

Irena Barbara Zielińska

VII Międzynarodowa Konferencja "Edukacja Alternatywna - dylematy teorii i praktyki" : o wybranych "rodzynkach" i muzycznej edukacji

Studia z Teorii Wychowania : półrocznik Zespołu Teorii Wychowania
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 3/2 (5), 145-152

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Irena Barbara Zielińska

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

VII Międzynarodowa Konferencja: Edukacja Alternatywna – dylematy teorii i praktyki.

O wybranych „rodzynkach” i muzycznej edukacji

W dwudziestą rocznicę spotkań z cyklu „edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki” miała miejsce VII Międzynarodowa Konferencja (19-21.10.2012), zorganizowana przez Katedrę Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej Wydziału Pedagogicznego Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej oraz Dom Spotkań z Historią w ramach Roku Korczakowskiego. Pierwsze odbyło się w roku 1992, a temat kontynuowano na spotkaniach kolejnych (1995, 1998, 2001, 2005, 2008). Można zatem rzec, że debata trwa już dłużej niż najdłuższy w historii kościoła sobór w Trydencie (1545-1564). I tylko sprawy najistotniejszej wagi mogą, tam i tu, poruszać w tak poważnej czasowej perspektywie światło umysły. Bo też są to zagadnienia nieblahe, stale obecne, poruszane od początku debaty: co jest istotą edukacji alternatywnej, jaki jest jej teoretyczny status, filozoficzne przesłanki, jak ta teoria ewoluuje, jaki rodzaj alternatywnej edukacji byłby dla polskiej edukacji najbardziej korzystny, jak wygląda recepcja nurtów pedagogiki „poszukującej”, „kreatywnej”, „twórczej”, takich jak edukacja, wychowanie według Montessori, Planu Daltońskiego, Steinera, Korczaka, Freineta, Rogersa, itp., jaka jest edukacyjna praktyka - koncepcje, różne modele szkół alternatywnych i alternatyw w edukacji pozaszkolnej (oświata dorosłych, ruch samorządowy, ośrodki pomocy społecznej, ośrodki doskonalenia nauczycieli, stowarzyszenia itp.) u nas i w innych krajach Europy, jakie cechy wyróżniają pedagoga alternatywnego od pozostałych nauczycieli? Pytaliśmy o prawa dziecka i jego wychowawcy, twórcze działania nauczycieli w szkolnej rzeczywistości.

Pytania te w istocie dotyczą poszukiwania głębokiego sensu pedagogicznego działania i myślenia, to idee, które trwają. Bo i dziś, jak dwadzieścia i więcej lat temu zastanawiamy się nad tym jak uczyć a nie nauczać, jak wzbudzać miłość do nauki, kreatywność, wyjście poza szablony, stereotypy, kształtować zdolność do współpracy, współdziałania. Te pytania podejmowaliśmy w szerokim, międzynarodowym gronie, w tym roku z udziałem kolegów, naukowców z Niemiec, Wielkiej Brytanii, Czech, Słowacji, Austrii a także przedstawiciele różnych środowisk: akademickich, oświatowych, teoretyków i praktyków, działaczy oświaty i stowarzyszeń edukacyjnych, organizacji wychowawczych, dzięki temu mogliśmy się uczyć od siebie, nawzajem inspirować czy tylko prezentowane stanowiska konfrontować z własnym punktem widzenia. To były trzy bardzo bogate w wydarzenia dni – przed południem spotykaliśmy się na sesjach plenarnych, po południu w sekcjach, zespołach tematycznych, grupach dyskusyjnych i warsztatowych, wieczorem na projekcjach: filmu, spektaklu.

Ważnym, trwałym efektem spotkań są też publikacje - kolejny tom referatów po ostatniej konferencji niebawem ujrzy światło dzienne.

Antycypując to wydarzenie pozwolę sobie na subiektywny wybór z całego bogactwa debaty kilku „rodzynek”, kwestii, bliskich mi z racji własnych zainteresowań naukowych (edukacja przez sztukę - muzykę).

