każdej z pięciu faz.
9. Decyzja odnośnie do standardów dokonywania prezentacji i oceny.
10. Organizacja ewaluacji projektu w ramach kontrolowanego odkrywania.

UCZENIE SIĘ POPRZEZ DZIAŁANIE

Uczenie się poprzez działanie to koncepcja mająca wiele obliczy. Choć termin ten pojawia się w rozlicznych publikacjach, trudno znaleźć jednoznaczną definicję. Niemniej można pokrótce je scharakteryzować jako podejście, w którym uczenie odbywa się poprzez robienie czegoś. Co prawda i w innych metodologiach są ćwiczenia i czynności, które uczniowie muszą wykonać i których muszą doświadczyć, ale częstokroć aktywność sprowadza się do poszukiwania wiadomości, pisania dziennika i na końcu – wygłoszenia prezentacji. Tymczasem w metodzie uczenia się poprzez działanie po prostu robi się to, czego robienia chce się nauczyć,

aż osiągnie się odpowiedni poziom. I tak na przykład, aby nauczyć się realizować filmy rysunkowe, uczniowie ćwiczą realizację filmów rysunkowych. Uczą się wygłaszać przemówienia, wygłaszając przemówienia. W procesie tym uczniowie najpierw sami wykonują jakąś czynność, a następnie snują refleksję na jej temat. Jest to więc bardzo praktyczne doświadczenie, chyba że kompetencja, którą mają rozwinąć, ma charakter typowo intelektualny – wówczas jest to ćwiczenie umysłowe. Elementy uczenia się poprzez działanie można odnaleźć w projekcie *Śladami Wojciecha i Aneri Weiss* (s. 49).

Ogrodnik w Olargues (Zdjęcie: Jaap van Lakerveld)

Etapy planowania uczenia się poprzez działanie w skrócie (Na przykład: Jak założyć i utrzymać ogród warzywny, aby przetrwać zimę w zamku lub klasztorze?)

Metoda kładzie nacisk na metodologię uczenia się poprzez działanie jako sprawności oraz na działanie jako doświadczenie.

1. Określenie potrzeb edukacyjnych.
2. Omówienie zadania i niezbędnych działań z uczniami.
3. Organizacja działań lub pomoc uczniom w organizacji.
4. Pomoc uczniom w rozdzieleniu i przydziale zadań.
5. Ułatwianie zaangażowania się w daną czynność (na przykład przetrwanie w zamku).
6. Przekazanie informacji zwrotnej i pomoc w refleksji, ewaluacji i podnoszeniu wyników.
7. Organizacja czasu na ewaluację oraz polepszenie wybranych strategii.
8. Pomoc uczniom w prezentacji wyników nauki.
9. Ocena rezultatów i omówienie ich wartości.
10. Dyskusja nad tym, jak działać następnym razem.

UCZENIE SIĘ POPRZEZ WSPÓŁPRACĘ

W metodzie uczenia się poprzez współpracę kładzie się nacisk na współdziałanie rozumiane zarówno jako narzędzie, jak i jako rezultat uczenia się. Podejście to wynika z konstruktywizmu społecznego. Ma oczywisty i logiczny wpływ na konstruowanie wiedzy, motywację i nastawienie do uczenia się, rozwój sprawności społecznych i meta-poznanie. W uczeniu się poprzez współpracę kluczowe jest zjawisko współzależności między uczniami, odpowiedzialność jednostkowa i grupowa oraz bezpośrednia interakcja wewnątrz grupy. Uczenie się poprzez współpracę to specyficzny typ nauki poprzez działanie, w ramach której uczestnicy uczą się skutecznie współpracować, współdziałając. Dodatkową wartość tej metodologii stanowi to, że umożliwia uczniom wspólne osiągnięcia, skutkiem czego indywidualne sukcesy łączą się we wspólny wynik zbiorowy, a równocześnie wzrasta umiejętność współpracy. Metoda uczenia się poprzez współpracę została wykorzystana w projektach *St-Art* (s. 95) i *Mapowanie Gołkowic* (s. 104).

Etapy przygotowania do uczenia się poprzez współpracę (Na przykład: Wspólne przygotowanie uczty z okazji koronacji Karola Wielkiego.)

Metoda kładzie nacisk na współdziałanie rozumiane zarówno jako narzędzie, jak i jako rezultat uczenia się

Cesarz Karol Wielki

1. Prezentacja tematu (pożywienie i kultura w IX wieku).
2. Ocena indywidualnych i zbiorowych potrzeb edukacyjnych.
3. Dyskusja o potrzebach i ich wyraźne sformułowanie.
4. Określenie kompetencji niezbędnych do współpracy.
5. Ustalenie licznych zadań, które wymagają wielu współzależnych działań.
6. Udostępnienie źródeł (na przykład kontaktu z ludźmi, książek, przedmiotów, składników, sprzętu).
7. Pomoc uczniom w wyborze produktu końcowego/rezultatu.
8. Pomoc merytoryczna w miarę potrzeb.
9. Organizacja zewnętrznych form uznania.
10. Refleksja nad skutecznością współpracy i efektywnością po przekroczeniu limitu czasu i później.

UCZENIE SIĘ W OPARCIU O DANY PROBLEM

Metoda uczenia się w oparciu o dany problem koncentruje się na treści i wewnętrznej spójności. Problemy mają tu głównie charakter instrumentalny. Metoda ta jest formą uczenia się skupionego na uczącym się, której centralnym punktem jest nabywanie wiedzy poprzez analizowanie problemów. Wiedza posiadana przez ucznia jest fundamentem dalszej nauki. W ramach tej metody posiadający już pewną wiedzę uczeń odkrywa w niej braki, które musi wypełnić, aby rozwiązać dany problem lub go całkowicie zrozumieć.
W małych 6–12-osobowych grupach uczniowie wraz z nauczycielem badają różne aspekty konkretnego problemu. Dokonują wstępnej analizy w oparciu o posiadaną wiedzę. Pytania wynikające z analizy stanowią podstawę do sformułowania celów samodzielnej nauki. W przerwach między zajęciami uczniowie pracują indywidualnie lub w grupach: czytają i analizują artykuły, książki, publikacje w internecie i tym podobne. W czasie kolejnych zajęć grupowych prezentują wyniki swoich poszukiwań i omawiają cele nauki. W ten sposób sprawdzają, czy potrafią lepiej zrozumieć dany problem. Elementy tej metody zostały wykorzystane w projekcie Program Studiów Europejskich: Moja wizja dla Europy (s. 78).

Model metody uczenia się w oparciu o dany problem, zwany procedurą ośmiu kroków jest następujący:

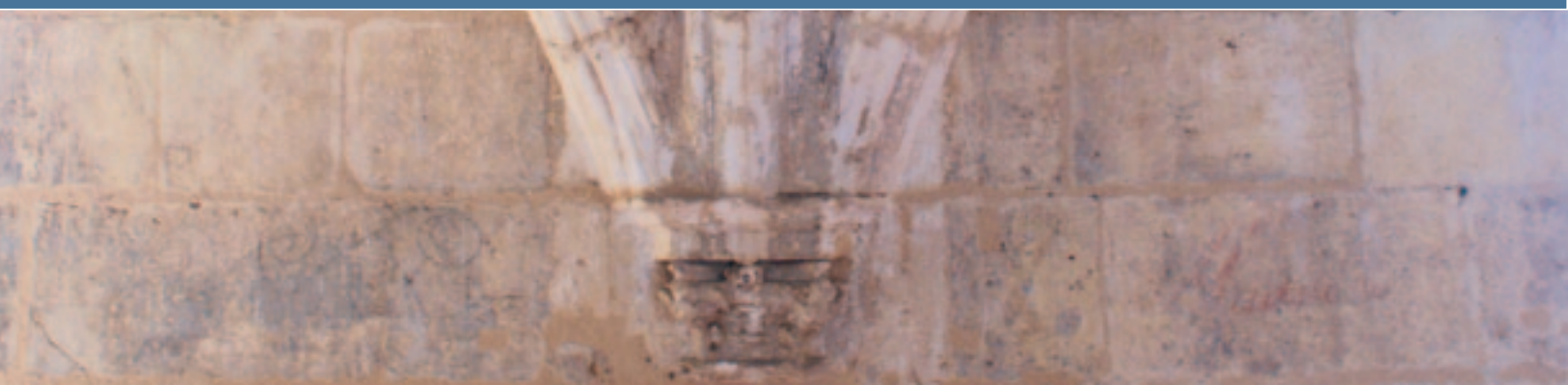
Etap 1. Wprowadzenie.
Etap 2. Burza mózgów.
Etap 3. Grupowanie pomysłów.
Etap 4. Określenie celów nauki.
Etap 5. Sformułowanie i przydzielenie zadań w ramach nauki.
Etap 6. Samodzielne badania.
Etap 7. Konstruowanie nowej wiedzy poprzez powtórkę.
Etap 8. Wyjaśnienie i zastosowanie.

Etapy przygotowania do uczenia się w oparciu o dany problem
(Na przykład: Restauracja, renowacja i ponowne oddanie do użytku starych budynków.)
Metoda kładzie nacisk na treść i wewnętrzną spójność; problemy mają tu głównie charakter instrumentalny.

Kroki (Zdjęcie: Jaap van Lakerveld)

1. Postawienie problemu wiążącego się z potrzebami edukacyjnymi uczniów.
2. Ogólny opis problemu.
3. Udostępnienie procedury ośmiu kroków.
4. Umożliwienie uczniom zadawania przemyślanych pytań analitycznych.
5. Stymulowanie burzy mózgów wokół problemu.
6. Pomoc uczniom w nazwaniu problemu.
7. Pomoc uczniom w formułowaniu celów nauki.
8. Ułatwianie czynności badawczych, takich jak badania zza biurka oraz inne sposoby zbierania informacji.
9. Omawianie wyników badań.
10. Ocena wyników nauki.

III. Aqueduct: Praktyka



3.1. Projekty Pilotażowe Aqueduct

Projekty pilotażowe zaprezentowane w tej części podręcznika są próbami wykorzystania opisanych w nim metod w praktyce. Przykłady zawierają elementy pięciu wymienionych w §2.3 metodologii nauczania w oparciu o kompetencje.

Grazgeflüster (AT)

Szepty Grazu – W jaki sposób muzeum sprawia, że dzieci czują się uczestnikami historii miasta

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
  przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Odilien Institut to instytucja od ponad stu lat działająca na rzecz osób słabowidzących i niewidzących. Istniejąca na jej terenie szkoła od niedawna przyjmuje dzieci bez szczególnych potrzeb edukacyjnych, stając się dzięki temu instytucją integracyjną. Stadtmuseum Graz to z kolei niewielkie muzeum lokalne, które stara się przyciągać zwiedzających z okolicy oraz gości spoza kraju. Jego celem jest uatrakcyjnienie posiadanych zbiorów, w szczególności dla dzieci z okolicy. Projekt pokazuje sposób współdziałania obu instytucji przynoszący im obustronne korzyści.

Program kształcenia trzeciej klasy w Austrii obejmuje nauczanie historii rodzinnego miasta uczniów. W ramach projektu w przedsięwzięciu uczestniczy 21 dzieci w wieku 8–9 lat, uczniów trzeciej klasy integracyjnej szkoły podstawowej, do której uczęszcza troje dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Opiekę nad klasą sprawuje dwoje nauczycieli, w tym jeden będący specjalistą w zakresie nauczania osób ze specjalnymi potrzebami. Wszyscy zostają zaproszeni do współpracy z muzeum miejskim (Stadtmuseum Graz) do przygotowania nowej wystawy zatytułowanej *Grazgeflüster*. Uczą się historii rodzinnego miasta w niekonwencjonalny sposób – zdobywając wiedzę o pracy muzeum i snując rozważania na temat swojej własnej historii. Zachęcani przez muzeum zbierają pamiątki i dodają swoje opowieści o współczesnej historii Grazu. Niektórzy z nich są bardzo rozczarowani, gdy dowiadują się, że na wystawę zostaną wybrane tylko trzy przedmioty, ale to stymuluje ich przedsiębiorczość. Muszą się porozumieć z nauczycielami, szkołą i muzeum w sprawie stworzenia w szkole osobnej wystawy złożonej z wszystkich zgromadzonych przedmiotów. Przygotowują także specjalną uroczystość na otwarcie wystawy i prezentują ją publiczności wraz z towarzyszącym wystawie katalogiem. W przedsięwzięcie są zaangażowane wszystkie dzieci, każde na swoim poziomie.

II. Opis projektu

Poznanie własnego miasta jest głównym punktem programu nauczania w szkole podstawowej w Grazu. Doświadczenie pokazuje, że dzieci wykazują ogromne zainteresowanie wydarzeniami z odległej przeszłości. Zazwyczaj stają wówczas wobec skali czasu sięgającej od początków osadnictwa aż po wyzwania towarzyszące nowoczesności. Dzieci poznają okoliczności założenia i rozwoju miasta, dzięki czemu będą bardziej efektywnie podejmować kolejne działania.

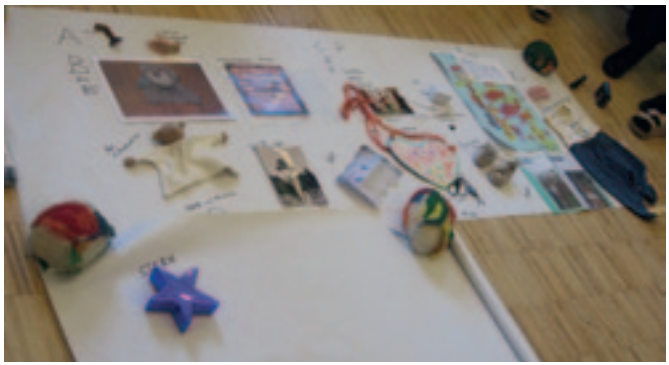
W roku 2011 muzeum miejskie w Grazu organizuje specjalną wystawę pod tytułem *Szepty Grazu* (Musée Sentimental) i w związku z tym poszukuje grupy uczniów z integracyjnej szkoły podstawowej, z którą mogłoby współpracować. Celem muzeum jest wzbudzenie zainteresowania pracą muzeum wśród dzieci. W trakcie zajęć padną pytania o to, czym jest historia, jak zaplanować wystawę, jak zorganizować ją tak, aby przyciągnąć szeroką rzeszę zwiedzających, jak wybrać eksponaty, jak oprowadzić przybyłych po muzeum.

Celem szkoły jest z kolei zapewnienie dzieciom bezpośredniego doświadczenia, które umożliwi im zdobycie kluczowych kompetencji w swoim własnym środowisku kulturowym, a nie tylko wiedzy jako takiej. Zanim nastąpi wizyta w muzeum, dzieci zapoznają się ze znaczeniem terminu „dziedzictwo kulturowe". Śmiałe wyzwanie!? Czy dzieci w wieku 8–9 lat mogą pojąć tę koncepcję? Rozpoczynamy od definicji słowa „dziedzictwo". Spróbujcie je zdefiniować, nie używając tej frazy!

Mapa myśli na tablicy przedstawia:

- zwyczaje panujące w różnych krajach, różne uroczystości, na przykład Święto Dziękczynienia w USA;
- konkretne zdolności/umiejętności, na przykład rysowanie: „Mój tata umie ładnie rysować, na pewno mam to po nim";
- otrzymanie czegoś, na przykład po śmierci wujka;

- otrzymanie czegoś wartościowego (w języku polskim istnieją dwa słowa: „spadek" i „dziedzictwo", w przeciwieństwie do niemieckiego, gdzie oba pojęcia są wyrażane za pomocą tego samego słowa).
- Podobnie jest rozpisywane określenie „dziedzictwo kulturowe".



Przedmioty osobiste przyniesione przez dzieci (Zdjęcie: Karin Kubec)

Po tym etapie dzieci zostają zaproszone do szczegółowego zwiedzania muzeum. Poznają historię różnych przedmiotów i słyszą niezwykłe opowieści o historii miasta. Wybierają kartkę z fotografią muzeum, po czym, podzielone na cztery grupy, otrzymują zadanie znalezienia na terenie muzeum jakiegoś obiektu. Oczywiście wszystkie te przedmioty w pewien sposób wiążą się z historią miasta. Główną atrakcją staje się sala, w której na podłodze leży słoma, a w gablocie jest eksponowana koszula pokryta krwią. Dzieci są bardzo podekscytowane i pytają: „Co ta koszula ma wspólnego z Grazem?". Dowiadują się, że bratanek cesarza Franciszka Józefa, Franciszek Ferdynand, urodził się właśnie w Grazu. Podczas porodu ulice przykryto warstwą słomy, aby hałas nie przeszkadzał rodzącej. W 1914 roku Franciszek Ferdynand, wówczas już następca tronu, został zastrzelony w Sarajewie – stąd poplamiona krwią koszula. Jego śmierć stała się bezpośrednią przyczyną wybuchu pierwszej wojny światowej. W taki sposób niewielkie wydarzenia mogą kształtować „wielką historię!"

W kolejnym tygodniu nauczyciele opowiadają dzieciom o swoim własnym dzieciństwie i pokazują im rodzinne pamiątki. Z kolei dzieci wybierają przedmioty związane z rodzinną historią i przynoszą je w ramach tak zwanego dnia muzealnego, opisują je lub dokładają swoje opowieści do historii miasta. Edukator muzealny przychodzi z wizytą do szkoły i pomaga ułożyć poszczególne przedmioty w porządku alfabetycznym (żargon muzealny).

Podejście to spełnia wymogi *Musée Sentimental* autorstwa Daniela Spoerriego. Eksponaty oraz historie przedstawiane w muzeum muszą spełniać wymóg autentyczności, dzieci, po zagłosowaniu na trzy przedmioty, muszą zaakceptować wybór dokonany przez muzeum. Jak się okazuje, jest to dla nich bardzo trudne: uczniowie nalegają, aby przenieść do muzeum przedmioty przyniesione przez wszystkie dzieci. „To niesprawiedliwe" – mówią – „wybraliśmy nasze przedmioty na próżno" – te i podobne wypowiedzi świadczą o ich frustracji. Następnego dnia w trakcie dyskusji dzieci snują refleksje na temat pracy muzeum, dają wyraz niezadowoleniu i wysuwają propozycje, jak rozwiązać ten problem. A rozwiązanie znajduje się szybko. Założą osobne muzeum w szkole i poproszą „duże muzeum" o pomoc.

Zdjęcie ślubne (Zdjęcie: Karin Kubec)

W trzecim i ostatnim etapie dzieci zabierają wybrane przedmioty do muzeum. Zaczynają się negocjacje. Przedstawiciel klasy pyta najpierw edukatora muzealnego o sytuację finansową muzeum i wyjaśnia, skąd wziął się pomysł otwarcia własnej wystawy. Udaje się zdobyć wsparcie ze strony muzeum i tym sposobem uprzednie rozczarowanie znika. Dzieci wystawiają swoje przedmioty w „gablocie zwiedzającego", a po ponownym uważnym obejrzeniu ekspozycji wychodzą z muzeum z głową pełną pomysłów odnośnie do przyszłych działań. Czas zacząć pracę nad własną wystawą. Uczniowie spisują „swoje historie" i tworzą z nich zbiór będący dokładnym odwzorowaniem katalogu muzeum. W ramach specjalnej nagrody zostaje on umieszczony zarówno na wystawie w szkole, jak i w muzeum; kształt i format odpowiadają profesjonalnemu katalogowi. Następnie w wyznaczonym dniu w szkole jest organizowana specjalna uroczystość, w czasie której dzieci dumnie prezentują rodzicom i zgromadzonym gościom swoje muzeum i plan współpracy z muzeum miejskim. Uczniowie piszą potem „artykuły do prasy" o wystawie, co pokazuje, jak bardzo są dumni ze swoich osiągnięć.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi były włączone w proces na każdym jego etapie. Przynosiły z sobą przedmioty na wystawę, pisały swoje historie z pomocą nauczycieli i uczestniczyły we wszystkich wydarzeniach.

Współpraca z muzeum będzie kontynuowana w przyszłym roku.

III. Kontakt

Private Volksschule Odilien
Karin Kubec
Adres: Leonhardstraße 130
8010 Graz
Austria
E-Mail: karin.kubec@tele2.at

Kluczowe kompetencje i muzeum kluczy (AT)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Szkoła KLEX znajduje się w Austrii w mieście Graz. Jest to niedawno założona szkoła o profilu ogólnym, kształcąca uczniów w wieku 10–14 lat na podstawie zreformowanych koncepcji pedagogicznych. Niedaleko znajduje się prywatne muzeum: Muzeum Zamków i Kluczy z Kolekcji Hannsa Schella. Można tu znaleźć duży zbiór kluczy, zamków i przedmiotów wykonanych z żeliwa pochodzących z różnych okresów i kultur. Współpraca między szkołą a muzeum obraca się wokół kwestii, dlaczego ludzie chronią to, co posiadają i jak to robią. A także jakie skarby znajdują się w naszych zbiorach, w języku i rodzinie, jak również jakie skarby zdaniem uczniów warto chronić.

W ramach projektu dwie 42-osobowe grupy 10-latków o różnym poziomie umiejętności, pochodzących z odmiennych środowisk społecznych i kulturalnych, oraz czterech nauczycieli współpracowało z muzealnikami i teatrologiem z głównego teatru w Grazu. Uczniowie podążali tropem fabuły baśni braci Grimm *Złoty klucz*. Odgrywali scenki, sporządzali pudełka ze skarbami, a na koniec przygotowywali własną wystawę prezentującą skarby, które wybrali wcześniej w muzeum, oraz skarby rodzinne. W ten sposób stworzyli własne muzeum. Niektóre przedmioty wykorzystane w projekcie zostały później wybrane przez miejscowe muzeum na wystawę *Grazgeflüster* (*Szepty Grazu*).

II. Opis projektu

Misja szkoły KLEX podkreśla rolę nauczania kluczowych kompetencji. Od początku nauki w szkole dzieci są zachęcane do samodzielnych poszukiwań i prezentacji zgromadzonych informacji. Do tematyki lekcji z języka niemieckiego, historii, biologii i nauk ścisłych stosuje się podejście interdyscyplinarne, a ich wspólnym celem jest nabywanie przez uczniów kompetencji. Projekt uwzględniał współdziałanie w zakresie historii, języka niemieckiego, wychowania technicznego oraz plastyki.

Jednym z celów nauczycieli jest bliższe poznanie uczniów, uczniowie zaś mają okazję dzielić się pomysłami i opowieściami. W centrum uwagi znajdowały się następujące kwestie: Jakie dziedzictwo kulturowe warto chronić zdaniem dzieci? Jakie rzeczy są cenione w rodzinach i jakie się o nich opowiada historie? Jak zapoczątkować jakiś wyjątkowy zwyczaj, na przykład zbieranie rzeczy codziennego użytku, takich jak klucze i zamki? Dlaczego jest tyle różnych rodzajów kluczy i pudełek na skarby? Jak skonstruować prosty zamek i jak pozłocić klucz? Jak gromadzić informacje i wykorzystywać je w taki sposób, by inni ludzie mogli z nich skorzystać? I wreszcie, czy do szczęścia potrzebny nam złoty klucz otwierający wszystkie drzwi czy też taki klucz tkwi w każdym z nas?

Projekt zaczyna się od oceny kluczowych kompetencji uczniów w rozumieniu programu Aqueduct w postaci mapy mentalnej. Następnie zostaje wprowadzona fabuła: dzieci słuchają baśni braci Grimm *Złoty klucz*, która została zaadaptowana w taki sposób, że pojawiają się w niej poszczególne działy muzeum. Uczniowie identyfikują się z jednym z bohaterów, rozbudowują swoje role przy pomocy teatrologa i odgrywają różne scenki z baśni z użyciem kilku przedmiotów i kostiumów. W niektórych momentach jest ogłaszana przerwa i dzieci zapisują pytania, na które chciałyby później znaleźć odpowiedź w muzeum.

W muzeum kluczy (Zdjęcie: Andrea Wagner)

Na zakończenie obie grupy wyruszają do muzeum. Najpierw wspólnie uczestniczą w zwiedzaniu grupowym z przewodnikiem. Potem mają czas na własne poszukiwania z pomocą przewodników po muzeum oraz odwołując się do wystawy. Dzieci fotografują najciekawsze obiekty i wybierają jeden z nich do opisu we własnej

wystawie końcowej. Po powrocie do szkoły korzystają z notatek i prowadzą dalsze poszukiwania w książkach i w Internecie. Na lekcji wychowania technicznego wymyślają własne sposoby chowania skarbów i konstruują zamki lub ukryte szufladki w pudełkach na skarby. Na lekcji plastyki uczą się pozłacania kluczy i sporządzają dla siebie skrzynkę na skarby ze złoconym kluczem.

Konstruowanie pudełka na skarby (Zdjęcie: Andrea Wagner)

Całe dziedzictwo kulturowe (nie tylko klucze) jest traktowane jako ważny temat. Co oznacza termin „dziedzictwo kulturowe"? Uczniowie odpowiadają, że są to opowieści, legendy, zwroty i przedmioty przekazywane z pokolenia na pokolenie. Dzieci rozmawiają z rodzicami i dziadkami o skarbach rodzinnych i wybierają jeden z nich – ten, który chcą opisać i pokazać innym. Obiekty są sfotografowane i dzieci opowiadają swoje historie. Dzięki temu dziedzictwo kulturowe staje się także tematem do rozmowy w domu. Po poszukiwaniach zostaje przygotowana wielka wystawa, obejmująca zdjęcia i wyniki poszukiwań w muzeum, jak również pamiątki rodzinne oraz pudełka na skarby i złocone klucze wykonane przez dzieci.

Wystawa uczniów zatytułowana *Muzeum KLEX* jest podzielona na cztery części. Pierwsza ukazuje zdjęcia i opisy najciekawszych obiektów z Kolekcji Hannsa Schella, instytucji partnerskiej zajmującej się dziedzictwem kulturowym. W drugiej są eksponowane pudełka i klucze wykonane przez dzieci. Trzecią część stanowią złocone klucze, jednak najciekawszy dla wszystkich jest dział czwarty, prezentujący rodzinne skarby i opowieści, którymi uczniowie mogą się podzielić ze zwiedzającymi. Dzieci są szczególnie dumne, że muzeum miejskie (Graz Stadtmuseum) wybrało niektóre z ich pamiątek rodzinnych oraz opowieści do eksponowania na wystawie zatytułowanej *Szepty Grazu*.

W fazie końcowej refleksji uczniowie odpowiadają na pytania: Czy nasze kluczowe kompetencje wzrosły i czy możemy to pokazać na mapie mentalnej? Czego dowiedzieliśmy się o kluczach i zamkach, a – co najważniejsze – jakie są klucze do szczęścia, jak można znaleźć szczęście w życiu i jakich kompetencji potrzeba, by to osiągnąć?

W opinii dzieci stworzenie muzeum z własnych przedmiotów i poszukiwanie rodzinnych skarbów i opowieści było ciekawym doświadczeniem. Wiele z nich przyjdzie ponownie do muzeum, aby spędzić tam więcej czasu i znaleźć odpowiedzi na nurtujące je pytania oraz by zwiedzić pozostałe działy muzeum. Na nauczycielach tworzących zespół projektu duże wrażenie wywarły ciekawe pytania zadawane przez dzieci, jak również ich twórcze sposoby konstruowania pudełek na skarby, a także wiedza o dziedzictwie kulturowym, jaką zaprezentowały.

Pomysł na sprowadzenie muzeum do szkoły będzie jeszcze szerzej wykorzystywany. Projekt najwyraźniej zwiększył zainteresowanie wizytą w muzeum i polepszył kompetencje uczniów. W ramach kolejnego projektu jest planowana wizyta w kuźni lub w sejfie bankowym, aby dzieci dowiedziały się więcej o różnorodnych technikach zabezpieczeń.

III. Kontakt

KLEX
MMag. Andrea Wagner
Adres: BG/BRG Klusemannstrasse Extern KLEX
Marschallgasse 19-21
A-8020 Graz
Austria
E-mail: office@klex.co.at
Strona internetowa: www.klex.co.at

Szkoła w czasie wojny – Heilig Hart Heverlee (BE)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Heilig Hart Heverlee to bardzo duża stara szkoła w pobliżu miasta Louvain w Belgii. Na jej pięknym zielonym terenie uczą się dzieci i młodzież w wieku od 2,5 roku do 18 lat. Funkcjonują tam dwa instytuty Uniwersytetu KHLeuven.

Projekt *Szkoła w czasie wojny* koncentruje się na szczególnie interesującym okresie w historii szkoły Heilig Hart Heverlee: drugiej wojnie światowej. W owym czasie życie uczniów było przepełnione lękiem i grozą. Chrzczono i ukrywano tam żydowskie dziewczynki, często brakowało żywności, spadały bomby, a rodzice zostawiali dzieci w internacie na kilka miesięcy, nie mając od nich żadnych wiadomości. Po wyzwoleniu szkoły pojawiło się nowe wyzwanie. Armia brytyjska urządziła w budynkach szkolnych szpital wojskowy na prawie 2000 łóżek. Skutkiem tego tuż obok szkoły powstał duży cmentarz wojskowy. Obecnie odwiedzają to miejsce i ćwiczą tam uczniowie, nie mając pojęcia, jak i kiedy pojawiły się groby, ani kto kiedyś korzystał z budynków szkolnych. Dlatego właśnie zrealizowano projekt z udziałem 50 uczniów w wieku 12 lat uczęszczających do pierwszej klasy szkoły średniej.

W ramach projektu nawiązywano do kilku różnych typów dziedzictwa kulturalnego. Uczniowie oczywiście zwiedzili cmentarz i mieli okazję spotkać świadka wydarzeń. Przeszukiwali autentyczne dokumenty i stare gazety. Winda do transportu łóżek została ozdobiona plakatem. Uczniowie oglądali filmy, czytali książki i teksty sztuk łączące się z tematem. Grupa uczniów rekonstruujących historię sprowadziła do szkoły lekarstwa, łóżka, mundury, prawdziwy amerykański ambulans, jeepa i inne autentyczne przedmioty z tego okresu. Pojawiło się wiele rozmaitych materiałów i zadań. Na każdym etapie uczniowie mieli wybór, co chcą zbadać lub stworzyć.

II. Opis projektu

Realizacja projektu była możliwa dzięki współpracy kilkorga ludzi i organizacji. Pracami kierowała opiekunka merytoryczna Ria Christens, która odpowiada za archiwum szkolne i zakon sióstr brygidek. Skontaktowała się z grupą rekonstruującą wydarzenia historyczne The Patton Drivers, Leuven Centraal. Pomocą służyło jej dwóch studentów z Instytutu Kształcenia Nauczycieli i dwóch nauczycieli. Koncepcję opracował partner Aqueductu KHLeuven. Projekt realizowano w pięciu etapach.

W pierwszym etapie – w fazie motywacyjnej – uczniowie zostali skonfrontowani z czymś niezwykłym. Na boisku pojawiły się niespodziewanie stary wojskowy jeep i ambulans wojskowy. Natychmiast padły pytania: Co to? Dlaczego? Jak? Uczniowie zostali podzieleni na grupy czteroosobowe i po krótkim wprowadzeniu napisali, co chcieliby wiedzieć na temat wojny. Zadawali pytania takie jak: Co jedli żołnierze? W jaki sposób zaangażowane były kobiety? Czy lekcje były wtedy trudne? Czy było dużo bomb? Gdzie ukrywano żydowskie dziewczynki? Skąd było wiadomo, gdzie są ranni żołnierze?

W drugiej fazie uczniowie otrzymywali informacje na cztery podtematy (zorganizowane w cztery trasy) i zaznajamiali się z dziedzictwem kulturowym szkoły. Uczeń mógł wybrać dwie z czterech dostępnych tras. Każda z nich obejmowała różne czynności, na przykład pisanie tekstów, wyznaczanie sobie celów, sporządzanie profili, improwizację, pracę z tekstami teatralnymi, analizę dokumentów. Uczniowie mogli sami określić stopień swojej „swobody nauki". Wprawdzie instruktorzy podawali im możliwości, metody, materiały i zadania, lecz to uczniowie mogli wybrać trasę. Jedną trasą w tym samym czasie mógł podążać tylko jeden uczestnik.

W obrębie pierwszej trasy uczniowie zwiedzali szpital przygotowany przez grupę rekonstruującą. Usłyszeli opowieści o operacjach, lekach, życiu i śmierci oraz wspomnienia 19-letniego pilota, Otto Carbonego, który był leczony w szpitalu.

Druga trasa przebiegała przez archiwum szkoły, gdzie uczniowie odbyli rozmowę z emerytowaną zakonnicą-nauczycielką, która opowiadała im o życiu szkoły w czasie wojny. Prześledzili także historię jednego przedmiotu i zapisy archiwalne o zapasach w piwnicach, wiążące się z różnymi podtematami. Były to: *Niemiecki wróg*, *Szpital wojskowy*, *Odżywianie i racjonowanie żywności*, *Szkoła i nauka*, *Bombardowania* oraz *Transport i komunikacja*. Łącząc elementy dziedzictwa materialnego i niematerialnego, konkretne

Grupa rekonstruująca historię The Patton Drivers Leuven Centraal zrekonstruowała w szkole szpital z czasów wojny (Zdjęcie: Evy De Brier)

kwestie stawały się bardziej przekonujące, gdyż miały związek z prawdziwą historią.

Trzecia trasa obejmowała zwiedzanie miejscowego cmentarza. Uczniowie mieli wykonać kilka zadań: rozszyfrować symbole na grobach, przeczytać i opowiedzieć historie z życia żołnierzy, historie o lekach, pilotach i inżynierach, poszukać danych, takich jak wiek chorego w chwili śmierci, płeć, wyznanie i narodowość. Robiąc to, uczniowie uświadamiali sobie, że pochowani tu mężczyźni i kobiety walczyli zazwyczaj w obrębie miasta Louvain lub w okolicy. Uczniom zwrócono uwagę, by okazywali szacunek na cmentarzu, gdyż pochowani tu zginęli, by oni mogli teraz żyć w pokoju i harmonii.

Czwarta trasa rozpoczynała się od opowieści o żydowskiej dziewczynce, którą ukrywano w szkole i która musiała się wyrzec swojego imienia, religii i tożsamości. Empatię w uczniach wzbudzały filmy, powieści i liczne rozmowy. Dyskutowali o autentycznych dokumentach: korespondencji z dziewczynką i szkołą oraz o sfałszowanym świadectwie chrztu. Później obejrzeli film zatytułowany *Au revoir les enfants* o żydowskim dziecku, które ukrywano we francuskiej szkole z internatem. Zobaczyliśmy, jak szkoła radziła sobie z niezapowiedzianymi nalotami Gestapo. Na zakończenie uczniowie przeczytali rozdziały książek poświęconych tematowi i omówili odpowiedzi na pytania takie jak: Kto jest głównym bohaterem? Co on(-a) zrobił(-a)? Czy pamiętasz historię tej osoby? Co czujesz, gdy czytasz tę opowieść? Dzieci wykazywały ogromne zainteresowanie. Zadawały wiele pytań i koniecznie chciały zobaczyć dalszą część filmu.

Po zakończeniu tego etapu nadszedł czas na refleksję. Uczniowie wrócili do swoich pierwotnych grup. Opowiadali sobie nawzajem o swoich przeżyciach. Spisali, co ich szczególnie uderzyło: „Wyrzucali ludzi z samolotu", „Życie żołnierza to nie zabawa", „Strasznie dużo tych staroci w naszej szkole", „Dzieci nic nie wiedziały o rodzicach", „W tamtych czasach, będąc Żydem, żyło się cały czas w lęku", „W naszych klasach umierali ludzie!".

Potem uczniowie mieli się zastanowić, jakie jest ich podejście do wielu spraw. Układali metafory wyrażające sposób współpracy, na przykład „Jestem jak kapitan, lubię wydawać rozkazy" albo „Jestem jak roślinka, cichy i nieśmiały. Może powinienem mówić więcej" czy też „Jestem jak żaba, lubię gadać" lub „Jestem jak wiatr, czasem cichy, czasem głośny". Zastanawiali się także, w jaki sposób przejmowali inicjatywę i zapisywali, co lubią robić i dlaczego. Na przykład: „Lubię śpiewać, bo to mnie relaksuje" albo „Lubię grać w piłkę, bo strzelenie gola daje mi kopa". Następnie musieli zdecydować, nad czym chcieliby pracować po południu, by przygotować wielostronną prezentację całej grupy.

W czwartym etapie cała grupa współpracowała przy przygotowaniu owej wielostronnej prezentacji. Część uczniów zajęła się konstruowaniem interaktywnej wystawy. Inni przygotowywali występ teatralny. Mogli także ugotować typowe wojenne dania. Na zakończenie odbyła się sesja *Filozofia z dziećmi*, w czasie której omawiano przyczyny wojny oraz postępowanie w czasie wojny i pokoju. Aby przygotować wystawę, uczniowie przynosili przedmioty z archiwum i umieszczali je na stołach. Rozmawiali za pośrednictwem Skype'a z amerykańskim weteranem wojny, Otto Carbonem, który w walce odniósł poważne obrażenia i był leczony w szpitalu założonym w szkole. Przeszukiwali zasoby internetu i sporządzali biografie żołnierzy pochowanych na pobliskim cmentarzu wojskowym.

Przy wejściach do klas umieścili tabliczki z informacją, jaką funkcję pełniły poszczególne klasy w czasie wojny. Uczniowie spędzili nieco czasu w dawnej sali lekcyjnej i dzięki lekturze autentycznych tekstów z archiwum dowiedzieli się, jak bardzo nauka w czasie wojny różniła się od współczesnej. Pisali komentarze na dużych planszach historycznych umieszczonych na oryginalnej windzie wojskowej. W fazie prezentacji oprowadzili swoich kolegów po przygotowanej wystawie.

W międzyczasie inna grupa zajmowała sie porównywaniem współczesnych zwyczajów żywieniowych z menu okresu wojny. Czytano stare książki kucharskie, plakaty z ogłoszeniami o racjonowaniu żywności i odtwarzano ceny, określano rodzaje i wartość odżywczą pożywienia. Następnie sporządzono typowe menu: ziemniaki w mundurkach z pasztetową i wojennym marcepanem.

Uczniowie przygotowują typowe menu z czasu wojny: ziemniaki w mundurkach z pasztetową i wojennym marcepanem i porównują je z własnymi nawykami żywieniowymi. (Zdjęcie: Evy de Brier)

W tym samym czasie grupa filozofów dyskutowała o skutkach wojny. Zaczęli od sceny z filmu *Pokuta*, która wywołała wśród nich żywy oddźwięk. Byli wstrząśnięci olbrzymim wpływem, jaki wywarła druga wojna światowa na życie wielu ludzi. Przedyskutowali to, przytaczając kilka dobrych przykładów i doszli do konkluzji. Uczniowie miło reagowali na uwagi innych. Rzeczywiście słuchali się nawzajem, co było jednym z głównych celów zadania. Następnie mieli okazję wyrazić odczucia i emocje poprzez malarstwo. Mogli namalować, co tylko im przyszło do głowy, i w rezultacie powstało kilka ciekawych prac. Na koniec każdy z uczniów otrzymał dwa elementy układanki, a ich zadaniem było złożyć je w całość. Po położeniu swojego kawałka każdy musiał wyrazić opinię o całej sesji.

W trakcie czwartej sesji uczniowie przygotowywali występ teatralny. Po burzy mózgów zaczął się etap, podczas którego poruszali się i zachowywali jak żołnierze, dyskutowali o współpracy i swoich reakcjach, czytali adaptacje, teatralne powieści, wiersze, między innymi Bertolda Brechta oraz wybrane rozdziały z pamiętników Anny Frank. W małych grupach przygotowywali scenkę. Każdy uczeń mógł wybrać pracę albo nad określonymi bohaterami i tematami, albo z tekstem pisanym. Większość wybrała pracę z tekstem. Wszystkie scenki połączono w całość w podzielonych przerwami częściach.

W piątej fazie uczniowie prezentowali wyniki prac pozostałym grupom. Następnie oceniali swoje postępy pod kątem kluczowych kompetencji projektu Aqueduct. Nad którymi kompetencjami pracowali? Co mogliby zrobić lepiej? Pisali na przykład: „Musieliśmy sporo pracować razem, to była fajna zabawa i dobrze nam poszło", „Pracowałem nad rozwinięciem inicjatywności, nad innymi rzeczami mniej, bo nie miałem tylu pomysłów", „Nie pracowałem nad umiejętnością uczenia się, bo mi się to znudziło", „Okazywałem szacunek dla materiału i ludzi", „Dużo już wiem o historii i kulturze, więc nie musiałem nad tym pracować".

Był to rozbudowany projekt, choć pracowaliśmy zaledwie z dwiema z 20 klas pierwszych szkoły średniej. Trudno byłoby objąć projektem całą szkołę, nawet z pomocą kilku nauczycieli z zewnątrz. W tym roku projekt był dodatkiem do programu nauczania, niełatwo włączyć poruszane w nim kwestie do regularnych zajęć. Niemniej KHLeuven pragnie kontynuować tę owocną współpracę ze szkołą w przyszłym roku akademickim.

III. Kontakt

Cultureel Erfgoed Zusters Annuntiaten
Ria Christens
Adres: Naamsesteenweg 355
3001 Heverlee
Belgium
E-mail: archief.annunciaten@scarlet.be
Strona internetowa:
http://home.scarlet.be/~jg074467/Archiefnl.htm

Heilig Hart Heverlee
Sonia Crabbé (dyrektor klas pierwszych)
Adres: Naamsesteenweg 355
3001 Heverlee
Belgium
E-mail: sonia.crabbe@hhh.ksleuven.be
Strona internetowa: http://www.heilighartheverlee.be/

KHLeuven
Leen Alaerts
Jasper Van Vlasselaer, Jasper Peeters (studenci)
Adres: Naamsesteenweg 355
3001 Heverlee
Belgium
E-mail: leen.alaerts@khleuven.be
Strona internetowa: http://www.khleuven.be/

Grupa rekonstruująca
Patton Drivers Leuven Centraal
E-mail: info@leuvencentraal.com
Strona internetowa: http://www.leuvencentraal.com/

Mater Dei: Ubogie otoczenie szkoły wzbogaca się pod względem historycznym i kulturowym (BE)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

W ramach projektu studenci i wykładowca z Instytutu Kształcenia Nauczycieli KHLeuven w Belgii, nauczyciele i dyrektor Mater Dei, szkoły średniej zlokalizowanej w centrum miasta Leuven, oraz asystenci edukacyjni z instytucji zajmującej się dziedzictwem kulturowym Erfgoedcel Leuven przygotowali dwudniowe zwiedzanie sąsiedztwa szkoły Mater Dei. Grupa pięćdziesięciu 14-latków z różnych środowisk etnicznych miała za zadanie zebrać informacje o potrzebach kulturalnych, możliwościach i troskach zamieszkałej tam społeczności w celu przygotowania rekomendacji skierowanych do wiceprezydent do spraw kultury miasta Leuven.

W ramach projektu uczniowie:

- uczą się o różnych aspektach dziedzictwa kulturowego i historii znanego im otoczenia szkoły;
- uczą się współpracować;
- uczą się podejmować inicjatywę;
- rozwijają świadomość;
- kształtują umiejętności obywatelskie;
- rozwijają umiejętność uczenia się.

II. Opis projektu

Szkoła Mater Dei znajduje się w parafii Świętego Jakuba, jednej z najstarszych parafii w mieście Leuven. Początkowo mieściła się w ubogiej dzielnicy, a jej uczniowie pochodzili z dość biednych rodzin z klasy robotniczej. Blisko szkoły znajdują się ważne budynki i miejsca o charakterze kulturalnym, historycznym i naukowym. Uczniowie dowiadują się o niektórych aspektach życia szkoły i jej otoczenia z opowieści, dokumentów, map czy też poprzez odgrywanie ról. Centralny motyw dwudniowego przedsięwzięcia stanowi historia szkoły i parafii.

Projekt rozpoczyna się od wprowadzenia na temat parafii Świętego Jakuba, szkoły i ubóstwa jako takiego. Zadanie polega na zgromadzeniu rad dla prezydenta i wiceprezydent do spraw kultury. Co jest potrzebne, aby żyć w parafii Świętego Jakuba?", „Jak umieścić parafię na mapie kulturalnej miasta?", „Jakie są mocne strony tej okolicy i jej mieszkańców?" – to kluczowe pytania, na które muszą odpowiedzieć uczniowie. Aby tego dokonać, zaczynają od fazy prezentacji informacji podawanych w ustalonej kolejności. Są podzieleni na trzy grupy. Na każdej lekcji dowiadują się o kolejnym aspekcie dziedzictwa kulturowego w otoczeniu szkoły. Uczniowie podążają wszystkimi trasami, ale w różnej kolejności.

Najpierw analizują historyczne wydarzenia na ulicach, uczestnicząc w grze miejskiej. Przeglądając dostępne zdjęcia, dowiadują się, jakie były najciekawsze miejsca w parafii Świętego Jakuba w 1900 roku. Uczniowie muszą zlokalizować pokazane na zdjęciu budynki, pomniki i tablice informacyjne. W miejscach tych zaprezentowano dokumenty ukazujące wygląd placu sprzed 100 lat. W trakcie ćwiczenia pojawia się wiele pytań.

