

Kamil Wnuk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„Wiedźma Ple-Ple” jako nauczyciel Masz zamiar straszyć w edukacji artystycznej?

<https://doi.org/10.18778/8088-169-3.10>

Pleplanie, gadanie, bełkot, snucie opowieści niekoniecznie mających puentę i sens bardzo błyskotliwie i głęboko odpowiada jako metafora „wiedźmy Ple Ple”, która uchodziła wśród Fragglesów za wzór mądrości. Należy także podkreślić, że mądrość zależna jest też od otoczenia społecznego i jego oczekiwań, a „uprzywilejowana pozycja nauczyciela wyraża się nie tylko w prawie do wymagania odpowiedzi, ale w prawie decydowania czy to, co powie uczeń, jest prawdziwe. [...] Odkrywa to kolejną właściwość zachowań komunikacyjnych nauczyciela i uczniów [...] mamy tu do czynienia z asymetrycznym układem relacji i zróżnicowanym zakresem uprawnień obu stron. W takiej sytuacji [...] rolą ucznia jest podążanie za nauczycielem i osiągnięcie wyznaczonych przez niego celów”¹.

Otoczająca nas rzeczywistość nasuwa jednak refleksję nad koniecznością rozumienia zmienności świata, gdyż dotychczasowe doświadczenie człowieka, przekonujące o potrzebie określenia wewnętrznej logiki tych zmian, by móc ów świat pojąć, a zwłaszcza by antycypować kierunek jego rozwoju, okazało się niewystarczające. Współczesną zmienność świata należy starać się możliwie szybko wyjaśnić, niejako chwytać ją w biegu, a radzenie sobie z przeszłością wymaga umiejętności uczenia się nie tyle rzeczywistości doświadczanej, ile potencjalnej. Zmienność świata jawi się jako ewidentny problem edukacyjny. Nie tylko pobudza do przewartościowania tradycyjnych schematów rozumowania, ale także do obserwacji i analizy myśli poznawczej, filozoficznej, politycznej, a także kultury, do nowych rozwiązań edukacji artystycznej. Według Alvina Tofflera dzieje ludzkości dowodzą, że „postęp techniczny i pomysły innowacyjne wiążą się z pracą”². Człowiek może wpływać na

1 M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s.28.

2 A. Toffler, *Powershift*, Bantam Books, New York 1990, s. 209.

wydarzenia dziejowe, przy czym czyniąc to, musi ciągle mieć na uwadze samą istotę, cele i znaczenie ludzkiej pracy. Gdy nauczyciele nie lubią zmian, nie rozumieją ich, nie uważają za użyteczne czy też nie zgadzają się z nimi, to każda zmiana zostanie wprowadzona w życie niekompetentnie, nieszczerze lub wcale jej nie będzie. Dorota Klus-Stańska twierdzi, że szkoła jest środowiskiem nietwórczym i twórczości niesprzyjającym: „zajęcia szkolne do tego stopnia polegają na zmuszaniu uczniów do odtwórczości, że mówienie o stymulacji zachowań twórczych na lekcjach wydaje się skrajną naiwnością, pedagogicznym zakłamaniem czy wręcz ponurym żartem”³. To obraz nauczyciela, który traktuje twórczość ucznia jako aktywność niewygodną, absorbującą nadmiernie uczącego, słabo podpadającą pod kontrolę, a jeśli już tolerują zachowania twórcze, to wyłącznie u wychowanków zdolnych, wybitnych, przejawiających kompetencje przekraczające wymagania programu szkolnego. „Uczeń, który wie, zanim nauczyciel mu powiedział, jest rozpoznawany jako zakłócający porządek szkolny i jego nieprzewidziana wiedza zostaje zmarginalizowana”⁴. Formalizm wiedzy i oczekiwanie, by przyjmowała ona ściśle określoną postać, ramę i zakres, ułatwiają tę formę nauczycielskiego panowania. Nie wystarczy wiedzieć, by zyskać aprobatę ze strony nauczyciela, trzeba jeszcze widzieć i wyrazić to w określony sposób. Dorota Klus-Stańska postuluje stworzenie przestrzeni dla refleksji o istotnych problemach w kształceniu: jak używać umysłu i wyobraźni, jak nie marnotrawić naturalnej ciekawości poznawczej i wrażliwości emocjonalnej, wrodzonego potencjału każdego dziecka⁵. Jak zauważa Mariola Chomczyńska-Rubacha, zachowania komunikacyjne w klasie szkolnej przebiegają według kilku zasad: „nie rozmawiaj podczas pracy samodzielnej, nie przerywaj wypowiedzi innych osób, mów pełnymi zdaniami, podnieś rękę, jeśli chcesz zadać pytanie, nie dyskutuj z nauczycielem”⁶. Oto mamy w szkole do czynienia z utrzymującym się obrazem sytuacji utraty sensu podejmowania jakichkolwiek działań, prowadząc do stanu frustracji, apatii, zniechęcenia, a nawet bezradności. Dorota Klus-Stańska mocno podkreśla „nietwórczy nauczyciel nie tylko nie potrafi wyzwać twórczości uczniów – on tej twórczości nie rozumie, nie wie, jak na nią reagować, odczuwa w jej obli-

