

STANISŁAW DYLAŁAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

John Adcock, *In place of schools*, New Education Press Ltd, Londyn 1994, ss. 112.

*Nie ograniczaj swoich dzieci do twojego  
własnego sposobu uczenia się, ponieważ  
urodziły się one w innych niż ty czasach.*

(Stare przysłowie Żydowskie)

W każdej szkole znajduje się całkiem duża grupa uczniów o słabej motywacji do uczenia się. Jedną z przyczyn jest (może być) fakt, że uczniowie są zmuszani do uczenia się rzeczy, z którymi nie wiadomo co robić, co z ich przyswojenia ma wynikać; często nie wie tego sam nauczyciel, naucza takich treści, gdyż są w programie i należy to wiedzieć. Bardzo często nie lubią takiej szkoły i uczniowie, i nauczyciele. Ale taka szkoła funkcjonuje przez ponad 200 lat. Szkoła, gdzie wyraźnie dzieli się czas na edukacyjny i rekreacyjny, na uczenie się – pojęte jako trud i znój – oraz zabawę i przyjemność. Dla niektórych uczniów rok szkolny w takiej szkole to czekanie na wakacje, dla niektórych nauczycieli zresztą też. Czy można sobie wyobrazić szkołę bez wakacji?

W czym zmieniła się szkoła od 150-200 lat? Czy takiej samej szkoły, jak dwieście lat temu, potrzebujemy i dzisiaj? Czy nadal przyswajanie informacji jest dobrym sposobem na rozwijanie umiejętności intelektualnych? Czy kiedykolwiek szkoła była taka, jaką ją sobie wyobrażali filozofowie, praktycy czy utopiści? W jakim stopniu twórcy programów oraz sami nauczyciele są zainteresowani osobistym, indywidualnym rozwojem powierzanych im uczniów?

Szkoła nigdy nie była samotną wyspą. Jej kształt i losy były zawsze związane z szerszym otoczeniem – politycznym, ekonomicznym, a także, choć może przede wszystkim, szkoła podlegała wpływom osiągnięć kulturowych i technologicznych, jak np. wynalazek pisma, druku, elektronicznego zapisywania oraz przesyłania informacji na odległość. Jednakże nie wszystkie edukacyjne zastosowania nowoczesnych technologii informacyjnych wynikały z żywotnych potrzeb edukacyjnych (jak np. nauczanie Indian w rezerwach czy radiowe lekcje w Australii). Niektóre osiągnięcia wprowadzono do szkoły głównie dlatego, że były, a dopiero zwrotnie inspirowały one nauczycieli do opracowywania metod wykorzystujących w pełni możliwości edukacyjne nowych technologii. Pewne techniczne nowości nie sprawdziły się pedagogicznie (np. maszyny uczące), inne w zasadzie okazały się przydatne, ale nie przetrwały na skutek wprowadzenia innych wynalazków (telewizja w obwodzie zamkniętym w dużym stopniu wypchnięta np. przez magnetowid). Jeszcze inne, jak komputer osobisty, „odkryły” na nowo koncepcje nauczania, które choć zweryfikowane pedagogicznie, kulały, dobijając się do bram szkolnych (nauczanie programowane, indywidualne pakiety uczenia się, jak np. Plan Kellera).

Nigdy jednak wynalazki techniczne nie zrewolucjonizowały sposobu nauczania stosowanego przez dziesiątki wieków. Mam tu na myśli nauczanie frontalne z nauczycielem jako podstawowym źródłem informacji, nauczanie oparte na transmisji

wiadomości. Układem odniesienia dla działań w takim transmisyjnym modelu są cele kształcenia ustanawiane dla statystycznego ucznia, przede wszystkim ze względu na systemy zewnętrzne dla niego i dla szkoły. Sama szkoła – budynek ze zbiorem przepisów i układem ról oraz grupą zawodowych nauczycieli, powiązanych z uczniami głównie więzami formalnymi, dla których sensem pracy jest *nauczanie w ogóle*, bez podmiotowych odniesień i odpowiedzialności – jest instytucją dokonującą wtórnej selekcji według zewnętrznych dla uczniów kryteriów, instytucją rozdzielającą uczenie się i pracę od przyjemności, lekcje poważne od mniej poważnych, wiadomości od umiejętności, ciało od ducha, język od rzeczywistości, którą ten opisuje, a w konsekwencji matematykę od fizyki, a tę ostatnią od biologii, gdzie uczniowie uczą się głównie o biologii.

