

Wiedza

2

wiedza

1. «ogół wiadomości zdobytych dzięki badaniom, uczeniu się itp.; też: zasób informacji z jakiegoś dziedziny»
2. «znajomość czegoś»

Niniejsza publikacja ukazuje się w ramach projektu „Kulturalni Edukatorzy – Mazowiecka Sieć Edukacji i Kultury” realizowanego przez Mazowiecki Instytut Kultury.

Projekt dofinansowano ze środków Narodowego Centrum Kultury w ramach Programu Bardzo Młoda Kultura 2016–2018 oraz ze środków Samorządu Województwa Mazowieckiego

Partnerzy projektu:

Centrum Edukacji Obywatelskiej, Federacja Mazowia, Forum Kultury Mazowsze, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego, Fundacja Wolno-Słowa, Kolektyw Badawczy, Mazowiecki Kurator Oświaty, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Pracownia Muzyki Tradycyjnej przy Instytucie Muzyki i Tańca, Stołeczne Centrum Edukacji Kulturalnej, Teatr Powszechny im. Zygmunta Hübnera w Warszawie, Towarzystwo Aktywnych Kulturalnie „Projektoriat”, Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę”, Warszawski Program Edukacji Kulturalnej, Żuromińskie Centrum Kultury

Zespół projektowy:

Katarzyna Lindner, Natalia Roicka, Agata Roman

Redakcja:

Weronika Parfianowicz-Vertun

Autorzy:

Maja Dobiasz-Krysiak, Beata Frankowska, Robert Kijek, Blanka Kubinová, Małgorzata Litwinowicz, Katarzyna Michalska, Weronika Parfianowicz-Vertun, Marta Rakoczy

Redakcja językowa:

Marta Bukowiecka, Anna Kowalska

Projekt graficzny:

Grzegorz Laszukk'S

Wydawca:

Mazowiecki Instytut Kultury, Warszawa 2017

ISBN:

978-83-63427-67-2

Nakład:

500 egzemplarzy

Druk:

Lega

Publikacja dostępna

na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa –
Na tych samych warunkach 3.0 PL



Wiedza

2

SPIS TREŚCI

WERONIKA PARFIANOWICZ-VERTUN

Wstęp 3

KATARZYNA MICHALSKA

O co tak na prawdę „walczymy” w szkole? 11

MAJA DOBIASZ-KRYSIAK

Rezydencje artystyczne w szkołach.
Sztuka zaangażowana dla edukacji kulturowej 21

ROBERT KIJEK

Książka to nie wszystko 33

Wszyscy w szkole powinni mieć poczucie,
że pracują w jednej drużynie...

ROZMOWA Z BLANKĄ KUBINOVĄ 45

Nie wiem i dlatego się dowiem

MAŁGORZATA LITWINOWICZ ROZMAWIA

Z BEATĄ FRANKOWSKĄ O SZTUCE OPOWIADANIA W SZKOLE 55

MARTA RAKOCZY

Szkoła a inne instytucje publiczne –
szkie antropologiczny o dwóch modelach ich relacji 73

Wiedza I / tekst I



KULTURALNI EDUKATORZY

Wstęp

Na murze jednego z warszawskich liceów widnieje mural wykonany przez nieistniejący już, a swego czasu bardzo aktywny w przestrzeni miasta kolektyw Twożywo. Na muralu przedstawione jest drzewo, którego pień tworzy wielokrotnie powtórzone słowo „ucz”, a gałęzie przybierają kształt rozmaitych wyrazów zawierających te trzy litery – często (może tylko pozornie?) niespokrewnionych ze sobą. Są to słowa takie jak: huczenie, objuczyć, miaucz, wykluczenie. Słowa te, odległe znaczeniowo, tworzą płataninę gałęzi, w której – jak to się często zdarza w przypadku dzieł Twożywa – wizualna gra z literami wydobywa nieoczekiwane sensy potocznie używanych wyrazów. U dołu – powiedzielibyśmy: u korzeni – widnieje, zapisane trochę osobno, inne istotne dla instytucji edukacyjnych słowo: „wiedza”, które w swoim graficznym zapisie na muralu wypuszcza czerwone promienie pomiędzy gałęzie.

Przedstawiony na muralu obraz, który wskazuje, jak trudne, zawikłane, pełne ambiwalencji i ślepych uliczek jest zdobywanie wiedzy w trakcie nauki szkolnej, mógłby też posłużyć za graficzny motyw na okładkę naszej publikacji zatytułowanej *Wiedza*. Przedmiotem naszego zainteresowania jest w mniejszym stopniu tzw. „wiedza szkolna”, czyli wszystkie informacje i kompetencje, które uczniowie i uczennice powinni zdobyć w czasie edukacji. Interesować nas będzie przede wszystkim *w i e d z a* jako przedmiot wymiany między szkołą i innymi instytucjami edukacji i kultury; *w i e d z a* na temat tego, gdzie szkoły mogą szukać partnerów do współpracy i w jakich sferach taka międzyinstytucjonalna współpraca sprawdza się szczególnie dobrze, ale też *w i e d z a*, która może się przydać przedstawicielom instytucji i organizacji, chcącym podjąć współpracę ze szkołami. Wreszcie: *w i e d z a*, której dostarczyć może badaczom, a za ich pośrednic-

twem – całemu społeczeństwu – naukowa analiza działalności szkół jako instytucji o znaczeniu fundamentalnym dla życia społecznego.

Drugim hasłem przewodnim tej publikacji jest współpraca. Konieczność wzmocnienia więzi, wymiany i współdziałania szkół z innymi instytucjami wynika nie z poczucia, że sam program szkolny jest w jakiś sposób niewystarczający, ale przeciwnie – z przekonania, że współpraca i otwartość na inne instytucje jest istotą edukacji publicznej; że szkoła jest miejscem przygotowującym młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, że pośredniczy w ich pierwszych kontaktach z instytucjami kultury w szerokim znaczeniu tego słowa. W naszym przekonaniu osiedlowa biblioteka albo miejscowy dom kultury mogą służyć nie tylko wzbogaceniu edukacji szkolnej. To również miejsca, w których dzieci i młodzież zaczynają budować innego rodzaju więzi i zobowiązania niż te tworzone w szkole – jako czytelnicy, uczestnicy zajęć sportowych lub artystycznych, nie tylko odbiorcy, ale być może też współautorzy lokalnych wydarzeń artystycznych. Szkoła zaś pełni tu funkcję pośrednika, stwarza dla tych pierwszych interakcji bezpieczne ramy i pomaga w przełamaniu potencjalnych barier.

Ważnym kontekstem dla tej publikacji jest też dynamicznie rozwijająca się dziedzina, którą określimy mianem edukacji kulturowej. W ostatnich latach nie tylko znacząco wzrosła liczba instytucji tworzących tego rodzaju programy dla szkół, ale też rozwinęła się refleksja nad tymi praktykami edukacyjnymi. Już nie tylko szkoły są zapraszane do uczestnictwa w działaniach organizowanych przez instytucje kultury i stowarzyszenia edukacyjne, ale też goszczą społecznie zaangażowanych artystów, którzy wspólnie z uczniowską społecznością tworzą projekty skoncentrowane na tematach ważnych nie tylko dla niej, ale też dla całej lokalnej społeczności. O takim, trwającym już kilka lat, długofalowym projekcie rezydencji artystycznych pisze Maja Dobiasz-Krysiak w bardzo ciekawym tekście *Rezydencje artystyczne w szkołach. Sztuka zaangażowana dla edukacji kulturowej*. Tekst ten może stanowić inspirację

do podjęcia nowatorskich działań; pokazuje również, że szkoły są nie tylko „odbiorcami” działań artystycznych, ale przede wszystkim – bardzo istotnymi instytucjami w życiu lokalnych społeczności na poziomie miejscowości, gminy czy dzielnicy. Instytucjami, które mogą stawiać ważne pytania dotyczące lokalnych problemów i szukać na nie odpowiedzi w gronie nauczycieli, uczniów, rodziców i pozostałych mieszkańców.

W naszej publikacji chcieliśmy też oddać głos samym nauczycielkom – osobom zaangażowanym w tego rodzaju działania. Inspirujący tekst *O co tak na prawdę „walczymy” w szkole?* Katarzyny Michalskiej, prowadzącej od lat w bytomskiej szkole Klasę Aktywności Twórczej, wskazuje nie tylko wiele powodów, dla których warto odważyć się na mniejsze lub większe rewolucje we własnym podejściu do prowadzenia lekcji czy układaniu całego programu związanego z edukacją kulturową, ale też uświadamia przeszkody różnej natury – organizacyjnej, instytucjonalnej, psychologicznej – które trzeba wziąć pod uwagę, planując tego rodzaju działania. Jej tekst jest adresowany nie tylko do nauczycieli, ale też do osób pracujących w instytucjach kultury, które planując współpracę ze szkołami, nie zawsze biorą pod uwagę specyfikę rytmu ich pracy czy regulujące ją przepisy.

Żeby wzmocnić tę „wewnętrzzną” perspektywę nauczycielskiego doświadczenia, a zarazem móc spojrzeć na podwórko sąsiadów i dowiedzieć się, jak układa się współpraca szkół z innymi instytucjami poza granicami Polski, opublikowaliśmy wywiad z Blanką Kubinową, nauczycielką nauczania początkowego w czeskim mieście Jaroměř *Wszyscy w szkole powinni mieć poczucie, że pracują w jednej drużynie...* Choć czeski system edukacji różni się pod pewnymi względami od polskiego, problemy, z jakimi borykają się nauczyciele w Czechach, okazują się często znajome. Powodem, dla którego sięgamy właśnie po przykład czeski, jest jednak nie tylko bliskość geograficzna i pewne podobieństwa społeczne czy ekonomiczne warunkujące organizację instytucji edukacyjnych. Czechy pozostają w czołówce państw z bardzo wysokim poziomem czy-

telnictwa, zarówno dzieci i młodzieży, jak i dorosłych. Oprócz istotnych procesów historyczno-kulturowych, które się do tego przyczyniły, na ten stan rzeczy wpływa też bez wątpienia współpraca szkół, bibliotek i innych instytucji, mająca na celu upowszechnianie i wspieranie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. O tym, jak to wygląda w praktyce, opowiada więcej Blanka Kubinowa, a tym, co z perspektywy polskich czytelniczek i czytelników może się wydać interesujące, jest zaangażowanie czeskich dzieci w zajęcia prowadzone przez miejscowe domy kultury, szkoły artystyczne i towarzystwo sportowe Sokol. Tego rodzaju aktywność uczniów sprawia, że szkoły w naturalny sposób dzielą swoje funkcje edukacyjne i społeczne z lokalnymi instytucjami o wieloletniej tradycji.

Umiejętność i nawyk czytania – czy szerzej: kompetencje piśmienne – są wypracowywane przede wszystkim w szkole (a szkoły publiczne, które częstokroć pomagają wyrównywać szanse edukacyjne dzieci ze środowisk gorzej usytuowanych, pełnią misję tym donośniejszą). Jednak szkoły nie powinny być jedyną instytucją odpowiedzialną za tego rodzaju edukację. Mając na uwadze ten fakt, publikujemy artykuł *Książka to nie wszystko* Roberta Kijka, kierownika Multimedialnej Biblioteki Publicznej dla Dzieci i Młodzieży nr XXXI na warszawskim Mokotowie. Biblioteka ta stanowi świetny przykład miejsca, które w ciągu kilku lat nie tylko wypracowało ciekawy i bogaty program adresowany do dzieci i młodzieży, ale też aktywnie uczestniczy w namyśle nad tym, jak stworzyć tym grupom odbiorców wygodne i bezpieczne warunki rozwoju własnych pasji, spędzania wolnego czasu. Przyczynia się również do popularyzacji czytelnictwa we współpracy z lokalnymi szkołami.

Obok instytucji takich jak biblioteka, która stanowi powszechnie integralną część szkoły, pojawiają się ciągle nowe organizacje, instytucje i stowarzyszenia, które proponują bardzo różne formy dzielenia się wiedzą lub poszerzania twórczych umiejętności uczniów i uczennic. Jedną z takich form, w której zdobywanie wiedzy łączy się ze sztuką słowa, rozwijaniem wrażliwości i wyobraźni, a tak-

że oswajaniem kulturowej odmienności, jest sztuka opowiadania, która w Polsce cieszy się od kilku lat coraz większą popularnością. O tym, jak sztuka opowiadania może pomagać w poznawaniu lokalnych historii, integracji (zarówno wśród uczniów, jak i między uczniami i nauczycielami oraz lokalnymi społecznościami) i doświadczeniach towarzyszących procesowi tworzeniu opowieści, dowiemy się z pasjonującej rozmowy dwóch doświadczonych opowiadaczek, Małgorzaty Litwinowicz i Beaty Frankowskiej ze stowarzyszenia Studnia O. *Nie wiem i dlatego się dowiem*.

Kiedy mówimy o wytwarzaniu wiedzy, dzieleniu się nią i celach jej zdobywania, to na horyzoncie naszych rozważań stale gdzieś majaczy uniwersytet – instytucja, której związek ze szkołą sprowadza się do znaczenia kontynuacji nauki absolwentów szkół średnich. Tymczasem jako miejsce „wytwarzania w i e d z y”, która na różnych poziomach i na różne sposoby jest „przetwarzana” na kolejnych etapach edukacji szkolnej, powinno ono wchodzić w znacznie bardziej pogłębione relacje ze szkołami, i to nie tylko średnimi, ale też podstawowymi. Jak pisze Marta Rakoczy w zajmującym studium *Szkoła a inne instytucje publiczne – szkic antropologiczny o dwóch modelach relacji*, jednym z obszarów, które zajmują się tą problematyką, jest coraz prężniej rozwijający się obszar antropologii edukacji. Dziedzina ta ukazuje, że wytworzony przez zachodnią kulturę system szkolnictwa, który przywykliśmy traktować jako uniwersalny, jest tylko jedną z wielu możliwych form przekazywania wiedzy, a także, że nawet ten sam system i te same instytucje szkolne bywają wykorzystywane przez różne społeczności na różne sposoby i często w odmiennych celach. Doświadczenie antropologii edukacji uczy więc wrażliwości na odmiennosc nie tylko praktyk edukacyjnych, ale też wartości przypisywanych procesowi nauki i statusowi samej w i e d z y.

W środowiskach akademickich coraz wyraźniejsze stają się też dyskusje dotyczące zaangażowania uniwersytetu w działania edukacyjne. Na uniwersytetach organizowane są otwarte wydarzenia (takie jak projekt Uniwersytet

Dziecięcy na Uniwersytecie Warszawskim). Rozwijają się również inne inicjatywy służące dzieleniu się wiedzą, oparte nie tylko na jednostronnym „przekazywaniu” jej, ale też na współpracy, wspólnym poszukiwaniu odpowiedzi na pytania młodych pokoleń.

W publikacji, ograniczonej limitem objętości, nie mogliśmy zmieścić wszystkich ważnych wątków i obszarów dotyczących współpracy szkół z innymi instytucjami, dlatego niektóre z nich chciałabym zasygnalizować jako zachętę do własnych poszukiwań, ale też namysłu nad ich znaczeniem.

Po pierwsze, w sytuacji kryzysu takich wartości jak otwartość i tolerancja dla odmienności, współpraca, która zawsze zakłada pewną otwartość na to, co inne; szczególnie zaś współpraca z instytucjami doświadczonymi w dialogu z innymi kulturami może służyć za wsparcie w działaniach antidyskryminacyjnych i łagodzących konflikty.

Drugim istotnym obszarem, który na pozór wydaje się odległy od pojęcia edukacji kulturowej, jest ekologia. Jeżeli jednak uznamy edukację kulturową za proces przygotowujący do twórczego uczestnictwa w szeroko rozumianym życiu społecznym, to kwestie związane z ochroną środowiska naturalnego okażą się bezsprzecznie istotnym tego życia elementem, na który zresztą zarówno młodszy, jak i starszy uczeń są szczególnie wrażliwi. Edukacja ekologiczna jest też oczywistym elementem edukacji szkolnej, z czym jednak – ze względu na dynamicznie zmieniający się stan wiedzy i złożony charakter zmian zachodzących w środowisku naturalnym – wiedza, którą dysponują wyspecjalizowane organizacje ekologiczne, może być bardzo przydatnym uzupełnieniem programów zajęć.

Pisząc o współpracy szkół z innymi instytucjami i płynących z niej korzyściach, chcielibyśmy podkreślić, że nie chodzi nam o proces jednokierunkowy. W poszukiwaniu partnerów i nowych miejsc szkoły pracujący w nich nauczyciele i nauczycielki – już teraz wykazują się dużą aktywnością. Nasza publikacja jest też więc apelem do innych instytucji, aby w odmienny sposób spojrzały na szkoły: nie tylko jak na odbiorców działań edukacyjnych, ale przede

wszystkim jak na partnerów w budowaniu lokalnych, międzyinstytucjonalnych koalicji, które wzmacniają nie tylko proces zdobywania wiedzy przez uczniów i uczennice danej placówki, ale przede wszystkim wspólnymi siłami działają na rzecz lokalnej społeczności, diagnozują jej problemy i wspólnie poszukują rozwiązań.

Weronika Parfianowicz-Vertun
kulturoznawczyni. Pracuje w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się historią

kultury środkowoeuropejskiej a także problematyką związaną z upowszechnianiem czytelnictwa i działaniami z obszaru animacji kultury.

Wiedza 2 / tekst 2



O co tak na prawdę „walczymy” w szkole?

Zarówno nowa, jak i, wciąż obowiązująca, stara podstawa programowa kształcenia ogólnego, nakładają na nauczycieli obowiązek przygotowania młodego człowieka do uczestnictwa w kulturze. Żaden nauczyciel przedmiotów humanistycznych nigdy z tym zapisem nie dyskutował. Niewątpliwie naszą rolą jest wyposażenie młodego człowieka w narzędzia, które pozwolą mu na swobodne poruszanie się w obszarze kultury, a także lub przede wszystkim, czerpanie z tego przyjemności.

Otóż to – przyjemności. Właśnie stoimy przed pierwszym dylematem dydaktycznym – jak duże znaczenie ma dla nas w procesie edukacyjnym odczuwanie przez ucznia przyjemności? Powinno mieć kluczowe, bo to między innymi ono odpowiada, zdaniem badaczy ludzkiego mózgu, za zapamiętywanie. W codziennej pogoni, której celem jest „realizacja podstawy programowej”, zapominamy często, że kształcenie nie ogranicza się zaledwie do kompetencji twardych (jak znajomość reguł, zasad, nabycie umiejętności niezbędnych do wykonania określonego zadania), ale także miękkich (jak na przykład współodczuwanie, umiejętność pracy w zespole, nawiązywania relacji, odpowiedzialność), które w perspektywie życia człowieka wydają się znacznie cenniejsze. Kontakt młodego człowieka z kulturą we wszystkich jej przejawach, daje możliwość postawienia go w sytuacji przeżycia, potencjalnie więc także doświadczenia przyjemności. Co więc stoi na przeszkodzie, aby edukacja kulturowa stanowiła stały i ważny element kształcenia w szkole?

Trudności jest wiele, ale zasadniczą wydaje się ta, że szkoła (podobnie zresztą jak jej uczniowie) cierpi na brak umiejętności odraczania nagrody. Co jest nagrodą? Szybki

efekt w postaci zaliczonych testów, mierzalnych wyników i możliwości zamknięcia ich w tabelach i zestawieniach. Kiedy skupimy uwagę na kompetencjach związanych ze zdobywaniem wiedzy, efekt, czyli nagroda, przychodzi niemal natychmiast, inaczej jest natomiast w przypadku kompetencji miękkich. Jak zbadać przyrost empatii czy obliczyć procentowo stopień umiejętności współdziałania w grupie, nie mówiąc już o sprawdzeniu przy pomocy testu, czy uczeń osiągnął już odpowiedni poziom tolerancji i szacunku dla drugiego człowieka? Wykształcenie kompetencji niezbędnych do świadomego uczestnictwa w kulturze to obszar, w którym konieczne jest odroczenie nagrody. Na efekty czekamy długo, a często przychodzą kilka lat po zakończeniu edukacji w szkole.

Jeśli założymy, że naszym edukacyjnym celem jest, aby uczeń odczuwał przyjemność z uczestnictwa w kulturze, to natychmiast powinniśmy zadać sobie pytanie, jakie mamy szanse na sukces, jeśli ograniczymy się do tekstów i ilustracji w podręcznikach czy nawet projekcji na ekranie w sali lekcyjnej? Rozsądek nakazuje nam „zabrać” uczniów do kina, teatru czy na wystawę, wiemy doskonale, że dla wielu spośród nich szkolne, zorganizowane wyjście, to jedyna szansa na znalezienie się w tej przestrzeni. Czego oczekujemy? Zachwytu i wdzięczności, których zwykle nie dostajemy. Obu stronom trudno jest zaakceptować, czy zrozumieć fakt, że w przypadku uczenia się kontaktu ze sztuką niezbędne jest odroczenie nagrody. Jedno wyjście do teatru prawdopodobnie nie wywoła bezgranicznej do niego miłości, tak jak odwiedzenie jednej wystawy ma znikome szanse na zaszczepienie w uczniach potrzeby kontaktu z kulturą.

Każda z tych sytuacji może jednak stanowić doskonały początek drogi. Edukacja kulturowa to proces wymagający od wszystkich zaangażowanych stron cierpliwości i otwartości. O co tak naprawdę „walczyliśmy” w szkole? O uwagę ucznia. Od niej zależy zarówno powodzenie naszych wysiłków, jak i sukces edukacyjny ucznia.

