

Indeks 363146
Nakład 335 egz.



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXII: 2017

NUMER 4 (246)



**KWARTALNIK
PEDAGOGICZNY**

MIĘDZYKONTOREWOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Oskar Anweiler (Polska Akademia Nauk; Ruhr-Universität Bochum, Niemcy)

Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Niemcy)

Ewa Czerniawska (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia)

Hans Döbert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy)

Fausto Finazzi (Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma, Włochy)

Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Jürgen Helmchen (Universität Münster, Niemcy)

Wolfgang Hörner (Universität Leipzig, Niemcy)

Yoichi Kiuchi (Naruto University of Education, Japonia)

Krzysztof Koseła (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Viera Kurincová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja)

Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Włochy)

Josef Malach (Ostravská univerzita, Rep. Czeska)

Nella Nyczkało (Ukraińska Akademia Nauk Pedagogicznych, Ukraina)

Krystyna Pankowska – przewodnicząca Rady (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Jiří Prokop (Univerzita Karlova v Praze, Rep. Czeska)

Mirosław S. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Polska)

Dietmar Waterkamp (Technische Universität Dresden, Niemcy)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXII: 2017

NUMER 4 (246)

**50-lecie Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego
na Uniwersytecie Warszawskim**

Zeszyt tematyczny
pod redakcją naukową Krystyny Pankowskiej,
Barbary Kwiatkowskiej-Tybulewicz i Mariusza Samoraja



Warszawa 2017

Rada Redakcyjna: Adam Fijałkowski (redaktor naczelny), Anna Kowalewska, Jan Rutkowski, Magdalena Rzepka (sekretarz redakcji), Anna Wilkomirska, Mirosław S. Szymański, Piotr Zańko, Małgorzata Żytko

Redaktorzy tematyczni: Janina Kamińska (historia wychowania i myśli pedagogicznej), Janusz Gęsicki (socjologia oświaty), Stefan Kwiatkowski (pedagogika pracy), Małgorzata Przanowska (filozofia edukacji, pedagogika ogólna), Mirosław S. Szymański (pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna), Małgorzata Karwowska-Struczyk (edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2017

Pismo dofinansowane przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Spis treści

Krystyna Pankowska, Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz, Mariusz Samoraj – Wstęp	9
Adam Fijałkowski – Jubileusz 50-lecia Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego. Polska koncepcja wychowania estetycznego. Założenia – analiza doświadczeń – prognoza	12
Irena Wojnar – Zakład Teorii Wychowania Estetycznego na Uniwersytecie Warszawskim 1967–2007. Nadzieje – spełnienia – porażki	17

A R T Y K U Ł Y

Krystyna Pankowska – Rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego – prekursorzy i twórcy	41
Małgorzata Malicka – Sztuka jako najbardziej elementarne definiowanie świata oraz własnego doświadczenia	56
Henryk Depta – Wychowanie w blasku sztuki	61
Janusz Gajda – Od wychowania estetycznego do pedagogiki kultury	72
Mirosława Zalewska-Pawlak – Trwanie, zmienność i przemilczanie. Rozważania nad teorią wychowania estetycznego zainspirowane filozofią Bergsona	84
Zofia Krawczyk – Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i w Szkole Poety	95
Joanna Parol – Analiza filmu jako edukacja spojrzenia. Edukacja i wychowanie „dla filmu”	111

D O Ś W I A D C Z E N I A D Y D A K T Y C Z N E

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – Działalność dydaktyczna Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą	123
Adam Malinowski – Cele i treści edukacji plastycznej w kształceniu studentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Wybrane zagadnienia	134

S P R A W O Z D A N I A Z B A D A Ń

Mariusz Samoraj – Współpraca Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego z INSEA. Historia i współczesność	139
--	-----

Małgorzata Kowalczyk-Marcjan – Idea integracji sztuki z życiem w praktyce pedagogicznej (na podstawie badań młodzieżowych zespołów artystycznych)	152
Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz, Katarzyna Aderek – „To nasze przedstawienie będzie dziwne?” Warsztaty Twórczych Lokatorów w kontekście współczesnej pedagogiki teatru	160
Aleksandra Mińkowska – Edukacja wielokulturowa w przedszkolu – projekt AIESEC International Kindergarten	179
Agnieszka Dominika Rutkowska-Sagata – Nauczyciel przedmiotów artystycznych w szkolnictwie zawodowym w świetle aktów prawnych	195

R E C E N Z J A

Irena Wojnar, <i>Humanistyczne przesłanki niepokoju</i> – z autorką rozmawia Adam Fijałkowski ..	204
Noty o Autorach	209

Contents

Krystyna Pankowska, Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz, Mariusz Samoraj – Introduction . . .	9
Adam Fijałkowski – 50th anniversary of the Theory of Aesthetic Education Unit. Polish concept of aesthetic education. Principles – analysis of experiences – forecast	12
Irena Wojnar – Theory of Aesthetic Education Unit at the University of Warsaw 1967–2007. Hopes – realisation – failures	17

A R T I C L E S

Krystyna Pankowska – Development of the Polish theory of aesthetic education – precursors and creators	41
Małgorzata Malicka – Art as the most basic apprehension of the world and personal experience	56
Henryk Depta – Education in the light of art	61
Janusz Gajda – From aesthetic education to the pedagogy of culture	72
Mirosława Zalewska-Pawlak – Duration, variability and silence. Reflections on the theory of aesthetic education inspired by the philosophy of Bergson	84
Zofia Krawczyk – Rabindranath Tagore – search for truth and beauty in theory and in the Poet’s School	95
Joanna Parol – Film analysis as the education of the look and the pleasure of knowledge. Education “for film”	111

D I D A C T I C E X P E R I E N C E

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – Didactic activity of the Aesthetic Education and Cultural Studies Unit	123
Adam Malinowski – Goals and contents of art education in the education of students of the Faculty of Education at the University of Warsaw. Selected issues	134

R E S E A R C H R E P O R T S

Mariusz Samoraj – Cooperation of the Unit of Theory of Aesthetic Education with INSEA. History and the present	139
--	-----

Małgorzata Kowalczyk-Marcjan – The idea of integrating art with daily life in educational practice (based on research into the practices of youth art groups)	152
Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz, Katarzyna Aderek – “Will our play be weird?” Workshops of “Creative Tenants” in the context of contemporary theatre pedagogy	160
Aleksandra Mińkowska – Multicultural education in kindergarten. International Kindergarten – an AIESEC project	179
Agnieszka Dominika Rutkowska-Sagata – Legislation and regulations concerning art education teachers in public vocational schools	195

R E V I E W

Adam Fijałkowski talks about <i>Humanistyczne przestanki niepokoju</i> [Humanistic premises of anxiety] with the book's author, Irena Wojnar	204
Contributors to this issue	209

Wstęp

Bieżący numer „Kwartalnika Pedagogicznego” poświęcony jest zagadnieniu sztuki i edukacji. Inspiracją do podjęcia tego tematu był obchodzony w 2017 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego jubileusz 50-lecia Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego. Z tej okazji 6 kwietnia 2017 r. zespół Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą (nowa nazwa Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego, która obowiązuje od marca 2017 r.) zorganizował konferencję naukową „Polska koncepcja wychowania estetycznego. Założenia – analiza doświadczeń – prognoza”, podczas której zaprezentowano bogaty dorobek Zakładu od momentu jego powołania w 1967 r. do dziś.

Jubileusz 50-lecia Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego był niezwykle ważnym wydarzeniem w historii Wydziału Pedagogicznego UW. W obecnym „Kwartalniku Pedagogicznym” publikujemy wystąpienia zaprezentowane w trakcie konferencji oraz artykuły pracowników i współpracowników Zakładu, które ukazują różnorakie doświadczenia środowiska, tworzącego tzw. warszawską szkołę wychowania estetycznego. Polska koncepcja wychowania estetycznego ze swoją bogatą tradycją warta jest przypomnienia. Jednocześnie na uwagę zasługuje aktualna działalność badawcza i dydaktyczna członków Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą, będąca kontynuacją drogi rozpoczętej na Uniwersytecie Warszawskim pół wieku temu.

Okolicznościowy zeszyt otwiera artykuł Adama Fijałkowskiego, będący omówieniem zorganizowanego 6 kwietnia 2017 r. Jubileuszu Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego. Po nim prezentujemy referat Ireny Wojnar, wygłoszony podczas jubileuszu, w którym twórczyni Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego przedstawia nadzieje, spełnienia i porażki środowiska, związanego z kierowanym przez siebie w latach 1967–2007 Zakładem.

Artykuł Krystyny Pankowskiej, nawiązujący do powyższego wystąpienia, wskazuje na myśl prekursorów, zgodnie z którą już od początku XX w. krystalizowała się w Polsce późniejsza teoria wychowania estetycznego, sformułowana ostatecznie przez Irenę Wojnar. Natomiast rozległe doświadczenia związane z aktywnością zakładu na arenie międzynarodowej w ramach INSEA prezentuje tekst Mariusza Samoraja.

Kolejne publikowane tu artykuły autorstwa obecnych i dawnych pracowników i współpracowników Zakładu dotyczą różnych problemów i różnych aspektów wychowania przez sztukę. O relacjach sztuki i wychowania mówią teksty Henryka Depty i Małgorzaty Malickiej. Inspiracje filozofią Bergsona w myśleniu o wychowaniu estetycznym relacjonuje w artykule Mirosława Zalewska-Pawlak, natomiast Janusz Gajda w swoim tekście ukazuje osobiste koleje losu i drogę od wychowania estetycznego ku pedagogice kultury.

W zeszycie znajduje się również artykuł Zofii Krawczyk, przedstawiającej oryginalną indyjską koncepcję Szkoły Poety, autorstwa Rabindranatha Tagore.

W dziale „Sprawozdania z badań” na uwagę zasługuje dwugłos dotyczący teatru w edukacji, w którym swoje refleksje z perspektywy dwudziestopięciolecia – przedstawia Małgorzata Kowalczyk, a współczesne spojrzenie na pedagogikę teatru proponują – Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz i Katarzyna Aderek.

Zakład Teorii Wychowania Estetycznego wychodził w ostatnich latach z nowymi inicjatywami dydaktycznymi i naukowo-badawczymi. W związku z tym w bieżącym numerze Kwartalnika wprowadzony został dział „Doświadczenia dydaktyczne”. Zawiera on między innymi tekst Barbary Kwiatkowskiej-Tybulewicz, prezentację nowatorskiego w skali kraju przedsięwzięcia programowo-dydaktycznego, jakim jest powołanie i realizacja specjalności: Edukacja artystyczna i medialna. W tym samym dziale przedstawione zostały refleksje Adama Malinowskiego na temat edukacji plastycznej w kształceniu studentów pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim.

W obecnym zeszycie znajdują się również teksty doktorantów z Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą, najmłodszej generacji badaczy zainteresowanych wychowaniem estetycznym: Joanny Parol, kontynuatorki badań nad wychowaniem filmowym, Aleksandry Mińkiewicz pokazującej możliwości edukacji międzykulturowej w przedszkolu oraz Agnieszki Rutkowskiej-Sagaty, analizującej akty prawne dotyczące kształcenia nauczycieli przedmiotów artystycznych.

Jubileuszowy numer *Kwartalnika Pedagogicznego* uwypukla dbałość o tradycję i dorobek wychowania estetycznego, a jednocześnie wskazuje na próby sprostania współczesnym przemianom i wyzwaniom, wyznaczającym nowe ścieżki zadań i poszukiwań w obrębie edukacji przez sztukę.

Krystyna Pankowska, Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz, Mariusz Samoraj

Adam Fijałkowski
Uniwersytet Warszawski

Jubileusz 50-lecia Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego. Polska koncepcja wychowania estetycznego. Założenia – analiza doświadczeń – prognoza

6 kwietnia 2017 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się konferencja i uroczyste spotkanie z okazji Jubileuszu 50-lecia Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego, przygotowane przez zespół pracowników Zakładu. Fakt tak długiego istnienia i nieprzerwanej aktywności tego typu jednostki organizacyjnej jest zjawiskiem rzadkim, niemal bezprecedensowym i choćby z tej przyczyny zasługuje na upamiętnienie. W jednodniowym wydaniu wzięły udział władze Wydziału, zainteresowani pracownicy i doktoranci oraz liczni zaproszeni goście z różnych polskich uczelni i instytucji, naukowo i organizacyjnie związani z Zakładem w ciągu długich lat przyjaznej współpracy. W spotkaniu uczestniczyło około 50 osób. Zróżnicowany program konferencji-spotkania obejmował trzy merytorycznie odrębne części. Część pierwsza poświęcona była bezpośrednio działalności Zakładu w jubileuszowym okresie – aktualnie oraz w mniej lub bardziej odległej przeszłości – i obejmowała wypowiedzi osób związanych ze środowiskiem uniwersyteckim. Część druga obejmowała zgłoszone indywidualne wypowiedzi refleksyjne osób nawiązujących do naukowych inspiracji Zakładu w zakresie wybranej problematyki. Część trzecia stanowiła wielowątkową prezentację aktywności naukowo-dydaktycznej Zakładu i jego zamierzeń badawczych. Program uzupełniały informacje o przygotowywanych w Zakładzie rozprawach doktorskich, w postaci sesji posterowej.

Spotkanie otworzyła Anna Wiłkomirska, dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i witając zgromadzonych powiedziała:

To szczególne grono zebrało się dzisiaj, by uczcić Jubileusz 50-lecia Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego. Półwiecze to brzmi uroczysto, dumnie, czcigodnie, niewiele jest katedr czy zakładów na naszym Wydziale, które mają taką długą historię. Sam upływ czasu odbywa się bez woli człowieka, od nas jednak zależy, co zrobimy z darowanym nam czasem. [...] Szczególną wartością w naukach humanistyczno-społecznych jest ponadczasowość koncepcji i teorii, które stworzyli najwybitniejsi ich przedstawiciele. To, co w teorii wychowania estetycznego wydaje mi się ponadczasowe, to wiara, że ludzie mają nieograniczone możliwości przeżywania i tworzenia świata, uruchamiania wyobraźni, którą prof. Irena Wojnar uznała za „kreatywną siłę człowieka”. Wychowanie powinno nauczyć człowieka „patrzeć, aby widział” pisała Irena Wojnar, temu ma służyć kontakt ze sztuką. Sztuka ze swej natury jest „niedyrektowna”. Tę cechę sztuki przejmuje wychowanie, jeśli nie narusza wolności wychowanka. Niełatwo było takie tezy formułować w epoce politycznie minionej, niełatwo o ich zrozumienie także dzisiaj. Dlatego też zakład i w swojej historii i teraz ma wielką misję do spełnienia, przywrócić światu umysły otwarte, przywrócić spostrzeganie i widzenie, wskazywać znaczenie sztuki jako swoistego tworzywa i katalizatora wychowania.

Następnie zabrała głos Krystyna Pankowska kierownik Zakładu. Jej wystąpienie publikowane jest w bieżącym zeszycie „Kwartalnika Pedagogicznego”.

Pięćdziesięcioletnią działalność Zakładu w perspektywie jego nadziei, spełnień i porażek, na tle dziejów Uniwersytetu i Wydziału, przedstawiła Irena Wojnar. Kierowała ona Zakładem w latach 1967–2007. Tekst jest również tu publikowany.

Istotnym wątkiem spotkania jubileuszowego była seria wypowiedzi jego uczestników zatytułowana „powroty i wspomnienia”. Jako pierwsza zabrała głos Wiesława Pielasińska, jedyna osoba wśród zebranych, która przygotowała w latach 60. rozprawę doktorską pod kierunkiem Bogdana Suchodolskiego. Wieloletnia współpracowniczka Zakładu, wierna uczestniczka wielu inicjatyw badawczych i organizacyjnych, autentyczny „świadek historii” Zakładu, tak podsumowała ten okres:

Ta historia półwiecza istnienia Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego – to długi horyzont czasu, który można łączyć z koncepcją «długiego trwania», a także ruchu wartości, tempa zmian w świecie i w Polsce, także zmian na Wydziale – kadrowych i programowych, co nie zawsze oceniać można pozytywnie. Jednak ten ruch wartości, zmieniające się priorytety i autorytety muszą być równoważone odniesieniami do przeszłości, dorobku pokoleń, myśli intelektualnej, tradycji. Dlatego też pozwolę sobie w mojej bardzo osobistej wypowiedzi sięgnąć wstecz. Studia moje na Wydziale przypadły na mroczny czas stalinizmu, pedagogiki w wydaniu radzieckim. To lata 1952–1956. Ten ostatni rok wytworzył nowe możliwości i umocnił pozycję prof. Suchodolskiego – otworzył nowe horyzonty, zmienił styl wykładów i seminariów, na zajęciach pojawiły się wcześniej nieznanie nazwiska filozofów. Były to też dla mnie nowe inspirujące lektury i przewartościowania. Miałam ten zaszczyt, że moim pierwszym i najważniejszym nauczycielem akademickim był prof. Suchodolski. Pisałam u niego pracę ma-

gisterską, doktorską, po odbytych studiach doktoranckich w PAN – za jego namową i sugestią. Obrona przypadała na marzec 1968 r., kiedy Uniwersytet Warszawski był okupowany przez studentów i zamknięty przez władze. Obrona publiczna odbyła się bez publiczności – otrzymałam tylko dwie przepustki dla męża i siostry. Lecz nie to jest najistotniejsze, choć wskazuje na uzależnienia indywidualnego losu od zewnętrznych zawirowań. Środowiska naukowe przeżywały kolejny wstrząs. Perfidna reorganizacja i zasada jednoetatowości sprawiły, że prof. Suchodolski opuścił Uniwersytet, a ja już nigdy nie wróciłam do pracy na Wydziale Pedagogicznym. Muszę tu wspomnieć, że nie byłam pracownikiem Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego, lecz Katedry Pedagogiki Ogólnej, której Zakład był częścią; merytoryczne i osobowe związki były naturalne i wzbogacające. Nie traciłam jednak kontaktu ze środowiskiem dzięki działalności prof. Suchodolskiego w Komitecie Badań i Prognoz Polska 2000. Interdyscyplinarne spotkania w Jabłonie, Śródborowie, Mądralinie były kuźnią niezależnej, alternatywnej myśli, a także tworzyły niezwykle klimat współdziałania, poczucie udziału w ważnych wydarzeniach. Za namową i życzliwym wsparciem prof. Suchodolskiego, a także Ireny Wojnar, uzyskałam stopień doktora habilitowanego w 1978 r. Jeśli miałabym dokładniej określić moje długie relacje z Profesorem (1955–1992) to zdecydowanie trafne wydaje mi się określenie Mistrza jako osoby Wielkiej i Bliższej. Profesor był ogromnym autorytetem, a jednocześnie widział drugą osobę i zachęcał do wysiłku, do przekraczania własnych ograniczeń. Po odejściu Profesora (1992) z godną podziwu wiernością i niezwykłym oddaniem pamięć o Nim kultywuję Irena Wojnar. Utrwała Jego dzieła, które nie są dziś wznawiane i znane studentom. To jednak tylko przyczynki do wiernej pamięci o Osobie, zdarzeniach, przywoływanie tradycji, intuicyjnie wyczuwanych niepokojów i tęsknoty za trwałością wartości. Irena Wojnar kontynuuje spotkania, które wiele obecnych tu osób zna, buduje wspólnotowe więzi, sympatie osobiste. W tym sensie, wracając do początku mojej wypowiedzi, duch intelektualny oraz długie trwanie stają się rzeczywistością. Za co gorąco dziękuję Irenie Wojnar.

Kolejny głos, nawiązujący do odległych dziejów, należał do Ryszarda M. Łukaszewicza. Jest on także „sojusznikiem” idei „wychowania dla przyszłości” Bogdana Suchodolskiego – jako animator znanego projektu Wrocławska Szkoła Przyszłości oraz inicjator edukacji z wyobraźnią i maksymalizacji szans rozwojowych dzieci. Wręczył on Irenie Wojnar reprodukcję obrazu *Krajobraz osobistych przekonań* Rafała Olbińskiego z dedykacją, którą przeczytał, a której fragmenty warto tu przytoczyć:

[...] Być może jednym z pierwszych, autentycznych marzeń każdego – jest/staje się marzenie wzlotu? Edukacja rozwija nasze skrzydła „w wieloraki sposób i na różne okazje”, jak pisał Profesor Suchodolski. Ale jak uwolnić/wyzwolić od iluzji wolności lotu, gdy ubywa urody i swobody świata, a przybywa „pułapek-klatek”? Nie poradziłem sobie z tymi bolesnymi rozterkami do końca i pewnie nie inaczej będzie w drodze dalej. Jednak zawsze mogłem i czerpałem siły u źródeł głębokich – przejrzystych – mądrych, w spotkaniach z Panem Profesorem Bogdanem Suchodolskim i Panią Profesor Ireną Wojnar; zawsze czerpałem:

– z wielorakich wartości i sensów „narodzin i rozwoju nowożytnej filozofii człowieka”; „estetyki i wychowania”, jak i szlachetnego oraz kreatywnego gościńca sztuki, gdzie prowokacja i ironia wobec „świata na opak” uczą humanistycznej niezłomności;

– z wielorakich wartości i sensów kultury na co dzień, ale i sokratejskiej sztuki wydobywania choćby czegoś nawet z przybysza... „z nikąd”;

– z wielorakich wartości i ścieżek intelektualnych, którymi wiodły myśli, a które zawsze potrafiły przemieniać wolę w pejzaże wyobraźni i pejzaże działania, aby z uporem wdzierać się w przyszłość dla zmieniania świata na lepsze i przekraczania siebie.

Pozostaje w głowie, w sercu i duszy wiele, bardzo wiele, a jednak nie przestaje ujmować to cudowne przemienianie kontekstów profesorskich w związki po prostu ludzi, ludzi wymagających, acz serdecznych, bliskich i nadal duchowo potrzebnych. Dziękuję Pani Ireno. Wrocław – Warszawa 6.04.2017 r. Ryszard M. Łukaszewicz.

Wypowiedzi Ryszarda M. Łukaszewicza towarzyszyły słowa innych osób ze środowiska wrocławskiego – Jolanty Zwiernik i Jerzego Semkowa, inicjatorów odkrywczych pomysłów w dziedzinie edukacji kulturalnej.

Przyjazne słowa pamięci nadesłali także Stefan Kościelecki z Torunia, Stanisław Tokarczyk z Sosnowca, Józef Górniewicz z Olsztyna, Teresa Hejnicka-Bezwińska z Bydgoszczy i Andrzej Sztylka z Siedlec.

W spotkaniu jubileuszowym uczestniczyła liczna (12 osób) grupa doktorów wypromowanych w Zakładzie Teorii Wychowania Estetycznego. Byli to: Zofia Krawczyk, Henryk Depta, Szczepan Kutrowski, Franciszek Midura, Janusz Gajda, Małgorzata Kowalczyk, Katarzyna Janczewska-Sołomko, Elżbieta Kukuła, Krystyna Pankowska, Mariusz Samoraj, Marek Jędrzejewski, Agnieszka Piejka.

Warto jednak przywołać niektóre wypowiedzi uczestników. Zofia Krawczyk, pierwszy wypromowany doktor Zakładu w 1971 r., nawiązywała w swej wypowiedzi do lat studiów i pracy na uczelni, a zwłaszcza do nowatorstwa realizowanej własnej pracy badawczej, która wiązała się z upowszechnianiem kultury plastycznej, dzięki zajęciom realizowanym wspólnie przez Zakład Teorii Wychowania Estetycznego i Biuro Edukacji warszawskiego Muzeum Narodowego.

Wśród uczestników spotkania, obok wyraźnej grupy dawnych doktorantów Zakładu, znalazły się osoby w różny sposób i w różnych czasach współdziałające z Zakładem, a więc Bogusław Żurkowski z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Mira Zalewska-Pawlak (habilitantka z UW, obecnie prof. Uniwersytetu Łódzkiego), Andrzej Ciążela i Ewa Lewandowska-Tarasiuk z Akademii Pedagogiki Specjalnej, Barbara Smoleńska-Zielińska (ChAT), dawna doktorantka i habilitantka UW. W wypowiedziach, obok przyjaznych akcentów, wspomnień i wdzięczności, pojawiały się sugestie na temat roli sztuki i wychowania estetycznego w pogłębianiu sztuki życia, wzmacnianiu postaw afirmacji i dążeń do osobistej samorealizacji inspirowanej przez przeżycia i działania artystyczne. Ciekawe doświadczenia na ten właśnie temat przedstawił Szczepan Kutrowski. Wypowiedzi miały charakter merytoryczno-nostalgiczny, można więc usprawiedliwić prezentację nie tylko

bezpośredniej aktualności, ale i słów sprzed lat pięćdziesięciu, tym bardziej że krążyła wśród zebranych księga pamiątkowa Zakładu z datą 22.02.1967 r. Księgę tę, warto o tym pamiętać, otwierał (z taką właśnie datą) podpis obecnego na uroczystości inauguracji Zakładu 50 lat temu – Władysława Tatarkiewicza, a także Mieczysława Wallisa i Leszka Kołakowskiego. Obecni byli wówczas, niemal w komplecie, dziś już nieżyjący, profesorowie Wydziału Pedagogicznego UW: Maria Żebrowska, Lidia i Stefan Wołoszynowie, Wincenty Okoń, Stanisław Jedlewski, Kazimierz Wojciechowski. Byli obecni także ówcześni doktoranci: Anna Trojanowska-Kaczmarek, Maria Przychodzińska, Janusz Plisiecki, Stefan Kościelecki.

Druga i trzecia część spotkania jubileuszowego obejmowała wypowiedzi, które dotyczyły teraźniejszości i przyszłości Zakładu. Jako pierwszy głos zabrał Janusz Gajda, którego tekst też tu publikujemy. Warto także zwrócić uwagę na wypowiedź Marty Gogłuskiej-Jerzyny, która, jakby intencjonalnie, w czasie jubileuszu Zakładu, ukończyła napisaną pod kierunkiem Adama Fijałkowskiego pracę doktorską *Edukacyjne możliwości sztuki – propozycja warszawskiego środowiska uniwersyteckiego*. Jest to prezentacja i analiza działalności Zakładu w latach 1967–2007, w pewnym sensie ukonkretnienie i rozszerzenie materiałów jubileuszowych. W czasie, gdy materiały bieżącego zeszytu „Kwartalnika Pedagogicznego” kierowane są do druku, praca Marty Gogłuskiej-Jerzyny uzyskuje dwie pozytywne recenzje.

Kolejny referat wygłosiła Mirosława Zalewska-Pawlak z Uniwersytetu Łódzkiego (tekst ten jest również zawarty w naszej publikacji). W części trzeciej referaty wygłosili Mariusz Samoraj, Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz, Maciej Słomczyński i Adam Malinowski, pracownicy Zakładu. Konferencji towarzyszyła sesja posterowa doktorantów Zakładu: Justyny Żak, Joanny Parol, Moniki Biadań, Agnieszki Rutkowskiej i Aleksandry Piskorskiej, którzy prezentowali swe zamierzenia związane z przygotowywanymi pracami doktorskimi. Oprawę artystyczną konferencji uzupełniała także prezentacja prac plastycznych studentów Wydziału Pedagogicznego UW przygotowana przez Mariusza Samoraję.

Warto tu także zaznaczyć, że 28.02.2017 r., czyli niemal dokładnie 50 lat po wspomianej inauguracji Zakładu, uległa zmianie jego nazwa. Zakład Teorii Wychowania Estetycznego zwany jest teraz Zakładem Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą.

Irena Wojnar
Uniwersytet Warszawski

Zakład Teorii Wychowania Estetycznego na Uniwersytecie Warszawskim 1967–2007. Nadzieje – spełnienia – porażki

Summary

**THEORY OF AESTHETIC EDUCATION UNIT AT THE UNIVERSITY OF WARSAW 1967–2007.
HOPES – REALISATIONS – FAILURES**

The article presents the 50-year history of the Theory of Aesthetic Education Unit established in 1967 within the Chair of General Education at the Faculty of Education at the University of Warsaw. In those days, the issues studied at the Theory of Aesthetic Education Unit were innovative, connected with the quest for the restoration of education and the formation of the integral man. They also expressed the expectations and hopes that were widespread in Poland after 1956. Moreover, those issues correlated with the revelation of the idea of “education for the future”, consolidating the meaning of the “inspirational duty of education”.

The Unit’s activities were reflected in research studies, doctoral dissertations and publications, as well as in the practical experiences, in terms of university and school education and cooperation with teachers and institutions involved in the diffusion of culture. The article shows how, in difficult and historically variable circumstances, an interdisciplinary theoretical structure was shaped, simultaneously with an integrated pedagogical process. This concept, inspired by the classical thought of Polish and foreign authors, reveals a wide range of educational opportunities for art in an interdisciplinary perspective, as well as in the form of distinct artistic disciplines. Art education is understood as education *towards* and *through* art; it is the foundation of the humanistic orientation of educating the integral man, enriching general education.

Key words: aesthetic education, education through art, integral man

red. Paulina Marchlik

Tekst został przygotowany w związku z jubileuszem 50-lecia Zakładu i zaprezentowany podczas uroczystego spotkania na Wydziale Pedagogicznym

Uniwersytetu Warszawskiego 6 kwietnia 2017 r. Jest więc tekstem zarówno wspomnieniowym, a więc nieuchronnie osobistym, jak, w innym sensie, osobistą próbą spojrzenia uogólniającego i refleksyjnego. Inspiracją metodologiczną tekstu jest bliska mi propozycja Fernanda Braudela, który wielką i małą historię ujmuje w trzech komplementarnych perspektywach przez pryzmat trzech kategorii: są nimi wydarzenia, procesy i trwanie. Wydarzenia mają charakter jednostkowy i niepowtarzalny i, jak słusznie zauważono, nic po nich nie jest takie, jakie było wcześniej. Procesy rozgrywają się w czasie i podlegają nieustannym zmianom. Trwanie natomiast, zgodnie z filozofią Bergsona, wymyka się przemijaniu, istnieje bowiem rozgrywa się w różnych wymiarach czasowych. Dowodzi Braudel, że istnieje „nie czas jeden i jednolite linearny, lecz wiele czasów, różne wymiary czasowe, warstwowo nakładające się trwania”. Istnieje zatem zarówno „czas krótki”, jak „długie trwanie”, historia „poza powłoką wydarzeń”. W *Ewolucji twórczej* Bergson napisał: „Trwanie jest to ciągły postęp przeszłości, która wgrzyza się w przyszłość i nabrzmiwa idąc naprzód”. Trwanie wszakże, a chciałabym na fakt ten zwrócić szczególną uwagę, tożsame jest z ruchem odczuwanym od wewnątrz, a więc przez „głębokie ja” i stanowi swoiste streszczenie historii. Koncepcję trwania często porównywano do polifonii i kontrapunktu dzieła muzycznego rozwijającego się w czasie i utrzymującego ciągłość swej tożsamości.

Wydarzenia

Wydarzeniem, które skłoniło Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego do zorganizowania sesji jubileuszowej, była uroczystość w dniu 22 lutego 1967 r., którą celebrowano w ówczesnej siedzibie Wydziału, czyli w gmachu na Krakowskim Przedmieściu 26/28, w ramach ówczesnej Katedry Pedagogiki Ogólnej kierowanej przez prof. Bogdana Suchodolskiego. Fakt ten uznano za oficjalną inaugurację Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego, którego kierownikiem została doc. dr Irena Wojnar, mianowana pismem Rektora UW z dnia 8 grudnia 1966 r. (załącznik nr 1). Zakład został utworzony uchwałą Senatu UW z dnia 16 lutego 1966 r. Mimo licznych zmian organizacyjnych i formalnych, wynikających z dramatycznych losów Uniwersytetu po 1968 r. (o czym wspominam w drugiej części tego opracowania, zatytułowanej „Procesy”), mimo zmian nazwy (zespół, pracownia) w ostatecznym rozrachunku Zakład zachował podstawy swego istnienia.

Wydarzeniem, właściwie katastrofą, stało się natomiast formalnie w 1970 r., usunięcie z Uniwersytetu prof. Suchodolskiego, czyli pozbawienie Zakładu podstawy inspiracji. Zakład bowiem, co podkreślam, faktycznie od swojego początku aż do 2007 r., stanowił integralną część Katedry Pedagogiki Ogólnej, realizował istotne obszary jej projektów badawczych, konkretyzował zasadnicze idee inspirowane. W ciągu ponad trzydziestu lat Zakład funkcjonował w sposób dość surrealistyczny, stanowiąc składnik w zasadzie niemal nieistniejącej Katedry, której losy były złożone. Tak się jednak stało, że liczne inicjatywy badawcze, społeczne i organizacyjne kontynuowane przez prof. Suchodolskiego zostały nieformalnie przejęte i rozwijane pod patronatem utworzonego w 1969 r. w ramach Polskiej Akademii Nauk Komitetu „Polska 2000” (później „Polska 2000 Plus”), gdzie powołano Zespół Edukacji i Kultury. Stał się on interdyscyplinarnym i ogólnopolskim środowiskiem naukowym ściśle powiązany z Zakładem Teorii Wychowania Estetycznego UW. Inicjatywy Zakładu nie tylko nie straciły szans realizacji, ale zachowały trwałość naukową i nieformalny patronat prof. Suchodolskiego, który zmarł w 1992 r.

Formalny status Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego w Uniwersytecie Warszawskim uległ zasadniczej zmianie w 2007 r. i fakt ten uznać należy za kolejne wydarzenie. Kierownictwo Zakładu objęła, wówczas dr hab., dziś prof. zw. Krystyna Pankowska, przy czym Zakład zakończył wieloletni okres podporządkowania Katedrze Pedagogiki Ogólnej i uzyskał status pełnej niezależności. Trzeba dodać, że decyzją Rady Wydziału Pedagogicznego z 28 lutego 2017 r., czyli niemal dokładnie 50 lat po oficjalnej wspomnianej wyżej inauguracji zmienił nazwę na Zakład Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą. Można więc stwierdzić, że spotkanie jubileuszowe stanowi nie tylko uczczenie 50-lecia Zakładu, ale i podsumowanie długiego, znaczącego okresu jego istnienia i działalności. Warto dodać, że właśnie został ukończony i obroniony doktorat *Edukacyjne możliwości sztuki – propozycje warszawskiego środowiska uniwersyteckiego*. Autorką jest absolwentka studiów doktoranckich na Wydziale Pedagogicznym UW, mgr Marta Gogłuska-Jerzyna, promotorem – Adam Fijałkowski, historyk wychowania. Namysł nad propozycjami i dokonania Zakładu w latach 1967–2007 ma już bowiem charakter historyczny. Autorka i promotor zasługują w tym miejscu na szczególne merytoryczne podziękowanie, dobrze się stało, że krytyczny ogląd środowiska Zakładu został dokonany przez kompetentnych badaczy spoza jego kręgu.

Procesy

Omówienie rozwoju Zakładu i jego losów w długim przecież okresie zmiennych dziejów nie tylko naszego środowiska i naszego Uniwersytetu, ale i całego kraju, wymaga bardziej skonkretyzowanej dramaturgii ujęcia. Spoglądając na rozgrywające się „procesy”, przypomnę, kiedyś już w spojrzeniu na dzieje Uniwersytetu przeze mnie przywoływane, poetyckie wizje „czasu ciszy”, „czasu burzy” i „czasu gromu”. Początki bowiem naszego Zakładu i jego „przedformalna” działalność nasycone wielkimi nadziejami i oczekiwaniem na czas satysfakcjonujących spełnień to były z pewnością historyczne „czasy ciszy”, dość szybko zresztą zakończone, po nich nastąpiły czasy różnych „burz”, a przecież i „czasy gromu”, bo takim symbolem można określić dramatyczne wydarzenia roku 1968 i ich długotrwałe następstwa.

Na początku należy przypomnieć, że nowatorska aktywność środowiska skupionego przy kierowanej przez prof. Suchodolskiego Katedrze Pedagogiki Ogólnej narastała stopniowo w ciągu wielu lat przed formalnym powołaniem Zakładu. Słusznie więc napisano (Maria Paschalska, „Życie Warszawy” 2.03.1967):

Na zupełnie wyjątkowy charakter uroczystości, która przekroczyła wewnętrzne ramy Uniwersytetu, złożyło się zapewne to, że Zakład działał znacznie wcześniej, zanim został utworzony. [...] Omawiając tę złożoną sytuację, prof. Suchodolski powiedział, że Zakład powstawał najwidoczniej z rezonansu społecznego i autentycznego zapotrzebowania. Ideą, na której Zakład wyrastał, było nowe rozumienie wychowania estetycznego uwzględniające udział sztuki w życiu człowieka i przypisujące sztuce ważną rolę w kształceniu osobowości.

Nie waham się w tym momencie podkreślić, że był to czas, krótki zresztą, kiedy pojawiła się szansa na urzeczywistnienie uskrzydlających powinności edukacji. Przemiany w Polsce znane pod nazwą „odwilży” odsłoniły przed Uniwersytetem nowe możliwości działania. Przełom zwany polskim Październikiem spowodował ograniczenie cenzury, osłabienie nacisków ideologicznych, a uchwalona w 1958 r. ustawa o szkolnictwie wyższym gwarantowała polskim uczelniom autonomię. Dzięki temu odrodziła się naukowa aktywność środowiska pedagogicznego. Obejmując w 1959 r. stanowisko dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych w UW, prof. Suchodolski podkreślał potrzebę tworzenia „nowej rzeczywistości wychowawczej” i działania według „strategii klinowej”, by stopniowo wprowadzać w życie nowe idee, swoistym „klinem alternatyw” poszerzać obszary zmian. Był on już wówczas autorem pierwszego wydania *Wychowania dla przyszłości* (1947), książki wciąż czytanej na świecie, łączącej bliskie Profesoro-

rowi strategii legendy i wizji. Suchodolski był bowiem przekonany, że stajemy się wierni i sobie, i historii, gdy wbrew sobie samym i wbrew rzeczywistości stworzymy świat nowy i siebie nowych. Dokonywał się swoiście kopernikański przewrót w myśleniu pedagogicznym, ważniejsza od tradycyjnej orientacji na przeszłość i jej edukacyjne priorytety stawała się orientacja ku przyszłości odmiennej od tego, co było, ale i różnej od dnia dzisiejszego. Umacniała się tendencja do myślenia alternatywnego, uczenie, że trzeba „widzieć inaczej”, podejmować wciąż nowe obszary odpowiedzialności.

W perspektywie wzbogacenia teorii pedagogicznej rodziła się koncepcja człowieka integralnego, pogłębienia edukacyjnej troski o zaniedbane dotąd aspekty jego rozwoju, kształcenie wrażliwości, wyobraźni, kreatywności. Tego rodzaju przemyślenia współbrzmiały z kształtującą się w środowisku międzynarodowym koncepcją „Uczyć się, aby być”, patronowaną przez UNESCO (wyd. 1972). Trzeba zatem pamiętać, że nowe myślenie o edukacji orientowane na człowieka pojmowanego integralnie jako osoba o bogatym wnętrzu, zobowiązana do wielorakiej aktywności zewnętrznej, narastało w latach 60. ubiegłego wieku równocześnie w wielu środowiskach zatroskanych o kształt świata. Wśród mało wówczas znanych, ale intrygujących „instrumentów” edukacyjnego działania nie przypadkiem musiała pojawić się sztuka, jeden z podstawowych „faktów ludzkich”, wyraz i narzędzie wrażliwości.

Szczególny układ okoliczności w pewnym sensie niezależnych, choć z pewnością nieprzypadkowych, zadecydował o udziale mojej książki *Estetyka i wychowanie* w narodzinach tej nowej koncepcji. Warto o tym wspomnieć nie tyle ze względów autobiograficznych, ile z uwagi na kontekst i okoliczności. W związku z zaistniałymi w Polsce przemianami i perspektywami, jakie pojawiły się przed Uniwersytetem i młodymi jego pracownikami, uzyskałam amerykańskie stypendium Fundacji Forda i z własnego już wyboru znalazłam się w Paryżu. Los chciał, że podjęłam studia na Sorbonie i zainteresowałam się oryginalnością uprawianej tam wówczas estetyki. Moje wcześniejsze studia, inspiracje humanistyczną myślą prof. Suchodolskiego, znalazły nieoczekiwane możliwości twórczej kontynuacji, w wyniku czego, na wniosek prof. Etienne Souriau przy aprobatywnym wsparciu Suchodolskiego, przygotowałam rozprawę doktorską wydrukowaną w wersji francuskiej jako *Esthétique et Pédagogie* (1963), a niedługo później także jej wersję polską *Estetyka i wychowanie* (1964).

W perspektywie problemowych priorytetów naszego późniejszego Zakładu niemal symbolicznie brzmią pierwsze słowa mojego doktoranckiego autoreferatu: *La thèse que j'ai l'honneur de présenter à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*

de Paris concerne le vaste problème de l'art et l'homme. Sztuka i człowiek – dwa podstawowe trwałe ogniwa wyznaczały przez wszystkie lata ciągłość i zasadę realizowanej aktywności badawczej w powiększającym się fascynującym środowisku warszawskim. Książka *Estetyka i wychowanie* miała dwa wydania i przekłady na języki obce. Teraz jednak jest trudno dostępna i rzadko czytana, pozwolę więc sobie w sposób maksymalnie skrótowy przywołać jej przesłanie. Promotor doktoratu w swojej przedmowie do książki uwydatnił humanistyczną treść wartości estetycznych i napisał: „Idea przewodnią, powiedziałbym niemal wyznaniem wiary, które głosi cała ta książka, jest przekonanie o znaczeniu sztuki dla kształtowania człowieka, dla jego wszechstronnego rozwoju, dla wychowania w nim «umysłu otwartego»”. Życzył także Souriau, aby książka stała się zachętą i pomocą dla tych wszystkich, którzy podejmują wysiłki w tej samej dziedzinie. Ujawnił się w ten sposób swoisty sojusz sił estetyczno-pedagogicznych dla realizacji człowieka integralnego, w którego rozwoju osobowym winny być trwale obecne, dziś powiedzielibyśmy kompetencje, takie jak: wyrazisty i wrażliwy sposób postrzegania świata, zdolność do rozszerzania zakresu osobowych doświadczeń, nieustanne wzbogacanie jakości zdobywanej wiedzy, twórcza wyobraźnia i aktywność kreatywna, artystyczna i ogólnospołeczna, wszystko to dzięki odczytywaniu sztuki jako „faktów ludzkich” i bogactwu ich ekspresyjności.

Pedagogiczny postulat „otwierania umysłów” (francuski *esprit* to zresztą więcej niż „umysł”) szczególnie istotny w kształtowaniu osobowości ludzi młodych ma swoje uzasadnienie zarówno w rozważaniach z zakresu filozofii i estetyki, jak i w studiach psychopedagogicznych. Nowocześnie rozumiane wychowanie estetyczne jako wychowanie człowieka, człowieka integralnego przez bogactwo sztuki, dzięki inspiracjom historycznym i otwarciu na zmienną aktualność, a zwłaszcza na nieznaną przyszłość – ujawnia inspirujące możliwości i bogate horyzonty „pedagogiki estetycznej”. Tak się stało, że spotkały się ze sobą dwie odkrywcze intencje estetyczno-pedagogicznego myślenia: pogląd Souriau na sztukę jako „fakt ludzki” i przekonanie Suchodolskiego, iż nie tyle jest ważne, jak człowiek określa swój stosunek do sztuki, ile to, jak sztuka kształtuje całego człowieka. Niedługo po *Estetyce i wychowaniu* ukazała się pod moją redakcją antologia, której tytuł inspirowany jest oczywiście klasycznym dziełem Herberta Reada, czyli *Wychowanie przez sztukę*. Są w niej fundamentalne teksty autorów polskich (Maria Dąbrowska, Roman Ingarden, Suchodolski, Władysław Tatarkiewicz i in.) i obcych (Maurice Debesse, Herbert Read, Étienne Souriau, Leonid Stołowicz i in.). Publikacja dokumentuje wychowanie przez sztukę we współczesnym świecie i różne jego możliwe ujęcia.

Wspomniana problematyka i bardzo aktualne jej koncepcje przyczyniły się do krystalizacji istniejących już w Polsce zainteresowań i do coraz silniejszej konsolidacji środowiska młodych badaczy w kręgu warszawskiej Katedry Pedagogiki Ogólnej. Coraz bardziej systematycznego charakteru nabrały rozprawy doktorskie podjęte pod kierunkiem Suchodolskiego, z czasem także Ireny Wojnar i innych osób (załącznik numer 2). Powstające stopniowo, już w ramach powołanego Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego, doktoraty stawały się tematem pasjonujących i odkrywczych dyskusji naukowych i znajdowały przedłużenie w postaci publikacji monograficznych o trwałej wartości. Ten właśnie obszar działalności Zakładu był wyjątkowo znaczący i zasługuje na bardziej szczegółowe omówienie, zanim zapewne kiedyś ukaże się pełne opracowanie syntetyczne.

Spotkania naukowe zorientowane były na wspólną zasadę ideowo-metodologiczną: inspiracja myślą i osobą prof. Suchodolskiego zakładała szerokie horyzonty ogólnopedagogiczne, odniesienia do przemian cywilizacyjnych i różnych aspektów „humanistycznego świata” kreowanego przez ludzi, a dopiero na tym tle studiowanie aktualnej i przyszłościowej roli sztuki. Sztuka wszakże zawsze była ujmowana w swoim metaznaczeniu ponaddziedzinowym, dopiero realizacja praktyki edukacyjnej konkretyzowała obecność odpowiednich dyscyplin, zawsze jednak z uwagi zarówno na przeżywanie czy doświadczanie obecności konkretnych wytworów/dzieł, jak w konsekwencji indywidualnych nieprofesjonalnych działań artystycznych. Istniał zatem wspólny łączący całe środowisko sposób myślenia o sztuce i sztukach, wspólnota refleksji ogólnej i zróżnicowanie tematyczne stanowiące podstawę proponowanych sytuacji wychowawczych. W taki sposób zajmowano się podstawowymi dla praktyki edukacyjnej, przede wszystkim szkolnej, dyscyplinami, plastyką i muzyką, a także sztuką spektaklu i, w owym czasie wkraczającą do edukacji, sztuką filmową. Mniej było prac poświęconych literaturze, pojawiały się jednak prace syntetyczne, ukazujące rolę dyscyplin artystycznych współdziałających w procesach kształcenia i wielostronnej stymulacji osobowości. Przypomnę niektóre, moim zdaniem, szczególnie odkrywczcze rozprawy doktorskie i wywodzące się z nich monografie.

W zakresie sztuk plastycznych są to studia Anny Trojanowskiej-Kaczmariskiej zogniskowane wokół zagadnienia zwanego potocznie sztuką dziecka, mianowicie plastycznej twórczości dzieci młodszych. Jest to dziedzina o długiej tradycji badawczej znaczonej nazwiskami Georges-Henri Luqueta, Szumana czy Arno Sterna. Polska autorka wzbogaciła te dokonania, akcentując emocjonalne i ekspresyjne aspekty plastycznych prac dzieci, nowatorskie sposoby ich stymulacji np. przez utwory muzyczne, wyrażane i ilustrowane. Wzbogacające znaczenie

wychowania plastycznego jako kształcenia kultury plastycznej upowszechnianej w różnych instytucjach ukazała Helena Hohensee-Ciszewska, pracująca zwłaszcza z publicznością dorosłą, natomiast Zofia Krawczyk zaproponowała ciekawe formy kształcenia wizualnej kultury młodzieży na przykładzie grup pracujących w warszawskim Muzeum Narodowym. Prace Tadeusza Marciniaka obejmowały propozycje wychowania plastycznego jako syntezy procesów wrażliwej percepcji dzieł i własnej aktywności twórczej uczniów na różnych poziomach edukacji. Odkrywcze dziś i nowatorskie wydać się muszą przemyslenia Stefana Kościeleckiego, który proponuje program edukacji wizualnej poza sferą estetyczną, czyli w odniesieniu do wizualnych aspektów środowiska cywilizacyjnego, w jakim żyje współczesny człowiek.

Propozycje w zakresie wychowania muzycznego pojmowanego jako wychowanie przez sztukę znalazły wyraz w bogactwie prac i studiów Marii Przychodzińskiej-Kaciczak, doktorantki i habilitantki Wydziału oraz nieco później zostały podjęte przez jej uczennicę Barbarę Smoleńską-Zielińską, zainteresowaną problematyką przeżycia muzycznego, a także swoistością wartości edukacyjnych proponowanych przez muzykę współczesną. Szkoła Przychodzińskiej objęła zarówno studia nad dziejami polskiej tradycji powszechnego wychowania muzycznego, jak prezentację współczesnych, zwłaszcza zagranicznych klasyków tej problematyki, jak wreszcie odkrywcze propozycje praktyczne na temat przeżywania i rozumienia muzyki, jej wzbogacającego znaczenia.

Wychowanie teatralne stało się tematem wielu ciekawych rozpraw i propozycji. Przypominam zwłaszcza doktorat i monografie Henryki Witalewskiej ukazujące rolę przeżycia teatralnego w edukacji współczesnego człowieka, uwrażliwianiu go na dramatyzm istnienia. Równoległe Urszula Wierzbicka dzięki własnym inicjatywom praktycznym ukazała amatorską aktywność teatralną uczniów jako sposób kształcenia ich wrażliwości i wyobraźni. W kręgu tej samej problematyki pojawiły się odkrywcze prace Krystyny Pankowskiej na temat praktyki dramy, czy – szerzej – pedagogiki dramy. Jest ona jednocześnie badaczką współczesnego teatru poszukującego i jego stymulujących możliwości edukacyjnych.

W środowisku Zakładu pojawiły się, bardzo wówczas nowatorskie, zainteresowania estetyką filmową i wychowaniem filmowym. Tej problematyce poświęcił swój doktorat Janusz Plisiecki, kontynuując przez wiele lat praktykę wychowania filmowego w szkole. Zainteresowania filmem w środowisku młodzieży białostockiej badał Stanisław Morawski, szczególnie jednak konsekwentne zainteresowania badawcze wychowaniem filmowym znajdują się w kolejnych

rozprawach, doktoracie i habilitacji, a także w publikacjach Henryka Depty, zajmującego się rolą filmu we współczesnej kulturze i w życiu współczesnych ludzi.

Obok przykładowo przypomnianych kierunkowych badań w zakresie wychowania przez sztukę trzeba podkreślić studia orientowane na rolę sztuki/sztuk w stymulacji osobowości, z myślą o pobudzaniu i inspiracji wrażliwości, ekspresji, wyobraźni, kreatywności. Wymienię kilka prac szczególnie odkrywczych. Pod kierunkiem prof. Suchodolskiego Wiesława Pielasińska zainteresowała się pedagogiczną problematyką ekspresji, odsłaniając w tym zakresie możliwości uprawiania pozaprofesjonalnych działań teatralnych. Pamiętać trzeba, że były to czasy oryginalnych doświadczeń teatrów studenckich, tak właśnie autokreacyjnie pomyślanych. Małgorzata Malicka podjęła, także w ujęciu ogólnosobowym, problematykę twórczości, określając ją jako „drogę w nieznaną”, realizowaną w zróżnicowany sposób, dzięki różnym działaniom artystycznym. Nieco później, ogólnowychowawcze znaczenie wyobraźni pobudzonej dzięki nowatorsko pomyślanym zajęciom w teatrze lalek realizował Józef Górniewicz.

Obok tego rodzaju badań i studiów odsłaniających mało dotąd znane możliwości sztuki podejmowano w rozprawach doktorskich przygotowywanych w Zakładzie indywidualizowane monograficzne tematy badawcze. Podaję niektóre z nich: Szkolna Olimpiada Artystyczna (plastyczna – Ewa Majchert, muzyczna – Wiesława Kandykiewicz); Ośrodek Widza – Teatr Ochoty – Andrzej Pitrus; gdański Dom Kultury – Szczepan Kutrowski; ogniska muzyczne – Stanisław Malewski, Katarzyna Janczewska-Sołomko; pedagogiczne oddziaływanie sztuki ludowej – Franciszek Midura; wychowanie estetyczne dziecka wiejskiego – Maria Łopatkowa; sztuka ludów Afryki i Oceanii – Krystyna Czerniewska. Tematyczne spektrum zrealizowanych i w większości opublikowanych doktoratów dokumentuje bogactwo zainteresowań szczegółowych podejmowanych przez młodych badaczy, zawsze inspirowanych wspólną ideą wychowania przez sztukę, bardzo różnorodnie, dziedzinowo i instytucjonalnie, w rozległej skali społecznej konkretyzowaną. Przywoływane wyżej rozprawy zostały zaprezentowane na wystawie towarzyszącej spotkaniu jubileuszowemu. Wystawę przygotowała Biblioteka Wydziału Pedagogicznego UW, a konkretnie jej kierownik Urszula Pawłowicz (załącznik numer 3).

Rozprawy i studia stanowiły przez wszystkie lata istnienia Zakładu podstawę jego naukowej aktywności, która jednocześnie miała także i inne komplementarne zakresy działania. Krótko przedstawię sprawy najważniejsze.

Zakład przyczynił się do tematycznego rozszerzenia programu studiów pedagogicznych, przygotowując zajęcia znane jako teoria wychowania estetycz-

nego oraz wstęp do wiedzy o sztuce. Pierwszy zakres został uznany za obowiązujący wszystkich studentów (wykład i ćwiczenia), drugi miał charakter fakultatywny. W roku 1976 ukazało się pierwsze wydanie podręcznika *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki* (wyd. II zm. 1980, wyd. III 1984, wyd. IV 1995) autorstwa Ireny Wojnar. Uzupełnieniem podręcznika stała się antologia tekstów autorów polskich opracowana zbiorowo (1994), liczne wydania, a także dwutomowy skrypt *Wstęp do wiedzy o sztuce* (1980) i kolejne wydania, cieszący się dużym zainteresowaniem także poza środowiskiem Wydziału. Zaproponowany kierunek studiów został wprowadzony na studiach pedagogicznych wszystkich polskich uczelni. W naszym Uniwersytecie znalazł szerokie potwierdzenie w rosnącej liczbie prac magisterskich, tematycznie bardzo szerokich, ponieważ obejmowały zarówno zagadnienia ogólnopedagogiczne, jak i opracowania monograficzne poświęcone różnym instytucjom i placówkom praktyki estetycznej w Polsce.

Podjęto jednocześnie współdziałanie z resortem edukacji, proponując rozmaite innowacje w zakresie wychowania estetycznego na różnych szczeblach edukacji szkolnej w dziedzinie wychowania plastycznego, muzycznego, edukacji kulturalnej (teatralnej i filmowej) podjętej w ramach przedmiotu język polski. Oczywiście trudno mówić o sukcesach w tym współdziałaniu, resorty zawsze miały i mają swoje własne „interesy”, prawdą jest jednak, że osoby związane z naszym Zakładem uczestniczyły w odpowiednich komisjach programowych, zgłaszały własne propozycje, czego następstwem stało się powołanie w 1984 r. Zespołu przygotowującego ekspertyzę *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia (koncepcja – stan – potrzeby)* oraz *Program wychowania estetycznego młodego pokolenia*. Materiały te stały się podstawą szczegółowej monografii przygotowanej w środowisku naszego Zakładu: *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. Irena Wojnar, Wiesława Pielasińska (1990). Jest to publikacja koncepcyjno-programowa o charakterze interdyscyplinarnym, stanowi uogólnienie wieloletnich studiów i prac prowadzonych w Zakładzie. Dokumentuje także liczne zindywidualizowane kierunki współdziałania Zakładu z różnymi polskimi instytucjami i placówkami, wśród których na szczególną uwagę zasługuje funkcjonująca do dnia dzisiejszego Galeria i Ośrodek Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu, powołana w 1964 r. zgodnie z koncepcją zaproponowaną w wymienionym tu już doktoracie przez Stefana Kościeleckiego. Inna wieloletnia współpraca łączyła Zakład z powołanym w 1973 r. Biennale Sztuki dla Dziecka (później Ośrodek Sztuki Dziecka) w Poznaniu. Prezentacja intelektualnej obec-

ności Zakładu i jego pracowników w pokrewnych naukowo i artystycznie placówkach wymagałaby obszernej monografii, trzeba jednak podkreślić wieloletnią współpracę naszego Zakładu z Zakładem Estetyki Instytutu Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego (krakowskie spotkania estetyczne) oraz Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Zakład Teorii Upowszechniania Kultury, Zakład Estetyki: Forum Sztuka–Edukacja).

Apogeum wszakże aktywności społeczno-edukacyjnej Zakładu i zaprzyjaźnionych „sojuszników” to wieloletnia (1964–1978) współpraca ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego i organizowanie ogólnopolskich wakacyjnych kursów wychowania estetycznego w ramach powołanej Komisji ZNP. Nawiązano w ten sposób do przedwojennych tradycji realizowanych z inicjatywy prof. Szumana i odpowiedziano na aktualne oczekiwania społeczne środowisk nauczycielskich w całej Polsce. Kursy bowiem dzięki szeroko pomyślanemu programowi i ciekawej lokalizacji (Trójmiasto) były oryginalną, bezprecedensową propozycją estetyczno-pedagogicznej stymulacji nauczycielskiego środowiska, grupowały bowiem nie tylko nauczycieli przedmiotów artystycznych, czy nawet humanistycznych, ale i innych nauczycieli, a nawet przedstawicieli administracji szkolnej, wszystkich, którzy poszukiwali nowych sposobów współdziałania szkoły ze środowiskiem kulturalnym, np. z muzeami, wzbogacania indywidualnych osobowości i nauczycieli, i uczniów dzięki ich wspólnemu zaangażowaniu, artystycznej aktywności i estetycznym doświadczeniom. Kursy przekazywały i wiedzę, i doświadczenia, umożliwiały uczestnikom spotkania ze sztuką z racji bogatej artystycznej oferty programowej Trójmiasta. Kursy inaugurował zawsze prof. Suchodolski, a wykładowcami byli nie tylko pracownicy i doktoranci naszego Zakładu, ale i znakomici uczeni z całej Polski. Trudno dziś uwierzyć, że przyjeżdżali do nas profesorowie: Władysław Tatarkiewicz, Zofia Lissa, Wanda Telakowska, Włodzimierz Hodys, Bolesław Lewicki. Spotkania z nauczycielami uznawali za społeczny obowiązek i ciekawe doświadczenie. Aktywność uczestników okazywała się nierzadko zaskakująca, udało się na przykład wydać wspólną pracę obejmującą ich indywidualne rozprawy (*W kręgu wychowania przez sztukę*, 1974). Dokumentacja kursów i merytoryczne studia analityczne znalazły się w pracy zbiorowej *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przestanie i przypomnienia*, w opracowaniu Ireny Wojnar, Henryki Witalewskiej i Mikołaja Lipowskiego.

Krótką wzmianką należy się naszym kontaktom zagranicznym. Szczególne znaczenie miała i ma wieloletnia współpraca z INSEA (International Society for Education through Art), organizacją pozarządową afiliowaną przy UNESCO,

powołaną z inicjatywy Herberta Reada w 1951 r. Pierwsze kontakty z tym środowiskiem nawiązałam jeszcze w latach paryskich studiów. Polscy koledzy z Zakładu w dużej grupie uczestniczyli w Światowym Kongresie INSEA, który odbył się w Pradze w 1966 r. Na uwagę zasługuje powołanie w 1989 r. Polskiego Komitetu INSEA (przewodniczącym został Stefan Kościelecki) oraz zorganizowanie przez warszawski Zakład uniwersytecki w 2000 r. prekonferencji INSEA w Warszawie dzięki inicjatywie Mariusza Samoraja. Przez wiele lat byłam członkiem europejskich i światowych władz INSEA, a w latach 1988–1991 wiceprzewodniczącą (z wyboru).

Długie lata bogatej aktywności Zakładu znaczone przywołanymi skrótowo dokonaniem były przecież latami trudnymi i metafora czasu ciszy, czasu burzy i czasu gromu znajduje oczywistą egzemplifikację. Przełom 1968 r. pozostawił trwały ślad w całym polskim środowisku naukowym, a dla polskiej pedagogiki stanowił wydarzenie dające się porównać do nieodwracalnej katastrofy. Symbolicznej wymowy nabrała wypowiedź Wydziału Pedagogicznego z ogólnouniwersyteckiego terenu na Krakowskim Przedmieściu, określona słowami Suchodolskiego „uniwersytet wyprowadzony w pole”. W czasach różnych „burz”, zawirowań politycznych, naukowych i organizacyjnych Zakład bronił swojej intelektualnej tożsamości, kontynuował prace studyjne i dydaktyczne, a także realizował godne pamięci inicjatywy wydawnicze. Wspomnę o ciekawej zainicjowanej przez nas serii „Sztuka-Kultura-Wychowanie” (WSiP, 30 tomików w latach 1979–1990), której autorami byli w znacznej mierze współpracownicy i doktoranci Zakładu, wspomnę także o krótkotrwałym rozkwicie pisma „Plastyka”, które pod redakcją Jacka Bukowskiego stało się ważnym ogniskiem myśli artystyczno-pedagogicznej.

Niestety dokonujące się w Polsce polityczne przemiany pociągnęły za sobą tendencję do bolesnego spłaszczenia edukacji, jej zagrożenie komercjalizacją, marginalizację sztuki w jej wysublimowanym edukacyjnym rozumieniu. Wyciszano w uczelniach problematykę wychowania estetycznego, a z czasem także i ogólnowychowawczą problematykę humanistyczną. Edukacja przeobrażała się w edukacyjne usługi, studenci – w klientów, kształcenie – w zdobywanie kompetencji ułatwiających konkurencję na rynkach pracy. Sformułowana przez Noama Chomsky’ego maksyma „zysk ponad ludzi” daje się także zastosować do naszej nowej rzeczywistości. W takim układzie priorytetów idee zaproponowane i głoszone przez środowisko naszego Zakładu musiały ulec stopniowej marginalizacji, choć zachowały swoje trwałe znaczenie. Jest to jednak, jak zauważono, znaczenie „absurdalne”, chociaż „kluczowe”, nieuchronnie ambiwalentne.

Trwanie

Istotą przedstawionej tu perspektywy procesualnej jest zmienność zdarzeń, ich przemijanie w ewolucji płynącego czasu znaczonego, trudnymi nieraz do akceptacji, rytmem napięć i konfliktów. Przed kilkunastu laty organizowaliśmy w Warszawie konferencję INSEA pod tytułem *Time passing-Time enduring*. Warto nawiązać do tego inspirującego tytułu. Kategoria przemijania dotyczy zarówno wspomnianych wciąż wydarzeń, jak nade wszystko osób z tymi wydarzeniami związanych, osób, których nie ma już wśród nas. Pozwalam sobie przywołać nazwiska osób szczególnie związanych z Zakładem, postaci zasługujących na naszą pamięć. Są to pracownicy Zakładu: Anna Trojanowska-Kaczmarek, Tadeusz Ratajczyk, Ewa Milewska; doktorzy wypromowani przez prof. Suchodolskiego: Jerzy Kubin, Halina Semenowicz, Helena Hohensee-Ciszewska, Janusz Plisiecki, Maria Łopatkowa, Krystyna Czerniewska; doktorzy wypromowani przez Irenę Wojnar: Łada Bobrowska, Tadeusz Marciniak, Stanisław Malewski, Andrzej Pitrus, Wiesława Kindykiewicz, Ewa Majchert.

