

Gnieźnieńskie Forum Ekspertów Turystyki Kulturowej

Pytanie 80

Przygotowywanie dzieci i młodzieży do udziału w turystyce kulturowej

Autorka: Agnieszka Matusiak, Kraków

Czy i jak przygotowywać dzieci i młodzież do uczestnictwa w wyjazdach turystyki kulturowej? Kto powinien to robić - nauczyciele czy też przewodnicy podczas wycieczek? Jakie metody przekazu i budowania programów byłby najlepsze jeżeli chodzi o kształtowanie młodego pokolenia uczestników tego typu wyjazdów?

Odpowiedzi:

dr hab. Elżbieta Puchnarewicz, prof. WSTiJO, Warszawa

W mojej opinii jest to kluczowe pytanie w zakresie turystyki kulturowej. Dzieci i młodzież są otwarte i bardzo chłonne na przekaz obejmujący historię i kulturę w ogólności. Ważne jest tyleż, jak są do chłonięcia kultury i dziedzictwa młodzi ludzie przygotowani, co jaki jest przekaz treści i czy jest on atrakcyjnie opakowany z punktu widzenia wieku i możliwości percepcji jego adresatów.

Jako babcia podróżująca po kraju z ośmio-, dziesięcio-, a obecnie trzynastolatkiem, mogę zadać zainteresowanym proste ćwiczenie: proszę w muzeum, na zamku, w parku etnograficznym zapytać o folder przygotowany dla „małolatów”. Można zapytać również o przewodnik dźwiękowy lub atrakcyjną książeczkę dla kilkulatków ukazującą ważne wydarzenie odtworzone przez grupę rekonstrukcyjną. To, co proponuje informacja turystyczna jest "uśrednione" skierowane do wszystkich - czyli do nikogo w szczególności.

Na zamku w Chęcinach doznałam iluminacji - dzieci najpierw pragnęły założyć strój rycerza, postrzelać z łuku, zmierzyć się w potyczce na miecze z kolegami, a dopiero potem słyszało się pytanie - do kogo oni w średniowieczu strzelali i kto wybudował ten zamek?

Jaka jest nasza logika przewodnictwa w turystyce kulturowej dla dzieci i młodzieży? Długa i skomplikowana opowieść o dziejach miejsca i regionu/kraju, pokazywanie setek detali architektonicznych, chodzenie godzinami w upale i serwowanie informacji zawierających dziesiątki nazw oraz dat, z których zwykle najwyższej jedna jest istotna.

Powszechnym błędem przewodników jest straszenie dzieci na wszelkie sposoby, by wyrzucić na nich wrażenie. Z nieukrywanymi emocjami opisują np. sadzanie na metalowych kołcach, ucinanie piersi i innych, również męskich części ciała, łamanie kołem, więzienie w metalowej klatce aż do wyzionięcia ducha – wszystko to jako jedne z lżejszych tortur. Są to, jak się zorientowałam według poświęconego czasu i uwagi oprowadzających najważniejsze atrakcje związane z historią miejsca. Orowadzanie po zamku w Rynie stanowi sztandarowy przykład tego typu praktyk. Pani przewodniczka tak się „nakręcała” tymi strasznościami, że po kwadransie nie zauważyła pustki wokół siebie. Rodzice z dziećmi po prostu uciekli.

Tam, gdzie nie staje narzędzi do torturowania, używa się innych sposobów. Przy wejściu do kopalni złota w Złotym Stoku stoi człowiek "zachęcający" dzieci do dalszego zwiedzania, przy tym bardzo plastycznie opowiadający o straszliwych pająkach, które pod

ziemią, w absolutnych ciemnościach atakują zwiedzające dzieci. Bilety kupione, kto się teraz wycofa?

Czy umiemy przekazywać dzieciom dziedzictwo kulturowe przez turystykę kulturową? Właściwie wszystko opiera się na wyczuciu osób przekazujących te treści. Jednak, czy są one do tego w jakikolwiek sposób przygotowywane?

dr hab. Krzysztof Kasprzak, em. prof. UPP w Poznaniu; prof. dr hab. Beata Raszka, Katedra Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu.

Autorka pytania uprościła problem, bowiem nie uwzględniła wszystkich stron uczestniczących w procesie edukacji. Chociaż dyskusja dotyczy głównie przygotowania dzieci i młodzieży do wyjazdów w ramach turystyki kulturowej, to jednak przedstawione pytanie dotyczy znacznie szerszego problemu jakim jest wychowanie i nauczanie dzieci i młodzieży. To podczas tego procesu przekazywane są określone wartości kultur. Dyskusje na ten temat trwają nieprzerwanie od wielu, wielu lat.

Przygotowania dzieci i młodzieży do turystyki kulturowej, a więc jednego z elementów wychowania humanistycznego, nie dokonają tylko sami nauczyciele, czy przewodnicy. To dom rodzinny, który w pytaniu nie jest jednak wymieniony, miał – i w wielu przypadkach nadal ma – podstawowe znaczenie w humanistycznej edukacji.

Wychowanie i nauczanie dawne i obecne znacznie się jednak różnią. I nie wynika to tylko z obecnego dostępu do różnych atrakcyjnych technicznych narzędzi edukacyjnych, ale z samego sposobu podejścia do zdobywania wiedzy. To właśnie z domu wynosiło się jeszcze nie tak dawno edukację humanistyczną, którą nazywaliśmy kulturą. Kulturalny człowiek znał literaturę, wiedział co nieco o architekturze, malarstwie i muzyce, a przede wszystkim znał wiele kulturalnych niuansów społeczeństwa, w którym żył oraz sąsiadów. Do tego nie był potrzebny żaden uniwersytet, który dawniej uczył nie wątpliwych kompetencji, ale idei.

W przekazywaniu wartości kultury udział biorą oczywiście – poza domem rodzinnym – także różnego rodzaju szkoły, organizacje religijne i polityczne, środki masowego przekazu; w zasadzie wszystkie grupy społeczne, w ramach których dzieci i młodzież funkcjonują. Każda z nich, chce czy nie chce, ma w tym procesie na różnych etapach rozwoju wychowawczego swój mniejszy lub większy udział.

W wielu przypadkach powinna jednak wychowywać szkoła, ponieważ znaczna część rodziców sama nie posiada podstawowych kompetencji społecznych i wiedzy. Praktycznie więc nie może niczego, lub bardzo niewiele, przekazać swoim dzieciom. Jak wiadomo szkoła powinna wspierać rodzinę, co jednak możliwe jest tylko w sytuacjach kiedy jest do tego przygotowana. Dokładniej, jeżeli nauczyciele są do tego nie przygotowani. Problem polega na niedostatecznym poziomie wykształcenia nauczycieli, wynikający z całościowego systemu edukacyjnego. Często sami mają oni złe zdanie o swojej pracy, są sfrustrowani, nie panują nad emocjami, nie radzą sobie z kontaktami z rodzicami i nie mają żadnego autorytetu. W naszym kraju ten wymagający szczególnych predyspozycji zawód został całkowicie pozbawiony etosu.

Obecnie przekazywane przez dom rodzinny i różne instytucje treści coraz bardziej się między sobą różnią, a nawet wręcz wykluczają. Przykładem może być program w reformowanej szkole, mającej nauczać zgodnie ze wskazaniem autorytarnego państwa, przejmującego wszystkie instytucje. Zdecydowanie w wychowaniu swoich obywateli stawia ono na własną szkołę z odgórnie narzuconymi programami. Może ona uzależniać od siebie, mieć swoje założenia i cele, często rozbieżne z interesami społeczeństwa. W takiej sytuacji mamy możliwość wymuszonej pełnej ideologicznej, czy religijnej indoktrynacji w myśl założeń obowiązującej polityki historycznej tworzącej swoje mity. Różnice treści

wychowawczych w systemie rodzinnym i szkolnym są w wielu przypadkach coraz większym dysonansem wychowawczym. Staje się przed wyborem treści, do którego nie wszyscy są przygotowani. Problem dotyczy więc indywidualnych postaw rodziców i indywidualnych postaw poszczególnych nauczycieli, czy przewodników, pełniących także rolę edukacyjną i wychowawczą.

Mimo wielu zagrożeń edukacyjnych także obecnie możliwe są akceptowane przez lokalne społeczności bardzo pozytywne działania popularyzujące i pogłębiające wiedzę historyczną dzieci i młodzieży, podtrzymujące postawy patriotycznej więzi z „małą ojczyzną”. W Wielkopolsce przykładem niech będą manifestacje obywatelskie połączone z imprezami edukacyjno-wychowawczo-rekreacyjnymi organizowanymi przez placówki oświatowe (samorządowe i niepubliczne), centra kultury przy współpracy z radami, urzędami miast i gmin oraz mieszkańcami. W Krzywiniu wiodącym celem przedsięwzięcia było upamiętnienie historycznego wydarzenia z okresu walk Powstania Wielkopolskiego w latach 1918/1919 ze szczególnym podkreśleniem działalności Krzywińskiej Kompanii Powstańczej, walczącej m.in. w Krzywiniu oraz pod Wolsztynem i Osieczną, a także zintegrowanie stowarzyszeń i mieszkańców w realizacji różnych projektów na rzecz gminy. Wśród głównych punktów programów było także oddanie hołdu powstańcom krzywińskim przy tablicach pamiątkowych na Rynku i przy Zespole Szkół w Krzywiniu, a także rajd rowerowy drogą powstańców. Podobne działania podjęła miejscowa szkoła podstawowa w Czempiniu, której uczniowie wraz z nauczycielami zorganizowali rajd poprzedzony konkursem, którego tematyka dotyczyła 100 rocznicy uzyskania niepodległości oraz rocznicy wybuchu Powstania Wielkopolskiego, a także upamiętnili urodzonego w pobliskich Gorzycach Floriana Marciniaka (1915-1944), pierwszego naczelnika Szarych Szeregów.

Działania tego rodzaju, bardzo częste także w wielu innych wielkopolskich gminach wpisują się w promowany w Wielkopolsce dekalog pracy organicznej (Demokracja, Europa, Gniazdo, Kształcenie, Obywatelskość, Przebaczenie, Pojednanie, Polityka, Wielokulturowość, Zaufanie) [Wolff-Powęska 2013]. Praca organiczna w takim ujęciu to uczynienie wszystkiego, aby pamięć o przeszłości nie trwała tylko kilka dni i nie była wybiórcza. Będąc sposobem na bycie w świecie realnym praca organiczna to nauczanie kolejnych pokoleń myślenia, a nie działania schematami. To uczenie stawiania pytań, kojarzenie przyczyn i skutków określonych wydarzeń. Szkoła winna stwarzać takie sytuacje i promować takie idee, aby uczniowie wiedzieli z kogo mają brać przykład. Wartości te, podobnie jak wzbogacająca i dostarczająca przyjemności wiedza, winny być wyniesione z domu rodzinnego, a następnie kształtowane począwszy od przedszkola a skończywszy na szkole wyższej. I tutaj obecnie w wielu przypadkach zaczyna się problem.

