

**Dziedzictwo kulturowe. Edukacja. Historia. Dziedzictwo
regionalne. Muzyka, literatura, sztuka i media**

pod redakcją Krzysztofa Ratajczaka

Poznań 2015

Publikacja recenzowana

Recenzent: dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech

Spis treści

Wstęp	4
Marta Konstańczak, <i>Innowacje w metodach kształcenia na podstawie działalności Towarzystwa Jezusowego</i>	7
Albert Sendor, <i>Edynburskie studia Adama Potockiego w świetle jego zeszytów szkolnych</i> ..	14
Daniel Kontowski, <i>Tocqueville o roli literatury antycznej w demokracji</i>	21
Aleksandra Antonik, <i>Dziedzictwo Marii Grzegorzewskiej we współczesnej pedagogice specjalnej</i>	38
Łukasz Koperski, <i>Od filantropii do technologii – historyczny kontekst rozwoju poradnictwa pedagogicznego w Polsce</i>	45
Mariusz Mazurkiewicz, <i>Edukacja demokratyczna- praktyczne zastosowanie dziedzictwa kulturowego?</i>	56
Bartosz Prabucki, <i>Tradycyjne sporty i gry elementami dziedzictwa kulturowego. Analiza na wybranych przykładach</i>	62
Agnieszka Kruszyńska, <i>Gra miejska - animacyjna forma edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego</i>	78
Helena Staškiewicz, <i>Wykorzystanie karykatury historycznej w szkolnej edukacji historycznej</i>	91
Anna Żywicka, <i>Kopia, replika – wczoraj i dziś. Dziedzictwo czy bubel?</i>	101
Anna Buchwald, <i>„Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu</i>	109
Remigiusz Stępak, <i>Poznanie samego siebie, powrotem do fundamentu edukacji?</i>	134
Piotr Ossowski, <i>Poszukiwanie autorytetów w małej ojczyźnie jak wzór troski o dobro wspólne</i>	140
Jacek Konopczyński, <i>Przekaz dziedzictwa muzycznego poprzez podręczniki do muzyki dla szkół podstawowych</i>	149
Paulina Wierzba, <i>Szekspir w wersji pop – współczesne adaptacje twórczości brytyjskiego pisarza</i>	156
Marek Witold Macionga, <i>Dzieci Turinga</i>	164

Wstęp

Kultura – materialna i duchowa, stanowi jeden z najważniejszych składników tożsamości człowieka, a zachowanie dziedzictwa kulturowego jawi się w czasach rosnącej globalizacji ważnym czynnikiem pozwalającym czuć się jednostce zarówno obywatelem globalnej wioski, jak i członkiem społeczności lokalnej. Innymi słowy, aby świadomie uczestniczyć w kulturze współczesnej, trzeba mieć świadomość własnych korzeni.

Celem niniejszej publikacji, będącej wyborem referatów wygłoszonych podczas IV Ogólnopolskiej Konferencji Studentów i Doktorantów pod patronatem dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, która odbyła się w Poznaniu 15 maja 2014 r. jest próbą odpowiedzi na szereg istotnych pytań: Jak można wykorzystać dziedzictwo kulturowe na różnych płaszczyznach twórczości artystycznej?, Jak traktowano temat dziedzictwa kulturowego w dawnych epokach? Jakie jest miejsce dziedzictwa kulturowego w dzisiejszej twórczości edukacyjnej? Czym zaznacza się jego obecność w szeroko rozumianej edukacji. Takie ujęcie problemu pozwala na interdyscyplinarne podejście, doskonale widoczne w prezentowanych tu tekstach.

Ideą interdyscyplinarnych konferencji organizowanych przez Studenckie Koło Naukowe Historii Kultury i Edukacji, działającego przy Zakładzie Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza w Poznaniu jest uchwycenie poruszanych zagadnień w procesie historycznych, stąd ogólny tytuł przedsięwzięcia: „Edukacja wczoraj – dziś i jutro”.

Publikację otwiera esej autorstwa Marty Konstańczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), *Innowacje w metodach, wychowanie i kształcenie na podstawie działalności Towarzystwa Jezuitów*. Zakon założony w 1534 przez Ignacego Loyolę, a zatwierdzony 27 września 1540 przez papieża Pawła III na mocy bulli *Regimini militantis Ecclesiae* stał się wkrótce potężnym narzędziem Kościoła Katolickiego w walce z reformacją i odpowiedzią na stworzony przez Filipa Melanchtona i Jana Sturma model nowej, humanistycznej szkoły – gimnazjum. Władze zakonu wzorując się na istniejących już protestanckich gimnazjach i uwzględniając ich zalety i wady, powołały komisję, która opracowała obszerną i niezwykle nowatorską ustawę szkolną, która znana jest pod nazwą *Ratio atque institutio studiorum*. Celem Autorki było przybliżenie treści wspomnianej ustawy, będącej niewątpliwie podstawą ogromnego sukcesu zakonu.

Tekst kolejny, autorstwa Alberta Sendora, (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie) przenosi czytelnika w problematykę biografii edukacyjnej. Autor dokonuje charakterystyki

studiów odbytych przez Adama Potockiego w Edynburgu poprzez pryzmat pozostawionych przez tego polskiego polityka notatek i zeszytów szkolnych.

Daniel Kontowski (Uniwersytet Warszawski) w artykule „Tocqueville o roli lektury literatury antycznej w demokracji” wskazuje czynniki socjologiczne, które wywierają wpływ na podejście do dziedzictwa kultury i literatury antycznej w USA. Literatura antyczna stanowi dla Tocqueville’a rdzeń wykształcenia w duchu edukacji liberalnej. Autor podkreśla także, iż literatura antyczna – czy szerzej klasyczne wykształcenie – nadal wzbudza emocje i ujawnia różnice zdań na temat tego, czym powinien być uniwersytet.

Aleksandra Antonik (UAM) „Dziedzictwo Marii Grzegorzewskiej we współczesnej pedagogice specjalnej” prezentuje współczesne tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Wskazuje także w jaki sposób współcześni przedstawiciele tej dyscypliny nawiązują do myśli Grzegorzewskiej. W podobny sposób dokonuje analizy podjętego zagadnienia Łukasz Koperski (UAM). W artykule pt. „Od filantropii do technologii- historyczny kontekst rozwoju poradnictwa pedagogicznego w Polsce” przedstawił zmiany w spostrzeganiu udzielania pomocy na przestrzeni dziejów, ukazując podobnie jak poprzedniczka, że choć zmieniają się metody to wciąż czerpiemy z tych samych, fundamentalnych wartości.

Mariusz Mazurkiewicz (UAM) podkreśla potrzebę wprowadzenia edukacji demokratycznej do programu nauczania w polskich szkołach uznając ją za formę umożliwiającą uczniom kształtowanie władnych poglądów i zdobycie wszelkich umiejętności pozwalających swobodnie realizować się w społeczeństwie.

Kolejne artykuły dotyczą zupełnie innego sposobu postrzegania tradycji. Pierwszy z nich, autorstwa Agnieszki Kruszyńskiej (UMCS w Lublinie) pokazuje w jaki sposób można poprzez popularną obecnie formułę gry miejskiej zapoznawać z najnowszą historią Polski. Znaczenie sportu i tradycyjnych gier dla kultywowania dziedzictwa kulturowego podkreśla natomiast Bartosz Prabucki z Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu.

Jeszcze inne ujęcie metodologiczne pojawia się w artykułach traktujących o znaczeniu szeroko rozumianej sztuki dla kształtowania ponadczasowych wartości kulturowych. Helena Staśkiewicz (UAM) zwróciła mianowicie uwagę na karykaturę jako ważne źródło ikonograficzne wykorzystywane we współczesnym procesie edukacyjnym, natomiast Anna Żywicka (KUL im. Jana Pawła II w Lublinie) pokazała w jaki sposób dzisiejsi artyści i projektanci nawiązują do klasycznych dzieł zadając pytanie czy współczesne dzieła są przejawem szacunku dla pozostawionego dziedzictwa, czy kiczem. W tematykę kultury artystycznej wpisuje się także tekst autorstwa Anny Buchwald (UAM) opisujący rolę zespołów folklorystycznych w kultywowaniu regionalnych tradycji muzycznych i artystycznych.

Remigiusz Stępak (UAM) zwrócił uwagę na potrzebę indywidualnego traktowania ucznia, nie kategoryzowania go w celu skłonienia go do lepszego poznania samego siebie. Piotr Ossowski (Uniwersytet Łódzki) omówił natomiast historyczne bogactwo „małej ojczyzny” na przykładzie bohaterów związanych z Łodzią, co proponuje wykorzystywać w procesie wychowawczym. Interesujące propozycje dydaktyczne w odniesieniu do nauczania muzyki przedstawia w swym artykule Jacek Konopczyński (Akademia Ignatianum w Krakowie).

Artykuły zamykające tom kierują refleksję ku przyszłości. Paulina Wierzba (UAM) przedstawiła różnorodne przykłady współczesnego wykorzystania twórczości angielskiego dramaturga w kinie i ukazała ich wartość artystyczną. Marek Witold Macionga (UAM) przekonuje, że jesteśmy, jako społeczeństwo, determinowani aktualnie dominującymi technologiami. Te znacząco zmieniają sposoby życia, zwłaszcza najmłodszych, wychowanych już w świecie cyfrowym.

Do rąk Czytelnika oddaję teksty młodych uczonych, studentów i doktorantów zmienione w możliwie najmniejszym stopniu, prosząc Go jednocześnie o wyrozumiałość – w wielu przypadkach mamy do czynienia z naukowym debiutem.

Krzysztof Ratajczak

Marta Konstańczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Innowacje w metodach kształcenia na podstawie działalności Towarzystwa Jezusowego

Celem mojego referatu będzie przybliżenie Państwu dziejów Towarzystwa Jezusowego i ich wkładu do edukacji i naukowej działalności. Omówię na podstawie ustawy „Ratio Studiorum” – najważniejsze metody wychowania oraz kształcenia stosowane w zakonnych kolegiach w całej niemal Europie w XVII i XVIII wieku. Wybrałam ten temat, ponieważ jeżeli mamy mówić o innowacjach edukacyjnych, nie mogłoby zabraknąć w tym, wkładu jezuitów i ich działalności w tymże kierunku.

Zakon jezuitów został powołany do życia w I połowie XVI wieku. Grono pierwszych towarzyszy skupiało się wokół Św. Ignacego Loyoli (1491-1556). Zakon nie uważał nauczania w szkołach za podstawowy cel swojej działalności. Celem najważniejszym była „pomoc duszom”. To właśnie Ignacy Loyola docenił uzyskanie wpływu na inne dziedziny życia i wprowadził system wychowania.

Zakonnicy zauważyli, iż dając wykształcenie humanistyczne i nauki moralne, dotyczące życia chrześcijańskiego, dobrze realizują najważniejszy cel, o którym wcześniej wspomniałam. Powstało wiele kolegiów w całej Europie, założonych przez zakon jezuitów. Służyły one klerykom jako budynki mieszkalne, gdy Ci studiowali nauki filozoficzne i teologię. Później zaczęli wykładać i nauczać w owych kolegiach. Kolegia jezuitów oparte były na jednolitych w całym zakonie zasadach wychowawczych i programach nauczania.

Plan i urządzenie studiów szkolnych Towarzystwa Jezusowego były opracowane i udoskonalane przez wiele osób i długi czas. Zgodnie z poleceniem Św. Ignacego i na prośbę nauczycieli z kilku prowincji powstać miało *Ratio Studiorum* dla całego zakonu. Zlecił tę pracę profesorom Collegium Romanum drugi General Towarzystwa-Jakub Laynez (sprawujący tę godność w latach 1556-1565). Nie został on jednak wówczas zatwierdzony, zaistniały wątpliwości co do odpowiedniego zasobu wiedzy i doświadczenia w tej dziedzinie dyrektora studiów (prefekta) Jakuba Ledesmy.

Nowy tekst miała napisać komisja złożona z jezuitów spoza Collegium Romanum. Po analizie i tu doszukano się błędów. Powstał zatem nowy projekt, po wykreśleniu zbędnych punktów. W 1565 roku ogłoszono zaakceptowaną przez Komisję „Ratio Studiorum” i pod koniec roku została rozesłana do prowincji.

Warto zaznaczyć, iż była to próbna ustawa, rozesłana po to, aby sprawdzić w praktyce, czy będzie dobrze funkcjonowała. Została ona nazwana Borgiaszową, gdyż ogłoszono ją na mocy polecenia generała zakonu Franciszka Borgiasza (1565-1572). Była to pierwsza ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego.

Następcy Loyoli byli bardzo zainteresowani powstawaniem uniwersalnej ustawy dla szkół. Następną postacią, która wpłynęła na powstanie Ustawy szkolnej Towarzystwa Jezusowego był Klaudiusz Aquaviva (generał w latach 1580-1615), po studiach prawa kościelnego, energiczny, doświadczony w zarządzaniu. Aquaviva zaczął od przeprowadzenia sondażu dotyczącego stosunku do nauk Św. Tomasza z Akwinu. Chciał poznać stanowiska profesorów poszczególnych kolegiów.

Utworzył on komisję składającą się z 6 przedstawicieli sześciu narodowości (Hiszpan, Portugalczyk, Szkot, Holender, Belg, Włoch). Odbywały się narady rodzinne oraz czytali oni przygotowane dokumenty (zagadnienia jezusowego szkolnictwa). Celem takich narad było sporządzenie dwóch dokumentów: jeden o wyborze poglądów, drugi zaś o praktyce i porządku szkolnym. „Głosy prowincji” zostały przeczytane i na miejsce traktatów wprowadzono krótkie zasady dla wszystkich osób związanych z uczelnią. Praca nad Ustawą została zakończona w 1591 roku, następnie wydana drukiem na 3 letnią próbę. W odpowiedzi na ponowne krytyki wyznaczono kolejną komisję składającą się z ludzi doświadczonych pedagogicznie. Praca komisji trwała 3 lata. Zmniejszono liczbę reguł z 837 na 467.

Ostateczna wersja tekstu „Racji Studiowania” została wydana w 1599 roku. Sekretarz Towarzystwa Jezusowego podkreślał fenomen, iż w procesie powstawania ustaw brali udział nie tylko przedstawiciele wszystkich prowincji, ale także każdy jezuita miał prawo wyrazić swoje zdanie i wysłać pismo do Rzymu.

Pragnę zwrócić uwagę na bardzo ogólny kierunek szkół ukazany przez Ignacego Loyolę w Konstytucjach, w części VI. Później przytoczę bardziej szczegółowe metody i ich funkcję w wychowaniu.

Ogólne założenia mówiły iż szkoła powinna nie tylko uczyć, ale i wychowywać religijnie i moralnie. Nauczanie powinno być bezpłatne – chodziło tu o udostępnienie edukacji dla wszystkich, nawet tych ubogich niemających warunków materialnych, należy ograniczyć kary cielesne – o tym napiszę omawiając metody w dalszej części artykułu. Nauczyciele powinni systematycznie i dokładnie przygotowywać się do pracy pedagogicznej – nie tylko od ucznia powinno się wymagać systematyczności, ale także nauczyciel powinien wiedzieć o czym mówi, aby dobrze przekazywać potrzebną wiedzę, przedmiot nauczania winien tworzyć integralną całość. Na szczeblu klas niższych jeden nauczyciel ma prowadzić klasę przez kilka lat –

współcześnie wprowadzone jest to do klas początkowych, czyli klas I-III szkoły elementarnej. Dla urozmaicenia pracy i lepszych efektów, obok wykładów powinny odbywać się ćwiczenia: dysputy, deklamacje oraz koncertacje (powtórki –wzajemnie odpytywanie się), aktywizacja ucznia jest bardzo ważnym elementem wychowania i kształcenia.

Jak już wcześniej wspomniałam, ciekawe jest to iż Jezuici ogromną wagę przywiązywali do wychowania. Rozróżnić możemy wychowanie moralne, religijne i intelektualne. Wszystkie były bardzo istotne, miały udział w stworzeniu ucznia dobrze wychowanego, zbliżonego do ideału Stwórcy.

Omówię na początek wychowanie moralne i metody w osiągnięciu tego wychowania. Współzawodnictwo było bardzo ważnym elementem w szkołach jezuickich. Na początku uważano, że trzeba je zaliczyć do kształcenia intelektualnego, ale, na co warto zwrócić uwagę, współzawodnictwo nawiązuje do rozwijania ambicji, inicjatywy oraz pobudzenia swojego myślenia i odpowiedzialności. Dzięki temu uczniowie nabywali istotne cechy i umiejętności radzenia sobie w życiu. Wiedzieli, że aby wygrać muszą włożyć w to sami wiele wysiłku. Współzawodnictwo wyrabiało w nich samodzielność. Przykładem współzawodnictwa w szkołach jezuickich była rywalizacja między klasami: grecką i rzymską, ich uczniowie walczyli ze sobą o kolejność wykonywania zadań, bądź o to, która klasa szybciej opanuje obowiązujący materiał. Współzawodnictwo było masowe. W tygodniu objawiało się jako emulacje pojedynczych zawodników. Były to pary uczniów tworzone przez nauczyciela, którzy mieli sprawdzać wzajemnie swoje postępy w nauce. Drugi rodzaj współzawodnictwa polegał na wyborze Cezara. Uczniowie, co miesiąc lub dwa, pisali dłuższe zadania i kto zrobił je najlepiej zostawał cezarem, następni stanowili senat (coś na podobieństwo samorządu szkolnego – rozstrzygali spory między klasami i kolegami, zasądzały drobne kary w naruszeniu porządku). Część klasy, do której należał cesarz sprawowała rządy cały miesiąc. Symbol i dowód na zwycięstwo danej części klasy to palma, bądź wieniec laurowy z tektury lub innego tworzywa, umieszczony po stronie zwycięskiej klasy.

Nawiązując do współzawodnictwa – Zawody były kolejną metodą wychowawczą Towarzystwa Jezusowego. Służyły one właśnie ożywieniu współzawodnictwa. Odbywały się z najbliższą klasą raz do roku, Nauczyciel zadawał pytania uczniom, a współzawodnicy poprawiali niekompetentne wypowiedzi zawodników. Rolę wychowawczą spełniało także nagradzanie i karanie. Ważną dla Jezuitów cnotą było posłuszeństwo. Każdy powinien nabyć tę cnotę. Było to niestety bardzo trudne. Młodszy uczniowie nie robili wielu problemów za to starsi często stawiali się oraz próbowali uchronić się od kary – nie przyjmowali jej. Stosowano różne rodzaje kar. Od lżejszych zaczynając kończąc na różdze. Bito od 3 do 15 uderzeń w

zależności od popełnionego wykroczenia. Bicie było najłatwiejszym wyjściem, ale skrajnie niewłaściwym. Przy wymierzaniu kar cielesnych należało mieć świadków. Kara oczywiście musiała być adekwatna do przewinienia. Kary wymierzał świecki pracownik szkoły tak zwany korektor. Najlepiej byłoby, aby winny przyznał się do popełnienia wykroczenia. Jezuici starali się odejść od kar cielesnych, choć nie do końca im się to udało.

Bardzo istotne było to, aby całe wychowanie opierało się na szacunku do ucznia oraz miłości Bożej. W „Ratio Studiorum” pisano, iż nauczyciel ma troszczyć się o przestrzeganie przez ucznia przepisów szkolnych i wypełnianie obowiązków. Bardziej skuteczne będzie pobudzanie w nich nadziei sławy, nagrody niż zastosowanie różgi. Wspominając wcześniej o karach nie mogłabym pominąć zasad dawania nagród. Konkursy były zaplanowane czasowo i godzinowo. Uczniowie pisali prace na dany temat, nie podpisywali się jednak, lecz wymyślali symbole ich reprezentujące. Zastosowano to, aby zwiększyć sprawiedliwość. Warto zauważyć, że dziś przebiegają tak egzaminy maturalne: uczeń dostaje kod reprezentujący jego osobę. Potwierdza to, iż współcześnie także wykorzystywane są metody z Ustawy Towarzystwa Jezusowego. Ale wracając do anonimowości, nauczyciel wtedy nie wiedział kogo ocenia i nie mógł patrzeć na ucznia przez pryzmat swoich odczuć. Prace oceniały trzy osoby. Co do podawania wyników, Prefekt klasy wraz z Rektorem oraz Prefektem generalnym czytali nazwiska wychowawcom. Uroczyście wręczane były nagrody. Jednak jeżeli ktoś nie jest obecny na rozdaniu nagród, wyróżnienie to przepada, dostaje je inny uczeń następny w kolejności.

Kolejną metodą były rekolekcje. Można je zaliczyć do moralno-religijnych metod. Trwały one trzy dni i miały za zadanie nauczyć chłopców poważnego patrzenia na życie, opanowania namiętności i potrzeb. Jezuici chcieli wstrząsnąć duszami młodzieży tej starszej jak i tej młodszej, by nauczyli się i zrozumieli prawdy wiary i życia. Dla kultu Najświętszej Maryi Panny zakładano Kongregacje Mariańskie. Miały one grupować zdolnych uczniów szkoły, aby ułatwić szkole dalszy rozwój moralny i duchowy –przez przykład i bezpośredni wpływ. Poza szkołą była to praca charytatywno-oświatowa. Sodalisi uczyli dzieci katechizmu, opiekowali się chorymi w szpitalach i przytułkach. Bardzo ważna była tam bezpośredniość, ponieważ często dla szlachcica było trudne to, aby usługiwać chorym i ubogim. Do Kongregacji przyjmowano tylko najlepszych studentów –pilnych, pobożnych, poprawnie się zachowujących. Łączyli oni studia z życiem chrześcijańskim. Hasłem Sodalicii była: „Czynna miłość bliźniego”.

Ważnym elementem wychowania jezuickiego były relacje między uczniem a nauczycielem. Całe wychowanie opierać miało się na szacunku do ucznia, wspieraniu jego

ambicji i pomocy w rozwoju jego zdolności. Dobre wychowanie wspierały także Akademie. Były to pewnego rodzaju koła naukowe, gdzie zbierali się najzdolniejsi uczniowie, którzy pogłębiali swoją wiedzę zdobytą podczas zajęć. Należą do nich wszyscy, którzy są członkami Sodalicji Mariańskich i duchowni, jeżeli uczęszczali tam do szkół. Musieli wyróżniać się cnotą chrześcijańską, pobożnością, pilnością w nauce oraz szacunkiem do szkoły. Ćwiczyć się oni tam będą w mowie, piśmie, deklamacjach. Rozwijać swoje zdolności w argumentacji i obronie swych tez.

W wychowaniu moralno-religijnym warto zwrócić uwagę na troskę o czystość duszy. W szkołach jezuickich obowiązkowe było uczestnictwo w mszach świętych oraz w słuchaniu kazań. Raz w miesiącu uczeń miał obowiązek spowiedzi. Oczywistością jest, iż Zakonnicy za podstawę uważali wgłębienie się w wiarę w Boga. Studiowanie Pisma Świętego było powszechne w ich szkołach.

Jezuici zaczęli przywiązywać wagę do wychowania obywatelskiego. Miało to służyć temu, aby ludzie potrafili podejmować dobre decyzje o przyszłości kraju. Nie było to jednak nowością, lecz nadaniem starej rzeczy nowej formy. Słuchali uczniowie wykładów, mów i ćwiczyli się. Istniały 3 formy ćwiczeń: sejmiki, półsejmiki i dialogi. Sejmiki – można stwierdzić, że wynalazcami ich byli jezuici polscy (Jak pisze w książce „Upadek i odrodzenie szkół Jezuickich w Polsce” Ks. Stanisław Bednarski). Wprowadzili na wzór sejmików szlacheckich dialogi dyskusyjne na tematy polityczne, obywatelskie – dotyczące spraw publicznych. Półsejmiki – nie posiadają samodzielnego stanowiska, lecz są zbiorem przykładów, zaprawiających do publicznych wystąpień. Dialogi – wygłaszano je w soboty dla szkoły i nauczycieli.

Myślę, że ciekawa będzie też w tym miejscu wzmianka o teatrze szkolnym. Miał on spełniać rolę wychowawczą i rozwijać zdolności krasomówcze. Był doskonałą promocją i powodem zainteresowania szkołami jezuickimi. Generałowie oraz prowincjałowie mieli za zadanie troszczyć się o to, aby nie przeszkadzał pracy szkolnej, wydawali także zarządzenia mające na celu podnieść poziom ideowy i literacki przedstawień. Działalność w teatrze przyzwyczajała uczniów do wystąpień publicznych, zwalczała tremę oraz uczyła kultury zachowania i form grzecznościowych. Grzeczność to także bardzo ważna cecha należąca do celu wychowania jezuitów. Oparta na wewnętrznym opanowaniu. „Savoir Vivre” należał do programu wychowania i nauczania – to książeczek uczeniowska zawierająca zasady i reguły dotyczące zachowywania się w kościele, ale i także poza nim, zasady ogólne wychowania. Odnosiły się też do zachowania przy stole podczas posiłku, do odpowiedniej higieny.

Innowacją, którą wprowadził Św. Ignacy był jeden dzień w tygodniu wolny od zajęć, poświęcony odpoczynkowi oraz rozrywce. W ciepłe dni nie było wtedy wykładów. Rano młodzież słuchała Mszy Św., później zabierano ich do parku, gdzie poświęcali czas zabawie. Były to różnego rodzaju gry zespołowe, gra w piłkę. Zakazane były natomiast gry nie zbiorowe. Taki dzień pełnił funkcję integracyjną. Uczniowie mieli zapoznać się i poprawić swoje kontakty. Wieczorem odbywały się zebrania akademickie, przygotowywano publiczne występy i przedstawienia.

Kształcenie intelektualne było także ważnym elementem wychowania jezuickiego. Stałe terminy zajęć szkolnych i wakacji były bardzo istotne. Na cały rok ustalono czas na odpoczynek oraz zajęcia. Rozpoczęcie i zakończenie szkolnych zajęć było ściśle określone. Stałe były dni świąteczne, przynajmniej jeden dzień w tygodniu poświęcony był odpoczynkowi. Wakacje główne powinny być nie dłuższe niż dwa miesiące dla klas wyższych i nie krótsze niż miesiąc. Szkoła Retoryki – miesiąc, zaś humanistyki 3 tygodnie.

Dużo czasu uczniowie spędzali na powtórkach. Należały do nich: emulacje, koncertacje. Istotne jest to, iż musieli uczniowie posługiwać się przez cały czas językiem łacińskim. Był to przepis surowo pilnowany. Mieli za pomocą tego utrwalić sobie język i umiejętnie go stosować. Wyniki w nauce i pilność były pod stałą kontrolą. Urządzano również repetycje – powtórki w szkole, domu oraz generalne. Sprawdzano tak czy uczniowie rozumieją wykład na którym byli obecni. W domu mieli samodzielnie utrzymywać wiadomości –ćwiczyć umysł. Posługiwano się także Katalogami Szkolnymi, gdzie zawarte były krótkie charakterystyki każdego z uczniów. Pokazywały one, że przyjmowano uczniów w każdym wieku i o różnorodnym poziomie intelektualnym. Katalogi Prowincji stworzyli po to, aby mieć pojęcie o danym uczniu, jego postępach w nauce i jego zasobie wiedzy. Informacje miały być krótkie, ale treściwe. Istniały katalogi osobowe roczne a później wprowadzono – 3-letnie. W trzyletnich znajdowały się informacje sekretne o uczniach, drobne uwagi.

Egzaminowanie to kolejna kwestia dotycząca wychowania intelektualnego. Egzaminowano ustnie lub pisemnie. Ściąganie było surowo karane. Czas egzaminu ściśle określony oraz obecność obowiązkowa. Jeżeli ktoś nie mógł zaszczyścić swą obecnością musiał dostarczyć usprawiedliwienie, kiedy go nie posiadał nie został dopuszczony do egzaminu w terminie późniejszym. Nowością w szkołach jezuickich była skala ocen: od 1 do 6. Wcześniej nie posługiwano się nią. Pozwalała ona bezstronnie i precyzyjnie ocenić zdolności ucznia. Egzaminy moralności to bardzo ciekawa forma, polegająca na sprawdzaniu zachowania ucznia. Opierała się na donosicielstwie – wzajemnie donoszono na siebie, było to normalne w tamtych czasach.

I tak zbliżam się do końca mojego eseju. Spróbuję teraz podsumować efekty mojej pracy. Metody wychowawcze, które stosowali jezuita byli skuteczne. Mieli oni na uwadze wychowanie moralne, religijne, ale nie zapomnieli także o kształceniu intelektualnym. Wszystko oparte było o wiarę w Boga. Był to fundament ich wychowania – miłość Boża i zachowanie obyczajowości.

Zasady zawarte w Ustawie stosowane są w naukach pedagogicznych. Innowacje, które wprowadzili Jezuita są wykorzystywane do dziś. Dla przypomnienia są to: bezpłatna edukacja, dzień poświęcony rekreacji, katalogi osobowe, ćwiczenia obok wykładów, sposoby przeprowadzania egzaminów – anonimowość. Innowacje te były potrzebne i stały się niezmiernie użyteczne. Nadal, po dziś dzień, zasady te są stosowane. Może z czasem zmienia się forma ustaleń, ale nie ich treść.

Albert Sender (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie)

Edynburskie studia Adama Potockiego w świetle jego zeszytów szkolnych

Wiek XIX to czas wielkich transformacji. Był to okres dynamicznych przemian cywilizacyjnych i kulturowych. Należy zauważyć, że utrata przez Rzeczpospolitą niepodległości, jak również jej zniknięcie z map Europy w 1795 roku, nie oznaczało kresu istnienia narodu, który świadomy swojej tożsamości, dbał o utrzymanie pamięci o ojczyźnie.

W wytworzonych warunkach ostoją polskości stało się jej dziedzictwo kulturowe i troska o zachowanie tożsamości narodowej. Podzielony przez trzech zaborców naród został poddany różnego rodzaju represjom, które miały zatrzeć pamięć o własnej historii. Nasilenie kierunku antypolskiego szczególnie było widoczne po kolejnych klęskach powstań narodowych. Germanizacja i rusyfikacja stały się narzędziami, za pomocą których zaborcy dążyli do unifikacji narodu polskiego w ramach swoich monarchii¹.

Nie można zaprzeczyć, że utrata państwa, jak i ponad wiek dominacji obcych kultur, w sposób wybitnie niekorzystny wpłynęły na warunki do uprawiania narodowej kultury we wszystkich jej aspektach. Podzielone części Rzeczypospolitej zostały poddane intensywnemu i często bezwzględniemu programowi wynaradawiania. Polityka zaborców zmierzała do zatarcia wytworzonych w ciągu wieków relacji łączących ludzi. Bardzo negatywne w skutkach dla kultury okazały się również: brak dworu królewskiego i Komisji Edukacji Narodowej. W działaniach zaborców można było zauważyć celowe dążenie do upadku oświaty, co w dalszej perspektywie miało doprowadzić do regresu w życiu naukowo-kulturalnym².

Na terenie zaboru austriackiego nie przywiązywano większej wagi do rozwoju szkół. Miały one jedynie wykształcić posłusznych urzędników, oczywiście niższego stopnia. Z przykrością trzeba zauważyć, że galicyjskie szkoły ludowe, jak i gimnazja pierwszej połowy XIX wieku, były jednymi z ważniejszych ośrodków polityki wynaradawiającej, forsowanej przez kanclerza Klemensa Metternicha³.

W tych okolicznościach nie trudno zrozumieć troskę jaką przejawiali światlejsi Polacy, w kwestii wychowania młodego pokolenia. Prym w tej materii wiodła arystokracja, która zachowała wysoką pozycję tak towarzyską jak i znaczne wpływy. Podkreślić należy, że to

¹ M. Markiewicz, *Historia Polski 1492–1779*, Kraków 2002, s. 716–719.

² A. Kwilecki, *Ziemiaństwo wielkopolskie. W kręgu arystokracji*, Poznań 2004, s. 102.

³ A. Knot, *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, Kraków, 1955, s. XXVII.

właśnie przedstawiciele tej sfery byli jednymi z najaktywniejszych krzewicieli i propagatorów polskiej kultury, żeby wspomnieć chociażby księżną Izabellę Czartoryską. Ich ogromne fortuny pozwalały im na kształcenie dzieci na zagranicznych uczelniach⁴.

Należy zauważyć, że wychowanie młodych arystokratów cechowało się surowością. Charakterystycznym rysem tego modelu wychowania było nauczenie dzieci cierpliwości, panowania nad własnymi uczuciami, jak również ich okazywaniem. Kolejnym znamionym rysem edukacji arystokracji było wychowanie religijne, które traktowano jako istotny element formujący młodego człowieka. Od najmłodszych lat przywiązywano również wielką uwagę do uczenia kilku języków obcych. Dominującym był oczywiście język francuski, który był językiem salonów⁵.

Godnym podkreślenia jest fakt, że młodzi arystokraci nie przywiązywali wagi do uzyskania dyplomu znanego ośrodka naukowego. Celem podróży (często podróż ta trwała kilka lat) było poszerzenie własnych horyzontów, nawiązanie kontaktów, jak również zapoznanie się z systemami politycznymi innych krajów⁶.

Podróż młodzieży ze sfery arystokratycznej, była obowiązkowym etapem edukacji. Po pierwszych latach nauki, spędzonych w domu rodzinnym, pod okiem guwernerów, młody arystokrata wyruszał na swoje *Grand tour*, celem którego było odwiedzenie znaczniejszych europejskich ośrodków kulturalnych.

Również w przypadku Adama Potockiego (1822-1872), nie można zauważyć odstępstw od przyjętego w jego sferze modelu wychowania. Podkreślić należy, że przynależał on do rodziny, która na trwałe wpisała się w historię I Rzeczypospolitej. Potoccy byli zaliczani do najbardziej wpływowej i jednocześnie majątnej części arystokracji, której przedstawiciele nieraz jeszcze mieli odegrać rolę się w historii naszego kraju⁷.

Począwszy od XIX wieku rodzina ta związana była z Krakowem. Trwałe związki tej rodziny z Krakowem przypadają na początek XIX wieku, kiedy to na stałe osiadł tu Artur (1787-1832) Potocki, syn Jana (1761-1815) – autora *Rękopisu znalezionej w Saragossie*. Od swojej babki, Izabeli Lubomirskiej (1736-1816), otrzymał dobra krzeszowickie pod Krakowem. W 1817 roku Artur poślubił Zofię Branicką (1790-1879), córkę targowiczana Franciszka Ksawerego (1730-1819) i Aleksandry Engelhardt (1754-1838)⁸.

⁴ A. Chwalba, *Historia Polski 1795 – 1918*, Kraków 2000, s. 83.

⁵ *Historie polityczne w XIX wieku*, T. 1, pod red. A. Nowak, Warszawa 2013, s. 229 – 230.

⁶ S. Grodziski, *Rzeczpospolita Krakowska, jej lata i ludzie*, Kraków 2012, s. 91.

⁷ *Rody magnackie Rzeczypospolitej*, pod red. H. Kamiński, M. Wilińska, M. Ziemińska, Warszawa 2009, s. 146 – 151.

⁸ F. Rosset, D. Triaire, *Jan Potocki*, Warszawa 2006, s. 439.

Zarówno Artur jak i Zofia byli znanymi kolekcjonerami sztuki i filantropami działającymi m.in. w Arcybractwie Miłosierdzia i Towarzystwie Dobroczynności. Potoccy byli również hojnymi mecenasami nauki, fundując m. in. stypendia dla niezamożnej młodzieży⁹.

Jedynym dziedzicem i spadkobiercom Artura i Zofii, był ich syn Adam. Zarówno urodzenie, jak i fortuna, którą miał odziedziczyć, wymagały solidnego przygotowania. Pierwsze lata życia i nauki spędził on w Łąncucie, gdzie wspólnie z kuzynem Alfredem pobierał naukę w domu stryja. Pobyt Adama u stryjostwa był związany z tym, że pałac w Krzeszowicach dopiero był budowany. O tym pierwszym okresie nie można powiedzieć zbyt wiele. Wiadomo, że rodzice często wyjeżdżali i zostawiali syna u krewnych. Było to związane z systematycznym pogarszaniem się stanu zdrowia Artura i koniecznością pobytu w kurortach leczniczych. Przypuszczać można jednak, że atmosfera w domu łańcuckim musiała być przesiąknięta duchem patriotyzmu, na który niestety niczym cień kładł się udział Franciszka Ksawerego w Targowicy. Przez ten pryzmat łatwiej jest jednak zrozumieć dlaczego matka Adama, tak aktywnie angażowała się w akcje dobroczynne. Postawa rodziców musiała być wzorem dla młodego Adama, który w dorosłym życiu kontynuował dzieło ojca i matki¹⁰.

Chorowity ojciec nie mógł jednak odegrać większej roli w życiu swojego syna. W 1832 roku Artur Potocki umiera w Wiedniu, pozostawiając Zofii obowiązek dalszego wychowania ich syna. Bylibyśmy jednak w błędzie sądząc, że matka starała się uchronić jak najdłużej swoje dziecko od czekających go obowiązków. Przedwczesny zgon ojca wpłynął na konieczność szybszego dorostnięcia, w celu przejęcia obowiązków. Zadanie to było ułatwione dzięki majątkowi i koligacjom rodzinnym, które umożliwiały częste podróże zagraniczne i odwiedzanie salonów elit europejskich Paryża, Wiednia, czy Rzymu.

Po śmierci ojca, Adam potrzebował jednak mentora, z konieczności tej zdawała sobie również sprawę Zofia, która powierzyła opiekę nad jedynakiem krewnemu – Zygmuntowi Krasieńskiemu (1812-1859). Pomimo ciągłych podróży, tak jednego jak i drugiego, zachowała się ciekawa korespondencja, która w sposób dobitny pokazuje rolę jaką odegrał Zygmunt Krasieński w życiu Adama. Wieszczę okazał się być nie tylko nauczycielem i doradcą, ale co istotne, szczerym i oddanym przyjacielem, a z czasem powiernikiem sekretów. Z nadesłanych przez Krasieńskiego listów wynika, że Adam mógł zawsze liczyć na pomoc i radę starszego przyjaciela¹¹.

⁹ G. P. Bąbiak, *Sobie, ojczyźnie czy potomności... . Wybrane problemy mecenatu kulturalnego elit na ziemiach polskich w XIX wieku*, Warszawa 2010, s. 513 – 517.

¹⁰ Z. L. Dębicki, *Adam Potocki*, Kraków 1872, s. 6.

¹¹ S. Grodziski, *Rzeczpospolita...*, s. 91.

Szczególnie interesująca wydaje się być decyzja Zofii o wysłaniu Adama na studia do Szkocji. Jest to o tyle ciekawe, że w pierwszej połowie XIX wieku nie był to popularny kierunek dla młodych arystokratów. Tradycyjnie to Paryż i Włochy były celem takich podróży. Odpowiedzi na pytanie, czym kierować się mogła Zofia w swoim wyborze, udziela Krasieński: *Matka twoja opatrzenie z tobą postępuje, kiedy chce, byś w Anglii parę lat przebył. Niema kraju bardziej mądrego politycznie, praktycznego materjalnie. W latach najburzliwszych życia taki kraj krew wrzącą może do pewnego pokoju przywieść, myśli rozbujale do ostrożnej rozwagi*¹².

Zaraz jednak przestrzega młodego przyjaciela przed niebezpieczeństwami, które mogą na niego czekać w odległym kraju: *Anglja nadewszystko przenosi materję, jest krajem materji, wyrasta handlem w polityce, analizą w naukach, wygodą (comfortable) w pospolitem, domowem życiu [...] od natury angielskiej daleko do polskiej, a ty, Polak, przeznaczony żyć w Polsce*¹³.

Nie można jednoznacznie powiedzieć, dlaczego Zofia wybrała dla syna uczelnię w Edynburgu. W połowie XIX wieku było wiele dobrych uczelni, które z powodzeniem mogły rywalizować ze szkocką wszechnicą. Być może w swoim wyborze Zofia kierowała się względami religijnymi. Możliwe, że wpływ na decyzję o wysłaniu do Szkocji miał również stryj Alfred. Pytania te pozostają jednak na razie w sferze przypuszczeń, jedynie dalsza kwerenda będzie mogła wykazać, czy są one słuszne.

Wiadomo, że Adam Potocki wyjechał do Anglii z początkiem marca 1839 roku i pozostawał tam aż do sierpnia 1840 roku. Z tego okresu zachowały się zeszyty szkolne, które prowadził młody Potocki podczas pobytu na tamtejszym uniwersytecie. Notatki z zajęć były prowadzone w języku polskim. Jest to tym bardziej ciekawe, że o ile czymś naturalnym było pisanie listów i notatek po francusku czy niemiecku, natomiast w stosunku do języka angielskiego wyczuć daje się pewnego rodzaju obawę, czy też rezerwę. Warto się zastanowić, czy na takie zachowanie nie miał wpływu Zygmunt Krasieński, który przejawiał w tej kwestii żywe zainteresowanie: *Czytasz ty co polskich książek? Mówisz ty z kim językiem twoim, lub czy sam z sobą odmawiasz ojczyście pacierze?*¹⁴.

Należy się zastanowić, czy obawy Krasieńskiego nie były jednak nazbyt przesadzone i czy wieszcz był obiektywny w swojej ocenie Anglii. Zupełnie inną opinię na temat studiów Adama w Edynburgu prezentował Zygmunt Dębicki, autor wspomnień o Potockim: *Jakoż pobyt w Anglii nie tylko, że ubogacił gruntowną nauką umysł ś.p. Adama, ale nadto nie został*

¹² Z. Krasieński, *Listy do Adama Potockiego*, Kraków 1928, s. 86.

¹³ Tamże, s. 86.

¹⁴ Tamże, s. 109 – 110.

może bez wpływu na jego charakter. To wysokie poczucie obowiązku, które go całe życie tak odznaczało we wszystkich zadaniach i pracach, to poważne zapatrywanie się na stosunki kraju, to poczucie inicjatywy jako udziału arystokracji, to dążenie do rozwoju ekonomicznego, to pojęcie wielkiego ogniska rodziny, choć miało podstawę tradycyjną polską, mogło być także skutkiem wzorów, jakie pod temi względami społeczność angielska podaje¹⁵.

Podczas swojego pobytu na uniwersytecie w Edynburgu Adam Potocki uczęszczał na szereg wykładów, które miały się okazać cennym uzupełnieniem jego edukacji. Na wykładach o rolnictwie Potocki miał możliwość zapoznania się z najnowszymi metodami uprawy roślin w Anglii. Dowiadywał się o sposobach wykorzystywania maszyn i nawozów dla poprawy kultury ziemi. Wiedza ta była o tyle istotna, że w kraju Potocki posiadał ogromny majątek ziemski, w którym główną rolę odgrywała uprawa roślin.

Potocki skrupulatnie prowadził notatki na temat rodzajów gleby i sposobów jej uprawy oraz zastosowania nowych nawozów w zależności od rodzaju gleby. Pozostawione notatki wskazują, że młody arystokrata sumiennie notował wszystkie informacje, które mógł później wykorzystać w praktyce we własnych dobrach¹⁶.

Oprócz zajęć dotyczących rolnictwa, Potocki uczęszczał także na wykłady dotyczące kopalń węglowych i mechaniki. Zwarzywszy na fakt, że w dobrach Potockich znajdowały się kopalnie, taka wiedza również była przejawem pragmatycznego myślenia i mogła wskazywać w jakim kierunku rozwijać się będzie gospodarka majątku¹⁷.

Można zauważyć, że zdobyta wtedy wiedza przyniosła również korzyści nie tylko Potockim. Warto zwrócić uwagę, że dzięki pomocy finansowej Adama, w Galicji mógł rozwinąć swoją działalność zakład maszyn rodziny Zieleniewskich. Potocki dobrze zdawał sobie sprawę z wagi rozwoju przemysłu maszynowego i mógł widzieć jak wielką rolę odgrywa on w gospodarce angielskiej. Dzięki pożyczce udzielonej Ludwikowi Zieleniewskiemu, możliwa stała się produkcja pługów, bron, siewek i innego sprzętu rolniczego. Kolejne pokolenia Zieleniewskich jedynie rozwijały działalność zakładu, co doprowadził do tego, że pod koniec XIX wieku stał się on największym zakładem przemysłu ciężkiego na terenie Galicji¹⁸.

Potocki uczęszczał również na wykłady dotyczące ustroju i prawa angielskiego. W tym konkretnym przypadku można z pewnością przyjąć, że miało go to przygotować do roli

¹⁵ L. Dębicki, *Adam Potocki*, Kraków 1872, s. 7.

¹⁶ Archiwum Narodowe w Krakowie, AKPot 398, *Uwagi nad rolnictwem dzieła prof. Law*, s. 3 - 22.

¹⁷ Archiwum Narodowe w Krakowie, AKPot 398, *O kopalniach węglowych z panem Braunem*, s. 133.

¹⁸ S. Grodziski, *W królestwie Galicji i Lodomerii*, Kraków 1976, s. 270.

polityka i przyszłego przywódcy w rządach. W swoich notatkach do podręcznika Wiliama Blackstone'a (1723-1780), Potocki zwracał uwagę na cechy charakterystyczne, które świadczyły o sukcesie Anglików¹⁹.

Godnym podkreślenia jest fakt, że oprócz obowiązkowych zajęć Potocki nie zaniedbywał również własnego dokształcania. Z zachowanego zeszytu z komentarzami do przeczytanych dzieł literackich, można zapoznać się z lekturami, które w czasie pobytu w Edynburgu czytał Adam. Wskazówki co do doboru literatury dostarczał sam Krasieński: *proszę cię, przeczytaj na pamiętkę moją „Spiridiona” pani Sand.(...) Jeśli możesz, dostań z poezji polskich „Balladynę” i „Mazepę” Słowackiego (...). Jeśli możesz sprowadź sobie z Berlina lub Wiednia „Einleitung zur Historiosophie”(…)*. Z przeczytanych dzieł Potocki sporządzał krótkie sprawozdania wzbogacone własnymi refleksjami. Zachowane notatki pokazują, że Adam czytał dużo, a każde dzieło poddawał bardziej lub mniej dokładnej analizie. Nie wiadomo, czy ze swoimi refleksjami dzielił się z Krasieńskim, można jedynie przypuszczać, że Adam zdawał swojemu przyjacielowi relacje z przeczytanych dzieł²⁰.

Zachowana dokumentacja nie dostarcza informacji na temat opinii Adama Potockiego o jego pobycie na Uniwersytecie w Edynburgu. Zajęcia na które uczęszczał dostarczyły mu z pewnością bazowej wiedzy na temat zarządzania gospodarstwem, jak również przygotowywały go do roli polityka. Na zajęciach miał okazję zapoznać się m. in. z zasadami działania maszyny parowej i brać udział w doświadczeniach z zakresu fizyki. Program zajęć był zatem wszechstronny²¹.

Patrząc na działalność Adama Potockiego, po ukończeniu przez niego edukacji i objęciu w zarząd dóbr, można stwierdzić, że okres nauki w Edynburgu był bardzo ważny. Wzorowo prowadził ogromny majątek, w którego skład wchodziły m. in. dobra krzeszowickie, staszowskie, pacanowskie, oraz ukraińskie (Kobryń, Żabianka, Jabłonówka, Zalesie, Olechowiec). Jednym z pierwszych zarządzeń Potockiego, po przejściu zarządu, było oczyszczanie włości w swoich dobrach. Spośród licznych organizacji, do których przynależał Potocki, wymienić należy Towarzystwo gospodarczo – rolnicze krakowskie, którego był prezesem, i w którym aktywnie działał na rzecz poprawy rolnictwa w Galicji²².

Swoją edukację na edynburskim uniwersytecie Adam Potocki zakończył w 1841 roku. Zgodnie z informacją pozostawioną przez Ludwika Dębickiego, miał młody Potocki otrzymać:

¹⁹ Archiwum Narodowe w Krakowie, AKPot 398, *Krótkie notatki z Blachtona*, s. 23 – 44.

²⁰ Archiwum Narodowe w Krakowie, AKPot 401, *Uwagi nad przeczytanymi dziełami*, s. 1 – 38; Z. Krasieński, *Listy do...*, s. 110.

²¹ Archiwum Narodowe w Krakowie, AKPot 398, *Teoria maszyny parowej prof. Pamboura*, s. 289.

²² L. Dębicki, *Adam Potocki*, Kraków 1872, s. 21.

chlubne świadectwo [...], a wraz z niem dyplom na obywatela tego miasta. W materiałach archiwalnych nie znajduje się jednak żaden dokument, który potwierdzałby uzyskanie takich dyplomów. Można zatem przypuszczać, że Adam Potocki podobnie jak i inni z jego sfery nie przywiązywał wagi do uzyskania dyplomu²³.

Adam Potocki był ostatecznie magnatem, który miał aktywnie uczestniczyć w życiu politycznym tak Galicji jak i Krakowa. Należy podkreślić, że osobowość tego polityka ukształtował nie tylko dom rodzinny, ale również wykształcenie i obycie zdobyte podczas edukacji w Wiedniu, Edynburgu i Berlinie. Na zakończenie warto przytoczyć ciekawy opis Adama Potockiego, pozostawiony przez Kazimierza Chłędowskiego: *Przyznać jednak trzeba stanowczo, że jego krew kozacza wiąże go do kraju i że nie zmieniła się ona jeszcze w ten kosmopolityczny ulopek, który czyni podobnym angielskiego lorda do hiszpańskiego granda i pruskiego junkra. Dlatego postać Atamana jest dla nas sympatyczną, chociaż chroń nas Boże jego polityki, bo ta polityka jest polityką dumy i ambicji*²⁴.

²³ Tenże, s. 7.

²⁴ K. Chłędowski, *Album fotograficzne*, Wrocław 1951, s. 8.

Daniel Kontowski (Uniwersytet Warszawski)

Tocqueville o roli literatury antycznej w demokracji

Alexis de Tocqueville przedstawiać nie trzeba¹. Autor *O demokracji w Ameryce* (1835-1840) znany jest politologom, socjologom i historykom. W tym tekście interesują mnie jego rozważania pedagogiczne, a konkretnie miejsce, jakie chciałby widzieć dla literatury klasycznej w ustrojach demokratycznych. Niniejsze rozważania prowadzone będą na marginesie jednego z ostatnich numerów *Kronosa* (4/2014)², w części poświęconego „przeznaczeniu uniwersytetu”; jego zagraniczna część dotyczy głównie edukacji liberalnej i będę próbował zlokalizować rzadko wymienianego w tym kontekście Tocqueville’a w nurcie kształcenia ogólnego.

Dla Tocqueville’a wyznacznikami demokracji są wybory oraz równość. Jego badania dotyczyły nowo powstałych Stanów Zjednoczonych Ameryki, pierwszej masowej demokracji. Tocqueville porusza problem istnienia społeczeństwa demokratycznego – przyznaje mu zupełnie nowy charakter, i to charakter modelowy dla rozwoju społeczeństw europejskich. Tocqueville’a czytano już na najrozmaitsze sposoby: jako konserwatystę, jako liberała, a nawet jako republikanina³. Nie opowiadając się w tym ogólnym sporze po żadnej ze stron, chciałbym przedstawić mikroskopijny wycinek jego myśli – zarazem reprezentatywny pod względem metody myślenia. Wybór mój padł na rolę literatury klasycznej w wykształceniu obywateli demokracji – ponieważ wypowiedź Tocqueville’a stanowi przysłowiowy „kij w mrowisko” serii poważnych dylematów, przed którymi stawali i będą stawać władarze edukacji uniwersyteckiej.

¹ Praca naukowa finansowana ze środków budżetowych na naukę w latach 2012-15 jako projekt badawczy w ramach programu pod nazwą „Diamentowy Grant” (DI2011 019541)” pod opieką dr Marty Bucholc z Instytutu Socjologii UW. Autor jest członkiem Collegium Invisible.

² Sam numer został opatrzony błędnym numerem 4/2013 – ukazał się jednak w kwietniu 2014 roku.

³ P. Marczewski, *Uczynić wolność nieuchronną. Wątki republikańskie w myśli Alexis de Tocqueville’a*. Warszawa 2012.

1. WIZJA TOCQUEVILLE'A

Literatura antyczna stanowi dla Tocqueville'a rdzeń wykształcenia w duchu edukacji liberalnej. Poświęca jej nawet osobny rozdział – dowodząc szczególnego pożytku tego rodzaju studiów w demokracjach (*O demokracji w Ameryce*, t. II, cz. I, r. XV). Literaturę antyczną (w postaci, jaka się zachowała), Tocqueville uważa za *par excellence* arystokratyczną, produkowaną przez elitę elit dla niewiele większego od siebie grona bogatych czytelników o tym profilu zainteresowań i guście. Owa „mała, elitarna arystokracja ducha”⁴, która wytworzyła się w starożytności, była kluczowa dla charakteru utworów, które dzisiaj zaliczamy do literatury antycznej.

Głównych zalet tej literatury Tocqueville upatruje w tym, że autorzy wykazywali „nadzwyczajny artyzm i staranność w szczegółach”⁵. Tych cech wyjątkowo brakuje społeczeństwom demokratycznym i ich literaturze, która często traktowana jest jako interes: zarówno przez autorów, jak i wydawców. Korzystanie z taniej popularności dla wykorzystania efektu skali – a zatem budowanie własnego powodzenia finansowego dzięki produkowaniu literatury dla gustów szerokich kół – było niemożliwością w czasach antycznych. Zdaniem Tocqueville'a, taka strukturalna bariera sprzyjała wyrafinowaniu dzieł produkowanych bez przymusu i bez wielkiej nadziei na sławę popularnego autora – raczej pisali dla siebie, dla wiecznej sławy swoich tekstów lub „dla Muz”.

W ujmowaniu literatury antycznej jako oszlifowanej i dla znawców widać reminiscencje z „klasyka klasyków”, Horacego. Ponieważ świetnie oddaje istotę rzeczy (a jak dopiero robi to w oryginale!) pozwolę sobie zacytować go *in extenso*:

(...)Wiele zmieniaj, poprawiaj, zanim wiersz gotowy
Oddasz czytelnikowi. Nie dbaj co tłum powie.
Miej garstkę zwolenników. Czy chcesz, by uczniowie
Szaleńcze, z twoich pieśni dyktanda pisali?

⁴ A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, tłum. B. Janicka, M. Król, Warszawa 2005, str. 448.

⁵ Tamże. Trzeba zaznaczyć, że Tocqueville nie był bezkrytycznym piewcą doskonałości literatury antycznej. Przeciwnie, wprost wskazywał jej niedostatki, jak nieśmiałość, wąski zakres tematyczny, słaba dynamika narracji czy nadmierne skupienie na detalach bez „ogólniejszego spojrzenia” (tamże). Mimo to, a może właśnie z tego powodu, uważał że jej zalety mogą być przydatne konkretnym ludziom, w konkretnych celach. Nie będzie zatem Tocqueville zwolennikiem zbawienia poprzez literaturę klasyczną, w które zdają się wierzyć nie tylko filologowie klasycyści, ale i część filozofów czy teoretyków edukacji – których poglądy analizuję w dalszej części tekstu. Raczej widziałby on w literaturze antycznej narzędzie naprawcze w stosunku do naturalnych błędów demokracji i jej literatury - swoim zwyczajem wskazując na rolę równoważących się przeciwieństw.

„Co tam tłum! Dość, że klaszczą mi rycerze śmiali!”
To słowa wyniesionej z dołów Arbuskuli.
Mnie wzruszy wesz Pantiliusz? Demetriusz rozczuli,
Że gada za plecami? Może ból mi zada
Głupi Fanniusz, co razem z Hermogenem jada?
Ważniejsze, co Mecenas, Plocjusz, Wariusz powie,
Wergiliusz, Walgiusz, Fuskus, obaj Wiskusowie,
Czy najdroższy Oktawiusz me pieśni pochwali,
Czy Pollio, czy Messala i czy brat Messali.
Nie ze względu na wpływy tych ludzi tak cenię.
Bibulusa, Serwiusza, Furniusa wymienię;
Innych mądrych przyjaciół z rozmysłem nie wspomnę.
Jeśli lubią me wiersze, dzięki im ogromne,
Jeśli nie, to się zmartwię, zaboli mnie bowiem.
Za to wam, Demetriuszu, Tigelliuszu, powiem:
Wśród łez uczcie dziewczyny, które siedzą w rzędzie⁶.

Dla Horacego więc dobra literatura jest wynikiem skomplikowanego procesu wielokrotnych poprawek, a miarą jej wartości jest opinia garstki znawców o odpowiedniej pozycji społecznej. Autor – nie tylko poeta – powinien zwłaszcza wystrzegać się schlebiana gustom szerokiej publiczności oraz dążenia do nieśmiertelności przez bycie elementem szkolnego kanonu. Trudno o bardziej niedemokratyczną wizję roli literatury: społeczeństwo nie jest w ogóle rozpatrywane jako odbiorca czy sędzia; wartość dzieła nie wzrasta przez popularność czy kanoniczność.

Tocqueville zaś tak chwali pisarzy antycznych:

W ich dziełach nic nie wydaje się zrobione pośpiesznie i przypadkowo – wszystko jest tu pisane dla znawców i nieustannie przejawia się poszukiwanie idealnego piękna. Żadna literatura nie uwydatnia lepiej wartości, jakiej brakuje pisarzom demokracji⁷.

