

ISSN 1425-5383

Nr 6

Refleksje

2010

Listopad/Grudzień

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

cena: 10 zł (0% VAT)

EDUKACJA ARTYSTYCZNA





Jak twierdził Albert Einstein, jeden z najbardziej uduchowionych i wrażliwych na piękno sztuki naukowców, są dwie dziedziny ludzkiej aktywności, które sprawiają, że odczuwamy jedyne w swoim rodzaju oczarowanie tajemnicą. Te dwie, pozornie przeciwstawne sobie, kategorie mają ze sobą jednak dużo wspólnego – sztuka i nauka spotykają się bowiem tam, gdzie człowiek doświadcza zdziwienia, gdy stawia fundamentalne pytania o źródła swojego poznania. W tym numerze „Refleksji” proponujemy nasze małe „doświadczenie tajemnicy”, spotkanie ze sztuką i nauką, z edukacją artystyczną i jej szkolną rzeczywistością.

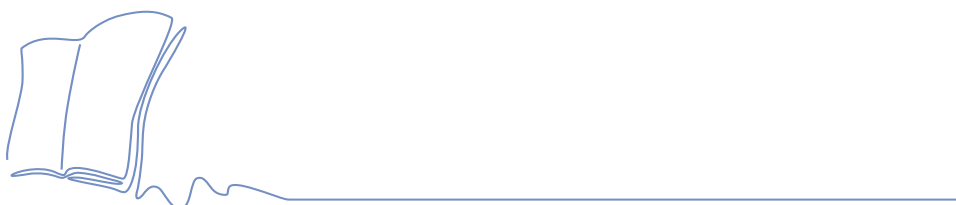
O inauguracji pierwszego roku na Akademii Sztuki w Szczecinie – ważnym wydarzeniu zarówno w perspektywie naukowej, jak i artystycznej – pisze Andrzej Tomczak, rysownik, grafik, współzałożyciel i wieloletni dziekan Wyższej Szkoły Sztuki Użytkowej w Szczecinie. Autor nie tylko zwraca uwagę na korzyści, jakie płyną z powstania dużej uczelni artystycznej w Szczecinie, ale także rekonstruuje długi i skomplikowany historycznie proces, który poprzedził jej założenie. Warto przy okazji zapytać, jak powstanie Akademii Sztuki wpłynie na edukację artystyczną w wymiarze szkolnym? W dużej mierze odpowiedzi na to pytanie udziela w wywiadzie Piotr Klimek, dyrektor Akademickiego Centrum Promocji i Rozwoju AS. Uczelnia będzie kształciła na wysokim poziomie przyszłych nauczycieli, wspierała rozwój zawodowy i pomagała nauczycielom w zdobywaniu coraz szerszych kompetencji.

Poza tym zachęcam do zapoznania się z zestawem tekstów, które szczegółowo podejmują zagadnienia edukacji artystycznej i penetrują ogólnie pojętą tematykę nauki i sztuki. W tym numerze publikujemy między innymi artykuły dotyczące plastyki, filmu, teatru, literatury, które w nauczaniu szkolnym mogą być po prostu pomocami dydaktycznymi, dobrymi nośnikami wiedzy, ale też proponujemy rozmaite formy pracy z uczniem, oparte na aktywności artystycznej, usprawniające i wzbogacające warsztat metodyczny nauczyciela.

Serdecznie zapraszam do lektury – warto zgłębić tajemnicę sztuki i nauki.

Urszula Pańska

dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 6, listopad/grudzień 2010
Cena: 10 zł (0% VAT)
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

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

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Ryszard Balań
Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Zdjęcie na okładce

Wiesława Markiewicz

Tłumaczenie

Aleksandra Lis

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. (091) 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Skład i druk

Partner Poligrafia

Numer zamknięto 18 listopada 2010 r.

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



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty
oraz
Certyfikat Systemu Jakości
ISO 9001:2008

AKTUALNOŚCI	4
WYWIAD	6
Sławomir Iwasiów <i>Akcenty równomiernie rozłożone</i>	6
REFLEKSJE	8
Paula Wiażewicz-Wójtowicz <i>Pedagogika kultury</i>	8
Andrzej Tomczak <i>Czyny mówią więcej niż słowa</i>	12
Artur Sawczuk <i>Szczecińska kuźnia artystów</i>	14
Joanna Mieszko-Nita <i>Uwalnianie drzemiących pokładów zdolności</i>	18
Barbara Popiel <i>Miejsce antyku w szkole</i>	20
Anna Kondracka-Zielińska <i>Fenomen Barbary Wachowicz</i>	22
Anna Szuflińska <i>Teatr i film w polskiej szkole</i>	24
Katarzyna Nyczke <i>Krzyk zakłęty w plakacie</i>	26
Katarzyna Bielawna <i>Krótki esej o tym, co poeta chciał powiedzieć</i>	29
Roman Dębski <i>Ich własna galeria</i>	32
Agnieszka Czachorowska <i>Drama wychowawcza w świetlicy</i>	34
Wojciech Kral <i>Metafizyka muzyczna geografii</i>	36
Lidia Pawlusińska <i>Edukacyjna wartość dodana – możliwości i ograniczenia</i>	38
Sławomir Osiński <i>O polskiej szkole i amerykańskiej reformie</i>	41
Henryk Mruk <i>Znaczki podziemnej Solidarności</i>	43
WSZECHNICA POLONISTYCZNA	45
Jakub Telec <i>Esej i ponowoczesność</i>	45
FELIETON	49
Sławomir Osiński <i>Żadnych strzech nie będzie</i>	49
WARTO PRZECZYTAĆ	50
CIERNIE I GŁOGI	51
<i>Blaski i nędze nauczyciela, pracującego na wsi</i>	51
W ZCDN-ie	52
W IPN-ie	54
ROZMAITOŚCI	55

Idea powstania dużej uczelni artystycznej na Pomorzu Zachodnim istniała już od dziesięcioleci. Nie tylko imperialne zapędy ośrodka poznańskiego, ale również marginalne traktowanie regionu przez warszawskich urzędników i ustawiczny odpływ utalentowanych i prężnych jednostek ze Szczecina do innych miast powodowały, że pomysł ten nie znajdował właściwego gruntu i politycznego wsparcia w tzw. centrali, przy jednoczesnym dość obojętnym podejściu doń społeczeństwa naszego miasta. Ostatnie lata sprawiły, że jedno i drugie uwarunkowanie uległo znacznej zmianie – szczecinianie zaczęli myśleć o kulturze jako nadziei na przyszłość, która przyniesie rozwój miasta, a wśród polityków uzbierał się potencjał zdolny do lobbowania pomysłu na nowy rodzaj uczelni artystycznej w sejmowych kuluarach. Utworzyło się coś na kształt „masy krytycznej” społecznego zapotrzebowania na silny artystyczny ośrodek akademicki w Szczecinie.

Akcenty równomiernie rozłożone (str. 6)

Akademia Sztuki w Szczecinie to trzy wydziały: Wydział Edukacji Muzycznej, Wydział Sztuk Wizualnych i Wydział Instrumentalny; to wiele kierunków: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, instrumentalistyka, grafika i architektura wnętrz; to wiele specjalności: edukacja muzyczna, muzyka, muzyka kościelna, dyrygentura chóralna, projektowanie graficzne, grafika warsztatowa, multimedia, skrzypce, altówka, wiolonczela, kontrabas, flet, obój, klarnet, fagot, trąbka, waltornia, puzon, tuba, perkusja, fortepian, gitara, akordeon, organy; to także specjalizacje: plakat i ilustracja, typografia i formy wydawnicze, znak i formy identyfikacyjne, wypukłodruk, wklęsłodruk, projektowanie wnętrz, projektowanie mebla, projektowanie wystaw. Otwarta brama dla talentów jak otwarte ramiona.

Czyny mówią więcej niż słowa (str. 12)

Szkoły plastyczne od pierwszych lat powojennych funkcjonowały jako eksperymenty artystyczne, co stanowiło o nowatorskim sposobie ich pracy, także w latach następnych. Dlatego słuszne wydaje się twierdzenie, iż kolejne reformy systemu oświaty oraz przełom ustrojowy roku 1989 w Polsce skutkowały mniej widocznymi zmianami w szkolnictwie artystycznym niż w placówkach ogólnokształcących, gdyż licea plastyczne były prekursorami, wręcz awangardą w wielu dziedzinach.

Szczecińska kuźnia artystów (str. 14)

Zestawiając własne szkolne wspomnienia z obecnymi doświadczeniami nauczycielskimi, nie mogę ustrzec się przed narastającym pesymizmem i posępną refleksją: sytuacja antyku w nauczaniu podstawowym oraz średnim jest kiepska, wręcz zła. Warto przyjrzeć się temu zagadnieniu tak od strony wymagań podstawy programowej, jak i samych nauczycieli i uczniów oraz stosunku tych ostatnich do kultury i sztuki starożytnej.

Miejsce antyku w szkole (str. 20)

Ćwierćwiecze szczecińskiej polonistyki

Urszula Bielas-Gołubowska, Uniwersytet Szczeciński



Dyskusja „Kanon literatury szkolnej”.
Od lewej: dr hab. Piotr Michałowski, prof. US; prof. dr hab. Inga Iwasiów; dr hab. Danuta Dąbrowska, prof. US

W dniach 17–18 listopada 2010 roku odbyła się Konferencja XXV lat polonistyki uniwersyteckiej w Szczecinie. W świetle uniwersyteckich jubileuszy innych miast wydawać się może, że 25 lat szczecińskiej instytucji to niewiele. Nic bardziej mylnego, czego dowodem był pierwszy dzień konferencji: *Od studium nauczycielskiego do Uniwersytetu*. Spotkanie miało przede wszystkim charakter wspomnieniowy. Słuchacze mogli poznać historię początków i przeobrażeń, jakim podlegała polonistyka szczecińska (dr Piotr Krupiński, *Krótki kurs polonistyczny*), a także posłuchać nagrań zgromadzonych w archiwum Polskiego Radia Szczecin (dr Zbigniew Jarzębowski, *Dźwiękowa historia polonistyki szczecińskiej. Z archiwum radia*). Podczas dyskusji panelowej *Kanon literatury szkolnej*, w której wzięli udział dr hab. Danuta Dąbrowska, prof. US, prof. dr hab. Inga Iwasiów oraz dr hab. Piotr Michałowski, prof. US, zostały przywołane kwestie

różnych modeli i funkcji kanonu. Punkt wyjścia stanowiło pytanie: czy, a jeśli tak, to komu ów kanon jest potrzebny? Oczekiwania wobec kanonu wśród dyskutantów były różne, co nie oznacza, że całkowicie sprzeczne, literatura bowiem powinna pełnić funkcję wychowawczą, z drugiej zaś strony nie można zapominać o autonomiczności tekstu i jego wartości artystycznej. Przede wszystkim jednak kanon ma stanowić kod uniwersalny, dzięki któremu możemy porozumieć się z drugim człowiekiem.

W kolejnej odsłonie spotkania zostały zaprezentowane publikacje wydawnictwa Uniwersytetu Szczecińskiego oraz numery miesięcznika kulturalno-literackiego „Pogranicza”. Pierwszy dzień konferencji zwińczyło otwarcie wystawy prac Henryka Sawki, absolwenta szczecińskiej polonistyki, *Inspiracje literackie*.

Drugi dzień odbył się pod znakiem sympozjum *Polonistyka uniwersytecka a polonistyka szkolna*, w obradach wzięli udział także goście z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tego dnia program skierowany był szczególnie do nauczycieli języka polskiego – poszukiwano punktów wspólnych w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej. Pojawiły się wówczas takie zagadnienia, jak: problem aktywizacji uczniów i poszerzania ich zainteresowań poza szkolny kanon (dr hab. Mirosława Kozłowska, prof. US, *Miejsce Olimpiady Języka i Literatury Polskiej w systemie edukacji szkolnej*) oraz kwestia istoty interpretacji tekstu literackiego (dr Joanna Grądział-Wójcik, UAM, *Uniwersytecka i szkolna interpretacja literacka*).

Ponadto uczestnikom sympozjum zostały przedstawione zalety i wady obowiązującej obecnie trójstopniowej struktury studiów (prof. dr hab. Ewa Kraszkowska, *Reforma polonistyki uniwersyteckiej*). Jak się okazuje system boloński budzi w środowisku akademickim kontrowersje. Niewątpliwą zaletą jest to, że ten typ kształcenia jest zorientowany na studenta. Pojawia się jednak zagrożenie obniżenia poziomu studiów oraz trudności z koordynowaniem praktyk zawodowych, jakie student musi odbyć na pierwszym etapie kształcenia.

Współcześnie poloniści, obok trudności z ustaleniem granic swojej dyscypliny, borykają się także z problemem związanym z ujęciem uniwersytetu/szkoły jako przedsiębiorstwa, a co za tym idzie umie-

jętnym sięganiem po fundusze z Unii Europejskiej (dr hab. Bogumiła Kaniewska, prof. UAM, *Polonistyka eksperymentalna. Projekty*).

Innym zagadnieniem, jakie wyłoniło się w prezentowanych wystąpieniach, było szeroko rozumiane czytelnictwo. Referenci pytali o obecny stan czytelnictwa (dr hab. Andrzej Skrendo, prof. US *Czytelnictwo czasopism i książek w Polsce*), a także, co czytają poloniści po ukończeniu polonistyki (prof. dr hab. Piotr Śliwiński, *Polonista po dyplomie*). Odpowiedź może stanowić

zaprezentowana poznańska „Polonistyka” (dr Wiesława Wantuch, UAM, *„Polonistyka” dla polonistów*).

Zakończenie dwudniowej inicjatywy wiąże się z refleksją, iż Polonistyka (celowo zapisana wielką literą) jest kobietą. Badacze przy tej okazji dzielili się doświadczeniami związanymi z kwestią tożsamości oraz wdrażaniem w program edukacji uniwersyteckiej (dr Agata Zawiszewska, *Uniwersytet i płeć*) oraz szkolnej (mgr Agnieszka Gruszczyńska, *Szkoła i płeć*) kategorii płci.

Pisać każdy może?

Sławomir Iwasiów

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

10 listopada w ramach cyklu *Redakcja „Pograniczy”* zaprasza na scenie Teatru Małego w Szczecinie odbyło się spotkanie z pisarką Izabelą Filipiak. Autorka *Całkowitej amnezji* poprowadziła trzygodzinne warsztaty kreatywnego pisania: mówiła nie tylko o tym, jak należy pisać, ale przede wszystkim podkreślała, jak ważny może być dla dobrej literatury wybór odpowiedniego tematu.

Pierwszą część warsztatów stanowiły praktyczne wskazówki dotyczące sztuki pisarskiej. Prowadząca zwracała szczególną uwagę na drobiazgowo przygotowanie narracji: przemyślany wybór tematu, ustalenie instancji podawczej oraz rozplanowanie struktury czasowej opowiadania. Dostaliśmy pozornie proste zadanie: należało wypisać po dziesięć zagadnień, istotnych nie tylko w perspektywie globalnej, o wymiarze uniwersalnym, ale odpowiednio przefiltrowanych przez własne doświadczenia, mogących stanowić podstawę do skonstruowania osobistej opowieści, która równocześnie będzie się pokrywała z oczekiwaniami potencjalnych odbiorców. Nic trudnego? „Wyczucie” tematu okazało się bardziej skomplikowane, niż myśleliśmy, a także wywołało między nami krótkie dyskusje, ponieważ poszczególne wybory były nie tylko zaskakujące, ale w wielu przypadkach „moralnie kontrowersyjne”. W jaki sposób bowiem zdecydować, czy ważniejsze jest (to tylko niektóre przykłady) poszukiwanie sensu życia, równe traktowanie płci, czy może samotność zwierząt domowych, którym nie poświęcamy wystarczająco dużo czasu? Nasze wnioski były mniej więcej takie: każda, nawet uniwersalna kwestia, musi w literaturze przyjąć perspektywę osobistą, ponieważ tylko wtedy pisarka/pisarz będą mogli określić miejsce, z którego chcą „mówić”, i staną się oryginalni, a przez to interesujący dla odbiorców. Rozwiązując strukturalne dylematy narracji, w ciągu kilkudziesięciu minut



napisaliśmy krótkie teksty prozatorskie.

W drugiej części spotkania indywidualna selekcja „naszych najważniejszych zagadnień literackich” została skonfrontowana z wyborami pozostałych uczestniczek i uczestników. Pracując w parach, na wcześniej napisanych tekstach, zadawaliśmy sobie pytania o układ narracji (narratora, czas, miejsce akcji itp.), rekonstruując krok po kroku opowieści koleżanki/kolegi. Ten prawie psychoanalityczny gest poszukiwania załączków narracji przerodził się we wspólne (w grupach czteroosobowych) układanie dialogów do fikcyjnego kabaretu feministycznego – na zakończenie warsztatów nie zabrakło improwizowanych „na szybko” inscenizacji.

Profesor Brygida Helbig-Mischewski (po lewej) prezentuje sylwetkę biograficzną pisarki Izabeli Filipiak (po prawej).
Fot. Iza Krupa

Akcenty równomiernie rozłożone

z Piotrem Klimkiem, dyrektorem Akademickiego Centrum Promocji i Rozwoju Akademii Sztuki w Szczecinie, rozmawia Sławomir Iwasiów



Piotr Klimiek
Fot. Radek Kurzaj /
HS concept

Powstaniu Akademii Sztuki w Szczecinie towarzyszyły rozmaite zawirowania. Czy mógłby Pan, o ile to możliwe, przybliżyć genezę założenia uczelni?

Idea powstania dużej uczelni artystycznej na Pomorzu Zachodnim istniała już od dziesięcioleci. Nie tylko imperialne zapędy ośrodka poznańskiego, ale również marginalne traktowanie regionu przez warszawskich urzędników i ustawiczny odpływ utalentowanych i prężnych jednostek ze Szczecina do innych miast powodowały, że pomysł ten nie znajdował właściwego gruntu i politycznego wsparcia w tzw. centrali, przy jednoczesnym dość obojętnym podejściu doń społeczeństwa naszego miasta. Ostatnie lata

sprawiły, że jedno i drugie uwarunkowanie uległo znacznej zmianie – szczecinianie zaczęli myśleć o kulturze jako nadziei na przyszłość, która przyniesie rozwój miasta, a wśród polityków uzbierał się potencjał zdolny do lobbowania pomysłu na nowy rodzaj uczelni artystycznej w sejmowych kuluarach. Utworzyło się coś na kształt „masy krytycznej” społecznego zapotrzebowania na silny artystyczny ośrodek akademicki w Szczecinie. Zasługą Społecznego Komitetu ds. powołania Akademii Sztuki było jedynie wykorzystanie szansy, która rzeczywiście mogłaby już się nie powtórzyć.

Jaka jest Pańska rola w funkcjonowaniu uczelni?

Jestem pracownikiem naukowo-dydaktycznym Wydziału Edukacji Muzycznej AS-u na stanowisku adiunkta. Jestem również dyrektorem Akademickiego Centrum Promocji i Rozwoju Akademii. Centrum pełni funkcję biura prasowego, agencji wystawowej i koncertowej, koordynatora ECTS-u i Erasmusa oraz uczelnianego wydawnictwa.

Jak kształtuje się przekrój kadry wykładającej na uczelni? Czy będą to tylko wykładowcy ze Szczecina?

Trzonem kadry są wykładowcy jednostek macierzystych AS-u: szczecińskiej Filii Akademii Muzycznej w Poznaniu, Katedry Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Wyższej Szkoły Sztuki Użytkowej. Poza nimi do współpracy zaprosiliśmy (lub zapraszacie będziemy wraz z rozwojem kierunków) wykładowców z różnych ośrodków krajowych (Poznań, Łódź, Kraków, Gdańsk, Katowice) oraz uczelni zagranicznych (Haga, Berlin, Praga, Paryż). Niektórzy zostaną zatrudnieni na tzw. etacie, a inni będą współpracować z Akademią w ramach projektów Artists in Residence lub Guest Lecturer.

Z wieloma artystami dużego formatu planujemy po prostu rozbudowane warsztaty.

Zastanawiam się, jaka będzie reprezentacja poszczególnych dyscyplin i dziedzin wykładowych na uczelni. Czy nie ma takiego zagrożenia, o ile w ogóle można to nazwać zagrożeniem, że jedna ze sztuk czy dyscyplin „przeważy” i Akademia Sztuki będzie, na przykład, „Akademią Muzyczną”?

Staramy się, aby akcenty rozkładane były równomiernie. Na pewno powstaną pewne kierunki lub specjalności o szczególnie silnej obsadzie „gwiazd” lub bardzo pożądane przez studentów. To sprawa naturalna. Z całą pewnością jednak nie przekształcimy się w konserwatorium

Ściganie się z innymi ośrodkami nie ma w mojej opinii żadnego sensu – chyba że ktoś potrzebuje zewnętrznej motywacji do rozpoczęcia procesu samodoskonalenia. Akademia powstała po to, aby obudzić Szczecin i zatrzymać drenaż utalentowanej młodzieży z regionu. Jeżeli przy tej okazji zintegruje środowisko artystyczne, przyczyni się do wytworzenia w Szczecinie nowego centrum, stworzy szansę młodym ludziom na rozwój w rodzinnym mieście, poprawi jakość życia kulturalnego zwykłego szczecinianina i sprawi, że będzie on się czuł nieco bardziej dumny z miejsca, w którym mieszka, to świetnie. Jeżeli przy tej okazji szczecinianin odkryje uroki obcowania z muzyką na żywo i odważy się pójść na wernisaż czy performance – tym lepiej.

lub akademię sztuk pięknych, gdyż byłoby to przekreśleniem pierwotnej idei przyświecającej nam podczas tworzenia Akademii. Skłonny byłbym natomiast uważać, że „flagowymi” kierunkami w przyszłości naszej szkoły będą te związane z przenikaniem się dziedzin sztuki:

multimedia, teatr, reżyseria światła, videoart. Ale to są wyłącznie spekulacje i marzenia.

Rozumiem, że uczelnia będzie przygotowywała także nauczycieli do pracy z dziećmi i młodzieżą? Czy będą kierunki pedagogiczne i studia podyplomowe dla czynnych nauczycieli przedmiotów artystycznych?

Oczywiście. Już teraz kształcimy nauczycieli na kierunku Edukacja Muzyczna. Od nowego roku akademickiego będzie to również Edukacja Plastyczna oraz Animacja Ruchu Teatralnego. Wraz z pojawieniem się zapotrzebowania jesteśmy w stanie bez problemu uruchomić również odpowiednie studia podyplomowe. Ich start zależy jednak zawsze, jak na każdej wyższej uczelni, od ukonstytuowania się odpowiednio dużej grupy chętnych studentów. Myślę, że w praktyce będzie to początek roku akademickiego 2011/12.

Jak w Pana ocenie Akademia Sztuki wpłynie na szczecińskie środowisko artystyczne? Czy dołączymy do grona polskich ośrodków artystycznych, jak Kraków czy Wrocław, czy raczej nie powinniśmy się przejmować taką kategoryzacją?

Ściganie się z innymi ośrodkami nie ma w mojej opinii żadnego sensu – chyba że ktoś potrzebuje zewnętrznej motywacji do rozpoczęcia procesu samodoskonalenia. Akademia powstała po to, aby obudzić Szczecin i zatrzymać drenaż utalentowanej młodzieży z regionu. Jeżeli przy tej okazji zintegruje środowisko artystyczne, przyczyni się do wytworzenia w Szczecinie nowego centrum, stworzy szansę młodym ludziom na rozwój w rodzinnym mieście, poprawi jakość życia kulturalnego zwykłego szczecinianina i sprawi, że będzie on się czuł nieco bardziej dumny z miejsca, w którym mieszka, to świetnie. Jeżeli przy tej okazji szczecinianin odkryje uroki obcowania z muzyką na żywo i odważy się pójść na wernisaż czy performance – tym lepiej. W tym świetle miejsce w dowolnym rankingu miast ogłoszonym przez kolejny periodyk wydaje się być kwestią cokolwiek nieistotną. Karmienie własnych kompleksów poprzez spoglądanie na sąsiadów zajęło nam już kilka dekad. Myślę, że to wystarczy. Czas robić swoje.

Dziękuję za rozmowę.

Pedagogika kultury

Paula Wiazewicz-Wójtowicz

doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Pierwsza połowa XX wieku zaowocowała powstaniem wielu nowych nurtów pedagogicznych, obok istniejących i w dalszym ciągu rozwijających się koncepcji wychowania. Powodem tego były dramatyczne zdarzenia II wojny światowej, które odcisnęły się piętnem na ludzkich wartościach i poglądach. Pokolenie wojenne zdecydowało o konieczności ochrony świata przed kolejnymi takimi wydarzeniami i podjęło wysiłek utrzymania za wszelką cenę pokoju na świecie – w tym celu powołano wiele organizacji mających wypełnić to zadanie. Najważniejszą z nich, założoną w miejsce Ligi Narodów, jest Organizacja Narodów Zjednoczonych. Jedną z wyspecjalizowanych jednostek ONZ-etu – UNESCO¹ – zajmuje się wspieraniem współpracy międzynarodowej w dziedzinie oświaty, nauki i kultury. Działając na rzecz pokoju i bezpieczeństwa na świecie, w ramach zabezpieczenia i profilaktyki, ta międzynarodowa organizacja wydała deklarację, mówiącą, że najskuteczniejszym narzędziem realizującym ten cel jest kształtowanie odpowiedniego modelu wychowania w relacji z wiedzą naukową i kulturą w każdym z narodów. Zadanie to zostało powierzone pedagogice, nauce odpowiedzialnej za wychowanie.

W deklaracji UNESCO przedstawiciele Organizacji Narodów Zjednoczonych określili pięć zasad współczesnego wychowania. Najważniejsza z nich dotyczy wychowywania młodych pokoleń w idei międzynarodowego pokoju. Zakłada ona wychowywanie dzieci i młodzieży w klimacie ideologii pacyfistycznej lub irenizmu². Jednym z jego przejawów jest ekumenizm i religijne pojednanie głoszone przez Kościół katolicki (II Sobór Watykański). Drugim postulatem współczesnego wychowania jest zasada moralnego wychowania ludzkości w wolności, sprawiedliwości i pokoju, a dzięki temu usunięcie różnic występujących pomiędzy narodami. Trzecim kierunkiem rozwoju ludzkości wskazywanym w propagowanej przez UNESCO deklaracji jest idea wychowywania w poszanowaniu dla ludzkich praw. Postulat ten jest realizowany poprzez obalenie rasizmu, a na jego miejsce ustanawianie zasady godności, równości oraz wzajemnego poszanowania ludzi. Przedostatnim postulatem wytyczanym przez Organizację Narodów Zjednoczonych jest podstawowa idea współczesnego humanizmu głosząca konieczność rozpowszechniania kultury oraz oświaty. Ostatnia zasada

mówi, iż pokój nie może się tylko opierać na politycznych czy ekonomicznych układach rządowych, lecz przede wszystkim na intelektualnej i moralnej solidarności ludzi. Wychowawcze postulaty UNESCO zawierają więc podstawowe idee składające się na system wychowawczy wskazujący właściwą drogę postępowania. Powinien on stanowić wzorzec do realizacji systemu oświaty i wychowania we wszystkich państwach. Czwarte założenie dobitnie podkreśla rolę oświaty i kultury w realizacji zadań określonych statutem UNESCO, dlatego też jednym z najprężniej rozwijających kierunków współczesnej edukacji jest pedagogika kultury.

Pomimo że pedagogika kultury stanowi tak ważny element składający się na pokojowe wychowanie propagowane po drugiej wojnie światowej, nie jest kierunkiem nowym. Można wiązać jej renesans z pokojowymi zadaniami wyznaczonymi pedagogice przez organizację UNESCO, ale nie należy dopatrywać się w nich jej źródła. Pominęlibyśmy bowiem wtedy znaczną część edukacyjnego dorobku wcześniejszych epok. Pojęcie to nie było obce wielkim cywilizacjom pamiętającym początek naszej ery. Już w starożytnej Grecji posługiwano się pojęciem *paideia*, wydzielając z praktycznych czynności wychowawczych, którymi zajmowała się pedagogika, wyższe formy edukujące oparte na dobrach kultury i jej wartościach. W Rzymie na określenie tej dziedziny wychowania używano pojęcia *humanitas*³. Współczesne ujęcie pedagogiki kultury zawdzięczamy dziewiętnastowiecznym humanistom niemieckim, którzy w swoich poglądach przeciwstawili się dominującemu wówczas w filozofii naturalizmowi, psychologizmowi i socjologizmowi. Postulując holistyczne rozumienie człowieka w pedagogice, w opozycji do przyrodniczej interpretacji wszystkich zjawisk, wystąpili: Wilhelm Dilthey (1833–1911)⁴, Wilhelm Humboldt (1767–1835), Wilhelm Windelband (1848–1915)⁵, Edward Spranger (1883–1963)⁶, Henrich Rickert (1863–1936), Theodor Litt (1880–1962) i George Kerschensteiner (1854–1932)⁷. Oparli oni swoje poglądy na zasadach idealistycznej filozofii Georga W. F. Hegla (1770–1831), przyznającej pierwszeństwo ducha ludzkiego nad materią⁸. Nie sposób pominąć zasług Benedetto Croce (1866–1952)⁹ i Giovanniego Gentile (1875–1944)¹⁰ w kształtowaniu tego złożonego i dynamicznie rozwija-

jącego się kierunku pedagogiki, albowiem wyrósł on na gruncie filozofii kultury i teorii wartości. Jego zwolennicy uważali, że człowiek nie jest obiektem natury, ale przynależy do sfery kultury. Według nich poznawanie kultury jest procesem osobistym i indywidualnym. Najważniejszymi pojęciami definiowanymi przez tę pedagogikę są wyrażenia: „kultura” i „uniwersum kultury” utrzymane w ich starożytnym kontekście, rozumiane jako ulepszenie i doskonalenie, ale również rozszerzone przez współczesność na wszystkie inne dziedziny życia.

Zatem punktem wyjścia dla rozumienia założeń pedagogiki kultury jest przyswojenie sobie znaczenia pojęcia „kultura”. Wszystkie nauki zajmujące się i współpracujące z kulturą definiują ją jednogłośnie jako nośnik wartości uznawanych przez człowieka. Ciągłe poszukiwanie nowych wartości nadaje jej charakter aksjologiczny, a niektóre jej formy sięgają do najgłębszych pokładów psychicznych człowieka, czyli do emocji. Kulturą jest język, religia, prawo, sztuka i każda rzecz będąca wytworem natury, w którą człowiek zaangażował i w której, z potrzeby ciała lub ducha, coś zmienił. Jedną z niezmiennych cech kultury jest stała wymiana między uniwersum kultury a jednostką czerpiącą z kultury i wnoszącą w nią coś od siebie. Człowiek bowiem nie przyjmuje wartości kultury w sposób mechaniczny, ale poprzez własne doświadczenie, a więc uczestnictwo w kulturze. Wartości uznawane w pedagogice kultury są obiektywne, niezależne od środowiska i czasu, oraz łączą się ze sobą na wzór greckiej orkiestry¹¹. Pedagogika kultury staje w obronie podstawowych wartości, takich jak: prawda, dobro, piękno czy tradycja, przeciwstawiając się w ten sposób współczesnym tendencjom hedonistycznym redukującym wartości moralne. Jest ona zarazem wychowaniem do kultury, jak i wychowaniem przez kulturę. Opierając się na zjawisku globalizacji, wspiera człowieka w jego dążeniu do wolności i prawa do rozwoju. Pomaga zrozumieć zjawisko wychowania międzykulturowego, popularyzując w ten sposób tolerancję wobec innych kultur. W pedagogice kultury wyróżniamy kulturę obiektywną, odnoszącą się do grup społecznych, w których żyjemy, i kulturę subiektywną, odnoszącą się do człowieka. Taki osobisty proces kultury nazywany jest kulturą w człowieku.

Pedagogika kultury kładzie nacisk na kształcenie jednostki przez wprowadzenie jej w obiektywny świat wartości kulturalnych. Jednostka poprzez przyswajanie sobie tych wartości pogłębia swoje życie wewnętrzne. Niemniej rodzi się przy tym obawa przed interpretowaniem kultury w sposób oderwany od rzeczywistości materialnej i społecznej. Może to prowadzić do nadawania jej cech idealnego świata, przez co będzie służyła kształceniu elity. Według Ewy Porady podstawowym

zadaniem pedagogiki kultury jest badanie, rozpoznawanie, ocenianie zjawisk i nurtów kulturowych aż w końcu wyciąganie wniosków służących wychowaniu. Niezwykle ważnym założeniem pedagogiki kultury jest takie kształcenie wychowawców, by potrafili przygotować młodzież do mądrego korzystania z kultury, do odróżniania jej elementów destrukcyjnych od elementów konstruktywnych oraz do tworzenia kultury opartej na wartościach wyższych. Rola i zadania nauczyciela i wychowawcy, wyznaczone przez punkt widzenia pedagogiki kultury, polegają przede wszystkim na wprowadzaniu wychowanków w świat wartości i ukazywania ich w kontekście istniejących dzieł sztuki. Należy zaznaczyć, że bynajmniej nie chodzi o lansowanie przez nauczyciela najnowszych trendów mody, ale o propagowanie kultury życia, kształtowanie poczucia potrzeby estetyki, pobudzanie wyobraźni, podsuwanie wzorów i pomysłów własnej aktywności, nauczanie samodzielnej kreacji własnej osoby stosownie do miejsca, sytuacji i własnego światopoglądu.

Współczesna metodologia badawcza pedagogiki kultury opiera się na łączeniu hermeneutyczno-fenomenologicznych założeń filozofii z empirycznymi badaniami jakościowymi. W praktyce polega to na stosowaniu technik opisowych wraz z normatywnymi, a więc opisywaniu aktualnego stanu rzeczy i formułowaniu w oparciu o nie nowych poglądów. Tworzeniu podlegają teoretyczne i metodyczne podstawy praktyki, które do 1989 roku były realizowane przez socjalistyczny system wychowawczy. Szerokiej popularyzacji podlega także interdyscyplinarność – jako cecha zarówno kultury, jak i pedagogiki. Pedagogika kultury definiuje wszystkie najważniejsze dla procesów wychowawczych twierdzenia i opiera je na trzech najważniejszych dla siebie pojęciach, którymi są: kultura, kształcenie, osobowość. W oparciu o dobra kultury, poprzez przeżywanie i rozumienie tkwiących w niej wartości, kształtowane są osobowości jednostek. Podstawowym zadaniem pedagogiki kultury jest kształcenie osobowości poprzez dobra kultury ujmowane jako najwyższe wartości moralne. Osobowość jest tu rozumiana jako harmonijna a jednocześnie indywidualna struktura duchowa jednostki ludzkiej. Człowiek żyje w określonych warunkach kulturowych, które wywierają duży wpływ na jego osobowość: doskonalili się albo ulegli destrukcji. Proces kształtowania osobowości nigdy się nie kończy i dlatego wymaga stałego potwierdzania w czynach i postawach. Kształcenie się osobowości jednostki w uczestnictwie w procesie kulturowym prowadzi do jej autonomii i samorealizacji. Wprawdzie człowiek tworzy kulturę, ale i kultura tworzy człowieka, dlatego, jak wspomniałam wcześniej, potrzebne jest zarówno wychowanie do kultury, jak i wychowanie

przez kulturę. Pedagogika kultury dostrzega potencjały wychowawcze przede wszystkim w kulturze tradycyjnej, ale nie odrzuca kultury współczesnej, wyszukując w niej pozytywne wartości. Wychowanie w pedagogice kultury jest procesem, który dokonuje się poprzez wszystkie dziedziny oraz aspekty życia i trwa przez całe życie.

We współczesnej refleksji pedagogicznej pojęcie pedagogiki kultury odnosi się nie tylko do konkretnych teorii, lecz także do konceptualizacji różnych oddziaływań edukacyjnych, na przykład: wychowania etycznego, estetycznego, artystycznego a także dyskursu międzykulturowego. Każdy z kierunków pedagogiki zajmuje się precyzowaniem zadań dla wszystkich rodzajów wychowania. Jednym z najważniejszych, zdaniem pedagogów kultury, jest wychowanie estetyczne. Jego podstawową kategorią jest pojęcie piękna, a obszarem zainteresowania – sztuka i przyroda. Umożliwianie uczniom kontaktu z kulturą ma za zadanie przybliżyć wzory, ideały i wartości. Kultura towarzyszy wychowankom w codziennych decyzjach, nie narzuca jednak własnych wartości, lecz pozwala im samodzielnie dokonywać wyboru. Za Bogdanem Suchodolskim wyróżniamy dwa zakresy oddziaływania. Pierwszy z nich to wychowanie przez sztukę, które polega na wykorzystywaniu kontaktów ze sztuką w różnych działaniach wychowawczych oraz wspomaganiu rozwoju człowieka. Inaczej mówiąc, jest to percepcja dzieł sztuki. W naszej trójwymiarowej przestrzeni istnieją trzy formy kontaktu ze sztuką: obserwacja, ocena i twórczość własna. Dwie pierwsze są elementem procesu wychowania przez sztukę, natomiast ostatni – wychowania do sztuki. Każdy z nas, w różnym wieku i z różnym zaangażowaniem, styka się ze wszystkimi formami wychowania przez sztukę, a to, które z nich staje się formą dominującą, zależy od naszych doświadczeń, predyspozycji i osobistych preferencji.

Obserwacja jest umiejętnością prawie wyłącznie nabytą. Niektórzy mają wrodzoną zdolność znakomitego słuchu, koncentracji, koordynacji oka, czy też ruchu. W większości przypadków umiejętności tej można się nauczyć. Nie bez znaczenia jest również budowa anatomiczna, fizjologia i okresy rozwojowe decydujące o dojrzałości narządów zmysłu. Niemniej umiejętności rejestrowania zjawisk i ich wyników człowiek uczy się wraz z rozwijaniem i ćwiczeniem umysłu, ciała i zmysłów, nie tylko w placówkach edukacyjnych (przedszkolach, szkołach, i tym podobnych), ale również podczas codziennej nauki życia w rodzinie i środowisku.