3 D. Klus-Stańska, *Obszary zgody na twórczość dziecięcą we wczesnej edukacji*, [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, E. Szatan, D. Bronk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 59.

4 D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

5 D. Klus-Stańska, *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, E. Smak (red.), Opole 2009, s. 33–41.

6 M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika*, cz. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 248.

czu niepokój i bezradność, a w skrajnych przypadkach wrogość”⁷. To, co nauczyciele wiedzą, jest podstawą do próby zrozumienia nowego, nieznanego, a to, co ich określa, to silna potrzeba poszukiwania odpowiedzi na pytania o istotę dziecięcego procesu uczenia się – jego rytmu, czasu i miejsca, sposobów organizacji. Realizowane projekty artystyczne są więc rezultatem przemyślanej i wciąż poddawanej refleksji strategii polegającej na codziennej obserwacji, interpretacji oraz dokumentowaniu. Szczególną uwagę zwraca się na dokumentację w procesie planowania działań artystycznych czy performatywnych. W ostatnich latach ujawniło się także zainteresowanie performance’em i performatywnością⁸, co wiąże się z kolejnym, tym razem „performatywnym zwrotem”⁹. Warto zatem podkreślić, iż mnożenie „zwrotów” (lingwistyczny, obrazowy, performatywny) w badaniach nad kulturą¹⁰, po pierwsze, nieco osłabia siłę poglądu o „cywilizacji obrazkowej”, po drugie – potwierdza przekonanie o niewystarczalności dotychczasowych teorii dotyczących zjawisk współczesnej kultury. Gdybyśmy chcieli „zobaczyć” obraz w perspektywie poszczególnych „zwrotów”, to zwrot lingwistyczny traktował obraz jako tekst, zwrot obrazowy ujawnił wizualne aspekty społecznej komunikacji i w ogóle życia społecznego, natomiast zwrot performatywny odsłonił fenomen zdarzenia, spektaklu, który towarzyszy zjawiskom wizualnym. Na podstawie interpretacji tworzonej (na bieżąco) dokumentacji podejmuje się decyzje odnośnie do kierunków projektu, kolejnych kroków i działań. Współcześni nauczyciele, zdaniem Stefana Wołoszyna, nie zawsze jednak zdają sobie sprawę, że w swych działaniach są wolni, niezależni, lecz równocześnie odpowiedzialni za rezultaty swych poczynąń¹¹. Od szkoły i nauczyciela oczekuje się także dostarczenia uczniowi narzędzi do rozumienia świata współczesnego, jego dramatów i napięć oraz skutecznego przekazu funkcjonalnej wiedzy i opanowania umiejętności adekwatnych do kognitywnej cywilizacji współczesności.

