

**ANIMACJA DZIAŁAŃ
KULTURALNYCH
- WYZWANIE WSPÓŁCZESNOŚCI**

SERIA WYDAWNICZA

Nowa Edukacja Kulturalna

REDAKCJA SERII

Andrzej Białkowski

RECENZJA TOMU

Danuta Łazarska

FUNDACJA „MUZYKA JEST DLA WSZYSTKICH”
ul. Angorska 21/2, 03-913 Warszawa
<http://www.muzykajest.pl>

**ANIMACJA DZIAŁAŃ
KULTURALNYCH
- WYZWANIE WSPÓŁCZESNOŚCI**

Redakcja

Małgorzata Latoch-Zielińska

FUNDACJA „MUZYKA JEST DLA WSZYSTKICH”

WARSZAWA 2010

REDAKCJA

Barbara Gąsior

PROJEKT OKŁADKI

Artur Popek

SKŁAD I ŁAMANIE

Artur Drozdowski

DRUK

Drukarnia „Tekst” S.J.

ul. Wspólna 19, 20–344 Lublin

Tytuł dofinansowany przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.
Projekt *Nowa edukacja kulturalna. Diagnozy i kierunki zmian.*

© FUNDACJA „MUZYKA JEST DLA WSZYSTKICH”, WARSZAWA 2010

Wszystkie prawa zastrzeżone

ISBN: 978-83-931158-0-8

Spis treści

Od redakcji.....	7
Iwona Morawska, Małgorzata Latoch-Zielińska <i>Animacja kulturalna kluczem do uczestnictwa w kulturze</i>	11
Barbara Myrdzik <i>Wiedzieć i słyszeć. O roli kontekstów muzycznych w procesie interpretacji poezji</i>	29
Iwona Morawska <i>Malarstwo jako inspiracja dla animacji w edukacji kulturalnej</i> .	45
Renata Bryzek <i>Gry komputerowe w edukacji kulturalnej młodzieży</i>	57
Irina Lappo <i>Animacja działań teatralnych</i>	71
Małgorzata Latoch-Zielińska <i>Nowoczesna edukacja filmowa</i>	83
Grzegorz Żuk <i>Edukacja muzealna i nowe media</i>	97
Marta Musiatewicz <i>Nauczyciel (nie)twórczy? Dylematy edukacyjne polonisty – opinie i kontrowersje</i>	107
Noty o autorach	129

Od redakcji

Miał rację Galileusz mówiąc, że „matematyka jest alfabetem, według którego Bóg opisał wszechświat”, ma ją też każdy, kto rozumie, że bez znajomości języka humanistyki i twórczego uczestnictwa w kulturze nie można poruszać się sprawnie we współczesnym, ani też w wirtualnym świecie. Język kultury jest systemem znaków, bez rozumienia których życie człowieka współczesnego stanie się igraszką bez sensu i celu.

Maciej Tanaś, *O potrzebie edukacji...*

Zebrane w niniejszym tomie artykuły dotyczą problematyki animacji kultury na różnych płaszczyznach. Animacja jest w nich definiowana z jednej strony jako metoda prowadząca do wszechstronnego rozwoju osobowości, z drugiej zaś jako konieczny warunek twórczego uczestnictwa w kulturze. Prezentowane teksty sytuują animację w przestrzeni edukacyjnej, podkreślając w ten sposób kluczową rolę szkoły i nauczycieli w animowaniu działań kulturalnych. Autorom bliska jest koncepcja animacji, której „przyświeca wizja twórczej osobowości kulturowej realizującej się czynnie w bezpośrednim środowisku ludzkim” (Mencwel 2002: 21). Odwołując się w swoich rozważaniach do wielu różnych tekstów – zarówno z kręgu kultury wysokiej, jak i popularnej – podkreślają, iż jedną z najważniejszych ról sztuki w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest inicjacja kulturowa, czyli wprowadzenie uczniów w kulturę i zrozumienie, co to jest kultura i sztuka.

Edukacja XXI wieku stawia przed nauczycielami wiele nowych wymagań. Coraz mniejszą rolę odgrywa słowo drukowane, a coraz większą obraz. Badacze, wieszcząc koniec „galaktyki Gutenberga”, wskazują na nowy, audiowizualny charakter kultury. Bardzo często pierwszy kontakt młodzieży z kulturą

następuje właśnie poprzez komunikat audiowizualny. Współczesne teksty kultury zmuszają odbiorcę do dekodowania znaczeń zapisanych w obrazie, dźwięku, ruchu. Nauczyciel nie może wobec tych faktów pozostać obojętny, zwłaszcza że tak często młodzi ludzie podkreślają rozdzźwięk pomiędzy szkołą a „prawdziwym życiem”. Nie można mówić o skutecznej edukacji kulturalnej młodego pokolenia bez udziału szkoły. Jej propozycje muszą być atrakcyjne dla uczniów, stwarzać możliwość różnorodnych form aktywności i zaspokojenia naturalnej w tym wieku potrzeby działania, odnosić się do współczesnego życia kulturowego. „Umieszczona w tym kontekście i wobec tych wyzwań animacja kultury oznacza w pierwszym rzędzie stwarzanie warunków, w których ludzie – jednostki i grupy – mogliby realizować swoje potrzeby w ramach kultury samodzielnie przez siebie odkrytej lub wynalezionej.” (Godlewski 2002: 64) Autorzy pokazują przykłady konkretnych rozwiązań praktycznych, akcentując, iż opisywane działania odwołują się przede wszystkim do aktywności jednostek, rozwoju ich potencjalnych możliwości twórczych, samorealizacji i wrażliwości (zarówno poznawczej, jak i aksjologicznej czy estetycznej).

Tom rozpoczyna tekst podejmujący próbę uporządkowania terminologicznego i sformułowania najważniejszych zadań stojących przed nowoczesnie rozumianą animacją kulturalną. Autorki pokazują także wybrane przykłady inicjatyw animacyjnych, które doskonale wpisują się w model animacji kulturalnej, rozumianej jako klucz do uczestnictwa w kulturze.

Autorka następnego artykułu wprowadza czytelnika w niezwykle interesujące zagadnienia związane z interpretowaniem poezji współczesnej przy pomocy kontekstów muzycznych. Wzajemne oświetlanie się poezji i muzyki może prowadzić do zupełnie nowych odczytań, wzbudzić zainteresowanie młodych ludzi, dla których muzyka jest jedną z istotnych sfer życia codziennego. Interpretacja intertekstualna dzieła literackiego wymaga nie tylko rozumienia kontekstów muzycznych, ale przede wszystkim aktywności odbiorczej, co stwarza niebywałą szansę dla edukacji, bo młodzież słucha muzyki, różnej muzyki, a to może być punkt wyjścia do wielu interesujących refleksji.

W tekście o inspirującej roli malarstwa w edukacji kulturalnej autorka nawiązuje do założeń kulturoznawczo-komunikacyjnej koncepcji kształcenia humanistycznego, której zasad-

niczą osią jest „nauczanie przez obraz” i „nauczanie obrazu”. Przytoczone w tekście przykłady rozumienia malarstwa jako inspiracji dla animacji w edukacji kulturalnej łączą w sobie dwa aspekty edukacyjne. Pierwszy – to wielostronne aktywizowanie potencjału twórczego uczniów, drugi – to kształcenie niezbędnych dla świadomego funkcjonowania w kulturze kompetencji, z których najważniejszą wydaje się umiejętność rozpoznawania i interpretacji utrwalonych w kulturze znaków, symboli, wartości oraz odczytywania ich sensu w kontekście współczesności.

Kolejny tekst wprowadza nas w zagadnienia związane z możliwościami wykorzystania w edukacji gier komputerowych. Dla młodzieży pokolenia Y są one niezwykle atrakcyjne, znane, i co należy podkreślić, lubiane. Autorka przywołuje wybrane przykłady popularnych gier, słusznie akcentując, iż czas z nimi spędzony nie musi być czasem straconym, zwłaszcza w kontekście nabywania wielu kompetencji. Mądry nauczyciel powinien wykorzystać kulturowe bogactwo wirtualnych światów, pokazać swoim uczniom, jak znane motywy literackie, tematy, wątki ożywają na ekranie komputera, ulegając przy tym różnorodnym kompilacjom i transformacjom.

W rozważaniach o edukacji kulturalnej nie można pominąć działań teatralnych. W tekście poświęconym tej problematyce autorka omawia inicjatywy realizowane w ramach uniwersyteckich zajęć specjalizacyjnych z teatrologii. Główną ich idea jest ukierunkowanie na rozwijanie kreatywności uczestników oraz skupienie się na budowaniu specyficznej więzi, wspólnoty ludzi, którym teatr daje poczucie spełnienia i zwykłej radości ze wzajemnego tworzenia „scenicznych światów”.

W artykule kolejnym zaprezentowano jedną z najciekawszych inicjatyw edukacyjnych ostatnich lat – przedsięwzięcie Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej – „Filmoteka Szkolna”. W tekście prócz omówienia samego projektu znajdziemy również przykłady praktycznych rozwiązań, wykorzystujących oferowane przez Filmotekę materiały.

Tekst następny wpisuje się w dyskusję na temat możliwości wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji muzealnej. Autor słusznie domaga się większej obecności muzeów w Internecie. Uważa, iż wirtualny świat jest wielką szansą na propagowanie dziedzictwa kulturowego, dotarcie do szerszego grona odbiorców.

Publikację kończy artykuł poświęcony problemom postaw twórczych nauczycieli. Jest to bardzo istotne zagadnienie, gdyż „praca animatora [. . .] polega na projektowaniu sytuacji, które dają możliwość twórczego myślenia, wyrabiania własnego poglądu, budowania sądów, ujawnienia drzemiących potencjałów i ich aktualizacji” (Schindler 2004: 22). Nie może być mowy o jakiegokolwiek animacji, gdy nauczyciel jest osobą mało kreatywną, ograniczoną przymusem wyniku egzaminacyjnego czy po prostu wypaloną zawodowo.

Istotny wkład w przygotowanie tekstów do druku miała mgr Beata Jarosz, za co jej bardzo dziękuję.

Bibliografia

- Godlewski G., Kurz I., Mencwel A., Wojtowski M. (red.), 2002, *Animacja kultury – doświadczenie i przyszłość*, Warszawa, <http://www.animusproject.com>; data dostępu: 15.04.2010.
- Schindler A., 2004, *Czym jest animacja społeczno-kulturowa?*, Wrocław, http://www.skiba.edu.pl/docs/publikacje/czym_jest_anim.pdf, data dostępu: 15.04.2010.
- Tanaś M., 2008, *O potrzebie edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna*, red. A. Szwed, W. Feliksiak, J. Kostynowicz, Stołeczne Centrum Edukacji Kulturalnej, Warszawa.

Iwona Morawska, Małgorzata Latoch-Zielińska

Animacja kulturalna kluczem do uczestnictwa w kulturze

W każdym człowieku – zgodnie z założeniami animacji – tkwi „ukryty skarb” – owa potencjalna siła pożądanых zmian społeczno-kulturalnych.

Barbara Jedlewska, *Animator kultury...*

1. Teza postawiona w tytule naszego tekstu oraz realia współczesności opisywane często za pomocą kategorii eksponujących kryzysowość, złożoność, permanentną zmienność i kulturowe remediacje, motywują do sformułowania szeregu pytań, na które staramy się odpowiedzieć w dalszej części artykułu: Dlaczego w urzeczywistnianiu idei animacji kulturalnej warto dostrzegać możliwości udanego wspierania procesów związanych ze zdobywaniem i wykazywaniem kompetencji niezbędnych do „uczestnictwa w kulturze”? Jakiego rodzaju są to kompetencje? Jakie wyzwania stawia współczesna kultura tym, którzy ją tworzą/współtworzą i są przez nią tworzeni? Co to oznacza dla animacji? Od czego uzależniać skuteczność i efektywność działań animacyjnych, uwzględniających potrzeby współczesnych uczestników kultury? Jakiego rodzaju są to potrzeby? Co i dlaczego wymaga zrewidowania, modyfikacji, unowocześnienia w dotychczasowych tradycjach animacji kulturalnej? Jakie koncepcje, teorie, przykłady konkretnych rozwiązań mogą stanowić inspirację dla inicjatyw ukierunkowanych na rozbudzanie/rozwijanie/stymulowanie umiejętności funkcjonowania w kulturze?

Treść przywołanych pytań wpisuje się w nurt ożywionych dyskusji nad stanem dzisiejszej kultury i animacji kulturalnej, związanych z nimi nowych i tradycyjnych form uczestnictwa oraz pilną potrzebą zrewidowania dotychczasowych strategii, ich rozumienia, opisywania, programowania. Zwracają na to uwagę między innymi autorzy najnowszych raportów i ekspertyz, charakteryzujących zjawiska dotyczące różnych wymiarów życia społecznego, w tym na przykład wpływu mediów na kulturę i styl życia młodzieży:

„Potrzeba demaskacji przeróżnych mitów, stereotypów i uproszczeń, jakimi obrasta dzisiejszy dyskurs o kulturze, jest paląca. Na naszych oczach dokonuje się bowiem rewolucja kulturowa: nie tylko uczestnictwo, lecz i samo środowisko kulturowe się zmienia.” (Burszta 2010: 141)

Zgadzając się z tak stawianą diagnozą społeczną oraz dostrzegając konieczność nowego – dostosowanego do realiów współczesności – definiowania „kultury uczestnictwa” i „animacji kulturalnej”, stoimy na stanowisku, iż korzystne ku temu warunki stwarza nie tyle rewolucyjna, co ewolucyjno-integracyjna, konstruktywna strategia odnowy. Uważamy, że w świecie określanym jako „cyfrowa baza danych”, w którym – jak pisze Zygmunt Bauman – „przygodność zastąpiła konsekwencję, ład ustąpił miejsca bezładowi, a czas wydaje się poszarpany na strzępy, poszatkiwany na fragmenty bez historii i przyszłości [...]” (Bauman 2010: 128). Warto, kierując się ideą dezintegracji pozytywnej, antropologiczno-humanistyczną koncepcją człowieka i kultury szukać możliwości współistnienia/animowania/łączenia codziennych, tradycyjnych i zapośredniczonych form kulturowego uczestnictwa. Każda z nich – co postaramy się dalej omówić szerzej – ma swoją wartość, sens, „kapitał kulturowy”. Każde z nich mogą i powinny przenikać się, uzupełniać, różnicować w procesie rozwoju kulturowego, wbrew sceptycznym poglądom spod znaku końca „ery Gutenberga”, kryzysu wartości i fascynacjom, jakie wzbudzają nowe technologie komunikacyjno-informacyjne. Nie negując tych znaków czasu, uważamy, iż są one ogromnym wyzwaniem dla wszystkich, którzy, będąc zwolennikami pluralizmu i wolności w kulturze, łączą to z koniecznością wspierania idei o ważnym znaczeniu dla indywidualnego i społeczno-wspólnotowego życia. Należy do nich niewątpliwie animacja kulturalna.

2. Zanim podejmiemy próbę odpowiedzi na postawione we wstępie pytania, konieczne jest objaśnienie kluczowych pojęć, wokół których koncentrują się nasze rozważania. Terminy *animacja kulturalna* i *uczestnictwo w kulturze* są przedmiotem rozległych, interdyscyplinarnych konceptualizacji.

Wśród wielu sposobów identyfikowania *animacji kulturalnej* najczęściej jest ona opisywana przez teoretyków i praktyków jako:

– **idea** – koncepcja humanistyczna związana z podejmowaniem działań na rzecz rozwijania potencjału indywidualnego, grupowego, zespołowego, zorientowana prospektywnie ku wprowadzaniu zmian, innowacji;

– **inicjatywy** mające na celu pobudzanie, motywowanie innych/siebie do aktywności, współpracy na rzecz dobra indywidualnego i wspólnego;

– **metoda** (zespół metod) samorealizacji, pracy z innymi, wśród innych, służąca „wzmacnianiu, nasilaniu, intensywności istnienia człowieka w kulturze”, eksponująca podmiotowość społeczną, życie we wspólnocie itp.;

– **szczególnego rodzaju forma uczestnictwa w kulturze**, będąca zarazem celem i metodą działania ukierunkowanego na samorealizację, integrację, aktywizację itp.;

– **strategia postępowania** w procesie realizacji celów i zadań edukacyjnych, związanych z przygotowaniem jednostki do zastanych warunków społeczno-kulturowych (tzw. „kultura zastana”), zapoznania jej z gotowymi wzorami, normami postępowania, utrwalonymi w kulturze systemami wartości, stylami zachowań, a jednocześnie motywowaniem do kreatywności, poszukiwania własnych koncepcji, partycypowania w zmieniającej się kulturze;

– **oddziaływanie wspomagające** o charakterze komunikacyjnym, rozbudzające świadomość własnych potrzeb, zachęcające do ich zaspakajania, odkrywania nowych wartości, poszukiwania wielorakich form ekspresji;

– **współdziałanie ludzi** – zaprogramowane, specjalistyczne oraz spontaniczne, nieinstytucjonalne – na rzecz rozwoju, dynamiki, odnowy każdej dziedziny życia indywidualnego i społecznego;

– **forma aktywności** indywidualnej i/lub społecznej, będąca świadectwem twórczego zaangażowania w życie/rozwój kultury, chęci wzbogacania siebie i jej samej o nowe jakości, realizacje;

– **odpowiedź** na depersonalizację, uniformizację stosunków międzyludzkich, które to zjawiska utrudniają współdziałanie, interakcje, budowanie więzi przyjacielskich, towarzyskich, obywatelskich itp.;

– **ruch społeczno-kulturalny**, będący zbiorowym przedsięwzięciem mającym na celu ożywianie aktywności społeczno-kulturowej w różnych środowiskach, integracji społeczności i animatorów życia kulturalnego, rozwijanie i podnoszenie poziomu kultury mocą dynamiki grup i społeczności (cyt.: Jedlewska 1999: 34; por.: Kargul 2008; Kopczyńska 1993; Zierkiewicz 2006; Żardecki, 2000).

Tak rozumianą *animację kulturalną* odróżnia się od innych, bliskoznacznych kategorii, stosowanych w opisywaniu praktyk związanych z funkcjonowaniem w kulturze i na rzecz jej rozwoju, takich jak: *działalność/praca kulturalno-oświatowa, upowszechnianie kultury*. Jak zauważa wielu znawców przedmiotu, o swoistości animacji decyduje przede wszystkim jej zorientowanie na twórczą i wielowymiarową aktywność człowieka, inspirowanie do:

- „autentycznego uczestnictwa w kulturze – podejmowanego ze względu na własne, indywidualne potrzeby kulturowe;
- aktywnego uczestnictwa w kulturze – sprowadzonego do dokonywania wyborów spośród kulturowego repertuaru wartości;
- twórczego uczestnictwa w kulturze – nastawionego na rozwój potrzeb i odkrywanie wartości sprzężonych z nowymi potrzebami, nastawionego na rozwiązania innowacyjne i transgresje” (Schindler 2000: 13).

Wśród postulowanych kierunków działań animacyjnych wymienia się m.in.:

- diagnozowanie lokalnych, środowiskowych, społeczno-kulturalnych potrzeb i oczekiwań;
- kształtowanie świadomości lokalnej, narodowej i globalnej;
- motywowanie do autoedukacji, samorozwoju;
- tworzenie więzi międzyludzkich, wspólnotowych, komunikacyjnych;
- formowanie i wzbogacanie tożsamości kulturowej;
- wspieranie rozwoju umiejętności i zdolności twórczych, kreacyjnych (różnych form ekspresji);
- przygotowanie do życia w społeczeństwie informacyjnym i demokratycznym;

- kształtowanie kultury i świadomości ekologicznej;
- organizowanie dialogu nowoczesności z tradycją;
- przeciwdziałanie zjawisku społecznego wykluczenia;
- przygotowanie do życia w świecie wielokulturowym;
- kształcenie kompetencji medialnych i komunikacyjnych;
- aranżowanie sytuacji sprzyjających zdobywaniu kompetencji niezbędnych dla świadomego funkcjonowania w kulturze itd. (Grad, Kaczmarek 1996; Hrycyk 2004).

W opracowaniach poświęconych animacji kulturalnej wiele miejsca poświęca się regułom, które decydują o jakości i skuteczności działań animacyjnych. Są wśród nich między innymi zasady: podmiotowości, pluralizmu, dobrowolności i niezależności, aktywizacji, integracji, wielostronności i uwspółcześniania oddziaływań animacyjnych itp. (Jedlewska 2000: s. 27–28).

3. Przywoływane w kontekście animacji kulturalnej *uczestnictwo w kulturze* definiowane jest między innymi jako:

– **interdyscyplinarna kategoria teoretyczna**, ujmowana w dwojakiej perspektywie: „ideałów i wartości oraz warunków życia”, podkreślająca ścisłą relację, zespolenie: wartości – uczestnictwa – zaangażowania – twórczości (szeroko rozumianej, nieutożsamianej tylko z dokonaniem artystycznymi), które współkonstruuje rzeczywisty świat człowieka (Pielasińska 1998: 301–307);

– **proces komunikacyjno-interakcyjny**, polegający na partycypacji człowieka w kulturze, co wiąże się z jej poznawaniem, używaniem dóbr, podleganiem wzorom i normom oraz tworzeniem nowych wartości, znaków, symboli kulturowych, na przetwarzaniu i odtwarzaniu istniejących (Tyszka A. 1971; Kłosowska A. 1981);

– **zróżnicowane wzory aktywności kulturalnej**: edukacyjny, ludyczno-spontaniczny, kontemplacyjno-ekscytyacyjny, konformistyczno-snobistyczny, snobistyczno-ludyczny, ekspresyjno-destrukcyjny (Kargul 2008: 38–53);

– **następstwo/następstwa**: „a) spontanicznego uczestnictwa kulturalnego, głównie realizowanego w grupie rodzinnej, sąsiedzkiej i lokalnej oraz grupach rówieśniczych i koleżeńskich, b) intensywnych działań intencjonalno-wychowawczych, realizowanych głównie w szkole, a także w innych placówkach, ale też w części za pośrednictwem mediów, instytucji kultury [. . .]; c) wysiłku autoedukacyjnego samej rozwijającej się jednostki, która dokonuje selekcji kontaktów kulturalnych

i w sposób refleksyjny uczestniczy w życiu kulturalnym, rozwijając własną zdolność ekspresji i podejmując choćby w bardzo ograniczonym zakresie zadania twórcze” (Jankowski; cyt. za: Kargul 2000: 25);

– **funkcja procesów socjalizacyjnych, wychowawczo-edukacyjnych, samorealizacyjnych, adaptacyjnych i animacyjnych** (Grad, Kaczmarek 1996: 14–17).

Przywołane sposoby objaśniania kategorii *uczestnictwo w kulturze* pozwalają rozumieć ją jako postawę życiową (podmiotu/społeczności; podmiotu i społeczności), którą charakteryzować mogą:

– aktywność, wielowymiarowość, zaangażowanie, dynamika, elastyczność, „rozumiejąca interpretacja przekazów kulturowych”; zdolność współtworzenia, wzbogacania kultury poprzez samorealizację i współpracę z innymi, zróżnicowanie form kontaktów kulturowych, wielość dróg komunikowania się z treściami i wartościami kultury, wysoki poziom kompetencji kulturowej – „pełny typ uczestnictwa”;

– ujednoczone strategie funkcjonowania w kulturze, tradycjonalizm, rutyna, bierność, opór wobec nowych możliwości partycypowania kulturowego, „uczestnictwo niereceptywne”, bezrefleksyjność, bierność, opór wobec nowych możliwości partycypacji kulturowej, niechęć do wysiłku intelektualnego, brak lub niski poziom kompetencji kulturowych (dalej piszemy o tym szerzej) – „typ skrajny” (ograniczony) aktywności kulturalnej;

– łączenie różnych form uczestnictwa – „niereceptywnych” i „receptywnych” – lub wyróżnianie niektórych ze względu na ich popularność, znaczenie społeczno-kulturowe, indywidualne preferencje, przydatność, możliwości środowiskowe itp. (Grad, Kaczmarek 1996).

Wśród kryteriów wyodrębniania różnych rodzajów i jakości uczestnictwa kulturowego wyróżnia się m.in.: rozległość, częstotliwość, zróżnicowanie, formę doświadczeń kulturalnych, stopień zaangażowania itd. Na tej podstawie rozpoznawany jest na przykład **typ skrajny** (ograniczony) aktywności kulturalnej, który charakteryzuje: unikanie, brak udziału w „życiu kulturalnym”, tradycjonalizm, ujednoczenie strategii funkcjonowania w kulturze, bierność, opór wobec nowych możliwości partycypowania kulturowego, brak lub niski poziom kompetencji kulturowych. Przeciwstawiany temu jest **typ uczest-**

nictwa pełnego, wielowymiarowego, cechującego się „bogactwem i różnorodnością form kontaktów symbolicznych, wielością dróg komunikowania się z treściami i wartościami kultury” (Wojciechowska; cyt. za: Grad, Kaczmarek 1996: 23).

W niektórych opracowaniach zwraca się uwagę na charakterystyczny dla współczesności kryzys tradycyjnego modelu uczestnictwa w kulturze, kojarzonego m.in. z kulturą wysoką (związanymi z nią tekstami, symbolami, znakami, kanonami, postawami, respektującymi powszechnie uznawane normy i wartości) oraz ideą wychowania estetycznego, wyrażaną w terminach *wychowanie do sztuki* i *wychowanie przez sztukę* (np.: Szuman 1962; Wojnar 1995; Jankowski 1996). Zdaniem wielu badaczy, model ten nie wytrzymuje konkurencji z formami uczestnictwa związanymi z kulturą popularną i nowymi technologiami komunikacyjno-informacyjnymi. Towarzyszy temu często błędne przekonanie, iż formy te nie wymagają żadnego wysiłku (intelektualnego, emocjonalnego), w pełni zaspakajają potrzeby charakterystyczne dla lansowanego obecnie – zwłaszcza w mediach – stylu życia ułatwionego, ekscytującego, sterowanego ideologią przyjemności, luzu, „euforią supermarketu” (Melosik 2005). W takim rozumieniu udział w kulturze może – chociaż nie powinien – sprowadzać się do konsumowania dóbr kultury, sprzyjać bezkrytycznemu przyzwajaniu ujednoczonych stylów myślenia, zachowania, osłabiać zdolność aktywnego uczestnictwa świadomego potrzeb, w imię których podejmowane są działania. Przeciwstawia się temu animacja i jej tradycje, będące „wyrazem akcentowania wielości sposobów uczestnictwa w kulturze, podkreślania różnorodności stylów życia, istnienia odrębnych tradycji kulturowych, istnienia rozmaitych subkultur w ramach kultury dominującej [...] podkreślania swoistości kulturowych i niepowtarzalności rysów kulturowych określonych podmiotów” (Schindler 2000: 15). Dodatkowo w warunkach ponowoczesności animacja znakomicie wpisuje się w koncepcje przyznające uczestnikom kultury status podmiotów, które są zdolne indywidualnie i wspólnie tworzyć/współtworzyć kulturę/cyberkulturę, dzięki „wychodzeniu” poza zastane, dominujące interpretacje i reprezentacje świata w celu konstruowania, negocjowania alternatywnych, uwspółcześnionych systemów znaczeń. Łączy się to z rewizją dotychczasowego pojmowania roli uczestników kultury jako odbiorców, którzy mają przyswajać, powielać, od-

tworząc gotowe schematy, wzorce kulturowe. W obecnych realiach, w praktyce dnia codziennego każdy uczestnik kultury indywidualnie decyduje o ostatecznym odczytaniu znaczenia danego tekstu kulturowego i to od niego w konsekwencji zależy, tj. od zasobu, poziomu kompetencji kulturowych, jakimi dysponuje, czy ów przekaz będzie miał charakter opresyjny czy emancypacyjny, jednokierunkowy czy interakcyjny (Jakubowski 2006: 21). Dotyczy to również wyborów strategii uczestnictwa w kulturze, które warto wspierać teorią i praktyką animacji kulturalnej oraz koncepcją „podmiotowości osobowej”, które promują „nowy indywidualizm” akcentujący nie tylko samoświadomość, samorealizację, ale też odpowiedzialne budowanie swojego życia w relacji z innymi, zgodnie z przyjętym sensem, zdolnością samooceny, poczuciem odpowiedzialności i przynależności do tradycji itp. (Delsol 2003; Taylor 2001); Dyspozycje te wpisują się w treść wielowymiarowej kompetencji kulturowej, warunkującej jakość uczestnictwa w kulturze. Współtworzą ją między innymi:

– **kompetencja łączona z kulturą osobistą** (tzw. „metaświadomość kompetencyjna”), wyrażająca się w dążeniu do indywidualnej realizacji wartości, norm i wzorców zachowań związanych z respektowaniem oraz obroną godności ludzkiej. Ma ona ścisły związek z odbiorczym i twórczym uczestnictwem człowieka w kulturze symbolicznej (ideał człowieka kulturalnego), kompetentnym korzystaniem z dorobku cywilizacyjnego (kształcenie człowieka cywilizowanego) dzięki jego znajomości, wykazywanym umiejętnościom opisywania, interpretowania, wartościowania zjawisk kulturowych, aksjologicznej dojrzałości, samodzielności sądów, postawie dialogowej itd. (Olbrycht 2004: 28);

– **kompetencje niezbędne do pełnienia różnych ról społeczno-kulturowych**, np.: kompetencje matki, ojca, telewidza, internauty, pracownika, turysty, czytelnika (dla którego wyodrębniona i opisana została kompetencja literacka), autora – nadawcy treści kulturowych;

– **kompetencja interpretacyjna**, będąca rodzajem doświadczenia, które pozwala człowiekowi rozumieć stale zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową (w jej wymiarze symbolicznym i semiotycznym), w czym pomaga między innymi myślenie twórcze i krytyczne, kontekstowe, metaforyczne i symboliczne, otwartość umysłu, wyobraźnia itd.

– **kompetencja moralna** – pojmowana jako zdolność do rozumienia i kreowania zachowań moralnych, obejmująca ogół osobniczej wiedzy o dobru i złu moralnym, zawartej w zinteryoryzowanych przez świadomość, intuicję lub nawyki wartościach, normach, zasadach moralnego postępowania, całością specyficznie ludzkich dyspozycji umożliwiających pozyskiwanie wiedzy moralnej, jej aktualizację i rozwój (Nowak 2006: 45);

– **kompetencje: estetyczna i artystyczna**, umożliwiające podejmowanie kontaktów z szeroko rozumianą sztuką i wykazywanie własnej aktywności twórczej (animacyjnej) poprzez różne formy ekspresji (znane między innymi z obszaru wychowania estetycznego);

– **kompetencja narracyjna** („kompetencja do zachowań tożsamościowych”), związana z konstruowaniem własnej tożsamości, autoidentyfikacją, „tworzeniem i rozumieniem siebie”, samoświadomością itd.;

– **kompetencja aksjologiczna**, która, będąc podstawowym składnikiem kompetencji poznawczej i kulturowej, wiąże się z rozpoznawaniem wartości, ich rozumieniem, hierarchizowaniem, uwewnętrznianiem i realizacją (Ogrodzka-Mazur 2007);

– **kompetencje interkulturowa i transkulturowa**, określane też jako „kompetencje do komunikacji międzykulturowej”, rozumianej jako: umiejętność porozumiewania się ludzi różnych kultur, zdolność współlistnienia i współdziałania w warunkach pluralizmu etnicznego, wyznaniowego, kulturowego; postawa otwartości na inność, odmienność, motywacja do wzbogacania siebie przez poznawanie innych, „świadomość międzykulturowa” itd. (Korporowicz 1995);

– **kompetencja medialna**, rozumiana jako „harmonijna kompozycja wiedzy, rozumienia, wartościowania i sprawnego posługiwania się mediami [...], uświadomione umiejętności odbioru komunikatów, ich tworzenia oraz wykorzystania urządzeń medialnych do realizacji różnych zadań poznawczych, jakie podejmuje człowiek” (Strykowski 2004: 33–37).

Tak definiowane kompetencje, stanowiące trzon „alfabetyzmu medialnego” (*media literacy*) są uszczegóławiane i grupowane w obszary z zakresu: teorii mediów, języka i komunikowania medialnego, odbioru komunikatów medialnych, korzystania z mediów. Ich zdobywaniu sprzyjać ma – zgodnie z teo-

retycznymi założeniami – edukacja medialna, która w polskim systemie oświatowym ciągle czeka na status autonomicznego przedmiotu kształcenia bądź innej formuły, sprzyjającej efektywnej realizacji celów i zadań związanych z rozwijaniem świadomości medialnej i zdobywaniem medialnych kompetencji.

4. Szukając źródeł inspiracji dla animacji i aktywności kulturalnej w realiach współczesności, sądzimy, iż powinny być one syntezą tradycyjnych i nowoczesnych form kulturowego uczestnictwa. Oznacza to nawiązywanie w twórczy sposób do tradycji greckiej *paidei* i rzymskiej *humanitas*, przedwojennych i współczesnych nurtów pedagogiki kultury (polskich i europejskich) oraz wybranych, ponowoczesnych koncepcji rozwoju kulturowego, podkreślających rolę indywidualnego zaangażowania w „budowanie kultury”, konstruowanie i negocjowanie znaczeń, związanych z tym ról, kompetencji, swobody wyboru, regulowanej zastanym przez człowieka światem wartości i symboli kulturowych.

Tym, co nasuwa się pod wpływem opisów animacji, jest niedająca się odeprzeć refleksja o niezbędności tej idei, metody, formy pracy nad sobą, z innymi w kulturze współczesnej, określonej jako ponowoczesna, „kultura typu instant”, upozorowania, nadmiaru, wyczerpania, rozproszenia, jako przestrzeń, w której coraz trudniej jest odnaleźć sens, ład, a „tyrania chwili” i „przymus szczęśliwości” sprzyjają ułatwionym stylom życia, odwracają uwagę od tradycji, utrwalaonych w niej znaków i symboli. Mimo tego – co trzeba bardzo mocno podkreślić – nigdy dotąd kultura nie stwarzała funkcjonującym w niej podmiotom, wspólnotom takiego bogactwa możliwości rozwoju, wyboru, doskonalenia, porozumiewania się jak ta, z którą mamy do czynienia obecnie. Korzystanie z nich wymaga jednak od każdego podmiotu zaangażowania, chęci, motywacji, integracji kulturowych doświadczeń (kultura zastana i nowo tworzona). Chodzi o to, aby stwarzać sobie i wspólnie z innymi odpowiednie warunki do łączenia, sprawdzania, wybierania, dowartościowywania różnych form uczestnictwa w kulturze, w tym:

– tradycyjnych, kojarzących się z logosferą, semiosferą, normatywno-regulatywną koncepcją kultury, „umownymi” konwencjami kulturowymi, teorią i praktyką wychowania estetycznego, edukacją kulturalną, zróżnicowaniem form

twórczej ekspresji: słownej, muzycznej, słowno-muzycznej, ruchowo-mimicznej, tanecznej, scenicznej, teatralnej, literackiej, plastycznej itd. (Poppek 2004; Wojnar, Pielasińska 1990);

– zapośredniczonych, właściwych sieciowym i cyfrowym technologiom, mediosferze, komunikacji internetowej, recepcji, tworzeniu i współtworzeniu popularnych gatunków medialnych (telewizyjnych, radiowych, prasowych, internetowych itd.);

– związanych z kulturą życia codziennego: sytuacje komunikacyjne (oficjalne i nieoficjalne), gesty, style zachowania, zainteresowania, czas wolny itd.

