

HEINAL OSWIATOWY

NR 5/203
2021

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609

Wychowanie w pięknie
i do piękna

Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Katarzyna Olbrycht

Do czego w rozwoju człowieka potrzebne jest piękno? 3

Katarzyna Krasoń

Zanurzeni w brzmieniach, czyli o pięknie dźwięku 7

Marzena Sula-Matuszkiewicz

Różne oblicza piękna 13

Wojciech Papaj

Poszukiwanie piękna w szkole – zarys problemu 14

Katarzyna Mazela

„O, pięknie!” – czyli o pięknie jako wartości 16

Z perspektywy doradcy

Joanna Rzońca

Zaszczep piękno w uczniach 19

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Piotr Pacholarz

Piesz do... czyli wędrówka – w dal i w głąb 23

Konteksty i inspiracje

Izabela Karoń

W co się bawić – charakterystyka zabawa dziecięcych 25

Monika Szczygieł

Dlaczego dziewczęta rzadziej niż chłopcy interesują się
uczeniem przedmiotów ścisłych? 27

Danuta Sterna

Kryteria sukcesu razem z uczniami 30

Recenzje

Krystyna Duraj-Nowakowa

Wokół autoetnografii jako metody badawczej i pisarstwa 34

Miesięcznik „Hejnał Oświatowy” można otrzymać w siedzibach Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli: MCDN Ośrodek w Krakowie, ul. Garbarska 1; MCDN Ośrodek w Nowym Sączu, ul. Jagiellońska 61; MCDN Ośrodek w Oświęcimiu, ul. Bema 4; MCDN Ośrodek w Tarnowie, ul. Nowy Świat 30.

Okładka: Świat dziecka, fot. M. Calik



Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor MCDN), Małgorzata Dutka-Mucha, Zygmunt Fryczek, Barbara Ledwoń, Ewa Sojat

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowiczek prof. Ignatianum, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJK, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Halina Wesołowska (wicedyrektor MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: dr Ilona Dudzik-Garstka, dr Małgorzata Jaśko, Mariola Kozak, Wojciech Papaj

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnał Oświatowy”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/>

Opracowanie materiałów i korekta:

Anna Róża Płatek

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesyłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl

Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Calibri; rozmiar czcionki 11; odstęp wiersza pojedynczy; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Digital Art Studio Gała Przemysław

ISSN 1233-7609

Szanowni Czytelnicy



W bieżącym numerze „Hejnału Oświatowego” koncentrujemy się na problematyce wychowania w pięknie i do piękna. Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht, autorka artykułu otwierającego numer, stawia tezę o potrzebie doceniania roli piękna w rozwoju człowieka. Rozważa to zagadnienie w dwóch aspektach: sposobu rozumienia „piękna” oraz koncepcji człowieka, która uwzględniałaby ważne miejsce piękna w rozwoju. Muzyka jako element sztuki, mieszczący się w codziennym funkcjonowaniu człowieka, stanowi temat kolejnego tekstu. Jak podkreśla jego autorka, prof. dr hab. Katarzyna Krason, muzyka towarzyszy nam w wielu wymiarach – jako intencjonalnie percypowane zjawisko kultury, przynoszące zaspokojenie potrzeb estetycznych odbiorców, ale i wpływające na ich dobrostan, w tym podniesienie nastroju słuchaczy. Otacza nas również jako tło dźwiękowe, towarzyszące np. podróży lub wykonywaniu codziennych czynności.

Natomiast celem kolejnego artykułu jest wstępna refleksja – przeprowadzona z pozycji pedagogicznych – nad zagadnieniem wychowania do piękna i w pięknie. Autor analizuje znaczenie składowych elementów problemu, proponuje roboczą definicję piękna łączącą tendencje obiektywistyczne i subiektywistyczne i wskazuje pedagogiczne korzyści płynące z takiego kompromisu. W dalszej części tekstu analizie podlega dydaktyczny potencjał zagadnienia: powiązanie z treściami przedmiotowymi i zadaniami wychowawczymi szkoły. Na zakończenie zarysowany zostaje postulat „kształcenia oka i uważności” uczniowskiej jako warunek zaistnienia przeżycia estetycznego. Miłej lektury!

Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika „Hejnał Oświatowy”

Do czego w rozwoju człowieka potrzebne jest piękno?

— prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht —

„Jest tyle piękna, o które musimy się troszczyć” (Ch. Mackesy, *Chłopiec, kret, lis i koń*).

Choć tytułowe pytanie tekstu brzmi dosyć prowokacyjnie (co postaram się uzasadnić w dalszej części rozważań), zawiera wyraźną tezę: tak, piękno jest potrzebne, a nawet niezbędne w rozwoju człowieka. Teza ta nie wydaje się już dziś oczywista, dlatego wymaga najpierw bliższego przyjrzenia się kontekstowi, który tworzą sposób rozumienia piękna oraz taka koncepcja rozwoju człowieka, która uwzględniałaby potrzebę piękna.

Uznawanie mocnej pozycji piękna, rozumianej zarówno szeroko, jak wężej – estetycznie, kojarzy się w dzisiejszej kulturze raczej z odległą przeszłością, głównie z tradycją grecką. Jest to skojarzenie w pełni zasadne, ponieważ z uwagi na przynależność do kultury zachodniej jesteśmy w ogromnym stopniu, mniej lub bardziej świadomie, dziedzicami myśli starożytnych Greków, zaś zrozumienie własnej tożsamości historyczno-kulturowej jest warunkiem rozwoju. Tradycja grecka rozróżniała piękno wysokie (piękno duchowe, moralne, idee piękna) oraz piękno niższe (piękno uchwytne zmysłowo, pierwszy etap drogi do idei piękna – wygląd, uroda, kształt)¹.

Piękno obejmowało więc wszystkie dziedziny życia: obyczaje i myśli, zachowania i działania, przyrodę i rzeczy. Ślady tego myślenia spotykamy w języku do dzisiejszego dnia. Nie budzi większych wątpliwości ogólny sens nie tylko określeń „piękno przyrody”, „piękno ciała” bądź „piękny widok”, ale i „piękny człowiek” (nie w sensie urody, ale ogólnej postawy życiowej), „piękny charakter”, „piękne zachowanie”, „piękne życie”. Przyjmowane dziś znaczenie piękna prowadzi jednak częściej do pierwszego z klasycznych ujęć – piękna węż-

szego, estetycznego, które łączyło się z wrażeniami zmysłowymi. W tym nurcie myślenia o pięknie wyraźne są echa tzw. Wielkiej teorii piękna, trwającej niezwykle długo (od ok. V w. p.n.e. do wieku XVIII), a w konsekwencji głęboko zakorzenionej w tradycji. Teoria ta łączyła piękno z proporcją i układem części. Wbrew pozorom ten sposób myślenia o pięknie, choć dziś już traktowany przez profesjonalistów marginalnie i uznawany za estetyczną ignorancję, nie zniknął i wcale nie rzadko towarzyszy ocenom estetycznym. W świetle historii tego pojęcie nie jest to ani niezrozumiałe, ani bezzasadne. Przeciwnie – pozwala uwzględniać różne perspektywy i nastawienia, dostrzegać różne potrzeby, nie powinno więc być lekceważone, a tym bardziej pomijane.

Piękno jest wartością wyższą, jedną z trzech wielkich wartości

Od czasów Platona piękno jest traktowane jako jedna z trzech, obok prawdy i dobra, wartości wielkiej triady, a łącząc się ściśle z dobrem (dobrocią), tworzy szczególną całość – ideał, nazwany przez Greków *kalokagathia*. W dziedzicznym kulturowo myśleniu dzisiejszego człowieka kultury zachodniej platońskie ujęcie piękna jako idei miesza się z wpływami poglądów Arystotelesa. Dla tego ostatniego pięknem jest to, co samo z siebie jest cenne, a zarazem dla nas przyjemne. Cenne – bo jest wartością samą w sobie, a nie ze względu na pożytek, przyjemne – bo cieszy, budzi radość, podziw, zachwyt. Można stwierdzić, że coś jest piękne, jeśli cechuje się ładem i proporcją, umiarem, harmonią i odpowiedniością (tzn. właściwą wielkością, miarą w stosunku do celu i funkcji), wreszcie – jeśli jest uchwytnie zmysłami jako całość, umożliwia całościowe uchwycenie. Wpływy tych poglądów, choć niedeklarowane, odnajdujemy do dzisiejszego dnia w wielu estetycznych ocenach.

Średniowiecze zachowało, a nawet umocniło znaczenie piękna, podobnie jak prawdy i dobra, odnajdując jego źródło w Bogu. Renesans skoncentrował się na pięknie widzialnym, wzrokowym, doprecyzowując rygory jego doskonałości. W ramach przyjętego kanonu, ale także w efekcie przekraczania jego granic, powstają w tym czasie dzieła wielkich europejskich twórców malarstwa i rzeźby, od XVIII w. zaliczane już do sztuk „pięk-

nych” (jako sprawiających przyjemność i naśladujących naturę).

Wiek XVII przynosi wielki przełom, zwrot, początek dominacji subiektywizmu, a co za tym idzie – osłabienie rangi piękna. Jeśli nie istnieje piękno obiektywne ani jego wymierne kryteria, a o stwierdzeniu jego obecności decyduje wrażliwość nie tylko zmysłowa, ale i emocjonalna, subiektywne preferencje tego, kto dokonuje oceny, rygory formalne już nie wystarczają, a nawet stają się przeszkodą w odkrywaniu i przeżywaniu piękna. Nowe myślenie o pięknie wymownie ilustruje znane powiedzenie Balzaka (początek XIX w.), według którego synonimem piękna, jego ideałem są kobieta w tańcu, konie w galopie i fregata pod pełnymi żaglami. Przykład ten uzmysławia zwycięstwo nowego kanonu piękna – wywołującego bezdyskusyjny zachwyt, choć niepozwalającego się ani obiektywnie wymierzyć, ani precyzyjnie określić. Coraz częściej piękno łączy się z wyrazistą ekspresją, poruszającym napięciem, intensywnym przekazem, oryginalną formą.

Im bliżej naszych czasów, tym bardziej sens piękna się rozmywa, stało się to ostatecznie na przełomie wieków XIX i XX, kiedy to piękno utraciło niepodważalne dotąd znaczenie. Od XX wieku środowiska artystyczne z coraz mniejszą chęcią posługują się tą kategorią, często negując w ogóle jej potrzebę w odniesieniu do sztuki. Samo piękno staje się z jednej strony jedną z wielu wartości estetycznych, coraz mniej ważną dla współczesnych artystów, z drugiej – ogólnym określeniem wartości estetycznych w całym bogactwie ich odmian i rodzajów.

W refleksji nad miejscem i rolą piękna w życiu i rozwoju współczesnego człowieka trzeba więc mieć świadomość, że należy on i wzrasta w kulturze, w której niezależnie od aktualnej swobody w używaniu tej kategorii wielowiekowa tradycja przyjmowała obiektywizujące myślenie o pięknie, więc i o jego potrzebie. Z jednej strony zakładała jego związek z dobrem i sferą ducha, z drugiej – jego niepodważalne miejsce w wrażliwym obserwowaniu i spostrzeganiu kształtu świata, w jego wzbogacaniu. W efekcie myślowym dziedzictwem dzisiejszej kultury stała się, choć nie do końca uzasadniana, ale jednak uwzględniana, przydatność piękna w życiu, tym samym w rozwoju (a w konsekwencji – ważność w wychowaniu).

Równocześnie inny nurt tej tradycji, odnoszący piękno szczególnie do wartości i znaczenia sztuki,

zwrócił uwagę na szeroko rozumianą rolę piękna sztuki w życiu i rozwoju. Trzeba też dostrzec wzrost wrażliwości na piękno natury. Ożywienie tego nurtu wyrosło nie tyle z zainteresowania tą sferą piękna, co raczej z rosnącej świadomości ekologicznej. Programy ratowania naszej planety uświadomiły nam, że obok walorów pragmatycznych (niezbędności do przeżycia) przyroda ma niepowtarzalne walory związane z pięknem – zarówno tym estetycznym, zmysłowym, jak i duchowym, stanowiąc przestrzeń szczególnie przyjazną dla człowieka coraz bardziej zmęczonego presją cywilizacji technicznej.

Drugim z aspektów kontekstu postawionej na wstępie tezy jest sposób rozumienia rozwoju człowieka.

Myślenie o rozwoju człowieka, jeśli nie ma być jedynie analizą biologicznych procesów i mechanizmów, musi być zakorzenione w określonej jego koncepcji. Trudno tu charakteryzować całą szeroką gamę stanowisk antropologicznych, które funkcjonują w ostatnich dziesięcioleciach. Upraszczając, zaznaczmy jedynie, że możemy tu odnaleźć zarówno te, które w człowieku widzą głównie indywiduum wymagające do rozwoju swojego potencjału maksymalnej swobody, wolności od zewnętrznych ingerencji, jak i takie, które głównym podmiotem czynią społeczeństwo, zakładając, że optymalny rozwój jednostki powinien ją uzdalniać do sprawnego i bezkonfliktowego dopasowywania się do ról, jakie zostaną jej przez to społeczeństwo wyznaczone.

Trzeba jednak zauważyć, że współczesny świat, szczególnie świat Zachodu, po II wojnie światowej niejako dokonał oficjalnego wyboru koncepcji człowieka, przyjmując jako jej wyróżnik bezwarunkową godność ludzką, wynikającą z niej prawo do życia, wolności i rozwoju oraz chroniącą ją prawa człowieka. W Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku mówi się o człowieku jako osobie, co oznacza przyjęcie ogólnie personalistycznego kierunku myślenia. Uznanie godności, rozumności, prawa człowieka do wolności pociąga za sobą respektowanie jego prawa do szacunku, do traktowania podmiotowego.

Namysł nad rolą piękna w rozwoju z perspektywy myślenia personalistycznego musi uwzględnić ważny element tej koncepcji. Człowiek jest odpowiednio uposażony, uzdolniony, a więc może i powinien w swoim życiu dążyć do wartości wyższych:

prawdy, dobra i piękna (w przypadku ludzi wierzących – także do wartości sacrum, spajających niejako te trzy). Dążenie do tych wartości, najczęściej określanych „duchowymi” jest wyrazem człowieczeństwa, zasadniczą treścią życia duchowego, które wyróżnia człowieka w świecie. Choć praktyka życia codziennego nie potwierdza dziś w pełni takiego myślenia, a przeciwnie – zdaje się od niego oddalać w stronę wizji człowieka – konsumenta, mało refleksyjnego, podatnego na manipulacje członka kultury masowej, nie neguje jednak jego osobowego statusu. Raczej go nie realizuje. Tu m.in. mają swoje źródło hasła posthumanizmu i podobne programy podważające racje afirmowania człowieka i człowieczeństwa.

Rysują się więc dwa nurty myślenia o znaczeniu piękna w rozwoju człowieka. Pierwszy zatrzymuje się na pięknie estetycznym – uchwytym zmysłowo, stanowiącym wartość dziś odkrywaną w różnych formach wyrazu, w różnych dziedzinach rzeczywistości, w sztuce, przyrodzie, przedmiotach, zjawiskach. Wrażliwość na zewnętrzny kształt świata rozbudza zdolności obserwacji, kontemplacji, podziwu i zachwyty, a te nie tylko rozwijają różne sfery poznania i emocjonalnego przeżywania, ale wzmacniają ogólną motywację życiową, inspirują różnorodną aktywność twórczą. Taka wrażliwość pozwala równocześnie zrozumieć inne kultury przez uznawane i realizowane w nich ideały piękna, spotykać i lepiej rozumieć innych (a tą drogą również siebie) poprzez ich sposoby odkrywania piękna (jak u Adama Zagajewskiego w eseju *W cudzym pięknie*²).

Drugi z wyodrębnionych nurtów wpisuje się w tradycję zakładającą związek piękna z dobrem. W tym świetle piękno pozwala uchwycić widzialnie dobro i prawdę, jest widzialnym przejawem tych wartości. W ujęciu personalistycznym (szczególnie personalizmu chrześcijańskiego) istotą dobra jest miłość. Piękno byłoby więc uchwyceniem miłości, jej „kształtem” – jak określił je Norwid w *Promethidionie*. Ograniczanie piękna jedynie do subiektywnych wrażeń i odczuć zasłania i niszczy jego istotę.

Sięganie do piękna nie jest więc łatwe ze względu na jego złożoność, historyczną zmienność znaczenia, wielorakość odmian. Nie oznacza to jednak, że należy z tej sfery rozwoju własnego i innych rezygnować. Codzienne funkcjonowanie pokazuje i dowodzi niezbędności tej kategorii. Przypomnijmy chociażby spontaniczne okrzyki astronautów,

kiedy osiągnęli cel swojego lotu – Księżyc. W 1968 roku jeden z nich, Frank Borman, dzielił się z mieszkańcami Ziemi swoim zachwytem: „To jest najpiękniejszy widok, jaki kiedykolwiek oglądałem, zapierający dech w piersiach”. W lipcu 1969 roku uczestnik kolejnego lotu – Neil Armstrong wykrzyknął: „Oto Księżyc... Jego surowe piękno robi wrażenie”, a drugi, Edwin Aldrin zawołał: „Tu jest pięknie, pięknie!”³. Z perspektywy obecnej pandemicznej sytuacji znamienne jest, że jedną z piosenek, jaką artyści wybrali, by zaśpiewać wspólnie dla ludzi zamkniętych w domach, była piosenka *Jeszcze będzie przepięknie*.

Zarówno kontakt z pięknem duchowym, jak i wężiej – estetycznym budują człowieczeństwo⁴. Równocześnie realizowane świadomie pogłębiają potrzebę piękna, otwierają coraz to nowe drogi odkrywania go, stwarzania warunków do jego przejawiania się w świecie, motywują do przekraczania potrzeb jedynie biologicznego przetrwania i komfortowej egzystencji.

Piękno jest wartością wyższą, jedną z trzech wielkich wartości. Tym wartościom towarzyszy założenie o bezinteresowności w ich poszukiwaniu i odkrywaniu. Nie mogą być traktowane pragmatycznie, nie mogą być jedynie „przydatne”, służyć do czegoś. Powinny być celem pragnień i dążeń. Dlatego tytułowe pytanie można uznać za nieco prowokacyjne, ale prowadzące do lepszego zrozumienia zjawiska i tajemnicy piękna. Potrzeba kontaktu z pięknem odbieranym, przeżywanym, tworzonym jest tak ważna w rozwoju, że w sposób oczywisty narzuca myślenie o potrzebie wychowawczego wspierania człowieka na tej drodze od najmłodszych lat. Niezwykle ważne są doświadczenia piękna przeżywanego już w dzieciństwie, wskazywanego przez dorosłych i wspólnie z nimi odkrywanego w kontaktach z różnymi jego odmianami, a w okresie młodości poszukiwanego coraz bardziej świadomie, samodzielnie, krytycznie.