Uczniowie udają się do starego kościoła Świętego Jakuba. Kościół jest zamknięty dla zwiedzających z powodu złego stanu technicznego, dzieci znajdują się w zrujnowanej przestrzeni. Poznają historię budynku i obrzędy religijne w parafii w 1900 roku. Informacje o historii kościoła wywieszone są na pięciu tablicach podzielonych

W starym kościele Świętego Jakuba uczniowie słuchają opowieści i poszukują informacji na tablicach ogłoszeń. Kościół jest zazwyczaj zamknięty dla publiczności. Surowe wnętrze robi na nich duże wrażenie. (Zdjęcie: Tiny 't Seyen)

tematycznie na kilka części. Obejmują one historię mitycznego sakramentu, konstrukcję i architekturę kościoła, słynne procesje z dawnych lat. Z pomocą tablic uczniowie rozwiązują quiz w małych grupach. Bardzo im się podoba wizyta w „mitycznym" kościele, rzadko otwieranym dla zwiedzających.

Na zakończenie uczniowie wysłuchują opowieści w ogrodzie botanicznym znajdującym się za szkołą. Ogród botaniczny już od wielu lat należy do Uniwersytetu Leuven i słynie z badań eksperymentalnych nad roślinami oraz z pięknego parku. Uczniowie szukają roślin używanych dawniej w badaniach naukowych. Jan Staes z Erfgoedcel Leuven, instytucji działającej na rzecz dziedzictwa kulturowego, opowiada rozmaite historie o roślinach. Uczniowie dowiadują się, jaką rolę ogród odgrywał w przeszłości, a jaką funkcję pełni obecnie.

Po fazie prezentacji nastąpił etap refleksji. Poproszono uczniów o zastanowienie się nad tym, czego się dowiedzieli i co im się podobało. Napisali pokrótce o swoich najważniejszych przeżyciach: „Historia o sakramencie i hostii, która stała się mięsem, była bardzo ciekawa", „Teraz wiem, że większość rzeczy była tutaj od wieków. Niektóre rzeczy zniknęły, a inne zostały w tym samym miejscu",

Emerytowany specjalista z uniwersytetu przedstawia zarys historii i biologii ogrodu botanicznego. Niestety podczas wizyty padał deszcz, co znacząco wpłynęło na wspomnienia uczniów. (*Zdjęcie: Tiny 't Seyen*)

„Wiedziałem, że tu jest kościół i że ma jakieś znaczenie, ale nie wiedziałem, co to za znaczenie. Teraz już wiem", „Bardzo ciekawie było być w kościele", „Pamiętam, że dawniej tylko mężczyźni byli w chórze", „Rośliny z innych krajów były bardzo piękne", „Pamiętam opowieści o różnych miejscach, ale bez szczegółów", „Przeszkadzał mi deszcz".

Uczniowie zastanawiali się także nad kwestiami związanymi z przekrojowymi kompetencjami kluczowymi, takimi jak: Kim jestem jako osoba? Czy mam dobrze opanowaną umiejętność współpracy, uczenia się, rozbudowaną świadomość kulturową, przedsiębiorczość i umiejętności obywatelskie? Do opisu swoich kompetencji społecznych wybierali metafory, na przykład: „Jestem jak chrząszcz. Próbuję wszystko robić dobrze, ale nie chcę być najlepszy", „Jestem jak królik – cichy i niespokojny", „Jestem jak lew – bezczynny tak długo, jak sytuacja mi odpowiada", „Jestem jak kogut – zawsze dużo gadam, ale jak pojawia się problem, znikam w kurniku", „Jestem jak wodospad. Buzia mi się nie zamyka i lubię być na czele grupy. Kiedy coś idzie nie tak, jak chcę, jestem nieszczęśliwy", „Jestem jak małpa – czasem jestem bardzo głupi, ale zwykle jestem jak lew. Próbuję przewodzić grupie", „Jestem jak wiatr. Przychodzę i odchodzę".

Następnie uczniowie określali swoje zainteresowania i ich przyczynę: „Lubię słuchać muzyki, bo to wyzwala uczucia i mogę wtedy lepiej wyrazić myśli", „Chcę, żeby judo wyrażało moje emocje", „Lubię dyskutować, bo lubię dzielić się z innymi moimi przemyśleniami", „Wszystko, czego nam trzeba, to miłość", „Lubię jedzenie, bo daje mi dużo energii". Uczniowie opisywali także, co chcieliby umieć robić lepiej: „Zaciekawiła mnie ta historia, ale nie motywowałem innych ludzi i nie podejmowałem żadnej inicjatywy. Teraz czuję się winny. Zrobiliście kawał dobrej roboty", „Z jednej strony muszę lepiej panować nad uczuciami, ale z drugiej strony muszę się bardziej dzielić swoimi przemyśleniami", „To była fajna zabawa. Chciałbym jeszcze popracować nad atmosferą w grupie".

Później wszyscy uczniowie wybierali dla siebie role na popołudnie i kolejny dzień. Wybór roli był procesem indywidualnym: uczniowie musieli dokonać wyboru zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Każdej roli zostało przypisane konkretne zadanie.

- Filmowcy mieli stworzyć promocyjny film wideo o swojej okolicy, ukazujący najciekawsze miejsca.
- Historycy mieli przygotować, z pomocą książek, wykorzystując budynki, trasę wycieczki lub wydarzenie o charakterze historycznym na terenie parafii.
- Filozofowie mieli wymyślić model społeczeństwa idealnego, w którym nie byłoby ubóstwa. Rozgrywając grę, przygotowali zestaw porad politycznych, a następnie sesję „filozofii z dziećmi", używając metody sokratejskiej.

- Architekci mieli stworzyć plan przebudowy kościoła Świętego Jakuba.
- Mieszkańcy mieli przeprowadzić badanie potrzeb mieszkańców parafii poprzez rozmowy i zgromadzić odpowiedzi.
- Aktorzy mieli przygotować scenki przedstawiające miejskie mity.
- Pisarze mieli stworzyć wiersz, esej lub nowelkę na temat życia kulturalnego w parafii.
- Muzycy mieli skomponować piosenkę o życiu kulturalnym w parafii.

Uczniowie, którzy wybrali te same role, zostali podzieleni na kilka czteroosobowych grup roboczych. Większość uczniów chciała prowadzić rozmowy z mieszkańcami parafii, choć popularnością cieszyła się także realizacja filmu. Nie było muzyków, architektów ani historyków i pojawił się tylko jeden, genialny zresztą, pisarz. Członkowie grup pracowali nad zadaniami wspólnie. Pomocą służyli im: nauczyciel, osoba z organizacji zajmującej się dziedzictwem kulturowym oraz nauczyciel lub student z Instytutu Kształcenia Nauczycieli, jednak pozostawali oni w tle, udzielając jedynie skąpych informacji. W czasie całego procesu asystenci na życzenie wnosili nowe pomysły, pomagali w zgromadzeniu materiału lub zapewniali plan. W miarę możliwości uczniowie mieli samodzielnie kształtować własne działania.

Ostatecznym produktem projektu był zbiór rad dla wiceprezydent do spraw kultury miasta Louvain, Denise Vandevoort, która przybyła do szkoły, by obejrzeć prezentacje przygotowane przez uczniów. Był to sukces. Treść prezentacji była interesująca, a formy często oryginalne i związane z tematem. Uczniowie pokazali, że potrafią wybrać istotne informacje z ogromu różnych danych. Później wiceprezydent wygłosiła wspaniałą przemowę, w której nawiązywała do różnych kwestii poruszonych w prezentacjach i odniosła je do polityki miasta. Zapewniła, że uważa historie za bardzo interesujące i że posłuży się radami uczniów. Młodzież, która poprzednio uważała się za niezdolną do tego typu działań lub nie wykazywała nimi zainteresowania, poczuła się doceniona. Dyrektor szkoły była zaskoczona „ukrytymi" kompetencjami swoich uczniów.

Dni wypełnione zajęciami o charakterze interdyscyplinarnym zakończyły się ćwiczeniem refleksji uczniów: Czego nauczyli się w zakresie kooperacji, umiejętności uczenia się, świadomości kulturowej, przedsiębiorczości i kompetencji obywatelskich? Jak powinni dalej rozwijać te umiejętności? Co im się podobało, a co nie? Co to mówi o nich samych?

Pojawiło się wiele różnych reakcji: „Nauczyłem się najwięcej, pracując z innymi ludźmi, słuchając opinii innych", „Nie chcę się uczyć niczego o przeszłości. Jestem człowiekiem przyszłości! W projekcie zajmowaliśmy się obiema tymi kwestiami", „Czasem trudno pracować z innymi", „Nie lubię przejmować inicjatywy. Lubię iść za innymi", „Zawsze postępowaliśmy bardzo uprzejmie z osobami, z którymi prowadziliśmy rozmowy. Jeśli nie chciały być filmowane, zapisywaliśmy to, co mówiły", „Uczniowie w mojej grupie w ogóle nie pracowali, więc postanowiłem przejąć kontrolę. Próbowałem utrzymać wszystkich razem, ale czułem się z tego powodu nieszczęśliwy", „Fajnie było nad tym popracować, chociaż właściwie to nie lubię pracować", „Historia nie jest moim ulubionym przedmiotem, ale w tym przypadku tak nie było".

III. Kontakt

KHLeuven, Instytut Kształcenia Nauczycieli
Leen Alaerts (wykładowca)
Kenny Goris i Kenny Elsen (studenci)
Adres: Hertogstraat 178
3001 Heverlee
Belgium
E-mail: Leen.Alaerts@khleuven.be
Strona internetowa: www.khleuven.be

Mater Dei
Annie Wellens (dyrektor szkoły)
St-Jacobsplein 13
3000 Leuven
Belgium
Strona internetowa: www.mdleuven.be

Erfgoedcel Leuven
Stadskantoor
Rebecca Gysen en Tiny 't Seyen
Professor Van Overstraetenplein 1
3000 Leuven
Belgium
E-mail: Rebecca.gysen@leuven.be
Strona internetowa: http://www.erfgoedcelleuven.be/

Młodzież Organizuje Europejskie Dni Dziedzictwa (FR)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Europejskie Dni Dziedzictwa to wydarzenie o charakterze cyklicznym. Zostały ustanowione w 1991 roku przez Radę Europy, przy wsparciu Unii Europejskiej, na wzór Dni Otwartych Zabytków powołanych do życia w 1984 roku przez Francuski Departament Kultury. Dni umożliwiają zwiedzanie zabytkowych obiektów – otwarte są wówczas dla publiczności liczne budynki: kościoły, teatry, zamki, prywatne domy, banki, sądy, ratusze, izby handlowe. Wiele z nich jest zazwyczaj niedostępnych dla publiczności lub rzadko odwiedzanych. Te lokalne wydarzenia kulturalne są obecnie organizowane w ponad czterdziestu krajach i regionach Europy, od sierpnia do listopada. Wstęp do prezentowanych budynków jest bezpłatny lub kosztuje mniej niż zazwyczaj. Dni ukazują jedność i różnorodność wspólnego dziedzictwa kulturowego Europy.

(Zdjęcie: Frédéric Samuel)

Przedmiotem badań i odkryć prowadzonych przez młodzież w St. Jean d'Angely jest bogate dziedzictwo miasta. Działania mogą dotyczyć nauk ścisłych, środowiska naturalnego, a także kultury regionu lub łączyć się z tematem aktualnej edycji Dni Dziedzictwa. Centrum Kultury Europejskiej znajdujące się w Royal Abbey, ośrodku odpowiedzialnym za dziedzictwo w St. Jean d'Angely oraz lokalne Biuro Informacji Turystycznej opracowało projekt, który daje grupie dzieci i młodzieży możliwość zorganizowania Dni pod kątem logistyki, działań kulturalnych, programu. Projekt skierowany jest do dzieci ze szkół podstawowych w wieku od 8 do 11 lat lub uczniów szkół średnich w wieku od 11 do 15 lat.

Pracując w zespołach, młodzież wciela się w role miejscowych urzędników, grup zaangażowanych w usługi i działania kulturalne, pracowników biura obsługi ruchu turystycznego, pracowników ochrony, mieszkańców, nauczycieli, dziennikarzy, gości zza granicy oraz osób starszych lub niepełnosprawnych.

Szczegółowe cele projektu to:

- wzbudzanie chęci odkrywania/badania środowiska otaczającego uczniów;
- rozwijanie umiejętności obserwacji i refleksji;
- zdobywanie praktycznej wiedzy dotyczącej zwiedzania obiektów, podejścia do nich w projekcie i sposobów wyrażania szacunku wobec dziedzictwa;
- zdobycie wiedzy dotyczącej tego, jak zorganizować wydarzenie i towarzyszące mu działania;
- rozwijanie przedsiębiorczości;
- umożliwienie przeniesienia realizowanych działań do innego miasta w Europie w ramach na przykład współpracy międzyuczelnianej albo przyszłej wymiany europejskiej (na przykład dwu- lub trójjęzycznej);
- opracowanie i wykorzystanie właściwych informacji i technik komunikacyjnych, na przykład opracowanie programu wycieczki objazdowej, przygotowanie broszur z programem, przygotowanie pomocy wizualnych, zaplanowanie wycieczki objazdowej w określonych ramach czasowych, korzystanie z systemu nawigacji satelitarnej GPS.

(Zdjęcie: Jean-Claude Gardré)

II. Opis projektu

W ramach projektu *Młodzież Organizuje Europejskie Dni Dziedzictwa* wykorzystuje się podejście oparte na aktywnym odkrywaniu dziedzictwa. Młodzież zachęca się do uczynienia dziedzictwa bardziej atrakcyjnym dla innych. Uczestnicy wspólnie projektują i pracują nad programem, uwzględniając bardzo różnorodną publiczność.

Celem projektu jest umożliwienie młodzieży:

- opracowania spisu źródeł dotyczących dziedzictwa kulturowego miasta, ich charakterystyki, atrakcyjności dla zwiedzających i kwestii logistycznych;
- wspólnego zorganizowania skoordynowanych działań w ciągu dwóch dni;
- napisania i zaprojektowania materiałów informacyjnych dla tego wydarzenia;
- rozwijania kontaktów z mieszkańcami, na przykład właścicielami sklepów, instytucjami, pojedynczymi osobami;
- rozwijania świadomości własnego wkładu w projekt i roli w nim.

Zadaniem uczestników jest:

- wymyślić oryginalne podejście i nawiązać do dziedzictwa kulturowego miasta;
- posłużyć się technologiami informatycznymi w celu przygotowania i/lub przeprowadzenia wycieczki z komentarzem;
- zakończyć projekt, wykazując chęć propagowania i organizowania takich wydarzeń w swoim mieście.

Projekt można zrealizować w ciągu jednego lub dwóch dni. Na początku młodzież zostaje podzielona na kilka grup roboczych – każdej z nich przydziela się inne, wzajemnie uzupełniające się zadania i role. Wszystkie zespoły muszą określić cele, które zamierzają zrealizować. Jedna grupa może się skupić na tworzeniu programu czynności, określeniu tego, czy wiąże się on z pojedynczym obiektem, na przykład z teatrem ulicznym lub muzycznym spacerem po mieście. Po dokonaniu tych podstawowych wyborów odbywa się wizyta w mieście, obejmująca eksplorację wizualną oraz zbieranie informacji, zdjęć i dokumentów związanych z założonymi celami. Młodzież przeprowadza następnie badania i uczestniczy we wspólnej refleksji w swojej grupie w zależności od wybranej roli lub punktu widzenia. Sporządza spis branych pod uwagę miejsc i rozmów, omawia okoliczności wizyty i wyznacza różne trasy. Potem przygotowywane są wydarzenia i opracowuje się program zwiedzania uwzględniający następujące kwestie:

- Terminy: Dni Dziedzictwa są obchodzone w trzeci weekend września.
- Temat: co roku jest proponowany inny temat. W ramach projektu wybór tematu może być narzucony lub wybrany przez grupę przed zwiedzaniem obiektu.
- Cele: które z kluczowych kompetencji będą rozwijane? Do wyboru: umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturowa, kompetencje naukowe i techniczne.
- Czynności: co roku roku podczas Dni Dziedzictwa średnio każdy Francuz odwiedza jeden lub więcej z 16 000 obiektów, z których jedna czwarta jest w innych okolicznościach niedostępna dla publiczności. W 20 000 zorganizowanych wydarzeniach uczestniczy niemal 15 milionów zwiedzających.
- Warunki wstępu: wstęp do obiektów dziedzictwa kulturowego nie wszędzie jest bezpłatny. Jednak wstęp do państwowych zabytków i muzeów noszących nazwę „Muzeum Francuskie" jest niemal zawsze darmowy. Jeśli chodzi o tereny prywatne lub obiekty zarządzane przez władze lokalne lub instytucje publiczne, ceny ustalają właściciele.

- Bezpieczeństwo: przepisy w obiektach otwartych dla publiczności muszą być zgodne z regulaminem BHP, szczególnie odnośnie do liczby zwiedzających, uczniowie muszą znaleźć właściwe infromacje.
- Kategorie: można zwiedzać obiekty o charakterze naukowym i przemysłowym. Małe miasta oferują zwiedzającym obiekty dziedzictwa kulturowego, przemysłowego, architektonicznego i historycznego, które wywarły wpływ na losy miasta. Właściciele prywatni mogą wziąć udział w tym wydarzeniu, by zaprezentować własne obiekty dziedzictwa kulturowego, a uczniowie muszą wyszukać takie miejsca.

Projekt łączy się z historią sztuki – przedmiotem nauczanym we Francji od poziomu szkoły podstawowej do szkoły średniej. Oficjalny biuletyn Francuskiego Ministerstwa Edukacji podaje: „historia sztuki to kształcenie w zakresie wspólnej kultury artystycznej. Obejmuje wszystkich uczniów i powinno być wspierane przez wszystkich nauczycieli i dotyczyć wszystkich form sztuki. Jego celem jest wykształcenie świadomości wspólnej przynależności do historii kultur i cywilizacji, do kultury światowej. Historia świata niewątpliwie wyraża się także poprzez dzieła sztuki stworzone przez ludzkość. Lekcje historii sztuki odkrywają sens, piękno, różnorodność i uniwersalność sztuki".

Historia sztuki stanowi miejsce spotkania dzieł sztuki oraz ich twórców. Obejmuje okres od prehistorii do współczesności, dotyczy rozmaitych obszarów geograficznych i kulturowych, regionów i narodów Europy i świata. Przedmiot ten obejmuje co najmniej sześć obszarów: sztukę miejską, literaturę, sztukę codzienną, sztukę audio, sztuki widowiskowe i wizualne. Na zajęciach stosuje się multidyscyplinarne podejście do nauczania. Na lekcjach podkreślane jest znaczenie sztuki w historii państw, kultur i cywilizacji. Zajęcia są okazją do wzmocnienia relacji ze światem kultury poprzez skupienie się na wspólnym projekcie narodowym.

Refleksje na temat projektu

Projekt można rozwijać, kolejne Dni Dziedzictwa mogą organizować młodzi ludzie z jakiegokolwiek miasta, przygotowując wydarzenie lub jego część, pracując z całą klasą lub z wybraną radą młodych, jak to funkcjonuje w wielu miejscach. Czasami udział w projekcie rodzi pomysły współpracy z innymi miastami w Europie, w ramach wymiany młodzieży, tak jak to dzieje się w Centrum Kultury Europejskiej w St. Jean d'Angely od 22 lat.

Celem projektu jest także opracowanie oferty umożliwiającej obywatelom korzystanie z dostępu do dziedzictwa w duchu otwartości dla innych.

Oczekiwany rozwój: doświadczenie we współpracy z organizacją młodzieżową o nazwie „Les Petits Débrouillards", która pracuje nad upowszechnianiem edukacji w zakresie nauki i środowiska, zachęca do korzystania z zasobów sieci internetowej, używania technologii, takich jak „Trek TIC", geolokalizacja. Technologie te będą wykorzystywane przez młodzież. W kolejnej edycji Europejskich Dni Dziedzictwa młodzi będą mogli tworzyć ścieżki łączące naukę, kulturę i środowisko.

III. Kontakt

Centrum Kultury Europejskiej
Stéphane Colsenet, Frédéric Samuel
Adres: Abbaye Royale
17400 Saint Jean d'Angély
France
E-mail: secretariat@cceangely.org
colse.net@free.fr
frederic.samuel@ac-poitiers.fr

Quando l'uomo era ancora bambino: viaggio alla scoperta delle nostre origini (IT)

Gdy człowiek był jeszcze dzieckiem – wyprawa ku naszym korzeniom (*IT*)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Szkoła podstawowa i muzeum archeologiczne. Bardzo doświadczony nauczyciel i młody archeolog. Jak połączyć ich wysiłki, by przygotować wspólne pouczające zajęcia? Takie wyzwanie podjęła nauczycielka ze szkoły podstawowej G. Carducci w Bolonii i archeolog z Muzeum Prehistorii L. Donini w San Lazzaro di Savena (BO). Współpracę koordynował Instytut Beni Artistici, Culturali e Naturali regionu Emilia-Romagna (IBACN), zaś jego bohaterami było 24 dzieci w wieku 8 lat – uczniów pilotażowej klasy IIIA.

Projekt *Gdy człowiek był jeszcze dzieckiem* ma na celu badanie pochodzenia człowieka i wczesnych etapów rozwoju historycznego i kulturowego naszej cywilizacji. Wybór tematu i zastosowana metodologia umożliwiły uczniom przede wszystkim zwiększenie kluczowych kompetencji w zakresie świadomości, ekspresji kulturowej oraz umiejętności uczenia się. Równocześnie rozwijali bardziej ogólne umiejętności, między innymi kompetencje obywatelskie, nawiązywanie relacji społecznych i międzyludzkich, przedsiębiorczość i inicjatywność.

Projekt przygotowano, opierając się na bogatym dziedzictwie archeologicznym naszego regionu, niezwykłym muzeum i parku z epoki brązu, mając na uwadze potrzeby i możliwości grupy dzieci biorących udział w projekcie, których średnia wieku wynosiła 8 lat. Organizatorzy stworzyli projekt promujący wiedzę i odwołujący się do licznych kontekstów historyczno-kulturowych, co jest niezwykle istotne w aktywnym i skutecznym nauczaniu włączającym. Była to podróż w czasie, utrwalona przez dzieci na papierze, w postaci broszurki, która nie tylko w teorii, lecz także w praktyce ułatwi kolejnym klasom przeprowadzenie podobnych działań we właściwy sposób.

II. Opis projektu

„Jak można zdefiniować prehistorię?"

„To olbrzymi okres czasu, po którym nie pozostały żadne pisemne dokumenty".
G., ośmiolatek uczestniczący w projekcie

Ogólnym celem projektu *Gdy człowiek był jeszcze dzieckiem* jest rozwijanie kluczowych kompetencji przez odwołania do dziedzictwa kulturowego. Założenie to zrealizowano poprzez połączenie programu nauczania szkoły podstawowej z ofertą edukacyjną muzeum. Punktem wyjścia był temat, który miały zanalizować dzieci uczestniczące w projekcie: pochodzenie i ewolucja człowieka. Wokół tego tematu należało przygotować trasę zwiedzania obejmującą niektóre obiekty archeologiczne w regionie, w tym konkretnym przypadku znajdujące się w muzeum prehistorii w prowincji Bolonia oraz w parku w prowincji Modena. Trasa zwiedzania umożliwiała rozwijanie niektórych kluczowych kompetencji dzieci, to jest świadomości kulturowej i ekspresji oraz umiejętności uczenia się, jak również innych ogólnych kompetencji społecznych, obywatelskich i nawiązywania relacji międzyludzkich. Dzieci ćwiczyły też przedsiębiorczość i inicjatywność, szczególnie w końcowych fazach projektu.

Wstępem do projektu była prezentacja na spotkaniu w szkole zatytułowana *Kto to jest tak naprawdę archeolog*?. Za pomocą obrazków uczniowie poznawali charakter pracy osoby, która miała ich poprowadzić w przeszłość szlakiem historii początków człowieka. Klasa już rok wcześniej poznawała pojęcia takie jak historia, przeszłość, pamięć i ważność źródeł historycznych, więc spotkanie zakończyło się pełnym sukcesem. Poruszony temat wzbudził zainteresowanie uczniów, którzy entuzjastycznie włączyli się do dyskusji, zadając wiele pytań i dodając komentarze. Nauka była kontynuowana poza szkołą w sposób uzupełniający treść lekcji.

Pierwszy przystanek: Muzeum Prehistorii L. Donini. Pierwszego dnia uczniowie zwiedzili wystawę w muzeum. Od części poświęconej znaleziskom archeologicznym zapoznali się z głównymi fazami ewolucji człowieka. Trasa wiodła obok licznych pełnowymiarowych rekonstrukcji i gablot, co wywołało rozmaite reakcje. Po powrocie do szkoły przez wiele dni dzieci dawały wyraz pozytywnym emocjom, jakie wzbudziła w nich wizyta w muzeum, co można było dostrzec i słychać było w komentarzach na temat muzeum.

Druga wizyta w muzeum była dla dzieci okazją do bardziej bezpośredniego doświadczenia. Trasa prowadziła z miejscowego muzeum do sali edukacyjnej, od teorii do praktyki. W pierwszym ćwiczeniu uczniowie mieli się wcielić w rolę paleolitycznych artystów i przygotować pokaz ciekawych obrazków. Obrazki zostały następnie wykorzystane jako test wiedzy o podstawowych technikach artystycznych stosowanych przez prehistorycznych ludzi. Drugie ćwiczenie koncentrowało się na dogłębnym zbadaniu innego aspektu kultury. Tym razem zadaniem dzieci było wykonanie osobistego przedmiotu dekoracyjnego za pomocą prehistorycznego wiertła, które reprezentowało ówczesną technologię. Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie odkryli, jak długo trwało wykonanie takich czynności, zwłaszcza w porównaniu z dzisiejszymi warunkami życia. Nasunęło im to refleksję o tym, jak odmiennie ludzie dawniej gospodarowali czasem, jak niezbędna była praca rąk i ile wysiłku kosztowało wykonywanie codziennych czynności. Nie da się opisać satysfakcji dzieci z samodzielnego wytworzenia przedmiotów.

„Dzięki tej pracy archeologia stała się moją pasją".
L., ośmiolatek uczestniczący w projekcie

Muzeum Prehistorii L. Donini (BO): dzieci wykorzystują do pracy prehistoryczne wiertła (Zdjęcie: Andrea Scardova)

Drugi przystanek owej podróży w czasie miał miejsce w malowniczej scenerii parku archeologicznego i skansenu Terramara w Montale, miejskiej dzielnicy Montale Rangone w prowincji Modena. Są tu zrekonstruowane dwie chaty typowe dla wiosek z epoki brązu położonych w okolicy. Pierwszą część dnia poświęcono na zwiedzanie i badanie terenu. Park i jego atmosfera wzbudziły wielką ciekawość dzieci odnośnie do tego, jak żyli ówcześni ludzie – uczniowie zadawali wiele pytań i przerzucali się pomysłami. W tym właśnie miejscu teoria spotkała się z praktyką, co stanowiło jeden z najciekawszych momentów całej wyprawy: dzieci otrzymały pełną wyprawkę archeologa – szczotki, ręczniki, wiadra, sita, maty pod kolana, a nawet kaski ochronne.

Na tym etapie projektu zapanowało prawdziwe podniecenie związane z symulowanymi wykopaliskami archeologicznymi, kiedy to zebrano pierwszą warstwę gleby dla uzyskania danych. Otrzymana „wyprawka archeologa" robiła na dzieciach wielkie wrażenie. Po zdjęciu pierwszej warstwy ziemi poproszono uczniów, aby przyjrzeli się uważnie i zinterpretowali znalezione rzeczy. Dzięki wiedzy zdobytej pierwszego dni wszyscy potrafili poprawnie rozpoznać całe przedmioty lub ich części.

Ćwiczenie zakończono w sali edukacyjnej, gdzie każde z dzieci zbadało swoje znalezisko i na podstawie swoich obserwacji wypełniało formularz. Okazało się, że dostrzegły i właściwie zinterpretowały nawet drobne szczegóły wszystkiego, co wiązało się z zadaniem.

„Cieszyłem się na każde nowe odkrycie".
M., ośmiolatek uczestniczący w projekcie

„Chodziłem tam, gdzie chodzili moi przodkowie".
A., ośmiolatek uczestniczący w projekcie

Zastanawiając się nad tym, jak skonsolidować zebrane informacje na przyszłość i jak przekazać je uczniom innych klas, dzieci zaproponowały, że przygotują krótką broszurkę ukazującą najważniejsze etapy ich „podróży w czasie". W broszurce umieszczono wszelkiego typu pomysły i wrażenia wyniesione ze współpracy. Stało się to narzędziem refleksji nad przeżyciami i punktem wyjścia do rozważań o kulturalnej i emocjonalnej wartości trasy.

Na zakończenie projektu uczniowie przygotowali krótką prezentację – podsumowanie głównych punktów „podróży w czasie" dla rodziców. Dzieci zdecydowały się też zorganizować sprzedaż stworzonych przez siebie przedmiotów, takich jak rysunki, grafiki i dekoracje. W trakcie sprzedaży zebrano pewną kwotę, która w przyszłości zostanie przeznaczona na wybrany cel.

III. Kontakt

Scuola Primaria G. Carducci
Osoba do kontaktu: Patrizia Naldi
Adres: Via Dante 5
40125 Bologna
Italy
Tel.: + 39 051 342390

Museo della Preistoria L. Donini
Osoba do kontaktu: Elena Tonini
E-mail: elenatonini@libero.it – info@museodellapreistoria.it
Adres: Via Fratelli Canova 49
40068 San Lazzaro di Savena
Bologna
Italy
Tel.: + 39 051 465132
Strona internetowa: www.museodellapreistoria.it

Park archeologiczny i skansen Muzeum Terramara Montale (MO): młodzi archeolodzy w trakcie symulowanych wykopalisk archeologicznych
(Zdjęcie: Andrea Scardova)

Lukas van Leyden und seine Zeit (NL)

Zdobywanie wiedzy o Lucasie van Leydenie i jego czasach

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Projekt zatytułowany *Zdobywanie wiedzy o Lucasie van Leydenie i jego czasach* to przedsięwzięcie, w trakcie którego uczniowie szkoły podstawowej rozwijają następujące kluczowe kompetencje w ramach programu Aqueduct: umiejętność uczenia się, przedsiębiorczość, kompetencje społeczne i obywatelskie, świadomość i ekspresja kulturowa. Zdobywają je na drodze samodzielnych poszukiwań wiadomości o słynnym malarzu z Lejdy, Lucasie van Leydenie, i czasach, kiedy żył. W roku szkolnym 2010/2011 około 90 dzieci w wieku 10–12 lat ze szkoły im. Lucasa van Leydena w Lejdzie zgłębiało takie tematy jak malarstwo, różne rzemiosła, pożywienie i stroje z późnego średniowiecza, wykonując zadania grupowe. Wyniki poszukiwań i zdobyte kompetencje zostały zaprezentowane innym klasom na początku dorocznego szkolnego festiwalu teatrów ulicznych oraz w trakcie jarmarku średniowiecznego na zakończenie festiwalu.

Dzieci planują pracę (Zdjęcie: Anne Bakema)

II. Opis projektu

Uczniowie zostali wprowadzeni w tematykę projektu, wspólnie słuchając opowieści i muzyki z czasów średniowiecza, a następnie zostali podzieleni na grupy. Praca w grupach rozpoczęła się od stworzenia map myślowych i decyzji dotyczących tego, na jakie pytania chcieliby znaleźć odpowiedzi w trakcie swoich poszukiwań. Uczniowie przygotowali plan odpowiedzi na pytania. Nauczyciele porozumieli się uprzednio z kilkoma instytucjami działającymi w obszarze dziedzictwa kulturowego, takimi jak Muzeum De Lakenhal, Centrum Archeologiczne Miasta Lejda, Muzeum Boerhaave oraz Muzeum Het Penningenkabinet w Utrechcie, by dzieci mogły otrzymać odpowiedzi na pytania przygotowane w ramach projektu. Nauczyciele poinstruowali uczniów, jak powinni prowadzić badania i jak komunikować się z wybranymi instytucjami zajmującymi się dziedzictwem kulturowym. Podczas wizyty w muzeum grupie uczniów towarzyszyli i służyli pomocą rodzice. Uczniowie musieli składać regularne relacje z postępu prac nauczycielom i kolegom z klasy.

Odkrywanie „De Burcht" w Lejdzie (Zdjęcie: Anne Bakema)

W maju 2011 roku cała szkoła zapoznała się z wynikami pracy dzieci w czasie rozpoczęcia festiwalu teatrów ulicznych. Grupa uczniów i nauczycieli przygotowała procesję średniowieczną z towarzyszeniem muzyki średniowiecznej. Nauczycielka i jej średniowieczna świta wkroczyli na podwórko szkolne, po czym herold ogłosił oficjalne otwarcie uroczystości. Program obejmował także

prezentacje uczniów starszych i młodszych oraz nauczycieli na temat malarza Lucasa van Leydena i czasów, w jakich żył. Grupy uczniów, które zajmowały się zbieraniem wiadomości na jego temat, przedstawiły wówczas wyniki swoich poszukiwań innym klasom, które przez następne dwa tygodnie pracowały dalej nad podanym tematem. Dzięki temu na zakończenie festiwalu teatrów ulicznych zorganizowano średniowieczny jarmark dla uczniów i rodziców. W czasie jarmarku można było wziąć udział w grach, warsztatach kaligrafii i tworzenia filcu, zapoznać się ze średniowieczną muzyką, a uczniowie wystąpili w średniowiecznych przedstawieniach i pokazach tańców.

W czasie projektu nauka przebiegała inaczej niż zwykle. Zamiast otrzymywania wiedzy od nauczyciela dzieci musiały samodzielnie zdobyć wiadomości o Lucasie van Leydenie i jego czasach, a następnie zaprezentować je innym klasom. Nauczyły się współpracy, planowania zadań edukacyjnych i zdobywania informacji z różnych źródeł. Rozwijały umiejętności współpracy, przygotowania prezentacji w programie PowerPoint i ich wygłaszania dla innych klas. Wyniki przeszły oczekiwania nauczycieli.

W komentarzach na temat projektu nauczyciele stwierdzili, że praca na bazie kompetencji wymaga od nauczycieli różnych kompetencji organizacyjnych, którymi zazwyczaj się nie posługują, na przykład tworzenia grup, organizowania opieki rodzicielskiej czy angażowania w projekt instytucji działających w obszarze dziedzictwa kulturowego. Wyniki okazały się jednak tak pomyślne i zaskakujące, że planują w przyszłym roku przeprowadzić projekt bazujący na kompetencjach na terenie całej szkoły.

III. Kontakt

Lucas van Leydenschool
Katinka den Os-Tukker
Adres: Vliet 20
2311 RE Leiden
The Netherlands
Tel.: + 31 (0)71 5121675
E-mail: katinka.lvl@xs4all.nl
Strona internetowa: http://www.lucasvanleydenschool.nl/

Archaeological Centre Leiden
Team Monumenten en Archeologie
Barbara Gumbert
Adres: Hooglandse Kerkgracht 17C
2312 HS Leiden
The Netherlands
Tel.: +31(0)715167960
E-mail: b.gumbert@leiden.nl
Strona internetowa: http://erfgoed.leiden.nl/

Śladami Wojciecha i Aneri Weiss (PL)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Celem projektu pilotażowego prowadzonego przez Zespół Szkół nr 2 im. Janusza Korczaka w Brodach było poznanie historii życia i twórczości Wojciecha i Ireny Weiss. Nazwisko artysty znajduje się we wszystkich encyklopediach i leksykonach sztuki, natomiast w miejscu, gdzie mieszkał, żył i tworzył, jest zapomniany. Nauczycielce zależało na uświadomieniu uczniom, że lokalne dziedzictwo może być wartością, inspiracją do twórczego działania, że można z niego czerpać. Istotne było także pokazanie, iż nauka może być atrakcyjna, wiedzę i umiejętności można zdobywać niekoniecznie w szkolnej ławce i klasie.

Działania w ramach Aqueductu zbiegły się z projektem utworzenia w Kalwarii Zebrzydowskiej Szlaku Wojciecha Weissa, w którego realizację są zaangażowane osoby i instytucje dbające o promocję kultury oraz Urząd Miasta. Projekt poprowadziła Teresa Marta Hordziej, nauczycielka plastyki. Uczestniczyła w nim 11-osobowa klasa dzieci w wieku 12 lat. W polskich szkołach praktycznie nie ma tak mało licznych klas. W grupie znajduje się niedosłysząca dziewczynka, z wadą wymowy, wymagająca specjalnej uwagi ze strony nauczycieli i całej grupy. Jest w klasie również uczeń z poważnymi problemami dostosowania się do pracy w grupie, niepotrafiący zaakceptować obowiązujących norm społecznych i szkolnych, indywidualista. Projekt trwał od grudnia 2010 do kwietnia 2011 roku.

II. Opis projektu

Brody są małą miejscowością sąsiadującą z Kalwarią Zebrzydowską, która od ponad 400 lat słynie jako miejsce pielgrzymek religijnych. Znajduje się tu klasztor ojców Bernardynów, który wraz z parkiem krajobrazowym i licznymi zabytkowymi barokowymi obiektami znajduje się na liście UNESCO. Zarówno Brody, jak i Kalwaria Zebrzydowska od XIX wieku znane są również z tradycji rzemieślniczych. Miasto żyje w cieniu klasztoru. Oprócz corocznych targów mebli, ma niewiele do zaoferowania ogromnej liczbie turystów i pielgrzymów omijających centrum miasta w drodze do położonego na wzgórzu sanktuarium.

Na początku XX wieku w Kalwarii Zebrzydowskiej zamieszkał słynny malarz, profesor krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych, Wojciech Weiss, jeden z najwybitniejszych polskich artystów malarzy XX wieku. W Kalwarii Zebrzydowskiej do dziś znajduje się jego dom. Tworzył tam zarówno on, jak i jego żona, Irena Weiss.

Pierwsze spotkanie z uczniami służyło zapoznaniu z celem projektu Aqueduct. Dla dzieci fakt uczestnictwa w międzynarodowym projekcie był bardzo istotny i nobilitujący. Otoczeni słownikami, encyklopediami i leksykonami sztuki szukali wyjaśnienia pojęcia „aqueduct". Powstały rysunki i szkice współczesnego aqueductu. Wszystkim bardzo podobał się baner stworzony przez Marcina Klaga, biorącego udział w projekcie ze strony Małopolskiego Instytutu Kultury.

W trakcie rozmowy z uczniami padło pytanie, czy tu, gdzie mieszkają, znajduje się coś ciekawego, oprócz słynnego na świecie klasztoru; coś, czym można się pochwalić i co warto pokazać turystom. W szkolnej bibliotece została rozłożona mapa Kalwarii Zebrzydowskiej. Uczniowie odszukali nazwy ulic związane z nazwiskami wybitnych osób: Adama Mickiewicza, Mikołaja Zebrzydowskiego, Jana Pawła II. Odnaleźli też małą uliczkę Weissa. Padły pytania: Dlaczego jako nazwy ulic wybiera się nazwiska i kim trzeba być, aby mieć swoją ulicę? Skoro Weiss ją ma, musiał być kimś ważnym dla Kalwarii. Kim był? Gdzie mieszkał? Co wiąże go z miasteczkiem? Klasa wybrała się na spacer, aby odnaleźć ulicę Weissa. Okazała się małą, wewnątrzosiedlową uliczką pomiędzy blokami mieszkalnymi. Uczniowie szukali śladów artysty, nazw na tabliczkach, opisu, informacji. Ale nic nie udało się odnaleźć. Zadawali pytania przechodniom i mieszkańcom: Kim był Weiss? Odpowiedzi padały bardzo różne: pisarzem, poetą, politykiem, ktoś powiedział, że artystą. Ale nikt nie udzielił wyczerpującej odpowiedzi. O domu artysty nie wiedział nikt. W szkolnej bibliotece rozpoczęły się poszukiwania. Uczniowie wraz z nauczycielką odkryli stronę internetową Fundacji Muzeum Wojciecha Weissa w Krakowie. Okazało się, że prowadzi ją jedna z dwóch żyjących wnuczek artysty. Uczestnicy projektu napisali list, w którym przedstawili się i poprosili o spotkanie.

W tym samym czasie na zamku w Suchej Beskidzkiej prezentowano ekspozycję obrazów Wojciecha i Ireny Weiss. Uczniowie nigdy na tamtejszym zamku nie byli. Renesansowy zamek w Suchej Beskidzkiej nazywany jest Małym Wawelem. A krakowski Wawel to jedno z najpiękniejszych miejsc w Polsce. W kilku salach zamku

uczestnicy projektu mieli okazję obejrzeć pejzaże, portrety, martwe natury, prace z lat studiów, autoportrety, widoki znad morza, malarskie wspomnienia z Włoch. Wszyscy dokładnie czytali podpisy pod obrazami, daty i miejsca powstania. Wiele obrazów przedstawia dom w ogrodzie w Kalwarii Zebrzydowskiej, sceny rodzinne, dzieci i rodziców artystów. Odbyła się również projekcja filmu o życiu i twórczości tej artystycznej rodziny. Uczniowie obejrzeli także ekspozycję na temat sztuki gotyckiej, która była tematem lekcji plastyki.

Po tym doświadczeniu uczestnicy projektu postanowili odnaleźć dom artystów w Kalwarii Zebrzydowskiej. I znaleźli! Była zima, ogród zasypany śniegiem, dom na zimę zamknięty. Z obrazów wynikało jednak, że i w zimie rodzina tu mieszkała. Wiele płócien przedstawia dom w zimowym ogrodzie. Po powrocie obejrzeli zdjęcia z wyprawy i odkryli, że na obrazach żony Wojciecha Weissa widnieje podpis nie jej imienia, ale nieznane imię Aneri. W księdze imion takiego imienia nie udało się znaleźć. Klasowy indywidualista odkrył, że to przestawione litery imienia Irena czytane od tyłu! Aneri. Zaczęła się zabawa językowa. Nauczycielka języka polskiego wyjaśniła, że takie przestawienie liter w wyrazie to anagram. Wszyscy stworzyli anagramy swoich imion. Każdy wybrał sobie kilka obrazów, które szczególnie zapamiętał i które najbardziej mu się spodobały.

Klasa, zaproszona przez panią Zofię Weiss Nowinę-Konopkę, wnuczkę artysty, złożyła wizytę w Fundacji Muzeum Wojciecha Weissa w Krakowie. Fundacja ta ma na celu popularyzację twórczości i między innymi stworzenie centrum Weissa w Kalwarii. Wszyscy otrzymali w prezencie albumy malarskie.

I wtedy nastąpił etap twórczej ekspresji; dzieci zostały artystami. Przeanalizowano z nauczycielką tematykę i techniki artystyczne Wojciecha i Aneri. Każdy zapamiętał inny obraz i motyw malarski. Pierwsze warsztaty malarskie to było prawdziwe malowanie artystycznymi farbami akrylowymi, zakupionymi w sklepie dla plastyków w Krakowie. Uczniowie po raz pierwszy zobaczyli wnętrze sklepu, w którym zaopatrują się artyści. Rozpoczęła się malarska przygoda. Wszyscy byli przejęci dużym formatem podobrazia, nieznaną dotychczas techniką malarską. Skupienie, jakie panowało w pracowni, zaskoczyło nawet prowadzącą zajęcia nauczycielkę plastyki:

„Nie pamiętam takiej ciszy i świadomego działania twórczego wśród dzieci, nie spodziewałam się też takich efektów artystycznych. Wszystkich dopingowała myśl, że w przyszłości zorganizujemy wystawę naszych prac".

Następną techniką plastyczną była sucha pastel, również nieznana wcześniej uczniom. Analizując twórczość Wojciecha i Aneri Weiss, uczniowie wraz z nauczycielką odnaleźli mnóstwo tematów roślinnych, kwiatów, kwitnących drzew. Przeglądając albumy, zwracali uwagę na to, kiedy obraz powstał, gdzie został namalowany i w jakich zbiorach obecnie się znajduje. Na zajęciach powstała „Galeria kwiatowa". Ponieważ zajęcia odbywały się w pracowni plastycznej zaglądali tam inni uczniowie szkoły. W rezultacie kilka klas poprosiło o taki temat zajęć lekcyjnych.

Poznajemy technikę malowania farbami akrylowymi (Zdjęcie: Teresa Maria Hordziej)

Weiss posługiwał się również techniką zwaną tuszem lawowanym. To bardzo subtelna metoda rysunkowo-malarska, często stosowana przez artystów secesji, nawiązująca do rysunków japońskich. Następnym tematem były zwierzęta, które żyły w ogrodzie: psy, koty, kury, indyki, koguty, kaczki. Uczniowie mieszkają na wsi, trudno jednak w dzisiejszych przydomowych ogrodach zobaczyć takie zwierzęta. Ostatnim tematem zajęć artystycznych były szkice – dzieci stworzyły małą ich galerię. Maraton artystyczny niezwykle rozwinął twórczą aktywność uczniów, percepcję, skupienie, wrażliwość artystyczną.