Konieczność zachowywania tradycyjnych i dowartościowywania zwyczajnych/codziennych i nowych/zapośredniczonych form uczestnictwa w kulturze wynika z otoczenia kulturowego, w jakim zanurzony jest współczesny człowiek. Współtworzą je wszechobecne media i multimedia, sztuka, cyberkultura, film, teatr, literatura, różne gatunki muzyki, moda, taniec, architektura, kultura życia codziennego itd. Jak słusznie się zauważa, sytuacja ta oprócz wielu korzyści niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw takich, jak: bezrefleksyjność, powierzchowność, bierność i bezkrytyczne konsumowanie proponowanych treści, dezorientacja w sferze wartości, norm i zasad postępowania itd. Dlatego tak ważne okazują się wszelkie formy i typy animacji (środowiskowej, szkolnej, rodzinnej, rówieśniczej, regionalnej, międzykulturowej), co do których panuje przekonanie, że mogą pomóc w rozbudzaniu aktywności społeczności lokalnych, wesprzeć proces kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego i autentyczności wspólnot lokalnych, które integrować się będą poprzez „działanie razem” i budować swoją tożsamość w oparciu o miejscowe tradycje kulturowe oraz że przyspieszają przełamywanie syndromu prowincji, prowincjonalności, sprzyjają dokonywaniu celowych, racjonalnych przeobrażeń, obejmujących zmiany o charakterze ekonomicznym, społecznym, kulturowym (Kaczmarek 2000: 20–21).

5. Nie chcąc pozostać w kręgu teoretycznych dywagacji, chcemy na zakończenie przywołać wybrane przykłady działań/inicjatyw animacyjnych, które, naszym zdaniem, doskonale wpisują się w uwspółcześniony model animacji kulturalnej, rozumianej jako klucz do uczestnictwa w kulturze.

Wśród stosowanych w praktyce form i typów animacji są między innymi charakterystyczne dla działań w szkołach

różnego szczebla oraz instytucji upowszechniających kulturę: warsztaty teatralne, dziennikarskie, literackie, filmowe, ogniska muzyczne, stowarzyszenia/organizacje, koła zainteresowań, klasy autorskie, projekty i programy edukacyjne, portale internetowe, filmowe kluby dyskusyjne itp.

Projektem zasługującym na szersze zaprezentowanie są z pewnością zajęcia koła dziennikarskiego „Na tropie tajemnic historii Świdnika (i okolic)” zrealizowane w Gimnazjum nr 3 w Świdniku.¹ Ich tematyka dotyczyła zarówno zagadnień dziennikarstwa ogólnego i konkretnych sposobów redagowania tekstów, jak i historii miasta oraz sąsiednich miejscowości powiatu świdnickiego. Uczestnicy warsztatów poznali sposoby poprawnego komunikowania się, omówili proces powstawania czasopism oraz książek, analizowali również profesjonalne artykuły i notatki prasowe dostępne w gazetach i Internecie. Młodzi dziennikarze skutecznie posługiwali się terminologią dziennikarską, spotykali się z interesującymi ludźmi, przeprowadzali wywiady, pisali sprawozdania. Część zajęć odbywała się w pracowni komputerowej, gdzie uczniowie mieli możliwość redagowania tekstów, ich obróbki, autokorekty, a proponowane ćwiczenia redakcyjne doskonaliły wybrane formy wypowiedzi dziennikarskiej, m.in. notatkę prasową, sprawozdanie, wywiad, reportaż, recenzję teatralną czy filmową. Niewątpliwie bardzo ciekawe dla uczniów były zajęcia plenerowe, do których należały wspólne wyjścia na wystawy do Biblioteki Miejskiej i Miejskiego Ośrodka Kultury, spaceru po Świdniku oraz wycieczki rowerowe trasami zaproponowanymi w przewodniku *Świdnik. Trasy piesze i rowerowe*, a także trasami zaproponowanymi przez młodzież (m.in. śladami kapliczek i krzyży w powiecie świdnickim), udział w imprezach kulturalnych, spotkaniach z ciekawymi ludźmi. Młodzi dziennikarze pisali różne relacje z wydarzeń szkolnych, imprez miejskich i powiatowych. Ciekawą lekcją historii był udział uczniów w wycieczkach do Lublina, podczas których mieli możliwość zwiedzenia Zamku Lubelskiego i Starego Miasta, podziemi lubelskich, Dworku Wincentego Pola, udział w lekcji poświęconej świętom polskim w Muzeum Wsi

¹ Autorkami pomysłu i realizatorkami były Monika Lechnio-Lewicka i Agnieszka Wójcik. Projekt był realizowany w ramach grantu Burmistrza Miasta Świdnik. Opis na podstawie materiałów udostępnionych przez autorki.

Lubelskiej. Uczestnicy koła zdobyli tam atrakcyjny materiał zdjęciowy i słowny, który wykorzystali do tworzenia gazetki *online* dostępnej na stronie internetowej szkoły. Oryginalność tego przedsięwzięcia polegała na połączeniu zagadnień z języka polskiego, dziennikarstwa oraz informatyki z wycieczkami tematycznymi, wyjściami na różnego rodzaju imprezy kulturalne i spotkaniami z interesującymi ludźmi. Można stwierdzić, że projekt ten, skupiając działania uczniów wokół zagadnień tak zwanej „małej ojczyzny”, stał się niezwykle skuteczną i atrakcyjną lekcją lokalnego patriotyzmu i budowania tożsamości kulturowej młodego pokolenia.

Interesującą inicjatywą jest też projekt „Teren Hoffmana” realizowany w Liceum Ogólnokształcącym im. K. Hoffmana w Warszawie.² Wszystko zaczęło się od organizacji konkursów recytatorskich i szkolnego Teatru Niby Nic. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom uczniów, poszerzono formułę pracy o jeszcze inne inicjatywy, takie jak: spotkania z autorami, wystawy monograficzne, warsztaty teatralne i poetyckie, wieczory poezji, prezentacje prac uczniów, warsztaty krytyczne. Realizowana forma pracy teatralnej ma charakter studyjny, stąd równie ważne jak same przedstawienia są próby, zajęcia warsztatowe, które uczą interpretacji tekstu, pracy nad własnym ciałem, umiejętności pokonywania stresu, a proponowane gry i zabawy dramatyczne przyjmują niekiedy formę terapii zajęciowej, co wydaje się szczególnie ważne w liceum, które stawia uczniom wysokie wymagania edukacyjne. Zaproponowane poszerzenie formuły zajęć umożliwi uczniom wszechstronny rozwój, stwarza możliwość pełnej samorealizacji, wzbogaca wiedzę o kulturze i pozwala wykorzystać uzdolnienia nie tylko aktorskie, ale i plastyczne, graficzne, choreograficzne, organizacyjne i inne, kształtuje postawy aktywne i krytycznego odbiorcy i twórcy kultury, rozwija potrzeby i umiejętności wyrażania wartościującego stosunku do otaczającej rzeczywistości.

Do aktywności pozainstytucjonalnych należy zaliczyć przede wszystkim inicjatywy animacyjne, których obszarem jest przestrzeń sieciowa i nowe media.

„Życie codzienne z nowymi mediami wiąże się z nieustannym dzieleniem się muzyką czy filmami oraz przesyłaniem sobie linków do ciekawych miejsc w sieci. W ten sposób grupy użytkowników wy-

² Jego pomysłodawczynią i realizatorką jest Anna Kramek-Klicka.

deptyją sobie swoje ścieżki w Internecie oraz uwspólniają przeżycia i opinie związane z usieciowioną kulturą. Z tych procesów wymiany i dzielenia się wylania się współinternet: swojska, zawsze lokalna, budowana razem sieć.” (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010: 70)

Jedną z ciekawszych inicjatyw opisanych przez autorów raportu *Młodzi i media* jest, naszym zdaniem, Last.fm.pl – „muzyczny portal społecznościowy”. Skupia on społeczność użytkowników wokół treści muzycznych. Każdy po założeniu konta, tworzy własny profil muzyczny, indywidualną „bibliotekę muzyczną”. To tam skrobkuje się³, czyli dodaje kolejne pliki muzyczne. Użytkownicy portalu są niezwykle aktywni – jak czytamy na stronie Last.fm.pl – to ponad 40 314 755 917 utworów przeskrablowanych od 2003 roku. W sumie w przeliczeniu około 314 480 lat muzyki. Liczba ta zmienia się dosłownie z minuty na minutę. Interesującym narzędziem jest gustometr, który „wylicza poziom muzycznej kompatybilności ze znajomymi z portalu oraz tworzy listę użytkowników podobnie słuchających (muzycznie sąsiadujących), czyli mających zbliżony zestaw odsłuchań – w domyśle muzyczny gust. Bazując na zasadzie «ludzie, którym podoba się to, co tobie, słuchają też [...]» serwis podpowiada kolejnych wykonawców [...] użytkownik dostaje wciąż nowe i nieznanne (a przez to ekscytujące) rzeczy w znanym i preferowanym klimacie” (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010: 87). Niezwykle interesujący materiał można odnaleźć na forum portalu. W ramach forum ogólnego funkcjonują liczne fora tematyczne, na których użytkownicy podejmują własne dyskusje, dzieląc się spostrzeżeniami, refleksjami, doświadczeniami kulturowymi. Co ciekawe, dyskutowane tematy nie ograniczają się jedynie do muzyki. Znajdziemy tam m.in. wątki: „Warte uwagi cytaty”, „Dobre książki” czy „Ulubione filmy”. Wśród dodanych przez internautów fragmentów jest cytat autorstwa Marka Aureliusza – „Zajrzyj w siebie. W twoim wnętrzu jest źródło, które nigdy nie wyschnie, jeśli potrafisz je odszukać”, Sokratesa – „Bezmyślnym życiem człowiekowi żyć nie warto” i Jana Pawła II – „Człowiek jest wielki nie przez to, co posiada, lecz przez to, kim jest, nie przez to, co ma, lecz przez to, czym dzieli się

³ Skrobkowanie (ang. *scrobbling*) to automatyczne wczytywanie danych z przenośnego odtwarzacza mp3 lub komputera stacjonarnego do profilu na Last.fm.pl.

z innymi” (http://www.lastfm.pl/forum/85184/_/472234). Należy więc zgodzić się z opinią autorów wspomnianego wyżej raportu, iż „lastowy profil [...] wzbogaca i stymuluje proces autorefleksji”, dodając, iż stanowi także narzędzie i to niezwykle efektywne nowoczesnej animacji kulturalnej.

Wnioski i refleksje

W świetle tego, co zostało powiedziane, animacja kulturalna w zaproponowanym przez nas ujęciu integracyjno-konstruktywnym i kognitywnym, nawiązująca do założeń współczesnej pedagogiki kultury i twórczej aktywności, wielowymiarowej koncepcji człowieka (Gajda 1998, 2009; Wojnar, Piejka, Samoraj 2008; Godlewski Kurz, Mencwel, Wojtowski 2002; Koziński 1996), narracyjnej formuły tożsamości kulturowej (Taylor 2001; Rosner 2006; Mamzer 2007) wydaje się – zapewne jednym z wielu, ale bardzo ważnym – antidotum na problemy związane z określaniem kierunków/strategii uczestnictwa kulturowego w realiach współczesności. Chodzi tu zarówno o indywidualny i środowiskowy wymiar inicjatyw animacyjnych, jak i o to, by dostrzegać, realizować, dowartościowywać ich funkcje: adaptacyjną, kreatywną, interakcyjną, wzorcotwórczą, edukacyjną itd. (Kopczyńska 1993: 102–110). Warto w kontekście zmian, jakie zachodzą pod wpływem demokratyzacji i decentralizacji rosnących swobód obywatelskich, ekspansywności mediów, nawiązywać do dawnych i tworzyć nowe tradycje animacji. Pozwoli to zapobiegać rozpowszechnianiu się ujednoliconych, zuniformizowanych, konsumpcyjnych form uczestnictwa w kulturze, zmniejszy ryzyko rozprzestrzeniania się „analfabetyzmu funkcjonalnego” (w tym „analfabetyzmu medialnego”), „supermarketyzacji kultury”, „anomii społecznej i wielu innych zjawisk, będących konsekwencją życia w globalizującym się świecie (Appadurai 2005).

Bibliografia

- Appadurai A., 2005, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przekł. i wstęp A. Pucek, Wyd. Universitas, Kraków.
- Bauman Z., 2010, *Mal du siecle?*, [w:] *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, red. M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, Warszawa.

- Burszta W. J., 2010, *Opisać rewolucję*, [w:] *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, red. M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, Warszawa.
- Delsol Ch., 2003, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, przekł. M. Kowalska, Wyd. Znak, Kraków.
- Filiciak M. (red.), 2010, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną, Warszawa.
- Gajda J., 1998, *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturowej – perspektywy rozwoju*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Gajda J. (red.), 1993, *Wybrane problemy animacji kulturowej*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Gajda J. (red.), 2009, *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Gajda J., Żardecki W. (red.), 2001, *Dylematy animacji kulturalnej*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Godlewski G., Kurz I., Mencwel A., Wojtowski M. (red.), 2002, *Animacja kultury – doświadczenie i przyszłość*, Warszawa, [w:] www.animu-project.com; data dostępu: 15.04.2010.
- Grad J., Kaczmarek U., 1996, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiana modelu*, Wyd. UAM, Poznań.
- Horobowski A., Potoczny J., 2007, *Edukacja i animacja społeczno-kulturowa (diagnoza – potrzeby – prognozy)*, Wyd. Uniw. Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Hrycyk K. (red.), 2004, *Konteksty animacji społeczno-kulturalnej*, Wyd. Silesia, Wrocław.
- Jakubowski W., 2006, *Kultura popularna jako źródło inspiracji pedagogicznej i edukacyjnej*, [w:] *Tworzyć, zmieniać, aktywizować...*, red. E. Zierkiewicz, Wrocław.
- Jankowski D. (red.), 1996, *Edukacja kulturalna i działalność artystyczna*, Wyd. UAM, Poznań.
- Jedlewska B., 1999, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Jedlewska B., 2000, *Animator kultury – zawód przyszłości*, [w:] *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych*, red. K. Hrycyk, Wyd. Silesia, Wrocław.
- Kozielecki J., 1996, *Człowiek wielowymiarowy*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Mamzer H. (red.), 2007, *W poszukiwaniu tożsamości: humanistyczne rozwiązania interdyscyplinarne*, Wyd. UAM, Poznań.
- Mendel M. (red.), 2004, *Animacja współpracy środowiskowej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń.

- Kaczmarek U., 2000, Polska rzeczywistość a potrzeba animacji, [w:] *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych*, red. K. Hrycyk, Wyd. Sielsia, Wrocław.
- Kargul J., 2000, *Animator czy pracownik kulturalno-oświatowy?*, [w:] *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych*, red. K. Hrycyk, Wyd. Silesia, Wrocław.
- Kargul J., 2008, *Upowszechnianie kultury czy upowszechnianie (propagowanie) wzorów aktywności kulturalnej (uczestnictwa w kulturze)*, [w:] *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, Wyd. A. Marszałek, Toruń.
- Kłoskowska A., 1972, *Społeczne ramy kultury*, PWN, Warszawa.
- Kopczyńska M., 1993, *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kultury, Warszawa.
- Kopczyńska M., 2004, *Animacja społeczno-kulturalna dziesięć lat później*, [w:] *Konteksty animacji społeczno-kulturalnej*, red. K. Hrycyk, Wyd. Silesia, Wrocław.
- Korporowicz L., 1995, *Od konfliktu do spotkania kultur, czyli tożsamość jako reguła autotransformacji*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyska, Instytut Kultury, Warszawa.
- Melosik Z., 2005, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław.
- Nowak Z., 2006, *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wyd. Nauk. AP, Kraków.
- Ogrodzka-Mazur E., 2007, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym: studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wyd. UŚ, Katowice.
- Olbrycht K., 2004, *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Wyd. UŚ, Katowice.
- Olbrycht K., Konieczna E., Skutnik J. (red.), 2008, *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń.
- Pielasińska W., 1998, *Sens pojęcia „uczestnictwo w kulturze” w refleksji teoretycznej i praktyce badawczej*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej – perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Wyd. UMCS, Lublin.
- Popek S. (red.), 2004, *Twórczość w teorii i praktyce*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Rosner K., 2006, *Narracja, tożsamość, czas*, Wyd. Universitas, Kraków.
- Schindler A., 2000, *O istocie animacji*, [w:] *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych*, red. K. Hrycyk, Wyd. Sielsia, Wrocław.

- Strykowski W., 2004, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Wyd. eMPI², Poznań.
- Szkołut T. (red.), 2000, *Sztuka i edukacja kulturowa w czasie przemian*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Szuman S. 1962, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa.
- Taylor Ch., 2001, *Źródła podmiotowości: narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekł. M. Gruszczyński, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- Tyszka A., 1971, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa.
- Wojnar I., Pielasińska W. (red.), 1990, *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia. Praca zbiorowa*, WSiP, Warszawa.
- Wojnar I., 1995, *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Wojnar I., Piejka A., Samoraj M., 2008, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Zierkiewicz E. (red.), 2006, *Tworzyć, zmieniać, aktywizować...: animacja społeczno-kulturalna jako mobilizowanie potencjału indywidualnego i przeciwdziałanie bezradności społecznej*, Wyd. MarMar, Wrocław.
- Żardecki W., 2000, *Animacja społeczno-kulturalna w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, red. J. Gajda, Wyd. UMCS, Lublin.

Barbara Myrdzik

Wiedzieć i słyszeć. O roli kontekstów muzycznych w procesie interpretacji poezji

młody człowiek –
odpycha skrzydlate słowo
uśmiecha się
wzrusza ramionami
nie lubię poezji mówi
nie wiem co z nią zrobić
jest zagubiony opuszcza
dom rodzinny

Tadeusz Różewicz, *zwiastowanie*

1.

Diagnoza Starego Poety – wyrażona w przytoczonym fragmencie *zwiastowania* – tchnie smutną prawdą, którą odczuwają również nauczyciele poloniści. Współczesna kultura popularna, a zwłaszcza multimedialna, działając sprzecznymi i silnymi bodźcami, nie wymagając skupienia w odbiorze, stworzyła symultaniczną recepcję zbiorową, niesprzyjającą lekturze poezji. Młodzi ludzie, choć nie tylko oni, odbierają sztukę często w rozproszeniu, np. słuchając muzyki podczas jazdy, idąc ulicą, ucząc się do egzaminu, prowadząc konwersację. Nie koncentrują się na jednym bodźcu, lecz widzą lub słyszą dwie rzeczy na raz. Nadmiar wrażeń powoduje z czasem „niedowidzenie” i „niedosłyszenie” (Gadamer 1993: 49), niemożność skupienia się na jednym. Mamy zatem do czynienia z odbiorcą przypominającym Baudelaire’owską postać flâneura – spacerującego obserwatora, konsumenta iluzorycznych, oferowanych jak towary obrazów, płyt muzycznych, reje-

strującego wszystko jakby mimochodem, przerzucającego swoją uwagę z przedmiotu na przedmiot, z widowiska na widowisko. Odbiorcą będącego stale w ruchu, często o żywej percepcji, ale niezdolnego do dłuższej i głębszej refleksji, która towarzyszyć powinna czytaniu poezji.

Nieuważnie przeczytany/wysłuchany utwór nie otworzy się, pozostanie niemy wobec takiego odbiorcy. Główną jednak przyczyną powstania wszelkich barier odbiorczych staje się przede wszystkim nieczytanie i – można zaryzykować – świadoma niechęć młodzieży do czytania literatury pięknej, nie tylko poezji. Hans-Georg Gadamer o tym zjawisku mówi: „Nie można zrozumieć, jeśli się nie chce zrozumieć, to jest – jeśli się nie chce dać sobie czegoś powiedzieć” (Gadamer 2003: 138).

Jak można przekroczyć tę rzekę? Jak zmienić nawyki odbiorcze mocno już zakotwiczone, nawet świadomie celebrowane przez młodzież? Trudne pytania, trudniejsze jeszcze odpowiedzi. Często zapominamy, że uczniowie należą do innej generacji niż ich nauczyciele czy rodzice. Wychowani w okresie globalnej komunikacji mają inne gusta i preferencje niż domowe lub szkolne autorytety. Nie ma zatem sensu konfrontowanie własnych upodobań estetycznych czy przyzwyczajęń czytelniczych z tym, co preferują współczesne nastolatki. Na pewno trzeba uszanować, a przede wszystkim poznać ich upodobania, gusta estetyczne, dostrzec w nich potencjalne możliwości edukacyjne.

Zespół prof. Barbary Fatygi regularnie publikuje raporty z badań, które przynoszą informacje na temat stylu życia młodzieży, sposobu spędzania wolnego czasu, preferencji kulturalnych. Wynika z nich, że młodzież najczęściej spędza czas wolny od nauki, słuchając różnych gatunków muzyki (98%; z ogromną przewagą muzyki popularnej) (Fatyga, Sierosławski 2009). Muzyka towarzyszy jej w codziennych zajęciach i w odpoczynku (Zielińska 2002). Z pewnością nie można tego zlekceważyć, lecz przyjąć za ważną sferę kultury młodego człowieka. Drogi wtajemniczenia młodzieży w inne jej rejony wiodą nie tylko poprzez wiedzę, ale przez działanie, uczestniczenie w określonych zdarzeniach kulturalnych, jak: słuchanie koncertów, śpiewanie w chórze, gra na instrumencie muzycznym, kolekcjonowanie nagrań, własne próby komponowania muzyki, pisanie własnych tekstów itd. Jest to z pewnością jeden z czynników, który zbliża ludzi, a także pozwala

zamieszkać, a nie opuszczać Domu, o którym pisał Tadeusz Różewicz.

Zmierzam teraz w rejony, które choć znane, są często zaniebane lub pomijane w procesie interpretacji tekstów kultury w szkole. Mam tu na myśli dialog między tekstami należącymi do różnych dziedzin sztuki. Związki literatury i plastyki, literatury i muzyki wpisały się już w obszar badań, zwanych korespondencją sztuk. Także w piśmiennictwie metodycznym istnieje dość znaczna liczba publikacji na ten temat. Podejmują go autorzy prac naukowych, podręczników szkolnych, poradników dla nauczycieli; zagadnienie to zostało wyróżnione na ustnym egzaminie maturalnym z języka polskiego. Obszarem jednak uprzywilejowanym najczęściej bywa filiacja literatury i malarstwa, literatury i filmu, bardzo rzadko zaś muzyki i literatury. W tym miejscu trzeba podkreślić rolę publikacji Barbary Kasprzakowej i jej uczennic (Kasprzakowa 2010), a także próby Witolda Uszyńskiego (2004).

Założenie, że muzyka to nośnik znaczeń, które mogą również wpływać na tekst literacki (i odwrotnie), jest nienowe, ale współcześnie ma nowe uzasadnienia. Problematyka badań zainicjowana przez Michała Bachtina (pojęcie dialogowości i polifoniczności), rozwijana przez wielu autorów jako intertekstualność, doczekała się różnych ujęć (J. Kristeva, R. Barthes, M. Riffaterre, G. Genette, J. Culler).

Dla celów edukacji szkolnej przyjmijmy jedną z tych koncepcji: np. pragmatyczne stanowisko Michaela Riffaterre'a (1988), który przez intertekstualność rozumie efekt pewnego trybu lektury odwołującej się do zbioru tekstów odnajdywanych przez czytelnika w swojej pamięci w trakcie czytania – (re)konstruowany przez interpretatora „ślad”. Lektura – jego zdaniem – polega na intuicyjnej praktyce kulturowej, warunkowanej kulturą odbiorcy, jego kompetencjami i lekturowymi presupozycjami.

Przy tym intertekstualne odczytanie dzieła literackiego w kontekście muzyki nie jest redukowalne do sfery brzmień czy tematu, ale może objawiać się na różnych poziomach organizacji i treści tekstu. W niektórych publikacjach (np. Hejmej 2002, 2008; Wiegandt 1980) wyróżnia się trzy płaszczyzny muzyczności dzieła literackiego (trzy muzyczności): I – odnosi się do warstwy brzmieniowej języka, jego rytmiczno-eufonicznych potencji; II – muzyka wyrażona *expressis verbis* (literacka pre-

zентация dzieła muzycznego); III – strukturalne powiązania między literaturą a formą muzyczną („muzyczność utajona”).

Na lekcjach języka polskiego poświęconych czytaniu poezji uwaga nakierowana jest najczęściej na dostrzeganie takiej relacji między muzyką i literaturą, o której mówi I płaszczyzna muzyczności. W podręcznikowych zadaniach i pytaniach do lektury przeważa nastawienie na dostrzeganie, nazywanie i określenie funkcji rymu, rytmu, onomatopei, powtórzeń itd. Bardzo rzadko wiąże się je z intonacyjnym kształtem wiersza, nie dobiera się tekstów do interpretacji tak, by można było ukazać formę muzyczną jako chwyt literacki.

W dalszej części swojej wypowiedzi zaprezentuję dwa utwory, w których pojawia się zarówno muzyczność tematu i przedmiotów przedstawionych w utworze, jak i muzyczność kompozycyjna. Jednym z nich jest *Bal* Wisławy Szymborskiej z tomu *Chwila*, drugim *Kontrapunkt* Stanisława Barańczaka z tomu *Widokówka z tego świata*.

2.

Wisława Szymborska, *Bal*

Dopóki nie wiadomo jeszcze nic pewnego,
bo brak sygnałów, które by dobiegły,

dopóki Ziemia wciąż jeszcze nie taka
jak do tej pory bliższe i dalsze planety,

dopóki ani widu ani słyhu
o innych trawach zaszczycanych wiatrem,
o innych drzewach ukoronowanych,
innych zwierzętach udowodnionych jak nasze,

dopóki nie ma echa, oprócz tubylczego,
które by potrafiło mówić sylabami,

dopóki żadnych nowin
o lepszych albo gorszych gdzieś mozartach,
platonach czy edisonach,

dopóki nasze zbrodnie
rywalizować mogą tylko między sobą,

dopóki nasza dobroć
na razie do niczyjej jeszcze nie podobna
i wyjątkowa nawet w niedoskonałości,

dopóki nasze głowy pełne złudzeń
uchodzą za jedyne głowy pełne złudzeń,

dopóki tylko z naszych jak dotąd podniebień
wzbijają się wniebogłosy –

czujemy się gośćmi w tutejszej remizie
osobliwymi i wyróżnionymi,
tańczmy do taktu miejscowej kapeli
i niech się nam wydaje,
że to bal nad bale.

Nie wiem jak komu –
mnie to zupełnie wystarcza
do szczęścia i do nieszczęścia:

niepozorny zaścianek,
gdzie gwiazdy mówią dobranoc
i mrugają w jego stronę
nieznacząco.

W wierszu Szymborskiej tytuł jest elementem kierującym czytelnika na trop muzyki, wywołuje muzyczne konotacje związane ze słowem *bal*, gdyż bal to wielka, huczna zabawa z tańcami. Bale mogą być: karnawałowe, kostiumowe, dobroczynne, publiczne, składkowe itd. Istotą balu jest nie tylko towarzyskie spotkanie, ale i taniec, który ma wiele znaczeń, może symbolizować: towarzyskość; porozumiewanie się; radość, bez troskę; miłość; ruchy ciała niebieskich; kult słońca i pór roku; porządkowanie Kosmosu z Chaosu; wyzwolenie, wzniosłość, uroczystość; taniec bywa rytualny, magiczno-obrzędowy, kulturowy, sakralny; wyraża modlitwę, dziękczynienie; a także życie – życiowy rytm Wszechświata; wiąże się z muzyką i poezją (Kopaliński 1990).

Jednak w *Balu* poza tytułem nie ma początkowo żadnych zabawowych motywów. Czytelnik jest częściowo zdezorientowany, stawia pytania: O jakim balu jest tu mowa? Gdzie się on odbywa? Gdzie są i kim są goście balu? Tekst odracza odpowiedzi na te pytania. Najpierw zwraca naszą uwagę rozbudowana składniowa wypowiedź, zaczynająca się aż 9-krotną anaforą, wyrażoną spójnikiem „dopóki” oznaczającym ‘do końca czasu, w ciągu którego coś trwa’. W języku występuje on w zestawieniu ze słowem „dopóty” wnoszącym ograniczanie czynności ‘do czasu, dotąd’. Powtarzające się „dopóki” wyraźnie sugeruje nie tylko czasowość wymienianych czynności, ale także „chwilowość” warunkowanych nimi przeświadczeń (owe „dopóty”). Szymborska w tym wierszu, jak i w innych z tomu *Chwila*, ukazuje czas jako fenomen ludzkiego doświadczenia. Przemijanie i jego konsekwencje mogą być rozumiane

jedynie z perspektywy egzystencjalnej, związaniem ze światem i byciem wobec świata. W *Balu* ludzkie doświadczenie czasowości jest konfrontowane (w pewnym sensie) z odpowiadającym mu doświadczeniem przestrzennym. Można to nazwać konfrontacją mitu Ziemi i Nieba lub – ujmując rzecz w innym porządku – miejsca Ziemi wśród planet ogromnego Kosmosu, a poprzez nie – czasu egzystencjalnego i czasu rozumianego w kategoriach wieczności (takie przeświadczenie jest uprawnione jedynie w odbiorze czytelniczym). Życiowy rytm Wszechświata – wirowanie Ziemi, obroty planet są rodzajem tańca. Zatem bal odbywa się w dwóch płaszczyznach: kosmicznej i ziemskiej. Można doszukać się tu nawiązania do jednego z najważniejszych mitów, pochodzących z przekazów kulturowych zarówno o charakterze religijnym, literackim, jak i naukowym. Konfrontacja z mitem dotyczy, najogólniej rzecz ujmując, dwóch odmiennych sposobów ustosunkowania się umysłu ludzkiego do rzeczywistości, z jednej strony ukształtowanego przez kulturę, z drugiej – przez doświadczenie, które jest źródłem wiedzy nie tylko jednostkowej, ale zbiorowej (rola liczby mnogiej w przeważającej materii tekstu). Doświadczenie ma strukturę relacyjną, gdyż doświadczający podmiot z relacji z czymś innym wynosi określoną wiedzę. W *Balu* Szymborskiej doświadczenie staje się świadectwem tego, jak jest „tu i teraz”, np. stąd stwierdzenie, że nie ma innych planet niż Ziemia, na których trawy są „zaszczycone wiatrem”, a drzewa „ukoronowane” (symbole życia). Dominuje postawa ufająca przede wszystkim temu, co zostało sprawdzone przez zmysły („ani widu ani słychu”) oraz rozum. Ujawnia się to w sposobie argumentowania: „Dopóki nie wiadomo jeszcze nic pewnego,/ bo brak sygnałów, które by dobiegły”; „dopóki ani widu ani słychu”. Dopóty Ziemia jest jedynym światem, w którym istnieje życie, a podobnego do niej nie znaleziono w Kosmosie, nasz świat jest światem widzialnym, dotykalnym, poznawalnym zmysłowo i intelektualnie. O innym ani nasza wiedza, ani nasze doświadczenie nie potrafi powiedzieć nic pewnego. Nie jest to świat doskonały (istnieje w nim zło – „nasze zbrodnie”), lecz ograniczony, zwyczajny, jednak – mimo tego „zupełnie wystarcza do szczęścia i nieszczęścia”.

Można zatem przyjąć, że *Bal* wyraża afirmację życia w jego szczegółach i zwyczajności, w rzeczywistości pełnej różnorod-

ności i niedoskonałości. To przekonanie jeszcze dobitniej wyrazi poetka w zbiorze poetyckim z 2009 roku zatytułowanym *Tutaj*:

Nie wiem jak gdzie,
ale tutaj na Ziemi jest sporo wszystkiego.
[...]
Jest tutaj co niemiara miejsc z okolicami.
Niektóre możesz specjalnie polubić,
nazwać je po swojemu
i chronić od złego.

Przedstawiony porządek lektury jest tylko jednym z możliwych. Może całkiem inaczej przebiegać w interpretacjach uczniów. Postawmy jeszcze raz pytanie o związki utworu Szymborskiej z muzyką. Czy ograniczają się one do przywołanych wprost znaków kulturowych – balu i Mozarta (jako przykładowego kompozytora „mozarta”)? Z pewnością nie. Sądzę, że trzeba wiersza posłuchać kilkakrotnie, przyrzeć się mu bliżej. *Bal* zbudowany jest jakby z 3 części: pierwsza – rozbudowana, składająca się z 9 zwrotek o anaforze opartej na słowie „dopóki”/„dopóki”; druga – pięciowersowa, będąca opisem balu, zbiorowego doświadczenia, trzecia – wypowiedzią jednej osoby, kogoś wyodrębnionego z tłumu, kto wyraża też swoje przekonania i refleksje. Można przypuszczać, iż w planie kompozycyjnym Szymborska przyjmuje trójdzielną formę tańca wirowego (tańca planet, w tym Ziemi, tańca ludzi, może z przyśpiewkami) w tempie umiarkowanym. Nie jest to walc, który ma charakter symetryczny ABA. Ponadto wiersz nie ma rymów, co sprawia, że klauzule są mało wyeksponowane, trudno też doszukać się regularności rytmicznej. Tylko w I części jest ona w budowie stroficznej – dystych odznaczający się paralelizmem układów syntaktycznych i treściowych (13–11–8-zgłoskowe) – strofa psalmów, elegii i poezji ludowej, a także powtarzalnych motywów, które poetka sytuuje nie tylko w percepcji muzycznej, ale i obrazowej, intelektualnej. Można przyjąć, że bal jest konceptem, na którym zbudowany jest wiersz, a także jego asocjacje kulturowe (w tym barokowe i inne). To, co najbardziej wyeksponowane, dotyczy zadumy nad światem, nad czasem i jego przemijaniem. Towarzyszy temu pogodna refleksja:

czujemy się gośćmi w tutejszej remizie
osobliwymi i wyróżnionymi,

tańczmy do taktu miejscowej kapeli
i niech się nam wydaje,
że to bal nad bale.