Pozostaje otwarte pytanie o trwałość dokonań działającego przez tak wiele lat środowiska, nierzadko określanego jako „polska szkoła wychowania estetycznego”. Zaistniałe i działające środowisko jest przecież faktem niezaprzeczalnym, udokumentowanym bibliograficznie, dającym się zilustrować przebiegiem licznych inicjatyw i spełnień. Nie podejmowano nigdy próby ogólnointelektualnego bilansu, choć istnieją liczne przyczynki opisowe, spojrzenia monograficzne. Autoanaliza środowiska Zakładu musi być bardzo wyważona, samokrytyczna, daleka od powierzchownego samozadowolenia. Nie jest przecież prawdą, że nasze środowisko opracowało w pełni nową i oryginalną teorię wychowania estetycznego, jest jednak prawdą, że takiej teorii nadało oblicze swoiste. Podkreślić trzeba, że w naszych prezentacjach zawsze nawiązywaliśmy do dwóch nurtów, światowej i rodzimej, tradycji. Podkreślaliśmy, że czujemy się ideowo pokrewni inspiracjom mistrzów wielkiej klasyki naszej teorii, od Fryderyka Schillera po Herberta Reada, pamiętamy o znaczącej roli koncepcji Johna Ruskina, Johna Deweya, Henri Bergsona, pedagogów Nowego Wychowania i klasyków pedagogiki kultury. Czujemy się jednocześnie skromnymi kontynuatorami naszych polskich myślicieli, mówiąc symbolicznie, od Cypriana Kamila Norwida do Stefana Szumana i Bogdana Suchodolskiego, pamiętamy o inspiracji myślą Edwarda Abramowskiego, Stanisława Brzozowskiego, Stanisława Witkiewicza i Władysława Tatarkiewicza.

Dopiero w cieniu wielkich idei, ale w doświadczanym, nierzadko boleśnie, „tu i teraz”, zaniepokojeniu intrygującą i zobowiązującą przyszłością kształtowała się nasza warszawska teoria wychowania estetycznego pojmowanego jako wychowanie do – i przez sztukę, jako równocześnie intelektualna struktura interdyscyplinarna i wynikający z niej wielostronny proces pedagogiczny. W bezprecedensowy sposób splatały się ze sobą interdyscyplinarna teoria i integracyjnie pojmowana praktyka. Podstawowe znaczenie w naszym myśleniu i działaniu uzyskiwały intencje i pojęcia, określane jako interdyscyplinarność i integracja.

Zasada interdyscyplinarności uzyskiwała sens badawczy w postaci powiązania teorii wychowania estetycznego z odpowiednimi obszarami badawczymi należącymi do filozofii (humanizmu) i estetyki, socjologii zainteresowanej społeczną genezą i społecznymi funkcjami sztuki, psychologii, analizującej przeżywanie sztuki i jej tworzenie zwłaszcza w nieprofesjonalnych działaniach kreatywnych. Zasada interdyscyplinarności zobowiązywała nas zawsze do skupienia na możliwości edukacyjnego oddziaływania właściwej każdej dyscyplinie artystycznej, ujmowanej zarówno w postaci proponowanych dokonań/dzieł, jak i aktywności artystycznej.

Tak szeroko akceptowana metoda interdyscyplinarnego myślenia badawczego znalazła komplementarne uzupełnienie w postaci niemniej nam bliskiej metody integracji, którą wiązaliśmy z propozycjami edukacyjnymi. Integralnie miał być pojmowany człowiek, osoba i podmiot wielorakich oddziaływań i sytuacji, człowiek wrażliwy, myślący, aktywny, obdarzony twórczą wyobraźnią. Integralnie również miała być realizowana praktyka edukacyjna, pomyślana całościowo, w perspektywie wzbogacających doświadczeń i aktywności wspomaganych przez różne instytucje i sytuacje mniej lub bardziej spontaniczne. W taki to sposób nasza koncepcja teorii wychowania estetycznego stawała się, jakby nieoczekiwanie i niepostrzeżenie, ogólną orientacją edukacyjną, orientacją estetyczną integralnego kształtowania człowieka, wzbogacaniem, „filarem” pedagogiki ogólnej, w tym jej zakresie, w jakim potrzebne, konieczne nawet, jest uskrzydlenie człowieka, uwznioślenie jego życia. Wspominałam o takiej szansie edukacyjnej zarysowanej u progu polskich nadziei lat 60. Być może dokonujące się dziś spłaszczanie edukacji odbiera dawny blask takim propozycjom i oczekiwaniom. Sądzę wszakże, iż analiza losów Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego nie może tych tendencji pomijać, nawet wówczas kiedy przesuwają się one z obszaru nadziei ku obszarowi porażek.

W dwóch ogólnoedukacyjnych, teoretycznych zakresach analizy widziałabym trwałość i oryginalność propozycji naszego Zakładu. Pierwszy z tych zakresów związany jest z estetyczną konkretyzacją społecznych funkcji sztuki, co

pozwala na pewne nowatorstwo w jej pojmowaniu. Często przypominamy Norwidowskie myślenie o sztuce stanowiącej jedność „pieśni” i „praktyczności”, duchowości i materialności, człowieka i świata. Z tego powodu polska teoria wychowania estetycznego na pierwszym miejscu wśród społecznych funkcji sztuki stawiała możliwość uwznioślenia ludzkich motywacji i spełnień, jednostkowych i zbiorowych, co oczywiście wymagało odpowiednich egzemplifikacji artystycznych, pobudzających osobowe doświadczenia. Drugą społeczną funkcję sztuki wiązaliśmy zawsze z przeobrażaniem materialnego środowiska („praktyczność”), a więc z innymi zupełnie konkretyzacjami artystycznymi. W tym wypadku sztuka staje się sposobem przeobrażania rzeczywistości, estetycznym narzędziem, pozwalającym na kreowanie wybranego aspektu „ludzkiego świata”. Odpowiednia egzemplifikacja odsłania więc inne niż w poprzednim ujęciu aspekty sztuki. Jej kolejny obszar związany jest z funkcją kompensacyjną i eskapistyczną, z pojmowaniem sztuki ze względu na pobudzane przez estetyczne doświadczenia satysfakcje zastępcze. W ten sposób od faktów artystycznych „realnych” przechodzimy w ulotne uniwersum wirtualne z jego napięciami i pokusami, a to właśnie uniwersum nabiera dziś szczególnego znaczenia, staje się także źródłem zagrożeń, uzależnień i zniewolenia. Pojawia się dawniej nieznaną świat faktów artystycznych o ambiwalentnym statusie moralnym. Czwarty obszar zaproponowanych przez nas społecznych funkcji sztuki wynika z przekonania, że sztuka może być sposobem życia, a więc nie tyle stanowić kanon wartości trwałych, ile zróżnicowane indywidualnie jakości przeżyć, ekspresji i aktywności twórczej, swobodnego dialogu człowieka z człowiekiem. Sztuka zatem to podstawa poetyki własnego życia, czyli kształcenia dla istnienia, międzyludzkiego porozumienia i komunikowania, stymulowania osobowości. Hasło „Uczyć się, aby być” zakładało, że dawna „sztuka piękna” staje się „sztuką życia”. Zaproponowane ujęcia sztuki przez pryzmat istotnych wypełnianych przez nią funkcji społecznych pozwalają na różne aktualizacje i mogą być źródłem nowych przemyśleń natury pedagogicznej.

Drugi sygnalizowany zakres nowatorskich ujęć pedagogicznych związany jest z głęboko w naszym środowisku zakorzenionym przeświadczeniem, że wychowanie estetyczne jako wychowanie przez sztukę może, powinno (?) być pojmowane po prostu jako wychowanie człowieka, stanowi bowiem teoretyczne i praktyczne przewyciężenie tradycyjnego wychowania estetycznego, jednostronnie skierowanego na estetyczną wrażliwość. Lapidarnie sformułował tę tendencję Suchodolski, dowodząc, że nie tylko wychowanie ma służyć sztuce, ale to właśnie sztuka ma służyć wychowaniu. Dziś powiedzielibyśmy, że ma służyć

inspirowaniu ukrytych możliwości, sił wewnętrznych człowieka, bogactwa jego wyobraźni, kreatywności, otwarcia na świat zewnętrzny i na drugiego człowieka. Byliśmy zawsze przekonani, że wzbogacające szanse sztuki, dzięki oryginalnie pomyślanym sytuacjom wychowawczym, spotykają się ze swoistym pedagogicznym zapotrzebowaniem na odnowę tradycyjnej edukacji i tradycyjnych kategorii wychowawczych.

Dzięki naszym przemyśleniom i doświadczeniom dokonało się takie właśnie wzbogacenie w stosunku do tradycyjnego wychowania moralnego i tradycyjnego kształcenia umysłowego. Nasza teoretyczna propozycja nie neguje oczywiście znaczenia sztuki, zwłaszcza utworów literackich, teatralnych czy filmowych w ukazywaniu wzorów czy modeli życia, uznając zwłaszcza na wczesnym etapie rozwoju człowieka znaczenie afirmacji życia. Tego rodzaju afirmatywną propozycję wychowania moralnego przez sztukę rozszerzyliśmy jednak o propozycję określoną jako „dramatyczna”, odsłaniającą konieczność moralnego rośnięcia człowieka w szerokim zakresie jego życiowych dramatów i uwikłań. Głęboko zakorzenione w myśleniu pedagogów platońskie, a więc moralnie selektywne ujęcie wychowania moralnego przez sztukę, idealnie ukierunkowaną, rozszerzyliśmy o ujęcie bliskie Arystotelesowskiemu katharsis i edukacyjnej akceptacji dramatu jako kategorii pedagogicznej. W takiej właśnie tonacji na temat moralnego znaczenia sztuki wypowiedzieli się liczni autorzy zgodni z Conradowską definicją sztuki („wysięk ducha, dążący do wymierzenia najwyższej sprawiedliwości widzialnemu światu przez wydobyć na jaw prawdy – wielorakiej i jedynej – ukrytej pod wszelkimi pozorami”). Przywołana problematyka może być odnaleziona zarówno na kartach kolejnych wydań *Teorii wychowania estetycznego*, jak i w licznych rozprawach monograficznych opublikowanych w środowisku Zakładu. Sztuka/sztuki pojmowana jako wielorakie ekspresje życia odsłania bogactwo możliwości poszukiwania, przez konkretnego człowieka, własnej prawdy moralnej, poczucia odpowiedzialności i wskaźników postępowania.

Nasza propozycja integralnego wychowania człowieka przez sztuką wzbogaca jednocześnie działania w zakresie wychowania zwanego potocznie umysłowym, a więc skierowanego na procesy poznawcze. Obejmują one zarówno zakres i treść zdobywanej wiedzy („wiadomości”), jak i mechanizmy poznawania; procesy te rozpoczynają się od wrażliwej percepcji rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej. Sztuka, nie tylko przecież wizualna, wzbogaca obraz tej rzeczywistości, artysta jest tym, kto „użycza” zwykłym ludziom swojego spojrzenia. Zmniejsza się „nieprzejrzystość” świata, wyostrza się działanie ludzkich zmysłów i wrażliwości, ujawniają się aspekty świata, które mogłyby pozostać niezauważone przez

zwykłego człowieka nie będącego artystą, utrwała się przyzwyczajenie do „widzenia razem”, ujmowania faktów i zjawisk w nowych, wciąż zmieniających się układach i kontekstach, nowych znaczeniach. W świadomości widza/odbiorcy sztuki dokonuje się ukonkretnienie i indywidualizacja faktów i zjawisk będących przedmiotem poznania naukowego, a więc maksymalnie uogólnionego i zobiektywizowanego. Jest jednak sztuka szczególnym i jedynym sposobem odkrywania swoistości świata tworzonego przez ludzi, uniwersum sensów i znaczeń, przeżyć, doświadczeń i wzruszeń, nie przypadkiem określana jako „wycieczka w sferę istnienia drugiego człowieka”, sposób przekraczania granic własnego doświadczenia. Sztukę także, coraz częściej i chętniej, kojarzymy z szansą pogłębienia więzi międzyludzkich, określając ją jednocześnie jako źródło pogłębiania wrażliwości empatycznej (*feeling into*) i porozumienia człowieka z człowiekiem (*feeling with*). Trudno zatem w myśleniu i działaniu rozróżnić tradycyjne ogniw procesów kształtowania człowieka. Wrażliwość moralna splata się bowiem z wrażliwym rozumieniem, poruszeniem wyobraźni, dyspozycji ekspresyjnych i twórczych.

Obszary naszych refleksji inspirowane podstawowymi lekturami i doświadczeniami praktycznymi mają, nie zawsze nawet dobrze nam znanych, sojuszników na świecie. Warto przywołać – współbrzmiające z naszymi – niektóre propozycje formułowane w międzynarodowych dokumentach sygnowanych przez UNESCO, International Society for Education through Art czy International Society for Music Education. Często nawiązujemy do raportu *Our Creative Diversity* (1996) czy do *Road Map for Arts Education* (2006). Powszechnie przyjmowane jest bliskie nam pluralistyczne rozumienie sztuki jako różnych dyscyplin/sztuk, a także przekonanie o cennych, ale niedostatecznie wykorzystywanych możliwościach wychowania przez sztukę. Jako kluczowy pojawia się termin ulepszenie procesu wychowania mający konkretyzować program realizacji praw człowieka i powszechnego uczestnictwa w kulturze. Nadrzędnym celem wszystkich działań edukacyjnych, czytamy we wszystkich przypominanych dokumentach, ma być pełny rozwój ludzkiej osoby. Jest to pozornie sprawa oczywista, ale zbyt słabo w praktyce uwzględniana. Edukacja estetyczna przez sztukę ma zadanie podwójne. Pogłębianie świadomości kulturalnej związane jest z naszym programem moralno-społecznego i poznawczego działania sztuki, osobne zadanie to stymulowanie ekspresji i dyspozycji kreatywnych, inteligencji emocjonalnej, zdolności do krytycznego namysłu nad światem i nad życiem. Taka edukacja miałaby umożliwiać odpowiedź na społeczno-edukacyjne wyzwania XXI w. jako „edukacja jakościowa” obejmująca wrażliwość na wartości uniwersalne, takie jak

pokój i rozwój zrównoważony. Miałyby także przyczyniać się do społecznej integracji, wyciszać społeczne wykluczenie, umacniać realizację praw jednostki/praw człowieka.

Zbieżność naszych przemyśleń z intencjami przypominanych tu dokumentów międzynarodowych może być odczytana optymistycznie i krzepiąco, prawdą jest jednak, że te dokumenty wyrażają uniwersalne zaufanie do wartości podstawowych, bardziej nadzieje niż konkretne zadania. Sytuacja w zakresie społecznych i edukacyjnych konkretów nie sprzyja realnej obecności teorii i praktyki wychowania przez sztukę. W Polsce zresztą, ze znanych powszechnie powodów, wszelka intencjonalna „edukacyjność”, zwłaszcza pojęciowo związana z ideą wychowania, budzi nieufność. Także i sztuka poddawana jest dziś różnego rodzaju presji osłabiającej jej sublimującą wymowę humanistyczną, a więc idea wychowania, czy mówiąc słowami Reada ocalenia przez sztukę, ulega pewnemu wyciszeniu. Można użyć słowa „pewnemu”, ponieważ wciąż są obecne w szerokim obiegu społecznego upowszechniania trwałe wartości sztuki dawnej. Chyba pozornie tylko usuwają się w cień wobec agresywnej konkurencji skomercjalizowanych mediów nagłaśniających zjawiska humanistycznie negatywne, atrofię wrażliwości wysublimowanej, chaos czy nawet nihilizm aksjologiczny, także w sferze wartości artystycznych. Niebezpiecznej trywializacji ulega idea kreatywności, a nawet podmiotowości, kojarzona z egotyzmem życia sterowanego bezwzględnością sukcesu. Także ekspresja często zostaje spłaszczona do zindywidualizowanego stanu samozadowolenia.

Bliskie nam inspiracje Reada wymagają aktualnych przemyśleń i wzbogaceń, na tle aktualnego pluralizmu dostępnych dziś powszechnie tekstów kultury, w tym faktów artystycznych ukształtowanych w różnych obszarach świata. Read zresztą wskazywał, że rozszerza się zakres estetycznych akceptacji, a więc przesunięcie, w skali wartości, z estetyki piękna ku estetyce sztuki. Pogłębia się i utrwała inspiracja myślą Deweya. Na baczność uwagę zasługują współczesne propozycje Arnolda Berleanta, estetyka zaangażowana we współtworzenie środowiska, będące swoistą ekologią życia społecznego.

Zespół Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego może odczuwać intelektualną satysfakcję, sięgając po przywołane poglądy i lektury. Mogą one jedynie wzmacniać gorzki sens alternatywy odślaniającej kluczowy, a jednocześnie absurdalny charakter zrealizowanych prac własnych. Ta właśnie alternatywność przyświeca najnowszym działaniom naszego środowiska inspirowanym przez coraz silniej odczuwane „humanistyczne przesłanki niepokoju”. A jest to zaniepokojenie losem człowieka we współczesnym świecie, losem, ale i odpowiedzial-

nością, czyli coraz trudniejszą interakcją między człowiekiem a współtworzonym przez niego światem. Coraz bardziej uprzedmiotowiony człowiek buduje odczłowieczony świat, który z kolei wzmacnia depersonalizację ludzkiej osoby. Podstawowa i pozornie konstruktywna interakcja człowiek–świat uzyskuje niebezpieczne oblicze i prowadzi do groźnych konsekwencji, napięć i wewnętrznego rozdarcia ludzkiej kondycji. Sprzeczne wartości, które – jak napisano – krążą bezładnie na rynkach świata, kryzys podstawowych zasad i kryteriów wyznaczających ludzkie motywacje i działania, zagęszczenie konfliktów i dylematów, wobec których pogłębia się bezradność człowieka, wymagają namysłu, interpretacji w duchu przyjaznego wsparcia i zrozumienia, humanistycznej i otwartej pedagogiki. Kondycja ludzka oscyluje dziś między eskapizmem intensyfikowanym przez ludyczość wszechobecnych mediów a fatalizmem wzmacnianym przez ekonomicznie i socjologicznie zorientowaną opinię publiczną. W szeroko rozpowszechnianej literaturze naukowej spotykamy się nawet z zakwestionowaniem ludzkiego podmiotu i tradycyjnego humanistycznego ideału człowieka. Nasze środowisko zawsze, także i teraz, opowiadało się za koniecznością obrony *homo humanus* w warunkach jego wielostronnych zagrożeń, za programem edukacyjnego mobilizowania wszystkich cennych możliwości ludzkiej osoby.

W innych przecież czasach i w innej społeczno-cywilizacyjnej perspektywie powraca pytanie o „człowieka integralnego” i także powinno powrócić pytanie o niekonwencjonalne sposoby i sytuacje pedagogicznego działania sprzyjające procesom rozwoju i samorozwoju takiego człowieka. Namysł nad realizacją tego zadania wymagałby trudu i wyobraźni, może zamiast „teorii wychowania estetycznego” czy nawet „teorii wychowania przez sztukę” powinna by to być „pedagogika mikrohumanizmu”(?). Taki termin trafniej określa „uskrzydlające powinności edukacji”.

Refleksja nad historycznym losem Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego nie może kończyć się żadnym formalnym podsumowaniem, skoro zamykam ją w obszarze myślenia kategoriami trwania. Może jednak prowadzić do pytań o charakterze otwartym, zarówno ogólnoprotymowych, jak oceniająco-krytycznych. Prezentując przed kilkunastu laty tę samą problematykę, postawiłam pytanie: Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?

Pytanie pozostaje aktualne.

Odpowiedzi udzielić może każdy z nas.

Warszawa, 10 czerwca 2017 r.

Załączniki

Załącznik 1 – nominacja

UNIwersytet warszawski

R E K T O R

Nr dz. K.32b=167/66Warszawa, dnia 8 grudnia 1966 r.

Obywatelka

Doc. dr Irena Wojnar

Wydział Pedagogiczny

w m i e j s c u .

Powołuję Obywatelkę Docent z dniem 1 października 1966 r. na stanowisko Kierownika Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Podstawa: art. 40 ust. 4 ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 5 listopada 1958 r. /Dz. U. Nr. 16 z 1965 r. poz. 114/, uchwała Senatu U.W. z dnia 16 lutego 1966 r. oraz pismo Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 października 1966 r. Nr. DUE-I-2/87/66.



R E K T O R

A handwritten signature in dark ink, likely belonging to the Rector of the University of Warsaw.

Załącznik 2

Rozprawy doktorskie przygotowane w ramach Zakładu

Doktorzy wypromowani przez B. Suchodolskiego (nie są to wszyscy doktoranci Profesora, jedynie osoby związane z problematyką Zakładu):

1. Jerzy Kubin, *Rola radia w wychowaniu dzieci i młodzieży*, 1964 (nie żyje).
2. Kazimierz Dobrzyński, *O fonografice i jej funkcji w wychowaniu estetycznym młodzieży szkolnej*, 1965 (nie żyje).
3. Irena Rżewska, *Upodobania artystyczne uczniów szkół warszawskich i paryskich*, 1965 (nie żyje).
4. Krystyna Czerniewska, *Sztuka prymitywna ludów Afryki i Oceanii i jej znaczenie w wychowaniu estetycznym młodzieży*, 1967 (nie żyje).
5. Maria Przychodzińska-Kaciczak, *Wychowanie muzyczne jako forma wychowania przez sztukę*, 1967.

6. Janusz Plisiecki, *Praca z filmem o sztuce w średniej szkole technicznej na lekcjach języka polskiego*, 1968 (nie żyje).
7. Maria Łopatkowa, *Wychowanie estetyczne dziecka wiejskiego*, 1968 (nie żyje).
8. Halina Semenowicz, *Poetycka twórczość dzieci*, 1968 (nie żyje).
9. Anna Trojanowska-Kaczmarek, *Dziecko i twórczość*, 1969 (nie żyje).
10. Wiesława Pielasińska, *Pedagogiczna problematyka ekspresji na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*, 1970.
11. Jolanta Karbowska, *Sztuka-poznanie-pedagogika*, 1970.
12. Helena Ciszewska-Hohensee, *Wiedza o sztuce dla celów kształcenia i upowszechniania*, 1971 (nie żyje).
13. Stefan Kościelecki, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, 1971 (nie żyje).
14. Henryka Witalewska-Meder, *Możliwości wychowawcze teatru*, 1973.
15. Małgorzata Malicka, *Twórczość a wychowanie*, 1978.

Doktorzy wypromowani przez Irenę Wojnar:

1. Zofia Krawczyk, *Nowoczesne muzeum sztuki i jego rola w kształtowaniu plastycznej kultury młodzieży*, 1971.
2. Henryk Depta, *Film w kształtowaniu współczesnej wyobraźni*, 1972.
3. Łada Bobrowska, *Ekspresja dramatyczna w kształceniu nauczycieli*, 1972 (nie żyje).
4. Tadeusz Marciniak, *Rozwój ekspresji i percepcji plastycznej dzieci i młodzieży*, 1972 (nie żyje).
5. Szczepan Kutrowski, *Aktywizacja społeczno-kulturalna przez sztukę na przykładzie wojewódzkiego Domu Kultury w Gdańsku*, 1972.
6. Tadeusz Ratajczyk, *Model zintegrowanego wychowania przez sztukę w szkole podstawowej*, 1973 (nie żyje).
7. Stanisław Tokarczyk, *Problematyka kształcenia kultury estetycznej w szkole średniej*, 1973.
8. Urszula Wierzbicka, *Kształtowanie nowego typu odbiorcy w teatrze szkolnym*, 1973.
9. Stanisław Morawski, *Recepcja sztuki filmowej w środowisku młodzieży na Białostocczyźnie – przyczynek do postulatów w zakresie krzewienia kultury filmowej*, 1974.
10. Janusz Gajda, *Wpływ kierowanego odbioru audycji telewizyjnych na kształcenie kultury literackiej uczniów w średniej szkole zawodowej*, 1975.
11. Helena Starzec, *Wychowanie literackie*, 1975.
12. Franciszek Midura, *Przeobrażenia kulturowe wsi a sytuacja i możliwości wychowawcze sztuki ludowej*, 1976.
13. Stanisław Malewski, *Społeczne funkcje ognisk muzycznych – na przykładzie badań w województwie białostockim*, 1976 (nie żyje).
14. Andrzej Pitrus, *Wychowawcza działalność teatru Ochota – Ośrodka Widza na przykładzie Teatru Ochoty w Warszawie*, 1979 (nie żyje).
15. Wanda Wojtyńska, *Sens dzieł plastycznych o treści symbolicznej oraz jego rozumienie przez młodzież*, 1979.
16. Czesław Dziekanowski, *Rola ekspresji dramatycznej w procesie samorealizacji na przykładzie „teatru fizycznego”*, 1980.

17. Wiesława Pychyńska-Kindykiewicz, *Łódzka Olimpiada Muzyczna – geneza, ewolucja, znaczenie wychowawcze*, 1980 (nie żyje).
18. Małgorzata Kowalczyk, *Integracja literatury i innych dziedzin sztuki w polskiej szkole średniej*, 1981.
19. Bożena Szymańska (Furmaniak), *Amerykański teatr Wspólnoty – współczesną artystyczną formą protestu społecznego i kulturowego*, 1982.
20. Katarzyna Janczewska-Sołomko, *Model społecznego ogniska muzycznego jako placówki wychowania estetycznego. Próba typologii*, 1983.
21. Ewa Majchert, *Rola sztuki w życiu młodzieży w świetle badań finalistów Olimpiady Artystycznej*, 1984 (nie żyje).
22. Elżbieta Kukuła, *Kształtowanie postawy humanistycznej na lekcjach wychowania plastycznego*, 1984.
23. Andrzej Sztylka, *Sztuka a humanistyczna strategia życia*, 1984 (Instytut Badań Pedagogicznych MEN).
24. Krystyna Milczarek-Pankowska, *Możliwości edukacyjne dramy w szkole zawodowej*, 1985.
25. Józef Górniewicz, *Teatr lalek a możliwości kształtowania wyobraźni dziecka*, 1987 (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu).
26. Mariusz Samoraj, *Pedagogiczne uwarunkowania plastycznej aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, 1991.
27. Marek Świeca, *Znaczenie wychowawcze ekspresyjnych form edukacji teatralnej*, 1994.
28. Marek Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury*, 1998.
29. Agnieszka Piejka, *Znaczenie filozofii Ericha Fromma dla myślenia pedagogicznego*, 2000.

Doktorzy wypromowani przez Marię Przychodzińską:

1. Barbara Smoleńska-Zielińska, *Percepcja wartości artystycznych muzyki przez młodzież szkolną*, 1986.
2. Maria Arredondo Icardo de Cruz, *Wychowanie muzyczne w Meksyku i w Polsce. Studium porównawcze*, 2000.

Doktor wypromowany przez Wojciecha Jankowskiego:

1. Cesar Armando Cruz Espino, *Profesjonalne kształcenie muzyczne w systemach edukacji Polski i Meksyku. Studium porównawcze*, 2000.

Doktorzy wypromowani przez Henryka Deptę:

1. Marta Kochanek, *Piękno jako kategoria estetyczna i pedagogiczna*, 2006.
2. Jarosław Domagała, *Powszechnie wychowanie muzyczne w Płocku w dwudziestolecu międzywojennym* (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 2006).
3. Izabella Symonowicz-Jabłońska, *Baśniowość w kulturze popularnej jako wyzwanie edukacyjne* (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 2012).

Doktorzy wypromowani przez Krystynę Pankowską:

1. Kamila Witerska, *Drama na różnych poziomach kształcenia*, 2008.
2. Barbara Kwiatkowska, *Sztuka mechanizmem wczesnego ostrzegania. Sztuka zaangażowana w Polsce po 1989 r.*, 2011.
3. Marta Leszczyńska, *Ucieleśnienia i odcieleśnienia. Pedagogiczne aspekty cielesności w sztuce*, 2014.

Załącznik 3

Informacja bibliograficzna

(Obejmuje tylko książki osób wspomnianych w tekście i prezentowane na jubileuszowej wystawie).

Anna Trojanowska-Kaczmarek, *Dziecko i twórczość*, Ossolineum, Wrocław 1971.

Anna Trojanowska-Kaczmarek, *Dziecko i plastyka*, WSiP, Warszawa 1988.

Helena Hohensee-Ciszewska, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, WSiP, Warszawa 1976.

Helena Hohensee-Ciszewska, *Powszechna edukacja plastyczna*, WSiP, Warszawa 1982.

Zofia Krawczyk, *Wprowadzenie do kultury plastycznej, kształtowanie percepcji*, PWN, Warszawa 1975.

Tadeusz Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.

Stefan Kościelecki, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, PWN, Warszawa 1975.

Maria Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-Współczesność*, WSiP, Warszawa 1979.

Maria Przychodzińska-Kaciczak, *Zrozumieć muzykę*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

Maria Przychodzińska-Kaciczak, *Wychowanie muzyczne. Idee – treści – kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.

Barbara Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki*, WSiP, Warszawa 1991.

Henryka Witalewska, *Teatr a człowiek współczesny*, WSiP, Warszawa 1983.

Henryka Witalewska, *Teatr i my*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1987.

Urszula Wierzbicka, *Szkolny teatr małych form w moim doświadczeniu pedagogicznym*, WSiP, Warszawa 1979.

Krystyna Pankowska, *Współczesny teatr poszukujący*, WSiP, Warszawa 1986.

Krystyna Pankowska, *Pedagogika dramy*, Żak, Warszawa 2000.

Janusz Plisiecki, *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1993.

Stanisław Morawski, *Kultura filmowa młodzieży*, COMUK, Warszawa 1977.

Henryk Depta, *Film i wychowanie*, WSiP, Warszawa 1975.

Henryk Depta, *Fabryka snów czy szkoła życia?*, COMUK, Warszawa 1986.

Helena Starzec, *Wychowanie literackie*, PWN, Warszawa 1980.

Wiesława Pielasińska, *Pedagogiczna problematyka ekspresji na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*, Ossolineum, Wrocław 1970.

- Wiesława Pielasińska, *Młodzież szkolna wobec problemów kultury*, WSiP, Warszawa 1978.
- Jerzy Kubin, *Radio i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.
- Irena Rżewska, *O kształtowaniu upodobań artystycznych młodzieży*, PZWS, Warszawa 1968.
- Halina Semenowicz, *Poetycka twórczość dzieci*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.
- Maria Łopatkowa, *Piękno w życiu dziecka*, PZWS, Warszawa 1970.
- Franciszek Midura, *Sztuka ludowa a wychowanie*, KAW, Warszawa 1980.
- Janusz Gajda, *Telewizja w kształceniu kultury literackiej uczniów*, WSiP, Warszawa 1979.
- Janusz Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Stanisław Malewski, *Społeczne ogniska muzyczne. Idea umuzykalniania społeczeństwa*, Białostockie Towarzystwo Muzyczne 1981.
- Wiesława Pychyńska-Kindykiewicz, *Piękno na co dzień – idea i rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1983.
- Małgorzata Malicka, *Twórczość czyli droga w nieznanne*, WSiP, Warszawa 1989.
- Józef Górniewicz, *Sztuka i wyobraźnia*, WSiP, Warszawa 1989.
- Irena Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964, 1970.
- Irena Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976, II wyd. zmienione 1980, III wyd. 1984, IV wyd. Żak 1995.

Publikacje zbiorowe:

- Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1965.
- W kręgu wychowania przez sztukę*, red. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1974.
- Integracja wychowania estetycznego w teorii i praktyce*, red. I. Wojnar, „Studia Pedagogiczne” tom XXXIV, Ossolineum, Wrocław 1975.
- O umeni a vychove, Teorie a praxe estetické vychovy w Polsku*, B. Suchodolski & I. Wojnarova, Statni Nakl., Praha 1981.
- Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. I. Wojnar, W. Pielasińska, WSiP, Warszawa 1990.
- O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienia*, red. I. Wojnar, H. Witalewska, M. Lipowski, ZNP, Kielce 2009.

Seria:

- „Sztuka-Kultura-Wychowanie”, WSiP, Warszawa 1979–1990, 30 tomików autorskich.

ARTYKUŁY

Krystyna Pankowska
Uniwersytet Warszawski

Rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego – prekursorzy i twórcy

Summary

DEVELOPMENT OF THE POLISH THEORY OF AESTHETIC EDUCATION – PRECURSORS AND CREATORS

The article presents the achievements and thought of chosen pedagogues taking part in the creation of the Polish model of education through art. Janina Mortkowiczowa, the author of the book *On aesthetic education* (1903), emphasised the issue of the social significance of aesthetic culture and noted its linkage with moral culture. Stefan Szuman set out his main theses in the book *On art and aesthetic education* (1962), where he pointed out various dimensions of creative activity, including children's art and its important role in the process of development of the young human being. Bogdan Suchodolski looked at art from the perspective of culture and general education. Irena Wojnar provided the final shape to the theory of aesthetic education (*Theory of aesthetic education*, 1976), by distinguishing two aspects within it: education *towards* art and education *through* art.

Key words: Education, art, education *towards* art, education *through* art

red. Paulina Marchlik

Nie tylko wychowanie ma służyć sztuce,
ale to właśnie sztuka ma służyć wychowaniu.

Bogdan Suchodolski

Przytoczone motto, wskazujące na wzajemne relacje sztuki i wychowania, określa jednocześnie w największym skrócie funkcje wychowania estetycznego. Wychowanie to – według Ireny Wojnar – to po prostu wychowanie człowieka

w przestrzeni sztuki, w przestrzeni będącej siedliskiem ważnych z pedagogicznego punktu widzenia wartości. Sztuka jest tu więc wykorzystywana z myślą o „kształtowaniu swoistych postaw moralnych i umysłu człowieka, jego stosunku do świata, do innych ludzi i do siebie samego, o pobudzaniu jego dyspozycji twórczych i wyobraźni” (Wojnar 1990: 17).

Polska szkoła wychowania estetycznego krystalizowała się na przełomie lat 60. i 70. XX w., jednak jej źródła sięgają początków tegoż wieku, kiedy wiara w możliwości kształtowania przez sztukę lepszego człowieka szła w parze z wiarą w możliwość kreowania pięknego świata (jednym z prekursorów tego typu pedagogicznego myślenia była Janina Mortkowiczowa, która już w 1903 r. napisała książkę *O wychowaniu estetycznym*, potem przyszła m.in. myśl Stefana Szumana, Stanisława Ossowskiego, Suchodolskiego, by znaleźć swój pełny wyraz i rozwinięcie w teorii wychowania przez sztukę Wojnar).

Wiara ta znalazła właściwe sobie podłoże w importowanej w latach 30. do Polski z Niemiec pedagogice kultury (głównie za sprawą Suchodolskiego), bazującej na filozofii Wilhelma Diltheya. Kategoria przeżywania i rozumienia były w tej filozofii pierwszoplanowe, można je odnieść wprost m.in. do sztuki jako jednej z kulturowych ekspresji, za których pomocą człowiek jest w stanie poznać prawdziwą, wewnętrzną rzeczywistość duchową. Niezależnie od pedagogiki kultury, która rozwijała się w międzywojniu w Niemczech, w roku 1943, w zalanej pożogą wojenną Europie pojawiła się w Anglii koncepcja *wychowania przez sztukę*, autorstwa Herberta Reada. Read stworzył utopijną koncepcję sztuki jako paradygmatu istnienia świata idealnego – świata wrażliwego, twórczego, rozumnego człowieka. Irena Wojnar do polskiego wydania książki Reada napisała wstęp zawierający metaforę o człowieku, którego rozwinięte skrzydło intelektu wzbija się w górę, a skrzydło wyobraźni i wrażliwości smętnie opada w dół. Według autorki wstępu zatytułowanego *Wizja człowieka uskrzydłonego*, to okaleczone skrzydło przynależy właśnie do sztuki. Twórcy koncepcji wychowania przez sztukę wierzyli, że człowiek może harmonijnie wzbijać się w górę. To przekonanie uwiarygodnił chociażby zryw roku 68, kiedy to sztuka stała się jednym z głównych narzędzi komunikacji i pobudzania krytycznej świadomości społecznej, przede wszystkim młodych ludzi. Świadczyły o tym różne zaangażowane formy sztuki: protest songi, teatry uliczne, performance itd. towarzyszące młodzieżowej rewolucji.

W tym właśnie czasie, z wiarą w możliwości kreowania przez sztukę świata pełnego humanistycznych wartości, krystalizowała się w swoich podstawach

polska teoria wychowania estetycznego. Teoria ta ukształtowana przez Wojnar w ramach nauk pedagogicznych, a oparta na interdyscyplinarnej teorii o charakterze humanistyczno-społecznym, inspirowała się założeniami pedagogiki kultury oraz nawiązywała m.in. do myśli Edwarda Abramowskiego, Stanisława Brzozowskiego oraz Stanisława Witkiewicza. Teoria wychowania estetycznego miała również swoich bezpośrednich polskich prekursorów, a byli nimi m.in. Mortkowiczowa, Szuman i Suchodolski.

Niekwestionowaną pionierką i propagatorką wychowania przez sztukę była **Janina Mortkowiczowa** (1875–1960). Jej wydane w 1903 r. dzieło *O wychowaniu estetycznym* to pierwsza polska książka poświęcona w sposób programowy idei wychowania przez sztukę. Mortkowiczowa, która od wczesnej młodości związana była z postępowym środowiskiem działaczy oświatowo-społecznych, to postać niezwykle fascynująca. Jej zainteresowanie sztuką oddziaływało jednocześnie na pracę pedagogiczną. Jako pisarka i tłumaczka książek dla dzieci i młodzieży upowszechniała literaturę na szeroką skalę. Ogromnej rzeszy czytelników znany jest do dziś m.in. jej przekład z niemieckiego książki węgierskiego pisarza Ferencza Molnara *Chłopy z placu broni* czy też przekłady z angielskiego dzieł w pięciu tomów serii o *Doktorze Dolittle* autorstwa Hugh Johna Loftinga. Janina z Horwitzów, będąc żoną znanego wydawcy Jakuba Mortkowicza pracowała wraz z mężem w jego wydawnictwie. Jako kierowniczka działu literatury dla dzieci i młodzieży starała się wydawać dzieła autorów polskich i obcych o wysokiej wartości artystycznej i pedagogicznej zarazem. Równocześnie pisała artykuły literackie i pedagogiczne oraz utwory dla dzieci i o dzieciach, współpracując m.in. z „Przeglądem Pedagogicznym”. Prowadziła też w przedwojennej Polsce wykłady na kursach przy Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie.

Zainteresowania pedagogiczne wyznaczyły całą ścieżkę życiową Mortkowiczowej. Po ukończeniu żeńskiej pensji w 1890 r. uczęszczała ona na kurs wychowania przedszkolnego, następnie zaś pogłębiała swoją wiedzę studiując psychologię na tajnym Uniwersytecie Latającym. W latach 1896–1902 brała czynny udział w pracach Koła Kobiet i Koła Pedagogicznego. W tym właśnie czasie krystalizowała się jej koncepcja wychowania estetycznego, której zwieńczeniem stała się wydana w 1903 r. książka *O wychowaniu estetycznym*. W tym pierwszym polskim, nowatorskim opracowaniu poświęconym w sposób programowy idei wychowania przez sztukę autorka powoływała się na poglądy Johna Ruskina,

wskazywała na znaczenie sztuki w kształtowaniu codziennego otoczenia człowieka oraz podkreślała spójność celów moralnych i estetycznych¹.

W swojej „reformie pedagogiczno-estetycznej” Mortkowiczowa wyszła od zarysowania kondycji polskiej kultury estetycznej. „Stoimy dziś wobec faktu znamiennej, a rażącej. Szerokie masy społeczne wykazują zupełny brak wszelkiej kultury estetycznej. Pozbawione poczucia piękna przechodzą obojętne, głuche i ślepe obok cudów przyrody, obok arcydzieł sztuki, nie doznając żadnych żywych wrażeń ani wzruszeń. [...] Leżą przed nimi skarby, do których nie mają dostępu. [...] Piękno nie może ich wznieść, nie może uszlachetnić [...]” (Mortkowiczowa 1903: 28).

Pesymistyczna diagnoza upoważniła ją do stwierdzenia, że sytuacja ta może doprowadzić do zubożenia wymiaru duchowego i materialnego narodu. W związku z tym domagała się odpowiedniego kształcenia nauczycieli w tym zakresie, żądała, aby „wyształcenie estetyczne zostało wprowadzone jako przedmiot obowiązkowy do kwalifikacji pedagogicznych” (tamże: 32).

Mortkowiczowa, mając wykształcenie psychologiczne, swoje postulaty popierała dowodami wynikającymi z prawidłowości rozwoju dziecka. Wyrażając sprzeciw wobec panującym szkolnym regułom i schematyzmowi w nauczaniu rysunku, proponowała realizację swoich idei przez uwolnienie swobodnej ekspresji dziecka, przez organizowanie zabawowych form plastycznych, eksponowała radość tworzenia jako wartość wychowawczą i rozwojową. Zwróciła też uwagę na istotne znaczenie, wynikające z obcowania z dziełami sztuki w procesie dydaktycznym. W ten sposób wpisywała się w rozwijającą się w Europie psychologię rozwojową. Nawoływanie Mortkowiczowej i innych pedagogów o wychowanie estetyczne najmłodszych, zgodne z ideami Nowego Wychowania, doprowadziło m.in. do zorganizowania wystawy „Sztuka w życiu dziecka”, która miała miejsce w 1908 r. w Pałacu Sztuki w Warszawie, z inicjatywy Zachęty Sztuk Pięknych.

Mortkowiczowa traktowała wychowanie estetyczne nie jako cel sam w sobie, ale jako środek do wytworzenia *harmonijnego całokształtu człowieka*. Taki właśnie sposób interpretowania wychowawczej roli sztuki okazał się najbardziej płodny i trwały w polskiej koncepcji wychowania przez sztukę.

¹ Wiązanie celów estetycznych z moralnymi przyświecało Mortkowiczowej przez całe życie, m.in. w 1958 r. powtórzyła to przekonanie, pisząc: „Dzieje przemian kulturalnych pokazują nam, że po okresach, gdy naczelnym hasłem literatury jest celowość, dydaktyka – jak to było w epokach pozytywizmu czy socrealizmu – przychodzą czasy, w których wysokie wymagania artystyczne łączą się z lekceważeniem dla strony moralnej, wychowawczej” (Mortkowiczowa 1958: 5).

Kolejnym pionierem i twórcą polskiej koncepcji wychowania przez sztukę był **Stefan Szuman** (1889–1972), z wykształcenia lekarz i psycholog, z powołania pedagog, z zamiłowania artysta, który już w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce stworzył podstawy wychowania estetycznego. „Sztuka służy ludzkości w ogóle, a żywioł piękna jest potrzebny człowiekowi każdemu, jest podstawowym czynnikiem pełnego i harmonijnego rozwoju każdej jaźni i każdej warstwy społecznej” – pisał Szuman w 1937 r. w artykule *Wstęp zasadniczy do zagadnień wychowania estetycznego* (Szuman 1937: 305–330).

Szuman, człowiek wszechstronnie i głęboko wykształcony, zaliczany jest przede wszystkim do wybitnych klasyków polskiej myśli psychologicznej, ustalających w swoim czasie podstawowe prawa dotyczące psychiki człowieka. W 1926 r. uzyskał stopień doktora psychologii na podstawie rozprawy *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Cały późniejszy naukowy dorobek Szumana obejmuje ponad 250 prac z zakresu psychologii rozwojowej i wychowania estetycznego. Dotyczą one takich problemów jak rozwój twórczości dziecięcej, rola sztuki w wychowaniu dzieci i młodzieży, rozwój umysłowy dziecka, rozwój uczuć, znaczenie mowy i myślenia w rozwoju psychicznym dziecka, kształtowanie charakteru, rola działania w rozwoju psychicznym jednostki oraz psychologia światopoglądu, tj. znaczenie odkrywania sensu i celu życia dla rozwoju osobowości i działalności człowieka. W dziedzinie wychowania estetycznego nie był jednak Szuman typem suchego, beznamiętnego naukowca, nie tworzył bowiem jedynie teorii, lecz sam jako artysta przez całe swoje życie zajmował się czynnie sztuką, w tym głównie malarstwem, muzyką i poezją.

Tuż po II wojnie światowej, Szuman jako pierwszy wrócił do koncepcji wychowania przez sztukę, w artykule *Myśli o kształtowaniu kultury estetycznej i wychowawców nowej szkoły polskiej*. Pisał: „wychowanie estetyczne [...] ma na celu rozszerzenie i pogłębienie świadomości istnienia każdego człowieka, a także nadanie właściwego kierunku jego działalności” (Szuman 1945/46: 9). Początkowo Szuman posługiwał się wyłącznie pojęciem *wychowanie estetyczne*, później, w książce *O sztuce i wychowaniu estetycznym* (1962), wprowadził pojęcie *wychowania przez sztukę*, które interpretował jako jeden z zakresów wychowania estetycznego. Wychowanie przez sztukę rozumiał jako „celowo zorganizowaną czynność pedagogiczną podjętą przez wychowawców, aby uwrażliwić wychowanków na piękno sztuki i pokierować ich czynnościami zmierzającymi do poznania i zrozumienia dzieł sztuki oraz osobistego doznania i doświadczenia wartości tych dzieł” (Szuman 1962: 101). Za drugi zakres, a zarazem metodę wychowania estetycznego uznawał zaś aktywność twórczą wychowanków.

W swojej koncepcji przedstawił zatem stanowisko na temat miejsca, jakie sztuka winna zajmować w życiu człowieka i w edukacji. Założenia teoretyczne i działalność praktyczna twórcy koncepcji wychowania przez sztukę zrodziły się na gruncie własnych doświadczeń i refleksji artystycznych Szumana, związanych z przekonaniem, że dzięki sztuce, która stwarza nieograniczoną możliwość doznawania wielorakości świata, człowiek rozszerza i pogłębia świadomość swego istnienia.

Szuman jako psychologa interesował proces rozwoju i pogłębiania osobowości w kontakcie ze sztuką. Proces ten ma dwoisty charakter, polegający na aktach przeżywania dzieł artystycznych, ale także wyrażający się w postaci ekspresji twórczej. Tej drugiej Szuman przyznawał bardzo duże znaczenie w życiu człowieka, zarówno dorosłego (pochwała dyletantów), jak i w rozwoju małego dziecka. Dziecko traktował jako totalnego artystę, który wyraża się i rozwija przez różne artystyczne formy ekspresji, spontaniczny taniec, rysunek, odgrywanie improwizowanych scenek, śpiew, przy czym aktywności te nie są reżyserowane przez dorosłych, a wynikają z wewnętrznej potrzeby wyrażania się dziecka.

Właśnie pierwsze badania Szumana koncentrowały się na sztuce dziecka, przy czym najwięcej uwagi poświęcił on dziecięcym wytworom plastycznym. Według badacza dziecko przedstawia to, co wie o danym obiekcie, a nie to, co widzi, zatem artystyczna wypowiedź dziecka, wyrastająca z jego wyobraźni i emocji, wyraża specyficzną prawdę estetyczną, a nie wiedzę teoretyczną.

Już po II wojnie światowej, w sytuacji początków powszechnej oświaty, Szuman określił warunki wychowania estetycznego, tj. upowszechnianie, uprzyśtępnianie i udostępnianie sztuki. Upowszechnianie wiązał z polityką kulturalną państwa, udostępnianie zaś z bezpośrednim obcowaniem z dziełami sztuki jako koniecznym warunkiem ich poznawania. Największy nacisk położył na ostatni warunek *powszechności oświaty estetycznej*, czyli na uprzyśtępnianie, które uważał za podstawowe zadanie wychowania estetycznego.

Śmiałe i nowatorskie postulaty wychowania estetycznego, które głosił Szuman były formułowane w czasach, gdy wychowanie to miało jeszcze charakter elitarny, stanowiły zaczątek myśli o powszechnym uczestnictwie w świecie sztuki. Ważne dla Szumana było zatem dotarcie ze sztuką do jak największej rzeszy odbiorców, a następnie pomoc udzielana im w zrozumieniu przekazu idącego ze strony sztuki. Udzielanie komuś pomocy, aby budziło się w nim zainteresowanie dziełami sztuki i aby stał się on wrażliwy na ich estetyczne walory nazywa właśnie Szuman uprzyśtępnianiem sztuki. Pisał o tym następująco:

Uprzysiępnianie dzieł sztuki, czyli czynienie ich przystępnymi dla doznań i przeżyć odbiorcy, sprowadza się zatem do aktywności wychowawczej, w której wychowawca pośredniczy między dziełem sztuki a jego odbiorcą. Uprzysiępnianie jest swego rodzaju zabiegiem wychowawczym mającym swe źródło i swoje racje w tym, że bez tej pomocy większość ludzi (zwłaszcza dzieci i młodzieży) nie byłaby zdolna do wrażliwego, wnikliwego wczuwania się i wmyślenia, czyli zrozumienia i przeżycia dzieł sztuki, tj. do ich istotnego i adekwatnego odbioru (Szuman 1962: 108–109).

W procesie odkrywania walorów sztuki i otwierania się na jej oddziaływanie konieczna jest pomoc osoby zdolnej do kształcenia zdolności rozumienia i przeżywania sztuki. Szuman wprowadził tu pojęcie wychowawcy estetycznego, osoby kształtującej wrażliwość i kulturę estetyczną jednostek i całego społeczeństwa na podstawie udostępnionych dzieł sztuki. Wychowawcą estetycznym, czyli tym, kto „umiałby obudzić w wychowankach zainteresowanie sztuką, rozumowanie się w niej oraz umiałby nauczyć ich rozeznawać się w sztuce, rozumieć ją, wnikliwie poznawać, wrażliwie i adekwatnie przeżywać każde cenne dzieło, cieszyć się, radować i sycić swoistą urodą i doskonałym pięknem arcydzieł sztuki – może być tylko człowiek sztukę znający i kochający, rozumiejący i przeżywający w sposób bezpośredni i żywy” (Szuman 1962: 117).

Konkretyzacja koncepcji wychowania estetycznego Szumana po wojnie, dotycząca również społecznego wymiaru uczestnictwa w sztuce, obejmowała zatem – po pierwsze – kształcenia kultury estetycznej, po drugie zaś – kształtowania osobowości jednostki, polegającej na jej specyficznym kontakcie ze sztuką, percepcyjnym i ekspresyjnym.

Równolegle do koncepcji wychowania estetycznego Szumana kształtowała się myśl **Bogdana Suchodolskiego** o ważności sztuki w edukacji człowieka. Suchodolski, pedagog kultury i filozof, sytuował wychowanie przez sztukę w szerszym kontekście kulturowo-społecznym, związanym z ważnymi zadaniami pedagogicznymi XX w. Szczególną wartość sztuki i jej wychowawczą moc odnosił też do stawiania wielkich egzystencjalnych pytań o sens życia. W roku 1959 w artykule *Współczesne problemy wychowania estetycznego* przedstawił pierwszy zarys modelu wychowania estetycznego: „Mówiąc o wychowaniu estetycznym, możemy mieć na myśli nie tylko to, jak jednostka ludzka układa swój stosunek do dzieł sztuki, a którymi ma do czynienia, ale także i to, co dzieje się z jednostką ludzką pod wpływem dzieł sztuki i jak sztuka kształtuje całego człowieka” (Suchodolski 1959: 98). Widać tu zatem wyraźny zarys późniejszego rozgraniczenia wychowania estetycznego na dwa zakresy: *wychowania do sztuki* i *wychowania przez sztukę*.

Pisał, że wychowanie estetyczne:

[...] to kształcenie kultury estetycznej, dobrego smaku estetycznego, umiejętności przeżywania i oceniania dzieł sztuki, upodobań w zakresie własnej aktywności artystycznej, odtwórczej lub nawet twórczej. [...] Wychowanie estetyczne w tym sensie – to kultura jednostki w zakresie jej stosunku do dzieł sztuki, jak również kultura jej artystycznej działalności amatorskiej (Suchodolski 1959: 99).

Pierwszy zakres zatem wiązał Suchodolski z kształtowaniem estetycznej kultury i estetycznego smaku. O wiele ważniejszy jednak wydawał się Suchodolskiemu drugi zakres. Stwierdzał, że o ile wychowanie estetyczne dotyczące kształcenia kultury i postawy estetycznej jest już wystarczająco potraktowane, o tyle wychowanie przez sztukę czeka na swoje poważne opracowanie. Realizacją tego celu miała się stać wiele lat później polska teoria wychowania estetycznego autorstwa Ireny Wojnar.

Suchodolski zwracając uwagę na społeczną rolę sztuki, ujmował problemy wychowania estetycznego w perspektywie historycznych przemian dziejowych. Podobnie jak Szuman, wskazywał na znaczenie sztuki w nowej sytuacji dostępu do kultury szerokich mas, które były dotychczas pozbawione tego przywileju. Zauważył, że w upowszechnianiu sztuki ważną rolę zaczynają odgrywać nowe technologie, związane z reprodukowaniem dzieł. Wskazywał też na istotną rolę szkoły i powszechnej oświaty w wychowaniu przez sztukę.

Stwierdzał, że wcześniej pedagodzy nie interesowali się sztuką, ponieważ dostęp do niej był zarezerwowany dla nielicznej grupy uprzywilejowanych, wpływ sztuki na postawę człowieka nie był więc ważnym zagadnieniem ogólnospołecznym. Z faktu przyznania prawa i udostępnienia sztuki szerokim rzeszom ludzi wyprowadzał więc teraz nowe ważne zadania edukacji estetycznej. Jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę na pedagogiczne zadanie zagospodarowania czasu wolnego. Sytuacja, która doprowadziła do zlikwidowania dotychczasowych przywilejów klas wyróżnionych, dzięki zredukowaniu czasu pracy, przyniosła również czas wolny dla pozostałej części społeczeństwa. Pisał: „W im większym stopniu czas wolny od pracy będzie się stawał społecznym problemem naszej epoki, w tym większym stopniu wzrastać będzie doniosłość wychowania estetycznego” (Suchodolski 1959: 97).

Według Suchodolskiego sztuka odgrywa szczególną rolę w zakresie poznawczym, kompensacyjnym oraz hermeneutycznym, dotyczącym rozumienia konfliktu między człowiekiem a stworzonym przez niego światem. Szczególne miejsce przypisywał sztuce w poznawaniu rzeczywistości, sądził nawet, że

w wielu zakresach przewyższa ona możliwości nauki. Odnosił swoje twierdzenie do wielu dziedzin nauki, takich jak historia, nauki o społeczeństwie (sztuka ukazuje procesy życia społecznego i jego przemiany) czy także nauki pedagogiczne (jako przykład podawał tu m.in. *Emila Rousseau*). Mówił również, że sztuka dostarcza wiedzy o odległych narodach i kulturach: „sztuka zbliża nas w sposób znacznie bardziej intymny i znacznie bardziej konkretny do tamtych ludzi, do ich warunków, do ich sytuacji i [...] stanowi istotny pomost, humanistyczny pomost pomiędzy naszym światem i tamtym światem, z którym wiążą nas już wprawdzie dość silne więzy polityczne, ale jeszcze nie dość silne więzy ludzkiego, konkretnego porozumienia” (Suchodolski 1959: 100). To porozumienie jawi się Suchodolskiemu jako nakładające się i interferujące ze sobą dwa złożone procesy: rozumienia innych i samorozumienia, bowiem sztuka „pokazuje po prostu drugiego człowieka w perspektywie nas samych, pokazuje go jako tożsamego z nami, chociaż tak różnego od nas [...]. Jest to proces zupełnie szczególny. Obiektywny kształt, w którym artysta pokazuje nam innego człowieka, staje się niby zwierciadłem, w którym widzimy się sami w jakichś fragmentach naszej osoby” (Suchodolski 1959: 16). Chodzi tu o szczególne przeżywanie sztuki, które ma charakter osobistego zaangażowania w losy drugiego człowieka i jest swego rodzaju spotkaniem człowieka z człowiekiem. Jest to spotkanie, w którym osobiste i ogólnoludzkie elementy splatają się w nierozzerwalną całość, a „rozumienie innych ludzi staje się pogłębieniem znajomości nas samych a zarazem wzmocnieniem więzi łączących nas z innymi ludźmi” (Suchodolski 1959: 100).

Jeśli chodzi o kompensacyjną funkcję sztuki, polegającą na przenoszeniu człowieka w inną rzeczywistość, Suchodolski twierdził, że chodzi tu o szeroko rozumianą rzeczywistość, zwracał zatem również uwagę na walory symbolizacji i metaforyzacji w sztuce; podobnie jak baśń przeznaczona dla dziecka, tak każdy inny wytwór sztuki, mimo że kieruje odbiorcę w stronę światów wyobrażonych, może pomóc mu tak w rozwoju, jak i w rozszerzonym widzeniu prawdziwego życia ludzi.

Wreszcie Suchodolski zajmuje się rolą sztuki w odpowiedzi na pytanie o konflikt między człowiekiem a stworzonym przez niego światem, uważa, że wielka sztuka odpowiada na różne niepokoje człowieka dotyczące kształtu współczesnego świata i wyjaśnia sens istnienia w tym świecie. Mówi także o wpływie sztuki na ukształtowanie etyczne człowieka, na rozumienie rzeczywistości społecznej, na kształtowanie przeżyć i uczuć: „W kręgu wychowania przez sztukę zawiera się całe bogactwo problematyki światopoglądowej i mo-

ralnej, która wymaga szczególnej opieki w organizacji kształcenia ogólnego” (Suchodolski 1980: 26).

Suchodolski widział zatem wychowanie estetyczne w kręgu kształcenia ogólnego:

W tradycyjnej koncepcji kształcenia ogólnego cały ciężar edukacji kulturalnej spoczywał na nauczaniu języka ojczystego: na tych lekcjach prezentowano najcenniejsze dzieła sztuki, niemal wyłącznie jednak literackiej. Dziś rozszerzamy ten krąg [...] o dziedzinę plastyki i muzyki, teatru i filmu. Rozbudowujemy – i słusznie – koncepcję kształcenia przez sztukę, rozumianą w całym jej rozległym zasięgu, od artystycznego kształtowania materialnego środowiska życia, aż po najbardziej „uduchowione” wizje twórcze poetów, malarzy, muzyków; i od doświadczeń, których źródłem są wielkie dzieła sztuki czasów minionych, aż po dzisiejszą awangardę artystyczną. Wiele czynników współczesnego życia składa się na to, że dostęp do sztuki staje się coraz bardziej powszechny i coraz bardziej wieloraki; z tej racji włączanie problematyki tego uczestnictwa do programu powszechnego kształcenia ogólnego staje się ważnym i pilnym zadaniem w dziedzinie wzbogacania życia ludzkiego, tworzenia jego jakości (Suchodolski 1980: 26).

W sferze praktyki wychowania estetycznego Suchodolski wskazywał przede wszystkim na zasadniczą w tym zakresie rolę szkoły. Wychowanie estetyczne według niego stanowi element edukacji permanentnej, jednak bez wczesnych podstaw trudno budować dalsze jej etapy adresowane do dorosłych. Ważne jest także stopniowanie trudności w kontaktach ludzi ze sztuką. Drogą do pełnego realizowania wychowania estetycznego jest więc według Suchodolskiego wprowadzanie człowieka w świat sztuki już od najwcześniejszych lat życia.

Pod wpływem myśli pedagogicznej Suchodolskiego ukształtowała się i rozwijała cała późniejsza charakterystyczna dla środowiska warszawskiego koncepcja wychowania przez sztukę.

Ostateczny kształt teorii wychowania estetycznego nadała **Irena Wojnar**, która podobnie jak jej poprzednicy widzi pedagogiczną rolę sztukę w sposób dwojaki; pierwszy dotyczy kształtowania estetycznej kultury, tj. wrażliwości na wartości estetyczne w sztuce i w otaczającym człowieka świecie, drugi natomiast mówi o wzbogacaniu i kształtowaniu osobowości człowieka, ponieważ sztuka odwołuje się do wrażliwości, ale i uzbraja w wiedzę, uczy osobistego myślenia, pozwala na zdobywanie osądów i postaw moralnych, kształtuje wyobraźnię, ekspresję i dyspozycje twórcze. Teoria ta prezentuje również rolę sztuki w procesie wychowania z dwu perspektyw, z perspektywy kontaktu z wielkimi, wartościowymi dziełami, oraz z perspektywy własnej aktywności artystycznej

jednostki, także tej o charakterze amatorskim (na co wskazywał już swego czasu Szuman, chwając „dyletantów”). Natomiast w sensie dziedzinowym interesuje ją m.in. wychowanie plastyczne, muzyczne, teatralne, filmowe i literackie. Wojnar ukształtowała polską szkołę wychowania estetycznego w ramach nauk pedagogicznych, a oparła na interdyscyplinarnej teorii o charakterze humanistyczno-społecznym, analizując relację między człowiekiem i sztuką z odwołaniem do wiedzy z zakresu filozofii, psychologii i socjologii.

Myśl naukowa Wojnar tworzyła się w wyniku zarówno niezwykłych sytuacji edukacyjnych, jakie stały się jej udziałem, jak i spotkań z wybitnymi osobowościami świata nauki, które znalazły się na jej intelektualnych ścieżkach najpierw w Polsce, a następnie we Francji, gdzie kontynuowała studia. Wojnar ukończyła studia na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie uzyskała stopień magistra filozofii w zakresie pedagogiki i gdzie będąc jeszcze studentką rozpoczęła pracę jako asystent prof. Bogdana Suchodolskiego. Następnie, już jako adiunkt Uniwersytetu Warszawskiego, uzyskała stypendium Fundacji Forda dla polskich naukowców, w wyniku którego w latach 1958–1961 przebywała w Paryżu, gdzie odbywała studia na Uniwersytecie Paryskim (Sorbona)².

W Paryżu pozostawała pod opieką naukową dwu wybitnych postaci, którymi byli prof. estetyki Étienne Souriau i prof. pedagogiki Maurice Debesse. Kontakt z myślą naukową wymienionych profesorów sprawił, że Wojnar zainteresowała się perspektywami nowoczesnej estetyki jako filozoficznej refleksji o sztuce przede wszystkim w zakresie oddziaływania tejże na postawy i życie człowieka. W roku 1960 uzyskała stopień doktora Uniwersytetu Paryskiego w dziedzinie estetyki na podstawie rozprawy *Situation actuelle de la jeunesse par*

² Po powrocie do Polski w dalszym ciągu nawiązywała i utrzymywała kontakty z różnymi pedagogicznymi organizacjami zagranicznymi. Przede wszystkim były to kontakty i uczestnictwo w pracach INSEA (International Society for Education through Art), organizacji założonej w 1952 r. przez Herberta Reada. Przez wiele lat była członkiem władz INSEA, włącznie z pełnieniem funkcji wiceprzewodniczącego tej prestiżowej organizacji, z tej racji uczestniczyła też w wielu kongresach INSEA (światowych: w Pradze – 1966, Zagrzebiu – 1972, w Paryżu – 1975, w Rotterdamie – 1981, w Hamburgu – 1987, Montrealu – 1993 i regionalnych (europejskich): w Coventry – 1970, w Helsinkach – 1971, w Budapeszcie – 1973, w Lizbonie – 1994 oraz w Warszawie – 2000). W roku 1989 Amerykański Komitet INSEA przyznał Jej nagrodę Ziegfeld Award za międzynarodowe dokonania w dziedzinie wychowania przez sztukę. Z Jej inicjatywy powstał w roku 1989 Polski Komitet INSEA, który działa do dnia dzisiejszego. Irena Wojnar przez wiele lat współpracowała również z Francuskim Komitetem INSEA, który w Centre International d'Etudes Pédagogiques w Sévres pod Paryżem organizował w latach 1967–1998 coroczne spotkania seminaryjne, w których aktywnie uczestniczyła.

rapport à l'art, napisanej pod kierunkiem Sourieau³. Doktorat miał charakter interdyscyplinarny, łączył bowiem estetykę z naukami pedagogicznymi, i – jako taki – stał się podstawą do dalszych wielodzinowych poszukiwań intelektualnych autorki. Rozwinięta na tej bazie koncepcja wychowania estetycznego odwołuje się do zasady integracji, oznaczającej zarówno integrację poszczególnych sztuk, jak i integrację dyscyplin naukowych zajmujących się sztuką i jej wychowawczymi możliwościami. Wojnar sytuuje zatem swoją teorię interdyscyplinarnie, nawiązując do kontekstów badawczych z kręgu filozofii, szczególnie do europejskiego humanizmu, do estetyki analizującej trwałość i zmienność sztuki, do socjologii zajmującej się społeczną genezą i społecznymi funkcjami sztuki, do psychologii zainteresowanej swoistością tzw. przeżyć estetycznych.

