



**Nieformalne nauczanie w edukacji
międzykulturowej w szkołach
ponadgimnazjalnych**

Konteksty i działania

**Redakcja naukowa
Agnieszka Wieszaczewska**

epigram

Nieformalne nauczanie
w edukacji międzykulturowej
w szkołach ponadgimnazjalnych
Konteksty i działania

**Nieformalne nauczanie
w edukacji międzykulturowej
w szkołach ponadgimnazjalnych**

Konteksty i działania

**Zbiór rozpraw
pod redakcją**

Agnieszki Wieszaczewskiej

epigram

Recenzent
dr hab. Jarosław Syrnyk

Projekt okładki
Celina Strzelecka

Opracowanie redakcyjne, korekta i skład:
Ofcyna Wydawnicza Epigram
85-796 Bydgoszcz, ul. Jana Bielawskiego 1/17

ISBN 978-83-61231-53-0

Druk i oprawa:
TOTEM, 88-100 Inowrocław, ul. Jacewska 89

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY



Fundacja na rzecz Nauki Polskiej



Uniwersytet
Wrocławski

Projekt „Wrocławskie ścieżki tolerancji” finansowany jest ze środków przyznanych przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej na podstawie umowy nr 100/UD/SKILLS/2014 o wykorzystanie nagrody przyznanej w konkursie eNgage w ramach projektu SKILLS współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego.

SPIS TREŚCI

NOTY O AUTORACH	7
Agnieszka Wieszaczewska — <i>Wstęp</i>	9
Agnieszka Wieszaczewska — <i>Introduction</i>	12

KONTEKSTY

Kamila Kamińska, <i>Czytanie miasta: edukacja międzykulturowa w przestrzeni miejskiej na przykładzie Wrocławia</i>	17
Mateusz Dawiec, Monika Szeffler, <i>Wrocławskie zabawy edukacyjne. Między wielokulturowością miasta a tolerancją</i>	40
Magdalena Pietrewicz, <i>Edukacyjny wymiar działań łączących etnografię i teatr, czyli o etnografii performatywnej</i>	53
Mateusz Sikora, <i>Edukacyjny projekt pozaformalny jako forma badań w działaniu. Przykład projektu Dialog od kuchni</i>	76

DZIAŁANIA

Celina Strzelecka, <i>Możliwości zastosowania teatralnych gier fabularnych w edukacji pozaformalnej</i>	89
Paulina Anna Galanciak, <i>Fotografia jako narzędzie dydaktyczne — analiza możliwości jakie daje fotografia oraz przykład zajęć z jej wykorzystaniem</i>	103
Agnieszka Lisowska, <i>Mapa jako istotny środek w kształtowaniu umiejętności przestrzennych</i>	114
Zuzanna Lelek, <i>Nowe technologie w projektach edukacyjnych na przykładzie technologii rozszerzonej rzeczywistości</i>	134
Agnieszka Bułacik, <i>Street Artowa Mapa Wrocławia — patrzenie a wielokulturowość</i>	144
Anna Chmiel, <i>Kulinarium w nauczaniu edukacji wielokulturowej</i>	155

TABLE OF CONTENTS

NOTES ON THE AUTHORS	7
Agnieszka Wieszaczewska — <i>Introduction</i>	12
CONTEXTS	
Kamila Kamińska, <i>Reading the city: intercultural education in urban space exemplified by Wrocław</i>	17
Mateusz Dawiec, Monika Szeffler, <i>Wrocław educational games. Between the city's multiculturalism and tolerance</i>	40
Magdalena Pietrewicz, <i>Educational dimension of actions combining ethnography and theatre, or concerning performance ethnography</i>	53
Mateusz Sikora, <i>Educational non-formal project as a form of research in operation. An example of the project Dialogue seen from the backstage</i>	76
ACTIONS	
Celina Strzelecka, <i>Possibilities of using theatrical role-playing games in non-formal education</i>	89
Paulina Anna Galanciak, <i>Photography as a teaching tool — analysis of the possibilities which photography offers and an example of activities using it</i>	103
Agnieszka Lisowska, <i>A map as an important means in building spatial skills</i>	114
Zuzanna Lelek, <i>New technologies in educational projects exemplified with the technology of augmented reality</i>	134
Agnieszka Bułacik, <i>Street Artowa Mapa Wrocławia — patrzenie a wielokulturowość</i>	144
Anna Chmiel, <i>Cuisine in teaching multicultural education</i>	155

NOTY O AUTORACH

AGNIESZKA BUŁACIK, absolwentka kulturoznawstwa (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) i fotografii (Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu), zainteresowania badawcze: kultura wizualna, komunikacja międzykulturowa, edukacja globalna, wybrane publikacje: *Moja ściana: dekoracja czy subwersja* (2014); *Wspólne działanie, oczekiwania, obawy i opowieści o przygodzie. Analiza wywiadów z beneficjentami programu mikrogranty ESK 2016* (2014).

ANNA CHMIEL, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Pedagogiki, zainteresowania badawcze: edukacja międzykulturowa, postawy wobec odmienności, edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

MATEUSZ DAWIEC, Uniwersytet Wrocławski, Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej, zainteresowania badawcze: antropologia jedzenia, przestrzeń publiczna, street art, funkcjonowanie organizacji.

PAULINA ANNA GALANCIK, Brave Festival, TIFF Festival, absolwentka Wrocławskiej Szkoły Fotograficznej afa, zainteresowania badawcze: edukacja fotograficzna, edukacja nieformalna, międzykulturowość, etniczność, Afryka Zachodnia, kobieta i jej sytuacja na świecie, wybrane publikacje: *TIFF Academy Van Edition — podręcznik wybranych technik fotograficznych* (2015); *Je suis la femme Afrique... Antologia afrykańskiej poezji kobiecej w tłumaczeniu na język polski* (2013); *Udział kobiet w procesie regionalizacji w Afryce (na przykładzie zachodnioafrykańskiej organizacji kobiet)* (2013).

ZUZANNA LELEK, Uniwersytet Wrocławski, Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej, absolwentka Uniwersytetu Ludowego Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej), zainteresowania badawcze: muzyka tradycyjna Europy Środkowo-Wschodniej i jej przemiany; miejskie praktykowanie wiejskiej muzyki; ludowość Dolnego Śląska; ogrodnictwo miejskie i społeczne.

KAMILA KAMIŃSKA, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Pedagogiki, zainteresowania badawcze: wielokulturowość, street art, antropologia miasta, wybrane publikacje: *Budować mosty czy wznosić mury? Semantyczny i symboliczny charakter architektury Belfastu nośnikiem kulturowych znaczeń* (2005); *Conflict as a learning*

opportunity: introduction (2010); *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni* (red.) (2010); *Życie po życiu kamienic, rzecz o rewitalizacji Nadodrza* (2012).

AGNIESZKA LISOWSKA, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Geografii i Rozwoju Regionalnego, zainteresowania badawcze: geografia regionalna, geografia przestępczości, geografia miast, geografia turystyki, zastosowanie GIS w badaniach geograficznych, turystyka kulturowa, wybrane publikacje: *Zagospodarowanie dużych form przekształcenia krajobrazu na cele turystyczne — na wybranych przykładach* (2015); *Geograficzne uwarunkowania przestępczości na przykładzie Wrocławia* (wraz z innymi) (2014); A. Lisowska, R. Szmytkie, *Definicja miasta i kryteria miejskości w prawie polskim* (2014).

MAGDALENA PIETREWICZ, Uniwersytet Wrocławski, Doktoranckie Studia Nauk o Kulturze, zainteresowania badawcze: etnografia performatywna, etnografia wizualna, antropologia zaangażowana, badania w działaniu, antropologia miasta, wielokulturowość, wybrane publikacje: M. Pietrewicz, M. Romanowska, *Splecione Światy, czyli o tym jak dzieci postrzegają siebie i swoje otoczenie* (2014), *O połączeniu etnografii i Teatru* (2011).

MATEUSZ SIKORA, Uniwersytet Wrocławski, Doktoranckie Studia Nauk o Kulturze, zainteresowania badawcze: antropologia zaangażowana, antropologia poza uniwersytetem, antropologia w organizacjach pozarządowych, badania w działaniu, praktyczne wykorzystanie antropologii, wybrane publikacje: M. Sikora, J. Vabalis, *Projekt sPLoT: edukacja, integracja, antropologia* (2014); *Małe przedmioty, duże historie — antropologiczne badania w działaniu* (2013); *Action research in the Vilnius region* (2013).

CELINA STRZELECKA, Uniwersytet Wrocławski, Doktoranckie Studia Nauk o Kulturze, zainteresowania badawcze: kulturowe systemy postrzegania czasu, gry terenowe i dyskursy medialne; wybrane publikacje: *LARP jako działalność zrytualizowana* (2014), *Budowa elektrowni jądrowej w Polsce wobec zrównoważonego rozwoju* (2015), *Wszechświat to tylko ogromny zegar* (2015).

MONIKA SZEFFLER, Uniwersytet Wrocławski, Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej, zainteresowania badawcze: antropologia jedzenia, wielokulturowość, kultura Chin, procesy tożsamościowe.



AGNIESZKA WIESZACZEWSKA

Wstęp

Projekt *Wrocławskie ścieżki tolerancji* realizowany był w Katedrze Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego we współpracy z Centrum Zrównoważonego Rozwoju Społeczności Wrocławia w okresie od stycznia do września 2015 roku dzięki wsparciu Fundacji na rzecz Nauki Polskiej. Uczestnicy projektu — uczniowie wrocławskich szkół ponadgimnazjalnych — mieli za zadanie eksplorować przestrzeń Wrocławia w kontekście jego wielokulturowości, a na podstawie swoich dociekań — stworzyć własne ścieżki, które mogą zostać wykorzystane do spacerów badawczych, uwrażliwiających uczestników na różnorodność kulturową, którą można odnaleźć we Wrocławiu. Zależało nam, aby uczniowie wcielili się w pewnym sensie w role badaczy przestrzeni miejskiej, co związane było także z indywidualnym wyborem własnego tematu, metod badawczych, osób i miejsc, które zostały poddane dociekaniu. Sam termin **wielokulturowość** może być interpretowany poprzez różne perspektywy. To, jak będzie prowadzony namysł nad wielokulturowością każdej przestrzeni jest również determinowane tym, w jakim dyskursie będzie on prowadzony. Inaczej będzie ją rozumieć antropologia, socjologia czy pedagogika, zupełnie inaczej będą o niej mówić specjaliści od marketingu, nauczyciele czy animatorzy społeczni. Marta Peisert proponuje ogląd fenomenu wielokulturowości Wrocławia w trzech aspektach. Pierwszą łączy się z przekonaniem, że

[...] współcześnie każde rozwinięte cywilizacyjnie społeczeństwo jest na swój sposób wielokulturową hybrydą, ponieważ w jego języku, obyczajach, wierzeniach, systemie aksjologicznym czy przestrzeni publicznej istnieją złoża, warstwy nakładających się elementów, które pochodzą z różnych epok historycznych lub zostały zapożyczone od innych nacji, ich kultury czy religii.¹

¹ M. Peisert, *Wielokulturowość Wrocławia*, [w:] Tożsamość na styku kultur: zbiór studiów, I. Masojć, H. Sokołowska (red.), Wydawnictwo „Edukologija”, Wilno 2011, t. 2, s. 97.

Co więcej, autorka słusznie zauważa, że oprócz tradycyjnych wyznaczników wielokulturowości ludzkich zbiorowości (religia, narodowość, język *etc.*), istnieje ich o wiele więcej. Wszak

[...] w obrębie współczesnych społeczeństw można na przykład wydzielić społeczności mieszkające w zamożnych dzielnicach i blokowiskach, ludzi wykształconych i bez wykształcenia, nastawionych na odbiór kultury wysokiej i tych preferujących kulturę popularną. Można też przeprowadzić dychotomię na liberatów i tradycjonalistów w kwestii rodziny, związków partnerskich, na ludzi młodych i starych [...] — kryteriów tych podziałów [...] jest o wiele więcej².

Kwestię wyznaczania granic pomiędzy wszystkimi wymienionymi grupami pozostawimy na boku, w kontekście niniejszego artykułu nie jest to bowiem kwestia istotna.

Drugim aspektem związanym ze współczesnym myśleniem o wielokulturowości jest pojmowanie jej jako funkcjonowanie na danym obszarze więcej niż jednej grupy etnicznej. Może to być region (zwłaszcza przygraniczny), jak również całe państwa. W ramach tak rozumianej wielokulturowości wypracowano wiele modeli współistnienia wielu różniących się między sobą społeczności, które zapewniać miały zgodną koegzystencję. Szczególnym przypadkiem są tu np. USA, gdzie wypracowano różne koncepcje współistnienia wielu grup w ramach jednego organizmu państwowego³. Ostatnim ramą interpretacyjną dla pojęcia wielokulturowości, którą wymienia Maria Peisert, jest rozumienie jej poprzez markę, promocję lub pewnego rodzaju zabiegi, wokół których skonsolidować ma się tożsamość jakiejś grupy społecznej, w tym: mieszkańców miasta.

Wrocławskie ścieżki tolerancji były projektem popularyzującym naukę, uczniowie uczestniczyli w warsztatach, które przybliżyły im metody i perspektywę wykorzystywaną w antropologii kulturowej. Poznali więc wywiad jakościowy, mapowanie kultury a także to, w jaki sposób fotografia może być wykorzystana w badaniach społecznych. Były to oczywiście jedynie wybrane metody, które w za-

² *Ibidem*.

³ Por. np. A. Szahaj, *E pluralis unum*, Universitas, Kraków 2004.

leżności od potrzeb i zainteresowań uczniów mogą być wzbogacane o kolejne strategie i perspektywy, oferowane przez współczesną humanistykę i nauki społeczne.

Mam nadzieję, że niniejsza publikacja będzie dla Państwa inspiracją do wykorzystania nieformalnych metod edukacyjnych w nauczaniu treści związanych z edukacją wielokulturową, edukacją regionalną, historią, wiedzą o kulturze i innych. Artykuły, które weszły w jej skład, zostały uporządkowane w dwóch kategoriach. Jedna z nich to przede wszystkim inspiracje, pewnego rodzaju konteksty, które tworzą ramę do planowania zajęć. Druga kategoria przedstawia narzędzia i metody, które mogą zostać z powodzeniem wykorzystane w edukacji wielokulturowej. Publikacja rozpoczyna się artykułem Kamili Kamińskiej, która wprowadza Czytelnika w tematykę edukacji wielokulturowej oraz proponuje działania edukacyjne z uczniami, które opierają się na postaciach istotnych dla historii Wrocławia. Monika Szeffler i Mateusz Dawiec skupili się na opisie konkretnego projektu, który został zrealizowany i miał sprzyjać kształtowaniu postaw tolerancji wśród uczniów. Magdalena Pietrewicz przedstawiła działania oparte na antropologii performatywnej, a Mateusz Sikora przybliżył zalety, jakie oferuje realizacja młodzieżowych projektów pozaformalnych w edukacji.

Druga część publikacji poświęcona jest metodom, które mogą zostać wykorzystane w edukacji wielokulturowej. Celina Strzelecka zaprezentowała możliwości wykorzystania w edukacji gier fabularnych, a konkretnie LARP-ów (ang. *live action role-playing*). Paulina Galanciak skupiła się na fotografii jako perspektywie, poprzez którą można z powodzeniem eksplorować wielokulturowość Wrocławia, oraz zaproponowała autorski cykl zajęć edukacyjnych. Wykorzystanie map w prezentacji zebranych materiałów przedstawiła Agnieszka Lisowska, a Zuzanna Lelek zaprezentowała możliwości, jakie oferują nauczycielom nowoczesne technologie. Artykuł Agnieszki Bułak ukazuje w jaki sposób *street art* może stać się inspiracją do nauczania o różnorodności zauważalnej w każdym mieście. Ostatni tekst, autorstwa Anny Chmiel, proponuje wykorzystanie kulinariów do uwrażliwienia uczniów na kulturowe zróżnicowanie miejskich przestrzeni.

Chciałabym serdecznie podziękować wszystkim, dzięki którym projekt *Wrocławskie ścieżki tolerancji* mógł zostać zrealizowany, w szczególności Fundacji na rzecz Nauki Polskiej.



AGNIESZKA WIESZACZEWSKA

Introduction

The project *Tolerance Paths of Wrocław* was carried out at the Institute of Ethnology and Cultural Anthropology (University of Wrocław) in cooperation with the Centre for Sustainable Development of Wrocław's Communities from January to September 2015 owing to the Foundation for Polish Science's support. Its participants — students of Wrocław upper secondary schools — were appointed a task of exploring the space of Wrocław in the context of its multiculturalism and to create, on the basis of their research, their own paths which may be used for exploratory walks aiming at making their participants more sensitive towards the cultural diversity which can be found in Wrocław. We were particularly intent on having the students to impersonate, in a way, researchers of urban space what was connected with choosing their topic individually, as well as research methods, people and places that were subject to inquiries. MULTICULTURALISM itself is a term that might be interpreted through different perspectives. The way the reflection on multiculturalism of each space is going to be led is determined by the kind of discourse it is going to be led in. It is going to be perceived in a different way by anthropology, sociology or pedagogy, it is going to be spoken of in a completely different way by marketing specialists, teachers or social animators. Marta Peisert suggests to inspect the phenomenon of the multiculturalism of Wrocław in three aspects. One of them is connected with the conviction that “contemporarily each civilizationally developed society is, in its way, a multicultural hybrid, as in its language, habits, beliefs, axiomatic system or public space there are deposits, layers of overlapping elements, which come from different historical epochs or were borrowed from other nations, their culture or religion.”¹ Furthermore, the author makes a justified remark that apart from

¹ M. Peisert, *Wielokulturowość Wrocławia*, [in:] *Tożsamość na styku kultur*, I. Masojć, H. Sokołowska (eds.), Vilnius 2011, vol. 2, p. 97 (transl. by Magdalena Potocka).

traditional determinants of multiculturalism of human communities (religion, nationality, language, *etc.*) there are many more. Still, “within the limits of contemporary societies, certain communities can be distinguished, for example such that live in affluent districts or in housing estates, educated people or unlettered ones, people oriented towards high culture and those preferring popular culture. A dichotomy can be carried out discerning liberals and traditionalists regarding family, partnerships, discerning young and old people ... — there are many more criteria determining these divisions.”² The question of marking out borders between all the mentioned groups we will leave aside, as in the context of the present article it is not an important issue.

Another aspect of contemporary attitude towards multiculturalism is perceiving it as more than one ethnic group coexisting in specified area. It might be a region (especially borderland) or an entire country. In this sense of multiculturalism numerous models of concomitance have been elaborated which were supposed to ensure complaisant coexistence between many societies that differ one from another. A particular case is, for example, that of United States of America, where a lot of concepts for concomitance of many groups within one state have been elaborated³. The last interpretational frame for the notion of multiculturalism given by Marta Peisert is to comprehend it through a brand, promotion or specific operations, around which the identity of a certain social group, for instance, city inhabitants, should consolidate.

Tolerance Paths of Wrocław was a project popularizing science. Within its framework the students participated in workshops which brought them closer to methods and perspective used in cultural anthropology. They became acquainted with qualitative interview, culture mapping and also how photography can be used in social survey. They were, obviously, only selected methods, which can be enriched with subsequent strategies and perspectives offered by contemporary humanities and social sciences, depending on the students’ needs and interests.

We hope that the present publication will inspire you to use non-formal educational methods within the course of teaching matters connected with multicultural education, regional education,

² *Ibidem.*

³ I.e. A. Szahaj, *E pluralis unum*, Universitas, Kraków 2004.

history, cultural knowledge and others. The articles that entered into its composition have been arranged in two categories. One of them contains, above all, inspirations, specific contexts, which form a frame for planning the activities. The other category presents tools and methods which may be successfully used in multicultural education. The publication opens with Kamila Kamińska's article that introduces the reader into the topic of multicultural education and suggests to perform such educational activities with students which are based on personages who were important for the history of Wrocław. Monika Szeffler and Mateusz Dawiec focused on describing a particular project which was carried out and was supposed to develop an attitude of tolerance among the students. Magdalena Pietrewicz presented actions based on performance anthropology, whereas Mateusz Sikora approached advantages which may come from carrying out juvenile non-formal projects in education.

The other part of the publication is dedicated to the methods which can be used in multicultural education. Celina Strzelecka presented possibilities of using role-playing games (particularly Live Action Role-Playing) in education. Paulina Galanciak focused on photography as a perspective, through which we can successfully explore the multiculturalism of Wrocław. She also proposed her original series of educational activities. Agnieszka Lisowska presented how to use maps to display the material gathered, and Zuzanna Lelek showed possibilities which modern technologies offer to the teachers. Agnieszka Bułacik's article presents in what way street art can become an inspiration for teaching diversity noticeable in every city. The last text, written by Anna Chmiel, encourages to use cuisine to make the students more sensitive towards cultural diversity in urban spaces.

I would like to thank everybody whose input enabled us to carry the project out, especially the Foundation for Polish Science that made *Tolerance Paths of Wrocław* come to live*.

* The project *Tolerance Paths of Wrocław* has been funded with the means awarded by the Foundation for Polish Science on the basis of the agreement n° 100/UD/SKILLS/ 2014 for using the prize awarded in the eNgage competition within the framework of the SKILLS project co-funded by European Social Fund.

KONTEKSTY

KAMILA KAMIŃSKA

Czytanie miasta: edukacja międzykulturowa w przestrzeni miejskiej na przykładzie Wrocławia

Kubłaj-chan uprzytomnił sobie, że miasta Marco Polo są do siebie podobne, jakby przejście od jednego do drugiego wymagało nie tyle podróży, co wymiany elementów. Odtąd, z każdego miasta, które mu Marko opisywał, umysł Wielkiego Chana wyruszał samodzielnie i po rozłożeniu miasta na elementy odbudowywał je na inny sposób, wymieniając składniki, przemieszczając je, odwracając.

Italo Calvino 2013

Wrocławski tekst miejski, przywołując semiologiczną metaforę zapożyczoną od Toporowa¹, jest wielowątkowy, nierzadko paradoksalny, obfitujący w środki stylistyczne, wciągający w swą narrację. Elementy tego tekstu to artefakty nagromadzone przez jego włodarzy, którzy przez stulecia historii zmieniali jego imię przeszło pięćdziesiąt razy². Gwar uliczny, który częściowo zachował się na murach miasta, rozlegał się w wielu językach: od polskiego, przez czeski, niemiecki, jidysz. Współcześnie dołączyły do niego: romani, angielski, koreański i wiele innych. Jerzy Kichler, lokalny aktywista i mędrzec gminy żydowskiej, komentując współpracę międzywyznaniową w ramach Dzielnicy Wzajemnego Szacunku, której był jednym z inicjatorów, nazwał Wrocław palimpsestem. Odwołuje się do wielowarstwowego tekstu, który możemy nierzadko odnaleźć na elewacjach kamienic i który nie poddał się

¹ W. Toporow, *Miasto i mit*, wybrał, przeł. i wstępem opatrzył B. Żyłko, Słowo/obraz/terytoria, Gdańsk 2000.

² N. Davies, R. Moorhouse, *Mikrokosmos. Portret miasta środkowoeuropejskiego, Vratislavia, Breslau, Wrocław*, przeł. A. Pawelec, Znak, Kraków 2002.

próbom zatarcia w ramach **przywracania piastowskiego charakteru miasta**, wciąż przezierającego się przez kolejne warstwy tynku. Tutejsza synagoga, zanim odzyskała dawny blask, była nie tylko salą koncertową, lecz także magazynem i warsztatem samochodowym, przez wiele lat ulegała dewastacji³. Rany, których miasto doznało w czasie walk o Festung Breslau, wciąż widać nie tylko w śladach kul na fasadach kamienic Nadodrza, lecz także w zaburzonym ładzie przestrzennym ulic, np. w obrębie ulicy Powstańców Śląskich. Ukryte w pierzejach budynków protestanckie kościoły mniejszościowe wciąż czekają na odkrycie, mogiły, które cudem przetrwały akcję **czyszczenia pozostałości nazizmu** wołają o upamiętnienie. Symbole cmentarza żydowskiego same w sobie stanowią tekst, wart odczytania spod pnączy bluszczu.

Niniejszy artykuł stanowi wprowadzenie do koncepcji **czytania miasta** w jej wymiarze edukacyjnym i metodologicznym. Przeszło dziesięć lat praktyki nauczania przedmiotów: „Edukacja wielokulturowa”, „Edukacja międzykulturowa” i „Multicultural Education and Management” na Uniwersytecie Wrocławskim pozwoliło mi na opracowanie specyficznej metody uczenia, w której Wrocław staje się narzędziem edukacyjnym. Świadoma zagrożenia ze strony redukcjonizmu i instrumentalizmu, które istnieje w tym podejściu, na pierwszych zajęciach jasno je ogłaszam. Podobnie jak możliwości wykorzystania tej koncepcji, realizowanej od lat skutecznie przez PR władz miejskich w postaci hasła: **Wrocław miastem spotkań**, i szeregu działań komercyjnych z nim związanych. Interesującym ćwiczeniem jest przy tym zadanie studentom pytania, kto jest autorem tych słów, powszechnie przez nich znanych, obecnych na billboardach, kubkach i torbach z miasta. Średnio jedna osoba na osiem grup (około sto pięćdziesiąt osób) wie, że wypowiedział je Karol Wojtyła podczas Kongresu Eucharystycznego w 1997 r.⁴ Miasto opowiada swą historię również przez inny mit: **Wrocław, nowy Lwów**, który kształtuje tożsamość mieszkańców, także w wymiarze wielokulturowym. Opowieści, bohaterowie, artefakty, mity, paradoksy... taki wielowątkowy i nieoczywisty jest tekst Wrocławia, proponuję potraktować go z szacunkiem. Odkrywając jego elementy i tworząc na ich podstawie ścieżki, mamy

³ A. Gleichgewicht, *Historia synagogi* [<http://fbk.org.pl/new/synagoga/historia-synagogi/>, dostęp: 10.05.2015, g. 12.34].

⁴ L. Ścińska, *Wrocław — miasto spotkań — Jan Paweł II* [<http://www.niedziela.pl/artykul/50160/nd/%E2%80%9EWroclaw--miasto-spotkan%E2%80%9D---Jan>, dostęp 13.05.2015, g. 17.48].

wciąż świadomość, że można ułożyć je zupełnie inaczej. Odczytując jego symbole, pamiętamy, jak wiele pozostaje nieoczywistych. Krocząc śladami bohaterów, których jest tu tak wielu (od Edyty Stein, przez Friedricha Boenhoffera, po biskupa Kominka czy współczesne bohaterki upominające się o godność człowieka na koczowisku), wiemy, że każde okno kamienicy czy trzepak na blokowisku może przynieść kolejną opowieść. Edukacja międzykulturowa w moim rozumieniu za swój główny cel ma odczarowanie lęku przed Innym, budowanie dialogu i porozumienia, nawet jeśli są trudne i bolesne. Wymaga odpowiedzialności i trudu, wymaga otwartości, czasem stereotypy i uprzedzenia tak mocno wrosły w umysł młodych ludzi, że niezbędne jest porządne potrząśnięcie, uderzenie w ich struktury poznawcze⁵. Od dziesięciu lat wyganiam studentów **na miasto**, wysyłam ich z kartami pracy, proszę o robienie notatek, szukanie śladów, paradoksów, podnoszenie głowy ponad chodnik. Artykuł ma stanowić wprowadzenie metodologiczne, nie jest narzędziem pojmowanym w sposób instrumentalny, gdyż tego typu „łopatologicznych” rozwiązań nie potrzebują polscy nauczyciele. To mądrzy ludzie, którzy wiedzą, że proces edukacyjny zachodzi w trudzie i powoli, że jest nierzadko nieprzewidywalny, chaotyczny. Poniżej podaję przykłady możliwych do zastosowania metod, które poparte doświadczeniem w pracy z młodymi ludźmi mogą posłużyć za inspirację.

Sama czytam ten tekst od dzieciństwa, jestem stąd, choć wiem też, że jestem „panienką z dobrego domu lwowskiego”, mam możliwość wychowywania moich dzieci wśród mądrych i pięknych ludzi o różnym kolorze skóry, narodowości, statusie społeczno-ekonomicznym i orientacji seksualnej. Ludzie ci mieszkają w tym mieście, ale trzeba się na nich otworzyć, podobnie jak na jego tekst, który nadal nie przestaje mnie zadziwiać i fascynować.

Proponuję odczytanie tego tekstu w kontekście kultury organizacyjnej, zaś poszukiwanie tych elementów, z których możemy budować miasto⁶, oprzeć na elementach wyabstrahowanych dla potrzeb tej teorii.

⁵ J. Mezirow, *Perspectives transformation. Towards a Critical Theory of Adult Education*, „Studies in Adult Education”, 9/1978, s. 153-168.

⁶ I. Calvino, *Niewidzialne miasta*, przeł. A. Kreisberg, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2013.

Kultura organizacyjna w przestrzeni miejskiej

Każdemu miastu nadaje kształt pustynia, której jest ono przeciwieństwem.

Italo Calvino

Zakres pojęciowy terminu „kultura organizacyjna” przenosi na pogranicze nauk humanistycznych i ekonomicznych. Angielski termin *corporate culture* odnosi się do badań prowadzonych np. przez Gerta Hofstede’a na kilkutyśiecznej próbie pracowników globalnych korporacji w kilkunastu krajach świata. Założenie, że pracownicy ci zajmują bliźniacze stanowiska, mają podobne wykształcenie i cele zawodowe, prowadzi do hipotezy, że różnice w wartościach, odczytywaniu symboli, rytuałach itp. będące wynikiem prowadzonych analiz, wynikają z różnic kulturowych. Założenie o istnieniu tych artefaktów oraz ich istotnym wpływie na zarządzanie projektami w firmie prowadzi do planowego, świadomego tworzenia ram kultury organizacyjnej w korporacjach. Jest to widoczne np. w SIV (systemach informacji wizualnej), broszurach informujących pracowników i środowisko zewnętrzne o kulturze danej firmy, jej wartościach, misji i symbolach, lecz także „w dress codzie” i to zarówno tym „na co dzień”, jak i w czasie tzw. *casual Fridays*. Wzorcowym przykładem są tutaj książeczki szkoleniowe dla nowych pracowników McDonalds zawierające zarówno podstawowe instrukcje logistyczne, ścieżki konwersacji, jak również przekaz na temat wartości (czystość, jakość i szybka obsługa) i misję: „być najlepszą na świecie restauracją szybkiej obsługi, która nieustannie zachwyca każdego klienta czystością, jakością i szybkością obsługi”. Interesujące jest przyjrzenie się przestrzeni miejskiej przez takie właśnie okulary, pozwoli to na dojrzenie nieco innych elementów miasta, niż te, na które wskazał choćby Lynch. Nie szukamy zatem standardowych artefaktów urbanistycznych, lecz tych, które są wyabstrahowane w tym ujęciu, czyli: symbole, normy i znaki, to co świadczy o tożsamości miasta, a co za tym idzie — jego mieszkańców. W poniższych rozważaniach posługuję się tzw. cebulowym modelem kultury, który pozwala na najprostszą i najbardziej efektywną analizę kultury w przestrzeni miejskiej. W dalszej części opracowania stanowią one podstawę do propozycji zajęć, dzięki odwołaniu się do bohaterów, miejsc, symboli i innych elementów kultury Wrocławia jako inspiracji zarówno dla edukacji międzykulturowej, jak i procesów twórczych.

Pytania o kulturę, także w kontekście dialogu na jej pograniczach, jak i tworzenia miejsc dla jego zaistnienia, dotyczą w sposób bezpośredni problematyki tożsamości. Za Zbigniewem Bokszańskim warto jedynie przypomnieć, iż podejmując rozważania na ten temat, poruszamy się zawsze po kontinuum wyznaczanym przez dychotomie:

- normatywność — deskryptywność
- proces — stan
- kontynuacja — odmienność
- konformizm — bunt⁷.

Podając rozważania na temat tego, skąd bierze się tak intensywne ponowoczesne zainteresowanie tożsamością, Zygmunt Bauman przywołuje metaforę Sowy Minerwy. Bogini, o której przed nim refleksję podejmował Hegel, jest boginią mądrości. Zatem Mądrość przychodzi o zmierzchu, czyli po wydarzeniach, kiedy już wszystko jest zakończone. Bauman mówi, iż sowa ta wylatuje wówczas, gdy zaczynają zacierać się kontury jej skrzydeł. Współcześnie tak wiele uwagi i energii poświęcamy rozważaniom nad tożsamością, gdyż zatraciliśmy jej ramy.

Możemy przy tym odwołać się do dialogu, w którym na klasyczne pytanie „Kim jesteś?” tradycyjna odpowiedź brzmiała: „Jestem synem mojego ojca”. Dziś odpowiada się: „Ja jestem sobą, sam o sobie świadczę tym, co robię i co wybieram”. Pytania o to, który typ tożsamości był bardziej efektywny w odniesieniu do potrzeb codziennego funkcjonowania, który emancypował, a który zamykał nas w twardych ramach, kiedy było lepiej czy dramatyczne napięcie prowadzące do wniosków, iż zmagamy się współcześnie z problemem kryzysu tożsamości, który wielu młodych ludzi wpędza w nałogi czy wręcz staje się przyczyną samobójstw, musimy pozostawić na osobną dyskusję, podejmowaną szeroko zarówno przez psychologów, socjologów i pedagogów. W prezentowanym opracowaniu podejmujemy ten temat z kilku zasadniczych powodów:

- poszukiwanie tożsamości (liczba mnoga) miasta jest płodnym wyzwaniem poznawczym;
- ich mozaikowy charakter w ponowoczesności wymaga twórczej odpowiedzi edukatorów;

⁷ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- tożsamość Wrocławia jako miasta otwartego pozwala na dialogiczne współistnienie wielu tożsamości.

Wystawa *Pamięć i tożsamość*, od kilku lat prezentowana szerokiej publiczności w Muzeum Etnograficznym, przypomina nam o tym fenomenie w ujęciu historycznym (proces, ciągłość). Pozwala pamiętać, że Wrocław jest jednym z niewielu przykładów miast, w których dokonała się całkowita wymiana ludności. W wyniku układu w Poczdamie 2 sierpnia 1945 r. do Wrocławia zaczęła napływać ludność polska, w przeważającej liczbie z centralnej Polski (Kielecczyzna, województwo łódzkie) i Wielkopolski oraz wysiedleni mieszkańcy Kresów Wschodnich, czyli przedwojennej Polski, głównie ze Lwowa i okolic, oraz z Wileńszczyzny.

W tym kontekście poszukiwanie „twarzy Wrocławia” — miasta, które według Normana Daviesa ma aż 51 imion (przykładowe to: łac. *Vratislavia* lub *Budorgis*, niem. *Breslau*, dialekt śląski *Brassel*, czes. *Vratislav*, węg. *Boroszló*)⁸ — wydaje się zadaniem nie tylko żmudnym, lecz wręcz pozbawionym jakiegokolwiek sensu. Znacznie ciekawszym wyzwaniem jest poszukiwanie znaczeń tychże imion, ich opowieści w przestrzeni miejskiej, śladów narracji, które ze sobą niosą. Ich wielość tworzy otwartość. Miasto, które przez wieki zmieniało tożsamość, pozwala na twórcze poszukiwanie czy wręcz kreowanie własnych tożsamości. Niezwykle płodne wydaje się postawienie takiego zadania uczniom, szczególnie w wieku okołogimnazjalnym, kiedy to, według teoretyków psychologii rozwojowej (m.in. Erik Erikson), następuje właśnie konstruowanie obrazu siebie, nierzadko w opozycji do dorosłych. Kontekst miasta, w którym proces ten zachodzi, niewątpliwie mógłby mieć wpływ na jego dynamikę. Poszukiwanie odpowiedzi na zasadnicze pytanie „Kim jestem?” nigdy nie następuje w oderwaniu od „Gdzie jestem?”. Nie chodzi przy tym o jakiś spauperyzowany przekaz marksistowskiego: byt kształtuje świadomość. Świadome bycie, Heideggerowskie *Dasein*, jest zawsze byciem tu. Odwołując się ponownie do Josepha Rykwerta, paradoksalnie: „brak spójnego i wyrazistego obrazu miasta może

⁸ N. Davies, R. Moorhouse, op. cit.; K. Wierzbicki (reż.), *Wrocław. Imiona miasta*, 2002.

więc być zaletą, a nie wadą czy problemem”⁹, właśnie z uwagi na to, że otwartość, która z niego wynika, jest atrakcyjna dla nowych mieszkańców. Te same twierdzenia można odnieść do projektowania działań edukacyjnych, tak aby:

- oswajały przestrzeń, sprawiając, że staje się miejscem, a co za tym idzie — aby pozwalając przybyłym poczuć się we Wrocławiu, jak u siebie (aspekt adaptacyjny/międzykulturowy);
- inspirowały do twórczego myślenia, pozwalając na kreatywne dyskusje, wychodzenie poza ramy.

Funkcje te oczywiście pozostają w interakcji, nie można ich całkowicie oddzielić. Jednakże proponuję to rozróżnienie, biorąc pod uwagę podstawowe założenia teorii przestrzeni Yi-Fu Tuana¹⁰. Przestrzeń ze swej natury jest nieodgadniona, niepoznawalna, obca, niczyja. Dopiero jej **oswojenie** czyni jej fragment miejscem. Miejsce jest zawsze czyjeś, pozwala na zadomowienie, na **bycie sobą u siebie**. Lęk, jaki wywołuje zawieszenie jednostki w bezkresie przestrzeni, znika, gdy zaczynamy postrzegać ją jako miejsce. Interesujące jest przy tym odwołanie do tradycji i doświadczeń z kultury *street artu*. Graffiti wszak ma za swój główny cel naznaczanie przestrzeni, czy to poprzez wulgarne w swej formie i nachalności „obsikiwanie” miasta tagami (termin ze słownika writterów), czy poprzez artystyczne kafelki, wielkie srebrne liternictwo, czy politycznie zaangażowane szablony. Artysta ulicy, niezależnie od tego, czy jest to słynny hiszpański malarz murali Blu czy mało komu znany Rudy z Wrocławia, chce zostawić swój ślad w mieście. Jak pisze Banksy, malarstwo graffiti jest formą odzyskiwania przestrzeni zawłaszczanej przez reklamy i komercję. Analogicznie: projektowanie działań edukacyjnych w przestrzeni miejskiej może prowadzić do nadawania im międzykulturowego charakteru: przestają one być niczyje, pozostając wciąż otwartymi, stają się **nasze** a może nawet **moje**. Żeby to było możliwe, pedagodzy powinni wsłuchiwać się w narracje obecne w tych miejscach lub spróbować

⁹ J. Rykwert, *Pokusa miejsca. Przeszłość i przyszłość miast*, przeł. T. Bieroń, opr. D. Leśniak-Rychlak, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2013, s. 25.

¹⁰ Y. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, wstęp K. Wojciechowski, PIW, Warszawa 1987.

opowiedzieć młodzieży jakąś historię, w której uda im się odnaleźć kawałek siebie. Jak wiadomo, najbardziej podobają się nam piosenki, które już raz słyszeliśmy, podobnie najłatwiej odnaleźć się nam w opowieściach, które znamy. Dobrze, jeśli znamy bohaterów, wydarzenia lub choćby miejsca, w których rozgrywa się akcja. Poza oczywistym w tym kontekście zabiegiem sięgania do całego spektrum archetypicznych toposów dziedzictwa kulturowego ludzkości, interesujące wydaje się właśnie użycie całego wachlarza mitów, bohaterów, artefaktów, wartości, symboli i miejsc, słowem — elementów kultury Wrocławia — jako miejsca otwartego, które zaprasza i wita przybysza w swoich progach. Takie osadzenie narracji w miejscu zamieszkania pozwala na pogłębienie więzi z miejscem, w którym przyszło im pracować. Wrocław wydaje się przy tym idealny, właśnie z uwagi na swój wielokulturowy, wielowątkowy charakter, który uwidacznia się zarówno w jego historii obecnej w tekście miejskim, jak również we współcześnie, dynamicznie rozwijających się na jego ulicach dyskursach.

Odniesienie do pierwszej z wymienionych wyżej funkcji zostanie przeze mnie rozwinięte dalej, także poprzez symbolikę i życiorysy oraz cytaty z wypowiedzi jego bohaterów. Teraz chciałabym pokrótce odnieść się do drugiej funkcji. Podkreślając raz jeszcze znaczenie paradoksów, oksymoronów, absurdu, dychotomii i palimpsestów w procesie uczenia się, należy pamiętać o ich analogicznej roli w kreowaniu środowiska potrzebnego do kreatywnego, kolektywnego myślenia, tak ważnego przy pracy nad projektami w korporacjach. Wykorzystanie elementów kultury Wrocławia, w jego bogactwie i sprzecznościach, jest tutaj niezmiernym polem dla inspiracji. Tekst miejski, momentami chaotyczny i niejasny, staje się wyzwaniem dla czytelnika, pozwala na nieustanne stawianie sobie pytań, a co za tym idzie na rozwój. Procesy uczenia się międzykulturowego są bardzo dynamiczne — podobnie jak miasta, które nieustannie się zmieniają — i wymagają od mieszkańców ciągłych zabiegów adaptacyjnych i elastyczności. Nie chodzi wcale o projektowanie sytuacji edukacyjnych, które ten chaos wzmoże, chodzi o poszukiwanie balansu, projektowanie, które posługując się wspomnianymi zabiegami retorycznymi, wyzwoli kreatywny namysł.

Doskonała harmonia przekazu rodzi nudę, jest także odczuwaczona. Pamiętajmy, znów za Rykwertem, że:

[...] niezależnie od tego, w jakim stopniu nasz sposób życia w mieście jest uwarunkowany przeszłością, zawsze reagujemy na tę samą fizyczną tkankę. I znowu: nawet gdyby nasze pstrokate, fragmentaryczne i nieciągłe miasta były w stu procentach takie, jakie być powinny (a niewielu mieszkańców tak je odbiera), nie zachowałyby swej postaci na zawsze.¹¹

Uczenie się międzykulturowe w przestrzeni miejskiej jest jej zaprzeczeniem.

Przykładowe postaci / bohaterowie wielokulturowego Wrocławia

Metodologia pracy przy projektowaniu zajęć edukacyjnych z edukacji wielokulturowej na przykładzie Wrocławia pozwoliła na dostrzeżenie wartości interesujących postaci, których dorobek wpłynął na rozwój cywilizacji i kultury w procesie projektowym. Poszukiwanie cytatów z dzieł filozofów, poetów i naukowców — które następnie mogą stać się inspiracją do dyskusji, indywidualnej pracy czy poszukiwań grupowych, wydaje się bardzo przydatnym narzędziem pracy nauczyciela. Okazuje się, że nie tylko klasyczne postaci typu Einstein, Kartezjusz czy Wisława Szymborska, lecz także mniej znani twórcy mogą wyzwolić w uczniach twórcze myślenie. Świadomość, że ich ślady odnaleźć możemy na ulicy przed szkołą czy domem, pozwala jeszcze bardziej utożsamić się z ich spuścizną czy życiorysem, zaczerpnąć z niego inspirację. Poniżej prezentuję sylwetki znanych lub mniej znanych postaci, które odcisnęły piętno na kulturze i historii Wrocławia. Biografie te mogą analogicznie stać się punktem wyjścia w procesie wychowania do poszanowania innych kultur, czy szerzej — do dialogu międzykulturowego. Cytaty z ich dzieł mogą być wykorzystane bezpośrednio w pracy edukacyjnej. Wykaz nie zawiera informacji bibliograficznych, gdyż stanowi to wiedzę powszechnie dostępną. Sugeruję poszukiwanie śladów tych postaci w mieście, stworzenie dla uczniów specyficznych *readerów*, czyli materiałów źródłowych zawierających fragmenty ich dzieł, można pokusić się o zestawianie tych postaci odległych kulturowo i historycznie, wykorzystać metodę dramy... Mądry nauczyciel znajdzie wiele zastosowań.

¹¹ J. Rykwert, *op. cit.*, s. 25.

Benno Jacob

Benno Jacob (1862–1945) był jednym z najbardziej znaczących rabinów i badaczy biblijnych wczesnego XX w. Jacob ukończył studia w Seminarium Żydowskim we Wrocławiu oraz na Uniwersytecie Wrocławskim. Następnie znalazł zajęcie w Getyndze, gdzie przez 13 lat pielęgnował kontakty z żydowskimi studentami uniwersytetu. W 1906 r. — wraz z żoną Helene i dziećmi Ernstem, Hanną i Ewaldem — przybył do Dortmundu, gdzie był rabinem gminy żydowskiej do roku 1929. W czasie jego urzędowania gmina rozrosła się do prawie czterech tysięcy osób. Jacob widział się jako nauczyciel Tory, której sensem w jego opinii było: „naród wychować dla Boga”. Benno Jacob był płomiennym niemieckim patriotą i uważał, że niemieccy Żydzi przynależą do swojej ojczyzny. Jednocześnie, w czasie pobytu w Dortmundzie, zajmował się problemami socjalnymi i integracją żydowskich pracowników ze wschodu. Podczas gdy w wielu gminach dochodziło do silnych napięć między imigrantami a ich niemieckimi braćmi w wierze, Jacobowi udało się znaleźć kompromis między obiema grupami. W duchu tej integracji założył wydział opieki społecznej i wschodniożydowską szkołę Talmudu i Tory oraz czytelnię, która miała ułatwić przekazywanie podstawowej wiedzy o społeczności żydowskiej. Po przejściu na emeryturę przeprowadził się do Hamburga i oddał się całkowicie pracy nad komentarzami do Tory. Jego prace są do dziś uważane za niezbędny wkład do zrozumienia tej księgi.