A więc bal to symbol życia! W użytej w wierszu metaforze życie jest czymś konkretnym, doświadczanym „tu i teraz”, ale powinno być odbierane przez jego gości jako „bal nad bale”. To nic, że odbywa się w remizie strażackiej, w przestrzeni zaścianka, ale to przestrzeń, „gdzie gwiazdy mówią dobranoc i mrugają w jego stronę nieznaczają”.

Mruganie na ogół kojarzy się z ironią lub żartem, może występować jako sygnał gry, prowadzonej ponad głowami tańczących, jako wyraz „ironicznego dystansu”, który powstaje z konfrontacji mitu („żyjemy na najlepszym ze znanych nam światów”) i empirii. Konfrontacja ta doprowadza jednak do bezwarunkowego pierwszeństwa empirii, gdyż nawet gwiazdy mrugają nieznaczają (wyrażają akceptację, zadowolenie). Życie nie jest balem wspaniałym, odbywającym się w sali balowej, w blasku luster i kandelabrow, lecz zabawą w miejscowej remizie strażackiej, w miejscu pospolitym, adaptowanym tylko do celów rekreacyjno-kulturowych. A życiowy rytm przebiega w takt muzyki miejscowej kapeli, bez wspaniałej orkiestry z bogactwem instrumentów – rytm nadają mu niezbyt ambitne tony kapeli ludowej, można przypuszczać, że z perkusją, piszczałką, skrzypkami i basetlą.

Mimo tych zwyczajności dalekich od wyobrażeń górnych i chmurnych w tekście jest wyrażona dla niego (dość dwuznaczna) aprobata:

i niech się nam wydaje,
że to bal nad bale.

A więc „niech żyje bal”! Skojarzenia z piosenką Agnieszki Osieckiej (muz. Seweryna Krajewskiego) są tu nieuniknione. Warto tego utworu w wykonaniu Maryli Rodowicz wysłuchać, warto też poszukać elementów wspólnych i różniących obie wizje życia jako balu. Interesujące może być też włączenie do tego kontekstu muzycznego – *Modlitwy* Bułata Okudźawy. Ten ostatni utwór wniesie jeszcze inną perspektywę aksjologiczną.

W konkluzji chciałabym podkreślić, że każdy taniec może być przedmiotem stylizacji w tekście literackim (np. walc, menuet, polonez, oberek, tango). Najważniejszym elementem w tańcu, przesądzającym o jego charakterze, jest rytm. Jest on

wspólny dla literatury, muzyki i plastyki. Na tej kanwie można opracować interesujące lekcje czytania poezji i słuchania muzyki. Motyw balu (zabawy) ma długą tradycję w literaturze. Młodzież zna III część *Dziadów*, w której w scenie VIII poeta ukazuje całą ówczesną rzeczywistość jako grę, która się toczy między balem u Senatora a śledztwem, między pałacem a więzieniem. Bal staje się symbolem dziejów narodowych, tragicznych, które ciągle rozgrywają się między balem i więzieniem (Sławińska 1960). A korowód taneczny oraz dwa chóry to element uogólnienia dwóch światów społecznych. Dramat daje syntezę: uogólnia prawa rządzące losami człowieka i narodu. W *Weselu* Stanisława Wyspiańskiego wesele ukazane jest jako zabawa towarzysząca zawarciu małżeństwa, a także spotkanie dwóch światów – chłopstwa i inteligencji, żywych i zmarłych, z tańcem chocholim na zakończenie. Można przykładowo wymienić jeszcze inne utwory, jak: Juliana Tuwima *Sokrates tańczący*, *Bal w operze*; Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Bal u Salomona* i wiele innych. Motyw balu można interesująco opracować z klasą, stosując metodę projektu, wymagającą czasu i znacznej pracy uczniów.

3.

Stanisław Barańczak, *Kontrapunkt*

„Wariacje dla Goldberga”, w rozpoznawalnym od razu nagraniu Glenna Goulda, bryznięty z głośników stereo, gdy włączył starter; i z tym gwałtowniej mdlejącą odrazą, męką właściwie, przeklął to, co natychmiast stało się tępą przegrodą w poprzek rwącego strumienia akcentów: świadomość, że musi pospieszyć, jeśli na wieczór zajechać do miasta, znaleźć gdzieś parking (w centrum! o tej porze!) i zdążyć przynajmniej na koniec wiecu, na którym, jak dobrze pójdzie, uchwali się z pięć rezolucji, potępiających (w sposób stanowczy, kategoryczny, i całkowicie bezsilny) łamanie praw ludzkich i ucisk. Nie żeby nie był już w stanie czuć bólu, współczucia, goryczy. Im później, im odleglej, tym większą to miało wartość, Tym łatwiej, może z nerwów, lży piekły w kącikach oczu. Przez chwilę, przez chwilę gładzić zwięzłe spleciony warkocz kontrapunktu, rozważać cud współistnienia głosów, z których każdy odbywa w czasie osobną podróż, a w każdym punkcie czasu związuje je inna harmonia. Życia by nie starczyło, nie tylko tej chwili – odłóż to na później. Pospieszył, i dopiero gdy ostro hamował przed skrzyżowaniem, niejasna myśl: że w tak gęstej muzyce

jest miejsce na wszystko, z nim włącznie – że jedno nie przeciwdziała drugiemu, że nie on słucha, ale muzyka uczyca mu sluchu, czasu, cierpienia, wszystkiego, co przewidziała.

Lekturę drugiego z tekstów poetyckich – wiersza Stanisława Barańczaka *Kontrapunkt* – można poprzedzić dramą będącą przetworzeniem znanego w psychologii empirycznej problemu „cocktail party”: zatłoczony pokój, w nim sporo ludzi, wszyscy rozmawiają grupami. W jednej z nich trwa bardziej żywa niż w innych wymiana zdań, ktoś interesująco opowiada, w pozostałych dyskutują. Część osób z jednej grupy wyraźnie słucha tego, co mówią po sąsiedzku, mniej uważnie śledzi rozmowę w swoim towarzystwie. Sytuacja trwa kilka minut, następnie uczestnicy i obserwatorzy opowiedzą o swoim doświadczeniu.

Z pewnością zwrócą uwagę na symultaniczność ludzkiej uwagi, w której rolę „filtra” przepuszczającego mniej interesujące głosy spełnia ważny i ciekawy dla nas wątek, pozwalający z gwaru rozmów wyłowić coś istotnego. Refleksja ta powróci w trakcie lektury utworu Stanisława Barańczaka, gdyż nawiązanie do wykonanej dramy okaże się oczywistością. Rozmowa o tym: Jak czytamy, słuchamy muzyki, poezji, oglądamy obraz czy itp.? W czym w *Kontrapunkcie* dostrzegamy podobieństwo do sytuacji znanej z doświadczenia? Po niej czytelnik postawi utworowi pytania, które umożliwią mu zrozumienie wiersza, a więc np. takie: Co to jest kontrapunkt? Kto skomponował *Wariacje Goldbergowskie*? Kim był Glenn Gould? I inne. Tutaj istnieje możliwość skorzystania z różnych źródeł informacji, w tym z wyszukiwarki internetowej. Uczniowie znajdą w Internecie nie tylko potrzebne informacje, ale także nagranie *Wariacji Goldbergowskich* w wykonaniu Goulda. Mogą zobaczyć także samego pianistę, gdyż w jego wykonaniu są zarejestrowane koncerty nie tylko audialnie, ale i wizualnie. Wysłuchanie wybranych *Wariacji Goldbergowskich* J. S. Bacha i odczytanie wiersza Barańczaka, a następnie propozycje interpretacyjne uczniów rozpoczną odczytywanie sensów utworu. Wspólne poszukiwania znaczeń mogą przynieść niżej podane ustalenia znaków kulturowych.

1. Kontrapunkt to technika kompozytorska, polegająca na jednoczesnym zestawieniu linii melodycznych według określonych zasad (polifonia); w fudze – głos dskomponowany do tematu; dział teorii muzyki.

2. Kontrapunkt jest techniką polifoniczną, w której czynnikiem konstrukcyjnym są melodie biegnące horyzontalnie w przeciwieństwie do akordów zbudowanych pionowo.

3. Kontrapunkt może być podwójny, potrójny i wielotematyczny, polegający na takiej koordynacji współbrzmień, która zezwala na przestawianie głosów, niższego na miejsce górne i odwrotnie. Według Bacha, głosy należy prowadzić zawsze ruchem rozbieżnym – na fortepianie obie ręce powinny podążać ruchem przeciwnym, unika się wówczas niedozwolonych oktav czy kwint. Polifonia dąży do harmonii.

Niektórzy z uczniów może znają powieść Aldousa Huxleya *Kontrapunkt*, w której autor wykorzystał tę technikę zastosowania narracji wielogłosowej, prowadzonej z różnych punktów widzenia, co powodowało fragmentaryczność fabuły i trudność relacji interpersonalnych. Nauczyciel może tu dopowiedzieć, że M. Bachtin wprowadził pojęcia *kontrapunkt* i *polifoniczność* do teorii literatury (wielogłosowość powieści, skomplikowane relacje dialogowe i ustosunkowanie się do cudzego słowa w tekście literackim).

Pytania następane kierują naszą uwagę na związki utworu Barańczaka z muzyką. By na nie odpowiedzieć, potrzebna jest wiedza z kultury muzycznej.

Wariacje dla Goldberga J. S. Bacha (nazwisko kompozytora nie pada w utworze Barańczaka, należy do kultury muzycznej odbiorcy) to cykl 30 wariacji na temat arii podanej w formie sarabandy na klawesyn. Johann Teofil Goldberg był 16-letnim uczniem syna Bacha, klawesynistą i muzykiem hrabiego Keyserlingka, który cierpiał na bezsenność. Jako młody muzyk całe noce spędzał w sąsiednim pokoju i grał mu do snu. Bach napisał wariacje lekkie i wesołe, by dobrze usposabiały hrabiego i pozwalały mu zasnąć. Ten nazywał je potem swoimi wariacjami. W *Wariacjach dla Goldberga* kontrapunktowo pojawiają się misterne sploty linii melodycznych, bogaty przebieg tematu. Są one dla wykonawcy dużym wyzwaniem.

Glenn Gould to kanadyjski pianista – kontrowersyjny i manieryczny, który w 1956 roku zaszokował odbiorców prowokacyjnym pod względem tempa i frazowania wykonaniem *Wariacji*... Wykonując utwór Bacha na fortepianie, dokonał transkrypcji kompozycji napisanej na klawesyn. Gould dodał także elementy XX-wiecznych tendencji muzycznych, zacierał granice między muzyką poważną a rozrywkową. Jego wykonania

sprawiły, że Bach gościł nie tylko w salach koncertowych, ale i na Broadwayu.

Pora postawić pytanie: Czy problem „cocktail party” ma coś wspólnego z techniką kontrapunktu? Tylko w pewnym sensie. Nauczyciel proponuje spojrzenie na utwór Barańczaka z punktu widzenia muzycznych elementów kontrapunktu. Głównym tematem utworu są rozważania bohatera dotyczące kontrapunktu – techniki kompozytorskiej. Barańczak wykorzystuje splatanie dwóch „melodii” – pierwszą tworzy muzyka Bacha, drugą – jazda samochodem i analiza rzeczywistości, w której żyje bohater wiersza.

Jakimi środkami posłużył się Barańczak, by przekroczyć barierę słowa i dźwięku? Zderzenia są przypadkowe, chaotyczne, słowo wypowiedziane nie prowokuje słowa antycypowanego. Poeta eksponuje czasowość jako wspólną cechę literatury i muzyki. Równocześnie, jak w kompozycji muzycznej, prowadzi polifoniczność tematów. Barańczak stosuje kontrapunktowe zderzenia języka z rzeczywistością, muzyki z życiem.

Bohaterem wiersza jest meloman, który słucha utworu Bacha w czasie jazdy samochodem w sposób kontrapunktowy – w zderzeniu z rzeczywistością i nową techniką (odtwarzacz stereo); słuchaniu towarzyszą czynności wykonywane symultanicznie. Dostrzegamy polifoniczność sytuacji lirycznej: między muzyką a wykonawcą, muzyką a świadomością bohatera i zachodzącymi w przestrzeni lirycznej okolicznościami:

gdy włączył starter; i z tym gwałtowniej mdlącą odrazą,
męką właściwie, przeklął to, co natychmiast stanęło
tępą przegrodą w poprzek rwącego strumienia akcentów.

Zacytowany fragment jest opisem odbioru muzyki, odbioru zakłócanego hałasem silnika i ulicy: dźwięk silnika miesza się z muzyką Bacha i jest przegrodą dla strumienia akcentów – dochodzi tu do swoistej kontaminacji. Wielość dźwięków nie sprzyja estetycznym przeżyciom, zakłócają i deformują one percepcję *Wariacji Goldbergowskich*. Tworzą swoisty zapis, który można porównać do ścieżki dźwiękowej w filmie, w której są nie tylko instrumentalne podkłady, ale piosenki, głosy, trzaski i inne odgłosy. Okoliczności nie sprzyjają refleksji intelektualnej, odbiór muzyki staje się męczący, towarzyszy katalogowi rzeczy do zrobienia. W tym kontekście wariacje możemy rozumieć również w sensie potocznym jako nieuporządkowany przebieg zdarzeń.

Z punktu widzenia klasycznej kompozycji, można uznać wiersz Barańczaka za źle skomponowany. Tym samym poeta zmusza czytelnika do uważnego śledzenia utworu, do analizy zapisu strumienia świadomości. W trakcie słuchania muzyki stan emocjonalny bohatera lirycznego ulega przemianie. Ironia towarzysząca temu wyznacza wielotorowy sposób komunikowania, przekaz staje się wartościujący (epitety dotyczące wiecu). Etyka natomiast ustanawia w wierszu granice ironii: „Nie żeby nie był w stanie [...]”.

Utwór napisany jest wierszem stylicznym, ważne są granice wersów podkreślające chaotyczny, dynamiczny charakter wydarzeń: *musi zdążyć, znaleźć, zajechać, uchwalić* (rola czasowników). Zacieranie granicy między wyznaniem a komentarzem (mowa pozornie zależna).

Wiersz można odebrać jako zmaganie się granic prozy i poezji, tematu i formy, estetyki muzycznej i życiowego zdeteminowania. Kontekst sytuacyjny w kompozycji polifonicznej Barańczaka to jeden z tworzących kontrapunkt tematów. Bohater zmienia się, przeważają w nim reakcje emocjonalne i refleksje melomana – mówi nam o tym poetycka definicja kontrapunktu „przez chwilę gładzić spleciony warkocz/ kontrapunktu, rozważać cud współistnienia głosów,/ a w każdym punkcie czasu zawiązuje je inna harmonia” (Reimann).

Rola słuchacza okazuje się najbardziej absorbująca: „Życia by nie starczyło, nie tylko tej chwili – odłóż to na później”.

Na koniec pytamy: Czy sztuka dźwięków pasuje do chaosu wpisanego w życie? Poeta odpowiada:

[...] że w tak gęstej muzyce
jest miejsce na wszystko, z nim włącznie – że jedno nie przeciwdziała
drugiemu, że nie on słucha, ale muzyka używa
mu słuchu, czasu, cierpienia, wszystkiego, co przewidziała.

Pytanie to trzeba skierować również do młodzieży. Może ono zaowocować interesującymi wątkami, również aksjologicznymi.

Pora zmierzać do końca. Staralam się w tekście ukazać na przykładzie wybranych utworów poetyckich tylko niektóre możliwości edukacyjne zagadnienia: „Literatura i muzyka w kształceniu polonistycznym”. Wiedzieć nie wystarcza do tego, by zrozumieć konteksty muzyczne, które uruchamia utwór literacki, trzeba także słuchać muzyki, różnej muzyki.

Bibliografia

- Barańczak S., 1990, *159 wierszy*, Wyd. Znak, Kraków.
- Dąbrowski S., 1980, *Muzyka w literaturze (próba przeglądu zagadnień)*, „Poezja”, nr 3.
- Gadamer H.-G., 1993, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, przekł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Gadamer H.-G., 2003, *Prawda i metoda. Zarys filozofii hermeneutycznej*, przekł. B. Baran, Wyd. Nauk. PWN, Kraków.
- Głowiński M., 1993, *Pytania zadawane muzyce*, „Ruch Muzyczny”, nr 3.
- Hejmej A., 2002, *Muzyczność dzieła literackiego*, Wyd. Uniw. Wrocławski, Wrocław.
- Hejmej A., 2008, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Wyd. Universitas, Kraków.
- Jakubowski W., 2001, *Edukacja i kultura popularna*, Wyd. Impuls: Colonel, Kraków.
- Kasprzakowa B., 2010, *Pejzaż akustyczny. Szkice o słuchaniu i rozumieniu literatury*, Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań.
- Kłoskowska A. (red.), 1991, *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wiedza o Kulturze, Wrocław.
- Landowski Z., 2001, *Przewodnik po muzyce klasycznej*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Markowski M. P., Nycz R. (red.), 2006, *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Wyd. Universitas, Kraków.
- Melosik Z., 1995, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wyd. Edytor, Poznań–Toruń.
- Pociej B., 2005, *Z perspektywy muzyki. Wybór szkiców*, Wyd. Biblioteka „Więzi”, Warszawa.
- Reimann A., 2008, *Formy muzyczne w literaturze dwudziestego wieku*, Poznań (praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. B. Kasprzakowej).
- Riffaterre M., 1988, *Semiotyka intertekstualna. Interpretant*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1.
- Sławińska I., 1960, *Sceniczny gest poety. Zbiór studiów o dramacie*, Wyd. Literackie, Kraków.
- Stala M., 2004, *Przeszukiwanie czasu*, Wyd. Literackie, Kraków.
- Szyborska W., 2002, *Chwila*, Wyd. Znak, Kraków.
- Szyborska W., 2009, *Tutaj*, Wyd. Znak, Kraków.
- Uszyński W., 2004, *Literatura i muzyka. Ćwiczenia literacko-muzyczne: liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wyd. Literackie, Kraków.

- Wiegandt E., 1980, *Problem tzw. muzyczności prozy powieściowej XX wieku*, [w:] *Pogranicza i korespondencje sztuk*, „Z dziejów form artystycznych w literaturze polskiej”, t. LVI, red. T. Cieślowski, J. Sławiński, Zakł. Nar. im. Ossolińskich, Wrocław.
- Zielińska I. B., 2002, *Młodzież wobec wartości muzyki współczesnej*, Wyd. Akad. Muz. im. F. Chopina, Warszawa.
- Ziomek J., 1980, *Powinowactwa literatury. Studia i szkice*, PWN, Warszawa.
- www.tns-global.pl/.../TNS_OBOP_Muzyczny_portret_Polakow.doc.
- www.badania.gazeta.pl/pkf/.../infomuzyka-preferencje-internautow.pps.

Iwona Morawska

Malarstwo jako inspiracja dla animacji w edukacji kulturalnej

„Nowy porządek edukacyjny” wymaga urzeczywistnienia edukacji jako procesu ciągłego i całościowego, w atmosferze bezpieczeństwa i wolności, wymaga także zastąpienia „nauczania” przez podmiotowo rozumiane uczenie się bliskie animacji.

Irena Wojnar, *Świat i człowiek*...

Pisząc o malarstwie jako inspiracji dla animacji w edukacji kulturalnej, nawiązuję do założeń kulturoznawczo-komunikacyjnej koncepcji kształcenia humanistycznego (w tym polonistycznego). Jej ważnym aspektem jest „nauczanie przez obraz” i „nauczanie obrazu” odwołujące się do idei „korespondencji sztuk”, założeń ikonologii, integracyjnej strategii ujmowania treści kulturowych w procesie edukacji rozumianej jako animacja.

Łączenie animacji z edukacją kulturalną i edukacją w ogóle ma wielu zwolenników:

„To co łączy animację z edukacją, to fakt, że obie ustalają relacje podmiotu do otaczającego go świata. Animacja wyzwala twórczą aktywność podmiotu, wydobywa potencjały drżące w jednostkach i grupach, wzmacnia postawy działania, wspiera postawy i jednostkowy rozwój. Może więc być atrakcyjną metodą stosowaną w edukacji, która obok funkcji adaptacyjnej powinna też pełnić funkcję kreatywną. [...] Animacja może być stosowana w edukacji jako metoda wspierająca wychowanie kreacyjne i prowadząca w efekcie do rozwoju «osobowości o dużym poczuciu wolności i odpowiedzialności».” (Schindler 2000: 15; też: Lengrand 1995; Wojnar 2008)

W świetle zacytowanej wypowiedzi dobrze zaprogramowany proces kształcenia powinien pod wieloma względami przypominać działania animacyjne. Chodzi tu między innymi o tak często dzisiaj postulowane w dydaktyce i wychowaniu oddziaływania związane z wielostronną aktywizacją, przygotowaniem do kreatywnego uczestnictwa w kulturze, motywowaniem do samokształcenia, samorozwoju, przeciwdziałanie tendencjom osłabiania pozycji tradycyjnej kultury filozoficzno-literackiej, estetycznej i artystycznej na rzecz wzmacniania rangi i tak prężnie rozwijającej się i popularnej kultury naukowo-technicznej, w tym nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (Snow 1999; Melosik 2005; Nussbaum 2008). Pomniejszanie granic między tymi sferami kultury to jedno z głównych idei nowocześnie pojmowanej edukacji kulturalnej, łączącej „optymizm tradycyjnej pedagogiki kultury” z nadzieją na realizację „nowego ładu społecznego w świecie” (Wojnar 2008: 216; Nurczyńska-Fidelska 2000). W myśl założeń tej koncepcji, edukacja kulturalna zmierzać powinna w kierunku równouprawnienia twórczości artystycznej i jej odbioru ze sferą zjawisk charakteryzujących życie w realiach współczesności, pozostających pod silną presją nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, które oprócz niebywałych korzyści, jakie stwarzają dla rozwoju indywidualnego i społecznego (kulturowego), sprzyjają rozpowszechnianiu się postaw bierności, konformizmu, dezorientacji, bezrefleksyjności, braku wiary we własne możliwości, preferowaniu ułatwionych stylów życia, osłabianiu wyobraźni, twórczej motywacji, empatii itd. Ogromną rolę w niwelowaniu tego typu zjawisk mogą odegrać doświadczenia związane z uczestnictwem w sytuacjach edukacyjnych, inspirowanych sztuką – w tym malarstwem – oraz ideą animacji. Warto przy tym dodać, iż zwolennicy edukacji kulturalnej rozumianej jako proces „wychowania przez sztukę” bardzo mocno podkreślają, iż edukacja ta nie ma polegać na biernym, odtwórczym przekazywaniu wiadomości o dziejach, stylach, cechach i zasadach tworzenia dzieł artystycznych, ale zaleca się rozumieć ją „jako proces organizowania przeżyć estetycznych z jednoczesnym zapoznawaniem z wiedzą o sztuce i rozwijaniem tkwiących w ludziach dyspozycji twórczych” (Wojnar; cyt. za: Kargul 2000: 24–25). Jednocześnie za bardzo pożądaną i potrzebną uznaje się konieczność integrowania w prakty-

ce animacyjno-edukacyjnej różnych dziedzin sztuki i obiegów kulturowych:

„Korespondencja różnych sztuk: filmu, teatru, malarstwa, jest wywołana zjawiskami kulturowymi i wychowawczymi. Stąd pożądane jest nauczanie scalające w zakresie kształcenia literackiego i kulturalnego.” (Plisiecki 2010; też: Pilch 2004; Kurczab 2001)

Tworzeniu tego rodzaju sytuacji sprzyjają między innymi treści wpisane w obszar języka polskiego jako przedmiotu nauczania (oraz innych przedmiotów, zajęć, projektów edukacyjnych). Świadczą o tym założenia programowe, zawartość podręczników szkolnych, liczne publikacje, zawierające przykłady zastosowania malarstwa w procesie kształcenia humanistycznego w tym kulturowo-literackiego (Morawska 2008). Jak słusznie podkreśla Seweryna Wysłouch, „dziś już nie do pomyślenia są podręczniki szkolne (i akademickie!), które rezygnują z kontekstów plastycznych. Problemem nie jest «czy», tylko «co» i «jak» pokazać” (Wysłouch 2002: 452). Ważne są też pytania „po co to robić, jakie korzyści mogą wynikać z „czytania”, tj. rozumienia i przeżywania obrazów – w tym malarских realizacji. Autor jednego z metodycznych artykułów bardzo trafnie odpowiada, że obcowanie z dziełami malarskimi jest okazją do kształcenia: spostrzegawczości, myślenia twórczego i wrażliwości estetycznej (Gierszał 2002/2003: 7). Bardzo istotne w tym procesie okazują się też związane z recepcją obrazów i „aktywnością wizualną” sprawności: językowo-komunikacyjna, interpretacyjna, empatyczna, wyobrażeniowa, kreatywna, samorozwojowa itp.

Jak już zostało wcześniej powiedziane, w aktualnych treściach kształcenia kulturowego znajdujemy bardzo liczną reprezentację dzieł sztuki malarskiej. Są wśród nich różne rodzaje malarstwa (historyczne, religijne, krajobrazowe, portretowe, rodzajowe itd.) egzemplifikujące różne style i kierunki w sztuce, różne i zbliżone sposoby realizacji tego samego tematu, motywu, idei, różne strategie komunikowania dosłownych i symbolicznych znaczeń, wartości. Ciekawym przykładem aranżowania sytuacji lekcyjnych, motywujących do poszukiwania w kulturze/sztuce/malarstwie wspólnoty i pluralizmu w sposobach nawiązywania do tradycji, są przywoływane w wielu opracowaniach pomysły dotyczące mitu o Dedalu i Ikarze. Jak przekonuje jedna z autorek, „zderzanie” odmiennych jego realizacji w sztuce i literaturze (dawnej i współczes-

nej), sprzyja tworzeniu sytuacji problemowych, dyskursywnych, a skoncentrowanych na przykład wokół tematu:

„W jaki sposób mit o Dedalu i Ikarze zainspirował dzieła P. Bruegla, Z. Grzywacza i W. Staweckiego? Tak postawiony problem mógł uświadomić uczniom, że mit ten jest wykorzystywany w różnych dziełach sztuki (w tym wypadku dwa obrazy i rzeźba), że «wykorzystanie» może mieć za każdym razem odmienny charakter, może służyć różnorodnym celom, a poza tym uświadamia ciągłą aktualność tego motywu.” (Guzik 2001: 79)

Aktualne tendencje w edukacji związane z większym anizeli dotychczas włączaniem ikonosfery (obok logo-, audio- i cybersfery) w proces realizacji celów i zadań edukacji humanistycznej mają związek z obecnym stanem kultury, a przede wszystkim z tzw. powrotem do „cywilizacji obrazkowej” (Wilkoszewska 1999). Presja oddziaływania, wszechobecność i różnorodność obrazów, dominacja informacji wizualnych, a jednocześnie problemy związane z ich recepcją, nie pozwalają pozostać obojętnym na potrzebę szukania „klucza do kultury” m.in. poprzez odpowiednio aranżowane sytuacje edukacyjne inspirowane sztuką. Dogodne ku temu warunki stwarza przeżywająca obecnie swój renesans idea „korespondencji sztuk” oraz znajdująca szerokie zastosowanie teoretyczne i praktyczne formuła „czytanie tekstów kultury”:

„[C]zytać można nie tylko książki, ale również obrazy. [...] Kto nie umie czytać obrazów, ten potrafi je tylko oglądać. Dopiero kiedy nauczymy się sztuki czytania obrazów, wówczas nie poprzestajemy na ich oglądaniu, ale zaczynamy się w nie «wczytywać» [...] «istotą» obrazu nie jest układ linii i barwnych plam, a więc to, co chwytny zmysłami, ale pewna treść myślowa, której nie można zobaczyć, ale którą można z obrazu «wyczytać.»” (Nowicki 1975: 45–46; zob. też: Poprzęcka 1994)

Przejdę teraz do omówienia kilku przykładów możliwości włączania w obszar działań animacyjno-edukacyjnych. O tym, że jest to obecnie jedna z ważniejszych tendencji w kształceniu humanistycznym, świadczy zawartość podręczników szkolnych „nowej generacji” oraz liczne opracowania metodyczne, których autorzy starają się wspierać inicjatywy związane z aranżowaniem sytuacji dydaktycznych inspirowanych sztuką i korespondencją sztuk. W edukacyjnych strategiach nawiązywania do malarstwa w treściach kształcenia kulturowego najczęściej powtarzającymi się formami są:

- „opisy (ekfrazy) dzieł malarskich w literaturze (np. Jan Vermeer, *Widok z Delft* – Gustaw Herlig-Grudziński, *Perty Vermeera*);
- interpretacje dzieł malarskich w tekście literackim (np. Aleksander Gieryski, *Brama na Starym Mieście* – Stanisław Grochowiak, *Brama na Starym Mieście*);
- inspiracje dzieł literackich obrazem malarskim (np. Claude Monet, *Białe nenufary* – Marcel Proust, *W poszukiwaniu straconego czasu*);
- wykorzystywanie w utworze malarskim i literackim tożsamy motywów kultury (np. Hans Memling, *Sąd Ostateczny* – Dante Alighieri, *Boska komedia*);
- analogie widzenia rzeczywistości przez literaturę i malarstwo (np. Claude Lorrain, *Krajobraz z tańczącymi* – Andrzej Stasiuk, *Dukla*);
- imitowanie obrazu malarskiego przez kształt graficzny tekstu poetyckiego (np. Tytus Czyżewski, *Mechaniczny ogród*).” (Biała 2008: 2)

Oprócz tego istnieje wiele możliwości animacyjno-edukacyjnych, które powodują traktowanie malarstwa jako tej dziedziny sztuki i tekstu kultury, który ma kreślone funkcje.

– Pomaga dostrzec nowe czy też charakterystyczne dla danej epoki historyczno-kulturowej przełomy, przewartościowania, idee, sposoby konceptualizowania świata itd. Tego rodzaju sytuacja będzie możliwa podczas lekcji będącej przejściem od średniowiecza do renesansu, gdy skonfrontowane zostaną obrazy Mistrza Klarysek *Madonna z Dzieciątkiem* i Jana van Eycka *Madonna kanclerza Rolina*. Jak przekonują współautorki metodycznego projektu (Kubiakowska, Kowalczyk 1996: 509–510), przywołanie tych obrazów nie tylko zmotywuje do porównań i sformułowania wniosków, ale przede wszystkim stanie się źródłem wiedzy o człowieku, ikonicznych sposobach komunikowania zmian w kulturze. Oto przykład realizacji tego rodzaju ustaleń.

Mistrz Klarysek	Przedmiot ustaleń	Jan van Eyck
Madonna z Dzieciątkiem Mistrza Klarysek (Siena, koniec XIII w.), – hołd składany przez człowieka.	temat	<i>Madonna kanclerza Rolina</i> – hołd składany przez człowieka.

W centrum obrazu duża postać Madonny z aureolą. U jej stóp, po obu stronach postacie świętych. Madonna dominuje nad wszystkimi, podkreśla jej ważność i zaznacza hierarchię.	sposób przedstawienia tematu: Madonny i człowieka	Zachowanie zbliżonych proporcji między postaciami Madonny i kanclerza.
Brak dosłowności – alegoryzm. Pominięcie doczesności.	stopień dosłowności przedstawienia	Realizm i dosłowność przedstawienia sceny.
Jeden plan – postać siedzącej na tronie Madonny z dzieciątkiem, na tle złotej plamy.	plany obrazu, tło	Obecność dwu planów: I – postać Madonny i kanclerza; II – krajobraz za oknem, realia życia ziemskiego.
Złoto, czerwień, czerń.	kolorystyka	Różnorodność barw.

– Malarstwo jako tekst kultury, motywujący do kreatywności wzorem tych autorów, artystów, tekściarzy, reżyserów, którzy weszli w twórczy dialog z tradycją poprzez nawiązywanie w swoich utworach do znanych i mniej znanych dzieł sztuki malarskiej. Wiele okazji ku temu tworzą ekfrazy literackie, tak liczne w twórczości Adama Zagajewskiego, Zbigniewa Herberta, Stanisława Grochowiaka (Dziadek 2001; Kurczab 2001), poezja śpiewana Jacka Kaczmarskiego (Gajda 2003) czy odwołujące się do malarstwa filmy fabularne (np. *Brzezina* Andrzeja Wajdy), teledyski (np. internetowy wideoklip piosenki *Hej sokoły...*, zrealizowany w nawiązaniu do licznych obrazów Jacka Malczewskiego); utwory dramatyczne (S. Wyspiański, *Wesele*), reklamy, strony internetowe o malarstwie, plakaty itd. Tropienie, odnajdywanie, interpretacja i odkrywanie nowych znaczeń, jakie kryją relacje intertekstualne między malarstwem a innymi tekstami kultury, może być znakomitą sposobem uświadamiania bogactwa, ciągłości i żywotności tradycji oraz motywuje do wzbogacania jej o kolejne realizacje.

– Malarstwo jako tekst kultury inspirujący do tworzenia problemowych cykli lekcyjnych (lub projektów edukacyjnych) o charakterze intersemiotycznym wokół wybranych motywów kulturowych, np. motywu okna: „Już widzę, jak uśmiechają się do nas dziewczyny Vermeera z Delft czytające listy przy oknach, w schludnych holenderskich domach, jak uwodzą naszą wyobraźnię pejzaże rozpościerające się za oknem na obrazach Marca Chagalla, René Magritte’a, Pierre Bonnarda i innych artystów. I zastanawiam się, o czym myślą

i co czują, stojąc przed oknem: Panna Młoda i Poeta z *Wesela* S. Wyspiańskiego, mały rudzielec z opowiadania M. Hłaski oraz Kordian pełniący w ową pamiętną noc wartę pod sypialnią księcia Konstantego i tenże książę z dramatu *Noc listopadowa* S. Wyspiańskiego. [...] odkryjemy fascynujący i tajemniczy świat ludzkich nadziei, tęsknot, lęków, obsesji i słabości” (Krawczyk 2005: 6; też: Bortnowski 2003; 2009).