Literatura:

Wolff-Powęska A., 2013, *Dekalog pracy organicznej XXI wieku*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Handlu i Usług, Poznań, 27, s. 73-81 (Hipolit Cegielski i jego dziedzictwo).

dr Tomasz Duda, Uniwersytet Szczeciński

Grupy dziecięce i młodzieżowe są jednym z najbardziej znaczących segmentów grup docelowych w pracy przewodnika turystycznego. Z jednej strony są to słabo lub często w ogóle nie doświadczeni odbiorcy, przyjmujący informacje w sposób niemal bezkrytyczny, z drugiej jednak postrzegane są jako bardzo wymagający słuchacze, dla których forma przekazu ma zdecydowanie większe znaczenie aniżeli jej treść. Interpretacja dziedzictwa, jak również sposoby narracji czy wybór określonej tematyki wycieczki, jej przebiegu, czasu trwania oraz formy przekazu należą w związku z tym być postrzegane w kategoriach wyzwania i odpowiedniego przygotowania (nie tylko merytorycznego, ale i logistycznego czy nawet psychologicznego). Program edukacyjnej wycieczki kulturowej nie jest (i nie może być)

jedynie skróconą czy uproszczoną wersją dla dorosłych, zawierającą te same elementy, punkty wizyt oraz opowieści z nimi związane, ale musi stanowić odrębnie przygotowany zestaw, bazujący na możliwościach percepcji, skupienia uwagi oraz zainteresowań grupy młodych odbiorców. Musi być po prostu „skrojony na miarę”.

Interpretacja dziedzictwa kulturowego należy do najbardziej odpowiedzialnych zadań przewodnika turystycznego w jego codziennej pracy. To od tego, jak zostanie przeprowadzona i w jaki sposób zapamięta to odbiorca, zależy nie tylko osobisty sukces edukacyjny interpretatora (przewodnika), ale przede wszystkim postrzeganie miejsca czy obiektu oraz zrozumienie wartości kulturowych regionu i jego dziedzictwa. Nie trzeba przypominać, że przekłada się to na kolejne wizyty w tym miejscu i wzrost jego znaczenia na mapie turystycznej regionu. W sposób szczególny dotyczyć to może dzieci i młodzieży, którzy bardzo szybko stają się swoistymi „recenzentami” wycieczki i poszczególnych jej elementów. Ich pozytywny odbiór w stosunku do zwiedzanych obiektów czy realizowanych tematów turystyki kulturowej skutkuje wzrostem zainteresowania miejscem oraz zaangażowaniem w proces narracyjny, a przez to edukacyjny wycieczki. Przeciwnie, w przypadku zrażenia się odbiorcy do sposobu przekazywanej informacji niemal natychmiast przekłada się to na negatywną ocenę nie tylko przewodnika, ale również pokazywanego przez niego miejsca i realizowanej formy zwiedzania (w niektórych przypadkach całej idei turystyki kulturowej).

Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy umiemy przekazywać dzieciom dziedzictwo kulturowe przez realizację wycieczek turystyki kulturowej. Wszystko zależy bowiem od indywidualnych cech i predyspozycji interpretatorów, przewodników turystycznych i ich umiejętności pracy z młodszymi grupami odbiorców. Istotnym problemem wydaje się być brak wyraźnie określonych standardów przygotowania tych interpretatorów do pracy z różnymi typami grup docelowych, np. podczas kursów przewodnickich czy w ramach studiów zawodowych związanych z szeroko pojmowaną aktywnością turystyczną. O ile jeszcze pojawiają się szkolenia związane z narracją, budowaniem opowieści, tzw. storytellingiem, o tyle ciągle brakuje wyodrębnionego szkolenia praktycznego w zakresie dywersyfikacji interpretacji ze względu na wiek odbiorców, ich miejsce zamieszkania, wykształcenie czy specjalizacje zawodowe. Krótko mówiąc, przewodnicy często zdają sobie sprawę, że istnieje potrzeba różnicowania wypowiedzi w zależności od charakteru grupy, ale nie mają pojęcia, jak zrobić to w sposób profesjonalny.

W swojej pracy przewodników turystyki kulturowej bardzo często spotykamy się z grupami dziecięcymi lub młodzieżowymi, których opiekunowie, zachęcani atrakcyjnie dobraną tematyką trasy zwiedzania, wybrali właśnie taką formę aktywności. Oczekiwania tych grup wobec nas jako interpretatorów są jednak znacznie większe, aniżeli grup dorosłych. W wielu przypadkach to pierwszy kontakt przewodnika z grupą determinuje sukces lub porażkę. Umiejętności pracy z dziećmi nie da się jednak nauczyć w ciągu kilku tygodni lub miesięcy kursów lub przewodnickich szkoleń zawodowych. Wydaje się, że ogromną rolę odgrywa tu doświadczenie i wieloletnia praktyka obcowania z tego typu grupami. Nie można jednak każdej grupy dziecięcej traktować tak samo. Niezmiernie ważne jest wyczulenie na reakcje grupy i potrzeby ich uczestników. Dla najmłodszych grup turystycznych niedopuszczalna jest forma wykładu, z nadmierną ilością faktów i dat. Potrzebne jest odwołanie do zasobu wiedzy i doświadczenia dzieci, wciągnięcie ich w interakcje, nawet z elementami gry, zabawy czy zwiedzania fabularyzowanego. Nie można również wzbraniać się przed zastosowaniem nowych technologii, jak aplikacji telefonicznych, multimediiów, nagrań wideo itp.

W wielu miejscach w Polsce, centra informacji turystycznej dysponują przewodnikami, folderami i aplikacjami dostosowanymi dla najmłodszych lub młodzieży szkolnej. Zachęcają do zwiedzania poprzez np. zbieranie pieczętek lub punktów do odznak i proponują trasy zwiedzania przygotowane specjalnie dla grup dziecięcych.

Podsumowując naszą wypowiedź, chcielibyśmy posłużyć się przykładem z własnego podwórka. W Szczecinie, opracowaliśmy autorską trasę zwiedzania miasta „Szlakiem legend i niezwykłych historii”, która cieszy się ogromną popularnością wśród rodzin z dziećmi i grup szkolnych. Została ona opracowana pod kątem najmłodszych, którzy poznają miasto przez pryzmat postaci (legendarnych i historycznych) i opowieści. Dzieci włączane są w narrację w sposób aktywny, rozwiązują zagadki, tworzą ilustracje itp. Uzupełnieniem zwiedzania są książeczki wydawane w serii „Legendy Pomorza Zachodniego”, które pozwalają im zabrać te historie do domu i przedłużyć przygodę i obcowanie z dziedzictwem kulturowym odwiedzonego przez nie regionu.

Dr hab. Karolina Buczkowska-Gołąbek, TiR AWF Poznań

Agnieszka Matusiak zadała bardzo istotne pytanie, które już od dawna w kontekście turystyki dziecięcej stawiamy i o którym od dawna mówimy, a na które to odpowiedzi zdają się nie docierać tam, dokąd powinny: do inicjatorów wycieczek, ich organizatorów, nauczycieli, przewodników, rodziców. Może tym razem, za pośrednictwem Forum, ten komunikat pójdzie w świat.

Jeśli chodzi o pytania szczegółowe (Czy i jak przygotowywać dzieci i młodzież do uczestnictwa w wyjazdach turystyki kulturowej? Kto powinien to robić - nauczyciele czy też przewodnicy podczas wycieczek?), to moje odpowiedzi są następujące:

Najpierw muszą to być RODZICE – niezależnie od tego, kto jest organizatorem wyjazdu – czy oni sami, czy szkoła, czy biuro podróży. Rodzic musi powiedzieć dziecku, czego ma dotyczyć wycieczka, jaki program obejmuje, pokazać dziecku na mapie, dokąd dziecko pojedzie, pokazać na zdjęciach, co być może zobaczy, przeczytać bajkę tematyczną, wprowadzić go w zagadnienie (nawet jeśli wymaga to wcześniejszego własnego przygotowania – trudno, rodzic powinien taki trud sobie zadać, tym bardziej, że przecież płaci za ten wyjazd i nie chce by były to zmarnowane pieniądze). Jeśli wycieczka jest szkolna czy przedszkolna, tę samą pracę wykonać musi także NAUCZYCIEL. Dziecko nie może jechać na wycieczkę, nie wiedząc co je czeka, co zobaczy, czego się zapewne dowie itp. Rola PRZEWODNIKA jest następnie bardzo ważna, lecz nawet najlepszy przewodnik nie wykona pracy za rodzica i nauczyciela – czyli wcześniejszego przygotowania dziecka do spotkania z danym miejscem czy tematem. Dorosły turysta kulturowy przygotowuje się do wyjazdu, to i dziecko przygotowane być musi. Oprócz badań, które w tym zakresie prowadziłam ze swoją magistrantką Marta Kamel, jestem też mamą prawie 5-latka i widzę, o ile bogatszy o wiedzę i emocje oraz doświadczenia wraca z wyjazdów rodzinnych oraz przedszkolnych po tym, jak go solidnie do nich przygotowuję. Widzę też jak niewiele wiedzą jego koledzy z przedszkola, nieprzygotowani całkowicie przez swoich rodziców i tym bardziej (niestety) przez panie przedszkolanki – te oddają sprawę w ręce organizatora wycieczki, kustoszy muzealnych, przewodników.

To, co jest ważne w tej tematyce, zawarła w swoim artykule Marta Kamel [Kamel M., 2012, *Turystyka kulturowa dzieci szkolnych*, „Turystyka kulturowa”, nr 8, www.turystykakulturowa.org, PDF, s. 5-22] (teoria poparta empirią). We współpracy z autorką przygotowałam stosowny tekst także do własnej publikacji nt. portretu współczesnego turysty kulturowego. Udostępniam go poniżej [Buczkowska K., 2014, *Portret współczesnego turysty kulturowego*, Wyd. AWF, Poznań, s.189-192).