Na norwidowskie pojmowanie piękna powoływał się często Jan Paweł II. W *Liście do Artystów* zwracał uwagę na potrzebę zachwyty i świadomości, że okruciny prawdy i piękna nie tylko rozsię są w świecie, ale każdy piękno nosi w sobie, każdy powinien pracować nad swoim życiem tak, by stawało się „arcydziełem sztuki”. Artyści mają specjalną rolę w przybliżaniu do piękna. Uderzająco aktualny stał się w czasie obecnej pandemii zawarty w tym *Liście* apel. Niech będzie on konkluzją tych rozważań:

„Oby piękno, które będziecie przekazywać pokoleniom przyszłości, miało moc wzbudzania w nich zachwyty! (...) Właśnie zachwyty może się stać źródłem owego entuzjazmu »do pracy«, o którym mówi Norwid (...). Tego entuzjazmu potrzebują ludzie współcześni i jutrzejsi, ażeby podejmować i przezwyciężać wielkie wyzwania jawiące się już na widnokręgu. Dzięki niemu ludzkość po każdym upadku będzie mogła wciąż dźwigać się i zmartwychwstawać. W tym właśnie sensie powiedziano z proroczą intuicją, że »piękno zbawi świat«”⁵.

Słowa kluczowe: piękno, wartość, rozwój.

Przypisy:

- ¹ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Warszawa 1975.
- ² A. Zagajewski, *W cudzym pięknie*, Kraków 2007.
- ³ <https://www.urania.edu.pl/zasoby/ksiezyc-ludzie-i-slowa.html> (dostęp: 2.04.2021).
- ⁴ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, [w:] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- ⁵ Jan Paweł II, *List do Artystów*, Watykan 1999, [16].

Bibliografia:

- <https://www.urania.edu.pl/zasoby/ksiezyc-ludzie-i-slowa.html> (dostęp: 2.04.2021).
- Jan Paweł II: *List do Artystów*. Watykan 1999.
- Olbrycht K.: *O roli zachwyty w wychowaniu człowieka. Wychowanie do piękna – koniec czy początek?* [w:] *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019.
- Stróżewski W.: *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*. [w:] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1992.
- Stróżewski W.: *Wokół piękna*. Kraków: Universitas, 2002.
- Tatarkiewicz W.: *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*. Warszawa: PWN, Warszawa 1975.
- Zagajewski A.: *W cudzym pięknie*. Kraków: Wydawnictwo a5, 2007.

* * *



Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht – emerytowany profesor zwyczajny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jest członkiem Zespołu ekspertów sekcji Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członkiem Rad Naukowych kilku czasopism naukowych.

Zanurzeni w brzmieniach, czyli o pięknie dźwięku

prof. dr hab. Katarzyna Krasoń

„Życie bez muzyki byłoby pomyłką” (F. Nietzsche).

Marina Abramović podczas spotkania TED Talks w 2015 roku wygłosiła prelekcję na temat „An Art Made of Trust, Vulnerability and Connection”¹. Powiedziała wówczas, że muzyka jest największą ze sztuk niematerialnych. Wszystkie inne są daleko za nią. Chodzi w tym stwierdzeniu, jak można się domyślić, o ulotność chwili obcowania z dźwiękami i o założenie, że słuchanie jest silnie powiązane z wyjątkowością czasu, w jakim przebiega proces percepcji. Jest niepowtarzalne.

Już Arystoteles wskazywał, że muzyka była traktowana przez starożytnych jako dar bogów, coś nietuzinkowego, służyła bowiem ukojeniu duszy². Po dziś dzień trudno wyobrazić sobie świat wyzuty z finezji brzmienia zarówno tego powstającego w warunkach naturalnych, na przykład rodzącego się w śpiewie ptaków lub szumie morskich fal, jak i tego, który tworzony jest przez artystów. Co decyduje o tym, że nie wyobrażamy sobie życia bez muzyki, że jest ona źródłem uniesień? Postaram się wskazać pola potencjalnych odpowiedzi na to pytanie, choć sądzę, że każdy czytelnik znajdzie jeszcze inne argumenty na to, że muzyka jest niezbędną częścią naszej codzienności.

Muzyka i emocje

Najbardziej interesujące są niewątpliwie relacje między muzyką a stanami afektywnymi – szczególnie zaś emocjami i nastrojami, człowiek zastanawia się nad tą koincydencją już od czasu starożytnych mędrców. Badanie związków między sztuką dźwięków a doznaniem o charakterze emocjonalnym było polem namysłu wspomnianego wyżej Arystotelesa, ale też Hipokratesa czy Pitagorasa. I choć Imre Kertész w *Dzienniku Galerika* zaznacza, że „kto myśli, że sztuka przekazuje uczucia, ten źle myśli o sztuce. Sztuka przekazuje przeżycie, przeżycie przeżywania świata”³, nieco

miejsca jednak poświęć na zlokalizowanie emocji, jakie wywoływane zostają przez dźwięki estetycznie zakomponowane w czasie i docierające do nas jako najbardziej wysublimowany komunikat w świecie sztuki.

Już w wiekach XVII i XVIII rozwija się nowa gałąź badań nad muzyką nazwana *Jatromuzyką*⁴. Dostrzega ona związki określonych emocji zawartych w muzyce ze stanami emocjonalnymi człowieka. Ten związek nie wyklucza postulowanego przez Kertésza przeżywania, a wręcz zakłada doznawanie afektu w kontakcie z pięknem uporządkowanych rytmicznie dźwięków. Dwa wieki później pojawia się pojęcie rezonansu somatycznego, co okazuje się skierowaniem osi namysłu nad muzyką w kierunku łączności z fizjologicznym funkcjonowaniem człowieka. Uznaje się bowiem, że słuchanie konkretnego, starannie dobranego do odbiorcy materiału melorytmicznego powoduje powstanie stanów emocjonalnych, które znajdują odbicie w czynnościach narządów wewnętrznych⁵. Stąd zapewne uczucie niemal sensualnej przyjemności podczas słuchania ulubionego utworu.

Dzięki coraz bardziej specjalistycznym i zaawansowanym badaniom mózgu możliwy jest wgląd w biologiczne podstawy procesów uruchamianych w trakcie emocjonalnego przeżywania muzyki. Rezultaty badań fizjologów i muzyków wskazują na faktyczny, intensywny związek, a nawet interakcję między czynnikami muzycznymi i procesami emocjonalnymi. Okazuje się, że muzyka aktywizuje dokładnie te obszary mózgu, które związane są z odczuwaniem emocji, co więcej – możliwe wydaje się nie tylko odczytanie emocjonalnej zawartości utworu, ale także wyzwany zostaje przez dźwięki potencjał wzbudzania przeżyć u słuchaczy⁶. Ta myśl koresponduje z opinią Johna Slobody, jaką sformułował, opierając się na

badaniach własnych, muzyka – zdaniem tego badacza – jest zdolna wzbudzać głębokie i istotne uczucia u wszystkich osób, które wchodzi z nią w jakąkolwiek interakcję. Ta interakcja staje się medium komunikacji, ponieważ przekazuje znaczenia nacechowane uczuciami twórcy⁷. Reakcje emocjonalne związane z muzyką manifestują się w następujących polach: w sferze odczuć subiektywnych, w obszarze fizjologicznym i behawioralnym i wreszcie w aktywności neuronalnej⁸. Przeżywanie brzmień, dźwięków jest zatem procesem uruchamiającym holistycznie całą reaktywność człowieka. Stąd zasadność sięgania do strategii eksponujących opartych na sztuce muzycznej w edukacji.

Muzyka jest niezbędną częścią naszej codzienności

Źródeł emocji doświadczanych przy odbiorze muzyki doszukiwać się można w aspektach strukturalnych samej kompozycji lub w czynnikach pozamuzycznych, uaktywniających się na skutek związków zjawisk dźwiękowych z innymi elementami rzeczywistości. J. A. Sloboda i P. N. Juslin⁹ wskazują na dwa główne źródła doświadczeń afektywnych powstających w kontakcie z muzyką. Pierwsze z nich to źródła wewnętrzne, usytuowane w samym dziele, w jego komponentach oraz relacjach powstających między nimi. Takie umiejscowienie źródeł emocji wiąże się z teorią L. Meyera, wedle której reakcje emocjonalne wywoływane muzyką wynikają z preferencji, ale i oczekiwań słuchającego oraz ze stopnia zgodności utworu z potrzebami recepcyjnymi odbiorcy. Narracja muzyczna stanowi zatem ciąg napięć i momentów ulgi, niespodzianek i przewidywalnych rozwiązań, zaś podążanie za nią wywołuje specyficzne odbicie tych elementów w zmieniających się emocjach słuchacza.

Piotr Przybysz dokonał innej jeszcze klasyfikacji, koncentrując się nie na potencjalnych źródłach emocji tkwiących w muzyce lub jej kontekście, lecz na aktywności poznawczo-behawioralnej odbiorcy. Jego zdaniem „reakcje emocjonalne na muzykę mogą być: generowane wprost jako reakcje percepcyjno-behawioralne słuchacza, czyli jako reakcje jego ciała (ucieleśnione emocje muzyczne); zapośredniczone przez aktywność poznawczą odbiorcy nakierowaną na analizę struk-

tury i formy muzycznej (epistemiczne emocje muzyczne); wynikiem nakierowania aktywności poznawczej podmiotu na pozamuzyczne czynniki zewnętrzne (asocjacyjno-kontekstowe emocje muzyczne)”¹⁰. Powiemy prościej, że muzyka znajduje swój rezonans w ciele odbiorcy i równocześnie w podejmowanej przez niego analizie słuchanego utworu, a nade wszystko w przypominaniu sobie skojarzeń z jej charakterem lub z sytuacją, kiedy wcześniej słuchał tego samego wykonania. Biorąc pod uwagę złożoność źródeł doświadczeń emocjonalnych przy muzyce, warto zastanowić się, na ile odczytywanie komunikatów muzycznych jest wspólne dla słuchaczy. Na podstawie przeglądu badań dokonanego przez Patrika N. Juslina i Petri Laukkę stwierdzić można, że umiejętność odkodowywania podstawowych emocji (np. radość, smutek, gniew, strach) z muzyki jest uniwersalna. Zgodność ta jednak kończy się na podstawowym, ogólnym poziomie, kiedy zagłębimy się w niuanse, pojawiają się indywidualne różnice waloryzowania uczuć dostrzeżonych w dźwiękach. Istotnym czynnikiem wpływającym na stopień ulegania konkretnym muzycznym emocjom jest kontekst (słuchanie w samotności lub w grupie, kontakt z materiałem akustycznym granym na żywo albo odtwarzanego z nośnika pamięci itd.). Optymistycznym akcentem – zwłaszcza z perspektywy edukacyjnej – jest fakt, iż większość wzbudzanych przez muzykę emocji uznają odbiorcy za przyjemne¹¹.

Czy zatem podobnie muzyka oddziałuje na emocje słuchacza i wykonawcy/twórcy? Neuroobrazowanie mózgu osób wykonujących/grających, zwłaszcza zaś improwizujących, ujawniło zmiany w aktywności układu limbicznego regulującego zachowanie i stany emocjonalne¹², co sugeruje zaistnienie faktycznego związku między grą a przeżywaniem emocji. Można przeto rzec, że zarówno słuchacz, jak i wykonawca silnie przeżywają akt kontaktu z muzyką, zaś ów kontakt przynosi im doznania podnoszące nastrój, powiemy nawet – budujące dobrostan. Dlatego tak duże jest znaczenie muzyki w terapii.

Uzdrowianie muzyką

Jeśli odnieść się do mitologii, pierwszy, praktykujący w starożytności i uznany za uzdrowiciela reprezentant sztuki lekarskiej – Asklepios podjął

edukację u cyklopa Chejrona, który to odkrył i posiadał zadziwiające tajemnice muzyki tak dalece, że potrafił chorych uzdrawiać za pomocą nawet kilku dźwięków¹³. Dziś powiedzielibyśmy, że dźwięków adekwatnych do potrzeb odbiorcy. Także współcześnie coraz częściej brzmienia muzyki rozpatrywane zostają jako fizjologiczny regulator działania ludzkich organów.

Wypada tu wspomnieć o tym, że od 1999 roku w jednym ze stanów USA, w Georgii chrzci się dzieci przy dźwiękach muzyki Mozarta, upatrując w nich możliwości kojących i uspokajających maluchy. Znaczenie słuchania muzyki odnotowano też w działaniach terapeutycznych – piszą o tym M. Karno, V. J. Konecni¹⁴. Szczególnie spektakularne efekty takiej audiacji zauważono w neonatologii, w której lekarze ordynują specjalnie dobrany program muzyczny jako leczenie audytywne, uznając, że u dzieci przedwcześnie urodzonych, objętych opieką w oddziałach intensywnej terapii, odpowiednia muzyka wpływa korzystnie na nastrój, percepcję bólu, częstość i regulację uderzeń serca, ciśnienie krwi, przyrost wagi, a nawet



Piękno dźwięku, fot. K. Grabowska, www.pexels.com

nasycenie krwi tlenem. Podobne badania omawia Jayne M. Standley, która podaje, że 30-minutowe słuchanie muzyki (kołysanek) trzy razy dziennie pozwoliło na mniejszą utratę początkowej wagi wcześniaków oraz zwiększenie ich masy ciała i – co szczególnie ważne – także na skrócenie długości hospitalizacji¹⁵.

J. Cassidy i J. M. Standley¹⁶ w pracy klinicznej z noworodkami w pierwszym tygodniu życia również wykorzystały nagrane kołysanki śpiewane przez kobiety i mężczyzn. Poziom nasycenia tlenem, tętno, a także częstość oddechów zostały dzięki temu zintensyfikowane. Za sprawą słuchania śpiewanych kołysanek przez przebywające w inkubatorze wcześniaki poprawiły się ich funkcje fizjologiczne i mogły opuścić oddział szpitalny 3 dni wcześniej niż grupa kontrolna pozbawiona tej stymulacji – badania te (dodajmy, że na dużej próbie badawczej) prowadzili Jacquelyn Michele Coleman, Rosalie Rebollo Pratt, Ronald A. Stoddard, Dale R. Gerstmanna i Hans-Henning Abel¹⁷.

Robert Ader, twórca psychoneuroimmunologii¹⁸, zauważył u dorosłych związek pomiędzy leczeniem schorzeń organicznych a percepcją muzyki, głównie widząc zysk takiego obcowania z dźwiękiem w stymulowaniu mechanizmów odpornościowych. Wedle jego badań okazuje się, że nawet dość krótki okres słuchania muzyki (na przykład około 20 minut) powoduje znaczący wzrost miernika immunologicznego badanego w ślinie, co potwierdza zwiększenie wydzielania IgA niezbędnej dla odporności¹⁹. W innych badaniach ustalono, że słuchanie muzyki powoduje znaczący wzrost Interleukin-1 i zmniejszanie się poziomu kortyzolu²⁰, czyli przeciwdziała się stresowi, zaś Beta-endorfiny (β END) oraz neutrofilia i limfocyty mogą znacząco się obniżyć podczas stosowania technik muzyczno-wyobrażeniowych²¹.

Nie sposób opisać w jednym tekście wszystkich możliwości oddziaływania muzyki na zdrowie i organizm człowieka, niemniej już taki pilotażowy zestaw pokazuje istotność sięgania do tego wyjątkowego medium artystycznego. To też przekonuje do zastosowania słuchania i tworzenia muzyki na poziomie pracy dydaktycznej w szkole.

Rozwój i edukacja przez muzykę

Obcowanie ze sztuką pozwala aktualizować potencjał *człowieka kulturalnego*. Irena Wojnar, pi-

sząc wstęp do książki przygotowanej przez Zespół Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz przy Prezydium PAN „Polska 2000 Plus”, proponuje ową ideę *człowieka kulturalnego* spowinowacić z kategorią *ideału wychowawczego* oraz sprowadzić do konkretyzacji kultury subiektywnej – *kultury w człowieku*.

Przemiany w zakresie postrzegania tego, co jest sztuką, a co nią nie jest, utrudnia zapewne wskazanie zakresu właściwej kulturalnej oferty edukacyjnej, także w zakresie muzyki. Wydaje się, że jedyną drogą pozostaje kulturalny pluralizm i swoście komponowany wielowymiarowy zakres propozycji oferowanych uczniom. Ale wielość ofert jest znacznie bardziej wymagającym zadaniem dla pedagoga niż ustalenie jednego jedynie słusznego kanonu. Odbiorca, zwłaszcza niedoświadczony, potrzebuje przewodnika, który w gąszczu ofert pomoże znaleźć to, co będzie reprezentatywne dla zróżnicowanych potrzeb. Tym przewodnikiem winien być pedagog, świadomy,



Lekcja muzyki, fot. P. Danilyuk, www.pexels.com

zorientowany, „bogaty” – tak jak rozumiał to Emil Jaques-Dalcroze, który wyraźnie podkreśla, że „im bogatsze życie przenika nas samych, tym bogatsze życie możemy rozsiewać dokoła”²².

Nie można jednak przy tym dezawuować habitusu wychowanka, czyli jego preferencji wynikających z doświadczeń socjalizacyjnych w rodzinie bądź grupie rówieśniczej. To ważne, żeby szanując jego predylekcje, otwierać przed nim możliwie szerokie pole alternatyw. Ale nie można owych alternatyw wskazać, jeśli nie dysponuje się ofertą i umiejętnościami. Jeśli chcemy przekonać młodego odbiorcę do poważniejszej oferty (np. muzyki klasycznej), stanowiącej zasadniczą bazę *pamięci pokoleń* – czynić należy to krok po kroku. Wychowankowie odrzucają np. współczesną muzykę symfoniczną, uznawszy ją za zbyt trudną, hermetyczną, nie dla nich. Odrzucenie tej oferty wynika jednak głównie z nieznamości, ale też z braku właściwej organizacji szkolnego kontaktu z takimi dziełami. Nie można jednak pozbawiać uczniów szansy na poznanie dzieł sztuki, bo wydają się nam zbyt wymagające, trudne, dotyczy to nie tylko muzyki, ale też np. malarstwa lub współczesnej grafiki. Warunkiem jest jednak to, by wprowadzający młodego człowieka w świat sztuki pedagog miał stosowne przygotowanie i potrafił ten nowy język dzieł przełożyć na komunikaty zrozumiałe i atrakcyjne dla wychowanków.

Kontakt z dziełem nie może być bowiem bezkrytyczny lub bierny, ale winien uruchamiać działanie ekspresyjne, ponieważ tylko ono stwarza szansę na wypowiedź artykułującą własne przemyślenia, doznania i emocje pojawiające się w kontakcie z percypowanym dziełem, pozwala na sformułowanie własnych prawd. Przeżywanie ekspresyjne sztuki-muzyki będzie miało wymiar zachwyty jedynie wówczas, kiedy każde dzieło stanie się scenariuszem aktywności wychowanka, kiedy pozwolimy, by na kanwie utworu muzycznego tworzyć własne interpretacje ukazane w postaci aktywności artystycznej. Uczeń może wówczas nie tylko obcować ze sztuką brzmień, doświadczać jej, ale równocześnie odczuwać – co ważne w edukacji – upełnomocnienie.