– Malarstwo jako tekst kultury odkrywany w świecie innych tekstów, np. w poezji „malującej słowem” pejzaże, krajobrazy, myśli i uczucia. Bardzo dobrze ilustrują to zjawisko lekcje poświęcone omawianiu *Sonetów krymskich* Adama Mickiewicza czy innych utworów, które charakteryzuje niezwykła plastyka obrazowania, oddziałująca na wyobraźnię, motywująca do namalowania poetyckiej treści. Dodatkowym sposobem zwielokrotnienia estetyczno-lekturowych przeżyć mogą być przywoływane w „towarzystwie” utworów literackich malarskie obrazy, wykazujące z nimi wspólną treść, wspólny motyw (np. pejzaże morskie Williama Turnera jako kontekst lekturowy sonetów Mickiewicza). Wzajemne wspieranie/uzupełnianie się słowa i obrazu w procesie czytania tekstów kultury stwarza większe możliwości percepcyjne, prowadzi do dialogu ze sztuką.

Ciekawe sposoby „angażowania” malarstwa w proces edukacji kulturowej projektują niektóre zadania w podręcznikach do języka polskiego (OP, MT, NE, BE).¹ Wśród poleceń lekturowych dotyczących na przykład obrazów Jacka Malczewskiego można wyodrębnić kilka grup, z których każda zorientowana jest na realizację innych (ale pokrewnych) celów edukacyjnych. I tak, są wśród nich niżej przytoczone.

– Zadania o charakterze intersemiotycznym, wymagające redagowania różnych form wypowiedzi ustnych i pisemnych inspirowanych twórczością autora *Zatrutych studni*. Wśród proponowanych form są m.in.: opis sytuacji ukazanej na obrazie *Na etapie*; omawianie relacji między dramatem Adama Mickiewicza *Dziady* cz. III a obrazem Jacka Malczewskiego i poetycką piosenką Jacka Kaczmarskiego *Zestanie studentów* (OP, kl. 3, s. 85–86).

– Zadania rozwijające twórczą wyobraźnię, umiejętność „ożywienia obrazów” np. poprzez wymyślenie dialogów ukaza-

¹ W nawiasie znajdują się skrótowe oznaczenia identyfikujące dany podręcznik w zamieszczonej na końcu bibliografii.

nych na nich postaci, zmianę tytułu, dostrzeganie i przedstawianie nowych możliwości interpretacyjnych itp.: „Wyobraźcie sobie, że znaleźliście się blisko uchwyconej przez malarza sytuacji i staliście się mimowolnymi słuchaczami rozmowy postaci z obrazu. Zapiszcie «podsłuchaną» rozmowę. Pamiętajcie o czasie powstania obrazu, miejscu, zwróćcie uwagę na szczegóły, które pomogą wam uwiarygodnić przedstawioną rozmowę” (Otolińska 2000: 56).

– Zadania kształcące głównie zintelektualizowany, kontemplacyjny styl odbioru dzieła malarskiego, np.: „Jak skomponowany jest ten obraz. Czy istnieje harmonia między tłumem postaci a tłem obrazu? Kim jest postać siedząca przed sztalugami? Dlaczego siedzi tyłem? Co może to sugerować? Dlaczego płótna oparte o ścianę są puste? Co może to sugerować? [...] Odszukaj w albumach malarskich lub w Internecie obraz Jacka Malczewskiego *Zesłanie studentów*. Dokonaj pisemnej interpretacji i analizy tego obrazu” (OP, kl. 3, s. 86–87) itd.

– Zadania wymagające czytania kontekstowego i porównawczej interpretacji tekstów, z których jeden (chocholi taniec z *Wesela* S. Wyspiańskiego) jest „swoistą repliką ideową” malarskich pierwowzorów (chodzi o *Melancholię* i *Błędne koło* J. Malczewskiego), na co zwraca uczniom uwagę fragment tekstu Tadeusza Ziejki „*Wesele*” w *kręgu mitów polskich*: „Postaraj się zinterpretować chocholi taniec z *Wesela* w odniesieniu do obrazów Jacka Malczewskiego. Pomoże ci w tym fragment rozprawy Tadeusza Ziejki” (BE, kl. 2, s. 308); „Na podstawie didaskaliów oraz wypowiedzi Jaśka scharakteryzuj wygląd porażonych we śnie weselników. Rozważ, w jakim stopniu przypominają oni zbiorowość *Melancholii* oraz *Błędne koło*” (MT, cz. 4, s. 250).

– Zadania integrujące estetyczny, empatyczny i badawczy styl odbioru: „Jakie emocje odzwierciedlają pozy, gesty oraz mimika namalowanych osób? Scharakteryzuj je i zastanów się nad celem takiego przedstawienia postaci. Postaw hipotezę interpretacyjną wyjaśniającą sens umieszczenia postaci kobiety w półotwartym oknie, postawę malarza odwróconego tyłem do całej sceny, tytuł obrazu” (*Melancholia*, NE, kl. 2); „Spróbuj określić, jakie treści, emocje i nastroje sugeruje przedstawiona scena?” (na obrazie *Nieznana nuta*, przyp. I.M.) (BE, kl. 2, s. 308).

– Zadania autokontrolne, weryfikujące wiedzę/orientację kulturową ucznia, zamieszczane (zwykle na końcu podręcznika lub jego rozdziału) w formie zadań testowych, zgrupowanych w części „Sprawdź, czy potrafisz?”: „Określ wkład w kulturę modernizmu następujących osób: Stanisława Przybyszewskiego, Jana Kasprowicza, Artura Górskiego, Jacka Malczewskiego. Przyporządkuj podanym nazwiskom malarzy odpowiednie prądy artystyczne (August Renoir, Claude Monet, Edward Munch, Jacek Malczewski; impresjonizm, symbolizm, ekspresjonizm)” (NE, kl. 2, s. 354–355).

Omówione przykłady traktowania malarstwa jako inspiracji dla animacji w edukacji kulturalnej są świadectwem poszukiwania rozwiązań edukacyjnych, które z jednej strony – zgodnie z ideą animacji – sprzyjałyby wielostronnej aktywizacji, rozwijałyby wyobraźnię, twórcze myślenie i umiejętności; z drugiej strony – uczyłyby ważnych dla świadomego funkcjonowania w kulturze kompetencji, takich jak: nawiązywanie dialogu z tradycją, rozpoznawanie i interpretacja utrwalo-nych w niej znaków, symboli, wartości, odczytywanie ich sensu w kontekście współczesności, dostrzeganie korzyści (indywidualnych i zbiorowych) wynikających z obcowania ze sztuką. Ważne jest, aby w erze cyfrowych technologii nie zanikała wrażliwość estetyczna, aby coraz powszechniejsze stawało się przekonanie o malarstwie bliskie sądom wielu wybitnych intelektualistów, wśród nich poety Stanisława Grochowiaka, według którego „malarstwo ma być nie tylko *uczta dla oczu*, ale powinno dostarczać przyjemności intelektualnej, wydobywać nowe tematy żywo dotyczące każdego z nas oraz dawać oryginalną interpretację świata, osobowości, wnętrza człowieka” (Kurczab 2001: 216).

Bibliografia

- Biała A., 2008, *Po polsku. Korespondencja sztuk. Literatura – malarstwo*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- Bobiński W., Janus-Sitarz A., Kołcz B., 2003, *Barwy epok. Literatura i kultura*, WSiP, Warszawa.
- Bortnowski S., 2003, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach języka polskiego*, Wyd. Stentor, Warszawa.
- Bortnowski S., 2009, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Wyd. Stentor, Warszawa.

- Dziadek A., 2001, *Obraz jako Interpretant. Na przykładzie polskiej poezji współczesnej*, „Pamiętnik Literacki”, nr 21.
- Gajda K., 2003, *Jacek Kaczmarski w świecie tekstów*, Wyd. Poznańskie, Poznań.
- Gierszal K., 2002/2003, *Czytanie obrazów. Jak tego uczyć i po co?*, „Język Polski w Gimnazjum”, nr 1.
- Gromadzka B., 2003, *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd idziemy?*, kl. 2, Wyd. Nowa Era, Warszawa.
- Kargul J., 2000, *Animator czy pracownik kulturalno-oświatowy?*, [w:] *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych*, red. K. Hrycyk, Wyd. Silesia, Wrocław.
- Kiereś H., 1998, *Kultura klasyczna wobec postmodernizmu*, „Człowiek w Kulturze”, nr 11.
- Krawczyk A., 2005, *Wstęp*, [w:] I. Żukowska-Rumin, *Lekcje polskiego z oknem w tle*, Wyd. Pedagogiczne, Kielce.
- Kubiawska D., Kowalczyk M., 1996, *Jak od średniowiecza przejść do renesansu?*, „Polonistyka”, nr 5.
- Kurczab H., 2001, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Wyd. WSP, Rzeszów.
- Lengrand P. (red.), 1995, *Obszary permanentnej samoedukacji*, przekł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa.
- Morawska I., 2008, *Malarstwo jako tekst i kontekst kultury w edukacji polonistycznej gimnazjalistów*, [w:] *Teksty kultury w szkole*, red. B. Myrdzik, L. Tympiakin, Wyd. UMCS, Lublin.
- Melosik Z., 2005, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej. Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wyd. Nauk. Doln. Szk. Wyższ. Eduk. TWP, Wrocław.
- Niemczyńska M., Friedmann D., 2002, *Człowiek w świecie tradycji...*, Wyd. Operon, Rumia.
- Nowicki A., 1975, *O czytaniu obrazów i czytaniu na obrazach*, „Studia o Książce”, t. 5., Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Wrocław.
- Nurczyńska-Fidelska E., 2000, *Pytania o model kulturowego kształcenia młodzieży w świetle nowych programów nauczania*, [w:] *Wiedza o kulturze polskiej u progu XXI wieku*, red. S. Bednarek, K. Łukasiewicz, Wyd. Silesia, Wrocław.
- Nussbaum M.C., 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przekł. A. Meczowska, Wyd. Nauk. Dolnośl. Szk. Wyższ. Eduk. TWP, Wrocław.
- Pilch A., 2004, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Wyd. Universitas, Kraków.

- Plisiecki J., 2010, *Sztuka we współczesnym nauczaniu i wychowaniu*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu kultury, języka i edukacji*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, (w druku).
- Poprzęcka M., 1984, *Literacki styl odbioru obrazów*, [w:] *Mecenas – kolekcjoner – odbiorca*, PWN, Warszawa.
- Rosiek S., Oleksowicz B., 2002, *Między tekstami. Język polski*, cz. 4, GWO, Gdańsk.
- Schindler A., 2000, *O istocie animacji*, [w:] *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych*, red. K. Hrycyk, Wyd. Silesia, Wrocław.
- Snow C. P., 1999, *Dwie kultury*, przekł. T. Baszniak, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Wilkożewska K. (red.), 1999, *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*, Wyd. Universitas, Kraków.
- Wojnar I., 2008, *Świat i człowiek w perspektywie różnic i jedności*, [w:] *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, red. I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, Wyd. Żak, Warszawa.
- Żukowska-Rumin I., 1998, *Lekcje polskiego. Propozycje lekcji literackich w szkole ponadpodstawowej*, Wyd. Pedagogiczne, Kielce.

Renata Bryzek

Gry komputerowe w edukacji kulturalnej młodzieży

Dylematy i wyzwania współczesnej edukacji kulturalnej

Edukacja XXI wieku stawia przed nauczycielem wiele wyzwań. Przemiany komunikacyjne i szybko rozwijające się technologie inaczej sytuują współczesnego człowieka wobec tradycji literackiej. Pierwszy kontakt młodzieży z kulturą następuje poprzez komunikat audiowizualny, co wpływa na odbiór utworów poznawanych na lekcjach języka polskiego. Teksty kultury przybierające różne formy – od drukowanych po multimedialne – zmuszają odbiorcę do dekodowania znaczeń zapisanych nie tylko w słowie, ale też w obrazie, dźwięku, ruchu. Motywy literackie, tematy, wątki ożywają w kulturze masowej, podlegając przy tym różnym kompilacjom i transformacjom. Uczeń zatem winien zostać wyposażony w wiedzę i kompetencje umożliwiające świadomy, pogłębiony odbiór różnych tekstów kultury oraz identyfikowanie znaków literackiej tradycji w komunikatach kultury popularnej. Niezmiernie istotna jest przy tym umiejętność wartościowania tekstów według kryteriów przyjętych dla ich oceny, pozwalająca na selekcję oferowanych masowo obrazów i wybór tych najważniejszych dla harmonijnego rozwoju człowieka.

Kształcenie młodego pokolenia w XXI wieku obok tradycyjnych powinno obejmować również formy, metody oraz teksty dobrze znane uczniom i w ich przekonaniu ciekawe (choć nie zawsze trafnie identyfikowane, interpretowane, ocenia-

ne), słabiej natomiast „oswojone” przez nauczycieli. W dobie wszechobecności komputerów i Internetu, niezwykle atrakcyjnych dla młodzieży pokolenia Y gier i programów komputerowych, umożliwiających różnorodne formy aktywności i zaspokajających potrzebę działania, obowiązkiem polonisty jest włączenie interaktywnych tekstów multimedialnych w proces kształcenia. Programy komputerowe mogą zostać wykorzystane jako narzędzie wspomagające edukację, jednak ważniejsze i ciekawsze wydaje się rozmawianie o wybranych grach komputerowych, programach edukacyjnych, ich analiza, interpretacja i ocena.

Przyczyny popularności gier komputerowych wśród dzieci i młodzieży

Gry komputerowe są obecnie najbardziej rozpowszechnioną formą rozrywki młodzieży. Ich szybki rozwój nastąpił pod koniec XX wieku. Za pierwszą grę można uznać wyprodukowaną w 1962 roku *Space war*, która jednak nie została oficjalnie rozpowszechniona. Cztery lata później pojawiła się gra wideo *Periscope*, wykorzystywana w amerykańskich bazach wojskowych. Szerokiemu gronu odbiorców ta forma rozrywki została udostępniona dzięki automatom wrzutowym na monety i konsolom podłączanym do telewizora. Prawdziwym przełomem w rozwoju gier elektronicznych było jednak stworzenie komputerów osobistych (Bednarek 2006: 140–141). Obecnie dzięki szybko rozwijającym się technologiom, coraz nowszym i lepszym urządzeniom gracze mogą przenieść się do wirtualnego świata wykreowanego z olbrzymią precyzją dzięki zaawansowanej grafice komputerowej i wysokim parametrom obliczeniowym jednostki centralnej. We współczesnych grach świat przedstawiony wraz z jego elementami jest kreowany z dużą troską o szczegóły, płynne odtworzenie ruchu postaci, przemieszczania się poszczególnych elementów tak, by uczynić prezentowaną rzeczywistość bliską sposobowi postrzegania przez człowieka i przez to prawdziwą, nie sztuczną. Wykorzystując wyobraźnię i zaawansowane technologie, gracze mogą zaistnieć w wirtualnym świecie, doznawać uczucia przebywania w trójwymiarowej rzeczywistości wykreowanej na potrzeby gry, odbierać tę rzeczywistość za pośrednictwem różnych zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku).

Istnieją różne klasyfikacje wyróżniające mniej lub bardziej „czyste” odmiany gier komputerowych.¹ Ze względu na sposób prowadzenia i cel działania gracza można wyróżnić:

- gry strategiczne (wymagające opracowania planu, jego realizacji, osiągnięcia celu; można je podzielić na klasyczne strategie wojenne, strategie czasu rzeczywistego i strategie ekonomiczne);
- symulatory (umożliwiające graczowi wcielenie się np. w kierowcę samochodu, pilota);
- *computer role-playing games* – cRPG (polegające na odgrywaniu roli, gracz kieruje losem bohatera, zmierzając do określonego celu; rozgrywają się najczęściej w świecie fantazji);
- gry przygodowe (charakteryzujące się rozbudowaną fabułą i skomplikowanym wątkiem detektywistycznym, wymagają wytrwałości i pomysłowości w trakcie pokonywania coraz trudniejszych poziomów dzięki rozwiązywaniu różnych zagadek, poszukiwaniu informacji, przedmiotów);
- gry sportowe (umożliwiające wcielenie się w zawodnika lub trenera i rozegranie meczu/turnieju w określonej grze zespołowej);
- gry zręcznościowe (kształcące sprawność manualną, dzieli się na gry symulujące walkę wręcz, strzelaniny, platformówki, flippery);
- gry logiczne (różnego rodzaju łamigłówki);
- gry tekstowe (pozbawione grafiki);
- gry sieciowe (odrębny rodzaj, użytkownik komputera gra z inną osobą zalogowaną w tym samym czasie w sieci) (Bednarek 2006: 140–141).

Najbardziej wartościowe edukacyjnie są gry problemowe (strategiczne, przygodowe, cRPG), bowiem wymagają przemyślanych działań i twórczych rozwiązań.

Gry komputerowe, definiowane jako forma rozrywki przy użyciu komputera, opierająca się na współzawodnictwie z maszyną bądź drugim człowiekiem, które jest konsekwencją wcielenia się w rolę odgrywaną w losowo generowanych warunkach wirtualnego świata (Stasieńko 2005: 12), cieszą się bardzo dużą popularnością wśród dzieci i młodzieży. Przyczyn

¹ Trudności wiążące się z genologią gier rozważa m.in. autor pracy *Aliens vs. Predator*, wskazując na różne klasyfikacje gier. Por. J. Stasieńko, *Alien vs. Predator*, Wrocław 2005.

tego stanu rzeczy należy szukać nie tylko w skuteczności reklamy i coraz to nowych, lepszych i doskonalszych produktów. Badacze wskazują właśnie, że podstawowymi wyznacznikami jej atrakcyjności są – funkcja ludyczna i rozrywkowa.

„Gry komputerowe są dla młodych ludzi przede wszystkim relaksem i rozrywką wypełniającą im czas wolny. Młody człowiek może zgłębiać grę w nieskończoność, dążąc do uzyskania coraz lepszych wyników i osiągnięcia absolutnego mistrzostwa. Gry umożliwiają pograżenie się w zabawie na długie godziny, dostarczając dużo emocjonalnych przeżyć, a przy tym rozgrywane są w błyskawicznym tempie. Komputer współgra z człowiekiem, stwarzając mu szansę wypróbowania własnych sił, przeżycia satysfakcji ze zwycięstwa.” (Bednarek 2006: 143)

Ponadto, jak podkreśla Wiesław Godzic, gry realizują istotną cechę współczesnej kultury i estetyki – powtórzenie (Godzic 1996: 142). Zdaniem wielu badaczy najistotniejszą jednak cechą komputerowej formy rozrywki jest jej interakcyjność, sprawiająca, że: „komputer można traktować jako swobodnego partnera do gry, który ma kilka charakterystycznych cech. Przede wszystkim jest zawsze gotowy do podjęcia zabawy, nigdy się nie męczy i nie odmawia graczowi. W realnym świecie gracz jest natomiast narażony na odmowę, odrzucenie, pozostawienie, odroczenie realizacji swych potrzeb” (Boroń, Zyss 1998: 15).

Gra komputerowa jest zatem sposobem na przeniknięcie do innego, pełnego zagadek, tajemniczego świata, w którym można przeżywać przygody, sprawdzać swoje możliwości, uczyć się reguł rywalizacji bez narażania się na negatywne oceny czy odrzucenie. Gracz może wielokrotnie podejmować próby i wykonać zadanie wówczas, gdy zdobędzie pożądane umiejętności. W ten sposób nie tylko poznaje reguły wirtualnego świata, ale też uczy się jego zasad i pogłębia wiedzę na temat rzeczywistości, w której osadzona jest fabuła gry.

Różnorodność kreacji wirtualnych światów przedstawionych w grach komputerowych

Według Gillian Skirrow, współczesne gry komputerowe wykorzystują schematy i elementy charakterystyczne dla osiemnastowiecznych gier wojennych, baśni, mitu, komiksu (Skirrow 1994: 260–261). Jak podkreśla Anna Wach, gry kompute-

rowe transmitują elementy kultury poprzez czerpanie z bogactwa mitologii, historii, a także poprzez wykorzystanie nowych dokonań naukowych (Wach 2000: 31). Młodzi ludzie wkraczają w światy pełne postaci znanych z tekstów literackich różnych epok, motywów utrwalonych w kulturze. Twórcy gier komputerowych czerpiąc z tradycji baśni, wymyślają historie oparte na zmaganiu się dobra i zła, zaludniają ekrany postaciami władców, rycerzy, herosów, magów, wampirów, wiedźm. Pozwalają graczowi identyfikować się z wybraną postacią – avatarom – wykonującym różne skomplikowane misje, walczącym z wieloma przeciwnikami, pokonującym wszelkie trudności, jeżeli nie za pierwszym, to za drugim lub za kolejnym razem. Na podanym schemacie jest opartych wiele superprodukcji komputerowych, powstałych na podstawie istniejących tekstów literackich lub wiążących w dowolny sposób tematy, postacie, wątki z różnych tradycji.

Bardzo ciekawe i inspirujące są gry, których fabuła oparta została na znanych i utrwalonych w kulturze mitach, legendach, wydarzeniach, pochodzących ze starożytności, średniowiecza, romantyzmu, XX wieku. Bohaterami tych fabuł są antyczni herosi, średniowieczni rycerze, magowie, czarownice, potwory, romantyczni indywidualiści, współcześni żołnierze. Często zostali oni jednocześnie obdarzeni cechami postaci reprezentujących różne epoki, ideały, wzorce osobowe i właśnie dzięki temu stają się dla odbiorców bardziej atrakcyjni. W grach strategicznych, przygodowych, cRPG nie jest bowiem najważniejsza prawda historyczna czy literacka, ale komplikacja fabuły, urozmaicenie działań, wariantowość rozwiązań, tajemnica, którą należy odkrywać za każdym razem wraz z rozwojem wydarzeń. Im więcej możliwości poprowadzenia gry, im więcej dróg do wyboru, tym staje się ona ciekawsza.

Współczesny rynek gier elektronicznych obfituje w pozycje, których autorzy sięgają do wzorców kulturowych. Warto zwrócić uwagę na teksty w sposób twórczy wykorzystujące i reinterpetujące wzorce kulturowe: *Król Artur*, *Wiedźmin*, *Medieval: Total War*, *Medieval II: Total War*, *Rome: Total War*.² Niewątpliwie są to gry kontrowersyjne, jednak pomimo przemocy, okrucieństwa pojawiającego się na ekranie zasługują na

² W opisach zostały wykorzystane informacje zgromadzone na oficjalnych stronach internetowych poszczególnych gier: <http://www.krolartur.info>; <http://www.witcher.phx.pl>; <http://totalwar.org.pl>; <http://www.gry-online.pl>.

uwagę ze względu na sposób kreowania świata, budowę fabuły, wprowadzenie zróżnicowanych postaci o oryginalnych charakterach, znanych z tekstów literackich, biorących udział w wydarzeniach historycznych.

„Witaj Arturze, synu Uthera Pendragona! Tyś jest władcą z przepowiedni, tym, który zjednoczy ziemie Brytanii i zaprowadzi pokój w tej targanej konfliktami krainie, Królem Który Powróci.”³

Te słowa wprowadzają gracza w świat dobrze znany pasjonatom legend arturiańskich. Gra *fantasy*, klasyfikowana jako strategia rPG, rozgrywa się w mitycznych *Mrocznych Wiekach*. Kampania strategiczna wymagająca zarządzania królestwem rozgrywana jest w trybie turowym. Walki toczą się na stylizowanej mapie Brytanii. Widowiskowe potyczki odbywają się w czasie rzeczywistym na wiernie odwzorowanych polach bitew z udziałem kilkuset zbrojnych. Akcja umiejscowiona w średniowiecznej Brytanii, wzorowana na opowieściach o Ekskaliburze, zamku Camelot, Pani z Jeziora, Świętym Gralu, Rycerzach Okrągłego Stołu, legendach pochodzących z mitologii celtyckiej, uzupełniona została o motywy typowe dla *fantasy*. Na ekranach pojawiają się autentyczne, tradycyjne elementy średniowiecznej oprawy – piechota, jazda, strzelcy, rycerze – utrzymane w konwencji *fantasy*.

Gracz wciela się w postać legendarnego króla Artura, władcy, który ma wypełnić swe przeznaczenie – podbić i zjednoczyć zwaśnione prowincje Brytanii. Gromadząc wokół siebie wspaniałych rycerzy, buduje średniowieczne miasta, tworzy i przejmuje twierdze włącznie z potężnym Camelotem. Musi mądrze zarządzać państwem, opierać się atakom, walczyć z wrogami, wysyłać swoich rycerzy na wojny, dowodzić armiami. Użytkownik zaczyna grę z jednym sojusznikiem, przyrodnim bratem króla (Sir Kay), później zbiera innych bohaterów przy Okrągłym Stole, może rekrutować sprzymierzeńców, gdy ukończy istotne dla fabuły zadania lub podczas przygód. Herości mogą opuścić dowódcę i swoich towarzyszy, gdy ich żądania nie zostaną spełnione. Sam król, w zależności od rozwoju gry, może być władcą chrześcijańskim lub pogańskim, mądrym i sprawiedliwym lub okrutnym tyranem. W działaniach i potyczkach otaczają go postacie dobrze znane z legend uwiecz-

³ Wprowadzenie zaczerpnięte z oficjalnej strony gry <http://www.krolartur.info>.

nionych w utworach literackich – wspaniały rycerz Sir Lancelot; mędrzec, prorok i najwspanialszy czarownik wszech czasów Merlin; uwięziony w pośepnym zamku na dzikich pustkowiach Sir Parsifał; okrutny, despotyczny wojownik o ogromnej sile Sir Mordred; urodzony awanturnik Sir Gareth. Posiadają one jednak indywidualne rysy, w swych poczynaniach oddalają się niekiedy od pierwowzorów. Rycerze Okrągłego Stołu walczą w grze, wykorzystując nie tylko swe umiejętności władania mieczem. Charakteryzują się oni również zdolnościami, magicznymi mocami, które mogą rozwijać wraz z nabywanym doświadczeniem. Bardziej przypominają bohaterów *fantasy* niż średniowiecznych rycerzy.

W grze pojawiają się wojownicy różnych profesji: ciężka piechota, lekka jazda, walijska piechota, łucznicy, wartownicy, szermierze, rycerze turniejowi, a także olbrzymy (potomkowie Fomorian, potwory przypominające gigantów), dzieci zimy (wykradzione ludzkim rodzicom przez Sidhe, okrutni fanatycy nienawidzący ludzi), wargowie (straszliwe wilki z legend, podstępne i krwiożercze potwory). Bogaty świat *fantasy* inspirowany mitologią celtycką, legendami anglosaskimi angażuje gracza w zabawę polegającą nie tylko na walce i budowaniu doświadczenia dzięki zdobywaniu nowych umiejętności. Prowokuje on również do nawiązania dialogu z przeszłością, do identyfikowania tradycji we współczesnym tekście kultury.

Wiedźmin należy do komputerowych gier fabularnych RPG (umożliwiających wcielenie się w postać bohatera), również zainspirowanych tekstem literackim. Kanwą dla twórców gry stała się współczesna polska proza *fantasy* – opowiadanie *Wiedźmin* Andrzeja Sapkowskiego. Fabuła została osadzona w świecie wykreowanym przez autora opowieści, ale akcja rozgrywa się po zakończeniu historii Geralta w 1270 roku, pięć lat po wielkiej wojnie. W ten sposób powstaje nowa historia, w której główną rolę odgrywa Wiedźmin. W kolejnych częściach gry prezentowane są miejsca znane czytelnikom z tekstu, wykreowane z troską o szczegóły. Wraz z rozwojem akcji przed graczem odsłania się mroczny świat *fantasy* zbudowany na podstawach historycznych (inspirowany mitologią słowiańską). Sugestywne obrazy, średniowieczne budowle, ponure lochy zamku, fantastyczne stwory, idylliczne pejzaże skłaniają do zanurzenia się w wirtualnej rzeczywistości i silnie oddzia-

lują na użytkownika gry, który, operując postacią, wykonuje różne zadania, walczy z potworami, wypoczywa, bawi się.

W grze są obecne intertekstualne nawiązania – postacie noszą imiona znanych romantyków i bohaterów ich dzieł (Adam, Julia, Alina), pojawia się wątek zabójstwa siostry przez siostrę. Uważny gracz może identyfikować elementy znane mu z dzieł literackich i obserwować ich transformacje. Główny bohater – podobnie jak jego książkowy pierwowzór – łączy w sobie cechy herosa, rycerza średniowiecznego (odwaga, męstwo, niezwykła siła, doskonałe władanie bronią) z umiejętnościami maga (wykorzystanie zaklęć, eliksirów, cudownej broni). W scenach walki wizerunek elektronicznego mutantu został jednak uwspółcześniony – zmagając się z przeciwnikami, Geralt porusza się niezwykle szybko, błyskawicznie, z olbrzymią precyzją wyprowadza ciosy niczym współczesny komandos. Twórcy *Wiedźmina* po raz kolejny podejmują grę z tekstem literackim oraz z odbiorcą, prowokując tym samym do podjęcia dialogu, oceny prezentowanej rzeczywistości.

Akcja gry *Medieval: Total War* została osadzona w realiach średniowiecznej Europy. Jej początek sięga 1087 roku, finał ma miejsce w 1453 roku – w roku upadku Konstantynopola. Gracz wciela się w przywódcę kontrolującego jedną z potęg militarnych średniowiecznej Europy. W rozgrywce turowej rozbudowuje państwo, by w czasach wojen ujawnić swą siłę. Wzorem dla prowadzonych kampanii były wydarzenia historyczne – krucjaty do Ziemi Świętej, wojna z Mongołami, Wojna Stuletnia, a w wydarzeniach przywołane zostały postacie historyczne, np. Joanna d'Arc, król Ryszard Lwie Serce. W kolejnej części gry osadzonej także w czasach średniowiecza – *Medieval II: Total War* – akcja umiejscowiona została w latach 1080–1530. Wydarzenia rozgrywają się w Europie, Ameryce Środkowej i Południowej (walki z Aztekami), a także na Bliskim Wschodzie (chrześcijańskie krucjaty do Ziemi Świętej). W obu częściach gry zadbano o realia – wprowadzono różne typy wojsk, średniowieczne maszyny oblężnicze (np. tarany, katapulty), wojska wyposażone zostały w autentyczne rodzaje broni średniowiecznej (np. muszkiety, łuki, działa, katapulty).

Rome Total War to jedna z kilku strategicznych gier wojennych, stworzonych przez ten sam zespół. Tym razem gracz udaje się w podróż do Imperium Rzymskiego w czasie jego rozkwitu, toczy wojny z licznymi wrogami, dąży do objęcia

tronu Cesarza Rzymu. Fabułę gry tworzą dwie części – turowa, koncentrująca się na rządach w Imperium, oraz bitewna, rozgrywająca się w czasie rzeczywistym. Akcja toczy się w czasach Spartakusa, wojny Rzymu z Kartaginą o panowanie nad zachodnią częścią basenu Morza Śródziemnego; ukazane zostały: marsz Hannibala przez Alpy czy pokonanie Galów przez Juliusza Cezara. Twórcy gry starali się wiernie odtworzyć realia, w rozgrywkach pojawiają się jednostki i formacje wojskowe wykorzystywane przez Rzymian, Egipcjan i Greków, autentyczne maszyny wojenne. Ponadto z troską o realia przedstawiono zależności ekonomiczne, gospodarcze i polityczne.

Do wydarzeń historycznych nawiązują często twórcy innych gier. Z większą lub mniejszą dbałością o realia danego okresu krewą światy atrakcyjne dla współczesnego młodego człowieka głównie ze względu na ich interakcyjny charakter. Rozpoczynając wędrówkę po kolejnych poziomach, gracz doznaje odczucia zanurzenia w wirtualnej rzeczywistości, staje się uczestnikiem wydarzeń, wpływa na bieg akcji. Może przenieść się w czasy starożytności (np. w przygodowych grach *Ankh: Kłątwa Mumii*, *Ankh: Serce Ozyrysa*; czy w strategiach *Europa Universalis: Rzym*, *Europa Universalis: Rzym Vae Victis*, *Imperium Romanum*), renesansu (np. *The secrets of Da Vinci: Zakazany Manuskrypt*), czy II wojny światowej (np. seria *Panzer General*, seria *Blitzkrieg*, *Soldiers: Heroes of World War II*, *Faces of War: Oblicza Wojny*).

Gry komputerowe powstają również na podstawie popularnych wśród młodego pokolenia powieści. Do tych można zaliczyć takie chociażby elektroniczne, przygodowe produkcje, jak: *Agata Christie. Kolekcja tajemnic* – seria poświęcona postaci słynnego detektywa Sherlocka Holmesa lub kolejne wydania gier inspirowane twórczością *Władcy pierścieni*. Swoich komputerowych „odpowiedników” doczekały się również tak popularne powieści jak *Alicja w krainie czarów* Lewisa Carrolla czy kolejne części *Harry Pottera* Joanne Kathleen Rowling.

Gry oparte na literackich pierwowzorach mogą zachęcić dzieci i młodzież do sięgnięcia po teksty źródłowe. Dla tych, którzy najpierw poznali tekst, stają się formą rozrywki pozwalającą często na pełniejsze poznanie świata opisanego na kartach książki. Jak wynika z badań prowadzonych przez IQS oraz Quant Group „osoby korzystające z gier komputerowych

dwukrotnie częściej sięgają po książki niż niegrający” (Urbańska-Galanciak 2010: 11).

Dydaktyczny potencjał gier komputerowych dostrzegli wydawcy podręczników do kształcenia polonistycznego. W skład pakietu edukacyjnego do języka polskiego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych *Przeszłość to dziś* wchodzi również materiały multimedialne (*Przeszłość to dziś. Średniowiecze i renesans, Przeszłość to dziś. Romantyzm*), zawierające obok interaktywnych lekcji, propozycje minigier komputerowych, sprawdzających wiedzę uczniów. Do takich gier należy *Poszukiwanie Świętego Graala*.

Rola gier komputerowych w edukacji kulturalnej

Gry komputerowe są stałym elementem edukacji kulturalnej wielu młodych ludzi. Z racji swej powszechności i niebywałej popularności silnie oddziałują na postawy młodzieży. Uczniowie chętniej sięgają po narzędzia umożliwiające działania w wymyślanym świecie niż po teksty literackie.