Warto zwrócić uwagę: takich wartości brakuje pisarzom demokracji, nie zaś wszystkim jej obywatelom. Zatem nie wszyscy powinni ją studiować, ale tylko pisarze – i to nie po to, by rozwinąć w sobie talent dorównujący antycznemu (zdaniem Tocqueville’a byłby to wszak inny rodzaj talentu), ale by zwalczać niejako wrodzone błędy literatury w demokracji. Nie jest to więc *imitatio*, czy broń boże *aemulatio*, ale raczej przykład świadomego samokształcenia przez wyczulenie na błędy i wyrobienie nawyków nie wspieranych przez społeczeństwo.

⁶ Kwintus Horacjusz Flakkus, Ser. I 10, 72-91 [w:] tenże, *Dzieła Wszystkie*, t. II, przeł. Oktawiusz Jurewicz, Wrocław 1988.

⁷ A. de Tocqueville, *O demokracji...*, s. 448.

Tocqueville wierzy, że zalety nowej literatury „pojawiają się same”⁸. Jego zdaniem, literatura demokratyczna korzysta na arystokratycznym duchu literatury antycznej, ale jednocześnie ten sam duch jest przeciwny i wręcz szkodliwy dla rozwoju społeczno-politycznego takiego kraju. Nadmiar pięknoduchów jest stratą dla kraju.

Jest oczywiste, że w społeczeństwach demokratycznych interes jednostek oraz bezpieczeństwo państwa wymaga, by sposób kształcenia większości ludzi miał raczej charakter naukowy, handlowy i przemysłowy niż literacki⁹.

Tocqueville stoi więc niejako w rozkroku: świadomie uznaje wartość literatury antycznej, ale jednocześnie uważa, że korzystać na nim mogą przyszli literaci – reszcie zaś, co do zasady, nie będzie on pożyteczny, a może być szkodliwy, jeśli zabierze czas potrzebny na rozwijanie kompetencji przydatnych gospodarczo¹⁰. W tym sensie Tocqueville nie opowiadałby się w żadnym wypadku za powszechnością kształcenia w zakresie literatury antycznej – będąc tym samym „nowoczesnym” – choć jednocześnie uważa, że byłoby z innych powodów wysoce wskazane, aby takie miejsca jednak istniały.

Można w tym miejscu zapytać, jaki związek mają dziewiętnastowieczne rozważania o kulturze intelektualnej demokracji i ograniczonych korzyściach z czytania klasyków z ideałem edukacji liberalnej na współczesnych uniwersytetach. Jestem przekonany, że bardzo wiele spoiwem jest w tym wypadku pojęcie kanonu literackiego, w którego definiowaniu ważną rolę odgrywały uniwersytety.

Tocqueville miejsce literatury antycznej widzi na uniwersytetach – a więc na najwyższym poziomie kształcenia¹¹ – i uważa jej znajomość nie za dobro publiczne, które powinno być finansowane ze środków publicznych, ale za dobro prywatne. Na takie studia, podobnie jak w starożytności, powinni pozwalać sobie tylko ci, których na to stać – ci, których „zdolności i majątek predestynują do uprawiania literatury lub do rozmyślania się w niej”¹².

⁸ Tamże, s. 449.

⁹ Tamże.

¹⁰ Nauka dla Tocqueville’a to przede wszystkim narzędzie do opanowania przyrody, a więc sztuka zastosowania rozumu instrumentalnego. Por. M. Horkheimer, *Krytyka instrumentalnego rozumu*. [w:] tenże, *Społeczna funkcja filozofii. Wybór pism*. Warszawa 1987.

¹¹ Jak zauważa (z przekąsem?) nasz francuski przewodnik: „Kilka znakomitych uniwersytetów lepiej osiągnie w tym wypadku cel niż wielka liczba złych gimnazjów, w których źle nauczane zbyteczne przedmioty przeszkadzają w koniecznym prowadzeniu potrzebnych studiów” – *O demokracji...*, s. 449.

¹² Tamże.

Tak postawiony pogląd na rolę literatury antycznej w demokracji wydaje się janusowy, ale w istocie ma on tylko jedną, arystokratyczną twarz. Nie ma powodu nauczać greki i łaciny wszystkich obywateli, ani nawet wszystkich studentów. Nie jest celowe poświęcanie czasu na literaturę klasyczną kosztem przygotowania do zajęć gospodarczych. Większość ludzi nie potrzebuje znajomości klasyków, ponieważ to nie do nich pisane były antyczne arcydzieła. Korzyść z nich jest tylko literacka – społeczeństwo zaś nie składa się z literatów. Co więcej, wprowadzanie masowego kształcenia w zakresie literatury antycznej może być niebezpieczne, bo sprzyja tworzeniu idealistów; ci ostatni zaś są w dużej ilości dla państwa niebezpieczni, czego historia dowodzi regularnie na przykładzie rewolucji.

Zatem zdaniem Tocqueville'a, społeczeństwo nie powinno pozwolić wygasnąć literackiemu płomieniowi antyku tylko w takim zakresie, w jakim potrzebuje jej pewna uprzywilejowana elita społeczna. Do tej elity należą przyszli literaci lub miłośnicy piękna dysponujący – jak w antycznej Grecji – *σκολή* (*schole*). Zastosowanie klasycznej literatury sprowadza się dla nich do rugowania swoich naturalnych skłonności do demokratycznych błędów.

2. TOCQUEVILLE A KONFLIKT KLASYKÓW Z NOWOCZESNYMI

Tocqueville w gruncie rzeczy opowiada się za unowocześnieniem programu studiów. W zawołany sposób wskazuje on zagrożenia płynące z przestarzałego, nieodpowiadającego nowej sytuacji politycznej i społecznej programu studiów mającego w swoim centrum dzieła literackie przepełnione duchem arystokratycznym. Jego wyważone, wyczelowane stanowisko nie musi być dla wszystkich oczywiste; nie było też z całą pewnością oczywiste w latach publikacji *O demokracji w Ameryce*. Wątpliwości w stosunku do „wycinaniu klasyków” w demokracjach można sprowadzić do trzech zasadniczych obiekcji:

Pierwsza z nich jest najbardziej zdroworozsądkowa i sprowadza się do uznania, że literatura antyczna jest nieodzownym elementem wykształcenia. Szkoły i uniwersytety należące do naszego kręgu kulturowego muszą jej nauczać, bo stanowi ona ważny element dziedzictwa kulturowego zachodu; funkcjonuje też we współczesnej Tocqueville'owi kulturze w nie dającym się podważyć stopniu. Sam Tocqueville odparłby pewnie na to, że nie chce on jej przecież usuwać; jego intencją jest tylko wyłączenie literatury antycznej z powszechnego, ogólnego programu kształcenia. Innymi słowy, nie widzi on nic zdrożnego w nadawaniu dyplomów ukończenia nauki ludziom, którzy nie czytali nigdy Horacego¹³.

¹³ I tak na przykład na mocy oczywistości ogłasza Lech Trzcionkowski: „Każde pokolenie ma niezbywalne prawo do spędzenia rocznego seminarium poświęconego Homerowi, Wergiliuszowi, Augustynowi, Dantemu lub

Druga obiekcja dotyczy formalnej roli literatury antycznej i klasycznego wykształcenia. Warto zwrócić uwagę na bliskość czasową amerykańskiej dyskusji o programie studiów w koledżach, której zwieńczeniem (choć bynajmniej nie końcem) był Yale Report z 1828 roku¹⁴ z wizytą Tocqueville'a w Ameryce, na podstawie której później pisał swoje dzieło (1831-32). Profesorowie Yale College przekonywali, że klasyczne wykształcenie daje nie tylko wiedzę, ale też „umeblowanie umysłu”. Nauka martwych języków i lektura ich literatury nie przydaje się bezpośrednio, ale w sposób pośredni; każde praktyczne wykształcenie będzie wpajane skuteczniej ludziom, którzy przeszli przez jednolity program klasycznego koledżu:

Ale studia klasyczne są przydatne nie tylko dlatego, że tworzą podwaliny właściwego smaku i wyposażają studenta w podstawowe idee, które znajdują się też w literaturze współczesnej, a które znikąd nie wchłaniają się tak dobrze jak z ich oryginalnych źródeł – również same studia klasyczne wyrabiają najskuteczniej dyscyplinę władz umysłowych. Tak często jest to poruszane, że nie wiele trzeba w tym miejscu powiedzieć. Musi być oczywiste dla nawet najbardziej oględnego obserwatora, że studia klasyczne dostarczają materiału do rozwoju zdolności na każdym poziomie, od narodzin młodego rozumu aż do jego pełnej dojrzałości. Zakres studiów klasycznych rozciąga się od podstaw języka aż do najtrudniejszych kwestii wyrastających z badań filologicznych i krytyki literackiej. Wszystkie zdolności umysłu znajdują tu zatrudnienie; nie tylko pamięć, władza sądenia i wyciągania wniosków, ale także smak i wyobrażenia użytkowane są i rozwijane¹⁵.

Wreszcie, literaturę klasyczną wcale nierzadko przedstawia się jako szkołę demokracji, ponieważ wspólna lektura dzieł wywodzących się z zarania naszej cywilizacji uważana jest za element „wielkiej rozmowy”.

Ten argument wykorzystuje oczywiście pojęcie dziedzictwa kulturowego, ale traktuje je jako teraźniejszość, a nie przeszłość. Dla przedstawicieli ruchu wielkich ksiąg (*Great Books*), literatura antyczna (w tłumaczeniu¹⁶) ma wielką przydatność dla demokracji, bo porusza

Kochanowskiemu. Seminarium o rytmie wyznaczonym przez komentowaną lekturę, a nie z góry przez sylabus” L. Trzcionkowski, *Kilka uwag na temat kryzysu humanistyki*, „Kronos”, 04/2014, s. 206.

¹⁴ Yale College Faculty Committee, *Reports on the Course of Instruction n Yale College* [w:] D. B. Potts (red.), *Liberal Education for a Land of Colleges: Yale's "Reports" of 1828*. New York 2010.

¹⁵ Yale College Faculty Committee, *Reports....*, s. 36. Gdzie nie zaznaczono inaczej, tłumaczenie – D.K., wyróżnienia w oryginale.

¹⁶ Nie wszyscy jednak uważają że tłumaczenie stanowi dobre rozwiązanie: „Największe umysły, których powinniśmy słuchać, nie pochodzą bynajmniej tylko z Zachodu. Jedynie pechowa konieczność powstrzymuje nas przed słuchaniem największych umysłów Chin czy Indii: nie rozumiemy ich języków, a nie możemy poznać wszystkich” L. Strauss, *What is Liberal Education* [w:] tenże, *Liberalism Ancient and Modern*. Chicago 1995, s. 7.

kwestie, które się nie przeterminowały: wolność, Boga, sprawiedliwość, równość etc. Dyskusja zbudowana na materiale pochodzącym z tak dalekiej przeszłości może być łatwiejsza, bo nie wzbudza z góry tak wyraźnych kontrowersji; jest też jednak głębsza, bo ma za sobą wielkich autorów. Udziału w Wielkiej Rozmowie powinien zasmakować każdy, kto chce uważać się za świadomego człowieka; z drugiej strony, świadomość różnic poglądów i ich odwiecznego charakteru pomaga zrozumieć zasady wspólnotowego bycia razem. Czyni więc z nas na dłuższą metę lepszych obywateli demokracji.

*

Tak prezentują się trzy zasadnicze obiekcje wobec praktycznej, nieklasycznej wizji edukacji, której przedstawicielem był Alexis de Tocqueville. Pierwsza z nich ma charakter materialny i odwołuje się do pojęcia dziedzictwa kulturowego. Druga jest formalna i w gruncie rzeczy pragmatyczna – nawet jeśli nie prezentuje argumentów empirycznych. Trzecia z nich zaś ma charakter polityczny i w najbardziej zasadniczy sposób atakuje przekonanie Tocqueville’a, że demokracja jest zdrowsza gdy ma praktyczny program studiów.

3. WSPÓŁCZESNE ODPOWIEDZI

Ale dyskusja o roli literatury antycznej w USA nie kończy się bynajmniej z jej wyprowadzeniem z uniwersytetów, które dokonało się ostatecznie wraz z cichą przebudową programu kształcenia ogólnego na początku lat sześćdziesiątych. Okazuje się, że Tocqueville dotknął niebywale czułego nerwu w instytucji uniwersytetu: kwestii przydatności i służebności, społecznej misji uniwersytetu. Literatura antyczna – czy szerzej klasyczne wykształcenie – nadal wzbudza emocje i ujawnia różnice zdań na temat tego, czym powinien być uniwersytet. Jest to niezwykle ciekawe także z tego względu, że w chwili gdy Tocqueville pisał *O demokracji*..., na świecie istniała jedna prawdziwa demokracja; teraz zaś wszystkie kraje zachodu są demokracjami.

Sądzę, że można wyróżnić trzy rodzaje stosunku do miejsca klasyków na współczesnym uniwersytecie: neutralny, zaangażowany i oparty na kalkulacji¹⁷. Wypada się zgodzić, że w stosunku do dawniejszych czasów, klasyków jest dzisiaj mniej; ich pozycja jest też słabsza, a

¹⁷ O pierwszych dwóch postawach zob. N. Elias, *Zaangażowanie i neutralność*, tłum. J. Stawiński, Warszawa 2003.

obrona ich roli – bardziej wymagająca. Niniejsze trzy postawy zostały zasygnalizowane w numerze *Kronosa*, o których wspominałem na wstępie; zamierzam je nieco rozbudować i przedstawić ich znaczenie w dyskusji o współczesnym uniwersytecie.

3.1 Neutralność

Zdaniem jednego z większych współczesnych badaczy Tocqueville’a, Alana S. Kahana, nasz francuski autor byłby nieporuszony ograniczaniem zasięgu sztuk wyzwolonych w USA (uważając to za normalny proces demokracji, który sam przewidział), zadowolony, że rozkwitają one na najlepszych uczelniach tego kraju, a zdziwiony, że w skali globalnej to właśnie USA – modelowy ustrój demokratyczny – wiedzie prym na tym polu¹⁸. Demokracja, jako system oparty na wyborach i przepojony zasadą równości, nie jest naturalnym sojusznikiem arystokratycznego kształcenia ogólnego. W istocie, wielu amerykańskich autorów poświęciło niemało stron próbując stworzyć takie oblicze lektury dzieł antycznych i szerzej wykształcenia nie nastawionego na zysk, które daje się pogodzić z celami i stabilnością demokracji jako systemu politycznego w ogóle, oraz z jednostkowym samo-rozumieniem czy wszechstronnym, interdyscyplinarnym podejściem do zdobywanej wiedzy¹⁹.

Zgodnie z duchem neutralności literatura antyczna jest tutaj postrzegana jako tylko jeden z kandydatów na wypełnienie programu studiów. Nie mając wobec niej emocjonalnego stosunku, Kahan postrzega pozycję kształcenia ogólnego jako skutek serii dość przypadkowych czynników, jak silna pozycja religii w USA, rola powojennego naboru weteranów czy federalnych dotacji w okresie zimnej wojny. Literatura antyczna ma najsilniejszą pozycję na uczelniach najbardziej prestiżowych: ich marka z pewnością ucierpiałaby, gdyby nagle straciły kolor klasycyzmu. Pozycja literatury antycznej jest też tam relatywnie niezagrożona, ponieważ z jednej strony są to instytucje prywatne, a więc odporne na ingerencje polityczne państwowych ośrodków władzy, z drugiej zaś ich pozycja koreluje z przyszłymi zarobkami absolwentów. Czegokolwiek byśmy nie powiedzieli, absolwenci Yale mają lepszą pozycję na rynku pracy od

¹⁸ A. S. Kahan, *Tocqueville a wykształcenie ogólne*, tłum. R. Kuczyński, „Kronos” 04/2014, s. 246. Pozycja wykształcenia ogólnego – a także funkcja w kształtowaniu obywateli demokratycznych narodów – ma się w USA jeszcze relatywnie dobrze, zwłaszcza dzięki poszerzeniu go o różne dyscypliny znane jako *cultural and area studies*. Tego rodzaju ulepszenie (a nie kursy spod znaku *Western Civilization*) może mieć wielkie znaczenie dla kształtowania empatii i wyobraźni międzykulturowej wśród studentów. Por. M. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2012, s. 123.

¹⁹ W ten sposób, w ogromnym skrócie, można transponować trzy wymiary definicji edukacji liberalnej: obywatelski, eudajmoniczny i epistemiczny. Szerzej na ten temat zob. D. W. Harvard, *The Theoretical Arguments and Themes* [w:] tenże (red.), *Transforming Undergraduate Education: Theory that Compels and Practices that Succeed*, Lanham (et al.) 2012.

absolwentów Salem State; z tego powodu elitarności społecznej nie czeka rozwód z literaturą antyczną. Zwolennicy tej ostatniej mogą więc spać spokojnie²⁰.

Idąc dalej tym tropem, literatura antyczna nie jest dla każdego; nie każdy potrafi zrobić z niej użytek. Jej dzieła stanowią oczywiście wspólne dziedzictwo i materiał do analizy, pobudzają krytyczne myślenie i rozwijają zdolność dyskusji. Mają one też niewątpliwy walor interdyscyplinarny. Jednak dla niektórych autorów te walory nie mają powszechnego charakteru, ale są uzależnione od charakteru czytelnika. Nie definiowane już finansowo, ale raczej intelektualnie elity mają do wypełnienia pewnego rodzaju misję wobec szerszego społeczeństwa. Jako liderzy społeczeństwa obywatelskiego w demokracji, mają oni ważną rolę do odegrania: edukacja zapośredniczona w literaturze, zwłaszcza klasycznej, pomaga im dobrze się do niej przygotować.

Elitarny uniwersytet, o jakim myślę, jest szczególnie przydatny do kształtowania społeczeństwa i postaw obywatelskich, (...) że przygotowuje dla społeczeństwa pewną grupę ludzi, których – w braku lepszego słowa – nazwałbym „wyedukowanymi”, co oznacza: wytrenowanymi zarówno w formułowaniu idei i celów, jak i w krytycznej analizie własnego i cudzego myślenia. I tylko w tym sensie jest elitarny.

Tutaj podstawowym adresatem nie jest i nie będzie bezpośrednio gospodarka, znaczącym sponsorem nie stanie się kapitał prywatny, dorobkiem naukowym nie będą wynalazki wdrożeniowe, lecz tworzenie kapitału kulturowo-symbolicznego i jego aplikacja do budowania społeczeństwa obywatelskiego²¹.

²⁰ A. S. Kahan, *Tocqueville...*, s. 251. Kahan milcząco zakłada, że „literatura antyczna” na dzisiejszych elitarnych uniwersytetach jest zasadniczo tym samym, co dwieście czy pięćset lat temu. Charles W. Eliot zaś celnie zwracał uwagę, że pod jedną nazwą przedmiotu kryć mogą się zupełnie inne wykładane przedmioty. Nie dotyczy to jedynie fizyki czy matematyki, ale także greki, której wprowadzenie na europejskie uniwersytety zajęło niemal dwa stulecia renesansu. W jeszcze większym stopniu jest to przypadek łaciny – której centralne miejsce w uniwersyteckim kształceniu pozostało niezmiennie pomimo zasadniczej zmiany, jaką było przejście od nauczania łaciny jako żywego języka, którym posługiwali się duchowni i świeccy badacze, do lekcji martwego języka, traktowanego z dystansem, jako przeszłość i źródło wielkości, którą traktujemy z należnym jej szacunkiem.

„Jest rzeczą oczywistą, że duch i sposób w jaki łacina jest głównie studiowana w obecnym stuleciu różnią się zasadniczo od ducha i sposobu, w jaki robiono to w wiekach wcześniejszych. Podczas tego stulecia nauczano jej jako martwego języka (może poza częściami Włoch i Węgier), tymczasem wcześniej nauczano języka żywego, wspólnego wszystkim naukowcom, świeckim i duchownym. Obrońcy klasycznego nauczania, którzy utrzymują, że język martwy musi mieć większą wartość dla dyscypliny umysłu z pewnością nie byłiby usatysfakcjonowani przeważającymi metodami wykładania i uczenia się łaciny w żadnym stuleciu poza naszym”.

C. W. Eliot, *What is liberal education?* [w:] tenże, *Educational Reform. Essays and Addresses*, New York 1909, s. 93.

²¹ J. Axer, *Aktualność/nieaktualność tradycyjnych ideałów uniwersyteckich w Polsce anno Domini 2013* [w:] J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Warszawa 2013, s. 171.

Tak widzi misję uniwersytetu elitarnego uznany polski klasycysta, założyciel Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim i promotor edukacji liberalnej.

3.2. Zaangażowanie

Można jednak uważać, że status obszaru chronionego przed demokratyzacją i urynkowaniem to zbyt skromna pozycja dla wykształcenia ogólnego w oparciu o literaturę antyczną²². Punktem wyjścia dla ekstensywnego planu wykorzystania klasyków do kształcenia jest wspomniane wcześniej pojęcie „wielkiej rozmowy”:

W czasie gdy Zachód jest przedstawiany przez swoich przyjaciół najczęściej jako źródło technologii, której zazdrości mu cały świat, zaś przez nieprzyjaciół jako źródło egoizmu i chciwości, warto zauważyć, że chociaż oba elementy można znaleźć w Wielkiej Rozmowie, ideał zachodu to nie któryś wątek Rozmowy, ale sama Rozmowa²³ (...).

By zniszczyć ducha poszukiwania, który charakteryzował zachód, nie trzeba palić książek. Wszystko, co musimy zrobić, to pozostawić je nieczytane przez kilka pokoleń. Z drugiej strony, odrodzenie zainteresowania tymi książkami co jakiś czas w historii dawało zachodowi nową energię i kreatywność. Wielkie księgi ocalały, przechowywały i przekazywały tradycję w wielu momentach historii podobnych do naszego²⁴.

Wielkie księgi są tutaj postrzegane jako szkoła demokracji, kuźnia obywateli. W korzystaniu z nich chodzi też o zachowanie podstawowego wymiaru autorefleksji społeczeństwa. Hutchins zasadniczo nie zgadza się z Tocquevillem, że system edukacyjny ma być dostosowany do

²² Takiego statusu domaga się jawnie dla humanistyki np. Lech Trzcionkowski (*Kilka uwag...*).

²³ By obronić się przed zarzutami, że zrównuje tradycję z książkami, Hutchins dodał:

„Byłoby przesadą stwierdzić, że cywilizacja zachodu oznacza te księgi. Przesada leżałaby w pominięciu sztuk plastycznych i muzyki, które odegrały prawie tak samo ważną rolę cywilizacji zachodu jak wielkie dzieła, które weszły w skład tego wyboru. Ale w tym stopniu, w jakim książki mogą przedstawić ideę cywilizacji, idea cywilizacji zachodu jest tutaj przedstawiona”

R. M. Hutchins, *The Great Conversation* [w:] *Great Books of the Western World*. Encyclopædia Britannica 1952, dostępne w: http://www.britannica.com/blogs/wp-content/pdf/The_Great_Conversation.pdf (dostęp: 08.07.2014), s. 49.

Zarzuty, że Hutchins dokonał “tekstualnego przejęcia historii” (W. B. Carnochan, *The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience*, Stanford 1993, s. 86) nie są całkiem pozbawione podstaw, skoro projekt ożywienia ducha cywilizacji zachodu sprowadzał się do ożywienia wielkiej rozmowy, która toczyła się wyłącznie poprzez wielkie księgi.

²⁴ R. M. Hutchins, *The Great Conversation*, tamże.

warunków gospodarczych, a ponieważ niemal każdy potrzebuje pracy, uniwersytety powinny skupić się na kształceniu praktycznym.

celem systemu edukacji, ujmowanego całościowo, nie jest produkcja rąk dla przemysłu czy uczenie młodych ludzi, jak mają na siebie zarobić. Celem tym jest tworzenie odpowiedzialnych obywateli²⁵.

Literatura antyczna nie jest równie dobra jak każda inna: jest lepsza, posiada wartość sama w sobie. Nasz emocjonalny do niej stosunek – który nie pozwala nam pogodzić się z uznawaniem jej za przestarzałą albo rugowaniem z programu studiów – ma pełne uzasadnienie. Allan Bloom będzie propagował wizję Tocqueville’a, którą przeniesie z literatów na całe społeczeństwo: zdaniem Blooma wartość literatury antycznej leży w jej wyrafinowaniu, na które nie ma miejsca w demokracji²⁶.

Postawa zaangażowania po stronie obecności literatury antycznej nie ma jednak wyłącznie konserwatywnego oblicza i nie zanikła wraz z końcem drugiej kadencji Reagana. Uważam, że przejawami tego nastawienia mogą być także pewne prądy współczesnej edukacji liberalnej, które uważają klasyków za nadal ważnych – nawet jeśli już nie w roli nieomylnych mędrców. Po ich dzieła warto sięgać nie koniecznie po to, by się u nich uczyć; można też uczyć się na ich błędach.

nie chodzi o książki, lecz o to, co my możemy z nimi zrobić. A co możemy? Możemy im nadać albo nasze własne, albo wspólne, wypracowane w rozmowie znaczenie²⁷.

Do współczesnych przykładów takiego zastosowania literatury klasycznej zaliczyłbym:

²⁵ Tenże, *The University of Utopia*. Chicago and London 1953, dostępny w: http://www.americandeception.com/index.php?action=downloadpdf&photo=PDFsml_AD2/The_University_Of_Utopia-Robert_M_Hutchins-1947-121pgs-EDU.sml.pdf&id=516, (dostęp 08.07.2014), s. 3.

²⁶ A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. A. Bieroń, Poznań 1997. Pogląd Blooma nie jest jednak powszechnie podzielany:

„Niektórzy, jak Allan Bloom, wierzą że uniwersytety są w stanie obronić demokrację – że dzięki rozwojowi krytycznego myślenia i lekturze arcydzieł, rozmowom z umysłami przedwiecznych gigantów, możliwe będzie wykształcenie obywateli, którzy zrealizują obietnice demokracji. Mówiąc krótko, są przekonani, że możliwe jest zawarcie małżeństwa pomiędzy arystokratycznym antykiem a demokratyczną nowoczesnością, jeżeli związek ten zostanie zawarty na uniwersytecie – w świątyni rozumu²⁶. Tymczasem powoływanie się na Tocqueville’a przesuwają Blooma z neutralnych pozycji obserwatora blisko zaangażowania po stronie elitaryzmu – niesłusznie, ponieważ nauka z Tocqueville’a płynie jedynie taka, że rolą akademii może w najlepszym razie być wspieranie „moralnych i duchowych zasobów” obecnych jeszcze w Ameryce, pomimo pesymistycznej wizji Blooma, także wśród jego studentów”

R. C. Hancock, *Tocqueville on Liberal Education and American Democracy* [w:] tenże (red.), *America, the West, and Liberal Education*, Lanham 1999, s. 67.

²⁷ A. Davis, *O demokracji, kształceniu, Whitmanie oraz rządzie, a także o narodzie zaangażowanych czytelników*, tłum. R. Kuczyński, „Kronos” 04/2014, s. 242.

- *Value studies* – prowadzony w latach 2003-2012 w European College of Liberal Arts w Berlinie unikatowy program studiów, w którym owe księgi traktowane są jako punkt wyjścia do ogólnych rozważań o roli różnych wartości w społeczeństwie demokratycznym²⁸.
- Empatyczne podejście Marthy Nussbaum, zorientowane na budowanie wyobraźni międzykulturowej: rozwijanie w sobie człowieczeństwa, obywatelstwa świata, odbywa się poprzez krytyczną autoanalizę, uświadomienie sobie związków z innymi ludźmi i umiejętność narracyjnego wyobrażenia sobie świata z ich perspektywy; zdaniem Nussbaum, doskonałą lekcję tych trzech kluczowych umiejętności stanowi lektura klasycznych autorów, zwłaszcza zaś Platona i Marka Aureliusza²⁹ (Nussbaum, 2008).
- Programowe uczenie konfliktów. Dla Geralda Graffa np. poglądy na rolę klasyków we współczesnej edukacji są bez wątpienia rozbieżne; nie oznacza to jednak, że powinniśmy tematu unikać, albo przedstawiać go z jednej strony. Przeciwnie, największą korzyść pedagogiczną daje przedstawienie tych rozbieżności jako społecznie usankcjonowanego konfliktu i analiza źródeł poglądów, ich przejawów i współzależności z innymi konfliktami³⁰.
- Podejście autorek feministycznych, które chętnie sięgają do literatury klasycznej by np. szukać źródeł współczesnego wykluczenia kobiet ze sfery publicznej, odnajdywać przykłady szowinizmu i mizoginii, przedstawiać autorów klasycznych jako zwolenników patriarchalizmu.

²⁸ P. Hajnal, T. Norgaard, *Studia nad wartościami a cnota obywatelska w demokracji*, tłum. R. Kuczyński, „Kronos” 04/2014, s. 259–265.

²⁹ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, Wrocław 2008.

³⁰ Gerald Graff przekonuje, że wszechobecność konfliktów pomiędzy naukowcami uzasadnia przyjęcie innego podejścia pedagogicznego: takiego, które zamiast zakopywać różnice, czy pozostawiać je dla bardziej wtajemniczonych, umieszcza je na pierwszym miejscu i czyni przedmiotem nauczania. W ten sposób na przykład debata o programie kursu CIV (*Cultures, Ideas, Values*) na uniwersytecie Stanforda mogłaby z powodzeniem, zdaniem Graffa, funkcjonować jako przedmiot, którego można uczyć studentów koledżu – pokazując im, jakie różnice wartości, celów i metod wchodziły tutaj w grę. Propozycja Graffa nie jest też pluralizmem (nie chodzi o pokazanie, jak konflikty mieszczą się w ramach szerszego kompromisu), ale właśnie eksponowaniem samych konfliktów, pokazywaniem napięć które odczuwamy już czytając (na przykład wielkie księgi). Por. G. Graff, *Teach the Conflicts* [w:] B. Herrnstein Smith, D. J. Gless (red.), *The Politics of Liberal Education*, Durham and London 1992, s. 57-74; G. Graff, *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*, New York 1993.

3.3. Kalkulacja

Wreszcie, poza neutralnością i zaangażowaniem istnieje jeszcze realistyczna kalkulacja. Wychodzi ona z założenia, że problem jest źle postawiony: nie jest tak, że możemy zdecydować, jaka będzie rola literatury antycznej w demokracji. Demokracja już decyduje za nas. Niezależność uniwersytetów w zakresie programu studiów jest jedynie pozorna – historia już pokazuje, że nawet jeżeli zmiany nie zachodzą tak szybko, jak życzyliby sobie ich proponenci, to jednak zachodzą. Greka i łacina zostały z uniwersytetu wyprowadzone, mimo że proces ten trwał relatywnie długo.

Obecna pozycja wykształcenia ogólnego może być zbyt słaba, by utrzymać równowagę pierwiastków demokratycznego i arystokratycznego, która pozwala na uczenie klasyków niewielkiej grupy studentów. Nasze poczucie nieśmiertelności Platona może być fałszywe. Zmiany w świadomości społecznej mają często charakter podprogowy; demokratycznie motywowana niechęć do autorytetów w ogólności sprzyja wycinaniu z uczelni tych elementów, które historycznie były z autorytetem splecione. Człowiek demokratyczny może w pewnym momencie uznać, że błędów przeszłości nauczy się szybciej z podsumowań niż literatury; w końcu zaś ta bardzo odległa przeszłość może stać się zupełnie nieistotna.

Tutaj czai się niebezpieczeństwo, na które wskazuje Ewa Atanassow:

Nawet jeśli w myśli Tocqueville'a ideał wykształcenia ogólnego, rozumianego jako studiowanie Greków i Rzymian dla samej tylko wiedzy, należy w znacznym stopniu do przeszłości, nie może się tak stać z kształceniem do wolności³¹.

Istnieje bowiem przekonanie, że antyk ma nam do przekazania ważną lekcję dotyczącą wolności. Z całą pewnością literatura antyczna wiele uwagi poświęca temu, co to znaczy być wolnym, jak rozwinąć wolność wewnętrzną albo jak zbudować ustrój polityczny, w którym wolność zostanie zabezpieczona. Ten багаż ideowy wykorzystujemy do dzisiaj.

Tocqueville uważał, że człowiek demokratyczny uznaje tylko to, co użyteczne. Dlatego przekonywał, że jeśli chcemy kultywować w obywatelach cnotę – np. poprzez wykształcenie klasyczne – musimy w pierwszej kolejności pokazać, jakie korzyści płyną z bycia dobrym obywatelem. Jest jego zdaniem wielce prawdopodobne, że dzięki takiej zachęcie i formie podania ów poddawany procesowi pedagogicznemu obywatel wyrobi sobie obraz tego, co to dla niego znaczy być dobrym obywatelem. Gdy zaś uda nam się raz zaangażować go w

³¹ E. Atanassow, *Poza granice użyteczności? Wykształcenie ogólne a wychowanie do wolności*, tłum. R. Kuczyński, „Kronos” 04/2014, s. 256.

działanie z innymi ludźmi, jest duża szansa, że przełamywanie indywidualizmu wejdzie mu w nawyk.

Analogicznie może być z wolnością. Współczesnym trzeba pokazywać, że czytanie literatury antycznej jest użyteczne, bo np. pomaga im zrozumieć sytuacje, których są częścią. Jeżeli rozumieją pojęcie wolności, mogą wyrobić sobie własną wizję tego, co to znaczy być wolnym. Gdy zaangażują się na rzecz wspólnoty, uznając, że umacniają dzięki temu swoją wolność, pięknie bańka samolubstwa.

Literatura antyczna może stanowić dobry pierwszy krok w tym kierunku. Ale jeżeli nie podejmiemy stosownych działań, za chwilę może być za późno. Już teraz:

Wszyscy poszukują instrumentalnych odpowiedzi na pytania, które dla niektórych były dotąd wartościowe przede wszystkim jako pretekst do rozważania kwestii fundamentalnych³².

Przedstawianie literatury antycznej jako czegoś pożytecznego nie jest z pewnością najbardziej wysublimowaną formą pochwały jej zalet: może jednak być tak, że w tym momencie nie możemy sobie pozwolić na pięknoduchostwo³³. Potrzeba zdecydowanych działań na rzecz zbudowania społecznego poparcia dla wykształcenia ogólnego, bo inaczej społeczeństwo uzna, że świetnie radzi sobie bez tych kilku zakurzonych książek.

4. KLASYCY: KOŻUCH CZY KWIATEK?

Dla Tocqueville'a literatura antyczna to był li tylko „rodzaj zbawiennej higieny”³⁴: coś istotnego tylko dla niektórych, owszem ważnego, ale nie decydującego o charakterze społeczeństwa. Staralem się pokazać, że pogląd ten może budzić szereg wątpliwości. Większość z nich stanowi echo słynnych słów Thomasa Jeffersona z listu do pułkownika Charlesa Yanceya z 1816 roku:

Jeśli naród ma nadzieję być nieświadomy i zarazem wolny, w stanie cywilizacji, ma nadzieję na to, czego nigdy nie było i nigdy nie będzie. Członkowie każdego rządu mają skłonność do zarządzania wolnością i własnością swoich wyborców wedle własnego uznania. Nie ma dla nich

³² A. Davis, *O demokracji...*, s. 239.

³³ Które skądinąd okopało się w Akademii, powodując „rosnący rozdźwięk między wieżą z kości słoniowej a szerszym światem”, M. C. Taylor, *Crisis on Campus. A Bold Plan for Reforming Our Colleges and Universities*. New York 2010, s. 8.

³⁴ A. de Tocqueville, *O demokracji...*, s. 448-9.

lepszego depozytu niż u samych ludzi; ludzie nie mogą też być bezpieczni z nimi, jeśli brakuje im informacji³⁵.

Jefferson pisał mając na myśli rolę prasy, ale jego słowa pasują także do literatury antycznej czyli jak pisał w 1869 roku Matthew Arnold „najlepsze z tego, co zostało powiedziane czy pomyślane”³⁶. Jeśli zgadzamy się z poglądem tego ostatniego na szczególną wartość klasycznych dzieł, trudno jest wyrzucić je z programu studiów bez narażania się na zarzut bycia architektami ignorancji. Ale niewiedza nie może iść w parze z wolnością: w tym sensie troska o wszechstronne, ogólne wykształcenie wykorzystujące (również) dzieła antyczne jest też troską o demokrację.

Wszyscy jesteśmy dziećmi Jeffersona³⁷.

BIBLIOGRAFIA

- M. Arnold, *Culture and Anarchy*, Oxford and New York 2006.
- E. Atanassow, *Poza granice użyteczności? Wykształcenie ogólne a wychowanie do wolności*, tłum. R. Kuczyński, „Kronos” 04/2014, s. 252-258.
- J. Axer, *Aktualność/nieaktualność tradycyjnych ideałów uniwersyteckich w Polsce anno Domini 2013* [w:] J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Warszawa 2013, s. 169-178.
- A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. A. Bieroń, Poznań 1997.
- L. Botstein, *Jefferson's Children: Education and The Promise of American Culture*, New York 1997.
- W. B. Carnochan, *The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience*, Stanford 1993.
- A. Davis, *O demokracji, kształceniu, Whitmanie oraz rządzie, a także o narodzie zaangażowanych czytelników*, tłum. R. Kuczyński, „Kronos” 04/2014, s. 239-244.
- N. Elias, *Zaangażowanie i neutralność*, tłum. J. Stawiński, Warszawa 2003.

³⁵ T. Jefferson, *The Works of Thomas Jefferson in Twelve Volumes*, red. P.L. Ford, Vol. 11: *Correspondence and Papers 1808-1816*, New York and London 1904, s. 498.

³⁶ M. Arnold, *Culture and Anarchy*, Oxford and New York 2006, s. 5.

³⁷ L. Botstein, *Jefferson's Children: Education and The Promise of American Culture*, New York 1997.

- C. W. Eliot, *What is liberal education?* [w:] tenże, *Educational Reform. Essays and Addresses*, New York 1909, s. 87-122.
- G. Graff, *Teach the Conflicts* [w:] B. Herrnstein Smith, D. J. Gless (red.), *The Politics of Liberal Education*, Durham and London 1992, s. 57-74.
- G. Graff, *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*, New York 1993.
- P. Hajnal, T. Norgaard, *Studia nad wartościami a cnota obywatelska w demokracji*, tłum. R. Kuczyński, „Kronos” 04/2014, s. 259-265.
- R. C. Hancock, *Tocqueville on Liberal Education and American Democracy* [w:] tenże (red.), *America, the West, and Liberal Education*, Lanham 1999, s. 55-68.
- D. W. Harward, *The Theoretical Arguments and Themes* [w:] tenże (red.), *Transforming Undergraduate Education: Theory that Compels and Practices that Succeed*, Lanham (et al.) 2012, s. 3-33.
- Kwintus Horacjusz Flakkus, Ser. I 10, 72-91 [w:] tenże, *Dzieła Wszystkie*, t. II, przeł. Oktawiusz Jurewicz, Wrocław 1988.
- M. Horkheimer, *Krytyka instrumentalnego rozumu*. [w:] tenże, *Spoleczna funkcja filozofii. Wybór pism*. Warszawa 1987.
- R. M. Hutchins, *The Great Conversation* [w:] *Great Books of the Western World*. Encyclopædia Britannica 1952, dostępne w: http://www.britannica.com/blogs/wp-content/pdf/The_Great_Conversation.pdf (dostęp: 07.08.2014).
- R. M. Hutchins, *The University of Utopia*. Chicago and London 1953, dostępny w: http://www.americandeception.com/index.php?action=downloadpdf&photo=PDFsml_AD2/The_University_Of_Utopia-Robert_M_Hutchins-1947-121pgs-EDU.sml.pdf&id=516, (dostęp 07.08.2014).
- T. Jefferson, *The Works of Thomas Jefferson in Twelve Volumes*, red. P. L. Ford, *Vol. 11: Correspondence and Papers 1808-1816*, New York and London 1904.
- A. S. Kahan, *Tocqueville a wykształcenie ogólne*, tłum. R. Kuczyński, „Kronos” 04/2014, s. 245-251.
- P. Marczewski, *Uczynić wolność nieuchronną. Wątki republikańskie w myśli Alexisa de Tocqueville'a*. Warszawa 2012.
- M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, Wrocław 2008.
- M. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2012.
- L. Strauss, *What is Liberal Education* [w:] tenże, *Liberalism Ancient and Modern*. Chicago 1995.

M. C. Taylor, *Crisis on Campus. A Bold Plan for Reforming Our Colleges and Universities*. New York 2010.

A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, tłum. B. Janicka, M. Król, Warszawa 2005.

L. Trzcionkowski, *Kilka uwag na temat kryzysu humanistyki*, „Kronos”, 04/2014, s. 203-212.

Yale College Faculty Committee, *Reports on the Course of Instruction n Yale College* [w:] D. B. Potts (red.), *Liberal Education for a Land of Colleges: Yale's "Reports" of 1828*. New York 2010, s. 84-155.

Aleksandra Antonik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Dziedzictwo Marii Grzegorzewskiej we współczesnej pedagogice specjalnej

*„Humanizm Grzegorzewskiej jest
głęboko przepojony uczuciowością,
co nadaje mu specyficzne piętno.
Życzliwość dla człowieka traktowała jako
czynnik twórczy i niezbędny warunek pomyślnego
regulowania kontaktów międzyludzkich”¹*

1. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną na początku XX w w Polsce

Wczesne formy instytucjonalnej pomocy wobec osób z niepełnosprawnością zdeterminowane były przez model medyczny, który narzuca pojmowanie jej przez pryzmat fizycznych i psychicznych uszkodzeń i deficytów. Przyjęcie takiego punktu odniesienia skutkowało traktowaniem niepełnosprawności jako choroby, a osoby nią obarczonej jako pacjenta w związku z czym grupa ta przez długi czas była izolowana w ośrodkach leczniczych i opiekuńczych². Tradycyjnie, co widoczne jest w analizie źródeł historycznych, niepełnosprawność intelektualna nie była rozróżniana od choroby, a badaniami nad nią zajmowali się głównie lekarze i lekarze psychiatrzy. Przyczyn problemów, również tych z nauką szkolną, doszukiwano się w organicznych uszkodzeniach mózgu³. Charakterystyczne dla paradygmatu medycznego są różnego rodzaju klasyfikacje zaburzeń i ich biologiczne indykatory. Myślenie o niepełnosprawności w kategorii choroby skutkuje traktowaniem osoby jako „pacjenta”, a głównym celem interwencji terapeutycznej jest jego „wyleczenie”.

Koniec XIX wieku związany był z rozwojem innego podejścia do problemu niepełnosprawności, mianowicie podejścia psychologiczno-pedagogicznego. Był to skutek dynamicznego rozwoju nauk społecznych, który miał miejsce w tym okresie. Zaczęto się wówczas interesować teoretycznymi uwarunkowaniami niepełnosprawności intelektualnej, rozumiejąc ją jako ilościowe opóźnienie rozwoju w porównywaniu do osób pełnosprawnych.

1 O. Lipkowski, *Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej*, [w:] *Maria Grzegorzewska - pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, red. E. Żabczyńska, Warszawa 1995, s. 16.

2 J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 1998, s. 71-72.

3 D. Skidmore, *Inclusion: the dynamic of school development*, Open University Press, Milton Keynes 2004, s. 2.

Powstała pierwsza skala metryczna, opracowana przez psychiatrę Alfreda Binneta do badania poziomu funkcjonowania intelektualnego⁴.

Na początku XX wieku w Polsce nie istniała żadna rozbudowana sieć szkolnictwa specjalnego. Istniało kilka zakładów dla upośledzonych umysłowo, głównie w zaborze pruskim i rosyjskim. Fakt, że rozwój szkolnictwa specjalnego w Polsce było opóźniony w stosunku do krajów Europy zachodniej spowodowany był trudną sytuacją społeczno-polityczną w jakiej znajdował się nasz kraj pod zaborami. Dopiero odzyskanie niepodległości zrodziło nadzieję na budowę nowoczesnego systemu oświaty, w tym również szkolnictwa specjalnego⁵.

2. Maria Grzegorzewska – prekursorka polskiej pedagogiki specjalnej

Bardzo trudnego zadania, jakim była budowa tego systemu podjęła się między innymi Maria Grzegorzewska. Ukończyła ona Fakultet Pedagogiczny w Brukseli, potem obroniła pracę doktorską na Sorbonie w Paryżu, tam też podjęła pracę w szkole dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Po powrocie do Polski w 1919 r. zaczęła pracę w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, dzięki czemu miała możliwość wpływania na sprawy związane z organizacją szkolnictwa specjalnego, któremu w tym czasie brakowało form organizacyjnych i podstaw teoretycznych⁶.

Nadrzędnym celem pedagogiki specjalnej początku XX wieku była walka o prawo osób z niepełnosprawnością do edukacji. Nie było to możliwe bez odpowiednio przygotowanej kadry. Założenie przez Marię Grzegorzewską Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej miało za zadanie przygotować nauczycieli do pracy z uczniami z niepełnosprawnością. Był to pierwszy krok w kierunku poprawy sytuacji. W związku z tym, w 1922 r., założyła pierwszy w Polsce zakład kształcenia pedagogów specjalnych – Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Odegrał on przodującą rolę w rozwoju tej dziedziny nauki w naszym kraju.

Jak pisze Bożena Bartoń „pod kierunkiem Marii Grzegorzewskiej Instytut dopracował się własnych metod rozpoznawania i diagnozowania potrzeb dzieci upośledzonych, swoistych form i metod nauczania i wychowania dzieci anormalnych (np. „ośrodek pracy”) oraz skutecznych form i metod współpracy z rodzicami dzieci upośledzonych. Podstawowe

4 B. Bartoń, *Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego*, s.17, edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc [dostęp: 10.05.2014]

5 Tamże, s. 26.

6 W. Gasik, *Dzieciństwo i młodość – studia* [w:] *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, passim.

osiągnięcia PIPS wiążą się nierozzerwalnie z M. Grzegorzewską i jej pracą naukową; stworzyła ona bowiem i opracowała teoretyczne podstawy pedagogiki specjalnej. Jej praktyczna działalność była wyjątkowo szeroka i służyła przede wszystkim rozwojowi szkolnictwa specjalnego oraz badań naukowych nad upośledzonymi. M. Grzegorzewska uczestniczyła we wszystkich poczynaniach na rzecz rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie⁷. Swoją działalnością naukową, społeczną i edytorską przyczyniła się do zmiany społecznego postrzegania osób z niepełnosprawnością.

3. Działalność na rzecz osób z niepełnosprawnością, najważniejsze założenia

Pedagogika kreowana przez Marię Grzegorzewską przepełniona była głęboko humanistycznym duchem. „Humanizm Grzegorzewskiej jest głęboko przepojony uczuciowością, co nadaje mu specyficzne piętno. Życzliwość dla człowieka traktowała jako czynnik twórczy i niezbędny warunek pomyślnego regulowania kontaktów międzyludzkich”⁸. O jej postawie świadczą jej wypowiedzi, które zawarła między innymi w „Listach do młodego nauczyciela” traktowanego jako swoje credo wychowawcze. Wymagała od nauczycieli wręcz heroicznej postawy. Wymowne są stwierdzenia mówiące o tym, że powinna go cechować „Dawidowa miłość do drugiego człowieka”, że powinien być zawsze gotowy do niesienia pomocy. Często cytowane jest jej powiedzenie „nie ma kaleki, jest człowiek”⁹. Powiedzenie to wyznacza perspektywę, z jakiej należy rozpatrywać wszelkie podejmowane przez Marię Grzegorzewską działania. Wartość człowieka była dla niej wartością bezdyskusyjną i nadrzędną w stosunku do innych wartości, a dobroć uznawała za najszlachetniejszą cechę ludzką.

M. Grzegorzewska określiła i dokładnie sprecyzowała cele i zadania pedagogiki specjalnej:

- cel humanitarny, polegający na udzielaniu jednostce upośledzonej pomocy w realizacji jej zadań życiowych, a także na wskazaniu społeczeństwu prawa każdej jednostki upośledzonej do uczestniczenia w życiu społecznym w ramach posiadanych sił i możliwości
- cel funkcjonalny, którym jest optymalny rozwój jednostki, wzmocnienie jej sił

7 B. Bartoń, *Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego*, s. 29, edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc [dostęp: 10.05.2014].

8 O. Lipkowski, *Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej*, s. 16.

9 E. Żabczyńska, *Problematyka pedagogiki specjalnej w ujęciu Marii Grzegorzewskiej* [w:] *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, s.89.

fizycznych i psychicznych oraz kompensacja braków

- cel społeczny, polegający na włączeniu jednostek do społeczeństwa i przewycięzaniu – w miarę możliwości – izolacji, która zagraża jednostkom z zahamowaniami i zaburzeniami;
- cel ekonomiczny, tzn. przygotowanie upośledzonych do pracy zawodowej i przez to odciążenie społeczeństwa od świadczeń na rzecz opieki nad upośledzonymi¹⁰

4. Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej

Obecnie coraz większą popularność zyskuje model rozpatrujący niepełnosprawność jako problem społeczeństwa, a nie jednostki, jako wynik interakcji pomiędzy uszkodzeniem, którego doświadcza dana osoba, a brakiem zrozumienia dla jej problemów i barierami dla integracji w środowisku. Konwencja Osób Niepełnosprawnych ONZ wprowadziła do polskiego prawa nową definicję, według której do grupy osób z niepełnosprawnością zalicza się osoby, które „mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami”¹¹. W kontekście edukacyjnym mówi się o trudnościach w nauce, traktowanych jako wynik nieodpowiedniej organizacji systemu nauczania, który jest nie jest wydolny na tyle, by sprostać wymaganiom edukacyjnym każdego ucznia. Wyrównywanie szans odnosi się w tym wypadku do stwarzania optymalnych warunków rozwoju oraz zapewnienie możliwości maksymalnego wykorzystywania swojego potencjału. Artykuł 24. Konwencji zawiera zapis o prawie do edukacji wolnej od wszelkiej dyskryminacji realizowanej na zasadach równości z innymi. Wskazuje na edukację integracyjną, jako na najbardziej optymalną formę organizacji kształcenia osób z niepełnosprawnością. Kierunek ten jest zgodny z polityką promowaną przez UNESCO wspierające międzynarodowe i lokalne inicjatywy których celem jest wyrównywanie dostępu do edukacji dla osób z niepełnosprawnościami w ramach programu „Edukacja dla wszystkich”¹².

10 B. Bartoń, *Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce*, s. 33.

11 Komitet ds. praw osób niepełnosprawnych ONZ, *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych*, http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepe lnospprawnych.pdf [wgląd 5.05.2014].

12 UNESCO, *Open file on inclusive education, Support materials for managers and administrators*, Paris 2001, s. 14-16.

5. Edukacja włączająca – założenia i filozofia

Analiza zmian w sposobie definiowania niepełnosprawności ma swoje odzwierciedlenie w organizowaniu systemu edukacji. W przypadku państw europejskich można zaobserwować to jako kontinuum – od segregacji, przez integrację, do włączania. System segregacyjny charakteryzuje się administracyjnym i organizacyjnym rozdziałem pomiędzy edukacją uczniów pełno i niepełnosprawnych. Integracja oznacza włączanie uczniów z odchyleniami od normy do ogólnodostępnych szkół. Założenia rozwiązania takie ma stwarzać obu grupom uczniów identyczne warunki do pełnego rozwoju, przy zastosowaniu takich samych metod i środków, a tym samym zapewnić integrację socjalną i poznawczą¹³. „Włączanie” stanowi skrajny biegun kontinuum i wpisuje się w nowoczesny sposób postrzegania tej grupy. Kluczowym jej elementem jest założenie, że każdy człowiek, niezależnie od statusu społecznego, ekonomicznego, miejsca zamieszkania, płci, przynależności rasowej i etnicznej, czy poziomu inteligencji, ma prawo do edukacji. Zakłada, że szkoła powinna dysponować tak szeroką gamą metod i form nauczania, by każdy, również niepełnosprawny uczeń, mógł znaleźć tam optymalne dla siebie warunki rozwoju. W tym modelu żadna grupa nie jest etykietowana jako „specjalna”¹⁴. Każdy uczeń ma prawo uczęszczać do swojej lokalnej szkoły i otrzymywać tam edukację odpowiadającą jego potrzebom. Odpowiedzialność za sukces procesu edukacji uczniów z niepełnosprawnością spoczywa na wszystkich nauczycielach, nie tylko na pedagogach specjalnych. Edukacja włączająca oparta jest na prawdziwie humanistycznych wartościach i umożliwia realizację idei równości w edukacji¹⁵.

6. Podsumowanie

Czasy się zmieniły, jednak idea przetrwała i jest kontynuowana. Dziś walka o dostęp dzieci z niepełnosprawnością nadal się toczy, jednak w zupełnie innym wymiarze niż na początku XX wieku. Dawniej przeszkody w dostępie do edukacji były bardziej dosłowne. Wykluczenie miało wymiar niejako fizyczny. Nie istniała infrastruktura, nie było kadry, ani metod, co uniemożliwiało osobom z niepełnosprawnością uczestnictwo w szkolnictwie. Celem

13 A. Stankowski, A. Stankowska, *Integracja – idea i rzeczywistość [w:] O trudnej sztuce bycia razem, czyli różne oblicza integracji*, red. A. Stankowski, M. Balikiewicz, Kraków 2006, s. 17-18.

14 G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006, s. 129-130.

15 M. Puri, G. Abraham, *Within walls without boundaries. Handbook on Inclusive Education for educators, administrators and planners*, Sage Publications, New Delhi 2004, s. 25.

Marii Grzegorzewskiej była walka z tymi przeszkodami, a tym samym o równy dostęp do edukacji i włączenie osób z niepełnosprawnością do powszechnego systemu szkolnictwa.

Dziś wszystko to jest dostępne, a barierami są skostniałe struktury powodujące wykluczenie osób z niepełnosprawnością z edukacji i życia społecznego. Dyskusja przeniosła się na inny poziom, lecz nadal jest aktualna. Obecnie, w czasach, kiedy edukacja jest powszechna i obowiązkowa, na pierwszy plan wysuwa się inna kwestia – walka o równość w dostępie do edukacji. Wykluczenie obecnie przejawia się w tym, że w wielu wypadkach dzieci z niepełnosprawnością nie otrzymują w ogólnodostępnej szkole wsparcia, które pozwoliłoby im w pełni korzystać ze swojego potencjału i funkcjonować z rówieśnikami, mając poczucie bycia pełnosprawnym członkiem szkolnej społeczności. Nowoczesna pedagogika specjalna ma za zadanie dążenie do całkowitej integracji osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie.

Pomimo iż działalność Marii Grzegorzewskiej związana jest z czasami dość odległymi, jej myśl jest aktualna do dzisiaj. Humanistyczne wartości na których opierała się konstruując podstawy pedagogiki specjalnej są uniwersalne, dzięki czemu jej dziedzictwo wciąż jest żywe.

Bibliografia:

B. Bartoń, *Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego*, edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc [dostęp: 10.05.2014].

Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań.

Eckert U., Poznański K. (red.) (1992), *Pedagogika specjalna w Polsce. Wybrane zagadnienia z przeszłości i współczesności oraz tendencje rozwoju*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.

Gasik W. (1995), *Dzieciństwo i młodość – studia [w:] Maria Grzegorzewska - pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, (red.) E. Żabczyńska, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Komitet ds. praw osób niepełnosprawnych ONZ, *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych*, http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_NiepeInosprawnych.pdf [wgląd 5.05.2014].

Lipkowski O. (1995), *Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej*. [w:] *Maria Grzegorzewska - pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, (red.) E. Żabczyńska, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Puri M., Abraham G. (red.) (2004) *Within walls without boundaries. Handbook on Inclusive Education for educators, administrators and planners*, Sage Publications, New Delhi.

Stankowski A., Stankowska A.(2006), *Integracja – idea i rzeczywistość* [w:] A. Stankowski, M. Balikiewicz (red.) *O trudnej sztuce bycia razem, czyli różne oblicza integracji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Szumski G. (2006) *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

UNESCO, „*Open file on inclusive education, Support materials for managers and administrators*”, Paris 2001, s. 14-16.

Żabczyńska E.(1985), *Problematyka pedagogiki specjalnej w ujęciu Marii Grzegorzewskiej* [w:] E. Żabczyńska (red.) *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*.

Warszawa: WSPS.

Łukasz Koperski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Od filantropii do technologii – historyczny kontekst rozwoju poradnictwa pedagogicznego w Polsce

Wstęp

Kierunek przemian instytucji poradnictwa na ziemiach polskich ulegał gwałtownym przeobrażeniom natury historycznej, politycznej, społeczno-kulturowej. Tradycyjnie rozumiana pomoc współcześnie mija się z nowoczesnymi trendami w sferze wspierania drugiego człowieka, niemniej stanowi ona rodzaj dziedzictwa, z którego mogą czerpać pokolenia, doskonaląc warsztat pracy, wprowadzając nowe elementy w oparciu o pewien kanon.