Masowość szkolnictwa oraz brak zindywidualizowania treści, metod i tempa nauczania to atrybuty szkoły powszechnej znanej od początków jej powstania. Wyneależenie druku, a później zapisu magnetycznego, tylko w małym stopniu wpłynęło na oderwanie się szkoły od przypisywanych jej cech szkoły masowej. Właściwie przez cały czas trwania szkoły powszechnej i masowej mamy do czynienia z jej krytyką oraz z próbami powoływania instytucji alternatywnych. Niemal wszystkie próby tworzenia szkół alternatywnych wynikały i wynikają z chęci przekroczenia różnych barier: anonimowości (zob. np. szkoły Korczakowskie), systemu klasowo-lekcyjnego (np. Plan Jenajski), supremacji celów państwowych bądź społecznych nad personalnymi (np. szkoły Waldorfskie), ograniczenia nauczania i uczenia się do budynku szkolnego (np. Tvind), rozdzielania pracy i uczenia się od przyjemności (np. metoda Marii Montessori), nakładania odpowiedzialności za uczenie się głównie na nauczyciela (np. Plan Daltoński, Metoda Montessori), podziału na przedmioty i ich wartościowanie (szkoły Waldorfskie, Tvind). Wszystkie te dysydenckie ruchy przyczyniły się w gruncie rzeczy do poczynienia korzystnych dla szkoły masowej zmian ale nie poderwały jej dotychczasowego kształtu i sposobu działania. Tak naprawdę, szkoła masowa nie miała dotąd poważniejszych zagrożeń jej trwania, pomimo krytyki jej funkcjonowania i skuteczności.

Sygnalem takich zagrożeń była konstruktywna krytyka szkoły dokonana przez Ivana Illicha. Proponowane przez Illicha rozwiązania nie charakteryzowały się wysokim prawdopodobieństwem i były określane jako utopia, choć głównie dlatego, że za utopię uznano podważanie istnienia szkoły. Gdy jednak zakwestionuje się podstawową funkcję szkoły, polegającą na przymusowej i masowej indoktrynacji (głównie intelektualnej), oraz podda krytyce funkcje szkoły jako ośrodka wyzwiania umysłów i rozwijania osobowości poszczególnych uczniów – to wydaje się być ona, jak wiele innych instytucji, historycznie zdeterminowana – przy zmianie pewnych warunków może nie istnieć w takiej formie, jak ją znamy. A może nie istnieć w ogóle?

*Miasto, gdzieś w Anglii. Nie ma tam w ogóle szkół, w naszym tradycyjnym rozumieniu. Tutor – nauczyciel, opiekun, doradca, czyli po prostu osobisty nauczyciel, pracuje z grupą 20 uczniów oraz z ich rodzicami. Czasami ma to miejsce w domu nauczyciela, czasem w domu uczniów, częściej jednak w jednym z lokalnych centrów informacyjnych. Bywa też, że zajęcia odbywają się w terenowych ośrodkach poza miastem, w muzeach, galeriach sztuki, salach koncertowych, bibliotekach czy też centrach sportowych. Uczniowie są podzieleni na grupy wiekowe – ale mogą mieć różne programy.*

