

ISSN 1425-5383

Nr 6

2014

Listopad/Grudzień

Refleksje

Zachodniopomorski

Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

TEORIE WYCHOWANIA





Zamysł najnowszego numeru „Refleksji” wywodzi się z przekonania, że mnogość teorii, we wszystkich obszarach wiedzy, stanowi cechę charakterystyczną późnej nowoczesności. Dokonując nawet najprostszych wyborów, jak również podejmując najtrudniejsze decyzje, możemy odwołać się do bogatego zaplecza teoretycznego: pomysłów, analiz czy wniosków, sformułowanych zarówno przez naszych poprzedników, jak i opracowanych przez współczesnych nam myślicieli. Jesteśmy przy tym w sytuacji, w pewnym sensie, komfortowej: mamy prawo do wskazywania tych teorii, które są dla nas interesujące, ważne, inspirujące.

Pojęcie „teoria” ma swoje źródła w filozofii, co nie znaczy, mimo wszystko, że twórcami teorii są jedynie filozofowie; wręcz przeciwnie, ponieważ teorie powstają dzisiaj na gruncie wszelkich dziedzin, niekoniecznie naukowych. Literatura, edukacja czy rozmaite nurty kultury popularnej – na przykład chętnie oglądane seriale – mają często wiele do powiedzenia na temat teraźniejszości, wytwarzają własne „teorie”. Tak też jest w edukacji i tych dyscyplinach nauki, które ją wspierają: pedagogika, tylko w ostatnich dziesięcioleciach, wykreowała niemało wartych uwagi propozycji teoretycznych dotyczących nauczania i wychowania.

Stąd też przyglądamy się bliżej różnym refleksom, jakie rzucają tytułowe teorie wychowania. Nie zachęcamy przy tym – ani tym bardziej nie zniechęcamy – do skupiania się tylko na wybranych przykładach. Naszym zamierzeniem jest raczej wskazanie różnych możliwości, skomplikowanie wizerunku edukacji i pedagogiki, które są w gruncie rzeczy dynamicznymi obszarami wiedzy i powinny nie tylko podążać za wymogami szybko zmieniającego się świata, ale przede wszystkim mieć na ten świat wpływ i kierować jego przemianami.

Urszula Pańska

dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 6, Listopad/Grudzień 2014
Czasopismo bezpłatne
Nakład: 1500 egzemplarzy
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Tłumaczenie

Aleksandra Lis
Pracownia Językowa „Lingufaktura”

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Skład, zdjęcie na okładce, druk

Drukarnia Kadruk S.C.

Numer zamknięto 20 października 2014 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów

Wydawca nie odpowiada za treść
zamieszczanych reklam i tekstów
promocyjnych



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4
Sławomir Iwasów	
<i>Edukacja przez sztukę</i>	4
WYWIAD	6
Sławomir Iwasów	
<i>„Kto powiedział, że lekcja powinna trwać trzy kwadranse?”</i>	
Rozmowa z Marią Czerepaniak-Walczak	6
REFLEKSJE	10
Maria Czerepaniak-Walczak	
<i>Między teorią a praktyką</i>	10
Maciej Duda	
<i>Wychowanie do życia w równości</i>	15
Krzysztof Łuszczek	
<i>Cyfrowy krajobraz</i>	18
Barbara Popiel	
<i>Teatr i pedagogika</i>	21
Janina Kruszyniewicz	
<i>Podstawa programowa z wychowania</i>	26
Anna Godzińska	
<i>Kształtowanie „człowieczeństwa”</i>	28
Joanna Łukasiewicz-Wieleba	
<i>Jak (się) uczyć?</i>	30
Kamil Kaniuka	
<i>Żołnierz wobec wojny</i>	35
Agnieszka Czachorowska	
<i>Dwanaście miesięcy</i>	42
Piotr Wojciechowski	
<i>Pomysł na podręczniki</i>	44
Izabela Kopaniecka	
<i>Edukacja 2.0</i>	46
Justyna Siwińska	
<i>Biznes dla edukacji</i>	48
Krystian Saja	
<i>Unifikacja nauk</i>	50
Robert Jurszo	
<i>Karnawał krwawego absurdu</i>	54
SZTUKA MIASTA	56
Alexander Ziersch	
<i>Odpowiedni mikroklimat</i>	56
ENCYKLOPEDIA MATURZYSTY	58
Monika Talarczyk-Gubała	
<i>Serial</i>	58
WARTO PRZECZYTAĆ	63
Piotr Lachowicz	
<i>Śladami równości</i>	63
CIERNIE I GŁOGI	65
FELIETON	66
Sławomir Osiński	
<i>Konserwa z bombażem</i>	66
Grażyna Dokurno	
<i>Gdy walka nie ma sensu</i>	68
W IPN-ie	69
Zofia Fenrych	
<i>Historia magistrae vita est</i>	69
W ZCDN-ie	70
Diana Okonowska-Poniatowska	
<i>Garść wspomnień</i>	70
ROZMAITOŚCI	72
Olga Gałek	
<i>Lokalna ekomarka</i>	72

Wystarczy przyrzeć się bliżej szkolnym podręcznikom, żeby skonstatować, jak obco brzmiące i w gruncie rzeczy mało przydatne informacje zawierają. To nawet nie jest wiedza, to są dane niezwiązane z jakimkolwiek życiowym doświadczeniem. Między innymi podejście konstruktywistyczne mierzy się z tymi problemami. Konstruktywizm to tworzenie własnej wiedzy. Ta wiedza nie jest jednakowoż zawieszona w próżni. Jest własnością podmiotu, osoby uczącej się. Wzrasta jak wieża z klocków. Psychologiczne przesłanki takiego podejścia do wiedzy znajdziemy w pracach Jeana Piageta, który powiedział, że to właśnie w naszym umyśle są konstruowane twory, na bazie których „nadbudowywana” zostaje wiedza.

„Kto powiedział, że lekcja powinna trwać trzy kwadranse?” (s. 6)

Teoria pedagogiczna dostarcza uzasadnień działań praktycznych, zachowania poszczególnych podmiotów edukacji oraz znaczenia i funkcji jej środków. Wspiera praktyków w ich codziennej pracy. Dostarcza przesłanek i uzasadnień własnych decyzji. Jest bazą integracji myślenia i działania. Umożliwia doświadczanie poczucia bezpieczeństwa. I nie idzie tu o chowanie się za tarczą teorii, ale o osobiste przekonanie o słuszności własnych wyborów i stanowiska. Można więc stwierdzić, że teoria pedagogiczna jest warunkiem dobrej praktyki edukacyjnej.

Między teorią a praktyką (s. 10)

Treści zawarte w podręcznikach zatwierdzonych przez MEN do nauki w polskich szkołach na wszystkich etapach nauki obowiązkowej (do 18 roku życia ucznia/uczenicy) są wysoce stereotypowe i podporządkowane historycznym wymogom kulturowym. W opisie życia społecznego nie uwzględniają mniejszości ani wyjątków. Wszystko, co znajduje się poza nurtem głównym, jest w nich przemilczane, staje się tabu. W takiej sytuacji trudno kształtować postawy, które polegać mają na podmiotowym lub krytycznym myśleniu. Na indywidualnym pojmowaniu świata.

Wychowanie do życia w równości (s. 15)

Nie da się ukryć, że wspomaganie w wychowaniu dzisiaj jest trudne z wielu powodów. Po pierwsze zalewa nas ogromna liczba szkół i poglądów dotyczących tego, jak wychowywać. Z jednej strony znajdzie się skrajna opinia o stawianiu przede wszystkim na dyscyplinę. Zwolennicy i zwolenniczki drugiej skrajności będą przekonywać nas o równości i partnerstwie między nami a uczniami/uczennicami. Następnym, bardzo istotnym elementem powodującym trudności, są czasy, w których żyjemy. Relacje społeczne, związki między ludźmi straciły na znaczeniu. Kontakt bezpośredni został zastąpiony kontaktem przez telefon czy komputer. Trudniej jest więc zbudować bliską więź z uczniem/uczennicą, a także stworzyć atmosferę zaufania w grupie klasowej.

Kształtowanie „człowieczeństwa” (s. 28)

Edukacja przez sztukę

Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Dziecko i sztuka w kontekście wczesnej edukacji”

Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Główny cel Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Dziecko i sztuka w kontekście wczesnej edukacji”, która odbyła się w dniach 15–16 października tego roku na Wydziale Humanistycznym US, stanowiła pogłębiona refleksja nad wpływem aktywności artystycznej na edukację najmłodszych uczennic i uczniów. Tezę szczecińskiego spotkania dałoby się zawrzeć w takim stwierdzeniu: dzieci rozwijają swoje zdolności znacznie lepiej, jeśli ich edukacja przebiega w środowisku umożliwiającym swobodną ekspresję artystyczną. Ponadto, dzięki przygotowywaniu do umiejętnego wykorzystania zdolności artystycznych już od najmłodszych lat, dzieci w przyszłości stworzą wrażliwe oraz świadome swoich potrzeb i możliwości społeczeństwo.

W symposium o niemalym zakresie – wygłoszono bowiem ponad czterdzieści referatów w kilku sekcjach – wzięli udział zarówno naukowcy związani z Uniwersytetem Szczecińskim, a przede wszystkim z Instytutem Pedagogiki, jak i licznie zgromadzeni goście z różnych ośrodków badawczych z kraju i zza granicy. Obradom plenarnym i dyskusjom w sekcjach towarzyszyły także zajęcia warsztatowe: teatralne, taneczne, wokalne oraz architektoniczne, które poprowadzili wykwalifikowa-

ni pedagodzy z wieloletnim doświadczeniem oraz specjaliści w wymienionych dziedzinach. Konferencji przysłuchiwało się około 700 osób.

Obrady plenarne otworzyła dr hab. Urszula Chęcińska, prof. US, kierownik Katedry Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki US, organizatorka konferencji, która odczytała list Joanny Kulmowej, szczecińskiej poetki, adresowany do kadry naukowej, nauczycieli, a przede wszystkim do dzieci będących podmiotami rozważań naukowych i namysłu nad kierunkami rozwoju edukacji przez sztukę. Autorka listu stwierdziła, że to właśnie przez sztukę najlepiej doświadczamy złożoności i piękna świata i w związku z tym należy rozwijać zamiłowanie do niej już od najmłodszych lat.

W dalszej części gości przywitali kolejno dr hab. Barbara Kromolicka, prof. US, dziekan Wydziału Humanistycznego, oraz Krzysztof Soska, wiceprezydent Szczecina. Dziekan Kromolicka, oprócz krótkiego przedstawienia osiągnięć naukowych Wydziału Humanistycznego, zwróciła uwagę, że temat konferencji nie ogranicza dyskusji jedynie do edukacji czy wychowania, ale otwiera się na możliwości interdyscyplinarnej debaty – pedagogika ma bowiem znacznie szersze aspiracje, wykraczające poza sztywne ramy dyscypliny. Prezydent Soska potwierdził słowa profesor Kromolickiej, prezentując osiągnięcia szczecińskich instytucji (teatrów, filharmonii, muzeów) w zakresie edukacji artystycznej dzieci.

Część oficjalnego powitania gości uświetnił krótki występ zespołu dziecięcego z Przedszkola Publicznego nr 74 im. Małych Przyjaciół w Szczecinie – przedszkolaki recytowały wiersze i śpiewały piosenki, których teksty zwracały uwagę na radość, jaka płynie z poznawania rzeczywistości poprzez aktywność artystyczną.

W pierwszej części obrad plenarnych zaplanowano następujące referaty: *O sztuce dla dziecka i talencie pedagogicznym* (dr hab. Urszula Chęcińska,

prof. US), *Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju edukacji artystycznej* (dr hab. Zbigniew Romańczuk, prof. AS), *Jakość edukacji – nauczyciele jako przewodnicy w procesie uczenia się dziecka/ucznia* (prof. dr hab. Irena Adamek z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie), *Od kreatywności do metakompetencji tworzenia – model edukacji dzieci w najmłodszym wieku szkolnym* (dr hab. Janina Uszyńska-Jarmoc, prof. UwB), *Wielowymiarowość artystycznej twórczości – dziecko w poszukiwaniu mikro- i makroświata* (dr hab. Hanna Krauze-Sikorska, prof. UAM), *Dlaczego sztuka – plastyka jest potrzebna dziecku w edukacji?* (dr hab. Urszula Szuszcik, prof. UŚ), *Genealogia. Artefakty dawnej sztuki jako inspiracja dla młodego twórcy* (dr hab. Waldemar Wojciechowski, prof. AS). To jedynie wycinek bardzo bogatej i interesującej oferty konferencyjnych referatów. Przy tym ten wstęp miał za zadanie – co można zrekonstruować, analizując poszczególne tematy – wprowadzić w tematykę konferencji i pobudzić do dyskusji w szerszym, humanistycznym kontekście edukacji.

Dwa pierwsze referaty wskazywały kierunki możliwej dyskusji nad rolą sztuki w edukacji: wystąpienie profesora Romańczuka, który przedstawił działalność Akademii Sztuki w Szczecinie, oraz prezentacja profesor Adamek z Krakowa, skupiająca się na pilnej potrzebie przeformułowania nastawienia do funkcji, jakie pełni współczesny nauczyciel.

Referat profesora Romańczuka dotyczył edukacji artystycznej, będącej głównym filarem rozwoju człowieka – zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym. Prelegent omówił nurty kształcenia przyszłych nauczycieli i edukatorów na przykładzie Akademii Sztuki w Szczecinie. Kształcenie studentów w tym zakresie wydaje się ważne, ponieważ – jak podkreślił Romańczuk – nauczyciele przedmiotów artystycznych muszą być nie tylko dobrze wykształceni kierunkowo, ale także zdobywać nie mniej istotne kompetencje społeczne, na przykład z zakresu komunikacji interpersonalnej. Przy czym referent zwrócił uwagę, że zarówno edukacja artystyczna, jak i kształcenie edukatorów powinno mieć wymiar ustawiczny – kształcenie artystyczne trwa bowiem przez całe życie.

Wystąpienie profesor Adamek dotyczyło, w najogólniejszym sensie, jakości edukacji artystycznej, choć nie było jednakowoż pozbawione uniwersalnych stwierdzeń dotyczących oświaty – referentka mówiła bowiem o pilnej potrzebie zmiany podejścia do kształcenia artystycznego, ale i edukacji jako pewnej całości, która musi odpowiadać na wezwania nowoczesności. Cytując Stanisława Dyłaka, poznańskiego profesora pedagogiki, Adamek

posłużyła się pojęciem „cyfrowego szarpnięcia”, które – zarówno nauczycielom, jak i osobom odpowiedzialnym za wspomaganie rozwoju zawodowego kadr oświatowych – musi dać do myślenia. Oznacza to między innymi tyle, że nauczyciel nie może ścigać się z postępem technologicznym, ponieważ zawsze będzie skazany na dydaktyczne niepowodzenia. Jak zatem może sobie poradzić? Zdaniem Adamek, każdy nauczyciel powinien, o ile to możliwe, być „przewodnikiem” uczniów po świecie pełnym bodźców płynących między innymi za pośrednictwem mediów.



Edukacja artystyczna posiada tę zaletę, że – według profesor Adamek – uwrażliwia na owe bodźce, pozwala dokonywać racjonalnych ocen i budować własne systemy wartości. Poza tym współczesna kultura, a także przemiany społeczne, wymagają zupełnie innego niż dotychczas spojrzenia na edukację – dlatego, jak podkreśliła referentka, trzeba przeformułować nauczycielskie powinności, a więc to nie stanie przy tablicy, ale nauka przez doświadczanie świata staje się coraz bardziej potrzebna. Sens takiego działania oddaje pojęcie „giętkości dydaktyki”, ukute przez Stanisława Bortnowskiego, polonistę i dydaktyka literatury. Podsumowując swoją wypowiedź, profesor Adamek podkreśliła, że do przeprowadzenia efektywnych zmian w edukacji – które będą dobre nie tylko dla trwałości systemu, ale przede wszystkim właściwe dla lepszego rozwoju najmłodszych uczniów – „Potrzebny jest mądry nauczyciel, który kocha to, co robi”.

Konferencji towarzyszyły także przedsięwzięcia artystyczne – w przerwach można było podziwiać trzy wystawy przygotowane przez artystów i wykładowców Akademii Sztuki w Szczecinie oraz wystawę prac uczniów z niepublicznej szkoły Ars Atelier w Szczecinie.

Fot.
Michał Orowicz

„Kto powiedział, że lekcja powinna trwać trzy kwadranse?”

z Marią Czerepaniak-Walczak, profesor pedagogiki, kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki US, rozmawia Sławomir Iwasiów

„Nasza rozmowa o szkolnej edukacji odbywa się w bardzo ważnym czasie: pokojową nagrodę Nobla otrzymują dwie osoby – Malala Yousafzai i Kailash Satyarthi – które swoim życiem zaświadczały o znaczeniu edukacji dla wszystkich, walczą o prawo dzieci do wiedzy. 17-letnia Malala na wieść o nagrodzie – dowiedziała się o niej na lekcji chemii – stwierdziła: *This is not the end*. Ta nagroda niesie w sobie nadzieję, ale też wyzwania, wobec jakich stoi edukacja, jej organizatorzy i uczestnicy”.

Na czym polega przekazywanie wiedzy?

Wiedzy nie można przekazywać. Zdaję sobie sprawę z tego, że takie wyrażenie jest zakorzenione w mowie potocznej, ale także w szkolnym żargonie: dobry nauczyciel to ten, który dobrze przekazuje wiedzę. Jednakże, jeżeli przyjmujemy stanowisko, że wiedza jest zawsze czyjaś, znajduje się w czymś umyśle, to możemy jedynie pokazywać ją innym w naszych zachowaniach, dzielić się nią z innymi, tak samo jak wszystkim, co do nas należy. Dotyczy to zarówno wiedzy potocznej, jak i naukowej. W klasie szkolnej wiedzą mogą się dzielić wszyscy. Dzielenie się to jednak nie to samo, co obdarowywanie. Trzeba więc pamiętać o trudnościach wyni-

kających z ujęcia wiedzy jako przedmiotu/obiektu przekazywanego, dawanego innym – możemy przecież kogoś obdarować czymś, czego inni nie chcą, a wręcz będzie to dla nich źródłem problemów. Jeśli przyjmujemy takie stanowisko, to wtedy wyrażenie „przekazywanie wiedzy” uznamy jako głęboko nieuzasadnione.

Ponadto, pozostając przy tym potocznym wyrażeniu, jako utrwalonym w języku, narażeni jesteśmy na „głuchy telefon”. Zwłaszcza gdy „przekazywanie wiedzy” łączymy wyłącznie z osobą nauczyciela. To zjawisko przejawia się na różne sposoby. Po pierwsze, lokujemy – zgodnie z koncepcją edukacji bankowej Paulo Freirego – w cudzych umysłach, traktowanych jako konta bankowe, coś, co sami posiadamy, wiemy i znamy, i co uważamy za wartościowe. Te wartości mogą być jednakowoż zupełnie oderwane od doświadczeń życiowych osoby, z którą wchodzimy w interakcje poznawcze. Ponadto „przekazujemy” to, co usłyszeliśmy, zapamiętaliśmy i czemu nadajemy własne, najbliższe nam znaczenie. Chyba że bezrefleksyjnie, bezkrytycznie odtwarzamy cudze myśli zadane przez programy kształcenia lub autorów podręczników i nauczycieli. Na przykład: „homologia z dwugałęzistymi parapodiami wieloszczetów”. Pamięta pan takie wyrażenie?

Nie. To cytat z książki do biologii?

Tak. Jestem przekonana, że na konkretnej lekcji musiał pan się nauczyć tej formułki na pamięć. Czy ona do czegoś służy? Wystarczy przyrzeć się bliżej szkolnym podręcznikom, żeby skonstatować, jak obco brzmiące i w gruncie rzeczy mało przydatne informacje zawierają. To nawet nie jest wiedza, to są dane niezwiązane z jakimkolwiek życiowym doświadczeniem. Między innymi podejście konstruktywistyczne mierzy się z tymi

problemami. Konstrukttywizm to tworzenie własnej wiedzy. Ta wiedza nie jest jednakowoż zawieszona w próżni. Jest własnością podmiotu, osoby uczącej się. Wzrasta jak wieża z klocków. Psychologiczne przesłanki takiego podejścia do wiedzy znajdziemy w pracach Jeana Piageta, który powiadał, że to właśnie w naszym umyśle są konstruowane twory, na bazie których „nadbudowywana” zostaje wiedza. Istotne w pedagogice jest uwzględnianie doświadczenia pochodzącego ze świata uczących się osób. I świadomie unikam słowa „dziecko”, ponieważ każdy z nas, niezależnie od etapu życia, na jakim się znajduje, uczy się nowych rzeczy. Dorota Klus-Stańska, autorka książki *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, ma rację, gdy twierdzi, że nasza szkoła, mimo deklarowania podejścia konstruktivistycznego i uczenia przez doświadczenie, ciągle tkwi w okowach behawioryzmu. Nie uwzględnia znaczenia i możliwości uczenia się w interakcjach z rówieśnikami.

Z czego to wynika? Dlaczego behawioryzm dominuje w pedagogice, a przede wszystkim w szkolnej praktyce, mimo innych propozycji teoretycznych oraz praktyk nauczania i wychowywania?

To konsekwencja myślenia o edukacji i wpisania szkoły w określoną ideę funkcjonowania społeczeństwa. Proszę nie zapominać, że szkoła, jako nowoczesna instytucja, jest elementem systemu, a zatem ma do spełnienia określone funkcje użyteczne dla społeczeństwa. Te funkcje wynikają z praw, jakimi rządzi się ów system, krótko rzecz ujmując – z określonej ideologii. Szkoła staje się instrumentem politycznym i dlatego, między innymi, trudno wyobrazić sobie sytuację odpolitycznienia szkoły. Nie można przecież, tak po prostu, zlikwidować Ministerstwa Edukacji Narodowej, a jeśli ta likwidacja miałaby nastąpić, to jako wynik decyzji politycznych, ideologicznych. To zamknięte koło.

A dlaczego behawioryzm tak świetnie się trzyma w polskiej szkole? Wynika to, jak powiedziałam, z założeń systemowych. Znacznie łatwiej bowiem sterować ludźmi niż stworzyć im warunki do doświadczania świata, szanując przy tym prawo do popełniania błędów. W podejściu konstruktivistycznym każdy błąd jest wkalkulowany w proces edukacyjny. Twórca, zabierając się do tworzenia dzieła – literackiego, naukowego, plastycznego, nie zna przecież efektu końcowego, nie może go znać. Popęlnia po drodze błędy. Natomiast nauczyciel, w podejściu behawioralnym, z góry wie, jaki efekt chce osiągnąć.

Tak się przecież pracuje zarówno w szkołach, jak i na uczelniach. Układając programy nauczania i lekcje, właściwie niezależnie od etapu czy poziomu edukacji, z reguły zakłada się konkretne efekty kształcenia.

I to jest, w dużej mierze, defekt systemu edukacji. Widać go wyraźnie na przykładzie behawioryzmu, który z góry określa, jaki efekt zostanie osiągnięty na drodze konkretnych działań. To sprzeczne z logiką humanistyczną. W podejściu behawioralnym przyjmuje się milcząco, że wszyscy są jednakowi – nie tylko posiadają takie same żołądki, ale również takie same umysły. Oczywiście, z punktu widzenia władzy, taka organizacja jest idealna, ponieważ wszystko musi być z góry zaplanowane, nie występują nieprzewidziane sytuacje, a nad ładem czuwa ją komórki państwowe odpowiedzialne za kontrolę. Tak manifestujący się brak zaufania wobec potencjału człowieka ma swoje źródła, w dużym stopniu, w autorytaryzmie władzy.

Niektórzy mają problemy z zaakceptowaniem nowych teorii. Najbardziej jaskrawym przykładem jest pewnie gender, choć także kognitywistyka, która mogłaby się pojawić w zestawie nowych trendów w humanistyce i pedagogice, również pod wieloma względami jest rewolucyjna.

To są dwa odrębne zagadnienia. Potraktujmy je jednak łącznie jako *novum*, które może rewolucjonizować praktykę szkolną. Zaczniemy od odniesienia się do teorii. Z punktu widzenia władzy teorie mogą powstawać, nie ma ku temu przeszkód. Mogą one być przedmiotem akademickich dyskusji, a czasami też komentarzy w mediach. Mogą także oddziaływać na instytucjonalną edukację, być podstawą funkcjonowania eksperymentalnych szkół. Jednakże uznawalność kształcenia w tych alternatywnych nurtach i placówkach jest uzależniona od wypełniania określonych zobowiązań wobec państwa. Szkoły i uczelnie niepubliczne, funkcjonujące według autorskich, alternatywnych koncepcji, zobowiązane są do spełniania administracyjnie zdefiniowanych warunków. Uznawanie wydawanych świadectw oraz dyplomów uzależnione jest od tego, czy podstawa programowa i efekty kształcenia są w należyтым stopniu realizowane.

Warto postawić w związku z tym pytanie: kto zdecydował, że człowiek, będąc w określonym wieku, powinien znajdować się w ściśle zdefiniowanej przestrzeni? Wdrażanie określonych założeń wynika z potrzeby zachowania ładu społecznego, porządku. Proszę zwrócić uwagę, jak intensywna dyskusja toczyła się i wciąż toczy się wokół wcześniejszej edukacji najmłodszych dzieci. Sama jestem przykła-

dem takiego sześciolatka w szkole. Nie zaszkodziło mi to. Własną córkę i wszystkie dzieci w rodzinie też w ten sposób „zniewoliłam”. Jednocześnie zdaję sobie sprawę z tego, i chcę to podkreślić, że nie każde dziecko jest w takim samym stopniu gotowe do wypełniania szkolnych zadań. Takie myślenie, że wszyscy jesteśmy jednakowi i funkcjonujemy według określonych mechanizmów, jest przydatne tym, którzy sprawują kontrolę. Jeżeli dodamy do tego obrazu wszechobecne systemy nadzoru, kamery śledzące każdy krok, to otrzymamy obraz szkoły i edukacji jako Foucaultowski *panoptikon*.

Wracając zatem do pańskiego pytania o mocną pozycję idei behawioralnych, to mają się one dobrze za sprawą konieczności utrzymywania ładu społecznego. Szkolne uczenie się zamienia się w tresurę wdrażającą do przewidywalnych i pożądanych zachowań.

Jakie teorie, z ostatnich lat, wymieniałaby pani profesor jako dominujące, ważne, takie, o których powinniśmy wiedzieć więcej?

Z mojego punktu widzenia trudną do przeoczenia inspiracją dla pedagogiki są krytyczne teorie społeczne, sięgające korzeniami do filozoficznych dokonań Szkoły Frankfurckiej. To, co praktykują pedagodzy krytyczni – na przykład badanie mechanizmów społecznej niesubordynacji – jest ważne dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej i praktyki szkolnej. To wszelkie przejawy tak zwanej pedagogiki oporu mają dzisiaj, czy może powinny mieć, większy wpływ na praktykę szkolną.

Między innymi koncepcja gender wywodzi się z pedagogiki oporu, ponieważ demaskuje wszelkie formy opresji. Gender, jak i inne pedagogiki emancypacyjne, są także opozycyjne wobec podejścia behawioralnego, będącego narzędziem przymusu. I to nawet niekoniecznie w znaczeniu, jakie temu terminowi nadaje Pierre Bourdieu, który twierdzi, że szkoła jest instrumentem przemocy symbolicznej, ale ze względu na całą swoją organizację. Człowiek w określonym wieku musi znajdować się w określonym miejscu i czasie – to jest opresja. Ja to nazywam „gettami klasowo-lekcyjnymi”. Administracyjnie, niezależnie od kondycji intelektualnej i zainteresowań uczących się, tworzone są klasy szkolne, które mają swoje tygodniowe i roczne plany pracy.

W pedagogice Marii Montessori nie ma podziału na klasy, nie ma także podziału na czterdziestopięciominutowe lekcje. Właśnie – kto powiedział, że lekcja powinna trwać akurat trzy kwadransy? Tak przejawia się Foucaultowska biopolityka: przemocą wobec ludzkiego ciała. W znanym nam dobrze systemie edukacji uszkodzone anioły chodzą do szko-

ły, czyli byty obdarzone rozumem, ale pozbawione wolnej woli i ciała. A zatem to jest jakaś alternatywa – szkoła Montessori. Należy jednak zauważyć, że tylko w niektórych krajach szkoły Montessoriańskie mają uprawnienia szkół publicznych – tak jest na przykład w Holandii, a także w Szwajcarii, gdzie, nawiasem mówiąc, nie ma obowiązku szkolnego. U nas funkcjonowanie takiej szkoły wymaga dopasowania się do wymogów formalnych. Pewnym wyjściem z tej sytuacji jest łączenie idei Montessoriańskiej z praktyką edukacji domowej (*homeschoolingu*), która jest już realizowana w Polsce od 2009 roku.

Dość często pytam studentów: kto lubi się uczyć? Podnosi się w grupie część rąk. A kto lubi chodzić do szkoły? Niewiele osób. Wniosek jest mniej więcej taki – uczenie się nie jest tożsame z chodzeniem do szkoły.

Czyli zdobywanie wiedzy nie jest tożsame z siedzeniem na lekcji i słuchaniem nauczyciela?

Tak, dobrze pan to sformułował. Czasem rodzice z niepokojem mówią: „Mojemu dziecku w szkole najbardziej podobają się przerwy”. Wtedy odpowiadam, że powinni być szczęśliwi, a nie strapieni, ponieważ ich syn czy córka chodzą do dobrej szkoły, która na przerwach daje dzieciom poczucie bezpieczeństwa i możliwość poznawania świata i siebie, interakcji międzyludzkich, uczenia się nowych rzeczy, ale też po prostu zapewnia im trochę przyjemności wynikającej ze swobody. A to jest podstawą tworzenia własnej, podmiotowej wiedzy, która wprowadzie też jest „wiedzą szkolną”, ale kształtowaną poprzez ukryte programy, a nie oficjalne, formalne realizowanie podstawy programowej.

Czyli nie trzeba siedzieć w szkole, żeby się czegoś nauczyć?

Moje głębokie przekonanie co do wychowania i kształcenia zawiera się w takim stanowisku: trzeba zadbać o odpowiednie warunki do doświadczania siebie, stworzyć środowisko uczenia się. Przy czym „uczeniem się” można nazwać zarówno naukę tabliczki mnożenia, jak i obsługę nowego sprzętu, naukę porozumiewania się w różnych językach albo poznawanie zasad kontaktów między ludźmi. Już Rousseau pisał w *Emilu*, że zaczynamy uczyć się, zaczynając żyć. Wszystkiego się uczymy, a to, czego i jak się uczymy, jest konsekwencją cech środowiska, w którym przebywamy. Amerykański coach – bardzo modna współcześnie funkcja – Jim Rohn mówi, że jesteśmy średnią pięciu osób, z którymi spędzamy najwięcej czasu. A w pewnym wieku, w wieku obowiązku szkolnego i obo-

wiązku nauki, najwięcej czasu spędzamy w rówieśnikami. I to od nich uczymy się najwięcej.

Wróćmy jeszcze na moment do tych czterdziestu pięciu minut lekcji. W szkołach Waldorfskich czy szkołach Montessoriańskich nie ma takiego podziału czasowego. Uczniowie, wypełniając swoje zadania, wchodzą w interakcje z rówieśnikami. W codziennej praktyce szkolnej mamy pewien problem, żeby się przestawić na tego rodzaju myślenie. Bardzo silne jest przywiązanie do tradycji. Zaproponowałam w jednej ze szkół gminnych naszego województwa, w której dzieci dowożone są z dużej odległości na lekcje, żeby zaczynać naukę o dziewiątej rano i kończyć nieco później po południu. Dyrektor wyraził zainteresowanie, ponieważ to ma sens – dziecko zaczyna funkcjonować sprawnie dopiero około godziny dziewiątej, a nie o siódmej rano. Mimo to przedstawiciele grona nauczycielskiego stwierdzili, że nie da się wprowadzić takiej zmiany, ponieważ dzieci zbyt późno wrócą do domu i nie będą miały kiedy odrabiać lekcji. Jaki z tego wniosek? Ważniejsze są zadania domowe, a nie to, że dzieci w dobrej kondycji i dobrym zdrowiu będą spędzać czas w szkole. I to nie jest tylko przypadłość tej konkretnej placówki, nawet nie szkoły jako instytucji, ale problem pewnego rytuału społecznego, który, w tym wypadku, nakazuje dzieciom rano chodzić do szkoły, a po południu odrabiać lekcje.

Prowadzi pani badania za granicą. Jakie są pani wnioski z obserwacji szkolnictwa w innych kulturach?

Byłam przez dwa miesiące w Kaszmirze. To region Indii o tyle specyficzny, że zamieszkały w dużej części przez muzułmanów, co ma wpływ na obyczajowość i ład społeczno-kulturowy. Struktura systemu oświatowego jest tam kalką systemu brytyjskiego. Edukacja zaczyna się od trzeciego roku życia i przebiega takimi samymi etapami jak w szkołach brytyjskich. Językiem wykładowym w szkołach jest angielski, a zatem już te trzylatki rysują alfabet łaciński od lewej do prawej strony. W tym samym czasie uczą się także alfabetu urdu, który pisze się od prawej do lewej. W szkole mówią po angielsku, w domu – w języku kaszmiri. Mimo że angielszczyzna jest językiem wykładowym, to niewiele osób posługuje się nią sprawnie w życiu codziennym. Zadałam sobie w związku z tym pytanie: jak się te dzieci czują, w sensie kulturowym? Jak radzą sobie z tym niedopasowaniem edukacji do realiów życia?

Do jakiego wzoru szkoły powinniśmy dążyć?

Pamięta pan *Antka*? Ten fragment, kiedy bohater uczył się liter? W Kaszmirze miałam wrażenie, że to właśnie jest szkoła, do której chodził Antek. Jestem przekonana, że takie same placówki, osadzone w mentalności i organizacji XIX-wiecznej, wciąż funkcjonują w naszej kulturze. Od tego wzorca trzeba uciekać jak najdalej.

Znam też przypadki zupełnie odwrotne, na przykład szkół skandynawskich, gdzie dzieciom daje się wolność w doświadczaniu i poznawaniu świata. Obserwowałam edukację w Norwegii, na kole podbiegunowym. Pewnego dnia byłam na hospicji. W szkole już od progu pachniało grzybami. Zapach dochodził z trzeciej klasy szkoły podstawowej. Uczniowie stali wokół dużego palnika, ustawionego w bezpiecznym miejscu, a na tym palniku patelnie ze smażącymi się grzybami. Nauczycielka wyjaśniła, że rano poszli do lasu i pod jej czujnym okiem nazbierali grzybów, a potem przebrali je, umyli i przygotowali sobie na lunch. Cała aktywność poznawcza skupiła się tego dnia wokół wszystkiego, co może być związane z grzybami. To było nazywanie, pisanie, rysowanie, liczenie i tak dalej. W tej szkole dużo się dzieje, dzieci mają dostęp do internetu, dobrze wyposażoną bibliotekę do dyspozycji, a przy tym dostają wolność w poznawaniu rzeczywistości, jakiej mogą im poznać rówieśnicy z innych krajów.

A jakie płyną z tego wnioski dla nas? Dla systemu edukacji? Dopóki nie znajdziemy innego instrumentu politycznego, pełniącego funkcje dzisiejszej oświaty w tym sensie, w jakim nadała jej kształt filozofia XIX wieku, dopóty szkoła, jaką znamy, będzie miała się dobrze. Oznacza to, że szkolna wiedza konstruowana w umysłach uczących się będzie oderwana od życia, a sentencja Seneki *Non scholae, sed vitae discimus*, pozostanie postulatem. Praktyką jednak jest *Non vitae, sed scholae discimus*, a konkretnie dla wyników testów i rankingów. A to wymaga tresury, a nie krytycznego, refleksyjnego konstruowania wiedzy osobistej.

Na zakończenie postawię panu pytanie z testu dla gimnazjalisty: kim dla księcia Józefa Poniatowskiego był Stanisław August Poniatowski? Wszyscy to wiedzą, prawda? Odpowiedź ucznia w teście, że był wujem, nie została zaliczona. Reakcja nie była adekwatna do bodźca. Zostawmy czytelnikom namysł nad tym, dlaczego.

Dziękuję za rozmowę.

Między teorią a praktyką

Funkcje koncepcji pedagogicznych w pracy nauczycieli i nauczycielek

Maria Czerepaniak-Walczak, profesor, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki US

Każda świadoma działalność jest osadzona w zdawaniu sobie sprawy ze źródeł i konsekwencji własnych wyborów i decyzji, z odpowiedzi na pytania: „Co ja tu robię, dlaczego właśnie to i tak?”. Te pytania – i odpowiedzi na nie – nabierają szczególnej wagi w pracy nauczycieli/nauczycielek, wychowawców/wychowawczyń, zarówno profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych, m.in. rodziców. Tekstem tym rozpoczynamy cykl prezentujący pojmowanie wybranych wartości i sposoby ich realizacji w praktyce oświatowej. Przedmiotem kolejnych tekstów będą, między innymi, takie wartości, jak: wolność, odpowiedzialność, zaangażowanie, posłuszeństwo, podmiotowość, interpretowane na gruncie poszczególnych koncepcji pedagogicznych.

Wprowadzenie

Największym zagrożeniem w pracy nauczycielskiej jest rutyna i nawykowe powtarzanie działań, nierzadko zaobserwowanych u swoich nauczycieli albo kolegów. Ogranicza to bowiem możliwość rozumienia ich źródeł oraz reagowania na zmie-

niające się warunki pracy, specyficzne właściwości uczniów/uczennic i ich rodziców/opiekunów, na dziejące się sprawy w bliskim otoczeniu i w przestrzeni globalnej. Utrudnia również logiczne argumentowanie własnych zamysłów i działań. Stanowiska: bo tak się robi, tak było zawsze – nie da się obronić w dynamicznie zmieniających się warunkach życia codziennego i pomnażania dorobku nauki, w tym także wiedzy o człowieku i jego uczeniu się. Nie da się również, tkwiąc w stereotypach i rutynie, przyjąć rozsądnego stanowiska wobec wyzwań, jakie mnożą się w czasie wykładowym, czyli w takim, w którym zmiany informacji następują w postępie geometrycznym.

Podstawą rozumienia własnej sytuacji, zadań zawodowych oraz samodzielnego podejmowania decyzji w codzienności szkolnej jest przyjęta teoria pedagogiczna. Można w niej znaleźć nie tylko przesłanki własnych działań, ale także argumenty do dyskusji z innymi koncepcjami, poglądami i stanowiskami. Teoria jest podstawą refleksji nad działaniem i w działaniu. Jest uświadamianym fundamentem pracy zawodowej. To zaś jest znakiem szczególnym nauczycielskiego profesjonalizmu.

W celu przybliżenia znaczenia teoretycznego uzasadniania profesjonalnych działań pokrótce przedstawię w tym tekście istotę i funkcje teorii pedagogicznych oraz zaproponuję jeden z przykładów ich porządkowania. Jest to wprowadzenie do debaty i osobistej refleksji praktyków nad przesłankami i źródłami efektów ich działań.

Istota i funkcje teorii w pracy nauczycieli i nauczycielek

Słowo teoria budzi dystans i poczucie niechęci. Utożsamiana jest z abstrakcyjnym myśleniem, dla którego nie znajdujemy przykładów w otaczającej rzeczywistości. Często teoria utożsamiana jest z wiedzą tworzoną w gabinetach academic-

kich w oderwaniu od dynamicznie zmieniającej się praktyki. Inaczej mówiąc, teoria pojmowana jest jako nieprzystająca i nieprzydatna dla praktyki. Ten dualizm teoria – praktyka jest niezwykle mocno zakorzeniony w codzienności edukacyjnej. Dość powszechne są stwierdzenia: to jest dobre w teorii, ale nie w praktyce, to jest tylko teoria, a w praktyce wygląda to całkiem inaczej itp. W rzeczywistości najbardziej praktycznym wyznacznikiem ludzkiego działania jest dobra teoria. I to nie tylko teoria grawitacji. Dlatego, w celu zmiany nastawienia wobec teorii, pojmowania tego pojęcia, przybliżę najpierw, czym jest teoria pedagogiczna.

Otóż, jest to system spójnych praw, twierdzeń i uogólnionych sądów o intencjonalnie organizowanych warunkach rozwoju osoby i zmiany społecznej. Spójność ta obejmuje koncepcję świata, społeczeństwa i natury ludzkiej, uznawane wartości, wiedzę i przekonania o mechanizmach rządzących uczeniem się i zachowaniem człowieka – w tym, w szczególności, w określonych etapach rozwoju. Tak zdefiniowana teoria jest źródłem pojmowania edukacji, jej funkcji w jednostkowym i zbiorowym życiu, celów edukacji, dróg i środków ich osiągnięcia oraz koncepcji roli poszczególnych podmiotów edukacji w procesie kształcenia i wychowania.

Zatem teoria, jako uporządkowany i uwewnętrzniony system wiedzy i przekonań, jest podstawą *praxis*, czyli racjonalnego, refleksyjnego przekształcania rzeczywistości. Jako zintegrowana struktura wiedzy o świecie, o zachowaniach człowieka oraz tym szczególnym ich typie, którym jest uczenie się, *praxis* pozostaje w związku z percepcją nowych sytuacji i osobistych doświadczeń. Umożliwia rozumienie mechanizmów rządzących rozwojem osoby i zmianą społeczną oraz własnej roli w sytuacji historycznej i społecznej, w której funkcjonujemy. Formułowanie odpowiedzi na pytanie: „Co i dlaczego robimy właśnie tu i teraz?”. W odniesieniu do szkoły i edukacji jest to tyleż ważne, co pilne.

Teoria pedagogiczna dostarcza uzasadnień działań praktycznych, zachowania poszczególnych podmiotów edukacji oraz znaczenia i funkcji jej środków. Wspiera praktyków w ich codziennej pracy. Dostarcza przesłanek i uzasadnień własnych decyzji. Jest bazą integracji myślenia i działania. Umożliwia doświadczanie poczucia bezpieczeństwa. I nie idzie tu o chowanie się za tarczą teorii, ale o osobiste przekonanie o słuszności własnych wyborów i stanowiska. Można więc stwierdzić, że teoria pedagogiczna jest warunkiem dobrej praktyki edukacyjnej.

Wobec wielości teorii i koncepcji pedagogicznych konieczne jest podjęcie przez nauczyciela/nauczycielkę decyzji, którą z nich przyjmie za podstawę swoich działań. Wybór teorii jest procesem (nie jednorazowym aktem) intelektualnym i emocjonalnym. Nierzadko wymaga odrzucenia tego, w czym czujemy się zadowoleni, bezpieczni. Takich doświadczeń w praktyce szkolnej jest wiele.

Osadzenie swoich działań w teorii pedagogicznej sprawia, że praca nauczyciela/nauczycielki nie jest wynikiem intuicji, stereotypów, mitów, spontaniczności, bieżących mód, ale uzasadnionych naukowo sądów, twierdzeń i praw rozwoju osoby i zmiany społecznej. Taką teorią może być wypracowany i uargumentowany system regulujący pracę edukacyjną w mniejszym lub większym kręgu społecznym, który nauczyciele/nauczycielki poznają w czasie studiów lub w procesie doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Ale może to być także osobista teoria, to znaczy taka, która powstaje w wyniku badania własnej praktyki. Inaczej mówiąc, wydobywając z zasobów wiedzy o człowieku i warunkach jego rozwoju najważniejsze elementy, nauczyciel/nauczycielka tworzy własne rozumienie i wartościowanie sytuacji uczenia się. Na tej podstawie formułuje cele, metody i środki własnej pracy.