Kardynał Bolesław Kominek

Kardynał Bolesław Kominek (1903–1974) to jedna z najwybitniejszych postaci powojennego Kościoła w Polsce i zarazem niekwestionowany mąż stanu. Urodził się 23 grudnia 1903 r. w Radlinie w rodzinie wielodzietnej. Ukończył Państwowe Gimnazjum w Rybniku, a następnie studia na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz w Instytucie Katolickim w Paryżu. Świecenia kapłańskie przyjął w Katowicach w roku 1927. W okresie studiów paryskich działał jako duszpasterz wśród emigrantów polskich, a od 1930 r. pracował w diecezji katowickiej. Podczas II wojny światowej prowadził działalność charytatywną i duszpasterską na rzecz jeńców wojennych i więźniów obozów koncentracyjnych.

nych. W 1951 r. otrzymał papieską nominację na biskupa tytularnego Sophene z zadaniami rządcy polskiej części archidiecezji wrocławskiej oraz rezydencją we Wrocławiu. Nominacji tej sprzeciwiły się władze państwowe, w wyniku czego Kominek nie mógł rezydować we Wrocławiu, a sakrę przyjął potajemnie w 1954 r. w Przemyślu. Został ostatecznie dopuszczony do objęcia urzędu dwa lata później, a następnie mianowany biskupem tytularnym Vagi oraz specjalnym delegatem z uprawnieniami biskupa we Wrocławiu. 28 czerwca 1972 r. został pełnoprawnym arcybiskupem metropolitą wrocławskim, pierwszym od śmierci Adolfa Bertrama. Był także głównym inicjatorem i autorem orędzia pojednawczego skierowanego do biskupów niemieckich, w którym padają słynne słowa: „udzielamy wybaczenia i prosimy o nie”.

Edyta Stein

Edyta Stein (1891–1942), wrocławianka, znana także jako Teresa Benedykta od Krzyża, na stałe wpisała się w historię Wrocławia. Z pochodzenia Żydówka, nawrócona na chrześcijaństwo, zakonnica, fenomenolog, pedagog i chrześcijański filozof. Była jedną z największych orędowniczek uznania prawdziwej natury i powołania kobiety w Kościele i świecie. Jej filozofia bywa określana jako „filozofia światła”. Urodziła się 12 października 1891 r. we Wrocławiu w wielodzietnej rodzinie żydowskiej. Tu ukończyła szkołę średnią i rozpoczęła studia, a w 1913 r. przeniosiła się na Uniwersytet w Getyndze, gdzie studiowała filozofię pod kierunkiem niemieckiego fenomenologa Edmunda Husserla. We Fryburgu obroniła pracę doktorską pt. *O problemie empatii*.

We wczesnej młodości odeszła od judaizmu i do 30. roku życia uważała się za ateistkę. Lektura dzieła *Życie św. Teresy z Avili* zakończyła jej długie poszukiwanie wiary i w styczniu 1922 r. Stein przyjęła w Kościele katolickim chrzest, na którym otrzymała imię Teresa. W latach 1923–1931 pracowała jako nauczycielka języka niemieckiego i historii w Spirze, a później psychologię i pedagogikę na Akademii Pedagogicznej w Münster. W 1933 r. wstąpiła do Karmelu w Kolonii. W dniu obłóczyn przyjęła imię Teresa Benedykta od Krzyża i zaczęła odnosić się do siebie jako do „oblubienicy Baranka”. Z powodu wzmagających się prześladowań Żydów, w 1938 r. Stein została przeniesiona do Karmelu w Echt

w Holandii. Nie udało jej się jednak uniknąć represji — w 1942 r. została aresztowana przez Gestapo i ostatecznie deportowana do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu-Brzezince. Edyta Stein została beatyfikowana podczas Mszy św. na stadionie w Kolonii 1 maja 1987 r. i nazwana przez papieża Jana Pawła II „darem, wezwaniem i obietnicą dla naszych czasów”.

Dietrich Bonhoeffer

Dietrich Bonhoeffer (1906–1945) był niemieckim duchownym luterańskim, wykładowcą akademickim i autorem wielu dzieł teologicznych. Urodził się w 1906 r. jako syn psychiatry Karla Bonhoeffera. Już w wieku 17 lat podjął studia teologiczne w Tybindze. Otrzymał tytuł doktora teologii za pracę pt. *Sanc-torum communio (Świętych obcowanie)*. W roku 1929 habilitował się i otrzymał stanowisko docenta berlińskiego uniwersytetu. Od 1932 r. Bonhoeffer coraz bardziej oddalał się od kariery uniwersyteckiej, poświęcając się pracy duszpasterskiej. W latach 1933–1935 był pastorem w Londynie, a po powrocie do nazistowskich Niemiec wstąpił do Kościoła Wyznającego. Dietrich Bonhoeffer zdecydowanie i aktywnie przeciwstawiał się ideologii nazistowskiej, widząc w niej zagrożenie dla chrześcijan, dla Niemców i dla ludzkości. Aktywnie głosił hasła pacyfistyczne na gruncie religii, nawoływał wiernych do przeciwstawiania się nazizmowi i ostrzegał przed zagrożeniem niesionym przez jego zwolenników. W 1935 r. został pozbawiony urzędowo prawa do nauczania i stworzył półlegalne seminarium duchowne w Finkenwalde. Wspólnota ta została zlikwidowana przez Gestapo dwa lata później. W styczniu 1943 roku Bonhoeffer zaręczył się z Marią von Wedemayer, a zaledwie cztery miesiące później został aresztowany pod ogólnym zarzutem „osłabiania potencjału wojennego Niemiec”. Po nieudanym zamachu grupy admirała Canarisa na Hitlera 20 lipca 1944 r., pastor został przeniesiony do więzienia Gestapo, a stamtąd trafił do obozu koncentracyjnego w Buchenwaldzie. Ostatecznie, miesiąc przed końcem wojny, został postawiony przed trybunałem doraźnym, skazany i stracony na szubienicy w obozie Flossenbürg. Myśl teologiczna Dietricha Bonhoeffera jest wysoko ceniona we wszystkich frakcjach Kościoła ewangelickiego i całego chrześcijaństwa — od lewicowych do konserwatywnych. Przewodniczący Rady Ewangelickiego Kościoła Niemiec biskup Wolfgang Huber nazwał go nawet „ewangelickim świętym”.

Helmut James von Moltke

Helmut James Graf von Moltke (1907–1945) był niemieckim prawnikiem wojskowym i założycielem grupy *Krąg z Krzyżowej*. Pochodził z arystokratycznego rodu. Jego matka, Dorothy Rose Innes, wychowała go w duchu pacyfizmu, sprzeciwiał się więc nazizmowi. Studiował prawo i politologię we Wrocławiu, Wiedniu i Berlinie. Oddał bezpłatnie część gruntów w Krzyżowej na tworzenie nowych gospodarstw, co przysporzyło mu niechęci sąsiednich posiadaczy ziemskich. W czasie praktyki jako wojskowy doradca prawny pomagał jeńcom wojennym i ofiarom nazizmu, a jako adwokat wyspecjalizowany w prawie międzynarodowym pomagał zmuszonym do emigracji Żydom. W roku 1934 zdał egzamin asesorski, ale nie ubiegał się o stanowisko sędziowskie, gdyż wiązało się ono z przynależnością do NSDAP. Po wybuchu II wojny światowej został zatrudniony w kontrwywiadzie kierowanym przez admirała Wilhelma Canarisa. Założył „Krąg z Krzyżowej” — jedną z najważniejszych grup opozycyjnych w nazistowskich Niemczech. Podczas tajnych spotkań w Berlinie i w Krzyżowej grupa wypracowywała plany porządku powojennego po upadku dyktatury hitlerowskiej. W styczniu 1944 r. został zaaresztowany przez Gestapo i stanął wraz z innymi członkami „Kręgu z Krzyżowej” przed trybunałem ludowym, któremu przewodniczył sędzia Roland Freisler. Został skazany na śmierć i powieszony w więzieniu Plötzensee. Wobec braku dowodów na jego udział w spisku grupy Moltke został oskarżony za sam zamiar stworzenia po upadku Hitlera nowych demokratycznych Niemiec.

Jakub Böhme

Jakub Böhme (1575–1624) — mistyk i filozof protestancki. Urodził się w 1575 r. we wsi Stare Zawidowo (Alt Seidenberg), położonej na południe od Görlitz (dziś: Zgorzelec), w pobliżu granicy czeskiej. Od 1599 r. mieszkał w Görlitz. Swoją wiedzę teologiczną zdobył samodzielnie, czytając i studiując dzieła mistyków oraz teologów luteranckich. Najwięcej uwagi poświęcał Pismu Świętemu. Był autorem wielu dzieł i traktatów, które spotkały się z bardzo nieprzychylnym przyjęciem ze strony miejscowego duchowieństwa. Źródłem swych pism uczynił własne wizje rzeczywistości duchowej. Pierwszą taką

wizję miał w 1600 r., drugą w 1610. Wierzył, że poprzez te wizje jest lepiej predestynowany, by rozumieć związki między Bogiem i człowiekiem. W pierwszej połowie 1612 roku powstała *Aurora* — dzieło, które uczyniło go sławnym. Zawarł w nim wnikliwe refleksje na temat m.in. pojęcia dobra i zła, Boga i diabła, nieba i piekła, ujmując je nie abstrakcyjnie, lecz odnosząc każdorazowo i w różnych sytuacjach do postaw ludzkich. W 1613 r., prześladowany przez władze duchowne i świeckie, otrzymał zakaz dalszego pisania, który go jednak nie powstrzymał od tworzenia. W roku śmierci Böhme przebywał na zamku Świny koło Bolkowa, w którym napisał *Posłanie do spragnionej i głodnej duszy*, a jesienią rozpoczął niedokończoną już pracę *177 pytań teozoficznych oraz 13 odpowiedzi*. Część ostatniego roku życia spędził też na wygnaniu w Dreźnie. Do Görlitz powrócił krótko przed śmiercią. Böhme był pierwszym filozofem piszącym w języku niemieckim. Swym *Philosophus Theutonicus* wywarł duży wpływ na rozwój niemieckiej mistyki oraz XIX-wiecznych romantyków. Uważany jest za ojca nowoczesnego gnostycyzmu.

Johann Scheffler

Johann Scheffler (1624–1677), znany szerzej jako Anioł Ślązak (Angelus Silesius), urodził się 25 grudnia 1624 r. we Wrocławiu. Był poetą religijnym i tworzył w języku niemieckim. Pisał utwory apologetyczne, pieśni religijne i aforyzmy o mistycznym zjednoczeniu z Bogiem. Młody Johann Scheffler uczył się w gimnazjum św. Elżbiety (obecnie budynek biblioteki Ossolineum). Tam już czynił pierwsze próby poetyckie. W maju 1643 r. kontynuował naukę w Strasburgu, w którym obok medycyny studiował historię i filozofię. Latem 1644 r. zaczął studiować w Lejdzie w Holandii, gdzie poznał pisma Jakuba Böhme'go. W lipcu 1648 r. uzyskał doktorat z medycyny i filozofii na Uniwersytecie w Padwie. Od listopada 1649 r. był nadwornym lekarzem luterańskiego księcia Sylwiusza Nimroda Wirtemberskiego w Oleśnicy. Popadł tam w konflikt z gminą protestancką i w końcu przeniósł się do Wrocławia, zostając lekarzem w klasztorze Zakonu Krzyżowców z Czerwoną Gwiazdą. W 1653 r. Johann Scheffler przeszedł na katolicyzm, przyjmując łacińskie imię Angelus. Związał się czynnie z kontrreformacją, a w roku 1654 został lekarzem cesarza Ferdynanda III w Wiedniu. Ostatnie 10 lat życia spędził w klasztorze pod wezwaniem św. Marcina, będąc lekarzem ubogich oraz kapłanem. W 1667 r. zaczynały ukazywać się

jego najświetniejsze dzieła poetycko-religijne. Jego *Cherubowy Wędrowiec* jest zbiorem w większości dwuwierszowych aforyzmów o treści mistycznej i ascetycznej. Po przejściowym zapomnieniu, w jakim znalazł się w XVIII wieku, zainteresowanie jego pracami odżyło w epoce romantyzmu i trwa do dziś.

Daniel Czepko

Daniel Czepko (1605–1660) był wybitnym śląskim mistykiem, poetą i dramatopisarzem; tworzył w języku niemieckim. Dzieciństwo i młodość spędził w Świdnicy, w której jego ojciec był pastorem. Uczęszczał tam do szkoły łacińskiej, a następnie studiował prawo i medycynę w Lipsku i Strasburgu. W 1626 r. wyjechał na dalszą naukę do Francji i Włoch. Służył na dworze margrabiego Badenii, był też prawnikiem i zarządcą w Spirze. Prześladowanie protestantów zmusiło go do opuszczenia majątku ziemskiego koło Świdnicy. Pracował później jako nauczyciel domowy w majątku Dobroslawice koło Kędzierzyna-Koźła. Do Świdnicy powrócił w 1636 r., a w latach pięćdziesiątych przeniósł się do Oławy i pełnił funkcję radcy książąt brzesko-legnickich. Za swe zasługi otrzymał szlachectwo i tytuł „von Reigersfeld”. Od 1658 r. był radnym w Legnicy, przewodniczącym Landtagu i radnym cesarstwa. Został pochowany przy Kościele Pokoju w Świdnicy w uznaniu zasług położonych przy jego budowie. Czepko napisał szereg wierszy okolicznościowych i epigramów. W swojej twórczości poetyckiej łączył renesansową radość życia z głębokim mistycyzmem i refleksyjnością. Jego najbardziej znanym utworem jest epos *Coridon und Phyllis*, w którym przedstawił marzenia o idealnym, wiejskim życiu. Podczas pobytu u barona Czigana, przyjaciela z lat młodości, Czepko zaznał się z ideami mistycyzmu. W jego poezjach widać oddanie Bogu poprzez rezygnację z dóbr doczesnych. Jego mistycyzm to mistycyzm śmierci, zjednoczenie duszy ludzkiej i Boga, które dokonuje się w zaświatach.

Norbert Elias

Norbert Elias (1897–1990) to niemiecki filozof i socjolog pochodzenia żydowskiego, twórca socjologii procesu i socjologii figuracyjnej. Studiował medycynę, psychologię i filozofię. W 1933 r. zdołał uciec z hitlerowskich Niemiec i zamieszkał w Paryżu. Dwa lata później przeniósł się do Anglii, gdzie wykładał

kolejno na uniwersytetach w Londynie, Cambridge i Leicester. Był profesorem socjologii na uniwersytecie w Akrze, wykładał na różnych uniwersytetach niemieckich. Przez większość swego życia mieszkał w Amsterdamie. Tam też zmarł. W opinii Eliasa socjologia jest nauką dynamiczną, której przedmiotem jest proces społeczny oraz nieustanny ciąg regularnych zmian będących wynikiem niezamierzonych działań ludzkich. Obecne stany społeczeństwa mają pochodzenie procesowo-historyczne, a żaden z obiektów społecznych nie jest stały i niezmienny. W swojej najgłośniejszej pracy pt. *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu* Elias przedstawia zmiany obyczajowości w Europie od średniowiecza. Analizując podręczniki i inne dokumenty z kolejnych epok, przedstawia mechanizmy tworzenia się norm, głównie z zakresu zasad zachowania i moralności, które obecnie uznajemy za naturalne. Początkowo jego prace pozostawały niezauważone. Z czasem jednak został uznany za jedną z czołowych postaci współczesnej socjologii.

Spacery etnograficzne w przestrzeni miejskiej

Metodą stosowaną przeze mnie w praktyce edukacyjnej są zajęcia terenowe, ich specyfika polega na tym, że studenci otrzymują przygotowane przeze mnie karty pracy. Celowo nie zamieszczam ich tutaj, gdyż ważniejsze wydaje się przedstawienie sposobu ich konstruowania¹².

Pierwszą część stanowią pytania ewaluacyjne, studenci określają swoje oczekiwania i obawy wobec spaceru w 3 sferach: poznawczej, emocjonalnej i motorycznej. Chodzi o to, aby napisali co chcieliby, a czego nie chcieliby doświadczyć, nauczyć się, przeżyć. Potem definiują obszar, jaki zwiedzają, np. dzielnica czterech świątyń, cmentarz żydowski, meczet. Definicja ma być osobista, ale powstaje już po spacerze. W trakcie wyprawy, zaopatrzeni w wydrukowane z Google Maps mapy, uczestnicy zaznaczają na niej:

¹² K. Kamińska, *Dzielnica Czterech Świątyń — edukacja międzykulturowa w przestrzeni miejskiej Wrocławia*, [w:] (Mikro) światy ludzi dorosłych, red. M. Pryszmont Ciesielska, Wydawnictwo LIBRON, Wrocław 2011.

- granice,
- punkty kluczowe,
- paradoksy,
- oksymorony,
- symbole (co jest szczególnie wartościowe np. na cmentarzu żydowskim),
- ślady bohaterów (pomniki, mogiły, napisy naścienne itp.).

Określają potem relację tych punktów w stosunku do siebie, szczególnie interesująca jest przy tym Dzielnicą Wzajemnego Szacunku, w której luterkańska świątynia Opatrzności Bożej sąsiaduje z sex shopem, *vis-à-vis* parafii katolickiej przez jakiś czas działał sklep dopalacze.com, zaś przestrzeń ta po zmroku staje się dzielnicą rozrywki. Cieszy się ona niechlubną sławą miejsca, w którym statystycznie popełnianych jest najwięcej gwałtów we Wrocławiu.

Ostatnim krokiem jest określenie, na ile obawy i oczekiwania studentów spełniły się.

Indywidualne/grupowe projekty badawcze jako metoda edukacji wielokulturowej

Praca nad projektem obejmować musi dłuższy okres, rzadko kiedy edukacja formalna pozwala na taki nakład czasu i pracy możliwej do egzekwowania na edukację międzykulturową, jednakże warto przynajmniej podjąć próby jej zastosowania.

INDYWIDUALNY PROJEKT BADAWCZY A

Założeniem projektu jest praca nad wybranymi aspektami wielokulturowości w kontekście Wrocławia. Składa się z 2 części. W części teoretycznej studenci poznają teorię związaną z tematyką wielokulturowości. Część projektowa dotyczy badania semantyki miasta i wizualizacji wyników pracy. W ramach pracy przewidziane są praktyczne zastosowania badań ilościowych i jakościowych, badania wizualne oraz mapping. Tak kompleksowe podejście do przedmiotu pozwoli zrozumieć wielowymiarowość miasta, poznać impulsy, które je ukształtowały oraz osadzić problem badawczy w szerokim

kontekście. Przygotowania związane z Europejską Stolicą Kultury 2016 są doskonałą okazją do przyjrzenia się miastu w działaniu, poczynwszy od inicjatyw oddolnych, poprzez działania formalne instytucji, aż po PR-owe zabiegi miasta i organizatorów tego wydarzenia.

1.

Napisz esej (do trzech tysięcy znaków), w którym odniesiesz się do głównego tematu przedmiotu, czyli wielokulturowości Wrocławia. W pracy umieść swoje własne przemyślenia, odnieś się do literatury dotyczącej przedmiotu. Aby twój tekst miał odpowiedni charakter, zastosuj się do zasad tej formy wypowiedzi. Z pewnością znajdziesz informacje na ten temat w Internecie. Pamiętaj, aby wyraźnie zaznaczyć cytowane fragmenty.

W swojej pracy pisemnej zdefiniuj i rozwiń następujące pojęcia: #wielokulturowość, #palimpsest, #interkulturowość, #miejsce_pamięci, #tolerancja, #rytuał, #artefakt, #styl_życia, #pluralizm, #tradycja, #kultura_wizualna.

2.

Zbadaj miasto.

Użyj metod badawczych jakościowych (wywiady, obserwacja) lub ilościowych (ankiety), aby dowiedzieć się jak najwięcej o przejawach wielokulturowości Wrocławia. Posłuż się metodami wizualnymi — jak dokumentacja fotograficzna i wideo. Postaraj odnieść się do następujących pojęć i sfer: #sfera_mentalna, #sposoby_demonstrowania_kultury, #edukacja, #organizacje_pozarządowe, #rozrywka, #festiwale_kultury.

3.

Stwórz mapę.

Zwizualizuj wyniki swoich badań w postaci mapy. Może ona mieć charakter fizyczny, może być też mapą mentalną. Istotne jest, abyś wytyczył ścieżkę wielokulturowości w odniesieniu do porusza-

nych wcześniej pojęć. Przy tworzeniu mapy posłuż się fotografiami, które wykonasz w trakcie badania. Postaraj się, aby mapa miała atrakcyjny charakter, a jednocześnie była czytelna.

Wynik swojej pracy możesz przedstawić w formie tradycyjnej mapy, plakatu, prezentacji (format pdf). Ważne, aby odbiorca nie miał wątpliwości, że ma do czynienia z mapą i potrafił odczytać ścieżkę, tj. odbyć spacer według wskazówek.

INDYWIDUALNY PROJEKT BADAWCZY B

Założeniem projektu jest praca nad wybranymi aspektami wielokulturowości w kontekście Wrocławia. Praca obejmuje część, w ramach której studenci poznają teorię związaną z tematyką wielokulturowości oraz część projektową dotyczącą badania semantyki miasta i wizualizacji wyników pracy. W ramach pracy przewidziane są praktyczne zastosowania badań ilościowych i jakościowych, badania wizualne oraz mapping. Tak kompleksowe podejście do przedmiotu pozwoli zrozumieć wielowymiarowość miasta, poznać impulsy, które go ukształtowały oraz osadzić problem badawczy w szerokim kontekście. Przygotowania związane z Europejską Stolicą Kultury 2016 są doskonałą okazją do przyjrzenia się miastu w działaniu, począwszy od inicjatyw oddolnych, poprzez działania formalne instytucji, aż po PR-owe zabiegi miasta i organizatorów tego wydarzenia.

1.

Napisz esej (do trzech tysięcy znaków), w którym odniesiesz się do głównego tematu przedmiotu, czyli wielokulturowości Wrocławia. W pracy umieść swoje własne przemyślenia, odnieś się do literatury dotyczącej przedmiotu. Aby twój tekst miał odpowiedni charakter, zastosuj się do zasad tej formy wypowiedzi. Z pewnością znajdziesz informacje na ten temat w Internecie. Pamiętaj, aby wyraźnie zaznaczyć cytowane fragmenty.

W swojej pracy pisemnej zdefiniuj i rozwiń następujące pojęcia: #wielokulturowość, #palimpsest, #interkulturowość, #miejsce_pamięci, #tolerancja, #rytuał, #artefakt, #styl_życia, #pluralizm, #tradycja, #kultura wizualna.

2.

Zbadaj miasto.

Użyj metod badawczych jakościowych (wywiady oraz obserwacja) lub ilościowych (ankiety), aby dowiedzieć się jak najwięcej o przejawach wielokulturowości Wrocławia. Posłuż się metodami wizualnymi — jak dokumentacja fotograficzna i wideo. Postaraj odnieść się do następujących pojęć i sfer: #sfera_materiałna, #globalne_korporacje, #public_relations, #gastronomia, #czas_wolny, #galerie_handlowe.

3.

Stwórz mapę.

Zwizualizuj wyniki swoich badań w postaci mapy. Może ona mieć charakter fizyczny, może być też mapą mentalną. Istotne jest, abyś wytyczył ścieżkę wielokulturowości w odniesieniu do poruszanych wcześniej pojęć. Przy tworzeniu mapy posłuż się fotografiami, które wykonasz w trakcie badania. Postaraj się, aby mapa miała atrakcyjny charakter, a jednocześnie była czytelna.

Wynik swojej pracy możesz przedstawić w formie tradycyjnej mapy, plakatu, prezentacji (format pdf). Ważne, żeby odbiorca nie miał wątpliwości, że ma do czynienia z mapą i potrafił odczytać ścieżkę, tj. odbyć spacer według wskazówek.

INDYWIDUALNY PROJEKT BADAWCZY C

Założeniem projektu jest praca nad wybranymi aspektami wielokulturowości w kontekście Wrocławia. Praca obejmuje część, w ramach której studenci poznają teorię związaną z tematyką wielokulturowości oraz część projektową dotyczącą badania semantyki miasta i wizualizacji wyników pracy. W ramach pracy przewidziane są praktyczne zastosowania badań ilościowych i jakościowych, badania wizualne oraz mapping. Tak kompleksowe podejście do przedmiotu pozwoli zrozumieć wielowymiarowość miasta, poznać impulsy, które go ukształtowały oraz osadzić problem badawczy w szerokim kontekście. Przygotowania związane z Europejską Stolicą Kultury 2016 są doskonałą okazją do przyjrzenia się miastu w działaniu, począwszy od inicjatyw oddolnych, poprzez działa formalne instytucji, aż po PR-owe zabiegi miasta i organizatorów tego wydarzenia.

1.

Napisz esej (do trzech tysięcy znaków), w którym odniesiesz się do głównego tematu przedmiotu, czyli wielokulturowości Wrocławia. W pracy umieść swoje własne przemyślenia, odnieś się do literatury dotyczącej przedmiotu. Aby twój tekst miał odpowiedni charakter, zastosuj się do zasad tej formy wypowiedzi. Z pewnością znajdziesz informacje na ten temat w Internecie. Pamiętaj, aby wyraźnie zaznaczyć cytowane fragmenty.

W swojej pracy pisemnej zdefiniuj i rozwiń następujące pojęcia: #wielokulturowość, #palimpsest, #interkulturowość, #miejsce_pamięci, #tolerancja, #rytuał, #artefakt, #styl_życia, #pluralizm, #tradycja, #kultura wizualna.

2.

Zbadaj miasto.

Użyj metod badawczych jakościowych (wywiady, obserwacja) lub ilościowych (ankiety), aby dowiedzieć się jak najwięcej o przejawach wielokulturowości Wrocławia. Posłuż się metodami wizualnymi — jak dokumentacja fotograficzna i wideo. Postaraj odnieść się do następujących pojęć i sfer: #sfera_pamięci, #historia_i_tradycja, #pomniki/miejsca_pamięci, #nazwy_ulic, #literatura, #religia, #lokalni_bohaterowie.

3.

Stwórz mapę.

Zwizualizuj wyniki swoich badań w postaci mapy. Może ona mieć charakter fizyczny, może być też mapą mentalną. Istotne jest, abyś wytyczył ścieżkę wielokulturowości w odniesieniu do poruszanych wcześniej pojęć. Przy tworzeniu mapy posłuż się fotografiami, które wykonasz w trakcie badania. Postaraj się, aby mapa miała atrakcyjny charakter, a jednocześnie była czytelna.

Wynik swojej pracy możesz przedstawić w formie tradycyjnej mapy, plakatu, prezentacji (format pdf). Ważne, aby odbiorca nie miał wątpliwości, że ma do czynienia z mapą i potrafił odczytać ścieżkę, tj. odbyć spacer według wskazówek.

Wielokulturowość Wrocławia jako mit

Co jakiś czas media lokalne podają skandalizujący news, że oto Wrocław, który przez władze miejskie promowany jest jako miasto wielokulturowe, wcale taki nie jest. Hasło to falsyfikowane jest na wiele sposobów, a to poprzez podanie statystyk, iż studentów zagranicznych jest jedynie nieco ponad tysiąc, a to poprzez podważanie liczby emigrantów, a to przez kolejne przypadki zachowań przestępczych o charakterze rasistowskim, które niestety wciąż mają miejsce. Doniesienia te zawsze wywołują u mnie uśmiech pobłażania, debata, czy Wrocław jest drugim Berlinem czy Londynem, czyli multikulturową metropolią, wydaje mi się nie tyle jałowa co zabawna. Oczywiście, że nim nie jest. W gwarze ulicznym zdecydowanie dominuje język polski, w kolorze skóry biel, w religijności katolicyzm. Jesteśmy wszak w Polsce! Pobicia i wyzwiska są niewątpliwie naganne, podobnie jak napisy na murach o charakterze mowy nienawiści powinny być bezwzględnie ścigane przez wymiar sprawiedliwości. Jednakże proszę wskazać miasto w tym kraju, w którym znajdziemy: meczet (nawet jeśli budynek na ul. Kasprowiczka nie wypełnia tej definicji w wymiarze architektonicznym), synagogę, sale królestwa Świadców Jehowy, przeszło 10 miejsc nabożeństw protestantów. Proszę wymienić miasto polskie, w którym działają z powodzeniem cztery placówki edukacyjne prowadzone przez organizacje mniejszości wyznaniowych, gdzie Marsz upamiętniający Noc Kryształową otwierany jest przez prezydenta, zaś jego pokojowy charakter wycisza nieco krzyk na granicy neonazistowskiego przekazu, który rozlega się przy wtórze raczaledwie dwa dni po nim. Gdzie od lat jednym z najbardziej popularnych festiwali jest Brave Festival, który nie jest przecież jedynym nawiązującym do ideałów dialogu międzykulturowego.

Wielokulturowość Wrocławia, podobnie jak **Wrocław miasto spotkań** czy **Wrocław nowy Lwów** to mity. Bezdyskusyjnie. Jednak rozumiane w ujęciu chociażby Eliadego mają możliwość kreowania rzeczywistości, kształtowania tożsamości kolejnego pokolenia mieszkańców¹³. Nasi uczniowie powinni wiedzieć, że są kolejnymi, którzy kroczą tymi ulicami, po Czechach i Niemcach. Hasło biskupa Kominka, wciąż wyrte pod jego pomnikiem w dwóch językach, powinno być przywoływane w kontekście krzywd doznanych, tak

¹³ M. Eliade, *Traktat o historii religii*, przeł. J. W. Kowalski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.

samo po atakach radykalnych Islamistów, jak i idiotów, którzy kopią, bo „nienawidzą czarnuchów” (przykłady opisywane i słusznie piętnowane od lat przez Jacka Hańkowskiego na łamach „Gazety Wyborczej”). Podobnie jak ofiara Dietricha Boenhoffera, którego dramatyczny pomnik znajduje się tuż przy rynku.

Wielokulturowy Wrocław to mit, ale jakże piękny, o jakim potencjale edukacyjnym... wolę taki niż inne.

Kamila Kamińska

Reading the city: intercultural education in urban space exemplified by Wrocław

Abstract

The paper tackles the problem of Wrocław's urban space, its importance and its possible use for intercultural education. In the text, the author introduces the notion of the “city read,” which can be adopted for intercultural teaching aimed, first of all, at dispelling the fear of the Other — Strange. The author proposes the “bulb” mode of reading the city's text and postulates that, during the classes, pupils search around them heroes, symbols, important sites and other significant elements of culture of Wrocław (and any other city). Subsequently, some chosen heroes of the multicultural Wrocław are presented along with examples of research projects possible to adopt in teaching the pupils the intercultural education.

Keywords: intercultural education, urban space, Wrocław, the “city read.”



MATEUSZ DAWIEC, MONIKA SZEFFLER

Wrocławskie zabawy edukacyjne. Między wielokulturowością miasta a tolerancją

Z roku na rok do Polski napływa coraz większa liczba cudzoziemców¹. Nasz kraj staje się coraz bardziej zróżnicowany kulturowo, a duże miasta polskie zaczynają odgrywać ważne role jako podmioty stosunków międzynarodowych. O tym, że wielokulturowość zawitała nad Wisłę i Odrę, możemy dowiedzieć się na szereg różnych sposobów: przypominając sobie osadzoną historycznie tradycję tolerancji naszego kraju, oglądając telewizję śniadaniową lub zwracając uwagę na strategię promocji poszczególnych regionów. Zanim jednak na dobre oswoimy się z nową postacią kultury narodowej, powinniśmy zapytać, czy aby nie zawitała do nas jedynie idea wielokulturowości, samą zaś wielokulturowość zostawiając gdzieś w tyle?

Najlepszym przykładem ukazania tego rodzaju zjawiska okazuje się Wrocław. Od kilku lat kreowany w mediach jako europejskie, wielokulturowe miasto, do którego miana predestynuje go dobre położenie geograficzne oraz czerpiąca z różnych wpływów tradycja. Miasto od kilku stuleci zamieszkiwane przez różne grupy wyznaniowe i etniczne, zmieniło swoje oblicze dopiero po II wojnie światowej, gdy zasiedlone przez ludność z różnych regionów Polski zaczynało szukać wspólnego mitu mającego zagwarantować nowym mieszkańcom wspólną tożsamość. Jednym z takich mitów był „Pia-

¹ O aktualności tematyki przekonuje nas m.in. Aleksander Posern-Zieliński (A. Posern-Zieliński, *Wprowadzenie*, [w:] *Tolerancja i jej granice w relacjach międzykulturowych*, red. A. Posern-Zieliński, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004, s. 9).

stowski Dolny Śląsk”. Jednak po latach okazało się, że także i ten fundament nie gwarantuje pożądanego poczucia wspólnoty. Niegdyś niemiecki Breslau stał się depozytariuszem semiotycznej pustki, którą jak pisze Przemysław Witkowski, trzeba było w końcu jakoś wypełnić — stąd też po wielu innych opcjach przyszła kolej na „wielokulturowe miasto spotkań”². Ideę, która tak jak poprzedniczki, służy do odbudowywania i tworzenia nowej, coraz mniej oczywistej tożsamości³. Historia, często wykorzystywana przez władze miasta w kreowaniu wizerunku stolicy Dolnego Śląska i przywoływana w kampaniach promocyjnych, każe zwrócić uwagę, że jeszcze w latach siedemdziesiątych w mieście było sporo osób narodowości niemieckiej, a także liczna mniejszość grecka i ukraińska, jednak po zniesieniu stanu wojennego znaczna część z tych osób wróciła do kraju pochodzenia, zaś część Ukraińców wyemigrowała do Stanów Zjednoczonych. Także w 1968 r. wyjechało na stałe do Izraela kilka tysięcy osób pochodzenia żydowskiego. Miasto stało się zatem jeszcze bardziej monokulturowe niż w okresie powojennym.

Pod koniec 2011 r. na łamach lokalnego dodatku „Gazety Wyborczej” rozgorzała dyskusja o rzeczywistym charakterze wielokulturowości miasta jawiącej się jej uczestnikom jako mit stworzony przez magistrat na potrzeby jego promocji. Głos w niej zabierali m.in. Hana Červinková, Przemysław Witkowski czy Henryk Sawka. Pierwsza z wymienionych postaci, była dyrektor Hali Stulecia, Červinková, stwierdziła w toku debaty, że nie sposób uznać Wrocławia za miasto wielokulturowe, skoro nie mamy do czynienia ze współistnieniem obok siebie różnych kultur i brakiem wyraźnej dominacji jednej nad drugą. W dodatku ponad 90% Wrocławian stanowią katolicy Polacy. Owszem, co roku na studia i do pracy ściągają do miasta setki obcokrajowców, jednak większość z nich to osoby pochodzące z krajów graniczących z Polską, a więc miejsc o podobnej kulturze, toteż na co dzień osoby te nie wyróżniają się z otoczenia, a w znacznej większości wręcz zasymilowały się z miejscową ludnością. Wielokulturowy obraz monokulturowego Wrocławia równie dobrze jak ludność sąsiednich krajów mogą uzupełnić

² P. Witkowski, *Wrocław — the Myth Place*, „Recykling idei” nr 14/2012-2013.

³ H. Červinková, *Wrocław nie jest wielokulturowy, 90% to katolicy*, [http://m.wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,106542,10833675,Wroclaw_nie_jest_wielokulturowy__90_proc__to_katolicy.html], dostęp: 10.01.2015r].

także turyści oraz pracownicy korporacji osiedlający się tu na czas kontraktu. W każdym z przypadków i tak mamy do czynienia z liczbami nieprzekraczającymi 0,02 % ludności⁴, a więc marginalnymi. Według antropolożki zaś oprócz tego, że wielokulturowość nie jest łatwym procesem, to w swojej istocie polega właśnie na „codziennym poddawaniu własnych postaw w wątpliwość poprzez kontakt z odmiennością”⁵.

Tymczasem, bez względu na dane liczbowe i toczone dysputy, narracja o wielokulturowym Wrocławiu ma się lepiej niż w przeszłości. Pojawia się w przewodnikach, broszurach promocyjnych, przestrzeni publicznej i zaczyna żyć własnym życiem, zostawiając w tle niezbyt jej przychylną, powojenną historię⁶. Władze od lat dziewięćdziesiątych wykorzystują ją do promocji miasta na arenie europejskiej. Została również głównym atutem podczas kolejnych kampanii miasta, m.in. w promowaniu Wrocławia jako Europejskiej Stolicy Kultury.

Problemy wielokulturowości

Z drugiej strony, we Wrocławiu relacje z mniejszościami zawłaszczyły grupy o poglądach skrajnie nacjonalistycznych, wręcz faszystowskich, na skutek czego w mieście szerzą się ksenofobia, rasizm, a także nietolerancja na tle seksualnym⁷.

Dbanie o obecność obcokrajowców i mniejszości w krajobrazie miejskim dla budowania tożsamości miasta to jedna kwestia, druga to akceptacja Innym przez stałych mieszkańców miasta. Wrocław jako miasto można by uznać za wielokulturowe w momencie, kiedy zarówno mieszkańcy, jak i władze miasta szanowałyby mniejszości i potrafiły czerpać z ich kultury to, co najlepsze, by stworzyć

⁴ P. Witkowski, *op. cit.*

⁵ *Ibidem.*

⁶ H. Červinková, *Nauczanie do zmiany społecznej Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 46.

⁷ P. Witkowski, *op. cit.*

przyjazną przestrzeń dla wszystkich mieszkańców. Tymczasem w prasie co jakiś czas napotykamy artykuły o pobiciach, wyzwiskach i aktach wandalizmu, najczęściej kierowanych do osób pochodzących z obszaru Azji czy Afryki, które wyróżniają się na tle białoskórego społeczeństwa⁸. Stolicy Dolnego Śląska daleko do „małej Ameryki”, którą dumnie nazywa miasto prezydent miasta. Oprócz danych statystycznych także i te akty przemocy mogą świadczyć o tym, że we Wrocławiu mamy do czynienia zaledwie z wielokulturowością folderową. Łatwiej niż na ulicy, mniejszości wyznaniowe, etniczne, czy obcokrajowców dostrzec można na plakatach, w spotach promocyjnych lub broszurach.

Jak pokazuje raport Stowarzyszenia Nomada „Masz problem? Przemoc motywowana nienawiścią we Wrocławiu”⁹, obcokrajowcy spotykają się na co dzień z zachowaniami ksenofobicznymi, co zmusza do zastanowienia się nad przyszłością wielokulturowego Wrocławia. Publikacja, wśród wielu innych grup, opisuje problemy Afrykańczyków, Azjatów czy Romów, którzy najczęściej spotykają się z zachowaniami nietolerancyjnymi. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w uprzedzeniach do narodowości i grup etnicznych funkcjonujących w ramach powszechnie podzielanych stereotypów. Wrocław jako „miasto spotkań” nabiera w tym kontekście nowego znaczenia i jawi się jako miejsce spotkań z nienawiścią i nietolerancją, a każde z nich wprost wymierzone jest w Inność. Stąd też wynika praktyka wskazująca, że obcokrajowcy osiedlają się blisko siebie, by czuć się bezpiecznie.

Rozwiązaniem dla problemów mniejszości może w zaistniałych okolicznościach być przeprowadzanie w szkołach lekcji tolerancji, z pomocą których obalono by negatywne stereotypy, zamiast je utrwaląc. Jak jednak powinna wyglądać lekcja tolerancji? O tym najlepiej przekonać się, analizując przykłady ciekawych praktyk w tym zakresie.

⁸ Zob. I. Żbikowska, *Tłumaczka napadniętych obcokrajowców: wstyd mi za Wrocław*, [http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35771,17658876,Tlumaczka_napadnietych_obcokrajowcow__Wstyd_mi_za.html#ixzz3YRpX2pGW], dostęp: 20.05.2015].

⁹ M. Starnawski, K. Pawlik, *Masz problem? Przemoc motywowana nienawiścią we Wrocławiu*, [<http://nomada.info.pl/publikacje>], dostęp: 19.05.2015]

Lekcje (nie)tolerancji

łaciński źródłosłów *tolero* tłumaczony jest jako ‘wspierać’, ‘utrzymywać’ i ‘chronić’, jednocześnie jednak może oznaczać ‘wytrzymywać’, ‘znosić’ oraz ‘cierpieć’¹⁰. Ta zawarta w słowie swoista niejednoznaczność każe nam szukać odniesienia semantycznego poza znanym dobrze słowem ‘tolerować’ i zwracać się przede wszystkim ku wyrazom takim jak ‘akceptacja’ czy ‘poszanowanie’. Nie bez powodu w wielości dyskursów na temat pojęcia dzieli się je na bierną i czynną akceptację odmienności. Pierwsza oznaczać ma zgodę na poglądy i zachowania, których nie podzielamy, druga — afirmację treści i postaw, z którymi się nie utożsamiamy¹¹. Antropolog Wojciech Burszta również nie bez przyczyny mówi o „tolerancji akceptującej”, będącej celem procesów edukacyjnych¹². Mimo tych, dość oczywistych myśli, niestety częstym zjawiskiem zwłaszcza w debacie publicznej staje się oddzielanie idei tolerancji od akceptacji, co z punktu widzenia edukacji i wychowania jest wielkim sofizmatem i zakrawa na niezrozumienie elementarnych kwestii dotyczących zarówno filozofii i etyki, ale przede wszystkim dorobku nauk społecznych.

Jednak nawet dla antropologów, choć są oni orędownikami i wyznawcami relatywizmu kulturowego, poziom tolerancji okazuje się w dzisiejszym świecie trudny do zmierzenia bezpośrednio. Jesteśmy skazani na dowiadywanie się o niej przez obserwację aktów wymierzonych przeciw tolerancji, zwanych powszechnie przejawami nietolerancji. Co dzieje się jednak, kiedy człowiek zmuszony zostaje do uczestniczenia w grze zakładającej tego rodzaju przejawy?

¹⁰ J. Amrosiewicz-Jacobs, *Tolerancja jak uczyć siebie i innych*, Wydawnictwo Villa Decius, Kraków 2003, s. 21.

¹¹ A. Borowiak, P. Szarota, *Światopogląd tradycyjalistyczny, modernistyczny i postmodernistyczny a współczesny dyskurs na temat tolerancji w sieci internetowej w Polsce*, [w:] *Tolerancja i jej granice...*

¹² W. Burszta, *Tolerancja w dyskursie antropologicznym*, [w:] *Tolerancja i jej granice...*, s. 22.

Gra w kolory

Ponad dwa lata temu w jednym z wrocławskich liceów przeprowadzono ciekawy eksperyment, o którym dowiedzieliśmy się niezależnie od kilku osób podczas zwyczajnych, spontanicznych rozmów na gruncie prywatnym. Z jakiegoś powodu wszyscy byli uczniowie szkoły, z którymi rozmawialiśmy, po pewnym czasie wspominali to wydarzenie. Z pewnością możemy mówić o czymś, co wyraźnie zapisało się w ich pamięci, może pod hasłem nietypowych form edukacji, może jako przykład bezsensownych tortur serwowanych uczniom przez nauczycieli. Tak czy inaczej, należało bliżej przyrzeć się temu osobliwemu wpływowi, jaki na młodych dorosłych wyrzucić może zaaplikowany nietypową metodą materiał z zakresu historii.

Byli uczniowie szkoły, z którymi rozmawialiśmy¹³, opisali jednodniową szkolną zabawę, podczas której uczniowie podzieleni zostali na trzy grupy oznaczone kolorami: zielonym, białym i fioletowym. Wedle kilku z respondentów¹⁴ nie były to kolory, lecz narodowości, a uczniowie wcielali się odpowiednio w Polaków, Żydów i Niemców. Istotne wydaje się również, że pierwszy z zasłyszanych przez nas wariantów dotyczył właśnie drugiej z opcji — dlatego też zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie wywiadów etnograficznych. Postanowiliśmy wykorzystać tę osobliwą grę szkolną i przeanalizować ją pod kątem nauki tolerancji, której, koniec końców, *sensu largo* zabawa dotyczyła.

Autorem regulaminu gry był jeden z pracujących w placówce nauczycieli historii. Jej celem zaś miało być pokazanie uczniom realiów nauki w społeczeństwie, w którym funkcjonują podziały i nierówności. Jednak jakkolwiek stał za nią zamiar, uczestnicy projektu nie potrafili odtworzyć go zbyt precyzyjnie. „Żebyśmy zobaczyli jak to było”, słyszymy, a zaraz potem: „to miało pokazywać segregację rasową” lub „to była chyba jakaś rocznica”, odpowiada kto inny. Cała rzecz zatem, mimo iż obliczona była na konkretne skutki dydaktyczne, nie wydaje się komunikować głównego zamysłu wystarczająco jasno. „I tu dosłownie — ludzi to bawiło, bez większych refleksji co do tego, jaki był zamiar w tym

¹³ Trzydzieści osób.

¹⁴ Trzy osoby.

wszystkim”. „Ogólnie jako wniosek mogę ci powiedzieć tyle — z tej zabawy zrobił się jeden wielki dowcip w szkole, i niestety poza szkołą z niej samej. Także nie był to dobry sposób na nauczanie czegośkolwiek”. Mimo powtarzalnego charakteru tego rodzaju wypowiedzi, absolwenci, o czym przekonamy się w dalszej części tekstu, wynieśli z zabawy więcej, niż sami mogliby się spodziewać.

Wszystko zaczynało się, kiedy uczniowie trafiali rano do szkoły. Na wejściu czekało na nich kilkoro uczniów rozdających kartki z kolorami, które następnie należało przykleić sobie do ramienia taśmą samoprzylepną i nosić w widocznym miejscu. Licealiści otrzymali także ulotki z regulaminem akcji¹⁵. Od tego momentu otrzymane przez każdego z nich barwy miały determinować wygląd całego rozciągającego się przed nimi dnia. Zieleń oznaczała człowieka neutralnego. W praktyce grupa obdarzona tym kolorem podlegała kontroli uczestników koloru fioletowego i w razie nieposłuszeństwa narażona była na kary, poza tym jednak nie dotyczyły jej szczególne wytyczne. Biel wskazywała grupę, do której niektórzy uczniowie odnosili się mianem „żydów”. Jej rola polegała na podporządkowaniu się regułom zabawy w zakresie przebywania w czasie przerwy w odgrodzonych taśmami „gettach”, pod groźbą ostrych reprimend i ostrzału z pistoletów na wodę ze strony „uczestników fioletowych”. „Getta” znajdowały się w miejscach najmniej wygodnych — tj. na półpiętrach, na schodach albo na środku korytarza — we wszystkich przypadkach nie było w nich jak usiąść, a obszary wytyczone w ten sposób były bardzo zatłoczone. Biali nie mogli także korzystać ze wszystkich szkolnych toalet. Przysługiwały im tylko jeszcze niewyremontowane przez szkołę, określane przez uczniów jako te „brudne” i „obrzydlive” (mieściły się tylko na jednym z pięter budynku). Nie wolno było im odzywać się do zielonych ani fioletowych, musieli natomiast schodzić im z drogi, w razie pytań zaś zobligowani byli odpowiadać „nie wiem” pod groźbą kary. Na lekcjach obok „żydów” nie można było siedzieć żadnym innym kolorom, oni sami zaś musieli być odseparowani od reszty przez cały dzień. Po wejściu do klasy, a przed rozpoczęciem zajęć czekali na stojąco aż uprzywilejowane grupy przywitają się z nauczycielem i zorganizują się — około pięciu minut każdej lekcji.