Edukacja jest podzielona na trzy podstawowe fazy: kształcenie podstawowe (4-13 lat); kształcenie średnie (14-15 lat) oraz kształcenie zaawansowane (16-17 lat). Nie wszystkie dzieci są na tym samym poziomie edukacji i dojrzałości intelektualnej, będąc w tym samym wieku. Kursy dostępne dla uczniów na poziomie średnim i zaawansowanym są publikowane, ogłasza się także, kto je prowadzi. Gdy pozostają miejsca wolne, oferuje się je odpłatnie (według faktycznych kosztów) dorosłym. Kursy na poziomie średnim i zaawansowanym są bardziej zbliżone do tradycyjnej linii niż nauczanie podstawowe, tu już pojawiają się grupy dyscyplin, podczas gdy na poziomie podstawowym mamy do czynienia z nauczaniem zintegrowanym. Trzy kategorie kursów proponuje się uczniom: a) kursy, na których kładzie się nacisk na rozwój akademickich i intelektualnych umiejętności; b) studia o charakterze ogólnym, związane z rozwojem zainteresowań; c) kursy, których celem jest wykonywanie praktycznych zadań na rzecz społeczności i układu instytucji edukacyjnych. Po czterech latach edukacji na poziomie średnim i zaawansowanym, uczniowie mogą wstąpić na uniwersytet bądź skierować się na ścieżkę praktycznego kształcenia zawodowego.

Takiej edukacji podlega każdy obywatel do 21 roku życia.

Przez lata może nie tyle sami nauczyciele, ile szkoła jako instytucja z jej władzami oświatowymi oraz uczonymi – pedagogami starała się dokonać kompresji reprezentacji świata i przedstawiać go w przeznaczonych do tego budynkach, a ściślej prostokątnych salach, w czasie podzielonym na lekcje i w stałych grupach uczniowskich. Wiele wysiłków finansowych i intelektualnych podejmowano, aby jak najlepiej przybliżyć świat uczniowi – przede wszystkim za pomocą pośredników, rzadziej poprzez wyprowadzanie uczniów ze szkoły (budynku).

Takie szkoły wydają się być bardzo podobne do fabryk czy biur z urzędnikami i petentami. Dzieci są wyrwane ze swoich naturalnych środowisk uczenia się oraz zamykane na kilka godzin w środowisku dla nich sztucznym. Przy braku bezpośredniego zainteresowania rodziców (i, co trzeba dodać, ogromnej niekompetencji rodziców w sprawach edukacji) oraz państwowej własności szkoły, nauczyciel podporządkowuje swoje relacje z uczniami urzędnikom i ich formalnym wymaganiom. Nauczyciel w takiej szkole zwykle nie czuje się odpowiedzialny przed uczniem. Zaś sam uczeń nie poczuwa się do odpowiedzialności za swoją edukację – rozlicza go bowiem nauczyciel.

Każdy uczeń ma osobisty program nauczania, wypracowany wspólnie z tutorem, innymi doradcami oraz z rodzicami. Przed rodzicami zresztą są tutorzy odpowiedzialni w sposób bezpośredni. Programy indywidualne opracowano na podstawie uprzednich osiągnięć poszczególnych uczniów.

Jak powiedziano wyżej, nauczyciele są odpowiedzialni bezpośrednio przed rodzicami. Rodzice otrzymują kopie szczegółowej analizy osiągnięć uczniów, co więcej, są zapoznawani z treściami nauczania, aby mogli pomóc swoim uczniom. Mają oni też swobodny dostęp do wszelkich materiałów pomieszczonych w centrach edukacyjnych oraz bibliotekach medialnych. Zachęca się rodziców także do dyskusji nad programem i osiągnięciami ich dzieci. Rodzice uczestniczą też w ocenie uczniów – swych dzieci. Uczniowie i rodzice mogą bardzo szybko nauczyć się, w jaki sposób opracowywać lekcje samodzielnie, postępując według prostych i zrozumiałych kodów zawartych w indywidualnym programie. Uczniowie sami powtarzają materiał, według potrzeb i zainteresowań, korzystając z dodatkowych uzupełnień i wyjaśnień. Sami mogą też ocenić swoje postępy w uczeniu się, a potem przedyskutować to z tutorem i rodzicami.