Ocena to umiejętność rozwijana przy pomocy metod pedagogicznych, ale również zależna od typu psychiki i potencjału człowieka. Ocena oznacza odpowiedź na formy ekspresji lub tezy stawiane w twórczości

innych ludzi. Jest wyrażeniem subiektywnego stanowiska wobec problemu lub opinii przedstawionej przez inną osobę. Wymaga więc pewnego zasobu wiadomości oraz doświadczeń, umiejętności analizy i asertywności obserwatora. W odróżnieniu od obserwacji nie jest formą bierną. Wymaga zaangażowania emocjonalnego i potrzeby wyrażania własnego zdania. U każdego może pojawić się w innym czasie, ale nie należy oczekiwać, że pojawi się u dziecka przed okresem dojrzewania. Do tego momentu istotą oceny będzie zachowanie autentycznej szczerości w reakcji na jakość doświadczeń zmysłowych, takich jak: kolory, kształty, dźwięki, słowa, rytmy.

Ostatnia z wyodrębnianych form kontaktu ze sztuką a jednocześnie form wychowania do sztuki, nazywana także ekspresją sztuki, polega na przekazywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności artystycznych oraz wdrażaniu do własnej aktywności, opiera się przede wszystkim na ekspozowaniu swoich wyobrażeń, których nauczyć się nie można. Sposobem na dotknięcie sztuki jest doświadczanie, uczestnictwo i odkrywanie jej. Jest to proces pozwalający likwidować psychiczne blokady i hamulce w wyrażaniu swoich myśli oraz uczuć. Aktywności twórczej nie można mierzyć czy oceniać, gdyż próby kontroli udaremniają twórczy zamysł, niszczą zapał, hamują działanie. Do niczym nieskrępowanej ekspresji sztuki, żywej potrzeby przekazywania innym ludziom swoich myśli i przeżyć można jedynie zainspirować lub natchnąć. W wychowaniu estetycznym wyodrębniamy kilka podstawowych dziedzin, a więc: wychowanie literackie, taneczne, muzyczne, plastyczne, teatralne i filmowe, i w zakresie tych dziedzin prowadzona jest edukacja szkolna.

Efektem nabierania życiowego doświadczenia jest powoływanie nowych priorytetów oraz wartości, które nie są stałą cechą człowieka. Pod wpływem kształcenia ulegają krzyżowaniu, mieszanemu się oraz wymianie i dlatego tak ważne jest podejmowanie kwestii dotyczących relacji kultury z edukacją. W Polsce dyskurs ten zaczyna być podejmowany dopiero teraz, przy wprowadzaniu kolejnej reformy szkolnictwa. W państwach Europy Zachodniej problem współpracy edukacji z kulturą był podnoszony dużo wcześniej. Wiązało się to z wymianą osiągnięć i doświadczeń pedagogiki oraz psychologii europejskiej z amerykańską. Jednym z czołowych przedstawicieli nurtu kultury edukacji jest Jerome Bruner, znany amerykański psycholog. Jego sytuacja rodzinna i zdrowotna, osobiste przeżycia a potem zdobywane wykształcenie spowodowały, że opracowana przez niego koncepcja kształcenia w oparciu o procesy kulturowe zdobywa coraz większą popularność.

Jerome Seymour Bruner urodził się 1 października 1915 roku w Nowym Jorku. Dużo chorował, jako dwu-

letnie dziecko przeszedł poważną operację wzroku. W wieku dwunastu lat zmarł jego ojciec, co spowodowało kilkukrotną konieczność zmiany miejsca zamieszkania, a co za tym idzie, również szkoły. Fakty te zdecydowały, że Bruner nie uczęszczał systematycznie na zajęcia. Nie wpłynęło to jednak destrukcyjnie na jego karierę naukową, natomiast pozwoliło mu gromadzić doświadczenia, które zapoczątkowały potem w jego pracy naukowej. Obecnie jest emerytowanym profesorem psychologii nowojorskiej School of Law. Za swoje osiągnięcia był wielokrotnie nagrodzony doktoratami *honoris causa*, ale jego prace badawcze i dokonania wykraczają daleko poza granice psychologii i edukacji. Dorastał i dojrzewał w czasach rozkwitu idei behawiorystycznych. Początkowo był zafascynowany psychologią poznawczą. Specjalizował się w psychologii poznawczego rozwoju dziecka, aby w wieku 66 lat zająć się psychologią kulturową. Był kluczową postacią w reformie edukacyjnej w Stanach Zjednoczonych Ameryki i w Wielkiej Brytanii. Wywarł ogromny wpływ na psychologię edukacji i praktykę kształcenia. Jemu zawdzięczamy pojęcie kategoryzacji¹².

Według Brunera, już samo spostrzeganie, a nie tylko myślenie czy podejmowanie decyzji, jest kategoryzowaniem. W myśl tego, uczenie się uważa za opanowywanie lub tworzenie nowych kategorii. Propaguje system uczenia się nastawiony na odkrywanie. Twierdzi, że jest ono oparte na dwóch systemach kodowania: narracyjnym i paradygmatycznym. Myślenie narracyjne jest działaniem krok po kroku, gdzie kolejny etap jest konsekwencją poprzedniego, a każdy następny wynika z wcześniejszych dokonań. Natomiast myślenie paradygmatyczne jest oparte na konstrukcji logicznie określonych stwierdzeń. Dzięki tej części swojej koncepcji jest przez wielu uważany za zwolennika strukturalizmu, obok Romana Jakobsona¹³. W trakcie prowadzenia badań poznawczych zaczął odwoływać się do sprawności ikonicznych i symbolicznych u badanych. Odkrył, że myślenie człowieka jest zawsze usytuowane w kontekście kulturowym. Otrzymane wyniki zainteresowały go pedagogiką kultury. Kontynuacja obserwacji doprowadziła go do wniosku, że aby zrozumieć działanie człowieka, należy zanalizować jego najbliższy region, środowisko, czyli lokalny kontekst kulturowy. W pracach badawczych zaleca perspektywę interpretacyjną, która polega na analizowaniu zaistniałych zjawisk, zrozumieniu mechanizmów zachodzących procesów, a dopiero potem na poszukiwaniu rozwiązań pojawiających się problemów wychowawczych. Jednocześnie sugeruje rezygnację z kontroli i przewidywania zdarzeń. Jednym z podstawowych założeń jego koncepcji jest

wyznaczenie w procesie edukacji czołowego miejsca kulturze. Jego zdaniem to właśnie ona kształtuje umysł i dostarcza narzędzi do zrozumienia świata. Edukacja natomiast nie jest niczym innym jak relacją z kulturą, która ustanawia kontekst dla nauki szkolnej.

Bruner uważa też, że człowiek, tworząc kulturę, wypracowuje automatycznie główne założenia kształcenia młodego pokolenia. Twierdzi, że nie jest możliwe poznanie szkoły bez uprzedniego poznania jej otoczenia, tego, co się wokół niej dzieje, a więc lokalnego środowiska. Konsekwencją tego jest pogląd, że jeśli są jakieś kłopoty w szkole, to należy szukać przyczyn takiej sytuacji we współczesnej, okolicznej kulturze. Szkoła jest według niego częścią kultury znajdującej się poza szkołą. Z drugiej jednak strony, sama szkoła działa na kulturę poprzez zmiany w zachowaniu uczniów, rodziców i nauczycieli. Jerome Bruner wyznaczył siedem zasad psychokulturowego podejścia do edukacji¹⁴. Wskazuje także na niebezpieczeństwo wprowadzenia wybranej praktyki pedagogicznej do edukacji ze względu na to, że każda z nich precyzyjnie określa koncepcję ucznia, którą potem konsekwentnie realizuje, wprowadzając w obieg i użycie stereotypy myślenia o procesie uczenia się. W swojej teorii akcentuje równocześnie konieczność samodzielnego lub ewentualnie tylko wspomaganego przez nauczyciela zdobywania wiedzy na zasadach odkrywania jej.

¹ UNESCO – z języka ang. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*, co oznacza Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury.

² Irenizm – z języka greckiego *ejrene* – pokój. W teologii chrześcijańskiej pojęcie to oznacza kierunek dążący do zniwelowania różnic między chrześcijanami i przywrócenia jedności drogą wzajemnych ustępstw doktrynalnych. Jest w ten sposób również nazywana postawą otwartości i życzliwości w rozwiązywaniu spornych zagadnień. Obecnie rozróżnia się pojęcia irenizmu i ekumenizmu.

³ Więcej o tym w: Janusz Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006, str. 15–16.

⁴ Ibidem, str. 26–29.

⁵ Ibidem, str. 29–31.

⁶ Ibidem, str. 31–34.

⁷ Ibidem, str. 34–38.

⁸ Ibidem, str. 23–26.

⁹ Ibidem, str. 38–39.

¹⁰ Ibidem, str. 39–41.

¹¹ Orchestyka – forma sztuki, w której nierozzerwalnie związane ze sobą były poezja, muzyka oraz taniec. Rytm poezji, będący rytmem melodii, dyktował rytm ruchu tanecznego, który jednocześnie stanowił wyznacznik metrum dla poezji i muzyki.

¹² Jerome Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, str. IX–X.

¹³ http://pl.wikipedia.org/wiki/Roman_Jakobson

¹⁴ Jerome Bruner, op. cit., str. 29–52.

Czyny mówią więcej niż słowa

Andrzej Tomczak

profesor WSSU, wieloletni Dziekan Wydziału Grafiki i Architektury Wnętrz, grafik i malarz

2 października 2010 roku, w samo południe, w sali Filharmonii Szczecińskiej rozpoczęła się inauguracja pierwszego roku akademickiego 2010/2011 w Akademii Sztuki w Szczecinie z udziałem Premiera Rządu RP Donalda Tuska oraz wielu osobistości – polityków, ministrów, posłów, artystów, naukowców i studentów. Uroczystość niezwykła bo i wydarzenie historyczne, powstała bowiem w Szczecinie państwowa wyższa uczelnia artystyczna, inna niż pozostałe, jedyna łącząca w swoich strukturach muzykę i sztuki wizualne. Minęło wiele lat, dokładnie sześćdziesiąt pięć, by marzenia niezwykłych ludzi urzeczywistniły się – aż trudno uwierzyć i łaża w niejednych zaszklili się oczach. Wiele osób zjednoczonych wokół idei utworzenia w Szczecinie tej uczelni uświadomiło Polsce i jej władzom, jak oczekiwana była przez lata i jak długo Szczecin pozbawiony był tej szansy.

Główną siedzibą Akademii Sztuki jest Pałac pod Globusem na Placu Orła Białego 2. Tutaj mieści się rektorat i dziekanat, tutaj w przyszłości odbywać się będzie większość zajęć. Rozpoczyna się przysposabianie budynku do nowych funkcji i wielki remont. Na uczelnianym tronie zasiadł z nominacji Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego prof. Ryszard Handke – muzyk. W budynku Wyższej Szkoły Sztuki Użytkowej w Szczecinie przy ul. Krzysztofa Kolumba 61, pięknie odremontowanym i sprawnie funkcjonującym, królować będzie grafika, a w siedzibie Szczecińskiej Filii Akademii Muzycznej w Poznaniu przy ul. Grodzkiej 50 rozpoczyna się gruntowny remont – by mogła ona nadal służyć muzyce.

Akademia Sztuki w Szczecinie to trzy wydziały: Wydział Edukacji Muzycznej, Wydział Sztuk Wizualnych i Wydział Instrumentalny; to wiele kierunków: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, instrumentalistyka, grafika i architektura wnętrz; to wiele specjalności: edukacja muzyczna, muzyka, muzyka kościelna, dyrygentura chóralna, projektowanie graficzne, grafika warsztatowa, multimedia, skrzypce, altówka, wiolonczela,

kontrabas, flet, obój, klarnet, fagot, trąbka, waltornia, puzon, tuba, perkusja, fortepian, gitara, akordeon, organy; to także specjalizacje: plakat i ilustracja, typografia i formy wydawnicze, znak i formy identyfikacyjne, wypukłodruk, wkłęsłodruk, projektowanie wnętrz, projektowanie mebla, projektowanie wystaw. Otwarta brama dla talentów jak otwarte ramiona.

Uroczystość tej niezwykłej, pierwszej inauguracji roku akademickiego w Akademii Sztuki w Szczecinie to także właściwy moment, by uzmysłwić sobie i wszystkim prawdę, że nie byłoby tej chwili i tej wymarzonej Akademii Sztuki, gdyby piętnaście lat wcześniej nie powstała inna uczelnia, zrodzona z marzeń i wyrzeczeń, pierwsza na Pomorzu Zachodnim niepubliczna uczelnia artystyczna – Wyższa Szkoła Sztuki Użytkowej w Szczecinie. Jej powstanie, działalność i rozwój oraz skupiona wokół niej kadra naukowo-artystyczna stworzyły warunki, by mogła narodzić się myśl o powołaniu w Szczecinie państwowej wyższej uczelni artystycznej. Idea ta powstała nie gdzie indziej, lecz właśnie przy ulicy Krzysztofa Kolumba pod nr 61 w Wyższej Szkole Sztuki Użytkowej w Szczecinie. Jej autorką była profesor Maria Radomska-Tomczuk, Rektor WSSU, artysta grafik, człowiek-lokomotywa. Podzieliła się swoim pomysłem z prof. Ryszardem Handke, ówczesnym Rektorem Szczecińskiej Filii Akademii Muzycznej w Poznaniu oraz z najbliższymi współpracownikami, w tym gronie także i ze mną... i tak się zaczęło. Od ponad 40 lat w Szczecinie działała Filia Akademii Muzycznej w Poznaniu. Prawdopodobnie marzono o tym, by stała się ona samodzielną Akademią Muzyczną w Szczecinie. O Akademii Sztuki nie myślano na pewno. Jest rok 1994. Dwoje ludzi, oboje pracownicy Uniwersytetu Szczecińskiego, pani prof. Maria Radomska-Tomczuk i prof. Jerzy Materne zainicjowali zorganizowanie w Szczecinie niepaństwowej wyższej uczelni plastycznej. Myśl przednia, ale była ona wyłącznie ideą, iskrą, która mogła rozpałcić płomień i natchnąć innych. I tak się rzeczywiście stało.

Jednak tak naprawdę historia potrzeby stworzenia silnego ośrodka skupiającego szczecińskich artystów sięga przeszło wiek wstecz. W przedwojennym, niemieckim Szczecinie początki szkolnictwa artystycznego wiążą się z prywatną szkołą sztuki i rzemiosła artystycznego (Kunst und Kunstgewerbeschule), założoną w 1906 r. przez grafika i malarza Carla Christiana Schmidta, przejętą przez miasto w 1909 r. i włączoną jako oddział artystyczny do Miejskiej Szkoły Rzemiosł Artystycznych (Städtische Handwerker und Kunstgewerbe Fachklassen). Od 1914 roku zajęcia odbywają się w oddanym do użytku budynku przy obecnej ulicy Unisławy (róg Felczaka). W latach 1923–1933 placówka rozkwita pod kierunkiem George Rosenbauera, który przekształca ją z prowincjonalnej szkoły kształcącej rzemieślników w zawodach artystycznych w nowoczesną Szkołę Sztuk Stosowanych, zatrudnia znanych pedagogów i artystów, m.in. absolwenta Bauhausu Kurta Schwerdetfegera, Elzę Mogelin, Friedricha Eberhardta. Rozbudowuje szkołę w znaczący sposób, tworząc zespół siedmiu, połączonych ze sobą, nowoczesnych budynków, znajdujących się przy obecnym placu Kilińskiego (oddanie: 1 kwietnia 1930 r.). Nadchodzące ponure czasy nazizmu spowodowały, że od 1933 r. Szczecińska Szkoła Rzemiosł Artystycznych, dotąd doskonale rozwijająca się, systematycznie podupadała.

W powojennym, polskim Szczecinie nie udało się stworzyć wyższej uczelni artystycznej, choć baza po Szczecińskiej Szkole Rzemiosł Artystycznych była znakomita i, jak na owe czasy, bardzo nowoczesna. Z pewnością przesądził o tym niepewny los Szczecina, wycofanie polskich władz na okres 65 dni oraz zatrzymanie w Toruniu jadących do Szczecina transportów, wiozących między innymi kadrę Wydziału Sztuk Pięknych Uniwersytetu Wileńskiego. Wielka szkoda...

Nie oznacza to jednak, że powojenny Szczecin artystycznie się nie rozwijał. Już w 1945 roku przyjeżdżający do Szczecina wraz z falą osiedleńców artyści plastycy, muzycy, aktorzy, literaci i inni organizują środowisko i tworzą struktury stowarzyszeń twórczych. Najprężniejsza i najliczniejsza grupa twórców to artyści plastycy, którzy powołują Oddział Związku Polskich Artystów Plastyków, a już w 1947 r. Okręg ZPAP. Przedstawiciele ZPAP-u, a wśród nich młody i wykształcony Guido Reck – artysta malarz i żołnierz, podejmują próbę stworzenia podwalin wyższej uczelni w Szczecinie, jednak bez

powodzenia. Bezcenną zasługą ich starań jest powstanie w 1948 r. Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Szczecinie, skupiającego wokół siebie grono znakomitych pedagogów i znanych artystów plastyków. Liceum staje się popularne i lubiane. Jego mury, do dnia dzisiejszego, opuściło około 1500 absolwentów. Wielu z nich osiągnęło sukcesy, zostało znakomitymi artystami.

Dopiero w 1995 roku udało się to, co dotąd było nieosiągalne – utworzono Wyższą Szkołę Sztuki Użytkowej w Szczecinie, co było niezwykle znaczącym, twórczym i prekursorskim wydarzeniem. Założycielami uczelni byli: prof. Maria Radomska-Tomczuk – grafik, prof. Jerzy Materne – socjolog, prof. Ryszard Tokarczyk – malarz, adjunkt Ryszard Korzanowski – grafik, prof. Ryszard Wilk – rzeźbiarz, Andrzej Tomczak – grafik i malarz, autor godła WSSU, Jerzy Wołoszyn – malarz, Andrzej Maciejewski – grafik i doktor Janusz Wdowiak – lekarz psychiatra. Funkcję Rektora powierzono prof. Marii Radomskiej-Tomczuk, którą pełniła przez wszystkie kadencje istnienia WSSU w Szczecinie.

Wyższa Szkoła Sztuki Użytkowej rozpoczęła swoją działalność z jednym kierunkiem – Grafiką na poziomie studiów licencjackich. Po dwóch latach Minister Edukacji Narodowej zatwierdził drugi kierunek, Architekturę Wnętrz, również na poziomie studiów licencjackich. W 1999 r. WSSU uzyskała zgodę Ministra Edukacji Narodowej na prowadzenie jednolitych studiów magisterskich na kierunku Grafika i rok później na kierunku Architektura Wnętrz. Powstało wiele pracowni, przychodzili nowi studenci i pracownicy, rozwijała się kadra dydaktyczno-artystyczna, mury uczelni opuszczali kolejni absolwenci. Wiele się działo. Bywało chłodno i głodno, ale szczęśliwie. Przez ponad dwa lata przekazywaliśmy naszej ukochanej uczelni swoje wynagrodzenia. Kto w to dzisiaj uwierzy?! Tak było. Ale to długa i oddzielna historia. Mam nadzieję, że nadarzy się jeszcze okazja, by o tym wszystkim opowiedzieć, wspomnieć nauczycieli akademickich, absolwentów i ich losy.

W tym roku powstała Akademia Sztuki w Szczecinie. Każdemu sukcesowi towarzyszy wielu ojców. Klęska pozostawia jedynie sieroty. Pamiętajmy o Wyższej Szkole Sztuki Użytkowej w Szczecinie, gdy pogasły już światła i ucichł gwar Inauguracji Akademii Sztuki w Szczecinie. I pochylmy czoła. To się Jej należy.

Szczecińska kuźnia artystów

Artur Sawczuk

dyrektor Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie

W roku szkolnym 2007/2008 Liceum Plastyczne im. Constantina Brancusi w Szczecinie obchodziło jubileusz sześćdziesięciolecia swego istnienia. Szkoła ta została powołana mocą Zarządzenia Ministra Kultury i Sztuki z dnia 5 sierpnia 1948 r. jako Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych – ósma tego typu placówka w Polsce, a pierwsza na Pomorzu Zachodnim. Od tego czasu jest jednym z ważniejszych ośrodków życia artystycznego miasta i regionu.

Maria Fitz, nieżyjąca już wieloletnia dyrektorka szkoły, napisała kiedyś: „Tak wiele się zmieniło wokół nas – systemy polityczne i gospodarcze, metody nauczania, metody wychowawcze – ale jedno pozostało niezmiennie: zdolna plastycznie, wrażliwa młodzież, ciekawa świata i życia, pragnąca aktywnie uczestniczyć w życiu kulturalnym swoich środowisk”¹.

Szkoły plastyczne od pierwszych lat powojennych funkcjonowały jako eksperymenty artystyczne, co stanowiło o nowatorskim sposobie ich pracy, także w latach następnych. Dlatego słuszne wydaje się twierdzenie, iż kolejne reformy systemu oświaty oraz przełom ustrojowy roku 1989 w Polsce skutkowały mniej widocznymi zmianami w szkolnictwie artystycznym niż w placówkach ogólnokształcących, gdyż licea plastyczne były prekursorami, wręcz awangardą w wielu dziedzinach, między innymi w metodyce nauczania (np. poprzez stosowanie metod aktywizujących), organizacji, zarządzaniu, działaniach wychowawczych, aktywizacji uczniów i

ich rodziców, relacjach uczeń – nauczyciel, roli szkoły w środowisku lokalnym itp. To, co dzisiaj powinno stanowić o nowoczesności polskiego systemu oświatowego, w szczecińskim Liceum Plastycznym wdrażano sukcesywnie przez minione sześćdziesiąt lat. Zmiany wynikały raczej z potrzeby efektywniejszego kształcenia czy inwencji pedagogów niż z założeń kolejnych reformatorów polskiej oświaty.

Organizatorem i pierwszym dyrektorem szkoły był Guido Reck – lwowianin, historyk sztuki, artysta-malarz, pedagog, działacz kultury. To jego starania oraz grupy artystów plastyków skupionych wokół Zarządu Okręgu Związku Polskich Artystów Plastyków (m.in. Emanuela Messnera – prezesa zarządu i Mariana Tomaszewskiego – wiceprezesa) doprowadziły do inauguracji w dniu 5 września 1948 r. pierwszego roku funkcjonowania pięcioletniej szkoły artystycznej.

W założeniach, celem szkoły miało być rozwijanie w uczniach uzdolnień artystycznych, przekazywanie podstaw wykształcenia plastycznego, przygotowanie do studiów wyższych w zakresie sztuk plastycznych, ale także innych². Interesującym jawi się fakt, iż po sześćdziesięciu latach Statut Liceum Plastycznego w Szczecinie wskazuje niemal identyczne zadania stojące przed szkołą³. Współczesny absolwent szkoły powinien być nie tylko potencjalnym twórcą, ale także odbiorcą, świadomym konsumentem różnych dziedzin sztuki, przygotowanym do pogłębiania swojej wiedzy i umiejętności.

Nie zawsze jednak nauczycielom udawało się realizować tak szerokie cele. W latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych większego znaczenia nabierały umiejętności rzemieślnicze. W roku 1968 zmienił się profil szkoły z ogólnokształcącej o profilu artystycznym na liceum zawodowe. Wprowadzono wtedy specjalizację zawodową – dekoratorstwo, ograniczając liczbę godzin przedmiotów ogólnokształcących. Na mocy Zarządzenia Ministra Kultury i Sztuki, od roku 1971 w klasach programowo najwyższych dla spraw-

dzenia wiedzy i umiejętności zawodowych wprowadzono egzamin zawodowy⁴. Uczeń kończył szkołę z tytułem zawodowym: technik sztuk plastycznych określonej specjalności, bez obowiązku przystąpienia do egzaminu dojrzałości. Kolejny etap „uzawodowienia” to rok 1973, kiedy to rozszerzono treści programowe specjalizacji, zmieniając jej nazwę na wystawiennictwo, i ponownie zmniejszono zakres kształcenia ogólnego⁵. Wreszcie od roku 1980 wprowadzono kierunek równoległy – formy użytkowe.

Powyższe zmiany skutkowały w latach osiemdziesiątych drastycznym spadkiem zainteresowania absolwentów studiami wyższymi, zwiększył się natomiast ich udział w ograniczanej i kontrolowanej przez pogrążone w kryzysie państwo działalności gospodarczej. Sytuacja taka utrzymywała się również na początku lat dziewięćdziesiątych. Uczniowie i absolwenci świetnie odnajdywali się na chłonnym wolnym rynku, tworząc agencje reklamowe zajmujące się projektowaniem i wytwarzaniem wątpliwej, z dzisiejszej perspektywy, urody napisów na witrynach sklepowych, znaków graficznych prywatnych firm itp.

Polaryzacja sytuacji gospodarczej państwa, zmiana wymagań rynkowych, wzrost świadomości uczniów i ich rodziców sprawił, iż od połowy lat dziewięćdziesiątych absolwenci ponownie zainteresowali się kontynuowaniem nauki na uczelniach wyższych. Od tego czasu corocznie ponad 90% absolwentów Liceum Plastycznego w Szczecinie dostaje się na studia⁶. Zmiany te znalazły odbicie w przepisach prawa. Systematycznie przywracano znaczenie kształcenia ogólnego i artystycznego, zrezygnowano z niektórych przedmiotów o charakterze wybitnie zawodowym, np. technologii, rysunku technicznego i zawodowego, liternictwa⁷. W roku 2007 Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego zwolnił absolwentów Liceum Plastycznego z warunku zdania egzaminu dyplomowego przed przystąpieniem do egzaminu maturalnego⁸. W następstwie zmian systemu oświatowego od roku 2002 skrócono naukę z pięciu do czterech lat, zmieniła się również nazwa szkoły, która obecnie brzmi: Liceum Plastyczne⁹.

Jednym z najważniejszych filarów funkcjonowania szczecińskiej szkoły plastycznej było wdrażanie, od początku jej istnienia, nowoczesnych metod nauczania. Wychowywać i kształcić miały na równi tak przedmioty ogólnokształcące, jak i artystyczne. Dlatego szczególnego znaczenia nabierały działania dydaktyczne dążące do korelacji tych dwóch grup przedmiotów. Od początku istnienia szkoły nauczyciele otrzymali pewną możliwość modyfikowania niektórych treści i metod nauczania¹⁰. Przedmioty ogólnokształcące (historia,

język polski, chemia, matematyka, fizyka) miały stanowić podstawę teoretyczną kształcenia artystycznego (wiedza o sztuce, rysunek i malarstwo, rzeźba) a przedmioty artystyczne ułatwiały uczestnictwo w wydarzeniach z zakresu kultury (wystawy, ekspozycje historyczne, przedstawienia teatralne, filmy, koncerty) wzmacniających treści programów ogólnokształcących.



To, co w latach dziewięćdziesiątych z wielkim nagłośnieniem zaczęto wdrażać w szkolnictwie ogólnym, w szkołach artystycznych stosowano od lat. Metody aktywizujące, nauczanie problemowe, wykorzystanie nowoczesnych środków dydaktycznych, samokształcenie uczniów, kryterialne ocenianie to chleb powszedni szczecińskiego Liceum Plastycznego od lat pięćdziesiątych. Stosowne zapisy potwierdzające powyższe informacje znajdują się w dokumentacji szkoły, tj. sprawozdaniach z działalności sekcji przedmiotowych, planach pracy szkoły, protokołach rady pedagogicznej¹¹.

Najbardziej obrazowym przykładem skali stosowanych nowoczesnych metod nauczania w tej placówce jest funkcjonująca od lat siedemdziesiątych forma realizacji i obrony pracy dyplomowej, na którą składają się: poszukiwanie tematu i inspiracji, realizacja pracy, prezentacja przed komisją jako obrona dyplomu. Współcześnie uczniowie mogą także samodzielnie pozyskiwać zleceńodawców i środki na realizację, co dodatkowo ma kształcić umiejętność poruszania się w zagadnieniach gospodarki rynkowej. Gdy w roku 2004 wprowadzono prezentację jako formę ustnego egzaminu maturalnego z języka polskiego w szkolnictwie ogólnym, absolwenci Liceum Plastycznego w Szczecinie byli już z takim sposobem sprawdzania wiedzy zaznajomieni.

Niewątpliwie najbardziej widoczną zmianą, jaka nastąpiła po roku 1989, była podległość administracyjna szkoły. Do tego czasu Państwowe Liceum

Praca z pleneru
malarskiego
Szadzko 2006

Sztuk Plastycznych w różnych okresach swojego istnienia podlegało Zarządowi Miejskiemu i Zarządowi Wojewódzkiemu, nadzór pedagogiczny sprawował Kurator Oświaty i Wychowania, a programy nauczania tworzył Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego. W chwili obecnej, na mocy ustawy o systemie oświaty, organem założycielskim i prowadzącym jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, w którego imieniu



nadzór nad szkołą sprawuje Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie. Do jego zadań należą m.in. sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami artystycznymi, pełnienie obowiązków organu prowadzącego w stosunku do szkół i placówek, których prowadzenie należy do ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego¹². Centrum jest także dysponentem środków finansowych.

Po analizie dokumentów szkolnych, prowadzonych od zarania istnienia placówki aż po dzień dzi-

siejszy, nasuwa się jednak jeden smuty wniosek: w roku 1948 główną bolączką pierwszego dyrektora szkoły, jak i każdego następnego w przyszłości, był brak środków finansowych na prowadzenie statutowej działalności. I tak jest do dnia dzisiejszego.

Współczesność wymogła na dyrekcji i nauczycielach konieczność zwiększenia atrakcyjności szkoły. Dzisiejsze Liceum Plastyczne w Szczecinie to nie tylko placówka oświatowa, ale instytucja prowadząca współpracę transgraniczną. To strona funkcjonująca we współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego i instytucjami prywatnymi. Efektem takich działań są coroczne wystawy w Niemczech (Greifswald, Berlin-Kreudtsberg), w Szwecji (Ystad), stałe plenery międzynarodowe organizowane przez szkołę w kraju i u naszych sąsiadów, ogólnopolska impreza artystyczna pod nazwą Biennale Gafiki – wpisana do kalendarza Ministra Kultury. Prace naszych uczniów są ozdobą Barlinka, Pałacu Ogrodu Dendrologicznego w Przelewicach, Ińska, Marianna oraz wielu instytucji na Pomorzu.

To, co przed rokiem 1989 było procesem funkcjonującym na marginesie działalności szkoły, kreatywność uczniów w środowisku, marketing itp., współcześnie stało się jednym z głównych elementów kształcenia. Na przyszłość należy życzyć miastu i regionowi, aby szkoła szła zawsze drogą, której budulcem będzie twórcza wrażliwość oraz zapał jej uczniów i nauczycieli, a nie koniunkturalizm kolejnych reformatorów.

- ¹ Fitz M., *50 lat PLSP w Szczecinie*, Katalog.
- ² Rozporządzenie MKiS z dnia 29 XI 1946 r. §10.
- ³ Statut Liceum Plastycznego w Szczecinie, rozdz. III, art.14, s. 4.
- ⁴ Zarządzenie nr 7 MKiS z dnia 22 I 1971 r. w sprawie egzaminu zawodowego uczniów szkół artystycznych stopnia licealnego.
- ⁵ Zarządzenie nr 44 MKiS z dnia 17 V 1973 r. w sprawie rozszerzenia dotychczasowych specjalności liceów plastycznych.
- ⁶ Losy absolwentów PLSP. Dokumentacja szkolna.
- ⁷ Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 VIII 2002 r. (Dz. U. 2002/138/1164, 2004/49/473) w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego.
- ⁸ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 29 III 2007 r. (Dz. U. 2007/57/382) zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobów oceniania.
- ⁹ Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 29 XII 2004 r. (Dz. U. 2005/6/42) w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych.
- ¹⁰ Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej PLSP z dnia 4 września 1948 r., Księga Protokołów RP PLSP, Zbiory Archiwum Państwowego w Szczecinie, Zespół PLSP, sygnatura 25.
- ¹¹ Zbiory Archiwum Państwowego w Szczecinie, Zespół PLSP, sygnatura 25.
- ¹² Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 22 IX 2004 r. (Dz. U. 2004/226/2292) w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru.

Stypendia za osiągnięcia artystyczne i wyniki w nauce

1. Stypendia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego 2009/2010:
 - Marlena Mazur,
 - Katarzyna Wiesiołek.
2. Stypendium Prezesa Rady Ministrów:
 - Martyna Wymysłowska.
3. Stypendia Artystyczne Miasta Szczecina 2010:
 - Martyna Wymysłowska, kl. IV a, nauczyciel prowadzący – Krzysztof Krzywiński,
 - Wojciech Wołodkiewicz, kl. III b, nauczyciel prowadzący – Wojciech Zieliński,
 - Marlena Mazur, kl. IV a, nauczyciel prowadzący – Krzysztof Krzywiński,
 - Katarzyna Wiesiołek, kl. IV a, nauczyciel prowadzący – Ryszard Szymański,
 - Paulina Madejska, kl. III a, nauczyciel prowadzący – Stanisław Kokolus,
 - Ewelina Kołakowska, kl. I a, nauczyciel prowadzący – Stanisław Kokolus.
4. Stypendium Artystyczne Akademii Sztuki:
 - Wojciech Wołodkiewicz.

Osiągnięcia uczniów w ogólnopolskich międzynarodowych konkursach artystycznych

1. Wyróżnienie w konkursie fotograficznym pt. „Unia w obiektywie”:
 - Magdalena Białkowska,
 - Ewa Otrząsek.
2. II nagroda na Ogólnopolskim Plenerze Rzeźby Plenerowej w Myśliczynie:
 - Patryk Margiel,
 - Wojciech Wołodkiewicz.
3. I miejsce w konkursie malarskim „Chopinowskie krajobrazy”:
 - Amanda Korol, kl. II b.
4. Wyróżnienie w konkursie na plakat w XI Ogólnopolskim i VII Międzynarodowym Festiwalu Filmów Ekologicznych im. Macieja Łukowskiego „EKO FILM® 2010”:
 - Ingrid Schmid, kl. I a.
5. Wyróżnienie w III Międzynarodowym Konkursie Fotograficznym „Dziecko w Obiektywie”:
 - Ewa Otrząsek, kl. II b.
6. Grand Prix i I miejsce na Ogólnopolskim Plenerze Malarskim w Jeleniej Górze:
 - Marlena Mazur,
 - Martyna Wymysłowska.
7. Trzy czołowe miejsca w konkursie na plakat pod patronatem Instytutu Pamięci Narodowej „Sierpień '80 oczami młodych”:
 - Patrycja Kusiak (miejsce I),
 - Marta Skórka (miejsce II),
 - Aleksander Olszyński (miejsce III).

Ogólnopolskie i międzynarodowe imprezy organizowane przez Liceum Plastyczne w Szczecinie

1. Międzynarodowe Spotkania Artystyczne pn. „Akademia Sztuki”, 18–28 stycznia 2010 r.

2. VIII Biennale Grafiki Uczniów Średnich Szkół Plastycznych, kwiecień 2010 r.
3. Ogólnopolska Konferencja Nauczycieli Szkół Plastycznych, 22–24 kwietnia 2010 r.

Współpraca szkoły z instytucjami samorządowymi

1. Marszałek Województwa Zachodniopomorskiego, Miasto Szczecin, Zachodniopomorskie Kuratorium Oświaty – Zachodniopomorskie Warsztaty Chopinowskie.
2. Miasto Szczecin – wystawa prac malarskich pt. „Chopinowskie Krajobrazy”.
3. Gmina Dobrzany – coroczne plenery lato – jesień – zima, realizacja tablic informacyjnych, projekt mapy atrakcji turystycznych.
4. Miasto i Gmina Pyrzyce – plener pt. „Piękno Ziemi Pyrzyckiej”, wystawa poplenerowa, działania artystyczne w ramach pikniku w Przedszkolu nr 2.
5. Gmina Rewal – coroczny plener wrześnieowy, wystawa poplenerowa.
6. Szkoła Podstawowa nr 61 – patronat programowy nad klasą plastyczną, zajęcia, wspólne zajęcia plenerowe (maj 2010 r.).
7. Przedszkole Publiczne nr 20 w Szczecinie i Przedszkole Publiczne „Plastusiowo” – patronat programowy, zajęcia dla przedszkolaków.
8. Zespół Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego – wystawa prac uczniów w ramach Spotkań Muzycznych „Akademia Sztuki”, projekt znaku graficznego.
9. Zachodniopomorski Urząd Wojewódzki – projekt statuetki.

Współpraca z pozostałymi instytucjami

1. Światowy Związek Żołnierzy Armii Krajowej Okręgu Wileńskiego – współorganizacja XXVIII Zjazdu w Międzyzdrojach, projekty okolicznościowych wydawnictw, np. zaproszeń, plakatów, projekt pomnika „Pamięci pomordowanych w Wileńskich Ponarach”.
2. Zamek Książąt Pomorskich – Teatr Piwnica przy Krypcie, realizacja scenografii do spektaklu teatralnego Przewodnik Zakochanych.
3. Szczecińska Agencja Artystyczna, projekt „Różanka – Ogród Sztuki”, projekt Akademia Sztuki.
4. Wojewódzka Stacja Sanitarно-Epidemiologiczna – konkurs piosenki prozdrowotnej, realizacja scenografii.
5. Neptun Deweloper – galeria autorska.
6. Opera i Operetka – Galeria Go.
7. Wojewódzki Ośrodek Medycyny pracy – malarstwo naścienne.
8. Filharmonia Szczecińska – wystawy jesienne.
9. Greenpeace Polska – wystawa Twarze Afryki.
10. Instytut Pamięci Narodowej – wspólne wystawy.
11. Miasto Greifswald, Niemcy – plenery, wymiana młodzieży.
12. Miasto Oranienburg, Niemcy – wymiana młodzieży.