Victor W. Turner, który rozważając pojęcie **doświadczenia** jako kluczowego elementu dla pojmowania znaczenia sztuki, – odwołuje się do Diltheya, podkreśla, iż właśnie ono „skłania do eks-

presji lub komunikacji z innymi. (...) Sztuka opiera się właśnie na tej potrzebie wyznań czy wypowiedzi. Należy przekazać wywalczone w pocie czoła znaczenia: wypowiedzieć je, namalować, zatańczyć, odegrać na scenie – wprowadzić w obieg”²³. Naturalnie łączy się ten wywód z imperatywem interpretacyjnym, zakładającym obecność aktywności/ekspresji wychowanka w kontekście dzieła muzycznego. Ekspresyjna interpretacja oparta zostaje o wypowiedzi otwarte na znaczenie nadane pierwotnie przez twórcę, które jednak zostaje zestawione z odczytaniem odbiorcy. Tu pojawiają się naturalne odniesienia do **przekładu intersemiotycznego**²⁴. Każde dzieło sztuki jako system znaków może ulec przekodowaniu, bowiem te same komunikaty mogą być przekazane w innym kodzie semiotycznym, np.: w słowie, obrazie, konfiguracji dźwięków, egzemplifikacji kinestetycznej (tańcu).

Muzyka była traktowana przez starożytnych jako dar bogów

Przekład intersemiotyczny jest metodą dostosowaną i naturalną dla dzieci, ponieważ wykazują one „naturalną skłonność do manifestowania swych uczuć do opanowywania rzeczy i idei w formie zachowań będących ekspresjami różnych sztuk: śpiewu, tańca, malowania i mówienia”²⁵. Dzieło muzyczne staje się okazją do doświadczania sztuki i wypowiadania się w jego kontekście wedle własnej interpretacji. Zorganizowanie takiego obcowania z muzyką nie tylko zaspokoi potrzeby estetyczne czy dostarczy przeżyć emocjonalnych, ale też rozwinie kompetencje wyrażania siebie, odkrywania świata, a nade wszystko stworzy szansę na porozumienie z innymi słuchaczami.

Bogdan Suchodolski wskazał niejako kierunek, jakim winno się zmierzać edukacyjnie, „potrzeby kulturalne rodzą się jako mętne tęsknoty i pragnienia. Jeśli nie znajdą zaspokojenia, jeśli raz i drugi »źle trafią« – słabną i przygasają. Jeśli jednak człowiek znajdzie to, czego rzeczywiście pragnął, rozbudzają się jego potrzeby kulturalne coraz bardziej i stają się coraz śmielsze (...). Człowiek rozbudzony sięgać będzie raz po raz po dalsze rady i wiązać się będzie coraz głębiej z dorobkiem kultury”²⁶.

Jakże celnym przykładem wydaje się w tym kontekście znaczenie wyzwalań pierwszych potrzeb artystycznych ukazane w filmie *Pan od muzyki*²⁷. Profesor Mathieu to starszący się muzyk, który szuka pracy i znajduje ją wreszcie w męskim ośrodku/szkole z internatem dla trudnej młodzieży w Fond de l'Etang. Nie ma żadnego przygotowania pedagogicznego, lecz intuicyjnie stosuje różne metody wychowawcze, choć początkowo nic nie wróży dobrego rozwoju sytuacji. Nie potrafi się bowiem po przybyciu do szkoły przebić przez mur niezrozumienia władz, powszechnego bicia dzieci, ma również kłopoty z budowaniem dobrych relacji z uczniami. Kluczowe okazuje się podjęcie decyzji, żeby z grupy chłopaków stworzyć chór. Wkrótce Mathieu odnajduje prawdziwy talent wokalny w osobie niesforne go Morhange'a. Zaskakujące dla młodzieży działania nowego nauczyciela, a przede wszystkim zachwyt wspólnym śpiewaniem stwarzają młodemu szansę na rozwój. Ów entuzjazm wkrótce udziela się również nauczycielowi wuefu, a nawet samemu dyrektorowi szkoły. Nikt wobec piękna muzyki i muzykowania nie pozostaje obojętny.

Myśl finalna

Nie będzie jednak możliwe faktyczne doświadczanie finezji dźwięku, jeśli nie sięgnie się jednocześnie – jak postuluje się w przekładzie intersemiotycznym – do potrzeby kreacji, stwarzania szans na uruchamianie inwencji twórczej i wyobraźni. Są one niemal naturalnie przyrodzone obcowaniu z muzyką. Zamykając rozważania, chcę odwołać się jeszcze do Olgi Tokarczuk, naszej wyjątkowej noblistki, której słowa wydają się doskonałą dla tego artykułu pointą: „W *Doktorze Faustusie* Tomasz Mann pisał o kompozytorze, który wymyślił nowy rodzaj totalnej muzyki będącej w stanie zmienić ludzkie myślenie. Ale Mann nie opisał tego, na czym miałyby polegać ta muzyka, stworzył tylko wyobrażenie, jak mogłaby ona brzmieć. Może właśnie na tym polega rola artystów – dać przedsmak tego, co mogłoby istnieć i w ten sposób sprawić, że mogłoby ono stać się wyobrażonym. A to, co wyobrażone, jest pierwszym stadium istnienia”²⁸.

Słowa kluczowe: muzyka i emocje, muzykoterapia, muzyka w edukacji.

Przypisy:

- ¹ Spotkanie zostało nagrane i jest dostępne na https://www.youtube.com/watch?v=M4so_Z9a_u0 (dostęp: 6.04.2021).
- ² A. Szczeklik, *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*, Kraków 2002, s. 81.
- ³ I. Kertész, *Dziennik Galernika*, Warszawa 2006.
- ⁴ O jatomuzyce jako metodzie leczenia, zakładającą dominację fizjologii nad anatomią, opisanej przez A. Kirchera i E. A. Nikolai wspomniano w księdze pamiątkowej dla Marii Przychodzińskiej-Kaciczak, zob. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Blżej muzyki, bliżej człowieka*, Lublin 2002, s. 206.
- ⁵ M. Kronenberger, *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Szczecin 2005, s. 12 i dalsze.
- ⁶ P. N. Juslin, P. Laukka, *Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions. A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening*, „Journal of New Music Research” nr 33(3)/2004, s. 217–238.
- ⁷ J. A. Sloboda, *Empirical studies of emotional response to music*, [w:] M. Riess-Jones, S. Holleran (red.), *Cognitive Bases of Musical Communication*, Washington 1992, s. 33–46. Zob. także L.-O. Lundqvist, F. Carlsson, P. Hilmersson, P. N. Juslin, *Emotional responses to music: experience, expression, and physiology*, „Psychology of Music” nr 1, vol. 37/2009, s. 61–90.
- ⁸ P. Przybysz, *Muzyka a emocje*, „AVANT” nr 3, vol. IV/2013, s. 327–349.
- ⁹ J. A. Sloboda, P. N. Juslin, *Psychological perspectives on music and emotion*, [w:] P. N. Juslin, J. A. Sloboda (red.), *Music and emotion. Theory and research*, Oxford 2001.
- ¹⁰ P. Przybysz, *Muzyka a emocje*, dz. cyt., s. 341.
- ¹¹ P. N. Juslin, P. Laukka, *Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions*, op. cit.
- ¹² C. J. Limb, A. R. Braun, *Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation*, „PLoS ONE” nr 3(2)/2003.
- ¹³ J. Parandowski, *Mitologia*, Warszawa 1979, s. 140–141.
- ¹⁴ M. Karno, V. J. Konecni, *The Effects of Structural Interventions in the 1st Movement of Mozart Symphony in G-Minor K-550 on Aesthetic Preference*, „Music Perception” nr 10/1992, s. 63–72.
- ¹⁵ J. M. Standley, *A Meta-Analysis of the Efficacy of Music Therapy for Premature Infants*, „Journal of Pediatric Nursing” nr 17/2002, s. 108.
- ¹⁶ J. Cassidy, J. Standley, *The effect of Music Listening on Physiological Responses of Premature Infants in the NICU*, „Journal of Music Therapy” nr 4, vol. 32/1995, s. 208–227.
- ¹⁷ J. M. Coleman, (R. R. Pratt), R. A. Stoddard, D. R. Gerstmann, H.-H. Abel, *The Effects of the Male and Female Singing and Speaking Voices on Selected Physiological and Behavioral Measures of Premature Infants in the Intensive Care Unit*, „International Journal of Arts Medicine” nr 3, vol. 5/1997, s. 4–12.
- ¹⁸ R. Ader (red.), *Psychoneuroimmunology*, New York 2006.
- ¹⁹ Zob. C. C. Tsao, T. F. Gordon, C. D. Maranto, C. Lerman, D. Murasko, *The Effects of Music and Biological Imagery on Immune Response (S-IgA)*, [w:] C. Maranto (red.) *Application of Music in Medicine*, Washington 1991, s. 85–121.
- ²⁰ D. Bartlett, D. Kaufman, R. Smeltekop, *The Effects of Music Listening and Perceived Sensory Experiences on the Immune System as Measured by Interleukin-1 and Cortisol*, „Journal of Music Therapy” nr 30(4)/1993, s. 194–209.
- ²¹ M. S. Rider, J. Achterberg, *The Effect of Music-Meditated Imagery on Neutrophils and Lymphocytes*, „Biofeedback and Self-regulation” nr 14/1989, s. 247–257.
- ²² Sentencję Jaques-Dalcroze’a podaję za: B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1979, s. 8.
- ²³ V. W. Turner, *Dewey, Dilthey i gra społeczna: szkic z zakresu antropologii doświadczenia*, [w:] V. W. Turner, E. M. Bruner (red.), *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*, tłum. E. Klekot, A. Szurek, Kraków 2011, s. 47.
- ²⁴ Piszę o tym szerzej w: K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice 2005.
- ²⁵ J. Cieślowski, *Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, Warszawa–Poznań 1977, s. 86.
- ²⁶ B. Suchodolski, *Problemy i metody uspołecznienia kultury*, [w:] I. Wojnar (red.) *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, PAN, Kancelaria Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2006, s. 265.
- ²⁷ *Les choristes*, w reżyserii Ch. Barratiera, Francja 2004.
- ²⁸ O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, fragment mowy noblowskiej wygłoszonej 7.12.2019 roku.

* * *



Katarzyna Krasoń – profesor tytularna, doktor habilitowana w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego i w Katedrze Muzykoterapii Akademii Muzycznej w Katowicach. Zajmuje się edukacją i wychowaniem estetycznym, zwłaszcza obcowaniem ze sztuką: literaturą, muzyką, teatrem w wymiarze ekspresyjnym i terapeutycznym oraz problematyką przekładu intersemiotycznego i wizualizacji kinestetycznej.

Różne oblicza piękna

Marzena Sula-Matuszkiewicz

Choć „piękno” kojarzy nam się głównie z kategorią estetyczną, to jednak jest bardziej złożonym zagadnieniem także dla naszego mózgu. Piękno biologiczne postrzegane jest podobnie w różnych kulturach, ale już to związane z wytworem myśli lub rąk ludzkich będzie postrzegane w zależności od tradycji kulturowej, w której zostaliśmy wychowani.

Janusz Korczak twierdził, że dziecko intuicyjnie dąży do tworzenia świata dobra i piękna, a rolą dorosłego jest pomóc dziecku je poczuć i zrozumieć. Piękno jest związane z poprawą życia, gdyż pozostaje w harmonii z dobrem i motywacją do prawych uczynków¹. To stwierdzenie szczególnie podkreśla nierozzerwalność kategorii piękna jako wartości estetycznej i etycznej.

Wojciech Zając w swoich rozważaniach przywołuje obok ujęcia piękna właściwego dla etyki pedagogicznej i wychowania estetycznego także ontologię wychowawczą: „był jest piękny, jeśli jego zjawisko, jego wygląd wyraża w doskonały sposób jego istotę, jego formę substancjalną”². W takim aspekcie odnosimy piękno do zjawiska biologicznego. Semir Zeki wyróżnia także kategorię „piękna sztucznego”, jakim są wytwory człowieka – architektura, sztuka itp.³. Postrzeganie piękna w dziełach stworzonych rękoma człowieka zależy oczywiście od specyficznych indywidualnych preferencji danej osoby i obszaru kulturowego, w jakim przebiegało jej wychowanie. Jednak kanony piękna biologicznego są zbliżone u wszystkich ludzi i nie są podatne na wpływy kulturowe. „Mamy w mózgach coś w rodzaju wzorca pięknej twarzy czy atrakcyjnego ciała. Ten wzorzec narzuca nam pewne ograniczenia w tym sensie, że nie podobają się nam twarze o pewnych cechach odbiegających od tego wzorca, np. pozbawione symetrii”⁴.

Przeżycia estetyczne są źródłem przyjemności i dla tych chwil warto poświęcić czas na wychowanie estetyczne dziecka. Obcując ze sztuką, bawiąc się własną twórczością, ciesząc się kolorami i dźwiękami, dziecko doznaje wielu wzruszeń i pozytywnych emocji. Te ekspresyjne doświadczenia stają się motywacją do kontaktów ze sztuką. Jej tworzenie i odbiór dokonują się w procesie społecznej ko-

munikacji, na który składają się zarówno doświadczenia jednostki, jak i doświadczenia pokoleniowe danej kultury. W aspekcie oddziaływania wychowawczego ważne jest, aby piękno, prawda i dobro były wartościami uniwersalnymi. Wygląda na to, że właśnie w taki sposób te wartości są postrzegane przez młodzież.

Katarzyna Olbrycht na podstawie sondażu przeprowadzonego w różnych środowiskach i grupach wiekowych stwierdza, że piękno „najczęściej było łączone z naturą (w sensie – przyroda) i jej przeżywaniem – z zachwytem, podziwem. Nierzadko – szczególnie w wypowiedziach młodzieży – wiązano je z uczuciami miłości, przyjaźni, z pozytywną charakterystyką „wnętrza człowieka”⁵. Z pojęciem piękna przestaje być kojarzona tylko sztuka, a coraz wyraźniej łączy się je z takimi wartościami jak dobro, prawda, uczciwość. Może dzięki temu ten świat będzie stawał się coraz lepszy...

Słowa kluczowe: piękno, etyka.

Przypisy:

¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa, 2013, s. 22.

² W. Zając, *Piękno jako wartość*, „Chowanna” nr 1/2008, s. 62.

³ S. Zeki, *Piękno jest najważniejsze*, „Znak” nr 9/2016.

⁴ Tamże.

⁵ K. Olbrycht, *Wychowanie do piękna – koniec czy początek?*, „Gazeta Uniwersytecka UŚ” nr 5/1997.

* * *



Marzena Sula-Matuszkiewicz – członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”, nauczyciel bibliotekarz filii PBW w Nowej Hucie.

Poszukiwanie piękna w szkole – zarys problemu

Wojciech Papaj

Wychowanie „do piękna i w pięknie” wymaga od pedagoga refleksji na poziomie filozoficznym i dydaktycznym; ogarnia zarówno sferę wychowania jako takiego, jak i nauczania przedmiotowego, a nawet kształcenia elementarnych umiejętności poznawczych.

„Jeżeli dla czegoś warto żyć człowiekowi, to dla **oglądania piękna**” (Platon). Podejmując (tyleż wielkie i ważne, co niełatwe) dzieło wychowania do piękna i w pięknie, nauczyciel winien przede wszystkim zastanowić się, do czego i w czym chce wychowywać. Oczywiście istota rzeczy nie tkwi w poszukiwaniu definicji piękna (to pozostawiamy filozofom), jednak sama pedagogiczna praktyka wymagać będzie pewnego wysiłku filozoficznego porządkującego lub orientującego późniejszą refleksję wychowanków.

Historia estetyki dostarcza różnych odpowiedzi na pytanie o to, czym piękno jest – od platońskiego idealizmu po empiryczny subiektywizm Hume’a („każdy umysł dostrzega inne piękno”); *ad usum Delphini* należałoby zaprowadzić w obrębie tego dyskursu roboczy kompromis dydaktyczno-wychowawczy, uwzględniający zarówno niewątpliwą rolę podmiotu poznającego (jego dyspozycji psychofizycznych i intelektualnych, doświadczenia i smaku), jak i potrzebę obiektywizacji aktu poznawczego (czyli zrównoważenia perspektywy podmiotu poprzez kategorie formalne). Ten aksjologiczny kompromis mógłby wiązać piękno nie tylko z odpowiedniością (harmonią) relacji zachodzących w obrębie przedmiotu poznania, ale i relacji pomiędzy tym przedmiotem a podmiotem poznającym. W ten sposób nasza estetyczna aktywność z jednej strony opierać się będzie na klasycznych składowych piękna-harmonii (mierze, proporcji i blasku – oczywiście w ujęciu pogłębionym), z drugiej zaś wzbogaci relacje formalne harmonią odbioru piękna.

Dla pedagoga oznacza to potrzebę (i możliwość!) określenia jakościowych kryteriów w obu obszarach: wewnątrz przedmiotu poznawanego (co sprawia, że jest piękny?) oraz w relacji *podmiot–*

przedmiot (co sprawia, że dostrzegamy piękno?); te ostatnie zaś pozwolą wychowankom nie tylko doprecyzować własny gust, ale i sformułować poważniejsze wymagania natury merytorycznej (tzw. znajomość rzeczy). Przyjęte rozwiązania definicyjne nie tylko doprecyzowują interesujące nas zagadnienie, ale i sygnalizują metodologię (na czym polega piękno, gdzie go szukać, jakie warunki spełnić, by odczuć „radość oglądania”).

Piękno traktowane (po pitagorejsku) jako harmonia różnorodnych elementów, także nieprzystających do siebie, staje się dla nas metaforą wzorowej organizacji życia wewnętrznego jednostki (samopoznanie i harmonia wewnętrzna jako cele wychowania) i życia społecznego na różnych poziomach organizacji (np. klasa, szkoła, rodzina, państwo). Wychowanie „do piękna” wzmacnia zatem oddziaływanie wychowawcze szkoły przez motywację estetyczną; odwołanie do kategorii zewnętrznego, postrzeganego piękna-harmonii osoby i społeczności.

Jednoczącą harmonię pedagog i jego wychowankowie znajdą także w działaniach służących dobru – piękno występuje tu jako emanacja dobra (zgodnie ze starożytnym ideałem *kalokagatii* – „harmonijnego połączenia w człowieku piękności ciała z dobrocią i dzielnością moralną”). Uzupełnienie wszelkiego rodzaju aktywności prospołecznej uczniów (wolontariat, projekty działania lokalnego itp.) o perspektywę estetyczną pozwoli im też na pełniejsze postrzeganie własnego człowieczeństwa, które im bardziej się umniejsza (w dawaniu, dzieleniu się sobą), tym bardziej rośnie (przez kompensujący pierwiastek piękna moralnego).