W walce o uwagę gwarantującą efekty, nauczyciele zawsze poszukiwali sprzymierzeńców, dlatego „wyprowadzamy” dzieci ze szkoły i zapewniamy im „kontakt z kulturą”. Wiem jednak, że to co zwykliśmy nazywać „współpracą” z instytucjami kultury, w rzeczywistości ogranicza się do przyjmowania przygotowanych ofert. Jestem nauczycielką od ponad 25 lat. Kiedy zaczynałam pracę, korzystałam wyłącznie z propozycji kierowanych do szkół, co niejednokrotnie skutkowało „spektaklami” organizowanymi na salach gimnastycznych i udziałem w seansach adaptacji filmowych lektur szkolnych. Edukacja kulturowa była synonimem akademii „z okazji” i kilku zajęć w roku w obszarze edukacji regionalnej.

Czas przyniósł ogromne zmiany głównie w mojej świadomości. Wzrosło i utwierdziło się we mnie przekonanie, że najważniejsze, z punktu widzenia kształcenia kompetencji miękkich, dzieje się poza szkołą lub podczas zajęć, na których uczniowie mogą pozwolić sobie na nieskrępowaną i niepodlegającą ocenie twórczość. Równocześnie jasno zdałam sobie sprawę, że, tak naprawdę, nigdy nie współpracowałam z żadną instytucją, a z czasem zdałam sobie sprawę również z tego, że z instytucją nie da się współpracować. Współpracować może tylko człowiek z człowiekiem. Współpraca opiera się na dialogu, wychodzeniu sobie naprzeciw i spotkaniu w pół drogi. Klasy Aktywności Twórczej, które wraz z Aleksandrą Drzazgą powołałyśmy do życia 13 lat temu, stały się motorem do wejścia w proces, w którym, zakładając budowanie nowej przestrzeni dla naszych uczniów, zmieniałam także siebie. Wiele lat zajęło mi wykształcenie w sobie umiejętności odroczenia nagrody, czyli cierpliwości i wiary, że to co robię, ma siłę sprawczą i nie potrzebuje stałego kontrolowania. Dziś jestem pewna, że kontakt ze sztuką czy szerzej – uczestnictwo w kulturze, musi dziać się systematycznie, nie może być okazjonalne, nie może podlegać ocenie i musi poruszać. Poruszać, nie oznacza jednak zachwycać. Na poziomie kształcenia poczucie znudzenia czy rozczar-

rowania jest równie cenne, jak zachwyt czy wzruszenie. Najważniejszym celem, który sobie stawiam, jest stworzenie uczniom jak największej liczby sytuacji dających im możliwość „przeżycia” Dla uczniów zaś to przeżycie oznacza pozwolenie sobie na każdą reakcję i możliwość porozmawiania o niej, skonfrontowania własnych odczuć z odczuciami drugiej osoby. Ważnym jest, aby czuć swoją otwartość. Jeżeli będzie mógł dać wyraz także takim uczuciom jak nuda czy rozczarowanie, to – paradoksalnie – odczuje też przyjemność, doświadczy bowiem akceptacji swoich wrażeń, co w szkole nie wydarza się często.

Tutaj otwiera się pole do współpracy. W każdej instytucji kultury, do której się kieruję, aby potem zabrać tam moich uczniów, szukam drugiego człowieka. Bywa, że kontakt jest okazjonalny i jednorazowy, ale bywa też, że wynika z niego długotrwała i owocna współpraca. Te jednorazowe skutkowały np. zajęciami przeprowadzonymi w przestrzeni galerii czasem dedykowanymi grupie, z którą przyszłam. Były to spotkania z twórcami, kuratorami wystaw, edukatorami. Czasem wynikiem dialogu było tylko (lub aż) wynegocjowanie przestrzeni do przeprowadzenia własnych zajęć towarzyszących wystawie czy wydarzeniu (dziś już dość powszechna praktyka). Były to spotkania z aktorami czy reżyserem po spektaklu, czy też prelekcje przed seansem. Każda z tych sytuacji służyła ułatwieniu uczniom zdefiniowania odpowiedzi na pytanie „po co tu jestem?”, najistotniejszej jeśli chcemy, aby uczeń odczuł przyjemność.

Najbardziej spektakularnym przykładem współpracy było współdziałanie z Dagmarą Gumkowską realizującą w Bytomskim Centrum Kultury dwa wydarzenia teatralne – Międzynarodowy Festiwal TEATROMANIA oraz projekt Hartoffanie teatrem. Współpraca, która 10 lat temu zaczęła się od rezerwowania za pośrednictwem Dagmary biletów na spektakle dla moich uczniów i ich rodziców, doprowadziła z czasem do tego, że zjeżdżające do Bytomia, z różnych miejsc na świecie, grupy teatralne prowadziły warsztaty dla naszych uczniów (z czasem także uczniów

innych szkół), a ich efekty stały się wydarzeniami towarzyszącymi festiwalowi. Osobisty wymiar kontaktu skutkowało także zaangażowaniem młodzieży w organizację wydarzeń w roli wolontariuszy, udziałem w spotkaniach z aktorami i międzynarodowych projektach teatralnych. Spektakle nie były przedstawieniami dla szkół, miały miejsce w godzinach wieczornych i do ostatniego z nich (obydwa projekty zostały zawieszono w Bytomiu z powodu trudności finansowych gminy w grudniu 2016 roku) na widowni spotykałam naszych absolwentów.

Współpraca to ustalenie potrzeb i możliwości. Nauczyciel powinien wiedzieć, w jakim celu przychodzi do kina, muzeum, teatru, powinien mieć jasno sprecyzowane oczekiwania i zupełnie nie należy obawiać się, że oczekiwaniem będzie wsparcie w realizacji założeń podstawy programowej. Wystarczy zaufać swoim kompetencjom, nie obawiać się postawienia samego siebie w roli uczestnika wydarzenia. Nasza niewiedza, niepewność i jednocześnie otwartość na jej zaspokojenie, stanowi dla uczniów najcenniejszy komunikat – nowa sytuacja nie musi być komfortowa, bo przyjemność daje także zmaganie się z nieznanym i niezrozumiałym. Kontakt ze sztuką, po którym nie zlecimy napisania sprawozdania z wydarzenia czy recenzji spektaklu, a jedynie porozmawiamy z uczniami o ich i naszych odczuciach, stopniowo przyzwyczajając ich, że sztuka to strefa bezpieczna, przestrzeń, w której definiujemy siebie w kontakcie z drugim człowiekiem stojącym za dziełem. Młodzi ludzie – nastolatki, ogromnie tego potrzebują i zdecydowanie nie znajdują tego w szkole.

Dlatego właśnie szkole potrzeba jest współpraca z instytucjami kultury.

TRUDNOŚCI

Jest ich kilka. Choć w ostatnich latach bardzo wiele się zmieniło, wciąż świat kultury i edukacji to dwa światy. Miałam okazję uczestniczyć w roli prelegenta podczas odbywającego się w 2016 roku w Warszawie Kongresu Kultury. Wielka grupa ludzi połączonych wspólnym celem i ideą,

a jednocześnie podzielonych na twórców kultury i nauczycieli. Debaty w grupach, omawianie ważnych i najważniejszych kwestii w osobnych salach po to, aby na pierwszym miejscu siedmiu postulatów na koniec kongresu znalazł się zapis „Zwiększenie roli edukacji dla kultury i poprzez kulturę”. Czy możemy stworzyć wspólną koncepcję, pracując w osobnych grupach? Wydaje mi się, że nie, ale jestem też przekonana, że zmiany mogą i zachodzą tam, gdzie ma miejsce realny kontakt nauczycieli z pracownikami działów edukacji instytucji czy edukatorami. Potrzebujemy siebie, by uczeń, zaopatrzonego przez nauczyciela w niezbędne, podstawowe narzędzia, dotarł we właściwe miejsce, w którym pod kierunkiem edukatora spotka się z dziełem, doświadczy go i odczuje, a następnie swoje odczucia omówi w szkole. Szkoła powinna ten proces zainicjować, zadbać o jego systematyczność. Po stronie nauczyciela znajdzie się także zachowanie czujności, by uczestnictwo było formą wspierającą realizację podstawy programowej. Tego rodzaju informacji będzie potrzebował edukator, aby właściwie sformułować ofertę zajęć.

Podczas spotkań z edukatorami wielokrotnie słyszałam, że często zdarza się sytuacja, gdy nauczyciele niejako „podrzucają” dzieci czy młodzież na zajęcia, oczekując, że pracownik muzeum czy galerii zrealizuje je za nich. To kolejna „czarna dziura”, bo sytuacja taka jest absolutnym zaprzeczeniem współpracy. To nauczyciel zna specyfikę grupy, jej oczekiwania i dynamikę, a ta wiedza jest niezbędna edukatorowi, aby jego praca była efektywna.

W ciągu 13 lat świadomego i zaplanowanego uczestniczenia w kulturze wraz z moimi uczniami, rozwinęłam swój warsztat pracy i podniosłam kompetencje, obserwowanie sposobów pracy edukatorów ułatwiło mi pozbycie się mojego „wewnętrznego belfra”, a możliwość obserwowania działań uczniów w przestrzeni pozaszkolnej, dostarczało ogromnej wiedzy na temat ich sposobów reagowania, porozumiewania się, współpracy, co z kolei znacznie ułatwiało mi planowanie własnych działań podczas lekcji. Niemalym utrudnieniem jest także brak synchronizacji ka-

lendarzy. Roczny tryb pracy instytucji kultury od stycznia do grudnia, mija się z trybem roku szkolnego od września do czerwca. Jako nauczyciel planuję pracę w nowym roku szkolnym pod koniec sierpnia. Wielu dyrektorów szkół oczekuje już wtedy bardzo precyzyjnych planów ze wskazaniem liczby wyjść uczniów poza szkołę. Pojawienie się w szkole w styczniu oferty uczestnictwa w zajęciach organizowanych przez instytucję, może spotkać się z nieprzychylnością z przyczyn czysto organizacyjnych, a na odmowną decyzję nauczycieli nie będzie miała wpływu jakość oferty, ale brak możliwości zaangażowania.

Wspomniany przeze mnie wcześniej kontakt człowieka z człowiekiem to także sposób na ominięcie kolejnej trudności, jaką jest przepływ informacji. Z obu stron płyną komunikaty o niedocieraniu informacji na czas i we właściwe miejsce. Powstają strony internetowe, bazy szkół i instytucji, w ogromnych liczbach powielane są ulotki, które ostatecznie nie docierają we właściwe miejsce. Od wieków wiadomo, że najskuteczniejszą formą przekazywania informacji jest tzw. poczta pantoflowa, niezawodna i tutaj. Nawiązanie osobistego kontaktu zapewnia przepływ informacji, ale także pozwala na zbudowanie relacji sprzyjających tworzeniu się partnerstw. Mając dobre doświadczenia w kontaktach z osobą reprezentującą daną instytucję, zaczynam w jakimś sensie tworzyć sieć osób, które identyfikuję jako potencjalnych partnerów i to im, pocztą pantoflową, przekazuję informacje o wydarzeniach, zapraszam do udziału w warsztatach i rekomenduję te, w których sama lub z uczniami uczestniczyłam.

DLACZEGO WARTO?

Najstarsi absolwenci Klas Aktywności Twórczej kończą właśnie studia. Jest ich ponad 300 i oczywiście nie utrzymuję stałego kontaktu z każdym z nich. Są wśród nich tacy, których obraz zaczyna się w mojej pamięci zacierać, są też tacy, z którymi mówimy sobie dziś po imieniu i spotykamy na kawie. Wszyscy ci, których spotykam, bardzo dobrze wspominają czas spędzony w gimnazjum. Nie

w szkole jednak, tylko w Klasie Aktywności Twórczej. Nie dlatego, że były to klasy wybitne czy wyjątkowe, ale dlatego, że uczestniczyli w zajęciach Wychowania do twórczości, podczas których, jak napisała jedna z absolwentek – „mogliśmy mówić własnym głosem”. Zapytani o najcenniejsze, czego doświadczyli, odpowiadają, że nauczyli się siebie, że nauczyli się chcieć i poczuli, że mogą. Nie pamiętają czasem nazwisk autorów prac, które razem oglądaliśmy, ale pamiętają wzruszenie. Nie pamiętają tytułu filmu, ale pamiętają dyskusję po nim. Pamiętają poczucie akceptacji i wspólnoty. Z perspektywy czasu jestem pewna, że nie udałoby mi się wywołać takich wspomnień zajęciami prowadzonymi w szkolnych ławkach, jestem pewna, że wspólne wyjścia, uczestnictwo, przeżycie i doświadczenie poza szkołą i na równych prawach, stanowi źródło dobrej aury we wspomnieniach. Moi absolwenci uczestniczą w kulturze i tworzą ją. Organizują wydarzenia, są aktywni, nadal pracują jako wolontariusze. Osoby, z którymi mieli kontakt w instytucjach, osobowości twórców, ludzi odważnych i mówiących własnym głosem, wskazały im drogę do niezależności i poczucia wolności. Szkoła była trochę mniej nudna, edukacja mniej stresująca, a zatem – warto ?

Warto podjąć trud poszukiwania, zachować czujność i otwartość. Warto pamiętać, że podstawa programowa to tylko drogowskaz, a drogę można pokonać, wykorzystując różne narzędzia, z których jednym może stać się kultura i sztuka, za których pośrednictwem nauczymy empatii, szacunku, tolerancji, otwartości i współdziałania. Współpracując, będąc w dialogu, nauczymy wartości komunikacji, a pozostawiając przestrzeń do samodzielnego działania i poszukiwania rozwiązań – poczucia sprawstwa. Odroczone nagroda spowoduje, że, pozbawieni dziś oczekiwania spektakularnych efektów, będziemy cieszyli się, spotykając na ulicy pięknych ludzi, obywateli świata.

Katarzyna Michalska – nauczycielka języka polskiego oraz autorka programu Klasa Aktywności Twórczej w Gimnazjum nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Bytomiu, realizowanego od 2003 r. Absolwentka Filologii polskiej Uniwersytetu Śląskiego oraz Studiów Podyplomowych Praktycznej Edukacji Filmowej stArt! w Warszawskie Szkole Filmowej. Prowadząca szkolenia i mentorka kursów internetowych dla nauczycieli z zakresu edukacji

medialnej i kulturalnej. W latach 2010 – 2012 doradca metodyczny zakresu edukacji humanistycznej w Gminie Bytom, w latach 2013 – 2015 koordynatorka sieci „Jak rozwijać myślenie twórcze uczniów?”. Autorka publikacji i scenariuszy dla nauczycieli oraz licznych wystąpień podczas ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji z zakresu edukacji kulturowej, medialnej i filmowej. Animatorka kultury.

Wiedza 2 / tekst 3



Rezydencje artystyczne w szkołach. Sztuka zaangażowana dla edukacji kulturowej

Rezydencje artystyczne w szkołach to program edukacji kulturowej, który wraz z Katarzyną Grubek prowadzimy od 2016 roku w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Fundacja ta od początków transformacji ustrojowej w naszym kraju stara się budować poczucie sprawczości wśród młodszych i starszych Polaków i zachęcać ich do zaangażowania obywatelskiego na rzecz swojej najbliższej społeczności na wsi i w miastach. Terenem naszej pracy są szkoły. To tam spędzamy kilkanaście lat życia, świadomie zdobywając wiedzę i nie do końca świadomie przesiąkając atmosferą tej instytucji. Szkoła – niezależnie od tego czy publiczna, czy prywatna, alternatywna czy zupełnie „mainstreamowa”, zawsze ma cechy instytucji totalnej czy sprawującej kontrolę. Poprzez podstawy programowe czy podręczniki szkolne realizuje politykę edukacyjną państwa – zależy na jest więc od celów, jakie sobie ono stawia. W Centrum Edukacji Obywatelskiej proponujemy nauczycielkom i nauczycielom udział w programach edukacyjnych, które wypełniają luki w szkolnych sylabusach. Zachęcamy do krytycznego i aktywnego udziału w kulturze, społecznego zaangażowania i wychodzenia poza szkolne ramy.

PUNKT WYJŚCIA I ARCHEOLOGIA PROJEKTU

Od wielu lat badacze biją na alarm w kwestii niewystarczającej obecności edukacji kulturalnej w szkołach. Marek Krajewski i Filip Schmidt nie tylko definiują braki ale również formułują rekomendacje we wciąż aktualnym raporcie z badania *Plastyka i muzyka w szkołach podstawowych*

i gimnazjalnych w Polsce¹. Z ich ustaleń wynika, że zarówno sytuacja nauczycieli tych przedmiotów, ich hierarchia w systemie szkolnym jak i wyposażenie pracowni, poziom tzw. zsieciowania czyli współpracy z instytucjami kultury wymagają reformy. Temat niewystarczającej edukacji kulturalnej jako głównego powodu niskiego uczestnictwa Polaków w ofercie kulturalnej był również jednym z tematów poruszanych głośno podczas Kongresu Kultury w 2016 roku. Mimo to nawet wojewódzkie programy rozwoju kultury do roku 2020 nie rozpoznają szkół – choć to instytucje powszechne i dostępne – jako miejsc edukacji kulturalnej. Odpowiedzią na tę bolączkę miał być program *Bardzo Młoda Kultura* łączący szkoły i instytucje kultury w projektowe partnerstwa, a także tworzony właśnie *Mazowiecki Program Edukacji Kulturalnej* czerpiący z doświadczeń stołecznego WPEK.

W Centrum Edukacji Obywatelskiej nasze rozumienie edukacji kulturalnej ewoluowało. Przez dziewięć lat koordynowałyśmy program *Kulthurra! Zajęcia artystyczne w szkole*, którego celem było zbudowanie alternatywy wobec statycznych szkolnych akademii. Szkoły brały udział w konkursie *Moje miejsce. Moja historia* na realizację twórczych projektów lokalnych. My oferowałyśmy nauczycielkom i nauczycielom weekendowe szkolenie w Warszawie, warsztaty artystyczne w ich szkołach, wyjścia do instytucji kultury, publikacje z zakresu animacji kultury, wsparcie w pracy metodą projektu a nawet kursy e-learningowe z edukacji kulturalnej. Co roku dziesięć osób wyłonionych w konkursie przyjeżdżało do Warszawy na warsztaty, rejs po najciekawszych stołecznych instytucjach kultury, intensywne konsultacje projektów. Współpracowałyśmy z Zachętą, Muzeum Sztuki Nowoczesnej, Instytutem Teatralnym, TR Warszawa, Centrum Aktywności Lokalnej. Organizowałyśmy szkolenia z animacji poklatkowej, projektowania graficznego, pedagogiki teatru. Nauczycielki i nauczyciele po takiej dawce wiedzy i inspiracji wracali do

swoich szkół realizować projekty z uczniami. My wysyłaliśmy do nich artystów i artystki, którzy na intensywnych dwudniowych warsztatach wspomagali ich narzędziowo – pomagali kręcić filmy, robili warsztaty fotograficzne, wspierali realizację spektakli. Podczas wielu lat trwania programu zrealizowano wiele bardzo ważnych projektów i spotkań. Zwracaliśmy uwagę na rolę lokalności w działaniach twórczych, wprowadzałyśmy też do szkół bliską nam perspektywę animacji kultury, której manifestem stał się *Przybornik animatora kultury. Lokalne projekty twórcze* z ważnym cytatem z Grzegorza Godlewskiego, że animacja to „stwarzanie warunków, w których ludzie mogliby realizować swoje potrzeby w ramach kultury samodzielnie przez siebie odkrytej lub wynalezionej”²².

OD ZAJĘĆ DO REZYDENCJI ARTYSTYCZNYCH. EWOLUCJA PROJEKTU

Widziałyśmy, że choć warsztaty z artystami podnosiły jakość szkolnych projektów lokalnych, były to działania raczej akcyjne, a ich potencjał rozwijał się w pełni, gdy artyści wracali do szkół, z którymi rozpoczęli współpracę w ramach naszego programu i realizowali pełniejsze, długotrwałe projekty. Wiedziałyśmy, że tego typu działania mają większy sens. Zauważałyśmy także, że kontakt między nauczycielami, uczniami i artystami, nawiązująca się relacja i współpraca są ważniejsze niż warsztaty z montażu filmów, czy technik ruchu scenicznego. Coraz częściej też okazywało się, że zdobycie wiedzy technicznej jest nieporównywalnie łatwiejsze niż twórcza, intelektualna praca z własną lokalną tożsamością, która może wydarzyć się jedynie w relacji swój – obcy, kiedy środki artystyczne są pretekstem bądź językiem wyrazu, nie celem samym w sobie. Nasze refleksje pokrywały się z rozpoznaniem Centrum Praktyk Edukacyjnych i Marty Kosińskiej, która proponowała relacyjną definicję edukacji kulturowej jako

„aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze”³. Badaczka odróżnia ją od edukacji kulturalnej, która może zdradzać tendencje do hierarchizacji porządku kulturowego, czy „ukulturalniania” grup, nieprzystających do centralnie definiowanego rozumienia kultury. Zamiast więc kłaść nacisk na dostarczanie nauczycielom narzędzi medialnych (film, teatr, fotografia) podkreślałyśmy istotność tych narzędzi do interpretacji kulturowej, do „samodzielnego, krytycznego, pogłębianego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych”⁴ i „sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji”⁵. Stąd wzięła się potrzeba przeddefiniowania naszych działań i szereg kroków, dzięki którym uruchomiłyśmy rezydencje artystyczne w szkołach.