Kryteria klasyfikacji teorii pedagogicznych

Dla unaocznienia spektrum wyboru, pokrótce i w dużym uproszczeniu przedstawię mapę współczesnych teorii wyznaczających cele i sposoby realizacji praktyk edukacyjnych. Systematyzowanie teorii pedagogicznych stanowiących źródło przesłanek i oceny działań edukacyjnych prowadzone jest ze względu na różne kryteria. Jednym z nich jest nazwisko twórcy teorii. Czytelnicy i czytelniczki znają teorie pedagogiczne Fridricha Froebela, Henryka Pestalozziego, Janusza Korczaka, Celestyna Freineta, Marii Montessori, Johna Dewey’a, Davida Kolba i innych. Wiele z tych teorii stanowi podstawę funkcjonowania ruchów oświatowych i organizacji szkół. Nauczyciele/nauczycielki praktycy mogą organizować swoje działania, korzystając z przesłanek tych teorii. Ważne jest, by pamiętać, że teoria to system, to spójna całość, a nie kalejdoskopowe elementy kilku koncepcji.

Innym kryterium klasyfikacji teorii pedagogicznych jest koncepcja warunków rozwoju osoby. Ze względu na to kryterium Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer wyróżnili następujące teorie opisywania i wyjaśniania oraz tworzenia ramy projektowania działań edukacyjnych: romantyczne, transmisji kulturowej i progresywistyczne.

Teorie pedagogiczne mieszczące się w pierwszej z tych grup, to znaczy teorie romantyczne, cechuje afirmacja indywidualizmu i kwestionowanie formalnych autorytetów. Celem edukacji jest tworzenie warunków wspierania rozwoju z poszanowaniem praw człowieka i praw dziecka. Wśród tych teorii znaczące miejsce zajmuje pedagogika humanistyczna oraz pedagogika serca. Bazują one na odkryciach i postulatach psychologii humanistycznej.

Centralne twierdzenie teorii pedagogicznej dotyczy pojmowania edukacji. Czym jest edukacja. Jakie funkcje i wobec kogo/czego pełni. Jaka jest istota zmian za sprawą edukacji. To twierdzenie jest podstawą koncepcji celów edukacji przyjmowanych na gruncie danej teorii. Z celów wyłaniane są zadania kształcenia i wychowania oraz warunki ich realizacji: formy, metody i środki. Każda teoria pedagogiczna formułuje także specyficzną dla siebie koncepcję roli nauczyciela/wychowawcy. Pokrótkę przybliżę elementy teorii specyficzne dla wyróżnionych wyżej grup.

Teorie transmisji kulturowej formułują swoje sądy i twierdzenia z perspektywy afirmacji etnocentryzmu. Kultura stanowi czynnik kształtowania tożsamości osoby oraz integracji społeczeństwa. Najwyższe wartości stanowiące jądro danej kultury są przedmiotem i celem kształcenia i wychowania. Ich realizacja wyraża się w adaptacji osoby do norm i wzorów kultury. W procesach edukacji kładzie się nacisk na kontynuację tradycji poprzez jej przekazywanie i wdrażanie, z zastosowaniem nagród i kar, przemocy symbolicznej (w znaczeniu Pierre'a Bourdieu). Wśród tych teorii szczególne miejsca zajmują teorie totalitarne, w których kładzie się nacisk na normalizację, standaryzację, ujednolicenie efektów edukacji. Działania edukacyjne prowadzące do tych efektów, niepozbawione elementów opresji, niekiedy wręcz sprzeczne z osobistymi potrzebami i wartościami

uzasadniane, są ideą dobra wspólnego. Centralna rola w procesie kształcenia i wychowania przypada nauczycielom i wychowawcom, którzy poprzez operowanie zdefiniowanymi bodźcami sterują rozwojem osoby i zachowaniem ładu społecznego. Organizatorzy procesów edukacyjnych bazują na behawioralnych koncepcjach rozwoju człowieka.

Trzecią grupę teorii wyodrębnionych ze względu na koncepcje warunków rozwoju osoby stanowią teorie progresywistyczne. Są one, wraz z tkwiącą u ich podłoża ideologią progresywistyczną, związane z koncepcjami i argumentami Johna Deweya i jego pragmatycznego stosunku do działalności edukacyjnej. Uczenie się przez działanie w zrozumiałych podmiotowo warunkach, adekwatnych do właściwości rozwojowych i materialnego potencjału środowiska rozwoju. Ważne dla tych teorii jest akcentowanie znaczenia interakcji społecznych, zarówno z organizatorami środowiska uczenia się, jak i rówieśnikami. U podłoża uczenia się są konstruktywistyczne teorie psychologiczne wykorzystujące najnowsze odkrycia nauk o poznaniu (kognitywistyki) i neurodydaktyki.

Nie jest to jednak jedyna możliwa klasyfikacja teorii pedagogicznych. Na potrzeby tego tekstu za kryterium porządkowania systemów teoretycznych wyznaczających charakter i treści działań edukacyjnych przyjmuję stosunek do istniejącego ładu społecznego i do formalnych autorytetów. Pozwoliło mi ono wyodrębnić trzy grupy, w których mieszczą się teorie i koncepcje autorytarne, nieautorytarne i krytyczne. W każdej z grup mieszczą się koncepcje i autorskie pedagogie o podobnych przesłankach aksjologicznych (ku czemu edukujemy, za pomocą jakich środków) i antropologicznych (kim są uczestnicy procesów i sytuacji edukacyjnych). Poniżej przedstawiam specyficzne cechy każdej z tych grup.

Teorie edukacji wyodrębnione ze względu na stosunek do ładu społecznego i formalnych autorytetów

Centralne twierdzenie teorii pedagogicznej dotyczy pojmowania edukacji. Czym jest edukacja. Jakie funkcje i wobec kogo/czego pełni. Jaka jest istota zmian za sprawą edukacji. To twierdzenie jest podstawą koncepcji celów edukacji przyjmowanych na gruncie danej teorii. Z celów wyłaniane są zadania kształcenia i wychowania oraz warunki ich realizacji: formy, metody i środki. Każda teoria pedagogiczna formułuje także specyficzną dla siebie koncepcję roli nauczyciela/wychowawcy. Pokrótkę przybliżę elementy teorii specyficzne dla wyróżnionych wyżej grup.

Teorie autorytarne cechuje poszanowanie istniejącego ładu społecznego i formalnych autorytetów. Definiują one edukację jako proces kształtowania i rozwoju kapitału społecznego niezbędnego ze względu na podtrzymywanie istniejących stosunków społecznych. Tak pojmowana edukacja służy udoskonalaniu, ulepszaniu świata według ustalonej jego definicji. Jej celem jest rozwój osoby rozumiany jako adaptacja do zastanych warunków życia oraz konwencjonalna tożsamość roli. Ten cel osiągany jest poprzez kształtowanie wychowanka według pożądaných i nienaruszalnych społecznie wzorów osobowych, kierowanie jego rozwojem, urabianie określonych cech. Dokonuje się to w bezpośrednich interakcjach w konkretnych instytucjach i w zdefiniowanym czasie (w tym także w określonym etapie rozwoju). Odbywa się to w procesie przekazywania gotowej wiedzy i gotowych wzorów zachowań. Specyficzną cechą tych teorii jest afirmacja zdyscyplinowanego wysiłku, wspieranego karami i nagrodami oraz stosowaniem rywalizacji między rówieśnikami. Rygorystycznie określana jest formuła organizacji edukacji w postaci systemu klasowo-lekcyjnego. Organizator procesów kształcenia i wychowania jest formalnym kierownikiem, autorytetem z definicji swojej roli. Należy mu się szacunek z urzędu.

Teorie nieautorytarne, wśród których są liberalne oraz leseferystyczne (np. postpedagogika, częściej znana jako antypedagogika) przesłanki i podstawy praktyk edukacyjnych, cechuje afirmacja wolności, zarówno w relacjach z formalnymi strukturami organizacji ładu społecznego, jak i z autorytetami. Na gruncie teorii nieautorytarnych przyjmuje się koncepcję autorytetu osobistego, wyłonionego na podstawie osobistych właściwości, a nie z administracyjnego, formalnego nadania. W teoriach tych edukacja jest procesem indywidualnego rozwoju. Rewidują one obowiązujące definicje świata. Celem edukacji jest rozwój osoby rozumiany jako samorealizacja, samowychowanie oraz samokształtowanie tożsamości osoby. Cele te realizowane są poprzez promowanie szeroko pojętej zmiany człowieka i świata, pośredni wpływ na uczących się polegający na organizowaniu sytuacji (okazji, warunków) sprzyjających rozwojowi, umożliwianie samopoznania. Odbywa się to w procesie edukacji bez przymusu, respektującej prawo osoby do własnej drogi rozwoju, akceptację autonomii, indywidualności i podmiotowości uczestników interakcji edukacyjnych. Wśród stosowanych metod jest współdziałanie, partnerstwo. Uwagę zwraca nieocenianie nastawienie do uczestników interakcji

oraz odformalizowana elastyczna edukacja, która może odbywać się w różnych miejscach i różnym czasie. Niełatwo jest być nieautorytarnym nauczycielem, gdy wyrosło się i uczyło zawodu w warunkach edukacji autorytarnej. Nauczyciel według tych teorii towarzyszy w procesie edukacji, organizuje opcjonalne, alternatywne warunki uczenia się, a jego dyskretna obecność sprzyja inicjatywie i aktywności uczących się.

Teorie krytyczne, wywodzące się z filozofii krytycznej, kwestionują opresyjny porządek, relację dominacji i hegemonii. Wydobywają i eliminują z praktyk edukacyjnych te sytuacje, które są źródłem doświadczania przemocy. Edukacja definiowana jest jako proces oświecenia i samodzielnego osiągania dorosłości. Jej celem jest rozwój osoby rozumiany jako samodzielny wysiłek nakierowany na osiąganie praw i nowych pól wolności oraz tożsamość podmiotu, otwarta, dynamiczna, adekwatna do sytuacji historycznej. Jest on osiągany poprzez kształtowanie krytycznej świadomości, otwartości na inność i konflikt, promowanie ładu opartego na idealnej komunikacji, tworzenie sytuacji umożliwiających przekraczanie ograniczeń, uwalnianie się od kolonizacji i tworzenie warunków doświadczania transgresji. Procesy edukacyjne realizowane są w bezpośrednich i pośrednich interakcjach sprzyjających odkrywaniu czynników opresji i zniewolenia. Umożliwiają one uczestnikom interakcji odkrywanie własnego potencjału i opresywnej mocy poszczególnych elementów świata życia.

Krytyczny namysł nad wyborem teorii pedagogicznej jest przejawem i konsekwencją dramatu współczesnej edukacji, polegającego na rozdarciu między trwaniem w tradycji a otwieraniem się na nowości. I właśnie przyjęta perspektywa teoretyczna jest w tej sytuacji podstawą odważnego, samodzielnego i odpowiedzialnego wyboru.

Specyficzną cechą tych teorii jest poszanowanie prawa podmiotów edukacji (uczniów/uczennic i nauczycieli/nauczycielek) do samodzielnego poszukiwania dróg rozwiązywania problemów i prze-

kraczenia ograniczeń. Wśród metod edukacji stosowany jest dialog, stawianie pytań przez uczących się, podmiotowe uczestniczenie. Edukacja, według założeń teorii krytycznych, może być organizowana w instytucjach (szkołach, placówkach kultury, np. muzeach), ale wykracza poza sztywne formuły organizacji czasu i przestrzeni. Organizator interakcji edukacyjnych jest partnerem w odkrywaniu świata i uczeniu się, ale jest też surowym recenzentem osiągnięć i efektów.

Poszczególne teorie mieszczące się w tych trzech grupach mogą przyjmować postać radykalną, skrajną, z zachowaniem wszystkich właściwości zarysowanych w powyższych opisach w postaci bezwzględnej. Mogą też zawierać mniej radykalne sądy i twierdzenia, formułowane w zdaniach postulatycznych. W praktyce edukacyjnej wyznaczonej określoną teorią ważne jest zachowanie, przestrzeganie jej centralnych twierdzeń.

Konkluzje

Zastosowane kryteria wyodrębniania grup teorii pedagogicznych nie są rozłączne. Oznacza to, że dana teoria może zawierać się w określonej grupie teorii warunków rozwoju oraz w grupie teorii uporządkowanych ze względu na stosunek do ładu społecznego i formalnych autorytetów. Na przykład teoria edukacji Marii Montessori jest jedną z teorii romantycznych, ale także lokuje się w grupie teorii nieautorytarnych. A teoria deskolaryzacji Ivana Illicha jest teorią romantyczną według pierwszego kryterium, a pedagogiką krytyczną według drugiego. Podobnie można ułożyć pedagogikę gender: według pierwszego kryterium jest to teoria progresywistyczna, a według drugiego krytyczna, a „czarna” (albo „trująca”) pedagogika jest jedną z teorii transmisji kulturowej i jedną z teorii autorytarnych.

Chcę podkreślić, że nie jest moim celem szczegółowe omawianie szerokiego spektrum współczesnych teorii pedagogicznych. Są one wnikliwie analizowane w licznych publikacjach (na przykład Bogusława Śliwerskiego *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003, Geralda L. Gutka *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003 oraz monografiach poświęconych poszcze-

gólnym teoriom). Przyjęta na potrzeby tego tekstu koncepcja rozważania o teoriach pedagogicznych ma jedynie na celu wydobyć znaczenia teorii w praktykowaniu edukacji, integrowania myślenia i działania, wyznawanych wartości i wykonywanych czynności.

Krytyczny namysł nad wyborem teorii pedagogicznej jest przejawem i konsekwencją dramatu współczesnej edukacji, polegającego na rozdarcu między trwaniem w tradycji a otwieraniem się na nowości. I właśnie przyjęta perspektywa teoretyczna jest w tej sytuacji podstawą odważnego, samodzielnego i odpowiedzialnego wyboru.

Tradycja zobowiązuje, a nowoczesność kusi, nęci. Tradycja daje poczucie bezpieczeństwa i pewności, a „sus w nieznane” jest źródłem niepokoju. To, co nazywam tradycją, jest zakorzenieniem praktyki w dotychczasowych wzorach, wykorzystywaniem w codziennej pracy własnych doświadczeń zawodowych. To, co nazywam sussem, albo nurem w nieznane, jest podejmowaniem nowych działań, odmiennych od przyjętych w danym środowisku.

Nauczyciele/nauczycielki stoją wobec bardzo trudnych wyborów. Dynamicznie zmieniające się warunki życia codziennego i związane z nimi warunki rozwoju człowieka niosą w sobie kwestionowanie wielu tradycyjnych koncepcji i wzorów edukacji. Jednocześnie, z punktu widzenia kształcenia i wychowania, istotne jest poczucie bezpieczeństwa, zarówno organizatorów, jak i uczestników interakcji edukacyjnych. Jak sobie zatem poradzić w tej sytuacji: z jednej strony niezbędności zmiany, a z drugiej zachowania ciągłości? Którą teorię wybrać za podstawę i ośnowę własnych działań? Taka decyzja wymaga krytycznego namysłu, znajomości siebie i warunków pracy.

Niebagatelną rolę w podejmowaniu decyzji pełni porozumienie w zespole nauczycielskim oraz z rodzicami uczniów i uczennic. Porozumienie to jest podstawą wspólnej, specyficznej dla danej szkoły, danego przedszkola koncepcji edukacji, a tym samym podejmowania zintegrowanych sytuacji i procesów kształcenia i wychowania. Jest podstawą rzeczywistego uspołecznienia edukacji oraz kształtowania i rozwoju kultury zaufania.

Wychowanie do życia w równości

Maciej Duda, doktor nauk humanistycznych, krytyk literacki, trener równościowy i antydyskryminacyjny

Wychowanie do życia w rodzinie to powszechnie znana nazwa wychowawczego cyklu zajęć dla uczniów i uczennic polskich szkół. Większość z nich, za zgodą rodziców, bierze w nich udział, nie podważając treści serwowanych w podręcznikach pisanych przez specjalistów i specjalistki. Powyższe uczestnictwo uważają za wskazane i naturalne. Dopiero niewielka zmiana, przesunięcie, którego dokonałem w tytule tego tekstu, ujawnia pewną ułudę, w której wszyscy bezrefleksyjnie uczestniczymy. Zarówno uczniowie, nauczyciele, jak i rodzice.

Z jednej strony zewsząd słyszymy, że rodzina jest podstawową, naturalną jednostką społeczną, powołaniem człowieka, z drugiej zaś posyłamy młodzież na zajęcia mające skłaniać, kształtować i wychowywać ją do życia w rodzinie. Czy w ten sposób dmuchamy na zimne, czy wydajemy publiczne pieniądze na coś, co w gruncie rzeczy jest zbędne, bo oczywiste? Jeśli zaś oznajmimy, że takie zajęcia w istniejącym kształcie są potrzebne, to tym samym, wszem i wobec, przyznamy, że owa rodzina jako podstawowa jednostka społecznego życia nie jest jednostką naturalną i jedyną, tylko naturalizowanym konstruktem, do którego należy zostać przyuczonym lub socjalizowanym.

Wskazany brak logiki bierze się zapewne stąd, że wychowanie do życia w rodzinie jest fantomem wychowania seksualnego, które jako hasło nie chce przejść przez gardło ciała pedagogicznego. Wszak

nie przystoi, by ktokolwiek wyjaśniał młodzieży, na czym polega ludzka seksualność. Zamiast tego lepiej uczyć ich o predestynacji, o pełnieniu ról płciowych i rodzinnych, które wynikają z biologicznego i jednocześnie boskiego planu. W tym miejscu muszę się przyznać także do kolejnego poznawczego dysonansu. Połączenie biologicznej ewolucji i boskiego kreacjonizmu przerasta moje możliwości myślowe. Ów zestaw ratuje jedynie myślenie lateralne, pozaschematyczne, kreatywne. Jednak chyba nie o to, nie o myślenie polegające na hybrydycznym zestawianiu przeciwieństw, w tej gmatwaninie idzie. W taki sposób postrzegać należy treści wypełniające dostępne dziś podręczniki, które młodzieży pomóc mają podejmować dojrzałe decyzje kształtujące ich życie prywatne. Problem jednak nie w samych treściach, a w holistycznym zaniedbaniu wychowania do równości i obywatelskości. Choć w tym miejscu, zamiast patetycznych kwantyfikatorów, powinno się napisać prosto: zaniedbania wychowania podmiotowego lub inaczej – nauki uważności.

Treści zawarte w podręcznikach zatwierdzonych przez MEN do nauki w polskich szkołach na wszystkich etapach nauki obowiązkowej (do 18 roku życia ucznia/uczennicy) są wysoce stereotypowe i podporządkowane historycznym wymogom kulturowym¹. W opisie życia społecznego nie uwzględniają mniejszości ani wyjątków. Wszystko, co znajduje się poza nurtem głównym, jest w nich przemilczane, staje się tabu. W takiej sytuacji trudno kształtować postawy, które polegać mają na podmiotowym lub krytycznym myśleniu. Na indywidualnym pojmowaniu świata. Prezentacja jednego modelu, skryptu życiowego sprawia, że każde odstępstwo od powyższego jest niestandardowym działaniem podlegającym ocenie, której kryteria wyznaczać mogą jedynie ci, którzy przestrzegają właściwych, wyznaczonych norm. Reszta nie ma głosu, nie ma swojej reprezentacji na kartach podręczników. Z tego powodu

stereotypowe treści nie są i nie mogą być podważane. Nie ma dla nich porównania, nie istnieje możliwość krytycznego spojrzenia na jedną sytuację z dwóch punktów widzenia.

Gender ma tyle wspólnego z seksem, co piernik z wiatrakiem. Niby łącznikiem jest ciało, jak w drugim przypadku mąka, niestety przyległość seksu i gender jest już tak odległa jak droga od mielenia ziaren do lukrowania piernika. Skoro więc nie na nauczaniu, ukazywaniu czy nakłanianiu do seksu (bo chyba tak rozumieć należy tajemniczy zwrot: seksualizacja dzieci i młodzieży) miałoby owo wychowanie polegać, to na czym? Wedle wszelkich znaków pozostawianych przez pedagogów, psychologów, socjologów czy kulturoznawców w różnych analizach, artykułach, książkach miałby to być trening uważności. Uważności na siebie i na drugiego człowieka. Uważności na różnice.

Dzięki temu podręczniki podtrzymują *status quo*, a błędne koło wąskich i wykluczających się wzorów socjalizacyjnych toczy się dalej. Jak je zweryfikować? Nie da się i nie można – tak twierdzą przeciwnicy praktyki równościowej, którzy próbują powoływać się na norweski dokument *Gender Equality Paradox*² nakreślony przez Harald Eia. Autor, próbując przybliżyć i opisać kategorię *gender equality*, zestawiał badania brytyjskich i amerykańskich naukowców z dziedzin socjologii i neurologii. Ci ostatni, w osobie Simona Barona-Cohana³, dzięki doświadczeniom przeprowadzonym na dzieciach, udowodnić mieli, że już kilkumiesięczne dziewczynki i chłopcy zdradzają konkretne zainteresowania, które predestynują

ich do pełnienia stereotypowo postrzeganych społecznych ról kobiety i mężczyzny, nie tylko w życiu prywatnym, ale i zawodowym. Wybór kształtu i koloru zabawki potwierdzać miał binarnie przeciwstawianą męskość i kobiecość kilkutygodniowych i kilkumiesięcznych chłopców i dziewczynek. Wszystko pod dyktando biologicznych też dotyczących różnic ich mózgów, a co za tym idzie różnic w ich myśleniu i możliwościach edukacyjno-rozwojowych. Te z kolei mają przekładać się na ich pragnienia i sposób bycia. Wyniki i wskazany eksperyment Simona Barona-Cohana jako jedyne w historii nauki doczekały się ogromu krytyki ekspertów, który w znaczny sposób przerósł liczbę cytowań prac Barona-Cohana potwierdzających ich wagę. Okazało się, że badania przeprowadzone zostały nierzetelnie, ponieważ badacz wielokrotnie w trakcie prowadzenia eksperymentu pomijał i upraszczał działania zmiennych, które kształtowały późniejsze wyniki. Tego w swoim filmie nie podaje jednak Harald Eia. W polskim odbiorze film pozostawia jeszcze spory margines uproszczeń związanych z tłumaczeniem wypowiedzi cytowanych badaczy i badaczek. Polski przekład nie jest przekładem naukowym, jedynie popularyzatorskim, przez co głośna stała się także poruszana w dokumencie kwestia zamknięcia Nordyckiego Instytutu Gender Studies. Według polskich tłumaczy Instytut zamknięto z powodu krytycznych opinii na temat kategorii gender, wedle samego autora tego rozrywkowego cyklu telewizyjnego, bo tak zgodnie ze słowami Harald Eia traktować należy ów program, decyzja o (nie)przyznaniu środków grantowych jest decyzją konkursową, a samo zamknięcie ośrodka związane miało być z jego centralizacją. Jak widać, sporo tu uproszczeń. Podobnie wygląda grunt polskich, politycznych i światopoglądowych zarzutów dotyczących kategorii gender. Jej uproszczenie i definiowanie przy pomocy haseł: zacieranie płci, budowanie apłciowej równości nie jest ani nadużyciem, ani też retorycznym wybiegiem, jest po prostu kłamstwem. Czy nie tak nazywa się świadome działanie mające wprowadzić w błąd drugą osobę?

Na czym miałoby więc polegać „wychowanie do gender”? Nie, nie jest to program odkłamujący słowa polityków. Nie jest to też zamiennik wychowania seksualnego. Gender ma tyle wspólnego z seksem, co piernik z wiatrakiem. Niby łącznikiem jest ciało, jak w drugim przypadku mąka, niestety przyległość seksu i gender jest już tak odległa jak droga od mielenia ziaren do lukrowania piernika. Skoro więc nie na nauczaniu, ukazywaniu czy nakłanianiu do seksu (bo chyba tak rozumieć należy

tajemniczy zwrot: seksualizacja dzieci i młodzieży) miałyby owo wychowanie polegać, to na czym? Wedle wszelkich znaków pozostawianych przez pedagogów, psychologów, socjologów czy kulturoznawców w różnych analizach, artykułach, książkach miałyby to być trening uważności. Uważności na siebie i na drugiego człowieka. Uważności na różnice. Uważności, za którą idzie szacunek, ale też uwagi na przestrzeganie zasad i reguł, wedle których różne życiowe wartości i zachowania, jeśli nie krzywdzą innych, nie powinny być ustawiane w hierarchii. To trudne i nieostre w opisie działanie. Ponadto, jak każde wychowanie, jest to działanie procesowe. I, oczywiście, także można by nazywać je działaniem nienaturalnym, tak samo jak wychowanie do życia w rodzinie. Z tłumaczenia tego dylematu – kwestii naturalności – kategoria gender, a więc i „wychowanie do gender” zostają jednak zwolnione. Dlaczego? Jako takie odwołują się przede wszystkim do tego, co kulturowe i historyczne, a więc do tego, co stworzone przez człowieka. Stworzone znaczy tyle samo, co wykreowane. W tej samej kreacyjnej puli znajdują się wszelkie wartości kształtujące społeczeństwo: wiek, płeć, rasa, klasa, bogactwo, ubóstwo, wiara, bądź jej brak. Wszystkie wymienione zmienne są kategoriami kulturowymi. Każda z nich waloryzowana jest przez społeczny system. Wartościowana dodatnio lub ujemnie. Z powyższego wartościowania każdy i każda z nas powinien/powinna zdawać sobie sprawę. Na tym polega ów mechanizm uważności, na przyglądaniu się naszym spostrzeżeniom i ocenom, na próbie odpowiedzi na pytania: co daje mi moja ocena danej wartości, a co mi odbiera, czego mi zabrania, gdzie mnie ogranicza? Jaka jest geneza tej oceny, dlaczego myślę tak jak myślę? Uważność jest trudnym procesem. Wymaga przyglądania się własnym myślom, przyzwyczajeniom, utartym opiniom, wreszcie stereotypom. Jednak tylko uważność daje nam możliwość bycia „tu i teraz” bez ciągłego spoglądania w odległą przyszłość, czy tkwienia jedną nogą w niewygodnym bucie historii. Jednocześnie uważność nie dezawuuje ani przeszłości, ani przyszłości. Daje możliwość zgody na jedną i drugą.

Kategoria gender pojmowana jako krytyczne, a więc uważne spojrzenie na siebie, dalej na innych, budujących wspólny system społeczny, jest jedną z najtrudniejszych praktyk czy aktywności społecznych, zakłada bowiem ciągły ruch polegający na podważaniu i sprawdzaniu własnej

pozycji i wynikających z naszego położenia interakcji z innymi, możliwości ich zajęcia. Jak zatem wychowywać w duchu poszanowania, równości i podmiotowości? I w końcu, czy są to pojęcia w polskiej pedagogice i edukacji nowe? Powyższe pytanie wcale nie jest retoryczne. Wydaje się, że wychowanie do życia w równości równocześnie czerpie z nauk Janusza Korczaka oraz przekazów płynących z Biblii. To zestawienie wcale nie jest paradoksalne. Wystarczy pochylić się nad lekturą wskazanych pism. Gender spaja podmiotowe poszanowanie, akceptację różnych życiowych praktyk i etykę. Oczywiście nie bez naszego wysiłku. Jaki z tego wniosek? Skoro polski gender sięga tak różnych źródeł i znajduje ich części wspólne, to znaczyłoby, że nie tylko wszyscy mamy gender, ale że prawdopodobnie wszyscy jesteśmy genderystami. Różnica przebiega więc nie tyle w kwestii wartości, ile w stopniu naszej uważności na siebie i innych; niektórzy z nas pozostają bardziej uważni od pozostałych. Dopiero ta refleksja daje nam możliwość świadomej rozmowy na temat naszych przekonań i stereotypów. A to właśnie (auto)świadomość jest największym osiągnięciem wychowania w/do równości.

Przypisy

¹ Powołuję się tutaj na niepublikowane dotychczas rozpoznania poszczególnych zespołów pedagogów, socjologów, kulturoznawców i literaturoznawców badających podręczniki w ramach projektu „Gender w podręcznikach”. Komplet badań opublikowany zostanie w 2015 roku, próby badawcze dyskutowane były 26 kwietnia 2014 r. w Poznaniu na konferencji eksperckiej oraz roboczym seminarium zespołu projektu badawczego.

² Film można obejrzeć na kanale Rebelya.tv (www.youtube.com); data dostępu 15.10.2014. Film zestawień należy jednak z lekturą wywiadu z jego autorem Haraldem Eia: Harald Eia, „człowiek, który zmasakrował gender” wyznaje: cenę feministki (www.wiadomosci.wp.pl); data dostępu: 15.10.2014.

³ W Polsce dotychczas ukazała jedna publikacja S. Barona-Cohana: *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, przeł. Agnieszka Nowak, Sopot 2014.

⁴ Kategoria uważności jest kluczowa w przypadku treningu antydyskryminacyjnego, w trakcie którego uczestnicy i uczestniczki przyglądają się własnym uprzedzeniom i stereotypom. Uważność jest także podstawową kategorią treningu samopoznania *Mindfulness*.

Bibliografia

- Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, Warszawa 2014.
Gender. Przewodnik Krytyki politycznej, Warszawa 2014; w szczególności rozdziały: *Nauka gender*, *Gender w edukacji*, *Gender w kulturze*.
Męskość i Kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci. Raport dostępny na stronie: <http://www.punktwidzenia.org.pl/raport-meskosc-i-kobiecosc/>

Cyfrowy krajobraz

Rozwój mediów a kompetencje medialne dzieci i młodzieży

Ks. Krzysztof Łuszczek, doktor, medioznawca, adiunkt w Katedrze Pedagogiki i Psychologii Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego

Kiedy powstawało radio (pod koniec XIX wieku) i telewizja (na początku XX wieku) uważano powszechnie, że będą to narzędzia edukacji. Jeszcze w latach 20. XX wieku zarezerwowano w USA kilkadziesiąt koncesji dla edukacyjnych nadawców radiowych. Prawie wszystkie upadły, nie wytrzymały komercyjnej presji. To samo stało się z nadawcami telewizyjnymi. W latach 50. zaczęto wręcz wyraźnie dostrzegać negatywne aspekty wpływu programów telewizyjnych na dzieci i młodzież.

W tym samym czasie szef Federal Communication Commission w USA (odpowiednik polskiej Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji), N. N. Minow, w swoim słynnym przemówieniu mówił o amerykańskiej telewizji jako o „rozległym pustkowiu” (*vast wasteland*). Na tym rozległym pustkowiu nie można było znaleźć nic wartościowego, kształcącego, inspirującego. W następnych dekadach było już tylko gorzej, co zmusiło społeczeństwo do działań chroniących najmłodszych odbiorców mediów zarówno na płaszczyźnie prawnej, obywatelskiej, jak i na poziomie działań wychowawczych w rodzinie.

Co oglądają dzieci?

Krajobraz medialny uległ znaczącym zmianom pod koniec XX wieku, kiedy zwiększyła się popularność internetu i nastąpiła szybka cyfryzacja

mediów. Środowisko medialne dzieci i młodzieży tworzą dziś przede wszystkim telewizja, internet oraz urządzenia mobilne. Telewizja od lat 90. XX wieku była konfrontowana z silnie rozwijającą się globalną siecią komputerową. Poradziła sobie w tej konfrontacji, oferując w XXI wieku nowy produkt – telewizję cyfrową. Dlatego wciąż jest to medium atrakcyjne, zarówno dla reklamodawców, jak i odbiorców. Atrakcyjne jest również dla dzieci i młodzieży. Według badań z 2012 roku, zrealizowanych przez Interactive Research Center, 95,1 proc. polskich dzieci ogląda telewizję codziennie. Jedyne co piąte dziecko ogląda telewizję w towarzystwie rodziców. Badania o rok wcześniejsze mówią, że 39 proc. dzieci ma telewizor w swoim pokoju. Co więcej, rodzice zostawiają swoje pociechy przed telewizorem na wiele godzin. Co oglądają dzieci? Na początku 2014 r. najbardziej popularny wśród dzieci w wieku 4–12 lat był Polsat (10,99 proc.), potem TVN (8,45 proc.) i TVP1 (5,77 proc.). Pierwszy kanał skierowany do dzieci – Nickelodeon – z wynikiem 5,18 proc. zajmował czwarte miejsce. Nic więc dziwnego, że oglądanie telewizji jest najczęściej wymieniane jako forma spędzania wolnego czasu przez dzieci (76 proc.). Dla porównania: uprawianie sportów drużynowych wybiera 24 proc. dzieci, czytanie książek – 50 proc. a pomoc innym i wolontariat – 5 proc.

Polskie dzieci i młodzież bardzo chętnie korzystają z internetu. W połowie pierwszej dekady XXI wieku z sieci korzystało 96 proc. uczniów. Z tej grupy 53 proc. czyniło to w domu, a 43,5 proc. w szkole. Pod tym względem zaczynaliśmy wyprzedzać nawet stare kraje Unii Europejskiej. Opublikowany w 2009 roku *EU Kids Online: Final Report* informuje, że z internetu w Polsce korzystało 89 proc. dzieci w wieku 6–17 lat, podczas gdy średnia dla całej Unii wynosiła 75 proc. W Belgii było to 71 proc., w Hiszpanii 70 proc., a we Włoszech

tylko 45 proc. Tak więc polskie dzieci i młodzież są bardzo mocno zaangażowane w cyberprzestrzeń, wielokrotnie dużo bardziej niż ich rówieśnicy z innych krajów Unii. To samo badanie pokazało, że 82 proc. polskich rodziców to internauci.

Smartfon dla każdego

Medium, które nabiera dziś dla dzieci szczególnego znaczenia, jest telefon komórkowy i wszelkie urządzenia mobilne. Telefon komórkowy (czy coraz częściej smartfon) umożliwia młodym ludziom w miarę niezależną od rodziców i relatywnie taną komunikację. Telefon to jednak coś więcej niż zwykłe urządzenie. To popkulturowy gadżet. Dlatego dla młodego człowieka liczą się różne jego funkcje czy wygląd. Podejście do telefonu komórkowego zmieniło wprowadzenie na rynek przez firmę Apple w 2007 roku pierwszego iPhone'a. Wielu okrzyknęło to urządzenie „telefonem komórkowym na nowo wymyślonym”.

W 1997 roku telefon komórkowy w Polsce posiadało jedynie 2 proc. populacji. W ogóle nie brano pod uwagę, że mogą używać go dzieci. Wraz z rozbudową systemu sytuacja zaczęła się jednak szybko zmieniać. W 2002 roku już 6 proc. dzieci w wieku 9–14 lat miało telefon komórkowy. Odsetek zaczął szybko wzrastać. W 2006 roku już 26 proc. dzieci w wieku 7–14 lat posiadało telefon. Dwa lata później było to 34 proc. Jednocześnie coraz młodsze dzieci otrzymywały telefony. „Komórka” stała się popularnym prezentem na I Komunię Św. Obecnie duża grupa dzieci nie wyobraża sobie życia bez telefonu. Według danych TNS OBOP 60 proc. korzysta z niego w czasie lekcji a 44 proc. w czasie rodzinnego posiłku.

Tak mocne przeniknięcie mediów w środowisko wychowawcze rodzi określone problemy. Wiele jest już dobrze znanych. Są to m.in. szkodliwe treści, do których mogą mieć dostęp dzieci za pośrednictwem mediów. Chodzi zwłaszcza o treści wypełnione przemocą, rasizmem, a przede wszystkim pornografią (niektórzy uważają, że dotyczy jej 30 proc. ruchu w internecie).

Cyberprzemoc

Dobrze został rozpoznany problem cyberprzemocy w internecie. Ma ona szereg różnych form, ale najczęściej jej narzędziami są telefony komórkowe oraz internet. Prawie połowa nastoletnich użytkowników sieci doświadczyła jakiejś formy agresji, bardzo często od osób, które znają w realnym świecie. Internet stał się również wygodnym miejscem dla poszukiwania ofiar przez pedofilów. Ich wykrycie może być o tyle trudne, że mogą ko-

rzystać z urządzeń mobilnych. Powstaje coraz więcej wyspecjalizowanych organizacji, które zajmują się szybkim reagowaniem na przejawy seksualnych zaczepek wobec dzieci, a także na umieszczanie pornografii dziecięcej w sieci. Jedne z największych zasług na tym polu posiada brytyjska *Internet Watch Foundation*. Jest to organizacja pozarządowa, ale ściśle współpracująca z brytyjskim rządem, policją i dostawcami internetu. Sukces jej działań wynika przede wszystkim z dostarczenia użytkownikom przejrzystego systemu raportowania zagrożeń. Rodzice mogą szybko wypełnić prosty formularz i przesłać do fundacji. Jeżeli faktycznie zgłoszenie było uzasadnione, to od momentu jego wysłania do usunięcia materiałów z internetu lub podjęcia działań przez policję nie mija więcej niż kilka godzin.

Problemy cyberprzemocy są stale monitorowane. Zajmują się tym nie tylko naukowcy, ale także wyspecjalizowane agencje rządowe i policja. Niektóre przejawy cyberprzemocy (np. stalking) dotyczą również często osoby dorosłe. Ale pojawiają się nowe zagrożenia. W związku z rozwojem internetu drugiej fali i rozbudową platform społecznościowych, nowego wymiaru nabrały problemy ochrony danych osobowych i podejście do prywatności w naszym życiu. Wiele działań mediów społecznościowych mierzy wprost w najmłodszych użytkowników, jako w grupę docelową. Google planuje na przykład założenie specjalnych kont dzieciom poniżej 13 roku życia, czyli poniżej minimalnego ustalonego wieku w większości krajów (w Holandii wymagany wiek uprawniający do założenia swojego konta to nawet 16 lat). Korporacje internetowe realizują przede wszystkim swój cel biznesowy, a każde nowe konto to dodatkowe zyski.

Nauka kompetencji medialnych

Ponieważ młodzi użytkownicy mediów są coraz bardziej narażeni na negatywne konsekwencje korzystania z nowych technologii, istnieje pilna potrzeba umiejętnego wprowadzenia młodego pokolenia w mediosferę. W toku wychowania powinni nabyć kompetencji medialnych. W wąskim zakresie dotyczy to umiejętności krytycznego dekodowania przekazu mediów. W sensie szerokim jest to także umiejętność tworzenia komunikatów medialnych. Izraelska badaczka, Dafna Lemish, określa kompetencje medialne jako „niekończący się proces analizy sposobów poszukiwania sensu i tworzenia go za pośrednictwem tekstów medialnych, a także mechanizmów, które w tym celu wykorzystują inne osoby”. Ma to więc być nie tylko rodzaj „edukacyjnej szczepionki”, ale również pew-

ne umiejętności interpretacyjne dotyczące tekstów medialnych. Zawartość treściowa takich działań może być bardzo szeroka. Od historii i ekonomii mediów, poprzez systemy i gatunki medialne, aż po elementy warsztatu dziennikarskiego.

Nabycie kompetencji medialnych stanowi istotę edukacji medialnej. Aby mogła ona zakończyć się sukcesem, powinna realizować się na kilku poziomach.

Pierwszy poziom, najbliższy dziecku, realizuje się w rodzinie. Rodzicom nie może być obojętne, z jakich mediów i w jaki sposób korzystają ich dzieci. Nie można też wszystkiego sprowadzić do kontroli. Powinna jej towarzyszyć rozmowa, a przede wszystkim pokazanie stylu życia nie koncentrującego się na mediach.

Drugi poziom to działania obywatelskie. Tu jest miejsce na wprowadzenie odpowiednich treści w programach szkolnych. Ale istotną rolę odgrywają także organizacje pozarządowe. Z jednej strony dostarczają one rodzicom odpowiedniej pomocy w edukacji medialnej na poziomie rodziny, a z drugiej wywierają presję na korporacje medialne w kierunku respektowania praw młodych użytkowników technologii (w Polsce najbardziej efektywnie działa tutaj Stowarzyszenie Twoja Sprawa z Warszawy).

Trzecią płaszczyznę stanowią działania agend rządowych. To odpowiednio stanowione prawo chroniące młodych odbiorców i dyscyplinujące media.

W nabyciu kompetencji medialnych istotną rolę mogą odegrać same media. O mediach społecznie odpowiedzialnych zaczęto mówić w latach 60. minionego wieku w Stanach Zjednoczonych. Był to efekt dostrzeżenia negatywów w przekazie amerykańskiej telewizji. Przyczyną negatywnych zmian była przede wszystkim skrajna komercjalizacja tego medium. W wyniku nacisku społecznego powstał wówczas segment amerykańskiej telewizji publicznej – *Public Broadcasting Service*. To PBS spopularyzowała niedługo później edukacyjny program dla dzieci „Ulica Sezamkowa” wyprodukowany przez *Children's Television Workshop*. Mimo że programy PBS nie posiadają wysokiej

oglądalności i często mają problemy z finansowaniem, to Amerykanie są przywiązani do idei telewizji użytecznej społecznie.

Zakończenie

Dzieci wobec współczesnych mediów nie mogą być pozostawione same sobie. Ich sposób uczestnictwa w mediosferze powinien wzbudzać zainteresowanie przede wszystkim rodziców, ale również szkoły i wszystkich, którzy biorą odpowiedzialność za wychowanie. Jest to inwestycja nie tylko na teraz, ale również na przyszłość. Jak podkreśla się w wielu dokumentach, także unijnych, propagujących ideał obywatelskiego społeczeństwa, przyszłość nie jest możliwa bez właściwie pojętej edukacji medialnej.

Bibliografia

- 47,1 mln abonentów telefonii komórkowej w Polsce, <http://www.wirtualnedia.pl>, data dostępu: 23.07.2011).
- 54,2 proc. Polaków to internauci. Facebook i YouTube w górę, <http://www.wirtualnedia.pl>, data dostępu: 21.04.2011.
- 96 proc. polskich uczniów korzysta z internetu, <http://www.wirtualnedia.pl>, data dostępu: 07.02.2007.
- Barber B.: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, Warszawa 2008.
- Dziecko – konsument i respondent. Komunikat z badań SMG/KRC*, <http://www.millwardbrown.com/Locations/Poland>, data dostępu: 23.07.2011.
- Fisher K. E.: *Growing Up with Television. Everyday Learning Among Young Adolescents*, Philadelphia 2002.
- Jak Polacy oglądają telewizję?*, <http://www.wirtualnedia.pl>, data dostępu: 19.07.2011.
- Lemish D.: *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, Kraków 2008.
- Livingstone S., Hadron L.: *EU Kids Online: Final Report*, London 2009.
- Łuszczek K.: *Kontrola społeczna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku mediów elektronicznych. Studium porównawcze na przykładzie Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Polski*, Szczecin 2013.
- Łuszczek K.: *Niezwykłe początki. Jak powstała telewizja, internet i telefon komórkowy*, „Symbolae Europaeae” 2010, nr 3, s. 133–146.
- Singer D. G., Singer J. L. (red.): *Handbook of Children and the Media*, London, New Delhi 2001.
- Strasburger V. C., Wilson B. J., Jordan A. B.: *Children, Adolescents, and the Media*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore 2009.
- Turkle S.: *Samotni razem. Dlaczego oczekujemy więcej od zdołaczy techniki, a mniej od siebie nawzajem*, Kraków 2013.