W sposób oczywisty szkoła jest przestrzenią dążenia do prawdy – a zatem przestrzenią otwartą na piękno poznania. Łączenie faktów w procesie po-

znawczym, spójność argumentów (matematycznych czy retorycznych) w procesie dowodowym, scalanie perspektyw charakterystycznych dla poszczególnych przedmiotów nauczania i dostrzeganie ich komplementarności – typowo szkolne aktywności mogą wywoływać satysfakcję estetyczną płynącą z odnalezienia harmonii w różnorodności.

Trudniejsza natomiast wydaje się realizacja drugiej części postulatów: **wychowanie „w pięknie”**. Tu mówimy już o całym środowisku pedagogicznym – o pięknie ludzi (tych dużych i tych małych), pięknie relacji między nimi (bardziej i mniej formalnych) i o pięknie przyjętych norm postępowania (wobec siebie nawzajem, ale i wobec własnych powinności dydaktycznych i wychowawczych). W grę wchodzić będzie zatem także etyka – przede wszystkim etyka zawodowa nauczyciela, ale horyzont aksjologiczny szkoły musi objąć wszystkie osoby zainteresowane, a nawet szkolną przestrzeń (choć potrzeba gruntownych zmian w tym zakresie stanowi już odrębny temat).

Zatem już samo definiowanie piękna (czyli innymi słowy, rozważanie nad jego istotą) dostarcza całkiem konkretnych wskazówek dydaktyczno-wychowawczych. Jeszcze więcej nauczyciel znajdzie ich w treściach nauczania własnego przedmiotu – czy każdego? Śmiało możemy zaryzykować odpowiedź twierdzącą: obcowanie ze sztuką (a więc obiektami pięknymi z założenia, umożliwiającymi bardziej precyzyjny namysł nad zagadnieniami estetyki) jest istotą kilku przedmiotów szkolnych (język polski, plastyka, muzyka i in.), ale i w pozostałych okazjach do „radości oglądania” nie zabraknie...

Czy nie warto byłoby na przykład uczynić z poszukiwania piękna, szeroko pojętej harmonii, swobodnego *leitmotivu* pracy dydaktycznej? Zadanie uczniów polegałoby na rozpoznawaniu (następnie: prezentowaniu, omawianiu i uzasadnianiu) piękna w treściach wszystkich przedmiotów; zatem w ramach nauk społecznych szukamy go w ludziach – ich dziełach i osiągnięciach, indywidualnych lub zbiorowych, pięknych przez dobro publiczne, jakiego były źródłem; w naukach ścisłych: w proporcjach, mniej lub bardziej oczywistych przykładach regularności, lecz też znowu w ludziach i ich dążeniu do naukowej prawdy. Nauki przyrodnicze dostarczają nie tylko przyjemności poznawczych, ale i estetycznych dzięki refleksji nad dziełami natury w skali *mikro* i *makro* (szczególnie wyraźnie eksponowane są zagadnienia estetyczne w podstawie programo-

wej geografii). Może zresztą, paradoksalnie, właśnie dylematy estetyki przyrody pozwolą znacząco zeryfikować definicję i sposób postrzegania piękna w ogóle? (Harmonia natury niekoniecznie „podoba się” od pierwszego wejrzenia...).

Na zakończenie warto pochylić się właśnie nad powracającym w niniejszym artykule – śladem klasycznych definicji piękna – pojęciem „podobania się” czy „przyjemności oglądania”. Istotne jest ono nie tylko dla koncepcji subiektywistycznych, ale posługują się nim także obiektywiści, wśród nich sam Platon, wręcz wiążący z oglądaniem piękna poczucie sensu życia. Ten składnik filozoficznej refleksji nad pięknem nakazuje zwrócić większą uwagę na podmiot poznający, doświadczający piękna, jak i na sam proces poznania (oglądania właśnie). W sformułowanej na wstępie roboczej kompromisowej definicji uznaliśmy, iż na piękno składa się nie tylko sam „piękny przedmiot”, ale i doświadczająca jego szczególnych własności osoba. Stwierdziliśmy także, iż ta relacja wymaga od podmiotu pewnej znajomości rzeczy obejmującej m.in. dyspozycje psychofizyczne, intelektualne, smak i doświadczenie. Zadaniem nauczyciela będzie również rozwijanie tych dyspozycji, przede wszystkim prostej (zdawałoby się) umiejętności patrzenia...

Niestety zalew bodźców wizualnych (i w ogóle zmysłowych) charakterystyczny dla naszej epoki znieczulił nas jako potencjalnych odbiorców piękna, przytępił nasze zmysły. Stąd dla szkoły rodzi się kolejne zadanie, tj. kształcenie oka i uważności, kształcenie umiejętności patrzenia. Obserwacja w skupieniu przedmiotu i/lub sytuacji niezbędna jest w każdej nauce – akcentują ją zwłaszcza podstawy programowe przedmiotów przyrodniczych, lecz w istocie wykorzystujemy ją (i kształcimy) tak w naturze, jak i w kulturze, w codziennym kontakcie z otaczającą rzeczywistością (która przecież dla młodego pokolenia jest jedną z dwóch równoległych rzeczywistości – i to wcale nie tą ważniejszą, bardziej przykuwającą uwagę). Ale to jest już temat na osobny artykuł.

Słowa kluczowe: piękno, estetyka, wychowanie.

* * *



Wojciech Papaj jest nauczycielem konsultantem ds. języka polskiego, edukacji patriotycznej i nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych MCDN Ośrodek w Nowym Sączu.

„O, pięknie!” – czyli o pięknie jako wartości

Katarzyna Mazela

Wychowanie jest procesem, który wymaga od dorosłych wskazywania młodemu człowiekowi wartości, budowania jego systemu aksjologicznego, pokazywania dobrych wzorców, z których powinien czerpać, a jednocześnie zapewnienia mu możliwości wyboru i wyrażania siebie.

Na niniejszy artykuł składają się niejako trzy pojęcia: wartość, wychowanie oraz piękno. Stanowi on próbę usystematyzowania, w jaki sposób wymienione wartości oddziałują na siebie i wiążą ze sobą oraz wskazania ich roli w wychowaniu przedszkolnym oraz edukacji wczesnoszkolnej.

Wartość

Pojęcie *wartość* posiada wiele znaczeń i można je odnieść niemal do każdej strefy życia. Nierozdzielnie związane jest z naukami humanistycznymi, pedagogiką oraz aksjologią. Znaczenie słowa *wartość* w ujęciu pedagogicznym odnosi się zwykle do kształtowania młodego człowieka przez nauczyciela, który nie tylko uczy, ale i wychowuje swoich podopiecznych¹. Istotnie, wskazuje on kierunek dążeń dziecka, pokazuje wzorce postępowania i kształtuje w nim świadomość tego, co jest dobre, a co złe lub szkodliwe.

Warto zwrócić uwagę na funkcje wartości, wśród których można wyróżnić m.in.: funkcję socjalizacyjną i motywacyjną, która umożliwia jednostce włączenie do życia zbiorowości; funkcję integrującą motywację ku aktywności, gdzie wartości nadają sens życiu i pozwalają na uporządkowanie działań w ujęciu perspektywicznym; funkcję orientacyjną, gdzie wartość stanowi kryterium oceny według takich wskazań, jak szczęście, korzyść, prawda oraz piękno². Człowiek nie tworzy wartości, ale je odkrywa – jego działania są zatem wartością, z którą się identyfikuje i którą uznaje za ważną dla siebie³. Istotną kwestią jest również to, iż każda wartość ma dwa rejestry: dodatni oraz ujemny⁴. Dlatego też tak ważne jest zwrócenie uwagi na pojęcie wartości w procesie nauczania

młodego człowieka, aby wybieranymi przez niego wartościami były właśnie te dodatnie.

Wychowanie

Terminowi *wychowanie* również przypisuje się rozmaite definicje. W ujęciu szerokim określa się je jako wszystkie zjawiska środowiska przyrodniczego oraz społecznego, które oddziałują na człowieka, kształtując jego tożsamość, postawy i osobowość⁵. Wychowanie stanowi kluczowy temat nauk pedagogicznych. Tutaj rozumiane jest jako organizowanie świadomej działalności społecznej, która oparta jest na relacji między wychowawcą a wychowankiem. Relacja powinna skutkować wywołaniem zamierzonych zmian w postępowaniu oraz osobowości wychowanka⁶.

Wychowanie jest procesem, który wymaga od dorosłych wskazywania młodemu człowiekowi wartości

Celem wychowania młodego człowieka jest wywołanie zmian nie tylko w aspekcie poznawczo-instrumentalnym, który odnosi się do poznawania rzeczywistości oraz zdolności oddziaływania na nią, ale również w aspekcie emocjonalno-motywacyjnym, opartym na kształtowaniu stosunku dziecka do świata oraz drugiego człowieka, przekonaniach, postawach oraz wartościach⁷. Z pewnością jednym z ważniejszych celów wychowania jest przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie. Należy jednak pamiętać o tym, że wiele zależy tutaj od koncepcji człowieka oraz miejsca, które zajmuje w świecie, jak również oczekiwań społeczeństwa

wobec jednostki. Istotnie, jedynie życie w grupie pozwala odczuć oraz docenić własną autonomię⁸.

Piękno

Pojęcie *piękna* nie jest jednoznaczne, podobnie jak *wartości* oraz *wychowania*. Ogólnie definiowane jest jako estetyczna, pozytywna właściwość bytu, która wynika z harmonii, zachowania proporcji, dźwięków, barw, użyteczności i postrzegana jest przez zmysły⁹. Piękno związane jest z teorią prawdy, estetyki oraz dobra, a kwestie z nim związane odnajdujemy również w naukach pedagogicznych. Teoria piękna powstała już w starożytnej Grecji i była pojmowana bardzo szeroko. Według tej teorii można wyróżnić: piękno estetyczne, opierające się na spostrzeganiu zmysłowym; piękno etyczne, związane z działaniami moralnymi i prawym charakterze; piękno noetyczne, czyli niezmiennie i wieczne piękno samo w sobie¹⁰.

Szczególnie ważne z punktu widzenia pedagogiki jest skupienie się na pięknie etycznym, które związane jest z kształtowaniem osobowości oraz postaw dziecka. Można przyjąć, iż piękno to widoczny znak dobra łączący się z prawdą, a piękno, dobro oraz prawda stanowią naczelne ludzkie wartości¹¹.

Wartość, wychowanie, piękno – triada wychowania młodego człowieka

Co łączy ze sobą *wartość*, *wychowanie* oraz *piękno*? Przybliżenie definicji każdego z tych pojęć pozwala stwierdzić, że są one ze sobą nierozdzielnie związane. Piękno jest wartością stanowiącą ważną rolę w procesie nauczania, przede wszystkim w zakresie wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej.

Wychowanie młodego człowieka do piękna polega na rozbudzaniu jego potrzeb kontemplacji, kształtowaniu umiejętności słuchania, odczuwania oraz uczy wrażliwości na piękno¹². Proces wychowania i kształcenia w tym zakresie został zawarty także w obowiązującej podstawie programowej, która określa dla wychowania przedszkolnego, iż:

- celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie rozwoju dziecka, które dokonuje się w procesie opieki, nauczania – uczenia się i wychowania, a to z kolei pozwala mu odkrywać własne możliwości i gromadzić



Dziecko, fot. M. Calik

doświadczenia na drodze do prawdy, dobra oraz piękna;

- zadaniem przedszkola jest stwarzanie sytuacji edukacyjnych, które budzą wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną w odniesieniu do zachowania, ruchu, mowy, środowiska, teatru, plastyki, śpiewu;
- rozwijany jest obszar emocjonalny dziecka, które dostrzega emocjonalną wartość otoczenia przyrodniczego jako źródła satysfakcji estetycznej¹³.

Z kolei dla edukacji wczesnoszkolnej określono w tym zakresie, że:

- celem edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej jest wsparcie rozwoju dziecka, które dokonuje się w procesie wychowania oraz kształcenia, a to z kolei pozwala mu odkrywać własne możliwości i gromadzić doświadczenia na drodze do prawdy, dobra oraz piękna;
- zadaniem szkoły jest organizowanie przestrzeni edukacyjnej, która stymuluje syste-

matyczny rozwój wrażliwości estetycznej, poczucia tożsamości, działalność artystyczną, społeczną oraz inną wynikającą z programu nauczania;

- uczeń w toku nauki przejawia wrażliwość estetyczną w wypowiedziach inspirowanych twórczością dla dzieci, rozwija swoją wrażliwość estetyczną podczas edukacji muzycznej¹⁴.

Wychowanie w pięknie i do piękna jest nieodzownie związane z wychowaniem estetycznym, czyli kształtowaniem wrażliwości oraz kultury młodego człowieka, które są niezbędne do przeżywania, poznawania oraz dokonywania oceny zjawisk estetycznych, w tym kultury odnoszącej się do świata natury oraz ludzkich dokonań¹⁵. Dużą rolę odgrywają w tym procesie nauczyciele, którzy powinni w ciekawy i atrakcyjny sposób przedstawiać zagadnienia związane ze światem kultury, zachęcać dzieci do wyrażania własnej ekspresji twórczej i kreatywnego działania. Wychowanie estetyczne można również odnieść do głębszej sfery, na którą oddziałuje w procesie wychowania, a mianowicie do intelektu oraz kształtowania postaw moralno-społecznych dziecka. Młody człowiek wzbogaca dzięki niemu swoją wiedzę oraz osobiste myślenie, zdobywa podstawy oceny moralnej oraz pełniejszego porozumienia ze światem przyrody i ludzi¹⁶.

Refleksje

Próba usystematyzowania pojęć *wartości*, *wychowania* i *piękna* oraz wskazania ich nierozdzielności w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wydaje się jak najbardziej uzasadniona. Przyjmując, że każdy byt jest piękny, należy bowiem założyć, że i każde wychowanie jest wartościowe i piękne¹⁷. Dziecko w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym powinno być wychowywane w pięknie i do piękna – móc obcować ze sztuką, przyrodą, czystymi i dobrymi wartościami. Istotnie, takie wychowanie powinno być mu zapewnione zarówno ze strony rodziny, ale również instytucji – przedszkola lub szkoły. Wrażliwość na piękno zewnętrzne i to, którego nie widać podczas pierwszych lat edukacji, owocuje przecież w nastoletnim oraz dorosłym życiu.

Słowa kluczowe: piękno, wychowanie, wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna.

Przypisy:

- ¹ T. E. Olearczyk, *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, „Państwo i Społeczeństwo” nr 4/2005, s. 170.
- ² K. Denek, *Sens wartości w systemie edukacji narodowej*, „Kultura–Przemiany–Edukacja” t. III/2015, s. 20–21.
- ³ J. Lipiec (red.), *Studia z ontologii i epistemologii wartości*, Kraków 1990, s. 18.
- ⁴ A. Tysza, *Abecadło wartości*, Zagańsk–Podkowa Leśna 2014, s. 18–19.
- ⁵ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 127–130.
- ⁶ W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2009, s. 37–53.
- ⁷ Tamże, s. 42–48.
- ⁸ K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003, s. 178.
- ⁹ W. Tatarkiewicz, *O doskonałości*, Warszawa 1976, s. 44–56.
- ¹⁰ L. Smółka, *Piękno jako wartość w przestrzeni pedagogicznej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” vol. 5, 2/1 (10/1), Kraków 2017, s. 38–39.
- ¹¹ Tamże, s. 38–40.
- ¹² W. Zając, *Piękno jako wartość: konteksty pedagogiczne*, „Chowanna” nr 1/2008, s. 65.
- ¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
- ¹⁴ Tamże, s. 11–15.
- ¹⁵ W. Zając, *Piękno jako wartość. Konteksty pedagogiczne*, „Chowanna” nr 1/2008, s. 68.
- ¹⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 276.
- ¹⁷ A. Janos, *Wychowanie do harmonii i piękna duchowego w wizji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego*, Zeszyty Naukowe KUL nr 4(240)/2017, s. 174–177.

* * *



Katarzyna Mazela – nauczyciel wychowania przedszkolnego, Samorządowe Przedszkole w Zielonkach. Ukończyła studia magisterskie na kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna w Akademii Jana Długosza w Częstochowie oraz logopedię w Akademii Ignatianum w Krakowie.

Zaszczep piękno w uczniach

dr Joanna Rzońca

Wychowanie do piękna to zadanie nie tylko dla nauczycieli plastyki i historii sztuki. Nikt z nas nie powinien czuć się z tej misji zwolniony. Estetyczną wrażliwość u ucznia kształtujemy podczas każdej lekcji, a nawet częściej – podczas każdego spotkania z nim.

W szkole podstawowej moim spotkaniem z pięknem były lekcje... geografii. Elegancko ubrana i mówiąca nienaganną polszczyzną nauczycielka odkrywała przede mną i całą moją klasą fascynujące tajemnice naszej planety. Z gablotek uśmiechały się do nas podpisane czytelnym pismem skamieliny i minerały, a w szafie czekały ułożone mapy, spośród których bez trudu dyżurny mógł sięgnąć po tę właściwą. Sala zawsze czysta cieszyła oko zadbaną roślinnością. I choć nauczycielka była bardzo wymagająca, wchodząc do pracowni miało się wrażenie uczestniczenia w czymś niezwykle wartościowym, ważnym i... przyjemnym. Tak – oprócz wiedzy geograficznej nasza nauczycielka dała nam o wiele więcej.

Nauczyciel w służbie kształtowania estetycznej wrażliwości

Piękno wymyka się jednoznacznym definicjom. Objawia się również w wielu sferach rzeczywistości, przyjmując różną formę i postać. I choć mniej więcej w XIX wieku człowiek otworzył się na subiektywne doświadczenie piękna w refleksji filozoficznej i artystycznej, to wciąż znakomita większość ludzi odnajduje je w zjawiskach, które wywołują określone reakcje. Są to:

- **poczucie harmonii** rozumianej jako czytelna zasada, według której stworzone zostało dane zjawisko. Struktura uznawana za harmonijną oparta jest zazwyczaj o spójność jej elementów;
- **poczucie korzyści** rozumiane jako doświadczenie dobra, czegoś pozytywnego, wzbożającego człowieka. Często łączone jest to z doświadczeniem przyjemności, wewnętrznej radości;
- **poczucie zachwyty** lub przynajmniej **poczucie pozytywnego estetycznego dozna-**

nia. Na zjawiska postrzegane przez siebie jako piękne ludzie reagują określeniami: „lubię to”, „uwielbiam to”, „podoba mi się”;

- **poczucie wyjątkowości** – doświadczenie piękna wywołuje potrzebę intuicyjnej ochrony danego zjawiska. Temu, co człowiek uzna za piękne, będzie poświęcał swój czas i zasoby na jego zachowanie i pielęgnację.