¹⁵ Niestety, zapewne ze względu na ponad dwa lata dzielące nas od wydarzeń, nie udało nam się uzyskać żadnej z nich.

Żydzi stali przez pierwsze kilka minut zajęć. Żydom nie wolno było się odzywać do nikogo, gdy zostali zapytani o cokolwiek mogli udzielić tylko odpowiedzi , „nie wiem”, za inne groziły kary, zależnie od wyobraźni nauczyciela prowadzącego zajęcia. I tak np. mój były wychowawca, współorganizator imprezy, zakuwał ludzi w dyby, które znajdowały się w sali, albo spacerował i dźgał ludzi włócznią. Na koniec zajęć Żydom nie wolno było opuścić klasy zanim wszyscy Niemcy nie wyjdą, co, ponownie, doprowadzało czasem do sytuacji, że Żydzi spędzali czasem całą przerwę w sali, znowu stojąc, bo po „do widzenia” też mieli przykazane stać.

Kwestia podziału miejsc w klasie także nie rysowała się dla białych najlepiej — zajmowali bowiem rząd określany jako „bez widoku”, a więc w trzyczęstym układzie klasy ten umieszczony najdalej od okna. Środkowy rząd przypadał zielonym, rząd przy oknie zaś przyporządkowano fioletowym — „Niemcom”. Fioletowy — kolor oznaczający wedle niektórych właśnie naszych zachodnich sąsiadów, wedle innych natomiast „oficerów” zdobił ramiona uczniów, którzy pilnowali, aby biali siedzieli w gettach i nie rozmawiali z innymi grupami. Fioletowi czuwali też, by przestrzegano pozostałych reguł.

Również nauczyciele podzieleni byli na kolory, wobec czego na lekcjach jednego przedmiotu zasady ulegały rozluźnieniu tak, że różne kolory mogły ze sobą siedzieć, a nawet rozmawiać, podczas gdy w innych wypadkach surowo nadzorowano zgodność miejsc i zachowania z regulaminem przedsięwzięcia.

Źródła zła i walory krytycznego spojrzenia

Jako że nietolerancja wartościowana jest w dzisiejszym świecie negatywnie względem budowania pokoju i porozumienia¹⁶, a także dlatego, że mamy do czynienia z eksperymentalną formą organizacji dnia szkolnego, warto przy tej okazji przypomnieć o słynnym i już wielokrotnie omawianym przez

¹⁶ A.Posern-Zieliński, *op. cit.*, s.

środowiska naukowe eksperymentem prof. Philipa Zimbardo, który w 1971 r. podzielił zgłaszających się do eksperymentu studentów na strażników więziennych i osadzonych, starając się udowodnić, że zło i przemoc pochodzą wprost z sytuacji, w jakiej znalazła się jednostka. Na prowadzące do złego moralnie zachowania czynniki miały się składać: bezmyślne zrobienie pierwszego kroku, dehumanizacja innych, porzucenie indywidualności, rozproszenie własnej odpowiedzialności (często związane z uniformizacją), ślepe posłuszeństwo wobec władzy, bezkrytyczna zgoda na normy grupy oraz pasywna zgoda na zło poprzez bierność lub obojętność¹⁷. Jak zauważamy, wszystkie z wymienionych składników funkcjonują także i w zabawie z wrocławskiego liceum. Uczeń bezmyślnie stawia pierwszy krok w zabawie, gdy ta zaskakuje go przy wejściu do budynku — nie jest przecież świadomy, co go czeka wewnątrz. Przystępuje do gry, w której zarówno dehumanizacja innych (białych i po części zielonych), jak i cała reszta wymienionych czynników stanowią niemalże punkty w regulaminie gry.

Co istotne względem poszukiwania źródeł nietolerancji, eksperyment Zimbardo pokazuje jak bardzo bezsilni pozostajemy jako jednostki wobec zewnętrznie kreowanego kontekstu zdarzeń, układu władzy w systemie, a także w związku z czynnikami społecznymi. Co też w swoich przemyśleniach na temat owego dnia w szkole dostrzegali byli już licealiści: „Nie wiedziałam o co chodzi na początku i jak się dowiedziałam to się zdenerwowałam strasznie, że nie ma wpływu na to, kim się jest, taka bezsilność i jak ludzie się zachowują wobec drugiej osoby. Jak uważają się za lepszych oczywiście bezpodstawnie i robią nieludzkie rzeczy, które w szkole nie powinny mieć miejsca”. Inna uczennica podkreślała wątki związane z relacjami władzy:

Uważam, że nauczyć mogła tylko tego, że na wszystkie pomysły jakie rodzą się w głowach ludzi należy patrzeć z dużym dystansem, w tym wypadku zarówno samej sprawy obozów jak i tego, co wyrabia się w szkołach współcześnie. Mam na myśli i samo rodzenie się takich pomysłów jak i tego, że jakaś władza zatwierdziła jedno i drugie.

¹⁷ Por. np.: http://www.ted.com/talks/philip_zimbardo_on_the_psychology_of_evil/transcript?language=pl [dostęp: 20.05.2015].

Kolejna osoba zwróciła uwagę na rozkład sił w grupie uczniów liceum:

Z moich obserwacji wynikało tyle, że w liceum ta zabawa podobała się tym, którzy byli Niemcami. Bawiło ich to, no poza mną, bo też byłam Niemcem, ale że to wszystko było mi nie w smak, to się nie bawiłam, zresztą jako Niemcowi było mi wolno.

W kontekście nauki tolerancji eksperyment Zimbardo pokazuje, że ten właśnie sprzyjający moralnie ujętemu złu zbiór czynników, zwany kontekstem sytuacji, powinien podlegać naszej największej uwadze. Jeśli zagwarantujemy, iż uczniowie będą umieli krytycznie patrzeć na decyzje władzy bądź te podejmowane pod presją grupy, uda nam się także zasiać wątpliwość w żywione przez społeczeństwo uprzedzenia i negatywne stereotypy. Te stanowią przecież źródło zachowań wykluczających i dyskryminujących. Przy czym, by efekt ten był możliwy do osiągnięcia, proces nauczania powinien na pierwszym miejscu stawiać indywidualność i niezależność w myśleniu oraz kłaść nacisk na wspólne z uczniami wypracowywanie krytycznych stanowisk wobec poszczególnych zdarzeń. Oznacza to choćby wspólne omawianie z uczestnikami procesu uczenia się wszelkich prób i eksperymentów, w których ci mają wziąć udział. W ten sposób nie tylko uczniowie dowiadują się o celu działania, ale także mogą uczestniczyć w nim w pełni świadomie, dbając o przyjmowanie odpowiednich i tolerancyjnych postaw, co też jest istotną częścią ćwiczenia w sobie otwartości i krytyczności. W przeciwnym wypadku można łatwo dopuścić nie tylko do sytuacji, jaka miała miejsce w wypadku omawianej licealnej **zabawy**, kiedy to podział i przydział do poszczególnych grup odbywa się w sposób chaotyczny, a jego skutkiem staje się przede wszystkim sytuacja, w której lubiani przez przydzielających kartki kolegów uczniowie zostają „Niemcami”, pozostali zaś wchodzą w skład dwóch podporządkowanych grup. Winnym takiego stanu rzeczy może być równie dobrze uczeń rozdający na wejściu do szkoły barwy wedle własnego uznania, co sam dyrektor placówki. Powodzenie tego rodzaju projektów, co warto podkreślić, tkwi w skrupulatności ich przeprowadzania.

Fioletowi Niemcy, biali Żydzi i zieloni Polacy

Interesującym aspektem przedsięwzięcia wydaje się także sposób, w jaki uczniowie dopowiedzieli sobie do kolorów narodowości lub też, ściślej, narodowości nawiązujące do historii wojennej Polski. Odpowiedź tkwi nie tylko w zasadach prowadzonej gry, w której obecne było skrajne uprzywilejowanie jednej oraz zdeprecjonowanie znaczenia drugiej grupy, pojawiały się getta, noszone na ramionach emblematy przynależności do grupy, pistolety (na wodę) oraz kategoria neutralności przywodząca na myśl okupowaną ludność polską. Widzimy więc, że nie tylko zewnętrzny kontekst decyduje o przyjmowanej przez jednostkę moralności, ale także, że podejmuje ona wysiłki, by dopasować go do znanych sobie, równie niesprawiedliwych i opresyjnych warunków. O zamianie kolorów na narodowości decydowała przede wszystkim tożsamość narodowa uczniów, która ten akurat, a nie inny, kontekst powołała wraz z arbitralnymi barwami do życia. Oczywiście moglibyśmy zadawać uczniom pytania, czy aby nie pasuje tu równie dobrze choćby afrykańska polityka apartheidu lub sytuacja wielokulturowego miasta. Jednak z pewnością odpowiedzi te zyskałyby mniejsze grono zwolenników.

To nie był podział na Żydów i Niemców, tylko po kolorach i sami tak sobie to dopowiedzieliśmy. Może i tak było, nie pamiętam i że o segregacje rasową chodziło, a nie rocznicę więc już sama nie wiem.

Jedyną osobą która naprawdę się tym przejęła była pani X [nauczycielka], która polewała „zielonych” (byliśmy podzieleni na kolory, nie rasy) wodą z pistoletu na wodę. Poza tym raczej wzbudziło to w nas, uczniach, bunt i spowodowało powstawanie rasistowskich haseł na ścianach. Niestety „zabawa” była zorganizowana wbrew uczniom i bez konsultacji, co spowodowało raczej niechęć do niej i pogłębienie się niechęci na tle etnicznym.

Eksperyment ten na dłuższą metę spowodował, że uczniowie, a potem absolwenci zaczęli odwoływać się do historii, tym samym utrwałać i odtwarzać funkcjonujące w jej odbiorze stereotypy, które pomogły im lepiej odnaleźć się w zastanej rzeczywistości. Zadaniem nauczycieli w takim wypadku powinno być wyjaśnienie przedsięwzięcia i nadanie mu znaczenia w duchu nauki tolerancji. Winni

przekazać przed rozpoczęciem „gier” wiedzę na temat ich wymowy, szerokiego kontekstu oraz tego, czego mają nauczyć. Wskazane jest także, aby podobne wydarzenia uzupełnione były o debatę i analizę przeprowadzoną wspólnie z uczniami. Tylko w tak przygotowanych okolicznościach mogą one nieść ze sobą odpowiedni wymiar edukacyjny.

Jak przypomina nam autorka podręcznika tolerancji, Jolanta Ambrosiewicz-Jacobs, stawianie się tolerancyjnym jest procesem trudnym i wysoce indywidualnym¹⁸. Tym samym jakiegokolwiek ćwiczenia i zabawy, aby mogły odnieść na tym polu pożądany skutek, muszą opierać się na mechanizmie który psycholodzy nazywają efektem odniesienia do JA, a więc na skojarzeniu postaw tolerancyjnych z własną osobą — z tym co JA przeżyłem, z tym czego JA doświadczyłem. Z perspektywy kognitywnej więc najlepiej odnosić każdą tego rodzaju lekcję do osobistych doświadczeń uczniów. Warto także podkreślić, iż praktykowanie pedagogiki krytycznej — a zatem właśnie dopuszczającej do głosu uczestników procesu nauczania — wydaje się nie tylko podstawową domeną dobrego kształtowania tolerancyjnych postaw, ale właściwie poza nią niemożliwa jest jakakolwiek nauka tolerancji.

Jak już sygnalizowaliśmy wcześniej, rozwijanie nowych, akceptujących pokoleń musi być oparte na regularnej pracy i ćwiczeniach. W uczeniu tolerancji to nie wiedza sama w sobie jest głównym walorem (choć oczywiście opieranie się na stereotypach jest efektem braku informacji, a wszelkie uprzedzenia wiążą się z utrzymywaniem dystansu społecznego wobec jakiejś grupy), lecz głównie wynikające z niej umiejętności i postawy¹⁹. Miarą dobrze prowadzonej edukacji w tym zakresie staje się przede wszystkim codzienna komunikacja między ludźmi z różnych grup. Pomimo iż ludzki mózg posługuje się schematami, a więc zakodowanymi na poziomie pamięci długotrwałej stereotypami, ważne jest jak owe obecne w nas, pomagające porządkować świat generalizacje, przekuwamy na płaszczyźnie czynów i słów w stawianie się coraz bardziej otwartymi na Innych. Najistotniejszą kwestią więc pozostaje świadomość tego, że pewne krzywdzące schematy i skojarzenia nie mogą stanowić o cudzych indywidualnych cechach.

¹⁸ J. Ambrosiewicz-Jacobs, *op. cit.*

¹⁹ *Ibidem*, s. 73.

Przy wszystkim, co już zostało powiedziane, równie ważna jak przeprowadzanie ćwiczeń, jest ich regularność, bowiem nawet poddane wstrząsającej próbie nawyki myślowe i postawy nie ulegają zmianie z dnia na dzień i dopiero systematyczna praca nad własnym zachowaniem może prowadzić do poprawy naszego stosunku do Innych.

Podsumowując, warto podkreślić, że celem niniejszego opracowania nie jest w żadnym stopniu ocenianie opisanego przedsięwzięcia. Wszelkie uwagi odnoszące się do otrzymanych przez nas informacji nie mogą stanowić dla nikogo pochwały za wysiłki pedagogiczne ani tym bardziej żadnego zarzutu. Z tychże przyczyn świadomie nie wymieniamy placówki z numeru bądź z nazwy, nie wykorzystujemy nazwisk uzyskanych w trakcie prowadzonych wywiadów etnograficznych. Przedstawienie zrealizowanego projektu oraz cytowane wypowiedzi absolwentów mają zaś za zadanie dać przyczynek do dalszych, pogłębionych rozważań na temat podejmowania podobnego rodzaju wysiłków w najbliższej przyszłości. To, że należy je podejmować, nie podlega bowiem dyskusji.

Mateusz Dawiec, Monika Szeffler

Wrocław educational games. Between the city's multiculturalism and tolerance

Abstract

The paper aims at approaching the phenomenon of multiculturalism in Wrocław as a setting for what was proposed for secondary schools for teaching tolerance. The authors would like to check whether the multiculturalism of the City fosters its present-day condition, or is it merely rooted in the turbulent history of the City. Subsequently, it is tried to address the discussion on whether and how the idea of multiculturalism created by the urban PR should foster the methods of teaching tolerance. For this purpose, the authors introduce an interesting example of secondary school game.

Keywords: multiculturalism, tolerance, Wrocław, secondary school game.



MAGDALENA PIETREWICZ

Edukacyjny wymiar działań łączących etnografię i teatr, czyli o etnografii performatywnej

Wprowadzenie

„Nuda — jak pisała Dorota Klus-Stańska — to cecha polskiej szkoły, którą miałam nadto często okazję obserwować w swoich badaniach, gdy patrzyłam na uczniów pokładających się w ławkach, tępo wpatrzonych w okno, zabijających czas mazaniem po kartce”¹. Oczywiście nie powinniśmy generalizować, nie we wszystkich szkołach i na wszystkich lekcjach tak się dzieje. Są przecież nauczyciele, którzy prowadzą zajęcia w interesujący sposób, wciągając, angażując uczniów w tematy zajęć. Zresztą czasem bywa i tak, że to młodzieży trudno jest dogodzić, podczas gdy nauczyciele dwoją się i troją, starając się, by lekcje były jak najbardziej interesujące. Jednak opierając się na własnych doświadczeniach, muszę się zgodzić z Dorotą Klus-Stańską, iż znudzenie zajęciami charakteryzuje znaczącą część uczniów polskich szkół. Znamy te uczucie, bo kto z nas choćby na jednej ze szkolnych lekcji nie patrzył się tempo w okno czy nie mazał bezmyślnie po kartce, żeby przysłowiowo zabić czas, dotrwać do dzwonka? Nie jest to problem tkwiący tylko w szkolnych murach. Na uczelniach wyższych dzieje się podobnie. Tak też uznał Victor Turner, który wyszedł z założenia, że „antropologia w wydaniu akade-

¹ D. Klus-Stańska, *Szkoła jakiej nie znałam — krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*, [w:] Edukacyjne badania w działaniu, red. H. Červinková, B. D. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 308.

mickim jest mało atrakcyjna: i dla wykładowców i dla studentów”². Doszedł on do wniosku, że czytanie i komentowanie materiałów etnograficznych to za mało. Uznał, że powinniśmy odgrywać zaobserwowane podczas badań etnograficznych informacje, usłyszane powieści i historie³. W ten sposób Turner zaproponował rozwiązanie, które wówczas kierował głównie do studentów i wykładowców owej nieatrakcyjnej, akademickiej etnografii, rozwiązanie, które przecież równie dobrze można zastosować w ramach zajęć szkolnych. Jest nim etnografia performatywna — zespolenie nauki i sztuki dające możliwość wniknięcia w różne elementy kultury własnej, jak i obcej, a następnie pozwala wiedzę tę w ciekawy sposób przekazać innym.

W artykule zaprezentuję edukacyjny wymiar etnografii performatywnej na przykładzie konkretnego działania, które koordynowałam i w którym też czynnie uczestniczyłam. Będą to *Spotkania/Muzykowania*, czyli działania badawczo-artystyczne, których tematem przewodnim była kultura łemkowska. Projekt został zorganizowany w Ośrodku Nowy Świat funkcjonującym przy Teatrze im. Heleny Modrzejewskiej w Legnicy we współpracy z Kołem Naukowym w Katedrze Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego. Działania te miały miejsce w Legnicy oraz w wioskach Beskidu Niskiego od kwietnia 2011 do października 2012 r. Odbyły się wówczas terenowe badania etnograficzne⁴ polegające na poszukiwaniu opowieści Łemków oraz zbieraniu i nauce łemkowskich pieśni. W ramach projektu odbyły się też warsztaty muzyczne i teatralne, podczas których pieśni i historie łemkowskie były omawiane, przepracowywane przez młodzież. Podczas warsztatów powstał muzyczny spektakl wystawiany w Legnicy, Gorlicach i Bartnem (niewielkiej wiosce w Beskidzie Niskim).

Literatura dotycząca etnografii performatywnej ma charakter wyjątkowo interdyscyplinarny i trzeba przyznać, że jest jej niewiele. Najważniejsza, według mnie, przetłumaczona na język polski

² V. Turner, *Od rytuału do teatru: powaga zabawy*, przeł. M. i J. Dziekanowie, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2005, s. 147.

³ *Ibidem*.

⁴ Badania te były równocześnie częścią mojej pracy magisterskiej pt. „»Łemkowskie rzeczy«. Próba wykorzystania antropologii rzeczy w badaniach dotyczących kultury łemkowskiej” obronionej pod kier. dr. hab. J. Syrnika w 2012 r. na Uniwersytecie Wrocławskim na Katedrze Etnologii i Antropologii Kulturowej.

publikacja to książka *Od rytuału do teatru* autorstwa Victora Turnera⁵. Ponadto istotne są także artykuły z obu tomów *Metod badań jakościowych*, a szczególnie praca Susan Finley pod tytułem „Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie”⁶ oraz tekst „Etnografia performatywna. Odgrywanie i pobudzanie kultury”⁷ Bryanta Alexandra. O etnografii performatywnej wspomina Michael Herzfeld w swojej książce *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie*⁸. Temat ten podejmuje też Kirsten Hastrup w publikacji *Droga do antropologii. Szczególnie istotne kwestie w tym zakresie autorka podejmuje w rozdziale „Ciało i Motywacja”*⁹. Opierając się na części z powyższych prac i na własnym doświadczeniu, napisałam artykuł „O połączeniu etnografii i teatru” wydany w publikacji pokonferencyjnej *Edukacja Kulturalna. Teksty + preteksty*¹⁰.

Poniżej w kolejnych podrozdziałach zdefiniuję etnografię performatywną i przedstawię najistotniejsze kwestie dotyczące tej metody badawczej, po czym pokrótce wprowadzę czytelnika w kontekst historyczny i kulturowy dotyczący społeczności łemkowskiej. Następnie szczegółowo przedstawię kolejne etapy projektu *Spotkania/Muzykowania* i przejdę do opisu edukacyjnego wymiaru owego działania.

⁵ V. Turner, *op. cit.*

⁶ S. Finley, *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, red. naukowa wyd. polskiego K. Podemski, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

⁷ B. K. Alexander, *Etnografia performatywna. Odgrywanie i pobudzanie kultury*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Lincoln, red. naukowa wyd. polskiego K. Podemski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

⁸ M. Herzfeld, *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie*, przeł. M. M. Piechaczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 390.

⁹ K. Hastrup, *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 91-110.

¹⁰ M. Pietrewicz, *O połączeniu etnografii i teatru*, [w:] *Edukacja Kulturalna. Teksty + preteksty*, red. A. Piwek, J. Drab-Pasierska, Wydawca: Ośrodek Kultury i Sztuki we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 139-151.

Antropologia performatywna — definicje, założenia, idee

Według Bryanta Alexandra etnografia performatywna jest to „sposób poznawania, docierania do informacji oraz teatralna wizualizacja wyników badań”¹¹. Innymi słowy — proces pracy rozpoczyna się badaniami etnograficznymi, podczas których poszukuje się informacji na określony temat. Następnie odbywają się warsztaty artystyczne (performatywne) oraz wspólne tworzenie performansu na podstawie historii zebranych w trakcie badań. Często, choć nie zawsze, występuje jeszcze jeden etap, kiedy to spektakl jest odgrywany przed widownią. Performanse tworzone w trakcie projektów wykorzystujących założenia etnografii performatywnej są najczęściej przeznaczone do odbioru przez szeroką publiczność. Odbiorcą może być praktycznie każdy zainteresowany, choć warto zaznaczyć, że szczególnie istotni widzowie to osoby, które w trakcie badań podzieliły się z uczestnikami projektu informacjami o sobie, swoim życiu i swojej kulturze. Dzięki temu można stwierdzić, że historie na swój sposób **zataczają koło**.

Tematy podejmowane w projektach wykorzystujących etnografię performatywną mogą być bardzo różnorodne. Mogą to być aktualne, lokalne kwestie społeczne istotne dla danej grupy, jak i odnoszące się do przeszłości, historii danego miejsca i danej społeczności. Tematyka może się wiązać np. z kwestiami wielokulturowości czy z dziedzictwem kulturowym rozumianym jako „przekazywane z pokolenia na pokolenie treści kulturowe (obyczaje, poglądy, wierzenia, sposoby myślenia i zachowania, normy społeczne), uznane przez zbiorowość za społecznie doniosłe dla jej współczesności i przyszłości”¹².

Warto zatrzymać się chwilę przy samym słowie ‘performans’, które pochodzi od angielskiego słowa *performance*. Według *Słownika angielsko-polskiego* oznacza „wykonanie, interpretację, przedstawienie, spektakl, koncert, występ”¹³.

¹¹ B. K. Alexander, *op. cit.*, s. 181.

¹² *Nowy leksykon PWN*, praca zbiorowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

¹³ *Słownik angielsko-polski*, red. J. Linde-Usiekniewicz, P. G. Smith, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 567.

W kontekście zwrotu performatywnego — jak pisała Ewa Domańska — *performance* w sensie wąskim to wykonanie na żywo w obecności widowni pewnego działania mającego charakter teatralnego aktu, a w sensie szerokim codzienna praktyka życia społecznego przejawiająca się w rytuałach, demonstracjach, paradach, festiwalach itp.¹⁴

W etnografii performatywnej łączą się te dwa podejścia, bo spektakle (czyli performans w sensie wąskim) przedstawiają sytuacje z życia wzięte (czyli wzięte częstokroć z performansów w sensie szerokim).

Performans, jak każdy rodzaj wypowiedzi artystycznej, jest pewnym komentarzem do otaczającej rzeczywistości. To swego rodzaju społeczny „metakomentarz”¹⁵. Performans według Victora Turnera jest jak „gabinet luster magicznych”. Mogą one być płaskie, wypukłe, wklęsłe, cylindryczne. A odbicia nakłaniają uczestników działań performatywnych do refleksji, „mają nie tylko prowokować do myślenia, ale także pobudzać silne uczucia i wolę dokonywania zmian w życiu”¹⁶.

Przy działaniach wykorzystujących etnografię performatywną nie można zapomnieć o etyce. Ważne, by każda decyzja była przemyślana i podejmowana bardzo ostrożnie. Bryant Alexander pisał, że „performance to puszczenie kultury w ruch”¹⁷. Podczas gdy kultura toczy się swoim torem, performans jest swego rodzaju ingerencją, narzędziem, które może wywierać pewien wpływ na społeczeństwo, wywoływać pewne zmiany. Nie można jednak zapomnieć, że taka ingerencja łączy się z odpowiedzialnością. Konieczne jest, by badacze wgłębili się w dany temat na tyle, aby stworzony przez nich performans kompetentnie go naświetlił. Bardzo istotne jest też na każdym etapie projektu konsultowanie wyników badań

¹⁴ E. Domańska, *Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce*, s. 49 [<http://www.staff.amu.edu.pl>].

¹⁵ Cyt. za C. Geertzem, v.: V. Turner, *op. cit.*, s. 149.

¹⁶ *Ibidem*, s. 174.

¹⁷ B. K. Alexander, *op. cit.*, s. 582.

z przedstawicielami grupy, której tematycznie dotyczy projekt. Szczególnie istotne są konsultacje samego perfomansu, który najsilniej wchodzi w obieg społeczny.

Na koniec tego krótkiego wprowadzenia teoretycznego chcę przywołać słowa Michaela Herzfelda, który bardzo trafnie zauważył, iż etnografia performatywna

[...] opiera się na poglądzie, że sporą część praktycznej — w odróżnieniu od dyskursywnej — wiedzy kulturowej można objaśnić jedynie poprzez jej odegranie lub wykonanie [...] etnografia performatywna jest więc podejściem „odpowiednim zarówno wobec natury wiedzy kulturowej, jak i natury wiedzy powstałej na temat wiedzy kulturowej”, gdzie etnograf nie wymyśla nazwy dla jakiejś melodii, lecz przyłącza się do wspólnego muzykowania.¹⁸

Tak też postanowiliśmy zrobić podczas projektu *Spotkania/Muzykowania*.

Łemkowie — kontekst kulturowy i historyczny

Łemkowie to grupa etniczna, która do 1947 r. zamieszkiwała przede wszystkim tereny Beskidu Niskiego i Sądeckiego. Nazwa *Łemko*¹⁹ (nie *Łemek*!), a w liczbie mnogiej *Łemky* — jak tłumaczy Roman Rainfuss — pochodzi od słowackiego słowa ‘len’ używanego w znaczeniu „tylko” lub „ale”²⁰. Początkowo nazwa ta była przyjmowana przez Łemków jako pejoratywna: „tak nazywała ich drwiano jedynie ludność sąsiadująca z nimi”²¹. Etnograficzne granice Łemkowszczyzny zostały wytyczone na podstawie badań prowadzonych m.in. przez Romana Reinfussa. Według niego Łemkowszczyzna była

¹⁸ M. Herzfeld, *op. cit.*, s.390.

¹⁹ W rodzaju żeńskim Łemkiny.

²⁰ Łemkiwszczyzna to ukraińska, literacka forma nazwy Łemkowyna.

²¹ K. Pudło, Łemkowie. *Proces wrastania w środowisko Dolnego Śląska 1947–1985*, Prace i materiały etnograficzne, t. XVIII, Wrocław 1987, s. 15.

to kraina „ciągnąca się wydłużonym klinem po obu stronach Karpat od Oslawy i Laborca na wschodzie po Poprad na zachodzie”²².

Przed 1947 r. była to względnie zamknięta kulturowo przestrzeń, zamieszkiwana przez zintegrowaną, jednolitą kulturowo grupę społeczną, którą łączyły wspólne tradycje, obrzędy i rytuały. Łemkowie byli w większości ludnością rolniczą²³. Roman Reinfuss uznał Łemków za „grupę etnograficzną całkiem wyraźnie skryształizowaną, która mimo pewnych lokalnych odrębności posiada znaczną przewagę cech wspólnych”²⁴.

Wiosną i latem 1947 r. przeprowadzono akcję „Wisła”, którą można uznać za kontynuację wcześniejszych akcji wysiedleńczych do ZSRR, „masowych deportacji mających znamiona czystek etnicznych”²⁵, jakich dokonano w latach 1944–1946²⁶. Akcja „Wisła” została przeprowadzona w celu „likwidacji problemu ukraińskiego w Polsce”²⁷. Przesiedlono wówczas ok. 150 tys. osób²⁸, głównie na teren Ziem Zachodnich. W tej liczbie znaleźli się również Łemkowie, którzy zostali uznani za współwinnych działalności partyzantów ukraińskich. Warto przywołać słowa Marka Dziewierskiego, który napisał o akcji „Wisła” następująco:

²² R. Reinfuss, *Śladami Łemków*, Wydawnictwo PTTK „Kraj”, Warszawa 1990, s. 6.

²³ M. Pecuch, *Tożsamość kulturowa a etniczna. Łemkowie w zachodniej Polsce i na Ukrainie*, [w:] Łemkowie, Bojkowie, Rusini: historia, współczesność, kultura materialna i duchowa, red. S. Dudra, B. Halczak, A. Ksenicz, J. Starzyński, t. 1, Kyczer, Legnica – Zielona Góra 2007 s. 92; K. Pudło, op. cit., s. 17.

²⁴ R. Reinfuss, *Łemkowie jako grupa etnograficzna*, Muzeum Budownictwa Ludowego, Sanok 1998, s. 3.

²⁵ R. Drozd, I. Hałagida, *Ukraińcy w Polsce: 1944–1989. Walka o tożsamość (dokumenty i materiały)*, Burchard Edition, Warszawa 1999, s. 7.

²⁶ Umowa o **wymianie ludności** została podpisana 9 września 1944 r. przez Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego oraz rząd Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej. Umowa obejmowała Ukraińców, którzy po zmianie granic mieszkali na ziemiach polskich i Polaków, którzy pozostawali na obszarze Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej. „Wymiana” miała mieć charakter dobrowolny, ale w związku z oporem i niechęcią do wyjazdów podczas przesiedleń często stosowano przymus. Przesiedlono wówczas około 500 tys. Ukraińców (ibidem, s. 16).

²⁷ M. Kmita, *Wpływ akcji „Wisła” na życie kulturalne Ukraińców w Polsce*, [w:] Problemy Ukraińców w Polsce po akcji wysiedleńczej Wisła 1947 roku, red. W. Mokry, Wydaw. Szwajpolt Fiol, Kraków 1997, s. 207.

²⁸ B. Halczak, *Absurd akcji „Wisła”*, [w:] Łemkowie, Bojkowie, Rusini: historia, współczesność..., s. 47.

Wskazując na charakter i specyfikę całej akcji wysiedleńczej można [...] zdefiniować ją jako:

- wojenno-polityczną: oficjalną przyczyną deportacji była aktywność oddziałów UPA;
- masową: ze względów na fakt wysiedlenia całych wsi;
- etniczną: podstawowym kryterium było tu niepolskie pochodzenie rdzennych mieszkańców tych ziem;
- przymusową: z wykluczeniem możliwości pozostania na łemkowszczyźnie, czy wyboru nowego miejsca;
- wewnętrzną: ludność z akcji „W” lokowano na obszarze ziem zachodnich i północnych, z wyraźnym zamierzeniem rozproszenia;
- gwałtowną: zakończona w niespełna cztery miesiące.²⁹

Akcja „Wisła” stanowiła dramatyczny zwrot w historii łemków i wciąż tak funkcjonuje w pamięci łemków. Temat ten wciąż jest dla nich bardzo żywy. Dlatego też przejawiał się podczas prawie każdego spotkania w trakcie badań.

Projekt *Spotkania/Muzykowania* i jego edukacyjny wymiar

Tytuł *Spotkania/Muzykowania* mówi sam za siebie. Sednem projektu były spotkania podczas których słuchaliśmy łemkowskich opowieści i wspólnie muzykowaliśmy. Poniżej przedstawiam opis kolejnych etapów projektu z wyszczególnieniem ich edukacyjnego wymiaru. Były to badania terenowe, warsztaty artystyczne oraz spektakl i jego oddziaływanie.

²⁹ B. Siewierski, *Łemkowie jako problem socjologiczny. Tło historyczne, zagadnienia i założenia metodologiczne badań*, [w:] Dylematy tożsamości: studium społeczności łemkowskiej w Polsce, red. M. Dziewierski, B. Pactwa, B. Siewierski, Randall & Sfinks, Katowice 1992, s. 37.

Badania etnograficzne

Badania etnograficzne na potrzeby projektu nazwane zostały „etno-badaniami”³⁰. Składały się z dwóch etapów. Pierwszy (w kwietniu 2011 r.) odbył się w Legnicy i sąsiednich miejscowościach: Michałowie, Miłkowicach, Liścu, Lisowicach, Raszkówce, Lubinie. Następny etap miał miejsce w sierpniu 2011 r., kiedy w grupie studentów wędrowaliśmy przez Beskid Niski. Odwiedziliśmy tereny, z których pochodzili nasi rozmówcy i skąd zostali wysiedleni. Były to takie miejscowości, jak: Bartne, Nieznajowa i Bielanka.

Owo wędrowanie przez Beskid Niski było oczywiście okazją do poznawania terenu pod względem geograficznym, jak również historycznym i kulturowym. Odwiedzanie nieistniejących wiosek, z których Łemkowie zostali wysiedleni³¹, odnajdywanie śladów domostw, cerkwi czy cmentarzy było okazją poznania historii, która działa się tuż obok. Były to lokalne wydarzenia, z „wielką” historią w tle. Warto zaznaczyć, że owe lokalne wydarzenia z Łemkowskich dziejów jakby odbijały się echem w postaci zarośniętych trawą łemkowskich nagrobków, krzyży przydrożnych, czy murów cerkwi. Historia odkrywana bezpośrednio przez młodych ludzi oddziałuje z o wiele większą siłą, niż czytanie „suchych”, nieemocjonalnych opisów w książkach. Dzięki temu łatwiej ją zrozumieć i zapamiętać³².

Żałożeniem badań były spotkania z osobami o łemkowskim pochodzeniu, wspólne muzykowanie oraz rozmowy. Łemkowie śpiewali nam swoje pieśni i uczyli ich nas. Opowiadali o skojarzeniach towarzyszących poszczególnym utworom. W sumie, wraz z grupą badawczą, udało nam się nagrać

³⁰ Do grupy badawczej należały następujące osoby: Roch Andrzejczak, Anna Babij, Damian Borowiec, Agnieszka Bresler, Marcelina Jakimowicz, Marta Jasilkowska, Krzysztof Karankiewicz, Krzysztof Kurka, Adam Michałak, Mariola Mysior, Joanna Nyga, Magdalena Pietrewicz, Kamil Piotrowiak, Michał Sądur, Maria Sokacz, Jan Szlempo, Karolina Trałka, Katarzyna Wala, Adrian Witruszyński, Jakub Wojtyniak, Kinga Zabawa.

³¹ W trakcie akcji „Wiśła”, czy też wcześniej w czasie, kiedy Łemkowie masowo wyjeżdżali na tereny Ukrainy za tzw. białym chlebkiem.

³² Owe bezpośrednie odkrywanie historii w trakcie wypraw etnograficznych jest bardzo podobne do odpowiednio przygotowanych wycieczek szkolnych. Nie jest więc żadnym odkryciem.

około dwadzieścia utworów, z czego 9 nauczyliśmy się wykonywać. Ponadto w trakcie badań przeprowadziliśmy ponad 20 rozmów z Łemkami. Większość z rozmówców miała ponad 65 lat. Były to osoby, które pamiętały czasy przesiedleń oraz rzeczywistość, jaką zastały na Dolnym Śląsku. Byli oni przesiedleńcami z Beskidu Niskiego, obecnego powiatu gorlickiego, na tereny Dolnego Śląska w okolice Legnicy. Część z nich wróciła do swojej małej ojczyzny, część do dziś mieszka w okolicy Legnicy. W badaniach wykorzystane zostały założenia antropologii rzeczy — pretekstem do rozmów były przedmioty napotymane w mieszkaniach, domach, obejściach rozmówców. Stanowiły one punkt wyjścia do opowiadania ich prywatnych historii. Docieranie do historii i pieśni Łemków miało na celu poznanie ich kultury, historii, często trudnych przeżyć, a poprzez to – zrozumienie ich światopoglądu.

Pieśni łemkowskie wiążą się z długą tradycją, przekazywane z pokolenia na pokolenie zawierają w sobie wiele treści kulturowych. Jak mówiła jedna z uczestniczek projektu: „pieśń to jest cudowna sprawa [...] one opowiadają historie. Tyle historii mają w sobie”. Podobne odczucia miała inna uczestniczka projektu, która później przyznała mi: „wiesz co, bo jak byliśmy w Liścu to śpiewali nam. Te pieśni ich historię przekazują, o miłości takiej czystej”³³. Pieśni bowiem są żywym komentarzem rzeczywistości, zawierają w sobie konkretne treści, pokazują sposób postrzegania świata przez daną społeczność, zwracają uwagę na wartości i zasady panujące w grupie. Wspólne śpiewanie pozwalało więc nam poznać łemkowską kulturę. Zapewne słuchanie nagrań pieśni, bez bezpośredniego kontaktu z ich wykonawcami, byłoby o wiele mniej interesujące. Podobnie jak czytanie podręcznikowych opisów relacjonujących fakty historyczne. Natomiast osobiste spotkanie z Łemkami, wspólne śpiewanie, słuchanie opowieści i historii nabrało o wiele głębszego, autentycznego wymiaru.

Pieśni wyzwały pewne emocje, kojarzyły się z konkretnymi sytuacjami czy osobami. Tak jak to się stało podczas jednego, bardzo kobiecego (bo mającego miejsce w gronie samych pań) spotkania, podczas którego pieśń *Ой верше, миӱ верше* [*Oj wersze, mi wersze*]³⁴ wywołała wzruszenie i lawinę

³³ Uczestniczka projektu, kobieta, lat 16.

³⁴ Z łemkowskiego *Oj wierchy, moje wierchy* według tłumaczenia na podstawie *Słownika łemkowsko-polskiego, polsko-łemkowski / Словник лемківсько-польскій, польсько-лемківскій*, red. J. Horszczak, Rutenika, Warszawa 2004, s. 30.

opowieści. „Jak zaśpiewaliśmy *Wersze* to ta pani aż miała łzy w oczach. Potem dużo opowiadała”³⁵ – tak uczestniczki projektu wspominają spotkanie z pewną Łemkinią podczas wędrowki przez Beskid Niski. Pieśń, którą śpiewały, opowiada o nieszczęśliwej młodej dziewczynie, która po wyjściu za mąż bardzo tęskni za domem rodzinnym. Wspomina jak dobrze jej było przy mamie i żałując, że czas ten już nie wróci, śpiewa:

*Бо перше ми було, / Bo persze mi było,
Барз ми добре було, / Barz mi dobri było,
Од своєї мамички, / Od swojoj mamiczky,
Од своєї мамички, / Od swojoj mamiczky,
Не ходити було. / Ne chodyty było.]*

Pieśń ta okazała się wyjątkowo bliska wielu osobom o łemkowskim pochodzeniu, a szczególnie kobietom. Zapewne dlatego, iż wiązała się z ich osobistymi przeżyciami, miłościami z młodości lat. Co ciekawe, po akcji „Wisła” powstała druga wersja pieśni *Wersze*, opowiadająca o tęsknocie przesiedlonych Łemków do małej ojczyzny, z której zostali wysiedleni. Jeden i drugi wariant utworu wywoływał wśród Łemków zadumę, budził wspomnienia i opowieści. Można metaforycznie stwierdzić, że pieśni mogą otwierać „furtki łemkowskiej pamięci”. Były to wspomnienia z lat młodości, jak i historie związane z czasem przesiedleń. Temat akcji „Wisła” jest dla Łemków bardzo istotny i wciąż żywy. Dlatego też przytoczę kilka łemkowskich historii, relacji i wspomnień z tego okresu.

26-go maja w środę nad ranem wojsko weszło do wsi i na środku stanęli, spacerowali. Jak raz sołtys tam był. Niektórzy mówili: szykujcie się będziecie wysiedlani. Nikt nie wierzył. I to było tak: czwartek, piątek, sobota. W niedzielę u sołtysa na łące zorganizowali zabawę. Młodzieży było kupę, bo to akurat powracali z przymusowych robót. 64 osoby były z Bartnego. No i były muzykanty miejscowi. Tańczyli. Ale sołtysowi powiedzieli, że będzie spotkanie w poniedziałek

³⁵ Uczestniczka projektu, kobieta, lat 18.

o godzinie pierwszej, żeby z każdego domu ktoś był. No i ogłosili, że jutro o godzinie 8.00 wyjazd. I już o godzinie 8.00 szum był, krzyk, wszystko się szykowało. Dali nas do Jasła, nie do Gorlic. Naokoło. Trwało to tydzień czasu zanim my tam dotarli³⁶.

Łemkowie wspominają, że czasu na spakowanie było mało, a i nie było możliwości, żeby zabrać ze sobą zbyt wiele rzeczy, bo ilość pakunków była bardzo ograniczona. Co więc Łemkowie pakowali w pierwszej kolejności? Okazało się, że najczęściej były to święte obrazy:

Nikt nie zostawił obrazów świętych — opowiadał jeden z rozmówców³⁷ — każdy choć jeden [obraz — M.P.] musiał zabrać, bo wszystkich nie wzięli. Te ważniejsze dalej ludzie trzymają. Chciałbym, by moje dzieci i wnuki to utrzymali, bo to jest pamiątka.

Natomiast inny Łemko wspominał, że „matka nie pozwoliłaby zostawić obrazów, mówiła, że to święte to nie można [...]”.³⁸ Święte obrazy jako *sacrum* ściśle związane z tradycją stały się ważniejsze niż przedmioty, które można praktycznie wykorzystać: „zostawiali ludzie swoje rzeczy a zabierali obrazy”³⁹.

Warto zaznaczyć, że przesiedlenia dla Łemków były swego rodzaju utratą pewnej spójności i pewności reguł życia codziennego, oderwaniem od ojcowizny czy odseparowaniem od bliskich osób. Wielu Łemków opowiadało, iż „bywało tak, że narzeczona pojechała tu a on tam i trzeba było list do prezydenta pisać, żeby pozwolił się spotkać”⁴⁰. Ilustruje to pewna opowieść o dwojgu kochających się, młodych osobach rozdzielonych podczas akcji „Wiśła”. Każde z nich zostało przesiedlone wraz z rodziną do innej części Polski. Przy pożegnaniu obiecali sobie, że będą się szukać. Choć przez długi czas nie mieli o sobie żadnych wieści, wreszcie udało im się odnaleźć za pomocą listów:

³⁶ Wypowiedź jednego z uczestników badań: mężczyzna, Łemko, 80 lat, wysiedlony do Zimnej Wody, pochodzi z Bartnego, gdzie powrócił i mieszka obecnie.

³⁷ Mężczyzna, Łemko, lat 80, przesiedlony z Bartnego w okolice Legnicy, gdzie mieszka do dziś.

³⁸ Mężczyzna, Łemko, 70 lat, przesiedlony z Bartnego do Zimnej Wody, powrócił do Bartnego, gdzie mieszka do dziś.

³⁹ Mężczyzna, Łemko, lat 70, przesiedlony z Bartnego do Liśca, gdzie mieszka do dziś.

⁴⁰ Mężczyzna, Łemko, 80 lat, przesiedlony do Zimnej Wody (ok. Legnicy) z Bartnego, dokąd powrócił i gdzie do dziś mieszka.

I tak przez rok myśmy się rozpisywali — opowiadała osiemdziesięciopięcioletnia Łemkini — a piękne to były listy. W końcu on napisał do rodziców, żeby się nie bali, żeby mnie puścili. On nie mógł przyjechać, bo krowę miał a nie miał kogo w chacie zostawić. No i ja pojechała w 48. To był pierwszy raz jak ja jechała pociągiem. Tata odwiózł na stację i mówił, żebym z nikim nie rozmawiała, nie mówiła, gdzie jadę. I tak Bóg dopomógł. Najpierw do Legnicy, potem w Zimnej Wodzie swoich spotkałam na wozie i się z nimi zabrałam. To był 1 maj. Na pochód jechali. Rok później tośmy się pobrali. To już 63 lata razem. A ja wciąż jak wychodzę to go całuję, bo nie wiadomo co się może zdarzyć.⁴¹

Innym problemem wynikającym z przesiedleń była nieprzychylność a wręcz wrogość nowych sąsiadów względem Łemków, którzy wyzywani byli najczęściej od „Ukraińców” czy „banderowców”. „Nikt inaczej nam nie powiedział jak Ukrainiec, banderowiec. [...] Nastawili Polaków, żeby uważali bo banderowcy przyjeżdżają. To oni z siekierami spali w razie czego. Oni się bali nas, a my się bali ich”⁴² — opowiadał jeden z rozmówców. Ponadto Łemkowie jako przybyli na Dolny Śląsk jako niemal ostatni przesiedleńcy po wojennej zawierusze i w związku z tym dostali najgorsze gospodarstwa: „My tam dostali chałupę, kula armatnia uderzyła. Ani jednych okien ani jednych drzwi”⁴³. Budynki te, często zniszczone w czasie wojny i w czasie powojennego szabru. podobnie jak zaminowane pola niosły ze sobą atmosferę wojny, czyli lęk i niepewność. Ponadto zniszczone były też piece, a ściany często naruszone, co wzmagало panującą wewnątrz wilgoć.

