

RECENZENTKA

Krystyna Duraj-Nowakowa

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Bożena Tkacz

REDAKTOR TECHNICZNY

Jolanta Kędzierska

KOREKTOR

Bogusława Kwiatkowska

OKŁADKĘ PROJEKTOWAŁ I RYSUNKI WYKONAŁ

Cezary Marasiński

TŁUMACZENIA

Aneta Rogalska-Marasińska



Publikacja współfinansowana ze środków
Polskiej Akademii Nauk Oddział w Łodzi
i Komisji Badań nad Integracją Europy

© Copyright by Aneta Rogalska-Marasińska, 2010

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
2010

Wydanie I. Nakład 200 + 31 egz.
Ark. druk. 14,875. Papier kl. III, 80 g, 70 × 100
Zam. 69/4818/2011. Cena zł 30,- + VAT

Drukarnia Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

ISBN 978-83-7525-555-3

<https://doi.org/10.18778/7525-555-3>

Spis treści

Wprowadzenie	13
<i>Rozdział 1. Kształtowanie postawy humanistycznej współczesnego człowieka w oparciu o dziedzictwo kulturowe ludzkości</i>	17
1.1. Kondycja wychowania moralnego w perspektywie edukacji i pedeutologii jutra	19
1.1.1. Słowo wstępne – człowiek w rzeczywistości społecznej początku XXI w.	19
1.1.2. Przyczyny i propozycje przezwycięzania współczesnego kryzysu moralnego	21
Zmniejszanie się liczby nakazów i zakazów moralnych	21
Niezgoda między teorią a praktyką postępowania etycznego	22
Umiejętność odróżniania zachowań moralnych od wierzeń i przekonań	22
Zalecenia dla wychowawców i rodziców, od czego rozpoczynać edukację ku wartościom	23
1.1.3. Przekształcenia polityczno-ekonomiczne tłem i wyzwaniem dla wychowania moralnego na przykładzie społeczeństwa rosyjskiego	23
Historyczna spuścizna ideologii zamiast kanonu wartości	24
Zmiany podczas <i>pieriestrojki</i> i liberalizacji gospodarki	24
Ideały wyznawane przez Rosjan a praktyka życia codziennego	24
Odradzające się priorytety życiowe młodych moskwiaków wyzwaniem dla pedagogów	25
1.1.4. Edukacja multikulturowa i multietniczna drogą rozwoju człowieka XXI w.	25
Potrzeba wzajemnego poznawania się jako wyzwanie dla edukacji w nowym stuleciu	25
Edukacja multikulturowa: historia, założenia i zmieniające się do niej podejście ...	26
Edukacja międzynarodowa: początki, patronat i przesłanie	28
Synteza edukacji multikulturowej z edukacją międzynarodową warunkiem humanistycznego wychowania współczesnego człowieka	29
1.1.5. Rozwój zawodowy nauczycieli z Wysp Południowego Pacyfiku jako wymóg edukacji dla przyszłości	30
Prowadzenie studiów licencjackich dla czynnych zawodowo nauczycieli w Uniwersytecie Południowego Pacyfiku na Fidżi	30
Oczekiwania wobec współczesnego nauczyciela w głównych nurtach dyskursów społecznych	31
Dostępność kształcenia wyższego dla nauczycieli	33
Oczekiwania, korzyści i nadzieje z ukończenia studiów w opiniach nauczycieli	33
Nauczyciel antypodów wobec globalnych wyzwań edukacyjnych: technologii informacyjnej, poradnictwa i zarządzania szkołą	35
1.1.6. Podsumowanie – uniwersalne wartości humanistyczne podstawą dla lokalnej praktyki edukacyjnej	36

1.2. Twórczy kontakt ze sztuką jednym z podstawowych warunków wychowania człowieka XXI w.	37
1.2.1. Słowo wstępne – jakiego człowieka potrzebuje współczesna dynamiczna rzeczywistość?	37
1.2.2. Człowiek merkantylny według E. Fromma	38
1.2.3. Konieczność otwierania się na innych ludzi i podejmowania dialogu jako droga do wspólnej przyszłości	39
Cztery filary edukacji według J. Delorsa	40
Trzy wymiary edukacji ustawicznej według R. Kidda	40
1.2.4. Możliwości realizowania edukacji permanentnej w trakcie kształcenia na poziomie wyższym	41
Rola sztuki w edukacji ustawicznej	41
Cechy sztuki i jej wymagania stawiane przed dzisiejszym człowiekiem	42
Celowość, zakres i sposoby a możliwości powszechnego kształcenia muzycznego	42
1.2.5. Podsumowanie – wychowywanie przez sztukę drogą do pozytywnej metamorfozy jednostki	43
1.3. Multikulturowość w muzyce – nauczyciel muzyki wobec wyzwań edukacji humanistycznej	45
1.3.1. Słowo wstępne – postmodernistyczna walka o pojedynczego człowieka	45
1.3.2. Całościowo rozwijający się człowiek jako podmiot edukacji humanistycznej i antropologii funkcjonalnej według B. Malinowskiego	45
1.3.3. Walory multikulturowego kształcenia humanistycznego	47
1.3.4. Wzrost zainteresowania organizacji, instytucji i młodzieży folklorem muzycznym świata	48
1.3.5. Zalety poznawania, obcowania i przeżywania folkloru muzycznego z różnych stron świata	49
1.3.6. Badania międzykulturowe stosunku młodzieży do muzyki etnicznej	50
1.3.7. Etapy prowadzące do uwzględnienia problematyki obcych kultur muzycznych w procesie kształcenia	53
Merytoryczne przygotowanie nauczycieli i ich osobiste zaangażowanie	53
Potrzeba opracowania nowoczesnych podręczników i pomocy dydaktycznych	55
Kształcenie uczniów do wieloetnicznego świata przez zróżnicowaną kulturowo muzykę	55
1.3.8. Podsumowanie – odpowiedzialna swoboda nauczyciela muzyki w doborze wartościowych przykładów muzycznych	55
1.4. Fenomen kulturowy flamenco i jego recepcja w Polsce	57
1.4.1. Słowo wstępne – moje pierwsze spotkanie z flamenco	57
1.4.2. Krótka historia Cyganów andaluzyjskich i narodziny <i>cante flamenco</i>	58
Andaluzja – ziemia gościnna dla wielu kultur i systemów muzycznych	59
Zagadka nazwy <i>flamenco</i> – przypuszczalne/możliwe wyjaśnienia	60
Charakterystyczne cechy dwóch głównych rodzajów flamenco (<i>cante hondo</i> i <i>cante chico</i>)	60
1.4.3. Recepcja flamenco w Polsce	62
Istota pojęcia i zjawiska recepcji muzycznej	62
Recepcja flamenco w Polsce przed II wojną światową	63
Recepcja flamenco w Polsce po II wojnie światowej	65
Informacje pojawiające się w źródłach drukowanych od lat 80. XX w.	65
Spotkania ze sztuką flamenco „na żywo” (szkoły tańca, festiwale)	69
1.4.4. Podsumowanie – wzrastająca popularność flamenco w Polsce	69

1.5. Europejczycy a Inni: czy powinniśmy być tolerancyjni?	70
1.5.1. Słowo wstępne – medialna, powierzchowna moda na tematy z „obszaru etno”	70
1.5.2. Przekonanie o wyższości kultury europejskiej nad spuścizną kulturową innych kontynentów	71
Przykłady europocentrycznego odbioru sztuki dalekich narodów w opozycji: „nasze – obce”	71
„Pierwotny”, „prymitywny”, „gorszy”, „dziki” – określeniami człowieka spoza Europy (niezależnie od czasu i stopnia rozwoju jego kultury)	74
1.5.3. Tolerancja jako postawa wobec nie-Europejczyka: dwa typy rozumienia tolerancji	76
1.5.4. Podsumowanie – rezygnacja z różnorodnie interpretowanej tolerancji na rzecz zaciekawienia i otwartości wobec Innych	79
 Rozdział 2. Wdrażanie do prowadzenia dialogu i praktyki doświadczania Inności jako zadanie dla nowoczesnej edukacji	81
2.1. Nauczyciel technologii informacyjnej (TI) wobec konieczności spotykania się mieszkańców świata	83
2.1.1. Słowo wstępne – odpowiedzialność nauczyciela TI za bezpieczne wprowadzenie ucznia w nieprzewidywalny świat mediów	83
2.1.2. Spotkanie jako forma kontaktów międzyludzkich	84
2.1.3. Typy kontaktów w dziejach ludzkości	85
Wojny	85
Budowanie murów, odgradzanie się od obcych	85
Dialog z Innymi	86
2.1.4. Nauczyciel TI jako realizator idei wychowania do pokojowego spotykania się społeczeństw i kultur	88
Oczekiwania stawiane przed nauczycielem TI	88
Charakterystyka optymalnie przygotowanego do pracy nauczyciela TI	89
Miejsce na humanistyczne aspekty w pracy pedagogicznej nauczyciela TI	92
2.1.5. Kształtowanie w uczniach postawy krytycznej i zarazem otwartej na Innego człowieka	93
Trudności z odbiorem przekazów medialnych – dominacja treści nienarracyjnych nad narracyjnymi	94
Koncepcja kształcenia systemowego jako czytelna i wszechstronna propozycja/pomoc dla edukacji medialnej	95
Konieczność humanistycznej interpretacji treści przekazów medialnych	96
System wartości jako niezbędne odniesienie do odbieranych i nadawanych tekstów	96
2.1.6. Podsumowanie – rosnące możliwości technologiczne Internetu a stopień gotowości człowieka na spotkanie z innymi ludźmi	98
 2.2. Zróżnicowanie metod kształcenia studentów pedagogiki w ramach przedmiotu „edukacja medialna”	99
2.2.1. Słowo wstępne – alternatywny pomysł na realizację zajęć dotyczących edukacji medialnej	99
2.2.2. Szkolna zabawa karnawałowa jako wielowymiarowe zadanie studentów pedagogiki	100
2.2.3. I etap zajęć – dominacja nauczyciela akademickiego	100

Prezentacja wybranych obszarów kulturowych świata poprzez przykłady muzyczne	101
Zastosowane metody nauczania na tym etapie pracy	103
Metody uczenia się studentów	104
2.2.4. Drugi etap zajęć – przewaga aktywności własnej studentów	105
Prace nad plakatami	105
Przygotowanie prezentacji zabaw muzyczno-ruchowych nawiązujących do kultury wybranego kraju	109
Wykorzystane metody uczenia się w drugim etapie realizacji zadania	110
2.2.5. Podsumowanie – walor dydaktyczny i osobisty świadomego posługiwania się metodami kształcenia przy realizacji zadań o międzykulturowych treściach	111
2.3. Bajka środkiem wprowadzania w wybraną kulturę świata	113
2.3.1. Słowo wstępne – potrzeba fantastyki w zracjonalizowanym świecie	113
2.3.2. Bajka: uniwersalne wyznaczniki gatunku	114
Swoistość gatunku bajki	114
Zalety bajki	116
2.3.3. Kontekst lokalny wybranych bajek	118
Bajka polska – <i>O żelaznym wilku</i>	118
Bajka europejska – <i>O Czerwonym Kapturku</i>	120
Bajka brazylijska – <i>Sambalele</i>	123
2.3.4. Porównanie cech przytoczonych bajek	125
2.3.5. Podsumowanie – budowanie wspólnoty międzynarodowej dzięki poznawaniu podobieństw i różnic między społeczeństwami	128
2.4. Propozycje poznawania kultur muzycznych świata w edukacji ogólnokształcącej	129
2.4.1. Słowo wstępne – szanse na wprowadzanie uczniów w świat muzyki etnicznej w zreformowanej polskiej szkole	129
2.4.2. Międzynarodowa idea działania na rzecz humanistycznego rozwoju człowieka (UNESCO i Klub Rzymski)	130
2.4.3. Propozycje etnomuzycznych lekcji w szkole	131
Wspólne założenia prezentowanych przykładów	131
Muzyka ludu Ndebele z Zimbabwe	132
Pieśni pracy zbieraczy orzechów kokosowych kenijskiego wybrzeża Oceanu Indyjskiego	134
Obrzęd uzdrawiania chorego z kenijskich gór Cherengany Hills	135
Religijna muzyka z regionu Beludżystanu – krainy na granicy Pakistanu i Iranu ...	137
Sakralna muzyka aztecko-katolicka współczesnego Meksyku	139
Wartości patriotyczne w muzyce Laosu	140
Krytyka współczesnych zagrożeń (narkotyków i innych używek) wyrazem tradycyjnej islamskiej moralności z Wybrzeża Kości Słoniowej	142
2.4.4. Podsumowanie – ideały „pięknego człowieczeństwa” i „społeczeństwa ludzi” wyzwaniem dla współczesnej edukacji	143
2.5. Prastara muzyka poławiaczy pereł znad Zatoki Perskiej a potrzeba kształcenia postaw na rzecz dialogu	147
2.5.1. Słowo wstępne – wspólne, pierwotne korzenie ludzkości tkwiące w źródłowej muzyce Bahrajnu	147
2.5.2. Spotkanie z Bahrajnem	148
Pochodzenie nazwy państwa i jego dzisiejsze oblicze	148
Krok w historię – być może do najstarszej kultury świata	149
Mit o Gilgameszu	150

2.5.3. Poławiacze pereł i ich muzyka	151
Trud i niebezpieczeństwa tradycyjnego wylawiania pereł	151
Rytualna muzyka poławiaczy	152
2.5.4. Szanse i środki dotarcia do istoty człowieczeństwa poprzez świat sztuki	153
Wartości, uczucia, emocje wyrażane poprzez muzykę	154
Wielość kulturowych sposobów realizowania tych samych wartości ogólnoludzkich	154
2.5.5. Podsumowanie i <i>Post Scriptum</i> : potrzeba przebudzenia świata zachodniego z muzycznego milczenia szansą na dialog międzykulturowy	155
Rozdział 3. Budowanie tożsamości kulturowej Polaków w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata	157
3.1. Powrót do rodzimego folkloru odpowiedzią na bezimienną egzystencję w kulturze globalnej	159
3.1.1. Słowo wstępne – współczesność w oczach młodzieży	159
3.1.2. Samotność człowieka masowego	160
Samostwarzanie się człowieka w supermarkecie kultury	160
<i>Masa</i> według J. Ortegi y Gasset	161
Media i odbiorca masowy	162
Smutna samotność współczesnego człowieka	162
3.1.3. Samotność w perspektywie filozoficznej	163
Pozytywne i negatywne rozumienie samotności	164
Egzystencjalizm jako wyraz pesymistycznego stosunku do samotności	164
Codzienna egzystencja człowieka masowego	167
3.1.4. Powrót do korzeni alternatywą dla bezwartościowych pragnień i działań człowieka masowego	167
Konieczność pielęgnowania własnej tożsamości	167
Taniec jako jeden z najważniejszych elementów polskiej tradycji kulturowej	168
Zabawy w Polsce szlacheckiej	168
Polskie tańce narodowe	169
Współczesny stosunek do tańców polskich (wyniki sondażu)	170
3.1.5. Podsumowanie – zespoły folklorystyczne zbiorowościami, którymi warto się inspirować	172
3.2. Kultura życia rodzinnego Polski Szlacheckiej przesłaniem dla współczesnych Polaków	173
3.2.1. Słowo wstępne – niepokoje dzisiejszego rodzica	173
3.2.2. Pytania o charakter współczesnej edukacji	174
Integrowanie wiedzy „domowej” ucznia ze „szkolną” wiedzą naukową	174
Kwestia uspołeczniania instytucji społecznych (szkoły i rodziny)	174
Społeczeństwo masowe i jego kultura jako siła socjalizacji	175
3.2.3. Kultura i obyczajowość Polski szlacheckiej	176
Niezwykłość polskiej kultury wg obcokrajowców	177
Życie i cechy rodziny szlacheckiej	178
Ziemiańskość	178
Otwarty charakter kultury polskiej	181
Patriotyzm wyrazem umiłowania ojczyzny i troski o nią	183
3.2.4. Podsumowanie – współczesna potrzeba wychowywania uczniów do zakładania własnych, silnych i wartościowych rodzin na wzór tamtych szlacheckich	183

3.3. Typ człowieka globalnego na przykładzie studenta uniwersytetu wirtualnego	185
3.3.1. Słowo wstępne – „nowości” czasów współczesnych	185
3.3.2. Charakterystyka rzeczywistości „ekonomicznej” i oczekiwania wobec uniwersytetu tradycyjnego	185
3.3.3. Uniwersytet wirtualny – kontrowersje wokół idei kształcenia <i>on-line</i>	188
Cechy i zakres zjawiska	188
Różnice między uniwersytetem tradycyjnym a wirtualnym	188
3.3.4. Student–klient uniwersytetu wirtualnego jako model przedstawiciela klasy średniej	190
Kto i z jakich przyczyn może zostać studentem wirtualnym?	190
Społecznie i medialnie wykreowane potrzeby, pragnienia i marzenia studenta uniwersytetu wirtualnego	191
Wizerunek zewnętrzny studenta–klienta	192
3.3.5. Podsumowanie – szanse człowieka globalnego na pełny rozwój w obliczu wirtualnej jednostronności i fikcji	193
3.4. Kształtowanie tożsamości współczesnego Polaka przez kontakt z odległą kulturą	195
3.4.1. Słowo wstępne – możliwości edukacyjnego wykorzystania medialnego zainteresowania muzyką etniczną	195
3.4.2. Posługiwanie się perspektywą międzykulturową w celu budowania własnej tożsamości	196
Od etnopopu do źródłowej muzyki etnicznej	196
Korzyści z międzykulturowego kształcenia muzycznego	196
3.4.3. Spotkanie z kulturą egzotycznych wysp seszelskich	198
Historia wysp: kształtowanie się archipelagu i dzieje jego zasiedlania	198
Współczesność kraju	200
Przyrodnicze atrakcje „raju na Ziemi”	201
Tradycje społeczno-kulturowe Seszelczyków	202
Muzyka „z wysp”	203
Muzyka „z lądu”	204
3.4.4. Charakterystyka sztuki społeczeństwa seszelskiego	205
3.4.5. Problem tożsamości „niezagrożonej”	207
Warunki kształtowania współczesnej tożsamości	207
Tożsamość wynikiem potrzeb globalnie wykreowanych lub własnych	209
3.4.6. Podsumowanie – analogie między daleką kulturą wysp seszelskich a kulturą polską inspiracjami dla twórczej kreacji siebie	209
3.5. Świat zglobalizowany a życie rodzinne – wyzwania dla edukacji XXI w.	212
3.5.1. Słowo wstępne – świat jako kula, czyli o konsekwencjach ludzkich działań	212
3.5.2. Siła mediów i jej wpływ na współczesnego człowieka	212
Medialne opisanie świata	213
Antyreguły współczesnego życia	214
Potrzeba tworzenia silnej tożsamości	214
3.5.3. Budowanie tożsamości kulturowo-rodzinnej	215
Niezbędność posiadania własnej kultury w celu możliwości prowadzenia dialogu z Innymi	215
Świadomość istnienia siebie na tle Innych	216
Powstawanie „doświadczonej” tożsamości w wyniku „podróży” międzykulturowej	217
3.5.4. Życie rodzinne jako naturalne środowisko wpajania wartościowych i godnych szacunku sposobów myślenia, działania i zachowania	217

Historyczny aspekt modelu polskiej kultury życia rodzinnego	217
Współczesna konfrontacja polskiej „wizytówki” życia rodzinnego z życiem rodzinnym w innych kulturach	218
Świadome i pozytywne kreowanie siebie w dialogu z Innymi	218
Możliwość autokreacji dzięki zapleczu rodzinnemu – cechy dobrej rodziny	218
3.5.5. Podsumowanie – przesłania dla edukacji XXI w.	219
Zakończenie	221
Bibliografia	225
Humanizm – Dialog – Identity. European Education on the Background of Global Challenges (Summary)	231
Chapter 1. A Creation of Human Behaviour of a Contemporary Man with the Support of the World Cultural Heritage	231
A Condition of Moral Education in the Perspective of Tomorrow’s Education and Pedeutology	231
A Creative Contact with Art as One of Prime Conditions of a XXI c. Man’s Education	231
Multicultural Ideas in Music – a Teacher of Music and Challenges of Humanistic Education	232
Cultural Phenomenon of Flamenco and Its Reception in Poland	232
Europeans and the Others: Should We Be Tolerant at All	233
Chapter 2. A Process of Implementation to Dialog and to Practise/Experience the Difference as a Task of a Modern Education	233
IT Teacher in Front of the Must of Common Contacts Between the Inhabitants of the World	233
A Variety of Methods in Educating Students of Pedagogy in the Course of “Media in Education”	234
A Fairy-Tale as a Mean of Introducing Children into a Chosen World Culture	234
Suggested Ways of Learning about Musical World Cultures in General Education	235
Bahrain – Primeval Music of Pearl Divers of the Persian Gulf and Today’s Need for Developing Attitudes for Dialogue	235
Chapter 3. Building the Cultural Identity of Poles in the Face of Changes and Menaces of the Contemporary World.....	236
A Comeback to the Native Folklore as an Answer to the Nameless Existence in the Global/Mass Culture	236
The Culture of Family Life of Sarmatian Poland as a Valuable Suggestion for Contemporary Poles	236
Virtual University Student as an Example of a Type of a Global Man	236
Creating an Identity of Contemporary Pole through the Contact with a Remote Culture	237
Globalised World and a Family Life – Challenges for the XXI c. Education	237

Wprowadzenie

Książkę, którą przedstawiam Czytelnikowi, traktuję jako zapis autorskich obserwacji współczesnego świata oraz prezentację wynikających z nich przemyśleń. Różnorodne społeczne, kulturowe, polityczne i ekonomiczne fakty oraz wydarzenia, mające miejsce na przestrzeni obecnego przełomu tysiącleci, sprowokowały mnie do zabrania głosu i włączenia się w szeroki dyskurs dotyczący kondycji i perspektyw rozwoju/zmiany(?) człowieka XXI w. Wybierając humanistyczną drogę myślenia o przyszłości ludzkości, jako jedyną dającą nadzieję na jej przetrwanie, patrzę na działania człowieka przez pryzmat szans stwarzanych i zarazem odbieranych sobie samemu. Jednocześnie próbuję wskazać kierunki, jakimi powinien podążyć, aby jego przyszłość była lepsza od rzeczywistości, do której doprowadził i w której sam teraz żyje.

Niepokój o współczesnego człowieka, a więc o nas wszystkich, prowadzi do przekonania, że jedynie obustronny (wielostronny) dialog jest w stanie uchronić ludzkość przed totalną zagładą, zatraceniem, unicestwieniem. Wzajemne postrzeganie siebie w kategoriach partnerów, tj. równoprawnych mieszkańców Ziemi, którzy budują, a nie niszczą, staje się koniecznością. Jeśli dalej jesteśmy gatunkiem *homo sapiens*, to bardzo zdecydowanie powinniśmy sprzeciwiać się dążeniom i totalitarnym marzeniom niektórych przywódców, ugrupowań czy międzynarodowych organizacji do panowania nad resztą świata. Współpraca, nie rywalizacja, powinny wspomagać nasz wielostronny rozwój, kształcenie i wychowanie. Zatem należałoby ją rozumieć jako działalność, która ma charakter twórczy i budujący, która przynosi korzyści osobom bezpośrednio w nią zaangażowanym oraz tym, którzy po prostu są zainteresowani jej przebiegiem i rezultatami, pracą, która staje się źródłem przeżyć i doświadczeń jednostkowych i zbiorowych. Efekty współpracy powinny, jak mierniam, mieć wymiar lokalny i jednocześnie jak najpełniej wpisywać się w potrzeby dobrego, humanistycznie korzystnego życia w skali całego globu. Takie rozumienie współpracy jako międzynarodowego i zarazem międzykulturowego dialogu, wymiany myśli, koncepcji, realizowania działań i podejmowania prób ich interpretacji nie jest łatwe. Kategorie racji, korzyści, a nawet opłacalności w mozolnym, trudnym, ale i niejednokrotnie optymistycznym i budującym współdziałaniu, powinny być dobrze – tzn. humanistycznie i etycznie – rozważane, gdyż dotyczą największej wartości, jaką jest sam człowiek.

Diagnoza dzisiejszej rzeczywistości pokazuje jednak, że często takie myślenie o drugim człowieku pozostaje na razie w fazie deklaracji i teoretycznych postulatów. W wielu zakątkach świata realia dnia codziennego deprecjonują go, a nawet zmuszają do niegodnych wyborów. Człowiekowi odbiera się prawo do wolnego, odpowiedzialnego i szczęśliwego życia. Zniszczenia ekologiczne, zatrucie środowiska, dewastacja nieodnawialnych surowców naturalnych, wojny, przemoc, brutalna chęć zysku i pęd do obniżania kosztów produkcji, ogłupiająca i ujednolicająca kultura masowa, osłabianie świadomości własnych korzeni, nakłanianie do korzystania z wirtualnej fikcji (która odrywa człowieka od realnego, społecznego życia), powszechna alienacja, strach i brak zaufania wobec innych – to cechy charakteryzujące świat przełomu II i III tysiąclecia. Zagubiony współczesny człowiek przestaje dostrzegać możliwości zmiany takiej sytuacji albo nawet nie bierze ich już w ogóle pod uwagę.

Na tym tle niniejszą książkę można traktować jako pewną propozycję, odpowiedź wyboru podjęcia drogi ku przemianie, ku przywróceniu zasad naturalnego funkcjonowania człowieka w strukturach, które są jego udziałem. W koniecznym dziś światowym i międzykulturowym wymiarze aktywności ludzkiej niezbędne, zasadnicze i wręcz podstawowe jest posiadanie silnej tożsamości narodowej i kulturowej. Jedynie społeczeństwa i jednostki, które legitymizują się własną, codziennie artykułowaną tożsamością, mogą wchodzić w kreatywne relacje z „drugimi”, którzy także posiadają własne tożsamości. Wiedza o tym, kim się jest, daje możliwość otwarcia się na Innych, proponowania nowych jakości, tworzenia wspólnych, ciekawych i dla wszystkich uczestników wartościowych realizacji. Natomiast w sytuacji braku takiej świadomości łatwo i niepostrzeżenie można zgodzić się na uległość i uzależnienie. Jednak taka postawa przekreśla szanse na partnerstwo i szlachetny rozwój.

Książka składa się z trzech rozdziałów: 1) *Kształtowanie postawy humanistycznej współczesnego człowieka w oparciu o dziedzictwo kulturowe ludzkości*, 2) *Wdrażanie do prowadzenia dialogu i praktyki doświadczania Inności jako zadanie dla nowoczesnej edukacji*, 3) *Budowanie tożsamości kulturowej Polaków w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata*. W każdej z nich Czytelnik znajdzie 5 podrozdziałów, w których autorka stara się podejmować tytułowy problem adekwatnie do swoich zainteresowań. Te, z kolei, są różnorodne. Wiążą się bezpośrednio z jej wykształceniem oraz z doświadczeniami pozaszkolnymi. Jako artysta–muzyk i pedagog proponuje realizowanie przesłania budowania wspólnej przyszłości poprzez sztukę. Stara się w różnorodny, a być może i atrakcyjny sposób przedstawić wielość form i korzyści płynących z odwoływania się do edukacji multikulturowej.

W rozdz. 1 poruszone zostają kwestie dotyczące współczesnej problematyki wychowania moralnego. Pytanie o jego kondycję stanowi jakby zawiązanie akcji toczącej się na łamach książki. Sztuka jest tą dziedziną aktywności ludzkiej, rozgrywając się w charakterystycznej dla danej społeczności przestrzeni i kon-

wencji estetycznej przekazuje właściwy jej pakiet wartości, wzorów, norm. Jest jednocześnie źródłem doznań, przeżyć i emocji. Rozwija nas wewnątrz. Wpływa zarówno na świadomy odbiór jej treści, jak i silnie oddziałuje na podświadomość. Zatem stawiając pytanie o drogi kształcenia, a w szczególności wychowania współczesnego człowieka, warto zapewne spróbować sięgnąć do zasobów świata sztuki, a w nich do tego, co jest najbliższe autorce, tzn. do świata muzyki. Jego skonkretyzowaniem staje się w tym przypadku muzyka o zróżnicowanym rodowodzie kulturowym, o wielu wymiarach i formach twórczej ekspresji. W poszukiwaniu prawdziwych i szczerych, a jednocześnie złożonych, a nawet wyrafinowanych sposobów artystycznych wypowiedzi zasugerowane zostaje odwołanie się do kultury flamenco. Ta z kolei, jako propozycja wyrosła na wielokulturowym gruncie, czerpiąca inspirację i wzbogacająca się dzięki spotykaniu i doświadczaniu innych społeczności, a więc obcowaniu z innymi ludźmi, nasuwa pytanie o tolerancję. Co to znaczy być tolerancyjnym? Czy tolerując, nie sytuujemy się przypadkiem ponad tym, kogo/co tolerujemy? Jak w takim razie powinny przebiegać kontakty nas, Europejczyków, z mieszkańcami innych kontynentów?

W rozdz. 2 przedstawiono różnorodne drogi prowadzenia międzykulturowego dialogu, inaczej mówiąc – sposoby realizacji wzajemnego poznawania. Wielość podejść do doświadczania Inności przejawia się zarówno w możliwościach wykorzystania środków dydaktycznych (nowoczesnych technologii), stosowania różnorodnych metod i form kształcenia, jak i w przystępności posługiwania się nimi na wszystkich szczeblach edukacji.

Zainteresowanie się odmienną kulturą, otwarcie się na nią, a w perspektywie rzetelne jej poznanie aż do „wejścia” w nią, stanowi szczególny rodzaj spotkania pomiędzy reprezentantami co najmniej dwóch społeczności. Aprobujący stosunek wobec innych ludzi stwarza okazję do prowadzenia partnerskiego dialogu. Jednakże będzie on mógł mieć charakter prawdziwej wymiany myśli, czynów oraz wzajemnego uczenia się od siebie tylko wtedy, gdy każdy będzie posiadać świadomość swojej kultury i miejsca, z którego Innym doświadcza.

W rozdz. 3 rozwinęto powyższą myśl, pokazując, jak bardzo w dzisiejszym, zunifikowanym świecie każdemu potrzebna jest jego własna indywidualna i społeczna tożsamość kulturowa. Własna, tzn. prawdziwa, nabywana w procesie świadomego i odpowiedzialnego wychowania, a nie wybrana na „rynku dostępnych i modnych”, ale pozornych tożsamości. Bez niej nasze życie, a przez to i kontakty z innymi ludźmi byłyby niepełne, ułomne, zdeformowane. Poczucie tożsamości, która przybiera formę dumy z tego, kim jesteśmy i zarazem wiąże się z faktyczną wiedzą o sobie, własnych korzeniach, historii, kulturze, ma szansę się rozwijać i wzmacniać dzięki kontaktom z Innymi. Oni bowiem stanowią swoiste lustro, w którym mamy szansę się przejrzeć, zastanowić się nad sobą i, być może, poprawić lub wyeksponować to, co jest prawdziwe, dobre i ładne, a za mało widoczne i cenione. Postawę pielęgnowania silnej

i pozytywnej tożsamości powinno się rozwijać w środowisku najlepszym, najbardziej naturalnym i najbezpieczniejszym dla człowieka. Od wieków tego oczekuje się od rodziny. W tej sytuacji jednym z naczelnych postulatów dla edukacji XXI w. powinno stać się kształtowanie wychowanków w duchu potrzeby budowania własnych dobrych rodzin. Niezależnie od społeczeństwa i jego kultury można chyba mówić o pewnym wzorze rodziny, czyli o takim życiu wśród najbliższych, które wydaje się najlepsze. Wyobrażenia o idealnej, wymarzonej rodzinie wiążą się ze szczęściem, radością, zaufaniem, możliwością wyrażania swoich opinii, wzajemnym szacunkiem. Kto ma lub będzie mieć takie zaplecze, ten będzie w stanie stawiać czoła trudom i przeciwności współczesnych czasów. A kontakty z innymi ludźmi, w tym spotkania międzykulturowe, traktować będzie jako źródło wielu pozytywnych doznań i inspirację dla własnego rozwoju. Ten, z kolei, z pewnością wpłynie na charakter dalszych kontaktów.

Mam nadzieję, że udało mi się zainteresować Czytelnika zapowiedzią przedstawionych w tekście przemyśleń. Zapraszam do lektury całej książki.

1.1. Kondycja wychowania moralnego w perspektywie edukacji i pedeutologii jutra

1.1.1. Słowo wstępne – człowiek w rzeczywistości społecznej początku XXI w.

Wkraczamy w drugą dekadę XXI w. W dyskursach naukowych, życiu publicznym, mediach oraz w swobodnych, codziennych rozmowach z innymi ludźmi coraz częściej, naturalnie zaczynamy „dystansować się” do poprzedniego wieku. Osiągana perspektywa daje możliwość pełniejszej oceny wydarzeń ubiegłego stulecia (w szczególności jego ostatniej ćwierci), dostrzegania faktów dotychczas zbyt mało klarownych (choćby dlatego, że za krótko dla nas istniały), implikuje do budowania relacji między dawniejszym a tym, co dziś jest aktualne, oraz do snucia projektów na przyszłość.

Jak w takim razie moglibyśmy scharakteryzować XX w.? Nie był to czas spokoju, stabilizacji, równomiernego rozwoju społeczeństw. Konflikty zbrojne, „postęp” w dziedzinie technik mordowania, działalność międzynarodowych organizacji przestępczych, wyrafinowane oszustwa gospodarcze, epidemie oraz zniszczenie środowiska – to tylko niektóre jego główne problemy.

Oczywiście nie można zapominać, że minione stulecie zaowocowało także niezwykleymi osiągnięciami w różnorodnych dziedzinach życia. Przyniosło wiele udoskonaleń, przyczyniło się do uproszczenia i przyspieszenia wykonywanych przez nas czynności, odkryto nowe obszary wiedzy, a także wytyczono kolejne, rozległe perspektywy działalności i realizowania się człowieka. Niestety, w pogoni za zdobywaniem kolejnych obszarów świata materialnego zapomniano o sferze emocjonalnej i duchowej człowieka.

Rezultatem takiej działalności jest, chyba niespotykane do tej pory, poczucie ludzkiego zagubienia, osamotnienia i bezbronności. Coraz częściej człowiek, oderwany od swych korzeni, przy braku wzorców osobowych i autorytetów moralnych, popada w skrajności lub daje sobą sterować jak bezwolna istota. Skrywane, a nawet nieuświadamiane konflikty wewnętrzne, brak zaufania i wiary w drugiego człowieka, wątpliwość prawd, którymi każdy z nas jest codziennie karmiony, powodują poczucie ciągłego zagrożenia i niepewności jutra. Często taka właśnie rzeczywistość popycha ludzi do negatywnych działań.

Współczesny człowiek dopuszcza się różnorodnych nadużyć, potrafi być okrutny i bezlitosny, świadomie rzucając na szalę zarówno istnienie bądź śmierć jednostki, jak i całych narodów. W większości społeczeństw skomplikowane stosunki i zależności międzyludzkie doprowadzają do powstawania i kumulowania się energii, która często jest niewłaściwie kierowana. Narody, wierząc w swoje mocarstwowe powołanie, dążą do podporządkowania sobie innych społeczeństw lub nawet ich zagłady.

Świadomość istnienia, naszkicowanych tu zaledwie, problemów i zagrożeń współczesnego świata stała się bodźcem i wyzwaniem do działania dla ludzi, których, mimo rozpanoszonego i często źle interpretowanego relatywizmu, uznaje się jeszcze za mądrych, prawych, wykształconych i mających umiejętność przewidywania następstw. Następstw, które w dzisiejszym, zunifikowanym świecie odczuje każdy jego mieszkaniec. Dlatego, w celu uniknięcia lub pomniejszenia owych zagrożeń, należy docierać do ich źródeł, jednocześnie likwidując same przyczyny. Te z kolei bezpośrednio łączą się z wartościami, normami i postawami, jakie przyswaja człowiek i do jakich w całym, bardzo szeroko rozumianym procesie kształcenia jest przygotowywany od wczesnego dzieciństwa.

W związku z tym jest to problem, który musi zaprzętać umysły pedagogów. Dyskusja na temat słusznego, koniecznego dziś modelu wychowania toczy się na forum międzynarodowym. Przykładem jest czasopismo „International Review of Education” („Międzynarodowy Przegląd Pedagogiczny”) powołane przez Instytut Edukacji przy UNESCO¹.

Dla rozwinięcia niniejszych rozważań, które *nota bene* są mi już bliskie od kilkunastu lat, sięgnęłam do dwóch roczników tego pisma. Pierwszy z nich (1995) skomentowała w 1997 r. na łamach czasopisma „Edukacja i Dialog”, drugi, bardziej współczesny (2007), stał się przedmiotem moich aktualnych poszukiwań. Poza tym uznałam, że upływająca pierwsza dekada XXI w. jest właściwym momentem, aby spróbować dokonać pewnego zestawienia i porównania kwestii, które były przedmiotem niepokojów pedagogów z różnych stron świata, wtedy i dziś. Co ich porusza, czym chcą się dzielić z innymi, jakie problemy udaje się rozwiązać, a na które nadal nie ma dobrego pomysłu? Czy o moralności mówi się jeszcze tym samym językiem, posługując się podobnymi kategoriami, czy też namysł nad moralnym kształtowaniem człowieka i jego środowiska skierowany został w inne obszary?

Zachowując przyjęty poprzednio porządek, chciałabym przedstawić jedynie po dwa artykuły, chociaż decyzyja co do ich wyboru nie była łatwa. Bowiem problematyka wielu innych głosów zachęca również do nawiązania żywego i autentycznego dyskursu.

¹ „International Review of Education” jest najdłużej wydawanym przez UNESCO (już od 1955 r.), międzynarodowym czasopismem o tematyce nawiązującej do teorii i praktyki porównawczej w formalnej i nieformalnej edukacji.

Dwa pierwsze teksty pochodzą z numeru „International Review of Education”, poświęconego problematyce wychowania moralnego. Już w artykule wstępnym dowiadujemy się, że nawet określenie „wychowanie moralne” jest właściwie trudne do zdefiniowania. Inne wyrażenia, często stosowane zamiennie, są równie niejasne, np.: „wychowanie jednostki i wychowanie społeczne”, „normy i wartości”, „uczyć się, aby żyć”, „kształcenie wartości”.

Jak łatwo zauważyć, dziedzina, którą obrano za cel dociekań, jest rozległa i kontrowersyjna. W celu zebrania i dokonania próby usystematyzowania badanego obszaru wiedzy, przeprowadzono podział pod względem charakteru podejścia do wychowania moralnego. Pierwsze podejście podkreśla moralność międzyludzką, opierającą się na zasadach prawości, tolerancji, uczciwości, życzliwości, prawdomówności itp. Drugie wskazuje na aspekt międzyludzkich zachowań zdeterminowanych przez przekonanie religijne i duchowe. Określa ono w związku z tym nie tylko dobre zachowanie w rozumieniu ogólnospołecznym, ale jest także wykładnikiem wiary i przyjętej przez jednostkę postawy duchowej. Oba podejścia oczywiście są ze sobą ściśle związane. Jednak z uwagi na złożoność i wielokierunkowość drugiego rodzaju, przy ograniczonych rozmiarach publikacji, redaktor wydania skupił się na pierwszym aspekcie.

1.1.2. Przyczyny i propozycje przewycięzania współczesnego kryzysu moralnego

Formą wprowadzenia w problematykę wychowania moralnego jest artykuł *Zanikanie wychowania moralnego* pióra Robina Borrowa². Stanowi on swoiste tło dla następnych, bardziej szczegółowych wypowiedzi, sygnalizując pewne masowo występujące problemy. Obejmuje dwa ściśle związane ze sobą tematy. Pierwszy to współczesny brak zaplecza dla wychowania moralnego, a drugi – utrata celów i kierunków moralnego postępowania w społeczeństwie.

Zmniejszanie się liczby nakazów i zakazów moralnych. Przez ponad 40 lat teoretycy i filozofowie wychowania lansowali postawę szczególnej czujności przed indoktrynacją i niepożądanymi prądami, wpływającymi na formę wychowania moralnego. Głosili potrzebę przekształcenia wychowania moralnego z nauki, prezentującej szczegółowe przekonania, wartości i formy zachowania, w teoretyczną dyskusję na temat moralności – o tym, co jest moralne, a co nie.

Autor omawianego artykułu uważa, że nikomu nie można narzucać żadnych stwierdzeń, nawet takich na przykład, że kradzież jest złem. Z drugiej jednak

² Por. R. B o r r o w, *The Erosion of Moral Education*, [w:] „International Review of Education”, Vol. 41, No. 1–2, January 1995, s. 21–32.

strony, współczesna swoboda w głoszeniu opinii, autonomia w poglądach i sprzeciw wobec akceptacji ideałów wyznawanych przez innych nie mogą oznaczać aprobaty dla zerwania z wartościami tradycyjnymi lub przyzwolenia na formowanie całkowicie dowolnych norm postępowania.

Dostrzeganie obu kierunków i umiejętność krytycznego spojrzenia na nie oraz stworzenia własnej wypadkowej to zadania, do których powinna przygotować szkoła. Weźmy chociażby lekcję historii. Poprawny nauczyciel odnotowuje dane wydarzenia historyczne (np. Holokaust). Za to dobry nauczyciel zachęci swych uczniów, aby prześledzili wydarzenia kompleksowo (przyczyny, przebieg, następstwa), a następnie wyrazili własne opinie, np. czy układ Chamberlaina z Hitlerem w Monachium był niewytłumaczalnym błędem, zmyślną grą polityczną, czy też przejawem kompletnej słabości?

Głównym celem artykułu R. Borrowa jest wykazanie, że właściwe wychowanie moralne zapewnia odpowiednie i pełne rozumienie sfery moralnej. Jednak, oceniając zjawisko w aspekcie historycznym, należy zauważyć, że obecnie następuje proces ciągłych zmian i zmniejsza się liczba nakazów i zakazów moralnych. Kiedyś katalog zachowania moralnego był bardzo szczegółowy i obfitował w dogmaty. Lista przepisów moralnych, które należało znać, miała nikłe lub w ogóle nie miała żadnego znaczenia. Poza tym zalecenia moralne, które wpływały na zachowania, zwyczaje i konwenanse towarzyskie, w wielu przypadkach przeszły już do lamusa.

Niezgodność między teorią a praktyką postępowania etycznego. Autor zwraca również uwagę na przeróżne słabości i niezgodności między założeniami a praktyką. Podkreśla, że niedopuszczalne było (i nadal jest) wpajanie dzieciom reguł wedle stwierdzenia, że „tak jest zapisane w niebie”. Oczywiście nie można negować wszystkich wartości uznawanych w przeszłości. Pewne ogólne zasady są powszechnie respektowane i uważane za najistotniejsze cechy każdego działania. Takie podstawowe normy, jak: bezstronność, konsekwencja, wolność myśli, nieprzynoszące szkody działanie, umiejętność motywacji stanowiły i nadal są główną częścią tego, co nazywamy moralnością.

Umiejętność odróżniania zachowań moralnych od wierzeń i przekonań. Kolejnym zagadnieniem, na które zwrócił uwagę R. Borrow, jest umiejętność odróżniania zachowań moralnych (w różnych okolicznościach) od wierzeń i przekonań niebędących w ogóle moralnymi.

Po pierwsze, te same zasady można interpretować w różny sposób. Odstępstwo od powszechnie przyjętego modelu może być niewłaściwym wariantem, podążającym w złym kierunku – powodem mogą być zmiany okoliczności lub błędne, a nawet niemoralne przekonania. Jednak postępowanie różne od dotychczasowego wzorca może być też przyjęte za dobrą i nową alternatywę.

Po drugie, każde społeczeństwo ma własną specyfikę i w charakterystyczny dla siebie sposób może interpretować te same zasady moralne.

Po trzecie, wiele elementów różnicujących zachowanie ludzkie w ogóle nie zalicza się do grupy cech moralnych. Noszenie turbanów może być np. ważnym

wyznacznikiem kulturowym, ale nie jest wyznacznikiem moralnym. Niemniej jednak istnieje grupa norm moralnych, które są powszechne dla wszystkich ludzi. Na tej podstawie autor artykułu podaje pewne wskazówki mające ułatwić nauczanie wartości i postaw moralnych.

Zalecenia dla wychowawców i rodziców, od czego rozpoczynać edukację ku wartościom. Uczenie dzieci postępowania moralnego polega głównie na przekazaniu im tego, co sami rozumiemy pod pojęciem moralności. Powinno się sprowadzać to do przestrzegania naczelnej zasady, która zaleca działać tak, aby nie szkodzić innym. Nauczyciela moralności, którym powinien być każdy nauczyciel, wychowawca i każdy rodzic, musi charakteryzować stałość, wytrwałość, umiejętność wspierania, prowadzenia polemiki i słuchania argumentów drugiej strony, a także musi on mieć świadomość odpowiedzialności za swoje czyny i słowa. W końcowej części artykułu autor zamieszcza kilka uwag na temat nieporozumień, które błędnie się kojarzy z zasadami moralnymi. To właśnie zanikanie wychowania moralnego prowadzi do pomyłek, a nawet „do płytkiego i nieodpowiedniego rozumowania”. Autor zaleca:

1) nie posługiwać się „językiem praw”, tzn. nie dowodzić praw jednych osób do działań, a całkowicie odbierać je innym;

2) nie sprowadzać zasad moralnych do roli przepisów prawnych. Jedną z cech moralnego zachowania jest wolny wybór i możliwość wszechstronnych interpretacji, dlatego sprowadzanie zasad moralnych do formy kodeksu jest co najmniej niewłaściwe;

3) być świadomym wzrastającej „tyranii grupy”. Dawanie szczególnych uprawnień mniejszościom jest jednoznaczne z odbieraniem ich innym ludziom.

1.1.3. Przekształcenia polityczno-ekonomiczne tłem i wyzwaniem dla wychowania moralnego na przykładzie społeczeństwa rosyjskiego

W odmienny, bardziej bezpośredni sposób, problem wychowania moralnego potraktował autor drugiego artykułu, Nikołaj Nikandrov³. Zajął się on kształtowaniem nowej, współczesnej postawy moralnej swoich rodaków, Rosjan. Artykuł nosi tytuł *Nauczanie w Rosji po pierestrojce: w poszukiwaniu nowych wartości* i rozważa się w nim konkretne trudności i zagrożenia, z którymi borykają się dziś Rosjanie. Analizuje ich postawy, zainteresowania, cele życiowe. Obraz współczesnych ludzi, szczególnie młodych, nie wypada zbyt optymistycznie, dlatego na wychowawców spada niezwykle ważna i odpowiedzialna rola.

³ Por. N. N i k a n d r o v, *Russian Education after Perestroika: The Search for New Values*, „International Review of Education”, Vol. 41, No. 1–2, January 1995, s. 47–57.

Historyczna spuścizna ideologii zamiast kanonu wartości. Przez ponad 70 lat oficjalną i jedyną doktryną polityczno-społeczną był marksizm-leninizm. Wszelka działalność obywateli Kraju Rad była określona klasowo. Myślenie o jednostce było zdeterminowane jej przynależnością do klasy (tych, co „mają” lub „nie mają”). Już w początkach lat 30. Józef Stalin ogłosił definitywne „oczyszczenie” państwa z kułaków, czyli prywatnych właścicieli ziemskich. Osiągnął to, tworząc straszliwe obozy pracy i stosując masową eksterminację.

Skutkiem takiej działalności władz było zaprzepaszczenie wielu idei i osiągnięć poprzednich czasów. Utwierdziła się za to kultura proletariatu, a sama nauka i pedagogika sowiecka została nasączona ideologią oraz ustawicznym rozgraniczaniem na „naszych” i „wrogów” – w skali świata, kraju, społeczności lokalnych, a nawet rodziny. W książkach i podręcznikach zestawiano opinie „postępowe” i „reakcyjne”, podkreślano różnice, a dyskusja na temat wartości ogólnoludzkich, pomijających podziały klasowe, była niemożliwa.

Zmiany podczas *pieriestrojki* i liberalizacji gospodarki. Dopiero nadejście *pieriestrojki* z jej głównymi hasłami: demokracją, decentralizacją i *glasnością*, wykazało całkowity upadek i ruinę nauki radzieckiej. *Pieriestrojka* zaczęła się w 1985 r. i przyniosła liberalizację wielu dziedzin życia. W nauce zapoczątkowała zmianę z „pedagogiki nakazów” na „pedagogikę współpracy”. Zaczęto mówić o wartościach ogólnoludzkich i przekształcać system wychowania na taki, w którym główną rolę odgrywa człowiek i jego potrzeby.

Faktyczne zmiany społeczne zrodziły jednak wiele problemów materialnych i bytowych, doprowadzając do nasilenia się przestępczości. W związku z tym nauczyciele nie mają pewności, jakie normy powinni wpajać uczniom w szkołach. Przecież nawet sama wartość edukacji i moralnego wychowania staje pod znakiem zapytania w społeczeństwie, w którym coraz trudniej żyć uczciwie.

Ideale wyznawane przez Rosjan a praktyka życia codziennego. W 1991 r. Borys Jelcyn doprowadził do rozluźnienia więzów społeczno-ekonomicznych. Jednak to pozorne ułatwienie spowodowało ogromne zubożenie ludności, wzrost inflacji oraz zmianę celów i wartości, ku którym „należy” dążyć. Szacuje się, że zaledwie 3–5% ludności dorobiło się fortuny, podczas gdy reszta społeczeństwa walczy o przeżycie. Znajdują się w tej grupie i tacy, którzy wolą „uczciwą biedę”, jednak większość jest zmuszona do przestępstw. Na porządku dziennym są oszustwa, kradzieże, prostytutka, korupcja, morderstwa dla pieniędzy, handel narkotykami. Dla wielu młodych ludzi miarą wartości pracy są tylko pieniądze. Człowiek, jego związki rodzinne i społeczne są ignorowane i nie liczą się w codziennym życiu. Ponad 24% Rosjan uważa, że lekceważenie interesów lub potrzeb innych ludzi jest zupełnie naturalne i normalne. Ponad 50% dziewcząt w wieku szkolnym traktuje prostytutkę jako najlepszy sposób na życie. Małżeństwa są wcześniej zawierane, ale patologia życia rodzinnego i wspólnego są powodem rozpadu już w pierwszym roku po ślubie 2/3 małżeństw.

Odradzające się priorytety życiowe młodych moskwan wyzwaniem dla pedagogów. W 1993 r. popularna gazeta „Wiadomości Moskiewskie” przeprowadziła ankietę, pytając o miejsce, jakie w życiu moskwan zajmują: rodzina, praca, pieniądze, emocje, miłość, przyjaciele, seks, religia, poczucie narodowe. Można było odpowiedzieć dwojako: „bardzo istotne” lub „bez znaczenia”. Wynik był zaskakujący – pierwsze miejsce zajęła rodzina!

Oprócz potrzeby spokojnego i wspierającego domu rodzinnego część młodych ludzi zaczyna też doceniać wartość nauki. Choć w powszechnym przekonaniu szkoły są złe, gdyż wolno się adaptują do nowych warunków, to zmienia się sam stosunek do nauki. Studenci chcą poszerzać wiedzę z dziedziny nauk humanistycznych i ekonomii. Popularna staje się nauka języków obcych. Młodzi są realistami i wiedzą, że mogą liczyć tylko na samych siebie. Z kolei ludzie starsi, rodzice aprobują odradzanie się religii. W wierze, Kościele i powstających religijnych szkołkach niedzielnych widzą ostoję wartości etycznych. Jest to szczególnie ważne, gdyż młodzież uważa za najlepsze i przyjmuje bezkrytycznie wszystko, co dociera z Zachodu.

Jak widać, zarysowane przez N. Nikandrowa problemy współczesnej Rosji stanowią wyzwanie dla nauczycieli, pedagogów i wychowawców. Pewien zwrot szkolnictwa w kierunku systemu opartego na wyborze, a nie na przymusie, zaczyna być dostrzegalny. Jednak prawdopodobnie upłynie jeszcze wiele lat nim szkolnictwo rosyjskie wypracuje pełen pakiet nowych wartości odpowiadających współczesnym wyzwaniom. Tymczasem w ich przekazywaniu szkoła odgrywa mniejszą rolę. Prym wiodą mass media, rodzina, grupy rówieśnicze – w takiej właśnie kolejności.

1.1.4. Edukacja multikulturowa i multietniczna drogą rozwoju człowieka XXI w.

Kolejnym głosem we współczesnym dyskursie pedagogicznym, do którego należy się odwołać, jest artykuł Iana Hilla *Edukacja multikulturowa i edukacja międzynarodowa – czy mają szansę kiedykolwiek się spotkać?*⁴

Potrzeba wzajemnego poznawania się jako wyzwanie dla edukacji w nowym stuleciu. Perspektywa multikulturowa, w której lokalność przeniesiona zostaje do wymiaru wspólnego, staje się coraz bardziej pożądanym sposobem budowania wiedzy o kondycji współczesnej edukacji. Etniczność zaczyna być traktowana jako egzemplifikacja (bliższa lub jeszcze daleka) pewnego globalnego myślenia o rozwoju człowieka XXI w. W związku z tym, współistnienie

⁴ Por. I. Hill, *Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet?*, „International Review of Education”, Vol. 53, No. 3, May 2007, s. 245–264.

i budowanie korzystnych relacji między różnymi kulturami, a więc wzajemne postrzeganie siebie jako równoprawnych partnerów, godnych wspólnego dialogowania, musi być oparte na szerokiej wiedzy, której dostarczyć może jedynie dobrze i uczciwie realizowana edukacja. Dlatego też tak wielki nacisk kładzie się dziś na wzajemne poznanie.

Założenia, przesłanki i drogi wzajemnego poznawania się są przedmiotem rozważań I. Hilla. Skupiają się one wokół dwóch rodzajów edukacji otwartej na Innych: edukacji multikulturowej i edukacji międzynarodowej. Autor tytułowym pytaniem sugeruje konieczność połączenia ich w całość. Racja ta wymaga jednak argumentów, które na szczęście składają się na treść tekstu.

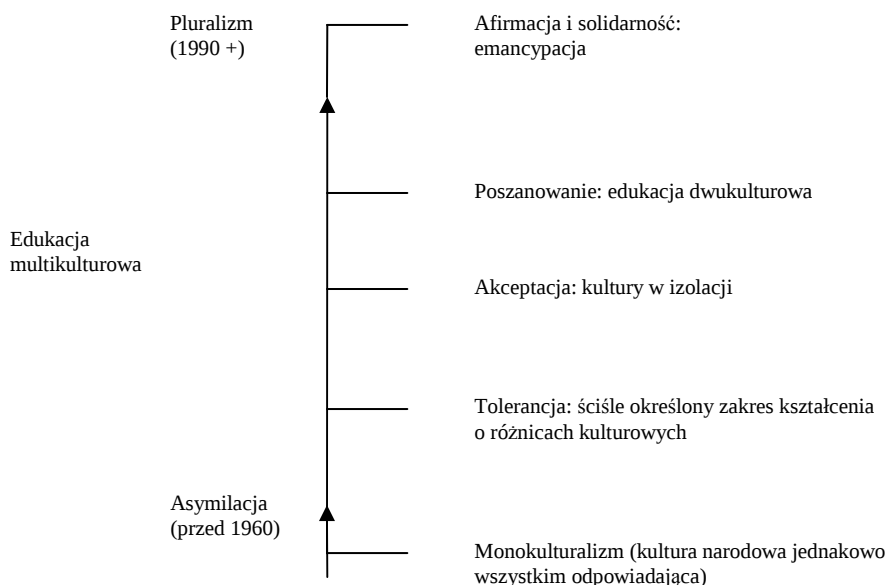
W pierwszej kolejności, pokrótce, przedstawione zostają oba rodzaje edukacji. Pojęcie edukacji multikulturowej ma związek z wieloetnicznością społeczeństw zachodnich. Wpisanie jej w system edukacji publicznej tych państw było odpowiedzią na potrzebę kształcenia i kontaktu w szkołach dzieci imigrantów. Stąd edukację multikulturową, szczególnie w USA, łączy się z problematyką niższej klasy społeczno-ekonomicznej. Natomiast edukacja międzynarodowa historycznie związana jest z ruchem międzynarodowych szkół dla dzieci dyplomatów, personelu ONZ, pracowników międzynarodowych spółek i koncernów. Dlatego edukacja ta określana jest jako elitarna, ekskluzywna.

Edukacja multikulturowa: historia, założenia i zmieniające się do niej podejście. Edukacja multikulturowa – wprowadzono ją do programów nauczania w szkołach publicznych w Stanach Zjednoczonych w 1918 r., kiedy to obecność i współegzystowanie zróżnicowanych etnicznie, narodowościowo i kulturowo grup imigrantów zaczęły być problemem. Uznano, że rzesze przybyszów należy zasymilować ze społeczeństwem amerykańskim poprzez takie działania, które określono mianem „uleczenia” z dawnej kultury. Imigranci mieli jakby „dołączyć do szeregu”, tzn. aktywnie włączyć się w główny nurt kultury nowej ojczyzny, odrzucając/tłumiąc jednocześnie własną spuściznę kulturową, a nawet odcinając się od korzeni swoich przodków. Nowe podejście do edukacji multikulturowej pojawiło się dopiero po ruchach społecznych lat 60. i 70. Jednak istotne zmiany przyniosły lata 80. W Stanach Zjednoczonych i w Europie Zachodniej zaczęto zauważać korzyści płynące z wielokulturowości pluralistycznych społeczeństw⁵. Modna stała się różnorodna perspektywa przy poznawaniu, badaniu, wchodzeniu w relacje z odmiennymi kulturami i grupami zmarginalizowanymi. W edukacji szkolnej dzieci miały nabyć pewnej wrażliwości i dopuścić, zaakceptować możliwość przyjęcia różnych dróg życia przez innych ludzi. Ukazywanie odmienności w pozytywnym świetle miało swój wyraz w inicjowaniu działań na szczeblu rządowym. Starano się np. ograniczyć

⁵ W USA z edukacją multikulturową zamiennie stosuje się pojęcia edukacji multirasowej i multietnicznej, natomiast w Europie wymiennie używa się pojęć edukacji multikulturowej i międzykulturowej.

uprzedzenia wobec ludzi kolorowych (w Stanach Zjednoczonych zalecano zatrudnianie nauczycieli czarnoskórych i Mulałów), a w samej pracy szkolnej, dla realizacji zadań grupowych, zakładano tworzenie zespołów zróżnicowanych rasowo i etnicznie, po to, by nie dochodziło do powstawania tzw. gett kulturowych. Takie kroki, w stronę otwarcia się na Innych, zapowiadały istotną zmianę w odchodzeniu od dotychczasowej polityki asymilacji (por. rys. 1). Obecnie edukację międzykulturową postrzega się jako edukacyjną konsekwencję demokratycznych zasad w wielokulturowych społeczeństwach. Edukacja jest międzykulturowa, kiedy przedmiotem jej uwagi są jednocześnie zagadnienia różnorodności, ale i nierówności. W 1996 r. przeprowadzono badania o zasięgu globalnym pod kątem stopnia zaawansowania realizacji edukacji multikulturowej. W ich trakcie sprawdzono aż 42 kraje ze wszystkich kontynentów, które określono jako zamieszkałe przez wysoce urozmaicone, pluralistyczne społeczności, wołające o ich dostrzeżenie, godność i uznanie.

W tym miejscu warto zauważyć, że czasami, z dbałości o precyzję języka i pojęć, różnicuje się określenie edukacji multikulturowej od międzykulturowej. Tej pierwszej używamy, gdy chcemy podkreślić sytuację wielości i zróżnicowania kulturowego. Drugiej zaś, kiedy wskazujemy na interakcje i relacje zachodzące między różnymi grupami etnicznymi w multikulturowej całości.



Rys. 1. Schemat zmieniającego się rozumienia edukacji multikulturowej, od asymilacji do pluralizmu

Źródło: I. Hill, *Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet*, „International Review of Education”, Vol. 53, No. 3, May 2007.

Na rys. 1 przedstawiono schemat przeobrażania się/przekształcania się podejścia do edukacji multikulturowej. Ukazuje jednocześnie przemiany zachodzące w samych społeczeństwach multietnicznych, których stosunek do napływającej ludności – od przekonania o konieczności jej zmiany, w sensie: ulepszenia, naprawy – dąży ku postawie solidarności, współodczuwania, równości i możliwości emancypacji każdej z grup.

Edukacja międzynarodowa: początki, patronat i przesłanie. Edukacja międzynarodowa – idea takiego rodzaju kształcenia, jak podaje I. Hill, powołując się na Jeana Piageta, sięga XVII w. i propozycji Jana Amosa Komeńskiego. W XIX w. Charles Dickens w artykule pod dokładnie takim samym tytułem, *International Education*, przedstawił pomysł utworzenia sieci szkół o charakterze międzynarodowym na obszarze Europy. Miały one oferować zbliżony zakres i poziom kształcenia, umożliwiając uczącym się naukę rotacyjną, tzn. pozostawanie w każdej z placówek około roku, a następnie przenoszenie się do innego kraju i innej części naszego kontynentu. W 1866 r. International Education Society (Międzynarodowe Towarzystwo Edukacyjne) otworzyło pierwszą tego typu szkołę średnią w Londynie. Uczniowie, których w pierwszym roku przyjęto aż 100, dalsze etapy swojej nauki mieli realizować we Francji, Niemczech, Włoszech. Taki układ miał im zapewnić, oprócz zdobywania wiedzy naukowej, efektywne poznanie poszczególnych języków i zdobycie szerokiej wiedzy społeczno-kulturowej o poszczególnych krajach. Szkołę zamknięto w 1889 r. Po I wojnie światowej powrócono do idei. Tym razem realnym powodem stała się zwiększona mobilność pracowników różnych instytucji politycznych (ambasady, Liga Narodów) oraz firm i przedsiębiorstw, którzy wraz z rodzinami zmieniali miejsca pobytu i pracy. Potrzeba taka przetrwała również czasy II wojny światowej. Różnica między szkołami z XX w. a tymi sprzed stulecia polegała m. in. na założeniu, które wskazywało, że niekoniecznie trzeba ciągle podróżować, aby poznawać inne kultury, można to równie dobrze uczynić, tworząc międzynarodowe i jednocześnie międzykulturowe szkoły i klasy. Edukacja w tych szkołach miała odzwierciedlać przesłanie humanistycznego rozwoju: kształcenie dla pokoju, poznawanie i starania na rzecz zrozumienia międzykulturowego, respektowanie ludzkiej godności, poszerzanie wiedzy na temat zagadnień międzynarodowych. Można powiedzieć, że w szkołach tych kulturowa odmienność była normą.

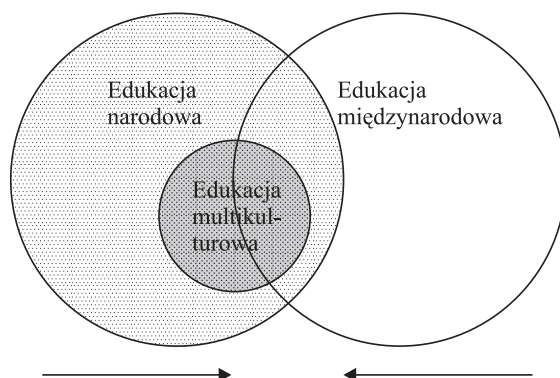
Obecnie szkoły międzynarodowe istniejące na całym świecie (szczególnie tam, gdzie występuje nagromadzenie międzynarodowych agencji, ambasad, prywatnych spółek) pracują zgodnie z własnym programem nauczania, niezależnym od programów lokalnych, charakterystycznych dla kształcenia w danym państwie. Nauczyciele i uczniowie porozumiewają się po angielsku. Do życia powołano także 10 zjednoczonych Kolegiów Świata, których ukończenie umożliwia zdobycie międzynarodowego stopnia licencjata. Szkoły te mają swoje siedziby w bardzo atrakcyjnych, ustronnych i odległych od miejskiego zgiełku i centrów politycznych, miejscach. Uczniowie mieszkają w internatach. Szkoły te określa się jako „ideologiczne”, gdyż swoich wychowanków rozwijają

w duchu uniwersalnych wartości i humanistycznego zaangażowania się w sprawę świata. Studenci mają stać się odpowiedzialnymi obywatelami Ziemi, oddanymi sprawie pokoju, sprawiedliwości, zrozumienia i współpracy.

Edukacja międzynarodowa nie jest wyizolowana z wizji edukacji wspólnej, globalnej, powszechnej. Ujmuje się ją raczej jako wzorcowy i elitarny składnik całości. Ma dawać słuszny przykład dla wzajemnego, podobnego poznawania się i pracy na rzecz wspólnego dobra w dalszych, szerszych kręgach narodowych i społecznych. Dlatego przedmiotem jej troski są m. in. następujące kwestie: konieczność dążenia do równomiernego rozwoju świata, niepokojące różnice ekonomiczne pomiędzy narodami, zanieczyszczenia, brak wody pitnej.

W każdej szkole międzynarodowej oprócz treści „niezależnych”, kosmopolitycznych pojawiają się też zagadnienia lokalne, które umożliwiają ukonkretnienie poznawanych, różnorodnych problemów edukacyjnych, głównie dzięki budowaniu osobistych relacji między doświadczaną sytuacją a własną kulturą perspektywą ucznia/studenta. Wychowankowie, w ramach budowania ich wiedzy i rozwijania postawy krytycznej, mają, w toku kształcenia międzynarodowego, zrozumieć i przyjąć, że inni ludzie, z całą swoją odmiennością, też mogą mieć rację.

Synteza edukacji multikulturowej z edukacją międzynarodową warunkiem humanistycznego wychowania współczesnego człowieka. Uznaje się, że szkoły międzynarodowe powinny być postrzegane jako „laboratoria” dla międzykulturowego poznania. Szczególnie, że coraz bardziej widoczne i czytelne staje się zbliżenie między nimi a szkolnictwem narodowym. Już dziś dostrzega się wiele analogii między obiema drogami kształcenia. Zakłada się, że jeśli systemy krajowe przystąpiły do świadomego procesu umiędzynarodawiania własnych programów kształcenia, to w ciągu 20–30 lat obie koncepcje edukacyjne bardzo by się do siebie zbliżyły (i weszły w wiele potrzebnych zależności), a w niektórych krajach mogłyby stać się nawet jednością. Powyższe relacje przedstawiono na rys. 2.



Rys. 2. Trzy typy edukacji i ich współczesne (2006 r.) wzajemne zależności

Jeśli założona potrzeba byłaby realizowana, to trzeci element rysunku – edukacja multikulturowa – zacznie w nachodzących na siebie dużych kręgach zajmować coraz większy obszar, jej pozycja tym samym wzrośnie. Aby tak się działo, a w konsekwencji rosły korzyści dla każdego uczestnika procesu edukacyjnego (w wymiarze indywidualnym i społecznym) powinny być realizowane następujące kroki edukacji multikulturowej:

1. Integracja zawartości treści (zakres treści) – jak dalece nauczyciel włącza przykłady z różnych kultur dla zilustrowania omawianych zagadnień.

2. Budowanie rosnącej w siłę kultury szkoły – będzie to możliwe, kiedy zapewniona będzie równość szans i możliwości dla uczniów ze wszystkich grup etnicznych.

3. Zmniejszanie uprzedzeń – osłabianie negatywnego stosunku do innych na rzecz rozwijania międzykulturowego poszanowania będzie możliwe dzięki poznawaniu charakterystycznych dla każdej grupy etnicznej priorytetów.

4. Stawianie przed uczniami złożonych problemów – odwoływanie się do zadań i stawianie pytań o wielu możliwych rozwiązaniach wzbogaca poszukiwania i interpretację o perspektywę multikulturową.

Edukacja prowadzona w tym duchu zapewnia ciągle rozszerzanie horyzontów i wychodzenie poza własny krąg kulturowy. Jednostka dzięki niej uczy się płynności, giętkości w postrzeganiu Innych jako tych, którzy odczytują i interpretują pewne fakty, a potem działają inaczej, gdyż odnoszą się do własnego „filtra” kulturowego.

Szeroko rozumiana edukacja multikulturowa, zazębiając się z narodowymi systemami kształcenia i edukacją międzynarodową, stwarza szansę międzykulturowego zrozumienia. Wzajemne poznanie związane z oddalaniem postawy etnocentryzmu, a przede wszystkim silniejszego nacjonalizmu, na rzecz otwierania się na inne kultury, zakłada odrzucenie hierarchiczności kultur. Przyjmuje jednocześnie, że takie wzajemne odkrywanie siebie, będąc procesem dwukierunkowym, jest obopólnie korzystne.

1.1.5. Rozwój zawodowy nauczycieli z Wysp Południowego Pacyfiku jako wymóg edukacji dla przyszłości

Prowadzenie studiów licencjackich dla czynnych zawodowo nauczycieli w Uniwersytecie Południowego Pacyfiku na Fidżi. Współczesne wyzwania i oczekiwania związane z edukacją wymagają wszechstronnego przygotowania, szerokiej wiedzy i bystrości umysłu od jej podstawowych inicjatorów i wykonawców, tzn. nauczycieli. Problematyka dzisiejszego nauczyciela, i do tego zezgemplifikowana sytuacją nauczycieli na egzotycznych dla nas Wyspach Pacyfiku, stała się tematem moich kolejnych dociekań czytelniczych. Autorzy,

Greg Burnett i Govinda Ishwar Lingam, zajęli się kwestią przesłanek i powodów podejmowania przez pracujących dotychczas nauczycieli szkół podstawowych, studiów licencjackich, a następnie ich 3-letniej realizacji na Uniwersytecie Południowego Pacyfiku na Fidżi. *Myślący, refleksyjni nauczyciele i nauczyciele tychże nauczycieli z regionu Pacyfiku: kiedy staną się przedmiotem rzeczywistej debaty?*⁶ to artykuł, który w sposób niezwykle obrazowy, namacalny ukazuje trudności i kłopoty związane z rozwojem zawodowym nauczycieli na antypodach. Zadziwiającym i zmuszającym do głębokiego namysłu jest fakt niezwykle podobnej, wręcz analogicznej sytuacji tychże nauczycieli z naszymi, w Polsce!

Fidżi, Vanuatu, Tuvalu i inne kraje wyspiarskie południowego Pacyfiku stały się ostatnimi czasy miejscem gorącej dyskusji o oczekiwaniach wobec poziomu kształcenia w szkołach, a tym samym o przygotowaniu nauczycieli do wykonywania zawodu. Na temat nauczycieli chętnie wypowiadają się różne instytucje, organizacje, media. Sami zainteresowani milczą lub nie dopuszczają się ich do głosu. Kiedy dochodzi do szerokich, społecznych konsultacji w sprawach korzystnych zmian w edukacji, nauczyciele są marginalizowani i wykluczani z debaty.

Oczekiwania wobec współczesnego nauczyciela w głównych nurtach dyskursów społecznych. Istnieje kilka głównych dyskursów dotyczących oczekiwań wobec nauczyciela na Fidżi. Głoszą je zasadnicze instytucje i podmioty społeczne, które w sposób dla siebie korzystny malują obraz współczesnego nauczyciela. Potrzeby i chęci tychże nadawców, niestety, często kolidują z wizją i przekonaniami samych nauczycieli. Wypracowanie dopuszczalnego kompromisu jest trudne, zniechęcające, niesatysfakcjonujące i często źle i niesprawiedliwie oceniane przez opinię publiczną. Do niskiego statusu nauczyciela i braku jego autorytetu wśród społeczeństw Pacyfiku przyczyniają się poniższe dyskursy, często przedstawiające racje będące ze sobą w sprzeczności:

1. Ministerstwo Edukacji na Fidżi (ministerstwa z całego regionu Pacyfiku) chce kształcenie na Fidżi przeistoczyć w „techniczne” realizowanie podzielonego materiału. Nauczycielska autonomia zawodowa ma być ograniczona do przekazywania treści wystarczających do zaliczenia egzaminów zewnętrznych, wynikających z zaleceń zawartych w dokumentach ministerialnych. Nauczyciele mają skupić swą siłę na dążeniu do uzyskiwania wymiernych, dających się ustandaryzować, rezultatów. Ministerstwo wprowadza też „system monitorujący”, który ma głównie sprawdzać pracowników administracji szkolnej. Zakłada się, że dzięki niemu wzrośnie jawność działań i poczucie odpowiedzialności za pracę.

2. Pracodawcy – jak wszędzie indziej na świecie, i tu, w Regionie Pacyfiku, postrzegają edukację jako siłę przygotowującą do konkretnej, potrzebnej w da-

⁶ Por. G. Burnett, G. I. Lingam, *Reflective Teachers and Teacher Educator in the Pacific Region: Conversation with Us not about Us*, „International Review of Education”, Vol. 53, No. 3, May 2007, s. 303–321.

nym momencie pracy. Stąd kierują liczne zarzuty pod adresem szkół, że nie wyposażają uczniów w podstawowe umiejętności potrzebne i odpowiadające wymaganiom rynku. Takie oczekiwania zostały nazwane „kulturą inicjatywy”. Przenoszą one problem szans i możliwości zatrudniania młodych ludzi na szkołę, a w razie niepowodzeń młodzieży na rynku pracy – ją obarczają całą winą. Plany narodowego rozwoju Fidżi z łatwością ukazują ścisłe związki między rozwojem ekonomicznym, kształtowaniem ludzi i edukacją szkolną. Idea edukacji ustawicznej w tym wydaniu staje się napędem do stałego upominania uczących się, niezależnie od ich wieku, aby bez przerwy aktualizowali swą wiedzę i umiejętności. Każdy ma być produktywny. Nieprzerwane podnoszenie kwalifikacji ma zapewnić utrzymanie własnego życia na poziomie ekonomicznej opłacalności.

3. Media – media na Fidżi, szczególnie te drukowane, „patrzą” na nauczyciela przez pryzmat kwestii moralnych. Każdego dnia trzy główne dzienniki zamieszczają artykuły na temat szkół, wartości uznawanych społecznie i w nich wprowadzanych (bądź właśnie pomijanych), nauczycielskiej odpowiedzialności, od czasu do czasu podają informację o jakimś drastycznym wydarzeniu w murach szkoły, skandalicznej postawie nauczyciela lub braku z jego strony profesjonalizmu. Obowiązkiem nauczyciela, zdaniem mediów, jest kreowanie postawy obywatelskiej, wyrażającej się w społecznej uprzejmości, wynikającej z przyjętych i uznawanych standardów zachowania. Pomija się przy tym fakt, że narzucanie sztywnych reguł, szczególnie młodym ludziom, nie zdaje egzaminu, a nawet skazane jest na porażkę.

4. „Inicjatywa nowego myślenia o edukacji Pacyfiku” to stowarzyszenie zrzeszające wykładowców seniorów, często emerytowanych, którzy na edukację patrzą przez pryzmat kulturowej konieczności. Nauczyciele są przez nich postrzegani jako główna siła podtrzymująca i przekazująca młodym wartości kultury Pacyfiku, tożsamości jego mieszkańców, języków, wiedzy. Zadaniem nauczycieli musi być więc praca skierowana przeciw utracie powyższych wartości. Są one poważnie zagrożone z powodu ciągle obecnych skutków kolonizacji oraz rozszerzającego się wpływu globalizacji.

5. UNESCO – głównym celem współczesnej edukacji ma być jakość kształcenia, niezależnie od środowiska pochodzenia dzieci. W związku z tym od nauczycieli oczekuje się umiejętności skutecznego rozwiązywania problemów, które wcześniej były domeną aktywności pedagogów szkolnych i pracowników społecznych.

Przytoczone powyżej opcje i stanowiska jasno ukazują, w jak trudnych realiach nauczyciele edukacji podstawowej muszą żyć i prowadzić swoją działalność zawodową. Mówi się już nawet o „kakofonii koniecznych dyskursów”, które silnie angażują zarówno opinię publiczną, jak i samych zainteresowanych oraz wpływają na ich autopostrzeganie. Nauczyciele sami kreują swój wizerunek, który niejednokrotnie jest odbiciem społecznych wątpliwości i niepokoju.

Dlatego wyzwaniem staje się dziś ich właściwe kształcenie (bez względu na płeć, pochodzenie, rasę, położenie szkoły, w której pracują, aktualny status zawodowy, możliwości opłat za wykształcenie) na ludzi pewnych i zadowolonych z tego, co robią. Szczególnie dotyczy to nauczycieli aktywnych zawodowo, dla których niezbędne staje się uaktualnianie wykształcenia.

Dostępność kształcenia wyższego dla nauczycieli. Dostęp do źródła kształcenia wyższego zapewniają studia licencjackie na Uniwersytecie Południowego Pacyfiku (University of South Pacific). Na USP pogłębiają swoją wiedzę nauczyciele różnych narodowości. Około 86% stanowią mieszkańcy Fidzi. Społeczność studencką tworzą też nauczyciele z Tuvalu, Wysp Salomona, Vanuatu, Karibati, Tonga. Studia mają więc charakter międzynarodowy. Stosunek uczących się kobiet do mężczyzn wynosi 1,7 : 1. Lansuje się bowiem konieczność realizowania parytetu płci w kształceniu nauczycieli. Promowanie równości nie przekłada się jednak na późniejszą praktykę szkolną. W szkołach podstawowych, jak dawniej, przeważa liczba nauczycielek (jest ich 8 razy więcej niż nauczycieli). Nieobecność nauczycieli–mężczyzn w edukacji elementarnej tłumaczona jest ich większą swobodą i mobilnością. Mężczyźni również łatwiej uzyskują różne formy dofinansowania, otwierające im drogę do kontynuowania nauki i własnego rozwoju na kolejnych szczeblach edukacji wyższej. Miejszem pracy głównej części studentów jest aglomeracja miejska powstała wokół i wraz ze stolicą Fidzi (miasta: Navua–Suva–Nausori). Są też osoby, które pochodzą z innych obszarów, oddalonych i wiejskich, na których szkoły borykają się z izolacją, niedostatkami infrastruktury i wyposażenia, brakiem środków materialnych na ułatwienie nauczycielom podnoszenia ich kwalifikacji. Na Fidzi i innych wyspach Pacyfiku potrzebą kształcenia zasadniczo wykazują się nauczyciele będący pośrodku swojej kariery zawodowej, tzn. w wieku od 30–43 lat. Zaczynają odczuwać już potrzebę odświeżenia dotychczasowej wiedzy lub do głosu dochodzi konieczność dalszego rozwoju, czego nie posiadają jeszcze młodsi nauczyciele. Studia licencjackie są płatne. Koszt studiów jest duży – całość kwoty zbliża się do rocznej pensji nauczyciela. Dlatego nauczyciele nagminnie szukają sponsorów (zarówno własnych, jak i dalszych, np. z Australii i Nowej Zelandii). Ci jednak, zanim wyasygnują odpowiednie środki, stawiają kandydatom wysokie wymagania. Wolą też nauczycieli starszych, a przez to dojrzałych i świadomych decyzji, które podejmują, dlatego sponsorzy zakładają, że będą się lepiej uczyć, efektywniej studiować.

Oczekiwania, korzyści i nadzieje z ukończenia studiów w opiniach nauczycieli. Autorzy, G. Burnett i G. I. Lingam, przeprowadzili wśród nauczycieli kończących studia i absolwentów roczników wcześniejszych badania diagnostyczne, które dotyczyły oceny samych studiów i perspektyw, które zdobyte kwalifikacje miały przed nimi otworzyć.

Nauczyciele rozpoczynający studia byli pełni wiary w zapewnienia dawane im przez ministerstwa edukacji (we własnych krajach) i przez Uniwersytet Południowego Pacyfiku. Jednak obiecywane możliwości profesjonalnego rozwoju okazały się w rzeczywistości skąpe. Studenci swoje wątpliwości wyrażali w następujący sposób:

Potrzeba zapoznania się z najnowszą wiedzą pedagogiczną dotyczącą edukacji początkowej, czytanie źródeł – to nie wszystko. Chciałam zobaczyć ją w praktyce, jak z niej korzystać [...], oczekiwałam połączenia treści teoretycznych z praktyką pedagogiczną.

To pokolenie potrzebuje nowych metod nauczania.

Wielu studentów, szczególnie spoza Fidżi, pragnęło zdobyć podstawy do lepszego kształcenia patriotycznego, narodowego, tak aby skutecznie rozwijać u uczniów postawę na rzecz pokoju i stabilizacji (szczególnie dużo głosów napłynęło od studentów z Wysp Salomona, których kraj przez 5 lat ogarnięty był wewnętrznym konfliktem na tle etnicznym):

[Chcę] zapewnić właściwą jakość nauczania mojemu narodowi [Wyspy Salomona].

[Pragnę] pomagać dzieciom z Tuvalu stać się dobrymi i aktywnymi obywatelami.

Niektórzy nauczyciele mówili o przygnębieniu, zniechęceniu i wypaleniu zawodowym. Niskie zarobki i niski status społeczny zmobilizowały ich do podjęcia studiów. Niektórzy natomiast podjęli to wyzwanie, aby dowieść sobie i własnym rodzinom, że na taki wysiłek jeszcze ich stać. Studia traktowali jako:

Szansę, aby uciec od monotonnej rutyny: dom–praca, dom–praca [...], dom–praca.