Analiza rozwoju pomocy poczynszy od średniowiecza do współczesności, z naciskiem na wiek XX, jako początek polskiej myśli poradniczej i poradoznawczej, stanowi syntetyczną próbę ujęcia kierunku przemian, skorelowanych z dziedzictwem kulturowym. Odwołując się do klasycznej definicji poradnictwa, która zaproponowała A. Kargulowa można powiedzieć, że jest to „(...) działanie społeczne (...), polegające na dostarczeniu przez doradcę rad, porad, wskazówek radzącemu się w celu rozwiązania jego problemów, lub jako działalność instytucji – poradni. Natomiast z punktu widzenia polityki społecznej, poradnictwo jest jedną z form pomocy”¹.

Na potrzeby tej publikacji posługuję się terminami pomoc, wsparcie, poradnictwo zamiennie, traktując je jako synonimy. Podział pracy na trzy elementy odwołujące się do przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości ma charakter umowny, stanowiący wyłącznie pewną propozycję usystematyzowania zgromadzonej wiedzy, nie zaś sztywne, zdeterminowane ramy czasowe. Przeszłość i związane z nią dziedzictwo kulturowe w sposób znaczący oddziałują na kolejne pokolenia. Zastosowanie innowacyjnych metod działania stanowi odpowiedź na tradycję, transmisję wiedzy, zgromadzone doświadczenia, przekazy kulturowe.

¹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 37.

Przeszłość

Początkowo pomoc oscylowała wokół filantropijnej pomocniczości, nacechowanej brakiem odpowiedniego przygotowania i profesjonalizmu we wspieraniu osób. Bazowała na doświadczeniu, skupiona była przede wszystkim wokół kościoła i przyświecała jej średniowieczna *caritas*. Interwencję podejmowano głównie wobec osób trędowatych, chromych, osób z różnoraką niepełnosprawnością, bezdomnych, wykluczonych ze wspólnot oraz wykolejonych.

XVI-wieczna myśl reformatorska Andrzeja Frycza Modrzewskiego, stanowiła innowacyjny jak na owe czasy rodzaj zmagania się z patologią społeczną. Ustanowienie instytucji dozorców obyczajów miało za zadanie strzec moralności wszelkich warstw społecznych, karząc „hultajów” i „pijanice” zakłócających porządek (*O obyczajach*). W dziele *O naprawie Rzeczypospolitej*, Modrzewski wskazywał na konieczność interwencji państwa w sprawy społeczeństwa, odwołując się do indywidualnej dobroczynności i zaangażowania warstwy szlacheckiej.

W XVII wieku nastąpił rozwój tradycyjnego szpitalnictwa, a więc w znacznym stopniu odbiegającego do współcześnie rozumianego. Szpitale, sytuowane przy klasztorach, kościołach, prowadzone były przez księży, zakonników oraz osoby świeckie. Stanowiły one miejsce dla osób o zaawansowanym stopniu deprivacji. Niemal równorzędnie powstawały tzw. alumnaty, a więc miejsca pobytu dla „żołnierzy okaleczonych” (lecz ta forma wsparcia nie istniała w Polsce zbyt długo) oraz hospicja o charakterze wychowawczym i resocjalizacyjnym.

Idee oświeceniowe zdawały się zrywać się partykularnym interesem magnatów, kierując się interesem szerszego społeczeństwa. Hasła rewolucyjne w XVIII wieku stały się przyczynkiem do nadania wolności osobistej chłopom, tworzenia samorządów chłopskich, upowszechniania i unowocześniania szkolnictwa. W 1775 roku powołano Komisję nad Szpitalami w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim, która stanowiła centralny organ odpowiedzialny za dobroczynność w państwie.

Rzeczywistość porzbirowa Królestwa Polskiego w wieku XIX charakteryzowała się dwutorowością, z jednej strony ideologią reformatorską, charakterystyczną dla okresu oświecenia, z drugiej zaś romantyczną, adekwatną do rewolucyjnych i desperackich prób odzyskania przez Polskę niepodległości. Romantyzm głoszony m.in. przez Edwarda Dembowskiego przyczynił się do dalszych działań, takich jak krzewienie patriotyzmu w rzeszach ludu, umoralnienie i unarodowienie włościan oraz nadawanie ziemi. Kolejnymi elementami tworzenia podwalin zorganizowanej pomocy społecznej było m.in. powstanie

Towarzystwa Hrubieszowskiego Stanisława Staszica, stworzenie zwartego, przejrzystego systemu opieki społecznej przez Fryderyka Skarbka oraz krzewienie pracy organicznej na rzecz oświaty ludzi i poprawy jego ekonomicznego bytu.

Również w XIX wieku doniosłą rolę odegrał kościół, tworząc zgromadzenia zakonne, ochronki, sierocińce, szkoły ludowe oraz społecznicy, jak Supiński, Świętochowski, Krzywicki, którzy łączyli ideały pozytywistyczne z marksistowskimi².

Koniec XIX wieku to również pojawienie się solidaryzmu społecznego poprzez odwoływanie się do społecznej nauki kościoła. Dzieło papieża Leona XIII „*Rerum novarum*” opierało się na wyrównywaniu braków, braterskiej pomocy, włączaniu społeczności w pomoc jednostkom, grupom tego potrzebującym.

W XX wieku następuje zwrot w kierunku podejścia środowiskowego w świadczeniu pomocy. Zaczęto dostrzegać problemy tkwiące nie tylko w jednostce, ale także w jej otoczeniu. Nacisk na środowiskowe aspekty organizowania i niesienia pomocy wpisywał się w działania wybitnych pedagogów społecznych, animatorów, jak Mary Richmond, Helena Radlińska i Aleksander Kamiński.

Poradnictwo jako działalność pomocowa pojawiła się w Polsce na początku XX wieku i wyróżniano wówczas trzy rodzaje poradni³. Pierwszymi z nich (1907 r.) były poradnie zawodowe, których inicjatorami byli J. Joteyko i W. Dawid. Kolejny rodzaj stanowiły poradnie selekcyjne (1918 r.), których głównym zadaniem było nauczanie dziecka z niepełnosprawnością oraz kierowanie do odpowiednich placówek edukacyjnych. Triadę tę uzupełniał wówczas ostatni trzon, mianowicie poradnictwo wychowawcze, realizowane od 1919 roku z inicjatywy Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Obszarem ich działań było wzmacnianie środowisk wychowawczych, wychowanie i rozwój dziecka w myśl koncepcji B. Suchodolskiego i F. Znanieckiego, traktują wychowanie jako wszechstronne kształtowanie osobowości wychowanka, przygotowujące go do uczestnictwa w życiu społecznym. Ówczesne poradnie społeczno-wychowawcze udzielały pomoc indywidualną dzieciom ze środowisk szczególnie zaniedbanych, a także rodzicom i nauczycielom w radzeniu sobie z trudnościami wychowawczymi. Pojmowano wówczas pierwsze próby pedagogizacji rodziców, organizując ich czas na spotkania ze specjalistami, prelekcje, pogadanki⁴.

² J. Radwan-Pragłowski, K. Frysztacki, *Społeczne dzieje pomocy człowiekowi: od filantropii greckiej do pracy socjalnej*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Warszawa 1996, s. 250-256.

³ B. Skałbania, *Poradnictwo pedagogiczne, Przegląd wybranych zagadnień*, Kraków 2009, s. 71-75.

⁴ A. Kargulowa, *Poradnictwo wychowawcze w świetle teorii i praktyki*, Wrocław 1980.

Pod koniec lat 50. powstała pierwsza poradnia psychologiczna, która koncentrowała się na pomocy młodzieży w wyborze zawodu. Ówczesny system składał się zatem z poradni tworzonych zarówno przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, jak i poradni psychologiczno-zawodowych, podległych resortowi oświaty⁵.

W 1964 podjęto pierwszą próbę scalenia systemu poradniczego w Polsce powojennej, tworząc tym samym poradnie wychowawczo-zawodowe. Zdaniem D. Rogowskiej, „głównym zadaniem jakie postawiono przed poradniami była pomoc w pobieganiu trudnościom wychowawczym i ich rozwiązywaniu oraz w wyborze przez młodzież kierunku dalszego kształcenia i zawodu. Oznaczało to połączenie dotychczasowego zakresu działania poradni społeczno-wychowawczych TPD”⁶, w efekcie czego powstała duża ilość poradni, obejmujących swym działaniem dzieci od wieku przedszkolnego, aż do kończących szkołę.

W 1973 roku zmodyfikowano jednolity system poradniczy. Wprowadzenie zmian statutowych wiązało się z trzema głównymi kierunkami działań. Po pierwsze ówczesne poradnie zostały obligowane do stałej współpracy ze szkołami, przedszkolami i innymi placówkami wychowawczymi na poziomie powiatu, instytucjami służby zdrowia oraz pomocy społecznej. Po drugie, poradnie mogły kształtować działalność szkół i innych instytucji w zakresie poradnictwa wychowawczego, wyboru szkoły i zawodu. Po trzecie, zadaniem poradni było wreszcie promowanie, upowszechnianie i doskonalenie metod poradnictwa wychowawczego, doradztwa zawodowego przez szkoły i organizacji pozaświatowe⁷.

Zgodnie z zarządzeniem Ministrem Oświat i Wychowania z 1975 roku⁸, wprowadzono do szkół instytucję pedagoga szkolnego. Głównym jego zadaniem było organizowanie środowiska wychowawczego w szkole, współorganizowanie działań dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych oraz profilaktycznych.

Terazniejszość

Przezwrot polityczny końca lat 80. spowodował przeformułowanie dotychczas rozumianego poradnictwa. Państwo przestało pełnić rolę wyłącznego dystrybutora usług poradniczych. Oprócz poradni państwowych powstało wiele prywatnych,

⁵ Tamże.

⁶ D. Rogowska, *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w czterdziestoleciu 1947-1997*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 1998, 1(8), s. 49.

⁷ Dz. Urz. MO z 1965 r. Nr 10, poz. 168.

⁸ Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 7 listopada 1975 r.

skomercjalizowanych instytucji, które poradnictwo w swej działalności traktują jako wyłączną dziedzinę funkcjonowania, bądź też jako element uzupełniający. Niektóre poradnie uległy likwidacji, podczas gdy inne jedynie zmieniły nazwę, jak np. dawne poradnie wychowawczo-zawodowe podległe ówczesnemu Ministerstwu Edukacji Narodowej, przemianowane zostały na poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w niewielkim stopniu przekształcając spektrum swych działań⁹.

Obecnie w praktyce pedagogicznej można często spotkać określenie „pomoc psychologiczno-pedagogiczna”, albo „pomoc psychopedagogiczna”. Zdaniem W. Ciczkowskiego, termin „pomoc psychopedagogiczna” odnosi się do „(...) osób niewykazujących deficytów rozwojowych, a które oczekują pomocy (wsparcia), w związku z potrzebami osiągnięcia większych efektów rozwojowych (...), a także do osób przejawiających różne deficyty, (...) zaburzenia w zachowaniu, niedostosowanie społeczne, deficyty w rozwoju intelektualnym”¹⁰. Działania poradnicze pozwalają na holistyczne ujmowanie jednostki i nawiązując do S. Ziemskiego, „(...) mogą się wiązać z różnymi dziedzinami ludzkiej aktywności, przy czym zawsze będą zorientowane na jej udoskonalenie”¹¹.

Rozporządzenie MEN z dnia 13 kwietnia 2013 r. wyraźnie określa zasady i organizację udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹². W porównaniu z poprzednim systemem poradniczym, obecny akcentuje rolę rodziców, jest poszerzony o dodatkowe formy wsparcia, dostosowany do różnego rodzaju deficytów oraz nastawiony na wspomaganie rozwoju.

Współcześnie w postaci zinstytucjonalizowanej, mamy do czynienia w Polsce z poradnictwem wychowawczym, rodzinnym, zawodowym, medycznym, prawnym oraz specjalistycznym. Część z nich realizowana jest jednakowo przez jednakowe instytucje, podczas gdy inne, węższe w swym zakresie, dokonują się w wyspecjalizowanych i odpowiednio przygotowanych do tego miejscach.

Poradnictwo wychowawcze, podobnie jak rodzinne czy zawodowe realizowane jest zarówno w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, jak i innych placówkach, m.in. szkołach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych (kluby doskonalenia umiejętności

⁹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 54.

¹⁰ W. Ciczkowski, *Pomoc społeczna*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 197.

¹¹ S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 154.

¹² „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach”.

wychowawczych dla rodziców), świetlicach terapeutycznych, towarzystwach przywracania rodzin, ochronkach, ośrodkach adopcyjnych, ośrodkach interwencyjnych, pogotowiach społecznych, ochotniczych hufcach pracy oraz różnorodnych organizacjach pozarządowych.

Na stronie internetowej Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, jako jedną z form udzielania pomocy, obok m.in. pracy socjalnej oraz interwencji kryzysowej umieszczono poradnictwo specjalistyczne, „(...) w szczególności prawne, psychologiczne i rodzinne, jest świadczone osobom i rodzinom, które mają trudności lub wykazują potrzebę wsparcia w rozwiązywaniu swoich problemów życiowych, bez względu na posiadany dochód”¹³.

Poradnictwo nie jest wyłącznym instrumentem udzielania pomocy o charakterze pedagogicznym. Szerokie spektrum przedmiotu działań poradniczych sprawia, że jest to pomoc o charakterze interdyscyplinarnym. Wielość i różnorodność instytucji udzielających porad może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje.

Z jednej strony oferta zróżnicowanych poradni, w tym działań wewnątrz poradni (niekoniecznie pod szyldem „poradnia”) stanowi odpowiedź na specyficzne, niejednoznaczne, sprzężone ze sobą kwestie społeczne. Dysponując wykwalifikowaną kadrą profesjonalnych doradców, umożliwiają dotarcie do problemów w fazie zarodka, wykorzystując sprawdzone i pewne instrumenty. Egalitarny charakter wielu ośrodków zajmujących się poradnictwem, bardzo często możliwość korzystania z bezpłatnych konsultacji sprawiają, że ta forma wsparcia jest powszechnie dostępna. Wiele ośrodków, zajmujących się terapią, pomocą doraźną, wykluczeniem społecznym podejmuje dodatkowo działania o charakterze poradniczym, służące wspomaganie rozwoju swych beneficjentów.

Z drugiej strony, stykamy się obecnie z się rzeczywistością mozaikową, kalejdoskopową, składającą się z instytucji jedynie w niewielkim zakresie świadczących poradnictwo. Ten pluralizm i brak ujednoczonego, spójnego systemu może powodować wybiórczość udzielania pomocy. Istnieje ryzyko, że poradnictwem będą trudnić się samozwańczy, nieprofesjonalni doradcy.

Teraźniejszość/przyszłość(?)

Specyficznym rodzajem pomocy, który w ostatnich czasach nabiera znaczenia jest poradnictwo medialne, zwane również zapośredniczonym.

¹³ <http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoeczna/formy-udzielanej-pomocy/poradnictwo-specjalistyczne/> (dostęp: 03.05.2014)

D. Zielińska-Pękał wskazuje, że ten typ poradnictwa konstruowany jest przez środki masowego przekazu, a więc piśmiennictwo, radio, telefon, telewizję czy wreszcie Internet¹⁴. Autorka nazywa poradnictwo zapośredniczone, jako poradnictwo edukacyjno-technologiczne, będące „(...) swoistym, konkretnym, choć symbolicznym działaniem społecznym, przebiegającym w wirtualnej sytuacji poradniczej”¹⁵.

Poradnictwo online, jako nowy obszar działania, stanowi odpowiedź na postępującą wirtualizację i informatyzację życia jednostek. Wynika ono niejako z zapotrzebowania na nowe formy pomocy, które z jednej strony warunkowane są kulturowo, z drugiej zaś bezpośrednio wynikają z wirtualnego charakteru społeczeństwa¹⁶.

P. Wallace wyróżnia kilka czynników, które skłaniają ludzi do korzystania z pomocy w sieci. Są to: brak przestrzennych barier, anonimowość, zwiększona kontrola przekazu oraz brak długu wdzięczności¹⁷.

Można wskazać grupy osób, dla których ta forma wsparcia może się okazać szczególnie istotna. Są to z jednej strony osoby, dla których korzystanie z pomocy instytucjonalnej stanowi poważne utrudnienie, a więc osoby mieszkające na peryferiach, z dala od większych miast; osoby mające problemy w poruszaniu się, w tym osoby z niepełnosprawnością; rodzice i opiekunowie, którzy na skutek podejmowanych czynności opiekuńczych mają utrudnioną możliwość poruszania się. Drugą z kolei grupę tworzą osoby, dla których korzystanie w pomocy w sieci jest w większym stopniu komfortowe i wynika ono bardziej z czynników psychospołecznych, niż z niedogodności fizycznych, logistycznych, architektonicznych. Wśród tej grupy osób możemy wyróżnić osoby nieorientowane w możliwościach wsparcia tkwiących w ich lokalnym środowisku, osoby nieśmiałe i zamknięte w sobie; osoby doświadczające wstydlivych sytuacji i wykluczenia społecznego; osoby mające problemy z werbalizowaniem swych emocji. Podział ten nie ma charakteru modelowego, wskazane grupy stanowią jedynie egzemplifikację, zaś przytoczone rodzaje problemów mogą występować łącznie, jak i rozłącznie.

Tematyka porad online może być bardzo szeroka i oscylować wokół wielu problemów. W kontekście poradnictwa pedagogicznego, może dotyczyć m. in. trudności opiekuńczo-

¹⁴ D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo a świat mediów, czyli o poradnictwie zapośredniczonym*, [w:] *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009, s. 296.

¹⁵ Tamże, s. 296.

¹⁶ Ł. Koperski, *Poradnictwo online jako alternatywa dla pomocy instytucjonalnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2013 nr 10, s. 15.

¹⁷ P. Wallace, *Psychologia Internetu*, Poznań 2008, s. 249.

wychowawczych, orzecznictwa, wspomaganie rozwoju, doradztwa w problemach edukacyjnych, trudności w uczeniu się, korekcji, kompensacji, uczestnictwa rodziców w życiu szkoły.

Poradnictwo sieciowe dokonuje się w wiele różnych sposobów. Obecnie najczęściej przejawia się ono na forach internetowych¹⁸, portalach społecznościowych¹⁹, blogach²⁰. Nie wyczerpuje to ogromu możliwości, gdyż wsparcie może dokonywać się niezależnie od rodzaju komunikatora, ilości osób zaangażowanych w rozmowę, stopnia interakcyjności przekazu.

Współcześnie ogromną popularnością cieszą się fora internetowe, szczególnie internetowe grupy wsparcia. Funkcjonowanie społeczności w obrębie tych forów jest zbliżone do funkcjonowania grup samopomocowych. Ich członkowie posiadają podobny problem, niosą sobie nawzajem wsparcie w celu rozwiązania i przezwyciężenia trudności²¹. W grupach wsparcia najczęściej nie ma jednego profesjonalnego doradcy, wszyscy członkowie stają się jednocześnie biorcami, jak i dawcami wsparcia, bazując na swych doświadczeniach.

Inną możliwością poszukiwania i udzielania wsparcia w Internecie, jest poradnicza blogosfera. Zdaniem R. Blood'a, blogi to nic innego, jak strony internetowe a więc wirtualne dzienniki, składające się z wpisów autora i komentarzy jego czytelników²². Sprzyjają osobom zainteresowanym znalezienie informacji na interesujący temat, np. trudności wychowawcze czy rehabilitacja dziecka. Autorzy blogów bazując na własnym doświadczeniu stają bardziej wiarygodni, a informacje zawarte w ich wpisach trafne. Ponadto istnieje możliwość wejścia w bezpośredni kontakt z autorem wpisu oraz innymi osobami poszukującymi pomocy.

Korzystanie z poradnictwa online umożliwia odnalezienie stosownych informacji z zakresu rehabilitacji, wspomaganie rozwoju, porad prawnych, socjalnych, opiekuńczo-

¹⁸ Przykładowe fora internetowe:

http://www.dda.pl/index.php?option=com_mamboboard&Itemid=78 (dostęp: 20.05.2014)

<http://www.psychotekst.pl/Forum/index.php> (dostęp: 20.05.2014)

<http://dziecko-info.rodzice.pl/forum.php> (dostęp: 20.05.2014)

¹⁹ Przykładowe portale społecznościowe:

<http://nk.pl> (dostęp: 20.05.2014)

<https://myspace.com> (dostęp: 20.05.2014)

<https://www.facebook.com> (dostęp: 20.05.2014)

²⁰ Przykładowe blogi:

<http://www.sposobynadzieci.pl> (dostęp: 20.05.2014)

<http://www.dzieciowisko.pl> (dostęp: 20.05.2014)

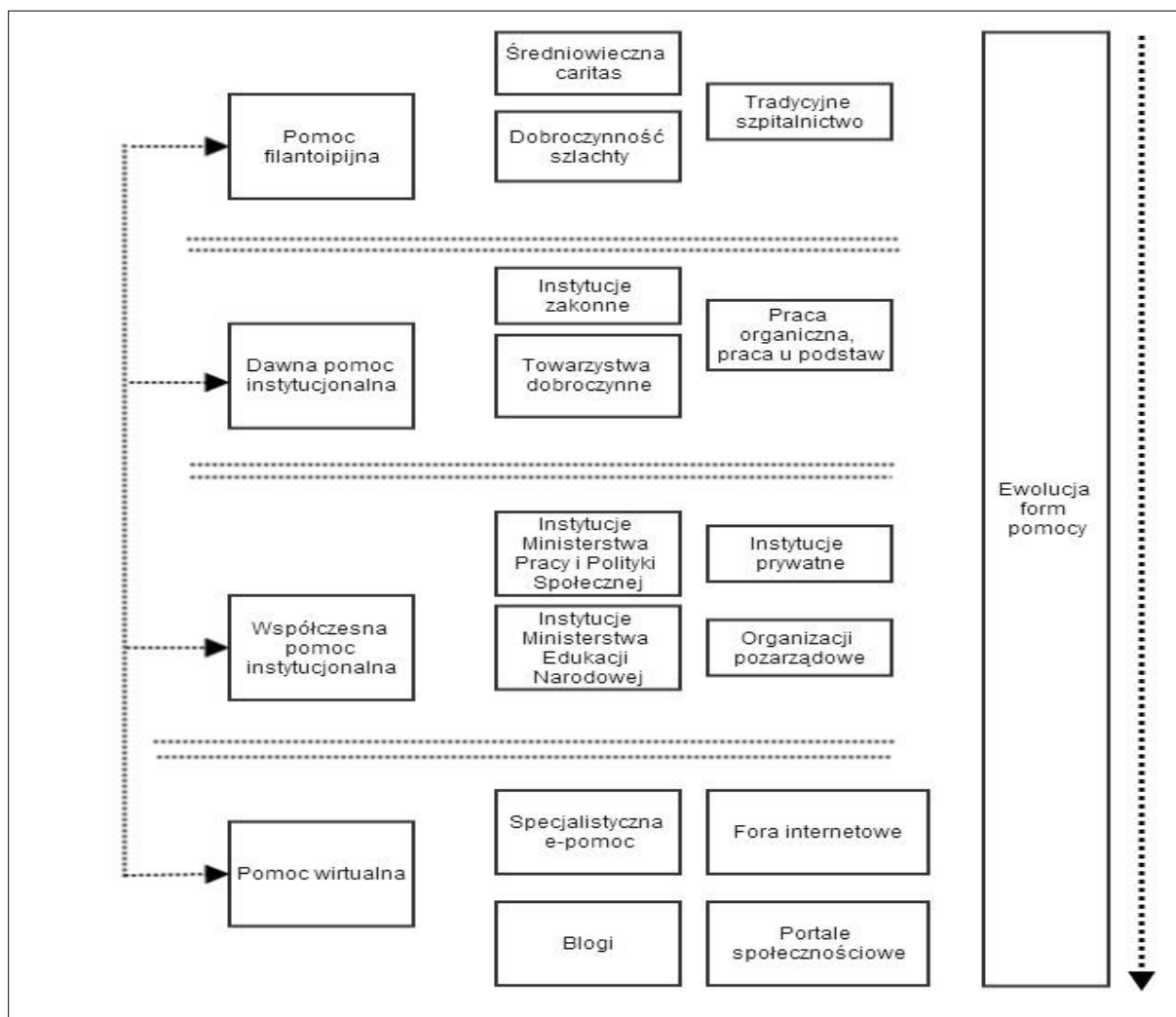
<http://www.familyliving.pl/category/blog-wychowanie-na-luzie/> (dostęp: 20.05.2014)

²¹ T. Cantelmi, L.G. Grifo, *Wirtualny umysł. Fascynująca pajęczyna Internetu*, Kraków 2003, s. 126.

²² R. Blood, *The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog*, Cambridge 2002, s. 6.

wychowawczych bez konieczności wychodzenia z domu. Umożliwia ponadto uzyskanie wsparcia emocjonalnego, duchowego, poprzez przychylne komentarze, motywujące posty czy pełne optymizmu wiadomości. Niejednokrotnie poradnictwo sieciowe pozbawione jest profesjonalizmu i specjalistycznej terminologii. Nie umniejsza to, moim zdaniem, przydatności i skuteczności stosowania pomocy w sposób zdalny. Świadomość, że jest ktoś w podobnej sytuacji, kto służy pomocną radą, posiada doświadczenie i chce się nim podzielić, może się okazać bardziej skuteczne, niż kontakt z lekarzem czy terapeutą.

Poradnictwo online stanowi współcześnie nową, dynamicznie rozwijającą się formę świadczenia wsparcia. Nie powinno się traktować jej jako unikatowej i niezastąpionej, z uwagi na ograniczenia z nią związane, lecz jako uzupełnienie tych tradycyjnie rozumianych.



Schemat 1. Ewolucja form pomocy (opracowanie własne).

Podsumowanie

Przeobrażenia historyczne przyczyniły się do ewolucji form pomocy (Schemat 1.). Tradycyjnie rozumiane wsparcie zaczęło ustępować nowym instytucjom, technologiom, metodom komunikowania się. Przeobrażenia społeczno-kulturowe wspólnie z wirtualizacją rzeczywistości nie oznaczają całkowitego zastąpienia dotychczasowych form udzielania pomocy. Stanowią jedynie pewną propozycję zmian, będących konsekwencją postępu związanego z mediatyzacją i informatyzacją życia społecznego. Warto zaznaczyć, że wiele towarzystw i organizacji dobroczynnych jest aktywnych aż do dzisiaj, pomimo zmieniającej się rzeczywistości. Oznacza to proces transmisji dziedzictwa kulturowego, przenoszenia pewnych norm, wartości. Wypracowane dziedzictwo nie zostaje negowane, lecz wzbogacane, przeobrażane w zgodzie z charakterem epoki. Dziedzictwo kulturowe odniesieniu do sfery pomocy, poradnictwa nie wydaje się być zagrożone. Popularyzacja dziejów pomocy społecznej stanowi szansę zachowania i korzystania z wypracowanego dziedzictwa.

Bibliografia:

- Aouil B., *Pomoc Psychologiczna Online. Teoretyczne podstawy i praktyczne wskazówki*, Oficyna Wydawnicza Mirosław Wrocławski, Bydgoszcz 2007
- Cantelmi T., Grifo L.G., *Wirtualny umysł. Fascynująca pajęczyna Internetu*, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”, Kraków 2003
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004
- Kargulowa A., *Poradnictwo wychowawcze w świetle teorii i praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1980
- Kargulowa A. (red.), *Poradnictwo-kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009
- Kawula S., *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2002
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (red.), *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnozy i propozycje*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1998
- Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.), *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2002
- Mrugalska K. (red.), *Osoby upośledzone fizycznie lub umysłowo*, Warszawa 1996
- Obuchowska I. (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1995

Łukasz Koperski, Od filantropii do technologii – historyczny kontekst rozwoju poradnictwa pedagogicznego w Polsce

Olechnowicz H., (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, Warszawa 1999

Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Wydawnictwo „Fundacja Innowacja”, Warszawa 1997

Przeclawska A., Theiss W. (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Warszawa 1999

Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961

Radwan-Pragłowski J., Frysztański K., *Społeczne dzieje pomocy człowiekowi: od filantropii greckiej do pracy socjalnej*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Wyd. „Interart”, Warszawa 1996

Rogowska D., *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w czterdziestoleciu 1947-1997*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 1(8), 1998

Schaffer R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2006

Skałbani B., *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009

Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999

Strykowski W., *Rola mediów w edukacji*, „Edukacja Medialna”, nr 2, 1996

Wallace P., *Psychologia Internetu*, Wydawnictwo „Rebis”, Poznań 2008

Zierkiewicz E., Drabik-Podgórna V. (red.), *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, Oficyna Wydawnicza „Atut” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010

Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 7 listopada 1975 r.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Mariusz Mazurkiewicz (Instytut Filozofii UAM, Szkoła Podstawowa nr 6 im. Hipolita Cegielskiego w Poznaniu)

Edukacja demokratyczna- praktyczne zastosowanie dziedzictwa kulturowego?

Wprowadzenie

Jednym z czołowych haseł polskiego pozytywizmu była „Praca u podstaw”. Już wtedy zauważono, że silne społeczeństwo to społeczeństwo gruntownie wykształcone. Dzisiaj bym poszedł o krok dalej i powiedział, że wykształcone społeczeństwo to społeczeństwo demokratyczne. Zadając sobie pytanie, jaka rolę pełni dziedzictwo kulturowe we współczesnej edukacji, powinniśmy przypomnieć sobie czym ono tak naprawdę jest, a może bardziej czym jest dla nas – ludzi początku XXI wieku. Większość społeczeństwa rozumie owe sformułowanie jako ochronę budynków, dzieł sztuki czy dokumentów. Nasza uwaga skupia się zazwyczaj na rzeczach materialnych, które to, z historycznego punktu widzenia są cenne. Jednak, czy przytoczone wyżej interpretacje w pełni wyczerpują znaczenie tego hasła? Pozwolę sobie przywołać słownikową definicję owego wyrażenia: „**Dziedzictwo kulturowe**, ogół dorobku społeczeństw (narodów i środowisk) w zakresie nauki, sztuki, architektury, oświaty, techniki, wytworzonego w trakcie jego historycznego rozwoju i przekazywanego z pokolenia na pokolenie. Szczególne zasługi dla ochrony dziedzictwa kulturowego ma UNESCO”¹. W większym lub mniejszym stopniu przytoczona definicja pasuje do naszych wyobrażeń na ten temat. Choć jak widzimy występuje w niej jeszcze jeden zasadniczy element, który często bywa pomijany przez nas – współczesnych Polaków- nauka, czy mówiąc bardziej precyzyjnie oświata. Można to interpretować jako dorobek pozamaterialny, który jest niezwykle istotny w rozwoju społecznym i jest równie ważny, a może nawet i ważniejszy (przez swój niematerialny czyli niezniszczalny charakter), gdy mówimy o dorobku kulturowym społeczeństwa.

Moim zdaniem, z perspektywy analizy historycznej, za taki pozamaterialny (duchowy) dorobek, który radykalnie zmienił poglądy ludzi i uważana musi być demokracja. Powinna również mieć duży wpływ na wychowanie i edukowanie społeczne współczesnej młodzieży.

¹R. Smolski, M. Smolski, E. H. Stadtmüller, *Dziedzictwo kulturowe*, [w:] *Słownik Encyklopedyczny Edukacja Obywatelska*, Wrocław 1999, s. 107.

Nie jest to tylko, jak się wielu osobom wydaje, model obecnie sprawowanej władzy, ale również wzorzec postępowania i kształtowania postaw u młodych obywateli, co jest bardzo ważne, zwłaszcza w dzisiejszych czasach pluralizmu światopoglądowego, gdzie trwają ideologiczne wojny o wpływ na psychikę jednostkę. Potrzebę edukacji demokratycznej zauważył już w 1932 roku John Dewey w dziele „Demokracja i wychowanie”. Stwierdza w nim, że demokracja to nie tylko rodzaj sprawowanych rządów, jest to przede wszystkim wspólnota życia oraz współdzielenie się zdobytym doświadczeniem. Podkreśla, że społeczeństwo poprzez odrzucenie przymusu władzy i podporządkowania życia publicznego, powinno rozpocząć budowę społeczeństwa demokratycznego na gruncie wzajemnej partycypacji².

1. Wyzwania i cele edukacji demokratycznej

W dzisiejszych czasach model edukacji pozostawia wiele do życzenia. Usilne zmiany ustawowe wpływają destabilizująco na uczniów i nauczycieli. Nauczyciel przez, nieustannie zmieniającą się podstawę programową, której musi ściśle się trzymać, nastawiony jest na przekazanie jak największej ilości wiedzy, pomijając jej jakość i możliwości recepcyjne ucznia. Natomiast uczeń, jest ciągle oceniany poprzez różnego rodzaju testy i sprawdziany (największe z nich: test po trzeciej klasie szkoły podstawowej, sprawdzian szóstoklasisty, sprawdziany gimnazjalne czy w końcu egzaminy maturalne), które sprawdzają jedynie wiedzę wyuczoną ucznia, bądź umiejętność biegłego rozwiązywania schematycznych testów. Wynika to z tzw. celów szczegółowych, określanych w konspektach lekcyjnych kategoriami *uczeń wie* i *uczeń rozumie*. Nikt nie sprawdza jego kompetencji dyskursywnych, umiejętności krytycznego myślenia czy zachowań i postaw w sytuacjach dylematu moralnego. „Okazuje się bowiem, że sam fakt urodzenia się i życia w państwie demokratycznym nie jest dostatecznym impulsem dla demokratycznej socjalizacji”³. Tym bardziej w czasach różnorodności moralnej, która to wynika z pluralizmu kulturowego, globalizacji, swobodnego przepływu informacji czy szeroko pojętej wolności, trudno jest młodemu człowiekowi odnaleźć własną, indywidualną postawę światopoglądową. W takich warunkach rodzi się głęboki kryzys tożsamości i niechęć do różnego rodzaju niezrozumiałych postaw społecznych. Właśnie dlatego za cel, do którego powinna dążyć edukacja demokratyczna należy obrać uczenie młodych ludzi szacunku, respektu i tolerancji względem odmienności innych ludzi. Jednak tak pojęta akceptacja

² Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wrocław 1972, s. 121.

³ E. Nowak, K. Cern, P. Juchacz, *Edukacja demokratyczna*, Poznań 2009, s. 8.

różnorodnych postaw społecznych, może spotkać się z zarzutem, „że, będziemy młodych ludzi nauczać „stąpienia po bezgruncie wartości czy idei” [oraz] odmawiania szacunku osiągnięciom i ideałom minionych pokoleń”⁴. Cel jest zupełnie odwrotny, podstawowym zadaniem jest właśnie pokazanie odmienności już na poziomie własnej grupy rówieśniczej, gdzie wszyscy są przecież różni, przy jednoczesnym pokazaniu, że nasza odmienność jest czymś naturalnym. Tak rozumiane cele edukacji demokratycznej można przedstawić w trzech punktach rozwojowych:

1. Edukacja, która daje uczniowi informacje na temat otaczającego go świata i jego różnorodności, wyposażając w narzędzia takie jak wzajemny szacunek, umiejętność słuchania innych czy tolerancja, dzięki którym pędzie potrafił koegzystować z innymi grupami społecznymi pod opieką ładu demokratycznego.
Rolę osoby, która wyposaża uczniów w owe narzędzia pełni nauczyciel.
2. Praktyczne wykorzystanie narzędzi, dzięki którym uczeń wyzwala w sobie konstruktywne zachowania skierowane na samodzielną pracę badawczą i dyskusję. W sposób pokojowy przy pomocy dyskusji stara się rozwiązywać problemy. Jest to „uczenie przez działanie” (learning by doing), które jako pierwszy zauważył J. Dewey stwierdzając, że jest to o wiele skuteczniejszy sposób niż wykłady⁵. Aktywne uczestniczenie w wymyślonych sytuacjach problematycznych, tworzenie argumentacji i krytyczna analiza informacji, za pomocą krytycznego myślenia. Na tym etapie nauczyciel pełni rolę moderatora i organizatora sytuacji dyskursywnych.
3. Na trzecim etapie uczniowie wzajemnie sobie pomagają, np. w zintegrowanych grupach starsi pomagają młodszym wcielić w życie zasady demokratyczne, które opanowali na poprzednich etapach. Wykorzystują zdobyte umiejętności w życiu pozaszkolnym. Nauczyciel pełni rolę obserwatora i wspiera aktywność wychowanków.

W tak zarysowanym modelu rozwoju kompetencji demokratycznych widzimy, jak dużą rolę w procesie pełni uczeń, praktycznie cały ciąg edukacyjny polega na zdobywaniu i automatycznym wcielaniu w życie zdobytych kompetencji, poprzez praktyczne działanie w napotkanych sytuacjach. W takim modelu nie ma miejsca na bezrozumne przyswajanie wiedzy i jej zapominanie po pewnym czasie. Nauczyciel występuje nie jako bezwzględny autorytet, lecz jako partner, który wyposaża ucznia w narzędzia i wspomaga ich prawidłowe

⁴ Ibidem, s. 15.

⁵ Zob. Ibidem, s. 14.

wykorzystywanie. W takim znaczeniu możemy powiedzieć, że „Demokracja jest współdziałaniem, współpartycypacją i współodpowiedzialnością na równi ze wszystkimi uczestnikami grupy”⁶. W moim przekonaniu największym wyzwaniem edukacji demokratycznej jest zmiana modelu zachowań nauczycieli. Nauczyciel nie zajmuje tu pozycji autorytarnej i dominującej wobec swoich podopiecznych. W dyskusji prowadzonej według zasad respektu i demokracji staje się partnerem, wspólnie poszukującym odpowiedzi lub jedynie czuwa nad niezakłóconym przebiegiem dyskusji wśród uczniów i aktywizując ich indywidualne zdolności poprzez zadawanie pytań wspomagających lub naprowadzając na inne aspekty problemu, by mieli pełny obraz sytuacji.

2. Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem

Powyżej starałem się sprecyzować zadania, które ma przed sobą edukacja demokratyczna, jako najistotniejsze osiągnięcie naszego kręgu cywilizacyjnego. Jednak by cały proces edukacyjny poszedł sprawnie, potrzeba odpowiednio opracowanego ćwiczenia, które w pełni zrealizuje wszystkie założone cele i przyczyni się do rozwoju kompetencji dyskursywno-deliberatywnych uczniów. Odpowiedzią na tę potrzebę jest metoda Georga Lindy: *Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem*⁷. Proponowana metoda polega na zaprezentowaniu grupie uczniów hipotetycznego dylematu. Zadaniem uczniów będzie ocenienie danej sytuacji i opowiedzenie się za jednym z dwóch ukazanych rozwiązań. Uczniowie dzielą się na dwie grupy „za” i „przeciw” proponowanemu rozwiązaniu. Następnie poprzez podawanie argumentów na rzecz przyjętego stanowiska, starają się przekonać grupę przeciwną do własnej racji. Przykład jest tak skonstruowany by uczniowie bez specjalistycznej wiedzy i przy odpowiednim zaangażowaniu emocjonalnym potrafili się wczuć w sytuację opisywanej osoby. Podczas dyskusji wszyscy uczestnicy mają takie same prawa i szanse uczestnictwa, mówienia oraz słuchania, ale różne orientacje moralne. Nauczyciel pilnuje zasad, które są wyraźnie określone: nieprzerywanie wypowiedzi innej osoby; wskazywanie z pośród adwersarzy osoby, która jako następna zabierze głos; oraz nieodwoływanie się do osobistych upodobań i sympatii podczas argumentacji. Kolejnym istotnym elementem jest wymienianie się wiedzą między osobami opowiadającymi się za tym samym rozwiązaniem. Jest to bardzo istotny element, ponieważ uświadamia nam słabość bądź siłę własnych argumentów, racji moralnych czy uzasadnień.

⁶ E. Nowak, K. Cern, *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008, s.387.

⁷ Szczegółowe informacje na temat metody znajdziecie państwo na stronie <http://www.uni-konstanz.de/> [dostęp 12.05. 2014r.], oraz Ewa Nowak, *Ethics In Progress* Tom II, Zakład Etyki UAM, Poznań 2010.

Pełni również ważną rolę socjalizacyjną. Dzięki temu uczniowie uczą się kooperacji, dzielenia się wiedzą i budowania wspólnych stanowisk. Ostatnim elementem jest wybór przez obie grupy najsilniejszego argumentu strony przeciwnej, oraz pytanie o to czy któraś z osób pod wpływem dyskusji jednak zmieniła swoje stanowisko. Poprzez tego typu działania uczniowie uświadamiają sobie, że pokojowe rozwiązywanie konfliktu, jakim jest wspólna dyskusja jest najlepszym sposobem na wzajemne zrozumienie. Ta metoda ukazuje jak można nauczyć młodych ludzi zdolności demokratycznych, nie odwołując się do indoktrynacji lub innych metod nastawionych na bezrozumne wpajanie wiedzy, lecz pokazuje, że jedyna droga to droga demokratyczna, gdzie każdy głos się liczy i każdy zostaje wysłuchany.

Wnioski

Proponowany przeze mnie styl uprawiania wiedzy jakim jest edukacja demokratyczna, wychodzi naprzeciw współczesnym potrzebom człowieka zagubionego wśród wielości racji i światopoglądów, co często skutkuje buntem, czego następstwem są różnego rodzaju konflikty siłowe. Dzieje się tak ponieważ wielu zapomina, czym tak naprawdę jest idea umowy społecznej: „w demokracji wszyscy ludzie muszą ze sobą kooperować oraz pokojowo współżyć, toteż wszyscy winni zdobyć podstawowe kompetencje demokratyczne. Dlatego nie zdołamy niczego osiągnąć bez edukacji demokratycznej w szkołach”⁸. W tym właśnie sensie powinniśmy bardzo stanowczo zabiegać o to by uczniowie jak najczęściej mieli możliwość ćwiczenia się w myśleniu. Przykładami takich ćwiczeń mogą być różnego rodzaju prace zespołowe, dyskusje czy projekty edukacyjne. W przestrzeni szkolnej jest wiele przedmiotów, które mogłyby realizować wyżej opisane cele, należą do nich lekcje wychowawcze, lekcje historii lub wiedzy o społeczeństwie. Choć moim zdaniem największą szansę na wprowadzenie edukacji demokratycznej w szkole widzę na lekcjach etyki, które to nie są (na szczęście) ściśle określone programem nauczania i treściami, od których żaden nauczyciel nie może odstąpić choć na krok. Są one nastawione na dyskurs z młodymi ludźmi jako skarbnicami czystych i płodnych umysłów. Inaczej, tak prowadzona edukacja, która poza wiedzą merytoryczną nie daje nic więcej uczniowi jest jałowa. I dlatego : „Edukacja, o ile ma się odznaczać efektywnością, musi zapewnić młodym obywatelom szansę na przejmowanie i podejmowanie odpowiedzialności. Edukacja demokratyczna”⁹. Można ją określić mianem fundamentalnego i niezbywalnego elementu naszego dziedzictwa kulturowego, które ze społeczeństwa

⁸ E. Nowak, K. Cern, P. Juchacz, *Edukacja demokratyczna*, Poznań 2009, s. 30.

⁹ Ibidem, s. 31.

rozwiązującego konflikty mieczem, przekształciło się w społeczeństwo rozwiązujących nieporozumienia słowem.

Bartosz Prabucki (Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu)

Tradycyjne sporty i gry elementami dziedzictwa kulturowego. Analiza na wybranych przykładach

1. Wprowadzenie

Zagadnienie dziedzictwa kulturowego stało się niezwykle istotne we współczesnym świecie. Jako ogólne pojęcie „dziedzictwo” jest dość trudne do jednoznacznego zdefiniowania z uwagi na zmienność, płynność i przybliżoność tego typu terminów. Użyteczna wydaje się być tu następująca definicja: „dziedzictwo składa się z tych kulturowych ekspresji, które grupy lub społeczności ludzkie wskazują jako rzeczy, stanowiące dla nich nadal wartość”¹. Z uwagi na to, że tak rozumiane dziedzictwo łączy się nierozzerwalnie z kulturą, traktowaną tu jako „zbiór dystynktywnych duchowych, materialnych, intelektualnych i emocjonalnych cech społeczeństwa lub grupy społecznej”², możemy mówić o „dziedzictwie kulturowym”.

Zjawisko tego typu dziedzictwa, jego pielęgnowania i promowania, ma swój bezpośredni związek ze skutkami procesu globalizacji. Wskazuje się zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje tworzenia się McLuhanowskiej „globalnej wioski”³. Wśród tych negatywnych dostrzeżono zagrożenie postępującą uniformizacją kulturowych i społecznych stylów życia, wartości, materialnych i niematerialnych atrybutów, upodabniania się ludzi do siebie pod różnym względem. Twierdzono nawet, że nasza planeta zmierza do globalnej unifikacji kulturowej, coraz bardziej „zalewanej” przez społeczno-kulturowy styl życia tzw. „Zachodu”. Do niczego takiego nie doszło, i nie wydaje się, by mogło to nastąpić w wyobrażalnej przyszłości. Jak pisze Waldemar Kuligowski „nie nastąpiła wcale żadna kultura globalna, niegdysiejsze różnice nie zostały unicestwione w procesie kulturowego klonowania, w którym to samo łączy się z tym samym”⁴. Jak podkreśla ten badacz nie stało się tak z uwagi na to, że społeczności ludzkie aktywnie odpowiedziały na opisane wyżej zagrożenia.

¹ D. Van Den Broucke, A. Thys, *The Government of Flanders' policy on safeguarding intangible cultural heritage*, Brussels 2012, s. 153-154.

² Tamże, s. 153.

³ M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy*, Toronto 1962.

⁴ W. Kuligowski, *Antropologia współczesności*, Kraków 2007, s. 9.

Jednym z tego wyrazów stała się ponowna troska o własne dziedzictwo kulturowe i kultywowanie zagrożonej, płynnej i mniej pewnej niż dawniej, zbiorowej tożsamości różnego typu.

Tego typu aktywność, mająca na celu troskę o swoje dziedzictwo kulturowe i niedopuszczenie do prognozowanej unifikacji kulturowej postnowoczesnego świata, ma miejsce na wielu poziomach. Zaczynając od kultywowania własnej, „małej ojczyzny” i kultury lokalnej, przez liczne ruchy regionalne (także w Polsce), sięgające poziomu narodowego czy państwowego, kończąc na przedsięwzięciach, mających na celu pielęgnację dziedzictwa kulturowego, podejmowanych przez międzynarodowe instytucje i przyjmujących wówczas postać troski o dziedzictwo jako wspólny dorobek całej ludzkości.

2. UNESCO na ratunek dziedzictwu kulturowemu

Jedną z instytucji o zasięgu międzynarodowym jest UNESCO, działająca przy Organizacji Narodów Zjednoczonych organizacja, zajmująca się ochroną i promowaniem szeroko rozumianej kultury, nauki i edukacji. W 2000 roku w ramach tej instytucji powstał ważny program o nazwie *Culture 2000*. Program ten „ułatwia tworzenie wspólnej przestrzeni kulturowej w Europie poprzez promowanie współpracy między kreatywnymi artystami, operatorami kultury i instytucjami kulturalnymi państw członkowskich Unii Europejskiej. Rozszerza w ten sposób promocję kreatywności, ponadnarodowe rozprzestrzenianie kultury, mobilność jej twórców, innych operatorów kultury i profesjonalistów oraz ich dzieł”⁵. W 2007 roku ten Program został zastąpiony przez kolejny pod nazwą *Culture 2007*, który wśród swoich głównych celów zawiera promowanie międzykulturowego dialogu, mobilność transnarodową twórców kultury i wspieranie cyrkulacji artystycznych i kulturowych dzieł ponad narodowymi granicami.

Tego typu programy umożliwiają włączanie do nich obiecujących inicjatyw z różnych dziedzin kultury. Jedną z nich stał się sport, zwłaszcza w swoich tradycyjnych formach.

⁵ *Culture 2000 Programme*, dostępny w: http://europa.eu/legislation_summaries/culture/129006_en.htm (dostęp 21.05.2014).

3. Sporty i gry tradycyjne jako elementy dziedzictwa kulturowego

Kształtowane przez stulecia, towarzyszące człowiekowi w jego codziennym życiu, gry i sporty tradycyjne przeżywały w XX wieku kryzys. Niektórzy badacze uważali, że mogą one nie wytrzymać konkurencji z nowoczesnym sportem, silnie rozwijającym się od XIX wieku. Wspomniane już procesy związane z globalizacją, takie jak postępujące uprzemysłowienie czy urbanizacja zdawały się odbierać tego typu sportom i grom miejsce do ich uprawiania, spychając na margines. Wydawało się, że mogą one być uznane za balast przeszłości i godne co najwyżej zachowania w murach muzealnych, a nie aktywnego promowania. Nazywano je nawet „zwapniałymi trupami”⁶. Nie cieszyły się one ponadto zainteresowaniem nauk społecznych. Szczególnie zainteresowana swego czasu przejawami europejskiej kultury ludowej etnologia rzadko podejmowała tematykę sportów i gier ludowych, a także szeroko rozumianej zabawy⁷. Iwona Kabzińska-Stawarz, polska etnolog, prowadząca badania nad gramami mongolskich pasterzy, określiła sporty i gry jako „deficytową dziedzinę etnologii”⁸.

Tymczasem znaczenie zabawy dla współczesnego człowieka miało tak istotny wpływ na jego życie w społeczeństwie i kulturze przez wiele stuleci, że nie mogła ona zostać zepchnięta zupełnie na margines. Johan Huizinga, swoim przełomowym dziełem *Homo Ludens*, powoli przywracał zabawie odpowiednie znaczenie społeczno-kulturowe i naukowe⁹.

W związku z ponownym docenieniem szeroko rozumianej zabawy i kultury ludycznej, jej wyrazy, jakimi są sporty i gry typu tradycyjnego, zaczęły być ponownie doceniane przez społeczności, badaczy i instytucje, zwłaszcza te, których zadaniem było między innymi pielęgnowanie i promowanie dziedzictwa kulturowego ludzkości bądź konkretnych społecznych ludzkich. Jednym z nich jest wspomniane już UNESCO.

Pod koniec lat 80. XX wieku UNESCO uznało tego typu sporty i gry za jedną z istotnych form kultury tradycyjnej. W 2006 roku, podczas konsultacji w Paryżu, wysunięto szereg propozycji mających służyć promocji i rozwojowi tradycyjnych sportów i gier. Wśród nich znalazły się między innymi: konieczność skatalogowania sportów i gier tradycyjnych i

⁶ J. Grange, cyt. za: W. Lipoński, *Rochwist i palant*, Poznań 2004, s. 241.

⁷ Zob. J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007, s. 8.

⁸ I. Kabzińska-Stawarz, cyt. za: W. Lipoński, *Rochwist i palant*, s. 35.

⁹ J. Huizinga, *Homo ludens*.

wskazania ich istotnych możliwości aplikacyjnych (w edukacji, kulturze, środowisku, sportach opartych o rywalizację etc.); wzmacnianie wspólnej pracy na rzecz ich rozwoju, promocja w szkołach, ukazywanie i promowanie specyficznych wartości projektowanych przez te sporty i gry, takich jak solidarność, pokój, rozwiązywanie konfliktów, szacunek dla różnorodności kulturowej etc.¹⁰

Powstał zatem podatny grunt pod dalsze działania. Potrzebna okazała się jednak bardziej specjalistyczna instytucja, która zajęłaby się konkretyzacją działań w omówionym wyżej zakresie. W 2001 roku powstało zatem Europejskie Stowarzyszenie Sportów i Gier Tradycyjnych (ETSGA). Dwa lata później w bretońskim Quimper członkowie ETSGA przygotowali i przedłożyli Komisji Europejskiej projekt rewitalizacji tradycyjnych sportów w Europie i wyszli z inicjatywą włączenia go do wskazanego wyżej programu *Culture 2000*. W 2005 roku Komisja Europejska zaakceptowała ten projekt. Został w ten sposób utworzony specjalny program promocji i rozwoju tego typu form kultury fizycznej pod hasłem „Europejska kultura w świetle tradycyjnych sportów i gier”. Był to pierwszy krok na drodze do ponownego docenienia tych sportów i traktowania ich jako pełnoprawnych dziedzin ogólnej i mającej swoje lokalne i regionalne specyfiki kultury europejskiej.

Jednym z rezultatów działalności różnych podmiotów, angażujących się w ten projekt, był specjalny raport pod redakcją katalońskiego badacza Pere Lavega, w którym zawarto opisy teoretycznych założeń i praktycznych działań na rzecz rozwoju omawianej tematyki, opublikowany w 2006 roku pod tytułem „Gry i społeczeństwo w Europie”. Zawierał on artykuły w językach angielskim, francuskim i hiszpańskim, stanowiące teoretyczne dociekania na temat znaczenia gier i związanych z nimi elementów dla kultury i tożsamości poszczególnych społeczności europejskich oraz opisy konkretnych inicjatyw, podejmowanych w różnych regionach Europy. Celem było tu zarówno skatalogowanie tradycyjnych sportów i gier z różnych miejsc Europy, jak i wskazanie możliwości ich praktycznego wykorzystania w różnych celach, w tym w edukacji różnego szczebla¹¹.

Raport stanowił jedno z tych opracowań, które wykazały, że o sportach i grach można mówić w kategorii ich funkcjonowania jako dziedziny kultury, konieczności ich ochrony, rewitalizacji, aktywnej promocji i włączania do różnych praktycznych inicjatyw. Zauważono

¹⁰P. Lavega, *Traditional sports and games in 21st century Europe*, [w:] *Games and society in Europe*, red. P. Lavega, Valencia 2006, s. 281-283.

¹¹ P. Lavega (red.), *Games and society in Europe*, Valencia 2006.

bowiem już wcześniej, że stanowią one niedoceniane wcześniej dziedzictwo kulturowe w zakresie sportu i szerzej rozumianej kultury ludycznej (zabawowej).

Jednym z istotniejszych, aplikacyjnych możliwości wykorzystania tych sportów, na jaki zwrócono przy tym uwagę i który stał się praktyczną realizacją teoretycznych zamierzeń projektu, stały się związki owego dziedzictwa kulturowego sportu z różnie rozumianą edukacją. Na potrzeby tego artykułu, wskazano trzy rodzaje edukacji, dla których tego typu sporty i gry mogą stanowić wartościowe propozycje. Są nimi „edukacja kulturowa” – w zakresie samych sportów i gier jako elementów kultury, „edukacja do kultury ruchu”, wskazująca także na zdrowotne właściwości sportów i gier typu tradycyjnego i „edukacja międzykulturowa” – wymiana doświadczeń i celebrowanie różnorodności kulturowej poprzez wzajemny udział w pochodzących z różnych stron Europy i świata tradycyjnych sportach i grach lokalnych. Oczywiście kategorie te mają charakter przybliżony i stanowią jedynie propozycje autora tej pracy.

4. Przykłady państw i narodów, kultywujących swoje tradycyjne sporty i gry jako elementy dziedzictwa kulturowego i edukacji

Na całym świecie omawiana tematyka staje się coraz popularniejsza. Także w Europie można spotkać coraz więcej narodów i grup etnicznych, społeczności regionalnych i lokalnych, które coraz chętniej podejmują tę problematykę, traktując swoje sporty i gry rodzime jako elementy dziedzictwa kulturowego i aplikując do różnych, praktycznych przedsięwzięć, w tym takich, które mieszczą się w zakresie, zaproponowanych wyżej, trzech rodzajów edukacji.

4.1. Baskowie

Pierwszym przykładem są Baskowie – niewielki liczebnie naród zamieszkujący terytorium zwane w języku baskijskim *Euskal Herria*, czyli Kraj Basków. Jest on położony częściowo w północnej Hiszpanii (cztery baskijskie prowincje) i południowej Francji (trzy prowincje). Baskowie to społeczność o nieustalonym do końca pochodzeniu, prawdopodobnie nieindoeuropejskim. Obok Lapończyków (Saami) pretendują oni do miana „pierwszych narodów” Europy¹².

W toku swojej długiej historii, podczas której zmagali się z najazdami kolejnych ludów, Baskowie wypracowali silną tożsamość zbiorową i zdumiewająco wręcz trwałe związki, które

¹² A. Posern-Zieliński, *Etniczność. Kategorie, procesy etniczne*, Poznań 2005, s. 35.

pozwoły im przetrwać różne dziejowe „zawieruchy”. Potrafili przetrwać także trudne dla nich czasy XX-wiecznej dyktatury generała Francisco Franco (1939-1975), który dążył do ujednolicenia narodowościowego i etnicznego Hiszpanii, co skutkowało silnymi represjami wobec Basków i innych narodów zamieszkujących to państwo, zwłaszcza Katalończyków¹³. W celu pielęgnowania swojej tradycji, kultury i tożsamości i tak ważnego, międzypokoleniowego przekazu, który pozwala im zachować tożsamość, Baskowie wypracowali szereg inicjatyw, związanych z kultywowaniem ich rodzimego dziedzictwa kulturowego. Służą im w tym celu różne dziedziny szeroko rozumianej kultury. Jedną z nich od wielu lat jest sport w swoich tradycyjnych formach.

Kultywowanie dziedzictwa kulturowego w zakresie sportu wiąże się z szeregiem praktycznych działań, które zmierzają do podtrzymywania, promowania i praktycznego wykorzystywania rodzimych sportów w różnych celach. Stają się one także, co jest częste w przypadku sportów i gier typu tradycyjnego w różnych miejscach na całym świecie, nieodłączną częścią festiwali kulturowych, takich jak słynne święto kultury baskijskiej – odbywające się w sierpniu każdego roku w stolicy baskijskiej prowincji Bizkaia – Bilbao – *Aste Nagusia* (Wielki Tydzień). Autor tej pracy miał okazję odwiedzić to święto w 2013 roku.