To tylko kilka przykładowych wrywków z wielu łemkowskich historii. Były to indywidualne opowieści, które przekładały się na dzieje całej grupy Łemków oraz relacje łemkowsko-polskie⁴⁴. Dlatego konieczne było zapoznanie uczestników projektu z faktami historycznymi dotyczącymi tematów podejmowanych podczas rozmów, by osadzić łemkowskie wspomnienia w konkretnym kontekście.

⁴¹ Kobieta, Łemkini, 85 lat, wysiedlona na Pomorze, przeprowadziła się do Zimnej Wody, pochodzi z Bartnego, gdzie powróciła wraz z mężem.

⁴² Mężczyzna, 80 lat, obecnie zamieszkały w Bartnym, skąd był przesiedlony w okolice Legnicy, powrócił po roku 1956.

⁴³ Mężczyzna, Łemko, 80 lat, przesiedlony do Zimnej Wody (k. Legnicy) z Bartnego, dokąd powrócił i gdzie mieszka obecnie.

⁴⁴ Dzięki owym emocjom i zaangażowaniu w łemkowskie historie uczestnikom projektu udało się wczuć w sytuację bohaterów opowieści. Sprawilo to, że spektakl był autentyczny, na swój sposób prawdziwy.

Opowiadanie tak trudnych przeżyć wiązało się z emocjonalną reakcją ze strony Łemków, co też budziło emocjonalnie zaangażowanie uczestników projektu. Dzięki temu badacze mogli dogłębnie zrozumieć historię Łemków, a także wynikające z niej ich obecne postawy i motywacje. Ponadto poprzez owe emocjonalne zaangażowanie uczestnicy badań byli naturalnie zainteresowani czyjąś opowieścią, nie słuchali jej dlatego, że powinni czy dlatego, że było to od nich wymagane. Po prostu chcieli poznać czyjąś historię, dowiedzieć się jaki był ciąg dalszy...

Z owych spotkań z osobami starszymi płynęła jeszcze jedna nauka, czasem trudno uchwytana, ale jakże istotna. A mianowicie pewna mądrość życiowa, wynikająca z doświadczeń i przeżyć naszych rozmówców. W trakcie badań, szczególnie w czasie wędrówki przez Łemkowszczyznę, każdy z uczestników miał za zadanie, by z każdego spotkania zapamiętać jeden cytat, sentencję. Dla przykładu, po spotkaniu z małżeństwem, którego historię przytoczyłam wyżej mi, osobiście pozostało w pamięci przesłanie, by doceniać ludzi wokół nas, „bo to nie wiadomo, co się może zdarzyć”⁴⁵.

Czas badań terenowych to nie był łatwy okres. Trwał najdłużej ze wszystkich etapów pracy nad projektem. Wymagał wielu poświęceń od badaczy, badaczek. Długich wędrówek pieszych w słońcu i w deszczu. Warto wspomnieć też, że na początku badań spotkaliśmy się z dystansem, a czasem nawet niechęcią ze strony Łemków, w szczególności zamieszkałych na Dolnym Śląsku. Wynikało to ze strachu i ciężkich wspomnień z przeszłości. Ale między innymi dzięki pieśniom udało się ten dystans skrócić i rozpocząć czas poznawania kultury łemkowskiej, czas spotkań i wzruszeń. Składało się na to wiele wyjątkowych i niepowtarzalnych sytuacji, które później były inspiracją w trakcie warsztatów. Można stwierdzić, że badania terenowe to najważniejszy etap projektów wykorzystujących założenia etnografii performatywnej, bo to od zebranego wówczas materiału zależy powołanie dalszych etapów.

⁴⁵ Kobieta, Łemkini, 85 lat, wysiedlona na Pomorze, przeprowadziła się do Zimnej Wody, pochodzi z Bartnego, gdzie powróciła wraz z mężem.

Warsztaty artystyczne

Warsztaty artystyczne dzieliły się na muzyczne i teatralne. Jedne i drugie rozpoczęły się już w trakcie wędrowki przez Łemkowszczyznę w czerwcu 2012 r., w czasie której przyłączali się do nas zaprzyjaźnieni Łemkowie i Łemkinie. Mimo naszych nalegań i prośb, z różnych osobistych względów nie mieli tyle wolnego czasu, by wziąć udziału w całym projekcie, ale uczestniczyli w części spotkań, warsztatów i w spektaklu.

Podczas warsztatów muzycznych w gronie badaczy przedstawialiśmy sobie nawzajem pieśni, których wcześniej nauczyli nas Łemkowie. Było to potrzebne, by stworzyć wspólny repertuar ponieważ najczęściej na spotkania z Łemkami nie szliśmy wszyscy razem, ale dzieliliśmy się na kilkusobowe grupy. W trakcie warsztatów muzycznych analizowaliśmy zebrane utwory pod względem treści, aby w pełni zrozumieć ich przekaz. Śpiewaliśmy, utrwalaliśmy sobie i dopracowywaliśmy nasze wykonanie owych utworów pod względem technicznym, aby zgadzało się z wersją, którą przekazali nam Łemkowie.

Warsztaty teatralne rozpoczęte na Łemkowszczyźnie były kontynuowane po powrocie do Legnicy. Oficjalne warsztaty odbyły się w dniach 25–29 czerwca 2012 r. w Ośrodku Nowy Świat w Legnicy⁴⁶. Na wykorzystywaną w trakcie warsztatów teatralnych metodę pracy składały się ćwiczenia koncentrujące się na ciele i emocjach⁴⁷. Wśród nich wiele było improwizacji. Praca teatralna łączyła się z pieśniami, dzięki czemu oba warsztaty (muzyczny i teatralny) składały się na jedną całość.

⁴⁶ W warsztatach głównie brały udział osoby, które wcześniej prowadziły badania etnograficzne. Warto zaznaczyć, że byli to pasjonaci pieśni ludowych, teatru i etnografii. Poza prowadzącymi warsztaty (Damianem Borowcem i Agnieszką Bresler) nie było wśród nich profesjonalnych aktorów czy muzyków.

⁴⁷ Można uznać techniki te za zbliżone do zajęć dramy. Jak pisała Kamila Witerska, „dramę można określić jako metodę kształcenia, polegającą na aktywnej identyfikacji uczniów z fikcyjnymi rolami i sytuacjami, angażującą w działanie ucznia, jego wiedzę i tworzącą nowe jej jakości poprzez uruchomienie określonych operacji intelektualnych, emocji, zmysłów i aktywności ruchowej. Tak pojmowana drama jest określana w literaturze przedmiotu jako drama edukacyjna, drama właściwa czy drama kreatywna” (K. Witerska, Proces poszukiwania, formułowania i rozwiązywania problemów w dramie, „Polski w Praktyce”, 2009, nr 6, s. 4 [http://cyfroteka.pl/e-prasa/Polski_w_Praktyce-e-wydanie-6_2009/p3980i26712], dostęp: 9.05.2015).

Podstawą pracy twórczej było tworzenie etiud, dla których punktem wyjściowym były pieśni i historie Łemków. Uczestnicy (pojedynczo lub w grupach) wybierali piosenki oraz opowieści, które najbardziej zapadły im w pamięć, okazały się najbliższe z różnych powodów. Na ich podstawie tworzyli zarysy poszczególnych scen. Następnie w trakcie prób sceny te były zmieniane, rozbudowywane, łączone z innymi tak, by złożyły się na całość spektaklu. Trzeba zaznaczyć, że mimo modyfikacji, pierwotny sens etiud pozostawał ten sam. Uczestnicy sami mówili, że „nie było żadnej formy narzuconej z góry, ale to powstawało samo. Że każdy zapamiętał jakiś fragment. Potem został z tym wrzucony na scenę. I ta historia sama zaczęła się tworzyć”⁴⁸.

Tak jak wspominałam wcześniej, cały proces pracy nad projektem traktuję jako badanie, innymi słowy **uczenie się innej kultury**. Jak mówił jeden z uczestników badań: „miałem taką możliwość, że wczułem się w te historie bardzo. Tak więc na warsztatach mogłem odczuwać te emocje, które odczuwali Łemkowie”⁴⁹. Na pytanie o to, co najbardziej pomogło zrozumieć historie Łemków inny uczestnik projektu stwierdził, że

[...] chyba spektakl... Wcześniej przeprowadzaliśmy te rozmowy, ale niektóre fakty były tak nie do końca przez kogoś dociągnięte. A po spektaklu jakoś bardziej to wszystko rozumiałem. Przed spektaklem jak słuchałem to te historie wydawały mi się takie jakieś straszne. Po spektaklu, jak już sobie to przyswoiłem to przestałem się ich bać. Dzięki spektaklowi przeszło to przeze mnie.⁵⁰

Uczestnicy projektu „wchodzili w skórę” osób, z którymi wcześniej rozmawiali, dzięki czemu mogli zrozumieć ich sytuację i oswoić historie, które odnosiły się do trudnych przeżyć i ciężkich czasów.

Pieśni natomiast wplotły się w warsztaty bardzo naturalnie, uczestnicy oswoiли się z nimi i na swój sposób owe utwory stały się „ich pieśniami”. Jak przyznaje jedna uczestniczka:

⁴⁸ Uczestnik projektu, mężczyzna, lat 20.

⁴⁹ Uczestniczka projektu, kobieta, lat 18.

⁵⁰ Uczestnik warsztatów, mężczyzna, lat 18.

[...] bardzo lubię *A czyja to chyża*, bo to była pieśń, która dała mi najwięcej pozytywnych emocji. Pamiętam jak staliśmy w kółku, śpiewaliśmy tę pieśń [w trakcie spektaklu — przyp. M.P.] i nagle wyszło *A czyja to chyża*. I wszyscy wstali i zaczęli klaskać.⁵¹

Warto zaznaczyć, że praca warsztatowa dała też możliwość uczestnikom projektu poznania siebie samych, dowiedzenia się czegoś o sobie, o czasem nieuświadomionych, postawach, preferencjach, obawach czy potrzebach. Ponadto przy okazji poznawania innej kultury uczestnicy projektu mieli też możliwość poznawać lepiej swoją kulturę i zastanowić się nad własną tożsamością. Spotkania z Łemkami, z ich historią tułaczki wywołanej przez akcję „Wisła”, z ich opowieściami o korzeniach na Łemkowszczyźnie stało się inspiracją dla badaczy (młodych osób o polskim pochodzeniu), by sami przed sobą odpowiedzieli na pytanie „Skąd jestem?” i „Kim jestem?”⁵². W trakcie trwania całego projektu, a szczególnie w czasie badań i warsztatów zauważyłam, że uczestnicy zaczynają między sobą, w czasie wolnym, rozmawiać o swoim pochodzeniu, a częściej o potrzebie dotarcia do informacji na temat własnych korzeni, jako że ich wiedza na ten temat była na ogół niewielka. Spotkanie z osobami o korzeniach łemkowskich było dla uczestników impulsem, by zadać sobie pytanie o własne pochodzenie. Zwieńczeniem tego procesu był sam spektakl, bo, jak dalej pisał Bryant Alexander, to właśnie „performans może pogodzić napięcia między tożsamością”⁵³.

Spektaki

Spektakl pod tym samym tytułem jak cały projekt, czyli *Spotkania/Muzykowania*, miał swoją premierę na *Scenie na Nowym Świecie* w Legnicy 29 czerwca 2012 r. Następnie był jeszcze kilkakrotnie wystawiany w Legnicy oraz w Gorlicach i w Bartnem (Łemkowszczyzna).

⁵¹ Uczestniczka projektu, kobieta, lat 16.

⁵² W nawiązaniu do obrazu Paula Gauguina *Skąd przyszliśmy? Kim jesteśmy? Dokąd idziemy?* (franc. *D'où venons nous? Que sommes nous? Où allons nous?*).

⁵³ B. K. Alexander, *op. cit.*, s. 589.

Spektakl był mozaiką opowieści Łemków, ich pieśni oraz fragmentów łemkowskiej poezji. Przeplatały się w nim historie kilkunastu osób uzupełniane przez łemkowskie pieśni. Ta sceniczna, muzyczna opowieść zaczynała się od życia codziennego przed przesiedleniem — sielanka połączona z ciężką pracą na gospodarstwie. Następnie przedstawione zostały dzieje poszczególnych osób tuż przed przesiedlaniem — ich uczucie niepokoju i prześladowania polityczne. I wreszcie rok 1947 — czas akcji „Wisła”, czyli pakowanie się, droga na Zachód w bydłowych wagonach, osiedlanie na terenie Ziemi Zachodnich, a tam prześladowania ze strony Polaków, ubóstwo i borykanie się z różnego rodzaju problemami związanymi z asymilacją czy odnajdywaniem bliskich. W spektakl wplatała się też wspomnianą już opowieść o parze narzeczonych rozdzielonych przez akcję „Wisła” oraz historia ich listów, dzięki którym się odnaleźli.

„To nie było podane w takiej klasycznej formie — jak ujęła jedna z Łemkiń siedząca na widowni [...] — Podobało mi się to, że jest to jakaś nowoczesna forma, która dotyczy spraw łemkowskich”⁵⁴. Sceny przedstawione były w dość metaforyczny, niedosłowny sposób. Nie była to ciągła i zwarta fabuła.

Widzowie, którzy posiadali pewną wiedzę o łemkowskiej kulturze i historii, mieli okazję, by ją pogłębić. Jednak jak się później okazało osoby, które wcześniej nie miały styczności z kulturą i historią Łemków nie dostały przejrzystej informacji kim oni są, jakie dzieje ich spotkały, czym charakteryzuje się ich kultura. Był to dla nich jedynie pretekst, by dowiedzieć się więcej na ten temat. Tak też opowiedano: „Moja koleżanka była z kolegą i też mówili, że za krótkie. Ona mówiła, że nigdy nie myślałam o Łemkach a teraz mam ochotę poczytać”⁵⁵. Dziś, na podstawie owych doświadczeń, można wyciągnąć wnioski na przyszłość i przy okazji spektaklu zaproponować też krótkie wprowadzenie o kulturze i historii Łemków w formie luźnego wykładu czy pogadanki.

Łemkowie, którzy zasiedli na widowni, mieli natomiast możliwość, by spojrzeć na własną kulturę i historię z innej perspektywy, co okazało się dla wielu bardzo interesujące: „dla mnie było to bardzo ciekawe doświadczenie — mówiła jedna z Łemkiń — że ktoś, kto zupełnie nie jest powiązany

⁵⁴ Widz, kobieta, lat 26.

⁵⁵ Uczestnik warsztatów, mężczyzna, lat 18

z moją mniejszością potrafi to tak przeżyć”⁵⁶. Niektórzy z widzów sprowokowani spektaklem odkryli nowe aspekty swojej historii. Po spektaklu inna Łemkini przyznała, że nigdy do końca nie rozumiała swojej mamy, kiedy ta śpiewała jej wspomnianą już pieśń *Ой верше, миї верше* [Oj wersze, mi wersze]. Nigdy też się nad tym nie zastanawiała, a dopiero w trakcie spektaklu wsłuchiwała się w treść utworu i uświadomiła sobie o czym tak właściwie on opowiada⁵⁷. Owo spojrzenie z perspektywy widza na własną kulturę może zwrócić uwagę na elementy, które są nieuświadomiane lub stały się tak oczywiste, że aż niezauważalne. Dzięki temu w widzach może rodzić się refleksyjne spojrzenie, pewna świeżość w myśleniu o własnej kulturze⁵⁸.

⁵⁶ Widz, kobieta, lat 26

⁵⁷ Uczestniczka projektu, kobieta, lat 16

⁵⁸ Pragnę zaznaczyć, że staraliśmy się unikać sytuacji, w których traktowano nas jako specjalistów od kultury łemkowskiej. Traktowaliśmy Łemków jak osoby, które znają najlepiej własną kulturę. Sobie natomiast postawiliśmy za cel, aby wspólnie z nimi w teatralny sposób ująć łemkowskie pieśni i historie.



Fot. 1. Plakat spektaklu *Spotkania/Muzykowania* [projekt Ch. Głuszek]



Fot. 2. Spektakl *Spotkania/Muzykowania*, Ośrodek Nowy Świat, Legnica 29 czerwca 2012 r. [fot. archiwum Teatru Modrzejewskiej]

Podsumowanie

Mam nadzieję, że udało mi się przedstawić w artykule, jak wiele wymiarów może mieć edukacja w projektach wykorzystujących założenia etnografii performatywnej. Zaczyna się od samej wędrówki, od poznawania miejsc, które same w sobie są świadectwem łemkowskiej historii. Droga ta prowadzi do spotkania z „żywym człowiekiem”⁵⁹ i jego **wciąż żywą historią** a w tym przypadku też i z ich pieśniami. Owe spotkania, słuchanie opowieści i nauka pieśni bezpośrednio od Łemków było poznawaniem ich kultury od wewnątrz, w naturalny, niewymuszony sposób. Było powodem emocjonalnego

⁵⁹ T. Rakowski, *Spotkania — widowiska — sytuacje etnograficzne. Antropologia zaangażowana jako nowy wymiar poznania społecznego*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2009, nr 2, s. 118.

zaangażowania uczestników badań, pozwalało na głębsze zrozumienie i wczucie się w czyjąś sytuację podczas warsztatów teatralnych i w trakcie spektaklu. Była to nauka poprzez doświadczenie, która pozwoliła zrozumieć, pojąć i poczuć, a nie tylko przyswoić pewną wiedzę. To też proces, w którym uczestnicy projektu uczyli się czegoś o sobie samych. Przejawiało się to m.in. w budzącej się potrzebie odkrywania własnych korzeni przez osoby o polskich korzeniach, jak i w refleksjach widzów o łemkowskim pochodzeniu na temat własnej kultury i historii. Można więc się zgodzić z Bryantem Alexandrem, iż „potencjał działania społecznego spoczywa przede wszystkim w tym, jak uczestnicy oraz publiczność etnografii performatywnej postrzegają siebie w relacji do innych”⁶⁰.

Dzięki wiedzy zdobytej podczas tego typu projektów można osiągnąć pewien poziom tolerancji dla inności. To właśnie ta kwestia była dla mnie najsilniejszą motywacją i powodem, by zrealizować projekt *Spotkania/Muzykowania*. Trochę przewrotnie, bo na końcu chciałabym przyznać się, skąd wziął się pomysł właśnie takiej akcji. Otóż wychowywałam się w Legnicy, w której do dziś funkcjonuje znacząca mniejszość Łemków. Jako dzieci w szkole i czy na podwórku od czasu do czasu przekomarzałyśmy się między sobą. Nie wynikało to z różnic kulturowych. Tak po prostu, droczyliśmy się między sobą. Padały wówczas różne wyzwiska, a jednym z nich było: „Ty Łemo!”. Wówczas nie rozumiałam, co ono oznaczało. Pamiętam jednak, że miało negatywny, obraźliwy charakter i dla przykładu było równoważne ze sformułowaniem „Ty głupku!”⁶¹. Jednak znaczenie „Ty Łemo!” rozumiałam dopiero w trakcie studiów, gdy na zajęciach kierunku etnologii i antropologii kulturowej zajmowaliśmy się m.in. kwestiami mniejszości narodowych i etnicznych na Dolnym Śląsku. Wówczas uświadomiłam sobie, że przezwisko, które zapamiętałam z dzieciństwa, pochodzi najprawdopodobniej od słowa Łemko i rozumiałam, jaki wydźwięk miały nasze szkolne czy podwórkowe przekomarzania. „Ty Łemo” prawdopodobnie funkcjonowało już wiele lat wcześniej, utarło się i wpisało w dziecięcą i młodzięzową gwarę. Było używane bezrefleksyjnie, a przecież samo w sobie było wyrazem nietolerancji i mogło urazić niejedną osobę o łemkowskich korzeniach. Zresztą do dziś w Legnicy (i wielu innych miejscach)

⁶⁰ B. K. Alexander, *op. cit.*, s. 582.

⁶¹ Żeby sprawdzić, czy nie było to moje subiektywne, jednostkowe wspomnienie, pytałam moich rówieśników, którzy wychowywali się w Legnicy, czy również pamiętali owe przezwisko „Ty Łemko”. Potwierdzili to.

funkcjonują tego typu przezwiska oraz inne przejawy nietolerancji, która często wynika z braku wiedzy o innych kulturach.

Mając „z tyłu głowy” własne wspomnienie z dzieciństwa, postanowiłam podjąć się działania, które podejmie dialog z ową niewiedzą i bezrefleksyjnością. Wiedziałam, że trzeba to zrobić w ciekawy i interesujący dla młodzieży sposób, tak by informacje o łemkowskiej kulturze i historii nie były kolejnym elementem, którego trzeba się nauczyć i być może szybko zapomnieć. Ja przecież uczyłam się w liceum o mniejszościach narodowych i etnicznych w Legnicy, jednak wówczas wiedza ta nie przyniosła żadnej refleksji a informacje szybko uleciały. Stąd pomysł zrealizowania projektu, który wychodził poza ramy klasycznej szkolnej edukacji, wpłatał naukę w działania artystyczne, łączył etnografię ze sztuką. Dzięki temu stał się interesujący dla uczestników i widzów: oferował zarazem naukę płynącą z doświadczenia, kreatywną zabawę wywołującą refleksje, a także widowiskowy sposób komunikacji wiedzy.

Ów nurt łączenia nauki i sztuki, w którym znalazła się etnografia performatywna, stawia sobie wyzwanie, by zainteresować uczestników projektu, przedstawić im takie propozycje, by chcieli wziąć udział w danym działaniu, a nie byli do tego zmuszeni. Dlatego warto unikać schematów, a raczej starać się odpowiedzieć na potrzeby. Jak w każdym projekcie kulturalnym, tak i w tych wykorzystujących etnografię performatywną muszą być pewne elementy stałe, z góry narzucone, ale warto dać uczestnikom dowolność w ramach pewnego tematu, pozwolić na indywidualne podejście i wspólnie podejmować decyzje dotyczące działań projektowych. Tak, by poczuli, że ów projekt należy również do nich, że go współtworzą, a zarazem są za niego odpowiedzialni.

Podziękowania

Chciałabym podziękować wszystkim, którzy byli przy *Spotkaniach/Muzykowaniach*, którzy brali czynny udział, pomagali i wspierali projekt. Szczególne podziękowania należą się uczestnikom i osobom, które podzieliły się z nami swoimi historiami i pieśniami.

Magdalena Pietrewicz

Educational dimension of actions combining ethnography and theatre, or concerning performance ethnography

Abstract

The paper aims at showing an interesting alternative for the traditional methods, which was inspired by the performance ethnography. Connecting ethnography and theatre is a possible teaching strategy, which involves playing information, tales and stories previously learned. The performance ethnography allows not only get in touch with the topic deeper and in more personal way, but to show it to the public more attractively. The author shows step by step how the project “Encounters/Music-playing” (Spotkania/Muzykowania) was accomplished, whose a coordinator she was and whose participants carried out the research for Łemkos and their songs in Legnica and Beskid Niski region. The material gathered was subsequently worked on during theatre work-shops and shown to the public in Legnica, Gorlice and Bartne.

Keywords: ethnography, theatre, performance ethnography, Łemkos, Beskid Niski.

MATEUSZ SIKORA

Edukacyjny projekt pozaformalny jako forma badań w działaniu. Przykład projektu *Dialog od kuchni*

Wprowadzenie

Artykuł koncentruje się na międzynarodowym projekcie młodzieżowym — *Dialog od kuchni*, realizowanym w 2012 r. na terenie Mołdawii. Wydarzenie nie było z założenia przedsięwzięciem *stricto* antropologicznym. Jednak uważam, że niektóre z jego elementów można analizować przez pryzmat antropologicznych badań w działaniu. Nie uważam jednocześnie, że opisywane przedsięwzięcie stanowiło pełnowymiarowe badania w działaniu. W pierwszej części artykułu wskazane zostaną cechy, które mogą być tożsame zarówno dla antropologicznych badań w działaniu, jak i dla edukacyjnych projektów pozaformalnych¹. Działania związane z samym projektem szerzej przedstawiam w drugiej

¹ Formalnie opisywane projekty określane są jako „wymiany młodzieżowe”, które stwarzają „grupom młodych osób możliwość spotkania się i mieszkania razem przez okres 21 dni. W trakcie wymiany młodzieży uczestnicy wspólnie realizują program pracy (połączenie warsztatów, ćwiczeń, debat, odgrywania ról, symulacji, aktywności na świeżym powietrzu itd.), jaki opracowali i przygotowali przed wymianą. Wymiana młodzieży umożliwia osobom młodym: rozwijanie umiejętności; poznawanie zagadnień/obszarów tematycznych istotnych dla społeczeństwa; odkrywanie nowych kultur, zwyczajów i stylów życia, głównie dzięki partnerskiemu uczeniu się; wzmocnienie wartości takich jak solidarność, demokracja, przyjaźń itd. Proces uczenia się podczas wymiany młodzieży jest efektem metod kształcenia pozaformalnego. Wymiana młodzieży opiera się na współpracy transnarodowej między co najmniej dwiema organizacjami uczestniczącymi z różnych krajów Unii Europejskiej i spoza niej” (Erasmus +. Przewodnik po programie 2015, 78).

części artykułu. Część ta może stanowić przykład wykorzystania czynności związanych z szeroko pojętym gotowaniem w edukacji pozaformalnej i międzykulturowej, także w pracy z młodzieżą szkolną.

Projekt *Dialog od kuchni* był przykładem współpracy pomiędzy grupą polskich studentów oraz grupą młodzieży z Mołdawii. Opisywane przedsięwzięcie w niektórych elementach przypominało antropologiczne badania w działaniu. Badania te w artykule interpretowane są w sposób charakterystyczny dla *action research*. Pojęcie *action research* ma długą historię oraz wiele różnych sposobów definiowania. W publikacjach spotykamy takie translacje jak **badania aktywizujące**² — których głównym celem, jak zauważają sami autorzy, miałoby być „ustalenie zakresu ewentualnych zmian zachowania”³; **badania interwencyjne**⁴ — jednoznacznie kojarzące się z odgórną interwencją **wszystkowiedzącego** antropologa; **badania oddziaływające**⁵ — jednak, jak zauważa Krzysztof Podemski, „każde badanie społeczne oddziałuje na badanych”⁶. Posługując się kategorią badań w działaniu, zakładam, że badania terenowe nie stanowią przestrzeni, w której antropolog jest wyłącznie informowany o interesującym go temacie. Angażuje się on w lokalne problemy. Są to badania, u których podstaw leży zmiana środowiska, będącego przedmiotem zainteresowania antropologa. Jest to możliwe wyłącznie we współpracy z partnerem naszych badań. W podobny sposób badania w działaniu traktuje Davydd Greenwood, stwierdzając, że jest to:

[...] strategia badań społecznych, która w obliczu problemów społecznych, politycznych lub środowiskowych łączy kompetencje badacza z wiedzą, energią oraz zaangażowaniem przedstawicieli

² M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 52.

³ *Ibidem*.

⁴ *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, red. naukowa wyd. polskiego K. Podemski, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 7.

⁵ *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Z. Staszczak (red.), PWN, Warszawa — Poznań 1987; hasło: antropologia stosowana (autor: A. Posern-Zieliński), s. 42-44.

⁶ *Metody badań jakościowych*, t. 2, s. 7.

wspólnoty lokalnej. Aktorzy ci tworzą wspólnie uczącą się grupę, która razem określa problemy oraz zbiera dane potrzebne do ich zrozumienia i wypracowania hipotez na temat ich przyczyn.⁷

Krótko mówiąc, są to badania, które miałyby polegać na zintegrowaniu poznania, uczestnictwa oraz działania na rzecz zmiany.

Uważam, że niektóre elementy badań w działaniu możemy odnaleźć w projektach zakładających wymianę młodzieży. Jednocześnie nie oznacza to zarówno, że tego rodzaju przedsięwzięcia są bezpośrednim przykładem badań w działaniu, jak i tego, że we wszystkich wymianach młodzieżowych spotykane są elementy charakterystyczne dla badań w działaniu. Omawiane przedsięwzięcia, w których szczególnie liczy się współpraca między partnerami z dwóch lub więcej krajów, w ostatnich latach szczególnie zyskują na popularności. Za główną przyczynę wzrostu popularności tego rodzaju inicjatyw należy uznać członkostwo Polski w Unii Europejskiej. Jeden z tego rodzaju projektów zostanie przedstawiony w dalszej części artykułu jako przykład możliwości zastosowania edukacji pozaformalnej w projektach edukacyjnych. Najpierw jednak wskazane zostaną trzy cechy, które umożliwiają zestawienie ze sobą niektórych wymian młodzieżowych z badaniami w działaniu.

Badania w działaniu i wymiany młodzieży. Cechy wspólne

Pierwszą z tych cech jest wspólnotowość. W trakcie prowadzenia badań nie występuje wyraźne rozróżnienie na badacza i badanego, podobnie jak w przypadku projektów nie powinien występować podział na uczestników mniej i bardziej kompetentnych w realizacji poszczególnych działań. Jest to związane z sytuacją, w której na każdym z etapów działań wszyscy, wspólnie określają cele i efekty swoich działań, następnie je realizują, poddają procesowi ewaluacji, aby na końcu doprowadzić do

⁷ D. Greenwood, *Action research, czyli o badaniach w działaniu*, [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, D. Jemielniak (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 116.

oczekiwanych zmian⁸. Dzięki temu, że nie istnieją relacje, które zakładają ścisłą hierarchię możliwe jest przeprowadzenie przedsięwzięć na zasadach partnerstwa i dążenia do realizacji wspólnych celów. Jedną z korzyści dla badań społecznych wynikającą z takiego podejścia, jest możliwość wykluczenia niektórych problemów etycznych, które mogą pojawić się w trakcie badań zakładających typową relację badacz-badany. Relacje partnerskie sprawiają, że wszyscy uczestnicy mogą czerpać z projektu korzyści, nie ma miejsca sytuacja, w której jedna ze stron bardziej lub mniej korzysta na przedsięwzięciu. Wspólnotowość zakłada również otwartość projektu. Oznacza to, że pojawia się możliwość włączenia się osób z zewnątrz w aktywne działanie na rzecz zmiany. W czasie trwania działań możliwe jest angażowanie się kolejnych osób z lokalnego środowiska.

Drugą cechą charakterystyczną dla badań opierających się na współpracy jest dobrowolność. Oznacza to, że nie ma konkretnych, narzuconych odgórnie, sposobów selekcji kandydatów, którzy wyrażają swoją gotowość do wzięcia udziału w projekcie. Idealną sytuacją byłoby gdyby wszyscy zainteresowani mogli wziąć udział w badaniach. Często jednak możliwości techniczno-finansowe wykluczają taką możliwość. W takiej sytuacji korzystne wydaje się być znalezienie odpowiedniego kompromisu. Ważne jest, aby osoby biorące udział w badaniach nie tylko wyrażały chęć udziału w danym przedsięwzięciu, ale również czuły się współodpowiedzialne za ewentualne zmiany, które będą konsekwencją ich działań. Dobrowolność wyraża się także przez brak ingerencji zewnętrznych czynników, które w negatywny sposób mogą wpłynąć zarówno na badania, jak i na projekty młodzieżowe. Żadna instytucja nie powinna oczekiwać konkretnych wyników działań. Nie oznacza to, że organizacje finansujące projekty nie mają prawa dyskusji w ramach realizowanego projektu. Nie powinna jednak wystąpić sytuacja, w której instytucja narzuca charakter i rodzaj zmian. Sami uczestnicy powinni decydować o kierunku i rodzaju zmian, które ma przynieść projekt.

Ostatnia, trzecia cecha charakteryzująca badania oparte na współpracy oraz część projektów młodzieżowych, związana jest ze wspomnianą powyżej zmianą. Nie ulega wątpliwości, że dysku-

⁸ H. Červinková, B. D. Gołębnik, *Wstęp*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia w działaniu*, H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 14.

sja związana z możliwością dokonywania przez antropologa przekształceń w badanym przez nich samym środowisku jest tematem, który żywo interesuje wielu antropologów⁹. Niewątpliwie projekt dokonania zmian w ramach badań w działaniu wyraźnie odróżnia takie podejście od innych perspektyw antropologicznych. Ważne wydaje się jednak precyzyjne określenie charakteru takich przemian. Nie mam tu na myśli podejścia, w którym antropolodzy na gruncie teoretycznym wypracowują pewien model przemian, a następnie starają się wcielić go w życie. Taka sytuacja wyróżnia badania, które

[...] lokowane są w funkcjonalizmie i realizowane w paradygmacie pozytywistycznym, ujmują relację hierarchicznie. Teoria jest tu czymś nadrzędnym i głównym. To z niej wyprowadza się koncepcje i procedury działań. Badani — najczęściej eksperymentalnie — służą ich (tychże wyprowadzonych z teorii procedur) empirycznej weryfikacji. Uczestnicy badań [...] pozostają obiektami odgórnie zaplanowanych i przeprowadzonych przez zewnętrznych badaczy-eksperymentatorów badań, których wyniki są następnie wdrażane w miejscu, gdzie toczy się ich życie¹⁰.

Zmiany, które charakteryzują badania w działaniu, mają charakter partnerski. Ich wypracowanie możliwe jest wyłącznie w ramach współpracy z lokalną społecznością. Dodatkową wartością wprowadzenia zmian jest fakt, że powinny one mieć pozytywny wpływ na wszystkie zainteresowane społeczności. Oznacza to, że działając wraz z lokalną społecznością na rzecz konkretnych zmian, powinno się zwracać szczególną uwagę, aby nie szkodzić innym społecznościom¹¹.

W trakcie realizowania projektów może wystąpić sytuacja, w której wyniku nie zostaną osiągnięte wymierne korzyści. Nie dojdzie do przemian, które pierwotnie zakładano. Warto jednak zauważyć, że w takim wypadku może zostać wypracowany pewien „model zmian”, który w przyszłości

⁹ Por. M. Brocki, *Antropologia społeczna i kulturowa w przestrzeni publicznej. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

¹⁰ H. Červinková, B. D. Gołębnik, *op. cit.*, s. 13-14.

¹¹ *Ibidem*, s. 14,

spotka się z zainteresowaniem, np. lokalnych władz. W takich sytuacjach uczestnicy badań w działaniu dysponują siłą argumentów, które zostały przez nich wypracowane w trakcie trwania danego projektu. Przykładowo, badania, które zakładają rozwiązanie konfliktu między dwoma grupami na danym terenie, niekoniecznie muszą dostarczyć gotowych rozwiązań problemu, ale mogą stworzyć pewną płaszczyznę do dialogu w ramach badań, co w przyszłości może zaowocować rozwiązaniem nieporozumień¹².

Po określeniu najważniejszych cech zbliżających do siebie antropologiczne badania w działaniu oraz wymiany młodzieżowe chciałbym wskazać na przykład zastosowania tego typu podejścia w praktyce. Takie możliwości dają projekty realizowane przez organizacje, których głównym celem jest zacieśnianie relacji między młodzieżą z różnych krajów. Zwłaszcza mam tu na myśli wszelkie projekty adresowane do organizacji pozarządowych, szkół, uniwersytetów. Ważny jest jednak charakter organizacji finansujących takie inicjatywy. Nie skupiam się na projektach, które **działają na rzecz** państwa, podporządkowując się odgórnie narzuconym zasadom realizacji projektu. Ważne jest również to, że organizacje najczęściej nie finansują konkretnego projektu badań w działaniu. Uważam, że badania w działaniu są metodą, która może być wykorzystana do realizacji tego typu projektów.

Projekt *Dialog od kuchni*

Przykład, na którym chciałem się teraz skupić, wskazuje na to, że **kuchnia** —rozumiana jako różnego rodzaju czynności, które towarzyszą gotowaniu są praktykami, daje duże możliwości zastosowania w pozaformalnych projektach edukacyjnych zakładających wymianę młodzieży. Omawiane w dalszej części artykułu przedsięwzięcie zostało zrealizowane w ramach programu „Młodzież w działaniu”, w czerwcu 2012 r. przy współpracy czternastu studentów z Katedry Etnologii i Antropologii Kulturo-

¹² S. Kemmis, R. McTagert, *Uczestniczące badania w interwencyjne. Działanie komunikacyjne i strefa publiczna*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia w działaniu*, s. 810.

wej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz dziesięciu Mołdawian z jednej z organizacji pozarządowej na terenie Mołdawii.

Polscy studenci wraz z grupą Mołdawian zdecydowali się na zrealizowanie projektu, którego głównymi celami były: integracja młodzieży, wskazanie roli różnorodności i odmienności w innych kulturach oraz wskazanie istotnych cech charakteryzujących Unię Europejską. Takie działanie jest tym bardziej pożądane, że Mołdawia jest jednym z najsilniej zabiegających o członkostwo w Unii Europejskiej państw poradzieckich. Metodą, która mogła pozwolić na osiągnięcie zakładanych, celów było wspólne przygotowywanie posiłków. Czynności wspólnie wykonywane w kuchni nie tylko zintegrowały grupę, ale przy okazji pozwoliły na zrealizowanie pozostałych zamierzeń projektu. Dyskusje na temat potraw, połączone z tłumaczeniem szerokiego kontekstu związanego z ich przygotowywaniem stanowiły punkt odniesienia dla wskazania na różnorodność i odmienność innych kultur. Potrawy pochodzące z różnych części Europy mogły również stanowić przyczynek do dyskusji o wartościach charakterystycznych dla poszczególnych krajów Europy Zachodniej, a z drugiej strony o tym, co jest najważniejsze dla Mołdawian. Z perspektywy przeprowadzonego projektu należy stwierdzić, że **kuchnia**, która stanowiła główny temat projektu, nie była jednocześnie jedynym priorytetem całego przedsięwzięcia. Jednak to gotowanie pozostało ważnym elementem podczas realizacji inicjatywy. Wielokrotnie kwestie związane ze sposobem przygotowywania potraw, wykorzystywanymi składnikami, prowokowały do rozmów na temat różnic i podobieństw kulturowych.

Celów, a także przebiegu samego projektu nie chcę szerzej analizować, ponieważ nie ma to większego związku z artykułem. Swoją uwagę w większym stopniu skupię na wykorzystanej w ramach projektu metodzie. Istotne wydaje się to, w jaki sposób czynności wspólnie wykonywane w kuchni mogły zostać wykorzystane do realizacji konkretnych badań w działaniu i jakie wynikały z tego korzyści.

Czynności mające związek z gotowaniem i są wspólnie wykonywane w kuchni charakteryzują się podstawową zasadą, która ma również główny wpływ na charakter tego typu projektów. Cechą tą jest chęć osiągnięcia wspólnego celu przy podejmowaniu się kolejnych działań. Takie nastawienie zakładało konieczność stałego dialogu między uczestnikami badań. Wspólne przygotowywanie posiłków nie tylko integrowało samych uczestników, ale również pozwoliło na wyrażanie różnorodności

kulturowej dzięki poznaniu odmiennych przyzwyczajęń kulinarnych. Inną, ważną cechą wyrażającą się w tego typu inicjatywach jest ich otwartość. Wspólne przyrządzanie posiłku na świeżym powietrzu wzbudzało zainteresowanie pośród lokalnej społeczności. Przygotowane przez uczestników projektu potrawy były jedzone wspólnie w trakcie wieczornego festynu. Dzięki temu możliwa była sytuacja, w której lokalna społeczność sama weszła z nami w interakcje. Nikt nikogo w żaden sposób nie motywował do rozmowy. Taka sytuacja wskazuje na kolejną istotną wartość badań w działaniu, którą jest nieprzewidywalność. W trakcie gotowania i realizowania działań między samymi uczestnikami równie wartościowe było to, co wynikało ze spontanicznej reakcji lokalnej społeczności. Wspólne przygotowywanie pożywienia w czasie trwania projektu było sytuacją, w której mogło dojść do niewymuszonej w żaden sposób interakcji.

To właśnie spontaniczność może okazać się główną wartością wielu badań w działaniu, ponieważ dzięki niej możemy dowiedzieć się o konkretnych problemach od samych zainteresowanych. Idealną sytuacją byłoby, gdybyśmy w jednej chwili, w porozumieniu z lokalną społecznością, zdołali wypracować pewien model rozwiązań konkretnych problemów, który mógłby zostać zaproponowany dzięki naszej obecności. W praktyce może okazać się to trudne do zrealizowania. Przyczyny mogą wynikać z ograniczeń czasowych lub finansowych. W związku z tym nawet, jeśli nie jest możliwe przygotowanie konkretnego rozwiązania, to można zastanowić się, w jaki sposób nasze badania mogą stać się „iskrą” do tego, aby już po wyjeździe problem został wyjaśniony w ramach lokalnej społeczności. Należy oczywiście pamiętać o tym, aby wszelkie rozwiązania były realizowane na poziomie dialogu i wspólnego porozumienia.

Niewątpliwie tego rodzaju projekty mają korzystny wpływ na lokalną gospodarkę, co w przypadku ubogiej Mołdawii ma duże znaczenie. Dodatkowo uczestnicy mieli okazję do poznania zupełnie innych realiów. Jak już zostało wspomniane, Mołdawia aspiruje do nawiązania bliskich kontaktów z Unią Europejską. Tego typu inicjatywa pozwoliła na poznanie, przez same społeczeństwo, czym tak naprawdę jest Unia Europejska, jakie są jej wady i zalety. Dzięki temu Unia przestała być kategorią znaną głównie z przemówień politycznych, ale stała się czymś, co można było bezpośrednio poznać przez samych członków społeczeństwa. Antropolodzy mieli okazję do zapoznania się z miejscowy-

mi realiami. W ramach działań związanych z projektem kontakt z lokalną społecznością był prostszy. Ułatwiło to zbieranie materiału w trakcie zwykłej rozmowy, a nie podczas typowego wywiadu terenowego. Efektem tego są inspiracje badawcze, a także powstające artykuły opisujące np. kuchnię mołdawską¹³.

Zakończenie

Uważam, że przedstawiona w artykule praktyka wchodzi w skład szeroko pojętej działalności antropologicznej. Nie zakładam, że antropologia powinna skupić się głównie na inicjatywach, które wymagają od badacza osobistego zaangażowania. Antropolog ma doskonałe zaplecze do tego, aby realizować właśnie podobne projekty. Szczególnie mam tu na myśli poszanowanie dla różnorodności, zrozumienie roli inności czy świadomość tego, że pewne elementy, które sprawdzają się w jednym środowisku, niekoniecznie muszą odpowiadać środowisku charakteryzującym się inną kulturą. Kolejną cechą, w pewnym sensie, uprzywilejowującą antropologa do realizowania projektów tego typu, jest jego bezinteresowność. Oznacza to, że nawet jeśli projekt finansowany jest przez zewnętrzne źródła, to antropolog za wszelką cenę nie będzie starał się w ramach realizowanego przedsięwzięcia wpływać na społeczność w sposób zgodny z interesami danej instytucji¹⁴.

W całej interdyscyplinarności nauki antropologicznej znajduje się również miejsce na podobne przedsięwzięcia, które integrują w sobie poznanie i zmianę warunków życia lokalnych społeczności. Dodatkowo uważam, że w tego typu projektach bardzo korzystne jest wykorzystywanie wszelkich

¹³ R. Bandyga, *Z wizytą w Gagauzji... O specyfice narodowościowej i kulinarnej Gagauz Yeri*, „Spojrzenie na wschód” 2012, nr 3.

¹⁴ W historii antropologii antropolodzy wielokrotnie angażowali się w interesie danego państwa czy instytucji (zob. np. J. Bennett, *Antropologia stosowana i antropologia w działaniu. Aspekty ideologiczne i pojęciowe*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Červinková H., Gołębnik B.D. (red.), Wrocław 2010; M. Ząbek, *Wprowadzenie. Problemy ze stosowaniem antropologii*, [w:] *Antropologia stosowana*, Ząbek M. (red.), Warszawa 2013). W tym przypadku odwołuję się jednak do nurtu badań w działaniu, w którym z założenia projekt realizowany jest w porozumieniu z lokalnym partnerem, a nie na rzecz zewnętrznego podmiotu.

metod zakładających współpracę między uczestnikami. Wszelkie czynności związane z gotowaniem uważam za doskonałą metodę do realizacji tego typu działań.

Mateusz Sikora

Educational non-formal project as a form of research in operation. An example of the project Dialogue seen from the backstage

Abstract

The article presents a non-formal project Dialogue seen from the backstage accomplished in the Department of Ethnology and Cultural Anthropology of Wrocław University in 2012 in the context of anthropological researches in operation. In the first part of the article, the author presents the features of the research in operation and relates them to informal projects involving youth exchange, which could be accomplished nowadays through various schemes of sources of financing. The project Dialogue seen from the backstage took place in Moldova and aimed at the exchange of experiences of Moldova's and Poland's youth, the integration of participants, the identification of important features characteristic for EU, and pointing out at the variety and its role in the mutual cognizance of the representatives of different cultures. These objectives were realized by using the educational and integrating character of actions connected with cuisine and cooking.

Keywords: anthropological researches in operation, Moldova, education, regional cuisine.

DZIAŁANIA

CELINA STRZELECKA

Możliwości zastosowania teatralnych gier fabularnych w edukacji pozaformalnej

Wprowadzenie

Dokonania neurobiologii pokazują, iż proces uczenia się polega na tworzeniu połączeń między neuronami, zaś częste ich używanie powoduje rozbudowanie połączeń i co najważniejsze — zapamiętywanie¹. Im więcej pracy włożymy w obróbkę informacji, tym więcej struktur w mózgu zostanie aktywowanych i tym silniejsze będą połączenia neuronowe wytworzone podczas procesu uczenia się². Mózg uczy się najlepiej wtedy, kiedy informacje wywołują w nim pozytywne emocje, a ponadto ciało jest w ruchu. Wykorzystywanie obu półkul mózgu angażuje więcej struktur mózgowych w rozwiązanie jakiegoś problemu. Wpływa to na efektywniejsze wykorzystanie możliwości narządu ośrodkowego układu nerwowego, a więc większe szanse na trwałe zapamiętanie treści lub też nabycie danej umiejętności.