Uwalnianie drzemiących pokładów zdolności

Joanna Mieszko-Nita

nauczycielka plastyki, muzyki oraz zajęć artystycznych w Gimnazjum im. Janusza Korczaka w Chojnie



Edukacja plastyczna jest istotnym elementem kształtującym osobowość ucznia. Sprzyja poszerzaniu horyzontów, wychowuje, bawi. Zajęcia artystyczne integrują dzieci, dają więcej czasu i swobody na twórczą naukę. Pozwalają na uwolnienie drzemiących pokładów zdolności, otwarcie się i opanowanie warsztatu. Pomagają w swobodnym myśleniu, polegającym nie tylko na poznaniu rozumowym, ale także intuicyjnym, wrażliwym.

Gwałtowny rozwój nauki, kultury i gospodarki sprawił, iż bardzo wzrosło zapotrzebowanie na ludzi zdolnych i twórczych. Mając to na uwadze, demokratyzacja oświaty wpływa na podejmowanie

zabiegów pedagogicznych, które umożliwiają uczniom rozwijanie ich indywidualnych uzdolnień.

W psychologii mianem zdolności określa się możliwość (w znacznym stopniu odziedziczoną) uzyskania spodziewanych wyników przy wykonywaniu danych czynności w określonych warunkach zewnętrznych. Jako nauczycielka sztuki, pracująca w szkole od 14 lat, szczególnie przyglądam się zdolnościom specjalnym młodzieży, które są związane z określonymi dziedzinami lub formami działalności. Staram się je badać, wyodrębnić i różnicować, i przekładać je na osiągnięcia twórcze.

Pracując z uczniem zdolnym, stosuję rozmaite sposoby kształcenia: mam tutaj na myśli dobór odpowiednich metod, jak również przedsięwzięcia praktyczne dotyczące takiej organizacji procesu kształcenia, która sprzyja rozwojowi ucznia.

Dążenie do samorealizacji i optymalnego rozwoju jest naturalną potrzebą człowieka. Współcześnie promuje się kulturę osiągnięć. Abstrahując od oceny tego, czy jest to korzystny kierunek ze względu na potrzeby człowieka, należy zauważyć, że intelekt nie wyjaśnia wszystkich aspektów problematyki rozwoju człowieka, chociaż jest z nimi wyraźnie związany, podobnie jak preferowane wartości i cele życiowe.

Andrzej E. Sękowski
Osiągnięcia uczniów zdolnych

Praca z uczniem zdolnym nie jest zadaniem łatwym. Aby spełnić założenia dotyczące rozwoju dziecka uzdolnionego, podejmuję szereg kombinacji metod, treści, środków i form w celu uzyskania zamierzonego efektu. Moje działania są ukierunkowane na kształtowanie myślenia twórczego, rozwijanie oryginalności, na umożliwienie im uzyskania



wiedzy o wyższym poziomie trudności — zgodnie z ich rozwojem intelektualnym i zdolnościami.

Jak wygląda realizacja moich założeń, czyli strona warsztatowa? Przedstawię dwie techniki rzeźbiarskie, które stosuję w pracy z młodzieżą uzdolnioną.

Pierwsza z nich to technika mieszana, oparta na konstrukcji z drutu aluminiowego usztywnionego częściowo drewnianym stelażem (w tej roli stare drewniane krzesła). Zadaniem uczniów jest przygotowanie przestrzennej siatki, która ma stanowić zarys przyszłego kształtu rzeźby figuratywnej, przedstawiającej zwierzęta lub ludzi naturalnej wielkości. Na tym etapie uczniowie muszą się wykazać sporą wyobraźnią, aby wiarygodnie odtworzyć znane z natury kształty. Kolejną czynnością jest oklejanie drucianej konstrukcji papierem mocznym w roztworze mąki i wody. Po wyschnięciu uczniowie pokrywają kolejne warstwy białą farbą emulsyjną, a następnie malują powierzchnię rozwodnioną temperą. Gdy rzeźba wyschnie, uczniowie przecierają ją zwilżoną gąbką; tworzona faktura uwypuklała dodatkowo kształty i wzbogacała bryłę rzeźby. Prace w efekcie przypominają rzeźby Georga Segala, przedstawiciela pop-artu. Mogą tworzyć zespół rzeźb, aranżując różne sytuacje, być częścią instalacji artystycznej lub brać udział w przedstawieniu na wzór spektakli Tadeusza Kantora. Taki sposób pracy

inspiruje do własnej wypowiedzi twórczej, rozwija i pogłębia wrażliwość młodego twórcy.

Kolejna technika rzeźbiarska to trudna sztuka odlewu. Nie jest to technika droga, lecz przy większych formatach, gdzie mamy do czynienia z większą ilością składanych form a także ich odpowiednim ciężarem, może się okazać bardzo męcząca. Praca nad rzeźbą to proces żmudny, wymaga bowiem szeregu warsztatowych działań, poznawania, wyobraźni i siły fizycznej. Pierwszą czynnością jest odpowiednie przygotowanie gliny i nałożenie jej za pomocą szpachli i drewnianego młotka na tzw. szubieniczkę, czyli stelaż. Już przy nakładaniu mówię o wstępnym poszukiwaniu kształtu. Formowanie, kompozycja, praca nad fakturą rzeźby zależy od charakteru i emocji ucznia. Gdy modelunek w glinie jest zakończony, zaczynamy podział formy i nakładamy warstwę gipsu, która stanowi formę negatywową. Po wyschnięciu następuje zdjęcie formy, wybranie z niej pozostałości gliny, czyszczenie oraz izolacja części wewnętrznej, najczęściej przy użyciu wody z mydłem lub pasty do froterowania podłóg. Następnym etapem jest wylanie formy pozytywowej, złożenie, następnie odkucie, retusz i patyna. Wszystkie te czynności przebiegają w odpowiednim czasie.



Przedstawione formy działań nie tylko wzbogacają warsztat, rozwijają wyobraźnię, ale także uczą wytrwałości i szacunku do pracy, rozwijają sprawność techniczną, uczą planowania i organizowania własnej pracy oraz prowokują do próby obiektywnej oceny samego siebie.

Miejsce antyku w szkole

Barbara Popiel

doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Uczeń nie stwierdzi, że eposy Homera, tragedie Sofoklesa czy filozofia Platona i Arystotelesa stanowią ważny fundament jego współczesnego świata – uczeń zgodzi się z tym podczas odpowiedzi ustnej lub pisemnej, po czym zamknie podręcznik, opuści klasę lub szkołę i zapomni o tych fundamentach całkowicie – aż do następnej lekcji. To nie romantyczny bunt przeciwko tradycji, to obojętne wzruszenie ramion nad kolejną regułką, którą trzeba przyswoić, by zaliczyć sprawdzian, zdać do następnej klasy i zrobić maturę. A później? Kto by później pamiętał o jakimś Dionizosie zaszytym w udzie lub Atenie wyskakującej z głowy własnego ojca?

Poznawanie starożytnej kultury, sztuki, literatury, filozofii oraz śledzenie recepcji antycznego dziedzictwa jest czynnością fascynującą i inspirującą – tak przynajmniej brzmi oficjalne stanowisko „kulturalnych ludzi”. W kulturę starożytną wprowadzani jesteśmy już w szkole podstawowej i, przynajmniej teoretycznie, wkraczamy w kolejne etapy nauki oraz życia ze świadomością uniwersalnej oraz nieprzemijalnej wartości spadku po starożytnych.

Zestawiając własne szkolne wspomnienia z obecnymi doświadczeniami nauczycielskimi, nie mogę ustrzec się przed narastającym pesymizmem i posępną refleksją: sytuacja antyku w nauczaniu podstawowym oraz średnim jest kiepska, wręcz zła. Warto przyrzeć się temu zagadnieniu tak od strony wymagań podstawy programowej, jak i samych nauczycieli i uczniów oraz stosunku tych ostatnich do kultury i sztuki starożytnej.

Obecnie w szkole podstawowej uczeń otrzymuje garść podstawowych informacji o Grecji i Rzymie na historii. W gimnazjum nadchodzi czas dla literatury antycznej na języku polskim: na poziomie podstawowym są to eposy Homera oraz mitologia starożytna, przy czym nauczyciel ma możliwość zdecydowania, czy należy przeczytać całość, czy jedynie fragmenty. Prowadzi to do dwóch niebezpieczeństw: lektura fragmentów jest z reguły lekturą morderczą dla utworu literackiego, wskutek czego odbiorca, szczególnie młody, nie poznaje pełnego sensu utworu, za to odkłada tekst z uczuciem chaosu i/lub nudy. Po drugie, fragment definiować można różnie, a to z kolei prowadzi niekiedy do sytuacji, gdy zapoznanie uczniów z *Mitologią* Jana Parandowskiego zostaje zaniechane. Rozumiesz to zdanie? Co więcej, sama *Mitologia* Parandowskiego, obecna w kanonie szkolnych lektur od lat, jest niezbyt dobrym wyborem: pokazany przez autora zbiór mitów przypomina bardziej czarodziejską, niepoważną krainę niż świat często brutalny, wypełniony bogami, herosami oraz ludźmi o różnorodnej moralności, z dzisiejszego punktu widzenia budzącej ambiwalentne odczucia.

Jednakże, choć niedoskonała, książka Parandowskiego przynajmniej wprowadza w świat mitologii greckiej i rzymskiej, wskazuje jej najważniejsze postacie i wątki. Oczywiście, należy żałować, że program szkolny poza tę pozycję nie wychodzi – dobrze jednak, jeśli nauczyciele w ogóle ją uwzględniają. Bywa bowiem i tak, że *Mitologia* zostaje w ogóle w lekturach ominięta lub „streszczona” przez polonistkę/polonistę, czy to wskutek niedostatku godzin na pełną realizację podstawy programowej, czy indywidualną decyzję bądź brak sympatii do mitów. Podczas pierwszej lekcji dotyczącej antyku stanęłam przed następującym faktem: w obu pierwszych klasach *Mitologię* czytała w gimnazjum zaledwie połowa uczniów (z czego powyżej połowa tej połowy na tyle rzetelnie, by pamiętać najważniejsze kwestie). Wskutek tego sama byłam zmuszona „streszczać” mity, aby uczniowie mieli choć minimalne pojęcie, kto jest kim, czym się charakteryzuje oraz jakie przeżył losy. Niemożliwe bowiem było ani wprowadzenie w i tak napięty plan dodatkowej lektury, ani omawianie kolejnych poświęconych starożytności tematów bez znajomości podstawowych zagadnień. Stąd po części późniejsze problemy przy

analizowaniu utworów starożytnych, a następnie tekstów okresu staropolskiego, czerpiących i nawiązujących przecież do antyku; tu chyba szczególnie „ciężki” okazuje się Kochanowski.

Stosunek uczniów do antyku to bardzo często albo niechęć, albo niezrozumienie, albo w najlepszym razie obojętność. Zastanawiają mnie pojawiające się niekiedy problemy z odbiorem mitów: najbardziej uderzającą sytuacją był moment, gdy zapoznawana z nimi klasa licealna uznała historię narodzin Dionizosa za „bzdurę”, ponieważ „to niemożliwe, żeby płód został zaszyty w udzie i tam się rozwijał do narodzin”. Ten brak rozgraniczenia między rzeczywistością a mitem, niezrozumienie (chwilami wręcz nietolerancja) dla charakteru mitycznego świata i zdarzeń oraz problem w dostrzeżeniu wartości i tu, i w całej kulturze antycznej, budzi niepokój. Nie sądzę, bym przesadzała – uczniowie owszem, powtarzają zgodnie z twierdzeniami podręczników, że „starożytność to kolebka europejskiej cywilizacji”, ale sami zdają się tego nie odczuwać. Nie wynika to z ich świadomego sprzeciwu wobec dziedzictwa antycznego – mamy tu do czynienia z sytuacją zgodnego powtarzania, że „Słowacki wielkim poetą był” przy jednoczesnym braku „odczucia Słowackiego”. Uczeń nie stwierdzi, że eposy Homera, tragedie Sofoklesa czy filozofia Platona i Arystotelesa stanowią ważny fundament jego współczesnego świata – uczeń zgodzi się z tym podczas odpowiedzi ustnej lub pisemnej, po czym zamknie podręcznik, opuści klasę lub szkołę i zapomni o tych fundamentach całkowicie – aż do następnej lekcji. To nie romantyczny bunt przeciwko tradycji, to obojętne wzruszenie ramion nad kolejną regułką, którą trzeba przyswoić, by zaliczyć sprawdzian, zdać do następnej klasy i zrobić maturę. A później? Kto by później pamiętał o jakimś Dionizosie zaszytym w udzie lub Atenie wyskakującej z głowy własnego ojca?

Można przy tym zaobserwować pewien paradoks: ci sami uczniowie mogą chętnie obejrzeć jakiś film/serial oparty na mitologii lub nawet historii starożytnej. Czy tłumaczyć to tym, że filmy zdołały uwypuklić jakiś szczególnie interesujący młodzież punkt historii, czy tym, że współczesnym nastolatkom łatwiej się odnaleźć w kulturze obrazu (i lubianych aktorów) niż starożytnych tekstów, czy może swoistą barierą jest właśnie świadomość obcowania z czymś tak odległym od naszych czasów, czy może wszystkimi tymi przyczynami jednocześnie – nie wiem. Zdaje się jednak, że elementy antycznej tradycji proponowane przez kulturę popularną i masową zdecydowanie częściej, łatwiej i z lepszym skutkiem docierają do dzisiejszego ucznia niż podobne elementy z lekcji, podręczników i utworów klasycznych.

Oczywiście, do moich uwag z pewnością wkraśli się trochę, niemożliwej do uniknięcia, generalizacji; są

uczniowie, których spotkanie z tradycją antyczną jest spotkaniem bardziej świadomym, uważniejszym, zaciekawionym; są sytuacje, gdy obejrany film zachęca do zapoznania się z eposem, mitami lub jakimś fragmentem historii antycznej; są nauczyciele, których umiejętność zaintrygowania epoką starożytną złączyła się z uczniowską gotowością do bycia zaintrygowanymi. Należy się cieszyć z istnienia takich uczniów, z takich nauczycieli, z takich sytuacji.

Nie zmienia to jednak mojej, dość pesymistycznej konstatacji na temat tego, co z antycznej tradycji pozostało jeszcze w nauczaniu szkolnym. Pozostało bowiem niewiele – formułki, krótkie życiorysy, definicje gatunków, ważne nazwiska i tytuły, kilka oznaczonych rzymskimi cyframi wieków „przed naszą erą” oraz szereg związków frazeologicznych, których i tak się na co dzień nie używa. Pozostała formacja kulturowa, która wydaje się młodzieży martwa, sucha, pozbawiona kipiącej energii. Pozostały dziwne nazwy i imiona, których czasami nie sposób zapamiętać, pozostały dziwaczne mity i mityczne genealogie, bardziej nieprawdopodobne niż rodzinne powiązania bohaterów *Mody na sukces*. Pozostały utwory literackie, w których uczeń nie umie odnaleźć siebie, problemów, które by do niego przemówiły, bohaterów, którzy by żyli w jego wyobraźni. Pozostała zatem nie tradycja antyczna, a pierwsza w podręczniku epoka, którą trzeba „wkuć”, by sprawnie funkcjonować na lekcjach języka polskiego.

W związku z powyższym pojawia się pytanie: czy i jak możemy zmienić ten sposób postrzegania tradycji antycznej u uczniów? Nie jest to niemożliwe – być może jednak wymaga sięgnięcia po pomoc do kultury popularnej i masowej właśnie; być może fragmenty *Iliady* i *Odysei* Homera, omawiane wraz z fragmentami *Troi* Petersena, pozwolą skuteczniej zainteresować uczniów antykiem niż same tylko fragmenty eposów? Ten sposób przybliżania starożytności nie jest mi szczególnie bliski – stanowi jednak jakąś próbę rozwiązania.

Do wielkości tradycji antycznej, do jej piękna i trwałości każdy człowiek musi dojść sam. Być może współcześni uczniowie potrzebują innych dróg niż te dotychczasowe, więcej czasu, innego sposobu oprowadzania. Możliwe też, że mniej lub bardziej samodzielnie zaczną doceniać dziedzictwo antyczne dopiero jakiś czas po ukończeniu szkoły – gdy słowa „literatura starożytna”, „filozofia starożytna” czy „mitologia starożytna” nie będą im się już kojarzyć ze szkołą, gdy z tradycji antycznej zniknie piętno „Słowacki wielkim poetą był”, a pozostanie epoka, która zafascynuje, zainteresuje i da się polubić.

Ku tej możliwości skłaniam się najbardziej i pozostawiam to do namysłu twórcom podstawy programowej oraz samym nauczycielom.

Fenomen Barbary Wachowicz

Anna Kondracka-Zielińska

nauczycielka języka polskiego

w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie



Barbara Wachowicz podczas spotkania w Książnicy Pomorskiej

Kto widział w Teatrze Narodowym w Poznaniu przedstawienie pt. *Wigilie Polskie*, temu nie trzeba przedstawiać jego autorki i bohaterki spotkania, które odbyło się pewnego czerwcowego popołudnia w Szczecinie. Ta wybitna popularyzatorka polskości w Polsce i za granicą, autorka licznych książek i wystaw poświęconych wielkim Polakom, laureatka prestiżowych nagród, od lat nieustrudzenie opowiada młodszym i starszym pokoleniom rodaków o bohaterach naszej historii i kultury.

Barbara Wachowicz została obdarzona tytułami „Pisarki losu polskiego” i „Ministra Patriotyzmu”, jest także „Laureatką Orderu Uśmiechu”, „Złotego

Mikrofonu”, orderu „Polonia Mater Nostra Est” (za wyjątkowy dar przekazywania młodzieży skarbów narodowego dziedzictwa), „Nagrody Św. Brata Alberta” (za wierność Polsce), „Laski Skautowej” (*Niezawodny Przyjaciel Harcerstwa*) oraz „Serce dla Serc” (za rozsławianie imienia Polski).

Podążała tropami Stefana Żeromskiego po ziemi kieleckiej (*Ciebie jedną kocham*), odwiedziła Amerykę, pisząc historię walk Tadeusza Kościuszki o niepodległość USA (*Nazwę Cię Kościuszką!*), przemierzała Litwę, Ukrainę i Białoruś, konfrontując literacką legendą z rzeczywistością biografii Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Elizy Orzeszkowej (*Ty jesteś jak zdrowie*). Bliski jej sercu był również Henryk Sienkiewicz, o którego losach napisała dwie książki (*Marie jego życia* oraz *Dom Sienkiewicza*). Barbara Wachowicz szczególnym uczuciem obdarzyła jednak zasłużonych dla harcerstwa, i to zarówno tych walczących i poległych w Powstaniu Warszawskim (*„Kamyk” na szańcu; Rudy, Alek, Zośka; To „Zośki” wiara!*), jak i związanych z historią skautingu we Lwowie (*Druhu Oleńko! Druhu Andrzej!*).

15 czerwca 2010 r. w Książnicy Pomorskiej, dzięki inicjatywie Lucjana Bąbolewskiego, dyrektora placówki, wielbiciele talentu pisarskiego i oratorskiego Pani Barbary Wachowicz mieli możliwość posłuchania Jej opowieści. Średnia wieku widowni w Książnicy Pomorskiej świadczyła raczej o tym, że w spotkaniu zdecydowała się uczestniczyć starsza część publiczności, jednak przedstawiciele młodzieży również dało się zauważyć (w tym absolwentów szczecińskich liceów, obecnie studentów uczelni w innych miastach). Pani Wachowicz przypominała swoje liczne podróże literackie, odwoływała się do spektaklu, o którym wspomnę poniżej, przywitała się również ze swoimi szczecińskimi przyjaciółmi, wychowującymi kolejne pokolenia Polaków. Być może mój tekst zostanie odczytany jako panegiryk, jednak nie zamierzam ukrywać swego podziwu dla

Tej Wielkiej Damy i chyłę czoła przed niewątpliwym talentem oraz siłą ducha, która pomimo przeciwności losu pozwala Jej niestrudzenie przemierzać Polskę, by realizować swą misję. Tą misją jest propagowanie romantyzmu, bowiem od dawnych bohaterów autorka uczyła się – i to chce obecnie przypominać wszystkim, którzy jej słuchają – że nie ma większych wartości niż patriotyzm, przyjaźń, miłość bliźniego, tolerancja... Można nie akceptować poglądów politycznych Pani Barbary czy krytycznego stosunku do rzeczywistości (obecnego w dygresjach podczas spotkania), ale nie można odmówić charyzmy i prawdziwego daru takiego talentu, który współcześnie – śmiem twierdzić – już się tak często nie objawia. Ci, którzy mieli już okazję uczestniczyć w poznańskich przedstawieniach (sama do nich należę i wiem, że szczecińskie szkoły organizują takie wyjazdy w grudniu), doceniają je nie tylko pod względem merytorycznym, ale także z uwagi na oprawę artystyczną.

Wigilie Polskie to przedstawienie opowiadające o biografii Adama Mickiewicza poprzez odwołanie do najbardziej polskiego święta, Wigilii Bożego Narodzenia. Widzowie mają szansę przypomnieć sobie filomatów i filaretów czy bohaterów dedykacji do *Dziadów cz. 3*, dowiadują się, dlaczego Mickiewicz nie brał udziału w Powstaniu Listopadowym, poznają brata poety. W tym poetycko-historycznym spektaklu Autorka prowadzi widzów aż po wiek XX, wspomina zwycięskie powstania narodowe, Powstania Wielkopolskie, udowadnia pragnienie najbardziej umiłowanej przez poprzednie pokolenia wartości, niedocenianej dzisiaj – wolności. Pani Barbara promuje wartości rodzinne i patriotyczne, pokazuje piękno polskiej ziemi, Polski jeszcze niepozabawionej Kresów. A czyni to wszystko szczerze i z potrzeby serca, nie szuka taniego poklasku, obywa się bez wszechobecnego w mediach fałszu. W moim przekonaniu najbardziej wzruszającym momentem widowiska jest chwila, gdy na scenie pojawiają się różne pokolenia Polaków, od kilkuletnich przedszkolaków, jeszcze nawet nie zuchów, poprzez studentów, do zasłużonych dla harcerstwa i Wielkopolski harcerzy starszych roczników. Barbara Wachowicz, występująca w roli narratora, bez wątpienia umie nawiązać kontakt z publicznością i sprawia, że te spektakle to najlepsze lekcje polskiego, bo nie tylko przypominające wiedzę o epokach istotnych dla kultury i historii naszego narodu, ale także wzbudzające określone emocje, propagu-

jące wartości, na których demonstrację współczesna młodzież niezbyt chętnie i niezbyt często się decyduje.

Jak na Wielką Damę przystało, ma też Pani Wachowicz swoje „słabości”. Wystarczy popatrzeć na kolor okładek książek i kolor atramentu wpis-



wanych dedykacji, by wiedzieć, o czym mówię. Ale to tylko barwny szczegół, który zrozumie i doceni odbiorca wrażliwy na aspekt estetyczny tychże spotkań (według *Słownika symboli* Kopalińskiego, kolor ten symbolizuje stałość, autorytet, godność, w chrześcijaństwie poddanie się miłości, prawdzie). Wartości reprezentowanych przez wybraną barwę Pani Wachowicz odmówić nie można. Jest bez wątpienia Pani Barbara fenomenem kultury polskiej. Oby takich spotkań w Szczecinie, *Wigilii Polskich* w Poznaniu i kolejnych fascynujących książek było jak najwięcej!

W spotkaniu
uczestniczyło
ponad 320 osób

Teatr i film w polskiej szkole

Anna Szuflińska

nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 7 w Szczecinie, nauczycielka doradczyni metodyczna języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Kształcenie przez kontakt ze sztuką może przybierać rozmaite formy. We współczesnej edukacji nie wolno pominąć filmu, jako estetycznie przyciągającego uwagę nośnika treści, i teatru, który – szczególnie w formie uczestniczącej, warsztatowej – może być atrakcyjnym sposobem na rozwijanie zainteresowań uczniów.

Niedoceniona edukacja filmowa

Ileż artykułów poświęconych filmowi zaczyna się słynnym: „Film jest najważniejszą ze sztuk Lenina”. Choć tak oklepane, sformułowanie to powinno być obecne w naszej refleksji i dzisiaj. Oczywiście, w kompletnie innym znaczeniu niż rola filmu w służbie rewolucji.

Film jest najważniejszą ze sztuk, choćby z tego względu, że mamy z nim do czynienia najczęściej – stwierdzenie to dotyczy wszystkich, ale w głównej mierze dzieci i młodzieży. Tymczasem nauczyciele traktują film po macoszemu. Najczęściej jest „zapchajdziurą” na tzw. lekcjach zastępczych (o ile szkoła dysponuje filmoteką oraz sprzętem przeznaczonym do odtwarzania filmów), w najlepszym razie jest prezentowany jako dodatek do omawianej literatury (czytaj: ilustracja). A przecież film ma własną poetykę, własny język, rządzi się swoimi prawami i z tego względu zasługuje na wprowadzenie odrębnej, specyficznej edukacji z nim właśnie związanej.

Młodzież nie czyta dzisiaj tyle co dawniej, za to ogląda znacznie więcej filmów, podobnie jak całe społeczeństwo. Współczesny człowiek – zwłaszcza młody – częściej myśli obrazami filmowymi niż literackimi. I częściej ma takie skojarzenia. Rola szkoły

powinna więc polegać na tym, aby wychować świadomego odbiorcę filmu, tak jak wychowuje się świadomego odbiorcę literatury. Niezależnie od wszystkich standardów egzaminacyjnych i testów zewnętrznych musimy wychowywać w szkołach poprzez film i dla filmu. Zadaniem wszystkich nauczycieli jest pokazanie młodzieży, jak film odczytywać, jak go interpretować, jak wartościować oraz jak odróżnić sztukę filmową od czystej rozrywki.

Obok wartości estetycznej film niesie ze sobą ogromne walory poznawcze, wychowawcze i etyczne. Jest kapitalnym narzędziem do wykorzystania na lekcjach wychowawczych, historii, wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze, informatyki, języków obcych, na lekcjach języka polskiego wreszcie. Warto go wykorzystywać podczas zajęć, ponieważ jest przekazem trafiającym do uczniów. Skłania ich do dyskusji, powoduje otwarcie na różnego rodzaju problematykę, gwarantuje aktywny udział młodych ludzi w lekcji. Nie musimy pokazywać całego dzieła filmowego. Czasem wystarczy kilkuminutowy fragment, czasem kilka scen. Szczególnie dobrze sprawdza się w tej roli film dokumentalny. W zestawie filmów zgromadzonych w „Filmotece Szkolnej” (obecnej w każdym polskim gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej) takich przykładów znajdziemy mnóstwo.

Warto wspomnieć także o korzyściach, jakie wynikają z włączenia filmu w pracę terapeutyczną z dziećmi i młodzieżą. Wykorzystując występujący przy odbiorze filmów mechanizm projekcji i identyfikacji, możemy rozmawiać o trudnych i bolesnych sprawach dotyczących naszych podopiecznych.

O potrzebie teatru

„O teatrze w szkole” – to tytuł warsztatów zorganizowanych dla nauczycieli – głównie polonistów, ale nie tylko – przez Teatr „Pleciuga” i Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Pod-

czas zajęć nauczyciele spotykają się z aktorami, reżyserem i plastykiem, by od podszewki poznać tajniki warsztatu teatralnego.

Szczeciński teatr to potęga, dowodzą tego liczne sukcesy rodzimych przedstawień w Polsce i poza granicami naszego kraju, dowodzą także sami szczecinianie, obecnie funkcjonujący poza naszym miastem, ale stąd się wywodzący, a zdobywający popularność w Polsce, np. Krzysztof Warlikowski czy Anna Cieślak.

Warto zatem złożyć hołd nauczycielom, którzy swoją działalnością w szkole propagują wiedzę o teatrze i zaszczepiają w młodzieży zainteresowanie sztuką Melpomeny. Wszak wiadomo: czym skorupka za młodu nasiąknie... Szkoła często wypełnia lukę w edukacji kulturalnej uczniów, pokazując nowe, atrakcyjne światy i możliwości. Żeby jednak ciekawie wprowadzać młodych ludzi w arkania teatru, nauczyciele muszą sami się kształcić. Taką możliwość dają właśnie warsztaty odbywające się w „Pleciudze”.

Czego można się podczas nich nauczyć?

– Trzy weekendy spędzone na pracy nad rolą w teatrze na pewno niczego nie nauczą. Mogą natomiast, i robią to, dać inspiracje, pozwolą nauczycielom poznać sposoby budowania sceny teatralnej, podsunąć pomysły na przedstawienie. Wszystko staramy się przekazać w formie zabawy, bo w takiej też formie nauczyciele będą pracować ze swoimi uczniami. Zabawa to najlepsza forma przekazywania wiedzy – mówi Dariusz Kamiński, wybitny aktor i reżyser w szczecińskim teatrze lalek, prowadzący większość zajęć z „paniami od polskiego, niemieckiego, plastyki i nauczania początkowego”.

Uczestniczki w pocie czoła tworzą maski, przygotowują scenografię do spektaklu, ćwiczą artykulację i starają się wyuczyć na pamięć przydzielonych ról. Cały weekend zajęty! Nie jeden – trzy! Trzy

piątki, soboty i niedziele wytężonej pracy. Ale ich zdaniem warto, a nawet trzeba, bo tylko w ten sposób można potem tę wiedzę przekazać uczniowi.

Pytam więc, po co uczniowi teatr? Na pewno dla rozrywki, a poza tym?

– Teatr w szkole niesie ze sobą dwie ogromnie istotne wartości – mówią polonistki uczące w szkole podstawowej – pozwalają uczniowi na otwarcie się i uczą tego, co powoli staje się w polskiej szkole priorytetem: pracy w zespole i wiążącej się z tym odpowiedzialności.



– Łatwiej też porozumieć się z uczniem mającym problemy na scenie, kiedy samemu się tego doświadczy. Radząc sobie z własnymi słabościami, lepiej pomożemy młodym ludziom – dodaje nauczycielka języka polskiego z jednego ze szczecińskich gimnazjów.

Dobrze, że są takie warsztaty, dobrze, że są tacy nauczyciele – jest to bardzo potrzebne naszej szkole.

Fot. Iza Szczepańska

Krzyk zaklęty w plakacie

Katarzyna Nyczke

absolwentka Wyższej Szkoły Sztuki Użytkowej w Szczecinie
oraz Pedagogiki Ogólnej i Szkolnej na Uniwersytecie Szczecińskim

Plakat to swoisty środek wyrazu. Jest dziełem wizualnym, które potrafi czerpać ze wszystkich technik sztuki: malarstwa, rysunku, grafiki, collage'u, fotografii, typografii czy multimediiów. Jak twierdzi profesor Piotr Kunce, plakat był zawsze związany z miejscem i czasem, w którym powstaje, dlatego można stwierdzić, iż plakat – jako społeczne i publiczne medium – nawiązuje dialog z odbiorcą na temat tego, co tu i teraz. Umieszczony w przestrzeni publicznej: na słupach ogłoszeniowych, murach czy też w zamkniętych salach galerii – plakat agituje, jest pośrednikiem między istotnym wydarzeniem a widzem. Wspomniany dialog dotyczy różnych dziedzin życia. Reklama produktu jest takim samym pretekstem do stworzenia dobrego plakatu jak spektakl teatralny czy nowy film – pisał Krzysztof Dydo.

Plakat „krzyczy” i „woła” do swoich odbiorców. W sytuacji, kiedy mamy do czynienia z plakatem reklamowym, relacja następuje pomiędzy człowiekiem a rzeczą. Plakat krzyczy: Kupcie! Spróbujcie! Gdy obcujemy z plakatem kulturalnym czy społecznym, wkraczamy w inny rodzaj relacji: człowiek – społeczeństwo. Wówczas w plakacie zostaje zaklęty krzyk: Zmień się! Zastanów się! Przemysł!

Skłonienie odbiorcy do refleksji, zadumy, zajęcia stanowiska w danej sprawie to główne zadania, jakie ma do spełnienia plakat. Roman Kalarus uważa, że plakat powinien oddziaływać mocno, nie znosi niezdecydowania formalnego, może posiadać wiele warstw odczytu, lecz pierwsze uderzenie powinno przyciągać uwagę widza. Wówczas spełni swoją rolę. Inni – idąc dalej – dopatrują się w funkcji plakatu inspirowania ludzkich działań, wpływania na własny los poprzez motywowanie do działania. Plakat społeczny ma bowiem właśnie głównie skłaniać do zaangażowania w życie społeczne.



Plakat od zawsze towarzyszył polskiemu społeczeństwu w istotnych wydarzeniach. Jeden z najstarszych polskich plakatów z 1916 roku odnosi się do sprawy udzielania pomocy ofiarom toczącej się wojny. Konieczność prowadzenia zdrowego i higienicznego trybu życia to z kolei główne hasła plakatów społecznych z lat dwudzie-

„Chodzi kotek koło
płotka...”
Katarzyna Nyczke,
2007 r.

stych i trzydziestych XX wieku. W czasach II wojny światowej twórczość podziemia mobilizowała do walki. Po wojnie plakat stał się narzędziem propagandowym. PRL-owskie dzieła swymi hasłami agitowały obywateli do takich zachowań, które były akceptowane i uznane za jedyne właściwe przez prosowiecki reżim. Plakaty z dziedziny BHP ukazywały troskę władzy o zdrowie i życie ludzkie. Plakat lat 70. dokonuje interpretacji sytuacji obywatela państwa totalitarnego, obrazuje beznadziejność codziennej egzystencji tamtych czasów. Lata 80. w Polsce to czas Solidarności – wtedy plakat kolejny raz zyskał miano najsilniejszego oręża propagandy, z tą tylko różnicą, że był skierowany w znienawidzoną władzę. Zwracał uwagę na siłę społeczeństwa obywatelskiego, wołał, że dzięki wspólnocie, ludzie są w stanie zmienić ówczesne realia polityczne i społeczne.

Po gorzkich doświadczeniach stanu wojennego, kiedy sytuacja polityczna w kraju doczekała się zmian, na plakacie społecznym pojawiają się nowe hasła. Plakat zaczyna krzyczeć o podstawowych problemach współczesnej cywilizacji, a więc o terroryzmie, dyskryminacji rasowej, uzależnieniach, zagrożeniach środowiska naturalnego, a także o głodzie w krajach trzeciego świata. Jest równie głośny jak telewizja czy prasa.



Wraz z początkiem XXI wieku na polskim plakacie społecznym pojawiają się nowe tematy:

ostrzeżenia przed negatywnym wpływem rozwoju cywilizacji na psychikę i naturę człowieka. Autorzy plakatów często wskazują na zło płynące ze strony środków masowego przekazu: telewizji, Internetu. Jednocześnie nie są pomijane istotne



„Afryka Ameryka
mama bije Bebika...”
Katarzyna Nyczke,
2007 r.

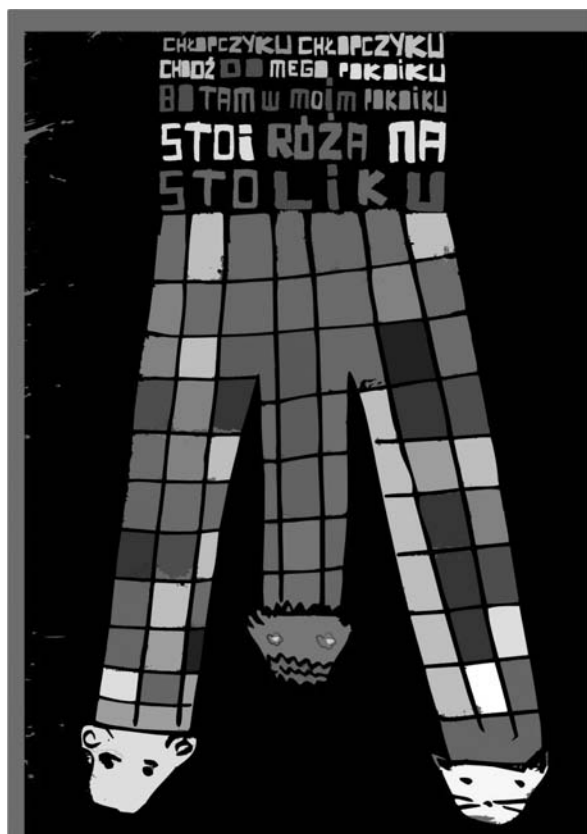
problemy dotyczące tolerancji, współistnienia, niepełnosprawności, aborcji czy eutanazji. Na 22. Międzynarodowym Biennale Plakatu (Warszawa 2010) artyści – zarówno Ci z ugruntowaną pozycją, jak i debiutanci – jako komentatorzy i „dziennikarze graficzni” współczesnych wydarzeń, przedstawiają prace odnoszące się do tak aktualnych i istotnych problemów, jak: prawa człowieka, tożsamość europejska, kryzysy gospodarcze, globalne ocieplenie, emigracje, rasizm oraz stereotypy społeczne.

Moją próbę zmierzenia się z problematyką rozprzestrzeniającej się agresji stanowi cykl plakatów pt. „Przemoc wobec dzieci”, zrealizowany jako praca dyplomowa w Wyższej Szkole Sztuki Użytkowej w Szczecinie. Obejmuje on 11 plakatów traktujących o źródłach i przejawach przemocy stosowanej wobec dzieci zarówno przez dorosłych, jak i rówieśników.

Inspiracją do podjęcia tego tematu była obserwacja przemocy występującej w naszym społeczeństwie, pojawiające się doniesienia na ten temat w telewizji i prasie, a także świadomość wynikających z niej konsekwencji towarzyszących ofiarom przemocy przez całe ich życie. Przemoc – zarówno fizyczna, jak i psychiczna – zaburza

„W komputerze
siedzi zwierze...”
Katarzyna Nyczke,
2007 r.

relacje z innymi ludźmi, jest źródłem nieprzystosowania społecznego, zaniża samoocenę, może stanowić źródło nerwic i innych zaburzeń zdrowia psychicznego.