Wyzwanie, aby pokazać moim dzieciom i rodzinie, że wiek nie odgrywa tak wielkiej roli.

Studiuowano również po to, aby ponownie być pełniejszym zapału, chęci do pracy, pozytywnego nastawienia:

[Chciałem] wpuścić nieco życia do mojego nauczania po 18 latach pracy.

Miałem dość robienia w kółko tego samego [...] żadnych nowych technik nauczania [...] bardzo wyjąławiające [...] byłem wykończony [...] potrzebowałem ponownego naładowania [...] chciałem poszerzyć moją wiedzę.

Innym powodem podjęcia studiów był czynnik ekonomiczny i potrzeba zapewnienia rodzinie godnego życia. Zarówno ten argument, jak i wcześniejsze, szczególnie ostro brzmią w zestawieniu z wynikami przeprowadzonych wcześniej badań ogólnofidżijskich na temat atrakcyjności różnych zawodów. Profesja

nauczycielska wypadła bardzo źle, głównie jako zajęcie stresogenne. W tym kontekście nauczyciele mówili:

[Studiowałam], aby lepiej zarabiać i być w stanie pomóc mojej rodzinie

Boże! Oczywiście dla lepszej płacy!

Aby uciec za morza.

Wielu nauczycieli odnotowało też korzyści, m. in. płynące ze spotkania kolegów po fachu, reprezentujących odmienne środowiska i mających czasami inne metody wobec pojawiających się wyzwań (możliwość wymiany doświadczeń), ze względu na zawierane przyjaźnie. Bogactwo dyskusji było dla wielu inspirującą i twórczą stroną czasu studiów.

Nauczyciele wyrażali również oczekiwania co do nowych obszarów kształcenia, które w dzisiejszej rzeczywistości postrzegane są jako niezbędne kompetencje nauczycielskie. Są nimi: wiedza i umiejętności z zakresu technologii informacyjnej, doradztwo/poradnictwo oraz administrowanie szkołą.

Nauczyciel antypodów wobec globalnych wyzwań edukacyjnych: technologii informacyjnej, poradnictwa i zarządzania szkołą. „Nowe czasy” na Fidżi i w całym regionie Pacyfiku jawią się w świadomości nauczycieli jako czas nowych praktyk i działań kulturalnych, nowych treści medialnie istotnych, hybrydowych tożsamości kulturowych, powstających nowych struktur i instytucji społecznych oraz zmieniających się zależności w pracy i ekonomii. Na te wszystkie zmiany powinien umieć zareagować świadomy swoich zadań i możliwości, dobrze przygotowany nauczyciel i wychowawca. Studenci oczekiwania i obawy wobec powyższych kwestii argumentowali następująco:

1. Technologia informacyjna – ogromny, uderzający wpływ mediów na dzieci nie może być pominięty przez szkołę. Wejście technologii na rynek konsumencki, przy jednoczesnym nierównym do nich dostępie, zabiera szansę na jednakowy rozwój wszystkich uczniów. Dlatego szkoły powinny zostać właściwie i nowocześnie wyposażone w sprzęt medialny, a nauczyciele wszechstronnie przygotowani do korzystania z niego.

2. Poradnictwo i pomoc uczniom – w czasach drastycznych zmian społecznych, wrażliwi i efektywni nauczyciele pragną wspierać swoich uczniów w ich problemach i trudnych momentach rozwojowych. Niegdyś na Fidżi i w całym regionie wychowaniem i opieką młodych pokoleń zajmował się dom rodzinny. Teraz stało się to domeną nauczycieli i pracowników socjalnych. Potrzebą pierwszej konieczności staje się więc skuteczne wpajanie świata wartości uczniom poprzez właściwą pracę w szkole. Kwestie aksjologiczne powinny być więc czytelnie włączane do programów nauczania.

3. Zarządzanie szkołą – chęć umiejętnego administrowania placówką edukacyjną jest postrzegana jako wyraz świadomości i potrzeby nauczycieli bycia odpowiedzialnymi pracownikami szkoły. Dochodzi bowiem do istotnej zmiany i przesunięcia odpowiedzialności za efekty pracy placówki z samej dyrekcji na cały zespół nauczycielski. Takie przekształcenia interpretuje się jako konsekwencję wprowadzania nowych, demokratycznych reguł zarządzania szkołą.

1.1.6. Podsumowanie – uniwersalne wartości humanistyczne podstawą dla lokalnej praktyki edukacyjnej

Przytoczona powyżej, zaledwie wybrana część, wypowiedzi i opinii nauczycieli – absolwentów studiów licencjackich Uniwersytetu Południowego Pacyfiku na Fidżi, wyraźnie pokazuje, jak dalece problematyka zawodu nauczyciela stała się wyzwaniem globalnym. Podobieństwo trudności, wątpliwości, potrzeb i, na szczęście, zdarzającej się jeszcze satysfakcji, stwarzają bliskość i możliwość wzajemnego porozumiewania się i współpracy między nauczycielami z bardzo odległych geograficznie stron świata. Ponadto analogiczne zagrożenia, na które narażeni są uczniowie, powodują formułowanie bliskich i zrozumiałych celów kształcenia i wychowania. Jednym z zasadniczych jest bezwzględna konieczność oparcia edukacji o wartości i „zatopienia” jej w sferze aksjologicznej.

Jaka będzie w takim razie edukacja jutra, jaki będzie jej kształt, charakter, na co możemy liczyć?

Analizując wartościowe teksty źródłowe, samemu starając się włączyć w dyskursy naukowe oraz przyglądając się praktyce pedagogicznej, należy stwierdzić, że na kształt i charakter edukacji możemy, choćby w pewnym stopniu, ale za to skutecznie, wpływać. Diagnozowanie stanu poziomu, głębi i jakości kształcenia w perspektywie światowej, dostrzeganie i nazywanie jej słabości, błędów, jest, jak się wydaje, pierwszym czytelnym krokiem ku podjęciu zmian. Jak widzieliśmy, są jeszcze ludzie na świecie, którzy nie zwątpili w sensowność dobrych zmian. Sygnalizuje się także możliwość łączenia różnych rodzajów edukacji po to, by rozchwiane moralnie, zagubione tożsamościowo i ogłupione ułudą chwilowej podniety społeczności świata ponownie wprowadzić na dobrą i zrozumiałą dla nich drogę. Jednym z wejść na tę drogę musi być, bez wątpienia, szkoła. Szkoła, która realizując przesłania zawarte w wartościach uniwersalnych, będzie mogła na nowo i humanistycznie kształcić mieszkańców naszego globu.

1.2. Twórczy kontakt ze sztuką jednym z podstawowych warunków wychowania człowieka XXI w.

1.2.1. Słowo wstępne – jakiego człowieka potrzebuje współczesna dynamiczna rzeczywistość?

Kiedy sięgamy do większości opracowań zajmujących się szeroko pojętą współczesną problematyką społeczną, to w pierwszej kolejności napotykamy opisy, charakterystyki lub definiowanie czasów, w których obecnie żyjemy. „Przeobrażający się świat” to jedno z takich kluczowych określeń. Codziennie czytając, słuchając, oglądając, dowiadujemy się o postępie technologicznym, o nowych wyzwaniach i koniecznościach, o szybkości, a nawet o ciągłym przyspieszaniu tempa życia. Owa rzeczywistość, cechująca się dynamicznym rozwojem, wciąż transformująca i modyfikująca się, kreuje odmienne cele, potrzeby i wyzwania. W tej sytuacji powstające uwarunkowania społeczno-cywilizacyjne potrzebują ludzi kreatywnych, przedsiębiorczych, zaradnych, dynamicznie, a nawet, w silnym uniesieniu i napięciu dopasowujących się do nowych wymagań środowiska, w tym rynku pracy.

Obecna rzeczywistość, coraz częściej określana jako pokapitalistyczna, postindustrialna, stwarza nowe wyzwania–możliwości, ale i niepokoje, obawy, problemy. Wizja życia w globalnym społeczeństwie, w jednej demokratycznej wiosce, jest dla wielu trudną do wyobrażenia propozycją. W tej sytuacji globaliści przedstawiają swoje racje, a antyglobaliści je kontrują. Jak dotąd, nie ma zgody społecznej w wielu zasadniczych kwestiach. Na świecie co chwilę wybuchają konflikty o różnym natężeniu – od lokalnych demonstracji po międzynarodowe działania militarne. W tej sytuacji wydaje się, że zrealizowanie wizji „szczęśliwej ludzkości” odsuwa się daleko w czasie.

Z powyższej problematyki wyłaniają się kwestie, nad którymi warto się zastanowić:

1. Tak przedstawiana rzeczywistość współczesnego świata i przyszła wizja jego reorganizacji charakteryzuje kulturę Zachodu. Stąd należałoby zadać pytanie, jak dzieje się gdzie indziej? Czy cały świat tak samo się przeobraża? Czy wszystkie społeczeństwa podążają w tym samym, technologiczno-informacyjnym, kierunku? Czy chcą w ogóle zmian lub czy są ich świadome?

2. Globalizacja jest propozycją zgłoszoną przez „bogaty Zachód”. Kraje zachodnie chcą, czy może widzą taką potrzebę, aby świat się globalizował. Ale jak ta racja wygląda w oczach innych społeczeństw? Przecież idea i praktyka współegzystowania obok siebie wielu narodów funkcjonuje od tysięcy lat?

1.2.2. Człowiek merkantylny według E. Fromma

Będąc reprezentantem narodu europejskiego i chcąc przedstawić ideę globalizmu w pozytywnym świetle, należy zwrócić uwagę na jedno ze źródeł, jak myślę, takiej wizji świata. Dla mnie jest nim pojawienie się w zachodniej myśli filozoficznej świadomości współodpowiedzialności za świat i ludzi⁷. To przekonanie o konieczności i nieodwołalności ochrony naszego globu, a więc świadomego korzystania z jego dóbr i możliwości, budowania, a nie niszczenia, współpracy, a nie rywalizacji, życia obok siebie, ze sobą, a nie przeciw sobie, poszanowania, a nie nienawiści, wpłynęło na pojawienie się i skryształizowanie się koncepcji globalizacji. Twórcy i pomysłodawcy tej wizji wysuwają jednocześnie postulat dotyczący konieczności zaistnienia nowego typu człowieka, człowieka tego nowego stulecia,

[...] charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury, człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa⁸.

Jak jednak doprowadzić do takiej sytuacji, kiedy rzeczywistość społeczna pokazuje, że dominującą grupę społeczną stanowią ludzie o zupełnie innych cechach charakteru?

Ponad 30 lat temu Erich Fromm, opisując taki typ człowieka, nazwał go typem merkantylnym:

Nazwałem ten fenomen charakterem merkantylnym, gdyż opiera się na rozumieniu samego siebie jako towaru [...]. Takim sposobem istota żywa staje się towarem na „rynku osobowości”. [...] Sukces zależy bowiem po większej części od tego, jak jednostki potrafią zaprezentować swą „osobowość”, jak „ładne” stanowią opakowanie. [...] Każdy z nich powinien oferować inny rodzaj osobowości, która jednak poza wszystkimi różnicami spełniać musi jeden warunek – być obecna na żądanie. [...] Toteż niemożliwe jest skoncentrowanie się na własnym życiu i szczęściu, lecz całą troskę poświęca się sprawie uczynienia się sprzedawalnym. [...] Celem charakteru merkantylnego jest całkowita adaptacja [...]. Osobowości wyposażone w charakter merkantylny nawet nie posiadają ja [...], na którym mogłyby się wesprzeć. [...] Charakter merkantylny nie kocha, ani nie

⁷ Por. koncepcję etyki współodpowiedzialności Hansa Jonasa.

⁸ J. Milewicz, *Kształcenie ustawiczne jako podstawowy element tworzenia gospodarki opartej na wiedzy*, <http://zduniak.com/ks2/148.pdf>, s. 149.

nienawidzi. Te „staromodne” emocje nie pasują do struktury charakteru [...]. Uczucia zakłócają urzeczywistnianie głównych celów charakteru merkantylnego – sprzedawania i wymiany. [...] Nikt nie jest bliski charakterowi merkantylnemu, nawet one same nie są sobie bliskie. Brak [...] więzi zobojętnia również takich ludzi wobec rzeczy. Znaczenie ma tylko prestiż i komfort, jaki oferują rzeczy, lecz przedmioty *per se* nie mają istnienia. Są całkowicie przeznaczone do wydania, podobnie, jak przyjaciele czy kochankowie, których równie łatwo jest się pozbyć, gdy z żadnym nie czuje się głębszej więzi.⁹

W opracowaniach z dziedziny psychologii typ merkantylny określany jest mianem człowieka o cechach schizoidalnych. Jakie zająć stanowisko w sytuacji, gdy ludzie o takich cechach nie są pojedynczymi, nielicznymi przypadkami, a przeciwnie – stanowią dzisiejszy ogół społeczny? Czy w tej sytuacji takie zachowania schizoidalne należy przyjąć za normę społeczną i je akceptować, nazywając współczesnymi realiami społecznymi, czy może należy uznać je za patologiczne i energicznie, z wewnętrznym przekonaniem, im się przeciwstawiać?

1.2.3. Konieczność otwierania się na innych ludzi i podejmowania dialogu jako droga do wspólnej przyszłości

Jeśli przyjmiemy to drugie rozumowanie, to kluczowe staje się pytanie, co w takim razie należałoby uczynić, aby wyprowadzić większość z obłądnego kręgu pogoni za nieszczęściem?

Podobne pytania stawiają reprezentanci światowej humanistyki. Wynika to bowiem z ich prac, rozpraw, opracowań, którym przyświeca myśl o konieczności stworzenia społeczeństwa uczącego się przez całe życie. Edukacja ustawiczna przybiera w tych warunkach postać wymogu, konieczności, zjawiska, wokół którego toczy się życie społeczne, które, jak powiedział Józef Półturzycki, „stanowi serce społeczeństwa”¹⁰.

Teoretycy i realizatorzy wizji edukacji ustawicznej nie mają łatwego zadania. Startują z miejsc, które, jak powiedział Zygmunt Bauman, reprezentują:

[...] świat skłócony, podzielony na tradycje o bardzo odmiennych wartościach, przyzwyczajeniach, obyczajach. [...] Nie jest to najlepszy punkt wyjścia, ale nie mamy innego¹¹.

⁹ E. F r o m m, *Mieć czy być?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003, s. 224–227.

¹⁰ Por. J. P ó ł t u r z y c k i, *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, [w:] „Edukacyjne dyskursy”, <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>.

¹¹ Fragment wywiadu telewizyjnego dla TVP 1 z cyklu „Rozmowy na nowy wiek”, rozmowa 30. z Zygmuntem Baumanem, *O odpowiedzialności za świat*, październik 2001, Modular Cafe, Warszawa.

W związku z tym:

Albo my nawzajem się porozumiemy, pogodzimy, pomożemy sobie nawzajem, albo wszyscy razem zginiemy, trzeciej możliwości nie widać¹².

Inaczej mówiąc, niezbędny jest dialog, postawa poszanowania innych, traktowania ich jako właśnie Innych, drugich, żyjących obok nas i z nami, a nie obcych, wrogich, żyjących przeciw nam.

Cztery filary edukacji według J. Delorsa. Reprezentując podobne stanowisko, w roku 1996 Międzynarodowa Komisja ds. Edukacji dla XXI w. pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa ogłosiła swój, słynny dziś i stale aktualny, raport dla UNESCO, pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Obszary koniecznej edukacji określiła poprzez wyznaczenie czterech filarów tejże edukacji, pojmowanej globalnie, całościowo, ogólnoludzko:

- 1) uczyć się, aby wiedzieć;
- 2) uczyć się, aby działać;
- 3) uczyć się, aby żyć wspólnie (uczyć się współżycia z innymi);
- 4) uczyć się, aby być.

Oto silne filary, podstawy, kierunki i obszary rozwoju myśli i działań humanistycznych, które – nakierowane na człowieka – mają umożliwić mu pełne, satysfakcjonujące, twórcze, aktywne i szczęśliwe życie zarówno w sensie jednostkowym, podmiotowym, jak i w sensie społecznym.

Jak widać, edukacja stoi przed niezwykle trudnym zadaniem, wręcz wyzwaniem, trudnym i bardzo odpowiedzialnym. Traktowana jest jako proces ciągły, nieprzerwany, permanentny. Jednocześnie wypada podkreślić, że idea edukacji ustawicznej to nie pomysł zrodzony kilkadziesiąt lat temu, a koncepcja kształcenia, którą od wieków głosili wybitni humaniści i pedagodzy¹³. Dziś jednak nabiera dla nas szczególnego znaczenia.

Trzy wymiary edukacji ustawicznej według R. Kidda. W latach 60. Robert Kidd¹⁴ zaproponował podział kształcenia ustawicznego na trzy wymiary: kształcenie w pionie, kształcenie w poziomie i kształcenie w głęb. Cytując J. Półturzyckiego, można je następująco scharakteryzować:

Kształcenie w pionie obejmuje kolejne szczeble edukacji szkolnej – od przedszkola, poprzez szkołę, do studiów wyższych i podyplomowych. Zasady drożności i dostępności gwarantują młodzieży i dorosłym spełnienie się w tym wymiarze, niezależnie od wieku, zawodu, miejsca zamieszkania i innych czynników utrudniających edukację.

¹² *Ibidem*.

¹³ Por. J. A. K o m e n s k i, *Wielka dydaktyka*, Ossolineum, Wrocław 1956.

¹⁴ Por. R. J. K i d d, *The Implications of Continuous Learning*, Age, Gage Toronto 1966.

Kształcenie w poziomie ma zapewnić poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury, niezależnie od studiów pionowych. Likwidacja sztucznych barier między dziedzinami życia i kultury umożliwia pełne wykorzystanie tego wymiaru dzięki indywidualnej aktywności człowieka i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych.

Kształcenie w głąb jest natomiast ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego¹⁵.

Powyższe obszary edukacji ustawicznej powinny występować łącznie.

Współczesny system oświatowy, na którym opiera się kształcenie ustawiczne, dzieli się na podsystem szkolny i pozaszkolny.

Przez podsystem szkolny rozumie się szkoły wszystkich szczebli i wszystkich typów, w tym oczywiście szkolnictwo wyższe. Przez podsystem pozaszkolny natomiast rozumie się instytucje wychowania równoległego (opiekuńczo-wychowawcze, resocjalizacyjne, kulturalno-oświatowe) oraz mass-media¹⁶.

W kontekście prowadzonych rozważań należałoby dokonać kompilacji: idei III filaru edukacji, kształcenia w poziomie i w głąb oraz podsystemu szkolnego.

1.2.4. Możliwości realizowania edukacji permanentnej w trakcie kształcenia na poziomie wyższym

Dzięki syntezie treści z powyższych obszarów można oczekiwać odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób szkolnictwo wyższe realizuje podstawowe aspekty edukacji permanentnej, do których należy m. in.: zarówno kształcenie zdolności do nadążania za postępem, modyfikacja kwalifikacji, przygotowanie, jak i już realizowanie procesów samokształcenia i samokształtowania?

Rola sztuki w edukacji ustawicznej. Jednym z obszarów rozwoju edukacji permanentnej jest obszar sztuki i szeroko rozumianej kultury. W związku z tym, można spróbować uszczegółowić wcześniejszą problematykę poprzez następujące pytanie: jak łącznie patrzeć na dzisiejszą, globalną konieczność wspólnego życia (współżycia z Innymi) w kontekście ukierunkowania przez szkołę wyższą na edukację bez końca, na samodzielność oraz na twórczy autorozwój na gruncie estetyki i kultury?

Niestety, zamiast klarownej odpowiedzi, na myśl przychodzą obawy i wątpliwości.

¹⁵ J. Pólturzycki, *op. cit.*

¹⁶ B. Sitarska, *Kształcenie wyższe w systemie edukacji ustawicznej*, [w:] *Edukacyjne dyskursy*, <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>.

Cechy sztuki i jej wymagania stawiane przed dzisiejszym człowiekiem.

1. Edukacja i rozwój każdego człowieka powinny przebiegać wielopłaszczyznowo. Tak samo wszechstronne powinno być kształcenie ustawiczne. Jednakże powszechne masowe działania edukacyjne skupiają swoją uwagę na dostarczaniu wiedzy, zdobywaniu wiedzy, jej przetwarzaniu. Naczelną kwestią staje się wiedza służąca umiejętnościom, praktyce. Postęp naukowo-techniczny wymaga pogłębiania swoich kwalifikacji lub ciągłego zdobywania nowych. Tempo zmian stwarza poczucie ciągłej niepewności, wymusza postawę czujności i nieustającego, błyskawicznego nadrabiania zaległości. Natomiast sztuka, świat doznań estetycznych, często ulotnych, chwilowych wzruszeń, osobistych emocji, którymi należałoby się podzielić z innymi – wymagają czasu, swobody, przynajmniej jeszcze jednej (jakiejs drugie) osoby, z którą moglibyśmy podzielić się naszymi doznaniem.

2. Sztuka nie tylko potrzebuje czasu, nie znosi pośpiechu i bylejałości, ale „co gorsza” – jest kosztowna. W dzisiejszym świecie, który powszechnie oszczędza, w którym kalkulacja ekonomiczna odmawia ludziom oddechu, ta „trudność” powoduje, że sztuka staje się niepotrzebna, jest wręcz rynkowo zbędnym balastem.

3. Świat sztuki odwołuje się do całego człowieka, tzn. do jego intelektu i równocześnie do jego emocji, wrażeń, wzruszeń, racjonalnie nieuzasadnionych pragnień. Teraz jednak nie ma miejsca na emocje lub być może należałoby powiedzieć, że to sami ludzie nie pozwalają sobie na dopuszczenie emocji do głosu, nie okazują ich.

4. Powszechnie podkreśla się dziś konieczność kształtowania postawy twórczej, aktywnej, kreatywnej. Oczywiście nie wymaga się od każdego, aby był twórcą, np. nowych teorii czy definicji naukowych, lub by np. fantastycznie malował, ale za to głosi się konieczność nowatorskiego działania, oczekuje się interesujących pomysłów, szczególnie w sferze praktycznej, wykonawczej. I nawet jeśli uznamy, że za takim określeniem postawy twórczej kryje się inne jej znaczenie, to trudno byłoby się nie zgodzić, że nawiązuje ono do sztuki.

Przedstawione powyżej wątpliwości utwierdzają nas w poczuciu piętrzących się trudności i pytań. Jak w kontekście edukacji ustawicznej, wszechstronności jej kształcenia, rozszerzać kontakt studentów ze światem sztuki, skoro stoimy na tak niejasnym i niepewnym gruncie? Od czego należałoby zacząć? Dokąd dotrzeć? Z pomocą do dalszych rozważań niech przyjdzie muzyka.

Celowość, zakres i sposoby a możliwości powszechnego kształcenia muzycznego. Świat dźwięków – fascynujący, różnorodny i dający możliwość twórczego zaangażowania – wydaje się wymarzoną przestrzenią dla realizacji idei edukacji permanentnej. Czy jednak ustawiczne i powszechne kształcenie muzyczne jest praktycznie wykonalne wśród studentów, niebędących profesjonalnymi muzykami, a rozwijającymi się w innych, czasem bardzo odległych specjalnościach?

Wydaje się, że w obliczu współczesnej globalnej rzeczywistości pytanie o zasadność takiego kształcenia powinno być zamienione na pytanie o sposoby poszukiwania jak najlepszych dróg jego realizacji. Rozwiązania zapewne się pojawiają, gdyż dzisiejszy, technokratyczny i coraz bardziej odhumanizowany człowiek nie ma już innej alternatywy. Jednakże, aby były one dobre i skuteczne, powinny wynikać z głębokiego i fachowego namysłu. On z kolei prowadzi do następnych pytań:

1. Jaką ofertę ze świata dźwięków należałoby zaproponować? Czy istnieje jakaś granica, cezura dla wprowadzania laików, amatorów w świat muzyki (np. co do dziejów historii muzyki Dalekiego Wschodu, różnic brzmieniowych na instrumentach dętych drewnianych w ich skrajnych rejestrach, analizy wielkich form muzycznych, problematyki etnomuzykologicznej, teorii skal muzycznych, dorobku wybranych kompozytorów, technik lutniczych czy zagadnienia niuansów intonacyjnych w śpiewie solowym)? Oczywiście takie działanie byłoby sprzeczne z ideą otwartości, jednak, jak dalece – a więc na ile profesjonalnie – można realnie kształcić?

2. Czy może, w takim razie, powinno się proponować kursy na każdym poziomie zaawansowania muzycznego, stosować zasadę stopniowania trudności? Jednak, jakże często współcześnie, ludzie żądają szybkości w dostarczaniu informacji i, w konsekwencji, prostych sposobów w pokonywaniu trudności, co w kontekście muzyki wypada niekorzystnie, a nawet jest wręcz nierealne.

3. Ludzie oczekują konkretnych i pewnych danych, które zaspokajałyby ich ciekawość, wątpliwości czy potrzeby. Wiedza podawana szeroko, w myśl koncepcji R. Kidda – w poziomie, często przyjmowana jest ze zdziwieniem bądź irytacją. Natomiast, dopiero taki rozległy kontakt z muzyką pokazuje, że są sfery, o których osoby kształcące się absolutnie nie wiedziały; że istnieją zagadnienia muzyczne, które mogą być niezwykle interesujące, pociągające, pasjonujące.

1.2.5. Podsumowanie – wychowywanie przez sztukę drogą do pozytywnej metamorfozy jednostki

Nie ulega wątpliwości, że świat sztuki, potrzeb estetycznych, emocji powstających w trakcie kontaktu człowieka z dziełami sztuki czy z ich osobistym tworzeniem, jest tak samo niezbędny człowiekowi do życia, jak praktyka codzienności. Jednokierunkowy czy jednopłaszczyznowy rozwój, dziś tak bardzo powszechny, doprowadza do istnienia całych już pokoleń ludzi merkantylnych. Sztuka jest więc konieczna. Jest to bardzo szeroka dziedzina aktywności człowieka, dlatego każdy ma szansę znaleźć najbardziej przemawiający do niego jej aspekt.

Jaką drogę powinny w takim razie przyjąć placówki szkolnictwa wyższego w kontekście ustawicznego kształcenia estetycznego?

Niniejszy tekst nie rości sobie prawa do artykułowania konkretnych rozwiązań. Natomiast lista pytań, która go zbudowała, postrzegana być może jako próba pewnego nazwania, a w konsekwencji uporządkowania (przynajmniej niektórych) wątpliwości, dotyczących muzyki w kształceniu permanentnym. Uważam, że to dobry i potrzebny krok ku wprowadzaniu idei ustawiczności do edukacji muzycznej.

Realizację szerokiego i ciągłego dostępu do muzyki na poziomie akademickim należałoby rozpocząć od bardzo wczesnego kontaktu dziecka z muzyką. Szczególnie wartościowe i korzystne są działania inicjowane na poziomie elementarnym. Takie wczesne rozpoczęcie edukacji ustawicznej kształci zamiłowanie do muzyki, rozwija potrzebę codziennego obcowania ze sztuką. Dziecko „nasączone niczym gąbka” dobrą twórczością, jako dorosły odczuwać będzie głęboką, wewnętrzną i naturalną potrzebę przebywania w świecie muzyki. Dzięki temu nabudowujące się dziś pytania, wątpliwości oraz trudności merytoryczne, koncepcyjne, kadrowe, administracyjne czy jakiegokolwiek inne na poziomie edukacji wyższej, będą, mam nadzieję, same się zmniejszać i słabnąć.

Człowiek XXI w., aby żyć godnie i szczęśliwie, powinien wreszcie zacząć postrzegać siebie w kategoriach humanistycznych. Nie może już dalej zakładać, że wystarczy jedynie być istotą racjonalną, trzeźwo stąpającą po ziemi, i z rozwagą, metodycznie realizującą swoje zamierzenia. Przeciwnie, musi znowu dopuścić do siebie możliwość ekspresyjnego wyrażenia swoich uczuć, emocji, radości i płaczu itd. Powinien przestać obawiać się otwartości i szczerości wobec samego siebie. Rozwijanie takich, absolutnie niezbędnych dziś, stanów i doznań jest możliwe dzięki częstemu i naturalnemu obcowaniu ze sztuką; szczególnie tą głęboką, przekazującą treści, prawdy, wywołującą wzruszenia, kształtującą poczucie estetyczne, pozostającą w nas na dłużej.

Wychowanie przez sztukę i twórczy z nią kontakt powinny być źródłem permanentnego nasycania (się) człowieka kulturą – kulturą własną, narodową, lokalną i kulturą innych narodów, dorobkiem ogólnoludzkim, globalnym.

Dzięki temu każdy z nas, wychowywany przez sztukę i do sztuki, przepełniony bogactwem estetycznych doznań, stanie się spokojniejszy, mniej agresywny, skory do dialogu, a nie walki, bardziej otwarty i chętny do poznawania Innych. Taka postawa wydaje się jedynie słuszną i możliwą dla trwania człowieka w XXI w. i dłużej.

1.3. Multikulturowość w muzyce – nauczyciel muzyki wobec wyzwań edukacji humanistycznej

1.3.1. Słowo wstępne – postmodernistyczna walka o pojedynczego człowieka

Edukacja humanistyczna to edukacja nakierowana na człowieka, inaczej mówiąc, to ten rodzaj postępowania pedagogicznego, w którym wartość stanowi każda jednostka.

Zainteresowanie człowiekiem ma dziś także swój inny wymiar. W dobie postmodernistycznej wielość trwa nieustająca walka o każdego człowieka jako o potencjalnego wyraziciela treści i zachowań proponowanych przez instytucje budujące współczesną rzeczywistość. Ścierają się ze sobą systemy polityczne, filozofie, światopoglądy, religie (wzrasta fanatyzm religijny), koncerty, wzorce kulturowe, dążące do wykreowania całkowicie skończonych, przewidywalnych, podobnych (uśrednionych), masowych, dających panować nad sobą ludzi. Z drugiej strony, nasilają się tendencje do ponownego odkrywania własnego „ja” poprzez odszukiwanie i określanie charakterystycznego dla siebie „miejsca na ziemi”, rozumianego jako własna tradycja, historia, kultura, więź społeczna, wspólna interpretacja świata oraz utrwalony dziejowo i lokalnie model życia.

Można więc chyba powiedzieć, że współcześnie rozgrywa się bitwa, często bardzo agresywna i bezwzględna, o dominację nad człowiekiem dzisiejszych metaopowieści. Nieobce jest mi oczywiście aktualnie funkcjonujące stanowisko o upadku wielkich narracji, o zagubieniu człowieka, o bezsensie życia, o poszukiwaniu światła czy drogi, którą wreszcie mógłby ów człowiek zacząć bezpiecznie lub choćby z poczuciem właściwie dokonanego wyboru podążać. Jednak to zagubienie jest wynikiem nie braku metanarracji, a ich nadmiaru.

1.3.2. Całościowo rozwijający się człowiek jako podmiot edukacji humanistycznej i antropologii funkcjonalnej według B. Malinowskiego

Od współczesnej edukacji oczekuje się zatem, że będzie w stanie uformować człowieka samodzielnego w myśleniu, działaniu, w pracy i życiowych

wyborach. Człowieka, który, posiadając gruntowne i trwałe podstawy, wyrazi chęć działania dla dobra własnego i jednocześnie wspólnego. Taka edukacja humanistyczna, zakładająca wielostronny, a nawet możliwie kompletny rozwój każdego człowieka, dąży do wykształcenia jednostek silnych intelektualnie, moralnie i emocjonalnie, zdolnych do wchodzenia w korzystne interakcje międzyludzkie i do budowania szerszych struktur społecznych.

Podobne stanowisko wobec rozumienia człowieka, choć na gruncie antropologii, a nie pedagogiki, przyjmował nasz wielki rodak, twórca teorii funkcjonalizmu – Bronisław Malinowski (1884–1942). Unikalność koncepcji funkcji i potrzeb w ujęciu B. Malinowskiego wynika z faktu, że uznał on człowieka i jego potrzeby za centrum zainteresowania i badań:

Malinowski uważał, że funkcjonalizm tym właśnie różni się od innych teorii socjologicznych, że kładzie szczególny nacisk na jednostkę i inaczej pojmuje i określa jej istotę. [...]. Społeczeństwo więc jako nadrzędna nad jednostkami całość przekazuje ustną tradycję, wiedzę i wszelkie duchowe i materialne składniki kultury, ostateczną jednakże ich modyfikującą siłą jest twórcza inspiracja i inwencja innych jednostek¹⁷.

Budując, na podstawie koncepcji B. Malinowskiego, roboczy model zależności między człowiekiem a grupą, otrzymujemy niezwykle aktualny dziś wzorzec:

człowiek – społeczeństwo – człowiek

Człowieka według B. Malinowskiego należy traktować jako szczególną całość, która właściwie dla siebie realizuje się w życiu zbiorowym. Inaczej mówiąc, człowiek jako niezależny byt w wyniku procesu kształcenia i socjalizacji staje się częścią społeczeństwa. Jednocześnie pracując na sobą, rozwijając się i doskonaląc, powinien zabiegać o to, aby wychodzić poza zastane struktury, uniezależniać się i emancypować od całości. Będąc z jednej strony kontynuatorem i wyrazicielem przekonań i postaw zbiorowości, z drugiej – wynurzać się ponad nią, zaznaczając swoją odrębność, a niekiedy nawet wyjątkowość.

Kompleksowe podejście do problematyki ludzkiej miało swoich wyrazicieli w wielu epokach historycznych, poczynając od starożytności i starogreckiego ideału *kalos k'agathós*. W namyśle pedagogicznym w bliższych nam czasach koncepcję całościowego ujmowania wychowania człowieka m. in. głosili/głoszą: H. Read, J. Mortkowiczowa, S. Hessen, B. Suchodolski, I. Wojnar, A. Bruhlmeier, D. J. Elliott. Są to postaci, których przemyślenia zainspirowały mnie

¹⁷ B. Olszewska-Dyoniziak, Bronisław Malinowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze, Zielona Góra 1996, s. 48–49.

i wpłynęły na moją propozycję wychowawczą. Jej trzonem i zasadniczym założeniem jest przekonanie o walorach poszerzenia zakresu doznań muzycznych uczniów o możliwie całą muzykę świata. Indywidualne doświadczanie, czasem bardzo zaskakującej, wielości dźwięków, harmonii i brzmień powinno odbywać się równoległe z poznawaniem kontekstu kulturowo-aksjologicznego dalekiej społeczności.

Takie odkrywanie wymaga mądrej pomocy ze strony czujnego nauczyciela. Szczególnego znaczenia nabiera ukazanie uczniom związków między utworami a środowiskiem kulturowym, w którym takie propozycje mogły się zrodzić. Charakter i treść artystycznego przekazu oddają zwykle ducha społeczności, w której powstały, odnoszą się do wartości uznawanych za obowiązujące (dominujące bądź potrzebne), a także niejednokrotnie odwołują się do aktualnych lub stale ważnych wydarzeń dla tejże zbiorowości.

W tej sytuacji głównym zadaniem stojącym przed szkołą staje się przekazanie uczniom zasad samodzielnego poruszania się po niezwykle zróżnicowanym świecie muzyki, a w konsekwencji – po każdym interesującym ich temacie.

1.3.3. Walory multikulturowego kształcenia humanistycznego

Multikulturowe kształcenie muzyczne uczy traktować wszystkich ludzi równo, choć dalekie jest od ich prostego i mechanicznego zrównywania lub przykładania do jednego, identycznego szablonu. Zwraca za to szczególną uwagę, a nawet podkreśla znaczenie różnorodności, wyjątkowości i odmienności. Tym samym wychowanie multikulturowe odżegnuje się od utrzymywania uprzywilejowanej pozycji kultury zachodniej względem innych kultur muzycznych. Edukacja multikulturowa rozszerza krąg naszych poszukiwań i doznań estetycznych. Wywiera wpływ na sferę duchową i emocjonalną artysty oraz odbiorcy. Dzięki temu, w zależności od charakteru obu stron biorących udział w przeżyciu muzyczno-estetycznym, za każdym razem powstaje nowa przestrzeń danego dzieła sztuki. Jednocześnie edukacja multikulturowa podkreśla znaczenie praktyki, tj. eksponuje wartość działania. Świadome uczestniczenie w akcie tworzenia dzieła uczy szacunku dla pracy. Zatem można, jak się wydaje, uznać, że wychowanie multikulturowe w oparciu o muzykę etniczną wieloaspektowo zwiększa wiedzę o świecie. Rozwija potrzebę poznawania innych ludzi i indukuje chęć autopoznania.

1.3.4. Wzrost zainteresowania organizacji, instytucji i młodzieży folklorem muzycznym świata

Potrzeba wprowadzania muzycznego dorobku kultur świata do programów nauczania (w obecnej sytuacji¹⁸ szansą mogą być autorskie programy nauczania przedmiotu „muzyka”), a tym samym uaktualnianie ich o multikulturowy aspekt muzyczny, nie wynika jedynie z dzisiejszej zwiększonej popularności folkloru. Nie jest odpowiedzią na chwilową modę i zachłyśnięcie się tym, co „prymitywne”. Fakty i kondycja muzycznego dorobku kultur świata przemawiają bowiem za inną interpretacją zjawiska. Folklor muzyczny pojawia się w centrum zainteresowania międzynarodowych organizacji, stowarzyszeń, staje się przedmiotem konferencji naukowych i międzykulturowych spotkań. Można wręcz uznać, że muzyka etniczna rozpoczęła swój marsz o uznanie jej za równoprawną aktywność artystyczno-estetyczną względem innych rodzajów muzyki (szczególnie klasycznej muzyki europejskiej). Oczywiście dotychczas funkcjonujące rodzaje muzyki nie tracą na znaczeniu. To raczej wyzwania współczesności wskazują na potrzebę poszerzenia wachlarza muzycznych propozycji o najbardziej podstawową i pierwotną muzykę.

Folklor muzyczny szybko zdobywa popularność, uznanie i aplauz. Wyrazem naturalnej potrzeby powrotu do własnych korzeni oraz jednocześnie poznawania pierwotnej muzyki innych kultur świata jest coraz szersza oferta nagrań płytowych, czasopism muzycznych i publikacji książkowych. Po wszechnym dziś zjawiskiem stają się liczne koncerty promujące, przedstawiające i wykorzystujące muzykę etniczną.

W obliczu tych zmian należy jeszcze raz wyraźnie podkreślić, i można to uczynić z optymizmem, że obecne „poruszenie” wokół muzyki źródeł jest początkiem konstruktywnego przeobrażenia się potrzeb estetycznych i międzykulturowych wykonawców i odbiorców muzyki. Folklor muzyczny świata jest dziś prężnie działającym organizmem, rozwijającym się wielokierunkowo i wielopoziomowo (multiwymiarowo), który porusza, absorbuje i pociąga za sobą wielu ludzi. Odbierany jest przez wszystkie pokolenia, bowiem wielopokoleniowość jest naturalną cechą każdego folkloru.

¹⁸ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, www2.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-nauczycieli/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci, załącznik nr 2, s. 11–12 i 27, załącznik nr 4, s. 40–42.

1.3.5. Zalety poznawania, obcowania i przeżywania folkloru muzycznego z różnych stron świata

Z powyższych uwag wynika bardzo ważny dla wychowania oraz bezpośrednio dla poruszanych rozważań wniosek. Jeśli bowiem muzyka etniczna, w tym oczywiście polski folklor muzyczny, zdobywają coraz większą popularność wśród odbiorców, tzn. także wśród młodzieży, to należałoby wykorzystać ją nie tylko w procesach kształcenia zawodowych muzyków, ale także, a być może przede wszystkim, w edukacji ogólnokształcącej. Nie od dziś przecież wiadomo, że z przyjemnością i z lepszymi rezultatami przyswajamy sobie to, co łączy się z naszymi zainteresowaniami i co nas pociąga. Teraz właśnie nadarza się taka szczególna okazja, kiedy wartości muzyki etnicznej, dostrzegane i uznawane przez pedagoga, mogą być połączone z młodzieńczą pasją jego wychowanków. Wykorzystywanie przez szkołę rozważanej muzyki, odwoływanie się do niej, staje się dziś koniecznością. Ponadto dzięki poruszaniu aktualnie interesujących młodzież tematów wzrasta atrakcyjność szkoły i tego, co ma do przekazania, co przy nasilającym się problemie poszukiwania dróg do efektywnego motywowania uczniów do nauki ma, jak się zdaje, niebagatelne znaczenie. Placówki oświatowe stają się także coraz bardziej mobilne wskutek ich rosnącej komputeryzacji. Możliwość dostępu do Internetu i zetknięcia się z najnowszymi technikami medialnymi są dla młodych ludzi pasjonującą drogą poznania i rozwoju. Połączenie nowoczesnych technologii z tradycją mogłoby zapewne zaowocować bardzo dobrymi efektami edukacyjno-wychowawczymi. Wykorzystując współczesne osiągnięcia cywilizacyjne, uczeń niemalże wirtualnie jest w stanie podróżować po świecie, poznając bardzo odległe i egzotyczne kultury muzyczne. Później z bagażem doświadczeń i wiedzy powraca do domu. Tak poprowadzone zajęcia poświęcone światowej kulturze muzycznej mogłyby stać się kluczowym elementem realizowania wychowania przez sztukę w szkole.

Z drugiej strony, należałoby pamiętać, że ukazany wariant wychowania opierający się na zaplanowanym kontakcie z obcą uczniowi muzyką może się mu nie podobać. Taką postawę należałoby zapewne uszanować, gdyż jest ona uprawomocniona demokratyczną wolnością gustów i wyborów. Jednak i w tej sytuacji przed nauczycielem wykorzystującym muzykę etniczną otwierają się dalsze, bardzo szerokie możliwości. Taka negująca czy krytykująca postawa jest doskonałą inspiracją do rozwijania umiejętności argumentowania swoich racji, rozmowy i sztuki bronięcia swojego stanowiska. Oczywiście przywoływana wymiana poglądów nie mogłaby dojść do skutku, gdyby obie strony (a więc i negujący uczeń) nie posiadały adekwatnej i właściwej wiedzy na temat danego folkloru muzycznego. Nie sztuką jest przecież powiedzieć, że się czegoś nie lubi, sztuką jest przedstawić swoje argumenty. Jeśli wypływałyby z rzetelnej wiedzy ucznia i jednocześnie z jego subiektywnych odczuć i preferencji, które

chciałby publicznie przedstawić, to mimo wyrażanej niechęci do proponowanej muzyki, sukces pedagogiczny byłby osiągnięty.

W związku z tak szerokim spojrzeniem na folklor muzyczny można powiedzieć, że daje on liczne możliwości humanistycznego kształcenia młodych pokoleń. Kontakt ze światową muzyką etniczną:

1) uświadamia zjawiska globalizacji przy jednoczesnym trwaniu w poczuciu własnej narodowej odrębności;

2) wykazuje, że współcześnie każdy może i powinien czuć się obywatelem świata – może prezentować postawę „cały świat należy do mnie”, ale jednocześnie musi być za ten świat odpowiedzialny;

3) wyrabia postawę i przekonanie, że kultura Innnych jest też naszym dziedzictwem;

4) uczy doceniać polską muzykę ludową poprzez porównywanie jej z muzyką z innych stron świata.

Oczywiście naturalne jest, że ani szkoła, ani nikt inny nie zapewni poznania wszystkich światowych kultur muzycznych. Dlatego niezwykle istotne jest, aby w procesie kształcenia rozwijać umiejętności analizy zjawisk pojawiających się w szerokiej przestrzeni estetyczno-muzycznej (dostrzegania ich, diagnozowania i przeżywania). Nauka o muzycznych kulturach świata nie może ograniczać się do przedstawiania o nich informacji – powinna przede wszystkim dostarczać narzędzi i uczyć się nimi posługiwać. Nacisk powinien być położony nie na wiedzę „statyczną”, „przedmiotową”, która sprowadza się do zbioru wiadomości, choć oczywiście bez nich nie może być mowy o docieraniu do jakiejkolwiek muzyki, ale na wiedzę „aktywną”, „narzędziową”, która daje możliwość samodzielnego drążenia światowej muzyki etnicznej. Celem wychowania humanistycznego realizowanego przez szkołę powinno być przedstawianie i utrwalanie zasad i umiejętności poruszania się po współczesnym, bardzo trudnym i złożonym świecie, prowadzące do satysfakcjonującego życia każdego człowieka i jednocześnie kreatywnego współżycia z Innymi. Sposobem realizowania owych wyzwań może być proponowane przeze mnie poznawanie światowego dziedzictwa kulturowego w formie muzyki etnicznej.

1.3.6. Badania międzykulturowe stosunku młodzieży do muzyki etnicznej

Aby przekonać się, czy taka droga jest słuszna (tzn. praktyczna, możliwa do zastosowania), inaczej mówiąc, czy możliwe jest efektywne, skuteczne wychowywanie przez taki rodzaj sztuki u progu nowego wieku, jeszcze w 1998 r. przeprowadziłam badania ankietowe. Respondentami była młodzież w wieku licealnym z Polski (z wybranych miast i mniejszych miejscowości) oraz z Anglii

(z Cambridge). Był to rodzaj sondażu międzykulturowego i to w podwójnym rozumieniu. Z jednej strony w badaniu starano się określić znajomość i stosunek ankietowanej młodzieży do obcej jej muzyki ludowej. Z drugiej natomiast próbowano sprawdzać analogie i przeciwieństwa między odpowiedziami reprezentantów dwóch różnych kultur europejskich.

Wnioski, które zrodziły się po analizie odpowiedzi 415 uczniów, utworzyły bardzo interesujący obraz zarówno ich stosunku do poruszanych zagadnień, jak i sugestii na temat wizerunku i oczekiwań stawianych wobec samego nauczyciela muzyki. Dały tło, którego nie można pominąć, rozpoczynając jakąkolwiek dyskusję na temat współczesnego, optymalnego czy pożądanego nauczyciela muzyki.

Cała ankietowana młodzież ogólnie interesowała się muzyką i traktowała ją jako istotny element kultury. W samej muzyce najwyżej oceniła głębię, klarowność i logikę przekazu muzycznego, treści pogłębione etycznie i moralnie (odwołujące się do najważniejszych i najbliższych młodzieży wartości) oraz oczekiwała naturalności i autentyzmu w sztuce. Te ostatnie widziała zarówno w oryginalnych, „żywych” instrumentach, jak i w prawdziwym, szczerym przekazie treści. Potrzeba autentyczności intencji i wykonania muzyki jasno wskazuje na analogiczne pragnienie młodzieży realizowania takiej postawy w innych aspektach życia.

Pytając o związki ulubionej przez młodzież muzyki z folklorem muzycznym, uczniowie uznawali, że to, co powiedzieli o swojej ulubionej muzyce, niestety, nie miało w większości nic wspólnego z folklorem. Wyrażali przekonanie, że folklor jest muzyką „samą w sobie”, autonomiczną lub że ma przypominać, jak grano dawniej. Ale jednocześnie przyznawali, że może być źródłem dla „prawdziwej” dla nich muzyki.

Tymczasem jeśli przeanalizuje się cechy sztuki, które uczniowie podali jako istotne właściwości, określające tzw. „prawdziwą” i cioną przez nich muzykę, okazuje się, że czytelnie korespondują one z cechami, którymi charakteryzuje się sam folklor muzyczny.

Folklor jest najbliżej związany z życiem społeczności lokalnej, w związku z tym najpełniej i najdokładniej ukazuje to, co się w niej rozgrywa. Bardzo często posługuje się wyszukаныmi środkami artystycznymi, ale jednocześnie jego przekaz jest klarowny i uczciwy. Ma wytyczone cele i dąży do ich przeprowadzenia, ma też logicznie spuentowane przebiegi melodyczne, które doprowadzają do uspokojenia i porządku. Folklor tworzą ludzie mający do tego „dryg”, mówiąc językiem współczesnym – kompetentni. Ich kunszt i przydatność ocenia najbliższe otoczenie, które jest jednocześnie najsukuteczniejszym cenzorem. Jeśli się nie spodobają – społeczność odrzuci ich i zdegraduje. Twórcą ludowym może zostać każdy, kto czuje taką potrzebę i nabywa odpowiednie umiejętności. Folklor jest bowiem sztuką wielopokoleniową i wspólnie uprawianą.

W tej sytuacji rolę szkoły powinno być dążenie do połączenia obu obszarów, tj. oczekiwań i potrzeb młodzieży z możliwościami folkloru muzycznego oraz uzmysłowienie młodemu ludziom, jak dalece ich humanistyczne pragnienia mogą się spełniać właśnie w światowym folklorze muzycznym.

Edukacja szkolna stanowi tu element tym bardziej istotny, że – jak pokazały wyniki badań – dwa razy więcej młodzieży (polskiej i angielskiej) ma kontakt z folklorem muzycznym (własnym i obcym) w rodzimym środowisku niż poza nim (np. na wyjazdach) oraz że największą aktywność muzyczną uczniowie rozwijają właśnie w szkole. Stąd, po pierwsze, w tej właśnie instytucji powinny zostać wyjaśnione takie pojęcia, jak: folklor, folkloryzm, muzyka świata, muzyka ludowa itp. Młodzieży brakuje jasnej wiedzy na ten temat, przez co popełnia wiele błędów i posługuje się stereotypami. Jej wiadomości pochodzą głównie z programów telewizyjnych i radiowych, których wartość merytoryczna coraz częściej pozostawia wiele do życzenia. Konsekwencją takiego zjawiska (niewiedzy) są sytuacje, które wprowadzają młodzież w zdumienie. Niejednokrotnie nieprzygotowani na folklor uczniowie są nim całkowicie zaskoczeni. Ta odrzucana wcześniej muzyka staje się dla nich swoistym odkryciem, wzbudza emocje i pozytywne wrażenia (w moich badaniach dotyczyło to ok. 30% ankietowanej młodzieży polskiej i 10% angielskiej). Szkoła na takie rodzące się oddolnie (czyli wśród samych uczniów) zjawisko powinna szybko i zdecydowanie zareagować. Tym bardziej że do tej pory jej aktywność względem obcego folkloru muzycznego była raczej śladowa.

Natomiast wydaje się, że zainteresowanie i potrzeba kontaktu z muzyką ludową wśród młodzieży będzie rosła. Na uwagę zasługuje fakt, że bardzo duży procent młodzieży nawiązuje do folkloru lub inspiruje się nim w swojej działalności muzycznej – w grze na instrumentach, śpiewie i tańcu. Ponadto polska młodzież dostrzegła pojawiającą się modę na folklor. Jednocześnie duża grupa ankietowanych uczniów odczuła niedosyt w sensie niewystarczającego dostępu do muzyki ludowej zarówno w mediach, jak i księgarniach muzycznych. Brak nagrań, opracowań, zła promocja, zbyt mało koncertów i ignorancja ze strony sprzedawców to główne zarzuty kierowane pod adresem ludzi odpowiedzialnych za poziom i charakter kultury w Polsce.

Oceniając atrakcyjność szkolnych lekcji muzyki, uczniowie z Cambridge i z Polski zgodnie stwierdzili, że tylko czasami działo się coś interesującego, często natomiast zajęcia były po prostu nudne i męczące. Na taką ocenę nie miały wpływu ani tematyka lekcji, ani ich charakter. W Anglii bowiem młodzież miała więcej zajęć praktycznych (związanych z grą na instrumentach), w Polsce uwaga nauczycieli skupiona była raczej na przekazywaniu wiedzy teoretycznej (m. in. zasad konstrukcji dzieła muzycznego, wiedzy historycznej, prezentowaniu przykładów muzycznych).

Nasuwa się więc pytanie, cóż takiego, jaki czynnik przy realizacji różnych modeli wychowania muzycznego mógł być źródłem tak podobnych i negatyw-

nych ocen? Odpowiedź zawarta jest w samych wypowiedziach uczniów, które dają się sprowadzić do następujących uogólnień: młodzież oczekuje zajęć prowadzonych nowocześnie, zawierających aktualną tematykę muzyczną, lekcji, na których przedstawiałoby się ciekawostki na temat muzyków. Oczekuje zajęć różnorodnie i interesująco prowadzonych, na których można byłoby rozwijać (dzięki na przykład praktycznej znajomości zapisu nutowego!) swoje potrzeby estetyczne. Uczniowie pragnęliby też mieć kontakt z dobrze, tzn. fachowo przygotowanym nauczycielem–muzykiem, któremu mogliby zaufać w swoich peregrynacjach po sztuce (pojmowanej wielokierunkowo i całościowo) – pojawili się już bowiem chętni (wśród uczniów z Polski) do głębszego poznania własnego folkloru muzycznego oraz muzyki innych kultur świata.

Na świecie jest bardzo dużo pociągającej muzyki etnicznej, której obecnie młodzież nie zna. Przyszedł już chyba czas, aby z nastaniem XXI w. metodycznie i profesjonalnie poszerzyć horyzonty uczniów o nowe, nieodkryte jeszcze dla edukacji multikulturowej, rodzaje muzyki. Szkoła ma dziś wiele możliwości otwarcia przed wychowankami niezgłębionego dorobku kulturowego, który w obecnej dobie stanowi podstawę humanistycznego rozwoju stosunków między ludźmi.

1.3.7. Etapy prowadzące do uwzględnienia problematyki obcych kultur muzycznych w procesie kształcenia

Konkretyzując dotychczasowe rozważania, pragnę przedstawić etapy, których realizacja mogłaby doprowadzić do rzeczywistego i stałego zagoszczenia tematyki obcych kultur muzycznych w szkolnych programach nauczania. Do etapów tych powinno należeć:

- 1) właściwe kształcenie nauczycieli;
- 2) przygotowanie odpowiednich podręczników;
- 3) kompleksowa edukacja uczniów – wychowanie do muzyki i przez muzykę (utożsamianą w mojej propozycji z folklorem muzycznym całego świata).

Merytoryczne przygotowanie nauczycieli i ich osobiste zaangażowanie. Ukazując przywołane powyżej etapy, należałoby uznać, że **konieczna jest dziś kadra bardzo dobrze przygotowanych nauczycieli muzyki**. Stanowisko to odpowiada też oczekiwaniom młodzieży, która w badaniu ankietowym wyrażała potrzebę kontaktu z nauczycielem–muzykiem, fachowcem, współczesnym multimuzycznym i multizagadnieniowym profesjonalistą.

Analizując treści obecnej podstawy programowej dla przedmiotu muzyka (etapy szkoły podstawowej, tj. klasy I–III i klasy IV–VI oraz poziom gimnazjalny)¹⁹, które odnoszą się do zakresu profesjonalnego kształcenia nauczycieli

¹⁹ *Ibidem*.

muzyki, można przyjąć, że pedagodzy są dobrze przygotowani do zawodu. Natomiast problematyka obcych kultur muzycznych jest im obca lub mają niewielką wiedzę na jej temat (zazwyczaj pochodzącą z innych źródeł niż zasadnicza edukacja muzyczna). Nie może być zresztą inaczej, gdyż, jak dotąd, nie kształci się ich w tym kierunku. Wydaje się zatem, że na wszystkich kierunkach i wydziałach pedagogicznych (tzn. w szkołach pedagogicznych, w akademiach muzycznych i w uniwersytetach) należałoby wprowadzić do programów nauczania studentów – przyszłych nauczycieli muzyki zajęcia dotyczące poznawania obcych kultur muzycznych świata.

Niezależnie od struktury studiów przyszły nauczyciel muzyki powinien, zgodnie z wymaganiami edukacji całożyciowej, świadomie starać się realizować następujące postulaty.

1. Tematyka, a więc określona kultura muzyczna świata, powinna być interesująca dla samego nauczyciela. Jeśli uda mu się rozbudzić w sobie pasję do takiego rodzaju muzyki, wtedy będzie mógł nią emanować na swoich uczniów i rozwijać w nich podobne potrzeby i zainteresowania.

2. Aby nauczyciel mógł się stać krzewicielem obcej muzyki ludowej, powinien mieć z nią „pozytywny” i głęboki kontakt. Wejście w taką żywą relację wpływa na rozwój zainteresowań, potrzebę pogłębiania wiedzy na temat danej muzyki, na poszukiwanie zagadnień i tematów pokrewnych oraz wreszcie wzmacnia chęć dzielenia się swoimi wiadomościami i odczuciami z innymi (w tym wypadku z uczniami). Najlepiej, jeśli kontakt z określoną muzyką byłby bezpośredni, w jej naturalnym środowisku kulturowym, w momencie, gdy spełnia określoną funkcję w społeczności, przez którą jest tworzona. Takie komfortowe warunki ma jednak tylko znikoma część nauczycieli na świecie. Natomiast alternatywą dla innych, która ma również wszelkie podstawy, aby oferować wysoki poziom wiedzy i doznań, są z jednej strony, w szczególności ostatnio, umasowione nagrania, filmy, artykuły, z drugiej strony – kontakt z daną muzyką dzięki osobie, która ma rozległą wiedzę na jej temat.

3. Rozwinięte zamiłowania muzyczno-estetyczne nauczyciela wobec danej muzyki sprawiają, że jest on otwarty na różne nowoczesne formy jej poznawania. Zajęcia muzyczne, czego tak silnie domagała się badana młodzież, miałyby więc szansę być prowadzone interesująco i nowocześnie. Mogłyby łączyć się z zajęciami komputerowymi i informatyką. Korzystając z Internetu, uczniowie wyszukiwaliby dane (teksty, zdjęcia, nagrania i filmy) na temat wybranej muzyki etnicznej. Takie odnajdywanie właściwych stron w Internecie (najlepiej jeszcze opracowanych przez samych przedstawicieli danej kultury) byłoby w pewnym sensie osobistym docieraniem przez uczniów do źródeł tej kultury. Młodzież, dzięki samej sobie, mogłaby niemalże fizycznie przenieść się w inną kulturę, co najprawdopodobniej sprawiłoby, że przeżyłaby ją silnie, głęboko i być może trwale.

4. Nauczyciel-pasjonat będzie naturalnie wyszukiwać i przekazywać uczniom różne ciekawe dla nich treści na temat przybliżanej kultury muzycznej.

Tym samym przyswajana przez uczniów wiedza, zamiast suchych, obojętnych treści, stanie się interesującym zbiorem informacji.

Potrzeba opracowania nowoczesnych podręczników i pomocy dydaktycznych. Kolejnym krokiem w kierunku wprowadzenia tematyki obcych kultur muzycznych do programów nauczania jest **rozstrzygnięcie zawartości merytorycznej podręczników**.

Jak wynika z mojej wcześniejszej analizy, na rynku wydawniczo-pedagogicznym w ofercie materiałów szkolnych istnieje duża luka. W Polsce w ogóle nie ma takich podręczników, a w innych krajach (szczególnie na rynku brytyjskim) obecna oferta również nie odpowiada potrzebom szkolnym. Czeka-
jąc więc na właściwą propozycję, warto skupić się na możliwościach innego rozwiązania. Alternatywą, a później jednym z podstawowych – wraz z podręcznikiem – elementów kształcenia multikulturowego powinna być aktywność własna uczniów, wspomagana oczywiście przez właściwie przygotowanych nauczycieli.

Kształcenie uczniów do wieloetnicznego świata przez zróżnicowaną kulturowo muzykę. Trzeci etap – **kompleksowa edukacja uczniów** – czyli możliwie pełne i przynoszące satysfakcję z posiadanej wiedzy kształcenie młodzieży w sferze multikulturowej mogłoby być spełnione wtedy, gdy byłyby zrealizowane oba wcześniejsze etapy oraz gdy byłyby brane pod uwagę preferencje własne uczniów. Wtedy też mogłyby ziścić się cele najczęściej pozostające w sferze postulatów edukacyjnych, np. inicjatywa własna uczniów, ich zaangażowanie, twórcze stawianie problemów i ich rozwiązywanie, efektywna, a nie pozorna współpraca, łączenie wiedzy, faktów, danych z emocjami, odczuciami i przeżyciami. Wydaje się, że jeśli te bardzo istotne elementy procesów prawidłowego rozwoju młodych ludzi będą się rozgrywać w wymiarze multikulturowym, multietnicznym, to ich możliwości kształcące zasadniczo się zwiększą. Obcowanie, doświadczanie i przeżywanie wartościowej muzyki (a taką bez wątpienia jest światowy folklor muzyczny) w tak ważnym okresie formowania się osobowości człowieka, jakim jest czas edukacji szkolnej, są szczególnie potrzebne i cenne.

1.3.8. Podsumowanie – odpowiedzialna swoboda nauczyciela muzyki w doborze wartościowych przykładów muzycznych

Przemierzanie świata z muzyczną busolą w rękę zaprasza i wprowadza młodego człowieka w krainę dźwięków, współbrzmień, kolorów i rytmów, które mogą być dla niego niezwykle, intrygujące, cudowne, a nawet dziwaczne lub nieznośne. One wszystkie mają swoją historię – jak ludzie, którzy je stworzyli. Poznawanie odmiennej muzyki to zbliżanie się do jej Autorów, tych drugich, Innych mieszkańców naszego wspólnego globu.

Dlatego nauczycielowi muzyki powinna być pozostawiona odpowiedzialna swoboda w zakresie organizacji lekcji oraz doboru metod i postępowania dydaktycznego. Dowolność decyzji nauczyciela powinna także dotyczyć:

1) zawartości merytorycznej lekcji (nauczyciel sam dokonuje wyboru określonej kultury muzycznej oraz dostarcza lub umożliwia uzyskanie o niej informacji);

2) materiału dźwiękowego (nauczyciel lub uczniowie z jego pomocą prezentują odpowiadające wybranej i omawianej kulturze przykłady muzyczne).

Taka otwarta forma przedstawianej propozycji edukacyjnej wydaje się najkorzystniejszą drogą do osiągania celów kształcących i wychowawczych. Umożliwia dostarczanie uczniom treści w sposób nowoczesny i interesujący, co wpływa na efekty procesu kształcenia oraz napawa dumą i radością nauczycieli, uczniów i często ich rodziców.

Dziedzina muzycznej edukacji multikulturowej jest dziś polem eksperymentów i poszukiwań we wszystkich wiodących pod względem nauki krajach. Jest sferą, w której sytuacje edukacyjno-wychowawcze dopiero się wypracowuje i jednocześnie współtworzy. Nauczyciel muzyki, szczególnie taki, którego postać starano się przybliżyć, jest ich niezbędnym elementem – inicjatorem i motorem. Mądre wprowadzanie wychowanków w daleką i obcą im przestrzeń muzyczną daje nadzieję na poszerzanie horyzontów ich humanistycznego poznania. Jednocześnie może być źródłem pogodnego doświadczenia inności, stanowiącego optymistyczną podstawę dla budowania dobrych dalszych relacji społecznych.

1.4. Fenomen kulturowy flamenco i jego recepcja w Polsce

1.4.1. Słowo wstępne – moje pierwsze spotkanie z flamenco

Po upalnym lipcowym dniu wreszcie zapada wieczór. Wypoczywamy w gościnnej Hiszpanii i, wtopieni w tłum spowolniałych wczasowiczów, oddajemy się urokom letniego leniuchowania. Atrakcje nadmorskiego kurortu to nie tylko przepiękne plaże, czyste wody Morza Śródziemnego, urokliwe, obfitujące w wieki historii okolice i miejscowości, ale także rozrywka, zabawa, miejscowa kuchnia, zwyczaje, festyny i fiesty.

Największy ruch w barach, klubach, dyskotekach, restauracjach, na nadmorskich bulwarach i pasażach zaczyna się o zmroku. My oczywiście również rozpoczynamy tę cowieczorną pogon za rozrywką. Po kolacji w przytulnej restauracji, spacerze głównym deptakiem, obowiązkowej wizycie w sklepiku z tandetnymi pamiątkami, po czasie spędzonym w supernowoczesnej dyskoteczce siadamy zmęczeni przy ulicznej, pięknie podświetlonej fontannie. Fontanna ta, której woda daje ukojenie naszym stopom, znajduje się na wprost wejścia do kolejnego lokalu. Uśmiechnięty portier zaprasza do środka. W pierwszej chwili nie chcemy go nawet słuchać, ale jego zachęty i tajemniczy uśmiech powodują, że pomimo późnej pory decydujemy się skorzystać z zaproszenia.

Strome stopnie prowadzą w dół do niezbyt dużego pomieszczenia. Wewnątrz zaledwie kilku gości. Zajmujemy więc jeden ze stolików. Właściwie nikt się nami nie interesuje, tylko barman posyła nam, znany już, ten sam tajemniczy uśmiech. I nagle, do tej pory cicha i senna restauracyjka, zaczyna napełniać się podnieconym tłumem ludzi. Za chwilę bowiem ma się rozpocząć koncert grupy flamenco. Z najciemniejszego końca zaczyna dobiegać muzyka gitary i bębnow. Zapada cisza. Nieliczne, słabe lampy oświetlają teraz tę część sali, która do tej pory była niewidoczna. Kilka kobiet, młody chłopak oraz młodsze dzieci siedzą na krzesłach w półkołu. To tancerze, *bailaores* i *palmeros*. Centralne miejsce zajmuje starszy mężczyzna – śpiewak, *cantaor*, a z jego drugiej strony siedzą muzycy–instrumentaliści: dwaj gitarzyści i perkusista.

Rozpoczyna się niepowtarzalny koncert. Różnorodna w charakterze muzyka powoduje w nas zmienne nastroje. Ulegamy i oddajemy się tej sztuce w jakiś podświadomy sposób. Nie rozumiemy słów, ale ochrypli, napięty i wysoki głos śpiewaka przenika nas bez reszty. Wirtuozowskie popisy tancerzy i brawurowo

grane fragmenty muzyczne są trudne do opisania. Zauroczeni i zafascynowani tym, co słyszymy i widzimy, dajemy się ponieść emocjom. Wybiegamy na środek sali i próbujemy tańczyć z innymi. Feeria dźwięków, ruchów, rytmicznych przypupów i wyklaskiwanych akcentów, kolorowych strojów tancerzy i wakacyjnych ubrań turystów splata się w jedną fantastyczną całość.

Kim są ci ludzie, którzy potrafią sprowokować współczesnych wczasowiczów, często na co dzień ludzi zapracowanych, poważnych, piastujących odpowiedzialne stanowiska, do zachowań całkowicie odmiennych i wywołać w nich karnawałową, niekontrolowaną ekstazę?

1.4.2. Krótka historia Cyganów andaluzyjskich i narodziny *cante flamenco*

To andaluzyjscy Cyganie. Ich hiszpańska historia rozpoczyna się w XV w. Wtedy bowiem dotarli na tereny południowej Hiszpanii – Andaluzji – gdzie pozostali do dziś. Aby lepiej zrozumieć współczesne zjawisko kulturowe, jakim jest flamenco, należy poznać koleje losu Cyganów oraz prześledzić wędrówkę, jaką odbyli ich przodkowie²⁰.

Wywodzą się z Indii, choć nie udało się jednoznacznie ustalić pierwotnych terenów, które zamieszkiwali. Również ich rodowód ginie w mrokach historii. Przyjęło się uważać, że Cyganie pochodzą od indyjskich bezkastowców, czyli pariasów. Jednak istnieją dowody przemawiające za ich związkami z kastą elity arystokratyczno-wojskowej. Dość dokładnie natomiast znana jest historyczna wędrówka Cyganów ku Europie. Wiadomo, że w połowie X w. opuścili swoją praojczyznę, przebyli dzisiejsze tereny Iranu, Armenii i Grecji, i w XI w. dotarli do Bułgarii. Na Półwyspie Bałkańskim pozostali przez cztery stulecia. Ponownie w świat wyruszyli w XV w. W ciągu zaledwie jednego stulecia rozproszyli się po całej Europie, zdążyli przemierzyć jej obszar i dotrzeć do południowej Hiszpanii. Wkrótce dołączyli do nich rodacy, którzy w tym czasie przewędrowali Afrykę Północną. Obie trasy kończyły się w Andaluzji.

Trzeba przy tym pamiętać, że był to wiek XV – okres renesansu w zachodniej Europie, czas wielkich odkryć geograficznych, zakładania nowych szlaków handlowych, podboju dalekich lądów i przemieszczania się tysięcy ludzi. Europejskie potęgi tego czasu prześcigały się w „odkrywaniu” Nowego Świata, a Hiszpania w tej rywalizacji wygrywała.

Do takiego właśnie mocarstwa przybyli Cyganie. Początkowo traktowano ich obojętnie i z dystansem. Byli kolejnymi przybyszami z zewnątrz. Jako obcy, żyli w kręgu własnych spraw, akceptując izolację narzuconą im przez ludność

²⁰ Por. A. Rogalska-Marasińska, *Magiczny świat flamenco*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

miejscową. Tak mijały wieki, i mimo życia w sąsiedztwie, kultura Cyganów andaluzyjskich pozostawała hermetyczna. Dopiero XIX w. przyniósł zmiany. To właśnie wtedy, dzięki syntezie sztuki cygańskiej, zwanej *cante gitano*, z popularną, ludową muzyką południa Hiszpanii – *cante andaluz*, powstaje *cante flamenco*. Od połowy XIX w. popularność i sława flamenco rośnie w niebywałym tempie. Powstają specjalne kabarety, tzw. *cafes cantantes*, gdzie publiczność owacyjnie przyjmuje tę sztukę. W następnych latach komercjalizuje się ona do tego stopnia, że staje się płaska i trywialna, oddala się od swych korzeni: zatracą autentyczność i świeżość na rzecz przygotowanego, wyreżyserowanego spektaklu. Tę sytuację postanowiono zmienić w latach 20. naszego stulecia. Propagatorami odrodzenia flamenco byli wielcy artyści tamtych czasów, jak Manuel de Falla czy Francisco Garcia Lorca. Swoją „akcję” rozpoczęli od podróży przez Andaluzję. We wsiach, które odwiedzali, wyszukiwali autentycznych śpiewaków flamenco, a w 1922 r. zorganizowali konkurs w Granadzie, który stał się punktem zwrotnym w dziejach tej sztuki. Obecnie odbywa się wiele festiwali i konkursów flamenco, na całym świecie istnieją szkoły, w których uczy się tańca, śpiewu, gry na gitarze i instrumentach perkusyjnych, a wielcy artyści koncertują we wszystkich zakątkach świata i dokonują nagrań w najlepszych studiach muzycznych. Ponadto flamenco – jako sztuka żywa i otwarta na współczesne tendencje muzyczne – ciągle ewoluuje, wchłaniając np. elementy jazzu.

Andaluzja – ziemia gościnna dla wielu kultur i systemów muzycznych.

Przez wieki Andaluzja była terenem, na którym ścierały się i mieszały odmienne systemy muzyczne. Pierwsze przywożone były przez starożytnych osadników greckich, kartagińskich, rzymskich i bizantyjskich z odległych zakątków śródziemnomorskich. Później, już w wizygockiej Hiszpanii, rozwijała się gotycka pieśń hiszpańska, a Sewilla była jednym z jej centrów. Następnie, w czasach dominacji islamu, największe znaczenie osiągnęła muzyka perska. Stało się to za sprawą słynnego bagdackiego muzyka Ziryaba. Muzyka, choć zabroniona przez Koran, w Andaluzji rozwijała się bujnie. Miała potężnych patronów – emirów, książąt, kalifów. Poza tym w warunkach hiszpańskich trudno było przestrzegać ortodoksyjnych przykazań Proroka. Ludzie, którzy kochali przyrodę i żyli w dobrobycie, mieli potrzebę spędzania czasu w sposób przyjemny. O stanach duszy i emocjach mówiono wzniosłe. Poeci muzułmańscy i żydowscy tworzyli strofy, które stawały się tekstami pieśni i ballad. Od XIII w., wraz z rozszerzaniem się chrześcijaństwa, do muzyki zaczęły przenikać elementy liturgii, związane z chorałem gregoriańskim. Dzięki tym różnorodnym źródłom już w XV w. muzyka andaluzyjska miała swój charakterystyczny styl.

W muzyce Andaluzji, „krajnie wiecznie śpiewającej”, Cyganie odkryli coś, czego nie mogli znaleźć nigdzie indziej, co bez wątpienia poruszyło każdą nić ich dalekowschodniego dziedzictwa. Nie byli wyłącznymi twórcami flamenco, ale odegrali i nadal pełnią najważniejszą rolę w jego rozwoju i upowszechnianiu.

Flamenco to kultura z własną filozofią, skalą wartości i stylem życia. To folklor ludu zamieszkującego południową Hiszpanię. Z muzykologicznego punktu widzenia to forma artystyczna wyrażona poprzez muzykę, śpiew i taniec. Paco de Lucia, jeden z największych gitarzystów flamenco, powiedział:

[...] to nie jest coś, czego można nauczyć się z nut. My nie czytamy nut. To się chłonie zmysłami, intuicją. Trzeba po stokroć przez wiele nocy upijać się winem i żyć, żyć flamenco²¹.

Zagadka nazwy *flamenco* – przypuszczalne/możliwe wyjaśnienia. Mimo ogromnej popularności, wręcz mody, flamenco pozostaje w dalszym ciągu zagadnieniem pełnym niejasności. Nawet samej nazwie przypisuje się kilka rodowodów.

Jeden z nich polega na tym, że śpiew flamenco (*cante flamenco*) został przywieziony do Hiszpanii wraz z falą flamandzkich imigrantów za panowania Karola V. Inny, że jest to określenie charakteryzujące Cyganów przybyłych z Flandrii, głównie z powodu ich ciemnej karnacji. Istnieje też teoria łącząca flamenco z Flamandczykami, jako ludźmi skłonny do oszustw, których Karol V obsadzał na wysokich stanowiskach hiszpańskiego dworu. Jeszcze inni muzykolodzy wskazują, że pierwotnie określenie to dotyczyło dzikich i zادیornych ludzi, którzy walczyli w regimentach Flandrii. Istnieje też opinia zwracająca uwagę na pretensjonalne i zbyt kowne stroje Flamandczyków żyjących na dworze hiszpańskim, podobne do ubiorów cygańskich. Niektórzy w określeniu flamenco dostrzegali element humorystyczny, gdyż momentami sztywna, prosta i wewnątrznie spięta postawa śpiewaków i tancerzy miała przypominać flaminigi. Również językoznawcy stworzyli własną teorię, która wywodzi flamenco od arabskiego słowa *felagmengu*, oznaczającego zbiegłego wieśniaka lub od słów *felhikum*, *felah men ikum* – tłumaczonych jako „pracownicy, robotnicy” i „pieśni robotników”.

Istnieją jeszcze inne interpretacje etymologii tej nazwy. Wszystkie jednak zwracają uwagę na charakterystyczny sposób życia, którego wykładnikami są hojność, gościnność, wielkoduszność, ale i niesforność, gwałtowność, wybuchowy temperament i brawura.

Charakterystyczne cechy dwóch głównych rodzajów flamenco (*cante hondo* i *cante chico*). Początki hiszpańskiego flamenco są niejasne i wyłaniają się z mroków historii dopiero w XIX w. Jednak już od XVI w. zachowało się wiele informacji o ludziach z najniższej warstwy społeczeństwa andaluzyjskiego lub tej wyjętej spod prawa, wśród której przecież zaczęło powstawać flamenco. Ludzie ci w ciągu stuleci często byli represjonowani. Jak mówi jeden z historyków, Felix Grande:

²¹ *Ibidem*, s. 38.

Żydów masakrowano, Cyganów poniżano i osadzano, Arabów niszczone, Morysków wypędzono, a ogólnie Andaluzyjczyków – wyzyskiwano. [...] Jeżeli nie połączymy muzyki – najsilniejszego sposobu dla wyrażania emocji – z takimi doświadczeniami, jak osadzanie w więzieniu, brutalność, głód, strach, zagrożenie, słabość, które prowadzą zresztą do narodzin oporu, wtedy nie zrozumiemy sedna *cante flamenco* [...] to wybuch rozgoryczenia i smutku²².

Flamenco mówi o bardzo różnorodnych aspektach życia ludzkiego. Wachlarz tematyczny obejmuje sytuacje od skrajnie ponurych do wesołych i przyjemnych. Obecnie, powszechnie stosowany podział muzyki flamenco różnicuje ją na dwa rodzaje: *cante hondo* i *cante chico*.

Cante hondo, inaczej *cante grande*, tłumaczy się jako śpiew wielki, głęboki. Należą do niego, m. in. *sequiriya*, *soleares*, *saeta*. Problematyka tych pieśni obraca się głównie wokół tematów tragicznych: rezygnacji, rozpacz, prześladowania, ucisku, śmierci, utraconej miłości. Są to treści ogólnoludzkie i ponadczasowe. Z drugiej jednak strony, Hiszpanie nazywają *cante hondo* „duszą ich duszy” i mówią, że śpiewom tym zawdzięczają „wyrażenie tych kanałów liryki, którymi płyną wszystkie cierpienia i rytualne gesty naszej rasy”²³.

Ciekawych informacji o *cante hondo* dostarcza nam wykład F. G. Lorki, pt. „*Cante hondo* – pierwotny śpiew Andaluzji”:

Cante jondo kultywowano od niepamiętnych czasów i wszyscy oświeceni podróżnicy, którzy szukali przygód w naszym kraju, podziwiali rozliczne i dziwne krajobrazy, czuli się wstrząśnięci głębokimi psalmami, które płyną od łańcucha gór Sierra Nevada po wysuszone oliwkowe gaje Kordoby i od gór Sierra Cazorla po wesołe ujście Gwadalkiwiru, i cechują naszą tak bardzo skomplikowaną Andaluzję. [...] Jest to śpiew naprawdę głęboki, głębszy od wszystkich studni i mórz obejmujących ziemię, o wiele głębszy niż serce, które w danej chwili go zuje, i głos, który go śpiewa; posiada on bowiem prawie nieskończoną głębię. Przybywa od ras odległych, przekroczył cmentarz lat i listowia zwiędłych wiatrów. Przybywa od pierwszego płaczu i od pierwszego pocałunku²⁴.

Drugi biegun twórczości flamenco zajmuje *cante chico* lub *liviano* (lżejsze). Typowe formy to: *bulerias*, *alegrias*, *rumba*, *sevillanas*. Tematyka pieśni dotyczy pogodniejszych stron bytu ludzkiego: radości, dumy, miłości, szczęścia, zadowolenia z życia. Gitara ma znaczną przewagę nad tańcem i śpiewem. Sama technika gitarowa jest tu rozwinięta do granic wirtuozerii. Poza tym bogatsza szata zewnętrzna *cante chico* przejawia się w wykorzystaniu dodatkowych instrumentów, jak bongosy, kastaniety, tamburyna.

Sztuka flamenco – folklor ukształtowany ostatecznie przez Cyganów andaluzyjskich – swoim kolorytem, żywiołowością, pierwotnym charakterem, a nawet dzikością i elementem obcym europejskiej kulturze od dawna fascynowała i do dziś pociąga wielu ludzi. Obecnie można uczestniczyć i tworzyć flamenco poprzez udział w koncertach, konkursach, przedstawieniach i spektaklach

²² *Ibidem*, s. 38–39.

²³ *Ibidem*, s. 44–45.

²⁴ *Ibidem*, s. 45.

teatralnych, filmach. Można uczęszczać do szkół tańca, na lekcje śpiewu lub gry na gitarze. Można wreszcie kreować flamenco bardziej spontanicznie, np. poprzez zabawę w kawiarni czy tawernie. Flamenco w sposób szczególny zaznaczyło się w muzyce artystycznej hiszpańskiego nurtu narodowego.

Dzięki swojemu bogactwu wyrazu przyczyniło się do powstania wielu dzieł muzycznych, które do ogólnoludzkiego dorobku literatury muzycznej wniosły nowe wartości, a ich twórców wprowadziły do światowej czołówki kompozytorów. Poprzez dzieła artystów hiszpańskich flamenco stało się własnością międzynarodową.

Flamenco pojmowane całościowo, czyli nie tylko jako sztuka, ale przede wszystkim jako filozofia życiowa, jako określona postawa wobec reszty świata, pociąga ludzi Wschodu i Zachodu. Nie ma w tym zresztą nic dziwnego, gdyż flamenco zawiera w sobie całą gamę różnorodnych stylów, epok muzycznych i tradycji kulturowych wielu azjatyckich, europejskich, afrykańskich i latyno-skich ludów i narodów. Jest efektem wielowiekowego procesu transkulturowego, co niewątpliwie przyczynia się współcześnie do szybkiego powiększania grona jego miłośników.

1.4.3. Recepcja flamenco w Polsce

Swoich wielbicieli i propagatorów ma również w Polsce. Wzmoczone zainteresowanie kulturą flamenco, a nawet próby własnego jej tworzenia skłaniają do bliższego przyjrzenia się temu zjawisku. Jaki jest zatem zakres i poziom recepcji flamenco w naszym kraju?

Istota pojęcia i zjawiska recepcji muzycznej. Aby podjąć próbę odpowiedzi na powyższe pytanie, należałoby uściślić samo pojęcie recepcji. Zgodnie z wyjaśnieniem słownikowym podstawowe znaczenie nawiązuje do czynności przyjmowania (np. gości, interesantów, wizyt). Odnosi się także do aktu przejmowania i przyswajania sobie czegoś²⁵.