Poszukiwanie alternatywnych rozwiązań dla instytucji takiej jak szkoła jest wyzwane, a nawet wymuszane, przez ogromną ekspansję elektronicznych mediów (włókna optyczne, telewizja wielokanałowa, nie spotykane elektroniczne ułatwienia komunikowania się z całym światem, satelitarne transmisje), sprzyjających dostępności materiałów edukacyjnych w każdym domu, powiększanie się czasu wolnego od pracy, jakim dysponują dorośli, pragnienie rodziców, by dzieci więcej czasu spędzały w rodzinie, zwłaszcza w młodszym wieku, dążenie do zwiększania udziału rodziców w codziennym uczeniu się ich dzieci.

*Osobisty nauczyciel (tutor) ma do dyspozycji wiele różnych ośrodków ułatwiających jej pracę. Są to przede wszystkim lokalne centra informacyjne (dla indywidualnych i grupowych spotkań z uczniami; jest tu też miejsce na spotkania z i rodzicami, którzy chcieliby pomóc w zorganizowaniu dodatkowych działań edukacyjnych. Głównym miejscem pracy tutora jest National Media Library. Cała praca z uczniami jest osadzona na kilku podstawowych oraz powszechnie akceptowanych wartościach: uczciwość, zaufanie, rzetelność, pracowitość, szacunek dla uzasadnionych praw innych, tolerancja dla tego, co jest dobre, troska o słabszych członków społeczeństwa, szacunek dla środowiska i uprzejmość dla innych ludzi.*

Trzy czwarte swego czasu pracy z uczniami tutor spędza na realizacji zadań wynikających z programu, połowa z tego to literatura: powieści, nowele, biografie i autobiografie, sztuki dramatyczne, poematy i legendy. Pozostała część to rozwijanie umiejętności czytania, rachowania, rozwijanie wiedzy ogólnej, umiejętności myślenia oraz zainteresowań.

W programie, opracowanym przez specjalny komitet na podstawie konsultacji z zainteresowanymi, głównie rodzicami, byłymi nauczycielami, uczonymi – położono nacisk na głębsze osobiste relacje między uczniami, gdzie rodzina i tutorzy mają istotną rolę do spełnienia. Wynika to z zaobserwowanego faktu, że bardziej złożone technologie innowacyjne wymagają bardziej osobistych, humanistycznych elementów w edukacji. Literatura jest traktowana nie tylko jako nośnik wskazanych wyżej wartości oraz instrument humanizacji technologii, ale także jako kontekst dla nauczania przedmiotowego (historii, fizyki, biologii czy ekonomii). Duża część pracy tutora z uczniami w zakresie historii, geografii, sztuki i muzyki oraz nauk ścisłych zaczyna się właśnie w powieściach, biografjach, autobiografiach i programach z biblioteki medialnej. Wiele programów multimodalnych (jakimi są np. encyklopedie) reprezentuje w istocie zintegrowane dziedziny wiedzy (bo np. wynalazki wiążą się z historią, wiedzą społeczną, ekonomiczną, a przede wszystkim z fizyką, biologią czy chemią). Wszystko to jest zwieńczone ważnym celem edukacyjnym – rozumieniem przez uczniów przyczyn ich własnych, a także innych ludzi, preferowanych form zachowań. Literatura i związane z nią studia, według przekonań tutorów, dają właśnie szansę pogłębiania tego zrozumienia. Literatura nie jest tu po prostu ilustracją, ale instrumentem przekraczania granic pomiędzy przedmiotami, granic, które arbitralnie były ustanowione na użytek szkoły. Bo oto czytanie z uczniami opowiadań, które przy okazji pokazywały, jak klimat albo teren czy wynalazki bądź odkrycia kształtowały kulturę, może być dobrym wprowadzeniem do studiów socjologicznych, antropologicznych, biologicznych czy innych.

Jednak literatura nie dominuje w pracy tutora na podstawowym. Umiejętności słuchania, mówienia, czytania i pisania są niezwykle poważnie traktowane. Uczniowie mają możliwość kontaktu z ekspertami z National Media Library. Tu jest miejsce na korekty i niezbędne uzupełnienia deficytów w zakresie powyższych umiejętności. Ważną cechą sposobu myślenia tutora jest przede wszystkim poszukiwanie odpowiedzi na takie pytania, jak: kto mógłby w danym momencie pomóc: inny tutor, rodzice; jakie media czy inne środki powinny

być uwzględnione dla danego ucznia w danej sytuacji. Praca tutora jest bardzo podobna do pracy lekarza rodzinnego, przebiega bardziej w aurze promowania dobrego zdrowia niż leczenia chorób. Ale co najważniejsze, nauczyciel osobisty ma wsparcie całego środowiska w którym pracuje – społeczności lokalnej, centrów informacyjnych, a także rodziców.