Wszystkie prace zostały opisane i oprawione. Kolejnym etapem było przygotowanie plakatu i zaproszeń na wernisaż. Przeciętny widz i odbiorca sztuki nie zdaje sobie sprawy, ile pracy wymaga zorganizowanie wernisażu: zaprojektowanie i wydrukowanie zaproszeń, stworzenie listy gości, przesłanie zaproszeń, oprawa i przygotowanie ekspozycji, kawy, soków, napojów, przemówienia i tak dalej.

Na wernisaż przybyli burmistrz i zastępca burmistrza Kalwarii Zebrzydowskiej, przedstawiciele Towarzystwa Przyjaciół Kalwarii, lokalni twórcy, przedstawiciel Małopolskiego Instytutu Kultury z Krakowa, nauczyciele, rodzice dzieci i, co najważniejsze, zaproszona klasa z kalwaryjskiej szkoły. Wszyscy goście wzięli udział w zabawie w anagram, w sali kinowej zaprezentowano krótki film o Weissie. Na koniec najmłodsi uczestnicy zaproszeni zostali

do zabawy w układanie, specjalnie przygotowanych z kalendarza, puzzli. Wnuczka Weissa przygotowała dla uczestników projektu upominki, które wręczył dzieciom burmistrz Kalwarii. Kilku nauczycieli poprosiło o możliwość ekspozycji wystawy w swojej szkole. Na stronie internetowej szkoły pojawił się artykuł oraz galeria zdjęć z wernisażu.

Młodzi artyści z reprodukcjami prac Wojciecha Weissa (Zdjęcie: Teresa Maria Hordziej)

„Najważniejszym elementem naszej działalności było uświadomienie uczniom, że nie można zapominać o własnej tożsamości kulturowej. Nie można zapominać o ludziach, którzy są częścią kultury, nie tylko takiej małej miejscowości jak Kalwaria Zebrzydowska, ale Polski. Uczestnicy projektu kończą w tym roku szkołę podstawową i rozpoczynają naukę w gimnazjum, w tej samej miejscowości. Nasza praca jest wstępem do dalszego rozwijania u uczniów kluczowych kompetencji. Warto podkreślić jeden istotny element charakteryzujący realizacje projektu pilotażowego. Wspólne działanie nie było konkurencją, nikt w grupie nie chciał być lepszy od drugiego. Dzieci motywowały się wzajemnie, widząc efekty, docenienie ze strony dorosłych, innych nauczycieli, rodziców. Każde czuło się ważne. W grupie jest kilka osób z problemami w nauce, nie osiągają sukcesów na miarę oczekiwań. Nastrój, jaki wytworzył się podczas wspólnych wyjazdów, spotkań, bardzo wszystkich do siebie zbliżył. Wszyscy czują się za siebie odpowiedzialni. Wytworzyła się atmosfera solidarności, wzajemnej pomocy, na przykład w nauce języka obcego czy innych trudniejszych przedmiotów. Uczniowie stali się bardzo otwarci, poznali swoją wartość, docenili indywidualność, bo przecież każde dziecko jest inne. Szkoła nie zawsze jest miejscem przyjaznym. Tu dziecko osiąga sukcesy i ponosi porażki, które mogą mieć wpływ na osobowość. Kilka miesięcy intensywnej pracy, która nie była oceniana w szkolnej skali ocen, na pewno zaowocuje wspólnym dobrem. Dorośli, których uczniowie na swojej drodze spotkali, pokazali im poziom kultury, który może stać się dla nich wzorem i wyznacznikiem”.

Staraniem Fundacji Muzeum Wojciecha Weissa w Kalwarii Zebrzydowskiej ma powstać oddział tego muzeum. Dom artystów będzie przez jeden dzień otwarty dla zwiedzających. Uczniowie biorący udział w projekcie Aqueduct będą honorowymi gośćmi.

III. Kontakt

Małopolski Instytut Kultury
Adres: ul. Karmelicka 27
31-131 Kraków
Poland
Tel.: +48 12 422 18 84
Fax: +48 12 422 55 62
E-mail: instytut@mik.krakow.pl
Strona internetowa: www.mik.krakow.pl

Zespół Szkół nr 2 im. Janusza Korczaka
Brody 479
34-130 Kalwaria Zebrzydowska
Poland
tel.: +48 33 8766550
E-mail: sekretariat@szkolabrody.pl
Strona internetowa: www.szkolabrody.pl

Król Maciej Sprawiedliwy (RO)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Król Maciej Sprawiedliwy to projekt pilotażowy dla grupy 7- i 8-latków z pierwszej klasy szkoły Bathory Istvan Elmeleti Liceum. Każdy naród posiada bohaterów, którymi się chlubi. Dla narodu węgierskiego jest nim król Maciej zwany przez poddanych Sprawiedliwym, który rządził Węgrami w latach 1458–1490. Istnieje wiele podań i opowieści o królu Macieju, jego poczuciu sprawiedliwości i jego rzekomym zwyczaju przebierania się w strój biedaka i wędrowania między poddanymi, by ich lepiej poznać i zrozumieć ich problemy. Z powodu owych baśni i legend, które są równocześnie zabawne i pouczające, król Maciej jest chyba najlepiej znaną węgierskim dzieciom postacią historyczną. Poznają legendy i opowieści o nim już od najmłodszych lat. Dzieciom podoba się jego poczucie sprawiedliwości, dobre dzieła, jak również inteligencja i bystry, elastyczny umysł.

Projekt zrealizowano w kwietniu 2011 roku w szkole średniej Bathory Istvan w Cluj. Uczestniczyło w nim dwudziestu jeden uczniów pierwszej klasy, którzy brali udział w zajęciach dwa razy w tygodniu.

II. Opis projektu

Projekt *Król Maciej Sprawiedliwy* nie tylko zaznajamia dzieci za pomocą baśni i podań z postacią historyczną i jej czynami, ale także ukazuje im innych ludzi żyjących w tym okresie, ich sposób myślenia i podejście do życia, jak również panoramę ówczesnego świata. Głównym celem projektu było zaznajomienie uczniów z własną historią oraz wyrażenie szacunku dla przeszłości poprzez odkrywanie dawnych wartości. W trakcie realizacji projektu dzieci miały rozwinąć kompetencje społeczne i nauczyć się komunikacji oraz współdziałania dla osiągnięcia wspólnego celu.

Na początku dzieci poznały postać historyczną – króla Macieja, który urodził się w Cluj-Napoca, Kolozsvár. Zwiedziły dom, w którym się urodził – jedno z najczęściej odwiedzanych miejsc w mieście. Tu dowiedziały się o najważniejszej cesze tego popularnego monarchy: jego prawości. Następnie zwiedziły szkołę i stary klasztor, gdzie Maciej miał uczęszczać jako dziecko. W trakcie innej wycieczki udały się do średniowiecznej części miasta, gdzie obejrzały pozostałości murów i fortyfikacji. Dzięki temu dzieci mogły się z bliska przyjrzeć miastu z czasów Macieja. Zwiedziły także najlepiej zachowany fragment fortyfikacji, wieżę Taylora, w której znajduje się wystawa poświęcona królowi Maciejowi.

(*Zdjęcie: Emese Vajnar*)

W drugim etapie uczniowie mieli różne zadania. Pracowali w grupach o różnej liczebności, ponieważ dawało to możliwość wyboru najbardziej interesującego tematu, który chciały rozwinąć:

- Pierwsza grupa zagłębiała się w świat średniowiecznych ksiąg. Kodeksy zwane Korwiniańskimi były spisane i ręcznie zdobione wspaniałym ornamentem dla króla Macieja, którego herb – czarna wrona – znajduje się na pierwszych kartach. Uczniowie odnotowali cechy charakterystyczne, a następnie sami wykonali własną księgę.
- Druga grupa przyglądała się zdjęciom średniowiecznych monet węgierskich z czasów panowania Macieja. Sporządziła ich gliniane kopie.
- Trzecia grupa podążała tropem obrazów i opowieści o „Czarnej Armii", prywatnej armii królewskiej. Sporządziła tarcze typowe dla tamtych czasów.

- Ostatnia grupa zajmowała się przygotowaniem występu teatralnego na podstawie wybranej przez siebie opowieści. Wykonała kukiełki, które wystąpiły potem w przedstawieniu na zakończenie projektu.

Każde zadanie miało samodzielny charakter. By zebrać niezbędne informacje, każdy uczeń miał okazję do samodzielnej pracy nad otrzymanymi książkami i obrazkami.

Na zakończenie projektu zorganizowano wystawę wytworów dzieci. Miały one także możliwość przedstawienia swojego odkrycia w grupach, najpierw sobie nawzajem, a potem innym zaproszonym klasom. Wystawa stanowiła w projekcie czynnik motywujący, był to też sposób na zaprezentowanie przez uczniów zdobytej wiedzy w postaci omówienia danego tematu i swojego wytworu.

W normalnym trybie dzieci rozpoczynają naukę historii w czwartej klasie. Projekt pokazuje, że zainteresowanie historią i ważnymi postaciami historycznymi można rozbudzać już w młodszym wieku.

III. Kontakt

Bathory Istvan Elmeleti Liceum
Emese Vajnar
Adres: Str. Kogalniceanu Nr 2
Cluj-Napoca
Romania
E-mail: nagy_mse@yahoo.com
Strona internetowa: http://www.bathory.ro/

Uniwersytet Babes-Bolyai
Wydział Historii i Filozofii
Adres: Str. Kogalniceanu Nr. 1
Cluj-Napoca
Romania
Szilard Toth
E-mail: tszilard22@yahoo.com
Strona internetowa: http://www.ubbcluj.ro/

Oglądanie pomnika króla Macieja w centrum Kluż (Zdjęcie: Emese Vajnar)

3.2. Przykłady dobrych praktyk projektu Aqueduct

Przedstawione w tej części podręcznika dobre praktyki to przykłady projektów z Austrii, Belgii, Francji, Irlandii, Włoch, Maroka, Holandii, Polski, Portugalii, Rumunii, Szwecji i Wielkiej Brytanii. Wszystkie spełniają warunki nauczania rozwijającego kluczowe kompetencje, z włączeniem motywacji, doświadczenia, demonstracji i refleksji (por. narzędzie 3, s.130). Zawierają elementy, które można uznać za ilustrację metody Aqueductu. Mamy nadzieję, że będą inspiracją przy opracowywaniu działań przyczyniających się do rozwijania kompetencji.

Von Rittern, Burgen und Kräutl'n zu den heutigen Leutl`n (AT)

Od rycerzy, zamków i ziół do współczesnych ludzi

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Średniowiecze wcale nie było tak romantyczne, jak to przedstawia wiele filmów – taki wniosek wyciągnęła czwarta klasa 9- i 10-latków z miasta Graz w Austrii uczestniczących w projekcie *Od rycerzy, zamków i ziół do współczesnych ludzi*.

Projekt został zorganizowany w szkole Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Program nauczania w szkołach podstawowych w Austrii stawia za cel rozwijanie podstawowych umiejętności, jak czytanie, pisanie, liczenie oraz edukacja osobista i społeczna. Prócz tego dzieci zdobywają wiadomości o okresach historycznych i sztuce. Z tego powodu autorzy projektu spodziewali się, że nauka o średniowieczu i ćwiczenie powyższych umiejętności świetnie się wpisze w program nauczania. Nauka obejmowała cztery obszary: poezję, matematykę, medycynę i gotowanie. Każde dziecko wybrało obszar zgodny z zainteresowaniami. Klasa nawiązała współpracę ze Starą Apteką – działem Muzeum Miejskiego w Grazu. Na zakończenie projektu dzieci zaprezentowały nowo nabyte kompetencje innym uczniom w klasie poprzez specjalne demonstracje.

II. Opis projektu

Dwadzieścia troje dzieci, w tym dwoje ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz dwóch nauczycieli, w tym specjalista w zakresie nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, postanowiło wspólnie zbadać i porównać warunki panujące w średniowieczu i współcześnie. Głównym celem nauczycieli było umożliwić dzieciom pracę z wykorzystaniem ich talentów i zainteresowań oraz rozwinąć kluczowe kompetencje, porównując średniowieczne sposoby liczenia, leczenia, gotowania i etykietę przy stole, jak również wiersze i pisma średniowieczne ze współczesnymi.

Temat został wprowadzony przez krótki film na temat feudalizmu. Dzieci oceniały, ile z nich żyłoby w rodzinach chłopskich, ile byłoby

Powabna panna (Zdjęcie: Katharina Heissenberger)

rycerzami lub zakonnikami umiejącymi czytać, pisać i liczyć. Aby się więcej dowiedzieć, wszyscy mieli przynieść do szkoły książki na zadany temat, a nauczyciele zapewnili dodatkowe informacje i adresy stron internetowych z dodatkowymi materiałami.

Podano cztery tematy do samodzielnej pracy, a dzieci zdecydowały, które z nich je najbardziej interesują, i podzieliły się na grupy zajmujące się poezją, matematyką, medycyną i gotowaniem. Przez trzy dni mogły się zajmować swoimi zainteresowaniami.

Grupa pracująca nad poezją i pismami podążała tropem opowieści zatytułowanej Minstrele z Wartburga. Na motywach baśni o konkursie śpiewaków odegrano przedstawienie pacynkowe. Każde z dzieci mogło się identyfikować z jednym z bohaterów i przygotować się do własnej „bitwy", przyjmując jedną rolę. W trakcie wykonywania zadania wysłuchały Unter den Linden Walthera von der Vogelweidego, obejrzały film i na koniec, korzystając z kart z wierszami, tworzyły własny poemat minstrela, który potem zapisywały za pomocą pióra i kałamarza na pergaminie. Na zakończenie miały rapować poemat zapisany na komputerze dla pozostałych dzieci.

Matematycy zaczęli od uzyskania dodatkowych wiadomości na temat sposobu dokonywania obliczeń w średniowieczu: Adam Riese & liczydło składało się z filmu, tekstu i quizu. Uczniowie zdobyli umiejętność posługiwania się liczydłem i w parach dokonywali własnych obliczeń. Porównywali wyniki z liczydła z wynikami z kalkulatora i współczesną szkolną arytmetyką. W trakcie prezentacji przedstawili kolegom z klasy zasady korzystania z liczydła i rozegrali turniej metod liczenia. Wszyscy koniecznie chcieli wiedzieć, która metoda obliczeniowa działa najszybciej.

Posługiwanie się liczydłem (Zdjęcie: Katharina Heissenberger)

Po uzyskaniu od nauczyciela podstawowych danych grupa zajmująca się medycyną przeszukiwała książki i internet. Zadanie polegało na zdobyciu wiadomości w Starej Aptece, a następnie sporządzeniu na podstawie średniowiecznych receptur mieszanek ziołowych do herbaty. Wszyscy samodzielnie próbowali utrzeć maści i przyrządzić herbatkę uspokajającą, a następnie zademonstrowali swoje kompetencje, przygotowując wspólnie wystawę średniowiecznych ziół i quiz na temat tego, czego się nauczyli w muzeum.

Specjaliści od średniowiecznej kuchni rozpoczęli pracę od wprowadzenia do średniowiecznej etykiety przy stole. Porównywali ją do dzisiejszych zwyczajów i uczestniczyli w teście pamięci *Maniery przy stole w dzisiejszych czasach i w średniowieczu*. Na jego podstawie stworzyli też plakat. Później sesja nabrała jeszcze bardziej praktycznego charakteru. Grupa odnalazła średniowieczne przepisy kulinarne, przestudiowała je i wybrała do realizacji łatwiejsze do przygotowania dania. Uczniowie wspólnie ugotowali i upiekli średniowieczne potrawy na spotkanie zapoznawcze wszystkich grup na zakończenie projektu.

Specjalny kwestionariusz z odpowiedziami typu „Tak" lub „Nie" pomógł dzieciom ocenić kompetencje nabyte w czasie realizacji projektu. Jest on dostępny na stronie projektu Aqueduct.

III. Kontakt

Pädagogische Hochschule Steiermark
Dr Katharina Heissenberger
Adres: Hasnerplatz 12, A-8010 Graz
Austria
Email: katharina.heissenberger@phst.at
Strona internetowa: www.uevs.phgraz.at

Konfrontacja z wstydliwą przeszłością (AT)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Konfrontacja z wstydliwą przeszłością to miniprojekt w ramach procesu przewidzianego przez Aqueduct, przeprowadzony w klasie 32 14-latków w mieście Graz w Austrii. Dotyczył tematyki z zakresu historii, języka angielskiego i plastyki. Trwał dwa tygodnie i dodatkowo obejmował jednodniową wycieczkę. Przygotowanie zajęło około 12 godzin. Celem była wizyta w obozie koncentracyjnym w Mauthausen w Dolnej Austrii. Nie chodziło wyłącznie o to, by przekazać uczniom wiedzę, która sprawiłaby, że zwiedzą to miejsce z należnym szacunkiem, lecz również o to, by osobiście zaangażować ich w cały proces. Na miejscu mieli możliwość posłużyć się wcześniej zdobytą wiedzą. Zwiedzili teren obozu świadomi swoich emocji i poszukiwali odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Pokazali uzyskane umiejętności rodzicom. Szczególnym owocem projektu był fakt, że nauczycielka, która od lat oprowadzała po obozie grupy uczniów, odkryła w tym miejscu coś nowego, gdy spojrzała na nie z perspektywy 14-latków. Nagle okazało się, że chodzi o wymianę myśli, a nie tylko o przekazywanie młodzieży informacji.

II. Opis projektu

Są na świecie miejsca, których ludzkość powinna się wstydzić. Jeśli tak się składa, że są częścią twojego dziedzictwa kulturowego, trzeba podejść do nich we właściwy sposób. Miejsce, o którym mowa, to obóz koncentracyjny najgorszej kategorii znajdujący się w Mauthausen w Dolnej Austrii. Szkoła NMS Klusemann przyjęła założenie, że z tym miejscem powinni się zapoznać wszyscy 14-latkowie. Zwykle dzieje się tak w ramach lekcji historii, przygotowanych i przeprowadzonych samotnie przez nauczycieli tego przedmiotu. Tym razem postawiono na to, by uczniowie aktywnie zdobywali wiedzę i doświadczenia oraz wyciągali właściwe wnioski, nie tylko z historycznego punktu widzenia, ale także z perspektywy dzisiejszego procesu nauczania – tak aby przeszłość przemawiała do nich bezpośrednio.

W pierwszym etapie wiedza zdobyta wcześniej przez 32 uczniów zostaje przedstawiona na mapie myśli na tablicy. Następnie z położonych na stole ośmiu zdjęć z archiwum fotograficznego ze strony internetowej obozu w Mauthausen uczniowie mają wybrać jedno najbardziej poruszające. Mając już pewną wiedzę o Mauthausen, analizują uczucia wywołane przez zdjęcie. Potem mają powiedzieć, czego chcieliby się o nim dowiedzieć, o przyczynach i skutkach jego powstania.

Na podstawie zdjęć zostaje wyłonionych osiem grup, których zadaniem jest przygotowanie pytań, między innymi: Jak to możliwe, że to się działo tak systematycznie? Jak wyglądało codzienne życie w obozie koncentracyjnym? Jaką rolę pełnili strażnicy SS? Gdzie w obozie znajdowały się kobiety i dzieci i jakie były ich losy? Co wiedzieli i jak postępowali okoliczni mieszkańcy?

Rysunek ucznia: Ogrodzenie i wieże (*Konstantin Knaipp*) (*Zdjęcie: Christa Bauer*)

Od czasu do czasu powracają kluczowe pytania: Kto jest temu winny? Jak to możliwe?. W tym momencie należy się zająć kwestią winy. Wszyscy z pewnością czują wstyd z powodu okrucieństwa człowieka wobec człowieka, lecz dzieci urodzone dwa pokolenia po wyzwoleniu obozu w 1945 roku nie znają tego rodzaju poczucia winy. W następnym etapie dzieci dowiadują się o zasadach nauki w oparciu o kompetencje i o kluczowych kompetencjach jako takich. Z zestawu wybierają jedną lub dwie kompetencje, które chcieliby uzyskać lub rozwinąć w tym projekcie i które zaprezentują na ostatnim w tym roku wieczornym spotkaniu z rodzicami. Następnego dnia zaczną poszukiwać odpowiedzi na swoje pytania, koncentrując się na wytyczonym celu i na tym, jak potem zaprezentować wyniki.

Zatem jakie było w tym przypadku podejście uczniów do kluczowych kompetencji w ramach projektu Aqueduct?

Aby kształtować kompetencje obywatelskie, jedna z grup postanowiła zbadać fakty i wykazać się nabytymi kompetencjami, odgrywając scenkę, w której argumentowano przeciwko neonazistom kwestionującym istnienie obozów koncentracyjnych. Inne pytanie brzmiało: Co wiedzieli i jak postępowali okoliczni mieszkańcy? Dzieci pomyślały o możliwościach wykazania się odwagą cywilną w dzisiejszych czasach. Odnośnie do ekspresji kulturowej uczniowie rozważali własne odczucia w obozie i rysowali swoje impresje lub też zestawiali współczesne zdjęcia z fotografiami z przeszłości. W przypadku kompetencji społecznych padło pytanie: Jak traktowano tych, którzy przeżyli po zakończeniu drugiej wojny światowej? Jak życie wróciło do normy?

Uczniowie prowadzili poszukiwania z wielkim zaangażowaniem. Uważnie zapoznali się ze stroną internetową obozu w Mauthausen i obejrzeli film mu poświęcony.

W czasie podróży do Mauthausen w autokarze wyświetlono film dokumentalny *Mühlviertler Hasenjagd* o polowaniach nazistów na uciekinierów, a w drodze powrotnej – *Listę Schindlera*.

W Mauthausen przewodnik oprowadził dzieci po głównych częściach obozu, co dawało orientację w terenie i stwarzało okazję do zadawania pytań. Potem dzieci miały wolny czas na zbadanie terenu i wykonanie obranych zadań. Uczniowie zwracali się do nauczycieli jako do ekspertów, ale także jako ludzi, dzieląc się z nimi smutkiem lub złością, z którymi część uczniów nie mogła sobie poradzić. Było to tak, jakby tego dnia „zanurzyli się w nazistowskiej przeszłości", co wywarło wielki wpływ na całą klasę.

Rysunek ucznia: Upadek człowieka w raju (Laura Kaier)
(Zdjęcie: Christa Bauer)

Młodzi ludzie włożyli serce i mnóstwo wysiłku w prezentację i chcieli podzielić się wszystkimi zdobytymi wiadomościami. Sama prezentacja nie była wcześniej ćwiczona, choć jej zarys został ustalony. Sprzęt był od początku zapewniony.

Co stanowiło o wyjątkowości tego projektu? Uczniowie byli zainteresowani tematem i zafascynowani tym, że pozwolono im samym decydować o celu i treści nauki oraz że pozostawiono im swobodę sposobu prezentacji tego, czego się nauczyli.

„Świetnie, że mogliśmy zadawać własne pytania i szukać wiadomości, które nas ciekawiły. Dzięki prezentacjom dużo się nauczyliśmy także o tematach, którymi zajmowali się inni".

„Identyfikowałem się z ofiarami; po prostu oniemiałem po usłyszeniu argumentów neonazistów".

Rodzice zareagowali entuzjastycznie. Zaskoczyła ich dojrzałość, z jaką 14-latki podeszły do tematu, różnorodność podjętych tematów, indywidualne sposoby nauki oraz sposób prezentacji wyników. Jedna z matek stwierdziła:

„Wyglądali na bardzo kompetentnych. Sprawiali wrażenie, że naprawdę wiedzą, o czym mówią".

Było to bardzo wartościowe podejście do złożonego tematu, którego rezultaty były zupełnie inne niż w wypadku zwykłej szkolnej wycieczki – a nie wymagało więcej czasu na przygotowanie. Przydała się współpraca z nauczycielami języka angielskiego, gdyż w tym języku przygotowano niektóre strony internetowe, między innymi filmy przedstawiające osoby, które przeżyły obóz.

III. Kontakt

NMS Klusemann
Christa Bauer
Adres: BG/BRG/NMS
Klusemannstrasse 25
8053 Graz
Austria
E-mail: c.bauer@schule.at
Strona internetowa: www.klusemann.at

Opactwo Vlierbeek (BE)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Vrije Basisschool Vlierbeek to kompleks złożony z przedszkola i szkoły podstawowej w mieście Leuven (Belgia). Szkoła jest położona w dwu miejscach, z których jedno znajduje się tuż obok opactwa De Abdij van Vlierbeek. Opactwo zostało założone w 1125 roku i w swojej historii miało dobre i złe okresy. Pod koniec XVII wieku rozpoczęto jego przebudowę, lecz rewolucja francuska i sekularyzacja społeczeństwa doprowadziły je do upadku. Zbudowano jedynie kościół i część domu opata – w powszechnym wówczas stylu neogotyckim.

Obecnie opactwo pozostaje w rękach wspólnoty religijnej Vlierbeek. Od 1939 roku wraz z rozległym cmentarzem – Campo Santo pobliskiego Uniwersytetu w Louvain – jest klasyfikowane jako element krajobrazu. Znajduje się na liście zabytków. Prace renowacyjne nad częścią opactwa rozpoczęto w 2001 roku. Główne budowle to magazyn, dwa wejścia, pomieszczenia dla służby, zabudowania gospodarcze, gorzelnia i piekarnia, altana w ogrodzie, stary i nowy dom opata, prezbiterium, pomieszczenia dla gości, kościół oraz pozostałości krużganków.

Szkoła ma na terenie opactwa jedną salę lekcyjną i pokój spotkań. Mimo to wielu uczniów nie zna dobrze tych budynków ani historii miejsca. Głównym celem szkoły było to, by opactwo zaistniało w świadomości uczniów oraz by poznali zarys jego historii. Zajęcia w ramach projektu pilotażowego przygotowano dla dzieci w wieku 6–12 lat. Realizacja projektu była możliwa dzięki współpracy dwóch studentek z Instytutu Kształcenia Nauczycieli (Marlies Tombeur i Lotte Belen), dyrektora szkoły (Dietera Peetersa), nauczyciela (Hendrikiem Dewolfem) oraz Heemkundige Kring Vlierbeek (byłego nauczyciela Paula Cockxa). Autorem koncepcji był partner projektu Aqueduct, KH Leuven. Projekt był częściowo powiązany z Carrousel – weekendowym wydarzeniem kulturalnym odbywającym się lokalnie, zorganizowanym przez centrum kulturalne Leuven 30CC.

II. Opis projektu

W projekcie przyjęto metodę opowieści wychowawczej (*storyline*). Przedsięwzięcie to wiązało się również z mottem szkoły na rok szkolny 2010/2011: *Poszukaj w sobie skarbu*. W trwającym dwa tygodnie projekcie uczestniczyli uczniowie czwartej klasy (9- i 10-latki).

Projekt rozpoczyna się od oficjalnego listu prezydenta miasta, który zwraca się do uczniów z prośbą o zarekomendowanie opactwa kolegom ze szkoły i okolicznym mieszkańcom. Nauczyciel przekazuje apel prezydenta klasie i zachęca do przemyślenia go. Uczniowie urządzają burzę mózgów wokół tej kwestii. Nauczyciel nadaje kierunek ich pomysłom i naprowadza na myśl o zorganizowaniu wystawy. W czasie kolejnych lekcji uczniowie rozwijają pomysł i przygotowują wystawę o opactwie.

Najpierw zastanawiają się, czego potrzeba do zaplanowania wystawy. Stawiają kluczowe pytania: Co to jest wystawa? Co chcemy pokazać? Kogo potrzebujemy do współpracy? Pytania te nadają procesowi kierunek zgodny z metodą opowieści wychowawczej. W ten sposób uczniowie od początku stają się członkami zespołu organizującego wystawę. Pracują razem w małych grupach i ustalają treść wystawy. Urządzają burzę mózgów na temat opactwa i formułują kolejne wymagające odpowiedzi pytania. Nauczyciel prowadzi burzę mózgów, prezentując duże plansze z kluczowymi słowami dotyczącymi opactwa, na przykład: Opactwo w przeszłości, Cmentarz, Kto mieszkał i mieszka w opactwie? Dzięki takiemu ćwiczeniu nauczyciele orientują się, jaki jest poziom wiedzy uczniów i nurtujące ich pytania.

Na zakończenie pierwszego zadania nauczyciel przedstawia uczniom arkusz samooceny umiejętności i zdolności. Są one wybrane zgodnie z kluczowymi kompetencjami, na przykład: „Potrafię słuchać innych uczniów w mojej grupie", „Potrafię wyrażać opinie i odczucia w odpowiedni sposób", „Potrafię podejmować słuszne decyzje". Uczniowie w trakcie projektu czterokrotnie oceniają samych siebie.

Jak możemy znaleźć odpowiedzi na nasze pytania dotyczące opactwa? – pyta nauczyciel, a następnie kontynuuje „opowieść". Uczniowie zastanawiają się nad dostępnymi źródłami informacji. Jednym z nich, w razie potrzeby podpowiedzianym przez nauczyciela, jest rozmowa z kimś, kto dobrze zna historię opactwa. Uczniowie zapraszają eksperta. Jest nim Paul Cockx, członek miejscowego towarzystwa historycznego Heemkundige Kring

Vlierbeek. Opowiada on klasie o historii opactwa, o poszczególnych budynkach, o mieszkających tu dawniej zakonnikach i ich codziennym życiu. Naturalnie uczniowie mogą mu zadawać pytania. Następnie dzieci wybierają temat, który je najbardziej ciekawi i pracują nad nim, przygotowując się do wystawy.

Od tej pory uczniowie pracują w grupach 2-, 3- lub 4-osobowych. Muszą rozważyć swój temat i obmyślić sposób prezentacji na wystawie. Przychodzi im do głowy wiele pomysłów: „katastrofy" i zrujnowanie opactwa, życie ostatnich zakonników i ich groby na cmentarzu, pomnik Wilhelma Orańskiego i różne budowle, na przykład odrestaurowana stara brama wjazdowa i sam kościół. Mają też wiele twórczych pomysłów na przedstawienie swojego tematu: na przykład w formie sztuki teatralnej, makiety z klocków LEGO, zakonników z gliny, kolażu zdjęć, rysunków. W sali są dostępne źródła informacji i różne materiały. Uczniowie mogą również wybrać się do opactwa, przeprowadzić rozmowy z mieszkańcami, wykonać zdjęcia lub rysunki. Następnego dnia przynoszą z domu książki i materiały niezbędne do wykonania kostiumów do przedstawienia.

Po opracowaniu treści wystawy nauczyciel zadaje klasie pytania, takie jak: Co trzeba teraz zrobić, żeby zorganizować naszą wystawę? Jak możemy o niej powiadomić szkołę i sąsiadów? Uczniowie wymyślają różne sposoby reklamowania, na przykład zaproszenia, plakaty, zastanawiają się, gdzie i kogo trzeba powiadomić, wyszukują najważniejsze informacje, a także obmyślają szczegóły organizacyjne, na przykład lokalizację, przewodniki, rozkład pomieszczeń. Nauczyciel zapisuje pomysły uczniów na tablicy. Potem dzieci znowu wybierają sobie „rolę" w ramach działań reklamowych lub organizacyjnych wraz z przydzielonymi do niej zadaniami. Pracują ponownie w małych grupach, które mogą sami wybrać.

Belgia, Opactwo Vlierbeek. Uczniowie pracują nad przygotowaniem wystawy
(*Zdjęcie: Marlies Tombeur*)

Belgia, Opactwo Vlierbeek. Uczniowie odgrywający scenkę
(*Zdjęcie: Marlies Tombeur*)

Na zakończenie uczniowie zastanawiają się, co chcą powiedzieć zwiedzającym wystawę. Ćwiczą krótką prezentację i ustawiają swoją część wystawy na podstawie szkicu przygotowanego przez grupę uczniów, którzy narysowali plan wystawy. Uczniowie trzeciej klasy zostali zaproszeni na próbę, zaś po zajęciach wystawę mogli zwiedzić rodzice. W czasie weekendu wystawa stała się także częścią miejscowego wydarzenia kulturalnego, Carrousel. Kilkoro dzieci zaprezentowało swoją pracę i odegrało scenki.

Po wystawie uczniowie całą klasą zastanawiali się nad projektem. Pytania z arkusza samooceny oraz dodatkowo nowe pojawiły się na małych kartkach, na przykład: Gdy myślisz o samoocenie, co wciąż sprawia ci trudność? Czego nauczyłeś się o sobie w trakcie tego projektu? Czy patrzysz teraz na opactwo w inny sposób? Uczniowie wybierają jedną kartkę, odpowiadają na pytanie najpierw sami, a potem proszą o reakcję kolegów.

W projekcie pilotażowym uczniowie natychmiast zetknęli sie z wszystkimi „rolami" i „zadaniami" związanymi z przygotowaniem wystawy, to jest rolami pracowników, członków zespołu organizacyjnego oraz zespołu reklamowego. W ostatecznej wersji

uległo to zmianie, ponieważ dzieciom bardzo trudno było dokonać wyboru, a nauczycielom – upewnić się, że każde z nich dowie się czegoś o samym opactwie. Pomocne jest, jeśli uczniowie są już wcześniej zaznajomieni z odmiennym typem oceniania. Muszą być na nie przygotowani, a to wymaga kilku przykładów.

Zdolności wymienione w formularzu samooceny były czasem dla uczniów zbyt abstrakcyjne. Pojęcia te powinny być wyrażone bardzo jednoznacznie i konkretnie, aby reakcja dzieci rzeczywiście była miarodajna. Na projekt trzeba przeznaczyć odpowiednią ilość czasu. Czas trwania projektu jest ograniczony ze względów praktycznych, lecz w rzeczywistości okres dwóch tygodni (2x50 minut, 1x30 minut) okazał się niewystarczający, by zająć się wszystkimi pomysłami dzieci.

Mocną stroną projektu jest bliskość bogatego kontekstu kulturowego, jakim jest opactwo. Uczniowie mają możliwość odkrywania i szczegółowego badania terenu opactwa wszystkimi zmysłami (to jest wzrokiem, dotykiem, słuchem i węchem). Inną mocną stroną jest to, że proces kierunkują bardzo dobrze przemyślane kluczowe pytania stawiane przez nauczyciela. Znajdują one oddźwięk u uczniów i zachęcają ich do myślenia, działania i odkrywania wiadomości. Jest to zasadniczy element metody opowieści wychowawczej stosowanej w projekcie. Uczniowie mają rzeczywisty wybór w wielu kwestiach – nie tylko, co chcą zrobić, ale także jak chcą nad tym pracować. Kluczowe pytania zainspirowały dzieci do wielu oryginalnych pomysłów i dały im poczucie kierowania własnym procesem poznawczym.

III. Kontakt

Vrije Basisschool Vlierbeek
Dieter Peeters (dyrektor)
Adres: Abdij Vlierbeek 1
3010 Kessel-Lo
Belgium
E-mail: vrijebasisschoolvlierbeek@telenet.be
Strona internetowa: http://www.vrijebasisschoolvlierbeek.be/

Heemkundige Kring Vlierbeek
Paul Cockx

KHLeuven
Jo Van Dessel
Adres: Hertogstraat 178
3001 Heverlee
Belgium
E-mail: jo.van.dessel@khleuven.be
Strona internetowa: http://www.khleuven.be/

Dood en begraven (BE)
Martwi i pogrzebani

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

umiejętność uczenia się
przedsiębiorczość
✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Muzeum miejskie Het Stadsmus w Hasselt w Belgii we współpracy z Mooss VZW, organizacją specjalizującą się w zagadnieniach związanych z dziedzictwem kulturowym i kształceniem w zakresie sztuki, przygotowało zestaw narzędzi projektowych dla szkół zwany *Martwi i pogrzebani*. Zestaw jest skierowany do dzieci w wieku 10–12 lat. Obiektem dziedzictwa kulturowego jest w wypadku tego projektu XIX-wieczny cmentarz Oud Kerkhof w Hasselt.

Podczas realizacji projektu uczniowie stykają się z takimi tematami jak życie i śmierć, pochówek, religia, symbole i rytuały, architektura funeralna i roślinność. Dzieci badają cmentarz, a przede wszystkim zastanawiają się nad odczuciami, jakie to miejsce w nich wywołuje. Ważne jest, aby wizyta nie wystraszyła dzieci, lecz by je zachęciła do powrotu na cmentarz w poszukiwaniu kolejnych wiadomości, tak by później chętnie wybierały się do innych miejsc dziedzictwa kulturowego. Nie ma żadnego konkretnego produktu końcowego; chodzi o badanie, doświadczenie i refleksję.

II. Opis projektu

Projekt *Martwi i pogrzebani* przygotowało muzeum miejskie Het Stadsmus w Hasselt w Belgii we współpracy z Mooss vzw, narodową organizacją młodzieżową specjalizującą się w zagadnieniach związanych z dziedzictwem kulturowym i kształceniem w zakresie sztuki. Mooss organizuje wiele różnych typów szkoleń, treningów i kursów dla profesjonalnej kadry nauczycielskiej oraz projekty partycypacyjne w obszarze kultury i sztuki. Dotyczą one tematów kulturalnych i wiążą się z organizacją akcji promujących sztukę. Jako organizacja młodzieżowa Mooss propaguje wartości społeczne, takie jak solidarność, tolerancja, pluralizm i szacunek dla wartości demokratycznych.

Projekt *Martwi i pogrzebani* jest przewidziany dla uczniów w wieku 10–12 lat. Głównym obiektem jest XIX-wieczny cmentarz w Hasselt (Oud Kerkhof), lecz pomysł można łatwo zaadaptować dla innego cmentarza. W tym wypadku stary cmentarz przykościelny w mieście jest także częścią muzeum. Główna kaplica cmentarna funkcjonuje jako centrum informacyjne. Można tu poznać historię pochówków w ogóle, historię starego cmentarza w Hasselt, architekturę funeralną oraz zieleń na XIX-wiecznym cmentarzu parkowym.

Projekt składa się z pięciu etapów: wprowadzenia, gry, zadania polegającego na poszukiwaniu wiadomości, wymiany informacji oraz ewaluacji i relacjonowania. Gdy uczniowie zjawiają się na cmentarzu po raz pierwszy, otrzymują od nauczyciela krótką informację odnośnie do porządku dnia. Następnie dzielą się na małe grupy i uczestniczą w grze: mają odgadnąć, który nagrobek i którą część cmentarza mają zbadać. Gdy już się tego dowiedzą, otrzymują książeczkę zawierającą plan cmentarza, zdjęcia nagrobków, informacje o cmentarzu oraz różne pytania i zadania.

Dzieci zwiedzają kaplicę na cmentarzu (Zdjęcie: Annemie America)

Przez cały dzień dzieci mają same zdobywać wiedzę – muszą na przykład odnaleźć drogę do wyznaczonego miejsca na cmentarzu. Po znalezieniu właściwego nagrobka mają mu się uważnie przyjrzeć. Czyj to grób? Z jakiego materiału jest wykonany? Czy przypomina sąsiednie nagrobki i czy ma to jakieś znaczenie? Jakie napisy są na nim wyryte? Jak zmarła każda z pochowanych tam osób? Na te pytania dzieci muszą odpowiedzieć samodzielnie, bez pomocy:

Dzieci zwiedzają cmentarz (Zdjęcie: Annemie America)

ich celem jest pogłębienie obserwacji. Zgodnie z poleceniem zawartym w książeczce, mają się przyjrzeć symbolom i skrótom na nagrobku: co one znaczą?

Na zakończenie uczniowie mają przyglądnąć się roślinom rosnącym na cmentarzu. Bluszcz, cis czy wierzba płacząca mają bogatą symbolikę.

Po uważnym przyjrzeniu się grobom grupy dzieci zbierają się w jednym miejscu, a następnie razem wędrują po cmentarzu. Składają relację z wyników i odpowiadają na pytanie, które części zadania były dla nich najciekawsze i jakie tematy chcieliby dalej badać. Można do nich później powrócić na lekcjach. Dzieci zadają pytania o symbolikę i ewolucję symboli, praktyki religijne i filozofię, poglądy na życie po śmierci i sposoby upamiętniania zmarłych. Tematyka ta łączy się z zagadnieniami wiedzy o świecie zawartymi w programie nauczania szkoły podstawowej.

Cele projektu:

- zrozumienie, że dziedzictwo kulturowe jest częścią życia codziennego;
- zgłębianie pojęć, takich jak śmierć, pochówek, religia, rytuały i symbolika, architektura funeralna i roślinność;
- zrozumienie, jak ważna jest długa i pełna szacunku interakcja z dziedzictwem kulturowym;
- umiejętność opisania drzewa genealogicznego rodziny do co najmniej dwóch pokoleń wstecz;
- nabycie nowych umiejętności percepcyjnych w zakresie wszelkiego typu zjawisk dziedzictwa kulturowego i zadawanie pytań na ich temat;
- odkrycie, że w XIX i XX wieku ludzie podchodzili do kwestii śmierci i pochówku w bardzo odmienny sposób.

III. Kontakt

Het Stadmus
Adres: Guido Gezellestraat 2
3500 Hasselt
Belgium
Tel.: 32 11 23 98 90
E-mail: hetstadsmus@hasselt.be

Mooss vzw
Chris Ferket
Adres: Vaartkom 4
3000 Leuven
Belgium
Tel.: 32 16 65 94 65
Strona internetowa: www.mooss.org

Le patrimoine, icône au quotidien (BE)

Dziedzictwo kulturowe na co dzień

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Projekt *Dziedzictwo kulturowe na co dzień* został przygotowany przez Patrimoine à roulettes asbl. Był realizowany przez cały rok szkolny i obejmował wiele miejsc dziedzictwa kulturowego w Brukseli, dotyczył też środowisk wielokulturowych i dziedzictwa niematerialnego, takiego jak muzyka. Uczestniczyli w nim uczniowie w wieku 18 lat, ale z łatwością można by go zaadaptować dla uczniów niższych klas szkoły średniej [gimnazjum] w wieku 13–14 lat. W ramach projektu uczniowie zapoznają się z kilkoma typami dziedzictwa kulturowego w Brukseli.

Eksperci w dziedzinie dziedzictwa kulturowego i architekt dostarczają informacji teoretycznych, które uzupełniają stronę empiryczną projektu. Przeplatanie się zajęć typu empirycznego oraz treści kognitywnych w połączeniu z osobistą refleksją kierunkuje proces uczenia i pomaga młodzieży odpowiedzieć na kluczowe pytania: Co to jest dziedzictwo kulturowe? Co oznacza dla naszego społeczeństwa i jak się odnosi do naszej tożsamości? Przez cały czas trwania projektu uczniowie rozwijają umiejętność refleksji i stają się coraz bardziej świadomi swojej tożsamości i wartości, prowadząc *Dziennik projektu o dziedzictwie kulturowym*, w którym odnotowują swoje przemyślenia, impresje, odczucia i pomysły. Na zakończenie projektu uczniowie umieszczają to, czego się dowiedzieli, na koszulkach w postaci własnego obrazka. Prócz wymyślenia obrazków na podkoszulki uczniowie lepiej poznają swoje miasto i różne rodzaje dziedzictwa kulturowego.

II. Opis projektu

Dziedzictwo kulturowe na co dzień to projekt multidyscyplinarny, w którym uczestniczyli uczniowie siódmej klasy (w wieku 18 lat) ze szkoły Sainte Marie w Brukseli, przygotowany we współpracy z Patrimoine à roulettes Asil oraz Centre Vidéo de Bruxelles. W poszczególne etapy projektu byli zaangażowani nauczyciele różnych przedmiotów, producent wideoprojektów Jacques Borzykowski, ekspert w zakresie dziedzictwa kulturowego i architekt. Udział ekspertów polegał na wniesieniu specjalistycznej wiedzy oraz potwierdzeniu opinii lub doświadczeń uczniów. Wzbogaciło to fazę empiryczną i zapewniło postępy w nauce.

W fazie motywacyjnej projektu uczniowie wykonują zadanie polegające na bezpośrednim empirycznym doświadczeniu dziedzictwa kulturowego wszystkimi zmysłami. Aby wejść w relację z elementami dziedzictwa na poziomie emocjonalnym, unika się zagłębiania w cyfry i fakty oraz teoretyzowania na temat dziedzictwa. Organizatorzy są głęboko przekonani, że uczestników najlepiej motywuje do nauki sytuacja, gdy są emocjonalnie poruszeni przedmiotem badań.

Cały projekt skupia się na bezpośrednim doświadczeniu. Uczniowie zwiedzają wiele obiektów dziedzictwa kulturowego, udają się do opery i stykają się z wielokulturowym środowiskiem. Nauczyciel przedstawia tło historyczne, gdy jest to konieczne. W kluczowych momentach eksperci są proszeni o wyjaśnienie pewnych zagadnień i wiadomości w celu pogłębienia procesu nauczania. Oprócz wkładu ekspertów, fazę empiryczną wzbogacają także pytania do namysłu, zaś uczniowie posługują się *Dziennikiem projektu o dziedzictwie kulturowym*, który jest bardzo interesującym instrumentem refleksji. Zwiększa to zaangażowanie uczniów w projekt i podtrzymuje ich motywację.

Odkrywanie miasta na nowo, ze zwróceniem uwagi na szczegóły
(Zdjęcie: Jacques Borzykowski)

„Dzięki temu projektowi uświadomiłam sobie, że muszę znaleźć własny sposób poruszania się między kulturami i koncepcjami dziedzictwa kulturowego."