Dziecięcy turyści kulturowi

„Dzieci najczęściej podróżują z rodzicami lub w zorganizowanych grupach szkolnych i choć niewątpliwie bywają na wycieczkach krajoznawczych oraz w różnych instytucjach i placówkach kultury, to nie są samodzielnymi turystami, którzy decydują o swoich wyborach i planują swoje wyjazdy. Warto jednak zauważyć, że niektóre działania i zachowania

zabieranych na wyjazdy turystyczne dzieci są sygnałem, że dziecko może mieć predyspozycje do tego, by stać się w przyszłości (i to całkiem nieodległej) turystą kulturowym.

Jak wiadomo, nadrzędną rolę w turystyce kulturowej odgrywają silne motywy kulturowe, które kierują turystami podczas planowania i odbywania podróży. Trudno zakładać, że dziecko w wieku 4-12 lat jest motywowane kulturowo do jakiegoś wyjazdu, skoro samo nie podejmuje o nim decyzji. W przypadku dzieci najczęściej mamy więc do czynienia nie z motywacją wewnętrzną, lecz zewnętrzną, gdyż decyzję o tym, dokąd i czy w ogóle pojedzie podejmują dorośli i dziecko – najczęściej nie mając wyboru – musi w wyjeździe uczestniczyć. Z kolei cel wycieczki (turystyki) szkolnej ustala nauczyciel – często we współpracy z rodzicami – wybierając miejsca, które dzieci „powinny” zobaczyć lub zwiedzić. Nie bez przyczyny więc ten „segment gości”, udający się najczęściej do placówek kulturalnych i obiektów zabytkowych, został nazwany w ministerialnym *Raporcie o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce* [2009: 37] „dziećmi z autobusu” i jest definiowany jako: „uczniowie i przedszkolaki przywożone do instytucji kultury na przedstawienia i pokazy edukacyjne, jeden z najwierniejszych i najliczniejszych widzów i klientów instytucji kultury, który nie ma wyboru – uczestniczyć musi”. Niniejsze rozważania potwierdza wypowiedź Kłosowskiego [2012: 7] prezentowana w *Poznańskim Informatorze Kulturalnym, Sportowym i Turystycznym „IKS”*: „istotą tego, co się we współczesnej kulturze dzieje, jest właśnie powrót do uczestnictwa rozumianego jako żywy, aktywny udział człowieka w tych obszarach życia, które on sam odczuwa jako »kulturę« (i w tym sensie są one dla niego ważne) [...]. W tym znaczeniu – być zawieszonym autokarem wraz z całą klasą do muzeum, to bynajmniej nie uczestnictwo, ale jego pozór, dobrze wyglądający w statystyce, ale jałowy społecznie. »Dzieci z autobusu« – ta najłatwiejsza w obsłudze kategoria odwiedzających różne instytucje kultury – musiałaby najpierw być aktywnie zainteresowana spotkaniem z kulturą proponowaną przez instytucje, do których są wożone. Uczestnictwo, o które nam chodzi, zakłada bowiem świadomy wybór, akt woli: tak, chcę w tym wziąć udział”.

U dzieci, które jeszcze nie decydują o sobie i którymi nie kierują osobiste motywy kulturowe, trzeba ten motyw/cel wykształcić (tę odpowiedzialność muszą wziąć na siebie rodzice i placówki dydaktyczne). Wyjazdy w celu poznawania swojego lub innego kraju – jego dziedzictwa i współczesności – wpajane u małego dziecka będą miały korzystny wpływ na jego dalszy rozwój i być może zaowocują tym, że w przyszłości tego typu wyjazdy staną się codziennością. Permanentnie utrwalane od najmłodszych lat wzorce podróżowania zostają w małym turyście i owocują chęcią samokształcenia turystycznego w przyszłości.

Kwestią, na którą także należy zwrócić uwagę, jest konieczność posiadania przez turystów kulturowych dobrego poziomu wiedzy ogólnej o danym miejscu przed wyjazdem oraz merytoryczne przygotowanie do wyjazdu. To kolejny dowód na to, że dziecko nie może być traktowane jak typowy turysta kulturowy, ponieważ samo nie przygotowuje się do wyjazdu i nie ma ogólnej wiedzy o świecie, gdyż dopiero go poznaje (w teorii w dodatku). Za przygotowanie dziecka do podróży odpowiada szkoła lub dom. Wycieczki szkolne są zwykle organizowane w ramach uzupełnienia lekcji. Zadaniem nauczyciela powinno być więc omówienie podczas zajęć głównych zagadnień, które będą poruszane w czasie wyjazdu, tak by dzieci mogły w bardziej świadomy sposób aktywnie w nim uczestniczyć, a nie tylko być pasywnymi uczestnikami wycieczki. Wiedzę zdobytą przez dzieci na zajęciach lekcyjnych będzie można poszerzyć lub zweryfikować podczas podróży, wizyty w muzeum czy w czasie warsztatów.

Ważnym elementem podróży małego turysty jest to, co pozostanie w nim po tej wyprawie po powrocie do domu. Już w trakcie wyprawy nauczyciel lub rodzic powinien zwracać uwagę na to, co m.in. dziecko kupuje jako swoją pamiątkę z wycieczki. Osoba dorosła może zasugerować, aby dziecko wybrało przedmiot charakterystyczny dla danego miejsca, który będzie przypominał mu o tej wizycie. Cenną pamiątką z podróży są też zdjęcia,

które pomogą utrwalić w pamięci dziecka miejsca, które widziało, dlatego opiekunowie powinni zwrócić uwagę, gdzie warto je zrobić, jaki obiekt uwiecznić na fotografii, by najlepiej kojarzył się z danym miejscem i zasugerować, że kolejne zdjęcie kolegi, czy przejeżdżającej bryczki, nie jest konieczne. Po zakończonej podróży szkolnej nauczyciel powinien zadbać o utrwalenie treści towarzyszących dzieciom podczas wycieczki, organizując lekcję, na której będą pokazywane zdjęcia z podróży (np. wykonane przez dzieci) i powtórzone najważniejsze zagadnienia poruszane w czasie wyjazdu. Na zakończenie takiej lekcji nauczyciel może zorganizować quiz, z nagrodami dla dzieci, które najczęściej zapamiętały z wyjazdu, a nagrodą mogą być drobne upominki związane ze zwiedzaniem przez nie miastem. Taka forma może zachęcić innych uczniów do tego, by na kolejnej wycieczce uważnie słuchać i móc się wykazać wiedzą w czasie następnego quizu. Rozmowę po zakończonej podróży mogą także przeprowadzić rodzice, oglądając z dzieckiem zdjęcia.

U dzieci w wieku szkolnym styl życia, sposoby spędzania wolnego czasu, zainteresowania czy osobowość są dopiero kreowane i kształtowane przez rodzinę, szkołę i środowisko, w którym dane dziecko żyje, lecz dziecko może już mieć pewne cechy, które pozwalają nazwać go dziecięcym turystą kulturowym i uczynić z niego typowego turystę kulturowego w przyszłości. Cechy te są następujące: chęć uczestniczenia w wycieczce, żywe zainteresowanie podczas podróży wszystkim, co je otacza, zaangażowanie w wyjazd przez uważne słuchanie, zadawanie przez dziecko pytań, gdy np. czegoś nie rozumie, chętnie wykonywanie zadań powierzonych w czasie warsztatów. Ponadto dziecko takie potrafi zasugerować miejsca czy instytucje, które chciałoby odwiedzić oraz wybrać je zgodnie ze swoimi zainteresowaniami – opiera się to na posiadanym przez nie doświadczeniu, nabytym, jeśli często było w takie miejsca zabierane przez osoby dorosłe.

Dziecięcy turysta kulturowy to kategoria turystów, którą można by spróbować umieścić w grupie nazwanej przeze mnie początkującymi turystami kulturowymi. Są to bowiem turyści, którzy dopiero zaczynają przygodę z turystyką kulturową (dzieci do niej należą), wyróżnia ich podstawowa wiedza kulturoznawcza (odpowiednia do poziomu dziecka, które jest w szkole dobrym uczniem, lubi czytać książki i chętnie zapamiętuje nowe informacje) oraz minimalne lub średnie doświadczenie turystyczne. Dzieci nie mają jeszcze skonkretyzowanych zainteresowań podróźniczych – są na etapie zmiennych fascynacji różnymi aspektami kultury (te w przypadku dzieci zależą w dużej mierze od fascynacji rodziców i nauczycieli), uczestniczą najczęściej w klasycznych wycieczkach objazdowych oraz wycieczkach do miast (miejsca odwiedzane znajdują się na początku listy tzw. „obiektów koniecznych do odwiedzenia”), a także w eventach popkultury (skierowanych do dzieci). Dziecięcy turyści kulturowi nie organizują tych wyjazdów samodzielnie (robią to za nich dorośli) i podróżują zawsze w towarzystwie. Ponadto są zainteresowane poznawaniem miejscami, lecz początkowo jednak bardziej gromadzą doświadczenia niż wiedzę. Jeżeli połączą „bakcyła kulturowego”, a ich opiekunowie umożliwią im i zapewnią zdobywanie dalszego doświadczenia podróźniczego, to po pewnym czasie (już zapewne w dorosłym życiu) przejdą do poziomu turystów średniozaawansowanych”.

dr hab. Armin Mikos v. Rohrscheidt, prof. GSW, Poznań / Gniezno

Postawione pytanie (bez wątplenia odnoszące się do przyszłości turystyki kulturowej) dotyczy dwóch kwestii. Pierwsza z nich odnosi się do *kształtowania zainteresowania* najmłodszych turystów tematyką dziedzictwa i przejawów życia kulturalnego oraz wrażliwości na odbiór związanych z nimi doświadczeń i treści. Druga dotyczy kryteriów atrakcyjności *programów wycieczek i efektywności metod interpretacji*. Obydwoma kwestiami zajmowałem się już poprzednio, pozwolę sobie zatem - podobnie jak moja

przedmówczyni, Karolina Buczkowska-Gołąbek – przynajmniej w części wypowiedzi wykorzystać odnośne fragmenty moich publikacji.