Teatr i pedagogika

Działalność Teatru Lalek „Pleciuga”: próba analizy wpływu na rozwój i edukację dzieci

Barbara Popiel, doktor, sekretarz literacka Teatru Lalek „Pleciuga”, adiunkt w Instytucie Socjologii WSH TWP w Szczecinie

Punktem wyjścia dla podstawowych działań pedagogicznych w Teatrze Lalek „Pleciuga” są spektakle, adresowane do różnych grup wiekowych, poczynając już od „najnajów”. Do każdego spektaklu zostaje przygotowany kolejny numer zeszytów metodycznych „Kocham Teatr”, w którym znajdują się wskazówki dotyczące warty omówienia problemów i tematyki spektaklu, a także kilka propozycji scenariuszy lekcji. Zeszyty te, przygotowywane przez dział edukacji teatralnej „Pleciugi” i przez nauczycieli praktyków, stanowią dobre wsparcie oraz źródło inspiracji do przeprowadzenia efektywnej i satysfakcjonującej lekcji po obejrzeniu spektaklu.

Teatr i pedagogika – wprowadzenie

Skierowana do dzieci działalność teatrów, zarówno lalkowych, jak i dramatycznych, już dawno wykroczyła poza ramy *stricte* repertuarowe. Spektakle są często tylko punktem wyjścia do stworzenia i zaproponowania szeregu innych działań edukacyjno-pedagogicznych, przeznaczonych dla odbiorców w różnym wieku. Działania te wykraczają także poza ramy „edukacji teatralnej” pojmowanej

wąsko jako przekazanie mniej lub bardziej rozbudowanego zestawu informacji o teatrze: „Szczególną odmianę podmiotowej edukacji teatralnej stanowi popularyzowana od kilku lat w naszym kraju pedagogika teatru. Ma ona niewiele wspólnego z dyscypliną naukową o identycznej nazwie. To raczej zespół praktyk, sposób podejścia do pracy z widzem, na polskim gruncie oryginalny i odświeżający. Dynamicznie propagowana przez członków Stowarzyszenia Pedagogów Teatru [...], wspierana przez Instytut Teatralny w Warszawie, pedagogika teatru inspirowana jest doświadczeniami niemieckimi”¹.

Teatr sam w sobie okazuje się wspianą przestrzenią do wprowadzania w różnorodną problematykę, uczenia skutecznych sposobów interakcji, rozwijania artystycznych talentów i pozaartystycznych umiejętności, przyzwyczajania do uczestnictwa w kulturze i zachęcania do aktywnego w niej udziału, uczenia kreatywnego sposobu spędzania wolnego czasu, a nawet budowania i pogłębiania relacji międzyludzkich, zarówno wśród grupy rówieśniczej, jak i między różnymi pokoleniami. Coraz bardziej uświadamiają to sobie nie tylko pracownicy teatrów, ale także pedagodzy i nauczyciele, rodzice, a nawet same dzieci.

Jednym z przykładów nowoczesnego podejścia do tego zagadnienia, poszerzania grupy odbiorców i wychodzenia poza dotychczasowe pojęcia, jest zjawisko teatru dla „najnajów”, czyli najmłodszych widzów, liczących od paru miesięcy do trzech lat. Skierowane do nich spektakle to nie zabawy czy działania parateatralne, lecz przemyślane i precyzyjnie skonstruowane przedstawienia, z odpowiednio dopasowaną fabułą, językiem, scenografią i aktorstwem². Dochodzą do tego rozmaite warsztaty, spotkania czy całe projekty skierowane do różnorodnych grup wiekowych.

Działania tego typu, obecne od dłuższego czasu w innych krajach europejskich³, od niedawna pojawiły się także w Polsce: „Od kilku lat polskie teatry kierujące swój repertuar do dzieci i młodzieży coraz odważniej podejmują się roli katalizatora działań performatywnych, które poszerzają pole oddziaływania sztuki, rozbudowują formy aktywności młodego widza w przestrzeni teatru i tworzą nowy model edukacji teatralnej zakorzenionej w samej tkance teatru, a nie oświatowych wytycznych i schematach, w doświadczaniu sztuki, a nie zdobywaniu wiedzy”⁴.

Nowoczesna działalność pedagogiczna jest podejmowana zarówno przez teatry lalkowe, jak i teatry dramatyczne; duchowo bliskie edukacji teatralnej propozycje pojawiają się też w innych instytucjach kulturalnych⁵. W przypadku Szczecina należałoby wspomnieć o działaniach Teatru Małego (warsztaty teatralne)⁶ i Filharmonii (warsztaty, koncerty)⁷. Jednakże niezaprzeczalnym liderem pedagogicznych działań teatralnych jest w Szczecinie Teatr Lalek „Pleciuga”.

Edukacja teatralna *sensu stricto*

Punktem wyjścia dla podstawowych działań pedagogicznych w Teatrze Lalek „Pleciuga” są spektakle, adresowane do różnych grup wiekowych, poczynając już od „najnajów”. Do każdego spektaklu zostaje przygotowany kolejny numer zeszytów metodycznych „Kocham Teatr”, w którym znajdują się wskazówki dotyczące wartych omówienia problemów i tematyki spektaklu, a także kilka propozycji scenariuszy lekcji. Zeszyty te, przygotowywane przez dział edukacji teatralnej „Pleciugi” i przez nauczycieli praktyków, stanowią dobre wsparcie oraz źródło inspiracji do przeprowadzenia efektywnej i satysfakcjonującej lekcji po obejrzeniu spektaklu. O ile zeszyty metodyczne są kierowane w pierwszym rzędzie do nauczycieli, o tyle inne formy edukacji – lekcje teatralne i odbywające się po spektaklach spotkania z reżyserami – są adresowane bezpośrednio do dzieci. Spotkania poświęcone różnorodnym zjawiskom teatralnym oraz możliwość poznania twórcy przedstawienia poza walorami edukacyjnymi mają też niezaprzeczalne walory pedagogiczne. Spojrzenie na teatr od środka, od kuchni, oswaja z tą instytucją kultury, a zarazem uczy pewnego poczucia odpowiedzialności za miejsce i wobec miejsca, w którym dziecko wyszło poza rolę widza i biernego uczestnika. Z kolei spotkania z reżyserami to szansa nauczania się prowadzenia merytorycznej dyskusji, umiejętności – i odwagi – zadawania pytań oraz okazja znale-

zienia się w sytuacji partnerskiego dialogu z artystą. Dwa ostatnie aspekty wydają się szczególnie warte podkreślenia. Zadawanie pytań dotyczących sztuki, a nawet zadawanie pytań w ogóle, to proces, którego dziecko uczy się w szkole, w domu i w grupach rówieśniczych. Konieczność zadawania pytań może często wywoływać niepokój i obawy związane z tym, jak pytający będzie postrzegany przez grupę, czy jego pytania nie zostaną odebrane jako infantylne, bezsensowne lub „głupie”, czy on sam nie wyda się mało inteligentny albo pozujący na „zbyt inteligentnego”, jak zareaguje osoba pytana. Te obawy, narastające wraz z dorastaniem dziecka, niejednokrotnie nie opuszczają go nawet wtedy, gdy stanie się dorosłym. Spotkania w przestrzeni przyjaznej, a do tego innej niż szkolna, więc ciekawszej (bo nowiej) i budzącej miłe skojarzenia (dzięki obejrzanemu wcześniej spektaklowi) mogą się w niebagatelny sposób przyczynić do zmniejszenia (jeśli nie do zupełnego usunięcia) obaw przed zadawaniem pytań i niechęci do podejmowania dyskusji publicznej. Wiąże się z tym wspomniana druga kwestia – znalezienia się w sytuacji partnerskiego dialogu. Tu, w teatrze, po spektaklu dla dzieci reżyser wyraźnie sygnalizuje młodym widzom swoją chęć i gotowość porozmawiania z nimi, odpowiedzenia na ich pytania i wysłuchania ich uwag. Dziecko, które może samodzielnie zadawać pytania i wygłaszać opinie, czuje się traktowane „jak dorosły”, co zwiększa jego poczucie wartości i buduje pozytywny obraz dyskusji w większej grupie. Taka sytuacja wpływa na rozwinięcie u dziecka umiejętności prowadzenia dyskusji i szanowania opinii innych. Przy wszystkich powyższych aspektach fakt, że spotkanie z reżyserem wzbogaca także wiedzę o spektaklu, wydać się może wręcz banalny.

Publikacje „wokół spektakli”

Wsparciem nie tylko dla nauczycieli, lecz również (a nawet przede wszystkim) dla rodziców oraz samych dzieci, jest gazeta teatralna „Gabit”, wydawana kilka razy w roku, zwykle z okazji premiery, niekiedy też w związku z innymi wydarzeniami, na przykład jubileuszem teatru lub rozpoczęciem nowego sezonu. „Gabit” zawiera materiały adresowane do różnych grup wiekowych i w rozmaity sposób wprowadzające w świat zjawisk teatralnych: wywiady z reżyserami, aktorami i pozostałymi twórcami spektakli, informacje o pisarzach, inscenizowanych utworach, artykuły poświęcone wydarzeniom i ludziom ze środowiska teatralnego. Te materiały, czytane raczej

przez starszą grupę odbiorców, okazują się bardzo przydatne, gdy trzeba samodzielnie omówić lub wyjaśnić spektakl młodszym dzieciom. Dla tych ostatnich najbardziej interesujące są zapewne gry i zabawy, zdjęcia oraz *Słownik teatralny Białego Królika*, w którym w prosty, przystępny sposób wyjaśniane są kolejne terminy teatralne, często bezpośrednio związane z prezentowanymi w numerze spektaklami. Ponieważ gazeta jest bezpłatna, każdy widz może ją zdobyć – co wydaje się szczególnie istotne w przypadku rodzin wielodzietnych czy gorzej sytuowanych, dla których samo wyjście do teatru jest już pewnym wydatkiem.

Podobną rolę – wskazania niektórych poruszanych w spektaklu tematów oraz zapoznania z twórcami i motywami – pełnią programy teatralne. Program teatralny do spektaklu dla dzieci jest tworem dość specyficznym (a na etapie samego tworzenia – wręcz problematycznym). Teoretycznie adresowany jest do bezpośrednich odbiorców, czyli dzieci w danym wieku. W praktyce jednak po program sięgają również widzowie dorośli, oni zresztą mają decydujący głos przy jego zakupie. Można również zakładać, że po obejrzeniu spektaklu opiekunowie chętnie sięgną po coś, co pomoże w wyjaśnieniu niezrozumiałych dla dziecka elementów lub przyda się do poszerzenia wiedzy i małego, i dorosłego widza. Stąd też Pleciugowy program teatralny spektaklu dla dzieci ma zwykle formę hybrydyczną: z jednej strony zawiera materiały poświęcone autorowi, spektaklowi, motywom literackim, kontekstowi historycznemu (na przykład: *Niebieski Piesek* – informację o Joanie Miró, który stanowił inspirację dla scenografii; *Pamiętniki Tatusia Muminka* – analizy literaturoznawcze i psychologiczne serii *Muminków*; *Mała syrenka* – pochodzenie i ewolucje motywu syreny i podobnych jej fantastycznych stworzeń w literaturze europejskiej), z drugiej – coś atrakcyjnego dla dzieci: kolorowanek z bohaterami spektaklu (*Niebieski Piesek*), zadanie narysowania własnego komiksu (*Przygody Koziołka Matołka*), instrukcję składania papierowej łódki (*Przygody Sindbada Żeglarza*). Te „atrakcje” nie są czczym dodatkiem, który ma usprawiedliwić kupienie programu; to swoista zachęta dla dziecka, by po ten program sięgnęło, obejrzało – stąd też dbałość o grafikę – i może za jakiś czas, już starsze, samo do niego wróciło, tym razem nie po kolorowanek czy wycinankę, lecz po lekturę. Dla rodziców z kolei tak skonstruowany program stanowi zachętę do wspólnego zagłębiania się w treść spektaklu, wprowadzania dziecka w obej-

znaną historię jeszcze raz, w rodzinnym gronie i w atmosferze wspólnoty zarówno rodzinnej, jak i kulturalnej. W przypadku rodzin, dla których aktywne uczestnictwo w kulturze stanowi rzadkość, wspólna lektura programu teatralnego może okazać się ważnym krokiem zarówno do korzystania z oferty kulturalnej, jak i dla samych relacji rodzinnych.

Warsztaty, czyli w teatrze tworzymy relacje

Ostatnie zadanie – uczenia rodzin wspólnego korzystania z teatru i, szerzej, budowania relacji w oparciu o kulturę i z kulturą w tle, podejmują też inne działania „Pleciugi” – warsztaty. Zajęcia te, organizowane przy różnych okazjach (premii, rozpoczęcie sezonu, Dzień Dziecka), niosą ze sobą pewien element edukacji teatralnej, przede wszystkim jednak podpowiadają możliwości wspólnego spędzania czasu, budowania pozytywnych relacji rodzinnych i szukania „alternatywnych form rozrywki”, które w przeciwieństwie do gier komputerowych będą rozwijać dziecko na różnych poziomach (a w raz z nim nierzadko i rodzica). Mogłoby się wydawać, że takie warsztaty, jak szycie maskotek ze starych ubrań, robienie latawców czy origami niewiele mają wspólnego z teatrem. Tu jednak istotniejsze staje się właśnie wzmocnienie rodzinnych więzów i stworzenie pretekstu do wspólnego spędzenia czasu (co przy dzisiejszym tempie życia wydać się powinno szczególnie ważne); ponadto, w szerszym ujęciu, to także wprowadzenie w przestrzeń teatralną i dzieci, i dorosłych. W przypadku dzieci ważne jest to, że teatr kojarzyć im się będzie nie tylko z miejscem, do którego przychodzą na spektakle, lecz także z przestrzenią, w której mogą się na różne sposoby bawić, same, z rówieśnikami i dorosłymi. Dzięki temu teatr przestaje być postrzegany w sposób „poważny”, czyli pełen nakazów i zakazów, a bez żadnych praw; do tego zdają się od pewnego czasu dążyć także inne instytucje kultury, stwarzające krok po kroku w swej przestrzeni „podprzestrzeń dla dzieci”. Dla dorosłych niekiedy już sam fakt przyprowadzenia dziecka do teatru i spędzenia tam wspólnie trochę czasu bywa istotnym przełomem – swego rodzaju „inicjacją teatralną rodzica”, szczególnie ważną w przypadku wspomnianych już rodzin mało korzystających z oferty kulturalnej. To, czego rodzic sam nie zaznał jako dziecko i czego nie praktykował dotąd jako dorosły, teraz, z dzieckiem u boku, odkrywa i uczy się, tym samym stwarzając swojemu podopiecznemu zupełnie inną, bogatszą i pełniejszą możliwość rozwoju. W przypadku rodzi-

ców bardziej aktywnych kulturalnie udział w tych warsztatach może pogłębiać i wzbogacać dotychczasowe relacje z dziećmi, a także podpowiadać nowe sposoby wspólnego spędzania czasu.

Programy, czyli „mamy prawo do bycia sobą” i inne zabawy

Jak wiele innych teatrów i jednostek kulturalnych, „Pleciuga” ubiega się o dofinansowanie na realizację różnorodnych projektów kulturalno-edukacyjnych. Ponieważ, co warto podkreślić, szczeciński teatr lalek dofinansowanie to zyskuje bardzo często – z Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, z Instytutu Teatralnego im. Zbigniewa Raszewskiego, z Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej, z Nordisk Kulturfond i ze środków Unii Europejskiej (Fundusz PHARE) – projekty realizowane są regularnie, w zasadzie co roku. Cele projektów są różne: niektóre stawiają sobie za zadanie upowszechnienie twórczości jakiegoś kręgu językowego lub autora („Andersen – twórca baśniowej wyobraźni Europy”, 2005; „Promocja współczesnej dramaturgii niemieckiej – prapremiera sztuki Rudolfa Herfurtnera *Szpak Fryderyk*”, 2006), inne skupiają się na zjawisku teatru lalek w ogóle („Dzieci magii – od rytuału do współczesnego teatru lalek”, 2010) i teatru lalek w Szczecinie („Upowszechnianie i promocja twórczości artystycznej – Pleciuga – teatr lalek dzieci, młodzieży i dorosłych. Po jubileuszu 50-lecia”, 2004; „Teatr i miasto: przestrzeń świętowania / przestrzeń codzienności”, 2013) lub na przekraczaniu barier i granic („Nasz ponadgraniczny teatr lalek”, 2003), kolejne za temat główny wybierają dziecko („Mamy prawo do bycia sobą – teatr (dla) dzieci”, 2012)⁸.

We wszystkich tych projektach dzieci to prymarni odbiorcy, do których adresowane są działania artystyczne, edukacyjne i kulturalne. Przygotowywane warsztaty to już nie pojedyncze propozycje, lecz pełne zestawy różnego rodzaju zajęć, połączone ze sobą główną problematyką i celem. Co istotne, projekty z reguły uwzględniają działania dla różnych grup wiekowych, dzięki czemu i młodsze, i starsze dzieci mogą znaleźć coś dla siebie; ponadto w część wydarzeń włączani są także dorośli, co znów przekłada się na równoległą edukację teatralno-kulturalną podopiecznych i opiekunów. W tym miejscu warto poświęcić kilka słów więcej dwóm odbywającym się regularnie od kilku lat wydarzeniom: półkoloniom „Lato w teatrze” oraz teatralnemu festiwalowi dla dzieci Mały Kontrapunkt.

„Lato w teatrze”, projekt Instytutu Teatralnego im. Zbigniewa Raszewskiego, realizowany jest corocznie w wielu teatrach w całej Polsce. Kierowany do młodszych i starszych dzieci, które podczas wakacji zostają w domu, stanowi propozycję spędzenia czasu w sposób atrakcyjny, twórczy i umożliwiający rozwijanie różnych talentów. W „Pleciudze” odbyło się już pięć edycji „Lata w teatrze”. W czasie dwóch tygodni, od rana do godzin popołudniowych, uczestnicy, podzieleni na grupy, biorą udział w przygotowywaniu własnymi siłami spektaklu oraz wszystkich działań z tym związanych. Grupa aktorska, wspierana przez grupę muzyczną, scenograficzną, a ostatnio także techniczną, odpowiada zatem za realizację sceniczną. Grupa dziennikarska (lub dziennikarsko-promocyjna) bierze na siebie przygotowanie programu spektaklu, kampanii reklamowej, niekiedy także specjalnego numeru gazety – „Gabiciku”. W ten sposób uczestnicy uczą się nie tylko teatru, lecz również odpowiedzialności za wspólne dzieło oraz współpracy z innymi, a więc szanowania odmienności i radzenia sobie w sytuacji, gdy „współpracownicy” różnią się miejscem zamieszkania, wiekiem, upodobaniami czy wiedzą. Wszystko to odbywa się w atmosferze życzliwości i zabawy; co więcej, uczestnikom pozostawia się duży zakres swobody, choć oczywiście nad całością „Lata” czuwają pedagodzy, aktorzy i inni opiekunowie. W takich warunkach młodsze oraz starsze dzieci mają szansę sprawdzić, jak radzą sobie z odpowiedzialnością i samodzielnością, przy jednoczesnym poczuciu bezpieczeństwa i pewności, że w razie potrzeby uzyskają pomoc fachowców. Nic więc dziwnego, że do takiej przestrzeni teatralno-edukacyjnej część uczestników wraca co roku...

Z kolei szczególną imprezą łączącą pokolenia i wprowadzającą w przestrzeń teatru dzięki spektaklom oraz różnym warsztatom (między innymi muzycznym, plastycznym, twórczym) jest Mały Kontrapunkt – odbywający się od 2011 roku festiwal teatralny dla dzieci⁹. Dla dzieci, tak informuje organizator, czyli „Pleciuga”; należałoby jednak dodać: również dla rodziców, dziadków, cioci i wujków, starszego rodzeństwa i opiekunów, bo na Mały Kontrapunkt przychodzą całe rodziny. Oczywiście, istotne – i atrakcyjne – są przedstawienia: przez pierwsze dwa lata były to prezentacje spektakli dla dzieci z krajów nordyckich, przez kolejne dwa – z teatrów naszego regionu oraz uczelni teatralnych. Widzów przyciągają też poszczególne warsztaty, koncerty, pieczenie z Asprodem czy robienie lizaków ze Słodką Cytrynką / Manufakturą Słodczy. Jeżeli jednak

przyjrzyć się zjawisku wielkiej popularności Małego Kontrapunktu, można dojść do wniosku, że i tu najważniejsze okazuje się owo wspomniane już kilkakrotnie łączenie pokoleń oraz stwarzanie wspólnej przestrzeni dla dzieci i rodziców. To, czego młodszy i starsi uczestnicy szczecińskiego festiwalu teatralnego uczą się o teatrze, o sobie i o swoich relacjach, z pedagogicznego punktu widzenia jest nie do przecenienia. Kilka dni określonych mianem dziecięcego święta okazuje się momentem zatrzymania zwykłego pędu codzienności i skupienia się na najważniejszych życiowych wartościach – w tym wypadku na rodzinie i wspólnym z nią partycypowaniu w kulturze.

Osobista próba podsumowania

Po dwóch latach pracy w Teatrze Lalek „Pleciuga” – pracy polegającej między innymi na przygotowywaniu programów spektakli i części materiałów do kolejnych „Gabitów”, pisaniu projektów oraz planowaniu i braniu udziału w realizacji niektórych warsztatów – a także na podstawie obserwacji pojawiających się w teatrze dzieci i dorosłych mogę chyba pozwolić sobie na próbne, dość nieśmiało i z pewnością subiektywne podsumowanie kwestii wpływu pedagogicznej działalności tego teatru na rozwój oraz edukację dzieci. Takie działania, jak wydawanie zeszytów metodycznych „Kocham Teatr”, odpowiednio przygotowanych programów teatralnych i gazety „Gabit”, organizowanie lekcji teatralnych i spotkań z reżyserami ma niewątpliwie wpływ na poziom wiedzy o teatrze i odnajdywania się dzieci w przestrzeni kultury. Mimo niezaprzeczalnej wartości tych propozycji istotniejsze wydają mi się jednak różnego rodzaju warsztaty, działania wchodzące w skład projektów, teatralne półkolonie i teatralny festiwal – które też niosą wartość edukacyjną, lecz przede wszystkim przyczyniają się do oswajania dzieci z przestrzenią teatru, odnajdywania w niej różnorodnych możliwości spędzania wolnego czasu, a także tworzą i pogłębiają więzi rodzinne. Co więcej, o ile działania *stricto* edukacyjne kierowane są głównie do dzieci, o tyle inne, nieraz parateatralne propozycje zapraszają także rodziców i innych opiekunów, co pozwala na stworzenie w teatrze „przestrzeni rodzinnej”, niekiedy też umożliwiają nauczanie dorosłych uczestniczenia w kulturze oraz wprowadzania w tę kulturę dzieci.

Po różnych wydarzeniach odbywających się w „Pleciudze” można zobaczyć opuszczające teatr rodziny; dzieci najczęściej chciałyby jeszcze zostać, rodzice w gruncie rzeczy też się szczególnie

nie śpieszą do wyjścia. Często nie wiadomo, ile dokładnie dzieci nauczyły się o teatrze, na ile zrozumiały spektakl i co zapamiętały z warsztatów. To jednak mniej istotne; ważniejsze jest to, że przyszedł tu z kimś bliskim, przeżył coś ciekawego, wciągającego, niezwykłego, a ich rodziny w jakiś sposób w tym współuczestniczyły. O ile zatem nie da się powiedzieć zdecydowanie, jak bardzo poszerzyła się wiedza tych dzieci, o tyle można z dużą pewnością stwierdzić, że wzrosła ich świadomość i gotowość do uczestniczenia w kulturze. Można założyć, że te dzieci, które doświadczyły w „Pleciudze” teatru i kultury na różne sposoby, i do tego doświadczyły ich wraz z rodzinami – kiedyś powrócą z własnymi dziećmi: do teatru, do muzeum, na spektakle, na warsztaty, na kiermasze. To zaś oznacza, że jedno z najważniejszych, jeśli nie najważniejsze zadanie pedagogiczne, jakie stoi przed instytucją kultury – wprowadzenie w tę kulturę najmłodszych odbiorców i stworzenie im pozytywnych wzorów uczestnictwa – zostało spełnione.

I to jest, jak sądzę, najbardziej znaczący oraz godny podziwu element pedagogicznej działalności, jaką od wielu lat prowadzi „Pleciuga”. Fakt, że od sześćdziesięciu lat pojawiają się w niej rodzice z dziećmi – które potem przychodzą ze swoimi dziećmi, które potem przyprowadzają własne dzieci – zdecydowanie to potwierdza.

Przypisy

¹ Janusz Legoń, *Marketing i misja*, „Teatr Lalek” 2013, nr 4 (114), s. 5.

² Zob. *Naj naj ważniejsze. Rozmowa Sylwii Chutnik, Alicji Morawskiej-Rubczak, Ewy Piotrowskiej i Haliny Waszkiel*, „Dialog” 2013, nr 7-8, s. 69-79.

³ Zob. *Dobry spektakl nie wystarczy. Z Justyną Sobczyk rozmawia Justyna Czarnota*. „Teatr Lalek” 2013, nr 4 (114), s. 20 oraz Agata Zawrzykraj, *Już nie dzieci, jeszcze nie młodzież*, „Dialog” 2013, nr 7-8, s. 80-86.

⁴ Marzenna Wiśniewska, *Dziecko – performer w teatrze*, „Teatr Lalek” 2013, nr 4 (114), s. 11. Zob. też Magdalena Szpak, *Pedagog teatru – kto to taki?*, „Teatr Lalek” 2013, nr 4 (114), s. 25-26 oraz *Dobry spektakl nie wystarczy...*, s. 19-21.

⁵ Zob. na przykład: Teatr Pinokio w Łodzi (www.teatrpinkio.pl/index.php/projekty.html, 5.10.2014.), Narodowy Stary Teatr im. Heleny Modrzejewskiej w Krakowie (www.stary.pl/pl/edukacja, 5.10.2014) i Muzeum Łazienki Królewskie w Warszawie (www.lazienki-krolewskie.pl/edu.html, 5.10.2014).

⁶ Zob. blog Teatru Współczesnego w Szczecinie: blog.wspolczesny.szczecin.pl/wakacje-nie-tylko-z-duchami/, 5.10.2014.

⁷ Zob. działania opisywane na stronie Filharmonii im. Mieczysława Karłowicza w Szczecinie: www.filharmonia.szczecin.pl/, 5.10.2014.

⁸ Szczegółowy spis projektów oraz źródeł ich dofinansowania znajduje się na stronie internetowej Pleciugi: http://pleciuga.pl/pleciuga#/aktualny_spis_projektow, 5.10.2014.

⁹ Zob. http://www.kontrapunkt.pl/mk_2014/, 5.10.2014.

Podstawa programowa z wychowania

Przygotowanie pedagogiczne a praktyka szkolna

Janina Kruszyniewicz, dyrektor Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie

Od lat czytam tygodnik „Polityka”. Co jakiś czas gazeta publikuje poradnik psychologiczny. Pojawiają się w nim teksty, które mają pomagać w uporaniu się z różnorodnymi problemami natury psychicznej. Omawiane są w nich symptomy towarzyszące naszemu życiu, kiedy rozstajemy się z bliskimi, tracimy ukochaną osobę bądź nie radzimy sobie w sytuacjach trudnych. Podobny poradnik powinien powstać z myślą o pedagogach i nauczycielach, którzy na co dzień borykają się z różnymi problemami uczniów. Skoro dorośli chorują na depresję, mają fobie i lęki, zapewne dotyczy to w równej mierze także młodszej populacji.

W 2012 roku w ZCDN-ie odbyła się konferencja dotycząca organizowania w szkołach i placówkach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jako osoba biorąca w niej czynny udział, prezentowałam niepokojące dane dotyczące liczby dzieci mających problemy psychiatryczne oraz rosnącej liczby samobójstw wśród najmłodszych. Oto niektóre z tych danych.

900 tysięcy dzieci i nastolatków potrzebuje pomocy psychologiczno-psychiatrycznej. Przy czym relacje między pokoleniami pogarszają się – rodzice są mniej przystosowani do wymogów współczesności niż ich

dzieci, a nauczyciele niewiele różnią się od rodziców, rzadko są od nich młodszy i, podobnie jak rodzice, nie ułatwiają odbioru informacji zawartych w „oceanie” internetu. W Polsce pracuje tylko 200 psychiatrów dziecięcych, nie dziwi więc fakt, że przybywa samobójców w grupie dzieci najmłodszych – co roku próbuje się zabić od 4,5 do 6 tysięcy dzieci. Są to dane Ministerstwa Zdrowia z 2012 roku. Nie dysponuję najnowszymi statystykami, które niewiele zapewne różniłyby się od podanych. Biorąc pod uwagę współczynnik określający stosunek liczby pracujących psychiatrów do liczby dzieci, zajmujemy w Europie przedostatnie miejsce (przed Albanią) i mamy jeden z najniższych wskaźników w UE na kwoty przeznaczone na leczenie psychiatryczne i uzależnień.

W Gimnazjum nr 20 uczy się obecnie 316 uczniów, w tym 21 z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. W szkole funkcjonują od 2009 roku oddziały integracyjne. Na każdym poziomie jeden. Jest to informacja istotna, bowiem w naszym mieście tylko w 4 gimnazjach utworzone zostały klasy integracyjne. Uczą się w nich dzieci z różnymi orzeczeniami: upośledzone, autystyczne, z zespołem Aspergera, przewlekłe chore. Szkoły, w których zogniskowały się te problemy zdrowotne, muszą poradzić sobie z dostosowaniem warunków nauczania i wychowania do specjalnych potrzeb swoich uczniów.

W roku rozszalałych biurokratycznych rozporządzeń w naszej szkole opracowano 72 Kipu i 21 IPE-TÓW. W gimnazjum, które, przypomnę, liczy około 300 uczniów, co trzeciemu dziecku opracowano specjalistyczną diagnostykę. Co trzeciemu! Nauczyciele pracują 40 godzin tygodniowo, na szczęście, inaczej na pewno nie udało by się pogodzić liczby godzin z przydziałem obowiązków. Proszę jednakże pamiętać, że opłacane są tylko godziny przeprowadzonych zajęć, pozostałe są wpisane w zawód. Proszę wskazać mi zawód, w którym pracuje się bez wynagrodzenia,

wymaga się pracowania bez uposażenia, lecz w nadzorze. Jesteśmy (nauczyciele) ewenementem. Ponadto wymaga się od nas kwalifikacji, w które nie jesteśmy wyposażeni na studiach. Ile mamy zajęć z psychologii, pedagogiki, o psychiatrii nie wspominając? Należę do starszego pokolenia nauczycieli, miałam zajęcia z psychologii i pedagogiki, zdawałam nawet egzaminy z tych przedmiotów, ale wiele lat temu, w latach siedemdziesiątych. Ta dziedzina nauki rozwija się dynamicznie, nauczyciele z rocznika 1950 wymagają wsparcia merytorycznego, a i młodszym przydałaby się najnowsza wiedza. Instytucje powołane do organizowania kursów podnoszących kwalifikacje powinny pomóc zainteresowanym w formie nieodpłatnej. Pisałam już o tym w poprzednim numerze „Refleksji” dotyczącym wykorzystywania multimedialnych. Podczas inauguracji roku szkolnego 2014/2015 Gimnazjum nr 20 zostało wyróżnione jako szkoła wykorzystująca cyfryzację i nowoczesne technologie w pracy. Skoro jesteśmy tak technologicznie sprawni, dlaczego nie wdrażamy nowoczesnych technik nauczania oraz teorii przełożonej na praktykę szkolną z dziedziny nauk psychologicznych? Nie wykorzystujemy możliwości przepływu informacji między podmiotami? I kto mógłby tym koordynować?

W 35 numerze „Polityki” z sierpnia bieżącego roku na okładce pojawia się zdanie: „Czy twoje dziecko zrobi w życiu karierę?”. W artykule *Dziecko: poradnik dla programistów* autor, Marcin Kołodziejczyk, opisuje, w moim przekonaniu, dosyć straszny świat dzieci, które przygotowuje się od najmłodszych lat do rywalizacji, sukcesu jako wyznacznika udanego życia. W pewnym momencie pojawia się zdanie: „Chiński: zapraszamy uzdolnionych 2-latków” i dalej: „...dwulatek powinien już sprawnie pływać w sensie basenowym i życiowym”. Odsyłam do artykułu, jest w nim więcej przykładów pomysłów rodziców skazujących swe dzieci nie na kontakt z nimi, ale na kursy karate, jazdę konną, grę na instrumentach, wybierających im zawody w wieku przedszkolnym. Na końcu artykułu pojawia się zapis czerwoną czcionką: „Psychologowie podkreślają jednak, że to, co na pewno może i powinien zrobić rodzic dla dziecka, to pozwolić mu poznać sam siebie i lepiej radzić sobie ze sobą”.

Zastanawiam się, jak do tej roli przewodnika w poznawaniu siebie przygotowana jest współczesna szkoła. Jeśli miałabym być całkowicie szczerą, odpowiedź zabrzmiałaby – różnie. Jesteśmy zobligowani do wdrażania programów wychowawczych, profilaktyki i robimy to w miarę dobrze, często z dużym zaangażowaniem. Nie będę tu przytaczać przykładów z własnego podwórka, szkoły realizują bowiem

programy o podobnych założeniach i scenariuszach, w których znajduje się i profilaktyka uzależnień, i promowanie zdrowego stylu życia oraz troska o szacunek dla drugiego człowieka, pamięć o rocznicach, nauka patriotyzmu etc. Czy to wystarczy, by pomóc młodemu człowiekowi przejść przez labirynt ścieżek, który jest jego indywidualnym wyborem, do którego ma prawo? Czy powinien, na kształt podstawy programowej z przedmiotów nauczania, powstać pomocnik psychologiczny, swoista podstawa programowa z wychowania?

Jedną z możliwości mogłaby być, w mojej opinii, realizacja projektów, w które zaangażowane byłyby duże społeczności. Podam przykład. Wiele lat temu byłam na szkoleniu w Danii. W jednej ze szkół realizowany był projekt zatytułowany „Woda”. Przez tydzień wszyscy uczniowie i nauczyciele, na wszystkich przedmiotach i zajęciach, zajmowali się problematyką związaną z wodą. Nie muszę nadmieniać, że zrobiono to profesjonalnie, ciekawie i nieszablono, a po tygodniu oglądano i oceniano rezultaty wspólnej pracy. Założę się, że wszyscy uczestnicy wynieśli sporą wiedzę na temat wody – bo pisali o niej, sprawdzali, jak się ją oczyszcza, badali, jaki ma ciężar, stany skupienia, zastanawiali się, jaki obszar ziemi zajmuje i dlaczego jest nam niezbędna do życia. I nauczyciele, i uczniowie odnieśli korzyści; w projekt włączyli się nawet rodzice. Powstały przepiękne obrazy, plakaty, zdjęcia oraz inne prace, w tym literackie.

A jak się ma do tego podstawa programowa, ta polska? Myślę, że udałoby się do niej dostosować przy realizacji każdego projektu. Jest jeden szkopuł – muszą w to przedsięwzięcie zaangażować się, i to w tym samym czasie, wszyscy nauczyciele i zaprosić do współpracy rodziców oraz osoby reprezentujące różne instytucje.

A co projekt „Woda” ma wspólnego z teoriami wychowania? Otóż wiele. Wspólna praca uczy umiejętności współdziałania, współtworzenia, odpowiedzialności, dyscypliny. Wyzwała kreatywność i pomysłowość. A tu już wkraczamy w dziedzinę interdyscyplinarną, wychowujemy i wspieramy.

Na koniec jeszcze jeden cytat ze wspomnianego artykułu. Niech będzie swoistym memento dla dorosłych odpowiedzialnych za kształtowanie charakterów dzieci: „Dla powodzenia w życiu nie mniej ważne niż predyspozycje czy szczególne zdolności okazują się kreatywność, umiejętność swobodnego puszczania myśli czy też umiejętność nudzenia się”.

Sama rzadko się nudzę, ale bardzo lubię obserwować klucze żurawi. Wtedy na pewno swobodnie puszczam myśli.

Kształtowanie „człowieczeństwa”

Jak szkoła przygotowuje do życia społecznego?

Anna Godzińska, doktorantka na Wydziale Filologicznym US, nauczycielka języka polskiego i historii w Szkole Podstawowej nr 53 im. Fryderyka Chopina w Szczecinie

Dziś nauczycielom/nauczycielkom coraz częściej przypomina się o funkcji wychowawczej szkoły. Społeczeństwo, opinia publiczna, media przy każdej nadarzającej się okazji wspominają o roli szkoły jako miejsca, które wychowuje i kształtuje dzieci oraz młodzież. To ona często obciążana jest odpowiedzialnością za złe zachowanie młodych ludzi. Wydaje się, że w powszechnej świadomości to właśnie my, pedagodzy i pedagożki, tworzymy niejako nowe pokolenia, kształtujemy, wychowujemy. W czasach, gdy wszyscy dookoła zauważają upadek moralny, brak wartości, zanik relacji międzyludzkich, trzeba znaleźć winnego tej sytuacji. Bardzo często winna jest właśnie szkoła.

Warto jednak wspomnieć, że szkoła ma wspomagać wychowanie – nie jest to jej główne zadanie. Dziecko, przekraczając próg naszej placówki, nie jest czystą kartą, którą mamy zapisać. Dostajemy osobę częściowo ukształtowaną przez dom oraz środowisko, w którym dorasta. Jednocześnie należy pamiętać, iż w momencie rozpoczęcia edukacji przez ucznia/uczennicę, szkoła staje się dla niego/niej miejscem, w którym (poza zdobywaniem wiedzy i umiejętności) będzie się rozwijać psychicznie, społecznie i emocjonalnie. Jako

nauczyciele różnych przedmiotów i wychowawcy jesteśmy zobowiązani stać na straży tego dorastania.

Trochę teorii...

Warto zastanowić się, czym jest wychowanie i jak je rozumieć w przestrzeni szkolnej. Pierwszym polskim słownikiem, który notuje hasło „wychować”, jest *Słownik języka polskiego* S. B. Lindego (Lwów 1860, t. 6, s. 461). „Wychować” ma tutaj dwa znaczenia: 1. „wyżywić aż do wzrostu”, „odchowić”, „wykarmić, wyżywić, dać dostateczne wyżywienie”; 2. „wychowywać młodego człowieka, wychowanie, ćwiczenie i naukę mu dawać, kształtować go na człowieka”. Nas interesuje drugi punkt, który bezpośrednio odnosi się do człowieczeństwa i formowania określonych – można rzec „ludzkich” – cech. Współcześnie termin ten rozumie się właśnie bardziej w kategoriach relacji, wzajemnego oddziaływania. To „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo”, „dialog między osobami” (Milerski B., Śliwerski B., *Leksykon PWN: Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 274). Badacze podkreślają tutaj równość między wychowankiem i wychowawcą, którzy oddziałują na siebie wzajemnie. Relacja ta powinna być zbudowana na takich podstawach, jak zaufanie, wolność czy empatia.

Ciekawie na tym tle wypada rozumienie wychowania w kontekście antypedagogiki. Autorzy z tego kręgu terminowi „wychowanie” nadają zdecydowanie negatywną konotację – kojarzącą się przede wszystkim z tresurą. Proponują mówić o „przyjaźni z dziećmi” oraz „nowej relacji”. Nowa terminologia ma nieść ze sobą oczywiście nowy sposób kontaktu z dziećmi.

Nie ma więc wątpliwości, że według współczesnych standardów naszym zadaniem – jako wychowawców i wychowawczyń – jest przede wszystkim zbudowanie dobrych relacji z uczniami i uczennicami, a następnie na tej bazie kształtowanie u dzieci „człowieczeństwa” i wszystkich cech, które są z nim kojarzone.

Co z praktyką?

Nie da się ukryć, że wspomaganie w wychowaniu dzisiaj jest trudne z wielu powodów. Po pierwsze zalewa nas ogromna liczba szkół i poglądów dotyczących tego, jak wychowywać. Z jednej strony znajdzie się skrajna opinia o stawianiu przede wszystkim na dyscyplinę. Zwolennicy i zwolenniczki drugiej skrajności będą przekonywać nas o równości i partnerstwie między nami a uczniami/uczennicami. Następnym istotnym elementem powodującym trudności, są czasy, w których żyjemy. Relacje społeczne, związki między ludźmi straciły na znaczeniu. Kontakt bezpośredni został zastąpiony kontaktem przez telefon czy komputer. Trudniej jest więc zbudować bliską więź z uczniem/uczennicą, a także stworzyć atmosferę zaufania w grupie klasowej. Kolejną trudność stanowi dość często spotykane stanowisko rodziców, którzy oczekują od nauczycieli wyłączności w wychowaniu ich dziecka, skupieniu się tylko na nim. Ostatnią kwestią jest coraz większa liczba dzieci z różnego rodzaju problemami psychicznymi, społecznymi czy emocjonalnymi. Mam tu na myśli nie tylko uczniów z nadpobudliwością psychoruchową, ale i innymi schorzeniami, dysfunkcjami.

Jak więc, w kontekście tych wszystkich przeszkód, wychowywać? Jaką przyjąć drogę? Jak sprostać oczekiwaniom płynącym z tak wielu stron? Kluczowa wydaje się być tutaj znajomość klasy, w której uczymy. Podstawowe informacje dotyczące sytuacji domowo-rodzinnej dzieci, obserwacje ich zachowania w grupie oraz zajęcia przybliżające nam ich rolę w klasie, pozwolą nam wybrać właściwą drogę, którą będziemy podążać wraz ze swoimi wychowankami.

Wychowanie w szkole kojarzy się przede wszystkim z godziną wychowawczą. Spotykanie się raz w tygodniu przez czterdzieści pięć minut z trzydziściorgiem dzieci na pewno nie przyniesie zamierzonego efektu. Doskonale wiemy, że wychowywanie odbywa się na każdej lekcji. Dla mnie idealnym momentem są lekcje języka polskiego – zajęcia z tego przedmiotu, jak chyba żadne inne, pozwalają na rozmowę o wartościach, wyborach, emocjach. To tutaj uczniowie i uczennice mogą oceniać postępowanie postaci literackich, porównać je do swojej codzienności. Wywieranie wpływów wychowawczych nie jest w tym wypadku jawne, ale zapewne skuteczne. Dzieci bowiem same dochodzą do pewnych wniosków, konkluzji, odnoszą się do własnego doświadczenia, czerpią z własnego życia. Śledząc teksty literackie w podręczniku oraz lektury szkolne, łatwo zauważyć, iż mogą być one podstawą i pomocą do kształtowania właściwych postaw u uczniów. Dzieci postawione są wobec takich zagadnień, jak: tolerancja, wartości, przyjaźń, pomoc, które dziś wydają się kluczowe w kształtowaniu właściwych postaw.

Uczeń też człowiek

Powyższy śródtytuł jest oczywiście użyty w formie żartobliwej. Ma się jednak przede wszystkim odnieść do kategorii człowieczeństwa – zwrotu, którego użyłam już kilkakrotnie. Rozumiem go jako zbiór pozytywnych cech typowych dla

gatunku ludzkiego. Znajdą się tu więc: empatia, dobro, dbanie o innych, współczucie, tolerancja, akceptacja inności, chęć niesienia pomocy, altruizm, kultura osobista itp. Przyznam, że stanowią one dla mnie podstawę w pracy wychowawczej. Moim marzeniem i celem jest takie wpływanie na dzieci, by każde z nich wyposażać w zestaw takich właśnie wartości. Pozwoli on stać się im dobrymi ludźmi, a to jest najwyższym celem wychowania – zarówno przez szkołę, jak i rodziców.