Pojęciem, które zyskuje rosnącą popularność w refleksji nad nową aktywnością w sieci: „Witajcie w hybrydalnych czasach!” – to zawołanie z książki Lwa Manovicha

7 D. Klus-Stańska, *Obszary zgody...*, s. 62.

8 Performatyka to nowa dyscyplina, która zajmuje się różnymi zdarzeniami społecznymi i kulturowymi – od performance’ów artystycznych, poprzez ceremonie religijne, akty terrorystyczne, widowiska sportowe, aż do operacji medycznych. Zob. E. Domańska, *Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie” 5/2007.

9 E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, tłum. M. Borowski, M. Sugiera, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.

10 A. Zeidler-Janiszewska, *Visual Culture studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? Okierunkach zwrotu ikonicznego w naukach o kulturze*, „Teksty Drugie”, 4/2006.

11 S. Wołoszyn, *Okulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie*, [w:] *Zpogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1994, s. 25.

pt. *Język nowych mediów*¹². Określenie hybrydalnych czasów, hybrydalnej sztuki wydaje się uzasadnione wobec takich pojęć, jak intermedia, hipertekst, multimedia. Coraz więcej propozycji artystycznych i kulturowych dotyczy strefy „pomiędzy” – pomiędzy tekstami (intertekstualizm), pomiędzy mediami (intermedialność) czy pomiędzy dyskursami (np. artystycznym i naukowym), co w gruncie rzeczy prowadzi do stworzenia nowej płaszczyzny działań twórczych, bowiem relacje pomiędzy różnymi tekstami i mediami są bardziej skomplikowane niż wyraża to pojęcie interdyscyplinarności. Upowszechnianie wśród uczniów wiedzy i postawy potrzebnych we współczesnym świecie pomaga rozwijać umiejętności samodzielnego i krytycznego myślenia, stosować nowe technologie do uczenia się, a nie tylko rozrywki, odpowiedzialnie korzystać ze źródeł, stosować szkolną wiedzę w praktyce, bezpiecznie korzystać z Internetu. Warto zatem inwestować w przygotowanie uczniów do korzystania z nowych technologii na konieczność zmian perspektywy myślenia o zjawiskach artystycznych już od etapu edukacji szkoły podstawowej. Sprostać temu można jedynie poprzez dostosowywanie się do tychże realiów, m.in. poprzez wprowadzanie niekonwencjonalnych form i metod pracy, włączanie młodych ludzi do aktywności w zakresie szeroko rozumianej edukacji artystycznej. Młodzież aktywizuje się w momencie, kiedy stwarza się jej warunki do wychodzenia ponad przeciętność i współtworzenia rzeczy nowych, twórczych i niekonwencjonalnych. Myślenie i uczenie się są czynnościami praktycznymi. Niestety w szkołach często nie dostrzega się faktu, że procesy myślenia i uczenia się są stymulowane przez problem. Jeżeli dla osoby uczącej się problem ma dużą wagę, to staje się ona bardziej aktywna fizycznie i umysłowo, bardziej zaangażowana w jego rozwiązanie. Problemy istotne dla ucznia to te, które są bliskie jego zainteresowaniom i doświadczeniom. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Romualda Petrykowskiego, które są ponadczasowe i mogą być wskazówką dla współczesnych nauczycieli podejmujących trud wprowadzania nowatorskich rozwiązań do szkolnej rzeczywistości: „wprowadzanie zmian w uświęconej tradycją praktyce jest pracą pionierską, połączoną z ryzykiem, i wykonywaną w osamotnieniu. Pionierom w ich poczynaniach towarzyszy zwykle skromna liczba życzliwych obserwatorów, pozostali natomiast są obojętni, a niekiedy nawet niechętni”¹³. Według Rudolfa Arnheima, w inteligentnym postrzeganiu czy oglądowym myśleniu nie ma różnicy między tym, co rzeczywiście widzimy, a tym, jak zamkniętymi oczami się myśli. Niewidzialne jest bowiem traktowane jako kontynuacja i część widzialnego, w konsekwencji czego nie ma jednego ustalonego wizerunku danego dzieła: „postrzeganie dostarcza [...] widzialnego dowodu na