Pierwszej z opisanych wyżej kwestii dotykałem w wielu punktach najpierw w treści dwóch rozdziałów książki o kształtowaniu oferty turystyki kulturowej w Polsce [Mikos v. Rohrscheidt 2013, s. 163-167 i 188-191], traktujących odpowiednio o edukacji regionalnej w szkołach i o przedsięwzięciach oraz programach kreujących wśród najmłodszych uczestników potrzebę odkrywania świata, a później w wydanej w tym roku monografii poświęconej zagospodarowaniu historii i dziedzictwa w turystyce kulturowej [Mikos v. Rohrscheidt 2018], której trzeci rozdział (s. 71-98) w całości poświęcony jest zagadnieniom edukacji historycznej i kulturalnej w czasie wolnym turystów – w tym uczniów (s.75-80). Poniżej streszczam najważniejsze elementy wywodu i rekomendacje na użytek niniejszego pytania i w ramach, które ono narzuca.

Podstawy i metody kształtowania zainteresowania najmłodszych turystyką kulturową.

Moim zdaniem kluczowym zagadnieniem w kontekście zakreślonym przez tak sformułowane pytanie jest pojęcie kapitału kulturowego, rozumianego bardzo szeroko, zgodnie z pierwotnym ujęciem jego autora, Pierre`a Bordieu [Bordieu i Passeron 1990, 72-74]. Rozumie go on jako zasób kompetencji z dziedziny wiedzy i języka działający jako czynnik, który pozwala sprawniej przyswajać treści i umiejętności, a w konsekwencji osiągać sukces edukacyjny, którego rezultatem – dzięki procesowi tzw. konwersji kapitałów - jest z kolei zajęcie pożądanej pozycji społecznej. W teorii Bordieu kapitał kulturowy przybiera trzy zasadnicze postaci. Postać ucieleśniona obejmuje trwałe dyspozycje jednostki umożliwiające jej funkcjonowanie w wymagającym otoczeniu kulturowym, które konkretyzują się m.in. jako określony typ i poziom kompetencji (m.in. poprawnego używania języka, świadomego odbioru treści, ale także smaku estetycznego, gustu artystycznego, umiejętności zachowania w określonych sytuacjach), jak również jako określony zasób wiedzy oraz kwalifikacje, w tym zawodowe. Zinstytucjonalizowana postać tego kapitału to głównie formalne wykształcenie potwierdzone dyplomami, świadectwami lub uprawnieniami. Z kolei jego postać zmaterializowana obejmuje posiadane fizycznie artefakty kultury i wytwory o wartości kulturowej, współtworzące majątek właściciela [Bordieu 1986, 241-258]. Uprawianie turystyki kulturowej ma bezpośredni wpływ na generowanie pierwszej z tak rozumianych postaci kapitału kulturowego, którą można budować między innymi przez turystyczne doświadczenia dziedzictwa i przejawów żywej kultury. Podróże turystyczno-kulturowe są jednak także okazją do nabywania materialnych artefaktów, a wiedza uzyskana w ich trakcie pomaga w większym lub mniejszym stopniu uzyskać kolejny poziomy formalnego wykształcenia, zwłaszcza w niektórych dziedzinach (jak etnografia, historia, kulturoznawstwo czy historia sztuki). W odniesieniu do najmłodszych uczestników analizowanej odmiany turystyki można mówić także o zauważalnym wpływie jej uprawiania na ich indywidualny kapitał kulturowy w pierwotnym znaczeniu, które wyjaśniało nierówne osiągnięcia szkolnych dzieci pochodzących z różnych klas społecznych przez powiązanie ich wyników z dystrybucją owego kapitału pomiędzy klasy, z których pochodzą [Bordieu 1986, 243]. Ważną cechą kapitału kulturowego ujawnia znane powiedzenie: „Tego, co przeżyjesz i czego się nauczysz, nikt ci nie odbierze”. Dlatego może on i powinien być rozpatrywany jako uzdolnienie jednostki do trwałego nabycia określonego zestawu kompetencji, umożliwiających jej uczestniczenie w społeczeństwie w odpowiadającym jej zakresie i na pożądanym poziomie - a tym samym jej samorealizacji. Indywidualne aspiracje jednostek obejmują uzyskanie kompetencji w zakresie praktyk kulturowych, w czym pomaga uczestnictwo w tych praktykach. Współcześnie - obok np. odwiedzania muzeów, uczęszczania do teatrów czy na koncerty składają się na nie również wakacyjne wyjazdy do miejsc o wysokim statusie kulturowym: takich, gdzie odbywają się prestiżowe imprezy kulturalne ale także tych, które są obiektami i świadectwami dziedzictwa, zwłaszcza tego

posiadającego uniwersalny charakter. Kapitał kulturowy może być dziedziczony, naturalnie nabyty (w formie zdolności, dziecięcej imitacji i socjalizacji w rodzinie) nabywany systematycznie (w ramach edukacji formalnej w szkołach czy uczelniach) i w nieformalnych procesach tzw. socjalizacji wtórnej w grupach, w których uczestniczy jednostka, może też być rezultatem aktów świadomego uczestnictwa w kulturze lub aktów kreatywnego zaangażowania w tworzenie treści czy artefaktów. W dwóch ostatnich rodzajach aktywności uprawianie turystyki kulturowej może mieć znaczący udział. W tym kontekście indywidualny kapitał kulturowy turysty współtworzą dostęp do zasobów dziedzictwa i organizowanie ich doświadczenia, w tym interpretacja zasobów przybierających formy zarówno idei, deklarowanych i praktykowanych wartości społecznych, narracji historii, wytworów sztuki lub rzemiosła, a także wiedzy o kulturze, w tym o rozmaitych jej tekstach, o jej twórcach i symbolach, tradycjach i zwyczajach, czy nawet regionalnych potrawach oraz sposobach ich przygotowywania.

Uczestnicy turystyki kulturowej są odbiorcami przekazu o charakterze poznawczym, który dotyczy między innymi wiedzy historycznej odnoszącej się do wydarzeń i procesów. Innym obszarem edukacyjnego aspektu turystyki jest usystematyzowany przekaz dotyczący kierunków twórczości kulturalnej, realizowany m.in. podczas zwiedzania obiektów architektury, ekspozycji, kolekcji i galerii artystycznych. Uczestnicy profilowanych wypraw pozyskują wiedzę o genezie, znaczeniu i rozwoju idei religijnych, politycznych, społecznych i innych. Wiedza przekazywana w ramach aktywności turystycznej zwykle nie należy do kanonu formalnego wykształcenia i nie podlega egzekwowaniu musi ona być podawana w formie dla uczestników atrakcyjnej. Regularne uczestnictwo w aktywnościach turystyczno-kulturowych, odwiedzenie wielu miejsc i recepcja przekazu oraz nabycie osobistych doświadczeń umożliwia młodemu uczestnikowi turystyki poznanie i porównywanie miejsc, wydarzeń, procesów i idei oraz stopniowe odkrywanie związków między nimi. To sprzyja wypracowaniu przez niego umiejętności krytycznej oceny przeszłości, dawnych i współczesnych postaw wobec ludzi, ich działań i przekonań, wydarzeń czy poszczególnych idei społecznych oraz wspiera jego samodzielną refleksję nad dziedzictwem. Ocena jest inspirowana przez prezentacje, interpretacje i tezy przekazane i przyswojone w poszczególnych miejscach, porównywana z własną wiedzą nabytą wcześniej lub później (ewentualnie z pogłębiającą ją późniejszą lekturą, z treścią modułów edukacyjnych albo w prywatnych rozmowach z dorosłymi członkami rodziny), czego wynikiem są indywidualnie formułowane opinie. Te z kolei, wymieniane i dyskutowane z innymi (najpierw pozostałymi uczestnikami wypraw, nauczycielami, kolegami, znajomymi, członkami forów społecznościowych itd., potem ze współpracownikami) oraz konfrontowane z przekazem i argumentami świadków i dokumentów historii i dziedzictwa, interpretatorów (przewodników czy edukatorów) podczas kolejnych wypraw albo z wiedzą ekspertów, z czasem poszerzają wiedzę turysty i współbudują jego indywidualne „doświadczenie świata” – zatem integralne składniki „ucieleśnionego” kapitału kulturowego. Doświadczenia pobytu i interpretacji, tym bardziej zaangażowanego z niej udziału, budują też osobiste relacje turysty kulturowego z poszczególnymi miejscami, rzeczami, tradycjami, dziełami, narracjami, postawami, zawodami i umiejętnościami. W przypadku wielu młodszych turystów, już podczas wycieczek lub później ma miejsce przepracowanie doświadczeń i dochodzi do uświadomienia sobie własnych zainteresowań, czasem też rzeczywistych możliwości i szans, a tym samym do określenia siebie i indywidualnego „kapitału” niezależnie (a nawet w poprzek) od zakresów i standardów narzucanych mu w procesach formalnej edukacji. Dla wielu ich uczestników wyprawy kulturowe mogą też stać się okazją do pierwszych kreatywnych działań w określonych dziedzinach, mogą też przynieść inspirację dziedzictwem lub jego poszczególnymi aspektami dla pogłębiania wiedzy i refleksji, a u innych przeradzają się w długotrwałe zainteresowanie i pasję, które nadają treść ich czasowi wolnemu, a nawet dają im poczucie samorealizacji. Szczególnie u młodszych turystów, będących jeszcze

uczestnikami formalnych systemów edukacji takie doświadczenia i wzory mogą wyzwolić inspiracje dla życiowych wyborów (np. wyboru kierunku dalszej nauki i studiów, a potem wykonywania kreatywnego zawodu), do podjęcia jakiejś działalności społecznej, czy nawet określenia kierunku osobistego rozwoju.

Pożywką dla zainteresowania turystyką kulturową i impulsem dla jej uprawiania jest pierwotnie „początkowy” kapitał kulturowy młodego człowieka (w tym chęć podróżowania i poznawania, budzona i wspierana przez dorosłych członków rodziny) oraz kapitał nabyty w postaci treści, których doświadczył jako uczestnik formalnej edukacji. Z drugiej jednak strony jej uprawianie powiększa jego kapitał kulturowy. W takim kontekście kluczowym działaniem organizatorów turystyki jest tworzenie warunków, w których młodzi ludzie będą stykali się z pozytywnym wzorcem podróżowania poznawczego i edukacyjnego. Dzięki temu nauczą się, że wyjazd, grupowy czy indywidualny, jeśli realizowany z otwartymi oczami i otwartością na treści, a nie tylko obrazy, może być formą przygody, fascynującego spotkania z ludźmi, miejscami i historiami oraz inwestycją w siebie samego. Dlatego młodzi ludzie powinni w domu i w szkole dowiadywać się na przykład, ile komu przyniosły podróże, co zmieniły w jego spojrzeniu na świat, czego nauczyły, jak dzięki nim można inaczej rozumieć własny kraj i społeczeństwo, jego dzieje i żywą kulturę, a także lepiej rozumieć własną tożsamość (etniczną czy religijną). Jeśli ludzie dorastający do samodzielnego życia nabędą taką świadomość, to można liczyć na to, że również w momencie, kiedy zaczną zarabiać pierwsze pieniądze wielu z nich część wolnego czasu i środków spożytkuje na krótkie choćby, regularne wyprawy po kraju czy za granicę, o nie tylko rekreacyjnym charakterze.