W czasie długiej i urozmaiconej fazy empirycznej projektu uczniowie nauczyli się patrzeć i interpretować przestrzeń i budynki. Stworzyli również własną koncepcję dziedzictwa kulturowego oraz jego wartości dla społeczeństwa i tożsamości osobistej każdego z nas. Jeden z uczniów, pochodzący ze środowiska wielokulturowego, sformułował to tak: „W czasie tego projektu nauczyłem się znajdywać własną drogę pomiędzy różnymi kulturami i koncepcjami dziedzictwa kulturowego".

Taniec przed obiektem dziedzictwa kulturowego (*Zdjęcie: Jacques Borzykowski*)

Po zakończeniu fazy empirycznej uczniowie są gotowi na fazę prezentacji: stworzenie własnego obrazka i umieszczenie go na koszulce. Koszulki z naniesionymi obrazkami zostają następnie zaprezentowane na wystawie dla innych uczniów i rodziców, którzy przybywają podziwiać ich pracę. Zdobywszy umiejętność tworzenia sitodruku, uczniowie przedstawiają swoje ostateczne wnioski z fazy refleksji nad całym projektem. Wyjaśniają, że projekt ten nauczył ich inaczej patrzeć na otaczający świat, a mianowicie z perspektywy obywateli świadomych swojej roli w społeczeństwie.

III. Kontakt

Koncepcja: Patrimoine à roulettes asbl
Adres: Rue du Tienne 20
B-1495 Villers-la-Ville
Belgium
E-mail: patrimoinearoulettes@gmail.com

Centre video Bruxelles (CVB)
Philippe Cotte
Adres: 111 rue de la Poste
1030 Bruxelles
Belgium
E-mail: philippe.cotte@cvb-videp.be
Strona internetowa: www.cvb-videp.be

Strony internetowe:
Trailer:
http://www.dailymotion.com/video/x7r9y5_patrimoine_creation
Project description:
http://www.cvb-videp.be/pdf/livret/patrimoine_icone_nl.pdf

Prawa do zdjęć:
Veronique Bertrand, Jacques Borzykowski

Dzieci z Guerniki (BE)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

umiejętność uczenia się
przedsiębiorczość
✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Policja w Gandawie w Belgii co roku wybiera temat zajęć i wydarzeń organizowanych w celu pogłębiania dialogu z dziećmi i młodzieżą, by wzmacniać w ten sposób „ducha pokoju i jedności". W 2010 roku policja wybrała temat *Młodość* i postanowiła zorganizować konkurs dla wszystkich szkół z Gandawy poświęcony pokojowi i współpracy. W projekcie *Dziecięca Guernica* policja miejska w Gandawie podjęła współpracę z Ambrosia's Tafel, organizacją działającą na rzecz sztuki i edukacji w zakresie dziedzictwa kulturowego, oraz z platformą medialną Wpólnoty Flamandzkiej INgeBEELD (BE).

Zwycięska klasa bierze udział w działaniach międzynarodowego ruchu artystycznego *Dziecięca Guernica*, zainicjowanego przez Art Japan Network, w ramach którego dzieci z całego świata są zaproszone do namalowania obrazu inspirowanego *Guernicą* Picassa, ukazującego pokój i współpracę. Konkurs ten wygrali uczniowie piątej klasy średniej szkoły zawodowej (oddział opieki) Instytutu Saint Vincent w Gandawie i dzięki temu mogli wziąć udział w *Dzieciach Guerniki*.

Intencją autorów projektu było, by uczniowie dowiedzieli się o hiszpańskiej wojnie domowej, zbombardowaniu Guerniki, wybuchu drugiej wojny światowej, adopcji dzieci z Guerniki za granicą oraz o Picassie i jego obrazie *Guernica*. Mieli w ten sposób nadzieję uświadomić uczniom skutki wojny, wartość pokoju oraz trudności związane z migracją. Chcieli także, by uczniowie zastanowili się nad swymi pragnieniami, nadziejami i marzeniami o życiu w pokoju i wyrazili swoje przemyślenia w postaci wielkiego obrazu: ich własnej *Guerniki*.

II. Opis projektu

Dzieci z Guerniki to projekt przygotowany przez organizację działającą na rzecz kształcenia w zakresie sztuki i dziedzictwa kulturowego pod nazwą Ambrosia's Tafel we współpracy z platformą medialną Wpólnoty Flamandzkiej INgeBEELD w Belgii. Inicjatywę podjęła policja w Gandawie, która zorganizowała konkurs dla wszystkich szkół w mieście. W nagrodę zwycięska klasa została zaproszona do udziału w fascynujących działaniach międzynarodowego ruchu *Dziecięca Guernica*, założonego przez Art Japan Network. W ramach *Dziecięcej Guerniki* dzieci z całego świata są zaproszone do namalowania, inspirowanego *Guernicą* Picassa, obrazu ukazującego pokój i współpracę. Projekt został wzbogacony przez odpowiednio zredagowane obrazy archiwalne i opowieść Manuela, policjanta z Gandawy, którego ojciec przeżył wojnę, adopcję i migrację. Owa wzbogacona wersja projektu nosi nazwę *Dzieci z Guerniki*.

Kontekst historyczny projektu to zniszczenie Guerniki, miasta w kraju Basków, przez bombowce niemieckie i włoskie 26 kwietnia 1937 roku, gdy trwała hiszpańska wojna domowa. To historyczne bombardowanie, jedno z pierwszych skierowanych na cel cywilny, zainspirowało Picassa do stworzenia słynnego obrazu *Guernica*. Po bombardowaniu mieszkańcy miasteczka postanowili dla bezpieczeństwa wysłać swoje dzieci do rodzin za granicą. Wkrótce po zakończeniu wojny domowej wybuchła jednak druga wojna światowa. Skutkiem tego wiele dzieci z Guerniki nigdy nie powróciło do swoich rodzin, co doprowadziło do wielu osobistych dramatów.

W fazie motywacyjnej projektu 17-letni uczniowie z piątej klasy zawodowej Instytutu Saint Vincent otrzymują podstawowe wiadomości o hiszpańskiej wojnie domowej, drugiej wojnie światowej oraz o tym, czym są pokój i współpraca. Projekt łączy wiedzę z kilku przedmiotów, co umożliwa zastosowanie metody pracy wielokierunkowej (*cross curricular approach* – PAV). Obraz Picassa *Guernica* oraz namalowana przez uczniów ich własna Guernica są uwzględnione w programie lekcji plastyki i wychowania technicznego.

W projekcie wykorzystano kilka technik:

- ogólną lekcję historii o hiszpańskiej wojnie domowej i początkach drugiej wojny światowej;
- dzieło sztuki – obraz *Guernica* Picassa;
- film dokumentalny http://www.platformrondmediawijsheid.be/new/index_flash.jsp?v=488#/487 uzupełniony osobistą historią Manuela i jego ojca;
- twórcze współdziałanie uczniów przy malowaniu wspólnego obrazu.

Temat przemocy był analizowany w trakcie multidyscyplinarnych sesji tematycznych w ramach projektu, podczas lekcji o sztuce, a także z użyciem na zajęciach cyfrowego archiwum.

Osobista opowieść Manuela Mùgica-Gonzaleza, syna jednego z dzieci z Guerniki, który po bombardowaniu w wieku siedmiu lat wraz z ośmioletnim bratem trafił do Gandawy, nadaje projektowi cechy bezpośredniego doświadczenia. Manuel relacjonuje historię życia ojca i jego wymuszonej emigracji w kontekście masowej ewakuacji dzieci wysłanych do adopcji, by mogły przeżyć. Opowieść ilustrują fotografie archiwalne z okresu wojny domowej.

„Opowieść twojego taty to w sumie moja historia."

Osobista historia opowiedziana przez Manuela oraz autentyczne zdjęcia przybliżają i ukonkretniają temat. Jednym z uczniów w klasie jest chłopiec z Sierra Leone, którego ojciec zmarł w czasie wojny domowej, a on sam przybył samotnie do Gandawy, uciekając od bezsensownej przemocy w Sierra Leone. „Opowieść twojego taty to w sumie moja historia" – stwierdził w reakcji na relację Manuela. Tak jednoznaczne podobieństwo losów jednoczy całą klasę, która zaczyna wspólnie rozważać losy współczesnych dzieci z Guerniki i ostatecznie utożsamia się z ideą projektu.

Uczniowie piątej klasy Instytutu Saint Vincent w Gandawie malują własną Guernicę (Zdjęcie: Ambrosia's Tafel)

W trzeciej fazie projektu refleksja łączy się z demonstracją. Uczniowie zastanawiają się wspólnie nad własnymi pragnieniami i nadzieją na pokój i współpracę, po czym wyrażają je w swoich obrazach *Guerniki*, odpowiadających dokładnie rozmiarami płótnom Picassa. Wspólny produkt końcowy – obraz o wymiarach 7,8 m na 3,5 m – jest wystawiony w jednym z najpopularniejszych centrów handlowych w Gandawie.

Cały projekt został sfilmowany – nagranie można zobaczyć w internecie. Ma on inspirować innych do przeprowadzenia takiego samego projektu albo do wykorzystania w kształceniu o dziedzictwie kulturowym jego metodologii, łączącej obrazy archiwalne z rozwijaniem kompetencji, takich jak świadomość i ekspresja kulturowa oraz kompetencje społeczne i obywatelskie. Projekt *Dzieci z Guerniki* można z powodzeniem zrealizować w różnych państwach. Film został przetłumaczony na język angielski, hiszpański i baskijski.

Nowy obraz Guernica *wystawiony w popularnym centrum handlowym w Gandawie (Zdjęcie: Ambrosia's Tafel)*

W tym wypadku uczestnikami byli uczniowie średniej szkoły zawodowej w wieku około 17 lat. Projekt można jednak także przeprowadzić z uczniami szkoły podstawowej, zwłaszcza że bohaterowie opowieści, dwoje adoptowanych dzieci z Guerniki, mieli zaledwie 7 i 8 lat, gdy wyjechali z Hiszpanii.

III. Kontakt

Policja w Gandawie we współpracy z Ambrosia's Tafel oraz IngeBEELD
Osoba do kontaktu: Paul Bottelberghs
E-mail: paulbottelberghs@hotmail.com
Strona internetowa: http://www.platformrondmediawijsheid.be/new/index_flash.jsp?v=488#/489

IVV Saint-Vincentius
Molenaarsstraat 22
9000 Gent
Belgium
Tel.: +32 (0)9 235 82 40

Ciasteczka (BE)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

umiejętność uczenia się
przedsiębiorczość
✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Koncepcja projektu *Ciasteczka* została przygotowana przez organizację działającą w zakresie edukacji o sztuce De Veerman, przy wsparciu Breedbeeld. Jest to instruktaż przeznaczony dla szkół dotyczący tego, jak stworzyć i przeprowadzić własne projekty w obszarze dziedzictwa kulturowego. Głównym celem *Ciasteczek* jest wyposażenie uczniów w umiejętność refleksji nad dziedzictwem kulturowym z pomocą nauczycieli i artysty. W projekcie *Ciasteczka* wszyscy uczniowie, odwołując się do swojej wyobraźni, tworzą produkt artystyczny. W projekcie chodzi o coś więcej niż tylko studiowanie treści historycznych. Wszystkie prace artystyczne są wykonane przez uczniów. W trakcie lekcji nauczyciele podają wiadomości, a artysta kieruje procesem twórczym i radzi nauczycielom, co włączyć w tok lekcji, jak również inspiruje uczniów do poszukiwań. Posługując się środkami artystycznymi, artysta stymuluje twórczość uczniów i pomaga im się zastanowić nad nowym znaczeniem dziedzictwa kulturowego.

Długofalowa wymiana między artystami a nauczycielami sprawia, że projekt stanowi wartościowe doświadczenie dla wszystkich zainteresowanych. Przez cały rok szkolny szkoła korzysta z projektu *Ciasteczka* w różnych kontekstach, na przykład w czasie lekcji różnych przedmiotów, wizyt i warsztatów.

W opisywanym przykładzie projekt *Ciasteczka* był realizowany w dziale stolarki budowlanej w Królewskim Technikum Athenaeum w Halle w Belgii. Jest to średnia szkoła techniczna kształcąca uczniów w wieku 14–18 lat, lecz projekt można także przeprowadzić z uczniami w różnym wieku z różnych typów szkół.

II. Opis projektu

Jak działa projekt *Ciasteczka*? Zespół projektowy złożony z nauczycieli szkolnych oraz artysty wybiera jeden typ dziedzictwa kulturowego, nad którym pragnie się skupić. Członkowie zespołu wspólnie decydują, nad jakimi koncepcjami artystycznymi mają pracować uczniowie lub też postanawiają, że koncepcje te powinny się wyłonić w trakcie poszukiwań i improwizacji uczniów podczas roku szkolnego. Projekt *Ciasteczka* jest multidyscyplinarny. W czasie roku szkolnego każdy nauczyciel z zespołu projektowego będzie się zajmował dziedzictwem kulturowym w zakresie nauczanego przez siebie przedmiotu. Artysta wspiera proces twórczy, w który są zaangażowani nauczyciele i uczniowie.

Nauczyciele i artyści podczas pracy (Zdjęcie: Hilde Braet)

Projekt *Ciasteczka* rozpoczyna się od ćwiczeń motywujących uczniów do zapoznania się z typem dziedzictwa, na którym skupią się w nadchodzącym roku szkolnym. Projekt kończą prezentacje uczniów w czasie Dni Dziedzictwa lub Dnia Otwartych Zabytków.

Królewskie Technikum Athenaeum w Halle w Belgii wybrało jako element dziedzictwa, nad którym będą pracować uczniowie, las Hallerbos. W czasie drugiej wojny światowej z Hallerbos transportowano drewno do Niemiec. Jest bardzo prawdopodobne, że używano go do konstrukcji baraków w obozach koncentracyjnych. Podczas pierwszej wizyty na terenie Hallerbos uczniowie omawiali historię, program upraw i funkcje lasu. Hilde Braet, artystka uczestnicząca w projekcie, pokazała uczniom, jak można patrzeć na las z perspektywy malarskiej za pomocą aparatów jednorazowego użytku i tworząc kolaż z materiałów znalezionych w lesie. Uczniowie wykonali fotogramy – technika ta umożliwia wykonanie

odbitek bez aparatu z użyciem papieru fotograficznego. Nieco czasu poświęcono na teorię i refleksję. W trakcie lekcji stolarstwa badano właściwości różnych gatunków drewna występującego w Hallerbos.

Druga wycieczka obejmowała zwiedzanie z przewodnikiem Fort Breendonk, obozu koncentracyjnego z czasów drugiej wojny światowej. Do wizyty tej nawiązywali na lekcjach poprzez rozmaite ćwiczenia nauczyciele różnych przedmiotów i artystka. W czasie przygotowań uczniowie szukali w internecie wiadomości o obozach koncentracyjnych. Następnie wybrano jeden z nich, aby uczniowie mogli odtworzyć plan zabudowy i go wydrukować. W trakcie lekcji stolarstwa przeanalizowano, narysowano i wykonano pryczę z obozu koncentracyjnego. Podczas lekcji technik budowlanych narysowano plan baraku, który następnie zbudowano w dziale stolarskim.

Uczniowie tworzą instalację odnoszącą się do ich doświadczeń związanych z dziedzictwem kulturowym (Zdjęcie: Hilde Braet)

W drugiej fazie projektu wybrano zadania do wykonania, nie tylko w celu zwiększenia umiejętności technicznych, ale także aby rozwijać umiejętność współpracy. Na zajęciach z przedmiotów ogólnych i etyki analizowano temat *Wojna i pokój* oraz funkcję obozów koncentracyjnych. W czasie lekcji fotografiki wybrane zadania ukazywały rolę Breendonk. Inni uczniowie namalowali autoportrety zatytułowane *Ja sam w obozie koncentracyjnym* oraz wykonali techniką fotogramu zarys sylwetki z autoportretu pod tytułem *Więzień z Breendonk*. Uczniowie dokładali wszelkich starań, by stworzyć pełne ekspresji wizerunki, wykazując przy tym wysoki poziom zainteresowania i współpracy.

Na zakończenie projektu, bazując na rezultatach lekcji i pracach twórczych uczniów, szkoła zorganizowała wystawę eksponowaną w ramach Narodowego Dnia Dziedzictwa Kulturowego. W tym dniu sala lekcyjna została na potrzeby wystawy przekształcona w barak obozowy przez uczniów. Pomieszczenie składało się z pryczy, szeregu zdjęć i notatników uczniów, wyświetlono film dokumentalny o obozach oraz zaprezentowano osobiste przedmioty jednego z więźniów, dostarczone na prośbę szkoły przez jego syna. Jeden z uczniów, który nie uczestniczył w projekcie, lecz dowiedział się o tym wydarzeniu, wrócił specjalnie z wakacji, by dołączyć do wystawy swoją kolekcję hełmów wojskowych.

III. Kontakt

De Veerman vzw
Kronenburgstraat 34
2000 Antwerpen
Belgium
Tel.: +32 3 290 69 66
Fax: +32 3 290 69 66
E-mail: annemie.geerts@veerman.be
Strona internetowa: http://www.veerman.be

Dienst Cultuur Provincie Vlaams-Brabant
Provincieplein 1
3010 Leuven
Belgium
Tel.: +32 16 26 76 93
E-mail: breedbeeld@vl-brabant.be

KTA Halle
Kluisstraat 1
1500 Halle
Belgium
Tel.: +32 2 361 59 59
Fax: +32 2 356 83 63
E-mail: info@kta-halle.be
louis.schools@pandora.be
Strona internetowa: http://www.kta-halle.be/

Odyseja tramwajem nr 92 (BE)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

umiejętność uczenia się
przedsiębiorczość
✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Wzdłuż trasy tramwaju nr 92 jadącego przez całą Brukselę od dworca kolejowego Schaarbeek do Fort Jaco znajdują się liczne elementy dziedzictwa kulturowego: zabytkowe budowle, wielokulturowe tereny, z którymi wiążą się rozmaite opowieści. W ramach projektu *Odyseja tramwajem nr 92* uczniowie szkoły podstawowej w wieku 10–12 lat wyruszają 12 razy w podróż tramwajem, by wykonać 12 różnych zadań. Każda wycieczka wiąże się z odkryciem przez dzieci nowych miejsc, opowieści, parków i zabytkowych budynków. Każdy uczeń prowadzi Dziennik tramwajowy, w którym sporządza zapiski i rysunki. Odkrycia dzieci są kanwą opowieści *O muszce Yvette*, która rozwija wyobraźnię dzieci, jak również ułatwia zapamiętywanie wiadomości o odkrytych miejscach i pomaga w dzieleniu się przeżyciami. Zawodowy ilustrator pomaga uczniom stworzyć album ilustrowany ich własnymi rysunkami, szkicami, notatkami i zdjęciami.

Obrazek tramwaju nr 92 autorstwa jednego z dzieci (Zdjęcie: Jacques Borzykowski)

Projekt *Odyseja tramwajem nr 92* pomaga osiągnąć różne cele, między innymi zwiększyć zainteresowanie dzieci otaczającym światem, rozwijać umiejętność obserwacji, wzmocnić wiarygodność poczynionych obserwacji, rozwijać twórczość, ożywiać dziedzictwo kulturowe, rozwijać umiejętność twórczego pisania i opowiadania, nauczyć się wykonywać zdjęcia aparatem cyfrowym, nauczyć się kręcić filmy kamerą cyfrową, sporządzać notatki w postaci tekstu i rysunków.

II. Opis projektu

Odyseja tramwajem nr 92 to projekt w obszarze dziedzictwa kulturowego przygotowany przez Patrimoine à roulettes asbl we współpracy z zawodowym ilustratorem i nauczycielem. Jego uczestnikami byli uczniowie klasy 5A szkoły publicznej nr 1 w Schaarbeek w Brukseli. Przebieg całego projektu nagrał i wyprodukował w postaci filmu dokumentalnego zatytułowanego *Le patrimoine, ça déchire*! Jacques Borzykowski z Centre Vidéo de Bruxelles.

Tramwaj nr 92 przejeżdża przez całą Brukselę, od dworca kolejowego w Schaarbeek, przez kilka dzielnic miasta ze wspaniałymi zabytkami, parkami i pałacami, aż do Fort Jaco. W czasie 12 wypraw tramwajem, wykonując 12 zadań, uczniowie odkrywają bogate i barwne dziedzictwo swojego miasta widoczne wzdłuż trasy tramwaju. Każdy uczeń prowadzi własny dziennik podróży, w którym notuje obserwacje, zapisuje notatki, zamieszcza rysunki i szkice dokumentujące wszystkie odkrycia i rozmowy z pasażerami tramwaju. W miarę trwania projektu uczestnicy układają swoje odkrycia i przeżycia w opowieść *O muszce Yvette*, co ułatwia im zapamiętywanie wiadomości o odkrytych miejscach i pomaga w dzieleniu się przeżyciami. Z pomocą zawodowego ilustratora dzieci tworzą album złożony z własnych rysunków i zdjęć.

Pierwszą wyprawę tramwajem można potraktować jako fazę motywacyjną projektu: nie dysponując wiedzą teoretyczną, uczniowie mają obserwować, słuchać, czuć i doświadczać wrażeń z wycieczki tramwajem nr 92. Bardzo istotne jest tutaj to, że pierwsze zadanie stanowi dla dzieci osobiste przeżycie inspirowane przez odkryte miejsce. Jest to podstawa do identyfikacji z projektem.

Począwszy od drugiego zadania, do projektu włącza się zadania empiryczne oraz wkład teoretyczny w celu kierunkowania procesu uczenia się. Wszystkie karty z zadaniami są przygotowane w formie streszczeń głównych celów każdego z nich. Wszystkie zadania, takie jak obserwacje, rozmowy z pasażerami i tym podobne, należy wykonać w trakcie podróży tramwajem lub na przystankach w małych grupach lub całą klasą.

Dobór zadań zależy od wieku uczniów. Przykładowe zadania w tym projekcie to: zadania obserwacyjne, na przykład rysowanie domu, rysowanie linii dachów, obserwacja linii i proporcji budynków (style

Rysunek z wyprawy tramwajem jednego z uczniów (*Zdjęcie: Jacques Borzykowski*)

architektoniczne), obserwacja kolorystyki, dostrzeganie szczegółów za pomocą lornetki lub rozwiązywanie quizu fotograficznego; twórcze i narracyjne zadania pisemne, wykonywanie zdjęć cyfrowych z różnych perspektyw, nagrywanie relacji wideo oraz rozmowy z ludźmi. Wszystkie te zadania złożyły się na silny charakter empiryczny projektu.

W fazie prezentacji wkracza zawodowy ilustrator. Przekazuje uczniom teoretyczne informacje o poszczególnych etapach tworzenia albumu, po czym rozpoczyna się część praktyczna. W tym czasie powstaje opowieść *O muszce Yvette*. Ilustrator jedzie wraz z uczniami tramwajem, aby pomóc im wyrazić przeżycia w innej niż do tej pory formie. Powstaje album w kształcie akordeonu. Z jednej strony ukazuje mapę Brukseli i trasę linii 92, a z drugiej strony zdjęcia przeplatają się z rysunkami i szkicami pochodzącymi z osobistych dzienników podróży dzieci.

III. Kontakt

Koncepcja:
Patrimoine à roulettes asbl
Rue du Tienne, 20
B-1495 Villers-la-Ville
Belgium
Strona internetowa: patrimoinearoulettes@gmail.com

Philippe Cotte
Adres: 11 rue de la Poste
1030 Bruxelles
Belgium
E-mail: philippe.cotte@cvb-videp.be
Strona internetowa (DVD i opis projektu):
www.cvb-videp.be

Gra wyścigowa „Urban Drift" (FR)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Projekt *Gra wyścigowa „Urban Drift"* skupia się na przestrzeni publicznej i dziedzictwie kulturowym miasta Saint Jean d'Angely w regionie Poitou-Charentes we Francji. Projekt przygotowano z myślą o uczniach w wieku 8–12 lat. Pracując w grupach dwu-, trzyosobowych, uczniowie stają się „aktorami geograficznymi". Opracowują trasę turystyczną po zabytkach w centrum miasta wokół takich tematów, jak dziedzictwo kulturowe i architektura. Wykonując zadanie, dzieci uczą się innego podejścia do znanych przestrzeni publicznych. Projekt przygotowało Centre de Culture Européenne / Service Educatif oraz Collège Texier Saint Jean d'Angely we Francji.

II. Opis projektu

W ramach projektu *Gra wyścigowa „Urban Drift"* uczniowie szkoły podstawowej w wieku 8–12 lat rozwijają zmysł obserwacji i poznają lokalne dziedzictwo kulturowe. Zadaniem dzieci jest przygotowanie trasy turystycznej po zabytkach w centrum Saint Jean d'Angely wokół takich tematów jak dziedzictwo kulturowe i architektura. Dzięki takiemu zadaniu poznają lokalne dziedzictwo kulturowe i rozwijają zmysł obserwacji. W obrębie grup wytwarza się także poczucie wspólnoty i wzajemnego zrozumienia.

W ramach projektu Wydział Kultury Samorządu Regionalnego Saint Jean d'Angely stworzył plan renowacji zabytków romańskich, którym chce się podzielić z lokalnymi mieszkańcami. W tym celu poproszono osobę odpowiedzialną za struktury kulturalne, biura informacji turystycznej oraz stowarzyszenie miejscowych sklepikarzy o opracowanie trasy, na której znalazłyby się odrestaurowane zabytki. Uczniowie wybierają dla siebie role przedstawicieli każdej z tych grup. Na początku projektu wykonują zadanie pozwalające im zaobserwować przestrzeń wokół siebie. Następnie opracowują trasę zwiedzania Saint Jean d'Angely. Dzięki współpracy z biurami informacji turystycznej i władzami miasta zaproponowane trasy mogą się znaleźć w ulotce informacyjnej o mieście.

Młodzież odkrywa miasto (Zdjęcie: Centre de Culture européenne)

Młodzież odkrywa wystawę Fenioux (Zdjęcie: Centre de Culture européenne)

III. Kontakt

Centre de Culture Européenne / Service Educatif
Abbaye Royale
17400 Saint-Jean d'Angély
France
Tel.: +33 (0)5 46 32 60 60
E-mail: secretariat@cceangely.org
Strona internetowa: www.cceangely.org

Collège Texier
Osoba do kontaktu: Frederic Samuel
Adres: 4 Rue du Professeur Texier
17400 Saint Jean d'Angély
France

Historia sztuki (FR)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Jednym z przedmiotów w ramach programu nauczania w szkole średniej we Francji jest historia sztuki obejmująca kilka obszarów: sztukę miejską, literaturę, sztukę codzienną, sztukę audio, sztuki widowiskowe i wizualne. Nauczanie tego przedmiotu wzmacnia poczucie wspólnoty kulturowej wśród uczniów. Analiza dzieł sztuki jest jednym z ważniejszych elementów programu nauczania w szkołach średnich we Francji i jest częścią egzaminu państwowego (Brevet National des Collèges) po zakończeniu nauki na poziomie szkoły średniej.

Szkoła średnia Collège Texier oraz Centrum Kultury Europejskiej w Saint Jean d'Angely (Francja) przygotowały multidyscyplinarny projekt wokół tematu *Wojna: sztuka, państwo i władza*. W ramach projektu zespół nauczycieli geografii, muzyki, historii i sztuk wizualnych ukazuje, w jaki sposób sztuki stosowane, sztuki wizualne, kino, sztuki audiowizualne, taniec, muzyka, teatr i występy cyrkowe mogą się łączyć z takimi przedmiotami jak język francuski, inne języki współczesne i martwe, wychowanie obywatelskie, filozofia, oraz z przedmiotami ścisłymi, społeczno-ekonomicznymi i technicznymi, jak również z wychowaniem fizycznym.

Projekt przeprowadzono z grupą uczniów w wieku 13–15 lat. Uczniowie zgłębiali trzy tematy, oglądając i analizując rozmaite dzieła sztuki w małych grupach.

II. Opis projektu

Historia sztuki to projekt przygotowany przez szkołę średnią Collège Texier oraz Centrum Kultury Europejskiej w Saint Jean d'Angely (Francja). W projekcie uczestniczyło 160 uczniów z ostatniej klasy gimnazjum. Dwadzieścioro z nich miało dysleksję i dyspraksję. W zajęcia zaangażowano uczniów zdających egzamin państwowy,

Francja, historia sztuki, Wojna – tryptyk Otto Dixa, (1929–1932) (Zdjęcie: Frédéric Samuel)

ich nauczycieli oraz miejscowe organizacje działające na polu dziedzictwa kulturowego, których przedstawiciele zasiadają w komisji egzaminacyjnej.

Głównym celem projektu jest rozbudzanie ciekawości uczniów i zachęcanie ich do kreatywności, szczególnie w przypadku, gdy wiąże się to z delikatną materią praktyki artystycznej. Projekt ma również uwrażliwić uczniów na sztukę, pomóc im w kształtowaniu kultury osobistej w oparciu o odkrywanie i analizę wartościowych dzieł sztuki oraz dać uczniom orientację, jakie kursy i zawody wiążą się z różnymi obszarami kultury i sztuki. W szerszym kontekście projekt stanowi część materiałów egzaminacyjnych.

Zadania projektowe wiążą się bezpośrednio z nabywaniem kompetencji kluczowej o nazwie „świadomość i ekspresja kulturowa". Inne kompetencje kluczowe ćwiczone w ramach projektu to:

- umiejętności społeczne i obywatelskie, uczniowie pracują w grupach pięcioosobowych nad wybranym dziełem sztuki i zastanawiają się nad wspólnym dziedzictwem kulturowym;
- komunikowanie się w języku ojczystym, gdy młodzież uczy się postrzegać, opisywać i analizować dzieła sztuki oraz dzielić się odczuciami;
- autonomiczność i inicjatywność, gdy uczniowie ustalają porządek prac, na przykład zbierając cenne informacje i zapamiętując je.

Zadania obejmują także inne kompetencje, na których koncentruje się projekt, takie jak określenie miejsca i czasu powstania dzieła sztuki, posiadanie wiedzy o punktach odniesienia dla dzieł sztuki oraz interpretowanie danych.

Jak uczono kluczowych kompetencji w ramach projektu Aqueduct? Główna kompetencja, świadomość i ekspresja kulturowa, została potraktowana w następujący sposób. Określenie miejsca i czasu powstania dzieła sztuki wymaga znajomości wielu kontekstów, umożliwiających interpretację treści danego dzieła. Posiadając wiedzę o artystycznych punktach odniesienia, uczniowie mogą odtworzyć tło historyczno-kulturowe, opanować pewne elementy języka artystycznego, wizualnego i muzycznego.

Radzenie sobie z informacjami z różnych źródeł dokumentalnych to proces obejmujący selekcję danych, porządkowanie ich, ustalanie hierarchii ważności, skonfrontowanie się z nimi, ustalenie związków między dokumentami i ich uzasadnienie, wyławianie najistotniejszych danych i przygotowanie argumentacji. Krok po kroku uczniowie osiągają w ten sposób pewien poziom świadomości kulturowej.

W trakcie projektu grupy złożone z trzech do pięciu uczniów otrzymują podstawowe informacje na jeden z podanych poniżej tematów i dzieł sztuki:

- pierwsza wojna światowa i jej konsekwencje – z wykorzystaniem tryptyku Otto Dixa pod tytułem *Wojna* (*1929–1932*) *oraz Requiem wojennego* Benjamina Brittena do wierszy Wilfreda Owena;
- przebieg wojny 1937 – z wykorzystaniem obrazu Pabla Picassa *Guernica* oraz *La chanson de l'exhibition* (1937) autorstwa Georgiusa;
- ludobójstwo w czasach drugiej wojny światowej – z wykorzystaniem fotografii Kenny z 1993 roku zatytułowanej *Art witness to a time past* oraz muzyki Jeana Ferrata pod tytułem *Nuit et Brouillard* (1963) lub XIII Symfonii Dymitra Szostakowicza i poematu muzycznego *Babi Jar* zawierającego teksty recytowane od czasu obozów koncentracyjnych: http://www.starzik.com/mp3:titres/Babi_Yar_Babi_Yar_Recitation-183432.html.

Po wysłuchaniu, obejrzeniu i przeczytaniu materiałów, uczniowie są proszeni o podzielenie się przemyśleniami i odczuciami wywołanymi przez dzieła sztuki. Swój odbiór dzieł omawiają w grupach. Następnie mają popatrzeć na nie z technicznego punktu widzenia i przeanalizować ich kontekst historyczny według kryteriów podanych poniżej.

Kontekst historyczny	*data, okres historyczny, myśl przewodnia.*
Formy	*typ dzieła, gatunek, styl, struktura*
Technika	*materiały, muzyka towarzysząca, instrumenty*
Znaczenie	*przesłanie i jego rola*
Zastosowanie	*Funkcja w obrębie dziedzictwa kulturowego, przeznaczenie, nadużycia, odrzucenie*

Każdy uczeń ma następnie napisać na kartce papieru odpowiedzi na podane niżej pytania, a później podzielić się swoimi reakcjami z grupą:

- Jakie są odczucia ucznia, gdy patrzy na obraz i słucha muzyki?
- Identyfikacja dzieła – prezentacja dzieła: artysta, kompozytor, tytuł, data, technika.
- Kontekst historyczny.
- Jakie elementy zawiera dzieło, czyli opis dzieła, związane z nim wiersze?
- Jakie jest przesłanie artysty?
- Wykorzystanie specyficznego „języka", na przykład dla obrazu, zdjęcia lub muzyki.

W ramach oceny wyników nauki stosuje się następujące kryteria: znajomość języka, kontekstu, historii sztuki, spostrzegawczość, umiejętność opisania, analizy i skomentowania dzieł sztuki; na poziomie behawioralnym: ciekawość, uwaga i koncentracja, umiejętność analizy i wykorzystania zdobytych wiadomości oraz krytyczny umysł.

Projekt zachęca uczniów do komunikowania się z sobą nawzajem. Uczniowie zyskali umiejętność patrzenia na dzieła sztuki z osobistego i technicznego punktu widzenia. Okazało się, że praca w grupach ma jeden negatywny efekt uboczny: często jeden z uczniów milczy. Problem z ekspresją w towarzystwie innych uczniów nasila się, gdy trzeba wyrazić emocje wywołane przez dzieło sztuki. W tej sytuacji postanowiliśmy umożliwić uczniom zdawanie egzaminu w parach, w których każdy z nich ma przydzieloną taka samą ilość czasu. Inni woleli zdawać egzamin sami, ale nie jest to najlepszym rozwiązaniem, gdyż przepadają wówczas korzyści wynikające z „burzy mózgów".

III. Kontakt

Centre de Culture Européenne / Service Educatif
Adres: Abbaye Royale
17400 Saint-Jean d'Angély
France
Tel.: +33 (0)5 46 32 60 60
E-mail: secretariat@cceangely.org
Strona internetowa: www.cceangely.org

Collège Texier
Frederic Samuel
Adres: 4 Rue du Professeur Texier
17400 Saint Jean d'Angély
France
Tel.: +33 (0)5 46 32 04 13
E-mail: frederic.samuel@ac-poitiers.fr
Strona internetowa: charente-maritime.fr/colleges17/gt-st-jeandy/evaweb/

Francja, historia sztuki, Fences and Watch Tour, *Michael Kenna, sztuka po zagładzie, 1993* (*Zdjęcie: Frédéric Samuel*)

Dzień z życia mnicha (FR)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Projekt *Dzień z życia mnicha* został zrealizowany przez szkołę średnią Collège Georges Texier oraz Centrum Kultury Europejskiej z siedzibą w Abbaye Royale w Saint Jean d'Angely (Francja). W ramach projektu uczniowie w wieku 6–12 lat odkrywają w sercu opactwa dawne formy ekspresji artystycznej, na przykład kaligrafię, tworzenie miniatur, średniowieczne pieśni i muzykę. W grupach trzy- lub czteroosobowych uczą się następnie określać rolę Kościoła w społeczeństwie i rekonstruują dzień z życia XVII-wiecznego mnicha. Zapoznając się z porządkiem dnia zakonnika, odkrywają, jak wiele różnych funkcji mógł pełnić, na przykład kopisty, piekarza, rolnika, lekarza, spowiednika. Celem jest uświadomienie uczniom wielorakiej roli Kościoła w codziennym życiu ludzi w tamtym okresie.

II. Opis projektu

Wydział Edukacji Saint Jean d'Angely jest partnerem organizacji działających w obszarze dziedzictwa kulturowego w regionie, oferujących szkołom rozmaite projekty edukacyjne. Przy przygotowaniu projektów współpracuje z sobą wiele osób, w tym artyści i nauczyciele.

W trakcie projektu dzieci:

- uczą się korzystać z punktów odniesienia w czasie za pomocą tablic 3D;
- rozpoznają cechy stylu romańskiego i gotyckiego;
- dowiadują się o kilku epizodach z życia znanej lokalnej osobistości;
- uczą się opisywać opactwo, z pomocą planu uczniowie poruszają się po budynku i potrafią wyjaśnić jego rozkład;
- zdobywają wiadomości o działalności opactwa;
- opisują kościół, rysując jego plan i rozpoznając cechy architektoniczne;
- zdobywają wiedzę na temat religii katolickiej w średniowieczu;
- poznają codzienne życie mnichów i ich znaczenie w średniowieczu;
- dowiadują się o dążeniu Kościoła do kierowania ludzkim sumieniem, na przykład poprzez dogmaty i praktyki, walkę z herezją, inkwizycję;
- uczą się o sile ekonomicznej i społecznej Kościoła oraz o jego roli intelektualnej, na przykład we wzmacnianiu feudalizmu, pomocy biednym, jak również o funkcji edukacyjnej Kościoła;
- poznają inny sposób nauki o historii od XVI do XVIII wieku.

Projekt rozpoczyna się od prezentacji historii miasta i samego opactwa przez nauczycieli. Uczniowie otrzymują plan opactwa, rozkład dnia mnicha oraz fragment reguły Świętego Augustyna, zgodnie z którą żyli mnisi. Uczniów motywuje fakt, że istnieje możliwość wyboru roli, którą chcą odegrać. Z planu dnia zakonnika muszą wybrać jedną z czynności, o której chcieliby się więcej dowiedzieć, i zorganizować sobie naukę w określonych ramach czasowych. Zwiedzając uważnie opactwo, uczniowie udają się do miejsc związanych z wybranym tematem. Odgrywając swoje role, sami wykonują codzienne czynności zakonnika w kościele.

Kościół Saint Jean D'Angely (Zdjęcie: Frédéric Samuel)

Po zaznajomieniu się z miejscem i czynnościami uczniowie uczestniczą w jednym z dwóch warsztatów:

- warsztat 1: aspekty religijne życia mnichów: między innymi różnice między duchowieństwem świeckim i zakonnym, modlitwa,

odczytywanie rozdziałów z reguły zakonu, msza św., śpiewy religijne, spowiedź;
- warsztat 2: życie codzienne: czynności wykonywane na zewnątrz, takie jak rolnictwo i uprawa roślin, rąbanie drewna, sprzedaż wyprodukowanego drewna; czynności wykonywane wewnątrz budynku, jak na przykład nauka bycia kopistą, piekarzem, kaligrafem, kucharzem, lekarzem.

Owocem wszystkich tych doświadczeń jest przygotowana przez uczniów wystawa eksponująca produkty warsztatów, takie jak notatki, mapy kościoła do uzupełnienia, szkice tematyczne fasad budynków lub opowieści o codziennym życiu mnichów. Uczniowie muszą się zastanowić nad swoimi przeżyciami, dzięki czemu mogą pełniej pojąć doniosłą rolę Kościoła w społeczeństwie.

W ramach refleksji nad przeżyciami uczniowie otrzymują podzielony na trzy części dokument. W pierwszej kolumnie wymieniają wszystkie obserwacje zgromadzone w czasie wizyty i to, czego doświadczyli. W drugiej kolumnie muszą podzielić obserwacje tematycznie – przyporządkowując je do kategorii „religijne", „kulturalne" lub „ekonomiczne". W ostatniej kolumnie zapisują odpowiedź na pytanie zadane na początku zajęć: Jak postrzegam rolę Kościoła w średniowieczu na podstawie czynności codziennie wykonywanych przez mnichów?

Kościół Saint Jean D'Angely (Zdjęcie: Frédéric Samuel)

Jeśli to tylko możliwe, pracę uczniów w trakcie warsztatów można poszerzyć i uczynić bardziej dynamiczną, organizując dla nich nocleg na terenie opactwa. Wówczas realizacja projektu zajmuje dwa dni, a uczniowie mogą wykonać znacznie więcej czynności dawnych mnichów, jak również wszystkie zadania w obrębie obu warsztatów.

Nauczyciel może również zaprosić do szkoły współczesnego zakonnika lub duchownego albo też uczniowie mogą przedstawić to, czego się nauczyli w postaci koncertu złożonego z utworów, którymi zajmowali się w czasie warsztatów, upiec chleb albo urządzić pokazy kaligrafii.

III. Kontakt

Centrum Kultury Europejskiej / Abbaye Royale
Adres: 17400 Saint Jean d'Angely
France
E-mail: cceangely@wanadoo.fr
Strona internetowa: www.cceangely.org

Collège Georges Téxier
Frédéric SAMUEL
Adres: 4 rue du professeur Téxier
17400 Saint Jean d'Angély
France
E-mail: frederic.samuel@ac-poitiers.fr

Program Studiów Europejskich: Moja wizja dla Europy (IE)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Propagowanie tolerancji wobec innych kultur i wzajemnego zrozumienia dziedzictwa kulturowego w Irlandii Północnej i Południowej to cele projektu *Moja wizja dla Europy*. Łączy on współpracę szkół katolickich i protestanckich w Irlandii Północnej poprzez projekty o charakterze międzyspołecznościowym i tworzy pomost ze szkołami po drugiej stronie granicy w Republice Irlandii. Dodatkowo *Projekt Studiów Europejskich* włącza we współpracę placówki edukacyjne na linii wschód–zachód, obejmując szkoły na Wyspach Brytyjskich i w Europie kontynentalnej. W ramach projektu *Moja wizja dla Europy* zorganizowano warsztaty budowania zaufania, świadomości kulturowej, tolerancji religijnej i wychowania obywatelskiego. W ramach projektu uczniowie produkują i rozprowadzają filmy wideo ukazujące ich wizję irlandzkiego dziedzictwa kulturowego wobec Uniii Europejskiej, podejmując następujące tematy:

- Wyobraź sobie, że Irlandia nie jest państwem członkowskim Unii Europejskiej – co by to oznaczało?
- Kapitan Europa – europejski superbohater, który przybywa, by ratować ludzi w różnych obszarach konfliktu w Irlandii.
- Wyobraź sobie, że jesteś przybyszem z kosmosu, który ląduje w Irlandii – jak wyjaśniłbyś ideę Unii Europejskiej?

II. Opis projektu

Całość dziedzictwa kulturowego w Irlandii to złożona kwestia, mogąca prowadzić do wielu podziałów. Młodzi ludzie różnie postrzegają swoją tożsamość i irlandzkość. W Irlandii Północnej istnieją dwa wyraźnie odrębne środowiska. Jedno z nich określa się jako „brytyjskie", a drugie – jako „irlandzkie". Podział ten wiąże się z wyznaniem, a krwawy konflikt od lat trwający na tym terenie w dużej mierze przyczynił się do utrwalenia podziałów. Obecnie istnieje tendencja zwrotu w stronę „wspólnej przyszłości", w który angażują się na poziomie obywatelskim oba środowiska. W osłabieniu konfliktu kluczową rolę odegrała rezolucja Republiki Irlandii, która w 2005 roku oficjalnie wyrzekła się roszczeń do terytoriów na północy Irlandii, wprowadzając przy tym odpowiednie poprawki do konstytucji. Rząd irlandzki ściśle współpracuje z brytyjskim samorządem lokalnym i rządem Wielkiej Brytanii, skutkuje to wieloma ponadpodziałowymi inicjatywami dla szkół i młodzieży, związanych z edukacją w zakresie dziedzictwa kulturowego.

Projekt Studiów Europejskich to program nauczania ustanowiony w 1986 roku przez dwa Wydziały Edukacji, w Irlandii Północnej i Południowej. Jego głównym celem jest nawiązanie współpracy przy realizacji programów nauczania. Obecnie w *Program Studiów Europejskich* jest zaangażowanych 300 szkół ponadpodstawowych. Są to szkoły średnie, licea (selektywne), szkoły dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, szkoły działające w warunkach nieformalnych oraz szkoły pomaturalne i kolegia uniwersyteckie.

Oprócz zespołu działającego w ramach *Programu Studiów Europejskich* w projekt są zaangażowane następujące organizacje:

- Community Relations in Schools (Relacje Między Wspólnotami Szkolnymi),
- Parlament Europejski w Irlandii,
- Komisja Europejska w Irlandii,
- The European Movement (Ruch Europejski),
- Léargas (program Uczenie się przez całe życie Narodowej Agencji na rzecz Republiki Irlandii),
- The Irish Film Institute (Irlandzki Instytut Filmowy).