Najważniejszą rolę w życiu naukowym Ireny Wojnar odegrał Bogdan Suchodolski, którego była zawsze wierną uczennicą, od czasów podziemnych kompletów w wojennej Warszawie. Szerokie perspektywy wiedzy humanistycznej i szczególnie wrażliwość na złożoną problematykę współczesnego świata, jaką reprezentował Suchodolski, wywarły głęboki wpływ na jej sposób myślenia i zainteresowania. To właśnie orientacja na świat kultury, zgodnie z nauką postawą Suchodolskiego stała się fundamentem wychowania estetycznego, którą to dziedzinę uznawał on za integralną część pedagogiki ogólnej. Wychowanie estetyczne było tu elementem całego procesu wychowawczego, ale też istotnym elementem kultury jako takiej. Człowiek bowiem – jak twierdził Suchodolski, a za nim Wojnar – tworzy sztukę, sztuka jednak także wyraża i współtworzy człowieka.

Całe naukowe życie Wojnar, przed wyjazdem i po powrocie z Francji, związane było z Uniwersytetem Warszawskim, gdzie przeszła przez wszystkie akademickie szczeble, od asystenta po profesora zwyczajnego i gdzie przez ponad trzydzieści lat na Wydziale Pedagogicznym kierowała Zespołem Teorii Wychowania Estetycznego. Tu też tworzyła się ostateczna koncepcja wychowania przez sztukę.

Koncepcja wychowania estetycznego Wojnar, nawiązująca w sposób bezpośredni do myśli pedagogicznej Mortkowiczowej, Szumana i Suchodolskiego została najpełniej wyrażona w książce *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki* (1976). Koncepcja ta oznacza wspomniany tu już dwoisty proces – z jednej strony – wychowanie **do sztuki**, rozumiane jako kształcenie kultury

³ Rozprawa ta została wydrukowana we Francji pod tytułem *Esthétique et Pédagogie* (Paris 1963), a w następnych latach przetłumaczona na język hiszpański (Mexico 1967) oraz włoski (Firenze 1970). W Polsce praca ta ukazała się w roku 1964 pod tytułem *Estetyka i wychowanie*.

estetycznej człowieka, czy – inaczej rzecz ujmując – kształtowanie wrażliwości człowieka na zjawiska estetyczne (sztukę i piękno) oraz wyposażanie w kompetencje do odbioru tychże, z drugiej – wychowanie **przez sztukę**, dotyczące przede wszystkim procesu kształtowania postaw moralnych i umysłowych człowieka. Warunkiem podstawowym jest tu zaistnienie osobistego przeżycia estetycznego, którego treść i charakter świadczy o intensywności kontaktu ze sztuką w zintegrowanym działaniu wyobraźni, emocji i intelektu. W koncepcji pedagogicznej Wojnar ważną rolę ma pełnić wychowawca estetyczny (Wojnar 1968), a wychowanie estetyczne jest tożsame z wychowaniem jako takim, natomiast sztuka stanowi podstawowe narzędzie tego procesu (tamże).

Przemyślenia i refleksje nad relacjami sztuki i wychowania znajdują miejsce w kolejnych książkach Wojnar, takich jak *Sztuka jako „podręcznik życia”* (1984) czy *Estetyczna samowiedza człowieka* (1982). W ostatniej z nich pisze: „Sztuka wciąż ujawnia się jako fascynujące źródło ludzkiej samowiedzy, pogłębienie filozoficznych dociekań nad wzajemnymi uwarunkowaniami człowieka i jego wytworów, liczne bowiem dzieła ludzkiego geniuszu artystycznego okazały się nieoczekiwanie bliskie filozoficznym próbom określania sensu i wartości życia, stały się dla filozofii zwierciadłem wzbogacającym” (Wojnar 1982: 6). Wyjaśnia dalej, iż treścią książki nie jest artystyczny obraz człowieczeństwa przedstawiony w sztuce.

Nie zajmujemy się sztuką jako swoistym źródłem wiedzy o tym, co ludzkie, o tym, jaki człowiek jest w świetle artystycznej autorefleksji. Wskazując na istotną rolę sztuki w pogłębianiu samowiedzy człowieka, sięgamy do źródeł innych niż artystyczne. Źródłami takimi mogą być, obok wytworów artystycznych, teoretyczne koncepcje czy też wizje człowieka proponowane przez różne teorie sztuki, różne kierunki estetyki, koncepcje odnoszące się na ogół do człowieka postulowanego, człowieka przyszłości (Wojnar 1982: 7).

W słowach tych zawiera się utopijna świadomość postulatów wychowania estetycznego. Sztuka bowiem, uważana od najdawniejszych czasów „za symbol wielkości człowieka i prawdziwych autentycznych wartości życia, kojarzona była z realizacją marzeń o lepszym życiu, które miało pojawić się bądź w efekcie przywracania ludziom wartości kiedyś posiadanych a utraconych, bądź zdobycia wartości nowych, realnych jedynie w «królestwie wolności». W różnych koncepcjach filozoficznych i estetycznych sztuka ujmowana była jako najbardziej ludzkie, jako czynnik samowiedzy i autokreacji, narzędzie przetwarzania świata” (Wojnar 1982: 11).

Jest to wychowanie „absurdalne”, lecz „kluczowe”. Zdaniem Wojnar: „Absurdalne w zestawieniu z narastającymi siłami agresji i destrukcji, kluczowe

w powiązaniu z wiarą w wartości najwyższego człowieczeństwa”. Problemy te są również obecne w jednej z jej ostatnich książek *Humanistyczne intencje edukacji* (2000). W rozdziałach o znamienych tytułach: „Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?”, „Estetyczne inspiracje ogólnego kształcenia nauczycieli”, „Trzy wymiary estetycznej samowiedzy człowieka”, podejmuje głęboki namysł nad problemami wychowania estetycznego we współczesnym świecie. Polska koncepcja wychowania estetycznego wiąże się tu zatem w bezpośredni sposób z pedagogiczną troską o kondycję ludzką w sytuacji trwającego kryzysu wartości.

Irena Wojnar stworzyła zatem specyficzną szkołę myślenia i działania pedagogicznego, przy czym pedagogikę rozumiała niedyrektywnie i niebehawioralnie, patrząc na procesy edukacyjne przez pryzmat „otwierania” i wzbogacania człowieka oraz rozwijania jego osobistej kultury pojmowanej jako sposób życia. Szeroko rozumiane wychowanie przez sztukę wpisuje się w tę perspektywę edukacyjną, także i dziś.

Bibliografia

- Mortkowiczowa J. 1903. *O wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwo G. Centnerszwer i S-ka, Warszawa.
- Mortkowiczowa J. 1958. *Sprawa zaniedbana*, „Życie Literackie”, nr 11, s. 5.
- Pankowska K. 2014. *Historyczne znaczenie i aktualność poglądów Bogdana Suchodolskiego na temat wychowania przez sztukę*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 95–103.
- Read H. 1976. *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Suchodolski B. 1959. *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1 (11).
- Suchodolski B. 1980. *Model wykształconego Polaka (Program studiów nad powszechnym kształceniem ogólnym – w perspektywie)*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 9–39.
- Szuman S. 1937. *Wstęp zasadniczy do zagadnień wychowania estetycznego*, „Marchoń”, nr 3, s. 305–330.
- Szuman S. 1945/46. *Myśli o kształtowaniu kultury estetycznej i wychowawców nowej szkoły polskiej*, „Praca Szkolna”, nr 1–2, 4.
- Szuman S. 1962. *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Wojnar I. 1968. *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, WSiP, Warszawa.
- Wojnar I. 1976. *Wizja człowieka uskrzydłonego*, [w:] H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

- Wojnar I. 1980. *Teoria wychowania estetycznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (wyd. 1: 1976, wyd. 2: 1980, wyd. 3: 1982, wyd. 4: 1995 – Wydawnictwo Żak).
- Wojnar I. 1982. *Estetyczna samowiedza człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wojnar I. 1984. *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Wojnar I. 1990. *Podstawowe problemy wychowania estetycznego. Teoria i praktyka*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. I. Wojnar, W. Pielańska, WSiP, Warszawa.
- Wojnar I. 2000. *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Małgorzata Malicka
Uniwersytet Warszawski

Sztuka jako najbardziej elementarne definiowanie świata oraz własnego doświadczenia

Summary

ART AS THE MOST BASIC APPREHENSION OF THE WORLD AND PERSONAL EXPERIENCE

The most basic understanding of the world has always had an aesthetic character, which also means non-discursive character. For that reason, over the centuries artistic creation constituted a significant instrument in broadening the horizons of human consciousness, and as a result contributed to shaping the entire human culture. Similarly, spontaneous expression of personal experience has presentational forms which can be identifiable, memorised and included in sequential experiences of one's personal history.

Key words: education through art

red. Paulina Marchlik

W środowisku pedagogicznym zawsze można było spotkać osoby, które nie bardzo rozumiały, co oznacza wychowanie przez sztukę. Osoby takie podejrzewały niejednokrotnie, że celem tego wychowania może być trochę snobistyczne nadawanie tzw. oglądy towarzyskiej. W przypadku sztuki dziecka uznawały ten rodzaj aktywności jedynie za rodzaj zabawy, niekiedy zaś za wczesny początek edukacji przyszłych artystów. A przecież te podejrzewania były z gruntu niesłuszne. Nam bowiem zawsze zależało na tym, by sztuka, z którą dziecko obcuje albo którą samo tworzy, w jakiś sposób uwrażliwiała je i umacniała w jego człowieczeństwie (pojęcie dziś bardzo niemodne).

Chodziło więc przede wszystkim o to, że sztuka może poszerzać horyzonty ludzkiej świadomości, że może pomagać w rozumieniu ludzkiego świata,

ludzkiego losu, innych ludzi, czy wreszcie w lepszym rozumieniu samego siebie. Pisał o tym przed laty Herbert Read: „Najbardziej elementarne rozumienie świata miało zawsze charakter estetyczny” (Read 1955: 11). Opisał nawet całą specyfikę tego najbardziej elementarnego rozumienia.

Ponieważ trudno żyć w świecie zupełnie nieopisanym – to, według Reada, od wieków właśnie artysta stojący wobec widzialnego świata, który jawił mu się jako bezgranicznie zagadkowy, zmagał się w swojej twórczości o pierwsze zdefiniowanie tego świata i w ten sposób utrwalał to, co znaczące w swoim doświadczeniu, nadając formę swoim uczuciom i znajdując symbole dla oznaczenia nowych obszarów ludzkiej wrażliwości.

Od początku artysta był więc dla Reada osobą szczególną, był osobą, która widzi w pewnym sensie więcej niż człowiek przeciętny. Widzi więcej nie tylko w sensie fizjologicznej sprawności, choć i takie przypadki się zdarzają. Na przykład, gdy Józef Chełmoński w czasie pobytu na Ukrainie malował swoje słynne trójki i czwórki koni pędzących jakby na wprost widza, krytycy patrzyli na te płótna z niedowierzaniem, odnosząc wrażenie jakiejś zbyt ekspresyjnej przesady. Bo Chełmoński uchwytował unoszące się końskie kopyta w skrajnej fazie galopu, która to faza dla przeciętnego oka jest zazwyczaj nieuchwytna, ponieważ trwa zbyt krótko. Oko artysty okazało się zatem w sensie dosłownym precyzyjniejsze od innych (Masłowski 1965: 202–206). Ale zaświadczyć o tym mogła dopiero kamera filmowa, która tę skrajną fazę ruchu zarejestrowała. Artysta widzi jednak więcej przede wszystkim dzięki temu, że jego percepcja zmysłowa otwiera się w sposób szczególny na otaczający świat. I nie narzuca światu wcześniej ukształtowanych schematów widzenia. Dlatego artyści mogą widzieć i zarazem ukazywać innym to, czego zwykły zjadacz chleba w sposób naturalny dostrzec nie potrafi.

To właśnie artysta ukształtował pierwsze w dziejach wyobrażenie – wizerunek zwierzęcia. Przyroda nie zna przecież wizerunków, zachowuje co najwyżej ślady. Stało się to najprawdopodobniej w trakcie poprzedzającego polowanie rytuału magicznego. Jaskinię, gdzie zgromadziło się całe plemię, rozświetlały migoczące pochodnie. Właśnie w tej atmosferze najwyższego napięcia mogła dokonać się projekcja. Artysta dostrzegł na nierównej ścianie skalnej kształt zwierzęcia. I wtedy wystarczyło już, by wziął do ręki grudkę kolorowej gliny i utrwalił dostrzeżony w wyobraźni kształt (Gombrich 1981: 110). W ten prawdopodobnie sposób zaistniał pierwszy fakt kulturowy, zaczątek ludzkiego świata w świecie przyrody i zarazem podstawa ludzkiej inteligencji. Read dowodzi, że utworzył on następnie drogę ku innym, bardziej złożonym formom aktywności intelektualnej jak: religia, filozofia czy nauka. I pokazuje to bardzo szczegółowo.

Wspomnę tu jednak tylko o tym, że według Reada, nowożytny artysta zaczął przyglądać się również samemu sobie. Najlepszym tego przykładem może być twórczość Rembrandta, który przez całe życie portretował nie tylko innych, ale i samego siebie. Jego autoportrety okazują się niezrównanymi dokumentami samowiedzy jednostki, która świadomie odwraca się od świata społecznego, by skoncentrować się na treści własnego ja. Począwszy od pierwszego szkicu, na którym artysta jawi się jako młodzieniec zerkający po prostu z ciekawością w lustro, poprzez obraz dojrzałego, cieszącego się życiem mężczyzny z kielichem w dłoni i Saskiją na kolanach, aż po wizerunek starca, który wskutek przeżytych doświadczeń osiągnął gorzką mądrość i sceptyczny dystans wobec otaczającego świata, Rembrandt dociera tym samym do głębszej, bardziej uwewnętrznionej rzeczywistości człowieka. Właściwie w sposób niezamierzony rejestruje samo zjawisko rozwoju wewnętrznego (Read 1955). Psychologowie zajęli się tą kwestią dopiero znacznie później. Kiedy sama przed laty zainteresowałam się zagadnieniem rozchwianej tożsamości współczesnego człowieka i pochłonęły mnie fachowe lektury z tej dziedziny, postawiłam sobie w końcu pytanie, kto ten problem dostrzegł po raz pierwszy. I poczułam się trochę zaskoczona, gdy odkryłam, że w gruncie rzeczy uczynił to Robert Musil w swojej czterotomowej powieści: *Człowiek bez właściwości* (1971).

Jednak artysta nie tylko odkrywa rzeczy szczególne, ale i wypowiada się w sposób szczególny. Dzięki otwartości swojej percepcji odkrywa formę znaczącą. Chcąc wyrazić swoje uczucia zaczyna przede wszystkim szukać wokół siebie jakiegoś przedmiotu, który miałby dla niego znaczenie emocjonalne. I jeśli na taki przedmiot natrafi, gdy taki przedmiot przykuje jego uwagę, stara się spojrzeć na niego przenikliwym okiem i zachować jego formę w swej pobudzonej wyobraźni aż do momentu, gdy jej symboliczne znaczenie stanie się dla niego oczywiste. Tej właśnie formy znaczącej użyje następnie w odpowiednim momencie w sposób zamierzony (Langer 1976: 268–269). Dzięki takiemu specyficznemu sposobowi wypowiedzi artysta może mówić o emocjonalnym wymiarze swoich doświadczeń. Może w ogóle mówić o doświadczeniach, które w kategoriach dyskursywnych są właściwie nie do wypowiedzenia. A my z kolei możemy dzięki niemu te doświadczenia w ogóle rozumieć i w jakiś sposób nimi się dzielić także z innymi.

Warto może przy tym zaznaczyć, że artysta wychwytyjący znaczenia dla innych niedostrzegalne, nie zawsze zdaje sobie do końca sprawę z tego, co w istocie wychwytuje. Mogłaby o tym świadczyć choćby wypowiedź francuskiego malarza Henri Matisse'a: „Obraz, kiedy zostaje ukończony, jest niby

nowo narodzone dziecię. Sam artysta musi mieć trochę czasu, aby go zrozumieć” (cyt. za Dewey 1975: 130). Podobnie i wypowiedź Jana Cybisa: „Mnie nic nie wyskakuje samo. Wszystko muszę za włosy ciągnąć i nie wiem, co ciągnę” (Cybis 1980). Niewątpliwie pewien wysiłek zrozumienia musi towarzyszyć symetrycznie komuś, kto zatrzymuje się przy dziele sztuki, aby mogło ono do niego w ogóle przemówić.

Jednak wychowanie przez sztukę – to oczywiście nie tylko obcowanie z arcydziełami. To zarazem zachęta do samodzielnego wyrażania językiem artystycznym własnych przeżyć i doświadczeń. Tego rodzaju aktywność wydaje się niezwykle ważna zarówno z psychologicznego, jak i pedagogicznego punktu widzenia. Można by ją nawet określić jako pierwszą próbę nazywania własnego doświadczenia. Już John Dewey był przekonany, że każda próba nazywania tego, co się przeżyło, odgrywa bardzo istotną rolę zarówno w porządkowaniu, jak i w swoistym „domykaniu” naszego doświadczenia. Przy czym należałoby zaznaczyć, że Dewey rozumiał doświadczenie jako pewien proces, jako coś co się zaczyna i co się kończy, jako pewną całość, którą przenika i spaja ta sama emocja. Dopiero taką całość można oddzielić od innych doświadczeń i dopiero taka całość może niejako „zastygnąć” w postaci kategorii, przez pryzmat której będziemy w przyszłości ujmowali nasze kolejne doświadczenia.

Ale jednocześnie – zdaniem Deweya – doświadczenie osiąga swoją pełnię dopiero wówczas, gdy zostaje w jakiś sposób wyrażone. A bez tego wyrażenia pozostaje zawsze do pewnego stopnia niekompletne (Dewey 1975: 65). Bo nie nazwane doświadczenie nie może tak naprawdę zostać uświadomione w całej swej pełni. Przepływa jakby tylko przez nas nie pozostawiając żadnego wyraźnego i trwałego śladu. Ponieważ nie możemy go zrozumieć, nie możemy go też ani zapamiętać, ani włączyć we własną historię.

Dopiero przyjęcie podobnego punktu widzenia pozwala nam więc zrozumieć, że małe dziecko, które próbuje nam opowiedzieć, co mu się wydarzyło, próbuje opowiedzieć na różne sposoby zarówno słowem, ołówkiem, tańcem, śpiewem, czy przez odgrywanie roli – nie tylko się bawi. Bo podobna aktywność nie jest dla niego jedynie płochą rozrywką, ale zawsze okazuje się jak najbardziej poważną próbą pierwszego, niedyskursywnego nazywania własnych przeżyć i budowania tą drogą pogłębionej świadomości samego siebie.

Współcześni psychoterapeuci amerykańscy jak np. Babette Rothschild potwierdzają intuicję wyrażoną wcześniej przez Deweya w innych kontekstach. Rothschild zainteresowało np. to, że wielu pacjentów po przeżytej traumie, choć świadomie o tej traumie nie pamięta, bo nigdy nikomu o niej nie opowiedzieli,

a więc nigdy tej traumy nie zdołali sobie w pełni uświadomić, cierpi nadal z jej powodu. Cierpi dlatego, że silne emocje, które traumie towarzyszyły zapamiętało jedynie ich ciało oraz dlatego, że te emocje, a zwłaszcza – można by tak powiedzieć – ich „odczyn cielesny” w sposób dla nich niezrozumiały ujawniają się za każdym razem w sytuacjach traumę nieco przypominających. Co często po prostu nie pozwala im normalnie żyć. I – jak udowadnia Rothschild – dopiero pełne wyrażenie, a co za tym idzie uświadomienie sobie oraz pełne zrozumienie dawnych przeżyć sytuację tę może naprawić i znormalizować (Rothschild 2014).

Przyjmując taką perspektywę należałoby zatem podkreślić, że wychowanie przez sztukę dotyka najbardziej kluczowych kwestii w wychowaniu człowieka. Pod koniec życia Herbert Read napisał: „[...] każdy moment w dziejach, który prowadzi do stopienia wrażliwości, do osłabienia świadomości formy, jest krokiem wstecz, prowadzącym do upadku ludzkiej cywilizacji. Moim zdaniem to właśnie zagraża naszej cywilizacji dzisiaj” (Read 1973: 167). Szkoda więc, że właśnie dziś wychowanie przez sztukę zajmuje tak niewiele miejsca w powszechnej edukacji.

Bibliografia

- Cybis J. 1980. *Notatki malarskie. Dzienniki 1954–1966*, PIW, Warszawa.
- Dewey J. 1975. *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.
- Gombrich E. 1981. *Sztuka i złudzenie. O psychologii przedstawienia obrazowego*, tłum. J. Zarański, PIW, Warszawa, s. 110.
- Langer S.K. 1976. *Nowy sens filozofii. Rozważania o symbolach myśli, obrzędu i sztuki*, tłum. A.H. Bogucka, PIW, Warszawa, s. 268–269.
- Masłowski M. 1965. *Malarski żywot Józefa Chełmońskiego*, PIW, Warszawa, s. 202–206.
- Musil R. 1971. *Człowiek bez właściwości*, t. 1–4, tłum. K. Radziwiłł, K. Truchanowski, J. Zeltzer, PIW, Warszawa.
- Read H. 1955. *Icon and Idea. The Function of Art in the Development of Human Consciousness*, Harvard University Press, Cambridge, s. 11.
- Read H. 1973. *Dezintegracja formy w sztuce współczesnej*, [w:] H. Read, *O pochodzeniu formy w sztuce*, tłum. E. Życieńska, PIW, Warszawa, s. 167.
- Rothschild B. 2014. *Ciało pamięta. Psychofizjologia traumy i terapia osób po urazie psychicznym*, tłum. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Henryk Depta

Uniwersytet Warszawski

Wychowanie w blasku sztuki

Summary

EDUCATION IN THE LIGHT OF ART

The article is an attempt to define the role that art plays – may/should play – in the education of modern man. The scope of this “great role of art in the life of modern man” was presented in the works of Irena Wojnar and Bogdan Suchodolski – the authors of the Polish theory of aesthetic education. For the author of the article, the important role of art lies in the fact that it breaks the inertia of our sensitivity, our perceptual patterns, the coldness of the heart. In our times it is art – or maybe only art! – that allows modern man, at least partially, to satisfy the hunger for meaning. Art is an attempt to overcome the insufficiency of our human existence. To overcome and enrich! By showing man not just what he is but what he would like to be, what he should be, art creates a truly human vision of the art of life. That art is great entertainment is another happy circumstance for aesthetic education. We love and choose art because it is simply amusing. Studies show that art is educationally attractive – especially for children and adolescents – because it is also an attractive entertainment. The power and the beauty of aesthetic education lie in the fact that it is an education which is also a noble entertainment.

Key words: university; teacher education; Second Polish Republic, development of pedagogy

red. Paulina Marchlik

Polska teoria wychowania estetycznego wyróżnia dwa jego obszary: wychowanie przez sztukę i wychowanie do sztuki. Podstawowe założenia tej teorii przedstawione zostały przez Bogdana Suchodolskiego w 1959 r. na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” w jego już dzisiaj klasycznym, znamienne za-tytułowanym artykule: *Współczesne problemy wychowania estetycznego*. Zarysy tej koncepcji możemy jednak już odnaleźć w 1937 r. wydanej książce Suchodol-

skiego *Uspołecznienie kultury*. Już wtedy Suchodolski przeciwstawił się koncepcji wychowania estetycznego ograniczonego do kształcenia kultury estetycznej, stwierdzając: „Teoria ta jest szkodliwym mitem, kodyfikującym naukowo odśnięcie sztuki od życia i zamknięciem jej w pewnej sferze doznań. Jest wyrazem sztucznych i szkodliwych warunków społecznych, a mianowicie wyrazem tego faktu, iż nie przeżywa się sztuki w sytuacjach społecznych, a w wędrownie po muzeach i wystawach” (Suchodolski 1947: 96). Chociaż wtedy, w latach 30. XX w., Suchodolski nie używał wyrażenia „wychowanie przez sztukę”, to przecież czyż nie o wychowaniu przez sztukę mówił, gdy zauważał: „Wychowanie estetyczne, lub mówiąc ogólniej, wszelka akcja mająca na celu zbliżenie ludzi do piękna jest nierozłącznie związana z dążeniem do odrodzenia całej kultury [...] do przywrócenia ludziom bezpośredniości i pełni” (tamże: 199).

Wyraźnie dwie różne, chociaż wzajemnie powiązane strefy działania wychowawczego, które obejmuje – powinno objąć (!) – nowoczesne wychowanie estetyczne wyodrębnione zostały w wymienionym wyżej w 1959 r. po raz pierwszy ogłoszonym artykule. Obok tradycyjnych zadań wychowania estetycznego czyli kształcenia kultury estetycznej, wychowanie estetyczne to także to, „co dzieje się z jednostką ludzką pod wpływem dzieł sztuki i jak sztuka kształtuje całego człowieka” (Suchodolski 1965: 26). Tę drugą „strefę działania wychowawczego” Suchodolski wyraźnie już nazywa wychowaniem przez sztukę, zaś tę pierwszą (kształcenie kultury estetycznej) zaczęto później nazywać wychowaniem do (dla) sztuki. Suchodolski wyróżnił „trzy główne zakresy, w których jest szczególnie wielka rola sztuki w życiu nowoczesnego człowieka” (tamże: 35). Pierwszy z nich wyznacza poznawcze znaczenie (wartość) sztuki. Ujawniając całą różnorodność życia, sztuka pokazuje równocześnie to, co nazwano „dolą człowieczą”. Drugi zakres tej „wielkiej roli sztuki w życiu nowoczesnego człowieka” wyznacza jej wartość kompensacyjna. Sztuka, przenosząc ludzi w świat wyobrażeniowy, nie osłabia, ale przeciwnie, wzmacnia ich siły życiowe, oddaje ich rzeczywistemu światu bogatszych, bardziej zrównoważonych, mądrzejszych, bardziej szczęśliwych. Ale sztuka, szczególnie sztuka współczesna, ukazuje również zasadniczy rozdzwitek między człowiekiem, a stworzonym przez niego światem, wyraża niepokój o jego przyszłość. Ten „trzeci zakres roli sztuki” przez Suchodolskiego uznany został jako szczególnie ważny. Bowiem, wyrażając te niepokoje, sztuka pobudza do myślenia i szukania rozwiązań.

W późniejszych publikacjach Suchodolskiego wskazane zostały kolejne zakresy wychowawczego oddziaływania sztuki: produkcja zgodna z prawami piękna, inspiracja sił twórczych, umiejętność życia nieinstrumentalnego. Sucho-

dolski był głęboko przekonany, że produkcja zgodna z prawami piękna, ład i piękno materialnego środowiska jest ważnym czynnikiem wprowadzającym harmonię w życie wewnętrzne człowieka i społeczne współlistnienie. Jest to ważne stwierdzenie. Zazwyczaj bowiem, mówiąc o wychowawczej roli sztuki, zwracamy uwagę na te dzieła – literackie, teatralne, filmowe, plastyczne – które zawierają wyraźnie określone treści moralne. Piękno zawarte (zakłute?) w rzeczach nie ma takiego wyraźnie moralnego znaku. Może jednak – uwierzmy (!) – dzięki takiemu pięknu pięknieją nasze dusze. Sztuka jest również czynnikiem intensyfikującym nasze pragnienia i umiejętności twórcze. To wielka „nauczycielka wyobraźni”, wielka „szkoła kreatywności”. Sztuka wreszcie „uczy życia jako zespołu wartości samoistnych, wartości nieinstrumentalnych” (Suchodolski 1983: 175). Konstatacja, że sztuka wzywa do takich doświadczeń i przeżyć, które nie wskazują na pożytek wynikający z dalszych konsekwencji, powinna na trwałe pozostać w pamięci ludzi zajmujących się wychowaniem przez sztukę. Często sztuka ujmowana jest bowiem jako swoistego rodzaju narzędzie wychowania służące realizacji wymiernych i doraźnych zadań. Tymczasem – i tego uczy nas Suchodolski – właśnie wtedy, gdy sztuka „nie prowadzi ku czemuś innemu”, gdy – dopowiedzmy – niczemu (praktycznemu!) nie służy – właśnie wtedy człowiek najintensywniej żyje. Właśnie wtedy sztuka najpełniej wyraża jego człowieczeństwo.

O wielkim znaczeniu sztuki w rozwoju i wzbogacaniu człowieczeństwa głęboko przekonany był także Stefan Szuman słusznie przez Irenę Wojnar uznany „niekwestionowanym współtwórcą polskiej teorii wychowania estetycznego” (Wojnar 2000: 233). Przejmująco trafne są jego refleksje, w których stara się bliżej określić naturę sztuki (różnych jej dziedzin) oraz specyficzną jakość jej wychowawczego oddziaływania. Ciągłe aktualne i ważne są także te jego rozważania, które poświęcone zostały udostępnianiu i uprzywilejowaniu sztuki czyli temu, co określamy jako wychowanie do (dla) sztuki. Trudno nie przyznać mu racji, gdy zauważa, że udostępnianie i uprzywilejowanie sztuki to „dwa istotne momenty we wszelkich oddziaływaniach w zakresie wychowania estetycznego” (Szuman 1969: 108). Szumanowi zawdzięczamy także stworzenie płodnej praktycznie koncepcji „wychowawcy estetycznego” czyli człowieka, który „pośredniczy w obdarowywaniu ludzi skarbami sztuki” (tamże: 117). Zwracając uwagę na jego ważną, ale „pomocniczą” rolę, równocześnie jednak zauważał i ostrzegał, aby swoją działalnością nie przesłaniał i zagłuszał on żywego odczuwania i oddziaływania sztuki.

Dla polskiej teorii wychowania estetycznego zasadnicze znaczenie posiadają te propozycje i konkluzje, które przedstawione zostały przez Irenę Wojnar, zwłaszcza jej ujęcie wychowania przez sztukę jako kształtowania postawy „otwartego umysłu”. Wojnar wyróżniła cztery elementy tej postawy: wyostrenie sposobu (zdolności) spostrzegania, rozszerzanie zakresu doświadczeń, wzbogacanie i pogłębianie wiedzy, postawę twórczą. Dla Wojnar postawa „otwartego umysłu” jako synteza tych czterech elementów „powinna być celem wychowania przez sztukę” (Wojnar 1964: 294). Koncepcja postawy „otwartego umysłu” przedstawiona w pierwszej wydanej w Polsce książce Wojnar *Estetyka i wychowanie* była rozwijana i wzbogacana w kolejnych jej publikacjach, poświęconych ukazaniu tych wartości i możliwości wychowawczych sztuki, które posiadają szczególnie ważne znaczenie w życiu i wychowaniu całego człowieka, a więc nie tylko estetycznego, ale także umysłowego i moralnego jego wychowania. Tutaj – jak sądzę – na szczególną uwagę zasługują wyróżnione przez Wojnar wymiary estetycznej samowiedzy człowieka zawierającej się w triadzie: wiedzieć, rozumieć, odsłaniać tajemnicę. Charakterystyczną właściwością, stanowiącą o oryginalności uprawianej przez Wojnar pedagogicznej refleksji o sztuce, jest jej interdyscyplinarność, to znaczy uwzględnienie nie tylko ściśle pedagogicznego, ale także estetycznego, psychologicznego i socjologicznego spojrzenia na wychowawcze znaczenie i kierunki wychowawczego oddziaływania sztuki. To interdyscyplinarne spojrzenie, widoczne już w pierwszych publikacjach Wojnar, wyraźnie wyznaczyło treść i strukturę nie tylko w Polsce, ale i na świecie pierwszego podręcznika teorii wychowania estetycznego. Niewątpliwie właśnie w tej książce Wojnar polska teoria wychowania estetycznego znalazła swój najpełniejszy i najdojrzalszy wyraz (Wojnar 1976, 1980, 1984, 1995).

Zgodnie z tą teorią zarówno wychowanie przez sztukę, jak i wychowanie do sztuki, określone przez Wojnar jako dwa zakresy wychowania estetycznego, powinny realizować się na dwóch drogach. Te dwie drogi czy – jak zostały przez Wojnar nazwane – te dwa ogniwa wychowania estetycznego wyznacza dwojaki ujęcie sztuki. W pierwszym ujęciu sztuka to dzieła sztuki. W wychowaniu estetycznym staramy się uwzględnić cały bogaty, stale się rozszerzający świat sztuki; nie tylko tzw. sztuki piękne, ale także sztukę użytkową oraz różnorodne zjawiska paraestetyczne, zarówno powszechnie uznaną sztukę dawną, jak i znajdujące się *in statu nascendi* manifestacje sztuki współczesnej; zarówno sztukę naszego kręgu kulturowego, jak i sztukę odległych od nas kultur i cywilizacji. Do sztuki zaliczamy jednak nie tylko gotowe, stworzone przez artystów dzieła, których treści wymagają odpowiedniego odczytania, zaś ich oddziaływanie

określonej pedagogicznej orientacji. Sztuką są także różne formy aktywności twórczej, które podjąć może nie tylko artysta, ale także każdy człowiek. W tym drugim przypadku zwracamy uwagę nie tyle na wynik tej aktywności, to znaczy na artystyczne walory osiągniętego w tej aktywności wyniku, ile na wartość samej aktywności, a więc na określony proces służący wyzwoleniu wyobraźni oraz zaspokojeniu potrzeby ekspresji. W polskiej koncepcji wychowania estetycznego własna aktywność twórcza odgrywa bardzo ważną rolę. Nie zagłębiając się w tym miejscu w bezpłodny spór, czy chodzi tutaj o działalność artystyczną czy paraartystyczną, przyjmujemy, że ekspresyjna wartość tej działalności uprawnia do stwierdzenia, iż może ona zostać ujęta zarówno jako forma wychowania przez sztukę, jak i wychowania do sztuki.

Szczególnie wyrazistym przejawem i mocnym dowodem pedagogicznej płodności „ogólnej” polskiej teorii wychowania estetycznego są jej „dziedzino-we” konkretyzacje. W intelektualnym blasku tej teorii powstały polskie współczesne koncepcje wychowania plastycznego i wychowania muzycznego. Jako autor książki *Film i wychowanie* również ja jestem jej intelektualnym dłużnikiem. Jedna z recenzji tej książki zatytułowana została *Nowa koncepcja pedagogiczna*. Nowością, życzliwie przez autora recenzji dostrzeżoną, było spojrzenie na wychowanie filmowe jako na wychowanie przez film i wychowanie do filmu. Takie spojrzenie na zakresy wychowania filmowego było konsekwencją czy „dziedziniową” („filmową”) egzemplifikacją polskiej „ogólnej” teorii wychowania estetycznego.

Być może jednak najdobitniej o pedagogicznej nośności polskiej teorii wychowania estetycznego świadczy to, że znalazła ona swoje praktyczne przełożenie w szkolnych programach wychowania plastycznego i wychowania muzycznego. Nie tylko założenia, ale treści tych programów wyraźnie tą teorią zostały nie tylko natchnione, ale i wyznaczone. Programy te obejmują zarówno zagadnienia wychowania przez sztukę, jak i wychowania do sztuki, zarówno percepcję sztuki, jak i własną aktywność twórczą.

Nasze rozważania znalazły się w miejscu, w którym nie bez pewnego zdziwienia, a nawet intelektualnej konsternacji musimy zauważyć, że w tej polskiej teorii przedstawione i uzasadnione tzw. rozszerzone wychowanie estetyczne (obejmujące zarówno wychowanie przez sztukę jak i wychowanie do sztuki) okazało się... niewystarczająco szerokie. Już w ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego stulecia to właśnie Wojnar uznała, że zważywszy na „nowy horyzont obowiązków” wychowanie estetyczne powinno zostać „znacznie rozszerzone” (Wojnar 2000: 184). Takie rozszerzenie uzasadniają zarówno przemiany w świe-

cie sztuki, jak i „nowe myślenie edukacyjne wyznaczone przez dwie istotne i zupełnie nowe kategorie: jedną z nich jest kompleksowość kierująca ku uwarunkowaniom i funkcjom edukacji w skali globalnej, drugą – intencja mikropedagogiki, nawiązującej do ruchów personalistycznych, orientacji humanistycznej, propozycja edukacji jako permanentnego samokształcenia i samorozwoju każdej ludzkiej jednostki” (tamże: 161). Wychowanie estetyczne czy – zgodnie z propozycją Wojnar – „mówiąc **bardziej nowocześnie edukacja estetyczna**” [podkreślenie moje – H.D.] musi się włączyć w ten nurt „nowego myślenia pedagogicznego” (tamże: 162).

Okazało się jednak – parafrazując – że jeszcze bardziej nowocześnie będzie powiedzieć: edukacja kulturalna, którą Wojnar ujmuje jako propozycję trudnej syntezy edukacji i kultury odwołującej się do „zintegrowanej niepodzielnej osobowości człowieka kształtowanej w wielorakich sytuacjach edukacyjnych, wykraczających zarówno poza struktury intencjonalne i poza kategorie wieku” (Wojnar 1997: 325). W tym miejscu nasuwa się pytanie: czy oznacza to, że już nieaktualna, „nienowoczesna” stała się ta pedagogiczna refleksja o sztuce, która przedstawiona została w polskiej teorii wychowania estetycznego? Czy ta, w swoim czasie jako współczesna ogłoszona, koncepcja nie jest już współczesna? Czy jako wyraz pełnej samozaparcia dzielności intelektualnej należy uznać to, że tę koncepcję – jeżeli można tak powiedzieć – „odwołali”, jej niewystarczalność ujawnili Suchodolski i Wojnar czyli autorzy tej koncepcji?

Można oczywiście uznać, że wychowanie estetyczne, edukacja estetyczna na miarę wyzwań naszych czasów to szeroko pojęta edukacja kulturalna. Dostrzegając jej znaczenie oraz uznając potrzebę rozwinięcia odpowiedniej teorii edukacji kulturalnej trudno się jednak równocześnie zgodzić, że już nieaktualna, nie „na czasie” jest ta pedagogiczna refleksja o sztuce, która wyrażona została w polskiej teorii wychowania estetycznego. Być może – na to zgoda (!) – jest to teoria już klasyczna. Zdecydowanie zbyt pospieszne byłoby jednak stwierdzenie, że jej znaczenie jest już tylko historyczne. Wcale nie zblakło to spojrzenie na wychowawcze znaczenie sztuki, które w polskiej teorii wychowania estetycznego zostało przedstawione. Jest to spojrzenie/charakterystyka/ocena zarówno miejsca, jakie sztuka zajmuje – może/powinna zająć – w życiu człowieka, jak i roli, jaką odgrywa – może/powinna odegrać – w jego wychowaniu.

Uzasadnione, jak sądzę jest stwierdzenie, że ta rola staje się coraz bardziej doniosła. W naszych czasach właśnie sztuka – może już tylko sztuka (!) – pozwala współczesnemu człowiekowi chociaż częściowo zaspokoić dręczący go głód sensu. Tym bardziej, że złudna okazuje się nadzieja, że ten sens – sens życia (!)

– ujawni nauka. „Co gorsza, obraz świata jaki buduje nauka, nie nastraja zbyt optymistycznie. W naturze nie znajdujemy sensu życia, obiektywnych podstaw naszych zasad moralnych czy związku między prawami natury, a tym, co uważamy za prawo moralne – związku postulowanego przez filozofów od Anaksymandra i Platona po Emersona” (Weinberg 2009: 11). Również w naszych czasach dla wielu ludzi ta odpowiedź na pytanie o sens życia, którą udziela religia, jest niewystarczająca i nieprzekonywująca. Stwarzana przez religię Wielka Nadzieja to dla Stevena Weinberga Wielkie Złudzenie. Co więc można zrobić, gdy próżne są nasze oczekiwania, że nauka pozwoli sens życia odnaleźć i gdy odpowiedź dostarczana przez religię zostaje odrzucona? Jest sposób, odpowiada Weinberg, aby – jak sugestywnie to ujmuje – żyć na ostrzu noża między rozpaczą a złudzeniem. To sztuka, to satysfakcja, którą sztuka dostarcza, pozwala człowiekowi znieść spokojniej swój los, utrzymać się na tym ostrzu noża.

Rozwijając tę metaforę, można by jeszcze dopowiedzieć, że dzięki sztuce nie tylko na tym ostrzu możemy się utrzymać, ale także – chociaż od czasu do czasu – zatańczyć. Bowiem ta satysfakcja, którą dostarcza sztuka, jest satysfakcją szczególną. Nielatwo ją zdefiniować. To jednak – jak sądzę – stwierdzić można, że jest ona organiczną właściwością i naturalną konsekwencją przeżycia sztuki, które to przeżycie Szuman określił jako „emocjonalnie estetyczne zakosztowanie i doświadczenie wartości dzieła sztuki” (Szuman 1969: 53). Jest to równocześnie słodko-gorzkie zakosztowanie i doświadczenie wartości życia. Sztuka ukazuje zarówno to, jaki człowiek jest, jak i to, jaki człowiek chciałby i jaki mógłby być. Właśnie to, że ukazuje nie tylko, jaki człowiek jest, ale również to, na co człowieka stać, rozstrzyga o tej szczególnej satysfakcji, której dostarcza sztuka.

Można jednak uznać, że ta przez sztukę dostarczana satysfakcja nie wystarcza, aby odnaleźć (odczuć?) sens ludzkiego życia. Tym bardziej, że również sztuka – niestety czy na szczęście? – pełnej, ostatecznej, wszystkich zadowolających odpowiedzi na pytanie o sens ludzkiego życia udzielić nie potrafi. Być może jedyną sensowną (!) odpowiedzią na to pytanie jest stwierdzenie, że sensem życia jest... poszukiwanie sensu życia. Poszukując tego sensu, te odpowiedzi, które udziela sztuka, to raczej mniej lub bardziej śmiałe odpowiedzi-proponycje, aniżeli odpowiedzi-rozwiązania. Jedną z tych odważnych odpowiedzi-proponycji jest ta, która przez Sofoklesa włożona została w usta Antygony: „Współkochać przyszląm, nie współnienawidzić”.

Mówiąc o wychowawczej roli sztuki, zwracamy zazwyczaj uwagę na jej wartości poznawcze i moralne. Mówimy: sztuka rozszerza naszą wiedzę – o świe-

cie, o życiu, o człowieku – wpływa pozytywnie na nasze postawy i przekonania i dlatego na nasze pedagogiczne zaufanie oraz na naszą pedagogiczną wdzięczność zasługuje. To prawda. Prawdą jest jednak także, że przekazywać ważną dla wychowania wiedzę, kształtować pozytywnie moralnie postawy możemy na różnych drogach, wykorzystując różne formy i metody. Można nawet uznać, że o wiele bardziej godna zaufania jest ta wiedza, którą dostarcza nauka, że o naszych postawach moralnych o wiele silniej rozstrzygają realne – formalne i nieformalne – relacje społeczne. Dopowiedzmy więc: sztuka na naszą pedagogiczną wdzięczność zasługuje nie tylko – a może nawet nie tyle – za to, że dzieła sztuki takiej wiedzy dostarczają, takie postawy kształtują, ale/ile za to, że ta wiedza i te postawy ukazane zostają w tylko dla sztuki właściwy i tylko przez sztukę osiągalny sposób. To blask sztuki sprawia, że ta wiedza i te postawy ukazane zostają w całej okazałości i ozdobie, że to co poznawczo trafne i moralnie słuszne nie tylko zostaje przyjęte i uznane, ale także olśniewa. Sztuka – jeżeli można tak powiedzieć – „odkurza” nasze realne życie, umożliwiając odkrycie zarówno jego niepowtarzalnej urody, jak i przejmującej grozy. To spojrzenie/oddziaływanie sztuki można porównać do ostrego światła błyskawicy rozświetlającej nocą krajobraz, który wówczas – w tej jednej chwili – widzimy przenikająco dokładnie, często boleśnie. W blasku sztuki zwykłe objawy rzeczywistości nabierają charakteru objawień, prosta relacja staje się rewelacją. To blask sztuki sprawia, że przełamuje ona bezwładność naszej wrażliwości, nasze schematy spostrzeżeń i ocen, bezwzględność naszych ocen, oschłość naszego serca.

O tym, że to blask sztuki rozstrzyga o jej wielkiej sile wychowawczej, przekonany był Fryderyk Schiller, który w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka* określił sztukę jako *das schöne Schein*. Określenie to przez Jerzego Prokoپیuka przełożone zostało jako „piękny pozór” (Schiller 1972). Słowo „pozór” w języku polskim posiada jednak stosunkowo wąską, raczej negatywną konotację i nie oddaje niestety zdecydowanie głębszego i bogatszego znaczenia zawartego w niemieckim *das Schein*, które znaczy nie tylko „pozór”, ale także „światło”, „blask”. To właśnie znaczenie występuje w takich złożeńiach jak *Mondschein* (światło księżycy) czy *Sonnenschein* (światło słoneczne). Myślę, że kategoria blasku była bardzo ważna dla Schillera i że możemy ją odnaleźć w jego określeniu sztuki jako *das schöne Schein*. Sądzę, że bliższe temu określeniu jest nie tyle „piękny pozór” ile „piękne objawienie”, czy „piękna wizja” – objawienie/wizja pełnego – i głębszego (!) – wymiaru ludzkiego życia.

Można pójść jeszcze dalej i uznać, że o wielkości sztuki stanowi także to, że stwarza wizję metafizycznego wymiaru naszej egzystencji, że zakłęte w sztuce

piękno zbliża nas do platońskiego piękna samego w sobie czyli piękna Boga. Bo: „Cóż wiesz o pięknem? [...] Kształtem jest miłości”. Powołując się na te słowa Cypriana Kamila Norwida, Jan Paweł II na spotkaniu ze środowiskiem twórczym i światem kultury, powiedział: „A zatem: czy nie pozostaje ono w jakimś intymnym, bardzo rzeczywistym związku z Tym, który umiłował do końca? Który objawił definitywną miarę miłości w dziejach człowieka i świata? Miarę ostateczną: odkupieńczą i zbawczą? A zatem: czy to piękno, które jest Waszym powołaniem, Waszym trudem, twórczym bólem Waszego życia – nie pozostaje w ukrytej, niemniej realnej więzi z Sakramentem tej Chrystusowej miłości? Z Eucharystią?” (Jan Paweł II 1987: 179). Dwukrotne użycie przez Jana Pawła II mocnego zwrotu: „A zatem” sugeruje, że wypowiedziane zdania to wnioski. Wszystkie one jednak ujęte zostały w postaci pytań. Pytań retorycznych?

Dla człowieka wierzącego ten – jak go określił Jan Paweł II – intymny, ukryty związek piękna sztuki z „Tym, który umiłował do końca” jest realny, bardzo rzeczywisty. Rzeczywisty – i wyrazisty (!) – jest także dla wielu artystów, dla których – na przykład dla Juliana Tuwima – „Poezja jest to, proszę panów, skok, / Skok barbarzyńcy, który poczuł Boga”.

Sztuka jest próbą przezwyciężenia niewystarczalności naszej realnej ludzkiej egzystencji. Przezwyciężenia i wzbogacenia! „Dzięki sztuce, zamiast widzieć jeden świat, nasz, widzimy jak świat się pomnaża, ilu jest bowiem oryginalnych artystów, tyloma dysponujemy światami, które bardziej różnią się między sobą od światów krążących w nieskończoności, i choć wygaśnie ognisko, skąd emanuje świat artysty, przez wiele stuleci świat ów, czy nazywał się Rembrandt, czy Van Meer, wysyła nam wciąż jeszcze specjalny promień” (Proust 1992: 212). Zauważmy: Marcel Proust mówi o specjalnym promieniu, a więc o szczególnym blasku świata sztuki rozświetlającym i wzbogacającym naszą realną egzystencję. Trywialna praktyka życiowa, różnorodne role, które musimy spełniać, sprawiają, że nie zawsze możemy ujawnić swojego prawdziwego oblicza. W blasku sztuki zaczynamy dostrzegać siebie „w jakichś fragmentach naszej osoby, zmniejszeni lub powiększeni, poddani sądom i wyrokom, rozjaśnieni wewnętrznym światłem, którego nie umieliśmy dostrzec” (Suchodolski 1965: 29). O głębiej pojętej poznawczej wartości sztuki stanowi zarówno to, że odbija rzeczywistość, jak i to, że odbija się od rzeczywistości. Sztuka jest propozycją życia, życia lepszego, życia bardziej ludzkiego. Ukazując człowieka nie tylko takiego, jaki jest, ale i takiego, jaki chciałby, jaki mógłby, jaki powinien być, stwarza prawdziwie ludzką wizję sztuki życia.

Myślę, że taką wizję odnaleźć możemy także w wywołujących kontrowersje różnorodnych manifestacjach sztuki współczesnej. Nieprawdziwa i niesprawiedliwa okazała się diagnoza José Ortegi y Gasseta w latach 20. ubiegłego stulecia ogłaszającego dehumanizację sztuki współczesnej (Ortega y Gasset 1990). Podobnie zbyt pośpiesznie Stanisław Ignacy Witkiewicz obwieszczał upadek sztuki, który dostrzegał w jej rezygnacji z „uczuć metafizycznych” (Witkiewicz 1974). Nie do końca prawdziwa jest konstatacja Zbigniewa Herberta, że: „Znakomita część sztuki współczesnej opowiada się po stronie chaosu, gestykuluje w pustce, albo mówi o historii własnej jałowej duszy” (Herbert 1993: 45). Trudno bowiem nie zauważyć, że – parafrazując Herberta – znacząca część sztuki współczesnej wymierza sprawiedliwość współczesnemu światu. To, że ujawnia również w tym świecie występujące „elementy buntu i rozkładu, przemocy i dezintegracji, destrukcji i dekonstrukcji [...] nie czyni sztuki współczesnej mniej „ludzką”; przeciwnie, daje sztuce jej odniesienie, jej znaczenie, jej wewnętrzną uczciwość” (Read 1973: 165). Uwzględnić musimy także to, że sztuka współczesna – mówiąc obrazowo – to ogród jeszcze nieplewiony. Z dawnych okresów przetrwały dzieła rzeczywiście najwartościowsze. Czas, ten nieubłagany ale sprawiedliwy weryfikator, odrzucił plewy. Tymczasem w tym jeszcze nieplewionym ogrodzie sztuki współczesnej obok roślin szlachetnych i dorodnych, pełno także chwastów; obok wypowiedzi głębokich i przejmujących wiele zwyczajnego bełkotu i szalbierstwa. Tak było zresztą zawsze, z tą jednak różnicą, że w naszych czasach niepomniernie wzrosła powierzchnia tego ogrodu. Orientacja w tym ogrodzie jest na pewno trudniejsza, niż w ogrodach sztuki dawnej. Warto jednak do niego wstąpić, bo znajdują się w nim kwiaty naprawdę pachnące, owoce naprawdę bardzo pożywne. To – wymieniając tylko przykładowo – obrazy Pabla Picassa i Tadeusza Makowskiego, filmy Ingmara Bergmana i Krzysztofa Kieślowskiego, muzyka Oliviera Messiaena i Witolda Lutosławskiego, poezja Thomasa Eliota i... Zbigniewa Herberta.

To stwierdziwszy, koniecznie jeszcze powiedzieć należy, że sztuka to także wspaniała rozrywka. Kochamy i wybieramy sztukę, ponieważ jest ona – po prostu – zabawna. Badania wykazują, że sztuka – zwłaszcza dla dzieci i młodzieży – jest atrakcyjna wychowawczo, ponieważ jest równocześnie atrakcyjną rozrywką. To właśnie ten organiczny związek rozrywkowej i wychowawczej wartości sztuki stanowi o sile i blasku jej skutecznego wychowawczo oddziaływania. Zrobić należy wszystko, aby tej siły nie uszczuplić i tego blasku nie zgasić. Uznanie tej prawdy prowadzi do określonej konsekwencji, tej mianowicie, że w wychowaniu estetycznym powinniśmy zmierzać nie tyle do odrzucenia

sztuki jako rozrywki, ile do tego, aby taką rozrywkę znaleźć także w utworach wymagających większego umysłowego wysiłku; żeby ten właśnie wysiłek stanowił źródło satysfakcji i radości. Słuchając złożonych, wymagających dużego skupienia utworów Jana Sebastiana Bacha możemy w tym właśnie skupionym słuchaniu znaleźć znakomitą rozrywkę. Słoneczna siła i urzekająca uroda wychowania estetycznego zawiera się także w tym, że jest to wychowanie, które jest równocześnie propozycją szlachetnej rozrywki i w procesie którego zachęcamy do przyjęcia i uznania rozrywki coraz bardziej wyszukanej.

Bibliografia

- Herbert Z. 1993. *Martwa natura z wędzidłem*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Jan Paweł II. 1987. *Drogą jest Eucharystia. Przemówienia Ojca Świętego podczas trzeciej wizyty w ojczyźnie 8–14 czerwca 1987*, Księgarnia św. Jacka, Poznań.
- Ortega y Gasset J. 1990. *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*, tłum. P. Niklewicz, Czytelnik, Warszawa.
- Proust M. 1992. *W poszukiwaniu straconego czasu: Czas odnaleziony*, tłum. J. Rogoziński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Read H. 1974. *O pochodzeniu formy w sztuce*, tłum. E. Życieńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Schiller F. 1972. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, tłum. J. Prokopiuk, [w:] F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, tłum. I. Krońska, J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa.
- Suchodolski B. 1937. 1947. *Uspołecznienie kultury*, wyd. 2 zm., Wydawnictwo Trzaska, Evert, Michalski, Warszawa.
- Suchodolski B. 1965. *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, s. 17–35.
- Suchodolski B. 1983. *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szuman S. 1969. *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. 2 zm., Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Weinberg S. 2009. *Jak żyć, kiedy nie ma Boga. Czy zanik wiary religijnej odbiera ludziom poczucie sensu istnienia?*, „EUROPA” – Magazyn Idei „Dziennika”, „Dziennik” 2009, nr 263 (19.04.2009).
- Witkiewicz S.I. 1974. *Nowe formy w malarstwie. Szkice estetyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wojnar I. 1964. *Estetyka i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wojnar I. 1976. 1980. 1984. Wydawnictwo Akademickie Żak – 1995. *Teoria wychowania estetycznego – Zarys problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Wojnar I. 1997. *Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej*, [w:] *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, red. B. Suchodolski, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa.

Wojnar I. 2000. *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.

Janusz Gajda

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Od wychowania estetycznego do pedagogiki kultury

Summary

FROM AESTHETIC EDUCATION TO THE PEDAGOGY OF CULTURE

This article shows the author's development path. In the first part of the text: *Significant inspirations. From early childhood to doctoral thesis*, the author discusses the impact of the most significant people from his family background and intellectuals on the current level of his general theoretical knowledge and practice in aesthetic education, including the multiple experiences of working in agricultural schools as well as the ministerial pedagogical supervision. In the second part: *Pedagogy of culture as an inspiration for educational theories and practice*, the author shows the stages from 1995 to the revived pedagogy of culture, signalling its multiple effects, also in the field of aesthetic education.

Key words: aesthetic education, art, pedagogy of culture

red. Paulina Marchlik

Osobista droga

Pięćdziesięciolecie bliskiego nam Zakładu skłania mnie do refleksji nad całościową drogą od szeroko rozumianego wychowania estetycznego, czyli wychowania przez sztukę, do doktoratu, a następnie – w wyniku ewolucji moich zainteresowań i poglądów – do wejścia w humanistyczno-antropologiczny nurt pedagogiki kultury. W nurt, który odpowiada na wyzwania edukacyjne, uwarunkowane dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością i obejmujące zakresem także teorię wychowania estetycznego. Świętowanie tego Jubileuszu zachęca mnie do cofnięcia się myślą ku początkom, do ukazania inspirującego wpływu osób

znaczących w moim życiu, a także stymulującej roli podjętych zadań społeczno-zawodowych i towarzyszących im okoliczności. Jest to zatem moje swoiste (typowe i jednocześnie nietypowe) studium indywidualnego przypadku, osobistej drogi społeczno-zawodowej i naukowej. Typowe – ze względu na wyeksponowanie doktoratu jako cezury, powszechnie akceptowanej w rozwoju intelektualnym, a nietypowe – przez ukazanie jej już od wczesnego dzieciństwa, jako szczególnie znaczącej nie tylko w moim życiu, a co – niesłusznie – należy do sporadycznych praktyk w pedagogice, mimo dokonanego pod koniec XIX w. wielkiego przełomu antypozytywistycznego w pojmowaniu nauk humanistycznych i istoty ich poznania. Miał rację Wilhelm Dilthey, pisząc: „Na gruncie przeżywania i rozumienia samego siebie i stałym ich oddziaływaniu na siebie kształtuje się rozumienie innych osób i ich ekspresji życiowych...”.

Znaczące inspiracje: od wczesnego dzieciństwa do sfinalizowania doktoratu

Do najbliższych i najbardziej dla mnie znaczących osób w dzieciństwie należała matka. Namiętnie czytała książki. Aby mnie uspić nuciła kotysanki lub opowiadała bajki, nierzadko wymyślone przez siebie. W czasie okupacyjnych nocy, przy lampie naftowej i zasłoniętych oknach – czytała powieści. Kiedy nie mogłem zasnąć, wtulony w matczyne piersi, wsłuchiwałem się w czytane szeptem teksty. W naszym domu – dzięki mamie – było kilkanaście szczytanych książek, oprawionych w zgrzebne płótno: Kraszewskiego, Sienkiewicza, Orzeszkowej a także dwa pojedyncze egzemplarze – *Wesele* Wyspiańskiego i *Uspołecznienie kultury* Sucho-dolskiego. To jej zawdzięczam rozbudzenie zainteresowań beletrystyką i to, że jestem humanistą. Z ojcem, zajęтым pracą fizyczną, miałem ograniczony kontakt, natomiast więcej czasu przebywałem z dziadkiem Andrzejem, który był świetnym gawędziarzem. Wypytywany przeze mnie opowiadał o życiu w dawnych czasach. Nie było właściwie pytania, na które nie udzieliłby mi odpowiedzi. Interesował się moimi wynikami w nauce i często pytał: „A czego ci tam teraz uczą?” Kiedy na drugim roku studiów powiedziałem mu, że omawiamy twórczość Mickiewicza, wyraźnie się ożywił i wyrecytował *Pieśń Filaretów*. Zdębiałem z wrażenia i zapytałem: „A skąd dziadziuś zna utwory Mickiewicza? Jak to – oburzył się – przecież to nasz wieszcz narodowy...”.

W latach 1947–1951 byłem uczniem Liceum Ogólnokształcącego im. Księcia Adama Czartoryskiego w Puławach, przekształconego następnie w jedenasto-

latkę. Należałem do harcerstwa. Biwaki i wakacyjne obozy dostarczały wielu wzruszeń, uczyły umiłowania przyrody, patriotyzmu, hartu ducha, prawości. To dzięki harcerstwu wolny jestem od nałogów a rozkochałem się w turystyce i krajoznawstwie. Do nowego tzw. czerwonego harcerstwa nie przystąpiłem. Po 1948 r. atmosfera w szkole wyraźnie się popsuła. Młodzież zaczęła się dzielić, nie było już wzajemnego zaufania. Jad nienawiści do wrogów klasowych, do których zostałem zaliczony, siali nieliczni nadgorliwcy ZMP. Pozostała młodzież, w większości zachowała się biernie, aby nie przekreślić szans dostania się na studia. Należało się już wystrzegać prowokatorów i donosicieli. Jeden z nich doniósł do Zarządu Powiatowego ZMP o dyskusji, w której przeciwstawiłem się „opluwaniu” Józefa Piłsudskiego. Wówczas moja fascynacja dokonaniem twórcy Legionów była wzmocniona znajomością wymienionej tu już, pierwszej znanej mi książki Bogdana Suchodolskiego, a ściślej jej części „Nasza droga”.

Maturę ukończyłem z dobrą lokatą, ale wroga klasowego, a także i politycznego, komisja rekrutacyjna na studia wyższe nie dopuściła do egzaminu wstępnego na żadną państwową wyższą uczelnię. Dla takich „wrogów ludu” jedyną deską ratunku był Katolicki Uniwersytet Lubelski.

Byłem szczęśliwy, że mogę studiować. Uczelnia skupiała najwybitniejszych uczonych usuniętych z innych uniwersytetów. Nie było tu indoktrynacji politycznej, a atmosfera twórczej pracy, wysoka jakość zajęć dydaktycznych i odpowiednio wysokich wymagań. Na pierwszym roku filologii polskiej było ponad 300 osób a ukończyło studia w pierwszym terminie niewiele ponad pięćdziesiąt. Wśród nas mamy kilkunastu profesorów, kilku uznanych działaczy społecznych i kilku literatów z Wiesławem Myśliwskim na czele. Ze względu na uwięzienie ojca i trudną sytuację rodzinną nie brałem udziału w życiu organizacji i kół naukowych, aby jak najwięcej pomagać w pracach naszego gospodarstwa. Śmierć Stalina napawała mnie radością, wbrew odgórnie sterowanemu nastrojowi powszechnej głębokiej żałoby. Gotowy byłbym wtedy mścić się za doznane upokorzenia i wyrządzone krzywdy. Dojście dopiero Wiesława Gomułki do władzy i jego apel, aby zapomnieć o krzywdach i budować przyszłość, przyjąłem ze zrozumieniem i uważam, także obecnie, za słuszną strategię w kształtowaniu osobowości i stosunków interpersonalnych.

Kolejnym istotnym etapem w moim rozwoju duchowym były przede wszystkim doświadczenia zawodowe i społeczne w pracy nauczycielskiej w szkolnictwie rolniczym, a następnie na stanowisku starszego wizytatora w Departamencie Oświaty Rolniczej Ministerstwa Rolnictwa. Pomijam tu szczęśliwe dla mnie okoliczności dostania pracy przez absolwenta KUL-u. W nauczaniu języka

polskiego i historii, chociaż czułem się kompetentnie, to jednak sumiennie przygotowywałem się do prowadzenia każdej jednostki lekcyjnej, zwracając zwłaszcza uwagę na stronę metodyczną. Przygotowywałem dwa różne konspekty do tej samej lekcji, aby się nie powtarzać w równoległych klasach i wzbogacać swoje doświadczenia. Zaowocowało to w niedługim czasie opracowaniami metodycznymi w formie artykułów publikowanych w „Biuletynie Szkolnictwa Rolniczego” i czasopismach przedmiotowych, jak: „Polonistyka”, „Nowa Szkoła”. Natomiast z zajęć pozalekcyjnych prowadziłem: zespół recytatorski, zespół biblioteczno-czytelniczy i kółko historyczne. W ramach tego ostatniego organizowaliśmy niedzielne wycieczki do pobliskich zabytkowych miejscowości. Organizowaliśmy także kilkudniowe wycieczki w ciągu roku szkolnego, a w okresie wakacji prowadziłem obóz rowerowy szlakiem piastowskim. Po dwu latach, ze względu na zamknięcie szkoły z powodu opłakanej bazy materialnej, razem z młodzieżą trafiłem do Technikum Rachunkowości Rolnej w Gołądkowie w powiecie pułuskim.