Jednym z działań sprzyjających temu jest unowocześnienie programów szkolnych, w tym niekoniecznie tylko historii. może to być np. przebudowa spetryfikowanego ostatnio kanonu szkolnych lektur (z widoczną przewagą dzieł z XIX i pierwszej połowy XX wieku). Rekomendować należałoby także wprowadzanie elementów geografii turystycznej do programu tego przedmiotu na przykład starszych klasach szkoły podstawowej (co przy okazji, jeśli wykorzystana się przy tym nowe metody i narzędzia, jak tablice interaktywne, zwiększy atrakcyjność przedmiotu jako takiego). Funkcjonujące w polskiej oświacie bezpłatne godziny nauczycielskie można wykorzystać dla poznawania „małej ojczyzny” w sposób nie powielający lekcyjnych schematów: przez spacer historyczne, a w skumulowanej postaci większe lokalne wyprawy. Mogą one stać się jednym ze skuteczniejszych sposobów wprowadzania elementów regionalnej tożsamości, ale również szkołą owego „otwierania oczu” na zasoby i walory kultury w otoczeniu, co potem zaowocuje uwrażliwieniem uczniów na te aspekty świata poznawanego w podróży. Należałoby także powrócić do programów częściowej refundacji kilkudniowych wyjazdów szkolnych. Takie subwencjonowane wycieczki można by realizować co najmniej raz na każdym etapie kształcenia dla każdego oddziału szkolnego, wprowadzając postępujące listy celów według logicznego, na przykład terytorialnego kryterium, na przykład w klasach IV-VI szkoły podstawowej we własnym regionie, m.in., przy wykorzystaniu oferty jego „markowego” czy „flagowego” szlaku kulturowego, w klasach najstarszych - do historycznego miasta lub większego obszaru poza regionem (np. do Krakowa, Poznania, Trójmiasta Warszawy czy na Szlak Piastowski albo Szlak Kanału Elbląskiego, a w szkole ponadpodstawowej - na obszar (bliskiej) europejskiej zagranicy. Jeżeli uprawianie turystyki kulturowej ma być obszarem i narzędziem wyrównywania szans, to takie dopłaty nie musiałyby być równe, lecz rzeczywiście umożliwiać każdemu z uczniów udział w wycieczce. Przykłady takiego finansowania wielodniowych wycieczek zagranicznych są znane z licznych krajów, jak Hiszpanii, Izraela czy Niemiec, gdzie systemem zarządzają pararządowe instytucje. Obok tego szkoły i inne organizacje o profilu edukacyjnym (jak ośrodki kultury) mogą organizować spotkania z podróżującymi ludźmi, którymi nie muszą być tzw. travelcelebryci (wobec wielu z nich należy zachować dystans nie tylko z powodu miałkości ich wypowiedzi

i publikacji, ale również ze względu na główny cel działalności, którym nie jest zachęta, lecz lansowanie własne osoby i powiększanie przychodu. Rekomendować należy raczej spotkania z ludźmi, którzy znaczną część życia spędzili w innym kraju, najlepiej gdy udało im się uczestniczyć w przedsięwzięciach pożytecznych społecznie, artystycznie czy naukowo, w myśl zasady, że słowa wprawdzie uczą, lecz pociągają – przykłady. Autentyczny świadek łatwiej znajdzie drogę do słuchaczy i przekona ich niż każdy teoretyczny wywód, książka czy film. Być może pomocne byłyby realizowane w strukturze szkoły lub przez zespoły nauczycieli międzyprzedmiotowe ścieżki edukacji turystycznej, prezentujące uczestnikom wizję i sposoby świadomego podróżowania w czasie wolnym począwszy od poznawania małej ojczyzny po coraz bardziej rosnącą „resztę” świata. W ramach nauczania takiego przedmiotu znalazłoby się miejsce i na wspólną lekturę, ekscytujący film i poświęconą mu dyskusję, spotkanie ze wspomnianymi podróżnikami lub interpretatorami dziedzictwa, a w ramach przedmiotowej „praktyki” – na spacer historyczny lub tematyczny po własnym mieście (gminie), wizytę w lokalnym i regionalnym muzeum, wreszcie na dłuższą wycieczkę. Programy edukacyjno-turystyczne można realizować również w „opakowaniu” konkursów, zbiorowego uczestnictwa w grach tematycznych (miejskich i innych) oraz projektów lojalnościowych jak znany w Polsce system Wander Book (ze zbieraniem wklejek- pamiątek i prowadzeniem dziennika turystycznego) oraz tzw. turystycznych paszportów miast, regionów albo systemów eksploatacji jak szlaki turystyczne. Wyzwalają one naturalne ludzkie skłonności do rywalizacji i kolekcjonowania. W tym wymiarze edukatorami i inicjatorami poznawczej turystyki nie muszą być tylko nauczyciele, lecz także rodzice (w prywatnym czasie), organizatorzy turystyki szkolnej (w tym właściciele biur oferujący swoje propozycje szkołom) oraz zarządcy systemów eksploatacji, jak menedżerowie szlaków kulturowych. Z czasem otwartość uczniów (dzieci) może się powiększać, ponieważ dzięki nagromadzeniu szeregu informacji z danej dziedziny i odebranych pozytywnie impulsów oraz doświadczeń będą oni chętniej (w oczekiwaniu kolejnej przygody) przyjmowali nowe elementy. Potraktują je zapewne jako kolejne kamyczki mozaiki, które dostawiają do tych już sobie znanych, uzupełniając w ten sposób swój obraz kolejnego – fascynującego – aspektu dziejów, dziedzictwa lub kultury swojego miasta, regionu i kraju.

Druga poruszona kwestia, którą pozwoliłem sobie „rozszyfrować” jako pytanie o programy i metody, znalazła odbicie zarówno w wyżej już przytaczanej publikacji [Mikos v. Rohrscheidt 2018], w rozdziałach 2 i 4, jak i – znacznie szerzej - w książce poświęconej interpretacji dziedzictwa w pracy przewodników, szczególnie w rozdziale dotyczącym oprowadzaniu dzieci [Mikos v. Rohrscheidt 2014, s. 244-252], ale również w wielu miejscach rozdziału traktującego o podstawach i zasadach interpretacji [s. 29-42].

Programy.

Wykorzystanie turystyki kulturowej jako uzupełniającej postaci edukacji formalnej (szkolnej) ma w Polsce długą tradycję, zapoczątkowaną zapewne przez szkolne rajdy krajoznawcze w okresie międzywojennym. Dziś – mimo zauważalnego spadku ich liczby – w dużej mierze najczęstszym jego środowiskiem są wycieczki klasowe organizowane przez szkoły. W tym wypadku inicjowanie, a w wielu przypadkach także realizacja wycieczek leży po stronie nauczycieli (głównie historii, ale czasem innych przedmiotów, jak religii czy wiedzy o sztuce) którzy – jak wskazuje odnośne rozporządzenie MEN - mogą uzupełniać program ich nauczania w formie wycieczek przedmiotowych oraz wycieczek krajoznawczo-turystycznych. Wśród 10 celów edukacyjnych sugerowanych przez resort oświaty przynajmniej dwa (i to wymienione na pierwszym miejscu) mają bezpośrednie odniesienie do poznawania historii, dziedzictwa i kultury. Są nimi: poznawanie kraju, jego środowiska przyrodniczego, tradycji, zabytków kultury i historii oraz poszerzanie wiedzy z różnych dziedzin życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego.

Cele wycieczek turystyczno-kulturowych realizujących programy edukacji formalnej są różnorodne i to one same w jakimś stopniu kreują ich atrakcyjność dla uczestników. Obok osobistej konfrontacji z miejscami i świadectwami dziedzictwa objętymi programem nauczania danego przedmiotu i poziomu edukacji są wśród nich również doświadczenie zróżnicowanych aspektów procesów dziejowych i różnorodności świadectw dziedzictwa, dogłębne poznanie wybranych obiektów i miejsc wraz z ich historycznym otoczeniem i uwarunkowaniem przestrzennym, zetknięcie z historycznie powstałymi krajobrazami kulturowymi, doświadczenie i aktywna eksploracja przestrzeni, w tym odkrywanie w niej zasobów historycznych i kulturowych, w tym etnograficznych (wszystkiego tego nie da się zrealizować w szkole). Wreszcie, co ważne z punktu widzenia zadanego pytania, ze względu na wiek uczestników, celem organizowania takich wypraw może być zaszczepienie dzieciom i uczącej się młodzieży zainteresowania śladami oraz nawyku (nawet pasji) odkrywania dziejów i dziedzictwa swojego (i innych) społeczeństw, co może być podstawą faktograficzną do krytycznej refleksji nad nim w dorosłym życiu. Jest to element bardziej wychowania niż kształcenia: dzięki niemu w okresie edukacji młodzi ludzie otrzymują pewien wzorzec takich zachowań czasu wolnego, które nie tylko nie są bezproduktywne, ale jednocześnie ukierunkowują i wspierają permanentne tworzenie przez nich samego własnego kapitału kulturowego oraz uczą ich poznawania i doświadczenia historii, dziedzictwa i żywych przejawów kultury - swojej oraz obcych. Dzięki temu lepiej rozumieją swoje i inne społeczeństwa, uwarunkowania relacji społecznych i historyczne procesy ich stopniowej humanizacji, mechanizmy rozwoju małych i wielkich wspólnot, powstawania i przebiegu konfliktów, ich skutków oraz idei i rozwiązań kształtujących współistnienie i współdziałanie. Uwzględniające te zagadnienia wyprawy szkolnej turystyki dziedzictwa są zatem cennym wkładem w procesy socjalizacji. Dobrze zaplanowana i realizowana turystyka budzi w młodym człowieku intelektualne aspiracje i stymuluje jego rozwój w tym zakresie, stopniowo wyrabia w nim zdolność percepcji, systematyzacji i krytycznej oceny różnorodnych doświadczanych bodźców oraz otrzymywanych informacji. Przyczynia się do rozszerzenia jego horyzontów umysłowych oraz tworzy i intensyfikuje jego motywację do samokształcenia, w tym do poszukiwania nowych sposobów poznawania świata jako rzeczywistości, w której funkcjonuje. Odbywane podróże turystyczne tworzą też przestrzeń i doświadczenia spotkań z ludźmi, tak z jednostkami jako reprezentantami społeczności, jak i z całym społeczeństwami.