„Komputer jest cierpliwy i dostępny w każdej chwili. Porażka nie niesie ze sobą poczucia wstydu wobec grupy rówieśniczej czy nauczyciela, zaś sukces wzmacniany jest poprzez nagrody uzyskiwane w świecie wirtualnym. Proces przyswajania wiedzy w programach edukacyjnych i grach komputerowych odbywa się mimochodem. Sprytnie zakamuflowany poprzez fabularną nadbudowę, wydaje się nie być celem głównym. Wystarczy bliżej przyjrzeć się wybranym interaktywnym programom rozrywkowym, wykorzystywanym przez dzieci i młodzież, by dostrzec, że czas zabawy nie musi być czasem straconym.” (Urbańska-Galanciak 2010: 9)

Pomimo pojawiających się ciągle krytycznych ocen i opinii trudno obronić stwierdzenie o wyłącznie szkodliwym ich działaniu. Gry mają wartości dydaktyczno-wychowawcze. Jak podkreślają badacze, mogą one zostać wykorzystane jako środek metodyczny w procesie nauczania na różnych etapach edukacji szkolnej. Gry często integrują wiedzę z różnych dziedzin, wspomagają kształtowanie pożądanych umiejętności (podejmowanie decyzji, twórcze działanie, współpracę w grupie), pobudzają także ciekawość poznawczą ucznia, stymulują do rozwoju, pełnią funkcję socjalizacyjną i wychowawczą, wpływając na poglądy i postawy wobec życia młodego człowieka (Bednarek 2006: 145–146). Wartościowe dydaktycznie i wychowawczo gry powinny spełniać, podobnie jak edukacyjne programy

komputerowe, szereg wymogów. Istotne w ocenie przydatności i jakości gry są trzy zasadnicze kryteria: merytoryczne, metodyczne i psychologiczne.

Bibliografia

- Arkuszewski K., 1997, *Quake – fenomen społecznego odbioru gry komputerowej*, <http://klaudia.ehost.pl/tolo/mgr.htm>.
- Bednarek J., 2006, *Multimedia w kształceniu*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- Boroń J., Zyss T., 1998, *Komputerowy świat iluzji*, „Charaktery”, nr 2.
- Bryzek R., 2008, *Nowe gatunki tekstów kulturowych we współczesnym kształceniu polonistycznym*, [w:] *Dydaktyka XXI wieku – szanse i zagrożenia*, red. J. Bujak-Lechowicz, Nauk Wyd. Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski.
- Godzic W., 1996, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Wyd. Universitas, Kraków.
- Kołodziejczyk W., 2010, *Pokolenie Y. Niecierpliwi, szybcy, zdolni*, „Uczyć łatwiej. Gimnazjum”, Wyd. Szk. PWN, Warszawa.
- Kołodziejczyk W., Kramek B., 2010, *Internet w edukacji. Czy warto korzystać z nowych technologii?*, „Uczyć łatwiej. Gimnazjum”, Wyd. Szk. PWN, Warszawa.
- Książek-Szczepanikowa A., 1996, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Wyd. Nauk. Uniw. Szczecińskiego, Szczecin.
- Skirrow G., 1994, *Piekielna wizja, analiza gier wideo*, [w:] *Po kinie?... Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*, red. A. Gwóźdź, Wyd. Universitas, Kraków.
- Stasienko J., 2005, *Alien vs. Predator*, Wyd. Nauk. Dolnośl. Szk. Wyższ. Eduk. TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Urbańska-Galanciak Dorota, 2010, *Gry komputerowe. Zagrajmy z uczniami!*, „Uczyć łatwiej. Gimnazjum”, Wyd. Szk. PWN, Warszawa.
- Wach A., 2000, *Gry komputerowe szansą edukacji jutra?*, „Edukacja Medialna”, nr 1, Wyd. eMPI², Poznań.

Gry komputerowe

- Agata Christie. Kolekcja tajemnic*, 2006, Dreamcatcher/The Adventure Comp.
- Ankh: Kłątwa Mumii*, 2007, Rebel Games.
- Ankh: Serce Ozyrysa*, 2007, Micro Aplication.
- Blitzkrieg*, 2003, cdv Software Entertainment AG.

- Blitzkrieg 2*, 2005, cdv Software Entertainment AG.
- Europa Universalis: Rzym*, 2008, Paradox Interactive.
- Europa Universalis: Rzym Vae Victis*, 2009, Paradox Interactive.
- Faces of War: Oblicza Wojny*, 2006, Ubisoft.
- Imperium Romanum*, 2008, Kalypso Media.
- Król Artur, strategia RPG*, 2009, Neocore Games.
- Medieval: Total War*, 2002, Activision Blizzard.
- Medieval II: Total War*, 2006, SEGA.
- Panzer General*, 1994, Strategic Simulations Inc.
- Panzer General II*, 1998, Mindscape.
- Panzer General III*, 2000, Mattel Interactive.
- Rome: Total War*, 2004, Activision Blizzard.
- Sherlock Holmes. Przebudzenie*, 2007, Focus Home Interactive.
- Sherlock Holmes. Tajemnica srebrnego kolczyka*, 2005, Digital Jesters.
- Sherlock Holmes. Tajemnica Mumii*, 2008, Frogwares.
- Soldiers: Heroes of World War II*, 2004, Codemasters Software.
- The secrets of Da Vinci: Zakazany Manuskrypt*, 2006, Nobilis Group.
- Wiedźmin*, 2007, Atari/Infogrames.
- Władca Pierścieni: Bitwa o Śródziemie*, 2004, Electr. Arts Inc.
- Władca Pierścieni: Bitwa o Śródziemie II*, 2006, Electr. Arts Inc.
- Władca Pierścieni: Bitwa o Śródziemie II – Król Nazguli*, 2006, Electr. Arts Inc.
- Władca Pierścieni: Drużyna Pierścienia*, 2002, Electr. Arts Inc.
- Władca Pierścieni: Dwie Wieże*, 2002, Electr. Arts Inc.
- Władca Pierścieni: Podbój*, 2009, Electr. Arts Inc.
- Władca Pierścieni: Powrót Króla*, 2003, Electr. Arts Inc.
- Władca Pierścieni: Trzecia Era*, 2004, Electr. Arts Inc.
- Władca Pierścieni: Wojna o Pierścień*, 2003, Electr. Arts Inc.

Materiały multimedialne, CD-ROM

- Mrowcewicz K., 2006, *Przeszłość to dziś. Średniowiecze i renesans. Materiały multimedialne dla klasy I liceum i technikum*, cz. 1, Wyd. Sten-tor, Warszawa.

Nawarecki A., Siwicka D., 2006, *Przeszłość to dziś. Romantyzm. Materiały multimedialne dla klasy II liceum i technikum*, Wyd. Stentor, Warszawa.

Strony internetowe

Encyklopedia gier, <http://www.gry-online.pl>.

<http://www.krolartur.info>.

<http://www.totalwar.com>.

<http://www.witcher.phx.pl>.

<http://totalwar.org.pl>.

Irina Lappo

Animacja działań teatralnych

Animacja jest pojęciem wieloznacznym. Uniwersalny słownik języka polskiego definiuje animację jako termin filmowy lub komputerowy, czyli odpowiednio: 1) ‘metoda robienia filmów rysunkowych, kukiełkowych; też: film zrealizowany tą metodą’, 2) ‘tworzenie ruchomych obrazów komputerowych; też: te obrazy’ (USJP). Określenie *animacja teatralna* przywłaszczył sobie teatr lalek, jednak utrwalone w tej terminologii znaczenie ‘uruchamianie lalek w teatrze lalkowym’ nie wyczerpuje możliwości „ożywiania” w ramach teatru. Dopiero czwarte znaczenie słownikowe, tj. ‘inicjowanie i pobudzanie jakichś działań’, opisuje interesującą nas tematykę. Animacja działań teatralnych „ożywia” nie tylko życie kulturalne i przestrzeń publiczną, lecz także chyba dzień powszedni każdego z uczestników procesu. W tym sensie oznacza nie tylko uruchomienie i intensyfikację lokalnego ruchu teatralnego, lecz również teatralizację życia codziennego.

Animacja działań teatralnych, będąc integralną częścią uniwersyteckiego procesu kształcenia teatrologicznego¹, pozwala na połączenie teorii z praktyką, a poza tym z jednej strony prowadzi do „wybuchu” kreatywności młodzieży, z drugiej zaś rozwija zdolności i kształtuje nawyki organizacyjne. Uczestnicząc w działaniach teatralnych, studenci stają się bardziej otwarci, nabywają nie tylko umiejętności wypowiedzania się, lecz także przeżywania i okazywania emocji. Punktem

¹ W ramach specjalizacji na kierunku filologia polska (UMCS).

wyjścia do inicjacji działań teatralnych i parateatralnych jest założenie, że student specjalizacji teatrologicznej nie jest ani zawodowym aktorem, ani reżyserem i choć ma wyższą od przeciętnej wiedzę o teatrze, on nadal tylko bawi się w teatr. Zajęcia w zakresie kształcenia teatrologicznego dają się pogrupować w trzy bloki:

1) przygotowujący do pracy z zespołami teatralnymi w szkołach i domach kultury w zakresie zajęć metodologicznych: psychopedagogika, metody pracy z grupą, kształcenie umiejętności i kompetencji interpersonalnych;

2) dostarczający podstawowej wiedzy teatrologicznej podczas zajęć teoretycznych: podstawy wiedzy o teatrze, sztuki plastyczne a teatr, współczesne tendencje w dramacie i teatrze, ruch teatralny a struktura sektora kultury w Polsce;

3) podejmujący zajęcia warsztatowe, pozwalające na nabycie i rozwijanie umiejętności umożliwiających realizowanie przedstawień teatralnych (przygotowanie do tworzenia autorskich scenariuszy i programów, zapoznanie z metodami, formami oraz całokształtem działań dydaktyczno-wychowawczych istotnych w animacji teatralnej).

Praktyczna edukacja teatralna opiera się na zajęciach trzech typów: warsztaty aktorskie, pisarskie oraz plastyczne. Jednak zastosowanie zdobytych tam umiejętności wymaga wygenerowania sytuacji, w której zaistniałoby zapotrzebowanie na działania tego rodzaju. W ten sposób animacja działań teatralnych wychodzi daleko poza program kształcenia uniwersyteckiego. Z jednej strony jest integralnie wpisana w proces nauczania (podstawowe jej założenia są realizowane w ramach praktyk teatralnych i projektu teatrologicznego), z drugiej strony zakłada konieczność podejmowania inicjatyw. Wymienione przedmioty mają być tylko impulsem do podjęcia dalszych działań teatralnych.

Nie wszystkie zajęcia i aktywności mogą i muszą być uwzględnione w siatce zajęć – większą sferę wolności daje istnienie koła naukowego, w którego ramach kreatywność studentka nie jest ograniczona czasowo. Animacja działań teatralnych zakłada wewnętrzną potrzebę twórczości oraz brak jakiegokolwiek przymusu. W ramach koła odbywa się oglądanie przedstawień, wyjazdy, przeglądy tematyczne nagrań spektakli w Teatrze Telewizji, organizacja bezpośrednich spotkań z twórcami teatru zawodowego, alternatywnego i amator-

skiego, zwiedzanie kulis teatru, spotkania z aktorami, udział w próbach.

Celem warsztatów aktorskich nie jest kształcenie aktorów zawodowych. Zajęcia tego rodzaju służą rozwojowi osobowości każdego z uczestników oraz integracji grupy.²

W wyniku różnorodnych ćwiczeń poprawia się dykcja³, wzrasta świadomość własnego ciała i jego akceptacja⁴, rozwija się wrażliwość i wyobraźnia⁵. Ciało wpływa na świadomość. Liczne współczesne techniki psychologiczne próbują oddziaływać na umysł za pośrednictwem ciała poprzez taniec, ruch spontaniczny, gimnastykę stawową, specjalne ćwiczenia. To nie jest zbieg okoliczności. Giętkość naszego ciała wpływa na giętkość umysłu. Tryb życia nowego gatunku – „człowieka komputerowego” – coraz bardziej wyklucza z codziennych zajęć nawet odrobinę ruchu. Pojawiła się nowa generacja *online*-ludzi, którzy potrafią przez cały dzień siedzieć przed komputerem, z nikim nie rozmawiać i nie odczuwać z tego powodu żadnego dyskomfortu. Działania teatralne są dość skuteczną alternatywą, która potrafi na jakiś czas odciągnąć *online*-ludzi od monitora, przywrócić do rzeczywistości i nie daje zgubić więzi z otaczającym światem. Bezwzględnie zatem należy poszukać możliwości wykorzystania praktycznych umiejętności nabytych przez uczestników warsztatów w trakcie zajęć akademickich. Nawet działania oparte na aktywności fizycznej (etiudy sceniczne, ruch, ćwiczenia fizyczne) pozostają jednak martwą teorią, póki nie zostaną zastosowane w „warunkach naturalnych”. Jak podsumował sposób nauczania Grotowskiego Thomas Richards: „Uczyć trzeba się *robiąc*, a nie poprzez zapamiętywanie idei czy teorii” (Richards 2003: 13), czyli ina-

² Na przykład niektóre gry-zabawy: „miło cię widzieć” (uczestnicy chodzą po całej sali we wszystkich kierunkach z zamkniętymi oczami i starają się nikogo nie potrącić, jeśli kogoś dotkną, otwierają oczy i kłaniają się z uśmiechem), „lustro” (uczestnicy dobierają się parami i jeden z nich wykonuje różne miny i gesty, zaś drugi je powtarza jak w lustrze); „rzeźbiarz” (uczestnicy dobierają się parami, jeden jest rzeźbiarzem, drugi pozwala modelować z siebie dowolną rzeźbę); „nie bój się” (uczestnicy są rozstawieni w różnych częściach sali, kilka osób chodzi z zamkniętymi oczami, reszta grupy nie pozwala, by błądzące uderzyły się o ścianę lub o siebie nawzajem).

³ Służą temu ćwiczenia intonacyjne (np. czytanie w różny sposób: tajemniczym głosem, z całym przekonaniem, agresywnie, z ubolewaniem itd.), językowe i mimiczne.

⁴ Ruch sceniczny (gry i zabawy pantomimiczne).

⁵ Ćwiczenia rozwijające wrażliwość wzrokową i słuchową; ćwiczenia wyobraźni (improwizowanie na zadany temat).

czej mówiąc, „nauczyć się czegoś” znaczy „zdobyć to w praktyce”. Wbrew pozorom nie jest to przedsięwzięcie ani tak oczywiste, jak się wydaje, ani łatwe do wykonania. Jednakże rezultaty przerastają wszelkie oczekiwania, bowiem trudno jest przecenić radość, którą daje proces twórczy. Naturalne możliwości dla „inicjowania i pobudzania” działań teatralnych są wpisane w siatkę zajęć jako praktyki oraz projekt twórczy. Jednak impuls do podjęcia takich aktywności często pochodzi z zewnątrz i związany jest z kształtem kultury studenckiej oraz ze sposobem funkcjonowania struktur akademickich.⁶

Projekt twórczy (podobnie jak praktyki teatralne) sumuje wszystkie nabyte umiejętności i polega na realizacji i publicznej obronie własnego pomysłu związanego z teatrem (scenariusz, adaptacja, opis spektaklu, praca na temat historii bądź teorii teatru itd.). Może dotyczyć całego szeregu zjawisk zarówno teatralnych, jak i parateatralnych. W jego ramach powstają:

- prace użyteczne, materiałowe (historia dowolnego teatru lubelskiego, sporządzenie bibliografii przedmiotu, teatraliów Zakładu Teatrolologii itd.);
- prace oparte na badaniach pewnych zjawisk na przestrzeni dziejów (przestrzeń, światło, ruch itd.)
- prace dotyczące badań dramatologicznych lub związanych z recepcją poszczególnych dzieł;
- prace poświęcone krytyce teatralnej (sylwetka wybranego krytyka, rozwój i stan lubelskiej krytyki teatralnej itd.);
- prace poświęcone plastyce w teatrze (sylwetka scenografa, scenograficzna konwencja teatralna);
- mogą być też podjęte próby opisu wybranej inscenizacji lub dziejów pewnych elementów przedstawienia (anioły, arlekiiny, ksiądz, buty, jedzenie).

W ramach projektu twórczego może także powstać opis doświadczeń osobistych (teatr amatorski, alternatywny itd.) lub może być podjęta próba stworzenia słowników terminologii poszczególnych twórców (np. słownik Grotowskiego, Stanisławskiego, Osterwy). Przewidywane jest również tworzenie pre-

⁶ W Lublinie takimi impulsami są Kozienalia oraz Drzwi Otwarte UMCS. Prezentacja specjalności teatrolologicznej w ramach Drzwi Otwartych UMCS-u w 2009 roku: studenci owinięci w papier pakowy stworzyli bachiczny korowód i przy akompaniamencie bębnow „obtańczyli” cały Humanik. W zaulkach odbywały się przygotowane przez nich happeningi. Przygotowali także pokaz impro-teatru polegający na spontanicznym odgrywaniu scenek.

zentacji multimedialnych na wybrany temat (kostium, scenografia, przedmiot, dramat itd.), zakładanie i prowadzenie bloga lub strony internetowej.

Praktyki teatralne wieńczące proces kształcenia na specjalności teatrologicznej zakładają samodzielne przygotowanie spektaklu przez studentów z dowolnym zespołem amatorskim. Tak pomyślane praktyki nie tyle kształtują, co pozwalają wykorzystać umiejętności pisania scenariuszy teatralnych, przygotowania projektów inscenizacyjnych, opracowań scenograficznych, etiud scenicznych oraz pracy w zespole. Jednak to, co – teoretycznie rzecz ujmując – powinno być się ukształtować podczas warsztatów, tak naprawdę „kształtuje się” w trakcie praktyk. Nabyte kompetencje trzeba jeszcze „włączyć”, czyli świadomie wykorzystać. Ważne jest, by kształcenie wyprowadzić poza uczelnię, w przestrzeń miasta. Proces teatralizacji może przybierać najróżniejsze formy, a zacieraaniu się granic między sztuką a życiem codziennym patronuje sztuka performance. Ruch artystyczny, który w latach 70. i 80. XX w. opierał się na działalności teatru alternatywnego, teraz zaczyna odradzać się pod hasłem teatru amatorskiego. Teatralizacja procesu kształcenia ma polegać na przekroczeniu granic (uczelni przede wszystkim), na wyjściu do miasta, otwarciu się na spotkanie z Innym. Kształcenie teatrologiczne służy też animacji teatru amatorskiego, który nie jest zjawiskiem statycznym. Z biegiem czasu zmieniają się jego funkcje, cele i konkretne zadania stawiane przed sobą przez uczestników (organizacja różnych teatralnych kół, konkursów i festiwali). Zmieniają się też wyobrażenia o tym, czym jest teatr i jaka jest jego rola. Ważnym składnikiem praktyk jest wyjście studentów z własną inicjatywą teatralną w przestrzeń miasta. Przygotowane przedstawienia odbywają się według zasady *pro publico bono*.⁷ Naturalnym miejscem akcji stają się placówki edukacyjne: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja i licea.

⁷ Jak się wydaje zasadnicza różnica między teatrem amatorskim i alternatywnym polega na wewnętrznej potrzebie uczestników nieprofesjonalnej w obu przypadkach grupy teatralnej. Różnica między hasłami „robię teatr, bo chcę grać” a „robię teatr, bo chcę się wypowiedzieć” polega na tym, że w drugim przypadku ważniejsza od chęci „zamanifestowania” swej osoby poprzez wcielanie się w inne postacie staje się idea domagająca się wyjścia, artykulacji, ucieleśnienia na scenie. Za poetykę brzydoty dominującą nad przekazem odpowiada nie tylko kontestacja leżąca u podstaw alternatywy, lecz również wyraźny i założony przez uczestników przerost treści nad formą.

Powstają spektakle we współpracy z fundacjami⁸ i ukształtowanymi grupami amatorskimi, działającymi przy domach kultury. Najciekawsze jednak wyniki (również w planie artystycznym) dają studenckie inicjatywy zakładające założenie własnej grupy teatralnej.⁹ Innym rozwiązaniem jest powstanie „tymczasowej grupy amatorskiej” na bazie dowolnej dziecięcej grupy. Teatrowi szkolnemu przypisywane są ważne role w wychowaniu estetycznym i kulturowym. Cel – to stworzenie pewnego rodzaju „teatru komunikacji”, teatru dialogu, w którym widz powinien uczestniczyć prawie w tym samym stopniu, co aktor. Ważne jest rozumienie tego, że teatr amatorski bardzo się różni od teatru zawodowego i że każda niemal próba osiągnięcia poziomu zawodowstwa owocuje raczej plagiatem niż wysoką jakością spektaklu. Istnieją dwa punkty widzenia na cele i zadania teatru amatorskiego: pierwszy – wychowanie i rozwój uczestników zespołu w procesie tworzenia spektaklu, czyli nie rezultat, lecz proces; drugi – przeciwstawny pierwszemu – uwypukla rezultat końcowy, czyli jakość spektaklu.

Oto kilka zasad podczas pracy nad spektaklem amatorskim realizowanym z dziećmi. Spektakl amatorski, zwłaszcza zrobiony przez dzieci, jest działaniem nie tyle estetycznym, co etycznym, więc budowany jest na innych zasadach niż te, które obowiązują w teatrze zawodowym, oraz powinien być oceniany według odmiennych kryteriów.¹⁰

⁸ Absolwenci specjalizacji z 2009 roku nawiązali współpracę z jednym z oddziałów Stowarzyszenia „Wiosna” i specjalnie dla jego podopiecznych przygotowali przedstawienie *Fantasmagoria* – parodię występów cyrkowych. Studenci sprawdzili się w zupełnie nowych rolach: silacza, magika, żonglera, tresera dzikich zwierząt, fakira, małpki i dyrektora cyrku. Reszta wcieliła się w role scenografów i dźwiękowców. Podczas krótkiego, dynamicznego przedstawienia aktorzy wciągnęli do zabawy publiczność. Dzieci nie tylko kibicowały poczynaniom „cyrkowców”, ale same także miały okazję zaprezentowania się na scenie.

⁹ W 2007 roku absolwenci specjalności teatrologicznej założyli grupę „Creatorium” (później „Kolektyw”, obecnie działa ona pod nazwą „Scena Boczna”). Grupa przygotowała spektakl *Śliczna dziewczyna* (adaptacja tekstów Marka Hłaski opracowana przez Arkadiusza Grochotę, który był też reżyserem przedstawienia). Premiera odbyła się podczas Kozienaliów 2009. W roku 2009 inny rocznik kształtuje teatr pod nazwą „Scena 21”, niekwestionowanym liderem zespołu stał się Daniel Adamczyk.

¹⁰ Ciekawe wyniki daje wprowadzenie starogreckiej zasady rywalizacji nawet w teatrze i urządzenie swoistego *agonu*. Zarówno grupę animatorów, jak i dzieci „tymczasowej grupy amatorskiej” można podzielić na kilka zespołów, z których każdy przygotowuje własną inscenizację. Pozwala to zaangażować w proces twórczy całą grupę, a jednocześnie uniknąć logistycznie skomplikowanego tworzenia wieloobsadowego i skomplikowanego widowiska.

Zasada pierwsza: priorytet interesów zespołu nad indywidualnymi dążeniami. Spektakl uda się tylko pod warunkiem, że każdy z aktorów zrezygnuje ze swoich osobistych ambicji artystycznych na rzecz widowiska. Jak mówił Stanisławski: „Należy kochać sztukę w sobie, a nie siebie w sztuce” (Toporkow 2008: 24). W odróżnieniu od teatru zawodowego spektakl amatorski nie może zostać uratowany przez grę jednego aktora, nawet bardzo utalentowanego. Połowa sukcesu to nauczyć dzieci uważnie słuchać kwestii partnerów (a nie tylko czekać na swoją kolej), poruszać się po scenie tak, by nikogo nie zasłaniać i nikomu nie przeszkadzać, przekazywać rekwizyty tak, by było wygodnie partnerowi, czyli umożliwić mu zaprezentować się jak najlepiej. Te proste zasady niemal w połowie przesadzają o powodzeniu lub niepowodzeniu spektaklu.

Zasada druga dotyczy obsadzenia roli. Każdy z aktorów powinien dostać taką rolę, w której mógłby jak najlepiej zaprezentować własne zdolności i talenty, dlatego też scenariusze pisane podczas warsztatów scenarzysty – w warunkach akademickich (bez kontaktu z przyszłym zespołem) – mogą stanowić zaledwie kanwę dla praktycznej realizacji, w trakcie której niemal wszystko ulega zmianie ze względu na zastaną faktyczną sytuację zespołu. Można także sformułować powyższą zasadę w nieco inny sposób: praca nad rolą powinna stworzyć dziecku możliwość rozwoju w moralnym, psychologicznym, edukacyjnym lub dowolnym innym aspekcie. Na animatorach spoczywa w ten sposób szczególna odpowiedzialność, ponieważ realizacja tego postulatu zależy nie tylko od słusznych decyzji obsadowych, lecz od plastycznego obrazu spektaklu jako całości.

Zasada repertuarowa dotyczy walki z literaturocentrycznością większości zespołów szkolnych. Dziecięca grupa teatralna powinna być teatrem plastyki i działania w o wiele większym stopniu niż teatrem słowa. W praktyce zaś jest odwrotnie. Przełamanie nawyków literaturocentrycznych jest podstawowym zadaniem animatorów. Niewolnicza wierność wobec wystawianego dzieła jest anachroniczna i demonstrowa niezrozumienie sztuki teatru przez tych, którzy zmieniają go w miejsce celebrowania tekstów w nieskażonej i niezmienionej formie. Jak pisał Ludwig Flaszen: „wierność autorowi, wbrew rozpowszechnionemu mniemaniu, nie rozstrzyga w teatrze o wartości przedsięwzięcia” (Flaszen 1985: 154). Studentom polo-

nistyki ukształtowanym literaturocentrycznie trudno jest pogodzić się z ponoszeniem ofiary z dialogów na rzecz dynamiki bądź plastyczności akcji. Adaptacja scenariusza ze względu na konkretne warunki jest więc rzeczą absolutnie niezbędną. Spektakl grany przez dzieci powinien zajmować mniej czasu niż spektakl dorosłych, więc praktycznie każda sztuka będzie domagała się skrótów i przeróbek. Podstawową regułą jest zasada redukcji ekspozycji (jeśli jest ona dobrze znana), przekazanie jej narratorowi, chórowi lub opis w programie teatralnym. Należy zagrać najbardziej widowiskową część sztuki.

Inną cechą charakterystyczną twórczości amatorskiej jest zmienność i elastyczność przygotowanego widowiska. Formułując ogólne zasady funkcjonowania „tymczasowej grupy amatorskiej”, nie można bagatelizować faktu, że zespół taki ma ruchomy skład, przy czym liczba i jakość wykonawców może zmienić się w dowolnym momencie, nawet w dniu premiery (zwłaszcza, jeśli chodzi o przedszkolaków). Dlatego też każdy spektakl amatorski powinien być budowany jako utwór polimorficzny, w którym jest nie tylko wysoki stopień wzajemnej zastępowalności aktorów, lecz możliwa jest zmiana składu aktorów i postaci.

I wreszcie, *last, but not least*, należy wymienić plastyczność i malowniczość spektaklu jako ważną zasadę budowy dziecięcego przedstawienia. Taki spektakl powinien być maksymalnie ozdobny i „ozdobiony” (za pomocą dekoracji, rekwizytów, kostiumów i muzyki). O każdym z tych „ozdobników” należałoby mówić osobno, lecz warto zwrócić uwagę na taką okoliczność: im bardziej spektakl jest „bogaty”, „ozdobny”, różnorodny ze względu na zastosowane środki, tym więcej osób bierze udział w jego przygotowaniu nieaktorskim i tym pełniej osiągnie swój podstawowy cel – przynoszenie radości wszystkim zaangażowanym w proces twórczy.

Wróćmy do zajęć w ramach specjalizacji teatrologicznej na studiach. Warsztaty „pisarskie” obejmują dwa typy ćwiczeń zróżnicowanych pod względem uprawianego gatunku: scenariusz lub recenzja. Pierwszy z nich, czyli warsztaty z pisania scenariuszy przedstawień teatralnych i uroczystości okolicznościowych, uczy adaptacji tekstów nieteatralnych ku potrzebom teatru. Celem zajęć jest przygotowanie własnego utworu dramatycznego (dla potrzeb wybranego środka przekazu – teatr, film, telewizja), opanowanie umiejętności budowania

akcji dramatycznej, tworzenia dialogu i posługiwania się wybraną techniką dramatyczną. Zajęcia te w sposób naturalny związane są z praktykami teatralnymi i służą przygotowaniu roboczej wersji scenariusza. Natomiast w ramach warsztatów recenzenta studenci zapoznają się z właściwościami i specyfiką krytyki teatralnej. Warsztaty zakładają praktyczną pracę nad tekstem: studenci recenzują wybrane spektakle i omawiają z prowadzącym efekty swej pracy. Warsztaty te stwarzają warunki i możliwości dla wprowadzenia podstaw teorii: rozważania na temat recepcji teatralnej i rekonstrukcji obrazu odbiorcy (odbiorca-badacz a odbiorca-krytyk); dyskusja o komunikacji teatralnej oraz funkcjach i celach krytyki teatralnej (dawniej i dziś); omówienie kwestii opisu przedstawienia, postaci scenicznej, przestrzeni. Ważnym elementem kształcenia teatrologicznego jest regularny przegląd prasy: „Dialog”, „Didaskalia”, „Pamiętnik Teatralny”, „Notatnik Teatralny”, „Teatr”, „Scena”. Jednak prawdziwą szkołą staje się dla naszych studentów praca w założonej w 2005 roku gazecie festiwalowej „5. Ściana”.

Studentów teatrologii można podzielić na dwa podstawowe typy: jedni chcą uprawiać teatr czynnie, tworzyć go lub nawet (rzadziej) stać na scenie, drudzy od popisów scenicznych wolą pisanie. Należy stworzyć możliwość samorealizacji dla obu grup. W przypadku lubelskich studentów grupa pisząca realizuje się w ramach długotrwałego projektu „5. Ściana”.¹¹ Jest to gazeta wydawana przy okazji wszystkich festiwali teatralnych organizowanych w Lublinie. Istnieje od października 2005 roku (pierwszy numer ukazał się w trakcie X Międzynarodowego Festiwalu Konfrontacje Teatralne).¹² „5. Ściana” od pięciu lat towarzyszy wydarzeniom teatralnym Lublina. W sumie ukazało się 85 numerów. Redakcja nie ma stałego składu. Należą do niej głównie studenci i absolwenci specjalizacji teatrologicz-

¹¹ Tytuł gazety nawiązuje do koncepcji „czwartej ściany” oddzielającej widownię od sceny, przezroczystej dla publiczności i nieprzezroczystej dla aktorów w teatrze naturalistycznym. Na piątą ścianę w normalnych warunkach fizycznych w teatrze właściwie nie ma miejsca. Jest to ściana mentalna, biegnąca w poprzek, górująca nad całością, burząca zwykle podziały i tworząca nowe dynamiczne układy.

¹² Pierwszym redaktorem naczelnym pisma była Gabriela Żuk, w listopadzie 2007 roku stery redakcji przejęła Marta Zgierska, od roku 2008 o kształcie pisma decyduje grupa w składzie Katarzyna Plebańczyk, Katarzyna Piwońska oraz sekretarz redakcji, słynąca z niezgłębionych pokładów energii i nieprawdopodobnego zmysłu organizacyjnego – Justyna Czarnota.

nej IFP UMCS (skład redakcji waha się od 5 do 15 osób, zaś nakład liczy od 70 do 200 egzemplarzy). Zapewniając dziennikarską obsługę festiwalu, mają okazję obejrzenia wszystkich spektakli. Czasami rodzi się redakcyjny klub dyskusyjny, czasami – w trakcie festiwalu o zbyt napiętym harmonogramie – brakuje na dyskusje sił i czasu. Satysfakcja z wykonanej pracy jest najlepszą, choć nie jedyną nagrodą. Uczestnictwo w przedsięwzięciu, jakim jest „5. Ściana” daje możliwość szlifowania warsztatu recenzenta teatralnego. Zaangażowani w projekt studenci mogą doskonalić swoje umiejętności dziennikarskie. Zapotrzebowanie na różne gatunki (recenzje, wywiady, sprawozdania, felietony, eseje) i obowiązujące krótkie terminy (ostatni spektakl kończący się nieraz po północy, a dzień festiwalowy musi zostać opisany w gazecie, która ukazuje się następnego dnia po południu) uczą pracy zespołowej i odpowiedzialności. Niedotrzymanie terminu może zmarnować pracę kilkunastu osób. Reporterzy gazety śledzą wszystkie wydarzenia festiwalowe, więc zdarza się, że czasem stają przed wyzwaniem dziennikarskim, by zdać relację z form niekoniecznie bliskich teatrologom (koncerty, performance, wystawy czy występy kabaretowe). Gazeta od pięciu lat dokumentuje lubelskie festiwale teatralne i w wielu przypadkach pozostaje jedynym dokumentem, który utrwala opisywane wydarzenia artystyczne oraz sposób recepcji.

Podczas warsztatów plastycznych, które ze względu na długotrwałość procesu najlepiej przeprowadzać w ramach Koła, studenci mają możliwość zapoznania się z niektórymi technikami plastycznymi (*emballage*, *papier-mâché*) w czasie wykonywania kukielek oraz innych teatralnych i parateatralnych rekwizytów.¹³

Kończąc, należy podkreślić, że najważniejsze w animacji działań teatralnych nie są zastosowane techniki, metody i umiejętności, a nawet nie efekt końcowy. Ważne, aby uczestnicy byli zadowoleni z własnej aktywności twórczej. Teatr jest bowiem żywą więzią międzyludzką, miejscem, gdzie wytwarza się specyficzna wspólnota i nawet najbardziej skromne działania teatralne zbliżają ludzi.

¹³ Na przykład kuli z plastikowych kubeczków, której turlanie organizowało ruch performerów w czasie akcji reklamowania Kół Naukowych podczas „Drzwi Otwartej UMCS” w 2010 roku.