Odkryte na przełomie lat 80. i 90. XX w. neurony lustrzane pomagają nam w zrozumieniu co się dzieje z innymi ludźmi i jak czują się w określonych sytuacjach³. Innocenty N. Żukow (*Инноцентий*

¹ P. Milewski, *Narzędzie przyszłości. Miejsce LARP-ów w edukacji XXI wieku*, „Konferencja Larpowa” 2015, nr 4, s. 68.

² U. Hertnman, *Neurodidaktik — neue Wege des Lehrens Und Lernens*, Verlag C.H. Beck, Weinheim 2009, s. 13.

³ M. Żylińska, *Neurodydaktyka — nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 119.

Николаевич Жуков) już na początku XX w. zauważył, iż u dzieci w wieku przedszkolnym uwidacznia się umiejętność nauki poprzez naśladowanie w trakcie zabawy⁴. Aby wzbudzić u dziecka wewnętrzną motywację do nauki, wiedza musi przybierać specyficzną postać: musi być czymś nowym, atrakcyjnym. Gry w postrzeganiu większości nauczycieli i rodziców były jeszcze do niedawna traktowane jako antyteza edukacji. Jednak już dziś wiadomo, że nauka poprzez gry może być dużo bardziej efektywna niż tradycyjne formy kształcenia. Edukacja oparta na grze (ang. *game-based learning*) ma miejsce wtedy, gdy w procesie edukacyjnym używa się dowolnego rodzaju gier, które pasują do omawianych lub opracowywanych zagadnień⁵.

Czym jest LARP

Teatralne gry fabularne, znane szerzej jako *live action role playing* (LARP), to gry zespołowe, w których uczestnicy wcielają się w bohaterów uwikłanych w fabułę zdarzeń w fikcyjnym świecie. Gracze na ogół podzieleni są na rywalizujące grupy, zaś ich działania nastawione są na realizację indywidualnych bądź grupowych celów. Choć uważa się, iż tego typu aktywność sytuuje się na pograniczu gry i sztuki⁶, to niniejszy artykuł wskazuje na możliwości zastosowania LARP-ów w edukacji, a także prezentuje różnorodne próby wdrażania nowych technik nauczania, zarówno w Polsce, jak i poza granicami kraju.

Dziś wiadomo, iż teatralne gry fabularne pełnią funkcję nie tylko ludyczną, ale również terapeutyczną i edukacyjną. Choć w Polsce LARP-y edukacyjne, czyli edu-larpy, są wciąż mało znane, to za granicą stanowią cenioną metodę nauczania zarówno na poziomie pozaformalnym, jak i formalnym⁷. Szerzej o edukacyjnym wykorzystaniu tego typu gier (szczególnie w krajach nordyckich) pisze Michał

⁴ Y. Kot, *Wybrane zagadnienia z historii LARP-ów na Białorusi*, „Konferencja Larpowa” 2013, nr 2, s. 12.

⁵ P. Milewski, *op. cit.*, s. 72.

⁶ Z tego typu podejściem spotkamy się u twórców strony lublarp.pl/ [dostęp: 09-05-2015 r.].

⁷ Zob. H. Hakkarainen, J. Stenros, *The Meilahti School: Thoughts on Role-Playing*, [w:] *As Larp Grows Up. Theory and Methods in LARP*, eds. M. Gade, L. Thorup, M. Sander, Projektgruppen KP03, University of Kopenhagen, Kopenhagen 2003.

Mochocki⁸. Ponadto liczne opracowania dotyczące przekazywania wiedzy poprzez grę możemy znaleźć w czasopiśmie „Homo Ludens” oraz innych tekstach Polskiego Towarzystwa Badania Gier⁹.

LARP-y wywodzą się z branży gier, które miały służyć rozrywce. Korzeniami sięgają do bitewnych gier planszowych, które po raz pierwszy pojawiły się w 1973 r. w Stanach Zjednoczonych¹⁰. Jednak uważa się, iż teatralne gry fabularne są bezpośrednią kontynuacją ich narracyjnego odpowiednika (ang. *role playing game*), gdzie ludzie za pomocą słów inscenizują wyobrażone doświadczenie w świecie fantazy¹¹.

W Ameryce oraz Wielkiej Brytanii narracyjne gry fabularne nabrały masowego charakteru dopiero w latach 80. XX w. Wiele z tych gier powstało na podstawie książek z gatunku fantastyki, a niektóre z nich doczekały się swojej wersji komputerowej oraz ewoluowały w LARP-y. Jednakże historia teatralnych gier fabularnych nie jest do końca znana, ponieważ wzmianki na ich temat były rzadko publikowane. Informacje przekazywano poprzez tradycje ustną, dzięki czemu w głównej mierze kształtowały je lokalne pomysły i wiedza¹².

LARP-y, jako działalność polegająca na wcielaniu się w role oraz wspólne tworzenie i przeżywanie opowieści, częstokroć porównywane są do improwizowanej sztuki teatralnej¹³. Tego typu analogie wynikają z faktu, iż w teatralnych grach fabularnych niezbędna jest obecność osoby będącej jednocześnie reżyserem i scenarzystą. W przypadku opisywanego typu gier osoba taka zwie się Mistrzem Gry (ang. *Game Master*). Coraz powszechniejsze jest również sformułowanie Larpmaster. Pozostali

⁸ M. Mochocki, *Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym*, „Homo Ludens”, 2009, nr 1, s. 177-178.

⁹ Por. *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium tekst i rytuał*, red. A. Surdyk, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007; *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium tekst i rytuał*, red. A. Surdyk, Z. Szeja, t. 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

¹⁰ Garry Gygas stworzył system Dungeons & Dragons, zawierający elementy fantazy; por.: Z. Szeja, *Gry fabularne — nowe zjawisko kultury współczesnej*, Rabid, Kraków 2004, s. 19.

¹¹ P. Milewski, *I rzekł RPG: LARP-ie, ty niewdzięczne dziecię moje*, „Konferencja Larpowa” 2013, nr 2, s. 6.

¹² *Ibidem*.

¹³ www.hardkon.pl/czym-sa-larpy [dostęp: 09-05-2015 r.].

uczestnicy przybierają rolę aktorów, których zadaniem jest odegranie przydzielonych im bohaterów we wspólnie kształtującej się historii.

LARP-y w krajach skandynawskich

Teatralne gry fabularne w latach 90. doczekały się zaistnienia w dyskursie naukowym. Pierwotnie najaktywniejszym ośrodkiem badań LARP-owych były kraje skandynawskie, w których corocznie od 1997 r. odbywa się konferencja o tytule mającym wiele wariantów zależnych od miejsca organizacji: Kuntepunkt (Norwegia), Knutpunkt (Szwecja), Knudepunkt (Dania), Solmukohta (Finlandia). Wszystkie one oznaczają miejsce spotkania podróżnych z osobami oczekującymi (ang. *meeting point*). Te największe na świecie sympozja poświęcone tematyce larpowej wyróżniają się międzynarodowym charakterem¹⁴. Uczestnikami są nie tylko osoby z krajów skandynawskich, ale i z USA, Niemiec, Francji, Włoch i Rosji¹⁵.

Kilkudniowe spotkanie — Kuntepunkt — stało się ważną instytucją ustanawiającą tożsamość *role-playing* (odgrywanie roli) oraz tworzącą wyjątkową koncepcję *Nordic LARP*, która uznaje tę formę rozrywki za sztukę. Od 2001 r. trwałym rezultatem konferencji jest corocznie wydawana publikacja w języku angielskim, poprzez którą wiedzę na temat teorii LARP-owej rozpowszechniają autorzy z całego świata. Darmowy dostęp do publikacji jest umożliwiony za pośrednictwem internetowej biblioteki *larpbase*¹⁶.

¹⁴ www.larpconference.org/ [dostęp: 05.06.2011 r.].

¹⁵ www.wordiq.com/definition/Live_action_role-playing_game [dostęp: 05.06.2011 r.].

¹⁶ larpbase.pl/?cat=205 [dostęp: 09-05-2015 r.].

LARP edukacyjny w polskim dyskursie naukowym

Również w Polsce LARP-y znalazły swoje miejsce w dyskursie naukowym. Rozpatruje się je nie tylko w kontekście rekreacji i rozrywki, ale również odnosi się je do innych dziedzin takich, jak: psychoterapia, edukacja, symulacja i artystyczna ekspresja. Pierwsze znaczące wydarzenie dotyczące m.in. teatralnych gier fabularnych odbyło się w 2005 r., kiedy Polskie Towarzystwo Badania Gier zorganizowało w Poznaniu międzynarodową konferencję pt. „Kulturotwórcza funkcja gier”. Wydarzenie przeobraziło się w cykl i co roku przyczynia się do popularyzowania gier edukacyjnych i poszerzania wiedzy społecznej w tym zakresie, także poprzez publikowanie wygłoszonych podczas konferencji referatów w periodyku „Homo Ludens”. Do wszystkich artykułów możliwy jest bezpłatny dostęp za pośrednictwem strony internetowej PTBG¹⁷.

W późniejszym czasie pojawiło się inne wydarzenie o charakterze naukowym, dotyczące wyłącznie teatralnych gier fabularnych. Jest nim „Konferencja Larpowa KOLA”, która swoją pierwszą edycję miała w styczniu 2012 r. we Wrocławiu i od tego czasu każdego roku odbywa się w różnych miastach w Polsce¹⁸. Podobnie jak w przypadku Knutepunkt, twórcze efekty konferencji są upowszechniane w formie publikacji artykułów udostępnianych bezpłatnie na już wspomnianym portalu *larpbases*.

Prócz tego w dyskursie naukowym na temat LARP-ów swój udział mają pojedyncze wydarzenia takie, jak: „K6: Gry fabularne — kultura i historia”, organizowane w styczniu 2015 r. przez Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej Trickster, a także poszczególne referaty na takich konferencjach, jak np. „Światy Alternatywne” organizowanej przez Koło Naukowe Porównawczych Studiów Cywilizacji UJ w styczniu 2015 r. Ich rezultat w postaci monografii pokonferencyjnej wskaże już konkretne treści.

Poruszając kwestię naukowych publikacjach związanych z teatralnymi grami fabularnymi, nie można pominąć trzech nazwisk, które najbardziej przyczyniły się do spostrzeżenia edukacyjnych wa-

¹⁷ ptbg.org.pl/HomoLudens/ [dostęp: 09-05-2015 r.].

¹⁸ Pierwsze dwie Konferencje (2012, 2013) odbyły się we Wrocławiu, trzecia (2014) w Gdyni, zaś czwarta (2015) w Katowicach.

lorów gier, w tym LARP-ów. Augustyn Surdyk pisze o wykorzystaniu gier fabularnych w dydaktyce języków obcych¹⁹. Zygmunt Szeja prezentuje aktywizujące metody realizacji szkolnych treści programowych języka polskiego w szkole średniej²⁰. Trzecią osobą jest Michał Mochocki, będący jednym z twórców projektu DEMOkracja²¹.

Przedsięwzięcie to jest jednym z najgłośniejszych, które wykorzystywało LARP w celach edukacyjnych na terenie polski. Inicjatywa została przygotowana w 2012 r. przez Stowarzyszenie Pospolite Ruszenie Szlachty Ziemi Krakowskiej. W projekcie koordynowanym przez Łukasza Wronę wzięło udział ponad 1100 uczniów ze szkół gimnazjalnych. Zostały odegrane 64 LARP-y. Za to w analogicznym projekcie pt. „Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym”, prowadzonym także przez M. Mochockiego, odbyło się 13 LARP-ów w szkołach ponadgimnazjalnych. Zajęcia w ramach obu wydarzeń zostały poprowadzone zgodnie ze scenariuszem autora projektu. „Fabuła spotkań skupiona była wokół problemu Rokoszu Zebrzydowskiego z 1606 roku a uczestnicy wcielali się w role różnorodnie politycznie zorientowanych postów szlacheckich”²². Celem tych warsztatów było empiryczne badania nad skutecznością metodologii teatralnych gier fabularnych w zapamiętywaniu przez uczniów szkolnej wiedzy programowej poprzez zwiększanie poziomu faktycznej partycypacji w zajęciach.

Gry stały się zjawiskiem interdyscyplinarnym i nabierają coraz większego znaczenia w środowisku naukowym. Szczególnym zainteresowaniem LARP-y cieszą się ze strony badaczy gier, socjologów, psychologów oraz teatrologów. Wyrazem tej tendencji jest uruchomienie w 2013 r. na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy nowego kierunku studiów o nazwie *Humanistyka 2.0*, w którego ramach funkcjonuje specjalizacja „Badanie i Projektowanie Gier (Gamedec)”²³. Studenci tego kierunku poznają teorię LARP-ową, a także kształcą się m.in. w ich projektowaniu. Być może przyszli absol-

¹⁹ A. Surdyk (red.), *Edukacyjna funkcja gier w dobie »cywilizacji zabawy«*, „Homo Communicativus”, 2005, nr 3, s. 27-46.

²⁰ Z. Szeja, *Teatralne i narracyjne gry fabularne jako aktywizujące metody nauczania*, „Homo Ludens” 2011, nr 1, s. 215-325.

²¹ www.projektdemokracja.pl [dostęp: 09-05-2015 r.].

²² [encyklopedia.naukowy.pl/Teren%C3%B3wka_\(gry_fabularne\),vstrona_3](http://encyklopedia.naukowy.pl/Teren%C3%B3wka_(gry_fabularne),vstrona_3) [dostęp: 09-05-2015 r.].

²³ humanistyka2.pl/index.php/specjalnosci/gry [dostęp: 09-05-2015 r.].

wenci tego kierunku będą tworzyć scenariusze teatralnych gier fabularnych, których wysoki potencjał edukacyjny sprawi, iż zaczną być one wykorzystywane w szkołach. Autorka tekstu apeluje o nawiązanie wzajemnej współpracy między nauczycielami a studentami *Gamedec*, której rezultatem byłoby stworzenie bazy scenariuszy pod kątem konkretnego materiału, wchodzącego w zakres programu nauczania na różnych poziomach edukacji.

Dramy w edukacji

W polskiej literaturze możemy znaleźć wiele publikacji, które dotyczą dramy szkolnej. Ich wyniki wykazują na przydatność tej formy na wszystkich poziomach kształcenia. Wpływają zwłaszcza na kreatywność myślenia, rozwijają empatię, inteligencję społeczną i emocjonalną, oddziałują na umiejętności rozwiązywania wcześniej postawionych problemów. Dzieje się tak, ponieważ proces uczenia się angażuje ucznia na płaszczyźnie fizycznej, estetycznej, emocjonalnej, kognitywnej i społecznej²⁴.

Anna Marko zauważa możliwości zastosowania dramy na lekcjach języka obcego w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, a także we wspomaganiu wiedzy o kraju i nauczanie kultury²⁵. Za to Krysztyna Pankowska pisze o dramie jako rozgrywaniu różnych możliwych ról, trudnych sytuacji w celu ich zrozumienia i pogłębienia wiedzy²⁶. Ponadto Ewelina Wojtyś prezentuje wyniki badań nad efektywnością oraz celowością wykorzystywania elementów zajęć teatralnych²⁷. Wskazuje ona na wiele cech pozytywnych zastosowania tej metody, m.in. rozbudzenie motywacji oraz pozytywne nastawienie do nauki języka obcego i skuteczne zapamiętywanie wyrazów przy wspomaganiu zabawami ruchowymi. Również wielu zagranicznych badaczy opowiada się za wykorzystywaniem zabaw i ćwiczeń teatralnych

²⁴ A. Marko, *Drama na lekcjach języka obcego — o potencjale metody*, „Homo Ludens” 2014, nr 1.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Żak, Warszawa 2000, s. 22.

²⁷ E. Wojtyś, *Nauczanie języka angielskiego na poziomie podstawowym w oparciu o techniki dramy*, „Poliglota” 2006, nr 1, s. 86-93.

w edukacji lingwistycznej dzieci, ponieważ integrują werbalne i niewerbalne aspekty języka, zapewniając tym samym równowagę między motorycznymi a intelektualnymi aspektami procesu uczenia²⁸.

LARP vs. drama

Mochocki uważa, iż LARP jest jedną z technik dramowych (np. drama szkolna, gra symulacyjna, improwizacja). Różni je jednak ich geneza i przeznaczenie. W rezultacie teatralne gry fabularne są dużo lepsze do zastosowania w szkolnej edukacji²⁹. Intuicję polskiego badacza potwierdza Elektra Tselikas-Portmann, która traktuje dramę wykorzystującą środki teatralne jako narzędzie stosowane w celach dydaktycznych³⁰. Zarówno w LARP-ie (wywiedzionym z branży gier) jak i dramie (stworzonej w celu wychowania i edukacji) akcja rozgrywa się w umownie wykreowanej na potrzeby scenariusza przestrzeni, uczestnicy odgrywają fikcyjnych bohaterów i wchodzi z sobą w interakcje, by osiągnąć przypisane im cele. Organizatorzy gry nakreślają sytuację wyjściową, a także informują o genezie konfliktu fabularnego³¹.

Jednak LARP wydaje się dużo lepszym narzędziem w edukacji niż drama, która wymaga wyjątkowego przygotowania ze strony nauczycieli, a także trudno jest ją osadzić w podstawie programowej. Mochocki pisze, że LARP jest bardziej ekonomiczny pod względem nakładu czasu pracy, pod warunkiem że nauczyciel ma dostęp do gotowych scenariuszy. Teatralne gry fabularne są także dużo bardziej pragmatyczne od dramy, ponieważ łatwiej osadzić w nich szkolną wiedzę, której użycie jest konieczne do rozwiązania problemu postawionego w fabule gry³².

²⁸ Zob. A. Maley, A. Duff, *Drama Techniques*, Cambridge University Press, Cambridge 2005.

²⁹ M. Mochocki, *op. cit.*, s. 180-181.

³⁰ E. Tselikas, *Dramapädagogik im Sprachunterricht*, Orell Fuessli, Zurych 1999, s. 21.

³¹ M. Mochocki, *op. cit.*, s. 180.

³² *Ibidem*, s. 182.

LARP szkolny ma szansę stać się efektywną metodą przyswajania i utrwalania materiału, o ile autor gry wypełni go materiałem szkoleniowym. Konieczne jest stworzenie scenariuszy pisanych pod kątem programu nauczania danego przedmiotu. Trzeba jednak pamiętać, że do jego realizacji są potrzebne dwie jednostki lekcyjne i należy to wziąć pod uwagę przy układaniu harmonogramu zajęć w szkole.

Edukacyjne zastosowanie gier — przykłady szkół

Pierwsze oficjalne wzmianki o zastosowaniu metodologii LARP-ów w edukacji pojawiły się na terenie Rosji w latach 1916–1918. Były one związane z nauczycielem Innocentym N. Żukowem (1875–1948), który wykorzystywał teatralne gry fabularne jako podwalinę nowego systemu edukacyjnego na terenie tworzącego się Związku Radzieckiego³³. Żukow pisze:

Są dwa rodzaje takich gier. Pierwszy z nich obejmuje gry oparte na naśladowaniu współczesnych dorosłych. [...] [Tego typu gry — C.S.] rozwijają u młodych ludzi poczucie odpowiedzialności za innych i za sprawę, której służą, jak również umiejętność przemawiania i umiejętności organizacyjne, które są niezbędne do funkcjonowania w liberalnym, demokratycznym kraju. Jak wspomniano wcześniej, ten model edukacji jest oparty na naśladowaniu dorosłych w ich zadaniach społecznych. Organizacja drugiego typu [...] jest oparta na cechach młodej, kreatywnej duszy, jak również naśladowaniu ulubionych bohaterów z książek dla młodzieży, lub pewnego rodzaju tych bohaterów. [...] W tym, jak i w innych rodzajach gier edukacyjnych, samonauka i samodzielne działanie są podstawowymi zasadami, a zasięg gry i jej powaga są potężnymi stymulantami procesu uczenia się. Podsumowując powtórzę tylko: nudne dla uczniów, racjonalistyczne szkoły powinny zostać przemodelowane! Samonauka i inicjatywa młodych ludzi powinny zastąpić marne wysiłki racjonalnego systemu edukacji, które nie przynoszą rezultatów³⁴.

³³ Y. Kot, *op. cit.*, s. 12.

³⁴ Cyt. za: *ibidem*.

Współczesnym przykładem wprowadzenia LARP-ów do systemu edukacji jest eksperymentalna szkoła z internatem Østerskov Efterskole, założona w duńskiej miejscowości Hobro, która działa od 2009 r. Ta innowacyjna placówka, powołana w ramach programu **wolnych szkół**, stosuje teatralne i narracyjne gry fabularne jako główne metody kształcenia. Uczniowie w trakcie zajęć projektują i grają w LARP-y. W szkole nie są prowadzone lekcje innego typu³⁵. Warto także wspomnieć o *Situid*, czyli nordyckiej grupie LARP-owej, tworzącej gry fabularne na potrzeby szkolnictwa.

LARP-y w nauczaniu przedmiotów szkolnych

Czesław Kupisiewicz w podręczniku do nauki dydaktyki ogólnej określa gry jako metodę nauczania, czyli sposób pracy nauczyciela z uczniami umożliwiający osiągnięcie określonego celu³⁶. Dotyczy to zwłaszcza gier symulacyjnych i LARP-ów. W przełożeniu na szkolne warunki LARP-y składają się z czterech elementów koniecznych: graczy (uczniów), mistrza gry (nauczyciela), diegezy (wydarzenie historyczne, lektura szkolna) i interakcji między nimi (lekcja)³⁷.

Autorka tekstu nie spotkała się w literaturze przedmiotu z ani jednym przykładem zastosowania LARP-ów w nauczaniu przedmiotów ścisłych. Wynika to z faktu, iż tego typu gry nie nadają się do wpajania twardej wiedzy. Jednak w rękach pedagogów są znakomitym narzędziem do przekazywania wiedzy z dziedzin humanistycznych. Naukę w tym zakresie wspomaga wykonywanie gestów oraz innych elementów ruchu podczas mówienia, które zwiększają poprawność, otwartość i spontaniczność w użyciu języka (w tym także obcego)³⁸.

³⁵ osterskov.dk/om-os/osterskov-in-english, [dostęp: 09-05-2015 r.].

³⁶ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Graf-Punkt”, Warszawa 2000, s. 134.

³⁷ H. Hakkarainen, *op. cit.*

³⁸ K. Kraszewska, *Zabawa w teatr. Kształcenie językowe z wykorzystaniem perspektywy neurobiologicznej i psychoruchowych predyspozycji uczniów*, „Homo Ludens” 2009, nr 1, s. 123-136.

LARP-y jako symulacje systemów społeczno-kulturowych znajdują zastosowanie na lekcjach wiedzy o społeczeństwie (stawiając graczy w roli polityków, wyborców czy uczestników procesu sądowego) i języka polskiego (biorąc role i konflikty wprost z lektur szkolnych)³⁹. LARP może być adaptacją jednak tylko tych utworów literackich, których istotną częścią jest fabuła. W przypadku poezji lirycznej nie znajdzie on zastosowania⁴⁰.

Uczniowie za pomocą swoich ciał badają, poszukują sieci znaczeń i wiedzy. Utrwalają poprzez cielesne doznania wiedzę zapośredniczoną dzięki szkolnej lekturze. Negocjują i przetwarzają informacje stosownie do własnych partykularnych celów. Doświadczenie takie traktowane jest jako proces zapośredniczony, dziejący się w interakcji między uczniami.

Teatralne gry fabularne mogą okazać się szczególnie przydatne także na lekcjach historii, kiedy nauczyciel wraz z uczniami przenosi się w wybraną epokę i miejsce. Tego typu zajęcia nie byłyby rekonstrukcją historyczną z tego względu, iż gracze mogliby dokonywać zmiany historii w trakcie gry. Jednak owe zmiany należałoby z uczniami przedyskutować po grze bądź na następnych zajęciach. Inspiracją do tworzenia scenariuszy byłyby w tym przypadku podręczniki od historii i wybrane z nich konkretne epoki, czy też poszczególne wydarzenia takie, jak: bitwa Waterloo, odegranie poranka zwykłego człowieka w Sarajewie, wybuch I wojny światowej.

Szanse i zagrożenia zastosowania teatralnych gier fabularnych w nauczaniu szkolnym

LARP mógłby być efektywną metodą przyswajania i utrwalania materiału szkolnego, pod warunkiem że nauczyciel wypełni go materiałem szkoleniowym. Choć zaprojektowanie atrakcyjnego LARP-a niosącego ze sobą treści edukacyjne jest w zasięgu możliwości każdego Mistrza Gry, to trudno jednak oczekiwać od nauczycieli, którzy wcześniej z tego typu grami nie mieli do czynienia, aby uczynili to

³⁹ M. Mochocki, *op. cit.*, s. 184.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 185.

samodzielnie. Pomocni w tym zakresie zapewne będą studenci, absolwenci i wykładowcy GAMEDEC Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Można również skorzystać z istniejących już scenariuszy, które jednak sprawdziłyby się w szkole dopiero po odpowiednich korektach⁴¹. Problemem jest jednak fakt, iż LARP-y nie pasują do współczesnej edukacji, ponieważ nauczyciele mają napięty harmonogram i muszą zrealizować określone treści programowe. Aby to zmienić, należy wprowadzić nowe metody nauczania i nowe narzędzia, które będą miały za zadanie nie tyle zastąpić istniejące, ale je uzupełnić. Jednym z nich mogą stać się LARP-y.

Piotr Milewski wyszczególnia pięć powodów, dla których teatralne gry fabularne są dobrym narzędziem edukacji:

Po pierwsze: współgrają z naturalnym sposobem uczenia się. [...] Po drugie: współgrają z naturalnym sposobem zapamiętywania. [...] Po trzecie: larpy są w stanie niezwykle łatwo uruchomić mechanizmy motywacji wewnętrznej. [...] Po czwarte: [...] To doskonała nauka i trening właśnie dla systemu neuronów lustrzanych. Po piąte: [...] w larpa niezwykle łatwo wbudować zawartość edukacyjną niezależnie od sposobu jego projektowania⁴².

W podobnym tonie wypowiada się Mochocki:

[LARP — C.S.] integruje całą posiadaną przez uczestnika wiedzę na temat danej kultury [...]; wymusza kreatywne rozwiązywanie problemów, więc też praktyczne zastosowanie wiedzy książkowej [...]; motywuje do działania poprzez sprzeczność celów w konflikcie (rywalizacja) i zachętę ze strony sojuszników (kooperacja); przez złudzenie osobistego udziału w symulowanych zdarzeniach (zaangażowanie emocjonalne i rozumowe) utrwała je w pamięci lepiej niż lektura, wykład czy inne metody podawcze⁴³.

⁴¹ P. Milewski, *Narzędzie przyszłości...*, s. 72.

⁴² *Ibidem*, s. 73.

⁴³ *Ibidem*, s. 184.

Z drugiej strony Sanne Harder wskazuje na związane z LARP-em zagrożenia⁴⁴. Po pierwsze, zwraca uwagę na niechęć nauczyciela do tego typu gier ze względu na duży poziom improwizacji, co ogranicza kontrolę pedagoga nad przebiegiem zajęć, a także wymóg minimalnych zdolności aktorsko-reżyserskich u nauczyciela. Jednak w przypadku LARP-ów z gotowym scenariuszem zdolności aktorskie nauczyciela nie będą potrzebne.

Ze strony uczniów należy spodziewać się trudności związanych z odgrywaniem ról płci przeciwnej oraz postrzeganie przez starszą młodzież tego typu edukacji za infantylną. Jeśli chodzi o samą metodę, to najpoważniejszą trudnością jest wymóg czasowy rozgrywki, która trwa co najmniej dwie jednostki lekcyjne, przez co stwarza kłopot organizacyjny⁴⁵. Więcej szczegółów na temat problemów organizacyjnych LARP-a w warunkach szkolnych znajduje się w publikacji: *LARPY w szkołach Poradnik praktyczny*⁴⁶.

LARP jako przejaw zwrotu performatywnego w antropologii edukacji

Na koniec warto zwrócić uwagę, iż wykorzystanie teatralnych gier fabularnych w szkolnictwie koresponduje ze zwrotem performatywnym w antropologii edukacji, która jest związana na gruncie amerykańskim z takimi postaciami, jak: George i Louise Spindlerowie czy Dell Hymes. Antropologia edukacji służy m.in. „krytycznej refleksji na temat tego, jakie sposoby działania i myślenia chcemy za pomocą tych instytucji kształtować”⁴⁷. Tendencje wykorzystywania nowych form parateatralnych wpisują się w orientację metodologiczną zwrotu performatywnego, która „najogólniej rzecz ujmując,

⁴⁴ S. Harder, *Confessions of a schoolteacher: experiences with roleplaying in education*, [w:] Lifelike, eds. J. Donnis, M. Gade, L. Thorup, *Projektgruppen KP07*, University of Copenhagen, Copenhagen 2007, s. 234.

⁴⁵ M. Mochocki, *op. cit.*, s. 183-184.

⁴⁶ K. Chmielewski, M. Mochocki, Ł. Wrona, *LARPY w szkołach*, „Konferencja Larpowa” 2014, nr 3, s. 78-82.

⁴⁷ M. Rakoczy, *Szkoła, pismo, praktyka w świetle zwrotu performatywnego*, „Tematy z Szewskiej” 2014, nr 2(12), s. 8.

polega na zerwaniu z tekstualistyczno-semiotycznym nachyleniem [...]. Metafora kultury jako tekstu ustępuje tu metaforze kultury jako performansu”⁴⁸.

Celem zwrotu performatywnego w edukacji szkolnej jest przywrócenie sprawczości uczniom — uczestnikom kultury ujmowanym dotychczas jako podmioty pozostające we władzy tekstu. Celem wykorzystania fabularnych gier teatralnych jest nadanie sprawczego charakteru samej działalności edukacji, postrzeganej odtąd przez uczniów nie jako bierne przyswajanie wiedzy, lecz aktywna, dążąca do zmiany rzeczywistości kulturowej interwencja. Zwrot performatywny oznacza wyjście poza tradycyjne dychotomie separujące teorię i praktykę.

Celina Strzelecka

Possibilities of using theatrical role-playing games in non-formal education

Abstract

The author shows opportunities of using live action role-playing game (LARP) in education process. Departing from the achievements of neurology, she claims the usage of some elements of this kind of games in schools might not only enhance remembering various items of information but the real engagement of pupils in topics proposed too. For the purpose of education, some new special LARPs (the so-called edu-larps) have been created, which, albeit relatively poorly known in Poland, are gaining more and more acceptance amongst teachers and those engaged in the informal education. The author presents examples of using role-playing games in education both in Poland and abroad, and compares LARPs with drama successfully used in education too. Eventually, the author considers the value of role-playing games in Polish schools.

Keywords: live action role-playing games (LARP), school education, the informal education.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 7.



PAULINA ANNA GALANCIAK

Fotografia jako narzędzie dydaktyczne — analiza możliwości jakie daje fotografia oraz przykład zajęć z jej wykorzystaniem

Wprowadzenie

Fotografia jest jednym z najszerzej i najczęściej wykorzystywanych mediów we współczesnym świecie. Wszechobecność obrazu fotograficznego sprawia, że staje się on istotną częścią naszego życia społecznego. Dochodzi do tego, że przestajemy uświadamiać sobie jego wpływ na nas, a stąd już krok do swoistego braku wrażliwości na wszelkie materiały o wizualnym charakterze. Warto jednak nie zapominać o mnogości funkcji i cech, które ma fotografia, czyniące ją niesamowitym narzędziem dydaktycznym, którego efekt może być oszałamiający, pomimo natłoku obrazów w otaczającym nas świecie. Przy odrobinie kreatywności może okazać się, że zaproponowanie młodym ludziom zajęć, podczas których inaczej potraktują tak dobrze znaną sobie dziedzinę sztuki, jaką jest fotografia, przyniesie ciekawe i odkrywcze rezultaty.

Przede wszystkim warto uświadomić sobie siłę obrazu. Fotografia jest stosunkowo młodym wynalazkiem, powstałym niecałe 200 lat temu. Mimo tak młodego wieku, obecne wykorzystanie fotografii w życiu codziennym nie ma końca. Szeroko pojęta reklama, dokumenty, okładki książek

i gazet, pocztówki, moda, opakowania produktów, katalogi, podręczniki, puzzle, mapy i przewodniki, reportaże, turystyka, badania naukowe, media społecznościowe — to tylko kilka wymienionych dziedzin czy aktywności ludzkich, w których fotografia odgrywa znaczącą, a często nawet pierwszorzędną rolę. Czasami nawet ciężko wyobrazić sobie dany aspekt życia, jak np. reklamę czy modę, bez istnienia fotografii, co świadczy tylko o jej głębokim zakorzenieniu w kulturze.

O tym, jak istotne miejsce zajmują zdjęcia w poznawaniu otaczającej rzeczywistości, świadczą coraz częstsze inicjatywy gromadzenia obrazów w pokaźnych archiwach. Dobrym przykładem może być Fototeka Instytutu Historii Sztuki¹, której początki działalności sięgają już końca XIX w. Od 1882 r., w którym to powstała katedra Historii Sztuki na Uniwersytecie Jagiellońskim, z inicjatywy jej twórcy, prof. Mariana Sokołowskiego, rozpoczęto gromadzenie różnego rodzaju reprodukcji dzieł sztuki, w tym również reprodukcji fotomechanicznych i fotografii. Istotny jest fakt, że wszystkie te obrazy miały służyć przede wszystkim jako pomoc w prowadzeniu zajęć dydaktycznych, ale także jako niezbędne narzędzia badawcze. Powołany specjalnie w tym celu w 1884 r. Gabinet Historii Sztuki był najstarszą tego typu instytucją na ziemiach polskich i jedną ze starszych w Europie. Funkcjonująca do dziś instytucja, pod nazwą Fototeki Instytutu Historii Sztuki, posiada zbiory liczące obecnie ok. 63 tys. fotografii: odbitek różnego formatu, diapozytywów, negatywów, drukowanych reprodukcji, albumów i rysunków.

Innym przykładem archiwum, które udowadnia potrzebę katalogowania obrazów jako głównego narzędzia poznawczego i badawczego, jest The New York Public Library² — nowojorska biblioteka obrazów powstała w 1895 r. NYPL stanowi największy publiczny system biblioteczny, zorganizowany przy współpracy 88 sąsiedzkich instytucji i 4 szkolnych centrów badań, które — działając wspólnie — zbierały już ponad 51 mln obiektów. Biblioteka jest otwarta dla wszystkich, choć jej głównym celem jest dostarczanie materiałów wizualnych dla tych, którzy nie mają dostępu ani do żywych książek, ani do ich wersji digitalnych. Dodatkowo biblioteka prowadzi — dla chętnych różnych grup wiekowych

¹ Por. <http://www.ihs.uj.edu.pl/fototeka> [dostęp: 3.05.2015 r.].

² Por. <http://digitalcollections.nypl.org> [dostęp: 3.05.2015 r.].

— ponad 67 tys. programów edukacyjnych rocznie, podczas których z powodzeniem wykorzystuje zebrane przez siebie materiały.

Fototeka Instytutu Historii Sztuki w Krakowie oraz The New York Public Library stanowią przykłady zinstytucjonalizowanego gromadzenia obrazów, świadczącego o głębokim zrozumieniu ich roli w tworzeniu współczesnego świata, a następnie w jego zrozumieniu i badaniu. Są to też instytucje o długiej i bogatej historii. Warto jednak zaznaczyć, że sami często tworzymy takie wizualne biblioteki, czego przykładem mogą być albumy z fotografiami rodzinnymi bądź, bardziej współcześnie, zbiory zdjęć, które wrzucamy do Internetu, na przeróżne portale społecznościowe. Internet staje się teraz bazą naszych materiałów wizualnych, które chcemy przechować dla pamięci swojej i dalszych pokoleń, odbierając w ten sposób tę samą funkcję namacalnym albumom fotograficznym. Czy materialny, czy zdigitalizowany — obraz dalej jednak jest ważnym elementem w życiu każdej społeczności, stąd potrzeba jego gromadzenia i przechowania.

Często nie uświadamiamy sobie nawet, w jakich ilościach wrzucamy obrazy do sieci i co się z nimi potem dzieje. Nad tym zagadnieniem pracował znany duński grafik, wydawca i dyrektor artystyczny firmy KesselsKramer — Erik Kessels. W 2012 r. postanowił sprawdzić, ile dziennie obrazów zostaje załadowanych do znanego medium społecznościowego Flickr. Okazało się, że liczba ta sięgnęła 350 tys. zdjęć o przeróżnym charakterze, nierzadko zaś bardzo intymnym i prywatnym. Erik Kessels postanowił wydrukować całą tę okazałą liczbę. Ogrom fotografii, po których widzowie zmuszeni byli chodzić, umieszczony został najpierw w galerii w Holandii, a potem kolejno w Niemczech, Kanadzie, Francji, Stanach Zjednoczonych, Hiszpanii, Finlandii i Szwajcarii, tworząc wystawę pt. „25 HRS IN PHOTOS”. W jakimkolwiek miejscu była ona prezentowana, zaskakiwała liczbą zdjęć wrzucanych do Internetu jedynie w ciągu jednego dnia. Z jednej strony projekt Kesselsa świadczy o przywiązaniu do obrazu, które tkwi w każdym z nas, a z drugiej — porusza temat prywatności w sieci i chęci upubliczniania naszego życia bez świadomości do kogo ono trafia.

Wystawa Erika Kesselsa pokazuje też inne aspekty fotografii, które z dużym powodzeniem mogłyby być wykorzystane w zajęciach z młodzieżą. Jest to przede wszystkim jej ogólnodostępność i wszechstronność użycia. Jak już było podkreślono, zdjęcia otaczają nas z każdej strony i co

jest ciekawe mają bardzo różnoraki charakter. Dodatkowo dokumentacyjny charakter zdjęć, czyli fakt, iż fotografia najczęściej odzwierciedla rzeczywistość, wpływa na jej ułatwiony przekaz, a, co za tym idzie, lepszy odbiór. Co więcej, w obecnych czasach nie wymaga ona ani specjalnego przygotowania edukacyjnego, ani profesjonalnego sprzętu technicznego, gdyż zazwyczaj każda młoda osoba ma aparat w swoim telefonie. Jego funkcje są na tyle uproszczone, że nie sprawia problemów korzystanie z takiego sprzętu.

Są to cechy często zarzucane fotografii jako te, które niszczą jej artystyczny charakter, i czynią ją bardziej narzędziem masowym. Rzeczywiście można przychylić się do zdania, że nie każdy, kto robi zdjęcia, jest znawcą historii fotografii czy nawet jej zasad technicznych (co jest choćby wynikiem uproszczonych sprzętów). Jestem jednak zdania, że przy odrobinie kreatywności komentowane cechy mogą z łatwością stanowić zalety fotografii, przekładające się z kolei na zadania edukacyjne. Fotografia stanowi bowiem przede wszystkim nośnik komunikatu wizualnego, co stanowi jej funkcję użytkową. Dopiero potem dochodzimy do funkcji ideowej zdjęć, która wynika z jej szerokiego zastosowania, o których wspominaliśmy wcześniej i połączeniu z funkcją dydaktyczną, naukową, społeczną, wychowawczą czy, jeśli jest taka wola, estetyczną. Warto więc nie piętnować tej dziedziny sztuki za jej szerokie rozpowszechnienie i łatwość przekazu, a raczej należy umieć wykorzystać jej cechy w dobrych celach.

Jeśli chodzi o zajęcia z młodzieżą przy wykorzystaniu tego narzędzia fotograficznego, warto obrać sobie główną ideę, która ma przyświecać całemu małemu projektowi. Oznacza to, że jeden temat zajęć, któremu zdjęcia posłużą za swoistą wizualizację, pozwoli na spójność całego zadania. Proponuję tutaj skupić się na wielokulturowości Wrocławia. Taki nadrzędny temat z jednej strony wytyczy ścieżki lekcji, a z drugiej — nie pozwoli zgubić się w ogromie wizji, nurtów i poglądów. Zaprezentowany zostanie pomysł na cykl sześciu zajęć z wykorzystaniem nowoczesnych mediów, którymi posługiwanie się wraz z młodymi ludźmi łączy w sobie zabawę i naukę, a dodatkowo pokaże, jak wielopoziomowo należy traktować współczesne technologie.

Poniżej znajduje się propozycja na 1,5-miesięczny projekt rozpisany na 45-minutowe zajęcia tygodniowo, którego roboczym hasłem może być „Wielokulturowy Wrocław w obiektywie młodych

ludzi”. Zakłada on zapoznanie uczniów z pojęciem wielokulturowości, następnie zajęcia plenerowe, podczas których uczestnicy robią zdjęcia jako odpowiedzi na to pojęcie. Następnym punktem jest stworzenie prostego bloga z pracami uczniów, a także wystawy w szkole. Można wybrać sobie tylko jedno zajęcia i nie przechodzić do bardziej rozbudowanych propozycji lekcji. Można też skrócić całość proponowanego przeze mnie modelu. Którąkolwiek wersję wybierzemy, mam nadzieję, że będzie ona w stanie przekonać do tego, że fotografia jest nie tylko ciekawym narzędziem dydaktycznym, ale też intrygującym sposobem na poznanie wyobraźni i otwartości umysłów uczniów.

Zajęcia nr 1 — Teoria dotycząca wielokulturowości

Pierwsze zajęcia projektu pod hasłem „Wielokulturowy Wrocław w obiektywie młodych ludzi” powinny wprowadzić uczniów w świat wielokulturowości. Warto więc najpierw wytłumaczyć samo to pojęcie, potem poszukać wspólnie przykładów wielokulturowości w ogóle, a następnie w samym Wrocławiu. Powinny to być zajęcia interaktywne, w których uczestnicy sami dochodzą do zrozumienia pojęcia wielokulturowości, a nauczyciel odgrywa i raczej naprowadza, a nie podsuwa gotowe rozwiązania.

POTRZEBNE MATERIAŁY: szary papier, flamastry

1. Zapoznanie z całym projektem — 5 minut
2. WIELOKULTUROWOŚĆ — zapoznanie z tym pojęciem. Propozycja: indywidualna odpowiedź na hasło „Wielokulturowość to...” na kartkach papieru, które potem czyta prowadzący. Inna opcja: przygotowanie kartki szarego papieru i flamastrów, na których uczniowie dopisują swoje luźne skojarzenia ze słowem ‘wielokulturowość’ — 10 minut.
3. Analiza odpowiedzi uczniów i wspólne wybranie najlepszej definicji — 5 minut.
4. Przykłady wielokulturowości. Mały wykład prowadzącego. Propozycje: imigracja osób, kultur, jedzenia, ubioru; mieszanka architektoniczna; ewolucja języka; większy liberalizm wielokulturowych narodów — 10 minut.
5. Przykłady wielokulturowości Wrocławia. Dyskusja z uczniami i wspólne znajdowanie przykładów mieszanki kultur w mieście — 10 minut.

6. Zapowiedź kolejnej lekcji, w której przyjdzie czas na obrazowanie na zdjęciach wielokulturowego Wrocławia. Należy podkreślić obowiązek posiadania aparatu fotograficznego (pełna dowolność czy ktoś woli osobny aparat, czy może ten w telefonie) — 5 minut.

Zajęcia nr 2 — Plener fotograficzny pod hasłem „wielokulturowość”

Drugie zajęcia powinny wcielać w życie teorie poznane z zajęć wprowadzających do pojęcia wielokulturowości w ogóle i tej widocznej we Wrocławiu. Proponuję, aby uczniowie poszli na 20-minutowy plener w najbliższej sobie okolicy, podczas którego będą robić zdjęcia jako odpowiedzi na zadany temat. Praktycznie każda część Wrocławia daje świadectwo różnorodności kultur, które się w nim znajdują, stąd nie trzeba skupiać się na konkretnym miejscu. Przy niemożności wyjścia uczniów samych ze szkoły nauczyciel powinien prowadzić plener z uwagą, aby praca uczniów była raczej samodzielna niż uzależniona od większej grupy.

POTRZEBNE MATERIAŁY: aparaty fotograficzne, komputer szkolny do zgrania wszystkich zdjęć, rzutnik.

1. Przedstawienie zadania fotograficznego. Każdy uczeń powinien wykonać co najmniej 5 zdjęć w odpowiedzi na hasło „wielokulturowość” — 5 minut.
2. Plener fotograficzny — 20 minut.
3. Powrót do szkoły, zgranie zdjęć do komputera szkolnego — 10 minut.
4. Wspólne oglądanie zdjęć na rzutniku i ich analiza — 10 minut.

Zajęcia nr 3 — Plener fotograficzny pod hasłem „wolność i tolerancja”

Trzecie zajęcia również warto poświęcić na robienie zdjęć, tym razem pod hasłem: **wolność i tolerancja**. Kolejne zadanie fotograficzne jest o tyle cenne, gdyż uczestnicy projektu są już bardziej oswojeni z pracą z aparatem oraz z wykorzystaniem fotografii jako narzędzia do opowiadania danych zagadnień za pomocą obrazów. Dodatkowo nowe hasło jest też bardziej abstrakcyjne, co może wyzwolić większą

wyobraźnię w uczniach i dać im większe pole do popisu. Z tego samego powodu warto też pójść czy pojechać z uczniami w nowe miejsce.

POTRZEBNE MATERIAŁY: aparaty uczniów, komputer szkolny do zgrania wszystkich zdjęć, rzutnik.

1. Przedstawienie zadania fotograficznego. Każdy uczeń powinien wykonać co najmniej 5 zdjęć w odpowiedzi na hasło „wielokulturowość” — 5 minut.
2. Plener fotograficzny — 20 minut.
3. Powrót do szkoły, zgranie zdjęć do komputera szkolnego — 10 minut.
4. Wspólne oglądanie zdjęć na rzutniku i ich analiza — 10 minut.