Jednym z priorytetów MEN-u na rok szkolny 2014/2015 – a jedynym dotyczącym wychowania – jest bezpieczeństwo w szkole. „Przemoc w szkole jest faktem. Mówią o tym zarówno badania MEN-u, jak i Najwyższej Izby Kontroli. Często nauczyciele nie bardzo chcą na ten temat rozmawiać, bo mają małe zewnętrzne wsparcie lub nie mają go w ogóle” – zauważyła minister Joanna Kluzik-Rostkowska. Dlatego – jak zaznaczyła – ważnym zadaniem ministerstwa edukacji na najbliższe miesiące będzie przygotowanie solidnego pakietu wsparcia dla nauczycieli. Zapowiedziała też uruchomienie infolinii dotyczącej kwestii przemocy w szkołach. Jest to na pewno dobra wiadomość dla wychowawców oraz przedmiotowców, ale nie da się ukryć, że interesuje nas przede wszystkim zapobieganie przejawom agresji, niedopuszczaniem do takich zachowań na terenie szkoły. I znów mogę w swoich rozważaniach powrócić do trzonu wychowania, czyli kształtowania człowieczeństwa. Czy osoba empatyczna i współczująca jest agresywna? Jedno zdecydowanie wyklucza drugie. Walka z agresją to nie tylko kara, ale przede wszystkim kształtowanie wśród uczniów i uczennic odpowiednich postaw i reakcji.

Wydaje mi się, że idealnym momentem na taką działalność jest czas szkoły podstawowej. Dzieci w tym wieku są jeszcze dość plastyczne, a autorytet nauczyciela/nauczycielki na tyle silny, by oddziaływać na poglądy podopiecznych. Jako nauczycielka języka polskiego i historii doskonale widzę, jak łatwo uczniowie/uczennice wyciągają wnioski dotyczące złego zachowania postaci literackich czy historycznych. Odpowiednio nakierowana dyskusja może odprowadzić do interesujących wniosków na temat relacji z innymi. Dzieci w tym wieku łatwo utożsamiają się z fikcyjnymi bohaterami, co może pozwolić im zrozumieć, jak łatwo stać się kimś wykluczonym, odrzuconym.

Wychowany znaczy dobry

Jeżeli więc wychowanie potraktujemy jako proces, w którym w dość równej, przyjaznej relacji z naszymi podopiecznymi chcemy osiągnąć jakiś cel, to efektem tym najogólniej rzecz biorąc będzie ukształtowanie uczniów i uczennic na dobrych ludzi. Dobrych, czyli empatycznych, współczujących, altruistycznych, kulturalnych. Wydaje się, że to właśnie dziś, gdy relacje między ludźmi są bardzo powierzchowne, pozbawione głębi, kompetencje społeczne są najwyższej ceniowymi, bo niezwykle rzadkimi. Taką drogę powinna przyjąć współczesna, by kolejne pokolenia nie były jedynie swego rodzaju robotami pozbawionymi uczuć, przepiętymi do tabletów i smartfonów.

Jak (się) uczyć?

Krótki poradnik dla nauczycieli

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, doktor, adiunkt w Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Na proces uczenia się wpływa wiele czynników – część z nich jest uzależniona od ucznia lub nauczyciela, inne wynikają z uwarunkowań niezależnych od konkretnej osoby. Style poznawcze najczęściej wynikają z dokonywania nieświadomych wyborów i przeważnie są stałe, związane z określonymi tendencjami w zakresie rozwiązywania zadań. Inaczej jest w wypadku strategii uczenia się. Strategie uczenia się człowiek wybiera świadomie, podejmując decyzje, które z nich w danej sytuacji i przy określonym typie zadań będą najbardziej trafne.

Wielu nauczycieli, szczególnie wyższych szczebli edukacyjnych, zauważa, że młodzież nie potrafi się uczyć, zwłaszcza trudnych tematów i obszernych treści. Dotyczy to również uczniów zdolnych, którzy ze względu na brak wypracowanych skutecznych strategii uczenia się, ponoszą porażki i mają zaniżone osiągnięcia szkolne. Dlatego wydaje się, że już w szkole podstawowej konieczne jest uświadamianie uczniom, w jaki sposób można się uczyć i uwrażliwienie ich na to, by dążyli do poznawania swoich mocnych i słabych stron w tym zakresie.

Strategie uczenia się

Strategie uczenia się polegają na odpowiednim dobrze celów, metod i środków, po to, by uzyskać oczekiwane rezultaty edukacyjne. Mówiąc inaczej, strategia uczenia się to sposób organizowania materiału tak, aby uczeń mógł go zrozumieć, zapamiętać i odtworzyć¹. Strategie ocenia

się pod kątem ich skuteczności. Pozwalają one odpowiedzieć na wiele pytań: jak się uczyć?, po co się uczyć?, kiedy się uczyć?, w jakim celu się uczyć?

Zrozumienie przez ucznia, że w wielu wypadkach przyswojenie materiału zależy od tego, jakich użyje metod i w jakich warunkach będzie się uczył, umożliwi mu bardziej skuteczny wybór pożądanych środków prowadzących do osiągnięcia sukcesu.

Czynniki sprzyjające nauce

Proces uczenia się opiera się na wielu różnorodnych czynnikach. Należą do nich, między innymi, możliwości poznawcze i metapoznawcze ucznia, posiadana przez niego wiedza, umiejętności i doświadczenie, znajomość i stosowanie metod uczenia się oraz umiejętność oceny własnej efektywności w nauce. Znaczenie mogą mieć także czynniki społeczne, na przykład te związane z komunikowaniem się oraz procesy motywacyjne, związane z atmosferą w domu, czy panującymi w klasie i w rodzinie przekonaniami dotyczącymi nauki².

Możliwości poznawcze dziecka

To, jak szybko i w jaki sposób dziecko się uczy, zależy w dużej mierze od jego zdolności poznawczych. Ważną rolę odgrywa umiejętność koncentracji uwagi, skupienie się na nauce i zdolność do odróżnienia treści ważnych od mniej istotnych. Zainteresowanie przyswajanymi treściami ułatwia skupienie się na materiale. Również zdolności w danej dziedzinie, zwłaszcza w wypadku trudnych treści, pozwalają dziecku na zwiększenie koncentracji w trakcie nauki oraz sprzyjają uczeniu się „przy okazji”, zapamiętywaniu materiału podawanego w różnych formach i dostępnego w różnych źródłach, takich jak wiadomości telewizyjne, ciekawostki w gazetach czy artykuły lub ilustracje w internecie.

Organizowanie nowego materiału, nadawanie mu własnych struktur i znaczeń

Materiał organizowany w nowe, własne struktury jest przez ucznia lepiej przyswajany. Dziecko ma możliwość tworzenia skojarzeń, kategoryzowania, integracji fragmentów informacji w większą całość. Może także

uszeregować nowo nabywaną wiedzę według kryterium jej istotności, stopnia trudności lub atrakcyjności. Jednak organizowanie wiedzy w nowe struktury dla większości uczniów nie jest łatwe. Częściej podporządkowują się schematom dostępnym w podręcznikach lub proponowanym przez nauczycieli, bezmyślnie zapamiętując fakty, nie tworząc powiązań z wiedzą, którą już dysponują. By stworzyć dzieciom warunki do podejmowania aktywności w zakresie organizowania wiedzy, warto nauczyć je robienia notatek czy tworzenia map myśli, które pozwalają na kategoryzowanie i jednocześnie ustalanie ważności poszczególnych treści.

Uczniom zdolnym łatwiej przychodzi nadawanie wiedzy nowej struktury, gdyż często mają oni lepszą pamięć, bogatszą wyobraźnię, większą wiedzę bazową oraz ciekawość poznawczą.

Odwoływanie się w trakcie nauki do posiadanej już wiedzy i własnych doświadczeń

Ucząc się nowych treści, uczniowie łatwiej je przyswajają, jeżeli będą porównywali je do wiedzy już posiadanej, będą tworzyli skojarzenia z tym, co znają, będą odwoływali się do własnych doświadczeń. Im większy zasób wiedzy i bogatsze doświadczenia, tym łatwiej dziecku tworzyć analogie i zapamiętywać, a potem odtwarzać nowe treści.

Odwoływanie się do wyobraźni

Jeżeli jakieś treści są trudne, pomocne może być zaangażowanie wyobraźni w zapamiętywanie. Budowane wyobrażenia mogą być umieszczane w obrębie już istniejącej wiedzy i umiejętności, a to umożliwia szybsze przywoływanie przyswajanych treści. Osobom o wysokich uzdolnieniach twórczych angażowanie wyobraźni w proces zapamiętywania i odtwarzania przychodzi łatwiej niż innym. Jednak istniejące techniki pamięciowe, których można się nauczyć, mogą być pomocne wszystkim uczniom, bez względu na rodzaj ich uzdolnień.

Częste powtarzanie

Kluczowe w zapamiętywaniu nowych treści jest systematyczne powtarzanie. Chociaż przez wiele osób to najbardziej nie lubiana forma uczenia się, jest ona jednak niezbędna do utrwalenia wiedzy. Samo powtarzanie może odbywać się w różnych momentach, nawet przy okazji – na przykład w drodze do szkoły czy podczas ćwiczeń fizycznych. Warto zwrócić uwagę uczniów na to, że dla niektórych zapamiętywanie nowych treści jest skuteczniejsze wtedy, gdy są one powtarzane głośno, zwłaszcza gdy tłumaczy się je innym osobom (kolegom, rodzicom, rodzeństwu). Powtarzanie jest także niezbędne w nabywaniu umiejętności. Wypracowanie odpowiedniego warsztatu poprzez wielokrotne powtórzenie tych samych czynności stanowi konieczność w wypadku dziedzin artystycznych, informatycznych czy sportowych.

Stawianie sobie celów związanych z nauką

Uczeń, podejmując działania związane z przyswajaniem nowych treści, powinien jasno sprecyzować swoje cele. Pomocne mogą być w tym pytania związane z sensownością i motywacją do nauki. Przykładowo, warto odpowiedzieć na takie pytania: Czy chcę trwale nauczyć się nowego materiału? Czy chcę go zrozumieć? Do czego potrzebna mi będzie nowa wiedza? Czy uczę się dla siebie, dla nauczyciela, rodziców, czy dla stopni? Ile czasu muszę na to poświęcić? Celowość uczenia się związana jest z poczuciem sensowności, co zwiększa motywację do działania. Zrozumienie, po co i dla kogo się uczy, pozwala na kierowanie własnym zaangażowaniem, poszukiwaniem sposobów na zwiększenie zainteresowania tematem, czy przeformułowanie celów, chociażby na te związane z samodoskonaleniem się.

Świadomość własnych działań i autokontrola

Samoświadomość własnych działań, potencjału, motywów postępowania, ograniczeń i dążeń jest przez wielu naukowców uznawana za niezbędną do tego, by działania człowieka były efektywne. Dlatego warto zachęcić uczniów, by sami zaczęli sprawdzać, jak skuteczni są w przyswajaniu nowych treści, w jakim stopniu je rozumieją, jakie fragmenty są dla nich trudne, jakie rodzaj treści przyswajają szybciej niż inni. Warto też, by oceniali swoje postępy, korygowali to, co przyswoili niepoprawnie, stawiali sobie nowe cele i zadania.

Ponadto każdy uczeń powinien znać swoje możliwości i ograniczenia, by wiedział jakie czynniki ułatwiają, a jakie utrudniają mu naukę, czego lubi się uczyć, czego uczy się z łatwością, a jakie tematy wzbudzają w nim lęk czy wręcz blokują możliwość nabywania wiedzy.

Rady dla nauczyciela

Ucząc lub zadając do nauki nowy materiał, wskazuj jego przydatność dla uczniów. Szukaj czynników, które pobudzą wewnętrzną motywację uczniów.

Aby zwiększyć uwagę, proponuj uczniom robienie notatek, rysowanie map lub diagramów, tworzenie tabel i schematów, robienie wykresów, rysowanie map myśli. Zachęcaj do zadawania pytań. Możesz również im pomóc poprzez takie ułożenie materiału, które pozwoli im na selekcję i logiczne łączenie w całość.

Twórz takie warunki do nauki, by maksymalnie zwiększyć koncentrację uczniów. Zadawaj pytania kontrolne, wzbogacaj przekazywane treści przykładami odwołującymi się do życia i doświadczeń uczniów, staraj się pobudzać wyobraźnię uczniów.

Najważniejsze rzeczy powtarzaj wielokrotnie, by uczniowie mieli możliwość zapamiętania ich bezpośrednio z lekcji. Poproś uczniów, by nowy materiał opowiadali sobie nawzajem. Dzięki temu będą musieli nadać mu zrozumiałą dla siebie strukturę oraz stworzyć schemat wypowiedzi, która będzie zrozumiała dla innych.

Zachęcaj uczniów do zadawania pytań – nie tylko nauczycielowi, lecz także kolegom oraz innym osobom. Spraw, by krytycznie odnosili się do uzyskiwanych odpowiedzi, a w razie wątpliwości, by sprawdzali ich prawdziwość.

Proponuj dzieciom zapamiętywanie trudnych treści (np. wzorów matematycznych lub danych liczbowych) poprzez stosowanie mnemotechnik wykorzystujących wyobraźnię. Uczniom, którzy nigdy nie stosowali takich metod, zaproponuj udział w zajęciach trenujących pamięć.

Zachęcaj uczniów do poznawania siebie i własnych możliwości. Uświadamiaj im, jak istotne jest rozumienie motywów własnych działań, stawianie sobie celów edukacyjnych oraz jak ważna jest samokontrola dotycząca postępów.

Zwróć uwagę na uczniów zdolnych. Ich koncentracja uwagi najczęściej jest wybiórcza, związana z kierunkiem uzdolnień i skierowana na pogłębianie zainteresowań. Tacy uczniowie potrzebują dodatkowej zachęty do uczenia się treści, które nie są związane z ich pasjami. O ile świetnie sobie radzą z ustalaniem celów i doбором metod uczenia się przedmiotów, które są dla nich ważne, o tyle niechętnie angażują się w te dziedziny, które nie leżą w obszarze ich zainteresowań, uznając uczenie się ich za bezsensowne. Pokaż takim uczniom korzyści związane z uczeniem się innych przedmiotów. Zwróć również uwagę na uczniów uzdolnionych wszechstronnie, którzy najczęściej nie mają problemów z nauką, lecz ze względu na wielostronność ich zainteresowań, cierpią na brak czasu by uczyć się wszystkiego czego by chcieli. W tym wypadku konieczne jest wdrożenie ich do umiejętności rozróżnienia tego co ważne, od tego, co można odłożyć na później.

Na proces uczenia się, a co za tym idzie – na powodzenie w nauce szkolnej, wpływają również dodatkowe czynniki. Jako najistotniejsze Kazimierz Franczak wymienia: lęk, wolę, atrybucję i postrzeganie własnych kompetencji³.

Lęk, o różnym stopniu nasilenia, stale towarzyszy uczniom w życiu szkolnym. Niezbyt wysoki poziom lęku dopinguje do efektywniejszego rozwiązywania zadań, jednak zbyt wysoki poziom skutkuje zablokowaniem kontroli własnych procesów poznawczych i może doprowadzić do niemożności przyswojenia wiedzy lub jej odtworzenia. Lęk często jest powiązany z konkretnymi sytuacjami, na przykład z klasówką, odpytywaniem na forum klasy, rozwiązywaniem określonych typów zadań itp.

Wola jest niezbędna w sytuacjach wymagających dużego wysiłku, gdzie trudnością może być doprowadzenie pracy do końca. Bez udziału woli zakończenie zadania może być niemożliwe. Czasem brak woli dotyczy określonych przedmiotów lub treści, które wzbudzają w uczniu niechęć. Brak woli uczniów może być wynikiem wyuczonej bezradności.

Atrybucja dotyczy postrzegania przez jednostkę przyczyn sukcesów i porażek. Czynniki te mogą mieć źródło w samym uczniu (jestem zdolny, włożyłem w to wiele pracy, wykonanie tego zadania przyniosło mi wiele radości) lub w czynnikach zewnętrznych (miałem szczęście, to zadanie było zbyt trudne, nauczyciel źle mnie ocenił, to było głupie i niezrozumiałe zadanie). Zdarza się, że uczniowie odmiennie postrzegają przyczyny własnych sukcesów (jestem mało zdolny, trafiają mi się zawsze trudniejsze pytania), a inaczej przyczyny sukcesów innych osób (to kujon, jemu wszystko łatwiej przychodzi, nauczyciele go lubią).

Postrzeganie własnych kompetencji związane jest z samooceną i samoświadomością. Ma związek z zaangażowaniem, podejmowaniem wyzwań, wkładanym w rozwiązywanie zadań wysiłkiem. Jego konsekwencją jest określony rodzaj zachowania, lecz także myśli i uczucia związane z nauką. Zdarza się, że jeżeli uczeń uważa, iż jego wiedza i zdolności są wystarczające do podjęcia zadania i osiągnięcia sukcesu, to dąży do tego, by tę opinię potwierdzić. Z kolei, jeżeli sądzi, że jest to powyżej jego możliwości, będzie się starał unikać tego zadania, np. poprzez odwlekanie w czasie lub całkowitą rezygnację z jego wykonania.

Uczniów zdolnych również dotyczą powyższe problemy. Podczas nauki, chociaż także w czasie odtwarzania wiedzy, towarzyszyć im może lęk, szczególnie dotyczący określonych, stresujących sytuacji. Posiadane przez nich zdolności i kompetencje oraz wysoka samoocena nie zawsze prowadzą do skutecznego poradzenia sobie z obawą przed odpytywaniem czy lękiem przed samym nauczycielem. Wielokrotnie problemem jest radzenie sobie z nauką treści tych przedmiotów, które nie leżą w obszarze zainteresowań ucznia. Dlatego w sytuacjach stresogennych jednostki te gotowe są obarczać winą za własne niepowodzenia innych: osoby lub zdarzenia, niechętnie przyznając się do braku uzdolnień w danej dziedzinie lub do niewystarczającego wkładu pracy.

Warto zatem budować w szkole takie sytuacje, które zachęcą uczniów do refleksji nad własnymi kompetencjami czy obawami, a także nauczą ich wskazywania tych czynników, które mają wpływ na efektywność nauki oraz odnoszenie sukcesów edukacyjnych. Samoświadomość i samokontrola związane z włożonym w uczenie się wysiłkiem to część wdrażania dziecka do ponoszenia odpowiedzialności za własne wybory i karierę szkolną.

Zwróć uwagę

Nauczyciel ma możliwość obserwowania na swoim przedmiocie, którzy uczniowie mają trudność z nauką i analizowania tego stanu rzeczy. Być może w przypadku niektórych uczniów problemem nie jest brak predyspozycji i talentów do przedmiotu, lecz raczej dominująca osobowość nauczyciela, wzbudzająca lęk w nieśmiały i wycofanych dzieciach.

Jak (się) uczyć?

Najczęściej stosowane i najbardziej oczywiste strategie uczenia się związane są z powtarzaniem służącym utrwaleniu nowej wiedzy i umiejętności. Niektóre działania związane są z przetworzeniem materiału, czyli opowiedzeniem go własnymi słowami i połączeniem z już posiadaną wiedzą i umiejętnościami. Nowa wiedza w tym procesie zostaje ustrukturalizowana, zaś sama struktura w miarę potrzeb modyfikowana. W trakcie nauki konieczne jest także kontrolowanie emocji, na przykład tych związanych z lękiem przed nauką, egzaminem czy przed nauczycielem. Ważnymi aspektami uczenia się są także aktywności związane z samokontrolą, czyli sprawdzaniem, na ile poszczególne etapy strategii są skuteczne i gdzie należy nanieść zmiany, by zwiększyć jej efektywność.

W zależności od tego, czego dziecko się uczy, może ono korzystać z różnych źródeł. Kopalnią wiedzy mogą być rodzice, znajomi lub koledzy, których uczeń stara się naśladować w pewnych dziedzinach. Posługiwanie się programem komputerowym dziecko może się uczyć metodą prób i błędów, wyciągając wnioski z realizowanych przy komputerze kroków; rozwiązywania zadań matematycznych – poprzez ich analizę i zrozumienie. To, jakie aktywności uczeń podejmuje, najczęściej zależy od nauczyciela, który może wskazać mu adekwatne źródła wiedzy lub od intuicji ucznia i jego znajomości sposobów uczenia się.

Andrzej Janowski zwraca uwagę, że w nauce pewne działania raz są skuteczne, innym razem nie – wiele zależy od postawionych sobie celów, typu zadań i rodzaju przyswajanych treści⁴. Stąd warto, by nauczyciel w trakcie przekazywania nowych treści, zachęcał do wyboru

różnorodnych działań związanych z zapamiętywaniem. Aby zwiększyć skuteczność nauki i przyswoić pożądaną wiedzę lub umiejętność warto różne działania łączyć lub przeplatać.



Schemat 1. Jak się uczyć? Opracowanie własne na podstawie opisu A. Janowskiego (2007).

Kryteria strategii uczenia się

Można zauważyć, że stosowanie i ocena strategii poznawczych opiera się na różnych kryteriach. Mogą one być powiązane z preferencjami uczniów i przekonaniami o ich skuteczności oraz ich zachowaniem w odniesieniu do nauki. Na poniższym schemacie przedstawione zostały niektóre kryteria strategii uczenia się.

Analizując powyższe kryteria, można zauważyć, że udziałem uczniów, bez względu na ich zdolności, mogą być wszystkie wymienione rodzaje strategii, gdyż w zależności od zakresu przyswajanego materiału, każda z nich może być skuteczna.

zapamiętywanie i odtwarzanie	skojarzenia
	organizowanie nowej wiedzy
	powrót do sytuacji, w której materiał był przyswajany
stopień aktywności ucznia	aktywność: przekształcanie, dokonywanie obróbki myślowej
	bierność: brak działań, ograniczenie do mechanicznego powtarzania lub nazywania
zakres stosowalności	strategie ogólne (niezależne od rodzaju materiału, zadania i sytuacji; takie jak koncentracja i zrozumienie)
	strategie specyficzne, zależne od rodzaju materiału i zadania (np. streszczenie, tworzenie planu)
ukierunkowanie aktywności ucznia	strategie zewnętrzne, w których poszukuje się pomocy w świecie zewnętrznym (pytania, podpowiedzi, źródła zewnętrzne: encyklopedie, słowniki, ilustracje)
	strategie wewnętrzne odwołujące się do doświadczeń, wiedzy i umiejętności (powtarzanie, przekształcanie, szukanie powiązań, próby zrozumienia)
rodzaje działań ucznia	strategie werbalne (powtarzanie nazw, nazywanie, opowiadanie)
	strategie niewerbalne (ilustrowanie, pokreślanie, tworzenie rymów i rytmów)
poziom złożoności działania ucznia	strategie złożone (w czasie zapamiętywania stosowane są różne czynności)
	strategie proste (w czasie zapamiętywania stosowany jest jeden rodzaj czynności)
stopień naturalności	strategie naturalne (nazywanie, powtarzanie, odtwarzanie, przeszukiwanie)
	strategie sztuczne (mnemotechniki)
poziom racjonalności	strategie racjonalne (odwołujące się do wiedzy o procesie zapamiętywania)
	strategie magiczne, jak wiara w symbole i gesty (talizmany, książka pod poduszką), służą obniżeniu napięcia związanego z nauką

Schemat 2. Kryteria uczenia się.

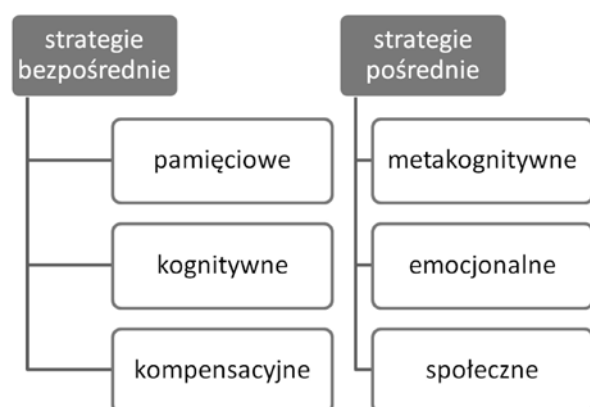
Opracowanie własne na podstawie opisu K. Franczaka (2005).

Przykładowe polecenia dla uczniów, wykorzystujące różne strategie uczenia się

1. *Polecenie:* na podstawie długości cienia, obliczyć wysokość muru. Następnie na podstawie długości cienia oblicz wysokość innych przedmiotów lub obiektów w okolicy szkoły. *Podpowiedź:* zmierz wysokość człowieka i długość jego cienia; następnie zmierz długość cienia muru; iloraz wysokości człowieka i jego cienia należy pomnożyć przez długość cienia muru; w wyniku tego działania otrzymamy wysokość muru.
2. *Polecenie:* W jaki sposób, korzystając z przedmiotów domowego użytku, jednak bez użycia zegarka, zmierzyć upływający czas? Wymień wszelakie znane Ci sposoby mierzenia czasu. Zaproponuj projekt domowego czasomierza. *Podpowiedź:* takim urządzeniem może być wypalająca się świeca lub zrobiona domowym sposobem klepsydra.
3. *Polecenie:* Zastanów się, jakie działania podejmujesz przed ważną klasówką. Wymień wszystkie, związane z nauką oraz takie, które nie są bezpośrednio związane z nauką, jednak mogą mieć wpływ na wynik klasówki. *Podpowiedź:* Czy stosujesz „magiczne” metody, typu kładzenie książki pod poduszką? Czy opowiadasz komuś o tym, czego się nauczyłeś? Jak oceniasz skuteczność swoich działań?

Przykłady strategii uczenia się

Przykładowy podział strategii uczenia się uwzględnia dwie kategorie – strategie bezpośrednie i strategie pośrednie.



Schemat 3. Rodzaje strategii. Opracowanie własne na podstawie opisu K. Franczaka (2005).

Najbardziej popularne są wszelkie strategie pamięciowe. Najbardziej oczywiste – te, które dotyczą „systematycznego utrwalania materiału”. Faktem jest, że w wielu wypadkach, przy odpowiedniej liczbie powtórzeń, metoda ta jest skuteczna nawet dla treści niezrozumiałych przez ucznia. W wypadku niektórych wiadomości, na przykład uczenia się tabliczki mnożenia – strategia taka jest wręcz niezbędna. Jednak w zapamiętaniu większości

rodzajów treści, dużym wsparciem mogą służyć różne techniki pamięciowe (mnemotechniki), np. takie, które pozwalają na tworzenie skojarzeń (zakładki pamięci, skojarzenia pozwalające na uruchomienie wyobraźni, wykorzystanie obrazów, dźwięków, pobudzenie innych zmysłów).

Strategie kognitywne odnoszą się do otrzymywania i przesyłania informacji, analizowania ich, przetwarzania, wnioskowania na podstawie posiadanych danych, organizowania w nowe struktury, kategoryzowania czy streszczania nowej wiedzy.

Strategie metakognitywne odwołują się do procesów metapoznawczych i dotyczą między innymi takich działań, jak planowanie nauki, monitorowanie oraz ocena efektów własnych działań. Generalnie w tej kategorii strategii na pierwszy plan wysuwa się samoświadomość ucznia związana z procesem uczenia się.

Strategie kompensacyjne wykorzystują inteligencję. Przykładem jest tu między innymi zgadywanie czy celowe pokonywanie własnych ograniczeń. Uczniowie zdolni, jeżeli nie mają czasu lub brakuje im chęci do nauki, są dość skuteczni w zgadywaniu – dopowiadaniu sobie brakujących informacji, poprzez wykorzystanie różnych typów myślenia (np. skojarzeń, analogii, myślenia dedukcyjnego). Inni, bardziej ambitni, stawiają sobie za cel walkę z własnymi ograniczeniami, pokonując kolejne problemy i poszukując skuteczniejszych metod uczenia się.

Warto podkreślić, że dla uczenia się duże znaczenie ma stosowanie również strategii emocjonalnych (obniżanie napięcia, stosowanie samozachęty i samokontroli w zakresie własnych uczuć) oraz społecznych (współpraca, współodczuwanie, wzajemne odpytywanie lub wyjaśnianie, zadawanie pytań). Strategie emocjonalne mogą zmienić postrzeganie nauki – ująć ją nie w kategorii problemu (kłopotu), obowiązku, przymusu, lecz raczej wyzwania, przyjemności i dążenia do doskonalenia się. Strategie społeczne pozwalają na uzupełnianie wiedzy, porównywanie własnych osiągnięć i sposobów uczenia się do osiągnięć innych osób, odniesienie swoich kompetencji i uzdolnień do tego, czym dysponują inni. Strategie te są niezbędne do wypracowania obiektywnej oceny możliwości oraz służą nabywaniu kompetencji społecznych, koniecznych do funkcjonowania w grupie.

Przypisy

¹ K. Franczak, *Psychologiczne i pedagogiczne zastosowanie Testu Strategii Uczenia się*, Warszawa 2005.

² Niniejszy artykuł opiera się w głównej mierze na publikacji Kazimierza Franczaka *Psychologiczne i pedagogiczne zastosowanie Testu Strategii Uczenia się*. W książce tej, oprócz mocnej podstawy teoretycznej czy opisu najważniejszych czynników wpływających na strategie uczenia się, można znaleźć narzędzie umożliwiające diagnozę strategii uczenia się.

³ Ibidem.

⁴ A. Jankowski, *Poznawanie uczniów jako podstawa indywidualizacji kształcenia*, w: (red.) E. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Kraków 2007.

Żołnierz wobec wojny

Refleksja nad etosem najemników okresu wojny trzydziestoletniej

Kamil Kaniuka, doktorant na Wydziale Humanistycznym US

Wprowadzenie

Siedemnaste stulecie bywa nazywane wiekiem wojen. Nie dzieje się tak bez przyczyny. W okresie tym duże konflikty zbrojne, trwające dziesiątki lat, wybuchały w różnych miejscach Europy nieustannie burząc wątły spokój Starego Kontynentu. Można wymienić chociażby dwa o największej eskalacji i okresie trwania. W pierwszej kolejności będzie to wojna osiemdziesięcioletnia, która rozpoczęła się jeszcze w wieku XVI, aby zakończyć się niemal w połowie wieku XVII, kiedy to pokój westfalski przyniósł spokój także niepodległym już Niderlandom. W innym miejscu Europy – choć konflikty te będą angażowały te same strony – wybuchła wojna trzydziestoletnia trwająca od 1618 do 1648 roku. Konflikt ten po raz ostatni podzielił stary świat na dwa bloki religijne, doprowadzając do niespotykanej eskalacji brutalności, zniszczenia i śmierci.

Okres ten w historiografii bywa także nazywany wiekiem najemników. Ogromne rzesze wolnych ludzi szukały w wojnie ucieczki, poprawy swojego statusu majątkowego a także chciały pomagać gnębionym przez wrogów współwyznawcom. To w końcu okres, w którym stare kodeksy moralne mieszały się z pragmatyzmem i zwykłą potrzebą życia. To czas, kiedy jednostka często na zgliszczach własnej moralności i wiary walczy o przetrwanie i pokój. W niniejszym artykule postaram się zarysować podstawowe dylematy drążące żołnierza, wpływające na jego zachowanie i częstą rezygnację z etosu, dla przeżycia. Nie bez znaczenia są kwestie związane z propagandą. Wpływające niekiedy na postawę i postępowanie człowieka.

Etos najemników

Aby rozpocząć rozważania na temat postaw żołnierzy najemnych w okresie nowożytnym, należy na wstępie zadać sobie pytanie o relikty etosu występujące w tym okresie. Przez etos

rozumiemy „zasady określonego postępowania wpływające na konkretny styl życia, wyznaczone przez obowiązujące w grupie wzorce osobowe i właściwą dla danej zbiorowości hierarchię wartości”¹. Należy również na wstępie zaznaczyć, iż etos w ujęciu europejskim dotrwał w pewnych swych elementach do XVII wieku. Można zaobserwować bardzo ciekawą ewolucję tego pojęcia i jego rozumienia od starożytności, aż po XX wiek. Głównych korzeni etosu, w rozumieniu XVII wieku, należy jednak poszukiwać w starożytności, gdyż do spuścizny tej epoki najczęściej dokonywano odniesień.

W ślad za jedną z najbardziej uznanych badaczek zagadnień etosu – Marią Ossowską – można wymienić kilka jego elementów funkcjonujących w omawianym okresie. Główny zrąb zachowań etycznych żołnierzy oparty jest o starszy od niego etos rycerski, ale nie dotyczy on najemników. Uznawano kilka uniwersalnych zasad, którymi powinien kierować się żołnierz najemny.

Spośród nich w pierwszej kolejności wymienić należy wierność. W przeciwieństwie do tradycji wojen włoskich i lancknechtów niemieckich, żołnierz w XVII wieku charakteryzował się względną wiernością wobec dowódców. Wynika to być może z ideologicznego zabarwienia konfliktu. Pojawiają się rzecz jasna również przypadki łamania tej zasady, gdy żołnierze swobodnie zmieniają armie oraz płatników. Walczą dla pieniędzy, które określają ich byt i postawę. Rzadko w grę wchodzi w takich wypadkach względy religijne czy etyczne.

Żołnierz najemny powinien również charakteryzować się odwagą. Jest to cecha wyróżniająca zamknięte grupy wojowników od zarania dziejów. Żołnierz powinien wystrzegać się kłamstwa, gwałtu, kradzieży i oszustwa. Cech tych przypisać nie można jednak żołnierzowi najemnemu, choć nie tylko jemu. Dochodzi w tym wypadku rów-

niez do ewidentnego rozstrzału pomiędzy górnymi szczeblami hierarchii wojskowej a jej nizinami. Oficer bowiem jest nierzadko hamowany przez zasady etyczne i kwestie honoru, czego nie możemy powiedzieć o żołnierzu szeregowym. Swoistą cechą etosu w tym okresie jest również życie ponad stan, co zwłaszcza w czasie trwania długiego konfliktu staje się specyficznym wyznacznikiem statusu.

Niezwykle ważną cechą charakteryzującą kręgi ludzi walczących, bez względu na czas i miejsce, jest poczucie braterstwa broni, które było szczególnie mocne wśród grup walczących za obcą sprawę pod obcym sztandarem.

Pewne postawy prezentowane w określonych sytuacjach wspierała zapewne także propaganda, przyczyniająca się do upowszechniania etosu i wdrażania go w życie. Zgodnie z jej hasłami na przykład niehonorowo było atakować nieuzbrojonego przeciwnika własnego wyznania, jednak żadnym dyshonorem nie było zaatakowanie innowiercy. Szczególnie dobrze widać to w zachowaniu szeregowych żołnierzy w stosunku do chłopów.

Tylko poczucie wewnętrznej więzi – można powiedzieć regimentowej – mogło dać pewność towarzyszom walczącym w jednym szeregu, że pozostali ich nie opuszczą w trudnej sytuacji.

Wszystkich żołnierzy bez względu na sposób, w jaki trafili do armii – czy sprzedawali swoje usługi, by zdobyć środki do życia, czy też trafili tam z przekonaniem, że mogą przysłużyć się krajowi czy ojczyźnie – charakteryzuje wysokie poczucie honoru.

Cenionym walorem było również dobre urodzenie, które w omawianym okresie determinowało stosunek do wielu formalnych i nieformalnych zasad postępowania obowiązujących wśród najemników. Wśród oficerów wyższy status społeczny był bardzo pożądanym, choć zdarzały się również awanse, które pomijały ten czyn-

nik. Trudno określić jaki wpływ miała żądza, chęć zdobycia rozgłosu na postawy najemników w XVII stuleciu, jednak pewne opisy zdają się potwierdzać znaczenie również tego zjawiska. Wydaje się, że w wypadku postępowania najemników trudno mówić o większym znaczeniu szacunku do kobiet. Faktem jest, iż pełniły one pewne role w obozie, zaspokajając wiele żołnierskich potrzeb².

Zachowanie podczas oblężenia

Oczywiście wykazanie nawet wielu cech charakterystycznych nie może w pełni oddać różnorodności postaw. Można z jednej strony pokusić się o wykazanie pewnych cech postępowania odnoszących się do etosu składających się na ten zbiór zachowań, z drugiej zaś cech przeczących jego funkcjonowaniu.

Najbardziej jaskrawy przykład funkcjonowania zespołu tak rozbieżnych elementów etosu ujawnia się w sytuacjach dramatycznych, wymagających podjęcia decyzji sprzecznej z przyjętymi zobowiązaniami, na przykład w sytuacji oblężenia miasta, kiedy załoga zamknięta w murach twierdzy ma do wyboru śmierć wobec niemożności dalszej obrony lub złożenie broni. Na proces decyzyjny wpływa kilka elementów, jak stosunek do własnego życia i śmierci, do podjętych zobowiązań, charakter wojny, którego najtrudniejszym etapem było dla obu stron oblężenie. Jego przygotowanie wymagało odpowiednich nakładów i czasu, którego najczęściej brakowało, a jednostki związane podczas oblężenia można było przecież wykorzystać do wykonania innych zadań. Często czynniki te decydowały ostatecznie o zgodzie na honorowe opuszczenie miasta przez oddziały wroga.

Przykład znajdujemy w opisie zdobycia Gorzowa 5 kwietnia 1631 roku, kiedy król Szwecji Gustaw II Adolf niemal kończył zaplanowany przez siebie podbój Pomorza. Sytuacja strategiczna wymagała szybkiego zdobycia twierdzy i kontynuacji podboju po zachodniej stronie Odry. Oznaczało to konieczność wykazania się elastycznością w razie okazania chęci do negocjacji przez oblężonych. Po zdobyciu przyczółku – szanica na Krowiej Wyspie (wschodnia strona Odry) i oddaniu porannej salwy w stronę miasta, załoga oblężonej twierdzy rzeczywiście podejmuje decyzję o kapitulacji, nie widząc możliwości dalszego stawiania oporu. Sytuacja od tej pory rozwija się zgodnie z istniejącymi w epoce standardami – z miasta zostaje wysłany doboz (funkcjonowali jako posłańcy) z propozycją rozejmu. Załoga cesarska rzecz jasna nie planowała

tanio złożyć broni. Zażądano od króla Szwecji zagwarantowania wyjścia z miasta z rozwiniętymi sztandarami, pod bronią, a nawet z niewielkim zapleczem artyleryjskim. Po tym jak król zgodził się na warunki, załoga następnego ranka opuściła mury miasta, po czym została odtransportowana do najbliższego garnizonu miejskiego, którym w tym wypadku był Głogów³.

Należy zadać pytanie, dlaczego po opuszczeniu miasta nie doszło do próby „wyrównania rachunków”? Gdyby żołnierze króla Gustawa Adolfa zdecydowali się w tym momencie przeprowadzić atak na pozbawione osłony murów oddziały cesarza, to doszłoby do rzezi. Z drugiej strony oddziały konwojujące garnizon do Głogowa teoretycznie mogły zostać zaatakowane podczas drogi przez eskortowanych żołnierzy – nie byłiby oni w stanie ująć. Odpowiedzią na pytanie jest siła danego słowa, regulowana przez zasady etyczne kierujące dowódcami. Złamanie słowa nie tylko okrywało hańbą tego, który ośmielił się to zrobić. Pociągnęłoby także za sobą reperkusje w postaci utraty wiarygodności, a w konsekwencji utrudniłoby prowadzenie rozmów będących drogą do wyjścia z wielu trudnych sytuacji w myśl zasady *cras mihi hodie tibi*⁴. Duże niebezpieczeństwo mogło grozić oficerowi, który sam lub z oddziałem złamał przysięgę. Rozumiano najczęściej przyczynę, ale uznawano postępek za naganny i godny napiętnowania, nie licujący z honorowym postępowaniem.

Oczywiście szczególnie po długich i ciężkich oblężeniach zdarzały się sytuacje, w których żołnierze dopuszczali się samosądu, nie hamowani lub wręcz zachęcani przez przełożonych. Wystarczy tylko wspomnieć osławione zdobycie Magdeburga w roku 1631, kiedy działania przemieniły się w rzeź, a to oznacza, że walka wymknęła się spod kontroli dowódcy. Hrabia Tilly przez trzy dni był zmuszony obserwować jak jego żołnierze obracają miasto w popiół, mordując przy tym trzydzieści tysięcy mieszkańców⁵. Postępowanie oddziałów Ligi Katolickiej pociągnęło za sobą przejście kilku z protestanckich księstw Rzeszy na stronę króla Szwecji. Brutalność i niehonorowe postępowanie przyniosło nieoczekiwane przez Ligę Katolicką efekty. Można było albo poddać się na honorowych warunkach, albo bronić honoru do ostatniego tchu.

Sposób postępowania zależał od własnych predyspozycji psychicznych, kośca moralnego i towarzyszących walce okoliczności. Butne zachowanie w stosunku do zatrzymanej pod Świdwinem przez załogę Szkotów armii cesarskiej

pod dowództwem hrabiego Conti pociągnęło za sobą odmowę podjęcia pertraktacji. Na propozycję dobosza, aby poddać miasto, oficer odpowiedział, iż nie otrzymał takich uprawnień, jednak ma jeszcze dość ołowiu w zbrojowni. Nie widząc szans na dobre warunki kapitulacji, dowódca postanowił uporczywie trzymać się rozkazu obrony powierzonej sobie placówki. Jego własny honor i etykę niewątpliwie wsparła w trakcie podejmowania decyzji postawa szwedzkiego dowódcy. Taka postawa odbiega nieco od utartego wzorca kondotiera i wskazuje na ewolucję kodeksu również w tych kręgach⁶.

Etos wobec niewoli wojennej

Kolejnym elementem zachowania, tożsamym z postrzeganiem etosu przez oficerów wrogich armii, jest niewola oraz samo wzięcie w niewolę żołnierzy. W swojej powieści Grimmelshausen cytuje fragment dotyczący oddania się oficera w niewolę⁷. Bohater tej powieści, Simplicissimus, podczas jednej ze swych przygód wpada w zasadzkę przygotowaną przez osiemdziesięciu muszkieterów i pięćdziesięciu jeźdźców przeciwnika. Wzięty za oficera zostaje zapytany o to, czy daje *pardonu*. W końcu przystaje na propozycję wysuniętą dwukrotnie przez szwedzkiego korneta⁸, zaczyna jednak rozważać uczciwość intencji przeciwnika:

Pomyślałem, że lepiej ująć z życiem niżeli zdać się na niepewny traf, rzekłem przeto, czy mi jako uczciwy żołnierz słowa dochowa. Odpowiedział:

– Tak, sumiennie.

Tedy podałem mu swój miecz i tym sposobem oddałem się w niewolę.

(...)

Dotrzymałem przeto danego słowa nader uczciwie i holenderskim obyczajem, który jest, że swoim hiszpańskim jeńcom nic z tego nie biorą, co owi u pasa noszą. Owszem był takiej dyskreacji, że nawet mnie obszukać nie kazał, ale sam miałem na tyle obyczajności, żem zło to z mych worków wytrząsnął i do podziału zdobyczy mi przedłożył. Kornetowi zaś szepnąłem ukradkiem, by pilnował, żeby mu się koń, rząd i siodło dostały, albowiem znajdzie w siodle trzydzieści dukatów, koń zaś nie ma snadź równych sobie. Za to był mi kornet tak przychylny, jako właśnie rodzonemu bratu; dosiadł też od razu mego konia, mnie zaś dał jechać na swoim. Z konwoju padło nie więcej nad sześciu, a trzynastu było pojmanych, z których ośmiu rannych; reszta uszła, nie mając odwagi, by wrogowi w otwartym polu łupy odbijać⁹.

W cytowanym fragmencie widać wyraźnie wzajemny szacunek, jakim darzą się oficerowie.

Przestrzegane jest także prawo *pardonu*, charakterystyczne bardziej dla okresu średniowiecza, kiedy to wroga proszącego o litość należało poniechać. Status oficera nakazywał okazanie szacunku pojmanemu, w związku z czym często korzystał on z szerokich uprawnień i wolności wewnątrz garnizonu, w którym był więziony.