W technikum tym wprowadziłem nowe zajęcia i wzbogacałem zastane formy pracy. Przede wszystkim zwróciłem uwagę na wykorzystanie telewizji. Zakupiony przez szkołę w 1957 r. pierwszy aparat telewizyjny – „radio z lufcikiem” stanowił wielką sensację, radość, podziw, otwarcie okna na świat. Z młodzieżą, w wypełnionej po brzegi świetlicy, oglądaliśmy każdy spektakl Teatru Telewizji. Poprzedzałem go krótkim wprowadzeniem w problematykę sztuki, komplementarnym na ogół do słowa wstępnego Stefana Treugutta. Po spektaklu prowadziłem półgodzinną dyskusję dotyczącą oceny problematyki i wartości artystycznej sztuki. Były to dla mnie wzbogacające nowe doświadczenia. Rezultatem ich, poza artykułami na ten temat i uczestnictwem w seminarium doktoranckim, było podjęcie badań nad wpływem kierowanego odbioru telewizji w kształceniu kultury literackiej uczniów. Była to jednocześnie jedna z efektywnych form rozbudzania w uczniach zainteresowań literaturą piękną i szerzej wychowania przez sztukę. Temu służyły także organizowane wędrowniki ścieżkami pisarzy, jak Kasprowicza na Podhalu, Żeromskiego po Kielecczyźnie a także spotkania autorskie. Do najbardziej interesujących należały te ze Stanisławem Dygatem, Ernestem Bryllem i wielokrotne z Jerzym Szaniawskim w Zegrzynku. Spotkania z autorem głośnych sztuk prezentowanych w „Teatrze Telewizji”, poprzedzone poznanie ich, dostarczyły głębokich przeżyć. Ponadto prowadzone przeze mnie kółko teatralne wystawiło *Powódź*. Tę jednoaktówkę prezentowaliśmy kilkakrotnie w naszej szkole, ale i w pobliskich wioskach. Uzyskaliśmy także za nią znaczącą nagrodę i prestiżowe wyróżnienie na Przeglądzie Aktywności Artystycz-

nej Szkół Rolniczych. Dzięki temu młodzież była nie tylko gruntownie przygotowana do spotkania, ale i mocno umotywowana do poznania pisarza. Stąd też spotkania te i towarzyszące im w dyskusji wypowiedzi Dramatopisarza stanowiły wielką ucztę duchową. Między Szaniawskim, rolnikiem z wykształcenia, a naszą młodzieżą i jej nauczycielem zawiązała się serdeczna przyjaźń. Dodajmy na marginesie, po śmierci pisarza delegacja młodzieży szkół rolniczych – jako jedyna z młodzieży szkolnej – wzięła udział w ceremonii pogrzebowej.

Organizowałem także wyjazdy dla uczniów i kolegów nauczycieli na przedstawienia w teatrach warszawskich. Upodobaliśmy sobie szczególnie Teatr Powszechny ze względu na repertuar, a także dlatego, że Adam Hanuszkiewicz urzeczony zachowaniem i poziomem wypowiedzi uczniów na umówionym wcześniej spotkaniu, po przedstawieniu *Kolumbów rocznik 20*, zapraszał nas na bezpłatne próby generalne przedstawień premierowych, po których uczniowie mogli w rozmowie z reżyserem i aktorami dzielić się swoimi spostrzeżeniami.

Zasygnalizowane tu formy aktywności zawodowej i wyniesione z niej doświadczenia, a także stymulujące do twórczego działania osiągnięcia innych kolegów z prowadzonego przeze mnie ogniska metodycznego nauczycieli humanistów szkolnictwa rolniczego z województwa warszawskiego i łódzkiego oraz mądra polityka oświatowa administracji resortowej, to istotne czynniki, które sprzyjały rozwojowi duchowemu nie tylko mojej osoby. Dlatego wszystko to zapisało się w mojej pamięci. Wspominam ten okres, jako dobrze wykorzystany czas osiągania pełnej dojrzałości nauczyciela i wychowawcy, który poszerzył i pogłębił swoje kompetencje w zakresie szeroko rozumianego wychowania estetycznego. Moje osiągnięcia doceniły też władze oświatowe: wojewódzkie i centralne. Te pierwsze zaproponowały mi na bardzo dobrych warunkach przeniesienie służbowe do Technikum Hodowlano-Drobiarskiego w Piasecznie, gdzie po niespełna trzyletnim okresie pracy, skorzystałem z kolejnej propozycji, tym razem z Ministerstwa Rolnictwa, do przejścia do pracy w Departamencie Oświaty Rolniczej na stanowisku starszego wizytatora przedmiotów humanistycznych. Była to inicjatywa odchodzącej na emeryturę cenionej wizytator, która przywiązywała dużą wagę do wychowawczej roli zajęć pozalekcyjnych, w tym zwłaszcza artystycznych. Ona też przez ostatnie trzy miesiące aktywności zawodowej wprowadzała mnie w arkana nowej pracy. Dokonywało się to podczas wyjazdów do powierzonych mi po niej pod bezpośrednią opiekę oddziałów oświaty rolniczej i wybranych szkół trzech województw (bydgoskiego, gdańskiego i krakowskiego). Dostałem także w przydziale czynności nadzór nad edukacją humanistyczną i problematyką wychowawczą w całym szkolnictwie rolniczym w kraju, co mnie szczególnie ucieszyło. Oznaczało to bowiem m.in.

kontynuowanie w szerszym zakresie współpracy ze znanymi i cenionymi osobami sekcji humanistycznej i sekcji wychowania w Centrum Doskonalenia Kadr Pedagogicznych Szkolnictwa Rolniczego w Pszczelinie. Zadania te wchodziły w zakres moich głównych obowiązków, w których bardzo istotną rolę edukacyjną pełniły wizytacje i inspekcje. Rozpoczęła się je od oddziałów rolniczych a kończyło na podlegających im szkołach w danym województwie. Wyjazdy te można podzielić na:

- wizytacje kompleksowe dotyczące całokształtu pracy szkoły i jej bazy materialnej (gospodarstwa rolnego, warsztatów itp.), prowadzone przez zespół wizytatorów z wielu zakładów departamentu;
- wizytacje problemowe, dotyczące jednego zagadnienia, jak: godzin wychowawczych w klasie, zajęć pozalekcyjnych, wdrażania najnowszych metod nauczania;
- inspekcje związane z badaniem nadsyłanych skarg i zażaleń, takich jak np. skarga dotycząca dyskryminowania w przyjmowaniu do renomowanych szkół województwa białostockiego młodzieży polskiej – skargi, której zasadność została potwierdzona;
- wyjazdy okolicznościowe, związane z konferencjami metodycznymi ognisk i sekcji przedmiotowych, jubileuszami szkoły, kursami wakacyjnymi dla nauczycieli, czy też kolejną poplenerową wystawę malarstwa „Estetyzacja wsi” (plener sponsorowany przez Ministerstwo Rolnictwa), itp.

Muszę podkreślić, że okres kilkuletniej pracy w tym departamencie uważam za bardzo piękny i wzbogacający, poszerzający spojrzenie na szkolnictwo i pracę nauczycieli. Korzystałem z możliwości wpływania na politykę oświatową resortu w zakresie edukacji humanistycznej i problematyki wychowawczej poprzez m.in. propagowanie różnorodnych form szeroko rozumianego wychowania estetycznego – wychowania przez literaturę piękną, plastykę, muzykę i teatr ale i przez film, radio i telewizję; różnorodne pozalekcyjne zajęcia artystyczne: popularnonaukowe, rekreacyjno-sportowe, turystyczne; przez współpracę z instytucjami i placówkami kultury. Wspierałem innowacyjne rozwiązania, kreatywne postawy, oddanych młodzieży nauczycieli. Spełniając powierzone mi obowiązki dawałem jakąś część siebie, ale także czerpałem duchowo – od bardzo wielu wybitnych nauczycieli w zaawansowanym wieku i z dużym bagażem doświadczeń, jak i bardzo młodych, pełnych entuzjazmu i zapału do pracy. W tym też okresie nastąpiła obrona mojego doktoratu, którego promotorem była doc. dr hab. Irena Wojnar. Doktorat został zatwierdzony w styczniu 1975 r., a wydany w 1979 r. przez WSiP pod tytułem: *Telewizja w kształceniu kultury literackiej uczniów*.

Przebyta droga mojego rozwoju od dzieciństwa do, poprzedzonego wydaniem siedemdziesięciu różnego formatu i objętości publikacji, sfinalizowania doktoratu – to wynik – wielu czynników, jak: predyspozycje, najbliższe środowisko wychowawcze, uwarunkowania społeczno-polityczne, inspirujący wpływ osób bliskich w sensie uczuciowym i poznawczym, przemyślenia i wyniesione doświadczenia z działalności zawodowej i społecznej. W uzupełnieniu, jeszcze kilka zdań o inspiracji najbardziej znaczących osób ze środowiska Zakładu-Jubilata. Zdecydowanie pierwsze miejsce przypada Bogdanowi Suchodolskiemu, poczynając od pierwszej poznanej przeze mnie jego publikacji *Uspołecznienie kultury* z 1937 r. do większości pozostałych (poza pracami dot. pedagogiki socjalistycznej). Drugie miejsce zajmuje Irena Wojnar – prekursorka na gruncie polskim idei wychowania przez sztukę i autorka oryginalnej własnej teorii, tłumacz wielu cennych lektur z tego zakresu, współorganizator wakacyjnych kursów w Sopocie, niezapomnianych m.in. dzięki spotkaniom z wybitnymi autorytetami nauki polskiej.

Ze środowiska uczestników seminariów doktoranckich ograniczę się do wymienienia dwóch osób, bliskich mi ze względu problematykę prac. W czasie dyskusji i spotkań seminaryjnych organizowanych przez Bogdana Suchodolskiego inspirowały mnie poglądy Czesława Kupisiewicza, dotyczące eksperymentu naukowego w badaniach pedagogicznych, opublikowane w rozdziale metodologicznym jego pracy doktorskiej (*O efektywności nauczania problemowego*). Natomiast na seminarium u Ireny Wojnar bliskie mi były poglądy Henryka Depty na temat wychowania filmowego. Z Henrykiem prowadziliśmy często dyskusje, a wkrótce doszło do naszej współpracy i trwającej do dziś przyjaźni.

Doktorat był uwieńczeniem istotnego dla mnie etapu rozwoju intelektualnego. Począwszy od pierwocin zainteresowania się szerokim kręgiem problematyki wychowania estetycznego do zdobywania aktualnego stanu wiedzy z ogólnej teorii wychowania przez sztukę, do bardziej jeszcze pogłębionego studium z zakresu Teatru Telewizji jako swoistej sztuki. Problematyka doktoratu później stała się jednak drugoplanowa, ustąpiła miejsca edukacji medialnej i edukacji aksjologicznej. Następnie reaktywowałem zainteresowanie pedagogiką kultury i jej współczesnym humanistyczno-antropologicznym nurtem, odpowiadającym na wielorakie wyzwania edukacyjne dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i obejmującym swym polem oddziaływania wiele subdyscyplin i teorii pedagogicznych, a w tym, teorii i praktyki wychowania estetycznego.

Pedagogika kultury inspiracją teorii i praktyk edukacyjnych

Pokrótkce przedstawię teraz rozwój pedagogiki kultury i jej inspirujących funkcji w Polsce po 1995 r. To czas, w którym nastąpił powrót tego terminu jako oficjalnej nazwy dla tego nurtu i charakterystycznej dla niego teorii i praktyki edukacyjnej. Stało się to w wyniku pierwszej ogólnopolskiej konferencji „O powrót do pedagogiki kultury”, zorganizowanej przez Zakład Teorii Upowszechniania Kultury UMCS w Lublinie, we współdziałaniu z Zakładem Dydaktyki Wyższej Szkoły Sił Powietrznych w Dęblinie oraz Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Lublinie, a pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Organizując ją zakładaliśmy, że skomplikowanie współczesności wydaje się sprzyjać powrotowi do idei pedagogiki kultury i oczekiwaliśmy jednocześnie krytycznej oceny jej dotychczasowego dorobku oraz wyznaczenia jej zadań.

Wymowa wygłoszonych licznych (31) referatów i dyskusji miała niemal jednoznaczny wydźwięk, aprobujący powrót do tej idei i jej nazwy. Nestor pedagogów – Stefan Wołoszyn przekonująco uzasadnił, że pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa, bo trwałe znaczenie ma dorobek naszych klasyków pedagogiki kultury. Jest żywa w swojej współczesnej konotacji w postaci edukacji kulturalnej, jak także ciągle aktualne i naukowo użyteczne są podstawowe kategorie i rozróżnienia pojęciowe, na których się wspiera. W tym samym duchu były utrzymane inne wypowiedzi. Wojnar w referacie: *Trwała obecność pedagogiki kultury* przypomniała główne założenia i centralne pojęcie kształcenia, podkreśliła, że pedagogika kultury z głęboką przenikliwością ujmowała kreatywne podstawy ludzkiej osobowości i autentycznego wychowania a w tym zasługi Suchodolskiego – m.in. jego globalne ujęcie kultury i ideę kultury w ludziach. Wskazała na obecność idei pedagogiki kultury w działalności ONZ, UNESCO i Klubu Rzymskiego, dostrzegła również jej inspirującą rolę we współczesnym ruchu animacji kulturalnej oraz w przemianach świadomości edukacyjnej – zwracaniu uwagi na rozwój i jakość.

Druga konferencja tego Zakładu w czerwcu 1997 r. zatytułowana „Pedagogika kultury – aktualność i perspektywy” – pomyślana była jako kontynuacja podjętej wcześniej problematyki. Wygłoszono na niej wiele referatów, które łącznie z wybranymi materiałami z poprzedniej konferencji złożyły się na tom zatytułowany: *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju* (Lublin 1998). Debaty w ramach tych dwóch konferencji zostały opublikowane i uznaje się je jako reprezenta-

tywny przegląd stanowisk dotyczących poruszanych kwestii. Uzyskano zgodę w trzech kręgach zagadnień odnoszących się do:

1. Dorobku naukowego klasyków pedagogiki kultury, akcentujących możliwości rozwojowe człowieka i kształtowanie rozwoju osobowości w wyniku aktywnego przyswajania wartości dóbr kultury;
2. Znaczących osiągnięć wypracowanej wówczas metodologii nauk humanistycznych – opartej przede wszystkim na kategorii rozumienia, a owocującej współcześnie prymatem metod jakościowych i rozwojem pedagogiki hermeneutycznej;
3. Kontynuacji głównych założeń pedagogiki kultury w jej współczesnych nurtach jak pedagogika humanistyczna i pedagogika personalistyczna, czy też nowych subdyscyplinach typu: pedagogika twórczości, pedagogika zabawy, a także w głośnych raportach ONZ i UNESCO poświęconych edukacji, że wymienimy tylko: Uczyć się, aby być, Deklarację Meksykańską, Dekadę Rozwoju Kultury, a z literatury polskiej publikacje większości materiałów z ogólnopolskich konferencji, organizowanych w ramach Komitetu Prognoz przy Prezydium PAN przez Suchodolskiego a następnie Wojnar.

Pojawiły się także wątpliwości i rozbieżności m.in. w ujęciu istoty, charakteru i poziomu kultury w procesie edukacji; w traktowaniu pojawiających się nowych obszarów kształtowania i istnienia wartości; a także pytania o to, jak przeciwdziałać zjawiskom patologii społecznej; jak zapobiegać różnego rodzaju fanatyzmowi (politycznym, religijnym, narodowym). Stąd też, w celu rozstrzygnięcia tych wątpliwości, ale i pogłębienia stanowisk zorganizowano dwie kolejne konferencje. Chodziło w nich o ponowne rozważenie szans pedagogiki kultury jako podstawy edukacji zorientowanej na XXI w. – czyli edukacji multikulturowej i interkulturowej, w duchu głębokiego humanizmu i tolerancji, zrozumienia dla mniejszości (aby nie rozbudzać nacjonalizmu i zapobiegać konfliktom etnicznym). Istotnym zagadnieniem była, uznana za konieczną, modernizacja edukacji i określenie jej aksjologicznych podstaw. O rozważenie możliwości uwzględnienia w teorii i praktyce edukacyjnej kultury tzw. wysokiej i niskiej – masowej, skomercjalizowanej; obok wartości absolutnych, transcendentnych i uniwersalnych, także wartości utylitarnych i konsumpcyjnych; ich wzajemnego współistnienia. Oznaczało to ujmowanie człowieka w kategoriach „być” i „mieć”, próbę pogodzenia różnych implikacji pedagogicznych wynikających z dwóch megatrendów w traktowaniu kultury: kultury jako paidei i kultury, traktowanej w kategoriach rynku oraz o umiejętne i efektywne kształcenie człowieka wrażliwego moralnie i jednocześnie konkurencyjnego na „rynku osobowości”. Konferencje te

i nadesłane referaty, wszechstronnie naświetliły zaproponowane do przemyślenia problemy. Ich plon stanowiły m.in. dwie obszernie objętościowo publikacje: *Edukacja zorientowana na XXI wiek* pod red. J. Gajdy (2000) i *O nowy humanizm w edukacji* (2000). Owocem debat było upowszechnienie, ugruntowanych w historii myśli pedagogicznej zasad pedagogiki kultury, uaktualnionych o edukacyjne wyzwania współczesności. Na decyzję o pozostaniu przy terminie „pedagogika kultury” znaczący wpływ miały następujące wydarzenia i fakty:

- po pierwsze, bezprecedensowe nadanie stopnia naukowego dr habilitowanego w zakresie pedagogiki kultury w 2003 r. Dariuszowi Kubinowskiemu z ZTUK Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie;
- po drugie, wprowadzenie w wielu uczelniach pedagogicznych – w formie wykładu – przedmiotu pedagogika kultury oraz powołanie Katedry Pedagogiki Kultury w UJ w Krakowie i Zakładu Pedagogiki Kultury w UMCS w Lublinie;
- po trzecie, podejmowanie przez niektóre ośrodki akademickie a także szkoły średnie działalności edukacyjnej inspirowanej klasycznym i współczesnym nurtem pedagogiki kultury, pochodną czego może być wznowienie dzieł wszystkich polskich klasyków tego nurtu, jak i coraz liczniejszych opracowań dotyczących współczesnej problematyki;
- po czwarte, ukoronowaniem tego wszystkiego było powołanie w 2004 r. przez Tadeusza Lewowickiego – Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych przy Prezydium PAN, Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej.

* * *

Na zakończenie, z okazji Jubileuszu 50-lecia szczególnie bliskiego mi Zakładu, składam serdeczne gratulacje, podziękowania i życzenia całej społeczności Zakładu, a przede wszystkim dwu Osobom:

- Profesor Irenie Wojnar za 40 lat kierowania Zakładem i związanej z tym, aktywnej prekursorskiej działalności, a także po przekazaniu kierownictwa, równie prężnej działalności w Komitecie Prognoz, budzącej powszechny szacunek, podziw i uznanie. Niech to trwa dalej i będą Jej dane: zdrowie, serdeczność i życzliwość ludzi, satysfakcje ze spełniania dalszych zamierzeń i zadowolenie z życia;
- Profesor Krystynie Pankowskiej za ostatnie 10-lecie kierownictwa i życzenia dalszych lat w twórczym kontynuowaniu tradycji Zakładu, a w tym jego

wzbogacenia o nowe formy pracy jako realizacji pozytywnych wyzwań zmieniającej się rzeczywistości oraz czerpania z tego tytułu satysfakcji i poczucia szczęścia, także w życiu osobistym.

Bibliografia¹

- Gajda J. 2004. *Współczesne trwanie i rozwój pedagogiki kultury – rodowód, założenia filozoficzne i metodologiczne, etapy rozwoju, stan aktualny*, [w:] Polska Akademia Nauk Komitet Nauk Pedagogicznych „Rocznik Pedagogiczny”, t. 27, red. M. Dudzikowa, T. Lewowicki, Radom, s. 103–129.
- Gajda J. 2010. *Moje życie. Fakty, wspomnienia, refleksje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Gajda J. 2011. *Osiągnięcia pedagogiki kultury w minionym sześćcioleciu (po powołaniu Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy KNP PAN)*, [w:] Polska Akademia Nauk Komitet Nauk Pedagogicznych „Rocznik Pedagogiczny”, t. 34, red. M. Dudzikowa, Radom, s. 115–125.

¹ W opracowaniu tym wykorzystałem fragmenty tekstów, po ich uaktualnieniu, z trzech publikacji wymienionych w nocie bibliograficznej.

Mirosława Zalewska-Pawlak
Uniwersytet Łódzki

Trwanie, zmienność i przemilczanie. Rozważania nad teorią wychowania estetycznego zainspirowane filozofią Bergsona

Summary

**DURATION, VARIABILITY AND SILENCE. REFLECTIONS ON THE THEORY OF AESTHETIC EDUCATION
INSPIRED BY THE PHILOSOPHY OF BERGSON**

The article contains reflections on up-to-date theoretical knowledge and the need for the development of aesthetic education. The argument was derived from the philosophy of Henri Bergson, accepting the description of the concept of duration, variability and their interdependence as categories. The concept of creativity is approached with its distinction into artistic and lifelong creativity, showing the evolution of their differentiation and unification. The author indicates important and currently unresolved problems of aesthetic education.

Key words: theory of aesthetic education, art and education in the 21st century, Bergson

red. Paulina Marchlik

Od wieków pojawiają się ludzie,
których zadanie polega na tym,
aby widzieć i ukazywać nam to,
czego nie dostrzegamy w sposób naturalny.
Ludźmi tymi są artyści.

Henri Bergson

Wprowadzenie

Wybrane na motto zdanie Henri Bergsona w esencjonalny i uniwersalny sposób wyraża motywy zainteresowania pedagogów sztuką. Słowa filozofa naprowadzają nas na zrozumienie relacyjności sztuki, to znaczy na relacje osobowe między twórcą sztuki, artystą a odbiorcą. Myśl Bergsona do dziś inspiruje pedagogów. Krystyna Pankowska we wstępie do książki *Sztuka i twórczość*, cytując jego słowa, pisząc: „Każdy moment naszego życia jest rodzajem dzieła twórczego” (Pankowska 2013: 9). Filozof przyznaje w ten sposób, że najważniejsze jest świadome kreowanie własnego życia. Autor *Ewolucji twórczej* dopełnił to twierdzenie uwagą, że tworzenie siebie przez siebie samego jest tym pełniejsze, im lepiej rozumie się to, co się czyni. Współmierność twórczości artysty z rozumieniem życia jako potoku twórczych momentów wynika także z ujęcia przez Bergsona istoty procesu poznawczego w doświadczaniu czegoś. Dzieła artysty ułatwiają człowiekowi doświadczanie trwania rzeczywistości, bowiem przeżycie estetyczne jest przykładem intuicyjnego poznania, czyli wnikania w przedmiot. Jak oceniła Krystyna Najder-Stefaniak, prawdziwe intuicyjne poznanie jest ściśle związane z twórczością. Przywołała także opinię Władysława Tatarkiewicza, który uznał, że teoria Bergsona w całym XX w. poszła najdalej w przyznaniu sztuce możliwości poznania metafizycznego (Najder-Stefaniak 1989: 116).

Irena Wojnar rozszerzyła interpretację i znaczenie filozofii Bergsona, tytułując własną analizę jego twórczości: *Estetyczna metoda rozumienia świata* (Wojnar 1964: 79). Podkreśliła w niej dwupłaszczyznowość w rozważaniach Bergsona, stanowiącą istotny wkład w estetykę współczesną. Pierwszą płaszczyznę stanowi obszar kontaktu człowieka z rzeczywistością. Filozof przyznaje sztuce rolę czynnika wyostrzającego wrażliwość i pogłębiającego sposób spostrzegania świata. Druga płaszczyzna zawiera sugestywny przekaz Bergsona o istnieniu swoistej analogii między sztuką a życiem. Sztuka bowiem i tylko ona: „jest zdolna wyrazić istotę wewnętrznego trwania (*durée*) psychiki” (tamże: 79). Obecność filozofii

Bergsona w twórczości Wojnar można odnaleźć także w późniejszych jej pracach (1984, 1985, 2000). Wojnar dokonała największej przemiany we współczesnej polskiej pedagogice. Podkreślić należy także jej znaczący wkład w pedagogikę europejską. Już ten fakt wskazuje na zasadność wyboru filozofii Bergsona, jako źródła rozważań o kondycji polskiej teorii wychowania estetycznego.

Trwanie jako kategoria poznania i świadomości

Mając na uwadze rozważania o sztuce i jej odbiorze także w wymiarze osobowym, trzeba już na wstępie postawić problem, będący osią zainteresowania badawczego i refleksji twórców teorii wychowania estetycznego: Jak opisać dorobek przeszłości i jego wpływ na teraźniejszość w obszarze dziedzictwa kultury? Wielu interpretatorów filozofii Bergsona (nawet tych krytycznych, jak Roman Ingarden) nie kwestionowało wagi wprowadzonego przez niego do filozofii pojęcia „trwanie”. Dla lepszego zrozumienia istoty tego terminu, Bergson odwołał się do jednej, wybranej dziedziny sztuki, to jest do muzyki. Janusz Jusiak stwierdził, że Bergson był pierwszym filozofem, który z pojęcia trwania uczynił ośrodkową kategorię metafizyki (Jusiak 1985: 154).

Muzyka w prezentacji Bergsona jest, zdaniem Wojnar, tą dziedziną sztuki, „która dzięki swojej emocjonalności i płynnemu charakterowi melodii może być uznana za swoistą «ilustrację» rzeczywistego trwania ludzkiej świadomości [...]. Muzyka wyraża ciągłość i przenikanie się wzajemne różnych stanów świadomości, pewien porządek dramatyczny” (Wojnar 1985: 90).

Z trwaniem realnym możemy mieć kontakt jedynie w bezpośrednim przeżyciu intuicyjnym. Jak zauważył Jusiak, trwaniem według Bergsona objęty jest cały wszechświat, ale bezpośrednio przybliżyć się do niego możemy tylko wtedy, gdy uda nam się przeniknąć w dynamizm postrzeganych obrazów. Czyste trwanie jest następstwem przenikających się wzajemnie zmian jakościowych. „Trwanie jest to ciągły postęp przeszłości, która wgryza się w przyszłość i narbmiewa idąc naprzód” (Jusiak 1985: 165).

Bergson akcentował wielokrotnie, że trwanie charakteryzuje się ciągłością przemian, zachowywania się przeszłości w teraźniejszości (Bergson 1957: 33). Trwanie zawiera pierwiastek wynalazczości, tworzenia czegoś bezwzględnie nowego. Układy wydzielone przez naukę trwają tylko dlatego, że są nierozdzielnie związane z resztą wszechświata. Filozof tłumaczył „zapewne czynność, za pomocą której nauka odosobnia i zamyka jakiś układ, nie jest czynnością całkowitą, o ile ten układ łączy się z powrotem do całości” (tamże: 22).

Jak konkluduje Jusiak, myśl Bergsona o trwaniu zawęża to pojęcie do aspektu dynamicznego – uświadamiania sobie nieustannej przemiany wewnętrznej.

Jaka jest przydatność teorii trwania Bergsona dla prezentacji przemian w teorii wychowania estetycznego? Istotna jest tu uwaga, iż Bergson nie zakładał, aby trwanie odkrywane przez intuicję miało wyłącznie charakter subiektywny. Dopuszczał, że istnieje rzeczywistość zewnętrzna, której nie można rekonstruować wyłącznie przez pojęcia stałe, bowiem jej zmieniający się kierunek wymaga rekonstrukcji w sposób intuicyjny. Wynika z tego, że w opisywaniu relacji między człowiekiem i sztuką należy uwzględnić zarówno poznanie pojęciowe, jak i intuicyjne. Ujawnia się przy tym pewna trudność, stanowiąca zarazem specyfikę teorii wychowania estetycznego, polegająca na łączeniu w prezentacji wyników badań empirycznych dwóch aspektów: poznania i doświadczenia. W analizie badawczej należy dokonywać syntezy myślenia intuicyjnego, bezpośredniego i logiczno-pojęciowego. Wydaje się, iż stąd wynikają duże rozbieżności w odbiorze prac podejmujących tematykę sztuki i wychowania oraz czasem zbyt krytyczne oceny recenzentów.

Artyści, podejmujący problem wychowania estetycznego, spotykają się z zarzutami używania zbyt skromnego aparatu pojęciowego (naukowego). Pedagodzy z kolei, prezentując problematykę wychowania estetycznego, koncentrują się na poprawności metodologicznej i językowej, pomijając istotność intuicyjnego doświadczenia sztuki. Ich opisy są zbyt stabilizujące i sztywne. Dobre przykłady dzieł naukowych, zachowujących obydwie aspekty poznania sztuki, odnajdujemy u mistrzów teorii wychowania estetycznego, którzy zachowali wysoką wrażliwość estetyczną i jednocześnie zaprezentowali swoje dzieła na wysokim poziomie metodologicznym, z bogatym zasobem pojęciowym, przynależnym naukom humanistycznym i pedagogicznym. Poziom mistrzowski prezentowali: Stefan Szuman, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar. Poza Szumanem, pozostałe osoby współtworzyły „warszawską szkołę teorii wychowania estetycznego”, nadal aktywną dzięki ich uczniom i kontynuatorom.

Zmienność jako warunek trwania na przykładzie kategorii twórczości

Chociaż Bergson posłużył się metaforycznym powiązaniem koncepcji twórczego życia z twórczością artystyczną, to sama twórczość stanowi znacznie wcześniejsze i trwałe pojęcie w teorii wychowania estetycznego. Porównanie przez Bergsona dwóch rodzajów aktywności twórczej (życiowej i artystycznej)

jest o tyle atrakcyjne, iż geneza tego pojęcia w teorii wychowania estetycznego wywodzi się z odkrycia arcyzmu w wytworach dziecięcej aktywności rysunkowej. Odkrycie sztuki dziecka u schyłku XIX w. zapoczątkowało dyskusję nad upodmiotowieniem dziecka w procesie wychowania i nauczania szkolnego. „Twórcą nazwę dziecko rysujące” pisano w prasie pedagogicznej na początku XX w. (Zalewska-Pawlak 2001: 51–52). Od opublikowania koncepcji Henryka Rowida w „Szkole twórczej” w 1927 r. odnajdujemy w pedagogice ogólnowychowawcze wartościowanie twórczości artystycznej dzieci.

We włoskiej i francuskiej literaturze pedagogicznej do lat 60. utrzymało się przekonanie o wrodzonym arcyzmie dziecka, ujawniającym się w różnych formach jego ekspresji. W pedagogice europejskiej bardzo ważne było wprowadzenie rozróżnienia twórczości artysty i twórczości dziecka. Znaczące w tej kwestii było stanowisko Maurice Debesse’a. W tym też czasie Wojnar zaproponowała odróżnienie twórczości dziecięcej, której istotą jest czysta ekspresja (1964: 318), od ekspresji młodzieży, będącej wyrazem poszukiwania przez młodych własnej odrębności i indywidualności. „Zainteresowania działalnością twórczą, zdolnością tworzenia, osiągnięte dzięki działalności artystycznej stają się stopniowo stałym nawykiem postępowania, dzięki którym jednostka może łatwiej realizować tę samą postawę [twórczą – przyp. aut.] w rozmaitych sytuacjach życiowych” (tamże: 317).

Należy przypomnieć, że postawa twórcza jest jednym z współzależnych elementów otwartego umysłu, stanowiącego podstawę teorii wychowania przez sztukę, zaprezentowanej przez Wojnar w książce *Estetyka i wychowania*. W dziele tym autorka wyjaśniła, że pojęcie „otwierania umysłu” zostało sformułowane pod wpływem bergsonowskiej idei „duszy otwartej”. Akt otwarcia duszy miał u Bergsona charakter moralny i mistyczny. Dla Wojnar najważniejsza okazała się jednak idea duszy, która się otwiera, a więc innymi słowy, autorka podkreśliła wagę samego procesu otwierania. W koncepcji Wojnar proces otwierania dotyczył umysłu: „mamy oczywiście na myśli otwieranie umysłu, a nie duszy” (tamże: 288).

Warto w tym miejscu przywołać interpretację pojęcia „otwarcie” w filozofii Gabriela Marcela, przeprowadzoną przez Wojciecha Załuskiego (2017: 164). W teorii Marcela kontekst „otwarcia” pojawia się w idei dialogicznego spotkania. Załuski zwrócił uwagę na fakt, że w wymiarze relacji podmiotowych „otwartość nie oznacza jednak emocjonalnego ekshibicjonizmu, zwierzenia się; jeśli przekroczy pewną delikatną granicę, staje się egocentryzmem i nie sprzyja dotarciu do punktu tajemnicy” (tamże: 167).

Zdaniem Załuskiego nieświadomość faktu, że w każdym człowieku istnieje wyraz tajemny, nieprzenikalny, prowadzi do nieuzasadnionego oczekiwania wobec spotkania, że inny, drugi człowiek może zdjąć ze mnie egzystencjalny ciężar. Trudno w tym miejscu nie podzielić się uwagą, że w naszych czasach, w których obowiązuje zasada: „nie ma cię w mediach – nie istniejesz”, wielu bohaterów dnia poddaje się dobrowolnie publicznej wiwisekcji, często podprowadzanej arogancko przez przedstawicieli mediów. Jak wynika z przytoczonej sugestii Załuskiego, istnieje granica możliwości przenikania drugiego człowieka, co w wymiarze samowychowania odczytać należy jako potrzebę chronienia granic własnej intymności.

W koncepcji umysłu otwartego takie głębokie przenikanie odbywa się pod wpływem sztuki, która oddziałuje na kształtowanie postawy pełnej napiętej uwagi, czujności, wrażliwości i głębi przeżycia (Wojnar 1964: 291). Opisując jeden z czynników otwierania umysłu przez sztukę, jakim jest rozszerzanie zakresu doświadczeń, Wojnar podkreśliła, że sztuka zawsze zmierza do: „zglobiania jakiejś określonej prawdy o człowieku i do wyrażania jej w sposób konkretny i obrazowy” (tamże: 303). Pogłębianie doświadczeń wiąże się z pogłębianiem wiedzy o człowieku, co w propozycji umysłu otwartego stanowi syntezę przeżycia i refleksji, budowanej na przeżywaniu bezpośrednim – czyli poznawaniu intuicyjnym wg Bergsona.

Również w ujęciu personalizmu chrześcijańskiego, szczególnie w filozofii wychowania Jana Pawła II, ważne znaczenie nadaje się sztuce (nie tylko sakralnej). „Sztuka, jeśli jest autentyczna, stanowi pomost do doświadczenia religijnego przez to, że stanowi dzięki wyobraźni przekraczanie codzienności i otwieranie się na Tajemnicę” (Jan Paweł II 1999: 9). Istota sztuki wyraża się w próbach dotarcia do głębi człowieka – w dążeniu człowieka do poznania sensu swojego życia i tajemnicy jedności rzeczy.

Prezentacja różnych koncepcji teoretycznych, które łączy motyw personalistyczny, potwierdza, że to właśnie sztuka jest sposobem wyrażania się człowieka, ujawniającego to, co w nim najgłębsze. Wojnar przywołała ideę Bergsona, wygłoszoną przez niego w 1911 r. w odczycie pod tytułem *O świadomości życia* (Wojnar 2000: 215). Zainspirowana wypowiedzią filozofa stwierdziła: „sztuka, czy może raczej sztuki, pojmowana w całej złożoności, zawsze była zakorzeniona w najbardziej wysublimowanej i najbardziej twórczej istocie człowieka” (tamże: 216). Przywołując dodatkowo myśl Hansa Geорга Gadamera o burzeniu rutyny codzienności przez sztukę, uznała, że o istocie tajemnicy sztuki stanowi ujawnienie prawdy poprzez fikcję. Sztuka stanowi także zachętę do wysiłku

kształtowania nas samych, do indywidualnego tworzenia w sposób analogiczny do tworzenia dzieła przez artystę.

Wracając do wątku powiązań między twórczością artysty a twórczością życiową, należy przedstawić definicję twórczości zaprezentowaną przez Bergsona w *Ewolucji twórczej* (por. Bergson 1957). Twórczość jest to ciągle stawanie się i jednocześnie kontynuacja raz rozpoczętego istnienia. Bergson uznał, że każdy moment życiowy jest rodzajem twórczości. Jak ocenia Najder-Stefaniak, podobieństwa między tworzeniem życia i tworzeniem artysty można znaleźć u Bergsona tylko na etapie powstawania. Tym momentem wspólnym jest wizja aktywizująca wyobraźnię: „podobnie jak talent malarza kształtuje się lub zniekształca, w każdym razie zmienia się pod wpływem samychże dzieł wytwarzanych, tak też każdy z naszych stanów, wyłaniając się z nas, jednocześnie zmienia naszą osobę, ponieważ jest nową postacią, którąśmy sobie w tej chwili nadali” (Najder-Stefaniak 1989: 107).

Sam tytuł dzieła Bergsona *Ewolucja twórcza* zachęca by naszkicować przyczyny zmienności kategorii twórczości w obszarze zainteresowań teorii wychowania estetycznego. Etap badań empirycznych nad twórczością dziecka, zapoczątkowany w Polsce przez Towarzystwo Badań nad Dzieckiem na początku XX w., kontynuowany był przez całe stulecie. Międzynarodowym sukcesem okazały się badania Stefana Szumana, a w skali krajowej do często cytowanych należały prace: Władysława Lema, Anny Trojanowskiej-Kaczmarskiej, Marii Paradowskiej-Kwiatowskiej, a obecnie Urszuli Szuścik i Bernadetty Ditkowskiej. Bardzo wyraźnym aspektem ich interpretacji była ekspresja, wyraźnie zaznaczona przez Szumana, podejmowana w koncepcjach Trojanowskiej czy Wiesławy Pielasińskiej. Trojanowska-Kaczmarska rozdzieliła w sposób jasny pojęcia ekspresji artystycznej od twórczości stwierdzając: „ekspresja to wyrażanie (siebie, swoich myśli, charakteru, uczuć) twórczość to wytwarzanie „rzeczy” (nowych, wartościowych)” (Trojanowska-Kaczmarska 1971: 37). Nie każda zatem ekspresja doprowadza do stworzenia rzeczy nowych w znaczeniu obiektywnym. Nieco inaczej wartościowała te zjawiska Pielasińska, która uznała ekspresję za gatunkową zdolność i potrzebę człowieka do wyrażania przeżyć, ale podkreśliła jej trwałość i uchwytny przekaz dla innych. W ten sposób ekspresja spełnia walor komunikatu społecznego (Pielasińska 1970: 6).

W latach 80. cenne badania prowadzili Stanisław Popek i Róża Popek. Pod wpływem ich wyników S. Popek sformułował opinię, że ekspresja zachodzi przez dokonywanie procesu przekładania rzeczywistości zewnętrznej na własne „ja”. Początkowo ma ona charakter swobodny i naturalny, co cechuje dzieciństwo,

potem zaś, wraz z rozwojem człowieka, staje się podstawą świadomego działania (Popek 1985: 33). Ponad 20 lat później Krzysztof Szmidt (2007: 177) przeprowadził analizę porównawczą twórczości dorosłych z twórczością dzieci, wykorzystując teorię Popka. To, co interesowało autora analizy, dotyczyło cech charakterystycznych procesów twórczych, odnoszących się do różnych sposobów poznawania świata i wyrażania tych doświadczeń poprzez twórczość.

Ten rodzaj interpretacji okazał się dominującym w badaniach nad twórczością dzieci i młodzieży w XXI w. Można wykazać, że od początku tego wieku badania nad twórczością dotyczyły różnych aspektów psychologicznych i ogólnopedagogicznych, co wyraźnie dominowało nad problematyką estetyczno-artystyczną tej aktywności. Trzeba jednak docenić fakt, że autorzy o kwalifikacjach artystycznych kontynuowali badania nad twórczością artystyczną dzieci i młodzieży. Tacy autorzy jak: Stanisław Popek, Wiesława Limont, Eugeniusz Józefowski, Wiesław Karolak, Urszula Szuścik interpretowali wyniki swoich badań w kategoriach wiedzy estetycznej, przeżycia czy doświadczenia estetycznego. Istnieje w literaturze zestawienie dokonane przez Szuścik (2015: 13), prezentujące badania polskie i zagraniczne (dotyczące twórczości plastycznej dziecka) z uwzględnieniem badań o charakterze artystyczno-estetycznym. Ta wyjątkowo korzystna sytuacja badań nad twórczością o charakterze estetycznym wynika z faktu, iż dotyczy ona najlepiej poznanej i najbogatszej źródłowo plastycznej aktywności dzieci.

Od początku XXI w. intensywnie rozwija się nowa subdyscyplina pedagogiczna, związana z twórczością artystyczną: arteterapia, której jednym z liderów jest Wiesław Karolak. Z perspektywy czasu można zauważyć, że zarówno pedagogika twórczości, jak i arteterapia stanowią bardzo wyrazisty nurt badawczy w pedagogice polskiej. Można w tym miejscu postawić nieco tendencyjne pytania: co się stało z edukacją estetyczną w XXI w., skoro występuje tak wyraźna potrzeba wyrównywania holistycznego rozwoju człowieka terapią przez sztukę? Czy proponowana edukacja instytucjonalna jest tak przesiąknięta dydaktyzmem, że istnieje pilna potrzeba wzmacniania dyspozycji kreatywnych dzieci i młodzieży w dodatkowych treningach i warsztatach twórczych? W obydwu wymienionych powyżej obszarach badań i refleksji sztuka traktowana jest niestety instrumentalnie. Problem wrażliwości estetycznej, rzeczywistego doświadczenia estetycznego, jeśli w ogóle brany jest pod uwagę, staje się środkiem do innych celów. Być może w ostatnio publikowanych pracach na temat twórczości, zorientowanych na doskonalenie osobowe, powróci zainteresowanie osobowo-twórczą rolą sztuki.

Według Bergsona zmienność jest determinantą procesu trwania, zatem sytuacja, w której funkcje terapeutyczna i twórcza sztuki aktywizowane są w aktualnych pracach badawczych jest prawidłowością, potwierdzającą zmienność jako atrybut trwania. Pozostaje do rozwiązania problem: trwania czego? Jeżeli rozważamy jako podstawę w teorii wychowania estetycznego relację sztuka–człowiek (i nie jest to relacja drugiego planu), to niepokojącym jest fakt, iż jest ona traktowana marginalnie. Powinna zająć właściwe miejsce w świadomości pedagogów.

Naszkiecowana ewolucja twórczości w teorii wychowania estetycznego i pedagogice wskazuje na trójplaszczynowość, którą umownie w porządku chronologicznym można przedstawić następująco:

1. Obszar twórczości dzieci i młodzieży – determinanta, ekspresja;
2. Twórczość dzieci i młodzieży – determinanta, działanie, proces twórczy;
3. Twórczość dzieci i młodzieży – determinanta, autokreacja.

Tworzenie siebie, jako zobowiązanie podmiotowe w działalności artystycznej i edukacyjnej

Bardzo przejrzystą argumentację na rzecz znaczenia twórczości artystycznej autokreacji przedstawiła Maria Gołaszewska (1995: 7). Przyjęła ona założenie, że fundamentem istoty ludzkiego trwania jest zdolność kształtowania samego siebie. Jest to proces uwarunkowany dwuaspektowo: z jednej strony ma charakter immanentnej kreacji własnej osoby, z drugiej zaś jest realizowany w twórczych zachowaniach wobec świata, szczególnie odnoszących się do wartości dobra wspólnego. Twórczość artystyczna otwiera, zdaniem Gołaszewskiej, pełnię wolności do autokreacji. Według Natalii Mrozkowiak-Nastrożnej powiązania między autokreacją a twórczością najtrafniej określił Charles Taylor, stwierdzając: „w pewnym sensie artysta okazuje się paradygmatem człowieka jako twórcy oryginalnego, samookreślającego się” (Mrozkowiak-Nastrożna 2005: 195). Zbliżone wnioski można odnaleźć w badaniach nad autokreacją, prowadzonych przez polskich twórców początku XXI w.

Wracając do problematyki teorii wychowania estetycznego warto przytoczyć opinię Wojnar o samostwarzaniu i poetyce własnego życia, przedstawioną w dwóch jej pracach z 2000 i 2016 r. W pierwszej z nich autorka wskazała na zobowiązanie człowieka do stworzenia dzieła własnego życia, w czym pomocna jest sztuka, pobudzając wrażliwość człowieka, wzmacniając jego tożsamość

i intensyfikując przeżywanie chwili teraźniejszej (Wojnar 2000: 229). Kilkanaście lat później Wojnar napisała: „Moje zadanie jest skromne, polega na odczytaniu jakości człowieka w perspektywie jego dzisiejszej kondycji dzięki świadomie podejmowanemu osiągnięciu samowiedzy w spotkaniu z samym sobą, w dążeniu do przewycięzania egoizmu, egocentryzmu i obojętności” (Wojnar 2016: 181). Wyraziła tym samym zaniepokojenie wykorzystywaniem naturalnej skłonności ekspresyjnej w przestrzeni komercyjnej. Są to problemy niezwykle trudne w naszej rzeczywistości, ponieważ dotyczą ochrony tak zwanego „miękkiego człowieczeństwa”. Wielu pedagogów unika podejmowania badań w tym zakresie, bowiem wymagają one szczególnie delikatnego instrumentarium.

Zakończenie

Czy autokreacja, przywracająca zainteresowanie pedagogów podmiotowością, wpłynie na zmianę miejsca teorii wychowania estetycznego we współczesnej pedagogice i humanistyce? Obserwowane obecnie pomniejszanie znaczenia edukacji estetycznej i marginalizowanie teorii wychowania estetycznego jest między innymi wynikiem **przemilczania** jej wkładu do światowego dorobku pedagogiki w drugiej połowie XX w. Dzięki twórczości naukowej i działalności międzynarodowej Ireny Wojnar, polska teoria wychowania estetycznego stała się istotnym elementem w rozwoju pedagogiki europejskiej, o czym przy okazji Jubileuszu należy pamiętać i fakt ten docenić.

Bibliografia

- Bergson H. 1957. *Ewolucja twórcza*, tłum. F. Znaniński, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Gołaszewska M. 1995. *Na temat ens per se*, [w:] *Autokreacja człowieka – Między wolnością i zniewoleniem*, red. J. Pawlica, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Jan Paweł II. 1999. *List Ojca Świętego do artystów*, „L'Osservatore Romano”, nr 6, wersja polska, s. 9–12.
- Jusiak J. 1985. *Pojęcie trwania w filozofii i w muzyce*, „Akcent”, nr 4, s. 151–163.
- Mrozkowiak-Nastrożna N. 2005. *Autokreacja i samoświadomość w kontekście zdolności twórczych*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Najder-Stefaniak K. 1989. *Praktyczne implikacje Bergsonowskiej teorii twórczości artystycznej*, dostępny na: [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Sztuka i Filozofia/Sztuka i Filozofia-r1989-](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Sztuka_i_Filozofia/Sztuka_i_Filozofia-r1989-)

[t1/Sztuka i Filozofia-r1989-t1-s103-118/Sztuka i Filozofia-r1989-t1-s103-118.pdf](#) (otwarty 06.06.2017).

- Pankowska K. 2015. *Wstęp*, [w:] *Sztuka i twórczość*, red. K. Pankowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pielasińska W. 1970. *Ekspresja jako wartość w sztuce i w życiu młodzieży*, WSiP, Warszawa – Wrocław – Kraków.
- Poppek S. 1988. *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.
- Szmidt K. 2007. *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot.
- Szuścik U. 2015. *Percepcja wzrokowa. Semantyczność rysunku dziecka w kontekście edukacji plastycznej*, [w:] *Sztuki i edukacja. Sztuki Wizualne*, red. A. Boguszewska, B. Niścior, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Trojanowska-Kaczmarek A. 1971. *Dziecko i twórczość*, Ossolineum, Wrocław.
- Wojnar I. 1964. *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa.
- Wojnar I. 1984. *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Wojnar I. 1985. *Bergson*, seria „Myśli i Ludzie”, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Wojnar I. 2000. *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Wojnar I. 2016. *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa.
- Zalewska-Pawlak M. 2001. *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zaluski W. 2017. *Etyczne aspekty doświadczenia czasu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Zofia Krawczyk

Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i w Szkole Poety

Summary

RABINDRANATH TAGORE – SEARCH FOR TRUTH AND BEAUTY IN THEORY AND IN THE POET'S SCHOOL

The article is based on the author's personal and long-year experience gathered while observing and living the life in India. The text addresses the problems and struggles of elites of a society on the crossroads of various civilisations. In addition, it touches upon often contradictory visions of the world and social order, which does not prevent any of them from finding space to perfect specific aspects of spiritual life.

In India, we can see very clearly how two planes and two levels of Indian culture – the philosophy of life and the art of life – cross and, at the same time, blend with each other. The most general aspect of these considerations results from the common essence that permeates Indian culture and skills of co-existence. Its contributions to global culture are: a unique view, cognition and evaluation of the world. It also added a more profound interest in mankind than in other cultures, supported by the intellectual effort to explore what conditions its being, and what can decondition that being. As a result of that interest, deepened throughout dozens of centuries, the Indian philosophy proposes a notion of the human being that is wider than in the European tradition. Moreover, it also advances methods and techniques of upbringing of the young generation so that it would manifest a conscious attitude to the tradition and art of life in the broadest meaning of the word, and be able to build a balance between the self – the microworld – and the macroworld in a peaceful and disciplined manner.

Key words: Poet's School, dharma, artha, karma, moksha

red. Paulina Marchlik

W artykule prezentuję historię twórczego życia Rabindranatha Tagore – laureata Nagrody Nobla w 1913 r. w dziedzinie literatury i jednocześnie inspiratora treści i form życia nowoczesnego społeczeństwa Indii. Jego wyjątkowa osobowość – przejawiała się w wielu dziedzinach życia. Rabindranath Tagore należał do kasty braminów i był przedstawicielem renesansu indyjskiego. Swoją twórczością wprowadził wartości klasycznej kultury Indii do kultury europejskiej, ale równocześnie był *guru* – ojcem duchowym, filozofem, wizjonerem, twórcą zreformowanego ruchu religijnego, malarzem, gospodarzem i krytycznym uczestnikiem życia społecznego. Jako człowiek renesansu indyjskiego był sam w sobie zjawiskiem niezwykłym; twórczo wypełniającym zobowiązania przypisane kaście braminów precyzyjnie zdefiniowanych w przekazie wielkiej Tradycji – kultury duchowej Indii, łączącej świat rzeczywisty z jaźnią wyższej świadomości.

Założona przez Rabindranatha Tagore **Szkoła Poety** w bengalskim majątku **Śantiniketen** (Przybytku pokoju) działała w latach 1901–1918. Poeta wypełniając (*swadharma*) osobisty obowiązek jako spadkobierca bramińskiego etosu, przez 40 lat sprawował funkcję ojca duchowego młodego pokolenia po ceremonii inicjacji (*beahmačara*) – skupiony był na rozwoju życia duchowego. Wychowanie w Szkole Poety zorientowane było na kształtowanie świadomego stosunku uczniów do wartości kultury duchowej Indii.

Kultura jedno- i wielowarstwowa

Kiedy przychodzimy na przedstawienie życia, w głupocie swej siadamy zwykle plecami do sceny. Widzimy wyłoczone filary i ozdoby, przyglądamy się wychodzeniu i wchodzeniu tłumów, a gdy wreszcie światła gasną, pytamy zmęczeni, co to wszystko miało znaczyć? (Tagore 1922: 216)

Kiedy Rabindranath Tagore w roku 1918 zdecydował, że do jego zobowiązań duchowych – dharmy – jako braminy należy wspieranie młodzieży w procesie stawania się dojrzałymi członkami społeczeństwa, był już świadomy, jaka koncepcja wychowania powinna sprzyjać duchowej dojrzałości pokolenia wkraczającego w aktywne życie społeczeństwa.

Szkoła Poety była poza oficjalnie przyjętym systemem oświaty kierowanym przez system angielski. Natomiast zgodnie z Tradycją Indii mistrz-guru nadaje kształt duchowości młodego człowieka do 24 roku życia. Wychowankowie Szkoły Poety niekoniecznie umieli przystosować się do oficjalnego szkolnictwa.

Dlatego guru – otworzył w 1918 r. międzynarodowy uniwersytet – *Viśva-Bharati*, aby dopełnić zgodnie z Tradycją cykl życia ucznia i umożliwić studiowanie do 24 roku życia.

Wprawdzie wielorakość ideowych i rzeczowych aspektów Indii utrudnia wyrażenie bogactwa form życia tego subkontynentu w jednym uogólnionym obrazie, to jednak ponad różnorodnością rzeczowych faktów dominuje pewna idealność, sprowadzając obfitość wielu przejawów życia do wszechjedności zgodnej ze *smryti* – Tradycją Indii.

Wielorakości ideowych i rzeczowych aspektów Indii towarzyszy równolegle obowiązująca i od wieków kulturowana tolerancja, brak wewnętrznej i zewnętrznej agresji oraz autonomia filozoficznych umysłów o rozszerzonej świadomości sensu życia w pełnym tego słowa znaczeniu. Prowadzą one z człowiekiem i resztą ożywionego świata wielogłosowy dyskurs, ale także czasem pozostają w milczącej zadumie. Ten fenomen przedstawiony został w mogolskiej miniaturze *Mówiące Drzewo*. Miniatura przedstawia symboliczne wyobrażenia wielu aspektów życia zakotwiczonych na gałęziach, jako fundamentalne symbole treści i form życia tej kultury. Przemawiają one do nas lub milczą w zależności od tego, po którą z gałęzi obfitości przejawów życia sięgniemy i w jaki sposób to uczynimy. I od tego, jak dalece jesteśmy przygotowani na odbycie tej podróży w nieznanie i odmienne, a także na ile jesteśmy gotowi uświadomić sobie odrębność i uniwersalizm wielowymiarowej indyjskiej kultury.

Tradycja (*smryti*) to teksty religijno-filozoficzne przekazywane przez Hinduśwów w ustnej pamięci przez tysiąclecia i precyzyjnie zachowane. Należą one dotychczas do podstawowego kanonu wiedzy i wychowania, kształtują jakość świadomości Hinduśwów i niewątpliwie wywarły także duży wpływ na określenie przez Rabindranatha Tagore jego stosunku do obowiązującej go powinności bramińskiej (*dharmy*), czyli nauczania. Właśnie ten ideał indyjskiej kultury duchowej skłonił go do określenia indyjskiej praktyki wychowania w Szkole Poety, rozumianej jako miejsce poszukiwania prawdy i piękna, a nie wychowania jak jest w systemie „fragmentarycznej” oświaty, która uczy „jak siadać plecami do sceny, kiedy przychodzimy na przedstawienie życia”. Takie ujęcie wychowania przeciwstawiało się obowiązującym systemom oświaty, preferującym wyższość systemu oświaty odgradzającego wychowanków od życia.

W swojej wychowawczej praktyce Tagore dążył do stworzenia szkoły, która byłaby drogą do przeżycia przez ucznia pogłębiania więzi z sacrum i zyskiwania coraz wyższej jakości życia. Zdobyte przez Poetę doświadczenia miały potwierdzić zasadność i potrzebę praktykowania określonych wartości. Rabindranath Tagore poprzez wdrożenie filozoficznej wizji człowieka w życie Szkoły Poety,

podtrzymywał etos kasty bramińskiej – łączenia ludzkiego życia z wyższymi aspiracjami, z wartościami wykraczającymi ponad niższą ludzką naturę i wynoszącymi ludzkie życie ponad przeciętność. Przygotowywał młodego człowieka po ceremonii *inicjacji* – do drugich narodzin, co łączy się z przystąpieniem do rytuału oraz cyklu nauki i studiowania do 24 roku życia. Ideał wychowania Tagore wyraził w modlitwie:

Niechaj się nie modłę, bym chroniony był od niebezpieczeństw, ale bym nieustraszenie stawiał im czoło. Niechaj nie błagam o uśmierzenie bólu, ale o serce zdolne go przezwyciężyć. Niechaj się nie oglądam za sprzymierzeńcami na polu bitewnym życia, ale polegam raczej na własnej sile. Niechaj nie żebrzę w twrodze o ratunek, ale niech spodziewam się wytrwałości, przez którą zdobędę wolność. Spraw bym nie czuł się tchórzem, który czuje twą łaskę jeno w powodzeniu, ale niechaj poznam w niepowodzeniu uścisk twej dłoni (Tagore 1980e).

Indyjski renesans w XIX w. wyzwolił ożywienie intelektualne i artystyczne. Otworzył także nową przestrzeń dla problemów politycznych i społecznych. Proces ten zdominowany został przez społeczny dyskurs wokół określonych wartości. Usiłowano odpowiedzieć na pytanie, jakie wartości są u podstaw kultury indyjskiej i co różni tę kulturę od kultury europejskiej?

Pomimo znaczącej spójności tej kultury, to jednak jej różnorodność i w dużej mierze to prawo zwyczajowe stanowią dominujący nurt życia w Indiach. Indie w swej globalnej przestrzeni są zbyt wielorakie i zbyt twórcze, aby możliwe było sprowadzenie ich do jakiejś jednolitej koncepcji filozoficznej i sztuki życia. Nadal kulturę indyjską charakteryzuje dwoistość – wielość w jedności, na kształt piramidy. Zdumiewająco bogata różnorodność u podstawy piramidy przechodzi samoistnie w syntezę u jej wierzchołka, kształtującą duchowość Indii.

Tagore był rzecznikiem poglądu, że taki sam układ piramidalny powinien być zachowany w propozycjach celów wychowania. Uważał, że tradycyjny system norm etycznych chroni ludzkie życie przed chaosem, a indyjską duchowość przed pustką ludzkiej egzystencji nadmiernie zaabsorbowanej materialnymi aspektami życia. Wychowanie, zgodnie z poglądem Tagore, powinno rozpoczynać się analogicznym łukiem wstępującym i służyć wprowadzaniu dziecka w tajniki sztuki życia. Dziecko powinno wyrastać z naturalnych kulturowych podstaw społeczności i kierować się ku realizacji czterech celów życia – *puruszartha* (*dharm*a – zacność, *artha* – dobrobyt, *karma* – miłowanie czynienia dobra, *moksha* – wolność) – wartości rozumianych jako podstawa równowagi życia, czyli jedności między duszą, umysłem i świadomością w odniesieniu do życia jako całości. Ostatnia z powinności to dług zaciągnięty wobec przodków i związana jest z powołaniem nowego życia – dzieci. Cel istnienia dzieci – w rozumieniu Hindusów

– wykracza poza ich fizyczną obecność na świecie i proste rozumienie tego biologicznego zjawiska. Jakość życia dzieci zmienia się po ceremonii inicjacji i po spotkaniu ze sferą sacrum. Dziecko wzrasta w tej nowej kondycji dopełnionej miłością i radością, które należą do sfery boskiej, wypełnionej wartościami wieszczów Wedy, które przejawiają się we wszystkich formach bytu.

Przemyślenia Poety o wychowaniu

Rabindranath Tagore w artykule *Music and Feeling* (1980d) zarzucił społeczeństwu budzącemu się ze zmęczenia długą historią własnej cywilizacji zbyt dużą ostrożność i konserwatyzm, jednak „niewiele stracimy, jeżeli temu naszemu społeczeństwu będzie pozwolone przewracać się i ślizgać wielokrotnie”. Będąc zwolennikiem dynamiki życia uważał, że „w rzeczy samej powinno ono wynieść z tego doświadczenia raczej coś dobrego niż złego”.

Wiadomość o podjęciu przez Rabindranatha Tagore powinności nauczyciela-guru, a tym samym stanięcia wobec najważniejszego z problemów cywilizacji Indii, spotkała się z lekceważeniem. Pełnienie funkcji nauczyciela w najlepszym wypadku było traktowane jako poetycki kaprys. Życie dokonało reszty i jak to często bywa w historii ludzkości, to wartości delikatne i kruche mają własną logikę życia i zdolność przetrwania.

Zaproponowany ogląd rzeczywistości procesu wychowania w Szkole Poety niejako od wewnątrz jest sztuczny, bowiem kultura Indii nadal – wbrew naszym wyobrażeniom o systemie kastowym – nie daje się pokroić i ująć w system segmentów. Przedstawione ideały wychowania wynikają z innych niż nasze doświadczeń życiowych i aspiracji. Stanowią one nie tylko wyraz odrębnej umysłowości, ale także atmosfery, w jakiej formułowana jest ludzka podmiotowość. Poznanie tego złożonego procesu w żadnym wypadku nie narusza naszej tożsamości kulturowej. Może nas jedynie uczynić odrobinę uważniejszymi obserwatorami i bardziej świadomymi partnerami dialogu prowadzonego w galerii portretów.

Słowo „różnorodność” domaga się ściślejszego sprecyzowania i dopełnienia. Za takie można by przyjąć słowo „inność”. O ile ogólna idea – jedności filozofii życia i sztuki życia – wydaje się prosta do przyjęcia, a nawet w zrozumiałym sposób przekładalna na język teorii wychowania, o tyle bliższa konkretyzacja tego ideału, na niższych szczeblach uogólnień, może wymagać głębszej motywacji poznawczej i pokory. Właśnie pokory wobec faktów nagiego i boles-

nego życia. Oddalanie się od ideału bez tracenía go z oczu oznacza schodzenie w coraz bardziej zagęszczone warstwy życia. Z realiami w tej warstwie mamy często nieco więcej kłopotów, bo w naszej ocenie nie są one jednoznaczne. W Indiach „inność” jest często mroczna i tajemnicza, ale prawie nigdy nie jest pozbawiona sympatii dla wspaniałości życia.

Zapowiedź rozszerzenia pojęcia wychowania w Szkole Poety

Tym razem na pytanie, czy Rabindranath Tagore jest odpowiednim człowiekiem, który może zburzyć lub zignorować obowiązujący system wychowania i odpowiedzialnie zbudować nowy system, w którym uczeń współbrzmiałby ze światem, poeta odpowiedział z całą stanowczością pozytywnie. Jednoznaczność odpowiedzi danej przez człowieka zamkniętego w wieży poezji musiała porużyć i zadziwić nie tylko Bengal.

Inauguracja szkoły w Śantiniketen odbyła się 22 grudnia 1901 r. (według kalendarza bengalskiego 7 Pans, 130 8 B, S.), w rocznicę wstąpienia ojca poety do sekty Brahma-Samadź. Szkołę z internatem nazwano *brahmaćarjaśrama*, przez co w samej nazwie została dokonana unia między istniejącą wcześniej leśną pustelnią – *aśrama* i nowo powstałą instytucją, przeznaczoną dla adeptów okresu życia – *brahmaćarja* (po *drugich narodzinach* poprzez rytuał inicjacji). W sytuacji kiedy mecenas szkoły nie miał dużej praktyki pedagogicznej, a ponadto szkoła jego nie miała przypominać żadnej ze szkół oficjalnego systemu oświatowego, istniejąca *aśrama* stała się bardzo ważnym sprzymierzeniem i naturalnym punktem odniesienia do idei wychowania realizowanych w Szkole Poety. Kilku chłopców z zaprzyjaźnionych rodzin, razem z synem poety zostało wprowadzonych w życie nowej szkoły przy recytacji wersów *Wed*. Powitał ich także w nowej szkole Rabindranath Tagore, który w przemówieniu zatytułowanym *Pratishthadivaser Upadeś* przedstawił „program ideowy szkoły jako poszukiwanie prawdy i piękna w sztuce życia”. Proces ten określił jako harmonizowanie charakterów młodych ludzi do pełni życia i wszechświata.

Zaprosiłem was wszystkich do tej aśramy, usytuowanej na osamotnionym kawałku ziemi, abyście mogli wywiązać się z powinności, jakim bramini, kszatrzjowie, wajsźjowie w dawnych czasach zadość czynili i stawali się wielkimi. Zebraliście się wokół mnie, mając na uwadze święte prawa mądrości i doskonalenie charakterów.

Moją powinnością jest próbować prowadzić was śladami wielkich, którzy odeszli przed wami. Oby Bóg, sprawca naszego przeznaczenia, dał mi siłę i możliwość. Jeżeli wysiłki wasze

uwieńczone zostaną powodzeniem, każdy z was stanie się bohaterem – dokonajcie próby waszych charakterów, nie będziecie drżeć ze strachu, nie będziecie ugiąć się pod ciężarem smutku, nie będziecie przytłoczeni stratą, nie będziecie wynosić swej dumy i bogactwa, nie będziecie bać się śmierci, będziecie poszukiwać prawdy, będziecie z dala od wszystkiego, co fałszywe – w słowie i czynach, mając przekonanie, że Brahma-Twórca jest wszędzie, będziecie się czuli szczęśliwi i zachowując powściągliwość, nie będziecie popełniali błędów. Będziecie starali się jak najlepiej wywiązywać ze swych zobowiązań podążając drogą prawości, będziecie wykonywali prace na rzecz domu gospodarza, nawet wówczas, kiedy wezwani obowiązkami będziecie musieli poświęcić swe dobro i przerwać doczesne związki, nie utracicie odwagi aż do końca.