Zajęcia nr 4 — Tworzenie bloga

Jedną z propozycji na wykorzystanie prac uczniów jest stworzenie bloga, na którym umieszczone zostaną wszystkie zdjęcia z projektu. Nie jest konieczne posiadanie więcej niż jednego komputera, choć na pewno ułatwiłoby to pracę przy wgrywaniu zdjęć. Są to zajęcia, których trwanie uzależnione jest dość mocno od liczby uczniów i samych zdjęć, dlatego przy mniejszej grupie wystarczy jedna 45-minutowa lekcja, jednak przy większej przyda się powtórzenie takich zajęć. Stronę internetową z gotowym blogiem warto rozpropagować w szerszym gronie dzięki szkolnym źródłom promocyjnym.

POTRZEBNE MATERIAŁY: komputer szkolny ze zgranymi zdjęciami, materiały biurowe.

1. Stworzenie bloga na publicznej domenie. Osobiście proponuję stronę www.tumblr.com, która jest prostym i popularnym narzędziem internetowym, służącym do kreowania wizualnych blogów — 5 minut.
2. Wymyślanie podpisów fotografii. Każda osoba wymyśla 2-zdaniowy opis do swojego zdjęcia (na komputerach bądź na kartkach) — 10 minut.
3. Wgrywanie zdjęć na bloga. Z komputera szkolnego, na którym zgrane zostały wszystkie wcześniej wykonane zdjęcia, każda osoba dodaje swoje fotografie wraz z wymyślonym opisem — 25 minut.
4. Sprawdzenie działania bloga — 5 minut.

Zajęcia nr 5 — Tworzenie wystawy zdjęć

Wystawa zdjęć w szkole to druga propozycja wykorzystania prac fotograficznych uczniów. Pozwoli ona nie tylko na indywidualną pracę uczestników nad własnymi zdjęciami, ale i na ogląd efektów projektu całej grupy na terenie szkoły. Jest to też świetna okazja do publicznego zabrania głosu i otwarcia w szerszym gronie problematyki wielokulturowości i jej przejawów we Wrocławiu.

POTRZEBNE MATERIAŁY: wydruki wykonanych przez uczestników zdjęć na papierze fotograficznym bądź na zwykłym papierze z drukarki, kartonowe podkładki do naklejania zdjęć, materiały biurowe (markery, długopisy, klej, nożyczki).

1. Przedstawienie uczniom planu prac nad wystawą — 5 minut.
2. Rozdanie wydrukowanych zdjęć odpowiednim uczniom, rozdysponowanie materiałów papierniczych — 5 minut.
3. Rozpoczęcie prac nad wystawą. Każda osoba przygotowuje własną planszę ze swoimi zdjęciami i podpisami — 30 minut.
4. Zebranie plansz i ich krótka prezentacja — 5 minut.

Zajęcia nr 6 — Wystawa fotograficzna, pokaz bloga i podsumowanie projektu

Te zajęcia są niezwykle istotne dla całego projektu. Dają bowiem szansę do zaprezentowania efektów prac uczniów całej szkole, opowiedzenia o projekcie, ale i do jego podsumowania. Warto bowiem zwrócić uwagę na odmienne wizje uczniów co do haseł: „wielokulturowość”, „wolność”, „tolerancja”, na narzędzia, którym się posługiwano podczas projektu (nowe media — aparaty fotograficzne, komputery, Internet) oraz na sam cel projektu, czyli na zrozumienie aspektu wielokulturowości we Wrocławiu, przyswojenie tematu i niejako zaszczepienie tolerancji i zrozumienia wobec odmiennych zwyczajów, kultur i tradycji.

POTRZEBNE MATERIAŁY: miejsce do ustawienia plansz (stelaże, stojaki, ławki, krzeselka).

1. Przygotowanie do wystawy na korytarzu szkolnym czy w klasie (ustawienie plansz ze zdjęciami, zgromadzenie widzów) — 10 minut.
2. Prezentacja projektu przez nauczyciela — 10 minut.
3. Prezentacja kolejnych plansz przez ich twórców — 20 minut.
4. Podsumowanie projektu — 5 minut.

Proponowany przeze mnie cykl sześciu zajęć dotyczy tematu wielokulturowości, choć oczywiście tutaj pole tematyczne jest całkowicie otwarte. Do prowadzącego należy wybór, czy uczniowie są gotowi do podjęcia takiego tematu, czy może warto zaproponować im coś prostszego, a może bliższego ich zainteresowaniom. To może być temat dotyczący czasu wolnego, architektury, sportu czy edukacji.

To co jest z kolei istotne, to wykorzystanie fotografii jako narzędzia, które pozwala nam wizualizować pewne wypowiedziane wcześniej teorie i myśli. Okazuje się bowiem, że ten moment praktycznego spojrzenia na zadany temat rodzi najwięcej wizji. Zaprezentowane przez uczniów zdjęcia mogą zaskoczyć mnogością odpowiedzi na zadany wszystkim taki sam temat. Ten proces pracy projektowej pozwala też inaczej spojrzeć na otaczający nas świat. Nagle uczniowie zachęcani są do bardziej analitycznego i uważnego obserwowania swojego środowiska, któremu na co dzień się uważnie nie przyglądają. Dodatkowo uczestnicy mogą przekonać się, że i samo podejście do medium fotografii może się zmieniać. Zazwyczaj fotografia służy nam bowiem do uwieczniania prostych momentów z życia rodzinnego czy przyjacielskiego, tu zaś wchodzi w poważniejsze kręgi dokumentacji procesów społecznych i zmian kulturowych.

Proponowany przeze mnie projekt miał zachęcić do wykorzystania nowych mediów, a więc komputerów, Internetu, a przede wszystkim — fotografii do pracy z młodzieżą. Te narzędzia są ich codziennymi metodami komunikacji czy wyrażania siebie. Warto więc wyjść naprzeciw nowinom technologicznym i nadać im dydaktyczny charakter. Okaże się to wartościową i intrygującą lekcją nie tylko dla samych uczniów, ale i dla prowadzących zajęcia, gdyż ich podstawą jest kreatywne myślenie i otwartość na nowe wyzwania. Jestem przekonana, że nawet zmierzenie się z tak trudnym tematem jak wielokulturowość, może okazać się ułatwione właśnie dzięki fotografii, której uniwersalny język

ułatwia komunikację. Zachęcam więc do skorzystania z mojej propozycji projektu złożonego z sześciu zajęć z uczniami, do modyfikowania powyższej wizji, a przede wszystkim — do wnoszenia w edukację odmiennych, bardziej nowoczesnych metod, które stanowią najlepszą zachętę dla młodych ludzi do nauki.

Literatura

- Barthes R., *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przeł. J. Trznadel, Wydawnictwo KR, Warszawa 1996.
- Gawliczyk K., Maciejczyk J., *Miasto spotkań nie dla wszystkich*, „Recykling Idei” 2012–2013, nr 14.
- Grzyb T., *Dwadzieścia lat we Wrocławiu. Chwile z życia romskich obozowisk*, „Recykling Idei”, 2012–2013, nr 14.
- Jurecki K., Makowski K., *Słowo o fotografii*, ACGM Lodzart SA, Łódź 2003.
- Kolwaczyk I., *Wobec wizualnego kanibalizmu*, [w:] *Przestrzenie fotografii*. Antologia tekstów, red. Ferenc T., Makowski K., Wydawnictwo Galeria f5, Łódź 2005.
- Marciniak M., *Fotografia i socjologia według Susan Sontag*, [w:] *Przestrzenie fotografii*. Antologia tekstów, red. Ferenc T., Makowski K., Wydawnictwo Galeria f5, Łódź 2005.
- Michałkowska M., *W poszukiwaniu dokumentu prywatnego*, [w:] *Przestrzenie fotografii*. Antologia tekstów, red. Ferenc T., Makowski K., Wydawnictwo Galeria f5, Łódź 2005.
- Historia fotografii od 1839 do dziś*, red. Mulligan T., Wooters D., przeł. E. Tomczyk, Taschen, Kolonia 2010.
- Olechnicki K., *Fotografia dla każdego. Społeczne funkcje fotografii w dobie kultury konsumpcyjnej*, [w:] *Przestrzenie fotografii*. Antologia tekstów, red. Ferenc T., Makowski K., Wydawnictwo Galeria f5, Łódź 2005.
- Panek-Sarnowska B., *Socjologiczność fotografii Zofii Rydet*, Lubuskie Towarzystwo Fotograficzne, Zielona Góra 2005.
- Sobota A., *Szlachetność techniki. Artystyczne dylematy fotografii w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2001.
- Sontag S., *O fotografii*, przeł. S. Magala, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2009.
- TIFF Academy Orange Edition*, red. Zespół TIFF Collective i Fundacja Blik, Wrocław 2014.
- Witkowski P., *Wrocław — the myth place*, „Recykling Idei” 2012–2013, nr 14.
- Walanus W., *Cerkwie drewniane dawnej Galicji — Skarby Fototeki Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego*, t. 1, Universitas, Kraków 2012.
- Walanus W., *Sztuka na dawnych Kresach Wschodnich Rzeczypospolitej. Fotografie z XIX wieku — Skarby Fototeki Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego*, t. 1, Kraków 2013.

Źródła internetowe

Kessels E., *24 HRS IN PHOTOS* [<http://www.kesselskramer.com/exhibitions/24-hrs-of-photos>].

Paulina Anna Galanciak

Photography as a teaching tool — analysis of the possibilities which photography offers and an example of activities using it

Abstract

The author shows some opportunities of using photography in education. The omnipresence of images occasions our being unable to realize its role (being, at the same time, overflowed with it), its suggestiveness and its potential for various initiatives, the educational too. In the paper, the history of photography has been presented and some artistic and social initiatives of using this medium to show its being essential for the contemporary visual communication. Subsequently, the author proposes a series of educational meetings focusing on Wrocław's multiculturalism along with opportunities offered by photography. The series consists of six classes to be accomplished in school's scheme or to be used as an inspiration for teachers and educators who would like to match the acquisition of knowledge with practical skills and modern technologies (it is suggested, e.g., that a blog be created).

Keywords: photography, school education, visual communication.



AGNIESZKA LISOWSKA

Mapa jako istotny środek w kształtowaniu umiejętności przestrzennych

Wprowadzenie

W dydaktyce ilustracje traktuje się zwykle jako elementy pomocnicze, obrazujące pewne treści. Natomiast podstawowym i — wydawać by się mogło — niezastąpionym środkiem dydaktycznym w dalszym ciągu pozostaje tekst, powodujący wytworzenie u czytelnika obrazu czy też zarysu pewnego problemu, co ma służyć dalszej analizie wybranego zjawiska. Należy mieć na uwadze, że rozwój technologii niejako wymusza od twórców uproszczenia przekładu, coraz bardziej niechętnie uczniowie analizują długie teksty, posługując się w tym zakresie różnymi technikami wyszukiwania określonego fragmentu¹. Nowe metody związane z wizualizacją pewnych zagadnień są w stanie dużo łatwiej przekazać pewną treść, jak również rozwijają umiejętności analityczne uczniów.

Oczywiście nie jest niczym dziwnym, że to właśnie głównie w geografii mapy stanowią jeden z najważniejszych środków dydaktycznych, bez którego poznawanie przestrzeni, oraz analizowanie pewnych zjawisk wydawałoby się niemożliwe. Niemniej jak już wskazano, analiza zjawisk przestrzennych wydaje się łatwiejsza i jednocześnie skuteczniejsza w nauczaniu aniżeli tylko i wyłącznie źródła tekstowe. Umiejętności rozwijane podczas takich ćwiczeń są niezwykle cenne i przydatne nie tylko

¹ W. Osińska, G. Osiński, *Wizualizacja informacji w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych*, „Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych”, 2014, nr 4, s. 1-2.

w dalszym toku kształcenia, ale również w życiu codziennym. Poruszanie się w przestrzeni, a co z tym związane — posługiwanie się mapą jest umiejętnością powszechną, niespecjalistyczną i przydatną w różnych aktywnościach życiowych. Mapy są wykorzystywane w turystyce, w mediach, gospodarce, polityce czy w zwykłym poruszaniu się po większym mieście. Dlatego tak ważne jest przyswojenie sobie umiejętności posługiwania się mapą w możliwie szerokim zakresie, co pozwala to na rozwijanie umiejętności przestrzennych.

Rys historyczny kartografii polskiej

Mapy jako środek dydaktyczny wykorzystywane były zasadniczo od XIX w., co zapoczątkował Wacław Nałkowski, a w dużym stopniu rozwinął E. Romer, wydając w 1908 r. podręcznik szkolny z atlasem geograficznym pt. *Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich*. Jego zdaniem tekst w pewien sposób uzupełniał atlas, obejmując słowny opis tego, czego mapa nie jest w stanie pokazać². Warto zwrócić uwagę jednak na to w jaki sposób kształtowało się wykorzystanie map będących swoistym obrazem świata na przestrzeni wieków. Mapy, szczególnie te dawne, stanowią zwykle wspornik ozdobę bibliotek, a kiedyś zamożnych domów. Powstawanie takich map ściennych, globusów czy też atlasów związane było ściśle z rozwojem grafiki, ale grafiki rozumianej jako sztuka oraz technika powielania, co pochodziło z antycznej gliktyki, oraz technika drukowania na tkaninach czy też dekorowania skór. Działania te znane były już w starożytnym Egipcie³. Naukowe podstawy kartografii zostały ukształtowane jednak w czasach starożytnej Grecji. To wówczas starano się w sposób wierny opisać kształt Ziemi, podać jej wymiary, a także wykonać najbardziej dokładne, o ile to możliwe, mapy świata⁴.

² A. Stefaniak, *Wykorzystywanie i rola map na lekcjach geografii w opiniach nauczycieli*, „Przegląd Geograficzny”, 2013, nr 81, s. 103.

³ K. Kozica, *Historia kartografii: obraz świata na przestrzeni wieków* [http://www.bu.kul.pl/art_10678.html], dostęp 31.05.2015].

⁴ T. Borawska, *Zarys kartografii do XVI w.* [<http://copernicus.torun.pl/nauka/kartografia/1/>], dostęp 20.05.2015].

Na starym kontynencie rozwój tej sztuki nastąpił gwałtownie i zaczął się od XV w. w momencie, kiedy swoje powszechne zastosowanie znalazł papier oraz druk. Do najstarszych znanych ludziom technik należał drzeworyt, którego stosowanie można datować na XIV w., i dalsze, w tym miedzioryt, którego rozwój nastąpił od XV w. Zarówno drzeworyt, jak i miedzioryt stosowane były do wykonywania ilustracji w drukowanych już księgach z XVI i XVII w. W średniowieczu można mówić natomiast o portolanach, czyli mapach morskich wykorzystywanych głównie przez żeglarzy, zwłaszcza w czasie wielkich odkryć geograficznych. Wykonanie tych map nie należało do najłatwiejszych, bowiem były to mapy malowane ręcznie na pergaminie. Dziś te obrazy Ziemi stanowią bardzo rzadkie eksponaty muzealne czy też kolekcjonerskie. Czas powstawania map żeglarskich wpisuje się w okres rozwoju nowożytnej kartografii⁵. W dziele *Geographike Hyphegesis* to uczony Klaudiusz Ptolemeusz (90–168 r. n.e.) dokonał pierwszej próby stworzenia kartograficznej prezentacji świata. Zostały tam zaprezentowane matematyczne podstawy tworzenia map oraz spisy znanych zjawisk, ówczesnie znanych rzek, ludów oraz osad wraz z podaniem ich położenia geograficznego w postaci współrzędnych. Dzieło zawierało łącznie 26 map w postaci numerowanych tablic. Do XV w. prace Ptolemeusza nie doczekały się kontynuacji⁶. Najstarszy z zachowanych manuskryptów, pochodzący z XII lub XIII w., został przywieziony do Włoch, a także przetłumaczony w początku XV w. na łacinę przez Jacobusa Angelusa z Scarperii. Było to ważne wydarzenie, posłużyło bowiem następnie jako podstawa dla pierwszych drukowanych wersji dzieła Ptolemeusza, co nadało bieg rozwojowi i odrodzeniu nowożytnej geografii oraz kartografii⁷.

Polska kartografia swój początek miała w epoce Odrodzenia. Pierwsze znane mapy polskie znajdują się obecnie w Bibliotece Czartoryskich w Krakowie, a należą do nich: mała rękopiśmienna mapka, która przedstawiona została w 1421 r. przez poselstwo w Rzymie, co miało na celu potwierdzenie polskich praw do ziem, o które toczył się spór z zakonem krzyżackim, a także dwie mapki szkicowe, będące

⁵ K. Kozica, *op. cit.* [dostęp: 31.05.2015].

⁶ B. Wapowski, W. Grodecki, *Początki kartografii polskiej* [<http://mapy.muzeum-polskie.org/o-kolekcji/pocztki-kartografii-polskiej.html>, dostęp 25.05.2015].

⁷ K. Kozica, *op. cit.* [dostęp 31.05.015].

częścią kodeksu Sędziwoja z Czechła⁸. Na mapkach przedstawione zostały ziemie zakonu krzyżackiego oraz Pomorze Gdańskie. Mapa Europy wykonana przez kardynała Mikołaja z Kuzy w XV w. stanowiła pierwsze i jednocześnie bardzo ważne dla rozwoju kartografii dzieło. Stanowiła ona wzór dla Marcusa Beneventanusa do stworzenia własnej mapy, będące załącznikiem do rzymskiego wydania *Geografii* ptolemeuszowskiej pochodzącej z 1507 r. Należy tu zwrócić uwagę na to, że mapa przedstawiała wprawdzie całą Europę Środkową, ale — co istotne dla historii kartografii ziem polskich — mapa ta zawierała nazwę *Polonia i Lithuania*, a także *Russia* w swoim tytule. Ponadto należy zwrócić uwagę na twórców mapy. Jest to pierwsza mapa powstała we współpracy z polskim kartografem – Bernardem Wapowskim⁹. W tym miejscu warto wspomnieć kilka słów o wielkim polskim kartografie, który studiował na Akademii Krakowskiej od 1493 r., a 7 lat później wyjechał do Woch, aby kontynuować swoje studia na Uniwersytecie w Bolonii. Tam też zyskał tytuł doktora nauk prawnych. W dalszej podróży udał się do Rzymu, gdzie spotkał wspomnianego już Marcusa Beneventanusa, któremu dał pewne informacje dotyczące geografii Polski, uważa się również, że przekazał on rękopiśmienną mapę rodzinnego kraju, która miała znaleźć się w nowym wydaniu *Geografii* Ptolemeusza. Po swoim powrocie do Polski w 1515 r. ten wielki kartograf XVI w. wykonał jeszcze trzy różne mapy, do których należy Mapa Polski wraz z Mazowszem oraz obszarami sąsiednimi, Mapa Sarmacji Północnej oraz Mapa Sarmacji Południowej. Warto wspomnieć, że jego mapy miały istotny wpływ na obraz tej części Europy. Wiek XVI to okres dominacji kartografii włoskiej. To właśnie Włochy stały się wówczas centrum produkcji map. Ważnym miejscem dla ówczesnej kartografii były także Niderlandy, w których w 1570 r. Abraham Ortelius wydał pierwszy atlas świata — *Theatrum Orbis Terrarum*. Mapy zostały ujednolicone względem wymiarów oraz stylu ich wykonania. Były w większości przeróbkami innych map drukowanych czy też rękopiśmiennych będących wzorcowymi. Jak już wspomniano, atlas drukiem ukazał się w 1570 r., a do 1612 r. zostało wydanych 45 wersji, w kilku językach. Ponadto stale powiększała

⁸ Profesor Akademii Krakowskiej, zmarł w 1476 r.

⁹ O jego udziale świadczy także umieszczenie na mapie dwóch miejscowości, jednej związanej z pochodzeniem jego rodziny — Wapowce, oraz drugiej — miejsca jego urodzenia — Radochońce.

się liczba map wraz z ich aktualizacją bądź po prostu zastąpieniem nowymi miedziorytami, co związane było z odkryciem nowych źródeł. Innym wielkim kartografem konkurentem Orteliusa, był Gerard de Jode, który od 1550 r. działał w Antwerpii i również wydał atlas *Speculum Orbis Terrarum*. Jednakże ten atlas zyskał mniejszą popularność, ukazując się jedynie w dwóch egzemplarzach — autorskim oraz po śmierci autora, w wydaniu jego syna. Trzeci z kartografów, o którym należy wspomnieć, jest Gerard Mercator. Był on twórcą nie tylko globusów, ale także wielkich map ściennych, a także atlasu świata, który został wydany po jego śmierci w 1595 r. Był także wielokrotnie wznawiany przez jego spadkobierców po 1602 r. Co charakterystyczne dla tego atlasu, na jego okładce został umieszczona postać greckiego boga trzymającego kulę ziemską – Atlasa, stąd późniejsza nazwa tego rodzaju opracowań. Tytuł to *Atlas Sive Cosmographicae Meditationes de Fabrica Mundi et Fabricati Figura*. Kartograf stworzył też nowy rodzaj odwzorowania kartograficznego, nazywanego obecnie siatką Mercatora.

Za złoty wiek kartografii, a zwłaszcza kartografii niderlandzkiej, uważa się XVII stulecie. To wtedy ośrodkiem rozkwitu działalności kartograficznej stał się Amsterdam. Do głównych osiągnięć tego czasu należy zaliczyć: *Atlas Maior*, składające się z 9-12 tomów dzieło Joana Blaeua, uznany zresztą za „największe i najpiękniejsze dzieło kartograficzne wszechczasów”, a także jedną z najbardziej dokładnych i strojnych map ziem Rzeczypospolitej, mapę z 1697 r. autorstwa Carela Allarda oraz mapy przedstawiające ziemie centralnej i wschodniej Europy. Główną techniką wykonania tych map była technika miedziorytu, a jej odbitki były ręcznie kolorowane i zdobione.

Do dzieł kartograficznych w XVIII w., o których należy pamiętać, można zaliczyć z całą pewnością 24-arkusзовą mapę Polski z 1772 r. autorstwa Giovanniego Antonia Rizzi- Zannoniego. W tym czasie mapy odbijano także na jedwabiu, jednak niewiele z nich się zachowało, dlatego stanowią rzadkie i cenne obiekty kolekcjonerskie. Do takowych należy mapa Polski wykonana rytem przez Bartłomieja Folina, a wydana w dalszej kolejności w 1770 r. w Warszawie. Odbita na jedwabiu specjalnie dla króla Augusta Poniatowskiego, dzisiaj przechowywana jest w Zakładzie Zbiorów Kartograficznych Biblioteki Narodowej w Warszawie.

Szybki rozwój nauki oraz techniki, także w zakresie druku w XIX w. spowodował wprowadzenie nowych technik, takich, jak: staloryt, litografia oraz drzeworyt sztorcowy — bardzo wytrzymały.

Mapy kolorowe wykonywane techniką czterokolorowego druku offsetowego to mapy wykonywane masowo, co sprawiło, że przestały być rzadkością. W końcu XX w., a także w XXI w. mówić można już o kartografii komputerowej, co zakończyło żmudne i pracochłonne tworzenie map. Ponadto nowoczesne technologie umożliwiają dziś wykonywanie własnych map oraz wieloaspektowe analizy geograficzne¹⁰.

Mapa — pojęcie oraz budowa

Nie ma wątpliwości co do tego, że mapa jest jednym z przedmiotów, którego używa się powszechnie. Wykorzystywana jest w wielu dziedzinach, nie tylko na lekcjach geografii w postaci map wielościennych czy atlasów geograficznych, ale także w urzędach, niekoniecznie stanowiąc element dekoracyjny. Przy planowaniu wyjazdów czy też zwiedzając miasta oczekujemy uzyskania określonych informacji zawartych w mapie. Nie ulega też wątpliwości, że mapa jest podstawowym dokumentem do planowania przestrzennego. Umiejętność posługiwania się mapą daje wiele innych umiejętności. Definicja mapy pochodzi już ze średniowiecza, *mappa* w tamtym rozumieniu oznaczała kawałek płótna lub po prostu serwetkę. Stąd też średniowieczne obrazy świata, które przedstawiały stan poznania ziemi, określano jako *mappae mundi*. Współcześnie mapa określana jest jako obraz przestrzeni, który odzwierciedla przestrzeń geograficzną w sposób pomniejszony i zgeneralizowany¹¹. Poprzez szerszą definicję można przedstawić mapę jako pewien model rzeczywistości, będący dwuwymiarowym rysunkiem, który w sposób zmniejszony i zgeneralizowany przedstawia obraz Ziemi. Wykonywana jest według określonych zasad, a zjawiska przedstawione są za pomocą umownych znaków graficznych. Mapa zawiera elementy matematyczne, do których należy zaliczyć skalę, siatkę, podziałkę, ramkę z podziałem stopniowym, elementy geograficzne — znaki topograficzne oraz legendę. Co istotne,

¹⁰ K. Kozica, *op. cit.* [dostęp 31.05.015].

¹¹ *Wprowadzenie do kartografii*, red. J. Paślawski, Nowa Era, Wrocław 2010, s. 12-13.

obraz ten charakteryzuje kartometryczność, a zatem możliwość wykonywania pomiarów odległości czy powierzchni (www.gisplay.pl).

Do cech mapy można zaliczyć to, że:

- mapa odzwierciedla rozmieszczenie obiektów oraz zjawisk, stanowi zatem obraz przestrzeni;
- zgodnie z definicją stanowi zbiór znaków;
- zawiera informacje, ponieważ jej funkcją jest przekazywanie informacji;
- stanowi uogólnione odzwierciedlenie wybranego fragmentu rzeczywistości stąd też może być traktowana jako model;

może stanowić źródło danych¹².

Mapa jako uproszczony obraz powierzchni Ziemi zawiera pewne określone elementy. Do nich należy zaliczyć: obraz kartograficzny (obejmuje treść mapy, stanowi jednocześnie główną część mapy), elementy matematyczne (obejmuje skalę, siatkę, podziałkę, ramkę z podziałem stopniowym) oraz legendę. Skala należy do podstawowych cech mapy. Powoduje to zmniejszenie obrazu w porównaniu z rzeczywistym, określając stosunek długości na mapie do długości w terenie. Przedstawiana może być w sposób liczbowy (np. 1:100 000) lub za pomocą podziałki liniowej. Jest to graficzna metoda przedstawiania skali: na linii prostej odmierzone są odcinki, które odpowiadają określonym odległościom rzeczywistym. Znaki topograficzne w sposób umowny, graficzny przedstawiają obraz ziemi, mogą to być znaki: punktowe, liniowe, konturowe, powierzchniowe czy też umowne objaśniające¹³.

Jak już wspomniano, mapa stanowi źródło informacji. W zależności jednak od ich przeznaczenia zawierać mogą różnorodne informacje, można zatem wyróżnić różne rodzaje i typy map, co zostanie rozwinięte później. Mapa, przedstawiając fragment przestrzeni geograficznej, wskazuje na jej określone właściwości, używając do tego umownych znaków. Pełni zatem funkcję przekazu informacji. Dzięki swoim właściwościom jest to także pewien model metryczny, opracowany w określo-

¹² *Ibidem*, s. 12.

¹³ Por. np.: gisplay.pl

nym odwzorowaniu, co pozwala na wykonywanie pomiarów. Sprawia to, że jest to wspaniały środek dydaktyczny, jak i naukowy. Ta cecha pozwala bowiem na użytkowanie mapy mające na celu także określanie pewnych prawidłowości występowania oraz korelacji określonych zjawisk. Będąc źródłem informacji, stanowi określoną bazę danych, która dzięki rozwojowi ówczesnych technologii pozwala na prowadzenie skomplikowanych analiz¹⁴.

Ze względu na różne cechy, takie, jak: treść, skala, obszar geograficzny, forma prezentacji oraz sposób wykorzystania mapy można klasyfikować w różny sposób. Najczęściej mapy rozróżnia się na podstawie kryterium treści oraz skali. Ze względu zatem na treść można wyróżnić mapy ogólnogeograficzne oraz tematyczne. Mapy ogólnogeograficzne stanowią mapy zawierające ogólną geograficzną charakterystykę danego obszaru, w związku z tym prezentują najważniejsze z tego punktu widzenia elementy, do których należą: ukształtowanie terenu, wód, pokrycia terenu, osiedli czy też linii komunikacyjnych. Z kolei mapy tematyczne obejmują te, które zawierają informacje związane z określonymi zagadnieniami o tematyce przyrodniczej i społeczno-gospodarczej. Przedstawiać będą one zatem określone, wybrane zjawiska przyrodnicze, społeczne lub też ekonomiczne. Natomiast podkład map tematycznych stanowią treści ogólnogeograficzne. Również te mapy można podzielić jeszcze bardziej szczegółowo ze względu na treści jakie przedstawiają.

Biorąc pod uwagę skalę, można wyróżnić mapy wielkoskalowe (skale większe od 1: 200 000), mapy średnioskalowe (skale 1:200 000- 1:1000 000) oraz mapy małoskalowe (skale mniejsze od 1:1 000 000).

Mapa jako środek dydaktyczny

Mapa stanowi bardzo ważny środek dydaktyczny zwłaszcza w nauczaniu geografii, a także innych nauk wykorzystujących związki i zależności przestrzenne (np. historia). Z jednej strony stosowanie

¹⁴ *Ibidem*, s. 13-16.

map ma na celu pewne względy praktyczne w postaci kształtowania umiejętności przydatnych na co dzień, a także względy formalne w wymiarze podstawy programowej. Przyglądając się wymaganiom formalnym odnoszącym się do stosowania map w szkołach, należy zwrócić uwagę na podstawę programową, która zawiera umiejętności jakie uczeń powinien posiadać, a które można ukształtować wyłącznie przy wykorzystaniu map¹⁵.

Tab. 1. Wybrane treści nauczania geografii na III i IV etapie edukacyjnym wymagających korzystania z mapy.

TREŚCI NAUCZANIA — WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE
III ETAP EDUKACYJNY

1. MAPA — UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA, INTERPRETACJI I POSŁUGIWANIA SIĘ MAPĄ. UCZEŃ:

- 1) wykazuje znaczenie skali mapy w przedstawianiu różnych informacji geograficznych na mapie; posługuje się skalą mapy do obliczenia odległości w terenie;
- 2) odczytuje z map informacje przedstawione za pomocą różnych metod kartograficznych;
- 3) posługuje się w terenie planem, mapą topograficzną, turystyczną, samochodową (m.in. orientuje mapę oraz identyfikuje obiekty geograficzne na mapie i w terenie);
- 4) identyfikuje położenie i charakteryzuje odpowiadające sobie obiekty geograficzne na fotografiach, zdjęciach lotniczych i satelitarnych oraz mapach topograficznych;
- 5) dobiera odpowiednią mapę w celu uzyskania określonych informacji geograficznych;
- 6) określa położenie geograficzne oraz matematyczno-geograficzne punktów i obszarów na mapie;
- 7) lokalizuje na mapach (również konturowych) kontynenty oraz najważniejsze obiekty geograficzne na świecie i w Polsce (niziny, wyżyny, góry, rzeki, jeziora, wyspy, morza, państwa itp.);
- 8) analizuje i interpretuje treści map ogólnogeograficznych, tematycznych, turystycznych;
- 9) projektuje i opisuje trasy podróży na podstawie map turystycznych, topograficznych i samochodowych.

¹⁵ A. Świątek, R. Pacyna, *Interaktywny atlas geograficzny*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis Studia Geographica” 2014, nr VI, s. 90-91.

2. KSZTAŁT, RUCHY ZIEMI I ICH NASTĘPSTWA. UCZEŃ:

- 2) [...] posługuje się mapą stref czasowych do określania różnicy czasu strefowego i słonecznego na Ziemi;

3. WYBRANE ZAGADNIENIA GEOGRAFII FIZYCZNEJ. UCZEŃ:

- 3) wykazuje zróżnicowanie klimatyczne Ziemi na podstawie analizy map temperatury powietrza i opadów atmosferycznych oraz map stref klimatycznych na Ziemi;
- 4) podaje na podstawie map tematycznych zależności między strefami oświetlenia Ziemi a strefami klimatycznymi oraz wykazuje wpływ klimatu na zróżnicowanie roślinności i gleb na Ziemi;

4. POŁOŻENIE I ŚRODOWISKO PRZYRODNICZE POLSKI. UCZEŃ:

- 1) charakteryzuje, na podstawie map różnej treści, położenie własnego regionu w Polsce oraz położenie Polski na świecie i w Europie; opisuje podział administracyjny Polski; podaje nazwy i wskazuje na mapie województwa oraz ich stolice;
- 5) wymienia główne rodzaje zasobów naturalnych Polski i własnego regionu: lasów, wód, gleb, surowców mineralnych; korzystając z mapy, opisuje ich rozmieszczenie i określa znaczenie gospodarcze.

5. LUDNOŚĆ POLSKI. UCZEŃ:

- 3) charakteryzuje, na podstawie map gęstości zaludnienia, zróżnicowanie rozmieszczenia ludności w Polsce i zamieszkiwanym regionie oraz wyjaśnia te różnice czynnikami przyrodniczymi, historycznymi, ekonomicznymi;

6. WYBRANE ZAGADNIENIA GEOGRAFII GOSPODARCZEJ POLSKI. UCZEŃ:

- 1) wyróżnia główne cechy struktury użytkowania ziemi, wielkości i własności gospodarstw rolnych, zasiewów i hodowli w Polsce na podstawie analizy map, wykresów, danych liczbowych;

7. REGIONY GEOGRAFICZNE POLSKI. UCZEŃ:

- 1) wskazuje na mapie główne regiony geograficzne Polski;
- 2) charakteryzuje, na podstawie map tematycznych, środowisko przyrodnicze głównych regionów geograficznych Polski, ze szczególnym uwzględnieniem własnego regionu (również na podstawie obserwacji terenowych);
- 3) opisuje, na podstawie map tematycznych, najważniejsze cechy gospodarki regionów geograficznych Polski oraz ich związek z warunkami przyrodniczymi;
- 5) projektuje i opisuje, na podstawie map turystycznych, tematycznych, ogólnogeograficznych i własnych obserwacji terenowych, podróż wzdłuż wybranej trasy we własnym regionie, uwzględniając walory przyrodnicze i kulturowe;

9. EUROPA. RELACJE PRZYRODA — CZŁOWIEK — GOSPODARKA. UCZEŃ:

- 2) określa położenie Europy i główne cechy środowiska
- 3) opisuje, na podstawie map tematycznych, zróżnicowanie regionalne, kulturowe, narodowościowe i etniczne współczesnej Europy oraz najważniejsze przyczyny i konsekwencje tego zróżnicowania;
- 4) wykazuje, na podstawie map tematycznych, związki między głównymi cechami środowiska przyrodniczego Europy Północnej a głównymi kierunkami rozwoju gospodarczego;
- 10) prezentuje opracowaną na podstawie map, przewodników, Internetu trasę wycieczki po Europie lub jej części.

10. WYBRANE REGIONY ŚWIATA. RELACJE: CZŁOWIEK — PRZYRODA — GOSPODARKA. UCZEŃ:

- 1) wykazuje, na podstawie map tematycznych, że kontynent Azji jest obszarem wielkich geograficznych kontrastów;
- 2) przedstawia, na podstawie map tematycznych, warunki przyrodnicze obszarów, na których kształtowały się najstarsze azjatyckie cywilizacje;
- 3) [...] wyjaśnia, na podstawie map tematycznych, zróżnicowanie rozmieszczenia ludności na obszarze Chin;

IV ETAP EDUKACYJNY ZAKRES ROZSZERZONY

1. ŹRÓDŁA INFORMACJI GEOGRAFICZNEJ. UCZEŃ:

- 1) klasyfikuje mapy ze względu na różne kryteria;
- 2) oblicza odległości w terenie oraz powierzchnię na podstawie map wykonanych w różnych skalach;
- 3) odczytuje i opisuje cechy środowiska przyrodniczego (np. ukształtowanie i rzeźbę terenu, budowę geologiczną) i społeczno-gospodarczego (np. rozmieszczenie zasobów naturalnych, ludności, szlaki transportowe) na podstawie map: topograficznej, hipsometrycznej i tematycznej;
- 5) formułuje zależności przyczynowo-skutkowe, funkcjonalne i czasowe między wybranymi elementami środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego oraz dokonuje ich weryfikacji, wykorzystując mapy tematyczne;

Źródło: A. Świątek, R. Pacyna, *Interaktywny atlas geograficzny jako nowy środek dydaktyczny*, na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (DzU z 2009 r., nr 4, poz. 17).

Z powyższego zestawienia wyraźnie wynika, że twórcy podstawy programowej postawili na konieczność wykorzystania map zwłaszcza na III etapie edukacyjnym, a zatem w gimnazjum jako umiejętności niezwykle istotnej. Należy zwrócić uwagę, że także na wyższych etapach kształcenia w treściach nauczania geografii, chociaż może nie jest to wyrażone *expressis verbis*, posługiwanie się mapami uważa się za nieodłączny element nauczania, zwłaszcza geografii, mapy. Ponadto należy pamiętać, że korzystanie z map rozwija wiele ważnych umiejętności przydatnych nie tylko w edukacji geograficznej. Należy tu wskazać na umiejętności wymieniane przez A. Świątek i R. Pacynę, do których zalicza się przede wszystkim:

- rozwój intelektualny, polegający na konieczności wykonania szeregu różnych operacji myślowych, dzięki czemu możliwe jest kształtowanie umiejętności postrzegania i dedukcji¹⁶, w tym także „postrzeżenie znaku kartograficznego — dekodowanie informacji — wyobrażenie obiektu lub zjawiska — zapamiętanie jego lokalizacji i uchwycenie relacji w stosunku do obiektów i zjawisk sąsiednich — budowanie w pamięci informacji opisowej lub obrazowej o danym terenie — werbalizacja zapamiętanej informacji”¹⁷;
- wyszukiwanie określonej wiedzy, informacji zawartych na mapie w sposób samodzielny, a w rezultacie także analiza zdobytych danych;
- wykształcenie pewnych umiejętności związanych z obliczaniem oraz mierzeniem, co jest możliwe do uzyskania w ramach ćwiczeń wykonywanych na mapach;
- umiejętność czytania oraz korzystania z map w praktyce, co jest umiejętnością niezwykle cenną z uwagi na wykorzystanie jej w życiu codziennym¹⁸.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ M. Stankiewicz, *Znaczenie map topograficznych w nauczaniu geografii oraz kształtowaniu wiedzy i swoim regionie*, „Geografia w Szkole” 2000, nr 2-3, s. 74-80.

¹⁸ A. Świątek, R. Pacyna, *Interaktywny atlas geograficzny*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis Studia Geographica” 2014, 2014, nr 6, s. 91.

Warto tutaj dodać, że brak umiejętności czytania map, zwłaszcza topograficznych, z których korzysta się najczęściej (np. podczas wycieczek) powoduje tzw. analfabetyzm kartograficzny, a to wpływa także na brak wykształcenia wymienionych ważnych „umiejętności przestrzennych”¹⁹.

Praktyczne wykorzystanie map w nauczaniu

Obecnie już nie ulega wątpliwości, że mapy są jednym z niezbędnych środków dydaktycznych w nauczaniu przedmiotów „przestrzennych”. Wszędzie tam, gdzie w jakikolwiek sposób można pewne elementy umiejscowić w rzeczywistej przestrzeni, swoje zastosowanie znajduje mapa. Stanowi bowiem środek umożliwiający porządkowanie nowych treści, utrwalający je, ułatwiający przypominanie pewnych wiadomości, jak również ich syntezę. Treści zamieszczone na mapie wskazują na pewne przestrzenne stosunki zachodzące w rzeczywistości między faktami i zjawiskami²⁰.

Wraz z rozwojem postępu technologicznego oczywiste stało się, że zwłaszcza młodemu pokoleniu bliższe stało się środowisko multimedialne, co nie jest przeszkodą dla ciekawego nauczania na podstawie map cyfrowych. Połączenie przyjemnego z pożytecznym może okazać się jedną z najsukcesyjniejszych technik nauczania.

W dalszej części nastąpi omówienie oprogramowania do tworzenia własnych map, jak również ciekawych technik związanych z wizualizacją danych kartograficznych, które w znaczny sposób mogą uatrakcyjnić proces nauczania nie tylko geografii.

Należy pamiętać, że można tworzyć różne mapy – to właśnie jest zaleta map tematycznych — a zatem przedstawiają różnorodne treści. Wszędzie tam, gdzie aspekt przestrzenny będzie odgrywał rolę, można użyć mapy jako swego rodzaju wizualizacji pewnych treści, co w znaczny sposób

¹⁹ A. Stefaniak, *Wykorzystywanie i rola map na lekcjach geografii w opinii nauczycieli*, „Przegląd Geograficzny” 2013, nr 85/1, s. 103.

²⁰ J. Bauza, *Rola mapy w nauczaniu historii i innych przedmiotów humanistycznych* [www.psb.internetdsl.pl/forum/jb/rola_map.doc, dostęp 27.05.2015].

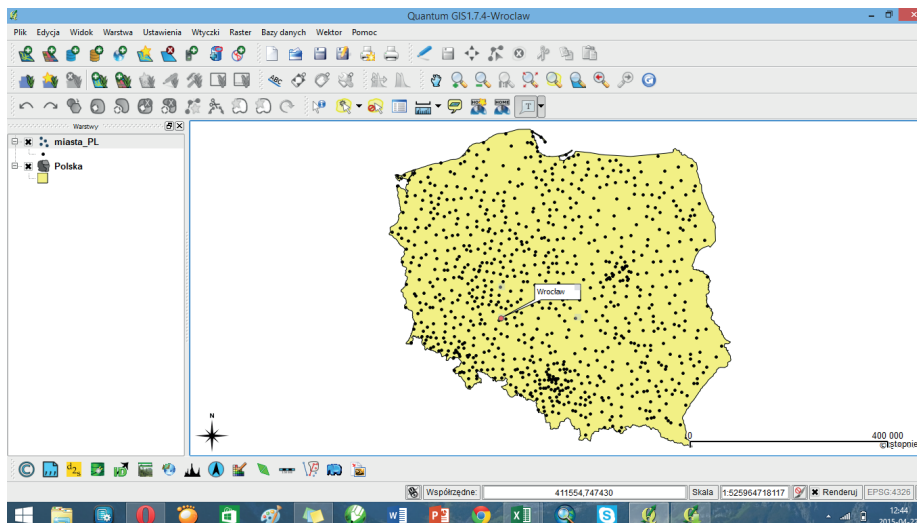
uatrakcyjni proces dydaktyczny, a jednocześnie spowoduje jego większą skuteczność. Jako przykład należy podać przedmiot niegeograficzny, w którym mapa może być wykorzystywana jako element analizy, prowadzący do wykreowania wszystkich wspomnianych już wyżej umiejętności. Analiza uwarunkowań osadnictwa pierwszych cywilizacji będzie możliwa dzięki analizie odpowiedniej mapy tematycznej, podobnie uwarunkowania związane z wynikami niektórych bitew czy po prostu decyzji dowódców również mogą być rozważane na podstawie map tematycznych, w których podkład stanowią treści związane z rzeźbą terenu.

Niezwykle istotnym elementem, zwłaszcza w kształceniu regionalnym, jest analiza najbliższego otoczenia. Tutaj mapa, będzie odgrywać bardzo ważną rolę. Oczywiście poza znajomością pewnych faktów, warto wykorzystać inne środki, które pozwolą na lepsze poznanie własnego regionu, a jednocześnie dostarczą wielu innych, cennych informacji związanych z takim, a nie innym zagospodarowaniem, funkcją *etc.* Niekompletna mapa może posłużyć jako główny środek dydaktyczny mający zastosowanie w tym procesie, ale próba i zachęcenie uczniów do stworzenia własnej mapy — miejsc ważnych dla regionu (opartej na wiedzy np. historycznej z nim związanej) lub mapy miejsc ważnych dla każdego ucznia bądź każdej innej, jest krokiem w kierunku tworzenia tożsamości regionalnej. W ten sposób uczeń rozwija swoją wiedzę o obszarze, w którym aktualnie mieszka lub mieszkał, dostrzega pewne uwarunkowania, analizuje, poszukuje, umiejscawia — rozwija umiejętność przestrzennej percepcji.

Dzisiejsza technologia znacznie ułatwia tworzenie własnych map, a przez to także wykorzystanie map w procesie nauczania. Poniżej przedstawiono wybrane aplikacje związane z tematem tego podrozdziału.

Do pierwszych aplikacji, które mogą pomóc zwłaszcza przy analizie pewnych zjawisk, należy QGIS. Jest to oprogramowanie typu *opensource*. Projekt o nazwie QGIS należy do oprogramowań geoinformacyjnych i jest częścią Fundacji *Open Source Geospatial*. Program umożliwia zarządzanie danymi geograficznymi, jak również tworzenie własnych danych, wykonywanie analiz przestrzennych oraz — co istotne — tworzenie map. Ponadto możliwe jest gromadzenie, przetwarzanie, wyświetlanie, interpretowanie oraz udostępnianie danych przestrzennych, w tym również publikowanie kom-

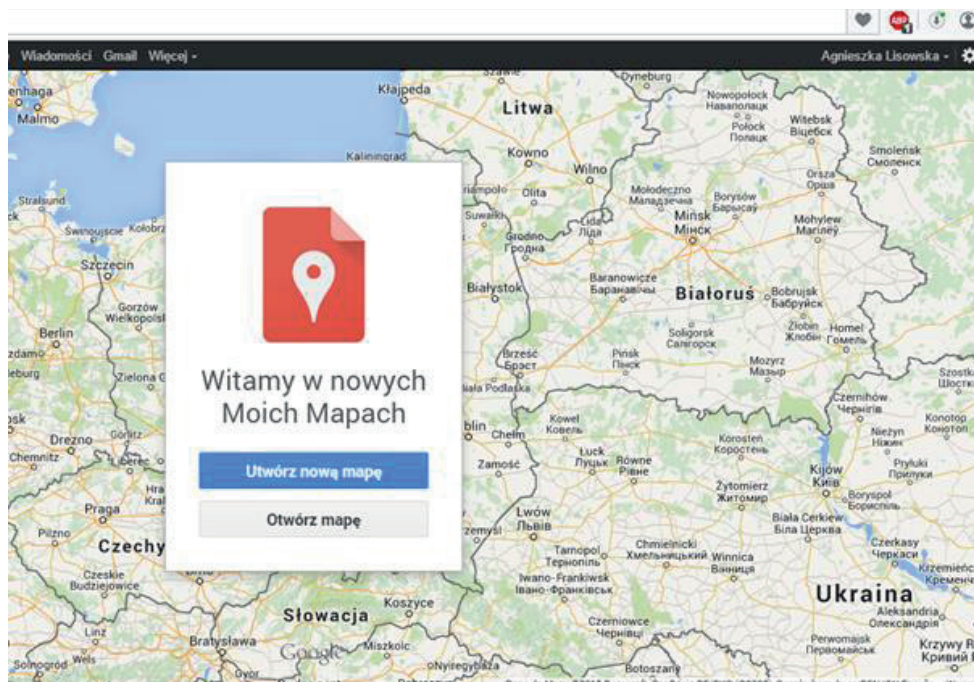
pozycji mapowych w sieci (quantum-gis.pl). Program jest intuicyjny, ma interfejs polski, ponadto na stronie internetowej dostępne są poradniki dotyczące korzystania z aplikacji. Oczywiście należy również pamiętać, że mimo niekoniecznie trudnej obsługi oprogramowania konieczna jest znajomość pewnych podstaw z zakresu kartografii.