Jeśli jednak szkolne wycieczki edukacyjne mają osiągnąć te cele, ich programy nie powinny ograniczać się do powierzchownego odwiedzania i oglądania licznych miejsc i obiektów bez przemyślanego planu, ale raczej koncentrować się na doświadczeniach wybranych według pewnego kryterium (epoki, dziedziny, regionu, łączącej je idei czy profilu itd.). Ich uczestnicy powinni nie tylko móc konfrontować rzeczywistość w odwiedzanych miejscach z nabytą wcześniej wiedzą, ale też otrzymać jej wieloaspektową interpretację, mieć możliwość doświadczenia atmosfery zwiedzanych miejsc wieloma zmysłami oraz przynajmniej częściowo samodzielnej eksploracji przestrzeni.

Atrakcyjność turystyki kulturowej dla uczniów wyznacza już sam fakt, że w jej ramach przedsięwzięcia edukacyjne realizuje się poza szkołą, dzięki czemu ma miejsce zmiana otoczenia. Ponadto 'luźniejsza' atmosfera wycieczki edukacyjnej wynika z samej natury turystyki, która odbywa się w wolnym czasie. Dlatego wymiar edukacyjny wycieczki należy realizować z wykorzystaniem metod i technik, które najmłodszy turyści będą odbierać raczej jako propozycję i element poznawczej przygody niż systematycznego uczenia. Tylko mała część osób odwiedzających miejsca dziedzictwa motywowana jest wyłącznie lub głównie chęcią „nauczenia się” czegoś. Pozostałych wizytujących należy do tego zaprosić, przekonać oraz stworzyć atrakcyjny modus doświadczania i pozyskiwania wiedzy. Ważną cechą aktywności edukacyjnej w warunkach turystyki powinno być zatem, że nie rodzi ona w turystach poczucia wypełniania obowiązku (jakiejś wymaganej „pracy” edukacyjnej) czy –

tym bardziej – nie wygląda jak przedłużenie szkolnej lekcji. W trakcie partnerskiego i otwartego na interakcje zwiedzania (unikającego podobieństw do wykładu) w odczuciu uczących się formalne relacje panujące podczas lekcji powinny ulegać rozluźnieniu (co powinna wyrażać i akcentować postawa oprowadzającego przewodnika (edukatora) oraz obecnego nauczyciela. Pozwala to osłabić ewentualne negatywne skojarzenia i wyzwolić naturalną i spontaniczną ludzką ciekawość. Podczas wycieczki i zwiedzania zwiększa się też i różnicuje spektrum bodźców pochodzących od zasobów, z którymi uczestnicy mają bezpośredni kontakt. Ich oddziaływanie wzmacniają przecież dodatkowo włączane receptory zmysłowe (już nie tylko wzrok i słuch, ale także dotyk, czasem smak i węch) i możliwości eksploracji (percepcja bezpośredniego otoczenia i krajobrazu, z opcją samodzielnego wyboru odległości i kąta obserwacji). Wzmacniają to zróżnicowane sposoby prezentacji i interpretacji, takie jak przygotowane i odgrywane z udziałem uczniów inscenizacje scen lub wydarzeń, interaktywne elementy ekspozycji, warsztaty o charakterze wytwórczym lub performatywnym (jak taniec) itd., które tworzą atrakcyjną mozaikę technik ułatwiającą utrzymanie lub odzyskanie koncentracji uczestników na wiodącej tematyce. Nie jest - rzecz jasna - możliwe ich stosowanie w podobnej intensywności w każdym miejscu, jednak już samo zmienianie metod interpretacji i jej technik w skali każdego dnia wycieczki zwiększa jej atrakcyjność i efektywność oddziaływania w sferze poznawczej. Kolejnym istotnym czynnikiem atrakcyjności edukacji w turystyce jest łatwość wytworzenia w zwiedzających odczucia autonomiczności ich zachowań i decyzji, skierowanych na eksplorację i poznawanie. Umożliwiają to m.in. elementy dialogu (dopuszczanie, wywoływanie a nawet prowokowanie pytań) oraz autonomiczne wersje zwiedzania. Mocniej ten element wprowadza samodzielną eksplorację terenu (realizowaną w warunkach zadaniowych), zapewniana np. przez grę tematyczną lub questing. Dając uczestnikom poczucie poznawczego zaangażowania, te formy zwiedzania wspierają długofalowe oddziaływanie zabiegów edukacyjnych. W sytuacji, stosuje się element rywalizacji (w formie konkursu, gry, warsztatu zadaniowego, quizu) nawet ewaluacja osiągnięć edukacyjnych (jeśli jest zakładana) może zostać wykonana w alternatywnej postaci, w dużej części eliminującej typowo szkolny element nacisku przejawiający się w narzuconych terminach, minimalnych wymaganiach i sztywno sformułowanych ocenach.

Najważniejszą bodaj zaletą turystyki w procesie edukacyjnym jest doświadczenie przeszłości dziedzictwa i kultury „na miejscu akcji”. Podróż jest naturalną przestrzenią dla poznawania rzeczy na własne oczy, co ma – jako element osobistego doświadczenia - przewagę nad czysto intelektualnym poznaniem z lekcji, lektury czy z mediów. Takie doświadczenie zapewniają wycieczki szkolne organizowane do miejsc, w których miały miejsca ważne wydarzenia historii, wycieczki po szlakach tematycznych z udziałem grup uczniowskich lub studenckich, czy odwiedziny w centrach interpretacji historii i dziedzictwa. Podczas tych wypraw uczestnicy mogą nie tylko stanąć w miejscach wielkiej historii (i dzięki temu łatwiej wyobrazić sobie przebieg wydarzeń, a w konsekwencji lepiej je zapamiętać), ale w wielu przypadkach nawet „zobaczyć” wydarzenie lub „wziąć w nim udział” za pośrednictwem organizowanych dla nich pokazów lub inscenizacji. Pozyskaną przez nich wiedzę systematyzuje przedtem lub potem wizyta na wystawie muzealnej prezentującej oryginalne zbiory (np. broń, dokumenty, stroje), której atrakcyjność i efektywność oddziaływania rośnie, jeśli są one opracowane w przystępnym języku i atrakcyjnej formie (m.in. z użyciem makiet w technice 3D czy trójwymiarowych dynamicznych rzutów przedmiotów albo budowli), oraz gdy towarzyszy im atrakcyjna interpretacja np. w formule multimedialnej opowieści. Z kolei spotkanie z bohaterami lub świadkami najnowszej historii albo odpowiadające mu zainscenizowane „spotkanie” z bohaterami / świadkami wydarzeń dawniejszych w postaci m.in. zwiedzania fabularyzowanego wytwarza w uczestnikach (autentyczne w pierwszym, a subiektywne w drugim przypadku) odczucie „doświadczenia” historii i dziedzictwa z pierwszej ręki. Spektrum metod i technik wykorzystywanych podczas

wycieczek dla realizacji osobistego kontaktu z historią i dziedzictwem jest bardzo szerokie i sięga od klasycznego (prowadzonego) spaceru historycznego po miejscach wydarzeń, przez gry tematyczne i questing odbywane w warunkach daleko idącej autonomii, ale sterowane zadaniami „odkrywania” świadectw, aż po wywoływanie kreatywnych zachowań uczestników (przez m.in. przydzielanie im ról w scenariuszu odgrywanego wydarzenia) czy zaaranżowane zachowania interaktywne (np. formy zakładające własną interpretację czy reakcję na prezentowane artefakty, sceny i teksty).

Metody i techniki.

Oprowadzanie. Grupy dziecięce były i są poważnym segmentem klientów przewodników turystycznych. Jednak wraz z przemianami w edukacji, zmianą postaw w stosunku do dzieci jako odbiorców interpretacji dziedzictwa (por. zasady Tildena) i pojawieniem się nowych technik prezentacji i urządzeń interpretacyjnych, zwiedzanie dla dzieci jako usługa przeżyło w ostatnich latach rewolucję. Zrozumiano otóż kilka podstawowych faktów. Po pierwsze: że zasadniczym elementem takiego zwiedzania powinna być zabawa, a nie nauka (ta zaś jest najbardziej skuteczna właśnie w zakamuflowanej formie zabawy). Po drugie, że dzieci nie są dobrymi adresatami długich monotonna monologów. Po trzecie, że potrzebują one częstego ruchu, a także, że w ich wypadku pożądana jest różnorodność impulsów zmysłowych (oprócz wzroku i słuchu wprowadza się więc także doświadczenia odbierane smakiem, dotykiem i węchem). Zupełnie inaczej musi być też formowany przekaz przewodnika na poziomie języka: należy unikać długich i złożonych zdań, trudnych terminów, szybkiego tempa mówienia, używać natomiast języka obrazowego, odnosić się do konkretnych postaci, bohaterów, scen, przedmiotów i działań. Ponieważ przewodnik prowadzący zwiedzanie dla dzieci wchodzi w ich naturalny świat przeżyć i doznań, musi podjąć starania, by w tym świecie on sam i jego przekaz nie były „ciałem obcym”, czyli osobą mówiącą niezrozumiałym językiem, przekazującą abstrakcyjne treści, wymagającą umiejętności przez dzieci nie posiadanych oraz nie uczestniczącą w ich zwykłych aktywnościach – wszystko to może spowodować zniechęcenie i odrzucenie jego przekazu. Jednocześnie przewodnik musi mieć świadomość, że wpisuje się w proces edukacyjny, a najczęściej także w konkretny zestaw zabiegów realizowanych w ramach przyjętego programu (szkolnego, przedszkolnego lub innego, zajęć wakacyjnych dla lokalnych dzieci w ośrodku kultury czy wycieczek realizowanych podczas kolonii). To z kolei wymaga zabiegów wpisujących jego usługę (jak klocek lego do budowli) w całość tego programu we współpracy z osobami realizującymi go, nauczycielami, animatorami kultury i innymi. W takich warunkach istnieje możliwość zarówno poprzedzającego zwiedzanie wprowadzenia i zbudowania pozytywnego napięcia (zaciekawienia) dzieci, jak i późniejszego jego „rozprowadzenia” i wzmocnienia w kolejnych działaniach podejmowanych przez opiekunów i edukatorów już po zakończeniu wycieczki.