Projekt *Moja wizja dla Europy* koncentruje się na wizji Europy oczami uczniów szkoły średniej w Irlandii po obu stronach granicy. O jego szczególnej roli decyduje ogólnoirlandzki zasięg i zaangażowanie partnerów z całej Irlandii. W projekcie wykorzystuje się najnowsze zdobycze technologii komunikacyjnych i mediów społecznościowych, w tym media cyfrowe, YouTube i TeacherTube. Trwa stała współpraca z Irlandzkim Instytutem Filmowym przynosząca korzyści wszystkim partnerom. W ramach współpracy powstają filmy wideo realizowane i rozprowadzane samodzielnie przez uczniów. Podejmowane są w nich rozmaite tematy związane z wspólną Europą, zawsze jednak widziane z perspektywy irlandzkiej.

Grupą docelową były całe klasy uczniów w wieku 15–16 lat. W części północnej dopuszczalna była tematyka z dowolnego przedmiotu, podczas gdy w Republice Irlandii w tym wieku przypada rok przejściowy, kiedy to nie ma żadnych oficjalnych egzaminów, można więc zaangażować w projekt uczniów o różnych kompetencjach.

Po obu stronach granicy informatyka i technologie komunikacji stanowią jeden z głównych przedmiotów w programie nauczania, zatem ten aspekt projektu świetnie się weń wpisywał. Uczniowie poznają także historię Unii Europejskiej oraz związki między Irlandią Północną i Południową a Unią Europejską. Oprócz wymienionych wyżej organizacji w projekt zaangażowani byli również profesjonalni twórcy filmowi zasiadający w jury oceniającym złożone prace.

W ramach ćwiczenia wprowadzającego uczniowie realizowali badania na wybrane tematy indywidualnie i całą klasą. Na tym etapie zostały przydzielone role przy produkcji filmu. Rezultaty pracy zostały następnie zamieszczone na stronie internetowej *Projektu Studiów Europejskich*, a uczniowie głosowali na przedstawione tematy i zagadnienia. Na zakończenie odbył się zjazd szkół – finalistów, w którym uczestniczyły całe klasy. Właśnie na tym etapie uczniowie musieli się uporać się z zagadnieniami związanymi ze wspólnym i odrębnym dziedzictwem. W ramach zjazdu odbyły się warsztaty budowania zaufania, świadomości kulturowej, tolerancji religijnej oraz wychowania obywatelskiego. Zainaugurowały je zajęcia na temat tożsamości, z uwzględnieniem własnego dziedzictwa, w obrębie jednorodnych grup, które następnie kontynuowano w grupach mieszanych. Na nich zwłaszcza analizowano mity i stereotypy obu narodowości. Nieco uwagi poświęcono też studiom nad płcią kulturową (*gender studies*), wiele szkół w Republice Irlandii nie jest koedukacyjnych.

Wykorzystane metody dydaktyczne obejmowały naukę przez działanie, metodę wzajemnego uczenia się oraz nauczanie indywidualne. Wszystkie one pomogły w rozwijaniu umiejętności komunikacji i prezentacji uczniów. Produktami końcowymi były filmy cyfrowe pokazywane w dniu finałów w Irlandzkim Instytucie Filmowym. Nagrodą była między innymi wizyta w Parlamencie Europejskim w Strasburgu.

Uczniowie w Parlamencie Europejskim (*Zdjęcie: European Studies Programme*)

Zwycięska grupa (*Zdjęcie: European Studies Programme*)

Projekt zakończył się sukcesem, a organizatorzy zamierzają go powtórzyć w roku 2012. Jego mocną stronę stanowił fakt, że nie wymagał nadzoru nauczycieli. Uczniowie sami motywują się do pracy w projekcie i do poznawania dziedzictwa kulturowego rówieśników zza granicy. Nowa edycja projektu będzie prawdopodobnie obejmować więcej bezpośrednich spotkań na początkowym etapie, gdy uczniowie prowadzą badania.

III. Kontakt

European Studies Project
Maxine Judge
Adres: South Eastern Education and Library Board
3 Charlmount Place
The Mall
Armagh BT61 9AX
United Kingdom
E-mail: maxinej@iol.ie
Strona internetowa: www.european-studies.org

Percorsi emotivi per bambini e ragazzi alla Manifattura delle Arti (IT)

Ścieżki emocjonalne dla dzieci i młodzieży w Manifattura delle Arti

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

„Czyli o mapie możemy decydować sami!"
C., uczestnik projektu, 9 lat

Projekt *Percorsi emotivi per bambini e ragazzi alla Manifattura delle Arti* rozpoczął się we wrześniu 2010 roku i zakończył w maju 2011 roku. Jest to projekt eksperymentalny, przeprowadzony przez Fondazione Istituto Gramsci Emilia, Romagna, Associazione Mappe Urbane oraz Dział Edukacji MAMbo, Museo d'Arte Moderna di Bologna. Projekt skupia się na związku emocjonalnym uczestników z miastem i jego dziedzictwem kulturowym. Zaczynając od wizyty w muzeum, dwie grupy przedszkolaków i uczniów szkoły podstawowej uczestniczyły w wyprawie odkrywczo-badawczej po ich dzielnicy Manifattura delle Arti. Prace dzieci zostały zebrane i opublikowane na geoblogu – elektronicznej mapie badanego terenu ukazującej ich ścieżki emocjonalne, opowiadające o rzeczywistej i subiektywnej tożsamości tego obszaru. Projekt zakończył się wystawą wszystkich materiałów powstałych w jego ramach.

II. Opis projektu

Grupa badawcza Associazione Mappe Urbane współpracuje z Fondazione Istituto Gramsci Emilia-Romagna w Bolonii we Włoszech od 2007 roku. Działania grupy koordynuje dyrektor do spraw badań, Matilde Callari Galli, a ich nadrzędnym celem jest „identyfikacja różnego typu relacji, jakie mogłaby zaoferować przestrzeń miejska lokalnym mieszkańcom, którzy doświadczają jej na co dzień".

W roku 2009, przeprowadziwszy odpowiednie badania, Associazione Mappe Urbane stworzyła geoblog (www.percorsi-emotivi.com). Celem tej strony internetowej jest rozwijanie dialogu i współdziałania między mieszkańcami Bolonii oraz zachęcenie ich do korzystania z elektronicznej mapy miasta. Ludzie mogą tam zamieszczać swoje przemyślenia, propozycje czy wspomnienia wywołane przez konkretne miejsca w mieście. Mogą też umieścić tam zdjęcia, rysunki lub teksty, tworząc w ten sposób obok realnie istniejącego miasta alternatywną Bolonię – taką, jaką ją widzą mieszkańcy.

W tym kontekście zrodził się projekt *Percorsi emotivi per bambini e ragazzi alla Manifattura delle Arti*. Jego celem było stworzenie nowego geoblogu z inną mapą emocjonalną – dla dzieci i z udziałem dzieci. Wtedy też Associazione Mappe Urbane postanowiło zaangażować w projekt Dział Edukacji MAMbo, Museo d'Arte Moderna di Bologna. Partnerzy zdecydowali się zaprosić do współpracy studentów kierunku „komunikacja i edukacja o sztuce" Akademii Sztuk Pięknych w Bolonii. Studenci uczestniczyli w całym projekcie i poświęcili mu swoją pracę magisterską. Associazione Mappe Urbane oraz Dział Edukacji MAMbo nadzorowały wszystkie fazy projektu, od początkowego pomysłu do zakończenia. Opiekę merytoryczną sprawowała Cristina Francucci, dyrektor badań z Działu Edukacji MAMbo. Projekt koncentrował się na terenie Manifattura delle Arti, ponieważ jest to dzielnica Porto, w której znajduje się MAMbo, oraz z powodu przekształceń, jakim uległa w ciągu ostatnich wieków z obszaru typowo przemysłowego w dzielnicę kultury.

W projekt były zaangażowane dwie różne grupy. Pierwsza składała się z 20 dzieci w wieku 5 lat z przedszkola Mago Merlino na terenie Manifattura delle Arti. Druga grupa liczyła 24 dzieci w wieku 9 lat ze szkoły podstawowej De Amicis w dzielnicy Porto. Dzieci w obu grupach pochodziły z różnych środowisk kulturalnych, projekt koncentrował się na ich relacji z wspólnym obszarem. Innym

Uczniowie przy pracy nad mapą Manifattura delle Arti
(Zdjęcie: MAMbo – Education Department)

Mapa emocjonalna wykonana na wystawę kończącą projekt, ukazująca wszystkie materiały przygotowane przez dzieci (Zdjęcie: MAMbo – Education Department)

istotnym celem było wsparcie procesu nauczania poprzez badanie dziedzictwa kulturowego w środowisku miejskim – miejscu styku kultur – jak również rozwijanie umiejętności prowadzenia samodzielnych poszukiwań oraz krytycznej interpretacji danych o charakterze artystycznym i praktycznym. Zamierzano zbadać relacje między przedmiotem a miejscem, między tożsamością jednostki a przestrzenią publiczną, rozwijać kompetencje społeczne i obywatelskie oraz umiejętność refleksji nad poczuciem przynależności do danego miejsca.

Ponadto, z uwagi na programy nauczania, projekt stawiał następujące cele każdej klasie:

- młodsza grupa miała ćwiczyć orientację przestrzenną i czasową;
- uczniowie szkoły podstawowej mieli się zaznajomić się z pojęciami historycznymi i geograficznymi, które mogły być potem szerzej omówione na lekcjach w szkole.

Pierwszym krokiem było przedyskutowanie ogólnych celów projektu z wszystkimi partnerami. Edukatorzy muzealni spotkali się następnie z wychowawcami z przedszkola i szkoły, by lepiej poznać sytuację w obu grupach oraz zdolności i potrzeby każdego z uczniów. Następnie rozpoczęła się faza praktyczna projektu, obejmująca po pięć spotkań z każdą grupą.

Wszystkie ćwiczenia mieściły się w obrębie czterech kategorii tematycznych umieszczonych także na geologu:

1. To, co uwielbiam / czego się boję.
2. To, czego się dowiedziałem.
3. To, co tam było / to, co tam jest.
4. To, co chciałbym zmienić.

Ćwiczenie wstępne odbyło się w budynku MAMbo, aby uczestnicy mogli zwiedzić jego kolekcję stałą. Tematem nadrzędnym warsztatu była koncepcja ścieżki i mapy emocjonalnej tworzonej poprzez relacje ze sztuką współczesną. Drugie spotkanie odbyło się w dziale edukacji. Celem warsztatu było odkrywanie historii dzielnicy Manifattura delle Art i zmian, jakim ulegała w czasie. Trzecie i czwarte spotkanie odbyły się na terenie dzielnicy. W czasie tych

warsztatów uczniowie odbywali spacery estetyczne, mając za zadanie badać przestrzeń miejską w sposób emocjonalny, twórczy i wielozmysłowy. Dzieci mogą się posługiwać zestawami edukacyjnymi zawierającymi karty służące do tworzenia palet kolorów ulic i budynków, przeźroczyste pudełka na materiały zebrane w parku oraz aparat fotograficzny do robienia zdjęć. Piąte spotkanie miało miejsce w salach lekcyjnych w szkołach. Uczniowie mieli napisać swoje życzenia odnośnie do terenu Manifattura delle Arti (na przykład co chcieliby tam dobudować i jak zmieniliby to, co już tam jest).

W maju 2011 roku w Dziale Edukacji MAMbo odbyła się wystawa wieńcząca projekt. Wzięli w niej udział wszyscy partnerzy, dzieci i ich rodziny, co sprawiło, że projekt stał się ich wspólnym przeżyciem, i stworzyło okazję do przeprowadzenia działań rozpowszechniających. Wszystkie prace dzieci znalazły się na nowym geoblogu (www.mamboedu.maps.percorsi-emotivi.com), który wyróżnia się specjalnym interfejsem graficznym.

Projekt *Percorsi emotivi per bambini e ragazzi alla Manifattura delle Arti* zapoczątkował cenną współpracę wszystkich partnerów pod kątem przyszłych projektów i dalszego współdziałania. W czasie realizacji projektu dzieci wykazały zainteresowanie i wrażliwość w podążaniu własnymi ścieżkami emocjonalnymi po terenie Manifattura delle Arti. Stworzyły spersonalizowaną mapę, budując przy tym silną więź emocjonalną z badaną przestrzenią miejską. Wzrost w tym zakresie dowodzi skuteczności projektu. W ramach projektu przeprowadzono ćwiczenia ewaluacyjne: edukatorzy muzealni co tydzień spotykali się z nauczycielami, by przedyskutować ich opinie i sugestie oraz ustalić zadania na nadchodzący tydzień. Nauczyciele z obu szkół prowadzili dalsze warsztaty oceniania w klasie: dzieci proszono o wyrażenie wspomnień i wrażeń z projektu w formie pracy twórczej. Prace uczniów dowodzą, że nabyli oni i rozwinęli kompetencje zakładane w projekcie.

III. Kontakt

MAMbo – Museo d'Arte Moderna di Bologna – Dział Edukacji
Ilaria Del Gaudio
Adres: Via Don Giovanni Minzoni
14- 40121 Bologna
Italy
Tel.: +39 051 6496611
E-mail: mamboedu@comune.bologna.it
Strona internetowa: www.mambo-bologna.org

Associazione Mappe Urbane
E-mail: info@mappe-urbane.org
Strona internetowa: www.mappeurbane.org

Monumenti Aperti (IT)
Otwarte zabytki

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Monumenti Aperti to święto sztuki, kultury, historii i tradycji, kiedy to otwierają się podwoje zabytkowych budowli na co dzień niedostępnych dla zwiedzających lub z płatnym wstępem. Impreza ta odbywa się na Sardynii we Włoszech od 15 lat w jeden weekend w roku. Można wówczas odwiedzić zamki, szkoły, ratusze miejskie i kościoły. *Monumenti Aperti* to jedyna szansa w roku, by odkryć ukryte skarby i uczestniczyć w wielu wycieczkach z przewodnikiem, wydarzeniach kulturalnych i imprezach towarzyszących prowadzonych wyłącznie przez wolontariuszy.

W ramach projektu *Monumenti Aperti* przygotowano specjalny moduł instruktażowy dla nauczycieli pragnących, by ich klasy wzięły w nim udział. Dzięki temu w wydarzeniu co roku bierze udział wiele szkół angażujących swoich uczniów w otwieranie i promocję zabytków w regionie. W ten sposób uczniowie aktywnie włączają się w życie społeczne. W tym konkretnym przypadku w projekcie uczestniczyło 142 dzieci w wieku 6–12 lat ze szkoły podstawowej Circolo Didattico Santa Caterina, które przygotowały plan zwiedzania i oprowadzały gości po swojej szkole będącej w mieście ważnym zabytkiem.

II. Opis projektu

Projekt *Monumenti Aperti* działa od 15 lat. Są weń zaangażowane różne organizacje, a jego celem jest rozwijanie świadomości roli dziedzictwa kulturowego wśród młodego pokolenia oraz zachęcanie do ochrony zabytków, jak również do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Koordynację całego projektu powierzono Stowarzyszeniu Kulturalnemu Imago Mundi, które zapewnia wsparcie merytoryczne i wspomaga lokalnych partnerów w organizacji imprezy. Prace obejmują badania historyczne i charakterystykę zabytku o specjalnym znaczeniu dla miasta oraz organizowanie dla publiczności wycieczek z przewodnikiem po jego terenie. W opisywanym przypadku lokalnym partnerem projektu była szkoła podstawowa Santa Caterina, która wspólnie ze Stowarzyszeniem Kulturalnym Imago Mundi oraz władzami samorządowymi miasta Cagliari była gospodarzem *Monumenti Aperti*.

Grupę docelową stanowiło 142 uczniów w wieku 6–12 lat z sześciu klas. W ramach projektu uczniowie odgrywali różne role, poszukując wiadomości o wybranym zabytku albo opracowując plan zwiedzania i oprowadzając wycieczki. W opisywanym przypadku wybranym zabytkiem była szkoła, która może się pochwalić ciekawą historią, jako że w XVII wieku w jej budynku mieścił się klasztor z kościołem, który stopniowo popadał w ruinę, aż wreszcie w 1896 roku utworzono w nim szkołę.

Uczniowie bardzo zaangażowali się w badania historyczne, zaś na zakończenie nauki wystąpili w roli przewodników czy asystentów w trakcie *Monumenti Aperti*. Przygotowali plakaty, rysunki, rozmaite materiały oraz prezentację w programie PowerPoint. Niektórzy wystąpili jako instruktorzy lub przewodnicy dla innych uczniów.

Uczniowie przyjmują gości w czasie Monumenti Aperti *(Zdjęcie Eugenio Schirru)*

Projekt znakomicie wpisywał się w program nauczania szkoły, gdyż idea ochrony dziedzictwa kulturowego jest bezpośrednio związana z takimi przedmiotami, jak historia, geografia, plastyka i wychowanie obywatelskie. W ramach *Monumenti Aperti* uczniowie mogą także kształcić się w nieformalnych warunkach edukacyjnych. Ekspertami zaangażowanymi w przygotowanie imprezy byli

nauczyciele szkolni i specjaliści w zakresie dziedzictwa kulturowego z Imago Mundi, zapewniający wsparcie merytoryczne i pedagogiczne. Nauczyciele biorący udział w projekcie mogli odbyć specjalne szkolenie w zakresie metody opowieści wychowawczej (*storyline*), w trakcie którego seminaria prowadzili uznani specjaliści w tej dziedzinie.

Zastosowana metodologia obejmuje konstrukcję złożoną z dwóch modułów: modułu „teoretycznego" i modułu „w działaniu". Oba charakteryzują się podejściem integrującym różne wymiary i specyfiki, na bazie metody heurystycznej wykorzystywanej w celu rozwijania umiejętności klasyfikacji i rekonstrukcji, promującej umiejętność odczytywania „znaków", które wyróżniają dany zabytek. Praca jest zintegrowana i interdyscyplinarna; na każdym etapie uczniowie mają poczucie, że odgrywają w niej aktywną rolę, oraz są ciągle zachęcani do wyrażania własnych reakcji.

Monumenti Aperti to projekt angażujący wszystkich mieszkańców społeczności. W przypadku szkoły Santa Caterina wyniki okazały się znakomite pod względem postępów poszczególnych uczniów w zakresie myślenia krytycznego, refleksji nad treścią i procesem uczenia się. Uczniowie dokonywali samooceny poprzez porównania z innymi oraz posługiwali się w czasie pracy grupowej metodą partycypacyjno-kooperacyjną, w której korzysta się i docenia twórczy wkład każdego uczestnika.

Goście w szkole Santa Caterina w czasie Monumenti Aperti *(Zdjęcie Eugenio Schirru)*

Przez uczestnictwo w imprezie *Monumenti Aperti* szkoła stawia na rozwój umiejętności niezbędnych w procesie uczenia się i analizy przeżyć przez uczniów, jak również panowania nad emocjami, rozwijając poczucie odpowiedzialności dzieci za wykonanie zadania, samodzielność, troskę o innych i o otoczenie, w którym żyją. Szczególnym sukcesem okazała się rola mentorów, jaką starsi uczniowie odegrali względem młodszych: starsze dzieci uczyły młodsze i pomagały im podczas zwiedzania lub w przygotowaniach. Stanowi to konkretny przykład doniosłego znaczenia imprezy *Monumenti Aperti*, które wykracza poza formalne kształcenie i pokazuje, jak można uczyć przekrojowych kompetencji.

III. Kontakt

Fabrizio Frongia
Adres: Via S.Croce 18
09128 Cagliari
Italy
E-mail: ff@camuweb.it
Strona internetowa: www.monumentiaperti.com

Totem sensoriale (IT)
Totem wielu zmysłów

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Totem Sensoriale, czyli *Totem wielu zmysłów*, to punkt informacyjny przystosowany do potrzeb osób słabowidzących. Projekt przygotowało Państwowe Muzeum Dotykowe Omero we współpracy z kuratorium prowincji Ancona oraz innymi władzami lokalnymi. W projekcie uczestniczyły dwie klasy drugie szkoły średniej pierwszego stopnia. Zadaniem uczniów było wybrać zabytek szczególnie reprezentatywny dla miasta i przygotować pomoce dydaktyczne oraz inne materiały umożliwiające „obejrzenie" go przez osoby słabowidzące.

W ramach projektu uczniowie wykonali z gliny makiety dotykowe katedry Santo Ciriaco w Anconie i jej fasady oraz mapę dotykową jej wnętrza i otoczenia. Po ocenieniu i zaaprobowaniu obu pomocy przez osoby słabowidzące, wewnątrz katedry umieszczono totem, czyli punkt informacyjny. Zadaniem uczniów było także zająć się przez pewien czas jego utrzymaniem. W wyniku tego doświadczenia wszyscy poczuli się emocjonalnie zaangażowani, zdobyli praktyczną wiedzę o tym, co to znaczy być osobą niepełnosprawną i rozwinęli poczucie odpowiedzialności.

II. Opis projektu

Totem Sensoriale to punkt informacyjny przystosowany do potrzeb osób słabowidzących. Projekt przygotowało Państwowe Muzeum Dotykowe Omero we współpracy z kuratorium prowincji Ancona oraz innymi władzami lokalnymi. W projekcie uczestniczyły w roku szkolnym 2009/2010 dwie klasy drugie szkoły średniej Istituto Comprensivo Cittadella Archi-Sud w Anconie składające się z 47 uczniów w wieku 12 lat. Większość z nich jest mieszkańcami Ancony, niektórzy pochodzą z zagranicy, dwóch ma trudności w uczeniu się.

Obie klasy uczestniczyły już wcześniej w innym projekcie mającym na celu lepsze poznanie. w celu swojego miasta i odkrycie wartości dziedzictwa artystycznego i kulturowego. Projekt *Totem wielu zmysłów* dał im szansę poszerzyć wiedzę i zaprojektować narzędzie ułatwiające poznanie miasta osobom słabowidzącym. Na początku grupa pod kierunkiem nauczyciela spotkała się z osobami niewidomymi i bezpośrednio doświadczyła, jak postrzegają oni sztukę i rzeczywistość. Uczniowie zamknęli oczy i poczuli się przez chwilę jak osoby niewidome, dzięki czemu zrozumieli, jak ważne są pomoce dotykowe. Uczniowie zwiedzili także Muzeum Omero, po którym zostali oprowadzeni w czasie interaktywnych warsztatów dla osób niewidomych. Spotkali się z założycielami muzeum, którzy oboje są niewidomi. Dzieci zadawały pytania, kierując się ciekawością, i dzięki temu zyskały wgląd w świat, który poprzednio był im całkowicie nieznany.

Po tym wprowadzeniu, w szkole odbyło się jedenaście spotkań z nauczycielami, uczniami i personelem muzeum. Uczniowie musieli wybrać zabytek, który chcieli przedstawić w postaci dotykowej – wybrali katedrę Santo Ciriaco w Anconie, która jest uważana za symbol miasta. Po przestudiowaniu i przeanalizowaniu budowli, uczniowie mieli sporządzić na kartonie trzy tablice dotykowe. Zbadali wszystkie cechy charakterystyczne architektury budynku, by je odtworzyć na makiecie dla niewidomych. Dzięki temu dowiedzieli się więcej o architekturze.

Muzeum Omero dostarczyło do szkoły glinę i wszystkie pozostałe materiały niezbędne do wykonania pomocy dotykowych oraz przekazało instrukcje, jak sporządzić pomoc dotykową, która jest

Tablica dotykowa fasady katedry Santo Ciriaco w Anconie
(Zdjęcie: Archive Museo Omero)

czytelna dla osób słabowidzących. Zadaniem uczniów było przygotowanie trzech tablic dotykowych na tekturze (300 gr, 30 x 30 cm) przedstawiających fasadę katedry, rozkład wnętrza oraz plan otoczenia zewnętrznego.

Na tablicach powinny się znaleźć profile dotykowe wykonane z surowców wtórnych, których uczniowie musieli wcześniej poszukać, na przykład z guzików, wstążek, rozmaitych rodzajów tektury, o różnej fakturze. Każda tablica miała być opatrzona wyjaśnieniem, legendą oraz opisem w alfabecie Braille'a dotyczącym przedstawianego elementu architektonicznego. Trzy tablice wraz z wyjaśnieniami, legendą i opisem tworzą wielką księgę, która przedstawia tło historyczne katedry i ciekawostki z nią związane. Uczniowie dodatkowo wykonali trójwymiarową makietę katedry, którą można rozłożyć na części składowe, aby niewidomym łatwiej było wyczuć kształt i rozmiar katedry. Uczniowie byli również odpowiedzialni za dekoracje, malowanie i złożenie wszystkich części razem, tak by powstał „totem wielu zmysłów". Po ocenieniu i zaaprobowaniu przez osoby niewidome totem został umieszczony w pobliżu zachodniego wejścia do katedry. Uczniowie nadal zajmują się jego utrzymaniem.

Projekt miał na celu polepszenie jakości życia kulturalnego i społecznego osób niewidomych, zapewniając im dostęp do zabytkowych obiektów położonych w ich miejscu zamieszkania. W przypadku uczniów projekt miał także spełnić podwójną rolę: z jednej strony miał rozwijać świadomość sytuacji ludzi niepełnosprawnych, a z drugiej strony – poszerzyć wiedzę dzieci o miejscu zamieszkania i jego dziedzictwie oraz wzmocnić poczucie przynależności do tego miejsca.

Totem Sensoriali katedry Santo Ciriaco w Anconie
(Zdjęcie: Archive Museo Omero)

Uczniowie wykazywali się aktywnością i chęcią współpracy – czego dowodzi także to, że kontynuowali działania po lekcjach – i uświadomili sobie wiele problemów, z którymi muszą borykać się na co dzień ludzie niepełnosprawni, a szczególnie niewidomi. Dzieciom bardzo się spodobał pomysł stworzenia czegoś, co będzie naprawdę przydatne dla społeczeństwa.

Kompetencje społeczne i obywatelskie zostały nabyte drogą pracy w grupach. Odnośnie do ekspresji kulturowej należy podkreślić, że niektórzy uczniowie wygłosili publiczne przemówienia podczas ceremonii prezentacji totemu.

Projekt *Totem Sensoriale* został przetestowany i oceniony, tak że można go teraz wykorzystać w innych miejscach, gdzie szkoły i instytucje kulturalne współpracują na rzecz szerszego udostępnienia dziedzictwa kulturowego ludziom niewidomym – w niedrogi, lecz skuteczny sposób.

III. Kontakt

Museo Tattile Statale Omero (dział edukacji)
Adres: Via Tiziano, 50
60125 Ancona
Italy
Tel.: +39 071 2811935 Fax +39 071 2818358
E-mail:
Andrea Socrati: andrea.socrati@museoomero.it
Manuela Alessandrini: manuela.alessandrini@museoomero.it
Strona internetowa: www.museoomero.it

Pralnia (MA)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Projekt *Pralnia* powstał na bazie pomysłu artystki Jöelle Gonthier. W ramach projektu uczniowie szkoły podstawowej poznają cechy charakterystyczne souków (rynek, bazar) w Marakeszu (Maroko), które są ważnymi miejscami kulturalnymi i turystycznymi na mapie Maroka. Na terenie souków obecne są przejawy różnych rodzajów dziedzictwa – są one wykorzystywane przez uczniów w twórczych projektach.

Podczas projektu uczniowie biorą udział w warsztatach artystycznych, na przykład ilustrowania ksiąg. Dzieci przygotowują wystawę na souku złożoną z narysowanych przez nie obrazków wywieszonych na sznurze do prania. Od chwili powstania projektu wzięło w nim udział kilka krajów, czasem równocześnie, ukazując charakterystyczne cechy swojej kultury.

II. Opis projektu

Projekt jest zorganizowany przez nauczycieli we współpracy z przewodnikami turystycznymi, sklepikarzami i zawodowymi artystami zajmującymi się ilustracją i fotografiką.

Szczegółowe cele projektu:

- rozbudzanie ciekawości, twórczości i świadomości własnej kultury;
- rozwijanie u uczniów zmysłu obserwacji;
- kształtowanie kluczowych kompetencji projektu Aqueduct;
- ożywianie dziedzictwa kulturowego dla innych uczniów;
- poznanie marokańskiej architektury i lokalnych produktów oraz posługiwanie się właściwym słownictwem do opisania budynków, elementów dziedzictwa, komunikacji miejskiej, rysunków, zdjęć, ilustracji;
- nauka używania aparatu fotograficznego i rozwijanie zmysłu obserwacji;
- wykonanie twórczych prac i poszerzenie wiedzy o organizacji wystawy.

Pierwszy etap projektu obejmował prezentację Marakeszu i jego souków przez przewodnika wycieczek. Chodziło o to, by uczniowie zapamiętali podstawowe informacje o mieście. Po południu udali się na souk w grupach trzyosobowych po to, by zaobserwować między innymi obrazy, przedmioty, „zapachy" tego ważnego miejsca na mapie miasta.

Przez trzy dni każda z grup uczniów pracowała w sali lekcyjnej nad przygotowaniem dwóch twórczych projektów, które według niej przedstawiały istotę tego, czym jest souk. Uczestnicy mieli przed sobą konkretny cel: uczyć się, obserwować i wymyślać. Dodatkowo wybierali jedno zdjęcie, które dobrze obrazuje różnorodność kulturową miasta.

Produkty końcowe zostały zaprezentowane na wystawie w mieście. Uczniowie mieli wymyślić tytuł i odegrać rolę dyrektora muzeum, organizującego to wydarzenie we współpracy z fotografikiem, ilustratorem oraz przedstawicielem Fundacji „Dar Bellarj".

(Zdjęcie: Maha El Madi)

W ciągu zaledwie kilku dni uczniowie poznali kulturę souków w Marakeszu i zorientowali się, jak rozwijać zmysł obserwacji, sporządzając rysunki i robiąc zdjęcia, oraz nauczyli się organizować wystawę z udziałem profesjonalistów.

Dzieci codziennie uczyły się czegoś o sobie samych, swojej kulturze, budynkach, przyzwyczajeniach dotyczących jedzenia i picia i tym podobnych. Na zakończenie każdego dnia uczniowie mieli czas na to, by być razem i przedyskutować nowe wiadomości oraz

swoje obserwacje, żeby dobrze przygotować się do zakończenia projektu.

Warsztaty ilustracyjne i fotograficzne zachęcają uczniów do traktowania przejawów dziedzictwa kulturowego zaobserwowanych na souku jako żywych tradycji. W trakcie tego procesu uczniowie opracowują zasady prezentacji końcowej. Wraz z innymi wybierają temat wystawy i przygotowują ją z pomocą profesjonalistów z branży turystycznej, fotografiki, ilustracji oraz swoich nauczycieli. Profesjonaliści pracowali z dziećmi przez trzy dni, pomagając im stworzyć z rysunków, przedmiotów, fotografii, notatek i tym podobnych wystawę obrazującą, czym jest souk.

Mocną stroną projektu było to, że poprzez wspólnotę celu wzmacniał relacje między uczniami, mieszkańcami i sklepikarzami na souku. Cenna była również współpraca pomiędzy młodszymi i starszymi pokoleniami mająca szerzej rozpropagować miejsce, które jest tak istotne dla kulturowej i turystycznej tożsamości miasta. Tym sposobem uczniowie zostali zanurzeni w miejsce znane im z życia codziennego, lecz dotąd niedocenione.

Przygotowanie wystawy to sposób, by uczniowie dowiedzieli się więcej o souku, jego strukturze i organizacji. Jest to również dobra metoda odkrywania kultury i zapamiętania treści swoich odkryć.

III. Kontakt

Centrum Kultury Europejskiej
Adres: Abbaye Royale
17400 Saint Jean d'Angély
France
E-mail: secretariat@cceangely.org

Ecole Auguste Renoir
Eva Benkarim, Maha El Madi
Route de la Targa
BP 2406
Marrakech
Morocco
Tel.: 00-212 524 42 45 05
E-mail: evasuryn@yahoo.fr
Strona internetowa:
http://www.ambafrance-ma.org/efmaroc/renoir/index.html

(Zdjęcie: Maha El Madi)

Medina (MA)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Władca arabskiego kraju musi się dziś zmierzyć z problemem tłoku w medinie – centrum starego arabskiego miasta. Medina to miejsce, które znacznie odbiega od nowoczesnych centrów miejskich. Król pragnie zachować je w niezmienionym stanie jako część dziedzictwa kulturowego. Prosi dzieci, by znalazły sposób na rozwiązanie problemów wynikających z wielkiej liczby przybyszów w medinie oraz ich wpływu na życie lokalnych mieszkańców.

Wykonując to zadanie, 27–30 uczniów ze szkoły podstawowej im. Augusta Renoira w Marakeszu (Maroko) poznało cechy charakterystyczne starej mediny i przygotowało projekt turystyczny na jej temat. Przez ponad dwa miesiące uczniowie uczestniczyli w rozmaitych warsztatach twórczych, na przykład wykonywania stiuków (tynków), mających ich przygotować do prac renowacyjnych w medinie. Dzięki tym ćwiczeniom poznali pradawne tradycje i sztukę swojego kraju oraz zastanawiali się nad sposobami restauracji mediny i jej nowoczesnego wykorzystania.

II. Opis projektu

W ramach projektu *Medina* dzieci ze szkoły im. Augusta Renoira w Marakeszu wiele się dowiedziały o dziedzictwie kulturowym swojego miasta i kraju. One same i ich rodziny uświadomiły sobie bogactwo dziedzictwa architektonicznego i kulturowego kryjącego się w soukach (uliczkach handlowych) i fondoukach (magazynach) w medinie (starej części miasta). Dzieci opracowywały plany ożywiania kultury na starym mieście. Rozwijały kreatywność w ramach warsztatów artystycznych, których celem było stworzenie pomostu między dziedzictwem kulturowym a sztuką nowoczesną.

Projekt rozpoczął się od obejrzenia fotografii starej mediny, wysłuchania opowieści jej stałych mieszkańców i zapoznania się z dokumentami edukacyjnymi przesłanymi przez Institute du Monde Arab w Paryżu. W trakcie wykonywania zadania dzieci miały rozwijać kompetencje, takie jak umiejętność uczenia się, przedsiębiorczość, kompetencje społeczne i obywatelskie, świadomość i ekspresję kulturową. Realizacja projektu wymagała wypełnienia polecenia władcy kraju arabskiego, który poszukiwał sposobu rozwiązania problemów mieszkańców mediny wynikających z napływu wielkiej liczby zwiedzających. Dzieci miały opracować plan rozwoju starego miasta. Działając w grupach, wcielały się w role architekta, rzemieślnika, artysty, handlarza, osoby duchownej oraz kierownika jednostki kulturalnej, na przykład muzeum, ośrodka rekreacyjnego, ośrodka socjalnego, stowarzyszenia.

(Zdjęcie: Maha El Madi)

(Zdjęcie: Eva Benkarim)

Uczniowie zwiedzili medinę i spisali relację na temat tego, jak wygląda obecnie, porównując ją z nowoczesnymi obszarami miasta. Następnie zaprezentowali wyniki poszukiwań i plany rozwoju całej grupie. Dzieci uzyskały od innych informacje zwrotne odnośnie do swoich propozycji i wspólnie przygotowały

wystawę planów „nowej" mediny, wybierając najlepsze propozycje każdego z nich. Zorganizowały także warsztaty, by zademonstrować, jakie zawody były reprezentowane w medinie.

III. Kontakt

Centrum Kultury Europejskiej
Adres: Abbaye Royale
17400 Saint Jean d'Angély
France
E-mail: secretariat@cceangely.org

Ecole Auguste Renoir
Eva Benkarim, Maha El Madi
Route de la Targa
BP 2406
Marrakech
Morocco
Tel.: 00-212 524 42 45 05
E-mail: evasuryn@yahoo.fr
Strona internetowa: http://www.ambafrance-ma.org/efmaroc/renoir/index.html

Licht op Rembrandt (NL)

Rembrandt w świetle jupiterów: nauka o Rembrandcie poprzez zajęcia teatralne

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

umiejętność uczenia się
przedsiębiorczość
✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Licht op Rembrandt to projekt, w czasie którego uczniowie szkoły podstawowej poznają poprzez zajęcia aktorskie życie i twórczość holenderskiego malarza, Rembrandta. W ramach projektu powstało przedstawienie teatralne poświęcone Rembrandtowi odegrane dla rodziców i rówieśników. W przeprowadzonym w 2005 roku projekcie wzięło udział 2000–3000 uczniów szkół podstawowych w Lejdzie. Projekt zrealizowano również w szkole dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących (w niektórych przypadkach autystycznych) w wieku 10–12 lat.

II. Opis projektu

Projekt *Licht op Rembrandt* przygotowała Młodzieżowa Szkoła Teatralna w Lejdzie (Jeugdtheaterschool Leiden) w ramach Roku Rembrandta w 2005 roku. Cykl lekcji ma za zadanie w zabawny i holistyczny sposób ukazać uczniom w wieku 10–12 lat dziedzictwo kulturowe oraz rozwijać ich świadomość i ekspresję kulturową, kompetencje społeczne i znajomość języka. Obejmuje dziesięć jednogodzinnych lekcji raz w tygodniu, próbę generalną i przedstawienie. Realizacja zajmuje dziewięć tygodni.

Lekcje prowadzą nauczyciele ze szkoły teatralnej Jeugdtheaterschool, przy czym nauczyciele klas odgrywają znaczącą rolę w przygotowaniu do zajęć aktorskich. Otrzymują oni wskazówki odnośnie do lekcji przygotowawczych, zaś dzieci otrzymują książeczkę wprowadzającą do tematu poszczególnych lekcji. Uczniowie wspólnie z nauczycielami przygotowują się na jej podstawie do zajęć teatralnych i wyjaśniają przydatne pojęcia.

Lekcje aktorstwa niosą ogromne możliwości w zakresie uczenia w zrozumiały i holistyczny sposób. Zajęcia teatralne pomagają dzieciom w zgłębianiu wybranych tematów, zrozumieniu sensu życia i nabywaniu szacunku do samych siebie. Ponadto przyczyniają się do poszerzenia słownictwa i stwarzają szansę, by uczniowie odkryli własny potencjał i dowiedzieli się o sobie czegoś nowego. Może to być dynamiczne narzędzie nauki w obszarze społecznym i historycznym. Daje ono dzieciom okazję dowiedzenia się, co myślą i czują inni. Ćwiczy wyobraźnię, która jest narzędziem uczenia się. „Korzystając z wyobraźni, można wyobrazić sobie to, co istnieje rzeczywiście, i wyobrazić sobie to, co możliwe.To pierwsze zapewnia bezpieczeństwo, to drugie daje wolność" (*Making a World of Difference*, podręcznik DICE, 2010). Szczególną cechą aktorstwa jest to, że dzieje się teraz, dzięki temu jest bardzo konkretne. W czasie odgrywania przedstawienia bardzo naturalne są przesunięcia w czasie. Podczas lekcji aktorstwa lub podczas trwania sztuki teatralnej uczniowie przebywają w innej epoce. Uczą się poprzez wyobrażone doświadczenie.

(Zdjęcie: Jeugdtheaterschool Leiden)

(*Zdjęcie: Jeugdtheaterschool Leiden*)

Dzięki lekcjom aktorstwa w ramach projektu *Licht op Rembrandt* dzieci mogą zdobyć nowe doświadczenia i wiele się dowiedzieć o Rembrandtcie, jego pracy i nawykach oraz o zwyczajach panujących w jego czasach – a wszystko to w zabawny i naturalny sposób. Poprzez dzieła Rembrandta dzieci dowiadują się, że istnieje wiele podobieństw między przeszłością a teraźniejszością. Pierwsze pięć lekcji w projekcie *Licht op Rembrandt* opiera się na pięciu obrazach artysty. Główne tematy to: kapelusze, postaci, status, kompozycja i emocje. W czasie lekcji pojawiły się prawdziwe kapelusze i kołnierze z czasów Rembrandta. Podczas ostatnich pięciu lekcji uczniowie pracują nad prezentacją lub przedstawieniem osnutym wokół życia artysty. Przedstawienie to zostaje następnie wystawione jako *tableau vivant* (żywy obraz) ubranych w kostiumy z epoki uczniów ujęty w dużą ramę i oświetlony słynnym „światłem Rembrandta" ze sceny.

W szkole dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących (w niektórych przypadkach autystycznych) nauczyciele ze szkoły teatralnej Jeugdtheaterschool zastosowali inne podejście i metody dydaktyczne odbiegające od metodyki zajęć w standardowych szkołach. Na przykład wydawali polecenia w formie skróconej i w miarę możliwości starali się unikać poleceń werbalnych. Tempo zajęć było wolniejsze niż w przypadku słyszących uczniów. Zwracając się do dzieci, nauczyciele patrzyli w ich kierunku. Był także obecny tłumacz języka migowego.

Szkoła Jeugdtheaterschool Leiden nadal prowadzi ten projekt w szkołach podstawowych i szkołach specjalnych.

III. Kontakt

Stichting Jeugdtheaterschool
Postbus 16043
2301 GA Leiden
The Netherlands
Tel.: +31 (0)71-5144614
E-mail: liesbeth@jtsleiden.nl
kees@jtsleiden.nl
Strona internetowa: http://www.jtsleiden.nl

De verkoper en het museum* (NL)

Sprzedawca i muzeum

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Projekt *Sprzedawca i muzeum* przygotowało Museum 't Oude Slot w Veldhoven w Holandii. Museum 't Oude Slot ma swoją siedzibę w starej farmie. Na jego zbiory składa się kolekcja przedmiotów z XVIII, XIX i XX wieku, używanych przez rolników z południa Holandii z obszaru De Kempen. Muzeum jest podzielone na działy tematyczne, na przykład bohaterowie i idole, ciało ludzkie, śmierć, świnie, cudzoziemcy i rozrywka. Eksponowane są rozmaite stare przedmioty, dzieła sztuki oraz współczesne materiały. Ekspozycję zorganizowano w taki sposób, aby wszyscy zwiedzający – a szczególnie dzieci – musieli zinterpretować ją na swój własny sposób na podstawie eksponowanych materiałów historycznych. Grupą docelową w tym projekcie są dzieci w wieku 6–12 lat. Osią ekspozycji jest temat: „Jakich informacji dostarcza przedmiot i jak można zinterpretować kryjącą się za nim historię?".

II. Opis projektu

Sprzedawca i muzeum to projekt przygotowany przez lokalne Museum 't Oude Slot w Holandii, mieszczące się w starej farmie. Jednym z głównych obszarów działalności muzeum jest edukacja. Film wideo wykorzystany w projekcie został wyprodukowany przez Bureau Erfgoed Actueel (od 2008 roku Erfgoed Nederland). Grupą docelową przedsięwzięcia są dzieci w wieku 6–12 lat. Projekt koncentruje się na kwestii interpretacji wiadomości historycznych oraz ochronie dziedzictwa kulturowego. Głównym zagadnieniem, które porusza, jest to, jakich informacji dostarcza przedmiot i jak można zinterpretować kryjącą się za nim historię.

Zasadniczym celem projektu jest nauczenie dzieci, że historia i dziedzictwo materialne mogą być postrzegane i interpretowane na wiele różnych sposobów. A w szczególności, że:

- interpretacja zależy od czasu;
- wszystko zaczyna się od przedmiotów i na nich kończy;
- dziedzictwo kulturowe ma olbrzymie znaczenie i należy je chronić.

W zwykłych okolicznościach projekt zajmuje od jednego do dwóch dni, ale można przedłużyć go do tygodnia.
Muzeum oferuje podobny projekt, *Tajemniczy motel*, dla uczniów w wieku 12–18 lat.

Dzieci przygotowują kampanię reklamową (Zdjęcie: Pieter Mols)

Projekt rozpoczyna się od opowieści zainspirowanej przez teksty znanego pisarza holenderskiego Toona Tellegena. Historia opowiada o sprzedawcy w sklepie, który nie ma nic użytecznego do sprzedania. Z tego powodu nikt nigdy nie przychodzi do niego na zakupy i sklep trzeba zamknąć. Sklep symbolizuje tutaj muzeum. Zadaniem uczniów jest uratować sklep/muzeum i jego pracowników za pomocą akcji reklamowej. Dzieci zostają projektantami w firmie reklamowej specjalizującej się w „trudnych" reklamach. Produktem końcowym jest kampania reklamowa przedstawiająca historyczne eksponaty muzeum w kontekście współczesnym.

Uczniowie zwiedzają muzeum. Na miejscu, najczęściej podzieleni w pary, wybierają przedmiot, który chcieliby wykorzystać w kampanii. Fotografują go polaroidem lub aparatem cyfrowym. Po powrocie do szkoły, wykorzystując zdjęcie i inne potrzebne materiały, przygotowują wstępny projekt kampanii. Jej celem jest przyciągnąć jak najwięcej klientów/gości do sklepu/muzeum.

Na lekcji uczniowie oglądają film *Well Spotted* („Świetnie podpatrzone"). Film ten przedstawia wiele praktycznych przykładów interpretacji obiektów historycznych i ćwiczeń w tym zakresie.

** De Troyer, V., Vermeersch, J. e.a. Hereduc. Heritage in the classroom. A practical manual for teachers, 2005.*

W zależności od zainteresowania dzieci, można to wykorzystać do poszerzenia projektu lub do ćwiczeń dodatkowych.