Ryc. 1. Przykładowa mapa w programie QGIS

Źródło: opracowanie własne.

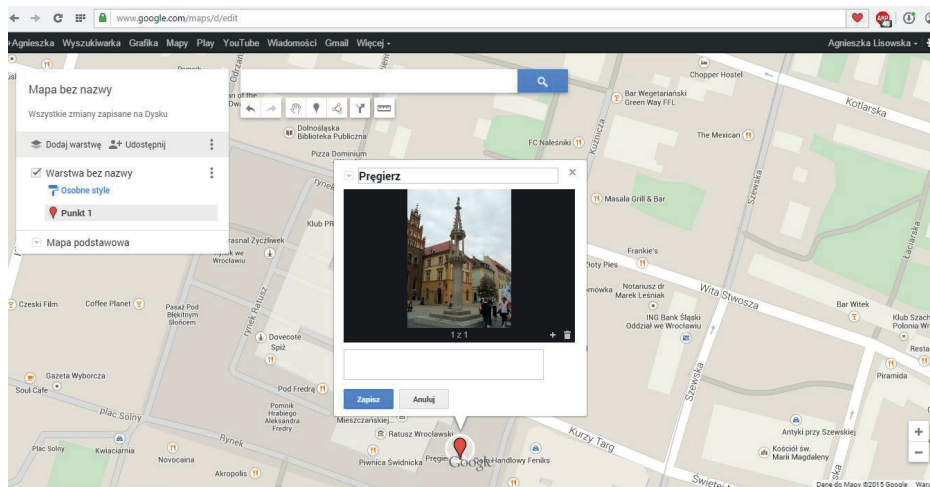
Mniej skomplikowaną aplikacją do tworzenia map (jednocześnie z mniejszymi możliwościami) jest google.maps. Do stworzenia własnej mapy wystarczy mieć konto na google (gmail.com) i przejść do zakładki MOJE MAPY, tam w prosty sposób, postępując zgodnie ze wskazówkami, można stworzyć własny obraz z wybranymi miejscami, do których — poza dodaniem znacznika — możliwe jest także dodanie zdjęć obiektów, które wyszukuje się automatycznie przez wyszukiwarkę google. Mapę można eksportować do formatu kml, ale również wydrukować czy udostępnić.



Ryc. 2. Moje mapy — tworzenie map w Google

Źródło: <https://www.google.pl/maps/d/>

W nauczaniu z praktycznym zastosowaniem map przydatny może okazać się pierwszy w Polsce multimedialny atlas geograficzny stworzony z myślą o szkołach. Jest to, jak sami autorzy piszą, „nowoczesne, elastyczne oraz wygodne narzędzie, które w znaczący sposób ułatwi nauczanie geografii”. Atlas jest jednak aplikacją odpłatną, przeznaczoną dla placówek szkolnych, jednakże uczeń szkoły, która ma oprogramowanie, po zalogowaniu może korzystać z aplikacji również u siebie w domu. Do najważniejszych funkcji należy zaliczyć przede wszystkim możliwość samodzielnego kreowania mapy



Ryc. 3. Tworzenie map w Google — przykładowa mapa

Źródło: oprac. własne za pomocą www.google.pl/maps

przez wybór wyświetlanych elementów. Każda z map ma odrębny zestaw dostępnych warstw, który zależy jest od rodzaju, tematu oraz stopnia uogólnienia, możliwe jest również tworzenie własnych notatek, które przypisywane są do określonej mapy. W przypadku warstw interaktywnych dostępny jest materiał ilustracyjny, animacje, definicje pojęć oraz ciekawostki, co znacznie wzbogaca naukę (<http://www.meridian.com.pl>).

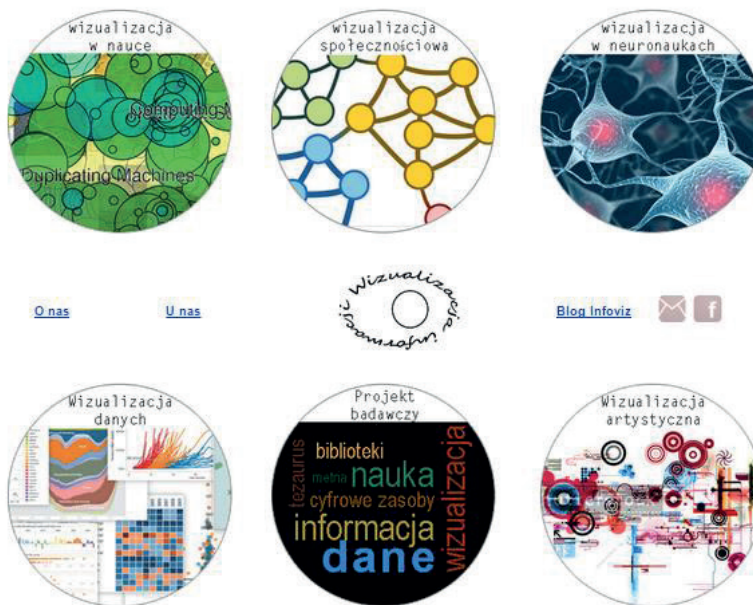
Na uwagę zasługuje także portal internetowy pod nazwą **www.wizualizacjainformacji.pl**, którego zasadniczym celem jest popularyzacja metod wizualizacyjnych. Na portalu można znaleźć informacje dotyczące możliwości zastosowania metod wizualizacji w różnych dziedzinach wiedzy — sami twórcy reprezentują szerokie ich spektrum. W poszczególnych działach opisane zostały aspekty edukacyjne, a także przykładowe narzędzia służące do tworzenia własnych wizualizacji. Co istotne, znajdują się tam również odnośniki do zasobów sieciowych, publikacji przydatnych do nauki wizualizacji *etc.*



Ryc. 4. Interfejs Multimedialnego Geograficznego Atlasu Świata — przykład
Źródło: opracowanie własne na podstawie Multimedialnego Geograficznego Atlasu Świata.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że mapy wykorzystywane są powszechnie. Nie ma znaczenia, czy w szkole czy życiu codziennym. Co więcej, umiejętność czytania map jest dość istotna z punktu widzenia kompetencji czy po prostu umiejętności wykorzystywanych później. Mapa stanowi przydatny środek dydaktyczny w doskonaleniu umiejętności logicznego i analitycznego myślenia, pozwalającego



©Veslava Osińska aktualizowano: kwiecień 2015

Ryc. 5. Strona startowa portalu wizualizacjainformacji.pl

na syntezywanie wielu różnych informacji i wyciąganie wniosków. Dlatego umiejętność jej czytania jest niezwykle cenna. Nowe technologie, służące wizualizacji danych, pozwalają na dużo lepsze i skuteczniejsze wykorzystanie w procesie nauczania. Oczywiście sporym mankamentem jest odpłatność dużej części oprogramowania. Jednak można znaleźć wiele aplikacji działających na zasadzie *open source*, co warto wykorzystać w ramach uatrakcyjnienia procesu nauczania. Istnieje wiele portali internetowych i przewodników dostępnych *on-line*, które w znaczny sposób ułatwiają przyswojenie określonych metod.

Warto także pamiętać, że mapy mogą być wykorzystywane nie tylko — jak to już stereotypowo się postrzega — w nauczaniu geografii, ale stanowią też wspierający środek dydaktyczny w procesie budowania tożsamości regionalnej, na co składa się znajomość nie tylko historii czy faktografii, ale również przestrzeni obszaru. Dobrym pomysłem, zwłaszcza pod względem uatrakcyjnienia procesu nauczania, jest praktyczne tworzenie map, czy to sposób cyfrowy, czy w formie zajęć terenowych. Kartowanie najbliższej okolicy pozwala na wykształcenie percepcji przestrzeni, umiejętność jej uogólniania, a następnie analizy w różnym zakresie.

Agnieszka Lisowska

A map as an important means in building spatial skills

Abstract

The paper shows some opportunities offered by using maps in school education. After beginning with the history of cartography, the author describes the structure of maps, its characteristic elements and features. Their use in geography or history classes is common as well as in every subject where it is essential to show spatial relations. The ability to use various kinds of maps is enshrined in e.g., geography schemes according to respective stages of education in Polish schools. Subsequently, the article shows examples of using modern technologies during lessons on map-using. The author shows opportunities given by computer programs such as: QGIS, Multimedia Geographic World Atlas as well as the portal: wizualizacjainformacji.pl, and creating one's own maps using the Web Page Google Maps.

Keywords: maps, school education, modern technologies.



ZUZANNA LELEK

Nowe technologie w projektach edukacyjnych na przykładzie technologii rozszerzonej rzeczywistości

Augmented reality has strong potential to provide both powerful contextual, in situ learning experiences and serendipitous exploration and discovery of the connected nature of information in the real world.

Simply Augmented Reality

Wprowadzenie

W niniejszym artykule przedstawię kilka możliwości wykorzystania aplikacji opartych na rozszerzonej rzeczywistości w projektach edukacyjnych. W pierwszej części artykułu przybliżę pojęcie **rozszerzonej rzeczywistości** — jego definicję, przykładowe wykorzystanie, oraz pokrótce pojęcie **cyfrowego turysty** i **cyfrowego imigranta**, istotne z punktu widzenia współczesnej edukacji i potencjału zmian w niej zachodzących. Przedstawię przestrzenie dla wykorzystania tej technologii w edukacji i projektach edukacyjnych na podstawie trzech projektów: polskiego, amerykańskiego i francuskiego, które w różny sposób wykorzystują rozszerzoną rzeczywistość dla edukacji. Następnie podam przykład aplikacji, za pomocą których, w różny sposób, można kreować rozszerzoną rzeczywistość samodzielnie, bądź przy niewielkiej pomocy ze strony programistów. Efektem projektu „Wrocławskie ścieżki tolerancji” ma być m.in. stworzenie map, na podstawie których uczestnicy zorganizują tematyczne wycieczki po Wrocławiu. Dlatego na koniec artykułu zaproponuję hipotetyczną realizację tego zadania z wykorzystaniem technologii rozszerzonej rzeczywistości.

„Rzeczywistość rozszerzona (ang. *augmented reality*) [dalej: AR] [...] oznacza połączenie w czasie rzeczywistym prawdziwego świata, najczęściej w formie obrazu rejestrowanego przez obiektyw aparatu, z generowanym cyfrowo obrazem”¹. Do eksplorowania świata AR użytkownik potrzebuje tabletu lub smartfonu ze stosunkowo dobrą rozdzielczością ekranu, dostępem do Internetu oraz często (np. w przypadku przewodników wykorzystujących AR) umożliwiające określenie lokalizacji za pomocą systemu GPS. Narzędziem stworzonym bezpośrednio w celu korzystania z możliwości AR są też Google Glass, jednak nie są one jeszcze dostępne w bezpośredniej sprzedaży.

Jak wynika z nazwy, AR nie tworzy nowej rzeczywistości, ale uzupełnia, poszerza świat realny o wirtualne informacje. Mogą to być obrazy, warstwa tekstowa czy dźwięki. Najłatwiej wytłumaczyć jej działanie, omijając terminologię *stricte* informatyczną, na przykładzie konkretnej aplikacji. Niech jako przykład posłuży mobilny przewodnik po Lublinie, wykreowany przez lubelski ośrodek Brama Grodzka Teatr NN. Jako użytkownicy przewodnika mamy do wyboru jedną z czternastu tras tematycznych. Za pomocą aplikacji Layar (opisanej poniżej) uruchamiamy jedną lub kilka tras na swoim urządzeniu mobilnym; trasy są opracowane na mapach Google, dzięki czemu łatwo jest trafić w miejsca opracowane w przewodniku. Po odnalezieniu miejsca, które chcemy zwiedzić, nakierowujemy na nie kamerę w urządzeniu. Na ekranie wyświetlają się informacje o miejscu, graficzne odwzorowania tych miejsc z dawnych czasów (np. nieistniejące już budynki lub elementy architektoniczne, które uległy zniszczeniu), archiwalne zdjęcia lub pliki dźwiękowe (np. wiersz o tym miejscu czytany przez lektora czy odgłosy, które mogły dawniej tworzyć tło dźwiękowe danego miejsca, np. nawoływania kupców, odgłosy zwierząt itp.)².

Nakładanie warstw AR może być wykorzystywane we wszystkich dziedzinach, jak podaje Joanna Zętar w opracowaniu dotyczącym lubelskiego przewodnika:

¹ P. Grabiec, *Rzeczywistość rozszerzona — z czym to się je?* [<http://www.spidersweb.pl/2013/10/rzeczywistosc-rozszerzona-qualcomm.html>, dostęp 4.05.2015].

² Prezentację przewodnika można obejrzeć pod adresem: <https://www.youtube.com/watch?v=fqV-GkeipTw&feature=youtu.be> lub poprzez portal YouTube pod hasłem „przewodnik na smartfon i tablet po Lublinie”.

Poszerzona rzeczywistość jest stosowana w medycynie (w obrazowaniu medycznym, dzięki czemu lekarze mają dostęp do danych na temat struktury i czynności narządów wewnętrznych pacjenta), w marketingu (markery AR stosowane są podczas kampanii marketingowych), w planowaniu przestrzennym (wizualizacja architektury czyli wirtualna rekonstrukcja zniszczonych obiektów, symulacja projektów planowanych). Inne znane zastosowania AR to m.in.: urządzenia nawigacyjne, obsługa wojska i służb bezpieczeństwa, poszukiwania w hydrologii i geologii. Coraz częściej poszerzona rzeczywistość jest stosowana w edukacji, m.in. podczas warsztatów edukacyjnych dzięki możliwości połączenia istotnych informacji z obiektami i miejscami a nawet integracji z grami edukacyjnymi³.

Wykorzystanie nowych technologii, m.in. technologii rozszerzonej rzeczywistości, jest coraz częściej tematem debat wśród pedagogów i edukatorów. Zaczęto bowiem zauważać, że współcześni uczniowie to **cyfrowi tubylcy**, czyli osoby urodzone w erze cyfrowej, dla których nowe zjawiska technologiczne są naturalną częścią środowiska, kształtują ich język, sposób uczenia się, utrzymywania więzi społecznych i wiele innych aspektów. Przy czym, jak zauważa prof. M. Sysło, cyfrowi tubylcy zazwyczaj nie wykorzystują technologii w edukacji zaś „szkoły nie są przygotowane do stosowania technologii, którą uczniowie mają przy sobie”⁴. Takie zdanie na temat współczesnej edukacji ma także twórca teorii cyfrowych tubylców i imigrantów (ang. *digital natives and imigrants*), który mówi:

... it is amazing to me how in all the hoopla and debate these days about the decline of education in the US we ignore the most fundamental of its causes. Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach⁵.

³ J. Zętar, *Przewodniki. Lublin 2.0* — *Przewodniki po Lublinie z wykorzystaniem Poszerzonej rzeczywistości. Studium przypadku*, s. 4, <http://www.biblioteka.teatrnn.pl/dlibra/dlibra/doccontent?id=43592&dirids=1> [dostęp 12.05.2015].

⁴ M. Sysło, *Wizja dla technologii wspierającej edukację. Technologia na usługach personalizacji* [<http://www.fundacja-eszkola.pl/att/1.-Edukacja-wspierana-technologie-na-ziemi-i-w-chmurze-prof.-Maciej-M.-Syslo-UWr-.pdf>, dostęp 14.05.2015].

⁵ M. Prinsky, *Digital natives, digital imigrants* [<https://edorigami.wikispaces.com/file/view/PRENSKY+-+DIGITAL+NATIVES+AND+IMMIGRANTS+1.PDF>, dostęp 14.05.2015]. „[...] to dla mnie niesamowite, jak w czasach wielkich debat ostatnich czasów nad upadkiem edukacji w USA ignorujemy jego fundamentalną przyczynę. Nasi studenci zmienili się radykal-

Nauczycielami **cyfrowych tubylców** są **cyfrowi imigranci**, czyli

[...] nauczyciele, rodzice, dziadkowie, edukatorzy, którzy często nie dorastali w cyfrowym otoczeniu. Nowe technologie sukcesywnie pojawiały się w ich życiu, ale nie stały się środowiskiem naturalnym. Nie stały się również ich **językiem**, dlatego nie potrafią biegle komunikować się z tymi, dla których nowe technologie to język ojczysty — z dziećmi i młodzieżą⁶.

W przestrzeni spotkania cyfrowych tubylców z cyfrowymi imigrantami dochodzi więc do pewnego rodzaju konfliktu interesów i oczywistego niezrozumienia. Nauczyciele, nienadążający za zmianami, próbują z nimi walczyć, zachowując klasyczny model nauczania (oparty jedynie na analogowych pomocach naukowych), który z kolei jest niezrozumiały, zbyt archaiczny dla współczesnych uczniów. Marc Prensky celnie zauważa, że

... the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language.⁷

Rzecz jasna, sytuacja powoli się zmienia (Prinsky opublikował swój esej w 2001 r.), m.in. dlatego, że przedstawiciele społeczności cyfrowych tubylców wkraczają na rynek pracy, także pedagogicznej, i próbują znaleźć miejsce dla nowych technologii w edukacji. Poza tym, nauczyciele, chcąc nie chcąc, są postawieni w sytuacji, w której znaczna większość uczniów to użytkownicy nowoczesnych

nie. Dzisiejsi studenci nie są już tymi, dla których został zaprojektowany nasz [aktualny] system edukacyjny” (przekład własny)).

⁶ Rightclick.pl, *Cyfrowi tubylcy a cyfrowi imigranci* [<http://www.rightclick.l/bezpieczenstwo-w-sieci/cyber-zagrozenia/item/91-cyfrowi-tubylcy-a-cyfrowi-imigranci>, dostęp 10.05.2015].

⁷ M. Prinsky, op. cit. [dostęp: 15.05.2015] („[...] jednym z największych problemów jakie stawia nam dzisiejsza edukacja jest to, że nasi wykładowcy, będący cyfrowymi imigrantami, mówiący nieaktualnym językiem »pochodzącym z ery przed-cyfrowej«, próbują nauczać populację mówiącą całkowicie innym językiem”).

telefonów komórkowych, tabletów i innych sprzętów **nowej generacji**. Zamiast wymyślać systemy zakazów ich używania pod ławką, szukają więc sposobów na ich wykorzystanie podczas lekcji. Dla polskiego systemu edukacyjnego istotny jest także fakt członkostwa w Unii Europejskiej, która wprowadza nowe technologie do szkół poprzez wsparcie finansowe na zakup nowych narzędzi (tablice multimedialne, oprogramowanie komputerowe itp.), oraz programy na rzecz upowszechniania edukacji cyfrowej, które z kolei, w dłuższej perspektywie, mają przyczynić się do minimalizowania bezrobocia i wspierania biznesu.

Warto zauważyć, że znacznie częściej postulaty wprowadzania nowych technologii do edukacji pochodzą od nauczycieli zajmujących się przedmiotami ścisłymi. Powód jest oczywisty, niemniej warto uświadomić sobie, że nowe technologie mogą być z takim samym powodzeniem wykorzystywane w nauce przedmiotów ścisłych (eksperymenty chemiczne i fizyczne, anatomia, informatyka, obliczenia), jak w przypadku dziedzin humanistycznych (choćaby w formie wspomnianych już przewodników, zawierających dużą dawkę wiedzy historycznej).

Poniżej zaprezentowano przykłady projektów edukacyjnych wykorzystujących AR:

EDUAR (POLSKA)

Jak informują koordynatorzy projektu, jego

[...] celem jest stworzenie programistycznej platformy opartej na technologii Rzeczywistości Rozszerzonej służącej do tworzenia i wyświetlania multimedialnych interaktywnych pomocy dydaktycznych do zastosowań w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i ścisłych.⁸

W ramach projektu w szkołach, które zgłosiły chęć udziału organizowane były lekcje chemii z wykorzystaniem laboratorium w technologii AR. Działania tego typu są istotne, ponieważ sami nauczyciele wskazują na niewystarczające wyposażenie i warunki szkół do przeprowadzania eksperymentów „na

⁸ <http://edu-ar.pl/o-projekcie-eduar/>, dostęp 14.05.2015.

żywo”, niezwykle istotnych w nauczaniu tego przedmiotu. Sądzę, że większość z nas pamięta lekcje chemii jako 45 minut czystej teorii, podczas których eksperymenty odbywały się ewentualnie na zdjęciach w podręczniku. Zastosowanie AR pozwala znacznie zmniejszyć koszty związane z odczynnikami chemicznymi i potrzebnym do eksperymentów sprzętem, jednocześnie zwiększając efektywność zajęć i zainteresowanie uczniów. W styczniu 2015 r. w ramach projektu EduAR zorganizowana została konferencja, kierowana do nauczycieli i edukatorów w całości poświęcona tematowi AR w edukacji. Przedstawiono na niej efekty rocznych działań w szkołach oraz referaty na temat przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem AR. Wszystkie referaty i prezentacje dotyczyły nauczania przedmiotów ścisłych.

Projekt jest współorganizowany przez cztery firmy: CT Adventure, odpowiedzialną za wytworzenie technologii umożliwiającej działanie w wirtualnym laboratorium; Smart Lab, popularyzującą naukę w jak najbardziej praktyczny sposób; Zakład Systemów Informacyjnych Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego oraz Fundację Most mającą na celu stworzenie „interdyscyplinarnej platformy współpracy ośrodków naukowych, przedsiębiorstw telekomunikacyjnych i producentów usług IT w toku budowy społeczeństwa sieciowego w gospodarce opartej na mobilności”⁹

AUGMENTED REALITY EXPERIENCE (USA)

School In The Park. An Innovative Instructional Program jest projektem, który zakłada przeniesienie miejsca nauczania poza klasę szkolną, w tym przypadku na teren Balboa Park¹⁰. Program jest skierowany do szkół podstawowych (4, 5, 6 klasa) i zakłada, że uczniowie biorący w nim udział ok. 20% czasu nauczania (nawet do ośmiu tygodni) spędzają na praktycznych zajęciach na terenie Balboa

⁹ <http://edu-ar.pl/sponsor/fundacjamost/>, dostęp 14.05.2015.

¹⁰ Jest to miejski park kulturalny w San Diego, o obszarze 490 ha. W ramach jego działalności mieści się znane zoo, ogrody, kilka teatrów, wiele muzeów i obszerne tereny zielone. Jest główną atrakcją turystyczną San Diego i okolic.

Park. W ramach Szkoły w Parku w 2011 r. zainaugurowano projekt Augmented Reality Experience¹¹. We współpracy z firmami informatycznymi i Balboa Park opracowano aplikacje wykorzystujące technologię AR, pozwalające eksplorować tereny parku na nowy sposób. Pierwszy etap projektu zakłada doskonalenie umiejętności znajdowania informacji, **tropienia**, wiązanie poznanych pojęć w logiczną całość i rozwinięcie umiejętności technologicznych uczniów, oraz zapoznanie ich ze sprzętem (smartfony, tablety) i technologią AR. W drugim etapie poprzez poznane technologie uczniowie przyswajają sobie wiedzę z zakresu przewidzianego dla ich etapu nauczania. Trzeci etap to nauka tworzenia prostych aplikacji wykorzystujących AR i stworzenie przez uczniów aplikacji opartych na wiedzy zdobytej w drugim etapie.

MIRAGE: MÉTHODE D'INCLUSION DE LA RÉALITÉ AUGMENTÉE DANS LA GESTION L'ENSEIGNEMENT (FRANCJA)

Projekt MIRAGE zainicjował Marc Aurélien Chardine, profesor fizyki nauczający w liceum w Rouen. Zafascynowany nowymi technologiami, widząc potencjał tkwiący w AR i jej wykorzystaniu w edukacji, postanowił stworzyć aplikacje w technologii AR, kierowane do różnych gałęzi wiedzy, aby zwiększyć atrakcyjność nauczania szkolnego. Wszystkie aplikacje są darmowe. Obecnie najwięcej aplikacji stworzonych w ramach projektu dotyczy tematów fizycznych¹², ale projekt jest otwarty na propozycje nauczycieli z wszelkich dziedzin. Oferuje także pomoc w kodowaniu i tworzeniu nowych aplikacji edukacyjnych.

Wymieniając korzyści płynące z zastosowania AR podczas lekcji szkolnych Marc Aurélien Chardine wskazuje m.in. na¹³:

- połączenie atrakcyjnej formy z ważną treścią,

¹¹ Ewaluację projektu (w j. angielskim) można znaleźć pod adresem: https://docs.google.com/document/d/1LqXKxW1Dq3Xr_ibapqQwOqTHISxahUfnNgH05LCacBg/edit.]

¹² Można je pobrać pod adresem: http://mirage.ticedu.fr/?page_id=834.

¹³ M. A. Chardine, *Mirage, Réalité Augmentée pour l'éducation*, [<https://prezi.com/u97v32v5cqh3/mirage-realite-augmentee/> dostęp 15.05.2015].

- możliwość kontynuowania projektu/doświadczenia po zakończeniu lekcji, poza szkołą,
- obserwowanie eksperymentu z własnej perspektywy ucznia,
- uproszczenie przejścia od teorii do praktyki,
- stymulowanie komunikacji i współpracy w grupie uczniów.

Przykładem aplikacji służącej do kreowania rozszerzonej rzeczywistości może być *Metaio Creator*. Metaio jest firmą zajmującą się tworzeniem rozbudowanych aplikacji opartych na AR. Udostępnia także kreator AR, skierowany do wszystkich potencjalnych użytkowników, niewymagający (jak deklaruje producent na stronie) specjalistycznych umiejętności z dziedzin informatycznych. Elementy, o jakie można rozszerzyć rzeczywistość, korzystając z kreatora, to m.in. obiekty 3d, zdjęcia, nagrania audio, filmiki, obiekty 360 stopni, interaktywne odnośniki. Aby ułatwić korzystanie z kreatora, na stronie internetowej aplikacji przygotowano wiele instrukcji pozwalających przejść przez tworzenie aplikacji AR krok po kroku, ćwiczenia pozwalające na poznanie wszystkich funkcji kreatora i darmowe, przykładowe projekty do ściągnięcia, na których można się wzorować. Są one podzielone na poszczególne etapy, od wyboru obiektów w świecie realnym, do których można zastosować AR w ciekawy sposób, przez tworzenie warstw AR po upowszechnianie gotowych aplikacji w sieci. *Metaio* stworzyło także swoją chmurę¹⁴, dzięki czemu użytkownicy mają łatwy dostęp do aplikacji.

Podobnie działające kreatory, z rozbudowanym systemem instruktażowym, to m.in. *Layar Creator*¹⁵ czy *Zap Code Creator*. Z polskich aplikacji można wymienić np. *Arguido*¹⁶, które twórcy opisują w następujących słowach: „Dzięki naszym przewodnikom wystarczy nakierować urządzenie w stronę obiektu, aby przeczytać najciekawsze o nim informacje, obejrzeć dołączony film, czy wysłuchać sekwencji audio. Trasy, które regularnie są publikowane w serwisie realizowane są przez wykwalifikowanych przewodników, którzy kładą nacisk na to, by zawarty контент wypełniony po brzegi ciekawostkami

¹⁴ „Miejsce” w sieci, gdzie dostępne są wszystkie aplikacje stworzone za pomocą Metaio Kreatora. Aby uzyskać dostęp do chmury, należy wykupić licencję.

¹⁵ <https://www.layar.com/creator/>

¹⁶ <http://www.arguido.pl>

dotyczącymi odwiedzanego miejsca”¹⁷. Inna aplikacja tego typu to *ARable*. Polskie programy to jednak aplikacje skierowane głównie do klientów biznesowych, np. restauratorów chcących umieszczać swoje reklamy w przewodnikach, co łączy się z wyższymi kosztami użytkowania.

Potencjał AR dla projektu „Wrocławskie ścieżki tolerancji”

Na zakończenie chciałabym przedstawić hipotetyczną wersję realizacji jednego z tematów realizowanych w ramach projektu „Wrocławskie ścieżki tolerancji” przy użyciu technologii AR. Zadanie postawione przed uczestnikami projektu to stworzenie mapy, która posłuży do przeprowadzenia tematycznej wycieczki po Wrocławiu. Wybrane przez uczestników tematy to m.in. wrocławskie murale oraz rodzaj ścieżki kulinarnej. Proponowałabym przy wykorzystaniu AR stworzenie przez uczestników projektu graficznej mapy, na którą naniesione zostaną znaczniki odsyłające do rozszerzenia. Po zeskanowaniu kodu danego miejsca, na ekranie pojawią się informacje dotyczące danego muralu: data i okoliczności powstania; kilka zdjęć z różnej perspektywy; informacje o autorze; wywiad z autorem muralu w formie filmiku; link odsyłający do profilu autora na fb/jego strony internetowej. Trasę wrocławskich murali można by było przechodzić na dwa sposoby: bardziej wirtualnie, przeglądając mapę w domu, oraz praktycznie, skanując informacje z mapy przy okazji realnego podążania za trasą.

W wersji bardziej wycieczkowej mapa byłaby kompatybilna z systemem Google maps (na takiej zasadzie, jak w opisanym przewodniku po Lublinie). Do trasy zostaną wprowadzone punkty, w których można obejrzeć wybrane przez uczestników murale. Podczas wycieczki po Wrocławiu użytkownik znajdujący się w okolicy oznaczonego punktu na ekranie telefonu będzie otrzymywał dodatkowe informacje (takie same, jakie zostały wymienione w pierwszym wariantcie projektu). Projekt ten można by także rozszerzyć o oznaczenia punktów, w których murale kiedyś się znajdowały. W tym wypadku na ekranie użytkownik otrzymywałby wizualizację nieistniejącego już muralu.

¹⁷ http://www.arguido.pl/O_projekcie.aspx, dostęp 20.05.2015

Projekty zostałyby zrealizowane za pomocą jednego z opisanych w artykule kreatorów. Warsztaty dla uczestników powinny obejmować także warsztat z programistami, będący praktyczną lekcją obsługi tych programów. Na cały czas trwania projektu warto byłoby podjąć współpracę z programistą będącym do dyspozycji uczestników (prowadzących). Trzeba jednak pamiętać, że dzisiejsze projekty edukacyjne są kierowane do kolejnego już pokolenia **cyfrowych tubylców**, więc całkiem możliwe, że wsparcie informatyczne okaże się zbędne.

Zuzanna Lelek

New technologies in educational projects exemplified with the technology of augmented reality

Abstract

The article shows how to use modern technologies in education. The author focuses on the application of those technologies to the Augmented Reality. The considerations are set in the context of the notions of the “digital native” and “digital immigrant.” After beginning with theoretical consideration, the article shows examples of educational projects that used the Augmented Reality for the didactic purposes and were accomplished in France, Poland and the USA. The author also proposes various types of activities that use opportunities given by the Augmented Reality and can be used in the multicultural education.

Keywords: “digital native,” “digital immigrant,” didactics, the Augmented Reality.



AGNIESZKA BUŁACIK

Street Artowa Mapa Wrocławia — patrzenie a wielokulturowość

Mówiąc o Wrocławiu jako mieście wielokulturowym, miejmy na względzie nie tylko jego przeszłość, lecz również teraźniejszość. Historia miasta jest zbudowana z wpływów wielu kultur, a współcześnie Wrocław, w 2016 r. dumnie noszący tytuł Europejskiej Stolicy Kultury, jest współtworzony przez liczne międzynarodowe inwestycje i działania. W dobie globalizacji przepływ informacji, to również — nie przede wszystkim — przepływ obrazów, mieszanie się rzeczywistości wizualnej różnych światów. W języku potocznym mówi się, że miasto **wygląda światowo**, co znaczy, że jego wizerunek upodabnia się do wielu miast na świecie. W tym tekście jednak chcę zaproponować szukanie i oglądanie wielokulturowości na ścianach, murach, w sztuce ulicy. Celem artykułu jest zaproponowanie wykorzystania antropologii wizualnej w doświadczaniu przemieszczania się w mieście, skupiając się na doświadczaniu wielokulturowości miasta, a dokładniej jej przedstawień wizualnych. Nie tych, które są związane z międzynarodową reklamą, lecz związanych ze sztuką ulicy, Street Artem jako formą „artyzmu publicznego”¹. Będę pisać o bardziej ułożonej formie tej praktyki — pracach w dużym formacie zaproszonych artystów z różnych części świata do Wrocławia. Murale powstające podczas festiwali stają się koherentną częścią miasta i sprawiają, że graffiti zmienia swoje znaczenie w świadomości społecznej — nie jest już traktowane jedynie jako wandalizm — staje się zatem formą sztuki.

¹ E. Seno, C. McCormick, M.S. Schiller, Wooster Collective, *Trespass. A history of uncommissioned Urban Art*, Taschen, Kolonia 2015, s. 50.

Sztuka ulicy staje w konkurencji z wszechobecną reklamą zanieczyszczającą pejzaż miasta, jest oddolnym głosem jego mieszkańców, osób, których celem nie jest maksymalizacja zysku, lecz zainspirowanie przechodnia do zastanowienia się, zaskoczenie go, zaproszenie do refleksji nad otaczającym go światem. Cytując Banksy'ego: „Władze naszych miast nie rozumieją graffiti, ponieważ uważają, że coś, co nie przynosi korzyści nie ma prawa istnieć. Ale jeśli ceni się tylko pieniądze, to opinia jest bezwartościowa” [przekład — A.B.].² Out of Sth, czyli Międzynarodowe Biennale Sztuki Zewnętrznej (edycja 2008, 2010, 2012 i 2014 rok), podczas którego zapraszani są artyści streetowi, udostępnia się przestrzenie, czyli ściany, na których będą mogli zostawić swoje prace miastu³. Miasto staje się płótnem dla zaproszonego artysty, który wpisuje się w przestrzeń wokół, wykorzystując kontekst ściany. Wykorzystując ideę spaceru czy przemieszczania się w mieście oraz wytwarzania miejsca, opiszę te miejsca na mapie Wrocławia, w których powstały prace streetowych artystów. „Miejsce będzie postrzegane jako »wydarzenie« lub proces — coś, co jest ciągle wytwarzane i odtwarzane”⁴, miejsce, w którym zagościł obraz, mural, ilustracja prowokująca doświadczenie wizualne.

Miasto może być zatem rozumiane w kategoriach konkretnego miejsca fizycznego, lecz z fenomenologicznego punktu widzenia wyraża jednocześnie wiele rodzajów miejsc — w zależności od tego, przez kogo jest w danym momencie doświadczane/wytwarzane⁵.

Spacerując po mieście, możemy na nie patrzeć z wielu perspektyw. Gabrielle Bendiner-Viani w artykule „Spacerowanie, emocje i zamieszkiwanie” pisze:

[...] miasto składa się z nawarstwionych środowisk, splecionych z wieloma ludzkimi doświadcze-

² Banksy *Piece and Wall*, London 2005, s. 9.

³ Więcej na temat współpracy artystów grafików z festiwalami pisałam w *Moja ściana: dekoracja czy subwersja*, [w:] Sztuka mojej ulicy. Społeczny wymiar Street Artu, K.Kamińska (red.), Wrocław 2014.

⁴ S.Pink, *Uruchamiając etnografię wizualną. Wytwarzanie szlaków, miejsc i obrazów*, [w:] Badania wizualne w działaniu. Antologia tekstów, M. Frąckowiak, K. Olechnicki (red.), Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2011, s. 112.

⁵ *Ibidem*, s. 115.

niami i więziami. Miasto jest obłożone siatką geograficzną, oznaczone i zmapowane; istnieje tendencja, aby widzieć je jako przezroczyste, dające się poznać, jak gdyby te znaki i mapy wytwarzały i potęgowały znaczenie⁶,

przypomina jednak o przestrzennych taktykach oraz emocjonalnym i zmysłowym doświadczaniu przestrzeni wokół nas. Wiele elementów pozostaje niewidzialnych, dopóki się na nie uwrażliwimy bądź dopóki nie zostaną nam przez kogoś pokazane. I tak wiele ścian, budynków, dzielnic Wrocławia, pozostawało zakrytych warstwą niewidzialności. Miasto prezentowało się, pokazując swoją turystyczną fasadę, a jednocześnie starając się uczynić pewne regiony niewidzialnymi.

Zmysł wzroku jest zmysłem dominującym, używanym wciąż w pewnym sensie wbrew woli. Zachodnia kultura nadaje sferze wizualnej szczególne czy wręcz podstawowe znaczenie. Codziennie jesteśmy konsumentami, a teraz również, za sprawą smartfonów wyposażonych w aparaty komórkowe, twórcami niezliczonej liczby obrazów, niezależnie od tego, czy tego chcemy czy nie. „Wszystkie te różnorodne technologie i przedstawienia wizualne proponują jakieś obrazy świata: oddają świat w kategoriach wizualnych”⁷. Na naszą wrażliwość i sposób postrzegania ma wpływ to, czym jesteśmy otoczeni, to, co odbieramy zmysłem wzroku, to, co znajduje się w kręgu naszej interpretacji. W kulturze wizualnej funkcjonuje określenie okulocentryzmu czy wzrokocentryzmu⁸, mówiące o stawianiu zmysłu wzroku w centrum zainteresowania. Niemniej pragnę zgodzić się z Mieke Bal, że kultura wizualna to nie tylko patrzenie — to również sam akt widzenia łączący się z dostrzeganiem pewnych elementów oraz pomijaniem innych. Bardzo istotny wydaje się moment wytwarzania się relacji pomiędzy obrazem a człowiekiem, sposobu patrzenia i interpretowania. Ma na to wpływ również kultura, co na przykładzie street artu widać bardzo wyraźnie; niegdyś marginalizowana i traktowana jako wandalizm, **sztuka ulicy** dziś znajduje się w kolekcjach,

⁶ G. Bendiner-Viani, *Spacerowanie, emocje i zamieszkiwanie. Wycieczki z przewodnikiem po Prospect Heights w Brooklynie*, [w:] *Badania wizualne w działaniu...*, s. 135.

⁷ G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 20.

⁸ Martin Jay używa sformułowania okulocentryzm, Banksy nazywa to wzrokocentryzmem.

a prace najlepszych artystów są dosłownie skuwane ze ścian miasta, aby następnie sprzedać je na aukcji⁹. Staje się to również pewną formą kontroli opartej na widzialności — zakres akceptowania pewnych zjawisk, przyzwalania na nie bądź nie.

Spacer, który tu przedstawię, ma za zadanie zaproponować zbadanie pewnych elementów tkanki miejskiej, również po to, by uczynić je widzialnymi. Odbiorcami street artu jest dość specyficzna grupa, lecz wcale nie musi tak być. Jeśli wspólnie zastanowimy się nad ich funkcją i przekazem, możemy włączyć je do naszego obszaru interpretacji. Murale, które powstały podczas festiwalu, były oczywiście uzgadniane z władzami miasta i to władze wyznaczały i **oddawały** ściany w ręce artystów. Dyskurs władzy jest więc tu wciąż obecny. Miasto udostępnia przestrzeń międzynarodowym artystom, którzy zostawiają w nim swoje ślady i stają się elementem jego pejzażu. Zwykle jednak jedynie na jakiś czas. Nie zapominajmy o uczestnictwie w projekcie polskich artystów, jednak dla potrzeb artykułu przedstawię tu jedynie artystów z innych kręgów kulturowych, aby pokazać, w jaki sposób współtworzą oni miasto. Skupię się na wizualnym aspekcie miasta, używając metod kreatywnych. Uważam, że w formalnej edukacji brakuje miejsca na edukację kulturalną, artystyczną i kulturową, którą jednocześnie uważam za podstawową w rozwoju młodych ludzi, jak również uczenia się **bycia w świecie**. Kultura wizualna, dominująca w naszych przekazach, ma stać się tu przedmiotem analizy, krytycznej refleksji, jak również przestrzenią do działań kreatywnych w wykonaniu uczniów.

Festiwal Out of Sth jest tworzony we współpracy z wrocławską Galerią BWA jako Międzynarodowe Biennale Sztuki Zewnętrznej. Po raz pierwszy zawitał do Wrocławia jako wystawa w roku 2008. „Była pierwszą polską, a zarazem międzynarodową, prezentacją **urban** artu w kontekście galeryjnych ujęć sztuki współczesnej”¹⁰ piszą organizatorzy projektu w informacji na temat Out of Sth. Wyjątkowość projektu to pionierskie podejście do jednego z najbardziej specyficznych

⁹ Przypadek niejednego projektu, por. np. Banksy [http://www.nytimes.com/2013/08/14/arts/design/another-banksy-mural-to-go-from-wall-to-auction.html?_r=0, dostęp 12.04.2015].

¹⁰ http://outofsth.org/wp-content/uploads/2010/04/Out_of_Sth_opis_projektu.pdf [dostęp 17.04.2015].

i autentycznych zjawisk współczesnej kultury — połączenia aktywności artystycznej, urban artu i działalności społecznej. *Street art* prezentuje tutaj alternatywę wobec kultury konsumpcyjnej, wykorzystując przestrzeń zwykle oddawane reklamodawcom. W sytuacji intensywnego oporu ruchów społecznych przeciwko reklamie w mieście¹¹, jest to temat wybitnie istotny. Nie tylko dlatego, że pyta **do kogo należy miasto**, lecz również dlatego, że występuje przeciwko praktykom faworyzującym uprzywilejowanych¹². Ma na celu również wzmocnić więzi pomiędzy osobami między osobami mieszkającymi blisko siebie (np. projekt *Sąsiedzi*). W ramach festiwalu organizowane były również warsztaty skierowane do niemal wszystkich grup wiekowych, jak również do osób niepełnosprawnych. Out of Sth w założeniu jest festiwalem włączającym, stawiającym na inspirowanie mieszkańców do uczestnictwa w kulturze, nie tylko w funkcji jej odbiorców, lecz również jako twórców i krytycznych obserwatorów.

Obraz jest także niezmiernie istotnym elementem politycznym. Od zawsze służył reprezentacji panowania, w warunkach mediokracji jego rola szczególnie się zwiększa, media masowe sprawiają, że pojedyncze obrazy lub ich sekwencje stają się elementem kolektywnej pamięci¹³.

Czy obrazy na ścianach budynków miast stają się aktywnym uczestnikiem tej dyskusji?

¹¹ Tworzony we Wrocławiu Park Kulturowy ma chronić przed zalewem reklam w pewnych obszarach miasta. Wciąż jednak zasady Parku Kulturowego są łamane, zarówno przez właścicieli spółdzielni reklamowych, jak i reklamodawców. Grupy takie jak „DOBRO” starają się wyłapywać tego typu procedury i zobowiązać do ponoszenia konsekwencji. (<http://goo.gl/SdFgJH>) opisy Dem, Erica Il Cane, Escif, Mudwig, Sickboy, Vorotniow i Zosenpochodzą z informacji Out of Sth : http://outofsth.org/wp-content/uploads/2010/04/artystyci_breakin_the_wall.pdf [dostęp 13.04.2015].

¹² Czyli posiadających przewagę ekonomiczną reklamodawców.

¹³ A. Kampka, *Retoryka wizualna, Perspektywy i pytania*, „Forum Artis Rhetoricae” 2011, nr 1, s. 7-23.

Spacer po wrocławskich muralach — propozycja zajęć dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych¹⁴

HELL'O MONSTERS (BELGIA), UL. KUŹNICA 49-55

Hell'O Monsters jest belgijskim kolektywem artystów, w skład którego wchodzi Jérôme Meynen, François Dieltiens i Antoine Detaille. Trójka artystów z sukcesem miesza trzy indywidualne style, tworząc wyobrażony świat zamieszkały przez hybrydowe stwory takie, jak: wielookie potwory, zmutowane zwierzęta, ludzie z otwartymi na pół głowami. Twórczość Hell'O Monsters, pomimo kolorowego i radosnego wyglądu, poważnie komentuje świat „dorosłych”, naturę ludzką i kondycję współczesnego społeczeństwa.

ERICA IL CANE (BOLONIA), UL. CYBULSKIEGO 10

Włoski rysownik, grafik, twórca wielkoformatowych realizacji malarskich. Erica Il Cane jest artystą o dużej wrażliwości, aktywnym propagatorem wegetarianizmu oraz praw zwierząt, co niezwykle mocno emanuje z jego twórczości. Maluje i rysuje zwierzęta lub inaczej to ujmując: ludzi i ich emocje, czyny, ubrane w zwierzęce maski. Delikatne, proste, ale niebanalne treści, koncertują się na naszych emocjach, skłaniając ludzi do refleksji nad tragizmem naszego istnienia.

ZOSEN (BARCELONA), UL. DASZYŃSKIEGO 22

Pochodzący z Argentyny, aktywista uliczny, performer, malarz, grafik. Zosen jest jednym z pierwszych artystów, który w połowie lat 90., w opozycji do graffiti zaczynał uprawiać malarstwo na ulicach Barcelony. Jest ojcem chrestnym tzw. stylu barcelońskiego — radykalnego sposobu uprawiania sztuki

¹⁴ Mapa murali dostępna jest pod tym linkiem: http://issuu.com/bwawroclaw/docs/mapa_oos2012

w przestrzeni miasta, jako miejsca przyjaznego ludziom, kreowanego przez nich samych, w opozycji do pieniędzy i wizualnego terroryzmu korporacji. Sztuka katalońskiego artysty jest mocno osadzona w lokalnej kulturze, tradycji, oraz alternatywnych ruchach społecznych, których Zosen jest aktywnym działaczem.