Tylko wówczas będziecie zdolni rozświecać światłość Indii – gdziekolwiek będziecie, jeżeli będziecie przysparzać dobra, a inni będą naśladować wasz przykład. W przyszłości staniecie się orędownikami prawości – szlachetnych motywów, poświęcenia, dobrodziejstwa i pobożności (cyt. za Sarkar 1961: 19).

Wskazywane uczniom przez Tagorego wzory postaw moralnych zaczerpnięte zostały przez niego z wielkich eposów *Ramajany* i *Mahabharaty*. Przedstawiona w obu eposach hierarchia wartości została powszechnie przyjęta za wzór osobowości właściwy kulturze indyjskiej, orientującej całe społeczeństwo na realizację celu życia – *dharmy*, a w ślad za tym – poszukiwanie prawdy związanej z etyką, czyli budowanie moralnego charakteru przez zaangażowanie na rzecz domostwa i współzarządzania szkołą.

Tagore przedstawiając cele wychowania mówił otwarcie o udziale sztuki w wychowaniu. Sam fakt nawiązania przez niego do wzoru ponadludzkiego kanonu przekazanego przez wieszczanie *Wed* – najważniejszej dla Hindusów literatury epickiej, uwydatnia znaczenie ideału porządku społecznego określonego w epice i realizowanego dawniej. Zgodnie z tą koncepcją, to tradycja filozofii Hindusów – *Wedy*, *Upaniszady*, *Mity* i *Eposy* kształtowały i wyznaczały cele wychowania *do zacności*, ale także ukazywały znaczenie osobistego wysiłku adepta w przejściu tej trudnej *drogi stawania się w pełni człowiekiem*.

W Tradycji indyjskiej kultury różne gatunki literackie, epika i poetyckie wieszczanie, były i są traktowane nadal jako objawienie uniwersalnego i niezmiennego wzorca. Są one powszechnie znane i recytowane zarówno przez ludzi wykształconych, jak i prostych. Dzieci w zasadzie od najmłodszych lat przyswajają sobie teksty klasyczne. W codziennym życiu słuchają języka komunikacji dorosłych, a to są często recytacje klasycznych tekstów i w ten naturalny sposób rozwijana jest ich skłonność do przyswajania sobie języka poezji i filozofii.

W Szkole Poety przywiązywano dużo uwagi do atmosfery, w jakiej prowadzony był proces wychowania. Uczniowie uczestniczyli w życiu rodziny artysty. Podobną funkcję – duchowej rodziny – spełniali także nauczyciele. Tagoremu

bardzo zależało na tym, aby nauczyciele nie byli samotnymi ludźmi, lecz aby żyli w Szkole Poety z rodzinami, podobnie, jak to bywa w *aśramach i nadal w rodzinach wielopokoleniowych*. W ten sposób wychowawcami stawali się wszyscy mieszkańcy aśramu. Życie szkoły w Śantiniketen, toczyło się w otwartej przestrzeni aśramu i niezwyklej urody kolorystyce przyrody.

Zgodnie z teorią Rabindranatha Tagore cele wychowania powinny być bezpośrednio związane z prawami rozwoju dziecka po 8 roku życia, po obrzędzie inicjacji – *brahmaćarja*. Inicjacja to drugie narodziny, to czas uczestnictwa w rytuałach, czas nauki i studiowania, skupiania się każdego adepta na jakościowej zmianie – procesie stawania się, zgodnie z właściwym sobie rytmem podążania ścieżką doskonalenia wewnętrznego życia. Szkoła Poety była odizolowana od praw rządzących zewnętrznym światem, od jego chaosu i historycznych uwarunkowań. Proces wychowania powinien sprzyjać poznawaniu przez ucznia prawdy wewnętrznego życia. Dziecko po rytuale inicjacji zaczynało żyć w dyscyplinie. Powinno było także pokonywać różne stopnie trudności i kształtować świadome „ja” pod względem treści i formy, tak aby wyjść z jednostkowego kształtu i nawiązać czytelne związki z sobą w nierozzerwanej więzi z Tradycją, do której należą teksty religijno-filozoficzne i teksty dotyczące wzorów organizacji życia społeczeństwa. W tym zdyscyplinowanym życiu adepta powinien ćwiczyć nie tylko charakter i umysł, ale także „wyższą jaźń” i sympatię do świata, które pozwalają na podejmowanie i realizowanie słusznym moralnie decyzji. Izolacja adepta od świata zewnętrznego sprzyja, zdaniem Poety, jego skupieniu się na rozwoju wewnętrznych sił i wzbogacaniu treści i form wewnętrznego życia, tak aby mógł stawać się niczym mitologiczni bohaterowie, a nie tylko się zmieniać.

W tym kontekście dostrzegamy istotny fenomen filozofii indyjskiej, kojarzącej ogląd świata materialnego z ułudą (*maja*) człowieka uwikłanego w uwarunkowania. Dziecko do 8 roku życia zintegrowane jest ze światem materialnym przyrody. Po inicjacji wstępuje w porządek wyższych, uniwersalnych i metafizycznych wartości. Jednakże *maja* na tym poziomie rozpatrywana jest jako jeden z czynników życia duchowego, do którego młody adepta wprowadzany jest przez swego mistrza duchowego. *Maja* to w istocie niewytłumaczalny stosunek kanonu praw łączącego Brahme ze światem rzeczywistym, który jest złudzeniem, ponieważ balansuje między tymi tajemniczymi siłami i wysiłkiem tego, co nieskończone, a tym, co skończone.

Drugim ważnym aspektem tej filozofii wychowania jest takie kierowanie rozwojem wewnętrznym adepta, aby opanował on pożądanie dóbr (*artha*). Ta zasada prostego wstrzemięźliwego stosunku do świata widoczna jest szczególnie w kuchni indyjskiej, która jest także istotnym elementem religii, bowiem jest

rytuałem – sztuką życia. W ocenie Rabindranatha Tagore, kiedy młody człowiek buntuje się przeciwko tym powściągom, „wówczas zatracą się jakakolwiek przychyni, dla których miałyby zatrzymać się na jakimkolwiek ograniczeniu i wtedy dzieje się coś, co przypomina gaszenie ognia oliwą. Dolewanie oliwy zwiększa pożądanie i czyni je tym dzikszym, nieposkromionym” (Tagore 1975a: 124).

Z tego powodu w Szkole Poety teorię wychowania przekładano na konkretne czynności procesu wychowawczego, w których brali czynny udział nauczyciele i uczniowie w przekonaniu, że życiowym drogowskazem młodego adepta w ostateczności, będzie jego charakter ukształtowany przez mistrza (ojca duchowego), którym może być wyłącznie bramin.

Tagore opowiadał się za kształtowaniem świadomego stosunku ucznia do swego charakteru, mając na uwadze szerszy kontekst, w którym nie lekceważył się ani praw rządzących rzeczywistością zjawiskową, ani praw ustanowionych przez moce ponadludzkie. Zgodnie z hinduistycznym wyobrażeniem o transmigracji duszy, ponownym narodzeniu po śmierci, dziecko przychodzi na świat z określonym charakterem i w związku z tym, jego niższa ludzka natura, związana z prawem *karmana*, jest mu przekazana z przeszłego życia, z innych wcieleń. Dusza może się wyzwolić od kołowrotu następnych wcieleń jedynie wówczas, kiedy człowiek poprzez wychowanie i czyny uwolni się od samolubnego ograniczenia i skieruje swą witalność (siłę życia), uczucia i umysł na ogólniejsze cele, służące doskonaleniu życia duchowego.

Do zadań wychowania należy zatem pomoc adeptowi w przezwyciężeniu samoograniczenia i nauka pokonywania trudów poznawania prawdy przez stosowanie wyrzeczeń w sferach, podatnych na utrwalanie negatywnych cech i poszukiwania naturalnej inspiracji w cieszeniu się życiem, które jest *miłowaniem* (czynienia dobra). Atmosfera radości życia towarzysząca wychowaniu, odnajdywała naturalne partnerstwo z duchem wewnętrznej wolności i poetyki życia. Cele wychowania sformułowane przez Rabindranatha Tagore powinny być odczytywane w kontekście jego filozofii życia i sztuki życia, a nade wszystko jego poszukiwań prawdy i piękna.

Rabindranath Tagore w swej teorii wychowania uwzględniał dwa sposoby widzenia człowieka. Miał je na myśli, kiedy zobowiązał się do takiego kierowania wychowaniem uczniów, aby mogli przejść – pod opieką duchowych mistrzów – drogę rozumienia człowieczeństwa, od jego węższego do jego szerszego znaczenia. Tagore nie lekceważył ani atmosfery, w jakiej uczniowie dochodzili do uświadomienia sobie najgłębszych treści wewnętrznego „ja”, ani materiału poznania, który służył im do zestrzajania wewnętrznego, indywidualnego brzmienia ze sferą wartości uniwersalnych. Dbał o to, aby odkrywanie różnych aspektów

prawdy i piękna, podobnie jak miłości, odbywało się w atmosferze bezinteresownej sympatii.

Zgodnie z tym rozumieniem wychowanie powinno być wolne od ciasnego pragmatyzmu, od mylnego identyfikowania prawdy i piękna w ich uniwersalnym aspekcie z urzeczywistnianiem ich w życiu społecznym. Droga poznawania tych obu kategorii jest wielocłonowa. Uczeń, który pod wpływem guru rozszerza tonację swego wewnętrznego brzmienia, oznajmia światu osiągniętą jakość doświadczania prawdy i piękna w wielorakich przejawach umysłu, radości, miłowania i uświadomieniu sobie szerszego horyzontu własnej jaźni.

Oczywiście w jego propozycji wychowania nie zabrakło przemyśleń na temat środowiska, w jakim powinno odbywać się wychowanie. Otaczająca człowieka rzeczywistość, jako wyraz jedności, stanowi także przejaw prawdy i piękna doświadczanych zmysłami. W koncepcji wychowania Tagore wszystko, z czym uczeń nawiązywał poprawne kontakty i co obdarzał sympatią, powinno sprzyjać zaspokojeniu jego duchowych potrzeb i pomagać mu w rozwijaniu miłości, która jest radością. Wychowanie powinno uświadamiać uczniom właściwość stosunków opartych na sympatii – podstawie współbrzmienia ze światem, autentycznego uczestniczenia w uczcie życia.

Postawa Rabindranatha Tagore wobec dharmy

Rabindranath Tagore obarczony był dużą odpowiedzialnością za kierowanie Szkołą i zabezpieczenie jej materialnego bytu. Jednakże z powodu jej nie przystawania do narzuconego przez kolonialne władze systemu oświaty był szykanowany. W listach i na publicznych wystąpieniach krytykował proces pogłębiającej się alienacji Hindusów narzucony przez system kolonialnej administracji. W jego ocenie konflikt ten pogłębiał się, co wyraził w jednym z przemówień:

My, którzy jesteśmy przedmiotem rządów – my nie jesteśmy abstrakcją. Przeciwnie: jesteśmy zrzeszeniem ludzi o wrażliwości, pełnych życia. To, co mamy przed oczami, zagraża przyszłości naszego ludu chronicznym, jak u katastrof brakiem radości. Te akty zbiorowe, za które Nacja ponosi wielką odpowiedzialność, byłyby niemożliwe tam, gdzie naród składa się z jednostek o prawdziwie człowieczym obliczu (Tagore 1980a).

Tagore był politycznym realistą i rozumiał, że jeżeli kolonialny rząd finansuje szkolnictwo, to musi ono zaspokajać jego potrzeby, a nie potrzeby społeczeństwa, obok którego ten rząd funkcjonuje jako obca reprezentacja władzy.

Zawodowa fachowość młodych ludzi, jakiej oczekiwał rząd, wynikała z bardzo prostego ekonomicznego rachunku. Wysyłanie surowca do Anglii było kosztowne. Wzrastały także koszty produkcji i utrzymania siły roboczej. W tej sytuacji niepomrotnie łatwiej było przygotować indyjską siłę roboczą, której liczebność znacznie powiększyła się po kolejnych ustawach agrarnych. Dlatego Tagore opowiadał się za wychowaniem obywatela, a nie tylko sprawnej zawodowo siły roboczej.

Szkoła Poety i jej droga zdobywania wolności

Zdobywamy wolność przez dotarcie do najprawdziwszej przyrody naszej. Człowiek, który jest artystą, zdobywa wolność artystyczną, znajdując swój ideał sztuki (Tagore 1980b).

Po kilku latach działalności na szerokim forum życia społecznego i politycznego Rabindranath Tagore powrócił do zacisza Śantiniketen. Powrotowi temu towarzyszyły nowe przemyślenia i świadomość potrzeby śmielszej rekonstrukcji dawnych mechanizmów życia duchowego, sprzyjających urzeczywistnianiu ludzkiego świata.

Nowe zjawiska w życiu intelektualnym, społecznym, gospodarczym i politycznym rozchwiały jedność światopoglądowego stylu, jaki właściwy był całemu społeczeństwu. Zaistniała sytuacja polityczna nie sprzyjała formowaniu się nowych jakościowo syntez, wyznaczających perspektywy dalszego rozwoju zgodnego z duchem cywilizacji indyjskiej. Przywódcy życia intelektualnego w swoich poglądach reprezentowali ograniczoną samodzielność. Brak wizji rozwoju politycznego i społecznego Indii tłumaczyć można także załamaniem się ciągłości własnej refleksji filozoficznej. Poza tym przywódcy renesansu indyjskiego, zafascynowani osiągnięciami burżuazyjnej ideologii nie dość ostro uświadamiali sobie, jaka jest natura cywilizacyjnych odrębności i jakie mogą być społeczne konsekwencje narzucania jednej cywilizacji obcych ideałów innej cywilizacji. Zdaniem Tagorego pojęcie „cywilizacja” przyjęte zostało przez Hindusów w sposób bierny, bez zadawania sobie trudu jego analizy. Zachodnie rozumienie tego pojęcia związane było z zaktywizowaniem sił rozwijających społeczeństwo. Brak tego słowa w siatce pojęciowej kultury indyjskiej nie oznaczało braku zjawiska. W kulturze indyjskiej jego odpowiednikiem jest pojęcie „ideał ludzkiego doskonalenia”, które akcentuje znaczenie moralnej siły człowieka i dążenie do osiągnięcia transhistoryczności.

Rozdarte wewnętrznie społeczeństwo utraciło zdolność powszechnego współodczuwania pewnych wartości kultury indyjskiej. Poddane oddziaływaniom różnych wzorów kulturowych traciło także zdolność odczuwania głębszej i typowej dla duchowości indyjskiej wspólnoty światopoglądowej. Tagore coraz bardziej sceptycznie odnosił się również do ekskluzywizmu działań ruchu nacjonalistycznego. Horyzonty jego spojrzenia na pewne zjawiska stawały się szersze, ogólnoludzkie.

Traktując miłość jako zasadniczą wartość moralną, która powinna powstrzymać narody od wewnętrznego i zewnętrznego egoizmu, nie mógł zaakceptować przemocy pod żadną postacią. Miłość, zgodnie z klasyczną koncepcją indyjską, prowadzi do działań łącznych, chroni i twórczo pobudza wszelkie formy życia. Ona też powinna powstrzymać narody przed kunktatorską polityką i zobowiązywać je moralnie do poszanowania indywidualnej i ogólnospołecznej wolności.

Wychodząc od analizy aktualnego stanu społeczeństwa, krytyki negatywnych procesów, jakim ono podlegało, oraz wysokiego uznania dla rozbudzenia zainteresowań wolnością i wzbogacenia intelektualnego życia w okresie renesansu bengalskiego, stworzył wizję wychowania, które powinno sprzyjać przecięciu mechanizmów dezintegrujących społeczeństwo i przybliżyłoby Indie do nowoczesności. Biorąc pod uwagę te uwarunkowania, sformułował adekwatne do nich zadania wychowawcze swojej szkoły. Jako moralista wierzył głęboko w wartość życia duchowego i wolności. Postawa ta pozwalała mu na przyjęcie ogólnego założenia: „przedmiotem wychowania jest wolność myśli, a może być ona osiągnięta tylko na drodze wolności, która ma swoje ryzyko i odpowiedzialność, jak ma je samo życie” (Tagore 1980c: 30). [Wolność, w węższym rozumieniu, identyfikował z zacością], „którą zawdzięczamy sami sobie”. [Natomiast szersze rozumienie tego pojęcia łączył z metafizyką – jaźnią ostateczną]. „Uczyńcie nam dostępne życie, które wychodzi poza śmierć i wznosi się ponad wszystkimi okolicznościami, pozwólcie nam znaleźć naszego Boga, pozwólcie nam żyć dla ostatecznej prawdy wyzwalającej nas z ograniczeń kurzu i dajcie nam bogactwo nie rzeczy, a wewnętrznego światła” (tamże).

Po głębszych przemyśleniach Tagore doszedł do wniosku, że w prowadzonym przez siebie pedagogicznym eksperymencie powinien więcej uwagi poświęcić takim ideom i działaniom, które przygotowałyby do podjęcia wysiłku pogodzenia indyjskiego ideału doskonalenia duchowego jednostki z wizją przyszłego społeczeństwa zdolnego do twórczego poszukiwania prawdy i piękna. Sądził on, że wychowanie w jego szkole nie może się ograniczyć do kształtowania uczniów zgodnie z pierwotnym wzorem ustanowionym przez nadnaturalną moc boską.

Nowoczesnemu społeczeństwu w takim samym stopniu potrzebne są umiejętności zapanowania nad stanem chaosu poprzez uczynienie życia znaczącym, jak twórczy wysiłek wzbogacania starej koncepcji zacności. Wizja przyszłego społeczeństwa obejmowała kształcenie społeczeństwa znaczącego, żyjącego w sposób pełny, harmonijny i zgodny z istotą człowieczeństwa. Łączyła bliższą perspektywę życiowej sytuacji adeptów z perspektywą transhistoryczną. Zwrócenie uwagi na ważność obu tych perspektyw wynikało w właściwej Indiom koncepcji realizowania życia na dwóch poziomach: niższym, związanym z prawem *karmy*, i wyższym – **wolności** (*moksza*). Mając na uwadze ideał wychowania – **zacność życia** – Tagore położył w swej szkole większy akcent na treści i formy, które sprzyjałyby rozwijaniu świadomej tożsamości kulturowej i umiejętności twórczego i samodzielnego rozwiązywania problemów społecznych. W nowych warunkowaniach życia społecznego sprowadzonego do stanu zależności dostrzegł potrzebę bardziej harmonijnego zrównoważenia w wychowaniu treści życia duchowego jednostki z treściami i umiejętnościami przywracania życiu społecznemu ludzkiego wymiaru.

Wzbogacony o nowe doświadczenia postawił sobie jeszcze raz pytania: jaki ideał powinien wyrażać cywilizację indyjską w powszednim życiu całego społeczeństwa oraz jaki typ osobowości powinno mieć na uwadze wychowanie, aby zaistniała jedność między filozofią życia i sztuką życia?

Odpowiedzi na te pytania zostały przełożone przez niego na ideały wychowania zorientowane na pogłębianie życia duchowego w sposób właściwy cywilizacji indyjskiej. Przedmiotem wychowania jest danie człowiekowi prawdy wzbogaconej o piękno (Tagore 1980e: 26), czyli takiego poznania, które stanowi wgląd w prawdziwy stan rzeczy, niezależnie od tego, jak daną rzecz odbieramy w naszym doświadczeniu za pomocą zmysłów. Tagore wymienił kategorie warunkowań, które przeszkadzają w urzeczywistnieniu takiego ideału:

- po pierwsze, kiedy nie dochodzi do urzeczywistnienia harmonii między indywidualnością a społeczeństwem, a na wyższym stopniu uogólnienia – kiedy występuje brak harmonii między jednostką a tym, co uniwersalne;
- po drugie, kiedy brakuje harmonii między jednostką a Naturą;
- po trzecie, kiedy traktuje się ludzką osobę fragmentarycznie;
- po czwarte, kiedy świat duchowy traktowany jest jako wydzielona nadbudowa właściwa świadomości elity i założenie to potwierdzone jest działaniem rozłącznym, negatywnym, zaprzeczającym definicji, iż filozofia jest wychowaniem.

W Śantiniketen Tagore postanowił chronić uczniów przed wieloma negatywnymi wpływami przeszkadzającymi w urzeczywistnieniu jedności prawdy

i piękna. Uznał on wszystkie zaobserwowane niedostatki za szkodliwe i udaremniające podnoszenie życia duchowego, a tym samym hamujące wysiłki zdobywania wolności. Izolowanie świadomości i wrażliwości młodych ludzi od świata dorosłych uzasadniał obserwowanym przez siebie nadmiernym zaabsorbowaniem dorosłych linearnym wymiarem życia właściwym ludziom o niskim stopniu rozwoju świadomości.

Z linearnym stylem życia wiążą się także określone mechanizmy, które przejawiają dużą żywotność. Polegają one na dodawaniu do istniejącej struktury ciągle czegoś nowego, na pomnażaniu rozmiarów, a nie na tworzeniu organicznej całości. Tę aberrację, wniesioną przez ducha „postępu” nowej cywilizacji, uznał Tagore za groźną, ponieważ przemawiała głównie do wyobraźni ludzi nie rozumiejących sensu życia i nie łączących swych aspiracji z urzeczywistnianiem prawdy. Świadomy powodów, dla których społeczeństwo nie było tak jak dawniej skłonne do słuchania mądrości, a nade wszystko do podjęcia działań zgodnych z duchem indyjskim, tym wyraźniej określił linię ideowego programu wychowawczej aktywności swojej szkoły i metody urzeczywistniania tych ideałów. Jego krytyczna ocena różnorodnych aspektów życia duchowego społeczeństwa musiała w sposób nieunikniony doprowadzić do przeprowadzenia przez niego ponownej weryfikacji programowych założeń jego szkoły.

W ten sposób po 1906 r. Rabindranath Tagore przystąpił do nowego jakościowo etapu poszukiwania prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania. Ze szczególną starannością usiłował przełożyć na język codziennej praktyki wychowania tezę, iż człowiek wyraża swą prawdę w twórczości, a realizowanie prawdy w życiu społeczeństwa czyni jednostkę i społeczeństwo pełniejszymi. Sądził, że owo dwustopniowe samodoskonalenie się jednostki i społeczeństwa znajduje się w bezpośrednim związku z uniwersalnym wymiarem ludzkości.

Tagore nawiązywał do wschodniego rozumienia głębokiego sensu pokory, która chroni ludzi przed agresywną interpretacją mniemań o tym, co dobre i przed jednostronnym identyfikowaniem twórczego działania z sukcesem. Owa pokora nadawała ludzkiemu działaniu właściwy wymiar i stawiała je w słusznej relacji do ideału cywilizacji – ludzkiego doskonalenia.

Bliski współpracownik Tagorego i nauczyciel w jego szkole William W. Pearson, we wspomnieniach *Śantiniketen the Bolpur School of Rabindranath Tagore* (1916), zwrócił uwagę na ceniony przez artystę ideał samorządności. Jego zdaniem przyznanie chłopcom samorządności sprzyjało podnoszeniu ich moralnego charakteru w najwyższym stopniu. Zarówno powołana władza prawodawcza, jak i władze sądownicza i wychowawcza kształtowały u chłopców jednoznaczne oceny, które z czynów są moralne, a które niemoralne. Uczyły

ich wartościowania pozytywnych aspektów życia i wymierzania stosownej kary za małe przekroczenia. Zgodnie z opinią Pearsona samorządność chłopców była w tym wypadku lepszą formą wychowania niż dobra władza administracyjna, wprowadziła bowiem czytelne reguły nagród i kar. Podobnie zainteresowanie chłopców wszystkimi formami życia szkoły bardzo podniosło ich twórczą aktywność.

Zdyscyplinowane życie okresu brahmaćarja, poddane zorganizowanej kontroli samego Tagorego, któremu każdego dnia „kapitanowie” odpowiedzialni za grupy chłopców składali osobiście raporty, nie zmieniło troskliwie chronionej przez niego atmosfery radości. Zbliżenia do siebie różnych kategorii – poznawania, dyscypliny, radości i miłości – nie traktował w sposób formalny, lecz jako dynamikę życia i jedyną drogę realnego budowania wolności. Wolność w zwykłym sensie niezależności nie ma wartości i dlatego nie ma znaczenia. Doskonałą wolność łączy się z doskonałą harmonią wzajemnych stosunków, jakie urzeczywistniamy na tym świecie – nie poprzez naszą reakcję na to, co o tej harmonii stosunków wiemy, ale w istocie swej ludzkiej natury (Tagore 1984: 53).

Szkoła Poety po okresie administracyjnych represji zdobyła międzynarodowe uznanie. Pierwszy etap wychowania chłopców zgodnie z wielką Tradycją kultury Indii, wymagał zorganizowania wyższego poziomu studiów, zgodnie z przejętym w Indiach kanonem wychowania pod kierunkiem guru od 8 do 24 roku życia. Poeta wypełniając swoją *dharmę* otworzył w 1918 r. międzynarodowy uniwersytet – **Viśva-Bharati**. Założenia programowe uniwersytetu przewidywały uczestnictwo w życiu uczelni naukowców wielu kultur. W tej atmosferze uniwersalnego wymiaru wartości kultury uniwersytet ukształtował część elity – twórców niepodległych Indii. Także współcześnie uniwersytet odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu świadomości młodego pokolenia i odważnych wizji świata w nawiązaniu do idei wielkiej Tradycji. Jednoznaczny stosunek Rabindranatha Tagore do wartości wielkiej Tradycji przygotował następców i oni nadal kształtują wyrazistą treść i formę kultury indyjskiej. Po śmierci Rabindranatha Tagore w 1941 r. **Uniwersytetowi Viśva-Bharati** nadano rangę uczelni państwowej, z zachowaniem autonomii wypracowanej przez Poetę. Etos Poety – wizjonera i spadkobiercy bramińskiej kasty, której podstawowym obowiązkiem jest wypełnienie funkcji ojca duchowego młodego pokolenia, uświadomił Hindusom, że filozofia życia i sztuka życia stanowią fundamentalne jakości i specyfikę kultury indyjskiej. Ta odrębność kultury indyjskiej wniosła do światowej kultury oryginalne wartości, wynikające z wysiłku pogłębionej refleksji filozoficznej nie tylko nad uwarunkowaniami ludzkiego bytu a także rozważań o tym, co ten

był może „odwarunkować”. Kultura duchowa Indii stanowi bez wątpienia specyficzną jakość wniesioną do ludzkiego doświadczenia i światowej cywilizacji.

Bibliografia

Źródła – Tagonaria

- Tagore R. Sadhana. 1922. *Szept duszy, Zbłąkane ptaki*, tłum. J. Bandrowski, Nakładem Wydawnictwa Polskiego, Lwów – Poznań, s. 216.
- Tagore R. 1961. *Zbłąkane ptaki oraz inne poezje*, wybór i oprac. R. Stiller, PIW, Warszawa.
- Tagore R. 1975a. *The Four Stages of Life*, [w:] *Religion of Man*, Allen & Unwin, London.
- Tagore R. 1975b. *The Teacher*, [w:] *Religion of Man*, Allen & Unwin, London.
- Tagore R. 1975c. *The Vison*, [w:] *Religion of Man*, Allen & Unwin, London.
- Tagore R. 1980a. *Aśrama Education*, [w:] *Introduction to Tagore. Foreword A. Dutta*, Calcutta.
- Tagore R. 1980b. *Civilization and Progress*, [w:] *Lectures and Addresses*, Macmillan, Delhi.
- Tagore R. 1980c. *East and West*, [w:] *Creative unity*, Macmillan, Delhi, s. 30.
- Tagore R. 1980d. *Music and Feeling*, [w:] *Introduction to Tagore*, Calcutta.
- Tagore R. 1980e. *My School*, [w:] *Personality*, Macmillan Pocket Edition, New Delhi.
- Tagore R. 1984. *Poet's School*, [w:] *Tagore for You*, Calcutta.

Opracowania

- Mukherjee H. 1975. *Education for Fulness*, Routledge, Taylor & Francis Group, London – New York – New Delhi.
- Sarkar B.N. 1961. *Tagore the Educator*, Krishnagar.
- Krawczyk Z. 1990. *Rabindranath Tagore – poszukiwania prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*, PWN, Warszawa.

Joanna Parol
Uniwersytet Warszawski

Analiza filmu jako edukacja spojrzenia – wychowanie „dla filmu”

Summary

FILM ANALYSIS AS THE EDUCATION OF THE LOOK AND THE PLEASURE OF KNOWLEDGE.
EDUCATION “FOR FILM”

The article explores the issue of education “for film”, which can be understood not as a preparation *for* its reception or as the value of the learning *after* seeing the film, but as the impact of both the mutual film – viewer and viewer – film interaction and the benefits that take place *while* watching, together with their subsequent consequences. Education “for film” changes the approach to cinematography and analysis. Education of the look is an important element of education “for film”. The author discusses the changes in the perception of film, anthropological–morphological analysis, neoformalism and the issue of education “for film” and draws attention to the important role of “education of the look”. Education “for film” will make people appreciate the works of the film art, in which the audience will find knowledge, life inspiration and creative joy. Filmmakers are brave, ambitious, ingenious and creative mavericks, and they still have so much to “say” and to “show”, while viewers have a lot to read, to interpret and to understand.

Key words: film, art, education, upbringing, analysis

red. Paulina Marchlik

Dziela filmowymi warto zajmować się z wielu różnych powodów. Przede wszystkim dlatego, że charakteryzuje je – jak zauważa Alicja Helman – „nieśmiertelność artystyczna” oraz nieustanne wzbudzanie żywego zainteresowania kolejnych pokoleń. O ich wyjątkowym znaczeniu decyduje również to, że stanowią one pewnego rodzaju „normę i niedościgły wzorzec”, a ich twórcy potrafią

najpełniej wyrazić „życie duchowe i świadomość ludzką swojej epoki”, tworząc sztukę, która „żyje własnym życiem” i wyróżnia się nie tylko dzięki związkom ze sprawami zewnętrznymi, lecz także z powodu tkwiących w niej wartości wewnętrznych (Helman 1980: 20–21). Filmy są źródłem ciekawych informacji i poglądów, obrazami miejsc i różnych stylów życia, których w inny sposób prawdopodobnie nie moglibyśmy poznać. Sztuka filmowa pozwala swoim odbiorcom „widzieć” i „przeżywać”. Przynosi także satysfakcję, związaną z możliwością obcowania z przejmującymi opowieściami i bliskimi widzom bohaterami. Kino nie stoi w miejscu, ciągle zaskakując widzów dzięki temu, że stale się rozwija oraz twórczo eksploruje wizualne i dźwiękowe możliwości medium. „Filmy zabierają nas w podróż, podczas której mamy do czynienia z powtarzalnymi, obleczoneymi w formę doświadczeniami, angażującymi nasze umysły i emocje” (Bordwell, Thompson 2011: 2–3). Kino jako sztuka daje twórcom możliwość artystycznego wyrazu i sposobność dostarczania widzom wartościowych przeżyć.

Janusz Plisiecki (2012: 19) zwraca uwagę na to, że film, oddziałując audio-wizualnością, jednocześnie słowem, obrazem i muzyką, „pozwała w nowym świetle zobaczyć potoczne, codzienne zachowania ludzi i traktować je jako przedmioty kultury, a dzięki docenianiu w nich funkcji znaczeniowych, poddawać je analizie i interpretacji”. Kino to autonomiczna sztuka, która posiada własny język, środek przekazu dla innych dziedzin sztuki, rozrywka masowa i dokument, posiadający naukową wartość (tamże: 27). Film jako świat w obrazach zyskuje miano gatunku wiedzy o rzeczywistości (tamże: 12, 27). Dzięki montażowi, który pozwala na zestawienie w obrazie filmowym niezależnie od siebie sfotografowanych ludzi, przedmiotów i krajobrazów, kino staje się bogactwem nowych wartości m.in. plastycznych, poetyckich, a nawet filozoficznych. Rzeczywistość ukazana w filmie okazuje się wieloznaczna i otwarta (tamże: 28, 29, 33).

Sztuka filmowa niewątpliwie stanowi nie tylko dziedzictwo kultury, lecz także wchodzi w relacje z szeroko rozumianą pedagogiką. Henryk Depta omawiając rolę pedagogiki filmowej przywołuje koncepcję „trzech pedagogik” Bogdana Suchodolskiego (1970). W ujęciu Depty pedagogika filmowa to zatem pedagogika przygotowania do życia, pedagogika kształcenia osobowości oraz pedagogika systemu powszechnego kształcenia (Depta 1975: 348, 349). W tym artykule chciałabym zwrócić uwagę na tę trzecią pedagogikę. Podczas gdy pierwsza i druga wskazuje na istotną rolę składającego się z wychowania do filmu i wychowania przez film wychowania filmowego, które rozwija wrażliwość filmową, doskonali umiejętność analizy i interpretacji zjawisk filmowych, uczy krytycznego stosunku do kultury popularnej, rozwija ciekawość poznawczą, wrażliwość

moralną, aktywne postawy społeczne, zainteresowania życiem uczuciowym człowieka i jego sytuacją we współczesnym świecie (Depta 1990: 6–8; Walczak 2010: 6–7), ta trzecia uwypukla specyficzny status sztuki filmowej, powszechnie oddziałującej, masowo odbieranej. Film staje się podmiotem pedagogiki pogranicza, podmiotem kształcenia, które przekracza mury szkolne, obejmuje nie tylko dzieci i młodzież, lecz także dorosłych, odbywa się na różnych drogach i w różnych miejscach. Kino jako jedyna dziedzina sztuki stanowi element codzienności człowieka dzięki telewizji i multipleksom, występuje w dyskursie zarówno telewizyjnym, radiowym, jak i prasowym, odgrywa ważną rolę w popkulturze, a zarazem w obszarze badań uniwersyteckich. „Nigdy dotąd nie badano i nie komentowano kina z taką intensywnością, jak obecnie” (Aumont, Marie 2013: 11–12).

Zmiany w postrzeganiu filmu

Początkowe zainteresowanie techniką nowego wynalazku i statusem kina ustępuje miejsca uznaniu filmów jako systemów znakowych, natomiast rozszerzanie sfery audiowizualności przyczynia się do traktowania kina jako medium audiowizualnego, posiadającego aspekty: estetyczne, komunikacyjne, kulturowe, ideologiczne, socjologiczne, techniczne i ekonomiczne (Ostaszewski 2010: 6–9, 311). Nastąpiły zatem przemiany nie tylko w obrębie podejścia (esencjalistyczne, systemowe, fragmentaryczne) i narzędzia (estetyka neokantowska, teoria formalna, semiotyka strukturalna, marksizm strukturalny, teoria psychoanalityczna i kognitywna), lecz także w kwestii przedmiotu badań (aparatusz jako wynalazek, jarmarczna forma rozrywki, narzędzie mechanicznej reprodukcji rzeczywistości, dzieło sztuki, system komunikacji znakowej czy jedno z mediów audiowizualnych) (tamże: 9). Ewolucja teorii filmu doprowadziła w końcu do powstania „wielkiej bądź ogólnej teorii wszystkiego”. „W dalekosiężnych poszukiwaniach zagubiła swój przedmiot i zajmuje się wszystkim, co tylko możliwe, tylko nie filmem” (Helman 2010: 341).

W tym czasie pojawia się kognitywizm, traktowany nie jako teoria, tylko postawa badawcza, skupiająca się na rozumieniu, interpretacji, wnioskowaniu, sądzeniu, pamięci i wyobraźni. Zgodnie z nastawieniem teoretyzowania fragmentarycznego, po „teorii” powinny pojawiać się różne „teorie”, „próby teoretyzowania”, zajmujące się nie stawianiem hipotez, a badaniami określonych zjawisk w kinie czy recepcją konkretnych filmów (tamże: 344–346). Kognity-

wizm, funkcjonując jako dziedzina badań interdyscyplinarnych, która korzysta z dorobku różnych nauk (takich, jak np. psychologia, pedagogika, filozofia, antropologia), odrzucając hegemonię jednej metody na rzecz pluralizmu metodologicznego, nie rozpatruje ogólnie zjawiska kinematograficznego, zajmując się różnymi aspektami filmów lub ich grup (Ostaszewski 2010: 311).

Chociaż film postrzegany jest jako sztuka najbardziej komunikatywna, również i on posługuje się swoim odrębnym językiem, który nie stanowi odzwierciedlenia języka rzeczywistości. Już w połowie lat 70. Depta wskazuje na przemianę języka filmowego, który staje się bardziej wysublimowany i wyrafinowany. „Ten język zaczyna już w wielu przypadkach wymagać wtajemniczenia. Tego języka trzeba się już uczyć” (Depta 1975: 25–26). Obecnie zmianom ulega nie tylko „język filmu”, lecz także „język mówienia o filmie”. „Sytuacja współczesnego studenta filmoznawstwa przypomina sytuację człowieka uczącego się języków obcych. Ledwo jako tako opanował angielski, zmuszony jest uczyć się francuskiego. Jeszcze nie zna tego języka w stopniu wystarczającym, a tu okazuje się, że trzeba zabrać się do niemieckiego. Przeświadczony, że z trzema językami będzie sobie radzić, staje wobec konieczności bezzwłocznego opanowania czwartego – hiszpańskiego. Zaraz potem czyha nań alternatywa: szwedzki bądź turecki. A przy tym daje mu się do zrozumienia, że byłoby nieźle, gdyby zapoznał się z japońskim lub chińskim” (Helman 2010: 341). W trudniejszej sytuacji znajdują się jednak nie tylko studenci filmoznawstwa czy inne osoby naukowo zajmujące się kinem lub recenzujący filmy dziennikarze, lecz także ogólnie wszyscy odbiorcy tej sztuki, obecnie „zalewani” zarówno dużą ilością filmowych premier, jak i opiniami na ich temat, wyrażanymi przez znawców kina, ale często też przez jego miłośników czy przypadkowych widzów, którzy pisanie lub mówienie o filmie traktują jako hobby. „Miejscem” filmów obecnie są nie tylko kina, lecz także multipleksy, płyty DVD, Internet. W Internecie sztuka filmowa wiecie „osobny” żywot, nieustannie oceniana i komentowana na oficjalnych serwisach filmowych, ale też na różnych kanałach filmowych czy blogach lub forach internetowych. Internet, prasa i telewizja dostarczają wiele opinii o X muzie. Poprzez medialne nagłaśnianie części kwestii, kino staje się źródłem debat i dyskusji na temat problemów, które porusza. Oczywiście nie jest to zjawisko negatywne, a często może owocować ciekawymi spostrzeżeniami, ale pod warunkiem, że te dyskusje będą związane z filmem, będą „osadzone w obrazie”, a nie w opiniach, nierzadko kontrowersyjnych. W związku z tym zmienia się również sytuacja samego filmu, jego odbiór czy „mówienie” o nim.

Analiza antropologiczno-morfologiczna

Film staje się dziedziną sztuki nie tylko trudniejszą do zinterpretowania i zrozumienia, lecz także taką, która zyskuje wiele powierzchownych analiz i recepcji. Tymczasem potrzeba wypracowania i stosowania szczegółowych, a także dokładnych zasad zajmowania się filmem jest ogromna. Zdaniem Alicji Helman (1984: 22) „postępowanie analityczne, kolejność nieodzownych czynności, przebieg samej analizy i sposób utrwalenia jej rezultatów to wszystko sprawy, które mogą i powinny być normatywizowane. Nie w tym rzecz, by krępować swobodne inicjatywy badacza i tworzyć sztywne receptury dla poczynań analitycznych, ale [...] potrzebny jest pewien zaakceptowany metajęzyk, podstawowy kanon, wzory i modele analiz. Choćby tylko na użytek dydaktyki, ponieważ analiza filmu [...] jest przedmiotem, którego nauczamy na wyższych uczelniach. Ten kompleks spraw, jego przebadanie i uporządkowanie, należy do tzw. palących problemów, które trzeba rozwiązać w pierwszej kolejności, jeśli filmoznawstwo ma rozwijać się dalej jako dyscyplina uniwersytecka, a jej naukowy charakter ma być niekwestionowany”. Seweryn Kuśmierczyk w artykułach: *Analiza antropologiczno-morfologiczna dzieła filmowego* i *Analiza antropologiczno-morfologiczna dzieła filmowego jako praktyka filmoznawcza*, nie tylko cytuje przywołaną wyżej uwagę Helman, lecz także jako odpowiedź na nią, przedstawia autorski model analizy antropologiczno-morfologicznej. Model ten zakłada odwoływanie się do kategorii antropologicznych. Kuśmierczyk omawiając szczegółowe zasady analizy antropologiczno-morfologicznej przywołuje koncepcję „opisu gęstego” Geertza. „Metodologia ta zbliża się do stosowanego w antropologii kulturowej opisu gęstego. Analiza antropologiczno-metodologiczna poszukuje sensów wyrażonych przez użyte w konkretny sposób, w konkretnym momencie filmu, a zarazem tworzące sieci znaczeń środki wyrazu filmowego, w odniesieniu do wybranych płaszczyzn analitycznych związanych z dziełem filmowym. [...] Efekt tak przeprowadzonej pracy analitycznej, będący swego rodzaju opisem gęstym, można przeciwstawić, odwołując się do terminologii stosowanej przez Geertza, opisowi rozrzedzonemu, do którego prowadzi traktowanie filmu w sposób powierzchowny. Opis rozrzedzony nie zawiera analizy zastosowania filmowych środków wyrazu i nie odwołuje się do niej w przedstawianej interpretacji. Nie bierze pod uwagę wzajemnych powiązań istniejących pomiędzy sposobami wypowiedzania się w dziele filmowym i ich związków z płaszczyznami interpretacyjnymi. Mało wnikliwe podejście wręcz pomija wiele elementów współtworzących obraz filmowy, nie zauważa ich istnienia” (Kuśmierczyk 2015: 15, 16). Analiza, zdaniem

Kuśmierczyka (2014: 18), ma ogromne znaczenie dla interpretacji filmu, okazuje się źródłem informacji, które pozwalają na osadzenie interpretacji w obrazie filmowym, potwierdzają ją. Jak zauważa badacz, analiza bierze na warsztat „sposób istnienia” filmu, interpretacja natomiast wnika w jego „istotę”.

Analiza antropologiczno-morfologiczna dzieła filmowego to procedura metodologiczna, która umożliwi szczegółowy przegląd i omówienie wszystkich tworzących dzieła filmowe elementów. „W konkretnych, kolejnych fragmentach filmu, na tym etapie pracy są to ujęcia lub sceny, analizie zostaje poddane określone użycie poszczególnych filmowych środków wyrazu oraz istniejące pomiędzy nimi zależności – obecna w dziele filmowym sieć znaczeń – w odniesieniu do określonych płaszczyzn analitycznych, którymi są podstawowe kategorie świata przedstawionego, a zarazem główne aspekty struktury dzieła filmowego odczytywane w tej koncepcji także jako kategorie antropologiczne: przestrzeń, czas i człowiek postrzegany w fazie analizy jako postać filmowa” (Kuśmierczyk 2015: 13).

Obraz filmowy, który jest analizowany, odsyła do świata rzeczywistego. Filmowe środki wyrazu pośredniczą między otaczającym światem a rzeczywistością ekranową, tworzącą iluzję świata rzeczywistego. Technicznie i artystycznie przeobrażone przez twórców filmowych główne kategorie opisu relacji człowieka ze światem, czyli przestrzeń i czas wraz z człowiekiem – postacią filmową, stają się istotnymi elementami dzieła filmowego i kreują świat obrazu, który w efekcie prowadzi do informacji o człowieku i otaczającym go świecie. Dzięki temu film okazuje się „esencją i sublimacją realnej czasoprzestrzeni ludzkiej” (Dragovic 2012: 41; Kuśmierczyk 2014: 19–20; 2015: 23). Jako antropologiczne płaszczyzny analizy Kuśmierczyk uważa zatem czas, przestrzeń i człowieka. Pisze o tym w następujący sposób:

Czas i przestrzeń wraz z uporządkowaniem wnoszonym przez obecność człowieka i jego ciała mają podstawowe znaczenie dla odczytania kulturowej konstrukcji rzeczywistości. Ta antropologiczna triada, występująca w rzeczywistości ekranowej w swym wzajemnym, uwarunkowanym audiowizualną formą przenikaniu i zespoleniu, tworzy – w przedstawionym modelu analitycznym – podstawowe płaszczyzny analizy dzieła filmowego. Płaszczyzny wyznaczone przez odwołanie się do kategorii antropologicznych – przestrzeń, czas i człowiek postrzegany w fazie analizy jako postać filmowa – będą analizowane przez współtworzące i określające je filmowe środki wyrazu, włącznie z ustaleniem funkcji pełnionej przez poszczególne elementy i określeniem występującego zintegrowania w obrębie każdej z płaszczyzn oraz pomiędzy nimi (Kuśmierczyk 2014: 22).

Kuśmierczyk omawia również zagadnienie zasady syzygiów (tamże: 32). Według niego w analizie powinny być uwzględniane, a często są pomijane, czte-

ry pary obszarów tematycznych. Pierwsza para, to treść i forma, druga, to przestrzeń i czas, trzecią tworzą obraz i dźwięk, zaś czwarta obejmuje zewnętrzny i wewnętrzny świat człowieka.

Dzięki analizie antropologiczno-morfologicznej filmoznawstwo wzbogaca się o nowe narzędzia badawcze. Omówiona praca analityczna czyni interpretację ściśle związaną z utworem filmowym, sprawia, że podąża ona za obrazem filmowym, nie omija go, co groziłoby interpretacją dotyczącą jedynie tematu filmu, a nie samego dzieła filmowego (Kuśmierczyk 2015: 14). Tym samym film staje się bogatym źródłem wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie.

Analiza jako „edukacja spojrzenia”

Niewątpliwie dla analizy istotna jest pedagogika filmowa jako pedagogika przygotowania do życia i pedagogika kształcenia osobowości, wiążące się z koniecznością znajomości języka i historii kina oraz historii dyskursów na temat danego filmu (wychowanie do filmu i wychowanie przez film), jednak współcześnie najwięcej uwagi powinno się poświęcić sztuce filmowej jako pedagogice systemu powszechnego kształcenia, a zatem „edukacji spojrzenia”. Omówiona już tu i doskonale wpisująca się w „edukację spojrzenia” analiza antropologiczno-morfologiczna, skoncentrowana na dokładnym i szczegółowym badaniu filmu, wskazuje nie tylko na dużą wartość i znaczenie dzieła filmowego, lecz także odbiorcy, który je bada. Jak zauważają Aumont i Marie (2013: 69–70) spostrzegawczość krytyczną można doskonalić, a wzrok i słuch szkolić i wyrabiać. „Jeśli oglądamy ten sam film wiele razy, możemy dokładniej zapamiętać niektóre szczegóły, a co za tym idzie – dosyć wiernie odtworzyć momenty kluczowe dla rozwoju narracji i dość precyzyjnie odnieść się do tego czy innego fragmentu filmu, który nas uderzył wizualnie”.

Jedną z najważniejszych dróg „edukacji spojrzenia” okazuje się właśnie analiza filmów:

Regularna praktyka analizy przekształca nie tylko nasze pojęcie o konkretnym analizowanym filmie, lecz także sam sposób, w jaki widzimy filmy jako takie, od momentu ich pierwszego obejrzenia. Przez skłanianie do demontowania mechanizmów wrażenia realności i efektu fikcji analiza zmusza nas do dostrzegania ich sztuczności. Umacnia tym samym odporność poznawczą widza, chroniącą go przed potęgą iluzji, która drzemie w każdym filmie. [...] Analiza, niezależnie od jej formy, z samej swojej natury cechuje się zawsze tym, że zmu-

sza do pewnej pogłębionej refleksji i wielokrotnego obejrzenia danego filmu. Te dwie cechy są przeciwieństwami podstawowych cech konsumpcji filmu jako rozrywki, która ma charakter powierzchowny i jednostkowy. Jak zauważył już Barthes w *S/Z* ponowna lektura książki stanowi zawsze pewną transgresję w społeczeństwie, w którym normalnym gestem jest wyrzucenie książki po jej skonsumowaniu. Ponowne obejrzenie filmu także można uznać za gest zdecydowany (Aumont, Marie 2013: 393, 388–390).

Aumont i Marie (tamże: 390–393) zwracają uwagę na to, że dzięki ponownemu oglądaniu filmu oraz jego aktywnej i pogłębionej recepcji, czyli analizie, następuje przeniesienie przyjemności związanej z filmem. Nie jest to już jedynie przyjemność związana z rozrywką, tylko przyjemność płynąca z wiedzy. Poza tym dzięki analizie kształtuje się odmienne podejście do filmów, którego podstawą nie jest natychmiastowe, konsumpcyjne zaspokojenie. Ważniejsza staje się aktywność poznawcza i związana z nią pozyskana wiedza i satysfakcja z „odkrywania” dzieła sztuki. Analiza pozwala także na „zabawę filmem”, na jego „rozkład na czynniki pierwsze”. Niweluje ona również ewentualną nudę w kinie, pojawiającą się podczas oglądania filmów zbyt długich, banalnych czy przewidywalnych. W analizie nie ma miejsca na nudę, gdyż dla analizującego nie istnieje brak akcji, powolność, banalność czy przewidywalność, ponieważ badający sam „panuje” nad filmem, wybierając konkretne sceny, a pomijając to, co jest dla niego mniej ważne.

Edukacja i wychowanie „dla filmu”

Edukacją „dla filmu” można nazwać wzajemne oddziaływanie na linii film–widz i widz–film. Edukacja spojrzenia to ważny element edukacji „dla filmu”. Wpisująca się w nią omówiona analiza antropologiczno-morfologiczna dzieła, która koncentruje się na formie i stylu filmu, przywodzi na myśl wspomniany wyżej kognitywizm, inaczej neoformalizm, wypracowany przez Bordwella i Thompson. Strategia ta, upatrująca w filmie przede wszystkim formę artystyczną, która podlega prawom estetycznym, dzięki perspektywom badawczym, przede wszystkim analitycznej i teoretycznej, pozwala na umieszczenie rozważań o sztuce filmowej zarówno w kontekście tematów ściśle filmowych i dokonujących się w historii kina przemian, jak i w kontekście praktyk społecznych i bliskich człowiekowi dziedzin życia. Neoformalizm doskonale odzwierciedla relację film–widz i widz–film.

Zgodnie z neoformalizmem filmy to przede wszystkim wypowiedzi artystyczne, a nie jedynie akty komunikacji. Badanie dzieł z perspektywy estetycznej, a nie komunikacyjnej, pozwala na skupienie większej uwagi na warsztacie reżyserskim, którego istotnym elementem okazuje się „chwyt uniezwykłąjący”. Odnalezienie owej dominanty artystycznej filmu oraz analiza poszczególnych elementów kompozycyjnych, rozpatrywanych w odniesieniu do struktury filmowego opowiadania, prowadzi do nadania filmowej formie znaczenia, wskazując tym samym na fascynującą siłę i wyjątkowość tych tekstów kultury. Artystyczne wypowiedzi twórców filmowych stanowią przeciwieństwo zwykłych prób odtworzenia świata i operując znaczącą formą, przedstawiają jakość wyższego rzędu, wartość naddaną, nie będącą jedynie sumą poszczególnych elementów filmu (Ostaszewski 2011: XIII; Jakubowska 2015: 73). Paradoksalnie dzięki tej „niezwykłości” film najdokładniej mówi o rzeczywistości i jest spośród wszystkich sztuk najbliższy człowiekowi. Fundamentalne dla poetyki filmowej jest nie tylko badanie warsztatu twórcy filmowego, lecz także rozważanie narracji i dramaturgii, których zadaniem okazuje się kierowanie uwagą i emocjami widzów (Jakubowska 2015: 72).

Z tą perspektywą teoretyczną związana jest perspektywa analityczna. Zgodnie z istotną dla neoformalizmu teorią narracji, filmowy temat i styl oddziałują na odbiorcę, który wykazując aktywność twórczą i zaangażowanie emocjonalne, spełnia ważną funkcję w konstruowaniu sensów przedstawianych filmowych historii (Ostaszewski 2010: 314, 318, 322; Ostaszewski 2011: XIII). Zgodnie z podejściem neoformalnym ważna okazuje się wprowadzona w pierwotnym znaczeniu przez Siergieja Eisensteina, obecnie podkreślająca spójność formy, znaczeń i emocji, kategoria „jedności organicznej”. Jedność ta odnosi się do dzieła filmowego jako do żywej, dynamicznej struktury, której poszczególne elementy, takie jak: kadr, ujęcie, muzyka, słowo czy dialog składają się na „semantyczny krwioobieg”. Neoformalizm poza ważną rolą twórcy zakłada zatem niezbędną udział widza w tym spektaklu kinematograficznym. Film jest formą, której znaczenie nadaje widz w procesie odbioru – wówczas „żywa” czy może raczej „ożywająca” na oczach widza struktura filmu ukazuje swój dynamiczny charakter, gdyż odczytanie dramaturgicznych i narracyjnych funkcji zastosowanych formalnych zabiegów zależy od odbiorcy (Jakubowska 2015: 71).

Wcześniejsze „ubezwłasnowolnienie” widza i zastanawianie się nad tym, „co film robi z widzem”, szczególnie popularne w podejściu psychoanalitycznym, zostaje zastąpione zwróceniem uwagi na ważną rolę odbiorcy, świadomy i racjonalny charakter jego działań oraz rozważaniem tego, co aktywny poznawczo „widz robi z filmem”. Wbrew pozorom nie jest to równoznaczne z mniej-

szym oddziaływaniem filmu na odbiorcę lub mniejszym znaczeniem filmu, wręcz przeciwnie. Przemiany w dokonywaniu analizy i odwrócenie problemu relacji film–widz następują bowiem w podobnym czasie, co pojawianie się filmów grających z narracją – dzieł nienarracyjnych, paranarracyjnych czy metanarracyjnych, opozycyjnych wobec istniejących kanonów, ideologii natychmiastowości, empatii czy hipnotycznego wpływu na widza (Aumont, Marie 2013: 393–394). Filmy zaczynają cytować powstałe wcześniej dzieła, igrają z czasem, przestrzenią, bohaterem, formą filmową. Choć takie procesy pojawiały się już w historii kina, to obecnie dzieje się to częściej. Poza tym współcześnie powstaje znacznie więcej filmów, które bardzo szybko zyskują „etykiety”, oceny, krążące wśród widzów i mające wpływ na późniejszy odbiór danego dzieła. Sztuka filmowa obecnie cechuje się masowością, natomiast dyskurs na jej temat powszechnością. Oferując wychowanie przez film, wymaga ona przemiany w postrzeganiu kina, nie tylko przygotowania do filmu, lecz także edukacji „dla filmu”. Edukację „dla filmu” można rozumieć nie jako przygotowanie widza „do” jego odbioru czy jako wartości wyniesione „po” obejrzeniu danego dzieła, tylko jako obustronną pracę i korzyść, które mają miejsce „podczas” oglądania, ale zyskują swoje późniejsze konsekwencje – owocują zmianami w podejściu do dzieł filmowych i ich analiz. Forma i styl filmu nadane mu przez twórcę „ożywają” w czasie seansu dzięki sensom i znaczeniom odczytanym przez widza. W ten sposób ujawnia się żywy, dynamiczny charakter sztuki filmowej. Zgodnie z twierdzeniem, że nie istnieje uniwersalna metoda analizy filmów, a sama jego analiza jest nieskończona, gdyż niezależnie od tego, jak bardzo rozbudowana i szczegółowa jest praca badawcza, wciąż pozostaje w danym dziele materiał do analizy (tamże: 57), warto dokładniej zajmować się poszczególnymi filmami. O ile o arcydziełach kina czy filmach kultowych powstały lub powstają opracowania, o tyle na temat filmów współczesnych pisane są najczęściej jedynie recenzje kinowe lub krótkie artykuły w prasie, nierzadko niesprawiedliwe i traktujące je zbyt powierzchownie. Tymczasem, jak zauważa Krzysztof Kornacki (2015), „z trudem do świadomości polskich badaczy dociera idea, którą przed ćwierćwieczem sformułowała Alina Madej – każdy film zasługuje na wszechstronną analizę, jest bowiem tekstem kultury, w którym odbija się aktualne życie kulturalne i społeczno-polityczne”. Wyjątkowymi publikacjami filmowymi na tym tle okazują się *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, opracowanie poświęcone jednemu filmowi, stanowiące odpowiedź na bojkot tego dzieła jeszcze przed premierą kinową i na dyskusje na jego temat oraz album *Wołyń. Historia pewnego filmu*, składający się z dwóch części, *Introdukcji*, przybliżającej historię naszej Kresowej przeszłości i *Historii pewnego filmu*, opowiadającej o dziele Smarzow-

skiego, którym reżyser przerywa milczenie o rzezi wołyńskiej. Publikacje te pozwalają zatrzymać się nad tymi filmami, zastanowić się nad nimi i spojrzeć na nie z wielu różnych perspektyw.

Filmy, stanowiąc część codzienności, zwykle są „konsumowane”, a potem zapominane. Widzowie, a czasem nawet recenzenci, nie zauważają zastosowanych chwytów, nie odczytują naddanej wartości, nie ze względu na to, że nie są wyedukowani i przygotowani do odbioru filmu, nie dlatego że widzieli za mało filmów, tylko z powodu nastawienia i podejścia do dzieła podczas seansu. Zbyt dosłowne odczytywanie filmów, które stanowią przecież formy artystyczne i oczekiwanie wobec nich przeniesienia otaczającej rzeczywistości na ekran, pozbawia te dzieła wyjątkowych treści i znaczeń, jakie ze sobą niosą. Współcześnie przed trudnym zadaniem stoją również sami twórcy filmowi. Szukając inspiracji i tematów w literaturze, historii, kulturze czy życiu codziennym, starają się zaciekawić odbiorcę nie tylko interesującym „opowiadaniem”, lecz także, a może przede wszystkim, formą filmową. Ich dzieła opowiedziane językiem współczesnego kina często są ambitne, efektowne, stylistycznie imponujące czy wręcz zaskakujące (jak choćby *Baby Bump* Kuby Czekaja, nazywany filmowym komiksem, ewenementem czy awangardą, choć opowiadający „zwyczajną” historię dojrzewającego chłopca – reżyser wyjątkowy efekt uzyskuje maksymalnie skracając dystans widz–bohater i dzięki filmowym środkom dąży do tego, by odbiorca znalazł się „w skórze” nastolatka). Dlatego tak ważna okazuje się „edukacja spojrzenia”, sprzeciwiająca się spojrzeniu konsumpcyjnemu, a wyróżniająca spojrzenie badawcze, wnikliwe. Edukacja „dla filmu” pozwoli dowartościowywać dzieła sztuki filmowej, a odbiorcom czerpać z nich wiedzę, życiową inspirację i twórczą radość. Odważni oraz nieszablonowo i brawurowo opowiadający swoje historie twórcy filmowi mają bowiem jeszcze wiele do „powiedzenia” i do „pokazania”, a widzowie wiele do odczytania i zrozumienia.

Bibliografia

- Aumont J., Marie M. 2013. *Analiza filmu*, tłum. M. Zawadzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bordwell D., Thompson K. 2011. *Film Art. Sztuka filmowa. Wprowadzenie*, tłum. B. Rosińska, Wydawnictwo Wojciech Marzec, Warszawa.
- Depta H. 1975. *Film i wychowanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Depta H. 1990. *Paradoksy estetyczne i wychowawcze sztuki filmowej – tezy referatu*, [w:] *Edukacja filmowa w kontekście programów szkolnych*, red. E. Kanownik, Poznań – Łódź.
- Dragovic N. 2012. *Poetyka reżyserii filmowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Helman A., Ostaszewski J. 2010. *Historia myśli filmowej. Podręcznik, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk.
- Helman A. 1980. *Wstęp do zagadnienia analizy i interpretacji dzieła filmowego*, [w:] *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, red. H. Depta, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Helman A. 1984. *Uwagi o interpretacji*, [w:] *Analiza i interpretacje. Film polski*, red. A. Helman, T. Miczka, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Jakubowska M. 2015. *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, Agencja Wydawnicza i Reklamowa AKCES, Warszawa.
- Kuśmierczyk S. 2014. *Wyprawa bohatera w polskim filmie fabularnym*, Czuły Barbarzyńca Press, Warszawa.
- Kuśmierczyk S. 2015. *Antropologia postaci w dziele filmowym*, Czuły Barbarzyńca Press, Warszawa.
- Maciej R. 2016. *Wołyń. Historia pewnego filmu*, Czaplinski, Warszawa.
- Plisiecki J. 2012. *Film i sztuki tradycyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Suchodolski B. 1970. *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Walczak A. 2010. *Dlaczego warto z uczniami analizować i interpretować filmy?*, [w:] *Filmoteka szkolna. Materiały pomocnicze*, red. M. Hajdukiewicz, S. Żmijewska-Kwiręg, Roband, Warszawa.

DOŚWIADCZENIA DYDAKTYCZNE

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz
Uniwersytet Warszawski

Działalność dydaktyczna Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego (od 2017 r. Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą)

Summary

DIDACTIC ACTIVITY OF THE AESTHETIC EDUCATION AND CULTURAL STUDIES UNIT

This article is a presentation of the didactic activity of the Aesthetic Education and Cultural Studies Unit. It presents a variety of didactic classes taught currently by the members of the Unit, starting from the study programme of the Art and Media Education specialisation, through obligatory and optional classes addressed to students of the Faculty of Education, to general university courses for students of other faculties and students of foreign universities.

Key words: art, education, didactic activity, art education, media education

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Zgodnie z podstawowymi założeniami teorii wychowania estetycznego sztuka ma ogromne znaczenie dla wszechstronnego rozwoju człowieka, zapewniając harmonijny rozwój osobowości, tj. emocji, intelektu i sił twórczych przez kontakt z dziełami sztuki oraz własną aktywność twórczą w różnych dziedzinach (Wojnar 1984: 212). Sztuka to także ważny element kształtowania postawy „otwartego umysłu”, charakteryzowanej przez Irenę Wojnar jako postawa napiętej uwagi, czujności i wrażliwości, zależna od świadomości i szerokiej orientacji człowieka w świecie i jego możliwościach (Wojnar 1970: 290–291).

Dzisiaj coraz wyraźniej słychać głosy wskazujące na przenikanie się sfer sztuki, kultury, edukacji i sfery społecznej. Podkreśla się zalety uczestnictwa w działaniach artystycznych nie tylko z powodu zmiany psychologicznej w człowieku, rozwoju kreatywności i twórczości, czy rozwijania indywidualnej tożsamości, ale także jako czynnika ułatwiającego zmianę społeczną czy kształtującego postawę obywatelską. Tradycyjne podziały na to, co artystyczne i na to, co społeczne powoli tracą sens. Płynne przenikanie się sfery estetycznej i społecznej, tego co indywidualne z tym, co pozwala na tworzenie więzi społecznych i wspólnotowych, staje się dziś istotnym czynnikiem, wpływającym na pracę pedagogów w polu sztuki (por. Moszkowicz 2014: 116). W pracy badawczej i dydaktycznej członków Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą brane są pod uwagę wszystkie wymienione tu czynniki, zarówno związane z wpływem sztuki na rozwój człowieka, jak i jej oddziaływaniem na sferę społeczną.