„Chłopczyku, chłopczyku choć do mego pokoiku...”
Katarzyna Nyczke,
2007 r.

Zalążki pomysłów na poszczególne plakaty wzięły się z obserwacji dzieci, ich rysunków, wypowiedzi oraz ich wzajemnych relacji, jakie prowadziłam podczas działalności pedagogicznej. Pomocne w nadaniu formy wypowiedzi artystycznej były wizyty w świetlicy środowiskowej, rozmowy z wychowawcami placówek dla dzieci z problemami w dostosowaniu się do norm społecznych.

Proste formy graficzne plakatów tworzących ten cykl, połączone z tekstami wierszyków dziecięcych, mają zwrócić uwagę odbiorcy na takie źródła przemocy, jak: łatwa dostępność dziecka do aktów przemocy w mediach, przesycone agresją gry komputerowe, konfliktowe sytuacje rodzinne, alkoholową atmosferę środowiska wychowawczego. Inne z nich zwracają uwagę na: stosowanie kar cielesnych, wykorzystywanie seksualne, molestowanie w grupie rówieśniczej, izolację w grupie koleżeńskiej, problem porzucenia niemowląt.

Wprowadzenie w ramy plakatów typografii w postaci rymowanek jest wynikiem dwóch obrazów sytuacji towarzyszących ich projektowaniu. Pierwszy z nich to widok dziecka doznającego krzywdy, maltretowanego, bez szans na obronę. Drugi obraz to dziecko bawiące się z rówieśnikami w różne gry i zabawy, oparte na wyliczankach. Z jednej więc strony obraz cierpienia, z drugiej zaś – beztrudna zabawa, w której dziecko choć na chwilę może zapomnieć o swoim położeniu. Bywa też i tak, że autorami wyliczanek są dzieci, wobec których stosowana jest przemoc, a jeśli tak na nie spojrzeć, to wyliczanki są wołaniem o pomoc. Stanowią projekcję przemocy, której doznają dzieci.

Wystawy autorki

- Autorska wystawa plakatów „Przemoc wobec dzieci”, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Szczecin 2010.
- Autorska wystawa plakatów „Przemoc wobec dzieci”, Galeria w Ratuszu, Leszno 2010.
- Wystawa poplenerowa, Kamień Pomorski 2010.
- Wystawa zbiorowa plakatów „Powaga wrogiem wyobraźni”, Piwnica Kany, Szczecin 2007.
- Wystawa zbiorowa plakatów „Do 3 x sztuka”, Piwnica Kany, Szczecin 2007.
- Wystawa zbiorowa plakatów, Teatr Lalek Pleciuga, Szczecin 2006.
- Wystawa zbiorowa WSSU, Zamek Książąt Pomorskich, Szczecin 2005.
- Wystawa 7. ogólnopolskiego biennale grafiki studenckiej grafiki projektowej „Agrafa 2005”, Katowice 2005.
- Wystawa poplenerowa, Szczecinek 2005.

Jak bardzo mocne i „nie-letnie” w swoich wyrazie są te plakaty, czy zatrzymają uwagę widza choć na moment – pozostawia się ocenie odbiorcy.

Literatura

Plakaty. Współczesne plakaty polskie, Wyd. Bosz, Olszanica 2001.

Leszek Żebrowski – plakaciarz, Wyd. Soft Visio Mariusz Rajski, Szczecin 2006.

5. Festiwal Plakatu w Krakowie, Kraków 2005.

Monika Rogowska-Stangret, *Plakat nie-letni na 22. MBP, 2+3D*, czerwiec 2010.

Krótki esej o tym, co poeta chciał powiedzieć

Katarzyna Bielawna

doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego,
korepetytorka języka angielskiego

Romantyczność Adama Mickiewicza to utwór, który mimo licznych cięć w podstawie programowej ostał się jeszcze w programie szkolnym liceum i od lat z niesłabnącym powodzeniem straszy uczniów frazami o „mędrca szkiełka i oku” oraz „wierze i czuciu” narratora. A jednak, chociaż to wiersz przewalkowany do bólu przez pokolenia polonistów i uczniów, o dziwo da się obronić tezę zarówno o tym, że to wybitne dzieło, a także o tym, że da się z *Romantyczności* wyciągnąć coś więcej niż proponuje podstawa programowa.

Śmiem twierdzić, że podstawowym czynnikiem obrzydzającym literaturę co zdolniejszym, artystycznie utalentowanym uczniom jest łopatologiczna wykładnia proponowana przez programy nauczania. Co jest podstawowym zarzutem kierowanym w stronę bezosobowego programu nauczania? Ano, nade wszystko zbyt mała zawartość literatury w literaturze. Omawianie *Romantyczności* zaczyna się bowiem przydługim wstępem na temat gatunku ballady – kiedy powstała, jakie są jej cechy charakterystyczne. Wykucie tych kilku faktów zdaje się być podstawowym warunkiem zrozumienia przesłania mickiewiczowskiego arcydziełka – wiadomo wszak,

że wieszcz pisał swoje utwory od linijki, co by nie przekroczyć żadnych ram gatunkowych. Czasem dla porównania dodaje się jakąś inną balladę romantyczną, np. *Króla Olch* Johanna Wolfganga Goethego, przy czym aż dziw, że mówiący to poloniści nie padają trupem od rażenia piorunem, bo Goethe jako żywo romantykiem nie był.

Ale kontynuujemy szkolne omawianie *Romantyczności*. Gdy już uczeń dowie się, czym jest ballada, poznaje zbiór komunałów dotyczących utworu i romantyzmu w ogóle. A to że Mickiewicz pisał go w okresie wileńsko-kowieńskim, a to że *Romantyczność* to manifest romantyzmu, a to że motto jest z Szekspira. Są to dane niewnoszące nic do zasobu wiadomości o utworze. Periodyzacja twórczości Mickiewicza może i rozpala umysły mickiewiczologów, ale jest to informacja uczniowi niepotrzebna. Jeżeli założymy, że uczeń ma rekonstruować znaczenie i wpływ utworu dawniej i dziś, to informacja o wileńsko-kowieńskim pochodzeniu *Romantyczności* tylko zaśmieci mu umysł (na szczęście zaraz o niej zapomni).

Ciągiem dalszym interpretowania, decyfrowania dzieła jest jego... streszczenie. Zabieg, który nie wnosi nic w proces dydaktyczny, a jedynie obraża inteligencję co zdolniejszych. Ballada bowiem, jak dowiedział się uczeń kilka minut wcześniej, jest utworem narracyjnym, wobec czego ma akcję, wobec czego daje się opowiedzieć. Czy tylko taki ciąg myślowy stoi za przekonaniem, że każde dzieło literackie trzeba na zajęciach streszczać? Czy – w przypadku co bardziej opasłych powieści – przekonanie nauczycieli, że uczniowie i tak ich nie przeczytają nie jest samospełniającą się przepowiednią? Akurat niezmiennym faktem psychologii ludzkiej jest to, że człowiek potraktowany jak kłamca i oszust, automatycznie stanie się kłamcą i oszustem.

Postuluję w naiwności swojej, aby uczniom trochę zaufać, bo wtedy i oni nauczycielowi zaufają.

Ale powróćmy do *Romantyczności*. Po streszczeniu następuje wykład na temat tego, co poeta chciał powiedzieć, zakończony umieszczeniem w zeszytach notatki o czuciu i wierze oraz o ludowości romantyzmu. I to chyba już koniec, bo program goni, bo reszta *Ballad i romansów* czeka na przeczytanie, a zza węgła czają się już *Dziady* i *Pan Tadeusz*. Uff, biegnijmy dalej.

My jednakże przystańmy na moment. Omówiliśmy *Romantyczność*, odhaczyliśmy kolejny punkt w programie nauczania w liceum na poziomie podstawowym. Czy jesteśmy z siebie dumni? No... chyba nie. Bo nie daliśmy uczniom żadnej szansy, żeby sami przyjrzeni się dziełu literackiemu, żeby mogli wyciągnąć choć jeden własny wniosek. My, nauczyciele, boimy się chyba, żeby jedynym komentarzem odczuciowskim do literatury nie było: „Lol, ale żal!”. A jeżeli będzie, to co w tym złego? Jeśli ucznia nie stać na żaden inny komentarz, to i wykucie definicji ballady w polonistę go nie zrobi.

Jak mogłoby zatem wyglądać interpretowanie *Romantyczności*? Przede wszystkim, niech uczniowie myślą; niech ich działanie na lekcji nie ogranicza się do siedzenia i słuchania. W moim idealnym świecie interpretacji się nie podaje. Akt interpretowania jest aktem dokonywanym przez uczniów. Rozumienie utworów zmienia się pod wpływem okoliczności historycznych – każdy polonista to przecież wie. Jeśli dzisiejsi uczniowie chcą z Jasia i Karusi robić sobie Edwarda i Bellę z *Zaćmienia*, to czemu nie? Jeśli wyśmiewają *Romantyczność*, to co w tym złego? Oczywiście, ja wiem, o co nam chodzi tak naprawdę. Nie o uczniów wcale, ale o nasze zrealizowane programy, o przygotowanie do matury, która – jak chętnie myślimy – opiera się na nieomyślnym, jedynym i słusznym kluczu odpowiedzi.

Sztampowemu interpretowaniu dzieł można wiele zarzucić. Przede wszystkim nudę, bo nic tak skutecznie nie usypia umysłowo klasy, jak mówiący monotonna nauczyciel. Ale też problem jest głębszy niż tylko rozproszenie uwagi uczniów na lekcji. Dyktując – od lat tę samą zresztą – notatkę o utworze, wpajamy w młodzież przekonanie, że literaturę rozumieć można tylko w jeden konkretny sposób, niedostępny zwykłemu poznaniu (gdyż notatka z treści utworu wcale nie wynika) i że w sumie literatura jest banalna. Stopniowe upraszczanie programu nauczania pod szczytnymi hasłami wyrównywania szans prowadzi nie tylko do znudzenia i umysłowej stagnacji uczniów. Jego efektem są błędy merytoryczne. Dziwić mnie nie przestanie, że czło-

wiek po studiach polonistycznych z kamienną twarzą potrafi opowiadać, że w tragedii antycznej mamy do czynienia z klasyczną zasadą trzech jedności, że w *Antygonie* występuje konflikt równorzędnych racji, że romantycy i modernści kochali wieś i chłopstwo, że *Gloria victis* to nowela pozytywistyczna, że Gombrowicz był egzystencjalistą... Długo by wymieniać. Nie wiem, kogo winić za ten stan rzeczy, ale uczniowie, z którymi się stykam, mają bardzo oryginalną wiedzę na temat literatury. Sądzę – i chyba jestem w tym przekonaniu raczej osamotniona – że nauczyciel ma pomagać uczniowi w zrozumieniu zagadnienia, a nie odwalać całą robotę za niego. Podanie gotowej wykładni utworu jest straszliwym skróceniem procesu interpretacji; to, co dziś badacze wiedzą o balladzie Mickiewicza nie zostało im nagle objawione; tworzyło się przez wieki w długotrwałych sporach, wśród kłótni i nieporozumień. Dlaczego mamy pozbawiać uczniów frajdy odkrycia czegoś dla nich nowego? Nawet jeśli będą mówili banały, niech to będą banały wykoncypowane samodzielnie. W przypadku naszej *Romantyczności* – dlaczego nie podrzucamy naszym wychowankom tematów do rozmyślań, tylko dusimy ich myślenie w zarodku?

Proponuję więc zacząć interpretację od drugiej strony. Precz z historią ballady i życiorysem Mickiewicza, trzeba popatrzeć na tekst. Niech uczniowie spróbują wyobrazić sobie, jak wyglądają sceny ballady – z punktu widzenia starca, ludu wiejskiego, Jasia i Karusi (nie, nie należy bać się sformułowania „tak się dziewczyna z kochankiem pieści”). Popatrzenie na mickiewiczowski świat pomoże zrozumieć, dlaczego ta ballada stała się tak ważna. Niech uczniowie pomyślą, co oni zrobiliby, gdyby na ich drodze stanęła taka Karusia. Czy wykazałoby się tolerancją narratora, czy raczej patrzyliby na świat chłodnym okiem badacza i odesłali bohaterkę do psychiatryka? I co wynikałoby z ich odpowiedzi?

Skoro już o Edwardzie i Belli była mowa, to dlaczego nie zatrzymać się nad Mickiewicza rozumieniem zaświatów? Przecież *Romantyczność* mówi o tym w zupełnie fantastyczny sposób! Karusia spotyka się z nieżywym kochankiem – warto zatrzymać się nad tym, co to oznacza. Być może Jasio faktycznie stał się jakimś ducho-wampiro-zombie i odwiedza swoją ukochaną. Ale równie dobrze Karusia mogła oszaleć z rozpaczy po Jasiu i w istocie tylko roi jej się, że widzi ukochanego. A jeżeli są to jej urojenia, to czy w takim razie Jasieniek istnieje czy nie? *Romantyczność*, jak żaden inny utwór przed nim, pozwala na zadawanie takich pytań i, co najlepsze, na te pytania nie odpowiada. Pierwszoosobowy narrator nie stwierdza autorytatywnie, że Karusia obcuje

z duchami; mówi tylko, że rozumie uczucia dziewczyny. A jednak szkolna interpretacja jakoś to pomija, zostawiając w uczniu przekonanie, że dziewczyna ma absolutną rację i że powinniśmy zgodzić się z narratorem.

A można też przecież spróbować popatrzeć na *Romantyczność* zupełnie od współczesnej strony. Interpretacja nie musi ograniczać się do chodzenia wytartymi ścieżkami myśli samego Mickiewicza, nie musimy ulegać autorowi. Dlaczego nie zadać pytania o feminizm bądź antyfeminizm ballady? Założę się o wiele, że w każdej klasie znajdzie się kilka bojowniczo nastawionych dziewczyn, które z przyjemnością i pasją odpowiedzą na pytanie, czy Karusia to wspinała heroina, czy bezwolna gęś, będąca produktem szowinistycznych umysłów romantyków.

Przyznałam, że *Romantyczność* to dzieło wybitne i godne zastanowienia. Ale też nie wmawiamy w uczniów po gombrowiczowsku, że Mickiewicz wielkim poetą był. Jeżeli nauczyciel odczuwa przemożną potrzebę, aby nawiązywać do biografii, może zwrócić uwagę na młody wiek autora, na jego zafascynowanie romantykami niemieckimi. Tu może pojawić się koncepcja romantycznego indywidualizmu, ale warto popatrzeć na jednostronne jego traktowanie przez Mickiewicza; narrator jest indywidualistą, także Karusia. Ale starzec już nie. Gawiedź też nie składa się z indywidualuów, ale jest jedną masą. Warto zapytać, dlaczego? Być może młodzież dojdzie do wniosku, że Mickiewicz wielkim megalomanem był, a być może dojdzie do wniosku, że inny model indywidualizmu jest niemożliwy.

Warto też pytać uczniów, jakie wrażenie wywołuje w nich dane dzieło. I trzeba pamiętać, że wzruszenie ramion też jest jakąś odpowiedzią. Skoro *Romantyczność* dziś nas nie rusza, a zwykle nie rusza, dlaczego tak jest? Co to nam mówi o młodzieży, o nas samych (i o programie nauczania)?

Mickiewicz usiłuje nas uwieść opowiadaną historią, wywołuje w nas zabobonny lęk, powołuje się na osobiste doświadczenie tego, co widział. Wmawia nam, że musimy znaleźć zrozumienie dla szalonej miłości Karusi, a odrzucić rozumowanie starca. Dlaczego mamy przyznawać rację narratorowi-manipulatorowi?

W każdym utworze literackim można odnaleźć nitkę łączącą go ze współczesnością, z dzisiejszymi tematami i problemami. Niekoniecznie oczywiście musi być to lina okrętowa, prosta zależność, że tak jak autor wymyślił, tak też jest i teraz. Recepcja utworu może polegać na jego odrzuceniu i nie ma co się oburzać, że „dzisiejsza młodzież” nie zachwyca się spiżowymi strofami mickiewiczowskiego wiersza. Od początku XIX wieku wiele się zmieniło; może powinniśmy się cieszyć, że nasi uczniowie nie czają, o co chodzi temu gostkowi? Romantyzm (niezasłużenie?) cieszy się opinią najważniejszej epoki w polskiej literaturze, ale nasz nauczycielski zachwyt (w jakim stopniu wmówiony?) nie musi przekładać się na zainteresowania uczniów.

Jako osoba mająca do czynienia na co dzień z uczniami wiem, że pokusa podyktowania jedynej i słusznej wersji jest czasem nie do przecięcia; że osobnik, który wydaje się robić wszystko, aby tylko nie pojąć, co Mickiewicz miał na myśli, potrafi być upiornie denerwujący. Tylko tu pojawia się pytanie: kto nam, polonistom, dał prawo do myślenia, że wiemy lepiej?

Na koniec muszę przyznać, że dostałam zadanie – jako oblatana w licznych interpretacjach polonistka – przedstawić „modelową” interpretację wybranego dzieła literackiego, które zostało po wielokroć zmiążdżone i rozjechane przez szkolne interpretacje. Od początku nawet nie miałam zamiaru zadania tego wykonać. Bo „modelowe” interpretacje nie istnieją. Istnieją tylko ciekawe pytania, które możemy zadawać utworom i próbować na nie odpowiedzieć.

Ich własna galeria

Marian Dębski

rysownik, grafik, malarz, fotografik

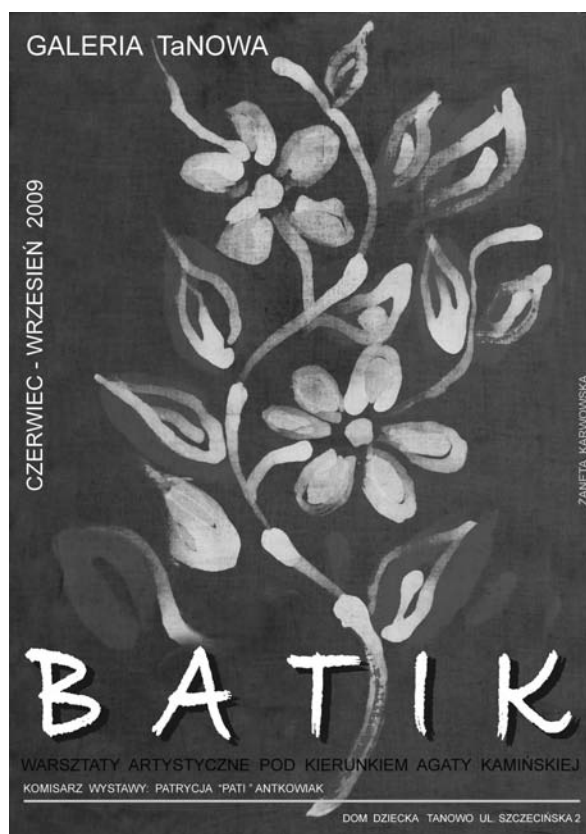
Galeria TaNOWA to specyficzne miejsce, które pełni kilka istotnych funkcji: kształtuje artystyczną osobowość dziecka i redukuje jego problemy emocjonalne (terapia sztuką), rozwija zdolności organizacyjne i poczucie odpowiedzialności, a przede wszystkim umożliwia bliski kontakt ze sztuką wszystkim dzieciom, nie tylko utalentowanym plastycznie. W Galerii każde dziecko znajdzie przestrzeń do działania, co pozwala na kształcenie umiejętności współdziałania w grupie i podnoszenie samooceny dzieci.

Tanowo to wioska położona niedaleko Szczecina. Znajduje się w niej dom dziecka, w którym od pięciu lat, jako wolontariusz, prowadzę warsztaty plastyczne, fotograficzne i z grafiki komputerowej. Na samym początku swojej działalności stworzyłem autorski, wielokierunkowy projekt „Długofalowy program wychowania przez sztukę”. Głównym miejscem skupiającym wszystkie działania miała być własna, profesjonalna galeria, całkowicie prowadzona przez dzieci. Założyłem, że stworzymy miejsce, gdzie będą prezentowane prace dzieci i innych artystów, gdzie będą się odbywały koncerty, spektakle teatralne, spotkania poetyckie, seanse filmowe, spotkania z ciekawymi ludźmi.

W czerwcu 2008 roku, po wielu staraniach i przygotowaniach, nasza Galeria rozpoczęła swoją działalność. W wyniku rozstrzygnięcia konkursu przyjęła nazwę TaNOWA. Z projektów i sugestii dzieci zostało opracowane logo. Dzięki sponsorom

miejsce było doskonale przygotowane do celów wystawienniczych.

Realizowany przeze mnie program zakłada celowość tworzenia przez dzieci własnych prac plastycznych, fotograficznych i ekspozowania ich na wystawie, zawsze uroczyście otwieranej. Dzieci wykonują wszystkie czynności związane z działalnością Galerii, począwszy od komisarzy wystawy, którego zadaniem jest czuwanie nad całością przygotowań i prowadzenie wernisazu, po wybór prac, opracowanie ich, aranżację wystawy, montaż i demontaż, ustawienie oświetlenia, wykonanie zaproszeń, plakatów, katalogów (łącznie z drukiem), wykonanie okolicznościowej dekoracji, przygotowanie stołów, pieczenie ciast i obsługa bufetu. Wysilek podejmowany przez zespół przy aranżacji wystawy rozwija umiejętności organizacji pracy, współdziałania, ale także – w przypadku dzieci, którym powierzana jest rola komisarzy – kierowania grupą oraz uczy przełamania tremy towarzyszącej przy wystąpieniach przed liczną publicznością i mediami. Program



zakłada rotacyjność funkcji, dzięki czemu dzieci zdobywają wiele różnorodnych umiejętności. Wymaga to indywidualnej pracy z poszczególnymi wychowankami.

Przy okazji każdego wernisażu wydawany jest katalog, w którym, oprócz informacji o autorach prezentowanych prac czy występujących muzykach, umieszczane są nazwiska dzieci biorących udział w przygotowaniu wystawy, wraz z zakresem czynności, za które były odpowiedzialne. To podkreśla wartość ich pracy i nie pozostawia ich anonimowymi.

Galeria TaNOWA głównie prezentuje twórczość naszych dzieci. Poprzez odpowiednie oprawienie i eksponowanie ich prace nabierają wyjątkowego blasku. Oglądane i podziwiane przez licznych gości, w tym członków rodzin, nauczycieli, dają powody do dumy i dużo radości. W ten sposób dzieci są motywowane do podejmowania kolejnego wysiłku artystycznego.

Drugim założeniem Galerii jest prezentowanie uznanych artystów szczecińskich a także miejscowych twórców, co służy uaktywnieniu okolicznych mieszkańców. Wszystko po to, aby wśród dzieci zaszcześcić potrzebę obcowania z żywą sztuką.

Do dnia dzisiejszego w Galerii TaNOWA odbyło się 11 wystaw: „Kolorowe klimaty” – wystawa rysunku i malarstwa; „Zielony las” – wystawa fotografii; „Skrzydlate anioły” – masa solna; „Reflexje” – autorska wystawa Mariana Dębskiego; „Barwy wiosny” – autorska wystawa fotografii wychowanka Seweryna Taniukiewiczza; „Batik” wystawa po warsztatach artystycznych prowadzonych przez Agatę Kamińską z Muzeum Narodowego w Szczecinie; „Rysowanki” – wystawa prac najmłodszych dzieci; „Dzisiaj w Betlejem” – wystawa szopek bożonarodzeniowych; Daniel „Danko” Strzelczyk – rysunek; Jan Matura „Moje małe ojczyzny” – akwarela; „POGOŃ w fotografii” – Mateusz i Patryk Tarczyńscy, wychowankowie naszego domu.

Odbyły się także dwa koncerty z cyklu „Spacerkiem przez muzykę”: zespołu Silver Band ze Szczecina („Z Ameryki do Europy”) oraz koncert

uczniów Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w Szczecinie.

Prężnie działająca Galeria i program realizowany w Domu Dziecka w Tanowie służy nie tylko jego wychowankom, ale całej społeczności lokalnej. Ten unikatowy w skali kraju projekt wymaga jednak bezgranicznego zaangażowania.



Przygotowanie każdej wystawy, koncertu pochłania wiele godzin pracy.

Mam nadzieję, że szerokie działania Galerii TaNOWA zaszczenią w młodych ludziach potrzebę obcowania z żywą, autentyczną sztuką, aby oni sami i ich życie stawało się lepsze, głębsze i piękniejsze.

Galeria TaNOWA to miejsce wyjątkowe zarówno dla dzieci, będących jej gospodarzami, jak i licznych gości

Drama wychowawcza w świetlicy

Agnieszka Czachorowska

wychowawca świetlicy w Szkole Podstawowej nr 64 w Szczecinie, nauczycielka doradczynie metodyczna ds. świetlic szkolnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Ze wszystkich okien połyskują światła. I jak miło pachnie pieczoną gęsią... To przecież wigilia Nowego Roku. Ale... co ja teraz zrobię? Ojciec w domu zbije mnie niechybnie!! Wszak nie udało mi się sprzedać ani jednej zapałki. (...) Siądę tu, między tymi dwoma domami, skulę się, schowam nogi pod sukienkę... och, wyciągnąć choć jedną zapałkę i ogrzać tylko palce....

(fragment adaptacji *Dziewczynki z zapałkami* H. Ch. Andersena)

Z uwagi na specyfikę funkcjonowania grupy świetlicowej, złożonej z uczniów w różnym wieku, wychowawca świetlicy musi poszukiwać metod pracy przyczyniających się do budowania spójności zespołu. Jednym z ciekawszych i jednocześnie skutecznych elementów działań wychowawczych w świetlicy są zajęcia dramatyczne. Podczas pracy metodą dramy dzieci uczą się nie tylko technik teatralnych, ale mają okazję przećwiczyć różne umiejętności społeczne, takie jak praca w zespole czy rozwiązywanie konfliktów.

Wejście w rolę daje możliwość spojrzenia na daną sytuację z innej perspektywy, pozwala przećwiczyć dokonywanie wyborów. Dzieci, uczestnicząc w takiej formie zabawy, jednocześnie podnoszą swoją świadomość: zaczynają poszukiwać prawdy o sobie, próbują ją wyrażać i wcielać w życie. Nauczyciel zaś, wykorzystując tę metodę, ma okazję do realizacji wielu celów wychowawczych.

W przypadku realizowanej przeze mnie dramy na podstawie baśni H. Ch. Andersena *Dziewczynka z zapałkami*, zakładałam następujące cele: budowanie spójności grupy świetlicowej; wdrażanie zasady: kiedy jedna osoba mówi – reszta słucha; tworzenie nastroju celebracji i skupienia; pobudzanie dzieci nieśmiałych do aktywności twórczej i społecznej; tworzenie możliwości iden-

tyfikacji z rolą; rozwijanie u wychowanków wrażliwości, wyobraźni, empatii.

Praca nad przygotowaniem dramy wychowawczej jest wieloetapowa, dlatego też niektóre działania zostały podjęte już na cztery tygodnie przed jej prezentacją. Na początku został ogłoszony casting na rolę dziewczynki z zapałkami. Do konkursu szczególnie motywowałam uczennice nieśmiałe, z trudnościami w kontaktach interpersonalnych. Do odtwarzania roli zgłosiło się 5 osób. W ramach castingu dziewczynki uczestniczyły w zajęciach plastycznych – rysowały portret bohaterki baśni oraz prezentowały minietudy pantomimiczne. Ponieważ konkurs był tylko pretekstem do zmobilizowania dzieci do aktywności, wszystkie uczennice zostały zaproszone do dalszej pracy. Dziewczynki uczyły się tekstu adaptacji baśni Andersena na pamięć, przygotowywały sobie kostiumy, uczestniczyły w próbach interpretacyjnych i ruchowych, starając się wczuć w postać granej przez siebie bohaterki.

Ponieważ metoda dramy wychowawczej zakłada aktywność wszystkich uczestników zabawy, zaplanowałam, że pozostali wychowankowie świetlicy, w drodze losowania, wcielią się w role: policjantów, dzieci, sprzedawców i przechodniów. Każdą z grup poprosiłam o stworzenie pantomimicznej prezentacji w formie rzeźby. Rolą tej techniki było zaktywizowanie wszystkich uczestników zabawy i w efekcie zbudowanie spójności wewnątrz poszczególnych zespołów. Dzieci przytulały swe maskotki, przechodnie spokojnie spacerowali, sprzedawcy reklamowali swoje stoiska, a policjanci „odbywali” patrol.

Kolejnym zadaniem uczniów było uważne wysłuchanie dziewczynek występujących w roli głównej bohaterki baśni Andersena i zapamiętanie ich wyobrażeń oraz marzeń. Po wysłuchaniu opowieści uczniowie mieli przeanalizować następujący problem: w jaki sposób każda z grup (poli-

cjanci, sprzedawcy, dzieci, przechodnie) może pomóc dziewczynce z zapałkami? Oto, co napisali uczestnicy zajęć.

Policjanci (dzieci próbowały budować swoją wypowiedź w formie wywiadu): „Dlaczego nie jesteś z rodzicami? Gdzie mieszkasz? Co się stało z twoimi butami? Przyjdź do nas, damy ci coś zjeść. Damy ci nawet buty, przecież jest zimno. Zapraszamy!!!”

Dzieci: „Możemy zaprosić ją na święta, obdarować dziewczynkę prezentami, bawić się z nią, podarować jej ciepłe ubrania, pomóc dziewczynce psychicznie, dać jej coś ciepłego do jedzenia. Pomożemy dziewczynce z zapałkami”.

Sprzedawcy (dzieci wykonały rysunek, na którym widniały zapałki): „Damy dziewczynce pożywienie. Zaprosimy ją na święta do siebie. Damy jej ciepłe buty i skórzaną kurtkę. Podarujemy jej choinkę i ozdoby świąteczne”.

Przechodnie: „Można dać jej ciepło, odnaleźć jej buty, nakarmić, dodać odwagi, zaprosić do domu, napoić. Można dać jej pieniądze, pomóc w życiu”.

Kolejnym zadaniem było przygotowanie kartek świątecznych adresowanych do bohaterki baśni. Uczniowie życzyli jej przede wszystkim: prawdziwego domu, dobrych i kochających rodziców, prawdziwych i wiernych przyjaciół, bogactwa, szczęścia, rodzinnych świąt, dobrego życia, ciepłych ubrań i butów.

Zajęcia zostały zakończone wspólnym śpiewaniem pastorałki „Zagraj dziecku kołysankę” w kręgu oraz wręczeniem dyplomów dziewczynkom, które wcieliły się w rolę głównej bohaterki baśni Andersena.

Refleksje metodyczne

Tematyka zaproponowanej uczniom dramy nie należała do łatwych. W trakcie słuchania opowieści uczennic wcielających się w role dziewczynki z zapałkami można było zaobserwować pewne trudności z umiejętnością aktywnego słuchania u pozostałych, uczestniczących w dramie wychowanków. Ich zachowanie wskazywało na swego rodzaju poczucie niepewności i zażenowania smutną treścią utworu. Baśń Andersena dotyka kilku problemów, takich jak: ubóstwo

dzieci, konieczność podejmowania przez nie pracy zarobkowej, ale jest również historią o tęsknocie za bliskością emocjonalną, na co został położony akcent w naszej adaptacji. Pomimo trudności ze słuchaniem, opracowane przez poszczególne grupy formy pomocy dziewczynce, jak i życzenia indywidualne wskazują, że uczestnicy zrozumieli przesłanie zajęć. Wielokrotnie w wypowiedziach pisemnych pojawiły się życzenia dobrych i kochających rodziców, a także życzenia „prawdziwego domu”, w którym nie brakuje więzi emocjonalnej i ciepła. Uczestnicy dramy zrozumieli, że gdyby bohaterka utworu tak bardzo nie lękała się powrotu do domu rodzinnego, nie doszłoby do tragicznego finału. Inne formy, jakie chcieli jej zaoferować, to pomoc psychiczna czy dodawanie dziewczynce odwagi. Można przypuszczać, że uczniowie dostrzegają wagę wsparcia psychicznego, bez którego pomoc nie byłaby pełna.

Technika rzeźby w grupach spowodowała dużą aktywność wychowanków i budowanie spójności w poszczególnych zespołach. Szczególnym powodzeniem cieszyła się rola policjantów, co może wskazywać na wysoki prestiż tego zawodu wśród dzieci. Zaskoczeniem okazała się dla mnie niechęć, jaką uczniowie przejawiali, gdy wylosowali rolę dzieci. Na podstawie późniejszych rozmów z wychowankami można sądzić, że jest to spowodowane przede wszystkim niską samooceną swojej „mocy sprawczej”. Przypuszczam również, że wychowankowie nisko ocenili dostępne dla siebie (w roli dzieci) rekwizyty – maskotki. Jednak efekty pracy grupy w rolach dzieci nie różniły się od pracy innych biorących udział w dramie.

Odpowiedź na pytanie: „Czy współcześnie istnieją dziewczynki z zapałkami?”, według większości uczestników przeprowadzonych zajęć, brzmiała twierdząco. To utwierdza w przekonaniu, że udział w dramie według baśni Andersena uwarzył dzieci na problemy innych, zwłaszcza osób w bardzo trudnej sytuacji życiowej. Jestem przekonana, że utwór ten porusza wyobraźnię uczniów, wzbogaca ich doświadczenia, a przede wszystkim uczy, jak radzić sobie z trudnymi tematami.

Metafizyka muzyczna geografii

Wojciech Kral

slawista związany z Uniwersytetem Szczecińskim, miłośnik muzyki, podróżnik

Różnorodność kultury najlepiej dostrzegamy podczas podróży, dalekich i bliskich. Sklepy z pamiątkami oferują nam setki mniej lub bardziej cepeliowskich drobiazgów. To, co w nich kupujemy, może pełnić funkcję estetyczną, praktyczną, sentymentalną, ale też edukacyjną. Ta ostatnia nie może być bagatelizowana. Na wycieczce w Łowiczu turyści (zwłaszcza dzieci) powinni dowiedzieć się, jak wygląda tradycyjna spódnica Łowiczanki, będąc na Podhalu powinni poznać strój juhasa, w Bolesławcu charakterystyczną ceramikę bolesławiecką, na Kurpiach – poznać regionalne wycinanki. Pozbawieni tej wiedzy nie zważamy, co i gdzie kupujemy – wtedy wszystko staje się możliwe, nawet ciupaga jako pamiątka ze Szczecina.

Edukacja związana z regionami (i miastami) to nie tylko rękodzieło ludowe. To szeroka wiedza, którą można podzielić na dwa związane ze sobą obszary. Pierwszy to historia i opis miejsca – czyli historia, zabytki, układ ulic. Drugi to nawiązania i skojarzenia związane z tym miejscem, pojawiające się przy analizie dzieł literackich, plastycznych, muzycznych lub innych elementów kultury (również kuchni regionalnej). Gdy ktoś widzi typowy piernik toruński, często kojarzy go z samym Toruniem i jego przestrzenią (jeśli tylko zna to miasto). Gdy słyszemy „zbójnicką nutę”, nie mamy wątpliwości, że ten głos biegnie spod Tatr.

To właśnie na temacie polskich skojarzeń regionalnych w muzyce chciałbym się dłużej zatrzymać. Chodzi o muzykę w szerokim rozumieniu tego słowa, nie tylko piosenki ludowe. Niestety, przeciętny turysta podróżujący po Polsce posiada charakterystyczne, ale ograniczone skojarzenia muzyczne. Właściwie oprócz Krakowa (*Krakowiaczek jeden* i hejnał z wieży mariackiej) oraz Warszawy (tu raczej pieśni powstańcze i narodowe, może też niektóre piosenki takich artystów, jak: Mieczysław Fogg i Czesław Niemen) nie mamy miast, które dla większości turystów kojarzą się z jakimś motywem muzycznym. Toruń wypromował się na piernikach i Koperniku, Gdańsk na Długim Targu,

żurawiu nad Motławą i fontannie Neptuna – ale jeśli kogoś spytać o muzykę Gdańska albo Torunia, to możemy spodziewać się milczącego zdumienia.

Tymczasem, choć nie mamy w Polsce miast o takich tradycjach muzycznych jak Wiedeń (klasyki wiedeński, walc wiedeński) czy Neapol (neapolitańska szkoła operowa, pieśni neapolitańskie), to jednak i nasze miasta wykazują się pewną specyfiką. Aby odnaleźć ducha muzyki wśród uliczek polskich miast, dobrze jest poznać, przynajmniej w zarysie, historię muzyki – wtedy wiemy, że urodził się tu lub niedaleko mieszkał dany kompozytor i niegdyś rozbrzmiewały tu jego utwory. Może więc parę słów subiektywnie.

Zacznijmy od Krakowa. Gdy przyjeżdżam do tego miasta, oprócz słynnego hejnału i muzyki ludowej (krakowiak, rytm synkopowany), brzmi mi w uszach muzyka Wawelu. Przede wszystkim XVI (czyli złotego) wieku. Na pierwszym miejscu Mikołaj Gomółka i jego *Melodie na psalterz polski*. Tak znane melodie, jak *Nieście chwałę, mocarze* czy *Kleszczmy rękoma*, rozbrzmiewają w Krakowie, od kiedy wydano je tu w słynnej Drukarni Łazarza Andryszowicza w 1580 r.

Również w Sandomierzu można odnaleźć muzykę Gomółki – tam przecież mistrz kupił kamienicę, która zachowała się do dziś. Gdy patrzę na sandomierski zamek, to od razu przypomina mi się wspaniała scena z opery, bynajmniej nie polskiego kompozytora... Tak, oczywiście – to trzeci akt *Borysa Godunowa* Modesta Musorgskiego (tzw. akt polski), rozgrywający się na zamku sandomierskim ze sceną polonezową i perypetiami Dymitra Samozwańca i kochającej go Maryny Mniszchówny, namawianej przez jezuitę, aby doprowadziła do konwersji Rosji na katolicyzm. Swoją drogą, nie jestem pewien, czy wszyscy sandomierzanie wiedzą o owym „akcie polskim” i czy ich miasto wykorzystano należycie fakt, że na sandomierskim zamku rozgrywa się część opery wystawianej na całym świecie.