Refleksja

W projekcie posłużono się metodą opowieści wychowawczej (*storyline*). Wykorzystana tu opowieść o sprzedawcy pełni funkcję czynnika motywującego. Opowieść ukierunkowuje myślenie uczniów, którzy wybierają sobie rolę, z jaką mogą się identyfikować. Inną mocną stroną projektu jest możliwość samodzielnego badania zasobów muzeum przez dzieci. Od nich też wiele zależy w całym projekcie: mają możliwość wyboru obiektu historycznego w muzeum, mogą same zdecydować, czy wolą pracować w parach czy osobno, same określają też sposób końcowej prezentacji. W projekcie tym brak jednoznacznej refleksji nad kluczowymi kompetencjami, ale można ją uwzględnić w ramach prezentacji, kampanii reklamowej lub ćwiczeń związanych z filmem *Well Spotted*.

III. Kontakt

Museum ‘t Oude Slot
Adres: Hemelrijken 6, NL-5502 HM Veldhoven
The Netherlands
Tel.: + 31 40 253 31 60
E-mail: mslot@iae.nl
Strona internetowa: http://www.museumoudeslot.nl

Dzieci odwiedzają Museum ‘t Oude Slot (Zdjęcie: Pieter Mols)

St-ART (NL)

Młodzież wykonuje portrety wideo wspomnień starszych osób

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

umiejętność uczenia się
✓ przedsiębiorczość
✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
✓ świadomość i ekspresja kulturowa

W ramach projektu *St-ART* młodzież z różnych środowisk kulturowych oraz z dwóch szkół średnich ma za zadanie nakręcić filmy dokumentalne, w których przeprowadzi wywiady ze starszymi osobami z rozmaitych kręgów kulturowych. Wyróżnikiem tego projektu jest dialog międzypokoleniowy skupiony na historii życia starszych osób, historii powszechnej i kulturze, religii, polityce, drugiej wojnie światowej, życiu w japońskim obozie w Indonezji, dyskryminacji, miłości i muzyce. Opowieści, będące swego rodzaju dziedzictwem niematerialnym, stały się dla uczniów okazją do rozwijania kluczowych kompetencji poprzez porównywanie przeszłości i teraźniejszości.

Projekt odbywa się w ramach „stażu społecznego". Począwszy od roku szkolnego 2011/2012, uczniowie szkół średnich w Holandii obowiązkowo muszą odbyć staż społeczny, będący rodzajem nauki w szkole lub poza szkołą, w ramach którego wykonują pracę dla społeczeństwa w postaci wolontariatu. W projekcie *St-ART* staż społeczny obejmował cele artystyczne i kulturalne. Przedsięwzięcie zakończyło się pełnym sukcesem, skutkiem czego jego liderzy przygotowali podręcznik dla innych szkół chcących go realizować.

II. Opis projektu

Daisy Duivenvoorden i Pauline Min, studentki Szkoły Plastycznej w Amsterdamie, przygotowały projekt *St-ART* w ramach stażu społecznego, w którym będą uczestniczyć wszyscy uczniowie szkół średnich od 2011 roku. Staż społeczny ma kilka celów, między innymi młodzież uczy się pracować w ramach wolontariatu, przez co wzrasta jej zaangażowanie społeczne. W projekcie *St-ART* staż społeczny obejmował cele artystyczne i kulturalne, które mieli zrealizować uczniowie dwóch szkół średnich.

W roku szkolnym 2008–2009 około 42 uczniów w wieku 14–18 lat z dwóch szkół średnich w Hadze i Amsterdamie odbyło staż społeczny w dwóch domach spokojnej starości, przygotowując portrety wideo starszych ludzi. Tym sposobem uczniowie wiele się dowiedzieli o starszych osobach, ich życiu, historii życia i historii w ogóle. Nauczyli się także realizować filmy dokumentalne. Celem projektu było zainteresowanie młodzieży starszymi osobami. Badania pokazują, że z 2,6 miliona Holendrów w wieku powyżej 65 lat prawie milion odczuwa samotność. Ponad 100 000 (4%) z nich odczuwa wielką lub przytłaczającą samotność. 200 000 z 4,1 miliona ludzi w wieku powyżej 55 lat również odczuwa przytłaczającą samotność (TNS/NIPO, 2008 r.).

Edukacja kulturalna stanowi część programu nauczania w szkołach średnich stosujących metodę projektową. Cygnus Gymnasium w Amsterdamie to niewielkie gimnazjum wielowyznaniowe, którego uczniowie są w przeważającej mierze pochodzenia holenderskiego. Uczniami City+ College w Hadze (MAVO-HAVO-VWO) są dzieci z różnych środowisk, zwłaszcza z rodzin marokańskich i tureckich. Uczniom z tych szkół „przydzielono" starsze osoby z dwóch domów spokojnej starości w Hadze i Amsterdamie. Uczniowie Cygnus Gymnasium mieli za zadanie wykonać portrety wideo pensjonariuszy domu De Venser w Amsterdamie Zuid-Oost. Przeprowadzili rozmowy z mieszkańcami wywodzącymi się z Antyli lub Surinamu. Uczniowie The City+ College w Hadze, z rodzin o korzeniach sudańskich, marokańskich, nepalskich i litewskich, mieli nakręcić filmy głównie o osobach pochodzenia holenderskiego z Centrum Bezuidenhout w Hadze.

W projekcie *St-ART* wykorzystuje się media, ponieważ odgrywają one istotną rolę w życiu młodzieży, więc są potencjalnie silnie motywujące. Wiedza przekazywana przez specjalistów w zakresie filmów dokumentalnych, nauka technik prowadzenia i edytowania wywiadów oraz nauka odbywająca się w autentycznym kontekście społecznym powodowały, że uczniowie nabywali kluczowe kompetencje społeczne, kulturowe i techniczne zgodnie z założeniami projektu. Młodzież mogła się uczyć w sposób holistyczny i interdyscyplinarny. Rozwiązywała problemy i współdziałała w ramach autentycznej sytuacji.

Przed rozpoczęciem projektu uczniowie uczestniczyli w lekcji wprowadzającej do technik tworzenia filmów dokumentalnych. Sama realizacja projektu trwała tydzień, kiedy to studenci pracowali wyłącznie nad filmami. Podczas projektu uczniowie uczestniczyli w prowadzonych przez specjalistów warsztatach przeprowadzania wywiadów oraz zdobywali umiejętności techniczne niezbędne przy realizacji filmów dokumentalnych. Specjaliści pilnowali, by wszyscy uczniowie byli dobrze przygotowani oraz udzielali wskazówek

odnośnie do portretów wideo, a także interakcji między uczniami i osobami starszymi.

Zdaniem liderów projektu pouczające było obserwowanie, z jaką ciekawością uczniowie i starsi ludzie prowadzili rozmowy o życiu, historii i kulturze, religii, polityce, drugiej wojnie światowej, życiu w japońskim obozie w Indonezji, dyskryminacji, miłości i muzyce. Uczniowie czuli się coraz bardziej odpowiedzialni za pensjonariuszy, czasem trudno było im się pożegnać po zakończeniu projektu. Powstały piękne, wzruszające i czasem zabawne wideoportrety pokazywane podczas uroczystości wieńczącej prace projektowe, odbywającej się z udziałem starszych osób z obu domów pogodnej jesieni, uczniów, ich kolegów, rodziny i innych zaproszonych osób. Projekt zakończył się pełnym sukcesem, bazując na zdobytych doświadczeniach liderzy projektu przygotowali podręcznik dla innych szkół chcących go również przeprowadzić.

Podsumowując projekt, jego liderzy stwierdzili, że jest on mniej odpowiedni dla całych klas, ponieważ przygotowanie uczniów wymaga dużo czasu i wysiłku. Z jednej strony przeprowadzenie projektu w ciągu jednego tygodnia zakończyło się sukcesem, jako że uczniowie i osoby starsze szybko się poznały, a młodzież w krótkim czasie wiele się nauczyła. Z drugiej strony był to bardzo intensywny tydzień – dość męczący i dla uczniów, i dla ludzi starszych.

III. Kontakt

Daisy Duivenvoorden (artystka, nauczycielka plastyki w Fioretti College w Lisse w Holandii)
daisyduivenvoorden@gmail.com

Pauline Min (nauczycielka plastyki w Pieter Nieuwland College oraz Cygnus Gymnasium w Amsterdamie w Holandii)
paulinemin@gmail.com

De Groote Vink *Nauczanie metodą Aqueductu w praktyce: szkolenie z udziałem specjalistów w dziedzinie dziedzictwa kulturowego, nauczycieli oraz szkoleniowców nauczycieli (NL)*

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Podczas Narodowego Dnia Szkolenia w ramach projektu Aqueduct w Lejdzie w Holandii grupa 15 specjalistów w dziedzinie dziedzictwa kulturowego, nauczycieli oraz szkoleniowców prowadzących zajęcia dla nauczycieli przećwiczyła w praktyce metodę nauczania Aqueductu w oparciu o kompetencje w kontekście dziedzictwa kulturowego. Zajęcia, w których uczestniczyli, rozpoczęły się od opowiadania z książki *De Voetnoot* autorstwa lejdeńskiego pisarza F. B. Hotza. Jest to historia o poważnym wypadku kolejowym, który zdarzył się na linii między Lejdą a Voorschoten w 1926 roku. Miejsce, gdzie doszło do wypadku, zwane De Groote Vink, było niegdyś bardzo malownicze. Obecnie jest odpychające.

Uczestnicy szkolenia zwiedzili miejsce wypadku i wykonali w trzech grupach zadania opierające się na kompetencjach. Jedna grupa opracowywała założenia projektu pomnika, druga przygotowywała scenariusz sztuki, a trzecia przygotowywała plan przebudowy terenu. Równocześnie pojawiło się wiele informacji o historii tego obszaru.

II. Opis projektu

Narodowy Dzień Szkolenia w ramach projektu Aqueduct w Holandii został zorganizowany przez PLATO – centrum badań i rozwoju w obszarze edukacji i szkoleń, działającego na Uniwersytecie w Lejdzie, jednego z partnerów projektu Aqueduct. W szkoleniu uczestniczyło 15 specjalistów zajmujących się programami nauczania w zakresie dziedzictwa kulturowego, nauczycieli oraz szkoleniowców prowadzących zajęcia dla nauczycieli.

Szkolenie obejmowało wprowadzenie do projektu Aqueduct, teorie uczenia się oraz wiadomości o nauce i edukacji w oparciu o kompetencje. Większość czasu poświęcono na praktyczne

De Groote Vink – widok współczesny (Zdjęcie: Ingrid Gussen)

zastosowanie metody nauki w oparciu o kompetencje w trakcie wykonywania trzech zadań. Proces ten rozpoczął się od opowiadania zamieszczonego w książce De Voetnoot autorstwa lejdeńskiego pisarza F.B. Hotza. Opowieść ta traktuje o poważnym wypadku kolejowym na linii między Lejdą a Voorschoten w 1926 roku. W wypadku została poszkodowana ciotka pisarza i zginęło dwoje sławnych aktorów: David i Greta Lobo Braakensiek. Miejsce, gdzie doszło do wypadku, zwane De Groote Vink, było niegdyś bardzo malownicze. Często udawali się tam mieszkańcy Lejdy i okolic, by odpocząć i nabrać sił na kolejny tydzień. Była tam restauracja i plac zabaw. Z dawnego uroku tego miejsca niewiele przetrwało do dziś.

Uczestnicy szkolenia zwiedzili miejsce zdarzenia i w trzyosobowych grupach opracowali założenia projektu pomnika, scenariusz sztuki oraz plan przebudowy terenu. Przy okazji wiele się dowiedzieli na temat historii tej okolicy. Na zakończenie dnia wszystkie trzy grupy przeprowadziły prezentacje i przedstawiły wyniki swoich prac na wspólnym posiedzeniu. Wykonując zadania, uczestnicy rozwijali kompetencje społeczne i obywatelskie, świadomość i ekspresję kulturową, umiejętność uczenia się (poprzez współpracę) oraz kompetencje cyfrowe. Po zakończeniu prac wszyscy byli zaskoczeni, jak wiele się dowiedzieli o historii tego obszaru, gdy tymczasem główny nacisk położono na opracowywanie planu i rozwój kompetencji.

Uczestnik przedstawia plan przebudowy De Groote Vink
(Zdjęcie: Ingrid Gussen)

III. Kontakt

PLATO / Leiden University
Ingrid Gussen-Benthem, Jaap van Lakerveld
Wassenaarseweg 52
2333 AK Leiden
The Netherlands
Tel.: +31 (0)715273418
E-mail: ingrid.gussen@plato.leidenuniv.nl
Strona internetowa: http://www.fsw.leidenuniv.nl/plato/

Czy secesja była kobietą? – czyli motyw kobiety w sztuce secesyjnej (PL)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Projekt został zrealizowany w ramach konkursu plastycznego Skarby Małopolski, organizowanego przez Małopolski Instytut Kultury. Tematem zajęć realizowanych przez Gimnazjum nr 6 w Tarnowie była sztuka secesyjna w architekturze, malarstwie i w rękodziele artystycznym ze szczególnym uwzględnieniem postaci kobiety dominującej w każdej z tych dziedzin. Za punkt wyjścia do realizacji projektu badawczego posłużyła nauczycielkom rzeźba głowy kobiety, stanowiąca detal architektoniczny z fasady kamienicy przy ulicy Klasztornej 7 w Tarnowie. Projekt jest przewidziany dla uczniów w wieku gimnazjalnym (13–16 lat).

II. Opis projektu

Projekt poprowadziły trzy nauczycielki: Aneta Kopeć-Wilk – nauczycielka historii, Magdalena Latawska-Honkisz – nauczycielka plastyki i Katarzyna Płachta – nauczycielka języka francuskiego. W zajęciach uczestniczyło 20 uczennic w wieku 13–16 lat z czterech klas.

Zajęcia warsztatowe rozpoczęły się 25 listopada 2010 roku spotkaniem w szkole, mającym na celu przedstawienie uczniom tematyki tegorocznej edycji projektu, harmonogramu spotkań oraz proponowanych działań w klasie i w terenie. Żeby przybliżyć nieco temat i rozbudzić ciekawość uczniów, nauczycielki zaprezentowały na zajęciach przykłady sztuki secesyjnej w postaci zdjęć architektury, reprodukcji malarstwa oraz przedmiotów zdobytych od znajomych kolekcjonerów.

Wspólną pracę rozpoczęły od krótkiego przedstawienia najważniejszych zjawisk i wydarzeń kształtujących ducha epoki w Europie i w Polsce. Uczennice chętnie zadawały pytania, dyskutowały, ale przede wszystkim bardzo trafnie scharakteryzowały secesję.

Następnym etapem była wycieczka po tarnowskim Starym Mieście w poszukiwaniu śladów secesji. Poszukiwania rozpoczęły się od kamienicy przy ulicy Klasztornej 7, ukrytej poza głównymi arteriami miasta, która jest bodaj jednym z najpiękniejszych przykładów secesji w architekturze Tarnowa. Uwagę wszystkich przykuła niezwykła głowa kobiety na fasadzie budynku (młodej, tajemniczej, wyniosłej, o słowiańskiej urodzie), jak również charakterystyczne motywy zdobnicze (płyciny, elementy florystyczne, geometryczne, metalowe elementy balkonów). Cała wycieczka została udokumentowana fotograficznie. Początkowo to nauczycielki były przewodnikami podczas zajęć w terenie, ale szybko uczennice przejęły inicjatywę. Wchodziły w najgłębsze zakamarki kamienic, podwórzy i fotografowały klatki schodowe, witraże w drzwiach, balkony, detale, często na pierwszy rzut oka niewidoczne (na przykład zachowane secesyjne balkony na fasadach zmienionych stylowo). Odkrywały własne miasto na nowo. Uczestnicy wybrali się także do sklepu z antykami, by móc przyjrzeć się z bliska przedmiotom z epoki.

Kolejne spotkanie w szkole rozpoczęło się od zaprezentowania wszystkiego, co zostało zdobyte podczas zajęć w terenie. Uczennice pokazywały na wykonanych przez siebie fotografiach wizerunki kobiet z fasad budynków oraz charakterystyczne motywy roślinne i geometryczne. Na tym etapie uczennice dysponowały już bardzo dużą wiedzą ogólną na temat secesji.

Teraz uczestnicy projektu skupili się na motywie przewodnim zajęć – kobiecie w secesji.

„A gdyby stworzyć coś na wzór atelier fotograficznego sprzed stu lat? A gdyby uszyć stroje, zrobić własnoręcznie biżuterię, kapelusze, parasolki i inne drobiazgi nawiązujące do stylu secesji? A gdyby zrobić odpowiedni makijaż, ułożyć fryzury na wzór tych z epoki? A gdyby dodać do tego rekwizyty, tapety w tym stylu i wykonać piękną sesję zdjęciową w atelier, a może w autentycznym wnętrzu secesyjnym? – tak oto opracowałyśmy wspólnie dalszy etap naszych zajęć, czyli wykonanie prac plastycznych”.

W małych grupkach uczennice szyły stroje, wykonywały z kolorowych koralików, modeliny i drucików kolczyki, pierścionki, bransolety i naszyjniki. Obszywały koronkami i tiulem parasole, z masy papierowej powstał wazon, malowały farbami akrylowymi arkusze szarego papieru służące jako tapety à la Klimt do sesji zdjęciowej. Pojawiły się kobiety nawiązujące do obrazów Alfonsa Muchy, matka karmiąca – jak na obrazach Stanisława Wyspiańskiego, damy w podróży wyjęte żywcem ze starych fotografii, kobiety w czerni – femmes fatales z obrazów Gustawa Klimta. Dodatkowo nauczycielki pokazały uczniom przykłady kilku filmów z początków kinematografii, ilustrujących życie w mieście z przełomu XIX i XX

wieku. Ich celem było zwrócenie uwagi uczniów na wygląd ludzi z epoki, ich stroje, fryzury i akcesoria (filmy zostały znalezione w Internecie). Gdy wszystkie stroje i potrzebne rekwizyty były już gotowe, rozpoczęła się praca na planie zdjęciowym.

„Po zakończonej sesji zdjęciowej w szkolnym atelier odczuwałyśmy pewien żal i niedosyt, że to już koniec. Przecież jeszcze można by jakoś wykorzystać te nasze piękne stroje. Ktoś nieśmiało zaproponował, żeby pokazać kilka modeli w autentycznych secesyjnych wnętrzach. Niemal natychmiast padło hasło: Dworzec PKP. Odbyła się, więc dodatkowa sesja zdjęciowa we wnętrzach dworca tarnowskiego oraz w uliczkach i przed budynkami tworzącymi atmosferę epoki. W czasie przeglądania w obiektywie aparatu ujęć ktoś rzucił pomysł, że może by nakręcić krótki film na dworcu w stylu retro, podobny do tych oglądanych na poprzednich zajęciach. Skoro mamy odpowiedni plener i chętne aktorki, to czemu nie. Korzystając z dobrodziejstw techniki, czyli odpowiedniej funkcji w aparacie, nakręciłyśmy krótki materiał. Teraz należało mu tylko nadać charakter bliski przełomu wieków. Tym zajął się uczeń naszego gimnazjum, poproszony przez swoje koleżanki uczestniczące w projekcie. Końcowy efekt znalazł się w prezentacji multimedialnej ilustrującej realizację naszego projektu".

Najtrudniejszym momentem okazał się wybór fotografii mających stanowić bazę pracy plastycznej, jak również pomysł ich ekspozycji. Na konkurs zostały wysłane: jedna wspólna praca plastyczna, zatytułowana *Tarnowska secesja w fotoplastykonie* wraz z dodatkami w postaci dwóch kompletnych strojów kobiecych oraz dzbana z masy papierowej (delikatnej jak kobieta) inspirowanego sztuką secesyjną.

Spotkanie odbyło się tuż po zakończeniu przygotowywania prac plastycznych, a jeszcze przed zapakowaniem ich do transportu. Nauczycielki rozpoczęły zajęcia od wspólnego obejrzenia prezentacji multimedialnej ilustrującej przebieg kolejnych faz projektu. Nadszedł czas na odpowiedź na kluczowe pytanie, stanowiące tytuł naszego projektu: Czy secesja była kobietą?

„Uważam, że secesja była kobietą. Świadczą o tym między innymi wzory florystyczne, tak charakterystyczne dla tego okresu w architekturze. Co więcej, kobieta kojarzy się z gracją, falującymi elementami, powiewającymi wstążkami. Kobieta była muzą dla artystów secesji, co można zauważyć, oglądając piękne twarze na fasadach budynków. W malarstwie przeważają delikatne, pastelowe barwy uwypuklające delikatność kobiet." Zuzanna kl. II d

Scena z sesji zdjęciowej inspirowanej malarstwem europejskim
(Zdjęcie: Aneta Kopeć-Wilk)

Nostalgia jest jedną z cech secesji (*Zdjęcie: Aneta Kopeć-Wilk*)

Realizując projekt, nauczycielki skoncentrowały się na następujących kluczowych kompetencjach:

- umiejętności uczenia się poprzez wnikliwą obserwację, indywidualne poszukiwanie informacji w materiałach źródłowych oraz analizę porównawczą dzieł sztuki;
- świadomości i ekspresji kulturowej dzięki poznaniu kontekstu historycznego epoki, założeń i nurtów poszczególnych dziedzin sztuki;
- inicjatywności i przedsiębiorczości poprzez zdobywanie z wielu różnych źródeł materiałów do wykonania prac plastycznych: sukien, ozdób, fotoplastykonu;
- istotna była również umiejętność pracy w grupie, odpowiedzialność za wspólne wykonanie pracy plastycznej, dobieranie i planowanie zadań w sposób pozwalający na udział w projekcie każdemu uczestnikowi – na miarę jego własnych możliwości i ambicji;
- prowadzące wyznaczyły ponadto przed realizacją projektu cele merytoryczne i plastyczne nawiązujące do podstawy programowej.

III. Kontakt

Małopolski Instytut Kultury (Malopolska Institute of Culture)
Addres: ul. Karmelicka 27
31-131 Kraków
Poland
Tel.: +48 12 422 18 84
Fax: +48 12 422 55 62
E-mail: instytut@mik.krakow.pl
Trona internetowa: www.mik.krakow.pl

Gimnazjum nr 6 im. Jana Pawła II (John Paul II Junior Secondary School no. 6)
Addres: ul. Krzyska 118
33-103 Tarnów
Poland
Tel.: +48 14 625 00 71
E-mail: g6t@g6t.pl
Strona internetowa: http://www.g6t.pl/

Wyprawa do wrót mądrości (PL)

Wykorzystanie dziedzictwa kulturowego Krakowa do rozbudzenia zainteresowania nauką wśród dzieci

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Głównym celem projektu było rozwinięcie u dzieci w wieku 8–10 lat umiejętności poszukiwania wiedzy i mądrości. Kontekstem do tego typu poszukiwań była tradycja Uniwersytetu Jagiellońskiego obejmująca zarówno najstarsze budynki, jak i postaci naukowców związanych z uczelnią. Nie tylko budynki są elementami dziedzictwa, także historia, osoby oraz fakty kulturowe, takie jak literatura, przysłowia, zwyczaje. Jednym z istotnych elementów projektu było uwzględnienie w jego realizacji pojęcia czasu, który był potrzebny na dotarcie na miejsce. Ważnym modułem zajęć była również refleksja nad naturą wiedzy, uczenia się i zjawiskiem mądrości.

Projekt przygotowała Akademia Żakowska, Ośrodek Edukacyjno-Informacyjny w Krakowie, prowadzący zajęcia edukacyjne poświęcone kulturze, kształcące kompetencje zgodnie z podstawą programową, wraz ze Szkołą Podstawową nr 5, we współpracy z Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz restauracją „Media Aetas pod Świętym Janem Kapistranem". Projekt wykorzystał zasoby dziedzictwa kulturowego Krakowa do realizacji podstawy programowej. Ustalając z nauczycielem zakres zajęć, zadbano, by przygotowany program *Wyprawy do wrót mądrości* umożliwiał wykorzystanie tematów omawianych tuż przed projektem (poznanie najważniejszych miast i zabytków Polski) oraz stanowił wprowadzenie do kolejnego tematu (poznanie postaci wybitnych Polaków).

II. Opis projektu

Zajęcia rozpoczęło przedstawienie słownikowej definicji „wrót" i „mądrości", a następnie przygotowanie karty pracy, która odpowiadała na pytanie, jakie elementy dzieci uważają za przybliżające je do mądrości („Co przybliża nas do mądrości"). W mniejszych grupach uczniowie zajęli się wybieraniem elementów potrzebnych do wyprawy badawczej. Wpisywali ich nazwy do przygotowanego diagramu w kształcie plecaka. W dyskusji zwrócono uwagę na różnicę pomiędzy wycieczką turystyczną a wyprawą badawczą.

Każda grupa otrzymała następnie kartę pracy, którą wypełniano podczas podróży ze szkoły do centrum miasta. Uczniowie zaznaczali nazwy przystanków, miejsca, w których można się przesiadać i miejsce na mapie, do którego dotarli. Zadania te miały na celu poprawienie orientacji w przestrzeni poprzez aktywną obserwację otoczenia.

Po wyjściu z tramwaju zaczęła się praca odkrywców. Zadaniem dzieci było odszukanie w przestrzeni miasta budynku wskazanego na fotografii. Gdy udało się go znaleźć, po wysłuchaniu krótkiej prezentacji o historii i funkcji budowli, uczniowie mieli za zadanie opisać herby znajdujące się na fasadzie. Następnym zadaniem było kolorowanie dwóch herbów, z których jeden był herbem Krakowa, drugi zaś Uniwersytetu Jagiellońskiego. Herb Uniwersytetu Jagiellońskiego nie widnieje na Collegium Novum, kolejnym zadaniem było znalezienie budynku, na którym znajduje się ten znak.

Po krótkich poszukiwaniach uczniowie poznali dzielnicę uniwersytecką, musieli rozwiązać zagadkę i odnaleźć pomnik osoby, o którym ta zagadka mówiła. Pomnik Mikołaja Kopernika znajduje się w pobliżu budynku. Po rozmowie na temat odkryć astronomicznych i odwagi niezbędnej do głoszenia epokowych odkryć, często niezgodnych z przyjętymi systemami myślowymi, grupa udała się do gmachu Collegium Maius. Studiował tam Mikołaj Kopernik. Na dziedzińcu uczniowie poznawali elementy architektoniczne. Następnie zajęli się opisywaniem elementów wystroju wnętrza dziedzińca, między innymi ozdobnego zegara z figurami. W następnej kolejności opisywali portale i drzwi widoczne na dziedzińcu uniwersyteckim. Dzieci rozwiązały także zagadkę z użyciem przysłów i alfabetu Morse'a, jej wynikiem było hasło „wrota mądrości". Zadaniem dzieci było wytypowanie drzwi, które mogłyby być wrotami do mądrości.

Kolejnym etapem projektu była wizyta w restauracji, której wystrój nawiązuje do średniowiecznej karczmy. Tutaj uczniowie poszukiwali śladów pozostawionych przez tajemniczego bibliotekarza i zmierzyli się z jego zagadkami. Najpierw otrzymali cytaty mówiące o mądrości i mieli ułożyć je w kolejności alfabetycznej, a następnie rozdano im kartki, które symbolizowały okładki książek, znajdowały się na nich zdjęcia znanej osoby i daty jej życia. Ich zadaniem było dopasowanie „zawartości" – życiorysu danej osoby – do okładki. Jako pomocnicy bibliotekarza, mieli ułożyć książki w kolejności chronologicznej, a potem odczytać złożone ze słów znajdujących się na odwrocie książek dwa napisy: łacińską sentencję Uniwersytetu Jagiellońskiego (*Plus ratio quam vis*) i jej

Gdzie jest pomnik Mikołaja Kopernika? (Zdjęcie : Ewelina Wisniewska)

tłumaczenie na język polski. Do specjalnej tabeli wpisali sentencję łacińską i słowa, które kojarzyły im się ze zrealizowanymi zajęciami. Powstał swoisty raport z wyprawy badawczej. Kolejnym spostrzeżeniem było to, że w języku polskim nie ma słów zaczynających się na V oraz Q.

Następnego dnia w klasie był czas na moment refleksji. Dzieci w drużynach, które uformowały poprzedniego dnia, zajęły się podsumowaniem wycieczki i prezentacją wypracowanych materiałów. Ich zadaniem było ich odpowiednie sklasyfikowanie oraz umieszczenie na planszy w uzasadnionej przez nie kolejności. Dodatkowym elementem motywującym do pracy było uczestnictwo w zajęciach kilkorga uczniów, którzy nie wzięli udziału w wyprawie badawczej. W ten sposób jedni stali się weryfikatorami komunikatu, drudzy zaś – ekspertami. Gotowe plansze zostały zaprezentowane na wystawie w klasie.

Po dwóch tygodniach nastąpiło kolejne spotkanie, podczas którego dzieci wypełniały tabelę dotyczącą mądrości w ich rozumieniu. Przypominały sobie między innymi, jak przygotować się do wyprawy po mądrość, jak wyglądają wrota mądrości, co jest w nich niezwykłego. Następnie ponownie wypełniły tabelę, nad którą pracowały w pierwszym dniu projektu. Tym razem w diagramie znalazło się znacznie więcej elementów. Nadszedł czas na oczekiwaną nagrodę. Poprzez drzwi w Collegium Maius, które dzieci uznały za drzwi do mądrości, weszły do Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Po poznaniu jego skarbów, w auli, goszczącej najznamienitszych gości, otrzymały symboliczne dyplomy.

Mocną stroną projektu była jego złożoność, a jednocześnie komplementarność elementów. Wszystkie zadania zmierzały do jednego celu: namysłu nad różnorodnością dochodzenia do wiedzy i mądrości. Również rozróżnienie tych dwóch pojęć wydaje się wartością tego scenariusza.

III. Kontakt

Akademia Żakowska Ośrodek Edukacyjno-Informacyjny
Aleksandra Rzońca
Addres: ul. Radzikowskiego 66/35
31-315 Kraków
Poland
E-mail: kontakt@akademiazakowska.pl, A.M.Rzonca@gmail.com
Strona internetowa: www.akademiazakowska.pl

Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 51 w Krakowie
Jolanta Błasiak
E-mail: sp5krakow@poczta.onet.pl
Addres: al. Kijowska 8
30-079 Kraków
Poland
Strona internetowa: www.zso51.edukonekt.pl

Dyskusja nad elementami „Raportu z wyprawy badawczej”
(Zdjęcie: Aleksandra Rzońca)

Mapowanie Gołkowic (PL)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Małopolski Instytut Kultury w Krakowie (MIK) i Gimnazjum im. Jana Pawła II w Gołkowicach zrealizowali projekt, którego kontekstem była miejscowość bez znanych zabytków. Najbardziej charakterystyczny jest unikatowy w rejonie układ urbanistyczny. Wśród uczniów istnieje niewielki antagonizm pomiędzy częściami miejscowości zwanymi zwyczajowo Górnymi i Dolnymi Gołkowicami. Mają poczucie, że w ich wsi nie ma nic ciekawego. W projekcie brali udział uczniowie gimnazjum w wieku 13–16 lat. Celem zajęć było poznanie przez uczniów ich miejscowości oraz historii i legend z nią związanych, zbudowanie tożsamości lokalnej oraz pokazanie sposobów zdobywania wiedzy ze źródeł dziedzictwa niematerialnego (wywiady, historie, legendy, obserwacja). Dzięki zajęciom młodzież lepiej poznała swoją miejscowość. Uczniowie dowiedzieli się, jak bogata i interesująca jest historia Gołkowic. Cieszyli się, że potrafią zauważać małe, ale znaczące ślady przeszłości. Nauczyli się także, jak interpretować te dane. Zniknął również sztuczny podział na młodzież z Górnych i Dolnych Gołkowic.

II. Opis projektu

Warsztaty zostały przygotowane przez Małopolski Instytut Kultury w Krakowie i Gimnazjum im. Jana Pawła II w Gołkowicach. Program przygotowali plastycy i specjalista od edukacji teatralnej. Na początku każdy z uczniów narysował mapę drogi od swojego łóżka do szkoły. Każda z map była skonstruowana w ten sposób, że dom, przez nagromadzenie w nim porannych czynności, zajmował większość powierzchni, zaś pozostała droga, niejednokrotnie kilka kilometrów, była zdecydowanie krótsza. Po zestawieniu tych schematów powstało wyobrażenie, w jaki sposób percepcja przestrzeni zależy od intensywności przeżyć w danym miejscu. Po tym doświadczeniu zostało wprowadzone pojęcie „skali mapy", która pozwala wszystkim w standartowy, skonwencjonalizowany sposób tworzyć, czytać mapy i plany. To ćwiczenie podsumowała prezentacja przygotowana w programie PowerPoint na temat map i ich rodzajów w dziejach oraz w różnych kulturach i kręgach zainteresowań.

Wszyscy uczniowie narysowali gwiaździstą mapę, której centrum jest szkoła, a ich domy są umieszczone w odpowiednim kierunku i proporcjonalnej odległości. Będzie ona bazą do dalszej pracy. Cała grupa udała się następnie na wzgórze górujące nad Gołkowicami, na którym mieściło się grodzisko z czasów Słowian. Podjęto rozmowę dotyczącą celowości takiej lokalizacji, z której wnioskiem było to, że tego typu miejsce dawało mieszkańcom dobry widok, kontrolę nad wiodącą nad brzegiem rzeki drogą oraz bezpieczeństwo, gdyż było trudne do zdobycia. Na wzgórzu, na drewnianej ramie o rozmiarach 2x3 m uczniowie wykonali ze znalezionych na miejscu materiałów pejzaż Gołkowic. Celem było wprowadzenie w odczytywanie znaczeń materiałów i symboliki sztuki na poziomie

Zbieranie okolicznych opowieści i legend (Zdjęcie: Marcin Klag)

podstawowym. Stosując technikę przypominającą tkaninę artystyczną, uczniowie upletli obraz, wykorzystując do tego sznurek oraz gałęzie, liście, patyki, źdźbła traw, kamienie znalezione w najbliższym otoczeniu grodziska.

Następnym etapem było zbieranie i selekcja prawdziwych i legendarnych opowieści związanych z najbliższą okolicą Gołkowic. Opowieści te uczniowie zgromadzili podczas rozmów z rodziną i starszymi mieszkańcami wsi. Miejsca pojawiające się w nich zostały naniesione na mapę, a opowieści zapisane w postaci książki. W czasie pracy pojawiło się wiele zaskakujących informacji, których znaczenie próbowano rozwikłać w czasie rozmowy z prowadzącym.

Uczniowie zostali podzieleni na dwie ekipy. Jedna zajęła się tworzeniem artystycznej mapy gołkowickich legend, druga przygotowała grę planszową, której kanwą były zwykłe i niezwykłe wydarzenia z przeszłości Gołkowic.

Uczniowie z drugiej grupy zaczęli pracę od wykonywania wzajemnych portretów i autoportretów z wykorzystaniem naturalnych materiałów. Podobnie jak przy tworzeniu pejzażu, zwracano uwagę na symboliczne znaczenie materiału, a czasem po prostu zbieżność brzmieniową jego nazwy z charakterem przedstawienia lub elementu portretu. Następnie stworzyli planszę o rozmiarach 2x2 m, na której na drodze pionków stały przeszkody związane z opowieściami gołkowickimi. Ruchome piaski czy zaklęta karczma miały wpływ na ruch pionków i dalszy przebieg gry. Następnie uczniowie weszli w role instruktorów i poprowadzili instruktaż zasad gry i turniej szkolny.

Uczniowie z pierwszej grupy zostali wprowadzeni w tematykę interpretacji znaków graficznych i logotypów, a także wykonali serię ikon przedstawiających najpierw pojęcia proste, a następnie bardziej abstrakcyjne, jak uczucia czy stany emocjonalne. Każdy z uczniów wybrał swoją ulubioną opowieść dotyczącą Gołkowic i nastąpił etap „rozbioru" tego faktu kulturowego. W tabelę uczniowie wpisywali uczucia i emocje, jakie kojarzą się z daną opowieścią, potem dobierali do nich odpowiednie kolory i elementy graficzne. Każdy z uczniów w czasie krótkiej wycieczki wybrał kamień, który według niego najlepiej pasował do opowieści. Następnie uczniowie odrysowali kształt kamienia i na uzyskanej powierzchni metodą wydzieranki przygotowali projekt abstrakcyjnego przedstawienia swojej opowieści.

Po przeanalizowaniu projektów uczniowie, używając białej farby oraz pigmentów, mieszali własne kolory i przenosili projekty na wybrane przez siebie kamienie. Kamienie te zostały ulokowane na usypanej z białego żwiru mapie miejscowości w punktach odpowiadających zdarzeniom. Powstała w ten sposób mapa przedstawiająca artystyczną wizję realnego i fikcyjnego świata żyjącego w pamięci ludzi. Prace uczniów zostały zaprezentowane na wystawie, a sami uczniowie wystąpili w roli przewodników po Gołkowicach podczas wydarzenia kulturalnego, które miało miejsce kilka tygodni później w ich miejscowości.

Praca nad grą o legendach związanych z Gołkowicami (Zdjęcie: Marcin Klag)

Uczniowie nabyli kilka kluczowych kompetencji. Przede wszystkim podczas badań nad lokalnymi opowieściami rozwinęli umiejętności uczenia się metodą wywiadu oraz poszukiwań w literaturze. Aby przeprowadzić wywiady, musieli sięgnąć po kompetencje społeczne, które również były niezbędne przy grupowej pracy nad poszczególnymi dziełami. Spotkania z osobami starszymi otwierały uczniów na wartość doświadczenia, uczyły także szacunku do osób, które znają historię i tradycje miejscowości. Również organizacja zwiedzania i kontakt z turystami był sprawdzianem ich swobody w kontaktach społecznych.

Głównym celem projektu było, wynikające z założenia, rozwijanie kompetencji świadomości i ekspresji kulturowej. Główny akcent został położony na techniki kreatywne związane z wyrażaniem pojawiających się emocji, a także na dyskusję prowadzącą do lepszego oceniania i odczytywania komunikatów artystycznych. Nie chodziło wyłącznie o techniczne umiejętności, lecz również o świadomość konieczności krytycznego spojrzenia na rzeczywistość artystyczną oraz o narzędzia ewaluacyjne. Większość działań, poza kwerendą danych, miała na celu pogłębienie wiedzy o dziedzictwie kulturowym, uświadomienie jego wpływu na współczesność, poznanie różnych sposobów ekspresji artystycznej. Ćwiczenia z obserwacji krajobrazu ukazywały wpływ ukształtowania geograficznego na rozwój cywilizacyjny oraz wpływ człowieka na pejzaż, dawały również możliwość zapoznania się z techniką asemblażu. Praca nad logotypami z jednej strony pokazała, w jaki sposób interpretować te znaki graficzne, z drugiej była ćwiczeniem z syntetycznego przedstawiania idei metodami

plastycznymi. Praca nad grą pokazywała interaktywny aspekt sztuki oraz znaczenie gry i konwencji w kulturze.

Motywacja uczniów wypływała z ich osobistego zaangażowania w pracę nad projektem. Dzięki możliwości podejmowania decyzji w różnych momentach procesu oraz dużej autonomii twórczej podczas pracy nad dziełami plastycznymi młodzież czuła duże zaangażowanie w wykonywane prace oraz silną więź z opracowywanym tematem. Dzięki temu, że również poszukiwania treści merytorycznych leżały w gestii uczniów, dzielenie się tą wiedzą z innymi uczniami było dla nich dużym przeżyciem i przyjemnością. Mając świadomość wysiłku, jaki trzeba włożyć w zdobycie informacji, doceniano również innych uczniów, którzy prezentowali swoje badania.

Ocena zdobycia przez uczniów wybranych kompetencji była możliwa, gdyż jedynie wykazując się poszczególnymi umiejętnościami, mogli kontynuować pracę. Potraktowani bardzo poważnie, pracowali z dużą odpowiedzialnością, jednocześnie byli bardzo zadowoleni z możliwości prowadzenia poszukiwań i dochodzenia do wielu odkryć. Każde pytanie było traktowane poważnie, a szukanie odpowiedzi na nie stawało się kolejnym wyzwaniem badawczym.

Wydaje się, że mocnymi elementami projektu były samoewaluujące się zasady. Uczniowie, wykonując poszczególne zadania, uzyskiwali materiał do dalszej pracy. Również zasady partnerskie i odpowiedzialność uczniów zadziałały motywująco na uczestników warsztatów.

III. Kontakt

Małopolski Instytut Kultury
Addres: ul. Karmelicka 27
31-131 Kraków
Poland
Tel.: +48 12 422 18 84, fax: +48 12 422 55 62
E-mail: instytut@mik.krakow.pl
Website: www.mik.krakow.pl

Gimnazjum im. Jana Pawła II w Gołkowicach
33-388 Gołkowice Dolne
Poland
Tel.: 48 18 4463444
E-mail: gim_gol@op.pl
Website: www.gim-golkowice.iap.pl

Janelas Abertas (PT)

Otwarte okna – młode umysły w działaniu

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

umiejętność uczenia się
przedsiębiorczość
✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Projekt *Janelas Abertas* rozgrywa się w scenerii XVII-wiecznego ogrodu (składającego się z części dekoracyjnej, ogródka owocowo-warzywnego oraz zagajnika) na terenie Palacio Fronteira w Lizbonie (Portugalia), należącym do Fundação des Casas de Fronteira e Alorna. Grupą docelową są uczniowie szkoły podstawowej i średniej z ubogiej części miasta wokół pałacu, ze szczególnym uwzględnieniem mających problemy z integracją w środowisku szkolnym (niedostosowanych społeczne, bezdomnych, ofiar przemocy w rodzinie, niepełnosprawnych, mających kuratora sądowego). Projekt sfinansował Bill Gates oraz Windows w ramach wykorzystania nowych technologii do poszerzania horyzontów. Partnerami projektu są Fundação des Casas de Fronteira e Alorna, Ministerstwo Środowiska oraz Microsoft. Fundação było inicjatorem projektu i czuwa nad jego realizacją.

Palácio Fronteira (Zdjęcie: Palácio Fronteira)

Dzieci i młodzież szczegółowo zwiedzają ogród i części palacio. Pracując nad swoimi zadaniami, posługują się matematyką, fizyką, biologią, wykorzystują kompetencje społeczne, informatykę i technologie komunikacyjne. Badają, mierzą, śledzą, planują i omawiają wszystkie związane z projektem XVII-wieczne elementy i cechy charakterystyczne oraz zestawiają je ze współczesnymi technologiami i życiem społecznym. Projektowi przyświecają dwa cele: edukacja o środowisku naturalnym w sensie ogólnym, w tym edukacja i wychowanie obywatelskie, oraz praktyczne wykorzystanie nowoczesnych technologii zamiast podejścia teoretycznego, czyli „nauka poprzez działanie".

II. Opis projektu

Projekt *Janelas Abertas* opiera się na filozofii przyciągania i motywowania pokrzywdzonych przez los młodzieży i dzieci, umożliwiając im dostęp do najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych, oraz zachęcania ich do nauki na dwa sposoby. Pierwszy dotyczy edukacji o środowisku przyrodniczym (szacunek dla przyrody, umiejętności społeczne, odpowiedzialność) i poprzez twórcze projekty uczy odpowiedzialnego korzystania z nowych technologii. Ponadto uczniowie mogą też znaleźć nowy sposób wykonania znanych czynności i wyobrazić sobie rozwiązania alternatywne, zwiększając swoje szanse na sukces. Przekaz, który otrzymują, głosi, że warto budować przyszłość – z wykorzystaniem wielorakich innowacyjnych pomysłów i technologii – odkrywając i okazując szacunek dziedzictwu historycznemu otrzymanemu w spadku po przodkach.

Projekt *Janelas Abertas* jest realizowany na terenie XVII-wiecznego ogrodu Palacio Fronteira. Posługując się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi jako „cyfrową botaniką", dzieci badają, interpretują i wyciągają wnioski z obserwacji na terenie tego niezwykłego miejsca. Zdobywają wiadomości na drodze doświadczeń, a nie nauki pamięciowej. Autorzy projektu twierdzą: „Mając do dyspozycji to wyjątkowe miejsce, chcemy zapewnić narzędzia edukacyjne (dokumentację do pracy, zasoby ludzkie i wydarzenia) umożliwiające dzieciom naukę z użyciem alternatywnych środków. Bardziej niż na podawaniu wiedzy zależy nam na stworzeniu dzieciom pola do doświadczeń w trakcie procesu uczenia się; na budowaniu pewności siebie; motywowaniu do bycia twórczym i samodzielnie myślącym; budowaniu poczucia odpowiedzialności".

W programie zajęcia w terenie (na przykład safari fotograficzne czy notatki reportażowe) przeplatają się z zadaniami wymagającymi

Materiał edukacyjny (*Zdjęcie: Palácio Fronteira*)

użycia technologii informacyjno-komunikacyjnych (na przykład cyfrowej botaniki) i dyskusjami. Dzieci przez 15 minut pracują, używając komputerów, a następnie ponownie wyruszają w teren. Należy pamiętać o tym, by w planowaniu uwzględnić czas uwagi dzieci oraz urozmaicać zajęcia, aby były one ciekawe i wciągające.