²⁵ K. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1912, „Dzieło nagrodzone przez Krakowską Akademię Umiejętności na konkursie imienia Lindego i zlecone przez galicyjską radę szkolną do użytku szkół”; recepcja (łac. *Receptio*) – „przyjęcie zebranych gości, przyjmowanie wizyt, interesantów: Bywały co niedziela rauty lub recepcje, asamble. Odbyla się wspaniała r. u ministra”.

S. Skorpka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985; „recepcja utworu, twórczości, pisarza – przyjęcie przez krytykę, czytelników, słuchaczy, recepcja gatunku literackiego, obcych wzorów (w pewnej epoce) – przyswojenie sobie, doznać recepcji – o utworze: być przyjętym”.

M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1992, „1. recepcja hotelowa – jako przyjmowanie gości i miejsce przyjęcia, 2. oficjalne, uroczyste przyjmowanie gości, galowe przyjęcie, 3. przejmowanie, przyswajanie sobie czegoś, np. jakichś poglądów, zwyczajów, innego prawa. Recepcja gatunku (literackiego, obcych wzorów w pewnej epoce)”.

Zofia Lissa, muzykolog, zwraca uwagę na funkcjonujące pojęcia percepcji i recepcji muzycznej, wyraźnie rozgraniczając i uściślając oba znaczenia. O percepcji muzycznej należy mówić w stosunku do indywidualnego odbioru muzycznego, podczas gdy recepcję muzyczną odnosi się do pewnej liczby, zbioru tych indywidualnych percepcji. Recepcja więc:

[...] jest określonym typem postaw, wrażeń i reakcji dominującym – [...] – w danym okresie, na danym terytorium, w danej grupie narodowej, społecznej²⁶.

W związku z powyższym można chyba powiedzieć, że recepcją flamenco w Polsce będzie określony typ reakcji Polaków na nową dla nas kulturę, przejawiający się w jej przyjmowaniu, czyli pewnym afirmatywnym odbiorze oraz, być może, w przyswajaniu i asymilowaniu pewnych wartości do naszej kultury.

Przyjmując taką interpretację za słuszną, przystąpiłam do pracy badawczej, skoncentrowanej na dotarciu do faktów, konkretnych przykładów recepcji flamenco w Polsce. Tok pracy wyznaczyły dwa okresy historyczne, które rozdzielił czas II wojny światowej.

Obszarem mojej działalności były zbiory Biblioteki Narodowej w Warszawie, biblioteki Akademii Muzycznych w Łodzi i w Warszawie oraz Biblioteki Uniwersyteckiej w Łodzi. Jako wyznaczniki poszukiwań przyjąłm trzy rodzaje publikacji: pozycje encyklopedyczne, książki oraz artykuły w czasopismach.

Recepcja flamenco w Polsce przed II wojną światową. Z okresu przedwojennego kwerenda obejmowała osiem różnych encyklopedii, wydanych od 1861 do 1939 r.²⁷ Żadna z nich nie zawierała jednak hasła „flamenco”.

Książki o tematyce flamenco nie powstały w ogóle. Natomiast natrafiłam na dwa artykuły w czasopismach „niemuzycznych”, w których poruszony był interesujący mnie temat.

²⁶ Z. L i s s a, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, PWM, Kraków 1975.

²⁷ *Encyklopedia Powszechna*, t. 8, nakład, druk i własność S. Orgelbranda, Księgarza i Typografa, Warszawa 1881; *Encyklopedia Powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 5, Wydawnictwo Towarzystwa Akcyjnego Odlewni Czcionek i Drukarni S. Orgelbranda Synów, Warszawa 1899; *Encyklopedia Staropolska ilustrowana ze wstępem Juliana Krzyżanowskiego*, t. 2, Zygmunt Gloger, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985; *Wielka Ilustrowana Encyklopedia Powszechna*, t. 5, Wydawnictwo Gutenberga, Kraków [b.r.w.]; *Ilustrowana Encyklopedia Trzaski, Everta i Michalskiego z wieloma mapami, tablicami i ilustracjami w tekście opracowana pod redakcją Stanisława Lama*, t. 2, nakładem Księgarni Trzaski, Everta i Michalskiego, Warszawa [b.r.w.]; *Uzupełnienie do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Wydawnictwa „Gutenberg”*, t. 1, Wydawnictwo J. Przeworskiego, Warszawa 1938; *Świat i Życie. Zarys Encyklopedyczny Współczesnej Wiedzy i Kultury*, t. 2, A. Chorowiczowa (red.), Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa; *Encyklopedia Staropolska Trzaski, Everta i Michalskiego*, oprac. Aleksander Brückner, materiałem ilustracyjnym uzupełnił Karol Estreicher, t. 1, nakładem Trzaski, Everta i Michalskiego, Drukarnia Narodowa w Krakowie, Warszawa 1938.

Pierwszy z artykułów, pt. *Auta i muły, drapacze nieba i katedry*, napisany został w 1931 r. przez Mieczysława Wallisa i zamieszczony w „Wiedzy i Życiu”²⁸. Fragment dotyczący flamenco brzmi następująco:

Tańce andaluzyjskie – owe tańce, które tancerka wykonuje przeważnie ramionami i torsem, pod akompaniament gitary, podniecana nieustannie okrzykami, klaskaniem i przytupywaniem widzów, wywołują do dziś dnia wizję Wschodu muzułmańskiego w Sewilli lub w Granadzie. Bodaj jeszcze żywotniejszy ślad najeźdźców maurytańskich pozostał w śpiewie andaluzyjskim, w przeciągłym zawodzeniu, opartym na jednym długim nieprzerwanym oddechu „canto flamenco”. Kiedy usłyszałem po raz pierwszy – w teatrze ludowym w Walencji – ten przeciągły monotony zawodzący śpiew, to jakby żalenie się, skarżenie, lamentowanie, uderzył mnie on swym nieskończonym smutkiem, swą bezbrzeżną melancholią. Śpiew ten prześladował mnie później po całym półwyspie: odnalazłem jego smętną nutę w pokrzykiwaniu przekupnia w Toledo i w prośbie o datek żebraka w Sewilli.

Drugi artykuł, pt. *Taniec w XIX i XX wieku*, ukazał się siedem lat później w czasopiśmie „Scena Polska”²⁹. Jego autor, Stanisław Głowacki, tak charakteryzował tańce flamenco:

Flamenco [...] są bardzo silnie pantomimiczne, swobodne w ruchu, śmiało improwizowane zarówno przez tańczących, najczęściej cyganów, jak i przygrywających gitarzystów, upstrzone często klaskaniem, tupaniem i trzaskaniem w palce. O ile używa się w nich kastanietów, tu przyczepia się je inaczej do ręki niż w tańcu klasycznym.

Dalej autor opisuje typowe tańce, takie jak: bolero, fandango, *chica*, tango, *el ole*, *el vito*, *farruca*, *zapateado*, *jota aragonesa* oraz „tuziny *sevillan* i *seguidilli*”. Niektóre z nich kończą się w podobny sposób:

Charakterystyczny rytm urywa się nagle, tancerz zamiera we wzorowej pozie „bien parado”, a tłum klaszcze i woła: „que Dios bendiga tu madre” (niech Bóg błogosławi twoją matkę)!

Autor, zafascynowany pokazem flamenco, podkreśla barwny strój artystów:

[...] *manton* – płaszcz, *mantilla* – koronkowa chusta na głowę na wysokim grzebieniu, gorąco żółta lub czerwona atłasowa spódnica, przykryta czarną siatką z aksamitnymi pomponami. Wirtuozowskie klaskanie w kastaniety, których jest kilka odmian, zależnych od wielkości, kształtu i materiału, stanowi specjalny urok tańca hiszpańskiego.

Powyższe przykłady to wszystkie polskie publikacje przedwojenne, jakie udało mi się zdobyć. Zbiór jest mały, ale na jego podstawie można wysnuć wniosek, że zagadnieniem flamenco w pracach ogólnodostępnych zajęto się

²⁸ M. Wallis, *Auta i muły, drapacze nieba i katedry*, „Wiedza i Życie” 1931, nr 3.

²⁹ S. Głowacki, *Taniec w XIX i XX wieku*, „Scena Polska” 1935, z. 4.

dość późno, dopiero w latach 30., i że traktowano je raczej jako rodzaj barwnej ciekawostki kulturowej.

Recepcja flamenco w Polsce po II wojnie światowej. Niemniej jednak, jak się okazało, była to dużo lepsza sytuacja niż w czasach powojennych. Bowiem przez długie lata, po II wojnie światowej, nie wydano ani jednej pozycji dotyczącej flamenco, nie powstał żaden artykuł ani nawet nie pojawiło się hasło w encyklopedii. I rzeczywiście dopiero lata 80. wyznaczają granicę, od której rozpoczyna się współczesny kontakt Polski z flamenco.

Informacje pojawiające się w źródłach drukowanych od lat 80. XX w. W tym miejscu trzeba jednak szczególnie podkreślić, że w wydany jeszcze w 1979 r. małym *Leksykonie gitary*, autorstwa Józefa Powroźniaka, znalazło się hasło „Flamenco”³⁰. Zgodnie z przedmiotem leksykonu hasło skupia się tylko na zasadach gry i technikach gitarowych, ale jest niewątpliwie dowodem wiedzy, wrażliwości i świadomości autora o budzących się współczesnych jemu zainteresowaniach muzycznych.

Poszukując informacji o flamenco w wydawnictwach encyklopedycznych³¹, odnalazłam je dopiero w trzech ostatnich, najbardziej współczesnych pozycjach.

Jednakże *Wielka encyklopedia PWN* oraz *Encyklopedia muzyki* A. Chodkowskiego traktują problem zbyt lakonicznie. Moje zastrzeżenia co do drugiej z nich potwierdza krytyka książki przeprowadzona przez Macieja Skarżyńskiego w artykule pt. *Kto to jest Mayoyo?*³² Autor, analizując hasła encyklopedii (ich rzetelność merytoryczną, kolejność i układ haseł, występowanie lub pominięcie istotnych dla kształtu muzyki światowej osób itp.), zwraca m. in. uwagę na „flamenco”. Należy przyznać, że dość emocjonalnie, choć celnie, podchodzi do zagadnienia, pisząc:

Jeśli już jesteśmy w kręgu kultury hiszpańskiej, warto przywołać hasło „Flamenco” na s. 269. Autor [tzn. A. Chodkowski – przyp. autorki] niesłusznie ogranicza sztukę flamenco do pieśni, i to tylko wykonywanej z towarzyszeniem kastanietów i gitary, a i tak ma na ten temat wyjątkowo mało do powiedzenia. Ta sama notka figuruje również jako hasło „Canto flamenco” na s. 137. Swoistym kuriozum jest informacja o muzyce flamenco w hasle „Hiszpańska muzyka”, w jego części dotyczącej ludowej muzyki Hiszpanii, ograniczająca się do stwierdzenia, że „stanowi rodzaj repertuaru rozrywkowego”.

³⁰ J. Powroźniak, *Leksykon gitary*, PWM, Kraków 1979.

³¹ *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 3, PWN, Warszawa 1964; *Mała encyklopedia muzyki*, S. Śledziński (red.), PWN, Warszawa 1974; *Mały informator muzyki XX wieku*, Bogusław Schaeffer, PWN, Warszawa 1987; *Encyklopedia popularna PWN*, PWN, J. Kofman (red.), Warszawa 1991; *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 2, PWN, Warszawa 1995; *Bliżej muzyki – Encyklopedia*, Janusz Ekiert, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1994; *Encyklopedia muzyki*, A. Chodkowski (red.), PWN, Warszawa 1995; *Wielka encyklopedia PWN*, J. Wojnowski (red.), t. 9, PWN, Warszawa 2002.

³² M. Skarżyński, *Kto to jest Mayoyo?*, „Ruch Muzyczny”, 10 grudnia 1995, nr 25.

Cytowana wypowiedź i taka postawa krytyka literatury muzycznej jest niewątpliwym wyrazem wzrastającego współcześnie zainteresowania sztuką flamenco oraz uświadomienia potrzeby rzetelnej o niej informacji.

Dopiero encyklopedia J. Ekierta po raz pierwszy przekazuje obszerniejsze wiadomości, podaje wiele faktów i może być traktowana jako baza do dalszych poszukiwań i pogłębiania wiedzy na temat flamenco³³. Dlatego też poniżej cytuję główny tekst hasła:

Flamenco (wym. flamenko) – muzyka i taniec andaluzyjskich Cyganów, nazywanych po hiszpańsku Gitanos (wym. hitanos). Pochodzenie nazwy flamenco nie zostało wyjaśnione mimo różnych hipotez. Wywodzi się ona prawdopodobnie od „flameante” po hiszpańsku: płonący, płomienny. Oznaczała pierwotnie śpiewy i tańce przy ognisku, co łączyło się z fascynacją, mitologią i symboliką ognia (np. popularny „Taniec ognia” w balecie „Miłość czarodziejem” M. de Falli). Flamenco łączy, przeplata, wysuwa na pierwszy plan śpiew, brzmienie gitar, taniec, stepowanie, przy wtórze rytmicznego klaskania, strzelania palcami, okrzyków i wtrącania słów dopingu, czasem kastanietów i bębenków. Pieśni i tańce flamenco różnią się charakterem i wiekiem. W bardziej archaicznej odmianie tego folkloru – *cante hondo* albo *cante grande* – na pierwszy plan wysuwa się rola śpiewaka i jego pieśń tona bez towarzyszenia instrumentalnego i bez tańca albo jego kuplety (*coplas*) między improwizacją gitary (*falsetas*) i tańcami. Jest to śpiew, krzyk, ochryple zawołanie i psalmodyczna recytacja w wysokim rejestrze, dramatyczne i ekstatyczne w charakterze, z mikrotonami, melizmatami i obsesyjnym powtarzaniem jednego dźwięku. Najstarsze pieśni – *seguriya*, *soleares* – w takcie 3/4 odznaczają się nieregularnymi akcentami na drugiej, pierwszej i trzeciej części taktu. Gitara wprowadza tu dysonansowe akordy i falistą melodię z bogatą ornamentacją lub ogranicza się do podkreślania rytmu, jak instrument perkusyjny. W pieśni *saeta*, śpiewanej bez tańca podczas procesji Wielkiego Tygodnia, gitara naśladuje brzmienie werbla. Słowa *cante hondo* opiewają miłość, nienawiść, ból, gorycz. Nowszą odmianą flamenca – *cante chico* – to melodie i akordy gitarowe należące do systemu dur-moll, powstałe między wiekiem XVIII a XX. Dominuje tu taniec przy wtórze śpiewu i gitar, rytm symetryczny, tempo żywsze, nastrój radości. Takt 4/4 w *tangu andaluz* i 2/4 w *zapateado* (wym. sapateado) jest wyjątkiem, przeważa takt 3/4, czasem 3/8 lub 6/8: *allegrias* (wym. allegrijas), *buleria* (wym. bulerija), *sevillana* (wym. sewiljana), *fandango*, *polo*, *seguidillas* (wym. segidiljas), *petenera* i in. Taniec flamenco odznacza się orientalnym baletem rąk dominujących nad baletem nóg, który nabiera wyrafinowania rytmicznego podczas stepowania. Prawdziwe flamenco potrzebuje ekstazy, transu. Tymi pieśniami i tańcem rządzi natchnienie, zwane *duende* – duchem, demonem. Jest to sztuka w dużym stopniu improwizowana na kanwie ustalonych wzorów (wariacje). Taniec, śpiew nigdy nie powtarza się dokładnie, nie jest identyczny. Pieśni i tańce flamenca rodziły się przed wiekami w gettach i na przedmurzu Sewilli, Kadyksu, w niedostępnych górach Andaluzji. Były częściej pieśniami rozpacz i bólu niż radości, pieśniami prześladowanych, wydziedziczonych, dyskryminowanych, więzionych (*carceleres*), wychrzczonych Arabów, Żydów, Cyganów. Powstawały w epoce wielkiej konfrontacji świata muzułmańskiego i chrześcijańskiego na Półwyspie Iberyjskim, w czasie 8 wieków panowania Arabów na południu, walk, umacniania władzy katolickich królów Hiszpanii i Kościoła. Asymilowały wczesnochrześcijańskie śpiewy liturgiczne z rodowodem syryjskim, żydowskim, bizantyjskim, wrastały w kulturę osiadłych tu Gotów wymieszanych z Rzymianami i Iberami. Wpływy te wchłonęły Cyganie

³³ W encyklopedii J. Ekierta obok tekstu głównego zamieszczone są uzupełnienia w postaci tłumaczeń z języka hiszpańskiego na polski, podana jest poprawna wymowa wyrazów obcych oraz są fragmenty wypowiedzi poety F. G. Lorci i tancerek flamenco.

osiedleni w epoce wielkich odkryć geograficznych i nadali ton ludowej muzyce Andaluzji. Za ojczyznę flamenco uważano najpierw obszar wyznaczony przez trójkąt Moron – Jerez – Ronda. W XIX w. złotym trójkątem flamenco stał się obszar między Sewillą, Kadyksem i Jerez. Od połowy XIX w. flamenco było atrakcją *café cantantes*, kawiarni z muzyką, najpierw w Sewilli, organizowanych na wzór francuskich *café-chantant* (wym. kafe szata). Przed I wojną światową zdomowało się na estradach kawiarni-teatrzyków – *tablaos*. Teatralizacja i komercjalizacja flamenco, kostiumy i selekcja tańców przystosowana do gustów turystycznych osiągnęła punkt szczytowy po II wojnie światowej. Zespoły flamenco zaczęły wędrować po świecie, ale autentyczne flamenco istnieje nadal w cygańskich dzielnicach, jak Triana w Sewilli, El Albaicín w Grenadzie. Zainicjowane po I wojnie światowej przez M. de Fallę, odbywają się w Grenadzie festiwale flamenco, a także konkursy tańca.

Powojenne czasopiśmiennictwo polskie do końca lat 80. nie zawiera artykułów o tematyce flamenco. Natomiast warto odnotować dwa powstałe w tym czasie, dość ciekawe artykuły, omawiające dzieje Cyganów w ogóle. Pierwszy, autorstwa Bronisława Geremka, pt. *Cyganie w Europie średniowiecznej i nowożytnej*, pojawił się w 1984 r. na łamach „Przeglądu Historycznego”³⁴. Drugi natomiast, pt. *Co wiemy o Cyganach?*, pióra Jana Ciechanowicza, ukazał się w 1985 r. w „Życiu Literackim”³⁵. Oba artykuły, choć dość obszernie omawiają historię i działalność Cyganów w Europie, to zupełnie pomijają fakt i skutki ich życia w Hiszpanii, a tym bardziej w Andaluzji.

Zmianę w doniesieniach prasowych przynoszą dopiero lata 90. W prasie codziennej i w periodykach ogólnopolskich zaczęły ukazywać się krótkie artykuły przychylnie opisujące flamenco i jego twórców. Powodem tych informacji były najczęściej wydarzenia kulturalne w postaci bezpośrednich występów artystów andaluzyjskich w Polsce.

Jedno z pierwszych doniesień, jeszcze z listopada 1991 r., brzmi następująco:

Mimo raczkowania na polskim gruncie posiada (flamenco) już niemało zwolenników. Liczba ich gwałtownie rośnie, w geometrycznym wręcz postępie. Można zaryzykować twierdzenie, że kto raz zetknął się ze sztuką flamenco, z miejsca zostaje przez nią zauroczony³⁶.

Z biegiem lat pojawiały się kolejne artykuły, które już bardziej spokojnie opisywały flamenco, więcej miejsca poświęcając osobom biorącym udział w przedstawieniu oraz starając się analizować poszczególne utwory i ich pochodzenie³⁷. Na przykład w miesięczniku „Twój Styl” ukazał się artykuł,

³⁴ B. Geremek, *Cyganie w Europie średniowiecznej i nowożytnej*, „Przegląd Historyczny” 1984, t. 75, z. 3.

³⁵ J. Ciechanowicz, *Co wiemy o Cyganach?*, „Życie Literackie” 1985, vol. 35, nr 50.

³⁶ M. Brzeźniak, *Flamenco*, „Trybuna Śląska”, 04.11.1991.

³⁷ D. Piątkowski, *Fandango Tour*, „Wprost”, 19.03.1995; idem, *Flamenco*, „Sukces” 1992, nr 5; idem, *Flamenco znaczy dumny. Msza w hiszpańskim rytmie w FN*, „Rzeczpospolita”, 08.05.1993; P. Zawada, *Oblicza flamenco*, „Music Globe” 1992, nr 3; R. Zaniewicz,

pt. *Koncert na nogi*, który mówił o Polskim Teatrze Tańca z Poznania i o ich spektaklu „O’le con o’le”³⁸. Wybitna tancerka Pilar Cambra z Barcelony pracowała z polskim zespołem i w bardzo krótkim czasie (zaledwie dwóch tygodni) zapoznała artystów z tajnikami tańców flamenco.

Z pozycji książkowych należy zwrócić uwagę na wydawnictwa turystyczne i geograficzne, omawiające obszar Półwyspu Iberyjskiego i Hiszpanii. W niektórych przewodnikach czy wspomnieniach z podróży odnajdujemy pewne wzmianki o flamenco, rozumianym jako atrakcja turystyczna gorącego Południa.

Pierwszą książką jednoznacznie poświęconą flamenco, która ukazała się na polskim rynku wydawniczym w 1987 r., była publikacja Krzysztofa Piotra Zgraji pt. *Flamenco*³⁹. We wstępie do zasadniczej treści książki – praktyki wykonawczej – odnaleźć można ciekawe informacje historyczne, jednak mimo wielu walorów poznawczych są niewystarczające. W 1990 r. wydrukowano zbiór 15 tańców, a właściwie samych partii gitarowych, autorstwa Hiszpana Juana Martina⁴⁰. Zbiór nosi tytuł *Flamenco*, opatrzony jest bardzo krótkimi wskazówkami wykonawczymi i sprawia wrażenie przedruku z pozycji zagranicznej. O tańcach flamenco możemy się także dowiedzieć z książki Marii Bzowskiej poświęconej Isaakowi Albenizowi⁴¹. W monografii tej, w jednym z rozdziałów omawia ona ludowe tańce hiszpańskie – podaje więc również przykłady tańców andaluzyjskich o rodowodzie flamenco. Najpełniejszą i wszechstronnie traktującą zagadnienie propozycją wydawniczą z 1998 r. jest *Magiczny świat flamenco*⁴². Książka ukazuje flamenco od strony historycznej, kulturowej, omawia teoretyczne podstawy flamenco, aparat wykonawczy, rodzaje tańców, przybliża niezwykłość poezji i treści nierozłącznie związanych z muzyką i tańcem. Zawiera także analizę dzieł kompozytorów hiszpańskiej szkoły narodowej pod kątem inspiracji kulturą flamenco.

W bibliografii tematycznie związanej z flamenco nie można pominąć trzech prac magisterskich absolwentów Akademii Muzycznych w Łodzi i w Warszawie oraz Uniwersytetu Łódzkiego⁴³.

Demoniczny rytuał w magicznej sztuce tańca, „Życie Warszawy”, 29.10.1995; E. S z c z u c k a, *Flamenco jak wiatr*, „Gazeta Robotnicza”, 11.03.1995.

³⁸ M. Mańkowski, *Koncert na nogi*, „Twój Styl”, wrzesień 1996.

³⁹ K. P. Zgraja, *Flamenco*, PSJ, Warszawa 1987.

⁴⁰ J. Martin, *Flamenco*, H-MG, Editions & Szkoła Flamenco, Łódź.

⁴¹ M. Bzowska, *Albeniz*, PWM, Kraków 1964.

⁴² A. Rogalska-Marasińska, *op. cit.*

⁴³ 1) L. Potasiński, *Gitara w muzyce flamenco*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie, Wydział Instrumentów Orkiestrowych (sekcja: gitara), Warszawa 1984.

2) M. Czarniecki, *Artykulacyjne elementy gry flamenco w twórczości kompozytorów hiszpańskich*, Akademia Muzyczna w Łodzi, Wydział Wokalno-Aktorski i Wykonawstwa Instrumentalnego (specjalność: gitara), Łódź 1994.

3) A. Rogalska, *Flamenco – zjawisko społeczne i kulturowe*, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, kierunek wychowanie muzyczne, Łódź 1995.

Spotkania ze sztuką flamenco „na żywo” (szkoły tańca, festiwale). Inną formą recepcji flamenco w Polsce są próby praktycznego wykonywania flamenco. W kraju odbywają się festiwale muzyki gitarowej, których programy przewidują czas na prezentację muzyki flamenco. Zapraszane są też zespoły z zagranicy. Znaczącymi ośrodkami propagującymi flamenco są m. in.: Warszawa, Łódź, Wrocław, Lublin, Kościan. Spotkania z muzyką flamenco nabierają z każdym rokiem coraz większego rozmachu. Z imprez klubowych, dla ścisłego grona zainteresowanych, przeistaczają się w duże wydarzenia i na stałe wpisują się w kalendarz działalności kulturalnej niejednego ośrodka. W Łodzi na przykład od 2003 r. w lipcu ma miejsce Festiwal Flamenco, na który składają się warsztaty taneczne, spotkania ze słynnymi artystami, koncerty, degustacje potraw i trunków hiszpańskich, a w 2006 r. odbyły się wieczory autorskie, promujące moją książkę.

Na terenie całego kraju powstaje także coraz więcej szkół flamenco. Pierwsza taka szkoła, założona w Warszawie, działa już ok. 15 lat. Inauguracyjny występ zespołu odbył się w klubie studenckim „Riviera-Remont” w kwietniu 1993 r. Członkowie zespołów flamenco, oprócz występów estradowych i prowadzenia kursów dla chętnych, często biorą udział w audycjach dla młodzieży szkolnej, występują w kawiarniach hiszpańskich, są także okresowo angażowani do spektakli teatralnych⁴⁴.

1.4.4. Podsumowanie – wzrastająca popularność flamenco w Polsce

Sztuka flamenco rozwija się w Polsce coraz prężniej, zyskuje kolejnych odbiorców i kształci nowych miłośników, którzy bardziej lub mniej czynnie uczestniczą w jej życiu. Recepcja flamenco poprzez słowo pisane, mowę muzyki i język ciała staje się faktem w polskim ruchu artystycznym. Wzrastająca popularność flamenco prowokuje do przybliżania jego istoty oraz świadomego propagowania jego piękna. Tych, którzy chcą poznać i zrozumieć flamenco, czeka wiele satysfakcji i urzekających niespodzianek.

⁴⁴ Np. uczestniczyli w musicalu *Człowiek z La Manchy*, wystawianym w Teatrze Dramatycznym w Warszawie, a także w spektaklu aktorki Anny Chodakowskiej pt. *Rosa mutabilis*, opartym na poezji F. G. Lorci.

1.5. Europejczycy a Inni: czy powinniśmy być tolerancyjni?

1.5.1. Słowo wstępne – medialna, powierzchowna moda na tematy z „obszaru etno”

Żyjemy w świecie masowej przestrzeni konsumpcyjnej, która w codziennej egzystencji człowieka globalnego nosi nazwę rynku. Ona to wpływa na nasze zachowania, postawy, potrzeby, nawyki, rozrywkę. Wypełniona jest po brzegi ideologiami, głoszącymi hasła często ze sobą sprzeczne, co razem doprowadza do napięć i rywalizacji. Ta „ślepa” i „bezduszna” przestrzeń konsumpcyjna jest źródłem coraz częstszych kataklizmów i katastrof ekologicznych, a sam człowiek stanowi znikomą wartość wobec siły pieniądza i zysku. Z drugiej strony, przestrzeń ta niejednokrotnie proponuje nam szczególne zainteresowanie człowiekiem, wyrażające się sezonowymi modami i trendami, których bohaterem jest on sam. Takie właśnie szybkie, powierzchowne i przemijające zainteresowanie może dotyczyć różnorodnych obszarów ludzkiej działalności.

Co jakiś czas powraca w mediach, a przez to i w naszym życiu społecznym, moda na tematy z tzw. obszaru etno. Uwaga zostaje wtedy wyraźnie nakierowana na kulturę innych narodów i społeczności. Pojawiają się na przykład programy o kuchniach i potrawach świata, o regionalnym rzemiołstwie, festiwale piosenek mają swoje dni z muzyką etno, możemy uczestniczyć w spotkaniu ze znanym podróżnikiem czy nawet dane jest nam obejrzeć poruszający film dokumentalny, mówiący o problemach dotyczących daleką nam społeczność. Jednakże uważny obserwator i uczestnik dzisiejszego świata, a szczególnie mieszkaniec Europy, musi mieć świadomość, że takie chwilowe i przelotne poświęcanie uwagi sprawom innych kultur to za mało. Dzisiejsze medialne, informacyjne, pobieżne i najczęściej bezrefleksyjne zetknięcie się z Innymi jest już zupełnie niewystarczające – nieadekwatne do sytuacji multikulturowego, w codziennych kontaktach, świata oraz przemieszanej etnicznie, kulturowo i religijnie samej Europy.

1.5.2. Przekonanie o wyższości kultury europejskiej nad spuścizną kulturową innych kontynentów

Raporty, dokumenty czy inne wystąpienia polityków, humanistów, ludzi nauki i sztuki wyraźnie głoszą gotowość kultury europejskiej do otwarcia się na Innych. Jednakże postawa chwalebnej gotowości i chęci humanistycznej współpracy jest równie konieczna, co daleka od rzeczywistych realizacji. Wpływa na to wiele czynników, m. in.: historyczno-politycznych (kolonialnych), ekonomicznych, religijnych czy odnoszących się do tradycyjnego interpretowania codziennych sytuacji życiowych danych społeczeństw. Proces współdziałania z innymi narodami, szczególnie na płaszczyźnie kulturowej, rozwija się bardzo powoli. Jest skomplikowany i sprawia wiele kłopotów, często ze względu na głęboko tkwiące w Europejczykach przekonanie o swojej wyższości cywilizacyjno-kulturowej. Społeczeństwa byłych potentatów kolonialnych posiadały i nadal niejednokrotnie posiadają swoistą cechę wywyższania się ponad inne narody i dystansowania się od tego, co obce. Nasuwa się więc pytanie, czy w takim razie, w sytuacji głoszonych humanistycznych postulatów, „stara” Europa jest na globalne partnerstwo rzeczywiście gotowa, czy Inni są w dalszym ciągu jedynie obcymi?

Przykłady europocentrycznego odbioru sztuki dalekich narodów w opozycji: „nasze – obce”. Dziś nawet zdarza się przecież jeszcze, że przedstawiciele europejskiego humanizmu, teoretycy sztuki, ambasadorzy kultury czy politycy patrzą „z góry” na spuściznę kulturową reszty świata. I choć zajmują się odległymi kulturami, rozpracowują je, często poświęcają im całe swoje życie, to ostatecznie, w ich pracach teoretycznych i relacjach z przeprowadzonych badań, dostrzegalny jest silny czynnik subiektywnego, a jednocześnie społecznie aprobowanego (przynajmniej przez znaczącą część społeczeństwa) wartościowania – budowania piramidy, na której szczycie znajduje się kultura europejska. Weźmy dla przykładu André Malraux (1901–1976), byłego ministra kultury i sztuki we Francji. A. Malraux w swoim słynnym dziele *Przemiana Bogów* zamieszcza następujące przemyslenia:

Przemiana człowieka w bohatera sakralnego poematu jest widoczna w większości malowideł odkrytych w ciągu ostatnich stu lat, malowideł Starożytnego Wschodu i Azji Mniejszej, buddyzmu hinduskiego i chińskiego, trzynastego wieku w Japonii, Etrusków i Meksyku: ale malowidła te, jak nasze freski romańskie, to tylko malowanki, w najlepszym razie – harmonie. Wskrzeszeni Grunewald i El Greco oraz Celnik Rousseau nawiązali z malarzami dialog bardziej burzliwy niż całe malarstwo ścienne od Sumeru po dynastię T’ang, od Nubii aż po granice Chin. Naszych malarzy zdumiały kolorowe reprodukcje wielkich fresków hinduskich; owe akordy ochry i oliwkowej zieleni ze śmiałymi dopełnieniami epizodycznymi – tony, które podejmie Nara na białym tle. Ale w sumie niewiele nauczyłyby się z tego Matisse. Malarstwo egipskie też urzeka nas czasem swymi szczegółami, ale wielkie jego dzieła, grobowiec Nefertari na przykład, są tylko kolorowane. Odnaleźliśmy łososiowoszare harmonie, być może pochodzenia hellenistycznego, aż w Dura

Europos na Bliskim Wschodzie i w Piazza Armerina na Sycylii; urzekająco rozkładającą się farbę późnych sarkofagów, subtelną jak delikatna patyna; żywe i martwe turkusy w Persji i Tybecie, niebieski i zielony popiół fresków z Azji Środkowej. Przez lata całe wyobrażano sobie te kolory, oglądając czarno-białe reprodukcje. Malarze nie znali oryginałów, nawet tych z Doliny Królów. Co miało to malarstwo do powiedzenia impresjonistom czy fowistom? Nieco później zaczęto przypuszczać, że jest rewelacyjne, bo przeciwstawiało się jednocześnie podziałowi tonów, jak i brązom malarstwa oficjalnego. W porównaniu z nim zdawało się wołać o Gauguina, lecz rychło się okazało, że bardziej jeszcze wołało o ceramikę; te płasko i jednolicie położone tony nie stanowiły żadnego odkrycia, datowały się, jak nasze freski romańskie, „sprzed” malarstwa. Jeśli wszak style kolorów wydawały się i wydają jeszcze bardzo nieśmiało w porównaniu ze stylami form, to nie z powodu ich ograniczeń, a także nie dlatego, że reprodukcja kolorowa jest niedawna, niepewna i trudna; przede wszystkim dlatego, że kolor znaczy dla nas malarstwo olejne, obraz, witraż: Zachód. [...] Trzy tysiąclecia wskrzeszonej sztuki, z wszystkimi wariantami włącznie, obdarzyły nas paletą węższą niż paleta Chagalla z ostatniego okresu⁴⁵.

Takie myśli o sztuce „swojskiej” i „obcej” nie odbiegają generalnie od europejskiego wzorca, dominującego od XVIII w. Spójrzmy na przykład na fragment czterotomowego dzieła *Les Hindous*, wydane już na początku XIX w. (1808–1810), autorstwa F. Baltazarda Solvynsa. Sama praca jest bogato ilustrowana kolorowymi rysunkami, posiada opisy hinduskich strojów, zwyczajów, obrzędów i instrumentów muzycznych. Przedstawienia muzyków i instrumentów są tak precyzyjne, że współcześnie stanowią nieocenione źródło informacji o sposobach gry, które dziś wyszły już całkowicie z użycia. Na tym tle zaskakująco brzmią komentarze autora, które ujawniają jego niezrozumienie dla obcej Europejczykowi muzyki i kultury dźwięku:

Instrumenty hinduskie powinny być głównym przedmiotem zainteresowania, albowiem są one w Indiach znacznie ważniejsze niż sama muzyka. Instrumenty muzyczne Hindusów zostały rozwinięte do zadziwiającego poziomu, lecz doskonałość ta nie dotyczy ich muzyki, która wciąż pozostaje w stanie załazkowym. Trudno tego nie zauważyć, widząc Hindusa grającego na *tampurze*. W jego rękach ten wspaniały instrument pokryty rysunkami, z luksusowymi ozdobami, powinien brzmieć wspaniale. Lecz dzieje się odwrotnie: muzyk całymi godzinami stoi w tej samej pozycji, śpiewając monotonne pieśni, dotykając jednej z czterech strun. Jest to jedyny użytek, który czyni z instrumentu i jedyna przyjemność, której w nim poszukuje. [...] Surna jest czymś w rodzaju naszego oboju; lecz Hindusi grają na nim tak źle, że potrafią wydobyć tylko drżące i nieprzyjemne dźwięki; nawet najbardziej przyzwyczajony do prymitywizmu muzyki hinduskiej Europejczyk nie może znieść koncertu kilku *surnów*, którym towarzyszy kilka innych hałaśliwych instrumentów. Każdy *surna* wykorzystuje całą swą siłę, nie respektując żadnej miary i harmonii. Z daleka może się wydawać, że to ryk wielu dzikich zwierząt. [...] Nie możemy powstrzymać zdziwienia, że ludzie najwyraźniej pozbawieni zdolności muzycznych tak bardzo dbają o pomnażanie środków swej rozrywki, wytwarzając znacznie więcej instrumentów niż my w Europie⁴⁶.

⁴⁵ A. Malraux, *Przemiana Bogów. Ponadczasowe*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985, s. 171–175.

⁴⁶ S. Żerańska-Kominek, *Muzyka w kulturze. Wprowadzenie do etnomuzykologii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995, s. 33–34.

Innym ciekawym przykładem niech będzie fragment książki *The Music and Musical Instruments of Southern India and the Deccan*, pochodzącej tym razem z końca XIX wieku. Jej autor, Charles Russel Day, tak pisał o muzyce hinduskiej:

Prawie każdy podróżnik po Indiach wyjeżdża z przekonaniem, że muzyka tego kraju składa się wyłącznie z ohydneho, nosowego i syczącego hałasu, któremu często towarzyszą śmieszne pozy i gesty. Możliwe, że podróżnikowi owemu zdawało się, że widział tancerkę w jednym z bogatych domów rozrywki; być może miał nawet możliwość umówić się z tancerkami na jakieś wykonanie tańca. Lecz z całą pewnością w dwóch trzecich takich przypadków śpiew i taniec, który ten podróżnik oglądał, nie miały żadnej wartości, a ich wykonawcy pochodzili z najbardziej zdeprawowanych części miasta. Wrażenia podróżnika były więc fałszywe. [...] Trudno bowiem zaprzeczyć, że muzyka indyjska jest niezwykle trudną i wyrafinowaną sztuką. Aby ją zrozumieć, należy odrzucić wszelkie myśli o muzyce europejskiej i oceniać wedle indyjskich standardów mistrzostwo wykonawcy, specyficzny rytm muzyczny, niezwykle skale, recitativy, liczbę imitacji, fantastyczną pamięć wykonawcy i jego umiejętność wykorzystywania małych interwałów⁴⁷.

Krytyka jednych pisarzy i badaczy szła właśnie w parze z fascynacją lub choćby aprobatą innych naukowców i podróżników, których początkowa niechęć do muzyki obcej przekształcała się w uznanie i szacunek. Spójrzmy na fragment autorstwa francuskiego misjonarza Guillaume'a Andre Villoteau'a, który początkowe lata XIX w. spędził w Egipcie. Jego cztery obszerne opracowania współtworzą dwudziestoczerotomową pracę *Description de l'Egipe*, wydawaną w Paryżu w latach 1809–1828, a obejmującą wyniki wszechstronnych badań na terenie Egiptu, prowadzonych przez uczonych francuskich na zlecenie Napoleona, po jego inwazji na ten kraj w 1798 r. G. A. Villoteau swoje cztery prace poświęcił następującym zagadnieniom: instrumentom muzycznym starożytnego Egiptu, historii muzyki Egiptu w starożytności, szczegółowemu omówieniu współczesnych mu instrumentów arabskich, afrykańskich, berberyjskich, perskich i innych oraz przedstawieniu wyników swoich badań nad współczesną autorowi egipską tradycją muzyczną. Poniższy fragment pochodzi z czwartej pracy misjonarza, która jest umieszczona w czternastym tomie dzieła i ukazała się w 1826 r.:

Nawykli od najwcześniejszego dzieciństwa do przyjemności słuchania i smakowania dzieł naszych wielkich mistrzów muzyki, przy muzykach egipskich zmuszeni byliśmy znosić codziennie, od rana do wieczora, odpychającą muzykę raniącą nasze uszy, z jej męczącymi, twardymi i barokowymi modulacjami, ornamentami o smaku ekstrawaganckim i barbarzyńskim, wykonywanej niemiłymi, nosowymi, źle postawionymi głosami, z towarzyszeniem instrumentów, których dźwięki były albo cienkie i ciche, albo przenikliwe i głośnie.

[...]

Lecz podobnie jak pewne napoje, których smak odrzuca nas, gdy pijemy je po raz pierwszy i które stają się coraz mniej przykre, im więcej ich używamy, a w końcu, gdy się do nich całkiem

⁴⁷ *Ibidem*, s. 39.

przyzwyczajamy, niejednokrotnie wydają się nam pyszne, tak samo długie przyzwyczajenie do słuchania muzyki arabskiej mogło zmniejszyć, a nawet całkowicie rozproszyć niechęć, którą wywoływała w nas jej melodia. Nie ośmielilibyśmy się zapewnić, że pewnego dnia nie odnaleźlibyśmy uroku dokładnie w tym, co na początku nas odpychało; albowiem ile wrażeń, które uważamy za naturalne, wcale takimi nie są!⁴⁸

„Pierwotny”, „prymitywny”, „gorszy”, „dziki” – określeniami człowieka spoza Europy (niezależnie od czasu i stopnia rozwoju jego kultury). Jednak głosy uznania i podziwu dla muzyki obcych kultur stanowiły w Europie mniejszość. Negatywny opis muzyki niezachodniej utrzymywał się przez wiele dziesiątków lat, a i dziś zdania na temat obcej muzyki ludowej bywają znacząco podzielone. Krystyna Czerniewska, przedstawiając sytuację z początków XX w., podaje np.:

Swego rodzaju wydarzeniem stało się opublikowanie – w kilka lat po okresie pierwszej fascynacji – opinii na temat sztuki prymitywnej w kwietniowym numerze fr. czasopisma „Action” z 1920 roku. W wypowiedziach zaznaczył się wyraźny podział zdań. Tak więc o ile P. Guillaume nadal widział w sztuce prymitywnej duchowe i życiodajne nasienie XX wieku, to J. Cocteau wypowiadał przypuszczenie, że „szał murzynizmu staje się tak samo nudny, jak moda na sztukę japońską”⁴⁹.

Zwróćmy tu uwagę na bardzo charakterystyczną i szczególną myśl tego cytatu – sztuka Czarnego Łądu zestawiona jest ze sztuką japońską. W innym miejscu, we wcześniejszej wypowiedzi, muzyka hinduska określana jest jako prymitywna. Cytowany A. Malraux w jednym akapicie zestawia obok siebie, wymienia wręcz jednym tchem dokonania artystyczne z całego świata. Ten, jak widać, całkowity nieporządek, związany z niedookreśleniem istoty zagadnienia – sztuki prymitywnej, doprowadził do istotnych nieporozumień i błędów. Nałożone na to pojęciowo-terminologiczne zamieszanie i wartościujące spojrzenie z pozycji białego Europejczyka spowodowało, że nawet powszechnie uznawani i szanowani w kołach naukowych teoretycy i pedagodzy nie uniknęli charakterystycznej gradacji i wartościowania kulturowego dorobku różnych społeczności świata. Sergiusz Hessen (1887–1950), autor wielu znaczących myśli i prac z dziedziny wychowania, pisał np.:

Nie można zaprzeczyć, że u znanych narodów pierwotnych znajdujemy wielką, zdumiewającą nas nieraz swym bogactwem obfitość najróżnorodniejszych wiadomości o świecie nas otaczającym. Mamy tu i wiadomości botaniczne, i niezwykłą znajomość zwyczajów i właściwości państwa zwierzęcego otaczającego człowieka dzikiego, mnóstwo wiadomości fizjologicznych i farmakologicznych, czasem wielki zapas spostrzeżeń astronomicznych i klimatycznych. Ale cały

⁴⁸ *Ibidem*, s. 36.

⁴⁹ K. Czerniewska, *Nic co ludzkie...*, [w:] *Świat człowieka, świat sztuki. Dedykowane Irenie Wojnar*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 59.

ten zbiór wiadomości nie jest wynikiem metodycznego poszukiwania prawdy, lecz stanowi bezpośrednio dalszy ciąg życia, wyznaczonego całkowicie przez cel samozachowania jednostki i rodzaju. Stosownie do tego celu zdobywa się wiadomości, zachowuje się je i przekazuje z pokolenia na pokolenie. Poszczególne wiadomości nie są ze sobą związane wewnętrzną, organiczną koniecznością metody naukowej, lecz czysto zewnętrźnie leżą obok siebie, będąc jedynie narzędziami samozachowania. Nie ma w nich zróżnicowania, nie ma rozwoju, trwania dawności w nowym – jest tylko mechaniczne nagromadzenie rzeczy odrębnych. [...] nauka zjawia się po raz pierwszy dopiero tam, gdzie człowiek, wyzbywszy się obawy przed przyrodą i dziecięcej troski o samozachowanie, poruszył zagadnienie istoty świata w celu poznania z czystego zainteresowania dla wiedzy. W tym znaczeniu można powiedzieć, że mimo obfitości nagromadzonego doświadczenia, u człowieka pierwotnego nauki nie znajdujemy.

To samo powiedzieć można i o artystycznej twórczości ludów „dzikich”. Nawet tam, gdzie rysunek (zwierzęcia, ptaka czy innej istoty żywej) nie ma wcale na pozór celu zewnętrznego, posiada on jednak znaczenie środka magiczno-uitylitarne. Przedstawiając ducha plemienia („totem”), rysunek ma na celu uchronienie mieszkania, oręża lub posiadacza amuletu od możliwych ze strony totemu złośliwości oraz zapewnienia sobie jego współdziałania. Dlatego zwyczaj określa rysunek nawet w jego szczegółach: ściśle odwzorowanie amuletu, który się ujawnił w swej magicznej sile, będąc głównym celem rysunku, ogranicza wolność patrzenia i reprodukcji w umyśle budzącego się w człowieku pierwotnym artysty. To samo spostrzegamy również w dziedzinie stosunków moralnych: dobra i zła nie odróżnia się jeszcze od korzyści i szkody. Jeżeli ja uprowadzę cudzego wołu lub żonę – to jest to dobro; jeżeli ktoś uprowadzi mojego wołu lub żonę – to jest to zło, tak głosi „moralność hotentocka”, tj. moralność człowieka pierwotnego. Znaczy to, że wyobrażenia moralne związane są całkowicie z celami samozachowania, występują wyłącznie jako narzędzia biologicznej walki o byt. Brak człowiekowi pierwotnemu pojęcia dobra jako osobnego nakazu postępowania, czasem rozbieżnego z wymaganiem zachowania jednostki lub plemienia, a mimo tej rozbieżności nie tracącego nic ze swej obowiązkowości⁵⁰.

Przytoczona wypowiedź ujawnia charakterystyczne dla europejsko-zachodniej myśli podwójne stanowisko. Z jednej strony przyznaje człowiekowi pierwotnemu (choć tak do końca to nie wiadomo, kto miałby nim ostatecznie być) wielkie i niezaprzeczalne osiągnięcia, dokonania i wiedzę z obszaru nauki, kultury i sztuki, z drugiej – wręcz irracjonalnie go deprecjonuje. Takie wartościujące stanowisko nasuwa skojarzenia z teorią ewolucjonizmu. Teoria ta, jak wiadomo, uwikłana w problematykę wartościowania i gradacji, została bardzo mocno ugruntowana w różnych koncepcjach teoretycznych. Z kolei koncepcje te przyczyniły się do powstania pewnych stereotypów, m. in. stereotypowego wizerunku człowieka pierwotnego.

Kilkuniekowe społeczne przyzwolenie na taki jego obraz powoduje, że współcześnie bardzo trudno jest go podważyć i zmienić. Z drugiej jednak strony należy podkreślić, że radykalne podejście wartościujące było od początku uzupełniane łagodniejszymi głosami, promującymi tolerancję i wyrozumiałość dla obcych.

⁵⁰ S. H e s s e n, *Filozofia – Kultura – Wychowanie*, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Wrocław 1973, s. 29–30.

1.5.3. Tolerancja jako postawa wobec nie-Europejczyka: dwa typy rozumienia tolerancji

Dziś również tolerancja jest bardzo modnym (i raczej nadużywanym) pojęciem. Jakże często słyszymy, podobne do tej, wypowiedzi:

Jedną z najważniejszych wartości ludzkich jest tolerancja. W odniesieniu do omawianego zagadnienia jest to postawa oparta na poczuciu zasadniczej tożsamości różnych kultur i szacunku dla ich zewnętrznych przejawów⁵¹.

A przecież wydaje się, że tolerancja to nie to samo, co szacunek. Kiedy staramy się dotrzeć do sedna pojęcia, okazuje się, że napotykamy na dwa zasadniczo rozmiągające się, a często niedostrzegane znaczenia. Przykładem niech będą wypowiedzi Umberto Eco, który w głośnej ostatnio książce *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów* stwierdza:

Integracja Europy coraz tłumniej zamieszkiwanej przez przybyszów spoza Wspólnoty musi się odbywać na bazie wzajemnej tolerancji⁵².

W innym miejscu ten sam autor natomiast pisze:

Debata nad tymi zasadami oznacza, że nie wszystko jesteśmy gotowi tolerować i że istnieją rzeczy, które są dla nas nie do zniesienia⁵³,

lub np.:

Ten, kto jest przeciwny [zapisowi w Konstytucji Europejskiej o chrześcijańskich korzeniach kontynentu – przyp. autorki], myśli przede wszystkim o Europie jutra, która nieuchronnie przeobraża się w kontynent wieloetniczny, toteż wyraźny zapis o chrześcijańskich korzeniach mógłby zablokować proces asymilacji nowych przybyszów, czyli sprowadzić inne tradycje i wierzenia [...] do roli mniejszościowych kultur i kultów, zaledwie tolerowanych⁵⁴.

Czy znowu, jakby chcąc się odciąć od nasuwających się wątpliwości, jednoznacznie i autorytarnie stwierdza:

Zasada tolerancji dla inności jest z pewnością jednym z najmocniejszych atutów, najmniej podlegającym dyskusji, a my uznajemy własną kulturę za dojrzałą właśnie dlatego, że potrafi tolerować inność, barbarzyńcami zaś nazywamy tych, którzy należąc do naszej kultury, nie okazują tolerancji⁵⁵.

⁵¹ K. C z e r n i e w s k a, *op. cit.*, s. 61.

⁵² U. E c o, *Krucyfik, normy i obyczaje*, [w:] *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2007, s. 297.

⁵³ I d e m, *Święte wojny, pasja i rozum*, [w:] *ibidem*, s. 265.

⁵⁴ I d e m, *Korzenie Europy*, [w:] *ibidem*, s. 291.

⁵⁵ I d e m, *Święte wojny...*, s. 268.

Czy rzeczywiście jednak tak jest, że możemy o naszej europejskiej kulturze powiedzieć, że jest dojrzała i charakteryzuje się „mądrością życiową”, dzięki czemu przestrzeganie zasady tolerancji dla inności jest jej naczelnym atutem? Wystąpienia ugrupowań neonazistowskich, hasła niektórych partii prawicowych (wołających o czystość i jednolitość etniczną w ich krajach), takie postrzeganie demokracji i laicyzacji, które zabrania okazywania symboli własnej religii czy chociażby zachodnie reklamy telewizyjne albo dowcipy oczerniające Polaków, świadczą niestety o istnieniu silnych i ilościowo znaczących barbarzyńców, dlatego być może lepiej należałoby już mówić o barbarzyńskich społecznościach.

Z przykładów podanych powyżej wyraźnie widać, że pojemność używanego pojęcia tolerancji (możliwość różnego zabarwienia znaczeniowego i różnego jego zinterpretowania) inspiruje do postawienia pytania: o jaką tolerancję nam chodzi?

W 1763 r. Voltaire napisał *Traktat o tolerancji*. W utworze tym pojęcie tolerancji ma swoją humanistyczną godność. Autor pisze:

Nie trzeba zbyt wielkiej sztuki ani wyszukanej elokwencji, aby dowieść, że chrześcijanie winni tolerować się wzajemnie. Posunę się dalej: mówię wam, że powinniśmy wszystkich ludzi uważać za swych braci. Co? Turek jest moim bratem? Chińczyk jest moim bratem? Żyd? Syjamczyk? Tak, z całą pewnością. Czyż nie jesteśmy wszyscy dziećmi tego samego ojca, stworzeniami tego samego Boga?⁵⁶

W dalszej części traktatu Voltaire rozwija swoje myśli, proponując pewną przypowieść, z którą zwróciłby się do słuchaczy:

Ten mały glob, który jest tylko punktem, toczy się w przestrzeni, jak tyle innych globów. Jesteśmy zagubieni w tym bezmiarze. Człowiek, mający około pięciu stóp wysokości, jest na pewno drobniutką pośrodk stworzenia. Jedną z tych istot niedostrzegalnych, gdzieś w Arabii lub w kraju Kafrów, rzecze do kilku swych sąsiadów: „Słuchajcie mnie, albowiem oświecił mnie Bóg tych wszystkich światów. Jest na ziemi dziewięćset milionów takich maleńkich mrówek jak my, ale tylko moje mrowisko jest miłe Bogu. Wszystkie inne ma w obrzydzeniu od wieka do wieka. Tylko ono będzie szczęśliwe, a wszystkie inne będą wiecznie w nieszczęściu”.

Wtedy by mi przerwali pytając, kim jest obłąkaniec, który powiedział tę brednię. Byłbym zmuszony im odrzec: „To wy sami”. Próbowałbym ich następnie ułagodzić, ale to byłoby bardzo trudne⁵⁷.

Z drugiej strony, szczególnie współcześnie pojęcie tolerancji może nieść ze sobą odmienne znaczenie. W *Wielkiej encyklopedii PWN* z 1968 r. tolerancja była wyjaśniana następująco:

⁵⁶ Wolter, *Traktat o tolerancji*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988, s. 91.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 91–92.

[...] wyrozumiałość, pobbłażanie dla cudzych poglądów, upodobań, wierzeń, mimo że są odmienne od tego, co się samemu uważa za słuszne lub prawdziwe⁵⁸.

W najnowszej, również *Wielkiej encyklopedii PWN* z 2005 r. hasło tolerancja wyjaśnione jest jeszcze bardziej jednoznacznie:

[...] postawa zgody na wyznawanie i głoszenie poglądów, z którymi się nie zgadzamy, oraz na praktykowanie sposobu życia, którego zdecydowanie nie aprobujemy, a więc zgody na to, aby zbiorowość, której jesteśmy członkami, była wewnętrznie zróżnicowana pod istotnymi dla nas względami⁵⁹.

Cytowany już U. Eco przywołuje nawet stanowisko (choć z nim polemizuje) jego przyjaciółki i dziennikarki Elisabeth Rasy, która w dodatku do „Corriere della Sera” uznała tolerancję za termin rasistowski⁶⁰.

Z powyższych przykładów wyłania się nam obraz tolerancji zasadniczo różnej od tolerancji Voltaire’owskiej. Można by rzec, że pozwalamy sobie na tolerancję, gdyż stać nas na nią. Dystansujemy się od określonej sytuacji i jednocześnie jej pobbłażamy. Patrzymy więc, choćby podświadomie, „z góry” na pewne zjawiska czy zachowania obce, ale dzięki swojej wyrozumiałości dopuszczamy fakt ich istnienia. W tej perspektywie przejawy obcych kultur możemy nawet uznać i zaaprobować (pojęcie tolerancji dopuszcza taką właśnie sytuację). Jednak wydaje się, że jest to postawa niesłuszna. Dla przykładu posłużmy się muzyką romantyczną. Żadnemu, normalnie myślącemu człowiekowi nie przysłoby do głowy rozważać jej w kategoriach tolerancji lub nietolerancji (choćby inaczej już może wyglądać sytuacja z „muzyką współczesną”, z disco-polo czy np. rapem). Muzyka romantyczna po prostu istnieje, a my ten fakt przyjmujemy w sposób naturalny. Oczywiście może się nam ona podobać lub nie, ale jest to już zupełnie inny problem. Tak samo należałoby się odnieść do obcych kultur, kultur spoza zachodniego kręgu. One po prostu istnieją równolegle do naszej. W związku z tym mówienie o tolerancji lub pozwalanie sobie na takową w stosunku do nich nie ma po prostu sensu, jest to podejście nielogiczne. Można posunąć się jeszcze dalej i stwierdzić, że jeśli epoka postmodernistyczna, w której obecnie żyjemy, charakteryzuje się, jak nieraz zostało to już powiedziane, wolnością wyboru, to oczekiwanie od nas wypełniania postawy tolerancji tę wolność ogranicza. Tolerancja, w tym ujęciu, staje się bowiem działaniem na nas narzuconym lub wymuszonym (matka np. może nie znosić muzyki heavy metalowej, jednak ze względu na miłość do swoich dzieci będzie ją tolerować).

⁵⁸ *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 11, PWN, Warszawa 1968.

⁵⁹ *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 27, PWN, Warszawa 2005.

⁶⁰ Por. U. Eco, *Krucyfiks...*, s. 297–298.

Starając się podsumować to, co zostało nakreślone, należy przyjąć, że:

- 1) powszechne medialne (polityczne i społeczne) nawoływanie do przyjmowania postawy tolerancji wskazuje na jej globalny deficyt, na jej brak;
- 2) jeśli nie ma tolerancji, to czy można mówić o nietolerancji?;
- 3) pojęcie tolerancji, mimo że wydaje się oznaczać i określać postawę dość obiektywną i chłodną, to skrywa silne emocje (opozycja: toleruję – nie toleruję lub postawa uniwersalnej akceptacji wszystkich, czyli wyrażanie pozytywnych emocji wobec Innych);
- 4) może, w związku z tym powinno się używać pojęcia nietolerancji w znaczeniu obojętności? W takim przypadku, jeśli jest nam wszystko jedno, co się dzieje z Innymi, są nam obcy i obojętni, to problemu tolerancji czy nietolerancji w ogóle nie ma?

1.5.4. Podsumowanie – rezygnacja z różnorodnie interpretowanej tolerancji na rzecz zaciekawienia i otwartości wobec Innych

W tytule podrozdziału 1.5. zadałam pytanie: czy powinniśmy być tolerancyjni? W perspektywie tego, co zostało przytoczone, myślę, że pojęcie tolerancji jest współcześnie za mało czytelne. Jednocześnie zbyt chętnie i bezrefleksyjnie, wręcz populistycznie, korzysta się z niego. A ponieważ używane jest w sytuacjach poruszania kwestii istotnych społecznie i edukacyjnie, uważam, że powinno się z niego zrezygnować. Wydaje się przecież, że tak naprawdę wcale nie o tolerancję chodzi. Chodzi raczej o otwartość i zaciekawienie Innymi, a w konsekwencji o świadome poznanie i edukację. Dla zobrazowania mojego stanowiska można przywołać prezentowane w niniejszym podrozdziale przykłady, z których wyłaniają się następujące wnioski.

1. Aby próbować zrozumieć obcą kulturę, należy ją oceniać według jej standardów (które tym samym trzeba poznać).

2. Wrażenia i pierwsze kontakty z inną kulturą nie muszą od razu być „doskonałe”, ale jeśli będziemy ją poznawać, będziemy się w nią zagłębiać i być może nawet się w niej rozsmakujemy, zacznie nam bardzo odpowiadać.

3. Trzeba uczyć się patrzeć na daną kulturę i wchodzić z nią w relacje, posługując się jej kanonami; jednocześnie należy zachowywać własną perspektywę kulturową.

W ten sposób wyrażamy poszanowanie dla siebie i Innych. Otwieramy się na tych drugich, zapraszamy ich do siebie, korzystając jednocześnie z tego, co goście mają do zaoferowania. Oczywiście są też i granice naszego przyzwolenia na odmienność. Ale granice tej akceptacji powinniśmy ustalać na drodze dialogu i negocjacji (nawet, a może przeważnie, subiektywnych, indywidualnych, wewnętrznych) pomiędzy naszym kręgiem kulturowym (z którego musimy

zdawać sobie sprawę) a tym drugim. Wiedza i ciągła droga dochodzenia do prawdy, to, myślę, najlepsze filary budowania prawdziwych, wartościowych i owocnych kontaktów międzykulturowych. W 2001 r., w miesiąc po ataku na Nowy Jork, U. Eco napisał:

A zatem należy powiedzieć dzieciom, że ludzkie istoty bardzo się między sobą różnią, i wyjaśnić im, czym się różnią, by potem wykazać, że te odmienności mogą być źródłem bogactwa⁶¹.

Traktuję tę wypowiedź jako szczególne przesłanie, które w wymiarze kontaktów ogólnoludzkich, z każdej perspektywy i kultury, powinno być uznane za słuszne i niezbędne do realizacji.

⁶¹ I d e m, *Święte wojny...*, s. 267.

2.1. Nauczyciel technologii informacyjnej (TI) wobec konieczności spotykania się mieszkańców świata

2.1.1. Słowo wstępne – odpowiedzialność nauczyciela TI za bezpieczne wprowadzenie ucznia w nieprzewidywalny świat mediów

Rozważania podjęte w tekście zasadniczo opierają się na dwóch podstawowych elementach – odnoszą się bowiem do kwestii jednostki oraz do koncepcji ogółu jako pewnej całości społecznej, z którą owa jednostka powinna wchodzić w kontakt, a nawet twórczo inicjować korzystne dla obu stron relacje.

Jednostkami, reprezentującymi jednocześnie lokalność, umiejscowienie geograficzne, polityczne, historyczne, kulturowe, ekonomiczne, postrzeganymi w kategoriach indywidualizmu, jedyności i niepowtarzalności, są: tytułowy nauczyciel TI oraz jego wychowanek, uczeń, którego wyjątkowość na tle ogółu powinna być rozwijana m. in. przez owego nauczyciela.

Z drugiej strony, jakby w opozycji do pojedynczego człowieka, jawi się całość społeczna. Całość ta obejmuje wszystkie znane nam dziś na świecie narody, kultury, ideologie i ustroje ekonomiczno-polityczne. Jest strukturą dynamiczną, dlatego bombarduje owego człowieka swoimi filozofiami, religiami, systemami wartości. Oczekuje od niego przyjęcia określonych postaw, proponując mu własne rozumienie dobrego, słusznego i szczęśliwego życia. Może go też wciągnąć w wir przekonań i działań, których ocena moralna nie jest jednoznaczna.

Na gruncie szkolnym budowanie poprawnych relacji między oboma obszarami jest powinnością każdego współczesnego nauczyciela. Jednakże można chyba powiedzieć, że nauczyciel TI z racji zasadniczej koncepcji prowadzonego przez siebie przedmiotu, posiadanych narzędzi oraz pokładów treści, do których może błyskawicznie (przynajmniej w założeniu) i czasem nieoczekiwanie dotrzeć, powinien być szczególnie dobrze przygotowany do umożliwienia swoim wychowankom budowania spójnej wizji współczesnego świata i umieszczania siebie w określonym miejscu tego świata; miejscu, które posiada własną historię, powinności, ograniczenia, daje też szanse i możliwości. Dopiero z tak uświadamianej przestrzeni lokalnej uczniowie zyskują możliwość komunikacji, polegającej na twórczym wchodzeniu w relacje ze światem i spotykaniu ludzi, którzy w nim żyją i go współtworzą.

2.1.2. Spotkanie jako forma kontaktów międzyludzkich

Czy współczesny świat chce się rzeczywiście ze sobą spotykać?¹ A może bardziej zależy mu na wzajemnym zderzaniu się i „przynoszeniu bólu”? A może najbardziej potrzebuje dziś separacji, spokoju, odizolowania i od nowa buduje mury i granice, choć tym razem nienamagalne, wirtualne, psychologiczne?

Słownik ogólny języka polskiego podaje, że „spotkanie” to:

[...] umówione zejście się lub zjazd w celu zobaczenia się z kimś. Miłe, przyjemne spotkanie. Ostatnie, pierwsze spotkanie. Powitalne, pożegnalne spotkanie. [...] Biec, iść komuś na spotkanie. Wyjść komuś na spotkanie².

Spotkanie wiąże się z czynnością spotykania, którą nawet słownik ogólnojęzykowy określa jako natknięcie się na kogoś lub coś (często w drodze), zobaczenie się z kimś. Spotkać można koleżankę, ale i nieznanego, spotkać można czyjeś oczy, spojrzenie, czyjś wzrok. Spotkanie to także poznanie kogoś, zaznajomienie się z nim (spotkanie może prowadzić więc do zawarcia bliższych znajomości). Spotkanie to zdarzenie, w wyniku którego doświadczamy miłych lub przykrych sytuacji (spotkać kogoś może dobre lub złe przyjęcie, afront, cios, kara, ale częściej szczęście, nagroda, aproba). Efektem spotkania może stać się nabyta przez nas wiedza lub przekonanie, że coś lub ktoś gdzieś się znajduje, że możemy określić miejsce jego położenia³.

Do spotkania może dojść w wyniku celowego przez nas działania (podążania w obranym przez nas kierunku) lub przeciwnie – z powodu naszego zagubienia, posiadanych przez nas wątpliwości lub gdy znaleźliśmy się na rozdrożu. Skutki spotkania mogą być przelotne lub trwałe, czasami uzależnione są od warunków, w jakich do niego doszło. W akcie spotkania, bez względu na to, czy było ono przypadkowe, czy celowe, niezwykle rolę odgrywa nastawienie spotykających się stron wobec siebie – pojawia się pytanie, czym się w takich sytuacjach kierujemy: wiedzą, uczuciami, informacjami, stereotypami, naszymi fascynacjami, inaczej mówiąc, co stoi u podstaw odbierania drugiej strony w pewien określony sposób?

Można pójść jeszcze dalej i stwierdzić, że do spotkania potrzebna jest wola, chęć, a dziś coraz częściej – potrzeba wyjścia z kręgu zatowizowanych działań współcześnie zagubionej jednostki, owładniętej żądzami i wykreowanymi przez media potrzebami. Zatrzymanie się, zawieszenie rywalizacji i walki, i podniesienie oczu na drugiego człowieka, a więc dopuszczenie możliwości otwarcia się na Innych, to nie akt słabości i odsłonięcia się przed przeciwnikiem, a przeciwnie – akt odwagi i samozachowania.

¹ Warto, myślę, zwrócić uwagę na fakt, że już coraz rzadziej mówi się o „globalnej wiosce”.

² M. S z y m c z a k (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 1981, s. 299.

³ Por. *ibidem*, s. 299.

Dążenie do spotkania i pewnego zaufania drugiej stronie, choć efektów takiego kontaktu nie znamy, powinno być więc wpisane w dzisiejszy proces kształcenia i wychowania. Rozwijanie takiej postawy niezbędne jest zarówno u młodych pokoleń, jak i tych, już dojrzałych, gdyż, jak się wydaje, wysiłki w celu konstruktywnego spotykania się społeczności i kultur świata są zbyt małe – często pozostają jedynie w kręgu demagogicznych sloganów, przez co efekty takich kontaktów są ulotne, nikłe, bez znaczenia.

2.1.3. Typy kontaktów w dziejach ludzkości

W dziejach ludzkości zasadniczo dochodziło i nadal dochodzi do trzech głównych rodzajów kontaktów. Są nimi: wojny, budowanie murów (odgradzanie się od obcych) i dialog z Innymi. Można je pokrótce następująco scharakteryzować:

Wojny. Historia ludzkości układa się w sieć niezliczonych starć zbrojnych, tragicznych wydarzeń, których z perspektywy czasu i wieloaspektowej oceny – wydaje się – można było uniknąć. Pola bitew, archiwa, muzea, zgliszcza, ruiny, pamięć ludzka oraz doświadczenia oraz doznania fizyczne i psychiczne konkretnych osób są

[...] dowodem klęski człowieka – tego, że nie umiał, albo nie chciał porozumieć się z Innymi⁴.

Źródeł tej niechęci albo niewiedzy należy doszukiwać się w odwiecznych negatywnych namiętnościach i żądzach człowieka, które niestety, mimo wielu dowodów na konieczność ich osłabienia i zamiany na pozytywną energię i fascynację życiem, światem i Innymi, biorą górę. Umiejętnie podsycane, padają na podatny, niszczycielski grunt i wtedy żadne, nawet najbardziej racjonalne argumenty, nie chcą być słyszane i brane pod uwagę.

Budowanie murów, odgradzanie się od obcych. Spotkanie innych ludzi wymaga ruchu, otwarcia się na nich, przyjęcia postawy gościnności lub samodzielnego wyruszenia w podróż. Natomiast zamykanie się, odgradzanie od nich wiąże się ze strachem, niepewnością, poczuciem własnej niższości, lękiem przed konfrontacją. Ryszard Kapuściński, opisując wydarzenia i atmosferę cesarskiego dworu w Etiopii z czasów panowania Hajle Sellasje, przedstawia stan, który także dziś, w I dekadzie XXI w., jest powszechny:

[...] dlatego każdy, niepewien teraz nikogo, wołał nie patrzeć w niczyje oczy i w całym pałacu zapanowało niepatrzenie, niewidzenie, w parkiecie utkwienie, po sufitach błędzenie, w czubki butów spoglądanie, przez okno ulatanie. Gdyż teraz gdybym zaczął przyglądać się komuś, w nim

⁴ R. K a p u ś c i Ń s k i, *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 66.

wzbudziłyby się zaraz podejrzliwa myśl pytająca – dlaczego on mi tak uważnie przygląda się, o co mnie podejrzewa, jakie ma na mnie posądzenie, i żeby uprzedzić moją domniemaną gorliwość, ten przeze mnie zupełnie niewinnie oglądany, z mojej czystej ciekawości, albo z zagapienia, nie uwierzy w niewinność i ciekawość, tylko wężąc posądzenie odpowie na gorliwość nadgorliwością i zaraz pobiegnie oczyszczać się, a jak można było wtedy oczyścić się, jeśli nie brudząc tego, o którym myślało się, że nas chce ubrudzić? Tak, patrzeć prowokowało i szantażowało, każdy bał się podnieść wzrok, żeby nie zobaczyć gdzieś w powietrzu, w kącie, za kotarą, w szparze połyskującego, sztyletującego oka⁵.

Współczesny, tak często spotykany strach czy podejrzliwość wobec drugiej osoby, którą mijamy – napotykamy, wskazuje na ogromne osamotnienie współczesnego człowieka. Znikają wprawdzie fizyczne, materialne granice, mury, zasieki, jednak łączenie się świata ma charakter, jak na razie, pozorny. Wersja uniwersalnej, czytaj: amerykańskiej kultury masowej, która miała scalać społeczeństwa, nie zdaje egzaminu. W 1995 r. Vaclav Havel stwierdził np.:

Żyjemy dziś w jednej cywilizacji globalnej, która stanowi tylko cienką warstewkę pokrywającą lub skrywającą całą różnorodność kultur, ludów, światów religii, tradycji historycznych i postaw ukształtowanych przez historię. Wszystkie one w pewnym sensie znajdują się pod spodem⁶.

Ta cienka warstewka stała się na tyle niewygodna, podduszająca, że zmusza narody, społeczności, mniejszości etniczne do działania. Następuje czas odradzania się czy uaktywniania się jąder kulturowych, które, znajdując się w sytuacji zagrożenia, oczekują najczęściej realizacji jednego z dwu kierunków działania: domagają się separacji, odcięcia lub ataku.

Dialog z Innymi. Przyglądając się polityce międzynarodowej, stosunkom między państwami, wydaje się, że ich przedstawiciele, kiedy mówią o dialogu z Innymi, o współpracy, wymianie, wzajemnym poznawaniu się i zacieśnianiu stosunków, mają na uwadze bardziej sferę ekonomiczno-handlową niż humanistyczno-kulturową. Te dwa obszary kontaktów międzyludzkich, choć wydawałoby się, że występują pod wspólnym mianownikiem – dobro człowieka – różnią się między sobą, i to w sposób zasadniczy. Mają bowiem inne podstawy, opierają się na różnych założeniach wyjściowych, są zupełnie inaczej realizowane. Do tego, ich efekty są diametralnie odmienne, a przez to tak trudne do wspólnego zestawienia i wyciągnięcia wniosków. Współpraca ekonomiczno-handlowa jest wtedy twórcza, rozwijająca i korzystna, a więc – dobra, godna trwania, kiedy przynosi wymierne profity, szczególnie stronie silniejszej. Kiedy

⁵ R. Kapuściński, *Cesarz*, Czytelnik, Warszawa 2007, s. 74–75.

⁶ S. Huntington, *Zderzenie cywilizacji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2005, s. 78.

natomiast zysk przestaje być czytelny – partner, przyjaciel staje się wrogiem. Samuel Huntington, autor *Zderzenia cywilizacji*, wyraźnie mówi, że:

Wzajemna zależność gospodarcza sprzyja pokojowi tylko wtedy, gdy państwa spodziewają się, iż wysokie obroty handlowe utrzymają się w przewidywanej przyszłości. Jeśli takich oczekiwań nie ma, istnieje prawdopodobieństwo wybuchu wojny.

Fakt, że handel i łączność nie tworzą pokoju ani poczucia wspólnoty, zgadza się z ustaleniami nauk społecznych⁷.

Wydaje się więc, że humanistyczny, a nie ekonomiczny dialog z Innymi to droga współcześnie najkorzystniejsza, i choć nie musi, a nawet nie powinna być ujmowana w postaci wykresów wzrostów, to jest drogą najbardziej opłacalną dla człowieka. Dzięki niej ludzkość z nowego „Wieku Ciemnoty”⁸, głupoty, uprzedzeń, bezmyślności i wrogości, który zaczyna rozlewać się po świecie, ma szansę wydostać się na bezpieczny ląd poszanowania, gościnności, odwagi, chęci poznania drugiego człowieka i porównania go ze sobą. R. Kapuściński w tekście *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI w.*, wyraża następującą myśl:

[...] świat, w który wchodzimy, jest Planetą Wielkiej Szansy, ale nie szansy bezwarunkowej, lecz otwartej tylko dla traktujących swoje zadania serio, dających tym dowód, że siebie samych traktują serio. Jest to świat, który potencjalnie wiele daje, ale i wiele wymaga, w którym próba łatwego chodzenia na skróty jest często drogą donikąd⁹.

Konieczność rozwijania porozumienia i współpracy między politycznymi, duchowymi i intelektualnymi osobistościami świata jest w takim razie oczywista. Aktywność tych najlepszych musi z kolei promieniować i być kontynuowana przez dalszych członków społeczności ogólnoswiatowej. Na ten, jedynie możliwy dziś dla ludzkości, kierunek wskazywało już wielu przedstawicieli humanizmu. W ich wypowiedziach dominuje przekonanie, które można zobrażować słowami Lestera Pearsona z lat 50. XX stulecia, a więc czasu przepełnionego napięciem zimnej wojny:

Ludzkość wstępuje w epokę, w której różne cywilizacje będą musiały się nauczyć, jak ze sobą koegzystować i dokonywać pokojowej wymiany, ucząc się od siebie, poznając swoje dzieje, ideały, sztukę i kulturę, wzajemnie wzbogacając swoje życie. Inną możliwością jest w tym przeludnionym świecie brak porozumienia, napięcie, zderzenie i katastrofa¹⁰.

⁷ *Ibidem*, s. 96.

⁸ Por. *ibidem*, s. 569.

⁹ R. Kapuściński, *Ten Inny...*, s. 75.

¹⁰ S. Huntington, *op. cit.*, s. 569.

2.1.4. Nauczyciel TI jako realizator idei wychowania do pokojowego spotykania się społeczeństw i kultur

Aby w takim razie do owej katastrofy nie doszło, należy bardzo świadomie oraz globalnie, powszechnie, wieloaspektowo i ze znaczącym pogłębieniem oraz podkreślając miejsca wspólne i różnice, kształcić kolejne pokolenia.

Wychowanie do pokojowego spotykania się społeczeństw i kultur to wyzwanie i konieczność dla edukacji XXI w.

W tej sytuacji kluczową pozycję zachować powinno kształcenie humanistyczne. Wraz z rozwojem technologii, humanistyka otrzymuje nowe narzędzia, nowe media. Tym nowym, coraz bardziej powszechnym i dającym możliwości różnorodnego wykorzystania, medium jest oczywiście komputer z urządzeniami peryferyjnymi oraz światowa sieć Internet. Dlatego w codziennej rzeczywistości szkolnej **nauczyciel TI powinien być postrzegany jako nauczyciel humanista, który wzbogacił się o nowoczesne środki dydaktyczne**. Środki te przynoszą nowe możliwości humanistycznego rozwoju wychowanków, pojawiają się nieznane dotąd metody pracy z uczniami, możliwe staje się szybkie dotarcie do treści, które niegdyś zarezerwowane były dla mniejszego grona zainteresowanych. Również sam przedmiot prowadzony przez nauczyciela TI, tzn. „informatyka” (w szkole podstawowej i gimnazjum) oraz „technologia informacyjna” (w szkole ponadgimnazjalnej)¹¹, zaliczać się powinno do bloku przedmiotów humanistycznych, czyli nastawionych na rozwój jednostki w perspektywie dobra innych ludzi.

Oczekiwania stawiane przed nauczycielem TI. Analizując obowiązujące w Polsce dokumenty, traktujące o standardach przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu¹², znajdujemy fragmenty odwołujące się do wykształcenia w zakresie technologii informacyjnej.

Ze względu na interdyscyplinarny i integrujący charakter TI oraz na globalny proces komputeryzacji świata, przed edukacją i jej realizatorami – nauczycielami postawiono nowe, dotychczas nieobecne wyzwanie:

¹¹ Zgodnie z najnowszą podstawą programową (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*) przedmiot, od roku szkolnego 2009/2010 dla klas pierwszych w szkołach podstawowych i gimnazjach, zmieni swą nazwę. W szkołach ponadgimnazjalnych zmiana nastąpi w roku szkolnym 2013/2014. W szkołach podstawowych będą to „zajęcia komputerowe”, a w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (w zakresie podstawowym i rozszerzonym) przedmiot nazywać się będzie „informatyka”. Patrz: www2.reformaprogramowa.men.gov.pl/rozporzadzenie/.

¹² Por. 1) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, www.INFOR.pl.htm, 2) *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, dokument przygotowany przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej – sierpień 2003 r., www.men.gov.pl/edu_infor/dokumenty/standardy1.php, 3) *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, projekt z 15 lutego 2007 r.

Nauczyciele stawać się będą nauczycielami technologii informacyjnej i komunikacyjnej w takim samym sensie, w jakim są nauczycielami czytania, pisania i rachowania¹³.

W takim razie, skoro umiejętność korzystania z TI staje się jednym z podstawowych, kluczowych, zasadniczych warunków życia współczesnego i przyszłego człowieka, to nauczycielowi TI przypisana została bardzo odpowiedzialna rola. Czy będzie on w stanie unieść ciężar, jaki został mu narzucony? Jak się go postrzega i czego się od niego oczekuje?

Z definicji wynika, że nauczyciel TI to:

[...] nauczyciel przygotowany do prowadzenia zajęć z przedmiotu informatyka w szkole podstawowej lub w gimnazjum albo nauczyciel przedmiotu technologia informacyjna w zakresie kształcenia ogólnego w szkole ponadgimnazjalnej. Głównym celem tych wydzielonych zajęć jest przygotowanie wszystkich uczniów (odpowiednio do wymagań i poziomu kształcenia) do posługiwania się technologią informacyjną w zakresie korzystania z komputerów i komunikacji oraz do stosowania tej technologii w poznawaniu innych dziedzin¹⁴.

W rozporządzeniu ministerstwa czytamy, że nauczyciel TI powinien posiadać wiedzę i umiejętności z czterech zasadniczych zakresów. Są nimi:

1. Podstawy posługiwania się terminologią (pojęciami), sprzętem (środkami), oprogramowaniem (narzędziami) i metodami technologii informacyjnej.
2. Technologia informacyjna jako składnik warsztatu pracy nauczyciela.
3. Rola i wykorzystanie technologii informacyjnej w dziedzinie właściwej dla nauczanego przedmiotu (prowadzonych zajęć).
4. Aspekty humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne w dostępie i korzystaniu z technologii informacyjnej¹⁵.

Charakterystyka optymalnie przygotowanego do pracy nauczyciela TI.

Odwołując się do powyższego dokumentu oraz bogatej literatury pedagogicznej¹⁶ i odczytując związane z nimi oczekiwania, można zaproponować zbudowanie idealnego, a być może nawet realnego, modelu nauczyciela TI, który byłby w stanie przygotowywać polskie dzieci do życia w obecnych i przyszłych, zapewne wymagających czasach. Nauczyciel ów to profesjonalista, który:

- 1) jest w stanie prawidłowo przeprowadzać własne zajęcia, czyli przedmiot „informatyka” lub „technologia informacyjna”;

¹³ *Standardy przygotowania...*, s. 3.

¹⁴ *Ibidem*, s. 2.

¹⁵ *Rozporządzenie [...] z dnia 7 września 2004...*

¹⁶ Por. np. J. Gnitecki, *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 119–135; W. Kojas, *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] *ibidem*, s. 139–151.