Wśród wielu elementów kulturowych, które można było zaobserwować podczas tego święta i które traktowane są jako ważne elementy dziedzictwa kulturowego w Kraju Basków, istotne miejsce zajmują baskijskie, tradycyjne sporty, takie jak pelota baskijska (w języku baskijskim zwana *euskalpilota*) czy też baskijskie, wiejskie sporty siłowe (bask. *herri kirolak*). Jeśli chodzi o pelotę, od drugiego dnia festiwalu *Aste Nagusia* do jego zakończenia, na frontonie (specjalnym korcie) odbywa się co roku turniej peloty baskijskiej. W 2013 roku brali w nim udział profesjonalni gracze, ale sam turniej miał przebieg towarzyski. Trybuny były pełne widzów, wśród których dominowali starsi mężczyźni. Nie brakowało jednak także kobiet, osób młodych i dzieci. Można było odczuć entuzjastyczną atmosferę wśród widowni. Żywo reagowała ona na przebieg rozgrywki, rozumiejąc jej dość skomplikowane reguły i doceniając znaczenie tego sportu dla Basków. Niektórzy z nich uważali, że sport ten jest wpisany w ich kulturę, stanowiąc jeden z elementów sięgających korzeni ich tożsamości¹⁴.

Co niezwykle istotne, zarówno z tożsamościowego, jak i edukacyjnego punktu widzenia, podczas festiwalu *Aste Nagusia*, każdy chętny mógł spróbować swoich sił w różnych

¹³ K. Mirgos, *Archipelag baskijskiego nacjonalizmu*, „Sprawy narodowościowe”, 27, 2005, s. 183.

¹⁴ Informacja własna, na podstawie badań terenowych w Kraju Basków (19-26.08.2013).

odmianach peloty. Organizowano bowiem, na tym samym frontonie, warsztaty peloty. Autor tej pracy wziął w nich kilkakrotnie aktywny udział. Prowadzili je instruktorzy i instruktorki – w różny sposób związani z pelotą – profesjonalni bądź amatorscy gracze czy też dziennikarze piszący od wielu lat o tym sporcie. Można było, pod ich okiem, spróbować zagrać zarówno w odmianę *la pelota a mano* – w której odbija się piłkę gołą dłonią, jak i też w inne odmiany tego sportu, np. *jai alai*, coraz popularniejszą także poza granicami Kraju Basków (nawet w Stanach Zjednoczonych), w której do gry używa się specjalnych rakiet w kształcie półksiężyca, zwanych *chistera*.

Można tu mówić zatem o pewnego rodzaju „edukacji kulturowej” w zakresie sportów i gier dzięki możliwości doświadczenia peloty nie tylko z punktu widzenia widza, ale też aktywnego uczestnika. Instruktarz pomagał zrozumieć podstawowy sposób rozgrywania danej odmiany peloty, a wystawiony przy frontonie sprzęt do gry i traktująca o niej książka, dawały możliwość zdobycia dodatkowej wiedzy o tym aspekcie sportowej kultury baskijskiej. Jednocześnie, dzięki temu, że dzieci, które licznie brały udział w warsztatach, edukowane są poprzez nie do kultury ruchu, grają później w pelotę samodzielnie na licznych w całym Kraju Basków frontonach (co zaobserwowano osobiście podczas wizyty na jednym z przykościelnych frontonów w baskijskim San Sebastian).

Pelota okazała się zatem, przynajmniej dzięki warsztatom, sportem dla każdego, a jednocześnie istotnym elementem sportowego dziedzictwa kulturowego Basków.

Drugim typem sportów były wspomniane wyżej sporty wiejskie. Wywodzą się one z wcześniejszych czynności pracy, są w większości siłowe i polegają na przykład na przerąbaniu pni na czas (*aizkolariak*), podnoszeniu bądź przeciąganiu głazów (*gizon proba*), przenoszeniu ciężarów na odległość (*txinga eroatea*), przecinaniu pni z użyciem ręcznej piły (*trontza*) i wielu innych. Podczas festiwalu *Aste Nagusia* odbywały się regularne pokazy tego typu sportów na jednym z głównych placów Bilbao (Arriaga Plaza). Publiczność zgromadzona wokół placu mogła przyglądać się typowym dla wielu społeczności (zwłaszcza z Europy Zachodniej), wiejskim sportom siłowym. W Kraju Basków ta tradycja jest wciąż silna. Jak pisał Roman Dobrzyński „kult zręczności i siły należy do tradycji narodowej Basków”¹⁵.

Tego typu pokazy ukazały, że znaczenie biorących w nich udział zawodników, baskijskich siłaczy, wydaje się nadal dość duże dla społeczności baskijskiej. Po zawodach udzielali oni wywiadów, rozdawali autografy, pozowali do zdjęć. Badacze ostrzegają, że tego typu pokazy sportów ludowych mogą czasem przekształcać się w folklorystyczne, sztuczne i

¹⁵ R. Dobrzyński, *Hiszpania*, Warszawa 1997, s. 80.

pozbawione naturalnego kontekstu, pokazy zaprojektowane dla turystów¹⁶. Jest w tym sporo racji. Tym niemniej w przypadku Kraju Basków wydaje się, że stara się tu zachować autentyczność tego typu sportów tradycyjnych. Podczas *Aste Nagusia*, jak powiedział jeden z baskijskich rozmówców autora tej pracy, pokazywane są takie dyscypliny, wchodzące w skład *herri kirolak*, jakich nie można zobaczyć w żadnym innym miejscu. Tu tradycja zdaje się „wychodzić” naprzeciw potrzebom mieszkańców Kraju Basków, a przy tym, rzeczy jasna, także turystom, zwłaszcza tym nastawionym na doświadczanie kultury ogólnie i/lub sportu w szczególności. Należy dodać, że w niektórych dyscyplinach aktywny udział brały także kobiety, co nie jest dość częste w przypadku sportów siłowych.

Podobnie jak w przypadku peloty, tak i tu można było, po zakończonych zawodach, spróbować swoich sił w tych sportach. Oczywiście, z uwagi na wyjątkowo duży ciężar używanych do rywalizacji głazów czy worków, było to raczej niemożliwe dla przeciętnego człowieka. Tym niemniej możliwość dotknięcia każdego z tych sprzętów, uświadomienia sobie ich ciężaru, porozmawiania z uczestnikami zawodów etc. dało szansę na bardziej poznawczy i aktywny udział w tych sportach. Tu zatem „edukacja kulturowa” w zakresie sportów i gier mogła przybrać swój bardziej praktyczny wymiar. Dodatkowo, zawody w danych konkurencjach były poprzedzane wprowadzeniem na temat tych sportów, przeprowadzanym przez spikera w języku hiszpańskim i baskijskim.

Pielęgnowanie dziedzictwa kulturowego w zakresie sportów i gier rodzimych odbywa się zatem w Kraju Basków w sposób aktywny, poprzez wprowadzanie tego typu form rodzimej kultury fizycznej do różnych, praktycznych inicjatyw, takich jak te podczas opisanego wyżej festiwalu *Aste Nagusia*. Elementy sportowe pojawiają się przy tym także w instytucjach skupiających się na pielęgnowaniu dziedzictwa kulturowego w sposób muzealny. W Muzeum Baskijskim autor tej pracy odnalazł elementy sportowe (choć, należy przyznać, nie było ich zbyt wiele), takie jak sprzęt do tradycyjnych kręgli czy piłka do jednej z odmian peloty baskijskiej. Muzeum działa oczywiście przez cały rok. Podczas festiwalu stanowiło jednak jedną z atrakcji kulturowych, ujętych w folderze informacyjnym, który otrzymano po przyjeździe do Bilbao.

Wszystkie elementy kulturowe, w tym sportowe, decydują o tym, że *Aste Nagusia* jest postrzegane w Kraju Basków jako „skarb dziedzictwa kulturowego”¹⁷.

¹⁶ Zob. np. J. J. Barreau, *Traditions festives, activites ludiques et spectacle sportif*, [w:] *Les jeux populaires. Eclipse et renaissance*, red. J. J. Barreau, G. Jaouen, Morlaix 1998, s. 19-20.

¹⁷ Informacja własna, na podstawie badań terenowych w Kraju Basków (19-26.08.2013).

4.2. Polacy

Narodem, który zaczyna dostrzegać w rodzimych formach sportu potencjał w zakresie kultywowania i promowania własnego dziedzictwa kulturowego i edukacji z nią związanej, są Polacy. W naszym kraju pielęgnowanie tego typu elementów kultury fizycznej dopiero się rozwija. Przez lata były one ignorowane, a czasem nawet wyśmiewane. Kopiowano gotowe wzorce z zachodniej czy północnej Europy, Stanów Zjednoczonych etc., zapominając o własnych tradycjach sportowych¹⁸. Pojawiło się kilku folklorystów, badaczy, entuzjastów, którzy zaczęli zmieniać tę sytuację już w XIX i XX wieku. Należał do nich między innymi Eugeniusz Piasecki, obecny patron poznańskiej Akademii Wychowania Fizycznego. Jego pracę przerwała jednak druga wojna światowa. Później, przez lata okresu Polski Ludowej, tematyka polskich sportów i gier nie cieszyła się dużym zainteresowaniem badaczy. Dopiero początek XXI wieku przyniósł w tej kwestii istotne zmiany.

W powstałej w 2001 roku przy poznańskiej Akademii Wychowania Fizycznego placówce naukowej – Pracowni Olimpizmu i Etnologii Sportu zaczęto stopniową rewitalizację kilku polskich sportów tradycyjnych i systematyczną pracę, zbierając materiały o sportach polskich i zagranicznych, dokonując ich analizy i interpretacji teoretycznej i tworząc coraz częstsze ich zastosowania praktyczne. Okazało się bowiem, że mogą być one wykorzystane w różnych aplikacyjnych celach, w tym w edukacji.

Dostrzeżono wreszcie ponadto ich potencjał w zakresie stanowienia elementu polskiego dziedzictwa kulturowego, któremu należy się większa uwaga, niż dotychczas.

Pośród wielu inicjatyw praktycznych, w które wpisywane są polskie sporty i gry typu tradycyjnego, można wskazać chociażby Światowy Przegląd Folkloru *Integracje* w Poznaniu. Przyjeżdżają na niego zespoły ludowe z całego świata, w celu zaprezentowania różnych elementów swojego, lokalnego dziedzictwa kulturowego. Nieodłącznym elementem tego wydarzenia stała się od kilku lat polska pierścieniówka. Jest to sport zbliżony nieco do siatkówki, polegający jednak nie na przebijaniu piłki nad siatką, tylko przerwaniu oburącz przez trzy otwory (pierścienie) w siatce. W grze biorą udział zazwyczaj dwie drużyny po czterech zawodników. Przebieg rozgrywki jest bardzo dynamiczny¹⁹. Z tego względu pierścieniówka cieszy się dużym zainteresowaniem zarówno dzieci, jak i dorosłych.

¹⁸ Zob. W. Lipoński, *Rochwist i palant*, s. 9.

¹⁹ Więcej o pierścieniówce: W. Lipoński, *Encyklopedia Sportów Świata*, Poznań 2008, t. 10, s. 31-34.

Dzięki temu, że podczas festiwalu *Integracje* organizuje się, mający oczywiście towarzyski charakter, międzynarodowy turniej w pierścieniówkę, wykazuje ona potencjał do stania się elementem wpisywanym zarówno we wspomnianą już „edukację do kultury ruchu” i „edukację kulturową” w zakresie polskich sportów, jak i „edukację międzykulturową”. Dzięki uczestnictwu w niej osób pochodzących z różnych kultur z całego świata, tak istotna wymiana międzykulturowa, doświadczanie inności, wzajemne zrozumienie i szacunek mogą kształtować się poprzez wzajemny udział w rozgrywce w polski sport tradycyjny.

Innym miejscem ważnym dla polskiego dziedzictwa kulturowego, jest Wielkopolski Park Etnograficzny w Dziekanowicach. Tu można spotkać się z licznymi elementami związanymi z polską kulturą ludową. Stał się on także miejscem, gdzie prowadzi się praktyczne inicjatywy związane z polskimi (i nie tylko) sportami i grami tradycyjnymi. Podczas różnego rodzaju imprez okolicznościowych, takich jak Dni Dziecka czy majówki, istnieje możliwość zagrania w różne sporty i gry. Wziąć w nich mogą udział wszyscy, co jest niezwykle ważne w kontekście rozwijającego się w skali światowej ruchu sportu dla wszystkich (wspieranego nawet przez Międzynarodowy Komitet Olimpijski)²⁰.

Sporty i gry tradycyjne cieszą się tu w związku z powyższym sporym zainteresowaniem. Jeśli chodzi o ich związki z edukacją, to ma ona charakter zarówno „edukacji kulturowej” w zakresie polskich sportów i gier jako żywotnych elementów dziedzictwa kulturowego naszego kraju (poznanie ich w przypadku dzieci, przypomnienie sobie o nich w przypadku osób starszych, przekaz międzygeneracyjny w zakresie historii kultury ludycznej etc.), jak i też, równie istotnej, „edukacji do kultury ruchu”. Tu rodzice mają okazję pokazać dzieciom w jaki sposób w stechnicyzowanym, skomputeryzowanym świecie można nadal świetnie się bawić na świeżym powietrzu, wykorzystując do tego ciekawe, rodzime (i nie tylko) gry ruchowe. Należy w tym miejscu dodać, że sprzęt do tego typu gier można już dostać w niektórych sklepach w Polsce (choć jeszcze na niezbyt dużą skalę).

Udział całych rodzin w tego typu formach kultury fizycznej, ich zadowolenie, a zwłaszcza satysfakcja dzieci, dla których jest to często coś nowego, skłania do przyznania sportom i grom rodzimym coraz większego znaczenia, zarówno jako elementu polskiego dziedzictwa kulturowego, jak i ciekawych form różnego typu edukacji.

Polskie sporty i gry tradycyjne są także prezentowane podczas różnego rodzaju imprez poza granicami naszego kraju. Przykładem są tu Światowe Igrzyska Sportu dla Wszystkich TAFISA. Ta odbywająca się od 1992 roku inicjatywa ma na celu „odkrywanie tradycyjnych

²⁰ *Sport for all*, dostępny w: <http://www.olympic.org/sport-for-all> (dostęp: 30.05.2014).

gier i sportów różnych kultur z całego świata”²¹. Ostatnie tego typu igrzyska odbyły się w 2012 roku w litewskim Siauliai. Polska delegacja (z czynnym udziałem autora tej pracy) zaprezentowała wspomnianą już pierścieniówkę, a także wywodzącą się z aktywności ludowych kociewskich pasterzy kapelę oraz grele. Kapela polega na tym, że gracze ustawieni na obwodzie stworzonego przez nich koła mają za zadanie przewrócić znajdującą się w środku tego koła i zbudowaną z kilku kamieni wieżyczkę (kapliczkę) za pomocą rzutu tocznego kulą. Następnie muszą pobiec po swoją kulę i tą samą drogą wrócić na miejsce. W tym czasie kapliczki „broni” „kapelmistrz”. W momencie jej rozbicia, ma on za zadanie jak najszybciej ją odbudować, a następnie trafić kapeluszem, który ma na głowie, biegnącego po swoją kulę zawodnika. Jeśli trafi, następuje zmiana kapelmistrza. Jeśli nie, rzut wykonuje kolejny gracz. Grele to z kolei polska odmiana kręgli, polegająca na próbie przewrócenia ustawionych w jednej linii palików za pomocą płaskiego rzutu kijem. Podczas igrzysk na Litwie, mających oprawę zbliżoną do igrzysk olimpijskich (ceremonie otwarcia i zamknięcia z motywami kulturowymi i prezentacjami kolejno wychodzących na środek hali reprezentacji, przemarsz ulicami miasta, liczne konkurencje sportowe etc.), zwłaszcza pierścieniówka cieszyła się dużą popularnością. We wszystkie polskie sporty grali pojedynczy zawodnicy lub całe drużyny z różnych zakątków naszej planety. Nasz zespół z kolei miał okazję spróbować swoich sił w rozmaitych sportach pochodzących z różnych kontynentów. Autor tej pracy grał między innymi w południowo-afrykańskie jukukei, japoński gateball, hiszpańską grę la rana (żaba), belgijski popinjay shooting, amerykański shuffleboard czy łotewski novus.

Prezentacja rodzimych form kultury fizycznej, traktowanych jako istotne elementy dziedzictwa i tożsamości kulturowej, w międzynarodowym otoczeniu, daje istotną szansę doświadczania różnicy poprzez udział w sportach i grach. Uczy nie tylko szacunku dla gier i sportów pochodzących z innych kultur, ale przede wszystkim dla ich twórców i uczestników. Moim zdaniem, tu właśnie „edukacja międzykulturowa” jest doświadczana w praktyce. Pozwala łamać stereotypy, doświadczać różnorodności, celebrować ją i uczyć się wzajemnego szacunku, tak istotnego w dzisiejszym, globalizującym się i międzykulturowym świecie. To wszystko poprzez aktywny udział w grze. To bardzo istotne, bowiem sport dobrze poznaje się „w działaniu”. Zdaniem niektórych badaczy także drugiego człowieka, a nawet prawdziwe

²¹ 5th TAFISA World Sport for All Games Participant's Book, Siauliai 2012, s. 7.

oblicze narodów i ich członków dobrze można poznać poprzez udział w sporcie, ponieważ wówczas człowiek jest najbardziej autentyczny²².

Przedstawiono tu tylko wybrane inicjatywy, związane z pielęgnowaniem i promowaniem polskich sportów i gier oraz ich wykorzystywaniem i funkcjonowaniem w różnych kontekstach edukacyjnych. Jest ich w Polsce coraz więcej. Należy przyznać, że nie są one jeszcze czynione na bardzo szeroko skalę, porównywalną do przedsięwzięć z różnych miejsc Europy Zachodniej. Tym niemniej tematyka ta jest w fazie rozwoju. Zauważono bowiem, jakie ma ona znaczenie w różnych kontekstach, w tym związanych z dziedzictwem kulturowym i różnymi rodzajami edukacji.

4.3. Grecy

Kolejnym przykładem narodu kultywującego tradycje w zakresie sportu i traktującego go jako istotny element własnego dziedzictwa kulturowego i edukacji są Grecy. Pielęgnują oni do dziś cenne wartości związane ze sportem starożytnym, nie zapominając jednak także o wymogach nowoczesnej edukacji. Tutaj kładzie się duży nacisk zwłaszcza na edukację olimpijską i międzykulturową.

Ciekawym przykładem tego typu działalności są różnego rodzaju seminaria, konferencje etc., mające na celu właśnie edukację międzykulturową i olimpijską przez sport. Autor tej pracy uczestniczył w miesięcznym seminarium naukowym dla doktorantów w greckiej Olimpii we wrześniu 2012 roku. Jest ono jedną z kilku inicjatyw edukacyjno-sportowych, prowadzonych przez Międzynarodową Akademię Olimpijską – główną instytucję naukową MKOl. Edukacja olimpijska i międzykulturowa ma tu swój wyraz zarówno teoretyczny, jak i praktyczny.

Jeśli chodzi o ten pierwszy, podczas miesięcznego pobytu odbyło się w ramach tego seminarium wiele wykładów na temat historii starożytnych igrzysk olimpijskich, nowożytnego ruchu olimpijskiego, zagadnień związanych z filozofią i etyką olimpijską, ekonomicznym wymiarem igrzysk olimpijskich (na przykład procedurą aplikowania poszczególnych miast o organizację igrzysk). Bardzo ważne okazały się także warsztaty, podczas których pracowano w grupach i dyskutowano nad różnymi kwestiami związanymi z szeroko rozumianą tematyką olimpijską. Omawiano je później na forum. Jeszcze istotniejsze wydaje się to, że każdy z uczestników przygotowywał prezentację, którą przedstawiał na forum grupy, w obecności wykładowców, a następnie odpowiadał na pytania z sali. Cała, teoretyczno-naukowa część

²² Zob. J. Strutt, *The Sports and Pastimes of the People of England*, London 1810, s. 1.

seminarium zakończona została napisaniem przez każdego uczestnika raportu z wybranego dnia. Na koniec zostaliśmy podzieleni na cztery grupy. Każda miała za zadanie przygotować w formie pisemnego tekstu i prezentacji bądź plakatu podsumowanie wybranego tygodnia seminarium. Miało ono formę częściowo naukową, częściowo społeczno-integracyjną. Zawarto w niej bowiem zarówno naukowe wnioski na podstawie zdobytej w danym tygodniu wiedzy teoretycznej, jak i wybrane wydarzenia z codziennego życia uczestników seminarium.

Istotnym elementem seminarium była także jego część praktyczna – zwłaszcza w zakresie sportu olimpijskiego. Podczas kolejnych wizyt w różnych, istotnych w omawianym kontekście, miejscach, takich jak stadion w Olimpii, pozostałości gimnazjonu i palestry (miejsc przeznaczonych między innymi do ćwiczeń dla atletów przygotowujących się do startu w starożytnych igrzyskach), świątyni Zeusa (gdzie składano ofiary temu bóstwu w celu zapewnienia sobie jego łask i pomocy podczas zawodów) czy ołtarza Hery (przy którym zapalany jest obecnie znicz olimpijski) i wielu innych w Olimpii czy Delfach, można było doświadczyć niejako w praktyce starożytnego „ducha olimpijskiego agonu” (słowa „sport” starożytni Grecy nie znali, dlatego mówiąc o „sporcie” olimpijskim w starożytności, używamy tego pojęcia umownie). Tego typu „edukacja kulturowa” w zakresie sportu olimpijskiego miała tu zatem wymiar zarówno teoretyczny, jak i praktyczny.

Najbardziej jednak czynny charakter miały zajęcia sportowe, które pozwalały wszystkim doświadczyć sportu „w działaniu”. Wzięto udział w konkurencjach składających się na starożytny grecki pentatlon, czyli pięciobój. Wybrano czterech „sędziów-Greków” (w starożytności zwanych *hellanodikami*), którzy przywdziali tradycyjne kostiumy i kierowali rywalizacją. Konkurencje pentatlonu to skok z odważnikami, zwanymi *halterami*, rzut dyskiem, rzut oszczepem (ze specjalną pętelką, w którą wkładało się palce i odwijano ją w czasie rzutu, co nadawało oszczepowi rotacji), bieg (z odmienną od współczesnej pozycją startową – stojącą, z wyciągniętymi do przodu obiema rękami) i zapasy. Wszystkie konkurencje starano się przeprowadzić zgodnie ze starożytnymi zasadami. Tylko w przypadku zapasów, ich przebieg odbył się też zgodnie z regułami, ale miał formę pokazu, który zademonstrowało dwóch wybranych uczestników seminarium.

Te i inne elementy seminarium i całej działalności greckiej na przykładzie Międzynarodowej Akademii Olimpijskiej mogą posłużyć nam jako przykłady „edukacji kulturowej” w zakresie sportu olimpijskiego (teoretycznej i praktycznej), „edukacji do kultury ruchu” (poprzez regularne, praktyczne zajęcia sportowe) i wreszcie tak istotnej przecież „edukacji międzykulturowej”. Codzienne przebywanie wśród ludzi pochodzących ze wszystkich niemal kontynentów pozwoliło doświadczyć wielokulturowości w praktyce i uczyć

się, jak żyć w świecie różnic, tak żeby potrafić je celebrować i szanować, zamiast budować oparte na negatywnych stereotypach i jednostronnych często przekazach medialnych wzajemne uprzedzenia. Mieszkało w pokojach dwuosobowych, będąc przydzielonymi tak, żeby istniały między współlokatorami, przynajmniej zakładane, różnice kulturowe. Współlokatorem autora tej pracy był przykładowo Brazylijczyk. Przez cały miesiąc trzeba było żyć w jednym miejscu z ludźmi pochodzącymi ze wszystkich stron świata i starać się wypracowywać kompromisy w przypadku ewentualnych konfliktów, a także poznawać siebie i uczyć się od siebie nawzajem. Było to dodatkowo możliwe dzięki tzw. „wieczorkom integracyjnym” (social evenings). To podczas nich można było przykładowo spróbować zatańczyć brazylijską sambę, skosztować tajwańskiego jedzenia za pomocą pałeczek, posłuchać arabskiej muzyki czy poznać francuskie zwyczaje powitalne. Tego typu „edukacja międzykulturowa” jest niezwykle potrzebna w dzisiejszym, wielokulturowym świecie, w którym różnice, dawniej odległe w przestrzeni i niejako „w czasie”, stały się często częścią naszej codzienności. W Grecji tego rodzaju edukacja odbywa się poprzez i przy okazji sportu olimpijskiego, traktowanego tu jako istotny element kulturowego dziedzictwa tego kraju.

5. Podsumowanie

Reasumując, raz jeszcze można rzecz, że żyjemy w świecie, w którym globalizacja i związane z nią procesy są niezwykle silnymi zjawiskami, zmieniającymi życie ludzi i całych społeczności. Nie jest jednak tak, że grozi nam w bliskiej przyszłości uniformizacja o zasięgu światowym i życie w rzeczywistości, w której wszyscy są „tacy sami”.

Zagrożenie unifikacją kultury i utratą przez społeczności ludzkie swojej tożsamości kolektywnej spotkało się bowiem z silnymi reakcjami oddolnymi tych zbiorowości różnego typu, które starają się pielęgnować swoje dziedzictwo kulturowe.

Na poziomie instytucjonalnym, ogólnoświatowym czy kontynentalnym, zaczęto wprowadzać projekty mające na celu ochronę, kultywowanie i promocję dziedzictwa kulturowego ludzkości, a także wprowadzanie go do rozmaitych praktycznych przedsięwzięć, w tym do różnego rodzaju edukacji.

Taką instytucją o zasięgu międzynarodowym, która zajmuje się wyżej opisanymi kwestiami, jest UNESCO. Wprowadziło ono istotny program zwany *Culture 2000*, mający na celu pielęgnowanie kultury europejskiej. Został on uzupełniony o kolejny program *Culture 2007*. Jedną z dziedzin, której ta organizacja przyznała istotne znaczenie w omawianym kontekście, stały się sporty i gry tradycyjne.

Ponieważ jednak brakowało do tej pory konkretnych, specyficznych działań na tym polu, w 2001 roku powołano do życia Europejskie Stowarzyszenie Sportów i Gier Tradycyjnych, które włączyło swój projekt do programu *Culture 2000* i zaczęło zorganizowaną, systematyczną pracę na rzecz podtrzymywania, promowania i aplikowania do różnych inicjatyw praktycznych sportów i gier tradycyjnych jako istotnych elementów dziedzictwa kulturowego Europy. Jedną z takich aktywności stało się włączanie tego typu sportów i gier do różnego rodzaju edukacji. Na potrzeby tego artykułu zaproponowano trzy rodzaje edukacji, w których sporty i gry tradycyjne znajdują swoje zastosowanie: „kulturową” w zakresie sportów i gier, „do kultury ruchu” i „międzykulturową”.

Na świecie jest coraz więcej różnego rodzaju społeczności ludzkich – lokalnych, regionalnych czy narodowych, które pielęgnują swoje rodzime sporty i gry, promują je i aplikują do różnych celów i inicjatyw. Znajdują one u nich swoje zastosowanie we wszystkich trzech rodzajach wspomnianej wyżej edukacji związanej z dziedzictwem kulturowym i szeroko rozumiana kulturą.

To wszystko sprawia, że kultura fizyczna w zakresie tradycyjnych form ludycznych staje się powoli coraz bardziej docenianą częścią dziedzictwa kulturowego całej ludzkości i poszczególnych społeczności ludzkich różnego typu.

Bibliografia

Barreau J. J., *Traditions festives, activites ludiques et spectacle sportif*, [w:] *Les jeux populaires. Eclipse et renaissance*, red. J. J. Barreau, G. Jaouen, Morlaix 1998, s. 19-25.

Culture 2000 Programme, dostępny w: http://europa.eu/legislation_summaries/culture/129006_en.htm (dostęp 21.05.2014).

Dobrzyński R., *Hiszpania*, Warszawa 1997.

Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007.

Kuligowski W., *Antropologia współczesności*, Kraków 2007.

Lavega P., *Traditional sports and games in 21st century Europe*, [w:] *Games and society in Europe*, red. P. Lavega, Valencia 2006, s. 281-287.

Lavega P. (red.), *Games and society in Europe*, Valencia 2006.

Lipoński W., *Encyklopedia Sportów Świata*, Poznań 2001.

McLuhan, M. *The Gutenberg Galaxy*, Toronto 1962.

Mirgos K., *Archipelag baskijskiego nacjonalizmu*, „Sprawy narodowościowe”, 27, 2005, s. 171-184.

Posern-Zieliński A., *Etniczność. Kategorie, procesy etniczne*, Poznań 2005.

Sport for all, dostępny w: <http://www.olympic.org/sport-for-all> (dostęp: 30.05.2014).

Strutt J., *The Sports and Pastimes of the People of England*, London 1810.

Van Den Broucke D., Thys A., *The Government of Flanders' policy on safeguarding intangible cultural heritage*, Brussels 2012.

5th TAFISA World Sport for All Games Participant's Book, Siauliai 2012.

Agnieszka Kruszyńska (Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)

Gra miejska - animacyjna forma edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego

Gra miejska to przyjemna i atrakcyjna rozrywka, która sprzyja poznawaniu i poszerzaniu wiedzy o danym mieście, miejscu oraz kulturze. Jej organizacja i przebieg mogą być dostosowane do konkretnej fabuły, miejsca czy grupy docelowej. Gra miejska jest coraz częstszą metodą dydaktyczną wykorzystywaną przez nauczycieli, edukatorów i animatorów dziedzictwa kulturowego. Celem niniejszego omówienia jest poznanie i opisanie zjawiska gry miejskiej, jako animacyjnej formy edukacji. W badaniach została wykorzystana metoda etnograficzna i metoda studium indywidualnego przypadku (z zastosowaniem analizy dokumentu scenariusza gry, obserwacji i wideografii przebiegu gry). Analiza dotyczy gry miejskiej pod tytułem „Stan wojenny 1981”. Wyniki zebranych materiałów ukazują udane i nieudane zabiegi animacyjne i dydaktyczne zastosowane w tej grze miejskiej i są pewnego rodzaju wskazówką jak wykorzystywać tę metodę pracy w edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego.

Celem poniższego tekstu jest przedstawienie wyników badań dotyczących animacyjnej formy edukacji dziedzictwa kulturowego na przykładzie gry miejskiej „Stan wojenny 1981”, która rozegrała się w przestrzeni publicznej Lublina 13 grudnia 2013 roku. Badanie przeprowadzono w grudniu 2013 roku, posługując się metodą etnograficzną oraz studium indywidualnego przypadku. Postawiono następujące pytania badawcze:

- W jaki sposób przebiegała gra miejska pt. „Stan wojenny 1981”?
- Jakie funkcje animacyjne spełniała gra miejska pt. „Stan wojenny 1981”?

Aby na nie odpowiedzieć zbadano wszystkie części dokumentacji tekstowej, czyli scenariusz gry, materiały dla uczestników gry i wolontariuszy oraz wpisy informacyjne na stronie internetowej organizatora gry (z powodów technicznych gra została zarejestrowana tylko przez pierwszą godzinę (fragmenty), ale całość została przeanalizowana podczas obserwacji uczestniczącej).

Tekst składa się z trzech części:

1. Założenia badawcze
2. Analiza materiału empirycznego

3. Podsumowanie

1. Założenia badawcze

Zabawa jest najlepszym sposobem nauki nowych wiadomości i utrwalenia już zdobytych. Jednym z jej rodzajów są gry, które zaliczyć można do podstawowych form aktywności człowieka (obok pracy i uczenia się), wykonywanych dla przyjemności¹. Dlatego trudno je uniwersalnie zdefiniować ze względu na ich ogromną liczbę i różnorodność. Tak na przykład według W. Okonia gra polega na

respektowaniu ustalonych ściśle reguł, przyzwyczajając do przestrzegania tych reguł. Gra spełnia ważne funkcje wychowawcze: uczy poszanowania przyjętych norm, umożliwia współdziałanie, sprzyja społecznieniu, uczy zarówno wygrywania, jak i przegrywania².

Natomiast R. Caillois uważa, że gra oprócz podlegania specyficznym regułom powinna być dobrowolna, pozorowana, niepewna co do rezultatu oraz określona w miejscu i czasie³. J. Strugarek zwrócił uwagę, że grę charakteryzują pewne elementy, które pojawiają się w definicjach tego pojęcia. Są nimi: zbiór przepisów określających ramy czasowe i przestrzenne prowadzonej rywalizacji oraz cel i środki wykorzystywane do jej realizacji. Zatem każda gra stanowi określony typ wyzwania dla uczestników. Wyzwania te są nierozdzielnie związane z wyznaczeniem celów, które gracze zamierzają osiągnąć, poprzez świadome i dobrowolne uczestnictwo w jej wybranej formie⁴.

A. Surdyk uważa, że każda próba wykorzystania gier i innych technik ludycznych w edukacji jest godna pochwały, „zwłaszcza jeśli angażują się w to media na szerszą skalę – nawet jeśli propagowane gry nie należą do stricte edukacyjnych (np. uczących historii, języka

¹ W. Warcholik, K. Leja, *Gry miejskie jako innowacyjne produkty turystyczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica III”, Folia 126, 2012, s. 87, dostępne w: <http://annalesgeo.up.krakow.pl/article/view/405/290> (dostęp 23.04.2014).

² W. Okoń, *Gra*, [w:] *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 89.

³ J. Strugarek, *Plenerowe i halowe gry rekreacyjne*, Poznań 2009, s. 9.

⁴ Tamże, s. 9-15.

obcego itd.), lecz posiadają walory kształcące i ogólnorozwojowe (np. uczą logicznego myślenia)”⁵.

W. Okoń wyróżnił kilka rodzajów gier, m.in.: gry dydaktyczne, ruchowe i sportowe oraz terenowe⁶. Do gier terenowych zaliczyć można gry miejskie⁷, które cieszą się coraz większą popularnością ze względu na szeroki wachlarz ich zastosowań. Zalety jakie ma ten rodzaj gry to przede wszystkim możliwość dowolnej modyfikacji i dostosowania tematu gry do miejsca. Mogą być one organizowane zarówno w dużym mieście, jak i w małej miejscowości⁸. Ich fabuła może być oparta na wydarzeniach historycznych, literaturze, filmie, grze komputerowej lub wymyślonej historii. Rodzaj i tematyka takiej gry może uatrakcyjnić każde zajęcia dydaktyczne w zależności od charakteru przedmiotu, który ją organizuje, graczy i celów jakie mam spełnić⁹. W owym artykule zwrócono szczególną uwagę na jej zastosowanie w edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego.

Gra miejska to zabawa, która traktuje miasto (lub jakąkolwiek inną przestrzeń zabudowaną) jako plansze gry. Realizowana jest w czasie rzeczywistym, w którym gracze (pionki) rozwiązują określone zadania według ustalonego wcześniej scenariusza¹⁰. Jest ona rodzajem gry terenowej, więc w pewien sposób ma ona charakter podchodów, czy harcerskiego biegu na orientację, ponieważ jej scenariusz opiera się na podobnym schemacie: gracze, którzy są chętni wziąć udział w zabawie spotykają się w wyznaczonym miejscu, gdzie otrzymują informację (w formie np. specjalnie przygotowanego listu zawierającego zakamuflowane wytyczne) o tym, co mają zrobić, po czym ruszają w miasto w poszukiwaniu dalszych wskazówek oraz zadań. W końcu trafiają do miejsca, gdzie gra się kończy, zagadki zostają rozwiązane, a zwycięzcy nagrodzeni¹¹.

⁵ A. Surdyk, *Edukacyjna funkcja gier w dobie „Cywilizacji zabawy”*, „Homo communicativus. Filozofia – komunikacja – język – kultura”, 3 (5)/2008, s. 37.

⁶ W. Okoń, *Gra*, [w:] *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 89.

⁷ K. Sroka, *Gra miejska*, dostępny w: <http://www.integracja.info.pl/slownik/2-slownik/50-gra-miejska> (dostęp 11.05.2014).

⁸ *Włącz się do gry. Jak zorganizować grę miejską?*, Polska Akcja Humanitarna, dostępna w: http://www.pah.org.pl/m/1675/2011-12-05_PAH_wlacz-sie-do-gry.pdf (dostęp 1.04.2014).

⁹ O. Nowakowska, *Wszystko gra! Gry miejskie w przestrzeni Warszawy*, „Homo Ludens” 1/(3) 2011, s. 156.

¹⁰ W. Warcholik, K. Leja, *Gry miejskie jako innowacyjne produkty turystyczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica III”, Folia 126, 2012, s. 87, dostępne w: <http://annalesgeo.up.krakow.pl/article/view/405/290> (dostęp 23.04.2014).

¹¹ *Włącz się do gry. Jak zorganizować grę miejską?*, Polska Akcja Humanitarna, dostępne w: http://www.pah.org.pl/m/1675/2011-12-05_PAH_wlacz-sie-do-gry.pdf (dostęp 1.04.2014).

Ze względu na swój charakter związany z pełnionymi funkcjami można wyróżnić trzy główne grupy gier miejskich: pasjonackie (których uczestnikami są osoby pasjonujące się danym tematem), edukacyjne (których celem jest przekazywanie wiedzy i umiejętności) oraz komercyjne (których celem jest integracja lub reklama danego produktu). Oczywiście w wielu grach charakterystyczne elementy kategorii są zmieszane, jednak najczęściej cel, w jakim są organizowane, pozwala przydzielić je do jednej z wymienionych rodzajów¹².

Dzięki swojej atrakcyjnej formule gra miejska może być doskonałym wstępem do pracy nad projektem poświęconym edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego¹³. Zapewnia na przykład możliwość ciekawego punktu wyjścia do poznawania zabytków i odkrywania ich historii¹⁴. Taką rolę mają gry związane z edukacją regionalną, której celem jest kształtowanie wśród młodych ludzi poczucia własnej tożsamości regionalnej, umożliwiając im kontakt z własnym dziedzictwem kulturowym, wartościami i treściami regionalnymi¹⁵. Gra miejska pełni formę wychowania patriotycznego, kulturowego i historycznego skierowaną na odkrywanie nowych doświadczeń, którą wykorzystuje się przy okazji organizacji obchodów rocznic, festynów, festiwali, warsztatów i szkoleń itp.

Gry miejskie są inicjatywami na tyle wszechstronnymi w przekazywaniu treści interdyscyplinarnych, że mogą je wykorzystywać zarówno nauczyciele i muzealnicy, jak i organizacje pozarządowe oraz samorządy do promocji miejscowości lub regionu (...)¹⁶.

¹² O. Nowakowska, *Wszystko gra! Gry miejskie w przestrzeni Warszawy*, „Homo Ludens” 1/(3) 2011, s. 156.

¹³ *Dziedzictwo kulturowe „Stanowi dorobek materialny i duchowy poprzednich pokoleń, jak również dorobek naszych czasów. Oznacza wartość – materialną lub niematerialną – przekazaną przez przodków i określającą naszą kulturę. Zawiera w sobie wszystkie skutki środowiskowe wynikające z interakcji pomiędzy ludźmi a otoczeniem na przestrzeni dziejów”*, Narodowy Instytut Dziedzictwa, dostępne w: http://www.nid.pl/pl/Informacje_ogolne/Ochrona_dziedzictwa_kulturowego/ (dostęp 14.04.2014).

¹⁴ M. Hajdukiewicz, Z. Naruszewicz, Z. Szopowska (red.), *Śladami przeszłości – gry terenowe po Warszawie*, Warszawa 2008, s. 5.

¹⁵ J. Torowska, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Kraków 2008, s. 48.

¹⁶ W. Warcholik, K. Leja, *Gry miejskie jako innowacyjne produkty turystyczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica III”, Folia 126, 2012, s. 87, dostępna w: <http://annalesgeo.up.krakow.pl/article/view/405/290> (dostęp 23.04.2014).

Idea gier miejskich zdobyła rzesze wielu fanów w całej Polsce. W edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego jej potencjał wykorzystali i ciągle wykorzystują animatorzy i edukatorzy w takich miast jak Wrocław¹⁷, Poznań¹⁸, Warszawa¹⁹, Kraków²⁰ czy Lublin²¹.

Dla potrzeb niniejszego artykułu, którego tematem jest analiza gry miejskiej jako animacyjnej formy edukacji przyjęto założenie, iż animacja jest to metoda²², która według B. Jedlewskiej jest sposobem

oddziaływania mającym na celu wychowywanie i kształcenie jednostek, grup i środowisk (społeczności) przez kulturę i do kultury w jej szerokim ujęciu. Polega na stosowaniu serii zabiegów wyzwalających twórcze potencjały, pobudzających i motywujących do kreatywnych działań, integrujących ludzi między sobą, a także z otaczającym światem (...), wspierających rozwój duchowy, autokreację, pobudzających ciekawość poznania i potrzebę tworzenia kultury (...), wspierających i promujących aktywność kulturalną i społeczną²³.

Animacja społeczno-kulturalna ma szerokie zastosowanie w edukacji, ponieważ kładzie szczególny nacisk na sposób działania, taki jak: stymulowanie, wspomaganie, budzenie radości tworzenia, zaciekawienie, budzenie zapału i wiary we własne siły. Odnosi się zarówno do społeczności lokalnych, małych grup jak i jednostek²⁴. Jej celem jest zmiana postaw jednostek, rozbudzenie w nich wiedzy, wrażliwości, potencjału twórczego oraz wprowadzenie w świat

¹⁷ „Historia pewnej znajomości” – gra miejska o historii dworca centralnego, dostępna w: <http://www.wroclaw.nowyglowny.pl/gra-miejska> (dostęp 1.05.2014).

¹⁸ Gry miejskie na Trakcie! *dostępne w: <http://www.poznan.pl/mim/trakt/gry-miejskie-na-trakcie,p,3162,16811.html> (dostęp 1.05.2014); Zakonspiruj Poznań! *dostępne w: <http://zakonspirujpoznan.zhr.pl/> (dostęp 1.05.2014).**

¹⁹ Twoja klisza z Powstania, *dostępna w: <http://www.klisza.1944.pl/index.php> (dostęp 1.05.2014) oraz inne gry miejskie organizowane przez Muzeum Powstanie Warszawskiego, *dostępne w: http://www.1944.pl/o_muzeum/news/list/year/2014/ (dostęp 1.05.2014).**

²⁰ „Krakowscy Wyklęci”, *gra miejska poświęcona powojennemu podziemiu niepodległościowemu działającemu na terenie Krakowa i Małopolski, *dostępne w: <http://www.mhk.pl/aktualnosci/gra-miejska-krakowscy-wykleci> (dostęp 1.05.2014).**

²¹ *Edukacyjna gra miejska "Tajemnice lubelskich pieczęci", *dostępne w: <http://www.przewodnikturystyczny.lublin.pl/oferta/31.html> (dostęp 1.05.2014); "Śladami Lubelskiego Lipca 1980", *dostępne w: <https://www.facebook.com/events/495579193844753/> (dostęp 1.05.2014).***

²² *Animacja kulturalna (społeczno-kulturalna) w literaturze naukowej określana jest, również jako: kierunek działania, proces, forma, sztuka, nowa koncepcja (paradygmat). Za: B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999, s. 136-137.*

²³ Tamże, s. 137.

²⁴ Tamże, s. 137-138.

wartości dzięki bezpośredniemu oddziaływaniu. Nie są to cele realizowane w ramach konkretnego przedmiotu nauczania ani zajęć pozalekcyjnych, przeciwnie – są to cele całej szkoły, organizacji, które powinny polegać na kształceniu i wychowaniu przez kulturę i do kultury w szerokim ujęciu²⁵.

Analiza materiału empirycznego

Przebieg gry miejskiej pt. „Stan wojenny 1981”

Gra miejska „Stan wojenny 1981” odbyła się 13 grudnia 2013 r. w ramach obchodów 32. rocznicy wprowadzenia stanu wojennego w Polsce. Organizatorami przedsięwzięcia byli: Prezydent Miasta Lublin, Zarząd Regionu Środkowowschodniego NSZZ „Solidarność”, Instytut Pamięci Narodowej Oddział w Lublinie, Fundacja Ruchu Solidarności Rodzin, Fundacja Niepodległości. Partnerami wydarzenia byli zaś: Fabryka Gier Historycznych, Bractwo Rycerskie Lublin, NZS KUL, NZS UMCS, Koło Naukowe Historyków Studentów KUL, XIV LO in. Zbigniewa Herberta w Lublinie, Lubelskie Centrum Edukacji Zawodowej, SLGRH FRONT, MPK Lublin sp.z.o.o, Ośrodek "Brama Grodzka - Teatr NN". Dom Słów. Izba Drukarstwa. Patronat nad całością projektu objął: Krzysztof Hetman, Marszałek Województwa Lubelskiego, a zrealizowano go przy pomocy finansowej Miasta Lublin²⁶.

Tego dnia oprócz gry zorganizowano m.in. takie wydarzenia jak: Patrole ZOMO, ORMO oraz Ludowego Wojska Polskiego, ponadto emisję piosenek poświęconych stanowi wojennemu (na schodach ratusza), zwiedzanie ekspozycji Izby Drukarstwa (w Dom Słów mieszczącym się w Izbie Drukarstwa, ul. Żmigród 1), prelekcję o stanie wojennym oraz projekcję filmu o tej tematyce (w sala wystawiennicza Instytutu Pamięci Narodowej, ul. Staszica 22A), ułożenie krzyża za pomocą zniczy, koncert Pieśni Niepokornej w Kościele Powizytkowskim, Mszę Św. w Kościele Powizytkowskim oraz uroczyste przejście pod tablicę pamiątkową Bł. Ks. Jerzego Popiełuszki.

Główną osobą odpowiedzialną za organizację gry był Michał Sieńko – doktorant III roku Historii (UMCS w Lublinie), a autorami scenariusza byli: Jolanta Pyszniak – studentka Pedagogiki (KUL im. Jana Pawła II w Lublinie) oraz Adam Kwapiński – doktorant III roku Historii (UMCS w Lublinie). Organizatorzy mieli na celu za pośrednictwem gry miejskiej odświeżyć pamięć o wydarzeniach z 1981 roku wśród lubelskiej młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych. Pomysłodawcy zamierzali również sprawić, aby uczestnicy gry mogli

²⁵ Tamże, s. 60-61.

²⁶ M. Sieńko, *Podsumowanie gry miejskiej!*, dostępne w: <http://www.lcgh.pl/page/2/> (dostęp 2.04.2014).

doświadczyć atmosfery towarzyszącej tamtym wydarzeniom, wcielając się w role członków opozycji i realizując szereg różnorodnych zadań.

Wiadomość o wydarzeniu ogłoszono we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych w Lublinie, również na stronie internetowej organizatorów oraz na portalu społecznościowym Facebook , za pomocą komunikatu o następującej treści:

Jeśli chcesz, aby twoja szkoła wzięła udział w tych wydarzeniach, koniecznie napisz do nas maila zgłoszeniowego na adres: lubelskiecentrumgier@gmail.com. W wiadomości zawrzyj informację o dokładnej liczbie osób zainteresowanych oraz kontakt do nauczyciela/opiekuna. Skontaktujemy się z tobą i prześlemy informację, co należy zrobić, aby wziąć udział w grze miejskiej! Liczba miejsc w grze miejskiej jest ograniczona, dlatego nie zwlekaj i szybko zgłoś uczestnictwo swojej szkoły! Szkoły i inne organizacje mogą wysyłać swoje zgłoszenia do 6 grudnia włącznie²⁷!

Uczestnictwo w zabawie zgłosiło 10 grup (5-7 osobowych) z różnych szkół ponadgimnazjalnych w Lublinie, przy czym czynny udział wzięło 9 grup. W grę zaangażowało się również wielu wolontariuszy, którzy mieli różne zadania m.in. stacjonowanie przy punktach zadań, wcielanie się w role funkcjonariuszy ZOMO, ORMO oraz tajnych współpracowników SB.

Przed rozpoczęciem gry organizatorzy przedyskutowali z wolontariuszami ich zadania, które mieli zrealizować podczas gry. Następnie podzielili między siebie drużyny w ten sposób, że każdy dostał pod opiekę po 3 grupy i w trzech różnych miejscach omówili graczom zasady zabawy. Uczestnicy otrzymali od razu wszystkie zadania, było ich w sumie 7 nie licząc zadania specjalnego. Każdy uczestnik został wyposażony w dowód osobisty stworzony na potrzebę gry. Utrata dowodu w czasie gry (dowody mogli odbierać funkcjonariusze ZOMO lub ORMO w trakcie kontroli) skutkowało otrzymaniem punktów ujemnych. Uczestników poinformowano także, że nie muszą trzymać się grupy przy realizacji zadań, ale przy niektórych misjach wsparcie towarzyszy będzie im potrzebne.

Gra rozpoczęła się punktualnie o godzinie 11: 00, pierwszy komunikat, jaki drużyny przeczytały brzmiał następująco:

²⁷ *Gra miejska „Stan wojenny 1981”*, dostępne w: <https://www.facebook.com/events/558120820929865/> (dostęp 2.04.2014).

Obywatelki i Obywatele!

W imieniu wszystkich Opozycjonistów powierzam Wam walkę o wolność Polski. Waszym zadaniem będzie w dniu dzisiejszym wykonać kilka misji. Jeśli uda się Wam je zrealizować tak, by nie zauważyły Was patrole ZOMO uratujecie naszą Ojczyznę. To dla Niej dziś się tu znaleźliśmy i chcemy walczyć.

W kopertach znajdziecie poszczególne misje do wykonania. Za każde zrealizowane zadanie zdobędziecie punkty. Schwytanie przez ZOMO będzie skutkowało ujemnymi punktami.

Pamiętajcie, by nikt Was nie dał się złapać!

Zjednoczmy się i odzyskajmy wolność Polski²⁸.

Po przeczytaniu odezwy zabawa rozpoczęła się zadaniem specjalnym pt. *Internowanie*, podczas omawiania, której do zabawy wkroczyło ZOMO i „porwało” po jednym graczu z każdej grupy. Zadaniem pozostałych kolegów i koleżanek z drużyny było na czystej kartce znajdującej się w kopercie, zaszyfrować wiadomość, którą były różne miejsca na terenie miasta. Następnie schować ją z powrotem do koperty oraz podpisać imieniem i nazwiskiem osoby, która została internowana. Treść zaszyfrowanej wiadomości była jednocześnie miejscem, w którym dana grupa spotkać się miała z Internowanym o godzinie 11:40. Miejscami do zaszyfrowania w tym zadaniu były m.in. Plac Katedralny, Plac po Farze, Urząd Miasta, Brama Grodzka, Brama Krakowska, Pomnik Piłsudskiego, Izba Drukarstwa, Poczta Główna, Trybunał Koronny, Biblioteka Łopacińskiego.

Pierwszym zadaniem w grze było *Zrywanie plakatów rządowych*. Polegało ono na zrywaniu i zachowaniu jak największej ilości plakatów rozwieszonych przez władzę, które znajdowały się razem z plakatami opozycji w obrębie Starego Miasta.

Drugie zadanie pt. *Paczka dla rodziny internowanego* polegało na odebraniu paczki z Izby Drukarstwa i dostarczenie we wskazane miejsce. Hasło, które grupa dostała przychodząc po paczkę to: DOŚWIADCZENIE I PRZYSZŁOŚĆ. Informacja, co do miejsca dostarczenia paczki brzmiała następująco:

Zanieście ją tak, by nikt Was nie przyłapał. Udajcie się do miejsca, które istnieje od lat wielu w Lublinie. Lokal ten ma nazwę po swoim założycielu. Znany jest w całej Polce, a znajduje się na deptaku²⁹.

Odpowiedzią była Cukiernia Chmielewskiego. Wolontariusz na tym punkcie miała dopilnować żeby uczestnicy gry wymyślili odpowiedź i dopiero wtedy ich wypuścił dalej, żeby na pewno trafili we właściwe miejsce. W punkcie gdzie mieli dostarczyć paczkę, czyli

²⁸ J. Pyszniak, A. Kwapiński, *Wprowadzenie*, Scenariusz gry miejskiej „Stan wojenny 1981”.

²⁹ Tamże.

Cukiernia Chmielewskiego czekała na nich wolontariuszka, która odbierała od grup paczkę na hasło: DOŚWIADCZENIE I PRZYSZŁOŚĆ. Za dostarczenie paczki można było otrzymać 5 punktów.

Zadanie trzecie: *Zwolennicy Solidarności*. W tym zadaniu uczestnicy gry wykorzystując naklejki (8 szt.), które znajdowały się w jednej z kopert mieli na placu Katedralnym poprosić przechodniów o przyklejenie sobie takiej naklejki i zrobienie na tle Katedry z jednym z uczestników drużyny zdjęcie. Podpowiedzią do tego zadania była mapka, na której zaznaczony był punkt informacji (znajdujący się w Klubokawiarni Spółdzielnia ul. Peowiaków). W punkcie tym na hasło „Wolność drużynie” została przekazana koperta. Znajdowały się w niej trzy zdjęcia przedstawiające podstawionych agentów, którzy podawali się za zwolenników Solidarności i przechadzały się w okolicach placu Katedralnego. Te osoby nie mogły zostać przez nich sfotografowane z naklejką.

Punkt czwarty gry pt. *Głos Wolności*, polegał na tym, że drużyny miały przyjść do siedziby głównej „S”, czyli siedziby Solidarności na ul. Królewskiej i rozwiązać czekające tam na nich zadanie. Zadaniem było ułożenie pociętego tekstu piosenki pt. *Mury* J. Kaczmarskiego. Na ułożenie każda drużyna dostała półtorej minuty. Za każdą poprawnie ułożoną linijkę – w odpowiednim miejscu otrzymał 0,5 pkt. Jeśli poprawnie ułożyła cały utwór otrzymała 9,5 pkt. Podpowiedzią w tym zadaniu była ta piosenka odtwarzana przez głośniki na Placu Litewskim co kwadrans (od godziny 11:30 do 12:15).

W zadaniu piątym *Fotografie z dawnych lat* młodzież miała wykonać aktualne zdjęcia miejsce przedstawionych na fotografiach, które otrzymali w kopercie. Natomiast w poleceniu szóstym pt. *Plakaty opozycyjne* uczestnicy otrzymali informację, aby udać się na ul. Rynek 13 i tam przygotować trzy opozycyjne plakaty. W widocznym miejscu na nich mieli umieścić numer swojej drużyny. Plakaty należało rozwiesić przy kościele św. Ducha. Misja uznawana była za zakończoną sukcesem, jeśli w godzinach 12:00-12:40 przynajmniej jeden plakat drużyny był nadal na tablicy. Utrudnieniem był fakt, że co jakiś czas plakaty były zrywane przez funkcjonariuszy ZOMO. O godzinie 12:25 wolontariusz sprawdzał, które plakaty nie zostały usunięte. Drużyna otrzymywała 4 punkty, jeśli utrzymał się przynajmniej jeden jej plakat.

Ostatnią atrakcją zabawy była *Manifestacja*, na którą drużyny miały przyprowadzić jak największą grupą ludzi. Zdarzenie miało odbyć się o godz. 12:40 w umówionym miejscu (m.in.: McDonald, Poczta Główna, Budynek Politologii, Pomnik Unii Lubelskiej, Hotel Europa, Grand Hotel, Galeria Centrum, Teatr Osterwy, Fontanna na Placu Litewskim). Ilość punktów zależała od ilości osób, którą udało się zgromadzić drużynie (członkowie drużyny

i jej opiekun nie byli liczeni). Za każdą osobę drużyna otrzymała 1 punkt (ale nie więcej niż 8).

Po wykonaniu ostatniego zadania wolontariusz udał się wraz z jednym członkiem drużyny do Lubelskiego Centrum Gier Historycznych, aby podsumować grę. Pozostałe osoby (wraz z tymi, które przyszły na manifestację) przeszły pod pomnik Marszałka i tam przyłączyły się do reszty drużyn.

Organizatorzy szacują, że w grze miejskiej pt. „Stan wojenny 1981” wzięło udział prawie 80 osób, ponadto w samej aranżacji przestrzennej miasta zaangażowanych było ok 50 osób, którzy wcielili się w postaci ZOMO, ORMO i LWP. Dodatkowo w klimat wydarzeń z 1981 roku wprowadzały koksowniki i szlabany ustawione w centrum miasta, a także milicyjna “nyska” podstawiona pod Urzędem Miasta Lublin.

Zwycięzcami gry miejskiej „Stan wojenny 1981” zostali:

1. miejsce – uczniowie z XXVII Liceum Ogólnokształcącego w Lublinie,
2. miejsce – uczniowie z XXI Liceum Ogólnokształcącego im. św. Stanisława Kostki w Lublinie,
3. miejsce – uczniowie z XXI Liceum Ogólnokształcącego im. św. Stanisława Kostki w Lublinie³⁰.