12 L. Manovich, *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

13 R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963, s. 14.

to, że wszystkie przedmioty znajdują się w stanie ciągłej przemiany¹⁴. Jedną z przyczyn takiej natury postrzegania jest fakt, iż nigdy nie da się ono ograniczyć do tego, co odbiorca ma w danym momencie przed oczami: akt postrzegania nigdy nie jest wyizolowany; jest tylko najmłodszą fazą przebiegu nieskończonych podobnych aktów, które zostały przeprowadzone w przeszłości i wciąż żyją w pamięci. Tak samo przyszłe postrzeganie jest performatywne przez postrzeganie teraźniejsze [...]. Postrzeganie musi więc w tym poszerzonym sensie zawierać także obrazy wyobraźni oraz ich odniesienia do bezpośrednich doświadczeń widzenia¹⁵. Wszyscy chętnie zaglądają w różne dziury, w miejsca, o których wiedzą, że nic w nich nie ma. Zdaniem Arnolda Berleanta „to, co świadome, staje się uświadomione na równi z tym, co niewidoczne”¹⁶. Dlatego też pomysły, które zyskują największą popularność to te, które dają jednostkom wolność do tworzenia własnych treści. Występujące zmiany mają niebagatelne znaczenie społeczne i kulturalne. Wraz z rozwojem sieci powstaje społeczeństwo bardziej świadome, które może w znacznie większym stopniu wpływać na otaczającą rzeczywistość. To co mam na myśli, to użytkownicy, którzy posiadają zdolność realizacji własnych celów niezależnie od pierwotnych zastosowań aplikacji i urządzeń. Tacy użytkownicy znajdą drogę do realizacji swoich dążeń bez programów stworzonych specjalnie do tego celu. Ważna jest jednak jeszcze jedna rzecz: chodzi o to, by odkryć, że proces budowania mechanizmów partycypacji może tworzyć też takie odruchy myślenia (wspólne też dla animatorów i twórców edukacji kulturalnej) i takie ramy działania, które wygaszają perspektywy biograficznych i jednostkowych doświadczeń uczestników, a w szczególności perspektywy biograficznego i jednostkowego doświadczenia obecności owego „trzeciego aktora”, wszystkich strukturalnych napięć obecnych na poziomie indywidualnego życia. Są to przede wszystkim sytuacje, kiedy dochodzi do zakrycia owego jednostkowego wymiaru – biograficznych dróg, narracji i wewnętrznych procesów – poprzez procesy grupowe i potrzeby grupy. Szczególnie istotne jest to, że zakrywany jest też wówczas pewien zakres wolności, a więc zdolności jednostki do bycia „kimś innym”, do przekraczania swej roli życiowej, o czym ostatnio dużo pisał Nigel Rapport¹⁷, a i podobnie Andrzej Turowski w swoim eseju o „sztuce szczególnej”¹⁸. Nie chodzi więc tutaj o żadne „odkrycie” perspektywy jednostki ani w ogóle o odkrycie,

14 R. Arnheim, *Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff*, cyt. tłum. P. Wojtasiewicz, Köln 1972, s. 60.

15 Tamże, s. 84.

16 Tamże, s. 167.

17 N. Rapport, *Apprehending Anyone: the non-indexical, post-cultural and cosmopolitan human actor*, [w:] „Journal of Royal Anthropological Institute” 2010, no 1.

18 A. Turowski, *Sztuka, która wzniesła niepokój. Manifest artystyczno-polityczny sztuki szczególnej*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2012, s. 42–45.

że istnieją jednostki, ale o myślenie poprzez jednostkę, która jest postacią „w ruchu”, poszukującą drogi, zmieniającą swoje „ja”. To w tym miejscu pojawia się bowiem możliwość działania, wykonania zwrotu, swego rodzaju „obywatelskie nieposłuszeństwo”. „Tak rozumiane nieposłuszeństwo – pisze Andrzej Turowski – realizując wolność jednostki, przybiera formę przemocy, której celem jest wymuszenie zmiany w obrębie wspólnoty”¹⁹. Jednocześnie to właśnie na tym poziomie widać, że postrzeganie grupy jako „typowej” czy też „ukształtowanej kulturowo” może stworzyć niebezpieczne wrażenie spójności, powtarzalności zachowań, sposobów mówienia, powtarzalności sądów, ułatwiając tym samym zasłonięcie tego, co najbardziej twórcze na poziomie jednostkowej historii.