Warszawa – pełna jest stołecznego zgiełku i żeby odnaleźć jakąś muzykę, najlepiej iść na Stare Miasto.

Gdzieś odżywa smętny barok czasów Wazów, nawet przy świadomości, że właściwie wszystkie budynki wokół to tylko jedna wielka rekonstrukcja. To za czasów Wazów, w XVII wieku, muzyka na Zamku Warszawskim rozwijała się na wysokim poziomie. Sprowadzano kompozytorów włoskich, jak Marco Scacchi czy Diomedes Cato. Na jednej z kamienic na Placu Zamkowym widać tablicę pamiątkową – tu mieszkał Adam Jarzębski, muzyk kapeli królewskiej Zygmunta III Wazy. Gdy podchodzę pod tę tablicę, w uszach pobrzmiwa mi *tamburetta* albo jedna z *canzon* Jarzębskiego. Jarzębski też ma zasługę dla stolicy, bo choć wielkiego talentu poetyckiego nie miał, to jego wierszowany *Gościniec, albo krótkie opisanie Warszawy* pomógł w odbudowaniu Starówki po zniszczeniach II wojny światowej. W Warszawie można znaleźć bardzo dużo muzyki – przez klasycystyczną operę (Kamieński, Stefani), Chopina i Moniuszkę, Młodą Polskę, aż po popularne piosenki warszawskich andrusów, pieśni patriotyczne, zakazane czy folkloru miejskiego. Do tego brzęczenie katarzynki, wata cukrowa i pańska skórka tworzą warszawskie *genius loci*.

Wrocław – od pewnego czasu ma swój hejnał grany w niedzielę. Warto go zapamiętać, bo został stworzony z pierwszych taktów śląskiej piosenki *We Wrocławiu na Rynečku*, zanotowaną w połowie XIX wieku w okolicach Sycowa:

*We Wrocławiu na ryneku stojóm wojocy,
są tam łóni postrojyni wszyscy jednacy.
Są tam łóni rozmajici rycerze i junocy,
szykujóm sie na wojynka we dnie i w nocy.*

Co jeszcze we Wrocławiu? Na pewno *Uwertura Akademicka*, napisana przez Johannesa Brahmsa z okazji przyznania mu doktoratu *honoris causa* przez Uniwersytet Wrocławski. Cieszę się, że Wrocław o tym pamięta. Sama uwertura jest złożona z motywów piosenek studenckich i uwieńczona melodią *Gaudeamus igitur*. Z Wrocławiem kojarzą mi się również utwory Silviusa Leopolda Weissa (1686–1750), wrocławskiego wirtuoza lutni. I może jeszcze, dla zmiany nastroju, piosenka *Mkną po szynach niebieskie tramwaje / Przez wrocławskich ulic sto*, śpiewana przez Marię Koterbską.

Łódź była zbyt małym miastem, żeby można było przed końcem XVIII wieku mówić o niej jako o ośrodku kultury. Trochę nie odpowiada mi to, że na hejnał miasta wybrano *Prząśniczkę* Moniuszki (choć wiem, że chodzi o przemysł lekki). Moniuszko ma raczej konotacje białorusko-litewsko-warszawskie niż łódzkie. Poza tym, ów „młodzieniec z wiciną” „poszedł do Królewca”, więc raczej z Królewcem się kojarzy. A co z Łodzią? Urodzili się tu Aleksander Tansman, Grażyna Bacewicz. To jednak

muzyka, na której trzeba się skupić. Dlatego przyjeżdżając do Łodzi, staram się przypominać sobie muzykę filmową. Na pierwszym miejscu – świetną kompozycję Wojciecha Kilara do filmu *Ziemia obiecana* Andrzeja Wajdy, którego akcja toczy się w Łodzi. Bardzo pasuje.

Gdańsk – to miasto w sposób znakomity wypromowało swoją kulturę muzyczną na płytach CD. Wydano trzy płytowy album *Skarby muzyki dawnego Gdańska*, na którym odkryto wiele pięknych dzieł muzycznych. Tacy kompozytorzy baroku, jak kantor od świętej Katarzyny Christoph Werner czy jego następca po 1650 Crato Bütner pozwolili mi zrozumieć *genius loci* Gdańska. Do tego jeszcze dochodzą gdańskie *carillon* – na Ratuszu Głównomiejskim i na kościele św. Katarzyny. Turystom odwiedzającym to hanzeatyckie miasto bardzo podobają się melodie grane przez dzwony.

I na koniec – Szczecin. Jaką muzykę można by przypisać temu miastu? Myli się, kto sądzi, że nie powstawała tu żadna muzyka, choć niewiele osób o tym pamięta. Kojarzyć ze Szczecinem mogą się dwa powszechnie znane w liturgii ewangelickiej chorały Nikolausa Deciusa, który po 1524 r. co najmniej przez trzy lata mieszkał w Szczecinie, jako proboszcz nieistniejącego dziś kościoła św. Mikołaja na Podzamczu. Przyznam, że chciałbym, żeby na podzamczu stał jakiś *carillon* albo przynajmniej grający słupek, wygrywający ich melodie. Znane są też pieśni luterskie Johanna Georga Ebelinga (zmarł w roku 1676). Także romantyczne pieśni Carla Loewego, organisty w farze św. Jakuba, zasługują na pamięć, choć przyznam, że jeszcze nie zapamiętałem ich tak, żeby mi się przypominały podczas spaceru po mieście.

Świadomość, że dane miejsce jest związane z konkretnym dziełem sztuki, nie może być ignorowane. Nie wszyscy muszą mieć takie same skojarzenia i taki sam gust, ale trzeba zwracać uwagę (zwłaszcza podczas oprowadzania wycieczek) na konieczność zaprezentowania takich związków. W przeciwnym razie nic nie będzie kojarzyć się z niczym, lecz wszystko ze wszystkim, a wtedy ciupaga będzie dla wielu symbolem nawet Szczecina. Skojarzenia kulturowe miast i regionów Polski powodują, że możemy lepiej zrozumieć poprzez sztukę (również ludową czy popularną) istotę przestrzeni, która nas otacza. Muzyka nie jest tu łatwym gruntem – jeśli chodzi np. o regionalne zespoły muzyczne i chóry, to tylko część z nich zajmuje się muzyką regionalną; większość z nich wykonuje bardziej uniwersalny, ogólnopolski repertuar. Trzeba więc o muzyce regionalnej mówić, szczególnie dzieciom, dla uwrażliwienia i budowania nowych skojarzeń kulturowych.

Edukacyjna wartość dodana. Możliwości i ograniczenia

Lidia Pawlusińska

nauczycielka matematyki w Gimnazjum Publicznym im. Noblistów Polskich w Przybiernowie

Osiągnięcia szkolne uczniów są uważane za jeden z najważniejszych wyznaczników efektywności pracy szkoły. To głównie poprzez osiągnięcia edukacyjne uczniów, ich sukcesy na olimpiadach, konkursach, zawodach czy egzaminach zewnętrznych postrzegana jest efektywność pracy danej szkoły.

Dobrym przykładem jest XIII Liceum Ogólnokształcące przy ulicy Unisławy w Szczecinie uważane za najlepsze w Polsce¹. Uczniowie tej szkoły osiągają bardzo wysokie wyniki nie tylko na maturze, szkoła może się pochwalić także dużą grupą laureatów i finalistów konkursów i olimpiad przedmiotowych. Jednak zanim uczniowie zostaną przyjęci do tej szkoły, muszą przebrnąć przez rekrutację, w której ustanowiono bardzo wysokie wymagania. Zatem, czy placówka gromadząca wybraną grupę może być porównywana ze szkołą ponadgimnazjalną z małego miasta, skupiającą w swoich murach okoliczną młodzież? W tej drugiej na pewno nie możemy liczyć na takie sukcesy naukowe uczniów jak w pierwszym przypadku. Dokonując oceny efektywności pracy szkoły pod względem tylko tego kryterium, można by wywnioskować, że prowincjonalne liceum w ogóle nie jest efektywne. Dlatego przed wydaniem opinii na temat efektywności pracy w danej szkole, należy zastanowić się, co rozumiemy pod pojęciem efektywności oraz jakie będą kryteria jej oceny.

W przypadku osiągnięć szkolnych uczniów możemy wyznaczyć kilka kryteriów oceny efektywności pracy szkoły, np. wysokie wyniki na egzaminach zewnętrznych, duży odsetek uczniów promowanych z wyróżnieniem, liczbę laureatów i finalistów ogólnopolskich konkursów przedmiotowych, liczbę przedsięwzięć i projektów realizowanych przez uczniów w ciągu roku szkolnego, postępy w nauce, jakich dokonali uczniowie, uczęszczając do danej placówki. Ostatnie kryterium oceny, czyli postępy w nauce, nawiązuje do narzędzia ciągle jeszcze badanego i doskonalonego, czyli do edukacyjnej wartości dodanej (EWD).

Edukacyjna wartość dodana, czyli miara postępu osiągnięć, jakich dokonali uczniowie, powinna być zdaniem R. Dolaty wykorzystywana do komunikowania wyników egzaminów zewnętrznych. Jak uzasadnia, byłaby ona wartościową miarą oceny jakości pracy szkoły. Średnia arytmetyczna zbioru wyników wszystkich uczniów danej placówki niesprawiedliwie plasuje szkoły w medialnych rankingach. Średni wynik bez uwzględnienia kontekstu kształcenia oraz osiągnięć na wejściu (czyli zasobów danych) niejednokrotnie powoduje, że placówki, których taka notacja jest wyższa, są postrzegane jako takie, które cechuje wysoka kultura kształcenia².

Brytyjczycy od 2003 roku edukacyjną wartość dodaną wykorzystują do prezentacji wyników egzaminów zewnętrznych na łamach prasy. U nas do tej pory stosuje się miary tendencji centralnej, a prace nad wykorzystaniem EWD wciąż trwają. Sama idea edukacyjnej wartości dodanej jest bardzo prosta. Ma mierzyć powiększenie zasobów uczniów, czyli zbadać różnicę pomiędzy zasobami na wyjściu do tych, które mieli na wejściu, tj. na początku danego etapu kształcenia. EWD ma mierzyć efekt netto pracy szkoły, zatem powinno określać wkład szkoły w wyniki ucznia.

Aktualnie można skorzystać z dostępnego na stronie www.ewd.edu.pl programu „Kalkulator EWD Plus” oraz wykresów trzyletniego EWD umieszczonych na portalu www.scholaris.pl.

Niestety, EWD możemy zastosować tylko wobec uczniów kończących gimnazjum. Zestawiając wyniki na sprawdzianie po szkole podstawowej z wynikami na egzaminie gimnazjalnym, szukamy zależności między tymi zmiennymi. Do analizy uwzględniane są tylko wyniki uczniów piszących test standardowy oraz dyslektyków i tylko z terminu głównego. Zależność ta jest opisywana za pomocą równania regresji, na podstawie którego powstaje wykres. Każdego roku, ze względu na różnorodność zbioru wyników i zależności powstające między nimi, wykres ten jest inny. Wyznaczone w taki sposób linie regresji obrazują przewidywany wynik ucznia. EWD jest określone jako średnia reszt równania regresji, tj. dla każdego ucznia naniesiony na wykres wynik indywidualny o odciętej równej wartości wyniku na sprawdzianie i rzędnej równej wartości wyników na egzaminie gimnazjalnym (każda część egzaminu, tj. humanistyczna i matematyczno-przyrodnicza jest opisana innym wykresem, dla części obejmującej język obcy nie wyznaczamy równania regresji, ponieważ na sprawdzianie uczniowie nie zdają języka obcego).

Aby uzyskać EWD, liczymy średnią z różnic pomiędzy wynikiem oczekiwanym, a wynikiem rzeczywistym, czyli z tzw. reszt. Jeżeli punkt odpowiadający indywidualnym, faktycznie uzyskanym wynikom ucznia jest na linii regresji, to reszta wynosi 0. Jeśli powyżej, to jest dodatnia, jeśli poniżej – ujemna. Błędem jest interpretacja pojedynczej reszty. Należy analizować średnią z resztą dla grupy uczniów, pamiętając przy tym, że dla większej grupy wyników szukana wielkość jest precyzyjniej określona. Edukacyjna wartość dodana dla całej populacji piszącej egzamin wynosi 0.

M. Jakubowski, definiując edukacyjną wartość dodaną szkoły i nauczyciela, tę pierwszą przedstawia jako przeciętną wzrostu umiejętności i wiadomości uczniów w tym czasie, w którym uczniowie uczęszczali do danej placówki. Píše, że aby w pełni wykorzystać EWD szkoły jako wskaźnik wspomagający ocenę jakości kształcenia, należałoby z procesu kształcenia wyeliminować czynniki środowiskowe i indywidualne, na które szkoły nie mają wpływu, a które nierozzerwalnie wiążą się z możliwościami poznawczymi ucznia. Wartość dodaną nauczyciela definiuje jako „miarę wpływu jego pracy na wzrost wiedzy podlegających mu uczniów”³, również z wyłączeniem czynników występujących niezależnie od niego.

Edukacyjną wartość dodaną możemy wykorzystać do zebrania informacji o efektach pracy szkoły skierowanych do rodziców, organu prowadzącego czy organu nadzorującego pracę szkoły. W taki sam sposób można przekazać informację o pracy nauczycieli w placówce. M. Jakubowski wskazuje dwa ważne problemy występujące podczas szacowania tej wielkości. Pierwszy to brak danych, czyli niemożność zgromadzenia informacji o dodatkowych czynnikach warunkujących poziom osiągnięć uczniów. Sytuacja taka niekoniecznie wynika z faktu niedostępności danych (np. poufność danych osobowych). Przyczyną może być ogromny koszt pozyskiwania danych, czy wreszcie takie cechy osobowości ucznia, które bardzo ciężko zbadać empirycznie np. talent, motywacja do pracy lub zaangażowanie rodziców w proces wychowania i rozwoju intelektualnego dziecka. Drugi dotyczy braku teoretycznej i empirycznie potwierdzonej wiedzy na temat czynników warunkujących proces nauczania⁴. Taki stan rzeczy powoduje, że tak naprawdę do końca nie wiadomo, które czynniki uwzględnić w modelu szacowania EWD, a które pominąć.

Jeszcze więcej wątpliwości pojawia się przy wykorzystywaniu EWD do oceny pracy nauczyciela. W tym przypadku dodatkowo dochodzi trudność rozgraniczenia wpływów szkoły jako całości od wpływu pojedynczej osoby. Mobilność nauczycieli i uczniów oraz wielopremiotowy charakter egzaminów utrudniają przypisanie na stałe ucznia do nauczyciela. Wymienione powyżej bariery ograniczające użyteczność wartości dodanej jako wskaźnika efektywności pracy w polskich szkołach wskazują na wiele wad i problemów podczas korzystania z tego narzędzia. Mimo wszystko zastosowana wartość dodana do przekazywania wyników egzaminów zewnętrznym niesłaby ze sobą więcej informacji niż sam surowy wynik.

Kolejny problem pojawiający się przy korzystaniu z szacowania EWD dla szkół wynika z tego, że każdy egzamin jest oceniany według własnej skali pomiarowej. Takie wskaźniki nazywamy względnymi. W tym przypadku wyniki sprawdzianu należy traktować jako ogólną miarę potencjału edukacyjnego. Wykorzystujemy go do prognozowania wyniku, jaki uczeń może uzyskać na wyższym etapie kształcenia. Natomiast wynik egzaminu gimnazjalnego faktycznie uzyskany jest traktowany jako układ odniesienia dla wyniku oczekiwanego. Średnia tak obliczonych wartości dodanych stanowi miarę efektywności nauczania w zakresie sprawdzanym przez egzamin⁵. Wskaźniki bezwzględne pojawiają się w momencie, gdy pomiar na różnych etapach kształcenia jest oparty na tej samej skali pomiarowej

i dotyczy tych samych umiejętności, np. czytania tekstu ze zrozumieniem.

Prace nad wykorzystywaniem metody EWD do szacowania wyników egzaminów wymuszają analizowanie ich w połączeniu z wynikami innych egzaminów przeprowadzanych na kolejnych etapach kształcenia. Dotychczas każdy egzamin był interpretowany w izolacji, co nie pozwalało na utworzenie całościowego obrazu jakości kształcenia, poczynając od szkoły podstawowej i kończąc na ponadgimnazjalnej. R. Dolata podkreśla, że wśród warunków rozwoju opisywanej metody znajdują się: spójność programowa, organizacyjna i informacyjna⁶. Wśród zalet wymienia:

- „wyparcie z przestrzeni publicznej wyników surowych jako jedynej miary jakości nauczania,
- łagodzenie negatywnych skutków konkurencji między szkołami, czyli przeciwdziałanie selekcji na progu szkoły i efektowi zwanemu „spianiem śmietanki”,
- zmniejszenie poczucia ciągłej frustracji dobrych nauczycieli pracujących w trudnych środowiskach oraz „odcięcie” słabych nauczycieli od obronnej interpretacji niepowodzeń typu „ale z kim ja muszę pracować”⁷.

Do wad zaliczył:

- „brak ugruntowanego w teorii kształcenia modelu szacowania EWD i wątpliwości co do trafności pomiaru osiągnięć za pomocą testów egzaminacyjnych,
- niską wartość instruktazową ogólnych wskaźników EWD,
- efekt egzaminatora i problem ściągania,
- problem dysleksji”⁸.

R. Dolata określa metodę edukacyjnej wartości dodanej jako środek do regulowania polityki oświatowej w kraju oraz jako sposób na rozliczanie szkoły z zadań, jakie jej wyznaczono. Słuszność jej wykorzystywania na rynku edukacyjnym uzasadnia potrzebą wykazywania się szkół najlepszej jakości świadczonymi usługami i zabieganiem o uczniów⁹.

Powracając na koniec do wykresów trzyletniego EWD, warto wspomnieć o klasyfikacji szkół, jaką posłużono się podczas interpretacji zgromadzonych wyników. Określono typy szkół dla każdej ćwiartki układu współrzędnych, w których znajdują się obszary (zazwyczaj w kształcie elipsy) z 95% prawdopodobieństwem wartości EWD dla danej pla-

cówki. Ćwiartkę pierwszą określono jako szkoły sukcesu. Tu znajdują się wykresy gimnazjów o wysokich wynikach egzaminacyjnych i wysokiej efektywności nauczania. W drugiej możemy odnaleźć gimnazja wspierające, czyli takie, w których uczniowie uzyskują niskie wyniki na egzaminie gimnazjalnym, ale efektywność nauczania jest wysoka. Ćwiartka trzecia zawiera wykresy szkół wymagających pomocy. Ich wyniki egzaminacyjne są niskie i szkoły cechuje niska efektywność nauczania. Ostatnia, czwarta ćwiartka układu obejmuje szkoły niewykorzystanych możliwości, tj. uczniowie tych szkół mają wysokie wyniki na egzaminie gimnazjalnym, ale mają niską efektywność nauczania. Elipsa obejmująca swoją powierzchnią początek układu współrzędnych reprezentuje szkoły neutralne, czyli gimnazja o średnich na poziomie kraju wynikach egzaminu gimnazjalnego i przeciętnej efektywności nauczania.

Oczywiście wszyscy chcieliby się odnaleźć w pierwszej ćwiartce. Niestety, nie istnieje taka możliwość, aby wszystkie szkoły były szkołami sukcesu. Jeśli wszystkie placówki znalazłyby się w pierwszym obszarze, wtedy – pamiętając o wartości EWD dla całej populacji, która wynosi zero – początek układu przesunąłby się w kierunku pierwszej ćwiartki i sytuacja wróciłaby do normy/punktu/stanu wyjścia, tj. podział na szkoły sukcesu, wspierające, wymagające wsparcia i niewykorzystanych możliwości.

¹ Ranking „Rzeczypospolitej” i „Perspektywy” 2009 – kryterium oceny liceum i technikum była liczba uczniów, którzy w roku szkolnym 2007/2008 zdobyli co najmniej dwa tytuły laureata lub finalisty centralnego etapu olimpiad przedmiotowych.

² R. Dolata, *Efektywność nauczania w gimnazjach miasta X. Analiza edukacyjnej wartości dodanej. Studium przypadku*, w: Biuletyn badawczy CKE *Edukacyjna wartość dodana*, Warszawa 2006, 8, s. 28–37.

³ M. Jakubowski, *Metody szacowania edukacyjnej wartości dodanej*, Biuletyn badawczy CKE, Warszawa 2005, 8, s. 67.

⁴ Tamże.

⁵ Biuletyn badawczy CKE, Warszawa 2007, 14, s. 5.

⁶ *odanej*, w: Biuletyn badawczy CKE *Edukacyjna wartość dodana...*, op. cit.

⁷ Tamże s. 167.

⁸ R. Dolata, *Krytyczna analiza metody edukacyjnej wartości dodanej*, w: Biuletyn badawczy CKE *Edukacyjna wartość dodana...*, op. cit., s. 172.

⁹ Biuletyn badawczy CKE, Warszawa 2007, 14, s. 6.

O polskiej szkole i amerykańskiej reformie

Sławomir Osiński

dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

W tym roku największy zjazd kadry zarządzającej w oświacie, czyli Międzynarodowy Kongres Zarządzania Oświatą, który odbył się w dniach 22–24 września w Warszawie, miał drobnutki, piąty jubileusz. Kongres niewątpliwie wniósł, jak co roku, wiele nowych myśli, przyczynił się do wymiany doświadczeń i odmitologizował zachodzące zmiany.

Do Centrum Kongresowego Państwowej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji zjechało ponad 800 uczestników – dyrektorów jednostek oświatowych, pracowników organów prowadzących oraz organów nadzoru pedagogicznego z całego kraju, osób zaangażowanych w zarządzanie oświatą na poziomie państwowym i lokalnym.

Ze Szczecina dostrzegłem Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty Artura Gałęskiego, dyrektora Wydziału Edukacji i Kultury Urzędu Marszałkowskiego Jerzego Serdyńskiego z małżonką Aliną, która reprezentowała Urząd Miasta Szczecin. Jak zwykle, obecna była silna ekipa dyrektorów z Polic. Uczestnikami tegorocznego Kongresu byli także przedstawiciele administracji Stanów Zjednoczonych, gdzie obecnie odbywa się proces naprawy oświaty publicznej. Wśród zaproszonych gości była również Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall, która wygłosiła wykład o kierunkach polityki oświatowej państwa w związku z polską prezydenturą w Unii Europejskiej. Tradycyjnie dwa razy z uczestnikami spotkała się Sekretarz Stanu MEN-u Krystyna Szumilas, która przygotowała wystąpienia pt. „System wspierania placówek oświatowych, kierunki

polityki oświatowej państwa oraz problemy oświaty samorządowej”.

Dzisiaj odpowiedzialność i monitoring przestrzegania przepisów spoczywa na barkach regionalnych instytucji odpowiedzialnych za oświatę – szczególnie samorządów. Budowanie dobrych relacji ze szkołami, opartych o współpracę a zarazem oferujących realne wsparcie, było postulatem większości zgromadzonych dyrektorów. Przekazywanie kompetencji do gmin nie idzie w parze ze zwiększeniem subwencji, co grozi poważnymi perturbacjami finansowymi. Głosy samorządowców i dyrektorów zostały wysłuchane i zapisane, ale wiążących wypowiedzi na tematy ekonomiczne zebrani się nie doczekali. Wyjątkowo też w tym roku zgromadzeni dyrektorzy nie zadawali zbyt wielu pytań, co może świadczyć albo (co bardziej prawdopodobne) o dość dobrej wiedzy z zakresu poruszonych tematów, albo o poczuciu nikłego wpływu na raz już podjęte decyzje – takie głosy też pojawiały się w kularach.

Główne hasło przyświecające organizacji tegorocznego Kongresu brzmiało „Nauczyciel – najważniejsza postać edukacji”. Uczestnicy wzięli udział w dyskusji nad ustawą regulującą status zawodowy nauczycieli. Zastanawiali się, między innymi, nad dyskutowanymi obecnie problemami, takimi jak: wzmocnienie motywacyjnego charakteru awansu zawodowego i systemu wynagradzania nauczycieli, modyfikacja organizacji czasu pracy szkoły i nauczyciela w celu podniesienia efektywności pracy. Poruszono również zagadnienia modernizacji szkolnictwa zawodowego, edukacji przedszkolnej w obliczu zmian wieku szkolnego, funkcjonowanie podstawy programowej i programów nauczania.

Wdrażanie reformy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przedstawili William Mosakowski, Christen Hunter, Łukasz Nowa z PCG (Public Consulting Group) z USA. Zachodzące w Polsce zmiany w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powodują potrzebę wypracowania nowych praktyk i meto-

logii, wymagają doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz dostosowania infrastruktury szkolnej do nowych przepisów prawa. Podsumowanie ponad 35 lat amerykańskich doświadczeń we wdrażaniu reformy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz najlepsze praktyki wspierania zmian wprowadzanych w USA pokazały, że w tej materii nie mamy się czego wstydzić. Pod względem koncepcyjnym i organizacyjnym podobne przemiany zachodzą w Polsce zdecydowanie szybciej i nowocześniej. Amerykanom możemy pozazdrościć jedynie nakładów finansowych. Emilia Wojdyła, Z-ca Dyrektora Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN przypominała, o czym należy pamiętać, budując szkolny model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dużą frekwencją cieszyło się spotkanie z „guru” ewaluacji w nadzorze pedagogicznym – doktorem Grzegorzem Mazurkiewiczem, koordynatorem projektu MEN-u ds. modernizacji nadzoru pedagogicznego. Uczestnicy otrzymali przy okazji jeszcze „ciepłe” podręczniki *Autoewaluacja w szkole* wydane przez ORE.

Doktor Karla Brooks Baehr, przedstawicielka władz stanu Massachusetts, przedstawiła model rozliczalności i wsparcia dla szkół i dystryktów stanu Massachusetts, a doktor Julie Meltzer omówiła podejście do ewaluacji nauczycieli, ich rozwoju zawodowego, wynagradzania i przedstawiła doświadczenia związane z rolami przywódczymi w szkole.

Kontrola zarządcza, o której mówiła Ewa Halska z OSKKO, na skutek niedoinformowania budzi wiele niepokojów i wątpliwości. Uczestnicy otrzymali treściwe i rzeczowe wyjaśnienie wprowadzonych zmian w prawie i zostali ostrzeżeni przed mrowiem firm szkoleniowych, żerujących na nieświadomych dyrektorach. Jeśli w szkole do tej pory była właściwie prowadzona polityka finansowa, to na omówienie wprowadzenia kontroli zarządczej potrzeba nie więcej niż pół godziny.

Przyczynek do dyskusji, a raczej do bicia na alarm z powodu zapóźnień w tej dziedzinie, stanowiło wystąpienie pt. „E-strategia 3.0. w oświacie – planowane świadome działania czy spontaniczna improwizacja”. Marek Konieczniak dokonał zwięzłego podsumowania i próby gorzkiej refleksji na temat sposobu, w jaki TIK (technologia informacyjno-komunikacyjna) jest obecna w oświacie. Autor zastanawiał się nad kontekstem zmian w edukacji, oddolnym przenikaniem TIK-u w obszary szkolnej

codzienności oraz warunkami, jakie muszą być spełnione, by TIK był integralnie wykorzystywany w procesie dydaktycznym. Pytanie o e-strategię zostało zadane w gruncie rzeczy w kontekście jej braku w polskim pejzażu oświatowym i próbą odpowiedzi, dlaczego tak się dzieje i czy rzeczywiście stoimy u progu edukacji 3.0, czy może nie przekroczyliśmy jeszcze granicy 1.0, co wygląda na bardziej rzeczywiste... i tragiczne.

Dodatkowymi atrakcjami kongresu były mini-targi pomocy naukowych oraz organizowane przez firmy sponsorujące imprezę warsztaty skierowane zarówno do dyrektorów placówek oświatowych, jak i przedstawicieli JST.

Zintegrowany internetowy system do zarządzania informacjami o uczniach przedstawił dyrektorom szkół Łukasz Ludwina. W swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na fakt, że we współczesnej szkole sam e-dziennik nie wystarcza. Niezbędny jest kompleksowy system. Wskazał też na problemy, jakie mogą pojawić się przy wdrażaniu takiego systemu, i odpowiedział dyrektorom, na co zwrócić uwagę, by wdrożenie zakończyło się pełnym sukcesem, a jego efekty przyniosły korzyści wszystkim użytkownikom.

O wpływie struktury wynagrodzeń nauczycieli na koszty prowadzenia oświaty z przedstawicielami samorządów rozmawiali Janusz Pawłowski i Mariusz Tobor, którzy przedstawili nowy sposób przewidywania całkowitych kosztów wynagrodzeń nauczycieli oraz wysokości średnich wynagrodzeń w kontekście art. 30a Karty Nauczyciela, a także wskazali na narzędzie służące do wyliczania skutków zmian w strukturze wynagrodzeń.

Dyrektorzy przedszkoli wysłuchali wykładu dotyczącego konstruowania programów wspierania rozwoju dzieci pięcioletnich w przedszkolach. Dr Anna Mikler-Chwastek pokazała, jak rzetelnie ocenić możliwości i potrzeby rozwojowe swoich uczniów oraz zaprojektować i zrealizować cykl działań naprawczych skierowanych indywidualnie do każdego potrzebującego dziecka.

Jak zwykle, bardzo pouczająca była prelekcja Ewy Czechowicz z OSKKO, podczas której autorka wnikliwie przeanalizowała różne sytuacje decyzyjne, jakie mają miejsce w praktyce prawnej oświatowej administracji samorządowej. Jeśli dodać do tego nocne rozmowy kularowe, kongres niewątpliwie wniósł, jak co roku, wiele nowych myśli, przyczynił się do wymiany doświadczeń i odmitologizował zachodzące zmiany.

Znaczki podziemnej Solidarności

Henryk Mruk

nauczyciel informatyki i techniki

w Publicznym Gimnazjum im. Książąt Pomorza Zachodniego w Trzebiatowie

Wprowadzając stan wojenny 13 grudnia 1981 roku, władze komunistyczne chciały unicestwić ruch społeczny Solidarność, który powstał w wyniku strajków sierpniowych. Tysiące ludzi internowano, rozwiązano wiele organizacji, zwłaszcza tych „nieprawomyślnych”, lub zawieszono ich działalność. W tych warunkach narodziła się poczta podziemna Solidarności.

W sensie dosłownym nie stworzono sieci podziemnej poczty, która przejęła zadania Poczty Polskiej, ponieważ naraziłoby to kurierów na zbyt duże ryzyko. Należy pamiętać, że nawet naklejenie znaczka i wysłanie go do adresata mogło wywołać spore problemy. Znane są oczywiście nieliczne przypadki, nawet w okresie stanu wojennego, naklejania znaczków podziemnych na oficjalną korespondencję, która przeoczona na poczcie oraz przez cenzora docierała do adresata. Drugą różnicą dotyczy funkcji, jaką pełni znaczek: jest symbolem opłaty pocztowej za wykonaną usługę, a w tym przypadku żadna usługa pocztowa nie była wykonywana. Cel tych emisji był inny.

Należy wyróżnić trzy rodzaje wydań „pocztowych” Solidarności: poczta strajkowa, poczta obozowa, poczta podziemna Solidarności.

Poczta strajkowa charakteryzowała się głównie stemplami, którymi stempłowano znaczki na kopertach oraz dodawano datę, dzień strajku, grafikę lub postulat strajkowy czy hasło. Każdego dnia wykorzystywano inne kolory (mowa o strajku w Gdyni). Istniały również stemple w kształcie znaczków pocztowych. Poczta strajkowa była wydawana w wielu zakładach pracy oraz na uczelniach. W zależności od pomysłowości jej twórców w danym rejonie Polski przybierała różne formy. Najstarszymi stemplami, do jakich udało mi się dotrzeć, są stemple wydane w 1970 roku w Polmo, kolejne poczty strajkowe pochodzą z roku 1980 i 1988.

Poczta obozowa to twórczość pochodząca z okresu internowania działaczy opozycji w obozach

internowania. Rzetelność nakazuje w tym miejscu wyróżnić jeszcze pocztę więzienną, która powstała w zakładach karnych, oraz pocztę powstałą w Wojskowych Obozach Specjalnych (WOS), gdzie umieszczano działaczy Solidarności po zakończeniu stanu wojennego. Poczta obozowa jest bardzo obszerna i bogata tematycznie oraz ilościowo. Prawie w każdym obozie internowania działały osoby, które drukowały znaczki, wykonywały koperty, różnego rodzaju grafiki, napisy, itd.

Pocztę podziemną Solidarności, czyli znaczki wydawane przez różne organizacje niepodległościowe w latach 1982–1989, można podzielić na kilka grup tematycznych:

- Motywy religijne – znaczki i stemple odwołujące się do symboliki religijnej, przedstawiające wizerunki świętyń, zamordowanych księży oraz kapłanów wspomagających „Solidarność”; przedstawiano również słynne świątynie, np. z kresów wschodnich.
- Postaci wielkich Polaków – na znaczkach z tego zbioru widnieją sylwetki osób, które odgrywały istotną rolę w historii Polski, poczynając od Jana Pawła II, Lecha Wałęsy czy marszałka J. Piłsudskiego. Autorzy znaczków często „odkłamywali” osoby skazane przez władzę komunistyczną na zapomnienie, np. gen. Władysława Andersa, gen. Leopolda Okulickiego, żołnierzy pomordowanych przez UB, jak również bohaterów wojny z roku 1920.
- Wydarzenia historyczne – wydania poświęcone polskim powstaniom narodowym, Konstytucji 3 Maja, Unii Polsko-Litewskiej itd.
- II wojna światowa – istnieje wiele wydań poświęconych bitwom, np. pod Monte Cassino, upamiętniających działania zbrojne podejmowane przez AK i cichociemnych, zamordowanych przywódców państwa podziemnego, deportacje ludności, itp. Wiele pozycji poświęcono zbrodni w Katyniu.

- Więźniowie polityczni – obszerny materiał poświęcony aresztowanym i skazanym podziemnym działaczom związku.
- Wydania rocznicowe – zawierają znaczki i bloczki wydawane w kolejne rocznice wprowadzenia stanu wojennego oraz rocznice wystąpień robotniczych z roku 1956 i 1970. Wiele znaczków jest poświęconych rocznicy podpisania porozumień sierpniowych, rocznicy urodzin i śmierci marszałka J. Piłsudskiego, rocznicy odzyskania niepodległości itd.
- Wydania propagandowe i satyryczne – obejmują dużą liczbę znaczków przedstawiających głównie osoby odpowiedzialne za wprowadzenie stanu wojennego, z rzecznikiem rządu Jerzym Urbanem na czele, satyryczne portrety zdrajców narodu polskiego.

Znaczki w obozach wytwarzano różnymi metodami. Krzysztof Stasiewski, twórca wielu wzorów znaczków z obozu internowania w Gębarzewie oraz Kwidzynie, opisał kilka z nich. Każde dzieło powstające w obozie internowania posiadało matrycę, wykonaną np. z linoleum lub drewna. Skalpelem lub dłutkiem wykonanym z wieczka od puszkki wycinano lustrzane odbicie motywu. Następnie wzór odciskano w poduszeczkach nasączonych tuszem, tamponowano ręcznie lub nanoszono kolor, mażąc powierzchnię matrycy pisakiem. Jako tuszu najczęściej używano zawartości wkładów do długopisów rozcieńczonych wodą kolońską, pisaków; czasami zdarzał się tusz wykradzony z kancelarii więziennej. Papier i koperty, na których odciskano stemple, materiał na matryce i farby były przekazywane internowanym przez rodziny podczas widzeń oraz przez księży, którzy często odwiedzali obozy internowania. Miejsca przechowywania tuszu i matryc były otoczone szczególną opieką internowanych, aby nie wpadły w czasie rewizji i tzw. nalotów.

Inny twórca wielu znaczków i grafik obozowych, Andrzej Edward Busse, stosował technikę dziurkowania folii. W ten sposób wykonał około 26 pozycji w obozie internowania w Kwidzynie. Jego najciekawsze pozycje wykonane tą techniką to serie znaczków „Pomniki” i „Miasta”.

Oprócz znaczków powstały również grafiki, które były umieszczane na kopertach, i pieczęcie.

Na wolności, poza obozami internowania, również wydawano znaczki poczty Solidarności oraz innych organizacji opozycyjnych, co wzbudzało ogromne zainteresowanie. Znaczki te, poza tym, że przynosiły dochód przeznaczony na utrzymanie podziemnych struktur „Solidarności”, spełniały

ważną rolę poznawczą, a przede wszystkim stanowiły dowód istnienia Solidarności.

„Produkcja” tych znaczków, ich wielość i zakres tematyczny jest ewenementem na skalę nie tylko europejską. Wystarczy powiedzieć, że oficjalna poczta w swojej historii nie wydała tylu znaczków i bloczków, ile wydano ich w podziemiu w latach 1982–89.

W miarę upływu czasu wprowadzono nowe techniki druku (offset, sitodruk). Technikę sitodruku stosowało wielu drukarzy, m.in. Alfred Rosłoń i Andrzej Adamiak z Warszawy, którzy wykonali wiele kopert, znaczków i bloków. Najstojniejszym blokiem wykonanym przez nich były Polskie Madonny.

Mimo groźących konsekwencji, projektowaniem znaczków zajmowali się również artyści. Wiele prac powstałych w tych niesłychanie trudnych warunkach zasługuje na miano małych dzieł sztuki. O ich wyjątkowej wartości świadczy fakt, że powstawały w konspiracji, a więc tworzenie ich wymagało niezwykłej odwagi.