Inną ważną dziedziną pracy tutora jest rozwijanie nowych i pogłębianie istniejących zainteresowań u uczniów. Tutor zabiega w tym obszarze o zetknięcie uczniów z nowymi ideami i doświadczeniami. Mogą to być różne dziedziny sportu, ale również wiedza i umiejętności dotyczące komputerów i programowania, poza niezbędną dawką wymaganą ze względu na korzystanie z elektronicznych źródeł informacji. Tutaj także jest miejsce na pracę z rodzicami. Wychodzenie naprzeciw różnorodnym zainteresowaniom uczniów jest możliwe dzięki włączeniu rodziców oraz współpracy z różnymi muzeami, przede wszystkim z Narodową Biblioteką Medialną.

Cechą charakterystyczną współczesnego kształcenia nauczycieli jest przygotowywanie ich przede wszystkim do pracy w systemie klasowo-lekcyjnym, do nauczania frontального, a właściwie do wykładania i sprawdzania wykonywanych przez uczniów ćwiczeń. Bardzo często tak kształceni nauczyciele są bezradni wobec problemów jednostki, gdy konieczne jest diagnozowanie jednostkowych potrzeb i planowanie działań dla rozwoju osobowego danego ucznia. Nauczyciele są przygotowywani do realizacji programu nie zaś do stwarzania warunków osiągnięcia celów edukacyjnych przez poszczególnych uczniów. Są kształceni masowo dla masowej szkoły. Transmisja wzorów zachowań edukacyjnych zastanych w zakładach kształcenia nauczycieli jest prosta i jedno-jednoznaczna. Treści i metody w kształceniu nauczycieli są standardowe i nie są odnoszone w żaden sposób ani do osobowości kandydata, ani nawet do posiadanej przez niego uprzedniej, potocznej wiedzy pedagogicznej.

W związku z likwidacją szkół w tradycyjnym rozumieniu tej instytucji, powstała konieczność powołania nowego zawodu – zawodu tutora, nauczyciela prywatnego, osobistego, nauczyciela grupowego czy nauczyciela doradcy. Wśród wymagań wymienia się, o dziwo na jednym z pierwszych miejsc, biegłość w grze na jakimś instrumencie. Po ukończeniu studiów na uniwersytecie można starać się o przyjęcie na studia przygotowujące do pracy nauczyciela doradcy. Aplikacje składa się w regionalnym biurze Cechu Zawodowych Tutorów (Professional Tutors' Guild). Każdy regionalny cech ma własną radę do kształcenia tutorów. Wśród różnych referencji obligatoryjne są referencje tutora z ostatnich dwóch lat kształcenia na uniwersytecie oraz tutora, który znał dobrze kandydata przez cały czas studiów. Opinie obydwóch muszą być satysfakcjonujące. Jeżeli takie są, to kandydat jest dopuszczony do trwającego cały tydzień egzaminu. Odbywa się to w centrum informacji. Najpierw dwa dni rozmów i dyskusji w grupie, następne dwa dni to wykonywanie różnych zadań, związanych z przyszłym zawodem. Ostatni dzień to formalny wywiad z siedmioma osobami, przedstawicielami cechu – ich głosowanie decyduje o przyjęciu na studia. Każdy z „rady siedmiu” odpowiada na pytanie: Czy chcesz, aby ta osoba była osobistym tutorem dla grupy dwudziestu uczniów przez trzydzieści lat? Jeżeli głosowanie jest pozytywne w relacji 4 do 3, to może jeszcze raz startować w przyszłym roku, jeżeli mniej korzystne to kandydat jest zupełnie poza tym zawodem.