2) jest jednocześnie przygotowany do rozwijania współpracy z nauczycielami innych przedmiotów w szkole; celem owej współpracy powinno być efektywne tworzenie pomocy dydaktycznych, które bezpośrednio koresponduwałyby z potrzebami jego kolegów-nauczycieli;

3) umie służyć swoją wiedzą i doświadczeniem w trakcie realizowania ścieżki „edukacja czytelnicza i medialna”;

4) na nim spoczywa zadanie kreowania medialnego wizerunku szkoły oraz służenia pomocą w informatycznym administrowaniu placówką;

5) uczestniczy w realizowaniu oferty zajęć pozalekcyjnych w szkole (np. kółka informatycznego, zajęć świetlicowych);

6) konkretny problem dydaktyczny postrzega jako pewną wielowątkową całość i tak też go realizuje;

7) swoje działania edukacyjne ujmuje w kategoriach procesualnych, czynnościowych, logicznie uporządkowanych i kształcąco uzasadnionych;

8) umie wykorzystywać właściwe technologie na danym etapie procesu kształcenia i tworzenia, wszechstronnie i swobodnie operuje różną wiedzą medialną;

9) jednocześnie sprawnie posługuje się tradycyjnymi źródłami informacji;

10) potrafi opracować własny program nauczania, korespondujący ze środowiskiem szkolnym i rozbudzający zainteresowania poznawcze jego uczniów;

11) inicjuje i/lub rozwija potrzebę samokształcenia uczniów dzięki świadomemu, celowemu i twórczemu posługiwaniu się mediami;

12) problemy indywidualizacji kształcenia i dążenia do maksymalnej samodzielności działań uczniów są mu również bliskie (coraz częściej, np. w różnych sytuacjach życiowych, oczekuje się od młodych ludzi przygotowania własnych autoprezentacji medialnych/multimedialnych);

13) stara się prowadzić dialog pomiędzy estetyką a przekazem, zachowując właściwą gradację informacji, elementów graficznych, dźwiękowych; pogłębia również wiedzę z zakresu kompozycji dzieła;

14) zna i ma świadomość, jakiego rodzaju technologii i sprzętu szkoła naprawdę potrzebuje (wie, co powinno być najlepszą medialną inwestycją dla szkoły);

15) umie docierać do informacji o darmowych oprogramowaniach lub innych atrakcyjnych ofertach dla instytucji oświatowych.

Powyższa, jakże już obszerna charakterystyka, nie wyczerpuje jednak możliwości pełnego opisu nauczyciela TI. Wymaga uzupełnienia o tzw. aspekty humanistyczne jego pracy. Jeśli bowiem aktywność zawodową nauczyciela TI uzna się za edukację humanistyczną wspomaganą komputerowo, to humanizmu, który stawia człowieka w centrum swoich zainteresowań i przypisuje mu najwyższą wartość, nie można oczywiście pominąć.

W sytuacji otaczających ucznia nowoczesnych mediów i przekazywanych za ich pośrednictwem różnych treści „bufor” w postaci pakietu humanistycznego postępowania jest dziś szczególnie pożądanym. Nauki o wychowaniu traktują człowieka jako „byt niedokończony”¹⁷, plastyczny, możliwy do ustawicznego formowania. Dlatego praca każdego nauczyciela powinna w wielu momentach nawiązywać do szeroko rozumianych humanistycznych aspektów ludzkiego współżycia.

Z tego też powodu Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej przedstawia pożądaną postawę i oczekiwane działania nauczyciela TI w następujący sposób:

Każdy nauczyciel jest świadomy, że TI może powodować (w tym również w szkole) powstawanie wielu kwestii prawnych, etycznych i społecznych, a także zagrożeń w tych sferach. [...] Wszystkie te kwestie potrafi przedstawić i uzasadnić uczniom. W szczególności:

A. Przestrzega norm prawnych i etycznych w korzystaniu ze źródeł informacji oraz w posługiwaniu się informacją w swojej pracy i w pracy z uczniami. Wyjaśnia pochodzenie i zasadność stosowania tych norm. Odróżnia i wyjaśnia różnice między korzystaniem z cudzej własności intelektualnej z powołaniem się na autora a plagiatem. Szanuje prywatność innych użytkowników TI – w tym również uczniów – i chroni ich dane oraz zasoby.

B. Uwzględnia w nauczaniu humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne aspekty stosowania informatyki przez uczniów, w szkole i poza nią, w tym również w celach osobistych.

C. Jest świadomy różnic kulturowych tkwiących w informacji, sposobie jej przedstawiania oraz udostępniania. Dbą o zagwarantowanie uczniom równych praw dostępu do komputerów, TI oraz informacji, bez względu na pochodzenie społeczne i kulturowe, płeć, zamożność i wcześniejsze przygotowanie.

D. Zna podstawowe zasady etyki w korzystaniu z mediów. Stosuje je w świadomym i krytycznym odbiorze komunikatów medialnych.

E. Zna zagrożenia (w tym etyczne i prawne) wynikające z niewłaściwego posługiwania się komputerami oraz z korzystania z nieodpowiedniego dla uczniów oprogramowania i źródeł informacji. Potrafi skutecznie przeciwdziałać tym zagrożeniom, chroniąc przed nimi uczniów oraz kształtując ich świat pozytywnych wartości.

F. Zna zagrożenia psychiczne i fizyczne dla zdrowia, wynikające z nadmiernego lub niewłaściwego korzystania ze środków TI. Wystrzega się tych zagrożeń, uprzedza o nich uczniów i chroni ich przed nimi.

G. Jest świadomy wpływu na demokrację swobodnego dostępu do informacji oraz nieskrępowanej komunikacji. Dostrzega zagrożenia przez to powodowane, związane z globalizacją procesów społecznych.

H. Jest świadomy wpływu TI na zachowania społeczne. Potrafi przedstawić trendy w rozwoju techniki i technologii informatycznej i informacyjnej oraz konsekwencje tego rozwoju dla życia, w tym zawodowego, jednostki i całych społeczności w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym. Zna i przedstawia oficjalne wskazania gremiów krajowych i międzynarodowych, odnoszące się do kierunków zmian powodowanych rozwojem informatyki i TI w skali państwa, Europy i świata¹⁸.

¹⁷ Por. U. Ostrowska, *Humanizm*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 267.

¹⁸ *Standardy przygotowania...*, s. 3.

Miejsce na humanistyczne aspekty w pracy pedagogicznej nauczyciela

TI. Jak czytamy, kwestie humanistyczne łączone z pracą nauczyciela TI odwołują się do takich dyscyplin i subdyscyplin naukowych, jak: prawo, socjologia, psychologia, polityka, poruszają zagadnienia etyczne i międzykulturowe. W dokumencie brakuje natomiast jednoznacznie wyartykułowanej podstawy aksjologicznej. A przecież postawy krytycznej, świadomej i niezależnej uczniów wobec współczesnej i przyszłej zapewne rzeczywistości nie można budować bez ugruntowanych wartości. Te z kolei są dostępne w szeroko rozumianej przestrzeni kulturowej. Uwzględnione w stanowisku Rady rozległe obszary aktywności ludzkiej wpisują się oczywiście w globalne rozumienie kultury, ale wydaje się, że zbyt słabo oddają perspektywę humanistyczną. Perspektywę, która dla mnie właściwie wyraża się w dalszym ciągu w koncepcji rozumienia kultury według Bogdana Suchodolskiego.

Józef Półturzycki, przywołując stanowisko B. Suchodolskiego, przypomina, że ta właśnie szeroka edukacja kulturalna, czyli edukacja humanistyczna, jest nie tylko

[...] formą spędzania czasu wolnego czy elitarną ozdobą, ale drogą ratunku człowieka z chaosu życia, z zewnętrznej i wewnętrznej niewoli – drogą wiodącą ku temu, by jego egzystencja stawała się prawdziwie ludzką¹⁹.

Dzięki niej „człowiek rzeczywisty staje się człowiekiem prawdziwym”²⁰. Edukacja kulturalna obejmuje różne zakresy, można ją też realizować na wiele sposobów. Powinny ją jednak wyznaczać pewne zasady, które J. Półturzycki za B. Suchodolskim następująco przedstawia:

1. Zasada pierwsza: akceptacja ludzkiej wspólnoty – takiej wspólnoty, w której stosunek człowieka wobec człowieka ujawnia się w **dialogu** pozwalającym na zrozumienie i współodczuwanie, zdjęcie masek, jakie stanowiska i role społeczne nakładają na ludzi.

2. Zasada druga: uznanie prymatu dyrektywy „**być kimś**” nad dyrektywą „**mieć coś**”, czyli troska o to, aby być człowiekiem wartościowym.

3. Zasada trzecia: uznanie prymatu **wartości nieinstrumentalnych** nad wartościami służącymi do osiągania innych celów, uznanie prawa do przeżyć, które są cenne same w sobie i które niczemu nie służą, prócz radości, jakie nam dają. Takimi przeżyciami są przeżycia miłości i przyjaźni, kontaktu ze sztuką i przyrodą, zdobywanie wiedzy zaspokajającej i rozbudzającej ciekawość.

4. Zasada czwarta: uznanie prymatu **wartości nad korzyściami**. Kultura jest zespołem takich wartości i właśnie ona jest – powinna być! – podstawową rzeczywistością ludzkiej egzystencji.

5. Zasada piąta: poszukiwanie w wielkim dialogu różnych kultur **wartości powszechnych i trwałych**, przeciwstawienie się naukowej modzie, iż nie istnieją takie wartości, utrwalanie

¹⁹ H. Depta, J. Półturzycki, *Ramy i obszary edukacji kulturalnej*, [w:] H. Depta, J. Półturzycki, H. Solarczyk (red.), *Edukacja kulturalna dorosłych*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, Warszawa–Płock 2004, s. 16.

²⁰ *Ibidem*, s. 17.

przekonania, iż przyszłość świata zależy od wielkiego porozumienia się mieszkańców naszego globu w podstawowych sprawach ich współżycia²¹.

Przyglądając się powyższym zestawieniom, tj. aspektom humanistycznym pracy nauczyciela TI w ujęciu Rady ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej oraz zasadom edukacji kulturalnej według B. Suchodolskiego, nasuwają się pewne pytania, a nawet wątpliwości. Ogólnie je ujmując, należałoby stwierdzić, że Rada w sposób bardzo lapidarny odwołuje się do kwestii najistotniejszych dla formowania prawdziwego człowieka, tj. do kształtowania przez nauczyciela TI świata pozytywnych wartości uczniów²². Nie ma słowa o dialogu, otwarciu się na Innych, poszukiwaniu wspólnych wartości czy np. rozwijaniu w uczniach umiejętności zdobywania wiedzy rozbudzającej i rozwijającej ich ciekawość świata. Wydaje się, że ta humanistyczna problematyka umyka w dalszym ciągu decydom i urzędnikom określającym standardy pracy nauczyciela TI. Za mało jest też adekwatnych publikacji i opracowań zwartych²³. Niepokojące jest także usunięcie z siatki zajęć wydziałów pedagogicznych uczelni wyższych przedmiotu „media w edukacji”, który poprzez wykłady i ćwiczenia dawał szansę na rozwój świadomości humanistycznej w kontekście posługiwania się współczesnymi mediami.

2.1.5. Kształtowanie w uczniach postawy krytycznej i zarazem otwartej na Innego człowieka

Spoglądając na nauczyciela TI od strony głównego medium jego pracy (Internetu oraz komputera wraz z różnorodnym dostępnym oprogramowaniem) oraz konkretnych, codziennych zajęć z uczniami, należy podkreślić, że nauczyciel ów z pełną świadomością powinien odwoływać się do trzech podstawowych elementów/wymiarów tego medium:

- 1) urządzenie – komputer i Internet postrzegane są jako urządzenia techniczne, służące przesyłaniu (nadawaniu i odbieraniu) określonych przekazów;
- 2) zawartość merytoryczna – komputer i Internet przekazują pewne treści w formie tekstowej, graficznej, dźwiękowej/muzycznej, statycznej, ruchowej;
- 3) język – posługiwanie się komputerem i Internetem wymaga znajomości odpowiedniego języka, charakterystycznego dla tego medium (chodzi tu

²¹ *Ibidem*.

²² Taka myśl występuje w punkcie E przywoływanego dokumentu, ale tylko jako opozycja wobec zagrożeń związanych z korzystaniem z mediów.

²³ W tej sytuacji na uwagę zasługuje publikacja: J. M o r b i t z e r, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

zarówno o język informatyczny, jak i język, znaki, symbolikę, które budują i wyrażają treści przesyłane poprzez to medium)²⁴.

Trudności z odbiorem przekazów medialnych – dominacja treści nienarracyjnych nad narracyjnymi. Umiejętność właściwego, tzn. swobodnego i celowego, poruszania się (odczytywania, rozróżniania, korzystania i samodzielnego tworzenia) w obrębie tych trzech wymiarów jest jednym z naczelných zadań dydaktycznych, jakie stoją przed nauczycielem TI. Bowiem wpływ Internetu i oferty komputerowej (oprogramowania, gier) na uczniów uwidacznia się dopiero w momencie kontaktu z określonymi treściami, a następnie w sposobach ich odczytywania i interpretacji (analiza jednostronna lub wielowymiarowa). W mediach „szybkich” (radio, telewizja, komputer, Internet) dominują treści nienarracyjne (ang. *de-narrativistic*) nad narracyjnymi (ang. *narrativistic*).

Teksty nienarracyjne proponują fragmentaryczny obraz świata, działają głównie na zmysły odbiorcy, podsycają myślenie nadprzyrodzone, nierealne, fantastyczne, nie wymagają rozumienia i budowania logicznego ciągu zdarzeń. Uwaga odbiorcy ogranicza się do rejestrowania szybkich, wręcz natychmiastowych sytuacji, faktów, które są zestawiane obok siebie horyzontalnie, wręcz płasko, bez szerszego uzasadnienia czy kontekstu²⁵.

Teksty narracyjne z kolei wymagają myślenia pionowego, w głąb, tworzenia logicznych struktur, pewnych powiązanych ze sobą całości, dają możliwość dedukcji, wnioskowania, wyrażania wątpliwości. Teksty narracyjne odwołują się do świata wartości, dzięki któremu uzasadniają i pogłębiają, wzbogacają, czasami też utrudniają dokonanie oceny działania bohaterów, rozgrywających się sytuacji, okoliczności²⁶.

W większości to dzięki tekstom narracyjnym nauczyciel TI może rozwijać w uczniach zdolność kształtowania postawy krytycznej. Choć oczywiście teksty nienarracyjne mogą być również cennym źródłem dla budowania tej postawy. Dekodowanie treści medialnych, rozumienie ich symboliki, filtrowanie napływających informacji, a następnie włączanie wybranych treści w system dotychczasowej wiedzy uczniów, a także świadome odrzucanie innych treści, powinno stać się działaniem naturalnym i oczywistym. Trzeba też zaznaczyć, że charakter narracyjny bądź nienarracyjny mają nie tylko teksty fikcyjne. Mają je również teksty dokumentalne, co niezwykle utrudnia, przynajmniej początkowo, edukacyjny i wychowawczy właściwy odbiór nadawanych przekazów. W tej sytuacji korzystna dla prawidłowego rozwoju uczniów postawa to taka, która zmusza ich

²⁴ Por. S. C. Medrano, P. A. Cortes, *The Teaching and Learning of Values through Television*, „Review of Education”, Vol. 53, No. 1, January 2007, s. 5–21.

²⁵ Por. *ibidem*, s. 10–12.

²⁶ Por. *ibidem*.

do określonej reakcji. Treści płynące z Internetu czy za pośrednictwem programów komputerowych powinny być więc traktowane jako inspiracja do dalszych, nowych, własnych przemyśleń i działań.

Koncepcja kształcenia systemowego jako czytelna i wszechstronna propozycja/pomoc dla edukacji medialnej. Stawianie pytań, artykułowanie problemów oraz próby kompleksowego ich rozwiązywania jawią się tu jako naczelną drogą poznania. Dojrzałą postacią nauczania kompleksowego²⁷ jest, od lat propagowane przez Krystynę Duraj-Nowakową, kształcenie systemowe²⁸. Zapewnia ono większą spójność elementów, możliwość budowania zależności między nimi, daje szansę czytelnego kreowania modelu, tj. sieci powiązań, jaką owe elementy zaczynają tworzyć, i wreszcie umożliwia rozwijanie (poszerzanie i pogłębianie) tego modelu o nowe elementy i ich wzajemne relacje. W oparciu o taką całościową i mocną strukturę, która jest jednocześnie systemem aktywnym, otwartym, żywym, może dochodzić do działań twórczych, odkrywczych, poznawczych. Koncepcja kształcenia systemowego oferuje wzajemne uczenie się, co dla edukacji interpersonalnej, społecznej, międzykulturowej i światowej, a w obecnym tu kontekście – edukacji medialnej – ma priorytetowe znaczenie:

[...] atrakcyjność i efektywność, progresywność i sekwencyjność, zadaniowość i współdziałanie, twórczość i samoocena²⁹

podmiotów edukacji opartej na koncepcji modelu systemowego to argumenty, które przemawiają za jej stosowaniem również w odniesieniu do pracy nauczyciela TI. Dzięki niemu:

Aktywność uczniów przybiera wówczas różne stopnie nasilenia, przekształca się i integruje wokół *pointy* systemu, nie ulega przesadnej *entropii*, czyli rozproszeniu treści i form działań³⁰.

²⁷ Patrz: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Tematy kompleksowe w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990 i 1991.

²⁸ Por. A. Rogalska-Marasinska, *Szanse integrowania komponentów pedeutologii i dydaktyki szkoły wyższej*, [w:] H. Gajdamowicz (red.), *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku. Teoretyczne konteksty szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Łódź–Kraków 2009.

²⁹ K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji: źródła, tendencje i teorie*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”, t. 16, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006, s. 71.

³⁰ *Ibidem*, s. 71 oraz por. K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1992; eadem, *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996; eadem, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1997.

Niestety bierność przed monitorem komputera – bierność fizyczna, intelektualna, a często i emocjonalne zubożenie – to typowe dla współczesnego odbiorcy zachowania. Zagrożenie taką postawą staje się ogromnym wyzwaniem dla nauczyciela TI.

Konieczność humanistycznej interpretacji treści przekazów medialnych. Współcześnie, za sprawą globalnej sieci internetowej i możliwości technologiczno-sprzętowych, cały niemalże świat może pojawić się na szkolnym monitorze. Możemy się nagle z nim spotkać, przenieść bardzo daleko (np. wejść do biblioteki Stanford University w Kalifornii), możemy też przyglądać się spotkaniu różnych osób, przedstawicieli odmiennych kultur, światów (choćby uczestnicząc w forum dyskusyjnym czy czytając popularne dziś blogi). Jeśli uczniowie mają być świadomymi i twórczymi obywatelami wspólnego świata, nie mogą pozostawać bierni i obojętni wobec faktów, które widzą, słyszą, czytają. Sytuacje, które odbierają, powinny wywoływać w nich uczucia i reakcje. Będzie to tylko wtedy możliwe, gdy odnosić je będą do własnego systemu wartości, tzn. uświadomionego i takiego, z którym się identyfikują, a więc który wypełniają.

Zadaniem nauczyciela TI jest stać się w tym momencie pośrednikiem, mediatorem (ang. *mediator*)³¹ pomiędzy treściami, które uczniowie odbierają a właściwą i humanistyczną ich interpretacją. Trudność, a jednocześnie waga odpowiedzialności za wychowawczą interpretację faktów medialnych wiąże się z problematyką różnorodności w perspektywie światowej wielokulturowości, dominacji wielu systemów etycznych, filozoficznych, religijnych. Spotykając w sieci drugiego człowieka lub jego wytwory, nauczyciel TI, a w następstwie jego wychowanek powinni umiejętnie nawiązywać, a potem prowadzić dialog z tym, którego napotkali po drugiej stronie internetowego kabla. Ów kontakt, nawet pomiędzy bardzo dalekimi kulturami, powinien opierać się na wartościach, traktowanych jako obopólnie zrozumiałe przesłanki życia społecznego, wprowadzające ład i normujące ludzkie postępowanie.

System wartości jako niezbędne odniesienie do odbieranych i nadawanych tekstów. Dla lepszego ich uporządkowania – a później bardziej wszechstronnego wykorzystania – uznawane wartości (tzn. aprobowane przynajmniej w istotnym stopniu, tak aby dialog pomiędzy różnymi kulturami był w ogóle możliwy) często zestawia się w logiczne struktury czy schematy. Jednym z nich jest układ zaproponowany przez Shaloma Schwartza i Wolfganga Bilsky'ego³².

³¹ Por. S. C. Medrano, P. A. Cortes, *op. cit.*, s. 14.

³² *Ibidem*, s. 13.

Tabela 1

Struktura systemu wartości według S. Schwartz i W. Bilsky'ego

Obszary/zakresy ludzkich potrzeb	Wartości
<u>Zadowolenie</u> : satysfakcja w obszarze potrzeb fizycznych	przyjemność, wygodne życie, szczęście, odczuwanie radości
<u>Osiągnięcia</u> : rozwijanie i posługiwanie się własnymi możliwościami, umiejętnościami w celu uzyskania ze środowiska fizycznego i społecznego środków dla własnej pomyślności	bycie zdolnym, ambitnym, społecznie rozpoznawalnym
<u>Samoukierunkowanie</u> : konsekwentne kreowanie sytuacji niezależnie od możliwości osiągnięcia bezpośrednich korzyści	bycie twórczym, niezależnym, reprezentowanie postawy racjonalnej i logicznego myślenia
<u>Konformizm</u> : powstrzymywanie się od zachowań impulsywnych i działań, które mogą ranić innych dla dobra płynności interakcji społecznych	bycie posłusznym, uprzejmym, czystym, narzucającym sobie samokontrolę
<u>Postawa prospołeczna</u> : pozytywne, aktywne zaangażowanie na rzecz dobra i pomyślności innych	bycie przydatnym, przebaczącym, kochającym, opowiadającym się za postawą równości
<u>Dojrzałość</u> : samorozwój, świadomość posiadania przez innych własnych wartości i ich redefiniowanie (nadawanie nowych znaczeń) dla osiągnięcia wytyczonych celów	mądrość, wachlarz perspektyw, dojrzała miłość, światowy pokój, bycie dzielnym
<u>Bezpieczeństwo</u> : fizyczne przetrwanie i unikanie zagrożeń dla własnego jestestwa	wewnętrzna harmonia, bezpieczeństwo rodziny, bezpieczeństwo narodowe i światowy pokój
<u>Siła społeczna</u> : działania na rzecz zdobycia wyższego statusu społecznego	–

Źródło: opracowanie własne.

Taka struktura i uporządkowanie wartości sprawia, że nie tylko proponuje się pewną koncepcję ich ujęcia, zestawienia, ale jednocześnie daje się nauczycielowi TI możliwość precyzyjnego odnoszenia się do przekazów medialnych – wzmacniania, wyszukiwania lub własnego tworzenia tych, które opierają się na wartościach godnych wpajania uczniom, a z drugiej strony – wychwytywania, analizowania i omawiania tych, które dowodzą rozbieżności pomiędzy wartościami uznawanymi za dobre i godne człowieka a istotą tych drugich.

Powyższe uszczegółowienie wartości w odniesieniu do obszarów aktywności ludzkiej – niezależnie, w jakiej części globu owa aktywność przebiega – jest niezwykle istotne dla procesu kształcenia – z jeszcze innego powodu. Umożliwia bowiem tłumaczenie znajdujących się w mediach przekazów, czyli dopasowywanie ich do naszego sposobu postrzegania i rozumienia świata.

Odszyfrowywanie przekazów medialnych może być indywidualnym aktem odbiorcy, ale może mieć też charakter wspólny, grupowy, gdzie interpretacja dalekiego tekstu, po wspólnej analizie, przybliża i włącza do naszych kategorii poznawczych zawarte w nim przesłanie, myślenie, ideę. To jakby dzielenie się ze spotkanym za pośrednictwem technologii drugim człowiekiem naszą wiedzą, uczuciami, przekonaniem.

2.1.6. Podsumowanie – rosnące możliwości technologiczne Internetu a stopień gotowości człowieka na spotkanie z innymi ludźmi

Współczesny świat, czyli narody, kultury, poszczególni ludzie, zmuszeni są do ciągłego kontaktowania się ze sobą. Nie ma już białych plam na mapie naszego globu. Nie możemy się odciąć, zagubić, schować. Walka, agresja – także nie są słusznym wyborem; zbyt wielu bowiem ludzi cierpi i traci na wojnie, niezależnie od tego, po której stronie konfliktu stali. Obojętność wobec drugiego człowieka, jedynie ocieranie się o niego, obijanie, a w końcu przepychanie, będące wyrazem napięcia i rywalizacji, też niczemu nie służą. Droga, którą powinno się dziś wybrać, jest twórcze, rozwijające spotkanie, oparte na dialogu, gościnności, zaproszeniu Innego do własnego stołu, opowiedzeniu o sobie i wsłuchaniu się w jego historię.

Dekady przełomu XX i XXI w. powiązały nas globalną siecią Internetu. Medium to, jak się wydaje, o nieograniczonych możliwościach, powinno w jak największym stopniu służyć budowaniu kulturowych relacji między nami a Innymi, powinno zachęcać do spotykania się z drugim człowiekiem. Powinno inspirować użytkowników sieci do ciągłej aktywności, humanistycznego pobudzenia, stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi.

Ta ciekawość świata, związana z „głodem” wiedzy, doświadczenia, przeżycia, które nabywamy będąc w drodze, gotowi na spotkanie, powinna być zaspokojona dzięki głębokiemu, wszechstronnemu, zintegrowanemu i „problemowemu w swej istocie”³³ przygotowaniu dzisiejszych nauczycieli, w tym szczególnie nauczycieli TI. Nie jest to łatwe zadanie, ale innej alternatywy dla dobrej przyszłości świata nie mamy. Proste zadania szybko się nudzą, trywializują, powszednieją. A przecież spotykanie drugiego człowieka nie powinno przekształcić się w rutynę. Przeciwnie – należałoby je traktować (głównie z potrzeby naszego rozwoju i autokreacji) jako ustawiczne wyzwanie, tzn. poruszające i zaskakujące nas samych odkrywaniem. R. Kapuściński napisał:

[...] każde spotkanie z Innym jest zagadką, jest niewiadomą, jest – powiem więcej – tajemnicą³⁴.

Niech tej tajemnicy dane nam będzie stale, po raz kolejny doświadczać i ją odsłaniać.

³³ K. Dura j-Nowakowa, *Integrowanie edukacji...*, s. 72.

³⁴ R. Kapuściński, *Ten Inny...*, s. 11.

2.2. Zróżnicowanie metod kształcenia studentów pedagogiki w ramach przedmiotu „edukacja medialna”

2.2.1. Słowo wstępne – alternatywny pomysł na realizację zajęć dotyczących edukacji medialnej

W niniejszym tekście pragnę przedstawić własne przemyślenia i doświadczenia, nabyte podczas zajęć ze studentami pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. Zasadniczym celem tejże wypowiedzi będzie ukazanie, jak wiele różnorodnych metod nauczania oraz metod uczenia się można wykorzystać w trakcie realizowania przedmiotu (ćwiczeń) „media w edukacji” – do niedawna obowiązkowych zajęć dla wydziałów pedagogicznych polskich uczelni. Każdy szeroki problem postawiony przed studentami daje możliwość kreatywnego wyboru drogi jego rozwiązania.

Zajęcia, które prowadziłam, dotyczyły wykorzystania i stosowania mediów w edukacji. Nie były to jednak typowe zajęcia prowadzone „przy komputerze”. Media zostały przeze mnie ujęte w szerokiej perspektywie i ukazane wielokontekstowo. Chciałam bowiem, aby studenci przede wszystkim kojarzyli pojęcie medium z wybranym, a nawet dowolnym środkiem czy przekąźnikiem pewnych treści, wartości, postaw, stanowisk. Chodziło o to, aby wyrobić w nich przekonanie, że media, którymi można się posługiwać w edukacji, to wielki wachlarz środków i możliwości, tak naprawdę zależnych jedynie od uczestników procesu dydaktycznego (a nie jedynie przysłowiowy „komputer w szkole”). Ostateczną definicją, na której zbudowaliśmy przebieg i charakter zajęć, była propozycja Józefa Skrzypczaka:

Medium (łac. *medius* – środkowy, średni).

1. ośrodek, środowisko dla przekazów najrozmaitszych treści – wartości, poglądów, wiedzy, sztuki itd.

2. przekąźnik, środek albo system przekazu wiadomości i rozrywki: radio, telewizja, gazety, magazyny, plakaty, filmy, książki, płyty magnetofonowe i kompaktowe, taśmy magnetofonowe i taśmy wideo, magnetowidy i in. [...]

3. każdy materiał albo technika użyta jako środek artystycznej ekspresji, również samo medium może być twórczym autotematycznym realizacją artystycznych³⁵.

³⁵ J. Skrzypczak, *Popularna encyklopedia mass mediów*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1999, hasło „medium”.

2.2.2. Szkolna zabawa karnawałowa jako wielowymiarowe zadanie studentów pedagogiki

Studenci poznali temat pracy. W pierwszej chwili hasło wydało im się trywialne:

„Zabawa karnawałowa w naszej szkole dla klas I–III”

Jednak po wyjaśnieniu idei zadania oraz po przedstawieniu celów pracy ich stosunek zaczął się wyraźnie zmieniać. Problem został bowiem tak pomyślany, aby maksymalnie zaktywizować młodzież, pobudzić ją do poszukiwań i samokształcenia, a w konsekwencji wpłynąć na kształtującą się osobowość, ugruntowując niezbędne dla humanistycznego rozwoju przekonania, wartości i postawy.

Hipotetyczna zabawa karnawałowa miała realizować kilka bardzo istotnych celów:

- 1) miało to być spotkanie wielu kultur i narodów;
- 2) dzieci miały z tego spotkania wynieść wiele przeżyć (aspekt emocjonalny) oraz zdobyć nowe informacje i umiejętności (aspekt edukacyjny);
- 3) uczniowie mieli się szczerze, prawdziwie bawić i cieszyć.

2.2.3. I etap zajęć – dominacja nauczyciela akademickiego

Pomysł na wielokulturową zabawę karnawałową nie był przypadkowy. Z jednej strony, kontakt z różnymi kulturami i narodami świata jest mi bliski, gdyż wypływa z moich własnych zainteresowań i poszukiwań. Z drugiej strony, nieraz widziałam, jak bardzo nudno jest na balach szkolnych, za które odpowiedzialny jest jedynie samorząd uczniowski, nieukierunkowany i niewspomagany przez nauczycieli i wychowawców (lub wspomagany symbolicznie i bezrefleksyjnie). Po trzecie, takie otwarcie na inne kultury jest obowiązkiem współczesnej edukacji. Odpowiednie wskazania i zalecenia odnajdujemy w klasycznych już dziś pozycjach, jak chociażby raport J. Delorsa, w którym jednoznacznie mówi się o konieczności edukowania do świata wspólnego i wielokulturowego³⁶.

Jednocześnie powinno się pamiętać i należałoby jednoznacznie podkreślać, że świat nie jest jakąś oczywistą, naturalną, a nawet odgórnie ustaloną i zaakceptowaną globalną wioską. Wioska, osada, z zasady jest mała, osobowa (wszyscy się w niej znają), podlega jednym wpływom ekonomicznym, gospodarczym, społecznym, atmosferycznym, przyrodniczym, politycznym itd. W przypadku

³⁶ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 249–254.

całego globu czynniki te nigdy nie są identyczne. Świat stanowi raczej przestrzeń, w której istnienie i funkcjonowanie każdej społeczności i jej kultury są odrębnie określone i historycznie uzasadnione, toczą się własnym rytmem. Z drugiej strony, ich aktywność powinna twórczo i korzystnie wpływać na inne narody i kraje. Dlatego budowanie wspólnej i bezpiecznej przyszłości musi polegać na rozwijaniu sieci powiązań i relacji pomiędzy społeczeństwami. Dialog kultur, bo o nim mowa, nie jest nowym hasłem i wyzwaniem. Jednak cały czas nie jest dość silnie realizowany. Organizuje się oczywiście spotkania i konferencje, powstają bardzo nieraz interesujące i trafne publikacje, filmy itp. Również otwarcie granic, wymiana młodzieży (wakacyjna i podczas roku szkolnego), spotkania międzykulturowe to bardzo istotne działania, sprzyjające poszerzaniu wzajemnych kontaktów. Jednak wydaje się, że nie ma lub jest w zbyt małym stopniu realizowana aktywność, którą nazwałabym „międzykulturową pracą u podstaw”.

Dowodem na to wydają się dokumenty, a właściwie praktyczne podręczniki wydawane przez odpowiednie organa Unii Europejskiej. Myślę tu o pakietach szkoleniowych³⁷, ukazujących się pod egidą Rady Europy i Komisji Europejskiej. Pakiety te nakierowane są głównie na młodych ludzi (na dzieci i młodzież). Jak dowiadujemy się z wprowadzenia do tych publikacji, są one praktycznymi przewodnikami wspomagającymi pracę liderów i pracowników młodzieżowych w wymiarze europejskim. Na szczególną uwagę zasługuje *Pakiet szkoleniowy nr 4: „Uczenie się międzykulturowe”* i *Pakiet szkoleniowy nr 7: „W budowie... obywatelstwo, młodzież i Europa”*. Oczywiście, tylko dla porządku należy przypomnieć fakt, że stary kontynent europejski jest jakby światem w pigułce. Ze względu na historię mocarstw europejskich, ich wizje i zrealizowane drogi ekonomiczno-politycznych i militarnych decyzji (podboje kolonialne), w Europie spotkać dziś możemy przedstawicieli narodów i społeczeństw z całego świata. Dlatego przywołane przeze mnie aktualne pakiety szkoleniowe dotyczące Europy nie ograniczają bynajmniej zakresu możliwości dialogu międzykulturowego w aspekcie uniwersalnym i rozwijania wrażliwości wobec każdego człowieka.

Drugim ważnym celem planowanej zabawy karnawałowej miało być przekazanie dzieciom informacji teoretycznych (wiedzy) i praktycznych (działań) na temat wybranych kultur świata, a także wywołanie emocji i silnych przeżyć pozytywnie wpływających zarówno na same dzieci, jak i na ich stosunek do innych ludzi.

Prezentacja wybranych obszarów kulturowych świata poprzez przykłady muzyczne. W związku z tym działania, które powinny doprowadzić do samodzielnej pracy studentów, miały następującą kolejność:

³⁷ Por. 1) *Pakiet szkoleniowy nr 4: „Uczenie się międzykulturowe”*, Rada i Komisja Europejska, listopad 2000, 2) *Pakiet szkoleniowy nr 7: „W budowie... obywatelstwo, młodzież i Europa”*, Rada i Komisja Europejska, maj 2003.

Studenci musieli wysłuchać przygotowanych przeze mnie przykładów muzyki etnicznej z bardzo różnych regionów świata. Przykładów było ok. 30 i oczywiście nie tylko różniły się swoimi korzeniami, ale także były odmienne w charakterze (od kołysanek z afrykańskiej chaty w Zimbabwe po czeczeńskie śpiewy wojenne). Przykłady przedstawiały autentyczną muzykę etniczną, a także znalazły się w tym gronie propozycje uwspółcześnione, folkowe. Jednocześnie zadbałam o to, aby nie pojawiały się trywialne, płytkie i zagrane na zaprogramowanym keyboardzie fragmenty. Wpływa to z mojego przeświadczenia, że takie utwory wypaczają tylko poczucie estetyczne człowieka, szczególnie młodego, tępią jego wrażliwość na sztukę (a tym samym na drugiego człowieka, na autora tej sztuki), proponując w zamian masowy, przeciętny, mało wartościowy bełkot dźwiękowy, wydawany przez maszynę, tym samym – odhumanizowany.

Muzyka, którą przedstawiałam, spotykała się z różnymi reakcjami studentów – od salw śmiechu, przez zaciekawienie lub zdziwienie, po grymas dezaprobaty. Jednak, w miarę wsłuchiwania się w kolejne przykłady, postawa studentów zmieniała się. Z jednej strony byli ciekawi, co nowego ich spotka i zdążyli się już „otworzyć” na nieznaną, z drugiej natomiast wiedzieli, że nie zostaną „porzuceni” w obcej im kulturze, lecz przeciwnie, otrzymają pewne informacje i fakty, które wyjaśnią czy poszerzą ich pierwsze doznania.

.W zajęciach towarzyszyła nam wielka mapa świata, która była wyjściową pomocą dla przedstawiania przeze mnie informacji na temat każdego wysłuchanego przykładu. Po każdej propozycji muzycznej omawiałam pokrótce kulturę, w której ona powstała: od położenia geograficznego, przez klimat, zarys dziejów społeczeństwa i kontakty z innymi narodami, wpływy międzykulturowe w sztuce – po pewne, drobne nawet, fakty, które uważałam, że na tym etapie pracy przybliżą studentom proponowany przykład muzyczny. Wcześniej jednak zadaniem studentów była próba podania nazwy kraju czy regionu świata, kontynentu, z którego muzyka pochodziła, wymienienia środków artystycznego wyrazu, składu instrumentów, odgadnięcia, kto śpiewał i – być może – o czym. Doszukiwanie się w muzyce tych wszystkich elementów było dla słuchaczy bardzo inspirujące i emocjonujące. Ku mojemu pozytywnemu zaskoczeniu, na następne zajęcia część z nich przyniosła własne, podręczne atlasy świata, aby szybciej móc podać odpowiedź.

Wreszcie studenci dokonali wyboru muzyki, która im się najbardziej spodobała i która miała być dla nich przewodnikiem w dalszej, samodzielnej pracy, w drugim etapie całych zajęć. Studenci zdecydowali się na następujące przykłady muzyczne, a tym samym na następujące obszary kulturowe: Węgry, Tunezja, Kenia – Tanzania, Hiszpania – Andaluzja, Zimbabwe, Argentyna, Jamajka, Meksyk, Japonia, Australia, Brazylia, Czeczenia, Mali oraz Irak.

Podsumowując I etap zajęć, należałoby wskazać na metody nauczania i uczenia się, które zostały wykorzystane tak, aby proces kształcenia był jak najbardziej efektywny.

Zastosowane metody nauczania na tym etapie pracy. Opisana część pracy ze studentami bazowała w głównej mierze na aktywności czy raczej prymacie działań wykładowcy/nauczyciela. Stąd proponuję, aby w pierwszej kolejności zająć się metodami nauczania.

Odwołując się do „Zmodyfikowanego podziału metod nauczania”, który wymienia F. Bereźnicki³⁸, w toku I etapu moich zajęć wystąpiły metody podające, problemowe i eksponujące.

Z metod podających posługiwałam się wykładem informacyjnym, szczególnie w początkowej fazie zajęć, tak aby studenci zostali szeroko wprowadzeni w kontekst poruszanych później zagadnień. Wykład informacyjny przeplatany był pogadanką, szczególnie pogadanką przedstawiającą nowe wiadomości. Pogadanka jako metoda dialogowa miała zaktywizować studentów do częściowego, samodzielnego „odkrywania” nowych treści, docierania do nowej dla nich wiedzy i budowania skojarzeń wcześniej im nieznanych.

W miarę rozwoju zajęć, kiedy w obszarze informacji można było już wyraźnie określić problemy, nazwać je i scharakteryzować, przystąpiłam do wykorzystania metod problemowych. Najważniejszymi z nich były: wykład problemowy, który przybrał formę wykładu problemowego zewnętrznego oraz dyskusja. Wykład problemowy zewnętrzny stosowałam szczególnie w momentach omawiania przykładów muzycznych, kiedy pojawiały się konkretne sytuacje problemowe, związane z odbiorem i interpretacją muzyki. Razem wysuwaliśmy hipotezy na temat treści utworów, ich przesłania humanistycznego (utwory zawierały bowiem myśli odwołujące się do wartości ogólnoludzkich, prawd i mądrości życiowej, wspólnej dla wszystkich ludzi na świecie). Weryfikacja odbywała się poprzez zaznajomienie z samym tekstem i kontekstem kulturowym. Prowadzenie takiego wykładu problemowego (zewnętrznego) zaczęło przekształcać się w dyskusję. Kiedy działamy w obszarze sztuki, emocje dochodzą do głosu, tak że dyskutowanie przeistaczało się czasami w trud dyskutowania i argumentowania własnych stanowisk. Podczas zajęć panowała luźna i odrobinę nieformalna atmosfera, tak więc można było swobodnie przedstawiać własne poglądy. Z metod problemowych, które pojawiły się w toku tego etapu zajęć, należy też wspomnieć o burzy mózgów (występującej przy pierwszym wysłuchaniu przykładów muzycznych), a z metod podających posługiwałam się też czasami wyjaśnieniem.

Trzecim rodzajem metod nauczania, który wystąpił w tej części zajęć były oczywiście metody eksponujące (waloryzacyjne). Kontakt ze sztuką musi opierać się na emocjach i indywidualnym przeżyciu. Jeśli sztuka do nas nie przemawia i jest nam obojętna, przestaje być sztuką. Obojętność jest zaprzeczeniem wrażliwości, a w edukacji i wychowaniu człowieka chodzi przecież właśnie o jego szeroko pojęte uwrażliwienie. Metody eksponujące, nastawione

³⁸ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 265.

na kształtowanie sfery doznań emocjonalnych, odwołujące się do ideałów życiowych i systemów wartości, powinny być powszechnie stosowane. W przypadku moich zajęć przybrały one formę metody impresyjnej, związanej z odbiorem prezentowanej muzyki.

Metody uczenia się studentów. Jeśli chodzi o metody uczenia się, które wystąpiły w I etapie opisywanych zajęć, to należy wymienić: metody recepcyjne, metody heurystyczne i metody ekspresyjne³⁹. W recepcyjnych metodach uczenia się wystąpiło głównie korzystanie ze słowa mówionego w postaci wykładu. Studenci pracowali umysłowo, budując sieć skojarzeń, odwołując się do wiedzy już znanej i dodając do niej nowe treści. Ja z kolei swoje rozważania starałam się tak przedstawić, aby posiadały logiczną strukturę, z której studenci mogliby tworzyć własne, sensowne punkty oparcia. Proces wspólnego uczenia się poprzez słuchanie tego, co mówią inni, był dobrze zarysowany w sytuacjach, gdy studenckie myślenie, kojarzenie, a następnie konkretne przykłady ewoluowały pod wpływem pomysłów innych osób.

Na tym etapie pracy należy też wymienić pracę studentów z podręcznikiem, a dokładniej – z mapą i atlasami świata – choć oczywiście ta metoda uczenia się wystąpiła ze zwielokrotnioną siłą dopiero w II etapie zajęć.

Podobne zjawisko dotyczyło również metod heurystycznych. Myślę tutaj głównie o dyskusji, która na tym etapie, choć żywa, to jednak miała raczej charakter pracy samoczynnej (odwołując się do rozróżnienia K. Sośnickiego) niż w pełni samodzielnej⁴⁰. Własne dochodzenie do wiedzy, rozwiązywanie problemów (szczególnie dotyczących interpretacji obcej muzyki i kultury) i wreszcie odkrywanie oraz formułowanie nowych problemów, wynikających z tych poprzednich, było jednak cały czas przeze mnie kontrolowane i ukierunkowywane. Chciałam bowiem, aby pojawiło się pełne spektrum problematyki (wyartykułowane poprzez samoczynne „odkrywanie” przez studentów), po to, by w II etapie pracy studenci już samodzielnie, swobodnie mogli dokonywać własnych wyborów.

Trzecim rodzajem metod uczenia się, który pojawił się w tej części pracy, były metody ekspresyjne, czyli uczenie się przez przeżywanie. Emocjonalny stosunek studentów do prezentowanych utworów muzycznych został przeze mnie już wcześniej przedstawiony. W tym miejscu wystarczy jedynie przypomnieć znaczenie związku pomiędzy sztuką a kształtowaniem wartości estetycznych, etycznych i ogólnoludzkich. Ponadto, pobudzanie czy też inspirowanie młodych ludzi do tego, aby w ich życiu obecne były emocje, przeżycia i estetyczne uniesienia, jest konieczne dla pobudzania, aktywizowania i wychowywania w duchu postawy działaniowej. Obojętność jest bierna, natomiast jeśli nam na czymś zależy, czyli mamy do tego stosunek emocjonalny, wtedy działamy, jesteśmy aktywni, artykułujemy swoje chęci, pragnienia i cele.

³⁹ *Ibidem*, s. 309–325.

⁴⁰ Por. J. Pólturzycki, *Metody uczenia się*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 247–250.

2.2.4. II etap zajęć – przewaga aktywności własnej studentów

Taka właśnie postawa aktywności i twórczej pracy przyświecała realizowaniu II etapu moich zajęć. W tej części bowiem każda z grup studentów miała przygotować dwie zasadnicze prace. Pierwszą z nich była realizacja plakatu (medium zawierającego istotny przekaz) zapraszającego dzieci na zabawę karnawałową. Drugą z kolei miało być przygotowanie treści zabawy z dziećmi podczas samego balu i jej prezentacja na zakończenie naszych zajęć.

Realizacji plakatu przyświecały trzy zasadnicze cele:

1) przede wszystkim miał zapraszać na bal karnawałowy, przekazywać konkretną informację (przyjeliśmy ze studentami, że bal dla klas I–III odbędzie się w sali gimnastycznej, w ostatki, czyli 8 lutego 2005 r., w godz. 12.00–15.00);

2) plakat miał zaciekawić, zachęcić dzieci do odwiedzenia „kącika” danej kultury świata. Narzuconym przeze mnie założeniem było bowiem, aby każda kultura, każdy „kącik kulturowy” miał swoją przestrzeń w sali gimnastycznej, jakby swój stragan, stolik czy ekspozycję, do której dzieci mogłyby przyjść i radośnie, ale i kształcząco spędzić czas;

3) sama forma plakatu–zaproszenia miała być artystycznym przekazem, inspirującym i wzbogacającym emocjonalnie samo medium. Zarówno tutaj, jak i w przypadku poprzedniego celu, liczyłam na całkowitą inwencję i aktywność studentów.

Z kolei przygotowaniu praktycznej części zabawowej, na którą każda grupa miała przeznaczyć ok. 20–30 min., przyświecały następujące cele:

1) zapoznanie z obcą (odmienną od naszej, inną) kulturą świata, czyli prezentacja kraju, ludzi tam żyjących, sposobów ich zachowań, zabaw. Studenci w zabawie mieli obowiązkowo nawiązywać do elementów umieszczonych wcześniej na plakacie;

2) bezpośrednie odwołanie się do przykładów muzycznych, które wcześniej studenci wybrali, i ułożenie przez nich układu choreograficznego, tak aby zaproponować dzieciom taniec (miał to być przecież bal karnawałowy);

3) przedstawienie nowych i ciekawych dla dzieci treści, zabaw, anegdot, historyjek, którymi mogłyby się pochwalić w domu (np. „A wiesz mamo, że w Zimbabwie dzieci tańczą z grzechotkami przywiązanyymi do kostek. Te grzechotki są z liści palmowych i nasion [...]”);

4) rozbudzenie w dzieciach ciekawości świata, chęci otwarcia się na inne kultury, pokazania czy przypomnienia, że ludzie inni niż my są równie ciekawi, wartościowi, godni naszego szacunku.

Prace nad plakatami. Po takim przygotowaniu studenci rozpoczęli pracę. We własnych grupach, które od tego momentu nazywane były roboczo „krajami”, musieli – po pierwsze – zdecydować, od czego zaczynają swoją pracę: czy od plakatu, czy od przebiegu samej zabawy.

Niezależnie od stanowiska, początkowe działania były podobne. Studenci rozważali cały postawiony przed nimi problem, szukali właściwych pomysłów

na jego rozwiązanie, wcześniej przyjmowali pewne założenia wyjściowe, aby później wybrać najlepszą formę ich realizacji. Ja, z mojej strony, zaproponowałam trudną do zdobycia, oryginalną muzykę etniczną, natomiast studenci samodzielnie mieli już dotrzeć do wszystkich innych potrzebnych ich zdaniem materiałów. Przynosili książki, czasopisma, katalogi biur podróży, zdjęcia, mapy, oprócz tego różnego rodzaju artykuły papiernicze: od brystoli, papierów kolorowych, bibuły, kredek, farb, po małe składane parasoleczki do lodów, włóczki, materiały, tiule itp. Spędzali czas w bibliotekach i szukali nawet filmów o potrzebnej im tematyce, odwiedzali sklepy orientalne i ze zdrową żywnością, robiąc, m. in. zdjęcia potrzebnych im produktów i naczyń (zresztą spotykając się z niezwykłą życzliwością sprzedawców).

Te wszystkie działania i starania zaowocowały wreszcie bardzo interesującymi propozycjami. Plakat meksykański w formie wielkiego sombrero, Argentyna w rytmie tanga na falującym prześcieradle, zaproszenie do Iraku – bajkowego pałacu z *Baśni 1001 nocy* czy zerkający z plakatu Jamajczyk z grubymi dreadami w nasuniętej na czoło czerwono-żółto-zielonej czapce to tylko niektóre przykłady pociągających, frapujących i wręcz zmuszających do przyścia na bal karnawałowy plakatów.



Fot. 1. Argentyna



Fot. 2. Argentyna



Fot. 3. Australia – plakat zamknięty



Fot. 4. Australia – plakat otwarty



Fot. 5. Brazylia



Fot. 6. Czeczenia



Fot. 7. Hiszpania



Fot. 8. Meksyk



Fot. 9. Tunezja



Fot. 10. Irak



Fot. 11. Jamajka



Fot. 12. Jamajka



Fot. 13. Kenia – Tanzania



Fot. 14. Zimbabwe



Fot. 15. Węgry

Przygotowanie prezentacji zabaw muzyczno-ruchowych nawiązujących do kultury wybranego kraju. Rozwinięciem tych niezwykle inspirujących plakatów były przygotowane przez studentów prezentacje, jakie mogłyby się odbyć podczas samej zabawy. Sam pokaz miał być jak najbardziej praktyczny i autentyczny. Grupa dokonująca prezentacji miała przyjąć rolę nauczycieli, prezenterów, tych, którzy przekazują informacje i fascynację daną kulturą, reszta studentów miała przeistoczyć się w małe dzieci, które przyszły na niezwykle bal karnawałowy, zaintrygowane plakatami, pamiętające czasami nawet drobne szczegóły, które na nich dostrzegły i odkryły.

Do prezentacji studenci przygotowali się z wielką starannością, choć nie zabrakło typowych błędów dydaktycznych, jak np. pomijanie zasady przystępności czy brak świadomości co do konieczności stosowania zasady trwałości wiedzy. Pewne informacje były podawane językiem zbyt trudnym, były za długie i nieistotne dla samej zabawy karnawałowej lub zbyt odbiegały od reszty przygotowanych treści. Natomiast trzeba przyznać, że sami studenci, pracując i przygotowując swoje prezentacje, dobrze się bawili. Układy taneczne wyrażały charakter muzyki, przygotowane rekwizyty, jak również charakterystyczne stroje, w których wystąpili, oddawały nastrój kultury czy kontynentu, na którym

właśnie na kolejne pół godziny się znaleźliśmy. Studentom udało się też niejednokrotnie znaleźć ciekawe i trafnie dobrane informacje, możliwe do zapamiętania przez dzieci (np. w formie konkursu – kto szybciej wypowie nazwy 4 głównych wysp japońskich: Hokkaido, Honsiu, Sikoku i Kiusiu). Po takich przeżyciach estetyczno-edukacyjno-kulturowych nasuwa się zdanie wypowiedziane przez C. G. Junga:

Stwarzaniem rzeczy nowych nie zajmuje się intelekt, lecz popęd do gry i zabawy wywołany wewnętrzną koniecznością⁴¹.

Możliwe, że ta wewnętrzna konieczność musiała być na początku przywołana, wybudzona z letargu, ale – jak się okazało – bardzo szybko stała się „samodzielna”, doprowadzając do powstania nowych, kształcących i twórczych jakości.

Wykorzystane metody uczenia się w drugim etapie realizacji zadania. Spoglądając na przywołany powyżej II etap zajęć w kontekście metod kształcenia, trzeba tym razem uwypuklić metody uczenia się. Wystąpiły wszystkie cztery główne rodzaje metod uczenia się, tzn. metody heurystyczne, recepcyjne, ekspresyjne i ćwiczebne.

Z metod heurystycznych należy wymienić dyskusję, a także uczenie się przez rozwiązywanie problemów. Tu na uwagę zasługuje fakt, iż studenci w toku dochodzenia do rozwiązań, uczyli się przez odkrywanie pewnych zależności, faktów, zaczęli łączyć ze sobą pewne informacje, które znaleźli w odpowiednich źródłach. Zebrane treści układały się w logiczne całości, co sprawiało studentom wiele satysfakcji. W sytuacji możliwości prezentacji przygotowanych propozycji pojawił się kolejny element związany z uczeniem się poprzez rozwiązywanie problemów – weryfikacja. Przypuszczalną czytelność prezentacji można było sprawdzić przez testowanie na gronie studentów grających rolę dzieci.

W recepcyjnych metodach uczenia się wystąpiło oczywiście bardzo szerokie korzystanie z podręczników, rozumianych jako teksty pisane, obrazowe (zdjęcia, rysunki, mapy, wykresy), a nawet obrazowo-ruchome (filmy). Ponadto studenci recepcyjnie uczyli się, korzystali ze słowa mówionego, rozmawiając ze mną (czasami sugerowałam im pewne drogi rozwiązań, radziłam, jak można podejść do pewnych zagadnień czy udzielałam drobnych instrukcji słownych). Istotną recepcyjną metodą uczenia się, której poświęciliśmy wiele uwagi była obserwacja. Każde kompleksowo obejrzone wystąpienie (plakat + prezentacja zabawy i działań z dziećmi) było następnie dokładnie omawiane. Mówiliśmy, jakie miało walory, a czego zabrakło, co należałoby poprawić. Pewne błędy i trudności powtarzały się. Studenci, bawiąc się i intelektualnie pracując, zaczęli

⁴¹ C. G. Jung, *Archetypy i symbole*, Czytelnik, Warszawa 1993, s. 358.

dość szybko sami zwracać uwagę na te nieprawidłowości i zdarzało się, że podczas własnej prezentacji korygowali je na gorąco!

W tym miejscu, naturalnie, na myśl przychodzą ćwiczebne metody uczenia się. Uczenie się poprzez działanie, powtarzanie, zwracanie bacznej uwagi, aby doskonalić swoje umiejętności, miało miejsce w wielu sytuacjach. Wspólną dla wszystkich grup czynnością było przygotowanie układów tanecznych. Aby je dobrze wykonać, pamiętając o każdym elemencie i świadomie z niego korzystając (tak aby nie tylko zaprezentować dzieciom obcy taniec, ale i szybko, i efektywnie nauczyć go podczas balu), trzeba było wcześniej wykonać dużo ćwiczeń, po prostu samemu dobrze się nauczyć. Innym przykładem było posługiwanie się pałeczkami do ryżu. Dzieci miałyby się nauczyć tej sztuki, ale najpierw konieczna była praktyka samego prezentera.

Ekspresyjnym metodom kształcenia poświęciłam na łamach tej wypowiedzi dużo miejsca, ponowne ich omówienie można więc pominąć.

2.2.5. Podsumowanie – walor dydaktyczny i osobisty świadomego posługiwania się metodami kształcenia przy realizacji zadań o międzykulturowych treściach

Kończąc moje rozważania na temat metod nauczania i uczenia się w procesie kształcenia studentów pedagogiki i do tego przyszłych nauczycieli edukacji początkowej, należy podać kilka istotnych, jak sądzę, wniosków:

1. Nauczanie i uczenie się to dwa nierozzerwalne elementy procesu kształcenia. Dlatego, pracując ze studentami/przyszłymi nauczycielami, powinno się szczególnie mocno akcentować obie drogi kształcenia, podkreślając konieczność ustawicznego myślenia całościowego. Należy szczególnie uczulić przyszłych nauczycieli, aby w swej pracy szkolnej nie „zatracili się” w nauczaniu (nawet stosując różnorodne metody nauczania) i by przede wszystkim przykładali szczególną uwagę do rozwijania umiejętności uczenia się.

2. W uczeniu się można wyróżnić pracę samoczynną (kierowaną przez nauczyciela) i pracę samodzielną (gdzie uczący się sam kieruje swoją pracą, sam wybiera cele, sposoby realizacji, nikt inny mu nie pomaga). Nauczyciele różnych etapów kształcenia powinni mieć świadomość tej różnicy i działać w tym kierunku, aby stopień samodzielności uczenia się dzieci i młodzieży był jak najwyższy.

3. Samodzielność uczenia się może przejawiać się w działaniu lub myśleniu. Mówi się wtedy o aktywności zewnętrznej i aktywności myślowej. Nauczyciel powinien na równi rozwijać oba rodzaje aktywności.

4. W procesie uczenia się wyróżnia się trzy zasadnicze etapy, które nauczyciel w toku pracy z uczniami powinien stale rozwijać i doskonalić. Do etapów

tych należy: 1) nabywanie wiadomości, 2) włączanie tych nowych wiadomości w obszar wiedzy już posiadanej, w tzw. strukturę wiedzy, poprzez świadome jej opracowanie (przemyślenie, przeanalizowanie, dopasowanie do treści już znanych), 3) wykorzystanie nabytej wiedzy⁴².

Na przykładzie opisanych przeze mnie zajęć szerokie zdobywanie wiedzy, jej gromadzenie, zostało czytelnie włączone we wcześniejszą strukturę wiedzy studentów. Końcowe prezentacje natomiast pokazywały, jak nabyta wiedza, przemyślana i usystematyzowana, została praktycznie wykorzystana. Ostatecznym sprawdzianem byłoby przeprowadzenie takiej zabawy karnawałowej w prawdziwej szkole.

Jak podaje J. Półturzycki⁴³, powołując się na K. Sośnickiego, zależności między nauczaniem a uczeniem się prowadzą do wyróżnienia trzech typów dydaktycznego postępowania – można uczyć się: 1) sztucznie, 2) naturalnie, 3) dzięki poznawaniu przez myślenie i działanie. Ostatnia z tych koncepcji uważana jest współcześnie za najlepszą drogę postępowania dydaktycznego. Przyjmuje się w niej, że punktem wyjścia są rzeczywiste sytuacje lub takie, które mogłyby być realnymi przypadkami. Następnie zakłada się, że uczący się poddaje je teoretycznej analizie i opracowaniu (dochodzi do uogólnień), aby później wykorzystać nabytą wiedzę w praktyce, w różnych rzeczywistych sytuacjach. Opisane przez mnie zajęcia miały cechy takiego dydaktycznego postępowania, w którym myślenie i działanie wzajemnie się przenikały i uzupełniały, budując równoważną i nierozrwalną całość.

Precyzyjniej odnosząc się do przedstawionego przykładu zajęć/pracy ze studentami, należy stwierdzić, że odpowiednie stosowanie metod kształcenia, przeplatanie metod nauczania metodami uczenia się oraz nauczanie metod uczenia się (szczególnie podczas analizy poszczególnych fragmentów pracy studentów) daje wiele satysfakcji jednej i drugiej stronie procesu dydaktycznego. Jest to znowu moment, na który należałoby studentom – przyszłym nauczycielom zwracać uwagę. W przyszłości ich uczniowie powinni być przecież zadowoleni z tego, że się uczą, że zdobywają wiedzę, że samodzielnie odkrywają i rozwiązują problemy. Radość i satysfakcja wzmacnia uczenie się i ułatwia nauczanie. Dziecko chętnie uczące się jest szczęśliwe, umie dostrzec walory i wartości płynące ze zdobywania wiedzy, poznawania świata wokół siebie i ludzi, którzy obok niego żyją. W swoim postępowaniu staje się bardziej ufne i szczerze. Kreuje własną osobowość w sposób pozytywny, wzbogacając o nowe wartości, doznania, emocje, postawy; otwiera się na drugiego człowieka, co jest znaczącym krokiem w budowaniu wspólnej, optymistycznej przyszłości.

⁴² Por. J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 247–250.

⁴³ *Ibidem*, s. 247–250.

2.3. Bajka środkiem wprowadzania w wybraną kulturę świata

2.3.1. Słowo wstępne – potrzeba fantastyki w zracjonalizowanym świecie

Rozpoczynając moje rozważania na temat bajki, chciałabym przytoczyć słowa jednego z autorytetów tego gatunku – Bruna Bettelheima:

[...] baśnie interpretować można z bardzo wielu punktów widzenia [...]; jak wszelkie prawdziwe dzieła sztuki, zawierają one bogactwo i głębię przekraczające możliwości nawet najbardziej wyczerpującej analizy dyskursywnej. To, co tu przedstawiam, zarysowuje jedynie interpretację i ma charakter przykładowy⁴⁴.

Ja również, w niniejszym wystąpieniu przedstawiam własną, jedną z wielu możliwych, propozycję spojrzenia na bajkę jako na ten rodzaj działalności i kreacji ludzkiej, z którego szczególnie szeroko powinno się korzystać w kontekście współczesnych wyzwań społecznych.

W jakich realiach, w takim razie żyjemy? Dzisiejszy świat jest dualistyczny, rozdarty, pełen sprzeczności i niepewności. Koncepcja globalnego porządku ściąga się z eksponowaniem własnej lokalności. Inaczej mówiąc, za bardzo silnymi tendencjami do scalania i łączenia się społeczeństw podąża, coraz głośniejszemu artykułowana, potrzeba regionalizacji. Z drugiej strony, promowana decentralizacja przeistacza się w kreowanie nowych, silnych ośrodków władzy. Zmienia się więc porządek kulturalny i ekonomiczny świata.

Takie zmiany, i do tego dokonujące się w zawrotnym tempie (w ciągu zaledwie jednego pokolenia), powodują niezadowolenie społeczne. Niepewność i niepokój wzmagają ponadto tendencje do przewartościowywania pojęć. Starym pojęciom nadaje się nowe sensy. Bezprawie niejednokrotnie nazywa się wolnością czy swobodami obywatelskimi, wojnę określa się walką o pokój, niewolnicze uzależnienie – dyspozycyjnością, a nowinki techniczne – przełomowymi technologiami. W tej sytuacji, człowiek coraz częściej dochodzi do stanu, w którym czuje się wyalienowany, zagubiony, niepewny, rozbity. Umiejętność reagowania na ciężkie i zmasowane trudności zaczyna słabnąć. Taka postawa

⁴⁴ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985, s. 63–64.

jest charakterystyczna nie tylko dla pojedynczych osób, ale coraz częściej staje się typowa dla całych społeczeństw.

W związku z tym pojawiają się takie sfery czy wymiary działań ludzkich, gdzie na akcję (tzn. pewne nowe tendencje) reakcja jest słaba, niezdeterminowana lub jej po prostu nie ma. Odpowiedzią na globalną sieć wyżywienia typu *fastfood* są wprowadzanie sklepów ze zdrową żywnością i zauważalny już ruch ekologiczny, jednakże jest to odpowiedź w znikomym zakresie. W promowanym świecie ludzi o postawie typu merkantylnego, tzn. ludzi przebojowych, dyspozycyjnych, sprytnie przepychających się przez życie, brakuje miejsca dla tych subtelnych, unikatowych, innych, brakuje miejsca dla indywidualistów.

Problem dostosowania się, a następnie spełnionego życia w nowych warunkach społecznych dotyczy prawie wszystkich ludzi – i tych pożądanie aktywnych, i tych żyjących na uboczu głównego nurtu. Trudna sytuacja braku spokoju i porządku wewnętrznego, związana bardzo często z brakiem celów życiowych i sensu życia, doprowadza do kulminacji napięć i stresów. Człowiek szuka więc możliwości ich odreagowania. Coraz częściej na przykład uprawia sporty ekstremalne, uczestniczy w zajęciach szkół walki, medytuje, dołącza do sekt, na siłę uprawia aktywny wypoczynek lub odwrotnie – jest absolutnie bierny w czasie wolnym, realizuje się w zdradach małżeńskich i w szukaniu chwilowych podnieć erotycznych lub popada w nałogi. Brak równowagi życiowej doprowadza do stanu rozchwiania osobowości. Pocieszeniem mogą stać się takie silne i realne doznania lub, przeciwnie, może nim być ucieczka w świat fantazji, nierealności, mitów, baśni, tajemnicy.

Mnie osobiście zainteresowała ta druga postawa, tzn. silna współczesna potrzeba fantastyki. Obserwacja tej szczególnej, dzisiejszej konieczności odrealnienia własnego życia, i to nie tylko wśród dzieci (co wydawałoby się naturalne), ale i, tak powszechnie, u dorosłych, doprowadziła mnie do zastanowienia się nad zjawiskiem, jakim jest bajka.

2.3.2. Bajka: uniwersalne wyznaczniki gatunku

Swoistość gatunku bajki. Co można by powiedzieć o bajce? Jak można by ją skrótowo scharakteryzować? Julian Krzyżanowski określił ją następująco:

Wyraz „bajka” jest kłopotliwy, stosuje się go bowiem do opowiadań bardzo różnych i pochodzeniem, i charakterem⁴⁵.

Bajkę jako gatunek literacki syntetycznie przedstawia Mariola Szczepańska, podając, że:

⁴⁵ J. Krzyżanowski, *Bajki wam niosę, posłuchajcie, dzieci...*, [w:] H. Skrobiszewska (red.), *Baśń i dziecko*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1978, s. 22.

Bajka – to gatunek literacki należący do najstarszych w literaturze, jego ludowe początki, dawniejsze od piśmiennictwa, sięgają głęboko w czasy prehistoryczne. W staropolszczyźnie miał kilka nazw, rodzimych i pochodzenia obcego. Słowniki staropolskie notują wiele znaczeń i wariantów znaczeniowych bajki, ujmują je w obrębie dwóch pól semantycznych:

1. Baśń, mit, opowiadanie o treści fantastycznej, legendarnej lub alegoryczno-dydaktycznej, utwór literacki.

2. Wiadomość lub informacja zmyślona, nieprawdziwa, fałszywa, błędna; plotka, kłamstwo⁴⁶.

Jak łatwo domniemywać, tak szeroki zakres znaczeniowy bajki pozwala na dokonywanie wielu klasyfikacji. Władimir Propp na przykład przedstawia następujący podział:

- bajki, baśnie mitologiczne;
- bajki magiczne;
- bajki i baśnie biologiczne;
- baśnie o zwierzętach;
- bajki „o pochodzeniu” [czyli ajtiologiczne – przyp. aut.];
- żartobliwe bajki i baśnie;
- baśnie moralne⁴⁷.

Terminu bajka i baśń często używa się zamiennie. Teoretycy gatunku przedstawiają także inną klasyfikację. Dzielią go na:

- baśń literacką;
- baśń ludową;
- baśń nowoczesną⁴⁸.

Myślę, że z obu przedstawionych klasyfikacji należałoby zwrócić uwagę na bajkę magiczną i bajkę nowoczesną. Są to te typy bajek, na które występuje dziś szczególne „zapotrzebowanie”. Mówiąc „zapotrzebowanie”, chcę podkreślić pewien stan wyjątkowości, sytuację szczególnej potrzeby kontaktu z magią w nowoczesnym ujęciu. Bajkową ofertę w takiej formie dzieci przyjmują naturalnie, a dorośli wręcz jej łakną.

Nowoczesną formułę bajki dostrzegamy w serialach, operach mydlanych, historiach o pomocnej ingerencji aniołów w świat ludzki (w filmach typu *Duch* czy *Egzorcysta*) lub ludzi z przyszłości, chcących naprawić dzisiejszą rzeczywistość (seriale telewizyjne: *Herosi*, *4400*), w powieściach typu *Harry Potter*, w historiach fantastycznych, jak *Władca pierścieni* czy *Terminator*, w przygodach z przyszłości, jak *Piąty element*, *Planeta skarbów*, a także w historiach o tzw. zwykłych ludziach, których koleje losu szczęśliwie się rozwiązują.

Jak widać, jest to taka współczesna postać bajki, która ma pokazać zagubionemu, niepewnemu człowiekowi dobrą (gdyż zakończoną szczęśliwie) drogę

⁴⁶ M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 49.

⁴⁷ W. Propp, *Morfologia bajki*, Książka i Wiedza, Warszawa 1974, s. 37.

⁴⁸ M. Szczepańska, *op. cit.*, s. 50.

postępowania. Dzisiejsza bajka sugeruje możliwe i szlachetne postawy, wyznacza i proponuje istotne cele życiowe, pokazuje rozwiązania oraz promuje zdecydowane działania, które kończą się sukcesem. O takim sensownym i wartościowym życiu mówił B. Bettelheim:

Jeśli nie chcemy żyć z dnia na dzień, ale pragniemy w pełni świadomie przeżywać własną egzystencję, wówczas naszą największą potrzebą i najtrudniejszym zadaniem jest znalezienie jej sensu⁴⁹.

Dalej, ten sam autor, powiada:

Najważniejsze, a zarazem najtrudniejsze zadanie w chowaniu dzieci, tak dawniej, jak dziś, to pomaganie im w znajdowaniu sensu własnego życia. Aby to osiągnąć, muszą one przejść przez wiele doświadczeń związanych z dorastaniem. Dziecko musi w miarę swego rozwoju uczyć się krok po kroku lepiej rozumieć siebie; pozwala mu to lepiej rozumieć innych ludzi, a w rezultacie – nawiązywać z nimi więzi pełne znaczenia i wzajemnych satysfakcji⁵⁰.

Drogę ludzkiego autorozwoju, doprowadzającego do szerokich i pełnych kontaktów społecznych, powinna bez wątpienia wspomagać bajka. Charakterystykę jej zalet B. Bettelheim rozpoczyna od następującego stwierdzenia:

Im bardziej starałem się przeniknąć, dlaczego baśnie z takim powodzeniem wzbogacają wewnętrzne życie dziecka, tym wyraźniej zdawałem sobie sprawę, że w sposób znacznie głębszy niż cokolwiek, co napisano, uwzględniają one rzeczywisty stan, w jakim dziecko znajduje się pod względem psychicznym i emocjonalnym. Mówią one o dręczących je konfliktach wewnętrznych tak, że dziecko je nieświadomie rozumie, oraz – nie bagatelizując niezwykle poważnych zmagających wewnętrznych towarzyszących wzrastaniu – podają przykłady zarówno chwilowego, jak trwałego wyjścia z opresji wewnętrznych⁵¹.

Zalety bajki. O cechach i zaletach bajki napisano już wiele opasłych tomów. Jednocześnie warto też pamiętać, że w latach 20. XX w. pojawiły się wśród niektórych twórców europejskich systemów wychowawczych poglądy, przekreślające pozytywny wpływ bajki na rozwój dziecka. Na przykład Maria Montessori, lekarz i twórczyni systemu wychowawczego dla dzieci w wieku przedszkolnym, głosiła tezę, że należy eliminować wszystko to, co może pobudzać wyobraźnię dziecka, a więc: zabawy inscenizacyjne, baśnie, wolny rysunek⁵². Takie materialistyczne spojrzenie na sposób wychowania młodych pokoleń entuzjastycznie przyjęto w Związku Radzieckim w pierwszym okresie po rewolucji. Głoszono tezę, że;

Dziecku trzeba opowiadać o maszynach, nie o wrózkach i smokach⁵³.

⁴⁹ B. Bettelheim, *op. cit.*, s. 39.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 40.

⁵¹ *Ibidem*, s. 44.

⁵² Por. I. Słowska, *Dzieci i książki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 75.

⁵³ *Ibidem*, s. 75.

Wkrótce jednak środowiska twórców i wychowawców wystąpiły w obronie bajki, podkreślając jej bezdyskusyjne, pozytywne wartości, a mianowicie:

1) dzięki bajce dziecko poznaje podstawowe kategorie moralne, zapoznaje się z postępowaniem etycznym – dobre uczynki są sownie nagradzane, zło jest za to surowo karane;

2) bajka kształtuje postawy prospołeczne dziecka. Opisuje ludzkie przeżycia, reakcje, wskazuje drogi postępowania. Baśń uwrażliwia dziecko na sprawy drugiego człowieka, propaguje więc ideę humanitaryzmu;

3) ponadto bajka pobudza rozwój emocjonalny dziecka. Uwrażliwia je, wpływa na jego uczucia i wyobraźnię;

4) bajka ćwiczy fantazję;

5) wpływa na rozwój intelektualny dziecka. Pobudza do logicznego myślenia, łączenia faktów, zapamiętywania wydarzeń;

6) co więcej, bajka poszerza wiedzę o świecie i zjawiskach w nim zachodzących;

7) dostarcza także informacji o przyrodzie i o świecie zwierzęcym;

8) uczy szacunku dla wszystkiego, co żyje, chociaż nieraz wpaja też przekonanie o konieczności ponoszenia ofiar w słusznej sprawie;

9) poprzez wykorzystanie wątków najbliższych czy narodowych kształtuje postawę patriotyczną;

10) bajka jest dziełem literackim, z którym, obok poezji, dziecko styka się najwcześniej. Jest więc ośrodkiem kształcenia literackiego;

11) bajka jest także dziełem sztuki. Wpływa na naszą postawę, kształtując preferencje estetyczne. B. Bettelheim ujął tę cechę w następujących słowach:

Baśń nie miałaby takiego psychologicznego wpływu na dziecko, gdyby przede wszystkim i nade wszystko nie była dziełem sztuki⁵⁴.

Do cech, które przedstawiłam powyżej, należałoby dodać z pewnością jeszcze jedną, która współcześnie zaczyna odgrywać bardzo istotną rolę. Nazwałam ją „cechą odwiecznego porządku”.

Nie należy jej mylić z cechą określaną mianem wartości kompensacyjnej, która jest wymieniana w literaturze przedmiotu. Wartością kompensacyjną określa się taką funkcję bajki, dzięki której człowiek (dziecko lub dorosły) w historii baśniowej odnajduje to, czego nie doświadcza lub kim nie jest w życiu realnym⁵⁵.

„Cechą odwiecznego porządku” nazywam natomiast taką wartość bajki, która wspomaga intuicyjne dążenie człowieka do osiągnięcia wewnętrznego porządku, a więc do osiągnięcia takiego stanu, w którym intelekt i intuicja,

⁵⁴ B. Bettelheim, *op. cit.*, s. 53.

⁵⁵ Por. I. Słowska, *op. cit.*, s. 80 oraz M. Szczepańska, *op. cit.*, s. 51–52.

rozwaga i fantazja, myśli i uczucia, element męski i żeński, czyli odwieczny dualistyczny porządek, znajdują się we względnej równowadze.

Dzisiejszy człowiek działa w jednym wymiarze – jest racjonalny, praktyczny, konkretny. Niestety jego działania odarte są ze sfery sztuki, doznań estetycznych, nie ma miejsca na wrażenia i subtelnie falujące doznania emocjonalne ani czasu na określenie indywidualnych preferencji. Ta wszechobecna i dominująca racjonalność codzienności przytłacza człowieka, który, broniąc się, szuka jej złagodzenia w fantastyce, tajemniczości, niezwykłości, w świecie bajkowym, czasami niebezpiecznym i okrutnym, ale z drugiej strony opartym na odwiecznym porządku; w świecie, w którym obowiązują ogólnoludzkie prawa moralne, a dobro ostatecznie zwycięża. Świat bajki (w formie tradycyjnej i tej na wskroś współczesnej) otwiera przed dzisiejszym, sterroryzowanym przez praktycyzm i realizm egzystencji człowiekiem, wrota do niezwykłego, przepełnionego emocjami, a więc lepszego, życia. Daje nadzieję na samospełnienie oraz wskazuje na możliwość pogodnego życia.

2.3.3. Kontekst lokalny wybranych bajek

Cechy, które do tej pory zostały przeze mnie przedstawione, są wspólne dla praktycznie wszystkich rodzajów bajek. Można je więc nazwać cechami czy elementami globalnymi, znajdujemy je bowiem w bajkach z całego świata.

Jakie są zatem elementy lokalne? Co wnoszą do naszego poznania? Czy warto poznawać bajki z różnych stron świata, czy może lepiej z nich zrezygnować?

W celu podania konkretnych przykładów elementów lokalnych, posłużę się trzema bajkami: polską – *O żelaznym wilku*, bajką o rodowodzie europejskim – *Czerwony kapturek* oraz brazylijską – *Sambalele*⁵⁶.

Bajka polska – *O żelaznym wilku*

Mieszkał na zamku Cieszkowskim dobry i mądry pan. Miał wszystko, czego zapragnął: ziemie rozległe, we wszystkie dobra obfite, najpiękniejszą na całej pomorskiej ziemi siedzibę, i dobrą, urodziwą żonę, którą bardzo kochał. Cóż, kiedy nie był szczęśliwy – brakowało mu dzieci. Chciał, by wesołym śmiechem wypełniły milczące mury zamku, by w ogrodach słychać było odgłosy ich zabaw. Próżno jednak po całych dniach martwił się i wzdychał – jakoś nie mógł doczekać się potomstwa. Trapiło to również jego śliczną żonę, lecz, by nie martwić męża, kryła swą tęsknotę głęboko na dnie serca. Smutni chodzili dobrzy państwo po korytarzach swego

⁵⁶ A. S ó j k a (red.), *Podania, legendy, baśnie polskie*, Wydawnictwo Podsjedlik-Raniowski i S-ka, Poznań 1997, s. 63–66; Ch. P e r r a u l t, *Czerwony kapturek*, Wydawnictwo Podsjedlik-Raniowski i S-ka, Poznań 1995; H. E a s t (red.), *The Singing Sack. 28 song-stories from around the world*, A&C Black. (Publishers), London 1994, s. 67–69.

zamku, bez uśmiechu spoglądali na zielone łąki i kwitnące ogrody. Aż pewnego dnia Bóg wysłuchał ich prośb i wreszcie urodziły się tak długo oczekiwane dzieci. Były to bliźnięta: chłopczyk i dziewczynka. Wniosły do pustego zamku radość i pogodę. Nazwano więc je: Ranek i Jutrzenka.

Brat i siostra rośli zdrowo pod troskliwą opieką piastunek. Rodzice nie szczędzili dzieciom niczego, nawet ptasiego mleka miały pod dostatkiem. Lubili je wszyscy, bo dobre miały serduszka, do każdego uśmiechały się promiennie i zdawało się, że w Cieszkowskich murach zagościła wieczna wiosna.

Zły los znać zazdrosnym okiem spoglądał na to szczęście, bo zdarzył się wypadek, który miał wkrótce zmać spokój dobrych państwa.

Pewnego dnia, gdy polując w pobliskich lasach pan Cieszkowski zapędził się samotnie w gęstą knieję, spotkał niespodziewanie latającą na miotle czarownicę.

– Szczęśliwie podobno żyjecie na Cieszkowie? – uprzejmie zagadała starucha.

Wystraszył się pan Cieszkowski. Wiedział, że gdy tylko czarownica o czymś zadowoleniu usłyszy – wszystko zrobi, by je zniszczyć.

– Coś niecoś jeszcze by się przydało – odpowiedział więc ostrożnie. – Dobrze tylko, że się dzieci zdrowo chowają.

To jędzy wystarczyło.

– Nie bądźcie ci długo tak dobrze – wykrzywiła się złośliwie. – Potrzebuję akurat kogoś na służbę. Chętnie przyjmę twoje dzieciaki. Za miesiąc zgłosi się po nie żelazny wilk.

I dosiadłszy mioty – odleciała.

Przeląkł się dobry pan nie na żarty. Słyszał już o żelaznym wilku i wiedział, że wiernie wypełnia wszystkie rozkazy czarownicy. Ścigając się z wiatrem popędził na swym koniu do domu.

Rozkazał zaraz parobkom zbudować chatę o mocnych ścianach, wokół niej wykopać rów głęboki i wodą go napełnić, a wszystko to otoczyć jeszcze kamiennym murem, szkłem i żelaznymi drzazgami najeżonym. Ranek i Jutrzenka zamieszkali w chacie. Dzień i noc strzegli jej po zęby uzbrojeni strażnicy.

Nie uchroniło to jednak dzieci przed nieszczęściem. W oznaczonej porze przybył do Cieszkowa żelazny wilk. Gdy stapał – kamienie pękały pod jego łapami, nabiegłe krwią oczy jarzyły się złowrogo, a rzędy ostrych zębów połyskiwały w paszczy.

Magicznym oddechem uspił strażę, bez trudu wdrapał się na wysoki mur, jednym skokiem przesadził rów z wodą. Potem wpadł do izby i wrzuciwszy sobie na grzbiet struchlałe dzieci – pognał z nimi ku siedzibie czarownicy.

Długą musiał przebyć drogę. Tak długą, że nawet on zatrzymał się, by odpocząć. Tylko zła jędza na latającej miotle w mgnieniu oka ją pokonała.

Stanął więc żelazny wilk w samym środku rozległej puszczy, pod rozłożystym dębem się ułożył i upomniał dzieci, by nie próbowały ucieczki, bo i tak zginą w nieprzyjaznej głuszy, zasną. Wtedy do wystraszonego rodzeństwa podszedł cicho piękny jelen.

– Niegdyś na polowaniu wasz ojciec oszczędził mi życie – powiedział. – Uratuję was.

Ranek i Jutrzenka wdrapali się na jego grzbiet i już po chwili jak strzała mknęli przez gęstą knieję. Tętent jelenich kopyt obudził jednak żelaznego wilka. Zerwał się i ruszył w pościg. Dopadł uciekinierów na skraju lasu, nieopodal bagien. Pożarł dobrego rogacza i posadziwszy sobie wystraszone dzieci na grzbiet ruszył w dalszą drogę.

Na błotach zaś pozostało widmo litościwego jelenia. Ponoć błąka się tam po dziś dzień.

Pędził wilk, a ziemia drżała pod uderzeniami jego łap. Pędził, aż wreszcie ogarnęło go znużenie i po raz wtóry zatrzymał się, by odpocząć. Ledwie zasnął, nadbiegł dziki koń.