Należy podkreślić, że za samo posiadanie tych znaczków groziły dotkliwe konsekwencje. Przykładem może być wyrok Wojskowego Sądu Okręgowego we Wrocławiu, który 27 września 1985 roku skazał dwóch sierżantów sztabowych i jednego cywila za posiadanie znaczków Poczty Solidarności oraz niewielkiej ilości bibuły na 4 i pół roku więzienia. Był to złagodzony wyrok, gdyż oskarżeni przyznali się do winy i okazali skruchę. Sąd zignorował przy tym opinię eksperta ds. filatelistyki, majora LWP, że będące przedmiotem oskarżenia znaczki mają wielką wartość artystyczną, kolekcjonerską a także finansową.

Jednym z najbardziej płodnych twórców był Jan Tarnowski ze Szczecina, który tworzył piękne grafiki i znaczki metodą linorytu. Najwcześniejsza seria znaczków (oprócz obozowych) to seria 76 pozycji poświęconych udziałowi Polaków w II wojnie światowej na froncie zachodnim. Znaczki te są wykonane w czarnym kolorze na białym papierze. Następne serie są poświęcone polskim okrętom wojennym, poszczególnym kampaniom, np. włoskiej, powstaniu warszawskiemu, terenom wschodnim itd.

W Polsce istnieje kilka zbiorów, które mogą oddać skalę zjawiska, jakie funkcjonowało pod nazwą poczta podziemna Solidarności. Nie ma niestety instytucji, która mogłaby się poszczycić zbiorem reprezentatywnym, czyli dającym całościowy pogląd na tę twórczość. Mam wrażenie, że sytuacja ta o wiele lepiej wygląda za granicą.

Esej i ponowoczesność

Jakub Telec

doktorant na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Od nowoczesności do ponowoczesności

Czym w zasadzie jest ponowoczesność? Najkrócej na tak ogólnie postawione pytanie można odpowiedzieć następująco: ponowoczesność (*postmodernity*) to nasza współczesność, to czasy, w których przyszło nam żyć. Zygmunt Bauman, jeden ze specjalistów od ponowoczesności właśnie, wiąże wprowadzenie tego terminu z przeszytym dyskursu na temat niezwykle popularnego, mniej więcej od lat 60. XX stulecia, określenia „postmodernizm” (*postmodernism*). Ten ostatni okazał się, według niego, terminem-workiem, używanym albo jako obelga („postmodernistyczne” oznaczało „mgliste”, „chaotyczne”, „wtórne”, „dyletanckie” itd.), albo w tak szerokim i różnorodnym znaczeniu (od „postmodernistycznej socjologii” do „postmodernistycznej kuchni”), że tracił jakikolwiek polemiczny sens. Zaproponowano więc zawężenie znaczenia słowa „postmodernizm” do zjawisk estetycznych. „Ponowoczesność” zaś, jego młodsza i poważniejsza kuzynka, została uznana za kategorię socjologiczną, *de facto* nadrzędną, którą najłatwiej wyróżnić, sytuując ją – co sugeruje złożona z dwóch członów nazwa – wobec epoki nowoczesności (*modernity*).

Tu również warto oddać głos Baumanowi. Ponowoczesność, według niego, to przede wszystkim „nowoczesność pozbawiona iluzji”. Oznacza to, po pierwsze, stan po upadku socjalizmu, któremu ostateczny cios zadano na przełomie dwóch ostatnich dekad XX wieku. Nie chodzi przy tym po prostu o rozpad bloku ZSRR, a o kompromitację samej idei socjalizmu. Jej polityczna klęska była bowiem jedynie ostatnim stadium rozciągniętej na lata erozji. Socjalizm pojmowany jest więc tutaj szerzej, jako projekt – czysto nowoczesny, poświeceniowy, przesiąknięty, przynajmniej w warstwie deklaratywnej, wiarą w postęp i zmierzający do utworzenia idealnego społeczeństwa; takiemu socjalizmowi towarzyszyło przekonanie o emancypacyjnej roli racjonalnie kierowanego postępu technicznego i w możliwość sprawnego manipulowania społeczeństwem – głównie przy pomocy nauk społecznych.

Po drugie: upadek projektu socjalizmu pociągnął za sobą upadek idei projektów społecznych w ogóle. Zniknęła polityka pojęta jako dalekowszrony plan, zastąpiła ją pragmatyczna wiara w zbawienną siłę

samoregulacji i wolnego rynku; doskonałym przykładem takiego myślenia były Thatcherizm i Reaganimika z lat 80., które można uznać za pewnego rodzaju antyprojekty mające na celu wycofanie się państwa z roli opiekuna i kontrolera społecznego postępu. Kapitalizm – w wersji jak najmniej spętanej regulacjami – uznano za niepodważalny, pozbawiony alternatywny paradygmat i warunek *sine qua non* prawdziwej wolności. Doszło do tego, że jeszcze w 1989 r. Francis Fukuyama (zasłużony dla rządów Reagana) ogłosił koniec historii przypiętowany triumfem demokracji i wolnego rynku.

Według Zygmunta Baumana powyższe procesy doprowadziły do radykalnej zmiany sposobu odczuwania rzeczywistości społecznej. „Z ponowoczesnej perspektywy – twierdzi socjolog – epizod nowoczesności jawi się przede wszystkim jako era pewności”. Każdy projekt społeczny bowiem oferował, niezależnie od kosztów wprowadzenia go w życie, przynajmniej jedno: udział w zharmonizowanym, przewidywalnym i stabilnym społeczeństwie (oczywiście – zwykle w dalekiej perspektywie). Tymczasem pożegnanie się z tym marzeniem oznaczało milczącą zgodę na dominację niepewności; ostatnią jego realizację, ideę państwa opiekuńczego, uznano za populistyczną, scedowano więc z rządów zamartwianie się o indywidualne niepowodzenia na samych obywateli. „Twoje decyzje – twoje życie” – takie hasło, formułowane mniej lub bardziej wprost, zaczęło przyświecać ponowoczesnym społeczeństwom.

Rzecz jasna rozpad nowoczesności miał charakter ambiwalentny i Bauman doskonale zdaje sobie z tego sprawę. Nowoczesnymi projektami *par excellence* były bowiem według niego dwie największe potworności XX wieku – obóz koncentracyjny i gułag. Stanowiły one nie, jak sądzili niektórzy, emanację irracjonalizmu czy metafizycznego zła, lecz wręcz przeciwnie: były koniecznym fragmentem idealnego, nowoczesnego ładu. Metodyczne zabijanie było w istocie rodzajem „społecznego odchwaszczania”, bez którego projekt harmonijnego społeczeństwa – jednolitego rasowo czy bezklasowego – nie mógł zostać doprowadzony do końca. Obóz i gułag były wcieleniem nowoczesnego rozsądku i racjonalizmu w skrajnej formie, w której ceną za bezpieczeństwo było przyzwolenie na zbrodnię.

Zamiast tej ponurej jednolitości ponowoczesność oferuje polifonię i różnorodność – i tu można mówić o jej pozytywnych aspektach (wystarczy przyrzeć się chociażby rozwojowi ruchów emancypacyjnych, które przez kilka ostatnich dziesięcioleci w widoczny sposób przewartościowały zachodnią tradycję). Poszerzające się pole wolności nie idzie jednak w parze z poczuciem bezpieczeństwa; można powiedzieć, że podmiot ponowoczesny zostaje wolnością nie obdarowany, a obarczony, że musi się z nią borykać. Dlatego jedną z najważniejszych książek na ten temat Bauman zatytułował – odnosząc się do klasycznego tekstu Freuda – *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. O ile u Freuda cierpienie powodowała tłumiąca naturalne instynkty i pragnienia kultura (oferując w zamian przejrzystość życia i jego przewidywalność), o tyle u Baumana to rozluźnienie jej nadzoru przysparza dezorientowanym jednostkom problemów.

Esej ponowoczesny?

Esej to gatunek zapoczątkowany w 1580 roku przez Michela de Montaigne'a obszernym tomem zatytułowanym *Essais*. Niestrudzony Boy Żeleński przetłumaczył ów tytuł – zgodnie z intencjami autora – jako *Próby*, w rodzimej tradycji genologicznej przyjęło się jednak i ulegało spolszczeniu oryginalnego terminu.

W *Słowniku gatunków i rodzajów literackich* czytamy: „Esej w szerokim rozumieniu to wypowiedź prozą na pewien temat, przekazująca w dowolnie upatrzonym celu i za pomocą wybranych przez autora środków kompozycyjnych i stylistycznych jego doświadczenie, wiedzę, sądy, refleksje, wrażenia lub uczucia związane z tematem. Na mocy konwencji wymaga się od czytelnika, aby traktował e. jako akt życiowy autora, a nie tylko jako fikcję literacką, tj. żeby przyjmował go tak, jak przyjmuje opowiadanie znajomego w rzeczywistej rozmowie, oświadczenie polityka w prasie, kazanie lub przemówienie okolicznościowe, a nie jak traktuje się powieść, nowelę czy opowiadanie literackie”.

W tym samym słowniku wśród najbardziej znanych eseistów wymienia się: Francisa Bacona (autora pierwszych esejów filozoficznych, zupełnie różnych od nacechowanego autobiograficznie pierwowzoru Montaigne'a), Locke'a, Kartezjusza, Pascala (który, choć nazywany eseistą, za esejami Montaigne'a nie przepadał, zarzucając im „sobie pański tonik”), Daniela Defoe, Jonathana Swifta, Leibniza, Goethego, Milla, Nietzschego (również sceptycznie wypowiadającego się o gatunku), Huxleya (określającego eseje jako „*everything about anything*”) i Tomasza Manna.

Jest to oczywiście lista nad wyraz krótka i wybiórcza, niemniej jednak już ona w połączeniu z bardzo szeroką definicją wystarczy, aby zauważyć problem z uchwyceniem istoty eseju. Każda jego reali-

zacja wydaje się bowiem odmienna od pozostałych, niektórzy klasycy „eseiści” – jak choćby Pascal czy Nietzsche – eseju wręcz nie znosili. Jeszcze inni – jak Francis Bacon – uważaliby, że nie tylko piszą eseje, ale eseje jest formą znacznie starszą niż się uważa; że wywodzi się od Platona, Arystotelesa, Seneki lub Marka Aureliusza, że jest czymś więcej niż gatunkiem – jest sposobem uprawiania filozofii (nie trzeba jednak sięgać po obcojęzycznych klasyków gatunku, by stanąć przed problemem; w Polsce sytuacja jest zgoła podobna: Stempowki, Vincenz, Miłosz, Herbert, Bobkowski, Parandowski, Tischner, Kubiak, Kołakowski – wszyscy oni uprawiali eseje, choć bardzo różnie rozumieli ten gatunek. Jeśli jednak zajrzeć po raz kolejny do opracowań na temat eseju, okazałoby się, że pierwszymi polskimi eseistami byli raczej Łukasz Górnicki, Mikołaj Rej, Piotr Skarga czy Stanisław Konarski – lista to również zaskakująca i różnorodna).

W istocie nie sposób ukuć definicji eseju obejmującej większość jego realizacji. Esej miałby być „aktem życiowym autora”? Wiele innych gatunków ma przecież taki charakter – chociażby dziennik czy autobiografia, by wymienić jedynie oczywiste przykłady. Może zwrócić uwagę na jego niesystemowość? Albo niekonkluzywność, nienaukowość czy niezaangażowanie? Eseje filozoficzne były systemowe i konkluzywne, istnieje – jak najbardziej – eseje naukowe, eseje zaangażowane – szczególnie politycznie – ma już niesłychanie długą i burzliwą historię. Dyletanctwo? Bywają eseje naszpikowane erudycyjnymi odniesieniami aż do granic czytelności. Swoboda? Trudno w zasadzie powiedzieć, co miałyby to oznaczać... Jeśli dodać jeszcze eseje filmowe, fotograficzne czy malarzkie – a i to nie wyczerpuje przecież możliwości występowania gatunku – stajemy przed naprawdę poważnym problemem z uchwyceniem choćby cienia podobieństwa pomiędzy różnymi realizacjami tej formy.

Jej ulotność daje o sobie znać zresztą nawet na najbardziej ogólnym poziomie użycia: podczas gdy w edukacyjnej tradycji anglosaskiej przyjęło się nazywać krótkie prace pisane przez uczniów czy studentów *essays*, w Polsce eseje były zwykle nazwą zarezerwowaną dla „poważniejszych” tekstów, miał więc charakter określenia aksjologicznego – nazwać coś esejem oznaczało bowiem uznać, że mamy do czynienia z tworem dojrzałym i wysmakowanym. Z drugiej strony, aksjologia ta bywała i odwracana; pracom zawiłym lub chaotycznym zarzucało się często eseistyczność, gatunek stawał się więc synonimem naukowej niedojrzałości tego czy innego tekstu.

Wypada zapytać: czy więc w ogóle istnieje coś takiego jak eseje? Roma Sendyka w książce *Nowoczesny eseje. Studium historycznej świadomości gatunku* (bodajże najobszerniejszej i najbardziej kompetentnej

pracy na ten temat opublikowanej w Polsce) powątpiewa: „Esej zdaje się być wszystkim naraz i niczym jednocześnie – od poezji przez dramat po prozę, od literatury po specjalistyczne prace naukowe: wszędzie tam zdarza się trafić na ślady jego dyskretnej obecności. Wydaje się, jakby jego geometria była spokrewniona z tą nieeuklidesową; to pozwalałoby sformułować tezę o radykalnej nieoznaczoności eseju, a w związku z tym nie byłaby możliwa żadna uogólniona historia, ani typologia, ani poetyka eseju”. Badaczka proponuje zmianę sposobu patrzenia na eseje: nie powinniśmy go uznawać za gatunek, lecz raczej za zdarzenie z pogranicza biografii i tekstu. Nie możemy ustalić jego, możemy za to z powodzeniem ustalać typologie; nie sformułujemy jego poetyki – formułujemy wiele poetyk. Musimy się bowiem pogodzić z faktem, że eseje nie posiadały nigdy poetyki normatywnej, nigdy więc nie powstał na niego żaden tekstowy „przepis”. Od zawsze – w przeciwieństwie do powieści, opowiadania czy felietonu – sytuował się on zatem przeciwko normom, stawał do nich w opozycji. I nawet jeśli pewne gatunki charakteryzują się podobnym typem wewnętrznego anarchizmu, eseje zdecydowanie w nim przoduje – jest niesubordynowany wręcz wzorowo.

Sendyka puentuje: „Przypuszczam, iż eseistyczna cnota »niedeterminacji«, unikania systemów, odrzucania partykularyzmów powoduje, że eseje nie wytwarza dla siebie stabilnej, powtarzalnej, rozpoznawalnej tekstowej konwencji: gdyby taką dysponował, przystępujący do procesu samookreślenia się podmiot na wstępie otrzymywałby ramy dla swojego przedsięwzięcia, jego język, jego symbole, jego zasady, a to równałoby się odwołaniu projektu jeszcze przed startem”.

W ten sposób buntowniczość eseju staje się jego wewnętrznym warunkiem. Nigdy nie wiadomo, jaki kształt przybierze, jest niezależny i skierowany przeciwko normom. Jego granice są niezwykle płynne, a sposób odbioru zmienia się nieustannie. Pytanie narzuca się tu niemalże samo: czy ta antydefinicja nie pasuje idealnie również do ponowoczesności? Czy eseje nie jest gatunkiem stworzonym jakby specjalnie dla niej, czy jego poetyka, z przeistaczającą się osobowością, z ruchliwością cech, nie jest też poetyką ponowoczesności?

Intuicję tę potwierdził – jeszcze w stosunku do postmodernizmu – Jean Francis Lyotard: „Wydaje mi się – napisał – że eseje (Montaigne) jest postmodernistyczny, fragment zaś (Atheneum) modernistyczny”. Sendyka tak radykalne postawienie tezy o postmodernistycznym charakterze eseju wydaje się częściowo przynajmniej akceptować, pisząc: „W istocie – co dowodziłoby słuszności podejrzeń Lyotarda – eseje odnosi się do tego, co nie chce ulec nazwaniu, co nie

znajdzie zaspokojenia w tymczasowej formie, co wciąż poszukuje dla siebie pewności, wiedząc, że jest ona nieosiągalna”. Znamienne jest tu odwołanie się dokładnie do pewności, przez której brak, przypomnijmy, Bauman próbował definiować ponowoczesność.

Oczywiście należy powściągliwie traktować sugerowany ponowoczesny charakter eseju. Po pierwsze – pomysłów na eseje, o czym już była mowa, jest wiele, być może tyle, ile samych esejów. Po drugie, twierdzenie, że kilkusetletni tekst Montaigne’a, Bacona czy Pascala jest ponowoczesny, należy uznać za dosyć karkołomne; przypomina ono chociażby próby uznania powieści *Don Kichote* czy *Tristram Shandy* za przedstawicieli czy praszczurów powieści postmodernistycznej, próby mające sens tylko w ramach bardzo specyficznej sytuacji, mianowicie: jeśli badamy odbiór tekstu w oderwaniu od historycznych realiów jego powstania.

Niemniej jednak coś w sugestii Lyotarda wydaje się być na rzeczy. Sendyka dobrze oddaje tę intuicję, mówiąc o proteuszowym charakterze eseju – doganiającego zawsze czasy, w których jest czytany. Mechanizm tego dostosowania jest prosty: pewne cechy poetyki (poetyk) eseju, czasami ze sobą sprzeczne, czasami spójne, są bardziej lub mniej widoczne w zależności od kontekstu, w jakim go odbieramy. Choć więc eseje nie mają ponowoczesnego charakteru w sensie ścisłym, to dziś cechy sugerujące taki związek naturalnie zyskują na jaskrawości i wysuwają się na pierwszy plan. W efekcie eseje stają się formą jakby specjalnie na usługi ponowoczesności wymyśloną, choć świetnie sprawdzała się i wcześniej, i – prawdopodobnie – równie pociągająca będzie w przyszłości.

Pomiędzy poetykami

Listę ponowoczesnych cech można oczywiście komponować rozmaicie. Dobrym przykładem będzie tutaj ta, którą zaproponował Michał Paweł Markowski w tekście o znamienym tytule *Czy możliwa jest poetyka eseju?*. W kontekście ponowoczesności jego propozycja ma i tę zaletę, że definiuje eseje postmodernistyczne jako jeden z biegunów pary; drugi z nich to oczywiście eseje nowoczesne, z którym ponowoczesna realizacja gatunku wchodzi w rozmaite relacje – dokładnie tak, jak nowoczesność i ponowoczesność w ujęciu Zygmunta Baumana:

Eseje postmodernistyczne odrzuca instytucjonalne podziały; eseje modernistyczne skłaniały się tymczasem zawsze wyraźnie w stronę sztuki, filozofowania, autoprezentacji lub krytyki – nawet jeśli niekonsekwentnie, to hołdował jednak tradycyjnym rozróżnieniom.

Eseje postmodernistyczne poddaje pod wątpliwość istnienie kartezjańskiego podmiotu wyprzedzającego poznanie; eseje modernistyczne natomiast opierał się

na „usztynionej” podmiotowości, która stanowiła uprzedni kontekst, podstawę dla narracji.

Esej postmodernistyczny rozmywa stałe kategorie retoryczne, zmieniając wciąż reguły organizacji wypowiedzi; modernistyczny esej opiera się natomiast na improwizacji w tej materii – preferuje on skodyfikowane reguły wypowiedzi i powtarzalność niektórych przynajmniej struktur.

Esej postmodernistyczny odnosi się nieufnie do realistycznego postulatu istnienia obiektywnego świata, dostępnego co prawda jedynie dzięki reprezentacjom, ale jednocześnie opierającego się im i niezależnego od nich; w eseju modernistycznym problem ten jest zredukowany najwyżej do zagadnienia epistemologicznego.

Esej postmodernistyczny unika naiwnej wiary w homologię struktury świata, tekstu i twórcy tekstu; esej modernistyczny jest na niej ufundowany.

Esej postmodernistyczny jest niekonkluzywny, odwleka w nieskończoność z premedytacją puenty i domknięcia; esej modernistyczny tymczasem ufa sobie jako zapośredniczeniu, chciałby „wyrzucić niewyraźne” i „pojąć niepojęte”.

Łatwo sobie wyobrazić propozycję Markowskiego jako zakreszenie ram, pomiędzy którymi tak naprawdę porusza się dziś esej. Może być modernistyczny lub postmodernistyczny w różnym natężeniu, cechy obydwu rodzajów mogą się przeplatać i współwystępować w rozmaitych układach. Po raz kolejny więc: zamiast poetyki mamy wiele poetyk, zamiast eseju – eseje. Co z tego wyniknie jednak dla samej ponowoczesności?

Od nekrofilii do zaangażowania

Oscyłujący pomiędzy tradycjami esej będzie oczywiście wysmienitym gatunkiem dla oddania doświadczenia ponowoczesnego świata (kusi niemal, by uznać, że ponowoczesność jest esejem lub przynajmniej, że esej jest poetyką ponowoczesności). Pojawia się tu jednak problem: co z jego potencjałem krytycznym? Dotychczas dzięki swojej antysystemowości esej często stanowił przecież doskonale, poręczne narzędzie do podważania *status quo*. Chodzi tu głównie o zaangażowanie polityczne, ale nie tylko; gatunek świetnie nadawał się do wszelkich polemik właśnie dzięki swemu wewnętrznemu anarchizmowi, który czynił z niego trudnego – bo nieuchwytnego – przeciwnika.

Ten wywrotowy potencjał był oczywistym atutem w starciach z wielkimi projektami nowoczesności – wystarczy wspomnieć, że wszyscy wymienieni wcześniej polscy eseści kierowali eseje przeciwko komunizmowi. Nacisk na indywidualność i niepowtarzalność, tak charakterystyczny dla gatunku, również produkował wywrotowy potencjał: esej stanowił świetną broń przeciwko narzucanym odgórnie oczywisto-

ściom i obiegu logice, doskonale więc sprawdzał się w polemice z tradycją (Russell), władzą (Thoreau) czy tłumem (Ortega y Gasset).

Co jednak dzieje się w sytuacji, kiedy *status quo* jest tak podobne do kształtu samego eseju? Jego nie-subordynacja przestaje przecież być czymś wyjątkowym; wszystkie cechy wymienione przez Michała Pawła Markowskiego nie świadczą już o wyjątkowości tekstu, są bowiem – z niepewnością na czele – nieodzowną częścią ponowoczesnej codzienności. Esej postmodernistyczny wydaje się w ten sposób nie tylko tracić buntowniczy potencjał; dzieje się coś więcej: staje się on potwierdzeniem teraźniejszości, jej afirmacją. Nie tylko nie może jej zmienić – działa na jej korzyść.

Zygmunt Bauman dostrzega taki niebezpieczny rys chociażby w tekstach jednego z najbardziej znanych postmodernistycznych eseistów – Jeana Baudrillarda. Polski socjolog uważa, że kryje się za tym przewrotna postać nihilizmu: zawłość eseistyki francuza jest dla niego wręcz „rodzajem nekrofilii”, „upajania się rozkładem” nowoczesności. Problem dotyczy także innych postmodernistycznych tekstów: od Derridy, przez De Mana czy Barthesa, trudno czasami oprzeć się pokusie cytowania klasycznego porównania Frederica Jamesona, który uznał postmodernizm za logikę późnego (czyli ponowoczesnego) kapitalizmu. Tymczasem esej – tu przytaknęłoby wielu jego twórców i badaczy – powinien mieć moc emancypacyjną, powinien po prostu pomagać żyć i rozumieć świat. Jak jednak to osiągnąć w tak złożonych warunkach?

W pewnym sensie cały dorobek Zygmunta Baumana odnoszący się do ponowoczesności jest próbą odnalezienia właśnie takiego kształtu eseju, który podołałby temu zadaniu. Jest to oczywiście kształt dosyć niejednoznaczny: z jednej bowiem strony esej taki przyjmuje rozpad świata i podmiotowości, jest niekonkluzywny i płynny, z drugiej – powinien się krystalizować wokół jakiegoś ośrodka, jakiejś prawdy. Socjolog proponuje paradoksalne połączenie: w czasach upadku społecznych projektów i pewności chce uprawiać esej zaangażowany, taki, który nie wstydzi się swoich politycznych inklinacji. Aby jakoś zatrzymać upłynnioną rzeczywistość i tekst sięga do marksizmu; jego twórczość, choć jawnie odnosząca się do poetyki postmodernistycznej, ostatecznie organizuje się wokół bardzo nowoczesnych wartości i postulatów – z ideą równości na czele. Czy jednak taki konserwatywny niemalże projekt ma w ogóle szansę ukończenia cierpienia powodowane przez ponowoczesność? Kwestia ta, jak się wydaje, wciąż pozostaje otwarta.

Wykład wygłoszony 18 lutego 2010 roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ramach cyklu *Wszechnica Polonistyczna*.

Żadnych strzech nie będzie

Sławomir Osiński

dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

„(...) bo wtedy, na szczęście, żadnych strzech nie będzie i tylko świństwo równomiernie rozpełnie się wszędzie” – wieszczyl Stanisław Ignacy Witkiewicz, a stanowi takowemu zdecydowanie sprzyja brak zamiłowania do sztuki. Nie każdy musi kochać poezję czy operę, ale każdego można uwrażliwić i przygotować do odbioru sztuk wszelakich. Niestety, jeszcze za komuny (co wtedy nie dziwiło) reformatorzy oświaty powoli zaczęli redukować zajęcia przygotowujące do obcowania ze sztuką, a ten niechlubny i wredny raz szkodliwy proceder kontynuowali zmieniacze oświaty w wolnej już Polsce. Dziś w Szczecinie wprowadza się dodatkowo finansowane „klasy artystyczne”, nienormalni dyrektorzy (tacy jak ja) kombinują, ażeby wychowywać przez sztukę i z godzin dyrektorskich zwiększając ilość czasu przeznaczoną na przedmioty podległe Apollinowi i Muzom. Są to działania spóźnione i osamotnione – dziś potrzeba istotnej zmiany w całym systemie. E-edukacja, wdrażanie do postaw obywatelskich, uczenie uczenia się i selekcjonowania informacji oraz kształcenie wrażliwości estetycznej stanowi przyszłość szkoły. Sięgające średniowiecza tradycyjne, encyklopedyczne, nakazowe podejście związane z realizacją programu, pamięciową wiedzą i „testomanią”, a nie wspomaganiem rozwoju ucznia, nie chce opuścić zakutych łbów wielu decydentów i – pożał się Boże – reformatorów oświaty.

Dlatego dziś podniosłe i bez naturalnej w tym miejscu ironii po raz kolejny zawołam na puszczy o pożytkach kształcenia artystycznego, albowiem to sztuka właśnie kształtuje, rozwija i tworzy nowego człowieka XXI wieku.

Sztuka od zarania dziejów towarzyszy każdemu człowiekowi i jest związana z jego plugawą egzystencją niezależnie od miejsca zamieszkania i kultury. Muzyka, plastyka, teatr, architektura są najskuteczniejszymi środkami do osiągnięcia swoistego spokoju duchowego, jak również do rozwijania własnego potencjału twórczego i osobowościowego. Sztuka jest głęboko związana z życiem człowieka – dociera do głębi naszego jestestwa, przekształca, a w rezultacie wzbogaca i pogłębia naszą osobowość. Sztuka jest nośnikiem uczuć, emocji, wzruszeń i napięć, prowadzi do wzbogacania wnętrza i otwarcia się na świat.

Sztuka pomaga uczniom w rozwoju wrażliwości, pobudza fantazję i wyobraźnię. Brak docenienia wagi edukacyjnej przedmiotów artystycznych stwarza poważną lukę w ogólnym rozwoju dziecka. Wzrastanie w określonej przestrzeni estetycznej zostaje nam na całe życie. Obcowanie ze sztuką łagodzi obyczaje, powoduje, że świat staje się piękniejszy i bogatszy.

Cieszymy się dziś z powstania w Szczecinie Akademii Sztuki – to budujący fakt, ale problemem za lat kilka może stać się brak chętnych do rozwijania tam swych artystycznych zamiłowań, albowiem wielu z nich zagubi je w toku edukacji szkolnej, a innych zaś zmechanizowane dwie godziny „sztuki” skutecznie od obcowania z pięknem odstręczą.

Eliminowanie z procesu edukacyjnego kształcenia artystycznego, permanentne ograniczenie liczby godzin prowadzi w sposób galopujący i tragiczny do sztucznego oddzielenia intelektu od pozostałych sfer rozwoju i inteligencji emocjonalnej. Procesy wychowania i samowychowania mają miejsce tylko w kulturze i wychowaniu estetycznym, bowiem dotyczą istotnych wartości moralnych czy duchowych. Tymczasem dzisiejsza szkoła zapatrzona w kult sukcesu testowego w gruncie rzeczy dehumanizuje wielu uczniów, wzmagając w nich poczucie bezsensu oraz niechęć do podejmowania działań wymagających wysiłku, zdyscyplinowania i odpowiedzialności.

Wychowanie przez sztukę to także inspirowanie postaw i myślenia twórczego, wyzwalamie ekspresji i wyobraźni, tak bardzo potrzebnych współczesnemu człowiekowi.

Przeżywanie sztuki to proces otwarty, rozwijający się na każdym kolejnym etapie rozwoju człowieka, który w okresie dzieciństwa trzeba umiejętnie zapoczątkować.

W edukacji estetycznej najważniejsze jest to, by kształcić i rozwijać wyobraźnię, twórcze myślenie, wolność ekspresji, a robić to powinni otwarci, może nieco „nawiedzeni” w pozytywnym tego słowa znaczeniu, nauczyciele, którzy stworzą w ten sposób szansę zainteresowania sztuką każdemu uczniowi. Powoli zaczynam wątpić, czy dożyję stanu, gdy takie myślenie będzie powszechne...



CHERMET-CARROY, Sylvie

Zrozum rysunki dziecka : czyli jak interpretować rysunki małych dzieci : kolory, kształty, postacie / Sylvie Chermet-Carroy. – Łódź: Wydawnictwo „Ravi”, 2005. – 164 s.

Rysunek dziecka jest przesłaniem, które otwiera możliwości dialogu z nami, dorosłymi. Rysunek przemawia, opowiada i objaśnia wszystko to, czego jego młody autor nie potrafi wyrazić słowami. Odnajdujemy w nim ukryte pytania, radości, niepokoje, miłość i strach dziecka, któremu brakuje słów, by opisać to, co czuje. Jego rysunek przemawia swobodnie za pośrednictwem symboli. Dlatego też tak istotna jest reakcja rodziców na obrazek.

Spojrzenie dorosłego różni się od spojrzenia dziecka. Słuchanie z uwagą pozwoli nam wszakże zrozumieć to, co nie zostało wypowiedziane, i umocnić więź, jaka nas z nim łączy. Potraktujmy obrazek jako punkt wyjścia do rozmowy, poprośmy dziecko, by opowiedziało nam, co rysuje. Może to być nie tylko zabawa, ale także możliwość poznania jego świata.

GÓRNIOK-NAGLIK, Alina

W dialogu sztuki z edukacją / Alina Górniok-Naglik.

– Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”, 2007. – 184 s.

W płaszczyźnie teoretycznej Autorka wnikliwie i dojrzałe eksponuje najważniejsze pojęcia i terminy oraz definicje elementów edukacji estetycznej, rozumianej jako część szerszej pojmowanej edukacji do recepcji kultury przez pielęgnowanie, współtworzenie, lub nawet jej tworzenie. Linia podjętych przez Alinę Górniok-Naglik rozważań wiedzie do kwestii podstawowych, skupionych wokół nauki, sztuki, twórczości, kultury i edukacji estetycznej, przez analizy procesualne twórczości artystycznej i procesów odbioru dzieł artystycznych oraz komunikacji w sztuce, ku zagadnieniom kontaktu ze sztuką w ich aspektach wynikowych, czyli konsekwencji, następstw, skutków i efektów. Zajmująco i przekonująco bowiem pisze – argumentując starannie swoje refleksje – o takich rezultatach, jak: sztuka a odczytywanie tkwiących w niej wartości, sztuka a aktywność twórcza odbiorców, sztuka a rozwój wyobraźni i ekspresji, sztuka a jej osobowość twórczy oraz – potencjalnie niezmiernie ważny – wymiar wychowawczy, wiodący do autokreacji ucznia.



PODOLSKA, Beatrix

Muzyka w przedszkolu : metodyka / Beatrix Podolska. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008. – 121 s.

Książka ukazuje problematykę wychowania muzycznego w przedszkolu, przedstawia rozmaite propozycje wprowadzania dziecka w świat muzyki i uwrażliwienia na jej piękno. Czytelnik znajdzie tu omówienie różnych form aktywności dzieci (np.: ekspresja ruchu, śpiewanie piosenek, słuchanie i tworzenie muzyki) w ujęciu metodycznym, na podstawie współczesnych systemów wychowania muzycznego E. Jaques-Dalcroz'a, C. Orffa i Z. Kodály'a. Autorka wykazuje szczególną troskę, omawiając zagadnienia rozwijania twórczej inwencji dzieci oraz łączenia muzyki z plastyką i poezją na przykładzie prac plastycznych dzieci.

Książka jest przeznaczona dla nauczycieli przedszkoli i studentów kierunków pedagogicznych.



BLASKI I NĘDZE NAUCZYCIELA, PRACUJĄCEGO NA WSI

Jeżeli przyznać słusność twierdzeniu Moltke'go, że wojnę wygrywa nauczyciel ludowy, to stokroć większą rację będzie miał pogląd, że ten sam nauczyciel gruntuje i utrwała poczucie niepodległości państwa. Na własnym bolesnym i upokarzającym przykładzie mogliśmy się przekonać, że gdy w całym narodzie brak skryształizowanej idei samodzielności państwowej, nie potrzeba wówczas nawet przegranej wojny, aby się dostać pod panowanie obcych i wrogich potęg.

Odbudowa państwa polskiego po przeszło stu-letniej niewoli wymaga takiego naraz wysiłku, takich różnorodnych poczynań rozwojowych, że w zupełności usprawiedliwione się staje niedopatrzenie czy niedoceniecie niektórych przejawów życia społecznego. W jednym tylko wypadku przeoczenie to jest karygodne – gdy w grę wchodzi wielka sprawa oświaty powszechnej.

Nauczyciel szkoły powszechnej na wsi jest pionierem. Pionierem nauki, kultury i sztuki. Zwłaszcza kultury. To też to określenie „pionier”, nie jest w tym wypadku frazesem. Ciężko jest karczować puszcze nieprzebyte, ale stokroć ciężiej chyba karczować uśpioną jeszcze do dziś duszę dziecka wiejskiego. Tego dziecka, które nieraz boi się szkoły, i trzeba je niejednokrotnie przyprowadzać na naukę z początkiem roku. Tego dziecka, które długie miesiące nie może nauczyć się trzymać ołówka, a cóż dopiero posługiwać się nim. Tego dziecka, które w ciągu pierwszego roku nauki może nauczyć się liczyć aż... do czterech.

Nie można nawet porównywać mentalności dziecka robotniczego z dzieckiem wiejskim.

Pierwsze, otrzaskane z ludźmi i przejawami ruchliwego życia wielkomiejskiego, drugie, sennie i powolne, jak przyroda mazowiecka. To też gdy stawia się wymagania, aby w ten przyzwyczajony od szeregu pokoleń do powolnego myślenia mózg dziecka wiejskiego tchnął nauczyciel nietylko okrucich wiedzy, ale i poczucie kultury i cywilizacji, pomyśleć trzeba,

w jakich warunkach bytuje ten pokojowy żołnierz państwa.

Mało jest powiedzieć „fatalnie”. Mało, bo nie o samą kwestję uposażenia tu chodzi. Każdy, kto zna psychikę naszego ludu, zrozumie, w jakim świetle przedstawia się prestige nauczyciela, który pozbawiony najprymitywniejszych warunków kulturalnego bytowania, sam musi sobie rąbać drzewo, sam nosić wodę, i to częstokroć nie ze studni, a z oddalonego strumienia, sam, jeśli nie jest żonaty, zmuszony jest pitrasić sobie strawę, szumnie obiadem zwaną.

W wojsku oficer ma ordynansa, w imię prestige'u. W imię tego poczucia śmieszności na widok obwieszzonego orderami oficera, kupującego na targu szpinak i marchewkę. I to ma swoją rację. Ale pod tym samym kątem widzenia trzeba się zastanowić, czy na obecnem zdeklasowaniu nauczyciela nie traci powaga nietylko jego samego, ale czy przedewszystkiem nie traci w oczach ludu wiejskiego powaga nauki, jako takiej.

Wszak wskazówki i rady nauczyciela wtedy tylko posiadają realną rację bytu, o ile są słuchane i stosowane. A to może mieć miejsce tylko wtedy, gdy ten, który je wygłasza, posiada odpowiedni szacunek otoczenia. Patrząc zaś jasno w twarz rzeczywistości, musimy przyznać, że lud wiejski w olbrzymiej swej większości ma w cenie to tylko, co jest postawione na pewnym piedestale.

Nauczyciel, pracujący na wsi, jest w swych warunkach bytu najzupełniej zrównany ze swoim otoczeniem. Zamiast podnosić kulturę ludności, sam musi się do niej zniżyć. Syzyfowa jego praca wymaga więc w imię dobra powszechnego gruntownej rewizji w kierunku polepszenia jej warunków.

Tadeusz Kozłowski

Źródło przedruku: „Głos Nauczycielski” 1929, nr 38

Wyzwanie na miarę Europy

Agnieszka Gruszczyńska

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Uczestnicy wizyty studyjnej oprowadzani przez dyrektor Urszulę Pańkę (po prawej)

W dniach 4–8 października Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli gościło czternastu pracowników instytucji edukacyjnych z różnych krajów Europy – Francji, Niemiec, Belgii, Portugalii, Rumunii, Hiszpanii. Pięć wspólnie spędzonych dni to ogromne wyzwanie dla obu stron, zarówno organizatora wizyty studyjnej, jak i jej uczestników. Godziny dyskusji zamknięte w bezwzględne ramy programu to zaś wspomnienie towarzyszące niedosytowi i pustce, pozostałym po wyjeździe uczestników.