Jaśniejsze zasady obowiązywały w stosunku do szeregowych żołnierzy. Jak wspomina Thomas Kellie w swoim regulaminie, a co potwierdza Robert Monro, należało ich odseparować i wystawić strażę. Żołnierz szeregowy raczej nie mógł liczyć na wykup, który urządzano pod koniec każdej kampanii rocznej. Szansą na zmianę statusu jeńca była zmiana strony konfliktu, której nie traktowano w takim przypadku, jako ujemy na honorze. Często zmiana strony nie była poczytywana jako ujma dla oficera, czego przykładem jest Patrick Gordon. Ten po podjęciu służby w armii szwedzkiej dostał się do niewoli podczas potopu szwedzkiego. Z racji na wieczne braki w szeregach piechoty cudzoziemskiej został przyjęty na służbę jako oficer w armii szwedzkiej. Następnie trafił do niewoli moskiewskiej, co stworzyło szansę awansu do stopnia feldmarszałka w armii carskiej (sic!). Jak widzimy, etyka przegrywała u niego z pragmatyzmem¹⁰.

Etos czy styl życia?

Niezwykłe ciekawym zjawiskiem, które przetrwało próbę czasu, jest wyjątkowy stosunek do broni poległych towarzyszy, jak i do nich samych. Zjawisko to wiąże się z kwestią stosunku do śmierci, co przejawia się w bardzo bogatych upamiętnieniach wojowników i ciekawych wychwalających ich zasługi epitafiach.

Przykład stanowi płyta nagrobna pułkownika Saumela Cockburna znajdującej się na zamku Turku. Napis na niej głosi: „O Cockburn żyłeś odważnie i umarłeś czysty. Mars i Minerwa spoczęły z Tobą w jednym grobie. Nigdy Szwecja i Szkocja nie były tak pogrążone w żalu – a Polska bardziej szczęśliwa”¹¹. W przypadkach wyjątkowo zasłużonych oficerów zdarzało się, iż poza płytą czy nagrobkiem, jako swoistą relikwię dodatkowo umieszczano w miejscu wiecznego spoczynku broń i pancerz poległego, czym nawiązywano do etosu czasów rycerstwa. Postąpiono tak w przypadku feldmarszałka Johna Hepburna, który przez służbę w oddziałach duńskich i szwedzkich trafił na dwór Ludwika XIV, gdzie otrzymał tę wysoką godność. Stracił życie, ale jego oręż spoczął wspólnie z jego doczesnym ciałem w katedrze w Tuluzie¹².

Równie ważnym elementem stylu bycia tej grupy było wystawne życie. Przykładów takiego modelu życia zachowało się bardzo wiele. Połączwszy od opisów Grimmelshausena, kończąc na informacjach czerpanych z rejestrów miejskich. Często w źródłach można uchwycić wspomnienia o wystawnych ucztach urządzanych przez oficerów oraz koronowane głowy, na które często nie było stać oficerów.

Równie ważne jak wymienione elementy sposobu życia są pojęcia związane ze sferą poglądów żołnierzy. Często w drukach propagandowych, jak i w pamiętnikach czy listach można doszukać się elementów filozofii wojny. Szeroko pojęte i rozprzestrzenione (podkreślane w schyłkowym okresie wojny przez Hugo Grocjusza) pojęcie *Ius belli*¹³, które nakazywało w tym przypadku walczyć protestantom o wolność religii i wyrwanie protestantów spod jarzma kościoła katolickiego i władzy cesarza. Wojna była więc w oczach żołnierzy swoistą drogą do chwały i usprawiedliwieniem ich czynów – nie zabijali już zwyczajnie wrogów, ale mordowali w imię wyższej racji¹⁴.

Odstępstwa od etosu

Wśród oficerów jest jednak jeden element, który psuje nieco obraz prawego wojownika religijnego. W momencie, kiedy na zakończenie kampanii dochodziło do zakwaterowania jednostek w mieście lub we wsi rozpoczynała się gehenna mieszkańców. Miasta próbowały usilnie unikać kwaterunków. Takie plany w stosunku do załóg cesarza miał jego sprzymierzeniec (sic!) książę pomorski Bogusław XIV w roku 1626 i 1627. Zdawano sobie sprawę, iż wiąże się to z wielkimi obciążeniami, ale również z przestępstwami, popełnianymi nierzadko przez oficerów. W efekcie prawa do wprowadzenia garnizonu odmówiły dwa miasta silnie związane handlowo z północą – Świdwin i Stralsund. Zachowało się wiele dokumentów (szczególnie sądowych) z okresów, kiedy żołnierze wykorzystywali gościnę miejską. Nadużywali oni jej w sposób oczywisty, bardzo często nie regulując należności w stosunku do właścicieli lokali. Na potwierdzenie powyższych twierdzeń przytoczę kilka przykładów pochodzących ze Zgorzelca.

W październiku 1641 roku mieszczanin zgorzelecki Tobias Röber skarżył się na mieszkającego u niego porucznika imieniem Ambrosy z kompanii rotmistrza. Posiadał on czternaście koni, na utrzymanie których żądał owsa. Kiedy mieszczanin stwierdził, iż nie jest w stanie dostarczyć towaru, rozkazano rozłupać podłogę,

pod którą znajdowały się zapasy¹⁵. Röber dodatkowo pokrywał koszty ubioru służby porucznika. Z kolei Hans Schüttler utrzymywał wspomnianego rotmistrza, który zażądał furazu dla pięciu koni, wyżywienia dla dziesięciu osób i od dziesięciu do dwunastu posiłków dziennie. Gdyby jednak tego było za mało, zażądał sukna na ubrania dla służby oraz pokrycia kosztów budowy nowego wozu. Kiedy gospodarze odmawiali, w najlepszym razie byli bici; zdarzały się zabójstwa co bardziej opornych właścicieli kwater. Bardzo często ludzie decydowali się opuścić domy, w których stacjonowali żołnierze, do czasu, aż niewygodne sąsiedztwo się wyniesie.

Kolejnym problemem było nadużywanie alkoholu. Pito dużo i często, gdyż w armii piwo było traktowane jak podstawowy trunk. Wynika to również z pragmatyzmu – rzadko spożywano wodę, gdyż obawiano się chorób, wynikających z jej złej jakości. Żołnierze, szczególnie oficerowie, nie gardzili również innymi trunkami. Za-

stronach swojego dzieła. Oddział, który docierał do wioski w pierwszej kolejności zadawał sobie trudu zgromadzenia mieszkańców w jednym miejscu. Następnie, po przeczesaniu domostw, mogło dojść do niszczenia mienia wieśniaków i torturowania chłopstwa. Żołnierze wiedzieli jak długotrwałe i boleśnie gnębić pojmanych. W czasie zdobywania furazu dochodziło niekiedy do gwałtów na żonach i córkach chłopów. Po zebraniu ruchomości żołnierze podpalali zagrody, pozostawiając mieszkańców, którym udało się uciec z życiem, bez środków do dalszej egzystencji. Stąd też często, kiedy ludność wiejska dowiadywała się o zbliżającej się armii, porzucała domostwa. Dowodów na niesamowitą brutalność żołnierzy dostarcza nam również francuski artysta doby wojny trzydziestoletniej Jacob Callot, który w swojej serii zatytułowanej *Okropności wojny* pokazuje jej obraz taki, jaki znał. Najbardziej adekwatnym przedstawieniem odnoszącym się do omawianej tematyki jest rycina obrazująca grabież domu¹⁷.



Jacques Callot,
Okropności wojny
(1629–1633).

kwaterowanych w domu Eliasa Rotscha dwunastu żołnierzy codziennie wypijało piwa za dwa naście talarów oraz dodatkowo wina, za które najczęściej nie płacono. Problemy takie zgłaszano wyższym oficerom, ci jednak nie poczuwali się do odpowiedzialności i konieczności napominania swoich podwładnych. Zdarzały się – choć rzadziej – gwałty i najpospolitsze kradzieże. Jednak te dokonywane były zazwyczaj przez żołnierzy niższych szarż¹⁶.

Inną grupą zachowań jest zachowanie zwykłych żołnierzy i oficerów niższej rangi. Ekscesy zdarzały się, kiedy podczas marszu konieczne było zdobycie zaopatrzenia. Pluton wysłany po furaz stwarzał zagrożenie dla ludności wiejskiej, czego świetnego opisu dostarcza Grimmelshausen na pierwszych

Elitarność i sława

W armiach okresu nowożytnego nadal preferowano powierzanie godności oficerskich ludziom szlacheźnie urodzonym. Można doszukiwać się kilku przyczyn tego zjawiska. W pierwszej kolejności będzie to fakt odebrania przez członków stanów wyższych należytego i bardzo pożądanego wykształcenia. Dodatkowo przyszli kandydaci na oficerów odbywali w młodości podróże. Czy to w celu studiów, czy w celu poszerzenia horyzontów, wyprawa taka obejmowała zapoznanie się z nowymi trendami w sztuce wojennej. Umiejętność czytania umożliwiała samodoskonalenie. Już wtedy nabierali odpowiedniej wiedzy teoretycznej, a często również praktycznej. Wśród poddanych królów angielskich niezwykle popularnym celem podróży

były Niderlandy, gdzie wciąż trwała wojna osiemdziesięcioletnia. Ponadto szlachetnie urodzeni znali często łacinę, język ówczesnych elit Europy, i co najmniej jeden język obcy, co niezwykle ułatwiało komunikację oraz dowodzenie jednostkami złożonymi często z przedstawicieli różnych narodowości¹⁸.

Innym przejawem stosunku najemników do etosu był ich stosunek do sławy. Z jednej strony rozgłos dawał posłuch i szacunek nawet w oczach wroga. Przykłady, które potwierdzają to zjawisko, znajdują się w tekstach hagiograficznych, takich jak *The Swedish Inteligencer*¹⁹, czy pamiętnik pułkownika Roberta Monro²⁰, gdzie sława wodza i wojownika staje się czynnikiem pchającym autorów do poświęcenia dla dowódcy i monarchy. Innego dowodu dostarcza wspomniany wcześniej *Simplicissimus*, który także okrywa się wielką sławą, która z jednej strony paraliżuje wrogów, z drugiej zaś powoduje ich zazdrość i roznieca gniew²¹. Trudno w omawianym okresie doszukiwać się dygresji do szlachetnego traktowania kobiet. Jedyną przesłanką propagandową, na jaką powołują się protestanci angielscy jest obrona czci córki króla angielskiego Jakuba I, ale to była kobieta z rodziny panującej, z założenia traktowana z należną czcią. Kobiety najemników wykonują zwykłe czynności obozowe, znoszą rolę żon i kochanek, często bez należytej czci²².

Moralność żołnierza. Podsumowanie

Ten swoisty dualizm zachowań musi mieć swoje logiczne wytłumaczenie. Po pierwsze, należy jasno rozdzielić grupę oficerską od pozostałej części żołnierzy. Ta druga często naruszała uznane normy prawne, czyniąc z wojny interes i sposób na bezkarne życie na granicy prawa. Oficerowie jednak prezentowali pewien poziom etyki zawodowej, nie pozostając jednak całkowicie bez winy. Zdarzają się doniesienia mówiące o wykroczeniach ze strony oficerów. W pierwszej kolejności pewnego rozpasania soldateski można doszukiwać się w długości trwania konfliktu. Historia zna wiele przypadków, które wskazują na degenerację moralną żołnierzy w obliczu długiego konfliktu i słabego zaopatrzenia. Żołnierz głodny i o słabym morale będzie próbował sięgać po to, co mu się w jego mniemaniu należy. Zła aprowizacja stanowiła pretekst dla prób legalizacji nadużyć. Usprawiedliwienie łączy się z procesem nazywanym rozmyciem winy. Kiedy zbrodnie popełnia się kolektywnie, wina rozkładała się na osoby w niej uczestniczące.

Pewne postawy prezentowane w określonych sytuacjach wspierała zapewne także propaganda,

przyczyniająca się do upowszechniania etosu i wdrażania go w życie. Zgodnie z jej hasłami na przykład niehonorowo było atakować nieuzbrojonego przeciwnika własnego wyznania, jednak żadnym dyshonorem nie było zaatakowanie innowiercy. Szczególnie dobrze widać to w zachowaniu szeregowych żołnierzy w stosunku do chłopów. Wewnątrz nawet wrogich armii panowała jednak pewna fraternizacja wynikająca z pragmatyzmu. Oficera, który dostał się do niewoli dobrze traktowano, gdyż leżało to w interesie oficerów armii przeciwnej. Kiedy oni popadną w niewolę, będą mogli domagać się podobnego traktowania. Nie należy także bagatelizować kwestii związanych z indywidualnymi predyspozycjami żołnierzy do prezentowania określonych zachowań w sytuacjach, kiedy dominowali nad pojmanym.

Na uwadze należy mieć stosunek do śmierci panujący w tamtym okresie, śmierć nie była tak obca i odległa jak dziś. Bliskość śmierci i pewna obojętność w stosunku do niej owocowała niekiedy pogardą dla życia innych ludzi. Część żołnierzy mogła wykazywać tendencję do stosowania przemocy mając skłonności socjo- lub psychopatyczne, a „kolektywne sumienie” ułatwiało im wspólne dokonywanie przestępstw, co doskonale obrazują prace Callota.

Ostatnim czynnikiem wpływającym na zmniejszenie się znaczenia etosu wśród oficerów jest rozluźnienie porządku wewnątrz armii. Dla przykładu w armii szwedzkiej, do śmierci króla Gustawa Adolfa, poziom karności prezentował się nad podziw dobrze, jednak już po jego śmierci dyscyplina uległa rozprężeniu. W armii tej, choć nadal pozostawała jedną z bardziej karnych, wzrosła liczba wykroczeń popełnianych przez żołnierzy²³.

Reasumując trudno mówić o jednym utartym wzorcu, którego przestrzegali wszyscy żołnierze. Wpływ na to miała zarówno kondycja moralna, jak i usytuowanie w hierarchii wojskowej. Trudna sytuacja, w której znaleźli się najemnicy i żołnierze, korygowała często ich postawy i przyczyniała się do wyboru drastycznych metod osiągania celu, wypaczała charaktery i zasady. Łatwiej było palić domostwa ludziom obcym pod względem religijnym i etnicznym, niż współwyznawcom z własnego państwa. Chociaż wojska często i w takich wypadkach nie miały zahamowań. Ideologia pozostaje w tym starciu także ważnym elementem – wielokrotnie podkreślano, że łatwiej mordować w imię wyższej idei niż bez specjalnej przyczyny.

Przypisy

- ¹ M. Adamkiewicz (red.), *Kodeksy honorowe. Między tradycją a współczesnością*, Warszawa 1999, s. 9.
- ² J. Gałkowski, *Posłuszeństwo rozkazom a sumienie*, w: *Etyka żołnierska. Etyka w służbie ojczyźnie*, Warszawa 2008; W. Mikuła, *Geneza kodeksów honorowych*, w: M. Adamkiewicz (red.), *Kodeksy honorowe*, op. cit.; M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1973; J. Świniarski, *Filozofia wojskowych kodeksów zawodowych i honorowych*, w: M. Adamkiewicz (red.), *Kodeksy honorowe*, op. cit.; L. S. Zakrzewski, *Ethos rycerski w dawnej i współczesnej wojnie*, Warszawa 2004.
- ³ R. Monro, *Monro, His Expedition With the Worthy Scots Regiment Called Mac-Keys*, Londyn 1637; *The Swedish Intelligencer. The First Part*, Londyn 1632.
- ⁴ Łac. „Dzisiaj mnie, jutro tobie”. R. Monro, *Monro, His Expedition*, ks. I, s. 38–39, 52–53.
- ⁵ Był to fakt na tyle szokujący, iż znajduje oddźwięk jeszcze w XIX wieku.
- ⁶ G. Brzustowicz, *Szkoccy „żołnierze fortuny”*, Choszczno 2009, s. 101–113; R. Monro, *Monro, His Expedition (...)*, ks. II, s. 113–115.
- ⁷ H. J. Chr. von Grimmelshausen, *Przygody Simplicissimusa*, p. r. wyd 1669.
- ⁸ Niem. „kapitana kawalerii”.
- ⁹ Podobnych relacji możemy doszukiwać się w relacjach Hieronima Holsteina i Chryzostoma Paska. H. Ch. Holsten, *Przygody wojenne 1655–1666*, tł. Leszczyński J., Warszawa 1980; H. J. Chr. von Grimmelshausen, *Przygody Simplicissimusa*, p. r. wyd 1669. Wydanie polskie: H. J. Chr. von Grimmelshausen, *Przygody Simplicissimusa*, Warszawa 1958, Ks. III r. XIV; J. Ch. Pasek, *Pamiętniki*, Warszawa 1989, s. 16–17.
- ¹⁰ P. Gordon, *Passages from the Dirary of General Patrick Gordon of Auchleucheries. A.D. 1635- A.D. 1699*, Aberdeen 1859; Sir Thomas Kallie, *Pallas Armata Or the Militarie Instructions for the Learned and all the Generous Spirits, who affected the Profession of Armes. The first part. Containing the Exercise of Infanterie, as well Ancient, as Modern Wherein are Clearelie set down all Postures and Motions, belonging to Battalions of Foote*, wyd. Andro Hart, Edynburg 1627; R. Monro, *Monro, His Expedition(...)*.
- ¹¹ Inskrypcja ta stanowi podsumowanie zasług oddanego oficera armii szwedzkiej, który brał udział między innymi w wojnie o Ujście czy kampaniach niemieckich Gustawa Adolfa.
- ¹² J. Grant, *Memories and Adventures of sir John Hepburn*, Londyn 1851; <http://www.kinnaird.net/samcock.htm>, data dostępu: 15.03.2014.
- ¹³ Łac. „Wojna sprawiedliwa”.
- ¹⁴ H. Grotius, *De iure belli ac pacis*, Amsterdam 1631, tł. ang. zob: R. Tuck, *The Rights of War and Pace. Book III*, Indianapolis 2005, s. 1270–1302.
- ¹⁵ Proceder ten świadczy również jasno o metodach zabezpieczania się ludności miejskiej przed rabunkiem. Obydwie strony zdawały sobie sprawę z trudnej sytuacji.
- ¹⁶ J. Maroń, *Wojna trzydziestoletnia na Śląsku*, Wrocław 2008, s. 141–233; Ł. Tekiel, *Wojna trzydziestoletnia na Górnych Łużycach. Aspekty militarne*, Racibórz 2010, s. 171–224.
- ¹⁷ H. J. Chr. Von Grimmelshausen, dz. cyt., ks. I, r. III i IV.
- ¹⁸ G. Parker, *Żołnierz*, w: R. Villari (red.), *Człowiek Baroku*, Warszawa 2001.
- ¹⁹ *The Swedish Inteligencer. The First Part*, Londyn 1632.
- ²⁰ R. Monro, *Monro, His Expedition (...)*.
- ²¹ H. J. Chr. Von Grimmelshausen, op. cit., ks. III, r. I,II; R. Monro, *Monro, His Expedition(...)*; *Swedish Intelligencer. The First Part*, Londyn 1632.
- ²² Informację o takich motywacjach znajdziemy w preambułach prac Kellie’go i Monro’a. A. Biegańska również próbuje tłumaczyć ten masowy exodus. *Monro, His Expedition With the Worthy Scots Regiment Called Mac-Keys*. Londyn 1637; Sir Thomas Kallie, *Pallas Armata Or the Militarie Instructions for the Learned and all the Generous Spirits, who affected the Profession of Armes. The first part. Containing the Exercise of Infanterie, as well Ancient, as Modern Wherein are Clearelie set down all Postures and Motions, belonging to Battalions of Foote*, wyd. Andro Hart, Edynburg 1627; A. Biegańska, *Żołnierze szkoccy w dawnej Rzeczypospolitej*, w: *Studia i Materiały do Historii Wojskowości*, t. XXVII, 1984, s. 85.
- ²³ K. Hornstein, *Just Violence: Jaques Callot’s Grandes Misères et Malheurs de la Guerre*, b.m. wyd.; G. Mortimer, *Teh Eyewitness of the Thirty Years War 1618–1648*, Nowy York 2002.

Dwanaście miesięcy

Scenariusz literacko-filmowych zajęć w świetlicy

Agnieszka Czachorowska, nauczycielka-wychowawczyni w świetlicy „Nasza Chata” w Szkole Podstawowej nr 54 im. Janusza Korczaka w Szczecinie

Nie to ważne w co się bawić, a jak i co się przy tym myśli i czuje. Można rozumnie bawić się lalką, a głupio i dziecinnie grać w szachy. Można ciekawie i z fantazją bawić się w straż, pociąg, polowanie, w Indian, a bezmyślnie czytać książki.

Janusz Korczak

Praca wychowawcza świetlicy szkolnej może i powinna stanowić pewnego rodzaju pomost pomiędzy dzisiejszą kulturą a poznawaniem tradycji. Jednym z nich jest przyswajanie spuścizny polskiej literatury dla dzieci, jak również jej interpretacji filmowej. Ważna jest przy tym wartość wychowawcza proponowanych dzieciom zajęć. Według ujęcia pedagogiki Korczakowskiej, czas wolny dziecka nie jest tylko nagrodą, ale też stanowi dodatek do życia. Jest również czasem rozwoju, ponieważ życie to ciągły rozwój – zarówno dziecka, jak i wychowawcy.

Istotą takiego podejścia jest skupienie uwagi na myślach i uczuciach dziecka, nie tylko na jego intelekcie i sferze działaniowej. Zatem zajęcia świetlicowe, oprócz przyjemności, powinny dać dziecku poczucie własnej skuteczności. Może się to odbywać poprzez kontakt z literaturą i filmem – naturalnymi sprzymierzeńcami wychowania.

Planowanie tego rodzaju zajęć nie jest łatwe, ponieważ w świetlicy pracujemy z grupą dzieci w różnym wieku. Ponadto zadaniem wychowawcy jest stworzenie możliwości rozwoju każdemu wychowanekowi, bez względu na jego doświadczenia życiowe. Zajęcia powinny dać dziecku pozytywną ocenę własnej wiedzy, uczuć, zdolności i umiejętności. Dzięki takiej świadomości można wpływać na zdolności przystosowawcze dzieci: zwiększać energię i wytrwałość w działaniu, budować odporność na sytuacje stresogenne. Szczególnie ważne jest uczenie akceptowania własnych emocji i zapobiegania utrwalaniu mechanizmów represji uczuciowej.

Scenariusz zajęć czytelniczych z elementami edukacji filmowej

Cel główny: zapoznanie dzieci z tekstem Janiny Porazińskiej *O dwunastu miesiącach* oraz z filmem animowanym w reżyserii Zbigniewa Koteckiego na motywach baśni.

Cele szczegółowe (wychowanek):

1. Rozwija zainteresowanie klasyką literatury polskiej na przykładzie tekstu Janiny Porazińskiej *O dwunastu miesiącach*.
2. Powtarza i utrwała nazwy miesięcy i pór roku.
3. Przyswaja za pośrednictwem literatury wartości moralne.
4. Stymuluje swój rozwój emocjonalny.
5. Rozwija zainteresowanie wartościowymi filmami animowanymi na przykładzie bajki w reżyserii Zbigniewa Koteckiego.
6. Wyszukuje podobieństwa i różnice między tekstem przeczytanym przez nauczyciela a adaptacją filmową bajki.
7. Rozwija umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego na podstawie kadrów filmowych przedstawiających wydarzenia w bajce.

Czas realizacji: 90 min.

Adresaci: grupa świetlicowa (różnowiekowa).

Metody pracy: teatralizacja z wykorzystaniem efektów akustycznych, metody integracji – krąg, prezentacja filmu, krzyżówka, układanka z kadrów filmowych.

Formy pracy: zbiorowa, indywidualna, w grupach zadaniowych.

Materiały i środki dydaktyczne:

- tekst wiersza Jerzego Kiersta *Dwunastu braci*,
- adaptacja z podziałem na role tekstu bajki Janiny Porazińskiej *O dwunastu miesiącach*,
- magnetofon z możliwością odtwarzania plików mp3,
- efekty dźwiękowe: wiatr, kroki na śniegu, odgłosy zwierząt, ognisko w lesie, śpiew ptaków wiosną,

- arkusz zdań typu prawda i fałsz dotyczących treści bajki,
- karty do głosowania prawda i fałsz,
- krzyżówki z nazwami miesięcy i pór roku,
- kredki,
- telewizor i odtwarzacz dvd,
- płyta dvd z filmem *O dwunastu miesiącach* w reżyserii Z. Koteckiego,
- układanka z kadrami filmu animowanego,
- kolorowanki przedstawiające fiołki i poziomki.

Przebieg zajęć

1. Utworzenie kręgu z uczestników zajęć.
2. Przedstawienie dzieciom celu głównego zajęć i sposobu oceny ich pracy.
3. Ustalenie zasady: kiedy jedna osoba mówi – reszta słucha.
4. Pytanie adresowane do dzieci: Jakie są nazwy poszczególnych miesięcy i pór roku?
5. Wybór chętnych wychowanków do głośnego czytania wiersza Jerzego Kiersta: *Dwunastu braci* z podziałem na role (według miesięcy występujących w wierszu).
6. Przedstawienie wychowankom baśniowej historii o dwunastu braciach z wykorzystaniem efektów akustycznych i wiersza J. Kiersta. Podczas czytania bajki nauczyciel włącza poszczególne efekty dźwiękowe, w interpretacji bajki biorą udział wychowankowie odczytując na głos fragmenty dotyczące poszczególnych miesięcy.
7. Rozmowa w kręgu: Jaką postacią z bajki chciałbym być i dlaczego?
8. Przekazanie dzieciom kart do głosowania i wyjaśnienie ich zadania. Uczestnicy otrzymują po 2 karty. Na jednej z nich widnieje litera F jak fałsz, na drugiej P jak prawda. Nauczyciel odczytuje zdania dotyczące treści bajki. Zadaniem uczniów jest wybór prawidłowej odpowiedzi.
9. Podsumowanie zadania wykonanego przez dzieci i nawiązanie do morału wypływającego z treści bajki.
10. Podział uczestników zajęć na 4–5-osobowe, różnowiekowe zespoły w celu wspólnego rozwiązania krzyżówki. Krzyżówka może być zadaniem punktowanym: im więcej nazw miesięcy dzieci odnajdą i zaznaczą w krzyżówce tym więcej punktów uzyska dany zespół. Na rozwiązanie zadania zespoły otrzymują taką samą ilość czasu.
11. Przygotowanie uczestników do odbioru filmu animowanego na motywach bajki *O dwunastu miesiącach*. Zadanie dzieci polega na uważnym śledzeniu akcji filmu, znalezieniu podobieństw i różnic między tekstem przeczytanym przez nauczyciela a animacją.

12. Prezentacja filmu.
13. Rozmowa w dwóch zespołach: podobieństwa i różnice. Przedstawienie przez zespoły swoich rozwiązań.
14. Ustalenie przez dzieci chronologii wydarzeń na podstawie kart z kadrami z filmu. Uczestnicy pracują w dwóch zespołach otrzymując 12 kart z kadrami z filmu. Oprócz tego uczestnicy mogą dokonać próby nadawania tytułów poszczególnym obrazom.
15. Podsumowanie efektów pracy zespołów, prezentacja prawidłowego rozwiązania.
16. Zabawa: jestem filmowcem – nadawanie przez uczestników tytułów poszczególnym kadrów z filmu.
17. Podsumowanie zajęć przez prowadzącego, ocena pracy uczestników, sondaż na temat zajęć.
18. Wręczenie dzieciom kolorowanek przedstawiających fiołki i poziomki.

Zdania typu prawda czy fałsz

1. Ludzie na pasierbicę mówili: ładniuszka.
 2. Córką zawsze miała główkę gładko uczesaną, twarz umytą, sukienkę choć biedniutką, ale czystą.
 3. Macocha polecała pasierbicy nzbierać w zimie konwalii leśnych.
 4. Pasierbica bardzo obawiała się, że podczas wędrówki do lasu zginie z głodu i mrozu, lub zaatakują ją wilki.
 5. Dwunastu chłopców, którzy siedzieli w lesie przy ognisku okazało się być porami roku.
 6. Kwiecień usiadł na miejscu Grudnia dlatego dziewczyna mogła znaleźć w lesie kwiaty.
 7. Kiedy pasierbica wróciła do domu z kwiatami w izbie zapachniało jak w ogrodzie wiosną.
 8. Kiedy zima stała się jeszcze surowsza macocha wysłała swoją pasierbicę do lasu aby znalazła tam borówki.
 9. Sierotka ubrała się do lasu w letnią sukienkę a na bose nogi założyła chodaki.
 10. Owoce leśne, które znalazła za sosną sierotka pomógł zdobyć miesiąc Czerwiec.
 11. Sierotka za trzecim razem poprosiła dwunastu braci o złote talary, które kazała jej zdobyć macocha.
 12. Macocha wysłała do lasu swoją córkę po talary. Kiedy przyszła ona do dwunastu miesięcy bardzo obraźliwie się do nich zwracała.
 13. Macocha i jej córka zostały ukarane za chciwość.
- Klucz odpowiedzi (P – prawda, F – fałsz): 1 – P, 2 – F, 3 – F, 4 – P, 5 – F, 6 – P, 7 – P, 8 – F, 9 – P, 10 – P, 11 – F, 12 – P, 13 – P.

Wiersz Jerzego Kiersta „Dwunastu braci” oraz scenariusz baśni o dwunastu miesiącach, na podstawie baśni Janiny Porazińskiej „Źłotego źródła. Baśnie polskie”, Warszawa 1978, s. 169–175, zostały zamieszczone na stronie internetowej ZCDN-u.

Pomysł na podręczniki

Polemika

Piotr Wojciechowski, wicedyrektor Zespołu Placówek Oświatowych w Karsku

Do kilku przemyśleń, którymi chciałbym się podzielić z Czytelnikami na temat bezpłatnego podręcznika dla pierwszoklasistów, zmotywował mnie artykuł Pani Ewy Radanowicz pod tytułem *Jeden podręcznik*, zamieszczony w marcowo-kwietniowych „Refleksjach” z 2014 roku. Pomysł na bezpłatny podręcznik to z pewnością wspaniała i długo oczekiwana propozycja MEN-u. Zostaną zminimalizowane wydatki polskich rodzin na edukację naszych pociech. Chwała pomysłodawcom za podjęcie tego trudu. Cieszy też fakt zauważenia, że niektóre wydawnictwa zbyt rozbudowały dotychczasowe podręczniki. Nie powinno się jednak w pośpiechu „produkować ministerialnego podręcznika”.

Wystarczyłoby, aby Ministerstwo Edukacji Narodowej uzyskało niepodzielną władzę dopuszczania do użytku podręczników i innych materiałów ćwiczeniowych oraz określiło szczegółowo, jakie muszą one spełnić oczekiwania, aby funkcjonować w polskiej szkole. Kiedy popatrzymy w przeszłość, to wyraźnie widać, jak MEN powoli odchodził od czuwania nad podręcznikami i materiałami ćwiczeniowymi, zostawiając coraz więcej wolności wydawnictwom.

Doszło do tego, że to dyrektor i nauczyciel odpowiadali za to, czy dany podręcznik (patrz: program) jest zgodny z podstawą programową. Kiedy kontroli zabrakło, wydawnictwa „pogubiły się” i MEN podniósł raban nad tym, co się dzieje. Lepiej było ostro czuwać i nie dopuszczać do użytku czegoś, co nie spełniało wymagań MEN-u. Gdyby tylko MEN chciał, to żaden „zły” podręcznik czy zeszyt ćwiczeń nie znalazłby się na terenie szkoły.

A dziś rozgorzała dyskusja nad błyskawicznym pomysłem MEN-u. Moją pierwszą myślą, podążając za Panią Radanowicz, było wzburzenie, że znów w polskiej oświacie dokonuje się zmian „na szybko”, że znów brakuje spokoju i wygaszenia emocji w podejmowaniu decyzji dotyczących tak ważnej osoby, jaką jest uczeń polskiej szkoły. Ciągły brak stabilizacji w polskiej szkole na pewno nie jest korzystny dla naszych dzieci. Z mojego 32-letniego doświadczenia „niesienia kaganka oświaty” wynika, że uczniowie przeszli wiele zmian. Od podręczników dla 10-ciolatki, które trafiły na przemiał, do zmian programowych związanych z wymianami różnych wersji podręczników. Kto ma trochę stażu w oświacie, ten doskonale pamięta, ile wymian wersji podręczników na szybko przeżył nasz uczeń, jego rodzice i oczywiście my, nauczyciele. Proszę zauważyć, że właśnie w przyszłym roku szkolnym zakończymy (klasa szósta) wymianę podręczników, które dostosowano do nowej podstawy programowej. I zaraz zaczynamy nową wymianę podręczników w klasie pierwszej. To właśnie dlatego, między innymi, rodzicom puściły nerwy i podnieśli krzyk na drożyznę podręczników – co roku trzeba kupić nowy podręcznik do następnej klasy. MEN o tym wie, bo stąd wzięła się słynna szkolna wyprawka – dofinansowanie do wymuszonego nową podstawą programową zakupu nowych podręczników. Nie wspomnę o szkolnych mundurkach i innych nagłych pomysłach.

Ale my przyjmowaliśmy i przyjmujemy te zmiany, bo ciągle tłumaczy się społeczeństwu, że to dla dobra dziecka. Tylko że potem znów się poprawia (np. podstawę programową) i znów zmienia – wiadomo, przygotowanie czegoś na ostatnią chwilę będzie zawsze dalekie od ideału. Wiedzą o tym praktycy. Zmiana podstawy programowej była tak szybka, że zapomniano o dzieciach niepełnosprawnych. Ale nie było problemu – poprawiono i zmieniono.

Dobry nauczyciel (a jest ich wielu, naprawdę wielu) nie jest przywiązany do gotowców. Taki nauczyciel sam tworzy oprawę dydaktyczną i z czasem ją modyfikuje, może korzystać z pewnych gotowych pomysłów („po co wywarzać otwarte drzwi”), ale mądrze. Myślę, że nie brakuje w polskiej szkole takich twórczych nauczycieli. A tych przywiązanych do gotowców jest bardzo mało, tak mało, że nie trzeba „zabierać im zabawek” i używać argumentu popierającego pomysł „ekspresowego podręcznika”.

A wracając do artykułu Ewy Radanowicz. Wszyscy doskonale wiedzą, że co roku do szkoły przychodzą inne dzieci, inne od tych z lat ubiegłych, ale przecież nie o takie zmiany w naszej pracy chodzi, aby zmieniać co roku podręcznik i zasady organizacyjne. Czy to ma wystarczyć? Raczej musimy zmienić podejście do tego, co robimy i w jaki sposób. Nie przeszkadzają w tym stary podręcznik i stare zasady organizacyjne

(w naszych warunkach i tak mają dwa, trzy lata). Wszyscy o tym doskonale wiemy – inny świat, inne dzieci, inne metody i techniki pracy. Jak ktoś nie wie, to po prostu uczniowie „wynoszą go” ze szkoły.

Mija się z prawdą Pani Radanowicz, że „wszystkie te rzeczy trzeba kupować w pakiecie”. Rodzic nie musi kupować podręcznika wraz z ćwiczeniami. Ja od zawsze pracuję tylko z podręcznikiem, mimo że w zestawie są również ćwiczenia. Nie było i nie ma przymusu kupowania ćwiczeń. Nie ma nawet przymusu realizowania wszystkich tematów z podręcznika. Są nauczyciele, którzy pracują z kartami pracy, bez podręcznika, bez ćwiczeń. Trzeba tylko mądrze wybrać wydawnictwo i jego ofertę. Niestety, jeśli polecono rodzicom zakup podręcznika i ćwiczeń, a potem korzystano tylko z ćwiczeń, czy tylko z podręcznika, to wina – przepraszam niektóre koleżanki i niektórych kolegów – nieudolnego nauczyciela.

Nie mogę się też zgodzić ze stwierdzeniem, że „dzięki uregulowaniu rynku wydawniczego podręczników istniałaby duża szansa na uwolnienie nauczycieli od gotowców wykorzystywanych w codziennej pracy z dziećmi”. To tak, jakby powiedzieć „zabierz dziecku zabawki, to przestanie się bawić”. Nie tędy droga – dobry nauczyciel (a jest ich wielu, naprawdę wielu) nie jest przywiązany do gotowców. Taki nauczyciel sam tworzy oprawę dydaktyczną i z czasem ją modyfikuje, może korzystać z pewnych gotowych pomysłów („po co wywarzać otwarte drzwi”), ale mądrze. Myślę, że nie brakuje w polskiej szkole takich twórczych nauczycieli. A tych przywiązanych do gotowców jest bardzo mało, tak mało, że nie trzeba „zabierać im zabawek” i używać argumentu popierającego pomysł „ekspresowego podręcznika”.

Podsumowując – w szkole nie brakuje pomysłów nauczycieli i dobrych warunków pracy, brakuje tylko stabilizacji. Stabilizacja nie uwalnia od błędów, ale je minimalizuje. My możemy sobie dyskutować, czas i życie skorygują wszelkie pomysły. Szkoda tylko, że czasami kosztem kogoś.

Edukacja 2.0

Relacja z targów CeBIT Bilişim Eurasia w Stambule

Izabela Kopaniecka, nauczycielka informatyki i techniki w Szkole Podstawowej nr 47 w Szczecinie

Targi CeBIT to od dawna miejsce, gdzie wysoko rozwinięta technologia spotyka się z codziennymi sprawami i wyzwaniami zwykłego życia. Ostatnia ich edycja w Istambule to także sposobność, aby skonfrontować zachodnioeuropejskie widzenie świata i TIK ze spojrzeniem na życie, wartości i potrzeby wpływające z Azji. Obie kultury mają wiele niepowtarzalnych osiągnięć, ale każda z nich musi zmierzyć się w ten sam sposób z technologiczną rewolucją ostatnich lat. Świat technologii informatycznych niesie ze sobą wiele ułatwień i pomocy, ale jest też pełen zagrożeń i znaków zapytania.

Aby w prawidłowy sposób korzystać z nowych rozwiązań, jakie oferuje nam nowoczesna technologia komputerowa, bardzo ważna jest odpowiednia edukacja w tym zakresie. Technika komputerowa nie pozostawia również tego tematu bez wsparcia, a nawet stawia sobie za cel zagospodarować ten obszar w nowy sposób.

Nie ogranicza się to tylko do proponowania coraz to nowszych i oszałamiających urządzeń i narzędzi informatycznych, ale też wyznacza, z jednej strony, nowe podejście do celów kształcenia, programów nauczania i zestawów wykładowych przedmiotów, a z drugiej strony oznacza metamorfozę dotychczasowego środowiska

pracy i kształcenia oraz stosowanych materiałów dydaktycznych.

Zacznijmy jednak od początku, czyli od nowinek informatycznych, które z powodzeniem można stosować w edukacji. Główny nurt, jaki można tutaj wyróżnić, to próba zmniejszenia dystansu pomiędzy światem wirtualnym i rzeczywistym poprzez stworzenie zestawu narzędzi, które pozwolą informacjom, z tych dwóch jakże odmiennych światów, bez przeszkód przenikać się i łączyć.

Kilka przykładów tego rodzaju rozwiązań, to: elektroniczne okulary 3D, które w jednej sekundzie przeniosą nas w dowolne miejsce wirtualnego świata; kombinezony potrafiące śledzić ruchy ludzkiego ciała i przenoszące te informacje z nami do systemu informatycznego; systemy rozpoznawania twarzy, które są w stanie określić podstawowe informacje osobnicze obserwowanej osoby, jak płeć, wiek, ale też, co ważniejsze, emocje, jakie towarzyszą danej postaci; drukarki 3D, które w kilka minut urzeczywistnić pomogą każdy projekt lub pomysł przestrzenny pochodzący ze świata komputerów, który niemal natychmiast możemy dotknąć i wypróbować; skanery, które w kilka sekund przetransferują każdy materiał drukowany – nawet ten najstarszy – w formę cyfrową gotową do rozpowszechniania w sieci lub przeznaczoną do wzbogacenia kolejnej elektronicznej biblioteki. Ewoluuje także wciąż oferujące nowe możliwości inteligentne ekrany dotykowe, na których można już nie tylko oglądać gotowe interaktywne aplikacje lub materiały audiowizualne, ale też rysować, malować, pisać, prezentować w naturalny sposób swoje pomysły, bawić się i tworzyć nowe rozwiązania, a co najważniejsze – można te wszystkie rzeczy robić wspólnie i jednocześnie w większej grupie na tym samym urządzeniu, które już dawno przekroczyło swoimi rozmiarami standardowy ekran komputerowy i bardziej przypomina teraz duży kawałek ściany lub stół roboczy dla kilku osób.

Wszystkie te narzędzia w wymierny sposób ułatwiają przenikanie się obu wspomnianych światów,

ale też mogą przyczynić się do wyniesienia edukacja na wyższy i nowocześniejszy poziom kształcenia dzieci i młodzieży, który pozwoli im szybciej i lepiej sprostać wyzwaniom teraźniejszości.

W wymiarze edukacyjnym od jakiegoś już czasu następuje zmiana wyposażenia szkół i poszczególnych sal lekcyjnych. Wiele krajów ponosi duże nakłady, aby jak najszybciej unowocześnić oblicze edukacji i wyposażić szkoły w nowoczesny sprzęt. Poza pracownikami komputerowymi i tablicami interaktywnymi, które dają mocno ograniczony jakościowo i czasowo dostęp do nowych technologii, coraz poważniej myśli się o przekształceniu dotychczasowych tradycyjnych klas w „klasy inteligentne”, gdzie zamiast zeszytów i książek uczniowie wyposażeni są w tablety z pełnym dostępem do Internetu i specjalnie udostępnionych treści edukacyjnych, a nauczyciele – dzięki nowym interaktywnym tablicom lub coraz popularniejszym ekranom dotykowym i zintegrowanemu systemowi informatycznemu – są w stanie prowadzić lekcje w sposób ciekawy i odpowiadający aktualnym technikom, jakich poszukuje młodzież wzorująca się na mediach i produktach high-tech.

Targi dały mi okazję, aby zobaczyć tak zorganizowaną klasę, a nawet wziąć udział w przykładowej lekcji prowadzonej z wykorzystaniem w pełni nowoczesnych urządzeń.

Istnieją kraje, które już zdecydowały się na powszechne wprowadzenie „klas inteligentnych” do swoich szkół. To pokazuje, że za kilka lat być może na dobre pożegnamy artefakty nierozzerwalnie kojarzone ze szkołą, takie jak zeszyty, papierowe książki i długopisy, a na co dzień będziemy używać elektronicznych terminali i elektronicznych podręczników.

Oczywiście, same urządzenia nie są w stanie nic zdziałać bez odpowiednio przygotowanych treści i wyedukowanej kadry nauczycieli. Potrzebne są nowe aplikacje przygotowane w odpowiedni sposób, elektroniczne wersje książek, czasopism, edukacyjnych gier i zabaw, słowników, ilustracji, prezentacji, wykładów, zadań i testów. I choć ten zbiór potrzeb wydaje się nieskończony, to sytuacja wygląda coraz lepiej i wiele instytucji oraz firm na całym świecie chętnie wspiera nas w tym kierunku.

Targi były też okazją, aby zastanowić się i podyskutować nad systemowym wsparciem nowoczesnej

edukacji, która w dobie nieustannie zmieniającego się otoczenia i coraz większej ilości informacji i wiedzy, niemożliwej już w całości do przyswojenia przez pojedynczego człowieka, musi przeobrazić się i wykształcić nowe kompetencje.