Powyższą wiedzę możemy wykorzystać podczas naszej codziennej pracy z uczniami. Sprawmy, by spotkania z nami dawały naszym uczniom poczucie harmonii, zachwyty, wyjątkowości i korzyści. Niezależnie od nauczanego przez nas przedmiotu i niezależnie od tego, czy pełnimy funkcję wychowawcy klasy – wychowujemy ich do piękna.

Każdy nauczyciel jest wychowawcą. Wychowanie ma przecież różne oblicza i nie musi ograniczać się do pełnienia „administracyjnej” funkcji. Wychowujemy podopiecznych, nie tylko realizując zadania wpisane do programu wychowawczego szkoły i nie tylko podczas godzin wychowawczych lub uroczystości szkolnych. Wychowujemy także (a może przede wszystkim) podczas codziennej pracy z uczniem i poprzez własny przykład. Uwrażliwiamy naszych uczniów na wartości takie jak dobro, prawda, sprawiedliwość, współczucie. Niech pośród nich swoje miejsce ma także piękno.

Słowo kształtujące wyobraźnię i intelekt

Kształtowanie wrażliwości estetycznej ucznia może mieć miejsce na każdej lekcji. Wychowaniem do piękna będzie chociażby dbanie przez nauczyciela o język ojczysty. I chodzi tu o coś znacznie więcej niż o walkę z wulgaryzmami na szkolnych korytarzach. Warto, by w tym zakresie nauczyciel sam był przykładem dla swoich

uczniów: przestrzegał zasad poprawności gramatycznej i stylistycznej oraz stosował bogate i barwne słownictwo.

Mimo wzrastającego znaczenia przekazu wizualnego w międzyludzkiej komunikacji słowo jest wciąż głównym nośnikiem informacji. Poszerzanie zasobu słów oraz sprawne posługiwanie się nimi rozwija wyobraźnię i pozytywnie wpływa na kondycję intelektualną. Język polski oferuje pod tym względem swoim użytkownikom naprawdę bardzo wiele. Pokażmy to uczniom w naszych własnych wypowiedziach, unikając powtórzeń, szukając wyrażen synonimicznych, sięgając po epitety i metafory!

Odrzućmy stereotypowe myślenie, że jest to zadanie jedynie dla polonistów. Każdy z nas może odkrywać przed uczniami piękno języka, niezależnie od tego, gdzie prowadzi zajęcia – w świetlicy, na sali gimnastycznej, czy też w pracowni przedmiotów zawodowych.

Jak Cię widzą...

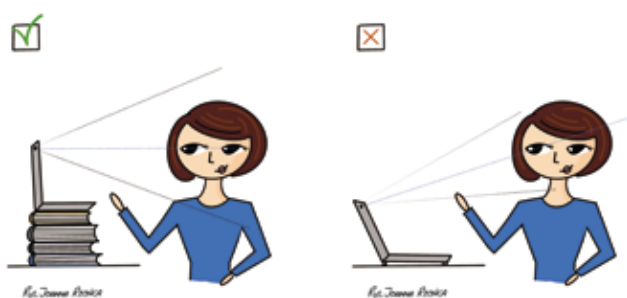
Bardzo ważna jest również prezencja nauczyciela, jego wizerunek. Nie chodzi bynajmniej o to, by ślepo podążać za nowymi trendami w modzie. Schludny wygląd jest tu jednak nieodzowny. Proszę mi wierzyć, że uczniowie zwracają na to uwagę! Każdy z nas ma w tym zakresie własne preferencje, kroje i kolory strojów, w których czujemy się dobrze i które odzwierciedlają naszą osobowość. Ze względu na charakter naszej pracy dobrze jest jednak postawić na uniwersalną klasykę i unikać przesadnych ekstrawagancji. Absolutnym minimum jest tu zadbana prezencja – czyste odzienie oraz umyte i ułożone włosy. I chociaż jest to oczywistość, wciąż nie wszyscy nauczyciele zdają sobie sprawę, jak wielki wpływ w tym zakresie mają na kształtowanie wrażliwości estetycznej uczniów i jak duże straty wychowawcze może przynieść zaniedbywanie tych kwestii.

W ostatnim czasie warunki zdalnego nauczania wymogły na nauczycielach rozszerzenie kreowania swojego wizerunku także w przestrzeni wirtualnej. Oczywiście wielu pedagogów już wcześniej zaznaczało swoją aktywność w sieci, publikując posty w mediach społecznościowych, prowadząc blogi oraz vlogi. Jednak niewielu nauczycieli prowadziło przed 2020 rokiem zajęcia online na żywo. A warto wiedzieć, że pod względem stra-

tegi wizerunkowych takie aktywności mają swoje zasady. Szczególnie nauczyciel – który dla ucznia ma być przecież autorytetem i wzorem – powinien je znać.

Podczas zajęć online oprócz zawartości merytorycznej niezmiernie ważny jest sposób prezentacji własnej osoby. Nauczyciel powinien więc pamiętać o poniższych kwestiach:

- **kąt nachylenia kamery** – oko kamery powinno znajdować się na wysokości oczu osoby prowadzącej zajęcia. Kamera powinna być względem nauczyciela ułożona w kłuczu średnim i w tzw. perspektywie czołowej/ludzkiej. W innym przypadku dojdzie do niekorzystnych zniekształceń wizualnych;
- **odpowiednio kadrowany nauczyciel** – w kadrze powinna znajdować się cała głowa prowadzącego zajęcia oraz górna część torsu;
- **oświetlenie** – źródło światła powinno znajdować się naprzeciw nauczyciela, jednak samo światło nie powinno być zbyt intensywne (tak, by nauczyciel nie musiał mrużyć oczu). W żadnym wypadku prowadzący nie powinien być oświetlony od tyłu – nie jest więc dobrym pomysłem usytuowanie się nauczyciela na tle okna;
- **tło** – warto zadbać o estetyczne tło w kadrze. Jeśli nauczyciel nie może prowadzić lekcji ze szkoły, tylko czyni to ze swojego „domowego studia”, może to być półka z książkami lub specjalnie przygotowana ścianka, np. z plakatem nawiązującym do tematyki nauczanego przedmiotu. Może to być również po prostu neutralny fragment mieszkania. Warto jednak zadbać o to, by w drugim planie nie znajdowało się coś, co rozproszy niepotrzebnie uwagę uczniów. Narzędzia do prowadzenia lekcji online takie jak MS Teams czy Meet oferują prelegentowi rozmycie tła – z czego w ostateczności również można skorzystać.



ABC kompozycji materiałów graficznych

Sprawą niezwykle istotną jest w końcu dbanie o estetykę przygotowywanych materiałów dydaktycznych. Obecnie dysponujemy ogromną liczbą narzędzi do tworzenia prezentacji, grafik, animacji i filmików, które chętnie wykorzystujemy na lekcjach. Nieznajomość podstawowych zasad kompozycji graficznej oraz brak wiedzy na temat oddziaływania kształtów i kolorów na odbiorcę sprawia jednak, że niektóre z tych niezwykle rzetelnych merytorycznie oraz nowoczesnych materiałów nie spełnia swojego zadania. Co z tego, że prezentacja jest naładowana cenną wiedzą, a do tego wykonana w najnowszym programie, skoro uczeń nic z niej nie zapamięta, a jedyne, co mu po niej pozostanie, to poczucie dysharmonii i chaosu?

Dzisiejszy świat jest przebudźcowany – nasi uczniowie są nieustannie atakowani informacjami i przekazami medialnymi, których nie są w stanie przetworzyć ani z nich skorzystać. Wiele z tych informacji dostarczanych jest właśnie drogą wizualną. Niech w tej lawinie bezkształtnej wizualnej „papki” materiały oferowane przez nas odznaczają się elegancją i wysokim poziomem tak merytorycznym, jak i estetycznym.

Jedną z najpopularniejszych form, jaką przybierają przygotowywane przez nauczycieli wizualne

materiały merytoryczne służące podczas lekcji, są prezentacje multimedialne. Dlatego przypomnę kilka zasad graficznego komponowania informacji. Są to zasady, które sprawdzą się niezależnie od tego, czy swoją prezentację będziemy przygotowywać w programie Power Point, Keynote lub w Canvie.

1. Plan prezentacji.

Zanim zaczniemy tworzyć prezentację, musimy przemyśleć jej cel. Co konkretnie chcemy dzięki niej osiągnąć? Czy udostępnimy ją później uczniom, by mogli powracać do zawartych w niej treści? Czy też służyć nam będzie ona jedynie jako wsparcie wizualne w czasie prowadzenia lekcji? Od odpowiedzi na te pytania zależy struktura prezentacji. Należy również przemyśleć strategię przekazywania informacji: czy zaproponujemy uczniom wędrówkę po wiedzy od ogółu do szczegółu, a może na odwrót? A może wprowadzimy jeszcze inną narrację? Kolejność i liczba slajdów może być różna - w zależności jaką koncepcję prezentowania wiedzy przyjmujemy.

2. Hierarchia informacji.

Do własnych materiałów i tworzonych przez siebie treści zazwyczaj nie ma się dystansu. Dlatego prezentacje są często przeładowane informacjami i wypełnione po brzegi słowami – bo twórcy wydaje się, że WSZYSTKO JEST WAŻNE. Tymczasem zawsze można wyróżnić informacje bardziej i mniej istotne. I nadać im hierarchię. Słów, które nie wnoszą nic nowego, po prostu się pozbywamy – im mniej „przegadana” prezentacja, tym lepiej. Zdania przekształcamy w równoważniki zdań i hasła, używamy punktów, sięgamy po wizualizację pojęć i terminów.

3. Kontrast i czytelność elementów.

Po nadaniu poszczególnym komunikatom odpowiedniej rangi czas na wizualne jej zaznaczenie: terminy i najważniejsze hasła wyróżniamy poprzez wielkość, kolor, kształt zgodnie z zasadą mówiącą, że to, co ważniejsze, powinno bardziej rzucać się w oczy. Dzięki zastosowaniu kontrastu przynajmniej w jednym z wymienionych obszarów uzyskamy większą czytelność treści i nasza prezentacja będzie bardziej zrozumiała, a informacje w niej zawarte lepiej zapamiętywane.



Zajęcia online, fot. I. Samkov, www.pexels.com

4. Niezagospodarowana przestrzeń.

Slajd musi „oddychać”. Nie bójmy się niezagospodarowanej przestrzeni – ona też spełnia swoje zadanie. Jeśli na slajdzie umieścimy zbyt wiele informacji i elementów, odbiorca będzie mieć wrażenie „duszenia się”. Na slajdzie nie może być za dużo elementów graficznych – jeśli chcemy umieścić zdjęcia, to najlepiej nie więcej niż 3–4. Inaczej nasz uczeń będzie skakał wzrokiem od jednej fotografii do drugiej, trzeciej, dziesiątej i w efekcie żadnej nie zapamięta. Jeśli zamieszczamy na slajdzie tekst (im mniej, tym lepiej!), to pamiętajmy o marginesach!

5. Wyrównania elementów i tekstu.

Kompozycja to układ elementów tworzących przemyślaną całość. Gdy patrzymy na jakikolwiek projekt graficzny, intuicyjnie szukamy wzrokiem jakiejś zasady, struktury, według której skomponowano całość. Dobrze więc, jeśli elementy graficzne będą od siebie oddalone w równych odstępach, a teksty wyrównane według wybranej reguły. Jeśli nie mamy pewności co do tego, w jaki sposób wyrównywać tekst (do prawej, do lewej, wyśrodkowanie, wyrównanie), najbezpieczniej będzie równać do lewej – jest to rozwiązanie uniwersalne w przeciwieństwie do innych rozwiązań; aby je zastosować, trzeba mieć już pewną wiedzę z zakresu grafiki, by zrobić to poprawnie.

6. Wizualna spójność elementów.

Każdy slajd z innym krojem pisma, a kolorystyka projektu „od Sasa do Lasa”? Takim rozwiązaniom mówimy: nie! Na etapie planowania prezentacji trzeba się zastanowić, jakie kolory, kształty i kroje pisma będą pasować do przedstawianego przez nas tematu. Pamiętajmy, by zastosować je w całej prezentacji. Najlepiej jest wybrać nie więcej niż trzy kroje pisma i nie więcej niż pięć kolorów, przy czym optymalne są dwa kroje pisma i trzy harmonijne kolory. Oczywiście konsekwentnie na slajdach stosujemy np. jeden krój pisma dla nagłówek, a drugi dla treści. Podobnie z kolorami i kształtami – stosujemy powtarzalne rozwiązania w całej prezentacji. Wszystko to daje efekt spójności i wygląda bardziej profesjonalnie. Uwaga: przy wyborze kroju pisma należy sprawdzić, czy font, którego użyliśmy, ma polskie znaki – bardzo nieefektownie prezentuje się tekst, w którym polskie znaki wyświetlają się jako inny krój pisma.

Informacja na wagę złota – sposób jej przekazu na wagę platyny

Żyjemy w czasach, w których dostęp do wiedzy wydaje się być powszechny. Możemy stosunkowo szybko znaleźć odpowiedź na pytania, których nasi przodkowie nawet nie potrafili zadać. Nasza wszechwiedza jest jednak pozorna. Paradoksalnie dość często obserwujemy zjawisko niedoinformowania i nieumiejętności szukania oraz pracy z informacją. Spotykamy się z tym także na lekcjach. Dziwimy się naszym uczniom, że nie potrafią nic odczytać i niczego zapamiętać z materiałów, które dla nich przygotowujemy i w których podajemy im wiedzę niemal „na tacy”.

Być może w jakiejś mierze odpowiadamy za to my sami... Nie od dziś wiadomo, że na zapamiętywanie i przyswajanie treści wpływa nie tylko ilość przekazywanej wiedzy i poziom jej trudności, ale także sposób jej dostarczenia. Odpowiednio zaprojektowana prezentacja multimedialna oparta o zbalansowane proporcje elementów graficznych, dobrze dobraną kolorystykę, a do tego estetyczna i przyciągająca wzrok wzmocni zawartą w niej treść. Przyczyni się również do efektywnego przetworzenia i zapamiętania zawartych w niej informacji – a o to nam przecież chodzi.

Pamiętajmy również, że już niedługo nasz uczeń rozpocznie nowy rozdział w swoim życiu i stanie się aktywnym zawodowo dorosłym, względem którego pracodawca będzie miał określone oczekiwania. Niezależnie od tego, czy będzie to przygotowanie i zaprezentowanie rocznego raportu, utworzenie strony internetowej projektu bądź przygotowanie sklepowej wystawy, od naszego ucznia, a wkrótce absolwenta, wymagać będzie się znajomości podstawowych zasad estetycznych w komunikacji wizualnej i językowej. Gdzie ma nabyć wspomnianych umiejętności, jeśli nie w szkole od swojego nauczyciela, który już teraz wychowuje go do piękna?

Słowa kluczowe: wychowanie do piękna.

* * *



Joanna Rzońca – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o sztuce, filmoznawca, kulturoznawca, bibliotekoznawca. Doradca metodyczny MCDN ds. plastyki i TIK. Nauczyciel i wychowawca w IV LO w Krakowie.

Pieszko do... czyli wędrówka – w dal i w głąb

Piotr Pacholarz

„Świat takich nauczycieli chwalił i chwali, którzy ucząc, chodzili, a chodząc, nauczali” (J. Minasowicz). Wędrówka to nie tylko przemieszczanie się lub pokonywanie przestrzeni. To szansa na wzbogacenie swojego wnętrza dzięki wielozmysłowym doznaniom z dużą dozą nieprzewidywalności. Dzieci i młodzież dzięki umiejętnemu poprowadzeniu mogą poznać wielowymiarowość świata, poznać lepiej siebie i innych. Wspólna wędrówka to dla nich szansa!

Współcześnie piesze wędrówki młodzieży nie należą do popularnej formy wspólnego spędzania wolnego czasu. Zmęczenie codziennymi zajęciami, znudzenie, chęć nicnierobienia oraz uzależnienie od gier komputerowych nie sprzyjają tej formie aktywności. Ponadto część rodziców obawia się o swoje pociechy – bo może być niekorzystna pogoda, droga nierówna, towarzystwo nieodpowiednie lub po prostu dziecko nie jest wystarczająco samodzielne, by o siebie zadbać. A jednak wśród młodych ludzi znajdują się tacy, którzy decydują się podjąć wyzwanie i wyruszyć w drogę. I wśród rodziców są tacy, którzy widzą w tej formie szansę na zapewnienie swemu dziecku wartościowego doświadczenia. Jeżeli zatem są chętni młodzi ludzie, mądrzy rodzice, to potrzebny jest jeszcze nauczyciel, który poprowadzi podopiecznych w odpowiednim kierunku i we właściwy sposób!



Pieszko do Zakopanego, fot. P. Pacholarz

Poniżej przedstawiam projekt, który z powodzeniem realizuję od wielu już lat, tj. „Pieszko do...”. Idea jest prosta – to wieloetapowa wędrówka z odległym początkowo celem, rozłożona w czasie, w okresie roku szkolnego. Poszczególne etapy są zaplanowane z uwzględnieniem możliwości transportu. Każdy następny etap zaczyna się tam, gdzie skończył się poprzedni. Jeżeli oczywiście nie spotka nas coś, co zmusiłoby uczestników do zmiany planów. Ostatnie etapy połączone są z noclegiem. Etapy organizowane są w odstępie kilkutygodniowym (jeśli kogoś obtarły buty, jego rany zdążą się zagoić). Ponadto ci, którzy uczestniczyli w danym etapie, otrzymują na początku kolejnego przypinkę z poprzedniego odcinka wędrówki. Na przypince umieszczona jest fotografia przedstawiająca uczestników odbytego etapu, wraz z podstawowymi informacjami (datą i przebiegiem trasy).

Cel jest odległy. Nie chodzi tu o wyczyn, czyli jak najszybsze przejście z punktu A do punktu B. Projekt jest bowiem doskonałą okazją do tego, aby zwrócić młodym ludziom uwagę na bogactwo i różnicowanie świata. Wszak na trasie znajdują się zabytki, skały, różne gatunki organizmów, rzeki, punkty widokowe itd. Szkolna teoria zyskuje wymiar materialny. Z jednej strony spowalnia to wędrówkę, a równocześnie ją pogłębia. Chętni mogą też przygotować krótkie wystąpienie na jeden z zaproponowanych wcześniej tematów związanych z przebywaną trasą.