Animacyjne funkcje gry miejskiej „Stan wojenny 1981”

Udzielając odpowiedzi na pytanie: Jakie funkcje animacyjne spełnia gra miejska pt. „Stan wojenny 1981”? posłużono się podziałem funkcji animacji społeczno-kulturalnej, do których najczęściej zalicza się funkcje:

- edukacyjną – kształtującą postawy krytyczne i twórcze;
- komunikacyjną – kształtującą więzi między ludźmi, a także między ludźmi oraz dziełami i twórcami tych dzieł;
- integracyjną – kształtującą świadomość wspólnoty, zdolność integracji i współpracy;
- partycypacyjną – kształtującą umiejętność otwartego, swobodnego uczestnictwa;
- adaptacyjną (z informacyjną) – ułatwiającą przystosowanie się jednostek i grup do warunków, w jakich funkcjonują, a dzięki funkcji informacyjnej – przekazywanie

³⁰ M. Sieńko, *Podsumowanie gry miejskiej!*, dostępne w: <http://www.lcgh.pl/page/2/> (dostęp 2.04.2014).

i wyjaśnianie zjawisk, a także stymulowanie potrzeby informacji w środowisku społecznym³¹.

W wyżej opisanej grze funkcja edukacyjna została zrealizowana przede wszystkim na poziomie rozwoju zdolności refleksyjnego myślenia, gotowości poszukiwania oraz odkrywania otaczających zjawisk i samego siebie. Gra wspomagała otwartość nauczania, radość poznawania i tworzenia oraz zdolność wartościowego wyboru. Wszystkie te kryteria udało się spełnić dzięki samej formule zabawy jaką była gra miejska. Charakter takich zajęć jest już sama w sobie interesujący, a ponadto dał możliwość płynnego łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką. Dzięki takiej grze młodzież miała szansę dowiedzieć się więcej o wybuch stanu wojennego przez doświadczenie, rozwiązując różnego rodzaju zadania. Nie mniej jednak nie wszyscy uczestnicy zabawy w równym stopniu zdobyli taką samą wiedzę. Stało się tak, gdyż grupy rozproszyły się na mniejsze zespoły i praktycznie każdy wykonywał inne zadanie w grze.

Funkcja komunikacyjna w grze „Stan wojenny 1981” została spełniona tylko w zakresie kształtowania się więzi między ludźmi. Gra sprzyjała powstaniu różnorodnych więzi m.in. między uczestnikami, między uczestnikami i przechodniami, między wolontariuszami. Tematyka gry bardzo ułatwiło powstaniu tych różnych więzi. Niestety funkcja ta nie została spełniona w zakresie redukcji konfliktu poprzez udział w działaniu, ponieważ podczas gry doszło niejednokrotnie do zamieszek. Potyczki między uczestnikami gry (płci męskiej), a przedstawicielami ZOMO, ORMO i LWP były prowokowane przez obie strony. Przez kilkanaście minut starcia te dla niektórych uczestników były jedyną atrakcją tego wydarzenia.

Na początku zabawy organizatorzy nie narzucili kolejności wykonywania zadań, ani tego czy muszą być one wykonywane grupowo czy też indywidualnie. Zasugerowali jedynie, że w grupie może być łatwiej, ale wszystkie drużyny postanowiły się rozdzielić na mniejsze podzespoły. Taka decyzja spowodowała małą integrację na poziomie wykonywania zadań w każdej drużynie. Pozorna efektywność w wykonaniu zadań po rozłamie drużyn, niestety żadnej grupie nie przyniosła zamierzonych rezultatów, a wręcz straty w postaci odebranych dowodów osobistych, za które był ujemne punkty. Integracja wśród uczestników pojawiła się, ale podczas stworzonego przez nich konfliktu z przedstawicielami władz. Polegała ona na ostrzeganiu, wymianie informacji oraz pomocy podczas zamieszek.

³¹ B. Jedlewska, *Animatoryzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999, s. 61. Por. J. Żebrowski, *Zawód i osobowość animatorów kultury*, Gdańsk 1987, s. 24; W. Żardecki, *Animacja jako metoda edukacji kulturalnej uczniów*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1996, s. 153.

Dokonując analizy funkcji partycypacyjnej w organizowanej grze miejskiej „Stan wojenny 1981” stwierdzono, że była ona spełniona, ale na jednym poziomie. To znaczy, że swobodne uczestnictwo w grze mieszkańcy Lublina mieli zapewnione tylko jako wolontariusze. Chcąc być uczestnikiem wydarzenia trzeba było spełnić kilka kryteriów tj.: wiek, szkoła, rejestracja drużyny, natomiast wolontariuszem mógł zostać każdy kto dysponował czasem i chęcią nieodpłatnej pomocy przy tym wydarzeniu.

Do ostatniej funkcji, czyli adaptacyjnej zaliczyć można nie wątpliwie całą oprawę kostiumową w postaci służb ZOMO, ORMO i LWP oraz muzyczną (z Ratusza i na Placu Litewskim odtwarzano muzykę z tamtego okresu), a także scenograficzną: koksowniki i szlabany. Elementy te wprowadzały atmosferę panującą w roku 1981. Warto dodać, że podczas gry, jeżeli któryś z uczestników chciał poszerzyć swoje informacje mógł za każdym razem zapytać o wszystko przechodniów oraz korzystać z telefonu.

Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań wynika, że organizatorzy gry miejskiej "Stan wojenny 1981" zrealizowali w większości funkcji animacji społeczno-kulturalnej, dlatego można traktować tę grę miejską jako animacyjną formę edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego.

Dzięki swojej dynamicznej i ciekawej formie w grze zrealizowano szczególnie takie cele animacyjne jak: zaciekawienie, budzenie zapału i wiary we własne siły, zmianę postaw jednostek. Trudno jednak mówić o tym, w jakim stopniu wśród uczestników została rozbudzona wiedza, ponieważ podczas trwania gry przez dłuższy czas nawiązywali oni relacje ze sobą, przeciwko funkcjonariuszom patrolujących ulice, a nie wykonywali zadania. „Zaczeplanie” patroli ZOMO, ORMO była dla młodzieży na tyle interesująca, iż skutkowało brakiem czasu na wykonanie wszystkich zadań.

Do udanych zabiegów animacyjnych, zastosowanych w badanej grze miejskiej zaliczyć można m.in.: wyzwolenie twórczego potencjału (poprzez rozwiązywanie zadań w grze, które dawały uczestnikom możliwość kreatywnego działania i twórczego myślenia), integrację pomiędzy grupami oraz z przechodniami (szczególnie w momentach konfliktu z władzą) oraz wspieranie i promowanie aktywności kulturalnej i społecznej (w tym przypadku szczególnie nawiązując do edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego związanego z wprowadzeniem stanu wojennego w 1981 roku). Do mniej udanych oddziaływań animacyjnych wprowadzonych do gry zaliczyć można m.in.: wspomaganie rozwoju duchowego oraz pobudzanie ciekawości poznawania i tworzenia kultury lokalnej, ponieważ gra miejska „Stan wojenny 1981”, miała

tylko jedno zadanie o tematyce regionalnej, pozostałe zadania nawiązywały do ogólnej sytuacji panującej w latach 80.

Ogólny odbiór społeczny tej zabawy był bardzo pozytywny, choć zdarzały się pojedyncze głosy dezaprobaty i protesty wobec zachowania niektórych uczestników.

Prezentowana gra miała na celu przypomnienie jej uczestnikom sytuacji i atmosfery jaka miała miejsce w grudniu 1981 roku po wprowadzeniu stanu wojennego w Polsce. Założony wcześniej cel, organizatorzy zabawy, zrealizowali dzięki odpowiedniemu zaaranżowaniu przestrzeni publicznej miasta (patrole ZOMO, ORMÓ, LWP, koksownicy, szlabany) oraz wprowadzeniu zadań, które nawiązywały do czynności wykonywanych w tamtym czasie (zrywanie plakatów rządowych, tworzenie plakatów opozycji, internowanie, manifestacja).

Gry miejskie jako zorganizowana animacyjna forma edukacji, szczególnie edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego pozwala w szerokim zakresie dostarczyć jej uczestnikom dowolnej dawki wiedzy. Sama gra miejska jest atrakcyjną dla uczniów (i nie tylko), alternatywną metodą nauczania dziedzictwa kulturowego, ponieważ umożliwia poznanie miasta i zwrócenie uwagi na ukryte w nim walory, a także przez stworzoną fabułę urealnia wybrany przez jej autorów kontekst historyczny. Gra sama w sobie może być kolejną formą rozwiązywania zadań z podręczników, tylko przeniesioną na ulice miasta lecz dobrze przygotowana i zaangażowana (spełniająca funkcje animacji społeczno-kulturalnej) może stworzyć warunki do tego, aby w każdej grupie i jednostce ukazały się tkwiące w nich problemy, wątpliwości oraz potrzeby poznawcze. Taka gra wyzwolić może wśród jej uczestników potencjał twórczy, integracje oraz zachęcić do wejścia w interakcje z mieszkańcami miasta.

Wykorzystanie karykatury historycznej w szkolnej edukacji historycznej

Zmiany, jakie dokonały się w ostatnich latach w polskiej oświacie – reforma szkolnictwa oraz nowa podstawa programowa spowodowały, że współczesna szkoła musi szukać nowych sposobów przekazywania treści historycznych oraz nowych metod pracy z uczniem a wraz z nimi sposobów prowadzenia lekcji. Dzisiaj nauczycielowi pracującemu z źródłem historycznym na lekcji nie wystarczą już normatywne źródła jak traktaty, konstytucje, ustawy etc. Ponieważ aby lekcja była ciekawa, inspirująca i pobudzająca do myślenia uczniów musi zawierać to „coś” co wydaje się dla odbiorcy nowoczesne, zabawne a zarazem pobudzające jak najwięcej zmysłów. Dlatego nauczyciele stają przed nowym wyzwaniem, które zmusza ich aby lekcje stawały się coraz bardziej ciekawsze dla odbiorcy a także były otwarte na nowatorskie metody nauczania oraz wprowadzały nietradycyjne źródła historyczne. Wynika to przede wszystkim ze standardów wymagań egzaminacyjnych stawianych dzisiejszej młodzieży. Takim nietradycyjnym źródłem historycznym wykorzystywanym na lekcji może być właśnie karykatura historyczna. Należy wspomnieć, że może to być karykatura zarówno portretowa, społeczna jak i polityczna. Głównym zadaniem karykatury (karykatura pochodzi z włoskiego *caricature*, co oznacza przeciążenie, ładowanie¹) jest wyolbrzymienie i przejawienie pewnych cech charakterystycznych przedstawianych postaci, przedmiotów, wydarzeń czy stereotypów w celu ośmieszenia lub żartu.

Dydaktyka historii nie podjęła jak dotąd kompleksowej próby omówienia celów, metod oraz form wykorzystania karykatury w edukacji historycznej. W literaturze metodycznej, poświęconej środkom dydaktycznym w nauczaniu historii, karykatura zajmuje wciąż marginalne miejsce². Jako źródło symboliczne karykatura jest zaliczana do jednych z najtrudniejszych środków dydaktycznych wykorzystywanych na lekcji przez nauczyciela, niezależnie od poziomu edukacji. Dzieje się tak dlatego, ponieważ interpretacja karykatury wymaga od ucznia badań wstępnych oraz samodzielnej interpretacji ale przede wszystkim dużej wiedzy historycznej oraz rozumienia epoki, w której karykatura powstała. Dlatego też ze

¹ Karykatura [w:] *Słownik wyrazów obcych PWN*, s. 345; *Karykatura* [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, s. 893.

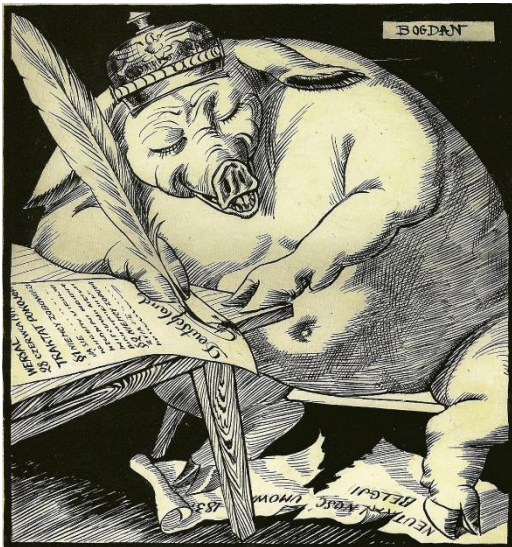
² J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993; A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Warszawa 2004; H. Figaj-Nowak, *Karykatura i alegoria w nauczaniu historii*, „Edukacja Medialna”, 2000, nr 2.

względu na złożoność interpretacji karykatura powinna być wprowadzana dopiero na późniejszym etapie edukacji, czyli w ostatniej klasie gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej kiedy to są omawiane wydarzenia po roku 1914. Wspomniany przedział chronologiczny, obejmuje wydarzenia pierwszej wojny światowej przedstawione w karykaturach rozpoczynają proces kształtowania się państwa polskiego po okresie zaborów. Następnie całe dwudziestolecie międzywojenne w karykaturze to okres walki pomiędzy stronnictwami politycznymi, przerwany zbrojną napaścią hitlerowców 1 września 1939 roku. Na tym nie koniec, gdyż karykatura drugiej wojny światowej to symbol niepodległości i wolności Polaków i Polski. Również okres PRL-u jest bogaty w karykatury zwłaszcza polityczne, które często dostarczają nam w sposób humorystyczny ciekawych informacji o najwyższych dygnitarzach państwa czy wydarzeniach przełomowych.

Pracując z karykaturą zawsze należy pamiętać, że nie można jej odbierać dosłownie, ponieważ zawiera ona pod formą plastyczną, zestawem symboli oraz charakterystycznym przedstawianiem postaci ukryte przesłanie, które jest często trudne do odczytania zwłaszcza przez uczniów. Dlatego w dydaktycznym przekazie historii poprawne odczytanie karykatury wymaga, podobnie jak w przypadku innych źródeł obecnych podczas lekcji, aby odwołać się do kanonu pytań, na które uczeń powinien udzielić odpowiedzi w trakcie analizy karykatury: kto, co, gdzie, kiedy, dla kogo, w jakim celu, z jakim skutkiem³. Katalog pytań w odniesieniu do karykatury został sformułowany przez prof. Tomasza Szarotę, który oparł się na swoich wieloletnich doświadczeniach w pracy z karykaturą, jako źródłem historycznym. Sądzę, że w sposób istotny mogą one przyczynić się do lepszego wykorzystania karykatury w szkolnej edukacji historycznej. Aby nie być gołosłowną dokonam analizy wybranej przeze mnie karykatury narysowanej przez Bogdana Nowakowskiego pt. *28 czerwca 1919 roku* wydanej w czasopiśmie satyrycznym *Mucha*⁴.

³T. Szarota, Niemcy i Polacy. Wzajemne postrzeganie i stereotypy, Warszawa 1996, s. 106-110.

⁴B. Nowakowski, 28 czerwca 1919 roku, „Mucha”, 1919, nr 28.

	
<p>Bogdan czerwca 1919 roku,</p> <p style="text-align: right;">Nowakowski, 28 1919</p>	
Kto?	Bogdan Nowakowski
Co?	Przedstawia Niemcy jako świnie w pikielhaubie , którzy podpisują traktat pokojowy w Wersalu 28 czerwca 1919. Jednocześnie pod nogami świni widać rozdarte porozumienie o neutralności Belgii z 1839 roku. Tekst pod karykaturą ukazują fałszywe oblicze Niemiec w 1919 roku: <i>Głupi ludzie! Byli pewni, że ja nie podpiszę traktatu pokojowego. Dlaczego nie miałbym go podpisać? A czyż nie poręczyłem neutralności Belgii w 1839 roku również świstkiem papieru.</i>
Kiedy?	Po podpisaniu traktatu pokojowego w Wersalu 28 czerwca 1919 roku
Gdzie?	<i>Mucha</i> 1919 nr 28 wydawana w Warszawie
Dla kogo?	<i>Mucha</i> była czasopismem przeznaczonym dla szerokiej rzeszy czytelników. Nie opowiadała się za żadną partią ani programem politycznym.
W jakim celu?	Autor karykatury chciał ostrzec przed fałszywą postawą Niemiec podczas podpisywania traktatu pokojowego w Wersalu. Zwraca uwagę że Polska staje przed w obliczu zagrożenia tak samo jak Belgia w 1839 roku.

Karykatura, jako jedno z wielu przykładów źródeł dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach historii może zostać „zaadoptowane” do wielu sytuacji powstałych na lekcji i pełnić różnorodne funkcje w edukacji historycznej. Podstawową funkcją, jaką pełni karykatura, będąca środkiem dydaktycznym jest pogłębianie i utrwalanie wiedzy historycznej uczniów a także jest doskonałym środkiem wspomagającym myślenie ucznia⁵. Dlatego karykatura historyczna może być wykorzystywana dopiero, gdy zagadnienie, którego dotyczy zostało wcześniej wprowadzone i omówione przez nauczyciela na lekcji. Propozycja Stanisława Kiliana⁶ aby korzystać z karykatury na lekcjach powtórzeniowych jest zatem uzasadniona, gdyż

⁵ H. Figaj-Nowak, *Karykatura i alegoria w nauczaniu historii...*, s.37.

⁶ St. Kilian, *Karykatura polityczna w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1996, nr 5, s. 295-296.

w procesie dydaktycznym tego typu lekcji uczniowie utrwalają wiadomości i umiejętności⁷. Marek Białokur dodatkowo zwraca uwagę, że podczas lekcji powtórzeniowej nauczycielowi „znacznie łatwiej wygospodarować czas, którego brakuje na lekcji, których celem jest wprowadzenie nowego tematu”⁸.

Nauczyciele nie powinni o nich również zapomnieć podczas lekcji służącej kontroli i ocenie ucznia. Wśród wielu umiejętności, którymi winien wykazać się maturzysta zdający egzamin maturalny z historii, jest rozumienie realiów epoki historycznej oraz charakterystycznych dla niej sposobów myślenia. Jedną z ważnych metod sprawdzenia znajomości sposobów myślenia jest rozumienie humoru, dowcipu epoki. Jest to jednak zagadnienie bardzo trudne, bowiem dowcip sytuacyjny lub polityczny jest właściwy dla sposobu myślenia w danym czasie i zazwyczaj tylko w nim zrozumią⁹. Ponadto wymaga od uczniów „znajomości tła historycznego przedstawionych w karykaturze wydarzeń”¹⁰.

Karykatura, jako źródło historyczne w dość specyficzny sposób prezentuje treści historyczne. Dlatego metody wykorzystujące to źródło historyczne powinny zachęcać młodzież do aktywności intelektualnej, praktycznej ale również emocjonalnej. Dlatego najbardziej odpowiednie są metody aktywne nazywane także aktywizującymi. Najciekawszą formą pracy z karykaturą jest metoda kształtująca umiejętność pracy w zespole. Ponieważ pozwala ona poza karykaturami wprowadzić inne źródła historyczne np. pamiętniki, co w odniesieniu do karykatury jest szczególnie istotne ze względu na możliwość jej porównania. Praca w grupach lub praca pod kierunkiem w klasach młodszych tj. gimnazjalnych, rozwija samodzielność uczniów oraz kształtują ich myślenie historyczne i myślenie twórcze. Nauczyciel wprowadzając do tematu lekcji staje się tylko i wyłącznie doradcą, przewodnikiem, natomiast uczniowie w parach, grupach muszą sami zmagać się z historią, dzięki czemu uczą się planowania oraz zwiększa się ich wewnętrzna motywacja.

Karykaturę jako źródło można stosować podczas zajęć prowadzonych metodą kształtującą umiejętność wymiany poglądów czyli debatą „za i przeciw” oraz debatą oksfordzką, ponieważ dostarcza wiele sprzecznych opinii i skojarzeń. Przykładowo wykorzystując karykaturę przedstawiającą Józefa Piłsudskiego w „ramach” konstytucji

⁷ J. Pawełczak, *Karykatura polityczna w nauczaniu i uczeniu się Historii*, „Prace uczestników Studium Doktoranckiego”, Opole 2002, s. 64-65.

⁸ M. Białokur, *Z przymrużeniem oka o przeszłości. Wykorzystanie karykatury jako źródła w edukacji historycznej*, [w:] *Źródła w edukacji historycznej*, pod red. Stanisława Roszaka, Małgorzaty Strzeleckiej, Agnieszki Wieczorek, Toruń 2006, s. 150.

⁹ K. Jurek, *Zadania z wyposażeniem na Egzaminie Maturalnym z Historii. Analiza wybranych przykładów*, [w:] *Źródła w edukacji historycznej*, pod red. St. Roszaka, M. Strzeleckiej, A. Wieczorek, Toruń 2006, s. 214-218.

¹⁰ J. Pawełczak, *Karykatura polityczna ...*, s. 65.

marcowej z 1921 roku¹¹, inspirujemy do myślenia i analizy różnorodnych skojarzeń. Po przeprowadzonej lekcji oraz po debacie nad kształtem i zapisami pierwszej ustawy zasadniczej II Rzeczypospolitej, zdecydowana większość uczniów będzie tą karykaturę interpretować jednoznacznie. Autor celowo przedstawił marszałka Józefa Piłsudskiego w ramie obrazu tak aby widz miał wrażenia jakby marszałek chciałaby z „obrazu” wyjść lecz „coś” go powstrzymuje. Karykatura zwraca uwagę, że ustawa zasadnicza z 17 marca 1921 roku ograniczała rolę prezydenta RP. Świadomy był tego marszałek Piłsudski dlatego też nie przyjął urzędu prezydenta RP ponieważ jego pozycja w kraju zostałaby ograniczona przez postanowienia konstytucji.

Karykatura, jako źródło a zarazem środek dydaktyczny rozwija u uczniów wyobraźnię oraz umiejętności społeczne. Dlatego warto wykorzystać ją podczas pracy z dramą. Uczniowie dzięki wcieleniu się w postać m.in. dziennikarza przygotowującego wywiad z Józefem Piłsudskim do „Dziennik Wieczornego” czy organizując teatr podczas, którego wcielali by się w postać przedstawioną na karykaturze nie tylko rozwijali by własną wiedzę ale również wyobraźnię. Ponieważ poprzez zabawę uczniowie poznają nie tylko realia omawianej epoki ale i kształtują postawy społeczne takie jak negocjowanie, komunikowanie oraz podejmowanie słusznych decyzji. Taka forma wykorzystywania karykatury oraz sposób przeprowadzania lekcji łamie stereotypy mówiące, że historia jest nudna.

Bardzo ważną umiejętnością, którą powinni nabyć uczniowie podczas lekcji historii jest gromadzenie materiałów źródłowych oraz zapisu informacji. Dlatego aby uatrakcyjnić formę zapisu informacji zdobytych na lekcji nauczyciel może zastosować metodę Portfolio, czyli teczki tematycznej, w której mogą znaleźć się karykatury przedstawiające wydarzenia polityczne, społeczne, gospodarcze omawiane na lekcji. Uczniowie mogą przygotować taką teczkę z karykaturami przedstawiającymi np. święta narodowe czy wybory parlamentarne.

Karykaturę historyczną można wykorzystać jako bazę źródłową w projekcie edukacyjnym. Przedmiotowy charakter projektu integruje zdobytą wiedzę i umiejętności ucznia z różnych dziedzin (przedmiotów). Tym samym wykracza on poza ramy typowej lekcji szkolnej wymagając tym samym od nauczyciela dużej aktywności. To właśnie nauczyciel staje się przewodnikiem, koordynatorem całego projektu. Dla zilustrowania przełomowości projektu w edukacji historycznej odwołam się do konkretnego przykładu: *Projekt edukacyjny*.

¹¹ Z. Czermański, *Marszałek Piłsudski w ramach konstytucji 17 marca 1931*, kat. 37 [w:] *Czasy wojny i pokoju. Karykatura Polska 1914-1939*, „Wystawa ze zbiorów własnych Muzeum Karykatury oraz innych kolekcji polskich. Muzeum Karykatury im. Eryka Lipińskiego w Warszawie”, Warszawa 2004, s.10.

*Zwierciadło - życia codziennego*¹². Projekt może być zrealizowany wśród uczniów III klasy Gimnazjum oraz wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej np. ramach koła historycznego. Ma on charakter między przedmiotowy i dotyczy edukacji w zakresie historii, historii i społeczeństwa, historii sztuki, wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze oraz języka polskiego. Całkowity czas na realizację całego projektu wynosi 16 godzin lekcyjnych. Głównym celem projektu jest zapoznanie uczniów z historią społeczną, gospodarczą i polityczną Polski w okresie 1914-1945 przy wykorzystaniu źródła historycznego jakim jest karykatura. Źródło to daje możliwość szerokiego spojrzenia oraz zapoznania się ze sztuką, życiem codziennym, gospodarczym, politycznym, stereotypami oraz satyrą tamtego okresu. Uczniowie projektu będą mieli okazję rozwinąć swoją wiedzę w zakresie: sztuki nowoczesnej pocz. XX wieku, najważniejszymi wydarzeniami politycznymi i postaciami a także zapoznać się z życiem codziennym obywateli II Rzeczypospolitej. Celem dodatkowym jest poznanie i pogłębienie wiedzy na temat własnego regionu i jego kulturowej roli. Projekt daje możliwość poznania własnego regionu w skali mikro i w skali makro na tle całej Polski. Ponadto projekt zapoznaje uczniów z bogatą kolekcją karykatur zgromadzonych w Muzeum Karykatury im. Eryka Lipińskiego w Warszawie, przedstawionych w albumie pt: *Czasy wojny i pokoju. Karykatura Polski 1914-1939*. Uczniowie zaznajomią się z historią Polski w niekonwencjonalny sposób, a mianowicie pracując z karykaturą a także uczestniczą w warsztatach i wycieczkach tematycznych. Etap I projektu rozpoczyna wykład, którego głównym celem jest zapoznanie uczestników z podstawowymi i najważniejszymi zagadnieniami podczas pracy ze źródłem jakim jest karykatura. Uczniowie poznają historię rozwoju karykatury a także analizują karykaturę jako źródło historyczne. Wykład daje możliwość dyskusji i pozyskania wiedzy niezbędnej w dalszych etapach projektu. Podczas zajęć warsztatowych uczeń wyszukuje informacji na temat autorów karykatur wspomnianych w wykładzie, nabywa wiedzę i umiejętności pozwalające mu na rozpoznanie karykatury ze względu na jej rodzaj (polityczna, obyczajowa czy społeczna) oraz interpretuje przykładowe karykatury wykorzystane w ramach projektu. Odpowiadając na pytania: kto, co, kiedy, gdzie, dla kogo, w jakim celu. Podczas drugiej części projektu zatytułowanego *żart w sztuce nowoczesnej* uczniowie wprowadzeni zostaną w świat sztuki nowoczesnej. Zapoznają się z panującymi w dwudziestoleciu trendami artystycznymi, wykorzystującymi śmiech i zabawę. Uczniowie zapoznają się m.in. z pracami S. I. Witkiewicz-Witkacy. Uczniowie podzieleni zostaną na 6 grup gdzie każda wcieli się w rolę artysty-malarza. W oparciu o zdobytą wiedzę z

¹² H. Staśkiewicz, *Projekt edukacyjny. „Zwierciadło” życia codziennego*, dostępny w: <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=10304> (dostęp 18.06.2013).

wykładów oraz materiałów otrzymanych od nauczyciela uczniowie tworzą własną karykaturę nie zapominając o takich elementach jak styl, komizm oraz estetyka. Za przeprowadzenie drugiego etapu odpowiedzialny jest nauczyciel historii sztuki lub wiedzy o kulturze. Po skończeniu pracy uczniowie wykonują notatki autobiograficzne na temat autorów karykatur „oryginalnych” oraz własne. Podczas kolejnego etapu projektu uczestnicy przygotowują wydanie „Dziennika Wieczornego”, w którym muszą zaprezentować wydarzenia przedstawione w zestawach karykatur przygotowanych przez nauczyciela historii. Przykładowy zestaw karykatur: B. Nowakowski, *Zajście na Placu Trzech Krzyży w Warszawie*¹³; B. Nowakowski, *W sejmie 1919*¹⁴; F. Parecki, *Między granicami mocarstw*¹⁵. Uczniowie wybierają spośród siebie osoby odpowiedzialne za tworzenie poszczególnych części dziennika: reżyser, operator, scenarzysta, dziennikarze, aktorzy. Muszą także pamiętać o formie oraz zasadach obowiązujących podczas wydania „Dziennika Wieczornego” oraz o zasadach poznanych przy interpretacji karykatury historycznej. Podczas czwartego etapu projektu uczestnicy otrzymują od nauczyciela zestaw karykatur przedstawiających typowe cechy charakteru, zachowania oraz stereotypy o ludziach w dwudziestoleciu międzywojennym, które mogą być zwierciadłem dzisiejszego świata. Głównym zadaniem uczniów będzie wycieczka po swojej miejscowości wraz z aparatami fotograficznymi w celu wykonania karykatur XXI wieku przedstawiających wady i zalety mieszkańców własnej miejscowości. Po zakończonej wycieczce uczestnicy projektu muszą przygotować galerię współczesnej karykatury-fotografii, wykonać podpisy pod „karykaturami” (nadając im tytuł, autora, datę powstania) oraz przygotować analizę porównawczą „karykatur” z karykaturami otrzymanymi od nauczyciela. Propozycja wykonania zadania:

¹³ B. Nowakowski, *Zajście na Placu Trzech Krzyży w Warszawie, 1921, kat. 132* [w:] *Czasy wojny i pokoju...*, s. 62.

¹⁴ B. Nowakowski, *W sejmie 1919, kat. 129* [w:] *Czasy wojny i pokoju...*, s.61.

¹⁵ F. Parecki, *Między granicami mocarstw, 1936, kat. [w:] Czasy wojny i pokoju...*, s.83.



fot. Krzysztof Wellman, "Na hejnał!"¹⁶



Karol Ferster, *Jedyny środek walki z bezrobociem jo-jo*, po 1930¹⁷

Obrazy przedstawiają w humorystyczny sposób ogólnodostępne dla mas ludności zjawisko bezrobocia w Polsce. Autorzy chcą jednocześnie ukazać główne zajęcie ludzi będących na bezrobociu: lata 30-te XX w. bawią się jo-jo natomiast w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku głównym zajęciem bezrobotnego jest umilanie sobie czasu poprzez spożywanie napojów alkoholowych o zabawnej nazwie np. „Mamrot”. Obrazy mają również za zadanie ośmieszyć państwo, które nie podejmuje żadnych środków zapobiegawczych, aby powstrzymać to zjawisko społeczne.

Efektem końcowym projektu jest Szkolna Galeria Sztuki Nowoczesnej. Podczas, której uczniowie zaprezentują efekty swojej pracy wykonanej podczas trwania projektu edukacyjnego. Otwarcie galerii może nastąpić w Dzień Dziecka jako ukoronowanie projektu. Karykatury oraz fotografie po zakończeniu projektu mogą stanowić część wystroju szkoły: korytarzy i sal lekcyjnych. Ewaluacja zewnętrzna projektu - oparta zostanie o arkusze oceniające, które będą umieszczone obok każdej wystawy. Będą służyły oglądającym do oceny lub wyrażania ewentualnych uwag. Natomiast ewaluacja wewnętrzna – zostanie

¹⁶Kadr z filmu pt. „Ranczo”, dostępne w: www.tvp.pl/seriale/komediowe/ranczo/galeria/telekamera-dla-rancza/147516/na-hejnał-fot-krzysztof-wellman/147518 (dostęp 31.05.2011).

¹⁷ *Czasy wojny i pokoju...*, s. 97.

przeprowadzona po zakończeniu projektu i zebraniu wszystkich arkuszy oceniających. Rozmowa odbędzie się pomiędzy nauczycielami oraz uczniami przygotowującymi projekt. Rozmowa ta ma na celu zmotywowanie uczniów do krytycznej oceny i możliwie subiektywnej oceny projektu.

Ciekawą formę wykorzystania karykatury w pracowni historycznej zaproponował Stanisław Kilian¹⁸. Zwrócił uwagę, że karykatura może zostać wykorzystana, jako element wystroju pracowni historycznej. Zwłaszcza „karykatura portretowa, która byłaby nie tylko elementem dekoracyjnym, zastępującym sztampowe i wyblakłe wizerunki królów, ale także czynnikiem ułatwiającym kojarzenie wydarzeń i postaci historycznych. Tworząc taką galerię mężów stanów, co wydaje się możliwe i niezbyt kosztowne”¹⁹. Wykorzystując karykaturę na lekcji historii nauczyciel nie może uważać jej za „jedyny materiał źródłowy, z którego uczniowie winni czerpać wiedzę o przeszłości”²⁰. Ponieważ tylko w połączeniu z innymi źródłami historycznymi młodzież pracując, zarówno na lekcji jak i w domu, może poszerzyć swoją wiedzę historyczną. Porównanie różnych źródeł historycznych pozwoli uczniom na bardziej obiektywne poznanie i ocenę historii. Nauczyciel pracując podczas lekcji z karykaturą powinien również pamiętać aby nie przesadzić z udostępnianiem młodzieży karykatur, które okażą się zbyt trudne do analizy na poziomie ich edukacji. Dlatego też nauczyciel pełniąc rolę strażnika, koordynatora powinien przed każdą lekcją dokonać selekcji rysunków dla usprawnienia pracy na lekcji.

Podsumowując karykatura historyczna, jako źródło symboliczne doskonale wpisuje się do wymagań stawianych współczesnej szkole, pomimo faktu, że jest źródłem trudnym zarówno dla nauczyciela jak i ucznia. Nie każdy uczeń gimnazjum posiada możliwości oraz wiedzę do samodzielnej pracy z karykaturą, dlatego nauczyciel jest odpowiedzialny za wyselekcjonowanie spośród wielu dostępnych zbiorów odpowiedniej karykatury oraz podczas pracy z uczniem nad jej analizą. Uczniowie pracujący z karykaturą mają możliwość atrakcyjnego zdobywania wiedzy oraz kształtowania umiejętności np. logicznego myślenia, selekcji materiałów źródłowych czy współdziałania w zespole. Uczniowie pracujący z źródłem symbolicznym rozwijają myślenie historyczne, stając się krytyczni wobec źródeł. Tym samym karykatura pozwala uczniowi podejmować trudne decyzje oraz poznawać przeszłość z

¹⁸ St. Kilian, *Karykatura polityczna ...*, s. 296.

¹⁹ Tamże, s. 296-297.

²⁰ M. Białokur, *Z przymrużeniem oka o przeszłości ...*, s. 149.

uwzględnieniem aspektów humorystycznych. Wkomponowując karykaturę do znanych uczniom i często wykorzystywanych metod nauczania. Tym samym uczniowie mogą spojrzeć na wydarzenia historyczne z innej perspektywy niż podręcznik szkolny. A historia, jako przedmiot może stać się ciekawa, barwna, ale przede wszystkim nie pozbawiona humoru.

Anna Żywicka (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Kopia, replika – wczoraj i dziś. Dziedzictwo czy bubel?

Na dziedzictwo kulturowe składają się prócz zabytków, dzieł sztuki i kolekcji cennych eksponatów, także tradycja, żywe, niematerialne przejawy kultury odziedziczone po przodkach i przekazywane kolejnym pokoleniom. Kluczowe słowa, z których część pojawiła się w tytule, kopia, replika, imitacja czy pastisz, traktowane są jako gradacja naśladownictwa. Są to pojęcia i zjawiska niezwykle szerokie, chciałabym się im przyjrzeć i poczynić chociaż przyczynek w tej istotnej kwestii.

Należy zacząć od stwierdzenia, iż zarówno kopia i replika są istotowo związane z oryginałem, dzięki któremu istnieją. Samo zdefiniowanie pojęcia oryginału nie jest tak proste, jakby mogło się wydawać. Obejmuje bowiem zarówno pomysł, szkice, a przede wszystkim wieloetapowy, kreatywny proces twórczy oraz osoby w niego zaangażowane. Jeśli bowiem bliżej przyjrzymy się np. drzeworytowi, widzimy, iż oprócz rysownika, mamy do czynienia również ze snyczerem, który opracowuje klocek do grafiki. Dokładnie wyjaśnił problem ten Janusz Kębłowski w swoim artykule poświęconym wyjaśnieniu tych podstawowych pojęć¹.

Sam termin kopia, może odnosić się nie tylko do całości dzieła, ale także jego części. Im dalej od oryginału, tym więcej możliwości przekształceń. Tak powstaje kontaminacja, jako zestawienie kopiowanych bądź imitowanych części jednego, bądź kilku dzieł. Pojawia się tutaj element kreacji, na który składa się całość kompozycji. Kolejną odmianą jest imitacja, która to posiada już inny sens i charakter, gdyż jedynie w przybliżeniu jest ona podobna do oryginału, a jako transpozycja może być także wykonana z innych materiałów. Natomiast stylizacją określa się dzieło sztuki zwierające zespół cech stylistycznych oryginału, bądź też samego podobieństwa wyrazu². Naśladownictwem nazywamy wytwór podobny do oryginału, lecz mający własne charakterystyczne cechy. Zazwyczaj są to prace wykonane w tym samym stylu w epoce mu właściwej lub późniejszej, wzorujące się na pracach znanych twórców lub popularnych motywach. Rozwiązania techniczne, materiały nie muszą być tożsame

¹ Zob. J. S. Kębłowski, *Oryginał, kopia, replika, falsyfikat... Refleksje na temat kilku pojęć historii sztuki* [w:] *Falsyfikaty dzieł sztuki w zbiorach polskich: Materiały międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej 21-22 maja 1999 roku przez: Instytut Archeologii UW, Oddział Warszawski Stowarzyszenia Historyków Sztuki i Zamek Królewski w Warszawie*, red. J. Miziołek, M. Morka, Warszawa 2001, s. 290-300.

² Więcej, zob. tamże, s. 291-293.

z oryginalnymi, zależą od koncepcji twórcy, który nadaje im własny styl. Natomiast sam pastisz jest próbą naśladowania stylu danego artysty, tak by był możliwie jak najbardziej zbliżony do jego warsztatu³. Tematem powiązanim z powyższymi zagadnieniami jest także rekonstrukcja⁴, jednak jest to problem dosyć szeroki, dlatego chcąc skupić się na powyższych, pomijam go w tym krótkim przyczynku.

Wartość kopii wiąże się z oryginałem oraz ze stopniem podobieństwa, zbliżenia do oryginału, co świadczy także o kunszcie kopisty⁵. Problematiczne są jednak kopie mechaniczne, co dotyczy w pewnej mierze, zarówno grafiki, rzeźby, jak i architektury⁶. W ten sposób powstają także mechaniczne repliki. Natomiast do mechanicznych kopii dzieł malarskich zaliczyć możemy reprodukcje, które nie stosują materiałów oryginału i reprezentują w dużej mierze druk, a ich celem jest informowanie o oryginale, niekiedy zastępowanie go. Za replikę natomiast uznamy takie dzieło, które jest powielone przez samego autora (również tzw. „kopia autorska”), ewentualnie jego warsztat, gdzie w procesie tworzenia nie zostaje użyty element twórczy, lecz jedynie odtwórczy. Replika będzie zatem powtórzeniem oryginału wykonanym przez autora bądź powstaje w jego pracowni⁷. W replice może być nieznacznie zmieniona kompozycja czy skala, bądź detale. Dawni mistrzowie baroku i renesansu często otrzymywali od swych mecenasów zlecenie wykonania drugiego lub kolejnego egzemplarza dzieła, które przypadło im do gustu⁸.

W czasach nam bliższych malarze niejednokrotnie podejmowali próby eksploatacji tematu, który im się nadzwyczaj udał, a także, co istotne, dobrze sprzedawał. Przykładem mogą być obrazy o tematyce „Ułan i dziewczyna”, które tworzyli Jerzy i Wojciech Kossakowie, czy też „Polowanie w Nieświeżu” Antoniego Fałata.

³ Zob. J. S. Kęłowski, *Oryginał, kopia, replika...*, s. 291-293.

⁴ Rekonstrukcja jest to naukowa próba możliwie wiernego odtworzenia nieistniejącego przedmiotu lub dzieła. Zob. tamże, s. 292. W tekście pomijam także kopie w odniesieniu do sztuki religijnej.

⁵ Przy kopiowaniu dzieł sztuki nie kopiuje się podpisów, a jeśli już, należy obiekt taki opatrzyć adnotacją „kopia”, bądź skrótem „kop” („cop”). Zob. tamże, s. 292.

⁶ Z tematem tym powiązane jest także pojęcie modelu, który jest kopią w skali dowolnej. Zazwyczaj zmniejszony model przedmiotu, rzadko dzieła sztuki, np. pomnika, wykonany z dowolnych materiałów o kształtach zewnętrznych oraz wewnętrznych, fakturze, powierzchni jak w oryginale. Kilka modeli zestawionych ze sobą na jednym podłożu w skali tworzy makietę. Zob. H. W. Janson, *Oryginalność jako kryterium doskonałości*, [w:] *Pojęcia, problemy, metody współczesnej nauki o sztuce*, Warszawa 1976, s. 219.

⁷ Zob. J. S. Kęłowski, *Oryginał, kopia, replika...*, s. 292-293.

⁸ Współcześnie dosyć często słowa replika używa się niewłaściwie. Najczęściej dzieje się tak w wojskowości i przemyśle przemysłowym, gdzie przedmiot czy pojazd, który jest naśladownictwem, imitacją, nazywa się repliką. Jednak nie tylko, w internecie nie trudno znaleźć oferty kupna, cytując „repliki kopi autora/autorskiej”, gdzie tak naprawdę nie wiadomo do końca, co się kupuje.

Sama kopia ma swoją długą tradycję. Dla starożytnych Rzymian nie było wielkiej różnicy pomiędzy oryginałem czy kopią. Kopiowali oni greckie rzeźby bardzo często, dzięki czemu możliwe jest poznanie starożytnego dziedzictwa, gdyż oryginały często nie zachowały się do naszych czasów⁹. Od dawna także kopiowano dzieła mistrzów w celach dydaktycznych. W okresie średniowiecza przynależni do cechów i korporacji rzemieślnicy i artyści starając się o tytuł mistrza musieli przystąpić do egzaminu końcowego, którym było samodzielne wykonanie dzieła, tzw. majstersztyku. Zasady, czas, miejsce i warunki wykonania dzieła były z góry określone. Często samo dzieło miało być wykonane w bardzo dokładnie określonym typie, zazwyczaj należały do nich (w przypadku rzeźby czy malarstwa) najpopularniejsze przedstawienia religijne tamtych czasów. Wymagało to dokładności i biegłości technicznej, które były pożądane pośród cech przynależnych zarówno artyście, jak i rzemieślnikowi, zatem czymś normalnym i oczywistym było, iż uczniowie kopiowali dzieła znanych mistrzów¹⁰. W XVIII wieku, co prawda struktura cechowa straciła na wartości, jednak w akademiach, w celach dydaktycznych studenci tworzyli kopie. I tak angielska Royal Academy of Arts oprócz rysunków z natury, zalecała kopiowanie starożytnych modeli, podobnie było w innych akademiach¹¹.

Często z myślą o akademiach, tudzież wzbogaceniu kolekcji zarówno własnych, jak i lokalnych, powstawały zbiory kopii. Skłaniała ku temu także sięgająca do tradycji oświecenia i klasycyzmu koncepcja opierająca się na wierze w uniwersalne wartości sztuki antycznej, której ośrodką upatrywano w rzeźbie greckiej okresu klasycznego, wartościach zarówno estetycznych, jak i humanistycznych.

Jedną z najbardziej znanych kolekcji kopii jest ta stworzona przez Stanisława Augusta Poniatowskiego. Początek kolekcji stanowiły podarowane, prawdopodobnie przez papieża Klemensa XIV, kopie arcydzieł z muzeów rzymskich. Ta kolekcja najslynniejszych rzeźb antycznych w swoim najlepszym okresie liczyła aż 542 odlewy. Postrzegano ją jako jedną z najbardziej wartościowych i najpełniejszych w Europie, a król dbał o powiększanie kolekcji odlewami najlepszych pomników pochodzących ze zbiorów i kolekcji Francuskich, Włoskich, Niemieckich i Angielskich¹². Zbiory królewskie stały się zaczątkiem wielu późniejszych

⁹ Zob. H. W. Janson, *Oryginalność jako kryterium...*, s. 218.

¹⁰ Zob. W. Cahn, *Arcydzieła: studia historii pojęcia*, przeł. P. Paszkiewicz Warszawa 1988, s. 19-38.

¹¹ Zob. E. Wind, *Krytyka znawstwa, [w:] Pojęcia, problemy, metody...*, s. 170-192.

¹² W 1781 r. Stanisław August podróżował po Włoszech, skąd także czerpał inspiracje do swojej kolekcji. Zob. T. Mańkowski, *Rzeźba, [w:] Historia sztuki polskiej w zarysie. Sztuka nowoczesna*, red. T. Dobrowolski, W. Tatarkiewicz, Kraków 1962, tom III, s. 71-85.

kolekcji muzealnych. Za przykładem króla poszli także magnaci modernizując swoje rezydencje i wzbogacając je o klasyczne ornamenty, zdobienia, rzeźby i malowidła.

W tworzeniu kolekcji król mógł liczyć na pomoc André Le Bruna i Jana Christiana Kamsetzera. Wiele kopii rzeźb przysłano z zagranicy, jednak w majątku królewskim mieściła się również pracownia, w której artyści odlewali gipsy dla Poniatowskiego¹³.

Stanisław August Poniatowski miał jeszcze jeden zwyczaj związany z kopiami. Otóż nagminnie kopiowane były portrety króla, najczęściej te stworzone przez Marcello Bacciarellego, głównego portrecistę monarchy. Powielano je najczęściej w celu uzupełnienia dekoracji z okazji koronacji króla, rocznic oraz urodzin i imienin króla. Wystawiano je także w kościołach, ratuszach, dworach (zamawiane także prywatnie m. in. jako uzupełnienie pocztu królów Polskich), a także we wnętrzach, jak i na zewnątrz budynków, jak również okazjonalnych obiektach architektonicznych (obeliskach i łukach triumfalnych)¹⁴. Sam król także zlecał wykonanie owych kopii, które następnie darował w ramach prezentu czy spłaty długu. Celem kopii było także pozyskanie przychylności i sympatii członków znamienitych rodów oraz wzmocnienie pozytywnego wizerunku politycznego monarchy. Często wykonywano je w małych rozmiarach, tak by mogły być wprawiane w biżuterię, np. pierścień z kameą, z odcisniętym profilem króla. Poniatowski zdecydowanie dostrzegał i doceniał propagandową rolę sztuki¹⁵.

Inną, nieco późniejszą kolekcją sztuki w której zgromadzono dosyć dużo kopii jest ta szczecińska, z Muzeum Narodowego. Jej inicjatorem na początku XX wieku był Heinrich Dohrn¹⁶. Zależało mu na tym by stworzyć zbiór kopii najszlachetniejszych rzeźb greckiego antyku epoki klasycznej i hellenistycznej, które jego zdaniem należały do najcenniejszego dorobku kulturalnego Europy. Postanowił on by ów kopie w większości powstały, nie tak jak rzymskie posągi z marmuru, lecz w brązie, zbliżając się w ten sposób do swych greckich oryginałów. Pomimo, że wybuch I wojny światowej i śmierć Dohrna przerwały dalsze prace, jest to jedna z najbardziej przemyślanych, konsekwentnych i całościowych ówczesnych koncepcji, których

¹³ Początkowo gabinet odlewów znajdował się na Zamku Królewskim, następnie część przeniesiono do dawnego Teatru Małego w Łazienkach, zaś po śmierci króla zbiór przeszedł na własność księcia Józefa Poniatowskiego. Od 1811 r. zgodnie z pierwotną ideą króla służył Szkole Sztuk Pięknych i był systematycznie wzbogacany. Więcej. zob. A. Badach, *XVIII-wieczna rzeźba europejska w kolekcji Stanisława Augusta. Głos w dyskusji o charakterze mecenatu króla*, „Kronika zamkowa”, 2005, tom 1/2 (49/50), s. 67-87.

¹⁴ Zob. W. Tatkiewicz, *Architektura*, [w:] *Historia sztuki polskiej...*, s. 29-39.

¹⁵ Zob. T. Mańkowski, *Rzemiosło artystyczne*, [w:] *Historia sztuki polskiej...*, s. 128-136.

¹⁶ Heinrich Wolfgang Ludwig Dohrn (ur. 1838, zm. 1 października 1913) – niemiecki zoolog, entomolog, przedsiębiorca, polityk. Przyczynił się do powstania muzeum w Szczecinie (obecne Muzeum Narodowe). Zob. J. M. Kosacki, *Ziemia Szczecińska*, Szczecin 1994, cz. II, s.19.

celem było odnowienie estetyki antycznej i mocne zaznaczenie jej miejsca w sztuce współczesnej. Kolekcja antyczna składała się z kopii ok. 100 najbardziej reprezentatywnych greckich rzeźb, ok. 60 waz greckich oraz innych zabytków. Powstał także zbiór ceramiki antycznej, a także drobnych przedmiotów dekoracyjnych oraz kopie malowideł rzymskich z Pompejów¹⁷. Podobne kolekcje gipsowych kopii rzeźb antycznych znane były i w innych europejskich muzeach, jednakże na ich tle kolekcja szczecińska była wyjątkową, gdyż odznaczała się tożsamy materiałem, precyzją i sposobem wykonania rzeźb.

Powstające dawniej kolekcje kopii, służyły w kształceniu przyszłych artystów, ułatwiały dostęp do sztuki i kultury antycznej, były także cennym nabytkiem dla willi czy ogrodu, stanowiącym o statusie właściciela, posiadały swoje walory estetyczne. Współcześnie obok kopii na rynku, nie tylko sztuki, ale przede wszystkim kulturowym i konsumpcyjnym, mocną pozycję posiadają reprodukcje, imitacje, kontaminacje, pastisze wytwarzane na skalę masową.

Jednym z przykładów tworzenia kopii, można by rzec w tradycyjnej jej funkcji, jest stworzenie kopii pucharu weneckiego z 1501 roku. W kwietniu 2009 roku na zamówienie Collegium Maius powstały dwie jego kopie. Jest to jedyne zachowane tego typu naczynie, wykonane starą metodą hutniczą, pokryte złoceniami i malaturami zbliżonymi w wyrazie do odręcznych szkiców. Dwie kopie kielicha powstały zgodnie z dawną techniką wykonania, po licznych próbach wypalania. Do złudzenia przypominają one oryginał, otrzymały certyfikat od zespołu realizującego oraz zapewnienie, iż istnieją tylko dwa takie egzemplarze¹⁸.

Bardzo dużo jest jednak przykładów wpisujących się w kulturę i sztukę popularną oraz masową. Dobrze ukazuje to współczesna moda. Na polskim rynku porcje mody okraszone sztuką serwują nam Sugarpills, Aloha from Deer czy Mr. Gugu & Miss Go. Tzw. *printy* pokazują przekrój przez dzieła wielkich mistrzów z różnych epok. Znajdziemy zatem „Sąd Ostateczny“ Memlinga, „Narodziny Wenus“ Botticellego, „Trzy Gracje“ Rubensa, czy „Huśtawkę“ Fragonarda, „Pocałunek“ Klimta oraz wiele innych, także współczesnych¹⁹. Zjawisko to trwa już jakiś czas. W 1965 roku Yves Saint Laurent stworzył sukienkę będącą naśladownictwem „Kompozycji z żółtym, niebieskim i czerwonym” Mondriana. W 1978 roku

¹⁷H. Dohrn tworzył kolekcję wspólnie z monachijskim archeologiem Adolfem Furtwänglerem, zaangażowano najlepszych specjalistów, większość zamówień składając w Neapolu. Zob. *Encyklopedia Szczecina*, red. T. Białecki, Szczecin 1999, tom I, s. 634.

¹⁸Jeden puchar pozostał w zbiorach Collegium, zaś drugi- zapakowany w skórzany futerał z herbem Collegium Maius powędrował do Wileńskiego Uniwersytetu jako dar na uroczystości milenijne. Dostępne w: www.asp.wroc.pl (odwiedzona 10.05.2014).

¹⁹Wymieniłam przykłady bardziej znanych dzieł, pojawiają się oczywiście mniej znane, czy zupełnie współczesne. Obrazy mistrzów pojawiają się zresztą nie tylko na bluzach. Pokrywają one również koszulki, legginsy, sukienki, spódnice, a nawet kostiumy kąpielowe.

natomiast powstała seria zainspirowana malarstwem Picassa, a dziesięć lat później letnia kolekcja „W hołdzie Braque’owi” oraz projekty nawiązujące do „Irysów” Van Gogha.

W odniesieniu do pop art w latach dziewięćdziesiątych Gianni Versace stworzył sukienkę z nadrukami twarzy Marilyn Monroe. Reprodukcyjne Warhola pojawiły się jeszcze u Emmanuel Ungaro oraz Philipa Treacy’ego. Inspiracji w modzie dostarczają również Jackson Pollock, Van Gogh, Rubens, Michał Anioł, Rafael Santi, a nawet Hieronim Bosch, Hans Memling, Dürer oraz Klimt, Salvador Dali czy Alfons Mucha. Jednak na modzie się nie kończy. Klimt i Mucha pojawiają się wszędzie, począwszy od biżuterii, poprzez odzież, porcelanę, portble na zakupy, parasole i wszelkie gadzety życia codziennego. Często w muzealnych sklepach można zaopatrzyć się w pocztówki, czy również przedmioty z nadrukami arcydzieł które w danym miejscu można obejrzeć. Tu jednak bezpośrednio odsyłają do oryginału, który właśnie oglądaliśmy na ekspozycji.

Pojawia się jednak pytanie czy i na ile moda, gadzety i kultura popularna, rozumieją sztukę, którą się posługują? Czy korzystają z niej jako atrakcyjny ornament, bądź wzór? Teoretycznie zjawisko to może przybliżyć sztukę, popularyzować ją, ale jednocześnie ikony malarstwa stały się taką samą częścią masowej kultury, jak frytki, burger czy „Król Lew”. Niektóre dzieła zostają potraktowane fragmentarycznie, „docięte” do pożądanego kroju czy wymiarów, bądź po prostu wybierane są detale popularne, takie, które się podobają. Świetnym przykładem są znane wszystkim aniołki Rafaela Santiiego replikowane nie tylko jako obrazy same w sobie, ale kalkowane także na kubkach, plakatach, zeszytach itp. Niewątpliwie przyczynia się to do upowszechnienia sztuki, jednak czy nie przekłamują jej przekazu? Kiedy bowiem sięgniemy do oryginału włoskiego malarza, okazuje się, że w rzeczywistości stanowią one zaledwie fragment obrazu „Madonna Sykstyńska”. Rodzi się zatem pytanie, czym dla współczesnego człowieka jest naśladowanie i czy rzeczywiście upowszechnia ono sztukę, odsyła do oryginału?

Jak już wspomniałam nawet za króla Stanisława Augusta Poniatowskiego ozdabiano nadrukami różne przedmioty, jednak nie na taką skalę. Na pewno jest to znamię czasu, sztuka masowa dociera do wielkiej rzeszy odbiorców. Nasuwa się pytanie czy użytkownicy ubrań i przedmiotów ozdobionych nadrukami znają sztukę, którą noszą i widzą na co dzień. Najczęściej są to znane motywy czy przedstawienia, jest zatem nadzieja, że tak. Czy jednak pojawia się potrzeba ujżenia oryginału, lub chociaż pełnowymiarowej i całościowej reprodukcji dzieła? O ile w przypadku osób, które odwiedzają muzea, kolekcje i jako pamiątkę nabywają pocztówkę, czy też ów torbę na zakupy z dziełem, które sobie upodobali, bądź

zapamiętali sprawa wydaje się prostsza. Bardziej komplikuje się gdy mówimy o odbiorcy sztuki masowej i ogólnie popkultury, który dąży za trendami.

Sztuka poniekąd stała się przemysłem, mającym swoich właścicieli, prawników, który działa tożsamo z prawem zysku, jest niejako towarem²⁰. Nastąpiło pewne utowarowienie sztuki, której celem staje się kupno i sprzedaż, a jej odbiór niekoniecznie wymaga dużego wysiłku. Niewątpliwie zjawisko to wpisuje się w obraz współczesnej kultury popularnej. Kształtuje się swego rodzaju przemysł kulturalny powiązany z ekonomią i polityką, zdaje się, iż kultura stała się wytworem korporacji kapitalistycznych (co uwidacznia się np. w świecie mody). Jest to kultura, którą wytwarza się komercyjnie, daje się dostrzec *estetyzacja życia codziennego*. Zacierają się granice kulturowe, oraz te pomiędzy sztuką, a życiem codziennym, które przepelnione jest znakami i obrazami. Może być to konsekwencją stylu życia nastawionego na konsumpcję przedmiotów oraz znaków estetycznych. Istotną rolę odgrywa tu także przewaga konsumpcji nad produkcją. Jak trafnie zauważa Baudrillard, w kulturze ponowoczesnej obserwowany jest nieustanny przepływ obrazów bez większego zastanowienia nad ich sensem, znaczeniem. Wydaje się, iż w tej kulturze przedmioty nie posiadają głębszej wartości²¹. Mamy zatem do czynienia z towarami-znakami, które niejako „krążą” swobodnie bez powiązania z przedmiotem, dzięki czemu są wykorzystywane w rozmaitych konfiguracjach²².