Regularna sesja projektowa zaczyna się od przybycia dzieci do ogrodów i pierwszego przystanku, kiedy to moderatorzy proponują temat, który może dotyczyć rozmaitych kwestii: od konkretnych, takich jak „ogród", do wartości, takich jak „odpowiedzialność". W czasie sesji dzieci odkrywają faunę i florę w ogrodzie, jego cechy architektoniczne oraz oznaczają znalezione gatunki i zapisują obserwacje w otrzymanych materiałach towarzyszących. Uzupełniają badania terenowe informacjami zdobytymi z użyciem technik informacyjno-komunikacyjnych. Na postawie tych znalezisk omawiają z moderatorem sposoby ochrony tych gatunków, innych miejsc występowania, opowieści z nimi związanych, związków z przeszłością (na przykład że można je znaleźć na dekoracyjnych kafelkach azulejos w pałacu, czy też jak można je chronić). Po kilku sesjach zostaną przygotowane krzyżówki i inne gry umożliwiające konsolidację zdobytych w ramach projektu wiedzy i umiejętności: między innymi interakcji z innymi, umiejętności kulturalnych, odpowiedzialności za środowisko naturalne.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mają wiele swobody w zakresie przyjętych narzędzi i metod pracy, aby umożliwić każdej grupie odkrycie potencjału miejsca oraz zmaksymalizować korzyści z tego doświadczenia. Felipe Benjamin Santos, Sekretarz Główny Fundacji Fronteira e Alorna, podkreśla: „Dzieci nie powinny odczuwać pomocy, lecz wiedzieć, że mają wsparcie. Nie pracujemy nad «kryzysem wartości», lecz nad wartościami i umiejętnościami niezbędnymi każdemu uczniowi (szacunek, punktualność, umiejętności społeczne, tolerancja i demokracja). Nie chcemy uczyć, lecz tworzyć środowisko, w którym uczniowie sami mogą się uczyć poprzez doświadczenia. Dajemy im wędkę, a nie rybę".

III. Kontakt

Felipe Benjamin Santos
Adres: Palácio Fronteira
Largo de São Domingos de Benfica, 1
1500-554 Lisboa
Portugal
E-mail: fronteiraalorna@mail.telepac.pt
Strona internetowa: http://www.fronteira-alorna.pt/index.htm

Warsztat małego aktora (RO)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

umiejętność uczenia się
przedsiębiorczość
✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
✓ świadomość i ekspresja kulturowa

W ramach głównej ekspozycji Muzeum ASTRA zwanej *Z kultury i sztuki świata* – ludy świata w oparciu o Teatr Cieni powstał oryginalny projekt zatytułowany *Warsztat małego aktora*. Jest on głównie skierowany do uczniów w wieku 10–18 lat. Zadaniem młodzieży jest wybrać i odegrać scenariusz. Aby to uczynić, muszą odtworzyć treść obrazów, scen i chwil inspirowanych wystawą, podzielić się rolami, opracować sposoby dystrybucji, wymyślić postaci bohaterów oraz zaprojektować dekoracje.

II. Opis projektu

Historie ze świata w Muzeum im. Franza Bindera to program prowadzony przez Muzeum Etnografii Powszechnej im. Franza Bindera, oddział Zespołu Muzeum Narodowego ASTRA w Sibiu w Rumunii. Program łączy dwa typy ciekawych zajęć edukacyjnych, z których jedne odbywają się w ramach głównej wystawy *Z kultury i sztuki świata – ludy świata*. W kwietniu 2011 roku przez trzy dni realizowano tu nowatorski projekt Teatru Cieni pod tytułem *Warsztat małego aktora*. Współpraca między szkołami i muzeum toczy się w oparciu o projekt edukacyjny, to znaczy proces uczenia się przebiega na podstawie pracy wykonanej wcześniej na lekcjach, dzięki której uczniowie nabyli niezbędną wiedzę o kulturze i odpowiednie umiejętności. Warsztaty koordynują kuratorzy kolekcji w muzeum.

Warsztat małego aktora to zajęcia skierowane przede wszystkim do uczniów gimnazjum i liceum w wieku 10–18 lat, mające zaznajomić ich z nowymi sposobami uczenia się. W warsztatach, odbywających się od 10 lutego do 12 kwietnia 2011 roku, uczestniczyło dziesięcioro uczniów piątej klasy (10–11 lat) z Gheorghe Lazăr National College w Sibiu oraz trzydzieścioro uczniów dziewiątej klasy (14–15 lat) z Andrei Şaguna National College.

Ze względu na szczególny charakter Teatru Cieni dzieci chętnie akceptują i z łatwością rozumieją ten rodzaj przekazu opowieści ze świata oraz animacji. Na podstawie wybranego scenariusza dzieci uczą się, jak przygotować postaci i scenografię do realizacji przedstawienia. Poznają także techniki poruszania sylwetkami i nadawania im indywidualnego charakteru. Głównym celem projektu jest reinterpretacja elementów dziedzictwa eksponowanych w muzeum. Wymaga to nie tylko nabycia wiedzy poprzez odgrywanie ról i empatię, ale również rozwijania wyobraźni, umiejętności praktycznych i pracy zespołowej.

Projekt przeprowadzono w kilku etapach. Na początku dzieci zwiedziły, pod kątem zadanego tematu, wystawę główną, gdzie miały szansę spotkać się z podróżnikami z Rumunii oraz z ofiarodawcami wystawionych w muzeum przedmiotów obrazujących dziedzictwo kulturowe. Dzieci przyjrzały się też eksponatom ilustrującym, czym jest podróż, takim jak monety, kije oraz rzeźbiona skrzynia do przewożenia bagażu z Konga. Przestrzeń domową obrazuje wioska i chata, w której przedmioty codziennego użytku pochodzą z Afryki Środkowej. Uczniowie dowiadują się o takich zajęciach, jak wyplatanie sprzętów z liści palmowych, wyprawianie skór i sporządzanie z nich przedmiotów domowego użytku lub ubrań, wykonywanie narzędzi lub pudeł z drewna i owoców oraz poznają „rzemiosło ognia": ceramikę i wytop metali. Na wystawie jest prezentowanych wiele przykładów broni, ubrań i ozdób, przedmiotów dekoracyjnych oraz sylwetek antropomorficznych o znaczeniu rytualnym pochodzących z Afryki, Oceanii i Australii. Na zakończenie zwiedzania ekspozycji uczniowie oglądają egipską mumię i sarkofag, bogato zdobione malowidłami, które przedstawiają ogromną wartość etnograficzną.

W następnych etapach projektu dzieci i dorośli wspólnie dokonują wyboru scenariusza, a następnie go realizują. Jest to opowieść, na podstawie której mogą odtworzyć obrazy, sceny i chwile inspirowane wystawą. Dokonują również podziału na role, opracowują sposoby dystrybucji, wymyślają postaci bohaterów oraz projektują dekoracje.

Ostatnia i najbardziej istotna faza projektu to przedstawienie na motywach wybranej opowieści. Każda grupa dzieci realizuje wybrany scenariusz, posługując się uprzednio wykonanymi modelami i sylwetkami postaci.

W trakcie warsztatu uczniowie piątej klasy przygotowali dwie scenki zatytułowane *Set* i *Ozyrys* oraz *Podróż Kleopatry*, zaś uczniowie dziewiątej klasy przygotowali pięć scenek: *Wesele*, *Legenda o księżniczce Enionie*, *Wspaniała chata wodza*, *Pan Skarabeusz*

Dzieci ręcznie wykonują sylwetki postaci – Rumunia, Warsztat małego aktora 1
(Zdjęcie: Alexandru Olanescu)

i Mumia oraz *Walka plemion afrykańskich*. Scenariusze te zaprezentowano w dniach 2–8 maja na rynku głównym w Sibiu w ramach projektu *Labirynt*.

Dzieci pokazują swoje prace – Rumunia, Warsztat małego aktora 2
(Zdjęcie: Raluca Andrei)

Dzieci przygotowały nowatorskie i niezwykle twórcze scenariusze. Dzięki uczestnictwu nauczycieli i rodziców w pracach nad sylwetkami postaci i scenariuszami, warsztaty stały się miejscem spotkania trzech kluczowych filarów wychowania i kształcenia dzieci: rodziny, szkoły i instytucji kulturalnych. Tłumaczy to olbrzymi sukces projektu.

Mocnymi punktami projektu były: praca zespołowa, odgrywanie scenek oraz oryginalność/nowatorstwo programu, który początkowo budził obawy nauczycieli, ponieważ nie byli pewni, czego się spodziewać.

Aby podnieść atrakcyjność projektu, organizatorzy proponują przeprowadzić dodatkową sesję czytelniczą wokół afrykańskich i egipskich legend i podań w oparciu o materiały dostępne w bibliotece muzeum. Dzieci wyrażają nimi duże zainteresowanie i wydaje się, że chciałyby dowiedzieć się więcej o tej stronie ekspozycji. Realizując zasadniczy cel projektu, dzieci posłużyły się eksponatami z muzeum, wykonując sylwetki postaci i ilustrując własne legendy. Zostali „małymi aktorami".

III. Kontakt

Zespół Muzeum Narodowego ASTRA –Dział Marketingu Kultury, Muzeum Pedagogiki oraz Centrum Informacji Turystycznej Sibiu
Projekt zrealizowany przez: Raluca Ioana Andrei (edukator muzealny) i Anca-Elena Mira (muzeolog) we współpracy z Muzeum Etnografii Powszechnej im. Franza Bindera
Adres: Piata Mica No. 21
Sibiu
Romania
E-mail: educatie@muzeulastra.com,
raluca.andrei@muzeulastra.com
Strona internetowa: www.muzeulastra.ro

Poszukiwanie przeszłości (RO)

Odkrywanie przeszłości z podręcznikiem do nauki o dziedzictwie kulturowym pt.
Odkrywaj średniowieczny Cluj!

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

umiejętność uczenia się
przedsiębiorczość
✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Projekt *Poszukiwanie przeszłości* odwołuje się do dziedzictwa kulturowego historycznego centrum miasta Cluj w Rumunii i jego gotyckich zabytków oraz do związanych z nimi wiadomości historycznych. Przygotowano go z myślą o 9–14-latkach ze szkoły podstawowej i gimnazjum. Podczas poszukiwań uczniowie koncentrują się na wcześniej niedostrzeganych aspektach znajomych miejsc. Zamiast podawać gotowe wiadomości organizatorzy kładą nacisk na to, by dzieci same odkrywały i konstruowały znaczenie obserwowanych zjawisk. W ten sposób pracujący w małych grupach uczniowie, polegając na własnej spostrzegawczości i pomysłowości, samodzielnie kojarzą informacje, wyszukują ciekawostki i odszyfrowują przekaz wizualny, a równocześnie własnoręcznie wykonują rozmaite przedmioty i piszą listy.

II. Opis projektu

Projekt *Poszukiwanie przeszłości* ma za zadanie pomóc miejscowym dzieciom osobiście poznać i docenić wyjątkowość i szczególny urok wielokulturowego miasta Cluj w nadziei, że wiedza i doświadczenie pomogą im nawiązać pozytywną i świadomą więź z rodzinnym miastem.

Zajęcia zostały po raz pierwszy zorganizowane podczas Dni Kultury Węgierskiej w Cluj w 2010 roku, w połączeniu z promocją książki ćwiczeń. W projekcie, wspieranym przez Fundację Donát i przygotowanym przez nauczycieli Fórizs Enikő i Zsigmond Ilka, wzięło udział 45 dzieci i 10 rodziców, którym pomocą służyli nauczyciele i uczniowie – wolontariusze ze szkoły średniej O. Ghibu w Cluj. Zapisy dla dzieci w wieku 9–14 lat prowadzono na miejscu; uczestnicy zgłaszali się zachęceni plakatami. Jako że publikacja podręcznika oraz projekt *Poszukiwanie przeszłości* są z sobą ściśle związane, w niniejszej relacji będą potraktowane jako dwie części tego samego projektu.

Podręcznik *Odkrywaj średniowieczny Cluj!* powstał w na bazie materiałów i doświadczeń Lokalnego Klubu Historycznego działającego przy sekcji węgierskiej w szkole średniej O. Ghibu w Cluj. Ponieważ nie było dotąd publikacji na temat dziedzictwa kulturowego w Cluj, autorzy uznali, że najlepiej będzie się podzielić swymi doświadczeniami w formie podręcznika. W ramach 116 ćwiczeń w nim zawartych czytelnicy mają okazję zapoznać się nie tylko ze średniowiecznymi zabytkami gotyckimi, ale również z ówczesną sztuką, społeczeństwem i obyczajami. Serię uzupełniają trzy kolejne książki: *Odkrywaj renesansowy Cluj!*, *Odkrywaj barokowy Cluj!* oraz *Odkrywaj Cluj na przełomie stuleci!*. Łącznie stanowią rozbudowany podręcznik do wykorzystania na zajęciach dodatkowych poświęconych lokalnej historii. W celu zapewnienia poprawności danych, nad stroną merytoryczną projektu od początku czuwali historyk sztuki Kovács Zsolt oraz historyk Radu Lupescu. Historyk Vincze Zoltán wzbogacił projekt o specjalistyczną wiedzę w zakresie przygotowania dla dzieci wycieczek z przewodnikiem.

Dzieci uważnie czytają podręcznik – Rumunia, Poszukiwanie przeszłości *1*
(Zdjęcie: Norbert Vicsai)

Oto kilka przykładów zadań ilustrujących treść podręcznika. Książka zaczyna się od zadania dla uczniów, w którym mają podzielić węża literowego na pojedyncze słowa i tym sposobem dowiadują się, że Cluj uzyskał prawa miejskie i przywileje królewskie w 1316 roku. By zrozumieć przyczyny dynamicznego rozwoju miasta w średniowieczu, dzieci rozwiązują zadanie z labiryntem, w którym mają doprowadzić trzech kupców do odpowiednich miejsc. Zarówno towary, jak i trasy są typowe dla tamtej epoki. To, że wszystkie trzy trasy zbiegają się w Cluj, pomaga dzieciom zrozumieć znaczenie lokalizacji na zbiegu ważnych tras handlowych. W podręczniku znajduje się

też podanie ludowe, które trzeba poprawić, herb do pokolorowania, tłoczona pieczęć, witraż, który trzeba zaprojektować i pomalować – wszystko to, by unaocznić życie codzienne w średniowieczu.

W przygotowaniu książki ćwiczeń brano pod uwagę potrzeby uczniów, urozmaicając techniki i sposoby nauki. Dobór tematów i typy zadań cechuje duża rozmaitość, dzięki czemu są interesujące dla dzieci w wieku 9–14 lat. Aby wykonać zadania, uczniowie muszą polegać bardziej na swojej pomysłowości i spostrzegawczości niż na już zdobytej wiedzy.

Nauczanie o dziedzictwie kulturowym stwarza okazję wielokierunkowego rozwoju osobowości. W ten sposób pośrednio lub bezpośrednio rozwija się każdy obszar kluczowych kompetencji projektu Aqueduct. „Poszukiwanie" szczególnie wpływa na rozwijanie kompetencji interpersonalnych, międzykulturowych i społecznych, jak również świadomości i ekspresji kulturowej. Projekt *Poszukiwanie przeszłości* zachęca uczniów do współzawodnictwa między grupami i współdziałania w ich obrębie. Sukces grupy zależy od wszystkich członków, którzy muszą wykazać się aktywnością, skutecznością, konstruktywnym podejściem, chęcią współpracy niepozbawioną asertywności, otwartością na negocjacje, umiejętnością okazania empatii, tolerancyjnością i wzajemną zachętą. Wiedza o okresach pokojowego współistnienia kultur, jak również o konsekwencjach wrogich zachowań pomaga uczniom nawiązać odpowiedzialną więź z innymi kulturami. Odkrycia uczniów, dokonane w ramach zabawy, zaznajamiają ich z dziedzictwem kulturowym i tradycjami miasta. Projekt umożliwia też uczniom zdobycie rozległej wiedzy interdyscyplinarnej i wspomaga budowanie własnej tożsamości w środowisku wielokulturowym. Ćwiczenia praktyczne na zakończenie wizyty w muzeum stwarzają uczniom okazję do naśladowania średniowiecznych rzemieślników, którzy odcisnęli swoje piętno na historii miasta, dzięki czemu dzieci uczą się doceniać ich umiejętności i talent w tworzeniu dzieł sztuki użytkowej eksponowanych w muzeum. I wreszcie taki typ zajęć rozwija kompetencje związane z komunikacją w języku ojczystym. Przykłady średniowiecznych tekstów prezentowane w podręczniku zaznajamiają dzieci z językiem przodków. Aby wykonać zadania związane tekstami, dzieci muszą je najpierw zrozumieć.

Przygotowanie programu rozpoczyna się od wybrania grupy docelowej. Po określeniu potrzeb, preferencji, zakresu wiedzy przychodzi czas na wyznaczenie trasy i opracowanie ćwiczeń. Grupy otrzymują zadania przekraczające możliwości pojedynczych uczniów, lecz możliwe do zrealizowania przez całą grupę. Cykl nauki składający się z etapów motywowania, doświadczania, demonstracji i refleksji powtarza się do pewnego stopnia przy każdym przystanku, a jest kluczowy w wypadku zwiedzania całego miasta.

Produkty projektu zależą od stopnia zainteresowania członków grupy. Może to być rozbudowany tekst lub list, rysunek, rzeźba, wytłoczona pieczęć albo też relacja ze zdobytych doświadczeń lub wykonanych ćwiczeń z podręcznika. Poszukiwanie przeszłości w ramach wycieczek z przewodnikiem organizowanych dla klas szkolnych stanowi nieoczekiwany efekt dodatkowy pierwotnego przedsięwzięcia. Projekt został opracowany z myślą o nauczycielach, którzy chcą prowadzić lekcje poświęcone lokalnej historii i dziedzictwu kulturowemu. Celem organizatorów jest zachęcenie jak największej liczby nauczycieli do systematycznego prowadzenia takich lekcji w ramach zajęć nadobowiązkowych. Podręcznik *Odkrywaj średniowieczny Cluj!* wraz z innymi planowanymi materiałami dodatkowymi stanie się cenną pomocą w pracy dydaktycznej. W zamierzeniach jest także organizacja rodzinnej gry miejskiej na orientację z udziałem przedstawicieli Stowarzyszenia Orientacji „Compass" w ramach Dni Kultury Węgierskiej w Cluj w 2011 roku.

Dzieci, nauczyciele i rodzice w trakcie poszukiwań – Rumunia, Poszukiwanie przeszłości *2* (*Zdjęcie: Norbert Vicsai*)

Chociaż projekt jest obecnie na wczesnym etapie realizacji, jego dotychczasowy sukces, będący efektem dobrego opracowania poszczególnych etapów, świadczy o ogromnej przydatności. Atmosfera zabawy oraz zadania, które są atrakcyjne dla dzieci o różnych stylach uczenia się i odmiennych typach inteligencji, stwarzają wszystkim okazję do konstruktywnego udziału w projekcie. Zdaniem organizatorów projekt można jeszcze uatrakcyjnić, opracowując system, w ramach którego nauczyciele z całego miasta mogliby skorzystać z ich usług.

III. Kontakt

Donát Foundation, Cluj-Napoca
Organizatorzy projektu: Zsigmond Ilka oraz Fórizs Enikő
Adres: Str Donat 113/32
400331 Cluj-Napoca
Romania
E-mail: zsigmondilka@yahoo.com
Strona internetowa: questforthepastcluj.blogspot.com

Tradycyjne dziedziny rzemiosła wśród Szeklerów (RO)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

umiejętność uczenia się
przedsiębiorczość
✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Projekt Muzeum Tarisznyás Márton w Gheorgheni opiera się na dziedzictwie materialnym ludu Szeklerów obejmującym miejscowe tradycje, wartości kulturowe oraz dawne rzemiosła. Projekt jest przygotowany dla uczniów szkół podstawowych w taki sposób, że dzieci w wieku 10–14 lat również mogą w nim uczestniczyć. Program obejmuje naukę tradycyjnych rzemiosł i czynności, np. zabaw dzieci. Nauczanie nie ma charakteru dydaktycznego, lecz jest prowadzone w taki sposób, by dzieci zdobyły wspaniałe nowe doświadczenia i pełniej zrozumiały własną wielowiekową kulturę i tradycję. Dzieci uzyskują wiedzę teoretyczną i praktyczną o tradycyjnych rzemiosłach oraz nabywają umiejętności i sprawności, które mogą być użyteczne w szkole i codziennym życiu.

II. Opis projektu

Projekt *Tradycyjne dziedziny rzemiosła wśród Szeklerów* ma już pięcioletnią historię. Rozpoczął się w 2006 roku z inicjatywy Muzeum Tarisznyás Márton w Gheorgheni w partnerstwie ze Stowarzyszeniem Portéka. Projekt ma na celu edukację kulturalną dzieci. Obie organizacje aktywnie działają na rzecz ochrony i podtrzymania lokalnych tradycji, przy czym Stowarzyszenie Portéka uczestniczy w programie Transylvania Authentica *„Élő örökség”* (*Żyjące dziedzictwo*). Działalność obu instytucji jest wspierana przez kilka innych organizacji społecznych oraz grupy entuzjastycznych wolontariuszy.

Projekt odbywa się w specjalnym „domu zabaw”, zorganizowanym niemal dziesięć lat temu przez Muzeum Tarisznyás Márton. Muzeum prowadzi tam wiele rozmaitych imprez, spotkań, pokazów rzemiosła i rękodzieła. Od początku istnienia placówka ta stawia sobie za cel edukowanie, szkolenie i stwarzanie warunków do formowania doświadczeń przez uczestników oferowanych programów. Grupą docelową są dzieci ze szkoły podstawowej, jednak wiele wydarzeń jest otwartych także dla młodszych dzieci i młodzieży. Dlatego też dzieci w wieku 3–15 lat mogą z łatwością uczestniczyć w programach przygotowanych i prowadzonych przez specjalistów – kadrę muzeum i przedstawicieli tradycyjnych rzemiosł. Liczba uczestników waha się od 15 do 100 na tydzień ze względu na różnorodny charakter prowadzonych zajęć.

Pojedyncze wydarzenie obejmuje dwa lub trzy typy zajęć, program uwzględnia także część teoretyczną. Bieżąca impreza toczy się wokół tematyki początków i organizacji ludności, miejscowych tradycji i symboli związanych ze świętami. Wprowadza to dzieci w inny świat, w którym opowiadają historie z życia dziadków i pradziadków oraz o tym, jak przygotowywali się do udziału w uroczystościach. Po tym przychodzi czas na działanie: warsztaty rękodzieła, kiedy to dzieci własnoręcznie sporządzają różne przedmioty i potrawy.

W programie jest wiele tradycyjnych rzemiosł i zabaw: wyrób tkanin z lnu i konopi, techniki malowania z zastosowaniem własnoręcznie sporządzonych farb, malowanie mebli, rzeźba w drewnie, malowanie jaj, plecenie słomy, przyrządzanie tradycyjnych potraw na różne uroczystości, tradycyjne zabawy dzieci, wyrób świec i ceramiki, posługiwanie się kołem garncarskim, grawerowanie miedzi, filcowanie. Dzieci zdobywają teoretyczną i praktyczną wiedzę na temat tradycyjnych rzemiosł i nabywają umiejętności i sprawności, które mogą być użyteczne w szkole i codziennym życiu.

Dzieci przy pleceniu słomy – Rumunia

Specjaliści uczą dzieci zwracać baczną uwagę na dziedzictwo pozostawione przez przodków poprzez ochronę jego przejawów, prezentację i uczenie się tradycyjnych rzemiosł oraz dzielenie się wiedzą o dawnych przysmakach i sekretach ich przyrządzania.

Ten wszechstronny program ma nie tylko przekazać dzieciom podstawową wiedzę o organizacji i przebiegu uroczystości, ubiorach i obyczajach, ale także aktywnie je włączyć w cały proces.

Pokaz rzemiosł na rozpoczęcie i zakończenie imprezy ogromnie ubarwia program. I tak na przykład przygotowania do świąt Bożego Narodzenia są okazją do wykonania cennych przedmiotów, które dzieci mogą potem zabrać do domu, co jest bardzo motywujące.

Na zakończenie pracy wszyscy jedzą wspólnie przygotowane potrawy.

Dzieci i rodzice przy tradycyjnym świątecznym posiłku Szeklerów – Rumunia

Uczestnicząc w projekcie, dzieci wzbogacają się o wiedzę teoretyczną o materiałach i przedmiotach używanych przez rzemieślników oraz o historii i jej znaczeniu w kulturze Szeklerów. Poznają lokalne wartości kultury swoich przodków, zdobywają też umiejętności niezbędne w kilku dziedzinach rzemiosła, które mogą im się przydać w życiu codziennym. Główny akcent kładzie się przede wszystkim na praktyczne umiejętności. Przy wykonywaniu różnych przedmiotów dzieci mają okazję posłużyć się narzędziami nieużywanymi w innych okolicznościach, na przykład kołem garncarskim. Zadania są złożone. Z jednej strony mają pogłębić wiedzę uczniów w zakresie lokalnej historii, geografii, sztuki, literatury, estetyki i etnologii, a z drugiej strony rozwijają umiejętności manualne, przygotowując do życia w społeczeństwie, na przykład poprzez skuteczną współpracę w grupie.

Co roku w warsztatach bierze udział około 1300 dzieci. Zajęcia cieszą się one takim powodzeniem, że wielu innych nauczycieli również wykazuje chęć uczestniczenia w nich ze swoimi klasami. Dzięki ich opiniom organizatorzy „domu zabaw" przeprowadzili sesje grupowe dla klas szkolnych w jesieni 2010 roku.

Organizatorzy zdają sobie sprawę, że niedobór funduszy ma zasadniczy wpływ na jakość zajęć, mimo to się jednak nie poddają. Planują stworzyć we współpracy z nauczycielami jeszcze więcej programów uzupełniających program nauczania w szkole. Chcą w ten sposób pomagać rodzicom w wychowywaniu zmotywowanych i świadomych dzieci, które kiedyś wezmą na siebie odpowiedzialność za przekazanie roli tradycji i dziedzictwa kulturowego następnemu pokoleniu.

III. Kontakt

Muzeum Tarisznyás Márton
Osoba do kontaktu: Zsuzsánna Szőcs
Adres: Rákóczi Ferenc street, no. 1
535500 Gheorgheni Hargita
Romania
E-mail: szocszsuzsa@tmmuzeum.ro
Strona internetowa: www.jatszohaz.tmmuzeum.ro

Uchodźcy w skansenie: muzeum jako nieformalne miejsce uczenia się przez całe życie (SE)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- ✓ umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- ✓ kompetencje społeczne i obywatelskie
- ✓ świadomość i ekspresja kulturowa

Regionalne Muzeum Jämtland to skansen położony w środkowej Szwecji. Przygotowano tu wiele zajęć łączących formalną edukację z zagadnieniami kulturalnym. Dyrektor muzeum i jego kadra zdają sobie sprawę, że prócz tego, że „tradycyjne" muzeum ma za zadanie „kolekcjonować, chronić i eksponować", należy także poszukiwać dla niego trwałej funkcji społecznej. Instytucja ta, wraz z innymi muzeami z całej Europy, podjęła wysiłek przygotowania zajęć włączających w główny nurt życia społecznego osoby, które w innych okolicznościach mogłyby się znaleźć poza nim, i dać im poczucie uczestnictwa we wspólnej kulturze narodowej. Wychodząc z takiego założenia na początku 2003 roku, Jämtli, za pośrednictwem Regionalnego Muzeum Jämtland, złożyło wniosek do Fundacji Kultury Przyszłości o dofinansowanie projektu edukacyjnego osnutego wokół sytuacji azylantów.

Mając duże doświadczenie w przygotowywaniu gier fabularnych (*role plays*), Jämtli opracowało grę, w której grupa docelowa miała znaleźć się w sytuacji uchodźców szukających azylu i doświadczyć „normalnego" życia azylanta. Inspiracją dla Jämtli były podobne inicjatywy z wykorzystaniem gier fabularnych prowadzone przez Duńskie Muzeum Narodowe w Kopenhadze oraz Narodowe Muzeum Zabytków w Sztokholmie. Możliwe, że obie te instytucje zostały wcześniej zainspirowane przez niemal identyczny program Naxos Hallen – ośrodka kulturalnego we Frankfurcie.

Organizatorzy projektu zdawali sobie sprawę, że rola muzeów kierujących swą ofertę do młodych ludzi tradycyjnie sprowadza się do rozwijania świadomości i ekspresji kulturowej. Program edukacyjny opisywanego projektu miał dodatkowo kształtować umiejętność uczenia się oraz rozwijać kompetencje społeczne i obywatelskie.

Projekt koncentrował się na dziedzictwie kulturowym azylantów, czyli osób, które niedawno przybyły do Szwecji, głównie z Bośni i Hercegowiny. Grupę docelową tworzyli uczniowie szwedzkiej szkoły średniej w wieku 16 lat. Przez kilka tygodni uczestniczyło w nim około 40 klas. Projekt miał wiele cech szczególnych:

- dotyczył wartości i norm młodych Szwedów odnośnie do uchodźców, a zwłaszcza ksenofobii;
- rozgrywał się w wyjątkowej przestrzeni skansenu;
- w procesie nauczania stosowano techniki aktorskie;
- projekt stał się częścią strategii muzeum, obejmującej włączanie jego działalności w zjawisko wielokulturowości i historii XX wieku;
- jego celem było uzmysłowienie uczestnikom, że ludzie klasyfikowani jako „azylanci", „imigranci" i „uchodźcy" mają własne historie i są osobami godnymi szacunku.

Ludzie formułują wartości, sens działania i postawy wobec świata poprzez uczucia. Opisywany projekt miał wywołać przeżycie, które można określić mianem „autentycznego", co oznacza, że uczniowie doznali uczuć identycznych jak emocje prawdziwych azylantów lub bardzo do nich zbliżonych. Jeden z nauczycieli z Jämtland tak opisuje ten efekt w swoim sprawozdaniu:

„Gra fabularna świetnie się sprawdza, gdy chcemy, by uczniowie zrozumieli zjawisko i sformułowali własną opinię. W szkole zręcznie przekazujemy uczniom cienką warstwę ustalonych opinii, ale tutaj docieramy do nich od środka. Dyskusja, która się później wywiązała, okazała się bardzo owocna. Nie można było więcej osiągnąć, gdyż uczniowie byli wyczerpani nowymi doznaniami. Będziemy musieli odwołać się do ich doświadczeń i popracować nad nimi po powrocie do szkoły".

II. Opis projektu

Zajęcia w Jämtli trwały prawie cztery godziny. Rozpoczęły się od przedstawienia ukazującego dramaty ludzkie w czasie wojny na Bałkanach w latach 90. Uczestnikom przydzielono następnie role i dano czas na zapoznanie się z odgrywanymi postaciami. Równocześnie uczniowie otrzymali ścisłe instrukcje w zakresie metodologii pracy w ramach gry fabularnej, w których podkreślano, że zdobędą najpełniejsze doświadczenie, jeśli będą aktywni i spróbują w pełni wcielić się w odgrywane role. Podkreślano też, że uczestnictwo w grze jest dobrowolne i wszyscy mogą z niego w dowolnym momencie zrezygnować, zwłaszcza jeśli ich emocjonalne reakcje staną się zbyt silne. Wszyscy razem obejrzeli pokaz slajdów ukazujących codzienne życie, polityczną niepewność oraz traumatyczne przeżycia uciekinierów z różnych stron świata.

Uczniowie znajdowali się w pomieszczeniu, gdzie nagle zrobiło się ciemno. Do sali weszli z latarkami ludzie przemycający uchodźców i zaczęli wywoływać swoje grupy. Rozpoczęła się ucieczka. By dotrzeć do granicy, trzeba było sobie radzić z trudnym kontaktem z przewodnikami grupy i innymi uchodźcami. Po wielu przykrych przeżyciach uczestnicy wreszcie przekroczyli granicę „Svezii", gdzie w hali tranzytowej zostali zatrzymani przez szwedzką policję. Zaprowadzono ich na przesłuchanie, zrobiono im zdjęcia i zdjęto odciski dłoni i palców. Następnie przetransportowano ich do ośrodka dla uchodźców, gdzie zaczęło się dla nich powolne życie azylantów. Okresy oczekiwania i braku zajęcia były przerywane rozmowami z urzędnikami Biura Imigracyjnego. Po ogromnie długim, w opinii niektórych uczestników, czasie zostali wreszcie wezwani na spotkanie, gdzie poinformowano ich pisemnie i ustnie, czy uzyskali pozwolenie na pobyt, czy nie. Podobnie jak w rzeczywistości, przy pierwszej próbie zaledwie dwie lub trzy osoby z typowej grupy 25–30 uchodźców otrzymały pozwolenie na pobyt.

Przekraczanie granicy (Zdjęcie: Jamtli Foundation & Linköping University)

Potem rozległy się dźwięki fletu i gra się zakończyła. Jeden z edukatorów muzeum zainicjował dyskusję o przeżyciach uczniów. Dialog ten miał być formą sprawdzenia reakcji uczestników, odpowiedzi na pytania, jakie im przyszły do głowy po zakończeniu gry, jak również prostym ćwiczeniem dotyczącym kwestii moralnych związanych z sytuacją. Ogólna reakcja osób odpowiedzialnych za projekt, aktorów, pedagogów, uczniów, nauczycieli i niektórych dorosłych uczestników była bardzo pozytywna. Z perspektywy założonych celów trzeba jednak zapytać, czego nauczyli się uczestnicy w ramach programu *Uchodźca...* w Jämtli?

Refleksja nad projektem

Ogólnie rzecz biorąc, w każdej klasie znalazło się 1–3 uczniów, którzy w trakcie ćwiczeń dotyczących postaw moralnych wyrażali się zdecydowanie krytycznie o imigrantach i prezentowali ksenofobiczne nastawienie. Stanowi to wierne odzwierciedlenie odsetka skrajnie nietolerancyjnych ludzi w całej Szwecji według badań „Forum na rzecz Żywej Historii" przeprowadzonych w roku 2004. Zazwyczaj poglądy takie głosili chłopcy ze szkoły średniej. Oczywiste jest, że ich radykalna, czy wręcz ekstremalna, postawa wobec imigrantów i uchodźców była próbą wyróżnienia się spośród rówieśników. Widać też jednak, że pobyt w Jämtli miał pewien wpływ na uczestników i w wielu przypadkach uczniowie nieco zmienili swoje nastawienie wobec imigrantów i uchodźców, podobnie jak to miało miejsce podczas projektów realizowanych w Kopenhadze i Sztokholmie. Jeden z nauczycieli tak opisuje sprawozdanie swoich uczniów po wizycie na wystawie w Jämtli (Sprawozdania z Wargentinskolan 2004):

Zabrani na przesłuchanie (Zdjęcie: Jamtli Foundation & Linköping University)

„Paru [uczniów] nie zrozumiało, jaki był cel dzisiejszych zajęć. Inni zrozumieli, że chodziło o to, by pojąć, jak to jest być uchodźcą, i że trzeba się dobrze zastanowić, zanim się zacznie krytykować coś, o czym się niewiele wie. Niektórzy stwierdzili, że poszerzyło to horyzonty młodych ludzi i być może wpłynęło na zmianę ich postawy. Jako nauczyciele jesteśmy ogromnie dumni, że nasi uczniowie potraktowali ten dzień bardzo poważnie i pozwolili sobie przekazać pewne treści. Miejmy nadzieję, że takie nastawienie nie jest tylko chwilowe, lecz będzie trwało nadal…"

To, że celem projektu jest zmiana postaw i opinii uczniów, było powiedziane bardzo wyraźnie przez kadrę muzeum, a uczestnicy nie krytykowali takiego założenia. Uważali, że dopuszczalne jest, aby muzeum oferowało zajęcia, których celem będzie zmiana postawy i opinii uczestników. Zajęcia miały przekonać uczestników, że istnieje duże podobieństwo między ich przeżyciami a sytuacjami w rzeczywistym, niekontrolowanym świecie poza muzeum. W ten sposób muzeum stworzyło warunki, by proces uczenia się opierał się na aktywności, współpracy, wrażliwości i emocjach.

III. Kontakt

Jämtli Foundation & Linköping University
dr Henrik Zipsane
Box 709
SE 8 31 28 Östersund
Sweden
E-mail: henrik.zipsane@jamtli.com
Strona internetowa: www.jamtli.com and www.nckultur.org

Projekt Yorkshire Wildlife Trust
Na wolności w mieście York (UK)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Yorkshire Wildlife Trust (YWT) jest organizacją dobroczynną uczestniczącą w partnerstwie 47 takich organizacji przyrodniczych na terenie Wielkiej Brytanii. Została założona w 1946 roku, a jej celem jest ochrona przyrody oraz edukowanie, wywieranie wpływu i inspirowanie społeczeństwa w tym zakresie. YWT ma pod opieką 80 obiektów na rozległych terenach hrabstwa Yorkshire i wspomaga w zarządzaniu rezerwatami przyrody inne organizacje, jak na przykład organa administracji lokalnej.

Jeden z projektów YWT, noszący nazwę *Na wolności w mieście York* jest skierowany do dzieci i młodzieży. Projekt dotyczy dwóch rezerwatów przyrody mających ważne historyczne związki z miastem York, będących obecnie siedzibą wielu cennych gatunków. Celem projektu jest pokazanie, jak można rozwijać kluczowe kompetencje młodych ludzi poprzez zajęcia w miejscach, które są częścią dziedzictwa przyrodniczego Wielkiej Brytanii. Oba rezerwaty pozostają pod zarządem York City Council (Rady Miasta York), lecz YWT korzysta z nich na potrzeby projektów edukacyjnych. Jeden z nich to St Nicholas Fields, dawne leprozorium. W późniejszych czasach miejsce to wykorzystywano do wydobycia gliny – działała tam cegielnia produkująca materiały budowlane na potrzeby miasta. Do lat 50. XX wieku powstała w tym miejscu sieć odkrywek, gdzie później składowano odpady. Obecnie, dzięki pomocy wolontariuszy, znajduje się tam siedlisko wielu różnych gatunków. Drugi rezerwat, Clifton Backies, ma jeszcze bogatszą historię, co sprawia, że jest idealnym miejscem do obserwowania i rejestrowania zmian zachodzących z upływem czasu. Początkowo teren ten należał do opactwa Saint Mary's. Po rozwiązaniu zakonów w XVI wieku wprowadzono tam uprawę wstęgową w postaci głębokich redlin i bruzd. Niektóre z nich są widoczne do dziś. W 1933 roku zbudowano na tym obszarze lotnisko wykorzystywane aż do czasu blokady Berlina w 1949 roku. Potem teren stopniowo zarastał, aż wreszcie w 2002 roku utworzono Lokalny Rezerwat Przyrody. Wszystkie grupy poznają historię tych okolic, jak również ich obecne znaczenie dla ochrony przyrody.

Dzieci zbierają w jednym z rezerwatów materiały do wykorzystania w pracach plastycznych (Zdjęcie: Yorkshire Wildlife Trust)

Grupą docelową w ramach projektu Aqueduct są dzieci i młodzież w wieku 8–18 lat. Zajęcia mają charakter integrujący i w grupach niemal zawsze znajdują się dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a niektóre grupy w całości składają się z uczniów szkół specjalnych. Należy podkreślić, że wszystkie działania YWT są adresowane do rodzin i pojedynczych osób z wszystkich grup wiekowych i klas społecznych. Ważną cechą działalności YWT jest to, w jaki sposób buduje się postawę uczestniczących w projektach dzieci i młodzieży. Projekty YWT rozwijają umiejętność pracy zespołowej uczestników, komunikację, poczucie własnej wartości oraz umiejętność zarządzania ryzykiem.

Projekt miał nauczyć młodzież szacunku do przyrody i zachęcić do korzystania z lokalnych terenów zielonych oraz do aktywnego planowania i wprowadzania ulepszeń, w przekonaniu, że wytworzenie poczucia przynależności tego miejsca do uczniów przyczyni się do zmniejszenia wandalizmu i zachowań aspołecznych w okolicy.

II. Opis projektu

Głównymi partnerami w projekcie są Yorkshire Wildlife Trust oraz York City Council, ale pewną rolę odgrywają w nim także liczne

inne organizacje społeczne i dobroczynne, w tym główny sponsor – UK National Lottery (Loteria Narodowa). Specjaliści YWT byli odpowiedzialni za opracowanie i realizację projektu oraz za starania o fundusze. Projekt łączy się z wieloma przedmiotami w obrębie szkolnego programu nauczania, między innymi z nauką czytania i pisania, matematyką, przedmiotami ścisłymi oraz wychowaniem obywatelskim, jak również dobrze wpisuje się w specjalne programy nauczania dla uczniów ze słabymi wynikami w nauce.

Wycieczka uczniów na teren rezerwatu jest poprzedzona wizytą pracownika YWT w szkole w celu oszacowania ryzyka i przygotowania wyprawy. Grupa liczy średnio 16 dzieci plus 2 dorosłych opiekunów; w przypadku dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych grupy są mniej liczne. Zajęcia odbywają się po szkole, przy czym część uczniów przychodzi raz, a część – kilka razy. Program zależy od pory roku, od uprzedniej konsultacji z dziećmi, specjalnych potrzeb zgłoszonych przez szkołę oraz od charakteru samego miejsca. Metoda dydaktyczna opiera się na zachęcaniu dzieci do uczestnictwa w praktycznych zajęciach, które są wesołe, użyteczne, przystępne, a przy tym ambitne.

Zadania obejmują następujące zagadnienia:

- polepszenie dostępności miejsca i stanu ścieżek,
- przerzedzanie i gospodarkę terenów zalesionych,
- pogłębianie stawów,
- naukę o poszczególnych zwierzętach,
- „minipolowania" na zwierzęta,
- budowę domków dla ptaków,
- inne użyteczne zabiegi chroniące przyrodę.

Dzieci współpracują przy budowie schronienia w jednym z rezerwatów
(Zdjęcie: Yorkshire Wildlife Trust)

Zajęcia pomagają rozwijać u młodzieży wszystkie kluczowe kompetencje, ze szczególnym uwzględnieniem społecznych i obywatelskich. Dzieci i młodzież są zachęcani do doceniania i korzystania z lokalnych terenów zielonych jako części dziedzictwa przyrodniczego, a także do utrzymywania dobrej kondycji i prowadzenia zdrowego trybu życia. Ponadto uczestnicy projektu poszerzają wiedzę o swoim otoczeniu i rozwijają umiejętności interpersonalne, takie jak komunikacja, praca zespołowa, pewność siebie i poczucie własnej wartości. Praca w ramach projektu daje również uczniom poczucie dumy z przynależności do lokalnej społeczności. To zwiększa szacunek dla środowiska naturalnego w miejscu zamieszkania, a co za tym idzie – zmniejsza wandalizm i zachowania aspołeczne w okolicy, jak również w całym mieście.

„Naprawdę się zaangażowali w treść lekcji. Fantastycznie jest zobaczyć, że robią rzeczy, których normalnie nigdy nie robią!"
Nauczyciel

„Nie sądziłem, że mi się to spodoba, ale tak właśnie było!"
Uczestnik

Projekt jest prowadzony już od ośmiu lat w oparciu o fundusze zewnętrzne. Ocena dotychczasowych wyników przeprowadzana przez Radę Miejską wskazuje, że działania powinny być kontynuowane. YWT aktywnie zabiega o dopływ funduszy na ten cel.

III. Kontakt

Vicky Harland (kierownik do spraw programów społecznych)
Adres: 1 St George's Place
York
YO24 1GN
United Kingdom
E-mail: vicky.harland@ywt.org.uk
Strona internetowa: www.ywt.org.uk

Skojarzenia literackie wywoływane przez pejzaż historyczny (UK)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Opisywane tu studium przypadku dotyczyło skojarzeń literackich wywoływanych u uczniów w wieku 14–15 lat przez słynną powieść *Drakula* i miasteczko Whitby – niewielki port na północno-zachodnim wybrzeżu Anglii, około 150 km od Sheffield. Miasteczko słynie z opactwa Whitby Abbey – zrujnowanego klasztoru na szczycie klifu, założonego w 657 roku przez saksońskich władców Northumbrii. Whitby zostało wpisane na Listę Światowego Dziedzictwa UNESCO. W pobliżu opactwa znajduje się kościół Saint Mary's oraz przylegający do niego cmentarz.

Cmentarz i opactwo w Whitby zainspirowały pisarza Brama Stokera do napisania powieści *Drakula*. Autor zamieszkiwał przez jakiś czas w Whitby i studiował jego historię, kilka historycznych miejsc, takich jak zrujnowane opactwo, kościół Saint Mary's oraz rzeka Esk przepływająca przez miasteczko, zostało bardzo dokładnie opisanych na kartach powieści. Trzeba dodać, że w niedawnych czasach miasto zasłynęło ze związków z Drakulą w równym stopniu jak z własnej historii. Wielu zwiedzających przybywa tu z powodu powieści. Co roku odbywają się dwa Festiwale Gotów, co przynosi położonemu z dala od innych ośrodków miastu wymierne korzyści ekonomiczne.

Po powrocie z wycieczki do Whitby uczniowie napisali 25 opowieści „gotyckich". Treść i styl ich pracy twórczej pozostawały pod wpływem przeżyć z wizyty w miasteczku. Opublikowano książkę z wszystkimi tekstami uczniów zatytułowaną *The Whitby Chronicles – 25 Tales of Gothic Intrigue* („Kroniki Whitby – 25 opowieści gotyckich"). W tym celu grupa uczniów utworzyła zespół redakcyjno-korektorski. Uczniowie musieli też opracować strategię marketingową, by sprzedać książkę rodzicom i innym chętnym spoza szkoły.