W jednym z pierwszych referatów (Johannes Kiersch, Barbara Kowalewska, *Odkrywanie sensu uczenia się: Rudolf Steiner i Ernst Cassirer*) punktem wyjścia była obserwacja potoczna – młodzi ludzie mają niczym nieograniczony dostęp do wiedzy a pomimo to odczuwają jej niedosyt – „nie mają kompetencji pozwalających na odnalezienie sensu”. Autorzy referatu pytają o to, „co stanowi o sensie uczenia w szkole?” To pytanie jak klamra spięło treści konferencji, mocno zaakcentowane też w jednym z ostatnich referatów (Guy Claxton, *Building Learning Power – BLP*) i było też motywem przewodnim konferencji. Autor niemiecki (Johannes Kiersch) dla tezy o niewystarczalności w kształceniu „wiedzy pewnej”, dającej się zmierzyć, zinterpretować analitycznie w dochodzeniu do sensu świata, życia, przywołuje idee filozofii kultury Ernsta Cassirera wiążącego ściśle formy poznania teoretycznego (młodsze w dziejach) z „formami symbolicznymi” (starszymi) jak rytuał, mit, sztuka, religia, uzasadniającego, że sens rzeczy

chwytamy całościowo, że ujawnia się on już w postrzeżeniu zmysłowym, przeżyciu, przed jej racjonalizacją. „Rozumienie tego, co rzecz wyraża osiąga się znacznie wcześniej niż wiedzę o rzeczach”. Wiedza, poznanie teoretyczne, jest głęboko zakorzenione w glebie dawnych form symbolicznych. Powiedzmy tylko, iż ta myśl jest jednym z fundamentów koncepcji Rudolfa Steinera, który w praktyce szkoły waldorfskiej, znalazł zastosowanie dla całego bogactwa form symbolicznych i ujawnił znaczenie mitu, religii, sztuki w procesie kształcenia, wychowania w osiąganiu *kluczowych kompetencji umożliwiających poszukiwanie sensu*. Dodajmy, że ta idea stanowi także ważny element aksjologicznych podstaw edukacji przez sztukę.

O komplementarność w procesie uczenia - wiedzy z myśleniem i empatią (emocją, przyjemnością, intuicją) w przygotowaniu dzieci i młodzieży do „zawirowania świata” upominał się też mocno brytyjski uczony (Guy Claxton). Osiąga się ją, jego zdaniem, poprzez kształtowanie, „ćwiczenie” różnych grup „mięśni” nie tylko tych umysłowych ale i tych wiązanych z empatią, emocjami, kreatywnością, umiejętnościami społecznymi, i chodzi tu nie tylko o zdolność do współpracy ale i to jak wspierać innych, jak widzieć świat oczami innych, jak być dobrym przewodnikiem w grupie. Powiedzmy tylko, że to umiejętności, których szczególnie w polskiej szkole brakuje. Warto też zająć się „mięśniami” odpowiedzialnymi za „zarządzanie sobą” (uczyć się oceniać siebie, brać odpowiedzialność, dokonywać wyboru także tego, czego warto się uczyć, poznawać swoje mocne strony). Metafory (w tym np. „ryzykometr” służący nauczycielowi do oceny trudności zadań stawianych uczniom) wyznaczające sens uczenia przemawiają do wyobraźni zwłaszcza, że autor odwołał się do dydaktyki prezentując dwa różne sposoby prowadzenia lekcji historii – znany nam skądinąd przekaz informacji o wydarzeniu historycznym albo empatyczne wcielanie się przez uczniów w różne strony („zwycięzców”, „pokonanych”) dramatycznych konfliktów. W takiej „umysłowej siłowni” jaką powinna być szkoła można nieźle się spocić, ale jej atrakcyjność widoczna jest gołym okiem.

O sens uczenia upominano się na konferencji wielokrotnie. Czy uczymy bycia człowiekiem? Maria Dudzikowa (*Metafory odzwierzęce w szkole i o szkole, jako wskaźniki jej dehumanizacji*) nie daje optymistycznej odpowiedzi. Profesor w swobodnej narracji przywołała bogactwo metafor, które potwierdzają dehumanizację szkoły i świadczą o

uprzedmiotowieniu relacji nauczyciel – uczeń, oddają niejako wprost stan ducha jednych i drugich. Na marginesie powiem tylko (za psychologiem prof. Wiesławem Łukaszewskim – „GW” 1-2,12,12) że nauczyciele aż 60% swoich uczniów oceniają jako złych. To znaczy, że przeciętny nauczyciel ma pesymistyczne wyobrażenie na temat większości dzieci. „Stajnia”, „obora”, „szopa”, „dżungla”, „bydło”, „stado” „gady jadowite”, „osioł”, „baran”, „noga stołowa” - metafora nie tylko nazywa rzeczy wprost, ale i wyraża ekspresyjno-oceniający stosunek „nadawcy” do „odbiorcy” komunikatu, a w refleksji naukowej umożliwia mówienie o rzeczach trudnych. W tym kontekście nie dziwi konstatacja - przypomniana myśl Barbary Skargi: „człowiek to nie jest piękne zwierzę”. Choć z drugiej strony, jak mawiał filozof Kasjodor, (przywołany dla podkreślenia istoty humanitaryzmu) „jak piękny jest człowiek, kiedy jest człowiekiem”.