SZTUKA W TERENIE

Pierwsza edycja programu rezydencyjnego – *Sztuka w terenie* odbyła się w 2016 roku w czterech szkołach w małych miejscowościach – Mucharzu, Radłowie, Szydłowcu i Równem. Tym razem odwróciliśmy strukturę naboru. Najpierw zaprosiłyśmy do współpracy szkoły, nauczycieli i nauczycielki, które współpracowały z nami wcześniej, z którymi byliśmy w kontakcie i wiedziałyśmy, że podzielają nasze rozumienie miejsca sztuki w szkole – Dorotę Polan i Roberta Kadelę z Gimnazjum im. J. Górkiewiczowej w Mucharzu, Martę Łabecką z LO im. Sienkiewicza w Szydłowcu, Dorotę Stono i Danutę Sygnarowicz z SP im Bohaterów Września 1939 w Radłowie, Anetę Cyran i Beatę Bek z Gimnazjum im. M.M. Krukierków w Równem. Ponieważ było to działanie pilotażowe, potrzebni nam byli silni lokalni partnerzy, którzy mogli zapewnić artystom wsparcie w imię zasady „radical hospitality”⁶ – do-

3 Marta Kosińska, *Edukacja kulturowa*, Edukacja kulturowa. Podręcznik, Poznań 2014, s. 173.

4 Tamże.

5 Tamże.

6 Otwartość, pomoc, brak uprzedzeń.

brze sieciowani, kompetentni, którzy pomogą artystom w nawiązaniu wszelakich potrzebnych kontaktów. Potem ogłosiliśmy „call for artists”, czyli nabór artystów na rezydencje w szkołach. Chcieliśmy, żeby to oni ubiegali się o możliwość pracy w Polsce lokalnej, z dala od miasta, wbrew klasycznym definicjom prestiżu.

To odwrócenie porządku wydało nam się niezwykle ożywcze. Szkoły przestały być stawiane w roli petentów, stających w konkursie, szkolących się w centrum świata, jakim jest Warszawa. Punkt ciężkości zlokalizowaliśmy tam, gdzie przecinają się lokalne *axes mundi*. Artyści wysyłali swoje portfolio i CV, a także nagrywali krótkie filmiki, w których prosiliśmy ich, by odpowiedzieli „Dlaczego chcę odbyć rezydencję artystyczną w szkole?”. To proste pytanie pozwoliło nam na wychwycenie motywacji twórców i przynajmniej wstępne rozeznanie, czy podzielają nasze wartości, czy rozumieją ideę szkolnych rezydencji, czy podobnie myślimy. Po inicjalnej selekcji skierowałyśmy prośbę do szkół, by nauczyciele, uczennice i uczniowie wybrali swoich faworytów. W efekcie do Mucharza pojechał artysta audiowizualny Radek Bułtowicz, do Radłowa aktorka Sara Celler-Jezińska, do Szydłowca muzyk eksperymentalny Michał Kaczor, a do Równego reżyser Jacek Papis.

Zgodnie z naszą wstępną ideą artyści oprócz realizacji warsztatów z uczniami, prowadzących do stworzenia lokalnego dzieła sztuki, performansu, działania ulicznego itp., mieli także pracować twórczo indywidualnie i stworzyć dzieło sztuki DLA szkół i DLA miejscowości. Praktyka zweryfikowała jednak te zamierzenia. Artyści pojechali do szkół trzy razy. Najpierw na trzydniowy wyjazd pilotażowo-diagnostyczny, potem na drugi, trzydniowy wyjazd twórczy i trzeci dwudniowy przeznaczony na próbę i finał rezydencji. Okazało się, że praca z grupą jest dla artystów na tyle angażująca, że często nie ma już miejsca na dodatkowe, indywidualne działania, że nie są one potrzebne, a proces i wspólne działanie są ważniejsze niż efekty. Wszystko zależało też od medium, z jakim pracowano. Radek Bułtowicz zaproponował w Mucharzu pra-

cę metodą diaporamy, która jest rodzajem analogowej animacji poklatkowej. Bardzo widowiskowej i angażującej animującego, właśnie przez zrezygnowanie z cyfrowej technologii. Powstały więc dwie diaporamy, które zaprezentowali lokalnie, rzucając je z rzutnika na dach harcówki. Uczniowie ułożyli animację *Zaginął pterodaktyl*, która dotyczyła primaaprilisowego żartu, jaki pojawił się na lokalnej tablicy ogłoszeń, a tym samym stworzyli fotograficzny portret wsi i mieszkańców, pytając ich o to, gdzie w Mucharzu szukać kopalnego gada. Radek sam udał się w artystyczną podróż po okolicy i odkrył w lesie miejsce, które mogło być niegdyś miejscem straceń czarownic. Potwierdziła to kwerenda archiwalna, a Radek, z pomocą swojej żony Magdy i dzieci, stworzył na ten temat, diaporamę *Ślad Sikonionki*, będącą twórczą reinterpretacją średniowiecznych historii. Materiałem do pracy Sary Celler Jezierskiej w Radłowie stały się historie miłosne dziadków uczniów i uczennic szkoły podstawowej. Razem zbierali opowieści rodzinne i stworzyli na ich podstawie na wpół improwizowany spektakl *Kosmos miłości*. Michał Kaczor, wraz z uczniami z Szydłowca, wykorzystał przedmioty codziennego użytku, by stworzyć szkolną orkiestrę i nagrać piosenkę – hymn o Szydłowcu. Jacek Papis nagrał natomiast film dokumentalny *My z Równego* opowiadający o ostatnich wakacjach młodzieży kończącej gimnazjum w Równem i wybierającej się do szkół średnich do okolicznych miast. Pożegnanie ze szkołą zyskało wymiar pożegnania z dzieciństwem na wsi, wkraczania w inny, nowy okres życia. Film jak socjologiczny portret poruszył zjawisko odpływu młodych ze wsi. Reżyser zadawał im pytania o potrzebne we wsi zmiany, oddał im głos w kwestiach społecznych, a nawet politycznych. Zaufanie, jakim obdarzyli Jacka młodzi, świat, jaki przed nim odsłoniли, uzmysłowiły nam, w jakim kierunku powinien rozwijać się nasz program. Postanowiliśmy wypublikować jeden bardzo istotny komponent szkolnych rezydencji – zaangażowanie społeczne.

Pilotażową *Sztukę w terenie* podsumował „Art Camp. Spokowanie praktyków edukacji kulturalnej” zorganizowane

w październiku 2016 roku w Służewieckim Domu Kultury w Warszawie. Zaprosiliśmy naszych uczestników i artystów, a także szeroko zakrojone środowisko twórców, animatorów, edukatorów kulturalnych i nauczycieli z całej Polski. Zainicjowaliśmy debatę z dr Joanną Kubicką ze Specjalizacji Animacja Kultury w IKP UW, Katarzyną Michalską i Aleksandrą Drzazgą z Klas Aktywności Twórczej z Bytomia, Edytą Ołdak ze Stowarzyszenia z Siedzibą w Warszawie i dr Martą Kosińską, współautorką ważnej dla nas refleksji o edukacji kulturowej. Pokazałyśmy efekty szkolnych rezydencji i zorganizowałyśmy warsztaty twórcze dla stu osób. Na koniec, wraz z zaproszonymi gośćmi, zredagowałam publikację *Przepis na edukację kulturalną*⁷, której integralną częścią są filmowe wywiady z zaproszonymi na Art Camp ekspertkami. Te wszystkie wydarzenia stanowią dziś namacalne dowody przemian naszej refleksji, która przekształcała się w dyskusji z nauczycielkami, artystami, specjalistami zaproszonymi do wspólnej debaty nad tym, jaki jest cel działań poprzez sztukę w szkole.

SZTUKA ZAANGAŻOWANIA

Następną edycję naszego programu nazwałyśmy *Sztuka zaangażowania. Rezydencje artystyczne w szkole*. Tym razem w opisie programu podkreśliłyśmy jako najistotniejszy cel twórcze działanie lokalne, które ma w zamierzeniu prowadzić do zmiany społecznej bądź obywatelskiego zaangażowania. Znowu zaprosiłyśmy cztery szkoły z małych miejscowości – Białostoczku, Łęknicy, Dębskiej Woli i Luborzycy. Nauczyciele i nauczycielki, którzy przyjęli zaproszenie, również od kilku lat współpracowali z nami zarówno w programach edukacji kulturalnej, jak i antydyskryminacyjnej, wielo- i międzykulturowej. Do opieki nad rezydentami i rezydentkami zaprosiłyśmy Małgorzatę Rusiłowicz ze Szkoły Podstawowej w Białostoczku,

7

<https://rezydencje.ceo.org.pl/aktualnosci/przepis-na-edukacje-kulturalna-0>.

Małgorzatę Graczak ze Szkoły Podstawowej im. J. Szelesta z Dębskiej Woli, Julitę Jamzę-Szik z Gimnazjum w Łęknicy i Rafała Opulskiego z Gimnazjum w Luborzycy. Zmiana narracji na temat szkolnych rezydencji i wydobycie elementu zaangażowania okazały się bardzo atrakcyjne dla artystów społecznych. Zgłosiło się niemal trzydziestu twórców z dużym dorobkiem działań z zakresu sztuki społecznie zaangażowanej, sztuki oporu, krytycznie komentującej rzeczywistość. Do Białostoczka pojechał performer Arek Pasożyt, do Dębskiej Woli designerka Magdalena Kreis, do Łęknicy tancerz współczesny Tomasz Ciesielski, a do Luborzycy „robotnica sztuki” Sylwia Czubała. Od pierwszego spotkania ze wszystkimi uczestnikami w siedzibie naszego partnera Muzeum Sztuki Nowoczesnej nad Wisłą, wiadomo było, że nie będą unikać trudnych tematów, a dogłębna analiza lokalnego charakteru będzie punktem wyjścia do społecznie zaangażowanych działań.

Dotychczas rezydencję w szkole skończył Arek Pasożyt. Odbywał ją pod opieką Małgorzaty Rusiłowicz w Białostoczku – miejscu-niemiejsku, w którym mieszka niewiele osób, gdyż jest to pozostałość po dawnym PRL-owskim Przedsiębiorstwie Obsługi Maszyn, a dzieci dojeżdżają tam do szkoły z okolicznych, nierzadko skonfliktowanych ze sobą miejscowości. Podczas wizyty diagnostycznej Arek, Małgorzata i uczniowie doszli do wniosku, że prawdziwymi gospodarzami Białostoczku i jego najliczniejszymi przedstawicielami są właśnie dzieci, ukonstytuowali więc republikę dzieciaków. To republika autonomiczna, ponad podziałami i konfliktami dorosłych. Uczniowie i uczennice nazwali nowe państwo Kreolandia (od kreowania, kreacji i kreatywności), a jej powstanie zainaugurowali całonocnym biwakiem w sali gimnastycznej, dzięki czemu w symboliczny sposób zamieszkały Białostoczek. Jak pisze na swoim blogu Arek Pasożyt: „Od początku działania rozmawialiśmy o idei kraju, państwa czy społeczności, nie jest to jednak proces zamknięty, raz wypracowany, lecz raczej stan działania, z określoną dynamiką. I to wyobrażenie sobie Kreolandii jako właśnie sta-

nu działania jest najbardziej adekwatne. Spotkania i praca nad Kreolandią trwały trzy tygodnie. Społeczność zaczęła od pracy nad elementami tego, co ustaliła za podstawy swojego istnienia: prawem, zasadami i obowiązkami, godłem i flagą, dokumentami i elementami estetycznymi – kapitałem symbolicznym, które pozwolą Kreolandii zaistnieć w przestrzeni publicznej. Ten czas podsumował biwak w szkole, który zorganizowaliśmy z Małgorzatą i resztą nauczycieli w celu integracji i animowania społeczności uczniowskiej w stanie działania. Wspólnie omawialiśmy to, co zostało opracowane wcześniej i kontynuowaliśmy pracę nad strukturą czy estetyką Kreolandii. Poza tym, oczywiście wspólnie spożywaliśmy posiłki, spędzaliśmy wolny czas i spaliśmy w szkole, w ten sposób tworząc organizm społeczny Kreolandii”⁸.

Pozostałe rezydencje jeszcze trwają. W położonej na granicy polsko-niemieckiej Łęknicy, gdzie na lokalnym bazarze Manhattan kwitnie handel oraz międzykulturowe kontakty i konflikty, Tomasz Ciesielski i Julita Jamza-Szik chcą, wraz z dziećmi, zrobić taneczny performans. Sylwia Czubała i Rafał Opulski „biorą na warsztat” podziały międzyludzkie w Luborzycy, miejscowości na granicy dawnych zaborów oraz wpływów dwóch drużyn futbolowych. Magdalena Kreis i Małgorzata Graczak też przyglądają się granicom, a raczej ich przekraczaniu, pracując nad projektem poświęconym wzajemnej akceptacji o kryptonimie „MIŁO”. Jak widać refleksja na temat społeczności, państwa, narodu i podziałów międzyludzkich jest bardzo aktualnym tematem w 2017 roku.

MŁODZI, ZDOLNI WARSZAWIACY ZMIENIAJĄ SWOJE MIASTO

Pod takim hasłem Biuro Edukacji m.st. Warszawy ogłasza konkurs dotacyjny na działania edukacyjne. Długo zastanawiałam się, kogo można nazwać takim mianem i czy jest ono zarezerwowane jedynie dla absolwentów topowych stołecznych liceów. Nieco wcześniej rozmawiałam z Olgą Gronowską-Pszczolą, która uczy chłopców w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym i wraz z Piotrem Ulatowskim i jego uczniami z prywatnej szkoły Lauder Morasha zrobiła projekt twórczy, podczas którego uczniowie z obu szkół w parach fotografowali metaforycznie rozumianą tolerancję. Olga pokazała mi zdjęcie grupowe z tej akcji. Zapytała, czy rozpoznam na nim „jej chłopców”. Nie rozpoznałam, wszyscy wyglądali dość podobnie, choć przecież różniło ich wszystko. Warszawskie MOW-y gromadzą w bursach młodzież z całej Polski, odrywając ich od środowisk lokalnych, w których popadli w kłopoty. Pomyślałam, że jeśli chodzi o tworzenie własnej tożsamości, nie zostaje im zbyt wiele przestrzeni. Mogą się czuć wykorzenieni i pewnie trudno im zbudować związek z Warszawą – miejscem nowym, obcym, potencjalnie niebezpiecznym. Dlatego kolejna edycja *Sztuki zaangażowania* przeznaczona jest dla czterech MOW-ów i MOS-ów warszawskich, a celem interwencji artystycznych jest tu nawiązanie bądź zmiana relacji ze środowiskiem sąsiedzkim szkoły. Dosłownie – młodzi, zdolni warszawiacy zmieniają swoje miasto. Współpracuje z nami Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy dla chłopców nr 4 przy ul. Dolnej, gdzie prace koordynuje Olga Gronowska-Pszczola, Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Warszawie-Radości, gdzie pracuje Justyna Bojarska, Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy nr 2 dla dziewcząt przy ul. Strażackiej oraz Agnieszka Molik i Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii nr 6 przy ul. Brożka, gdzie grupę prowadzi Renata Kęsik. Projekt dopiero się zaczyna, ale już wzbudził duże zainteresowanie artystów i artystek z całej Polski. Współpracować z nami będą Krzysztof Żwirblis, Małgorzata Minchberg, Marek Kowalski z Teatru Akt i Kamila Wolszczak. Relacje z prze-

prowadzonych działań zamieszczamy na stronie rezydencji.ceo.org.pl.

Edukacja kulturalna i kulturowa, animacja kultury i sztuka społecznie zaangażowana obierają różne metody działania, stosują inne języki opisu. Myślę jednak, że perspektywy te dobrze się uzupełniają, gdy zmierzają w jednym celu. Tym, co wydaje mi się najważniejszą zmianą, jaką niosą ze sobą rezydencje artystyczne, jest podkreślenie wagi szkoły jako miejsca rezydencji, relacja jaka tworzy się między artystą a społecznością, w której działa i gotowość do krytycznego namysłu nad jej codziennością. Metody twórcze są tutaj pretekstem do działań społecznych, nie celem samym w sobie. Rezydencje mają swoje ograniczenia – przede wszystkim trudno je prowadzić na dużą skalę. Moje obawy jako koordynatorki projektu budzi też współpraca międzyludzka, gdyż interwencje bywają ryzykowne i wymagają dużej wrażliwości. Wierzę jednak, że formuła ta stwarza możliwości i warunki, by pogłębiać społeczną refleksję nad wieloma współczesnymi procesami i pozwala mówić ludziom ich własnym głosem nawet tam, gdzie niektórzy widzą białe plamy na mapie kultury.

Maja Dobiasz-Krysiak – koordynatorka programów edukacji kulturalnej i równościowej w Centrum Edukacji Obywatelskiej min. „Kulthurra! Zajęcia artystyczne w szkole”, „Sztuka w terenie. Rezydencje artystyczne w szkole”, „Sztuka za-

angażowania. Rezydencje artystyczne w szkole”. Autorka tekstów, raportów, programów i publikacji, badaczka terenowa. Doktorantka w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

Wiedza 2 / tekst 3



Książka to nie wszystko

Na przestrzeni ostatnich kilku lat w środowisku bibliotekarzy nasiliły się dyskusje dotyczące przyszłości bibliotek i kierunku, w jakim będą lub powinny się one rozwijać. Temat dzisiejszych bibliotek, ich kondycji, przyszłości i ról podejmowano już na wielu konferencjach i spotkaniach. Powstają kolejne rekomendacje rozwoju tych instytucji. Wiąże się to, między innymi, z alarmującymi sygnałami płynącymi z raportu Biblioteki Narodowej o niskim poziomie czytelnictwa w Polsce, a także ze środowisk blisko związanych z bibliotekami. Stawia się pytania o sens istnienia takich instytucji, jak biblioteka. Szczególnie często te pytania padają ze stron odpowiedzialnych za organizację i utrzymanie bibliotek. Z danych statystycznych wynika, że czytelnictwo w Polsce z roku na rok spada, a wraz z nim również liczba użytkowników bibliotek, tymczasem utrzymywanie tych instytucji jest kosztowne. Najprostszym rozwiązaniem byłoby zamknięcie wielu z nich. Tylko, co dalej?

Obecnie w Warszawie trwają prace nad strategią rozwoju bibliotek publicznych. Prace te podjęto na wzór działań, które miały miejsce w innych miastach w Polsce: Wrocławiu, Krakowie, Szczecinie, ostatnio w Łodzi. Warszawska strategia rozwoju bibliotek publicznych będzie bardziej zbliżona do rozwiązań zaczerpniętych z działań podjętych w Berlinie. Wzór ten podobno jest bliższy Warszawie ze względu na duże podobieństwa w organizacji miast i ich specyfiki. Tego samego nie można powiedzieć, chcąc dokonać porównania Warszawy z innymi miastami w Polsce. Niemniej, warto w tym miejscu zaznaczyć, że przyjęte rozwiązania w polskich czy w zagranicznych miastach, nigdy nie są i nie będą idealne. Większość strategii rozwoju wiąże się z likwidacją mniejszych bibliotek na rzecz powstawania znaczniejszych, centralnych biblio-

tek o większej powierzchni. Likwidacja mniejszych bibliotek łączy się z utrudnieniem korzystania z bibliotecznej oferty, jaką jest między innymi dostęp do książek i informacji¹, co dla wielu mieszkańców miast, szczególnie tych mniej mobilnych, oznacza rodzaj wykluczenia. Warto przyrzeć się ostatnim danym statystycznym bibliotek w miastach, w których wprowadzono strategię rozwoju polegającą w dużej mierze na likwidacji mniejszych filii. Odnotowuje się tam spadek liczby użytkowników bibliotek, w szczególności osób starszych i dzieci. Wydaje się, że najlepszym rozwiązaniem w tej sytuacji jest współpraca i wzmacnianie istniejących już sieci bibliotek, polegające na tworzeniu nowoczesnych, większych obiektów, które swoją działalnością będą uzupełniały ofertę kulturalną i edukacyjną.

Przykładem takiego rozwiązania jest oddanie do użytku pod koniec 2014 roku Multimedialnej Biblioteki dla Dzieci i Młodzieży nr XXXI na warszawskim Mokotowie. Jest to największa i najnowocześniejsza biblioteka z 25 filii bibliotecznych w dzielnicy, która łączy w sobie wiele cech nowoczesnej biblioteki przyszłości. Obiekt o około 1000 m² powierzchni użytkowej został wyposażony w nowoczesny sprzęt komputerowy i rozwiązania technologiczne. Przerobione sale z możliwością dowolnej aranżacji przestrzeni z bezpośrednim dostępem do książek, wyposażone są w tablice interaktywne. Z powodzeniem funkcjonują pracownie komputerowe z dostępem do najnowocześniejszych programów komputerowych i graficznych, prowadzone są kursy z obsługi programów użytkowych, skierowanych zarówno do młodzieży, jak i do osób dorosłych. Przygotowana oferta biblioteczna obejmuje użytkowników w różnym wieku, od najmłodszych dzieci po najstarszych, włączając w to rodziny z dziećmi. Dla rodziców i opiekunów przygotowano specjalną przestrzeń, w której mogą przebywać bez ograniczeń.

Na program złożyły się również zajęcia, warsztaty literackie i edukacyjne prowadzone przez bibliotekarzy oraz przez osoby, instytucje, fundacje lub stowarzyszenia współpracujące w tym zakresie z biblioteką i z powodzeniem uzupełniające ofertę, na którą jest duże zapotrzebowanie w społeczności lokalnej. W trakcie trzech lat funkcjonowania Multimedialnej Biblioteki w ofercie znalazły się, między innymi, zajęcia z programowania, w których wykorzystywane są jako pomoce klocki Lego WeDo 2.0 oraz Lego Mindstorm EV3, warsztaty z projektowania 3D i druku 3D oraz zajęcia z klockami K'NEX rozwijające wyobraźnię przestrzenną i zdolności manualne u dzieci. Na warsztatach edukacyjnych i literackich wykorzystywane są najnowsze zdobycze techniki. Korzystamy z tabletów, aplikacji edukacyjnych, a także z technologii VR, pokazując, w jaki sposób można urozmaicić naukę i zachęcić do samodzielnego zdobywania wiedzy dzięki technologiom.