Ponadgraniczna przestrzeń edukacji

Program Wizyt Studyjnych koordynowany centralnie przez CEDEFOP (European for Development of Vocation Training), na poziomie krajowym projektem w Polsce zarządza Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji, jest szansą na organizację trzy- do pięciodniowych spotkań wielonarodowych grup zainteresowanych szeroko pojmowaną tematyką edukacji. Wizyty stają się doskonałą okazją do zainicjowania dyskusji osadzonej w istotnym kontekście wspólnej polityki edukacyjnej. W ich trakcie można przyrzeć się z bliska systemowi szkolnemu w kraju organizatora, nie tracąc z oczu szerokiego wachlarza perspektyw oświatowych nakreślonych przez wszystkich uczestników spotkania. Celem programu, poza wymiarem informacyjnym, jest mająca istotne znaczenie pragmatyczne wymiana doświadczeń, sugestii i pomysłów. Dużą wagę ma też możliwość nawiązania kontaktów, na niwie których dochodzi do wielu ciekawych przedsięwzięć realizowanych przez zaangażowane strony.

W ramach organizowanej przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli wizyty studyjnej chcieliśmy podzielić się naszą wiedzą i doświadczeniem w zakresie doskonalenia nauczycieli. W ciągu pięciu dni staraliśmy się pokazać największe sukcesy w doskonaleniu pracowników oświaty na Pomorzu Zachodnim, a przede wszystkim zaprezentować metodologię badania potrzeb nauczycieli z regionu w zakresie preferowanych form i obszarów tematycznych doskonalenia. Nie ograniczyliśmy jednak części merytorycznej do charakterystyki działalności Centrum. Dzięki pomocy dyrektorów wielu szkół mieliśmy możliwość podzielenia się z uczestnikami ciekawymi oświadczeniami z obszaru wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli oraz zaprezentowania transgranicznego wymiaru edukacji w województwie.

Od pomysłu do realizacji

Ciekawy temat i wprawny opis propozycji składowanej do katalogu Wizyt Studyjnych stanowi połowę

sukcesu w drodze do organizacji przedsięwzięcia. Już na tym etapie podjęliśmy działania wspierające, takie jak modyfikacja treści na stronie internetowej, uruchomienie modułu obcojęzycznego zgodnego z językiem przewodnim spotkania, którym w naszym przypadku był język francuski. Potem pozostaje już tylko czekać na wiadomość o powodzeniu bądź porażce. Warto jednak w międzyczasie opracować ramowy program spotkania, zweryfikować kilka możliwości realizacji tematu oraz zastanowić się nad atrakcjami, które mogłyby towarzyszyć wizycie.

Dzięki zaangażowaniu zespołu pracowników ZCDN-u przygotowania przebiegały gładko i bez większych trudności, zaowocowało to, jak wynika z raportu grupowego, wysoką jakością merytoryczną zorganizowanego spotkania oraz pomogło rozwiązać problemy, które pojawiły się w jego trakcie.

W przypadku organizowanej przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli wizyty studyjnej możemy mówić o pewnej wartości dodanej wynikającej z samego faktu podjęcia wyzwania. ZCDN po raz pierwszy starał się o możliwość goszczenia delegowanych przez CEDEFOP pracowników oświaty. Starania te zostały zwieńczone sukcesem, co nie tylko wpłynęło pozytywnie na wizerunek instytucji mającej już doświadczenie w zakresie delegowania własnych pracowników poza granice kraju. Centrum staje się tym samym członkiem ponadgranicznej sieci instytucji edukacyjnych wyraźnie artykułujących chęć i możliwość wielostronnej współpracy, z placówkami mającymi tożsame lub podobne zadania i cele, możliwe do zrealizowania w ramach innych programów LLP, takich jak Comenius, Leonardo da Vinci czy Grundtvig. Wizyta studyjna pozwoliła również umocnić więzi z lokalnymi instytucjami odpowiedzialnymi za kształt i sprawne działanie oświaty. Co więcej, zadziałała też naszymi słowami swoisty barometr, diagnozujący możliwości współpracy z placówkami, z którymi nie była ona dotychczas zaawansowana, a stała się niezbędna wobec ogromnych osiągnięć tychże – warto było zaprezentować je gościom z zagranicy. Tu w szczególności za ciepłe przyjęcie i zaangażowanie chcielibyśmy podziękować pani dr Edycie Tomaszek, dyrektor Gimnazjum Publicznego nr 2 w Świnoujściu.

Edukacja znad morza

Czym *de facto* była wizyta studyjna zorganizowana przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli? Twórczą dyskusją o systemach edukacji w Europie, której końca właściwie nie można wyznaczyć. Punkt inicjalny z pewnością zaś

można usytuować pierwszego dnia wizyty – 4 października. Kolejne dni to spotkania z lokalnymi autorytetami – Marszałkiem Województwa Zachodniopomorskiego i Prezydentem Miasta Szczecina. W czasie pobytu naszych gości odbyła się również ciekawa konferencja, której temat był jednocześnie hasłem całego przedsięwzięcia – „Jak badamy potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów?”. Na pytanie o rzeczywistość transgranicznej kooperacji oświatowej i niero-



zerwalnie się z nią związanej wymiany nauczycieli, odpowiedź udało nam się znaleźć w Świnoujściu, w Gimnazjum Publicznym nr 2, prowadzącym od wielu lat ścisłą współpracę z Gimnazjum im. Maxima Gorkiego w Heringsdorfie.

Wartość merytoryczną wizyty studyjnej najlepiej podsumowali jej uczestnicy. W stworzonym przez nich raporcie grupowym znalazło się następujące sformułowanie: „To edukacja znad morza, bijąca falami ponad granice twórczego myślenia i działania”.

Vitor Gomes
z Portugalii

Konkursy plastyczne organizowane przez IPN w Szczecinie

Zofia Fenrych, Marcin Ozga, OBEP IPN Szczecin

Instytut Pamięci Narodowej rzadko kojarzy się z działalnością w sferze artystycznej. Jego domeną jest raczej badanie historii pod względem ściśle naukowym, opartym na specyficznych archiwaliach, jakimi są akta wytworzone przez szeroko rozumiany aparat represji. Szczeciński Oddział nieco przełamał ten schemat, organizując w roku szkolnym 2009/2010, razem z Liceum Plastycznym w Szczecinie, konkurs plastyczny zatytułowany „Sierpień '80 oczami młodych”.

Konkurs był adresowany do uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych całego województwa zachodniopomorskiego. Informacja o projekcie



została wysłana nie tylko do szkół, ale również regionalnych domów i ośrodków kultury. Zadaniem uczestników było wykonanie plakatu przedstawiającego autorskie wyobrażenie Sierpnia '80. Do plakatu należało dołączyć prezentację, roboczo zatytułowaną „od źródeł i inspiracji do gotowego projektu”, która miała przedstawiać, w jaki sposób uczeń wpadł na pomysł plakatu, wymienić źródła, z których korzystał, a także ewentualnie wyjaśnić użytą symbolikę.

Do Oddziałowego Biura Edukacji Publicznej IPN-u w Szczecinie wpłynęły czterdzieści dwie prace

konkursowe o zróżnicowanym poziomie artystycznym i merytorycznym. Pięcioosobowa komisja konkursowa, złożona z przedstawicieli OBEP IPN i Liceum Plastycznego, wybrała trzy zwycięskie prace w dwóch kategoriach wiekowych. Zwycięzcą w kategorii gimnazjalnej okazał się Konrad Sidor z Nowogardu, zaś w kategorii ponadgimnazjalnej Patrycja Kusiak ze Szczecina.

Piętnaście najlepszych prac konkursowych zostało opublikowanych w tece plastycznej, zatytułowanej „Sierpień '80 oczami młodych”, wydanej przez IPN Oddział w Szczecinie, a także przedstawionych na plenerowej wystawie IPN-u na pl. Lotników w Szczecinie. Wśród pierwszych zwiedzających znaleźli się szczecińscy działacze „Solidarności”, młodzi twórcy wyróżnionych plakatów, Marta Skórka i Ewelina Kołakowska, a także przedstawiciele mediów.

Konkurs plastyczny IPN-u uzmysłowił, jak ciekawe, choć niepozbawione młodzieńczego idealizmu, jest spojrzenie dzisiejszej młodzieży na wydarzenia stosunkowo przecież nieodległe. Ich prace mogą wzbudzać dyskusje, ale są obrazem, jak rozumieją i postrzegają wydarzenia Sierpnia '80 i pierwszej „Solidarności”. Ponadto są one dodatkowym głosem w obecnym postrzeganiu wydarzeń Sierpnia '80. Jak to określiła Patrycja Kusiak, autorka zwycięskiego plakatu: „W mojej pracy posłużyłam się daleko idącą symboliką. W ten sposób ukazałam kwiaty, które rozkwitają, podnoszą się, pod wpływem ożywczego deszczu. Nieprzypadkowo kwiatami tymi są maki – kwiaty typowo polskie, o barwach narodowych. Maki symbolizują polskie społeczeństwo, a „Solidarność” jest „ożywczym deszczem”, który pobudza ludzi do życia i walki”.

W roku szkolnym 2010/2011 OBEP IPN w Szczecinie, Zespół Szkół Salezjańskich oraz Stowarzyszenie Katyń ogłosiły kolejny konkurs dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, zatytułowany „Dramat katyński”. Oprócz poznania i upamiętnienia losów polskich żołnierzy i osób cywilnych zamordowanych m.in. w Katyniu, Miednoje, Charkowie uczniowie będą tworzyć stronę internetową. Oprócz wiedzy merytorycznej powinni się wykazać także zmysłem plastycznym oraz wiedzą informatyczną. Oceniane będą nie tylko treści zawarte na stronie, ale także ich walory estetyczne, graficzne i użytkowe.

Otwarcie wystawy „Sierpień '80 oczami młodych”

Szczecinianka znów wśród najlepszych chemików

Halina Szczepaniec, ZCDN

Po raz kolejny jeden z dziesięciu medali przyznawanych corocznie przez Polskie Towarzystwo Chemiczne trafił do rąk szczecińskiej nauczycielki. Wyróżnienie i medal im. Zofii Matysikowej jest przyznawane za wybitne osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze, popularyzację wiedzy chemicznej, rozwijanie innowacyjnych metod nauczania i uczenia się oraz aktywną działalność na rzecz edukacji chemicznej. Inicjatorką przyznawania tego wyróżnienia jest prof. Hanna Gulińska z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, przewodnicząca Sekcji Dydaktycznej PTCh.

Wśród tegorocznych laureatów jest Pani Grażyna Gaj, nauczycielka chemii z Gimnazjum nr 7 w Szczecinie. Uroczystość wręczenia wyróżnienia i medalu odbyła się we wrześniu br. w Gliwicach podczas dorocznego zjazdu PTCh.

Szczecińska oświata ma powód do świętowania: każdego roku wśród dziesiątki najlepszych są szczecińskie nauczycielki – w 2008 roku medal otrzymała Halina Szczepaniec, w 2009 Joanna Tymejczyk.

Trzeci Kongres Młodych Matematyków Polskich

Kamil Antończak, uczeń II klasy matematyczno-informatycznej, IV Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie

Nasza wyprawa na III Kongres Młodych Matematyków Polskich w Krakowie rozpoczęła się 16 września o godzinie 6.30 na dworcu głównym PKP w Szczecinie. Jechaliśmy z nadzieją na poznanie wielu nowych osób o takich samych zainteresowaniach jak nasze oraz wzbogacenie wiedzy. Jak się okazało – nasze nadzieje nie zawiodły.

Już w pociągu, przez ponad 9 godzin, towarzyszyła nam ekscytująca dyskusja na tematy dotyczące nie tylko matematyki, lecz także inne, ani trochę z nią niezwiązane, które służyły wspólnemu poznaniu siebie.

Następnego dnia rano odbyło się uroczyste otwarcie Kongresu na Wydziale Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego, będącego, obok Instytutu Matematycznego Polskiej Akademii Nauk, głównym organizatorem kongresu. Po rozpoczęciu miały miejsce dwa wykłady plenarne. Pierwszy z nich, „Tabelki Petriego – od archeologii do algebry”, został przedstawiony przez znakomitego matematyka z Wrocławia, pana Andrzeja Dąbrowskiego. Wykład

ten uświadomił nam, że nawet w tak – wydawałoby się – odległej dziedzinie od matematyki, jaką jest archeologia, matematyka jest wręcz niezbędna. Po wykładach poszliśmy pod pomnik Stefana Banacha, najznakomitszego polskiego matematyka. Po obiedzie zwiedzaliśmy Kraków z przewodnikiem; niestety, czas nie pozwolił nam na dokładne obejrzenie tego pięknego miasta. Pozostał niedosyt. Wieczorem wybraliśmy się do teatru na specjalnie sprowadzony dla uczestników Kongresu spektakl *Mayday*. Gra aktorów była wspaniała i chyba nie znalazła się ani jedna osoba, która nie pokładała się ze śmiechu, obserwując ich kunszt aktorski.

Kolejny dzień był najważniejszy. Odbywał się w kampusie 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego na Wydziale Matematyki i Informatyki UJ-otu. Na początku wysłuchaliśmy dwóch bardzo ciekawych wykładów plenarnych: Tomasza Łuczaka z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu „O złożoności” i Zbigniewa Marciniaka z Uniwersytetu Warszawskiego pt. „Na co brak miejsca w naszej przestrzeni?”. Po wykładach odbył się konkurs, w którym brali udział reprezentanci poszczególnych województw. Z Zachodniopomorskiego startowałem właśnie ja. Niestety, nie poszło mi zbyt dobrze i nie udało mi się przejść eliminacji. Nie były one trudne, lecz bardzo ciekawe. Pytania dotyczyły wielu dziedzin związanych z matematyką. I tak, na przykład, były pytania o patrona Biblioteki Aleksandryjskiej, autora pewnej książki matematycznej, czy nazwisko złotego medalisty sportowego, który ukończył studia matematyczne. Tego dnia mieliśmy także okazję zwiedzić przepiękną wystawę orgiami. Podziwiałem wszystkie wystawione prace, gdyż od lat sam robię orgiami i wiem, ile pracy trzeba w to włożyć. Były znakomite! Następnie odbyły się wyczekiwane przeze mnie referaty sekcyjne. Przed kongresem uczestnicy zgłaszali propozycje tematów, jakie chcą przedstawić. Spośród blisko 250 prac nadesłanych z całej Polski wybrano 15 (w tym moją) i podzielono je na trzy sekcje równoległe. Ja wygłosiłem wykład w sekcji pierwszej, której tematem przewodnim była geometria. Przedstawiłem problem czwartego wymiaru z punktu widzenia stereometrii. Ze wszystkich wykładów w pierwszej sekcji właśnie mój cieszył się największym zainteresowaniem – było na nim ponad 100 osób.

Niedziela była kolejnym dniem wykładów. Wszystkie były bardzo ciekawe i zaprezentowane w sposób zrozumiały dla uczestników. Następnie odbyło się uroczyste zamknięcie Kongresu i pożegnalny obiad. Pociąg mieliśmy późnym wieczorem, więc wybraliśmy się na krakowski rynek, zaglądając w te miejsca, których wcześniej nie mieliśmy okazji zobaczyć.

W pociągu atmosfera była bardzo gorąca – ze szczegółami omawialiśmy cały Kongres. Było to najlepsze wydarzenie, w jakim miałem okazję uczestniczyć. Kontakty, które udało się nam nawiązać, na pewno będą utrzymywane, a nawet, mam nadzieję, wzmacniane. Do Szczecina przybyliśmy o godzinie 5.40 w poniedziałek. Rozstaliśmy się, mając już plany na ponowne spotkanie. Wyjazd ten był niezapomnianym przeżyciem, z którego wynieśliśmy na pewno coś więcej niż tylko materiały konferencyjne.



Zachodniopomorscy uczestnicy kongresu przed budynkiem Uniwersytetu Jagiellońskiego

Po powrocie do „Czwórki” spotkałem się z bardzo serdecznym powitaniem ze strony moich nauczycieli i kolegów. Radość i dumę udzieliły się szczególnie mojej Pani Profesor od matematyki, Małgorzacie Młodziankiewicz, która stwierdziła, że ma nadzieję, iż to nie koniec moich sukcesów, a na pewno początek jeszcze cięższej pracy. Nie pozostało mi nic innego, jak tylko zgodzić się z tą „propozycją nie do odrzucenia”.

Informacje o kongresie znajdują się na <http://www2.im.uj.edu.pl/kmm/>

Polityka w działaniu

Sławomir Iwasiów, ZCDN

15 listopada na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego odbyło się spotkanie warsztatowe pod hasłem „Polityka literatury”, zorganizowane w ramach cyklu *Redakcja „Pograniczy” zaprasza*, które gościnnie poprowadził Igor Stokfiszewski z „Krytyki Politycznej”. Uczestniczący w warsztatach studenci przekonali się, że polityczność nie jest jedynie sprawą polityki z pierwszych stron gazet, ponieważ właściwie wszystkie decyzje, jakie podejmujemy w życiu, są polityczne, związane

ze ścieraniem się odmiennych stanowisk światopoglądowych.

Igor Stokfiszewski poprowadził spotkanie w dwóch częściach: pierwszą w trybie dyskusji performatywnej, drugą – rozmawiając ze studentami i doktorantami o literaturze i jej politycznych aspektach.

Podczas pierwszej części prowadzący zadawał uczestnikom i uczestniczkom proste pytania: „Czy wierzycie w Boga?”, „Czy jesteście studentami w pierwszym pokoleniu?”, „Czy jesteście w związku małżeńskim?”. Studenci udzielali odpowiedzi, zajmując wyznaczone miejsce na sali, zgodnie ze swoim pochodzeniem, wykształceniem, przekonaniami religijnymi czy politycznymi. Ten rodzaj „deklaracji bez słów” pokazał polityczną siłę oddziaływania światopoglądu, kiedy studenci stawali naprzeciwko siebie, oglądając przez moment „innych”, żeby zmieniając po chwili miejsce na sali, stać się „innymi”. Według Stokfiszewskiego ten eksperyment pokazuje „na żywo”, że zawsze będziemy „polityczni”, ponieważ jesteśmy niejako odgórnie zmuszeni do zajmowania takich czy innych stanowisk, do ciągłego dokonywania światopoglądowych wyborów, podejmowania „politycznych” decyzji (po której stronie sali stanąć?). Polityka to zatem nie tylko formalnoprawna organizacja państwa, ale przede wszystkim stan społeczeństwa, które działa w imię swoich interesów.

W drugiej części spotkania rozmowa dotyczyła przykładów literackich. Stokfiszewski wybrał dwie, na „pierwszy słuch” przeciwstawne sobie postaci poetów: Marcina Świetlickiego i Eugeniusza Tkaczyszyna-Dyckiego. Wraz ze studentami prowadzący wypracował z twórczości obu poetów podmioty liryczne: u Świetlickiego podkreślił wyrazisty, „męski” podmiot, który zagrania sytuację liryczną i dominuje nad wierszem; u Dyckiego odwrotnie, wskazując na efemeryczność i programową „nie-męskość” podmiotu. Niezależnie od przyjętego punktu widzenia, „męskość” obu poetów posiada polityczny wydźwięk, światopoglądowo uchwytny i ściśle określony. Nieważne, czy jest się za „męskością” czy „nie-męskością”, bowiem to zawsze jest jakaś decyzja *stricte* polityczna.

Nie bez znaczenia wydawał się uniwersytecki wątek warsztatów i dyskusji. Stokfiszewski mówił, że uniwersytet jest instytucją szczególną, wciąż opierającą się destruktywnemu wpływowi „polityki”, ponieważ nie ukrywa swojej hierarchiczności i dopuszcza do głosu wszystkich, na zasadach demokracji uczestniczącej.

Temat przewodni następnego numeru

SKOLNICTWO SPECJALNE

ISSN 1425-5383

No 6

Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

2010

November/December

Is issued from 1991

price: 10 PLN (0% VAT)

ART EDUCATION





Albert Einstein, one of the most spiritual and sensitive to the beauty of art scientists, said that there are two areas of human activity which make us feel uniquely enchanted by the mystery. Those two seemingly opposite categories have yet a lot in common: art and science meet whenever a person experiences astonishment or poses fundamental questions about the sources of knowledge. In this issue of "Refleksje" we come up with our little "experience of the mystery", an encounter with science and art, artistic education and its school reality.

The opening gala of the first academic year at the Academy of Arts in Szczecin, an event important both in scientific and artistic terms, is described by Andrzej Tomczak, graphic artist, co-founder and long-standing dean of the Higher School of Applied Arts in Szczecin. He not only pays attention to the benefits derived from establishing a large artistic university in Szczecin, but also reconstructs a long and historically complicated process preceding its foundation. When the opportunity occurs, it is worth asking how the establishment of the Academy of Arts will influence artistic education on school level. The answer to this question is to a large extent provided in the interview with Piotr Klimek, head of Academic Centre for Promotion and Development of Szczecin Academy of Art. The Academy will educate future teachers on a high level, support professional development and help teachers in gaining still greater competence.

I also recommend to read the set of texts which discuss in detail the problems of artistic education and examine general concerns of science and arts. In the current issue we publish, among others, the articles on visual arts, film, theatre and literature, which can serve simply as educational aids in school teaching, but we also suggest various forms of work with a student, based on artistic activity, which improve and enrich methodological repertoire of a teacher.

I greatly encourage reading "Refleksje" – the mystery of art and science is worth exploring.

Urszula Pańska

Director of The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center



Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

No 6, November/December 2010

Price: 10 PLN (0% VAT)

ISSN 1425-5383

Publisher

The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center

Editor-in-Chief

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Editorial secretary

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

Editorial board

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Cooperation

Ryszard Baloń
Agnieszka Gruszczńska
Piotr Lachowicz

Cover photo

Wiesława Markiewicz

Translation

Aleksandra Lis

Address of the publishing house

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. (091) 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Print, DTP

Partner Poligrafia

The issue closed on 18 November, 2010

**Editor stipulates the right
to edit and shorten texts
as well as change the titles**



The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center
Accreditation of The West
Pomeranian Curator of Education
and International Organization
for Standardization Certificate
ISO 9001:2008

INTERVIEW	4
Sławomir Iwasiów <i>It's All about Fair Balance</i>	4
REFLECTIONS	6
Paula Wiażewicz-Wójtowicz <i>Pedagogy of Culture</i>	6
Andrzej Tomczak <i>Actions Speak Louder than Words</i>	10
Artur Sawczuk <i>Szczecin's Breeding Ground for Fresh Talents</i>	12
Joanna Mieszko-Nita <i>Activating Latent Abilities</i>	15
Barbara Popiel <i>The Place of Antiquity at School</i>	17
IN ZCDN	19
Agnieszka Gruszczyńska <i>Challenge on a European Scale</i>	19

The concept of creating a prominent artistic university in West Pomerania has existed for decades. Not only imperial inclinations of Poznan's artistic centre but also marginal treatment of our region by Warsaw clerks and a continuous outflow of prodigious talents from Szczecin to other cities have deprived the idea from proper standing and political support in the so-called headquarters, not to mention the indifferent approach adopted by the community of our city. Those factors have improved greatly in recent years – the people of Szczecin have begun to think about culture as the hope for the future which may boost the city's development, and politicians have started to lobby for the idea of establishing a new kind of artistic school.

It's All about Fair Balance (p. 4)

The starting point for understanding the concepts of the pedagogy of culture is, therefore, to grasp the meaning of "culture". All disciplines dealing and collaborating with culture, define it unanimously as the carrier of values accepted by the man. Constant search for new values forms its axiological character, and some of its forms reach the deepest levels of human psyche, namely emotions. Culture is language, religion, law, art and each artefact of nature with which a man interfered and changed something from the heart's need. One of the permanent features of culture is a constant exchange between culture universum and the individual who draws on culture and gives it something from himself.

Pedagogy of Culture (p. 6)

High noon, October 2, 2010, Szczecin Concert Hall. In the opening gala for the first academic year 2010/2011 in the Academy of Art in Szczecin took part the Prime Minister of Poland, Donald Tusk, as well as many other

people of great stature: politicians, ministers, MPs, artists, scientists and students. This unusual ceremony was inspired by a historic event: Szczecin witnessed the emergence of a state artistic university, different than all others, the only one that combines music and visual arts.

Actions Speak Louder than Words (p. 10)

In academic year 2007/2008, Constantin Brancusi High School of Fine Arts in Szczecin celebrated its 60th anniversary. The school was established by the Ordinance of the Minister of Culture and Art issued August 5, 1948, as a State High School of Fine Arts – the eighth institution of this kind in Poland, the first one in West Pomerania. Since that time, it has been one of the major centres of artistic life in the city and the region.

Szczecin's Breeding Ground for Fresh Talents (p. 12)

Visual arts education is an important element forming student's identity. It helps widen horizons, it educates and entertains. Arts classes integrate children, providing more time and freedom for creative education. They allow to activate latent abilities, open up and master necessary techniques. They help in unrestrained reasoning which consists not only in intellectual learning, but also in intuition and impressions.

Activating Latent Abilities (p. 15)

A pupil will not state that Homer's epics, Sophocles' tragedies or the philosophies of Plato and Aristotle are an important foundation of his modern world. A pupil agrees to these statements during his oral or written test, and the minute he closes his books, leaves the class or walks out of school, he immediately erases these foundations from his memory, until his next Polish class begins. It is not a romantic protest against tradition, it is an indifferent shrug of shoulders as he has to memorize another rule to pass the test, go through to the next year and finally graduate. And after that? Who would remember about some Dionysus sewed in a thigh or about Athena popping out of her own father's head?

The Place of Antiquity at School (p. 17)

On October 4–8, the West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre hosted fourteen employees of educational institutions from several European countries – France, Germany, Belgium, Portugal, Romania and Spain. Five days spent together was a great challenge both for the organizer of the study visit and for the participants. The memory of many hours of discussion compressed within strict programme frames will accompany the want and emptiness after the participants' leave.

Challenge on a European Scale (p. 19)

It's All about Fair Balance

**Sławomir Iwasiów interviews Piotr Klimek,
Head of Academic Centre for Promotion and Development
of Szczecin Academy of Art**



Piotr Klimek
Fot. Radek Kurzaj /
HS concept

The establishment of Szczecin Academy of Art has been accompanied by various turbulence. Could you briefly outline the history of forming the Academy?

The concept of creating a prominent artistic university in West Pomerania has existed for decades. Not only imperial inclinations of Poznań's artistic centre but also marginal treatment of our region by Warsaw clerks and a continuous outflow of prodigious talents from Szczecin to other cities have deprived the idea from proper standing and political support in the so-called headquarters, not to mention the indifferent approach adopted by the community of our city. Those factors have improved greatly in recent years – the people of Szczecin have begun to think about culture as the hope for the future which may boost the city's development, and politicians

have started to lobby for the idea of establishing a new kind of artistic school. A sort of "critical mass" of social need for a strong artistic academic centre in Szczecin has formed. The Social Committee for the Establishment of the Academy of Arts has credits for simply using the opportunity which could have proven to be the once-in-a-lifetime chance.

What role do you play in the Academy?

I am the research and teaching fellow in the Faculty of Educational Music Studies, in the rank of Assistant Professor, and the Head of the Academic Centre for Promotion and Development. The Centre serves as a press office, an exhibition and concert agency, an ECTS coordinator and an academic publisher.

Who has joined the staff of the Academy? Will the lecturers come from Szczecin only?

The main staff consists of the lecturers from the home departments of Szczecin Academy: Szczecin Branch of Poznań Music Academy, the Chair of Art Education at Szczecin University and the Higher School of Applied Arts. Despite them, we have either already asked for cooperation or we have planned to employ along the development of the faculties, lecturers from various national centres (Poznań, Łódź, Cracow, Gdańsk, Katowice) and foreign universities (the Hague, Berlin, Prague, Paris). Some of them will have permanent posts, others will cooperate with the Academy as Artists in Residence or Guest Lecturers. A lot of prominent artists will host extended workshop courses.

I wonder what the representation of specific disciplines and branches taught in the Academy will be. Is there any "threat", if we may talk about "threat" at all, that one of the arts or disciplines will be the dominant one and the Academy of Art will in fact be, e.g. Music Academy?

We make all efforts to create fair balance. Some faculties or specialities will surely have an especially strong "celebrity" staff, or will be espe-

cially favoured by students. It is quite natural. However, we will definitely not transform into conservatory or the academy of fine arts because it would ruin the primary idea which started the Academy's creation. Personally, I think that the representative faculties of our school will prove to be those connected with the merging of arts: multimedia, theatre, lighting design, videoart. But these are only speculations and dreams.

I believe that trying to outrun other centres has no sense, unless someone needs such external motivation to begin the process of self-improvement. The Academy was established to awaken Szczecin and stop talented youths from leaving the region. If, by chance, it helps create a new centre in Szczecin, give young people the opportunity to develop in their home city, improve the quality of an average citizen's cultural life and make him a little more proud of the place he lives in, that is great. If because of this the people of Szczecin will discover the delight of experiencing live music and will venture to go to a vernissage or a performance, that is even better.

I gather that the Academy will also prepare teachers to work with children. Will you provide pedagogical faculties for students and postgraduate studies for working art teachers?

Yes, of course. We have already started training teachers in the Faculty of Music Education. Next academic year we will also open Visual Arts Education and Animation of Theatrical Movement. We are able to open required postgraduate studies as soon as the demand for them occurs. The openings are dependent on the appropriate number of student applications, as is the case of every university. In practice, I think, they will be available at the beginning of academic year 2011/2012.

What will, in your opinion, be the influence of the Academy of Art on the artistic circles in Szczecin? Are we going to join such artistic centres as Cracow or Wroclaw or do you think that there is no need to bother with such categorisation?

I believe that trying to outrun other centres has no sense, unless someone needs such external motivation to begin the process of self-improvement. The Academy was established to awaken Szczecin and stop talented youths from leaving the region. If, by chance, it helps create a new centre in Szczecin, give young people the opportunity to develop in their home city, improve the quality of an average citizen's cultural life and make him a little more proud of the place he lives in, that is great. If because of this the people of Szczecin will discover the delight of experiencing live music and will venture to go to a vernissage or a performance, that is even better. In this perspective, a place in any city ranking list revealed by any magazine sounds meaningless and out of place. Feeding own complexes by comparing ourselves with our neighbours has already lasted a couple of decades. I think that is enough. It is time to do our thing.

Thank you.

Pedagogy of Culture

Paula Wiażewicz-Wójtowicz

PhD student, Institute of Pedagogy, Szczecin University

In the first half of the 20th century, many new types of pedagogy appeared alongside the already existing and still developing concepts of education. The reason for this were dramatic events of the Second World War, which made a strong impact on people's values and views. The war generation decided that it was necessary to protect the world from further war-like events and make every effort to maintain world peace. This task was undertaken by many newly established organizations. The most important of them, which substituted for the League of Nations, is the United Nations Organization. UNESCO¹, one of specialized agencies of the UN, promotes collaboration among nations through culture, science and education. As a means of protection and prevention, this international organization stated in its Constitution that the most effective tool to realize the aim of keeping world peace and security is to develop the proper model of education in relation with scientific knowledge and culture in every nation. This task was appointed to pedagogy, the science responsible for education.

In the Constitution of UNESCO, representatives of the United Nations defined five rules of modern education. The most important one concerns educating young generations in the spirit of international peace. It assumes educating children and youths in line with pacifist ideology or irenicism². It manifests e.g. in ecumenism and religious reconciliation proclaimed by the Catholic Church (Second Vatican Council). The second claim of modern education is moral education of humanity in freedom, justice and peace, by which the differences between the nations will be removed. The third direction of humanity's development indicated in UNESCO Constitution is the idea of educating in the spirit for respect of human rights. This claim is realized by combating racism and proclaiming the rule of dignity, equality and mutual respect between people. The penultimate claim raised by the UNO is the elementary concept of modern humanism, proclaiming the necessity of spreading culture and education. The last rule states that peace cannot be based only on political or economic governmental arrangements

but, above all, on intellectual and moral solidarity between people. UNESCO's educational postulates include, therefore, basic ideas constituting educational system that shows the right way of acting. It should serve as a model for the functioning of educational systems in all countries. The fourth assumption strongly emphasises the role of culture and art in fulfilling the aims defined by UNESCO Constitution. The pedagogy of culture is, therefore, one of the most rapidly developing directions of modern education.

Although the pedagogy of culture is such an important constituent of education for peace promoted after the Second World War, it is not a new discipline. Its renewal may be associated with pro-peace tasks set for pedagogy by UNESCO, but they cannot be treated as its source, as it would mean omitting a major part of educational output of previous epochs. The concept of the pedagogy of culture was not alien to great civilizations from the beginning of our era. Already ancient Greeks coined the term *paideia*, separating higher educational forms based on cultural goods and cultural values from practical educational actions performed by pedagogy. In Rome, the term *humanitas*³ was used to refer to this branch of education. Modern perspective on the pedagogy of culture dates back to German humanists from the 19th century, who opposed naturalism, psychologism and sociologism, dominant in philosophy. Proponents of the holistic approach to the man in pedagogy, as opposed to natural interpretation of all phenomena, were: Wilhelm Dilthey (1833–1911)⁴, Wilhelm Humboldt (1767–1835), Wilhelm Windelband (1848–1915)⁵, Edward Spranger (1883–1963)⁶, Henrich Rickert (1863–1936), Theodor Litt (1880–1962) and Georg Kerschensteiner (1854–1932)⁷. They based their approach on the assumptions of idealistic philosophy of Georg W. F. Hegel (1770–1831), which admitted primacy of human spirit over matter⁸. One cannot disregard the contribution of Benedetto Croce (1866–1952)⁹ and Giovanni Gentile (1875–1944)¹⁰ to the creation of this complex and dynamically developing trend in pedagogy, as it originated

from philosophy of culture and the theory of values. Its followers believed that the man is not an object of nature. They also claimed that the existence of human spirit is characteristic only for human life, therefore knowledge of man should be constructed. According to them, learning about culture is a personal and individual process. The most important notions defined by this type of pedagogy are: "culture" and "culture universum" in their ancient context, understood as improvement and perfection, but also expanded by modernity into all aspects of life.

The starting point for understanding the concepts of the pedagogy of culture is, therefore, to grasp the meaning of "culture". All disciplines dealing and collaborating with culture, define it unanimously as the carrier of values accepted by the man. Constant search for new values forms its axiological character, and some of its forms reach the deepest levels of human psyche, namely emotions. Culture is language, religion, law, art and each artefact of nature with which a man interfered and changed something from the heart's need. One of the permanent features of culture is a constant exchange between culture universum and the individual who draws on culture and gives it something from himself. The man does not accept the values of culture mechanically, but receives it from his own experience, by participating in culture. Values accepted in the pedagogy of culture are objective, independent from environment and time, and combine like in Greek orchestral art¹¹. The pedagogy of culture protects basic values, such as: truth, goodness, beauty of tradition, thus opposing modern hedonistic tendencies which reduce moral values. At the same time it educates towards culture and through culture. Basing on globalization, it supports the man in his striving for freedom and the right for development. It helps understand the concept of intercultural education, thus promoting tolerance to other cultures. In the pedagogy of culture we distinguish objective culture, relating to social groups in which we live, and subjective culture, relating to the man. Such personal process of culture is called the culture in the man.

The pedagogy of culture focuses on educating an individual by introducing him into the objective world of cultural values. The individual develops his internal life by assimilating these values. However, there is a fear of interpreting culture in a way removed from material and social reality. It might lead to imposing on it the characteristics of an ideal world, by which it will serve to educate the elite. According to Ewa Porada, the basic task of the pedagogy of culture is to examine, recognize and eva-

luate cultural phenomena and trends, to finally draw conclusions for education. An extremely important assumption of the pedagogy of culture is such preparation of tutors that they will prepare youths to use culture wisely, to distinguish between its destructive and constructive elements and to create culture based on higher values. The teacher's role and tasks set by the pedagogy of culture consist mainly of introducing children into the world of values that are presented in the context of existing works of art. The teacher's personality is crucial for this concept, because, based on his own creative experiences and his image, it supports him in a difficult and uneven fight with distorted world-view of the society. It must be marked that it does not mean that the teacher should promote the newest fashionable trends, but it means promoting the culture of life, developing the need for aesthetics, stimulating imagination, showing models and ideas of one's own activity, teaching independent creation of one's own person according to place, situation and individual world-view.

Modern research methodology of the pedagogy of culture is based on combining hermeneutic and phenomenological assumptions of philosophy with empirical qualitative research. In practice it means applying descriptive techniques together with normative ones, i.e. describing current state of affairs and using them as a basis for formulating new views. Theoretical and methodical fundamentals for practice are formulated, which until 1989 were provided by socialist educational system. Interdisciplinary nature of both culture and pedagogy is widely promoted. The pedagogy of culture defines all theses that are most important for educational processes and bases them on three major notions: culture, education and personality. Individuals' personalities are based on cultural goods through experiencing and understanding values of culture. The elementary task of the pedagogy of culture is to develop personality through personal goods presented as the highest moral values. Personality is here understood as a harmonious yet individual spiritual structure of an individual. A man lives in certain cultural conditions, which make a great impact on his personality: it either improves or becomes destroyed. The formation of personality is a never-ending process, therefore it needs constant confirmation in actions and behaviours. Formation of individual's personality through participation in cultural process leads to his autonomy and self-realization. While it is true that a man creates culture, culture also makes a man. Therefore, as I have already mentioned, what is necessary is not only education towards culture but also

education through culture. The pedagogy of culture notices educational potentials most of all in traditional culture, but it does not reject modern culture, seeking for positive values in it. Education in the pedagogy of culture is a life-long process which takes place through all disciplines and aspects of life.