Jameson²³ dostrzega dodatkowo, iż terażniejszość pozbawiona została poczucia głębi i orientacji historycznej, co wskazuje na odejście od idei stylów z przeszłości, a przede wszystkim autentycznego stylu artystycznego na rzecz pastiszu. Zaciera się także w ten sposób granice pomiędzy kulturą wysoką i niską. Pojawia się natomiast kultura *symulakrum*²⁴ oraz kopii, bez zwrotu w stronę oryginału, które wprowadzają nas w konotację stylistyczną, nie zaś historię czy konkretny styl artystyczny. Jameson podkreśla, iż jest to przejaw stylu kulturowego późnego kapitalizmu w przestrzeni globalnej, który posiada znaczny wpływ na utowarowienie sfer życia, zarówno osobistego, jak i społecznego, a to, co rzeczywiste zamienia

²⁰ Zob. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. S. Sadza, Kraków 2005, s. 72-73.

²¹ Tamże, s. 242-243.

²² Trafnie ujął to Featherstone: „konsumpcji [...] nie należy rozumieć jako konsumpcji wartości użytkowej, przydatności materialnej, ale w pierwszym rzędzie jako konsumpcję znaków”. Cyt. za: M. Featherstone, *Consumer Culture and Postmodernism*, London, Newbury Park 1991, s. 85.

²³ Fredric Jameson (ur. 14 kwietnia 1934) – amerykański krytyk literacki, socjolog, teoretyk literatury i kultury symbolicznej. Więcej zob. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria...*, s. 243-244.

²⁴ Symulakrum, łac. *simulacrum* oznaczające „podobieństwo, podobieństwo, pozór, obraz”. Zob. J. Baudrillard: *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Warszawa 2005, s.13-21.

na obraz oraz właśnie *symulakrum*²⁵. Chambers zauważa także, że odbiorca staje się konsumentem, który wybiera towary materialne i znaki, bądź ich elementy, komponując z nich nowe układy wpisujące się w styl osobisty. Trafnie zauważa, iż jest to pewien przejaw demokratyzacji kultury, co wpływa także na nowe możliwości jednostkowe i polityczne.

Możliwe, iż moja ocena jest nazbyt surowa. Pojawiają się bowiem nadal kopie czy inne naśladownictwa, które posiadają właściwą konotację i prowadzą do oryginału, jednak zdaje się, że powstają one w środowiskach naukowych, a informacja czy dostęp do nich nie charakteryzuje się masowością oraz konsumpcjonizmem, nie wkraczając zbytnio w kulturę popularną, lecz pełnią one swoje funkcje, podobne tym, ze starego świata, gdzie kopia dzieła sztuki posiadała swój status, wartość i kunszt, nie była tylko powielaniem mechanicznym, lecz sztuką tworzenia arcydzieła, jak we wspomnianym na początku dziele Cahna. Jako argument posłużę się przykładem sądownictwa we Francji. Przez lata francuskie prawo zmagало się z problemem kopii, replik oraz reprodukcji. Uznano ostatecznie, iż naśladownictwa te nie podlegają ochronie, jeżeli są odtwarzane i produkowane mechanicznie, bądź też, nie ma w nich miejsca na indywidualny wyraz twórczego. Dopuszcza zatem pewien twórczy charakter kopii i replik w przypadku pracy ręcznej, gdyż można w nich odnaleźć w jakimś stopniu indywidualne piętno²⁶. Nadal zatem istotny jest pierwiastek twórczy, praca indywidualna, talent i stosunek do oryginału. Możliwe, że wszystkie dalsze, mechaniczne naśladownictwa, biorące udział w konsumpcji sztuki masowej i kultury popularnej, będą wspomniane jako jeden z ich przejawów kultury popularnej, jednak nie nabędą takiej wartości jak choćby przykład wspomnianego wyżej pucharu weneckiego. Zdecydowanie dostrzegalne są tutaj dwie jakości, które w inny sposób wpisują się we współczesne dziedzictwo.

Oczywiście nie ma nic złego w noszeniu kostiumu kąpielowego z „Wenus” Botticellego, warto jednak czasami popływać w morzach wiedzy, tradycji, a przede wszystkim konotacji i oryginałów, by móc wypłynąć na głębsze wody, nie tylko ledwie moczyć nogi w brodziku form.

²⁵ Zob. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria...*, s. 243-244.

²⁶ Zob. T. S. Stebbins Jr., *Ekspert z dziedziny sztuki, prawo a rzeczywistość praktyka*, [w:] *Ekspert kontra dzieło sztuki*, red. R. D. Spencer, przeł. M. Iwińska, Warszawa 2009, s. 193-202.

Anna Buchwald (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Historyczny)

„Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu.

Współczesną mapę Polski można by podzielić na wiele etnograficznych regionów, gdzie wciąż podtrzymywane są lokalne tradycje ludowe. Nośnikiem owego przekazu są niewątpliwie zespoły folklorystyczne, których działalność skupia się na odtwarzaniu dawnych tańców, przyśpiewek oraz całych obrzędów (np. weselnych, dożynkowych). W dzisiejszym świecie, w obliczu groźby utracenia tożsamości i identyfikacji narodowej, zaczęto dostrzegać ich rolę w zachowaniu polskiego dziedzictwa narodowego. Należy jednak pamiętać, że pokazy zespołów folklorystycznych nie prezentują autentycznej tradycji ludowej danego regionu, a jedynie ich stylizowane opracowanie, będące efektem dokonujących się w kulturze przemian – czyli przejścia od tradycji ludowej poprzez folklor do folkloryzmu i folkloryzacji.

Opracowanie tradycji jako zjawiska kulturowego, już od wielu lat jest dla badaczy problemem zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. Jak dotąd, nie udało się stworzyć ogólnej teorii tradycji, w konsekwencji czego na gruncie nauk społecznych istnieje dość duża różnorodność i wieloznaczność tego terminu.

Pierwotny oraz podstawowy sens słowa „tradycja” wyraża ideę przekazywania czegoś w czasie. Prekursorskie spojrzenie na tradycję należy przypisać J. G. Herderowi, który widział w niej podstawowy mechanizm kultury. Współcześni antropolodzy kulturowi, etnologowie czy też socjologowie, dostrzegają ścisły związek tradycji z kulturą, a często też oba te terminy utożsamiają ze sobą. Klasyczna definicja kultury, sformułowana przez E. B. Tylora brzmi następująco: „kultura, czyli cywilizacja jest to złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność i przyzwyczajenia nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa”¹. Bardzo podobnie kulturę określa R. H. Lowie, który ujmuje ją jako „sumę tego, co człowiek otrzymuje od swego społeczeństwa (...) jako dziedzictwo przeszłości”².

¹ B. Januszkiewicz, *Tradycja jako kategoria etnologiczna*, [w:] *Tradycja i przemiana*, pod red. Z. Jasiewicza, B. Linette, Z. Staszczak, Poznań 1978, s. 58.

² Tamże, s. 58.

Także F. M. Keesing traktuje kulturę jako społeczne dziedzictwo, definiując ją jako „całość wyuczonych zebranych razem doświadczeń człowieka, możliwych do społecznego przekazania”³. Z kolei Stefan Czarnowski stwierdzał, że „kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń (...). O kulturze możemy mówić dopiero wówczas, gdy odkrycie czy wynalazek zostaje zachowany, gdy – jest przekazywany z pokolenia na pokolenie, gdy staje się dorobkiem trwałym zbiorowości ludzkiej, nie przyzwyczajeniem poszczególnej jednostki czy jej mniemaniem osobistym”⁴.

Wyłaniająca się z powyższych cytatów myśl, że człowiek jako istota społeczna, nabywa spuściznę swoich przodków, zawarta jest także w wielu definicjach tradycji. Wiele rozważań na ten temat przedstawił K. Dobrowolski, który powiązał tradycję z kategorią tzw. podłoża historycznego, sformułowaną przez L. Krzywickiego w rozprawie *Idea a życie* z 1888 roku. W rozumieniu Dobrowolskiego podłożem historycznym jest wszystko, co jest wytworem ludzi z przeszłości i w większym lub mniejszym stopniu, oddziałuje na bieżące życie człowieka⁵. Za tradycję badacz ten uważa zatem wszelką spuściznę, „którą ustępujące generacje przekazują pokoleniom wchodzącym w życie”⁶.

Inny badacz, Józef Burszta stawia znak równości pomiędzy tradycją a całym dorobkiem kulturowym ludzkości. Jego zdaniem tradycja to: „wszelkie dziedzictwo przeszłości, materialne i niematerialne, istniejące w przeszłości czy w danym momencie w życiu, bądź wywołane z przeszłości do życia określonej zbiorowości czy grupy ludzkiej, z racji swego pochodzenia odpowiednio wartościowane, stąd selektywnie przekazywane następnym pokoleniom”⁷. W tej złożonej definicji, można zauważyć rozróżnienie na tradycję aktualnie przeżywaną i historyczne złoże kulturowe.

Próbie kategoryzacji pojęcia „tradycja” podał J. Szacki, który wydzielił trzy aspekty tego zjawiska: czynnościowy (sprowadzający się do mechanizmu przekazu), przedmiotowy (odnoszący się do przekazywania dóbr) i podmiotowy (dotyczący nosicieli tradycji). Badacz ten, zgodnie z koncepcją M. Radina, uznał za tradycję stosunek odbiorcy do przeszłości. Szacki

³ Tamże, s. 58.

⁴ S. Czarnowski, *Kultura*, Warszawa 1958, s. 5.

⁵ K. Dobrowolski, *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Warszawa 1966, s. 263.

⁶ Tenże, *Studia z pogranicza historii i socjologii*, Wrocław 1967, s. 10-15.

⁷ J. Burszta, *Kultura ludowa – kultura narodowa. Szkice i rozprawy*, Warszawa 1974, s. 342.

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

wskazuje ponadto trzy typowe sytuacje, które wywołują postawę szacunku wobec tradycji, a mianowicie: doświadczenie, akceptowanie wartości ponadczasowych oraz szczególne uznanie dla dziedzictwa przodków, w celu nadania znaczenia aktualnie wyznawanym ideom⁸. Autor ten zauważył również, że tradycją są tylko pewne, zrelatywizowane z innymi wartościami elementy przeszłości. Jak dodaje B. Januszkiewicz, „istnieje pewna grupa norm i przekonań, które przyjęte zostały tylko dlatego, iż nie było żadnej zastępczej alternatywy w stosunku do tego, co zalecała tradycyjna norma lub przekonanie”⁹. Na selektywny charakter tradycji uwagę zwrócił także inny badacz – O. Nahodil, dla którego jest ona „specyficznie ludzką i historyczną koniecznością, rodzajem selektywnego przekazu skumulowanych wartości kulturowych, których kontynuacja umożliwia wszelki rozwój”¹⁰. Ponadto, w trakcie rozważań nad naturą tradycji oraz mechanizmami jej działania w społeczeństwie i kulturze, zwrócił on uwagę na jej podwójną rolę – konserwującą (oznaczającą m.in.: skupianie jednostek i kontrolę ich zachowania, a także stwarzanie poczucia ścisłości i bezpieczeństwa) oraz konserwatywną (dotyczącą sztywnych, utrwalonych wzorów). Wspominany już B. Januszkiewicz, podaje cztery sytuacje, w których tradycyjne wartości mogą zostać zmodyfikowane bądź odrzucone: gdy autorytety tracą swoje znaczenie, pojawiają się nowe możliwości postępowania, do głosu dochodzą twórcze jednostki oraz pojawia się jakiś czynnik antynomijny lub burzycielski, wynikający z przeświadczenia o zacofanej naturze wszystkiego, co zostało dokonane w przeszłości (traktowanie tradycji wyłącznie w sensie pejoratywnym)¹¹.

Z omówionymi wyżej pojęciami, nierozzerwalnie łączy się jeszcze jeden termin – kultura ludowa. Zainteresowanie badaczy (w tym także wielu amatorów) kulturą ludową sięga końca XVIII i początku XIX wieku, kiedy to pod wpływem oświeceniowych prądów myślowych, pojawiło się zainteresowanie ludem wiejskim. Zaczęto wówczas postulować konieczność jego zbadania oraz opisanie. Zadania tego podjęło się wielu ówczesnych ludoznawców – badaczy, zbieraczy oraz dokumentalistów, którzy szukali informacji na temat wszystkiego, co się z wsią kojarzy, a więc: zwyczajów, zbiorów pieśni i tańca, czy też zabytków materialnych. Ponadto, świadomość tego, jak ważnym elementem kultury jest kultura wiejska, dała początek

⁸ J. Szacki, *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971, s. 97-98.

⁹ B. Januszkiewicz, *Tradycja jako kategoria etnologiczna*, s. 60.

¹⁰ Tamże, s. 61.

¹¹ Tamże, s. 62.

regionalizmowi, czyli myśli społeczno-kulturalnej, pielęgnującej rodzimą tradycję. Ludowość była także ważnym elementem walki z zaborcami, dzięki której Polakom udało się zachować swoją tożsamość narodową.

W XIX wieku zaczęły powstawać towarzystwa skupiające miłośników tzw. ludowizny, których działanie polegało m.in. na otwieraniu regionalnych muzeów i skansenów. W tym czasie tworzono również pierwsze zbiory etnograficzne, które następnie starano się naukowo opisać. Przełom XIX i XX wieku to czas rozkwitu polskiej kultury ludowej. Ogromny wkład w rozwój tego zjawiska miały Helena i Wiesław Cichowicz, które w Poznaniu 1910 roku doprowadziły do powstania Towarzystwa Ludoznawczego. Podczas swoich licznych wyjazdów, zgromadziły one pokaźną kolekcję zabytków etnograficznych, pochodzących z różnych terenów Wielkopolski. Zbiór ten stanowił podstawę do zorganizowania w 1911 roku ekspozycji, noszącej nazwę Zbiory Ludoznawcze, będącej jedną z pierwszych w Polsce i niezwykle pokaźną oraz usystematyzowaną kolekcją, prezentującą dorobek polskiej wsi. W okresie międzywojennym zbiór ten powiększył się do kilku tysięcy eksponatów.

Równolegle do działalności amatorskiej, takiej jak pan Cichowicz, rozwijał się także nurt akademicki badań nad kulturą ludową. Jego zadanie polegało na zbieraniu oraz dokumentowaniu wszystkich aspektów życia wiejskiego, jak również formułowaniu pierwszych propozycji teoretycznych. Z czasem zaczęły funkcjonować różne szkoły i kierunki, których przedstawiciele prezentowali swoje, niekiedy odmienne, podejście do badania kultury ludowej i jej przestrzennego zróżnicowania. Oskar Kolberg, uznawany za nestora badań etnograficznych, zaproponował, by kulturę ludową postrzegać kompleksowo, jako zbiór zjawisk, a także dbać o jej szczegółowe udokumentowanie oraz ocalenie od zapomnienia. Znaczącego zwrotu w rozumieniu kultury ludowej dokonał Józef Burszta, który postulował, aby zjawisko to traktować bez egzaltacji i konieczności zachowania w niezminionej formie. Badacz ten, przyznawał prawo do ewolucji oraz zmian, przez co jego zdaniem, rolą naukowca powinno być dokumentowanie przemian, zachodzących w kulturze i kierunków ich rozwoju. Współcześni badacze są zgodni co do tego, że kultura ludowa stanowi jeden z etapów rozwoju kultury, związanej z danym obszarem wiejskim oraz społecznością go zamieszkującą. Jest to świat, który został opisany, udokumentowany, a także zanalizowany. Jednakże wraz z przeobrażeniami, jakie dotknęły wieś od połowy XIX wieku, to jest m.in.: zniesieniem

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

pańszczyzny, rozwojem techniki, pojawieniem się migracji do uprzemysłowionych miast czy też zwiększonemu dostępowi do nauki, istotnym przemianom uległa kultura wiejska¹².

Jednakże w dzisiejszych czasach, coraz częściej sięga się po dawne wartości oraz elementy dawnej tradycji. A. Weber opisywał to zjawisko jako nowy efekt kulturowy „momentu historycznego, dla którego to przywołuje się częstokroć również stare tradycje, w nowym rozumieniu, jednakże w tej intencji, aby powstało coś nowego różniącego się od nich”¹³. Przykładem takiego zjawiska może być folklor oraz jego późniejsze przeobrażenia.

Podobnie jak tradycja, kultura, czy też kultura ludowa, także pojęcie folklor jest terminem niezwykle złożonym i niejednoznacznym. Jak słusznie zauważył cytowany już J. Burszta, składa się on z elementów tradycyjnych ale współczesnianych, a także z aktualnych treści, zaspokajających określone potrzeby komunikacji międzyludzkiej. Treści folklorystyczne wyrażane są bowiem w formie słownej, muzycznej, wierzeniowej, obrzędowej oraz choreograficznej¹⁴.

Do obiegu naukowego pojęcie to wprowadził angielski uczyony William Thomas, który w 1846 roku napisał list do redakcji czasopisma „The Atheneum” z propozycją, aby „prawdziwie anglosaski wyraz folklor, złożony ze słów „wiedza” i „lud”, zajął miejsce dotychczas stosowanych określeń, jak np. „starożytności ludowe”, czy „literatura ludowa”¹⁵. Thomas mianem folkloru określił szeroko pojętą wiedzę oraz umiejętności zwykłych ludzi, do których zalicza się m.in.: zwyczaje, obyczaje, obrzędy, sposób życia, zabobony, przysłowia ballady oraz tym podobne zjawiska. Z czasem pojęcie to przyjęło się we wszystkich krajach, czemu sprzyjały ówczesne prądy umysłowe, w szczególności zaś romantyzm z jego apoteozą ludu i jego kultury. Czynnikiem przyspieszającym akceptację tego słowa był także powszechny wzrost świadomości narodowej, który traktował kulturę ludową jako podstawę tożsamości etnicznej. Początkowo folklor „oznaczał” zarówno przedmiot badania, jak i zajmującą się nim naukę. Dopiero w latach 30. ubiegłego wieku, europejscy uczeni dokonali ostatecznego oddzielenia folkloru od zajmującej się nim folklorystyki.

¹² Oprac. na podstawie, A.W. Brzezińska, *Specjaliści od kultury ludowej?*, „Nauka”, nr 3, 2009, s. 155-172.

¹³ B. Januskiewicz, *Tradycja ...*, s. 64.

¹⁴ Hasło Folklor [w:] *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, pod red. Z. Staszczak, Warszawa 1987, s. 124.

¹⁵ V. Krawczyk-Wasilewska: *Współczesna wiedza o folklorze*, Warszawa 1986, s. 9.

Dzieje naukowych zainteresowań folklorem wskazują na brak semantycznego ujednoczenia tego terminu, co doprowadziło do późniejszego zróżnicowania tego zjawiska¹⁶.

Po wydzieleniu odrębnej dziedziny naukowej – folklorystyki, zaczęto szukać specyfiki pojęcia „folklor”. Badania w tym obszarze poszły jednak w dwóch odmiennych kierunkach:

- Od maksymalnego rozszerzenia –zgodnie z którym, folklor oznacza tradycyjne wytwory człowieka, powstałych poprzez użycie dźwięków oraz słów i zawierających ludowe wierzenia, obyczaje, przesady, widowiska, tańce, gry. Według szerokiego rozumienia, folklor nie jest nauką o ludziach, lecz tradycyjną umiejętnością ludu oraz jego poezją. Jest to tzw. tradycja etnograficzna;
- Do skrajnego zawężenia – uznającego folklor jedynie za tradycję ustną, tzw. „sztukę słowa”, z odrzuceniem z jego zakresu wierzeń, obyczajów, tańca oraz zabawy. Jest to tzw. tradycja literaturoznawcza¹⁷.

W Polsce długo utrzymywała się tradycja etnograficznego pojmowania terminu „folklor”. Pojęcie to obejmowało zjawiska określane również mianem kultury duchowej, społecznej i materialnej głównie w odniesieniu do kultury chłopskiej. Tradycja ta wywodzi się od monumentalnego zbioru folklorystycznego Oskara Kolberga (1814 – 1890), zatytułowanego *Lud. Jego zwyczaje, sposób życia, mowa podania, przysłowia, obrzędy, gusta, zabawy, pieśni, muzyka i tańce*. Autor tego dzieła dokonał zapisów ustnej twórczości ludowej, opisał zwyczaje i obrzędy rodzinne i doroczne, a także stroje, zabawy, muzykę i tańce dziewiętnastowiecznego chłopstwa polskiego. Kolbergowska definicja folkloru miała charakter zbieracki i sięgała do pierwocin polskiej folklorystyki naukowej¹⁸.

Szerokie pojmowanie terminu „folklor” zaproponował Julian Krzyżanowski w swym *Słowniku folkloru polskiego*, w którym pisał następująco: „Materiał, nazywany folklorem, obejmuje zjawiska z dziedziny ustalonych zwyczajów ogólnych, powszechnych nie jednostkowych, zwłaszcza zwyczajów o charakterze obrzędowym; następnie zjawiska z dziedziny wierzeń demonologicznych, meteorologicznych, medycznych, zawodowych i

¹⁶ Tamże, s. 13.

¹⁷ J. Burszta, *Folklor [w:] Folklorystyka. Materiały dla studentów filologii polskiej*, Opole 1992, s. 8.

¹⁸ Tamże, s. 18.

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

wszelkich innych; wreszcie zjawiska z dziedziny kultury artystycznej, muzyczno słownej, z grubsza odpowiadającej pojęciu literatury ustnej”¹⁹.

W latach powojennych badaniem folkloru pieśniowego zajmowali się polscy etnomuzykolodzy, M. i J. Sobiescy, którzy rodzimy folklor zdefiniowali następująco: „Folklorem nazywamy te dziedziny twórczości ludowej, które nie przejawiają się w konkretnym materiale, uchwytnym kształcie i nie pozostawiają po sobie trwałego śladu w postaci realnych przedmiotów, jak to ma miejsce w zakresie plastyki ludowej. Tworzywem folkloru jest dźwięk, niepisane słowo, gest (ruch taneczny), a efektem ludowa muzyka wokalna i instrumentalna, ludowa literatura i tańce ludowe, które przeniknęły się wzajemnie jak najściślej”²⁰.

Rozbieżności w interpretowaniu tego pojęcia były widoczne nie tylko w poszczególnych krajach, ale także wśród specjalistów, pochodzących z tego samego państwa. Przykładem tego stwierdzenia może być cytowany w wielu pracach i wydany w latach 1949 - 1950 pod red. Marii Leach *Standard Dictionary of Folklore, Mythology and Legend*, w którym pod hasłem „folklor” można znaleźć dwadzieścia jeden definicji sformułowanych przez amerykańskich uczonych²¹.

Współcześni folklorysty zmierzają do przeciwstawienia się tradycyjnemu pojmowaniu folkloru, zarówno w zakresie szerokim, jak i zawężonym, w celu odłączenia tej dziedziny od etnografii oraz literatury i nadaniu jej statusu samodzielności, jako gałęzi teorii kultury²².

Obecnie wyróżnia się trzy rodzaje folkloru:

1. zanikający, zwany też tradycyjnym lub wiejskim;
2. rekonstruowany, określane również widowiskowym bądź scenicznym;
3. oraz współczesny, inaczej spontaniczny.

Folklor tradycyjny składa się z pamiętanych jeszcze gatunków słownych, takich jak: bajka, opowieść, legenda, zagadka oraz rzadko występujących już form wokально-muzycznych.

¹⁹ J. Krzyżanowski: *Słownik folkloru polskiego*. Warszawa 1965, s. 106.

²⁰ J. I M. Sobiescy: *Polska muzyka ludowa i jej problemy*, Warszawa 1972, s. 571.

²¹ V. Krawczyk–Wasilewska: *Współczesna wiedza o folklorze*, s. 13.

²² J. Burszta, *Folklor*, s. 9.

Folklor rekonstruowany polega na odtworzeniu zanikłych już elementów kultury ludowej w postaci stylistycznie opracowanej, zarówno pod względem wokalnym, instrumentalnym, jak i choreograficznym.

Folklor współczesny przejawia się spontaniczną, żywiołową i ciągle zmieniającą się twórczością. Ma on charakter wielopostaciowy i w zależności od konkretnej sytuacji folklorotwórczej, można go ująć w dwie grupy: folklor środowiskowo-zawodowy (będący wyrazem aktywności twórczej określonych grup, np. dziecięcy, robotniczy) oraz interspołeczny (występujący w postaci plotki, pogłoski, anegdoty, dowcipu czy też satyry)²³.

Naturalnym środowiskiem występowania folkloru był lud. Obecnie, folklor nie ogranicza się tylko do tej grupy społecznej, ponieważ swoim zasięgiem obejmuje on całe społeczeństwa. Przeciętny człowiek wielokrotnie spotyka się z „folklorem”, np. słuchając muzyki w radiu, oglądając wyroby „Cepelii”, jedząc w stylizowanej na chłopską restauracji, czy też obserwując występ jakiegoś zespołu folklorystycznego.

Niezwykle istotnym elementem funkcjonowania folkloru we współczesnym świecie jest jego transmisja oraz przekaz. Dokonuje się on w określonych okolicznościach (jak np. wspólna zabawa, praca, czy też relaks) i w środowiskach zainteresowanych odbiorem tych treści. Nosicielami przekazu są osoby reprezentujące lokalną tradycję. Transmisja treści folklorystycznych nie polega jedynie na biernym oglądaniu, ale też na zasadzie naśladownictwa, czyli celowego przyuczenia się od osoby kompetentnej w tym zakresie, a także poprzez branie bezpośredniego udziału w akcji. Przekaz folkloru można zatem scharakteryzować jako przekazywanie określonych umiejętności. Jak zauważył J. Burszta, „nawet tekst słowny ma charakter złożony, towarzyszy mu (...) gest, mimika, ekspresja głosowa, a nawet elementy teatralne”²⁴. Przekaz treści folklorystycznych pełni wiele ról, a najważniejsze z nich to:

- etyczny wymiar przekazu, dzięki któremu transmituje się mądrość życiową, zasady moralne, wzorce zachowań, a także aktualne do dnia dzisiejszego wartości;
- narodowa funkcja przekazu, dzięki której obserwator może przyjrzeć się rodzimej kulturze narodowej ,w tym tańcom oraz strojom. Niegdyś był to bardzo ważny element

²³ Tamże, s.10.

²⁴ Tamże, s. 11.

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

walki z zaborcami, a dzisiaj pozwala na podtrzymanie tradycji i zachowanie tożsamości narodowej w globalnym świecie;

- funkcja estetyczna folkloru pozwala na pobudzanie wyobraźni, a także uwrażliwienie na piękno;
- oraz funkcja psychologiczna, polegająca na uspokojeniu oraz zrelaksowaniu odbiorców, oraz aktywizacji ich dążeń, marzeń oraz innych stanów psychicznych²⁵.

Większość współczesnych folklorystów jest zdania, że obecnie mamy do czynienia raczej z folkloryzmem, niż z folklorem.

Folkloryzm powstał w związku ze specyficzną sytuacją kultury, gdy doszło do zanikania tradycji ludowych, egalitaryzacji procesów kulturowych oraz dynamicznego rozwoju kultury masowej. Następnie termin ten zaczął pojawiać się w publicystyce oraz literaturze fachowej. Był on także przedmiotem międzynarodowych i krajowych obrad specjalistów, np. w Poznaniu w 1969 r., czy też w Kecskemet w 1978. W wyniku tej ożywionej dyskusji, nastąpiło bliższe sprecyzowanie zjawiska folkloryzmu oraz jego wyraźne oddzielenie od autentycznego folkloru. Mimo braku jednolitej definicji, ustalono wspólne cechy tego zjawiska, w myśl których folkloryzm traktuje się jako: „celowy, specjalnie aranżowany przekaz artystycznych tradycji ludowych we współczesności, jako historycznie i społecznie uwarunkowany proces wykorzystywania tradycyjnych zjawisk kulturowych w środowiskach nieautentycznych”²⁶.

Kilka lat później w wyniku międzynarodowej dyskusji przyjęto ostatecznie termin „folkloryzm”, którego istotne cechy treściowe J. Burszta scharakteryzował następująco:

- wydobywanie z zasobu tradycyjnej kultury ludowej, historycznej lub aktualnej elementów, które z określonych powodów stają się atrakcyjne z racji np. swej artystycznej formy czy emocjonalnej treści;
- prezentowanie odbiorcom treści w postaci mniej lub bardziej autentyzowanej lub przetworzonej, ewentualnie łączonej z elementami tym treściami obcymi dla zaspokojenia potrzeb estetycznych i innych;

²⁵ Tamże, s. 11.

²⁶ J. Burszta, *Folkloryzm [w:] Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, pod red. Z. Staszczak, Warszawa 1987, s. 131-132.

- występowanie tych elementów w pewnych tylko sytuacjach specjalnie odmiennych od ich autentycznego występowania²⁷.

Elementy folkloru wchodzące w obręb folkloryzm zostają oderwane od swych naturalnych nosicieli i środowiska, w którym powstały. Powołane są do wtórnego, sztucznego życia na forum znacznie szerszym.

Folklor widowiskowy jest szczególną odmianą folkloryzmu. Według wspomnianego wyżej autora, będą to „te wszystkie formy i treści wokalne, wokalnie – taneczne i muzyczne, wykazujące motoryczny związek z kulturą tradycyjną odnośnego zakresu, które są manifestowane indywidualnie bądź zespołowo w odpowiednich sytuacjach na zasadzie wyuczonego pokazu”²⁸.

Najkrócej zdefiniował pojęcie folkloryzmu H. Baussinger pisząc, że „folkloryzm to dziś użyta kultura ludowa z wczoraj”²⁹.

Z kolei węgierski badacz folkloryzmu, Vilmos Voigt, opowiedział się za istnieniem dwustronnej korelacji między folklorem i zjawiskami folklorystycznymi. Według niego folkloryzm zaczyna się od folkloru i przechodzi do sfery niefolkloru, podczas gdy folkloryzacja bierze swój początek od niefolkloru i kieruje się ku folklorowi³⁰. Zdaniem tego badacza, folkloryzm może występować w różnorodnych formach (muzyka, wierzenia, strój, pożywienie, zwyczaje, literatura itp.) i być popularyzowany w postaci niefolkloru. Ta myśl umożliwiła dokonanie podziału na folkloryzm tradycyjny (estetyka romantyczna, ewolucja artystyczna) i nowy folkloryzm (awangarda estetyczna, rewolucja artystyczna – radykalnie nowa sztuka).

Przyswajanie treści ludowych poza ich naturalnym, wiejskim środowiskiem nie jest nowym zjawiskiem, gdyż już od czasu romantyzmu, twórczość ludowa inspirowała profesjonalnych, miejskich artystów. Wraz z zanikiem w II połowie XX wieku autentycznego folkloru, wytworzyło się nowe zjawisko – folkloryzm, które związane jest z cytowaniem, wykorzystywaniem oraz przetwarzaniem treści folkloru. W Polsce, od lat 50. zakładano zespoły

²⁷ Tamże, s. 50.

²⁸ J. Burszta: *Chłopskie źródła kultury*, Warszawa 1985, s. 322.

²⁹ M. Piotrowski: *Zespół folklorystyczny w życiu kulturalnym wsi współczesnej*, Warszawa 1986, s.21.

³⁰ V. Krawczyk-Wasilewska: *Współczesna wiedza o folklorze*, s. 52.

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

pieśni i tańca, propagujące tradycje folklorystyczne danego regionu oraz służące wspieraniu socjalistycznej ideologii państwowej. Z kolei w latach 70. ubiegłego stulecia, pojawił się folk – czyli muzyka stylizowana na ludową. Zarówno powstanie zespołów folklorystycznych, jak i upowszechnienie się nowego gatunku muzycznego, związane jest z próbą przeniesienia treści bazujących na rekonstrukcji tradycji do nowego otoczenia – miast. Należy jednak pamiętać, że również wiejski folklor uległ przeobrażeniom. W krajach Europy środkowo-wschodniej od lat 60. XX w. rozwija się działalność wiejskich zespołów śpiewaczych, które swój repertuar opierają głównie na regionalnych pieśniach oraz przyśpiewkach, choć w nieco zmienionych, aranżowanych wersjach.

Zjawisko folkloryzmu w Polsce wprowadził i spopularyzował wspomniany wcześniej Józef Burszta, który rozumiał go jako "zjawisko umyślne, zamierzone, celowe przenoszenia w odpowiednich sytuacjach wybranych elementów kultury ludowej z ich oryginalnego, naturalnego środowiska, aktualnego czy już historycznego, w inne, szersze, w obrębie całego społeczeństwa i jego kultury. Przenoszenie to, związane zawsze z odpowiednim dodatnim wartościowaniem tych elementów, przybierało różną postać: to zwykłej "wstawki", bez zmiany formy [...], to odzwierciedlenia wycinka "rzeczywistości ludowej" w określonej konwencji artystycznej kultury elitarnej"³¹.

Jako podstawowe cechy współczesnego folkloru można wymienić:

- wtórność wobec folkloru,
- instytucjonalizację,
- różnorodność
- oraz wybiórczość.

Osoby zajmujące się współcześnie przetwarzaniem treści folklorystycznych (muzycy, tancerze oraz różnego rodzaju artyści) wychodzą z założenia, że poprzez opracowanie nie tylko "uszlachetniają" treści ludowe, ale również podnoszą je do rangi kultury wysokiej, tym samym czyniąc je nadającymi się do odbioru w środowisku miejskim, wśród wykształconej publiczności. Należy jednak podkreślić, że za sprawą profesjonalnych kompozytorów (to jest: Igora Strawieńskiego, Beli Bartóka, Karola Szymanowskiego, Witolda Lutosławskiego czy też

³¹ J. Burszta, *Kultura ludowa - kultura narodowa: Szkice i rozprawy*, Warszawa 1974, s. 308.

Zygmunta Krauzego) powstały w ten sposób niezwykle wartościowe działa, które równocześnie pozbawiły polską ludową muzykę wokalną jej podstawowych cech: jednogłosowości, gwary, pierwotnej techniki wokalnej, jak również regionalnych manier wykonawczych. Owo „uszlachetnianie” folkloru funkcjonuje za sprawą licznego grona artystów-amatorów również na gruncie współczesnej kultury popularnej i masowej. Wykonawcy ci swoją wiedzę na temat folkloru, jak również wszelkie umiejętności potrzebne do zaprezentowania się publiczności, zdobywają zazwyczaj w toku uczestnictwa prób w różnego rodzaju zespołach, czy też warsztatach.

Przyjmuje się, że w obrębie współczesnego "nowego folkloryzmu" funkcjonują dwa główne paradygmaty kulturowe: folkowy i purystyczny. W nurcie folkowym treści ludowe przekazywane są w nowej stylistyce, zakładającej przetwarzanie istniejącego już wzorca. Natomiast środowiska purystyczne próbują zachować dawny folklor, dokonując tym samym drobiazgowej rekonstrukcji pieśni, tańca, strojów, przy jednoczesnym, świadomym wprowadzaniu nowych kontekstów wykonawczych.

Warto dodać, że w przypadku nowego, czyli świadomego oraz refleksyjnego folkloryzmu, ludowość przekazywanych treści jest oceniana i wartościowana, co nie miało miejsca w kulturze tradycyjnej. Współcześni artyści szukają potwierdzenia autentyczności oraz ludowości w Dziełach Oskara Kolberga, a także zdają się na opinię specjalistów, w tym głównie folklorystów i etnologów.

We współczesnej polskiej kulturze wyróżnia się następujące nurty folkloryzmu:

1. drugi byt folkloru – w postaci wiejskich zespołów śpiewaczych,
2. drugi byt folkloru – w postaci zespołów pieśni i tańca,
3. zjawisko folku,
4. rekonstrukcje folkloru w wykonaniu zespołów miejskich,
5. nurt teatrów alternatywnych i eksperymentalnych.

Powyższa typologia opiera się na następujących kryteriach:

1. nazewnictwo i metajęzykowa terminologia tworzona przez wykonawców;
2. nadawca i wykonawca tekstu (spontaniczny/organizowany odgórnie);
3. odbiorca: masowy, indywidualny, określony społecznie;
4. kontekst (sytuacje wykonawcze, okoliczności, kanał przekazu bezpośredni/medialny);

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

5. wykonywany repertuar określony gatunkowo;
6. funkcja tekstu, a intencja zawarta w tekstach;
7. sposoby przetwarzania tekstu źródłowego;
8. wykorzystanie pozatekstowych elementów tradycji - rekwizytów, strojów, inscenizacji (dodatkowych kodów gestycznych i muzycznych (akompaniament));
9. oraz wartości - programowe deklaracje wykonawców.

Dla niniejszej pracy najważniejszy jest nurt związany z działalnością folklorystycznych zespołów pieśni i tańca, dlatego też pozostałe nurty nie zostaną omówione.

W niektórych regionach Polski wciąż istnieje żywa tradycja, czyli pierwotny obieg folkloru. Nadal istnieje tam pokoleniowy przekaz tradycji, rodzinne muzykowanie, czy też tradycyjne obchodzenie świąt oraz dorocznych obrzędów. Na przestrzeni ostatnich lat widoczne jest zjawisko wtórnej rehabilitacji treści ludowych oraz ich docenienia w wielu środowiskach, co w praktyce prowadzi do uprawiania folklorizmu, a nie odnowienia tradycji w jej pierwotnym obiegu. To, co określa się jako żywą tradycją, współcześnie nieuchronnie zanika. Obecnie na współczesnej wsi folklor przestał być dominującym typem kultury. K. D. Kadłubiec wiąże owy zanik kulturowej odrębności warstwy chłopskiej z postępującym procesem farmeryzacji, przyjęciem mieszczańskiego stylu życia, a także cywilizacji techniczno-konsumpcyjnej³². Nowym etapem zjawiska folklorizmu jest obserwowany w ciągu ostatniego ćwierćwiecza powszechny, również w innych państwach Europy "powrót do korzeni" i tzw. *music revival*. Jednakże odtworzenie w mieście pełnego kontekstu (obrzędowego, przestrzennego) dla treści ludowych nie jest możliwe.

Obecnie mamy do czynienia z tzw. drugim bytem folkloru (określenie Waltera Wiory), który wiąże się ściśle z ruchem festiwalowym oraz kulturą lokalną. Tworzone najczęściej ogólnie zespoły, nie spełniają już pierwotnych, charakterystycznych dla folkloru funkcji, takich jak uczestnictwo w autentycznych obrzędach dorocznych i rodzinnych czy też udział w zabawach i wiejskich potańcówkach. Imprezy takie są jednak wciąż organizowane ale głównie w wersji festynowej, stylizowanej i to one właśnie warunkują istnienie folkloru w drugim

³² K. D. Kadłubiec, *Folklorystyka na przełomie wieków*, Cieszyn 1999, s. 12.

bycie, są impulsem do organizowania prób i prezentowania efektów swoich prac szerszej publiczności.

Zespoły pieśni i tańca prezentują niemal całkowicie stylizowaną wersję folkloru. Ich członkami są zazwyczaj mieszkańcy miast, w większości nie mający wcześniej kontaktu z kulturą wiejską (o czym świadczy ogromna ilość studenckich zespołów folklorystycznych). Zespoły te najczęściej organizowane są odgórnie, przy ośrodkach kultury, a ich działalność finansowana jest z miejskich budżetów. W nazwach zespołów folklorystycznych manifestowana jest ich regionalna przynależność, zaś pierwszy człon nazwy jest obligatoryjny i wskazuje na związek z określonym typem kultury, podejściem do tradycji, a także prezentowanymi ideami i metodami pracy. Prowadzenie tego typu grup powierza się profesjonalnym choreografom, zawodowym nauczycielom śpiewu, animatorom kultury oraz entuzjastom folkloru. Zespoły folklorystyczne obsługują zarówno regionalne, jak i ogólnopolskie oraz międzynarodowe imprezy, prezentując na nich ujednolicony, wystylizowany, a także ponadregionalny "model polskiego folkloru". Szczególnym powodzeniem cieszą się występy dla środowisk polonijnych, spełniające funkcję patriotyczną, jak również identyfikujące odbiorców z konkretnym państwem i narodowością. Są one swoistym łącznikiem z porzuconą ojczyzną, czy też wręcz nostalgicznym wspomnieniem. Ogromna widowiskowość przekazu zespołów folklorystycznych, na którą składają się nie tylko popisy tancerzy i śpiewaków, ale także całe otoczenie zespołu (kapela, stroje, rekwizyty), dobrze przyjmowana jest także przez lokalną publiczność.

Zespoły folklorystyczne spełniają nadal pewne wtórne funkcje dla lokalnych społeczności, jak np.: szerzenie wiedzy na temat kultury ludowej danego regionu, integrowanie mieszkańców, zapewnianie im możliwość samorealizacji czy też reprezentowanie na zewnątrz danego regionu (regionalne, ogólnopolskie oraz międzynarodowe imprezy i festiwale). Co więcej, zespoły te wykonują repertuar, z którym identyfikuje się starsza generacja mieszkańców, a występowanie w regionalnych strojach odświętnych, pozwala na przybliżenie tradycji danego regionu.

W poszczególnych układach scenicznych zespołów pieśni i tańca znajdują się jedynie dowolne elementy tradycji danego regionu – emblematy, do których niewątpliwie należy strój. Jest on często rekonstruowany, podczas gdy cały repertuar: wokalny, instrumentalny czy też choreograficzny jest niemal całkowicie stylizowany. Warto dodać, że większość zespołów

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

folklorystycznych oprócz strojów z własnego regionu, wykorzystuje również stroje innych regionów. Zjawisko to można określić mianem teatralizacji, przebierania się w kostiumy na podobnej zasadzie jak ma to miejsce np. w operze. Takie zestawienie elementów tradycji z różnych regionów i okresów z elementami kultury wysokiej nie dotyczy tylko prezentowania różnorodnych strojów, ale także sposobu śpiewania (wprowadzanie dwugłosu na wzór chóru) i tańczenia (przeplatanie skocznych polek i oberków z tańcami narodowymi, zarezerwowanymi wcześniej wyłącznie dla szlachty; używanie technik baletowych podczas tańca; dbanie o odpowiednie ułożenie ciała podczas tańca itd.). Także sytuacja wykonawcza nawiązuje do kultury wysokiej – ogromne sale koncertowe z profesjonalnym nagłośnieniem nie były bowiem naturalną sceną dla prezentowania folkloru.

Nosiciele autentycznego folkloru zanurzeni byli w pierwotnej nieświadomości, natomiast przedstawione powyżej przykłady zaświadcza o zmianie tej sytuacji. Uprawnione wydaje się stwierdzenie, że w przypadku drugiego bytu folkloru mamy do czynienia z folkloryzmem - pojawia się tu przecież refleksja wykonawców nad własną kulturą, co więcej, w pewnym stopniu jest ona nawet badana³³. Mimo powyższych uwag drugi byt folkloru jest do pewnego stopnia kontynuacją tradycyjnej kultury, powstaje na styku, w miejscu ściśle do niej przyległości. Znajduje się na pograniczu wtórnego obiegu kulturowego.

Obecnie twierdzi się, że kultura lokalna przeżywa kryzys. W wielu regionach odnotowuje się nie tylko zanikanie tradycji, ale również bierność środowiska. Za przyczyny tej sytuacji uznaje się m.in.: zanikanie patriotyzmu lokalnego, utratę sensu przeszłości oraz jednoczesną idealizację nowoczesności, załamanie się struktur naturalnych, a także brak odpowiedniej infrastruktury życia społeczno-kulturalnego³⁴. Przewycięzeniu tego problemu ma służyć właśnie animacja społeczno-kulturalna, która poprzez zorientowanie na środowisko lokalne może przyczynić się do pielęgnowania tradycyjnej kultury, jak również tworzenia nowej kultury lokalnej z zachowaniem jej specyfiki (zjawisko folkloru i jego przeobrażeń).

W interdyscyplinarnym środowisku Instytutu Kultury Polskiej na Uniwersytecie Warszawskim, przy współpracy antropologów kultury, kulturoznawców, praktyków oraz innych badaczy zainteresowanych tą problematyką powstała antropologiczno-kulturoznawcza

³³ W. Ong, *Oralność i piśmienność Słowo poddane technologii*, przełożył J. Japola, Lublin 1992, s. 29.

³⁴ L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993, s. 199.

koncepcja animacji kulturalnej. Autorzy tej koncepcji byli świadomi zarówno przemian w kulturze, jakie nastąpiły po roku 1989, jak i niesłychanej ekspansji mediów, wpływających coraz mocniej na codzienne życie ludzi. Badacze ci doskonale zdawali sobie również sprawę, że współczesna kultura charakteryzuje się wielością sposobów życia mieszkańców kraju, a w otaczającej ich przestrzeni ściiera się ze sobą wiele różnorodnych i niekiedy przeciwstawnych oraz nieprzewidywalnych zjawisk. Stąd też twórca wspomnianej wyżej koncepcji – Grzegorz Godlewski, pisał, że skuteczne działanie w sferze kultury „wymaga czegoś więcej niż zastosowania takich czy innych sprawdzonych, standardowych form i technik. Wymaga takiej wiedzy, takich umiejętności, a nade wszystko takiej postawy, które pozwolą nie tylko rozpoznawać nowe wyzwania, ale także w nowy sposób je rozwiązywać”³⁵. Poszukiwano zatem odmiennej od pedagogów perspektywy teoretycznej, która dawałaby możliwość rozpoznania sytuacji w kulturze oraz potrzeb i tkwiącego w ludziach potencjału, a także dogodnego instrumentarium oddziaływania animacyjnego. Jak pisał wspomniany już badacz, „właściwym celem działalności animacyjnej nie jest bowiem (...) uczestnictwo w kulturze, traktowane jako cel sam w sobie, a mierzone liczbą przeczytanych książek czy wizyt w teatrze, udziałem w wydarzeniach kulturalnych albo nawet ich współtworzeniem. (...) co najmniej równie ważne są działania odwrotnie zorientowane: stwarzanie warunków, by ludzie sami sięgali po sposoby samorealizacji, uruchamiali swoje wewnętrzne potencje, według własnych miar i w zgodzie z własnym doświadczeniem”³⁶.

Jak podkreślają autorzy antropologiczno-kulturoznawczej koncepcji animacji kulturalnej, w jej teoretycznych założeniach chodziło także o uwzględnienie głosu artystów i stworzenie takiego modelu, w którym artyści byliby aktywnym podmiotem działań animacyjnych. Szansę taką stwarzało zaczerpnięcie z koncepcji *community arts* (realizowanej z powodzeniem w Wielkiej Brytanii) oraz *community cultural development* (znanej na gruncie amerykańskim). W obu tych koncepcjach kładziono nacisk na czynny udział artystów w życiu społeczności lokalnych oraz zaoferowanie jej członkom możliwości wypowiedzenia się własnym głosem we własnym imieniu. Jak zauważyła Anna Rogozińska: „w obu podejściach wiele zależy od artysty, który ucząc członków społeczności sposobów posługiwania się różnymi mediami lub odwołując się do umiejętności, które znajdują się w ich posiadaniu,

³⁵ G. Godlewski, *Animacja i antropologia*, [w:] *Animacja kultury. Doświadczenia i przyszłość*, red. G. Godlewski i In., Warszawa 2002, s. 24.

³⁶ G. Godlewski, *Animacja i antropologia: następna generacja*, [w:] *Lokalnie: animacja kultury (Community arts)*, red. I. Kurz, Warszawa 2008, s. 9.

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

umożliwia im wypowiedzenie się w sprawach dla nich istotnych oraz znalezienie sposobów radzenia sobie z problemami całej społeczności³⁷. W ten sposób dojdzie do realizacji idei demokracji kulturowej, w której chodzi o to, by:

- a. uznać istnienie wielu tradycji kulturowych i przyznać im prawo do istnienia oraz rozwoju;
- b. wszyscy członkowie społeczności mieli formalny dostęp do instytucji kultury;
- c. wszyscy członkowie społeczności biorą udział w podejmowaniu decyzji dotyczących spraw im bliskich i jednocześnie mają świadomość, że ponoszą za nie odpowiedzialność³⁸.

Dla twórców omawianej koncepcji bodaj najważniejszym założeniem *community arts* był fakt, że w pojęciu tym zawiera się nie tyle działanie, ile twórcze współdziałanie artystów z uczestnikami, którzy czynnie uczestniczą z nimi w dziele tworzenia. Jak podaje J. Kargul, założeniem antropologicznej koncepcji animacji kultury jest rozumienie kreacji jako sposobu życia, obejmującego nie tylko własną osobę ale także relacje z innymi ludźmi³⁹. Wynika to z przyjęcia tzw. relacyjnego ujęcia kultury, które jak twierdzą A. Skórzyńska i M. Nieszczerzewska, „problematyzuje dwie kwestie: relacji między podmiotowym uczestnikiem kultury a kulturą oraz relacji między jednostką lub grupą a lokalnością, w której działają”⁴⁰. Zatem to właśnie aktywność i współdziałanie są jednymi z fundamentalnych założeń w myśleniu o animacji kulturalnej. Dzięki nim można ocalić od zapomnienia lokalne tradycje, co w dużej mierze realizują współczesne amatorskie zespoły folklorystyczne.

Definicja zespołu folklorystycznego nie jest do końca jasna i jednoznaczna, ponieważ istnieje wiele możliwości klasyfikowania tego typu grup. Wiąże się to z ogromną różnorodnością aktywności oraz działalności, wykonywanej przez te zespoły. Co należałoby zatem przyjąć za podstawę klasyfikacji, rodzaj prezentowanego repertuaru czy też może sposób

³⁷ A. Rogozińska, *Animacja kultury a zmiana społeczna w kontekście „community arts” i „community cultural development”*, „Kultura Współczesna”, 4 (2009), s. 97.

³⁸ Tamże, s. 98.

³⁹ J. Kargul, *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, s. 248.

⁴⁰ A. Skórzyńska, M. Nieszczerzewska, *Profesjonalizacja kreatywności. Protokoły animacji*, „Kultura Współczesna”, 4 (2009), s. 61.

jego przedstawienia? Czy do kategorii zespoły folklorystyczne można zaliczyć zarówno zespoły pieśni i tańca, zespoły regionalne, zespoły tańca ludowego, jak i solistów, kapele, gawędziarzy oraz tworzone okazjonalnie grupy obrzędowe? Wreszcie jakie kryterium pozwoli na obiektywną ocenę dorobku artystycznego i efektywności działań edukacyjnych oraz wychowawczych wymienionych wyżej grup?

Rozwój amatorskiego ruchu folklorystycznego w Polsce zmusza do stworzenia jednoznacznej typologii zespołów folklorystycznych. Wynika to przede wszystkim z konieczności opracowania sprawiedliwych kryteriów oceniających oraz porównujących zespoły w trakcie różnego typu przeglądów, konkursów czy też festiwali. Jest to także ważne z punktu widzenia merytorycznego oraz metodycznego doradztwa oraz wyszkolenia instruktorów, pracujących w tego typu grupach.

Najprostszym i najczęściej stosowanym kryterium klasyfikacji jest podział ze względu na autentyczność oraz rodzaj wykonywanej stylizacji. W tym obszarze można spotkać się z ogromną różnorodnością zespołów folklorystycznych:

- a. ściśle amatorskie – autentyczne bądź autentyzowane, tj. utrzymywane przez swoich członków, będących nosicielami folkloru lub ich potomkami, którzy doskonale znają tradycję danego regionu;
- b. zespoły półzawodowe – będące zespołami regionalnymi, posiadającymi opracowane scenicznie formy wokalne lub/i wokально-taneczne, korzystające z pomocy różnych instytucji kulturalnych bądź kulturalno-oświatowych;
- c. zespoły zawodowe – stylizowane, których członkowie są profesjonalnymi tancerzami, śpiewakami, muzykami, a ich praca polega na ciągłym doskonaleniu swoich umiejętności oraz wystawianiu profesjonalnych układów scenicznych.

Z klasyfikacją tą spójny jest podział zespołów na: zespoły pieśni i tańca, zespoły tańca ludowego oraz zespoły regionalne, występujący przy okazji różnych przeglądów oraz festiwali folklorystycznych⁴¹.

⁴¹ M. Banach, *Edukacyjne aspekty pracy amatorskich zespołów folklorystycznych*, Kraków 2002, s. 35.

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

Często można się spotkać również z podziałem zespołów folklorystycznych ze względu na wiek ich członków. Zgodnie z tym kryterium można wyróżnić zespoły:

1. dziecięce;
2. młodzieżowe;
3. dorosłe;
4. mieszane.

Raport o tańcu ludowych i tanecznym ruchu folklorystycznym w Polsce z 2011 roku, prezentuje jeszcze inny podział zespołów folklorystycznych, a mianowicie:

1. zespoły zawodowe;
2. zespoły nieprofesjonalne:
 - autentyczne – są to przeważnie wiejskie zespoły, których programy charakteryzują się archaicznością i surowością. Ich repertuar oparty jest na przekazie najstarszych członków zespołu, pamiętających dawne regionalne tańce, pieśni oraz obrzędy. Autentyczność tych zespołów podkreślają stroje (przekazywane najczęściej z pokolenia na pokolenie) i kapela składająca się z muzyków grających na tradycyjnych instrumentach.
 - artystycznie opracowane – są to zespoły powstałe przy domach kultury, klubach sportowych, zakładach pracy, szkołach bądź stowarzyszeniach, składające się z osób w różnym wieku. Cechują się one dużą różnorodnością repertuaru, a także scenicznym opracowaniem swoich układów, przygotowywanych często na potrzeby konkretnego występu. Zespołom tym akompaniuje kapela lub orkiestra, grająca z nut.
 - Stylizujące – czyli zespoły najbardziej odległe od autentyku, w których elementy folkloru są podstawą do stworzenia skomplikowanych układów scenicznych, przy akompaniamencie poszerzonej kapeli (o dowolnie wybranym instrumentarium) lub orkiestry.

3. zespoły komercyjne.⁴²

Rozwój treści folklorystycznej w działalności polskich nieprofesjonalnych zespołów tanecznych odbywał się etapami. Pierwsze lata po zakończeniu II wojny światowej zaowocowały dużym rozwojem polską sztuką ludową. Gdziekolwiek można było jeszcze spotkać się z folklorem tanecznym w jego naturalnym środowisku, czyli np. na wiejskich weselach. W celu zachowania rodzimych tradycji ludowych zaczęto tworzyć pierwsze zespoły folklorystyczne – dominowała tendencja do zakładania dużych zespołów, wzorowanych na ich radzieckich odpowiednikach⁴³. Powstające w tamtym czasie nieprofesjonalne zespoły, wykonywały nie tylko tańce narodowe ale przede wszystkim „swoje własne” tańce regionalne, opierające się na miejscowym folklorze. Ich repertuar był oparty najczęściej na podstawie materiałów czerpanych bezpośrednio od starszych ludzi, mieszkających w danym regionie. Jednak pomimo pietyzmu i ogromnych chęci, by jak najwierniej oddać treść oraz charakter miejscowego folkloru tanecznego, przeniesienie regionalnych tańców z ich naturalnego środowiska na sceny i estrady (gdzie były odtwarzane one w sztucznie zaaranżowanych warunkach), spowodowało utratę ich autentycznego charakteru. Zjawisko to nosi nazwę folklor stosowany bądź użytkowy, a jego wartość polega na przekazywaniu i zachowywaniu zanikających autentycznych treści folkloru⁴⁴.

Ożywieniu działalności nieprofesjonalnych zespołów folklorystycznych w pierwszych latach po II wojnie światowej służyła działalność państwa. W 1946 roku powstał Państwowy Instytut Badania Sztuki Ludowej w Warszawie, który następnie został włączony w skład Państwowego Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk. W tym samym roku Ministerstwo Kultury i Sztuki powołało Ośrodek Instrukcyjno-Metodyczny, który później został zastąpiony przez Centralną Poradnię Amatorskiego Ruchu Artystycznego, przemianowaną w 1956 roku na Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury – gdzie prowadzono specjalistyczne kursy instruktorskie z zakresu choreografii oraz kinetografii. W roku 1949 powstała Centrala

⁴² *Raport o tańcu Ludowym i tanecznym ruchu folklorystycznym w Polsce z 2011r.*, oprac. J. Łosakiewicz, R. Teperek, Warszawa 2011, s. 4,12.

⁴³ M. Banach, *Edukacyjne aspekty pracy amatorskich zespołów folklorystycznych*, s. 20.

W 1949 roku założono Zespół Pieśni i Tańca „Mazowsze”, w 1953 roku „Śląsk”, a winnych częściach kraju zaczęły powstawać zespoły o podobnym charakterze, w tym Zespół Folklorystyczny „Szamotyły” (12.02.1945r.).

⁴⁴ *Raport o tańcu ludowym i tanecznym ruchu folklorystycznym w Polsce*, s. 6.

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

Przemysłu Ludowego i Artystycznego (Cepelia), która przy współpracy z etnografami oraz muzeami, zajęła się produkcją regionalnych strojów ludowych.

Działania mające na celu upowszechnienie polskiego folkloru w pierwszych latach powojennej Polski podjęły również wyższe uczelnie. Była to inicjatywa przede wszystkim akademii wychowania fizycznego, w których na użytek zarówno wykładowców jak i studentów, opracowywano skrypty z opisami polskich tańców ludowych. Podobne materiały publikowały także ówczesne wojewódzkie ośrodki kultury.