Jako nauczycielowi pracującemu w kilku szkołach w Krakowie i w okolicy udaje mi się zachęcić do projektu „Pieszko do...” uczniów z różnych szkół i w różnym wieku. Początkowo miałem obawy, że

uczestnik z 5. klasy szkoły podstawowej i 3. klasy szkoły średniej nie będą w stanie razem wędrować. Okazało się jednak, że ten młodszy bywa bardzo zdeterminowany, a ten starszy okazuje się opiekuńczy. Częste postoje tematyczne oraz odpoczynki regeneracyjne pozwalają zapewnić odpowiednie warunki dla jednych i drugich. Przy okazji udało mi się zaobserwować bardzo interesujący i korzystny proces. Mimo że podczas pierwszych etapów wędrowki uczestnicy w liczbie około trzydziestu osób skupiali się w małe grupki na trasie – według szkół, wieku i narodowości (m.in. uczniowie z Ukrainy), pod koniec stawali się oni już ZESPOŁEM. Wspólne wędrowanie jednoczy.

Podczas realizacji projektu obserwuję też inne pozytywne efekty tego przedsięwzięcia. Konieczność wczesnego wstania, znoszenie kaprysów pogody, brodzenie w błocie, wspinanie się po stromych pochyłościach (lub nie zawsze skuteczne próby utrzymania równowagi na śliskim podłożu) hartują charakter uczniów. I choć nie wszyscy osiągają zamierzony cel (sami rezygnują z wędrowki bądź zdarzenia losowe uniemożliwiają im uczestnictwo w niej), to moim zmartwieniem za każdym razem staje się zbyt duża liczba chętnych, dla których trzeba było znaleźć wystarczająco pojemne środki transportu. Niektórzy uczestnicy „połknęli bakcyła” wędrowki, nie chcieli się z niej wycofać, nawet jeśli okoliczności na to by wskazywały (wędrowka z ręką w gipsie lub rodzice odbierający dzieci z końca etapu z powodu ważnej uroczystości rodzinnej).

Nie sposób zapomnieć o dwóch jeszcze kategoriach uczestników wędrowek. Pierwsza to absolwenci, ludzie, którym wędrowka weszła już w krew. Niektórzy z nich (ci pełnoletni) stanowili niezbędne wsparcie organizacyjne. Druga kategoria to rodzice, a nawet babcia jednej z uczestniczek. Nie byli to „kontrolerzy” czuwający nad bezpieczeństwem własnego dziecka, lecz pasjonaci wędrowania (którzy przy okazji nieśli pomoc innym uczestnikom).

Do tej pory kilka razy dotarliśmy do Krynicy (6 etapów, ostatni dwudniowy), do Cieszyna (także 6 etapów, przedostatni i ostatni trzydniowe) i do Zakopanego (6 etapów, bez noclegów). Większość zaplanowanych punktów na trasie udało się zrealizować, niektórych nie – ale za to wiele było niespodzianek. I właśnie te ostatnie nadawały posmaku prawdziwej przygody naszym wędrowkom. A to

most, który jest na mapie, a którego w rzeczywistości już nie ma i trzeba szukać innego. A to odynieć, który nagle wybiegł z lasu i ledwo nas wyminął – i już nikt nie ma chęci zostawać samotnie w tyle. Na jednej z tras uratowano kota; stopiono też czajnik elektryczny (na kuchence gazowej...). Ileż to razy trzeba było szukać zagubionej drogi, przeskakiwać przez potoki, znosić upał lub modlić się, aby szalejąca nieopodal burza nas nie ogarnęła. Miło wspominam również ogniska, które pośród zapadających ciemności trzeba było rozpaść drewnem przyniesionym z lasu. I nastrój przy ognisku, kiedy iskry ulatywały do gwiazd świecących nad naszymi głowami. Można byłoby przywoływać jeszcze wiele innych wspaniałych wspomnień!

Po dotarciu do celu odbywała się mała uroczystość – otwierano szampana (bezalkoholowego, rzecz jasna), któremu schowanemu w plecaku zdarzało się spektakularnie wystrzelić. I było też coś słodkiego. Mieliśmy powód do świętowania – kolejna grupa młodych ludzi zdała egzamin z hartu ducha i wytrwałości!

Jako nauczyciel niezwykle cenię sobie ten rodzaj edukacji i wychowania równocześnie. Jeśli będziemy korzystać z tego, co spotkamy na trasie, wcielimy wiedzę szkolną w rzeczywisty wymiar. W czasie wędrowki możemy kształtować charakter młodego człowieka. Co ważne, zwiększa się jego sprawność fizyczna. Jednak najistotniejsze dla mnie jest to, że między wędrującymi wytwarza się rodzaj więzi. Uczeń i nauczyciel wspólnie wędrujący lepiej się będą rozumieli. Idąc w dal, idziemy również w głąb – wytwarzają się relacje trudne do uzyskania w realiach szkolnego budynku.

Aktualnie wędrujemy „Pieszko do Zakopanego”. Przeszliśmy 3 etapy: Kraków–Świątyniki Górne; Świątyniki Górne–Myślenice i Myślenice–Lubień. Ze względu na pandemię musieliśmy zawiesić naszą akcję. Ale wyruszymy w drogę, kiedy tylko będzie to możliwe!

Słowa kluczowe: wędrowka, młodzież, szansa.



Piotr Pacholarz – nauczyciel geografii z 30-letnim doświadczeniem, obecnie pracuje w Zespole Szkół i Placówek Oświatowych w Skale, w Prywatnych Szkołach Podstawowych Inspiracja w Krakowie i w Szkole Podstawowej Specjalnej nr 59 w Krakowie.

W co się bawić – charakterystyka zabaw dzieci

Izabela Karoń

Zabawa jest podstawową formą aktywności dziecka, twórczym przeżyciem. Wspomaga jego prawidłowy rozwój, zaspokajając wszystkie wymagania umysłu.

Zagadnieniu zabawy poświęcono dużo miejsca w literaturze psychologicznej i pedagogicznej. Wielu teoretyków zabawy podjęło się próby jej zdefiniowania. Mimo to bardzo trudno jest uzyskać jednoznaczną odpowiedź, czym ona właściwie jest. Trudność w sformułowaniu definicji jest spowodowana m.in. złożonością zabawy zarówno w jej strukturze, jak i przebiegu. W związku z tym, nie dziwi wielość sposobów jej opisu i wyjaśnienia¹.

F. Froebliowi (połowa XIX wieku) przypisuje się zasługę tzw. odkrycia zabawy. Wskazuje on, że: „zabawa, gra to najwyższy stopień rozwoju dziecka, rozwoju człowieka w tym czasie; jest to bowiem swobodne, aktywne ujawnianie wnętrza, płynące z konieczności i potrzeby tegoż wnętrza. Zabawa (...) rodzi radość, wolność, zadowolenie. W niej tkwią i z niej tryskają źródła wszelkiego dobra”². Autor podkreśla przyjemność płynącą z zabawy. To dzięki niej dziecko jest szczęśliwe. „Ludzka zabawa to taka działalność, w której odtwarzane są socjalne stosunki między ludźmi poza warunkami bezpośrednio utylitarnej działalności”³. W innym miejscu D. B. Elkonin stwierdza: „Zabawą u człowieka jest takie odtworzenie ludzkiej działalności, przy którym wyodrębnia się z niej jej socjalna, specyficznie ludzka istota – jej zadania i normy stosunków między ludźmi”⁴. Autor zwraca uwagę, że dziecko w zabawie przejawia dwa rodzaje motywacji. Pierwsza to bezpośrednie pobudzenie do działania z zaproponowanymi dziecku zabawkami. Druga zaś to tło do realizacji działań z tymi przedmiotami, polegająca na przyjęciu przez dziecko roli nadającej sens czynnościom wykonywanym wraz z przedmiotami⁵. Z kolei W. Okoń jest zdania, że zabawę pojmuje się jako „(...) czynność, w której osobnik bawiący się, przede wszystkim dziecko, osiąga przyjemność przez sam przebieg czynności, niezależnie od tego, czy ta czynność ma w konsekwencji jakiś uświadomiony, czy nie uświadomiony cel. A więc zabawa jest czynnością przyjemną dla samego procesu działa-

nia, podczas gdy praca jako czynność wykonywana niezależnie od implikowanej przyjemności jest ukierunkowana na sam rezultat, wynik, cel i działanie”⁶.

Autorzy powyższych definicji zabawy zgodnie twierdzą, że zabawa to wieloaspektowa działalność, swobodne działanie, dzięki któremu odczuwa się przyjemność. Określają zabawę jako działanie podjęte przez dziecko dobrowolnie. Dzięki temu odkrywa nieznane mu dotąd właściwości przedmiotów, zjawisk.

Próbę klasyfikacji zabaw dziecięcych podjęło wielu wybitnych teoretyków. Badacze zabaw, tworząc swoje własne podziały, opierali się na obserwacjach oraz opisach odmian bawienia się. Zaproponowano podziały, stosując różne kryteria. W książce *Zabawa a rzeczywistość W. Okoń* przedstawił szereg propozycji klasyfikacji zabaw. Różnorodne klasyfikacje zabaw przyczyniły się z pewnością do wzbogacenia terminologii w tym zakresie, choć nie doprowadziło to do jednolitego ich podziału⁷. Mimo braku zgodności wyróżniono często powtarzające się zabawy podejmowane przez dzieci w przedszkolu. Należą do nich zabawy: konstrukcyjne, ruchowe, tematyczne, badawcze, dydaktyczne. Każda z nich ma wszechstronne działanie na rozwój dziecka. Poniżej krótka charakterystyka zabaw dydaktycznych.

Zabawy dydaktyczne

Dzieci preferują zabawy dydaktyczne w postaci układanek, loteryjek lub gier planszowych, które charakteryzuje duża wartość rozwijająca. Ich zasadniczym celem jest rozwój czynności umysłowych dziecka takich jak: segregowanie przedmiotów, odkrywanie różnic i podobieństw, wyrabianie umiejętności podporządkowania się zasadom gry⁸. Zabawy te, w przeciwieństwie do innych jej rodzajów, są w większości planowane przez dorosłych z myślą o jej kształcącej roli. Są one na ogół tak pomyślane, by rozwijały określone zdolności lub

umiejętności. Należą do nich przykładowo: rozróżnianie barw lub kształtów, liczenie, porównywanie, klasyfikowanie, zapamiętywanie⁹.

Ten rodzaj zabaw ma także szczególne znaczenie w rozwoju społeczno-emocjonalnym, gdyż wymaga od dziecka przestrzegania określonych zasad. Dziecko, podejmując tę aktywność zabawową, wdraża się do respektowania społecznych umów i reguł. Dodatkowo gry te, z uwagi na ich rywalizacyjny charakter, uczą umiejętności współzawodnictwa, znoszenia przegranej i sprawiedliwości. Dzieci młodsze uczestniczą w grach wraz z dorosłymi lub pod ich obecnością, gdyż wymagają pomocy w zrozumieniu oraz realizacji obowiązujących zasad.

Na uwagę zasługują także cieszące się dużą popularnością już wśród przedszkolaków gry komputerowe, dzięki którym dzieci zaspokajają potrzebę zabawy i rozrywki. Gra komputerowa to: „(...) program komputerowy, dzięki któremu użytkownik może rywalizować z komputerem bądź innymi graczami (na tym samym komputerze bądź za pośrednictwem sieci)”¹⁰. Gry te dzielą się na kilka kategorii, do których należą:

1. gry planszowe (komputerowe wersje popularnych gier planszowych takich jak: warcaby, scrabble, gry karciane);
2. gry akcji i strategii (bogate niestety w sceny przemocy; zadaniem gracza jest wypełnienie określonej misji poprzez przeprowadzenie kilku bitew, czy kampanii z udziałem wojsk);
3. gry przygodowe (gry te wymagające od gracza obserwacji wirtualnego otoczenia, w którym ukryte są kluczowe przedmioty niezbędne do dalszej gry);
4. symulacje (gry naśladujące otaczającą nas rzeczywistość bądź całkowicie wymyśloną):
 - symulacje handlowe (polegające często na wybudowaniu nowego miasta, na które pieniądze zdobywa się przez odpowiednie inwestycje),
 - symulatory sportowe (polegające na kierowaniu dowolnie wybranym przez siebie modelem samochodu po trasie zbliżonej do rzeczywistości),
 - symulatory lotu (użytkownik gry wybiera dowolny model samolotu i steruje maszyną podczas startu, lotu i lądowania);
5. gry platformowe (polegają na wcielaniu się w fikcyjną postać i przechodzeniu przez poszczególne poziomy);

6. gry przeznaczone dla najmłodszych (tego typu gry nie tylko bawią gracza, ale i uczą, np. czytania lub liczenia)¹¹.

Gry komputerowe o charakterze edukacyjnym mogą uprzyjemnić naukę liter i cyfr. Odpowiednio dobrane do wieku dziecka pozytywnie wpływają na jego logiczne myślenie i wyobraźnię, ucząc spostrzegawczości, wytrwałości do celu. Należy jednak mieć na uwadze, iż silnie oddziałują na osobowość dziecka i zamiast współpracy w grupie pojawia się rywalizacja. Ważną rolę odgrywają tu opiekunowie. Powinni starać się dbać o to, by dziecko nie spędzało przed komputerem wiele godzin, gdyż w przyszłości może to być skutek poważnych zaburzeń w rozwoju fizycznym.

We współczesnym świecie trzeba być wyjątkowo ostrożnym i uświadamiać dziecko, jakie zagrożenia niesie z sobą współczesna technologia. Konieczne jest zachęcanie do zdobywania wiedzy, wzbudzanie kreatywności. Należy pamiętać, by przekazywać dzieciom uniwersalne wartości moralne w proponowanych im aktywnościach. Nauczyciele i rodzice zobowiązani są mieć na uwadze słowa Marii Kielar-Turskiej, w myśl których „(...) żadna z zabaw nie powinna dominować, bowiem każdy rodzaj zabawy ma inne walory rozwijające”¹².

Słowa kluczowe: zabawa i jej rodzaje, przedszkole.

Przypisy:

- ¹ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2004, s. 155–156.
- ² Podaję za: W. J. Dyner, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wrocław 1971, s. 10.
- ³ D. B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984, s. 23.
- ⁴ Tamże, s. 24.
- ⁵ Tamże, s. 232.
- ⁶ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 13.
- ⁷ W. J. Dyner, wyd. cyt., s. 38–40.
- ⁸ M. Kielar-Turska, *Zabawy i zabawki w ujęciu ontogenetycznym*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 10/2001.
- ⁹ Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1992, s. 391.
- ¹⁰ Podaję za W. Kluz, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, Kraków 2009, s. 348.
- ¹¹ Tamże, s. 349–350.
- ¹² M. Kielar-Turska, *Zabawy i zabawki w ujęciu ontogenetycznym*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 10/2001.

* * *

Izabela Karoń – dyplomowany pedagog, magister edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej z terapią pedagogiczną.

Dlaczego dziewczęta rzadziej niż chłopcy interesują się uczeniem przedmiotów ścisłych?

dr Monika Szczygieł

Zwiększenie zaangażowania dziewcząt w naukę przedmiotów ścisłych wymaga systematycznych działań mających na celu przewyżczenie obecnych w społeczeństwie stereotypów płciowych.

W Polsce i na świecie istnieje dysproporcja pomiędzy liczbą specjalistów działających na rynku pracy w obszarze nauk ścisłych a zapotrzebowaniem na nich. Od dłuższego czasu w debacie publicznej zwraca się uwagę na problem niewystarczającego zainteresowania naukami ścisłymi przez osoby stojące przed decyzją wyboru kierunku studiów (Gonzalez, Oh, Baron, 2020). Wśród podstawowych powodów niedoboru młodych ludzi w obszarze STEM (ang. *Science, Technology, Engineering, Mathematics*) podkreśla się przede wszystkim brak wystarczającej aktywizacji dziewcząt w tym obszarze (Farrel, Nearchour, McHugh, 2020). Od lat obserwuje się, że różnica płci jest jednym z czynników powiązanych z wyborem kierunków studiów ścisłych. Również w Polsce dziewczęta rzadziej niż chłopcy wybierają takie kierunki (Trusz, 2015). Polityka edukacyjna wielu krajów ukierunkowana jest na zachęcanie dziewcząt do wyboru ścieżki zawodowej związanej z kierunkami ścisłymi, ale skuteczność tych działań nie zawsze przynosi oczekiwane efekty (Farrel i in., 2020).

Czasowe okienko decyzyjne

Firma Microsoft przeprowadziła badanie wśród 11,5 tys. Europejki (w tym Polek) w wieku 11–30 lat, dotyczące zainteresowania dziewcząt kierunkami ścisłymi (Jamrogiewicz, 2017). Wyniki badania wskazują, że zainteresowanie kierunkami ścisłymi dziewcząt pojawia się w wieku 11–12 lat i znacznie zmniejsza się w wieku 15–16 lat. Mimo że zainteresowanie przedmiotami humanistycznymi również maleje w tym okresie, to z czasem następuje ponowne zainteresowanie zagadnieniami humanistycznymi, natomiast przedmiotami ścisłymi już nie. Dlatego też autorzy raportu kon-

kludują, że czas między 11. a 16. rokiem życia jest kluczowy dla rozwijania zainteresowań uczennic przedmiotami ścisłymi. Jeśli w tym czasie ciekawość w zakresie przedmiotów ścisłych wśród dziewcząt nie zostanie rozbudzona, szansa na jej wzbudzenie w późniejszym czasie jest niewielka. Obecnie w Polsce uczniowie i uczennice w wieku 11–16 lat to osoby uczęszczające do szkół pomiędzy 5–6 klasą szkoły podstawowej a 2–3 klasą szkoły średniej. Jest to więc ważny okres z punktu widzenia wyborów, przed jakimi stają uczniowie w tym wieku – wyborów profilu szkoły średniej i kierunku studiów. Zainteresowania uczennic przedmiotami ścisłymi są determinowane przez czynniki społeczne, które nie zawsze sprzyjają rozbudzaniu zainteresowań dziewcząt tematyką STEM (Gonzalez i in., 2020).

Społeczne powody unikania STEM

Decyzja o wyborze ścieżki edukacyjnej i zawodowej związanej z przedmiotami ścisłymi w dużym stopniu jest kształtowana przez najbliższe środowisko (nauczycieli i rodziców) oraz przez otoczenie społeczne (kultura kraju, media). Wśród powodów wyboru przez dziewczęta innej ścieżki rozwoju edukacyjnego i zawodowego niż STEM są m.in. przekonania dziewcząt o niewystarczających zdolnościach poznawczych, by poradzić sobie z przedmiotami ścisłymi (Farrell i in., 2020; Jacobs, Eccles, 1992; Turska, Oszwa, 2018), stereotypowe przekonania płciowe na temat ról społecznych przekazywane uczennicom przez otoczenie (Farrell i in., 2020; Turska, Oszwa 2017; Trusz, 2015), przekonanie o nierównym traktowaniu kobiet i mężczyzn w obszarze kariery zawodowej związanej z kierunkami ścisłymi (Gon-

zalez i in., 2020), brak wystarczającej zachęty do nauki kierowanej ze strony nauczycieli i rodziców (Jamrogiewicz, 2017), niewystarczająca liczba doświadczeń praktycznych związanych z przedmiotami ścisłymi oferowanych dziewczętom w trakcie edukacji, brak wystarczających informacji na temat możliwości rozwoju zawodowego powiązanego z przedmiotami STEM dla dziewcząt (Jamrogiewicz, 2017), brak odpowiednich wzorców do naśladowania przez dziewczęta (Farrell i in., 2020; Gonzalez i in., 2020).