Nowoczesne cele edukacyjne to przygotowanie obywatela zdolnego do życia i przetrwania w zupełnie nowym środowisku XXI wieku, a co za tym idzie przygotowanego do pracy z nowoczesnymi narzędziami i przede wszystkim posiadającego nowe umiejętności, takie jak: szybkie dostosowanie się do zmian, samozarządzanie, samodzielność w tworzeniu planu nauczania-uczenia się, efektywne zdobywanie informacji, zdolność krytycznej analizy danych pochodzących z różnych źródeł, czyli odróżniania informacji prawdziwej od fałszywej, myślenia kreatywnego i innowacyjnego, a przede wszystkim szeroko pojętej inteligencji społecznej, na którą składa się odpowiednia komunikatywność, świadomość różnic kulturowych, umiejętność pracy w grupie, zdolność do negocjacji i dyskusji, chęć współpracy i poczucie odpowiedzialności.

To wszystko pokazuje, że również szeroki obszar edukacji czeka jeszcze wiele zmian, a może i rewolucji wzorem innych gałęzi naszego życia. Kto wie, jak będzie wyglądać szkoła za 10 lub 20 lat? Czy nadal będzie kojarzona z murami budynku, szkolnymi ławkami, tradycyjnymi sprawdzianami i testami?

Wydaje się, że już teraz nauczyciel jest bardziej przewodnikiem i liderem dla młodych uczniów na drodze poznawania świata niż osobą posiadającą pełną informację na dany temat i jedynym źródłem wiedzy. Uczniowie już teraz oczekują bardziej zindywidualizowanego programu dostosowanego do ich potrzeb i zainteresowań. Nowe technologie mogą zapewnić to w łatwy i nieuciążliwy dla instytucji edukacyjnych sposób, a nawet udostępniać pożądane treści i informacje nie tylko w godzinach lekcyjnych ze szkolnej sali, ale zdalnie, o dowolnej porze dnia, z domu, autobusu, pociągu czy restauracji.

Może, wzorem innych usług, w niedalekiej przyszłości, edukacja będzie dostępna dla wszystkich 24 godziny na dobę przez 7 dni w tygodniu i tylko osoba potrzebna lub jej brak będzie stymulować postępy człowieka w tej dziedzinie. Na pewno aktualnie dostępna technologia informatyczna już na to pozwala i będzie nas w tym nadal mocno wspierać.

Biznes dla edukacji

Szczecińskie firmy IT chcą kształcić specjalistów już w szkołach średnich

Justyna Siwińska, Technopark Pomerania

Aż miliona pracowników z umiejętnościami cyfrowymi będzie za 6 lat brakować na europejskim rynku – wynika z raportu Komisji Europejskiej. Zapotrzebowanie na specjalistów IT stale rośnie we wszystkich sektorach gospodarki. Wykwalifikowanych pracowników w branży informatycznej brakuje również na zachodniopomorskim rynku pracy. Dlatego lokalni przedsiębiorcy IT angażują się w unowocześnienie kształcenia i promowanie informatyki w regionalnych szkołach ponadgimnazjalnych – kształcących w zawodach technik informatyk i pokrewnych – w ramach projektu „ICT Biznes dla Edukacji” realizowanego przez Technopark Pomerania.

Branża IT jest jedną z najdynamiczniej rozwijających się dziedzin gospodarki w Europie i na świecie. Sytuacja ta dotyczy również zachodniopomorskiego rynku – w samym Szczecinie funkcjonuje prawie 1500 firm informatycznych, w województwie jest ich blisko 4000, a ich liczba corocznie zwiększa się o kilkanaście procent. Ponadto praca w sektorze nowoczesnych technologii gwarantuje wysokie zarobki, elastyczne warunki pracy, możliwości poszerzania wiedzy oraz atrakcyjną ścieżkę kariery. Pomimo tego na rynku wciąż brakuje specjalistów z tej dziedziny. „Obecnie co trzeci Polak w wieku 25–34 lat jest bezrobotny. Ale w branży informatycznej

wciąż brakuje specjalistów – dotyczy to także szczecińskiego rynku” – wskazuje Adam Kuźmiński, Dyrektor Działu IT firmy Softline Polska.

Młodzi ludzie nadal niechętnie wybierają techniczne kierunki nauki, a ich absolwenci często nie spełniają oczekiwań firm. Podstawą dla pracodawców jest umiejętność tworzenia aplikacji w aktualnych i pożądanym na rynku technologiach. Zdarza się, że sami wykładowcy czy nauczyciele nie są na bieżąco z najnowszymi trendami w branży, a tylko niektórzy uczniowie uzupełniają wiedzę na własną rękę. Aby spełnić wymagania firm, treści przekazywane studentom i uczniom muszą się ciągle zmieniać, niemal tak szybko jak zmieniają się technologie. To problem nie tylko uczelni wyższych, ponieważ kształcenie dobrego informatyka zaczyna się już na poziomie szkoły średniej.

Aby zachęcać młodych ludzi w regionie do związania życia zawodowego z informatyką i uczestniczyć w procesie kształcenia przyszłych pracowników, regionalne firmy z Klastra ICT Pomorze Zachodnie rozpoczęły współpracę z lokalnymi szkołami ponadgimnazjalnymi w ramach projektu „ICT Biznes dla Edukacji” realizowanego przez Technopark Pomerania, który jest zarządzany przez Szczeciński Park Naukowo-Technologiczny. „Chcemy pomóc nauczycielom uaktualniać program kształcenia m.in. poprzez weryfikację opracowywanych dla nich materiałów dydaktycznych do nauczania najnowszych języków programowania takich jak Java czy SQL oraz poprzez konsulting dla uczniów i nauczycieli” – mówi Marcin Kaczmarek, Prezes firmy Consileon Polska.

Przedsiębiorcy gotowi są służyć swoją wiedzą, czasem i doświadczeniem w procesie kształcenia przyszłych pracowników, na czym skorzystają również nauczyciele – dzięki współpracy z biznesem dydaktycy będą mogli podnieść swoje kompetencje zawodowe oraz zdobyć doświadczenie pozaszkolne. Współdziałanie z firmami da nauczycielom również dostęp do infrastruktury, sprzętu czy oprogramowania nieosiągalnego w szkole.



Spotkanie przedsiębiorców, nauczycieli i uczniów podsumowujące etap testowania w ramach projektu „ICT Biznes dla Edukacji”.

Ponadto w ramach projektu „ICT Biznes dla Edukacji” Technopark Pomerania we współpracy z przedsiębiorcami prowadzi działania, mające na celu zachęcanie młodych dziewcząt do pracy w branży IT. Jak wynika z badań, średni poziom zatrudnienia kobiet na stanowiskach specjalistów IT wynosi 10%. Dla porównania, w sektorze edukacji jest to 77,5%, a w opiece zdrowotnej i pomocy społecznej – ponad 80%. Podobna sytuacja dotyczy podejmowania przez kobiety studiów na kierunkach informatycznych – tylko 10% absolwentek szkół średnich decyduje się na kontynuowanie nauki w tym zakresie, pomimo że aż 40% dziewcząt w wieku 17–19 lat wskazuje informatykę jako swój ulubiony przedmiot, a co druga przyznaje, że lubi informatykę. Przeprowadzone badania wskazują, że mała liczba kobiet w dziedzinie IT jest wynikiem stereotypowego myślenia i postrzegania branży związanej z internetem jako „męskiego świata”. „Dlatego wspieramy propagowanie wzorców kobiecej kariery zawodowej w branży ICT” – mówi Jolanta Balicka, koordynatorka projektu. „Organizujemy liczne spotkania i warsztaty, których celem jest zwiększenie zainteresowania młodych dziewcząt z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych pracą w zawodach informatycznych” – dodaje Balicka.

Dotychczas w ramach realizacji projektu nauczyciele we współpracy z przedsiębiorcami, na podstawie przygotowanych materiałów, od września 2013 roku do czerwca 2014 roku przeprowadzali lekcje testowe. Do 2015 roku przeszkolonych zostanie 46 nauczycieli

informatyki z regionalnych techników i szkół zawodowych. Dzięki temu nauczyciele podniosą kompetencje zawodowe, a swoją wiedzę przełożą uczniom, którzy po ukończeniu szkoły będą potencjalnymi kandydatami na pracowników w regionalnych firmach z branży IT.

Do szkoleń oraz komunikacji między firmami i nauczycielami służy serwis www.b2e.spnt.pl. Za jego pośrednictwem upowszechniane są między innymi opracowane w projekcie wyniki badań potrzeb przedsiębiorców w kontekście przygotowania zawodowego pracowników czy szkolenia nauczycieli i zmodyfikowane programy kształcenia uczniów udostępniane jako dokumenty do pobrania on-line.

Współpraca przy projekcie przynosi korzyści wszystkim. Przedsiębiorcy w dalszej perspektywie zyskują wykwalifikowanych pracowników, a nauczyciele i uczniowie dostęp do aktualnej wiedzy o technologiach, weryfikowanej na bieżąco przez rynek. W ten sposób tworzony jest nowoczesny model kształcenia IT w szkołach zawodowych, który ma szansę stać się standardem nie tylko na Pomorzu Zachodnim, ale także w całej Polsce.

Projekt „ICT (B)usiness to(2) (E)ducation czyli modernizacja oferty kształcenia zawodowego szkół o profilu informatycznym w powiązaniu z potrzebami lokalnego/regionalnego rynku pracy” jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Człowiek - najlepsza inwestycja



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



SZCZECIŃSKI PARK
NAUKOWO-TECHNOLOGICZNY

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Unifikacja nauk

Nauki ścisłe wobec literaturoznawstwa

Krystian Saja, doktorant w Zakładzie Literatury Dawnej i Nauk Pomocniczych Filologii,
Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej UZ

Dyskurs humanistyczny w coraz szerszym zakresie sięga do zagadnień z nauk ścisłych. Wymaga tego postęp technologiczny, stawiający wyzwania współczesnej literaturze. Polegają one przede wszystkim na konieczności operowania coraz szerszym spektrum zwrotów specjalistycznych, któremu literatura współczesna bardzo często nie jest w stanie sprostać. Nie sposób przejść obojętnie obok problemu wypalania się literatury, zatacania jej pozycji w społeczeństwie oraz utraty statusu ważnego źródła poznania. Tego typu degradacje związane są z silnym wpływem i ekspansją środków masowego przekazu.

Choć pomysł łączenia nauk ścisłych z naukami humanistycznymi na pierwszy rzut oka wydaje się absurdalny, jest w pełni uzasadniony logicznie. Nauki ścisłe i nauki humanistyczne stale się przenikają. Rzeczywistość fizyczna nieustannie emanuje w twórczości artystycznej, w tym przede wszystkim w literaturze. Jak stwierdza Richard Dawkins: „Nauka jest, lub być powinna, natchnieniem dla wielkiej poezji”¹. Odkrycie naukowe może być źródłem: „(...) najwspanialszych doznań, do jakich zdolny jest umysł człowieka (...)”². Doznanie estetyczne i zachwyt nauką powinny – i często znajdują – ujście właśnie w literaturze.

Za przykład posłużyć może twórczość mistyczna Juliusza Słowackiego, który określając wykładnię dziejów Ducha w dziele *Genezis z Ducha*, miał sięgać po wiedzę z zakresu nauk przyrodniczych. Tworzyła ona podwaliny teorii ewolucji. Choć Darwin opublikował swoje dzieło dopiero w roku 1859, istniało kilka prac, które niewątpliwie stały się inspiracją dla Słowackiego. Były to między innymi: monadologia Leibniza, teoria zarodków Bonneta oraz poglądy Bouche-ra de Perthesa o doskonaleniu się form istot żywych. Poeta miał również korzystać z prac przyrodniczych Lamarcka³ oraz Cuviera⁴. Zresztą zarówno odkrycia naukowe, jak i idea postępu są nieustannie obecne w prozie. Tego rodzaju reprezentacje literackie są stałym elementem, co widoczne jest przy zapoznaniu się z historią literatury. Zdaniem Dawkinsa twórczość artystyczna potrzebuje nauki, zaś nauka potrzebuje sztuki. Nauka daje natchnienie poezji, poezja dekoduje naukę. Jest to związek, który nie może być lekceważony.

Człowiekowi współczesnemu wydaje się, że w mediach odnajduje i widzi wszystko, co wiedzieć powinien, spychając w ten sposób literaturę na boczny tor. Przestaje być ona atrakcyjna poznawczo. Sięga się po nią tylko z chęci pobudzenia wyobraźni, która tak czy inaczej kuleje w obliczu kultury masowej. Dlatego należałoby przywrócić naukom ścisłym ich należyte miejsce w umysłach humanistów.

Dokonanie tego typu zwrotu mentalnego, w stronę unifikacji dziedzin, ma nie tylko znaczenie wartościujące, ale przede wszystkim warsztatowe. Pamiętajmy, że od czasów antycznych wielcy myśliciele byli zarówno poetami, filozofami, matematykami, astronomami, jak i przyrodnikami. Istotnym błędem wydaje się trwanie w schematach rozłamu, oraz w poczuciu konieczności dalszych specjalizacji dziedzin

naukowych. Zwracają na to uwagę współcześni fizycy – jednym z nich jest David Deutsch.

Rozpatrując kategorię poznania rzeczywistości fizycznej, Deutsch doszedł do wniosku, że celem osiągnięcia pełnego poziomu zrozumienia rzeczywistości należy rozbić teorie: „traktować jako jedność”⁵. Tylko w ten sposób stworzymy racjonalny i spójny obraz świata. Nie sposób wiedzieć wszystkiego, za to można wszystko zrozumieć za sprawą posługiwania się właściwymi teoriami⁶. Nawet w wąskim zakresie wiedzy, opierając się na specjalizacjach, nie jesteśmy w stanie zapamiętać wszystkiego, co implikuje nam dana dziedzina. Jak pisze Deutsch: „Zrozumienie nie zależy od znajomości wielkiej liczby faktów samych w sobie, ale od posiadania prawidłowych pojęć, wyjaśnień i teorii”⁷. Teorie, zdaniem fizyka, wynikają ze znaczących i praktycznych atrybutów myśli ludzkiej, polegających na zdolności odśladania i wyjaśniania ogólnej struktury rzeczywistości⁸. Motywem formułowania i badania teorii jest potrzeba lepszego zrozumienia świata⁹. Im więcej odkrywamy, tym więcej powstaje specjalizacji. Należy podjąć jeden z trzech rodzajów działań: notacji, unifikacji lub absorpcji. Nowe teorie zastępują stare (bardziej skomplikowane). Istotnym krokiem naprzód wydaje się zwłaszcza unifikacja, będąca powrotem do idei wszechstronnego, analitycznego myśliciela racjonalno-empirycznego. Współczesnych teorii jest mniej, lecz są one bardziej ogólne oraz głębokie. Ogólność teorii zdaniem Deutscha, daje możliwość szerokiego zastosowania tzw. uniwersalności teorii¹⁰. Nowe teorie nie tylko wypierają, upraszczają oraz unifikują idee już istniejące, ale i rozszerzają zrozumienie innych obszarów rzeczywistości, których istnienia nie byliśmy nawet świadomi¹¹.

Współczesny literaturoznawca powinien stać się takim właśnie wszechstronnym analitykiem artefaktu literackiego. Wymaga tego idea wieku postępu. Skoro literatura ukazuje pewne aspekty rzeczywistości fizycznej, zazwyczaj w zgodzie z panującymi w niej prawami fizyki, to autor danego artefaktu literackiego powinien starać się zrozumieć, na czym polegają opisywane przez niego mechanizmy. Z kolei odbiorca artefaktu (czytelnik) musi być zdolny do odczytania poszczególnych odniesień – dzięki temu literatura zyska zupełnie inny charakter.

Autor poprzez artefakt literacki, posiadający swą własną wewnętrzną przestrzeń zamkniętą, niejako referuje nam pewien zakres wiedzy o materii, odnosząc się do podstaw emanacyjnych z zewnętrznej, pozatekstowej rzeczywistości. Za-

daniem odbiorcy – literaturoznawcy – jest nie tyle interpretacja artefaktu literackiego, co jego skrupulatna analiza poznawcza, a ta nie może być obojętna wobec żadnej przestrzeni, jeśli pragnie uzyskać miano analizy obiektywnej.

Parafrazując Deutscha, każdy artefakt literacki objaśnia i odsłania pewien fragment z ogólnej struktury rzeczywistości. Kluczem do obiektywnej analizy wydaje się być ponowna unifikacja, zredukowanie nauk do kategorii holistycznej struktury wyjściowej. Wymaga to od odbiorcy przyjęcia perspektywy innego niż dotychczas punktu odniesienia. Jak pisze Deutsch: „Każde odkrycie nowego wyjaśnienia i każdy akt absorpcji istniejących wyjaśnień powiązany jest z niepowtarzalną ludzką zdolnością do kreatywnego myślenia”¹². To właśnie zdolność ludzkiego umysłu do kreatywnego myślenia percepcyjnego pozwala manipulować zunifikowanym obszarem teoretycznym rozmaitych dziedzin nauki.

Wobec powyższego unifikacja dotychczas konfrontowanych ze sobą dziedzin nauki, przy jednoczesnej zmianie dotychczasowego sposobu myślenia, może się okazać owocnym krokiem do głębszego poznania literatury. Proponowana unifikacja może stać się podstawą dla ustanowienia nowej i uniwersalnej metody czytania literatury, nazywanej roboczo literaturoznawstwem kognitywnym.

Literaturoznawstwo a matematyka

Jednym z ogniw zunifikowanej teorii poznania literatury powinna być matematyka. Ten pogląd wiąże się z przekonaniem, że na procesach matematycznych opiera się funkcjonowanie całej rzeczywistości fizycznej. Galileusz twierdził, że księga natury jest zapisana symbolami matematycznymi. W dziele *Waga probiercza* wyraził to w sposób następujący: „Filozofia zapisana jest w tej ogromnej księdze, którą mamy stale otwartą przed naszymi oczami: myślę o wszechświecie. Ale nie można jej zrozumieć, jeśli się wpięrow nie nauczy rozumieć języka i odróżniać liter, jakimi została zapisana. Zapisana zaś została w języku matematyki, a jej litery to trójkąty, koła i inne figury geometryczne, bez pomocy których niepodobna pojąć z niej ludzkim umysłem ani słowa; bez nich jest to próżne błędzenie po mrocznym labiryncie”¹³.

Zdaniem Galileusza matematyka jest językiem, w jakim człowiek potrafi skutecznie i racjonalnie opisywać świat. Fizyczny świat funkcjonuje zgodnie z matematycznymi i logicznymi prawami, a to właśnie logika wydaje się podstawą

rozumnego myślenia. Matematyczność rzeczywistości fizycznej jest zauważalna między innymi w naukach przyrodniczych, astronomii, chemii, fizyce kwantowej itp. Cała rzeczywistość fizyczna znanego nam świata, podlegającego prawom fizyki, staje się policzalna. Matematyka, po ogłoszeniu prac Newtona, zyskała statut uniwersalnego języka nauk ścisłych, a powinna również uzyskać taki statut względem nauk humanistycznych, takich jak literaturoznawstwo lub historia. Zarówno literatura, jak i historia to zamknięta, dokonana i policzalna struktura czasoprzestrzenna.

Matematyczność świata pozwala bez problemów posługiwać się pojęciem teorii. Jak pisze Paul Davies: „Fizyka teoretyczna polega na zapisywaniu równań obrazujących (modelujących, jak powiedzieliby uczeni) rzeczywisty świat doświadczenia z wykorzystaniem matematycznego świata liczb i formuł algebraicznych. Następnie, posługując się jedynie przekształceniami symboli matematycznych, można ustalić, co się stanie w rzeczywistym świecie bez przeprowadzania obserwacji”¹⁴. Równanie matematyczne potrafi z powodzeniem zastąpić obserwację zmysłową, dokładnie opisując nam, co się dzieje w rzeczywistości fizycznej. Dowodów na to dostarczają nam chociażby komputery, które działając na podstawie równań matematycznych, generują tak wyniki obliczeń czy też statystyki, jak i sztuczną rzeczywistość znaną z gier komputerowych. Człowiek – karta w księdze natury oraz istota umieszczona w rzeczywistości fizycznej – jest logiczny i policzalny, a więc i matematyczny. Istnieje możliwość rozpisania za pomocą algorytmu całego ludzkiego życia, a także biologicznej postaci człowieka.

Zgodnie z teorią Dawkinsa stanowimy zbiór procesów chemicznych, których podstawą jest replikacja genu. Proces życia podlega algorytmowi matematycznemu, a istota ludzka opisana została za pomocą sekwencji DNA. Z kolei jeśli replikacja genu jest celem życia, to sposób realizacji tego celu również da się sprowadzić do określonego wzoru matematycznego. Możliwe jest, że żyjemy wedle zapisanego w układzie wzoru bądź też równania sterującego, o którym nie mamy pojęcia. Każdy wytwór umysłu ludzkiego, w tym również elementy kultury, wydają się być policzalnymi symptomami matematycznego świata. Także literatura pozostaje policzalnym i mierzalnym układem odniesień, który można analizować z zastosowaniem narzędzi matematyczno-logicznych.

Do takich narzędzi należy między innymi teoria zbiorów matematycznych. Dzięki zastosowaniu teorii zbiorów (z uwzględnieniem teorii zbiorów rozmytych), możemy dokonać prawidłowej klasyfikacji oraz definiowania wytworów mieszczących się w zbiorze kreacji odautorskich. Oznacza to, że istoty takie, jak: wampir, upiór, wilkołak, demon, gigant, cyklop, oraz inne istoty antropoidalne i nieantropoidalne, będące dotychczas tylko objawem kreacji literackiej lub mitotwórstwa, są w stanie uzyskać zupełnie inny wymiar poznawczy, o ile spojrzymy na nie z innej niż dotychczas perspektywy. Może się okazać, że zyskają one statut osobowy istoty rzeczywistej oraz w pełni logiczne uzasadnienie (bo przecież takowe posiadają w przestrzeni artefaktu literackiego, służąc fabule dzieła), które przyczyni się do modyfikacji ich dotychczasowych biografii symbolicznych.

Współczesna fizyka udowadnia, że rzeczy pozornie nieistniejące nie tylko istnieją, ale i wywierają istotny wpływ na znaną nam rzeczywistość. Zjawisko interferencji, czyli wpływu cząstek w jednym wszechświecie na ich odpowiedniki w innym wszechświecie, jest jak dotąd niepodważalnym dowodem na istnienie tzw. multiwszechświata, zawierającego rzeczywistość namacalną i tę „niewidzialną”¹⁵. Zgodnie z założeniami fizyki kwantowej, większość rzeczywistości jest niewidzialna. Rzeczywistość nie ogranicza się tylko do świata cząstek namacalnych. To, co namacalne, jest domeną fizyki klasycznej. Nie chodzi mi w tym miejscu o uznanie, że przykładowo: wampiry istnieją naprawdę, lecz o przyjęcie istotnego założenia poznawczego względem literatury, mówiącego, że zarówno świat fizyczny, jak i mentalny artefaktu literackiego: „(...) muszą być realne, gdyż uznanie nierealności któregośkolwiek z nich spowodowałoby dekoherencję i, w istocie, zniweczenie spójności tekstu. Takie postawienie sprawy prowadzi do wniosku, że pojęcie »fikcji literackiej« rozumianej jako nierealność świata mentalnego jest nieporozumieniem i, zwyczajnie, bytem pustym”¹⁶. Jak pisze Huw Price: „(...) nasz obraz świata często zawierał wyłącznie nieświadome osobliwości naszego punktu widzenia”¹⁷, cierpimy bowiem na: „(...) ujawnienia antropocentryzmów naszego potocznego spojrzenia na świat”¹⁸. Dowodem na to są dzieje teorii Kopernika oraz Darwina. Price sugeruje, że należy przyjąć tzw. atemporal-

ny punkt widzenia, leżący poza czasem, wolny od zniekształceń, będący „widokiem z nigdy”¹⁹. Należałoby przyjąć również istnienie tzw. widoku „znikąd”, aby rzeczywistość fizyczna – ta widzialna i ta niewidzialna – stały się jednocześnie realne w naszej świadomości. Jak pisze Price: „(...) bynajmniej nie jest łatwo odróżnić pozory od rzeczywistości, zdecydować, jak wiele z pozornego obrazu świata jest wytworem naszego punktu widzenia; po wtóre zaś, że nawet kiedy rozróżni się wpływy naszej perspektywy, nie jest wcale jasne, co powinniśmy z nimi zrobić (...)”²⁰.

Podsumowanie

Każdy artefakt literacki da się rozpaść z zastosowaniem symboli matematycznych. Postępowanie bohaterów, ich determinacja, cele, zjawiska przyrody, ruch, przedmioty oraz myśli, wszystko to staje się referencyjne względem przestrzeni rzeczywistości fizycznej, a ta jest policzalna i matematyczna. Nic z wyjątkiem fundamentalnego aspektu istot jakimi jesteśmy – ludzkiego punktu odniesienia, z jego zasadami poznania – nie stoi na przeszkodzie, aby artefakt literacki traktować jako układ cybernetyczny, którym tak samo, jak życiem człowieka, kierują determinanty ludzkiej świadomości, funkcjonującej dotąd zgodnie z zasadami logiki. Artefakt literacki, w myśl przyjętych założeń jest zbiorem symboli matematycznych, które literaturoznawca powinien nie tyle interpretować, co przeanalizować, rozszyfrowując zapisane za ich pomocą algorytmy działania. W ten sposób odczytanie artefaktu literackiego ma szansę stać się obiektywne, pomijające szkodliwe nadinterpretacje. Literatura, wbrew temu co sądzi większość z nas, nie rządzi się swoimi prawami, podlega tym samym, niezmiennym prawom natury logicznej co reszta wszechświata. Często nielogiczność świata przedstawionego, podlega logice celowości (za sprawą autora), będąc uzasadniona (zatem jest logiczna). Celowość podlega determinacji, determinacja zaś wynika z ludzkiej egzystencji, a ta w każdej formie ma naturę matematyczną.

Przypisy

- ¹ Dawkins R., *Rozplątanie tęczy*, przeł. M. Betley, Warszawa 1998, s. 10.
- ² Ibidem.
- ³ Jean Baptiste de Monet de Lamarck Sformułował tzw. teorię transmutacji, którą przedstawił w dziele *Filozofia zoologii*. Teoria ta zakładała, że prymitywne formy życia powstają z materii nieożywionej, zaś z organizmów prostych powstają bardziej złożone. Zmiany te przekazywane są potomstwu, poprzez dziedziczenie cech.
- ⁴ Georges Cuvier był twórcą teorii katastrof, mówiącej, że wielkie obszary Ziemi podlegają regularnie gwałtownym przemianom geologicznym, wpływającym dramatycznie na biosferę. Ziemię w przeszłości nawiedzały katastrofy, które niszczyły całe życie, w miejsce którego powstawały nowe formy. Było to wytłumaczenie różnorodności form biologicznych teraz i w przeszłości.
- ⁵ Deutsch D., *Struktura rzeczywistości*, przeł. J. Kowalski-Gliman, Warszawa 2007, s. 9.
- ⁶ Ibidem, s. 11.
- ⁷ Ibidem.
- ⁸ Ibidem, s. 13.
- ⁹ Ibidem.
- ¹⁰ Ibidem, s. 22.
- ¹¹ Ibidem, s. 23.
- ¹² Deutsch D., op. cit., s. 19.
- ¹³ Galilei G., *Il Saggiatore* (Waga probiercza), cyt. za Galileo Galilei, *Dialog o dwu najważniejszych układach świata, Ptolemeuszowym i Kopernikowym*, Warszawa 1962; cytaty ze wstępu M. Brehmera, s. XII.
- ¹⁴ Davies P., *Kosmiczna wygrana. Dlaczego wszechświat sprzyja życiu?*, przeł. B. Bieniok, E. L. Łokas, Warszawa 2008, s. 23.
- ¹⁵ Zob. Deutsch D., op. cit., s. 37–53.
- ¹⁶ Kufel S., *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, Zielona Góra 2011, s. 193.
- ¹⁷ Price H., *Strzałka czasu i punkt Archimiedesa*, przeł. P. Lewiński, Warszawa 1997, s. 32.
- ¹⁸ Ibidem.
- ¹⁹ Ibidem, s. 34.
- ²⁰ Ibidem, s. 186.

Bibliografia

- Davies P., *Kosmiczna wygrana. Dlaczego wszechświat sprzyja życiu?*, przeł. B. Bieniok, E. L. Łokas, Warszawa 2008.
- Dawkins R., *Rozplątanie tęczy*, przeł. M. Betley, Warszawa 1998.
- Deutsch D., *Struktura rzeczywistości*, przeł. J. Kowalski-Gliman, Warszawa 2007.
- Galilei G., *Il Saggiatore* (Waga probiercza), cyt. za Galileo Galilei, *Dialog o dwu najważniejszych układach świata, Ptolemeuszowym i Kopernikowym*, Warszawa 1962; cytaty ze wstępu M. Brehmera, s. XII.
- Kufel S., *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, Zielona Góra 2011.
- Price H., *Strzałka czasu i punkt Archimiedesa*, przeł. P. Lewiński, Warszawa 1997.

Karnawał krwawego absurdu

Krytycznie o filmie Jana Komasy *Miasto 44*

Robert Jurszo, historyk idei, publicysta historyczny

Na początku postawię sprawę jasno: to nie jest dobry film. *Miasto 44* Jana Komasy jest zlepką przeciętnego kina wojennego (z dobrymi efektami specjalnymi), niespójnego scenariusza i płytkich portretów psychologicznych bohaterów. Dlatego o „dziele” Komasy można napisać wiele złego, ale zrobili to za mnie inni, więc sobie daruję. Chcę natomiast zwrócić uwagę na to, że jest w tym filmie coś, co sprawia, że – mimo wszystko – warto go obejrzeć. Tym czymś jest próba krytycznego podejścia do utrwalonego w polskiej pamięci historycznej mitu Powstania Warszawskiego. A to wydaje mi się szczególnie ważne dla edukacji historycznej najmłodszego pokolenia widzów oraz współczesnej odpowiedzi na pytanie: czym powinien być patriotyzm?

Młodzieńcza przygoda

Polska kultura – również ta popularna – ukształtowała pewien wizerunek Powstania Warszawskiego, który nazwałbym „mitem młodzieńczej przygody”. W świetle tej opowieści, Powstanie było erupcją czystego ducha młodzieży, która – niesiona patriotycznym podmuchem – wystąpiła przeciwko okupantowi, bo inaczej nie mogła.

W przerwach między kolejnymi westernowymi strzelaninami piło się wódkę, obściskiwano dziewczyny, paliło szlugi i pozowało z uśmiechem do zdjęć. Jednym słowem – było klawo.

Na ten wizerunek nakłada się niepisany zakaz krytykowania Powstania Warszawskiego jako aktu politycznego i militarnego. Nie powinno więc dziwić, że takie książki, jak choćby *Oblęd'44* Piotra Zychowicza – które w sposób bezparteiowy traktują ten militarny zryw raczej jako akt szaleństwa, aniżeli wynik rozsądnej politycznej kalkulacji – w dalszym ciągu spotykają się z wrogością. Z jednej strony jest to zrozumiałe, szczególnie jeśli spojrzymy na całą sprawę oczami wiekowych już dziś powstańców. Trudno im bowiem przełknąć prawdę, która mówi, że cała ta walka była kompletnie pozbawiona sensu, a decyzja dowództwa o jej podjęciu była wyrazem jego całkowitej niezdolności do wydania trzeźwego osądu.

Dlatego Powstanie Warszawskie to wciąż świętość, której nie wolno zbezcześcić choćby jednym słowem krytyki.

Nic pięknego

Komasa pokazuje wojnę w pełni jej brutalności i jest to pierwszy zabieg, za pomocą którego odcina się od „mitu młodzieńczej przygody”. Jego Powstanie nie jest w żaden sposób wyestetyzowane. Szczególnie dwie sceny zapadają w pamięć.

Pierwsza z nich pokazuje moment, w którym niemiecki pocisk artyleryjski uderza w tłum ludzi zgromadzonych na ulicy. W chwilę później, na tych, którzy przeżyli, spada krwawy deszcz ludzkich szczątków: urwanych rąk i nóg, porozrywanych korpusów i głów oddzielonych od ciał. Wszystko jest lepkie i czerwone od krwi, a ludzie bezskutecznie próbują schronić się przed makabrycznym opadem.

W drugiej scenie widzimy salę powstańczego szpitala wypełnioną stosami nagich zwłok pacjentów, nad którymi kołyszą się ciała powieszonych lekarzy i pielęgniarek. Pośród hałd trupów snują się SS-mani, którzy miotaczami ognia zamieniają je w płonące stosy. Widok poraża,

a kolorystyka sceny przywodzi na myśl czeluście piekielne. Komasa nie oszczędza wrażliwości widza, i chwala mu za to. Deestetyzuje on wojnę do tego stopnia, że z Powstania nie ostaje się nic pięknego. Ale to nie jest żadna manipulacja. Pokazuje wojnę bez retuszu, który jest jednym z ideologicznych narzędzi próbujących przemienić koszmar w sentymentalną opowieść.

Ludzie, nie herosi

Komasa odchodzi również od schematu heroizacji powstańców. Jego AK-owcy to ludzie z krwi i kości. Są waleczni, ale ulegają też panice i nastrojom beznadziejności. Wśród nich zdarzają się ludzie moralnie odrażający, którzy wśród powstańczej hekatombi próbują ugrać coś dla siebie. Jak dowódca, który oczekuje od jednej z dziewczyn tego, że odda się mu w zamian za przepustkę.

Reżyser dość dobrze odmalowuje ekstremalne emocje targające bohaterami. Nie czaruje widza, że zawsze byli oni bohaterzy i gotowi przedkładać wierność powstańczym rozkazom ponad osobiste dobro. Jest w filmie wymowna scena, w której jedna z bohaterek ściąga z ramienia powstańcą biało-czerwoną opaskę i wyciąga ze szpitala młodego chłopaka, w którym jest zakochana. Jest to, *de facto*, akt dezercji z jej strony, ale Komasa w żaden sposób go nie ocenia. Po prostu pokazuje, że w tamtych realiach, ludzie, stojąc przed dylematem „ratować bliskich – być wiernym rozkazom”, często wybierali pierwszą opcję.

Więc także w tych aspektach Komasa nie lukruje wojny. Skupia się raczej na różnorodności postaw, zachowań i uczuć, które wytwarza w bohaterach wojenna sytuacja. Odchodzi od estetyki heroizacji na rzecz realistycznego kształtowania wizerunku postaci. To następne posunięcie, za pomocą którego odcina się on od „mitu młodzińskiej przygody”.

Sekta powstańców

Wydaje się, że Komasa – jako reżyser – unika, świadomie bądź nie, oceny Powstania Warszawskiego. Ale jest w tym filmie kilka momentów, które – z jednej strony – sugerują jego krytyczny stosunek do tego zrywu i – z drugiej – są obrazami balansującymi na skraju ostrej prowokacji.

W jednym z ujęć rozradowani powstańcy prowadzą samochód, który udało im się zdobyć na Niemcach. Nie jest to czołg ani żaden inny opancerzony pojazd dysponujący znaczną siłą ognia. To raczej odpowiednik jeepa. Ich radość jest kompletnie nieadekwatna do rangi zdobyczy.

Kamera dyskretnie chwytą skalę zniszczeń ulicy oraz leżące tu i tam martwe ciała. A także nienawistne spojrzenia cywilów, dla których antyniemiecki zryw nie miał w sobie nic wzniosłego. Był za to koszmarem, za który właśnie oni zapłacili najwyższą cenę. Powstańcy umierali przynajmniej z jakimś poczuciem sensu, którego ludność cywilna w znakomitej większości nie miała. Stąd pytanie: jeden samochód za setki przerwanych żyć

i zburzonych domów – czy to dobra cena? Niełatwo odpowiedzieć.

W innej części filmu oglądamy wieczór w obozowisku powstańców. Wśród zgłiszczy trwa impreza, bo trudno inaczej opisać to, co dzieje się na ekranie. Młodzi, nasto- i dwudziestokilkuletni ludzie piją alkohol. W ciemnych zaułkach migdała się pary. Unosi się nad tym wszystkim atmosfera jakiejś upiornej fety, jakiegoś absurdałnego krwawego karnawału, którego sens jest czytelny – albo i nie – jedynie dla jego uczestników, wtajemniczonych sekty powstańców.

Takie pokazanie Powstania jest prowokacyjne i zmusza do refleksji. Może też budzić silnie negatywne emocje, bo przez lata przyzwyczajano nas do czegoś innego: romantycznej opowieści o młodzińskim patriotyzmie, zdeptytym wprawdzie przez nazistowski, a potem przez sowiecki but. Ale właśnie takie postawienie sprawy – polegające na dekonstrukcji mitu „młodzińskiej przygody” – umożliwia podjęcie debaty – również w szkole, razem z uczniami – na temat Powstania Warszawskiego. Przy czym, ta dyskusja nie powinna skupiać się na tym, czy Powstanie – z wojskowego i politycznego punktu widzenia – miało sens. To raczej specjalistyczna kwestia dla polemologów i historyków polityki. Właściwe pytanie brzmi: jaki powinien być dzisiejszy patriotyzm i co może o nim powiedzieć nam Powstanie Warszawskie?

Patriotyzm żywych trupów

Jestem z tego pokolenia, w którym utrwalano mit Powstania Warszawskiego jako czegoś, z czego powinniśmy być dumni i co było czynem tyleż bohaterskim, co słusznym. Dziś ja – jak i wielu ludzi z mojego pokolenia – mamy obiekcje co do tej narracji i nie akceptujemy jej jako transparentnej i samooczywistej. W gruncie rzeczy ta wizja Powstania jest częścią tego, co kiedyś filozof i historyk religii prof. Zbigniew Mikołajko nazwał „mitem patriotycznego zombie”, który jest istotnym elementem polskiej pamięci historycznej. My, Polacy – jest w tym coś głęboko absurdałnego i smutnego jednocześnie – chętniej czcimy nasze porażki, aniżeli sukcesy.

Gdzieś w epoce Romantyzmu w naszej umysłowości wykuła się idea śmiertelnej ofiary jako najwyższego stopnia politycznego zaangażowania. I ona jest nadal żywa i silna, szczególnie w prawicowej myśli politycznej i publicystyce historycznej. Dlatego nie dziwi mnie, że to właśnie część prawicy najbardziej oprotestowuje krytyki Powstania jako „szarganie świętości”. Ale my tego „szargania” bardzo potrzebujemy, a już najbardziej potrzebuje go dzisiejsza młodzież. To ona – przepraszam za banał: jako przyszłość narodu – musi określić, jaki patriotyzm będzie jej bliski. Czy ten, który w imię idei nakazuje śmierć za przegrane sprawy, czy jakiś inny, niewymagający przemiany szerokich mas w „żywe trupy”, gotowe spłonąć na byle jakim stosie, byleby tylko powiewała na nim biało-czerwona flaga.

Odpowiedni mikroklimat

Szczeciński Inkubator Kultury

Alexander Ziersch, student Uniwersytetu Erfurckiego, stypendysta programu Erasmus

Nazwa Szczeciński Inkubator Kultury wydaje się intrygująca. Co w tym kontekście oznacza słowo inkubator? Czy chodzi o urządzenie podtrzymujące procesy życiowe? W pewnym sensie tak, ale encyklopedyczna definicja podaje jeszcze inne znaczenie: inkubator to także formacja prawno-społeczna, której celem jest wspieranie działalności innych podmiotów. Myślę, że to trafny opis w odniesieniu do szczecińskiej instytucji, ponieważ, z jednej strony, faktycznie chroni, ale także, i to być może ta ważniejsza funkcja, pozwala rozwijać się młodym podmiotom kulturalnym. Celem Szczecińskiego Inkubatora Kultury jest bowiem stworzenie warunków do budowania relacji i wymiany wiedzy między przedstawicielami różnych dziedzin kultury i przemysłów kreatywnych, szczególnie w obszarze działalności obywatelskiej i organizacji pozarządowych.

Na wstępie chciałbym napisać kilka słów o sobie: studiuję socjologię i ekonomię w Erfurcie, małym miasteczku w środku Niemiec. W ramach stażu postanowiłem podjąć pracę w organizacji pozarządowej – Stowarzyszeniu Media Dizajn, które prowadzi Szczeciński Inkubator Kultury.

Organizacja pozarządowa (NGO) nie funkcjonuje w ramach wolnego rynku, ani nie jest nastawiona na zysk. Zazwyczaj jest prowadzona przez zwykłych obywateli, którzy starają się pozyskiwać środki na swoją działalność z różnych źródeł: od państwa, prywatnych firm lub fundacji. Przypadek Szczecińskiego Inkubatora Kultury jest szczególny – to w zasadzie odrębny projekt, realizowany od 1 września 2011 roku, wspierany przez Miasto Szczecin. Szczeciński Inkubator Kultury niedawno obchodził zatem swoje trzecie urodziny.

Siedziba instytucji mieści się w pięknej willi przy al. Wojska Polskiego 90, a cała przestrzeń budynku, wraz z okalającą go zielenią, służy jako miejsce pracy osób, których działalność jest ukierunkowana na wspieranie inicjatyw obywatelskich, oraz jest wykorzystywana do organizacji przedsięwzięć kulturalnych i rozrywkowych.

Jestem przekonany, że większość mieszkańców Szczecina zna to miejsce – trudno nie zauważyć okazałego budynku z dużym napisem INKU. Tym samym wycinek miejskiej przestrzeni staje się wizytówką instytucji – budynek Inkubatora ma szczególny urok tradycyjnej architektury, a jednocześnie przyciąga nowoczesnością i młodzieńczą beztroską otoczenia. Dlatego, między innymi, Inkubator jest świetnym miejscem, odpowiednim do realizacji projektów kulturalnych i artystycznych, takich jak: koncerty, warsztaty, wystawy, konferencje, spotkania itp. Częścią Inkubatora jest także kino, dlatego często można tu obejrzeć filmy dokumentalne i produkcje niezależnych artystów. Wiele osób, związanych z kulturą i sztuką, zgłasza się do Inkubatora ze swoimi projektami i twórczo wykorzystuje tę przestrzeń do realizacji celów artystycznych.

Inkubator posiada sprecyzowane cele statutowe. Główną osią działalności instytucji jest

pomoc dla podmiotów pozarządowych, które starają się aktywnie uczestniczyć w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Szczegółowe zadania to między innymi pomoc w znalezieniu partnerów do współpracy wśród niezależnych organizacji non-profit działających w branży kulturalnej. Inkubator pomaga różnym podmiotom – zarówno początkującym, które dopiero planują założenie stowarzyszenia lub fundacji, jak i tym obecnym w obszarze organizacji pozarządowych. Współpracownicy i podopieczni mogą korzystać z infrastruktury administracyjno-organizacyjnej, na przykład pomieszczeń warsztatowych oraz sal konferencyjnych.

Ponadto Inkubator oferuje powierzchnie biurowe do wynajęcia po preferencyjnych cenach, wraz z merytorycznym wsparciem w postaci konsultacji i tworzenia grup współpracy. Dodatkowym atutem jest pomoc w zakresie pozyskiwania środków finansowych, pisania projektów i budowania pozytywnego wizerunku organizacji pozarządowej czy grupy nieformalnej, bo i one znajdują swoje miejsce w INKU. Przy tym opieka Inkubatora ma także wpływ na społeczny odbiór kultury i sztuki: podopieczni instytucji są w związku z tym lepiej widoczni w przestrzeni miejskiej, mają zapewnione stałe wsparcie merytoryczne i działają zgodnie z prawem. To zatem stworzenie przyjaznego otoczenia – zapewniającego stały rozwój i wzrost tym, którzy chcą zajmować się sztuką, kulturą, działalnością pozarządową – jest najważniejszą przesłanką funkcjonowania Inkubatora.