– Niegdyś wasz ojciec pozostawił mnie na wolności, gdy jego ludzie całe stado dzielnych rumaków chwyтали w sidła – powiedział do dzieci. – Pomogę wam.

Ranek i Jutrzenka wdrapali się na jego grzbiet, chwycili mocno końską grzywę i już galopowali mijając w pędzie lasy, pola i łąki.

– Biegnij, koniku, biegnij szybciej niż wicher – szeptała Jutrzenka.

– Pędź do domu, do domu – wtórował jej Ranek. – Potwór już się zbudził, już słyszę jego kroki.

Rzeczywiście, wilk był tuż za nimi.

Wtedy rączy rumak dał dzieciom grzebień, szczotkę i chustkę.

– Rzuć grzebień! – krzyknął do Jutrzenki i dziewczynka rzuciła przez ramię pierwszy podarunek.

Nagle wyrosła za nimi góra wierzchołkiem sięgająca chmur. Do dziś wznosi się, nieco postarzała, nad brzegiem jeziora Żarnowieckiego. Nie na długo zdołała jednak powstrzymać pogoń. Żelazny wilk przebił pod nią długi tunel i wkrótce znów dzieci poczuły na plecach jego straszliwy oddech.

– Rzućcie szczotkę! – rozkazał koń.

I zaraz na drodze potwora wyrósł wielki, gęsty las. Pnie drzew, oplecione klującymi pnączami, wznosiły się tak gęsto, że nie sposób było znaleźć najwęższej ścieżki. Mimo to wilk kilkoma uderzeniami potężnych łap wyrąbał sobie przejście.

Znów doganiał uciekinierów.

Wtedy Ranek rzucił za siebie chustę.

Zafalowało, zaniebieszczyło się i już po chwili powstało z niej wielkie, głębokie jezioro. Wilk stanął na brzegu. Próbował łapą dotknąć wody, lecz ilekroć tylko pazury zanurzył – jezioro burzyło się, zalewały go gniewne fale.

Nie odważył się żelazny wilk wejść w niespokojne tonie. Pozostał na brzegu, gryząc łapy w bezsilnej złości.

Ranek i Jutrzenka bezpiecznie dotarli do Cieszkowskiego zamku. Radowano się niezmiernie z ich szczęśliwego powrotu.

Na pamiątkę zaś niebezpiecznej przygody, jezioro, dzięki któremu dzieci się uratowały, nazwano jeziorem Dobrym.

Bajka europejska – *O Czerwonym Kapturku*

Pewnego razu była sobie dziewczynka, która nie potrafiła chodzić prostymi drogami. Za każdym razem, gdy mama wysyłała ją po sprawunki, dziewczynka godzinami wędrowała po okolicznych łąkach i lesie zbierając beztrudnie kwiatki i śpiewając piosenki. Rozmawiała z każdym napotkanym po drodze człowiekiem, nawet z nieznanymi. Często zdarzało się, że wracała do domu, kiedy dzień zaczynał już szarzeć. A jednak mama nigdy nie krzyczała na swoją córeczkę, która co prawda nie potrafiła chodzić prostymi drogami, ale była grzeczna, uprzejma dla każdego i bardzo uczynna. Mama martwiła się tylko, żeby dziewczynka nie zabłądziła któregoś dnia w miejscu, gdzie nikt nie będzie mógł jej znaleźć. Rozmyślając, jak temu zaradzić, wpadła na pomysł, by uszyć córce nakrycie głowy, które widać z daleka – czerwony kapturek.

Choć dzięki czerwonemu kapturkowi dziewczynka nie zmieniła swoich zwyczajów i nadal lubiła zbierać z prostej drogi, teraz można było przynajmniej łatwo ją odnaleźć. Wystarczyło spytać kogokolwiek: „Nie widzieliście, dobrzy ludzie, czerwonego kapturka?” „A jakże” – padała zawsze odpowiedź – „właśnie hasa po łące” albo: „Przed chwilą mignął między drzewami”. Wkrótce wszyscy, nawet mama i babcia, zaczęli nazywać dziewczynkę Czerwonym Kapturkiem.

Babcia Czerwonego Kapturka mieszkała po drugiej stronie ciemnego lasu, a do jej domku prowadziła długa ścieżka. Co tydzień Czerwony Kapturek chodził do niej razem z mamą w odwiedzinach, zanosząc jej koszyk pełen smakołyków. Babcia już z daleka machała do nich radośnie z otwartego okienka. Bardzo kochała swoją śliczną wnuczkę i przez cały tydzień nie mogła wprost doczekać się, kiedy znów ją ujrzy.

Pewnego dnia babcia zachorowała. Trzeba było natychmiast zanieść jej miksturę z leśnych jagód. Ale mama Czerwonego Kapturka nie mogła tym razem wybrać się w odwiedzin, ponieważ miała mnóstwo pilnej pracy, którą musiała skończyć przed wieczorem. Co teraz począć? Bała się wysłać Czerwonego Kapturka w długą drogę do domku babci. Dziewczynka na pewno zboczy ze ścieżki, zacznie zbierać kwiatki w gęstym, mrocznym lesie i zapomni o bożym świecie. A co będzie, jeśli nie zdąży dotrzeć do domku przed zachodem słońca? W nocy nikt nie dostrzeże jej czerwonego kapturka. Zabłądzi, zgubi się na zawsze w wielkiej puszczy! Ale nie było rady. Staruszka leżała bez czucia pod pierzyną i tylko mikstura z leśnych jagód mogła przywrócić ją do zdrowia. Mama postanowiła uciec się do podstępu. Zawołała Czerwonego Kapturka i powiedziała:

– Posłuchaj, Czerwony Kapturku, pójdziesz dziś sama do domku babci. Dziewczynka klasnęła w dłonie z radości.

– Ale najpierw muszę ci powiedzieć coś strasznego. Otóż w okolicy grasuje zły Wilk.

– Wilk? – zaciekawił się Czerwony Kapturek. – A co to takiego?

– Głuptasie, to straszny potwór, który czyha w ciemnych lasach na dziewczynki, które nie potrafią chodzić prostymi drogami. Czerwony Kapturek przeraził się nie na żarty.

– Jest tylko jeden sposób, żeby uniknąć spotkania z nim – ciągnęła mama. – Musisz trzymać się ścieżki. Nie wolno ci zerwać ani jednego kwiatka przy drodze, ani nawet zatrzymać się. Wilk tylko na to czeka.

– Mamusiu – szepnęła z lękiem dziewczynka – ja nie chcę iść sama.

– Ktoś musi zanieść chorej babci miksturę z leśnych jagód, a ja nie mogę dziś ruszyć się z domu. Nie bój się, dziecko. Jeśli mnie posłuchasz, na pewno nie spotkasz Wilka.

Czerwony Kapturek wziął koszyk, do którego jej mama włożyła czerwoną fiolkę z miksturą z leśnych jagód, słoik konfitur, placek ze śliwkami i butelkę wina. Choć dziewczynka bardzo kochała babcię i martwiła się jej chorobą, wcale nie miała ochoty iść sama przez las, w którym czyha Wilk. Czerwony Kapturek szedł szybko leśną ścieżką. Choć wokół rosły śliczne kwiatki, a ptaki śpiewały jeszcze piękniej niż zwykle, dziewczynce nawet nie przyszło do głowy, żeby zatrzymać się choćby na chwilę. Patrzyła tylko przed siebie, na ścieżkę wiodącą przez leśny tunel i z duszą na ramieniu czekała, aż z gęstwiny wyłoni się w oddali domek babci.

Dzień był wyjątkowo piękny. Ptaki fruwały bez troski z gałęzi na gałąź i dziwiły się, że ich mała przyjaciółka nie przystanie nawet na chwilę, żeby się z nimi przywitać. A Czerwony Kapturek powtarzał tylko w myślach: Już niedaleko, jeszcze tylko parę kroków.

Lecz cóż to takiego czerwieni się tuż przy ścieżce? Jaka piękna poziomka! Czerwony Kapturek już miał przejść obok, kiedy przypomniał sobie, że mama nic przecież nie mówiła o poziomkach. Dziewczynka przystanęła. Schyliła się i zerwała z krzaczka dojrzałą poziomkę. Nic się nie stało. Nigdzie nie było ani śladu Wilka. Tylko ptaszki śpiewały nadal w koronach drzew, a kwiatki kołysały się łagodnie w zielonej trawie. Poziomka była słodka jak cukierek. Czerwony Kapturek nigdy jeszcze nie jadł takiej słodkiej poziomki. Szkoda, że rosła tutaj tylko jedna!

Ach, nie! Tylko jeden krocze od ścieżki rosła jeszcze jedna. A dwa kroczki dalej następna.

I tam, i jeszcze tam! Czerwony Kapturek zupełnie zapomniał o swoim strachu przed Wilkiem. Wkrótce dziewczynka oddaliła się mimo woli od ścieżki, zrywając coraz to większe i słodsze poziomki. Las był w tym miejscu nagi i milczący. Żadnego śpiewu ptaków. Ani jednego kwiatka. Ani żdźbła zielonej trawy. Ziemię pokrywały suche, trzeszczące gałęzie i powalone drzewa, porośnięte mchem.

– Dzień dobry, panienko – odezwał się nagle czyjś głos. Czerwony Kapturek odwrócił się i zobaczył kosmatego, lecz dobroniusznie wyglądającego jegomościa.

– Och, tak mnie pan wystraszył. Już myślałam, że to ten straszny Wilk.

Wilk zachichotał w duchu. Nigdy jeszcze nie zdarzyło mu się, żeby ktoś go nie poznał.

– Jakież tam ze mnie wilk! Ot, skromny, leśny człowiek. Dokąd to panienka wędruje z tym koszyczkiem?

– Bardzo się spieszę do chorej babci. Ojej, muszę już iść, babcia na pewno czeka. Wilk, który najpierw planował pożreć dziewczynkę na miejscu, wpadł nagle na pewien pomysł.

– A gdzie to zamieszkuje szanowna babunia?

– Za lasem, na końcu ścieżki.

Ledwo to powiedziała, Wilk zniknął za drzewem i pomknął co sił w łapach na przełaj do domku chorej babci.

Czerwony Kapturek zdziwił się nieco, że kosmaty pan odszedł tak niegrzecznie, bez pożegnania, ale dziewczynka nie miała za wiele czasu, by się nad tym zastanawiać. Przypomniała sobie przestrogę mamy o strasznym Wilku i czym prędzej wróciła na ścieżkę, rozglądając się bojaźliwie na boki.

– Hej, Czerwony Kapturku – usłyszała nagle czyjeś wołanie. Ścieżką, z głębi lasu, biegł gajowy, pan Wąsik, z dwururką na ramieniu i nożem myśliwskim za pasem. Czerwony Kapturek przystanął, żeby się z nim przywitać. Mama na pewno nie miałaby nic przeciwko rozmowom z takim dobrym człowiekiem, jak pan Wąsik. Tylko dokąd się spieszył?

– Szukam cię od rana – wysapał pan gajowy. – Kiedy usłyszałem, że idziesz sama przez las, pogałęm za tobą. Wczoraj widziałem w lesie Wilka. Wypaliłem do niego z dwururki, ale uciekł, szelma. Jak to dobrze, że nie spotkałaś go na swojej drodze, moje dziecko.

– Nikogo nie spotkałam – skłamał Czerwony Kapturek.

– Na szczęście wszystko dobrze się skończyło. Odprowadzę cię do twojej babci. I ruszyli razem w drogę, pan Wąsik z dwururką na ramieniu, a Czerwony Kapturek z koszyczkiem w ręku.

Tymczasem Wilk, który pobiegł na przełaj przez las, stanął pod drzwiami chorej babci i zapukał trzy razy.

– Kto tam? – zapytała babcia słabym głosem.

– To ja, twój Czerwony Kapturek – odparł Wilk.

– Wejdz, moje dziecko. Nie mam siły, żeby podejść do drzwi.

Wilk wpadł do środka z wywieszonym jęzorem i zanim babcia zdążyła krzyknąć, połknął ją jednym kłapinięciem kosmatego pyska. Potem założył na łeb jej czepek, wszedł do łóżka i nakrył się po uszy pierzyną. No, Czerwony Kapturku, mamy twój los! Podczas gdy Wilk kładł się z babcią w brzuchu pod pierzynę, pan Wąsik i Czerwony Kapturek zbliżali się do końca ścieżki. Odprowadziwszy dziewczynkę na skraj lasu, tuż przed domek chorej babci, gajowy zawrócił. Czerwony Kapturek znów został sam. Niczego nie przeczuwając zapukał śmiało do drzwi.

– Babciu, to ja, twój Czerwony Kapturek! Przyniosłam ci miksturę z leśnych jagód, konfitury, placek i wino!

– Otwarte! – zaryczał chrapliwym głosem Wilk podciągając pierzynę pod ślepia. Czerwony Kapturek wszedł do domku.

– Babciu, jaki ty masz gruby głos!

– A jaki mam mieć – wychrapał Wilk – przecież jestem chora. Podejdz tu bliżej, kochanie!

Czerwony Kapturek postawił koszyk ze smakołykami na podłodze i zrobił niepewnie krok naprzód. Jakaś dziwna była dziś ta babcia.

– Ach, babciu, jakie ty masz wielkie ręce!

Wilk czym prędzej schował kosmate łapska pod pierzynę.

– Żeby cię lepiej objąć, mój Czerwony Kapturku! Podejdz tu bliżej.

– Ale, babciu, dlaczego ty masz takie wielkie uszy?

– Żeby cię lepiej słyszeć, mój Czerwony Kapturku. No, podejdz tu do mnie.

– Ach, babciu, babciu, dlaczego ty masz takie wielkie oczy?

– Żeby cię lepiej widzieć, mój Czerwony Kapturku! – warknął zniecierpliwiony Wilk.

– Ojej, babciu – zawołał Czerwony Kapturek cofając się o krok – ale dlaczego ty masz takie wielkie zęby?

– Żeby cię lepiej zjeść! – Wilk wyskoczył spod pierzyny, kłapnął pyskiem i połknął dziewczynkę razem z jej czerwonym kapturkiem. Koszyk ze smakołykami upadł na podłogę, mikstura z leśnych jagód rozlała się, a butelka z winem potoczyła pod okno. Wilk podniósł butelkę, wyciągnął korek i jednym haustem wypił wino. Potem wlaźł z powrotem pod pierzynę i zasnął.

Całe szczęście, że gajowy Wąsik, tknięty złym przecuciem, wrócił do domu babci. Już z daleka zrozumiał, że stało się coś złego, bo drzwi były otwarte na oścież, a ze środka dobiegało głośnie chrapanie. Zdjął z ramienia dwururkę i podszedł na palcach do okna. Omal nie krzyknął z wrażenia na widok Wilka z rozдутym brzuchem, który bezkarnie panoszył się w łóżku babci. Prędzej, może jeszcze nie jest za późno! Gajowy Wąsik wpadł do izby, wyszarpnął zza pasa nóż myśliwski i – trrrrach – rozpruł brzuch Wilka.

Ze środka wyskoczył Czerwony Kapturek, a zaraz potem babcia, która z trudem łapała oddech. Obie rzuciły się w ramiona swojego wybawcy. Ach, jak koszmarnie ciemno było w brzuchu złego Wilka! Aż strach pomyśleć, co stałoby się, gdyby nie odwaga i przezorność dzielnego gajowego Wąsika.

Od tej pory wszyscy żyli szczęśliwie, a ścieżka prowadząca przez las do domku babci stała się całkiem bezpieczna. Czerwony Kapturek mógł teraz do woli zatrzymywać się po drodze, a nawet zbaczać w ciemny las. Rzadko jednak to robił. Z czasem przestał nawet rozmawiać z nieznanymi i stał się dziewczynką, która zawsze chodziła prostymi drogami.

Bajka brazylijska – Sambalele

Dawno, dawno temu w małym domku, na skraju wielkiej amazońskiej puszczy, żyła sobie spokojnie pewna staruszka. Przed laty sama wybudowała swoją chatkę, a teraz, choć była już stara, miała jeszcze siłę, aby uprawiać i pielęgnować swój przydomowy ogródek. W ogródku tym pięknie rosły wszystkie rodzaje owoców i warzyw. Niektóre z nich na pewno dobrze znacie, jak: dynię, fasolę, groch. Innych mogliście jeszcze nigdy nie spotkać, np. owoców mango, papai, cassavy. Każdego ranka, po pracy w ogródku, kobieta szła nad Amazonkę łowić ryby.

W tym samym czasie, gdzieś w puszczy żył Sambalele. Należał do gatunku małych małp wiodących życie w niedostępnych częściach tropikalnego lasu. Sambalele nie był miłą małpką. Był przeważnie złośliwy i chętnie naprzykrzał się swoim towarzyszom ze stada głupimi żartami, np. podpalając im ogony.

Pewnego dnia, Sambalele, znudzony, gdyż zrobił już wszystkie niemiłe żarty, jakie przychodziły mu wcześniej do głowy, postanowił opuścić stado i udać się samotnie na poszukiwanie przygód. Tak też się stało. Sambalele zostawił inne małpy i ku ich ogólnej radości rozpoczął wędrówkę w nieznaną. Całymi dniami przeskakiwał z drzewa na drzewo, z gałęzi na gałąź, a odpoczywał śpiąc w wielkich pniach lub wysoko, w konarach drzew.

Trzeciego dnia dotarł na skraj puszczy. Ujrzał tam, znajomy nam, domek i piękny, pełen smakowitości ogródek. Wtedy też zauważył, że jest bardzo, bardzo głodny. Soczyste owoce i warzywa kusiły Sambalele coraz mocniej i mocniej. Sprytna małpa sprawdziła więc, czy nikogo nie było w pobliżu. Ale, ku jej zadowoleniu, dom i ogródek były puste. Kobieta, jak zwykle, spędzała czas nad rzeką, łowiąc ryby, piorąc i pływając. Sambalele skoczył więc w gęstwinę ogródka i zaczął bez opamiętania objadać się wszystkim, co rosło wokół niego. Łapczywie zrywał owoce i warzywa, dojrzałe i te jeszcze zielone, pożerał wszystko, co zdołał chwycić jego cztery łapy. Wreszcie, najedzony do syta, a nawet ponad miarę, wyczołgał się spomiędzy grządek, ciągnąc po ziemi swój przepełniony brzuch. Ułożył się wygodnie w najbliższych zaroślach i zasnął.

Kiedy słońce chyliło się ku zachodowi, kobieta zadowolona wracała znad rzeki. W jednej ręce niosła dwie duże ryby, które złowiła na kolację, drugą natomiast podtrzymywała kosz, chyboczący się jej na głowie, z czystymi, suchymi już i poskładanymi ubraniami.

Nagle na skraju swojej polany, w świetle ostatnich promieni dnia, z przerażeniem dostrzegła w ogródku okropne pobojuwisko. Wszystko było poprzewracane, podeptane, warzywa pozrywane, połamane, a młodziutki sadzonki powyrywane z korzeniami. Z rozpaczki kobieta upuściła kosz z bielizną i ryby, zanosząc się płaczem. Jej płacz jednak nie trwał długo. Była to przecież dzielna i silna kobieta. Spojrzała więc na szkody i pomyślała, że tylko małpa mogła je wyrządzić. A skoro w okolicy od dawna nie widziała żadnej z małp, należało przypuszczać, że przybyła tu jakaś nowa.

Kobieta postanowiła więc ją ukarać. Nazbierała różnych gałęzi i drągów, po czym weszła do domu i dobrze zamknęła za sobą drzwi. Przez całą noc słycać było, jak pracowała. Wewnątrz, przy rozpalonym palenisku, stukąca, cięła, kleiła i malowała.

O wschodzie słońca, zmęczona, ale jednocześnie zadowolona, wyszła przed dom z drewnianą lalką pod pachą. Lalka wyglądała jak 5-letnia dziewczynka. Oparła ją o ścianę i przyniosła kubełek ze smołą. Następnie wysmarowała nią kukłę od czubka głowy do palców stóp. Ustawiwszy drewnianą lalkę pośrodku ogródka, wzięła, jak co dzień, swoją wędkę i kosz z bielizną, i powędrowała nad rzekę.

W południe obudził się Sambalele. Usiadł i podrapał się po policzku. Pomyślał, że miał ciężką noc i że po wczorajszej uczcie, w dalszym ciągu, czuje się ociężały. Mimo to, wszystko, o czym mógł w tej chwili pomyśleć i czego pragnął, znajdowało się w ogródku. Przyczołgał się więc z powrotem do warzywnika i wskoczył w sam jego środek.

Właśnie wypychał sobie gębę kolbą kukurydzy i owocami mango, gdy nagle poczuł, że ktoś go obserwuje. Odwrócił się szybko, przestraszony, że został przyłapany, lecz ku swojemu zdziwieniu zobaczył małpę, śliczną dziewczynkę, uśmiechającą się do niego od ucha do ucha. Sambalele pomyślał więc, że zje troszkę później, a teraz może pobawi się z dziewczynką. W końcu przecież od tyłu dni był sam, z dala od innych małp, nie miał z kim porozmawiać, ani komu podokuczać. Podeszedł więc do dziewczynki i powiedział:

– Dzień dobry mała dziewczynko. Nazywam się Sambalele. Jestem bardzo ważną małpą w moim plemieniu. Jestem bardzo mądry, inteligentny, bardzo bogaty i umiem skakać po najwyższych drzewach.

Przechwalał się tak jeszcze przez chwilę, aż wreszcie spytał dziewczynkę, która oczywiście stała bez słowa, jak się nazywa. Dziewczynka tylko się uśmiechała.

– W takim razie – powiedział Sambalele – może się ze mną pobawisz? Możemy pobiegać wokół ogródka, a potem znajdziemy sobie w nim coś smacznego do zjedzenia. Albo możemy razem pośpiewać piosenki.

Dziewczynka stała cichutko.

– Gdzie się podziały twoje maniery! – zawołała małpa – Mówię do ciebie, a ty mi nie odpowiadasz!

Ale dziewczynka tylko się uśmiechała.

– Słuchaj, kiedy mówię do ciebie, powinnaś mi odpowiadać, gdyż ja jestem Sambalele – najmądrzejsza i najważniejsza małpa pośród wszystkich innych małp! Odpowiedz mi wreszcie! Zaczynasz mnie denerwować!

I Sambalele groźnie podskoczył do drewnianej lalki. Ale dziewczynka dalej stała nieruchomo i tylko ślicznie uśmiechała się do niego. Rozłoszczona małpa uderzyła ją więc z całej siły. Ale co to? Łapa została na buzi drewnianej dziewczynki.

– Puść mnie! – zawołał Sambalele – puść mnie albo znowu cię uderzę!

I tak też zrobił. Jednak i tym razem, druga łapa przykleiła się na stałe do drugiego policzka kukły.

– Puść mnie albo cię kopnę!

W ten sposób, po chwili, małpa wszystkimi czterema łapami przykleiła się do lalki. Później przykleiła się do smoły czołem. Na koniec głupia małpa owinęła swój długi ogon wokół drewnianej dziewczynki i oczywiście również dokładnie go sobie przykleiła.

Wieczorem, gdy kobieta wracała znad rzeki, już z daleka usłyszała wycie i krzyki. Gdy doszła, zobaczyła wykręcającego się na wszystkie strony Sambalele. Wzięła do ręki bambusowy kij i zbliżyła się do niego z uśmiechem zadowolenia.

– A więc to ty jesteś tym szkodnikiem, który zniszczył mi ogród. Do tego jesteś nędznym stworzeniem, które nie szanuje niczego, czego nie może zjeść ani zabrać ze sobą. Dlatego teraz ja mam coś dla ciebie.

To mówiąc, kobieta zamachnęła się mocno i z całej siły uderzyła Sambalele bambusem w pupę. Uderzenie było tak mocne, że drewniana dziewczynka złamała się, a małpie udało się oderwać od smoły. Gdy tylko Sambalele poczuł się wolny, wrzeszcząc, ruszył przed siebie co sił w nogach. I nawet nie zauważył, że jego ogon pozostał przy drewnianej lalce. Sambalele gnał i uciekał. Zatrzymał się dopiero wtedy, gdy ujrzał swoich małpich współplemieńców.

Opowiedział im swoją przygodę, ale, jak łatwo możecie się domyśleć, w zupełnie zmienionej wersji.

– Jak się cieszę, że znów jestem z wami, – mówił Sambalele – byłem w strasznym miejscu w lesie; w miejscu, gdzie żyje czarownica i jej córka. Córka w ogóle nic nie mówi, a czarownica ma aż 10 metrów wzrostu!

Nikt oczywiście Sambalele nie uwierzył. Wszyscy się za to z niego prześmiewali, gdyż teraz był jedyną małpą bez ogona. Inne małpy szybko ułożyły o nim piosenkę i śpiewały tak:

„Sambalele jest chory i boli go głowa,
dla zdrowia trzeba go spoliczkować!”

2.3.4. Porównanie cech przytoczonych bajek

Aby zachować właściwy dla zagadnienia porządek metodologiczny, oparłam się na własnym podziale. Odnosi się on do kontekstu kulturowego bajki, a więc wykazuje swoiste elementy lokalne każdej bajki, właściwe kulturze, w której ona powstała. Taka komparystyka bajek pozwala na uwypuklenie tych elementów, które odpowiadają za ich swoistość i lokalność (patrz tab. 2).

Po przeanalizowaniu konkretnych elementów lokalnych można wysnuć wnioski o doniosłym znaczeniu kontekstu kulturowego, w jakim osadzona jest każda bajka. Miejsce akcji, otoczenie, przyroda, zwierzęta, odpowiednio ubrani i wykonujący zajęcia typowe dla wybranego regionu świata bohaterowie nadają dopiero ten niezwykły koloryt i niepostrzeżenie przenoszą odbiorcę w tajemniczy, pociągający świat baśni.

Jednocześnie okazuje się, że podobne problemy, treści, smutki i radości rozgrywają się w każdym zakątku świata, w każdej społeczności, wśród wszystkich ludzi. Podobne filary postępowania etycznego są podstawą kreowania wszystkich społeczeństw. Ludzie mimo życia nawet w skrajnie odmiennych warunkach są do siebie bardzo podobni. Podobnie działają, myślą, czują i pragną. Są równi, choć różnorodni. Są inni, ale nie obcy.

T a b e l a 2

Porównanie kontekstów kulturowych w wybranych bajkach

Elementy odnoszące się do kontekstu kulturowego bajki	Tytuł bajki		
	<i>O żelaznym wilku</i>	<i>Czerwony Kapturek</i>	<i>Sambalele</i>
Miejsce akcji	– zamek Cieszkowski – ziemie rozległe – najpiękniejsza na całej pomorskiej ziemi siedziba – mury i korytarze zamku – zielone łąki i kwitnące ogrody – gęsta knieja – chata o mocnych ścianach, wokół niej rów głęboki i wodą napełniony, a wszystko jeszcze kamiennym murem otoczone, szkłem i żelaznymi drzazgami najeżone – w środku rozległej puszczy, pod rozłożystym dębem – nieprzyjazna głusza – skraj lasu nieopodal bagien – lasy, pola, łąki – jezioro Żarnowieckie, jezioro Dobre – pnie drzew oplecione kłującymi pnączami – wielkie, głębokie jezioro – wzburzone, gniewne fale, niespokojne tonie	– łąki i las, gdzie rosły kwiatki – między drzewami – domek babci po drugiej stronie ciemnego lasu – otwarte okienko – kwiatki w gęstym, mrocznym lesie – wielka puszcza – boży świat – leśna ścieżka – ścieżka wiodąca przez leśny tunel – miejsce, gdzie ptaszki śpiewały w koronach drzew, a kwiatki kołysały się łagodnie w zielonej trawie – las nagi i milczący – ziemia pokryta suchymi, trzeszczącymi gałęziami – powalone drzewa porośnięte mchem – za lasem na końcu ścieżki – drzwi otwarte na oścież, izba, w łóżku babci, na podłodze, pod oknem – brzuch złego wilka	– mały domek na skraju wielkiej amazońskiej puszczy – chatka – przydomowy ogródek, w którym rosły wszystkie rodzaje owoców i warzyw, takich jak: dynia, fasola, groch, owoce mango, papai, cassavy, kolby kukurydzy – brzeg Amazonki, gdzie łowiono ryby, prano, pływano – niedostępne części tropikalnego lasu – wędrowka w nieznane, polegająca na przeskakiwaniu z drzewa na drzewo, z gałęzi na gałąź i na odpoczynku w wielkich pniach lub wysoko w konarach drzew – pełen smakowitości ogródek, grządki – najbliższe zarośla – na skraju polany – w domu przy dobrze zamkniętych drzwiach i przy rozpalonym ognisku

Postaci ludzkie	- dobry i mądry pan - dobra, urodziwa, śliczna żona - dzieci, bliźnięta, chłopczyk i dziewczynka, brat i siostra - piastunki - parobcy - strażę - po zęby uzbrojeni strażnicy	- dziewczynka, córeczka, śliczna wnuczka, przyjaciółka ptaków - mama - babcia, staruszka - każdy napotkany człowiek, ktokolwiek - dobrzy ludzie - nieznanymy - panienka - szanowna babunia - gajowy, pan Wąsik	- pewna staruszka, kobieta
Postaci fantastyczne	- latająca na miotle czarownica, złośliwa sturucha, jędza - żelazny wilk o magicznym oddechu, który usypia ludzi	-	-
Postaci zwierzęce	- żelazny wilk, którego nabiegłe krwią oczy jarzyły się złowrogo, a rzędy ostrych zębów połyskiwały w paszczy - piękny jeleni, dobry rogacz - dziki kofi, dzielny rumak, rączy rumak	- zły wilk, straszny potwór - kosmaty, lecz dobrodusznie wyglądający jegomość	- mała, sprytna małpa Sambalele - inne małpy, towarzyszące ze stada, zostawione przez Sambalele ku ich ogólnej radości
Rekwizyty – przedmioty materialne typowe dla danej kultury	- ptasie mleko - miotła - grzebień - szczotka - chustka	- koszyk pełen smakołyków - czerwona fiolka z miksturą z leśnych jagód - słoik konfitur - placek ze śliwkami - butelka wina - dwururka na ramieniu gajowego i nóż myśliwski za jego pasem - czepek, łózko, pierzyna	- wędka - dwie duże ryby - kosz chyboczący się na głowie kobiety z czystymi, suchymi i poskładanymi już ubraniami - różne gałęzie i drzewa - drewniana lalka, wyglądająca jak mała, śliczna dziewczynka, uśmiechająca się do małpy od ucha do ucha - kubetek ze smołą - bambusowy kij

Źródło : opracowanie własne.

2.3.5. Podsumowanie – budowanie wspólnoty międzynarodowej dzięki poznawaniu podobieństw i różnic między społeczeństwami

Myślę, że jest to współcześnie najdonioślejszy przekaz bajki i funkcja, która powinna być szczególnie eksponowana. Uzmysłowanie sobie prawdy o równości i równoważności ludzi na świecie jest najlepszą drogą do prawdziwego zbliżenia między narodami. Jeśli proces ten realizowany jest poprzez ciągle żywe i pociągające dzieło sztuki, jakim jest bajka, to wydaje się, że przekazywanie jednej z podstawowych prawd istnienia, poprzez głębokie przeżycie estetyczne, musi przynieść obiecujące i trwałe rezultaty. Bajka w takim ujęciu jest konieczna zarówno dla młodych pokoleń, jak i dla ludzi już dorosłych, którym niejednokrotnie starano się zaszcześcić nowatorskie systemy wartości czy „odkrywcze” światopoglądy.

W obcym musimy widzieć drugiego człowieka. Takie humanistyczne przekonanie wygłosił m. in. Zygmunt Bauman, który w miesiąc po ataku na wieże WTC w Nowym Jorku, w wywiadzie dla polskiej telewizji powiedział, że nie ma innej drogi dla ludzkości, jak budowanie wspólnej przyszłości, inaczej nasz los będzie zaprzepaszczone:

Dziś po raz pierwszy jesteśmy w takiej sytuacji, gdy nakazy rozumu i nakazy moralności się zbiegły. Interes przetrwania i impuls moralny idą w tym samym kierunku. Albo my nawzajem sobie pomożemy, porozumiemy się, albo wszyscy zginiemy⁵⁷.

⁵⁷ Z. B a u m a n, *Rozmowy na nowy wiek: „O odpowiedzialności za świat”*, TVP 1, Moderator Cafe, październik, Warszawa 2001, rozmowa 30.

2.4. Propozycje poznawania kultur muzycznych świata w edukacji ogólnokształcącej

2.4.1. Słowo wstępne – szanse na wprowadzanie uczniów w świat muzyki etnicznej w zreformowanej polskiej szkole

W podrozdz. 2.4. pragnę przybliżyć Czytelnikom zagadnienia związane z fascynującym światem muzyki etnicznej oraz przedstawić zasadność i możliwości realizowania tejże tematyki podczas lekcji sztuki, muzyki, wychowania estetycznego czy uczestnictwa w kulturze (tzn. przedmiotu/przedmiotów, których tematyka dotyczy problematyki muzycznej).

Z dniem 1 września 1999 r. weszła w życie polska reforma systemu edukacji. Szkoły podstawowe (I i II etap edukacyjny) oraz gimnazja (III etap edukacyjny) zaczęły pracować na nowych zasadach. W roku szkolnym 2002/2003 zwieńczono proces przekształcania oświaty – od 1 września 2002 r. zaczęły działać szkoły ponadgimnazjalne. Od roku szkolnego 2009/2010 etapowo wdrażana jest kolejna reforma polskiego szkolnictwa. Jej zakończenie planowane jest na rok szkolny 2016/2017. Zmiany dotyczą m. in. wprowadzenia nowej podstawy programowej (dla etapów edukacyjnych: od przedszkola do etapu IV), wyboru podręczników, obniżenia wieku szkolnego⁵⁸.

W tej sytuacji warto zastanowić się nad zagadnieniem oferty programowej, jaką nauczycielom muzyki daje nowa rzeczywistość. Jakie wyznacza cele, treści, jakie proponuje metody, na jakie zagadnienia zwraca szczególną uwagę i jakiej wreszcie postawy oczekuje od nauczyciela (względem treści przedmiotowych i wobec samych uczniów)? Mówiąc prościej, stawiam przed Czytelnikiem problem: jakie możliwości w nowych warunkach oświatowych ma nauczyciel dla wprowadzania wychowanków w obszar światowej muzyki etnicznej?

⁵⁸ Por. *Rozporządzenie [...] z dnia 23 grudnia 2008...*, <http://www2.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-nauczycieli/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci>.

2.4.2. Międzynarodowa idea działania na rzecz humanistycznego rozwoju człowieka (UNESCO i Klub Rzymski)

Różnorodność, wielość i bogactwo kultur, oraz wachlarz pojawiających się w nich treści, uczuć i emocji, przemawiają za wzajemnym poznawaniem się poprzez płaszczyznę szeroko pojmowanej sztuki. Takie przeświadczenie niejednokrotnie było już argumentem na rzecz powoływania organizacji międzynarodowych, nakierowanych na dobro człowieka. Do głównych należą UNESCO i Klub Rzymski.

Już w 1945 r., kiedy 37 państw podpisało *Deklarację założycielską UNESCO* stwierdzano, że:

[...] skoro w ludzkich umysłach rodzą się wojny, to ochrona pokoju leży w interesie samych ludzi. Pokój oparty jedynie na politycznych i ekonomicznych zobowiązaniach międzynarodowych nigdy nie będzie paktem trwałym, dającym rzeczywiste oparcie dla ludzi na świecie. Pokój ten musi być budowany na intelektualnej i moralnej ludzkiej solidarności⁵⁹.

Cel powstania UNESCO został określony tak, aby współtworzyć pokój i bezpieczeństwo poprzez umacnianie więzów współpracy między narodami w sferze edukacji, nauki i kultury. Dziedziny te sprzyjają bowiem ogólnoludzkemu poszanowaniu sprawiedliwości i prawa, przestrzeganiu praw człowieka i podstawowych wolności, które przypisane są ludziom na całym świecie, bez względu na narodowość, płeć, język i wyznanie. Obecnie w skład UNESCO wchodzi 186 państw-członków.

Z kolei Klub Rzymski, założony w 1968 r., powstał po to, by obserwować obecną i przyszłą sytuację człowieka na Ziemi. Najważniejszym głosem do społeczności międzynarodowych był pierwszy raport Klubu Rzymskiego *The Limits to Growth* (*Przekraczanie granic. Globalne załamanie czy bezpieczna przyszłość?*) z 1972 r. Raport przedstawiał najważniejsze problemy światowe związane z nadmiernie stymulowanym rozwojem przemysłu, zbyt szybkim przyrostem ludności, powszechnym niedożywieniem, z wyczerpywaniem się nieodwracalnych zasobów naturalnych oraz z niszczeniem i dewastacją środowiska. W konkluzji raport proponował zmianę dotychczasowego postępowania – zamiast zmierzać do niekontrolowanego wzrostu i konsumpcji, które zawsze pozostawiają po sobie całą gamę skutków ubocznych, ludzkość musi starać się stworzyć społeczeństwo globalnej równowagi (ang. *global equilibrium*). Nie oznacza to oczywiście ogólnoświatowej stagnacji. Jest to natomiast sytuacja, w której każda aktywność ludzka niewymagająca wielkiego zużycia nieodnawialnych źródeł naturalnych lub niepowodująca poważnej degradacji środowiska może rozwijać się bez przeszkód i ograniczeń. Dlatego wielkie perspektywy rysują się przed edukacją, sztuką, muzyką, religiami, zasadniczymi badaniami

⁵⁹ *About UNESCO*, <http://www.unesco.org/general/eng/about/history/sheet/back.html>.

naukowymi, sportem i rekreacją, turystyką oraz szerokim rozwojem kontaktów społecznych.

Owe kontakty powinny opierać się na wytyczaniu i realizowaniu wspólnych celów. Cele życiowe, w tym również edukacyjne, wypływają z kultywowanych wartości, przekonań i postaw. Zagadnienie znaczenia wartości dla formułowania współcześnie niezbędnych celów edukacyjnych, i to w ujęciu globalnym, stanowi zasadniczy element światowego dyskursu pedagogicznego. Przyglądając się współczesnym przemianom społecznym i edukacyjnym na świecie, można wyróżnić pewien dość jednolity i spójny zbiór najistotniejszych wartości, które historia myśli ludzkiej wypracowała, jak się wydaje, pod każdą szerokością geograficzną. Pedagogowie, oprócz trzech absolutnych wartości – prawdy, dobra i piękna – wyróżniają następujące wartości ogólnoludzkie:

[...] humanizm, demokrację, bezpieczeństwo, godność i prawa człowieka, pluralizm, solidność, dobra wspólne, pracę, równość, wolność, sprawiedliwość, przyjaźń, sumienność, rzetelność, tożsamość, samorządność, autonomię, samostanowienie, odpowiedzialność każdego za siebie samego i innych oraz upominanie się o pokój⁶⁰.

Ja zaliczyłabym do nich także życie rodzinne oraz miłość.

2.4.3. Propozycje etnomuzycznych lekcji w szkole *

Wspólne założenia prezentowanych przykładów. Przystępując do prezentacji moich propozycji etnomuzycznych chciałabym na wstępne wyrażnie określić elementy procesu dydaktycznego, które występują w każdej z nich.

1. Nadrzędnym celem jest ukazanie wybranych zasadniczych wartości ogólnoludzkich (o których była mowa wyżej), które rzeczywiście istnieją i są wcielane w życie (stosowane) przez społeczności z różnych stron świata.

2. Sama treść, zakres wiedzy na temat danej kultury warunkowany jest specyfiką tej kultury oraz bezpośrednio rozważanym utworem muzycznym.

3. Metody, które powinno się zastosować, realizując proponowane przeze mnie tematy, należą do metod: problemowych (wykład problemowy, metoda badawcza, gry dydaktyczne, np. burza mózgów czy metoda inscenizacji, dyskusja dydaktyczna, praca ze źródłem multimedialnym – Internetem), podających (opis, opowiadanie, objaśnienie, praca ze źródłem drukowanym), eksponujących (projekcja filmu, wystawa, pokaz) oraz do metod praktycznych (ćwiczenia – gra, śpiew, taniec).

⁶⁰ J. Pó ł t u r z y c k i, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 39.

* Zapisów przebiegu linii melodycznych z oryginalnych nagrań dokonała autorka. Ilustracje wykonał Cezary Marasiński.

4. Zasady kształcenia, które powinny wystąpić w procesie poznawania obcych kultur muzycznych, to: zasada pogłębłości, przystępności, świadomego i aktywnego uczestnictwa (zasada celowości), łączenia teorii z praktyką, indywidualizacji i zespołowości oraz bardzo istotna zasada kontekstu kulturowego.

5. Zasada kontekstu kulturowego wspomaga lub wręcz umożliwia odbiór określonej muzyki poprzez znajomość jej tła kulturowego. Stosowanie zasady kontekstu kulturowego zapewnia niezbędne podstawy, w miarę możliwości całościowego poznania źródeł, korzeni, tradycji, dróg i sposobów rozwoju społeczności, które daną muzykę stworzyły. Na charakter kontekstu kulturowego mają w związku z tym wpływ takie czynniki, jak: miejsce życia danej społeczności, warunki klimatyczne, warunki przyrodnicze, historyczne kontakty ze społecznościami sąsiednimi i dalekimi (kontakty handlowe, kulturalne, wojny), dominujące zajęcia przedstawicieli danej społeczności (praca, tradycyjne zawody), charakter stosunków międzyludzkich wewnątrz społeczności (typ organizacji społecznej, rola rodziny), obrzędy, zwyczaje, prawa, wierzenia. Zasada kontekstu kulturowego jest jedną z najistotniejszych zasad koniecznych dla właściwej realizacji moich (i im podobnych) propozycji etnomuzycznych. Stosowanie jej w omawianym tutaj przypadku pozwala na wielostronny, dogłębny, a przez to rzeczywisty i trwały kontakt z obcą (w sensie inną od naszej) kulturą muzyczną. Oczywiście niezbędne jest też stosowanie (na ile jest to możliwe) analizy dzieła muzycznego, wywodzącej się z tradycyjnej kultury europejskiej. Ale ta część pracy, choć zawsze związana jest z kontekstem kulturowym, wykracza poza samą omawianą tu zasadę, natomiast bezpośrednio nawiązuje do zagadnień z zakresu teorii muzyki.

6. Warto również zwrócić uwagę na możliwość, a nawet zasadność korelacji moich propozycji z innymi przedmiotami (np. z geografią, historią, biologią, wiedzą o społeczeństwie, edukacją medialną, filozofią itp.).

Muzyka ludu Ndebele z Zimbabwe⁶¹. Afryka. Półkula południowa. Zimbabwe. Jak okiem sięgnąć, wokół rozciąga się charakterystyczny afrykański step – sawanna, z równie charakterystyczną roślinnością i podzwrotnikowym kolorytem. Lekki wczesnopołudniowy wiatr przynosi zapach dymu z pobliskiej osady rodzinnej – *kraal'u*. My sami znajdujemy się na terenie szkoły Thekwane Highschool w Plumtree – małym miasteczku w południowo-zachodniej części kraju, przy granicy z Botswaną. Od pewnego czasu uczestniczymy w ważnym wydarzeniu, którego zresztą sami jesteśmy inicjatorami – po raz pierwszy w historii, muzyka i twórczość wokalna ludu Ndebele (inaczej Matabele) zostanie nagrana, utrwalona, skompletowana. Odwiedziliśmy już kilka osad, za to dzisiaj będziemy gościć młode dziewczęta z najbliższych wiosek, które zaprezentują swój repertuar – prawdopodobnie pieśni miłosne, kołysanki, pieśni pracy, tańce.

⁶¹ *Zimbabwe – the Ndebele People*, Jecklin Musikhaus, Zurich, Szwajcaria 1991, płyta CD.

Do tej pory bardzo niewiele zostało napisane o ludziach Ndebele, a już prawie nic o ich muzyce. Tymczasem jest ona bardzo interesująca i można śmiało powiedzieć, że prezentuje bardzo wysoki poziom artystyczny.

Pieśni Ndebele można podzielić na kilka grup tematycznych:

- 1) etapy życia – dzieciństwo, dorastanie, pieśni weselne i pogrzebowe;
- 2) praca i wojna – wypasanie bydła, uprawa zbóż, pieśni wojenne;
- 3) tańce – o charakterze rozrywkowym i o charakterze leczniczym (uzdra-
wiające).



Rys. 1. Nogi tancerki z grzechotkami *amahlwayi*

W omawianym przykładzie śpiewają dziewczęta. Jest to grupa 40 uczennic z miejscowej szkoły w wieku 13–16 lat. Trzy spośród nich pełnią rolę solistek. Solistki–tancerki mają na nogach (wokół kostek) założone grzechotki – *amahlwayi*. Jest to typowy instrument perkusyjny wyrabiany ze zwiniętych liści palm oraz nasion lub małych pestek. Podczas tańca *amahlwayi* charakterystycznie równomiernie grzechocą. Oprócz tego jako akompaniament wykorzystywane jest klaskanie.

Oto podstawowy przebieg melodyczny pieśni:

chór
solo

klaskanie
amahlwayi

skala: [musical scale] = skala eolska

Interesujący i znaczący jest tekst pieśni:

Dziki pies zabił wiele moich krów
Nie wiem co mam robić; muszę odwiedzić grób mojego ojca.
Starsi chłopcy noszą tarcze,
kiedy idą wypasąć bydło daleko od domu.

Bohater tej pieśni zwraca się w niej do *Idlozi* po pomoc i radę. *Idlozi* to duch, a właściwie „żyjący zmarły”. Ndebele wierzą, że zmarli członkowie rodziny nigdy całkowicie nie opuszczają swoich bliskich i jako osoby doświadczone mogą służyć radą. Dlatego nasz bohater udaje się na grób ojca i otrzymuje od niego odpowiedź, jak ma dalej postępować.

Przesłanie zawarte w pieśni jest jasne. Szacunek dla starszych, cześć zmarłym, działanie zgodne z radami doświadczonych osób, to wartości, które wysuwają się na plan pierwszy. Po głębszej analizie tekstu, odkrywamy dalszy sens pieśni. Wartością nadrzędną jest życie. Nie zabija się, jeśli nie jest to konieczne. Należy zatem postępować zgodnie z zasadą, że lepiej ochraniać siebie i swoje dobra, niż niszczyć i mordować. Człowiek musi przecież świadomie współżyć z przyrodą.

Pieśni pracy zbieraczy orzechów kokosowych kenijskiego wybrzeża Oceanu Indyjskiego⁶². Kenia. Zaledwie kilka stopni poniżej równika. Siedzimy na przepięknej piaszczystej plaży w cieniu wysokich, nieco pochylonych palm i rozkoszujemy się widokiem promieni słonecznych, odbijających się w falach Oceanu Indyjskiego. Smukli, krzepcy mężczyźni wracają po kolejnym pracowym dniu do swych domów. Niektórzy gromadzą się nieopodal. W powietrzu unosi się już świąteczna atmosfera. Będą dla siebie i dla nas śpiewać pieśni o swym życiu.



Rys. 2. Zbieracze orzechów kokosowych po pracy

⁶² Kenia & Tanzania – *Witchcraft & Ritual Music*, Elektra Entertainment, USA 1991, płyta CD.

Przykład ten wyraża pochwałę pracy, ciężkiej fizycznej, zdrowia, ukazuje radość z efektywnego życia oraz podkreśla umiłowanie przyrody. Gani natomiast lenistwo i gadulstwo.

Tekst piosenki jest krótki, ale wymowny:

Miło i dobrze jest rozmawiać,
ale człowiek musi pracować,
po to, aby być silnym.

Pieśń ta została nagrana w Lamu, na wybrzeżu kenijskim w 1975 r. Jest to pieśń zbieraczy orzechów kokosowych. Wykonuje ją Athman bin Khamis (główny śpiewak) wraz ze swoim przyjacielem grającym na *uta* (rodzaj jednostrunnej harfy). Muzyka o powracającym, monotonnym, lecz zarazem wyrazistym i miarowym rytmie, przywołuje na myśl ruch fal, szum palm i oceanu. Całość wyraża radość z dobrze wykonanej pracy – z obfitych zbiorów orzechów kokosowych.

skala:  = skala pentachordalna

Obrzęd uzdrawiania chorego z kenijskich gór Cherangany Hills⁶³. Jeszcze raz Kenia. Tym razem jesteśmy w głębi kraju w odległym rejonie Cherangany Hills. Głęboką, czarną noc rozjaśnia rozgwieżdżone niebo. Rześkie, górskie

⁶³ *Ibidem.*

powietrze sprawia, iż wszyscy skupiamy się wokół jednego ogniska. Jesteśmy wśród plemienia Pokotów i uczestniczymy w rytuale prowadzonym przez czarownika-lekarza. Co chwila ogień rozświetla czyjaś twarz. Wszystkie są skupione i poważne. Taki też jest i obrzęd, który rozgrywa się na naszych oczach.

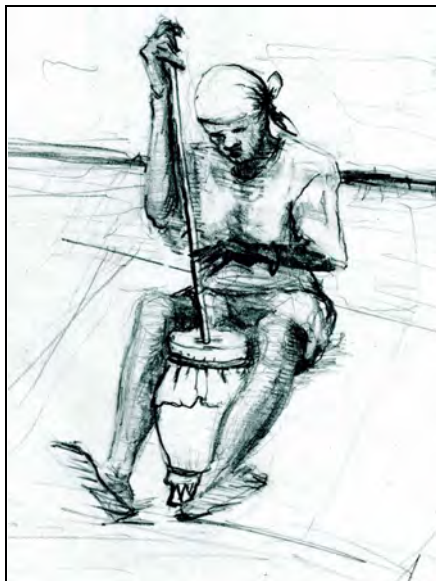
Jest to przykład ukazujący obrzęd wypędzania „złego” z ciała chorego w kenijskim plemieniu Pokotów. Rytuał ten polega głównie na wystraszeniu złych mocy, co z kolei ma swoje odzwierciedlenie w melodii czy raczej szacie dźwiękowej. Niewiele znajdziemy tu bowiem muzyki.

Oto krótka melodia, którą realizuje chór, czyli po prostu mieszkańcy wioski uczestniczący w obrzędzie.



skala:  = skala tritoniczna

Motyw ten, powtarzany na okrągło stanowi tło dla głównych czynności czarownika. Słyszymy różnego rodzaju pokrzykiwania, piski, chrząkania, drapania, napięte rozmowy i burczenie. Taki zabieg uzdrawiania chorego polega na wielu skomplikowanych czynnościach. Czarownik-lekarz gra na instrumencie *chepkombis*, a sam rytuał nazywa się *liakat*. *Chepkombis* to rodzaj bębna pocieranego.



Rys. 3. Uzdrawicielka Pokotów grająca na kenijskim bębnie pocieranym – *chepkombis*

Czarownik pociera rękami w górę i w dół po pręcie bębna, który w ten sposób wydaje ponure, złowrogie dźwięki. Na prymitywnym rogu wtóruje mu pomocnik-asystent. Dzięki takim zabiegom złe duchy są wyciągane z pacjenta i zbierane w naczyniu bębna, którego membranę stanowi mocno napięta kozia skóra. Pod koniec zabiegu uzdrowiciel (u Pokotów może nim być mężczyzna lub kobieta) zdejmuje skórę z naczynia i wydmuchuje „całe zło” w ciemną noc. Samego pacjenta, natomiast, dodatkowo zabezpiecza, plując mu w twarz specjalną leczniczą miksturą.

Po przeanalizowaniu tego przykładu, wartości, które uznaje społeczeństwo Pokotów, nasuwają się same. Należą do nich: uzdrawianie i niesienie ulgi cierpiącym. Ponieważ w rytuale uczestniczą wszyscy mieszkańcy wioski, to takie wydarzenie uczy pokory przed chorobą, uświadamia, że może ona dotknąć każdego, z drugiej strony – daje nadzieję na wyzdrowienie. Poza tym lekarz-szaman, obcujący na co dzień z niewidzialnymi siłami, to dla współplemieńców autorytet, osoba godna najwyższego szacunku. Pokoci wierzą w dobre i złe moce, czyli wyznają podstawowe założenia każdej myśli o istnieniu człowieka. Wierzą w dobro i zło – dwie skrajności, które w historii świata toczą ze sobą nieprzerwany bój.

Religijna muzyka z regionu Beludżystanu – krainy na granicy Pakistanu i Iranu⁶⁴. Azja. W naszej podróży w poszukiwaniu ciekawych kultur muzycznych właśnie zmieniliśmy kontynent. Miejsce i kultura, która tutaj powstała, wykazują przynależność do dwóch światów – do bliskowschodniego świata arabskiego oraz do kultury indyjskiej. Beludżystan, gdyż tak się nazywa



Rys. 4. Muzyk beludżystański grający na *sorud* – fidli ludowej

⁶⁴ *Baloutchistan – Musiques d'extase et de guerison*, Ocora, Radio France 1992, płyta CD.

region, o którym mowa, obejmuje tereny południowo-zachodniego Pakistanu i południowo-wschodniego Iranu (tzw. Makran). Na podróżniku Beludżystan robi wrażenie „końca świata” – góry, pustynia, żar z nieba; rozległe tereny „zapomniane przez zdobywców i władców”. Znajdujemy się w małej wiosce Nahich, gdzie poddajemy się wpływowi monotonnej pieśni, wykonywanej przez Abdora’uf i zespół muzyków. Ich gra to wyraz wiary, oddania i uniesienia; artystyczne wyartykułowanie swej religijności.

Muzyka z regionu Beludżystanu zajmuje oryginalne miejsce w muzyce wschodniej. Niektóre skale melodyczne używane są również w Indiach i Iranie, jak np. skala diatoniczna oraz typowe skale regionalne: *chahargah* i *bairav*. Jednak najczęściej melodie opierają się na skali 6-stopniowej, w której przeważa następujący ciąg wysokości:

skala:  = skala heksachordalna

W cytowanym przykładzie linia melodyczna układa się następująco:



Muzycy śpiewają klasyczny perski sonet *ghazal* do beludżystańskiej melodii, należącej do tradycyjnej muzyki rodzinnej. Pieśń opiewa piękno, dobro i moc boskiego stworzenia:

Bóg, który stworzył,
rozpalił światło wiary w ludzkich sercach;
Spójrzcie!
ciemną noc rozjaśnił światłem księżyca.

Wartością zawartą w powyższej pieśni jest siła wiary i odwieczna potrzeba człowieka oddania się pod opiekę Boga wszechmogącego, siły, która czuwa nad ludźmi. Z utworu emanuje dobro i mądrość Stwórcy, który prowadzi swych wyznawców we dnie i w nocy.

Sakralna muzyka aztecko-katolicka współczesnego Meksyku⁶⁵. Ameryka Środkowa. Meksyk. Stan Veracruz, wioska Puyecaco. Zbliża się wielkie święto Matki Boskiej z Guadalupe. Wszyscy mieszkańcy wioski uczestniczą w jego przygotowaniu. Ciepłe popołudnie ożywia muzyka gitarowo-skrzypcowa, powszechnie znana jako Xochipitsauak. Jest to najlepiej znany i najbardziej popularny fragment muzyki sakralnej współczesnych Azteków. Tytuł Xochipitsauak oznacza mały drobny kwiatek. Kwiaty są podstawowym symbolem życia religijnego Azteków, a także bezpośrednio łączą się z Tonantli – przedkolumbijską boginią płodności (obecnie utożsamianą z Matką Boską z Guadalupe). Xochipitsauak grany jest zawsze na początku uroczystości i stanowi muzykę do rytualnych tańców religijnych. Teraz „kwiatuszek” towarzyszy nam przy stawianiu nowego ołtarza dla Tonantli; później, nocą będzie wspomagać nasze czuwanie.



Rys. 5. Dzisiejsi muzycy azteccy w duecie instrumentalnym
(skrzypce i gitara)

Podobne do beludżystańskich treści i wartości, związanych z życiem duchowym człowieka, zawiera przykład z zupełnie innego zakątka świata – z Meksyku. Święto na cześć Matki Boskiej to podniosłe i radosne wydarzenie.

⁶⁵ *Sacred Guitar & Violin Music of Modern Aztecs*, Ethnic Folkways Records, USA 1977, płyta analogowa.

Oto fragment przebiegu melodii:



Niezależnie od tego, czy współcześni Meksykanie myślą o prekolumbijskiej Tonantsi, czy o dzisiejszej Matce Boskiej z Guadalupe, to symbole i wartości są podobne. Boska Pani utożsamia narodziny, cykliczny bieg życia i odradzanie się życia, podkreśla odwieczny związek człowieka z naturą, dobrami ziemi i płodnością.

Dzięki takim wydarzeniom kultywowane są związki społeczne i umacniana jest głęboka tradycja religijno-kulturowa.

Wartości patriotyczne w muzyce Laosu⁶⁶. Laos. Daleki azjatycki kraj położony w środkowej części Półwyspu Indochińskiego. Jesteśmy w prowincji Sedone w pobliżu miasta Saravane. Uczestniczymy w wioskowym rytualnym spotkaniu – *lam*. Podczas *lam* wszyscy uczestnicy podzieleni są na dwie grupy – kobiety i mężczyźni.

Z każdej grupy wyłania się reprezentant, który współzawodniczy z przeciwnikiem w swoistych zawodach recytatorsko-muzycznych. Ten, który zaczyna, nosi nazwę *mo lam*, odpowiadający natomiast to *mo top*. W potyczkach słowno-muzycznych każdy może wziąć udział, choć sztuka to trudna, gdyż wymaga znajomości reguł tworzenia *lam*, umiejętności improwizacji, a zarazem znajomości pewnych stałych struktur melodycznych. Wymaga nawet od śpiewaka określonej techniki oddychania. Poza tym artysta musi orientować się w sprawach codziennego życia wioski, radościach i kłopotach jej mieszkańców, musi znać wydarzenia regionalne, a nawet problemy dotyczące całego kraju. Taka jest bowiem tematyka i reguły śpiewów *lam* – zawodnik co chwilę wymyśla nowy temat, aby zaskoczyć przeciwnika, a ten z kolei powinien umieć dać mu trafną odpowiedź i sam zaskoczyć oryginalnym pomysłem.

Tak naprawdę nie uczestniczymy w prawdziwym, typowym *lam*, tylko – w niezwykle koncercie jednej z największych śpiewaczek laoskich Soubane Vongath, której towarzyszy w potyczkach śpiewanych Sengphet Souryavongxay oraz gra dwóch instrumentalistów.

⁶⁶ Laos – *Musique pour le khene/Lam Saravane*, Ocora, Radio France 1978, płyta analogowa.

Oto fragment pieśni:



Wielka artystka Soubane Vongath śpiewa o swojej rodzinnej wiosce, opisuje moment wymarszu jej męża do walki w ruchu oporu, opowiada o swoim kraju w chwili napaści przez sąsiadów.

W latach 70. (nagranie pochodzi z 1978 r.) w Laosie toczyły się krwawe walki o kształt państwa, o przyszły ustrój i koncepcje rządzenia. Sama śpiewaczka musiała udać się na emigrację, gdyż w kraju groziły jej represje. Nic

więc dziwnego, że Soubane Vongath śpiewa o miłości do własnej ojczyzny, przekazując najwyższe wartości patriotyczne. Artystce akompaniuje duet muzyków. Jeden gra na laoskim instrumencie narodowym *khene* (aerofon, dalekowschodnie organy ustne), drugi na bębunku.

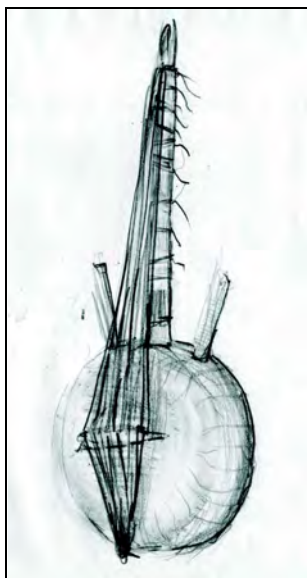


Rys. 6. Muzyk grający na *khene*

Krytyka współczesnych zagrożeń (narkotyków i innych używek) wyrazem tradycyjnej islamskiej moralności z Wybrzeża Kości Słoniowej⁶⁷. Znowu Afryka. Tym razem Afryka Zachodnia. Wybrzeże Kości Słoniowej, stolica Abidżan. Uczestniczymy w nagraniu muzyki typowej dla całego regionu Sahary Zachodniej, czyli dawnego terytorium kultury Mandinka. Obecnie tereny te zajmują: Gwinea, Mali, Wybrzeże Kości Słoniowej. Wielki Jali Musa Jawara gra i śpiewa ze swoim zespołem. Potoczysta muzyka instrumentalna i brzmienie chóru kobiecego sprawiają niezapomniane wrażenie. Jednak za tą lekką i pogodną muzyką kryje się głębokie przesłanie.



Jali Musa Jawara grając na *balafonie* (rodzaj lutni harfowej) wraz z wtórującym mu chórem dziewcząt opowiada historię rozmowy młodzieńca Salimu, żadnego przygód i świata, z marabutem o imieniu Haidara. Piosenka ta, to po prostu spis używek i efektów ich działania: piwo – zabija, whisky – rujnuje cha-



rakter, a szampan, wino palmowe, marihuana i inne mocniejsze środki – doprowadzają tylko do zmartwień. W dalszej części mędrzec przekonuje młodzieńca, że człowiek, który ma cele i plany w życiu, nie powinien rujnować go różnymi używkami i narkotykami. Marabut Haidara wskazuje tym samym na zasadność sensownego i wartościowego życia.

Rys. 7. *Balafon* – zachodnioafrykańska lutnia harfowa

⁶⁷ *Direct from West Africa, Jali Musa Jawara, Go! Records, London 1988, płyta analogowa.*

Jest to kluczowe przesłanie dla współczesnych ludzi. Jeśli człowiek stawia przed sobą określone cele, wie do czego dąży, czego pragnie, wtedy jego życie staje się sensowne. Praca i działanie nad osiągnięciem własnych marzeń poszerzają wiedzę, umiejętności, horyzonty myślowe, a także zwiększają świadomość pewnych podstawowych praw, zasad i wartości, dzięki którym życie i współistnienie ludzi i społeczeństw jest możliwe od tysięcy lat.

2.4.4. Podsumowanie – ideały „pięknego człowieczeństwa” i „społeczeństwa ludzi” wyzwaniem dla współczesnej edukacji

Odwołując się do propozycji zawartych w najnowszych polskich dokumentach oświatowych, głównie wynikających z tekstu reformy programowej sukcesywnie wdrażanej od roku szkolnego 2009/2010, można przypuszczać, że zostały wreszcie stworzone takie warunki, w których nauczyciel będzie mógł realizować zagadnienia odpowiadające na złożone problemy – wyzwania współczesności. W publikacji wprowadzającej w tekst podstawy programowej z 23 grudnia 2008 r. czytamy:

Szkole sprzyja stabilność. Jednak codziennie dokonywane są nowe odkrycia naukowe, powstają nowe technologie, powstają nowe teksty kultury. Dlatego w każdym kraju co parę lat toczy się dyskusja o tym, jak i czego uczyć. Czasem także okoliczności zewnętrzne sprawiają, że rozwiązania przyjęte w obrębie systemu edukacji przestają być skuteczne wbrew staraniom nauczycieli oraz uczniów. Zachodzą dziś trzy ważne powody, dla których należy dokonać reformy programowej w polskich szkołach⁶⁸.

Jednym z powodów jest „niedopasowanie podstawy programowej do obecnej populacji uczniów”⁶⁹. Oni bowiem z każdym rokiem stanowią coraz bardziej zróżnicowaną społeczność, szczególnie pod względem intelektualnym. Dlatego „należy [...] znaleźć sposób, by – nie obniżając poziomu – dopasować nauczanie do obecnej populacji uczniów”⁷⁰. W tej sytuacji, będącej niewątpliwym trudnym wyzwaniem dla wszystkich uczestników i realizatorów procesu kształcenia, od nauczyciela polskiej szkoły oczekuje się przyjęcia postawy kreatywnej i otwartej na potrzeby każdej uczącej się jednostki. Jego zakładana, odpowiedzialna swoboda rozpoczyna się od wyboru właściwego programu nauczania. Nauczyciel może m. in.:

⁶⁸ *Co warto wiedzieć o reformie programowej?*, <http://www2.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/stories/reforma.pdf>.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ *Ibidem*.

[...] opracować program samodzielnie bądź we współpracy z innymi nauczycielami; [...] przedstawić program opracowany przez innego autora (autorów) wraz z dokonanymi przez siebie modyfikacjami⁷¹.

W kontekście problematyki muzycznej i ogólnokształcącej zarazem powyższe założenia można postrzegać jako czytelną zachętę do nowatorskiego ujmowania zagadnień dotyczących estetycznego rozwoju ucznia. Poczynając od antyku, muzyka zajmowała przecież istotną pozycję w wielu projektach edukacyjnych. Greckie słowo *musiké* oznaczało pierwotnie każdą czynność człowieka, której patronowały Muzy⁷². Natomiast „terminem *musikos* nazywano każdego wykształconego człowieka”⁷³. Arystoteles przekonywał, że muzykę:

[...] należy uprawiać nie dla jednego, ale dla wielu pożytecznych celów, bo i dla wykształcenia i dla duchowego oczyszczenia, czyli tzn. *katharsis* – [...] – po trzecie zaś dla wypełnienia czasu spoczynku, dla odprężenia i wytchnienia po pracy⁷⁴.

Kontakt z muzyką uszlachetnia, umożliwiając rozwój estetycznej i moralnej strony życia.

W XVIII w. do koncepcji starożytnych nawiązał Fryderyk Schiller. Antyczny ideał pięknego i dzielnego człowieczeństwa (gr. *kalos k'agathós*) stał się dla poety i filozofa inspiracją „człowieka nowego”, ponownie zintegrowanego, łączącego człowieka duchowego i empirycznego. Te dwie przeciwstawne kategorie F. Schiller określił jako „osobę” i „stan”.

„Osoba” charakteryzuje to, co w człowieku trwałe, ponadczasowe, duchowe. Odpowiada jej popęd formalny związany z naturą rozumową człowieka, a także, jako popęd formy, wskazuje na kształt wyrażający formalne właściwości rzeczy.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² W starożytnej Grecji uznawano 9 muz (wszystkie były córkami Zeusa i Mnemosyne – bogini pamięci): Kalliope – opiekunka poezji epickiej, przedstawiana z tabliczką albo rylcem; Klio – opiekunka historii – w postaci siedzącej, z rozwiniętym zwojem; Euterpe – opiekunka poezji lirycznej – z aulosem; Melpomene – opiekunka tragedii – z maską tragiczną lub maczugą Heraklesa; Terpsichora – opiekunka tańca i pieśni – z lirą i plektrum; Erato – opiekunka poezji miłosnej – z lirą; Urania – opiekunka astronomii – z cyrklem i globem; Polihymnia – opiekunka poezji chóralnej – zwykle w zadumanej postawie, bez atrybutów; Talia – opiekunka komedii – z maską komiczną, laską pasterską lub wieńcem bluszczowym. Por. *Mała encyklopedia kultury antycznej*, PWN [brak dalszych danych bibliograficznych], hasło „Muzy”.

⁷³ J. Dankowska, *Aksjologiczne aspekty edukacji muzycznej*, [w:] Z. Konaszkiewicz (red.), *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 2003, s. 19.

⁷⁴ Arystoteles, *Polityka z dodaniem pseudo-arystotelowskiej Ekonomiki*, Warszawa 1964, s. 354–355, [za:] J. Dankowska, *op. cit.*, s. 22.

Z kolei „stan” odwołuje się do tego, co zmienne, co charakteryzuje realne bytowanie człowieka w czasie, co związane jest z jego życiem fizycznym. „Stanowi” odpowiada popęd zmysłowy.

Zatem popęd formalny związany z przymusem moralnym posługuje się rozumem. Zaś wynikiem działalności popędu zmysłowego jest przymus fizyczny odwołujący się do uczuć i instynktów. Oba popędy są przeciwstawne i współzależne zarazem. Relacje, które tworzą, F. Schiller określa jako grę. W jej wyniku wytwarza się stan trzeci, pośredni, który filozof nazywa stanem estetycznym.

Popęd gry, jako trzecia, niezbędna dla człowieka kategoria realizuje się w przestrzeni kultury. Zatem kultura ma, zdaniem F. Schillera, kształtować i rozum, i uczucia. Inaczej mówiąc: wpływa na kształt i życie. Stąd celem popędu gry jest „żywy kształt”. Gra i zabawa jako wyraz stanu estetycznego umożliwia dojście do pełnego człowieczeństwa⁷⁵.

Celem zabawy jest sama zabawa, więc bawiąc się możemy mieć kontakt z tym, co w nas zmienne i przypadkowe i z tym, co w nas wieczne i regularne i nie będzie się to wiązało ani z przymusem naturalnym, ani z przymusem moralnym⁷⁶.

Jednocześnie człowiek jako „żywy kształt”:

[...] bawi się tylko tam, gdzie w całym tego słowa znaczeniu jest człowiekiem, i tam tylko jest pełnym człowiekiem, gdzie się bawi⁷⁷.

Estetyczna gra, która czerpie zarówno z zasobów rozumu, jak i z możliwości instynktów i uczuć, wymaga wolności i swobody. Jednakże wolność stawania się człowiekiem to nie nieograniczone szaleństwo (ani rozumu, ani afektu), a twórcze harmonizowanie przymusu moralnego i fizycznego. Muzyka, świat dźwięków naturalnych i sztucznych, to przestrzeń, w której człowiek w sposób szczególny i wartościowy może podejmować swoją estetyczną grę i zabawę, czyli stwarzać siebie.

Nauczyciel muzyki świadomy kryjącego się w niej potencjału powinien pomagać uczniowi w procesie jego rozwoju i samokształtowania poprzez przywoływanie i uprzystępnianie wartościowych przykładów muzycznych. W kontekście wyzwań wielokulturowych zapraszanie wychowanków do „gry” z muzyką świata wydaje się szczególną odpowiedzią na ich potrzebny dziś, wieloaspektowy rozwój. Przedstawione przeze mnie przykłady możliwego ob-

⁷⁵ Por. J. Dankowska, *op. cit.*, s. 30–31 oraz C. Marasiński, *Edukacja estetyczna w poglądach Fryderyka Schillera i Josepha Beuysa*, [w:] S. Kunikowski i A. Kryniecka-Piotrak (red.), *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku. Różnorodność i wolność*, Warszawa 2009, s. 218–223.

⁷⁶ C. Marasiński, *op. cit.*, s. 220.

⁷⁷ J. Dankowska, *op. cit.*, s. 32.

cowania z daleką muzyką stwarzają szansę na emocjonalne „wciągnięcie” uczniów w świat nowych doznań estetycznych, a także na rozumowe, hermeneutyczne dotarcie do istoty zjawisk.

Dzisiejsza wielokulturowość życia, tzn. zróżnicowanego, „kolorowego”, ale i odrębnego sposobu przebywania na jednym terenie, jest już faktem. Ludzie odmiennych ras i kultur egzystują obok siebie, starając się budować, czasem z wielkim wysiłkiem, społeczeństwo pożądanых „wykonawców ról i funkcji”⁷⁸. Jednakże celem przyszłego istnienia powinno być raczej takie życie społeczne, które Bogdan Suchodolski określał jako „społeczeństwo ludzi”, czyli jednostek chcących i umiejących współżyć ze sobą w konkretnych warunkach między-ludzkich⁷⁹. A zatem – jednostek otwartych na estetyczną grę, która dopuszcza złożone „światy” wszystkich uczestników, angażuje ich w nową jakościowo zabawę i doprowadza do kształtowania się pięknego człowieczeństwa.

Nowe założenia edukacji polskiej wpisujące się w potrzeby społeczności europejskiej i szerzej – globalnej – dają szansę na humanistyczne kształtowanie uczniów. Warto, aby nauczyciele mądrze wykorzystali te możliwości. W podstawie programowej dla przedmiotu muzyka nie ma jednak jeszcze treści poświęconych muzyce etnicznej. Zachęca się za to nauczycieli do pracy w oparciu o autorskie lub samodzielnie zmodyfikowane programy nauczania. W nich zatem powinny pojawić się treści umożliwiające wychowankom obcowanie i doświadczanie muzyki innych kultur, która jako środek i zarazem cel mogłaby wspierać szlachetny rozwój Polaków.

⁷⁸ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko, Na spotkanie wieku XXI – nowe zadania wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 265.

⁷⁹ Por. *ibidem*, s. 265.

2.5. Prastara muzyka poławiaczy pereł znad Zatoki Perskiej a potrzeba kształcenia postaw na rzecz dialogu

2.5.1. Słowo wstępne – wspólne, pierwotne korzenie ludzkości tkwiące w źródłowej muzyce Bahrajnu

W roku 1996 Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI w. pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa ogłosiła raport dla UNESCO pod znamienym tytułem: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Przedstawiła w nim cztery podstawowe kierunki edukacji – filary, na których powinno opierać się kształcenie ogółnoświatowe. W dzisiejszych czasach szczególnego znaczenia nabiera jeden z filarów określany mianem: „Uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z Innymi”⁸⁰.

Inaczej mówiąc, wyznacznikiem (kierunkiem i celem) współczesnej egzystencji w skali światowej jest postawa dialogu i relatywizmu kulturowego. Aby żyć wspólnie, aby budować należną ludzkości przyszłość, trzeba rozpocząć od kształtowania postawy potrzeby dzielenia się z innymi naszym globem. Świat sztuki i poznania kulturowego jest jedną z najlepszych do tego płaszczyzn.

Dzisiejsze podziały są jednak tak silne, że przyszłe współegzystowanie na Ziemi trzeba rozpocząć od nauki współżycia z Innymi. Trzeba nauczyć się rozmawiać. Kiedy wymieniamy zdania, oznacza to, że drugą stronę uznajemy za partnera prowadzonych przez nas rozmów, zrównujemy go ze sobą. Taką postawę przejawia jeszcze zbyt mało mieszkańców Ziemi. Mój głos – poniższy tekst – wychodzi naprzeciw tej konieczności.

Chciałabym zaproponować spotkanie z kulturą muzyczną Bahrajnu. Ta niezwykła, prastara muzyka, osadzona w charakterystycznym, historycznie uwarunkowanym kontekście społeczno-kulturowym, skłania nas do silnych przeżyć (pobudza nas emocjonalnie) i jednocześnie do refleksji (inspiruje nasz intelekt). W muzyce Bahrajnu, która ma charakter kultowy, symboliczny i mistyczny, a zarazem absolutnie użytkowy, obecna jest prastara kultura, być może nawet sprzed 6000 lat p.n.e. Obcowanie z taką „nestorką” nie może pozostawiać nas obojętnymi. Historia, tradycja, wartości i normy oraz ich nieprzerwana aktual-

⁸⁰ J. Delors, *L'Education: Un tresor est cache dedans*, UNESCO 1996; idem, *Edukacja...*

ność zatopione w niezwyklej muzyce Bahrajnu przepełniają nas szczególnym poczuciem łączności z tym, co prastare, źródłowe – ze wspólnymi, pierwotnymi korzeniami, jakie posiadamy jako ludzie.

2.5.2. Spotkanie z Bahrajnem

Pochodzenie nazwy państwa i jego dzisiejsze oblicze. W środkowej części Zatoki Perskiej, a zarazem tuż u wschodnich wybrzeży Arabii Saudyjskiej, znajduje się małe państwo – Bahrajn. Państwo to kryje w sobie ogrom treści historycznych i niecodziennych zjawisk. *Al-Bahrain* oznacza po arabsku dwa morza. W najstarszej księdze islamu, Koranie, znajdujemy aż trzy fragmenty, mówiące o dwóch morzach – jednym z wodą słoną, a drugim ze słodką:

I nie są jednakowe dwa morza:
jedno – słodkie, o dobrym smaku, przyjemne do picia,
drugie – słone, gorzkie.
I z każdego żywicie się świeżym mięsem,
i wydobywacie ozdoby, które nosicie.
Widzisz tam statki prujące je,
żebyście mogli poszukiwać Jego łaski.
Być może, będziecie wdzięczni!⁸¹

On jest Tym, który dał wolną drogę
dwóm morzom:
temu słodkiemu, o przyjemnym smaku,
i temu słonemu, gorzkiemu.
Umieścił On między nimi przegrodę
i barierę nie do przebycia⁸².

Oto powiedział Mojżesz do swego młodzieńca:
„nie ustane, aż dojdę do zlewiska dwóch mórz,
choćbym miał iść przez długie lata”.
A kiedy doszli do zlewiska dwóch mórz,
zapomnieli swojej ryby,
która swobodnie odnalazła
drogę w morzu⁸³.

Jakieś 3000 lat przed powstaniem Koranu, w czasach kwitnącego życia w Mezopotamii, jej mieszkańcy wierzyli, że istnieją dwa morza, jedno – słone, drugie – słodkie, oddzielone od siebie warstwą ziemi. Morze słodkie miało

⁸¹ J. Bielański, *Koran*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 520.

⁸² *Ibidem*, s. 435.

⁸³ *Ibidem*, s. 358.

znajdować się pod słonym. I rzeczywiście, takie niezwykle zjawisko przyrodnicze występuje właśnie w wodach Bahrajnu. W odległości ok. 10–20 mil od brzegu (ok. 16–32 km), z dna morskiego tryskają w górę źródła słodkiej wody, która od wieków zbierana była przez mieszkańców wyspy. Codziennie wypływali swoimi łodziami w morze i wyciągali jak ze studni czystą, słodką i smaczną wodę do picia. Współcześnie nie jest to oczywiście masowy sposób pozyskiwania słodkiej wody, ale nie oznacza wcale, aby ten prastary zwyczaj został zaniechany.

Współcześnie⁸⁴ Bahrajn obejmuje ponad 30 wysp, z czego największa, od której pochodzi nazwa kraju, zajmuje zaledwie powierzchnię 584,5 km², tj. ma rozmiary 15 × 40 km! Na niej znajduje się stolica państwa, Manama. Tu też mieszka największa część ludności Bahrajnu. Na wyspie, w samym jej środku i do tego na najwyższym wzniesieniu (400 m n.p.m.) rozpościera się wspaniały pałac szejka. Od XIX w. do 1971 r. zwierzchnictwo nad Bahrajnem posiadali Anglicy. Dziś Bahrajn jest monarchią parlamentarną. Jest jednym z najważniejszych i najbogatszych szejkanatów Zatoki Perskiej. Na jego terenie najwcześniej odkryto i zaczęto eksploatować złoża ropy naftowej. Oprócz tego, w Bahrajnie buduje się i remontuje statki, przetwarza aluminium (surowiec sprowadza się aż z Australii, a produkt eksportuje do wielu krajów zachodnich i USA). Bahrajn posiada własne elektrownie, fabryki odsalania wody. Ma też wysoko rozwinięte rolnictwo i hodowlę. Na sztucznie nawadnianych polach uprawia się owoce, cytrusy, orzeszki i warzywa, a wzdłuż wschodnich wybrzeży ciągną się gaje palm daktylowych. Większa część kraju to kwitnący ogród, który wtopiony w błękitną taflę Zatoki Arabskiej stanowi istną perłę wśród pustynnego krajobrazu tej części świata.

Krok w historię – być może do najstarszej kultury świata. Jednak nie tylko z powodu takich uroków i osiągnięć warto znać ten mały kraj. Jego potęgą i największą chyba wartością są dzieje – historia prastarej cywilizacji, być może najstarszej kultury świata, której korzenie sięgają 6000 lat p.n.e.! Na współczesnej wyspie Bahrajn, a także na sąsiadujących z nią wyspach oraz na wschodnim wybrzeżu Półwyspu Arabskiego aż do północnej części Zatoki Perskiej (do dzisiejszego Kuwejtu) leżało niezwykle królestwo Dilmun. Swoją świetność przeżywało w III i II tysiącleciu p.n.e., a ostatnie pisane wzmianki pochodzą z ok. 550 r. p.n.e. Później, przez 25 wieków pozostawało nieznane, choć wiadomo, że starożytni prowadzili na tych terenach poszukiwania archeologiczne. Działo się to za czasów Aleksandra Wielkiego w jego drodze powrotnej z wyprawy do Indii (326–325 r. p.n.e.).

Pierwsze nowożytne informacje o Dilmunie pochodzą z 1878 r., kiedy to brytyjski oficer kpt. Durand odnalazł płaskorzeźbę zapisaną sumeryjskim

⁸⁴ Por. G. C z e k a ł a - M u c h a, *Królestwa na piasku*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1979.

pismem klinowym. Tabliczkę przesłał do Londynu. Po odczytaniu, jej treść wstrząsnęła światem nauki. Płaskorzeźba przedstawiała Inzaka, syna Enki, boga wszelkich wód. Inzak był opiekunem wyspy Dilmun – wspaniałej, tajemniczej i zachwycającej krainy wiecznej szczęśliwości, bogactwa, młodości i radości. Dilmun był sumeryjskim rajem na ziemi⁸⁵.