Bibliografia

- Balme Ch., 2002, *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, przekł. W. Dudzik i M. Leyko, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- Broszkiewicz B., Jarek J., 2003–2005, *Teatr szkolny*, cz. 1–5, Wyd. Europa, Wrocław.
- Flaszen Ludwik, 1985, *Teatr skazany na magię*, przedmowa, wybór, oprac. Henryk Chłystowski, Wyd. Literackie, Kraków–Wrocław.
- Godlewski G. (red.), 2002, *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, Instytut Kultury Polskiej UW, Warszawa.
- Kott J., 1986, *Zjanie bogów. Szkice o tragedii greckiej*, Wyd. Literackie, Kraków.
- Pavis P., 1998, *Słownik terminów teatralnych*, Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Raszewski Z., 1978, *Dokumentacja przedstawienia teatralnego*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, t. III, red. J. Degler, Wyd. Uniw. Wrocławskiego, Wrocław.
- Raszewski Z., 1993, *Sto przedstawień w opisach polskich autorów*, Wyd. Wiedza o Kulturze, Warszawa.
- Ratajczak D., 1981, *Fotel recenzenta. Witold Noskowski, Jerzy Koller, Konstanty Troczyński*, Wydaw. Poznańskie, Poznań.
- Richards T., 2003, *Pracując z Grotowskim nad działaniami fizycznymi*, przekł. M. Złotowska, A. Wojtasik, Wyd. Homini, Wrocław.
- Sinko G., 1982, *Opis przedstawienia teatralnego – problem semiotyczny*, Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Wrocław.
- Sławomira Świontka dwanaście wykładów z wprowadzenia do wiedzy o teatrze: zapis wykładów wygłoszonych dla studentów I roku kulturoznawstwa*, 2003, oprac. i red. L. Karczewski, I. Lewkowicz i M. Wójcik, Wyd. Uniw. Łódzkiego, Łódź.
- Toporkow Wasilij O., 2008, *Stanisławski na próbie*, przekł. Jerzy Czech, Inst. im. Jerzego Grotowskiego, Wrocław.
- Ubersfeld A., 2002, *Czytanie teatru I*, przekł. J. Żurowska, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- USJP – Dubisz Stanisław, Elżbieta Sobol (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.

Małgorzata Latoch-Zielińska

Nowoczesna edukacja filmowa

Edukacja XXI wieku to proces niezwykle dynamiczny, wymagający od pedagogów zorientowania na kształcenie wielu nowych kompetencji.

„Podstawową sprawnością w XXI wieku będzie umiejętność rozumienia obrazów: filmów, grafik, zdjęć wszelkiego typu [...] nie wystarczy już tylko pisanie i czytanie. Nasi uczniowie muszą nauczyć się przetwarzać zarówno słowa, jak i obrazy. Muszą mieć zdolność poruszania się swobodnie i płynnie pomiędzy tekstem i obrazami, pomiędzy słowem pisanym i światem obrazowym.” (Burmark 2002)¹

Trudno nie zgodzić się ze słowami amerykańskiej specjalistki od edukacyjnych wideo. Współczesna młodzież bezsprzecznie jest bardzo mocno multimedialna. Z tego względu w praktyce szkolnej nie można poprzestać wyłącznie na tradycyjnych środkach i metodach nauczania. Film jest z całą pewnością jednym z najatrakcyjniejszych dla młodych ludzi środków dydaktycznych.

„To wartościowe i innowacyjne narzędzie edukacji [...] można wprowadzić na zajęcia w dowolnym etapie nauczania (w szkole podstawowej, gimnazjum, szkołach ponadgimnazjalnych), uatrakcyjniając lekcje i zachęcając ucznia do odkrywania nowych zagadnień za pomocą metod multimedialnych.” (Dajczak 2008)²

¹ Cyt za: http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=300&Itemid=15&limit=1&limitstart=0

² Cyt za: http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=300&Itemid=15&limit=1&limitstart=0

W artykule tym skupię się wyłącznie na edukacji filmowej³, której model sformułowała Ewelina Nurczyńska-Fidelska, czyniąc jednym z jej głównych celów „kształcenie umiejętności widzenia i rozumienia sztuki kina w kontekście zjawisk kultury, głównie literackiej” (Nurczyńska-Fidelska, Parniewska, Popiel-Popiołek, Ulińska 1993: 16). Dla moich rozważań o filmie i jego roli w edukacji kulturalnej młodego pokolenia ważne jest stanowisko Henryka Depty, który uważał, że

„wychowanie filmowe zmierzające do rozwinięcia szeroko pojętej kultury filmowej odbiorcy, to pewna całość, pewna struktura, w której w ścisłym związku występuje wychowanie do filmu i wychowanie przez film. Zadaniem podstawowym wychowania filmowego powinno być przygotowanie nie tylko do odbioru filmu (wychowanie do filmu), ale także – i głównie – do aktywnego uczestnictwa w życiu i kulturze (wychowanie przez film).” (Depta 1975: 35)

Kluczowe jest tutaj sformułowanie dotyczące *przygotowania do aktywnego uczestnictwa w kulturze*. Poniżej bowiem przedstawię program edukacyjny „Filmoteka Szkolna”, który w mojej ocenie stanowi bardzo interesującą i innowacyjną propozycję wykorzystania filmu w edukacji kulturalnej. Propozycję, która znakomicie wpisuje się w ideę wychowania aktywnego uczestnika życia kulturalnego i animatora działań kulturalnych.

„Filmoteka Szkolna” jest projektem Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej. Główne cele przedsięwzięcia, które jest realizowane we współpracy z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Polskim Wydawnictwem Audiowizualnym, to włączenie wiedzy o filmie do procesu edukacji szkolnej oraz „wykształcenie pokolenia świadomych, wymagających widzów, które poprzez wyższy poziom potrzeb i oczekiwań oraz większe uczestnictwo w kulturze przyczyni się do rozwoju sztuki filmowej” (Odorowicz 2009). „Filmoteka Szkolna” to z jednej strony pakiet składający się z 26 płyt DVD zawierających ponad 50 polskich filmów i innych materiałów oraz broszur do każdej z nich⁴, z drugiej zaś interaktywny portal internetowy www.filmotekaszkolna.pl dla nauczycieli i uczniów.

³ Nie będę natomiast omawiać zagadnień związanych z tzw. filmem edukacyjnym. Jest to bowiem zbyt szeroki i nieco odmienny temat, aczkolwiek bardzo interesujący i warty osobnego opracowania.

⁴ Zestaw taki otrzymało bezpłatnie prawie 15 tysięcy szkół w Polsce i polskich szkół za granicą.

Każda z płyt zawiera zazwyczaj polski obraz fabularny oraz 1–2 filmy dokumentalne lub animowane, a także dwa tak zwane komentarze: filmoznawczy oraz subiektywny. Wybranej oferty filmów polskich „nie określa jednak kategoria dzieł najwybitniejszych w dziejach polskiego kina, nie jest ona także antologią tekstów tworzących jego historię. Autorzy projektu zaproponowali takie filmy, by szkolne spotkania kierowały uwagę uczniów na te poziomy rozmów, które odkrywają głębokie sensy intelektualne i moralne. W wyborach tych nauczyciel dostrzeże jednak także możliwości refleksji nad cechami formalnymi dzieła filmowego – jego wyznacznikami estetycznymi i gatunkowymi. W tym celu filmy podporządkowane zostały określonym problemowo-tematycznym hasłom, otwierającym drogi do działań zarazem analitycznych i interpretacyjnych” (Nurczyńska-Fidelska 2009).

W omawianym projekcie znalazły się następujące cykle tematyczne: *Kino myśli*, *Moralność kamery*, *Obserwacje codzienności*, *Kadry pamięci*, *Obrazy magiczne*, *Filmowe przypowieści*, *Siła symbolu*, *Metafory prawdy*, *Mówić nie wprost*, *Bez komentarza?*, *Rozdroża historii*, *Zapisy przeszłości*, *Wokół narodowych stereotypów*, *Gorzki śmiech*, *W krzywym zwierciadle*, *Współczesne lęki*, *Portrety zbiorowości*, *Mali bohaterowie*, *Między fikcją a rzeczywistością*, *Poezja i proza kina*, *Kino o kinie*, *Gry filmowe*, *Malarskie inspiracje*, *Nowa estetyka*, *Esej filmowy*, *Kim jestem*.

„Wybrane obrazy są swoistym komentarzem, głosem jednej z dziedzin sztuki w dyskusji o prawdzie, pamięci, zbiorowości, powinnościach i naszym stosunku do imponowalności.” (Rajewicz 2009: 58–59)

Cytowana autorka zwraca także uwagę na bogaty wybór filmów dokumentalnych i animowanych. Stanowi to szczególną wartość pakietu, gdyż są to produkcje trudno dostępne na rynku wydawniczym, a niezwykle istotne i z punktu widzenia podejmowanego tematu, i z perspektywy czysto warsztatowej.

Całość dopełniają wspomniane wyżej komentarze. Każdy z problemów poruszanych w danym cyklu jest opatrzony znakomitym wprowadzeniem filmoznawcy Tadeusza Lubelskiego.

„Komentarz konsekwentnie skoncentrowany jest na temacie pakietu. Omówienie nie stanowi zatem wyczerpującego wykładu na temat obejrzanych filmów. Dzięki temu pozostawia widzom – uczniom

i nauczycielom pole do samodzielnych dociekań interpretacyjnych.”
(Rajewicz 2009: 59)

To wyraźne zaproszenie do własnych poszukiwań, dyskusji, aktywności poznawczej, wreszcie przykład, w jaki sposób można mówić o filmie jako tekście kultury, jak i o medium, poprzez które wizualizują się ważne dla odbiorcy kwestie.

Zupełnie inny charakter mają tak zwane komentarze subiektywne. Są to krótkie etiudy filmowe zrealizowane przez studentów Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej im. Leona Schillera w Łodzi. Ich bohaterami są postacie z życia publicznego oraz znani artyści, np.: Tomasz Lis, Andrzej Chyra, Sydney Polak, Muniek Staszczuk, Małgorzata Szumowska. Ich wypowiedzi stanowią tytułowe – subiektywne widzenie filmów, twórczości danego reżysera czy problemu poruszanego w danym pakiecie. Bardzo często są to komentarze dyskusyjne, a nawet kontrowersyjne. W tym właśnie tkwi ich wartość.

„Nawet jeśli budzi wątpliwości, obrazuje otwartość dzieła filmowego na wielorakość odczytań. Uznysławia, że widz nie ma obowiązku przyjmować za jedynie słuszną interpretacji kanonicznej – filmoznawczej. Pozwala patrzeć na film jako tekst kultury, który [...] komentuje naszą rzeczywistość. A uczeń z perspektywy własnych doświadczeń, zachęcany przez postacie znane i lubiane, może podjąć z nim dialog.” (Rajewicz 2009: 59)

Do każdej z płyt dołączona jest broszura, która zawiera omówienie filmów. Prezentowane tam analizy odwołują się do filmoznawczego punktu widzenia, poruszają problemy zastosowanych środków wyrazu, usytuowania dzieła w dorobku reżysera. Niezwykle cenne są zamieszczone tam wyjaśnienia pojęć pojawiających się w kontekstach, zagadnienia do dyskusji oraz wybrana bibliografia.

Już w takim kształcie omawiany pakiet jest niezwykle cenną pomocą dydaktyczną w realizacji szczegółowych celów szkolnej edukacji filmowej. Praca z proponowanym na płytach materiałem z całą pewnością stwarza okazję do poznania wybranych (dzieł) filmowych, kształcenia umiejętności ich pogłębionego odbioru i wartościowania w obrębie idei, etyki i estetyki, kształcenia świadomości miejsca i funkcji filmu we współczesnej kulturze, kształcenia krytycznych, wartościujących i selektywnych postaw wyboru, poznania tworzywa filmowego, jego specyfiki (Nurczyńska-Fidelska 1993: 16).

Ale twórcy projektu poszli, można by rzec, z duchem czasu i nie ograniczyli się wyłącznie do rozwiązań poniekąd już znanych. Zaproponowane przez twórców „Filmoteki” uzupełnienie pakietu w postaci portalu internetowego decyduje o innowacyjności całego przedsięwzięcia. Najważniejszą jego zaletą jest interaktywność. Możliwość współkreowania zawartości portalu, wymiana opinii, doświadczeń, organizowane konkursy, szkolenia decydują o animacyjnej roli witryny w edukacji kulturowej zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli.

Portal zbudowany jest bardzo przejrzysto i poruszanie po nim nie sprawia żadnych kłopotów. Najciekawsze materiały merytoryczne i metodyczne znajdują się w zakładce „Nasze lekcje”. Jest ona pomyślana jako rozwinięcie treści z broszur oraz płyt, dlatego są one tak samo zatytułowane. W kolejnych zakładkach znajdują się „omówienia filmów, twórczości reżyserów, propozycje lektur i innych dzieł kinowych, podejmujących podobną problematykę, podlinki do stron internetowych, gdzie można odnaleźć ciekawe informacje [...] analizy wybranych scen filmowych, a także konspekty lekcji, czasem wzbogacone prezentacjami multimedialnymi, ilustrującymi omawiane zagadnienia”⁵ (Rajewicz 2009: 60). Ponadto w każdej z jednostek znajduje się materiał filmowy – oba komentarze z płyty oraz wspomniane fragmenty obrazów do pracy. Stwarza to uczniom możliwość powrotu do prezentowanych w szkole materiałów czy samodzielnej pracy z wybranymi scenami. Dodatkowo każdy z „tematów” posiada własne forum, na którym można wyrazić swoje opinie, refleksje, wymienić się doświadczeniami.

W witrynie są również zakładki „Społeczność” oraz „Forum”. Do obu można wejść po uprzednim zalogowaniu się. Do tam właśnie odbywają się gorące dyskusje nie tylko o materiale zawartym w pakiecie, ale także o aktualnych wydarzeniach filmowych, premierach, zapowiedziach. Dla nauczycieli jest to m.in. niewyczerpane źródło informacji o projektach realizowanych przez innych pedagogów czy miejsce wymiany materiałów dydaktycznych.

Natomiast w zakładce „Pokój nauczycielski” możemy znaleźć materiały typowo metodyczne oraz ogłoszenia o organizowanych szkoleniach. Choć witryna i sam program funkcjonują około półtora roku, odbyły się już bardzo interesujące kursy. Wspomagają one nauczycieli w prawidłowej realizacji ce-

⁵ Materiały przeznaczone dla nauczycieli są dostępne po zalogowaniu się.

łów kształcenia humanistycznego. „Filmoteka Szkolna – Akademia” jest cyklem warsztatów dla nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych realizowanym w sześciu miastach Polski przez Warszawską Szkołę Filmową. Spotkania mają na celu ukształtowanie wiedzy i umiejętności nauczania o filmie polskim w ramach programu „Filmoteka Szkolna” (6-dniowe zajęcia teoretyczne).⁶ Dodatkowo nauczyciele są szkoleni z podstaw operatorskich i montażu filmowego (3-dniowe warsztaty praktyczne) w Warszawskiej Szkole Filmowej. „Filmotece Szkolnej – Akademii” towarzyszy kurs *online*. W jej ramach nauczyciele otrzymują dostęp non stop do ok. 20 godzin edukacyjnych materiałów wideo oraz możliwość porozmawiania z wykładowcami związanymi z Warszawską Szkołą Filmową i Uniwersytetem Warszawskim – dzięki technologii „Wirtualne klasy” (forma rozbudowanego internetowego wideokomunikatora).⁷

Równie interesującym szkoleniem jest „Kurs internetowy dla nauczycieli. Filmoteka Szkolna. Akcja!”.⁸ Realizowany jest na platformie internetowej szkoleń e-learningowych. Składa się z sześciu dwutygodniowych modułów.⁹ W każdym z nich uczestnicy otrzymują materiały dydaktyczne, uczestniczą w ćwiczeniach i sprawdzają swoją wiedzę, korzystając z testów *online*. Pod koniec każdego z modułów „kursanci” dostają zadanie do wykonania w szkole – efekty pracy dołączają do sprawozdania. Każdy uczestnik ma ścisły kontakt ze swoim moderatorem, który komentuje jego pracę.

„Filmoteka” organizuje również konkursy. Jednym z najciekawszych był ten dla uczniów na zrealizowanie krótkiej etudy

⁶ Program warsztatów obejmuje następujące bloki tematyczne: Fotografia – Początki filmu – Polski film dokumentalny; Polski film fabularny; Historia i ewolucja polskiej animacji.

⁷ Informacje zaczerpnięto ze strony portalu.

⁸ W okresie od 19 października 2009 do 15 stycznia 2010 roku odbyła się już I edycja kursu, wzięło w niej udział 100 nauczycieli z całej Polski. Obecnie trwa edycja II.

⁹ Ich celem jest: Przybliżenie podstawowych pojęć związanych z filmem; Krótki przegląd historii polskiego filmu ze szczególnym uwzględnieniem twórców i filmów z pakietu „Filmoteki Szkolnej”; Przybliżenie uczestnikom różnych sposobów analizy dzieła filmowego w celu kształcenia umiejętności analizy obrazu filmowego w czasie zajęć szkolnych; Wprowadzenie do metodyki pracy z filmami na przykładzie wybranych scenariuszy lekcji; Praca metodą projektu w zakresie edukacji filmowej; Inicjowanie i wspieranie młodzieży w samodzielnych doświadczeniach z filmem. Informacje zaczerpnięto ze strony kursu.

filmowej, która inspirowana jest treścią bądź formą materiału filmowego przygotowanego w ramach programu „Filmoteka Szkolna”. Jego zwycięzcą został poruszający dokument *Krótki film o Małgosi*¹⁰ nakręcony przez Agnieszkę i Zosię Tucholskie, dwie wolontariuszki z białostockiego stowarzyszenia Jeden Świat. Film zyskał uznanie nie tylko konkursowego jury, ale także „internautów z Polski, Włoch, Rumunii czy USA. Został też zamieszczony na międzynarodowej stronie roku walki z ubóstwem i wykluczeniem społecznym. Jeden ze szwajcarskich internautów zauważył, że przekaz nagrania jest uniwersalny, słowa są tu niepotrzebne. Autorki filmu przyznają, że zainspirował je film znanego polskiego dokumentalisty Jacka Bławuta «Nienormalni»” (TVN24 2010).

„Współpraca z «Filmoteką Szkolną» może przybrać różną postać. Bogactwo i wieloaspektowość zasobów tego programu na pewno pozwolą nauczycielowi znaleźć optymalne, dostosowane do możliwości szkoły i oczekiwań uczniów, rozwiązania.” (Gołębiwska, Górecka 2009)

Wielu nauczycieli korzysta z pakietu podczas lekcji języka polskiego, wiedzy o kulturze, historii, wiedzy o społeczeństwie czy godziny wychowawczej. Dla wielu „Filmoteka” stała się inspiracją do różnorodnych działań pozalekcyjnych. Oto wybrane rozwiązania pokazujące, jak wielki potencjał animacyjny tkwi w omówionym wyżej materiale. Należy podkreślić, iż „Filmoteka” wyzwala niesamowite pokłady aktywności twórczej nie tylko wśród uczniów, ale również wśród nauczycieli. A to od nich przecież zależy kształt szkolnej edukacji filmowej. Przykład pierwszy jest szkicem projektu edukacyjnego, który powstał w ramach realizacji opisanego wyżej kursu internetowego.

¹⁰ „Bohaterką czterominutowej produkcji jest ich młodsza 12-letnia siostra z zespołem Downa. W filmie dziewczynka czyta książki, rysuje, bawi się, gra i tańczy. Robi wszystko to, co inne dzieci w jej wieku. Nic jednak nie mówi. Nie widać też jej twarzy. Dopiero na końcu filmu odwraca się do kamery i przedstawia: «Jestem Małgosia, więc dlaczego mówisz do mnie – ty Downie?»” (cyt. za: TVN24 2010).

„Człowiek, aby być człowiekiem, potrzebuje miłości”¹¹

1. Grupa odbiorcza

Uczniowie liceum.

2. Czego dotyczy

Przedstawienia opinii różnych ludzi, mówiących o pojmowaniu miłości w ich życiu. Odniesienie zdobytych informacji do różnorodnych ujęć tego motywu w filmie.

3. Cele ogólne

- Rozwijanie świadomości ucznia, że „człowiek, aby być człowiekiem, potrzebuje miłości”.
- Uwrażliwienie ucznia na wartość uczucia, jakim jest miłość.
- Zwrócenie uwagi ucznia na różnorodność ujęć motywu miłości w polskim filmie.
- Zapoznanie ucznia z techniką tworzenia krótkich reportaży filmowych.

4. Cele szczegółowe

Uczeń:

- Potrafi odnaleźć w wybranych filmach polskich motywy miłości.
- Gromadzi materiały zebrane w czasie wywiadów z różnymi osobami.
- Potrafi zestawiać wiedzę zdobytą podczas wywiadu z wiedzą dotyczącą filmu.
- Rozumie sentencję „Człowiek, aby być człowiekiem, potrzebuje miłości”.
- Potrafi współpracować w grupie i organizować czas swojej pracy.
- Potrafi obsługiwać sprzęt audio-wideo.
- Potrafi zorganizować imprezę szkolną „Oblicza miłości w życiu i filmie”.

5. Czas realizacji (4 miesiące)

Miesiąc 1: zapoznanie się z tematem projektu, zbieranie pomysłów dotyczących ich realizacji, nauka obsługi sprzętu audio-wideo (ostatni tydzień to czas na przedstawienie nauczycielowi dotychczasowych dokonań).

¹¹ Autorzy: Małgorzata Latoch-Zielińska, Diana Kudyba.

Miesiąc 2: nakręcenie krótkich wypowiedzi przypadkowych ludzi bądź znajomych należących do różnych środowisk i w różnym wieku (ostatni tydzień to czas na montaż materiału pod nadzorem nauczyciela informatyki).

Miesiąc 3 i 4: pogrupowanie wypowiedzi użytych w reportażu filmowym zależnie od sposobu ujęcia miłości przez osoby wypowiadające się, odnalezienie podobnych ujęć w polskim filmie i zestawienie ich, przygotowanie wypowiedzi każdego członka grupy na temat jednego motywu miłości (ostatnie tygodnie to czas na ewentualne poprawki i prezentację zebranego materiału w klasie oraz sesję „Oblicza miłości w życiu i filmie”).

6. Rodzaj i forma oceny

Ocena wyrażona stopniem (w skali 1–6). Prezentacja efektów pracy następuje raz w miesiącu i zakończona jest wystawieniem oceny. Pod uwagę brane jest zaangażowanie ucznia w realizację projektu, terminowość wykonywania zadań, twórcze podejście do tematu, poprawność merytoryczna i językowa prezentacji, samodzielność pracy oraz zaangażowanie wszystkich członków zespołu. W ocenie można wykorzystać materiały zaproponowane w module piątym kursu internetowego dla nauczycieli.

7. Zainicjowanie projektu

Wprowadzeniem do realizacji projektu będzie wspólne obejrzenie reportażu filmowego Krzysztofa Kiesłowskiego pt. *Gadające głowy*. W formie pogadanki nauczyciel przybliży uczniom, czym jest reportaż filmowy jako gatunek i jakimi się rządzi prawami. Krótko przedstawi cały plan działania z wymaganiami, zasady oceniania i sposób prezentacji. Można wykorzystać materiały z modułu piątego kursu internetowego dla nauczycieli na temat zasad tworzenia filmu.

Następnie nauczyciel podzieli zgłoszonych uczniów na 3 grupy, które od tej pory będą ze sobą współpracować. W obrębie poszczególnych grup uczniowie rozdzielają między sobą funkcje. Otrzymują oni zarys projektu z uwzględnionymi wymaganiami, wskazówkami, prawami i możliwościami (konsultacje z nauczycielem polonistą, informatykiem, możliwość wypożyczenia sprzętu szkolnego itp.).

W materiale, jaki zdobędą uczniowie, osoby zapytane mają dokończyć zdanie: „W moim życiu miłość...” (analogia do

filmu Krzysztofa Kieślowskiego, gdzie bohaterowie kończą zdanie: „Jestem...”, „Chciałbym...” lub odpowiadają na pytanie: „Kim jesteś?”). Porównają wypowiedzi ludzi ze znanymi z „Filmoteki Szkolnej” polskimi filmami i odpowiednio je przyporządkują.

Efektem końcowym pracy grup będzie zaprezentowanie reportażu filmowego i ustne wystąpienia uczniów najpierw na forum klasy, potem na szkolnej sesji „Oblicza miłości w życiu i filmie”. Organizacja imprezy może być zlecona w ramach dodatkowego „projektu” innej klasy/grupie osób. Można ją połączyć z „nocą filmów z miłością w tle i na pierwszym planie”. Wtedy musi to być impreza dwudniowa.

Innym przykładem wyrosłym z idei „Filmoteki Szkolnej” jest realizowany w Gimnazjum nr 3 w Świdniku projekt „Film to życie, z którego wymazano plamy nudy”.¹² Przedsięwzięcie to zakłada pracę z uczniami zainteresowanymi filmem i kinem. Warsztaty te powstały z myślą o młodych, nieukształtowanych jeszcze widzach, najbardziej narażonych obecnie na bierny odbiór coraz mocniej komercjalizującej się sfery kultury. Głównym założeniem programu jest rozwijanie wrażliwości młodych odbiorców na piękno kina artystycznego, przygotowanie do samodzielnego i świadomego obcowania z kulturą wysoką, ale także i popularną. Celem nadrzędnym podejmowanych działań jest zachęcenie do ekspresji twórczej i umożliwienie im odczuwania radości z odbioru sztuki, tworzenia, uświadomienie bogactwa środków wyrazu. Przygotowując kolejne zajęcia, nauczyciele korzystają z materiałów oferowanych przez „Filmotekę”, wzbogacając je o samodzielne opracowania. Uczniowie w ramach zajęć poznają najważniejsze fakty z historii kina, podstawowe gatunki filmowe oraz ich charakterystyczne cechy, tworzywo filmowe, oglądają filmy, dyskutują. W wyniku tych działań mają okazję stać się aktywnymi i krytycznymi odbiorcami sztuki, animatorami różnorodnych działań w tym zakresie.

Szkołą, w której edukację filmową prowadzi się od wielu lat, jest II Liceum Ogólnokształcące im. C. K. Norwida w Kraśnymstawie. Działa tam Młodzieżowy Dyskusyjny Klub Fil-

¹² Jego autorkami i realizatorkami są nauczycielki tej szkoły: Urszula Cygan, Izabela Koczkodaj i Monika Lechnio-Lewicka. Opis na podstawie materiałów udostępnionych przez autorki.

mowy „Iluzjon”, organizowane są warsztaty, dyskusje, konkursy i przeglądy. Na pomysł wprowadzenia do szkoły elementów edukacji filmowej wpadł dyrektor liceum Edward Kawęcki, a zajęcia te prowadzi nauczycielka języka polskiego – Ewa Magdziarz. Co roku szkoła otrzymuje dotację z Państwowego Instytutu Sztuki Filmowej na realizację programu. Bez niej byłoby trudno, bo do czasu wprowadzenia programu „Filmoteki Szkolnej” organizacja pokazów dla uczniów pochłaniała spore fundusze. Od roku 2009 pomysłodawcy wykorzystują w pracy prezentowany zestaw. Na jedno z zajęć klubu została zaproszona „Filmoteka Szkolna”. Relację z tej wizyty zamieszczono na jej portalu.

„Filmoteka Szkolna» to inicjatywa wprost stworzona dla takich szkół jak nasza – cieszy się Ewa Magdziarz. Do tej pory musieliśmy słono płacić za każdą wypożyczoną kopię filmową. Teraz filmy mamy za darmo – i to razem z profesjonalnym opracowaniem dydaktycznym. Uczniowie, z którymi rozmawialiśmy, są zgodni: lekcje z wiedzy o filmie to świetna rzecz! A jeszcze bardziej podobają im się warsztaty filmowe organizowane w szkole. – Piszemy scenariusze, a potem realizujemy etudy według własnych pomysłów. Jedną z nich, «Romek i Julka», będącą oczywiście nawiązaniem do dramatu Szekspira, można nawet obejrzeć na You Tube – chwala się uczennice «Norwida». Szkoła organizuje też konkursy na plakat filmowy, spotkania z reżyserami, a w wakacje – wyjazdy na Letnią Akademię Filmową.”¹³

Najcenniejszą wartością projektu „Filmoteka Szkolna” jest jego otwarta formuła. Zawarte w tzw. obudowie metodycznej propozycje zajęć nie ograniczają się do jednego schematu. Uwzględniają sugerowany w szkolnej pracy z dziełem filmowym poziom analizy i interpretacji (Nurczyńska-Fidelska 1989). Jednocześnie wychodzą poza ramy standardowego procesu odbioru i interpretacji, proponując nie tylko zaskakujące konteksty i zestawienia, ale przede wszystkim stawiając na aktywność samych uczniów i nauczycieli.

„Zaletą edukacji wizualnej jest to, że dotyka ona istoty procesu edukacji. To jednak określona treść nauczania jest podstawą, nie same media. Nie należy ulegać złudzeniu, że dzięki wykorzystaniu technologii automatycznie sprawimy, że uczniowie będą bardziej zmotywowani do nauki i będą więcej się uczyć. Liczy się treść i to, w jaki sposób użyjemy mediów, żeby ją przekazać. Znaczenie mają więc nie sama technologia, lecz pedagogika, koncepcja przekazu edukacyjne-

¹³ Cyt. za stroną internetową projektu.

go, sposób podania wiedzy, podejście do nauczania – to są krytyczne elementy tego procesu” (Simonson 2010).¹⁴

Twórcy „Filmoteki Szkolnej” pokazali, iż potrafią znakomicie wykorzystać nowoczesne środki dydaktyczne, skupiając się nie na nich samych, a na treści, jaką chcą za ich pomocą przekazać, na aktywności, jaką chcą wyzwolić w uczniach i nauczycielach. Z całą pewnością można powiedzieć, iż jest to przedsięwzięcie ze wszech miar udane i stanowi znaczący punkt we współczesnej animacji działań kulturalnych.

Bibliografia

Burmark L., 2002, *Visual Literacy: Learn to See, See to Learn (Alfabetyzm wizualny: nauczyć się widzieć – zobaczyć, aby się nauczyć)*; Association for Supervision and Curriculum Development, [w:] http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=307&Itemid=345&limit=1&limitstart=1; data dostępu: 2010-03-07.

Cyfrowe filmy video jako narzędzia edukacji, raport przygotowany na zlecenie portalu edunews.pl, [w:] http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=300&Itemid=15; data dostępu: 2010-03-07.

Depta H., 1975, *Film i wychowanie*, WSiP, Warszawa.

TVN24, 2010, *Dlaczego mówisz ty Downie?*, [w:] <http://www.tvn24.pl/1,1650239,0,1,dlaczego-mowisz-ty-downie,wiadomosc.html>; data dostępu: 2010-03-07.

Gołębiewska D., Górecka D., 2009, *Sposoby współpracy z Filmoteką Szkolną*, [w:] <http://www.filmotekaszkolna.pl/tresc.php?id=4ae6ed9ae29a825>; data dostępu: 2010-03-07.

Kurs internetowy dla nauczycieli. Filmoteka Szkolna. Akcja!, [w:] <http://www.akademia.net.pl/?id=651>; data dostępu: 2010-03-07.

Nurczyńska-Fidelska E., 1989, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Wyd. Uniw. Łódzkiego, Łódź.

Nurczyńska-Fidelska E., 2009, *List przewodniczącej zespołu redakcyjnego*, [w:] <http://www.filmotekaszkolna.pl/tresc.php?id=486697789d3bcfd>; data dostępu: 2010-03-07.

Nurczyńska-Fidelska E., Parniewska B., Popiel-Popiołek E., Ulińska H., 1993, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa-Łódź.

¹⁴ Cyt. za: http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=300&Itemid=15&limit=1&limitstart=1

Odorowicz A., 2009, *List dyrektora Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej*, [w:] <http://www.filmotekaszkolna.pl/tresc.php?id=486697789d3bcfd>; data dostępu: 2010-03-07.

Rajewicz D., 2009, *Edukacja przez film*, „Polonistyka”, nr 3.

Grzegorz Żuk

Edukacja muzealna i nowe media

Od dawna muzealników nurtuje problem, jak zaprezentować zbiory, jak upowszechnić wiedzę o nich, aby nie umniejszyć godności tego sakralnego niemal miejsca, jakim jest każde muzeum. Chodzi przede wszystkim o zastosowanie środków audiowizualnych, które mogą okazać się pomocne w tej pracy pod warunkiem umiejętnego ich stosowania, zwłaszcza w pracy z młodym pokoleniem.

W epoce Internetu powstają nowe możliwości prezentowania zbiorów muzealnych w globalnej sieci, do której dostęp można uzyskać w każdym niemal domu, w każdej szkole. Niestety, placówki kulturalne, w tym muzea, są dopiero na etapie poznawania, przyglądania się możliwościom, jakie daje obecnie Internet. Świadczą o tym dane liczbowe. Słabo zaawansowana jest digitalizacja zbiorów muzealnych – do roku 2006 wykonano blisko 3 miliony rekordów tekstowych, co stanowi jedynie 10% wszystkich zbiorów w polskich muzeach. Rejestracji obrazowych i multimedialnych wykonano zaledwie 300 tysięcy (por.: Folga-Januszewska 2008: 22). Z tak skromną liczbą obrazów cyfrowych eksponatów muzealnych trudno mówić o edukacji przez Internet. Możemy przyjąć, że to dopiero początek, ale faktem jest również, że informatyzacja muzeów nie jest sprawą priorytetową w tego typu instytucjach. Wydatki bieżące, remonty, konserwacja zbiorów i inne potrzeby, a być może i widmo ucieczki zwiedzających z realnego muzeum, przysłaniają wizję tworzenia wystaw i prezentowania

kolekcji w przestrzeni wirtualnej. A przecież wędrówki w sieci stają się z roku na rok coraz powszechniejszą formą dostępu do wiedzy.

Internet obok telewizji, radia i prasy jest jednym z podstawowych źródeł informacji i z każdym rokiem staje się również coraz bardziej rozpowszechnionym narzędziem komunikowania ze światem zewnętrznym. Z badań przeprowadzonych przez CBOS w kwietniu 2007 roku wynika, że 51% dorosłych (powyżej 18 roku życia) Polaków ma w domu komputer, a 37% korzysta z globalnej sieci (CBOS 2007). Jednak z każdym rokiem liczba ta wzrasta o kilka punktów procentowych. Polacy wykorzystują potencjał Internetu, m.in. robiąc zakupy, korzystając z usług bankowych, komunikując się z innymi (e-mail, fora dyskusyjne, rozmowy przez komunikatory) czy nawiązując nowe znajomości. Internet stał się również popularnym kanałem dostępu do mediów tradycyjnych.