W ramach działań dydaktycznych pracownicy Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą proponują szereg zajęć akademickich, skierowanych zarówno do studentów pedagogiki, jak i studentów innych wydziałów (zajęcia ogólnouniwersyteckie). Zajęcia opierają się na teorii wychowania „do” i „przez” sztukę, w kontekście zarówno myśli klasyków, jak i współczesnych tendencji w humanistyce (od zwrotu lingwistycznego, przez zwrot obrazowy/wizualny, do zwrotu ku rzeczom i zwrotu performatywnego). Prowadzone zajęcia obowiązkowe, jak i fakultatywne podkreślają rolę sztuki (szeroko rozumianej) w edukacji tak w treści, jak i formie działań pedagogicznych. Zajęcia dydaktyczne z proponowanych do realizacji przedmiotów w większości odbywają się stacjonarnie (na Wydziale Pedagogicznym UW oraz w instytucjach artystycznych i instytucjach kultury), chociaż w ofercie pojawiają się także kursy mieszane i zdalne (e-learningowe). Zajęcia prowadzone są w języku polskim oraz angielskim nie tylko dla studentów Uniwersytetu Warszawskiego, ale także dla osób przyjeżdżających na studia z innych ośrodków w Polsce w ramach programu MOST oraz z zagranicy w ramach programu Erasmus.

Specjalność: Edukacja artystyczna i medialna

W ramach działalności dydaktycznej Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą prowadzone są studia drugiego stopnia na specjalności edukacja artystyczna i medialna. Stworzony autorski program studiów jest odpowiedzią na współczesne zapotrzebowanie na dobrze przygotowanych merytorycznie, ale

także medialnie edukatorów działów edukacyjnych w instytucjach artystycznych i instytucjach kultury oraz nauczycieli plastyki na etapie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Wzbogacenie edukacji artystycznej o elementy edukacji medialnej rozszerzyło proponowany wachlarz zajęć o takie, podczas których studenci zdobywają kompetencje w zakresie komunikacji medialnej, czy metod dydaktycznych, wykorzystujących nowe technologie. Takie umiejętności mogą wpłynąć na urozmaicenie ich przyszłej pracy edukacyjnej zarówno w szkole, jak i w instytucjach kultury.

Program studiów składa się z trzech głównych bloków: edukacji artystycznej, edukacji medialnej oraz części praktycznej, koncentrującej się na działaniach twórczych studentów. Zajęcia wchodzące w skład każdego z wyżej wymienionych bloków zaprojektowano zarówno na pierwszym, jak i drugim roku studiów.

Blok 1: Edukacja artystyczna

Podstawą, na której w głównej mierze opiera się program specjalności, stanowi pierwszy blok zajęć, dotyczący zagadnień sztuki, kultury i edukacji oraz występujących między nimi zależności. Punktem wyjścia dla zajęć wchodzących w skład pierwszego bloku jest teoria wychowania estetycznego, rozumiana jako interdyscyplinarna koncepcja należąca do nauk o wychowaniu (edukacji), ale jednocześnie powiązana z innymi dyscyplinami, zajmującymi się człowiekiem, społeczeństwem i kulturą: z filozofią, estetyką, psychologią i socjologią (Wojnar 2007: 873). Celem zajęć, wchodzących w skład bloku pierwszego, jest pedagogiczna refleksja nad możliwościami wykorzystania sztuki w edukacji, z uwzględnieniem stanowisk klasyków teorii, jak również pozapedagogicznych kontekstów dawnych i współczesnych. Studenci podczas zajęć akademickich mają możliwość poznania bogatej tradycji teorii wychowania estetycznego, by następnie poddać refleksji wychowanie estetyczne we współczesnej, nowej, zmieniającej się rzeczywistości w kontekście zaproponowanych przez Krystynę Pankowską czterech obszarów:

1. uwzględnianie szerszego kontekstu interdyscyplinarnego (teorii kultury masowej, antropologii kulturowej, psychologii);
2. dostrzeganie zjawiska „wyciekania” estetyki w obszary pozaestetyczne (łączenie problemów estetycznych z kontekstami społecznymi i politycznymi, a także położenie nacisku na problem estetycznej anestezji, wynikający z nadmiaru lub niedostosowania sytuacji estetycznych oraz wykorzystywanie estetyki jako towaru – np. przez rynek);

3. uwzględnianie estetyki nowych mediów (wypracowanie nowych estetycznych kodów deszyfracyjno-interpretacyjnych);
4. uwzględnianie międzykulturowości estetycznej (redefinicja tradycyjnych pojęć, np. przeżycia/doświadczenia estetycznego czy kanonu estetycznego) (Pankowska 2013: 191).

W ramach pierwszego bloku studenci uczestniczą także w zajęciach z historii sztuki, podczas których poznają dzieje sztuki, jej zmienność w permanentnym ruchu między tradycją a innowacją. Poszukują zależności między zmiennością w sztuce, a zmiennością świata, myśli filozoficznych, społecznych i politycznych. Jednocześnie szukają śladów tradycji w nowszych kierunkach artystycznych, zdając sobie sprawę, iż sztuka, nawet ta najbardziej rewolucyjna, pozostaje w nieustannym związku z przeszłością: „dzieje sztuki są ustawicznym ciągiem przemian i innowacji dokonywanych na tle dorobku dotychczasowego – tradycji [...] są więc ciągłą oscylacją, ciągłym dialogiem pomiędzy nowością i dawnością, pomiędzy twórczością i tradycją” (Białostocki 1991: 15).

Studenci zdobywają wiedzę na temat dziejów sztuki, poznają jej historię oraz dzieła kanoniczne. Jednocześnie uczą się pracy edukacyjnej w oparciu o sztukę współczesną, zapoznając się z działalnością współczesnych artystów, analizując najnowsze tendencje w sztuce i możliwości, jakie stwarzają nowe technologie w polu sztuki. Włączenie sztuki współczesnej do dzisiejszych działań edukacyjnych wydaje się bardzo istotne. W sytuacji, kiedy ze sztuką można zetknąć się wszędzie, nie tylko w szkole, czy muzeum, ale także na ulicy, w przestrzeni publicznej, czy w Internecie, wiedza na temat współczesnych działań artystycznych może pomóc nauczycielowi/edukatorowi w jego pracy pedagogicznej. Także artyści współcześni sięgają po pedagogiczne formy działania, rozszerzając pole sztuki o eksperymenty o charakterze edukacyjnym (realizacje z kręgu sztuki-jako-pedagogiki) (por. Bishop 2015). Zauważalny w XXI w. zwrot edukacyjny w sztuce i praktykach kuratorskich wymaga także zmiany sposobu myślenia pedagoga na temat sposobów uczenia o sztuce i włączania sztuki w praktyki pedagogiczne. Sztuka staje się już nie jedynie działaniem artystycznym, ale także elementem działania naukowego, czy badawczego (np. rozwój metod badań jakościowych art-based research, pedagogiki opartej na performansie itp.) (por. Finley 2009). Sztuka współczesna staje się ważnym partnerem dla pedagogiki, gdyż opowiada o świecie, w którym żyją uczniowie/wychowankowie sami ten świat współtworząc, jak i będąc tego świata „wytworem”. Ukazanie bliskich wychowankom problemów w innym, artystycznym świetle, opowiadanych językiem sztuki, może rozszerzyć ich perspektywę, pokazać różnorodność

punktów widzenia i interpretacji znanych z życia codziennego sytuacji. Jednocześnie współczesne projekty artystyczne mogą posłużyć do dyskusji na temat współczesnych nurtów filozoficznych, czy dzisiejszej myśli społecznej i politycznej. Mogą zatem być pomocne w tworzeniu własnych interpretacji i prób osobistego rozumienia współczesnego świata. Potrzebujemy dziś nowych narzędzi do opisu i interpretacji świata – sztuka współczesna może być jednym z nich (por. Kwiatkowska-Tybulewicz 2016). Studenci analizują relację sztuka współczesna–pedagogika nie tylko podczas zajęć wykładowych, ale także działając praktycznie w przestrzeniach Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski w Warszawie, łącząc projekty artystyczne prezentowane w CSW z wiedzą na temat sztuki współczesnej (współczesne strategie interpretacyjne np. dekonstrukcjonizm, intertekstualizm oraz konteksty np. psychoanaliza, feminizm, postkolonializm) z teorią wychowania estetycznego i współczesną myślą filozoficzno-społeczną.

W programie studiów znajdują się także zajęcia z kultury i sztuki etnicznej, przygotowujące studentów do praktycznej realizacji zadań edukacji regionalnej i międzykulturowej. Poznanie obyczajów i tradycji regionalnych w zakresie śpiewu, tańca, plastyki regionów w Polsce i na świecie staje się istotnym elementem dialogu międzykulturowego, prowadzącego do porozumienia i współpracy w duchu tolerancji i pokoju ludzi różnych kręgów kulturowych. Ukazywanie pluralizmu głosów, różnorodności form artystycznych, wielości narracji z różnych stron Polski i świata jest ważnym elementem edukacji międzykulturowej, w której zwraca się coraz większą uwagę na wiedzę o sztuce innych kultur. Pokazywanie, w jaki sposób formy sztuki funkcjonują w różnych społeczeństwach, jakie potrzeby zaspokajają, jakim celom służą, w jaki sposób poszerzają ludzką zdolność postrzegania i rozumienia świata, byłoby więc ważnym krokiem na drodze do poznania i do porozumienia (Pankowska 2013: 208). Podczas zajęć studenci analizują pojęcie „małej ojczyzny”, poszukują jej współczesnych przejawów oraz szukają jej elementów w wybranych działaniach folklorystycznych (por. Samoraj 2016).

Studia koncentrują się na sztukach wizualnych, teatrze i filmie. Studenci biorą udział w zajęciach z zakresu edukacji plastycznej, edukacji teatralnej oraz edukacji filmowej. Poznają metodykę zajęć plastycznych oraz metodykę treningu kreatywności. Jako godne uwagi uzupełnienie traktować należy zajęcia: muzyka i wychowanie, akcentujące integralność sztuki i włączające elementy muzyki, dźwięku i śpiewu do działań przyszłych nauczycieli plastyki i edukatorów artystycznych. Przygotowując się do pracy w charakterze edukatorów w przestrzeniach muzealnych, w ramach programu studiów studenci mają możliwość

poznania podstawowych zagadnień związanych z funkcjonowaniem muzeum, z uwzględnieniem zmian w muzealnictwie w XXI w. (nowa muzeologia, muzeum interaktywne, muzeum wirtualne itp.).

Studenci zdobywają wiedzę na temat dziejów sztuki, kontekstów sztuki, dziedzin i kierunków artystycznych nie tylko podczas zajęć wykładowych, ale także uczestnicząc we współczesnym życiu artystycznym, odwiedzając aktualne wystawy oraz biorąc udział w wydarzeniach kulturalnych. Wiedza i działania twórcze w połączeniu z aktywnym uczestnictwem w kulturze pozwala na lepsze przygotowanie się do przyszłej pedagogicznej pracy w polu sztuki.

Blok 2: Edukacja medialna

Przygotowując edukatorów do pracy w instytucjach artystycznych, a także nauczycieli plastyki do prowadzenia zajęć w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, należy wziąć pod uwagę szybkość przeobrażeń cywilizacyjno-kulturowych, z jaką mamy dziś do czynienia. Rozwój mediów elektronicznych i ekspansja technologii informacyjno-komunikacyjnej, zrewolucjonizowały niemal wszystkie dziedziny naszego życia, wpływając istotnie na uczenie się, spędzanie wolnego czasu, czy pracę zawodową. Interaktywne cyfrowe media coraz częściej występują dziś w roli narzędzia pośredniczącego w relacjach między człowiekiem a światem, a także w kontaktach międzyludzkich. Mamy dziś do czynienia z różnymi zjawiskami, które razem składają się na wyłaniającą się nową postać porządku kulturowego, jakim jest cyberkultura (Kluszczyński 2001: 33). Artystyczną ekspresją cyberkultury jest zaś sztuka multimedialna (tamże).

Podczas studiów na specjalności edukacja artystyczna i medialna studenci analizują trzy wymiary współczesności, związane z gwałtownym rozwojem technologicznym i medialnym: cyberkulturę, społeczeństwo informacyjne oraz sztukę nowych mediów. W programie specjalności znajdują się także przedmioty, które nie wiążą się ściśle z edukacją artystyczną, ale stanowią metodyczne przygotowanie do bycia nauczycielem i edukatorem wykorzystującym w pracy zawodowej nowe technologie. Studenci uczą się sposobów wykorzystania mediów w procesie socjalizacji, edukacji i komunikacji społecznej. Poznają podstawowe założenia edukacji medialnej. W czasie studiów przygotowują się do umiejętnej analizy i krytycznej oceny medialnych przekazów (jak również do ich tworzenia) oraz wykorzystywania nowych mediów w działalności edukacyjnej. Ważnym elementem specjalności są nowoczesne metody kształcenia wykorzystujące nowe technologie np. e-learning, które mogą być wykorzystywane zarówno w ramach

edukacji szkolnej (urozmaicenie tradycyjnej edukacji plastycznej), jak i podczas pracy edukacyjnej w instytucjach artystycznych. Studenci mają możliwość uczestnictwa w przygotowanych dla nich kursach e-learningowych oraz uczą się samodzielnego tworzenia ciekawych (zarówno w treści, jak i formie) zajęć zdalnych.

Program studiów na specjalności edukacja artystyczna i medialna wiąże kształtowanie świadomego korzystania z treści medialnych ze zdolnościami do kompetentnej komunikacji we wszystkich formach przekazu: drukowanych i elektronicznych. Studia wyposażają studentów w niezbędną wiedzę o mediach w kontekście współczesnej kultury i edukacji oraz w umiejętność tworzenia przekazów audiowizualnych w postaci filmów, reportaży multimedialnych, prezentacji elektronicznych itd. Dzisiejsza kultura to przede wszystkim świat obrazu, w którym zawiera się zarówno świat sztuk plastycznych, jak i świat filmu, fotografii, czy multimediiów. Edukacja medialna w programie naszych studiów łączy się więc z treściami artystycznymi, które w dużej mierze przemieściły się dziś w szeroko rozumiane obszary medialne i stanowią nierozzerwalną z nimi całość.

Blok 3: Działania twórcze

Studia w ramach specjalności edukacja artystyczna i medialna stanowią połączenie wiedzy o kulturze, sztuce i mediach z własną twórczością artystyczną. Studenci uczestniczą w warsztatach artystycznych, plastycznych, performatywnych, ceramicznych, poznając różne techniki artystyczne i doskonaląc warsztat twórczy. Projektują i realizują autorskie projekty interdyscyplinarne, skierowane do szerokiego odbiorcy. Uczą się form zarządzania projektem (planowanie, promocja, realizacja, ewaluacja itp.). Współpracują ze studentami innych uczelni – w tym uczelni artystycznych.

Ważnym elementem tego bloku zajęć są wizyty studyjne w różnych instytucjach artystycznych i kulturalnych, w czasie których studenci zapoznają się z formami pracy działów edukacyjnych, funkcjonujących w danych instytucjach, oraz biorą udział w przygotowanych dla nich warsztatach zgodnych z profilem danej placówki (np. pedagogika teatru, pedagogika tańca, edukacja muzealna itp.). Tym sposobem poznają w praktyce współczesne metody i koncepcje edukacji artystycznej, stosowane w muzeum, galerii sztuki, teatrze, szkole tańca, domu kultury i itp.

Istotnym elementem przygotowania do pracy w charakterze edukatora w instytucjach artystycznych oraz nauczyciela plastyki w szkole są praktyki studenckie. Studenci realizują obowiązkową praktykę zarówno w działach eduka-

cyjnych w instytucjach artystycznych lub medialnych, jak i w szkole, prowadząc zajęcia plastyczne. W ramach praktyki studenci na pierwszym roku studiów trafiają do różnych instytucji (teatry, muzea, galerie, kina, szkoły tańca, szkoły fotografii, szkoły muzyczne, domy kultury, wydawnictwa, radio, telewizja itp.), gdzie uczą się organizacji pracy edukacyjnej, prowadzą zajęcia, pomagają w realizacji aktualnych zadań wynikających z harmonogramu działań w konkretnej placówce. Na drugim roku zaś odbywają praktykę w szkole, obserwując pracę nauczyciela plastyki oraz samodzielnie prowadząc zajęcia, wykorzystując wiedzę i doświadczenie zdobyte podczas studiów, jak i wizyt studyjnych i praktyk w instytucjach artystycznych.

Absolwent specjalności edukacja artystyczna i medialna jest kompetentnym odbiorcą sztuki dawnej i współczesnej, posiada wiedzę oraz umiejętności plastyka-twórcy oraz uczestnika i animatora kultury współczesnej. Charakteryzuje się kulturą estetyczną w zakresie sztuk plastycznych, jak też innych dziedzin sztuki np. film, teatr, sztuka nowych mediów. W swojej pracy jako edukator artystyczny lub nauczyciel plastyki w szkole, potrafi tworzyć i upowszechniać różnorodne postaci przekazów wizualnych dla celów artystycznych, edukacyjnych i użytkowych.

Pozostałe działania dydaktyczne pracowników Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą

Poza opracowaniem programu i prowadzeniem zajęć na specjalności edukacja artystyczna i medialna, członkowie Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą uczestniczą w działalności dydaktycznej Wydziału Pedagogicznego, prowadząc obowiązkowe i fakultatywne zajęcia akademickie dla studentów pedagogiki, jak i studentów innych wydziałów UW oraz studentów zagranicznych.

Wszyscy studenci pedagogicznych studiów licencjackich w module humanistycznych podstaw pedagogiki realizują przedmiot edukacja kulturalna w formie wykładu, konwersatorium i lektorium. Niestety jest to jedyny obowiązkowy dla wszystkich studentów w programie studiów I stopnia przedmiot związany z obszarem badawczym Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą. To tutaj zatem studenci stykają się po raz pierwszy z tematyką sztuki i wychowania, dokonują aktualizacji pedagogicznej refleksji nad istotą kultury w działaniach edukacyjnych, jak i poznają podstawowe zagadnienia związane z teorią wychowania estetycznego. W ramach obowiązkowych zajęć na innych specjal-

nościach prowadzone są poza tym zajęcia z edukacji plastycznej oraz metodyki zajęć plastycznych dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Dużą popularnością cieszą się proponowane przez Zakład zajęcia fakultatywne dla studentów pedagogiki oraz zajęcia ogólnouniwersyteckie dla studentów innych wydziałów UW, w których podejmowana jest tematyka sztuki i edukacji: „Sto pomysłów na działania twórcze”, „Tabu w sztuce” oraz „Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej”. Podczas wymienionych zajęć studenci z innych wydziałów poznają teorię wychowania estetycznego, analizują sztukę dawną i współczesną, poszukując jej wychowawczego potencjału (także sztukę kontrowersyjną, dotykającą tabu, przekraczającą granicę estetyczną lub etyczną) oraz działają twórczo łącząc teorie pedagogiczne z różnymi formami artystycznej aktywności. Warto także zaznaczyć, iż „Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej” jest kursem e-learningowym, prowadzonym przez Barbarę Kwiatkowską-Tybulewicz i Macieja Słomczyńskiego od 2007 r. Jest to jeden z pierwszych kursów zdalnych, jakie pojawiły się w ofercie Uniwersytetu Warszawskiego. W czternastu dotychczasowych edycjach wzięło w nim udział 1055 studentów różnych wydziałów UW.

Trzeba także wspomnieć o zajęciach prowadzonych w języku obcym, w których uczestniczą studenci z uczelni zagranicznych, studiujący na Wydziale Pedagogicznym UW w ramach programu Erasmus: „Art & Education”, „Child Art & Education”, „Intercultural Dialogue”. To kolejna okazja do zapoznania osób z innymi ośrodków akademickich z bogatą tradycją wychowania przez sztukę oraz polską teorią wychowania estetycznego. Do tej pory w zajęciach tych wzięli udział studenci między innymi z: Irlandii, Niemiec, Hiszpanii, Włoch, Brazylii, Rosji, Ukrainy, Malty, Turcji, Chorwacji, Serbii, Pakistanu i Kurdystanu. W ramach współpracy międzynarodowej studenci z zagranicznych ośrodków akademickich poznają współczesne formy edukacji artystycznej w Polsce. Polska szkoła wychowania estetycznego jest także prezentowana na zajęciach dydaktycznych prowadzonych przez pracowników Zakładu na uniwersytetach zagranicznych (np. współpraca Mariusza Samoraja z Kunstuniversität Linz).

Studenci zainteresowani tematyką sztuki i edukacji mają możliwość uczestniczenia w seminariach licencjackich i magisterskich znajdujących się w ofercie dydaktycznej Zakładu: „Edukacyjne konteksty sztuki i kultury” oraz „Twórcza aktywność dziecka”. Doktoranci przygotowujący dysertacje na temat szeroko ujmowanej relacji między sztuką a edukacją uczestniczą w prowadzonym przez Krystynę Pankowską seminarium doktoranckim (rozprawy doktorskie dotyczą tematyki sztuk plastycznych, teatru, filmu, tańca, literatury, edukacji muzealnej,

szkolnictwa artystycznego i szkół twórczych). Członkowie Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą angażują się ponadto w zajęcia dydaktyczne na innych wydziałach UW, jak i prowadzą zajęcia na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego. Wzbogacają ofertę studiów podyplomowych Wydziału Pedagogicznego UW, realizując program studiów podyplomowych „Sztuka”, kierowanych przez Elżbietę Kukułę.

Zakończenie

Sztuka jest ważnym terenem badań dla środowiska pedagogicznego. Głównym zadaniem wychowania przez sztukę ma być z jednej strony rozszerzenie i wzbogacenie form ludzkiego myślenia, odczuwania i działania, dzięki wykorzystaniu wartości wyobraźni, z drugiej zaś otwarcie na drugiego człowieka, zachęcenie do interakcji i twórczego kreowania wspólnej przestrzeni społecznej. Artyści stawiają pytania o sens życia, rolę człowieka w świecie, możliwość przekroczenia konkretnych trudnych sytuacji życiowych czy rozwiązania problemów społecznych. Zespół Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą stara się kontynuować bogatą tradycję polskiej szkoły wychowania estetycznego. W proponowanych zajęciach dydaktycznych niestrudzenie podkreślana jest waga przestrzeni na styku sztuki i edukacji, jako doniosłego obszaru zainteresowania pedagogicznego. Dzięki ukazywaniu z jednej strony długiej historii rozważań na temat relacji sztuka–wychowanie oraz polskiej teorii wychowania estetycznego, z drugiej zaś, najnowszych stanowisk teoretycznych i działań łączących sztukę z pedagogiką w Polsce i na świecie, idea wychowania przez sztukę oraz stała obecność sztuki w edukacji może pozostać istotnym elementem współczesnych działań pedagogicznych.

Bibliografia

- Białostocki J. 1991. *Sztuka cenniejsza niż złoto*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Bishop C. 2015. *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, tłum. J. Staniszewski, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Finley S. 2009. *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie*, tłum. M. Podgórski, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 57–79.

- Kluszczyński R.W. 2001. *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimedialna*, Wydawnictwo Rabid, Kraków.
- Kwiatkowska-Tybulewicz B. 2016. *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Moszkowicz M. 2014. *Uwagi do raportu końcowego dotyczącego projektu Animacja/Edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*, [w:] *Animacja/Edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*, M. Krajewski, F. Schmidt, Małopolski Instytut Kultury, Kraków, s. 109–116.
- Pankowska K. 2013. *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Samoraj M. 2016. *Kurpiowski Zespół Folklorystyczny „Carniaci” – perspektywa edukacji regionalnej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1, s. 199–218.
- Wojnar I. 1970. *Estetyka i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wojnar I. 2007. *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*, [w:] *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, red. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków, s. 871–875.
- Wojnar I. 1984. *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Adam Malinowski
Uniwersytet Warszawski

Cele i treści edukacji plastycznej w kształceniu studentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Wybrane zagadnienia

Summary

GOALS AND CONTENTS OF ART EDUCATION IN THE EDUCATION OF STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF WARSAW. SELECTED ISSUES

The article is devoted to the process of preparing students of the Faculty of Education at the University of Warsaw to conduct art classes in educational institutions. It contains an analysis of several selected issues that are key for this subject: justification of the presence of visual arts in education, the characteristics that accompany the presence of educational processes, the relevance of the child's visual artistic activity as an important issue for pedagogical practice. In addition, the article contains a brief description of the visual artistic activity of students during workshops.

Key words: art education, person, building sensitivity, purpose of art activities

tłum. Paulina Marchlik

Zajęcia poświęcone edukacji plastycznej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego prowadzone są od wielu lat w Zakładzie Teorii Wychowania Estetycznego. Znaczącą osobą dla powstania i rozwoju pracowni plastycznej oraz realizowanych w jej ramach treści była dr Anna Trojanowska-Kaczmarska. Fundamentem jej aktywności pedagogicznej było niewątpliwie zaangażowanie w kształtowanie u studentów wrażliwości i otwartości na osobę dziecka. Działalność Anny Trojanowskiej-Kaczmarskiej wpisywała się w główny nurt myśli o sztuce i wychowaniu w Zakładzie Teorii Wychowania Estetycznego,

kierowanego przez prof. Irenę Wojnar i była tej myśli swoistą egzemplifikacją. Obecna działalność dydaktyczna jest efektem tej tradycji i tego sposobu myślenia o obecności sztuki w edukacji.

Podstawowy cel zajęć poświęconych edukacji plastycznej odpowiada specyfice Wydziału Pedagogicznego, czyli przygotowaniu studentów do sprawnego i pogłębionego budowania sytuacji edukacyjnych w pracy pedagogicznej. Temu celowi podporządkowane są treści realizowane w ramach zajęć plastycznych. Dotyczą one zarówno problematyki pedagogicznej, jak i problematyki plastycznej oraz ich wzajemnej zależności. Treści te obejmują również specyfikę twórczości plastycznej dziecka w kontekście możliwości i ograniczeń, jakie specyfika ta stwarza dla realizacji celów edukacyjnych. W szerokim wachlarzu poruszanych zagadnień, niektóre z nich zasługują na szczególną uwagę. Do nich należy niewątpliwie kwestia właściwego uzasadnienia obecności sztuk plastycznych w edukacji dzieci i młodzieży. Jest ona dość istotna, gdyż odpowiedź na pytanie o sens tej obecności przesądza o kształcie wielu bardziej szczegółowych zagadnień. Także dotyczących praktyki pedagogicznej. Nie ulega wątpliwości, że uzasadnienie takie musi być budowane na gruncie specyficznym tylko i wyłącznie dla sztuki. Pojawia się ono w momencie analizy dzieła jako wyniku aktu ekspresji. W akcie tym dochodzi do emanacji treści jednostkowych i niepowtarzalnych, będących odzwierciedleniem wewnętrznego, a więc osobowego istnienia człowieka. Interesujące jest to, że nawet pobieżna analiza struktur językowych różnych sztuk, w tym także plastyki, ujawnia nie tylko ich otwarty charakter i nieograniczoną podatność na interpretację, ale także jednostkowość i niepowtarzalność powstających form wyrazowych. Ta uderzająca zgodność wskazuje wyraźnie, że to osoba, a więc wewnętrzny wymiar istnienia człowieka jest treścią uzewnętrzniającą się w akcie ekspresji. Osoba jest więc tą kategorią, która niezależnie od innych, przesądza o specyfice sztuki i jawi się jako podstawowe uzasadnienie obecności sztuk w procesie edukacji. Jest więc także kluczowym celem tej obecności.

Stwierdzenie to ma swoją dalszą konsekwencję. Dotyczy ona istoty również ważnego, z punktu widzenia edukacji, problemu. Jest nim charakter procesu realizacji tak pojętego celu. Jednostkowość i niepowtarzalność treści osobowych, brak algorytmów dotyczących ich kształtowania i wyrażania, uwypukla specyfikę tego procesu. Spośród wielu funkcjonujących w pedagogice pojęć najbardziej adekwatne wydaje się pojęcie szeroko rozumianej wrażliwości. Konstytuowanie się osoby jest dynamicznym układem obejmującym to, co zewnętrzne i to, co wewnętrzne oraz obecność drugiej osoby. Zależność ta określa elementy składowe tego procesu i jest szczególną wartością dla praktyki pedagogicznej

w zakresie działań plastycznych, konkretyzuje bowiem treści, które muszą być realizowane, jeśli proces edukacyjny ma zakończyć się sukcesem. Można więc stwierdzić, że efektem budowania wrażliwości osobowej poprzez działania pedagogiczne będzie postępujące otwieranie się wychowanków na różnorodność świata zewnętrznego, własne istnienie i obecność drugiej osoby.

W związku z tym odpowiedniego naświetlenia wymaga swoisty fundament, na gruncie którego i dzięki któremu, treści osobowe mogą być realizowane. Fundamentem tym są języki przynależne poszczególnym sztukom, w tym także plastyce. Dzieło jest efektem aktu ekspresji, uzewnętrznieniem się osoby. Jest także, co istotne, źródłem doznania czyjejs obecności. Patrząc na nie pod kątem treści osobowych, stwierdzić należy, iż proces wprowadzania wychowanków w struktury językowe musi opierać się na budowaniu wrażliwości na ich działanie. Wiedza o regułach funkcjonowania danego języka i znajomość kanonu, jako egzemplifikacji tej wiedzy, nie są tutaj wystarczające. Doświadczenie osobowe wykracza zawsze poza stosowane dotychczas struktury wyrazowe, gdyż jest niepowtarzalne. Toteż przetworzenie i dostosowanie danego języka do konkretnej, jednostkowej treści nie może być oparte o jakikolwiek algorytm, gdyż takich algorytmów nie ma. Pozostaje więc tylko osobliwa i trudna do określenia zdolność, pozwalająca w sposób jednostkowy i niepowtarzalny zbudować, czy też wniknąć w dzieło. Tak więc proces edukacji jawi się tu jako cierpliwe budowanie w wychowankach wielokierunkowej wrażliwości. Przygotowanie zaś studentów do przyszłej pracy pedagogicznej wymaga przede wszystkim ukształtowania w nich świadomości, czym ten proces jest i czego dotyczy.

Obok zagadnień pedagogicznych realizowane są zajęcia praktyczne w formie warsztatów plastycznych. Wprowadzają one w problematykę społecznych funkcji sztuk plastycznych: ekspresji i wizualnego kształtowania otoczenia. Wprowadzają także w zagadnienia specyfiki języka wypowiedzi plastycznej i jego części składowych. Pozwalają prześledzić zależności między kształtem formy plastycznej, a implikowaną przez nią treścią. Całość daje studentom możliwość wniknięcia w proces budowania różnych form wypowiedzi plastycznej i uświadomienia, w oparciu o konkretne sytuacje, na czym polega istota tego procesu. Najważniejsze jednak jest to, że zajęcia warsztatowe stwarzają znakomitą sytuację do praktycznej egzemplifikacji poruszanej problematyki pedagogicznej. W związku z tym, pojawia się pewna kwestia, która w pracy ze studentami zasługuje na pogłębioną refleksję.

Plastyka jest aktywnością opartą przede wszystkim na kształtowaniu form materialnych. Ta substancjonalność jest źródłem wielu nieporozumień, często pojawiających się w praktyce pedagogicznej. Polegają one na redukcji wypowie-

dzi plastycznej do poziomu technicznego. Tymczasem, jak w przypadku każdej ze sztuk, ekspresja plastyczna jest procesem wyrażania. Materia i technika jej kształtowania są tylko nośnikiem tego procesu. Innymi słowy – aktywność plastyczna nie polega na czynności budowania jakiegokolwiek struktury, gdyż celem nie jest sama czynność, ani też dowolne przekształcanie tworzywa. Proces wyrażania, o którym mowa, zakłada takie kształtowanie formy, aby była adekwatna do prezentowanej treści. Zależność ta zwraca uwagę na zagadnienie celowości działań plastycznych, szczególnie gdy mowa jest o edukacji. Bowiem trudno wyobrazić sobie, aby procesy kształtowania wrażliwości na działanie języka wypowiedzi plastycznej, jak i procesy konkretyzowania treści osobowych, mogły realizować się w inny sposób. Kwestia ta jest także istotna z bardziej prozaicznego powodu. Trzeba tu pamiętać, że dopiero konieczność zbudowania właściwej do treści formy, w pełni uaktywnia wszelkie sprawności umysłowe i emocjonalne dziecka. Wymaga bowiem nie tylko dokładnej analizy lub syntezy elementów treściowych, ale także intensywnej pracy nad znalezieniem właściwych dla nich nośników. Tak budowane sytuacje edukacyjne są wartością nie tylko w wymiarze aktywności plastycznej. Są także istotne dla realizacji procesu edukacyjnego w szerszym, całościowym zakresie. Niewątpliwie jest to ważny powód, dla którego problem celowości działań plastycznych w edukacji dzieci i młodzieży powinien znaleźć swoje odzwierciedlenie w realizowanych ze studentami treściach.

Podsumowując rozważania nad przygotowaniem studentów do prowadzenia zajęć plastycznych stwierdzić należy, iż niektóre kwestie wymagają szczególnej uwagi. Kluczowym elementem tak pogłębionej refleksji jest uzasadnienie obecności sztuk plastycznych w procesie edukacyjnym i nie tylko z potrzeby jasnego określenia celu tej obecności. Kategoria osoby, czyli wewnętrznego wymiaru istnienia człowieka ukazuje swoistą przestrzeń edukacyjną, zupełnie przecież odmienną od obszarów przynależnych naukom. Znaczenia tego zagadnienia dla całościowego pojmowania edukacji, podkreślać nie trzeba. Tym bardziej, że owa odmiennność znajduje swoje potwierdzenie w charakterze realizacji tak pojętego celu. Procesu opartego nie na algorytmach i wiedzy, ale na odwoływaniu się do szeroko rozumianej wrażliwości wychowanków. Następny problem wymagający uwagi wiąże się z zagadnieniem kształtu konkretnych sytuacji edukacyjnych. Powtórzyć w tym miejscu należy, że celowość działań plastycznych dziecka jest niezbędna dla konkretyzacji treści osobowych, jak i dla formowania się szeroko rozumianej wrażliwości. Zarówno tej o charakterze osobowym, jak i odnoszącej się do języka wypowiedzi plastycznej. Należy także powtórzyć, że swoista gra prowadzona w świadomości dziecka, między wyrażaną

treścią a strukturą wypowiedzi, uaktywnia wszelkie, przede wszystkim umysłowe sprawności. Pytanie o edukacyjną wartość tak rozumianych sytuacji jest pytaniem retorycznym, gdyż ogólnorozwojowy i ogólnoedukacyjny aspekt, w ten sposób realizowanej aktywności plastycznej dziecka, jest oczywisty.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Mariusz Samoraj
Uniwersytet Warszawski

Współpraca Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego z INSEA. Historia i współczesność

Summary

COOPERATION OF THE UNIT OF THEORY OF AESTHETIC EDUCATION WITH INSEA. HISTORY AND THE PRESENT

This article deals with the co-operation of the Unit of Theory of Aesthetic Education with the International Society for Education through Art (INSEA) in historical and contemporary perspectives. It also reflects upon the role of art education in contemporary educational movement. The reflection is based on the analysis of contemporary trends in this field, including the reports from selected INSEA congresses. The collected material allows us to present important theoretical contexts of art education and to explore practical solutions in this area of education. The remarks refer to more than fifty years of cooperation of the Department of Theory of Aesthetic Education with INSEA and concern various forms of cooperation of an international organisation with European institutions.

Key words: cooperation with INSEA, education through art, intercultural education

red. Paulina Marchlik

INSEA International Society for Education through Art jest międzynarodową organizacją pozarządową afiliowaną przez UNESCO. Została powołana w celu szerzenia wzajemnego zrozumienia i szacunku między mieszkańcami całego świata. Dzięki INSEA, jak głosi dokument informacyjny organizacji, pedagodzy zajmujący się sztuką mają sposobność wymiany myśli i działania na rzecz sztuki/sztuk w kulturalnym rozwoju wspólnot ludzkich w świecie.

UNESCO stanowiące, jak wiadomo, agendę utworzonej w roku 1945 Organizacji Narodów Zjednoczonych, zostało powołane podczas konstytutywnego

posiedzenia w Londynie w roku 1945 (warto wspomnieć, iż brał w nim udział prof. Bogdan Suchodolski) i oficjalnie zatwierdzone w roku 1947. Podstawowa zasada programowa UNESCO wywodziła się z przekonania, istotnego dla wszystkich obszarów działalności tej organizacji, że „szerokie rozpowszechnienie kultury i oświaty ludzkości w duchu sprawiedliwości, wolności i pokoju jest niezbędne dla wolności człowieka i stanowi święty obowiązek, który wszystkie narody wypełniać muszą w duchu wzajemnej pomocy i zainteresowania”.

INSEA i ruch na rzecz wychowania przez sztukę

Formalnie za rok powstania INSEA uważa się rok 1951, kiedy to podczas seminarium UNESCO w Bristolu (Wielka Brytania) grupa znakomych uczonych i pedagogów artystycznych zgromadzona pod przewodnictwem Herberta Reada powołała nowe międzynarodowe stowarzyszenie. Było ono kontynuacją wcześniejszych spotkań ekspertów, wśród nich amerykańskiego estetyka prof. Thomasa Munro, wieloletniego dyrektora muzeum w Cleveland, węgierskiego kompozytora i pedagoga Zoltana Kodaly, trzech profesorów estetyki na paryskiej Sorbonie, Raymonda Bayera, Charlesa Lalo i Etienne Souriau. Pierwszym przewodniczącym INSEA został Amerykanin Edwin Ziegfeld. Teoretyczne założenia INSEA zostały przedstawione podczas pierwszego formalnego Zgromadzenia Ogólnego w Paryżu w roku 1954. Ideał INSEA i perspektywiczny program *The Future of Art Education* przedstawił Read. Deklaracja ideowo-programowa INSEA głosi, iż twórcza aktywność w dziedzinie sztuki stanowi podstawową potrzebę wspólną wszystkim ludziom, a sztuka jest jedną z najistotniejszych form ekspresji i porozumienia. Winna więc zostać uznana za naturalny środek kształcenia w różnych okresach rozwoju jednostki, inspirowania wartości i umiejętności niezbędnych dla pełnego intelektualnego, emocjonalnego i społecznego rozwoju istoty ludzkiej w ramach wspólnoty. Stowarzyszenie INSEA o światowym zasięgu łączy wszystkich, którzy zajmują się tym wychowaniem, a jego rola wyraża się w wymianie doświadczeń, doskonaleniu praktyki i umacnianiu udziału sztuki w całokształcie procesów edukacyjnych. Istotną sprawą jest współdziałanie specjalistów w dziedzinie wychowania przez sztukę z różnymi specjalistami także spoza środowisk edukacyjnych, ponieważ umożliwi ono uzyskanie wzajemnych korzyści w zapewnieniu lepszej koordynacji działań na rzecz wspólnego rozwiązywania problemów społecznych. Współpraca międzynarodowa, głosi deklaracja, i lepsze wzajemne zrozumienie między narodami winny być intensy-

fikowane z myślą o upowszechnianiu teorii i praktyki wychowania przez sztukę w taki sposób, by prawo ludzi do swobodnego uczestnictwa w życiu kulturalnym wspólnoty, do radowania się zjawiskami artystycznymi i do tworzenia piękna dla samych siebie, a równocześnie dla najbliższego otoczenia – stało się rzeczywistością.

Międzynarodowe środowisko INSEA reprezentowało więc, od samego początku, wrażliwość i troskę o sprawy świata wielorako dziś zagrożonego. Wrażliwość ta wyraża się w szczególnym zaufaniu do sztuki, której aktualne zagrożenia nie mogą przecież przesłaniać ponadczasowych wartości i które – w postaci dzieł udostępnionych obejmujących dziedzictwo różnych kultur i w postaci właściwej każdej ludzkiej istocie potrzeby tworzenia – stanowi swoistą szansę „ocalenia” człowieczeństwa.

Nazwa nowo powołanego stowarzyszenia INSEA nie przypadkiem identyczna jest z tytułem znaczącej książki Reada, ogłoszonej w roku 1943 i stanowiącej wielki manifest edukacyjny, wysublimowaną utopię estetyczną, wizję człowieka „uskrzydłonego” przez sztukę. W zakończeniu tej książki Read napisał, iż jej głównym celem jest pokazanie roli wrażenia (*sensation*) w epoce, która w praktyce stosuje okrucieństwo, a w teorii głosi ideały.

Kontynuując idee wielkich filozofów: Platona, Schillera, Ruskina, Read dowodził, iż człowiek współczesny musi odnaleźć duchowe treści swojego istnienia. W tej chwili jest człowiekiem wewnątrznie rozdartym, okaleczonym jak ptak, któremu podcięto jedno skrzydło. Świat współczesny każe mu posługiwać się skrzydłem intelektu, także zresztą zachwianym, podczas gdy skrzydło uczuć i wyobraźni pozostaje kalekie. Harmonię lotu zapewnić może tylko sztuka – narzędzie integralnego rozwoju wszystkich dyspozycji psychicznych, sztuka przywrócona społeczeństwu.

W kilkanaście lat po ogłoszeniu *Education through Art* Read napisał:

Czuję się przekonany, iż jedynym sposobem ocalenia naszej cywilizacji jest taka reforma składających się na nią społeczeństw, która sprawi, że konkretne zjawiska wrażeńiowe będące właściwym materiałem sztuki znowu odnajdą się spontanicznie w naszym życiu codziennym. Określiłem tę reformę mianem wychowania przez sztukę i wielu już jest na całym świecie ludzi, którzy podzielają takie przekonanie. Ale chyba niezbyt jasno uwydatniłem fakt, którego wielu z moich zwolenników nie docenia w pełni, że to hasło ma charakter rewolucyjny. Wychowanie przez sztukę nie jest w sposób konieczny antynaukowe, ponieważ sama sztuka opiera się na precyzyjnej percepcji zjawisk zmysłowych i czuje się jakby skrupowana „więzami językowymi”. Wychowanie przez sztukę nie będzie się zajmowało przygotowywaniem ludzi do zadań mechanicznych i nieinteligentnych, jakie proponuje im nowoczesny przemysł, nie zachęci ich do uznania za wystarczające czynności rozrywkowych pozbawionych jakiegokolwiek celu konstruktywnego i całkowicie biernych. Celem wychowania przez sztukę jest spowodowanie, by

wszystko nabrało ruchu i poczęło się rozwijać, a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości została u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wyobraźni, która stanie się swobodnym wyrazem jego własnej osobowości (Read, cyt. za Wojnar 1976: 46).

W pewnym sensie jest jednak prawdą, że tradycje myślenia o wychowaniu przez sztukę są starsze niż fascynująca inspiracja ideą Reada. Sięgają one początków naszego stulecia, kiedy to w całej Europie zarysowało się wzmożone zainteresowanie edukacyjną rolą sztuki, zwłaszcza sztuk pięknych i to w nowocześniejszym dwojakim ich rozumieniu, a więc sztuki jako wytworów i sztuki jako aktywności człowieka. Geneza tego zainteresowania może być ujęta wielorako. Były to bowiem czasy nasilenia ruchów społecznych, czasy upowszechniania kultury i społecznego przebudzenia ludzi, którzy uzyskiwali nieznane wcześniej „prawo do próżnowania”, sięgali po książki, wkraczali do sal muzealnych i koncertowych, stawali się „publicznością” z możliwością uczestniczenia w wartościach zastrzeżonych dawniej dla osób uprzywilejowanych. Z jednej strony próbowano więc wypracować sposoby zbliżania ludzi do wielkiej sztuki, do arcydzieł mistrzów, z drugiej wszakże uwydatniano potrzebę estetyzacji codziennego otoczenia człowieka, wskazywano na zarysowujące się niebezpieczeństwo zamykania sztuki w przestrzeni muzealnej. Antynomie wysublimowanej sztuki „czyste” i „sztuki na co dzień” wskazywały na dwie odrębne choć równoległe drogi jej wychowawczego oddziaływania. Za każdym jednak razem czynnikiem edukacyjnym były tak czy inaczej pojmowane wytwory.

Równocześnie jednak u progu dwudziestego stulecia uznanego przecież za „stulecie dziecka” pojawiły się nowe propozycje edukacyjne głoszące prymat aktywności i swobody przed kształceniem modelującym i usztywniającym osobę wychowanka. Zaproponowane przez Johna Deweya hasło *Learning by doing*, uczenie się przez działanie, znajdowało idealne spełnienie w swobodnym działaniu artystycznym, co stanowiło godną uwagi kontynuację nowej wówczas formuły „sztuka dziecka”. *L'arte dei bambini* to tytuł znaczącego dziełka włoskiego krytyka sztuki Corrado Ricci (1887). Zapoczątkował on wielki ruch na rzecz swobodnej aktywności artystycznej dziecka, aktywności potwierdzającej kreatywne możliwości każdej ludzkiej jednostki. Aktywność ta w sposób szczególny wyraża się w postaci plastycznej, stąd swoista „kariera” tak zwanych rysunków dzieci, wciąż stanowiących ciekawy materiał badawczy zarówno dla estetyków, jak dla psychologów i pedagogów. Międzynarodowy ruch nauczycieli rysunków, dziś powiedzielibyśmy nauczycieli wychowania plastycznego czy po prostu plastyki stanowi istotne ogniwo tradycji przygotowującej działalność INSEA. Pomysł zorganizowania Kongresu tych nauczycieli zrodził się w roku 1900 w Paryżu

z okazji Wystawy Powszechnej, a już w roku 1904 w Bernie powołano stowarzyszenie o nazwie *Fédération Internationale de l'Enseignement du Dessin* (FEA), które istniało do początku lat 60. XX wieku, kiedy dokonało się jego połączenie czy raczej włączenie do INSEA.

W polskiej literaturze na temat wychowania estetycznego nie istnieje dotąd wyczerpujące opracowanie na temat dziejów ruchu wychowania przez sztukę. Istotne przyczynki do takich dziejów znaleźć można w drugiej części książki *Estetyka i wychowanie* Ireny Wojnar (1964, II wyd. 1970) oraz w artykule Wojnar *Sztuka zbliża i wychowuje. Międzynarodowe Stowarzyszenie Wychowania przez Sztukę INSEA tradycje i współczesność*, „Plastyka w Szkole” 1988, nr 2. Trzeba wszakże przypomnieć, że INSEA liczy obecnie około 2 tys. członków pochodzących ze wszystkich regionów świata. Struktura organizacyjna stowarzyszenia opiera się na działalności World Council, rady wybieranej na trzy lata w wyborach tajnych i powszechnych. Ścisłe prezydium to przewodniczący Rady i trzech jego zastępców, sekretarz i skarbnik. Członkowie Rady zgrupowani są według podziału na sześć regionów świata: Europa i Bliski Wschód, Afryka, Azja, Azja Południowa i Pacyfik, Ameryka Łacińska, Ameryka Północna. Co trzy lata odbywają się światowe kongresy INSEA poprzedzone zazwyczaj konferencją o charakterze teoretycznym: między kongresami światowymi zbierają się kongresy regionalne. INSEA publikuje kwartalnik problemowo-teoretyczny „INSEA News”. Za pierwszy kongres światowy uznany jest wspomniany wyżej kongres w Paryżu w roku 1954. W poszczególnych krajach działają dobrowolnie narodowe komitety INSEA.

Udział pracowników Zakładu w inicjatywach INSEA

Nasza współpraca z INSEA miała, i ma, charakter zróżnicowany. Wyrażała się w postaci zaangażowania w prace programowe i organizacyjne stowarzyszenia, udziału w spotkaniach i kongresach międzynarodowych, prezentacji referatów. Odrębne ogniwo tej współpracy stanowią prace wydawnicze, upowszechnianie w Polsce idei INSEA, a także prezentacja, na łamach wydawnictw stowarzyszenia, polskich propozycji i doświadczeń. Omówię podstawowe działania w tym zakresie.

Irena Wojnar już w czasie studiów paryskich nawiązała kontakty z francuskim i międzynarodowym środowiskiem pedagogów artystycznych, zarówno

z kręgu FEA jak, zwłaszcza, z kręgu pedagogów francuskich. Warto wspomnieć, iż Francuzi, ściślej Francuzki dwukrotnie pełniły funkcje przewodniczących INSEA (lata 70. i 80. ub. wieku). Od lat 60. Wojnar była członkiem INSEA, przez początkowe kadencje członkiem Conseil Régional, następnie Conseil Mondial, a w kadencji 1988–1991 pełniła, z wyboru, prestiżową funkcję vice-przewodniczącego. Z tego powodu uczestniczyła w odbywających się w tym okresie kongresach, a także w organizowanych przez francuski komitet INSEA *Journées Artistiques* w Sèvres pod Paryżem (*Centre International d'Etudes Pédagogiques*). W latach 90. dołączył do tych spotkań Jacek Bukowski.

Wspomniane kontakty umożliwiły powołanie w roku 1988 polskiego komitetu INSEA, przewodniczącym został Stefan Kościelecki, sekretarzem Mariusz Samoraj, od tego czasu do dziś żywo zaangażowany w działalność stowarzyszenia.

W roku 1989 Irena Wojnar otrzymała nagrodę Ziegfeld Award przyznaną przez The United States Society for Education through Art „for distinguished international leadership in Art Education”.

Szersza zespołowa współpraca Zakładu z INSEA została zainicjowana w roku 1966 podczas światowego kongresu w Pradze. Wzięły w nim udział liczne osoby z Polski: Krystyna Czerniewska, Zofia Czerwosz, Małgorzata Malicka, Anna Trojanowska, Henryka Witalewska, Irena Wojnar z Zakładu, Stefan Kościelecki z Torunia, Maria i Tadeusz Gołaszewscy.

Także wówczas rozpoczęła się wieloletnia współpraca z czechosłowackim komitetem INSEA, którym kierował będąc jednocześnie wiceprzewodniczącym INSEA prof. Jaromir Uzdil z Pragi, w latach 70. wykładowca na organizowanych przez nasz Zakład kursach dla nauczycieli.

Warto może uporządkować informacje na temat uczestnictwa pracowników Zakładu w kolejnych kongresach. Trzeba wspomnieć, iż podczas kongresu w Pradze *L'art et l'éducation*, jeden z referatów plenarnych przedstawiła Irena Wojnar: *L'art et sa contribution à la formation de l'homme moderne*.

- 1970 Coventry Regional Congress nt. *Art in rapidly changing world*, ref. Ireny Wojnar pt. *Man educated through Art*.
- 1971 Tapiola/Helsinki, Regional Congress nt. *Environment and Art education*, ref. Ireny Wojnar: *La protection du milieu culturel dans l'éducation artistique*.
- 1972 Zagrzeb, World Congress, w którym uczestniczyła Irena Wojnar.
- 1973 Budapeszt, Regional Congress nt. *The role and possibilities of visual aesthetic education in forming a many sided, harmonious educated and progressive personality*, ref. Ireny Wojnar: *Musée de l'art à l'époque de révolution scientifique et technique: prison des œuvres ou centre culturel?*

- 1975 Paris, Sèvres Congrès Mondial nt. *L'éducation créatrice et le temps de loisir, Implications pédagogiques et culturelles de jeu, des loisirs et de la fête*, ref. Ireny Wojnar: *Loisir et travail. Antinomie dépassée*.
- 1980 Baden Regional Congress nt. *Art Education in different systems of Education*.
- 1981 Rotterdam, World Congress *The Product of the Process*, ref. Ireny Wojnar: *Education through Art*.
- 1987 Hamburg, World Congress nt. *An Image of the World in a World of Images*, wśród uczestników kilkunastoosobowa grupa z Polski (Kraków, Lublin, Toruń), z Zakładu: Krystyna Pankowska, Mariusz Samoraj (ref. *Rozwijanie aktywności plastycznej dzieci przedszkolnych*), Irena Wojnar (*Dwa obrazy współczesnego świata: grzyb atomowy i gołąbek pokoju – dwa symbole*).
- 1993 Montreal, World Congress nt. *D'où venons-nous? Que sommes-nous? Où allons-nous? – skąd przychodzimy, kim jesteśmy, dokąd zmierzamy?*, ref. inauguracyjny Wojnar *Trois dimensions de l'autoconscience esthétique de l'homme, Trois dimensions de l'autoconscience esthétique de l'homme, Trzy wymiary estetycznej samowiedzy człowieka* (Wojnar 2008: 215–230).
- 1994 Lizbona, Regional Congress nt. *Aesthetic Education through the Arts in Europe Dimensions and Functions*, ref. Wojnar: *Three identities – one understanding* (2008: 102–109).

Od lat 90. XX wieku w kolejnych kongresach i spotkaniach uczestniczy Samoraj:

- 1992 Helsinki, Regional Congress nt. *Power of Images*, ref. Samoraja *Creative Art Activity with Children-Art and Music*.
- 1997 Glasgow, Regional Congress nt. *Our futures by Design – referat Traditional Culture, Architecture and Design in the Kurpie Region of Poland: Past and Present Education and Cultural Identity*.
- 2000 Warszawa–Poznań, The Research Pre-Conference session of the 5th European INSEA Congress *Time passing and Time enduring*, wystąpienia polskich uczestników, zwłaszcza organizatorów konferencji Mariusza Samoraja i Ireny Wojnar. Publikacja zbiorowa: *Essays on Education through Art. Time passing and Time enduring*, red. Samoraj, Warszawa 2002 (wystąpienia: m.in. Wojnar, Diederik Schonau, John Steers). Referat Samoraja *Traditional Culture, Art and Cultural Identification of the Younger Generation in the little Homelands*.
- 2003 Stockholm, Regional Congress (i w Helsinkach, Tallinie, na temat: INSEA on SEA navigating new waters), referat *Participation of the Younger Generation in the Development of Regional Cultural Heritage. Values of Culture as Base for Dialogue* z prezentacją wideo.

- 2006 Viseu (Portugalia), World Congress nt. *Interdisciplinary Dialogues in Arts Education*, wystąpienie na temat *The Green School Visits Aesthetic Education, Living Culture, and Ecological Study in Poland* z prezentacją multimedialną.
- 2007 Heidelberg, Regional Congress nt. *Horizons*, wystąpienie z prezentacją multimedialną, *Values of Regional and Intercultural Education through Art Activity*.
- 2010 Rovaniemi, Lapland (Finlandia), nt. *Traces: Sustainable Art Education*, wystąpienie z prezentacją multimedialną *Education Through Art – from Regional Perspective to Education for European Community*.
- 2011 Linz (Austria), wykłady: *Education Through Art – from Regional Perspective to Education for Europe* oraz warsztaty artystyczne z cyklu: „Wychowanie” dla kultury pokoju – dla studentów Kunstuniversität Linz – współpraca z Angeliką Plank INSEA European Council w ramach wymiany międzyuczelnianej – wymiana wykładowców program Europejski Erasmus.
- 2011 Budapeszt, World Congress nt. *Art–Space–Education* – wystąpienie *Art Education from a Cultural, Anthropological and Sociological Perspective*, prezentacja recenzji wydawniczej książki *Motivation in Art Education – MICY International Book* (2011). Polska delegacja miała swój udział w wystąpieniach. Profesor Pankowska wraz z autorem tego artykułu, przedstawili wybrane obszary refleksji o wychowaniu przez sztukę w Polsce¹ w części tematycznej Kongresu *Cultural Spaces*. Podczas kongresu Samoraj miał zaszczyt zaprezentować także recenzję książki *Motivation in Art Education – MICY International Book*. Odbyło się to w trakcie spotkania autorów i podsumowania międzynarodowego projektu dotyczącego badań nad motywacją w procesie edukacji przez sztukę.
- 2015 Linz, wykłady i warsztaty artystyczne „Education for Peace through Art”. Kontynuacja współpracy z Kunstuniversität Linz w Austrii, z Angeliką Plank i reżyser Elżbietą Żmudą w zakresie wymiany poglądów i doświadczeń na temat kształcenia kadr nauczycieli sztuki-plastyki i wychowania estetycznego oraz roli INSEA w tym zakresie. Wyjazdy realizowane na zasadzie wymiany wykładowców – program Erasmus. Prowadzenie wykładów, dyskusji akademickich warsztatów artystycznych z udziałem studentów i wykładowców, na następujące tematy:

¹ Krystyna Pankowska, *Art Education – The Concept and Functions of Art in Education. From the Humanist and Anthropological Perspective* (Karpati, Gaul 2013); Mariusz Samoraj, *Art Education from a Cultural, Anthropological and Sociological Perspective* (Karpati, Gaul 2013).

1. Intercultural education – education for peace in our time;
2. Education for peace – workshop;
3. Traditional culture and folk art in Poland with cut out workshop;
4. Education through art in Poland – traditions and present;
5. Creative activity schools – idea, tradition and practice.

Współpraca z zaprezentowanymi środowiskami INSEA trwa nadal. Aktualnie kontynuujemy realizację projektu z Kunstuniversität Linz – z Angeliką Plank i Elżbietą Żmudą. Dokumentujemy aktywności w Stowarzyszeniu i dorobek, w zakresie wychowania przez sztukę, wybitnych przedstawicieli INSEA pełniących funkcje w światowym Zarządzie. Pragniemy także odnowić kontakty międzynarodowe oraz przedstawić wyniki naszych działań akademickich i wyniki badań, w trakcie kolejnego Regionalnego Kongresu INSEA w Helsinkach 8–21 czerwca 2018 roku.

Przykłady własnych działań pedagogicznych wynikających z wieloletniej współpracy z INSEA

Są to między innymi zajęcia realizowane na Wydziale Pedagogicznym UW w ramach autorskich zajęć Intercultural Dialogue, w których uczestniczą studenci programu Erasmus, jak też seria wykładów i warsztatów artystycznych organizowanych na zasadzie wymiany wykładowców w Akademii Sztuk Pięknych w Linzu w Austrii w 2011 i 2015 r.

Celem wykładów i warsztatów była prezentacja aktualnej wiedzy na temat edukacji międzykulturowej przez sztukę w Polsce i na świecie, a także kształtowanie wrażliwości międzykulturowej – podstaw kultury pokoju i kompetencji przyszłych nauczycieli niezbędnych do organizowania dialogu kulturowego. Zajęcia mają też na celu doświadczanie inności poprzez działania wspólnotowe jak taniec, wspólne śpiewanie kolęd, np. *Cichej nocy* w języku polskim, niemieckim, hiszpańskim, irlandzkim. Warto wspomnieć wspólne działania plastyczne „Mural painting for Peace”, warsztaty z zakresu plastyki obrzędowej oraz prezentacje dotyczące kultur – obyczajów, sztuki, języka, etnicznego zróżnicowania uczestników warsztatów, a także dyskusje na temat praktycznych rozwiązań związanych z edukacją dla wielokulturowości i dialogu kultur w poszczególnych krajach, co było podstawą zbliżania się do metodyki edukacji wielokulturowej i międzykulturowej.

Kontynuacją akademickich działań w zakresie przedmiotu Intercultural Dialogue były wyjazdy zagraniczne w ramach programu Erasmus. Program spotkań ze studentami Kunstuniversität Linz 2015, obejmował następujące obszary tematyczne:

1. Edukacja międzykulturowa i wychowanie dla pokoju we współczesności oraz warsztat plastyczny „Mural painting for Peace”;
2. Kultura tradycyjna i twórczość ludowa w Polsce, wykład wraz z warsztatem wycinankarskim dotyczącym polskiej wycinanki ludowej różnych regionów i prezentacji tradycji i znaczenia wycinanki żydowskiej;
3. Wychowanie przez sztukę w Polsce – tradycja i teraźniejszość;
4. Szkoły aktywności twórczej – tradycja a teraźniejszość wraz z odniesieniami do praktyki.

Inspiracją dla warsztatów artystycznych „Mural painting for Peace” była prezentacja multimedialna dotycząca japońskiej inicjatywy artystycznej prof. Toshifumi Abe z Osaka Women’s College „The Guernica Children’s Peace Mural Project”.

Projekt „Kids’ Guernica” zainicjowano jako ruch na rzecz pokoju w 1995 r., w Japonii, pięćdziesiąt lat po II wojnie światowej, w 50. rocznicę zrzucenia bomb na Nagasaki i Hiroszimę jako nową Guernicę. Jest on przeznaczony przede wszystkim dla dzieci i młodzieży, aby definiowały swoje własne pojęcie pokoju przez udział we wspólnym edukacyjnym projekcie i w kolektywnym malowaniu tego przesłania, aktualnego po dzień dzisiejszy.

Projekt został zainspirowany dziełem wybitnego hiszpańskiego artysty Pabla Picassa, który namalował swój słynny obraz jako protest przeciwko brutalnemu nalotowi bombowemu na miasto Guernica podczas hiszpańskiej wojny domowej. Głównym celem projektu „Kids’ Guernica” jest promowanie pokoju między ludźmi na świecie, swoistej kultury pokoju poprzez obrazy–przesłania, tworzone na wielkich płótnach (takiej samej wielkości jak *Guernica* Picassa, czyli 3,5 x 7,8 m).

Kolejną inspiracją podczas zajęć, które prowadził Samoraj, była odśpiewana wspólnie przy akompaniamencie gitary piosenka Johna Lennona *Imagine* i analiza „warunków dla pokoju” zawartych w poetyckich strofach o przesłaniu pacyfistycznym. Ta idealistyczna pieśń znana na całym świecie, śpiewana była na ulicach Nowego Jorku w latach 70., podczas marszów protestacyjnych przeciwko wojnie w Wietnamie, w roku 1980, gdy jej autor został brutalnie zamordowany oraz po terrorystycznym ataku w Nowym Jorku 11 września 2001 r.

Wszyscy uczestnicy zajęć, studenci i wykładowcy austriackiej Kunstuniversität w Linzu oraz studenci z Ukrainy i Turcji, poruszeni byli taką właśnie

formą inspiracji, wspólnie śpiewali dobrze im znane *Imagine*, a wykonane przez nich „Mural painting for Peace” wielkości *Guerniki* Picassa zawierał wiele symboli pacyfistycznych: wizje ludzkiej wspólnoty, miłości, empatii, altruizmu, braterstwa i cytaty z piosenki Johna Lennona.

W 2015 r. zorganizowaliśmy warsztaty filmowe oraz wykłady o filmie dokumentalnym dla studentów Wydziału Pedagogicznego UW prowadzonych przez reżyser Elżbietę Żmudę z Kunstuniversität Linz w Austrii w ramach wymiany wykładowców – Program Erasmus.

Jest to, w przekonaniu autora, przykład zajęć bardzo potrzebnych zwłaszcza w obliczu zmieniającego się świata, a przede wszystkim w obliczu nowych wyzwań, jakie stawia przed nami wielokulturowość. Stanowią one bowiem możliwość postrzegania ludzkości przez pryzmat dobra wspólnego, jakim jest pokojowe współistnienie wszystkich ludzi na Ziemi.

Bibliografia

- Barbosa A.M. 1993. *W kręgu ekologii i sztuki*, tłum. M. Samoraj, „Plastyka i Wychowanie”, nr 3, s. 4–6.
- Kárpáti A., Gaul E., red. 2011. *Art – Space – Education. Proceedings of the 33.th INSEA World Congress, Budapest 25–30th June 2011*. Hungarian Art Teachers' Association, Budapest. DVD.
- Malicka M., Depta H. 2004. *35 lat działalności Zakładu/Pracowni Teorii Wychowania Estetycznego*, [w:] *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 269–291.
- O umeni a vychovy. Theorie a praxe estetické vyhovy v Polsku*. 1981. Wybór tekstów, wstęp B. Suchodolski i I. Wojnar, Statni Pedagogicke Nakladatelstvi, Praha.
- Pankowska K. 2011. *Art Education – The Concept and Functions of Art in Education. From the Humanist and Anthropological Perspective*, [w:] *Art – Space – Education. Proceedings of the 33.th INSEA World Congress, Budapest 25–30th June 2011*, red. A. Kárpáti, E. Gaul, Hungarian Art Teachers' Association, Budapest. DVD.
- Pankowska K. red. 2010. *Sztuka i Wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, monografia zbior., Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Read H. 1976. *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska, wstęp I. Wojnar, *Wizja człowieka uskrzydłonego*, Biblioteka Klasyków Pedagogiki, Ossolineum, Wrocław.
- Samoraj M. 1988. *Obraz świata w świecie obrazów. XXVI Światowy Kongres INSEA*, „Plastyka w Szkole”, nr 2, s. 118–123.
- Samoraj M. 1991. *INSEA – News*, „Plastyka i Wychowanie”, nr 4, s. 201–203.
- Samoraj M. 1993. *Potęga obrazów*, „Plastyka i Wychowanie”, nr 3, s. 6–8.