Tysiące lat temu w tym niezwykłym królestwie żyło się rzeczywiście dostatnio, wygodnie i przyjaźnie. Mieszkańcy Dilmunu trudnili się handlem, który rozwinęli na bardzo szeroką skalę. Byli doskonałymi kupcami i żeglarzami. Utrzymywali kontakty handlowe i kulturalne z sumeryjskimi miastami-państwami w Mezopotamii, handlowali ze staroindyjskimi ośrodkami na subkontynencie indyjskim, a także, choć nieco później, ze starożytnymi Grekami. Potęga ekonomiczna Dilmunu opierała się głównie na handlu miedzią, brązem, drogimi kamieniami, perłami, koralami, kością słoniową, szylkretem, kosmetykami, w tym cieniami do powiek. W dilmuńskich „księgach handlowych”, czyli na specjalnych tabliczkach, z których większość posiada nawet daty (od 1971 do 1871 r. p.n.e.) dokładnie spisywano wwożone i wywożone towary. Kupcy dilmuńscy używali specjalnych odważników, dzięki którym łatwo można było określać ilości ładunków. Natomiast kosztowności i towary luksusowe wyszczególniane były w sztukach, co wskazywało na ich wielką wartość, jaką już wtedy posiadały.

Współczesne badania archeologiczne, zapoczątkowane w 1953 r. i prowadzone pod kierunkiem Petera Wilhelma Globa i Geoffrey’a Bibby’ego, kontynuowane przez całe lata 50. i 60. przyniosły oszałamiające rezultaty. Niezliczone znaleziska odsłaniają nam nieznane karty z dziejów ludzkości i pierwszych cywilizacji. Odkrycia te dokumentują istnienie świata w pełni rozwiniętego, w którym życie stało na bardzo wysokim poziomie. Oprócz handlu, kwitło rzemiosło, kultura, dużą wagę przykładano do spraw religii i wiary, a sami ludzie, jak wiadomo z listów handlowych i korespondencji prywatnych, tak jak dziś, kochali się, oszukiwali, smucili, cieszyli, mieli swoje troski i radości.

Mit o Gilgameszu. Znane od dawna mity i legendy, pochodzące już wprawdzie z nieco późniejszych okresów ludzkości, jak z czasów sumeryjskich czy babilońskich, mają swoje korzenie właśnie w Dilmunie. Takim klasycznym przykładem legendarnej historii związanej z Dilmunem jest mit o Gilgameszu.

Gilgamesz, król Uruku, poszukując szczęścia i nieśmiertelności dla ludzi, wędrował po świecie i przeżywał niezwykle przygody na pograniczu świata ludzkiego i boskiego. Stał wreszcie przed obliczem herosa o imieniu Utnapisztim. Taka jest wersja starobabilońska. Wcześniejsza, sumeryjska opowieść

⁸⁵ R. Drossler, *Mosty w przeszłość*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1980, s. 68–82.

podaje natomiast, że Gilgamesz spotkał się z herosem Ziusudrą, który mieszkał w krainie szczęśliwości, właśnie w Dilmunie. Ziusudra opowiedział Gilgameszowi historię o potopie i o zagładzie ludzkości oraz o tym, jak po kataklizmie bóg nieba An i bóg burzy Enlil obdarowali go życiem wiecznym, które miał wieść w Dilmunie. Następnie Ziusudra dał Gilgameszowi wskazówki, jak on z kolei ma dotrzeć do kwiatu nieśmiertelności, którego spożycie przyniesie mu życie wieczne. Gilgameszowi udało się odnaleźć ów kwiat w głębinach morskich, który jednakże zamiast rośliną okazał się drogocenną perłą morską. Poławianie pereł w otchłaniach morskich to trudne, ryzykowne i wyczerpujące zajęcie, więc po powrocie na ląd Gilgamesz zasnął. Wtedy zakradł się do niego wąż i pożarł perłę. Nieśmiertelność ludzi została zaprzepaszczona, za to wąż żyje wiecznie.

Taki też zachował się mityczny motyw węża wraz z jego symbolicznym corocznym zrzucaniem skóry i ponownym odzyskiwaniem młodości, który występuje w wierzeniach wielu kultur na całym świecie. Natomiast wiadomo, że przekonanie o cudownym działaniu pereł, które przetrwało do dnia dzisiejszego, było niesłychanie silne w czasach antycznych. Tak na przykład Kleopatra zażywając kąpeli w mleku popijała sproszkowane pereły, aby zachować młodość, świeżość i urodę.

Wróćmy jednak do Gilgamesza i jego wyprawy w morskie głębiny. Mityczny opis czynności, jakie należy wykonać, aby znaleźć pereły i wydostać je na powierzchnię, jest niemal identyczny z tym, jak po dziś dzień zachowują się bahrajńscy poławiacze pereł. Ściśle mówiąc, taki sposób poławiania pereł (naturalnych pereł) był szeroko uprawiany na Bahrajnie jeszcze w latach 70. Współcześnie jednak zaczyna przechodzić do lamusa, gdyż bardziej konkurencyjne na rynkach światowych, szczególnie ze względu na niższe ceny, stają się hodowlane pereły z Japonii.

2.5.3. Poławiacze pereł i ich muzyka

Trud i niebezpieczeństwa tradycyjnego wylawiania pereł. Tradycyjne poławianie pereł jest niezwykle sztuką. Nie chodzi tu tylko o zręczność manualną i o odporność fizyczną organizmu, ale także o cały aspekt religijno-duchowy. Jest to bowiem zawsze wyprawa pojedynczego człowieka w otchłani morską, w bezkresny, nieujarzmiony ocean, któremu czoła musi stawić samotny człowiek. Poprzez muzykę i rytualne zachowania poławiacze wprowadzają się w rodzaj transu, dzięki któremu mogą podjąć tak niezwykle wyzwanie. Oto opis wyprawy po pereły, jaką odbył amerykański dziennikarz i podróżnik Grant C. Butler w 1969 r.:

Wkrótce posadzono nas na perskim dywanie pod szeroką markizą osłaniającą cały tylny pokład łodzi. Kapitanowie uważani są za dobrych, jeżeli nie zapewniają swoim poławiaczom osłon przed słońcem, kiedy ci wynurzają się z wody podczas ich maratonu w nurkowaniu. Kapitan jest także odpowiedzialny za zdrowie swojej załogi. Musi osobiście pilnować, aby poławiacze niczego nie jedli ani nie pili w ciągu całego dnia oprócz garści daktyli i sporadycznie wypitej kawy. Pełny żołądek ogranicza bowiem ilość wdychanego powietrza, co może być niebezpieczne dla życia samego nurka oraz co powoduje jego krótszy pobyt na dnie oceanu. Główny posiłek spożywany jest dopiero po zachodzie słońca. Składa się na niego ryż i baranina, które są przyrządzane bezpośrednio na pokładzie statku.

A my obserwowaliśmy pierwszego nurka przygotowującego się do swojej perłowej misji na dno Zatoki. Najpierw, jakby pojękując, dwa razy wciągnął powietrze tak, aby całkowicie napełnić nim płuca, po czym, za każdym razem pogwizdując, dokładnie je wypuścił. Następnie, kiedy już nurkował, nabrał mniejszą ilość powietrza, która wypełniła tylko połowę objętości jego płuc i wystarczyła dokładnie na tyle, aby po chwili mógł wyskoczyć jak korek na powierzchnię wody. Każdy nurek ubrany był tylko w opaskę na biodrach, a nóż do otwierania perłopławów był jego jedyną bronią przeciwko rekinom, częstym gościom w tych stronach. Jeśli natomiast napłynęły parzące meduzy, nurkowie zakładali zgrzebne czarne kombinezony, które miały ich chronić przed parzydełkami. Tego dnia nie było na szczęście meduz, więc poławiacze sprawnie nurkowali w jasne, spokojne wody Zatoki, podczas gdy ich partnerzy–wyciągacze stali w pogotowiu na pokładzie łodzi i czekali na swoją kolej. Wyciągacz, zwany *saib*, ma za zadanie uważać i pilnie obserwować linę (zrobioną z włókna kokosowego), która przymocowana jest do specjalnych wypustek wystających nad wodę z burty łodzi. Do drugiego końca takiej liny przyczepiona jest płócienna pętla z kamieniem w środku. Nurek wsadza jedną nogę w pętlę, tak aby połączyć ciężary jego ciała i kamienia wciągnęły go płynnie na samo dno. Nurek może tam pozostać około dwóch minut, choć o legendarnych poławiaczach opowiada się, że na dnie morza wytrzymywali nawet pięć, sześć minut. Na dnie, gdy czas jest tak cenny, nurek balansując na lewej stopie, wyszukuje w mrocznej wodzie nieuchwytnych mięczaków. Z powodu silnego zasolenia wody poławiacze pracują z jednym tylko otwartym okiem lub nawet mają oczy całkowicie zamknięte. W międzyczasie, gdy pętla z ciężarkiem jest z powrotem wciągana na pokład łodzi, nurek na dnie morza zbiera swoje perłopławy i wrzuca do koszyka zawieszzonego na szyi.

[...] Na pokładzie błyszczało żniwo całodziennnej wyprawy – białe, różowe i jasnożółte perły. Kiedyś najbielsze perły z Bahrajnu osiągały zawrotne ceny w Bagdadzie, podczas gdy te o złotawym odcieniu były szczególnie cenione w Bombaju⁸⁶.

Kultura poławiaczy pereł to, jak widać, niezwykle zjawisko społeczne. Ich praca, obyczaje, nadzwyczajna odwaga, a także zaufanie, jakim darzą siebie nawzajem, są najlepszymi tego dowodami.

Rytualna muzyka poławiaczy. Nieodłącznym elementem życia poławiaczy jest ich muzyka⁸⁷. Śpiewy *a'capella* lub z towarzyszeniem bębnów, cymbałków oraz przy akompaniamencie klaszczących dłoni są wykonywane zarówno podczas wypraw w morze w porze letniej (od czerwca do października), określanej jako *gaus-al-kabir*, jak i podczas grupowych spotkań na lądzie zimą zwanych *gaus-al-bard*. Śpiewy poławiaczy pereł to ciąg pieśni, które bezpo-

⁸⁶ G. C. Butler, *Bali to Bahrain*, Devin–Adler, New York 1969, s. 239–240.

⁸⁷ Por. *Bahrein et Shardja. Pecheurs de Perles et Musiciens du Golfe Persique*, Ocora, Paris 1984, tekst do płyty analogowej.

średnio odnoszą się do kolejnych etapów wyprawy. Pierwsza pieśń dotyczy podnoszenia kotwicy, następna – wiosłowania i opuszczania portu, a kolejne – wciągania żagli na maszt, dotarcia do miejsca połowów, nurkowania i wydobywania perłopławów, aż wreszcie otwierania ich na pokładzie i wyjmowania drogocennej zawartości.

Na każdą wyprawę oprócz kapitana łodzi, nurków, ich partnerów – *saibów* wyruszają także muzycy–soliści – *nahamowie* (może ich być od 1 do 4). Ich rolą jest zachęcać poławiaczy do skoków i dodawać im odwagi, a innych mobilizować do przypisanej im pracy. Pieśni, które wykonują, nazywają się *nahamisami*. Każdy *nahamis* składa się z określonej liczby motywów muzycznych, które solista – *naham* może traktować dość swobodnie. Najczęściej jeden z motywów pozostaje niezmieniony, podczas gdy inne stanowią podstawę do autorskich wariacji. *Nahamowie* śpiewają po kolei, a akompaniuje im chór złożony z *saibów* i nurków. Akompaniament ten polega na śpiewaniu bardzo niskich dźwięków burdonowych, a także na wyrażaniu swoich emocji poprzez głośne wydechy, gwizdy, pokrzykiwania, krótkie komendy i rozmowy oraz klaskanie w dłonie.

Szczególnie niezwykle są wspomniane dźwięki burdonowe. Mężczyźni śpiewają je tak nisko (ponad dwie oktawy niżej od solisty), że stanowi to zupełny ewenement w światowej sztuce wokalne. To uzupełnienie burdonowe może być różnie zastosowane: można je śpiewać regularnie i nieprzerwanie – wtedy stanowi tło dla solisty, może mieć charakter epizodyczny i uzupełniający – wtedy występuje pomiędzy popisami solistów, może wreszcie wykorzystywać melodię motywów śpiewanych przez solistów i wystąpić w dostojnej augmentacji.

Kiedy słuchamy tej niezwyklej muzyki, przychodzą nam na myśl jakieś odległe, tajemnicze miejsca i czasy. Wachlarz pomysłów muzycznych jest ogromny – od bardzo prostych, można by rzec prymitywnych, aż do kunsztownych, wyrafinowanych o zaskakującej melodii i całkowicie „niebiałej” rytmice.

2.5.4. Szanse i środki dotarcia do istoty człowieczeństwa poprzez świat sztuki

Życie, które rozwinęło się na tym skrawku ziemi, postawiło przed jego mieszkańcami niecodzienne zadania. Aby je zrealizować, społeczeństwo musiało wypracować stabilne, pewne, oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu więzi społeczne. Mogły się one rozwinąć dzięki pielęgnowaniu takich wartości, jak: praca i współpraca, zaufanie, poczucie pewności wobec siebie i innych, szacunek dla sztuki, a w szczególności dla muzyki. Oparcie się na takich filarach umożliwia podejmowanie ekstremalnych wyzwań każdego dnia. Indywidualne mierzenie się z przeciwnościami losu, kiedy pojedynczy człowiek staje wobec przestworzy i niebezpieczeństw morskich, to ludzka

codziennność. Jednakże dla poławiaczy pereł dopełnieniem ich niewiarygodnie trudnej pracy jest sztuka. Codzienna praktyka życiowa ściśle łączy się ze światem sztuki. Obie sfery aktywności ludzkiej stanowią przestrzeń, w której realizuje się ludzkie życie.

Wartości, uczucia, emocje wyrażane poprzez muzykę. Sztuka ukazuje świat ludzki we właściwy i jedyny sobie sposób. Oferuje przekaz, który choć na pozór jest bardziej swobodny, mniej precyzyjny niż szczegółowy opis rzeczywistości, pozwala nam dogłębniej i pełniej poznawać innych ludzi. Sztuka wykorzystuje niezgłębione stany i odcienie możliwości poznania ludzkiego, bazuje na emocjach, intuicji, smaku i poczuciu estetycznym. Odwołuje się do naszych doświadczeń, praktyki życiowej, do wiedzy teoretycznej, filozofii, sposobu patrzenia i interpretowania świata. Poprzez nią przekazywane są także najważniejsze elementy regulujące ludzkie postępowanie.

Wielość kulturowych sposobów realizowania tych samych wartości ogólnoludzkich. Kiedy przeprowadzamy analizę wartości występujących pod każdą szerokością geograficzną, odnajdujemy wiele zbieżności. Dlatego określamy je mianem wartości ogólnoludzkich. Ogólnoludzkich w sensie przestrzennym, a więc globalnym oraz ogólnoludzkich w sensie czasowym, a więc uniwersalnych. Na nich opiera się każde społeczeństwo, choć realizuje je w sposób typowy dla własnej kultury, można by powiedzieć, że „ubiera” je we własną kulturę.

Takie stanowisko nie zawsze dominowało w myśli społecznej, a i dziś daje się słyszeć głosy przeciwne. Jednym z głosicieli humanistycznego i równego traktowania wszystkich ludzi na świecie był nasz wielki rodak, słynny antropolog, członek Polskiej Akademii Umiejętności, profesor Uniwersytetu Londyńskiego i Yale University w Stanach Zjednoczonych – Bronisław Malinowski (1884–1942). Jak podaje B. Olszewska-Dyoniziak:

Malinowski koncentrował się na badaniu różnorodności kulturowych, nie uważał ich jednak ani za wyraz nierówności pomiędzy ludźmi (Platon, Arystoteles), ani za przejaw różnych etapów rozwoju ludzkości (jak ewolucjoniści), lecz za fakt naturalny, co oznaczało, że ludzie, choć różnią się między sobą, to jednak są sobie równi, bo każdy sposób zaspokajania w zasadzie tych samych potrzeb może mieć swoje pozytywy i negatywy. Uważał zatem, że łamanie sobie głowy nad wyjaśnianiem przyczyn zróżnicowania kulturowego jest niepotrzebną stratą czasu. „Problemem antropologii jest po prostu obserwować, opisywać i szeregować tę różnorodność” w myśl zasady, że „ludzie są równi, lecz rozmaici, a wszystkie różnaitości są równe”⁸⁸.

Mimo upływu czasu i różnej szerokości geograficznej, problemy, potrzeby, dążenia, zachowania ludzkie są bardzo podobne. Jako ludzie jesteśmy tacy sami albo bardzo, bardzo podobni (na co wskazywał B. Malinowski). Różni nas tylko

⁸⁸ B. Olszewska-Dyoniziak, Bronisław Malinowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze, Zielona Góra 1996, s. 35.

sfera kulturotwórcza, kulturowy „ubiór”, a nie sedno człowieczeństwa. Jeśli przyjmiemy taką humanistyczną postawę, możemy rozpocząć rzeczywisty dialog, a przecież do tego właśnie powinniśmy w naszym problematycznym świecie dążyć.

2.5.5. Podsumowanie i *Post Scriptum* – potrzeba przebudzenia świata zachodniego z muzycznego milczenia szansą na dialog międzykulturowy

Podsumowując swoje rozważania, chciałabym zasugerować pewne wnioski, które dla mnie, Polki i Europejki, są szczególnie istotne:

1. Przyjmuję założenie, że każdy, w sensie jednostkowym, społecznym i narodowym ma możliwość uczenia się od drugiego (człowieka, grupy społecznej, narodu) i z tej szansy powinien skorzystać.

2. Reprezentanci świata zachodniego powinni przypomnieć sobie (patrzac na Bahrajn jako na kolebkę kulturową lub, jak ktoś woli, na, bez wątpienia, jedną z najstarszych kultur świata) jak działać, aby odzyskać podstawowe poczucie sensu życia, powinni zastanowić się nad jakością celów istotnych do zrealizowania i wreszcie nad miejscem sztuki w życiu. Szacunek dla sztuki i jednocześnie pełne korzystanie z niej w praktycznych działaniach, łączenie codziennej aktywności ze sztuką, to postawy, które należałoby zastosować natychmiast. W świecie zachodnim sztuka jest dziś zaledwie ozdobiakiem życia, dodatkiem, a nawet elementem, który wielu osobom wydaje się zbędny, niepotrzebny.

3. Przywołując niezwykle wyczyny poławiaczy pereł, można powiedzieć, że każdy z nas realizuje swoje ekstremalne wyzwania. Czy jednak ten nadludzki wysiłek jest rekompensowany, jak ma to miejsce u bahrajńskich poławiaczy, prawdziwą pomocą i współpracą ze strony innych, czy przeciwnie – relacje interpersonalne w zachodnim świecie zostały poważnie zachwiane i przyszedł czas na ich odbudowę? Wydaje się, że w życiu świata zachodniego zabrakło sztuki. Mimo technologicznego zgiełku i wrzenia, ten świat jest milczący. Nie ma w nim prawdziwej, wypływającej z każdego człowieka muzyki. Należy, jak się wydaje, poruszyć czy wybudzić z letargu sferę duchowo-artystyczną człowieka, ten wyjątkowy, humanistyczny aspekt naszego istnienia. Dopiero bowiem owa płaszczyzna sztuki daje szansę prowadzenia prawdziwego międzyludzkiego i międzykulturowego dialogu.

Post scriptum

Urok i wielkość muzyki Bahrajnu/Dilmunu zaczyna ogarniać coraz szersze grono ludzi wrażliwych na sztukę. Pieśni poławiaczy pereł to folklor muzyczny w czystej postaci, sama esencja, która nie potrzebuje przystosowania do współczesnych gustów, ani nie sprowadza się tylko do roli źródła inspiracji muzycznych. Oryginalna muzyka poławiaczy pereł została m. in. wykorzystana przez Federico Felliniego w filmie *Fellini Satyricon*. Odległy świat minionych epok, kryjący się w mrokach zapomnienia, przemawia do nas poprzez tę intrygującą muzykę. Muzykę, którą każdy powinien poznać i do której powinien odnosić się z należnym jej szacunkiem.

3.1. Powrót do rodzimego folkloru odpowiedzią na bezimienną egzystencję w kulturze globalnej

3.1.1. Słowo wstępne – współczesność w oczach młodzieży

Jest XXI w. Mieliśmy to szczęście, aby uczestniczyć w wejściu do nowego tysiąclecia. Czy można jednak mówić o radosnym przekroczeniu tego progu w historii dziejów człowieka? Czy patrzymy w przyszłość optymistycznie i budujemy jej świetlane wizje? Wydaje się, że nie, chociaż przyglądając się nam z zewnątrz i z perspektywy rozpatrując sytuację człowieka współczesnego, można by powiedzieć, że jesteśmy w szczególnie korzystnym położeniu. Nowe osiągnięcia techniczne, rozwój medycyny, typowy standard życia (w sensie udogodnień mieszkalnych) umożliwiły nam znaczący wzrost poziomu i jakości życia. Możemy się szybko komunikować, przemieszczać i zdobywać różnorodne informacje – tworzymy przecież społeczeństwo informacyjne, w którym właśnie informacja jest nabywalną i zbywalną wartością.

Dlaczego w takim razie, przy odrobinie refleksji, tak często charakteryzujemy naszą rzeczywistość negatywnie? Kiedy proszę moich studentów o próbę określenia czasów współczesnych i podania ich znaczących elementów, na tablicy pojawia się przygnębiający obraz bliższego i dalszego nam świata:

- przedmiotowe, przerastające wielu ludzi tempo życia,
- stres, zagrożenie i zagubienie,
- zaciekle rywalizacja,
- niewolnicze traktowanie pracowników,
- zmiana i proces przekwalifikowywania się jako reguła życia zawodowego,
- przemoc i agresja,
- rozluźnienie więzi rodzinnych i w ogóle międzyludzkich,
- brak zaufania do drugiego człowieka,
- popadanie w przesadę (np. od anorektyków po reklamowych bezmyślnych grubasów),
- życie w pojedynkę (samotnicze),
- wojny,
- degradacja środowiska, katastrofy ekologiczne i kataklizmy,
- epidemie,
- pusta zabawa,

- coraz silniejsze używki,
- skupienie się tylko na swoim wyglądzie zewnętrznym (a ponieważ uroda jest przemijająca i najczęściej nie odpowiadamy lansowanemu w danej chwili ideałowi piękna, to coraz częstsza staje się absurda ingerencja w nasze ciało – np. modne ostatnio operacje plastyczne dzieci idących do Pierwszej Komunii Świętej!),
- brak jednoznacznych filarów działania, myślenia i interpretowania faktów,
- brak autorytetów,
- relatywizm (względność) jako jedyna reguła,
- gnuśnienie i bierność intelektualna,
- rozpasanie i postawa roszczeniowa (nazywana wolnością jednostki),
- potrzeba zaczętego zwracania na siebie uwagi,
- konsumpcjonizm (jako postawa wiecznego niedosytu, niezaspokojenia).

3.1.2. Samotność człowieka masowego

Skąd wziął się aż tak ponury obraz naszej rzeczywistości? Dlaczego jesteśmy smutni i nie wierzymy w ideały, programy naprawy społecznej czy deklaracje polityków?

Żyjemy w świecie masowym, globalnym, uczestniczymy, a przez to i tworzymy kulturę masową. Wydawałoby się, że tę najlepszą, stworzoną specjalnie dla nas, dla naszej wygody i satysfakcji. Jednakże współczesnemu człowiekowi ciągle czegoś brakuje, człowiek ten funkcjonuje w stanie permanentnego niedosytu, a przez to – niezadowolenia. Stale poszukujemy formy zaspokojenia i wypełnienia owej luki, braku, pustki (od ucieczki w patologiczną perwersję czy patologiczne oddanie się pracy, po równie niezdrowe zanurzenie się w świecie ciszy, medytacji czy pewnych dalekowschodnich technik samopoznania i oświecenia).

Samostwarzanie się człowieka w supermarkecie kultury. Ciekawym zagadnieniem jest zapewne fakt, że najczęściej używamy określenia człowiek masowy, globalny czy choćby współczesny, a nie – ludzie masowi, globalni, współcześni. Człowiek masowy jest bowiem sam. Niezależnie od tego, jak bardzo podnosilibyśmy rangę jego jednostkowości, to pozostaje on w osamotnieniu. Media i ludzie odpowiedzialni za kreowanie wizerunku człowieka współczesnego przekonują nas, że ów człowiek jest niepowtarzalny i niezwykle – wyjątkowy pod każdym względem: aktywny, chłonny wiedzy i kontaktów, kompetentny, przebojowy, asertywny, dyspozycyjny, uśmiechnięty, nawet jeśli ma chwile słabości, to szybko umiejący im zaradzić, samowystarczalny, młody, piękny, inteligentny, odpowiedzialny, posiadający grono przyjaciół (własną paczkę), niezależny, wolny, sam o sobie decydujący, pnący się po szczyblach kariery, korzystający z nowych technologii i sprawnie poruszający się po świecie szerokiej oferty kulturalnej. Uznaje się wręcz, że współczesny człowiek

jest jednostką samokreującą się – stwarza się na miarę swoich potrzeb, ambicji i korzyści. W kulturze globalnej, z jej szerokiej oferty, wyszukuje potrzebne mu elementy i łączy w sobie tylko charakterystyczną całość i jakość.

[...] wielu ludzi w dzisiejszym zasobnym świecie wybiera – lub przynajmniej sądzi, że wybiera – pewne elementy swego życia w globalnym supermarkecie kultury. Możesz jeść na śniadanie *mussli* z rodzynkami, warzywa *curry* na obiad, a *sashimi* na kolację; możesz słuchać opery, jazu, reggae lub *juju*; możesz zostać chrześcijaninem, ateistą, buddystą albo wyznawcą sufizmu¹.

Dzisiejszy człowiek, jak przystało na prawdziwego konsumenta, porusza się po masowym supermarkecie kultury wrzucając w siebie, jak do koszyka, atrakcyjne, jego zdaniem, elementy globalnej oferty kulturowej. W wyniku takich działań dochodzi do powstawania nowych tożsamości, które, w co wierzy nasz bohater, może szybko zmieniać, jeśli przyjdzie mu tylko ochota.

Masa według J. Ortegi y Gasseta. Dlaczego tak się dzieje? Otóż należy sięgnąć do rozumienia i znaczenia samego pojęcia masy.

Klasyczną już dziś propozycją jest, bez wątpienia, praca Jose Ortegi y Gasseta – *Bunt mas*. Książka została opublikowana w 1930 r., jednak wciąż stanowi cenne i aktualne źródło wiedzy o człowieku masowym i masie, którą tworzy.

Masy to „ludzie przeciętni”. W ten sposób to, co było jedynie ilością, tłum, nabiera znaczenia jakościowego; staje się wspólną jakością, społeczną nijakością. Masy to zbiór ludzi nie wyróżniających się niczym od innych, będących jedynie powtórzeniem typu biologicznego².

Człowiek masowy zadowala się tym, że jest taki, jak inni, nie widzi w tym przekleństwa losu, a przeciwnie – jest mu za to wdzięczny. Wobec siebie człowiek masowy nie stawia żadnych wymagań, nie pragnie się samodoskonalić ani nie stawia sobie trudnych do rozwiązania pytań. Płyne na fali stworzonej dla niego wersji życia,

[...] jak boja poddająca się biernie zmiennym prądom morskim³.

Należy przy tym podkreślić, że J. Ortega y Gasset uznaje podział społeczeństwa na masę i pewne „wybrane mniejszości”. Podział ten nie jest równoznaczny z podziałem na klasy społeczne. Jego zdaniem w każdej klasie społecznej

[...] istnieje masa i autentyczne mniejszości⁴.

¹ G. Mathews, *Supermarket kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 7.

² J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2002, s. 10.

³ *Ibidem*, s. 12.

⁴ *Ibidem*, s. 13.

Życie człowieka masowego pozbawione jest jasno określonego celu, a on sam charakteryzuje się z jednej strony szeroko uprawianą postawą roszczeniową, realizującą się w swobodnej ekspansji życiowej, bez jakichkolwiek ograniczeń, a z drugiej strony, ów człowiek ma

[...] silnie zakorzeniony brak poczucia wdzięczności dla tych, którzy owo wygodne życie umożliwili⁵.

Masy są tylko zainteresowane własnym dobrobytem – nie analizują i nie dochodzą przyczyn i źródeł tego dobrobytu. Z zasady mają „dusze hermetycznie zamknięte”⁶, co z kolei powoduje, że nie słuchają i nie podporządkowują się przełożonym czy autorytetom (moralnym, społecznym, instytucjonalnym)⁷. Natomiast zewnętrznie, powierzchownie masy mają swego przewodnika i kierownika. Jest nim kultura masowa, ze swoimi technikami przekazu i szeroko pojętą komunikacją medialną.

Media i odbiorca masowy. W teorii mediów już w latach 30. XX w. pojawiła się koncepcja odbiorcy jako masy. Dokładnie z 1939 r. pochodzi znana definicja Herberta Blumera, który podał, że:

[...] masę wyróżniają od innych form zbiorowości społecznych następujące cechy: 1) heterogeniczność składu społecznego, 2) anonimowość członków, 3) istnienie nader słabych interakcji oraz ograniczona wymiana doświadczeń między uczestnikami, którzy są fizycznie rozproszeni, anonimowi i odosobnieni, 4) luźna organizacja i brak zdolności do wspólnego działania⁸.

Jak widać odbiorca masowy jest słaby, anonimowy, tworzy zbiór odizolowanych od siebie jednostek, u których tylko pewne identyczne podniety wywołują podobne i przewidywalne zachowania i reakcje. Takim atomistycznym i ślepo podatnym na wpływy medialne odbiorcą masowym pogardza nawet sam nadawca (choć przecież dzięki niemu „żyje”), który ceni się wyżej, uważa się za mądrzejszego i potężniejszego⁹. Mimo to dopóki nie dojdzie do jakiejś szczególnej czy drastycznej zmiany lub, jak się wydaje, nie upłynie dla każdego właściwy jemu czas, to współczesny człowiek masowy może tak dość długo funkcjonować, będąc pozornie zadowolonym.

Smutna samotność współczesnego człowieka. Pozory zawsze kiedyś mijają, a aktywności wykonywane z ich zachowaniem przestają cieszyć i satysfakcjonować. Odsłaniają gołą, odartą z pozorów prawdę, która nas osłabia, zasmuca i sprawia, że samotnie musimy stawić jej czoła. Nie jest to jednak samodziel-

⁵ *Ibidem*, s. 60.

⁶ Por. *ibidem*, s. 72.

⁷ Por. *ibidem*, s. 120.

⁸ T. G o b a n - K l a s, *Media i komunikowanie masowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 2002, s. 211.

⁹ Por. *ibidem*, s. 213.

ność. Samodzielność jest ze swej natury optymistyczna, radosna, przynosząca satysfakcję. Wiąże się z myśleniem, elastycznością umysłową i ze słuszną aktywnością. Samotność natomiast jest po pierwsze: smutna i ponura, po drugie – ogranicza przeżywanie, po trzecie – sprzyja egocentryzmowi, po czwarte – wyklucza drugiego człowieka. Samotność jest przez to społeczna i nietwórcza. W konsekwencji człowiek współczesny nie dostrzega drugiego człowieka, nie buduje relacji między sobą a tym drugim, co ostatecznie doprowadza do stanu niedostrzegania siebie samego. Brak relacji względem innych powoduje utratę własnej tożsamości. Człowiek taki przestaje wiedzieć, kim tak naprawdę jest, co powinien sobą reprezentować, czego oczekiwać od siebie i innych, wedle jakich kryteriów, norm i wartości działać, co powinien uważać za moralnie dobre, a co za złe, jakimi symbolami kulturowymi powinien się posługiwać, jaką tradycję powinien uważać za własną i jak się do niej odnosić. Współczesny kryzys tożsamości jest efektem zagubienia, dezorientacji i osamotnienia dzisiejszego człowieka. W tym sensie możemy mówić o samotności społecznej, samotności psychicznej (osamotnieniu właściwym) i samotności moralnej¹⁰.

3.1.3. Samotność w perspektywie filozoficznej

Samotność, choć nie jest zagadnieniem nowym, a przeciwnie – stanowiła kwestię poruszaną już przez starożytnych, to współcześnie nabrała charakteru kryzysowego. Dzisiejszy globalny człowiek nie tylko, że jest samotny, ale do tego jest samotny bezsensownie – jego samotnicze funkcjonowanie, obok równie samotnych innych jednostek, nie posiada satysfakcjonującego wyjaśnienia. Sens czy cel takiego życia jest mało czytelny. Stąd współczesny człowiek tak często jest sfrustrowany, wątpi w swoje działania, preferencje czy decyzje, obawia się reakcji innych na jego propozycje – przez to popada w obłęd rywalizacji, zamiast odwołać się do solidnych fundamentów. Tymi fundamentami może być własna kultura, tradycja, tożsamość społeczna i indywidualna, autorytety. Jednakże te zasadnicze obszary ludzkiego postępowania, a przez to postrzegania świata i reagowania na niego w konkretny sposób, wymagają relacji z innymi ludźmi.

¹⁰ Por. R. Pawłowska, E. Jundziłł, *Pedagogika człowieka samotnego*, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2003, s. 20–30.

Samotność moralna traktowana jest jako najostrzejsza forma osamotnienia. Dotyczy bowiem poczucia osamotnienia człowieka w swoich poglądach i wyznawanych wartościach, na które nie ma już miejsca w obecnym życiu społecznym. Z samotnością moralną wiąże się także brak filozofii życiowej, która nadawałaby poczucie sensu życia jednostce. W tradycyjnych podręcznikach zajmujących się zagadnieniem samotności moralnej łączyło się ją najczęściej z sytuacją życiową ludzi starych. Obecnie jednak, ten stan należałoby chyba rozszerzyć na znacznie młodszą część społeczeństwa (włączając w nią nawet dzieci i młodzież).

Jeśli natomiast, wzajemne, tradycyjne zachowania zaczynają być jedynie mechanicznymi reakcjami na impulsy przychodzące z zewnątrz, to znaczy, że człowiek z osobnika społecznego staje się osobnikiem aspołecznym. Jeśli przyjmujemy, że taka sytuacja dotyczy większości ludzi, to okaże się, że większość z nas jest aspołeczna, nieszczęśliwa i bardzo samotna.

Trzeba jednocześnie zaznaczyć, że samotność nie zawsze była utożsamiana z nieszczęściem. Już od antyku postrzeganie i rozumienie samotności miało dwa podejścia: jedno – pozytywne, rozwijające jednostkę i twórcze, drugie natomiast – pejoratywne, egzystencjalne.

Pozytywne i negatywne rozumienie samotności. Sokrates uważał, że samotność jest pozytywna. Sprzyja bowiem zadumie, refleksji, inspiruje do dialogu z samym sobą, zachęca przez to do myślenia. Myślenie natomiast jest dla Sokratesa równoznaczne z życiem. Inaczej mówiąc, jeśli człowiek nie myśli, to nie żyje¹¹. Seneka przekonywał, że samotność jest budująca, przez to człowiek mądry naturalnie szuka samotności¹². Kilkanaście wieków później, w renesansie Michael de Montaigne zwrócił uwagę na możliwość wewnętrznego wzmacniania się jednostki, nabywania przez nią wewnętrznej siły dzięki samotnemu namysłowi nad samym sobą¹³. W XIX w. Artur Schopenhauer przedstawił samotność jako stan sprzyjający samopoznaniu, które jest sytuacją dającą szczęście jednostce¹⁴.

Z kolei, do negatywnych ocen samotności można zaliczyć stanowiska innych myślicieli. Arystoteles traktował samotność jako sytuację nieszczęśliwą dla człowieka¹⁵. Cyceeron, odnosząc się negatywnie do samotności, zalecał odwołanie się do prawdziwego przyjaciela, który stanowić może doskonałe antidotum na niszczącą samotność¹⁶. Podobnie myślał Francis Bacon, który ukazywał opozycję pomiędzy samotnością a dobrymi przyjaciółmi¹⁷. XVIII-wieczni encyklopedyści francuscy traktowali samotność jako stan nienormalny i niemożliwy, i wręcz deprawujący człowieka¹⁸.

Egzystencjalizm jako wyraz pesymistycznego stosunku do samotności. W XX w. większość filozofów widzi dwoistość samotności, eksponując zarówno zalety takiego stanu, jak i jednocześnie jego wady. Myśląc właśnie o podejściu XX-wiecznym, nie można pominąć egzystencjalizmu jako kierunku, który chyba najsilniej oddziałuje na umiejscowienie człowieka w jego realiach życiowych, w doświadczeniach historycznych, których był i jest realizatorem.

¹¹ Por. E. Dubas, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000, s. 17.

¹² Por. *ibidem*, s. 16.

¹³ Por. *ibidem*, s. 18–19.

¹⁴ Por. *ibidem*, s. 23.

¹⁵ Por. *ibidem*, s. 16.

¹⁶ Por. *ibidem*, s. 17.

¹⁷ Por. *ibidem*, s. 18.

¹⁸ Por. *ibidem*, s. 20.

Korzenie XX-wiecznego egzystencjalizmu prowadzą głównie do XIX-wiecznej twórczości Serena Kierkegaarda (1813–1855). Ponadto, jako prekursorów wymienia się wszystkich filozofów, którym zdarzyło się kiedykolwiek potraktować ludzkie istnienie jako właściwy temat rozważań (Sokrates, Platon, św. Augustyn, Pascal). Wspólnym mianownikiem filozofów tworzących właściwy nurt filozofii egzystencjalnej była szczególna świadomość, iż niemal cała wcześniejsza filozofia, starająca się dotrzeć do istoty bytu (esencji) ignorowała fakt, że badacz nie doświadcza owego egzystencjalnego bytu w sposób bezpośredni i pierwotny, lecz za pośrednictwem własnego indywidualnego i uwarunkowanego istnienia – egzystencji. Jak napisał Jean-Paul Sartre (1905–1980) o egzystencjalistach:

[...] to, co jest nam wspólne, to po prostu uznanie, że istnienie poprzedza istotę rzeczy (egzystencja poprzedza esencję)¹⁹.

Egzystowanie bez tej świadomości myśliciele egzystencjalni określili jako nieautentyczne. Postulat dążenia do egzystencji autentycznej, zamiast bezskutecznego zgłębiania istoty bytu, możemy znaleźć w twórczości większości przedstawicieli tego nurtu. Jednak drogi osiągnięcia tego stanu mogą się istotnie różnić.

Karl Jaspers (1883–1969) mówił:

Właśnie wtedy stajemy się sami sobą, gdy z otwartymi oczyma wkraczamy w sytuacje graniczne. One stają się wyczuwalne jako coś rzeczywistego jedynie dla egzystencji; wiedza natomiast może je poznać jedynie powierzchownie. Przeżywać sytuacje graniczne i egzystować to jedno i to samo²⁰.

Należy dodać, iż pod pojęciem sytuacji granicznych autor ma na myśli:

[...] cierpienie, śmierć, walka i wina²¹.

Martin Heidegger (1889–1976) wiąże egzystencję autentyczną z nastrojem trwogi. Jego rozważania zdominowane są przez motyw dryfowania, braku oparcia, spadania, bezwładu.

Odnosząc się do bytu, którym człowiek sam nie jest, zastaje on już ten byt jako coś, przez co jest on niesiony, na co jest zdany i czego u podstawy nigdy, pomimo całej kultury i techniki, nie zdoła opanować. Zdany na byt, którym nie jest, człowiek z zasady nie włada również bytem, którym sam jest²².

¹⁹ W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności*, Wydawnictwo „Dom Organizatora”, Toruń 2002, s. 562.

²⁰ *Ibidem*, s. 571.

²¹ *Ibidem*, s. 568.

²² *Ibidem*, s. 557.

Albert Camus (1913–1960) widział możliwość urzeczywistnienia życia ludzkiego w buncie, który daje człowiekowi szansę na tożsamość:

Zbuntowany chce być wszystkim, utożsamić się całkowicie z dobrem, którego świadomość nagle powziął i którego uznania i uszanowania w swej osobie pragnie, albo niczym, to znaczy definitywnie ulec sile, która nad nim góruje²³.

Życie ludzkie urzeczywistnia się jego zdaniem także w absurdzie, który zawiera w sobie możliwość uwolnienia się od tego, co nieautentyczne:

Powrót do świadomości, ucieczka z codziennego snu egzystencji to pierwsze posunięcie wolności absurdalnej²⁴.

Wreszcie Jean Paul Sartre widział samotność jako konieczny element egzystencji autentycznej. Jego poglądy trafnie przedstawia Włodzimierz Tyburski:

Nasze odnoszenia się do innych ludzi pozbawione są autentycznego współżycia, komunikacji oraz poczucia wzajemnego zrozumienia i wspólnoty. Obdarzając kogoś miłością, przyjaźnią, koleżeństwem uprzedmiotawiamy go i pozbawiamy wolności, gdyż – jak powiada Sartre – „dać coś komuś, to znaczy wziąć go w niewolę”, zawładnąć nim. Nie jest możliwa ani wzajemna miłość, ani też autentyczna wspólnota, gdyż w naszych relacjach z innymi ludźmi jest tylko uległość jednych i dominacja innych. Okazuje się więc, że życie człowieka w jego wydaniu autentycznym jest egzystencją samotniczą, a wolność dramatem wybierania, w którym nie ma stałych punktów oparcia, bo też „nie ma obowiązujących praw moralnych i nakazów”. Człowiek skazany na wieczne wybory, pozbawiony obiektywnej skali wartości, całkowicie osamotniony i zagubiony uświadamia sobie w końcu, że jego życie jest istnieniem daremnym i absurdalnym. Toteż Sartre powie: „Absurdem jest, żeśmy się urodzili, absurdem jest, że pomrzemy”²⁵.

Powyższe cytaty w bardzo skrótowny sposób sygnalizują pewne zasadnicze treści i dalekie są od pełnej charakterystyki przywoływanych, skomplikowanych stanowisk. Ponadto nie przywołuję przedstawicieli egzystencjalizmu o podłożu chrześcijańskim. Nurt laicki, pesymistyczny był bowiem bardziej „medialny” i to on właśnie dotarł „pod strzechy”. Po II wojnie światowej egzystencjalizm stał się nie tylko nurtem filozofii, ale i sztuki, by z czasem stać się modą, sposobem bycia przejawiającym się w przesiadywaniu w kawiarniach w papierosowym dymie, w czarnych, wyciągniętych swetrach i w powtarzaniu sloganów o bezsensie istnienia. Jest to z punktu widzenia niniejszych rozważań fakt bardzo istotny, gdyż przez egzystencjalnych erudytych zostało wykazane i ogłoszone na masową skalę, że to, co jest nazywane normalnym życiem: rodziną, społeczeństwem, tradycją, planowaniem przyszłości jest egzystencją nieautentyczną.

²³ *Ibidem*, s. 574.

²⁴ *Ibidem*, s. 576.

²⁵ *Ibidem*, s. 565.

Codzienna egzystencja człowieka masowego. Obecnie człowiek masowy nie musi być świadom podziału na egzystencję autentyczną i nieautentyczną, ale ponad wszelką wątpliwość egzystencjalny pesymizm, poczucie bezsensu i oszustwa są trwale obecne w jego życiu. Dzisiejszy człowiek mówi o swojej codziennej egzystencji mając na myśli życie pełne bezwładu, wszechobecnej rywalizacji, braku wartości wyższych, uzależnienia jednych od drugich, strachu, zagrożenia. O pesymistycznym i złowrogim wymiarze słowa „egzystencja” świadczy chociażby fakt, że sformułowanie typu „moja szczęśliwa i radosna egzystencja” brzmi niewłaściwie i groteskowo.

Jak już zostało w niniejszym tekście wykazane, owa niszcząca, gdyż bezcelowa, egzystencja naturalnie łączy się ze stanem osamotnienia negatywnego, dominującego w dzisiejszej kulturze masowej. Tym bardziej że cały przemysł kultury masowej, z oczywistych powodów, nie inspiruje człowieka do intelektualnej refleksji, zadumy nad samą sobą.

Na szczęście, na marginesie czy też na obrzeżach głównego dziś nurtu kulturowego trwają kultury lokalne. Można nawet powiedzieć, że lokalność jest promowana przez kulturę masową (tak, jak koncerny fastfoodowe przeznaczają kilka procent swoich dochodów na promowanie zdrowej żywności!). Czyli, inaczej mówiąc – kultura własna, konkretna, ma dane pewne miejsce w kulturze niewłasnej i nijakiej. Oczywiście nie ma mowy o funkcjonowaniu na zasadzie równowagi czy przeciwwagi. Szanse, jak na razie, są nierówne. Jednak, przyglądając się kondycji człowieka ponowoczesnego, wydaje się, że można wyrazić następujące przekonanie: „szansą na przetrwanie i szczęśliwe życie dzisiejszego człowieka jest jego bardzo świadomy powrót do korzeni”.

3.1.4. Powrót do korzeni alternatywą dla bezwartościowych pragnień i działań człowieka masowego

Konieczność pielęgnowania własnej tożsamości. Prawdziwej, głębokiej i wartościowej tożsamości nie można kupić, nie można jej poskładać z dowolnych elementów. Właściwa, a przez to cenna tożsamość nie jest chwilowa ani dowolna. Trzeba o nią zabiegać, trzeba ją pielęgnować i czcić.

[...] tożsamość uznawana jest za rodzaj samowiedzy jednostki, jej sądów, wyobrażeń i poczucia wartości. Jest ustawicznym zadaniem do wykonania, odnawiającym się z uwagi na ciągłe interakcje, doświadczenia, nieustanne rewizje poglądów i postaw oraz dialog wewnętrzny i zewnętrzny. W tym wszystkim niezbędne jest zaufanie do siebie, wiara we własne siły i możliwości oparta na tożsamości rodzinnej. To dzięki niej odnajdziemy się w kulturze światowej jako jej pełnoprawny uczestnik²⁶.

²⁶ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 61.

Możliwości realizowania takiej postawy jest bardzo dużo. Moją propozycją jest powrót do rodzimego folkloru, a dokładnie do polskich tańców narodowych i ludowych.

Taniec jako jeden z najważniejszych elementów polskiej tradycji kulturowej. Taniec w polskiej tradycji kulturowej powszechnie służył zabawie, rozrywce towarzyskiej, uświetniał także rodzinne i doroczne (społeczne) obrzędy i zwyczaje. Taniec odgrywał istotną społeczno-obyczajową rolę, posiadał funkcję rytualną i symboliczną. Tańczono na dworach, w dworakach, w karczmach, na świeżym powietrzu, później organizowano bale, rauty, spotkania taneczne. Taniec był dla wszystkich: bawili się i starzy, i młodzi. W Polsce znano wiele różnorodnych tańców – od dostojnych, eleganckich i pełnych gracji, po pełne werwy, szalone, gdzie nie tylko łatwo było zgubić partnerkę lub partnera, ale i część garderoby.

W Polsce taniec wytworzył sobie swe własne formy pod względem rytmu, figur i wyrazu, odmiennego od innych tańców, w którym skojarzył się sentyment słowiański, rozmach, buńczuczność, pewność siebie, rycerskość wobec kobiet, zapamiętała wesołość, diabelska fantazja, zamaszystość wzięta od rozmachu szabli²⁷.

Zabawy w Polsce szlacheckiej. Tańce, choć piętnowane przez Kościół jako symbol zachowań niemoralnych i pogańskich, były wśród Polaków potrzebą tak silną i tak wyrażały ducha narodowego, że żadne zakazy nie były w stanie ich powstrzymać. Podczas karnawału na przykład bardzo często korzystano z masek i przebierano się za różne osoby. Często kobiety udawały mężczyzn, a mężczyźni – kobiety. Były też inne bardzo popularne kostiumy, których noszenie zachęcało do realistycznego wejścia w przyjętą postać. Z pierwszej połowy XV w. (1444) pochodzi następująca relacja biskupa sambijskiego Michała:

[...] dowiedzieliście się o wielorakim zgorszeniu [...] które się bierze z zabaw z maskami i nieprzyzwoitych widowisk urządzanych w czasie karnawału. Niejeden bowiem w infule z pastorałem i w szatach pontyfikalnych błogosławi na ulicach, jak biskup, inni przebrani za królów lub książęta, inni za żartami z maskarad, inni wyprawiając tańce i płąsy kobiet i mężczyzn, wciągają ludzi do zabawy²⁸.

W Polsce szlacheckiej najważniejszym i nieodzownym tańcem był polski, wielki, chodzony, ostatecznie uzyskujący formę poloneza. Bez niego nie mogło rozpocząć się żadne spotkanie. Pierwsze pary były najważniejsze – funkcjonowała zasada tzw. precedencji, czyli istotne było kto z kim i w której tańczył

²⁷ G. Dąbrowska, *Taniec w polskiej tradycji. Leksykon*, Polskie Towarzystwo Etnocho-reologiczne i MUZA, Warszawa 2005/2006, s. 140.

²⁸ A. Chwałba (red.), *Obyczaje w Polsce – od średniowiecza do czasów współczesnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 67.

parze. Do popularnych tańców tego okresu zalicza się gonionego. Często określano go szalonym. U Chryzostoma Paska (ok. 1636–1702) odnajdujemy pewną jego charakterystykę, gdy autor opisuje rzeczywiste wydarzenia wojenne i porównuje je do tańca:

[...] bo to nie wojna była, ale właśnie goniony taniec, bośmy ustawicznie z miejsca na miejsce gonili nie goniąc, a oni uciekali nie uciekając, tylko nie było tego, żeby do gonionego tańca były w pogotowiu i damy²⁹.

Do wesołych i skocznych tańców tego okresu należały także pochodzące z zagranicy cenary i firleje. Jak podaje Jan Stanisław Bystron, firlej pozostał

[...] w tradycji słownej, w przysłowiu: „Stroi baba firleje, kiedy sobie podleje”, na oznaczenie niewłaściwego wiekowi zachowania się³⁰.

Podczas krótkiego panowania Henryka Walezego (1573–1574) Polacy poznali, wywołującą spore zgorszenie, woltę. Na taniec ten składało się wiele śmiałych figur, wśród których największe poruszenie wzbudzały 4-krotne podrzucania partnerki do góry. Unosiły się wtedy spódnica i halki, pod którymi często nic nie było, gdyż majtki nie były wtedy powszechnie używane³¹. W tym miejscu należy powiedzieć, że nasze rodzime tańce ludowe również nie stronią od wyszukanych i wręcz akrobatycznych figur, kiedy partnerka jest wysoko unoszona do góry, podrzucana, czy choćby tańczy tyle obrotów, że wszystko wiruje wraz z nią samą.

Polskie tańce narodowe. Polacy znali dużo tańców napływowych, jak np.: galardy, menuety, gawoty, kadryle. Jednak w większości wszystkie stany (szlachta, chłopci, mieszczaństwo) wołały własne, tradycyjne tańce polskie regionalne i oczywiście znane w całej Polsce tańce, którym od czasu zaborów nadano nazwę tańców narodowych. Zalicza się do nich: poloneza, mazura, krakowiaka, kujawiaka i oberka.

Polonez i mazur, te dwa choćby najbardziej typowe tańce polskie jakżeż świetnie nas charakteryzują i ile mówią o naszych zwyczajach i odrębności. Toteż podziwiano je niegdyś na szerokim świecie, a jakkolwiek próbowano je tańczyć, nikt tak nie potrafił ‘poloneza wodzić’, nikt tak nie zdołał przefrunąć w mazurze pawiamentu sali, jak rodowity Polak. A te oberki, polki, nawet żydowskie tańce powstałe na tle przedziwnie skombinowanej muzyki, te krakowiaki itd., które dziś są niestety już prawie tylko wspomnieniem. Nasze przedmieścia wytworzyły również swój własny taniec, znowu inny od przedmieść zagranicznych. Indywidualność polska i tu zaznaczyła się dość wyraźnie i pozostawiła trwałe ślad³².

²⁹ G. Dąbrowska, *op. cit.*, s. 62.

³⁰ J. S. Bystron, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce – wiek XVI–XVIII*, t. 2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976, s. 216.

³¹ Por. A. Chwałba (red.), *op. cit.*, s. 169.

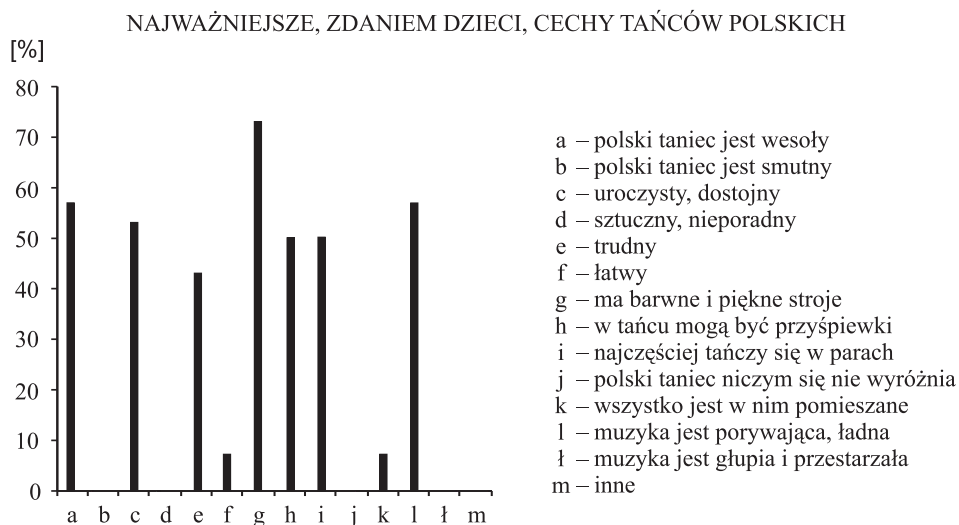
³² G. Dąbrowska, *op. cit.*, s. 140.

Te myśli zostały wyrażone tuż przed II wojną światową (1939). A jak wygląda sytuacja dzisiaj, prawie 70 lat później?

Współczesny stosunek do tańców polskich (wyniki sondażu). Lata 50.–80. XX w. to czas „zielonego światła” dla upowszechniania kultury ludowej w Polsce. W tym okresie powstało wiele zespołów folklorystycznych, regionalnych i lokalnych, działających przy domach kultury, domach ludowych czy innych ośrodkach krzewienia miejscowej tradycji. Najczęściej taka działalność finansowana była przez państwo i stanowiła wizytówkę Polski w świecie. Natomiast ostatni okres naszej historii jest, można tak chyba powiedzieć, najtrudniejszy dla istnienia tańca polskiego. Czyżby Polacy aż tak się zmienili, czyżby stracili chęć do zabawy, ruchu i samego tańca, jako szczególnej i tak silnie tkwiącej w naszej tradycji formy życia towarzyskiego? Czy inne propozycje aktywności kulturalnej człowieka współczesnego, propozycje kultury masowej są aż tak hipnotyzująco zaborcze?

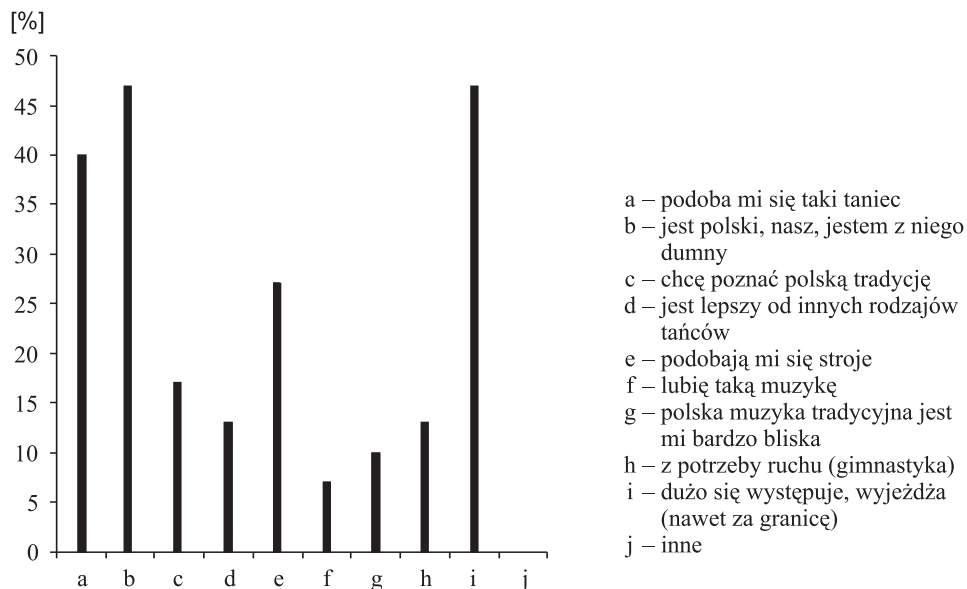
Na użytek niniejszej pracy przeprowadziłam badania ankietowe wśród dzieci – tancerzy Zespołu Tańca Ludowego „Harnam” w Łodzi. Zespół ten działa już od 1947 r.! Obecnie posiada status reprezentacyjnego zespołu folklorystycznego województwa łódzkiego. Przywołując wyniki sondażu, warto szczególnie odnieść się do trzech zagadnień. Dzieci miały m.in. wymienić najważniejsze ich zdaniem cechy – elementy tańców polskich, odpowiedzieć na pytanie, dlaczego warto jest tańczyć w polskim zespole ludowym, zostały też poproszone o wyrażenie własnej opinii na temat problemu, czy każdy Polak mógłby i powinien znać i tańczyć polskie tańce narodowe i ludowe.

Wyniki sondażu:

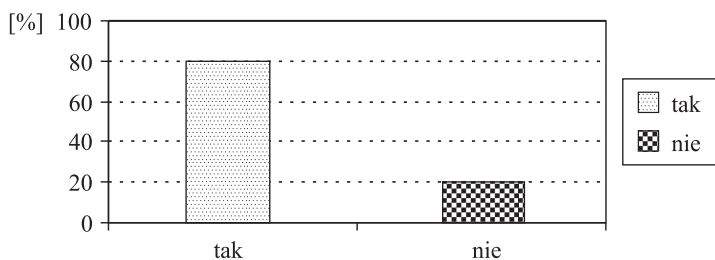


Rys. 1. Charakterystyka tańców polskich według badanych dzieci

DLACZEGO WARTO JEST TAŃCZYĆ W POLSKIM ZESPOLE LUDOWYM?



Rys. 2. Powody tańczenia w zespole ludowym

CZY KAŻDY POLAK POWINIEN ZNAĆ I TAŃCZYĆ
POLSKIE TAŃCE NARODOWE I LUDOWE?

Rys. 3. Opinie dzieci na temat potrzeb znajomości polskich tańców narodowych

CZY KAŻDY MOŻE WYKONYWAĆ POLSKIE TAŃCE NARODOWE I LUDOWE?
– tak, są dla każdego
– nie sędzę
– każdy Polak musi znać tradycję swojego kraju
– tak, bo jesteśmy Polakami, każdy się powinien nimi interesować, a nie tylko „piłką”
– każdy patriota i prawdziwy Polak, kochający swoją ojczyznę, powinien znać nazwy i podstawowy krok

Rys. 4. Opinie dzieci na temat możliwości wykonywania tańców polskich przez Polaków

Odpowiedzi, jak widać, są niezwykle budujące i nastrajają optymistycznie. Warto jednocześnie podkreślić, że badane dzieci, tak mądrze myślące o polskich tańcach narodowych i ludowych, mają 7–14 lat. Choć stanowią nieliczną grupę młodych ludzi, to jednak istnieją już jako konkretna społeczność – razem pracują i koncertują, czerpiąc z pracy wiele radości i wiedzy.

Odbudowywanie i umacnianie narodowej tożsamości, rozwijanie mocnych więzów emocjonalnych, gdyż odwołujących się do źródeł naszej tradycji i kultury, wzmacnianie poczucia wspólnoty i radość z bycia i przeżywania czegoś razem, to najlepsza droga, jak się wydaje, do tego, aby nie zatracić się i nie zagubić w tej jeszcze bardzo silnej i dominującej kulturze globalnej.

3.1.5. Podsumowanie – zespoły folklorystyczne zbiorowościami, którymi warto się inspirować

Zunifikowana kultura masowa w przestrzeni rozrywkowej wspiera różne formy ruchu i zachęca do ekspresji tanecznej. Jednak w proponowanych przez nią ofertach trudno odnaleźć czytelne i przekonujące, silne i pogłębione nawiązania do konkretnych źródeł muzycznych. Globalne programy rozrywkowo-konkursowe typu „Taniec z gwiazdami”, które masowo promuje się jako „dobrą zabawę” i właściwe spędzanie czasu wolnego, raczej tylko usypiają i oszukują odbiorców i tancerzy, niż ich inspirować do szczerzej aktywności.

Taniec ludowy uprawia dziś niewiele osób. Jednak taka mniejszość to jedna z tych wartościowych społeczności, które mają potencjał, aby zwrócić uwagę innych ludzi obecnie biernie egzystujących w świecie globalnych pozorów na te obszary rzeczywistości kulturowo-społecznej, które są prawdziwe i cenne, a zatem godne człowieka. Które sprawiają, że dotychczas osamotniona i zagubiona jednostka zaczyna siebie i przestrzeń, w której żyje, rozpoznawać, określać, postrzegać jako potencjalne źródło radości i dumy. Tym samym z bezimiennego konsumenta przekształca się w osobę uświadamiającą sobie posiadanie własnej tradycji, historii i kultury.

3.2. Kultura życia rodzinnego Polski szlacheckiej przesłaniem dla współczesnych Polaków

3.2.1. Słowo wstępne – niepokoje dzisiejszego rodzica

Siedzę w samochodzie i czekam na zmianę świateł na skrzyżowaniu. W torebce brzęczy komórka. W pośpiechu wyjmuję ją i podnoszę do ucha.

– Cześć, mam! Gdzie jesteś?

– Już po Ciebie jadę. Poczekać na mnie w bibliotece lub świetlicy. Nie mogę szybciej przejechać przez miasto.

– Dobrze, to pa, pa...

Zmienia się światło. Ruszam. Jestem dumna z naszej córki, jest bowiem bardzo zdolną i utalentowaną dziewczynką, ma szerokie zainteresowania, które staramy się wspólnie rozwijać i pogłębiać. Letycja ma dużo zajęć dodatkowych, i choć sama je wybrała, to przecież musimy wspomagać ją w ich realizacji. Można powiedzieć, że jest bardzo dobrze. Mimo to często przywołuję pytanie, które w dzisiejszych czasach, na początku XXI w., stało się wręcz sztandarym problemem–wyzwaniem pedagogów, i to z różnych stron świata i kontynentów: „jak wychowywać i kształcić dzieci oraz jak przygotować je do przyszłości, o której nic nie wiemy?”

Zmiany dokonujące się w naszej rzeczywistości są tak nagłe i powszechne, że to pytanie musiało zostać rozszerzone i skierowane również do starszych, dorosłych członków społeczności ogólnoswiatowej. Bowiem realia codzienności wymagają od nich stałej aktualizacji wiedzy, a nawet transformacji kwestii należących do obszaru wychowania. Czy jednak ta ciągła reedukacja, odwołująca się do unowocześnionych treści oraz promująca często daleki i mało zrozumiały pakiet wartości i norm społecznych, jest korzystna, niezbędna, jedyna? Na czym polegają jej atuty, a jakie przynosi skutki ujemne? Z całej fali pytań i argumentów, które można by przytoczyć w nawiązaniu do chyba już wszystkich sfer i aktywności życiowych współczesnego człowieka, wybrałam obszar życia rodzinnego.

3.2.2. Pytania o charakter współczesnej edukacji

Współczesna praktyka edukacyjna, sukcesy oraz kłopoty i trudności, będące codziennymi faktami procesu kształcenia i wychowania, są wypadkową przynajmniej dwóch równoległych rzeczywistości, w których żyją uczestnicy procesu edukacyjnego: rzeczywistości szkolnej i tzw. „domowej”. Jeślibyśmy mieli, w sposób bardzo schematyczny oczywiście, przedstawić w tym kontekście źródła wiedzy, to należałoby powiedzieć, że szkoła jest odpowiedzialna za dostarczanie wiedzy naukowej, zaś dom jest źródłem wiedzy potocznej³³. Ktoś mógłby wyrazić swoje oburzenie za takie pomniejszające traktowanie środowiska rodzinnego (są przecież domy, w których prowadzi się dociekania o charakterze naukowym), jednak z drugiej strony należałoby wyeksponować rangę, siłę i znaczenie wiedzy potocznej dla budowania własnych relacji ze światem, gdyż to ona właśnie, od pokoleń, przekazywana jest poprzez środowisko domowe.

Integrowanie wiedzy „domowej” ucznia ze „szkolną” wiedzą naukową. Jednym z wyzwań współczesnej edukacji staje się więc umiejętne integrowanie wiedzy potocznej ucznia, z którą już przychodzi do szkoły, z wiedzą naukową, którą dopiero poznaje w murach szkolnych. Oczywiście nie każda wiedza potoczna jest słuszna i właściwa. Jednak, uznając powszechność istnienia wiedzy potocznej w życiu rodzinnym, należy zastanowić się nad nim samym.

Współczesna dezorganizacja rodziny, zagubienie i samotność jej członków, pogoń za wartościami chwilowymi, nastawienie na zatowiszony autorozwój (identyfikowany i pompatycznie nazywany pięciem się po szczeblach kariery, a który, bardzo często, jest po prostu normalną, typową zmianą, może nawet awansem) zamiast autorozwoju postrzeganego w kategoriach aktywności na rzecz szczęścia i wzajemnego umacniania się członków rodziny, poczucie niezadowolenia, a nawet braku zaufania wobec siebie, są niejednokrotnie wypadkową czy efektem wpływów relacji i reguł dominujących w dzisiejszym życiu społecznym.

Kwestia uspołeczniania instytucji społecznych (szkoły i rodziny). Owo życie społeczne stawia przed nami coraz większe, coraz bardziej nas absorbujące wymagania. Dotyczą one nas jako jednostek, a także instytucji, które tworzymy. Jedną z bardziej gorących dziś kwestii jest problem uspołeczniania. Szczególnie dużo miejsca poświęca się konieczności uspołecznienia szkoły. Jednocześnie wydaje się, że można postawić tezę, która zakłada, iż: „tak jak uspołecznia się szkoła, tak i nasila się proces uspołeczniania rodziny z wszystkimi jego konsekwencjami”.

³³ Por. J. Świrko-Pilipczuk, *Wiedza potoczna jako kategoria myślenia o integracji w edukacji*, [w:] F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Integracja nauczania i wychowania*, ZAPOL, Szczecin 2007, s. 97–103.

W praktyce, problematyka szkoły w społeczeństwie oraz rodziny na tle społeczeństwa sprowadza się do rozpatrywania konkretnych przypadków. Szkoła, jako instytucja, staje się konkretną szkołą rejonową, a instytucja rodziny przeistacza się w znaną i rozpoznawalną rodzinę „Kowalskich”. W tej sytuacji obie przestrzenie edukacyjne uspołecznić będzie środowisko najbliższe, lokalne.

Społeczność lokalna, która pod względem kulturowym, ideologicznym, politycznym, ekonomicznym, wyznaniowym reprezentuje na własnym gruncie, we własnej przestrzeni, przekonania, postawy, potrzeby i normy społeczności globalnej, zawsze wpływa na stan, charakter i jakość mniejszych struktur społecznych. To oddziaływanie może oczywiście przebiegać z różnym natężeniem, a procesy podporządkowania szkoły czy rodziny społeczności lokalnej zachodzą tym łatwiej, im instytucje te są słabsze. Inaczej mówiąc, siła wpływu uzależniona jest od ich kondycji, konsolidacji, wzajemnego zaufania i wewnętrznego morale. Dlatego, rozpatrując przypadek szkoły można powiedzieć, że:

Efekty pedagogiczne szkoły zależą od sił wewnętrznych, które potrafi zmobilizować. Siły te płyną ze skupienia całej społeczności szkolnej wokół celów intelektualnych i moralnych, które zostały uznane za własne. Prowadzi to do wysokiego poziomu nauczania, poczucia przywiązania do wzorców i zasad moralnych, identyfikacji uczniów ze swoją szkołą i dumy z przynależenia do niej, zgodnej współpracy grona nauczycielskiego, dobrych wyników osiąganych przez absolwentów w szkołach wyższego szczebla³⁴.

Podobnie dzieje się z rodziną. Posiadanie przez nią własnych, silnych przekonań moralnych, dążenie do wszechstronnego rozwoju każdego z jej członków, identyfikowanie się z rodziną jako rodem (podtrzymywanie perspektywy historycznej), pielęgnowanie dumy z przynależności do niej, szanowanie się nawzajem i pomaganie w chwilach trudnych, buduje silną rodzinę, która jest w stanie oprzeć się wielu negatywnym przejawom dzisiejszej kultury masowej.

Społeczeństwo masowe i jego kultura jako siła socjalizacji. Nie poświęcając tym razem zbyt dużo miejsca przybliżaniu pojęcia kultury masowej, pragnę zwrócić uwagę na jedną z cech, którą przyjmuję jako kluczową dla dalszych rozważań. Kultura masowa tworzona jest i uprawiana przez masy. Doskonałą charakterystykę tej właśnie masy, tłumu zawdzięczamy J. Ortedze y Gassetowi, który swą słynną książkę, *Bunt mas*, rozpoczyna od przedstawienia następujących przemysłów:

Tłum stał się nagle widoczny, zajął w społeczeństwie miejsce uprzywilejowane. Przedtem, jeżeli nawet istniał, to pozostawał niezauważony, był gdzieś w tle społecznej sceny; teraz wysunął się na sam środek, stał się główną postacią sztuki. Nie ma już bohaterów, jest tylko chór³⁵.

³⁴ J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 83.

³⁵ J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, s. 10.

Masy to „ludzie przeciętni”. W ten sposób to, co było jedynie ilością, tłum, nabiera znaczenia jakościowego; staje się wspólną jakością, społeczną nijakością³⁶.

Kończy natomiast rozważania stwierdzeniem:

W Europie nie ma już moralności. [...] Dlatego też naiwnością byłoby rzucać dzisiejszemu człowiekowi w twarz prawdę o tym, że pozbawiony jest moralności. Wzruszy tylko ramionami, albo mu to jeszcze pochlebi. Niemoralność stała się rzeczą taną i każdy może się nią dzisiaj chęlnie chwycić³⁷.

Wreszcie J. Ortega y Gasset ironicznie dodaje:

Teraz zaczyna Europa ponosić żalosne konsekwencje swego zachowania w kwestiach duchowych, swego oddania się bez zastrzeżeń we władzę wspaniałej kultury, nie opartej jednak na żadnych mocnych podstawach³⁸.

3.2.3. Kultura i obyczajowość Polski szlacheckiej

Zgadzałam się z cytowanym stanowiskiem, postanowiłam odwołać się do prawdziwie mocnych i trwałych podstaw kulturowych. Opozycją do dzisiejszej płytkiej, tandetnej, często niemoralnej i jednocześnie niezwykle ekspansywnej kultury masowej jest dla mnie polska kultura szlachecka. J. Tazbir określa ją zarówno jako:

[...] styl życia, jak i światopogląd szlachty (przede wszystkim średniej, czyli zamożnego mieszczaństwa). Styl życia znajdował swój wyraz w obyczajach, gustach artystycznych, sposobie wyposażenia wnętrz. Światopogląd uzewnętrzniał się zaś m.in. we wzorcach etycznych i ideałach polityczno-ustrojowych oraz w związanej z nimi kulturze politycznej³⁹.

Taki szlachecki rodzaj kulturowej dominacji społecznej (szlachta stanowiła ok. 10% ludności na ziemiach polskich) bardzo silnie i jednoznacznie wpływał na ogólny kształt i charakter pozostałych warstw społecznych (chłopi, mieszczaństwo), wywierając swoje niezwykle piętno na kulturze ich życia rodzinnego.

Kultura życia rodzinnego w Polsce szlacheckiej (ziemiańskiej, sarmackiej, staropolskiej) od XVI do XX w. to temat, który można rozwijać bez znużenia i bez końca. Dlatego wybór zagadnień i przykładów jest konieczny. Moim celem

³⁶ *Ibidem*, s. 10.

³⁷ *Ibidem*, s. 208.

³⁸ *Ibidem*, s. 211.

³⁹ J. T a z b i r, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983, s. 5.

będzie ukazanie elementów obyczajowości Polski szlacheckiej, które świadczą o naszej wyjątkowości oraz z których do dziś możemy być dumni. Wynika to z faktu szczególnie dzisiaj potrzebnej konieczności kształtowania, w opozycji do kultury i obyczajowości masowej, silnej identyfikacji z Polską i z tym, co polskie, wzmacniania poczucia tożsamości narodowej, postrzegania naszej spuścizny kulturowej w kategoriach dobra i wartości. Oczywiście mam świadomość rozlicznych wad, będących elementem życia szlachty i innych warstw, tworzących naród polski, które w sposób oczywisty przyczyniły się do naszego upadku – klęski politycznej. Jednak czas najintensywniejszych i słusznych rozliczeń z konsekwencjami takiego postępowania przypadł na okres naszej niewoli i życia pod zaborami. Dzisiaj natomiast potrzeba nam przykładów pozytywnych wzorów zachowań, które niegdyś nasi przodkowie uznawali za naturalne, podczas gdy przybysze z innych krajów, szczególnie z Europy Zachodniej, odbierali jako absolutnie niewiarygodne, ulegając ich sile i urokowi.

Niezwyczajność polskiej kultury według obcokrajowców. Oto, jakie spostrzeżenia miał książę Charles-Joseph de Ligne, przebywający w Polsce w czasach epoki stanisławowskiej:

Któż miałby nie kochać Polski, Polaków, a zwłaszcza Polek? Dowcip i odwaga tych pierwszych, wdzięk i uroda tych drugich, a wszystkie Polki, nawet te najmniej miłe oku, mają swobodę obejścia, elegancję, pikanterię i urok przewyższające kobiety z innych krajów. Któż nie przedkłada nad odwiedzinę innych miast pobytu w Warszawie, gdzie panuje najwykwintniejszy ton Francji na modłę wschodnią, gdzie ma się zarazem posmak Europy i Azji, gdzie panuje obyczajowa ogłada godna krajów najbardziej ucywilizowanych i gościnność krajów nazbyt gościnnych? Któż nie podziwia narodu, w którym widzi się twarze szlachetne i urodziwe, spotyka się układowe maniery i prostotę w uczynności lub w otwartości, dostrzega się uprzejmość stolicy i poczytne nieokrzesanie wsi; docenia się lotność umysłów, lekkość i wdzięk konwersacji, dobre wychowanie, wszelkie talenty, nie tylko do języków, ale i do ćwiczeń cielesnych, zwłaszcza do jazdy konnej, wykształcenie, piękne głosy, elokwencję, hojność, upodobanie do wydatków i do sztuk pięknych, przepych, galanterię, zabawy, towarzyskie spektakle, tańce narodowe, strój nieco dziki, nadzwyczajne obyczaje, wystawność, swobodę życia, dobroć, wrażliwość i uczucie wdzięczności?⁴⁰

Za taką niezwykłość, nietuzinkowość bywaliśmy jednocześnie krytykowani. Wśród obcokrajowców zdarzały się osoby, które wyrażały ostrą dezaprobatę tego, co w Polsce zobaczyły i czego doświadczyły, ale najczęściej pochodziły one z krajów europejskich, w których rytm nadawał duch protestanckiej, wczesnokapitalistycznej mentalności⁴¹. Mimo głosów krytyki, a być może zazdrości, imponująca siła kultury szlacheckiej powodowała, iż narody, które znalazły się w granicach Rzeczypospolitej, jak najszybciej, w sposób dobrowolny, naturalny, starały się spolonizować. J. Tazbir podaje:

⁴⁰ F. Rosset, D. Trieire, *Jan Potocki*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006, s. 80.

⁴¹ Por. J. Tazbir, *op. cit.*, s. 178–179.

Należy [...] podkreślić, iż kultura polska XVI–XVII wieku (przede wszystkim szlachecka) [...] miała w dużym stopniu zdolności asymilacji innych grup etnicznych od ruskiej, litewskiej czy białoruskiej szlachty po ormiańskie lub niemieckie mieszczaństwo. Była to asymilacja dobrowolna, nikt bowiem nie przeszkadzał obcemu z pochodzenia mieszczaństwu, a tym bardziej szlachcie, w pielęgnowaniu ich języka, odrębnych obyczajów czy rodzimej kultury. Polonizacja otwierała [...] nieraz drogę do stanu szlacheckiego oraz do korzystania ze związanych z nim przywilejów⁴².

Ten sam autor w innym miejscu przypomina:

[...] w XVII wieku kultura polska promieniuje na zewnątrz, i to w stopniu o wiele silniejszym aniżeli w dobie renesansu. Prusy Książęce, Mołdawia, Wołoszczyzna czy państwo moskiewskie – wszędzie tam ceniono polskich rzemieślników, artystów i pisarzy, wzorowano się na modzie i obyczajach panujących w szlacheckiej Rzeczypospolitej. Polski teatr był popularny na dworze moskiewskim, gdzie zresztą nasz język odgrywał w drugiej połowie XVII stulecia podobną rolę jak francuszczyzna w otoczeniu Marii Ludwiki (po polsku będzie się też porozumiewać poselstwo Borysa Szeremietiewa, które w roku 1697 przybyło do Wiednia z Moskwy, z tamtejszymi dyplomatami)⁴³.

Nawet w XIX i XX w., w okresie rozbiorów, wielu przedstawicieli administracji zaborczej ulegało polonizacji, z czasem całkowicie asymilując się z naszym narodem i krajem⁴⁴.

Cóż takiego mogło w takim razie aż tak jednoznacznie pociągać innych do naszej kultury? Na myśl przychodzi wiele argumentów, które jednak można sprowadzić do trzech zasadniczych: ziemiańskość, otwarty charakter kultury polskiej i postawa patriotyczna (wyrażająca się w szczególnej rycersko-romantycznej fascynacji walką o wolność)⁴⁵.

Życie i cechy rodziny szlacheckiej.

Ziemiańskość. Rozpatrując kwestię ziemiańskości, należy rozpocząć od przedstawienia ideału polskiego życia staropolskiego łączącego spokojne, uczciwe życie rodzinne z gospodarowaniem we własnym majątku. Kultura dworu promieniuje na okoliczne wsie i na życie ich mieszkańców, jest dla nich wzorem i inspiracją. J. Tazbir przypomina:

Przykład pański zawsze imponował, szczególnie, że go widziano na co dzień i w najbliższym sąsiedztwie⁴⁶.

Dlatego niewątpliwie i polski folklor jest taki szczególny i niepowtarzalny. Przywiązanie szlachcica–ziemianina do swojej ziemi, szacunek, jakim ją obdarza, powodują, że całą swoją aktywność podporządkowuje cykliczności

⁴² *Ibidem*, s. 189.

⁴³ *Ibidem*, s. 167.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 190–192.

⁴⁵ Por. *ibidem*, s. 193.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 50.

przyrody, a swą pracę postrzega, jako niekończący się proces, którego przerwanie mogłoby zburzyć odwieczny, czyli naturalny, prawidłowy porządek. Nawet w czasie II wojny światowej, tam, gdzie było to możliwe, starano się ową ciągłość i rytm przyrody zachować. We wspomnieniach rodziny Jastrzębiec-Rudnickich czytamy:

Gospodarstwo rozwijało się dzięki ofiarnej pracy i skrzętności domowników zjednoczonych wspólnym losem. [...] Powrócono do tradycyjnych form orki, sprzętu i młócenia ziarna. [...] Ludzie [...] regularnie spełniali [...] swe obowiązki. Siano zboża, dbano o glebę, prowadzono prace polowe tak, jakby zawierucha wojenna miała ominąć ten skrawek ziemi polskiej. Zapobiegliwość gospodarzy imponowała nawet okupantowi⁴⁷.

Podporządkowanie życia naturze było na tyle silne, że na czas koniecznych do wykonania prac zawieszano różnorodne, lubiane przez siebie aktywności, a szczególnie życie towarzyskie, aby powrócić do niego dopiero w bardziej odpowiednim momencie. W tym samym pamiętniku znajdujemy:

Sierpień, a nawet pierwsza połowa września poświęcone były w gospodarstwie na intensywne sporządzanie przetworów i zapełnianie spiżarni różnorodnie preparowanymi przetworami. Wiktoria była prawie spokojna, że w czasie tych 6–8 tygodni nie pojawią się niezapowiedziani goście, bowiem okoliczne sąsiadki zajęte były tym samym procederem. Wszyscy zresztą domownicy wprzęgnięci byli w istny kierat domowych przetwórczych czynności. Młodsze dzieci łuskały groch, sprawiały fasolkę, czyściły z szypulek owoce. Podrastające panny uczyły się wyparzać i wygotowywać słoje i kamionki, a nawet pan domu po zakończonym dniu w polu zalewał gorącym pechem, woskiem lub spirytusem gotowe przetwory, co wymagało zręczności i pewności ręki⁴⁸.

W tym szczególnym stosunku do natury, przyrody wyraża się także stosunek do naturalnego porządku życia. Na podkreślenie zasługuje miejsce przypisane kobiecie w rodzinie oraz traktowanie dzieci. Kultura szlachecka, to kultura obojga płci. Biesiadowanie, przyjmowanie gości, rozrywka, a także praca i odpowiedzialność za wychowanie potomstwa (choć odmiennie przygotowywano do dorosłego życia dziewczęta i chłopców) była udziałem obojga małżonków. Rodzicom, zgodnie ze starym prawem domowym należało okazywać codzienny szacunek. Szczególnie silną pozycję wobec dzieci miał ojciec. Jednak i matka traktowana była z niezwykłą czcią i znizieniem. J. S. Bystron za W. Kochowskim podaje:

Na jedno kolano syn, córka na obie
kłania się swojej matce⁴⁹.