W ofercie Multimedialnej Biblioteki, oprócz spotkań autorских i typowych lekcji bibliotecznych, warsztatów i zajęć pozalekcyjnych w godzinach popołudniowych, dużą część programu stanowi propozycja skierowana do szkół i przedszkoli, a także innych instytucji oświatowych. Program ten powstał między innymi na bazie informacji o słabej kondycji bibliotek szkolnych i ich niedofinansowaniu. Nauczyciele i bibliotekarze pracujący w szkolnych bibliotekach, zwracali uwagę na niedobór książek w szkołach i nieaktualny księgozbiór. Niewielkie księgozbiory, pomimo starań nie dają możliwości zainteresowania uczniów literaturą, a co dopiero mówić o wyrobieniu wśród najmłodszych nawyku czytania, korzystania z książek, jako pierwszego źródła wiedzy i informacji. Bibliotekom szkolnym w ramach współpracy z nauczycielami z pomocą przychodzą biblioteki publiczne. Często odbywa się to dzięki pozainstytucjonalnym kontaktom na poziomie nauczyciel – bibliotekarz. Upór i zaangażowanie nauczycieli daje możliwość rozwoju uczniom, samokształcenia poprzez zdobywanie wiedzy i informacji o otaczającym świecie poza szkołą, w takich miejscach jak biblioteka. Wspólne działania pomiędzy instytucjami powinny

opierać się na wsparciu osób odpowiedzialnych za realizację programu edukacyjnego w szkołach. Często współpraca pomiędzy szkołami, przedszkolami a bibliotekami budowana jest na zaangażowaniu rodziców, którzy chcą mieć wpływ na sposób kształcenia i rozwój swoich dzieci. Poprzez współpracę i przygotowanie ciekawej oferty edukacyjnej bibliotek, z której mogą skorzystać grupy szkolne buduje się więź, nie tylko pomiędzy instytucjami, ale przede wszystkim pomiędzy biblioteką, a młodym człowiekiem, który w dorosłym życiu również będzie korzystał z jej zasobów. Możliwość nieograniczonego dostępu do wiedzy, rzetelnej informacji i rozwoju ma niebagatelne znaczenie dla jego funkcjonowania w dorosłym życiu.

W przygotowaniu oferty edukacyjnej Multimedialnej Biblioteki za pomoc posłużyły wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej do: podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej², podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących. Możliwość poszerzenia oferty biblioteki o edukację nieformalną daje art. 4., pkt. 2. zapisany w Ustawie o bibliotekach z 1997 r. Warto w tym miejscu pamiętać o tym, że osoba prowadząca zajęcia edukacyjne w bibliotece powinna posiadać odpowiednie kompetencje do ich realizacji. Takie uprawnienia do prowadzenia zajęć daje bibliotekarzowi ukończenie na studiach bibliotekarskich specjalnej ścieżki EDU, realizowanej przez cały tok studiów licencjackich i magisterskich lub zdobyte kierunkowe wykształcenie pedagogiczne. Bardzo częstą praktyką w bibliotekach staje się zatrudnienie na etacie osób z innym wykształceniem niż bibliotekarskie, ale uzupełnionym studiami na kierunku informacji naukowej i bibliotekoznawstwa. Przyjęcie takiego rozwiązania, z zatrudnieniem osób posiadających uprawnienia pedagogiczne, wiedzę i doświadczenie w prowadzeniu zajęć edukacyjnych, daje możliwość realizacji programu na wysokim poziomie, a tym samym two-

rzenia autorskich programów, które spotykają się z zainteresowaniem placówek oświatowych.

Pierwszą ofertę dla grup szkolnych w Multimedialnej Bibliotece przygotowaliśmy w 2015 roku. Tematy dostosowane do wieku odbiorców, dzieci w wieku przedszkolnym i dzieci z klas szkół podstawowych I-III obejmowały ofertę spotkań literacko-plastycznych, łączyły różnorodne działania, m.in. animacje, arteterapię, plastykę i multimedia. Głównym założeniem i punktem wyjścia była książka. Połączenie to pozwoliło na pobudzanie kreatywności i wrażliwości, także estetycznej uczestników. Każde spotkanie było wędrowką po świecie słowa, filmu, i teatru. Zestawienie propozycji spotkań z książką obejmowało 16 różnych tematów do wyboru dla nauczycieli, którzy mogli wskazać dowolny temat do realizacji w bibliotece w dogodnym terminie. Rozpiętość proponowanych zagadnień i elastyczność terminów wpłynęły na duże zainteresowanie ofertą i liczny udział grup w zajęciach w bibliotece dostosowanych do rytmu programu edukacyjnego w szkołach i przedszkolach. W 2015 roku zrealizowaliśmy m.in. tematy dotyczące historii Warszawy i zabytków: *S jak Syrenka – alfabet warszawskich zabytków, pomników, historii*; pojawiły się zajęcia z zakresu wiedzy o muzyce: *Czy muzyka bierze się z czarów?*; geografii: *Jak świat długi i szeroki – wędruj z muchą, małą podróżniczką*; nie zabrakło tematów związanych z książką: *A gdzie tytuł?* – rozważania kim jest autor, ilustrator, kim są czytelnicy oraz *B jak Biblioteka – gdy uczestnicy dowiadawali się, kim są „mieszkańcy” biblioteki, i jakie skrywają historie*. Każde ze spotkań było okazją dla najmłodszych do poznania oferty biblioteki, ciekawych książek, m.in. obrazkowych, audiobooków, pop-up'ów i e-booków. Dla uczniów ze szkół ponadpodstawowych w skład oferty weszły tematy dotyczące edukacji obywatelskiej i edukacji społecznej. Poruszaliśmy problemy bliskie młodemu człowiekowi, takie jak akceptacja, asertywność, tolerancja oraz bezpieczeństwo w Internecie. W 2015 roku zrealizowaliśmy 183 warsztaty w ramach oferty dla szkół i przedszkoli, w których wzięło udział 3494 uczestników.

W kolejnym roku dostępną już ofertę spotkań wokół książek

poszerzyliśmy o edukację medialną dla klas szkół podstawowych I-III i IV-VI oraz gimnazjów. Nauczeni doświadczeniem poprzednich działań podjęliśmy współpracę z Wydziałem Oświaty i Wychowania dla Dzielnicy Mokotów. Dzięki temu mogliśmy skuteczniej dotrzeć z informacją o ofercie biblioteki do wszystkich publicznych placówek oświatowych, korzystając ze skrzynek podawczych Wydziału. Informacje o zajęciach, wraz z propozycjami tematów zamieszczaliśmy na stronie internetowej biblioteki, a także rozsyłaliśmy do placówek pocztą elektroniczną. Te działania stały się dobrą praktyką, z której korzystamy obecnie. Na terenie dzielnicy Mokotów mieszczą się obecnie: 49 przedszkoli, 24 szkoły podstawowe, 26 szkół ponadpodstawowych oraz wiele niepublicznych placówek oświatowych na szczeblach – przedszkolnym, podstawowym, licealnym³. Ofertę edukacyjną przygotowaliśmy osobno dla różnych typów ośrodków edukacyjnych, osobno dla przedszkoli, osobno dla szkół podstawowych i gimnazjów, uwzględniając stopień trudności i zakres realizacji tematów w oparciu o autorski dobór lektur. Ważną wytyczną w doborze literatury, którą wykorzystywaliśmy w trakcie zajęć, było korzystanie z książek o dużej wartości merytorycznej, literackiej i na wysokim poziomie ilustratorskim. Niejednokrotnie były to książki nagradzane w ogólnopolskich i międzynarodowych konkursach, polecane przez stowarzyszenia i fundacje zajmujące się popularyzacją czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Wiele z tematów realizowanych w poprzednim roku jest kontynuowanych, ze względu na zainteresowanie nauczycieli i uczniów. Wiążą się one ściśle z programem nauczania w szkołach i przedszkolach, ale także są to tematy odnoszące się do bieżącej problematyki, poszerzające horyzonty u młodych ludzi, realizowane w szkołach zwykle w ramach zajęć dodatkowych lub uzupełniających. Przykładem może być warsztat *Ostatnie drzewo w mieście*, którego bohaterem jest miesz-

kaniec wielkomijskiego blokowiska uznający przyrodę za bezcenny skarb. Zajęcia zbudowano na podstawie książki Petera Carnavasa *Ostatnie drzewo w mieście*, która była punktem wyjścia do rozważań wokół tematu ochrony środowiska i poszanowania przyrody. Duże zainteresowanie wzbudził temat dotyczący folkloru *Cuda wianki – polski folklor dla najmłodszych i starszych*, podczas tych zajęć “okiem młodego etnografa” dzieci odkrywały piękno kultury ludowej i zabawy inspirowane folklorem. Natchnienie i podstawę do powstania warsztatów stanowiła książka Marianny Oklejak *Cuda wianki – polski folklor dla najmłodszych i starszych*.

W 2016 roku przygotowaliśmy 10 tematów okołoliterackich, jednocześnie poszerzając ofertę o wspomnianą wcześniej edukację medialną, w zakres której weszły tematy odnoszące się do różnorodności źródeł informacji, wzajemnej komunikacji i sposobów komunikowania, kwestii bezpieczeństwa, zagrożeń, jakimi skutkuje korzystanie z mediów, ale także pozytywów umiejętnego posługiwania się Internetem jako źródłem wiedzy. Warsztaty te powstały na bazie materiałów udostępnionych przez Fundację Nowoczesna Polska, a pochodzących z serwisu Edukacja Medialna. W ciągu roku, dzięki zacieśnionej współpracy z ośrodkami oświatowymi i współdziałaniu z instytucjami, poszerzyliśmy grono odbiorców oferty biblioteki nie tylko o ośrodki znajdujące się na terenie dzielnicy, ale także stworzyliśmy możliwość uczestnictwa w zajęciach grup szkolnych z placówek mieszczących się na terenie innych dzielnic Warszawy. W 2016 roku zorganizowaliśmy 276 warsztatów edukacyjnych, w których wzięło udział 4575 uczniów z przedszkoli i szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

W bieżącym roku szkolnym 2017/2018 wzbogaciliśmy ofertę o dodatkowe tematy odnoszące się do odpowiedzialności za wspólną przestrzeń publiczną, a więc np. do ekologii – w trakcie zajęć uczniowie poszerzają swoją wiedzę o ochronie środowiska, a działania warsztatowe, łączące w sobie zabawę i naukę, oparte są o zestawy edukacyjne klocków Lego Story. Włączyliśmy do działań z gru-

pami szkolnymi elementy dotychczas wykorzystywane w mniej licznych grupach, w trakcie warsztatów popołudniowych, czyniąc zajęcia bardziej interaktywnymi. Od stycznia 2017 roku zrealizowaliśmy 149 warsztatów, w których wzięło udział 3041 uczniów.

W ramach współpracy Multimedialnej Biblioteki z ośrodkami oświatowymi, oprócz warsztatów edukacyjnych, organizujemy m.in. spotkania z autorami i ilustratorami książek dla dzieci i młodzieży. W 2016 roku dla szkół przygotowaliśmy ofertę spotkań z autorami. Dzieci miały możliwość, z okazji Międzynarodowego Dnia Tłumacza, poznać Iwonę Żółtowską, tłumaczkę książek m.in. Joanny Nadin i Suzin Nielsen. W trakcie warsztatów uczestnicy w praktyczny sposób odkrywali specyfikę pracy tłumacza. Odbyło się także spotkanie z Aleksandrą Kucharską-Cybuch, ilustratorką książek dla dzieci i młodzieży, scenografką, której prace wielokrotnie nagradzane, wystawiane były w kraju i za granicą (Również w bibliotece spotkaniu z ilustratorką towarzyszyła wystawa prac, które powstały do książki *O czym pada śnieg*); spotkanie z Marcinem Szczygielskim z okazji premiery książki *Teatr niewidzialnych Dzieci*⁴, za którą autor nagrodzony został I miejscem w IV Konkursie Literackim im. Astrid Lindgren na współczesną książkę dla dzieci i młodzieży, organizowanym przez Fundację ABC – Cała Polska czyta dzieciom; młodzież licealna z kolei spotkała się z Dorotą Suwalską, autorką książki *Czarne jeziora*, która porusza ważne tematy w życiu młodego człowieka. W 2017 roku uczniowie, dzięki owocnej współpracy ze szkołami, mogli uczestniczyć w spotkaniach z Barbarą Kosmowską, Grzegorzem Kasdepke, Małgorzatą Strzałkowską, Sergiuszem Pinkwartem, Pawłem Beręsewiczem, Martą Fox, Ewą Kołaczyńską, Adamem Wójcickim, Andym Griffithsem, Michałem Rusinkiem, Nataszą Sochą.

W propozycji Multimedialnej Biblioteki, oprócz warszta-

4

W 2017 roku M. Szczygielski za książkę *Teatr Niewidzialnych Dzieci* został nagrodzony statuetką Koziółka Matołka i Nagrodą Czytelników im. Kornela Makuszyńskiego.

tów edukacyjnych, spotkań autorskich, które to z kolei biblioteka może organizować dzięki bliskiej współpracy z polskimi wydawcami książek, znalazła się również propozycja bezpłatnego uczestnictwa grup szkolnych i przedszkolnych w projekcjach filmów. Repertuar filmowy dla szkół i przedszkoli zawiera w sobie nie tylko ekranizacje lektur szkolnych, ale również filmy fabularne, animowane i kształtowany jest jako jeden z elementów zachęcania młodzieży szkolnej do uczestnictwa w kulturze, której jedną z dziedzin jest sztuka filmowa.

W ubiegłym roku, wspólnie z mokatowskim przedszkolem w ramach popularyzacji czytelnictwa wśród najmłodszych, opracowaliśmy roczny, pilotażowy program *Pożeracze książek*. Projekt objął około setki dzieci w wieku przedszkolnym. Uczestnicy brali udział w spotkaniach autorskich, warsztatach literackich w bibliotece i w przedszkolu, a także, dzięki współpracy Muzeum Książki Dziecięcej Biblioteki Publicznej m.st. Warszawy, dzieci odwiedziły Bibliotekę przy ulicy Koszykowej i wzięły udział w przygotowanych specjalnie dla nich warsztatach. Dla rodziców, z kolei, zorganizowaliśmy przy ulicy Tynieckiej spotkanie pt. *Dlaczego warto czytać książki dzieciom?*, we współpracy z Polską Sekcją Przyjaciół Książki dla Młodych PS IBBY. Przedszkolaki w ramach uczestnictwa w projekcie zbierały specjalne pieczątki do Dzienniczków Pożeracza Książek, zarówno za uczestnictwo w warsztatach, jak i za wypożyczenie książek w bibliotece. Wydawnictwo Nasza Księgarnia, które objęło patronatem projekt, ufundowało dla wszystkich małych czytelników nagrody książkowe.

Multimedialna Biblioteka nr XXXI, jako filia Biblioteki Publicznej im. Zygmunta Łazarskiego w Dzielnicy Mokotów, aktywnie włącza się również w wiele akcji miejskich i dzielnicowych: *Lato w mieście* i *Zima w mieście*, przygotowując od samego początku istnienia placówki ofertę wakacyjną dla młodzieży szkolnej i przedszkolnej. W miesiącach wakacyjnych w 2017 roku w ofercie przygotowanej dla dzieci i młodzieży wzięło udział 2278 uczniów szkół i przedszkoli.

Dzięki możliwościom biblioteki, pod względem lokalowym

i wyposażenia, jakimi dysponujemy, biblioteka jako instytucja samorządowa służy swoim wsparciem, zarówno lokalowym, jaki i merytorycznym. Użyczamy instytucjom oświatowym przestrzeni w bibliotece na organizację spotkań i wydarzeń, służąc pomocą w ich realizacji, a także, odpowiadając na prośbę, przygotowujemy i rekomendujemy zestawy lektur dla dzieci i młodzieży, które instytucja powinna, lub które warto, zakupić do szkolnej biblioteki. Z realizacją naszej oferty często wychodzimy na zewnątrz, poza budynek biblioteki. Bierzymy udział w spotkaniach i wydarzeniach przygotowywanych w szkołach i przedszkolach, a także animujemy czas mieszkańców dzielnicy w II Ogrodzie Jordanowskim⁵, organizując tam od dwóch lat w sezonie letnim warsztaty i spotkania z książką dla dzieci i rodziców. W ramach współpracy z II Ogrodem Jordanowskim oraz PS IBBY, zrealizowaliśmy w 2017 roku projekt *Biblioteka w Ogrodzie* dofinansowany ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jest to projekt wspierający czytelnictwo wśród mieszkańców dzielnicy, skierowany zarówno do dzieci, jak i rodziców. Obecnie wystawę promującą działania w ramach projektu można obejrzeć w II Ogrodzie Jordanowskim i w Multimedialnej Bibliotece przy ulicy Tynieckiej 40a.

Dotychczasowa rola biblioteki ograniczała się do gromadzenia i udostępniania swoich zbiorów oraz ich opracowywania. Wystarczające były niewielkie powierzchnie do magazynowania księgozbioru oraz przestrzeń do wypożyczeń, względnie miejsce stwarzające namiastkę czytelnicy. Rozwój cywilizacyjny narzucił kierunek ewoluowania współczesnych bibliotek w stronę centrów informacji, oraz poprzez tworzenie różnorodnego, interaktywnego środowiska spełniającego potrzeby użytkowników o różnych preferencjach, oczekiwaniach czytelniczych i edukacyjnych. Zmiany cywilizacyjne ostatnich dekad, licząc od początku lat 90. dotyczące sposobu i ja-

5 II Ogród Jordanowski przy ul. Odyńca 6 – Ośrodek edukacji kulturalnej i rekreacyjnej, działalności artystycznej, sportowej, turystycznej istniejący z myślą o dzieciach i młodzieży.

kości życia wymuszają przeobrażenia w funkcjonowaniu i organizacji biblioteki, ale również wśród społeczności otaczającej te placówki. Oczekiwania środowisk lokalnych względem bibliotek nie pozostają bez wpływu na kierunek ich rozwoju. Biblioteki przeobrażają się w instytucje wielofunkcyjne. Oprócz dostarczania informacji, gromadzenia i udostępniania zbiorów, stały się interdyscyplinarnymi centrami wspierającymi i animującymi społeczność lokalną, z uwzględnieniem ośrodków edukacji jako nieodłącznej części tej społeczności. Wzajemna współpraca i wsparcie w procesie edukacji młodego człowieka, oprócz korzyści społecznych, niosą również wartość na polu wzajemnego uczenia się od siebie poprzez wspólne zaangażowanie i wymianę doświadczeń. Z kilkuletniej praktyki Multimedialnej Biblioteki wynika, że takie otwarcie niesie za sobą obustronne korzyści. Warto rozejrzeć się czy w okolicy nie ma biblioteki, poznać jej ofertę. A jeśli biblioteka nie ma możliwości lokalowych do przyjęcia licznej grupy uczniów, to warto zaprosić bibliotekarzy do siebie. Z pewnością chętnie skorzystają z zaproszenia do współpracy.

Wiedza 2 / tekst 4



KULTURALNI EDUKATORZY

„Wszyscy w szkole powinni mieć poczucie, że pracują w jednej drużynie...”

ROZMOWA Z BLANKĄ KUBINOVĄ.

WERONIKA PARFIANOWICZ: Na początek zapytałabym o to, jak zorganizowany jest system edukacji w Czechach?

BLANKA KUBINOVÁ: Niedawno wprowadzono obowiązek opieki przedszkolnej dla dzieci w wieku 5-6 lat. Do szkoły podstawowej idą dzieci w wieku 6 lat, czasem 7, w zależności od stopnia dojrzałości. Szkoła podstawowa trwa 9 lat, składają się na nią dwa stopnie, pierwszy stopień to klasy od pierwszej do piątej, drugi – od szóstej do dziewiątej. Przy czym w szóstej klasie najzdolniejsze dzieci mogą wybrać ośmioletnie gimnazjum, istnieją też gimnazja sześcioletnie, w których można zacząć naukę na poziomie siódmej klasy – to dość skomplikowany system. Po ukończeniu szkoły dziewięcioletniej uczniowie mogą kontynuować naukę w szkole zawodowej, która trwa trzy lata, a następnie uzupełnić wykształcenie w studium maturalnym, są też czteroletnie szkoły średnie techniczne i zawodowe, w których nauka kończy się maturą. Młodzież może też podjąć naukę w gimnazjum czteroletnim, które ma bardziej ogólny profil i przygotowuje do matury i studiów.

WP Czyli tym pierwszym momentem, w którym uczniowie decydują o dalszej ścieżce edukacji, jest piąta klasa?

BK Tak, wtedy te najbardziej utalentowane dzieci mogą wybrać gimnazjum, jeżeli już wiedzą, że chciałyby potem iść na studia i zakładają, że wytrzymają tam osiem lat, ale jeśli w trakcie nauki stwierdzą, że to jest dla nich zbyt wymagające, albo, że chciałyby robić w życiu coś innego, to mogą zmienić szkołę. Ten podział stanowi pewien problem dla szkół podstawowych, ponieważ w szóstej klasie

następuje „odpływ” zdolnych dzieci, szczególnie w tych miejscowościach, gdzie gimnazjum jest „na miejscu” – w innych wypadkach rodzice czasem wołają, żeby dzieci zostały w „starej” szkole i nie dojeżdżały gdzieś daleko. Nauczyciele drugiego stopnia często skarżą się, że brakuje im w klasie uczniów, którzy „ciągnęliby” klasę.

WP **A jeżeli chodzi o pierwszy stopień, jak wygląda program nauczania w czasie tych pięciu pierwszych lat?**

BK Podstawę stanowi program, który podzielony jest na cykle: od pierwszej do trzeciej klasy, od klasy czwartej do piątej, a później od szóstej do dziewiątej. W tych ramach zawarte są wszystkie rzeczy, których uczniowie powinni się nauczyć w danym cyklu, natomiast to, w którym momencie będą się uczyć danego materiału, zależy od nauczyciela. To może powodować pewne problemy w przypadku, kiedy dziecko zmienia szkołę – może się okazać, że program nauki w nowej klasie będzie rozplanowany zupełnie inaczej, niż w starej, co może rodzić kłopoty z dostosowaniem się do nowego rytmu.