Fraza Kasjodora uzmysławia też wagę pewnego modelu, wzoru pedagoga – człowieka. Pozostaje nim Janusz Korczak. Poświęcono mu osobną sesję (*Pedagogika Janusza Korczaka – współczesna recepcja idei a procesy demokratyzacji szkoły*), sięgnięto do Jego myśli, systemu, wartości, których był ucieleśnieniem i którym dawał świadectwo w swoich życiowych wyborach. Istotnym dopełnieniem Korczakowskiego wątku był film: *Sie sind frei Doktor Korczak* w reżyserii Aleksandra Forda, zakazany w PRL, teraz specjalnie przez Dom Spotkań z Historią, sprowadzony z Niemiec a opatrzony napisami w języku polskim dzięki uprzejmości Goethe Institut – piękny, głęboko poruszający. I tylko powraca inne pytanie: „Dlaczego ludzie są tak mali, skoro Człowiek jest tak wielki” (to Bogdan Suchodolski). Postać wielkiego lekarza, pedagoga zmusza do wysiłku, prób upominania się o dobro, empatię, tolerancję, dialog z charakterystyczną dlań podwójnością: słucham – mówię, odbieram - przekazuję, biorę – daję, wartości, którym tak często zaprzeczają współczesne relacje. Podkreślano, że choć Jego imieniem nazywa się samorzady, szkoły, Jego ducha często próżno w nich szukać.

Konferencja, jak wspomniano, była przede wszystkim przeglądem cennych pedagogicznych inicjatyw, szkół i programów alternatywnych, uzasadnianych teoretycznie i ukaziwanych poprzez doświadczenia praktyczne, można było tylko im się przyjrzeć, dyskutować z nimi (ich autorami) mogły stanowić inspirację dla własnych idei,

pomysłów dydaktycznych. Chcę przy tym podkreślić komplementarność ujęcia prezentowanych nurtów alternatywnej pedagogiki.

Przykładem może najbardziej spektakularnym była pedagogika waldorfska. Ukazana od fundamentów – w świetle pytań o sens ludzkich działań w wykładni filozofii kultury Ernsta Cassirera (człowiek jako *animal symbolicum*), w powiązaniu z ideami Rudolfa Steinera odwołującego się w swojej koncepcji pedagogicznej do „form symbolicznych” (jak to już wspomniano) także do fizjologii i psychologii. Przedstawiono także stan pedagogiki waldorfskiej w Polsce, perspektywy jej rozwoju, różnorodne pożytki w kształceniu, wychowaniu (w tym dzieci specjalnej troski), czy w postępowaniu z uczniami ze środowisk społecznie zaniedbanych. Zawsze też warto przypominać tezę, iż rozwiązania dydaktyczne tej pedagogiki stanowią przeciwwagę dla zbyt wczesnego, zdaniem jej przedstawicieli, stymulowania kognitywnego rozwoju dzieci. Przede wszystkim jednak na poświęconych temu nurtowi warsztatach można było poprzez własne doświadczenie np. udział w przedszkolnym teatryku lalkowym, przekonać się, na czym polega sens tej metody, jej oryginalność, kształcząco-wychowawcze walory. Mogliśmy też przyjrzeć się, wziąć do ręki zabawkę i materiały z przedszkola oraz zeszyty i prace uczniów szkół waldorfskich (od klas najmłodszych po maturalne), podręczniki i pomoce dydaktyczne. Uzupełnieniem warsztatów był film o angielskiej szkole waldorfskiej, *Gdy nauka staje się darem*. Taki sposób prezentacji dał sposobność prześledzenia realizacji całego programu.