Gonzalez i in. (2020), omawiając kluczowe ustalenia na temat czynników warunkujących osiągnięcia w zakresie nauk ścisłych, wskazują znaczenie stereotypów kształtowanych wśród dziewcząt już w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Stereotypy płciowe przekazywane przez bliskie otoczenie dziewcząt są często bardzo subtelne i nieuświadomiane przez osoby dorosłe. Wyniki międzynarodowych badań nie pozostawiają jednak wątpliwości, że stereotypowe przekonania dziewcząt na temat ich zdolności w zakresie nauk ścisłych ujawniają się już w wieku 5–6 lat. Ustalenia te mogą mieć ogromne znaczenie dla polityki edukacyjnej wielu krajów, w tym Polski, ze względu na fakt, że stereotypowe przekonania odnośnie do roli kobiet w naukach ścisłych pogłębiają się z czasem i negatywnie wpływają na poziom osiągnięć oraz wybory ścieżki edukacyjnej i zawodowej w zakresie STEM.

Walka ze stereotypami

Irlandzcy badacze (Farrell i in., 2020) sprawdzili eksperymentalnie skuteczność trzech interwencji (psychoedukacji, podawania przykładów, przyjmowania cudzej perspektywy), których celem była redukcja stereotypowych przekonań odnoszących się do udziału kobiet w STEM. Pierwsza grupa osób uczestniczyła w *psychoedukacji*, która polegała na przedstawieniu uczestnikom badania informacji na temat problemu stereotypowych uprzedzeń płciowych wobec kobiet w naukach ścisłych oraz dyskusji na ten temat. Informacje te były prezentowane w celu wykazania, że zgodnie z aktualną wiedzą naukową stereotypy na temat płci są niepoprawne i nieuzasadnione (np. podkreślano, że nie ma jednoznacznych dowodów na rzecz biologicznej wyższości mężczyzn nad kobietami w zakresie przedmiotów ścisłych) oraz w celu ukazania możliwości stosowania strategii służących przezwycię-

zaniu stereotypowych uprzedzeń (np. proszono o wyobrażenie sobie sytuacji sprzecznej do stereotypowej). Osoby badane po pogadance i dyskusji wypełniały test wiedzy.

Obserwuje się, że różnica płci jest jednym z czynników powiązanych z wyborem kierunków studiów ścisłych

Drugi warunek badania, *przedstawienie przykładu*, polegał na prezentowaniu osobom badanym zdjęć kobiet z informacją na temat odnoszonych przez nie sukcesów w dziedzinie nauki oraz informacją na temat sytuacji, w których te kobiety były pomijane i niedoceniane (np. nieuwzględnienie badaczki w zespole, który otrzymał nagrodę Nobla, mimo jej aktywnej pracy w tym zespole). Na końcu tego zadania osoby badane wypełniały test wiedzy bazujący na zdobytych informacjach.

Ostatni warunek badania, czyli *przyjmowanie cudzej perspektywy*, polegał na zapoznaniu się z fotografią badaczki przedstawionej podczas wykonywania swojej pracy, wczuciu się w jej rolę (wyobrażeniu sobie co ta osoba może myśleć, czuć, doświadczać, na czym polega jej praca), a następnie spisaniu swoich przemyśleń w narracji pierwszoosobowej.

Badacze sprawdzili poziom stereotypowych uprzedzeń wobec kobiet pracujących w obszarze STEM przed interwencją i po jej przeprowadzeniu, uwzględniając trzy opisane wyżej grupy eksperymentalne oraz grupę kontrolną (czyli grupę, która nie była poddana oddziaływaniom). Wyniki przeprowadzonego badania ujawniły, że uprzedzenia wobec kobiet pracujących w obszarze STEM mogą być zmienione (przynajmniej w krótkotrwałej perspektywie czasowej). Interwencja polegająca na psychoedukacji była najskuteczniejsza, ale ekspozycja na przykłady sprzeczne ze stereotypem również przyniosła pożądany skutek. Spośród trzech przeprowadzonych interwencji zadanie polegające na przyjmowaniu cudzej perspektywy było najmniej skuteczne. To, co ważne, przeprowadzone interwencje nie wpłynęły w sposób negatywny na postrzeganie mężczyzn w obszarze nauk ścisłych. Znaczenie efektów interwencji różniło się w zależności od tego, czy analizowano przekonania na poziomie jawnym czy niejawnym (tak zwana postawa utajona), uwzględniając płeć osób badanych i przekonania na

temat roli obu płci oraz trwałość interwencji. Mimo to badacze konkludują, że ich wyniki ujawniły pozytywne znaczenie uświadamiania społeczeństwa na temat istnienia stereotypów płciowych. Zmiana stereotypów może nastąpić poprzez prowadzenie kampanii informacyjnych zwalczających szkodliwe, stereotypowe przekonania na temat występowania różnic wynikających z płci w obszarze nauk ścisłych oraz poprzez podawanie przykładów kobiet, które odnoszą sukcesy w obszarze nauk ścisłych.

Farrel i in. (2020) podkreślają, że u podłoża podtrzymywania stereotypów płciowych leży brak wiedzy odnośnie do ich niesłuszności oraz niewystarczająca wiedza społeczeństwa na temat krzywdzących mechanizmów pomijania znaczenia kobiet w naukach ścisłych.

Należy jednak pamiętać, że zmiana stereotypowych przekonań na temat roli kobiet w STEM wymaga czasu, intensywnych działań bliskiego otoczenia oraz całego społeczeństwa (Gonzalez i in., 2020). Zmiana stereotypowego myślenia dziewcząt na temat ich roli w STEM może wymagać najpierw zmiany takich przekonań wśród rodziców, nauczycieli i nauczycielek wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego oraz nauczania przedmiotowego. To, jakie przekonania dotyczące znaczenia płci w uczeniu się matematyki mają uczniowie, zależy od tego, w jakim środowisku dorastają i się uczą (Gonzalez i in., 2020).

Wyzwanie warte podjęcia

Problem aktywizacji dziewcząt w zakresie uczenia się i wyboru ścieżki zawodowej związanej z kierunkami ścisłymi jest złożony. Można na tę kwestię spoglądać z różnych perspektyw – gospodarczej, społecznej, jednostkowej. Przewiduje się, że wzrost aktywności kobiet w obszarze nowych technologii przyniosłby znaczny wzrost PKB w poszczególnych krajach, co podnosiłoby jakość życia całego społeczeństwa (Jamrogiewicz, 2017). Zwiększona aktywizacja kobiet na technologicznym rynku pracy mogłaby również skutkować zmniejszeniem nierówności płciowych wynikających z funkcjonowania stereotypów płciowych i socjalizacji do ról płciowych. Czy argumenty z poziomu ekonomicznego i społecznego mogą jednak przekonać dziewczęta do nauki przedmiotów ścisłych, a młode kobiety do uczestnictwa w programach związanych z naukami ścisłymi?

Można przypuszczać, że wzrost zaangażowania kobiet w nowe technologie ujawni się wówczas, gdy dziewczęta w szkole podstawowej i średniej będą traktowały ten wybór jako coś naturalnego i zgodnego z ich zainteresowaniami. To, czy tak będzie, zależy jednak w znacznej mierze od prowadzonej przez rodziców, nauczycieli i całego społeczeństwa narracji na temat roli kobiet w naukach ścisłych, a ta wymaga głębszego namysłu i zaangażowania osób prowadzących działalność edukacyjną.

Słowa kluczowe: stereotypy płciowe, STEM.

Bibliografia:

- Farrell L., Nearchou F., McHugh L.: *Examining the effectiveness of brief interventions to strengthen a positive implicit relation between women and STEM across two timepoints.* „Social Psychology of Education” nr 23/2020. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09576-w> (dostęp: 29.09.2020).
- Gonzalez A. M., Oh H. J. J., Baron A. S.: *The Hidden Classroom: How Gender Stereotypes Impact Academic Achievement.* [w:] F. C. Worrell, T. L. Hughes, D. D. Dixon (red.), *Cambridge Handbook of Applied School Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- Jacobs J., Eccles J.: *The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions.* „Journal of Personality and Social Psychology” nr 63(6)/1992.
- Jamrogiewicz P.: *Dlaczego dziewczęta rezygnują z kariery w nowych technologiach?* <https://news.microsoft.com/pl-pl/2017/03/08/dlaczego-dziewczeta-rezygnuja-z-kariery-w-nowych-technologiach/> (dostęp: 29.09.2020).
- Trusz S.: *Kulturowa transmisja stereotypu płci. Co sprawia, że mężczyźni studiują na kierunkach ścisłych lub technicznych, a kobiety na kierunkach humanistycznych lub społecznych?* „Labor et Educatio” nr 3/2015.
- Turska D., Oszwa U.: *Nauczycielskie atrybucje zdolności do matematyki uczniów i uczennic.* „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2(244)/2017.
- Turska D., Oszwa U.: *Stereotyp płci w uczeniu się matematyki – percepcja nauczyciela.* „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3(249)/2018.

* * *

Dr Monika Szczygieł – psycholog, pedagog, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, realizuje badania dotyczące uwarunkowań osiągnięć matematycznych wśród dzieci i młodzieży.

Kryteria sukcesu razem z uczniami

Danuta Sterna

Przedstawienie uczniom kryteriów sukcesu, czyli oczekiwań w stosunku do nich, poprawia znacznie wyniki nauczania. Warto postarać się o zaakceptowanie przez nich oczekiwań. Jest na to szansa, gdy uczniowie tworzą kryteria wraz z nauczycielem.

Według Johna Hattiego zaprezentowanie uczniom kryteriów sukcesu, czyli oczekiwań w stosunku do nich, poprawia znacznie ich wyniki nauczania. W skali określonych w jego badaniach wskaźnik wynosi – 0,88. Plasuje się nawet wyżej niż przekazywanie uczniom informacji zwrotnej – 0,73. Według profesora Hattiego warto stosować interwencje, które mają wskaźnik powyżej – 0,4. Nauczyciele często uważają, że podanie uczniom oczekiwań samo wpływa na naukę uczniów. Na pewno tak jest, ale samo ustne przekazanie oczekiwań, a nawet zapisanie ich na tablicy oraz przepisanie ich przez uczniów do zeszytów nie daje tak spektakularnych efektów. Po pierwsze trzeba sprawdzić, czy uczniowie rozumieją oczekiwania, zgodnie z intencjami nauczyciela. Warto postarać się o wewnętrzne i głębokie zaakceptowanie przez uczniów oczekiwań. Jest na to szansa, gdy uczniowie tworzą kryteria wraz z nauczycielem. Przedstawię trzy strategie – jak to zrobić?

W ramach inicjatywy „Pokażę to na przykładzie” chętni nauczyciele uzupełnili artykuł o własne przykłady. Przykłady podały: Barbara Jaworowicz, Szkoła Podstawowa w Skulsku; Jolanta Łosowska – Szkoła Podstawowa 2 im. K. Makużyńskiego w Chojnie; Iwona Olejniczak, Szkoła Podstawowa im. Mieczysława Czychowskiego w Dzbeninie; Bożena Rakowska, Szkoła Podstawowa nr 3 w Sulechowie; Monika Soroka, Szkoła Podstawowa nr 78 w Poznaniu; Agnieszka Wenda, Szkoła Podstawowa nr 82 w Warszawie; Karina Wójcik, Zespół Szkół Publicznych w Szewnie; Żaneta Wójcik, Szkoła Podstawowa 36 w Tychach.

Część przykładów dotyczy strategii przedstawionych w artykule, a część (na końcu) wykracza poza te propozycje. Okazało się, że formułowanie kryteriów sukcesu wcale nie jest takie łatwe. Mieliśmy wiele dyskusji podczas kompletowania

tego artykułu. Zauważyłam dwie podstawowe trudności:

- formułowanie niekonkretnych kryteriów sukcesu, które nie dają uczniowi informacji, czy je osiągnął, czy nie;
- kryteria sukcesu jako plan lekcji, czyli plan czynności, jakie mają być wykonane podczas lekcji.

Kryteria w ten sposób formułowane nie dają uczniowi informacji i wskazówek do samooceny – co ma umieć i potrafić, aby osiągnął cel. Przejdźmy zatem do trzech strategii określania kryteriów razem z uczniami: protokołu, pracy wzorcowej, analizy błędów.

Protokół

Określenie wraz z uczniami dokładnych kroków prowadzących do pomyślnego osiągnięcia celów, które zostały postawione przed uczniami. Polega na przedstawieniu rozwiązania problemu/zadania i poproszenie uczniów o opracowanie procedury rozwiązania. Przykład z matematyki: Nauczycielka pokazuje uczniom przykład rozwiązania zadania polegającego na dodaniu ułamków o różnych mianownikach. Prosi uczniów o zapisanie poszczególnych kroków podjętych w rozwiązaniu.

Karina Wójcik, Zespół Szkół Publicznych w Szewnie, j. niemiecki, lekcja zdalna w kl. 5.

Temat: Ich bin krank (*Jestem chory*).

Przez kilka lekcji trenowałam z uczniami umiejętności, o których wiedziałam, że będą potrzebne do osiągnięcia celu nadrzędnego na następnych lekcjach. Moim celem nadrzędnym było, aby uczniowie potrafili zapytać innych o samopoczucie i powiedzieć, co ich samych boli. Przez kilka lekcji uczniowie uczyli się nazw części ciała, wyra-

zania bólu i pytania o samopoczucie. Z aprosiłam ich do określenia kryteriów sukcesu, co dałoby im poczucie sukcesu. Priorytetem dla mnie była konwersacja. Nawet jeśli nie uda się uczniom od razu określić kryteriów sukcesu, to dialog na ten temat już weryfikuje propozycje i ustawia je w odpowiedniej kolejności. Moi uczniowie do celu: *Potrafię zapytać o samopoczucie i powiedzieć, co mnie boli* ułożyli następujące kryteria: potrafię zapytać o samopoczucie; znam nazwy części ciała; korzystam ze słówka *-schmerzen*, np. *Kopfschmerzen*.

Barbara Jaworowicz, SP w Skulsku, fizyka, klasa 7.

Temat: Ruch zmienny.

Przedstawiam uczniom schemat zamiany jednostek szybkości z km/h na m/s. Proszę uczniów o wyjaśnienie krok po kroku, co należy zrobić, aby szybkość wyrażoną w km/h przeliczyć na m/s oraz wytłumaczyć, dlaczego tak należy postąpić. Uczniowie tłumaczą, że należy pomnożyć przez 1000, bo 1 kilometr to 1000 m oraz podzielić przez 3600 s, ponieważ 1 godzina to 3600 s.

Praca wzorcowa

Nauczyciel przedstawia uczniom dobrze wykonaną pracę i pyta, dlaczego jest ona dobra. Uczniowie samodzielnie podają kryteria dobrej pracy. Przykład z języka ojczystego: Nauczyciel przedstawia dobrze napisany list i pyta uczniów, co sprawia, że jest to dobry list. Powstają kryteria do pisania listu. Przykład z edukacji wczesnoszkolnej: Nauczycielka prezentuje uczniom nagranie ucznia, czytającego fragment tekstu. Zadaniem uczniów jest określenie, co powodowało, że czytanie było płynne i zrozumiałe? Plastyka: Pokazujemy uczniom przykłady udanych dzieł sztuki i prosimy ich, aby określili kryteria sukcesu dla tych dzieł.

Żaneta Wójcik, SP 36 w Tychach, plastyka, klasa 7.

Temat: Kubizm – Pablo Picasso inspiracją do portretu.

Zadaniem uczniów było wykonanie portretu w stylu kubistycznym. Ustaliłam kryteria sukcesu z uczniami, wykorzystując strategię „drabiny”. Przed przystąpieniem do wykonania zadania uczniowie narysowali drabinę i na poszczególnych szczeblach wpisywali ustalone wspólnie kryteria, zaczynając od podstawowych do waż-

niejszych: zgodność z założeniami kubizmu, estetyka pracy (staranność wykonania), kompozycja (odpowiednie rozplanowanie na kartce), poprawność wykorzystania narzędzi i materiałów plastycznych.

Każdy z uczniów mógł dopisać dodatkowe, wymyślone przez siebie kryterium, które chciał spełnić, np. jeden z uczniów dopisał na dodatkowym szczeblu: „Własny pomysł, czyli brak kopiowania pomysłu znanych malarzy kubistycznych”, inny: „kreatywność”. Wpisanie przez uczniów własnego kryterium stanowi również element samooceny, który jest bardzo ważny. Bardzo dobrym rozwiązaniem jest wspólna oceny prac z uczniami. Dzięki takiemu podejściu i obrazowej formie przedstawienia kryteriów sukcesu młodzi ludzie mogli wykazać się aktywnością i efektywnie uczestniczyć w procesie oceniania kształtującego.

Iwona Olejniczak, SP im. M. Czychowskiego w Dzbeninie, historia, lekcja w nauczaniu zdalnym.

Temat: Sprawa polska podczas I wojny światowej. Kryteria w oparciu o film. Cel zajęć: Dowiem się, jak wyglądała sprawa polska podczas I wojny światowej.

Prezentacja filmu. Uczniowie, oglądając film, tworzą kryteria sukcesu. Po obejrzeniu filmu pracują w parach, konsultują i wspólnie dopracowują kryteria. Kryteria ułożone przez uczniów (wersja końcowa): wyjaśniam, dlaczego powołano Legiony Polskie; przedstawiam obietnice złożone Polakom w Akcie 5 listopada; analizuję treść orędzia prezydenta Wilsona, szczególnie pkt. 13; wymieniam postanowienia traktatu wersalskiego w sprawie polskiej.

Analiza błędów

Nauczyciel przedstawia prace z błędami i prosi uczniów o znalezienie błędów. Możliwość wykrycia przez uczniów błędów popełnionych przez kogoś innego (nauczyciela lub rówieśników) jest bardzo angażująca i uczy krytycznego myślenia. Przykład z edukacji wczesnoszkolnej: Nauczyciel zapowiada, że poprosi uczniów o pomoc w znalezieniu błędów w zadaniach polegających na zliczaniu przedmiotów. Nauczyciel wykonuje zadanie na tablicy i popełnia kilka błędów, np. powtarza liczenie tego samego przedmiotu, pomija liczenie pewnych przedmiotów, powtarza tę sama

liczbę itp. Uczniowie zatrzymują nauczyciela. Wówczas on zadaje im pytania: Jaki błąd popełniłem? Dlaczego to jest błąd? Jak naprawić błąd? Na koniec uczniowie zapisują możliwe popełniane błędy i instrukcje – jak ich nie popełnić. Nauczyciel wywiesza podsumowanie na tablicy. Przykład z fizyki: Nauczyciel prezentuje uczniom kilka opisów doświadczenia. Prosi uczniów, aby pełnili funkcję redaktora naukowego i określili kryteria, jakie powinien spełniać opis doświadczenia.