W zwiedzaniu z dziećmi przewodnik musi wyznaczać swoje zadania zgodnie z podstawowymi zasadami interpretacji dziedzictwa („interpretacja dla dzieci jest zupełnie inna niż dla dorosłych”). Niekoniecznie oznacza to, że przez to pojawiają się inne fakty albo że całkowicie wymieniony zostanie zestaw zwiedzanych miejsc: w końcu interpretowane dziedzictwo pozostaje to samo. Inne jest jednak jego ujęcie, które teraz odpowiada spojrzeniu, doświadczeniu i rozumieniu typowemu dla dziecka), a w konsekwencji również kreowane doświadczenie, do czego wykorzystuje się metody i środki skuteczne w edukacji dzieci, a jednocześnie sprawdzone jako sprawiające im satysfakcję i motywujące je do przedłużania doświadczenia we własnym działaniu. W takim zwiedzaniu realizują się wszystkie trzy zasadnicze funkcje przewodnika: interpretacyjna, animacyjna i organizacyjna, ich przejawy jednak mocno różnią się od tych typowych z zwiedzania dla dorosłych. W funkcji interpretacyjnej przewodnik podejmuje rolę narratora ciągłej i spójnej opowieści, rezygnując przy tym z jej alternatywnych ujęć i kontrowersyjnych wersji. Warstwa faktograficzna

z datami, nazwiskami i kontekstami zostaje zredukowana do zaledwie kilku imion, pojawiających się w możliwie plastycznym i dramatyzowanym opisie wydarzeń, możliwie barwnie natomiast ilustrowana jest namacalnymi realiami epoki (jak bohaterowie żyli, co jedli, w co się ubierali czy jak się modlili). Systematyczny opis procesów historycznych zastępuje chronologiczna prezentacja kolejnych scen, a ewentualne schematy i plany miejsc i obiektów – ich obrazki i animacje. Jako Organizator zwiedzania przewodnik nie tylko dba o zachowanie jego ram czasowych i zapewnienie dostępności obiektów, ale także dąży do pełnego wykorzystania adresowanych do dzieci elementów interpretacji i animacji na miejscu względnie sam je kreuje (np. w postaci odgrywania scen i dialogów). W funkcji animacyjnej dostosowuje się w pełni do możliwości percepcji i preferencji zachowań swoich odbiorców, czyli - ujmując to nieco biblijnie - staje się „dla dzieci jak dziecko”, dzięki czemu może własnym przykładem pociągnąć je do wspólnej poznawczej (czy nawet odkrywczej) zabawy.

Spójna opowieść jest najstarszą i - z punktu widzenia formy przekazu - najbardziej podstawową postacią interpretacji dziedzictwa. Dlatego opowiadanie historii, zaczynające się od wyboru tematu, przez jego rozwijanie i przedstawianie odbiorcy powinno mieć pierwsze miejsce w interpretacji dla dzieci. Doświadczenia interpretacji dziedzictwa pokazują, że także dziś, w obliczu bogactwa sposobów komunikacji i prezentacji oraz w konfrontacji z coraz nowszymi instrumentami przekazu, człowiek stykający się z nim nadal pozostaje otwarty na opowieść i właśnie jej poszukuje w powodzi multimedialnych efektów. Dziś już nie tylko jej słucha, ale może ją uchwycić wieloma zmysłami, nadal jednak poszukuje głównego wątku, by zrozumieć opowieść, wpisać do swojego doświadczenia, być może uczynić treścią własnych przemyśleń a także dalej opowiedzieć. Pozostając przy opowieści, jako naturalnie nadającej się dla dzieci metodzie interpretacji należy jednak mieć na uwadze jedną z zasad sformułowanych przez ojca współczesnej interpretacji dziedzictwa, Freemenna Tildena, którą możemy traktować jako ostrzeżenie lub jako dyrektywę programową. Brzmi ona: „Interpretacja adresowana do dzieci jako odbiorców nie może być jakąś „rozwodnioną” czy uproszczoną wersją interpretacji dla dorosłych, lecz ma kierować się zasadniczo innymi, odpowiednimi dla nich metodami i środkami prezentacji. Jej pełna efektywność jest możliwa tylko przy opracowaniu dla niej odrębnych programów [Tilden 1977].

Typowe formy przekazu. Ponieważ dzieci chętnie słuchają, ale nie potrafią skupić uwagi przez dłuższy czas, opowiadanie nie urozmaicone pozawerbalnymi formami wyrazu i nie uzupełnione elementami angażującymi aktywność dzieci nie będzie efektywnym środkiem interpretacji. Dlatego przewodnik musi zważać, by jego narracja interpretacyjna była 1) nie za długa w każdym swoim fragmencie, 2) podająca fakty wiernie, ale bez rozbudowanych wyjaśnień przyczyn, skutków i złożonych kontekstów, 3) utrzymana w rejestrze językowym odpowiednim dla dzieci, z wieloma prostymi przymiotnikami, odnoszącymi się do kształtów, wielkości, kolorów (a przy tym wskazującymi na to, co „największe”, „najszybsze”, „najstarsze” itd., co dzieci chętnie zapamiętują), 4) odnosząca się do obserwacji dzieci, ich odczuć, w tym także tych odbieranych różnymi zmysłami (jak to pachnie i dlaczego, jak się to dotyka, czy czuje się to podobnie do... itd.), 5) bogata w elementy dramatyzacji (podniesienie głosu, wyrazy dźwiękonaśladowcze, wyraziste i jednoznaczne gesty, elementy śpiewu lub recytacji itd.) 6) urozmaicona elementami ożywiającymi (ruch, ilustracja, dźwięk, użycie przedmiotów, eksponatów itd.). W przypadkach, gdy jest taka możliwość, przewodnik powinien też proponować 7) opowiadanie utrzymane w formie świadectwa osobistych przeżyć (więc stylizację stroju i narrację w pierwszej osobie, zatem środki typowe dla zwiedzania stylizowanego [szerzej: Mikos v. Rohrscheidt 2014, s. 161-170]. Nośnikami interpretacji na poszczególnych stacjach zwiedzania może być (podzielona na fragmenty i odpowiednio „dozowana”) jedna ze szczególnie odpowiednich dla dzieci form przekazu, na przykład legenda, a dla najmłodszych - bajka. Opowiadaniu musi towarzyszyć jak najczęstsza aktywizacja dzieci. Środkami do tego służącymi są: element ruchu, inspirowany przez zadania

(na przykład znalezienie rzeczy, przedmiotu, symbolu, nauka i wykonanie prostego tańca, uczenie i wykonanie krótkich recytacji i piosenek, zagadki i minikonkursy z nagrodami. Wspomniana stylizacja stroju może obejmować nie tylko przewodnika, ale i same dzieci (przebranie na czas całego spaceru lub zwiedzania jednego obiektu). Ostrożnie natomiast należy stosować stylizację języka: mając bowiem ograniczony zasób słownictwa dzieci mogą nie zrozumieć przekazu. W zwiedzaniu ekspozycji przez starsze (czytające) dzieci dobrą formą jest ich podział na małe grupki i „zadaniowanie” [por. Mikos v. Rohrscheidt 2014, s. 274-276], które wymaga przygotowania nagród (albo symbolicznych certyfikatów) lub ustalenie z nauczycielem nagrody w dalszym procesie edukacyjnym (np. oceny). Absolutnym tabu dla przewodnika dzieci winny być środki typowe dla szkolnych lekcji, takie jak frontalne usadzanie w ławkach czy nauczycielski „wykład”, nie mówiąc już o „odpytywaniu”. Mogą one nie tylko okazać się receptą na nieudane zwiedzanie ale także nader skutecznie zniechęcić jego uczestników do uczestnictwa w takich formach doświadczania dziedzictwa w przyszłości (czy też w ogóle do jego poznawania).

Sposoby budowania doświadczeń. Przy kształtowaniu programu zwiedzania dla dzieci nie wystarczy modyfikacja wersji dla dorosłych, na przykład przez uproszczenie słownictwa. Konieczne jest przygotowanie kompletnego programu dla praktycznie każdego zwiedzania (historycznego czy tematycznego). Ze względu na różnorodność zwiedzanych obiektów, tematyki zwiedzań, liczebność grup i odniesienie do programów edukacyjnych nie sposób przekazać kompletnej instrukcji przygotowywania takiego programu, dlatego ograniczę się do kilku przydatnych wskazówek. Dla programu powinna być dobrana jednolita i zrozumiała dla dzieci konwencja, stanowiąca jakby ramy ich „zabawy”, w naturalnej postaci także odbywającej się zawsze w konkretnej konwencji i scenerii, w której dzieci odgrywają swoje role. Może to być konwencja „odkrywania” (tzw. „wyprawa otwartych oczu”), śledzenia (osoby lub śladów), konkursu lub zadania (słuchając przekazu, odnajdując elementy i wykonując zadania cząstkowe dzieci przybliżają się do zwycięstwa przez odgadnięcie, pełny opis, wyuczenie umiejętności itd.). Program zwiedzania dla dzieci nie może być długi. Przewodnik powinien przyjąć, że dla dzieci młodszych niż dziewięć lat nie powinno ono trwać dłużej niż półtora godziny, a dla dzieci w wieku od 10 do 12 lat - maksymalnie dwie i pół godziny. Należy przy tym przewidzieć dwie lub trzy krótsze lub jedną dłuższą przerwę na odpoczynek. Miejsce na tę przerwę należy z góry wybrać, zważając na bezpieczeństwo i wygodę (na przykład zamknięty dziedziniec, sala), a w niektórych obiektach także z góry ustalić warunki i zagwarantować możliwość jego wykorzystania dla dzieci już na etapie przygotowania programu. Przygotowując program zwiedzania z dziećmi należy zwracać uwagę na wyjątkowe w nim znaczenie animacji do częstego i intensywnego zaangażowania. To ten element często decyduje o powodzeniu spaceru (zadowolenie dzieci) a w jeszcze większym stopniu o jego efektywności (stopień przyswojenia przez nie treści interpretacji i wpływ na kształtowanie postaw wobec dziedzictwa i otoczenia). W programie zwiedzania muszą być dlatego umieszczone najbardziej typowe dla danej grupy wiekowej formy zaangażowania (jak: zabawa tematyczna, przebranie się, uczenie się krótkich tekstów z elementem występu za pomocą np. deklamacji, wykonywanie śpiewów, odgrywanie scenek, taniec, udział w konkursie, kreatywność odtwórcza (rysowanie, malowanie zwiedzanych obiektów lub prezentowanych scen). Przewodnik musi zastanowić się, jakimi środkami może w poszczególnych momentach skłonić i zachęcić dzieci do przewidzianej formy. Obok prostej, słownej instrukcji, która nie zawsze odniesie skutek i nie może być stosowana jako jedyna forma inspiracji, może na przykład zdecydować się na propozycję „kontynuacji” opowiadania przez odegranie sceny, osobiste „wystąpienie” i zaproszenie do naśladowania go, „przekazanie” przedmiotu wraz z zachętą do jego użycia, rozdanie tekstów piosenki jej naukę. To wszystko wymaga przemyślenia i dokładnego opisanie, a może także przećwiczenia już na etapie przygotowania oferty. Przygotowując lub wybierając elementy materialne wspomagające interpretację (jak sceny do zamalowywania, części układanek

i inne) lub mające być przekazane dzieciom (jak mapki i opisy, książeczki, kartki z zadaniami) przewodnik lub edukator w miejscu zwiedzania powinien zwracać uwagę na to, by miały one odpowiednio zrozumiałą i atrakcyjną dla nich formę (były kolorowe, miały krótkie opisy i duże litery, rysunki pogodne i zachęcające (zbliżone do dziecięcych komiksów i książek).