Definiując założenia uczenia się opartego na negocjacjach – zwracam uwagę, że nie tworzy się programu skoncentrowanego na dziecku, lecz program, którego źródłem jest młodzież i któremu nauczyciel nadaje jedynie ramy. W tym miejscu pojawia się kofiguratywna „kultura odnalezionych rówieśników”, uruchamiająca poziomy transfer znaczeń, oznaczający współwystępowanie wzorców kulturowych starszej i młodszej generacji, i prefiguratywna „kultura zagadkowych dzieci”, gdy starsi nie nadążają za zmianami, a rzeczywistość staje się zrozumiała tylko dla najmłodszych pokoleń, a więc na znaczeniu zyskuje ponownie pionowy transfer znaczeń, ale tym razem o zmienionym kierunku. Trudno nie zgodzić się z Marshalllem McLuhanem, jednym z czołowych teoretyków komunikacji medialnej, gdy stwierdza, że artyści mają szczególne kompetencje w zakresie analizy i rozumienia współczesnych przemian kulturowych²⁰. Nie tylko wypowiadają się na ich temat; sztuka jest również przestrzenią praktycznego testowania nowych modeli funkcjonowania w kulturze. A kryterium podziału dotyczącego zwłaszcza młodej, zanurzonej w kulturze generacji społeczeństwa zaprezentowała amerykańska antropolog Margaret Mead, która, biorąc pod uwagę przekaz dziedzictwa między pokoleniami oraz różnorodność środowisk, w jakich przebiega socjalizacja młodego pokolenia, wyróżniła kultury: „postfiguratywne, w których dzieci uczą się głównie od starszych rodziców, konfiguracywne, w których zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swoich rówieśników, i prefiguratywne, w których dorośli uczą się również od swoich dzieci, jest odbiciem czasu, w którym żyjemy”²¹. Coraz mniejsza przewidywalność dalszych zmian sprawia, że „starsza generacja” nie wie, jak planować rozwój artystyczny młodzieży. Kultura prefiguratywna oddaje autorytet młodego pokoleniu, ponieważ dotrzymuje kroku za najnowszymi trendami i potrafi je

19 Tamże, s. 40.

20 M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka-Kubisz, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.

21 M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 23.

szybko wchłaniać. Z jednej strony sytuacja, w jakiej młody człowiek znajduje się, umożliwia mu wyrażanie siebie niezależnie od wymogów czasowych, przestrzennych i społecznych. Zaspokojenie tych potrzeb staje się możliwe dzięki zastosowaniu grywalizacji²² w procesie edukacji artystycznej. Polega na zmianie nastawienia uczniów do procesu nauczania oraz do treści programowych poprzez zwiększenie ich zaangażowania, podwyższenie ich motywacji do pracy, przy częstym zwiększeniu autonomii. Nauczyciele, jako uczestnicy tego życia, muszą także zmierzyć się z realiami współczesnymi oraz pracować nad swymi wyborami, aby nie mieściły się one tylko i wyłącznie w dwóch wymiarach: „od dyspersyjnej postawy aksjologicznej do radykalizmu aksjologicznego, od postawy obojętności do postawy zaangażowania społecznego”²³. Nasuwa się więc pytanie: jakich wyborów dokonali i nadal dokonują nauczyciele? Estetyk Józef Lipiec w 2005 r. pisał: „Jeśli przez dłuższy czas utrzyma się postęp elektroniki, należy się spodziewać, iż ogromna liczba ludzi dostanie dosłownie do ręki skuteczne narzędzia dla własnej, prywatnej kreacji artystycznej [...], każdy najlichszy amator będzie mógł zaspokoić pragnienie stworzenia czegoś ciekawego i wartościowego, przynajmniej na swoją miarę [...]. Świat sztuki dokona wtedy dopiero wielkiej rewolucji subiektywizacyjnej. Nie trzeba będzie utrzymywać sztucznych podziałów na wtajemniczonych i profanów, na znawców i laików, na elitę i parweniuszy, na miłośników i przeciwników danego utworu lub stylu”²⁴. To nie tradycja ma pomóc w odnalezieniu drogi do przyszłości, lecz nowa jakościowo sytuacja świata ma wymusić na nas poszukiwanie kategorii zdolnych sprostać nowej rzeczywistości.