- Samoraj M. 1998a. *Czwarty Europejski Kongres INSEA – Glasgow '97*, „Plastyka i Wychowanie”, nr 1, s. 44–48.
- Samoraj M. 1998b. *Traditional Culture, Architecture and Design in the Kurpie region of Poland: Past and Present Education and Cultural Identity*, „Journal of Art & Design Education”, Vol. 17, nr 2, s. 161–170.
- Samoraj M. red. 2002. *Essays on Education through Art. Time Passing and Time Enduring*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak, Warszawa.
- Samoraj M., Stokrocki M. 2002. *An Ethnographic Exploration of Children's Drawings of Their First Communion in Poland*, „International Journal of Education & Arts”, Vol. 3, nr 6, Grudzień 23, 2002, <http://ijea.asu.edu>.
- Samoraj M. 2005. *The Green School Visits: Aesthetic Education, Living Cultures and Ecological Study in Poland*, [w:] M. Stokrocki, *Interdisciplinary Art Education*, The National Art Education Association, Reston, USA, s. 138–145.
- Samoraj M. 2007. *Values of Regional and Intercultural Education through Art Activity*, [w:] INSEA Congress – “Horizons”, Heidelberg, Niemcy, publikacja elektroniczna: www.insea2007.germany.de/abstract.php?id=515&&name=278 (otwarty 18.10.2017).
- Samoraj M. 2010. *Education Through Art – from Regional Perspective to Education for European Community*, [w:] *Traces: Sustainable Art Education*, The INSEA European Congress 2010, Rovaniemi, Lapland, Finland, publikacja elektroniczna: https://lapland.conference-services.net/programme.asp?conferenceID=1981&action=prog_categories (otwarty 25.10.2017).
- Samoraj M. 2011. *Art Education from a Cultural, Anthropological and Sociological Perspective*, [w:] *Art – Space – Education. Proceedings of the 33.th INSEA World Congress*, Budapest 25–30th June 2011, red. A. Karpati, E. Gaul, Hungarian Art Teachers' Association, Budapest, DVD.
- Samoraj M. 2011. Rec. wyd. *Motivation in Art Education*, [w:] *Motivation in Art Education – MICY International Book*, red. M. Prevodnik, INSEA 2011, Slovenia.
- Stokrocki M., Samoraj M. 2003. *The green school as an aesthetic, ecological and moral folk experience in Poland*, „Journal of Cultural Research in Art Education”, nr 21, s. 44–59.
- Thistlewood D. 2000. *Herbert Read*, tłum. I. Wojnar, [w:] *Mysliciele o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, t. 2, GrafPunkt, Warszawa, s. 303–320.
- Wojnar I. 1964. *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa.
- Wojnar I. red. 1965. *Wychowanie przez sztukę*, PZWS, Warszawa.
- Wojnar I. 1967. *XVIII Międzynarodowy Kongres INSEA*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 99–104.
- Wojnar I. 1976. *Wizja człowieka uskrzydłonego*, [w:] H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Ossolineum, Wrocław, s. 46 czy LVI?
- Wojnar I. 1978. *Theory of Aesthetic Education. A Polish Perspective*, „The Journal of Aesthetic Education”, Vol. 12, nr 2, s. 41–54.
- Wojnar I. 1988. *Sztuka zbliża i wychowuje. Międzynarodowe Stowarzyszenie Wychowania przez Sztukę INSEA – tradycje i współczesność*, „Plastyka w Szkole”, z. 2.
- Wojnar I. 1991. *Musée ou la durée de la présence*, „INSEA News”, nr 2/3.

- Wojnar I. 1998. *Sir Herbert Read (4 XII 1893–12 VI 1968). Refleksje w trzydziestolecie śmierci*, „Plastyka i Wychowanie”, nr 4, s. 4–10.
- Wojnar I. 2008. *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 102–109.
- Wojnar I. 2010. *Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Read*, [w:] *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, monografia zbior. red. K. Pankowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Małgorzata Kowalczyk-Marcjan

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Idea integracji sztuki z życiem w praktyce pedagogicznej (na podstawie badań młodzieżowych zespołów artystycznych)

Summary

THE IDEA OF INTEGRATING ART WITH DAILY LIFE IN EDUCATIONAL PRACTICE
(BASED ON RESEARCH INTO THE PRACTICES OF YOUTH ART GROUPS)

At the time of postmodern deconstruction in thinking about aesthetic education, the concept of prof. Irena Wojnar on the integration of art with daily life is still valid. In the 1980s and 1990s, the legitimacy of prof. Wojnar's theory were our studies of amateur artistic teams from youth vocational schools in Gorzów Wielkopolski, Lublin, Kraków, Andrychów, Koronowo, Kołobrzeg.

Despite various profiles of the schools such as: mining, metallurgy, medicine, gastronomy, railway, amateur creativity was developed within the three following stages: (1) social meetings functioning instrumentally; (2) workshops enhancing the autonomy of art; (3) formation of a lifestyle that shapes the hierarchy of values. The integration of art with daily life is not limited to the past: *Młodzi i teatr* ("Youth and the Theatre") report prepared by the Malta Festival Foundation in Poznań (2013) shows its usefulness in the educational practice. Together with defining the typology of audience and the conditions for dissemination of the theatre, it emphasises the need for a broader cultural participation in the debate on art creation within the new social environment.

Key words: art and daily life, amateur work, fieldwork, educational practice

red. Paulina Marchlik

Wraz ze zmieniającymi się warunkami społeczno-ekonomicznymi współczesnej edukacji zastanawiamy się nad złożonym i niejednoznacznym proble-

mem: na czym ma polegać wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Nowe nurty myślenia o sztuce mówiące o tym, iż dzieło artystyczne, czy szerzej każdy „obieg” estetyczny, jest w swojej istocie niepewny, bez jasnych konturów ontologicznych i w znaczącym stopniu uzależniony tak od pojedynczego odbiorcy, jak od społecznych wzorców kultury, stanowi dla nas wyzwanie, w ramach którego nie rezygnujemy z kształtowania wrażliwości młodych ludzi. Trzeba się więcej zajmować udziałem artystów i odbiorców w tworzeniu wzajemnych więzi. Wbrew pozorom chodzi tu o zagadnienia rozpatrywane przynajmniej już od lat 60. przez Irenę Wojnar, która wskazywała na egzystencję wartości estetycznych jako składnika dialogu społecznego, akcentując jednocześnie idee integracji sztuki z życiem (Wojnar 1980). Właśnie z Jej inicjatywy również nauczyciele poloniści poszerzali zakres swych zajęć o integrację rozmaitych dziedzin sztuki i zwracali uwagę na rozważanie ich w perspektywie komunikacyjnej z odbiorcami, na tle szeroko pojmowanego życia kulturalnego, zwłaszcza zaś aktywnego udziału młodzieży w życiu społecznym.

Myśli prof. Wojnar były dla mnie na tyle inspirujące, iż postanowiłam zastosować je w badaniach empirycznych. Już w latach 70. ucząc w warszawskich liceach języka polskiego próbowałam łączyć literaturę z plastyką, muzyką, teatrem oraz organizowałam równoległe z czytaniem literatury spotkania w operze, galeriach sztuki, najczęściej w Zachęcie. Robiłam to intuicyjnie, nie mając jeszcze większych doświadczeń. Jednak już wówczas dostrzegałam znaczące różnice w zainteresowaniach młodzieży sztuką i życiem kulturalnym stolicy w zależności od statusu społecznego rodzin, z których pochodziła, a także od środowiska subkultury młodzieżowej. Dopiero praca na Uniwersytecie Warszawskim z jednoczesną praktyką szkolną pozwoliły mi na głębsze poznanie teoretycznych podstaw wychowania estetycznego. Zwłaszcza przydatna okazała się teoria świadomego procesu autorozwoju człowieka – teoria daleka w swych założeniach od pouczania i jednostronnego przekazywania wiedzy. Artyzm bowiem stanowi pewien rodzaj aktywności zarówno twórcy, jak i odbiorcy. Dopiero dzięki temu sztuka ma zdolność kształtowania życia uczuciowego nie tylko w zracjonalizowanych formach życia zawodowego, lecz także w kontaktach międzyludzkich. Dopiero we wzajemnej interakcji artysty i odbiorcy sztuka przyczynia się do zrozumienia innych ludzi i nas samych, stwarza przyjazną atmosferę współżycia różnych pokoleń.

Tradycje i innowacje

Założenia teoretyczne wychowania estetycznego sprawdziły się podczas dyskusji nad projektami lekcji literackich, które zostały opracowane przez przyszłych nauczycieli polonistów. Dyskusje te wskazywały nie tylko na to, jak różne mogą być interpretacje odmiennych dziedzin sztuki, ale także jak wiele zależy od uwarunkowań pracy w szkole i poza nią (Kowalczyk 1987). Na przełomie lat 80. i 90. rozpoczęłam badania amatorskich zespołów artystycznych młodzieży szkół zawodowych, chcąc zweryfikować aktualność teoretycznych założeń *ars in crudo*, sztuki w stanie surowym, jak pojmowali to Lidia Rybotycka (1976), Czesław Dziekanowski (1981), Aleksander Jackowski (1981). Przydatne okazało się stanowisko antropologiczne, łączące kontekst estetyczny rozumiany jako obiektywne prawidłowości rodzajowe, gatunkowe dzieł, typy odbiorców, prawidłowości życia literackiego i teatralnego – z kontekstem dydaktycznym – relacjami nauczyciel–uczeń, treściami i metodami nauczania lub umiejętnościami w poszczególnych dziedzinach sztuki i wreszcie kontekstem kulturowym, dziedziną znaków i wartości, przejawów symbolicznych i społecznych.

Istotny krok stanowiły pilotażowe penetracje w różnych środowiskach, czego podstawę projektowały analizy dokumentów, plany dydaktyczno-wychowawcze szkoły, plany zajęć zespołów, dzienniki zajęć pozalekcyjnych, kroniki szkoły, materiały propagandowe. Kolejną metodą były obserwacje uczestniczące, wykorzystywane podczas prób i występów, rozmowy oraz ankiety i to zarówno z członkami zespołu, jak i instruktorami. Za pośrednictwem wymienionych metod wyłoniły się trzy poziomy działań amatorskich: poziom spotkań towarzyskich, wykorzystywany przez placówki szkolne w sposób instrumentalny do celów okazjonalnych; poziom warsztatowy dążący do celów autonomicznych w funkcji *ars in crudo*; wreszcie poziom reprezentujący styl życia i mający konsekwencje długofalowe (Kowalczyk 1995).

Przytoczę kilka przykładów na potwierdzenie powyższych tez. W Szkole Rolniczej w Praczech Odrzańskich koło Wrocławia powstał zespół instrumentalno-taneczny. Instruktorzy – wysokiej klasy profesjonalści – przyjeżdżali tu z różnych teatrów muzycznych, by wspólnie z młodzieżą zaprezentować spektakl muzyczno-taneczny ukazujący historię Polski w kilku obrazach scenicznych (od *Bogurodzicy* poprzez pieśni legionowe do współczesności). Na uwagę zasługiwały próby chóru i baletu podporządkowane kryteriom profesjonalizmu. Natomiast w Liceum Gastronomicznym w Lublinie uczennice w zespole żywego słowa czytały poezję autorów współczesnych (Szymborska, Białoszewski, Miłosz),

rozmawiały o niej, interpretując trudne pasáže, starały się nadać im własne znaczenia. Warto w tym miejscu wspomnieć, iż wiersze przywoziłam prosto z zajęć polonistycznych na Uniwersytecie Warszawskim. Były one przedmiotem analiz akademickich studentów IV roku.

W kolejnej miejscowości – Andrychowie, w Zespole Szkół Silników Wysokoprzężnych „Andoria” powstał niezwykle teatr prowadzony przez nauczycielkę języka polskiego. Pod wpływem refleksji nad wystawą „Polaków portret własny” zorganizowaną przez Muzeum Narodowe w Krakowie, zrodziły się przemyslenia uczniowskie na temat – jacy jesteśmy pod koniec XX w.? Co zostało w nas z dawnej szlacheckości, wielkości, dumy narodowej? Scenariusz napisany został wspólnie przez nauczycielkę i uczniów, a następnie zagrany. Białe kartki papieru zakrywające twarze, minimalistyczne dekoracje miały symbolizować nijakość, anonimowość, bezbarwność.

Wreszcie Kołobrzeg, a w nim Zespół Szkół Medycznych – głównie dziewczęta, które wraz z instruktorką stworzyły kabaret szkolny wykorzystując teksty oparte na zawodowych twórcach, wzbogacone o własne próby literackie, bardzo prześmiewcze, krytyczne wobec np. sposobu działania służby zdrowia. Przyszłe pielęgniarki miały świadomość swej roli w społeczeństwie, dostrzegały jednak rażące uchybienia w organizacji służby zdrowia, w swoich tekstach ujęły to w sposób satyryczny.

Podsumowując przytoczone przykłady należy stwierdzić, iż twórcza aktywność młodzieży była na początku lat 90., zgodnie z myślą Wojnar – wstępem do sztuki, budową solidnego warsztatu, odkrywaniem rozmaitych znaczeń w stosunkach międzyludzkich, takich jak relacje ja–ty, nasze–obce, znane–nieznane. Na żadnych bodaj innych zajęciach nie występuje tyle napięć i rozluźnień, tyle wspaniałych pomysłów i ujawnionych błędów realizacyjnych, marzeń o doskonałości i niespełnionych ambicji, co w zespole amatorskim. Także tu, jak się wydaje, z największą ostrością uwidaczniają się wszelkie fałsze w stosunkach grupowych, określanym przez pedagogikę mianem partnerstwa między nauczycielem – mistrzem, a uczniem – wykonawcą, a niekiedy także twórcą.

Próba kompleksowego ujęcia

Wszelkie zalety i niedostatki amatorskiego ruchu artystycznego przybierają nową postać w ostatnich czasach, kiedy uczestnicy napotykają problem trudnego dostępu do sztuki, rosnący wpływ mediów masowych upowszechniający schematy kultury popularnej i mniejsze zaangażowanie nauczycieli w szkołach.

Nowe oblicza warunków wstępnych i przebiegu amatorskiej twórczości przedstawiają liczne publikacje naukowe, jak np. zbiór studiów *Dylematy animacji kulturalnej* pod red. Janusza Gajdy i Wiesława Żardeckiego (Gajda, Żardecki 2001). Zmienia się bowiem między innymi funkcja twórczości amatorskiej w rozmaitych środowiskach, na co wskazują liczne konferencje, jak np. ta zorganizowana w Gminnym Ośrodku Kultury w Mykanowie „Rola amatorskich zespołów teatralnych w środowisku wiejskim” (Seminarium 2014). Zasadnicze różnice w twórczości amatorskiej jeszcze dobitniej ujawniają się w momencie, gdy konfrontujemy *ars in crudo* w trójkącie sztuka wysoka – popkultura – tradycje ludowe w dużych centrach kulturowych, jak o tym pisze Marek Banach w publikacji *Edukacyjne aspekty amatorskich zespołów folklorystycznych* (2002). Jednak z wielości materiałów, które mają do dyspozycji organizatorzy i uczestnicy, zasługuje na szczególne wyróżnienie, pod względem merytorycznym i metodologicznym, raport na bazie projektu zrealizowanego w 2013 r. w obrębie ministerialnego programu „Obserwatorium kultury” przy współudziale Fundacji Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego Malta w Poznaniu – „Młodzi i teatr” (szanse i bariery na przykładzie Wielkopolski) (Mateja-Jaworska i in. 2013).

Poznańskie badania opierają się na szeroko zakrojonym dialogu nt. teatru z perspektywy zarówno młodzieży w wieku 16–19 lat, jak i nauczycieli, instruktorów kół teatralnych oraz pracowników instytucji kultury. Nie ograniczają się one tylko do uczestników festiwalu teatralnego Malta, lecz także włączają opinie wymienionych respondentów z kolejnych miejscowości Wielkopolski takich, jak Piła, Gniezno, Konin, Kalisz i inne i to, z wykorzystaniem rozmaitych technik badawczych – wywiadów prowadzonych z młodzieżą, nauczycielami i pracownikami kultury. Obserwacje uczestniczące organizowane były w trakcie Malta Festiwal oraz przed i po spektaklach w miastach wielkopolskich w ramach programu „Teatr Polska”, dzienniki wizualne dokumentowały udział respondentów w wydarzeniach teatralnych i okołoteatralnych, zaś warsztaty z udziałem socjologa i teatrologa odnosiły się do różnych spektakli. Dzięki wieloaspektowemu podejściu do problematyki badawczej na podstawie dyskusji teatrolodzy wyłonili trzy główne typy młodzieży uczestniczącej w życiu teatralnym, są to: 1. „Młodzi bywalcy”, należący najczęściej do amatorskich zespołów szkolnych lub istniejących przy Domach Kultury, pochodzący często z rodzin o ambicjach kulturalnych, umożliwiającym młodzieży swobodne podchodzenie do sztuki i do wielości interpretacji, odbiegających od tradycyjnych form wiedzy przekazywanej w szkole; 2. „Aspirujący”, „Poszukujący”, to grupa, która ma rzadki kontakt z teatrem, lecz z chęcią ogląda rozmaite spektakle, nastawiona na rozumienie sztuki dramatycznej w oparciu o rekomendacje osób doświadczonych lub twór-

ców teatru; 3. „Znudzeni rutyną codzienności” – niemający nawyku zasięgania informacji, ograniczają się do rzadkiego kontaktu ze sztuką dramatyczną, lecz wykorzystują okazję przeniesienia się za pośrednictwem fikcji artystycznej do innych światów.

Już z tych charakterystyk jedynie pobieżnie przez nas zasygnalizowanych, widać dążenie badaczy do uchwycenia cech sprzecznych u odbiorców a podkreślających rozmaite możliwości kontaktu z teatrem, którym towarzyszą odmienne motywacje zainteresowań. Autorzy raportu nie ograniczają się tylko do konstatacji spostrzeżeń, lecz zastanawiają się głębiej nad problematyką rozumienia znaczeń w sztuce. Socjologowie kultury, twórcy tej części raportu: Bogumiła Mateja-Jaworska, Piotr Luczys, Waldemar Rapior, Filip Szmidt, Marta Skowrońska zdają sobie sprawę z faktu, iż młodzi odczuwają potrzebę określenia tematu przedstawienia i wreszcie dotarcia do całościowego znaczenia różnych składników inscenizacji. Badacze nie wahają się ujawnić także licznych przeszkód ograniczających zrozumienie sensu sztuki. Między innymi stwierdzają: „Znaczenie płaszczyzny interpretacyjnej wydaje się wynikać z silnego przyzwyczajenia do analizowania treści kulturowych pod kątem szkolnego zadania polegającego na dekodowaniu [...] dobry spektakl to dla większości młodzieży taki, który młodzi ludzie są w stanie powiązać ze znanymi sobie kategoriami lub doświadczeniami, a jednocześnie zostawić widzów z określonym przesłaniem, nad którym mogą się oni zastanawiać” (Mateja-Jaworska i in. 2013: 17). I na odwrót zniechęcające są, zdaniem badaczy, takie spektakle, dla których młodzież z dużymi trudnościami znajduje pewną ramę interpretacyjną. Owe „inne trudności” polegają na sprzeczności między emocjami, jakie budzi sztuka a refleksjami trudnymi do samodzielnego oswojenia. W innym miejscu twórcy raportu zastanawiają się nad kwestią interakcji między artystą a widzem, zwłaszcza burzeniem podziału na scenę i widownię. O ile większości młodych widzów podoba się przekraczanie granicy dzielące scenę i widownię, o tyle problematycznym okazuje się dla pojedynczych odbiorców moment bycia zauważonym. Istotne znaczenie ma konstatacja badaczy, iż potrzebne jest budowanie szerszej przestrzeni dla dialogu nad sztuką [...] „tworzenie dookoła spektaklu kontekstów pozwalających na stworzenie ramy poznawczej dla tego, czego się doświadczyło oraz bezpiecznej przestrzeni umożliwiającej podzielenie swoich doświadczeń z innymi, bez lęku przed oceną”. Dzisiejsza szkoła bowiem czegoś takiego, przy akcentowaniu testów i kwantyfikacji osiągnięć, nie umożliwia. Rozbudzanie kulturalnych potrzeb jest na ogół odsuwane na dalszy plan.

W raporcie poznańskim za szczególnie inspirującą uważam część opatrzoną nazwą „Relacje widza z teatrem współczesnym” (Mateja-Jaworska i in. 2013:

117–132), opracowaną przez Waldemara Rapiora i Małgorzatę Wdowik. Autorzy zwracają uwagę na dwa modele teatru, często występujące w rozmaitych spektaklach: pierwszy charakteryzuje się hermetycznością, brakiem liczenia się z widzem, drugi zaś, polega na schlebianiu widzowi, jest używając metafory „elementem obiadu, deserem” (Mateja-Jaworska i in. 2013: 120). Badacze próbują w swych rozważaniach znaleźć drogę przewycięzania takiej tendencji. Środków ku temu szukają, w pierwszym rzędzie, w napięciu znaczeniowym między otwartością (dostępnością) a dyskusją. By temu sprostać musi być jednak spełniony warunek – teatr dla szerszej publiczności liczy się zarówno z kręgami lokalnymi (widzowie) i kręgami fachowymi (krytyka, badacze teatru, środowisko opiniotwórcze). Jak twierdzą oboje autorzy „[...] wartość marki nie określamy za pomocą właściwości przynależnych do jakiegoś obiektu, lecz relacji, jakie z tym obiektem zawiązuje publiczność” (Mateja-Jaworska i in. 2013: 121). Istotą teatru, ich zdaniem, jest dyskusja, zwłaszcza dialog wywołany czymś specjalnym, np. tematyką polityczną bądź moralną. Kolejną kwestią wpływu teatru na widza jest napięcie znaczeniowe między uniwersalnością a partykularyzmem. W pierwszym przypadku spektaklem adresowanym do każdego, na podstawie treści i form uniwersalnych, zaś w przypadku drugim przedstawienia kierowanego do określonej grupy widzów, np. gatunku fikcji, który oddziałuje na młodzież i który jest składnikiem jej codziennego kontaktu z otoczeniem społecznym, wspierającym proces socjalizacji. Pod koniec tego opracowania Rapiora i Wdowik przypominają arcyciekawe rozważanie nad kwestią napięcia znaczeniowego między spektaklem autentycznym i sztucznym. Autorzy w porozumieniu z twórcami spektaklu twierdzą, iż prawdziwej sztuki nie robi się „pod konkretną publiczność” w celu bycia popularnym. Natomiast „dobre rzeczy”, które otwierają przed widzem przestrzeń nowych doświadczeń, bronią się same.

Zaczerpnięte z różnych okresów przykłady świadczą dobitnie o tym, iż idea integracji sztuki z życiem w szerokim wymiarze społecznym nie przestaje być aktualna. Kwestia ta w dzisiejszych warunkach przybiera wciąż na znaczeniu i wskazuje na charakter dialogowy sztuki, któremu odpowiada postawa widowni. Dopiero w takim bowiem kontekście odbiorca staje się rzeczywistym współtwórcą dzieła i dzięki niemu rozwija swą osobowość.

Bibliografia

- Banach M. 2002. *Edukacyjne aspekty pracy amatorskich zespołów folklorystycznych*, Wydawnictwa Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

- Dziedkanowski C. 1981. *Eksperyment zwany teatrem fizycznym*, [w:] *Ars in crudo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gajda J., Żardecki W., red. 2001. *Dylematy animacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Jackowski A. 1981. *Kryterium stosunku do kultury*, [w:] *Ars in crudo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kowalczyk M. 1987. *Literatura wobec innych sztuk w praktyce szkolnej (ćwiczenia integracyjne)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kowalczyk M. 1995. *Teatr w świadomości uczniów (1985–1990)*, Wydawnictwo DIG, Warszawa.
- Mateja-Jaworska B., Luczys P. i in. 2013. *Młodzi i teatr. Szanse i bariery na przykładzie Wielkopolski*. Raport, Fundacja Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego Malta, Poznań.
- Rybotycka L. 1976. *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Seminarium: Rola amatorskich zespołów teatralnych w środowisku wiejskim, Mykanów, 21 września 2014. Dostęp online: <http://biblioteka.klomnice.pl/plik/zawada/51-seminarium-w-mykanowie> (otwarty 6.06.2017).
- Wojnar I. 1980. *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz

Uniwersytet Warszawski

Katarzyna Aderek

Uniwersytet Warszawski

„To nasze przedstawienie będzie dziwne?” Warsztaty Twórczych Lokatorów w kontekście współczesnej pedagogiki teatru

Summary

“WILL OUR PLAY BE WEIRD?” WORKSHOPS OF “CREATIVE TENANTS” IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY THEATRE PEDAGOGY

The article is a presentation of the Creative Tenants workshops, which are part of the contemporary activities in the field of theatre pedagogy. Children's workshops took place for five months at the Służewski House of Culture in Warsaw. They were an attempt to verify contemporary assumptions of theatre pedagogy used in practice. The inspiration for the project was the idea of art education and its rich tradition as well as modern concepts of treating art as a space for designing new ways of social action.

Key words: pedagogy, art, theatre, art education, theatre pedagogy

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Pedagogika teatru jest dziedziną na pograniczu teatru i wychowania, łączącą w sobie elementy nauki o teatrze i nauki o wychowaniu. Podstawą staje się w niej pytanie: w jakim zakresie teatr jest zjawiskiem pedagogicznym? W jakim sensie działania teatralne mogą służyć inspiracji, animacji, pobudzaniu aktywności, twórczości i wyobraźni? W jakim stopniu wzbogacają sposoby wyrażania

się, myślenia, komunikacji i współpracy z innymi ludźmi, zachęcając do wychodzenia poza stan zastany ku nieznanemu, nieoswojonemu? Mimo że idea edukacji przez teatr nie narodziła się w XXI w., ale znacznie wcześniej (por. Żardecki 2012a), to właśnie obecnie coraz częściej mówi się o pedagogice teatru, jako samodzielnej dyscyplinie. Wiesław Żardecki, opisując relacje między teatrem a edukacją, zwraca uwagę na dwie powiązane koncepcje: edukację do/dla teatru oraz edukację przez teatr dla życia (tamże: 229), podkreślając wpływ pedagogiki kultury i teorii wychowania estetycznego na koncepcję wychowania przez teatr (tamże: 353). Ciekawie zestawia jednak oddziaływanie edukacji i teatru, wskazując na istniejące między nimi różnice: „edukacja dostarcza pewnej uniwersalnej wiedzy, pogłębionej refleksji poznawczej, ogólnych dyrektyw postępowania, z kolei teatr – polifonii informacyjnej, wieloznaczności znaków, otwartych znaczeń; edukacja walczy o nadanie prawdzie uchwytnego sensualnie i rozumowo kształtu, teatr – o autentyczność subiektywnej wizji prawdy życiowej; edukacja interpretuje rzeczywistość za pośrednictwem myśli i za pomocą pojęć, teatr – w drodze bezpośredniego doznania i za pośrednictwem form zmysłowych; edukacja przekazuje ogólne zasady wartościowania, mechanizmy funkcjonowania świata, przewidywane skutki postępowania, teatr – „otwiera” raczej „oczy” na nowe idee, podważa zastane struktury, zaprzecza tradycji” (tamże: 212). Obserwując współczesne działania w obszarze pedagogiki teatru, inspirowane głównie tym, co dzieje się na tym polu w Niemczech (por. Paradowska 2012: 32) widać, iż blisko jej do animacji kultury, *community theatre*, *devised theatre* czy koncepcji sztuki publicznej (por. Uniejewska 2016). Pedagodzy teatru podkreślają potencjał działań teatralnych w zakresie poznawania siebie, swoich możliwości, ale także ograniczeń, uprzedzeń i stereotypów. Zwracają uwagę na możliwości teatru jako czynnika integrującego zbiorowość, budującego poczucie bezpieczeństwa w grupie i przełamywania rutyny w zachowaniu i komunikacji. Współczesne działania w obszarze pedagogiki teatru oscylują nie wokół „produkcji” sztuk, gotowych „dzieł”, lecz wokół samego procesu twórczego (*work in progress*). Wytwór i proces są tutaj traktowane w sposób syntetyczny. Poza ważnym elementem zabawy, otwarciem się na widza, przekroczeniem jego dotychczasowej formy i wejściem w przestrzeń teatru, ważne jest tutaj budzenie refleksji nad współczesnością i krytyczny wymiar działań pedagogicznych. Oznacza to odkrywanie nowych społecznych pól, w których pojawia się zapotrzebowanie na działania teatralne. Projekt „TU. Służew” stanowił próbę praktycznego wykorzystania założeń pedagogiki teatru.

Opis projektu

Projekt „TU. Służew” był realizowany przez Katarzynę Aderek pod kierunkiem Barbary Kwiatkowskiej-Tybulewicz i urzeczywistniał się w Służewskim Domu Kultury w Warszawie od 9 stycznia do 29 maja 2017 r. Przybrał formę cotygodniowych 90-minutowych warsztatów teatralno-plastycznych z dziećmi w wieku 8–12 lat. Zamierzona już we wstępnej fazie projektu – lokalność – znalazła swoje odzwierciedlenie w nazwie projektu „TU. Służew”. Projekt zakładał działania ze społecznością lokalną osiedla Służew nad Dolinką, we współpracy ze Służewskim Domem Kultury oraz świetlicą środowiskową, prowadzoną przez Stowarzyszenie Mieszkańców Służewa i spółdzielnię mieszkaniową „Służew nad Dolinką”. Realizacja projektu miała zapewnić uczestnikom korzystne warunki do swobodnego wypowiedzania się poprzez działania artystyczne (teatralne, plastyczne, performatywne). Dzieci miały otrzymać przestrzeń do opowiadania o sobie, swoim życiu codziennym, marzeniach, lękach. Z czasem, w procesie projektowych działań mogła powstać narracja/opowieść o nas – Twórczych Lokatorach (mieszkańcach), naszych upodobaniach, naszych spotkaniach. Pierwszymi uczestnikami, zaproszonymi do udziału w projekcie „TU. Służew”, były dzieci korzystające z osiedlowej świetlicy środowiskowej. W warsztatach mogły także brać udział dzieci z dwóch szkół podstawowych (SP), mieszczących się na osiedlu: SP nr 46 oraz SP nr 107. Na początku do projektu zgłosiło się kilkanaścioro dzieci, z czego po dwóch miesiącach działań ukształtowała się stała grupa dziewięciu uczestników.

Projekt „TU. Służew” miał realizować cele społeczne i artystyczne. Uczestnicy projektu mieli kreować własną artystyczną wizję osiedla „Służew nad Dolinką” i badać zależności między lokalną specyfiką kulturową tego miejsca, a kształtowaniem się tożsamości mieszkańców „Służewa nad Dolinką” (Katarzyna Aderek to także mieszkanka ww. osiedla). W procesie realizacji projektu zastosowana została metoda animacji teatru, rozumiana przez Wiesława Żardeckiego jako niedyrektywny styl pobudzania aktywności społecznej, kulturalnej i wychowawczej poszczególnych jednostek i grup lokalnej społeczności, ukierunkowany na rozwiązywanie własnych problemów i osiągnięcie stawianych sobie celów. To także swoisty rodzaj „sztuki” budowania osobowych relacji międzyludzkich, jak również rodzaj pośredniczenia między jednostką (grupą) a wytworami artystycznymi, ułatwiający doświadczanie zawartych w nich wartości (artystycznych, kulturowych i wychowawczych) (Żardecki 2012b: 5–6). Przy tworzeniu koncepcji projektu wykorzystane zostały opisane przez Marię

Mendel podstawowe procesy animacji: odkrywanie (problemów, celów, możliwości itp.), tworzenie związków (między jednostkami, grupami), kreacja (sprzężenia jednostek i grup wskutek działania twórczego), kształtowanie wspólnoty, partycypacja i emancypacja – prowadzące do rozwojowej pełni i poczucia wolności, współpracy jednostek i grup – ich uczestnictwa w życiu lokalnego środowiska niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego (Mendel 2013: 335–336).

Poza metodami pedagogiki i animacji teatru, które pozwalają analizować potrzeby, zainteresowania i aspiracje członków grupy w połączeniu z procesem kształtowania ich tożsamości poprzez rozpoznanie możliwości własnej ekspresji twórczej, w pracy projektowej z Twórczymi Lokatorami zastosowano także metodę art-based research: wykorzystującą do badań sztukę. To metoda badań jakościowych, lokująca się w obrębie tradycji uczestniczących krytycznych badań interwencyjnych, w których badacze dążą do coraz bardziej zaangażowanych w problemy społeczne, zorientowanych na działanie badań aktywnych i ku zaangażowanej, wspierającej rozwój konkretnej społeczności sztuce (Finley 2009: 58). „O ile w tradycyjnych podejściach do nauk społecznych ważna była rzetelność badań, dowody, definitywność, o tyle w modelu zaangażowanych w problemy społeczne, zorientowanych na działanie badań aktywnych ważne jest to, aby badanie umożliwiała ekspresję, by możliwe było pokazanie różnorodności, pełni ludzkiego doświadczenia” (tamże: 61). Nowe praktyki stosowane przez badaczy w ramach ww. metody przeddefiniowały rolę badacza i uczestnika badań – uczestnicy przestają być tylko obiektem badań, stając się współpracownikami badacza: granica między badaczem i badanym zaciera się. W przypadku badań dotyczących kwestii istotnych dla lokalnych społeczności zarówno badacze, jak i uczestnicy aktywnie rozwijają etykę troski, realizującą się poprzez interpersonalne, emocjonalne, polityczne i etyczne kompetencje, służące budowaniu relacji podzielanych i rozwijanych zarówno przez badaczy, jak i uczestników badań (tamże: 59). Nawiązując do Eisnera można stwierdzić, iż w badaniach posługujących się sztuką ważne jest znaczenie formy jako nośnika informacji oraz umiejętność badacza w konstruowaniu pola, przestrzeni do gry (por. Eisner 1998). „Wyobraźnia, społeczność, wspólnotowe doświadczenie, jak również percepcyjna, emocjonalna, zmysłowa świadomość, wszystko to razem wzięte wnosi istotny wkład w estetyczny aspekt tego rodzaju badań. W badaniach posługujących się sztuką estetykę stwarza pomysłowość zawarta w praktykach życia codziennego” (Finley 2009: 66). Performance jako metoda badawcza czerpie z tradycji teatru zorientowanego na działanie, zaangażowanego, aktywnego. Według Charlesa Garoiana gra, przedstawienie daje możliwość podmiotom zmarginalizowanym, pozbawionym głosu możliwość występowania przeciwko tradycji

i dominującym punktem widzenia (tamże: 67). W działaniach Twórczych Lokatorów można było zaobserwować ten aktywizujący moment, kiedy na pewnym etapie zaczęły pojawiać się indywidualne pomysły, opowieści, refleksje, niezgody czy nawet oskarżenia.

Cotygodniowe spotkania otwierały przed uczestnikami możliwość kształtowania procesu twórczego, w wyniku którego grupa skonsolidowała się i wspólnie przygotowała końcowy pokaz teatralny. Podczas kolejnych spotkań okazało się, że dzieci nie są zainteresowane problemem społeczności lokalnej, a znacznie częściej w ich rozważaniach, zabawach i działaniach twórczych pojawia się temat szkoły. Mając na uwadze założenie pedagogiki teatru, podkreślające wnikliwą obserwację grupy i reagowanie na potrzeby, które się podczas pracy z grupą ujawniają, w działaniach Twórczych Lokatorów pojawił się nowy temat przewodni: szkoła, a końcowym etapem projektu był pokaz performatywny na motywach wybranej przez dzieci sztuki *Zamknięta klasa* Krystyny Chołoniewskiej. Dzieci, które wytrzymały do końca projektu, wykazywały duże zaangażowanie w pracę artystyczną. Potwierdzały swoim entuzjazmem, że forma pracy teatralnej stanowiła dla nich odpowiednie narzędzie dla emocjonalnej ekspresji i twórczej samorealizacji. Bywało, że w pracy sprawdzały się założenia „zabawy dzieci w teatr” Jana Dormana (por. Dorman 1981), jednak czasami Twórczy Lokatorzy domagali się bardziej „dorosłego” traktowania.

Inspiracje

Herbert Read pisał, że każdy człowiek potrzebuje doświadczać ze strony społeczeństwa poczucia przynależności do wspólnoty, by dzięki temu mógł rozwinąć wszystkie swoje zdolności i najwyższe możliwości. Prowadzenie działań w roli pedagoga (tym bardziej, jak uważają autorki, pedagoga teatru) nakłada, w ujęciu Reada, konieczność aktywnego podejścia do kształtowania – oddziałującego wychowawczo – środowiska. Podstawowym celem działań pedagoga jest tworzenie stanu społecznej pomyślności, przejawiającego się nie tylko – jak pisze Read – ogólnym podniesieniem zdrowia i szczęścia, lecz przede wszystkim – podniesieniem się ducha „wynalazczości i mądrości” (Read 1976: 335–336). Projekt warsztatów grupy Twórczych Lokatorów wpisuje się w ideę fundamentalnej roli, jaką powinna pełnić sztuka w wychowaniu. Irena Wojnar cytuje we wstępie do *Wychowania przez sztukę* pogląd Reada: „Celem wychowania przez sztukę jest spowodowanie, by wszystko nabrało ruchu i poczęło się rozwijać,

a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości została u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wyobraźni, która stanie się «swobodnym wyrazem jego własnej osobowości» (Coleridge)” (Wojnar 1976: 46).

W pierwszym rozdziale *Wychowania przez sztukę*, Read przywołuje dwóch głosicieli utopijnej tezy o podstawowej roli sztuki w wychowaniu – Platona i Friedricha Schillera. W kontekście teatru i edukacji, Schiller przywoływany jest także przez Pawła Mościckiego, który analizuje *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka z perspektywy dzisiejszych dyskursów* na temat funkcjonowania sztuki w przestrzeni społecznej i politycznej: sztuki jako obszaru, w którym odbywa się proces kształcenia (por. Mościcki 2008). Mościcki wskazuje „edukację estetyczną” jako pojęcie przekraczające potoczny „dydaktyzm” – pojęcie, przed którym otwiera się możliwość rozwiązywania problemów człowieka, jako istoty wewnętrznie rozdartej, wypełnionej sprzecznymi dążeniami, związanymi z popędem zmysłowym i tzw. popędem formy. Schiller w swoim dziele podkreśla, że nie da się znaleźć stanu pośredniego między dwoma przywołanymi wyżej popędami. Nie ma między nimi złotego środka, który ustanawiałby rodzaj bezpiecznego i trwałego kompromisu. Ich połączenie musiałoby polegać na czymś innym niż synteza lub wspólny mianownik. Schiller wprowadza zatem kolejny popęd – popęd gry – który ma połączyć to, co nigdy się ze sobą nie styka. Popęd gry odwołuje się zatem, zdaniem Mościckiego, do logiki paradoksu, wiązania ze sobą tego, co sprzeczne – wytwarzając jednocześnie coś, co Schiller nazywa „żywym kształtem” – czyli piękno (Mościcki 2008: 105).

Autor *Polityki teatru* zwraca uwagę na jeszcze jedno ciekawe rozróżnienie wprowadzone przez Schillera: rozróżnienie między napięciem a rozprężeniem. Piękno dokonuje jednoczesnego napinania i rozprężania pojęć oraz zmysłów, znajdując się w stanie zawieszenia, gdzie nie obowiązują prawa ani jednej, ani drugiej strony. Tym stanem zawieszenia jest „stan estetyczny”, czyli chwila czystej gry pozorów, wolności od wszelkich powinności, zarówno naturalnych, jak i rozumowych. Stan ten pośredniczy między uczuciami, a rozumem i daje możliwość zawiązywania się zupełnie nowych relacji między jednostkami. (tamże: 106). Paweł Mościcki dostrzega edukacyjny potencjał koncepcji „stanu estetycznego” i „popędu gry” – to przyuczenie ludzi do wolności, pokazanie, „jak przekraczać ograniczenia, jak wykorzystać rozum do działania i jak działać, wykorzystując pojęcia rozumu” (tamże: 108). Jak pisał Schiller: „W państwie estetycznym każdy – nawet służebne narzędzie – jest wolnym obywatelem, który ma równe prawa z najszlachetniejszym, a intelekt, który ciepłymi masami siłą zmusza do służenia swym celom, tu musi pytać je o zgodę. Tu więc, w państwie estetycznym pozorów, spełnia się ideał równości” (Schiller 1972: 170). Cechą

stanu estetycznego jest zatem zrównanie ze sobą tego, co układa się w nieprzekraczalne hierarchie. To pierwszy krok do uświadomienia sobie pozorności systemów i porządków, uznawanych za oczywiste i niepodważalne. Pole rozważań – z estetycznych – poszerza się zatem o wymiar polityczny. Jak pisze Schiller w liście dwudziestym siódmym:

Czy jednak istnieje takie państwo pięknego pozoru i gdzie by go szukać należało? [...] znaleźć je można jedynie w kilku nielicznych wybranych kręgach ludzi, gdzie postępowaniem nie kieruje bezduszne naśladownictwo cudzych obyczajów, lecz własna piękna natura, gdzie człowiek w najbardziej zawitych stosunkach żyje pełen śmiałej prostoty i spokojnej niewinności, gdzie dla utrzymania swej wolności nie potrzebuje naruszać wolności innych, a okazanie gracji nie wymaga wyrzeczenia się własnej godności (Schiller 1972: 170).

Listy o estetycznym wychowaniu człowieka przywoływane są także przez współczesnych filozofów, podkreślających polityczną i społeczną wagę działań artystycznych. Odwołuje się do nich Jacques Rancière, który dzieło Schillera traktuje jako przełomowe dla nowoczesnej refleksji filozoficznej i punkt wyjścia dla myślenia o ścisłych powiązaniach obszarów estetyki i polityki. Popęd gry – zdolny, by podźwignąć „cały gmach sztuki estetycznej i trudniejszej jeszcze sztuki życia” (Schiller 1972: 104) jest dla francuskiego filozofa potwierdzeniem tego, iż współcześnie nie da się utrzymać opozycji między estetyką a polityką, ponieważ „każdy gest estetyczny pociąga za sobą również zmianę w sztuce życia” (Mościcki 2008: 108). „Istnieje specyficzne doświadczenie zmysłowe – to, co estetyczne – które obiecuje zarówno nowy świat Sztuki, jak i nowe życie dla jednostek i wspólnoty” (Rancière 2007b: 116). Zatem praktyki estetyczne, wytwarzające formy widzialności sztuki, wpływają nieustannie na „sztukę życia”. Czynią to poprzez rekonfigurację podziałów zmysłowości – w kategoriach przestrzeni i czasu, podmiotów i przedmiotów, prywatnego i publicznego (Rancière 2007a: 25). W koncepcji Rancière sztuka nie jest polityką ze względu na głoszone przez siebie komunikaty lub uczucia, opisujące porządek świata, ani za sprawą sposobu przedstawiania społecznej struktury, tożsamości grup lub konfliktów. „Polityka polega na rekonfiguracji podziału zmysłowości definiującego, co jest wspólne dla danej wspólnoty, na wprowadzaniu tam nowych podmiotów i przedmiotów, uwidacznianiu tego, co nie było widoczne, oraz na ujmowaniu jako istoty mówiące tych, którzy byli postrzegani jak hałaśliwe zwierzęta” (tamże). Francuski filozof traktuje sztukę i politykę, jak dwie formy podziału zmysłowości – każdą związaną z sobą określonym porządkiem identyfikacji (np. jakąś formą władzy, jakimś gatunkiem literackim, jakąś dziedziną, bądź ro-

dzajem sztuki). Jednocześnie sztuka i polityka są powiązаныmi formami obecności „pojedynczych ciał” w specyficznej przestrzeni i czasie. W swojej analizie Rancière zwraca uwagę, że Platon w politycznej wizji Państwa – organicznym życiu wspólnoty – tworzy „wspólnotę etyczną”, z której wykluczono za jednym zamachem poetów, teatr i demokrację. W tej wspólnotcie „pozbawionej polityki”, na sztukę został nałożony polityczny zakaz (tamże: 26). Człowiek jest istotą polityczną, ponieważ posiada mowę. Przekracza kondycję zwierzęcia, gdy stanowi prawo, „zabierając głos” w sprawach rozstrzygających, co jest lub nie jest sprawiedliwe. Rancière zwraca uwagę, że: „Cała kwestia polega na tym, by dowiedzieć się, kto posiada mowę, a kto jedynie [zwierzęcy] głos” co na przestrzeni dziejów sprowadzało się do „odmowy traktowania niektórych kategorii ludzi jako istot politycznych, [ponieważ spotykali się z] odmową traktowania odgłosów wydobywających się z ich ust jako dyskursu” (tamże: 25). Podział zmysłowości domaga się nowej dystrybucji – „miejsc i tożsamości”, „przestrzeni i czasu”, „widzialności i niewidzialności”, hałasu i mowy” – włączenia tych wszystkich, którzy dotychczas „nie zabierali głosu”, „nie mieli czasu” lub pozostawali „niewidoczni”.

Filozof definiuje politykę jako rekonfigurację podziału zmysłowości. W tym kontekście jedna ze scen drugiej części końcowego pokazu performatywnego Twórczych Lokatorów, w której Katarzyna Aderek gra „nauczycielkę-treserkę zwierzątek” – jest polityczna. Grupa dzieci skanduje: „To jest akcja protestacja!”, a Katarzyna Aderek usiłuje „stłumić” ten protest: wkracza na scenę z widowni z zamiarem uciszenia dziecięcej protestacji. Używa swojej białej koszuli jako „narzędzia gaśniczego”: wykonuje gesty, na które dzieci reagują ściszeniem głosów – aż do całkowitego zamilknięcia. Następnie, przy pomocy białej koszuli, Aderek zaczyna „dyrygować” całą grupą. Animuje ruch dzieci poprzez ruch, w jaki wprawia koszulę. Wobec „działań treserskich”, Twórczy Lokatorzy dość zgodnie improwizują – na kształt tańca lub ruchów gimnastycznych – swoje „gesty posłuszeństwa”. Po ok. 30 sekundach Aderek odwraca się do widzów, rzuca koszulę na ziemię i krzyczy fragment roli „Zosi”, nauczycielki fizyki: „Mam gdzieś takie zasady! Nie przyszłam do szkoły, by czuć się jak treserka zwierzątek”, na co dzieci odpowiadają: „A my jak zwierzątka!” – jednocześnie zdejmując i rzucając na podłogę swoje białe galowe koszule. Podczas trwania warsztatów Twórczych Lokatorów dzieci często opowiadały, że czują się w szkole, jak tresowane zwierzęta. Ten element pojawił się zatem w performatywnym pokazie końcowym. O niebezpieczeństwie włączania metod treserskich do praktyki pedagoga teatru wspominał w 1922 r. Wacław Budzyński.

Zwalczał „tresurę teatralną” w szkołach, gdzie „wszechwiedzący nauczyciel dyrygował uczniami, nie dbając o myśli swoich aktorów, ani o ich wyobraźnię” (por. Budzyński 1922).

Przed traktowaniem estetyki jako narzędzia treningu w edukacji przestrzega Christian Ruby, badacz sztuki współczesnej, przestrzeni publicznej i problemów instrumentalizacji praktyk artystycznych przez instytucje polityczne. W napisanej przez siebie krytycznej parafrazie dzieła niemieckiego filozofa *Nowych listach o estetycznym wychowaniu człowieka* (*Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruksela 2005), belgijski badacz zarzuca „naiwnie entuzjastycznej” koncepcji „popędu gry” Schillera, niedostrzeżenie zagrożenia jego instytucjonalizacji. Edukacja estetyczna, „jako narzędzie służące do budowy wyśnionego państwa wolności” może doprowadzić do „standaryzacji percepcji oraz dyscyplinowania gustów obywateli”. Przestrzega, że edukacja estetyczna ma dziś sens tylko wtedy, gdy jest praktyką dystansowania się od narzucanej nam z góry – dzięki mariażowi polityki i ekonomii – wrażliwości (Mościcki 2008: 109). Namawia do zmiany sposobu patrzenia na edukacyjną funkcję sztuki. Zauważając problem istnienia reguł i stosunku do nich w edukacji (fetyszycacja ich niezmienności, albo stygmatyzacja, jako największe niebezpieczeństwo dla działań twórczych), nie przeciwstawia regułom „niczym nieskrępowanej, anarchicznej «radosnej twórczości»”. Ruby przekonuje, że nigdy nie żyjemy w świecie pozbawionym reguł, nawet jeśli nie zawsze reguły są jawne lub wyjaśnione. Według niego wszelka edukacja i działania w państwie zakładają istnienie człowieka zdolnego do wymyślenia, budowania i uzasadniania reguł” (tamże: 109–110).

Rozwijając swoją refleksję nad współczesną edukacją estetyczną, Ruby kładzie nacisk na jej cel w uczeniu nas tworzenia nowych jakości estetycznych (afektów, wrażeń, idei). Jednocześnie przeciwstawia się łączeniu z nią celu porządkującego zastany materiał zmysłowy według praw „dojrzałego gustu”. Powoływanie nowych/zmiennych reguł gustu może stać się częścią twórczej aktywności estetycznej, ponieważ – w świetle definicji – wszelkie tworzenie (w tym polityczne i estetyczne) „jest nie tylko przekraczaniem (istniejących już reguł), ale również formułowaniem kolejnych, które będą w stanie unieść ciężar nowych doświadczeń” (tamże: 110).

Dla praktyki prowadzenia grupy Twórczych Lokatorów znaczący był jeden z najważniejszych wniosków, zawartych w *Nowych listach o estetycznym wychowaniu człowieka*, głoszący prymat procesu nad rezultatem. Ruby podkreśla, iż należy skończyć z teorią edukacji estetycznej skoncentrowanej na rezultatach i zająć się wartością samej drogi, która do nich prowadzi. Więcej uwagi trzeba poświęcić środkom, gdyż „to one przecież odpowiadają za kształtowanie

w obywatelach zdolności do inwencji i twórczości, a więc za czynienie ich odpowiedzialnymi i zaangażowanymi członkami wspólnoty. Bez tego estetyka staje się wyłącznie narzędziem treningu, jaki władza funduje swoim podopiecznym” (cyt. za Mościcki 2008: 111). Prymat procesu nad rezultatem widać także w wprowadzonych przez RUBY’ego terminach ćwiczenie (*exercise*) i próba (*essai*), które mają odpowiadać nowoczesnemu rozumieniu edukacji estetycznej. Oba odnoszą się do praktyki, która posiada pozytywną wartość, ale nie absolutyzuje swoich efektów. Jak interpretuje myśl Rubego Paweł Mościcki:

Zarówno ćwiczenie, jak i próba są czymś, co nieustannie się powtarza, ich żywiołem jest powtórzenie. Każda kolejna próba, każde kolejne ćwiczenie są jednak czymś innym, wprowadzają nowe elementy, pozbywając się części środków wypracowanych wcześniej. Na tym właśnie polega kultura – na nieustannym odradzaniu się doświadczenia, które wynika z krytycznego spojrzenia na zastany system reguł [...] Edukacja polega zatem na utrzymywaniu zmysłowości w ciągłym ruchu, umożliwiając tym samym modyfikację życia zbiorowego (Mościcki 2008: 111).

Trzeba zaznaczyć, że wartość procesualności w działaniach teatralno-edukacyjnych dostrzegano już wówczas, gdy w sztuce i w teatrze pojawiła się tendencja przywiązywania większej wagi do procesu niż skończonego dzieła (por. Pankowska 1986: 24–26).

Z przedstawionych tu koncepcji wynika kilka ważnych refleksji dla praktyki pedagogiki teatru. Przede wszystkim zostaje obroniona obecność teatru (i sztuki) w funkcjonującym społeczeństwie, ponieważ teatr jest sferą pozwalającą na dokonywanie się estetycznego zawieszenia, sprawdzającego i testującego nowe możliwości doświadczenia indywidualnego i zbiorowego. Podstawowa edukacyjna funkcja teatru oznacza „rozwijanie w ludziach zdolności do odważnego, pozbawionego kompleksów postrzegania, kojarzenia, eksperymentowania z formą, a tym samym kreowania nowych treści życia społecznego” (Mościcki 2008: 112). Należy odejść w teatrze od dydaktyzmu, pojmowanego jako „uczenie czegokolwiek w sensie transmisji skończonej wiedzy w formie jasnego komunikatu” (tamże: 112). Teatr pozwala, bez realnych konsekwencji, na prezentację i demontaż różnych modeli rzeczywistości – ujawnia i odsłania nowe horyzonty. Teatr ma też ogromne znaczenie w kształceniu postawy twórczego uczestnictwa w życiu społecznym, uczy postrzegania w sposób świeży i swobodny (tamże: 111).

Ostatnią inspiracją w projekcie Twórczych Lokatorów, o której należy wspomnieć, są idee Nowego Wychowania. Odnoszą się wprawdzie do instytucji szkoły, lecz okazują się równie adekwatne w mikroskali grupy warsztatowej. Przedstawione poniżej idee wychowania przez sztukę oraz najważniejsze za-

łożenia Ligii Nowego Wychowania stanowiły ważne odniesienie w działaniach animacyjnych z grupą Twórczych Lokatorów: wychowanie do wolności, pokoju i demokracji, wybór odpowiedniego środowiska, konieczność poznania indywidualnych cech dzieci i ich predyspozycji społecznych, warsztaty „na miarę dziecka”, współpraca z rodzinami dzieci, koedukacja, samorządność organizowania się życia społecznego dzieci, pierwszeństwo zagadnień wychowawczych nad dydaktycznymi, nauka oparta na aktywności dzieci, ich samodzielności i twórczości.

Opis procesu

Od stycznia do maja 2017 r. odbyło się 21 półtoragodzinnych warsztatów teatralno-plastycznych, prowadzonych przez Katarzynę Aderek. Zajęcia miały miejsce w sali tanecznej Służewskiego Domu Kultury. Niektóre z nich zrealizowano na scenie sali widowiskowej SDK lub (jeśli pogoda była sprzyjająca) w amfiteatrze SDK. Projekt posiada bogatą dokumentację nie tylko w formie fotografii, filmów i plików audio, ale także dokładnego opisu-pamiętnika prowadzącej spotkania: począwszy od tworzenia się grupy, przez kolejne spotkania, trudności z zapanowaniem nad spontanicznością i ekspresją ruchową uczestników, korespondencję z osobami zaangażowanymi w działania (także rodzicami), prośbami o rady i o pomoc, na pokazie końcowym i ewaluacji działań kończąc. Inspiracją do takiej formy dokumentacji działań z Twórczymi Lokatorami był katalog-pamiętnik kuratorki Valerie Smith, przygotowany na wystawę *Sonsbeek 93* w holenderskim mieście Arnhem. Na potrzeby wystawy amerykańska kuratorka zrezygnowała z opracowania typowego katalogu, a przygotowała katalog w formie pamiętnika, w którym bardzo dokładnie opisała cały proces przygotowywania wystawy: przytoczyła rozmowy z artystami, korespondencję z nimi, zaprezentowała własne oczekiwania i przedstawiła drogę od idei wystawy, odrzucania i akceptacji dzieł, przez emocje wynikające z czasem trudnej współpracy z twórcami, niemożliwe kompromisy, rezygnacje niektórych artystów, do finału przedsięwzięcia – wszystko w bardzo osobistej odsłonie. Podobnie wygląda pamiętnik-dokumentacja wszystkich 21 spotkań i wydarzeń związanych z działaniami Twórczych Lokatorów prowadzony przez cały czas trwania projektu przez Katarzynę Aderek (pamiętnik jest niepublikowaną integralną częścią projektu).

W trakcie kolejnych spotkań tematy pojawiały się spontanicznie. Tak, jak zaznaczono wcześniej, temat lokalności szybko okazał się dla uczestników nie-

interesujący (zwłaszcza, że nie wszystkie dzieci biorące udział w warsztatach mieszkały na osiedlu – niektóre uczęszczały do szkół podstawowych mieszczących się na tym terenie, ale mieszkały w innych dzielnicach stolicy). Pod wpływem obserwacji zainteresowań dzieci, w trakcie warsztatów krystalizowały się zagadnienia i praktyki artystyczne. Dzieci nie tylko spontanicznie tworzyły i performowały, ale także zdobywały informację o artystach i konkretnych działaniach artystycznych i formach teatralnych. Założenie jednak było takie, iż to, jakie treści pojawią się w trakcie warsztatów, będzie zależne od grupy, jej skojarzeń, tematów, które zostaną poruszone, aktualnych informacji z podwórka i ze świata itp. Dzieci poznały więc: performance, action painting, działania Pawła Althamera („zagroda dla kóz” w Służewskim Domu Kultury stała się bodźcem do działań z dziećmi w oparciu o *Koziołka Matołka* Kornela Makuszyńskiego, a ten naprowadził na performance Althamera, w którym przebrany za Koziołka Matołka artysta podróżuje po świecie), działania Tadeusza Kantora (zamienianie obrazu w ruch stało się pretekstem do pokazania dzieciom filmu *Uwaga! ...malarstwo*). Podobnych działań, wyłaniających się spontanicznie, jako wynik nieprzewidywalnych wcześniej sytuacji, pojawiało się w trakcie pracy z Twórczymi Lokatorami bardzo dużo. Dobrym przykładem pokazującym, w jaki sposób pedagog teatru wykorzystuje naturalną aktywność uczestników działań, jest „teatralny berek”. Zawsze w momencie, gdy Twórczy Lokatorzy byli pozostawieni samym sobie, samorzutnie inicjowali zabawy. Od początku spotkań, zabawą „pierwszego wyboru” był berek. Ponieważ wielokrotnie podczas warsztatów stawał się on czynnikiem wprowadzającym chaos, podjęliśmy z grupą próbę teatralizacji tej zabawy. Lekka modyfikacja reguł gry nakładała na uczestników zabawy w „teatralnego berka” konieczność kontroli spontanicznych reakcji – wymagała od dzieci uwagi i skupienia. Złapana przez berka osoba zastygała na moment w bezruchu (razem ze wszystkimi grającymi dziećmi, które na wykrzyczane przez osobę goniącą słowo „berek” zamierały w stopklatce) i mówiła zdanie „Chcę zagrać rolę osoby dorosłej, bo...”, „Chcę zagrać rolę nauczyciela, bo...”. Teatralny berek tak przypadł Twórczym Lokatorom do gustu, że jego struktura została wykorzystana we wstępie pokazu końcowego *Zamknięta klasa*. „Teatralny berek” łącznie z następną sceną końcowego pokazu – „wkładania białych koszul”, miały widzom tłumaczyć, a dzieciom ułatwić wejście w odgrywane role osób dorosłych – nauczycieli. Okazało się, że „teatralny berek” przestał być tylko zabawą. Stał się zadaniem aktorskim. Na marginesie warto przytoczyć sformułowane przez dzieci podczas berka teatralnego frazy: Chce zagrać rolę nauczyciela, bo: nauczyciel może krzyżeć (bardzo często pojawiająca się odpowiedź), nauczyciel może oceniać, nauczyciel może

rozkazywać, wydawać polecenia, nauczyciela trzeba słuchać, nauczyciel może przekazywać wiedzę.

Jednym z celów powołania grupy Twórczych Lokatorów było stworzenie „sytuacji”, o której Jan Dorman pisał, że „[daje dzieciom] okazję wyzwolić tkwiące w nich siły twórcze”. Ważne było, by panująca podczas warsztatów atmosfera pobudzała dzieci do spontanicznej i radosnej pracy w grupie (Dorman 1981: 41). Tymczasem bardzo często pracując z Twórczymi Lokatorami, prowadząca stawała wobec narastającego chaosu – zachowań przeciwstawiających się „jakiejś logice, jakiemuś rygorowi i porządkowi” (Barba 2003: 155) proponowanych działań twórczych. Jak można przeczytać w jej opisie-pamiętniku: „Dawał o sobie znać „pęd ku zniszczeniu” – czy dlatego, że dziecięcy „pęd ku życiu” jest dziś zbyt silnie blokowany narzucaną dyscypliną i konwenansami, jak pisał już Dorman?” W scenie 10. końcowego pokazu *Zamkniętej klasy* padają słowa: „Uważam, że nasza młodzież ma stanowczo za mało dyscypliny, dlatego możemy się wszystkiego spodziewać”. Praca z Twórczymi Lokatorami była nieustannym balansowaniem między pozostawianiem dzieciom swobody spontanicznego inicjowania zabaw, a kierowaniem ich aktywności ku – jednak – pracy, która posuwałaby proces działań ku obranemu celowi. Począwszy od dziesiątego spotkania dzieci zgodnie twierdziły, że chcą na zakończenie warsztatów zaprezentować pokaz, chcą „mieć rolę”, chcą wystąpić przed swoją publicznością. Prowadząca regularnie przypominała potem grupie, że wspólne działania prowadzą do końcowego pokazu teatralnego. Ponawiała regularnie pytanie, czy dzieci chcą się zaprezentować pod koniec projektu, czy na pewno chcą ćwiczyć stworzone przez siebie „role”? Ze strony wszystkich Twórczych Lokatorów była deklarowana chęć zaprezentowania końcowego pokazu, dlatego, moderując proces twórczy grupy, Katarzyna Aderek stawiała się niekiedy w roli dyscyplinującej Lokatorki, by czuwać nad przygotowaniem do końcowego pokazu, na którym dzieciom bardzo zależało. Jednocześnie chęć spontanicznej zabawy często brała górę i mali uczestnicy wykorzystywali zajęcia do wyładowania nadmiaru energii biegając, krzycząc, grając w berka i skacząc na materacach. W pedagogice teatru ruch odgrywa niebagatelne znaczenie. Zniwolonone i unieruchomione w ławce szkolnej ciało, tutaj, w przestrzeni działań teatralnych, wybija się na wolność. Ruch wprowadza zupełnie nową jakość i daje możliwość innego przepracowania myśli – to ruch nie wyłączający myślenia, mocno związany z emocjami. Podczas działań warsztatowych dzieci malowały, tańczyły, tworzyły osobiste narracje, bawiły się formą teatru cieni, maskami, zamieniały obraz w ruch, poznawały współczesne formy działań teatralnych. Odblokowywały unieruchamiane w szkole ciało.

Pomysł końcowego pokazu pojawił się w trakcie pracy z grupą. Widać było, że dzieci nie znają współczesnych form teatralnych i performatywnych, a zajęcia teatralne kojarzą się im z uczeniem się roli na pamięć i odegraniem przedstawienia. W założeniu projektu pokaz końcowy nie był zakładany, chociaż pojawiał się opcjonalnie: raczej w formie performatywnego spaceru niż skończonego spektaklu. Podczas różnorodnych zabaw twórczych i ćwiczeń teatralnych Twórczy Lokatorzy często pytali: po co to robimy? Zróbmy przedstawienie na scenie. Chcąc z jednej strony odpowiedzieć na potrzebę dzieci, z drugiej zaś pokazać im różnorodność form teatralnych i wyjść ze schematu „kółka teatralnego” i odgrywania „ról”, pojawił się pomysł przygotowania pokazu performatywnego na temat szkoły. Dzieci wybrały scenariusz *Zamkniętej klasy* Krystyny Chołoniewskiej (przedstawione im zostały trzy sztuki – opowieści o szkole do wyboru), który za zgodą autorki został najpierw mocno skrócony przez Katarzynę Aderek, a następnie wspólnie z dziećmi zmodyfikowany tak, aby jak najbardziej odpowiadał ich opowieściom na temat szkoły i relacji nauczyciele–uczniowie. Pokaz zawierał elementy zabaw teatralnych, które dzieci znały z zajęć warsztatowych, wykorzystane zostały prace plastyczne, stworzone jeszcze zanim narodziła się idea końcowego pokazu oraz działania obraz-ruch inspirowane performansami Kantora (dzieci performatywnie odczytały definicję informelu). A wszystko to wpisane zostało w *Zamkniętą klasę* w wersji Twórczych Lokatorów.