Przyjęty na studia kandydat spędza pierwszy rok na uniwersytecie, studiując takie przedmioty, jak: rozwój dziecka i teorie uczenia się, pojęcie „wychowalności”, rachowanie i czytanie,

uczenie się na odległość, pisanie programów dla studiów indywidualnych, relacje między tutorem, nauczycielem a rodzicami, transmitowanie wartości społecznych. W tym samym czasie doskonalą on swoje umiejętności gry na wybranym przez siebie instrumencie. Po zdaniu egzaminów na zakończenie pierwszego roku kandydat przechodzi do drugiej fazy, gdzie pracuje przez cały rok z czterema tutorami i ich grupami, z każdym tutorem przez trzy miesiące. Po zakończeniu drugiego roku i zadowolających opiniach, kandydat wraca na uniwersytet, ale cały czas spotykając jeszcze swoje grupy z okresu praktyki w drugim roku nauki. Trzeci rok to przygotowanie pracy dyplomowej na wybrany temat. Tezy mogą być opracowywane i bronić na dowolnym uniwersytecie europejskim lub w odpowiadającej uniwersytetowi dowolnej instytucji, oferującej interesujące kandydata kursy. Po trzech latach takiej nauki kandydat otrzymuje dyplom i może rozpocząć swój pierwszy rok pracy. Jest to jednak dla niego rok próby i pracuje za dwie trzecie normalnej pensji. Pierwszy rok pracy przebiega pod kierunkiem przedstawiciela CZT – Cechu Zawodowych Tutorów, który opinie o pracy kandydata przesyła do regionalnego biura. Po roku i pozytywnych opiniach początkujący nauczyciel otrzymuje nominację na stałe. Zawód tutora jest wysoko ceniony w całej Unii Europejskiej, absolwent tego systemu może uczyć w każdym europejskim kraju, oczywiście tam, gdzie angielski jest pierwszym lub drugim językiem. Jest rok 2029, gdzieś w Anglii.

Jest to utopia wyrwana z kontekstu politycznego, choć może i państwowego, a przede wszystkim historycznego. Ale przy tej utopii utopijna koncepcja edukacji Ivana Illicha jest jakby mniej utopijna. Adcock w swej książce, a właściwie opowieści, podnosi podobne sprawy jak Illich: szkoła kontrolowana przez armie dobrze płatnych biurokratów, przeciążenia biurokratyczne, formalizacja edukacji, alienacja jej celów, anonimowość nauczyciela, jego odpowiedzialność przed urzędnikiem, który daje mu pracę a nie przed bezpośrednio zainteresowanymi. Illich zapewnia, że pieniądze będzie więcej na edukację, gdy zlikwiduje się szkoły, bo zlikwiduje się w znacznej części biurokrację. Podobnie zakłada John Adcock, absolwent Uniwersytetu w Londynie i w Leicester. Jest on założycielem Wydawnictwa Nowej Edukacji (NEP – New Education Press). Czy wizja takiej edukacji jest osiągalna w niedalekiej przyszłości, czy byłaby w ogóle potrzebna? Jak bardzo jest ta książka zbiorem nierealnych, marzycielskich życzeń?

Sama idea *szkoły bez szkoły* zakorzeniona jest w myśleniu o konsekwencjach wkroczenia mediów elektronicznych do edukacji. Media są w tle rozważań Illicha, są one także jednym ze źródeł inspirujących myśl Adcocka o likwidacji szkół. To media są kolejnym rzeczywistym wyzwaniem dla szkoły – dostarczają wiadomości szybciej i świeższych oraz w zindywidualizowany sposób (tempo i treść). Są więc zagrożeniem dla szkoły transmitującej wiedzę („nieświeża” choć dobrze – zbyt dobrze (?) ugruntowaną), szkoły pojmowanej jako miejsce powielania uczniowskich doświadczeń z życia codziennego, bez ich strukturyzowania i modelowania. Czy szkoła taka jak obecna (budynek, grupa nauczycieli, sekretarek, dyrektorów administracyjnych, księgowych, a potem dużej, zbyt dużej grupy uczniów, bez powiązań edukacyjnych z rodzicami) będzie zawsze? Czy powinna być? Jak długo jeszcze powinna być? Czy szkoły, takiej jaką znamy, może nie być? Może przyszłość jest w szkołach domowych, niezwykle szybko rozwijających się w USA?