VOROTNIOV (KIJÓW), UL. WYSZYŃSKIEGO 66

Vova Vorotinov, znany również pod pseudonimem Lodek, jest modelowym przykładem przedstawiciela kierunku, który obrała współczesna sztuka ukraińska. Agresywny, czasami radykalny styl, którym posługuje się młody artysta, jest papierkiem lakmusowym tendencji panujących w społeczeństwie. Niepewne czasy oraz tęsknota za starym porządkiem, głośno podkreślane przez starsze pokolenia, są widoczne w wizualnych wpływach oraz inspiracjach artysty, lecz występują tu na płaszczyźnie wizualnej. Mentalnie Vova Vorotniov jest obywatelem Europy, z premedytacją wykorzystującym określone kody wizualne, budując ironiczny pejzaż otaczającego go świata.

SICKBOY / MUDWIG (WIELKA BRYTANIA), UL. ŚW. ANTONIEGO 24B

Częściowo zainspirowany psychodelią, architekturą lat 60. i 70., jak np. projektami awangardowej grupy architektonicznej Archigram, Sickboy, zawsze eksperymentuje z różnymi materiałami, jak kolorowy winyl, którego używa do instalacji okiennych i tworzenia ilustrowanych light boxów. Mieszka w Bristolu, jest członkiem i założycielem grupy graffiti UK — AAGH. „Nigdy nie maluję ze szkicu” — mówi.

Używam go tylko do rozwinięcia wizualnego słownictwa. Przechodzę przez pewne etapy i na pewno rysuję więcej w zimie, jako że pogoda dusi twoją kreatywność w kwestii malowania na zewnątrz, więc miło jest skupić się na szkicach.

Jego szkice są pomysłami, które wzbogaca w późniejszym czasie na komputerze lub używając tych motywów w malarstwie.

Mudwig Dans jest artystą przewrotnym, uwielbia zabawę kontekstem. Jest wizualnym manipulatorem, z doskonałym wyczuciem obrabianego materiału. Pochodzący z Bristolu artysta posługuje się symbolami popkultury, najczęściej tymi najmniej ciekawymi i interesującymi z artystycznego punktu widzenia, następnie uzupełniając je figuratywno-abstrakcyjnymi rysunkami. Ostatecznym rezultatem jest wybuchowa mieszanka, ironicznych, zaskakujących form graficznych, z kompletnie nowym znaczeniem.

DEM/ERICA IL CANE, UL. ŻEROMSKIEGO 53

Jako współczesny alchemik DEM tworzy dziwaczne stwory, surrealne postacie, mieszkańców niewidocznych powłok świata ludzi. Eklektycznie i zabawnie, poprzez ściennie malowidła, ilustracje i instalacje nasycone alegorycznym językiem, DEM pozwala widzowi znaleźć klucz do tego enigmatycznego i tajemniczego świata. Mistycyzm, surrealizm, żonglerka znaczeniami, wynikają z obranego przez artystę sposobu życia, oraz faktu traktowania malarstwa, sztuki w ogóle, jako narzędzia, którym można burzyć, budować, uśmiercać i ożywiać. Oprócz malowania w przeznaczonych do rozbiórki budynkach i fabrykach, które stanowią idealne tło dla jego prac, DEM gościnnie pojawił się w Göteborg's Oro Gallery oraz brał udział w takich wystawach, jak: *Street Art*, *Sweet Art* (PAC, Mediolan), *Nomadaz* (Scion Gallery, Los Angeles) i *CCTV* (Apostrophe Gallery, Hong Kong). [flickr.com/photos/dem666]

ESCIF (WALENCJA), UL. GÓRNICKIEGO 20

Pracuje jako niezależny designer i rysownik, na Uniwersytecie w Walencji wykłada zagadnienia sztuki publicznej. Od 1997 r. działa jako malarz uliczny. W ostatnich latach zwiedził Maroko, Amerykę Południową, znaczną część Europy i Kubę. Jak sam twierdzi, w każdym z tych miejsc zostawił część siebie

w postaci murali, obrazów i rysunków, a każde z nich miało wpływ na jego twórczość. Do prostych szkiców używa małego zeszytu i długopisu. Cytując Picassa, mówi „inspiracja istnieje, ale musi zastać cię przy pracy”. Szkice Escif-a nie są końcowym efektem, ale stadium pośrednim pomiędzy jego głową i realizacjami na ulicy. Artysta uważa, że improwizacja jest konieczna, aby móc skontekstualizować swoją pracę. Sztuka uliczna wciąż ma wiele do przekazania, a ponieważ jest mniej ceniona niż inne formy malarstwa, jeszcze nie rozwinęła całego swojego potencjału.

BLU (BOLONIA), WYSPA SŁODOWA

Blu pochodzi z Włoch, jest obecny na scenie street artowej od ponad 15 lat. Jego pierwsze prace powstawały w centrum i na obrzeżach Bolonii, głównie przy użyciu sprayu — typowego medium kultury graffiti. Jego charakterystyczny styl powstał jednak, gdy Blu zaczął używać farb domowych i wałków na długich teleskopowych kijach. Dzięki temu projekty mogły być większe, bardziej przestrzenne, za czym idzie również intensywność przekazu i dosadność języka wizualnego. Powstały wtedy ogromne postaci ludzkie, czasem sarkastyczne, czasem dramatyczne.

ROBERTO AFLANO (WŁOCHY), UL. DRZEWNA 19

Roberto Alfano to pochodzący z Włoch twórca murali. Zainteresował się rysunkiem w połowie lat 90., początkowo obserwując, a następnie wykonując własne prace graffiti. W tamtym czasie jego głównym źródłem inspiracji stały się — i do dziś pozostają — old-school graffiti, telewizyjne kreskówki, rysunki ze sztuki naiwnej, a także francuscy malarze postimpresjoniści, tacy jak Henri Matisse czy Paul Gauguin. Roberto miesza elementy postgraffiti, kultury low-fi i estetyki trash.

Jego twórczość opiera się na tworzeniu obrazów czerpiących ze wszystkich tych źródeł. Artysta skupia się na tematyce spontaniczności gestu i znaku, traktując rysunki dziecięce, ich formę, kreskę i zastosowanie barw jako punkt wyjściowy w swej twórczości. Swoje badania uzupełnia analizą materiałów i technik, służącą odnalezieniu równowagi pomiędzy spontanicznością, surowym szkicem,

prymitywną linią i współczesnym wyglądem. Takich właśnie kombinacji poszukuje. Prowadzi również warsztaty, w których wykorzystuje zróżnicowane media sztuki wizualnej jako formę terapii¹⁵.

Spacer jest przestrzenią do rozmowy, przede wszystkim pomiędzy uczniami — uczestnikami spaceru. Rolą nauczyciela jest moderowanie rozmowy, zadawanie pytań. Wyprawa ma zachęcić uczniów do samodzielnego krytycznego myślenia, poddania analizie wizualnej obserwowanych zjawisk, jak również opisanie odczuć i konkluzji wynikających z dyskusji. Spacer jest otwarty na inwencję nauczycieli. Zachęcam do wykorzystania metod kreatywnych — wspólnych odpowiedzi wizualnych bądź reinterpretacji muralu.

Jako zwieńczenie projektu można zachęcić uczniów do współtworzenia przestrzeni miejskiej i zainspirowanie się projektem *Osiedlowe graffiti*, o którym informacje można znaleźć pod adresem: <http://pomysly.e.org.pl/osiedlowe-graffiti/>

Agnieszka Bułacik

Street Art Map of Wrocław — looking versus multiculturalism

Abstract

The article focuses on the urban space of Wrocław and on the art to be found there. The author proposes that the multiculturalism be sought after in the City's streets and, to be precise, by dint of the street art. Large-format works (often created during festivals) are often a commentary to the current events, in which the City happens to be engaged. Therefore, they can be successfully interpreted and used in educational activities relating to various aspects of City's life. The author proposes a walk for inquiry, which allows its participants to survey

¹⁵ <http://www.bwa.wroc.pl/index.php?l=pl&id=929&b=4&w=2>, dostęp 7.04.2015.

Wrocław's street art. Nine sites are shown and the itinerary through them. A teacher's activities are suggested aiming at enhancing pupils' engagement by dint of the street art.

Keywords: street art, urban space, Wrocław, didactics.



ANNA CHMIEL

Kulinaria w nauczaniu edukacji wielokulturowej

Wprowadzenie

Środowisko, w którym żyjemy, to przyroda — ożywiona i nieożywiona, jak również te elementy, które człowiek przekształcił i wytworzył intencjonalnie, z myślą o poprawie jakości życia oraz te, które stanowią efekt uboczny tej działalności. Jednak przede wszystkim naszym otoczeniem jest społeczeństwo wraz z jego dorobkiem kulturowym i relacjami międzyludzkimi¹.

Jednym z trzech głównych celów kształcenia w ramach przedmiotu *Wiedza o kulturze* jest zrozumienie przez uczniów kultury jako całokształtu ludzkiej działalności, w tym odnoszenia i interpretowania jej elementów — przedmiotów materialnych, dzieł sztuki, jak również praktyk, zachowań i zwyczajów do otoczenia oraz wskazywanie relacji tych elementów między kulturami: lokalną, regionalną, narodową, europejską i ogólnosiwiatową².

Osiągnięcie tak sformułowanego celu jest możliwe poprzez aktywną działalność, uczestnictwo ucznia w szeroko rozumianej kulturze, jednak najczęściej zajęcia prowadzone w ramach lekcji skon-

¹ J. Malinowska, *Uczeń jako badacz w procesie edukacji*, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej, t. II, I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz, M. Nyczaj-Drąg (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 38.

² Podstawa programowa przedmiotu *Wiedza o kulturze* [http://pzsp1.powiat-sredzki.pl/system/obj/198_wok_podstawa_LiT.pdf, dostęp: 29.05.2015].

centrowanych na poznaniu dziedzictwa kulturowego polegają na pracy z podręcznikiem, oglądaniu filmów czy odwiedzin w instytucjach kultury, takich, jak: muzea, galerie sztuki, teatry, filharmonie, biblioteki czy instytuty nauki. Taka praktyka jest wartościowa o ile wiedzy zdobytej w ten sposób uczniowie nadadzą pewne znaczenie, wartość emocjonalną. Uczenie się jest bowiem aktywnym poszukiwaniem znaczeń, które następuje poprzez interpretacje i nadawanie znaczeń doświadczeniom jednostki.

Przyswajanie wiedzy jest nieodłącznym elementem życia każdego człowieka. Następuje w sposób mimowolny, przy okazji wykonywania jakichś czynności, jak również przez naśladownictwo, zabawę, zrozumienie, a także dzięki próbom, poprzez błędy czy w trakcie rozwiązywania problemów. Jednak ostatecznie każda z tych czynności jest powiązana z własnymi doświadczeniami jednostki, będącymi źródłem wiedzy i fundamentem procesu nauki³.

Znamienne jest więc, iż podstawowymi formami aktywności człowieka są właśnie doświadczenia⁴ — bezpośrednie (I stopnia), w których uczeń poprzez własną aktywność działalność badawczą — zdobywa wiedzę oraz umiejętności, jak również kształtuje swoją postawę i poglądy; pośrednie, osobowe (II stopnia), które łączą się z wiedzą, możliwością i umiejętnością interpretacji oraz tłumaczenia sobie przeżyć innych najczęściej przy okazji okazjonalnych działań, oraz pośrednie, pozaosobowe (III stopnia), które są wynikiem zdobywania wiedzy o zjawiskach i faktach w trakcie poznawania literatury czy poprzez słuchanie wykładu innych osób na dany temat.

Realizacja celów kształcenia zawartych w podstawie programowej przedmiotu *Wiedza o kulturze* opiera się na doświadczeniach II i III stopnia — odbieraniu wypowiedzi i wykorzystaniu zawartych w nich informacji, co opiera się na wymienianiu, analizie i interpretacji dzieł sztuki i tekstów kultury oraz tworzeniu wypowiedzi na ich podstawie. Dokument ten przewiduje również taką działalność uczniów podczas lekcji wiedzy o kulturze, jak: wyjaśnianie, na czym polegają różne formy kontaktu z kulturą oraz lokowanie wytworów kultury — zachowań, zwyczajów, norm moralnych, wytworów

³ J. Malinowska, *op. cit.*, s. 37.

⁴ *Ibidem*, s. 37-38.

materialnych i dzieł sztuki w kontekście grup społecznych, w których są tworzone i odbierane (rodzina, rówieśnicy, społeczność lokalna, naród). Dlatego to od postawy nauczyciela zależy sposób, w jaki uczniowie zdobędą nową wiedzę, ponieważ to on decyduje, w jakiej formie zostaną zorganizowane zajęcia lekcyjne.

Facylitator, czyli nauczyciel-przewodnik, wyróżnia się spośród innych nauczycieli tym, że nie ogranicza się do podawania informacji, tylko ułatwia i pomaga uczniom w zdobywaniu wiedzy. Wychowawca, który wspiera uczniów, nie ogranicza się do stosowania takich metod pracy, jak: wykład, pogadanka, opis, opowiadanie, prezentacja czy praca z podręcznikiem, ale poprzez przygotowanie zajęć warsztatowych wspiera podopiecznych, stojąc z tyłu i zadając im pytania, motywując do działania, pozostaje z nimi w ciągłym dialogu stając się jednocześnie ich mistrzem-przyjacielem⁵. Taka postawa wymaga od nauczyciela przestrzegania kilku zasad⁶: nie tylko skierowania, skupienia się na uczniach, ale również dzielenia się z nimi swoimi odczuciami — otwartego podejścia, które stawia nauczyciela na równi z uczniem podczas wspólnego, radosnego przeżywania, doświadczania przygód. Nauczyciel — współtowarzysz nie popycha, raczej prowadzi i pociąga uczniów do uczenia się, jest z nimi w ciągłym dialogu, zadając im pytania, które z kolei uaktywniają ich do działania.

Poprzez postawę nauczyciela organizującego działalność uczniów w sposób, przez który zdobywają wiedzę na drodze empirycznego doświadczania, a później nadawania jej znaczenia, możliwe jest osiągnięcie celów kształcenia Wiedzy o kulturze w formie bezpośredniej, w której licealiści uzyskają wiedzę, umiejętności, a także kształtują swoje postawy i poglądy.

Konieczne jest więc odejście nauczyciela od pracy jedynie z podręcznikiem, wykładu czy pokazu multimedialnego i stworzenie sytuacji dydaktycznej, która zaangażuje uczniów do współpracy. Jednym z takich tematów, z którym człowiek spotyka się na co dzień jest kuchnia i sytuacja spożywania posiłków. Istnieje wiele aspektów związanych z jedzeniem — począwszy od składników, z których

⁵ D. Soida, *Bądź mistrzem — przyjacielem, czyli edukacja ekologiczna na weselo*, Regionalny Ośrodek Edukacji Ekologicznej, Kraków 1999, s. 10-15.

⁶ *Ibidem*, s. 16.

przygotowuje się dania, przez sam proces przyrządzania potraw do kultury ich spożywania. Poniżej przedstawiono wybór niektórych tradycyjnych kuchni narodowych, których eksploracja może być fascynującym i efektywnym sposobem na poznanie pewnego fragmentu dziedzictwa kulturowego, jakim są kulinaria. Zajęcia oparte na poznaniu kuchni krajów czy regionów dają wiele możliwości wykorzystania pozaformalnych metod nauczania, stawiania na bezpośrednie doświadczenia uczniów i ich zaangażowanie w proces edukacyjny.

Kuchnia amerykańska⁷

Pojęcie **kuchnia amerykańska** dotyczy dań, które niejednokrotnie mają źródła w innych rejonach świata. Cechą charakterystyczną tej kuchni jest mieszanie się wielu różnych sposobów przyrządzania posiłków. Wiele dań, które są powszechnie uważane za typowo amerykańskie, np. hot-dogi czy hamburgery, pochodzi z innych krajów. Jednak były przez wiele lat modyfikowane przez amerykańskich kucharzy, co spowodowało, że wpisały się na stałe w specyfikę tej kuchni⁸.

Amerykanie zaczynają dzień od np. pancakesów z syropem klonowym czy sandwiczów z mięsem i serem. Lunch — traktowany przez Amerykanów jako przekąska w południe, najczęściej jest zjadany w restauracjach typu *fast-food*. Najczęściej jedzą wtedy hamburgery lub inne kanapki z mięsem. Kolacja, czyli obiad, jest podstawowym posiłkiem w Stanach Zjednoczonych. Składa się z co najmniej trzech gorących dań⁹.

W dni świąteczne obowiązują specjalne dania. W Wielkanoc podaje się szynkę po wirginijsku, w Nowy Rok przygotowuje się pieczonego indyka lub homary, natomiast w dzień upamiętniający urodziny prezydenta Abrahama Lincolna przygotowuje się skromny obiad, zgodnie z purytańskimi obyczajami — w tym dniu podaje się czysty rosół oraz zapiekanekę z boczkiem i fasolkę po bretońsku.

⁷ http://tradycja.wikia.com/wiki/Kuchnia_ameryka%C5%84ska [dostęp: 31.05.2015].

⁸ <https://portal.abczdrowie.pl/kuchnia-amerykanska> [dostęp: 31.05.2015].

⁹ http://pl.wikipedia.org/wiki/Kuchnia_ameryka%C5%84ska [dostęp: 30.05.2015].

W Święto Dziękczynienia przygotowuje się wymyślną zupę, pieczonego indyka oraz placek z dyni. Na wszystkie uroczystości rodzinne przygotowuje się domowej roboty tort, natomiast w Dzień Niepodległości organizuje się barbecue.

Barbecue to spotkanie towarzyskie na świeżym powietrzu, którego obowiązkowym elementem jest grillowanie. W tym czasie rolę gospodarza przejmuje pan domu. Odprawia wtedy swego rodzaju rytuał — przygotowuje potrawy, przyprawia je, smaży na grillu, nakłada na talerze i podaje swoim gościom. Gospodarz szczególnie interesuje się nie tylko podawanymi przez siebie daniami, dba również o atmosferę podczas spotkań tego typu, ponieważ podstawową kwestią podczas barbecue jest dobra zabawa.

Realizując temat kultury amerykańskiej podczas zajęć wiedzy o kulturze, warto sięgnąć do jej kulinariów. Ogromny wpływ kultury zza oceanu są widoczne nie tylko w ekonomii, polityce i gospodarce, ale przede wszystkim w mediach i życiu codziennym, także w kuchni. Kuchnia amerykańska, jej styl jedzenia — podawania i spożywania — jest popularny na całym świecie poprzez dostępne w niemalże każdym kraju dania z grilla czy typu *fast food*.

Kuchnia chińska

Orientalna kuchnia — taka jak chińska — zyskuje coraz więcej miłośników w Polsce. Składniki potrzebne do przygotowania potraw tej kuchni¹⁰ — od przypraw takich, jak: chilli, korzeń imbiru, pieprz syczuański poprzez olej sezamowy, z chili lub z orzeszków ziemnych, octy ryżowe — jasny i ciemny, sosy — sojowy, ostrygowy do wina ryżowego — są coraz częściej wykorzystywane do przygotowywania wielu, nie tylko chińskich potraw. Składniki te łączy się ze sobą w odpowiednich proporcjach, przez co dania chińskie o charakterystycznym zapachu i smaku są harmonijne.

Charakterystyczne dla kuchni chińskiej są nie tylko składniki, z których przygotowywane są potrawy, ale również sprzęt w niej używany. Uniwersalnym akcesorium jest wok — patelnia w półkolistym

¹⁰ Z. Borzymińska, K. Gawlikowski, W. Macińska, *Kuchnie azjatyckie*, Wydawnictwo „Watra”, Warszawa 1978, s. 8-19

kształcie, która nadaje się do szybkiego smażenia bez użycia dużej ilości oleju. Innymi narzędziami są: *steamer* — proste, bambusowe naczynie przeznaczone do gotowania na parze, oraz tasak. Typowe dla kuchni chińskiej są również naczynia i sztucce¹¹ — zupy chińskie jada się łyżką, natomiast inne potrawy pałeczkami, co jest nie lada wyzwaniem dla wielu rozpoczynających przygodę z kuchnią chińską.

Chińczycy jedzą trzy razy w ciągu dnia: rano lekkie śniadanie, w południe obiad oraz obfitą kolację wieczorem. Ich dieta znacznie różni się od polskiej — opiera się na dużej ilości warzyw oraz ryżu, znacznie rzadziej podaje się w Chinach dania mięsne¹². Również zasady związane z przyjmowaniem gości posiłkiem są różne od polskich. Jest przyjęte, że gospodarz częstuje gościa jedyną, najlepszą porcją. Gospodarz często więc wybiera z tacy, talerza lub z pudełka to, co najlepsze i podaje swojemu gościowi¹³. Intymna atmosfera spożywania posiłków jest bardzo ważna dla Chińczyków, dlatego też w typowych chińskich restauracjach oprócz głównych sal, znajdują się małe pokoje¹⁴.

Poznanie tej specyficznej kuchni z jednej strony jest ogromnym wyzwaniem, próbą dla kubków smakowych, ale również dobrą zabawą podczas samodzielnego przygotowywania dań. Poprzez zagłębienie się w charakterystykę kuchni chińskiej można poznać kulturę tego kraju od procesu pozyskiwania surowców, przez etap tworzenia potraw do momentu ich spożywania i dzielenia się nimi.

Kuchnia japońska

Kuchnia japońska wykorzystuje dostępne w kraju produkty do przygotowania tradycyjnych potraw. Kuchnia japońska, ze względu na położenie kraju, wykorzystuje przede wszystkim owoce morza i ryby¹⁵. Pozostałymi składnikami dań japońskich są makarony, ryż, warzywa, w tym soja i wodorosty. Makarony w kuchni japońskiej są zapożyczeniem z kuchni chińskiej, natomiast ryż, ryby i wodorosty

¹¹ *Ibidem*, s.140-141.

¹² *Ibidem*, s. 142.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*, s. 141.

¹⁵ *Ibidem*, s. 143.

są elementarnymi składnikami popularnych, tradycyjnych potraw takich jak sushi. W porównaniu z innymi kuchniami, w tej nie wykorzystuje się przypraw.

Typowy japoński posiłek składa się z miski ryżu (*gohan*), zupy miso (*miso shiru*), marynowanych warzyw (*tsukemono*), a także z ryb lub mięsa¹⁶. Kuchnia japońska wiąże się z wieloma rytuałami i obrzędami i jest ściśle powiązana z tradycjami. W Japonii popularne jest gotowanie zupy bezpośrednio na stole. Używa się do tego specjalnego garnka, którego podgrzewa się węglem drzewnym. Jednak najbardziej znanym zwyczajem związanym ze spożywaniem japońskich potraw jest używanie pałeczek.

Kuchnia indyjska¹⁷

Kuchnia indyjska ma swoje źródła w religiach obecnych na Półwyspie Indyjskim: hinduizmie, buddyzmie, islamie oraz chrześcijaństwie, dlatego spożywanie pokarmów w Indiach często jest prawdziwym rytuałem. Każdy posiłek jest niezwykle ważnym momentem dnia w każdej rodzinie, niezależnie od jej sytuacji materialnej. W zależności od wyznania i pochodzenia rodziny posiłki składają się z tradycyjnych potraw. Bardzo ważną tradycją każdej rodziny jest używanie *masala*, specjalnie skomponowanej mieszanki smaków przypraw takich, jak: chili, imbir, kardamon, szafran czy kumin, którą są doprawiane dania indyjskie. To sprawia, że konsumpcja, podobnie jak w przypadku innych kultur azjatyckich, to dużo więcej niż jedynie dostarczanie organizmowi podstawowych składników odżywczych, jest swego rodzaju rytuałem, celebrowanym przez każdego członka rodziny indyjskiej.

Ze względów religijnych wielu Hindusów jest wegetarianami. Wiąże się z tym pewien rodzaj oraz schemat posiłków. Typowe dania hinduskich wegetarian są przyrządzane z różnych mąk z dodatkiem ostrych przypraw oraz mięszu i mleczka z kokosów. Dieta wegetariańska jest bardzo zdrowa,

¹⁶ <https://portal.abczdrowie.pl/kuchnia-japonska> [dostęp: 17.05.2015].

¹⁷ <https://portal.abczdrowie.pl/kuchnia-indyjska> [dostęp: 9.05.2015].

o ile jej składniki są dobrze zbilansowane¹⁸. Różnorodność wykorzystywanych składników daje ogromne możliwości do tworzenia przeróżnych dań, jednak wszystkich Hindusów łączy wykorzystywanie w potrawach ryżu oraz curry. Kuchnia indyjska jest różnorodna smakowo, pełna aromatycznych przypraw, co nadaje jej unikalny charakter i stanowi bogate źródło inspiracji.

Kuchnia afrykańska¹⁹

Nie ma typowej kuchni afrykańskiej, ponieważ w Afryce żyje bardzo wiele grup etnicznych zachowujących własne tradycje. Istnieją jednak pewne cechy charakterystyczne, które mogą określić kuchnię afrykańską dla potrzeb poznania dziedzictwa kulinarnego tego kontynentu.

Kuchnia afrykańska składa się z dostępnych w danym miejscu naturalnych składników. Tradycyjne potrawy afrykańskie przygotowywane są ze zboża, owoców, warzyw i mięsa, które są mocno przyprawione. Najczęściej używane składniki do przygotowania dań afrykańskich to: maniok, z którego robi się mąkę i olej oraz używa się go jako przyprawy lub zjada na surowo, ryż, fasola, kukurydza, sorgo, proso, kokos, banany, owoce morza oraz dziczyzna.

Kuchnia afrykańska jest znakomitą przykładową możliwością, jakie można stworzyć, wykorzystując dostępne, naturalne składniki, które zawierają dużą ilość błonnika, skrobi i witamin jako bardzo ważnych elementów diety.

Kuchnia włoska

Kuchnia włoska jest jedną z najbardziej znanych kuchni europejskich. Charakteryzuje się wykorzystaniem dużej ilości warzyw takich, jak: pomidory, czosnek, cebula, oliwki oraz przypraw m.in. oregano,

¹⁸ *Kuchnia wegetariańska. 125 klasycznych i pysznych przepisów*, wybór przepisów M. Maula, z jęz. ang. przeł. J. Mugliston, Firma Księgarska Jacek Olesiejuk, Warszawa 2001, s. 5.

¹⁹ <https://portal.abczdrowie.pl/kuchnia-afrykanska>, [dostęp: 12.05.2015].

bazylia, pieprz, tymianek, rozmaryn. Inną typową cechą kuchni włoskiej jest przygotowywanie potraw ze składników świeżych, regionalnych, dostępnych w określonej porze roku.

We Włoszech istnieje ponad 20 regionów kulinarnych o swoistych cechach związanych ze składnikami, sposobami przyrządzania oraz podawania potraw. Na południu Włoch najczęściej przyrządza się dania z owoców morza i z wykorzystaniem oliwy z oliwek. Na północy Italii zaś częściej spotyka się z daniami mącznymi czy mięsnymi takimi, jak: makarony, pizze, zapiekanki, jak również z serami. Dzięki temu każda z potraw wpisuje się w określony region — popularny sos *bolognese* pochodzi z Bolonii, pizza *margherita* z Neapolu, tradycyjny befsztyk wywodzi się z Florencji, a faszerowane pierożki *ravioli* z regionu Emilia-Romania. Trufle są przysmakiem pochodzącym z Piemontu, natomiast Toskania słynie z tradycyjnego *tiramisu*.

Włochy są również jednym z najstarszych rejonów uprawy winorośli na świecie. Wina produkowane w Italii, dzięki rozwojowi handlu, są dostępne w każdym kraju całego świata i cieszą się ogromną popularnością. Najbardziej znane włoskie wina pochodzą z Toskanii, Lombardii, Piemontu oraz Sycylii²⁰.

Włosi są szczególnie związani ze swoimi tradycjami. Jedną z nich jest stała w całym kraju pora spożywania poszczególnych posiłków w ciągu dnia. Tradycyjny posiłek włoski składa się z przystawki — *antipasto*, pierwszego dania *primo piatto* — najczęściej jest to zupa, pasta lub inna potrawa mączna, drugiego dania *secondo piatto*, które składa się najczęściej z ryb lub mięs z *contorno* — sałatką oraz *dolce* czyli deseru — najczęściej *panna cotta* lub *tiramisu*²¹.

Jednak największą uwagę Włosi skupiają na atmosferze, w jakiej spożywa się potrawy. Według większości z nich smaczne jedzenie jest częścią życia²² — nie tylko w rozumieniu zaspokajania podstawowych potrzeb człowieka, ale przede wszystkim jako forma nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych z bliskimi im osobami, rodziną, przyjaciółmi i znajomymi. Podczas takich spot-

²⁰ Ł. Ropczyński, *Kuchnia włoska* [<http://www.kierunekwlochy.pl/kuchnia-wloska-smaki-regionow> dostęp: 27.05.2015].

²¹ <https://portal.abczdrowie.pl/kuchnia-wloska> [dostęp: 31.05.2015].

²² *Kulinaria Europy*, praca zbiorowa, Firma Księgarska Jacek Olesiejuk, Warszawa 2003, s. 8.

kań Włosi wiele godzin spędzają na rozmowie, zabawie, a przede wszystkim jedzeniu wyśmienitych, prostych potraw.

Kuchnia włoska jako jedna z najbardziej znanych znajduje odbicie w sztukach kulinarnych innych państw. Jej prostota, wykorzystanie świeżych, lokalnych składników powoduje, że inspirują się nią kucharze z całego świata, jak i wszyscy amatorzy przygotowujący posiłki w swoich kuchniach.

Kuchnia grecka

Kuchnia grecka, obok włoskiej i japońskiej, uważana jest za najzdrowszą na świecie. W greckich potrawach dominują w świeże warzywa i aromatyczne zioła. Są to dwa z pięciu sekretów²³ tej kuchni. Kolejnymi są: oliwa z oliwek, prostota dań oraz tradycja.

Trudne warunki atmosferyczne oraz ukształtowanie terenu Grecji powoduje, że najczęściej używanymi składnikami tej kuchni są owoce morza, mięsa takie, jak: jagnięcina, baranina czy wołowina, oraz sery i warzywa, w tym oliwki²⁴. Najbardziej znane wśród Polaków dania kuchni greckiej to *kebab*, *gyros*, *tzatziki* i sałatka grecka. Niewielu wie, że *souvlaki* (szaszłyki) i *pita*, które są często podawane w barach szybkiej obsługi, również z niej się wywodzą.

Grecy zazwyczaj nie jedzą obfitych śniadań. Ich pierwszy posiłek najczęściej składa się z sucharków lub biszkoptów z dżemem oraz filiżanki kawy. W Grecji lunch jada się późnym popołudniem, natomiast obiad w godzinach popołudniowych między 13:00 a 18:00. Najważniejszym posiłkiem dla Greków jest kolacja, którą spożywają bardzo późno, w godzinach nocnych w tawernach lub restauracjach²⁵. Ciekawą cechą charakterystyczną kuchni greckiej jest podawanie dań bez jakiegokolwiek kolejności. Często równocześnie podaje się różnorodne przekąski, zupy, drugie dania, jak również desery, a głównym punktem stołu staje się kosz z chlebem i woda.

²³ <http://www.decare.pl/kuchnie-swiata/charakterystyka-kuchni-greckiej>, [dostęp: 31.05.2015].

²⁴ <http://www.megapedia.pl/kuchnia-grecka.html> [dostęp: 30.05.2015].

²⁵ *Ibidem*.

Grecy, podobnie jak Włosi, szczególną uwagę zwracają na atmosferę, w jakiej spożywa się posiłek. Podczas wspólnych posiłków Grecy podtrzymują wiele zwyczajów takich, jak: częstowanie się każdą potrawą, która została podana, co za tym idzie — możliwość jedzenia z każdego talerza, jak również dzielenie kwoty rachunku na wszystkich gości. Takie praktyki budują wspólnotę, pewną więź między uczestnikami, co jest bardzo ważne dla Greków otwartych na innych²⁶.

Kuchnia francuska

Kuchnia francuska uważana jest za jedną z najlepszych kuchni świata. Do teraz w wielu krajach sprowadza się najznakomitszych kucharzy z Francji. To z tego kraju pochodzi określenie wykwintnej, luksusowej kuchni *haute cuisine*. Jednak francuska kuchnia to nie tylko wyrafinowanie i wymyślność, składa się ona również z nieskomplikowanych dań regionalnych *nouvelle cuisine*²⁷.

Kuchnia francuska, podobnie jak włoska, podzielona jest ze względu na zróżnicowanie regionalne tych krajów²⁸. Każdy z regionów specjalizuje się w charakterystycznych potrawach: region zachodni i północno-zachodni słynie z przygotowywanych tam gulaszy i innych potraw mięsnych. We wschodniej i północno-wschodniej części Francji podaje się przeróżne tarty. Centralna część kraju słynie z wina i pieczywa, w szczególności z bagietek z różnymi dodatkami — bakaliami, serami oraz solą. Natomiast na południu Francji przygotowuje się przeróżne dania z wykorzystaniem warzyw, owoców morza, ryb i przypraw. W tej części kraju leży Prowansja — jeden z bardziej „smakowitych” regionów Francji, z którego pochodzi mieszanka ziół zwana prowansalskimi. Każdy rejon Francji słynie również z wielu rodzajów produkowanych tam win i serów, dlatego są to obowiązkowe elementy każdej francuskiej kolacji.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ M. E. Halbański, *Domowa kuchnia francuska*, WATRA, Warszawa 1976, s. 5.

²⁸ <https://portal.abczdrowie.pl/kuchnia-francuska> [dostęp: 11.05.2015].

Dania kuchni francuskiej to wykwintne potrawy przygotowywane ze świeżych składników, które nie tylko zachwycają smakiem, ale również wyglądem. Potrawy skomponowane są również pod względem kolorów oraz ułożenia na talerzu, ponieważ Francuzi często mówią, że już przy podaniu jedzenia decydujemy, czy dane danie będzie nam smakowało²⁹.

Francuzi szczególną uwagę zwracają również na atmosferę, w której spożywane są dania. We Francji zwykle je się trzy podstawowe posiłki w ciągu dnia³⁰: bardzo słodkie, przyjemne spędzone w pobliskiej kawiarni śniadanie — *petit déjeuner*, które najczęściej składa się z maślanego rogalika lub bułki z masłem i dżemem, ciastka oraz kawy z mlekiem lub gorącej czekolady. Około południa, podczas przerwy w pracy spożywany jest obiad — *déjeuner*, który składa się z trzech części — przystawki, dania głównego oraz deseru. Ostatnim posiłkiem Francuzów jest późna kolacja — *dîner*. Podawane są wtedy obfite przystawki, najczęściej zupy, sałatki lub dania z jaj. Główne dania kolacji to zazwyczaj mięso polane sosem, podawane z ziemniakami lub sałatkami. Natomiast na deser podaje się znany na całym świecie *crème brûlée* lub tartę jabłkową.

Kuchnia francuska zachwyca cały świat swoją wykwintnością i wymyślnością podawanych dań. Poznając jej tajniki, warto skupić się nie tylko na popularnych, skomplikowanych potrawach kuchni *haute cuisine* takich, jak: żabie udka czy ślimaki, ale również na tradycyjnych, codziennie spożywanych przez Francuzów daniach i atmosferze, w jakiej nie tylko przyrządza się, ale i spożywa posiłki. W ten sposób poznaje się styl życia i kulturę Francji.

Kuchnia niemiecka

Kuchnia niemiecka, wbrew ogólnym opiniom, nie jest przepełniona ciężkimi, tłustymi daniami, których podstawę stanowią mięso i ziemniaki, które popijane są ogromnymi ilościami piwa i, podobnie jak kuchnia włoska czy francuska, jest bardzo zróżnicowana. Duże znaczenie dla kuchni

²⁹ <http://www.podroze.pl/swiat/europa/francja/kuchnia-francuska-nie-tylko-slimaki-czyli-jakich-p/769/> [dostęp: 11.05.2015].

³⁰ <http://bonavita.pl/kuchnia-francuska-charakterystyka-tradycje-i-przepisy> [dostęp: 11.05.2015].

niemieckiej miały wpływy innych kuchni: włoskiej, hiszpańskiej, greckiej, czeskiej, jak i polskiej czy dalekowschodnich³¹.

W zależności od regionu, w Niemczech podaje się przeróżne potrawy: na zachodzie kraju składają się one z dużej ilości warzyw, natomiast południowa część Niemiec, na przykład Bawaria, obfituje w dania mięsne. Najbardziej znanym niemieckim napojem jest piwo. Tradycyjne niemieckie piwo jest niepasteryzowane, przygotowywane z czterech składników: wody, ziarna, chmielu i drożdży.

Charakterystyczne cechy³², takie, jak: łączenie smaku słodkiego z kwaśnym, wykorzystywanie ziemniaków jako głównego dodatku do niemieckich potraw czy setki odmian niemieckiej kiełbasy, powodują, że kuchnia ta często jest uważana za bardzo ciężką, tłustą i niezdrową, i że Niemcy wiedzą, jak dobrze się jada i na czym polega dobra zabawa³³. Ulubioną rozrywką Niemców ma być zatem biesiadowanie, podczas którego spotykają się w dużym gronie, spożywając przy tym tradycyjne niemieckie potrawy i trunki.

Poznając składniki tradycyjnych potraw kuchni niemieckiej, sposoby przygotowywania jej typowych dań, warto skupić się na zmianie stereotypowego jej postrzegania.

Kuchnia rosyjska

Wpływy innych kuchni — takich, jak: francuska, włoska, niemiecka czy polska — bardzo mocno ukształtowały cechy charakterystyczne kuchni rosyjskiej. Znajduje się w niej wykwinny kawior, świeże i kiszone warzywa, mięsa, a wśród nich dziczyzna, jak również proste w przygotowaniu pierogi czy bliny.

Rosjanie szczególną uwagę zwracają na obróbkę składników potraw. Warzywa takie jak ogórki czy kapusta są kiszone. Ryby soli się na sucho, a następnie zapieka lub suszy. Mięso natomiast pozo-

³¹ <http://www.kuchnianiemiecka.com.pl/> [dostęp: 26.05.2015].

³² <https://portal.abczdrowie.pl/kuchnia-niemiecka> [dostęp: 26.05.2015].

³³ *Kulinaria Europy...*, s. 15.

stawia się do dojrzewania, następnie soli się je oraz naciera przyprawami i marynuje w occie przez kilka do kilkunastu dni w drewnianych beczkach lub kamionkach z porcelany³⁴. Dania kuchni rosyjskiej najczęściej są podawane długotrwałej obróbce termicznej: gotowaniu czy duszeniu i pieczeniu, znacznie rzadziej smaży się potrawy³⁵.

Tradycyjnym, codziennie wypijanym przez Rosjan napojem, z którym wiąże się wiele obrzędów, jest rosyjska herbata. Przygotowuje się ją w specjalnym samowarze, a podaje w przeźroczystych szklankach z metalową podstawką z uchem. Rosjanie nie zawsze słodzą herbaty, ale czasami popijają się nią grudką cukru³⁶.

Kuchnia rosyjska, podobnie jak niemiecka, wymaga pewnego odczarowania. Zapoznanie się z nią pozwoli lepiej zrozumieć kulturę Rosji. Odkrywając tajniki kuchni rosyjskiej, można poznać bogactwo oraz wyrafinowanie jej niektórych dań, jak również dbałość o składniki czy sposób przygotowywania potraw.

Kuchnia polska

Historia naszego kraju miała wpływ również na polskie kulinaria. Nie istnieje określenie, które mogłaby ogólnie scharakteryzować kuchnię polską, ponieważ można w niej znaleźć wpływy wielu innych kuchni krajów, takich, jak: Niemcy, Rosja, Włochy, Czechy czy Słowacja.

W poszczególnych regionach Polski można znaleźć więc typowe dla nich potrawy. Śląsk kojarzony jest z tradycyjnym, niedzielnym obiadem, na który składa się zupa — rosół z kury z makaronem oraz drugie danie — rolada wołowa i kluski śląskie oblane sosem oraz *modro kapusta*, czyli gotowana czerwona kapusta z boczkiem. Ślązacy na deser zjadają *kołocz* z posypką, czyli ciasto drożdżowe z kruszonką. Kuchnia beskidzka znana jest z zup — żuru i kwaśnicy, góralska zaś ze sławnego oscypka i bundzu. Południowy

³⁴ <http://www.megapedia.pl/kuchnia-rosyjska.html> [dostęp: 17.05.2015].

³⁵ http://www.zsg.bialystok.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1410:kuchnia-rosyjska&catid=83:kuchnie-regionalne&Itemid=61 [dostęp: 17.05.2015].

³⁶ <http://www.megapedia.pl/kuchnia-rosyjska.html> [dostęp: 17.05.2015].

wschód Polski znany jest z podawanej tam zimnej wieprzowiny z musztardą, zaś północny wschód kojarzony jest z wolno gotowaną w żeliwnym garnku zupą z ryb i raków. Tradycyjną potrawą kuchni kresowej jest kulebiak z ciasta drożdżowego z nadzieniem z kapusty, ryżu, jajek i ryby.

Regionalna kuchnia polska bardzo różni się między sobą: często te same dania kryją się pod różnymi nazwami, nierzadko również Polacy jadają te same potrawy podczas różnych posiłków, a pora ich spożywania nie jest tak mocno określona jak np. w przypadku kuchni południowej Europy.

Mimo tak dużej różnorodności typowych dań kuchni polskiej w poszczególnych regionach kraju, można znaleźć ich wspólne, charakterystyczne cechy. Kuchnia polska znana jest z wielu rodzajów zup — począwszy od rosółu, przez barszcz, kapuśniak po zupę cytrynową czy grzybową. Ponadto Polska słynie z pieczywa, pierogów z przeróżnymi farszami, bigosu czy śledzi w occie, jak również z wykorzystywania na wiele sposobów ziemniaków oraz mięsa.

* * *

Wykorzystanie jedzenia do edukacji w zakresie wiedzy o kulturze jest świetnym sposobem na pokazanie różnych stylów i trybów życia w różnych krajach. Amerykanie często jedzą szybko, w biegu. Chińczycy i Japończycy przygotowują i spożywają swoje tradycyjne potrawy według określonych reguł. Hindusi przygotowują potrawy, które są zgodne z wyznawaną przez nich wiarą. Europejczycy spożywają posiłki w dużym gronie, najczęściej podczas biesiad, urodzin czy innych wyjątkowych okazji. Należy pamiętać jednak, że tradycyjne dziedzictwo kulinarne podlega obecnie szybkim zmianom, a także o tym, że należy szczególnie uważać, żeby edukacja oparta na poznaniu zwyczajów związanych z narodowymi i regionalnymi sposobami przyrządzania i spożywania posiłków nie służyła jedynie do podtrzymywania utartych stereotypów i **fasadowego** poznania danej kultury.

Sposoby przygotowywania i spożywania potraw w różnych kulturach pokazują codzienne życie ludzi z całego świata, ich tradycje oraz zwyczaje. Uczniowie przygotowujący tradycyjne potrawy różnych kuchni świata mogą się z nimi utożsamić, odnaleźć się w nich. Taką działalność można połączyć z pokazem multimedialnym, który uwzględni inną działalność kulturową różnych społeczeństw — architekturę oraz szeroko pojętą rozrywkę — muzykę i sztukę.

Nauczanie o kulturze nie musi się więc wiązać tylko z poznawaniem materialnych wytworów różnych cywilizacji. Należy pamiętać, że środowisko, w którym żyjemy, to przede wszystkim relacje międzyludzkie. Dlatego warto zwrócić szczególną uwagę na styl i tryb życia, tradycje i zwyczaje innych kultur, by poszerzyć swoje horyzonty poznawcze, a dalej — by móc współpracować z osobami innych kultur.

Anna Chmiel

Cuisine in teaching multicultural education

Abstract

The author argues that the education e.g. in the scheme of the school subject “culture knowledge” (“wiedza o kulturze”) on customs and traditions connected with the cuisine of countries and regions differing in culture might be an effective and enriching means to get the cognizance thereof. The author also suggest that the culinary is an ideal topic allowing to introduce during the classes an unconventional approach to working with pupils demanding a personal engagement, which might facilitate the assimilation of information. The paper presents some cuisine traditions characteristic for chosen national and regional cuisines. Moreover, it has been pointed out that teaching various cultures by dint of their proper cuisines must not stereotype them.

Keywords: culture knowledge, the culinary, school education.

Publikacja jest efektem projektu *WROCŁAWSKIE ŚCIEŻKI TOLERANCJI* realizowanego w Katedrze Etnologii Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego dzięki wsparciu Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej. W monografii ukazano inspiracje, które mogą być pomocne dla nauczycieli podczas planowania zajęć z zakresu edukacji wielokulturowej, edukacji regionalnej, geografii, historii i innych przedmiotów.

Projektowi *WROCŁAWSKIE ŚCIEŻKI TOLERANCJI* przyświecał cel, że najlepiej uczy się poprzez aktywność i samodzielne działanie, a metody pracy wypracowane na gruncie edukacji nieformalnej mogą być z powodzeniem i pożytkiem stosowane także w szkole. Oddając Państwu do rąk niniejszą publikację, mamy nadzieję, że stanie się ona zachętą i pomocą przy planowaniu szkolnych zajęć.

Publikacja sfinansowana ze środków przyznanych przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej na podstawie umowy nr 100/UD/SKILLS/2014 o wykorzystanie nagrody przyznanej w konkursie eNgage w ramach projektu SKILLS współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego



Fundacja na rzecz Nauki Polskiej

POBLIKACJA DOSTĘPNA W FORMACIE PDF
NA STRONIE INTERNETOWEJ

www.epigram.eu



ISBN 978-83-61231-53-0