Wykorzystanie takiego instrumentu w codziennej pracy leży w interesie instytucji kultury, w tym również muzeów, które tą drogą mają możliwość kontaktowania się z zainteresowanymi. Mogą zaproponować pożyteczne spędzenie czasu wolnego: udostępniać informacje o swoich zbiorach, prezentować wystawy, prowadzić zajęcia edukacyjne, organizować konkursy itd.

Warto pamiętać o tych tendencjach zwłaszcza w kontekście innych badań, które przeprowadził OBOP w roku 2000. Zdecydowana większość dorosłych Polaków w ogóle nie chodzi do muzeów: „muzea – raz lub więcej razy w roku – odwiedza 16% Polaków, rzadziej – 19% badanych, a wcale – niecałe dwie trzecie (65%) społeczeństwa” (OBOP 2000). W dużej mierze decyduje o tym zapewne brak nawyku uczestniczenia w wydarzeniach kulturalnych, np. w otwarciu wystawy, ale niewiele czynią też same muzea, które zwłaszcza młodym ludziom kojarzą się z kapturami, nieciekawym oprowadzaniem i totalną biernością zwiedzających w czasie muzealnej wędrówki. Współistnienie dwóch światów: realnego i wirtualnego jest zwłaszcza dla młodego pokolenia oczywistością. Do prawdziwego muzeum możemy trafić, odwiedzając najpierw jego stronę internetową, na której zapoznamy się z całą gamą atrakcji czekających na miejscu, z możliwościami ekspozycji i jej „odczytania”. Po odbytej już wizycie w świecie rzeczywistym wielu przedłuży swój pobyt, sięgając ponownie do elektronicznej wersji eksponatów, wykresów czy map, na nowo zaspokajając ciekawość.

Obecnie to głównie muzea sztuki współczesnej i niektóre historyczne stanowią w Polsce awangardę w zakresie wystaw wirtualnych czy prezentacji zdigitalizowanych eksponatów dla szerokiej społeczności użytkowników sieci. Nie dziwi fakt, że akurat tego rodzaju muzea stanowią forpocztę – pierwsze zapewne głównie dzięki staraniom samych artystów i firm sprzedających ich dzieła, drugie ze względu na udział w prowadzonej przez władze polityce historycznej. Zawartość i statystyki odwiedzin tych stron wskazują na wielką potrzebę obecności w cyberprzestrzeni tak cennych dla kultury narodowej placówek, jakimi są muzea.

Sprawa włączenia środków technicznych, mających na celu m.in. uatrakcyjnienie odbioru ekspozycji muzealnej oraz sposobów upowszechniania wiedzy o danym muzeum i jego kolekcji, budziła od początku wiele kontrowersji. Już pojawienie się filmu, a później telewizji spowodowało – co w pełni zrozumiałe – zainteresowanie twórców i animatorów tą formą upowszechniania kultury. Oba typy mediów wkroczyły również do tak zdawałoby się archaicznych instytucji, jak postrzegane były, a może i nadal bywają – muzea. Uważny obserwator nowych sposobów odbioru kultury, mających swój początek przed kilkudziesięciami laty, musiał brać pod uwagę zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty tej wkraczającej w muzealne wnętrza swoistej „rewolucji przemysłowej”. Trudno dyskutować z faktami, a te ukazywały opiekunom narodowego dziedzictwa możliwość prezentowania wystaw czy innego typu zbiorów przed wielomilionową widownią, jak ma to miejsce w przypadku telewizji. Było to niewątpliwie ogromnym wyzwaniem dla pedagogów muzealnych, którzy dostali szansę promocji swojej placówki i jej zbiorów. Trzeba zaznaczyć, że nie odbywa się to drogą bezpośredniego kontaktu z odbiorcą – niezbędnego elementu całego *teatrum*, jakie odbywało się w muzealnych wnętrzach, ale stanowi niejako jego uzupełnienie. Należy chyba przyznać rację Zdzisławowi Żygulskiemu (jun.), który rozważając kwestię obecności filmu o muzeum wśród masowej widowni, pisał:

„Film o muzeum nie może zastąpić osobistego przeżycia muzeum, choćby z powodu [...] kwestii bezpośredniego obcowania z obiektem.”
(Żygulski 1982: 181)

Żywy kontakt ze zbiorami jest niepodważalną ideą każdego muzeum i stanowi o autentyczności tych miejsc.

Wizyta w muzeum zaspokaja – jak wiemy – nie tylko ciekawość poznawczą, a tę z pewnością może wypełnić zdjęcie, album, film czy odwiedziny na dobrze zredagowanej stronie internetowej placówki muzealnej. Zaspokaja również – a dla wielu przede wszystkim – emocjonalną potrzebę kontaktu z czymś pięknym i/lub jedynym w swoim rodzaju, potrzebę wręcz medytacji, którą porównać można do przeżycia religijnego. Wchodząc do muzeum, przekraczamy przecież progi „świątyni muz”. Zdarza się jednak, że z różnych względów oryginalne eksponaty zastępowane są kopiami. Niewątpliwie zakłóca to relację między odbiorcą a eksponatem i niekorzystnie wpływa na atmosferę kontemplacji. W takich sytuacjach różnica między obecnością w muzeum a oglądaniem jego zbiorów za pośrednictwem np. komputera staje się już mniej istotna.

Nie można utrzymywać, że jedynie bezpośredni kontakt np. z eksponowanym na wystawie dziełem sztuki dostarczy nam przeżyć estetycznych. Nie można też poprzestać na stwierdzeniu, że wystarczy wziąć do ręki album, aby w pełni takie przeżycia zaspokoić. Kolekcjonerzy albumów ze zbiorami muzealnymi nie są grupą jednorodną. Jedni poprzestają na sięgnięciu do nich w czasie przeznaczonym na relaks, odpoczynek, kiedy pragną na chwilę oderwać się od codzienności, przeżyć coś wzniosłego. Inni traktują swoje książkowe zbiory jako zaczątek marzeń o dalekich podróżach szlakiem wielkich europejskich czy światowych muzeów. Obie postawy są równoprawne w odbiorze, obie ukazują różne potrzeby ludzi pragnących kontaktu z obiektem muzealnym, obie sygnalizują muzealnikom wręcz konieczność zaspokojenia odmiennych oczekiwań – tych znajdujących się w fizycznej bliskości ekspozycji i tych oddalonych, także wirtualnych „zwiedzających”. Nie można tutaj nie wspomnieć o osobach, które z różnych przyczyn nie mają lub nie będą miały możliwości odbycia rzeczywistej podróży do muzeum. Powodem może być brak pieniędzy, podeszły wiek czy niepełnosprawność.

Nie da się zastąpić możliwości bezpośredniego kontaktu z dziełem sztuki czy innym elementem kolekcji muzealnej kontaktem na odległość. Być może jedynie pierwsza możliwość jest w stanie zapewnić pełnię wrażeń. Dystans może osłabiać doznania, pozbawiać nastroju wynikającego z bycia „tu i teraz”, w konkretnym miejscu, np. w domu pisarza. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać o podstawowej różnicy między

wizytą w teatrze a obejrzeniem spektaklu w telewizji, wizytą w filharmonii a wysłuchaniem koncertu w zaciszu domowym, udziałem w nabożeństwie w kościele a wysłuchaniem go w radiu czy obejrzeniem w telewizji. Podobnie też jest z wizytą w muzeum – w tym prawdziwym i w tym wirtualnym. Czy byt fizyczny, jakim jest obiekt muzealny, liczący nieraz setki lub tysiące lat wolno nam w ogóle porównać z substytutem eksponatu, bytem wirtualnym, egzystującym w formie zapisu cyfrowego na serwerze? Zapisu, który nie posiada duszy?

Swoje racje mają również zwolennicy osobistej wizyty w muzeum, zwolennicy wartości bezpośredniego przeżycia. Zwiedzanie wystawy wirtualnej daje możliwość poznania, spełnia jedną z funkcji muzeum, jaką jest przekazywanie wiedzy, ale czy w równym stopniu umożliwia emocjonalny kontakt z pamiątkami przeszłości, odczucie atmosfery miejsca i jego niepowtarzalności, owego *genius loci*, które jest jednym z podstawowych wyznaczników każdego muzeum? Ekran komputera daje niewyobrażalne możliwości poznawania świata, ale już inne jest jego odczuwanie. A czymże jest zwiedzanie wystawy bez możliwości przeżycia jej atmosfery. André Malraux, to twórca idei *musée imaginaire*, rozumianego jako zbiory reprodukcji dzieł sztuki pozwalające na zapoznanie się z tymi dziełami bez konieczności podróżowania do muzeum i oglądania oryginałów. W eseju *Muzeum Wyobraźni* pisał, że „płyty gramofonowe nie unicestwiły koncertów, ponieważ pragniemy odnaleźć konkretną doskonałość lub niepodrabialne ziarno skóry, duszę, rzeczywiście lub wyobrażoną – rzeczy, które należą wyłącznie do oryginału” (Malraux 1978: 42). Z jednej strony możemy być przekonani o wyższości jednej formy nad drugą, z drugiej jednak trudno deprecjonować je, jeśli są to jakieś niezwykłe, jedyne w swoim rodzaju, wyjątkowe odczucia i przeżycia odbiorców, które mogą towarzyszyć każdej z tych form.

Próby wyjścia z prezentacją, upowszechnieniem wiedzy o kolekcjach muzealnych poza samo muzeum – do szkół, domów, bibliotek i innych placówek kulturalnych – są z pewnością potrzebne, a możliwości, jakie daje sieć globalna, można wykorzystać z pożytkiem dla obu stron. Nestor polskiego muzealnictwa – Andrzej Rottermund pisał:

„Skoro zwracamy się do społeczeństwa, by korzystało z muzeów jako ośrodków upowszechniających wiedzę, to tym samym uznajemy moc wystaw muzealnych w procesie upowszechniania.” (Rottermund 1991: 34)

Pytanie tylko – postawione po kilkunastu latach od ukazania się tej opinii – czy moc ekspozycji w przestrzeni muzeum jest równa czy chociaż zbliżona do mocy wystawy umieszczonej w Internecie? Siła oddziaływania wystawy wynika – jak twierdzi Rottermund – z wysokiego autorytetu i społecznej odpowiedzialności muzeów „w przekazywaniu pewnych uniwersalnych treści” (Rottermund 1991: 35). Można zadać sobie pewne pytania: Czy wykorzystanie na szeroką skalę nowoczesnego medium – Internetu w edukacji muzealnej umocni społeczny autorytet muzeum czy go osłabi, włączając w nurt przesiąkniętej komercją kultury popularnej? Wielu muzealników w imię obrony dostojności swojej instytucji unika dialogu z nowoczesnością. Spotkanie tradycji ze współczesnością nie powinno i nie może banalizować kulturowego dziedzictwa pokoleń, zamieniając go w łatwe do przyjęcia, ale wyprane z głębszego przesłania treści. Każde muzeum stoi przed podobnymi dylematami – jak dotrzeć do społeczeństwa, nie spływając jednocześnie muzealnej opowieści o tej części dziedzictwa kulturowego, dla ochrony którego instytucja ta została powołana?

Mimo tego, że muzeum ze swej natury jest instytucją konserwatywną, nie może i nie powinno wzdragać się przed tą formą upowszechniania wiedzy o swoich kolekcjach, podając ją w przystępnej, odpowiedniej dla poszczególnych grup odbiorców, formie przekazu. Kontakt z obiektem dokonuje się wtedy za pośrednictwem Internetu i mimo mnóstwa niekwestionowanych wad tego rodzaju spotkania widza z relikami przeszłości – dziełem sztuki czy pamiątką historyczną – ma ono również wiele niezaprzeczalnych zalet. Na ekranie komputera bez konieczności, a czasem i bez możliwości, wychodzenia z domu można obejrzeć wystawę Muzeum Powstania Warszawskiego, wrocławski Ratusz, Kaplicę Trójcy Świętej na Zamku Lubelskim, wystawę „Pierwszy krok... w stronę kolekcji zachodniej sztuki współczesnej” w Muzeum Narodowym w Krakowie i wiele innych ważnych dla naszej kultury miejsc. Z pewnością istotnym wyzwaniem jest sama prezentacja obiektów muzealnych w świecie wirtualnym, tak niejednorodnych i skłaniających tym samym do różnorodnych pomysłów ekspozycyjnych, np. prezentacja broni i prezentacja książek czy nut.

Obecność najnowszych technologii w codziennej pracy muzeum może korzystnie wpłynąć na jego promocję, co z ko-

lei zwiększa zainteresowanie sponsorów jej działalnością. Jak wynika z badań ankietowych, zwiększa również liczbę osób odwiedzających placówkę muzealną. Wiele osób stwierdza, że do wizyty w muzeum zachęciła ich wizyta na stronie internetowej tejże instytucji. Multimedia i interesująca w odbiorze strona www zwiększają atrakcyjność prezentacji zbiorów, zwłaszcza wśród młodego pokolenia, dla którego techniki cyfrowe, w tym szczególnie korzystanie z Internetu, stanowią nieodłączny element życia codziennego, są wręcz niezbędne w odczuciu ich samych dla prawidłowego funkcjonowania we współczesnym świecie. Wirtualne wersje wystaw muzealnych stanowią wartościową propozycję spędzenia czasu wolnego. Różne okoliczności mogą sprawić, że wizyta w muzeum jest niemożliwa, wtedy odwiedziny wirtualne są jedyną formą kontaktu z kolekcją muzealną, a obowiązkiem tej instytucji jest stworzenie takiej dogodności. Organy państwowe i europejskie oferują dziś pomoc na niespotykaną dotychczas skalę. Działania na rzecz digitalizacji zbiorów czy upowszechniania informacji o zbiorach w formie wirtualnych wystaw są wspierane przez programy Unii Europejskiej, powstają m.in. programy komputerowe do organizowania wystaw w sieci, np. program ARCO.

Uczniowie i studenci coraz częściej szukają materiałów do swoich prac właśnie w Internecie poprzez komputer obecny na każdym niemal domowym biurku. Udostępnianie informacji o zbiorach muzealnych w ogólnodostępnej sieci jest obowiązkiem każdego muzeum, które w ten sposób realizuje fundamentalną zasadę wyrażoną już na samym początku, w rozdziale I, w artykule 6. ust. 1 Konstytucji RP: „Rzeczpospolita stwarza warunki upowszechniania i równego dostępu do kultury, będącej źródłem tożsamości narodu polskiego, jego trwania i rozwoju”. Propagowanie wiedzy o naszym dziedzictwie narodowym jest jednym z podstawowych zadań każdego muzeum i jego misją w społeczeństwie.

Korzystanie z informacji sieciowej o muzeach jest przydatne zarówno w pracy własnej, jak i na zajęciach szkolnych czy akademickich. Maciej Fic wskazuje korzyści, jakie daje korzystanie z oferty muzeów wirtualnych w nauczaniu szkolnym, szczególnie na lekcjach historii.

1. Dowolność gospodarowania czasem, tzn. możemy odwiedzić muzeum o każdej porze, w dowolnym dniu tygodnia i możemy tam przebywać dowolnie długo.

2. Możemy przeprowadzić selekcję eksponatów i dostosować je do naszych potrzeb, celów oraz możliwości poznawczych uczniów.

3. Zwiedzanie wystawy wirtualnej aktywizuje uczniów w większym stopniu niż zwiedzanie osobiste.

4. Zwiększenie możliwości utrwalania wiedzy poprzez obecne na stronach internetowych quizy i inne formy sprawdzania wiedzy (por. Fic 2007: 153).

Dalej autor stwierdza, że „korzystanie z muzeum w wersji elektronicznej, nie zatracza również jednej z najważniejszych zalet edukacji muzealnej – odpowiedniego przeżywania emocjonalnego analizowanych sytuacji. W porównaniu do formy «tradycyjnej» może je nawet, moim zdaniem, wzmacniać – poprzez dowolnie długie i szczegółowe analizowanie zbiorów czy możliwość swobodnego powrotu do nich w każdym momencie” (Fic 2007: 154).

Józef Conrad-Korzeniowski napisał: „Świat jest twardy zarówno w tym, co pamięta, jak i w tym, co zapomina”. Przełamywanie powszechnej niepamięci jest swoistą misją każdego muzeum. Każda droga – i ta rzeczywista, i ta wirtualna – jest dobra, o ile przybliży nas do celu.

Jedną z rzeczy, o których nie należy zapominać, tworząc nowoczesne projekty związane z obecnością muzeum w świecie wirtualnym, jest fakt, że to właśnie inspirowanie widza pozostaje ich największą wartością. Muzea są dla ludzi. Widownia ma przecież o wiele większe znaczenie niż samo przedstawienie. To żywy i nieprzewidywalny w swoim odbiorze widz jest najwyższą wartością wystawy i dla niego warto takie działania wciąż podejmować.

Bibliografia

CBOS, 2007, *Korzystanie z komputerów i Internetu*, Warszawa.

Fic M., 2007, *Rola muzeów on-line w procesie edukacji historycznej i obywatelskiej*, [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń.

Folga-Januszewska D., 2008, *Muzea w Polsce 1989–2008*, Warszawa (Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego jako jeden z Raportów o Stanie Kultury).

- Malraux A., 1978, *Muzeum Wyobraźni (fragmenty)*, „Studia Estetyczne”, t. XV, PWN, Warszawa, (pierwodruk: Genewa 1947).
- OBOP, 2000, *Gdzie częściej chodzimy: na mecz czy do muzeum?*, Warszawa.
- Rottermund A., 1991, *Problemy muzealnictwa w świecie współczesnym*, „Opuscula Musealia. Zeszyty Naukowe UJ”, t. 5.
- Żygulski Z. (jun.), 1982, *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*, PWN, Warszawa.

Marta Musiatewicz

Nauczyciel (nie)twórczy? Dylematy edukacyjne polonisty – opinie i kontrowersje

Aleksander Nalaskowski, pisząc o nauczycielach, charakteryzował ich następująco:

„Są zarówno materia, jak i antymateria edukacji. Tkwią w niej nieodwołalnie i jednocześnie pragnęliby stąd uciec. Uczą, sami wiedząc niewiele. To bez wątpienia grupa wciąż słabo rozpoznana, dziwaczna, a niekiedy wręcz tajemnicza. Istnieją w jej obrębie kręgi osób żywnie zainteresowanych własnym rozwojem profesjonalnym. I tuż obok nich (na tym samym statusie i z tymi samymi honorariami) funkcjonują osoby wypalone zawodowo, niekiedy już od chwili podjęcia studiów o charakterze pedagogicznym. Tworzy to swoisty spłot, w którym 75% stanowią nieatrakcyjne barwy szare, a tylko miejscami zablikuje brokatowa nitka.” (Nalaskowski 1999: 176)

Według cytowanego autora „barwę szarą” stanowią nauczyciele broniący *status quo* i unikający wszelkich zmian, podejmujący w myśl zasady: „Przecież coś robimy” działania pozorowane, opierający swój warsztat pracy na sztampie, standardzie i oczywistości. Natomiast pedagodzy poszukujący, eksperymentujący, walczący z wewnętrznymi ograniczeniami, ukierunkowani na przyszłość, stawiający uczniom zadania, które służą ich rozwojowi, są tylko przezierającą przez szarość „brokatową nitką” (Nalaskowski 1999: 115, 178). Rezygnując z metaforycznych określeń Nalaskowskiego, pierwszymi można by określić jako *nauczycieli nietwórczych*, zaś drugim można by przypisać miano *twórczych*.

Przytoczone powyżej opinie, jakże generalizujące, wrzucające do jednego worka wszystkich nauczycieli (tym samym

krzywdzące), budzą oburzenie pedagogów, którzy każdego dnia podejmują trud edukacji młodzieży. Sama uczę w szkole ponadgimnazjalnej i obserwuję zróżnicowane postawy nauczycieli wobec własnej aktywności twórczej. Jest duża grupa osób, które wyzwalają w sobie tę aktywność twórczą z pożytkiem dla ucznia, szkoły i własnej autokreacji. Coraz częściej spotyka się nauczycieli doskonalących swój warsztat metodyczny, włączających się w życie szkoły czy regionu, dbających o kształtowanie otwartej postawy wychowanków wobec życia. Potwierdzają to częściowo wywiady przeprowadzone przeze mnie w 2009 roku z polonistami i dyrektorami szkół ponadgimnazjalnych powiatu parczewskiego. Ze względu na zbyt małą próbę badawczą nie stanowią one danych reprezentatywnych dla całej grupy nauczycieli w Polsce. Świadczą jednak o niezasadności uogólniania zachowań pedagogów i nazywania ich jednoznacznie nietwórczymi.

Przyjmując, że „twórczość jest najwyższą formą ludzkiego działania [...] i dlatego jej zakres, wiąże się [...] ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka wyrażającymi się w formie przedmiotu bądź idei” (Popek 2001: 13), zbadałam m.in. takie kategorie pracy twórczej nauczycieli, jak: przygotowywanie uczniów do akademii szkolnych, konkursów przedmiotowych i artystycznych, olimpiad, organizowanie zajęć pozalekcyjnych, aranżowanie ciekawych, twórczych, nowatorskich lekcji, stosowanie na zajęciach metod rozwijających aktywność twórczą uczniów.

Na pytanie: „Czy przygotowuje Pan/Pani uczniów do udziału w akademiach szkolnych, konkursach recytatorskich, literackich, teatralnych bądź innych?” badani odpowiedzieli:

„Przygotowywałam uczniów do konkursów ortograficznych, w tamtym roku do recytatorskich, literackich; zbieram prace i poprawiam błędy ortograficzne, mówię, co mi się nie podoba. Często przygotowuję akademie szkolne. Jeżeli chodzi o przygotowanie do akademii, to były to próby – kierowałam uwagi na temat intonacji, mimiki twarzy. Przy konkursach recytatorskich były to spotkania – wielokrotne recytacje, moje uwagi.”

„W akademiach tak, według przydziału – dyrekcja na początku roku daje listę i każdy się wpisuje koło uroczystości. W tym roku przygotowywałam pożegnanie maturzystów. Przygotowywałam też do konkursu recytatorskiego 2 osoby. Co roku przygotowywałam do konkursu o Kraszewskim. 3 razy w ciągu swojej pracy miałam ten konkurs wygrany. Organizowałam zajęcia teatralne. To była sztuka «Złote konie» na podstawie biografii Mickiewicza. Jej autorem był Mal-

czewski. Były to próby czytane, potem z każdym oddzielnie, czasami z kilkoma osobami – fragmentami scen.”

To tylko przykładowe wypowiedzi. Materiał zgromadzony w wyniku rozmów z nauczycielami świadczy o zróżnicowanym stopniu ich aktywności. Wszyscy przygotowują uczniów do konkursów, zwłaszcza recytatorskich i ortograficznych. Ich praca z młodzieżą polega tu głównie na pomocy w doborze tekstu, wielokrotnym wysłuchaniu i ewentualnym udzieleniu wskazówek, a przy konkursach ortograficznych na sprawdzeniu błędów. Jeden z nauczycieli wspierał pisanie przez młodzież własnych tekstów, co czynił poprzez odczytanie ich i podzielenie się swoimi uwagami. Inny pracował dodatkowo z młodzieżą nad przygotowaniem jej do konkursu wiedzy o Józefie Kraszewskim. Każdy z badanych polonistów zajmował się przygotowaniem części artystycznej do jakiejś uroczystości, przy czym jedni robili to z własnej woli, inni z konieczności (wymóg dykcji).

Na inne pytanie odpowiadali, że podejmowana przez nich działalność twórcza jest istotna nie tylko dla uczniów, ale pełni też określoną rolę w ich życiu. Na pytanie: „Co daje Panu/Pani działalność twórcza?“, wszyscy odpowiedzieli: satysfakcję. Jeden z respondentów, dodał:

„Traktuję to jako formę polepszenia relacji z uczniami. Wspólna działalność twórcza jest środkiem wychowawczym. Jeżeli uczeń zajmuje jakieś miejsce w konkursie, to ma się osobistą satysfakcję, czasami liczy się świadomość, że pokazało się uczniowi, że stać go na coś.”

Ci sami badani zapytani o prowadzenie zajęć pozalekcyjnych i proszeni o określenie ich typu, mówili np.:

„Prowadziłam zajęcia polegające na analizie dzieła literackiego – struktury dzieła literackiego, konwencji. Były to zajęcia dodatkowe dla klasy II i III (dwa i trzy lata temu) – dokładniej omawialiśmy niektóre rzeczy, uzupełnialiśmy – na poziomie rozszerzonym.”

„Tak, przygotowanie do matury. Na początku roku prowadziłam kółko teatralne, ale później maturzyści zajęli się nauką i przestali chodzić.”

„Tak, pod kątem przygotowania do ustnej matury.”

„Zajęcia dla maturzystów – przygotowanie do matury, zajęcia powtórzeniowe. Chciałbym prowadzić inne, ale humanistyka wymaga ogromnego czytania, a poza tym w rzeczywistości naszej szkoły jest to niemożliwe, gdyż duża część młodzieży dojeżdża. Na pewno znalazł

złoby się kilka chętnych osób z Parczewa czy też innych miejsc i dla takich osób przeprowadziłbym zajęcia.”

Jak widzimy, poloniści organizują nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów. Co prawda, najczęstszym ich rodzajem jest przygotowanie do egzaminu maturalnego, ale znajdują też czas na kółka teatralne czy zajęcia poświęcone doskonaleniu analizy utworów literackich.

Aktywność nauczycieli na tym polu znajduje potwierdzenie w badaniach uczniów, którzy w 80% stwierdzili, że w ich szkole odbywają się zajęcia pozalekcyjne. Twierdzili także, że poloniści potrafią niekiedy zaskoczyć ich ciekawą, nowatorską lekcją. Uznało tak 77,5% respondentów, przy czym wypowiedzi młodych z poszczególnych szkół były dość zróżnicowane i wahały się od 34% do 92%.

Z rozmów z dyrektorami wynika natomiast, że każda ze szkół może pochwalić się grupą uczniów reprezentujących ją na olimpiadach przedmiotowych. Widać pewną właściwość w rodzaju konkursu, w którym biorą oni udział. Młodzież ze szkoły rolniczej i zespołu szkół (w obu przeważają technika i szkoły zawodowe) jest zainteresowana przede wszystkim olimpiadami z przedmiotów ścisłych lub zawodowych, natomiast licealiści wybierają te o charakterze humanistycznym.

Wszystkie przytoczone wyżej dane świadczą o tym, że w każdej ze szkół są aktywni, twórczy pedagodzy, którzy wspólnie z młodzieżą i dla jej dobra podejmują wiele wartościowych inicjatyw, próbują walczyć ze „sztampą, standardem i oczywistością”.

Dodam jeszcze, że należy wziąć pod uwagę psychologiczno-humanistyczną definicję twórczości stworzoną przez A. H. Masłowa, C. R. Rogersa, E. Fromma, E. P. Torrance'a, A. Koestlera, opartą na ideologii pankreacjonizmu mówiącego, że twórczość jest potencjalną właściwością wszystkich ludzi (Popek 2001: 13). Wykorzystując Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH autorstwa Stanisława Popka, zbadałam również postawę twórczą 44 nauczycieli ze wszystkich szkół ponadgimnazjalnych powiatu parczewskiego. Okazało się, że 88% z nich to jednostki o osobowości twórczej (osoby potencjalnie twórcze).

By uniknąć jednak gloryfikującego nauczycieli uogólnienia i pokazać rzeczywiste aspekty ich aktywności, nie mogę nie wspomnieć o danych wskazujących na pewne błędy w ich po-

dejszcie do tej sprawy. Ujawniły się one szczególnie w badaniu ankietowym uczniów.

– Średnio 50% licealistów i 74,5% uczniów pozostałych typów szkół uważa, że lekcje prowadzone przez ich nauczycieli są schematyczne, nietwórcze, gdyż: „są monotonne, nudne”; „nie ma żadnych prac w grupach”; „dyktowanie notatek, nuda”; „prowadzone zwyczajnie, bez udziwnień, nowych metod nauczania”; „1. Sprawdzanie obecności, 2. Temat, 3. Notatka, 4. Praca domowa. W koło to samo”; „nudne wykłady”; „bo według klucza i książki”; „często się powtarzają”; „są prowadzone zawsze tak samo i zawsze chce mi się spać, ponieważ nie ma żadnych ciekawych rzeczy”.

– Na zajęcia pozalekcyjne organizowane przez szkoły uczęszcza tylko średnio 18,5% uczniów, a część z tych, którzy nie biorą w nich udziału, motywuje swoją postawę tym, że „nie ma takich, które mnie interesują” (tj. związanych z motoryzacją); „nie ma zajęć dotyczących piłki nożnej; nie ma fajnych zajęć”. Dodałabym tu: „mało jest zajęć twórczych, nowatorskich, ciekawych, rozwijających zainteresowania młodych”. Oczywiście nie jest to jedyny powód. Inne to: brak czasu, trudności z dojazdem do domu po zajęciach pozalekcyjnych, lenistwo, brak wiedzy na temat oferowanych zajęć.

– Bywa, że niechęć młodzieży do udziału w akademiach szkolnych czy różnego rodzaju konkursach przedmiotowych, plastycznych, literackich, recytatorskich itp. jest spowodowana brakiem zachęty do udziału w nich ze strony nauczyciela, na co wskazywały takie wypowiedzi młodych, jak np.: „nikt mnie do tego nie zachęca”; „nie zostałem wybrany”; „bo nas nie biorą”; „bo nikt mnie nie chce wziąć”; „bo nie chcieli nas”. Wśród innych powodów podawano: lenistwo, strach przed publicznymi wystąpieniami, brak wiary w siebie, przeświadczenie, że nie mają odpowiednich umiejętności, niedostrzeżenie sensu podejmowania takich działań, brak zainteresowania tą formą aktywności; postrzeganie udziału w akademiach jako czegoś wstydliwego.

Trzeba tu powiedzieć, że pedagodzy niekiedy sami nie dostrzegają sensu podejmowania tego typu działań. Jeden z nich stwierdził w wywiadzie:

„Ja z pieśnią na ustach tego nie organizuję. Akademie są organizowane, bo muszą być organizowane. Młodzi nie są tak naprawdę zainteresowani udziałem w nich, robią to z sympatii do nauczyciela. W moim osadzie to niczego nie rozwija, ani niczego nie uczy.”

W świetle przedstawionych danych, tak zróżnicowanych, rodzi się pytanie o powód niewykorzystywania przez część nauczycieli tkwiącego w nich potencjału twórczego.

Częściowej odpowiedzi na ten temat dostarczają psychologiczne badania nad osobowością człowieka, które wśród cech odpowiedzialnych za podejmowanie przez niego aktywności twórczej, wskazują m.in.: niezależność, aktywność, oryginalność, odwagę, wysokie poczucie wartości, wyobraźnię twórczą, uczenie się przez rozumienie, twórczość werbalną, pamięć logiczną (Poppek 2000: 67). Mówią one, że najprawdopodobniej niemożliwe jest, by człowiek był w pełni twórczy lub całkowicie odtwórczy. Dominacja wymienionych wyżej cech świadczy tylko o tym, że w sytuacjach wymagających otwartości, nonkonformizmu i myślenia heurystycznego, jedni czują się dobrze i podejmują wyzwania, a drudzy – wręcz przeciwnie – wycofują się. Ponadto nie można zapominać, że osobowość człowieka jest strukturą rozwijającą się przez całe życie. Jej cechy twórcze, zgodnie z badaniami psychologów, mogą ulegać zarówno stymulacji, jak i hamowaniu (Poppek 2001; Cudnowska 2004). Biorąc więc pod uwagę przytoczone wyżej dane dotyczące praktyki szkolnej, można przypuszczać, że tylko część z dużej grupy potencjalnie twórczych nauczycieli uruchamia i rozwija swoje możliwości. W wielu przypadkach, pod wpływem określonych czynników ulegają one hamowaniu.

Nasuwa się tutaj pytanie: Od czego zależy aktywowanie przez nauczycieli postawy twórczej w kierunku rozwijania własnej aktywności i działalności twórczej uczniów?

Postaram się nakreślić niektóre dylematy i problemy, przed którymi staje obecnie nauczyciel (zwłaszcza polonista), a które w dużej mierze mogą warunkować jego aktywność twórczą. Można je przedstawić w formie pytań, które wielokrotnie nauczyciel sobie zadaje, podejmując pracę z młodzieżą. Oto one:

1. Uczyć dla wiedzy (np. pod egzamin maturalny) czy „kształcić dla życia” (pojęcie Douglasa Barnes’a)? Wybór priorytetów.
2. Czy można wygrać z czasem? W jaki sposób „zdażyć z programem”, przeznaczając jednocześnie wystarczająco dużo czasu na twórczą pracę z młodzieżą?
3. „Dlaczego mi się nie chce?” Problemy z motywacją. Wypalenie zawodowe.

Uczyć dla wiedzy czy „kształcić dla życia”? Wybór priorytetów

Postawione pytanie staje się szczególnie zasadne w kontekście współczesnej edukacji preferującej model ideologii sukcesu (Dudzikowa, Borowska 1999: 7) w obliczu presji, jaką czuje nauczyciel w związku z mierzeniem efektywności nauczania liczbą punktów (w przeliczeniu – danymi procentowymi) zdobytych przez abiturienta na egzaminie maturalnym. Wyniki uczenia stają się dla pedagoga informacją zwrotną na temat własnych działań edukacyjnych, a jeżeli są dość dobre, to utwierdzają go w przekonaniu, że jest dobrym nauczycielem i zrobił wszystko, co do niego należało. Jeżeli natomiast nie są one wystarczająco zadowalające, przygotowując do matury następny rocznik, wszelkimi siłami będzie starał się zwiększyć liczbę ćwiczeń maturalnych. Widmo wyników testów maturalnych sprawia, że praca z młodzieżą koncentruje się wokół dostarczania uczniom „wiedzy dorosłych” (Barnes 1988: 187) – gotowej wiedzy, koniecznej do zdania egzaminu, często *notabene* niewykorzystywanej w praktyce na egzaminie przy interpretacji utworu literackiego (Myrdzik, Morawska 2009: 242), kształtowaniu w niej umiejętności sprawdzanych na maturze, uczeniu „pod model odpowiedzi”.