In current pedagogical thought, the notion of the pedagogy of culture refers not only to specific theories, but also to conceptualisations of different educational interactions, such as: ethical, aesthetic, artistic education, and intercultural discourse. Each of pedagogical trends defines tasks for all types of education. One of the most important, according to pedagogues of culture, is aesthetic education. Its basic category is the notion of beauty, and its main areas of interest are art and nature. The aim of enabling students contact with nature is to bring closer models, ideals and values. Culture accompanies students in everyday decisions, it does not, however, impose its own values but allows them to make their own choices. Bogdan Suchodolski distinguishes two areas of influence. The first one is education through art which is based on using contacts with art in different educational activities and in supporting individual's development. In other words, it is perception of the works of art. In our three-dimensional space there are three forms of contact with art: observation, evaluation and one's own creation. Observation and evaluation are the elements of the process of education through art, one's own creation is the element of education towards art. Each of us, in various age and with different commitment, meets all forms of education through art. Our experiences, predispositions and personal preferences decide which form becomes the dominant one for us.

Observation is practically a purely acquired skill. Some people have an inborn ability of excellent hearing, concentration, eye or movement coordination. In most cases, this skill can be learnt. Not without significance is also anatomical built, physiology and developmental periods which decide about maturity of sense organs. Nevertheless, the skill of registering phenomena and their result is learnt while developing and exercising brain, body and senses, not only in educational institutions (nursery schools, schools etc.), but together with everyday learning of life in a family and in the environment.

Evaluation is a skill undoubtedly developed through pedagogical methods, but also dependent on the type of psyche and the person's potential. Evaluation means answering to the forms of expression or theses made in other people's creations. It is the expression of subjective attitude towards the problem or opinion made by another person. It requires

then a certain amount of information and experience, the ability of analysis and the observer's assertiveness. Everyone can experience it at different time, but it should not be expected that it will appear in a child before puberty. Until that moment, the core of evaluation as a form of art will be maintaining authentic sincerity in reaction to the quality of sensual experiences, such as: colours, shapes, sounds, words and rhythms.

The last of the discussed forms of contact with art, and of education towards art, relies on transmitting knowledge, developing artistic abilities and initiating one's own activity, and is based on exposing one's own ideas, which cannot be learnt. The way to touch art is to experience, participate and discover. This process helps to remove psychological blockades and restraints in expressing one's own thoughts and feelings. Creative activity cannot be measured or evaluated because the attempts to control it thwart creative concept, destroy enthusiasm and block the activity. One can only be inspired to the unbound expression of art, and a vivid need of passing his thoughts and feelings to others. In aesthetic education we distinguish several basic disciplines, i.e.: literary, dancing, musical, visual, theatrical and film education, which are taught at school level.

The effect of acquiring life experience is formation of new priorities and values which are not a person's permanent feature. Influenced by education, they cross, mix and exchange, therefore it is so important to raise issues concerning relation between culture and education. In Poland this discourse is only just beginning to be discussed, while another reform of education is being introduced. In the countries of Western Europe the problem of collaboration between education and culture was raised much earlier, which was connected with the exchange of achievements and experiences of European and American pedagogy and psychology. One of the prominent representatives of the culture of education is Jerome Bruner, a well-known American psychologist. His family and health situation, personal experiences and the received education contributed to the growing popularity of the concept of education formed by him on the basis of cultural processes.

Jerome Seymour Bruner was born on October 1, 1915 in New York. He was of ill health, and as a two-year-old had a serious eye surgery. When he was 12, his father died, which forced several removals. Because of that Bruner did not go to school regularly and, what is more, he changed the schools a lot. It did not, however, destroy his career, but gave him an

opportunity to gather experiences which later inspired his scientific work. Nowadays, he is a retired professor of psychology in New York School of Law. He was many times rewarded with *honoris causa* degree for his achievements, but his scientific works and achievements are far beyond the boundaries of psychology and education. He grew up in the times when behavioural ideas flourished. Initially, he was fascinated by cognitive psychology. He specialized in the psychology of the cognitive development of children, and at the age of 66 he engaged in the psychology of culture. He was the key person in educational reform in the USA and in Great Britain. He made a great impact on the psychology of education and the educational practice. He created the notion of categorization¹².

According to Bruner, categorization is already perception itself, and not just the process of thinking or making decisions. In line with this, education is regarded as mastering or creating new categories. He promotes the system of education focused on discovering. He claims that it is based on two code systems: narrative and paradigmatic. Narrative thinking is based on acting step by step, where every next stage is the consequence of the previous one, and each next one results from the previous achievements. Paradigmatic thinking is based on the construction of logically determined statements. Due to this part of his concept, Bruner is often regarded as the follower of structuralism, next to Roman Jakobson¹³. During his cognitive research, he started to refer to iconic and symbolic abilities in the people he tested. He found out that human thinking is always set in cultural context. The achieved results inspired his interest in the pedagogy of culture. Continuation of his observations made him realize that to understand human activity, one must analyse his closest region, the environment, which form his local cultural context. In his research works he advises an interpretative perspective which involves analysing present phenomena and understanding the mechanisms of ongoing processes, and only then looking for solutions to the emerging educational problems. At the same time, he suggests resigning both from controlling and predicting events. One of the basic ideas of his concept is ensuring that culture plays main role in the process of education. In his opinion, culture is the element that develops mind and provides tools to understand the world. Educa-

tion is nothing else than a relation with culture, which sets context for school education.

Bruner also thinks that the man, by creating culture, works out automatically the main assumptions of education for the young generation. He claims that it is impossible to get to know school without previously getting to know its surroundings and all that is going on around it, namely the local environment. What results is the idea that if there are any troubles at school, the reasons for them must be found in contemporary, nearby culture. According to him, the school is a part of the out-of-school culture. On the other hand, the school itself influences culture through changes in the behaviour of students, parents and teachers. Jerome Bruner has determined seven rules of psychocultural attitude towards education¹⁴. He also points to the danger of introducing a chosen pedagogical practice to education because each of them precisely defines the concept of the student, which is then consequently realized by applying stereotypical thinking about the process of learning. In his theory, he also emphasizes the necessity of self-reliant, or, if need be, teacher-supported acquisition of knowledge by means of discovering it.

¹ UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

² Irenicism – from Greek *eirini*, peace. In Christian theology it refers to the attempts to unify Christian apologetical systems by means of mutual doctrinal concessions. It also refers to an attitude of openness and friendliness in solving controversial issues. Nowadays irenicism and ecumenism are differentiated.

³ More in: Janusz Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006, 15–16.

⁴ *Ibid.*, 26–29.

⁵ *Ibid.*, 29–31.

⁶ *Ibid.*, 31–34.

⁷ *Ibid.*, 34–38.

⁸ *Ibid.*, 23–26.

⁹ *Ibid.*, 38–39.

¹⁰ *Ibid.*, 39–41.

¹¹ Orchestral – referring to art in which poetry, music and dance were inseparable. The rhythm of poetry, which was the rhythm of melody, dictated the rhythm of dancing movement, which at the same time determined the metre for poetry and music.

¹² Jerome Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, IX–X.

¹³ http://pl.wikipedia.org/wiki/Roman_Jakobson

¹⁴ Jerome Bruner, *Kultura edukacji*, 29–52.

Actions Speak Louder than Words

Andrzej Tomczak

**Professor of the Higher School of Applied Arts in Szczecin,
long-standing Dean of the Faculty of Graphics and Interior Design, graphic artist and painter**

High noon, October 2, 2010, Szczecin Concert Hall. In the opening gala for the first academic year 2010/2011 in the Academy of Art in Szczecin took part the Prime Minister of Poland, Donald Tusk, as well as many other people of great stature: politicians, ministers, MPs, artists, scientists and students. This unusual ceremony was inspired by a historic event: Szczecin witnessed the emergence of a state artistic university, different than all others, the only one that combines music and visual arts. Many years have passed, sixty-five exactly, to make the dreams of incredible people come true. It seemed so unbelievable that many had tears of joy in their eyes. A great number of people united around the idea of creating this school in Szczecin made Poland and its rulers realize how long-awaited it had been through the years and for how long Szczecin had been deprived of the chance it offers.

The main building of the Academy of Art is the Globe Palace located on 2 Eagle Square (Plac Orła). Here are the offices of chancellor and dean, and here most classes will be held in future. The building is now being adjusted to its new functions, renovation is taking place. The academic throne is occupied by Professor Ryszard Handke, a musician, nominated to the post of chancellor by the Minister of Culture and National Heritage. The building of the Higher School of Applied Arts in Szczecin at 61 Krzysztof Kolumb Street, beautifully renovated and well-functioning, will become the kingdom of graphics, whereas the building of the Szczecin Branch of Poznań Music Academy at 50 Grodzka Street is under general overhaul, so that it can continue its service to music.

The Academy of Art in Szczecin consists of three faculties: Faculty of Music Education, Faculty of Visual Arts and Faculty of Instruments, and includes many fields of study: Artistic Education in Music Art, Instrumental Studies, Graphics and Interior Design. You can specialize in: Music

Education, Music, Church Music, Choir Conducting, Graphic Design, Graphics Techniques, Multimedia, Violin, Viola, Cello, Double Bass, Flute, Oboe, Clarinet, Bassoon, Trumpet, French Horn, Trombone, Tuba, Drums, Grand Piano, Guitar, Accordion, Organ. There are also the following specializations: Poster and Illustration, Typography and Publishing Forms, Sign and Identification Forms, Letterpress Printing, Intaglio, Interior Design, Furniture Design, Exhibition Design. Gates for the talents are wide-open.

The ceremony of this exquisite, first academic year inauguration in the Academy of Art in Szczecin is also a perfect moment to realize that this dreamed-of Academy of Art would not exist if fifteen years earlier another college had not been created out of dreams and sacrifices: the Higher School of Applied Arts in Szczecin, which in fact was the first private artistic college in West Pomerania. Its creation, activity, development, and staff of artists and researchers gathered around it, laid ground for the thought about establishing a state artistic academy in Szczecin. This idea came up nowhere else but at 61 Krzysztof Kolumb Street in the Higher School of Applied Arts. Its author was Professor Maria Radomska-Tomczuk, chancellor of the Higher School of Applied Arts, graphic artist, a true human dynamo. She shared her idea with Professor Ryszard Handke, the former chancellor of Szczecin Branch of Poznań Music Academy and with the nearest co-staff, including me... and that is how it started. The truth is, however, that the need to create a strong centre uniting the artists of Szczecin has its own story, which dates back more than a century ago.

In pre-war German Szczecin, the beginnings of artistic schooling were connected with the Private School of Art and Artistic Craft (Kunst und Kunstgewerbeschule), established in 1906 by Carl Christian Schmidt, graphic and painter, taken

over by the city in 1909 and included as an artistic department into the City School of Artistic Crafts (Stadtische Handwerker und Kunstgewerbe Fachklassen). Since 1914, the classes took place in the building at the present Unisława Street (the corner of Felczak). In the years 1923–1933, the institution flourished under rule of George Rosenbauer, who transformed it from a provincial school educating craftsmen in artistic professions into a modern School of Applied Arts, hired famous pedagogues and artists, such as: Bauhaus graduate Kurt Schwerdetfeger, Elsa Mogelin, Friedrich Eberhardt. He expanded school in a major way, creating a group of seven interconnected modern buildings, set at the present Kiliński Square (since April 1, 1930). The approaching sombre Nazi times brought gradual decline to the well-prospering Szczecin School of Artistic Crafts, starting from 1933.

Post-war Polish Szczecin failed to create an artistic college, although the base left by Szczecin School of Artistic Craft was excellent and, as for those times, very modern. Surely, it was due to the insecure fate of Szczecin, withdrawal of the Polish authorities for 65 days and the fact that the transport heading for Szczecin, carrying e.g. the staff of the Faculty of Fine Arts of Vilnius University, was halted in Toruń. Too bad...

It does not mean, however, that post-war Szczecin did not develop artistically. Already in 1945, visual artists, musicians, actors, writers and other, coming to Szczecin together with settlers, organized the circles and created the structures of creative associations. The most vivid and numerous group of creators were visual artists, who brought into life the Branch of the Polish Visual Artists Association, which in 1947 incorporated the whole region. Its representatives, among them young and well-educated Guido Reck (two years at Zurich Technical University), a painter and a soldier, made a fruitless attempt to put foundations under an artistic college in Szczecin. Their priceless achievement was, however, the State High School of Visual Arts in Szczecin, formed in 1948, which gathered a group of exquisite teachers and famous visual artists. The high school has become well-known and well-liked. So far, it has educated about 1,500 graduates, many of whom are successful, superb artists.

For over 40 years Szczecin has run the Branch of Poznań Music Academy. There might have

been dreams, I suppose, to transform it into an independent Music Academy in Szczecin. Certainly, no thought was given to the Academy of Art. In 1994 two academic teachers from the University of Szczecin, Professor Maria Radomska-Tomczuk and Professor Jerzy Materne, initiated in Szczecin a non-state higher college of visual arts. Excellent as it was, the thought was only a sparkle that could ignite the fire and inspire others. And so it happened.

However, no sooner than in 1995 happened what had so long seemed unattainable: the Higher School of Applied Arts in Szczecin was formed, which was an incredibly meaningful, creative and precursory event. The school's founders were: Professor Maria Radomska-Tomczuk – graphic artist, Professor Jerzy Materne – sociologist, Professor Ryszard Tokarczyk – painter, Associate Professor Ryszard Korzanowski – graphic artist, Professor Ryszard Wilk – sculptor, Andrzej Tomczak – graphic artist and painter, the author of school's emblem, Jerzy Wołoszyn – painter, Andrzej Maciejewski – graphic artist, and Janusz Wdowiak – psychiatrist. Professor Maria Radomska-Tomczuk has been the chancellor since the school's beginning.

The Higher School of Applied Arts started its work with one Degree Programme: Graphics, BA studies. After two years, the Minister of National Education approved of the second Degree Programme: Interior Architecture, also BA studies. In 1999, the school gained the consent of the Minister of National Education to offer five-year MA studies in Graphics and, a year later, in Interior Architecture. A lot of studios were working, new students and staff appeared, didactic-artistic staff expanded, new graduates left school. A lot happened. These were happy, though not always fortunate times. For over two years we donated our salaries to our beloved school. Who will believe in it? It was a true but a long and separate story. I hope that there will still be a chance to tell this tale, remember academic teachers, the graduates and their career paths.

This year, the Academy of Art in Szczecin has been established. Every success has many fathers, while failure is an orphan. Let us remember about the Higher School of Applied Arts in Szczecin when the lights are off and the buzz of inauguration of the Academy of Art in Szczecin is over. And let us take our hats off. It deserves it.

Szczecin's Breeding Ground for Fresh Talents

Artur Sawczuk

Headmaster of Constantin Brancusi High School of Fine Arts in Szczecin

In academic year 2007/2008, Constantin Brancusi High School of Fine Arts in Szczecin celebrated its 60th anniversary. The school was established by the Ordinance of the Minister of Culture and Art issued August 5, 1948, as a State High School of Fine Arts – the eighth institution of this kind in Poland, the first one in West Pomerania. Since that time, it has been one of the major centres of artistic life in the city and the region.

The late Maria Fitz, the school's headmistress of long standing, once wrote: "So much has changed around us – political and economic systems, methods of teaching and upbringing – but one has remained unchanged: artistically talented, sensitive youths, curious about the world and life, willing to actively participate in the cultural life of their surroundings"¹.

Since early post-war years, schools of fine arts have been regarded as artistic experiments, which constituted their innovative way of functioning then and further on. Hence it seems reasonable to state that subsequent reforms of education system and the 1989 system breakthrough in Poland made fewer changes in artistic schools than in their general education equivalents. High schools of fine arts were the forerunners, if not avant-garde, in many fields, e.g. in methodology of teaching (for example by using methods of active learning), organization, management, upbringing programmes, activation of students and their parents, student-teacher relations,

the role of school in local environment etc. All the things that nowadays should constitute the modernity of education system, the High School of Fine Arts in Szczecin has been successively applying for the last sixty years. The changes have resulted from the need for more effective education or from the teachers' invention rather than from the assumptions of the successive reformers of Polish education system.

The organizer and first headmaster of the school was Guido Reck, a Lviv-born art historian, painter, teacher and cultural worker. The attempts made by Reck and the group of visual artists gathered around the Office Board of the Association of Polish Artists and Designers (among others: Emanuel Messner, president of the board, and Marian Tomaszewski, vice-president) led on September 5, 1948, to the official opening of a five-year artistic school.

The idea of the school was to develop artistic talents in students, provide basics of artistic education, prepare for higher education in fine arts and other fields². Interestingly, after sixty years, the Statute of the High School of Fine Arts sets almost identical tasks for the school.³ A contemporary graduate of the school should not only be a potential artist but also a part of audience and a conscious consumer of different artistic fields, prepared to develop his knowledge and skills.

Not always were the teachers able to realize such broad aims. In the '60s, '70s and '80s craft skills were more important. In 1968 the school's status changed from general but artistic-oriented into vocational. The number of general subjects declined and a new vocational specialisation, decoration design, was introduced. Since 1971, by the Ordinance of the Minister of Culture and Arts, students of the final grades had to take vocational exam to prove their knowledge and abilities⁴. A student graduated school with a trade title: arts technician with a specific speciality, with no obligation to take Matura exam. Next stage of "vocationalization" was

1973, when content matters of specialization were extended, its name changed into "the art of exhibition" and the range of general subjects diminished further⁵. Finally, since 1980, a parallel field of study, functional forms, was introduced.

The above-mentioned changes resulted in a rapid decrease of graduates' interests in higher education, and in their greater participation in business activity, which was then restricted and controlled by the crisis-stricken country. Such situation continued from the '80s until the beginning of the '90s. Students and graduates made a successful appearance on the receptive free-market, creating advertising agencies to design and produce poorly attractive, from today's perspective, inscriptions on shop windows, graphic signs for private businesses, etc.

Due to polarization of state economy, change of market demands and increased consciousness of both students and their parents, since mid '90s the graduates have again become interested in continuing education on higher level. Since then, over 90 percent of graduates of High School of Fine Arts in Szczecin are annually accepted at universities⁶. Those changes have been reflected in legal regulations. The meaning of general and artistic education has been systematically restored, some exclusively vocational subjects, such as technology, technical and trade drawing or lettering have been given up⁷. In 2007 the Minister of Culture and National Heritage released High School of Fine Arts' graduates from the necessity of passing diploma exam before taking Matura exam.⁸ Since 2002, as a consequence of changes in education system, the learning process has been shortened from five to four years, and the school's name has changed into: High School of Fine Arts⁹.

One of the most important foundations of functioning of the High School of Fine Arts in Szczecin was implementation, from its beginnings, of modern teaching methods. General and artistic subjects played equal role in upbringing and education. Therefore, didactic activities aimed at correlation of those two groups of subjects were especially important. Since the school's beginnings, the teachers had an opportunity of making some modifications to some matters and methods of teaching¹⁰. General subjects (history, Polish, chemistry, maths, physics) were supposed to provide theoretical basis for artistic education (knowledge of arts, drawing and painting, sculpture), and artistic subjects made it easier to participate in cultural events (exhibitions, historical expositions, theatrical performances, films, concerts) which enhanced general subjects contents. The "novelties" that have been applied with great

publicity in general schooling in the '90s, have already long been in use in artistic schools. Methods of active learning, problem-oriented teaching, usage of modern didactic means, self-studying, criterion-based evaluation have been daily bread for the High School of Fine Arts in Szczecin since the '50s. School documentation contains many notes proving the above information in reports from the activity of teaching teams, school working plans, minutes from staff meetings etc¹¹.



The most vivid example of the large scale of using modern teaching methods in this institution is the form of realization and defence of diploma, in work since the '70s, which consists of: search for the theme and inspiration, realization of the work and presentation in front of the exam board as the diploma's defence. Nowadays students can also look for employers and means to realize their diploma works on their own, which additionally develops their skills of adjusting to market economy. When in 2004 presentation as a form of Polish language oral Matura exam was introduced in general schooling, the graduates of High School of Fine Arts in Szczecin had already been familiar with this kind of knowledge verification.

Undoubtedly, the most visible change after 1989 was the school's administrative submission. Until then, State High School of Fine Arts in Szczecin was submissive at different periods of time to City Board and Province Board, educational supervision was provided by Superintendent of Schools and the school curriculum was written by the Chief Pedagogical Centre of Artistic Schooling. Nowadays, by virtue of the Education System Act, the founding and leading authority is the Minister of Culture and National Heritage, who performs supervision over the school by means of the Centre of Artistic Education in Warsaw. Its duties involve, among others,

The painting from plein-air workshops of the High School of Fine Arts in Szczecin, Szadzko 2006

performing educational supervision over state and private schools and artistic institutions, performing duties of supervising authority over schools and institutions which are led by proper Minister of Culture and National Heritage¹². The Centre is also the administrator of financial resources.

The analysis of school documentation since the school's beginnings until today leads, however, to one sad conclusion: the main problem of the first school headmaster in 1948, and of all subsequent ones as well, was lack of funds to perform statutory work. This problem still occurs.

Modern times imposed on the headmaster and teachers the necessity of increasing school's attractiveness. Modern High School of Fine Arts in Szczecin is not only an educational institution, but also an institution which ensures international cooperation. It cooperates with units of local governments and private institutions. These activities result in annual exhibitions in Germany (Greifswald, Berlin-Kreudenberg), Sweden (Ystad), regular international plein-air workshops organized by the school in Poland and in neighbouring countries, and an all-Poland artistic event called Graphics Biennale, included in the event

Christmas
performance
at school,
2006



calendar of the Minister of Culture. The works of our students are exhibited in Barlinek, the Palace in the Dendrology Garden in Przelewice, Insk, Marianow and many Pomeranian institutions.

Students' creativity in social surroundings, marketing and other things that before 1989 were functioning aside from school's activity, are now major elements of education. The city and region should accept wishes that the school always walks along the path made from creative sensitivity and energy of students and teachers, and not from opportunism of subsequent reformers.

¹ Fitz M., *50 lat PLSP w Szczecinie*, Catalogue.

² The Ordinance of the Minister of Culture and Art, issued Nov. 29, 1946 §10.

³ Statute of the High School of Fine Arts in Szczecin, Chapter III, Paragraph 14, p. 4.

⁴ The Ordinance No. 7 of the Minister of Culture and Arts issued Jan. 22, 1971 on vocational exam of the students in artistic high schools.

⁵ The Ordinance No. 44 of the Minister of Culture and Art issued May 17, 1973 on extending specializations of artistic high schools.

⁶ The Career Paths of the Graduates from the High School of Fine Arts in Szczecin. School documentation.

⁷ The Ordinance of the Minister of Culture issued August 19, 2002 (Dz. U. 2002/138/1164, 2004/49/473) on the curriculum for teaching trades resulting from artistic education

⁸ The Ordinance of the Minister of Culture and National Heritage issued March 29, 2007 (Dz. U. 2007/57/382) changing the ordinance concerning the conditions and ways of evaluation.

⁹ The Ordinance of the Minister of Culture issued Dec. 29, 2004 (Dz. U. 2005/6/42) on the types of artistic state and private schools

¹⁰ Minute from the staff meeting of the High School of Fine Arts in Szczecin issued September 4, 1948, The Minute Book of the Republic of Poland, High School of Fine Arts in Szczecin, from the collection of the State Archive in Szczecin, High School of Fine Arts in Szczecin, Catalogue No. 25.

¹¹ Collection of the State Archive in Szczecin, High School of Fine Arts in Szczecin, Catalogue No. 25.

¹² The Ordinance of the Minister of Culture issued Sept. 22, 2004 (Dz. U. 2004/226/2292) on specialized supervision authority

Activating Latent Abilities

Joanna Mieszko-Nita

Arts and music teacher at Janusz Korczak Middle School in Chojna

Visual arts education is an important element forming student's identity. It helps widen horizons, it educates and entertains. Arts classes integrate children, providing more time and freedom for creative education.

They allow to activate latent abilities, open up and master necessary techniques.

They help in unrestrained reasoning which consists not only in intellectual learning, but also in intuition and impressions.

Rapid development of science, culture and economy has led to an increased need for talented and creative people. Taking this into consideration, democratization of education triggers such pedagogical attempts that enable students to develop their individual abilities.

In psychology, ability is defined as an opportunity (to a large extent inherited) to gain anticipated results when performing given activities in specific external conditions. As an arts teacher, working with students at school for 14 years, I have particularly been investigating their special abilities relating to certain branches or forms of activity. I try to examine them, single them out, differentiate and transpose into artistic achievements of my students.

Working with a talented student, I use various forms of education, by which I mean the choice of appropriate methods and practical activities which help organize educational process in such a way which fosters the student's development.

Work with a talented student is not an easy task. To follow the guidelines for the development of a talented child, I combine a number of methods, matters, techniques and forms to achieve the required effect. My actions are directed at developing creative thinking,



fostering originality, enabling student to gain more complex knowledge, according to his stage of intellectual development and abilities.

What does the realization of my assumptions look like? What is the technical asset like? I am going to present two sculpture techniques which I apply at work with talented youths.

The first one is a mixed technique, based on a construction from aluminium wire partially stif-



fened with a timber frame (made of a wooden chair). Students' task is to prepare a spatial net, which is a draft of a future shape of a figurative sculpture presenting natural-sized animals or people. At this stage, students must display great imagination to credibly recreate shapes familiar from nature. The next step is to paste the wiry construction with paper soaked in the solution of flour and water. After drying, students cover next layers with white emulsion paint, and then paint the surface with watered tempera. When the sculpture dries, students wipe it with moist sponge and the created texture additionally brings forth shapes and enriches the sculpture's lump. The works eventually resemble the sculptures by George Segal, a pop-art representative. They can form a group of sculptures by arranging various situations, be a part of artistic installation or take part in performances like those of Tadeusz Kantor. This way of working inspires individual artistic expression of the young artist and develops his sensitivity.

Another sculpture technique is a difficult art of casting. It is not expensive, but at big-sized works with a greater number of constituent forms and with their adequate weight, it might prove very tiring. Working on a sculpture is a strenuous process as it requires a number of technical activities, learning, imagination and physical strength. The first activity involves proper preparation of clay and spreading it with a spatula and a wooden hammer on a special frame. Already at the spreading, one must start his search for the shape. Forming, composition and work on the sculpture's texture depend on the student's character and emotions. When the clay modelling is finished, we begin to divide the form and stretch a layer of gypsum, which is a negative form. After drying, we take off the form, take the remains of clay out and isolate the external part, usually with the use of water with soap or the floor polish. Next stages are: casting the positive form, putting it together, forging, retouch and patina. All those actions are taken at a proper time.

Aspiring for self-realisation and optimal development is a natural human need. Nowadays, the culture of achievements is promoted. Putting aside whether it is a good direction as far as human needs are concerned, it must be observed that intellect does not explain all the complexity of the issues concerning human development, even though it is closely related to them, which is also the case of preferred values and life goals.

Andrzej E. Sękowski:

The Achievements of Talented Students

The presented forms of activities not only widen the range of techniques and develop imagination, but also teach persistence and respect towards work, improve technical skills, learn how to plan and organize your work and encourage an attempt of objective self-evaluation.

The Place of Antiquity at School

Barbara Popiel

PhD student, Faculty of Humanities, Szczecin University

A pupil will not state that Homer's epics, Sophocles' tragedies or the philosophies of Plato and Aristotle are an important foundation of his modern world. A pupil agrees to these statements during his oral or written test, and the minute he closes his books, leaves the class or walks out of school, he immediately erases these foundations from his memory, until his next Polish class begins. It is not a romantic protest against tradition, it is an indifferent shrug of shoulders as he has to memorize another rule to pass the test, go through to the next year and finally graduate. And after that? Who would remember about some Dionysus sewed in a thigh or about Athena popping out of her own father's head?

Discovering ancient culture, arts, literature and philosophy, and witnessing the reception of antique heritage is a fascinating and inspiring activity, at least according to the official stand of the "cultural people". We are introduced to ancient culture already in primary school and, at least theoretically, we take further steps of education and life with the awareness of universal and everlasting value of the ancients' legacy.

Contrasting my own school memories with the present teaching experiences, I cannot escape the gro-

wing pessimism and a gloomy conclusion appears: the situation of antiquity at primary and secondary school teaching is poor, if not tragic. The issue of "antiquity in school" is worth examining both from the perspective of school curriculum demands, and from the perspective of teachers and pupils, considering also the attitude of the latter towards ancient culture and art.

Nowadays, a primary school pupil is fed a fistful of basic information about Greece and Rome at his history lessons. Secondary school introduces ancient literature in Polish classes, which on the elementary level means Homer's epics and ancient mythology – the whole of it or some bits only, depending on the teacher's choice. It leads to two dangers. Firstly, reading only extracts usually kills the literary work, depriving the reader, especially the young one, from the full meaning of the text and making him put it aside with a feeling of chaos and/or boredom. Secondly, there are various definitions of an extract, which may at times lead to a situation in which familiarizing pupils with Jan Parandowski's *Mythology* is abandoned altogether. What is more, Parandowski's *Mythology* itself, present in the canon of required school reading for years, is not the best of choices: the collection of myths presented by the author reminds a flimsy wonderland rather than an often brutal world, inhabited by deities, heroes and people of variable morality which evokes ambivalent feelings from today's perspective.

However, imperfect as it is, Parandowski's book at least introduces into the world of Greek and Roman mythology and points to its most important characters and motifs. Although it is a pity that the school curriculum does not reach beyond this book, we should be happy if the teachers reach for it at all. It happens frequently that *Mythology* is not included in the obligatory reading or is briefly "summarized" by the teacher, either due to the lack of time to fully realize the curriculum or because of teachers' individual decision, or their dislike for myths. During the first class on antiquity in high school I faced the following situation: only half of the pupils in both first grades have read *Mythology* in their secondary school (and not more than half of those have read it diligently enough to

remember the most important issues). As a result I was made to "summarize" the myths myself so that the pupils had at least the slightest idea about who was who, what they were like and what happened to them. It was indeed impossible to introduce additional reading into an already stretched plan or to discuss further topics concerning antiquity without the knowledge of basic issues. These gaps were to some extent responsible for further problems with analysing ancient works and then old Polish texts which are inspired by antiquity and often refer to it; especially "hard" in this respect proves to be Kochanowski.

Pupils' attitude towards antiquity is most often dislike, incomprehension or, at best, indifference. I am baffled by sometimes occurring problems with the reception of myths: the most striking situation was the moment when high school pupils decided that the story of Dionysus was "rubbish" because "it is impossible that the foetus had been sewed in a thigh and had been developing there until it was born". This complete lack of differentiation between reality and myth, incomprehension (sometimes even intolerance) for the nature of the mythical world and its events, as well as the problem in seeing any value in it and in the whole ancient culture, stirs up concern. I feel that this is not my overreaction. The pupils indeed repeat after their study books that antiquity is the "cradle of European civilization" but they seem not to feel this way themselves, which does not result from their conscious objection towards ancient heritage. We witness their complaisant repetition that "Słowacki was a great poet" with an apparent lack of the "Słowacki feeling". A pupil will not state that Homer's epics, Sophocles' tragedies or the philosophies of Plato and Aristotle are an important foundation of his modern world. A pupil agrees to these statements during his oral or written test, and the minute he closes his books, leaves the class or walks out of school, he immediately erases these foundations from his memory, until his next Polish class begins. It is not a romantic protest against tradition, it is an indifferent shrug of shoulders as he has to memorize another rule to pass the test, go through to the next year and finally graduate. And after that? Who would remember about some Dionysus sewed in a thigh or about Athena popping out of her own father's head?

One can observe a certain paradox: the same pupils as described above can eagerly watch a film or TV series based on mythology or even ancient history. Should we explain this by the fact that the films manage to highlight some historical point of a special interest to the youths, or that contemporary teenagers prefer visual culture (and celebrities) to ancient literary texts, or that simple awareness of dealing with something so remote from our times is a sufficient barrier, or should we consider all those factors combined – I do not know. It seems, however, that the elements of

ancient tradition offered by pop and mass culture reach contemporary pupil with far better effect than similar elements from classes, study books and classical works.

Naturally, my remarks are infected by some obvious generalization. There are pupils who approach ancient tradition with greater consciousness, attention and interest. Sometimes watching the film can inspire to read an epic, myths or some parts from ancient history. In some cases, the teachers' ability to intrigue with ancient times coincides with the pupils' readiness for being intrigued. Such pupils, teachers and situations, are definitely a great joy.

However, it does not change my quite pessimistic conclusion concerning what is left from ancient tradition in school education of today. Not much is left: clichés, short biographies, genre definitions, important names and titles, several B.C. centuries marked with Roman numbers and a few collocations which are not even in everyday use. What is left is cultural formation which the youths perceive as dead, dry, and devoid of unflagging energy. What is left are strange names, sometimes impossible to remember, weird myths and mythical genealogies, more improbable than family ties of the characters from *The Bold and the Beautiful*. What is left are literary works in which pupils can find neither themselves nor problems that could appeal to them, nor characters that would live in their imagination. What is left, then, is not ancient tradition, but the first epoch in study books which must be swotted to function properly in Polish classes.

That being so, the following question arises: can we change this way of perceiving ancient tradition by pupils and how to do it? It is not impossible, it might, however, require asking pop and mass culture for help. Perhaps the extracts from Homer's *Iliad* and *Odyssey* discussed along Petersen's *Troy* will stir pupils' interest in antiquity more effectively than epic extracts alone. I am not in much favour of making antiquity more familiar in this way, but it is at least an attempt at some solution.

To the appreciation of the greatness of ancient tradition, its beauty and indestructibility, each person must come on their own. Perhaps contemporary pupils need different ways than the former ones, more time and another kind of showing around. It is also possible that they will begin to appreciate the ancient heritage, more or less independently, only some time after graduating from school, when such words as "ancient literature", "ancient philosophy" or "ancient mythology" will lose their school associations and antique tradition will lose "Słowacki was a great poet" imprint. What will remain will then be an epoch which fascinates, intrigues and is truly likeable. This is the option I prefer the most and hope it will receive some consideration from the creators of the school curriculum and from the teachers themselves.

Challenge on a European Scale

Agnieszka Gruszczyńska

West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre (ZCDN)

On October 4–8, the West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre hosted fourteen employees of educational institutions from several European countries – France, Germany, Belgium, Portugal, Romania and Spain. Five days spent together was a great challenge both for the organizer of the study visit and for the participants. The memory of many hours of discussion compressed within strict programme frames will accompany the want and emptiness after the participants' leave.

Transboundary educational space

The programme of study visits, coordinated by CEDEFOP (European Centre for Development of Vocational Training) and on the local level in Poland by the Foundation for the Development of the Education System, is an opportunity to organize three- to five-day meetings of international groups interested in the wide issues of education. The stays become an excellent occasion to initiate discussion rooted in an important context of common educational policy. During those visits one can take a close look at the educational system in the host country while keeping eye on the broad spectrum of educational perspectives drawn by all participants of the meeting. The programme's goal, apart from the informative one, is a pragmatically important exchange of experiences, suggestions and ideas. The opportunity to establish new contacts is also impor-



tant, as they often lead to many interesting projects carried out by the engaged parties.

During the study visit organized by the West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre we wanted to share our knowledge and experience concerning education of the teachers. For five days we were trying to show the greatest achievements in training education staff in West Pomerania, and, most of all, to present the methodology of research into the needs of the teachers from our region concerning the preferred forms and thematic areas of teachers' development. Still, we did not reduce the substantial part to the characterisation of the Centre's activities. Due to the help of principals from many schools we were able to share with our participants interesting experiences from in-school teacher training and to present the transboundary character of education in our voivoidship.

From the idea to its application

An interesting topic and an apt description of the proposal submitted to the directory of study visits is half the battle on the way to the organization of the project. Already at that stage, we undertook supportive measures such as modification of the website's content and initiating a foreign module com-

The participants of the study visit guided by Urszula Pańska, the Director of West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre

patible with the main language of the meeting, which in our case was French. After submission, one can only wait for the news of success or failure. In the meantime, nonetheless, it is worth developing a framework agenda for the meeting, verifying various possibilities of presenting the subject and reflecting on the attractions that might accompany the visit.

Due to the involvement of our staff, the preparations went smoothly and without major problems,



Vitor Gomes
from Portugal

which resulted, according to a group report, in high substantial quality of the organized meeting and helped solve the problems that happened to occur meanwhile.

In case of the study visit organized by the West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre we can talk about a certain added value resulting from the sole fact of accepting the challenge. It was the first time that the Centre sought the opportunity to

host the the education staff delegated by CEDEFOP. These efforts proved to be successful, which affected even more positively the image of the institution already experienced in delegating its own staff outside the country. The Centre thus becomes a member of the transboundary network of educational institutions clearly declaring their willingness and ability for multilateral cooperation with units that have identical or similar tasks and goals achievable under other Life Learning Programmes, such as Comenius, Leonardo da Vinci and Grundtvig. The study visit also helped strengthen ties with local institutions responsible for the image and smooth operation of schools. What is more, it diagnosed the potential for cooperation with the institutions with which the collaboration was not advanced so far. Such collaboration became indispensable in the light of the great achievements of those institutions, which were worth being presented to the visitors from abroad. We would like to offer special thanks to Dr. Edyta Tomaszek, the principal of Public Middle School No. 2 in Świnoujście for the warm welcome and all her dedication.

Education from the seaside

What in fact was the study visit organized by the West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre? It was a creative discussion on education systems in Europe, a discussion whose end cannot be properly determined. Its initial point was surely the first day of the visit, October 4. For the following days there were meetings with local recognized authorities: Marshal of the West Pomerania and the President of Szczecin. During the stay of our guests there was also an interesting conference, the theme of which was the motto for the whole project: "How do we examine the needs for the professional training of teachers and principals?". When asked about the reality of transboundary cooperation in education and the exchange of teachers inseparably related to it, the answer was found in Świnoujście at the Public Middle School No. 2, which had for a long time cooperated with Maxim Gorky Gymnasium in Heringsdorf.

The substantial quality of the study visit was best summarized by its participants. In the group report which they created, one can read the following sentence: "It is the education from the seaside, riding waves over the boundaries of creative thinking and acting."