Jolanta Łosowska, SP 2 im. K. Makuszyńskiego w Chojnie, klasa 3.

Uczniowie pracują w grupach. Każda grupa otrzymuje pracę – np. zaproszenie na przyjęcie urodzinowe (może to być list, ogłoszenie, zadanie tekstowe bądź jeszcze inna forma wypowiedzi). Każde zaproszenie ma inną treść, brakuje znaczących elementów zaproszenia lub większość treści jest zbędna itp. Grupa ma wyznaczony czas – np. 5 min na szybką dyskusję na temat zaproszenia. Dyskusja toczy się wokół treści zaproszenia: czy wszystko wiemy, czy możemy iść na przyjęcie i czuć się bezpiecznie. Po tym czasie jedna osoba z grupy prezentuje swoje wnioski z dyskusji, podsumowując omówione kwestie. Mówi więc w imieniu grupy, czy otrzymane przez nią zaproszenie było dla wszystkich zrozumiałe, jasne, czy grupa je przyjmuje bądź odrzuca. Ważne, by każda grupa przedstawiła swoje stanowisko. Wspólnie wyłapujemy wówczas, co jest nam potrzebne, jeśli chcemy kogoś zaprosić na przyjęcie. Następnie wyłaniamy kryteria do zaproszenia.

Na podstawie tekstu Michaela McDowell z 10 marca 2021 roku: https://www.edutopia.org/article/how-students-and-teachers-can-develop-clear-expectations-learning?utm_content=linkpos6&utm_campaign=weekly-2021-03-17&utm_source=edu-le-gacy&utm_medium=email (dostęp: 30.04.2021).

Wybór kryteriów zaproponowanego przez nauczyciela zestawu

Bożena Rakowska, SP 3 w Sulechowie, edukacja wczesnoszkolna, klasa 3.

Od pewnego czasu zaczęłam dawać moim uczniom możliwość wyboru kryteriów z podanego przeze mnie zestawu. Ten sposób wypróbowalam w pracy metodą projektu w pracy grupowej oraz indywidualnej i z całą klasą. Za każdym



Lekcja, fot. Rodnae, www.pexels.com

razem dało się odczuć ogromne zaangażowanie uczniów oraz ich samokontrolę w czasie realizacji zadań. Wybór sprawia, że uczeń utożsamia się z kryteriami i staje się odpowiedzialny za wykonanie pracy. Zestaw kryteriów dzielę na części. Uczeń z każdej części wybiera jedno lub więcej kryteriów, ale wie, że osiągnięcie celu wiąże się z wykonaniem co najmniej jednego kryterium z każdej części. Staram się, by w każdym zestawie znalazły się kryteria, które jest w stanie wykonać uczeń ze specjalnymi wymaganiami edukacyjnymi.

Temat: Wiosna tuż, tuż.

Cel: Opowiadam o zmianach zachodzących wiosną w przyrodzie. Zestawy kryteriów, czyli polecenia dla ucznia: Wokół daty pierwszego dnia wiosny kalendarzowej: wypiszę 5 zmian związanych z pogodą, jakie zauważyłem w czasie spaceru w parku; wyjaśnię, jaka jest różnica między nazwami – wiosna kalendarzowa a wiosna astronomiczna; podam daty pierwszego dnia wiosny kalendarzowej i wiosny astronomicznej. Zilustruję przysłowie „w marcu jak w garncu” i omówię swoją pracę: sformułuję notatkę (co najmniej 3 zdania) na temat przysłowia „w marcu jak w garncu”; opiszę słownie lub pisemnie zmiany pogodowe zachodzące w marcu; narysuję 3 obrazki obrazujące pogodę w marcu.

Określanie kryteriów do sprawdzianu**Monika Soroka, SP 78 w Poznaniu, j. polski, klasa 5.**

Temat lekcji: Części zdania do opanowania!

Cel lekcji: Powtórzyć wiadomości o częściach zdania. Uczniowie na podstawie zdobytych na poprzednich lekcjach wiadomości podawali propozycje kryteriów sukcesu. W drodze dyskusji zostały wybrane następujące kryteria sukcesu: wymieniam części zdania; znam pytania (okolicznika, dopełnienia, orzeczenia, przydawki podmiotu); wskazuję w zdaniu części zdania; sporządzam wykres zdania pojedynczego; wymieniam rodzaje podmiotu i wskazuję go (podmiot) w zdaniu. Kryteria te zostały zastosowane podczas sprawdzianu.

Układanie kryteriów przed podjęciem tematu
Jolanta Łosowska, SP 2 im. K. Makuszyńskiego w Chojnie, klasa 3.

Metoda ta polega na zadaniu uczniom pytań na początku lekcji: *Co...?; Dlaczego...?; Czego chcemy się dowiedzieć...?; Jak...?; W jaki sposób chcę się tego dowiedzieć, co jest mi potrzebne?* Na tej podstawie odpowiedzi uczniów wyłaniane są cele i kryteria, które służą nauczycielowi do zaplanowania lekcji z uwzględnieniem potrzeb uczniów.

Wspólne planowanie**Agnieszka Wenda, SP 82 w Warszawie, j. polski.**

Uwielbiam lekcje, na których uczniowie sami tworzą kryteria. Zanim jednak dzieci rozpoczną tworzenie własnych „nacobezu” [czyli: na co będę zwracać uwagę] do lekcji, potrzebują sporo czasu na proces nauczania się korzystania z gotowych kryteriów podawanych wcześniej przeze mnie. Nasz sposób pracy wykracza poza powyżej opisane strategie. Ja określiłabym go „wspólnym planowaniem”. Dlaczego? Przede wszystkim dlatego, że praca z kryteriami do lekcji tworzonymi przez uczniów wiąże się z przekazaniem uczniom odpowiedzialności również za cały przebieg tej lekcji.

Nie wyobrażam sobie sytuacji, w której uczniowie utworzyliby kryteria sukcesu, a później cała lekcja potoczyłaby się jednak zgodnie z moim wcześniejszym scenariuszem. Dlatego kiedy wiem, że dzieci są gotowe – pytam je po podaniu celu lekcji o to, czego potrzebują, aby się tego nauczyć.

Dzieci wspólnie opracowują kryteria, które według nich doprowadzą je do wskazanego celu. Cza-

sami potrzebują pomocy, ale staram się, aby było jej jak najmniej, bo błędy uczą tak samo jak sukcesy. Wyjaśnię to na przykładzie. W tym celu posłużę się lekcją przygotowującą do dyktanda sprawdzającego pisownię „nie” z różnymi częściami mowy. Uczniowie po krótkiej dyskusji wybrali sposoby i ćwiczenia, które najbardziej się im sprawdzają i które według nich najlepiej pomogą się do tego wyzwania przygotować. Ustalili, że muszą przypomnieć sobie wszystkie zasady, zapisać je (każdy po swojemu) i przeciwiczyć ich stosowanie. I tak powstały konkretne zapisy „nacobezu”, które później niemal w całości udało się zrealizować. Oto ich kryteria: znam zasady ortograficzne na temat pisowni łącznej i rozłącznej cząstki „nie”, wymienię minimum 5; potrafię opracować tekst z lukami zawierający minimum 5 miejsc do wypełnienia; potrafię wypełnić prawidłowo wraz z kolegą lub koleżanką test z lukami przygotowany przez inną parę; umiem dokonać samooceny popełnionych przez siebie błędów.

Lekcja, co jest aż trudne do uwierzenia, toczyła się niemal sama. Kryteria sukcesu wyznaczały plan lekcji. Uczniowie wspaniale pracowali, pilnowali siebie i innych, czuwaliby, aby wszystko przebiegało zgodnie z planem. Cieszę się, kiedy widzę, jak dużo w uczniach zmienia systematyczna praca ze świadomością tego, co i dlaczego robią. Staram się podobne lekcje organizować cyklicznie. Dzięki systematyczności zauważyłam, że z samodzielnym planowaniem kryteriów bardziej sprawdzają się takie lekcje, podczas których uczniowie korzystają ze zdobytej już wiedzy i doświadczeń z podobnych tematów. Ale oczywiście każdy nauczyciel może wypracować swoje własne sposoby, skuteczne konkretnie dla jego uczniów. Nie ulega wątpliwości, że samodzielną pracę z kryteriami jest procesem, w którym z jednej strony należy uczniom towarzyszyć, a z drugiej uzbroić się w cierpliwość i spokojnie czekać na jego efekty. Ja z całą odpowiedzialnością mogę powiedzieć, że ta determinacja się opłaca.

Słowa kluczowe: kryteria sukcesu, uczeń.

* * *



Danuta Sterna – matematyczka, pracownik naukowo-dydaktyczny Politechniki Warszawskiej (1974–1986), od 1990 roku nauczycielka matematyki w szkołach publicznych i niepublicznych.

Wokół autoetnografii jako metody badawczej i pisarstwa

prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa

Recenzja książki: Małgorzata Kaliszewska, *Takie Ujsoły. Taka ja. Próba autoetnografii*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2020, s. 340.

Pragnę zwrócić uwagę czytelników na najnowszą książkę Małgorzaty Kaliszewskiej z kilku względów. Otóż autorka, pedagog (dr hab. na stanowisku profesora w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach) po raz kolejny sięga po strategię badania jakościowego w nurcie biograficznym, których wykorzystanie na niwie pedagogicznej ustawicznie doskonalili. Tym razem odważnie sięgnęła po autoetnografię. Po pierwsze, na przykładzie własnego dzieciństwa autorka pokazuje i opisuje lata 60. XX wieku wraz z ówczesnym klimatem, dylematami, metodami wychowawczymi i osobami swoich rodziców, obojga nauczycieli. Po drugie, książka zawiera celowy układ zebranych, interesujących informacji na temat samej metody autoetnografii oraz autorskie uwagi krytyczne na jej temat, sformułowane po przeprowadzeniu badań. Dzięki temu praca Kaliszewskiej jest dodatkowo przydatna osobom pragnącym tę metodę zastosować. Po trzecie, moim zdaniem, jest to pasjonująca lektura dla osób głównie w średnim wieku, które podzielają z autorką czasy i warunki dzieciństwa. Ale być może zainteresuje też młodsze pokolenie...

Tekst monografii składa się z kilku części. Część początkowa, teoretyczno-metodologiczna to głównie charakterystyka autoetnografii w jej odmianie ewokatywnej jako metody na podstawie materiałów zwłaszcza z obszarów socjologii i psychologii. Profesor wskazuje też nieliczne literaturowe pozycje pedagogiczne z tego obszaru. Ta odmiana autoetnografii ma na celu wywołanie uczuć u odbiorcy, poruszenie go, obudzenie jego emocji, a nawet wstrząśnięcie nim, gdyż na skutek zetknięcia się z tekstem autoetnografii, który to tekst może mieć różną formę (np. opowiadania, wiersza, przedstawienia), odbiorca może za-

pragnąć dokonania zmian w sobie lub własnym środowisku, przekształcenia czegoś, stworzenia czegoś nowego, snucia reminiscencji.

Następnie w toku lektury wkraczamy w obszar refleksji na temat upływu czasu, potrzeby wspomnienia i szukania korzeni własnej tożsamości, który to wstęp otwiera czytelnikowi tropy do następnej części monografii, na którą składa się cały „las rzeczy”, bogato ilustrowany fotografiami autorki z jej wczesnego dzieciństwa i miejscowości, w której się urodziła i spędziła 15 lat życia. Są to małe opowiadania wspomnieniowe, krótkie notatki informacyjne (kartka z notatnika), fragmenty z pamiętnika (kartka z pamiętnika), wyimki ze starych kronik (kartka z kroniki) oraz legendy własnego autorstwa, inspirowane tymi, które poznała w dzieciństwie. Losy i przeżycia dziecka splatają się tu z klimatem i urodą środowiska, z życiem codziennym ludzi z problemami rodzinnymi na tle polityki, która dociera także do uszu dziecka, z kwestiami dwoistości życia, czego nie rozumie. Można więc powiedzieć, że autorka z rozmysłem i powodzeniem zrealizowała swoją autoetnografię, czyli opisała swoje życie i kulturę środowiska wiejskiego w określonych ramach czasowych.

Zamykam podsumowanie i przechodzę do refleksji o konstrukcji i kolejności odpowiadającej części wstępnej. Tu autorka dzieli się własnym doświadczeniem co do wykorzystania metody teraz i w przyszłości. Rozważa także wątpliwości co do wartości naukowej samego tekstu, skoro jest on i wytworem pracy naukowej i literackiej zarazem, zdradza więc tajniki własnego warsztatu polonistycznego i pedagogicznego. Dodajmy, że wspomniana metoda stała się popularna dzięki tzw. zwrotowi działaniowemu w nauce, w wyniku którego doceniono strategię naukowe dotąd margi-

nalizowane, jak np. badania w działaniu. Dawniej bowiem w nurcie scjentyistycznym oczekiwano naukowej precyzji i ścisłości, teraz ważniejsze wydają się intencja, cel, polepszanie ludzkiego losu (np. uciśnionych), rozwiązywanie problemów w toku penetracji środowiskowych, ukazywanie pojedynczych przeżyć.

Trudno jest dzisiaj powiedzieć, czy i na jaką skalę ta metoda znajdzie miejsce w pedagogicznych badaniach jakościowych. Dobrze się jednak stało, że znalazła się doświadczona badaczka, który miała dość sił i wytrwałości, by podjąć się takiej próby. Z całą pewnością podjęte zadanie pozwalało zebrać rozproszone, szczegółowe informacje, pozwalające bliżej poznać siebie samego i korzenie własnej tożsamości, a tym samym osiągnąć cel pracy. Być może ujawnienie osobistych problemów (w literaturze to częste treści autoetnografii wokatywnej), ujawnienie własnej wizji świata (np. przez osobę w jakiś sposób zmarginalizowaną do tej pory, jak np. osoby z niepełnosprawnością, zmagające się z odrzuceniem, z jakimiś innymi wyzwaniami, o których wiele nie wiemy) wyzwoli

siłę i motywację do dokonania zmiany. Zapewne książka ma również potencjał i walory terapeutyczne. Na pewno może się przydać w indywidualnym doskonaleniu się nauczyciela i wychowawcy.

Nie do końca podzielałam wątpliwości badaczki, czy tekst autoetnografii ewokatywnej, jeśli posiada walory literackie, można nazwać tekstem naukowym. Wiadomo bowiem, że literatura piękna rządzi się własnymi prawami i dopuszcza różne zabiegi stylistyczno-kompozycyjne, które nauka często bezzasadnie z góry wyklucza. Np. subiektywizm, który jest wprawdzie w badaniach jakościowych tolerowany, ale nie przez wszystkich badaczy podzielany/uznawany. Porównajmy bogactwo zawartości i form twórczości pisemnych wypowiedzi noblistki Olgi Tokarczuk w przekraczaniu norm gatunkowych literatury pięknej i wykładu popularnonaukowego oraz publicystyki. Monografia autorstwa Małgorzaty Kaliszewskiej utwierdza mnie w przekonaniu, iż utwory z pogranicza rodzajów pisarstwa naukowego i beletrystyki, wzbogacając nas, osiągają cele ponadnormatywne

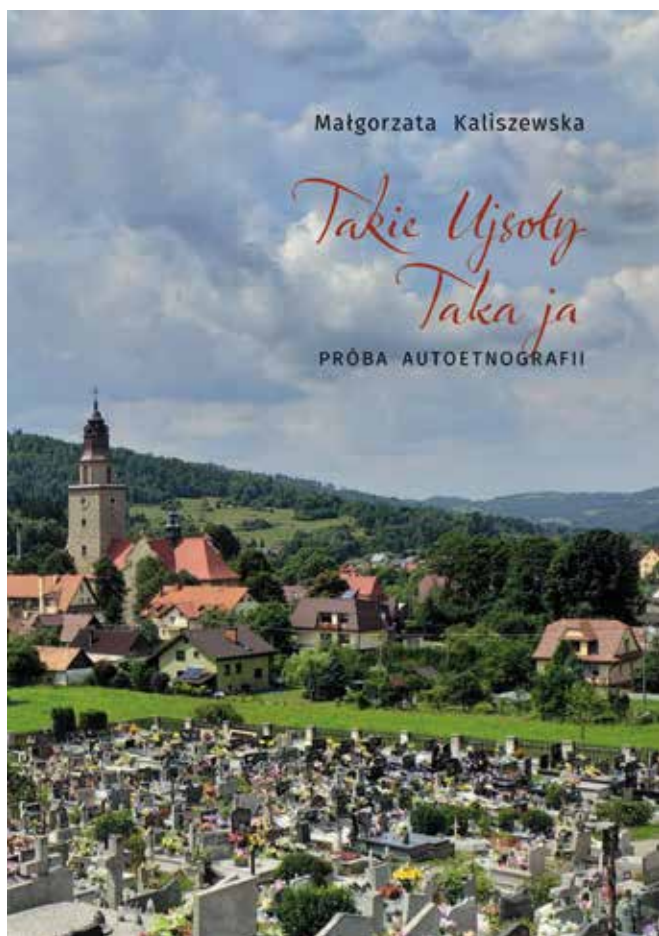
Warto zaznaczyć, iż książka zawiera atrakcyjny załącznik – albumiki z fotografiami zebranymi dla ilustracji: życia autorki i charakterystyki środowiska oraz obu wspólnot szkolnej i parafialnej, które dla wielu czytelników mogą okazać się interesujące poznawczo i wartościowe. Monografia reklamowana czytelnikom zaopatrzona jest też w wykaz literatury spożytkowanej i cytowanej w tekście, ponadto osobno w bibliografię do metody autoetnografii oraz netografię i aneksy. Zachęcam do lektury omawianej publikacji i przemyśleń, które obudzą wielość refleksji czytelników.

Słowa kluczowe: autoetnografia, badania jakościowe, nauczyciel.

* * *



Prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa – pedagog i polonistka, nauczyciel akademicki, profesor zwyczajny w Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie.



Fot. okładka książki M. Kaliszewskiej

W następnym numerze:
Świat współczesnego dziecka, ucznia.

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków

tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41

www.mcdn.edu.pl

e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków

tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 261 31 60

www.krakow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

Ośrodek w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz

tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23

tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18

www.nowysacz.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

Ośrodek w Oświęcimiu

ul. Bema 4, 32-600 Oświęcim

tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93

www.oswiecim.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

Ośrodek w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów

tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11

www.tarnow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