WP **To rzeczywiście może być kłopotliwe, z drugiej strony zaletą jest chyba swoboda, jaką ma nauczyciel?**

BK To prawda. Ale być może w sytuacji, w której coraz więcej rodzin się przeprowadza, dzieci coraz częściej zmieniają szkoły, takie bardziej tradycyjne ramy ułatwiłyby uczniom szybszą adaptację w nowym miejscu. Innym problemem jest wielość podręczników. Uczniowie kupują wszystkie potrzebne ćwiczenia, które są bardzo drogie, a w połowie roku trafiają do nowej szkoły i okazuje się, że tam obowiązują zupełnie inne książki. Ta różnorodność podręczników jest ogromna, trudno nawet w jednej szkole umówić się na korzystanie z jednego zestawu, bo każdy ma swoje preferencje i jest przyzwyczajony do pracy z czymś innym. Nawet u nas w szkole, mamy trzy klasy trzecie, i każda z nas używa innego zestawu. Przy czym, to ważne – podręczniki są darmowe. Uczniowie kupują jedynie zeszyty ćwiczeń, ale one też są dość drogie. Ćwiczenia do angielskiego na tym początkowym poziomie kosztują

na przykład 220 koron, ćwiczenia do przyrody – 79 koron, jak się to wszystko podliczy, okaże się, że rodzice wydają około 600 koron na same zeszyty ćwiczeń (ponad 90 zł – przyp. red.). Z innymi nauczycielami zawsze się zastanawiamy i wybieramy tylko te zeszyty ćwiczeń, które naprawdę wydają nam się niezbędne.

WP A czy w szkole podstawowej istnieje coś takiego, jak lista lektur obowiązkowych?

BK Nie. Spis lektur zależy od nauczyciela. Ja na przykład od jakiegoś czasu proponuję lekturę tych książek, które wybiorą sami uczniowie, a oni na ogół przynoszą to, co mają w domowej biblioteczkę, to są czasem bardzo ciekawe rzeczy, czasem klasyczne książki dla dzieci, które należały jeszcze do ich rodziców. Czasem idą też do biblioteki i sięgają po coś, co często jest, no cóż, raczej literaturą niższych lotów. Oczywiście, ta literatura niezbyt mi się podoba, ale myślę, że to ważne, żeby dzieci czytały też książki tego typu. Kiedy przeczytają kilka utworów tego rodzaju, zobaczą, jak bardzo są one schematyczne, że może nie dają takiej przyjemności z czytania i sięgną po coś innego. Myślę, że dzieci powinny dojść do tego same. Jeśli będziemy im zakazywać jakiejś lektury, tym chętniej będą po nią sięgać.

WP Skoro jesteśmy przy czytaniu, to chciałabym się zapytać o promocję czytelnictwa w Czechach. Słyszałam o takiej akcji, „noc czytania”?

BK Tak, *Noc z Andersenem*¹, odbywa się co roku i za każdym razem poświęcona jest innemu tematowi. To piękna akcja. W tym roku tematem przewodnim był komiks *Czterolistna koniczyna (Čtýřlístek)*², to taki stary komiks, na którym

1 *Noc z Andersenem* – akcja promocji czytelnictwa wśród dzieci, organizowana przez czeskie biblioteki we współpracy z innymi instytucjami edukacyjnymi i kulturalnymi. Pierwsza Noc... została zorganizowana w 2001 roku. Zob. <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html> (przyp. red.)

2 *Čtýřlístek* – popularny komiks dla dzieci, ukazujący się od roku 1969, którego bohaterami są cztery zwierzątka. (przyp. red.)

wychowało się wiele pokoleń, łącznie z moim. W zeszłym roku bohaterem był Václav Čtvrtek³. To jest taka noc, kiedy dzieci w ogóle nie muszą iść spać. Jest wspólne czytanie, ogląda się bajki. Mamy świetną współpracę z miejscową biblioteką, biblioteka zawsze ma przygotowany dla dzieci specjalny program na tę okazję. Więc najpierw spędzamy dwie godziny w bibliotece, a potem idziemy do szkoły, przychodzi do nas nasz zespół teatralny, który ma dla dzieci przygotowane przedstawienie, potem idziemy do klasy, urządzamy różne zabawy „z dreszczykiem”: chodzimy po szkolnych korytarzach, kiedy jest już ciemno. Dzieci bardzo lubią *Noc z Andersenem*.

WP No właśnie, przy okazji chciałam zapytać, jak się układa współpraca z biblioteką?

BK Dzieci z naszej podstawówki chodzą raz w tygodniu na godzinę do biblioteki, przez dziesięć tygodni. Nazywamy to „bibliotecznym minimum”: pani bibliotekarka ma dla nich przygotowany bardzo interesujący program, o tym, jak powstają książki, jak funkcjonuje biblioteka, jak się szuka książek w katalogach. Po zakończeniu tego „kursu” uczniowie pierwszych klas przechodzą pasowanie na czytelnika, pojawia się tam jakaś przebrana postać literacka, która nadaje im ten tytuł, a oni dostają na pamiątkę książki.

WP A czy macie też bibliotekę szkolną?

BK Mamy, ale niestety dość ubogą. To są takie książki, które czasem bierzemy sobie do klasy i czytamy na głos. Ten księgozbiór jest trochę przestarzały. To są raczej takie czytanki, niż rzeczy, które uczniowie chcieliby sobie wypożyczać. Na poddaszu naszej szkoły, gdzie zostało nam trochę miejsca obok pracowni komputerowej, planujemy teraz zorganizować taką czytelnię, miejsce, gdzie dzieci mogłyby w spokoju poczytać. Na podłodze będzie dywan, dzieci

3 Václav Čtvrtek (prawdziwe imię Václav Cafourek) – autor popularnych bajek dla dzieci, między innymi cyklu o Rumcajsie czy *Bajek z mchu i paproci*. (przyp. red.)

będą mogły siadać, kłaść się wygodnie i brać sobie książki. Czasem robimy tak w czasie lekcji: dzieci przynoszą swoje książki i mają czas, żeby sobie poczytać, gdzie i jak chcą: kładą się na podłodze, na korytarzu. Bardzo to lubią.

WP Jeszcze dopytam: ile jest dzieci przeciętnie w klasie?

BK Około 25.

WP Z jakimi jeszcze instytucjami kultury, oprócz biblioteki, współpracuje szkoła?

BK Miejski ośrodek kultury informuje nas o wszystkich wydarzeniach, szczególnie adresowanych do dzieci, ale nie mogę powiedzieć, żeby robił dla nas jakieś specjalne programy. Muzeum, jeżeli raz na rok zorganizuje jakąś wystawę, która byłaby interesująca również dla dzieci, to czasem też da znać, ale czasem nawet nas nie poinformuje, czasem dowiadujemy się o takich wydarzeniach trochę przypadkiem, nie wiem, skąd te problemy w komunikacji, skoro często są tam naprawdę interesujące dla na wystawy, a Muzeum jest prawie naprzeciw szkoły.

WP CZY W SAMEJ SZKOLE DZIAŁAJĄ JAKIEŚ KOŁA ZAINTERESOWAŃ?

BK Tych jest sporo i są organizowane w ramach świetlicy, więc nie kojarzy się to dzieciom z klasami i nauką. Jest tam gimnastyka, florbal, ceramika, kółko teatralne, gra na instrumentach, majsterkowanie, chór.

WP A gdzie dzieci prezentują efekty swoich prac, na przykład teatralnych albo ceramicznych?

BK W szkole nie mamy odpowiedniej przestrzeni, choć na Dniach Otwartych, kiedy przychodzą do nas przedszkolaki, nasze kółka pokazują swoje prace, albo na Dzień Matki. Poza tym prezentują się na szkolnej akademii, którą organizujemy w teatrze miejskim, kółko teatralne jeździ na różne festiwale.

WP A czy szkoła organizuje jakieś wydarzenia, na które zapraszana jest szersza publiczność, nie tylko rodzice ale i mieszkańcy miasta?

BK Raczej nie, ale na przykład prace dzieci z koła ceramicznego wystawiane są w czasie świąt Bożego Narodzenia na wystawie Muzeum, a kółko teatralne występuje na świątecznych jarmarkach urządzanych przez miasto i w muzeum, a tam przychodzi sporo osób.

WP **Czy szkoła wspiera jakoś zaangażowanie dzieci w inne działania niż tylko nauka?**

BK Hm...trudno powiedzieć. Takie działania animują raczej panie ze świetlicy, szkoła się oczywiście tym chwali, ale zarazem nauczyciele często narzekają, że dzieci tracą lekcje, bo biorą udział w próbach. Czasem też nauczyciele muszą pomóc w działaniach świetlicy, a ponieważ jest to praca za darmo, brakuje pieniędzy, to oczywiście wiele osób nie chce się w to angażować. Niestety, ale ta współpraca między szkołą i świetlicą mogłaby wyglądać lepiej. [...] Myślę, że wszyscy w szkole powinni mieć poczucie, że pracują w jednej drużynie i powinni z entuzjazmem przyjmować i wspierać każdy pomysł wykraczający poza program nauki, z którym wyjdą uczniowie.

WP **To ciekawe, bo odniosłam wrażenie, że dzieci w Czechach chętnie angażują się w różne działania i organizacje.**

BK To prawda, ale nie zawsze są w tym wspierane przez nauczycieli. [...] Czasem brakuje nam energii. Kiedyś organizowaliśmy z kolegą takie sobotnie akcje. Raz w miesiącu, w sobotę szliśmy na wspólny pochód przez Jaroměř, na przykład przekraczaliśmy trzy rzeki, które płyną w mieście, albo puszczaliśmy latawce, organizowaliśmy turniej florbalu, w ogóle propagowaliśmy sport; co miesiąc robiliśmy co innego. I przez cały ten czas, jak to organizowaliśmy, słyszeliśmy od innych nauczycieli: „o nie... znów ta sobotnia akcja, tylko nie to...”, i tak to stopniowo zaczęło tracić impet. [...] Szkoda, bo to była świetna okazja, żeby lepiej poznać rodziców, zintegrować się, no i po prostu dobra zabawa. Ale żeby takie rzeczy działały, ludzie powinni robić to z przyjemnością, a nie dlatego, że czują się do tego zmuszeni.

WP **A czy w czasie nauki w szkole podstawowej kładzie się nacisk na poznawanie historii lokalnej, sąsiedztwa? Czy dzieci realizują w czasie lekcji jakieś projekty tego typu?**

BK Rzeczywiście program zbudowany jest w taki sposób, że jak najbardziej mieszczą się tam tego typu działania i nauczyciel, jeśli tylko chce, może w ten sposób wprowadzić część materiału. Trzeba tylko pamiętać, że jednocześnie coraz bardziej pilnuje się kwestii dotyczących bezpieczeństwa, więc prowadzenie np. lekcji poza szkołą, wychodzenie z dziećmi i prowadzenie z nimi jakichś działań „w terenie”, szczególnie z tymi najmłodszymi jest bardzo trudne. Ale raz w roku, przy okazji Dnia Ziemi, uczniowie drugiego stopnia, z ósmej-dziewiątej klasy przygotowują akcję dla najmłodszych dzieci, która łączy się z wyjściem na zewnątrz: w terenie przygotowują różne stanowiska, na przykład w zeszłym roku ta trasa wiodła przez park, dzieci dostały listę zadań i w małych grupkach robiły różne rzeczy związane z ekologią. Wydaje mi się, że to bardzo udane działania. [...]

WP **Czy szkoła współpracuje jeszcze z jakimiś organizacjami w obszarze ekologii właśnie?**

BK Współpracujemy jeszcze z miejscowym ośrodkiem ratującym zwierzęta. Tam trafiają ranne zwierzęta, które ktoś gdzieś znalazł: bociany ze złamanymi skrzydłami, lisy, jeże. Dzieci chodzą tam je dokarmiać [...]. Tego rodzaju działania wydają mi się bardzo ważne. Szkoła powinna kształtować stosunek dzieci do przyrody, uczulać je na ekologię. One są na te problemy zresztą bardzo wrażliwe, wyobraź sobie, jak one wszystkie idą z plecaczkami wypchanymi tymi smakołykami dla zwierząt. To naprawdę piękne.

WP **Chciałam zapytać o jeszcze jedną rzecz. U nas mówi się od jakiegoś czasu o tym, że szkoły są nastawione za bardzo na pracę indywidualną, że dzieci walczą tylko o dobre stopnie i nie potrafią pracować w grupie. Czy w Czechach jest podobnie, czy raczej kładzie się nacisk na pracę zespołową?**

BK Tutaj faktycznie bardzo propaguje się pracę zespołową,

nie mówię, że zawsze się to nam udaje, ale jest to bardzo ważne. Każdego dnia przynajmniej jedno zadanie uczniowie wykonują wspólnie, w grupach. [...] Jeżeli chodzi o ochronę środowiska, to mamy też oddział skautów-przyrodników: wieszają budki dla ptaków, wiosną je czyszczą, latem jeżdżą na obozy. Ich drużynowy ma wiele materiałów na temat przyrody i chętnie zapraszał szkołę do różnych działań.

WP No właśnie, chciałam zapytać, czy są jeszcze inne okazje wiosną, albo w czasie wakacji, kiedy dzieci ze szkoły spotykają się poza nią, na jakimś wspólnym ognisku lub wycieczce?

BK Oczywiście tak, ale to są właśnie raczej wydarzenia organizowane np. przez skautów. No i oczywiście, to też ważne, że zawsze na jesieni drużynowi skautów albo prowadzący różne grupy sportowe w Sokole przychodzą do szkoły i ogłaszają nabór do różnych grup, Dom Dzieci i Młodzieży ogłasza swoje kółka. Więc te dzieci za bardzo nawet nie mają czasu, żeby robić jeszcze coś w szkole po lekcjach, a nawet nie sądzę, żeby powinny, bo są zaangażowane w tyle innych rzeczy: wiele z nich chodzi na zajęcia do Szkoły Artystycznej⁴, do Sokoła⁵ – każdy znajdzie tam taką dyscyplinę sportową, która mu będzie odpowiadać, a wszystkie są prowadzone na wysokim poziomie, do tego jeszcze dochodzą Skauci, więc tam już nawet nie ma miejsca na szkołę. Kiedy dzieci przychodzą w poniedziałek do szkoły i opowiadają, co robiły przez weekend, to okazuje się, że co najmniej połowa spędziła go na stadionie zimowym, grając w hokeja, albo na gimnastyce, albo na atletyce, albo na wycieczce ze skautami. Mamy bardzo dużo

4 Základní Umělecká Škola (ZUŠ) – popularne w Czechach szkoły zajmujące się edukacją artystyczną dzieci, młodzieży i dorosłych. Wyrastają z tradycji Lidových Uměleckých Škol (Ludowe Szkoły Artystyczne) i proponują zajęcia muzyczne, artystyczne i teatralne. Działają zarówno w mniejszych jak i większych ośrodkach miejskich.

5 Towarzystwo Sportowe Sokol sięga swoimi korzeniami drugiej połowy XIX wieku. Siedziby Sokola stanowią w Czechach do dziś ważną instytucję życia nie tylko sportowego, ale też społecznego i kulturalnego.

organizacji, które proponują coś dla dzieci i które wprost prześcigają się w tym, żeby przyciągnąć ich uwagę.

52

Blanka Kubinová – nauczycielka nauczania początkowego z ponad dwudziestoletnim stażem pracy. Przez większość życia zawodowego związana ze Szkołą Podstawową

im. Boženy Němcovej w Jaroměřu w Czechach. Zajmowała się również pracą z dziećmi z trudnościami w nauce.

53

Wiedza 2 / tekst 6



Opowieść może się zacząć od niewiedzy połączonej z ciekawością

55

MAŁGORZATA LITWINOWICZ ROZMAWIA Z BEATĄ FRANKOWSKĄ O SZTUCE OPOWIADANIA W SZKOLE

MAŁGORZATA LITWINOWICZ: Jesteś opowiadaczką, która od wielu lat współpracuje ze szkołami. Jakie swoje działania i projekty zrealizowane właśnie w tym edukacyjnym kontekście uważasz za najważniejsze?

BEATA FRANKOWSKA: Zacznę od projektu, który otworzył wszystko, całą ścieżkę naszej współpracy ze szkołami, i to jest oczywiście projekt *Taniec opowieści, czyli chasydzi Piaseczna*, który razem realizowałyśmy (w 2002 roku!). Ten projekt ma już piętnaście lat, to takie nasze najstarsze dziecko, ciągle żywotne; różne projekty po drodze pomierały śmiercią naturalną, a ten ciągle ma się dobrze. I mam poczucie, że wtedy właśnie wyklarowała nam się jakaś formuła: pracy w szkołach z dziećmi, ale też szerzej – formuła tego, co chcemy opowiadać. To połączenie historii lokalnej budowanej z dokumentów, wiedzy historycznej i łączenie tego z opowieściami tradycyjnymi, takimi jak opowieści Nachmana z Braclawia czy innymi narracjami z tradycji żydowskiej – bo z nią związany był ten projekt. I do tego historie osobiste, które są powodem, że w ogóle człowiek zajmuje się jakimś tematem. Plus pamięć lokalna, pamięć mieszkańców. Formuła, którą wtedy wypracowałyśmy, działa we wszystkich projektach, które w ciągu piętnastu lat zrealizowałam; właśnie od tego zaczynam: opowiadam o Piasecznie.

- ML** To było bardzo ciekawe w Piasecznie: formuła, którą teraz możemy nazwać metodą, została wymyślona dlatego, że nic nie było. Ta różnorodność źródeł, która jest bardzo fajna, czyli: historia tradycyjna albo literacka plus pamięć lokalna/historia mówiona i do tego archiwalia zupełnie nienarracyjne, takie jak dokumenty, podania czy nasz ulubiony protokół z egzaminu, w którym zaświadcza się, że „Srul Jakubowicz umie dobrze jeździć na rowerze” – to wszystko zostało uruchomione z konieczności, ponieważ szukałyśmy historii Żydów piaseczyńskich. Tej historii po prostu nie było i trzeba ją było zrobić z takich klocków i takich nitki, jakie się udało znaleźć. Były one bardzo różnorodne i ostatecznie złożyły się na coś, co działa przez lata. Ty prowadziłaś przecież potem podobne projekty w Biłgoraju, Kazimierzu, Węgrowie, Zgierzu i wielu innych miejscowościach.
- BF** W Biłgoraju dostałam przetłumaczoną właśnie z jidysz ogromną Księgę Zagłady Żydów Biłgoraja (to wyszło później jako *Zagłada Biłgoraja. Księga Pamięci*, red. Abraham Kronenberg, wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2009). Wielkie było wtedy moje zaskoczenie, teraz już mnie to nie zaskakuje: czytam historie (dotyczące nie tylko czasów Zagłady, ale też międzywojnia) i to jest tak, jakbym czytała opowieści o Szlemielu albo Hodży Nasreddinie. To jest ten sam typ wrażliwości.
- ML** Tak, opowiadałaś wtedy historię o jednym z mieszkańców Biłgoraja, który na pytanie „Ile masz lat?” niezmiennie odpowiadał „Czterdzieści”. Nie lubił zmieniać zdania. Istnieje taka sama historia o Hodży Nasreddinie. Warta uwagi jest ta kwestia: do czego w ogóle potrzebne są nam źródła literackie, takie jak Singerowskie opowieści o Szlemielu i innych głupcach z Chełma czy Hodża Nasreddin, który jest bohaterem opowieści tradycyjnych i literackich.
- BF** Okazuje się, że istnieje odpowiedniość na bardzo głębokim poziomie. Ten, kto opowiada historie świadomie bądź nie, podpina się pod tę wielką tradycję ustnych historii. Niektóre z nich zyskiwały swoją wersję literacką. A były to często – co warto podkreślić – historie o lokal-

nych głupkach, tych naszych ukochanych wzniewowiętych...

ML To jest ciekawy wątek – tych lokalnych głupków. Bo kiedy jedziesz pracować nad lokalną historią do Kazimierza, Węgrowa czy Klimontowa, zgłaszasz się do dyrektora szkoły i mówisz „Jeśli chodzi o historię lokalną, to najbardziej interesują mnie głupcy”, to w pierwszym momencie może to wypaść dość słabo.

BF A tu się okazuje, że to są właśnie ci superbohaterowie, o których najbardziej chcemy opowiadać.

ML Ale jak to?

BF No tak, jak mówi się w opowieściach z Chełma: Bóg kocha głupców, dlatego tylu ich stworzył. Te historie okazują się nośne, dobre do opowiadania.

ML To jest tradycja mądrościowa, tradycja myślenia opartego na paradoksie.

BF Jeśli pogrzebać w tych historiach, to dylematy, które przeżywają wioskowi głupcy, mają naturę filozoficzną – jak Szlemiel. Wędrował do Warszawy, a po drodze omyłkowo trafił z powrotem do swojego Chełma, ale uznał je za inne miasto: Chełm Drugi, w którym wszystko jest takie samo, ale nie jest tym samym.

ML Właśnie głupcy pytają: co to jest rzeczywistość, jaki mamy w nią wgląd, jak płynie czas, co to znaczy, że ja jestem sobą...