Trzeba przy tym zauważyć, że – z perspektywy trzech lat funkcjonowania Inkubatora w regionie – istnieje konieczność nieustannej ewaluacji zadań, jakie podejmują kreatywni pracownicy sektora kultury. Tworzenie nowej wiedzy, dzielenie się nią poprzez budowanie nowych relacji między różnymi podmiotami, kreowanie przyjaznej kulturze przestrzeni w mieście – to tylko niektóre sfery działalności Inkubatora.

Aby osiągnąć te cele, Inkubator organizuje również regularne spotkania z innymi organizacjami pozarządowymi w Polsce oraz buduje sieć kontaktów zagranicznych. Sposobem na zacieśnianie więzi w zakresie kultury są wizyty studyjne, między innymi do takich miast,

jak Gdańsk czy Berlin. Podróże te mają na celu wymianę doświadczeń w zakresie kultury miejskiej i aktywny udział w projektach kulturalnych. Uczestnicy tych wizyt mają tym samym okazję i przestrzeń do rozmowy z animatorami kultury działającymi skutecznie i z rozmachem w innych miastach. Spotkania te są otwarte dla każdego, kto interesuje się społeczeństwem, przestrzenią publiczną, jakością życia i kultury. Respondenci stwierdzili, że dzięki działalności INKU, mogą kontynuować swoją pracę w bliższej i dalszej sferze środowiska. Podkreślali, że uzyskana wiedza motywuje ich do tworzenia relacji z innymi, co wzmacnia ich zaangażowanie w pracę.

W ramach stażu otrzymałem zadanie, aby nawiązać kontakt z organizacjami kulturalnymi w sektorze non-profit w Berlinie, potencjalnymi współpracownikami podobnych podmiotów działających w Szczecinie. Głównym założeniem tego rodzaju wizyt studyjnych jest skoncentrowanie się na kapitale ludzkim, osobach, które działają w kulturze, na rzecz społeczeństwa i miasta. Moim zdaniem działania tego typu to bardzo dobra metoda na rozwijanie lokalnej, ale też międzynarodowej współpracy kulturalnej – dzięki takim oddolnym inicjatywom można podzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem, wspólnie rozwiązywać problemy, a także nawiązać długofalowe relacje. Dlatego budowa rozległej sieci kontaktów poprzez wizyty studyjne jest bardzo ważna – zarówno dla organizatora, jak i uczestników.

Podsumowując: staż w Szczecińskim Inkubatorze Kultury uważam za bardzo przydatny, ponieważ miałem zarówno okazję do poznania wielu interesujących osób, jak i zdobyłem nowe doświadczenia. Szczerze polecam wszystkim entuzjastom kultury nawiązanie kontaktu i współpracy z Inkubatorem – to bardzo otwarty zespół, który każdego przyjmie z otwartymi ramionami i udzieli wsparcia merytorycznego w zakresie infrastruktury, marketingu, doradztwa, edukacji i zdobywania kontaktów biznesowych. Inkubator tworzy zatem odpowiedni mikroklimat dla rozwoju szczecińskiej kultury.

Z języka angielskiego przetłumaczył Sławomir Iwasiów.

Serial

Monika Talarczyk-Gubała, doktor, filmoznawczyni, adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa US

Serial – definicje

Do niedawna oglądanie seriali telewizyjnych należało do tzw. wstydliwych przyjemności, a stały repertuar odmian gatunkowych utrzymywał widzów w przekonaniu, że ze współczesnych mediów telewizja pozostanie najbardziej przewidywalna. Klasyczny podział na filmy telewizyjne, serie i seriale, w tym opery mydlane, telenowe, miniseriale i serie antologiczne, utrzymywany w anglojęzycznej literaturze przedmiotu jeszcze do połowy lat 90., stracił zastosowanie ze względu na hybrydyzację gatunków w erze współczesnej (post)telewizji. Warto przypomnieć, że przez serię (*the episodic series*) rozumiano dotąd cykliczne widowisko składające się z fabularnie zamkniętych i niezależnych od siebie odcinków, w których powtarzają się postaci, a nawet miejsce akcji, ale każdy opowiada odrębną historię. Z kolei w serialu (*the continuing serial*) wątki były kontynuowane przez wiele odcinków, a ich rozwiązanie celowo zawieszane na końcu odcinka (*cliffhanger*), by mogły być rozwijane w kolejnym, a nawet w nieskończoność, jak w amerykańskiej operze mydlanej. Seriale nowej generacji połączyły typowy dla serialu sposób prowadzenia głównego wątku przez kolejne odcinki z charakterystycznym dla serii dramatycznym rozwiązywaniem pobocznych wątków w poszczególnych odcinkach. W cenie są luki narracyjne, czyli historie wykraczające poza ramy pojedynczych odcinków, a nawet obejmujące całe sezony, wymagające od widzów koncentracji, ale i dające szczególną odbiorczą satysfakcję. To zaledwie jedna z różnic, które wyznaczyły nowy trend telewizji przełomu wieków.

Zdaniem badaczy mediów, do „zwrotu telewizyjnego” doszło na początku lat 90., kiedy stacja ABC rozpoczęła emisję serialu *Miasteczko Twin Peaks*, kierowanego do widowni o bardziej wyrafinowanym guście. Stylistyczna spójność serialu, który firmowało nazwisko reżysera pierwszych odcinków, Davida Lyncha, oraz niespotykane dotąd w serialu kontrowersyjne treści (seksualne

wykorzystywanie nieletnich, prostytutka, handel narkotykami, działalność FBI, parapsychologia) stanowiły nową jakość telewizji, która dość szybko znalazła wielu zagorzałych miłośników na całym świecie. Rozwijające się telewizje kablowe postawiły zatem na dopracowane, autorskie projekty, czerpiące z tradycji kina artystycznego, a niektóre z nich, jak HBO, usiłują wciąż podtrzymywać w widzach przekonanie, że ta jakość jest tożsama z ich nazwą, mimo że znalazły konkurencję w takich stacjach jak Showtime (*Californication*, *Dexter*) czy AMC (*Mad Men*, *Breaking Bad*). Jednym z pierwszych seriali HBO tzw. nowej generacji był serial *OZ* (1997–2003) o więzieniu o zaostrożonym rygorze, który wprowadził do seriali tak kontrowersyjne tematy, jak kanibalizm, wykorzystywanie seksualne, rasizm) oraz nowy typ bohatera (mordercę). Dotąd tego typu kontrowersyjne treści były blokowane przez Federalną Komisję ds. Komunikacji w ogólnodostępnych kanałach telewizyjnych. Usługi typu STV, czyli telewizji z dodatkowo płatnym abonamentem, jak HBO, były wyłączone spod jej nadzoru. Jednak dopiero popularność i jakość serialu *Rodzina Soprano*, emitowanego w latach 1999–2007, przesądziła o trendzie, który stał się znakiem rozpoznawalnym (post)telewizji. HBO stała się synonimem telewizji jakościowej, nowoczesnej i kontrowersyjnej, oferującej w zamian za abonament kapitał kulturowy adresowany do bardziej wyrafinowanej widowni niż ta, która śledziła dotąd opery mydlane, bawiła się na sitcomach czy lkała przy iberoamerykańskiej telenoweli.

Definicję seriali nowej generacji możemy wprowadzić, za Susan Cardwell, z opisu walorów telewizji amerykańskiej:

Pogramy amerykańskiej jakościowej telewizji z reguły są dobrze zrealizowane, charakteryzuje je naturalistyczne gra aktorska, obecność znanych i szanowanych aktorów, wycucie wizualne, kreowane przez staranną, czasem nowatorską pracę kamery i montaż, oraz stylowa ścieżka dźwiękowa, tworzona przez

przemysłane użycie odpowiedniej, często oryginalnej muzyki. (...) Ogólnie rzecz biorąc, istnieje poczucie spójności stylistycznej, w której motywy i styl przepływają się w ekspresywny i robiący wrażenie sposób. Poza tym, pogromy raczej podejmują poważne tematy niż odzwierciedlają powierzchowne wydarzenia z życia wzięte; często sugerują, że widz zostanie nagrodzony za poszukiwanie w szczegółach szerszego symbolicznego lub emocjonalnego oddźwięku. Amerykańska telewizja jakościowa dąży również do koncentracji na teraźniejszości, podejmując refleksję nad współczesnym społeczeństwem i rekrystalizując ją dzięki przywołaniu mniejszych przykładów i drobnych przypadków (Sarah Cardwell, *Czy telewizja jakościowa jest dobra? w: Zmierzch telewizji?*, Warszawa 2011, s. 137).

Dramaty jakościowe nie tylko dezaktualizują podział na telewizję śmieciową (*trash TV*) i jakościową (*quality TV*), ale rozszerzają pojęcie samej telewizji. Slogan promujący HBO jako telewizję jakościową – „To nie telewizja, to HBO!” – sugeruje, że abonenci tej stacji obcuja z czymś więcej niż zwykłą telewizją. Przewrotność tego sloganu, parafrazowanego już na wiele sposobów (na przykład „To nie porno, to HBO!”), wskazuje na charakterystyczne dla posttelewizji czerpanie z innych mediów niż sama telewizja, czyli z tradycji kina artystycznego, kina gatunków i gier komputerowych. Ponadto oznacza włączenie do grona twórców telewizyjnych reżyserów, którzy wypracowali markę „autora” w filmach przeznaczonych na duży ekran, a teraz reżyserują nawet nie całe serie, ale kilka odcinków w serii. „Autorem” seriali nowej generacji jest bowiem w większym stopniu producent wykonawczy (*showrunner*), często tożsamy z głównym scenarzystą, odpowiedzialny za spójność stylistyczną całości. Posttelewizja angażuje nie tylko nowych reżyserów, ale przyciąga przed ekran także nowych niszowych odbiorców (*narrowcasting*), dotąd zaniebawianych przez ogólnodostępne stacje, jako fani gier komputerowych czy mniejszości seksualne.

Czy rzeczywiście jesteśmy świadkami „zwrotu telewizyjnego”? Jane Feuer obala tezę o rewolucyjnym charakterze współczesnych dramatów jakościowych, przypominając, że terminem *quality drama* oznaczano transmitowane na żywo nowojorskie spektakle teatralne amerykańskiej telewizji lat 50. Jej zdaniem powinniśmy używać tego pojęcia jako opisowego, a nie historycznego, przypisanego produkcjom końca lat 90. i współczesnym (Jane Feuer, *HBO i pojęcie telewizji jakościowej*, w: *Zmierzch telewizji?*, Warszawa 2011, s.

116 i inne). Małgorzata Major i Samuel Nowak we *Władcach torrentów* także poddają w wątpliwość przewodnią tezę o współczesnym „zwrocie telewizyjnym” i rzekomo nowej generacji seriali, ze wskazaniem na repertuar polskiej telewizji. Jak dowodzą, dramaty jakościowe stanowiły domenę ogólnodostępnej telewizji (także telewizji polskiej jako producenta i nadawcy) niemal od początku jej funkcjonowania.

Seriale nowej generacji wymagają pełnej koncentracji, gdyż często odważnie eksperymentują z narracją, czasoprzestrzenią i sekwencją zdarzeń, a nawet zawierają zagadki, które rozszyfrowywane są przez grupy fanów. Widzowie odwykli od podporządkowywania się telewizyjnej ramówce i wybrali nowy sposób odbioru seriali, zwany *binge watching* lub *binge viewing*, czyli skondensowany i intensywny, obejmujący kilka odcinków naraz albo w ciągu kilku dni.

(...) Publicyści z kolei zaczęli pisać o „epidemii chronicznej serialoży”, która przejawia się nie tylko intensywnym oglądaniem seriali, ale różnymi twórczymi strategiami odbioru.

Dramat jakościowy rozumiany jako serial telewizyjny o określonej strukturze pojawił się bowiem najpierw w telewizji ogólnodostępnej, a dopiero później w kablowej, i to kilkadziesiąt lat temu. *Sceny z życia małżeńskiego* Ingmara Bergmana (1973), *Korzenie* stacji ABC (1977), *Berlin Alexander Platz* (1980) Rainera Wernera Fassbindera dowodziły, że seriale telewizyjne zdolne są wyrażać w sposób pogłębiony problematykę polityczną, społeczną i psychologiczną,

zarówno w kameralnych dramatach, jak i epickim wymiarze.

Seriale, jak *Wojna domowa* (1965–1966), *Cztery pancerni i pies* (1966–1970) i spektakle Teatru Telewizji nie realizowały jeszcze wcześniej rzekomo rewolucyjnego modelu telewizji jakościowej. Z pewnością o jakości polskiej telewizji świadczyły też seriale *Stawka większa niż życie* (1967–68), *Dom* (1980) czy *Królowa Bona* (1980) oraz *Dekalog* (1988) Krzysztofa Kieślowskiego, który z kolei, jako jedyny z polskich seriali, znajduje się stale w ofercie DVD na rynku zagranicznym i ma szansę stać się przedmiotem analiz weryfikującym zwrot telewizyjny w anglojęzycznej literaturze przedmiotu. Dominująca w „zwrocie telewizyjnym” stacja HBO Polska produkuje już rodzime seriale: *Bez tajemnic* (polską wersję izraelskiego *Bi-tipul*) i *Watahę* (oryginalną produkcję, której akcja osadzona jest w Bieszczadach).

Nawet jeśli jakość zawsze wpisana była w mniejszym lub większym stopniu w telewizyjny repertuar, to bez wątpienia zmieniły się praktyki odbiorcze widzów. Dotąd przeskakiwali z kanału na kanał, a do opery mydlanej mogli wrócić bez straty orientacji nawet po kilku odcinkach. Tymczasem seriale nowej generacji wymagają pełnej koncentracji, gdyż często odważnie eksperymentują z narracją, czasoprzestrzenią i sekwencją zdarzeń, a nawet zawierają zagadki, które rozszyfrowywane są przez grupy fanów. Widzowie odwykli od podporządkowywania się telewizyjnej ramówce i wybrali nowy sposób odbioru seriali, zwany *binge watching* lub *binge viewing*, czyli skondensowany i intensywny, obejmujący kilka odcinków naraz albo w ciągu kilku dni. Jakość seriali nowej generacji i zaangażowanie widzów skłoniły wydawców do wpuszczenia na rynek wielopłytkowych serii na nośniku DVD, przeznaczonych dla kolekcjonerów. Publicyści z kolei zaczęli pisać o „epidemii chronicznej serialozy”, która przejawia się nie tylko intensywnym oglądaniem seriali, ale różnymi twórczymi strategiami odbioru. Fani seriali nowej generacji nie są biernymi konsumentami, ale aktywnymi prosumentami, czyli konsumentami zaangażowanymi w nieformalną współprodukcję i promowanie produktów ulubionej marki. Z wykorzystaniem dostępu do nowych mediów produkują własne paratelewizyjne treści inspirowane ulubionym serialem, w postaci alternatywnych wersji (*fan fiction*), parodii, memów itp. Mniej twórczy widzowie mają z kolei do dyspozycji więcej produktów medialnych, które pozwalają na kontynuację aktywnej zabawy inspirowanej serialem, w postaci gier komputerowych, gadżetów, ubrań itd.

Serial nowej generacji jest zatem przekazem transmedialnym, rozproszonym na różnych platformach komunikacyjnych. Skoro treści posttelewizyjne nie są przypisane tylko staremu medium, seriale nie tracą na popularności nawet wobec mody na pozbywanie się odbiorników telewizyjnych (*cord cutting*). Zresztą w Polsce w 2013 roku statystyki wskazywały, że blisko 65% gospodarstw domowych wyposażona jest w co najmniej jeden odbiornik telewizyjny. Pytanie, ilu widzów opłaca dodatkowy abonament, a ilu serfuje w poszukiwaniu seriali po Internecie? Mirosław Filiciak podkreśla ekonomiczny aspekt odbioru nowej telewizji, a mianowicie na elitaryzm treści jakościowych. Jego zdaniem podział na ogólnodostępne i płatne treści legitymizuje podziały społeczne pod względem zamożności, wbrew idei demokratycznego medium, jakim jest z założenia telewizja (M. Filiciak, *Polscy cord-cutters, amerykańskie seriale i studia nad telewizją*, w: *Zmierzch telewizji?*, Warszawa 2011, s. 235–238). Z drugiej strony sam tytuł najnowszego zbioru poświęconego serialom nowej generacji, czyli *Władcy torrentów*, wskazuje, że kapitał kulturowy posttelewizji jest, póki co, ogólnodostępny, choć nie na legalnych zasadach, a kulturowa separacja dotyka w większym stopniu widzów bez kompetencji teleinformatycznych, czyli tych, którzy trwają przy tradycyjnym telewizyjnym odbiorze, a nie internetowym, przez system wymiany plików czy tzw. telewizję strumieniową. Kolejny przełom w (post)telewizji dokonał się właśnie w sieci dzięki Netflix – największej wypożyczalni filmów przez media strumieniowe, która wyprodukowała pierwszy nie-telewizyjny serial *House of Cards* (2013).

Serial – interpretacja

Bez tajemnic to historia Andrzeja Wolskiego (J. Radziwiłowicz), warszawskiego psychoterapeuty w wieku około 50 lat, dzięki któremu poznajemy historię jego pacjentów. W pięcioodcinkowych cyklach w trzech sezonach do jego gabinetu powracają coraz lepiej nam znani pacjenci: w różnym wieku, w różnym stanie, w różnej gotowości do zwierzeń. Mimochodem z zamyślanej twarzy Andrzeja i epizodycznych wątków z udziałem jego żony, synów, przyjaciółki poznajemy bliżej samego terapeuty, nabierając pewności, że ten, który dziś pomaga, sam będzie musiał zmierzyć się z własną smugą cienia. Powracającym motywem rozmów jest mimowolne skojarzenie wpływającego czasu sesji i mijającego życia. „Nasz czas się skończył” – tą formułą Andrzej skłania pacjentów do powrotu do rzeczywistości. Kon-

trakt pacjenta i terapeuty gwarantuje, jeśli jest taka potrzeba, spotkanie w kolejnym tygodniu. Podobnie – serial. Poza nimi, poza telewizją i gabinetem, nie ma niestety powtórki z życia. Ten pełen melancholii nastrój pryska pod wpływem temperamentów jego pacjentów – im młodszych, tym mniej skłonnych do zadumy. „Dzielić gówno na atomy” – tego nie lubi Weronika (M. Bela), bohaterka pierwszego odcinka i to w jej cieniu Andrzej pracuje jeszcze długo po ich rozstaniu. Chociaż pierwsze słowo, jakie pada w serialu, to pospolite polskie przekleństwo, mówi się w nim dużo i ciekawie. *Talking cure*.

W pierwszym sezonie Andrzej jeszcze przypominał, przynajmniej wyglądem, terapeutę z amerykańskiej wersji serialu *In treatment*, czyli Gabriela Byrne’a. Na szczęście z każdym odcinkiem Andrzej Wolski coraz bardziej upodabniał się do Jerzego Radziwiłowicza z kina moralnego niepokoju. Skupienie. Kąciaki ust jakby obciążone wrodzonym smutkiem. Właściwie Wolski-terapeuta był od początku gotowy, dzięki wielu rolom spowiedników w filmografii Radziwiłowicza (*Ryś*, *Śmierć jak kromka chleba*, *Wino truskawkowe*, *Pokłosie*). Z kolei Andrzej-pacjent, prywatnie mniej powściągliwy i znacznie bardziej uparty, wszedł na plan serialu HBO w auzie swej kreacji w serialu *Glina*. Warto przypomnieć te role, bo kameralne *Bez tajemnic* opiera się na kunszcie aktorskim w większym stopniu niż inne seriale. Niewątpliwie, każdy sezon gromadzi zestaw typowych przypadków w różnym wieku: neurotyczne nastolatki, wypaleni młodzi ludzie, pacjenci w kryzysie wieku średniego itd. Statyczne ujęcia, stałe miejsce spotkań, monologi pacjentów – wszystko sprawia, że całe zadanie spoczywa na barkach aktorów. Owe „przypadki” zyskują psychologiczne wysokie prawdopodobieństwo dzięki pierwszorzędnym aktorom, takim jak Marcin Dorociński, Ilona Ostrowska, Łukasz Simlat, Magdalena Cielecka, Magdalena Popławska, Danuta Stenka, Janusz Gajos, Stanisława Celińska. Zwłaszcza elementarne zadanie aktorskie – płacz – realizują mistrzowsko. Zresztą, jak mawia jedna z pacjentek: „Jak nie płaczę, to nie płaczę”. Samotni czy w związkach, dietni i bezdietni, ci, którzy mają wszystko przed sobą i ci, którzy mają wszystko za sobą. Zajęci życiem pozornym czy wyczerpani doświadczeniami – wszyscy płaczą (i płacą).

W gabinecie Andrzeja nie ma przysłowiowej kozetki. Sam zasiada w fotelu, ale pacjentom proponuje kanapę. Ma to o tyle symboliczne znaczenie, że choć terapie są zazwyczaj indywi-

dualne, to i tak pacjenci „zasiadają” podświadomie z całymi rodzinami, rodzicami i dziećmi. Poza tym miejsca spotkań zmieniają się co sezon w wyniku wyborów życiowych Andrzeja. Serial rozpoczyna się w obszernym gabinecie jego rodzinnej podmiejskiej willei, w drugim sezonie, po podziale majątku w wyniku rozwodu, funkcję gabinetu pełni salon z aneksem kuchennym w starym mieszkaniu w śródmieściu, w trzecim sezonie – Andrzej, równie osamotniony jak jego pacjenci, przyjmuje w nowoczesnym wieżowcu medycznym w centrum miasta. W każdym z tych miejsc na samopoznanie pacjentów dyskretnie pracuje też symbolika rekwizytów, wydobywane przez operatora refleksy i odbicia w szklanych blatach stolików, okien, luster. Zmienia się status Andrzeja, ale nie zmienia się koszt sesji. 100 i 50 złotych banknoty na stoliku Andrzeja nie pozostawiają wątpliwości, że samopoznanie jest przywilejem i nie każdy może uważać się w komforcie. Przedstawiciele klasy średniej, ich dzieci i ich rodzice, odszyfrowują traumy swych biografii.

W związku z tym można by się zastanowić, na ile rodzime *Bez tajemnic* jest sformatowane właśnie na polskie warunki. Przypomnę, że idea serialu opiera się na izraelskim formacie *Be-tipul* i amerykańskiej serii *In treatment*. Dla widzów serial popularyzujący terapię, oswajający z sytuacją sesji, ma inne znaczenie niż dla indywidualnych pacjentów. Współczesna kultura terapii strywalizowała osiągnięcia psychoanalizy w postaci poradników, psychotestów i psychozabaw. Jeśli wzorzec pochodzi z Izraela, można założyć, że *Be-tipul* jest jednym z przejawów kultury terapii rozumianej niekiedy jako kultura post-traumatyczna, dokładniej – postholokaustowa. W rodzimej odmianie leczymy dodatkowo skutki traumy transformacji, która nałożyła się na indywidualne przemiany i przełomy. Oczywiście, nie jest to serial społeczno-polityczny, zdecydowanie – intymny. Gdyby jednak, Freudowską metodą interpretacji pomyłek, przejęczyń, swobodnych skojarzeń i analizy snów spróbować odkryć jego ukrytą strukturę, wówczas jawi się jako serial nieświadomości zbiorowej, a nie indywidualnej.

Bez tajemnic opiera się w większej mierze na omawianiu minionych zdarzeń niż na dramaturgii aktualności. Skoro wszystko się już wydarzyło, pozostaje objaśnić nieuchwytny dla bohaterów sens indywidualnych mikrohistorii. Najdłuższą historię terapii ma właśnie Natalia, która trafiła do Andrzeja w nieplanowanej ciąży przed ponad piętnastoma laty, a teraz wraca „po dziecko”. Dominują poczucie winy i tłumiony gniew. Inni

pacjenci, małżonkowie tworzą przeciwko sobie fronty z dziećmi, te z kolei jak czułe barometry wskazują stopień dysfunkcji całej rodziny. Koszty rozstań rodziców ostatecznie ponoszą ci, którzy nie prowadzą jeszcze życia na własny rachunek – rachunek krzywd i strat. Jak się wydaje, każdy model wychowania kończy się porażką. Andrzej mediuje między małżonkami, między rodzicami a dziećmi, między nieświadomością a świadomością, rozwodząc się w tle z własną żoną. Ku zdumieniu młodych ludzi związek nie opiera się na romantycznej miłości, ale na pracy w ramach niepisanej umowy gospodarowania wzajemną energią psychiczną. Sesje, gdzie wykonuje się tę zaległą pracę, okazują się bardzo wyczerpujące. Empatyczny Andrzej także opada na tył fotela ze zmęczenia. Płeć i wiek głównego bohatera wskazują na to, że najbardziej zaniedbanym zadaniem jest ojcostwo. Wieńczy je przełomowa scena golenia nieprzytomnego ojca Andrzeja w szpitalu.

W serialu *Bez tajemnic* wszyscy bywają pacjentami, nieliczni terapeutami. Sam Andrzej Wolski regularnie spotyka się ze swoją superwizorką, Barbarą Lewicką (K. Janda). Wówczas jako pacjent (bo ostatecznie superwizja zmienia się w terapię) może sobie pozwolić na uwagi typu: „Jak długo można siedzieć i chrząknąć w kółko to samo?” albo „Tak, zachowałeś się jak dobry terapeuta, a raz mogłabyś się zachować jak człowiek”. Barbara jest zawsze opanowana, wbrew aktorskiemu *emploi* Jandy. Pod koniec drugiego sezonu, na wieść o odejściu Andrzeja, wypada na moment z roli zawodowego autorytetu. Kiedy mu wyznaje: „Byłeś moją inspiracją” – widzimy Agnieszkę i Birkutę z *Człowieka z marmuru*, a rozpadające się w czołówce filmu kawałki kamienia są kawałkami marmuru z filmu Andrzeja Wajdy, na planie którego aktorzy przed kilkudziesięcioma laty spotkali się po raz pierwszy. Ikony polskiego kina podtrzymują się w objęciach. „Nasz czas już się kończy?” – pyta przez łzy Barbara. Oczywiście, pokolenie trzydziestolatków i początkujących czterdziestolatków broni swego miejsca na czerwonej kanapie, ale to aktorzy starszego pokolenia i ich bohaterowie najszybciej pracują nad sobą. Początkowo niechętni i zdystansowani do psychoterapii, szczerze się dziwią: „I tak co-

dziennie od 9 rano? I ludzie za to płacą? Za takie gadanie?”. Odkrywanie starszego pokolenia jest bardziej fascynujące, bo są jakby podwójnie zamknięci, ich traumy są ukryte w dalszej przeszłości, i to przeszłości przed 1989 rokiem. Zarazem odważniej stawiają czoła i życiu, i terapii, inaczej niż rozhisteryzowane pokolenia kultury terapii. Mniej pretensji, mniej roszczeń, bardziej realne oczekiwania. Jak mówi Gustaw (J. Gajos), Ślązak, dyrektor z zawodu: „Życie jest jakie jest. Żyjemy, żyjemy, a potem umieramy, i już”. Troskliwy ojciec pyta: „Pokochać samego siebie? A co z innymi ludźmi?”. To jego historia pokazuje, jak daleką drogę odbyliśmy w dosyć krótkim czasie, ze śląskich familoków do medytacji w Indiach, dokąd ojciec grany przez Gajosa ruszył w poszukiwaniu córki-lesbijki. Do ligi mistrzów w trzecim sezonie wkroczył Stuhr junior w roli nowego superwizora Andrzeja. Oto na naszych oczach dochodzi do przekazania pałeczki w sztafecie pokoleń – tym bardziej symbolicznego, że rolę superwizora ikony moralnego niepokoju przejmują, coraz bardziej podobny do ojca, Maciej Stuhr, syn Jerzego. Niewątpliwie, polska adaptacja izraelskiego formatu *Bi-tipul* została wypełniona jakością wywodzącą się z najlepszych tradycji polskiego kina autorskiego o ambicjach psychologicznych i społeczno-politycznych.

Bibliografia

Teksty teoretyczne

- Filiciak M., Giza B. (red.): *Post-soap. Nowa generacja seriali telewizyjnych a polska widowia, Warszawa 2011.*
Seriale. Przewodnik Krytyki Politycznej, oprac. zbior., Warszawa – Gdańsk 2010.
 Major M., Bucknall-Hołyńska J. (red.): *Władcy torrentów. Wokół angażującego modelu telewizji*, Gdańsk 2014.
 Bielak T., Filiciak M., Ptaszek G. (red.): *Zmierzch telewizji? Przemiany medium. Antologia*, Warszawa 2011.

Tekst filmowy

- Bez tajemnic* – polska wersja izraelskiego serialu *Be-tipul* (2005); reż. Jacek Borcuch, Anna Kazejak, Marek Lechki, Wojciech Smarzowski, Agnieszka Glińska, Bartek Konopka, Agnieszka Holland, Kasia Adamik; scen. Przemysław Nowakowski, Joanna Pawluśkiewicz i inni; wyk. Jerzy Radziwiłowicz, Krystyna Janda, Janusz Gajos, Stanisława Celińska, Marcin Dorociński, Magdalena Cielecka, Kinga Preis i inni; prod. HBO Polska, 3 sezony, 15 odc., premiera 2011.

Śladami równości

Piotr Lachowicz, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Sięgam dziś po nienajnowszą już książkę Katarzyny Szumlewicz, bo w toczącej się obecnie, nierzadko opartej na emocjach, dyskusji na temat równości – nie tylko tej spod znaku „gender” – potrzebny jest merytoryczny głos, którym może być *Emancypacja przez wychowanie*. Z jednej strony bowiem na kartach tej analitycznej pracy zostało zrekonstruowane nowoczesne myślenie człowieka o społeczeństwie w kategoriach równości. Z drugiej zaś badaczka krytycznym okiem przygląda się wybranemu fragmentowi dorobku intelektualnego przeszłości, dokonując naukowej oceny poszczególnych, historycznych już koncepcji emancypacyjnych. Przedmiotem swojej pracy czyni Szumlewicz tym samym przemianę umysłu nowoczesnego, który na przestrzeni wieków zmagał się z problemem nierówności; umysłu, z którego narodził się człowiek współczesny.

Niespiesznie, rzeczowo i przystępnie prowadzi czytelnika przez wybrane teorie z pogranicza filozofii czy nauk społecznych – od Rousseau do Deweya – w których tropi ślady politycznych projektów wychowania ku „wolności, równości i szczęściu”. Rozpoczyna ową rekonstrukcję od zestawienia ze sobą sylwetek oświeceniowych prekursorów nowoczesnego dyskursu emancypacyjnego: Rousseau, Helwe-

cjusza i Condorceta. W poglądach wymienionych trzech osiemnastowiecznych myślicieli, przede wszystkim jednak autorstwa pierwszego z nich, dostrzega Szumlewicz źródło inspiracji dla późniejszych koncepcji równościowych. W swojej pracy nie ogranicza się jednak do wskazania prostych ciągów przyczynowych, zachodzących między poszczególnymi teoriami. Nie czyni również z autora *Emila* postaci centralnej swoich rozważań. Przechadzając się między omawianymi koncepcjami, pozostaje, w równym stopniu co na podobieństwa, wrażliwa na wewnętrzne sprzeczności czy toczący się między nimi dialog.

Także sama analizuje pęknięcia w strukturach emancypacyjnych projektów, jak ma to miejsce choćby w rozdziale *Co Dewey przemilcza?* Szumlewicz zaznacza w nim bowiem kłopot, jaki ma z nieobecnością w teorii Deweya niechlubnej części historii Stanów Zjednoczonych, do której należą niewolnictwo, rasizm, czy eksterminacja rdzennej ludności amerykańskiej północnej przez kolonizatorów. Budowany w ten sposób demokratyczny, pragmatyczny projekt emancypacyjny może bowiem petryfikować historyczne nierówności i jest trudny do przyjęcia przez dyskryminowane w ten sposób mniejszości.

Nowoczesne myślenie o równości rysuje się więc w narracji Szumlewicz jako silnie zróżnicowane i niejednorodne; nierzadko wewnętrznie sprzeczne i dialektyczne. Autorka *Emancypacji przez wychowanie* odnajduje miejsca, w których spotykają się różne teorie (dla Rousseau, Condorceta i Helwecjusza był to na przykład sprzeciw wobec „politycznemu zniewoleniu, ignorancji oraz przesądom” [s. 40]), oraz takie, w których się rozchodzą. W toku swojej pracy poddaje analizie poglądy Kanta i Schillera, a także zatrzymuje się nad feministycznymi postulatami Mary Wollstonecraft oraz małżeństwa Johna Stuarta i Harriet Taylor Millów. Omawia założenia socjalizmu utopijnego poprzez pisma Roberta Owena i Charlesa

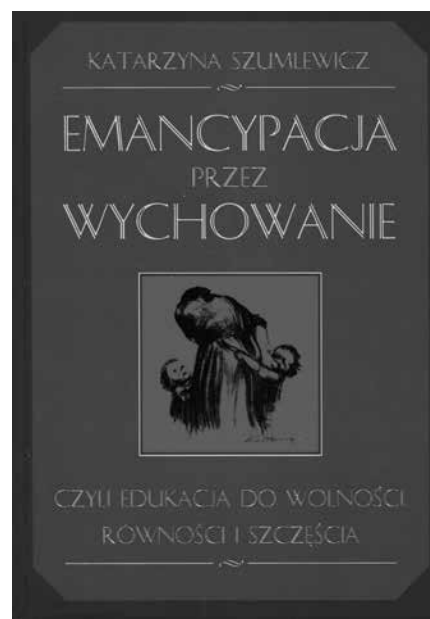
Fouriera, zaś z idei Marksa, Engelsa oraz Gramsciego odtwarza marksistowską wizję równości. Ostatnią część przeglądu emancyjnych wątków badaczka poświęca pragmatyzmowi i demokratycznej pedagogice wspomnianego już Johna Deweya.

Pomocniczą funkcję pełnią w narracji autorki omawianej pracy przykłady zaczerpnięte z kanonu literatury światowej. Jane Austen i jej *Mansfield Park*, poezja Williama Blake'a, Walta Whitmana, Goethego, w końcu powieści Dickensa, Twaina czy Toni Morrison pełnią funkcję ilustracji bądź też obszernej prolegomeny do wybranych problemów emancyjnych (na marginesie pozostają również – mniej liczne – odniesienia do innych dziedzin sztuki: malarstwa i muzyki). Szumlewicz, wprowadzając do swojej książki interpretacje tych pozafilozoficznych tekstów, uniwersalizuje omawiane wątki emancyjne, osadzając je w ogólnym planie epok. Wskazuje na ich powszechność oraz obecność w refleksji nad społeczeństwem. Dzieła te stanowią dla niej nie mniej ważny kontekst niż filozoficzne rozważanie nad wychowaniem. Zdaje się zachęcać tym samym do podjęcia próby, którą roboczo można nazwać pedagogiczną lekturą dzieł literackich, i spojrzenia na poruszane w nich tematy przez pryzmat szkoły i edukacji.

Praca Szumlewicz tylko na pozór ma jednak charakter historyczny. Już we wstępie autorka zaznacza bowiem, że emancypacja jest dla niej dynamicznym i niekończącym się procesem, którego ważnym, jeśli nie kluczowym aspektem jest dyskusja z samą sobą, konstruktywna krytyka dotychczasowych wizji dążenia do równości, która ma na celu ujawnienie „z definicji, niepełnych wizji poprawy bytu ludzkiego oraz ich uzupełnianie” [s. 14]. Innymi słowy, emancypację cechuje ciągły namysł nad samą sobą; autorefleksja teoretyków (i praktyków) prowadząca do odkrycia własnych ograniczeń i modyfikacji przyjętych założeń. *Emancypa-*

cja przez wychowanie jest więc książką, która w analizie materiału historycznego – tekstów źródłowych, blisko których pozostaje narracja Szumlewicz – upatruje szansę na zmianę rzeczywistości w taki sposób, aby przybliżyć kolejne pokolenia do celu, jakim jest zerwanie z nierównością społeczną we wszystkich obszarach.

Tym samym projekt badawczy Szumlewicz staje się jednocześnie projektem politycznym. Zabiera głos w sprawie historii wychowania i edukacji, od której uwolnić się w procesie edukacji nie sposób. Zmusza do refleksji, postawienia sobie nowych pytań o granice, które wspólnie wyznaczamy dyskursowi emancyjnemu oraz ich historyczne korzenie. W końcu apeluje do czytelników o odwagę w podejmowaniu nierzadko trudnych decyzji wychowawczy. A więc na zakończenie powtórzę, za Szumlewicz właśnie: „Nie bądźmy tchórzliwie zachowawczy, myśląc o wychowaniu!” [s. 380].



Katarzyna Szumlewicz, *Emancypacja przez wychowanie czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2011, –393 s.

Estetyka w szkole

Pusta surowa sala, bardzo jasna, rzędy ławek, na białych ścianach gdzieś jakaś tablica przyrodnicza, lub wielka płachta mapy geograficznej. Wszystko bardzo czyste, higieniczne, bardzo sztywne i bardzo urzędowe. To sala szkolna.

Obco w niej i zimno, charakter instytucji czy urzędu przebija w każdym calu.

„Czy szkoła może być inną? zapytacie – wszakże zawsze taką była”. Że była taką dotychczas, to nie dowód, że nią zostanie i w przyszłości; poszukajmy sposobów wyrugowania ze szkoły tej niepięknej i niemiłej urzędowości zewnętrznej.

Każdy z nas pamięta przełomową chwilę przejścia z domu do szkoły i to niemiłe wrażenie, że jest ona czymś obcym, bardzo odmiennym od otoczenia domowego. Z czasem oko się przyzwyczaja do pustych brzydkich ścian, do tego zewnętrznego chłodu i sztywności, ale i to nie dowód, wszak i więźni oswoją się ze swą celą, a żebrak ze swą norą i nie widzą ich brzydoty i nędzy. Czy jednak przyzwyczajanie się do szpetnego otoczenia i spędzanie w nim znacznej części życia, ma być koniecznym warunkiem szkoły, czy pomaga to w nauce, sprzyja skupieniu uwagi? Nie wątpię, że znajdują się krytycy, którzy z uporem twierdzić będą, że taka nudna, jednostajna i nic nie mówiąca szkoła skutecznie przeciwdziała rozstrzelaniu uwagi uczniów, że szkoła powinna każdym zagięciem swych murów wciąż dziecku powtarzać: pamiętaj jesteś w szkole, masz to czuć i to widzieć.

I dziecko pamięta, wie i aż nadto dobrze czuje, że jest szkoła – urząd, szkoła – instytucja, a nie szkoła – dom, szkoła – przyjaciel, rozumny wychowawca i opiekun.

Nie wątpię, że próby zreformowania zewnętrznego wyglądu szkoły napotkają nie raz gorącą opozycję i tysiące trudności. Nie wątpię jednak również, że i dobra wola potrafi i powinna przezwyciężyć jedną trudność.

Wrażenia wzrokowe odegrywają w życiu niemałą rolę, dlategoż więc dziecko ze szkoły ma wynosić ujemne, przykre wrażenia. Jeżeli się staramy o przyozdobienie domu mieszkalnego, o nadanie mu cech estetycznych, czemużbyśmy nie mieli pomyśleć także o zdobieniu domu uczelnego,

który winien być dalszym ciągiem domu rodzinnego? A tym dzieciom, które w domu są pozbawione otoczenia estetycznego, które o pięknie mają pojęcia wypaczone, niechaj szkoła ten brak wypełni. Szkoła powinna stać się dla dziecka tym swoim domem, w którym się uczy, w którym czuje się ono swobodne, szczęśliwe i zadowolone pod wszelkimi względami a więc i pod względem estetycznym.

Wszakże tak łatwo byłoby ozdobić ściany, jeżeli nie oryginalnymi obrazami, to dobrymi reprodukcjami. W pustych kątach umieścić rzeźbione wizerunki sławnych ludzi i historycznych osobistości, na oknach kwiaty doniczkowe. A ta śliczna ceramika ludowa, polewane dzbanki i dwójaki, a te okazy przyrodnicze: wypchane ptaki i zwierzęta, bardzo się nadają do przyozdobienia ścian szkolnych.

Niechże i te obrazy święte, które mamy w każdej klasie, nie będą obrazami na łokcie, niech przedstawiają prawdziwą wartość artystyczną!

„Te liczne ozdoby oderwą uwagę dziecka od nauki”, powie nie jeden. Bynajmniej! Cóżby się stało w takim razie z nauką dzieci kształconych w domu, gdyby każdy obraz i każdy wazon odrywały ich uwagę. Dziecko przyzwyczaja się do codziennego swego otoczenia i wchłania jego charakter instynktownie i bezwiednie, bez szkody dla swoich zajęć naukowych.

Jeśli chodzi o stronę praktyczną omawianej kwestji, o kłopot, jaki sprawi utrzymywanie w porządku ozdób i pielęgnowanie kwiatów, sądzę że nie byłoby bez korzyści oddanie opieki nad stroną estetyczną domu szkolnego w ręce prawych mieszkańców szkoły t. j. dzieci, tak jak się oddaje skwery i ogrody pod opiekę publiczności.

Niech mali obywatele i obywatelki państwa szkolnego dbają o czystość powierzonych im przedmiotów, wystrzegają się bezmyślnego psucia i niszczenia. Przyczyni się to do wyrobienia w nich tak mało u nas rozwiniętego poszanowania własności publicznej, do wytępienia instynktu niszczycielskiego dość rozpowszechnionego wśród uczącej się naszej młodzieży!

Dajmy im szkołę ładną i miłą zewnątrz, a zadowolenie estetyczne wytworzy o jeden węzeł więcej pomiędzy szkołą a młodzieżą.

M. G. D.

Źródło przedruku:
„Nowe Tory” 1906, nr 1, str. 69-71.
Zachowano oryginalną pisownię

Konserwa z bombażem

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Odkąd zacząłem zawodowo – ba, po studencku! – obcować z materiały edukacyjną, to mimo wpajania, że „pedagogika to nauka poznająca i uogólniająca praktykę wychowawczą oraz dostarczająca wiedzę umożliwiającą realizację podstawowych celów wychowania”, do dziś podchodzę do niej z pewną nieufnością, podobnie jak do turystyki, niektórych działów socjologii i politologii. Są to bowiem dziedziny, w których – za pomocą zgrabnych teorii – można uzasadnić prawie wszystko i niezwykle łatwo przyprawić sosem aktualnej filozofii lub polityki. Każda bowiem przypomina też nieco puszkę z jakąś wieloskładnikową karmą, dajmy na to, z paprykarzem szczecińskim.

Metafora konserwy szczególnie dobrze pasuje do pedagogicznych teorii wychowania i zarządzania oświatą. Popatrzmy zatem na zawartość tego przysmaku. Po pierwsze – puszka, na którą wpływ mają sprawujący władzę: od rządu i parlamentu począwszy, a na dyrektorze szkoły i nauczycielu skończywszy. Im starsza tym pancerniejsza, wykonana z paskudniejszego materiału, który reagując z zawartością, wpływa na jej smak i jakość. Ten materiał to naturalna opresyjność oświaty wynikająca z podporządkowania jej państwu. Zdarza się, że wiekowa rdzewiejąca stalowa blacha trwa dziarsko, mimo że pojawiły się puszki z aluminium, powlekane folią, plastikowe, z nowoczesnych materiałów ekologicznych. Cóż, że z nich pokarm zdrowszy, gdy termin do spożycia krótki

i nie każdego stać na nowoczesny wyrób. Solidna pucha przetrwa lata, nie wymaga lodówki, a od odrobiny rdzy czy brzydkiego zapachu nikt jeszcze nie umarł. Sprawa opakowania jest zatem jasna – z natury swojej jakieś musi przecieżyć być, byleby było jak najmniej szkodliwe dla produktu i konsumenta. Niestety, z powodów systemowych, a najczęściej mentalnych, jest tak, że mamy miejsca, w których wszyscy stosują opakowania najnowszej generacji, a edukacja tkwi w puszcze lub jest do niej przepakowywana z nowocześniejszych pojemników.