II. Opis projektu

Opisywane tu studium przypadku dotyczy sekcji języka angielskiego w szkole Meadowhead School. Projekt był realizowany pod kierunkiem Denise Aitken – doświadczonej nauczycielki języka angielskiego. Uczestnikami projektu było 26 uczniów w wieku 14–15 lat ze szkoły Meadowhead – dużej szkoły publicznej położonej na obrzeżach Sheffield, miasta w północnej Anglii. Jest to szkoła średnia o profilu językowym. Uczestnicy projektu to grupa utalentowanych uczniów, którzy przygotowywali się do zdawania pierwszego zewnętrznego egzaminu z języka angielskiego rok wcześniej niż ich rówieśnicy.

W ramach ćwiczenia wprowadzającego uczniowie przeczytali powieść *Drakula*, zwracając szczególną uwagę na opisy rzeczywiście istniejących w Whitby miejsc, takich jak opactwo, kościół Saint Mary's, rzeka Esk oraz The Crescent – ulica, przy której znajdował się dom, gdzie mieszkali główni bohaterowie. Uczniowie prześledzili też dzieje powieści gotyckiej w literaturze angielskiej. Po wykonaniu ćwiczenia wprowadzającego uczniowie udali się do Whitby, gdzie przenocowali w schronisku młodzieżowym. Grupie towarzyszyły dwie osoby z administracji szkoły, zgodnie z brytyjskimi przepisami dotyczącymi wycieczek szkolnych.

W trakcie wycieczki zastosowano wiele technik dydaktycznych, między innymi obserwacji i nauki, dyskusji w grupach, wyrażania opinii o pracy kolegów. Uczniowie uważnie czytali fragmenty powieści i zwracali uwagę na rolę pejzażu i atmosfery w budowaniu powieści. Opisy miejsc w książce stanowiły czynnik silnie motywujący do własnej twórczości. Uczniowie spisywali swoje wrażenia

z wszystkich obiektów i odczytywali fragmenty powieści w miejscach odpowiadających każdej scenie. Później odczytywali je ponownie w wyróżnionych lokalizacjach.

Szkoła wykupiła także dla uczniów Ghost Tour – wycieczkę do nawiedzonych miejsc – w czasie której doświadczony przewodnik zwrócił uwagę na wiele drobnych szczegółów, jakich mogli nie zauważyć, związanych z pejzażem i architekturą, jak na przykład charakterystyczne okna gomółkowe w domach opisane w powieści.

Dzięki wizycie zrealizowano kilka istotnych celów związanych z kluczowymi kompetencjami:

Umiejętność uczenia się:
Po powrocie z wycieczki do Whitby uczniowie napisali 25 opowieści „gotyckich". Treść i styl ich pracy twórczej pozostawały pod wpływem przeżyć z wizyty w miasteczku.

Przedsiębiorczość:
Staraniem nauczycielki dzieci, Denise Aitken, doszło do publikacji książki zawierającej wszystkie opowiadania napisane przez dzieci: *The Whitby Chronicles – 25 Tales of Gothic Intrigue*. Uczniowie opracowali strategię marketingową, by sprzedać książkę rodzicom i innym chętnym spoza szkoły. Książka liczy 210 stron. Jeden egzemplarz kosztuje 5 funtów

Kompetencje społeczne i obywatelskie:
Wizyta w Whitby i późniejsze zajęcia wymagały pracy zespołowej. Wędrując po obiekcie wpisanym na listę UNESCO, uczniowie mieli wykonać konkretne zadania obserwacyjne, między innymi zanotować imiona i nazwiska wyryte na grobach, nazwy pubów, sklepów i ulic. Dzięki temu ich późniejsze teksty miały się cechować większym realizmem i lepiej oddawać atmosferę miejsca. Zadaniem uczniów było też przygotować wystawę w szkole, prezentację dla rodziców podczas wieczoru otwartego oraz artykuł do gazetki szkolnej podsumowujący projekt.

Świadomość i ekspresja kulturowa:
Uczniowie zyskali szerszą świadomość kulturową w zakresie gotyckiej literatury, architektury i sztuki sprzed 1914 roku. Sprawiło to, że zainteresowali się poszukiwaniem motywów gotyckich w takich powieściach, jak *Wichrowe Wzgórza* i *Dziwne losy Jane Eyre*.

W refleksji nad projektem Denise Aitken wspomina, że wyniki nauczania przekroczyły oczekiwania pod tym względem, a uczestnicząca w nim młodzież osiągnęła znakomite oceny z tej części pracy okresowej z języka angielskiego. Było to także doświadczenie, które – zdaniem wielu z nich – zostanie z nimi na długo po zakończeniu nauki w szkole. Dodatkową, a nieoczekiwaną, korzyścią płynącą z projektu było wydanie ich prac w formie książkowej.

Projekt można było przeprowadzić w sali lekcyjnej, ale osobista wizyta w obiekcie dziedzictwa kulturowego, jakim jest Whitby, stworzyła uczniom szansę zwiedzenia miejsca opisanego w powieści, a także stała się okazją do napisania twórczego tekstu poza klasą. Skutkiem tego uczniowie wykazali się znacznie lepszą i bardziej ugruntowaną znajomością tekstu, a w dodatku powstały ciekawe opowiadania, opublikowane w postaci książkowej.

courtesy of Mark Denton Photographic

courtesy of Scarborough Borough Council

III. Kontakt

Denise Aitken
Adres: Meadowhead School and Language College
Dyche Lane
Sheffield, S8 8BR
United Kingdom
E-mail: AitkenD@meadowhead.sheffield.sch.uk
Strony internetowe:
http://vle.meadowhead.sheffield.sch.uk/
http://www.dracula-in-whitby.com/
http://www.iknow-yorkshire.co.uk/tourist_information/yorkshire_holidays/whitby/whitby.htm

Wolność i zasada *fair play* na przykładzie Muzeum Wilberforce House (UK)

I. Streszczenie projektu

Kluczowe kompetencje ujęte w projekcie:

- umiejętność uczenia się
- przedsiębiorczość
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- świadomość i ekspresja kulturowa

Wilberforce House został zbudowany w XVII wieku, co czyni go jednym z najstarszych domów w mieście portowym Hull położonym na wschodnim wybrzeżu Anglii. Rezydencja należała wówczas do Williama Wilberforce'a (1759–1833), niezależnego posła do parlamentu z hrabstwa Yorkshire, który zapisał się w historii jako gorący orędownik reformy handlu niewolnikami. Wraz z innymi zwolennikami reformy doprowadził do przegłosowania Slave Trade Act w 1807 roku. Miało jeszcze upłynąć 26 lat, zanim w przeważającej części Imperium Brytyjskiego zniesiono niewolnictwo; Wilberforce zmarł zaledwie kilka dni po usłyszeniu tej wiadomości. Jego dom przekształcono w muzeum w 1906 roku – jest to więc najstarsze muzeum niewolnictwa na świecie. Wewnątrz znajduje się wiele eksponatów związanych z niewolnictwem, między innymi modele statków, którymi przewożono niewolników, oraz pamiętniki i portrety z epoki. Boczna galeria jest poświęcona niewolnictwu w czasach współczesnych oraz kwestiom praw człowieka.

Od wielu lat dom zwiedzają wycieczki szkolne. Niedawno muzeum wzbogaciło się o specjalnie wyposażoną salę edukacyjną w przyległym budynku. Opisywane studium przypadku dotyczy zajęć dla grupy około 30 uczniów ze szkoły średniej w ramach typowej dwugodzinnej sesji. Od 2007 roku, oprócz nauki o życiu i czasach Williama Wilberforce'a, zakres zwiedzania poszerzono o kwestie praw człowieka oraz to, jak aktywna postawa może zmienić sposób traktowania ludzi, na których polegamy.

Cechą wyróżniającą zajęcia prowadzone na terenie obiektu dziedzictwa kulturowego jest to, że mają one bardzo współczesny charakter; dzieją się tu i teraz, nawet jeśli dany budynek jest historyczny. Uczniowie dowiadują się, że prowadzenie kampanii na rzecz praw człowieka ma długą historię i uświadamiają sobie, że nawet dzisiaj część ludzi nie posiada praw człowieka, które większość uczniów uważa za oczywiste. Dzięki doświadczeniom wyniesionym z Wilberforce House oraz wsparciu moderatorki młodzież dochodzi do wniosku, że może się przyczynić do poprawy świata.

II. Opis projektu

Główną organizacją związaną z opisywanym studium przypadku jest Hull Museums Education Service (Serwis Edukacyjny Muzeów w Hull). Projekt opracowała Esther Lockwood – kierowniczka projektu edukacyjnego, która pełniła też funkcje moderatorki sesji. Esther przygotowała koncepcję projektu w oparciu o konsultacje i wspólne próby z miejscowymi nauczycielami, którzy napotkali trudności w nauczaniu o prawach człowieka i niewolnictwie. Wsparcia udzielił także UNICEF. Organizacja ta zarządza systemem akredytacji szkół w Wielkiej Brytanii o nazwie Rights Respecting Schools Award (Nagroda dla Szkoły Respektującej Prawa Człowieka), który skupia się na prawach człowieka i prawach dziecka.

Do Wilberforce House przybywają grupy szkolne z odległości aż 100 km, ale zanim to nastąpi, organizowane są zajęcia wprowadzające. Ponadto nauczyciele sami wcześniej zwiedzają muzeum i wykonują zadania dla uczniów (choć nie jest to obligatoryjne). Klasy liczą zazwyczaj około 30 dzieci o zupełnie różnych poziomach kompetencji. Zdarzają się również uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym dzieci uczące się języka angielskiego jako obcego, dzieci z problemami w nauce oraz dzieci autystyczne. Nauczycielowi klasy zwykle pomaga w tej sytuacji asystent, który pracuje z takimi uczniami. Techniki dydaktyczne stosowane w czasie sesji obejmują kontrolowane odkrywanie (*guided discovery*), zadawanie pytań, pracę w grupach oraz sesje dyskusyjne. Sala edukacyjna jest dobrze wyposażona, między innymi w tablice interaktywną używaną w trakcie zajęć z klasami.

Sesja naukowa w Wilberforce House (Zdjęcie: Heritage Learning Service Hull City Council)

Na początku sesji uczniowie dowiadują się o historii Wilberforce House. Następnie w ramach sesji dyskusyjnej z moderatorką poznają koncepcję współzależności. Mają odpowiedzieć na pytanie, na kim mogą teraz świadomie polegać (na przykład na rodzicach, opiekunach, nauczycielach, kierowcach autobusów szkolnych), a na kim mogą polegać nieświadomie. Uczniowie omawiają cytat z wypowiedzi Dr. Martina Luthera Kinga: „zanim skończysz jeść śniadanie, będziesz polegał na połowie tego świata". Uczestnicy dyskutują, czy dotąd polegali na innych ludziach na świecie.

Następnie w grupach ustalają, skąd pochodzą towary takie jak banany czy kawa. Odgrywają scenkę z udziałem osób zaangażowanych w łańcuch dostaw i w ten sposób dowiadują się o globalizacji handlu. Potem zwracają uwagę, ile zarabiają poszczególni ludzie w łańcuchu dostaw czekolady. Mogą zmienić to, „kto co dostaje" w łańcuchu, uzasadniając swoją decyzję. Moderatorka wyjaśnia, że nawet w dzisiejszych czasach ludzie mogą być tak źle traktowani, że można ich określić mianem „niewolników". Uczniowie dyskutują o niewolnictwie i w tym czasie wchodzą do galerii Wilberforce House, aby poszukać wiadomości o wolności, niewolnictwie i prawach człowieka. Zadanie to realizują w grupach. Każda z nich otrzymuje w ramach pomocy „Zestaw do Prowadzenia Badań w Galerii". W zestawie znajdują się kluczowe pytania, na przykład:

- Co według ciebie dzieje się na zdjęciu?
- Czy według ciebie ta osoba jest wolna?
- Dlaczego według ciebie te fabryki nazywa się zakładami wyzyskującymi siłę roboczą (*sweat shops*)?
- Jak się czujesz, gdy ktoś cię okłamuje?

Uczniowie przygotowują się następnie do debaty o problemie światowego handlu i o sprawiedliwym handlu (*fair trade*). Każdy uczeń otrzymuje inną rolę. W galerii wszyscy zbierają materiały, zapisują to, co znaleźli, i przygotowują argumentację. Działania te wspomagają „zestawy informacyjne", zawierające obrazki, cytaty, repliki, świadectwa, plakaty, broszury reklamowe. Grupy mają przedstawić w czasie debaty swój punkt widzenia z perspektywy otrzymanej roli, zaś nauczyciele oceniają, która strona powinna wygrać debatę na podstawie siły argumentów wywiedzionych ze wskazanych źródeł. Na zakończenie uczniowie mają się zastanowić nad swoją pracą. Omawiają to, czego się nauczyli, oraz to, czy ich własne czyny mogą mieć wpływ na losy innych ludzi w różnych częściach świata. W ten sposób ponownie nawiązują do życia XIX-wiecznego działacza – Williama Wilberforce'a.

Klasy zabierają z sobą materiały z debat, więc można do nich wrócić na szkolnym apelu, zaś uczniowie mają okazję samodzielnie przygotować w szkole wystawę. Wszyscy uczestnicy otrzymują egzemplarz broszury UNICEF Prawa Dzieci. Niektóre szkoły po sesji przystępują do systemu akredytacji szkół UNICEF, przygotowują zajęcia dotyczące sprawiedliwego handlu lub przygotowują się do programu szkół propagujących sprawiedliwy handel.

Lektura książeczki o prawach człowieka i działalności UNICEF
(*Zdjęcie: Heritage Learning Service Hull City Council*)

III. Kontakt

Esther Lockwood (kierowniczka projektu edukacyjnego – Historia społeczna i wychowanie obywatelskie)
Adres: 35 High St, HU1 1NQ
United Kingdom
E-mail: Esther.Lockwood@hullcc.gov.uk
Strony internetowe:
www.mylearning.org
www.hgfl.org/go/museums
www.understandingslavery.org

IV. Aqueduct: Narzędzia

Narzędzie 1

NARZĘDZIE OCENY NAUCZANIA W OPARCIU O KLUCZOWE KOMPETENCJE PRZY WYKORZYSTANIU DZIEDZICTWA KULTUROWEGO

1. Instrukcje dla użytkowników

Nauczanie o dziedzictwie w oparciu o kluczowe kompetencje
Opisywane narzędzie oceny stanowi instrument służący do oceny, czy dany projekt lub inicjatywa edukacyjna spełnia kryteria, które według uczestników projektu Aqueduct są charakterystyczne dla nauczania o dziedzictwie kulturowym w oparciu o kluczowe kompetencje ze szczególnym uwzględnieniem czterech kluczowych kompetencji w ramach programu *Uczenie się przez całe życie* wskazanych przez Komisję Europejską:

1) kompetencje społeczne i obywatelskie,
2) przedsiębiorczość,
3) świadomość i ekspresja kulturowa,
4) umiejętność uczenia się.

Struktura narzędzia
Opisywane narzędzie oceny to tabela złożona z trzech kolumn. Pierwsza kolumna uwzględnia cechy charakterystyczne procesu uczenia się zorientowanego na nabywanie kompetencji; druga kolumna zawiera charakterystykę właściwego środowiska, w którym powinna się odbywać nauka – jej kontekstu; w trzeciej kolumnie są podane elementy dziedzictwa kulturowego w środowisku nauki. Tabela przedstawia, w jaki sposób uczenie się w oparciu o kompetencje oraz edukacja o dziedzictwie kulturowym spotykają się w środowisku, gdzie odbywa się nauka, oraz prezentuje optymalną metodologię pracy w rozumieniu projektu Aqueduct. Podstawą uczenia się zorientowanego na nabywanie kompetencji oraz edukacji o dziedzictwie kulturowym są autentyczne, bogate znaczeniowo konteksty.

Ocena a typologia
Oprócz podziału na trzy kolumny tabela przedstawia optymalną metodologię pracy w rozumieniu projektu Aqueduct. W rzeczywistości trudno będzie jednak znaleźć wiele przykładów spełniających wszystkie podane kryteria. Ponadto zapewne znajdą się też przykłady, które mogą się nam spodobać, mimo że nie spełniają wszystkich kryteriów. Dlatego też musimy zachować ostrożność przy stosowaniu tych kryteriów. Trzeba sobie zdawać sprawę, że instrument ten obejmuje standardy, których być może nie da się zastosować do wszystkich kompetencji w takim samym stopniu. Z tego powodu w pierwszej kolumnie przy czterech głównych kompetencjach podano liczby porządkowe wskazujące, do których kompetencji dany poziom tabeli się odnosi. Nawet wtedy można jednak znaleźć dobre przykłady, które nie spełniają wszystkich wymogów. Z tego właśnie powodu narzędzie to należy traktować raczej jako instrument służący do charakteryzacji danej inicjatywy niż jako narzędzie do ostatecznej oceny projektu. Korzystając z tego narzędzia, użytkownik może sporządzić spis cech wyróżniających ocenianą praktykę; może wskazać zalecenia dotyczące tego, jak polepszyć daną praktykę, lub umieścić ją w szerszym kontekście edukacyjnym, nie powinien natomiast na tej podstawie odrzucić projektu. Niemniej jeśli dany projekt nie spełnia większości kryteriów, należy się zastanowić, czy rzeczywiście stanowi przykład dobrej praktyki.

Poniższa tabela przedstawia, w jaki sposób uczenie się w oparciu o kompetencje oraz edukacja o dziedzictwie kulturowym spotykają się w środowisku, gdzie odbywa się nauka, oraz prezentuje optymalną metodologię pracy w rozumieniu projektu Aqueduct. Podstawą uczenia się w oparciu o kompetencje oraz edukacji o dziedzictwie kulturowym są autentyczne, bogate znaczeniowo konteksty.

Proces uczenia się		Kontekst nauki		Dziedzictwo	
Samodzielnie zainicjowany/ kontrolowany	O	Bogate znaczeniowo środowisko	O	Bogaty znaczeniowo kontekst dziedzictwa kulturowego	O
Pomysłowy	O	Znaczący kontekst	O	Inspirujący kontekst dziedzictwa kulturowego	O
Holistyczny	O	Podejście multidyscyplinarne	O	Rozmaitość dziedzin	O
Konstruktywny	O	Podejście konstruktywistyczne	O	Konstruktywne zadania	O
Społeczny	O	Chęć współpracy	O	Wielu współpracowników wnoszących swój wkład	O
Wynalazczy	O	Umożliwiający odkrycia	O	Problem(-y) związany(/e) z tematyką dziedzictwa	O
Interaktywny	O	Dialogi	O	Spotkania	O
Indywidualny	O	Indywidualne podejście	O	Osobiste opowieści	O
Refleksyjny	O	Okazje do refleksji	O	Wielość punktów widzenia	O
Moralny	O	Ocenianie	O	Perspektywa wartościująca	O
Dociekliwy	O	Informacja zwrotna	O	Bogata treściowo informacja zwrotna	O
Zorientowany na wykonanie zadania	O	Wymaganie produktu końcowego	O	Odpowiadanie na żądanie	O
Produktywny	O	Demonstracja/prezentacja	O	Tworzenie platformy	O

Narzędzie 2

Nawigator Kompetencji Projektu Aqueduct to narzędzie, którym mogą się posługiwać zarówno uczący się, jak i nauczyciele w celu określenia postępów ucznia w nauce pod kątem przekrojowych kompetencji kluczowych w ramach programu Uczenie się przez całe życie. *W kolumnie po lewej stronie podsumowano czynności związane z kompetencjami; w rubrykach w kolejnych trzech kolumnach można zaznaczać poziom złożoności społecznej kontekstu, w którym działa uczący się.*

Instrument ten może stanowić narzędzie monitorowania postępów oraz podstawę do ich omawiania. Nie jest pomyślany jako narzędzie właściwej oceny postępów uczniów.

NAWIGATOR KOMPETENCJI PROJEKTU AQUEDUCT

A. Kompetencje społeczne względem	innej osoby	grupy	szerszego grona
1. Komunikuje/dzieli się, słucha			
2. Dzieli się informacjami			
3. Zgłębia pomysły			
4. Ocenia			
5. Wymienia się emocjami			

B. Przedsiębiorczość względem	innej osoby	grupy	szerszego grona
1. Uczestniczy w przedsięwzięciu			
2. Podaje własne pomysły			
3. Samodzielnie coś zaczyna			
4. Kieruje jakimś przedsięwzięciem			
5. Poszerza			

C. Świadomość i ekspresja kulturowa względem	innej osoby	grupy	szerszego grona
1. Dyskutuje o własnej kulturze			
2. Wyraża cechy kulturowe			
3. Docenia różnice kulturowe			
4. Wzbogaca własną ekspresję kulturową			
5. Zwiększa potencjał ekspresji kulturowej			

D. Kompetencje obywatelskie względem	innej osoby	grupy	szerszego grona
1. Rozmawia o sprawach społecznych			
2. Jest świadomy praw i obowiązków			
3. Bierze udział w procesach demokratycznych			
4. Szanuje innych uczestników			
5. Aktywnie zabiega o ulepszanie społeczeństwa obywatelskiego			

E. Umiejętność uczenia się względem	innej osoby	grupy	szerszego grona
1. Dyskutuje o swoich potrzebach edukacyjnych			
2. Aktywnie szuka okazji do nauki			
3. Potrafi zaplanować proces uczenia się			
4. Potrafi się zastanowić nad własną nauką			
5. Poprawia strategie uczenia się			

Narzędzie 3

LISTY WYMAGAŃ POMOCNE W EWALUACJI ŚRODOWISKA NAUKI ZORIENTOWANEJ NA NABYWANIE KOMPETENCJI ORAZ WARUNKI ORGANIZACYJNE SPRZYJAJĄCE EDUKACJI ROZWIJAJĄCEJ KLUCZOWE KOMPETENCJE

Listy zawarte w tej części podręcznika pochodzą ze świata idealnego. Oznacza to, że w rzeczywistości rzadko zdarza się sytuacja, w której można spełnić wszystkie podane wymagania. Niemniej zamieszczamy je w podręczniku, aby skłonić użytkowników do refleksji nad własną sytuacją i zainspirować ich do dalszej pracy nad ulepszaniem istniejących pomysłów.

Warunki nauki i kompetencje nauczyciela w nauczaniu w oparciu o kompetencje (Competence Oriented Education – COE)

Nauczanie w oparciu o kompetencje to proces, w ramach którego nauczyciele/edukatorzy współpracują z uczniami, aby sobie wzajemnie pomóc w nauce. Proces edukacyjny koncentruje się na nauce uczniów, lecz aby umożliwić im rzeczywiste uczenie się, a szczególnie nabywanie umiejętności uczenia się, niezwykle istotne jest, aby nauczyciel również uważał siebie za uczącego się. Przyjmując rolę uczącego się, nauczyciel/edukator pokazuje uczniom wzór postępowania. Aby szerzej omówić to zagadnienie, poniżej zamieszczamy listę potrzeb uczniów w ramach edukacji zorientowanej na nabywanie kompetencji; warunki konieczne dla uczniów, by nabyć kompetencje; potrzeby nauczycieli, które należy spełnić, aby mogli się nauczyć, jak kształcić w oparciu o kompetencje; oraz warunki niezbędne do spełnienia wymienionych potrzeb edukacyjnych, aby propagować to podejście wśród nauczycieli. Rozumowanie to działa tak samo na dwóch poziomach. Na pierwszym miejscu są potrzeby uczniów/uczących się oraz okoliczności wspomagające ten proces, zaś na drugim miejscu znajdują się potrzeby edukacyjne nauczycieli/edukatorów oraz warunki niezbędne, by pomóc im uczyć się w ramach COE.

Warunki uczenia się zorientowanego na nabywanie kompetencji

Co jest potrzebne uczniom w celu nabycia kompetencji?
- Motywacja
- Doświadczenie
- Refleksja

Działania nauczyciela/edukatora wspierające uczenie się zorientowane na nabywanie kompetencji
- Motywowanie
- Zapewnianie okazji do nauki
- Podawanie informacji zwrotnej o wynikach (*feedback*)

Co jest potrzebne nauczycielom/edukatorom, aby być/stać się edukatorami uczącymi w oparciu o kompetencje?
- Motywacja
- Sytuacja w pracy umożliwiająca COE
- Sytuacja w pracy umożliwiająca refleksję

Warunki, które pomagają nauczycielom/edukatorom uczyć w oparciu o kompetencje
- Motywujące warunki
- Wspierające warunki systemu nauczania
- Profesjonalna informacja zwrotna o wynikach (*feedback*)

Szkolenie nauczyciela/edukatora uczącego w oparciu o kompetencje
- Charakterystyka zawodowa nauczycieli uczących w oparciu o kompetencje
- Środowisko nauki dla edukatorów kształcących w oparciu o kompetencje

1. CO JEST POTRZEBNE UCZNIOM, BY NABYWAĆ KOMPETENCJE?

1. Motywacja

Uczniowie potrzebują:

- zamiłowania/zaangażowania/poświęcenia;
- docenienia i uznania;
- poczucia celowości i/lub sensowności przedsięwzięcia;
- świadomości podstawowych potrzeb osobistych;
- poczucia pełnego bezpieczeństwa;
- szacunku dla nauczyciela;
- przekonania o wykonalności przedsięwzięcia;
- świadomości satysfakcji płynącej z nauki;
- znajomości celów nauki;
- wcześniejszych pozytywnych doświadczeń w nauce.

2. Doświadczenie

Uczniowie potrzebują:

- znajomości stanu swojej wiedzy jako systemu odniesienia;
- specjalistycznego wkładu (*input*), na przykład opowieści, informacji, faktów i danych liczbowych;
- dostępu do wiedzy, różnych metod i umiejętności;
- okazji do okazania emocji i podzielenia się nimi;
- nauki w realistycznych warunkach;
- możliwości obserwacji pracy specjalistów;
- poczucia własnej odrębności;
- konfrontacji z różnymi podejściami;
- przestrzeni dla dialogu;
- okazji do eksperymentowania;
- przyzwolenia na popełnianie błędów.

3. Refleksja

Uczniowie potrzebują:

- informacji zwrotnej o swoich wynikach;
- wieloaspektowej informacji zwrotnej;
- orientacji w wynikach innych uczniów;
- sugestii;
- możliwości zbadania opcji dalszego rozwoju;
- możliwości omówienia dalszych działań;
- przestrzeni dla debaty;
- przestrzeni dla własnej indywidualności.

Skoro warunki wymienione powyżej są niezbędne do skuteczności zamierzonego procesu uczenia się, co może zrobić nauczyciel/edukator w celu stworzenia takich warunków? Odpowiedź na to pytanie znajduje się na kolejnej stronie.

2. DZIAŁANIA EDUKATORÓW WSPIERAJĄCE UCZENIE SIĘ ZORIENTOWANE NA NABYWANIE KOMPETENCJI

Co powinni robić nauczyciele/edukatorzy, by stworzyć warunki sprzyjające uczeniu się zorientowanemu na nabywanie kompetencji?

1. Motywować

Nauczyciele powinni:

- prowadzić starannie przygotowane rozmowy kwalifikacyjne;
- określić potrzeby uczniów;
- wyznaczyć cele i pomóc uczniom je osiągnąć;
- sprecyzować, co nauczyciel, jako uczący się, chce wynieść z tego doświadczenia dla siebie samego/samej;
- podchodzić do uczniów z szacunkiem;
- uświadomić uczniom sensowność uczenia się;
- określić zakres obszarów doświadczenia, na przykład wiedzy, postaw, umiejętności, cech charakterystycznych, emocji;
- stworzyć uczniom warunki do identyfikacji z ludźmi i kontekstami kulturowymi;
- kończyć sesje nauczania zawsze pozytywną konkluzją.

2. Zapewnić okazje do nauki

Nauczyciele powinni:

- służyć jako przewodnicy, pośrednicy w zdobywaniu wiedzy;
- być źródłem wiedzy/umiejętności;
- służyć jako „modelowi uczniowie";
- tworzyć i organizować praktyczne sytuacje umożliwiające zdobywanie doświadczeń;
- zapewnić narzędzia refleksji i autoanalizy;
- służyć jako partnerzy w trakcie zadań wymagających konceptualizacji, projektowania i planowania;
- zapewnić standardy, wzorce odniesienia, normy;
- podawać specjalistyczne sugestie;
- być refleksyjni i służyć wiedzą.

3. Podawać informacje zwrotne o wynikach (*feedback*)

Nauczyciele powinni:

- podawać informacje zwrotne o wynikach (*feedback*);
- organizować wymianę informacji zwrotnych między uczniami, nauczycielami, rodzicami, specjalistami;
- analizować i omawiać jakość pracy uczniów;
- służyć jako adwersarze w dyskusji o dalszych możliwościach rozwoju sytuacji;
- stworzyć możliwość debaty z rówieśnikami i innymi osobami;
- akceptować różnice poglądów i opinii;
- wspierać uczniów;
- słuchać, słuchać, słuchać;
- skupiać się na działaniu.

Na następnej stronie przechodzimy do kolejnego etapu w naszym rozumowaniu. Dotąd wymieniliśmy warunki niezbędne do uczenia się zorientowanego na nabywanie kompetencji oraz sugestie dotyczące tego, co powinni zapewnić nauczyciele. Pojawia się więc logiczne pytanie: Czego potrzebują nauczyciele, by stać się lub nauczyć się być edukatorami uczącymi w oparciu o kluczowe kompetencje i jakie warunki organizacyjne są niezbędne, by umożliwić nauczycielom takie nauczanie?

3. CO JEST POTRZEBNE NAUCZYCIELOM, BY POTRAFILI UCZYĆ W OPARCIU O KOMPETENCJE?

W tekście powyżej przedstawiliśmy potrzeby uczniów oraz to, co nauczyciel może zrobić, by wspomóc ich w procesie uczenia się. Obecnie skupimy się na potrzebach nauczycieli i przedstawimy, co może zrobić instytucja ich zatrudniająca, aby je spełnić. Wychodząc z założenia, że nauczyciele są również w pewnym sensie uczniami, na następnych stronach przedstawiamy ogólne warunki niezbędne nauczycielom do nauki. Na końcu zamieszczamy listę cech, którymi powinno charakteryzować się środowisko pracy nauczycieli, aby umożliwić nauczycielom/edukatorom bycie profesjonalistami. Zatem co jest potrzebne nauczycielom?

1. Motywacja

Nauczycielom potrzebne są:

- poczucie, że warto kształcić uczniów w oparciu o kompetencje;
- bycie docenionym jako nauczyciel kształcący uczniów w oparciu o kompetencje;
- posiadanie jasnej i akceptowanej wizji celów i zadań edukacji w oparciu o kompetencje (Competence Oriented Education – COE);
- bycie nagradzanym za nauczanie uczniów w oparciu o kompetencje, na przykład w postaci godzin, wynagrodzenia, możliwości;
- poczucie przynależności do grupy społecznej praktyków COE;
- posiadanie pozytywnego, konstruktywnego podejścia do uczniów;
- możliwość przeniesienia wyników pracy w terenie do szkoły;
- swoboda pracy w sytuacjach, w których udało się doprowadzić do obustronnie akceptowanej współpracy między edukatorami a uczniami.

2. Praca w sytuacji umożliwiającej skuteczne kształcenie uczniów w oparciu o kompetencje

Nauczycielom potrzebne są:

- możliwość przemyślenia, zaplanowania i zorganizowania nauczania;
- dostęp do informacji o COE;
- możliwość obserwacji pracy innych nauczycieli COE;
- jasny obraz zakresu czynności w tym zawodzie;
- jasny obraz kompetencji, których potrzebują uczniowie;
- poczucie kierunkowości w uczeniu się przez całe życie nauczycieli;
- warunki pracy umożliwiające uczenie się, w tym własną naukę nauczyciela;
- możliwość obserwacji COE w różnych sytuacjach.

3. Praca w warunkach umożliwiających refleksję

Nauczycielom potrzebne są:

- przynależność do grupy, z którą mogą się dzielić przemyśleniami;
- uzyskiwanie informacji o wynikach pracy uczniów w praktyce;
- uzyskiwanie informacji zwrotnej o własnych działaniach w ramach COE;
- rozwijanie i precyzowanie stosowanej teorii COE;
- informacje o kwestiach dyskusyjnych lub możliwość ich sygnalizowania, jak również warunki do dalszych badań w celu ulepszenia metodologii COE;
- posiadanie zestawu standardów jakości COE.

Skoro wszystko to jest potrzebne nauczycielom, by kształcili uczniów w oparciu o kompetencje, można się zastanawiać, jakie byłyby optymalne warunki umożliwiające nauczycielom rozwój w tym kierunku. Co może w tym celu zrobić pojedyncza organizacja (szkoła, muzeum, zamek, ośrodek, stowarzyszenie)?

4. WARUNKI SPRZYJAJĄCE NAUCZYCIELOM W NABYWANIU UMIEJĘTNOŚCI NAUCZANIA W OPARCIU O KOMPETENCJE

Co może zapewnić miejsce pracy?

1. Motywujące warunki

- Edukatorzy kształcący uczniów w oparciu o kompetencje są bardzo cenionymi nauczycielami.
- Nauczyciele powinni być przeszkoleni i przygotowani do COE.
- Nauczyciele powinni otrzymać oficjalny tytuł edukatora COE.
- Nauczyciele należą do szerszego kręgu profesjonalnych edukatorów COE.
- Nauczyciele pracują w bezpiecznych warunkach w ramach kodeksu zawodowego.
- COE daje nauczycielowi pewne korzyści, na przykład większą mobilność, kontakt z kolegiami nauczycielskimi, przynależność do kręgu edukatorów COE.
- Nauczyciele powinni mieć pewną swobodę umożliwiającą dopasowanie edukatorów i uczniów, zamiast sytuacji, gdy ramy takiej współpracy są uczniom narzucone.
- Nauczyciele są powoływani i mają pewne ułatwienia pod względem czasu i wynagrodzenia.

2. Warunki systemu

- COE daje uczniom możliwość uczenia się w zorganizowany i ukierunkowany sposób.
- COE to metodologia, która jest sformalizowana, lecz nie jest sztywna.
- Praktycy COE mogą być postrzegani jako odrębna grupa zawodowa, która pracuje nad własnym rozwojem.
- COE odbywa się w ramach programu nauczania oraz programu szkoleń dla nauczycieli.
- COE funkcjonuje w ramach organizacji pracy szkoły i w szerszym kontekście instytucjonalnym (kolegia nauczycielskie, szkoły partnerskie, instytuty badawcze i tym podobne).
- COE prowadzone jest konsekwentnie w kolejnych etapach programu nauczania.
- COE obejmuje szkolenie wstępne, wprowadzenie oraz szkolenia wewnętrzne.

3. Profesjonalna informacja zwrotna (*feedback*)

- COE funkcjonuje w ramach struktur zawodowych, w których uczestniczą różni aktorzy, na przykład edukatorzy w zakresie dziedzictwa, kadra nauczycielska szkoły, metodycy, szkoleniowcy kadry nauczycielskiej, dyrektorzy szkół, koordynatorzy.
- Nauczanie w oparciu o kompetencje jest uważane za motor rozwoju szkoły/organizacji i jest w ten sposób zorganizowane.
- Uczniowie są traktowani jako cenne źródła innowacyjnych pomysłów.
- Edukatorzy funkcjonują w ramach systemu kontroli jakości oraz mogą się konsultować z innymi edukatorami.
- Edukatorzy mają możliwość regularnego dzielenia się problemami i dylematami napotkanymi w działalności wychowawczej.

5. SZKOLENIE NAUCZYCIELI/ EDUKATORÓW POD KĄTEM NAUCZANIA W OPARCIU O KOMPETENCJE

Do tej pory skupialiśmy się na procesie uczenia się i nauczania. Teraz chcielibyśmy pójść krok dalej i poświęcić uwagę szkoleniu nauczycieli oraz edukatorów kadry nauczycielskiej. Dochodzimy w ten sposób do czwartego zestawu warunków – ogólnej charakterystyki zawodowej nauczycieli kształcących uczniów w oparciu o kompetencje.

Charakterystyka zawodowa edukatorów uczących w oparciu o kompetencje

Nauczyciele/edukatorzy:

- są wrażliwi na potrzeby uczniów i potrafią na nie odpowiedzieć w ramach zajęć;
- potrafią motywować uczniów zarówno poprzez podawanie specjalistycznych wiadomości, jak i własnym entuzjazmem;
- są dobrymi narratorami potrafiącymi personalizować opowiadane historie, czyli opowiadać je w taki sposób, że słuchacze mogą się z nimi identyfikować;
- są dobrymi, dociekliwymi uczniami, potrafiącymi pokazać swoje umiejętności uczenia się w ramach przykładu;
- są dobrymi nauczycielami, którzy, gdy zajdzie potrzeba, potrafią pokazać swoje umiejętności;
- potrafią z uwagą słuchać i okazać uczniom empatię;
- potrafią uważnie obserwować zachowanie uczniów w działaniu praktycznym oraz podczas sesji nauczania;
- są otwarci w sposobie oceniania i opiniach o zachowaniu uczniów oraz ich charakteryzowaniu;
- potrafią podawać informacje zwrotne (*feedback*) adekwatne do potrzeb uczniów podczas sesji nauczania;
- potrafią znaleźć właściwe proporcje między uznaniem a krytyką, to jest podają informację zwrotną, która dynamizuje działania, a nie opóźnia ich;
- przekazują komunikaty jasno i zwięźle;
- są zaangażowani w pracę, lecz nie angażują się przesadnie w kontakt z uczniami;
- wykazują profesjonalne zainteresowanie COE; uważają swoją rolę za wartościową i adekwatnie do tego działają;
- potrafią pracować strategicznie i systematycznie podczas sesji nauczania i przygotowań, w trakcie podejmowania decyzji oraz podczas sesji szkoleniowych z udziałem innych nauczycieli;
- są świadomi teorii, na których się opierają; są świadomi sensu swoich działań i adekwatnie się zachowują;
- potrafią się zastanawiać nad swoją pracą oraz nad jej przesłankami teoretycznymi i praktycznymi;
- potrafią wykorzystać informacje zebrane w ramach obserwacji i sesji nauczania na rzecz rozwoju szkoły lub polityki szkoły oraz na rzecz rozwoju własnej wiedzy pedagogicznej;
- potrafią sobie radzić z wieloma aspektami różnorodności, na przykład genderową (społeczno-kulturowa tożsamość płciowa), kulturową, sposobu bycia, wieku, etapu życia, pochodzenia społecznego;
- potrafią mieć analityczne, oceniające i krytyczne podejście do własnej pracy.

Nakreślona tu charakterystyka może być podstawą opracowania programów rozwoju zawodowego nauczycieli w ramach przygotowania do COE. Najlepszym sposobem przygotowania nauczycieli do nauczania zorientowanego na nabywanie przez uczniów kompetencji jest program szkoleń nauczycieli w zakresie COE, w ramach którego praca i nauka łączą się w podwójnej ścieżce szkolenia. Programy takie muszą się opierać na tych samych zasadach jak wymienione w części trzeciej. Tym sposobem nauczyciele pełnią także rolę uczniów, a ponadto mogą się nauczyć, jak być uczniami i nauczycielami pracującymi w oparciu o kompetencje.

INNE NARZĘDZIA

W opisach rozmaitych projektów oraz projektów pilotażowych zawartych w niniejszym podręczniku zaprezentowaliśmy narzędzia, które mogą się okazać przydatne w konkretnych sytuacjach. Narzędzia, których tu nie opisaliśmy, zostały przedstawione na stronie internetowej projektu Aqueduct: www.the-aqueduct.eu.

Bibliografia

- BAERT, H. BEUNENS, L., DEKEYSER, L., Projectonderwijs, sturen en begeleiden van leren en werken, Acco Leuven, 2002.
- BAERT, H., DEKEYSER, L., (red.), Projectonderwijs, leren en werken in groep, Acco Leuven, 1999.
- BELL, Steve, HARKNESS, Sallie, WHITE, Graham (ed.): Storyline – Past, Present & Future. Glasgow, Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007.
- BERG, J VAN DEN, BUSTRAAN J.,Vaardigheden in de steigers, Uitgeverij Garant, 1999
- BOER, E de, Handboek Vaardigheden, Uitgeverij EduMedia, 1997.
- CIDREE/DVO. A toolkit for the European citizens. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunities. Brussels: CIDREE/DVO, 2008.
- COOPER, C (Ed.). Making a world of difference: A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama. DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, DICE consortium, 2010.
- DANCKAERT, E., Competenties in praktijk gezet, praktijkboek voor competentieontwikkeling in het (hoger)onderwijs, Wolters Plantyn, Mechelen, 2008.
- DE LAAT, C., De docent als competentiegericht opleider, ThiemeMeulenhoff, Utrecht, 2006.
- DE LAAT, C., De competentiegerichte student, ThiemeMeulenhoff, Utrecht, 2006.
- DOCHY, F., NICKMANS, G., Competentiegericht opleiden en toetsen, theorie en praktijk van flexibel leren, Lemma, Utrecht, 2005.
- EDUCATION AND CULTURE DG, LLL programme, European Communities, Key competences for lifelong learning- a European Reference Framework, 2007.
- JENSEN, H ,JUUL, J, Vom Gehorsam zur Verantwortung, Beltz-Verlag, 2005.
- DE TROYER, V.(red.) e.a., Hereduc: Erfgoed in de klas, Een handboek voor leerkrachten, Garant, Antwerpen-apeldoom, 2005.
- GIBBS, K., SANI, M., & THOMPSON, J. (Eds.). Lifelong Learning in Museums. A European handbook. Ferrara: Edisai, 2007.
- GREVEN J. en J. LETSCHERT. De storyline approach: over thematisch onderwijs in de vorm van verhalen. Stichting Leerplanontwikkeling, Enschede 2005.
- HEYLIGHEN, F., Complexiteit en Evolutie, onuitgegeven cursus, VU Brussel, 2003-2004.
- HEREDUC. Erfgoed in de klas. Een handboek voor leerkrachten. Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2005. (Heritage in the classroom: A practical manual for teachers)
- KLING, S, Assessing Heritage Learning Outcomes, conference paper, Ostersund, Sweden, 2010.
- National Research Council. Commitee on Learning Science in Informal Environments. Learning science in informal environments. People, places, and pursuits. Washington, DC: The National Academies Press, 2009.
- PURTIC N. Young Learners and the Storyline Approach. Presentation at the IATEFL's SIG Pre-Conference Event, 2006.
- SOLSTAD A. Storyline: a strategy for active learning and adapted education. Bodø University, Norway, 2009.
- SPAANBROEK, L., Narratieve vertellingen, een werkmethodiek die motiveert.
- STRUYVEN, K, JANSSENS, S., Begeleid zelfstandig leren via activerende werk- en toetsvormen, handleiding voor leerkrachten en onderwijskundigen, De Boeck, Antwerpen, 2007.
- TEUNE, P., ROS, A., KNOL, M., Stimuleren van leren, Thieme, Meulenhoff, Utrecht, 2008.
- UNESCO, Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage, 1972.
- VOS E. en P. DEKKERS. Verhalend Ontwerpen: een draaiboek. Wolters Noordhoff, Groningen, 1994.
- VALCKE M. Onderwijskunde als ontwerpwetenschap, Uitgeverij Academia Press, 2007.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV). VOET @ 2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs. Ministerie van onderwijs en vorming: Brussel, 2009.
- VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, Competentie-ontwikkelend onderwijs, Garant, Antwerpen, 2008.
- WERKGROEP DOCENTEN ONDERWIJSZAKEN, Gids voor projectonderwijs, HvU Press, Utrecht, 1999.

AQUEDUCT

Edukacja na rzecz dziedzictwa nie powinna być postrzegana wyłącznie jako zagadnienie z obszaru historii, kultury czy sztuki, ponieważ ma także potężny atut w postaci elementu extra muros *dającego olbrzymie możliwości w zakresie podwyższania i podtrzymywania motywacji, wielu innowacyjnych metod interdyscyplinarnych, kontaktów na linii szkoła–społeczeństwo, europejskiego wymiaru kultury oraz nabywania przekrojowych kluczowych kompetencji określonych przez Europejskie ramy odniesienia dla systemu* Uczenie się przez całe życie, *obejmujących umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturową.*

Podręcznik jest rezultatem projektu Aqueduct. Nabywanie kluczowych kompetencji poprzez edukację na rzecz dziedzictwa kulturowego *realizowanego w ramach Programu Comenius, w obszarze Działania Wielostronne, koordynowanego przez Landcommanderij Alden Biesen (BE), finansowanego przez Komisję Europejską w ramach systemu* Uczenie się przez całe życie.

Tłumaczenia podręcznika w języku francuskim, niemieckim, włoskim, polskim, holenderskim i rumuńskim są dostępne na stronie internetowej projektu Aqueduct: www.the-Aqueduct.eu.

WWW.THE-AQUEDUCT.EU

Koordynator projektu
Alden Biesen

Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

Niniejsza publikacja odzwierciedla wyłącznie opinię autora, a Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za ewentualne wykorzystanie informacji w niej zawartych.