Zarówno Illich, jak i Adcock mocno wbili klingę krytyki w piramidową strukturę systemu szkolnego: od władz najwyższych poprzez lokalne do szkolnych. Dodajmy,

że wiedza przepływa w płaszczyźnie poziomej nie zaś – jak to przez wiele lat bywało – płaszczyźnie pionowej. Wywołuje to konflikt z piramidową strukturą szkoły i jej funkcjonowaniem. Uczeń może bezpośrednio korzystać ze źródeł i robi to! Po co zatem szkoła? Jakie inne, ważniejsze funkcje szkoła może i powinna spełniać. Jaka szkoła dla przyszłości? Czy w ogóle szkoła? Co w miejsce szkoły? *In place of schools* – ale co tak naprawdę.

JERZY SEMKÓW

Uniwersytet Wrocławski

Kazimierz Denek, *Na wakacyjnych szlakach*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1996, ss. 240.

Wiele zdaje się wskazywać na to, że żyjemy w czasach, w których lawinowo rozwijająca się wynalazczość człowieka dotycząca codziennych czynności użytkowych skierowana jest na stopniowe ograniczanie, a niekiedy nawet eliminowanie z jego życia wysiłku fizycznego. Eksplozja technologii elektronicznych, penetrujących już niemal wszystkie dziedziny aktywności ludzkiej – jak można sądzić – w ostatecznym rezultacie prowadzi do postępującego unieruchomienia jednostki ludzkiej. Ta swoista strategia cywilizacyjna, uwalniająca człowieka od ciężarów fizycznego wysiłku, paradoksalnie obraca się przeciwko jego ogólnej kondycji psychofizycznej oraz intelektualnej.

W chwili obecnej, gdy nie ulega już wątpliwości, że jakość życia ludzkiego, a także jego długość zależą w znacznej mierze od codziennej porcji fizycznej aktywności, która podtrzymując właściwy tonus mięśni sprzyja zachowaniu dobrego samopoczucia<sup>1</sup> – wydaje się też nie podlegać dyskusji potrzeba możliwie wczesnego ukształtowania w młodym osobniku takiego modelu życia, w którym wysiłek fizyczny, w formie ruchu na świeżym powietrzu, stanie się czymś naturalnym.

I właśnie rozwijaniu w młodych ludziach tej potrzeby poświęcona jest w znacznej mierze książka prof. Kazimierza Denka *Na wakacyjnych szlakach*, której wydanie należy przyjąć z zadowoleniem i uwagą. Autor jej, profesor Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, jako uznany specjalista w dziedzinie dydaktyki ogólnej, dydaktyki szkoły wyższej oraz ekonomiki kształcenia, od zarania swojej twórczości naukowej zajmuje się też problematyką krajoznawstwa i turystyki.

Zainteresowania te są w znacznej mierze pochodną – niestety rzadko występującego wśród uczonych – stylu życia, którego istotnym elementem – jak stwierdza sam autor – są wędrowki piesze po Polsce, podejmowane bądź to indywidualnie, bądź z młodzieżą szkół średnich lub studentami. Doświadczenia związane z liczącymi około 10 000 km trasami wędrowek turystycznych odbiły się korzystnie zarówno na strukturze recenzowanej pracy, jak i na jej treści. Jest ona bowiem niezwykle rzetelnym studium poświęconym nie tylko zagadnieniom organizacji, a następnie sposobom przeprowadzania młodzieżowych obozów wędrownych, ale również udaną próbą pokazania, w jaki sposób można spożytkować wyniki wakacyjnych wę-

<sup>1</sup> Por. Deepak Chopra, *Życie bez starości. Młode ciało. Ponadczasowy umysł*, Warszawa 1995, s. 178 i dalsze.