Patrząc na obecną rzeczywistość, nasuwa się refleksja, że wyszczególnione wyżej cechy nauczyciela jawią się jako ponadczasowe oraz pożądane także dzisiaj. Można jednak zaobserwować, że umiejętności, predyspozycje, kwalifikacje – niegdyś cenne, obecnie nie są już niezbędne. To dowód na to, jak bardzo zawód nauczyciela uwikłany jest w całokształt aktualnej rzeczywistości. W kontekście dynamiki proce-

22 Aby w pełni zrozumieć, czym jest grywalizacja, możemy określić sobie kilka kryteriów, które musi spełnić: CEL – musi realizować założony wcześniej cel; EMOCJE – ma sprawiać frajdę i dawać satysfakcję z wykonywania wyznaczonych czynności; MECHANIKA GIER – musi wykorzystywać mechanizmy znane z gier, jak np.: nagradzanie, dostarczanie informacji zwrotnej, rywalizowanie, zwyciężanie, elementy zaskoczenia; JEST ŻYCIOWA – musi dotyczyć czynności z prawdziwego życia, które normalnie nie są związane grami; MOTYWACJA – ma zwiększać motywację ludzi do wykonywania tych czynności. Por. J. Siadkowski, *Grywalizacja. To sam! Zrób. Poradnik*, Fundacja Orange, Fundacja Highlight / Inaczej, Laboratorium EE, Warszawa 2014, <http://grywalizujemy.pl/> [dostęp 10.06.2015]

23 M. Jabłońska, *Możliwości i powinności nauczyciela w dobie przemian*, [w:] *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, M. Jabłońska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 22.

24 J. Lipiec, *Powrót do estetyki*, Wydawnictwo Fall, Kraków 2001, s. 170.

sów edukacyjnych wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest przede wszystkim kategoria zmiany, oznaczająca otwartość nauczyciela na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na nowości i innowacje w prowadzeniu zajęć artystycznych.

Bibliografia

- Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, tłum. J. Mach, Wydawnictwo słowo / obraz terytoria, Gdańsk 2004.
- Arnheim R., *Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff*, Köln 1972.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, tłum. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Dudzikowa M., Kotusiewicz A. (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1994.
- Fischer-Lichte E., *Estetyka performatywności*, tłum. M. Borowski, M. Sugiera, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.
- Jabłońska M. (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Klus-Stańska D., *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (red.), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika (część 2)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Lipiec J., *Powrót do estetyki*, Wydawnictwo Fall, Kraków 2001.
- Manovich L., *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
- McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka-Kubisz, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Petrykowski R., *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963.
- Toffler A., *Powershift*, Bantam Books, New York 1990.
- Turowski A., *Sztuka, która wznieca niepokój, Manifest artystyczno-polityczny sztuki szczególnej*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2012.

„Witch Ple-Ple” as a teacher. You’re going to scare you in art education?

(Summary)

By using an expression „ple-ple” the author points our attention to the problem of creating a sense and also to the reflection on the subject of Art Education which is becoming more and more socially established and understood activity. Understanding the phenomenon of taking part in the culture by the new media, new models of cooperation, cultural activity is also changing nowadays. The exchange of ideas, opinions and information among young people is taking place in a real time. On one hand, this fact can arouse justified fascination about new media among the reseachers. On the other hand, it can start theoretical and methodological ferment when it comes to the research. The research show us lack of teachers preparation to artistic tasks they are given and the only exception can be the teaching functions. The practical knowledge category is connected with the knowledge created by the teachers and ,to some degree, it is unique - the knowledge that is represented by the rules and the proceeding in the specific school situations.

Keywords: arts education, critical education, teacher education, new media art.