⁴⁷ E. Odachowska-Zielińska, A. R. Zieliński, *Porady babuni, czyli o urokach życia w dworku polskim*, Wydawnictwo WATRA, Warszawa 1990, s. 12–13.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 32.

⁴⁹ J. S. Bystron, *op. cit.*, s. 168.

W wychowaniu dzieci, większą wagę przykładano do starannego i gruntownego przygotowania dziewcząt do prowadzenia gospodarstwa, pełnienia funkcji matki i pani domu. Dbano o ich nieskazitelną reputację i czystość. Taki zresztą wizerunek „porządnej białogłowy” dotyczył wszystkich kobiet:

Żadna wstydliva panna, wdowa i mężatka
Nie mówi, nie bawi się z mężczyzną bez świadka,
Gdyż choćby dla mówienia zesłi się pacierzy,
Nie dla czego innego, żaden nie uwierzy⁵⁰.

Synowie mogli cieszyć się większą swobodą, choć obowiązkiem każdego z nich było znać etykietę zachowania się w towarzystwie.

Młody szlachcic [...] musiał odróżniać godności sąsiadów i każdemu z nich należyte świadczyć grzeczności, musiał wiedzieć, komu ukłon złożyć i jaki, kogo za kolana chwycić, przy jakich sytuacjach paść do nóg; musiał nabyć nieco wprawy w rozmowie i pewnej ilości frazesów łacińskich się nauczyć, musiał wreszcie wiedzieć, kiedy należy honoru bronić i szablę wyciągnąć⁵¹.

W XIX w. znacząco wzrasta szacunek okazywany matce. Pojawia się pojęcie Matki-Polki. Matka-Polka uosabia idealną i jednocześnie realną opiekunkę życia rodzinnego, jest dumna, szlachetna w zachowaniu, myśleniu, postępowaniu, jest jednocześnie ciepła i troskliwa, a mimo trudów i poniżeń powodowanych przez zaborców zapewnia swojej rodzinie przetrwanie. Dzięki niej rodzi się kolejny mężny i dumny Polak. Matka-Polka staje się bohaterką każdej rodziny i Rodziny-Polski.

Kolejną charakterystyczną wartością kultury staropolskiej jest stosunek szlachcica do samego siebie – do swoich przyzwyczajęń, gustów, smaków, upodobań. Szlachcic posiadał własne zdanie, które zresztą chętnie wygłaszał, aby później wprowadzić je w czyn. Czuł się pewny swojej pozycji, był naturalnie swobodny. Nie krępował go strach przed poszukiwaniem dla siebie właściwego, wygodnego, przyjemnego działania lub rozwiązania. Natomiast wymuszanie na nim uznawania doskonałości i wyższości jakiegoś dzieła, zjawiska, idei czy osoby traktował jako zamach na jego wolną i wielowątkową naturę. Taką postawą wyrażał szacunek dla własnej osoby. W. Gombrowicz snuje na ten temat rozważania:

Dziwi mnie, że malarze polscy nie próbują wyzyskać atutu, jakim na terenie sztuki jest polskość. Wiecznież macie naśladować Zachód? Korzyć się przed malarstwem, jak Francuzi? Malować z powagą? Malować na klęczkach, z najgłębszym uszanowaniem, malować nieśmiało? Uznając ten rodzaj malarstwa, ale przecież on nie leży w naszej naturze, wszak tradycje nasze są

⁵⁰ *Ibidem*, s. 128.

⁵¹ *Ibidem*, s. 149.

inne, Polacy nigdy zbyt nie przejmowali się sztuką, my skłonni byliśmy sądzić, że nie nos dla tabakier, a tabakiera dla nosa i bardziej odpowiada nam myśl, że „człowiek jest powyżej tego, co wytwarza”. Przestańcie bać się własnych obrazów, przestańcie wielbić sztukę, potraktujcie ją po polsku, z góry, poddajcie ją sobie, a wówczas wyzwoli się w was oryginalność, otworzą się przed wami nowe drogi i pozyskacie to, co jest najcenniejsze, najplodniejsze: własną rzeczywistość⁵².

Otwarty charakter kultury polskiej. Po dziś dzień obcokrajowcy, którzy przyjadą do Polski i uda im się tutaj spędzić więcej niż kilka dni lub mają bliższy kontakt z Polakami na obczyźnie, rozprawiają o polskiej gościnności.

Pozostawiając opisanie uczt, uginających się stołów i rozrywek, jakim oddawali się nasi przodkowie, na inne wystąpienie, chciałabym zwrócić uwagę na dwa elementy wpisujące się w niezwykle sformalizowane, a jednocześnie wygodne i przyjmowane naturalnie, zasady gościnności. Etykieta dobrego wychowania i właściwych stosunków między sąsiadami wymagała właściwego sposobu ich przyjmowania. Gospodarze, aby być gotowymi na czas, wysyłali nawet służącego chłopaka na dach, który stamtąd obserwował okolicę. Jak podaje J. S. Bystron:

Powóz gości zajeżdżał powoli przed dwór, aby dać gospodarzom czas na odpowiednie przygotowanie się do powitania: należało gości czekać na progu i wprowadzić uroczysto do bawialnego pokoju, przy czym gospodarz prowadził gościa, a pani domu jego małżonkę; „nie obeszło się to bez komplementów, bez ceregieli u drzwi na progu i przy zajęciu miejsca, gdy zasiadali”⁵³.

Innym przejawem obowiązkowej gościnności było obdarowywanie gości prezentami. Zresztą w szlacheckiej Polsce zwyczaj wręczania sobie darów był powszechny, a jego pominięcie uważano za poważny afront. Prezentami mogły być drobiazgi o charakterze symbolicznym, ale mogły nimi być też konie, powozy, kosztowne przedmioty, futra czy nawet całe wsie. Natomiast wręczanie i przyjmowanie pieniędzy nie licowało ze stanem szlacheckim. Okazji do obdarowywania się upominkami było wiele. Jedną z ważniejszych był odjazd miłego gościa. Relacja wojewody mińskiego, Zawiszy, z 1702 r. przekazuje nam takie oto wydarzenie:

Byłem w Cisowie u JP. Paska, człowieka haniebnie pocziwego [...]. Przez trzy dni nie znaliśmy, co dzień, co noc, piliśmy i hulali; dam miał siła u siebie i nawet pięknych. Darował mi szkatułkę kieleckiej roboty, mosiądzem nabijaną, piękną, i gotowalniąową teź roboty szkatułką wielką, stół marmurowy nakładany, puzdro szlifowane itd.; bardzom się tam miał dobrze⁵⁴.

⁵² W. Gombrowicz, *Dziennik 1953–1956*, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław 1986, s. 43–44.

⁵³ J. S. Bystron, *op. cit.*, s. 162.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 176.

Otwarty charakter naszej kultury przejawiał się także w otwartości wobec innych kultur, i to zarówno w wymiarze materialnym, jak i duchowym, wyznaniowym. Inspiracją dla kultury użytkowej była kultura Bliskiego Wschodu. Jej silne wpływy widać, w oczywisty sposób, w polskim stroju szlacheckim, później określanym mianem stroju narodowego oraz w wielości przedmiotów i rozwiązań technicznych wykorzystywanych w życiu codziennym i w uzbrojeniu. Przepych, luksus i wystawność życia oraz gust i bogactwo stroju polskiego nie miały sobie równych w Europie. Stanowiły mozaikę wielokulturowego kolorytu, z którą każdy z dumą się obnosił. Jedwabie, futra, kosztowności, złotogłównia i adamaszki to materie, z których wyczarowywano istne dzieła sztuki. Do tego jeszcze wrodzona Polakom chęć zabłyśnięcia i zaskoczenia współbraci, powodowała, że pomysłów na różnaitość ubioru stało się aż nadto. W *Encyklopedii staropolskiej* opisany został przypadek starosty kaniowskiego Potockiego, który:

[...] prosty chłopski kierak kazał obszyć oprawionymi w złoto kamieniami i koralami; drugi sierak był obramowany sznurami dużych pereł, a miał guzy z dużych brylantów⁵⁵.

Po raz pierwszy wyścig zbytku w strojach szlachty starał się powstrzymać Stanisław August Poniatowski (wcześniej ustawy o ograniczaniu kosztownego ubierania się dotyczyły tylko mieszczan i chłopów). W 1776 r. sejm uchwalił tzw. „mundury obywatelskie”, które składały się z żupanów i kontuszy w kolorach przypisanych poszczególnym województwom. Jednakże nie minęło wiele czasu, a już zaczęto przyozdabiać je złotem i srebrem⁵⁶.

Postawa otwartości i szeroko pojmowanej swobody obejmowała także tolerancję religijną. W 1573 r. uchwalono ustawę dotyczącą tolerancji wyznaniowej. W 200 lat później tak z dumą charakteryzowano polską postawę poszanowania innych:

[...] miło jest czytać historję narodu naszego. Są to dzieje najspokojniejszego ludu na świecie. Nie ma w nich ani rzezi S. Bartłomieja ani niesporów sycylijskich, ani podbicia Ameryki⁵⁷.

Z XIX w. pozostały takie oto głosy:

[...] nigdyśmy krwi bratniej za różnorodność zdań religijnych nie przelewali, nigdyśmy wreszcie podbitych krajów nie dzielili ani ich z niepodległości nie wyzuwali⁵⁸.

Mimo że w różnych okresach (np. kontrreformacja, wiek XIX) umacniać się będzie wzór Polaka–katolika, to swobody religijne nie były nigdzie tak rzeczywiste, jak właśnie w Polsce.

⁵⁵ A. Bruckner, *Encyklopedia staropolska*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 808.

⁵⁶ Por., J. S. Bystron, *op. cit.*, s. 450.

⁵⁷ J. Tazbir, *op. cit.*, s. 153.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 154.

Patriotyzm wyrazem umiłowania ojczyzny i troski o nią. Rodzina staropolska żyła i wychowywała swoje potomstwo w duchu poczucia umiłowania ojczyzny, wolności i swobód obywatelskich. „Złota wolność szlachecka” uznawana była za wyjątkowe i najlepsze rozwiązanie ustrojowe w ówczesnej Europie. I chociaż później przeistoczyła się i zdeformowała, to, jak podaje J. Tazbir:

[...] w XVI wieku – a więc w szczytowym okresie rozwoju polskiego parlamentaryzmu – *aurea libertas* nie oznaczała jeszcze, że szlachcie wszystko wolno, ale, że władzy zwierzchniej nie wolno wszystkiego (i czego mianowicie). [...] przywiązaniu do „złotej wolności” towarzyszyły szacunek dla tradycji, poczucie solidarności i współodpowiedzialność za losy państwa, wreszcie duży legalizm oraz niechęć do warcholskich i nieodpowiedzialnych wystąpień⁵⁹.

W XVIII w. na arenę polityczną wkraczają kobiety. Już w pierwszej połowie tego stulecia szlachcianki zaczynają dopominać się o respektowanie ich przywilejów i żądają umożliwienia im publicznego wypowiedzania się w sprawach narodu. Duch patriotyzmu, którym prześiknięta była tradycyjna rodzina sarmacka inspirowała je do wyrażania następującego stanowiska:

W Polsce zrodzona, w Polsce wychowana,
W wolnym narodzie mnie też wolność dana
Mieć głos, że i ja na to nie pozwalam,
Co mi się nie zda...⁶⁰

3.2.4. Podsumowanie – współczesna potrzeba wychowywania uczniów do zakładania własnych, silnych i wartościowych rodzin na wzór tamtych szlacheckich

Przerywając podróż w poszukiwaniu chwałebnych i zdrowych korzeni naszej polskiej kultury szlacheckiej, należałoby powiedzieć, że trzonem jej była dobra, sprawnie funkcjonująca rodzina. Nie stanowiła ona, co współcześnie ma miejsce, jednej z wielu propozycji dostępnych w ofercie cywilizacyjnej, a przeciwnie – była podstawowym elementem, wokół którego nabudowywały się wszystkie dalsze zależności kulturowe.

Człowiek w życiu rodzinnym spełniał się, niejednokrotnie rozwijał. Jeśli nawet między małżonkami nie było wielkiej miłości, to szacunek okazywany sobie nawzajem, poczucie odpowiedzialności za los rodziny, a także umiejętność współdziałania, w przeciwieństwie do tak powszechnej dziś zawziętości i konkurencji, sprawiały, że rodzina staropolska stanowiła trwałą i godną naśladowania jakość kulturową.

⁵⁹ J. Tazbir, *op. cit.*, s. 58–59.

⁶⁰ J. S. Bystron, *op. cit.*, s. 129.

Takie mocne zaplecze rodzinne rozwijało postawę wiary w siebie. Szlachcic mógł sobie pozwolić na bycie sobą, na tworzenie własnego wizerunku, dziś powiedzielibyśmy, że w pełni mógł realizować własną autokreację. Zależało to tylko od jego fantazji, wiedzy, możliwości finansowych lub chęci. Szlachta w większości (oprócz szlachty zagrodowej) żyła dostatnio, wręcz w luksusie. Ilość i różnorodność dóbr materialnych niejednokrotnie oszałamiała obcych. Jednak owe wartości materialne były przede wszystkim środkiem w kontaktach międzyludzkich, a nie celem samym w sobie. Istotne było, jak człowiek zachowuje się w oparciu o te dobra, jak z nich korzysta, a nie, jak się im podporządkowuje, jak im służy.

Był czas, gdy kultura polska, dopuszczająca ogromną swobodę i wolność działania, a jednocześnie stawiająca wysokie wymagania w kwestii moralności i norm współżycia, promieniowała na kraje europejskie i islamskie z wielką siłą. Myślę, że dzisiaj, podejmując działania na rzecz wzmocnienia polskiej tożsamości kulturowej i chroniąc się przed zagrożeniami typowymi dla współczesnego świata, nie ma lepszej propozycji, jak ponowne poznawanie siebie – powracanie do własnych korzeni i rozbudzanie dumy z faktu, że jesteśmy Polakami. Dzisiaj, niestety, Polacy tak często pielęgnują w sobie poczucie niższości i kompleksów w stosunku do innych narodów (szczególnie ekonomicznie i technologicznie bardziej zaawansowanych) lub zatracają się w kulturze globalnej bylejakości i nijakości, że przyszedł już chyba czas na podjęcie powszechnej autopolonizacji. Media, choć tak wszechmocne, w tej kwestii są za słabe. Miejscem odnowy kulturowej musi być więc szkoła. Szkoła, która wraz z wychowanymi przez siebie absolwentami, budującymi własne rodziny, stworzy spójną przestrzeń dla nowej i własnej, polskiej propozycji kulturowej.

3.3. Typ człowieka globalnego na przykładzie studenta uniwersytetu wirtualnego

3.3.1. Słowo wstępne – „nowości” czasów współczesnych

Pragnąc scharakteryzować, a następnie ustosunkować się do wybranego przeze mnie zagadnienia, jakim jest instytucja uniwersytetu wirtualnego, muszę określić rzeczywistość, w jakiej ów uniwersytet istnieje.

Ktoś mógłby powiedzieć, że jest to kwestia oczywista: uniwersytet wirtualny jest osiągnięciem czasów współczesnych, jest wyrazem niebywałego rozwoju technologicznego ostatnich dziesięcioleci, dowodzi intelektualnej potęgi człowieka, który buduje, kreuje i zmienia otaczającą go rzeczywistość w czasy pełne możliwości, wyzwań, aktywnego niepokoju, w czasy stwarzające szanse, które mogą być wykorzystane, a więc zakończone sukcesem, przez jednostki odważne, operatywne, z inwencją i bez zahamowań.

Przymiotnikiem, który najlepiej chyba charakteryzuje współczesność, jest „nowy”, a rzeczownikiem „nowość”. Mamy więc nowe czasy, nowe filozofie, ideologie i nowe koncepcje światopoglądowe, nowe rozumienie zjawisk i procesów społecznych, nowe są także wyzwania, które zmuszają do odpowiadania na nie nowymi pomysłami, nowymi rozwiązaniami i wreszcie nowymi produktami. Zaczynając od nowych interpretacji dziejów, kończymy na nowych, choć cały czas pod tym samym, starym szyldem, ale jednocześnie zupełnie innych, zmienionych i lepszych, a nawet jeszcze lepszych, proszkach do prania, serkach i napojach gaszących pragnienie.

3.3.2. Charakterystyka rzeczywistości „ekonomicznej” i oczekiwania wobec uniwersytetu tradycyjnego

Ulegając czarowi możliwości transformacji starych, sprawdzonych elementów rzeczywistości społecznej, proponuję dokonać takiego zabiegu z maksymą: „światem rządzi pieniądz”. Dziś, odwołując się do brutalnych realiów, należałoby ją odświeżyć, unowocześnić głosząc: „światem rządzi ekonomia”.

Obecnie bowiem wszelkie instytucje społeczne (w tym oczywiście instytucje oświatowe) postrzegane są w kategoriach zakładów przemysłowych czy firm produkcyjnych. Dominuje myślenie w kategoriach opłacalności. Rentowność, kalkulacja kosztów, wartość i zysk, czyli najczystsza ekonomia, obowiązują w każdej działalności współczesnego, nowego człowieka. Dominującą sferą jego działalności stał się współcześnie III sektor, czyli sektor usług (po rolnictwie i przemyśle). Oczywiście, sektor usług, będąc dominującym i powszechnym konstruktem społecznym, jest w swej strukturze niezwykle zróżnicowany i krzywdząco niespójny. Jak ujmuje to Benjamin Barber:

Usługi to osobliwa hybryda, która mieści w sobie zarówno najstarsze i najbardziej podstawowe branże, jak i informacyjne i komunikacyjne technologie nowej ery, odkrywane i wprowadzane do użytku szybciej niż da się to opisać. Wrzuca się tutaj jak do jednego worka lichy opłacany, nie zorganizowany w związki personel szpitalny i niewykwalifikowanych pracowników barów z fast food razem z programistami komputerów, pilotami linii lotniczych i specami od informacji. Kategoria „usługi” to zarówno banki handlowe, gdzie Japonia dawno wyprzedziła Amerykę i Europę, jak i branża rozrywkowa, gdzie światowe przywództwo Ameryki umacnia się i znosi się na to, że jeszcze długo w następnym stuleciu nic mu nie grozi⁶¹.

Myślenie w kategoriach usługowych powoduje, że jesteśmy postrzegani jako usługodawcy, świadczymy pewne (tzn. edukacyjne) usługi dla ludności (dla chętnych lub do tego przymuszonych), a usługobiorca–klient (tzn. student) jest tą stroną, która ma przynależne jej prawo żądać, wymagać, stawiać warunki, kaprysić. My za to, chcąc sprzedać nasz towar (wiedzę), robimy wszystko, aby zadowolić rozkapryszonego i mającego pieniądze klienta, tak aby rezultat ekonomiczny naszych starań był dodatni. Jak podaje Z. Melosik (za P. S. Gumportem):

Edukacja wyższa przekształcona więc została z „instytucji społecznej” w „instytucję ekonomiczną”⁶².

Prawa rynku wymuszają rekonstrukcję naszych zależności. Dotychczasowa relacja: wykładowca – program nauczania – student przeobraża się w układ: producent – towar – konsument. Wiedza akademicka przestaje być dobrem społecznym, stając się zwykłym towarem⁶³. Od wykładowcy akademickiego, erudyty, mistrza, autorytetu, wzorca, wymaga się, aby sam zdegradował się do dostarczyciela towaru w ramach supermarketu wiedzy⁶⁴. Student–klient nato-

⁶¹ B. Barber, *Dżihad kontra Mcświat*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2001, s. 99.

⁶² Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań 2002, s. 83.

⁶³ Por. *ibidem*, s. 100.

⁶⁴ Por. *ibidem*, s. 86.

miast ma prawo i obowiązek wybrać z półki ofert uniwersyteckich i wrzucić do własnego koszyka wykształcenia, a raczej należałoby powiedzieć: nie wykształcenia, a praktycznego przygotowania do aktualnie wykonywanej działalności, pewien pakiet, ładnie opakowany towar, a więc zestaw danych i dyrektyw łatwych i szybkich do ogarnięcia swoim zmęczonym i zestresowanym umysłem, konkretnych, prostych do zastosowania, praktycznych, a w rezultacie, szybko dających ekonomicznie wymierne wyniki.

Kolejnym elementem nowej rzeczywistości jest konkurencyjność. Nie wystarczy być dobrym w tym, co się robi. Przede wszystkim należy być konkurencyjnym, co oznacza konieczność ciągłej rywalizacji, sprawdzania się, stawiania do współzawodnictwa, poszukiwania pomocy u sponsorów, wchodzenia w spółki, konsorcja, uzależniania się od świata biznesu. Konsekwencją takiej stałej aktywności jest napięcie, stres, niepewność, strach przed porażką, a wręcz klęską. Zabezpieczeniem dla uniwersytetów staje się w tej sytuacji współpraca, czyli uzależnienie od silnych i wartościowych obecnie struktur, jakimi są koncerny. Jednoznacznie potężniejszy partner ma prawo narzucać swoją wizję prawdy i wiedzy. Współczesny uniwersytet stracił więc monopol na wytwarzanie wiedzy⁶⁵, nawet:

[...] w zakresie definiowania tego, co uznać można za wiedzę wartościową i godną upowszechnienia⁶⁶.

Wiedza akademicka – teoretyczna – przegrywa współzawodnictwo z empirią. Główny nurt badań opiera się na badaniach stosowanych, realizujących zamówienia zleceńodawców – instytucji ekonomiczno-gospodarczych. Tradycyjny sens istnienia uniwersytetów, niekoniecznie bezpośrednio odwołujący się do praktyki społecznej, odsuwany jest na margines.

Z drugiej strony, z powodu swoich dziejów, wielu wieków istnienia i historycznego kształtu, uniwersytet jest materiałem opornym na natychmiastową zmianę.

A właśnie wszelka zmiana, przemiana, nowa forma wydają się współcześnie czymś tak pożądanym, wręcz niezbędnym, jak powietrze i woda. Na przykład w australijskiej publicystyce, dotyczącej tendencji i zmian w świecie polityki, kultury i gospodarki, czytamy:

Dziś już nie wystarcza, aby menadżerowie realizowali wytyczne, biurokraci zarządzali, a administratorzy planowali i kontrolowali. W tym świecie menadżerowie, biurokraci i administratorzy rządzą, a ich funkcją nie jest już tylko zapewnienie płynnych działań odwołujących się do struktur i zależności pracowniczych, w konsekwencji doprowadzających do wytworzenia ostatecznego produktu, w ramach stabilnie działających dużych struktur.

⁶⁵ Por. *ibidem*, s. 101.

⁶⁶ Por. *ibidem*, s. 102.

Współczesny menadżero-biurokrato-administrator jest agentem zmiany zatrudnionym, aby zreformować dotychczasowe struktury instytucjonalne, zrestrukturyzować modele działania i stosunki międzyludzkie w pracy oraz, aby zrobić wszystko, co tylko jest możliwe w celu dokonania zmiany⁶⁷.

Taką zmianą, nową strukturą w świecie kształcenia na poziomie akademickim stały się uniwersytety wirtualne.

3.3.3. Uniwersytet wirtualny – kontrowersje wokół idei kształcenia *on-line*

Cechy i zakres zjawiska. Ukazane powyżej dążenie do szeroko rozumianej zmiany, a wyrażone m. in. poprzez pojawienie się uniwersytetów wirtualnych obejmuje, rzecz jasna, a może przede wszystkim, tradycyjne instytucje przekazujące wiedzę. Kształcenie na poziomie wyższym przeżywa rewolucję technologiczną. Uczelnie błyskawicznie się komputeryzują, wykorzystują sieć Internetu, mają własne strony WWW, korzystają z różnorodnych urządzeń cyfrowych. Wykładowcy są nakłaniani, aby sięgać po multimedia i Internet, i dostrzegać w tych działaniach alternatywę dla bezpośredniego procesu kształcenia. Wydziały i uniwersytety natomiast muszą rozpatrywać swą przyszłość w kategoriach rozwoju i dostosowania się do wizji przyszłego kształcenia. Prorokuje się bowiem, że w przyszłości powstanie jeden wspólny, globalny rynek, obejmujący wszystkie istniejące instytucje kształcące. Dlatego już dziś uczelnie powinny określić swą przyszłość: czy chcą pozostać przy starym, tradycyjnym modelu kształcenia, czy widzą się raczej jako dostarczyciele wiedzy w systemie wirtualnym. Jednocześnie należy nadmienić, że myśli się już o stworzeniu globalnego „megawirtualnego uniwersytetu”.

Różnice między uniwersytetem tradycyjnym a wirtualnym. Czym jest dzisiejszy uniwersytet wirtualny?

Pierwsze spostrzeżenie, jakie się nasuwa, to lokalizacja. Uniwersytet wirtualny nie ma określonego miejsca w przestrzeni, na mapie. Nie posiada jako takich budynków, auli, laboratoriów, domów studenta, terenów rekreacyjnych, obiektów sportowych, bibliotek, nie ma też w nim fizycznie przemieszczających się ludzi. Uniwersytetu wirtualnego nie ma w realnej przestrzeni, jest natomiast obecny w cyberprzestrzeni. Cały proces kształcenia, z silnym odchyleniem w kierunku autokształcenia, odbywa się elektronicznie w oparciu o komunikację cyfrową i przy wykorzystaniu interaktywnych technologii multimedialnych.

⁶⁷ „Arena Journal”, http://www.arena.org.au/archives/Journal_Archive/journal_13/articles_13.htm.

Źródeł uniwersytetu wirtualnego nie łączy się bezpośrednio z tradycyjnym uniwersytetem, a raczej doszukuje się ich w alternatywnych formach kształcenia, jak np. kształcenie domowe, programy edukacji na odległość (np. radio szkoła w Australii), uniwersytety telewizyjne czy rozwój korporacji informacyjno-medialnych.

Uniwersytet wirtualny łączy więc sektor edukacyjny z najważniejszym i najpotężniejszym sektorem informacyjno-komunikacyjnym.

Od uniwersytetu tradycyjnego przejmuje symbolikę, pewną aurę uczelni tradycyjnej, upatrując w posiadaniu herbów i dobrze brzmiących nazw, nowej własnej ontologii. Z kolei stare, renomowane, jednoznacznie rozpoznawane uniwersytety tradycyjne, chcąc pozostać na globalnym rynku wiedzy zmuszone są wchodzić w związki z takimi potentatami finansowymi, jak np.: Disney, Boeing, Via-Com, Sony, Britannica, Microsoft.

Jakie są w takim razie najbardziej znaczące różnice pomiędzy uniwersyte-tem wirtualnym a realnym, czyli między edukacją cyfrową, zdalną, na odległość, *on-line* a edukacją bezpośrednią (twarzą w twarz)?

1. Uniwersytet wirtualny jest otwarty dla wszystkich, niezależnie od wieku, płci, rasy, narodowości, wykonywanego zawodu, a także wcześniejszego wykształcenia.

2. Edukacja cyfrowa jest niezależna od czasu i przestrzeni. Komputery mogą działać dzień i noc, a uniwersytet wirtualny jest osiągalny wszędzie na świecie, gdzie tylko jest dostęp do Internetu. Nie ma znaczenia czy na takim uniwersytecie studiuje student z Polski, Pakistanu, Argentyny czy Szwajcarii. Wirtualna łączność zapewniona jest dzięki dostępowi do wideokonferencji, do interaktywnych obrazów i plików głosowych. Można również zamówić materiały w formie „wideo na życzenie” czy wejść na strony WWW, tematycznie związane z omawianym zagadnieniem. W ten sposób student może dotrzeć do właściwych materiałów niezależnie od czasu. Studenci tego samego kursu studiują więc asynchronicznie.

3. Uniwersytet wirtualny daje możliwość kontynuowania kształcenia wszystkim, którzy znajdują się daleko od centrów edukacyjnych i ze względu na swą sytuację życiową, rodzinną, zawodową, ekonomiczną i społeczną nie mogliby studiować w tradycyjny sposób. Uczelnia elektroniczna zrównuje więc szanse dostępu do wiedzy ludziom z miast i wsi, będąc otwartą, poprzez oferowane kursy, na ich szczególne potrzeby.

4. Edukacja zdalna postrzegana jest jako zindywidualizowana, gdyż umożliwia studiowanie we własnym tempie. Nie ma znaczenia czy student studiuje raz w tygodniu, czy przez siedem dni w tygodniu, czy zacznie naukę w marcu czy w sierpniu.

5. Oferta zindywidualizowanego kształcenia dotyczy także możliwości wybrania przez studenta i utworzenia dla siebie indywidualnego zestawu kursów,

który będzie najlepiej korespondował z potrzebną mu wiedzą. Z ogromnej oferty kursów i propozycji (w zależności oczywiście od uniwersytetu) można wybrać takie, które obejmują od kilku do kilkuset godzin szkolenia. Każdy student tworzy swój własny program studiów.

6. Uniwersytet wirtualny umożliwia studiowanie tym wszystkim, którzy musieli przerwać swą formalną edukację z powodów finansowych lub innych.

7. Uniwersytet wirtualny wymaga jedynie dostępu, podłączenia do Internetu. Swoją wirtualną klasę student może mieć gdziekolwiek: w pracy, w kawiarence internetowej, u znajomych czy też we własnym domu.

8. Kształcenie zdalne jest szansą dla tych wszystkich, którzy nie mogą lub nie chcą kształcić się w oparciu o tradycyjne środki, sposoby i metody. Jest także szansą dla tych, którzy nie zostali przyjęci na regularne studia z powodu mniejszych czy ograniczonych zdolności.

9. Uniwersytet wirtualny stwarza również możliwość ponownego uczestnictwa w studiach i uzyskania dyplomu tym wszystkim, którzy przerwali wcześniejszą naukę z powodu zwątpienia, braku chęci do nauki, wyężonej pracy i systematyczności, z braku motywacji oraz niewystarczającego przekonania co do słuszności obranej drogi.

10. Edukacja zdalna proponuje kursy nakierowane na kształcenie zawodowe, zorientowane na przyszlą pracę.

11. Kształcenie zdalne stwarza możliwość poszerzania swojej wiedzy i kompetencji oraz sprzyja pojawieniu się warunków do osiągnięcia sukcesu poprzez pokonywanie szczybli kariery bez szkody dla aktualnie wykonywanej pracy.

12. Ponadto uznaje się, że uniwersytet wirtualny jest szczególnie atrakcyjny ze względów ekonomicznych. Będąc źródłem efektywnego kształcenia, jest jednocześnie dużo tańszy niż kształcenie tradycyjne. Z kolei pieniądze, które wpłacają studenci, są po pierwsze przeznaczane na pokrycie kosztów obsługi uniwersytetu *on-line*, a po drugie znaczna część pieniędzy przekazywana jest na wsparcie edukacji w Trzecim Świecie oraz wpływa na konta takich organizacji, jak UNESCO czy UNICEF.

3.3.4. Student–klient uniwersytetu wirtualnego jako model przedstawiciela klasy średniej

Kto i z jakich przyczyn może zostać studentem wirtualnym? Studentem uniwersytetu wirtualnego może zostać każdy – od nastolatka po seniora. Taki uniwersytet jest zaplanowany z myślą o kształceniu ustawicznym, całożyciowym. Nie chodzi tu tylko o wewnętrzne potrzeby studentów w różnym wieku, ale także, a może przede wszystkim, o programy związane z aktywnością zawodową ludzi na rynku pracy.

Uważa się bowiem, że z powodu gwałtownych zmian w edukacji, szkoleniach, biznesie i przemyśle, a w dodatku w nawiązaniu do tendencji restrukturyzacyjnych w koncernach, przeciętny pracownik w ciągu życia zawodowego będzie musiał 6 lub 7 razy zmieniać miejsce pracy, wykonywać inny zawód i w każdym z nich angażować się i starać się realizować karierę zawodową⁶⁸.

Przekwalifikowanie, dostosowanie się, zmiana umiejętności są już dziś wymogami stawianymi wobec pracowników. W związku z tym, uczelnie wyższe przereorganizują się tak, aby dopasować swą ofertę do tego nowego, szczególniego typu studenta. Coraz częściej bowiem, studenci, którzy już posiadają stopnie i dyplomy, poszukują takich możliwości kształcenia i dokształcania, które dopomogą im usprawnić ich pracę lub dopomogą rozszerzyć umiejętności w celu rozwoju własnej kariery. Uczenie się przez całe życie staje się koniecznością.

Po tych kilku wstępnych rozważaniach, powróćmy do pytania o cechy charakteryzujące modelowego studenta uniwersytetu wirtualnego.

Z uwagi na niniejszy tekst przeprowadziłam pewne symboliczne badanie diagnostyczne. Przeanalizowałam ok. 30 stron WWW reklamujących uniwersytety wirtualne, zachęcających do korzystania z takiej właśnie usługi medialnej i ukazującej jej zalety w postaci możliwości osiągnięcia szybkiego sukcesu zawodowego.

Po powyższe oferty uniwersytetów *on-line* sięgnęłam z kilku powodów:

- 1) są najlepszym przykładem urzeczywistniania teorii, ideologii i założeń związanych z nowoczesnym kształceniem wirtualnym;
- 2) dzięki nim część osób rzeczywiście staje się studentami wirtualnymi;
- 3) zastanowienie się nad powyższymi materiałami pozwala określić wyłaniającego się z nich poszukiwanego przeze mnie modelowego studenta-klienta.

Spójecznie i medialnie wykreowane potrzeby, pragnienia i marzenia studenta uniwersytetu wirtualnego. Charakterystykę wirtualnego studenta możemy przeprowadzić dwuetapowo. Z jednej strony, z materiałów reklamujących uniwersytety dowiadujemy się o jego preferencjach, dążeniach, potrzebach i pragnieniach (poznajemy jego wnętrze). Informacje te zawarte są w tekstach reklam. Z drugiej strony, poznajemy owego studenta od zewnątrz. Reklamy uniwersytetów wirtualnych ukazują nam, poprzez zamieszczone zdjęcia, samego studenta i bardzo często środowisko, które jest dla niego charakterystyczne, właściwe i słuszne z punktu widzenia naszych czasów.

⁶⁸ *Oferty dla potencjalnych studentów uniwersytetów wirtualnych*, http://216.109.117.135/search/cache?vp=virtual+university+student&vp_vt=any&vst=0&vd=all&fl=0...

We fragmentach tekstowych, krótkich, hasłowych, czytelnych i jednoznacznie interpretowanych, znajdujemy następujące informacje⁶⁹:

1. Kursy *on-line* skierowane są do dzisiejszych zapracowanych profesjonalistów. Można więc znaleźć następujące hasła:

- potrzebujesz stopnia naukowego, aby wznieść swą karierę?
- nie masz czasu, aby siedzieć w klasie?
- gdzie zapracowani fachowcy udają się po wiedzę?

2. Na kursach *on-line* można uzyskać stopień licencjata, tytuł magistra lub nawet doktora nauk humanistycznych!

3. Studiuje się szybciej niż w przypadku studiów tradycyjnych. Odnajdujemy następujące zachęty:

- licencjat w 13 miesięcy,
- za rok o tej samej porze będziesz mógł znacząco przyspieszyć swoją karierę.

4. Kursy uniwersytetu wirtualnego pozwalają studentowi rozwijać się osobiście i zawodowo.

5. Nie potrzeba i nie wymaga się fizycznego uczęszczania na zajęcia i zasiadania w ławie szkolnej.

6. Uzyskuje się wsparcie finansowe (zniżkę w opłatach) w przypadku wykonywania pracy zawodowej oraz posiadania wcześniejszego przygotowania i doświadczenia zawodowego.

7. Nauka przebiega we własnym, indywidualnym tempie studenta, dostosowana jest do jego możliwości. Myśli się więc o wygodzie i poczuciu wolności studenta, ponieważ oferta jest na tyle elastyczna, że umożliwia studentowi zarówno stworzenie własnego planu pod względem doboru samych przedmiotów, jak i w następstwie kolejności ich poznawania.

8. Program nauczania poszczególnych przedmiotów jest identyczny dla wszystkich uczelni wirtualnych (obejmuje ten sam materiał we wszystkich uczelniach tego typu w kraju, tzn. w USA).

9. Długoletnia (np. 18-letnia) tradycja kształcenia na odległość świadczy o fachowości i renomie uczelni.

Wizerunek zewnętrzny studenta-klienta. Z obrazów graficznych czerpiemy natomiast następującą wiedzę.

Typowym środowiskiem, w którym aktywnie działa student uniwersytetu wirtualnego, jest praca i to głównie praca biurowa. Widzimy więc, że otoczony jest on najbardziej charakterystycznymi dla biura elementami, jak biurka, telefony stacjonarne i komórkowe, komputery, laptopy, lampy biurowe, kubki,

⁶⁹ *Entrepreneur Game*, <http://www.thevirtual-university.org/faq.htm>, *AIU Online Degree*, offers335@infobeat.com, *Career_Options*, Career_Options@mailcaddie.com, *Online Classes*, offers1097@infobeat.com, *Online Courses*, offers559@infobeat.com, *Online Courses*, special12501@intelligentx.com, *Secondary Education*, SecondaryEducation@friendlynotice.com, *U of P*, UofP@infinityemails.com

teczki z dokumentami, artykuły piśmienne itp. Studenci-pracownicy są uśmiechnięci, porządnie i czysto ubrani, dobrze uczesani i prawidłowo, gdyż dyskretnie umalowani. Są przedstawicielami klasy średniej. Ich schludny strój urzędniczo-biurowy, a także wymarzona wręcz sylwetka (są szczupli, wysportowani, dbają o swój wygląd i wizerunek) sprawiają, że odbieramy ich jako godnych zaufania. Widzimy w nich także ludzi kompetentnych, znających się na swojej pracy i mających doświadczenie zawodowe. Nasi bohaterowie mają ok. 25–40 lat, czyli są w najlepszym okresie produkcyjnym. Dobrze pracują, gdyż sprawnie myślą i działają. Są również wydajni fizycznie. Czasami widzimy ich podczas bardzo długiej pracy (zapewne podczas godzin nadliczbowych): rękawy w koszulach mają podwinięte, siedzą w pozach bardziej rozluźnionych, bez marynarek, a za to w kamizelkach, z rozpiętymi guzikami pod szyją. Tworzą dobrze rozumiejący się kolektyw, pracują zespołowo.

Podsumowując powyższe treści na temat najbardziej pożądanego, typowego czy modelowego studenta uniwersytetu wirtualnego, można powiedzieć, że jest on człowiekiem młodym, aktywnym zawodowo, dbającym o swój wizerunek, tzn. ubiór, fryzurę, a także szczupłą, zgrabną sylwetkę. Jest zapracowany, dużo czasu spędza w biurze (pracuje więc w sektorze usług), umie posługiwać się współczesnym sprzętem biurowo-komunikacyjnym, jest zadowolony, uśmiechnięty, chętny do pracy, nie widać po nim zmęczenia czy znudzenia, emanuje z niego wewnętrzne pragnienie bycia aktywnym i zaangażowanym w pracę. Umie działać samodzielnie i w grupie. Chce pogłębiać swoją wiedzę, uaktualniać ją, chociaż nie może pozwolić sobie na regularne uczęszczanie na zajęcia. Dlatego dopasowuje czas przeznaczony na naukę do własnych uwarunkowań, możliwości, czasu i miejsca, w którym się może znaleźć (najczęściej jest to jednak biuro, gdyż właśnie w tej przestrzeni spędza najwięcej czasu). Nasz modelowy student uznawany jest – i sam tak o sobie myśli – za zapracowanego fachowca, profesjonalistę (*busy professional*). Wpajanie takiego przekonania daje mu poczucie pewności siebie i słuszności podejmowanych wyzwań. Nie widzimy go nigdy na tle rodziny, na łonie natury czy w wygodnym stroju na wycieczce. Nigdy nie dostrzegamy też u niego zmęczenia ani zniechęcenia czy irytacji. Nasz student tryska zdrowiem i optymizmem, przepełniony jest pozytywną energią wewnętrzną.

3.3.5. Podsumowanie – szanse człowieka globalnego na pełny rozwój w obliczu wirtualnej jednostronności i fikcji

Wykreowany medialnie nowy przedstawiciel przestrzeni edukacyjnej, jakim ma być student uniwersytetu wirtualnego, stanowi niewątpliwie koncepcję, nad którą warto się zastanowić. Członek społeczności uczelni *on-line* poza tym, że

w sposób szczególny, inny i w pewnym sensie wyjątkowy ma szanse na zdobycie nowej wiedzy, żyje w dalszym ciągu w realnej przestrzeni. Doskonale wiemy, że nasz świat daleki jest od fikcyjnej idylli uśmiechniętych ludzi „z obrazka”. Jest znacznie bardziej złożony, niejasny i nieoczywisty. Podobnie sam prawdziwy, realny człowiek, mimo wielu nowych sytuacji, wciąż postrzegany jest jako najbardziej tajemnicza i mogąca zaskakiwać istota.

W takim razie, jak dalece możemy zaufać projektantom naszego życia indywidualnego i społecznego? Jeśli bowiem globalnie promuje się drogę osobistego rozwoju opartą na korzystaniu z usług tak technologicznie zaawansowanej uczelni, że aż wirtualnej, to pytanie o cechy absolwenta, którego powinniśmy oczekiwać, wydaje się w pełni uzasadnione. Nasuwa się przypuszczenie, że nie-namacalna, złudna instytucja może jedynie wykreować fikcyjnego człowieka. Z drugiej strony należy stwierdzić, że uniwersytet wirtualny jest jednak częściowo prawdziwy. Wydaje przecież realne dyplomy. Posługując się analogią, można by chyba przyjąć, że także kształci tylko do pewnego stopnia „prawdziwych” ludzi, ponieważ rozwój studenta za jego pośrednictwem jest częściowy, wybiórczy, a przez to niepełny. Brakuje tu wymiaru humanistycznego, międzyludzkiego, odwołującego się do świata wartości, przeżyć, bezpośrednich doznań i emocji.

Czy taka jest przyszłość nowego, globalnego człowieka? Czy będzie on tylko jednowymiarowo przygotowanym specjalistą? Może też, szczęśliwie dla niego, okazać się, że koncepcja uniwersytetu wirtualnego była błędna, niewystarczająca, zbyt techniczna w stosunku do istoty ludzkiej.

Te pytania i wątpliwości muszą na razie pozostać nierozstrzygnięte, choć niewątpliwie może nas przyszłość zaskoczyć i zadziwić.

3.4. Kształtowanie tożsamości współczesnego Polaka przez kontakt z odległą kulturą

3.4.1. Słowo wstępne – możliwości edukacyjnego wykorzystania medialnego zainteresowania muzyką etniczną

Droga kształtowania wychowanka czy inspirowania go do tworzenia nowych jakości w warunkach szkolnych opiera się na procesie kształcenia i wychowania, mających w konsekwencji doprowadzić do stanu samokształcenia i samokształtowania. Zwieńczeniem pracy nauczycieli, pedagogów, wychowawców jest, na ile to dzisiaj możliwe, sukces w postaci, w pełni przygotowanego do życia i zadowolonego z tego, kim jest i co sobą reprezentuje, człowieka.

Jednak, jak doprowadzić do takiej modelowej i komfortowej sytuacji w momencie, gdy wszystko się zmienia, przeobraża i płynnie formuje nową rzeczywistość? Jest to przecież czas, który prowokuje do przedefiniowywania pojęć oraz do gromadzenia i zestawiania ze sobą różnorodnych tekstów i niejednokrotnie częściowej, wyrwanej z kontekstu wiedzy. Postmodernizm, bo o nim mowa, to czas, który nie sprzyja tworzeniu wielkich i całościowych koncepcji edukacyjnych. Skłania się raczej ku propozycjom fragmentarycznym. Z drugiej strony dopuszcza wielość. Przy tym, jest tak samo otwarty zarówno na pomysły dobre, jak i złe. W tej sytuacji, propozycje dróg dochodzenia do wiedzy, które uznane są za słuszne, wartościowe i godne realizacji, mogą tworzyć pluralistyczną, wariantową układankę – mozaikę adekwatnych dla różnych uczniów i słuchaczy pomysłów i możliwości ich realizacji.

Mój głos traktuję jako taki właśnie pomysł, który można by rozwinąć i przekształcić w pogłębioną propozycję, wpisującą się w wychowawczą i poznawczą całość przynależną edukacji międzykulturowej. Pomysł ten zrodził się z moich obserwacji i namysłu nad zachodzącymi wokół nas zmianami w sferze społeczno-kulturowej. Mam tu na myśli masowe i medialne zainteresowanie muzyką z różnych stron świata, kontynentów, muzyką etniczną, folklorem różnych narodów czy społeczności.

3.4.2. Posługiwanie się perspektywą międzykulturową w celu budowania własnej tożsamości

Od etnopopu do źródłowej muzyki etnicznej. Dzisiaj, już nie tylko specjalista, np. muzykolog czy muzyczny pasjonat–amator folkloru muzycznego, ale każdy wrażliwszy odbiorca masowy przyzna, że oferta muzyki etno jest ogromna. Jednak, aby nie pogubić się w tej wielokulturowej muzyce, a także, aby nie doszło do jej strywalizowania, spłaszczenia i akceptowania „papki muzycznej” o jedynie obco lub egzotycznie dla nas brzmiącym zabarwieniu, należałoby przystąpić do realizowania świadome i szeroko (wieloaspektowo) zaplanowanej edukacji szkolnej. Myślę tu po prostu o edukacji międzykulturowej w obszarze muzyki. Jej celem byłoby wyrażenie sprzeciwu wobec mody powierzchownego wczuwania się w etnopop i przelotnej fascynacji przerobionymi, dostosowanymi do gustów masowego odbiorcy dźwiękami i brzmieniem na korzyść prawdziwego docierania i głębokiego odkrywania źródłowej muzyki etnicznej. Takie ruszenie w przeciwnym kierunku, „pod prąd”, już samo w sobie staje się wyzwaniem. Dotarcie do celu, a zatem kontakt z czystym, prawdziwym wykonaniem najpewniej dostarczyłby wielu emocji, przeżyć, zainspirował do przemyśleń.

Taka muzyczna edukacja międzykulturowa, a zarazem wielokulturowa (inaczej: multikulturowa), jest również szczególna i wartościowa z tego powodu, że przebiega co najmniej na dwu przenikających się płaszczyznach. Rozgrywa się w obszarze wiedzy ogólnokulturowej, społecznej, pozamuzycznej oraz w obszarze czysto muzycznym.

Korzyści z międzykulturowego kształcenia muzycznego. Kontakt z muzyką etniczną (z folklorem muzycznym) może stanowić dla nas źródło niezwykłych doznań estetycznych, może wpływać na nasze postawy i decyzje wobec innych ludzi, może wreszcie zachęcać do działań, których być może nie podjęlibyśmy, gdybyśmy nie zetknęli się z tą muzyką, a tym samym – z całą obcą nam kulturą.

Ponadto międzykulturowe kształcenie muzyczne uczy traktować wszystkich ludzi równo i z szacunkiem odnosić się do ich ekspresji i spuścizny artystycznej. Dlatego żadna grupa, społeczność, naród i ich kultury nie powinny być uznawane za lepsze, nie powinny zajmować uprzywilejowanej pozycji w stosunku do innych.

Kształcenie międzykulturowe podkreśla też znaczenie różnorodności. Warto w tym miejscu przytoczyć zasadę, według której swoje antropologiczne i międzykulturowe prace badawcze prowadził Bronisław Malinowski (1884–1942):

[...] ludzie są równi, lecz rozmaici, a wszystkie różnaitości są równe⁷⁰.

⁷⁰ B. Olszewska-Dyoniziak, *Bronisław Malinowski*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze, Zielona Góra 1996, s. 35.

Edukacja międzykulturowa to także kształcenie na rzecz pokoju, porozumienia, pomocy, empatii. Już w 1931 r. B. Malinowski stwierdzał:

[...] o ile uczciwie i mądrze nie damy rasom kolorowym jakiegoś miejsca, gdzie mogłyby się rozwijać, stworzymy na naszej Ziemi warunki nie do zniesienia dla większości istot ludzkich i w ten sposób przygotujemy światową katastrofę, której oznaki już można dostrzec⁷¹.

Takie humanistyczne postawy człowiek powinien, co oczywiste, przyjmować wobec innych ludzi. Stąd też odkrywanie i penetrowanie innych światów, kultur nie może zatrzymywać się na poznawaniu danej społeczności w sensie przedmiotowym (myślę tu m. in. o zabytkach kultury, dziełach sztuki, architektury, osiągnięciach cywilizacyjnych) i w sensie filozoficzno-społecznym (tzn. o nabyciu wiedzy na temat wiary czy wierzeń danej społeczności, jej struktury społecznej, relacji między członkami, uznawanych i odrzucanych wartości, kwestii tabu itd.). **Poznanie to spotkanie z Innym, z drugim człowiekiem.** Jeśli przyjmiemy, że naprzeciw nas stoi człowiek, jednostkowa postać, a nie jakaś ogólna, bliższa lub dalsza nam kultura, to nasze emocjonalne, osobiste zaangażowanie w jego poznanie i jednocześnie w nasze zaprezentowanie się z jak najlepszej strony będzie autentyczne, szczere, najprawdopodobniej nastawione na współpracę i rozwój (wzajemny i własny).

Przywołując raz jeszcze poglądy B. Malinowskiego, należy podkreślić, że bardzo często opozycyjne środowiska naukowe zarzucały mu zbyt personalne podchodzenie do przedmiotu swoich badań. Uważano, że ukazywanie żywych ludzi, „z krwi i kości”, w ich konkretnych i codziennych sytuacjach, utrudnia, a nawet uniemożliwia badania porównawcze. B. Malinowski bowiem nie redukował obserwowanej rzeczywistości do modeli, które później można by zestawiać ze sobą, porównywać i katalogować, a w zamian proponował naturalną różnorodność. Jak podaje Barbara Olszewska-Dyoniziak:

[...] w tym tkwi właśnie siła antropologicznych analiz Malinowskiego – w łączeniu abstrakcyjnych koncepcji naukowych z jak najbardziej bezpośrednim wglądem w żywe, aktualne życie, z próbą subiektywnego wczucia się w to, czym badani ludzie żyją jako uczestnicy określonej kultury⁷².

W związku z przytoczonymi powyżej przemyśleniami, chciałabym w tym miejscu zaproponować kontakt z inną, daleką nam (na pewno w sensie geograficznym) kulturą i spojrzeć na nią przez pryzmat zachowań autentycznie żyjących w niej ludzi. Taki kontakt powinien jednocześnie sprowokować nas do przytaczania jakiś własnych porównań, ukazujących różnice lub podobieństwa,

⁷¹ B. Malinowski, *Dzieła 1. Wierzenia pierwotne i formy ustroju społecznego. O zasadzie ekonomii myślenia*, PWN, Warszawa 1984, s. 39.

⁷² B. Olszewska-Dyoniziak, *op. cit.*, s. 40.

istniejące między nami – jednostkami reprezentującymi różne kultury. Jerzy Nikitorowicz mówiąc o wielokulturowości podkreśla, że prowokuje ona do stawiania znaczących pytań:

Kim jestem? Kim chcę być? Kim powinienem być? Jakie wartości dopuszczane są w kanonie kulturowym? Jaką mam hierarchię potrzeb w tym zakresie? Jakie autorytety wspierają mnie w kształtowaniu tożsamości kulturowej? Jak łączę wartości rdzenne (podstawowe) z uniwersalnymi (globalnymi)?⁷³

Zapraszam więc w pasjonującą podróż na dalekie i egzotyczne wyspy Seszele i do spotkania z ich mieszkańcami.

3.4.3. Spotkanie z kulturą egzotycznych wysp seszelskich

Cudownie zatopione w wodach Oceanu Indyjskiego, na wschód od wybrzeży Afryki i na północ od Madagaskaru leżą wyspy Seszele. Ich niebywały urok, piękno, wyjątkowe krajobrazy, zachwycająca roślinność i świat zwierzęcy, równikowy klimat, ale bez dokuczliwych opadów monsunowych oraz gościnni gospodarze sprawiają, że Seszele od lat zwane są rajem na ziemi, ogrodem Edenu, perłami Oceanu Indyjskiego czy wyspami miłości. Są miejscem tęsknych westchnień tych, którzy dopiero chcieliby je ujrzeć i tych, którzy pragną na nie powrócić.

Historia wysp⁷⁴: kształtowanie się archipelagu i dzieje jego zasiedlania. Seszele to archipelag ok. 100 wysp, które tworzą mniejsze skupiska. Każda z wysp jest unikalna w swoim rodzaju, charakterze i ukształtowaniu terenu. Jednak bardzo ogólnie można podzielić je na wyspy koralowe i granitowe.

Większość Szeszeli stanowią wyspy koralowe – jest ich ok. 75. Tu też znajduje się największy na świecie koralowy atol – wyspa Aldabra. Wyspy koralowe są płaskie, słabo zaludnione, często zmonopolizowane przez plantatorów, którym główny dochód przynosi uprawa palm kokosowych i pozyskiwana z nich kopra.

Wysp granitowych jest ok. 25. Są znacznie gęściej zaludnione, a największa z nich, wyspa Mahé zamieszkała jest przez Seszelczyków (90%). Granitowe wzgórza porośnięte bujną równikową roślinnością pozwalają na bardziej zróżnicowane uprawy. Oprócz palm kokosowych rośnie tam kawa, herbata, przyprawy – głównie cynamon i wanilia – a ponadto słodkie ziemniaki, *cassava* (tapioka) i banany. U wybrzeży wysp granitowych lepiej jest też rozwinięte rybołówstwo, a na szeroką skalę odławia się tuńczyka.

⁷³ J. Nikitorowicz, *op. cit.*, s. 33.

⁷⁴ Informacje o wyspach seszelskich: CITYNET. Programme, <http://city.net/countries/seychelles/?page=factsheet>, CITYNET. Programme, http://city.net/countries/seychelles/?page=what_to_do&content=mo, CIA – The Word Factbook, <http://www.odci.gov/cia/publications/factbook/se.html>

Z geologicznego punktu widzenia dzieje Seszeli granitowych sięgają czasów najdawniejszych – okresu wędrówki i kształtowania się kontynentów. Wiadomo, że 225 mln lat temu istniał jeden wielki superkontynent – Pangea, otoczony przez pierwotny Ocean Spokojny – Pantalasję. 180 mln lat temu Pangea uległa rozpadowi na blok północny – Laurazję, i blok południowy – Gondwanę. Dzisiejsze Seszele granitowe są pozostałością Gondwany, która przestała istnieć, gdy subkontynent indyjski oderwał się od Afryki południowej i po wędrówce przez Ocean Spokojny dotarł do Azji.

Natomiast historia Seszeli jako wysp znanych ludziom i przez nich zasiedlonych, jest bardzo młoda. Rozpoczyna się ok. 300 lat temu, kiedy to obszar Oceanu Indyjskiego został po raz pierwszy spenetrowany przez Portugalczyków.

Podstawy portugalskiego imperium morskiego stworzył Henryk Żeglarz (1394–1460), który jako Wielki Mistrz Zakonu Chrystusowego był głównym propagatorem i mecenasem wypraw dalekomorskich. Skupiał wokół siebie najznamienitszych przedstawicieli nauki, konstruktorów okrętów oraz najlepszych żeglarzy. Dzięki nim Portugalia wkrótce stworzyła nowy typ karaweli do wypraw dalekomorskich. Ta z kolei umożliwiała Portugalczykom odnoszenie spektakularnych sukcesów podróżniczych.

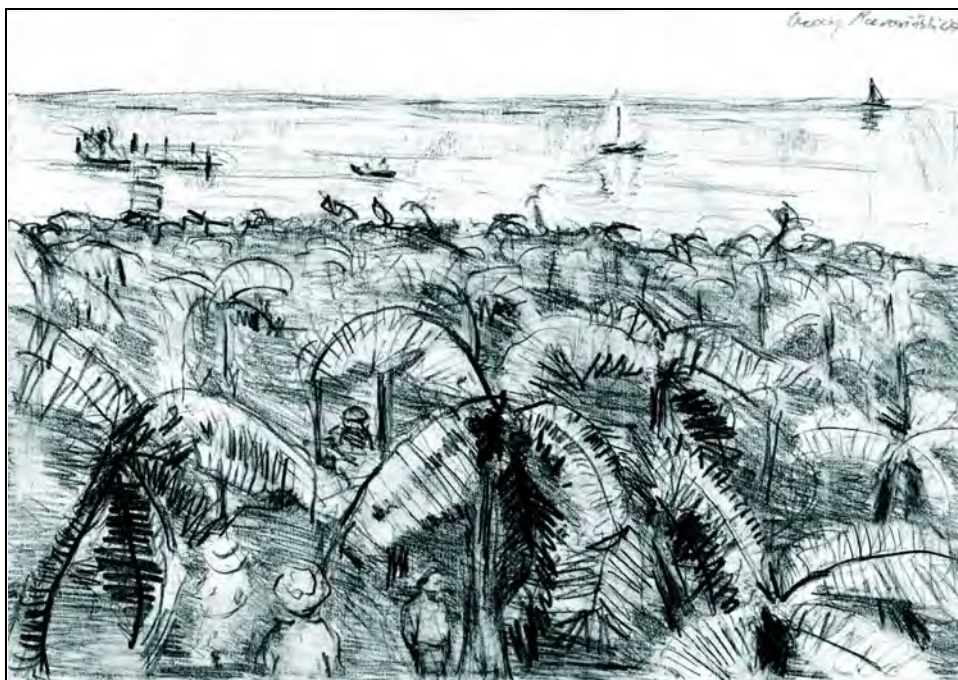
Głównym celem wypraw było znalezienie drogi do Indii, aby przejąć handel przyprawami, jedwabiem i artykułami luksusowymi z Dalekiego Wschodu, zmonopolizowany dotychczas przez Arabów i Wenecjan. Na przełomie lat 1497/1498 Vasco da Gama dotarł do Kalikatu w zachodnich Indiach. Od tego czasu Ocean Indyjski stał się dla Portugalczyków drugim domem. Znali tu większość wysp i z łatwością umieli się między nimi poruszać, a także wykorzystywać je jako swoje bazy i miejsca odpoczynku przed dalszą drogą. Tak działało się przez całe XVI stulecie.

Natomiast wiek XVII przyniósł znaczące zmiany. Portugalska supremacja na Oceanie Indyjskim zaczęła chwiać się w podstawach. Wtedy to do walki o handel przyprawami korzennymi przystąpili Anglicy i Holendrzy. Ci ostatni rozpoczęli wyprawy do Indii, ponieważ zostali wykluczeni z handlu przyprawami w Lizbonie. W 1602 r. utworzyli Kompanię Wschodnioindyjską. Anglicy zrobili to nawet dwa lata wcześniej, w 1600 r. Początkowo Anglicy i Holendrzy działali wspólnie, ale wkrótce okazało się, że w tak dochodowym interesie może być tylko jeden lider i Anglicy musieli uznać pierwszeństwo Holendrów. W ślad za Holendrami i Anglikami na korzenną arenę wkroczyli Francuzi. W 1664 r. utworzyli własną Kompanię Wschodnioindyjską, a w dziesięć lat później uzyskali Pondicherry na wschodnim wybrzeżu Indii. Oprócz Pondicherry oraz dwóch mniejszych miejscowości na subkontynencie indyjskim Francuzi kontrolowali ważne wyspy na Oceanie Indyjskim – Mauritius i Reunion.

W 1742 r. francuski gubernator Mauritius, Mahé de la Bourdonnais, wysłał ekspedycję w celu zbadania nowego dla nich archipelagu. Wyspy zbadano i przyłączono do Francji, nadając im nazwę Seszeli. Archipelag ohrzczone tak na cześć głównego rewidenta do spraw finansów na dworze Ludwika XV, wicehrabiego Moreau de Seychelles.

Od 1770 r. Francuzi zaczęli masowo zasiedlać Seszele. Falę pierwszych imigrantów stanowili w większości notable francuscy zwani *les grands blancs*, którzy wcześniej związani byli z Kompanią Wschodnioindyjską. Drugi nurt imigrantów tworzyły francuskie rodziny, które przenosiły się na Seszele z wysp Mauritius i Reunion. Ich określano jako burżuazję. Seszele zaczęto też zaludniać tzw. *les laboureurs* – pracownikami, którzy wywodzili się z Afryki, Madagaskaru i Indii. Jedną z głównych przyczyn takiego żywego zainteresowania wyspami była chęć przeistoczenia ich w ogrody przypraw, czym chciano przełamać monopol Holendrów w handlu przyprawami. Na Szeszelach sadzono więc: pieprz, cynamon, gałkę muszkatołową i czosnek. Francuzi rządili Szeszelami do 1810 r. Następnie administracja zmieniła się na angielską. Ta z kolei utrzymała się aż do 1976 r.

Współczesność kraju. Seszele są dziś niepodległą republiką, na czele której stoi prezydent. Jest on jednocześnie premierem, a spośród jednoizbowego parlamentu wybiera swój rząd – gabinet ministrów. Od czasu uzyskania niepodległości w 1976 r. dochód na każdego mieszkańca wzrósł aż siedem razy. Dzieje się to za sprawą mądrze prowadzonej gospodarki, głównie w sektorze turystycznym. Jest tu zatrudnionych ok. 30% Szeszelczyków, a przyniósł on aż 70% krajowego dochodu.



Rys. 5. Rajskie Seszele

Mimo intensywnie funkcjonującej turystyki na Seszelach zwraca się szczególną uwagę na ochronę przyrody (spotykamy tu na przykład aż 80 gatunków niezwykle rzadkich i całkowicie chronionych roślin). Świadome podejście ekologiczne przejawia się m. in. w prawie całkowitym zakazie używania samochodów benzynowych (jeżdżą pojazdy elektryczne), motorówek i innych łodzi silnikowych. Wprawdzie Seszele mają aż 14 lotnisk, to jednak większość jest przeznaczona dla awionetek, a dwa z nich nie mają nawet prawdziwej płyty lotniska, tylko zieloną murawę. Mimo lukratywnej turystyki rząd Seszeli stara się promować inne dziedziny gospodarki, jak: rolnictwo, rybołówstwo czy tradycyjne rzemiosło, do którego należy: wyrób lin z włókna kokosowego, budowa łodzi, przemysł drukarski oraz wyrób mebli.

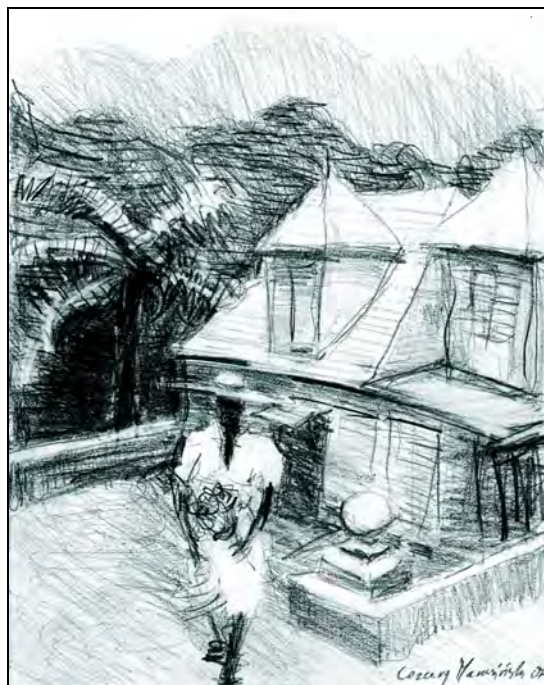
Przyrodnicze atrakcje „raju na Ziemi”. Oto niektóre z wysp, które są szczególnie wizytówką Seszeli:

Wyspa Mahé – największa, granitowa, pełna zieleni i otoczona wiankiem 68 pięknych piaszczystych plaż. Na wyspie znajduje się stolica kraju – Viktoria. Miasto urzeka przybysza cichą, leniwą atmosferą, choć jak przystało na stolicę posiada siedzibę rządu, katedrę, ratusz, galerie sztuki oraz muzeum, a także wspaniały ogród botaniczny, w tym ogród orchidei. W pobliżu stolicy, w jednym z parków narodowych, można przyjrzeć się niezwykleму życiu koralowców i innych istot morskich. W wodach otaczających wyspę żyje ponad 100 gatunków koralowców i ponad 900 gatunków ryb! Po Mahé można też pojeździć rowerem lub konno, przemierzając plantacje herbaty, cynamonu i wanilii.

Wyspa La Digue – mała spokojna granitowa wyspa, która urzeka starymi plantacjami palm kokosowych, rezerwatami ptaków oraz małymi, zacisznymi i malowniczymi plażami.

Bird Island (Ptasia Wyspa) – jest tak mała, że można ją obejść w ciągu godziny. Za to gnieźdzą się tu ponad dwa miliony ptaków. Ich zwielokrotnione odgłosy, piski, krzyki, śpiewy, wrzaski przypominają nam, że natura wcale nie jest taka łagodna i spokojna. Oprócz amatorów ptaków, na wyspę ściągają zapaleńcy połowów dużych ryb morskich. Wyspa bowiem leży na skraju tzw. Wyniesienia Seszele – Mauritius, za którym dalej rozciąga się oceaniczna głębia. Można też oczywiście pływać bliżej brzegu i podpatrywać fascynujące życie rafy koralowej. Na samej wyspie natomiast żyje jeszcze jeden niezwykle mieszkaniec Seszeli. Jest nim słynny na cały kraj żółw o imieniu Esmeralda. Ma ponad 150 lat i dopiero niedawno odkryto, że jest samcem.

Atol Aldabra – największy na świecie koralowy atol, który często nazywany jest „żyjącym muzeum historii naturalnej”. Aldabra może być tylko odwiedzana po uzyskaniu zezwolenia od Fundacji Wysp Seszelskich i to najczęściej wraz z grupami naukowców. Na wyspie żyje największa populacja olbrzymich żółwi lądowych, można też przyglądać się kolonii ptaków dodo.



Rys. 6. W drodze na rodzinną uroczystość

Tradycje społeczno-kulturowe Seszelczyków. Bogata, niezwykła i przyjazna przyroda oraz gościnny klimat Seszeli zapewniały i nadal gwarantują swoim mieszkańcom wyjątkowo dobre i dostatnie życie. Chyba dlatego też ludzie zawsze żyli tu w zgodzie ze sobą. Żadna z grup etnicznych, choć na Seszelach mamy ich całą mozaikę, nigdy nie była ciemniejsza przez pozostałe. Brało się to prawdopodobnie z faktu, że w większości małe, porozrzucane po wyspach grupy ludzi, często oddalone od siebie o dzień marszu lub kilka dni podróży łodzią, raczej szukały kontaktów towarzyskich ze sobą niż rywalizacji i dominacji. Taki kontakt zapewniały oczywiście różnego rodzaju uroczystości czy okazje, które nie mogły obyć się bez muzyki i zabawy. Wśród muzycznej spuścizny Seszeli generalnie odnajdujemy muzykę radosną, taneczną, zachęcającą do zabawy i relaksu. Muzykę Seszeli możemy podzielić na dwa rodzaje. Pierwszy rodzaj to muzyka taneczna wywodząca się z tradycji europejskiej, tzw. muzyka „z lądu”. Drugi rodzaj natomiast stanowią pieśni i tańce „z wysp”. Łądem Seszelczycy nazywają granitowe wyspy zgrupowane w pobliżu stołecznej wyspy – Mahé. Muzyka „z wysp” jest w rzeczywistości tradycyjną muzyką robotników pracujących na plantacjach, na wyspach koralowych. Muzyka ta odzwierciedla różnorodne korzenie etniczne ich autorów. Przekazuje bogactwo poetyckie, melodyczne i rytmiczne Afryki i Azji, miejsc, z których wywodzi się wielu Seszelczyków.

Poniżej przedstawiam kilka przykładów z seszelskiego życia towarzysko-kulturalnego. Jednocześnie zamiarem moim będzie snucie pewnej opowieści o konkretnych ludziach, tak aby to poznawanie kulturowej tradycji Seszeli było przede wszystkim pretekstem czy pomostem dla spotkania tych osób i przeżycia wraz z nimi szczególnych i zabawnych chwil. Na początek proponuję kilka przykładów muzyki „z wysp”, które trafnie oddają naturę Seszelczyków i właściwie przekazują ducha ich muzyki

Muzyka „z wysp”. *Ja Wilison* – to pogodna piosenka związana z obrzędem weselnym. Tradycyjne obrzędy weselne są w dalszym ciągu kultywowane i po dziś dzień odbywają się według starych seszelskich reguł. Wszystkim obrzędom towarzyszy określona muzyka, która zapewnia dobry i odświeżający nastrój. Do stałych elementów obrzędów weselnych należą:

- 1) wystąpienie z prośbą o rękę dziewczyny za pośrednictwem listów;
- 2) przygotowanie bankietu w „zielonym salonie”, czyli na wolnym powietrzu w ogrodzie;
- 3) przebieg ceremonii ślubnej w kościele;
- 4) przemarsz rozśpiewanego orszaku weselnego do domu;
- 5) roztańczone przyjęcie weselne;
- 6) pożegnanie pary młodej i jej odejście na noc poślubną;
- 7) całonocne tańce i biesiada weselna gości;
- 8) poranne powitanie młodych małżonków w ich sypialni;
- 9) dalsze tańce, zabawy, pieśni, często przeciągające się na kilka kolejnych dni.

Tekst piosenki *Ja Wilison* w pełen humoru sposób opisuje przyjęcie weselne i zgromadzonych gości, w większości miejscowych notabli. W drugiej części utworu dają się słyszeć wybuchy sztucznych ogni, które sygnalizują jeden z etapów weselnej ceremonii – poranne wstawanie. Rankiem bowiem wszyscy goście, którzy noc spędzili na tańcach i hulankach, udają się do sypialni młodej pary, aby sprawdzić, czy ich małżeństwo zostało skonsumowane. Piosenka wykonywana jest przez solistę (w przypadku moich nagrań przez Jacoba Marie, wielkiego artystę seszelskiego) z towarzyszeniem łuku muzycznego o miejscowej nazwie *bomb* lub *zez* (jest to rodzaj jednostrunnej cytary) oraz ręcznych grzechotek.

Dodo baba – jest to kołysanka śpiewana rytmicznie i z humorem przez Dolfinę Franseta zwanego Małym Bratem. Wykonawca niezwykle zaangażował się w usypianie dziecka. Nie tylko, że śpiewał kołysankę, ale również popijał napój z małej fiolki. Prawdopodobnie zawierała ona uspokajający środek dla dzieci, gdyż sam śpiewak też się bardzo uspokoił.

Sokwe – zwane też *Bonhomme sokwe* jest rodzajem przedstawienia w stylu komedii dell’arte. Podobnie jak w pierwotnej komedii dell’arte występują tu postaci charakterystyczne. Niektóre z nich są analogiczne do swoich europej-

skich pierwowzorów (np. doktor), inne z kolei są zupełnie nowe i charakterystyczne dla pozaeuropejskiej tradycji kulturowej (np. czarownik). W seszelskiej komedii dell'arte mamy więc następujących bohaterów: króla ze swoją świtą – oficerami, czarownika–narkomana, doktora (zwanego *kuta-kuta*), który zawsze występuje ze słuchawkami, mężczyznę uzbrojonego w strzelbę (zwanego *viza-viza*) i drwała z gór (zwanego *tramontagne*). Wszystkie postaci ubrane są w niezwykle kostiumy. Aktorzy owinięci są od stóp do głów w liany, których na wyspach jest pod dostatkiem, a twarze całkowicie zasłaniają im maski. Historia komedii, zawsze niezmienna, ma następujący przebieg.

Po krótkim wstępnym dialogu zaczyna tańczyć król, który w pewnym momencie pada zemdlony. Na scenę wkracza doktor i rozpoczyna leczenie króla. Ten, mimo niewygód, na jakie jest narażony, zostaje uratowany.

Komedia jest w całości śpiewana. Partiom wokalnym towarzyszy jedynie jednostronna cytara oraz różne charakterystyczne odgłosy wydawane przez aktorów–śpiewaków.

Muzyka „z ładu”. Zupełnie innym rodzajem muzyki jest muzyka „z ładu”. Jest to muzyka taneczna, zabawowa o europejskich korzeniach. Nosi nazwę *kamtrole*.

Pierwotnie *kamtrole* był zbiorem tańców i romansów tańczonych i śpiewanych w celach rozrywkowych we Francji. *Kamtrole* powstał jako rodzaj suity, zbioru dworskich i salonowych tańców pod koniec XVIII w. W skład suity wchodziły głównie walce i kontredansy. Walc zdobył Francję podczas rewolucji francuskiej. Kontredans natomiast przybył z Anglii za czasów Ludwika XV. Rodzima, angielska nazwa tańca brzmiała *country dance*.



Rys. 7. Przedstawienie w stylu komedii dell'arte

Pierwsze europejskie zespoły muzyczne, które wykonywały *kamtole*, składały się z dwojga skrzypiec, mandoliny, kotłów i triangu. Seszelczycy szybko wzbogacili skład kapel, dodając akordeon, banjo i gitary. Wprowadzili nowe, ciekawsze rytmy, a także poszerzyli suitę o nowe tańce, takie jak: polka, mazurek, *kotis* (*schottish*), a nawet *one step*. W seszelskich *kamtole* często słyszy się i odnajduje melodie nawiązujące do angielskiego, irlandzkiego i szkockiego folkloru, a nie, jakby należało przypuszczać – francuskiego.

Fakt ten tłumaczy się w następujący sposób: Francuzi, choć zawsze rywalizowali z Anglikami, to zawsze też byli nimi zafascynowani. Angielskie nowinki kulturalne wychwytywali z wielką precyzją i szybko wprowadzali u siebie. Moda na muzykę brytyjską była we Francji w XVIII w. tak wielka, że można by ją porównać z sukcesami XX-wiecznych zespołów muzycznych, takich jak „The Beatles” czy „Rolling Stones”. Ich niesłabnąca popularność jest analogiczna do tego, co działo się z angielskimi kontredansami w XVIII w.

Tak też modna we Francji muzyka szybko dotarła do posiadłości zamorskich. Nie zdążyła nawet zmienić swojego charakteru na bardziej francuski. Dlatego też seszelskie kontredansy bliższe są formom angielskim niż francuskim melodiom ludowym.

Niezwykłe jest również to, że muzykę tę, tak jednoznacznie nawiązującą do spuścizny europejskiej, grają i dalej tworzą czarni artyści. Skoczne polki, mazurki, walece i kontredansy w wykonaniu czarnej, uśmiechniętej kapeli są pełnym zaskoczeniem dla europejskich przybyszów. Odczucia są tym silniejsze, że Seszelczycy traktują taką muzykę jako całkowicie własną, grają ją na swój użytek, a nie, jak to często bywa gdzie indziej, aby jedynie zaspokoić gusta turystów. Obecnie ta dziwna archaiczno-europejsko-seszelska muzyka króluje na balach, wieczorkach tanecznych i na innych spotkaniach towarzyskich. Nad prawidłowym przebiegiem zabawy czuwa zawsze *commandeur*, który w samym zespole muzycznym gra na triangu. Jego zadaniem jest regulować i narzucać pewien porządek, spontanicznej skądinąd, zabawie i tańcom. W związku z tym, podczas kolejnych utworów, w trakcie ich trwania *commandeur* krzyczy do tańczących: *cavaliers frappent la main pour chercher vos dames* (takie polecenie pada najczęściej po galopie, w którym panowie zwykle gubią swoje partnerki i teraz muszą je odnaleźć), *traverser en anglaise* (pary tańczą po przekątnej, zamieniając się miejscami), *demi-scene en français* (obrót partnerki) i wiele innych. *Commandeur* może też tworzyć własne polecenia często tylko po to, aby dodatkowo zaskoczyć i rozbawić tańczących.

3.4.4. Charakterystyka sztuki społeczeństwa seszelskiego

W tym miejscu należy przerwać spotkanie z mieszkańcami wysp seszelskich i zastanowić się, jakie wnioski nasuwają się z tego kontaktu. Kim są

Seszelczycy, jaką postawę reprezentują, co jest dla nich ważne w życiu, jaki jest ich stosunek do innych ludzi i przyrody, jak ich postawa, świadomość siebie i własnej tożsamości przejawiają się w sztuce, głównie w muzyce.

1. Odwołując się do historii Seszeli, należy stwierdzić, że Seszelczycy nie są jednorodnym społeczeństwem, nie są monolitem, a przeciwnie – konstytuują się z różnych narodowości, przez co stanowią swoistą mozaikę kulturową.

2. Mimo różnych korzeni (wielonarodowych i międzykontynentalnych – Europa, Azja, Afryka) Seszelczycy stanowią całość, są jednym społeczeństwem.

3. Mieszkańcy wysp seszelskich, w sposób godny podziwu, dbają o własne środowisko naturalne, chronią je, a rozwijając gospodarkę i przemysł turystyczny czynią to tak, aby nie niszczyć Ziemi.

4. Promują tradycyjne seszelskie rękodzielnictwo.

5. Seszelczycy charakteryzują się postawą pogodnej afirmacji życia.

6. Żywią szacunek dla wszystkiego, co żyje.

7. Obcując z przyrodą, są bliżej człowieka, są kulturalni i grzeczni wobec innych ludzi.

8. Są także wyrozumiali dla ludzkich słabości (kołysanka *Dodo baba*) i są zdolni do refleksji nad sobą, potrafią być autoironiczni (seszelska komedia dell'arte).

9. Nowe elementy kulturowe, które Seszelczycy przyjmują, akceptują, jak się wydaje, wtedy gdy elementy te im się podobają, kiedy ich cieszą. Dopiero po spełnieniu tego warunku (wewnętrznej akceptacji, zadowolenia, aplauzu) w kulturze i w muzyce seszelskiej pojawia się nowa jakość (taneczna suita *Kamtol* spodobała się, dodano do niej nowe instrumenty i korzysta się z niej do dziś). Nie jest to więc jakiś obcy implant kulturowy, który będzie inwazyjnie wprowadzony do organizmu społeczno-kulturowego, a przeciwnie – powstanie nowa jakość kulturowa, wypływająca z wewnętrznego przekonania o słuszności jego istnienia. W takiej sytuacji konflikt między tradycją a nowoczesnością nie może mieć miejsca. Za to można mówić o prawdziwej asymilacji i prawdziwej zabawie.

10. Kultura na wyspach seszelskich ma wymiar użytkowy, służy człowiekowi, ciesząc go, dając mu wiele przyjemności, jest mu jednocześnie bliska⁷⁵.

⁷⁵ Por. K. Wilkowska, *Słowo wstępne*, [w:] M. Bakke (red.), *Estetyka Aboryge-nów*, Universitas, Kraków 2004, s. 9. Autorka podaje tam: „W wielu kulturach, piśmiennych i niepiśmiennych, do dzisiejszego dnia zachował się ten pierwotny związek sztuki z życiem codziennym, a doznania estetyczne wplotły się nierozzerwalnie w doświadczenia życiowe. Jedynie kultura europejska, szczycąca się najwyższym rozwojem poziomu cywilizacyjnego, oderwała sztukę od życia w stopniu, w jakim nie uczyniła tego żadna inna kultura. [...] Oderwane od swych korzeni, czyli doświadczeń życiowych i przeciwstawione sztukom użytkowym, sztuki piękne zamknięto w miejscach odosobnionych – w muzeach, gdzie miały służyć wyłącznie przeżyciom estetycznym”.

3.4.5. Problem tożsamości „niezagrożonej”

Z powyższej charakterystyki wyłania się, można by rzec, jeszcze jedna cecha Szeszelczyków, która wydaje się szczególnie ważna. Otóż odnosi się bardzo silne wrażenie, że Szeszelczycy posiadają swoistą tożsamość, którą nazwałabym „tożsamością dnia codziennego”. My coraz częściej tej tożsamości już chyba nie posiadamy, zatraciliśmy ją lub być może tkwi w nas gdzieś głęboko, w uśpieniu, i nie spieszymy się, aby z niej skorzystać.

Jaka jest w takim razie nasza polska tożsamość, która zdeformowała się i upodobniła do tożsamości człowieka amerykańsko-globalnego? Piszę wyraźnie o deformacji tożsamości, a nie o jakimś nowym jej kształcie, gdyż problem kryzysu tożsamości jest faktem i nie dotyczy tylko nas, Polaków, ale istnieje wśród narodów Zachodu i społeczeństw, które mają z nim bliskie kontakty, np. jeszcze do niedawna należały do określonego imperium kolonialnego.

Tożsamość, jak wiadomo, jest stanem identyfikacji czy samookreślenia. Może dotyczyć zarówno grupy, społeczności, jak i jednostki. Gdy myślimy o tożsamości społeczno-kulturowej, nasuwają się pytania o stan samowiedzy społecznej, możliwości samocharakterystyki i jednocześnie określenia się w stosunku do innych społeczności. Pojawiają się zagadnienia typu: kim jesteśmy; co nas łączy, scala; jakie posiadamy sądy, opinie; jakie wartości są dla nas najważniejsze; zgodnie z jakimi normami działamy; jaka jest nasza kultura, tradycja; jakie uwarunkowania historyczne nas tak, a nie inaczej, ukształtowały?