Zwłaszcza ta ostatnia praktyka staje się coraz bardziej powszechna. Na ogół polega ona na pokazaniu uczniom przykładowego klucza, omówieniu jego struktury ze zwróceniem szczególnej uwagi na podlegające stałej ocenie punkty, przeprowadzeniu wielu ćwiczeń polegających na analizowaniu tematu i konstruowaniu własnego modelu odpowiedzi, podjęciu prób podsumowywania (często porównywania dwóch tekstów pod względem sugerowanych w temacie treści). Działania takie prowadzą oczywiście do konkretnych rezultatów. Przyjrzały się im autorki pracy *Pisanie na egzaminie. Uczeń jako autor „interpretacyjnej odpowiedzi” na dzieło literackie (na pisemnym egzaminie maturalnym z języka polskiego)* (Myrdzik, Morawska 2009). Obserwując prace maturalne z języka polskiego z 2007 roku (pisanie własnego tekstu w oparciu o fragment), wyodrębniły one grupę wypracowań będącą hybrydą wzorca wypowiedzi, nazwaną przez nie „w stronę klucza” (Myrdzik, Morawska 2009: 21). Wśród walorów tych prac wskazały: próbę porządkowania myśli, przeprowadzania ana-

lizi, formułowania wniosków interpretacyjnych i końcowych, logiczną i przemyślaną kompozycję, dążenie do maksymalnego rozwinięcia tematu, poprawną argumentację. Niestety pisemne wypowiedzi tych maturzystów były jednocześnie ograniczone do analizy i interpretacji zamieszczonego fragmentu, nie uwzględniały kontekstów i wiedzy na temat całości lektury, a także brakowało w nich refleksyjności i samodzielności myślenia (Myrdzik, Morawska 2009: 242).

W świetle analizy wypracowań maturalnych, dokonanej przez przywołane autorki, rodzi się pytanie: Dlaczego po dostarczeniu uczniom tak ogromnej ilości wiedzy, po omówieniu całego kanonu lektur, po przeprowadzeniu tyłu ćwiczeń w oparciu o arkusze maturalne w pracach maturzystów bardzo widoczny jest brak samodzielności myślenia, schematyczność prezentowanych treści, nieumiejętność funkcjonalnego wykorzystania kontekstów i wiedzy na temat całości lektury, prostota języka? Myślę, że jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest ograniczona praca twórcza uczniów m.in. na lekcjach języka polskiego, pasywna postawa wobec własnego życia, brak otwartości.

Kształcenie dla wiedzy uczy rozwiązywania testów maturalnych i wpasowywania się w klucz odpowiedzi. Nie umożliwia jednak wykształcenia w młodym człowieku twórczego nastawienia do powierzanych mu zadań, a w dalszej perspektywie do wyznaczania sobie przez ucznia celów życiowych na przyszłość i twórczego radzenia sobie z wyzwaniami zmieniającej się rzeczywistości.

Już w latach 80. XX wieku D. Barnes pisał o konieczności kształcenia dla życia, czyli o takim kierowaniu procesem edukacyjnym, by uczeń potrafił przekształcić „wiedzę dorosłych” (wiedzę kogoś, stanowiącą wartość samą w sobie, której nabywanie nie wymaga od ucznia dużej aktywności) w „wiedzę czynną” (wiedzę refleksyjną, przydatną do kształtowania aktywności). Podkreślał on wagę interpretacyjnego modelu kształcenia umożliwiającego uczniom formułowanie zróżnicowanych poglądów, eksperymentowanie, podejmowanie przez nich prób samodzielnej interpretacji, dyskusowanie w małych grupach i wśród jego walorów wskazywał rozwijanie aktywnej postawy życiowej ucznia (Barnes 1988: 137, 237, 240). Mimo dużej popularności tej koncepcji do dziś jej cele wydają się nieosiągalne. Wciąż w pracy z młodzieżą prym wiodą osiągnię-

cia testów maturalnych, a nauczyciele bądź rezygnują z zadań twórczych, bądź nie uświadamiają sobie potrzeby rozwijania innych umiejętności uczniów. Nie zauważają, że stymulowanie postaw twórczych ucznia może sprawić, że w sposób innowacyjny będzie on podchodził do wszelkich zadań, także tych typowo edukacyjnych, polonistycznych. Na problem (również dydaktyczny) będzie spoglądał szeroko, z różnych punktów widzenia, wykorzystując wszelką dostępną mu wiedzę.

Trzeba jeszcze powiedzieć, że aby kształcenie dla życia odegrało swoją rolę w edukacji szkolnej (nie tylko w perspektywie egzystencjalnej ucznia) i by nauczycie dostrzegli jego praktyczny wymiar (np. w postaci wysokich danych procentowych na egzaminie maturalnym), to: po pierwsze – musi się zmienić choć częściowo sposób oceniania efektywności pracy nauczyciela, a po drugie – musi zmienić się forma egzaminu pisemnego na maturze z języka polskiego.

Poziomu aktywności twórczej uczniów, nad którą pracują pedagodzy, nie da się w pełni zmierzyć wyłącznie w oparciu o analizę wyników egzaminu maturalnego. Myślę, że należałoby bardziej docenić uczestnictwo młodych w różnego rodzaju konkursach, zajęciach pozalekcyjnych, ich działaniach na rzecz szkoły, a także ich trud wkładany w samorealizację. Tym samym należałoby brać pod uwagę pracę nauczyciela wkładaną w kreowanie otwartego stosunku młodzieży do życia. Oczywiście, że za różne formy uczestnictwa w kulturze uczeń otrzymuje dyplomy, nagrody rzeczowe, zbiera pochwały i dostaje wzorową ocenę z zachowania. Czy świadczy to o tym, że nie zmarnował on swojej trzyletniej edukacji, a jego pedagog w należyty sposób zajął się jego nauczaniem i wychowaniem? Nie aktywność i twórczość maturzysty, ale punkty uzyskane przez niego na egzaminie są ważne, bo decydują o dalszej karierze edukacyjnej. Myślę, że pewne aspekty aktywności twórczej uczniów i ich nauczycieli powinny być zauważane i należyte doceniane, jednak brakuje narzędzi umożliwiających ich mierzenie.

Jeżeli chodzi natomiast o drugi aspekt tego zagadnienia, to trzeba powiedzieć, że niekwestionowalny jest wpływ postawy twórczej trzecioklasisty na poziom wykonania zadań maturalnych. Zauważmy jednak, że ocenianie pisemnego egzaminu maturalnego wyłącznie według klucza uniemożliwia w praktyce nagrodzenie twórczych (oryginalnych) interpretacji utwo-

rów. Metodocy zwracają uwagę na to, że ocenianie prac w oparciu o sztywne kryteria jest „wrogie uczniom niestereotypowo myślącym, kreatywnym, potrafiącym wykazać się zdolnościami, o które tylko postuluje – w założeniach – *Podstawa programowa. Informator maturalny*” (Myrdzik, Morawska 2009: 244). Należałoby więc stworzyć taką propozycję oceniania prac uczniów twórczych (4 punkty za szczególne walory pracy na poziomie podstawowym to za mało), która by sprawdzała ich poprawność merytoryczną w obrębie pewnych ram interpretacyjnych tekstu, a nie pod kątem adekwatności sposobu rozumowania ucznia w stosunku do treści wyinterpretowanych przez zespół opracowujący model odpowiedzi (Myrdzik, Morawska 2009: 243).

W sytuacji, w której pracę z młodzieżą postrzega się przede wszystkim przez pryzmat wyników egzaminu maturalnego, na którym nagradza się standardową, powszechnie znaną interpretację utworu literackiego, odpowiedź na pytanie o priorytety edukacyjne okazuje się dla pedagogów bardzo trudna. Nauczyciele potrafiący „wyjść poza siebie” i skupić się na przygotowaniu młodych przede wszystkim do twórczego radzenia sobie z problemami zmieniającej się rzeczywistości, pomagający młodym w autokreacji i kształtowaniu tożsamości, decydują się na kształcenie dla życia. Inni, kierujący się ideologią sukcesu i presją osiągnięć mierzonych na egzaminie maturalnym, pozostają wierni uczeniu dla wiedzy.

Czy można wygrać z czasem?

Douglas Barnes pisze:

„Kultura, która sprowadza uczniów do roli biernych odbiorców wiedzy, zmierza też do zdegradowania nauczycieli do roli biernych odbiorców programów, a przy tym odmawia im czasu i środków niezbędnych do tego, by mogli aktywnie przyjąć na siebie odpowiedzialność za kształcenie uczniów.” (Barnes 1988: 241)

Skupienie się nauczyciela przede wszystkim na wierności programowi nauczania, jak zauważył to Barnes, czyni go biernym odbiorcą. W konsekwencji jego działań uczeń staje się produktem procesu edukacji. Dominacja programu nauczania sprawia, że w pracy z młodzieżą najczęściej brakuje już czasu na rozwijanie aktywności twórczej uczniów i „kształcenie dla życia”.

Jak ważna dla pedagogów jest realizacja programu, pokazują badania E. Nasalskiej i M. Stasińskiej dotyczące obowiązków zawodowych. Pokazują one, że w 80% nauczyciele największą wagę przykładają do działań dydaktycznych – do przekazywania uczniom wiedzy i realizacji programu szkolnego. Na drugim miejscu stawiają pracę wychowawczą (77%), następnie własny rozwój intelektualny, moralny i społeczny (50%). Około jednej piątej nauczycieli podało pracę o charakterze instytucjonalnym (działalność na rzecz szkoły, udział w konferencjach, współpraca z dyrekcją itp.) (Nasalska, Stasińska 1990: 90).

Przypomnijmy sobie tylko, jak dużo emocji wywołał egzamin gimnazjalny z przedmiotów humanistycznych w 2008 roku, na którym w pytaniu 32 poproszono uczniów o dokonanie charakterystyki bohaterów *Kamieni na szaniec* i *Szyfowych prac* i okazało się, iż w wielu szkołach nauczyciele nie zdążyli z omówieniem tych lektur. Rozpoczęły się wizytacje w szkołach i sprawdzanie zapisów w dziennikach lekcyjnych. Pojawiły się postulaty ukarania tych, którzy nie omówili danych pozycji. Ci, broniąc się argumentem, że do końca roku pozostały jeszcze dwa miesiące, w czasie których omówiliby owe teksty, uniknęli odpowiedzialności. Można się tylko domyślać, że rok później pedagogzy robili wszystko, by „zdążyć z programem”, możliwe, że czynili to nawet kosztem innych celów nauczania.

Myśl o systematycznej realizacji programu nauczania spędza sen z powiek wielu polonistom, zwłaszcza tym uczącym w szkołach ponadgimnazjalnych, w których nauka trwa tylko trzy lata. Jest sprawą oczywistą, że należy opracować wszystkie lektury przewidziane na dany etap edukacji. Niestety, bardzo często ta świadomość sprawia, że utwory są tylko „przerabiane” – w sposób szybki, powierzchowny i bezrefleksyjny. Bywa, że w pracy nad nimi nie ma miejsca na twórczą interpretację, na samodzielne stawianie hipotez, weryfikowanie ich np. w toku dyskusji, nie mówiąc już o ćwiczeniach w pisaniu rozwijających twórcze myślenie. By pogodzić ze sobą konieczność realizacji zapisów podstawy programowej (programu nauczania) z twórczą pracą z młodzieżą (nie tylko na lekcji, ale także w ramach działalności kulturalnej w szkole), należałoby więc:

- 1) zmienić podejście władz oświatowych do pracy nauczyciela;
- 2) w inny sposób organizować nauczycielski warsztat pracy.

Nie ulega wątpliwości, że trzeba dać nauczycielowi większą wolność, by mógł on w miarę swobodnie dysponować czasem. Badania prowadzone ostatnimi laty nad poczuciem wolności nauczycieli pokazały, że czynnikami, które najsilniej ją ograniczają są:

- niewłaściwy sposób zarządzania oświatą w Polsce (częste zmiany władz i ich zarządzeń czy np. podejmowanie sprzecznych decyzji przez nadzór pedagogiczny);
- zbytnia biurokratyzacja działań nauczyciela (np. sprawozdania, poświadczenia, dokumentacja);
- nieodpowiednia organizacja pracy nauczyciela w szkole (przydzielanie mu zadań niezgodnych z jego kompetencjami, utrudnienie jego pracy przez dyrekcję);
- mechaniczne hospitowanie i ocenianie nauczyciela;
- za sztywne ramy programowe i zbyt mała ilość czasu na realizację programu;
- duża liczba uczniów w klasie;
- wzajemna zawiść i poczucie materialnego upokorzenia (Śliwerski 2008: 212).

Na problemy z czasem zwraca też uwagę S. Bortnowski, który postuluje selekcję dzieł literackich, skrócenie listy lektur, a także ograniczenie w podręcznikach eseistyki i encyklopedyzmu (Bortnowski 2008: 108).

Już wiele lat temu Maria Janion pisała o konieczności patrzenia na historię literatury jako na historię arcydzieł literackich, definiowanych przez nią jako model jednostkowego, niepowtarzalnego wydarzenia w historii literatury (Janion 1980: 311). Takie spojrzenie przez władze oświatowe na listę lektur szkolnych (także autorów programów nauczania na swoje propozycje materiału nauczania) mogłoby zawocować krótszą, bardziej przemyślaną propozycją lekturową i gruntowną selekcją materiału w programach kształcenia, a to z pewnością służyłoby ekonomii czasu. Jak pisze autorka – „trudno sobie wyobrazić jakkolwiek dziedzinę sztuki składającą się z samych arcydzieł – byłoby to coś nie do zniesienia nawet dla tych, którzy tworzą arcydzieła, a co dopiero dla tych, którzy są tzw. pospolitymi odbiorcami” (Janion 1980: 313). Idąc za tokiem myślenia Janion i parafrazując jej słowa, można powiedzieć, że trudno sobie wyobrazić epokę literacką składającą się wyłącznie z samych arcydzieł, a mimo to uczniowie, którzy są przecież „pospolity-

mi odbiorcami”, np. przez 4 miesiące poznają – „przerabiają” wyłącznie literaturę romantyczną. Należałoby się tu zastanowić, czy w takiej sytuacji są przez nas zachęcani czy może – wbrew naszym intencjom – zniechęceni do jej czytania.

Trzeba też powiedzieć, że dużo zależy od samych pedagogów, którzy mają pełną swobodę w sposobie realizacji treści programowych. Warto wykorzystać przynajmniej tę przestrzeń wolności, by zarezerwować choć odrobinę czasu na rozwijanie aktywności twórczej młodych.

Od lat metodą dominującą w organizacji lekcji jest heureka. Potwierdzają to również przeprowadzone przeze mnie w 2009 roku obserwacje lekcji języka polskiego. Dobrze wiemy, że wspomniana metoda nie rozwija w takim stopniu aktywności twórczej, jak np. dyskusja, dialog z tekstem, metoda problemowa czy ćwiczenia w grupach. Na zajęciach na niej opartych, to nauczyciel jest „gwiazdą”, to on „błyszczy” swoją aktywnością. Z wywiadów z nauczycielami wynika, że znają oni inne metody pracy. W odpowiedziach na pytanie o stosowane przez nich na lekcji metody, wymieniają: sąd nad bohaterem, metodę problemową, pogadankę, metodę analityczną, dyskusję. Mówią, że chętnie stosują pracę w grupach. Jednak hospitację lekcji temu przeczą. Zapytani zaś o powód tak dużego zainteresowania heureka, wskazują na ekonomię czasu. Jeden z nich stwierdził, iż: „jest to metoda dająca dobre efekty. Dzięki niej można oprzeć się na analizie i interpretacji utworu, można rzeczowo wykazać materiał, jaki jest potrzebny do przyswojenia. Pracy w grupach nie stosuję, gdyż uczniowie musieliby nadrabiać to, co powiedziała inna grupa i musieliby część materiału nadrobić w ciągu krótkiego czasu albo w domu”.

Wydaje się, że nagminne stosowanie przywołanej tu metody jest już po prostu przyzwyczajeniem, które daje poczucie bezpieczeństwa wywołane powtarzalnością schematu. Ponadto obecnie jest bardzo wiele publikacji zawierających ciekawe propozycje metodyczne, które nie są bardziej czasochłonne od heureka, a stanowią doskonałą dla niej alternatywę.

Innym problemem organizacyjnym lekcji, pochłaniającym dużą ilość czasu, jest stylizowanie szkolnej historii literatury na wzór uniwersyteckiej, przeciwko czemu już w latach 80. ubiegłego wieku występował Michał Głowiński. Zastosowanie proponowanego przez niego nauczania punktowego, oparte-

go na odczytywaniu utworów wchodzących w skład kanonu lektur z uwzględnieniem ich kontekstu (poetyki historycznej, wiedzy o ich roli historycznej) i odniesieniem ich do współczesnych doświadczeń (Głowiński 1988: 106, 108), pozwoliłoby na lepsze wykorzystanie czasu. Tym samym dałoby nauczycielowi możliwość stosowania na lekcji różnorodnych metod (nawet tych czasochłonnych). Niestety ciągle pozostaje to w sferze postulatów.

Trzeba zwrócić również uwagę na jeszcze jedną rzecz – mimo że żyjemy w czasach ogromnego rozwoju technologicznego i łatwego dostępu do informacji, we współczesnej szkole to nauczyciel nadal jest podstawowym, a często jedynym źródłem wiedzy dla ucznia. Bardzo często wychodzi on z założenia, że jeżeli nie dostarczy odpowiedniej wiedzy młodzieży, to ta jej nie nabędzie. Zapomina o tym, że wystarczy nauczyć młodych wykorzystywania różnych źródeł informacji w przygotowaniu do lekcji. Pewne rzeczy potrzebne do opracowania tematu uczniowie mogą przygotować w domu, określone informacje mogą też w odpowiedni sposób wyselekcjonować, poklasyfikować. Daje to nie tylko oszczędność czasu na zajęciach, ale pozwala uczniowi aktywnie włączyć się w pracę na lekcji i „ćwiczyć aktywność twórczą” w domu.

Ponadto odrabianie pracy domowej jest bardzo dobrą okazją do kształtowania tej aktywności, pod warunkiem oczywiście, że zadanie postawione uczniowi będzie naprawdę twórcze, będzie wymagało od niego uruchomienia wyobraźni, spojrzenia na problem z różnych punktów widzenia, tworzenia i przekształcania tekstu, twórczego naśladowania wzoru itp.

Innym walorem przeniesienia części aktywności z nauczyciela na ucznia jest wdrażanie go do samokształcenia rozumianego jako „proces samokształtowania własnej osobowości [...] według samodzielnie określonego bądź wybranego przez nią wzoru osobowości” (samokształcenie indywidualne) (Kujawiński 2001: 139). W tak pojętym samokształceniu przywołany autor rolę nauczyciela widzi w byciu partnerem w niektórych (lub wszystkich) wskazanych fazach samokształceniowej działalności uczniów: pomoc w ustalaniu celów i sposobów jej wykorzystania; rozbudzanie w nich nowych potrzeb, oczekiwań, zainteresowań; udoskonalanie z uczniami i ich rodzicami warunków uprawiania działalności samokształceniowej w szkole i poza nią (przede wszystkim w domu) (Kujawiński 2001: 145).

Dlaczego mi się nie chce?

Badając problem kreatywności pedagogów, zadałam sobie pytania: Czym może być uwarunkowana mała bądź duża aktywność poszczególnych nauczycieli? Od czego zależy stopień ich kreatywności? O wyrażenie opinii na ten temat poprosiłam w wywiadach nauczycieli i ich dyrektorów. Jeden z polonistów powiedział:

„Zależy to moim zdaniem od postrzegania zawodu, od tego, czy pojmujemy go jako profesję, za której wykonywanie dostajemy wynagrodzenie, czy jest to nasze powołanie, czy my lubimy uczyć i czy przedmiot, który wybraliśmy jest dla nas przedmiotem najciekawszym; od stażu pracy – młodzi nauczyciele są aktywniejsi, próbują różnych nowych form, nie boją się; nauczyciel, któremu zależy na wynikach i podchodzi bardzo emocjonalnie do swojej pracy, stara się raz na jakiś czas wprowadzić jakąś nową metodę, inaczej mówić o dziele czy zorganizować konkurs.”

Inny stwierdził:

„Niektórzy mają inne obowiązki związane z rodziną, dziećmi; brak czasu; może brak chęci, perspektyw, może brak młodzieży, dla której można by robić takie zajęcia.”

Szczególnie cenne wydają się też wypowiedzi dyrektorów:

„Może być to warunkowane osobowością człowieka. Niektórzy ze starszych nauczycieli są wypaleni zawodowo, bo na pewno funkcjonuje coś takiego jak wypalenie zawodowe. Być może wynika to z cech charakteru, z ich bierności wobec życia [...]”

„Nie lubią takich zajęć, nie odnajdują się w kontaktach z młodzieżą, młodzież nie chce uczęszczać na takie zajęcia, więc się zrażają. Niektórzy oczekują gratyfikacji finansowych, więc uważają, że jak im się nie płaci, to nie będą nic robić. Niektórym brakuje motywacji, bo ciągle pod pręgierzem są poloniści, nauczyciele języków, teraz będą matematycy, więc ci dodatkowo starają się pracować, by wypaść jakoś na egzaminach, bo wiadomo, to, jak zdają nasi uczniowie, to też świadczy o naszej pracy, więc dodatkowo się z młodzieżą spotykają, natomiast pozostali, uważają, że jeżeli wiedza z ich przedmiotów nie jest na zewnątrz sprawdzana, to nie ma potrzeby się dodatkowo z młodzieżą spotykać.”

Czynniki, na które najczęściej wskazywali wszyscy badani, są następujące:

- 1) staż pracy i wiek;
- 2) ocena zewnętrzna pracy nauczyciela (egzamin maturalny);
- 3) osobowość nauczyciela;

- 4) awans zawodowy;
- 5) zainteresowanie ze strony młodzieży;
- 6) dobre chęci nauczycieli, zapal;
- 7) czas.

Dodatkowo poloniści podali jeszcze postrzeganie zawodu nauczyciela jako powołania, zaś dyrektorzy dobre relacje z młodzieżą i zarobki, dodatki motywacyjne.

Część z tych czynników została omówiona wyżej. Tutaj chciałabym się skupić zwłaszcza na punktach 1 i 6.

Nauczyciele zdają sobie zapewne bardzo dobrze sprawę z problemów, o których mówiłam w dwóch poprzednich podrozdziałach. Niektórzy mimo tych samych przeszkód w miarę możliwości starają się być twórczy – wprowadzają nowe metody nauczania, podejmują wiele czynności aktywizujących uczniów, angażują młodzież, uczą samokształcenia, prowadzą zajęcia pozalekcyjne, kierują procesem twórczego rozwiązywania intelektualnych i egzystencjalnych problemów. Jednym „się chce”, innym, niestety, nie. Ogromną rolę odgrywa tu zapewne motywacja, w której odróżnia się dyspozycję motywacyjną – „względnie stałą tendencję do uruchamiania procesu motywacyjnego” (Nęcka 1992: 40) od procesu motywacyjnego – „sekwencji aktualnie zachodzących «reakcji symbolicznych» (tj. psychicznych), pobudzających, organizujących i ukierunkowujących aktywność określonego typu” (Nęcka 1992: 40). W odniesieniu do nauczycieli można oczywiście mówić o obu rodzajach motywacji. Są wśród nich tacy, którzy samoczynnie uruchamiają tkwiący w osobowości potencjał twórczy (jedna z polonistek odpowiedziała w wywiadzie: „Taka się urodziłam, nie robię żadnej specjalizacji, taką mam osobowość”). Inni, by go wydobyć potrzebują natomiast określonej stymulacji czy to ze strony dyrekcji, kolegów z pracy, czy uczniów. Zwraca na to uwagę współczesna psychologia twórczości, która zauważa, że dzięki motywacyjnej i emocjonalnej sferze osobowości oraz sprzyjającym warunkom środowiska społeczno-kulturalnego możliwe jest uczynienie potencjalnych możliwości twórczych jednostki – realizowanymi (Popek 2001: 116). By utrzymać względnie stały poziom zachowań twórczych u nauczyciela, należy wywoływać w nim reakcje psychiczne, pobudzające do podejmowania aktywności. Jako dwa najważniejsze, sprawdzone naukowo czynniki skłaniające każdego człowieka do kreacji E. Nęcka wymienia ciekawość poznawczą i „potrze-

bę naprawiania”, czyli „chęć zmiany nieakceptowanej przez człowieka sytuacji i zrobienia tego, co jest dostrzegane jako rzecz do zrobienia” (Nęcka 1992: 40). Wskazuje też inne, niedostatecznie jeszcze zbadane, takie jak: motywacja immanentna (korzyści materialne, sława, stanowisko), kontrola poznawcza (poczucie panowania nad rzeczywistością), obcowanie z wartościami (kontakt z tym, co dla danego człowieka jest cenne i wartościowe), ekspresja i komunikowanie się (zmniejszenie poczucia samotności i porozumiewanie się dzięki twórczości z innymi ludźmi) (Nęcka 1992: 53, 55–56).

Niektóre z tych czynników dostrzegali badani przeze mnie poloniści. W odpowiedzi na pytanie: „Co jest dla Pani/Pana motywacją w podejmowaniu działań twórczych [...]?” – jeden z nauczycieli odpowiedział:

„Odczuwam satysfakcję, jeżeli moi uczniowie uczestniczą w akademiach, konkursach, nawet jeżeli wynik nie jest doskonały. Motywacją jest dla mnie obserwacja aktywności uczniów, to, że się bawią tym słowem, cieszą się. Awans to tak przy okazji – nie jest to dla mnie głównym powodem. Motywacją jest też myśl, że odkryję w uczniach ukryte talenty lub pomogę oswoić się z sytuacją ekspozycji społecznej, kiedy będą musieli wystąpić publicznie.”

Badani dyrektorzy wśród czynników motywujących nauczycieli wskazywali natomiast przede wszystkim na: awans zawodowy; nagrodę w postaci np. dodatku motywacyjnego, dodatkowego wynagrodzenia, pochwały; wiek; docenienie pracy nauczyciela, zauważenie przez innych jego aktywności; samo-realizację. Mówili np.:

„1. Awans zawodowy, dodatki motywacyjne, dobro ucznia i wiek – bardziej aktywni są młodzi nauczyciele. 2. Wynagrodzenia dodatkowe – pieniężne. Również to, że zostaną zauważeni, docenieni, pochwaleni [...]”.

Należy się domyślać, że zanik motywacji może być objawem wypalenia zawodowego, określanego przez Ch. Maslacha jako kryzys zawodowy – syndrom składający się z trzech dymestii: wyczerpania emocjonalnego – poczucia zmęczenia, wyczerpania emocjonalnego i fizycznego, braku chęci do działania, drażliwości, wybuchowości, smutku; depersonalizacji – negatywnego, bezdusznego traktowania osób będących w „zależnym kontakcie interpersonalnym” (np. uczniów), oziębłości, obojętności w kontaktach z nimi; obniżenie osobistych doko-

nań – spadek lub utrata poczucia swoich kompetencji zawodowych, brak sukcesów w pracy, nieefektywność (za: Kijowska 2005: 302).

Badania dotyczące wypalenia zawodowego nauczycieli różnych typów szkół przeprowadzone w latach 2003–2004 pokazały, że istotną zmienną w tej kwestii jest staż pracy. Najwięcej osób z syndromem wypalenia zawodowego stanowiły te z 23–24-letnim stażem pracy. 31,3% z nich cechowało się wysokim wyczerpaniem emocjonalnym, 37,5% – depersonalizacją, a 28,6% nie wykazywało zaangażowania w pracę (Kijowska 2005: 307). Jako przyczynę takiego stanu rzeczy I. Kijowska wskazuje rutynę, do której dochodzi nauczyciel po 2/3 czasu pracy zawodowej i często nie chce już nic w niej zmieniać. Zwraca ona uwagę na fakt, że stały, schematyczny rytm pracy daje wrażenie ładu i wzmacnia poczucie bezpieczeństwa wywołane przewidywalnością sytuacji, które mogą się wydarzyć, a także sprawia, że pedagog traci poczucie sensu zmiany (Kijowska 2005: 307). Badaczka przytacza też uzasadnienie podobnych wyników uzyskanych przez Sęk i Sekułowicz, które interpretują je jako skutek długotrwałego stresu (Kijowska 2005: 397). Bardzo ważne w różnicowaniu osób z niskim i wysokim stopniem wypalenia zawodowego okazały się także kompetencje społeczne, takie jak: gotowość podejmowania intensywnej pracy dla innych i interakcji z nimi; gotowość do ekspozycji społecznej; umiejętność nawiązywania bliskich kontaktów z podopiecznymi; asertywność (Kijowska 2005: 305). Okazało się, że im niższe kompetencje społeczne wykazuje nauczyciel (przede wszystkim trudności w nawiązywaniu bliskich relacji z uczniami), tym bardziej podlega emocjonalnemu wyczerpaniu; im wyższe kompetencje (zwłaszcza gotowość do ekspozycji społecznej), tym większe zaangażowanie w pracę i większa z niej satysfakcja; mała asertywność wpływa na depersonalizację (Kijowska 2005: 310).

Omawiane badania pokazały również, że pewne różnice w stopniu wypalenia zawodowego uzależnione są od typu szkoły, w której pracuje nauczyciel. Najwyższym wyczerpaniem emocjonalnym i największą depersonalizacją charakteryzowali się pedagodzy z gimnazjów i szkół specjalnych, zaś najmniejszym zaangażowaniem w pracę – nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych (Kijowska 2005: 307).

Na problem wypalenia zawodowego zwraca też uwagę A. de Tchorzewski, upatrujący jego przyczyn w znalezieniu się nauczycieli w sytuacji konfliktu wartości, do którego prowadzą ciągle transformacje społeczne, ustrojowe, gospodarcze, edukacyjne i inne, w obliczu których zaczynają oni wątpić w sprawczość swoich działań, w możliwość przygotowania uczniów do życia w świecie relatywizmu moralnego. Z biegiem lat stają się coraz bardziej bezradni w walce z kryzysem moralnym (De Tchorzewski 1999: 303). Jako wyjście z tej sytuacji proponuje poszukiwanie i urzeczywistnianie w drodze „dialogu międzypokoleniowego” takich wartości, jak godność i odpowiedzialność. Dzięki nim, zdaniem badacza, szkoła (a tym samym również nauczyciel) stanie się bardziej otwarta na inność i zmienność współczesnej rzeczywistości (De Tchorzewski 1999: 303). Zdaniem T. M. Amabile, najlepsze warunki ku temu są w organizacjach, które dają pracownikom dużą wolność działania, stawiają przed nimi wyzwania, darzą ich zaufaniem, jasno określają role, wymagania, rodzaj odpowiedzialności i plany (Kubicka 2005: 143). To do zadań struktur organizacyjnych należy zmniejszanie czynników ryzyka wypalenia zawodowego poprzez zwiększanie kompetencji zawodowych nauczycieli i stwarzanie im godnych warunków pracy, w której będą wykorzystywane umiejętności społeczne (Kijowska 2005: 311).

Zapewne wielu czytelników spodziewało się odpowiedzi na pytanie postawione w tytule. Mimo wielu zmian, jakie zachodzą w podejściu nauczycieli do własnej aktywności twórczej i konieczności rozwijania jej u uczniów, jednoznaczna odpowiedź okazuje się wciąż niemożliwa. Biorąc pod uwagę potencjał twórczy tkwiący w nauczycielach, można założyć, że we współczesnej szkole w dużej mierze mamy do czynienia z osobami twórczymi. Trzeba też zgodzić się z ustaleniami psychologów i socjologów, według których pod wpływem wielu czynników (zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych) postawa twórcza pedagogów jest stymulowana bądź hamowana. W odniesieniu do polonistów dużą rolę w procesie jej spowalniania odgrywają m.in.: silna presja związana z koniecznością uzyskania odpowiednich wyników na egzaminie maturalnym; problemy z czasem (powodowane „przeładowaniem” programu nauczania i nieodpowiednią organizacją warsztatu pracy);

brak motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (a co za tym idzie – wypalenie zawodowe).

Bibliografia

- Barnes D., 1988, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przekł. J. Radzicki, WSiP, Warszawa.
- Bortnowski S., 2008, *Eseistyka w podręcznikach dla szkoły średniej jako szansa i zagrożenie dla ucznia liceum*, [w:] *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań.
- Cudnowska A., 2004, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Wyd. Trans Humana, Białystok.
- De Tchorzewski A., 1999, *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Pedagogika i edukacja. Wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gni-tecki, J. Rutkowiak, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa–Poznań.
- Dudzikowa M., Borowska T., 1999, *Wprowadzenie*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, red. M. Dudzikowa, T. Borowska, Wyd. Eruditus, Poznań.
- Głowiński M., 1988, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, red. B. Chrząstowska, T. Kostkiewiczowa, WSiP, Warszawa.
- Janion M., 1980, *Odnawianie znaczeń*, Wyd. Literackie, Kraków.
- Kijowska I., 2005, *Syndrom wypalenia zawodowego u nauczycieli a ich kompetencje społeczne*, [w:] *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. 1, red. M. Płopa, Wyd. Elbląskiej Ucz. Hum.-Ekonom., Elbląg.
- Kubicka D., 2005, *Strategie i techniki badania twórczości*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Wyd. UJ, Kraków.
- Kujawiński J., 2000, *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań.
- Kujawiński J., 2001, *Twórczość metodyczna nauczyciela*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań.
- Myrdzik B., Morawska I., 2009, *Pisanie na egzaminie. Uczeń jako autor „interpretacyjnej odpowiedzi” na dzieło literackie (na pisemnym egzaminie maturalnym z języka polskiego)*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Wyd. Uniw. Gdańskiego, Gdańsk.

- Nalaskowski A., 1998, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, WSiP, Warszawa.
- Nalaskowski A., 1999, *Czy przyszłość jest wyzwaniem dla edukacji? Czy nie jest nim nawet teraźniejszość?*, [w:] *Pedagogika i edukacja. Wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Pol. Tow. Pedagog., Warszawa–Poznań.
- Nasalska E., Stasińska M., 1990, *Systemowe uwarunkowania funkcjonowania zawodowego nauczycieli w Polsce*, Wyd. UW, Warszawa.
- Nęcka E., 1992, *Trening twórczości*, Pol. Tow. Psycholog., Olsztyn.
- Popek S., 2000, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Popek S., 2001, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Śliwerski B., 2008, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Wyd. Impuls, Kraków.

Noty o autorach

1. Prof. dr hab. Barbara Myrdzik – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
2. Dr Iwona Morawska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
3. Dr Małgorzata Latoch-Zielińska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
4. Dr Renata Bryzek – Akademia Podlaska w Siedlcach.
5. Dr Irina Lappo – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
6. Dr Grzegorz Żuk – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
7. Mgr Marta Musiatewicz – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.