W latach pięćdziesiątych amatorski ruch folklorystyczny uległ zahamowaniu. Po roku 1956 zaczęły powstawać małe, najczęściej wiejskie zespoły, współpracujące z regionalnymi instytucjami kulturalno-oświatowymi.

W latach sześćdziesiątych, w odpowiedzi na działalność mass mediów, propagujących nową kulturę i styl życia, przedstawiciele różnych środowisk zaczęli zabiegać o zachowanie własnej kultury oraz tradycji. W efekcie powstało wiele różnorodnych amatorskich zespołów folklorystycznych, których zadaniem było upowszechnienie rodzimej kultury ludowej. Pojawienie się tylu nowych grup, zrodziło potrzebę ich prezentacji, konfrontacji, a także oceny. W tym celu zaczęto organizować różnego typu imprezy folklorystyczne: przeglądy, konkursy, festiwale, czy też „dni” mniejszych miejscowości. Niektóre z nich, jak np.: Festiwal Folklorystyczny w Zielonej Górze, Festiwal Śpiewaków i Kapel Ludowych w Kazimierzu, Międzynarodowy Festiwal Folkloru Ziem Górskich w Zakopanem, Tydzień Kultury Beskidzkiej czy też Przegląd Grup Kolędniczych w Lewinie Brzeskim, na stałe wpisały się do kalendarza ruchu folklorystycznego.

Reforma administracyjna kraju z lat siedemdziesiątych, wymusiła zmianę funkcjonowania wielu regionalnych placówek kulturalnych. Zgodnie z założeniami reformy, do 1975 roku w każdej gminie miały powstać gminne ośrodki kultury, spełniające rolę koordynatora lokalnej działalności kulturalnej. Zespoły folklorystyczne zaczęły traktować wówczas jako swoiste wizytówki regionów, dzięki czemu ich członkowie wyjeżdżali na liczne krajowe oraz zagraniczne występy. W ten sposób, tylko w latach 1974-1975, poza granice Polski wyjechało łącznie 87 zespołów, które dały ogółem 652 koncerty.

W latach osiemdziesiątych doszło do załamania rozwoju amatorskiego ruchu folklorystycznego. 1981 roku rozwiązano Centralną Radę Związków Zawodowych, będącą jednym z głównych sponsorów nieprofesjonalnego ruchu folklorystycznego. Kolejny kryzys przypadł na rok 1989 i był związany ze społeczno-politycznymi przeobrażeniami kraju. Zniesiono wówczas Narodowy Fundusz Kultury, a placówki oraz instytucje kulturalno-

oświatowe przeszły na utrzymanie lokalnych samorządów. W efekcie sytuacja finansowa amatorskiego ruchu folklorystycznego uległa dalszemu pogorszeniu.

Od lat dziewięćdziesiątych do dnia dzisiejszego, zauważa się stopniowe odrodzenie działalności amatorskich zespołów folklorystycznych, głównie dzięki sprawniejszej aktywności menedżerskiej kierownictwa zespołów, a także coraz lepszemu dostosowywaniu się do warunków wolnorynkowych⁴⁵.

Zespół Folklorystyczny „Szamotuły” powstał 12 lutego 1945 roku. Początek jego działalności był związany z inicjatywą kilkunastu młodych ludzi, skupionych wokół Towarzystwa Przyjaciół Żołnierza, którzy pod kierownictwem Janiny Foltyn postanowili zachować zanikające ślady kultury ludowej, a dodatkowo poprzez śpiew i taniec, dać nieco radości zmęczonym wojną ludziom.

Początkowe warunki pracy zespołu były bardzo trudne – nie było stałego lokum, sali do ćwiczeń, strojów, a także nie otrzymano żadnej pomocy finansowej ze strony miasta. Dodatkowym problemem była konkurencja ze strony powstających jak „grzyby po deszczu” miejscowych zespołów regionalnych, takich jak np.: Zespół Związku Samopomocy Chłopskiej (prowadzony przez Stanisławę Koputową), zespoły z Gaju Małego i Gałowa, (prowadzone przez Wacława Wojciechowskiego), zespoły przy więzieniach w Szamotułach i Wronkach (prowadzone przez Szczepana Orlika), zespół ze Szczepankowa (założony przez Gabriellę Tomaszkową), czy też liczne zespoły powstające przy lokalnych zakładach pracy (Fabryka Mebli czy też PSS „Społem”). Jednakże jedynie zespół „Szamotuły” przetrwał kolejne perturbacje polityczne oraz kulturalne, a jego działalność jest prowadzona do dnia dzisiejszego. Jest to niewątpliwie zasługa jego „legendarnej” już kierowniczki artystycznej – wspomnianej wcześniej Janiny Foltyn, która kierowała zespołem przez 50 lat. Dzięki jej umiłowaniu do ojczyzkiego folkloru, niezwyklej pasji, nieustannemu optymizmowi oraz umiejętności zachowania w układach zespołu autentyczności pierwowzoru, zespół stale podnosił swój poziom artystyczny i odnosił coraz większe sukcesy.

Obecny repertuar Z.F. Szamotuły obejmuje:

1. tańce i przyśpiewki szamotulskie;

⁴⁵ Oprac. na podstawie M. Banach, *Edukacyjne...*, s.18-22.

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

2. tańce i przyśpiewki rzeszowskie;
3. kujawiaka z oberkiem;
4. tańce i przyśpiewki lubelskie;
5. tańce i przyśpiewki kurpiowskie;
6. polskie tańce narodowe: krakowiak, mazur;
7. obrzęd dożynkowy;
8. wesele szamotulskie.

Obecna działalność Z.F. Szamotuły polega na:

1. koncertowaniu (zarówno w Polsce jak i za granicą);
2. wykonywaniu regionalnych przyśpiewek oraz polskich kolęd i pastorałek ;
3. organizowaniu spotkań o tematyce folkloru szamotulskiego, których celem jest szerzenie wiedzy na temat lokalnej tradycji ludowej;
4. organizowaniu dorocznego festiwalu folklorystycznego;
5. inscenizowaniu regionalnych obrzędów;
6. udziale w najważniejszych wydarzeniach miasta oraz regionu – w tym podczas obchodów świąt kościelnych i państwowych.

Od początku istnienia zespołu, w jego szeregach przewinęło się wiele osób, o różnym pochodzeniu, statucie materialnym oraz wykształceniu. „Szamotuły” to zespół wielopokoleniowy, w którym tańczyły i wciąż tańczą całe rodziny. Obecni członkowie to w większości studenci, pracownicy z miejscowych zakładów czy też urzędnicy, którzy wychowani na rodzimej tradycji swojego regionu są równocześnie odtwórcami tej sztuki. Ich aktywność ma ogromny wpływ na pielęgnowanie oraz zachowanie rodzimej tradycji. Dzięki występom zespołu, miejscowa ludność ma okazję zetknąć się z dawną tradycją i kulturą ludową Szamotuł oraz okolic, zaprezentowaną w postaci swoistego widowiska scenicznego.

Jak wynika z badań przeprowadzonych wśród obecnych członków Z.F. Szamotuły, są oni świadomi roli, jaką odgrywa zespół w lokalnym społeczeństwie. Co więcej, większość z nich

deklaruje, że zależy im nie tylko na prezentowaniu rodzimej tradycji, ale przede wszystkim na propagowaniu jej, stawianiu jako alternatywy dla współczesnej kultury. Członkowie Z.F. Szamotyły podkreślają także, że zazwyczaj spotykają się z pozytywnym odbiorem swojej działalności artystycznej, co sprawia, że ich starania mają sens. W trakcie badań okazało się także, że członkowie zespołu bardzo poważnie traktują swoją grupę, a uczestnictwo w próbach daje im wiele satysfakcji i radości (także z możliwości obcowania z rodzimą tradycją). Ponadto, traktują oni zespół niemal jak rodzinę, dzięki czemu atmosfera panująca na próbach, warsztatach czy też wyjazdach zespołowych sprzyja nie tylko integracji i zacieśnianiu więzów towarzyskich, ale przede wszystkim doskonaleniu swoich umiejętności. Bycie członkiem zespołu pozwala im na kształtowanie w sobie poczucia odpowiedzialności, sumienności oraz pokory, czyli niezwykle istotnych cech ludzkich. Należy dodać, że zdecydowana większość obecnych członków zespołu to prawdziwi pasjonaci folkloru, którzy chcą stale rozwijać się w tym kierunku. Tancerki oraz tancerze Z.F. Szamotyły otwarcie przyznają, że folklor nie jest popularny wśród polskiego społeczeństwa, dlatego też dokładają wszelkich starań, aby zmienić tę sytuację.

Podsumowując należy stwierdzić, że współcześnie zachodzące zmiany zarówno w odbiorze jak i przekazie tradycji ludowej sprawiają, że obecnie kultura ludowa coraz częściej postrzegana jest jako coś starego i unikatowego. Jej pozytywne wartościowane ma silny związek z zanikiem autentycznego folkloru, wchodząc niejako w lukę pomiędzy dawnym czarem ludowości, a dzisiejszą kulturą popularną. Cytując Rocha Sulimę można powiedzieć: "kultura ludowa umarła, żyje jej mit"⁴⁶. Przeniesienie tradycji ludowej na miejski grunt i oderwanie jej od środowiska wiejskiego, wiąże się dziś z procesem mityzacji oraz idealizacji polskiej wsi. Należy jednak pamiętać, że przekazywane treści ludowe nie są traktowane całościowo, a wybiera się z nich jedynie te elementy, które stanowią wartość dla współczesnych wykonawców i mogą zainteresować potencjalnych odbiorców. Stąd też pojawiła się nowa profesja – animatora kultury, którego zadaniem jest nie tylko wybór odpowiednich treści ludowych i ich umiejętne przetworzenie ale przede wszystkim swoiste zaczarowanie społeczeństwa ludowością, tak by czerpali z niego jak największą wiedzę i rozrywkę jednocześnie. Niemniej jednak należy podkreślić, że zespoły folklorystyczne (mimo tych

⁴⁶ R. Sulima, *Kultura ludowa i polskie kompleksy*, [w:] „Regiony”, 1 (1997), s. 81.

Anna Buchwald, „Odbudować w wyobraźni rzeczy, których już nie ma i dopełnić nimi obraz rzeczywistości – to piękne zadanie. Spróbujmy.” – czyli rola zespołu folklorystycznego w podtrzymywaniu tradycji oraz folkloru danego regionu

wszystkich stylizacji i scenicznych opracowań), stanowią niezwykle cenne źródło wiedzy na temat tradycji ludowej danego regionu.

Poznanie samego siebie, powrotem do fundamentu edukacji?

Pytanie czy współcześnie znajdujemy się w czasie, istotnej cywilizacyjnej zmiany, znajdujemy się wręcz w pewnym cywilizacyjnym humanistycznym, nie tylko na płaszczyźnie edukacji odwrocie, wydaje się dziś pytaniem całkowicie zasadnym? Czy obsesja na punkcie gromadzenia, kult prywatyzacji, powiększający się rozbrat między zamożnymi, a biednymi, pewien bezkrytyczny podziw dla rozwoju technologicznego i złuda niekończącego się zysku nawet w takich obszarach jak edukacja to stan optymalny. Czy jednak poważnie znajdujemy się w pewnym krytycznym punkcie naszej ludzkiej egzystencji. Noam Chomsky jeden z wybitniejszych krytyków współczesnej społeczno – politycznej rzeczywistości, w pracy "Zysk ponad ludzi" zadaje pewne warte uwagi pytanie, *"jak to możliwe, że tak trudno dostrzec dziś ludziom absurd redukowania życia do zysku?"*¹ Obecnie świat społeczno polityczny, świat ekonomiczny w swoim powszechnym dyskursie przemawia jednym bezrefleksyjnym głosem, który nazywany jest neoliberalizmem. **Chomsky ukazuje iż ekonomiczne i społeczne skutki tych antyhumanistycznych praktyk, powodują masowy wzrost nierówności społecznej i ekonomicznej, zauważalną, pogłębiającą się deprawację najbiedniejszych państw i narodów, katastrofalny stan środowiska naturalnego, co wszystko ma poważne, bezpośrednie przełożenie na nieludzką komercjalizację takich sektorów jak na przykład edukacja**². Neoliberalizm co godne zauważenia wydaje się, nie jest tylko i wyłącznie systemem, to również powszechny sposób myślenia, który stawia człowieka poniżej prawa własności, czy poniżej prawa zysku.

Współczesna rewolucja technologiczno – informatyczna, diametralnie zmieniała fundamentalne aspekty na światowym rynku pracy, co gorsza zapanował również powszechny brak sprzeciwu wobec technologii, służącej bezmyślnemu wzrostowi, akumulacji i konsumpcji. Nadurbanizacja napędza reprodukcję ubóstwa, a slumsy których na świecie jest już blisko 200 tyś to amalgamat walących się domów, przeludnienia, chorób i powszechnej biedy. Jeremy Rifkin światowy ekonomista i publicysta ostrzega przed orwellowską przyszłością "elektronicznego wyzysku" w której zatrudnieni wykonują nudną, rutynową pracę w szybkim

¹N. Chomsky, *Zysk ponad ludzi: neoliberalizm a ład globalny*, Wrocław 2000, s. 17.

²Tamże. s. 38.

tempie, stale w napięciu uważając na każdy szczegół, a nadzorcą nie jest człowiek, lecz wszystko widzący komputer-tyran³.

Obecnie świat edukacyjnej praktyki, jest w dość istotny sposób spójny z tak przedstawionym systemem gospodarczo – politycznym. Edukacja jako powszechne narzędzie i wspólny element społeczny zawsze była istotna dla sprawujących władzę. Stwarzała szanse na utrwalenie dominującego systemu dzięki treściom nauczania, kreowaniu pożądanego modelu jednostki i społeczeństwa. Edukacyjne instytucje nie są w stanie egzystować poza społeczno – polityczną rzeczywistością, tym samym elementy komercjalizacji oświaty i przygotowania dzieci i młodzieży do uczestnictwa w rynku, do konkurowania, poszukiwania przestrzeni rywalizacji są edukacji bardzo dobrze znane.

W Polsce podobnie jak w ogromnej większości krajów świata dominuje jeden paradygmat edukacyjny, którym jest didaskaliocentryzm. Paradygmat ten w swoim fundamencie istotnie umieszcza społeczeństwo znacznie ponad jednostką. Całość struktury praktyki edukacyjnej sformułowana jest w taki sposób, by szkoły mogły realizować interes społeczny, by uczeń mógł w maksymalny sposób przyswoić dane prawdy kulturowe i tym samym w pełni mógł się zreprodukować powszechny ład społeczny. W dyskusji dotyczącej obrazu szkolnictwa publicznego w Polsce nie może zabraknąć podstawy jaką jest wiedza dotycząca źródeł z jakich się ono wywodzi. Podążając za słowami Prof. Hubertusa von Schoenebecka *"Szkoła nie jest rzeczą boską, która przyszła do nas z nieba, lecz jest wytworem w pełni ludzkim, wymyślonym, wytworzonym przez człowieka takiego jak ja i ty"*⁴. Polski system oświaty jest rzecz jasna zreformowaną, jednak u podstaw w dość poważnej części kontynuacją pruskiego systemu zapoczątkowanego przez Wilhelma Humboldta w początkach XIX wieku. Bardzo ważnym elementem tego typu systemu był powszechny obowiązek szkolny, którym objęta miała być zdecydowana większość społeczeństwa. Charakterystyczną cechą był również system klasowo – lekcyjny, system oceniania oraz pewien zarys podstawy programowej wspólny wszystkim uczniom objętym pruskim systemem. Była to edukacja silnie znacjonalizowana, której zadaniem było scalanie społeczeństwa dla interesu państwa na przykład na wypadek zbliżających się wojen.

Godne uwagi pytanie formułują dziś współcześni socjologowie, jak to się dzieje, że dzieci wraz z biegiem lat uczęszczania do szkoły w tak widoczny sposób tracą dziś zainteresowanie

³J. Rifkin, *Koniec pracy: schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2001, s. 47.

⁴H. V. Schoenebeck, *Jaka może być szkoła?*, Kraków 2009, s. 28.

uczeniem się? Aleksander Neill w książce opisującej dzieło swojego życia czyli Summerhill, pierwszą wolnościową szkołę na świecie założoną w początkach poprzedniego stulecia w Wielkiej Brytanii, opisywał stan uczniów, którzy po kilku semestrach w publicznej szkole trafiając do jego placówki, przechodzili nawet kilku letnie okresy tzw "detoksu"⁵. Wpływ przeróżnych mechanizmów szkolnych tych świadomych i tych nie przewidzianych ujawnionych przez socjologów w tak zwanym "Ukrytym Programie" możemy w dorosłym życiu określić właśnie Sumerhillowskim detoksem, który nie ma czasem końca. Fundamentem wszechobecnego nurtu pedagogicznego, którego efektem jest powszechny obowiązek szkolny, stawia dziecku warunek, jeżeli nie poddasz się temu nakazowi nie staniesz się człowiekiem, nie staniesz się obywatelem. System ten ma dość jasno określoną strukturę, dorosły na górze, dziecko na dole, dorosły to "właściwy" człowiek, dziecko to jeszcze człowiek niegotowy "niewłaściwy". Główny przedstawiciel nurtu stojącego zdecydowanie na przeciwnym biegunie pedagogicznym jakim jest wspomniany wcześniej von Schoenebeck ze swoją antypedagogiką określa obowiązek szkolny jako **"maskujący się dyktatorski i szowinistyczny stosunek do młodych ludzi. Podstawowym prawem każdego człowieka jest prawo do stanowienia o swoich myślach i swej nauce. Lecz w szkołach odchodzimy od tej oczywistości, dla dobra dzieci"**⁶. W słowach tych wyraźnie widać nawiązanie do źródła antypedagogiki jakim był Ruch Praw Dziecka zapoczątkowany w latach siedemdziesiątych w Stanach Zjednoczonych, określający dzieci jako ostatnią mniejszość nie mającą zagwarantowanych jeszcze swoich przyrodzonych praw. Janusz Korczak polski wybitny pedagog z precyzją lekarza, pedagoga, pisarza mówił jeszcze o jednym znaczącym problemie, o upadku wychowawcy **"Oto pochyła upadku wychowawcy: lekceważy, nie ufa, podejrzewa, śledzi, przyłapuje, karci, oskarża i karze, szuka dogodnych sposobów, by zapobiec, coraz częściej zabrania i bezwzględnie zmusza, nie widzi wysiłku dziecka, by zapisać starannie kartkę papieru lub godzinę życia, stwierdza oschle, że źle"**⁷.

Jedną z najczęstszych stosowanych metod nauczania w systemie klasowo lekcyjnym wykorzystywanym przez nauczycieli jest metoda podająca, wykład, opis, opowiadanie. Nauczyciel przekazuje program nauczania, uczeń biernie odbiera informacje, stara się je przyswoić, bo ciąży nad nim widmo negatywnej oceny. Przymus oceniania mówi John Holt amerykański pisarz i pedagog niszczy pozytywne stosunki i sprawia, że między nauczycielami i uczniami panuje atmosfera strachu i braku zaufania. Ta napiętnowana relacja zawiera

⁵A. S. Neill, *Nowa Summerhill*, Poznań 1994, s. 105.

⁶H. V. Schoenebeck, *Jaka...*, s. 49.

⁷J. Korczak, *Prawo Jak kochać dziecko*, Warszawa 2013, s. 58.

kłamstwa i oszustwa po stronie dzieci oraz brak zaufania i władzę po stronie nauczyciela.. Socjolog badający zjawisko "Ukrytego Programu" ujawniają, że dzieci zaczynają zastanawiać się coraz intensywniej nad tym, czego właściwie oczekuje od nich nauczyciel, a nie nad tym, jakie wyzwania stawia przed nimi przedmiot będący obiektem ich zainteresowania⁸. Efektem tego typu podejścia, postawy w uczeniu się jest ewidentne wypaczenie przez szkołę naturalnej chęci rozwoju i nauki, zmieniając ją w popyt na kształcenie.

John Holt, w swoich licznych publikacjach dotyczących edukacji wykazuje iż człowiek potrafi uczyć się tylko wtedy, gdy do samego procesu uczenia podchodzi śmiało, ochoczo i z dużą pewnością siebie⁹. Szkoła w pewien bezrefleksyjny sposób odbiera takie możliwości uczniom. Z jednej strony mamy więc nauczyciela, który wmawia nam, że nie jesteśmy godni zaufania nawet na tyle, by samodzielnie myśleć; że przez całe nasze życie musimy polegać na innych, którzy wyjaśnią nam sens życia i mechanizmy funkcjonowania otaczającego nas świata, i że wiedza, którą jesteśmy w stanie zbudować na podstawie własnych doświadczeń, jest bezwartościowa. Z drugiej zaś możemy dostrzec etos nauczyciela, wspierającego, pełnego nadziei i wiary w naturalną ciekawość i potrzebę człowieka do samorozwoju.

Remedium na tego typu dość anachroniczny i destrukcyjny stan edukacji, który przedstawiłem, szukać musimy wydaje się w kontestacji jeszcze jednego dość istotnego punktu wyjścia, jakim jest wszechobecny kult wiedzy. Intelkt szczególnie w XX wieku stał się niepowtarzalnie najsilniejszym narzędziem rozwoju społeczeństwa. Nauki ścisłe święcą tryumf, ostatek stulecia to niesamowity bezprecedensowy rozwój technologiczny, rozwój komunikacji, rozwój laboratoriów i technik badawczych. Co dzień dowiadujemy się czegoś nowego o świecie i człowieku, właśnie dzięki posiadaniu coraz to nowszych technik poszukiwania odpowiedzi dotyczących nauk fizycznych, ekonomicznych, przyrodniczych. Wiedza, a dokładnie informacja w dzisiejszym świecie jest kluczem, jest czymś bardzo pożądanym, co sprawia, że ten kto ma wiedzę, ma też władzę. Świat edukacji z racji swojej nieodłącznej kooperacji ze światem społecznym również, a może powinniśmy powiedzieć przede wszystkim obrał sobie za główny cel rozwój intelektu. Uczniowie przez kilkanaście lat każdego dnia skupiają się na przyjmowaniu i gromadzeniu informacji na temat otaczającego ich świata. Informacji podawanych w podziale na przedmioty, przez wyspecjalizowanych w danej dziedzinie nauczycieli. W ogromnej części jest to wiedza teoretyczna, którą uczeń ma za zadanie w późniejszym czasie odtworzyć na egzaminie. Uczeń powinien być nieprzerwanie

⁸R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 72.

⁹J. Holt, *Zamiast edukacji: warunki do uczenia się przez działanie*, Kraków 2007, s. 62.

skupiony, ma analizować, przetwarzać tą wiedzę i liczyć na to, że dzięki tej właśnie określonej informacji uda mu się osiągnąć w życiu sukces, czy to zawodowy, czy społeczny. Filozof Jiddu Krishnamurti w spisanych przez jego uczniów słowach w Księdze Życia mówił ***"Cała nasza edukacja to jedynie kształcenie pamięci. Nieustannie odbywa się przekaz informacji dzięki prasie, radiu i telewizji. Mamy też profesorów, którzy wykładają i bez końca powtarzają to samo, aż twój umysł nasiąknie tym, co mówią, a ty wyplujesz im tę wiedzę na egzaminie..."***¹⁰. Dlatego powinniśmy zapytać czy to, że potencjalnie posiadamy współcześnie tak ogromną wiedzę z tak wielu obszarów nauk, sprawia że jesteśmy, że stajemy się lepszymi ludźmi. A może inaczej, czy całość wiedzy jaką posiadamy teraz i wiedzę jaką posiadziemy w najbliższym czasie sprawia, że naprawdę możemy mówić o poznawaniu samego siebie? Nie ma wątpliwości, że to takie aspekty jak rozum, pamięć, wyobraźnia, wartości burzą harmonię charakterystyczną dla egzystencji zwierzęcej. Jednak jako ludzie, jesteśmy obdarzeni, zdolni do jeszcze jednej kardynalnej rzeczy, którą jest samopoznanie.

Wydaje się, iż w pewien sposób zawsze o wiele za ciasno wytyczamy granice własnej osobowości. Rozum pracuje, ale pracuje coś jeszcze o wiele ważniejsze, czego nie można nazwać inaczej jak świadomością życia. Starożytne wezwanie, maksyma "poznaj samego siebie" wyryte na świątyni Apolińskiej w Delfach to najwyższa zasada, którą swoim życiem, niezwykłą praktyką, ukazywał jeden z najwybitniejszych myślicieli na świecie jakim był Sokrates. Starożytny myśliciel, uważał poznanie za cnotę, dążył do tego, by jednostka panowała nad sobą, nad swoją naturą zwierzęcą, a duszę chciał uczynić panią ciała. Sokrates uważał, że na dnie świadomości ludzkiej spoczywają prawdy poznania, pewne mierniki pozwalające kierować myślami i czynami na burzliwym morzu życia. Myśliciel co istotne dla naszych rozważań przestrzegał przed przekazywaniem gotowej wiedzy wychowankom, z którą jak mówił nie będą wiedzieli co mają zrobić. Kluczem poznania jest własna praca, własna wewnętrzna kontemplacja, a nie zasób wiedzy. Oblicza współczesnej edukacji wskazują, iż fundamentalne pytanie dotyczące istoty człowieczeństwa, o której zadanie sobie apelował Sokrates, zostało odrzucone. Filozofia Sokratejska była w swoim źródle skierowana wyłącznie na człowieka, to w nas znajdziemy wszystkie pytania i wszystkie odpowiedzi, musimy wyruszyć w drogę poznania, by realizować prawdę o sobie i o świecie.

System szkolnictwa dziś w istotnej jego części możemy określić słowami nadzór, selekcja, indoktrynacja czy wychowywanie. Ta niewola, która panuje w sali szkolnej, która panuje w duszy nauczyciela, o której pisała Maria Montessorii to już zaledwie jedna ławkę.

¹⁰J. Krishnamurti, *Księga życia: codzienne medytacje z Krishnamurtim*, Poznań 2002, s. 254.

Edukacja skierowana na poznanie samego siebie to pewnego rodzaju powrót do korzeni, to fundament bez którego całość poznawanej wiedzy, kształt budowanego społeczeństwa, choćby doskonale zorganizowanego, będzie dokładnie tak jak dziś tworzył masy ludzi wykluczonych, skonsumowanych, działających chaotycznie i destrukcyjnie. **W naszym poszukiwaniu wiedzy, w naszej zachłanności i pożądaniu gubimy miłość, pisał Krishnamurti stępujemy naszą wrażliwość zarówno na piękno, jak i na okrucieństwo, stajemy się coraz bardziej wyspecjalizowani i coraz mniej zintegrowani. Mądrości nie można zastąpić wiedzą i żadnego wyjaśnienia ani nagromadzenia faktów nie uwolnią człowieka od cierpienia¹¹.**

Ken Robinson pisarz, mówca, światowy lider w dziedzinie rozwoju kreatywności, mówi iż wciąż pozostajemy niewolnikami idei, które uznajemy za oczywiste, za naturalne i niezmiennie. Wiele pomysłów narodziło się, nie na potrzeby naszego wieku, ale wieków poprzednich. Musimy się wyzwolić. Przekonuje również, iż wielu ludzi rezygnuje z edukacji, bo ta nie karmi ich duszy, nie napędza pasji i energii. Robinson proponuje przejście z modelu industrialnego edukacji, nastawionego na wytwarzanie, konformizm i porcjowanie ludzi, na model oparty na rolnictwie. Model, w którym rozkwit nie jest procesem mechanicznym, a procesem organicznym. Nie można przewidzieć wyniku, jednak w taki sam sposób jak rolnik musimy dostarczyć przede wszystkim warunków odpowiednich do rozwoju.¹³ Edukacja nie powinna przypominać klonowania, powinna być spersonalizowana najbardziej jak to możliwe do potrzeb poznania samego siebie, o którym mówił jako jeden z pierwszych myśliciel Sokrates. Edukacja dziś i jutro, to edukacja która będzie istnieć dzięki wolności i dla wolności, to inspirująca wolna od przemocy, oceniania i lekceważenia platforma wymiany doświadczeń własnych niepowtarzalnych dróg samopoznania. To w końcu miejsce tworzenia nowych, wolnych od strachu więzi społecznych, których podstawą będzie człowiek poznany.

¹¹J. Krishnamurti, *Księga...*, s. 312.

Piotr Ossowski (Uniwersytet Łódzki, Instytut Historii)

Poszukiwanie autorytetów w małej ojczyźnie jak wzór troski o dobro wspólne

Artykuł I polskiej konstytucji stanowi, że „Rzeczpospolita Polska jest dobrem wszystkich obywateli”. Podejmowane działania przez obywateli powinny więc uwzględniać troskę o państwo na zasadzie współodpowiedzialności za kraj. Po 25 latach od odzyskania niepodległości nadal w polskim społeczeństwie dominują postawy typowe dla patriotyzmu reaktywnego, wynikłego i wskazanego dla epoki zniewolenia narodowego w okresie rozbiorów, tragedii obu wojen światowych i komunistycznego jarzma. Marcin Król, polski historyk idei, tym terminem określił zespół przywar narodowych, na które złożyły się takie zachowanie jak mobilizacja w okresie zagrożenia, upodobanie do żałoby narodowej, bohaterstwo publiczne, mały szacunek dla prawa, niska ranga cnót prywatnych, niechęć do współpracy i pomocy wzajemnej poza wzniosłą chwilą czy „brak dumy narodowej, a zamiast niej duma z cierpienia lub pretensja do świata, że nas nie docenia, że nie szanuje, że wykorzystuje, że nie dotrzymuje obietnic, że nie traktuje jak równych”. I wreszcie docenianie martwych przywódców zamiast żywych¹.

Ten tradycyjny model patriotyzmu idealnie spełniał swoją rolę w czasach braku wolnego państwa. Jednak pozostaje nadal widoczny, choćby przez kontestowanie suwerenności i niezależności Rzeczypospolitej Polskiej. Trudno uznać taką postawę za wzór troski o dobro wspólne. Powinna przejawiać się w kreowaniu rzeczywistości poprzez aktywne społeczeństwo obywatelskie przy jednoczesnym zachowaniu pamięci o przodkach walczących o niepodległą ojczyznę. Znalezienie odpowiednich wzorców dla dzieci i młodzieży nie stanowi problemu w dobie łatwego dostępu do wiadomości. Problemem pozostaje ich dobór. Nauczyciele na lekcjach, szczególnie języka polskiego i historii, wymieniają i omawiają liczne postacie – literackie i autentyczne. Jednak szczególną rolę w kreowaniu postawy troski o dobro wspólne może posłużyć przybliżenie osób związanych z regionem, w którym żyją uczniowie. Szkolne zajęcia poświęcone najbliższej okolicy pozwalają nie tylko przybliżyć wiedzę nie tylko historyczną, ale przede wszystkim budować i umacniać więź emocjonalną młodych ludzi z *małą ojczyzną*.

¹ M. Król, *Patriotyzm przyszłości*, Warszawa 2004, s. 17-19.

W roku szkolnym 2011/2012 jako nauczyciel historii w XV Liceum Ogólnokształcącym im. Jana Kasprowicza w Łodzi organizowałem całodniowe piesze rajdy po regionie łódzkim. Cele i założenia programowe zakładały poznawanie kraju, jego środowiska, tradycji, zabytków kultury i historii oraz wspomaganie rodziny i szkoły w procesie wychowania oraz upowszechnianie form aktywnego wypoczynku. Średnia długość tras do pokonania oscylowała w granicach 20 km. W trakcie 6 rajdów, uczestnikom zostały przybliżone dzieje okolicznych miejscowości oraz ludzie, którzy niegdyś na tych terenach żyli i działali lub mieli okazję gościć. Spośród przedstawionych wówczas osób na potrzeby niniejszego referatu zostały wybrane te, które swoim postępowaniem wyrażały troskę o dobro wspólne jak podejmowanie działań na rzecz lokalnej społeczności. Nie może przy tym zabraknąć wzmianki o ludziach, którzy oddali swoje życie za ojczyznę.

Zasadniczym obowiązkiem obywatela państwa demokratycznego jest uczestniczenie w wyborach. Jednak frekwencja głosowań ostatnich 25 lat w Polsce nie należy do zadowalających. Podejmowane są akcje mające zachęcić uprawnione osoby do udziału w tym święcie demokracji. Zgodnie z polską konstytucją cała władza znajduje się w rękach Narodu, który sprawuje ją przez swoich przedstawicieli². Zapis ten pokazuje odpowiedzialność głosujących za państwo. Ich wybór decyduje o losach kraju. W kościele pod wezwaniem Narodzenia Najświętszej Marii Panny oraz świętych Apostołów Piotra i Pawła w Mikołajewicach w pow. pabianickim znajduje się obraz – portret Piotra Zdzychowskiego z 1703 r., właściciela tejże wsi na przełomie XVII i XVIII wieku. Pełnił on wówczas funkcję komornika sieradzkiego. Przyszło mu 24 maja 1674 r. uczestniczyć w sejmie elekcyjnym. Z zachowanych źródeł wynikało, że skorzystał z przysługującego mu prawa do głosowania. Opowiedział się po stronie Jana III Sobieskiego, króla Polski w latach 1674–1697. Przykład Piotra Zdzychowskiego pokazuje, że nie tylko należy uczestniczyć w wyborach, ale również rozsądnie zagłosować.

W tej samej miejscowości żył Kazimierz Borownicki – sędzia ziemski, rotmistrz i przede wszystkim właściciel Mikołajewic, któremu przyszło stanąć w obronie ojczyzny w czasie powstania Bohdana Chmielnickiego (1648–1657) oraz wojny z Rosją w latach 1654–1667. Po przegranej bitwie pod Homlem dostał się do niewoli hetmana kozackiego Iwana Zołotarenki. Jednak ten poniósł klęskę i życie stracił po bitwie pod Starym Bychowem w 1655 r., co pozwoliło zapewne uwolnić polskich jeńców. Osoba Kazimierza Borownickiego wydaje się być dobrym wzorem, że w czasie zagrożenia należy odłożyć sprawy doczesne i podjąć się

² *Konstytucja RP*, art. 4.

obrony ojczyzny jako dobra wspólnego. Przetrwiał również niewolę. Po spełnieniu obowiązków względem państwa, powrócił do swojego majątku.

Tyle szczęścia nie mieli już Polacy, którzy podejmowali się walk o niepodległość ojczyzny w czasie powstań narodowych w XIX wieku. Na ziemi łódzkiej można odnaleźć liczne przykłady udziału lokalnych społeczności w Powstaniu Styczniowym. Obok kościoła pod wezwaniem świętych Apostołów Piotra i Pawła w Białej w pow. zgierskim znajduje się mogiła trzech anonimowych uczestników tego zrywu narodowowyzwoleńczego, o czym przypomina okolicznościowa tablica odsłonięta w 1928 r. O powstańcach styczniowych pamiętali także mieszkańcy wsi Dobra w pow. strykowskim, którzy na tamtejszym cmentarzu wystawili w 1933 r. pomnik z napisem „Niewolnym bohaterom – wolni rodacy”. Tragiczne były losy walczących z rosyjskimi żołnierzami. Niewielka grupa uczniów pod przywództwem nauczycielki Marii Piotrowiczowej broniła powstańczego sztandaru. Mimo heroicznej postawy, przegrali ponosząc śmierć zadaną przez bagnety³. Choć o straceńczym losie powstańców napisano wiele, a sam zryw budzi odmienne oceny, warto zwrócić uwagę na ten niewielki oddziałek z Dobrej. Gotowi do walki młodzi ludzie, mający całe życie przed sobą, podejmują nierówną walkę z rosyjskim zaborcą. Wiara w odzyskanie niepodległości była silna. Jednak nie idzie tu tylko o publiczne bohaterstwo, zjednoczenie w okresie zagrożenia, ale również o nadzieje i marzenia, o które należy walczyć i być im wiernym. Dążenie do realizacji aspiracji jednostkowych stanowi o rozwoju państwa, podnoszeniu jego walorów w zakresie nauki, kultury, gospodarki czy polityki.

Tragiczny był los młodych ludzi, którzy zachłyszawszy się wolnością w okresie międzywojennym, musieli przerwać realizację swoich marzeń, rozwój talentów mogących przyczynić się do rozwoju państwa, w wyniku wybuchu II wojny światowej. Na wielu nekropoliach znajdują się mogiły żołnierzy z kampanii wrześniowej 1939 r. W Starych Skoszewach w pow. łódzki, wschodnim znajduje się zbiorowy grób bezimiennych 21 żołnierzy Wojska Polskiego. W Kazimierzu w pow. pabianickim zostali pochowani polegli z 31 Pułku Strzelców Kaniowskich. Na cmentarzu w Białej w pow. zgierskim również spoczęli obrońcy polskich granic. Część z nich zginęło w zwycięskiej bitwie pod Kęblinami w pow. zgierskim w nocy z 7 na 8 września 1939 r. Sukces okupiony krwią pozwolił przedostać się pozostałym przy życiu żołnierzom w kierunku Główna w pow. strykowskim⁴.

³ Dobra, <http://pkwal.parkilodzkie.pl>, 12 IV 2014 r. [Teksty na podanych stronach internetowych znajdują się w formie wydrukowanej w posiadaniu autora].

⁴ S. Frątczak, *Bitwa pod Kęblinami*, <http://www.szczawin.4me.pl>, 12 IV 2014 r.

Być gotowym do obrony własnego państwa i ojczyzny należy do obowiązków obywatelskich. W skrajnych sytuacjach, jakimi były zbrojne walki, okazywało się, kto poczuwał się do odpowiedzialności za wspólnotę, a kto uciekał z pola bitewnego okrywając się mianem tchórza. Jednak nie zawsze ten drugi wybór musiał uchodzić za haniebny. W okresie Rewolucji Francuskiej doszło do krwawego rozprawienia się z wewnętrznymi wrogami nowego porządku. Krwawy terror, którego symbolem stała się używana wówczas nader często gilotyna, spowodował podjęcie ucieczki przez część arystokracji. Wśród uciekinierów znalazł się markiz Stanisław de Boufflers. Tenże człowiek, prowadzący burzliwe i aktywne życie, dzięki własnym koneksjom znalazł schronienie na królewskim dworze Fryderyka Wilhelma II, króla Prus. Ten zaś po dokonaniu trzeciego rozbioru Rzeczypospolitej Polskiej obdarzył francuskiego gościa ziemiami należącymi do dworu kapituły krakowskiej w Pabianicach we wsi Wymysłów. Długo tu nie zabawił, bo po trzech latach, gdy ustał krwawy terror, powrócił do ojczyzny. Jedynym śladem po zagranicznych osadnikach to nazwa osady – Wymysłów Francuski w pow. pabianickim.

Stanisław de Boufflers stanowi dobry przykład dla młodych ludzi, że można realizować swoje marzenia przy jednoczesnej trosce o dobro wspólne. Ten chrześniak Stanisława Leszczyńskiego, dwukrotnego króla Polski i konkurenta Stanisława Augusta Poniatowskiego na sejmie elekcyjnym w 1764 r., był głodny wiedzy. Poszukiwał jej w rozlicznych podróżach, przygodach, spotkaniach i rozmowach z ówczesnymi myślicielami jak Wolter. Zainteresowania przełożyły się na praktyczne działania jak członkostwo w elitarniej Akademii Berlińskiej czy funkcja bibliotekarza zbioru Mazariniego oraz uczestniczenie w licznych odczytach literackich. Jako poeta szybko zyskał poklask. Współtworzył więc francuską kulturę. Nie pozostał obojętny wobec państwa – brał udział w kampaniach wojennych awansując do rangi marszałka polnego. Potem oddał się służbie urzędniczej jako gubernator Senegalu. Następnie został posłem Zgromadzenia Narodowego w 1789 r. Dał się poznać jako umiarkowany polityk, co mogło dziwić z racji burzliwego dotąd prowadzonego trybu życia. Do Francji powrócił w okresie rządów konsulatu na czele z Napoleonem Bonapartym. Zaangażował się w życie kulturalne i polityczne ojczyzny. Nadal tworzył poezję, która przynosiła mu sławę. Jako inspektor szkolny dbał o poziom nauczania⁵. Gdyby nie uciekł przed terrorem jakobińskim, pewnie podzieliłby los króla Ludwika XVI, a Francja straciłaby przykładowego obywatela o dość barwnym życiorysie. Zamiłowanie do nauki, kultury oraz polityki przełożyły się na troskę o dobro wspólne przez aktywne uczestniczenie na każdym z tych pól.

⁵ *Mieszkał tu markiz i hrabiowie*, <http://www.zyciepabianic.pl>, 12 IV 2014 r.

Godnym wzorcem dla młodych ludzi może być Władysław Kasiński, który nie bał się urzeczywistnić swoich marzeń, mimo że warunki materialne nie sprzyjały rozwijaniu zainteresowań. Dzięki zacięciu i silnej woli starał się pokonać przeciwności losu. Ten pierwszy zgierski archeolog – amator przyczynił się do zwiększenia wiedzy na temat przeszłości ziem w Polsce centralnej. W wyniku przeprowadzonych badań powierzchniowych odkrył ponad 100 nowych stanowisk i wykopalisk archeologicznych, określając ich czas powstania. We wsiach Biała, Ciosny w pow. zgierskim i Witaszewice w pow. łęczyckim zlokalizował cmentarze z okresu rzymskiego. Na pograniczu miejscowości Ciołek i Zagłoba w pow. zgierskim odkrył obozowisko mezolityczne sprzed 8 tysięcy lat, zaś we wsi Dąbrówka-Strumiany w pow. zgierskim z okresu paleolitu, mezolitu i neolitu. Znalezione zabytki odsyłał do ówczesnych muzeów Archeologicznego w Warszawie i Poznaniu oraz Etnograficznego w Łodzi. Z tą ostatnią placówką naukową związał się zawodowo, gdzie zaczynał od stanowiska asystenta. Mimo braku fachowych studiów, potrafił operować aparatem naukowym i jak mało który archeolog, dysponował jednocześnie wiedzą na temat ceramiki i zabytków krzemiennych. Ta wszechstronność wynikała z ciągłego pogłębiania wiedzy oraz listowej korespondencji z uznanymi archeologami z Polski i Niemiec jak Stefan Krukowski, Zygmunt Szmit, Konrad Jażdżewski, Jarosław Jakimowicz czy Rudolf Jamka. Ten ostatni nawet wziął udział w terenowych badaniach z W. Kasińskim. Efekty pracy pierwszego zgierskiego archeologa znalazły się w naukowych periodykach. Jednak przedwczesna śmierć uniemożliwiła wydanie przygotowywanych książek. Cała naukowa spuścizna trafiła do archiwum.

Ta kariera naukowa i oddanie się pasji stają się imponujące, gdy zwróci się uwagę na wiek i trudności dnia codziennego W. Kasińskiego. Przyszedł na świat jak dziewiąte dziecko w 1917 r. Jego ojciec – nauczyciel specjalnie podjął pracę w zgierskiej szkole, aby móc utrzymać liczną rodzinę. Najmłodszy syn okazał się głodnym wiedzy uczniem, zwłaszcza takich przedmiotów jak historia i geografia, co ostatecznie przeszkodziło mu w ukończeniu trzeciej klasy Szkoły Handlowej w Zgierzu. Już wówczas dał się poznać jako archeolog amator. Mając lat 15 przeprowadził pierwsze badanie naukowe. Związał się z łódzkim Muzeum Etnograficznym, które przekształcone przez hitlerowców w Miejskie Muzeum Prehistoryczne dało możliwość kontynuowania pasji. Jednak nie pogodził się z wywiezieniem na roboty przymusowe do III Rzeszy swojej narzeczonej. Próbował się do niej dostać, ale nabawił się gruźlicy, która w 1944 r. stała się przyczyną jego śmierci w wieku 27 lat⁶.

⁶ *Władysław Kasiński*, <http://cms.miasto.zgierz.pl>, 12 IV 2014 r.

Oba powyższe przykłady dowodzą jak ważne jest wykształcenie obywateli. Rozumiał to Adam Słomiński, łódzki prawnik mieszkający we wsi Biała w pow. zgierskim, który z własnych pieniędzy postanowił wybudować szkołę powszechną (wg dzisiejszej terminologii – podstawową). Udało się postawić budynek w stanie surowym. Jednak wybuch II wojny światowej przekreślił dalszą realizację inwestycji. W okresie PRL powrócono do przedwojennej idei i w Białej powstał szkolny obiekt, służący do dziś uczniom⁷. O samym Adamie Słomińskim niewiele wiadomo, poza wzmianką, że przeprowadził całą procedurę rozwodową Felicji Kurzewskiej – właścicielki majątku w Dzierżanej w pow. zgierskim z Karolem Frankem – łódzkim adwokatem. Wdzięczna rozwódka wykroiła mu ze swojej posiadłości darowiznę wielkości 1 włóki ziemi⁸, czyli około 18 ha.

Jednym z przejawów troski o dobro *małej ojczyzny* w dawnych czasach było fundowanie świątyń. Te, które przetrwały próbę czasu, są przykładami minionych stylów architektury, opowiadającymi przez wyposażenia wewnątrz i mury historię danego regionu. W Ozorkowie w pow. zgierskim przy głównej ulicy znajduje się najstarszy zachowany w tym mieście budynek – kościół pod wezwaniem św. Józefa. W 1668 r. kazał wybudować tę świątynię ówczesny właściciel wsi – Jan Szczawiński. Zgodnie z duchem epoki, budowla przybrała charakteru barokowego. Jednak rozwój miasta w XIX w. doprowadził do przebudowy i powiększenia kościoła. Śladów dawnej świątyni należy szukać w dzisiejszym prezbiterium i części nawy głównej⁹.

Podobną decyzję co Jan Szczawiński podjął Jan Wężyk, właściciel Bełdowa w pow. zgierskim. W miejsce niszczonego kościoła, prawdopodobnie z XVI w., ufundował nową świątynię w stylu klasycystycznym dla parafii pod wezwaniem Wszystkich Świętych. Obiekt powstał po śmierci fundatora i po czterech latach budowy w 1901 r. Tenże Jan Wężyk za życia wystawił na pobliskiej nekropolii rodzinną kaplicę w stylu neorenesansowym, która obecnie służy jako kaplica cmentarna¹⁰.

Na trasach rajdu znajdowały się również istne perełki drewnianej architektury w województwie łódzkim. We wspomianej już wsi Białej powstał w XVIII w. kościół pod wezwaniem świętych Apostołów Piotra i Pawła z inicjatywy Wilkanowskiego (imienia

⁷ *O szkole*, <http://spbiała.szkolnastrona.pl>, 12 IV 2014 r.

⁸ *K. Wołowski*, Dzierżana, <http://szczawin.4me.pl>, 12 IV 2014 r.

⁹ *Barokowy kościół parafialny św. Józefa*, <http://www.polskaniezwykla.pl>, 12 IV 2014 r.

¹⁰ *Parafia Wszystkich Świętych w Bełdowie*, <http://archidiecezja.lodz.pl>, 12 IV 2014 r.

nieustalono), właściciela wsi¹¹. Świątynia, mimo rozbudowy w okresie międzywojennym, uznawana jest za przykład barokowego stylu.

W tym samym wieku został wystawiony drewniany kościół pod wezwaniem św. Wojciecha w Dobroniu w pow. pabianickim. Przetrwał do dzisiejszych czasów bez jakichkolwiek zmian. Stał w miejscu wcześniejszej świątyni, grożącej zawaleniem, wybudowanej w 1535 r. W istniejącej można podziwiać wyposażenie w stylu barokowym i rokoko. Ten interesujący pod względem sztuki kościół został wystawiony przez dwór kapituły krakowskiej w Pabianicach w 1779 r., który zlecił sporządzenie projektu świątyni wraz ołtarzem znanemu wówczas budowniczemu obiektów sakralnych – kanonikowi Sebastianowi Sierakowskiemu¹².

Ten jezuita, a od 1771 r. kanonik kapituły krakowskiej dał się poznać jako człowiek wszechstronnie uzdolniony. Obok posługi duszpasterskiej był aktywny społecznie i naukowo. Wykorzystywał zdobytą wiedzę w praktycznych działaniach. Zresztą stale ją pogłębiał. Studiował matematykę i teologię we Lwowie, Wiedniu i Rzymie. Po spieniężeniu własnej spuścizny majątkowej wybudował obserwatorium astronomiczne. Jednak prawdziwą jego pasją była architektura. Sebastian Sierakowski zaprojektował wiele obiektów sakralnych – kościołów, kaplic, ale również budynki przeznaczone dla świeckich. Nadzorował liczne prace renowacyjne. Osobiście kierował konserwacją katedry na Wawelu. Jednocześnie wydawał książki, w tym cenną *Architekturę obejmującą wszelki gatunek murowania i budowania czy Rzecz o tanim i niekosztownym sposobie murowania w Krakowie domów na przedmieściach*. Ten zamiłowany w nauce i architekturze ksiądz nie pozostał obojętny na zmieniającą się sytuację polityczną i społeczną. Przynależał do Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, co zaowocowało napisaniem podręcznikiem do arytmetyki. Piastował urzędy takie jak prezydent Trybunału Koronnego Lubelskiego i Piotrkowskiego jak i kustosza koronnego. Po utracie niepodległości przez państwo polskie został rektorem Szkoły Głównej Krakowskiej oraz senatorem Wolnego Miasta Krakowa. Ponadto był członkiem wielu stowarzyszeń naukowych i kulturalnych. Warto nadmienić, że jako osoba duchowna został proboszczem katedry na Wawelu w 1807 r. Zmarł w 1824 r. w wieku 81 lat¹³. Przeżył dwóch ostatnich królów Polski i rozbiory ojczyzny, a mimo to pozostał niezrażony wobec troski o dobro wspólne, podnosząc

¹¹ Parafia Świętych Apostołów Piotra i Pawła w Bełdowie, <http://archidiecezja.lodz.pl>, 12 IV 2014 r.

¹² J. Szeremeta, *Parafia św. Wojciecha w Dobroniu*, <http://www.niedziela.pl>, 12 IX 2014 r.

¹³ Tadeusz Dybeł, *Ksiądz Sebastian Alojzy Sierakowski*, <http://www.naszradziszow.com>, 12 IV 2014 r.

swoją osobą poziom intelektualny narodu, wykorzystując wiedzę i umiejętności w kreowaniu zastanej rzeczywistości.

Odpowiedzialność za dobro wspólne szczególnie widoczne jest na przykładzie tych postaci historycznych, które pełniły funkcję gospodarzy. Żyjący w XV w. Konrad ze Zbrozowa piastował stanowisko zarządcy Lutomińska, ówczesnego miasteczka (prawa miejskie nadane w 1274 r., odebrane w 1870 r.), obecnie wsi w pow. pabianickim. Przyczynił się do wzrostu gospodarczego, sprowadzając do osady majstrów sukienników z Czech. Nowi mieszkańcy szybko się zaaklimatyzowali i założyli swoje warsztaty tkackie oraz cech, uchodzący za jeden ze starszych na ziemiach polskich¹⁴.

Godnym do naśladowania jako wzorcowy gospodarz okazał się właściciel osady Ozorków – Ignacy Starzyński. Jego rodzina weszła w posiadanie tej wsi pod koniec XVIII w., on w pierwszej połowie XIX w. Postawił przed sobą śmiałe zadanie, jakim było podniesienie Ozorkowa do rangi znaczącego ośrodka przemysłowego. W pierwszej kolejności podjął się wytyczenia ulic oraz placów pod zabudowę, następnie zaczął zachęcać do przyjazdu sukienników. Pierwsze warsztaty tkackie pojawiły się już w 1807 r. Cztery lata później urzędnicza wizytacja wykazała osiedlenie się w Ozorkowie 64 rodzin sukienniczych. Wkrótce udało się ściągnąć pierwszego farbiarza. Wśród nowych osadników znaleźli się bracia Schlösserowie, którzy przybyli w 1817 r. Wkrótce po założeniu fabryki ich zakład rozrósł się stając się największym w Ozorkowie. Jednocześnie miejscowość otrzymała prawa miejskie w 1816 r. dzięki staraniom Ignacego Starzyńskiego. Udało mu się pozyskać zgodę na organizowanie targów i jarmarków¹⁵. Gdy umierał, zostawił miasto w pełnym rozkwicie jak sobie wymarzył.

Po długich marszrutach dla wielu ich uczestników region łódzki stawał się bliższy. Możliwość historycznego poznania przez niemalże namacalne dotknięcie historii pozwoliło na przekazanie wiedzy w sposób ciekawy i zainteresowanie postaciami historycznymi. Poza walorami edukacyjnymi, rajdy spełniały rolę wychowawczą. Opisywanie konkretnych wydarzeń czy osób dawało możliwość ukazania wzorców do naśladowania – także w aspekcie troski o dobro wspólne. Każda z przedstawionych osób żyła w konkretnym czasie i epoce. W zależności od czynników zewnętrznych służyli ojczyźnie i państwu swoją wiedzą i umiejętnościami. Gdy zachodziła potrzeba walki, nie wahali się podjąć obrony. W czasach

¹⁴ Lutomiensk, <http://lodzkie.travel>, 12 IV 2014 r.

¹⁵ H. Urbaniak, *Ozorków – historia miasta*, <http://www.ozorkow.net>, 7 I 2012 r.

pokoju aktywnie uczestniczyli w życiu społecznym, naukowym, kulturalnym, politycznym i gospodarczym, wywierając tym samym wpływ na losy ojczyzny i państwa. Dziś takie zachowanie jest określane mianem społeczeństwa obywatelskiego – świadomych obywateli, którzy czują się odpowiedzialni za państwo i podejmują w tym duchu działania jak niegdyś Konrad ze Zbrozowa, Ignacy Starzyński, Jan Szczawiński, Jan Wężyk, Wilkanowski, Sebastian Sierakowski, Adam Słomiński, Władysław Kasiński, Piotr Zdychowski czy Stanisław de Boufflers. Różnorodność osób, postaw, form działania pozwala uczniom odnaleźć swoje autorytety z dziejów własnego regionu.

Jacek Konopczyński (Academia Ignatianum Kraków)

konopczy@wp.pl

Przekaz dziedzictwa muzycznego poprzez podręczniki do muzyki dla szkół podstawowych

Czy lekcja muzyki może być mało interesująca? Na pewno być taką nie powinna. Jest jej w szkole tak mało, że uczniowie z samej ciekawości powinni uczęszczać na nią ten jeden raz w tygodniu. A czy ciekawość u uczniów można rozwijać? Dążeniem każdego nauczyciela poza dydaktyką, opieką i wychowaniem, powinno być także jego działanie, żeby zainteresować uczniów treścią zajęć, rozwinąć pasję w danej dziedzinie. To od prowadzącego zależy czy wyczerpie temat, nie wyczerpując przy tym swoich podopiecznych, a zapali iskrę, która roznieci żarliwą pasję w dziedzinie muzyki. Dzieci w trakcie swego rozwoju mają pragnienie poznawania wszystkiego co nowe, lubią działać na wielu płaszczyznach. Związane jest to z ciekawością poznawczą człowieka. Dzieci, jeśli są dobrze prowadzone przez dorosłych, czyli "nie podaje im się wszystkiego na tacy", nie zastępuje się ich działania po to, żeby im podać gotową wiedzę, rozwiązanie, itp. rozwijają w sobie umiejętności poznawania, działania, wyboru. Każda lekcja, w tym i muzyki może być nudna, jeśli nauczyciel zastępuje swoich uczniów w działaniu i w dochodzeniu do poznania. Ma on szeroki wachlarz środków, z których może korzystać. Nauczyciel muzyki w trakcie lekcji wykorzystuje wiele pomocy i środków dydaktycznych takich jak instrumenty, podręczniki, zeszyty ćwiczeń, plansze, tablica, nagrania audio, prezentacje multimedialne itp., jednak najczęściej wspomaga się podręcznikiem. Oczywiście można się bez niego obejść, ale jeśli z niego się korzysta to z pewnością jest, a przynajmniej powinien być, on ułatwieniem i pomocą w procesie dydaktycznym. W naszym systemie edukacyjnym podręczniki zajmują nadal jedną z najważniejszych ról i są właściwie najważniejszym środkiem dydaktycznym w polskiej szkole. Obecnie podręcznik jest właściwie częścią całego pakietu edukacyjnego, na który może składać się wiele innych pomocy dydaktycznych, ale z pewnością stanowi on najważniejszą jego część. Prezentowane w nich treści programowe są następnie przekładane na praktykę w kształceniu dzieci. Jednak tu należy zadać pytanie: Czy treści zawarte w podręcznikach są przedstawione w sposób ciekawy i czy "nie przynudzają" np. opracowaniem graficznym, wyborem tekstów, różnorodnością lub jej brakiem itd. Odpowiedź nie jest prosta, gdyż weryfikuje to praktyka szkolna, a decydujący głos

o wyborze podręcznika mają nauczyciele, którzy powinni starać się, żeby ich lekcje pobudzały do działania i poznawania kultury muzycznej. Wiele elementów budowy podręczników do muzyki da się porównać i ocenić. Przytoczone tu przykłady oparte są na podręcznikach do muzyki dla klasy 4 szkoły podstawowej.