Trwałość zawartości zależy też od konserwantów. Najskuteczniejsze są naturalne, oparte na idei dialogu oraz uczeniu się wolności przy równoczesnym uświadamianiu ograniczeń i odpowiedzialności. Nie zawsze skuteczne w pełni, jak oparte na dawnej koncepcji Jana Jakuba Rousseau pomysły edukacyjne Friedricha Wilhelma Froebela, Celestyna Freineta, Aleksandra S. Niella, Rudolfa Steinera i Marii Montessori czy nowocześniejsza antypedagogika. Nie każdemu jednak odpowiada jedzenie z tymi dodatkami. Prawie wszystkie walory smakowe – bez militarne, metalowego posmaku – zachowują dania konserwowane za pomocą pedagogiki emancypacyjnej lub Tischnerowskiej koncepcji dialogu.

A jednak z tych konserw korzystają (bo fakt, że najdroższe, wymagające świadomego i potrafiącego ucztować w zespole konsumenta) nieliczni – większość woli wycofane już w wielu krajach produkty, konserwowane toksyczną teorią kar i nagród. Mistrz cukierniczy prof. Blikle ostrzega, że „kary i nagrody są chętnie nadużywane, bo są skuteczne w działaniu doraźnym – zmieniają zachowanie w pożądanym kierunku. Niestety, utrzymanie zmienionego zachowania wymaga nie tylko stałej obecności kar lub nagród, ale też ich eskalacji. Jednocześnie kary i nagrody zmieniają postawę w kierunku przeciwnym do zmiany zachowania. To, co zabronione, czy to przez zagrożenie karą, czy też odebraniem nagrody, staje się atrakcyjne.

To, co w podobny sposób wymuszane, staje się niemiłe”. Pogniecione i podrdzewiałe puszki z trującym konserwantem nadal stanowią pożywienie wielu placówek zarówno w teoriach zarządzania, jak i pedagogicznych.

Różna jest też jakość samego produktu spożywczego, dziwnie w parze idąca z typem opakowania. Albowiem w ekologicznych znajdziemy rarytasy w postaci oceniania kształtującego, ideę szkoły uczącej się, TIK, kreatywność i wychodzenie z systemu klasowo-lekcyjnego, a w postsowieckich blaszankach sfermentowaną represyjność ocen, hierarchizm, wycelowany w wyniki egzaminów rygor lekcyjny.

Niestety, niemiarodajne i prymitywne badania przesiewowe, zwane testami egzaminacyjnymi, nie wykrywają chorobotwórczego działania takiego jedzenia. Tym bardziej że konsu-

menci są z reguły młodzi, zdrowi i często dzięki rodzinom uodpornieni na negatywne wpływy. Co gorsza, skutki złego odżywiania mogą być odsunięte w czasie i objawy pojawią się, gdy młodzi ludzie staną się dorosłymi. Zrozumiałe jest zatem, że niechętnie będą wycofywać z rynku stare i szkodliwe jadlo, od którego w jakiś sposób są uzależnieni. Najwyżej każą polakierować puszki i dać ładną kolorową naklejkę, co nazwą oczywiście kolejną reformą oświaty. Ważne tylko, żeby nie przeszkadzali w produkcji zdrowej żywności. Prędzej czy później stanie się ona pożądana przez większość, aczkolwiek obserwacja i analiza stanu aktualnego nawet optymistom podpowiadają, że będzie to odległa przyszłość. Chyba, że pancerne i wzdęte puszki nie wytrzymają, a nieświeża zawartość cuchnąco wybuchnie.



Gdy walka nie ma sensu

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku

Idziemy do kina, prawie 90% szkoły. Ile razy musiałam z innymi nauczycielami temperować uczniów, żeby jakoś dotrzeć do końca filmu? Ile razy mówiłam, że więcej nie pójdę do kina ze szkołą? A jednak znowu idziemy – tym razem na film *Miasto 44*. Tyle się naczytałam i nasłuchałam, że nie mam pewności, czy dobrze robię dla mojej równowagi emocjonalnej i czy po raz kolejny nie zrobimy widowni, żeby statystyki uzasadniały celowość wydanych pieniędzy na projekt.

Recenzja Krzysztofa Vargi bardzo mnie zaskoczyła, bo autorowi nie podobały się ubiory (za ładne), postaci (ufryzowane, wymalowane), sceny (efekciarskie), całość (infantylna, kosztowna, kiczowata). Oto jedno ze zdań z recenzji Vargi: „Infantylnizm tego dzieła brać się może naturalnie z immanentnego infantylnizmu reżysera albo też wręcz przeciwnie – z przekonania reżysera, że publiczność dzisiejsza zdzienniała już zupełnie i robić należy z rozmysłem, z premedytacją wręcz, filmy infantylne, aby do szerokich mas dotrzeć”. Pomyślałam: pojechał po bandzie, czyli także po tych, którzy przyznali nagrody w Gdyni, i tych powstańcach, którzy po prapremierze na Stadionie Narodowym chwalili film. Po recenzji krytyka literackiego byłam mimo wszystko ciekawa „kiczu Komasy” i tego, co to znaczy „film dla młodzieży”.

Światło na sali gaśnie i na ekranie pojawia się młodość: piękna, radosna, zniecierpliwiona. A potem pierwsza śmierć i następne, i zagłada miasta. Jestem wbita w fotel. Czuję krew, kurz i kule fruwające gdzieś obok. Jestem zdumiona nagłością śmierci w różnych odślonach. Widzę potworność wojny, rzeźnię, bezsens. I myślę, że o to reżyserowi Janowi Komasi chodziło.

Odnótowuję, że nie zachodzą zjawiska: szelest opakowań, uspokajanie, wędrowki do toalety.

Kilku uczniom klasy trzeciej zadałam pytanie: czy chciałbyś być jednym z powstańców? Dwoje odpowiedziało, że nie, jedna uczennica – raczej tak, a czworo, że tak. Co najbardziej zapamiętałeś? Odpowiedzi: odwagę powstańców, miłość, upadek powstania, zdetonowanie ładunku na łóżku w szpitalu, rozstrzelanie matki i brata Stefana. Jakie pytanie zadawałeś sobie po filmie? Dlaczego dodano sceny w zwolnionym tempie? Czy „Biedronka” przeżyła? Dlaczego Stefan nie popełnił samobójstwa? Ile nienawiści musi istnieć na świecie, aby doprowadzić do takich sytuacji?

Trzy lata temu byłam z moją wtedy 16-letnią córką w Muzeum Powstania Warszawskiego. Po wyjściu na słoneczną ulicę, po obejrzeniu filmu, Marysia z niedowierzaniem zapytała: „Naprawdę, tu były tylko ruiny?”.

Idę słonecznym rankiem Krakowskim Przedmieściem. Trudno uwierzyć, że tego miasta nie było. Koło Pałacu Prezydenta RP stoi olbrzymi prostopadłościan mający przypominać dni czerwcowe roku 1989. Do sali z pięknym żyrandolem wchodzi Pani Prezydentowa i mówi do grupy 150 nauczycieli z całej Polski: „Z wolnością jest trochę tak jak z miłością, nie jest dana raz na zawsze. Trzeba o nią dbać, coś o niej wiedzieć i trzeba ją pielęgnować”. Jest to podsumowanie obchodów Roku Wolności w szkołach – nauczyciele opowiadają o różnych projektach realizowanych z młodzieżą. Wyłania się prawie idylliczny obraz: młodzieży się chce i to po lekcjach, a i nauczyciele mają satysfakcję. Czasem ktoś dorzuca, że trudno z tą historią dotrzeć do młodzieży, bo dla większości nie ma różnicy w czasie między powstaniem warszawskim a na przykład powstaniem listopadowym.

Po filmie *Miasto 44* wyszłam wstrząśnięta. To nie jest fajny film. Sądząc po reakcji na sali młodzież też została „wkręcona” w akcję. W ślad za tym pojawia się pytanie: „Kogo winić za śmierć 200 tys. mieszkańców Warszawy?”. Zginęło 1,5 tys. Niemców, a więc bilans 1:130 jest po prostu niewyobrażalny.

Ojciec Agnieszki Graff (powstanie przeżył na warszawskiej Pradze) po filmie powiedział: „Młodzi ludzie tak właśnie mają, że rwą się do walki, ale od tego są przecież dorośli, żeby ich powstrzymać, gdy walka nie ma sensu”.

Historia magistra vitae est

Zofia Fenrych, Oddziałowe Biuro Edukacji Publicznej IPN-u w Szczecinie

Wychowanie jest nieodłącznym elementem życia każdego człowieka. Jest to formowanie, kształtowanie charakteru i postaw, oddziaływanie jednego człowieka na drugiego, wpływanie. Odbywa się w różnych grupach, z którymi człowiek ma styczność – w rodzinie, wśród rówieśników, w szkole. Tworzone są liczne teorie, mówiące jak należy wychowywać. Zawsze jednak warto przyjrzeć się dokonaniom naszych przodków. Historia – nauczycielka życia – może jednak pomóc nam uchronić się przed ich błędami, wyciągnąć odpowiednie wnioski i kształtować kolejne, bardziej świadome i mądrzejsze pokolenia.

Instytut Pamięci Narodowej chce wspomagać ten proces zwracając się do uczniów szkół ponadgimnazjalnych – a dokładniej tych, którzy nie wybrali historii jako przedmiotu maturalnego, w związku z czym adresowany jest do nich przedmiot „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”. Przedmiot ten – przy swoich mankamentach – ma również wiele zalet. Umożliwia na przykład poruszanie spraw bliższych młodzieży niż historia polityczna.

Wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniu, zespół edukatorów IPN-u z całej Polski finalizuje obecnie przygotowanie ważnej publikacji dla nauczycieli podejmujących wyzwanie zmierzenia się z nowym przedmiotem. Jest to zestaw ćwiczeń i materiałów, dzięki którym nauczyciel będzie mógł przeprowadzić zajęcia w każdym module w ramach XX wieku. Do wstępu niniejszego artykułu nawiązuje przede wszystkim moduł trzeci – „Kobieta, mężczyzna, rodzina”. Według podstawy programowej

uczeń „analizuje, na wybranych przykładach, przemiany obyczajowe w świecie zachodnim w XX w., z uwzględnieniem »rewolucji obyczajowej« lat 60.” oraz „analizuje zmiany modelu rodziny w XX w., z uwzględnieniem przemian zaistniałych w życiu społeczeństwa polskiego”. IPN, tak jak w wypadku innych modułów, rozszerzył tę tematykę.

Autorzy prezentowanych w publikacji dwudziestu ćwiczeń (Magdalena Bogdan, Agnieszka Jaczyńska, dr Krzysztof Latocha oraz Magdalena Zapolska-Downar) zaopatrzyli je w liczne teksty źródłowe różnej proveniencji (dokumenty prawne, relacje, fragmenty literatury naukowej, artykuły prasowe etc.), fotografie, a także fragmenty filmowe. Punktem wyjścia są ćwiczenia teoretyczne *Funkcje rodziny* oraz *Zmiany modelu rodziny polskiej w XX wieku w świetle prawa cywilnego*. Celem obu zagadnień jest porównanie teorii i stworzonego ideału z rzeczywistością. Zakotwiczenie pojęć w przeszłości nie przeszkadza w nawiązaniu do współczesności i oceny zjawisk z perspektywy własnego doświadczenia uczniów.

Ogromny wpływ na życie człowieka, szczególnie w okresie rozwoju, mają wszelkie wydarzenia traumatyczne. Do takich należą z pewnością polskie doświadczenia II wojny światowej. *Dzieci Zamojszczyzny* oraz *Wpływ wojny na psychikę dziecka. Przykład dzieci warszawskich* to ćwiczenia, które podejmują te zagadnienia.

Zagłębienie się w historię ludzkości pozwala poznać jej błędy, ale także sukcesy. Warto wyciągać wnioski płynące z różnych pomysłów i teorii, porównywać różne wzorce i czerpać z nich to, co dobre, a wystrzegać się pomysłów złych. Temu celowi odpowiadają kolejne ćwiczenia: *Rodzina w nauce Kościoła rzymskokatolickiego*, *Nowy model małżeństwa w powojennej Polsce z perspektywy różnych orientacji światopoglądowych*, *Zmiany modelu rodziny w PRL*, *Nowe wychowanie – spojrzenie na karę cielesną w XX wieku czy też Rodzina w komunistycznym systemie wychowawczym Antona Makarenki*.

Zaprezentowane powyżej materiały i ćwiczenia już wkrótce trafią do nauczycieli w całej Polsce. Autorzy z pewnością będą usatysfakcjonowani, jeśli ich publikacje okażą się przydatne i staną się inspiracją do tworzenia innowacyjnych zajęć.

Garść wspomnień

65 lat funkcjonowania systemu doskonalenia nauczycieli na Pomorzu Zachodnim

Diana Okonowska-Poniatowska, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Tuż przed Dniem Edukacji Narodowej, 13 października 2014 roku, w siedzibie Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli odbyła się uroczystość jubileuszu 65-lecia funkcjonowania systemu doskonalenia nauczycieli na Pomorzu Zachodnim. W programie obchodów znalazły się między innymi wykłady oraz występy artystyczne uczniów ze szczecińskich szkół. Wręczono także ważne nagrody oraz odznaczenia dla zasłużonych pracowników oświaty.

Tradycja systemowego wspierania nauczycieli na terenie Pomorza Zachodniego sięga 1949 roku. Przez dekady zmieniały się formy oraz nazwy instytucji zaangażowanych w tę działalność, ale idea pozostała ta sama – należy stwarzać pracownikom oświaty możliwość rozwoju w trosce o utrzymanie jak najwyższych standardów edukacyjnych w zmieniającym się otoczeniu społecznym.

Obchody w ZCDN-ie podzielone były na dwie części. Pierwszą z nich, oficjalną, rozpoczęły, pełne słów gratulacji i podziękowań, wystąpienia Marka Tałasiewicza – Wojewody Zachodniopomorskiego, Olgierda Geblewicza – Marszałka Województwa Zachodniopomorskiego, a także Urszuli Pańki – dyrektora Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Podczas ceremonii nastąpiło również uhonorowanie osób prężnie działających na rzecz rozwo-

ju oświaty. Wojewoda Zachodniopomorski wraz z Zachodniopomorską Kurator Oświaty – Marią Borecką dokonali dekoracji Medalami Komisji Edukacji Narodowej. Za zasługi dla oświaty i wychowania wyróżnieni zostali: Ewa Jaklewicz-Walewicz oraz Zdzisław Nowak – nauczyciele konsultanci Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Olgierd Geblewicz wręczył natomiast Odznaki Honorowe Gryfa Zachodniopomorskiego nadane przez Zarząd Województwa Zachodniopomorskiego. Złotą odznakę Gryfa Zachodniopomorskiego przyjęła Urszula Pańska – dyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, natomiast srebrnymi odznaczeniami zostali wyróżnieni długoletni pracownicy ZCDN-u: Agnieszka Gruszczyńska, Andrzej Zych, Liliana Kruszczeńska oraz Regina Czekala. W tym roku, po raz pierwszy, dyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli wyróżniła osoby szczególnie zasłużone w zakresie wspierania rozwoju kadry oświatowej. Zachodniopomorskie Latarnie Oświaty symbolizują światło nowych idei, ciekawych rozwiązań oraz jasność towarzyszącą dobrej, partnerskiej współpracy. Wyróżnieni zostali: Bogna Czałczyńska – prezes Fundacji Czas Dialogu, Jerzy Madejski – profesor, literaturoznawca z Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego, Andrzej Przewoda – dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Szczecinie oraz Sławomir Osiński – publicysta, dziennikarz radiowy, pisarz, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie. Wyróżnione osoby dzielą się swoją wiedzą, pomysłami i doświadczeniem oraz stanowią żywy przykład dobrej praktyki godnej naśladowania.

Wśród zaproszonych gości wiele osób zabrało głos, przekazując słowa uznania dla byłych i obecnych pracowników Centrum. Gratulacje oraz życzenia dalszych sukcesów na ręce Urszuli Pańki

złożyli między innymi: Maria Borecka – Zachodniopomorska Kurator Oświaty, Paweł Bartnik – były dyrektor placówki, obecnie dyrektor Biura Stowarzyszenia Gmin Polskich Euroregionu Pomorza, Magdalena Kochan – posłanka na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, senator Sławomir Preiss, Teresa Kalina – Przewodnicząca Sejmiku Województwa Zachodniopomorskiego. Padło wiele wyrazów szacunku dotyczących misji realizowanej przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, dotychczasowych dokonań Centrum oraz życzeń pomyślnej i owocnej pracy w kolejnych dziesięcioleciach.

Podczas celebracji jubileuszu nie mogło zabraknąć miejsca na wspomnienia. Krótką prelekcję wygłosiła Eugenia Mańkowska, dyrektor Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w latach 2000–2003. Wystąpienie to stanowiło zbiór refleksji dotyczących rozwoju systemów wsparcia i doskonalenia nauczycieli na przestrzeni lat oraz osobistych przeżyć w tym zakresie.

Przedmiotem zainteresowania systemu doskonalenia nauczycieli jest skuteczność i efektywność ich pracy. Bycie nauczycielem nie ogranicza się jednak tylko do przekazywania treści z zakresu programu kształcenia. To także oddziaływania wychowawcze i wpływ na ucznia poprzez całość kształtu swojej osoby i sposób funkcjonowania. Nauczycielem bowiem nie jest się jedynie przez kilka godzin dziennie. Od chwili podjęcia pracy w tym zawodzie pozostaje się nim już do końca życia. W tym kontekście niezwykle ważny jest etos pracy nauczyciela. Obchody jubileuszu 65-lecia wzmocniła naukowa refleksja doktora habilitowanego Jacka Kurzepy, socjologa, profesora Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej we Wrocławiu i Wyższej Szkoły Biznesu w Gorzowie Wielkopolskim. Wykład pod znaczącym tytułem *Etos pracy nauczyciela* stanowił holistyczny obraz funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej każdego zaangażowanego pracownika oświaty. Słowa profesora Kurzepy stanowiły bodziec do refleksji na temat zakresu obowiązków nauczyciela, jak również wartości, które winny wyznaczać azymut pracy dydaktycznej, ale także wychowawczej. Praca wynikająca z podjęcia się nauczania innych nie jest jedynie zawodem, ale stanowić powinna wypełnienie swego rodzaju powołania.

Obchody 65-lecia istnienia systemu doskonalenia na Pomorzu Zachodnim uświetniły również przedsięwzięcia artystyczne. Zachodnio-

pomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli swoim wsparciem obejmuje nie tylko nauczycieli i przedstawicieli oświaty, ale także uczniów. Centrum kreuje przestrzeń dla promocji wytworów i osiągnięć młodzieży uczęszczającej do lokalnych szkół. Po oficjalnej części jubileuszu goście mogli wysłuchać *I Część Kwartetu Smyczkowego Antonina Dworzaka*, opus 34 w wykonaniu Kwartetu Smyczkowego Uczniów Zespołu Szkół

Wyróżnieni
Odznakami Gryfa
Zachodniopomorskiego
oraz Zachodniopomorski
mi Latarniami
Oświaty.



Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego, kierowanego przez Jacka Tomczyka. Dzięki współpracy i uprzejmości dyrekcji Liceum Plastycznego im. Constantina Brâncuși w Szczecinie sale oraz hol i korytarze ZCDN-u stały się miejscem ekspozycji prac uczniów tejże szkoły.

Lokalna ekomarka

Olga Gałek, Fundacja Miejsc i Ludzi Aktywnych

W czym tkwi potencjał rozwoju danego regionu? Jakie postawy charakteryzują mieszkańców regionów rozwijających się? Jakie szanse daje Natura 2000? Jak odkryć tożsamość miejsca i kreować jego wizerunek? Te i pokrewne zagadnienia obejmuje cykl szkoleniowy „Szkoła Rozwoju – Ekomarka”, który Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych uruchamia w 2015 roku we współpracy merytorycznej z Fundacją Miejsc i Ludzi Aktywnych w ramach projektu „Natura 2000 – Pozytywna Inspiracja” dofinansowanego ze środków Narodowego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Warszawie.

Dziedzictwo regionu i związane z nim produkty, zawody, ludzie mogą stanowić dla mieszkańców danego miejsca powód do dumy, a dla turystów – atrakcję i powód do przybycia lub zamieszkania w danym miejscu. Duży potencjał rozwoju miejsca leży w lokalnych produktach, które mogą stać się źródłem przedsiębiorczości i aktywności mieszkańców.

W procesie tym nie może zabraknąć jednak edukacji, włączania najmłodszych w działania lokalne. Autorzy badań dotyczących szkoły – przeprowadzonych m.in. w ramach programu „Szkoła bez przemocy” – z niepokojem zauważają, że wśród uczniów rośnie znudzenie i zniechęcenie szkołą, a zamiast postaw otwartych i przyjaznych u coraz większej liczby nastolatków pedagodzy zauważają zachowania agresywne i autodestrukcyjne. Trzeba więc robić wszystko, by system edukacji dostarczał nie tylko wiedzy, ale i życiowej mądrości, by szkoła uczyła zachowań prospołecznych, wyrabiała nawyk pracy w grupie. W niektórych regionach Polski współpraca na poziomie lokalnym różnorodnych partnerów pozwala tworzyć historię miejsca atrakcyjną dla młodych i starszych mieszkańców, jak również dla turystów oraz przedsiębiorców.

W Dolinie Karpia (Małopolska – okolice Zatora, Wadowic i Oświęcimia) dzieci i młodzież włączone są w proces budowania marki lokalnej – poszukiwania wartości, powodów do dumy, jakie daje region. Uczą się przy tym o historii karpia zatorskiego, który serwowany był na królewskim i papieskim stole. Zdobywają wiedzę o walorach zdrowotnych karpia zatorskiego w ramach różnych projektów.

Ogromne pole aktywności do wykorzystania przez nauczycieli wszystkich przedmiotów daje otoczenie – miej-

sce, w którym żyje młody człowiek. W ramach projektów szkolnych lub realizowanych podczas zajęć pozalekcyjnych uczniowie mogą przygotować mapę miejscowości z legendą, opisem poszczególnych miejsc, ich historii. Idąc dalej, mogą zrobić jej wersję elektroniczną, nagrać filmiki z prezentacją miejsc, wypowiedziami ludzi na ich temat. Znając dziedzictwo miejsca, uczniowie mogą zastanawiać się nad jego marketingiem – stworzyć plakaty, reklamy swojej miejscowości. Rozpiętość i kierunek projektu zależy zatem od pomysłowości uczniów, inspiracji dostarczonej ze strony nauczyciela.

Ważnym aspektem w kontekście rozwoju produktów lokalnych jest kształtowanie postawy świadomego konsumenta. Zakup produktów z najbliższego otoczenia: sezonowych warzyw i owoców, przedmiotów użytkowych wyprodukowanych z lokalnych surowców (np. drewna, gliny) jest korzystny dla środowiska i zdrowia konsumenta. Podczas szkoleń poruszony zostanie temat definiowania produktu lokalnego, tradycyjnego oraz docierania z tą informacją do konsumenta, m.in. poprzez znaczenia geograficzne stosowane na opakowaniach produktów tradycyjnych na terenie całej UE. Kolejnym ważnym tematem spotkań „Ekomarka” będzie budowanie lokalnej gospodarki pod marką lokalną. Marka jest narzędziem, które pomaga w kreowaniu pozytywnego wizerunku regionu, produktów z danego regionu w oczach odbiorców. Rola marki lokalnej wykracza zasięgiem daleko poza narzędzie marketingowe oraz formalno-prawne uregulowania. Stanowi ona bowiem przyczynek do współpracy pomiędzy mieszkańcami regionu, a jednocześnie magnes dla turystów.

Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych w ramach projektu „Natura 2000 – Pozytywna Inspiracja” planuje również przeprowadzić bezpłatne warsztaty na temat sieci Natura 2000 dla dzieci i młodzieży w województwie zachodniopomorskim – w IV kwartale 2014 roku oraz I i II kwartale 2015 roku.

Projekt realizowany jest pod honorowym patronatem Małopolskiego Ośrodka Doradztwa Rolniczego w Karniowicach oraz pod patronatem Centrum Doradztwa Rolniczego w Brwinowie, Oddział w Krakowie, Ogólnopolskiej Sieci Zagród Edukacyjnych, Regionalnej Dyrekcji Ochrony Środowiska w Krakowie i Regionalnej Dyrekcji Lasów Państwowych w Krakowie.

Artykuł dofinansowany przez Narodowy Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej. Za jego treść odpowiada wyłącznie Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych.

Temat przewodni następnego numeru

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA

III/D/13

Warsztaty: Dzieci aktywne w społeczności. Uczniowskie projekty edukacyjne w klasach IV–VI szkoły podstawowej

Zakres

Kompetencje społeczne i obywatelskie. Rozwijanie umiejętności uczenia się. Uczniowskie projekty edukacyjne. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje społeczne i obywatelskie oraz umiejętność uczenia się. Realizacja zajęć projektowych – wskazówki dla nauczyciela

Opis formy

Projekt „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” był realizowany z inicjatywy Federacji Inicjatyw Oświatowych w latach 2010–2013 na terenie 9 województw. Uczestniczyli w nim uczniowie z ponad stu szkół podstawowych. Zajęcia były prowadzone w oparciu o pakiet edukacyjny pt. *Dzieci aktywne w społeczności*. Dobre doświadczenia z realizacji projektu pragniemy przenieść do innych szkół. Scenariusze zajęć, które przedstawimy na zajęciach warsztatowych, zostały napisane tak, aby:

- uczennice i uczniowie, realizując projekty, jak najczęściej wychodzili poza mury szkoły,
- poznawali swoje środowisko społeczne i przyrodnicze, w celu pogłębienia ich identyfikacji z nim i poczucia dumy z miejsca pochodzenia

Liczba godzin

6

Prowadzący

Janusz Korzeniowski

Odpłatność

Forma bezpłatna

Termin

6 grudnia 2014 r., godz. 9.30–14.30

Miejsce

ZCDN, Szczecin, ul. Gen. J. Sowińskiego 68 (sala 119)

opracowywanej przez nauczycieli w wykorzystaniu metod aktywizujących we współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas 1-3 szkoły podstawowej. Zajęcia czytelnicze dla przedszkolaków z zakresu matematyki dla przedszkolaków. Obserwacja i diagnoza w badaniu postępu edukacyjnych dzieci. Dzieci przedszkolne. Uczę w klasach 1-3 zgodnie z nową podstawą programową. Od Grosika do Złotówki. Czy

efektywności nauczania w wykorzystanie metod aktywizujących we współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas 1-3 szkoły podstawowej Zebary
szkoleń Zebary maturalne dla przedszkolaków Obserwacja i diagnoza w badaniu postępów edukacyjnych dzieci
przedszkolnym Uczę w klasach 1-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do ZTótówki.

III/D/6**Warsztaty: Ciekawe lekcje wychowawcze.
Współczesny savoir vivre dla nastolatków****Zakres**

Zasady dobrego wychowania. Uczenie dobrych manier – porady dotyczące różnych sfer życia. Troska o własny wizerunek

Opis formy

Dobrze wychowane dziecko to marzenie każdego z nas. Choć zakres zachowań, które należą do kindersztuby, ciągle się zmienia, istnieje katalog manier, które powinno znać każde dobrze ułożone dziecko. Szkolenie, które kierujemy do nauczycieli-wychowawców wszystkich etapów kształcenia, obejmuje ważne zasady codziennego życia w rodzinie, szkole i w środowisku rówieśniczym. Przedstawimy, jak budować zdrowe i oparte na wzajemnym szacunku relacje ze swoimi nauczycielami, rodzicami oraz kolegami, jak kulturalnie zachowywać się na terenie szkoły i poza nią. Poprzez stosowne przykłady i praktyczne porady wprowadzimy młodych ludzi w tajniki dobrych manier. Poradzimy, jak w dzisiejszym, pełnym technicznych nowinek świecie zachować się poprawnie, nie urazić innych, a jednocześnie nie uchodzić za sztywniaka

Liczba godzin

6

Prowadzący

Janusz Korzeniowski

Odpłatność

Forma bezpłatna

Termin

13 grudnia 2014 r., godz. 9.30–14.30

Miejsce

ZCDN, Szczecin, ul. Gen. J. Sowińskiego 68 (sala 121)

Szczegółowych informacji na temat warsztatów udzieli Państwu pracownik Organizacji Szkoleń – tel. 91 435 06 30,
e-mail: szkolenia1@zcdn.edu.pl.

Aby się z nami szkolić, wystarczy już tylko krótka przerwa!
Zapraszamy do rejestrowania się na nasze formy doskonalenia za pośrednictwem Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń, dostępnego na naszej stronie internetowej www.zcdn.edu.pl – w zakładce: Szkolenia.

ISSN 1425-5383

No.6

Refleksje

2014
November/December

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

a free magazine

THEORIES OF EDUCATION





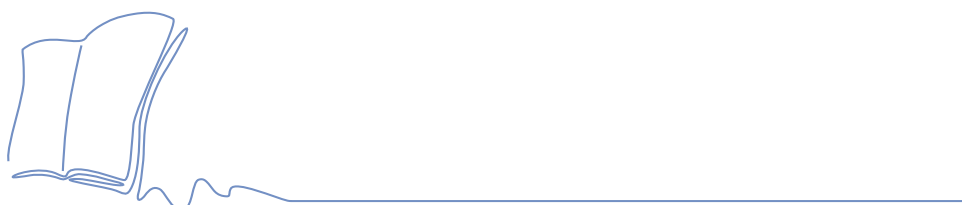
The idea behind this issue of *Refleksje* has come from the belief that a multitude of theories in all areas of knowledge is a characteristic feature of late modernity. Making even the simplest of choices, as well as taking the most difficult decisions, we appeal to the rich theoretical base: ideas, analyses or conclusions formulated by both our predecessors and contemporary thinkers. Our situation is, in a sense, comfortable: we have the right to indicate these theories that are interesting, important and inspiring for us.

The word 'theory' has its origins in philosophy, which does not mean, after all, that theories are only created by philosophers; on the contrary: today theories are formed across all kinds of disciplines, not necessarily scientific ones. Literature, education and various trends of popular culture – for example, the eagerly watched series – often have quite a lot to say about the present, and produce their own 'theories'. So it is in education and the disciplines that support it: just in recent decades pedagogy has created quite a few attention-worthy theoretical propositions concerning teaching and education.

Hence, we are taking a closer look at various reflexes cast by the title theories of education. However, we do not encourage – let alone discourage – focusing only on selected examples. Our aim is rather to indicate various possibilities and the complexity of the image of education and pedagogy, which are essentially dynamic areas of knowledge and should not just follow the requirements of a rapidly changing world, but have an impact on this world and bring about its changes.

Urszula Pańska

The Director of The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center



Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly
No. 6, November/December
Free magazine
Issue: 1500 copies
ISSN 1425-5383

Publisher

The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center

Editor-in-Chief

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Editorial secretary

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Editorial board

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Cooperation

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Translation

Aleksandra Lis
Pracownia Językowa 'Lingufaktura'

The address of the publishing house

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

DTP, Cover photo, Print

Drukarnia Kadruk S.C.

Number closed on October 20th, 2014

The editor stipulates the right
to edit and shorten texts
as well as change the titles

The publisher is not liable for the content
of published advertising
and promotional texts



The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center
Accreditation of The West
Pomeranian Curator of Education

'Who Said That a Lesson Should Last Three Quarters of an Hour?'

Sławomir Iwasiów interviews Maria Czerepaniak-Walczak, a professor of education, director of the Unit of General Pedagogy at the Institute of Pedagogy at the University of Szczecin

'Our discussion of school education takes place in a very important time: the Nobel Peace Prize has been awarded to two people: Malala Yousafzai and Kailash Satyarthi, whose lives testify to the significance of education for all and who are fighting for children's right to knowledge. This prize raises hope but also presents challenges for education, those who provide it and those who receive it.'

What is the transmission of knowledge about?

Knowledge cannot be transmitted. I realize that such expression is not only deeply rooted in everyday speech, but also in an academic jargon a good teacher is one who transmits knowledge well. However, if we assume that knowledge always belongs to someone, its place is in someone's mind, we can only demonstrate it to others (through our behaviour), and share it with others just like we do with everything else that belongs to us. This applies to both common and academic knowledge. In the classroom everyone can share what they know. Sharing, however, is not the same as giving. So, we must bear in mind the difficulties arising from recognizing knowledge as a subject/object transmitted or given to others – after all, we can

give something that others do not want, and, indeed, it will become a source of problems for them. If we accept such perspective, we will feel that 'transmission of knowledge' is a highly irrelevant expression.

Moreover, persisting with this colloquial expression as rooted in our language, we are exposed to 'Chinese whispers'. Especially when the 'transmission of knowledge' is attributed only to the teacher. This phenomenon manifests itself in various ways. First of all, we place – according to the banking model of education created by Paulo Freire – in other people's minds, treated as bank accounts, something that we own, know, understand and consider valuable. These values may be, however, completely detached from the life experiences of the partners of our cognitive interactions. Moreover, we 'transmit' what we have heard, remembered and assigned the meaning which is the closest to us, unless we mindlessly, blindly reproduce someone else's thoughts inflicted by education programmes, textbook authors and teachers. For example, 'homology with biramous parapodia of polychaetes'. Do you remember such a phrase?

No. Is that a quote from a biology textbook?

Yes, it is. I am convinced that at some lesson you had to learn that phrase by heart. Is there any use of it? It is enough to look closely at school textbooks to realize how awkward and, indeed, not quite practical information they contain. This is not even knowledge, these are data unrelated to any life experience. The con-

constructivist approach, among other things, deals with these problems. Constructivism is the creation of your own knowledge. This knowledge is not, however, up in the air. It is owned by a person, by the learner. It is built up like a tower of blocks. Psychological foundations of such an approach to knowledge can be found in the works of Jean Piaget, who used to say that it is in our mind where we construct ideas on the basis of which we are 'building up' the knowledge. It is important in education to take into account the experience from the world of people who are learning. I deliberately avoid the word 'children' because each of us, regardless of their stage of life, is learning new things. Dorota Klus-Stańska, the author of *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (*Didactics against the chaos of concepts and events*), is right saying that our school, despite declaring a constructivist approach and learning by experience, is still stuck in the grip of behaviourism. It does not take into account the importance and opportunity of learning through peer interaction.

Why is that? Why has behaviourism dominated education, especially in school practice, in spite of other theoretical concepts and real experience of teaching and upbringing?

This is a consequence of a certain way of thinking about education and imposing on the school a certain idea of how the society operates. Let us not forget that school, as a modern institution, is a part of the system, and, therefore, has to fulfil certain defined functions useful for the society. These functions result from the laws which govern this system, briefly speaking – from a particular ideology. The school becomes a political instrument. That is why, among other things, it is difficult to imagine depoliticization of the school. We cannot, just like that, remove the Ministry of Education, and if such liquidation actually took place, it would be a result of political and ideological decisions. It is a vicious circle.

And why is behaviourism so strong in Polish school? As I have said, this results from the system policy. Indeed, it is much easier to control people than to create the conditions for experiencing the world, while respecting the right to make mistakes. In constructivist approach each error is calculated in the educational process. The author who is about to create a literary, scientific or artistic work does not know yet the final result, as it is impossible to know it.

Along the way, he makes mistakes. In contrast, in a behavioral approach, the teacher knows in advance what effect he wants to achieve.

This is how both schools and colleges work. While creating curricula and lesson plans, specific learning outcomes are assumed, regardless of the stage or level of education.

This is, in large part, a defect of the education system. You can see it clearly when you look at behaviourism, which predetermines what effect will be achieved through specific actions. This is contrary to the humanistic logic. The behavioral approach tacitly assumes that everybody is alike – all people not only have identical stomachs, but also identical minds. Of course, from the point of view of power, such organization is perfect because everything has to be planned in advance, there are no unforeseen situations, and the governing units responsible for the control oversee the order. Thus manifested lack of trust in the human potential has its source, to a large extent, in the authoritarian power.

Some people have trouble accepting new theories. The most glaring example is probably gender, but also cognitive science, which could join new trends in the humanities and pedagogy, is in many ways revolutionary.

These are two separate issues. However, let us treat them together as a novelty that could revolutionize everyday work of the school. I shall refer to the theory first. From the viewpoint of power, theories can be created without any obstacles. They may be the subject of academic discussion and sometimes media commentary as well. They can also influence institutional education, be the basis for the functioning of experimental schools. However, the recognition of education in these alternative currents and institutions depends on the fulfilment of certain obligations to the state. Schools and private universities which operate on the basis of individual alternative concepts are required to meet administratively defined standards. Recognition of certificates and diplomas is dependent on adequate implementation of the core curriculum and learning outcomes.

It is, therefore, a good idea to pose a question: who decided that at a certain age man should be placed in a clearly defined space? Implementation of certain assumptions stems from the need to preserve social order. Please note how intense has been the debate on low-

ering the school starting age. I was a six-year-old at school myself. It did not hurt me. I have also 'constrained' my own daughter and all the children in the family in this way. At the same time I want to emphasise that I am aware of the fact that not every child is equally ready to perform school tasks. Thinking that we are all alike and operate according to specific mechanisms is convenient for those who exercise control. If we add to this ubiquitous surveillance systems and cameras tracking our every step, school and education remind a Foucault's *panopticon*.

Coming back to your question about the position of behavioral ideas, I must say that it is so strong because of the need to maintain social order. School learning turns into a drill whose aim is to ensure predictable and desirable behaviour.

Which recent theories would you name as dominant, important, and worth knowing better?

From my point of view, an invaluable inspiration for education are critical social theories, rooted in the philosophical achievements of the Frankfurt School. What is practiced by critical educators – for example, a study of mechanisms of social insubordination – is important for the development of modern educational thought and school practice. All manifestations of the so-called pedagogy of resistance have today, or perhaps should have, a greater impact on school practice.

Among other things, the concept of gender is derived from the pedagogy of resistance, because it exposes all forms of oppression. Gender and other emancipatory trends in pedagogy are also in opposition to the behavioral approach which is a tool of coercion – not even in the sense used by Pierre Bourdieu, who argues that school is an instrument of symbolic violence, but because of its organization. Man of a certain age must be in a specific place and time – that is oppression. I call this 'class-lesson ghettos'. Regardless of the intellectual condition and interests of learners, administration creates classrooms with weekly and annual work plans.

In Montessori education there is no division into classes or 45-minute lessons. Actually, who said that a lesson should last three quarters of an hour? This is how Foucault's biopolitics manifests itself: by violence against the human body. In a well-known system of education, school is attended by 'broken angels', that is beings endowed with reason, but devoid

of free will and body. So, Montessori school is some alternative. It should be noted, however, that only in some countries Montessori schools have the powers of public schools, as, for example, in the Netherlands or Switzerland, where, incidentally, there is no compulsory education. In Poland such schools must adjust to formal requirements. Some way out is to combine the Montessori ideas with home education (*homeschooling*), which has already been implemented in Poland since 2009.

Quite often I ask students: who likes to learn? A few hands are raised. And who likes to go to school? Few people. The conclusion is more or less that learning is not synonymous with going to school.

So, is the acquisition of knowledge the same as seating in the classroom and listening to the teacher?

Yes, you put it right. Sometimes parents anxiously say: 'What my child likes the most in school are breaks'. In such cases I reply that they should be happy and not distressed because their son or daughter goes to a good school, which at breaks gives children a sense of security and the opportunity to explore the world, themselves and interactions between people, to learn new things, and also gives them a little pleasure resulting from freedom. And this is the basis for creating your own personal knowledge which, despite being 'school knowledge' too, is shaped by hidden programmes and not the official, formal implementation of the curriculum.

So, you do not have to sit in school to learn something, is that right?

My firm belief in education and training is based on thinking that we must ensure appropriate conditions to experience oneself, we must create a learning environment. But 'learning' can be both learning multiplication table and using new equipment, learning to communicate in different languages or learning the principles of human interaction. Already Rousseau wrote in *Emile*, that we begin to learn when we first begin to live. We learn everything, and what and how we learn is a consequence of the characteristics of the environment in which we live. Jim Rohn, an American coach – a very trendy job these days – says that we are the average of the five people we spend the most time with. And at a certain age, at the age of compulsory education and compulsory schooling, we spend

most of the time with our peers. From them we learn the most.

Let us return for a moment to those forty-five minutes of a lesson. In Waldorf or Montessori schools there is no such division of lessons into time units. Completing their tasks, students interact with their peers. In everyday school work we have a problem to switch to this type of thinking. The attachment to tradition is very strong. In one of the municipal schools of our province, where children commute from a long distance, I suggested to start classes at 9 a.m. and finish a little later in the afternoon. The headmaster showed approval because it makes sense – the child begins to function smoothly around nine, and not seven in the morning. Despite this, the teaching staff decided that such change is impossible to introduce because the children will come home too late and will not have time to do their homework. What is the conclusion? Homework is more important than the fact that children could spend time at school in good shape and good health. And it is not only the failing of that particular school, not even the school as an institution, but the problem of a social ritual which, in this case, requires children to go to school in the morning and do homework in the afternoon.

You carry out research abroad. What conclusions do you draw from the observation of schooling in other cultures?

I stayed for two months in Kashmir. This region of India is so specific because it is inhabited in large part by the Muslims, which affects the customs and the socio-cultural order. The structure of the education system there is a copy of the British system. Education starts at the age of three and has the same stages as in British schools. English is the language of teaching, so already three-year-olds draw the Latin alphabet from left to right. At the same time they learn the Urdu alphabet, which is written from right to left. In school they speak English, at home – Kashmiri. Although English is the language of instruction, few people use it efficiently in everyday life. I asked myself, therefore: how do these children feel in the cultural sense? How do they deal with this mismatch of education to the realities of life?

Which model of school should we pursue?

Do you remember the novella *Antek*, specifically the passage in which the hero was learning letters? In Kashmir I had the impression that this

was Antek's school. I am convinced that the same kind of facilities embedded in the 19th-century mentality and organization still exist in our culture. We must run as far as possible away from this pattern.

I also know quite the opposite cases, for example, in Scandinavia, where the children are granted freedom in experiencing and learning the world. I observed education in Norway, in the Arctic Circle.

One day I was on a lesson observation. From the moment I entered the school I smelled mushrooms. The smell was coming from the class of primary school third graders. The pupils were standing around a large burner set in a safe place, and at the burner there were pans with frying mushrooms. The teacher explained that in the morning they went to the forest and under her watchful eye they picked the mushrooms, then sorted them, washed and prepared for lunch. Of course, it was not just about picking, cooking and eating mushrooms. The whole cognitive activity focused on that day around everything that might be associated with mushrooms: learning names, writing, drawing, counting, and so on. In that school a lot is happening, children have access to the internet and a well-stocked library, and at the same time they have the freedom of experiencing reality that can be envied by their peers from other countries.

And what are the conclusions for us? For the system of education? Until we find another political instrument that would perform the role played today by education in the sense that was given to it by the 19th-century philosophy, the school as we know it will be fine. This means that school knowledge constructed in the minds of learners will be detached from life, and Seneca's thought: *Non scholae, sed vitae discimus*, will still be wishful thinking. The reality, after all, is *Non vitae, sed scholae discimus*, specifically for test results and rankings. This requires drill instead of critical, reflective constructing of personal knowledge.

At the end I will ask you the question from a middle school test: who was Stanisław August Poniatowski for Prince Józef Poniatowski? Everybody knows that, right? Student's answer in the test – 'an uncle' – was not accepted. Reaction was not adequate to the stimulus. Let the readers think why.

Thank you for your time.