BF Jak w tej słynnej opowieści o Hodży, który kładąc się spać, zawiązuje sobie na nodze czerwoną wstążkę, żeby wiedzieć po przebudzeniu, że ten oznaczony wstążką to właśnie on. Ale w nocy jakiś żartowniś przewiązuje tę wstążkę na ogon wielbłąda. Hodża budzi się i zdumiony mówi: „Jeśli ten z wstążką na ogonie to Hodża, to kim jestem ja?”. Taka sama opowieść istnieje w tradycji żydowskiej. Tak się bowiem składa, że od samego początku w naszej pracy edukacyjnej i lokalnej prowadziły nas wątki żydowskie. To byli *Chasydzi Piaseczna*, o których już mówiliśmy, kolejne projekty były realizowane w ramach programu

Centrum Edukacji Obywatelskiej *Ślady przeszłości*, następnie *Kulthurra!*. Same sobie ukułyśmy to hasło, że jeździemy po Polsce i ją „zażydzamy”. Piętnaście lat temu to miało inne znaczenie niż teraz; wtedy to nie było oczywiste i często spotykałyśmy się z takim nastawieniem „Ale po co to? Po co aż tyle o tych Żydach?”. A często okazywało się, że to „aż tyle” oznaczało uruchomienie jakiejś kompletnie zagrzebanej pamięci, nie tylko w przestrzeni miejskiej w Piasecznie, ale też wielu miasteczkach czy wsiach. Ten punkt wyjścia: nic nie ma. Jeśli gdzieś jeszcze stoi synagoga, to jest w niej basen, a w najlepszym razie biblioteka. Albo knajpa – jak w Chełmie, mieście słynnej tradycji głupców z Chełma, znanej w całym świecie. Ale w Chełmie – nieobecnej.

ML Było dużo różnych miejscowości, prawda?

BF Tak, Piaseczno, Chełm, Biłgoraj, Klimontów, Kazimierz, gdzie prowadziłam warsztaty z dziećmi kilkakrotnie w ramach odbywającego się w wakacje Festiwalu Muzyki i Tradycji Klezmerskiej (obecnie Pardes Festival). To była praca nad wątkami lokalnymi, ale też literacka, nad opowiadaniem dla dzieci Singera czy przy którymś kolejnym już cyklu – nad *Pamiętnikiem Blumki* Iwony Chmielewskiej. To był trop, który później mnie bardzo prowadził. No i Węgrów! Moja Mekka, jeśli chodzi o współpracę ze szkołami nad narracjami nie tylko żydowskimi. Jak się pracuje dłużej w jednym miejscu, można odkryć, że tych lokalnych opowieści jest znacznie więcej. Ale rzeczywistość zaczęło się od tego, że to z Węgrowskiej przyszedł pierwszy impuls: „Pani to się podobno zajmuje kulturą żydowską, a my tu mamy takiego swojego Ángela Rosenblata, takiego swojego bohatera”. Z tym bohaterem to było tak, że Rosenblat opuścił Węgrów, jak miał pięć lat, jego rodzina wyjechała przed drugą wojną światową na fali żydowskiej emigracji do Argentyny. No więc oczywiście – wiele było do opowiadania o Ángelu Rosenblacie w Węgrowie! Później został światowej sławy językoznawcą, komparatystą, który badał języki Indian, całe życie spędził w Buenos Aires, był profesorem. „No i niech pani coś

zrobi na temat tego Ángela Rosenblata, i jeszcze tak, żeby pokazać, że to był nasz węgrowski Żyd”. To było zresztą działanie związane z odsłonięciem pomnika Rosenblata w Węgrowie w 2010 roku. Przy tej pracy użyłam naszej metody. Próbowałam sobie wyobrazić tego naszego Rosenblata w różnych sytuacjach w mieście. Na przykład: jak idzie z mamą na targ – i potem tworzyliśmy z dziećmi sytuację z okrzykami targowymi w różnych językach mówionych w Węgrowie. Albo próbowaliśmy zastanowić się, jak wyglądała sytuacja podejmowania decyzji o emigracji i samej emigracji.

ML Zrobiliście na koniec spektakl, prawda?

BF Tak. Zwykle na początku pracy pokazuję swoje widowisko. Najpierw trzeba coś dać, pokazać, czym jest sztuka opowiadania. A potem zaczynam działanie z dziećmi. Pamiętam, że nauczycielki załamywały ręce: „Ale jak to? Przecież nie ma żadnego scenariusza! To co te biedne dzieci będą opowiadać. Co one będą robić? Przecież dzieci nie potrafią opowiadać! Trzeba im dać scenariusz, wyznaczyć role, mają nauczyć się na pamięć...”. Musiałam za pierwszym razem dawać temu wszystkiemu odpór. No bo rzeczywiście scenariusza nie było prawie do samego końca i wszyscy byli przerażeni – co to będzie? Ale potem była wielka satysfakcja!

ML Chciałabym, żebyś o tym więcej opowiedziała. Bo może z wewnętrznej perspektywy opowiadacza to wszystko jest oczywiste: że widowisko narracyjne opiera się na słowie żywym i na pamięci, na mocnej interakcji między uczestnikami, czasem na improwizacji; jest czymś różnym i w formie, i w stylu pracy od przygotowywania akademii szkolnej, najczęściej opartej na gotowych tekstach i rozdanych rolach.

BF Tak, taki moment też zawsze się pojawia, ale na ogół dzieje się to w końcowej fazie pracy. I zwykle taka dynamika pracy wywołuje niepokój, chyba że jest to miejsce, w którym już pracowałam, i nauczyciele znają już tę metodę, więc mają do mnie zaufanie.

ML **A jak zaczynasz pracę z dziećmi?**

BF Zawsze zaczyna się od tego, że to ja przychodzę z jakimś skarbem. W Węgrowie przy kolejnych projektach to byli *Chasydzi Piaseczna*, potem *Pamiętnik Blumki* i *Cztery strony czasu* Iwony Chmielewskiej. Potem jest pierwsze spotkanie warsztatowe, na którym ciągnę wszystkich za język: co zapamiętali? Co było ważne? I tak niepostrzeżenie zaczynamy opowiadać. Te historie nie są jeszcze lokalne, nie dotyczą miejsca, w którym jesteśmy, ale zaczynamy w ten sposób doświadczać tego, czym jest pamięć, zwłaszcza pamięć ustna. To zawsze mnie zdumiewa, jak wiele po takim jednym spektaklu dzieci czy młodzież pamiętają. Gdybym im zadała do domu lekturę – przeczytajcie *Pamiętnik Blumki* czy *Cztery strony czasu* – to spotkanie wyglądałoby zupełnie inaczej. A tak – odwołując się do pamięci ustnej, w jakiś sposób odwołujemy się do tego, co się wydarzyło. Te historie zaczynają właśnie trochę tak funkcjonować, co przekłada się na to, jak dzieci o tym mówią: jak o sytuacjach, które wydarzyły się przed ich oczami.

ML **Dzieci pamiętają, jeśli im się podobało...**

BF No tak, to jest tak, jak mówił wspaniały opowiadacz z Kanady, Dan Yashinski: opowiadanie może być najnudniejszą sztuką świata. Na szczęście nie musi!

ML **To przypominanie sobie usłyszonej historii dzieje się na wielu poziomach: przywołuje się samą historię, ale też sytuację, w jakiej została opowiedziana, postać opowiadającego, własne emocje i skojarzenia. To jest od razu zakorzenione w życiu, w doświadczeniu, i ani na chwilę nie staje się tekstem. On się może pojawić na jakimś etapie pracy – ale punktem wyjścia jest wspólnie przeżywana i opowiadana sytuacja. A potem?**

BF Często na początku robię coś w rodzaju „gadającego kijka”, który wędruje z rąk do rąk. Każda z osób uczestniczących w warsztacie może powiedzieć wtedy, co ją osobiście interesuje w związku z tematem, którym się zajmujemy. Namawiam do opowieści osobistej. Ten punkt wyjścia może być oparty na niewiedzy, na stwierdzeniu „Nie wiem zu-

pełnie nic o... na przykład o Żydach z Węgrowa. Jak żyli? Jakim mówili językiem? Ale to właśnie mnie ciekawi”. Powstaje wtedy wstępna mapa pomysłów – czym byśmy się chcieli zajmować. I to jest dla mnie zawsze bardzo ważne, weryfikuje moje wstępne założenia. Staram się naprawdę słuchać tego, co interesuje uczestników, i potem, odpowiadając na ich ciekawość i wewnętrzną potrzebę, sugeruję wątki i teksty. Czasem proponuję rodzaj małego wykładu, na przykład wprowadzającego podstawy wiedzy o kulturze żydowskiej. Konteksty symboliczne, wizualne, historyczne, odnoszące się też do miejscowości, w której się znajdujemy, są ważne. Jeśli mówimy o mezuzach – to objaśniamy sobie, co to jest, ale zastanawiamy się też – gdzie one są. A może ślady po nich? Może fajnie jest znaleźć dziurkę w drzwiach i tam zajrzeć: jaka tam mieszka historia? A potem pracujemy z tym materiałem. W Węgrowie, w projekcie, dla którego inspiracją był *Pamiętnik Blumki* (a jego z kolei inspiracją – losy dzieci z Domu Sierot prowadzonego przez Janusza Korczaka i Stefanię Wilczyńską) – chciałam pracować nad narracjami dzieci, które przeżyły Zagładę. Bezpośrednich relacji zachowało się zresztą bardzo niewiele, to są unikatki, więc musieliśmy wyłuskiwać te opowieści ze wspomnień polskich sąsiadów, z książek historycznych, z relacji Sprawiedliwych (bo Węgrów i okolice mogą się nimi poszczycić w przeciwieństwie do Piaseczna). Jak z tych wspomnień i dokumentów wydobyć pierwszoosobową narrację dziecka, o którym się tu opowiada, ale które nie jest podmiotem tej opowieści? We wspólnej pracy konfrontowaliśmy wiedzę płynącą z dokumentów historycznych z wrażliwością uczestników: „To były dzieci w waszym wieku. Spróbujcie sobie wyobrazić, jak by to było...”. Wyobraźnia ma swoje granice, na ogół nie jesteśmy w stanie sobie wyobrazić sytuacji całkowitego zagrożenia życia, samotności, zaszczucia. Chodziło raczej o wejście w rolę uważnego, czulego świadka, który próbuje coś zrozumieć i może poczuć. Dlatego tworzyliśmy pamiętniki. Sądzę, że małe dzieci potrzebują pracować nie tylko słowem, ale i rękami (wszyscy zresztą to lubimy). Więc jeśli pracujemy nad opowieścią, która

będzie opowiadana w pierwszej osobie, to świetną formułą tekstowo-wizualną jest pamiętnik. I dzieciaki pracowały nad stworzeniem pamiętników pisanych z perspektywy – czy może lepiej powiedzieć: w imieniu – żydowskich dzieci z Węgrowa. Mam kilka tych zapisków, nie mogą się z nimi rozstać – tam są pomyłki, kleksy, rzeczy dodane od siebie, wykraczające poza to, co uczniowie dostali w dokumentach. Właśnie to jest w nich najbardziej poruszające.

- ML** Bardzo ważne wydaje mi się to, co powiedziałaś o początku pracy, o kręgu, w którym uczestnicy warsztatów mogą powiedzieć „Nie wiem, ale mnie to interesuje”. Wydaje mi się to niezwykle, bo jednak w sytuacji szkolnej „musimy wiedzieć”, a za niewiedzę jesteśmy po prostu karani – naganą, jedyką. To wielka wartość sytuacji opowiadania – jest to proces twórczy, który prowadzi na ogół do finału w postaci pewnej formy artystycznej, widowiskowej, ale zakłada się też tutaj bardzo dużą intensywność poznawczą. I to jest w porządku, że ona może się zacząć od niewiedzy połączonej z ciekawością.
- BF** To prawda. Zadajemy mnóstwo pytań, czytamy, szukamy: co jedli, jak świętowali, w co się ubierali, w jakim języku mówili nasi bohaterowie...
- ML** Żydowscy mieszkańcy Węgrowa, arianie czy Szkoci – powiedzmy może dla porządku o wszystkich projektach prowadzonych przez Ciebie w Węgrowie.
- BF** Pierwszy projekt, jak już wspomniałam, dotyczył postaci Ángela Rosenblata, kolejny był związany z *Kwiatkami świętego Franciszka*, ponieważ w Węgrowie jest klasztor, założony przez franciszkanów, który obchodził wtedy 750. rocznicę założenia. I znowu – było to połączenie lokalnych historii związanych z franciszkanami z tekstem literackim, czyli właśnie *Kwiatkami*. Potem był projekt *Zawinęła mnie w chustkę*, czyli opowieści Zagłady i węgrowskiego getta. Przy tej okazji wydobyliśmy jednak wiele historii z czasów poprzedzających Zagładę, ale też późniejszych – pytając o to, jak się potoczyły losy tych, którzy przeżyli. Wiem, że nagranie tego spektaklu powędrowa-

ło w świat, do Izraela i innych miejsc. Potem była praca z pamiętnikami, o czym już mówiliśmy. I tutaj przy końcowym widowisku nie mogło zabraknąć Roberta Lipki, akordeonisty i śpiewaka, który współpracuje ze Studnią O. od wielu lat i wiele razy przyjeżdżał do Węgrowa, żeby wspólnie z dziećmi zaśpiewać i zatańczyć. Kolejny projekt to *Cztery strony czasu*, którego punktem wyjścia była moja opowieść na podstawie książki obrazowej Iwony Chmielewskiej o tym samym tytule. Wykorzystaliśmy wówczas zaproponowany przez autorkę porządek przestrzeni (kuchnia, pracownia, salon, pokój dziecięcy), wokół którego były konstruowane lokalne narracje. Zajęliśmy się przede wszystkim historiami z pracowni; do projektu zaprosiłam artystkę Czarli Bajkę, mistrzynię takich subtelnych działań plastycznych. Dzięki jej prowadzeniu uczestnicy warsztatów wyczarowali miniaturowe pracownie, w których mogliśmy podglądać naszych bohaterów.

ML Powiedzmy, jak to wyglądało.

BF To były zamknięte papierowe pudełka. Tylko przez mały otwór można było zobaczyć, to tam jest w środku. Była wśród nich pracownia mistrza Twardowskiego, ponieważ historia Węgrowa związana jest z tą postacią. To jest bardzo ciekawe: zaczepienie nie o legendę, tylko o postać historyczną – niemieckiego alchemika Laurentjusza Dura (Lorenz Dhur, Laurentius Duranovius – nazwisko „Twardowski” jest spolszczeniem oryginalnego nazwiska). W kolegiacie węgrowskiej wisi do dziś lustro Twardowskiego. Rzeczywiście pochodzi ono z XVI wieku i zostało wykonane w jednej z pracowni alchemicznych w Wittenberdze (rama jest późniejsza).

ML I rzeczywiście należało do niego?

BF No tak, tam jest napis!

ML A to, co napisane, to przecież zawsze jest prawda. Tylko nie wiadomo jaka...

BF No naprawdę zostało zrobione w Wittenberdze mniej więcej w tym czasie, kiedy Dhur studiował tam nauki tajem-

ne. Wokół tego lustra powstała cała opowieść, wyobraziliśmy sobie, że w podziemiach kolegiaty znajdowała się jego pracownia alchemiczna. Drugi wątek zaczęliśmy o historię arian w Węgrowie. Miasto było silnym protestanckim i arianskim ośrodkiem drukarskim, z Węgrowem związana była postać Piotra z Goniądza, który wprawdzie urodził się gdzie indziej, ale działał tutaj jako słynny kaznodzieja i minister zboru. Równie ciekawa postać to właścicielka Węgrowa, Anna z Radziwiłłów Kiszczyna, która przeszła z kalwinizmu na arianizm. Można powiedzieć, że była taką szesnastowieczną emancypantką – głosiła kazania, pisała polemiki religijne, część jej tekstów się zachowała. Dziewczyny były bardzo przejęte tą postacią. Trzecie pudełko to była pracownia sofera – pisarza Tory. Nie udało nam się odkryć nazwiska konkretnej postaci, ale wiadomo, że Węgrów był uznanym ośrodkiem pisania Tory. Tutaj musieliśmy się posiłkować różnymi innymi tekstami, żeby zbudować sytuację i postać. A czwarta pracownia to był zakład fotograficzny Altera Szpilmana, który działał w Węgrowie przed wojną i – jak się mówiło – miał możliwość „zdejmovania” wszystkich w Węgrowie. Chodzili do niego nie tylko żydowscy mieszkańcy. Na przykład zdjęcia komunijne kto robił? Właśnie Alter Szpilman. Zastanawialiśmy się: co to jest za sytuacja, jak to opowiadać? I dziewczynki, które się opiekowały tą historią, spośród wielu, wielu opowieści wybrały właśnie tę, która toczy się w majowy dzień, kiedy niejaka Hania Soszyńska przychodzi do fotografa z rodzicami, by zrobić sobie zdjęcie komunijne. A w pracowni bawi się pięcioletnia córeczka Altera – Bima. I potem jest opowieść z perspektywy Bimy, która razem z całą rodziną przeżyła Zagładę. Ale kiedy wraca po wojnie do Węgrowa – niczego już nie poznaje. To pudełko z pracownią Szpilmana przyniosłam kiedyś do Muzeum Polin na międzynarodowe targi projektów edukacyjnych; wszyscy zaglądali do pracowni Altera, nawet Marian Turski, który zawołał „Znałem Altera Szpilmana!”.

W Węgrowie zrobiłam też projekt związany z opowieściami o śmierci. Bardzo to zresztą było ciekawe – czas mi-

jał, a dzieciaki, które pracowały ze mną nad *Pamiętnikiem Blumki*, poszły do gimnazjum. Powiedziały swojej nauczycielce, że chcą zrobić nowy projekt związany między innymi z opowiadaniem historii, same wymyśliły temat: podziemia klasztorne, a projekt nazywał się *Strachy na lochy*. Te podziemia mają też warstwę legendową i historyczną: ludzie ukrywali się tam w czasie drugiej wojny światowej, wcześniej byli tam chowani różni wielcy ludzie Węgrowa. Ale też miejsce to nie było nigdy pielęgnowane – no wiadomo, pootwierane trumny, hulające kościotrupy, już w przestrzeni fantastycznej. Dzieci zrobiły świetne rzeczy: jedni zawiązali grupę reporterów i badali, jak podziemia funkcjonują w lokalnej wyobraźni, pamięci, co ludzie o tym wiedzą. Szli w miasto i przynosili bardzo smakowite historie o tym, co ludzie sobie wyobrażają – co tam jest w tych podziemiach. Druga grupa to byli archeolodzy pamięci, grzebali w źródłach, próbując przywrócić pamięć o ludziach, którzy tam leżą. Trudne to było bardzo, trzeba było użyć i wyobraźni, i kontekstów kulturowych, żeby coś w ogóle na ten temat powiedzieć. I była grupa fantasy, najliczniejsza; to ci, którzy chcieli iść wyłącznie szlakiem wyobraźni. Bohaterem miał być mały chłopiec, który wędruje po tym labiryncie i przeżywa różne przygody. Ale okazało się, że wcale nie jest łatwo wymyślić dobrą historię! I wtedy z pomocą przyszły nam tradycyjne opowieści o śmierci. Ta świetna szkocka opowieść o obiedzie ze śmiercią, ta z polskiej tradycji – o jaskini pełnej świec, które są ognikami ludzkiego życia...

ML **Która jest też opowieścią bretońską, południowoamerykańską i w wielu innych tradycjach się pojawia...**

BF Tak, to było ciekawe, jak braliśmy te historie – tu szkocka, tu bretońska – i wkładaliśmy je w węgrowskie podziemia. Jestem ogólnie bardzo ostrożna, jeśli chodzi o pracę z wyobraźnią, z tym „co nam się wydaje”, rezultat tego bywa często wątpliwy. Wymyślenie dobrej historii jest nieproste.

ML **W naszej kulturze bardzo wysoko waloryzowana jest oryginalność, indywidualna kreatywność. To jest oczywiście bar-**

dzo fajne, ale czasem można się też czegoś nauczyć od historii tradycyjnej czy opowieści literackiej. Historie tradycyjne są porządnie zrobione – mają strukturę, sekwencję, rytm.

BF Mają swój porządek. I zwykle same zawierają odpowiedź na pytanie: po co się tę historię opowiada. Nie ma to nic wspólnego z morałem. To się bardzo ujawniło na przykład, kiedy pracowałam z pamięcią rodzinną – to jest inny mój ukochany temat i projekt. Pracowaliśmy z dziećmi nad wspomnieniami dziadków, pradziadków i bardzo ważne było to pytanie: o czym jest ta historia? Po co ją opowiadam? Czy to jest wesoła historia, wesoła przygoda – i na tym się skupimy – czy jest o czymś innym.

ML **Pestka!**

BF No tak, chodzi o jądro historii. Jeśli go nie ma – historia rozpada się na jakieś obrazy, wrażenia, nie wiadomo, o czym jest. Więc ta praca z historiami tradycyjnymi jest konieczna, nawet jeśli wydaje nam się, że pracujemy z czystą pamięcią osobistą, wspomnieniami rodzinnymi.

ML **Ten projekt opowieści rodzinnych był realizowany z dziećmi z Warszawy, a jego finał odbył się w tutejszym Muzeum Etnograficznym. To było bardzo piękne w tym widowisku – dzieci opowiadały króciutkie historie. Ale to jest przecież o tym, z czego się składa pamięć rodzinna. Pewnie, że każdy z nas chciałby mieć sagę rodzinną, najlepiej wielotomową, zaczynającą się gdzieś u zarania dziejów. A rzeczywistość jest taka, że ta saga kończy się na opowieści o przepisie babci...**

BF A cała pamięć rodzinna nie sięga dalej niż do pokolenia dziadków! To jest jednak przejmujące – dzieci często nie znają nawet imion dziadków swoich rodziców, a co dopiero mówić o ich historiach. W grupie, z którą pracowałam, bardzo rzadko ktoś sięgał pamięcią dalej niż dwa pokolenia wstecz, to były wyjątki. Tym razem, zapraszając dzieci do projektu, poprosiłam, by w pierwszym otwartym spotkaniu wzięli również udział rodzice i dziadkowie. Kiedy wspólnie wysłuchali opowieści związanych z *Czterema stronami czasu*, zaproponowałam, by dziadkowie i rodzi-

ce, tu, na miejscu, opowiedzieli dzieciom rodzinne historie według przestrzennego klucza: historię z kuchni, czyli o rodzinnych potrawach i przepisach przekazywanych z pokolenia na pokolenie; z pokoju dziecięcego, czyli dawne zabawy dziecięce i wspomnienia związane z dzieciństwem; jakąś historię z salonu, czyli o tym, jak wielka historia przetaczała się przez nasze domy; zwykle to była historia wojny. I wreszcie historię z pracowni – jeśli w rodzinie były ciekawe zawody, to o tym się też opowiada historii. I co się potem okazało? Że niektóre historie w tych rodzinach zostały opowiedziane po raz pierwszy! W tej sztucznej przecież sytuacji, „zadanej” dziadkom i rodzicom! I jak mało było wśród nich historii, które dotyczyły pokolenia pradziadków!