Mogliśmy się przekonać, że chodzi nie tylko o naukę przez zabawę, że na wszystkich etapach stwarza się okazje do nauki poprzez własne doświadczenie, pracę intelektualną równoważy się zajęciami artystycznymi (muzyka, prace ręczne w tym np. robienie na drutach, plastyczne, teatr) a wszystkie te działania przyczyniają się do osiągania psychofizycznej równowagi, harmonii. Łatwo zauważyć, że w nurcie tej pedagogiki pobrzmiewają echa idei humanizmu zawartych w koncepcji greckiej „Paideii” i rzymskiej „Humanitas”. Ideal, model człowieka dobrego i mądrego, edukacja w kierunku pełni człowieczeństwa, wiązana z rozwojem wszystkich elementów osobowości, integralnością fizyczną, umysłową, uczuciową i etyczną, przeświadczenie, że człowiek jest w równym stopniu twórcą jak wytworem kultury pozostaje najbardziej trwałym i ciągle aktualnym wątkiem pedagogiki, wyznaczającym jej cel i sens.

Zgodnie z jej duchem również uczestnikom konferencji poza poruszeniem intelektualnym zaoferowano przeżycia artystyczne. Obok przejmującego filmu w reż. Aleksandra Forda o Januszu Korczaku zupełnie wyjątkowym, istotnie dopełniającym treści konferencji, było spotkanie z grupą „opowiadaczy” historii, *Studnia „O”* – spektakl – zetknięcie z magią słowa. Tym ciekawszy, że nie był to ani teatr (z typową dlań grą aktorską) i nie literatura (w postaci gotowego zapisu) ani też relacja z autentycznych, historycznych wydarzeń. Punktem wyjścia był pradawny mit *Odyseja* Homera, ale historia Odyseusza okazała się tylko kanwą, w którą można też wpleść inne opowieści. Zmyślenia, fantazje Odysa znalazły ciąg dalszy w średniowiecznej historii o Marcinie Guerre i były przedłużeniem poszukiwań, grą z własną tożsamością. Postać Penelopy „odradza” się w bohaterce irańskiego opowiadania (zbiór, *Kolacja cyprysu i ognia*) i staje się przypowieścią o losach kobiety w świecie Orientu, a wyprawa Odysa do krainy umarłych kieruje wyobraźnię w stronę spotkania – przywołania cieni, duchów przodków i ich całkiem niedawnej historii.

Mit naszej europejskiej kultury staje się matrycą, uniwersalną opowieścią, miejscem zetknięć, które zmusza do wysiłku przywoływania, lustrem, w którym przeglądają się inni ludzie, ich losy, historie a wszystkie te wątki łączą odwieczne poszukiwania: tożsamości, myśl o „początku”, o pamięci, zapomnieniu, śmierci, doświadczeniu sensu życia. Klimat tajemnicy, kołysania (na morzu), wahania podkreśla sposób opowieści – narracja przechodzi płynnie od słowa mówionego, melorecytacji do opowieści śpiewanej (wywiedzionej z rytmu, melodyki, intonacji słowa). Balladowy ton dopełnia, tak jak w starogreckiej epice, dyskretny akompaniament towarzyszących instrumentów: liry, fletu, które tylko czasami snują własne wątki – tło dla skojarzeń, wizji, wyobrażeń uczestników spektaklu.

Myśląc o inspirującym bogactwie treści konferencji, szkołach alternatywnych i ważnej obecności w nich działań artystycznych chcę jeszcze poruszyć sprawę edukacji artystycznej w polskiej szkole. Chodzi o to, aby ich obecność, tak pożądana w szkołach, programach alternatywnych, stała się rzeczywistością także w szkołach powszechnych. Uzasadnienia wydają się w tym środowisku zbyt liczne - wielowiekowa tradycja, bogata teoria edukacji przez sztukę, w tym muzykę, współcześnie nadal rozwijana, dostarczają stosownych argumentów. Przypomnę tylko, iż większość z nas (98 procent) przychodzi na świat

z predyspozycjami do uprawiania muzyki na przeciętnym poziomie. Ich rozwój zależy od środowiska rodzinnego i edukacji. System edukacji, mówiąc łagodnie, rozwojowi muzycznemu nie sprzyja. W efekcie jako ludzie dorośli nie tylko nie potrafimy wspólnie zaśpiewać własnego hymnu, ale i nie znamy podstawowego kanonu dzieł muzycznych. Inaczej jednak niż w odniesieniu do literatury pięknej, filmu czy teatru, dziedzinach, o których wypada co nieco wiedzieć, do muzycznego analfabetyzmu przyznajemy się bez wstydu. Pod względem poziomu kultury muzycznej różnimy się od sąsiadów ze wszystkich stron świata. W większości krajów Europy, w USA, Kanadzie dostrzeżono walory muzyki (to, że m.in.: rozwija wrażliwość, wyobraźnię, usprawnia umiejętność abstrakcyjnego myślenia, zaspokaja potrzebę ekspresji, uczy komunikacji, współdziałania), lekcje, zajęcia praktycznego muzykowania stanowią w nich istotną część edukacji.