Rekomendowane treści i dostosowane techniki.

Treść - narracja „z pierwszej ręki”. Szereg współczesnych sposobów interpretacji historii i dziedzictwa wykorzystywanych w turystyce kulturowej, a często specjalnie stworzonych na jej użytek umożliwią uczestnikowi wyprawy lub zwiedzania bezpośredni lub pośredni kontakt z wydarzeniami, świadkami lub oryginalnymi narracjami odnoszącymi się do wydarzeń historii albo dziedzictwa. W przypadku historii najnowszej jest to możliwe m.in. w formie zaaranżowanego spotkania ze świadkiem wydarzeń, a nawet ich bohaterem (kontakt bezpośredni) lub prezentacji filmowego nagrania z jego opowiadaniem. W odniesieniu do dziejów dawniejszych, dla których taka forma przekazu jest niemożliwa, stosuje się m.in. zainscenizowaną narrację wydarzeń czy interpretację idei albo wytworów (np. dokumentów, dzieł) w wykonaniu osób prezentujących świadectwa i narracje w trakcie oprowadzania albo wprost odgrywających role w scenach. Niezależnie od znaczącej różnicy między autentycznym świadectwem a zainscenizowaną prezentacją lub relacją, w bezpośrednim odbiorze przez uczestnika wyprawy powstaje odczucie otrzymania „świadectwa z pierwszej ręki”, co nie tylko wprowadza do całości zajęć kolejny atrakcyjny element różnicujący przekaz, ale lepiej osadza treść w realiach historycznych, przez co oddziaływanie edukacyjne może być bardziej trwałe. Służą temu między innymi takie formy zajęć edukacyjnych jak: *zwiedzanie stylizowane, zwiedzanie fabularyzowane* [szerzej: Mikos v. Rohrscheidt 2014, s. 151-161 i 276-277; 2018, s. 94-98] oraz interaktywne warsztaty w miejscach historycznych albo wykreowanych dla potrzeb turystyki dziedzictwa (jak centra interpretacji dziedzictwa czy rekonstrukcje grodów). Warto zwrócić uwagę na fakt, że wiele technik interpretacji, jak na przykład inscenizacja, zaliczana do technik dramy od kilkudziesięciu lat wykorzystywanych m.in. w szkolnej edukacji historii, w ramach turystyki może być stosowanych w bardziej rozbudowanej formie, nie ograniczonej ani przez wielkość pomieszczeń, ani czas trwania lekcji. Element dramatyzacji urozmaica doświadczenie prezentowanej historii przez młodych turystów, dając im odczucie znalezienia się w środku wydarzeń. Waler świadectwa „z pierwszej ręki” wzmacniają dodatkowo zabiegi stylizacji języka i stroju oraz zachowań aktorów zwiedzania. Wykorzystywane charakterystyczne atrybuty oraz stylizowane zachowania przewodnika i pozostałych aktorów pozwalają uczestnikom skojarzyć przekazywane im treści ze scenami i ich bohaterami, dzięki czemu lepiej je zapamiętują. Z kolei stosowanie rozmaitych form przekazu treści i obrazu, w tym „żywych scen”, a przede wszystkim zaangażowanie uczestników w interakcje sprzyja ich koncentracji podczas zwiedzania, co także zwiększa i utrwala efekt edukacyjny. Owo włączanie może się dokonać na dziesiątki sposobów, wśród nich w formie wywoływanych reakcji słownych, dialogów albo współudziału w wykonywaniu elementów scenariusza (odczytanie wręconego tekstu, odegranie roli statysty, naśladowanie ruchów, a nawet nauczenie się i wykonanie tańca lub piosenki). W ramy zwiedzania fabularyzowanego może też być włączony element działania wytwórczego, np. przygotowywanie potrawy czy stworzenie dokumentu.

Treść - historia i dziedzictwo zwykłych ludzi. Mechanizm kształtowania powszechnej wiedzy historycznej i społecznej najczęściej sprzyja wersji zwyczajcy, większości lub tak zwanej „naszej” wersji – na przykład etnocentrycznej, aktualnie dominującej w polityce historycznej czy z różnych powodów forsowanej w programach edukacji szkolnej. Tymczasem aktywności turystyczne (zarówno wielodniowe wycieczki, jak lokalne wyprawy oraz krótsze spacerzy) tworzą przestrzeń sprzyjającą przesunięciu akcentów z nauczania

historii wypełnionej przełomowymi wydarzeniami, datami, decyzjami władców i polityków, konfliktami, zwycięstwami i klęskami, a nawet ich globalnie ujętymi mechanizmami, przyczynami i skutkami w stronę bardziej ludzkiego, indywidualnego ujmowania i rozumienia dziejów, bliższego odbiorcy i umożliwiającego mu spersonalizowaną refleksję, wypracowanie indywidualnego, krytycznego osądu, a nawet wytworzenie trwałej postawy nie tylko wobec przeszłości, ale i wielu aspektów współczesności. Okrutne dziejowe lekcje wskazują, że przekaz historii mogą i powinny zdominować (a przynajmniej współkształtować) inne pojęcia i kluczowe słowa, jej narracje można i należy tworzyć również wokół osi, którymi są na przykład praca, społeczność, zawód, służba, solidarność, przyjaźń czy nawet piękno i tworzenie. Historia robotnika, włóknarki, osieroconego dziecka, niewolnika, matki, pacyfisty, artysty i wynalazcy jest tak samo a może bardziej inspirująca jak biografia lidera i zwycięzcy, który nierzadko do swojej wielkości łamał prawa i szedł „po trupach”. Warto zauważyć, że ukazanie życia zwykłych ludzi, a także biografii, dylematów i dramatów jednostek, mniejszości i grup dyskryminowanych (do których, w takim lub innym aspekcie i momencie swojego życia każdy przecież należał, należy lub może należeć) a także ich punktu widzenia na dziejące się procesy i kluczowe wydarzenia może być kluczowym doświadczeniem nie tylko konfrontacji młodego człowieka z historią i dziedzictwem, ale także ważną nauką kształtującą postawę zrozumienia i tolerancji. Prezentacja pluralizmu postaw i wartości, reprezentowanych przez bohaterów miejsca czy zwiedzania ułatwia młodemu odbiorcy zrozumienie i akceptację tej różnorodności (ludzi, postaw, idei i ideologii) w dawnym i również we współczesnym świecie. Wśród sposobów najczęściej stosowanych dla wprowadzenia tych wątków w edukację są zorganizowane na określonych miejscach sceny „ożywiania” codziennej historii a także *oprowadzanie „z perspektywy”* oraz *zwiedzanie z narracją alternatywną* [por. Mikos v. Rohrscheidt 2014, s. 224-233; 2018, s. 89-94]. Dzieci, jako naturalni obserwatorzy interpersonalnych wydarzeń i uczestnicy personalnie odniesionych doświadczeń dziejących się w ich otoczeniu, nie są jeszcze przygotowane (chciałoby się dodać, że także nie są jeszcze zepsute) powszechnie obowiązującym abstrakcyjnym myśleniem i przekazem, odbierającym historii i dziedzictwu ich wymiar ludzki (a zatem prawdziwy z punktu widzenia uczestników i twórców, indywidualny i przeżyciowy) na rzecz forsowanego ujęcia statystyczno-ekonomicznego, narodowo-geopolitycznego i skutkowego, które - kształtując publiczny przekaz i treści formalnej edukacji – narzuca nie do końca ludzką, a raczej organizacyjną, ideologiczną i polityczną wizję dziejów, kultury i dziedzictwa. Rekomendowane podejście indywidualne może więc dla najmłodszych uczestników turystyki okazać się nie tylko bardziej atrakcyjne, ale też pozwoli im lepiej zrozumieć procesy dziejowe, złożone konteksty (społeczne, ekonomiczne, kulturowe, religijne i inne) oraz tło i warunki wymiany różnego rodzaju wartości czy umiejętności, które leżą u podstaw wspólnego dziedzictwa i współczesnej kultury. W pewnym stopniu umożliwi też zaszczepienie odbiorców na zagrażającą im znieczulicę spowodowaną generalizacją medialnego i szkolnego przekazu odnoszącego się tak do treści historycznych, jak i kulturalnych i – niestety - społecznych.

Literatura:

- Bourdieu, P., 1986, *The forms of capital*, [w:] J. G. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for sociology of education*, New York - London, s. 241–258.
- Bourdieu P., Passeron J. C., 1990, *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Newbury Park, New Delhi
- Mikos v. Rohrscheidt A., 2013, *Turystyka kulturowa w dobie przyspieszonej zmiany*. Problemy zarządzania, promocji i badań turystyki kulturowej w Polsce, KulTour.pl, Poznań
- Mikos v. Rohrscheidt A., 2014, *Współczesne przewodnictwo miejskie. Metodyka i organizacja interpretacji dziedzictwa*, Proksenia / KulTour.pl, Kraków-Poznań
- Mikos v. Rohrscheidt A., 2018, *Historia w turystyce kulturowej*, WN PWN Warszawa
- Tilden F., 1977, *Interpreting our heritage*, University of North Carolina Press, Chapel Hill