Od kilkuset lat tożsamość kojarzy się z zagrożeniem i z koniecznością obrony. Nasze polskie dzieje wymagały od nas walki o zachowanie języka, ochrony rodziny, tradycji, dzieł kultury polskiej, żądały postawy patriotycznej, bohaterskich czynów zbrojnych, oporu wobec okupantów, sprzeciwu wobec modeli narzuconych z zewnątrz. Silne pielęgnowanie i zachowywanie tożsamości w sytuacji jawnego zagrożenia jest oczywiste, łatwe i bezdyskusyjne.

Jak natomiast podejść do problemu tożsamości, kiedy wydaje się, że nie ma bezpośredniego zagrożenia, nie ma militarnej przemocy? Czy tożsamość ma być wtedy w ogóle rozpatrywana w kategoriach problemu?

Warunki kształtowania współczesnej tożsamości. Koniec XX w. przyniósł nam i wielu innym krajom globalizację, narzucając globalną świadomość. Zapanowała ideologia kapitalistycznego liberalizmu, wymuszając pojawienie się nowej tożsamości globalnej. „McŚwiat”, silny, bogaty, nieuznający sprzeciwu żąda zachowań i postaw według własnego wzorca, modelu, nie bacząc na lokalne uwarunkowania tożsamościowe. Pieniądz i zysk, jako naczelne dobra (wręcz bóstwa) wymuszają nowe samookreślenia narodów. Dawna lokalna tożsamość ustępuje miejsca globalnej, „mcdonaldowej” potędze. Ona z kolei przychodzi w aurze wolności, postępu, nowych, niepohamowanych ludzkich możliwości. Żąda kreatywności i nieskrępowanej swobody działania, lekcewa-

ząc tradycję, dawne wzorce, dawne myślenie, ukazując je jako stare, złe, godne wyśmiania. Globalna rzeczywistość, oferując pewne niezaprzeczalne elementy zewnętrznej wolności, wciąga nas jednak w głębokie, długotrwałe uzależnienie, zniewala nas. To prawda, że nikt nas już nie prześladuje za używanie języka polskiego w szkołach, możemy wystawiać *Dziady* i słuchać muzyki F. Chopina, posiadamy paszporty w domach i bez przeszkód możemy jeździć po świecie, mamy piękne baseny publiczne i coraz więcej ścieżek rowerowych.

Czego jednak nie mamy? Otóż, zabroniono nam marzyć. Niejednokrotnie mówi o tym Z. Bauman⁷⁶, który, charakteryzując globalizację, bardzo wyraźnie twierdzi, że globalizacja odmawia człowieczeństwa. A przecież „zapchać żołądki” to nie wszystko. Gdzie ma się znaleźć miejsce na prawdziwe ludzkie marzenia, własne, naprawdę osobiste cele, plany, pasje, drogi zawodowe czy pracę w wyuczonym kierunku. Nasze zniewolenie polega na tym, że mamy tzw. swobodę w wyborze, ale jedynie spośród kilku zaproponowanych, narzuconych, przez kogoś wyselekcjonowanych sposobów zachowań, potrzeb i marzeń. Daje się nam zaledwie kilka modeli. Swoboda i wolność są tylko pozorne.

Nie jesteśmy ani wolni, ani szczęśliwi. Nowoczesność każdego dnia wytwarza „masę ludzkich odpadów”⁷⁷, ludzi zbędnych, już zużytych czy nagle nieistotnych. Współczesny człowiek żyje w poczuciu lęku o siebie, swoją przyszłość, ma przeświadczenie, że jego wspólnota się kruszy. Nie ma niczego stałego, nie ma żadnych mocnych i jednoznacznych podstaw. Świat przeobraża się w „globalną strefę frontową”⁷⁸, na której każdy z nas toczy nieustanną walkę. W takiej sytuacji rozpadająca się tożsamość przybiera doraźnie formy przypadkowe, hybrydyczne i chwilowe. Chaotycznie i bezrefleksyjnie konstruowane tożsamości są wyrazem pohańbienia współczesnego człowieka. Z. Bauman odnosi się do problemu w sposób następujący:

Aby być kowalem swej tożsamości, trzeba mieć dostęp do kuźni i kowalskie młoty. Jeśli jednego czy drugiego brak, przychodzi dźwigać tożsamość przez innych wykutą, jakby nie była niewygodna, nie na miarę zszyta, szkaradna czy godności nosiciela uwłaczająca. Narzucone tożsamości rzadko bywają dla ich zamierzonych odbiorców pochlebne, a nigdy niemal korzystne. Kuje się je dla pohańbienia i odmówienia cnót, nie dla glorii. A za narzuconą tożsamością, w cudzej kuźni wykutą bez liczenia się ze zdaniem adresata, podąża z reguły dyskryminacja⁷⁹.

W tej sytuacji nie można mówić o szczęściu. Chociaż od dzisiejszego człowieka oczekuje się okazywania zadowolenia, radości i uśmiechu na twarzy, to ludzi naprawdę pogodnych, spokojnych i szczęśliwych jest coraz mniej.

⁷⁶ Myśli te padły w wywiadzie udzielonym przez prof. Zygmunta Baumana dla TVP 1 w październiku 2001 r. Wywiad nosił tytuł *O odpowiedzialności za świat*.

⁷⁷ Z. Bauman, *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, [w:] W. Kallaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Universitas, Kraków 2004, s. 18–20.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 27.

⁷⁹ *Ibidem*, s. 35.

Tożsamość wynikiem potrzeb globalnie wykreowanych lub własnych.

Tożsamość jest wynikiem potrzeb. Potrzeby, z kolei, nabierają kształtów, określają się w zależności od tego, kto lub jaka rzeczywistość je kreuje. Jeśli, w takim razie, świat ogarnął globalny konsumpcjonizm, to potrzeby, które on stwarza, wmawiając nam, że są to nasze własne marzenia i pragnienia, będą jednoznacznie kreowały nową globalną tożsamość. Ona jednak, jak wiemy, jest kryzysowa.

Co należałoby w takim razie czynić? Pojawia się tu kwestia autentyczności, szczerości w określaniu potrzeb. Ale aby tego dokonać, człowiek musi być prawdziwy, autentyczny. Skrytość, strach, napięcie i codzienna frontowa walka przytłacza nas i systematycznie pokonuje (choć pozornie odnosimy codziennie drobne zwycięstwa). Odchodzimy od swojego człowieczeństwa, dehumanizujemy się. Potrzebujemy więc prawdziwej radości. Człowiek musi być na tyle szczęśliwy, wolny i odważny, aby sam umiał powiedzieć i nazwać to, czego chce, pragnie, na czym mu osobiście zależy. Prawdziwe pragnienia i potrzeby będą podwalinami tworzenia się prawdziwej, szczerzej i własnej nowej tożsamości. I to „tożsamości dnia codziennego”, tej, z którą będziemy obcować każdego dnia, a nie tylko w chwilach uniesień narodowych. Codzienna, korespondująca z naszą polskością, tożsamość jest nam dziś najbardziej potrzebna.

3.4.6. Podsumowanie – analogie między daleką kulturą wysp seszelskich a kulturą polską inspiracjami dla twórczej kreacji siebie

Odwołując się do przykładu z dalekich wysp seszelskich, my też jesteśmy narodem wielokulturowym. Poza tym dziś, w wymiarze globalnym, ciągle akcentuje się problem multikulturowości, podkreśla się etniczne zróżnicowania narodów. Nie od dziś wiadomo, że tylko 10% państw na świecie jest jednonarodowych⁸⁰. Jednakże w takiej narastającej atmosferze roszczeń etnicznych ideologia globalna świadomie eksponuje i rozpala problemy związane z multikulturowością. Podkreśla napięcia i sprzeczne żądania pojawiające się wraz z określaniem własnej tożsamości w sytuacji multietniczności; i oczywiście proponuje własną, zunifikowaną tożsamość, a więc niczyją.

Natomiast, jak uczy nas przykład seszelski, można działać inaczej. Można współcześnie mieć świadomość własnej tożsamości wspólnotowej i jednocześnie odrębnej od innych. Nasza polska historia, wielowiekowe dzieje naszego narodu potwierdzają też taki stan i taką możliwość. Przykładem niech będą słowa Jana Pawła II:

⁸⁰ Por. B. B a r b e r, *op. cit.*, s. 13, 396.

Kraje Europy Zachodniej są dzisiaj na etapie, który można by określić jako „posttożsamościowy”. Myślę, że jednym ze skutków II wojny światowej było właśnie kształtowanie się tej mentalności obywateli, w kontekście Europy, która kierowała się ku zjednoczeniu. [...] narody Europy Zachodniej z reguły nie boją się, że utracą swoją tożsamość narodową. [...] Polacy też się tego nie boją, choć historia ich tożsamości narodowej jest bardziej złożona.

Historycznie polskość ma za sobą bardzo ciekawą ewolucję. Takiej ewolucji nie przeszła prawdopodobnie żadna inna narodowość w Europie. Naprzód, w okresie zrastania się plemion Polan, Wiślan i innych, to polskość piastowska była elementem jednoczącym. [...] Potem przez pięć wieków była to polskość epoki jagiellońskiej: pozwoliła ona na utworzenie Rzeczypospolitej wielu narodów, wielu kultur, wielu religii. Wszyscy Polacy nosili w sobie tę religijną i narodową różnorodność. [...] w Krakowie bardziej niż gdziekolwiek – czuło się bliskość Wilna, Lwowa i Wschodu.

Niezmiernie ważnym czynnikiem etnicznym w Polsce była także obecność Żydów. Z niektórymi z nich się przyjaźniłem. A to, co u niektórych z nich mnie uderzało, to był ich polski patriotyzm. A więc polskość to w gruncie rzeczy wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie. Wydaje się jednak, że ten „jagielloński” wymiar polskości, o którym wspomniałem, przestał być, niestety, w naszych czasach czymś oczywistym⁸¹.

Dla moich rozważań posłużyłam się kulturą z wysp seszelskich. Przykład wydał mi się szczególnie atrakcyjny, gdyż współcześnie trudno jest znaleźć naród, który niósłby w sobie tyle pogody, radości i afirmacji życia, który szanowałby drugiego człowieka i otaczającą go naturę.

W życzeniach noworocznych na 2007 r. Gustaw Holoubek, nasz zasłużony aktor i odtwórca wielu niezapomnianych ról, skierował do widzów telewizji pewne własne pragnienie–przesłanie: „aby ludzie mniej się tak nie lubili”. Sądzę, że myśl ta szczególnie trafnie wpisuje się w tematykę mojego tekstu. Chodzi przecież o to, abyśmy stali się życzliwsi wobec nas samych, bardziej pogodni, dumni i zadowoleni z siebie, abyśmy szanowali innych i mieli więcej wewnętrznego i społecznego spokoju. Uważam, że wśród ludzi o takich cechach żyje się nie tylko spokojniej i pogodniej, ale dopiero wtedy można prowadzić życie twórcze i spełnione. Tak zwana dzisiejsza przebojowość i nastawienie na rywalizację są moim zdaniem jedynie złudną obietnicą sukcesu i zadowolenia.

Jak w takim razie, szukając sposobów na kształtowanie współczesnej tożsamości Polaków, odnieść się do charakterystyki mieszkańców wysp seszelskich, czy można lub czy warto doszukiwać się między nami analogii? Dlaczego mielibyśmy odnosić się do modelu życia wyspiarzy? Czy taki głęboki i konstruktywny namysł nad kulturą nam daleką i odmienną może być dla nas twórczy i ożywczy?

Myślę, że przede wszystkim należy zdać sobie sprawę, że kwestia różnic i podobieństw pomiędzy kulturami, społecznościami i narodami jest kwestią nas samych. Jest bowiem tyle różnic i podobieństw, ile sami chcemy dostrzec. Jeśli otwieramy się na inną kulturę, a powinniśmy, gdyż to wynika z naszego histo-

⁸¹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Znak, Kraków 2005, s. 91–92.

ryczno-kulturowego „jagiellońskiego wymiaru polskości”, to stawiamy być może najważniejszy krok, aby powrócić do siebie, do swoich korzeni.

Kontakt z innymi kulturami dodatkowo, świadomie oparty o jakiś konkretny element kulturowy, np. o muzykę, powinien być autentyczny i swobodny, powinien wynikać z ciekawości poznania Innego, a nie z przymusu czy mody. Wtedy takie spotkanie jest naturalne, plastyczne i daje możliwość podążania w wielu kierunkach, a do głosu dojść może niezwykle rzadka dziś, prawdziwa i cenna spontaniczność. Inaczej mówiąc, kontakt taki jest odkrywczy.

Odkrywamy innych, ale jednocześnie mamy też okazję spojrzeć na siebie samych z innej perspektywy, przyjrzeć się sobie na nowo, ożywczo się zaskoczyć. To argumenty, których nie można zignorować. W globalnej monotonii taka szansa powinna być wykorzystana.

Dlatego wydaje się, że coraz częściej w procesie kształcenia i wychowania będzie się sięgać do edukacji międzykulturowej. Wynika to nie tylko z ogólnoświatowych tendencji społecznych (migracje ludności), ale także z faktu, że stoimy w obliczu również ogólnoświatowej konieczności odbudowywania, czyli przywracania własnych tożsamości, aby móc działać na rzecz wspólnego rozwoju. Jak powiedziała Helena Radlińska:

Nieśmiertelność i wielkość człowieka leży w tym, że ze wszystkich zdobyczy ducha ludzkiego może korzystać, dziedziczy rezultaty wszystkich prac przez poprzednie pokolenia podejmowanych i jest twórcą nowych dóbr dla swego narodu i ludzkości⁸².

⁸² J. Nikitorowicz, *op. cit.*, s. 25.

3.5. Świat zglobalizowany a życie rodzinne – wyzwania dla edukacji XXI w.

3.5.1. Słowo wstępne – świat jako kula, czyli o konsekwencjach ludzkich działań

Rozważania o współczesnym świecie, do których zachęcają nas m. in. organizowane konferencje naukowe, można prowadzić z różnych perspektyw, na różnych poziomach, biorąc pod uwagę różnorodne i często sprzeczne uwarunkowania i motywy. Ja chciałabym zaproponować spojrzenie na dzisiejszą rzeczywistość z perspektywy człowieka – jednostki, która współtworzy (czy tego chce, czy nie) społeczeństwo XXI w. Człowiek ten działa w jakiejś określonej przestrzeni (nawet jeśli jest ona wirtualna, to też jest ograniczona możliwościami technologiczno-sprzętowymi), jednocześnie mając wpływ (świadomie, a chyba nawet częściej – nieświadomie) na to, co dzieje się dalej, w skali całego globu. Również z drugiej strony aktywność innych, dalekich, nieznanym mu osób kształtuje jego zachowania, poglądy, myśli, wybory. „Świat jest kulą” – podkreślał ze swojej samotni królewieckiej, tak chętnie współcześnie przywoływany, Immanuel Kant. W dzisiejszym namyśle o człowieku interpretujemy tę kantowską wypowiedź jako przekonanie, że każde działanie ludzkie (dobre i złe) pociąga za sobą konsekwencje, które w innych miejscach, przez innych ludzi zostaną odnotowane i nastąpi na nie jakaś reakcja. Może być to odpowiedź całych społeczeństw lub znaczących grup, ale przecież one wszystkie składają się z jednostek. Stąd perspektywa doświadczania dzisiejszego świata przez pojedynczego człowieka i poszukiwania w nim miejsca dla siebie wydaje mi się najsłuszniejsza.

Niniejszy podrozdział oparłam na założeniu, które dzieli jego treść na dwa zasadnicze etapy. Najpierw spróbuję dokonać pewnej diagnozy współczesności, aby następnie podzielić się własnymi przemyśleniami i uwagami na temat możliwości czy szans dzisiejszego człowieka na godne i dumne życie.

3.5.2. Siła mediów i jej wpływ na współczesnego człowieka

Komunikacja, media czy przestrzeń medialna to obszary, które z niezwykłą siłą, na niespotykaną dotąd skalę wtargnęły do naszego życia społecznego. Kreują

rzeczywistość społeczną zgodnie z życzeniami czy namiętnościami często bardzo dalekich nadawców, ale jednocześnie zmuszane są ulegać tej spreparowanej przez siebie rzeczywistości. Generuje ona bowiem własną siłę i odpowiada na sygnały tych pierwszych. Dochodzi w ten sposób do ciągłego tworzenia się przestrzeni społecznej, współzależnej i czasami tylko humanistycznej.

Medialne opisanie świata. Kiedy sięgniemy do prasy, jako jednego z najstarszych mediów, zaczynamy doświadczać świata pełnego niepokoju, okrucieństwa, zła i głupoty. Tylko gdzieś tam, niczym słoneczna polana w bagienym lesie, znaleźć można dobre wiadomości. W periodykach z kwietnia i maja 2007 r. umieszczono m. in. następujące teksty:

„Przekrój”

- *Dlaczego lubimy się bać?*,
- *Blogi są już V władzą – Blogi – kariera internetowych pamiętników*,
- *Maskotka z martwego kotka*,
- *Tragedia okiem Amerykanów – o masakrze w Wirginii*,
- *Cesarskie cięcie żółwicy przeprowadzone przez weterynarzy z Brazylii*,
- *Czarnobyl – atrakcja turystyczna Ukrainy*,

„Polityka”

- *Choroba dobrych żon – życie w stresie, kłamstwie, w poczuciu wstydu i lęku z osobą uzależnioną*,
- *Strażnik pamięci – o projekcie muzyka Boba Geldofa udokumentowania wraz z BBC dokonai wszystkich społeczności żyjących obecnie na świecie*,
- *Mocarze wiary – jak fanatycy religijni wpływają na politykę i ludzi*,

„Forum”

- *Skoczyć z Golden Gate – o internetowych przewodnikach dla samobójców i o samych samobójcach*,
- *Karawana serc do wzięcia – hiszpańscy kawalerowie czekają*,
- *Wirtuozi ze slamsów – kształcenie muzyczne dzieci z wenezuelskich dzielnic nędzy jako pomoc i ochrona przed światem przestępstw i narkotyków*,

„Wprost”

- *Wakacje ekscentryków*,
- *Polacy do domu – Brytyjczycy zaczynają mieć dosyć naszych rodaków*,
- *Kolacja przeciwmarszczkowa*,
- *Choroba psychiatrów – błędy w diagnozowaniu depresji*,
- *Żółte imperium – co jest dla Zachodu większym zagrożeniem islamski terroryzm czy chiński udział w handlu światowym?*⁸³

⁸³ Por. „Forum”. Najciekawsze artykuły z prasy światowej, nr 19, 7.05–13.05.2007, „Polityka”, nr 19, 12 maja 2007, „Przekrój”, nr 17/18, 25 kwietnia 2007, „Wprost”, nr 19, 13 maja 2007.

Antyreguły współczesnego życia. Powyższe przykłady z życia dzisiejszego świata pokazują, że działamy w świecie pełnym problemów, niepokojów, znaków zapytania, braku rozwiązań. Globalne nasilenie agresji, przemocy, rozchwianie wartości i anarchistyczny relatywizm w wielu dziedzinach ludzkiej aktywności doprowadzają do chaosu i zagubienia. Z drugiej strony, ten sam świat oferuje nam wielość, rozwój technologiczny (w pozytywnym jego rozumieniu), proponuje otwarcie i zwrócenie się w stronę Innego. Jednakże analizując wydarzenia społeczne rozgrywające się w różnych miejscach na świecie, przychodzi na myśl refleksja, że dominuje powszechne poczucie destabilizacji, frustracji i samotności. Ludzi jest wszędzie pełno, wszędzie jest nam ciasno, podduszamy się w masie ciał i żądz, ale jednocześnie żyjemy tylko obok siebie – zatomizowani, nieczuli, nastawieni na rywalizację, a w najlepszym razie – niechętni wobec drugiego (obcego). Ocieramy się o niego, ale go nie zauważamy (w praktyce życia codziennego jakże często pod pozorem jakiejś obiektywnej przyczyny odwracamy wzrok od przechodnia). W tej sytuacji samotna jednostka, walcząc o swoje istnienie i zaistnienie, popada w skrajności, jest nieprzewidywalna. Antyreguły współczesnego życia kreują człowieka globalnego, człowieka cywilizacji globalnej, który jest słaby, podatny na wpływy, pełen obaw i niepewności, a przez to często napięty, egocentryczny i agresywny.

Wielcy myśliciele, filozofowie, humaniści w dziejach ludzkości (od Herodota do Jana Pawła II) wykazywali, że aby żyć bratersko, pokojowo, godnie i szczęśliwie, należy reprezentować postawę otwartości wobec drugiego człowieka. Otwartość ta rozumiana jest jako podejmowanie trudu zrozumienia Innego i aktywne wychodzenie jemu naprzeciw. Taka postawa wiąże się jednoznacznie z uznawaniem społeczności ludzkich i ich kultur za równoprawne, równoważne i równowartościowe.

Potrzeba tworzenia silnej tożsamości. Aby współcześnie podjąć takie wyzwanie i zacząć kroczyć drogą humanizmu, należy rozpocząć odbudowę – reaktywację własnej tożsamości w wymiarze społeczno-kulturowym i indywidualnym. Wyzwanie to należy postrzegać w kategoriach konieczności. Bowiem „tylko ludzie z silną tożsamością są otwarci na innych, a silna tożsamość człowiekowi pomaga”. Taką, pożądaną dzisiaj tożsamość należy pobudzać, odświeżać, a czasami od początku wpajać w przestrzeni, w której człowiek tradycyjnie powinien czuć się najlepiej, najbardziej komfortowo, najbardziej bezpiecznie. Takim miejscem jest rodzina. Oczywiście wiemy, jakie burze targają współczesną rodziną, jednak nie znaczy to, że w obliczu trudności należy popadać w zwątpienie. Bowiem praca nad tworzeniem silnej tożsamości doprowadzić powinna do powstania dobrego gruntu dla uzdrowienia rodziny (jej istnienia z zachowaniem prawidłowych relacji i uczuć pomiędzy członkami).

3.5.3. Budowanie tożsamości kulturowo-rodzinnej

Najbardziej interesujące są takie obszary i kwestie związane z tożsamością, które nazywam tożsamością kulturowo-rodzinną. W konsekwencji, właściwie rozwijana tożsamość kulturowo-rodzinną tworzy słuszną tożsamość kulturowo-narodową. Oczywiście oba te wymiary oddziałują na siebie w obu kierunkach.

Świadomość posiadania własnej, szeroko i całościowo pojmowanej kultury sprawia, że narody i cywilizacje mogły wchodzić ze sobą w relacje – mogło dochodzić do różnie nasilonych kontaktów, narody mogły ze sobą współpracować, łączyć się (np. Unia Polsko-Litewska), mogły też starać się nad sobą dominować, dążyć do zawładnięcia jedną przez drugą. Jednak nawet w takich sytuacjach – okresach historycznych najbardziej niekorzystnych dla danej kultury, w przypadku silnej tożsamości (rodzinnej i narodowej) – kultura ta wygrywała. My, Polacy, znamy takie momenty i zakręty historii szczególnie dobrze. Czas zaborów był dla nas okresem ciężkiej próby. Wyszliśmy z niej zwycięsko. Jak jednak należałoby zachęcać (jeśli już w ogóle do tego powinno się zachęcać – jednak jasne jest, że taki wysiłek należy czynić) naszych dzisiejszych rodaków do rozwijania silnej i szczerzej tożsamości, skoro bezpośrednie zagrożenie kulturowe nie jest oczywiste, gdyż nie jest ani tak jaskrawe, ani jednoznaczne, ani czytelne?

Cywilizacja mediów i wykuwania określonych ideologii sprawnie i „w białych rękawiczkach” osłabia nasze poczucie tożsamości kulturowej. Dlatego zabieganie o dzisiejszą tożsamość musi mieć aktualny, nowoczesny charakter, a ona sama musi jawić się jej realizatorom jako proces postępowy (pójście do przodu), a nie regres. Wyrażam takie przekonanie, gdyż wydaje się, że współcześnie dość wyraźnie zarysowują się dwie opozycyjne drogi podejścia do tożsamości: albo jesteśmy tradycjonalistami i wręcz ostentacyjnie okazujemy nasze przywiązanie do tradycji, kurczowo staramy się żyć według przestarzałego systemu reguł (apogeum tego podejścia może stanowić życie amiszów amerykańskich), albo odrzucamy wszystko, co dawne, i rzucamy się w wir burzącej i wyśmiewającej ubiegłe, choć czasami tak niedalekie, wzorce, osiągnięcia i zalety kultury, nowości. Obie te postawy uznaję za niewłaściwe i traktuję je jako przejaw kryzysu tożsamości. W odpowiedzi na ten stan chciałabym zaproponować współczesną odbudowę, odrodzenie naszej tożsamości kulturowej w nowej, dla poprzedniej innej, rzeczywistości (rzeczywistości, w której dokonała się rewolucja umysłowa i rewolucja potrzeb), wykorzystując współczesne środki i możliwości. Będzie to więc: „tożsamość doświadczona”, „tożsamość po przejściach”, ale własna, narodowa i rodzinna.

Niezbędność posiadania własnej kultury w celu możliwości prowadzenia dialogu z Innymi. Moja propozycja takiego odnowionego, kulturowego określania się w świecie opiera się na przeświadczeniu, które zakłada, że aby wiedzieć, kim się jest, jaką się posiada tożsamość kulturową i jak można z niej

mądrze korzystać, trzeba wejść w relacje z innymi. Inaczej mówiąc, można być kimś tylko na tle innych. Jeśli nie wiemy, że ci drudzy istnieją (lub precyzując dzisiejsze realia – pomijamy ich, odrzucamy, nie traktujemy jak partnerów czy nawet przełożonych i w ogóle są nam obojętni) i nie mamy wiedzy, jacy oni są, to tym samym nie możemy sami siebie scharakteryzować, a nawet powiedzieć, na ile jesteśmy (warto przywołać w tym momencie myśli zawarte w IV filarze edukacyjnym *Uczyć się, aby być* Raportu pod przewodnictwem J. Delorsa. Kim jest Polak na tle Amerykanina, Rosjanina, Peruwianczyka czy Hindusa? Wiedzę taką mamy szansę zdobyć wtedy, kiedy rozpoczniemy dialog z innymi narodami. Dialog to nie tylko chęć słuchania drugiej strony – to, po pierwsze, własne przygotowanie się do wystąpienia. Dlatego uważam, że w pierwszej kolejności należy poznawać własną, polską kulturę. Następnie z takim „polskim pakietem kulturowym” powinniśmy wyjść do innych i stanąć naprzeciw nich do twórczej konfrontacji. Konfrontacja ta powinna dać nam wiedzę na temat tego, czym się narodowo i kulturowo różnimy, a w czym jesteśmy do siebie podobni. Bogatsi w wiedzę i doświadczenia międzykulturowe możemy powrócić do domu i stworzyć uaktualnioną, zreformowaną realną postać naszego świadomego istnienia.

Warto w tym miejscu zacytować Ryszarda Kapuścińskiego, który w jednym ze swoich tekstów napisał:

Ciekawe u Herodota jest to, że dostrzegając źródła konfliktów, zdaje on sobie sprawę, że nie można poznać własnej kultury, nie znając innych kultur. To jest ta nie wyrażona, ale wynikająca z tekstu teoria luster: własna kultura odbija się w innych i dopiero wtedy zaczyna być rozumiana. Inne kultury są lustrami, w których się odbijamy, w których możemy dopiero się prawdziwie zobaczyć⁸⁴.

Świadomość istnienia siebie na tle Innych. Gorzej i trudniej jest wtedy, gdy zaczyna nam brakować kultur, w których moglibyśmy się „przeglądać”. Tożsamość, tak jak państwo, potrzebuje pewnego terytorium, musi mieć gdzieś własne miejsce, aby móc się zakorzenić. W sytuacji cywilizacji masowej ze swoją masowo-konsumpcyjną kulturą i rozszerzeniem, a nawet zniwelowaniem dla swojej oferty granic, trudno jest budować stabilne i rzetelne relacje. Nawet jeśli jakieś powstaną, to będą zawierały w sobie istotne wady konstrukcyjne. Nic więc dziwnego, że w wyniku drastycznych przeobrażeń i wstrząsów, jakim poddawany jest współczesny świat, gubią się kulturowo jednostki i całe narody. Dlatego myślę, że należałoby starać się odbywać szczególne i świadome międzyludzkie i międzykulturowe podróże. Dzięki nim bowiem mamy szansę nie tylko nie zatracić się, ale przeciwnie wypłynąć, eksponując własne walory kulturowe.

⁸⁴ R. Kapuściński, *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 170.

Powstawanie „doświadczonej” tożsamości w wyniku „podróży” międzykulturowej. Moja koncepcja jest jakby pewnym zatoczeniem koła – metaforą podróży: 1) wyruszamy przygotowani, z określoną wiedzą i oczekiwaniami, 2) docieramy do miejsc, które zawsze są źródłem niespodzianek i stawiają przed nami wyzwania, aż wreszcie 3) wracamy do domu bogatsi o nowe doświadczenia, zmienieni, w innej perspektywie (odbitej, lustrzanej, docierającej do nas z przeciwnej strony), widzimy siebie i inaczej zaczynamy patrzeć też na to, co nas otacza. Tę drogę powinniśmy stale podejmować poszukując i docierając do różnych „luster”. Mój pomysł wskazujący na konieczność uaktualniania siebie i własnej kultury narodowej w konfrontacji z ciągle ewoluującym w pędzie światem nie dotyczy tylko Polski. Jest na tyle otwarty, że można by analogicznie realizować go w innych kulturach i krajach.

3.5.4. Życie rodzinne jako naturalne środowisko wpajania wartościowych i godnych szacunku sposobów myślenia, działania i zachowania

Mnie jednak najbardziej interesuje ujęcie problemu z perspektywy polskiej. W związku z tym, aby nasz naród miał szansę (i z niej skorzystał) na godne i dumne istnienie, trzeba szczególnie mądrze edukować młode pokolenia Polaków. Nasuwają się więc zasadnicze pytania: Jakie wartości można i należy zaoferować dziecku w zamian za wartości powszechnej i przytłaczającej kultury masowej, kierowanej do odbiorcy powszechnego, przeciętnego, czyli nijakiego; jak zamiast „pani i pana Nikt” kształcić i wychowywać „państwa Kogoś”; poprzez jakie treści budować poczucie tożsamości i przynależności kulturowej? Moje osobiste pomysły na rozwiązanie i udzielenie odpowiedzi na pytania krążą z przekonaniem wokół problematyki życia rodzinnego.

Historyczny aspekt modelu polskiej kultury życia rodzinnego. Sądzę, że należałoby podjąć takie działania, które umożliwiłyby dotarcie do „złotego wieku” naszej kultury w wymiarze rodzinnym. W tym wypadku nie chodzi mi jedynie o czasy polskiego renesansu. Pewien model kultury życia rodzinnego z całym wachlarzem wartości, norm, zachowań, obyczajów i reguł konstruował się przez kilkaset lat. W związku z tym docieranie do kultury polskiego życia rodzinnego musiałoby się opierać na prześledzeniu procesów i ukazaniu ostatecznych efektów stosowania powyższych pojęć w praktyce. Tu też niewątpliwie, należałoby postawić następujące pytania: jakie elementy umożliwiały istnienie prawdziwie polskich, moralnie uporządkowanych rodzin, szanujących się wewnątrznie i dbających o dobre imię na zewnątrz; jakie były prawa członków rodziny i czego od nich oczekiwano; jakie było miejsce dziecka i miejsce kobiety w dawnej polskiej rodzinie?

Współczesna konfrontacja polskiej „wizytówki” życia rodzinnego z życiem rodzinnym w innych kulturach. Powyższy, historyczny i zapewne bardzo obszerny materiał zestawiony z tym, co możemy powiedzieć o współczesnej rodzinie, powinien umożliwić skonstruowanie swoistej pogłębionej prezentacji rozważań na temat polskiego życia rodzinnego. Prezentacja ta byłaby pewnego rodzaju „wizytówką” słuszną do przedstawienia i konfrontacji z propozycjami pochodzącymi z innych kultur. Marzyłoby mi się zestawienie treści, budowanych według tych samych zagadnień (problemów, kwestii), obrazujących życie rodzinne z kultur na pozór wobec siebie odległych, np. z islamskiego Iranu, z protestanckich Niemiec i oczywiście z Polski (Polska jako kraj gościnny i otwarty na różne wyznania). Efektem takiej międzykulturowej konfrontacji miałyby być uzyskanie wiedzy nawzajem o nas wszystkich. Należałoby określić miejsca wspólne oraz różnice. Miejsca łączące różne kultury to obszary, które bezpośrednio i niemalże automatycznie umożliwiają porozumienie czy rozpoczęcie wspólnych działań; różnice natomiast nas ubogacają, rozwijają, inspirują do nowych poszukiwań, interpretacji, pomysłów. Wydaje się, że w dzisiejszym świecie każdy po trosze musi umieć (a więc mieć wiedzę, praktykę i odpowiednie narzędzie) być badaczem otaczającej go rzeczywistości. Dochodzi przecież do powstania najróżniejszych zbitek kulturowych, na które my wszyscy (a szczególnie młodzi Polacy, którzy wkrótce wejdą w dorosłe życie i zakładać będą własne rodziny) musimy być przygotowani.

Świadome i pozytywne kreowanie siebie w dialogu z Innymi. Ta sytuacja powoduje, że aby być człowiekiem zadowolonym z własnego życia, obywatelem świata żyjącym w poczuciu godności i znającym swoją wartość, musimy budować siebie: 1) wśród innych, 2) na tle innych, 3) posiadając i cały czas chroniąc odrębne zaplecze tożsamościowo-kulturowe. Praktycznie będzie to dopiero wtedy możliwe, gdy nasza dzisiejsza, oficjalnie reprezentowana, tożsamość narodowa zejdzie „pod strzechy” – na łono życia rodzinnego. To właśnie w rodzinie, nie gdzie indziej, musi nam się udać odrodzić polskie poczucie tożsamości, które jednocześnie zapewni nam szerokie otwarcie się na innych, a nie zatracenie i nicość. Z drugiej strony, kultywowanie i rozwijanie polskiej tradycji rodzinnej da podstawę, będzie stanowić solidny filar dla istnienia silnej i dobrej rodziny.

Możliwość autokreacji dzięki zapleczu rodzinnemu – cechy dobrej rodziny. W konsekwencji wydaje się, że działania edukacyjne powinny być podporządkowane celom, które wynikałyby z następujących założeń.

Współczesna dobra rodzina to taka, która:

- 1) jest tradycyjna i nowoczesna;
- 2) jest tradycyjna i twórcza, tzn. otwarta przez tradycję, a nie zamknięta przez nią;
- 3) jest zdolna do twórczej asymilacji elementów innej kultury/innych kultur;
- 4) jest przez to tradycyjna i jednocześnie może być wielokulturowa;

5) jest bazą, zapleczem do dalszego wszechstronnego, dającego satysfakcję działania;

6) nie jest więc reliktem z minionych epok i nie ogranicza swoich członków w działaniach czy pomysłach, a przeciwnie – zwiększa te możliwości;

7) dobra rodzina jest bezpieczna;

8) daje możliwość dokonywania świadomych wyborów, przed którymi stawia nas świat;

9) i wreszcie – dobra rodzina, to ta, która wyróżnia się świadomą tożsamością; tożsamość ta z kolei zapewnia podstawy, aby korzystać ze współczesnego świata, a nie po nim dryfować ani iść na dno.

3.5.5. Podsumowanie – przesłania dla edukacji XXI w

Tak sformułowane propozycje kierunków kształcenia i wychowania Polaków w XXI w. stawiają przed uczniami i nauczycielami bardzo wysokie wymagania. Jednocześnie w perspektywie międzynarodowej wydaje się, że nie ma dziś innej drogi – albo będziemy się aktywnie, chętnie, z ciekawością poznawali, podejmowali wspólne wyzwania i je też razem doprowadzali do końca, albo zostanie nam tylko ukryć się za fałszywą, wsteczną tradycją o skostniałych (a czasem nawet nieludzkich) prawach i praktykach wobec jej członków, która będzie tylko umacniała nienawiść i utrwalala międzykulturowe stereotypy. Wybór należy do nas, ludzi XXI w., ale choć tak oczywisty, na razie jeszcze często pozostaje w sferze projektów i humanistycznych życzeń. Praktyka podporządkowana w większości ekonomii, pieniądzwowi i żądzy zysku woli kroczyć drogą agresji i bólu. To jednak musi się zmienić. W taką metamorfozę sama wierzę i wiem, że nie jestem w tym przekonaniu osamotniona.

Zakończenie

W tym miejscu należy już przerwać analityczne i interpretacyjne rozważania, aby dać sobie, a przede wszystkim Czytelnikowi, czas i sposobność na systematyzujące przemyślenia przedstawionych w tekście zagadnień, sugestii, przykładów.

Zamierzeniem moim było, aby książka poruszyła odbiorcę i zachęciła go do kontynuowania rozwiązywania ukazanej problematyki we własnym kreatywnym namyśle, dialogu z Innymi, i potem – w działaniu. Każda twórczość, w tym pisarska, żyje, kiedy wzbudza emocje. Ginie natomiast, gdy spotyka się z obojętnością. Mam nadzieję, że udało mi się zaciekawić Czytelnika, który niczym wędrowiec, obieżyświat, strudzony, ale pełen doznań, doświadczeń i wspomnień, m. in. dzięki poznanym ludziom, powraca do siebie, do domu.

Książka bowiem jest rodzajem podróży. Jej układ i dobór treści na taki właśnie zamysł wskazują. Trzy zasadnicze części to jakby etapy drogi, które współczesny człowiek, *homo viator*, powinien podjąć, aby ją dobrze przebyć. Dzisiejsza rzeczywistość i, jak się wydaje, przyszła, zmuszać nas będą do ciągłej zmiany, poszukiwania nowych propozycji i rozwiązań dla własnego życia, docierania do nieznanych miejsc (np. z powodu poszukiwania pracy), a przez to spotykania innych ludzi i wchodzenia z nimi w różne, czasami odmienne od dotychczas znanych nam relacje. Czy możliwe jest, aby trudy tej wędrówki zminimalizować, a okresy postoju sensownie i z pożytkiem wykorzystać? Mam nadzieję, że tak. O tym właśnie traktuje moja książka.

Jej I rozdział to jakby przygotowanie do drogi. Pytaniem, które nad nią dominuje jest problem: Dlaczego warto być dzisiaj humanistą? Uważny Czytelnik spostrzeże, że nie formułuję pytania w kategorii: czy warto być dzisiaj humanistą? Wtedy zapewne treści rozdziałów byłyby inne. Poza tym, narzucenie obecnie jednej, pewnej postawy, prawdy, treści jako jedynie słusznej i ostatecznej, to zarówno za mało, jak i błąd. Potrzebne jest uzasadnienie, które każdy musi wypracować samodzielnie w kontekście swojej historii, własnych doświadczeń i planowanej przyszłości. W moim przekonaniu podjęcie decyzji o wyruszeniu w podróż musi wiązać się z przyjęciem postawy humanistycznej. Egoizm, rywalizacja, niedostrzeganie Innych wokół siebie, mogą łączyć się chwilowo lub zewnętrznie z wygraną i sukcesem, ale w dłuższej perspektywie przynoszą tylko porażkę, osamotnienie i pustkę.

W II rozdziale oscyluje się wokół pytania: po co nam dialog z Innymi? Przyjęcie przez nas, na początku drogi, humanistycznej postawy otwartości i zainteresowania Drugimi, doprowadza do sytuacji/stanu doświadczania Inności. Ludzie obojętni na to, co się wokół nich dzieje, skupieni tylko na sobie, z zasady nie dostrzegają wielości, różnorodności i bogactwa świata. Sami skazują się na skostnienie i ułomność. Natomiast ci, którzy dążą do spotkania z nowością, odmiennością, którzy poszukują różnic, ale i podobieństw, mają szansę na silne i twórcze przeżycia, a tym samym, na rozwój. Osiąganie takiego stanu jest możliwe tylko w relacjach z Innymi, w podejmowaniu z nimi dialogu, przy wzajemnym, partnerskim traktowaniu siebie.

W rozdziale III zawarto propozycje wyboru możliwości odnajdywania siebie w gęstwinie wyzwań i trudów współczesności. „W poszukiwaniu tożsamości kulturowej” to myśl, która spaja ten fragment książki. Jednocześnie należałoby ją traktować jako kulminację całej podróży – wędrowiec wraca do domu. Jednak w dzisiejszej rzeczywistości dom ten wcale nie musi być tam, skąd nasz bohater wyruszył. Dokąd więc dociera? Czy do siebie?

W relacjach z Innymi, w pokonywaniu przeciwności, w przeżywaniu radości, w oglądaniu „drugich” z własnej perspektywy, a siebie poprzez ich doświadczenia, człowiek zdobywa wiedzę o sobie samym. Zadaje pytanie: „Kim jestem?”, szczególnie na tle Innych. W odpowiedzi buduje charakterystykę i określa świat wokół siebie w wymiarze dzisiejszym i przeszłym, szuka powodów i uzasadnień swojego rozumowania, działania, reagowania na sytuacje, przeżywania, okazywania bądź nieokazywania uczuć. Zwraca się ku własnej kulturze, tradycji, korzeniom. One z kolei rozwijały się i trwały dzięki kolejnym pokoleniom – ludziom, którzy przez wieki żyli w najbardziej dla siebie naturalnych strukturach, tzn. w rodzinach. Dziś, aby odnaleźć swą, tak często zagubioną tożsamość, a następnie dobrze z niej korzystać, trzeba odbudować niezbędną dla niej przestrzeń – właśnie rodzinę. Rodzina i tożsamość kulturowa idą w parze, życiodajnie się uzupełniają. Jeśli współczesny człowiek uświadomi sobie tę prawdę, to niezależnie od tego, dokąd dotrze, odnajdzie się w nowej rzeczywistości. Stworzy swój świat, swój dom, będzie „u siebie”, a z ludźmi, którzy będą go otaczać, choćby całkowicie odmiennymi, stworzy wspólnotę.

Formułując pytania o kształt i charakter edukacji europejskiej, a tym samym i polskiej, poszukując dla nich optymalnych dróg realizacji, zastanawiamy się, jak pedagogicznie działać, aby kształcenie mieszkańców naszego kontynentu było dla nich samych i dla kondycji Europy pozytywne, tj. korzystne i dobre. Wizja silnego ekonomicznie, intelektualnie, naukowo i kulturowo „starego kontynentu” jest jednocześnie celem, do którego szczególnie państwa członkowskie Unii Europejskiej dążą i który pragną osiągnąć. Wspólnota próbuje wzajemnie się wzmacniać budując swój potencjał na dobrze przygotowanych do życia (w tym – do uczestniczenia w kulturze) i do pracy obywatelach. Oni

z kolei – silni, gdyż świadomi siebie i swoich narodowych i zarazem europejskich korzeni – będą, jak się wydaje, mogli budować trwałe międzykulturowe związki.

Współczesne wyzwania globalne to nie trudności i kłopoty, a czasami także szanse, które pojawiają się gdzieś daleko od nas. To przeciwnie – także europejskie sprawy. Nasz kontynent jest częścią (dla niektórych najważniejszą) światowej ludzkiej wspólnoty. W tej sytuacji edukacja europejska oraz rozwijanie poczucia, a nawet silnego, jednoznacznego przekonania o obowiązku wspólnej odpowiedzialności za świat, za siebie i innych jego mieszkańców, powinny się połączyć. Zatem międzykulturowy wymiar edukacji bazującej na wartościach i dorobku humanizmu, promującej partnerski dialog, który zakłada otwartość, w tym poszanowanie dla odmienności kulturowych wyrażających się w możliwościach umacniania różnych poziomów swojej tożsamości, wydaje się konieczną drogą wychowania człowieka XXI w.

Szlachetna, mądra i dojrzała duma z tego, kim się jest, stanowi szansę na budowanie globalnego świata, w którym dla wszystkich znajdzie się miejsce. W którym każda kultura, niczym kolorowe szkieleto w mozaice, będzie niezbędnym i równie wartościowym elementem. Bogactwo w wielości ludzkich dokonań (np. tworzących spuściznę kulturową cywilizacji pozaeuropejskich) oraz przyszłych pomysłów i ich realizacji powinno służyć człowiekowi. Należałoby się „tylko” na nie otworzyć, tzn. chcieć je poznawać, uznawać i w konsekwencji dzielić się nimi z innymi.

Jeśli Europa miałaby zachować lub, jak widzą to niektórzy, ponownie uzyskać przodujące miejsce na arenie międzykontynentalnej, to powinna natychmiast podjąć działania na rzecz przywrócenia umiejętności rzeczywistej współpracy między ludźmi oraz zmniejszania niebezpieczeństw globalnych. Owe niebezpieczeństwa mają zazwyczaj swoje lokalne odmiany bądź przybierają postać konkretnych przypadków całosciowego zagrożenia. Trudności globalne należałoby zatem zacząć rozwiązywać w najbliższym otoczeniu, na własnym terenie. Wychowanie w świadomości, że to, co globalne jest tylko z pozoru dalekie, gdyż tak naprawdę jest już nasze, wspólne, a więc również ważne i istotne, zmieniłoby, o czym jestem przekonana, postawy ludzkie wobec innych ludzi, do samych siebie, do środowiska zarówno kulturowego, społecznego, przyrodniczego, jak i technologicznego. Możliwość wspólnego budowania, tworzenia, naprawy szkód, wspólnego przeżywania momentów trudnych, ale i chwil radosnych, spokojnych, a także wzniosłych i uroczystych, nadających sens takiej działalności, wydają się jednym z kluczowych celów humanistycznej edukacji współczesnego człowieka. Jest to jeden z tych kierunków ludzkiej aktywności, o który warto walczyć oczywiście środkami pokojowymi, wykorzystując edukację dla budowania bezpiecznej i pogodnej przyszłości.

Bibliografia

- About UNESCO, <http://www.unesco.org/general/eng/about/history/sheet/back.html>
„Arena Journal”, www.arena.org.au/archives/Journal_Archive/journal_13/articles13.htm
Bakke M. (red.), *Estetyka Aborygenów*, Universitas, Kraków 2004
Barber B., *Dżihad kontra Mcświat*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2001
Barrow R., *The Erosion of Moral Education*, „International Review of Education”, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Vol. 41, No. 1–2, January 1995
Bauman Z., *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, [w:] W. Kallaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Universitas, Kraków 2004, s. 18–20
Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001
Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985
Bielański J. (przeł. i tłum.), *Koran*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986
Brzeźniak M., *Flamenco*, „Trybuna Śląska” 04.11.1991
Burnett G., Lingam G. I., *Reflective Teachers and Teacher Educator in the Pacific Region: Conversation with Us Not About Us*, „International Review of Education”, Vol. 53, No. 3, May 2007
Butler G. C., *Bali to Bahrain*, Devin-Adler, New York 1969
Bystron J. S., *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce. Wiek XVI–XVIII*, t. 2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976
Bzowska M., *Albeniz*, PWM, Kraków 1964
Chwalba A. (red.), *Obyczaje w Polsce – od średniowiecza do czasów współczesnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004
Ciechanowicz J., *Co wiemy o Cyganach?*, „Życie Literackie” 1985, vol. 35, nr 50
Co warto wiedzieć o reformie programowej?, <http://www2.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/stories/reforma.pdf>
Czarnecki M., *Artykulacyjne elementy gry flamenco w twórczości kompozytorów hiszpańskich*, Akademia Muzyczna w Łodzi, Wydział Wokalno-Aktorski i Wykonawstwa Instrumentalnego (specjalność: gitara), Łódź 1994, praca magisterska
Czekała-Mucha G., *Królestwa na piasku*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1979
Czerniewska K., *Nic co ludzkie...*, [w:] *Świat człowieka, świat sztuki. Dedykowane Irenie Wojnar*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996
Dankowska J., *Aksjologiczne aspekty edukacji muzycznej*, [w:] Z. Konaszkiewicz (red.), *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 2003
Dąbrowska G., *Tanec w polskiej tradycji. Leksykon*, Polskie Towarzystwo Etnochoreologiczne i MUZA, Warszawa 2005/2006
Delors J., *L'Education: Un tresor est cache dedans. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998
Denek K., *Wartości edukacji szkolnej*, „Kwartalnik Edukacyjny”, zima 2006, Vol. 47, nr 4, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów

- Depta H., Pólturzycki J., *Ramy i obszary edukacji kulturalnej*, [w:] H. Depta, J. Pólturzycki, H. Stolarczyk (red.), *Edukacja kulturalna dorosłych*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, Warszawa-Płock 2004
- Drossler R., *Mosty w przeszłość*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1980
- Dubas E., *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000
- Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji: źródła, tendencje i teorie*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”, t. 16, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1997
- Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2002
- Duraj-Nowakowa K., *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996
- Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1992
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Tematy kompleksowe w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990, 1991
- East H. (red.), *The Singing Sack. 28 song-stories from around the world*, A&C Black (Publishers), London 1994
- Eco U., *Korzenie Europy*, [w:] *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2007
- Eco U., *Krucyfiks, normy i obyczaje*, [w:] *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2007
- Eco U., *Święte wojny, pasja i rozum*, [w:] *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2007
- Ekier J., *Blżej muzyki – Encyklopedia*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1994
- Encyklopedia muzyki*, A. Chodkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995
- Encyklopedia popularna PWN*, PWN, Jan Kochman (red.), Warszawa 1991 (wydanie dwudzieste pierwsze zmienione i poprawione)
- Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 5, Wydawnictwo Towarzystwa Akcyjnego Odlewni Czcioneck i Drukarni S. Orgelbranda Synów, Warszawa 1899
- Encyklopedia powszechna*, t. 8, Nakład Druk i Własność S. Orgelbranda, Księgarza i Typografa, Warszawa 1881
- Encyklopedia staropolska ilustrowana ze wstępem Juliana Krzyżanowskiego*, t. 2, Zygmunt Gloger, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985
- Encyklopedia staropolska Trzaski, Everta i Michalskiego*, t. 1, Aleksander Bruckner (oprac.), materiałem ilustracyjnym uzupełnił Karol Estreicher, Drukarnia Narodowa w Krakowie, Warszawa 1938
- Encyklopedia staropolska*, t. 2, A. Bruckner, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990
- Fromm E., *Mieć czy być?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003
- Geremek B., *Cyganie w Europie średniowiecznej i nowożytnej*, „Przegląd Historyczny” 1984, t. 75, z. 3
- Głowacki S., *Taniec w XIX i XX wieku*, „Scena Polska” 1935, z. 4
- Gnitecki J., *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 2002

- Gombrowicz W., *Dziennik 1953–1956*, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław 1986
- Hessen S., *Filozofia – Kultura – Wychowanie*, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Wrocław 1973
- Hill I., *Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet?*, „International Review of Education”, Vol. 53, No. 3, May 2007
- Huntington S., *Zderzenie cywilizacji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2005
- Ilustrowana encyklopedia Trzaski, Everta i Michalskiego z wieloma mapami, tablicami i ilustracjami w tekście opracowana pod redakcją Stanisława Lema*, t. 2, Nakładem Księgarni Trzaski, Everta i Michalskiego, Warszawa, Krakowskie – Przedmieście nr 13, Gmach Hotelu Europejskiego [b.r.w.]
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005
- Jung C. G., *Archetypy i symbole*, Czytelnik, Warszawa 1993
- Kalaga W. (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Universitas, Kraków 2004.
- Kapuściński R., *Cesarz*, Czytelnik, Warszawa 2007
- Kapuściński R., *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006
- Karłowicz K. J., Kryński A., Niedźwiedzki W., *Słownik Języka Polskiego*, Drukarnia „Gazety Handlowej”, Warszawa 1912 [tzw. *Słownik Warszawski*]
- Kerckhove D. de, *Powłoka kultury*, Mikom, Warszawa 1996
- Kidd R. J., *The Implications of Continuous Learning Age*, Gage, Toronto 1966
- Kojs W., *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005
- Komeński J. A., *Wielka dydaktyka*, Ossolineum, Wrocław 1956
- Krzyżanowski J., *Bajki wam niosę, posłuchajcie, dzieci...*, [w:] H. Skrobiszewska (red.), *Baśń i dziecko*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1978
- Lewandowski E., *Pejzaż etniczny Europy*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2004
- Lissa Z., *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, PWM, Kraków 1975
- Malinowski B., *Dzieła I. Wierzenia pierwotne i formy ustroju społecznego. O zasadzie ekonomii myślenia*, PWN, Warszawa 1984
- Malraux A., *Przemiana Bogów. Ponadczasowe*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985
- Mała encyklopedia kultury antycznej*, PWN [brak dalszych danych bibliograficznych]
- Mała encyklopedia muzyki*, S. Śledziński (red.), PWN, Warszawa 1974
- Mały informator muzyki XX wieku*, Bogusław Schaeffer, PWM, Warszawa 1987
- Mańkowski M., *Koncert na nogi, „Twój Styl”*, wrzesień 1996
- Marasiński C., *Edukacja estetyczna w poglądach Fryderyka Schillera i Josepha Beuysa*, [w:] S. Kunikowski i A. Kryniecka-Piotrak (red.), *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku, Różnorodność i Wolność*, Warszawa 2009
- Martin J., *Flamenco*, H-MG, Editions & Szkoła Flamenco, Łódź
- Mathews G., *Supermarket kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005
- Medrano S. C., Cortes P. A., *The Teaching and Learning of Values through Television*, „Review of Education”, Vol. 53, No. 1, January 2007
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań 2002
- Milewicz J., *Kształcenie ustawiczne jako podstawowy element tworzenia gospodarki opartej na wiedzy*, <http://zduniak.com/ks2/148.pdf>

- Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007
- Najciekawsze artykuły z prasy światowej, „Forum”, nr 19, 7.05–13.05.2007
- Nikandrov N., *Russian Education after Perestroika: The Search for New Values*, „International Review of Education”, Vol. 41, No. 1–2, January 1995
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M. (red.), *Region, tożsamość, edukacja*, TRANS HUMANA, Białystok 2005
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995
- Odachowska-Zielińska E., Zieliński A. R., *Porady babuni, czyli o urokach życia w dworku polskim*, Wydawnictwo WATRA, Warszawa 1990
- Olszewska-Dyoniziak B., Bronisław Malinowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze, Zielona Góra 1996
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2002
- Ostrowska U., *Humanizm*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 267–269
- Pakiet szkoleniowy nr 4: „Uczenie się międzykulturowe”*, Rada i Komisja Europejska, listopad 2000
- Pakiet Szkoleniowy nr 7: „W budowie ... obywatelstwo, młodzież i Europa”*, Rada i Komisja Europejska, maj 2003
- Pawłowska R., Jundziłł E., *Pedagogika człowieka samotnego*, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2003
- Perrault Ch., *Czerwony kapturek*, Wydawnictwo Podsiadlik-Raniowski i S-ka, Poznań 1995
- Piątkowski D., *Fandango Tour*, „Wprost”, 19.03.1995
- Piątkowski D., *Flamenco*, „Sukces” 1992, nr 5
- Piątkowski D., *Flamenco znaczy dumny. Msza w hiszpańskim rytmie w FN*, „Rzeczpospolita”, 08.05.1993
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005
- Potasiński L., *Gitara w muzyce flamenco*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie, Wydział Instrumentów Orkiestrowych (sekcja: gitara), Warszawa 1984, praca magisterska
- Powroźniak J., *Leksykon gitary*, PWM, Kraków 1979
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998
- Półturzycki J., *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, [w:] *Edukacyjne dyskursy*, <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>
- Półturzycki J., *Metody uczenia się*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004
- Propp W., *Morfologia bajki*, Książka i Wiedza, Warszawa 1974
- Prost A., Vincent G. (red.), *Historia życia prywatnego. Od I wojny światowej do naszych czasów*, t. 5, Ossolineum, Wrocław 2006
- Rogalska A., *Flamenco – zjawisko społeczne i kulturowe*, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu (kierunek: wychowanie muzyczne), Łódź 1995, praca magisterska
- Rogalska-Marasińska A., *Magiczny świat flamenco*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998
- Rogalska-Marasińska A., *Szanse integrowania komponentów pedeutologii i dydaktyki szkoły wyższej*, [w:] H. Gajdamowicz (red.), *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku. Teoretyczne konteksty szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Łódź–Kraków 2008, s. 53–65

- Rosset F., Trieire D., Jan Potocki, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, www.INFOR.pl.htm
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://www2.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-nauczycieli/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci>
- Sitarska B., *Kształcenie wyższe w systemie edukacji ustawicznej*, [w:] *Edukacyjne dyskursy*, <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>
- Skarżyński M., *Kto to jest Mayoyo?*, „Ruch Muzyczny”, 10 grudnia 1995, nr 25
- Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985
- Skrzypczak J., *Popularna encyklopedia Mass Mediów*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1999
- Słowska I., *Dzieci i książki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959
- Sójka A. (red.), *Podania, legendy, baśnie polskie*, Wydawnictwo Podśledlik-Raniowski i S-ka, Poznań 1997
- Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, projekt z 15 lutego 2007 r.
- Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, dokument przygotowany przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej – sierpień 2003 r., www.men.gov.pl/edu_infor/dokumenty/standardy1.php
- Strawa T. (red.), *Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych*, „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2003
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko. Na spotkanie wieku XXI – nowe zadania wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990
- Szahał A., *Zniewalająca moc kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004
- Szczepańska M., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000
- Szczepański J., *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004
- Szczucka E., *Flamenco jak wiatr*, „Gazeta Robotnicza”, 11.03.1995
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 1981
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1992
- Świat i Życie. *Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury*, t. 2, A. Chorowiczowa (red.), Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa [b.r.w.]
- Świrko-Pilipczuk J., *Wiedza potoczna jako kategoria myślenia o integracji w edukacji*, [w:] F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Integracja nauczania i wychowania*, ZAPOL, Szczecin 2007
- Tazbir J., *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983
- Tyburcki W., Wachowiak A., Wiśniewski R., *Historia filozofii i etyki do współczesności*, Wydawnictwo „Dom organizatora”, Toruń 2002
- Uzupełnienie do Wielkiej ilustrowanej encyklopedii powszechnej Wydawnictwa „Gutenberg”*, t. 1, Wydawnictwo J. Przeworskiego, Warszawa 1938
- Wallis M., *Auta i muły, drapacze nieba i katedry*, „Wiedza i Życie” 1931, nr 3
- Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 11, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968
- Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 27, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005
- Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 3, PWN, Warszawa 1964

- Wielka encyklopedia PWN*, J. Wojnowski (red.), t. 9, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002
- Wielka Ilustrowana encyklopedia powszechna*, t. 5, Wydawnictwo Gutenberga, Kraków
- Wilkońska K., *Słowo wstępne*, [w:] M. Bakke (red.), *Estetyka Aborygenów*, Universitas, Kraków 2004, s. 9–10
- Wolter, *Traktat o tolerancji*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988
- Wprost, nr 19, 13 maja 2007
- Zaniewicz R., *Demoniczny rytuał w magicznej sztuce tańca*, „Życie Warszawy”, 29.10.1995
- Zawada P., *Oblicza flamenco*, „Music Globe” 1992, nr 3
- Zgraja K. P., *Flamenco*, PSJ, Warszawa 1987
- Żerańska-Kominek S., *Muzyka w kulturze. Wprowadzenie do etnomuzykologii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995

Inne źródła

Źródła internetowe

- Oferty dla potencjalnych studentów uniwersytetów wirtualnych, http://216.109.117.135/search/cache?vp=virtual+university+student&vp_vt=any&vst=0&vd=all&fl=0...
- Entrepreneur Game*, <http://www.thevirtual-university.org/faq.htm>
- Informacje o wyspach seszelskich: *CITYNET. Programme*, <http://city.net/countries/seychelles/?page=factsheet>, *CITYNET. Programme*, http://city.net/countries/seychelles/?page=what_to_do&content=mo, *CIA – The World Factbook*, <http://www.odci.gov/cia/publications/factbook/se.html>

Wywiad telewizyjny

- Bauman Z., *Rozmowy na nowy wiek: O odpowiedzialności za świat*, TVP 1, Modular Cafe, październik, Warszawa 2001, rozmowa 30.

Nagrania dźwiękowe

Płyty analogowe:

- Bahrein et Shadja. Pecheurs de Perles et Musiciens du Golfe Persique*, Ocora, Paris 1984
- Direct from West Africa, Jali Musa Jawara*, Go! Records, London 1988
- Laos – Musique pour le khene/Lam Saravane*, Ocora, Radio France 1978
- Sacred Guitar & Violin Music of Modern Aztecs*, Ethnic Folkways Records, USA 1977
- Seychelles 1. Danses et Romances de l'Ancienne France (Kamtale des Iles Seychelles)*, Ocora, Paris 1985
- Seychelles 2. Musiques oubliées „des Îles”*, Ocora, Paris 1985

Płyty CD:

- Baloutchistan – Musiques d'extase et de guerison*, Ocora, Radio France 1992
- Kenia & Tanzania – Witchcraft & Ritual Music*, Elektra Entertainment, USA 1991
- Zimbabwe – the Ndebele People*, Jecklin Musikhaus, Zurich, Szwajcaria 1991

„Humanism – Dialog – Identity. European Education on the Background of Global Challenges”

(Summary)

Chapter 1. A Creation of Human Behaviour of a Contemporary Man with the Support of the World Cultural Heritage

A Condition of Moral Education in the Perspective of Tomorrow's Education and Pedeutology. The problems presented in the opening part of the book are treated as an extended introduction and at the same time as an invitation to read following fragments of the publication. The main problem already stated in the title of the part refers to head questions of a contemporary education: What is the axiological background of today's school? What is the relation between school standards and the education depending mainly on local priorities? What is the morality of a man at the turn of millenniums? Does our social life run according to clear rules, or on the contrary – does everything become just a relative interpretation of facts, which are optional/free to choose? Who is right, what is worth to rely on, how to educate future generations?

The reflection about the shape, character and different perspective of moral education according to universal values embraces the period of a decade from the end of XX c. up to the beginning of XXI c. Summaries of four articles which were presented in the UNESCO's magazine *International Review of Education* make the core part of the contents. The articles have been chosen and put together in a way to stress the global perspective of the problems. It is a common and universal tendency that the moral education is becoming weaker. On the contrary, much more stronger become economical thinking and acting, related with the production of many goods.

In such situation, a XXI c. challenge is to build a common future – basing on wisdom, honesty and an acceptance of cultural differences, treated as advantages, not disadvantages that ought to be dismissed. That is why a huge responsibility lies on teachers now. Questions concerning teachers' occupation and personality are another global aims which should be quickly undertaken and hopefully solved.

A Creative Contact with Art as One of Prime Conditions of a XXI c. Man's Education. A contemporary man, a subject of consideration, is often influenced by reality, which he has earlier created by himself. In his world everything seems to be estimated, calculated, exposed on sale, even the man himself. Unfortunately, a profit does not create a reality, nor friendly, nor safe, does not guarantee a better future too.

In opposition to brutality of life and its' atomization an idea of long-life education is more strongly heard each day. A man becomes a main object of direct interest of permanent education. Especially important is the possibility of supplying him with fertile elements, ideas, contents which may develop his motivations, emotions and skills. The development of each person is

understood as an undergoing process towards good changes. That is why a contemporary man should choose the way of life enabling him to preserve and cultivate human attitude towards himself, other people and other living creatures. So called *mercantile people* should perceive in humane education a chance to get back and collect their humanity as a whole.

Aesthetic education is the way all the people should permanently pave. The idea is not only understood as an education through direct contact with objects of art but through receiving and creating art as well.

Music is such a field of art which especially fits to such challenges and activities. It is able to move such spheres of human sensitivity which are absolutely indispensable to build common and global future. So, music education, though in many aspects problematic and simply difficult, emerges as important educational need.

Multicultural Ideas in Music – a Teacher of Music and Challenges of Humanistic Education. Contemporary humanistic education aspires to be multilateral and possibly holistic man's education. Main spheres of each person which seriously need help, reinforcement and enrichment are the emotional and motivational ones. Today those spheres become weaker. Such situation influences the ways of searching new areas of cognition, which might be the source of stimulating and creative experiences.

Multicultural education, and precisely – multicultural music education is a proposition of enlarging the circle of aesthetic experiences and going out of previous, "domestic" artistic inspirations and tastes. Getting acquaintance with ethnic music of the world enables students to learn about new possibilities of expression in music and shows vaster cultural background. Precise, ambitious and inspiring presentation of world music is a tough task. Nevertheless it is worth undertaking, because as the results of the research work made amongst Polish and English youth showed, the interest about ethno music is getting higher.

In such situation it is obvious that a teacher of music should be properly prepared (in thematic and methodological range). Personal engagement and even passion should also characterize him. Learning about various kinds of ethnic music, about different tonal systems, unknown musical instrument, their sounds and sometimes hard to understand harmony is in its sense a way to establish relations and build bridges with different people, societies and nations. The humane education shall bring us closer to other people. In that process ethnical music may act as a promising help.

Cultural Phenomenon of Flamenco and Its Reception in Poland. Thoughts forming the title of this part are one of possible and suggested exemplifications of the idea discussed in the previous text. The world of flamenco music and culture intrigues and attracts people from other cultures. This time it is watched and experienced by the author herself, representing Polish culture. The contact with the authentic flamenco in its natural environment gains the form of unusual experience which stays then for long in one's heart, ears and memory. That is why the fascinating world of flamenco is worth learning about through the prism of historical development, and forms and types of music, dance and songs.

Looking for the evidence of reception of flamenco in Poland is another interesting problem. A vast library searching brings out documents which can be divided according to the time of the beginning of their existence. The period of II World War makes a clear division. Most evidences about the growing interest or even a need to contact with an art of flamenco can be found at present times. Festivals, school of flamenco dance, recordings, books proof our need to make contacts with distant and at the same time quite close culture.

As it has been observed, the reception of flamenco in Poland will grow up. It is possible that the magic of flamenco comes from its multicultural inspirations (from India to Spanish Andalusia), or from the authentic and full of passion transmission of emotions, needs, desires and situations we

all feel or happen to be in. Finding the only one precise solution is not very important now. Significant is the fact that in the face of flamenco nobody stays indifferent. Artistic movement and aesthetic enchantment are especially valuable for humanistic education – and in that interpretation – also pedagogically desired.

Europeans and the Others: Should We Be Tolerant at All? The problem of interpersonal and intercultural contacts, expressions of interest towards the Others and attempts to mutual understanding, are important and necessary ways of coexistence in today's social life. Media, politicians and other people who we treat as authorities persuade us to accept the attitude of tolerance, or on the contrary – call for “no tolerance at all”. Modern Europe declares the readiness to open itself to others cultures. It is worth remembering that tolerance as an idea and practice is nor new, nor clearly obvious. It rather floats between different hues of interpretation and practical realizations.

The history of European contacts with societies of different continents has been mainly based on imperial conquests. Military dominations, which eagerly marched into a cultural sphere of native nations, started processes of depreciating and making each local culture weaker and less important. Quoted sources show such characteristic relations of colonizers and post-colonizers to the indigenous art. But amongst them one can find voices of admiration and enchantment for those strange cultures too.

So, looking from the historical perspective we have a double interpretation of the notion of tolerance. One – according to Voltaire, promotes respect for Others, second – demands from the tolerating person the acceptance of things on which he cannot or does not want to agree. As a consequence to both standpoints a rejection of tolerance is suggested. The openness to the Others, hospitality and attempts to build mutual relations through dialog and negotiations seem to be better attitudes toward other people than the idea of tolerance which is not enough clear and fully acceptable.

Chapter 2. A Process of Implementation to Dialog and to Practise/Experience the Difference as a Task of a Modern Education

IT Teacher in Front of the Must of Common Contacts Between the Inhabitants of the World. A present times' IT teacher is unidentified as the one who is responsible for tutoring his students in many ways. Thanks to new technological devices and communication possibilities education has gained new didactic means and devices, like: computers, Internet and educational programs. They may be a source and inspiration for discovering valuable and passionate knowledge. But improper or thoughtless use of them may also cause unpleasant experiences, pathological acting and be the source of falsehood and menace.

That is why the IT teacher is expected not only to be a professional in his subject and didactic procedures, but to represent a wide humane attitude toward other people (in thinking, in theory/postulates and in acting). He should have broad horizons to be able to undertake the role of mediator and manage to explain students different facts, processes and situations which take place somewhere in the world.

The IT teacher's characteristic, based on Polish obligatory standards of teachers' education, explains stated ambitious expectations from each teacher. According to the humanistic vision of the world, the cultures should come closer to each other. Obviously technology ought to help in the process. But the positive exchange through mass-media between people of different races

needs vast, multi-thematic and deep preparation. Contacts with the Others lie on the ability of communication – understood as: 1) the ability of receiving and reading/decoding texts submerged in the specific cultural context, and 2) the ability of creating and transmitting information prepared to be understood by other people.

Those skills will be reachable if the IT teacher manage to develop in his students a critical attitude toward the surrounding world (students themselves, other people and many events taking place in different parts of our culturally mixed world). The acquired ability may be truly developed only, if it is based on incorporated and used in practice, by teachers and students, humane axiological system.

A Variety of Methods in Educating Students of Pedagogy in the Course of “Media in Education”. Up till now, in pedagogical and sociological area of education, there has been said a lot about the intercultural dialog and the need of openness toward the Others, in many forms and manners. In the pedagogical daily practice we find a lot of meetings, conferences, students’ and youth summer exchanges. But still there is a lack of daily fundamental intercultural work in such a basic and educational environment as in a school itself (on every stage or grade). Thus each attempt to develop intercultural skills should be noticed with particular attendance. Contemporary possibilities of using different media in the educational process may inspire teachers to work, and at the same time may make it easier to develop or tighten up such intercultural, mutual acquaintance. It will only be possible if students of pedagogical faculties are appropriately prepared to their future work.

A good example of such practice is a 2-step project realized during the course of “Media in Education” at the University of Łódź, Poland. The main students’ task was to prepare a hypothetic carnival ball for pupils from elementary school, I – III classes. Students were asked to use many examples of music from different parts and cultures of the world. Such challenge must have been accompanied with many appropriate and adequate to each situation teaching and learning methods.

Thus a time of fun and spontaneous activity may gain a chance to become an attractive and educating practice at the very beginning. Also such proposition seems to be a proper way to realize postulates of intercultural education, media education and a need to a free and easy use of didactic methods.

A Fairy-Tale as a Mean of Introducing Children into a Chosen World Culture. If the idea of getting mutual acquaintance is to be realized, it must take a real shape or form. This time a fairy-tale – that strong (because submerged in tradition) source, is suggested to be used.

Such narrative forms exist in culture of each society. They indicate its strength, importance and value. So, if we want to learn more about other people, and understand why do they act or react in a specific way or interpret facts differently from us, it would be worth looking closer into their fairy-tales. It is well known that traditional stories are important and effective methods of educating next generation of the members of each society.

To prove such way of thinking 3 fairy-tales (a Polish one, an European one and a Brazilian one as a third) have been presented. According to the contents and the analysis of each of them it was possible to define some *universal elements* of that artistic form. At the same time some elements responsible for the variety of each story were shown. Those elements build a unique cultural context – so they constitute *local elements* of a fairy-tale.

Realizing the existence of differences (what is usually easier) and similarities (which may demand more effort) between us and the Others helps to initiate and continue creative relations. The ability of looking for similar and different spheres in cultures (the latter especially important because differences enrich our life experiences) should be taught and systematically developed. Thus that is the next important educational task which may be practically realized as in the presented attempt.

Suggested Ways of Learning about Musical World Cultures in General Education. The need of educating students in the spirit of building a common and safe future should be realized in a contemporary school in many ways. Those various activities should be accompanied with the conviction that things we ought to value are not the products of high-technology coming from advanced civilizations but arise from the depth of cultural heritage. Valuable development of socio-cultural dimension needs the past. The past should be respected and treated as a paragon. It preserves socially acceptable values, which should still influence our life. Using the possibilities and the strength of ethnical music, a proposition of a travel through continents and reaching such places which are for some reasons particular has been shown. Those places are less known and lay far from popular touristic trails. On the other hand they offer the strength of tradition and the spirit of the far past.

Each of 7 examples constitutes 7 complete lesson propositions. Each of them may be used as a separate activity/task/project or may be treated as an inspiration for further students' work. Such meetings with distant cultures are multilaterally and interdisciplinary constructed as to be used at different educational levels and various types of subjects, and thus to serve as an inspiration for many lesson topics and problems.

All of them possess an axiological message. They show people in different but well known life situations (work, illness, feast). They express joy and problems which the inhabitants of our planet experience each day. Thus, those ethno music propositions might be treated as socio- and pedagogically interesting comparative material. In addition they are a source of indigenous music itself. If needed one can find adequate notes – music samples, which may suggest their various use in the educational process.

Bahrain – Primeval Music of Pearl Divers of the Persian Gulf and Today's Need for Developing Attitudes for Dialogue. According to the famous UNESCO report by J. Delorse „Learning: the Treasure Within” (1996) and its 3rd pillar „Learning to Live Together” we have to pick up and carry a constant effort to learn how to live together. The most sophisticated way, and at the same time, the goal of contemporary education, is to realize a self-learning and self-creating processes.

Thus, the chapter invites a reader to certain attempt which should become his practical and individual experience. Bahrain and its musical culture is to be met. Bahrain is a tiny country which lies in the central part of the Persian Gulf, close to the Saudi Arabia seashore. Its unusual, primeval music is based on a characteristic, historically explained, socio-cultural context. It leads us to strong experiences (moves us emotionally) and to deep reflection (inspires our rational thinking). In the music of Bahrain of symbolic and mystic character, and at the same time, totally practical, we can find the primeval culture that comes from 6000 years BC. In the face of such history we can't stay indifferent. The history, tradition, values and norms, and its unbreakable present-day existence, plunged in an unusual music of Bahrain give us the special feeling of unification with all what is primeval and sourceable, with ours (people's) common and basic roots.

In such circumstances the dialogue starts independently, naturally, is a must. What are the similarities and differences of our today's life and of that one from the remote past? What attitudes should we learn or recall to fertile our society? These are only some samples of questions form a long list of them. Personal dialogue between two cultures (the Bahrain's and the reader's) should remind about world's cultural abundance. It's also worth repeating that differences between us, humans, go together with similarities. When we learn more about the Others we surprisingly discover how close we can be to them – to those from the past and to those from the presence.

Chapter 3. Building the Cultural Identity of Poles in the Face of Changes and Menaces of the Contemporary World

A Comeback to the Native Folklore as an Answer to the Nameless Existence in the Global/Mass Culture. A contemporary human being is a subject of that part of the book. His existence and social functioning becomes more and more alone and unhappy. Contemporaneity regulated by the rules of mass culture convinces a man (who represents some features, called by J. Ortega y Gasset *mass-man features*) that such a solitary existence is right. A man should interpret those offered conditions of living as a state of independence, self-reliance and freedom. But in spite of those elevated confirmations a contemporary global man leads an empty existence feeling no sense in his activity, embitterment and fear. That is the reason why some people become obstinate, stubborn, full of hatred, aggression, fall into madness of rivalry. Others may have moments of depression, doubts, feelings that they have lost their lives.

In human history philosophers used to explain loneliness in different, even opposite ways (once as a positive, creative human state, then as something mean and simply sad). But today most often, even subconsciously we treat solitude as a pejorative situation.

A comeback to the foundations of native culture and taking steps to preserve the national identity may be a proper solution to such non comfortable condition.

Folklore and Polish national dances are good examples to find a right way to live on in our tough world. Literature and historical sources prove the specialty and a unique place of dances in our culture. Today, the same conviction show young people who dance in folkloristic groups. They gain a lot of profits, like: the dance itself, a movement, and a joy of being together and feeling same and authentic emotions.

The Culture of Family Life of Sarmatian Poland as a Valuable Suggestion for Contemporary Poles. One of the most important challenges of contemporary global education characterizes the question: "How to prepare our children to the future, if we know nothing about it?" It seems that ideas and ways of education occurring up to now do not fulfill its task any longer. The main reason is identified with a rapidly changing reality. The change does not mean a technological progress. Fears and difficulties refer rather to changes in social life and relations between people (what on the contrary start to be treated as something normal, admitted, even as a correct and right behaviour). It is clearly seen that they influence emotional components of human attitudes. They also refer to motives of our decisions.

The process of socialization starts to be a dominative tendency in our life. Even schools and families are socialized, what means that a society (esp. that local one) has a great influence (and demands for more) on contemporary activities, perspectives and the future shape of those institutions. But as we know, contemporary societies carry and develop features of a mass society what indicates that results of such socialization may be dubious. In front of such menace some emergency solutions and prompt actions should be undertaken. The suggestion is to find help in cultural heritage. In Poland we have a noble culture submerged in strong tradition of family life. Old-Polish culture has manifested itself in many aspects and nuances of socio-family life, like: landed gentry customs, Sarmatian openness and patriotism. Strong Polish culture with its solid and trustworthy family/dynasty has been forming our identity throughout the ages. Even in the tough times for Poland, nearly hopeless, it did not let us die. That is why today, in the times of domination of primitive mass culture, we are obliged to use good, over-timed Polish patterns and improve our family and school life.

Virtual University Student as an Example of a Type of a Global Man. The object of consideration concerns the state of present times and conditions of a man living in it now. Dominating

sources of information and communication create a new reality. It is built with characteristic and precisely chosen elements which are presented as appropriate and the only right ones. All that is worth of our attention, even excitement, must be new (young, fresh, desired) and because of that – better than a previous one (which is old, improper, nor needed). Novelty, thinking in service categories and acting according to market and economic values (often brutal and soulless) are the contemporary rails on which a global world races.

Lately its inhabitants have been given a new institution – a virtual university. Should it be treated as an opposition to a traditional, esteemed educational institution or rather as its supplement and an act of updating? It is still hard to say. But it is rather easy to admit that the virtual university aims its offer to a certain type of a student. You may call him a *student-client*. That client not only buys goods presented to be sold (in that case: knowledge, or rather some chosen information), but has some features of character which brought him to such virtual place/space. In mass culture virtual university student is always presented from the best side. He/she looks interesting, smiles, is keen on working, eager to learn, equipped with a laptop and looks anxious to do things in a team of other virtual learners.

Is that a real, true situation? Should we follow it? Maybe for virtual space it is perfect, but fortunately we still live in a real reality.

Creating an Identity of Contemporary Pole through the Contact with a Remote Culture. A culture of inhabitants of Seychelles Islands has been chosen to be that remote example. Those islands are scattered somewhere far on warm waters of the Indian Ocean. But, as it turns out, the distance (especially in the cultural dimension) is not so big. Seychellois forms of social life and art, also music, are mainly understandable and close to our aesthetic interpretations and taste. Serene islanders' life and a pride of a unique character of their country are very positive elements, differing Seychelles Islands from many other countries which have surrendered under the pressure of dominating tendency to global unification.

That unification becomes a source of many social problems. It has already led to common identity crisis. The lack or deformation of identity interpreted as a pathological state, stimulates representatives of many science and humane disciplines to search effective ways to solve it. Identity is a form of self-definition, self-identity and is clearly and naturally bond with individual and social/national needs and expectations. Is it possible to awake old identity and activate it in the situation of the lack of tangible threat or fear? It seems that a chance to the revival of rebuilding an effective identity sticks in intercultural/multicultural education.

When we open to the Others we give ourselves a chance to look at us from the other side, form the opposite perspective. We can, like in a precise mirror and better light, see ourselves in a new, sometimes totally unexpected way. In the global monotony such chance to multilateral and holistic self-cognition must not be ignored.

Globalised World and a Family Life – Challenges for the XXI c. Education. Realities of today's world which present a state of social disorder force a lonely individual to fight for his existence. A man without a family backup falls into extremes. His actions, needs, reactions are hard to predict. Reconstruction of family and cultural identity gives a chance and fires a flame of hope for a comeback of a dignified contemporary life. In addition, only people with strong identity can be opened to the Others, because such identity helps a man to build his free, sure and calm social relations.

Wise and responsible defining someone's identity needs interactions with other people. To learn who we really are, we must know and have the ability to characterize ourselves on the background of those people, other social groups and cultures. The dialog with them helps to create honest relations. If we feel close to our interlocutors (often to those near in distance) we speak about *interpersonal communication*. If, on the contrary, we find ourselves far in distance

(especially mental, psychological, we find other people as strangers) – than we call for *intercultural dialog*.

The dialog basing on partnership needs a deep preparation. That is why a knowledge about our roots, history, tradition and culture must often be re-gained or uncovered. Today's humane cry for dialog and tendency for opening to the Others give a chance and encourage each individual to an active, creative and developing existence, instead of passive drifting on abysses of relative values of mass culture.

So the presented idea ought to be introduced and extended in educational processes. Young Poles who will build their own families in the future should be conscious about their individual and group identity. Feeling the pride of Polish cultural identity is one of the key elements enabling the existence of good, true and happy families. Living in such a family may also be important in developing a generous attitude towards oneself, other members of the family and further – all of the other people in the global perspective.