Pedagodzy muzyki sądzą, że jako społeczność działalibyśmy sprawniej, skuteczniej, gdybyśmy od dziecka „trenowali” wspólne śpiewanie i granie, że nie wspomnę o szczególnych walorach percepcji, uprawiania muzyki współczesnej, tak bardzo rozsuwającej granice pojęcia dzieła sztuki w zakresie wszystkich parametrów materii i formy. Kontakt z wybitnymi dziełami muzycznej współczesności zmusza do przelamywania stereotypów percepcyjnych, zarówno tych muzyczno-dźwiękowych jak i szerzej intelektualno-poznawczych. Utwór muzyki współczesnej, jego inność, odrębność, obcość może być i powodem fascynacji, zagadką, którą chce się rozwiązać, ciekawym brzmieniem, nawiązującym do otoczenia, innym światem, który chce się oswoić, zagadnieniem, na które warto spojrzeć i z piętra filozofii, socjologii i estetyki. Pocieszeniem dla nie muzyków może być tu fakt, że to ich często łatwiej do niej przekonać niż słuchaczy wykształconych na muzycznej klasycie (o utrwalonych już, związanych z klasyką nawykach słuchowych, upodobaniach), co potwierdzają badania m.in. niżej podpisanej.

Zatem mamy świadomość znaczenia edukacji muzycznej a ostatnio, zdawać by się mogło, także pozytywną reakcję MEN, które po ostatniej reformie „przywróciło” muzykę do klas I-III szkoły podstawowej, jednak tylko w zapisie, który pozostaje całkowicie martwy, ponieważ nie ma nauczycieli przygotowanych do prowadzenia tych zajęć. W klasach I-III przeznaczono 95 godzin na „muzykę”, ale nie zobligowano dyrektorów szkół do powierzenia tych godzin nauczycie-

lom muzyki. Nauczyciele nauczania początkowego, zintegrowanego, podobnie jak nauczyciele innych przedmiotów, doksztalceni na różnego rodzaju kursach dających formalne kwalifikacje, to osoby, które same najczęściej nie potrafią śpiewać, nie grają na żadnym instrumencie czasem nawet nie znają nut, trudno więc, by prowadziły praktyczne zajęcia muzyczne, zachęcały dzieci do percepcji, ekspresji, kreacji muzyki. Ale to właśnie te osoby uczą muzyki, często tylko dlatego, że brakuje im godzin do pełnego etatu. W ten sposób dzieci tracą szansę na rozwój muzyczny i powiązane z nim kształcąco-wychowawcze walory w najlepszym dla tego rozwoju momencie (do dziewiątego roku życia). W przedszkolu śpiewają, tańczą, grają na prostych instrumentach, w szkole następuje zahamowanie, cofnięcie w rozwoju, które już trudno później (w klasie IV i następnych) nadrobić.

Jeśli zatem zabieram głos w środowisku pedagogów alternatywnych, to robię to w przekonaniu, że sprawa edukacji przez sztukę znajdzie w nim zrozumienie i sprzymierzeńców.

Wybiórczy przegląd wydarzeń konferencji i sprowokowanych nimi refleksji, edukacyjnych dylematów pozwolę sobie zamknąć konkluzją następującą: kontakt ze sztuką – muzyką - symbolicznym przekazem doświadczeń duchowych powinien stać się w szkole jedną z ważnych dróg osiągania *kompetencji pozwalających na odnalezienie sensu*, o które tak upominali się cytowani na wstępie pedagodzy alternatywni. Dobrze, że pedagogika alternatywna poszerzając horyzonty myślenia o edukacji, przestrzenie badań i praktyki także ten artystyczny aspekt edukacji uwzględnia.

Za bogaty atrakcyjny program, intelektualne pobudzenie, estetyczne wzruszenia, przyjazny klimat dziękowano na koniec organizatorom konferencji, profesorom: Bogusławowi Śliwerskiemu, Renacie Nowakowskiej - Siucie z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej oraz dr Annie Ziarkowskiej, kierującej działem edukacji Domu Spotkań z Historią.