W 2009 roku przeprowadzona została reforma programowa, której celem nadrzędnym była zmiana treści w programach nauczania, dostosowując je do dzieci, które rozpoczynają naukę szkolną od 6 roku życia. Zmienione zostały wszystkie podręczniki i w roku szkolnym 2012/13 pierwszy rocznik uczniów w klasie 4 korzystał już z nowych, opartych na nowej podstawie programowej. Analizie porównawczej poddane zostały podręczniki do muzyki dla klasy 4 oraz podręczniki zintegrowane (dla klas 4-6) przeznaczone do użytku w szkołach podstawowych.

W 2014 roku jest obecnych na rynku polskim 7 firm wydawniczych oferujących podręczniki do muzyki w szkole podstawowej. Większa część tej oferty jest skierowana do poszczególnych klas, czyli oddzielny podręcznik dla klasy czwartej, piątej i szóstej. W ofercie jest obecnie 8 takich podręczników. Natomiast podręczniki zintegrowane, które przeznaczone są na 3 lata nauki w klasach 4-6 oferowane są przez 3 wydawnictwa.

Oficyny, które wydają podręczniki do muzyki dla klas 4-6 w szkole podstawowej to: Agencja Wydawnicza "Gawa", Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o.o., Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o., Grupa Edukacyjna S.A. (MAC Edukacja), Nowa Era Sp. z o.o., Wydawnictwo Edukacyjne "Żak" Sp. z o.o. sp. k. Jest kilka wydawnictw, które w swojej ofercie mają więcej niż jeden podręcznik, są to: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, które ma 3 serie podręczników, **Klucz do muzyki. Podręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej, Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 4 szkoły podstawowej oraz Muzyka i my. Podręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej**; po dwa rodzaje podręczników mają: Wydawnictwo OPERON - **Muzyka. Podręcznik dla klas 4-6 szkoły podstawowej i Muzyka 4. Podręcznik dla szkoły podstawowej** oraz Wydawnictwo Nowa Era - **I gra muzyka. Podręcznik do muzyki dla klas IV-VI szkoły podstawowej oraz Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy IV szkoły podstawowej**. Pozostałe wydawnictwa oferują po jednej serii podręczników i są to: Agencja Wydawnicza GAWA proponują podręczniki pt. **Stuchanie muzyki. Klasa IV**, Wydawnictwo Szkolne PWN wydaje **Ale muzyka! Podręcznik do muzyki dla szkoły podstawowej**, natomiast podręcznikiem Grupy Edukacyjnej MAC jest **Muzyczny świat. Klasa 4**. Jedyny, jak na dzień dzisiejszy, podręcznik do klasy 4 Wydawnictwa Edukacyjnego "Żak" **Alicja w**

krainie muzyki, został dopuszczony do użytku szkolnego, jednak nadal brakuje go w ofercie sprzedaży, ale przypuszczalna data jego dostępności w sprzedaży to 5 czerwca 2014 roku.

Sposób prezentowania poszczególnych treści w powyższych podręcznikach do muzyki jest prezentowany na wiele różnych sposobów. Praktyka szkolna weryfikuje najlepiej jakość i przystępność oraz atrakcyjność w procesie edukacyjnym. Nauczyciele po pewnym czasie pracy z podręcznikiem dość łatwo dostrzegają wady i zalety, a po roku nauki mają już wyrobioną opinię o tym czy dzięki niemu lekcja może być ciekawsza. Według ankiety przeprowadzonej w 2013 roku na grupie 30 nauczycieli muzyki z całej Polski, najczęściej wybieranymi były podręczniki wydane przez Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Wiele elementów tego środka dydaktycznego można łatwo porównać i ocenić. Składniki budowy, które zostały poddane analizie to są: szata graficzna, układ treści (z podziałem na jednostki lekcyjne lub tematykę), dobór repertuaru muzycznego do śpiewu i do gry na instrumentach, dobór przykładów z literatury muzycznej, różnorodność i ilość ćwiczeń oraz zabaw muzycznych.

Szata graficzna w podręcznikach jest zróżnicowana, jednak prezentowana w nich treść jest bardzo zbliżona, ponieważ opiera się na wytycznych programu nauczania do muzyki. Natomiast kwestia ujęcia treści ukazuje wiele różnych sposobów, gdyż jest to element, który decyduje często o wyborze podręcznika i dlatego widać duże różnice pomiędzy jednym a drugim. Jest to ważny element przede wszystkim dla wydawnictw, które by móc promować własny podręcznik, często podają poprzez własnych agentów handlowych, że ich produkt jest ciekawszy od podręcznika innego wydawcy, ponieważ zawiera elementy, których pozostałe nie zawierają. Ciekawym przykładem jest podręcznik Wydawnictwa Szkolnego PWN, które wykorzystało formę komiksu do przedstawienia treści oper czy sylwetek sławnych kompozytorów. Podobny zabieg zastosowało Wydawnictwo Nowa Era w podręczniku Lekcja muzyki, ale jest to raczej element, którego zadaniem jest urozmaicenie odbioru przez uczniów zaprezentowanych zagadnień muzycznych.

Generalizując każdy podręcznik do muzyki w szkole podstawowej składa się z takich oto elementów:

- zapisu nutowego oraz tekstów pieśni i piosenek do śpiewania,
- zapisu nutowego do nauki gry na instrumentach - są to najczęściej takie instrumenty jak: flet podłużny oraz dzwonki chromatyczne (nauka na instrumencie muzycznym jest według programu nauczania obowiązkowa),
- przykładów muzycznych do słuchania,
- ilustracji, na które składają się zdjęcia, schematy, tabele itp.,

- ćwiczeń, w których proponuje się np: wykonać rytm na różny sposób, napisać nuty, odpowiedzieć na pytania, wykonać akompaniament na instrumentach perkusyjnych, itp.
- części teoretycznej zawierającej zasady i historię muzyki oraz budowę formalną prostych kompozycji muzycznych,
- przykłady układów choreograficznych tańców,
- zabaw muzycznych do wykonania w klasie.

We wszystkich podręcznikach do muzyki tematyka oparta jest o rok kalendarzowy i pory roku. *Muzyka. Nuty, smyki i pątyki* oraz *Słuchanie muzyki* to podręczniki z ćwiczeniami, a pozostałe mają formę książki dla ucznia. W większości z nich nauka notacji muzycznej oraz zasad muzyki rozpoczyna się od podstaw, natomiast w dwóch *Muzyka i my* oraz *Słuchanie muzyki* jest przypomnieniem i kontynuacją edukacji muzycznej z klas młodszych.

W każdym proponowane są utwory do słuchania. Największą popularnością cieszą się utwory Fryderyka Chopina - 55 propozycji. I najczęściej są to: *Preludium e-moll*, *Polonez A-dur* i *Etiuda c-moll*. Z innych polskich kompozytorów dość często cytowany jest Stanisław Moniuszko, a jego najczęściej proponowane dwa przykłady to *Mazur* oraz *Aria Skołuby* z opery *Straszny Dwór*, Grażyna Bacewicz i jej utwór *Oberek* oraz Henryk Wieniawski z przykładem *Kujawiak C-dur*. Inne popularne propozycje do słuchania to: *Finał IX Symfonii d-moll* oraz *Dla Elizy* Ludwiga van Beethovena, *Toccata i fuga d-moll* oraz *Badinerie* z *Suity orkiestrowej h-moll* Jana Sebastiana Bacha, *Eine Kleine Nachtmusik*, *Aria Królowej Nocy* z opery *Czarodziejski Flet*, *Bulka z masłem* czy *Marsz Turecki* Wolfganga Amadeusza Mozarta, *Cztery pory roku* Antonio Vivaldiego, fragmenty z baletu *Dziadek do orzechów* Piotra Czajkowskiego czy *Słoń* i *Łabędź* z *Karnawalu Zwierząt* Camille'a Saint-Saëns'a.

Na podstawie przykładów do słuchania w oferowanych przez wydawnictwa podręcznikach, można łatwo dojść do wniosku, że naszym najznakomitszym kompozytorem był bez wątpienia Fryderyk Chopin. Jednak uważam, że brakuje tu wielu znakomitych przykładów innych polskich kompozytorów. Należy również zauważyć, że w związku z rocznicą urodzin kompozytora w 2010 r. powstała duża ilość ciekawych opracowań muzyki Chopina, stworzonych przez współczesnych profesjonalnych muzyków, co można było uwzględnić w opracowaniu podręczników i pomocy dydaktycznych. Poza tym zauważyć można, że dużym problemem dla autorów podręczników jest muzyka współczesna i dwudziestowieczna, która właściwie nie jest jednoznacznie usystematyzowana i uporządkowana ze względu na swoją ogromną różnorodność, przez co w podręcznikach jest jej poświęcone niewiele miejsca. Z tego między innymi powodu przykłady muzyczne koncentrują się głównie na utworach z XVIII, XIX i początków XX w., mimo że według podstawy

programowej powinien być zawarty cały XX w. (natomiast o muzyce z początku XXI w. nie można nic znaleźć w podstawie programowej, co według mnie jest bardzo dużym błędem twórców nowej podstawy programowej z muzyki). Przykłady z literatury muzycznej ograniczone są do tzw. muzyki klasycznej, z niewielką ilością muzyki rozrywkowej - jazzu, popu czy muzyki filmowej, która jest tworzona przez wielkich współczesnych kompozytorów i jak najbardziej jest muzyką artystyczną, a do tego niekoniecznie pełni rolę tylko i wyłącznie zabawową.

Przykłady muzyki tradycyjnej (ludowej) najczęściej nie są właściwymi propozycjami, gdyż są to głównie artystyczne stylizacje polskich tańców narodowych, które były inspiracją dla wielkich kompozytorów. Polska kultura tradycyjna jest niestety "piętą achillesową" współczesnej polskiej kultury i edukacji. Zmiana tego stanu, jednak wiąże się ze zmianami w podejściu do tego rodzaju kultury muzycznej na wyższym szczeblu, co raczej jest to obecnie trudne do zrealizowania.

Tematy związane z polskimi tańcami narodowymi ograniczone są często tylko do opisu tańców. Przydałoby się umieścić w podręcznikach proste układy choreograficzne, które nauczyciele mogliby realizować z uczniami podczas lekcji. Trudno jest bowiem nauczyć dzieci tańca siedząc w ławkach szkolnych i słuchając tylko muzyki. Nawet nauczyciel, który przepięknie będzie opowiadać i prezentować wizualne nagrania tańców nie przekaze tego co doświadczą osoby, które czynnie angażują się np. słuchając i tańcząc razem. Nawęcej przykładów do wyjścia z ławki szkolnej i zatańczenia podczas lekcji muzyki jest związanych z tańcem chodzonym, polonezem. To jest ogromny plus dla autorów podręczników, którzy przynajmniej w taki skromny sposób zachęcają do kultywowania polskich tańców narodowych.

Podstawa programowa wymaga od nauczycieli tego, żeby uczniowie przyswoili minimum 10 pieśni, piosenek czy kanonów w ciągu roku szkolnego. Większość podręczników, oferuje wystarczającą ilość ciekawych i ważnych pieśni oraz piosenek. Dwa podręczniki nie stanowią w tej kwestii dobrej pomocy, gdyż mają zbyt małą ilość proponowanych utworów do wykonania (programy nauczania tych wydawnictw przewidują spełnienie wymogu, ale wówczas należy posłużyć się dodatkowym śpiewnikiem). Przy zapisie nutowym utworów przeznaczonych do śpiewania z reguły zapisane są funkcje harmoniczne, które stanowią duże udogodnienie dla nauczycieli, którzy sami chcą tworzyć akompaniament. Jeden podręcznik pozbawiony jest zapisu funkcji harmonicznnych przy utworach.

Utwory zgromadzone w podręcznikach, które przeznaczono do nauki gry na instrumentach (w jednym nie zamieszczono utworów do gry) są dość proste i raczej nie sprawiają problemów uczniom. Zdarzają się przypadki utworów dość trudnych do wykonania,

już na samym początku czwartej klasy, ale prawdopodobnie jest to podyktowane myślą, że w klasach młodszych uczniowie mieli już prowadzoną grę na instrumentach. Melodie przeznaczone do gry najczęściej są fragmentami znanych piosenek dziecięcych czy muzyki tradycyjnej. Autorzy dają swobodę w wyborze instrumentu dla ucznia, ale preferowana jest gra na fletach podłużnych bądź dzwonekach melodycznych czy chromatycznych.

Przybliżanie uczniom postaci znanych kompozytorów odbywa się na podstawie kanonu najbardziej znanych i cenionych osobistości życia muzycznego. W podręcznikach zintegrowanych dla klas 4-6 ujęte są biografie najznakomitszych: Jana Sebastiana Bacha, Józefa Haydna, Wolfganga Amadeusza Mozarta, Ludwiga van Beethovena, Fryderyka Chopina czy Stanisława Moniuszki, a także polskich kompozytorów współczesnych i z okresu XX wieku, czyli Krzysztofa Pendereckiego, Henryka Mikołaja Góreckiego, Witolda Lutosławskiego i Karola Szymanowskiego. W trzech podręcznikach dla klasy 4 mowa jest tylko o Fryderyku Chopinie, a w dwóch o Fryderyku Chopinie i Wolfgangu Amadeuszu Mozarcie, natomiast dwa nie podają żadnej przykładowej biografii kompozytora.

Ciekawymi elementami urozmaicającymi odbiór treści jest umieszczanie w podręcznikach różnych anegdot, przykładów gier, zabaw czy konkursów muzycznych w klasie, a także komiksów, których nie ma za dużo i znakomicie harmonizują z całością.

Podsumowanie

Niewątpliwie kultura muzyczna w szkolnictwie powszechnym stanowi ważny element w rozwoju osobowości uczniów. Nadal należy analizować oraz poszukiwać optymalnych rozwiązań w tej dziedzinie. Kroki podejmowane przez wydawnictwa i autorów podręczników są wciąż ogromnym wyzwaniem w celu udoskonalania edukacji muzycznej, gdyż polskie szkolnictwo nieustannie się zmienia, a teraz zwłaszcza dostosowuje się do edukacji coraz to młodszych pokoleń Polaków. Istotą procesu edukacyjnego jest pobudzenie zainteresowania, zaciekawienie, więc należy pamiętać o tym, że fascynacja każdym przedmiotem, a w szczególności muzyką rozpoczyna się wówczas, gdy czynnie w niej się uczestniczy. Dlatego należy zachęcać do słuchania, śpiewu, gry na instrumentach, ruchu, tańca czy zabawy przy muzyce. Od doświadczenia do teorii, to propozycja dla wszystkich tych, którzy zajmują się edukacją muzyczną dzieci. Najpierw należy działać, tworzyć, uczestniczyć w życiu muzycznym, bo to jest najprostsza droga do tego, żeby muzykę poczuć, uchwycić jej istotę, a następnie dopiero wgłębiać się w jej budowę, harmonię, historię... Wszystkie te elementy tworzą wówczas integralną i spójną całość składającą się na kulturę muzyczną.

Paulina Wierzba (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Szekspir w wersji pop – współczesne adaptacje twórczości brytyjskiego pisarza

Jak wskazuje Zbyszko Melosik, obserwujemy współcześnie zjawisko deklasyfikacji zjawisk kulturowych, dawniej tworzących dwie oddzielne, całkowicie odseparowane od siebie rzeczywistości – sztuka i popkultura mieszają się ze sobą do granic nierozróżnialności¹ Zamierzam ukazać to w poniższym tekście, podejmując próbę odkrycia złożonych powiązań kultury wysokiej i popularnej w kontekście współczesnych adaptacji twórczości Szekspira. Wzięłam pod uwagę w szczególności sposób, w jaki dwa wybrane przeze mnie filmy podejmujące szekspirowską tematykę: *Zakochany Szekspir* oraz *Romeo i Julia*, renegocjują tę skomplikowaną relację. Coraz głośniejsze mówi się o popkulturyzacji, postmodernizacji bądź hollywoodyzacji dzieł Szekspira we współczesnym przemyśle rozrywkowym. Wiąże się to z dotyczącym twórców mierzących się dorobkiem brytyjskiego pisarza dylematem – jak połączyć ze sobą dwa skrajne poziomy przekazu: związany z edukacyjną misją kultury wysokiej poziom elitarny, którego nośnikami są teksty stworzonych przez Szekspira dramatów oraz rozrywkowy, komercyjny poziom popkulturowy.²

Przez pierwszą połowę XX wieku, kultura popularna nie otworzyła się na twórczość Williama Szekspira, spychając ją do zamkniętego dla większości członków społeczeństwa świata kultury elitarniej. Dramaty pisarza adresowano jedynie do wąskiego grona intelektualistów i przedstawiano na deskach prestiżowych teatrów. Kulturowa hierarchia została przerwana dopiero w latach 60tych, kiedy powstał pierwszy szekspirowski popkulturowy film – *Romeo i Julia* Zefirellego, który udowodnił, iż dzieło przypisywane kulturze elitarniej można przełożyć na język współczesnej młodzieży i zamienić w atrakcyjne dla młodego konsumenta kultury popularnej „love story”. W tym samym czasie, na Broadway’u zaczęły powstawać liczne komercyjne musicale, nawiązujące w swoim przekazie do dramatów Szekspira: *West Side Story*, *Do Your Own Thing* czy *Two Gentlemen of Verona* oraz zorganizowano pierwsze PopSzekspirowskie festiwale: *The New York Shakespeare Festival*,

¹ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży w niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 46

² S. Mayo, *A Shakespeare for people? Negotiating the popular in Shakespeare in Love and Michael Hoffman’s A Midsummer Night’s Dream*, *Textual Practice* 17 (3) 2003, s. 295

Great Lakes Shakespear Festival czy Oregon Shakespear Festival. Przywołane wydarzenia pozwoliły na przełamanie kulturowej dystynkcji i podzielenie się twórczością Szekspira z dotychczas odizolowaną od niej częścią społeczeństwa.³

Douglas Lanier uznał, iż współczesne adaptacje sztuk Szekspira doskonale ilustrują przeobrażenia w zakresie zawartości kapitału kulturowego członków ponowoczesnego społeczeństwa. Pierwotnie, dramaty Szekspira wiernie odzwierciedlały wszelkie obowiązujące przez wieki podziały i nierówności. Kapitał kulturowy charakteryzujący szekspirowskich bohaterów epoki modernizmu utrwalał dystynkcję pomiędzy nimi i ustawiał ich na odpowiednich miejscach w hierarchii społecznej. Zdaniem Lanier'a, kategorię kapitału kulturowego, opartą na tradycyjnym rozumieniu podziałów klasowych, można by bez problemu przedstawić w języku Szekspira i omówić chociażby za pomocą cytatów z Makbeta.⁴

W ponowoczesnym świecie, gdzie twarde podziały na elitę społeczną i klasę nieuprzywilejowaną oraz kulturę elitarną i popularną uległy załamaniu, twórczość Szekspira w swoich współczesnych adaptacjach, całkowicie redefiniuje swój kulturowy przekaz. Dawniej opierał się on na poczuciu prestiżu i wartościach z nim związanych, dziś został podporządkowany prawom globalnego supermarketu kultury – dorobek Szekspira ma przede wszystkim przynosić zyski, trafiać do jak najszerszego grona publiczności. Przeniknęła ona do dominującej współcześnie kultury popularnej i stała się niezwykle cennym towarem rynkowym. Będąc masowym produktem popkulturowym, częściowo straciła swoją intelektualną głębię, adresowaną dawniej dla wąskiego grona elitarniej publiczności, która nie byłaby możliwa do odczytania dla większość członków społeczeństwa, na rzecz szerokiej dostępności i uniwersalnego przekazu.⁵ W przekonaniu Johna Guillory'ego, społeczna dystrybucja kapitału kulturowego ogranicza liczbę osób, będących w stanie w pełni odszyfrować bogactwo znaczeń zawartych w dziełach literackich stworzonych przez Szekspira. Znajdziemy je częściowo również we wszystkich filmach nawiązujących do książek pisarza, lecz nie każdy widz jest w stanie to dostrzec i odczytać. Fenomen najnowszych adaptacji twórczości Szekspira wynika z faktu, iż składa się na nie wiele poziomów przekazu, dzięki

³ E. Adele. *Introduction: Whither Shakespop? Taking Stock of Shakespeare in Popular Culture*, College Literature Journal, 31, 4 (Fall 2004), s. 23

⁴ D. Lanier, *Recent Shakespear Adaptation and the Mutations of Cultural Capital*, Shakespeare Studies, vol.38, 2010, s. 104

⁵ Tamże

czemu wszyscy członkowie społeczeństwa, bez względu na zawartość kapitału kulturowego, są w stanie czerpać przyjemność z ich odbioru.⁶

Lanier wyróżnia trzy cechy charakteryzujące współczesne relacje pomiędzy dziełami Szekspira, a kulturą popularną. Po pierwsze, obie rzeczywistości są niezwykle złożone i zróżnicowane. Autor przywołuje w tym kontekście stworzoną przez Deleuze metaforę powiązań między osą a orchideą. Oba byty zachowują względną autonomię, lecz są od siebie jednocześnie ściśle zależne, nie mogą się bowiem rozwijać bez wzajemnej współpracy. Drugą kwestią jest potrzeba uaktualnienia realiów i porządku społecznego przedstawionego w dramatach Szekspira do kształtu obecnej, ponowoczesnej rzeczywistości kulturowej. Jednocześnie, od początku swojego powstania, co stanowi klucz do tak olbrzymiej popularności stworzonych przez Szekspira historii, są one w wielu aspektach ponadczasowe i uniwersalne. Dlatego motywy Szekspirowskie znajdziemy zarówno w setkach książek i filmów, jak nawet teledyskach czy reklamach. Ostatnią podstawą współczesnej przyjaźni między Szekspirem a popkulturą stanowi potrzeba wykorzystania obu elementów w procesie edukacji młodego pokolenia. Popkulturowe wersje Szekspira są znacznie łatwiejsze do przyswojenia od lektury książek w oryginale, a pozwalają na zapoznanie się z dorobkiem najwybitniejszego dramaturga w historii Wielkiej Brytanii.⁷

Uwikłanie się twórczości Szekspira w popkulturę było dla niej całkowicie rewolucyjne. Przede wszystkim dlatego, że obok słów, które były jedynym środkiem przekazu w książkach pisarza, stworzone przez niego historie zostały wzbogacone dźwiękiem i obrazem – stały się one elementem współczesnej kultury audiowizualnej, a wręcz post-tekstualnej. Po drugie, kultura popularna bez najmniejszych oporów zaczęła dowolnie przenosić akcję szekspirowskich dramatów w czasie i przestrzeni. Stało się tak w przypadku *Romea i Julii* Luhrmanna jak również w filmach *Hamlet* Zefirellego czy *Henryk V* Branagh'a. Historie opisane w dramatach Szekspira okazały się niezwykle wdzięczne w kulturowym przekładzie i bez najmniejszego problemu odnalazły się nawet we współczesnej rzeczywistości. Lanier wskazuje, że większość filmów będących adaptacjami szekspirowskich tragedii jest tworzonych z myślą o młodzieży i adresuje się je przede wszystkim właśnie do młodego

⁶ S. Mayo, *A Shakespeare for people? Negotiating the popular in Shakespeare in Love and Michael Hoffman's A Midsummer Night's Dream*, *Textual Practice* 17 (3) 2003, s. 295

⁷ D. Lanier, *Recent Shakespare Adaptation and the Mutations of Cultural Capital*, *Shakespeare Studies*, vol.38, 2010, s. 104

pokolenia. Dostosowuje się je więc do wymagań nastoletnich odbiorców, ich sposobu postrzegania rzeczywistości, hierarchii wartości i stylu życia.⁸

Największy „boom” na popkulturowe adaptacje sztuk Szekspira przypadł na lata 90te XX wieku. Powstały wtedy dwa najgłośniejsze, wybitne filmy, ściśle oparte na twórczości angielskiego pisarza – *Romeo i Julia* z 1996 roku w reżyserii Baz Luhrmana oraz *Zakochany Szekspir* (1998) stworzony przez Johna Maddena. Oba obrazy odniosły spektakularny sukces komercyjny i weszły do historii światowej kinematografii.⁹ W postaci Romeo i Julii wcielili się najpopularniejsi ówczesnie idole nastolatków, Leonardo DiCaprio oraz Claire Danes, co gwarantowało filmowi zainteresowanie młodzieży, do której był on przede wszystkim adresowany. Niezwykle cennym zabiegiem było zastosowanie w scenariuszu wyłącznie oryginalnych cytatów z dramatu Szekspira, co ukazało jego ponadczasowość i uniwersalność. Historia legendarnych kochanków została przeniesiona do czasów współczesnych, a dokładniej do „Verona Beach” w Stanach Zjednoczonych, gdzie walczą ze sobą dwie skłócone gangsterskie rodziny.¹⁰ O ich społecznym prestiżu nie decyduje arystokratyczne pochodzenie czy elitarnie wykształcenie, czyli najważniejsze elementy kapitału kulturowego, lecz posiadane dobra materialne – nieograniczone zasoby kapitału ekonomicznego, co ilustruje obowiązujące we współczesnym świecie tendencje. Natomiast tradycyjnie, córka Capuletich i syn Montekich zakochują się w sobie z tragicznym skutkiem. Diana Harris, wypowiadając się na temat filmu *Romeo i Julia* stwierdziła, że mit romantycznej miłości jest tak głęboko zakorzeniony w zachodniej kulturze, że nieszczęśliwa historia namiętności nastoletnich kochanków, wywodzących się ze skłóconych rodzin stała się prawomocnym symbolem heteroseksualnych pragnień członków współczesnego społeczeństwa. Dramat *Romeo i Julia* stanowi uniwersalną legendę o miłości reprezentującą najważniejsze ludzkie pragnienia, aktualne w każdej epoce i kulturze. Znakomicie wpisuje się ona w panującą w ponowoczesnym świecie obsesję miłości romantycznej. Bowiemy który ze współczesnych nastolatków nie pragnie przeżyć „miłości, która obala imperia?”. Najlepiej niejeden raz....¹¹

⁸ Tamże, s. 107 - 108

⁹ Tamże, s. 104

¹⁰ Adres internetowy: <http://www.filmweb.pl/user/AAncura/reviews/Szekspir+%28z%29homogenizowany-7656>, data dostępu 3.10.2013 r.

¹¹ S. Mayo, *A Shakespeare for people? Negotiating the popular in Shakespeare in Love and Michael Hoffman's A Midsummer Night's Dream*, *Textual Practice* 17 (3) 2003, s. 300

Romantyczne sceny ukazujące rodzącą się między młodymi kochankami miłość są przerywane brutalnymi obrazami przemocy, co w moim przekonaniu obrazuje zderzenie się w filmie elementów kultury wysokiej i popularnej¹² – związane z odbiorem obrazu przeżycia intelektualne i duchowe są bowiem przeplatane elementami służącymi dostarczeniu młodym widzom czystej, pozbawionej ambicji rozrywki. Doskonałą, nowoczesną muzyczną oprawę Romeo i Julii zapewniają piosenki młodzieżowych zespołów takich jak Garbadge, Radiohead czy Cardigans. Film jest bez wątpienia postmodernistyczny, wykraczający poza jakiegokolwiek istniejące kulturowe bariery.¹³

Znaczenie filmu Romeo i Julia dla współczesnej młodzieży celnie ukazuje fragment filmu Orange County, Jake'a Kasdana z 2002 roku, w którym nauczyciel języka angielskiego zaczyna lekcję na temat dramatu Romeo i Julia od skierowanego do uczniów pytania kto kojarzy im się z tekstem lektury i otrzymuje odpowiedź Claire Daines oraz Leonardo Dicaprio. Po wysłuchaniu klasy stwierdza: „Wiecie, istnieje jeszcze trzecia osoba, odpowiedzialna za sukces Romeo i Julii, która jest prawie tak znana jak Leonardo Dicaprio – to William Szekspir”. Przywołana scena jest niezwykle zabawna przede wszystkim dlatego, że celnie odzwierciedla tendencje, jakie zachodzą we współczesnej szkole.¹⁴

Historię powstania dramatu Romeo i Julia przedstawia film Zakochany Szekspir. Okazał się on być jednym z najbardziej docenionych produkcji w historii – otrzymał 23 nagrody filmowe i 45 nominacji we wszystkich możliwych kategoriach, w tym aż siedem Oskarów. Wysiłki twórców filmu Zakochany Szekspir służyły popularyzacji, demokratyzacji oraz uniwersalizacji twórczości brytyjskiego dramaturga. Nagrodzony Oscarem reżyser John Madden uważa, że jego brak akademickiej wiedzy na temat literatury pozwolił mu na stworzenie filmu, który trafi do szerokiej publiczności, a nie tylko do osób wyposażonych w odpowiedni, elitarny kapitał kulturowy. Zdawał on sobie również sprawę, że użyte przez niego medium znacząco obniża wartość artystycznego przekazu, nie sposób bowiem w ciągu dwóch

¹² D. Kidd, *Harry Potter and the Functions of Popular Culture*, *The Journal of Popular Culture* vol. 40, Issue 1, february 2007, s. 70

¹³ D. Lanier, *Recent Shakerpare Adaptation and the Mutations of Cultural Capital*, *Shakespeare Studies*, vol.38, 2010, s. 110

¹⁴ E. Adele, *Introduction: Whither Shakespop? Taking Stock of Shakespeare in Popular Culture*, *College Literature Journal*, 31, 4 (Fall 2004), s. 24

godzin obrazu i dźwięku opowiedzieć tego, co mieści się na kilkudziesięciu stronach książki. Łatwiej natomiast dotrzeć z tym obrazem do szerokiego grona odbiorców.¹⁵

Podczas wywiadu z okazji premiery filmu *Zakochany Szekspir*, grający w nim aktor Tom Wilkinson, stwierdził, że kluczem do sukcesu produkcji jest towarzyszące twórcom od początku jej powstawania przekonanie, że ma to być obraz dla zwykłych ludzi, a nie dla krytyków filmowych czy badaczy twórczości brytyjskiego pisarza. Ukazuje to tendencję obecną we współczesnej kinematografii do mieszania ze sobą tekstów kultury elitarniej i popularnej. Posiadają one zarówno popularny, rozrywkowy wymiar, zachowując jednocześnie wartościowe elementy kultury wysokiej.¹⁶

Obraz *Zakochany Szekspir* opowiada o młodym Williamie Szekspirze, przeżywającym kryzys twórczy, który zostaje przerwany w momencie, kiedy pisarz zakochuje się w udającej mężczyznę - jednego z aktorów jego sztuki, młodej dziewczynie, Violi (w tej roli występuje jedna z najpopularniejszych aktorek świata, ikona popkultury, Gwyneth Paltrow)¹⁷. Intencją reżysera *Zakochanego Szekspira* było ukazanie historycznej i kulturowej ciągłości między czasami sprzed kilku wieków, a współczesnością. Scenariusz opiera się na historii człowieka przeżywającego podobne dylematy do problemów dręczących na co dzień widzów filmu. Najważniejszy wątek stanowi oczywiście nieszczęśliwa miłość, motyw pojawiający się w tekstach kulturowych niemal każdej epoki, co udowadnia, że ludzka natura, pomimo upływu czasu wciąż w dużej mierze pozostaje niezmienna. Ideologia romantycznej miłości, obecna w wielu dramatach Szekspira sprawdza się po dziś dzień, poruszając miliony odbiorców. W końcu jak można było przybliżyć ludziom twórczość Szekspira? Oczywiście przedstawiając go jako zwykłego człowieka. W końcu skoro pisarz stworzył tyle porywających miłosnych historii, sam musiał przecież doświadczyć w swoim życiu podobnych dylematów, a film *Zakochany Szekspir* przedstawia jedną z możliwych wersji wydarzeń.¹⁸

Ostatecznie, główny bohater produkcji przeżywa bolesną miłosną porażkę, ponieważ panujące w jego czasach zasady uniemożliwiają mu zrealizowanie swoich pragnień. Przelewa więc swoje cierpienie na papier, wyrażając przy okazji myśli i cierpienia mieszkańców

¹⁵ S. Mayo, *A Shakespeare for people? Negotiating the popular in Shakespeare in Love and Michael Hoffman's A Midsummer Night's Dream*, *Textual Practice* 17 (3) 2003, s. 297 - 300

¹⁶ Tamże, s. 295

¹⁷ Adres internetowy: <http://www.filmweb.pl/film/Zakochany+Szekspir-1998-205>, data dostępu 3.10.2013 r.

¹⁸ S. Mayo, *A Shakespeare for people? Negotiating the popular in Shakespeare in Love and Michael Hoffman's A Midsummer Night's Dream*, *Textual Practice* 17 (3) 2003, s. 297 - 300

ówczesnego świata – jak się okazuje równie bliskie żyjącym współcześnie ludziom. Sarah Mayo stwierdziła, że przeszłość ukazana w filmie *Zakochany Szekspir* to nic innego jak teraźniejszość ubrana w zabawne stroje z epoki.¹⁹ Jest to romantyczny kostiumowy romans, który zabiera widzów w klimat szekspirowskiej epoki, lecz jednocześnie zawiera w sobie wiele elementów współczesnej rzeczywistości – chociażby główna bohaterka Viola przypomina momentami kobietę XXI wieku – jest pewna siebie, odważna i zbuntowana, czym uwodzi młodego Szekspira. Ostatecznie zwyciężają jednak tradycyjne, modernistyczne reguły gry – Viola poślubia mężczyznę, którego wybrali dla niej rodzice, a teatr, w którym grała kobieta – aktor, zostaje zamknięty. Miłosna historia nie kończy się więc (całe szczęście...) hollywoodzkim happy – endem, lecz owocuje powstaniem najważniejszego dzieła głównego bohatera, Williama Szekspira – dramatu *Romeo i Julii*. Należy podkreślić, że akcja filmu, chociaż uwodzi widza swoim realizmem, jest całkowicie fikcyjna. Gdyby Szekspir żył pod koniec w XX wieku, bez wątpienia pisałby scenariusze właśnie do takich filmów.

Mayo wyraża przekonanie, że oba projekt filmowe – zarówno *Zakochany Szekspir*, jak i *Romeo i Julia* są w pewnym sensie niepowodzeniem, ponieważ opierają się na modernistycznym paradygmacie oświecania i edukowania mas społecznych poprzez kontakt z kulturą wysoką.²⁰ Współczesne adaptacje Szekspira stanowią w jej przekonaniu swoistą biblię pauperum (pop – szekspirowskie filmy stają się dla swoich odbiorców źródłem wartości, których poszukiwali dotąd w religii²¹) dla kulturowych barbarzyńców, nie będących w stanie sięgnąć po oryginalne wersje ekranizowanych dramatów.²²

Bardziej optymistyczną interpretację zjawiska PopSzekspiryzmu przedstawia inna badaczka, Elizabeth Adele, która uważa, iż Szekspir (w wersji pop), z bycia biletem wstępu do intelektualnej elity, stał się współcześnie dostępnym dla każdego towarem i niezwykle cenioną marką w globalnym supermarkecie kultury. Pod koniec XX wieku, dzięki swoim postmodernistycznym wersjom, brytyjski pisarz stał się swoistym autorytetem, a jego twórczość ważnym punktem odniesienia, źródłem wzorców w zakresie wartości, tożsamości i

¹⁹ Tamże, s. 301

²⁰ S. Mayo, *A Shakespeare for people? Negotiating the popular in Shakespeare in Love and Michael Hoffman's A Midsummer Night's Dream*, *Textual Practice* 17 (3) 2003, s. 301

²¹ E. Adele, *Introduction: Whither Shakespop? Taking Stock of Shakespeare in Popular Culture*, *College Literature Journal*, 31, 4 (Fall 2004), s. 18

²² S. Mayo, *A Shakespeare for people? Negotiating the popular in Shakespeare in Love and Michael Hoffman's A Midsummer Night's Dream*, *Textual Practice* 17 (3) 2003, s. 301

stylu życia. Nie stanowi już ona wyłącznej, bezspornej własności klasy wyższej – dorobek Szekspira stał się wspólnym bogactwem całego społeczeństwa.²³

Bibliografia:

- Adele E. *Introduction: Whither Shakespop? Taking Stock of Shakespeare in Popular Culture*, *College Literature Journal*, 31, 4 (Fall 2004)
- Kidd D., *Harry Potter and the Functions of Popular Culture*, *The Journal of Popular Culture*, vol. 40, february 2007
- Lanier D., *Recent Shakerpare Adaptation and the Mutations of Cultural Capital*, *Shakespeare Studies*, vol.38, 2010
- Mayo S., *A Shakespeare for people? Negotiating the popular in Shakespeare in Love and Michael Hoffman's A Midsummer Night's Dream*, *Textual Practice* 17 (3) 2003
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży w niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013

Strony internetowe:

- <http://www.filmweb.pl/film/Zakochany+Szekspir-1998-205>, data dostępu 3.10.2013 r.
- <http://www.filmweb.pl/user/AAncura/reviews/Szekspir+%28z%29homogenizowany-7656>, data dostępu 3.10.2013 r.

²³ E. Adele. *Introduction: Whither Shakespop? Taking Stock of Shakespeare in Popular Culture*, *College Literature Journal*, 31, 4 (Fall 2004), s. 25

Dzieci Turinga

Kanadyjski filozof, Marshall McLuhan, na początku XX wieku sformułował tezę, podważając dotychczasowe spojrzenie na media. W świetle jego dociekań, środki przekazu (radio, telewizja, prasa) wywierają wpływ na odbiorcę, lecz nie tylko ze względu na prezentowaną treść. Zdaniem Kanadyjczyka to same media (same w sobie) są już treścią wywierającą określony wpływ.¹ Hasło determinizmu technologicznego wyraził McLuhan w stwierdzeniu „The medium is the message”² (przekaznik jest przekazem), co ma właśnie wyrażać charakter mediów, których przekazy (jak radio czy prasa) są przekazem czy inaczej treścią. Stąd też używane technologie, nie tylko media ale i maszyna parowa podobnie determinują człowieka do określonego sposobu definiowania otaczającej go rzeczywistości, a tym samym społeczno-kulturowe przeobrażenia wynikają z użycia określonych technologii.

Posługując się zaprezentowaną powyżej koncepcją determinizmu technologicznego postaram się przedstawić oraz wyjaśnić proces przemian społecznych zachodzących w naszej kulturze, oraz odniosę się do współczesnych wyzwań edukacyjnych.

1. Technologie definiujące

Człowiek wykorzystuje technologię do łatwiejszego rozwiązywania różnych trudności. Pierwsze narzędzia pomagały przy polowaniu czy przygotowywaniu posiłków. Wyrażając to w sposób uproszczony, można wskazać iż wynalezienie koła ułatwiło transport, natomiast skonstruowanie maszyny parowej obniżyło koszty produkcji materiałów³. Stopniowy rozwój technologii pozwalał człowiekowi na budowanie miast, maszyn wojennych, urządzeń do komunikacji, dzięki czemu stał się on „panem” Ziemi. Także inny filozof – Jay David Bolter – opisał, jaki wpływ wywarła technologia na życie ludzi⁴. Amerykanin, za pomocą określenia

¹ M. McLuhan, *Wybór pism*, Warszawa 1975,

² Tamże. s. 10

³ J. Myszczyżyn, *Wpływ maszyny parowej na rozwój gospodarczy świata w XIX i XX w.* [w:] *Kultura i Historia*, nr 16/2009

<http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/1473> [dostęp: 12.04.2014]

⁴ J. D. Bolter, *Człowiek Turinga: kultura Zachodu w wieku komputera*, Warszawa 1990.

„Technologie definiujące”, opisuje proces, w którym technologie dominujące w danym okresie wpływały na otoczenie, definiując człowieka i jego odniesienie się do rzeczywistości.

Zdaniem Boltera, w historii filozofii, inspiracją do rodzących się myśli były dominujące technologie. Spośród wykazywanych przezeń licznych przykładów, ciekawym wydaje się system Kartezjański, skonstruowany w odniesieniu do określonej „technologii definiującej” gdzie inspiracją dla mechanistycznej koncepcji Kartezjusza był mechanizm zegara, bardzo powszechny w tamtym czasie⁵. Zgodnie z założeniami Kartezjusza, analogicznie do zegara, wszechświat funkcjonuje jak mechanizm skonstruowany i nakręconym przez Boga. W świecie tym występują zwierzęta, będące zestawem śrub i przekładni. Natomiast człowiek to Deus ex machina, jako zespół pomp i przekładni, których dusza znajduje się w szyszynce.⁶ Dalsze rozważania na temat paralelizmu psychofizycznego nie są potrzebne, nie mniej warto zauważyć iż Kartezjusz swoją działalnością dokonał jednego z najważniejszych zwrotów filozoficznych, od ontologii do epistemologii.⁷

Jak pisał sam Bolter „Technologia definiująca definiuje lub redefiniuje rolę człowieka w odniesieniu do przyrody. Obiecując zastąpienie człowieka (lub grożąc nim), komputer podsuwa nam nową definicję człowieka jako «procesora informacji», a przyrody jako «informacji do przetwarzania»”. Stąd też, dokonująca się rewolucja komputerowa⁸ konsekwentnie doprowadza do przemian w sposobie konceptualizacji człowieka w odniesieniu do siebie i świata. Komputer staje się przedłużeniem układu nerwowego⁹ i ta analogia do komputera jest istotna, ze względu na relację, w której umysł, ma się do mózgu, tak jak oprogramowanie do komputera. Zmieniła się więc społeczna rekonstrukcja rzeczywistości. Tak jak do naładowania smartfonu potrzeba kilku godzin, tak i człowiek do regeneracji nie powinien potrzebować wiele czasu. Nieustanny dostęp do internetu, facebooku, czy poczty mailowej

⁵ T. Śliwiński, *Fizyka teoretyczna a problem organizmów żywych w filozofii Kartezjusza*, [w:] Folia Philosophica, nr.12/ 1998, str. 67-68,

<http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/4777/5.%20Tomasz%20ZliwiDski,%20Fizyka%20teoretyczna%20a%20problem%20organizm%20F3w%20%20Cywych%20w%20filozofii%20Kartezjusza,%20s.%2067%20-%2080.pdf?sequence=1> [dostęp: 21.04.2014].

⁶ Tamże, s. 70 i 77.

⁷ M. Lechniak, *Przekonania i zmiana przekonań*, Lublin 2011, str. 16.

⁸ T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Spoleczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999, s. 25-26.

⁹ S. Drąg, „*Wszyscy jesteśmy cyborgami*” - między alienacją a upodmiotowieniem? [w:] Krytyka.org, <http://krytyka.org/wszyscy-jestesmy-cyborgami-miedzy-alienacja-a-upodmiotowieniem>, [dostęp: 21.04.2014].

stwarza człowieka podlegającego Tyranii chwili¹⁰ przez dwadzieścia cztery godziny na dobę. Tym samym ludzkość stała się społeczeństwem informacyjnym¹¹, dla której walutą jest ciągły dostęp do informacji.

Odnosząc się do koncepcji determinizmu technologicznego (powyżej), w oparciu o pracę Jay D. Boltera zarysowałem wpływ technologii na kształtowanie się społeczeństwa. Zwróciłem także uwagę na komputer, jako współczesną technologię definiującą. W następnej części mojej pracy postaram się wykazać konsekwencje wynikające z tego wpływu.

2. Infosfera.

Na społeczno-kulturowy obraz rzeczywistości składają się cztery, kolejno na sobie nadbudowane sfery. Podstawą zaproponowanej przez A. Tofflera piramidy jest biosfera, następnie - socjosfera, technosfera oraz ostatnia na nich nabudowana - infosfera¹². Biosfera, jest rzecz jasna przestrzenią biologiczną z roślinnością i zwierzętami. Socjosfera dotyczy najogólniej relacji społecznych. Natomiast technosfera oznacza cały zasób ludzkiej techniki. Ostatnia, infosfera najmocniej rozbudowana, aktualnie przejmuje dominującą rolę – w tym sensie, że obecnie mamy do czynienia ze społeczeństwem informacyjnym, takim, którego głównym zasobem jest informacja i dostęp do niej. Przyjmuje ona postać „Trzeciej fali”¹³ czyli środowiska informacyjnego, będącego zbiorem ludzi informujących i informowanych. Stanowi wszelkie komunikaty wraz z ich właściwościami oraz relacje zachodzące pomiędzy nimi.

W tak skonstruowanym społeczeństwie Umberto Eco wyróżnia dwóch aktorów, którymi są *information upper class* (netokraci) i *information underclass* (informacyjny proletariąt)¹⁴. Netokraci zdaniem Eco są osobami posiadającymi dostęp do sieci, a w związku z tym decydują jakie informacje znajdą się w przekazie medialnym. Netokraci znają język mediów i skutecznie się nim posługują. Proletariusze zaś, są biernymi użytkownikami mediów.

¹⁰ Zob.: T. H. Eriksen, *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Warszawa 2003.

¹¹ J. Myszczyżyn, *dz. cyt.*

¹² A Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1985, s. 51-52,
<http://pl.scribd.com/doc/156853881/Alvin-Toffler-Trzecia-fala-pdf>, [dostęp: 21.04.2014]

¹³ Tamże, s. 31.

¹⁴ J. Morbitzer, *O niektórych mitach komputerowej edukacji*, s. 4.
(<http://www.tuo.agh.edu.pl/Mity.pdf>) [dostęp: 21.04.2014r].

Jak podaje Morbitzer¹⁵ głównie oglądają telewizję. Charakteryzują się biernym odbiorem programu, gdyż nie mają wpływu na pojawiające się tam komunikaty ani też, nie mają możliwości wejścia w interakcję z ich twórcami. Proletariusze ci, w taki sam sposób korzystają z treści internetowych – na które podobnie nie mają wpływu.

Spółeczeństwo informacyjne, zarządzane przez Netokratów charakteryzuje się wyzwoleniem z komunikacyjnej ignorancji poprzez aktywne uczestnictwo w świecie mediów. Aktywność tą można opisywać na wiele sposobów. Próbując jedynie w ogólny sposób zarysować specyfikę tegoż wpływu można wskazać na wykorzystywanie facebooka nie tylko do komunikowania się ze znajomymi ale organizowania akcji protestacyjnych¹⁶. Ponadto, można wskazać na działalność Blogów czy Videoblogów, których autorzy zdobywają rzesze fanów. Internet także służy współcześnie do wymiany różnych, o wiele cenniejszych danych. Mogą to być przelewy bankowe, deklaracje podatkowe,¹⁷ jak i wiele artykułów prasowych czy naukowych¹⁸ publikowanych przez autorów na prawach wolnej licencji¹⁹. Z kolei w Estonii, w 2007 roku, odbyły się pierwsze na świecie wybory w których obywatele mogli oddawać głosy za pośrednictwem Internetu.²⁰ Zdaniem Jadwigi Izdebskiej żyjemy w świecie ciągłych przemian społecznych, technologicznych, politycznych, gdzie (tak osoby dorosłe jak i dzieci) za sprawą rozpowszechnionych multimediiów włączamy się do globalnej wioski jako jej aktywni uczestnicy²¹. Internet jest więc tak pożądanym medium, bez dostępu do którego ogromna ilość populacji, najzwyczajniej nie wyobraża sobie życie.

W ten sposób funkcjonujące społeczeństwo jest właśnie społeczeństwem informacyjnym, gdzie brak dostępu do Internetu, jako narzędzia pozwalającego zdobywać interesujące go materiały, wiąże się ze swoistym wykluczeniem z obiegu informacji.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Zob.: E. Bendyk, *Bunt Sieci*, Warszawa 2012.

¹⁷ Zob.: H. Balicka, *Stopień zaawansowania oferty internetowej a konkurencyjność banku* [w:] *Bank i Kredyt*, nr. 6/2008.

¹⁸ Zob.: <http://scholar.google.pl>.

¹⁹ Zob.: http://pl.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons.

²⁰ E. Bendyk, *E-głosowanie w Estonii*,

<http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/212433,1,e-glosowanie-w-estonii.read>, [dostęp: 21.04.2014].

²¹ J. Izdebska, *Rodzinna edukacja medialna dziecka*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, pod. red. W. Strykowski, s. 381-382.

Powyżej scharakteryzowałem dwa ścierające się stronnictwa netokracji i proletariatu. Ponad to wskazałem na społeczeństwo informacyjne zarządzane przez netokratów jako swoisty twór społeczny, „uzależniony” od dostępu do Internetu. W dalszej części mojej pracy poświęcę więcej uwagi netokratom a dokładniej, tak zwanej cyfrowej generacji, czyli pokoleniu, które urodziło się i wychowuje w dobie rewolucji komputerowej.

3. Dzieci Turinga

Człowiek partycypujący w świecie nowych technologii został nazwany przez Marc’a Prensky’ego „Digital Natives (cyfrowi tubylcy)”²². Reprezentuje on, jak wspomniałem generację wzrastającą wraz z rozwojem nowych technologii. Ich życie krąży wokół komputerów, gier wideo, odtwarzaczy muzyki, telefonów komórkowych (teraz smartfonów) i wielu innych gadżetów czy narzędzi ery cyfryzacji. Są oni więc „native speakerami” cyfrowego języka nowych technologii. Co ważne, młodzież szkolna, nie zna świata „bez Internetu” i właśnie dlatego S. Livingstone²³ mówiąc o współczesnych nastolatkach ma na myśli „cyfrową generację”. W tym kontekście ciekawymi wydają się wyniki badań, przeprowadzonych przez Jadwigę Izdebską, z których wynika, iż już w pierwszym roku życia większość dzieci w Polsce rozpoczyna swój kontakt z mediami elektronicznymi²⁴.

W ten sposób postrzegane pokolenie, chciałbym nazwać Dziećmi Turinga, w nawiązaniu do Alana Turinga²⁵- twórcy pierwszego komputera i osoby której wynalazek, a także jego następne udoskonalane wersje, stały się w dużej mierze odpowiedzialne za kształt współczesnego społeczeństwa.

Dzieci Turinga traktują Internet jako normalną przestrzeń życia – ich lebenswelt, gdzie nowe media stanowią przedłużenie świata realnego. Szukają w nim, rozwiązań zadań domowych, rozrywki, nowych znajomych. Komentują filmy, zdjęcia, muzykę oraz wypowiedzi innych internautów. Korzystając z czata wymieniają się poglądami czy innymi plikami treści²⁶. Tym samym możemy powiedzieć, że Internet jest dla nich realną przestrzenią życia.

²² M. Prensky, (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon Vol. 9 No. 5.

²³ S. Livingstone. (2003). *Children’s Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda*. New Media & Society. 5(2): 147-166.

²⁴ J. Izerska, *Rodzinna edukacja medialna dziecka*, dz. cyt. s. 381-382.

²⁵ T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, dz. cyt., s. 2.

²⁶J. Morbitzer, *Szkoła w pułapce Internetu*, s. 3,

<http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbitz.pdf>, [dostęp:21.04.2014r.].

Dzieci Turinga stają się pokoleniem, dla którego analogią może być smartfon ze stałym dostępem do Internetu. Te bez zasięgu i bez aktualnych informacji przestają być w centrum wydarzeń i zamiast tworzyć przestrzeń wokół siebie jako Netokraci, odtwarzają ją jedynie jako konsumariat. Wydaje się więc, że tak ustrukturalizowane pokolenie wymaga zupełnie innych rozwiązań edukacyjnych, niż te proponowane przez współczesną szkołę, do czego odniosę się w dalszej części pracy.

4. Co na to wszystko szkoła?

W obliczu sytuacji, w której młodzież szkolna spostrzega narzędzia cyfrowe, interaktywne, jako ich lebenswelt to szkoła z tablicą i nauczycielem opowiadającym bądź każącym przeczytać notatki wydaje się po prostu nudna a wręcz zacofana. „Staje się w oczach młodych ludzi prymitywnym skansenem nie mającym niczego ciekawego do zaoferowania.”²⁷ Tak sformułowany zarzuty wobec współczesnej szkoły jest całkowicie zasadny. Ta nie spełniania stawianych przed nią wyzwań, gdyż przygotowuje swych podopiecznych do sprawnego funkcjonowania w życiu społecznym, wyposażając ich w wiedzę oraz umiejętności mające zastosowanie w świecie, który już zanika. Ponadto Zbigniew Osiński wskazuje, że problem ze szkołami polega na tym że: „raz nauczyciele są cyfrowymi analfabetami i niechętnie włączają się do nowych technologii”²⁸. Natomiast drugi problem polega na wyposażeniu szkoły zazwyczaj tylko w jedną klasę komputerową. Przy czym, jak zauważa autor, to czego młodzież uczy się na zajęciach z Tik mogłoby poznać przy okazji innych zajęć np. z matmy i biologii. W cyfrowej rewolucji i wprowadzanym zmianom istotny jest interaktywny charakter mediów. Digital native świetnie zdają sobie z tego sprawę i tego oczekują od świata z którym mają do czynienia. Chcą mieć wpływ na przekaz medialny, jednak wykorzystanie tablicy interaktywnej nie rozwiązuje ostatecznie problemu, gdyż ta zazwyczaj jest zamianą kredy na wskaźnik.²⁹ Morbitzer zwraca uwagę na istotę sprawy, którą nie jest wyposażanie szkół w nowe technologie ale aktywne ich wykorzystywanie. Sens wprowadzenia do szkół nowych technologii nie został zrealizowany. Co prawda szkoły mają komputery czy

²⁷ Z. Osiński, *Bariery wykorzystania Internetu w polskiej edukacji*, s. 3,

[http://eprints.rclis.org/17398/1/Bariery %20wykorzystania%20Internetu%20w%20polskiej%20edukacji.pdf](http://eprints.rclis.org/17398/1/Bariery%20wykorzystania%20Internetu%20w%20polskiej%20edukacji.pdf)
[dostęp: 21.04.2014r.]

²⁸ Tamże str. 9

²⁹ J. Morbitzer, *O niektórych mitach...*, dz. cyt. s. 9

tablice interaktywne, lecz nauczyciele najzwyczajniej nie korzystają z tych narzędzi, czego przyczyną (jak podaje raport dzieci sieci) może być po prostu tak sformułowany program nauczania, w którym nie wdraża się do nowych technologii.³⁰

Don Tapscott (Australijski naukowiec) zwraca uwagę, że szkoła oparta na roli nauczyciela dyktującego, czy też tłumaczącego uczniowi, którego zadaniem jest jedynie słuchanie przedawniła się. Model ten jest nieaktualny wobec współczesnych oczekiwań rynku – na którym uczący się, będą musieli się w przyszłości odnaleźć. Co ważne, nowe media oprócz rozrywkowego charakteru mają również silnie ekonomiczny wymiar, o czym często zapominamy. Każda współcześnie działająca firma, potrzebuje wykwalifikowanych pracowników do pracy z komputerem. Zarówno administracja, logistyka, sądownictwo czy wiele innych branż potrzebuje ludzi potrafiących sprawnie posłużyć się komputerem³¹.

Szkoła powinna więc przejść z nauczania, gdzie nauczyciel stoi i mówi do roli partnera – w myśl Deweyowskiej koncepcji relacji partnerskiej uczeń –nauczyciel.³² Osiński zgadza się z Morbitzerem³³, na temat roli współczesnego nauczyciela jako przewodnika, nie zaś mentora. Współczesny nauczyciel, zdaniem Morbitzera, nie musi już wiedzieć wszystkiego lecz powinien mieć odpowiednie kompetencje do pomocy młodzieży w selekcji informacji i „poprawnym, bezpiecznym poruszaniu się po sieci.”³⁴ Dlatego też, wbrew pozorom, zmiana statusu nauczyciela z mentora na przewodnika nie oznacza spadku jego wartości ale jej wzrost. Bo o ile nie ma on wiedzy eksperckiej na temat twardej wiedzy „z książki” czy „sieci”, ale ma miękką wiedzę ekspercką na temat selekcji informacji i zarządzania nimi. Należy więc oczekiwać od nauczycieli by CI nauczyli się zarządzać wiedzą.³⁵

³⁰ A. Dąbrowska, G. D. Stunża, *Jakościowa analiza programów nauczania* [w:] Dzieci sieci

<http://www.dzieci-sieci.pl>, [dostęp: 21.04.2014].

³¹ Zob.: <http://praca.studentnews.pl/s/2578/64882-Praca-newsy/4026457-Pracodawcy-oczekuja-kompetencji-w-zakresie-obslugi-komputera.htm>

³² Zob.: J. Dewey, *Moje Pedagogiczne Credo*, Warszawa 2005

³³ Z. Osiński, dz. cyt., str. 4,

³⁴ J. Morbitzer, *O niektórych mitach...*, dz. cyt. s. 7.

³⁵ Tamże s. 8.

5. Próba podsumowania

Zgodnie z tezą M. McLuchana, wzmocnianą choćby przez A. Tofflera jesteśmy, jako społeczeństwo, determinowani aktualnie dominującymi technologiami. Wcześniej był to na przykład zegar, teraz jest nim komputer. Jak wykazał autor „trzeciej fali” w dobie rozwoju nowych technologii staliśmy się społeczeństwem informacyjnym, żądającym dostępu do tychże informacji. Młode pokolenie, Digital native, czy dzieci Turinga (obracając się w naturalnym środowisku multimediiów) funkcjonują inaczej, niż starsze pokolenia. W związku z powyższym, współczesna szkoła winna wykorzystać dominujące technologie i w sposób aktywny angażować ucznia w procesie edukacyjnym. Multimedia mogą być bardzo efektywnym czynnikiem wspierającym edukację najmłodszych. Dlatego też, już w początkowych etapach życia i edukacji, warto nauczyć młodzież umiejętnego posługiwania się licznymi technologiami wraz z krytyczną analizą prezentowanych tam materiałów.