ML No, to jest o wielu sprawach. Także o tym, jak strauumatyzowane jest polskie społeczeństwo i jak pozrywane są te nici pamięci.

BF Kiedy prosiłam na przykład o przyniesienie pamiątkowych przedmiotów, to na ogół najstarsze były te należące do dziadków, urodzonych zwykle już po wojnie. A wojna to już jest zupełna dawność, ludzie żyjący w tym czasie wydają się współczesnym dzieciom jakimiś przodkami przodków.

ML To jest też o tym, jak obszerna lista jest tematów, o których się nie mówi.

BF Tak, nie szukając daleko, przypomina mi się reakcja jednej z nauczycielek po moim nowym spektaklu *Mali Sindbadzi. Dzieci w drodze*. Składają się na niego historie współczesnych dzieci–uchodźców i polskich dzieci z drugiej wojny światowej, które znalazły schronienie u dobrego maharadży w Indiach i w irańskim mieście Isfahan. „Och, ja nie wiedziałam, że to będzie o wojnie. Przecież dzieciom należy zapewnić szczęśliwe dzieciństwo i nie konfrontować ich z takimi bolesnymi sprawami” – oburzyła się pani. Tak jakby dzieci żyły na księżycu albo w jakiejś bańce. Nie oglądały telewizji, internetu, nie słuchały, o czym rozmawiają dorośli.

- ML** Chciałabym zapytać o coś innego: słyszałam (może to jest tylko szczęśliwy mit), że w Estonii w każdej szkole jest zatrudniony śpiewak-opowiadacz – uczy dzieci tradycyjnych piosenek, opowiada historie. Nawet jeśli to nie całkiem prawda, to ten obraz i tak wydaje mi się bardzo inspirujący: opowiadacz, który pracuje w szkole na dłuższej rezydencji albo na stałe.
- BF** Tak, o czymś takim mówił też Dan Yashinski z Kanady. Sam pracował w ten sposób i wykształcił całe pokolenie opowiadaczy, którzy są stale obecni w szkole, prowadzą zajęcia ze storytellingu w ramach długofalowego programu „Talking stick”. Odczuwam pewien rodzaj smutku i żalu, że to jest u nas ciągle niemożliwe. Nawet zajęcia z edukacji kulturowej, które wydawały się tak ważne, chociaż dodatkowe – wszystko wskazuje na to, że będą się raczej zwiijać, niż rozwijać. Chyba że nastąpi jakiś oddolny ruch rodziców, którzy takich zajęć będą szukać i się ich domagać, jak na przykład w jednej ze szkół w Milanówku, gdzie zaproponowano nam – w ramach fundacji Musszelka, w której pracuję – poprowadzenie stałych zajęć w ramach kółka kulturoznawczego. Im dłużej pracuję w szkołach jako opowiadaczka i edukatorka kulturowa, tym wyraźniej widzę, jak ważne są działania długofalowe. Kiedy to nie jest jednorazowe spotkanie, gdy jakaś pani przyjdzie, coś opowie, wyjdzie, coś tam zostanie, ale nie wiadomo co... Jeśli to jest regularna praca – jak wiele może się urodzić i jak wiele zostaje! Doświadczyłam tego w Węgrowie, gdzie małe dzieci, z którymi zaczynałam pracę, teraz już są nastolatkami i dalej chcą pracować nad opowiadaniem historii, bo poczuły, że zajmując się historiami lokalnymi, w głęboki sposób zajmują się sobą – to są ich własne opowieści, to światło jest także na nich zwrócone. Tego rodzaju ciągłości doświadczyłam też podczas kilkuletniej współpracy ze szkołą specjalną na warszawskim Grochowie, gdzie prowadziłam zajęcia z opowiadania historii z dziećmi o romskich korzeniach w ramach projektu „Mali ambasadorowie”, ale także z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. Przepiękna praca, zwłaszcza te momenty, gdy ktoś, do tej pory wycofany lub z różnych

powodów bezmowny, nagle otwiera się i zaczyna opowiadać.

- ML** Wydaje mi się, że dzisiaj w Polsce jest dużo gniewu. Gniew jest teraz silną emocją społeczną; wiadomo, każdy człowiek czasem odczuwa gniew, ale teraz jest on dopuszczony do głosu, jest pierwszoplanową emocją. Moment, w którym człowiekowi pozostaje tylko wrzask, rzucanie obelgami i przedmiotami, bierze się z różnych źródeł, ale być może czasem pochodzi z nieumiejętności nazywania świata, opowiedzenia tego, co się wydarza, co czuję, kim jestem w tych wydarzeniach.
- BF** Opowieść daje oddech i przestrzeń, dystans świadka. Dotyczy to gniewu, ale też uczuć rozpaczy, smutku, bezradności.
- ML** Wydobywanie z tej bezmowności jest bardzo ważne i niewykluczone, że taką rolę odgrywa opowiadacz. W szkole ma to również dodatkowe znaczenia mediacyjne, bo opowiadacz pracuje zarówno z dziećmi, jak i z nauczycielami. Opowiadanie jest też bardzo integrujące w takim prostym sensie: w pracy nad opowieścią mogą się spotkać polonistka z fizykiem, panią od muzyki, wuefistką i przyrodnikiem.
- BF** Tak, zawsze zapraszam nauczycieli różnych dyscyplin albo mówię dzieciom „To idźcie i dopytajcie o różne rzeczy pana od historii czy panią od polskiego”. Bardzo się cieszę, kiedy nauczyciele chcą osobiście uczestniczyć w danym projekcie i siedzą z uczniami w kręgu. Wychodzą wtedy trochę ze swoich ról i nie spada im korona z głowy, kiedy gadający kijek przychodzi do nich i też muszą powiedzieć „nie wiem” albo podzielić się jakąś osobistą historią czy osobistym uczuciem, które wywołała opowieść. Widzę, jak inaczej patrzą wtedy uczniowie na swoich nauczycieli. Jesteśmy znowu razem.
- ML** Może to ten moment, w którym nauczyciel okazuje się człowiekiem, osobą – także w oczach uczniów. A to odkrycie bywa zaskakujące. I obiecujące.

BEATA FRANKOWSKA, z wykształcenia polonistka, z zawodu opowiadaczka, edukatorka, animatorka kultury, redaktorka. Specjalizuje się przede wszystkim w repertuarze dla dzieci, łącząc baśń, opowiadanie literackie, małe narracje osobiste i historyczne w jedną całość (np. „Pamiętnik Blumki. Opowieści z pamięci”, „Cztery strony czasu” na podstawie książek obrazowych Iwony Chmielewskiej czy opowiadań Ulfa Starka i Isaaca Bashevisa Singera). We współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej prowadzi warsztaty opowiadania w wielu szkołach w całej Polsce, tworząc widowiska narracyjne z udziałem dzieci, dotyczące tożsamości lokalnej i rodzinnej. Współtwórczyni projektów „Mali ambadorowie”, adresowanego do dzieci o tożsamości romskiej i ormiańskiej (płyta „Harfa Papuszy”) oraz „Mali Sindbadzi. Dzieci w drodze” – o doświadczeniach dzieci-uchodźców. Prowadzi warsztaty opowiadania dla wielu grup zawodowych, w tym nauczycieli, muzealników, socjoterapeutów (współautorka publikacji „Małe muzea, duże historie”). Współtworzy większość projektów Grupy Studnia O. z cyklu „Literatura opowiadana/opowiada-

nie literatury”. Na co dzień pracuje w fundacji edukacji kulturowej i ekologicznej Musszelka, gdzie opowiada i wydaje książki dla dzieci. www.musszelka.pl

MAŁGORZATA LITWINOWICZ, opowiadaczka i badaczka kultury. Współzałożycielka Stowarzyszenia Grupa Studnia O. (1997) i kuratorka programu Międzynarodowego Festiwalu Sztuki Opowiadania w Warszawie (od 2006). Realizuje widowiska narracyjne, prowadzi warsztaty i popularyzatorskie wykłady dotyczące sztuki opowiadania. Pracuje także w Instytucie Kultury Polskiej na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie zajmuje się historią kultury XIX wieku. Umiejętność wybierania historii i budowania wokół nich wielowątkowej opowieści badawczej uważa za ważny i twórczy aspekt pracy naukowej. www.opowiadam.org

STOWARZYSZENIE GRUPA STUDNIA O.

Pierwsze w Polsce stowarzyszenie zajmujące się praktykowaniem i upowszechnianiem sztuki opowiadania. Istnieje od 1997 roku. Więcej: www.studnia.org www.festiwalopowiadania.org

Wiedza 2 / tekst 7



KULTURALNI EDUKATORZY

Szkoła a inne instytucje publiczne – szkic antropologiczny o dwóch modelach ich relacji

„Globalizacja, zmiany technologiczne, powszechna migracja zarobkowa, rozwój technik masowej komunikacji, międzynarodowe zmiany składu demograficznego siły roboczej, potrzeba kształcenia ustawicznego, atomizacja społeczeństwa, liberalizm i unifikacja kultur lokalnych – oto wyzwania, przed jakimi staje nowoczesna edukacja. Aby temu sprostać, polska szkoła musi się przeobrazić, nadążając za dynamicznymi zmianami możliwości, aspiracji i oczekiwań współczesnego człowieka”¹. Fragment ten pochodzi z poradnika dla dyrektorów szkół podstawowych przygotowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, współfinansowany przez Unię Europejską. Zakładane w publikacji oczekiwania wobec szkoły są niemałe. Co więcej, wyzwania te pokrywają się niemal całkowicie z wyzwaniami, które stoją przed państwem i są zgodne z koncepcją szkoły jako ekspozytury państwowych projektów na przyszłość. Myślenie to ma, rzecz jasna, korzenie jeszcze w światopoglądzie oświeceniowym. To właśnie w jego ramach nie postrzega się edukacji jako, zgodnie ze sformułowaniem Zygmunta Baumana, „osobnego obszaru w społecznym podziale pracy”². Przeciwnie, stanowi ona „funkcję wszystkich instytucji społecznych, jeden z aspektów codziennego życia, ogólny skutek projektowa-

1 B. Domerecka, I. Leśniewska, R. Sikora, P. Tałań, *Poradnik dla Dyrektora Szkoły Podstawowej. Ramowe programy nauczania*, s. 5, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/268/poradnik_dla_dyrektora_sp_ramowe_plany_nauczania.pdf [02.11.17]

2 Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 1998, s. 88.

nia społeczeństwa wedle głosu Rozumu”³. Choć ideał edukacji, zgodnie z którym stała się ona instrumentem polityki – a sama działalność polityczna jest pojmowana jako forma edukacji⁴ – ma korzenie starożytne, ukonstytuował się na dobre dopiero w oświeceniu. I niedługo potem przestał być jedynie utopią.

Powiązanie szkoły z wyzwaniem społecznymi oraz państwem, które nimi w określony sposób zarządza, towarzyszyło także samym początkom antropologii edukacji, w tym antropologii szkoły, którą na gruncie amerykańskim (nadal dla niej dominującym) współtworzyli w latach 60. George i Louis Spindlerowie⁵. Badacze ci traktowali ją nie jako subdyscyplinę badań antropologicznych, lecz jako antropologię po prostu. Ukonstytuowanie tej dziedziny poprzedzały prace antropologów, którzy już w pierwszej połowie XX wieku badali różnorodne praktyki wychowania obecne w kulturach zwanych pierwotnymi. Ale tylko częściowo. Spindlerowska antropologia edukacji miała bowiem charakter refleksywny. W macierzystym dla antropologa terenie poszukiwała praktyk kulturowej transmisji i transformacji określonych sposobów myślenia i działania. W społeczeństwach określanych jako technologicznie zaawansowane zostały one przejęte głównie przez instytucje edukacji formalnej, oparte na rozwiniętej administracji i biurokracji oraz w dobie nowoczesnej podporządkowane państwu. W przeciwieństwie do klasycznej antropologii amerykańskiej – najwyraźniej chyba reprezentowanej przez Franza Boasa – zajmującej się w dużym stopniu dokumentacją dorobku kultur tubylczych, których kształt wówczas radykalnie się zmieniła w związku z kulturową ekspansją zachodu, antropologia edukacji miała projektować przyszłość. Miała diagnozo-

3 Tamże.

4 H. Arendt, *Kryzys edukacji*[w:] tejże, *Między czasem minionym a przyszłym*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Aletheia, Warszawa 2011, s. 214.

5 T. Buliński, M. Rakoczy, *Antropologia szkoły: tradycje, postulaty, inspiracje* [w:] *Communicare. Almanach antropologiczny nr 5, Szkoła/pismo*, red. T. Buliński, M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 9.

wać związane ze szkolnictwem problemy społeczne, etniczne, rasowe, polityczne i ekonomiczne, później zaś genderowe, i miała być formą zaangażowanego działania na rzecz bardziej humanitarnych wspólnot politycznych i społecznych.

Warto podkreślić, że początkowo antropologia edukacji badała przede wszystkim obecne w szkole procesy wychowania i nauczania. Ważne z punktu widzenia tego tekstu postulaty pojawiły się dość późno⁶. Mówią o tym, że badanie szkoły wymaga wyjścia poza nią w celu zbadania jej relacji z innymi, formalnymi i nieformalnymi instytucjami życia społecznego oraz z mniej lub bardziej niepozornymi praktykami dziejącymi się obok, a czasem wbrew lub w poprzek formalnego życia instytucji. Dziś postulaty te okazują się konieczne przynajmniej z dwóch przyczyn. Po pierwsze, nie sposób rozważać szkoły niezależnie od innych praktyk życia społecznego, ponieważ te ostatnie mają często decydujący wpływ na sposób jej funkcjonowania. Zarówno uczniowie, jak i personel szkolny nie są biernymi przedmiotami formalnie zaplanowanego wychowania. To aktywne, sprawcze, improwizujące i refleksyjne podmioty, które z uwagi na swoje także pozaszkolne doświadczenie kulturowe – wyobrażenia, nawyki, cele – przeformułowują proces edukacyjny, wzbogacając go o wartości i znaczenia, które zasadniczo wpływają na jego konsekwencje. Po drugie – a jest to kwestia w tym tekście najistotniejsza – szkoła jako instytucja wychowania formalnego coraz częściej otwiera się na inne instytucje publiczne, podejmuje z nimi współpracę i wykorzystuje ich doświadczenia.

Funkcje i konsekwencje tego procesu są dość złożone i właśnie ich analizie chciałabym poświęcić ten tekst. Z towarzyszących mi perspektyw metodologicznych wymienię przynajmniej dwie. Po pierwsze, przyjmuję perspektywę antropologiczną, w ramach której szkoła to coś więcej niż

6 R. McDermott, J. Duque Raley, *The Ethnographic of Schooling Writ Large* [w:] *Companion to the Anthropology of Education*, ed. B. A. U. Levinson, M. Pollock, Willey-Blackwell, Oxford 2011.

jej „systemowa organizacja” widoczna w dokumentach ministerialnych i szkolnych oraz w dyskursach, które się z nią wiążą. Szkoła, zgodnie z proponowanym tu ujęciem, to zbiór różnorodnych praktyk kulturowych, m.in. takich, które są z jednej strony przezroczyste dla oficjalnych narracji, a z drugiej – kluczowe, jeśli nie konstytutywne dla tego, czym jest szkoła dla konkretnych podmiotów życia społecznego⁷. Po drugie, przyjmuję perspektywę historyczną, chcąc zrozumieć nadal obecne we współczesnych dyskursach i praktykach edukacyjnych przyczyny ukonstytuowania się modelu szkoły jako instytucji zasadniczo zamkniętej, modelu właściwego dla zachodniej nowoczesności, który przekonująco zinterpretował w książce *Prawodawcy i tłumacze* Zygmunt Bauman.

Bauman – wychodząc od Gellnerowskiej kategorii „kultur uprawnych” lub „ogrodniczych”, które w przeciwieństwie do kultur prostych odtwarzają się nie spontanicznie, lecz poprzez wykwalifikowany personel i wynalazek pisma⁸ – uznał, że stworzenie ich było procesem *stricte* nowoczesnym. Jeśli w społeczeństwach przednowoczesnych – pisał Bauman – rola władzy była rolą leśniczego, który ufa zaradności swych podopiecznych, pozwalając im swobodnie rosnąć i interweniując tylko doraźnie, w sytuacji kryzysu, to rola władzy w państwach nowoczesnych przypomina rolę ogrodnika, który projektuje ogród, ustawicznie kontrolując rośliny na każdym etapie rozwoju, stosownie je formując i decydując o tym, które z nich mają rosnąć i jak⁹. Odkąd natura – pisał Bauman – została poddana sekularyzacji, zaczęła być traktowana jako coś już nie-ludzkiego, ale jeszcze nie-boskiego: domena nieładu, namiętności i zła – cywilizacja wiązana z odpowiednio zorganizowanym politycznie społeczeństwem zostaje

7 T. Buliński, M. Rakoczy, *Antropologia szkoły: tradycje, postulaty, inspiracje*, [w:] „Communicare. Almanach antropologiczny” nr 5, Szkoła/pismo, red. T. Buliński, M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.

8 E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, przeł. T. Hołówka, PIW, Warszawa 1991, s. 65-66.

9 Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, s. 66-67.

utożsamiona z ostoją rozumu, postępu, moralności i racjonalnego uporządkowania¹⁰.

Dychotomia ta staje się wsparciem dla wszelkich nowoczesnych kampanii wymierzonych w tych, których sytuuje się raczej po stronie natury niż kultury. A zatem przede wszystkim w „lud” i „motłoch”, którego okiełznanie zostaje powierzone instytucjom masowej edukacji. Bauman widział ten proces zupełnie inaczej niż Gellner, który uważał masowe szkolnictwo, oparte na przekazie nie tylko praktycznych kompetencji, ale także wiedzy abstrakcyjnej, za coś, co pozwala jednostkom działać w różnych kontekstach, w zależności od potrzeb coraz bardziej dynamicznie przekształcającego się społeczeństwa, poddawane go coraz szybszym przemianom ekonomicznym, politycznym i społecznym¹¹. Różnice w ich poglądach tylko częściowo daje się wyjaśnić odmiennością podstawowego kontekstu badawczego obu teoretyków: szkoły brytyjskiej opartej na pragmatycznym liberalizmie i szkoły francuskiej, której podstawy teoretyczne tworzyła nie tyle pragmatyka polityczna, ile filozofia francuskiego oświecenia. Masowe szkolnictwo zasadniczo nie służy, zdaniem Baumana, odnalezieniu się jednostki w kształtujących się państwach narodowych i zapewnieniu im spójności. Służy głównie ogrodniczym funkcjom państwa¹².

To właśnie dlatego konstytuujące się w społeczeństwach nowoczesnych masowe szkolnictwo tępi wszelkie formy wychowania postrzegane jako „staroświeckie”, „tradycyjne” i „zabobonne”. Tępienie ich ma polegać m.in. na fizycznej separacji jednostek w murach szkolnych; jednostek wyrwanych z więzi, które dotychczas były uznawane za fundamentalne: rodzinnych, sąsiedzkich, opartych na wspólnotach, nie „wyobrażonych”, parafrazując Andersona, lecz jak najbardziej „rzeczywistych”. Najlepiej mo-

10 Tamże.

11 E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, s. 65-66.

12 Zob. krytykę nowoczesnej pedagogiki [w:] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. B. Śliwerski, T. Szkuclarek, Impuls, Kraków 2009.

del szkoły zamkniętej ilustruje diskutowany podczas rewolucji francuskiej projekt Lepetiera. Kładzie on nacisk na potrzebę odgraniczenia i izolacji od „skażonego uprzedzeniami gatunku”, łącznie z przewidzianym dla uczniów poddanych „edukacji republikańskiej”¹³ zakazem „zbliżania się do ogrodu na odległość mniejszą od dziesięciu kroków, nawet i po to, by porozmawiać z rodzicami”¹⁴.

Państwu i jego systemom edukacji w epoce nowoczesnej, rzecz jasna, cały czas towarzyszy rodzina w funkcji wychowawcy. Podział władzy nad dzieckiem i podział kompetencji wychowawczych między tymi instytucjami kulturowymi będzie jednym z ważnych przedmiotów nowoczesnych batalii, których ślady dobrze widać w niedawno rozegranych na gruncie polskim dyskusjach na temat szkolnego wychowania seksualnego i programu edukacji uwzględniającego perspektywę genderową. Relacja między rodziną a państwem tylko częściowo opiera się na antagonizmie. Większość dodatkowo wartościowanych rodzicielskich praktyk wychowawczych w epoce nowoczesnej, zwłaszcza w środowiskach dominujących, będzie do dziś zmierzać przede wszystkim do przygotowania dziecka do sukcesu szkolnego. Stąd, przykładowo, badana już wielokrotnie zbieżność między artefaktami przeznaczonymi do edukacji dziecka w domach klasy średniej oraz w szkole¹⁵. Stąd też problemy nierównych szans dzieci, które występują w innym niż dominujące środowisku domowym; do tej kwestii jeszcze powrócę.

Oczywiście, Lepetierowski model szkoły zamkniętej, związanej z edukacją republikańską, jest obecnie z wielu powodów nieodpowiedni. Pomijając historyczne perturbacje państwa narodowego jako podmiotu, którego kondycja radykalnie zmienia się w związku z sytuacją globalnej gospodarki neoliberalnej i problemami nękającymi ostatnio zachodnie demokracje (populizm, napięcia klasowe

13 Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, s. 93.

14 Cyt. za: tamże, s. 93.

15 Zob. E. Maciejewska-Mroczyk, *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dzieciństwa*, Universitas, Kraków 2012.

i ekonomiczne sprzężone z postawami nacjonalistycznymi), należałoby podkreślić jedno. Współczesna edukacja, w przeciwieństwie do projektu Lepetiera, kładzie nacisk na wartość indywidualizmu i przygotowanie do sprawnego, jednostkowego funkcjonowania na coraz bardziej globalnym rynku pracy i konsumpcji. Śmiało można rzec, że żadna szkoła publiczna w świecie zachodnim, która funkcji tej nie uwzględnia, nie ma obecnie racji bytu. Uczeń nie tylko oceniany jest osobno w sytuacji konkurencji wobec innych uczniów, ale także traktowany jako ktoś, kto zdobywa wiedzę i kompetencje po to, by osiągnąć przede wszystkim indywidualny sukces.

Rzecz jasna, w większości współczesnych dyskursów edukacyjnych rozwój jednostki jest ściśle wiązany z rozwojem państwa, a zwłaszcza gospodarki. Innowacyjność i wiedza uczniów i absolwentów ma przekładać się na innowacyjność i nowoczesność sfery publicznej i ekonomicznej. Od 1989 roku założenie to towarzyszy wszystkim uzasadnieniom planowanych lub przeprowadzanych reform szkolnictwa. Żadna z nich nie zrezygnowała z określającego ją przymiotnika-fetyszu „nowoczesna”, nawet jeśli powoływała się, tak jak ostatnia, na równoległą potrzebę szkoły „silnie zakorzenionej w tradycji”¹⁶. Oznacza to, że nowoczesność – jako formacja ideologiczna – mniej lub bardziej sprzężona z myśleniem w kategoriach państw narodowych, ma się całkiem dobrze w dyskursach edukacyjnych, związanych z wychowaniem dzieci, a później młodzieży. I to ona decyduje o popularności modelu zamkniętego, który rewiduje się tylko częściowo, uznając, że nie ma dla niego żadnej poważnej alternatywy przeznaczonej dla domeny szkolnictwa publicznego. Niezależnie od częściowej liberalizacji oświaty po 1989 roku, która wiąże się z rozwojem szkół niepublicznych i szkolnictwa domowego, organizowanego przez rodziców, lecz podlegającego programowi ministerialnemu – ponowoczesność okazała się w wielu dziedzinach życia społecznego projek-

tem zbyt pochopnie proklamowanym. A wszelkie linearne opisy i prognozy życia społecznego – także te dotyczące edukacji – okazały się kolejny raz nietrafne.

Tym, co wyróżnia obecny model zamknięty szkoły, nie jest – jak sądzę – orientacja pedagogiczna związana z preferowanym kształtem życia społecznego (republikańska czy liberalna, kolektywna czy indywidualistyczna, zorientowana na tradycję i przeszłość bądź na przyszłość i zmianę). Wyróżnikiem tym nie jest także określony zestaw fundujących je wartości. Choć historycznie – trzeba zaznaczyć – model ten towarzyszył raczej dominacji silnych instytucji (kościół lub państwo nowoczesne), których celem było całkowite ukształtowanie jednostki. Obecnie model zamknięty może być zastosowany do realizacji różnych pedagogik i formacji polityczno-światopoglądowych, czego dobrym przykładem był choćby postulowany przez Michała Boniego w 2011 roku mocno związany z myśleniem neoliberalnym projekt „Cyfrowej szkoły”, czyli informatyzacji szkoły poprzez lekcje z laptopami, prowadzone w zamkniętej sali szkolnej, w ramach również zamkniętego zespołu złożonego z klasy i nauczyciela. Tym, co cechuje model zamknięty, jest przede wszystkim sposób działania oraz stojące za nim poczucie, że szkoła ma być osobną, oderwaną fizycznie od innych przestrzenią dla uczniów i nauczycieli, kontrolowanych za pomocą określonych procedur administracyjnych.

Odrębność szkoły podkreślają nie tylko osobny budynek i osobne, jednolite procedury działania (stopnie, swoiste kary/nagrody i również swoiste wzorce zachowań/interakcji), ale fakt, że często trudno do niej wejść osobie z zewnątrz (niebędącej rodzicem, dzieckiem lub nauczycielem). Niegdyś trudno było z niej także, przynajmniej w godzinach lekcji, wyjść. Pamiętajmy, że epoka nowoczesna wiąże się z praktykami ścigania i odprowadzania do szkoły lub domu dzieci, które w czasie lekcji „włóczą się” po ulicy: są one z definicji podejrzane. Nowoczesność oznacza także dyskursywne piętnowanie „dzieci ulicy” będących poza opieką rodziny i szkoły – jako potencjalnych ofiar lub przestępców. Konsekwencje te widzimy do

dziś. Kilka miesięcy temu na jednym z seminariów na temat praw dziecka z przedstawicielką Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka jedna ze studentek, *notabene* etnologii, zapytała, czy może wezwać policję, widząc na ulicy, w godzinach przedpołudniowych, romską matkę z dzieckiem w wieku szkolnym.

Co najmniej zastanawiająca jest idea zamknięcia działań szkoły w ramach procedur i programu nauczania realizowanego w jej budynku przez specjalnie do tego oddelegowany personel. Idea rozumiana jako formuła, która najlepiej przystosowuje do późniejszego życia w społeczeństwie wymagającym różnorodnych procedur, zmiennych programów działania w relacji do różnych i często programowo mobilnych podmiotów życia społecznego. Jaka jest tego funkcja? I co oznacza lub może oznaczać zakwestionowanie tego modelu edukacji, czyli konsekwentne otwarcie szkoły na działania pozaszkolne, niemające statusu krótkotrwałej, edukacyjnej rozrywki: incydentalnej wycieczki do „ciekawego miejsca” lub sporadycznego spotkania z „ciekawą osobą”? Co oznacza – lub może oznaczać – długofalowa współpraca z osobami spoza szkoły i z innymi instytucjami publicznymi – dla tego zbioru praktyk kulturowych, jakim jest współczesna szkoła? Mówienie, że szkoła zamknięta to przeżytek, jest częstą narracją edukacyjną; podobnie jak wszelkie głosy opisujące dysfunkcjonalność szkoły, która nie nadąża za potrzebami współczesności. Narracja ta, moim zdaniem, często jednak nie docenia znaczeń takiego modelu: jego silnego powiązania z nierewidowanymi praktykami społecznymi. Nie dostrzega też, że szkoła nie powinna jedynie podążać za zmieniającą się terażniejszością traktowaną jako niekwestionowane *datum*, lecz powinna być projektem, który ją refleksyjnie kształtuje.

Zacznijmy od funkcji, jaką spełniał i spełnia model zamknięty. Funkcja ta jest ściśle związana z inną tendencją cechującą zachodnią nowoczesność, a mianowicie z pajdocentryzmem, czyli rosnącą od XVII wieku do czasów współczesnych koncentracją społecznej uwagi na dziecku jako odrębnym podmiocie i tworzeniu dla niego osobne-

go świata (zorientowanego na jego wrażliwość, percepcję, potrzeby, możliwości poznawcze postrzegane jako swoiste i niepowtarzalne)¹⁷. Jak wiadomo już od wydania prac Philippe'a Ariès, osobny pajdocentryczny świat mógł być azylem lub gettem: światem emancypacji lub opresywnej administracji¹⁸. Tak czy owak był światem w znacznym stopniu sztucznym, co konkludowała Arendt, pisząc w jednym z esejów (mało, można jej wytknąć, empatycznym, wobec nurtów bardziej demokratycznego wychowania), że „pod pretekstem respektowania niezależności dziecka, odgradza się je od świata dorosłych i w sztuczny sposób zatrzymuje w jego własnym świecie, o ile w ogóle można go tak nazwać”¹⁹.

Wiedza ekspercka na temat swoistości dziecka – związana z rozwijającą się od XIX wieku pedagogiką traktowaną już nie jako rzemiosło, lecz jako nauka, a zarazem społeczna inżynieria – miała, między innymi, służyć pełniejszej jego kontroli. Zaś napięcie między wyzwaniem a kontrolowaniem dzieciństwa odpowiadało sprzeczności leżącej u podstaw pedagogiki oświeceniowej, która – jak pisał Tarczyński – z jednej strony utrzymuje, że „dziecko jest nieporównywalną z dorosłymi kanonami istotą”, a z drugiej „żąda, by było wedle tychże kanonów oceniane”²⁰, a to dlatego, że stanowi ono fundament przyszłego lepszego społeczeństwa. Napięcie to jest ciągle obecne we wszelkich dyskursach, także normatywizujących kondycję społeczną i polityczną dziecka, czego dobrym przykładem jest Deklaracja Praw Dziecka, sformułowana przez ONZ w 1959 roku. Definiuje ona jego rozwój z jednej strony jako prawo, z drugiej zaś – jako obowiązek; źródło wyzwolenia, a jednocześnie przymusu. W tym sensie

-
- 17 T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Esej antropologiczny*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2002. Zob. też. N. Lee, *Children and Society. Growing Up in An Age of Uncertainty*, Open University Press, Maidenhead 2001.
- 18 P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Marabut, Gdańsk 1995.
- 19 H. Arendt, *Kryzys edukacji [w:] teże, Między czasem minionym a przyszłym*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Aletheia, Warszawa 2011, s. 223.
- 20 T. Buliński, *Człowiek do zrobienia*, s. 163.

późna nowoczesność, którą proklamowano między innymi, zgodnie ze słynnym tytułem Ellen Key, jako „stulecie dziecka”²¹, mocno obwarowana we współczesnych praktykach i dyskursach edukacyjnych, nigdy nie dała dziecku „prawa do siebie”. Bo zgodnie z wewnętrzną logiką swego dyskursu, dać go nie mogła, jeśli każdy projekt lepszego, bardziej postępowego społeczeństwa traktował „właściwą” i odgórnie kontrolowaną edukację dzieci jako gwarancję swego powodzenia.

Powiązanie modelu szkoły zamkniętej z pajdocentryzmem jest ewidentne, jeśli zwrócimy uwagę, że jej podstawową funkcją jest stworzenie dzieciom lub młodzieży osobnej przestrzeni, w której wymaga się od nich rzeczy dostosowanych do ich wieku i zakładanych potrzeb oraz próbuje chronić przed tym, co uważa się za społecznie niepożądane dla nich (praca zarobkowa, aktywności traktowane jako uniemożliwiające rozwój, „zły” lub niezgodny z dominującymi tendencjami wpływ środowiska domowego, zaniedbania wychowawcze, deficyty rozwojowe objęte działaniami kompensacyjnymi szkoły etc.). A jednocześnie funkcją szkoły zamkniętej jest zdeponowanie wszelkich działań w jednej instytucji, przestrzeni i w jednym zespole ich uczestników, a co za tym idzie – pełniejsza racjonalizacja, kontrola i administracja wszelkich procesów społecznego dojrzewania, tak by były one widoczne, przewidywalne, poddane wspólnym standardom naukowym i światopoglądowym oraz wspólnym kryteriom oceny dominującym w epoce nowoczesnej racjonalności instrumentalnej, czyli środkom, celom i efektom. Zamknięta szkoła – będąca modelem nadal dominującym w większości szkół publicznych i niepublicznych – przypomina w dużej mierze nowoczesne laboratorium, w którym przeprowadza się pewien eksperyment, kontrolując możliwie największą liczbę zmiennych po to, by uzyskać zakładany efekt. Ma ona reprezentować świat publiczny, a jednocześnie chce do niego wprowadzać, choć nie ma

z nim wiele albo zgoła nic wspólnego. Paradoks ten rozpoznała już dość dobrze Arendt, pisząc, że „zazwyczaj właśnie w szkole dziecko po raz pierwszy wprowadzane jest w świat, ale dzisiejsza szkoła nie jest w żaden sposób światem i nie może za taki uchodzić; to raczej instytucja, którą umieszczamy pomiędzy prywatną sferą domu i światem, aby umożliwić przejście od rodziny do świata. Chodzenie do szkoły wymagane jest nie przez rodzinę, lecz przez państwo, to znaczy przez świat publiczny, a zatem w stosunku do dziecka szkoła reprezentuje w pewnym sensie świat, choć nim w istocie nie jest”²².

Jak rozumieć zatem model otwarty? I w jaki sposób do niego dążyć? Otwarcie się szkoły można rozumieć po prostu jako konsekwentną, systematyczną i szeroko zakrojoną współpracę z innymi instytucjami publicznymi. Mogłaby ona polegać na spotkaniach/zajęciach, podczas których dzieci lub młodzież opuszczają szkolne mury po to, by zetknąć się z ich przedstawicielami, spróbować nowych doświadczeń, które wprowadzałyby uczniów w nowe dla nich rejony życia społecznego. Dobrym przykładem będą tu choćby projekty organizowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, takie jak: „Solidarna szkoła”, „Młodzi głosują”, „Młodzi w akcji”, czy współpraca między organizacjami pozarządowymi i szkołami (z raportu Stowarzyszenia Klon/Jawor z 2015 wynika, że drugim najważniejszym po sporcie sektorem działalności tych organizacji jest właśnie edukacja²³). Można je też rozumieć jako – obecne już w XIX i XX wieku w różnorodnych projektach edukacyjnych z Deweyowskim na czele – postulaty wychowania opartego nie tylko na zdeponowanej w tekstach wiedzy abstrakcyjnej, lecz także na praktycznym działaniu. Tak rozumiane otwarcie uważam za niezmiernie istotne. Chodzi przede wszystkim o wyrównywanie szans edukacyjnych związanych z różnicami kapitału kulturo-

22 Tamże, s. 228.

23 <http://fakty.ngo.pl/dziedziny-dzialan-ngo> (informacje na podstawie wyników badań Stowarzyszenia Klon/Jawor „Kondycja Sektora Organizacji Pozarządowych w Polsce” z 2015 roku) [27.11.2017]

wego i społecznego między dziećmi/nastolatkami, by odwołać się do nomenklatury Pierre'a Bourdieu.

Truizmem jest stwierdzenie faktu, że dzieci/nastolatkowie ze środowisk wielkomiejskich i dominujących (o lepszym zapleczu edukacyjnym i ekonomicznym) odznaczają się wyższym poziomem piśmienności, dającym im przewagę w sytuacjach szkolnych nad ich mniej piśmiennymi uczestnikami²⁴. Przede wszystkim uczestniczą oni często w wydarzeniach różnorodnych instytucji publicznych (muzea, teatry, kina, centra edukacyjne lub kulturalne, warsztaty i zajęcia organizowane przez organizacje pozarządowe). Różnorodność miejsc, ludzi i aktywności, z którymi się stykają, może mieć silny wpływ na ich poczucie szerszego, bardziej sprawczego uczestnictwa w życiu kultury rozumianej jako ekspozytura symbolicznej sfery życia publicznego, i to niezależnie od tego, jak mocno propozycje te są zorganizowane zgodnie z pajdocentryczną logiką dziecka stymulowanego do swoiście rozumianych sprawczości i kreatywności w swoiście wyselekcjonowanych i kontrolowanych warunkach. Działania wyrównujące szanse edukacyjne powinny być priorytetem wszelkich projektów związanych z przemianami szkolnictwa, a jeśli tak rozumiany model ma to skutecznie, to należy do niego dążyć. Choć w ten sposób zakrojone, są skazane na wybiórczą neutralizację licznych skutków życia społecznego i politycznego opartego w dalszym ciągu przede wszystkim na pajdocentrycznym pozbawianiu dziecka rzeczywistej sprawczości, odgradzaniu go od miejsc, które mogłyby mu dać wyobrażenie o doświadczeniach obecnych w jego świecie politycznym i społecznym, a także o niezmiennym antagonizmie i konkurencji wpisanych w proces społeczno-politycznego *ergo* edukacyjnego dojrzewania²⁵.

Dlatego model ten uważam za konieczny, lecz niewystarczający. Aby uniknąć pułapki nowoczesności, należa-

24 Zob. *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, red. J. Albright, A. Luke, Routledge, New York and London 2008.

25 Zob. *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowi, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków 2005.

łoby o szkole otwartej myśleć nie w kategoriach pajdo-centrycznych (związanych z preparowaniem dla dziecka świata, który nie ma żadnych lub prawie żadnych cech świata publicznego). A także nie w kategoriach kapitału polegającego na zdobywaniu przez dziecko kompetencji w celu osiągnięcia jednostkowego sukcesu życiowego, które to kategorie konsekwentnie pozbawiają edukację komponentu etycznego. Należałoby myśleć o tym modelu jak o przywróceniu dziecka do wspólnego świata, po to, by odbudować coraz mocniej zaniedbaną sferę publiczną. Dziedzina ta to w Arendtowskim rozumieniu forum, na którym mogą spotkać się ludzie wyposażeni w różne opinie, doświadczenia, cele po to, by stworzyć rzeczywistość polityczną, w której różnice będą postrzegane jako pozytywne wyzwanie podejmowane w celu poszukiwania „wspólnego dobra”. A także wspólnego świata budowanego z myślą o przyszłości, a nie z myślą o doraźnych interesach społecznych osiągniętych na drodze równie doraźnych kompromisów. Sfery, którą rozumiem nie jako *status quo* związany z instytucjami o charakterze państwowym lub niekomercyjnym – instytucjami, których konieczność dla życia społecznego nie podlega dyskusji – lecz jako pewien projekt, który w trakcie nowoczesności, zgodnie z intuicjami wielokrotnie już tu przywołanej Arendt, został utracony. Cokolwiek robi *animal laborans* – czyli, według Arendtowskiej nomenklatury, człowiek współczesny, sprowadzony głównie do wartości pracy, którą wykonuje na rzecz siebie i swoich najbliższych (a taki właśnie przekaz wiąże się z większością dominujących dziś dyskursów edukacyjnych, którym omawiane w tym tomie projekty mają przeciwdziałać) – nie ma to sensu i znaczenia dla innych ludzi, a to, co jest istotne dla niego, innych nie obchodzi²⁶.

Mówiąc o przywróceniu sfery publicznej w modelu otwartym szkoły, mam na myśli przestrzeń, w której różni ludzie (w tym dzieci, rozumiane zgodnie z Korczakowskim

stwierdzeniem, że „nie ma dzieci, są ludzie”), wyposażeni w różne doświadczenia i opinie, mogliby się nie tylko spotykać, wspólnie myśleć i działać w inny niż obowiązujący w szkole sposób. Przede wszystkim mogliby działać, mając na uwadze przyszły wspólny świat, przekraczający horyzont jednostkowego życia i dlatego właśnie warty wysiłku. Nawet jeśli z perspektywy *animal laborans* nie daje to natychmiastowych efektów i nie jest opłacalną inwestycją w tzw. kapitał jednostki lub tzw. „kapitał ludzki” definiowany przez kryteria czysto gospodarcze. To właśnie taką wizję usiłował wprowadzić Korczak, odtwarzając wśród dzieci demokratyczne reguły samorządności. Jego myśl, sprowadzona do pądocentrycznych intencji, jest chyba najbardziej zniekształconą współcześnie myślą XX wieku. Choć pytanie, czy szkoła otwarta ma dziś rację bytu, uważam za tyleż ważne, co otwarte, jedno wydaje mi się nie podlegać dyskusji. Przyszła szkoła, jeśli przyszłość ma się rysować w mniej ponurych barwach, taka po prostu być musi.

Marta Rakoczy – kulturoznawczyni i filozofka, adiunkt w Instytucie Kultury Polskiej. Zajmuje się antropologią edukacji oraz antropologią słowa. Autorka (*Słowo -działanie-kontekst. O etnograficznej koncepcji języka Bronisława Malinowskiego*), współre-

daktorka (m.in *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej, Antropologia praktyk językowych*), tłumaczka (Roy Harris, *Racjonalność a umysł piśmienny*, David R. Olson, *Papierowy świat. Poznawcze i pojęciowe implikacje pisania i czytania*).



Kulturalni
Edukatorki

Organizator
projektu

Dofinansowano ze środków
Samorządu Województwa
Mazowieckiego

Dofinansowano ze środków Narodowego Centrum Kultury
w ramach Programu Bardzo Młoda Kultura 2016–2018

MAZOWIECKI
INSTYTUT
KULTURY

Instytut Kultury
ul. Piłsudskiego 10
00-910 Warszawa
t. 22 624 12 12
www.mazowieckiinstytutkultury.pl

MAZOWSZE.
województwo



NARODOWE
CENTRUM
KULTURY



BARDO
MŁODA KULTURA

Partnerzy



Teatr powszechny
Instytut Kultury
Dzielnica Starego Miasta

STÓŁ
POWSZECHNY



Narodowy Program
Edukacji Kulturowej

MUZEUUM
sztuki
nowoczesnej
w Warszawie

wiedza*

1. «ogół wiadomości zdobytych dzięki badaniom, uczeniu się itp.; też: zasób informacji z jakiejś dziedziny»
2. «znajomość czegoś»

Wiedza to podstawa współpracy.

Wiedza jako przedmiot wymiany między szkołą i innymi instytucjami edukacji i kultury.

Wiedza, gdzie szkoły mogą szukać partnerów do współpracy.

Wiedza, w jakich obszarach ta współpraca jest szczególnie potrzebna.

Wiedza, której potrzebują instytucje i organizacje chcące podjąć współpracę z szkołami.

Wiedza, jak ta współpraca wpłynąć może na zmiany w życiu społecznym.

* za Słownikiem języka polskiego PWN