Niestety końcowy pokaz okazał się najsłabszym punktem pięciomiesięcznego projektu. Złożyło się na to kilka czynników. Po pierwsze dzieci bardzo chciały grać na scenie sali widowiskowej SDK, ale okazało się, że sala widowiskowa będzie w tym czasie zajęta i pokaz Twórczych Lokatorów musi odbyć się w sali tanecznej. Biorąc pod uwagę miejsce akcji w *Zamkniętej klasie* (w sztuce jedna z klas zamyka się w sali lekcyjnej i rozpoczyna akcję – protestację nie wpuszczając nauczycieli do środka) pojawił się pomysł, aby pokaz teatralny rozpocząć razem z widzami przed zamkniętymi drzwiami sali tanecznej, w holu SDK, a dopiero na drugą część pokazu wejść do środka. Próby z dziećmi okazały się owocne i pomysł został zaakceptowany przez wszystkich uczestników, chociaż niezadowolone z „braku sceny” pozostało. Katarzyna Aderek w holu oznaczyła „pole gry”, aby zarówno dzieciom, jak i publiczności ułatwić odnalezienie się w sytuacji. Okazało się jednak, że mimo dzwonka teatralnego, który zabrzmiał na rozpoczęcie pokazu (element znany dzieciom z wizyt w teatrze), trudno było rozpocząć pokaz z racji ogólnego zamieszania, które panowało w holu. Z mieszczącej się po drugiej stronie korytarza kawiarni nieustannie dobiegały rozmowy, hałas urządzeń AGD (blender, ekspres do kawy), muzyka

(która dopiero na ponowioną przez nas prośbę została wyłączona) przez hol przechodziły różne osoby co powodowało, że dzieci były słabo słyszalne. Niestety dekoncentrująca okazała się także zaproszona publiczność. Widzowie zaskoczeni miejscem gry – przed zamkniętymi drzwiami, bardzo szybko przestali się interesować tym, co dzieje się w polu gry. Twórczy Lokatorzy mówili bardzo cicho i byli słabo słyszalni poza ścisłym gronem grającej w polu grupy aktorskiej. Widownia nie była liczna i od początku przejawiała małe zaangażowanie w obserwowanie pokazu. Początkowo kilkoro rodziców próbowało nagrywać telefonami przebieg akcji, zrobiono kilka zdjęć. Ponieważ nie było krzesel, część widzów szybko zrezygnowała i zajęła miejsca na kanapach, znajdujących się w holu, z których nie można było niczego usłyszeć, ani zobaczyć tego, co działo się „pod drzwiami klasy 2A”. Niektórzy rodzice i rodzeństwo w trakcie pokazu przeglądali swoje telefony zupełnie ignorując zaangażowanie małych aktorów. W pewnym momencie jeden z chłopców na widowni włączył w telefonie film, którego dźwięk zagłuszał głosy dzieci. Niestety rodzice nie zareagowali na ten element i dopiero interwencja Katarzyny Aderek spowodowała wyłączenie filmu. Twórczy Lokatorzy byli też regularnie zagłuszani przez gaworzące i krzyczące młodsze rodzeństwo oraz odgłosy deskorolki, na której bawił się jeden z widzów. Aktorzy zbyt cicho mówili swoje kwestie, by przykuć uwagę widowni, jednocześnie widownia wykazywała zbyt mało zainteresowania i skupienia na tym, co działo się w polu gry. Twórczy Lokatorzy – grając „w kącie pod drzwiami”, byli we własnym świecie, w minimalnym kontakcie z widzami. Pierwsza część pokazu dobrze obroniła się w nagraniu video, natomiast była przysłowiową „porażką” jako gra „w żywym planie”. Z uwagi na to, że zdecydowana większość aktorów nie opanowała pamięciowo tekstu swoich ról, pierwsza część pokazu *Zamkniętej klasy* stanowiła performatywną próbę czytaną z udziałem publiczności. Druga część pokazu wypadła znacznie lepiej. Po wejściu do sali tanecznej widzowie usiedli na przygotowanych dla nich miejscach i oglądali pokaz, chociaż po komentarzach, jakie można było usłyszeć, łatwo było się zorientować, że oczekiwali raczej dopracowanego spektaklu, a nie performatywnego pokazu.

Podczas ostatniego spotkania z Twórczymi Lokatorami grupa podsumowała projekt i pokaz końcowy. Okazało się, że także w odczuciu dzieci pokaz nie spełnił ich oczekiwań. W pamiętniku-dokumentacji Katarzyna Aderek zanotowała ich opinie: „Beznadziejny!”, „Pokaz w holu był niepoważny”, „Graliśmy w kącie”, „Moja mama pukała się w czoło”, „Widzowie mieli włączone telefony”, „Mogę tańczyć, ale muszę mieć jakiś ustalony układ”. Rozmowa dotyczyła także pomyłek tekstowych i teatralnej techniki głośnego mówienia, które nie

jest krzykiem. Twórczy Lokatorzy zgodnie uznali, że zaprezentowany pokaz nie był „skończonym dziełem”, że w wielu aspektach, wymagał jeszcze dopracowania. Tym samym dzieci na własnej skórze doświadczyły dzieła w procesie (*work in progress*). Na pożegnanie pytały, czy po wakacjach warsztaty będą kontynuowane.

Podsumowanie

W ocenie auterek projekt doprowadził do osiągnięcia kilku celów. Podczas wszystkich spotkań uczestnicy rozwijali własną aktywność twórczą, a pokaz teatralny *Zamknięta klasa* dał większości Twórczych Lokatorów możliwość debiutu aktorskiego. Projekt szkicowo zapoznał uczestników z dziełami sztuki/kultury i działaniami artystów tego formatu, co Tadeusz Kantor, Paweł Althamer i Robert Wilson. Dzieci zdobyły własne doświadczenia w zakresie nowych dla nich form pracy teatralnej, takich jak: teatr cieni, teatr dokumentalny, performance, próba czytana z udziałem publiczności, czytanie performatywne oraz praca w procesie (*work in progress*). Ponieważ uczestnikom zależało by „grać rolę” i „robić spektakl” podjęta została próba połączenia procesu z pokazem końcowym. Dzieci częściowo rozumiały ideę pokazu *work in progress*, natomiast publiczność, dla której taka „niedokończona forma” była nową jakością, nie potrafiła się odnaleźć w zaproponowanej konwencji pokazu. Widzowie oczekiwali „skończonego produktu”, a nie widząc takowego – nie wykazywali zainteresowania prezentacją: rozmawiali, używali telefonów, odchodzili, rodzeństwo biegało, krzyczało itp. Brak „skończonego produktu” widzowie odczytali jako źle wykonaną przez grupę pracę. Padł wśród widzów komentarz „to nie ma sensu”. Warto w tym kontekście przytoczyć projekt Thomasa Hirschhorna *The Bijlmer – Spinoza Festival* realizowany w Bijlmer na przedmieściach Amsterdamu w 2009 r., który również przybrał formę niedokończonych, przypadkowych działań. Uczestnicząca w pokazie Claire Bishop, w swojej refleksji po obejrzeniu tego spektaklu napisała, że „sensem przedsięwzięcia była owa przypadkowa, zbiorowa obecność [...] Funkcją [projektu] nie jest transfer informacji, lecz wspólne doświadczenie” (Bishop 2015: 448).

Warsztaty Twórczych Lokatorów pozwoliły zwrócić uwagę grupy i pracować w działaniach artystycznych problematykę społeczną. Dzieci same zdecydowały, że chcą przygotować spektakl „o szkole”. W tradycyjnej szkole doświadczenia indywidualne uczniów są często marginalizowane, tymczasem

projekt dawał uczestnikom możliwość wplatania do działań artystycznych (np. w formie opowieści) elementów doświadczeń własnej codzienności, co w praktyce realizowało założenia pedagogiki antyautorytarnej. Dzięki obecności w grupie Róży, dzieci miały okazję zetknąć się z alternatywą edukacji domowej (Róża opowiadała o tym, jak to jest: nie chodzić do szkoły i uczyć się w domu). Projekt budował w dzieciach doświadczenie uczestnictwa w innej formie edukacji: nieujmowanej za pomocą wskaźników ilościowych, realizowanej w warunkach demokracji, stroniącej od oceniania na rzecz sugerujących porad i wspólnych analiz oraz bazującej na motywacji wewnętrznej (zajęcia były nieobowiązkowe).

Uczestnicy poznawali bliskie odniesienia między sztuką, a własną codziennością. Praca nad końcowym pokazem dotyczyła problemu zmiany i wpływu na rzeczywistość poprzez działania artystyczne. Uczestnicy przekonali się, że językiem sztuki można rozmawiać o potrzebach emocjonalnych i społecznych. Działania prowadzone w ramach projektu, dawały dzieciom możliwość poszerzenia swojej samoświadomości, poczucia własnej wartości, wiary w swoje umiejętności, lepsze poznanie siebie dzięki współpracy w grupie i stawianie sobie wymagań. Poprzez projekt Twórczy Lokatorzy mieli możliwość uczyć się dostrzegania i akceptowania różnic indywidualnych i społecznych. Nabierali doświadczenia w umiejętności negocjowania wspólnych działań oraz dopuszczania do głosu różnorodnych wypowiedzi i opinii.

Doświadczenie w pedagogice teatru – zwłaszcza praktykowanej z grupami dziecięcymi – ściśle wiąże się z zabawą. W perspektywie praktyków Stowarzyszenia Pedagogiki Teatru, pedagogika teatru jest podejściem i zbiorem metod działań grupowych. Stanowiły one źródło inspiracji przy projektowaniu warsztatów dla Twórczych Lokatorów, bazujących na idei doświadczenia i demokratyzacji procesu pracy. Podczas kolejnych spotkań pojawiały się pytania: Jak zbudować ramy doświadczenia bez uciekania się do manipulacji uczestnikami, nie wpuszczać ich w sytuacje, w których nie chcieliby się znaleźć? Jak stworzyć przestrzeń w warsztacie do wypowiedzi uczestników bez forsowania własnych przemyśleń i koncepcji? Jak odpowiadać na oczekiwania uczestników procesu edukacyjnego, którzy są przyzwyczajeni do bardzo tradycyjnego teatru i teatralnej animacji? Celem warsztatów Twórczych Lokatorów było między innymi proponowanie działań, otwierających przed uczestnikami grupy możliwość budowania własnych wypowiedzi. W pracy z grupą zależało nam na tym, aby dzieci istotnie stały się podmiotami sprawczymi procesu, by miały nie tylko „poczucie wpływu”, ale – istotnie – w maksymalnym stopniu współtworzyły ten proces.

W Międzynarodowym Dniu Teatru Katarzyna Aderek zadała Twórczym Lokatorom pytanie: Po co jest teatr? Dzieci odpowiedziały, że po to, aby się czegoś nauczyć, żeby poznać coś nowego. Sztuka, a zatem i teatr, może otwierać pole możliwości, wyzwalające nas z ograniczonych form doświadczenia, jakie zastajemy. Ma potencjał kreowania potrzeb zmiany. Może budzić w odbiorcach świadomość braków i zainicjować działania, dążące do urzeczywistniania tych zmian. Podsumowując pięciomiesięczne działania z Twórczymi Lokatorami można śmiało stwierdzić, że sporo udało się osiągnąć. Nie wszystko się jednak udało, ale pozostaje wierzyć, jak pisał w notatniku Tadeusz Kantor, „Tarapaty i kłopoty są bardziej interesujące niż osiągnięcia” (Borowski 1982: 162).

Bibliografia

- Barba E. 2003. *Teatr: samotność, rzemiosło, bunt*, tłum. G. Godlewski, I. Kurz, M. Litwinowicz-Drożdżiel, Instytut Kultury Polskiej UW, Warszawa.
- Bishop C. 2015. *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, tłum. J. Staniszewski, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Borowski W. 1982. *Tadeusz Kantor*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa.
- Budzyński W. 1922. *Teatr bajek*, „Teatr Ludowy”, nr 3/1922, s. 32–33.
- Dorman J. 1981. *Zabawa dzieci w teatrze*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.
- Eisner E. 1998. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Finley S. 2009. *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie*, tłum. M. Podgórski, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 57–79.
- Mendel M. red. 2013. *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mościcki P. 2008. *Polityka teatru. Eseje o sztuce angażującej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Pankowska K. 1986. *Współczesny teatr poszukujący*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Paradowska K. 2012. *Pedagogika teatru*, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy”, nr 5, Poznań, s. 32–35.
- Rancière J. 2007a. *Estetyka jako polityka*, tłum. J. Kutyla, P. Mościcki, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Rancière J. 2007b. *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Korporacja Ha!art, Kraków.
- Read H. 1976. *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Ossolineum, Wrocław.

- Schiller F. 1972. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, tłum. I. Krońska, J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa.
- Uniejewska E. 2016. *Pedagogika teatru. Rozmowa z Zofią Dworakowską i Justyną Sobczyk*, wersja elektroniczna: <http://teatralny.pl/rozmowy/pedagogika-teatru,1584.html> (dostęp 26.06.2017).
- Wojnar I. 1976. *Wizja człowieka uskrzydłonego*, [w:] H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Ossolineum, Wrocław, s. V–LVI.
- Żardecki W. 2012a. *Teatr w refleksji i praktyce pedagogicznej. Ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Żardecki W. 2012b. *Animacja teatru w wymiarze pedagogicznym*, Wydawnictwo oświatowe FOSZE, Rzeszów.

Aleksandra Mińkowska
Uniwersytet Warszawski

Edukacja wielokulturowa w przedszkolu – projekt AIESEC International Kindergarten

Summary

MULTICULTURAL EDUCATION IN KINDERGARTEN. INTERNATIONAL KINDERGARTEN
– AN AIESEC PROJECT

The article discusses the role of multicultural education. The main objective was to outline the potential for multicultural education in kindergarten. The author focuses on the multicultural process in the contemporary world and the growing need for its implementation from an early age.

In the study, the author analyses multicultural workshop events in one of Warsaw's kindergartens – the *International Kindergarten* project organised by AIESEC. The author presents a workshop observation report and provides information on the organisational aspects of multicultural workshops. Important for the study were the interviews with the teachers participating in the *International Kindergarten* workshops, who expressed their attitudes towards multicultural education in pre-school education.

Key words: multicultural education, multiculturalism, kindergarten, AIESEC

red. Paulina Marchlik

Wielokulturowość jest procesem, który zachodzi, zdaje się, w każdym społeczeństwie, dlatego, według Jerzego Nikitorowicza, można mówić o wielokulturowości jako o zjawisku powszechnym (2009: 57–59). Za Marianem Golką przyjmuję, że wielokulturowość to: „współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym,

języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami” (Kempny i in. 1997: 55).

Koniec minionego stulecia oraz początek bieżącego przyniósł znaczący przełom w wielu obszarach życia w Polsce oraz Europie Środkowo-Wschodniej. Nastąpiły bardzo ważne zmiany polityczne, społeczne, gospodarcze oraz kulturowe. Nie bez znaczenia pozostają zachodzące równocześnie, a nawet potęgujące to zjawisko procesy, takie jak: globalizacja, modernizacja, urbanizacja. Wielokulturowość można rozpatrywać jako wynik przemieszczeń ludności, otwarcia granic, migracji, uchodźstwa, mieszanych małżeństw, czy ciekawości poznania innych kultury. Wszystko to sprawia, że współczesne społeczeństwo znalazło się w centrum bardzo dynamicznych zmian i wyzwań. Nikitorowicz zastanawia się nad problemem przed którym staje dzisiejsza edukacja: „Coraz większej liczbie ludzi nie udaje się bowiem sprostać tym wyzwaniom, wielu okazuje zubożenie, rezygnując z aktywności i twórczych działań. Z tego powodu przed edukacją stoi zadanie, niezwykle istotne dla procesu wspierania rozwoju człowieka, umożliwienia przetrwania i rozwoju w pokojowym współistnieniu” (Nikitorowicz 2009: 13).

Edukacja wielokulturowa jest odpowiedzią na zapotrzebowanie współczesnego świata. Społeczeństwo, które staje się coraz bardziej zróżnicowane oraz przemiany, które rozpoczęły się wraz z końcem minionego stulecia (społeczne, ekonomiczne oraz kulturowe), sprawiają, że pojawiła się konieczność zapewnienia odpowiednich działań edukacyjnych – miejsce dla edukacji wielokulturowej. Artykuł podejmuje problematykę edukacji wielokulturowej w przedszkolu – dotyczy najmłodszych odbiorców – dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat).

„Odpowiednia edukacja już na poziomie przedszkola to swoisty rodzaj integracji łączącej to, co świadczy o odrębności danego dziecka z tym, co zyskuje ono poprzez kontakty z rówieśnikami bądź z dorosłymi przedstawicielami innych kultur. Już w edukacji przedszkolnej odpowiednio dobrane treści (które mogą i powinny zostać wprowadzone) pozwolą na kształtowanie nowej, innej świadomości społecznej, bliższej pojęciu obywatela” (Kamińska 2005: 18). W obliczu wyzwań współczesności, rosnące pokolenie powinno zostać wyposażone nie tylko w świadomość własnych korzeni, również w otwartość na inne kręgi kulturowe. Otwartość ta powinna być kształtowana przez zabawę i w tejże zabawie powinno się odbywać „rozbudzanie ciekawości poznawczej skierowanej w stronę szeroko rozumianego świata” (tamże: 19). Przygotowanie dziecka do otwartości w nawiązywaniu kontaktów z drugim człowiekiem zdaje się być kluczowym aspektem wychowania świadomego Europejczyka. Edukacja poka-

zująca wielość kultur, wprowadzona już w pierwszych latach życia wprowadzi dziecko w rzeczywisty świat, w którym kultury się przenikają. Śmiało można przyznać rację Krystynie Kamińskiej, zdaniem której „wychowanie przedszkolne, promujące szacunek dla ludzi i ich odmiennych kręgów kulturowych, to przybliżanie Polaków do pluralizmu kulturowego” (tamże). Do pluralizmu, który nie zawsze widoczny jest już dla małego dziecka wychowującego się w rodzinie jednolitej narodowo, które jeszcze nie miało okazji podróżować. Edukacja wielokulturowa staje się dla niego pierwszą podróżą, doświadczeniem i odkryciem.

Wprowadzenie do edukacji przedszkolnej treści związanych z edukacją wielokulturową jest nie tylko propozycją, ale wydaje się konieczne. Już wśród dzieci w wieku przedszkolnym ważne jest przeciwdziałanie utrwalaniu i przenoszeniu stereotypów dotyczących innych kultur. Uprzedzenia przenikają do dziecięcego świata z rozmów prowadzonych w domu rodzinnym oraz informacji podawanych w mediach masowych. Stereotypy te ukazują dziecku daną kulturę w negatywnym świetle lub nawet budzą w dziecku niczym nieuzasadnione obawy i lęki.

Dziecko odkrywa świat poprzez podejmowanie wszelkiej aktywności, która wyznacza kierunek jego zainteresowań. W naturalny dla siebie sposób, interesuje się otoczeniem, tym, co jest dla niego dostępne, co może dotknąć, zobaczyć, spróbować.

International Kindergarten to jedna z inicjatyw podejmowanych przez AIESEC (*Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales*) – studencką organizację pozarządową. Organizacja została założona niedługo po zakończeniu II wojny światowej, w roku 1948, przez grupę studentów, która chciała „chronić pokój poprzez lepsze zrozumienie międzykulturowe”.

Program International Kindergarten skierowany jest do przedszkolaków – dzieci w wieku od trzech do sześciu lat i pozwala im już od najmłodszych lat obcować z nieznaną kulturą, przełamywać barierę językową i kształcić ciekawość drugiego człowieka. Warsztaty w przedszkolach prowadzą wolontariusze, którzy chcą przybliżyć dzieciom rodzimą kulturę.

Przystępując do udziału w projekcie, placówka przyjmująca zagranicznych praktykantów podpisuje z AIESEC Polska dwa dokumenty: porozumienie współpracy oraz umowę darowizny. AIESEC zobowiązuje się przeprowadzić staranną rekrutację praktykantów, z których wybierze dwu- lub trzyosobowy zespół chętnych do pracy wolontariuszy. Wolontariusze, pochodzący z różnych krajów, przeprowadzają tygodniowe warsztaty językowo-kulturowe. AIESEC zapewnia praktykantom szereg szkoleń przygotowujących do prowadzenia zajęć, zobowiązuje się również dopełnić wszelkich spraw formalnych związanych z przyjazdem

i pobycem praktykantów na terenie Polski (sprawy wizowe, pomaga dotrzeć do nowej placówki pierwszego dnia pracy), może też pośredniczyć w znalezieniu zakwaterowania. Placówka przyjmująca praktykantów zobowiązuje się do: zapewnienia zakwaterowania (rodzina przyjmująca lub hotel), udostępnienia sali do przeprowadzenia warsztatów, udostępnienia praktykantom komputera i projektora do prowadzenia warsztatów, zapewnienia minimum jednego posiłku dziennie podczas trwania warsztatów oraz zapewnienia opieki anglojęzycznego nauczyciela nad przebiegiem warsztatów. Oprócz tego placówka przyjmująca zobowiązuje się do przekazania darowizny na cele oświatowe, w szczególności edukacyjne działania AIESEC. Darowizna, którą zobowiązuje się wnieść placówka przyjmująca zagranicznych praktykantów w ramach International Kindergarten wynosi około trzysta złotych za tygodniowy pobyt wolontariuszy.

Przedszkole nie ma wpływu na to, z jakiego kraju będą pochodzili praktykanci. Według AIESEC Polska (oddział w Warszawie – Szkoła Główna Handlowa) wolontariusze realizującego praktyki w Polsce najczęściej pochodzą z Azji, Ameryki Południowej i Europy Środkowo-Wschodniej. Cztery lata współpracy AIESEC Polska z Niepublicznymi Przedszkolami Ciuchci Puch Puch w Warszawie (oddział Targówek, Bielany i Wawer) potwierdza te dane. Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch kilkakrotnie gościły praktykantów z Ameryki Południowej (Brazylia), Azji (Chiny, Hongkong, Malezja, Kuwejt), ale również z Afryki (Egipt) oraz Australii.

Kilka tygodni przed przyjazdem praktykantów, dyrekcja przedszkola otrzymuje CV wolontariuszy i krótki plan, według którego realizowane będą tygodniowe warsztaty językowo-kulturowe. Praktykanci pracują parami, maksymalnie 6 godzin dziennie. O wymiarze czasu pracy w poszczególnych grupach decyduje dyrektor placówki.

Każde warsztaty planowane są na bazie tego samego schematu. W poniedziałek wolontariusze zapoznają się z dziećmi, często tym spotkaniom towarzyszą słodkie przekąski przywiezione przez studentów, odbywa się prezentacja symboli narodowych krajów. Drugiego dnia warsztatów prezentowane są najbardziej charakterystyczne miejsca, postaci, flora i fauna – praktykanci odwołują się do wiedzy dzieci o danym kraju oraz wprowadzają nowe treści. Trzeciego, czwartego i piątego dnia najczęściej pojawiają się zajęcia o języku, jedzeniu, najpopularniejszych zabawach dzieci w krajach gości oraz tańcach (muzyce). Kolejność zajęć para praktykantów ustala z nauczycielem anglojęzycznym, który codziennie wspiera wolontariuszy w pracy.

Celem badań było zdobycie wiedzy na temat realizacji edukacji wielokulturowej w przedszkolu: form, w jakich edukacja wielokulturowa jest prowadzo-

na oraz zainteresowania dzieci w wieku od 3 do 6 lat jej tematyką. W trakcie prowadzonych badań, autorka zwróciła również uwagę na zaangażowanie i stosunek do edukacji wielokulturowej nauczycieli wychowania przedszkolnego, co również znalazło ważne miejsce we formułowanych wnioskach.

Przystępując do prowadzenia badań autorka sformułowała główny problemem badawczy:

- Jakie są możliwości edukacji wielokulturowej w przedszkolu?

Na jego podstawie, autorka postawiła szczegółowe pytania badawcze:

1. Na czym polegają warsztaty wielokulturowe w projekcie International Kindergarten?
2. Jak wygląda organizacja warsztatów (przygotowanie oraz przebieg)?
3. Na czym polega aktywność dzieci podczas warsztatów?
4. Jakie jest przygotowanie merytoryczne wolontariuszy w tym programie?
5. Jakie jest przygotowanie metodyczne wolontariuszy? Czy prowadzone przez wolontariuszy zajęcia są dostosowane do wieku dzieci?
6. Jaka jest opinia polskich nauczycieli na temat warsztatów realizowanych w ramach projektu International Kindergarten? Jaka jest efektywność zajęć w opinii nauczycieli?
7. Czy nauczyciele wychowania przedszkolnego zauważają potrzebę edukacji wielokulturowej w przedszkolu?

Autorka zdecydowała się w badaniach na wybór metod jakościowych: obserwacji oraz wywiadu. W kwietniu 2015 r. obserwowała trwające pięć dni warsztaty wielokulturowe International Kindergarten w Niepublicznym Przedszkolu Ciuchcia Puch-Puch Bielany¹. Przeprowadziła również w sierpniu 2015 r. wywiady z nauczycielami dotyczące edukacji wielokulturowej. Wszyscy nauczyciele, z którymi rozmawiała uczestniczyli w warsztatach wielokulturowych International Kindergarten w Niepublicznym Przedszkolu Ciuchcia Puch Puch Bielany.

¹ Niepubliczne Przedszkola Ciuchcia Puch Puch to warszawska sieć przedszkoli działająca od 1996 r. jako Zielona Ciuchcia, a po roku 2011 pod nazwą Ciuchcia Puch Puch w trzech dzielnicach: na Bielanych, Targówku i Wawrze. W Ciuchci Puch Puch, w ramach autorskiego programu wychowania przedszkolnego, w zakresie edukacji społecznej realizowana jest edukacja wielokulturowa. Jej celem, według programu, jest: „Budzenie zainteresowania życiem ludzi w innych krajach i obszarach klimatycznych. Rozumienie różnic występujących między ludźmi na świecie (kolor skóry, zwyczaje kulturowe, folklor, obrzędy, język). Dostrzeganie podobieństw ludzi na świecie (budowa ciała, potrzeby, które odczuwają, podobne zajęcia i zabawy dzieci. Budzenie poszanowania prawa innych ludzi do odmienności”.

Projekt International Kindergarten w Niepublicznym Przedszkolu Ciuchcia Puch Puch Bielany – opis warsztatów

Tygodniowe warsztaty wielokulturowe International Kindergarten w Niepublicznym Przedszkolu Ciuchcia Puch Puch Bielany odbyły się w dniach 13–17 kwietnia 2015 r.

Na początku marca 2015 r. dyrekcja przedszkola otrzymała Curriculum Vitae oraz plany warsztatów od dwóch praktykantek wybranych przez AIESEC Polska: Kholoud Taher Torkia z Egiptu oraz Qinghuai HE z Chin. Praktykantki przed przybyciem do przedszkola prowadziły już wspólnie pięć warsztatów i był to dla nich przedostatni tydzień przed zakończeniem praktyk w Polsce. Obie panie wybrały Polskę, ponieważ, jak twierdziły, nigdy wcześniej nie były w Europie Środkowo-Wschodniej, a ich znajomi z dużą sympatią wypowiadali się o naszym kraju, szczególnie podkreślając dobrą znajomość języka angielskiego wśród Polaków i gościnność w stosunku do obcokrajowców. Praktykantki nie pracowały wcześniej z dziećmi, jednak program praktyk AIESEC wydał im się atrakcyjny. Kholoud ukończyła studia licencjackie w zakresie zarządzania w biznesie, a Qinghuai obroniła licencjat z ekonomii.

Przed rozpoczęciem warsztatów wielokulturowych przygotowany został grafik zajęć z wyszczególnionym czasem pracy praktykantek w każdej grupie przedszkolnej. W odwiedzionym przedszkolu są dwie grupy trzylatków: „Misie” i „Słoneczka” oraz jedna grupa czterolatek „Kangurki”, z którymi każdego dnia wolontariuszki spędziły pół godziny; dwie grupy pięcioletków: „Motylki” i „Gwiazdki” oraz jedna grupa sześciolatek „Kotki” – w tych grupach zajęcia z zagranicznymi gośćmi były dwa razy dłuższe i trwały godzinę zegarową. Każda grupa liczy od 12 do 18 dzieci.

Poniedziałek – pierwszy dzień warsztatów wielokulturowych w Przedszkolu Ciuchcia Puch Puch upłynął na wzajemnym poznaniu praktykantek oraz dzieci. Trzylatki w większości po raz pierwszy gościły zagranicznych studentów i początkowo z nieufnością podchodziły do przybyłych. Starsze dzieci, w szczególności sześciolatki, same szukały kontaktu i zadawały prowadzącym pytania pogłębiające poruszoną tematykę. Na początku wolontariuszki przedstawiły się dzieciom w swoim ojczystym języku oraz poprosiły o to samo. Po czym nastąpiła krótka prezentacja krajów – Egiptu i Chin. Po prezentacji multimedialnej dzieci zostały zaproszone do stolików, aby wykonać flagę Chin lub Egiptu – do wyboru. Na sam koniec pierwszego dnia zajęć wolontariuszki jeszcze raz poprosiły o powtórzenia imion dzieci i napisały je po arabsku oraz chińsku na jednej

kolorowej naklejce, którą dzieci z dumą nosiły na piersi do końca dnia. Zajęcia w każdej grupie przebiegały według przedstawionego schematu. W grupach starszych – pięcioletkach i sześciolatkach nauczyciel wspierający gości starał się jak najmniej tłumaczyć z języka angielskiego na język polski, aby zmobilizować dzieci do sprawdzenia swoich kompetencji językowych. Początkowo pojawiła się ciekawa sytuacja: dzieci były przekonane, że panie, które je odwiedziły mówiące po angielsku jednocześnie rozumieją język polski. Dzieci utożsamiały praktykantki ze swoim nauczycielem – lektorem języka angielskiego, który rzeczywiście mówi tylko po angielsku, ale ponieważ jest Polakiem, doskonale rozumie potrzeby zakomunikowane po polsku. Było to dla dzieci zaskoczeniem, gdy ani Kholoud ani Qinghuai nie rozumiały pytań zadanych po polsku. W każdej grupie przedszkolnej znalazła się choć jedna osoba, która była na wakacjach w Egipcie oraz w grupie sześciolatek dziewczynka – Zoja była również w Chinach. Dzieci z przyjemnością opowiadały swoje wrażenia z odwiedzin w krajach gości. Podczas prezentacji krajów, młodsze dzieci najbardziej zainteresowały chińskie pandy i egipskie wielbłądy, a starsze – smok chiński i Wielki Mur Chiński. Starszaki zadawały bardzo dużo interesujących pytań, jak na przykład: „Jak długi jest Mur Chiński?”, „Czy te smoki są dobre czy złe?”, „Czy w Egipcie ciągle jeździ się na wielbłądach?”. W związku z tym, że starszaki bardzo często pracują w przedszkolu metodą projektów badawczych, zadawanie pytań nie sprawiało im najmniejszych problemów.

W trakcie pierwszego dnia zajęć pojawił się jeszcze jeden problem – dzieci, ani nawet nauczyciele nie byli w stanie zapamiętać imion praktykantek. W związku z tym, aby ułatwić kontakty praktykantki uznały, że przedstawią się jeszcze raz, używając swoich łatwiejszych, jak określily, bardziej europejskich imion. Chinka Qinghuai przedstawiła się imieniem Vivian, a Egipcjanka Kholoud poprosiła, aby nazywano ją zdrobniale – Lou. Dzięki temu prostemu zabiegowi zmniejszył się dystans przede wszystkim między nauczycielami, którzy zaczęli zwracać się do gości po imieniu.

We wtorek Lou i Vivian postanowiły zaprosić dzieci w podróż do starożytnego Egiptu oraz starożytnych Chin opowiadając o tradycyjnych strojach, tańcach, muzyce i zwyczajach. Zajęcia rozpoczęły od prezentacji multimedialnej uwzględniającej zdjęcia starożytnych budowli i ważnych postaci, takich jak Chiński Cesarz, Kleopatra i Faraon. Dzieciom bardzo spodobał się makijaż oczu Faraona, który zauważyły, że wygląda tak samo, jak makijaż Lou. Dzieci obejrzały także krótkie filmiki pokazujące tradycyjne chińskie tańce.

Po statycznej części zajęć, Vivian zaprosiła dzieci do tańca. Nie był to co prawda tradycyjny chiński taniec, ale według zapewnień Vivian, taniec ten jest

bardzo popularny wśród chińskich dzieci. Podstawowy dla tego tańca ruch polegał na tym, że jedna osoba ustawiała się za drugą, najpierw wystawiało się prawą nogę w bok, uderzając wpierw piętą, a dopiero później stawiając całą stopę na ziemi. Następnie lewą, w taki sam sposób. Kolejna tura polegała na dwukrotnym wystawieniu prawej i powtórzeniu tego samego z lewą. W taki sposób „wąż” posuwa się do przodu. Zabawa bardzo się dzieciom spodobała. Była dostosowana nawet do trzylatków i z powodzeniem nauczycielki bawiły się w nią z dziećmi w kolejnych dniach. Zakończenie drugiego dnia warsztatów zdominowała chińska wycinanka. Vivian przygotowała kilka wzorów – łatwiejsze, o prostszych krawędziach do wycięcia dla trzy- i czterolatków oraz bardziej zaawansowane dla pięcio- i sześciolatków. Wycinanka polegała na jednoczesnym przecinaniu dwóch złożonych kartek tak, aby powstały symetryczne wzory po obu stronach wycinanki.

W grupie pięcio- i sześciolatków, podczas godzinnych warsztatów praktykantki znalazły również chwilę, aby nauczyć dzieci podstawowych zwrotów w rodzimych językach. Z większą łatwością przychodziła dzieciom nauka arabskich cyfr. Jednak ulubieńcem sześciolatków okazał się zwrot w języku chińskim „ni hao” („dzień dobry, cześć”), który w brzmieniu skojarzył się dzieciom z imieniem Michał. Przez kilka kolejnych dni dzieci witały się tylko po chińsku, szczególnie ze swoim kolegą z grupy – Michałem.

Wychowawczynie grupy trzylatków „Misiów” – pani Marzena zapytała swoich podopiecznych, jak myślą, dlaczego pani Lou z Egiptu nosi na głowie w pomieszczeniu chustę. Odpowiedzi na to pytanie padały bardzo różne: „ponieważ pani jest zimno”, „bo świeci słońce, a pani już za bardzo się opaliła”, „to starszka”, „ładnie wygląda”. Dzieci odpowiadały z przekonaniem, jednak bez ekscytacji. Uważały to za normalne, że pani ma chustę i nie dostrzegały w tym nic nadzwyczajnego. Lou wytłumaczyła dzieciom, że taki jest zwyczaj u niej w kraju, że kobieta w otoczeniu mężczyzn zawsze nosi chustę. Jedynie wśród najbliższych może ją zdjąć. W grupie starszaków wychowawczynię również zastanowił brak pytań o nakrycie głowy gościa z Egiptu. Postanowiła, podobnie jak pani Marzena, zainteresować dzieci tym zagadnieniem. Odpowiedzi były zbliżone do odpowiedzi trzylatków, jednak pojawiły się też inne. Według dzieci, pani Lou z Egiptu nosi chustę na głowie, ponieważ: „pani jest zimno”, „w Egipcie jest ciepło, a u nas pada deszcz, więc nie chce zmoknąć”, „pani się dziś nie czesała”, „pani ma brudną głowę”, „bo w Egipcie wszystkie panie tak noszą, tata tak mówił, jak byłam tam w wakacje”. Starszaki dopiero po zadaniu pytania przez nauczycielkę, zdawały się dostrzec chustę na głowie gościa. Zainteresowanie tajemniczym nakryciem głowy Egipcjanki pojawiło się dopiero

z zainicjowaniem tematu przez wychowawczynię. Lou powiedziała dzieciom, że chusta ta nazywa się *hidżab* i zgodnie z religią, którą wyznaje może ją zdjąć tylko w towarzystwie kobiet. Dziewczynki zaczęły chichotać i żartować, że chłopcy mają wyjść z sali, żeby one mogły zobaczyć Lou bez nakrycia głowy. Lou od razu przystała na pomysł dziewczynek. Chłopcy razem z wychowawczynią wyszli na chwilę na korytarz. Przez dziurkę od klucza próbowali podejrzeć gościa, jednak nauczycielka wytłumaczyła chłopcom, że należy szanować kulturę i religię drugiej osoby. Dziewczynki w tym czasie obserwowały cały proces zdejmowania *hidżabu* i czuły się wyróżnione, że mogą zobaczyć Lou bez nakrycia głowy. Po prezentacji chłopcy wrócili do sali.

W środę praktykantki postanowiły przybliżyć dzieciom kuchnię swoich krajów. Vivian pokazała dzieciom film, w którym chiński cukiernik przygotowywał pączki i pierogi z mąki ryżowej z nadzieniem z czarnego sezamu, a następnie przystąpiła do nauki jedzenia pałeczkami. Każde dziecko mogło spróbować unieść lekkie przedmioty za pomocą pałeczek. Dzieci dowiedziały się również, że w kulturze chińskiej bardzo ważne jest, aby nie bawić się jedzeniem oraz nie należy wbijać pałeczki w potrawy. W nagrodę za wytrwałność przy nauce jedzenia pałeczkami Chinka poczęstowała dzieci słodkim przysmakiem – batonikiem ryżowym z miodem i orzeszkami. Dla odważnych praktykantka przygotowała też tofu. Niewielu chętnych zdecydowało się spróbować chiński przysmak. Jednak ci najodważniejsi zgodnie wskazali słodki batonik, jako danie smaczniejsze. W grupach, w których praktykantki miały do zagospodarowania 60 minut – zdecydowały się również na przyrządzenie wspólnie z dziećmi *Kuszari* – egipskiego dania przyrządzanego z mieszanki egipskiej fasoli i soczewicy (Lou przywiozła puszkę fasoli z Egiptu) oraz duszonych na oliwie pomidorów.

Dzieci z dużym zainteresowaniem przyrządzały danie, jednak, gdy przyszło do próbowania, nie były takie chętne. Okazało się, że słodkie przysmaki Chinki znalazły większą rzeszę amatorów, niż egipskie danie na słono. Lou opowiedziała dzieciom o odżywczych właściwościach tego najpopularniejszego egipskiego dania.

Czwartek to dzień wspólnych zabaw. Tego dnia praktykantki pokazały, w jakie zabawy bawią się przedszkolaki w ich krajach. Vivian zaprosiła dzieci do zabawy „przyczep nos”. Dzieci najpierw rysują dużą twarz na brystolu. Rysują oczy, uszy, usta, włosy, brwi, ale nie umieszczają na niej nosa. Następnie nauczyciel wiesza brystol na ścianie sali. Zadaniem ochotnika jest przyczepienie do twarzy nosa. Musi to zrobić z zawiązanymi oczami słuchając tylko podpowiedzi kolegów. Zabawa bardzo się spodobała dzieciom. Starszaki jednak bardzo szybko zmieniły zasady gry i myliły kolegów, aby ci przyczepiali nos w najdziw-

niejszych miejscach, na pewno nie na miejscu nosa. Dla młodszych przedszkolaków Lou przygotowała kolorowaną przedstawiającą piramidy i wielbłąda, a dla starszych „magiczny dywan” – papierową przeplatankę. Pięciolatki z dużym zainteresowaniem przeplatały kolorowe paski papieru przez ponacinane kwadraty.

Ostatni dzień był zarazem wydarzeniem kulminacyjnym warsztatów. Każda grupa wykonała tego dnia dwa plakaty – o Chinach i Egipcie, a starszaki stworzyły oryginalne naszyjniki inspirowane się naszyjnikami starożytnych Egipcjan. Podczas pracy nad plakatem Chin przedszkolaki wspierała Vivian, a Egiptu Lou. Obie praktykantki bardzo się zaangażowały w pomoc przy rysowaniu, przyklejaniu oraz pisaniu imion dzieci na plakatach w języku arabskim i chińskim. Przedszkolaki z uwagą śledziły ruchy rąk praktykantek podczas podpisywania plakatu. W każdej grupie pięciolatek oraz sześciolatek dzieci zauważyły, że po arabsku pisze się w odwrotną stronę niż po polsku – od prawej do lewej oraz, że po chińsku jeden znak może oznaczać całe imię.

Analiza wyników badań i wnioski końcowe

Podczas prowadzonych badań autorka starała się znaleźć odpowiedź na pytanie: jakie są możliwości edukacji wielokulturowej w przedszkolu?

Po obserwacji warsztatów wielokulturowych International Kindergarten oraz analizie wywiadów z nauczycielami autorka zauważyła, że wolontariusze uczestniczący we wspomnianym projekcie nie mieli wystarczającego przygotowania metodycznego i merytorycznego do prowadzenia warsztatów. Wolontariusze nie pracowali wcześniej z dziećmi, co również zostało ujęte w curriculum vitae obu praktykantek. Przed warsztatami praktykantki nie zostały również przygotowane do pracy w przedszkolu. Wiadomości o dzieciach w wieku przedszkolnym oraz kulturze Polski praktykantki czerpały jedynie z wiedzy powszechnej. Na brak znajomości prawidłowości rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym podczas wywiadu wskazała również nauczycielka grupy 3-latków – pani Sylwia: „Myślę, że zajęcia przeprowadzane były spontanicznie. Panie praktykantki nie bardzo orientowały się w tym, co trzylatki potrafią. Gdy powiedziałam im, że dzieci nie rozróżniają prawej i lewej strony, były bardzo zdziwione. Dla nich wydawało się oczywiste, że dzieci takie rzeczy potrafią”.

Zajęcia, w opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego, raczej były dostosowane do wieku dzieci. W organizacji warsztatów czynny udział brał asystent

dyrektora, który opracował grafik warsztatów, tak więc odgórnie narzucił praktykantom czas trwania zajęć w każdej grupie wiekowej wydłużając zajęcia w najstarszej grupie wiekowej do godziny zegarowej oraz ograniczając czas trwania zajęć w najmłodszych grupach do 30 minut, co zostało pozytywnie ocenione przez nauczycieli polskojęzycznych.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego łączyli brak przygotowania metodycznego z brakiem przygotowania merytorycznego. Według pani Ewy – wychowawcy grupy 5-latków „praktykantki przyjechały tak, jakby prowadziły zajęcia będąc rzucone, powiem kolokwialnie, na głęboką wodę. Myślę, że nie miały doświadczenia w pracy z taką grupą wiekową dzieci i przez to nie były przygotowane. Wyglądało to tak, jakby na miejscu wymyślały to, co za chwilę przeprowadzą”. Pozostali nauczyciele również wskazywali na niedostateczne przygotowanie praktykantów do prowadzenia zajęć.

Warsztaty wielokulturowe International Kindergarten prowadzone są według stałego schematu. Pierwszego dnia wolontariusze zapoznają się z dziećmi, odbywa się prezentacja symboli narodowych krajów. Drugiego dnia prezentowane są najbardziej charakterystyczne miejsca, postaci, flora i fauna – praktykanci odwołują się do wiedzy dzieci o danym kraju oraz wprowadzają nowe treści. Trzeciego, czwartego i piątego dnia najczęściej pojawiają się zajęcia o języku, jedzeniu, najpopularniejszych zabawach dzieci w krajach gości oraz o tańcach (muzyce). Jednak jest to jedynie bardzo ogólny schemat, wszystkie aktywności w ramach tego planu warsztatów dobierane są przez samego praktykanta. Pozwala to na dużą dowolność w podejściu merytorycznym oraz metodycznym. Taka dowolność jest dla prowadzącego warsztaty możliwością do zaprezentowania tego, co według niego będzie najlepsze dla dzieci, a jednocześnie wiąże się to z odpowiedzialnością za powodzenie całych warsztatów. Podczas warsztatów International Kindergarten w Niepublicznym Przedszkolu Ciuchcia Puch Puch praktykanci prowadzili zajęcia przy wykorzystaniu metod opartych na słowie: pogadanki, wykładu, metod aktywizujących: burzy mózgow, zabawie tanecznej, zabawie „przyczep nos” oraz metod opartych na praktycznej działalności uczniów: warsztatów plastycznych i artystycznych, wspólnym gotowaniu Kuszari oraz wykonywaniu plakatów, które miały podsumować warsztaty. Praktykantki przeważnie dbały o różnorodność dobieranych aktywności, jednak z trudnością przychodziło im indywidualizowanie zajęć do danej grupy. Warto zauważyć również, że przed rozpoczęciem warsztatów wolontariuszki nie otrzymały żadnych informacji dotyczących zainteresowań, aktualnie prowadzonych treści nauczania w grupach, oczekiwań przedszkola względem zajęć, czy wskazówek dotyczących zasad panujących w przedszkolu.

Zabawy ruchowe, taneczne oraz wspólne gotowanie potraw, zostały wskazane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego uczestniczących w zajęciach jako najbardziej atrakcyjne dla dzieci. Podczas zajęć wykorzystujących ruch, dzieci były najaktywniejsze. Również zajęcia plastyczne zostały wysoko ocenione przez nauczycieli.

Warsztaty International Kindergarten w przedszkolu trwały pięć dni. W trakcie warsztatów dzieci wykazywały duże zainteresowanie kulturą Chin oraz Egiptu. Przedszkolaki każdego dnia opowiadały rodzicom o zajęciach prowadzonych przez gości, a po ich wyjeździe przez następny tydzień, gdy wspólnie wykonane plakaty jeszcze wisiały na korytarzu, odwoływały się do spotkań z praktykantami. Jednak czy dzieci przyswoiły wiedzę przekazaną przez praktykantki? Opinia nauczycieli dotycząca efektywności zajęć jest podzielona. Według wszystkich nauczycieli uczestniczących w warsztatach – International Kindergarten to dobre źródło poznania innej kultury, wielokrotnie nauczycielki wychowania przedszkolnego podkreślały, że dzięki warsztatom dzieci wiedzą, że oprócz Polaków, są jeszcze inne narody, a w przypadku spotkania z osobą z innego kręgu kulturowego, dziecko łatwiej zaakceptuje drugą osobę. Na pytanie: „Czy według Pani dzieci przyswoiły wiedzę przekazaną przez praktykantki? W jakim stopniu?” nauczycielki odpowiadały przede wszystkim, że gdyby zapytały dzieci tuż po warsztatach, to dzieci pewnie by opowiedziały im o przebiegu zajęć, o tym, czego się dowiedziały, jednak po pewnym czasie dzieci raczej nie pamiętają warsztatów, najwyżej pojedyncze słówka: powitanie, czy nazwa koloru.

Wywiady z nauczycielami wykazały również, że warsztaty wielokulturowe International Kindergarten zostały potraktowane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego jako jednorazowa, tygodniowa atrakcja, po skończeniu której już się do niej nie nawiązuje: „Myślę, że ciężko to sprawdzić. My nie sprawdzaliśmy tego, więc nie mogę odpowiedzieć na to pytanie”, „Nie pytałam. Gdybym zapytała, to może ktoś by coś opowiedział”. „To jest bardzo trudne pytanie. Myślę, że gdybym zapytała dzieci na dzień po zakończeniu warsztatów, coś by pamiętały. Jednak po pewnym czasie od warsztatów już nie. Są to na tyle młode umysły, że czasami jest temat, który ich zainteresuje i długo go pamiętają i wiedzę mogą powiedzieć, że posiadły. Ale gdy temat ich nie zainteresuje, jest dla nich ciężki, czy nie wyszedł od dzieci, jest niezapamiętany”.

Badania wykazały, że wszyscy nauczyciele podkreślają potrzebę realizacji edukacji wielokulturowej w przedszkolu: „Edukacja wielokulturowa jest potrzebna. Poszerza horyzonty, uczy tolerancji, uczy dzieci współdziałania z innymi bez barier kulturowych i to jest bardzo istotne”; „[...] jest potrzebna.

Najważniejsze? To, aby zauważyć, że jesteśmy różni, ale każdy z nas jest człowiekiem, jest inny, ale każda kultura wnosi coś w rozwój. Dzięki temu możemy się czegoś nowego dowiedzieć i przez to wnieść coś w kulturę drugiego człowieka”; „Ważne, aby dzieci od najmłodszych lat były świadome, że wśród nas są ludzie z różnych kultur, z inną karnacją. To ważne, żeby dzieci wiedziały, że oprócz Polaków istnieją inne narodowości”; Dzięki edukacji wielokulturowej dzieci uczą się tolerancji. Dowiadują się, że każdy jest inny, można inaczej wyglądać, mówić w innym języku, co innego lubić, inaczej się bawić. I nie znaczy to, że ta inna osoba jest zła, niegrzeczna, niemiła. To jest bardzo ważne, żeby w przyszłości dziecko miało taką wiedzę, że jak dorośnie może spotkać podobną osobę i nie będzie dla niego już taka obca”; „Jak najbardziej jest potrzebna. Poszerza nasze horyzonty i uczy otwartości na inne kultury i innych ludzi. Taka otwartość może pomóc im w przyszłości. Będą odważniejsi i bardziej tolerancyjni”.

Celem niniejszych badań było wykazanie, jakie są możliwości edukacji wielokulturowej w przedszkolu. Z przedstawionych badań wynika, że edukacja wielokulturowa może i powinna być realizowana na wiele różnych sposobów – w zależności od wieku dzieci oraz ich możliwości.

Możliwości dla edukacji wielokulturowej w przedszkolu wspierane są przez nauczycieli zauważających potrzebę jej realizacji. Jednak samo zauważenie potrzeby edukacji wielokulturowej, czy zaproszenie raz na jakiś czas przedstawicieli innej kultury, czy nawet zorganizowanie warsztatów wielokulturowych International Kindergarten bez zaangażowania nauczycieli wychowania przedszkolnego mija się z celem. W omawianych badaniach wszyscy nauczyciele podkreślili potrzebę edukacji wielokulturowej, większość, mimo pewnych niedociągnięć programu International Kindergarten przyznało, że program powinien być kontynuowany w kolejnych latach, jednak żaden nauczyciel, po wyjeździe gości, nie wrócił do tematu minionych warsztatów, nie rozmawiał z dziećmi o ich wrażeniach, spostrzeżeniach, tak, aby lekcja wielokulturowości pozostała na dłużej w ich pamięci. Nauczyciele nie wspierali tworzących się u dzieci refleksji po spotkaniu. Również w trakcie trwania warsztatów nauczyciele nie czuli się współodpowiedzialni za proces dydaktyczny, ograniczali się jedynie do asystowania praktykantom.

Analiza zebranego materiału badawczego skłoniła autorkę do sformułowania następujących ustaleń:

1. Edukację wielokulturową w przedszkole można prowadzić wielotorowo: korzystając z programów zewnętrznych (m.in. AISEC International Kindergarten), cyklicznych lekcji kulturoznawczych (m.in. Muzeum Etnograficzne,

Fundacja Edukacji Międzykulturowej), organizując spotkania z podróżnikami, czy przedstawicielami danej kultury w ramach własnej działalności przedszkolnej, prowadząc zajęcia z edukacji wielokulturowej (ujęte w programie wychowania przedszkolnego).

2. Nauczyciele wychowania przedszkolnego dostrzegają potrzebę edukacji wielokulturowej w przedszkolu, jednak nie wychodzą z inicjatywą prowadzenia zajęć.
3. Nauczyciele wychowania przedszkolnego nie angażują się w pracę w trakcie trwania warsztatów wielokulturowych International Kindergarten oraz po ich zakończeniu. Dla nauczycieli warsztaty wielokulturowe International Kindergarten były jednotygodniowym wydarzeniem, do którego później nie nawiązywali.
4. Wolontariusze prowadzący warsztaty International Kindergarten nie posiadają wystarczającej wiedzy metodycznej oraz merytorycznej do prowadzenia warsztatów wielokulturowych. Pomimo to nauczyciele wychowania przedszkolnego uważają, że projekt International Kindergarten powinien być kontynuowany w następnych latach.
5. Wolontariusze International Kindergarten mają dużą swobodę prowadzenia zajęć w ramach ogólnego schematu narzuconego przez AIESEC. Wolontariusze nie zawsze potrafią dokonać prawidłowego wyboru metod pracy do danej grupy dzieci.

Na podstawie poczynionych obserwacji i ustaleń autorka sformułowała następujące wnioski:

1. Przedszkole powinno korzystać z wszystkich możliwości edukacji wielokulturowej, zarówno w ramach zewnętrznych programów, jak również działań wewnętrznych placówki.
2. Realizując edukację wielokulturową w przedszkolu potrzebna jest całkowita aktywizacja ze strony nauczyciela. Edukacja wielokulturowa nie może być zamknięta w granicach jednych zajęć, powinna wykraczać poza sztywne ramy, oddziałując na wszystkie sfery edukacji przedszkolnej. Edukacja wielokulturowa może być realizowana zarówno podczas zajęć wynikających z programu wychowania przedszkolnego, jak i swobodnej zabawy, czy czynności codziennych. Edukacja wielokulturowa może być codziennym dodatkiem do zajęć.
3. Istnieje potrzeba przygotowania nauczycieli do prowadzenia edukacji wielokulturowej w przedszkolu: znajomości zagadnień z zakresu edukacji wielokulturowej, rozbudzenia w nauczycielach chęci podejmowania inicjatywy w poznawaniu innych kultur i wyjaśnianiu ich dzieciom.

4. Warto zwrócić uwagę na sposób rekrutowania oraz szkolenia wolontariuszy biorących udział w programie AIESEC International Kindergarten oraz zapewnienie wolontariuszom cyklu szkoleń przed rozpoczęciem prowadzenia warsztatów wielokulturowych.
5. Wskazany jest kontakt z wolontariuszami AIESEC International Kindergarten przed rozpoczęciem warsztatów, przedstawienie oczekiwań przedszkola i udzielenie informacji dotyczących grup, z którymi będą pracować wolontariusze. Warto również zadbać, aby oprócz nauczyciela języka angielskiego, również nauczyciel wychowania przedszkolnego w trakcie trwania warsztatów stale wspierał wolontariuszy współprowadząc zajęcia.

Edukacja wielokulturowa w przedszkolu nie tylko możliwa jest do realizacji, ale odgrywa również niezwykle ważną rolę w procesie przygotowania dziecka do nawiązywania kontaktów z drugim człowiekiem. Przedszkole jawi się jako pierwsze miejsce, w którym z powodzeniem można uczyć postawy poszanowania wartości, jaką jest wielokulturowość. Wartość ta jest również celem współczesnej edukacji – akceptacji i szacunku wobec odmienności kulturowej rzeczywistego świata. Dla osiągnięcia sukcesu tj. przygotowania dziecka do otwartości na inność w dalszym życiu ważne jest, aby edukacji wielokulturowej towarzyszyło zachowanie różnorodności metod pracy oraz stworzenie własnej wewnętrznej kultury placówki, w której edukacja ta, nie będzie jedynie zamknięta w treści programu wychowania przedszkolnego, a opierać się będzie na pewnej misji. Do zrealizowania misji niezbędna będzie odpowiednia postawa nauczycieli – otwartość, pełne zaangażowanie i chęć poznawania oraz przybliżania dzieciom wielokulturowość świata. Ważne, aby nauczyciele w pełni zrozumieli, że to właśnie od nich samych, od ich zachowania zależy powodzenie edukacji wielokulturowej w przedszkolu.

Odpowiednie przygotowanie nauczycieli jako ludzi otwartych na drugiego człowieka jest więc warunkiem sukcesu wprowadzenia edukacji wielokulturowej. Nauczyciele w dużej mierze czerpią wiedzę z otaczającego świata, z mass-medium. Posiadają tzw. wiedzę potoczną i kierują się stereotypami. Nauczyciele biorący udział w badaniu prowadzonym przez autorkę tego artykułu jednoznacznie potwierdzili potrzebę edukacji wielokulturowej w przedszkolu, jednak nie na tyle, aby przejawiać inicjatywę do działania w tym obszarze. Cytując za Barbarą Dobrowolską „pojawia się zatem potrzeba **nowego profesjonalizmu**, wymagającego przyjęcia innej koncepcji kształcenia akademickiego i samej praktyki pedagogicznej” (Dobrowolska 2015: 48). Nowy profesjonalizm swoim zasięgiem objąć powinien nie tylko samych nauczycieli, ale również podejście

organizatorów, chyba najbardziej rozpowszechnionych w Polsce warsztatów wielokulturowych International Kindergarten oraz rodziców dzieci, dla których, chociażby w trosce o wychowanie własnych dzieci, wielokulturowość powinna być wartością należycie pielęgowaną.

Bibliografia

- Dobrowolska B. 2015. *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 48–50.
- Golka M. 1997. *Oblicza wielokulturowości*, [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 55–56.
- Kamińska K. 2005. *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, WSIP, Warszawa, s. 18–19.
- Nikitorowicz J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 17–38.

Źródła internetowe

AIESEC, *historia*, dostępny na: <http://aiesec.pl/historia/> (otwarty 11.06.2017).

Agnieszka Dominika Rutkowska-Sagata
Uniwersytet Warszawski

Nauczyciel przedmiotów artystycznych w szkolnictwie zawodowym w świetle aktów prawnych

Summary

LEGISLATION AND REGULATIONS CONCERNING ART EDUCATION

The paper analyses legislation concerning art education teachers in public vocational schools and focuses on the regulations on the required educational qualifications of the teaching staff members and currently available evaluation tools. Inaccuracies and lack of transparency are put into the limelight.

Key words: art education, art education teacher, vocational education, education law

red. Paulina Marchlik

Sytuacja prawna pedagoga przedmiotów artystycznych w szkolnictwie zawodowym nie jest klarowna. Przepisy regulujące pracę nauczycieli przedmiotów artystycznych są miejscami niejasne, niekompletne, a przede wszystkim rozproszone w licznych aktach prawnych. Analiza odpowiednich ustaw i rozporządzeń, a w szczególności zapisów dotyczących kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz kryteriów oceny ich pracy, wskazuje miejsca nietransparentne, niejasne. Analiza ta może i powinna stać się podstawą rozwiązań prowadzących do uściślenia i uproszczenia prawa, a co za tym idzie do lepszego funkcjonowania zawodowego tej grupy nauczycieli.

Podstawowym aktem prawnym regulującym system kształcenia w Polsce jest Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95

poz. 425 z późn. zm.)¹. Zgodnie z jej zapisami szkoły artystyczne oraz placówki doskonalenia nauczycieli tych szkół podlegają ministrowi właściwemu do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Prawa i obowiązki, a także wymagane od nauczycieli kwalifikacje określa Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982, nr 3 poz. 19 z późn. zm.). Szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli regulują (na podstawie art. 9 ust. 2 Karty Nauczyciela²) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2009, nr 50 poz. 400 z późn. zm.) oraz Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2014, poz. 784).

Kwalifikacje te, mimo delegacji ustawowej, umożliwiające ich bardzo szczegółowe określenie i bezproblemowe aktualizowanie wraz ze zmieniającymi się oczekiwaniami wobec nauczycieli, są nakreślone bardzo oszczędnie. Według art. 9 ust. 1 Karty Nauczyciela stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje. Jednocześnie przestrzega podstawowych zasad moralnych i spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu. Rozporządzenia odpowiednich ministrów w zasadzie precyzują jedynie jakie studia (tj. na jakim kierunku i na jakim poziomie) powinna ukończyć osoba kandydująca na stanowisko nauczyciela w danym typie szkoły i jakie obowiązują od tej zasady wyjątki. Rozporządzenia nie określają natomiast w żaden sposób kryteriów zatrudniania, którymi powinien kierować się dyrektor przy rekrutacji nauczycieli.

Kwalifikacjami wymaganymi do nauczania przedmiotu lub do prowadzenia edukacyjnych zajęć artystycznych w różnego typu szkołach i placówkach artystycznych są najczęściej przygotowanie pedagogiczne i dyplom ukończenia studiów magisterskich w uczelni artystycznej na kierunku (specjalności) zbliżonym bądź zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub rodzajem prowadzonych zajęć.

¹ Po reformie Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. o prawie oświatowym (Dz.U. 2017, poz. 59).

² Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, a w stosunku do nauczycieli szkół artystycznych – minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, w porozumieniu z zainteresowanymi ministrami, w drodze rozporządzenia, określa szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli (...).

Zachodzi tu jednak interesująca niesymetryczność wymaganych kwalifikacji. Do nauczania przedmiotu lub do prowadzenia edukacyjnych zajęć artystycznych w szkołach muzycznych i plastycznych nie jest bowiem wymagany dyplom ukończenia szkoły plastycznej bądź muzycznej, podczas gdy w szkołach baletowych jest on niezbędny. W szkołach muzycznych i plastycznych każdorazowo wymagany jest natomiast dyplom ukończenia szkoły wyższej (licencjat bądź magisterium)³, podczas gdy w szkołach baletowych dopuszcza się prowadzenie zajęć z zakresu tańca klasycznego, ludowego, charakterystycznego, historycznego i współczesnego bez takiego dyplomu. Może stanowić to pewną niedogodność w funkcjonowaniu szkół baletowych, wprowadzających do programów nauczania coraz więcej zajęć z zakresu tańca współczesnego (np. hip-hop), którego z powodzeniem mogą nauczać osoby bez dyplomu szkoły baletowej. Nie jest również do końca zrozumiałe dopuszczenie do nauczania osób bez dyplomu szkoły wyższej – jest to niepotrzebny anachronizm (zmieniła się przecież dostępność i powszechność studiów wyższych). Kwalifikacje szczegółowe wymagane od nauczycieli szkół baletowych warto zatem dostosować do obecnych realiów i ujednolicić z kwalifikacjami wymaganymi od nauczycieli pozostałych typów szkół artystycznych.

Artykuł 7 ustęp 1a Ustawy o systemie oświaty⁴ dopuszcza również w uzasadnionych przypadkach możliwość zatrudnienia w szkole publicznej osoby niebędącej nauczycielem, lecz posiadającej przygotowanie uznane przez dyrektora szkoły za odpowiednie do prowadzenia danych zajęć. W przypadku szkół artystycznych dotyczy to przede wszystkim przedmiotów zawodowych. Taniec klasyczny, podstawy kształcenia sluchu czy rzeźba mogą być nauczane przez osobę, która nie posiada przygotowania pedagogicznego – najczęściej artystę z bogatym doświadczeniem⁵. Taką osobę zatrudnia się wówczas na zasadach określonych w Kodeksie pracy, a nie Karcie Nauczyciela. Warto w tym kontekście postawić następujące pytania: czy umiejętności techniczne i artystyczne to jedyne kompetencje potrzebne do nauczania w szkole? Jakimi kryteriami powinien się kierować dyrektor przy zatrudnianiu takich osób? Jakie ma możliwości sprawdzenia ich umiejętności metodycznych i pedagogicznych? Czy taki nauczyciel jest zobowiązany do uzupełnienia wykształcenia (odbycia kursu pedago-

³ Nie dotyczy to prowadzenia zajęć praktycznej nauki zawodu w szkołach plastycznych, w tym przypadku wystarczy jedynie świadectwo dojrzałości i dyplom ukończenia szkoły policealnej oraz odpowiedni staż pracy w zawodzie.

⁴ Po reformie art. 15 ust. 2 Ustawy o prawie oświatowym.

⁵ Dzięki temu samemu przepisowi tańca współczesnego mogą w drodze wyjątku uczyć również osoby bez dyplomu szkoły baletowej.

gicznego) w określonym czasie od zatrudnienia? Jakie są możliwości ewaluacji jego pracy? Czy praca takiego nauczyciela jest w sposób szczególny nadzorowana przez dyrektora lub inne organy zarządzające (dodatkowe wizytacje, ankiety wśród uczniów)?

Dyrektorzy szkół w takim przypadku zwracają przede wszystkim uwagę na ich doświadczenie zawodowe i osiągnięcia artystyczne. Jest to z pewnością ważny aspekt przygotowania do zawodu nauczyciela przedmiotów artystycznych, ale – na co należy zwrócić szczególną uwagę – w przypadku pedagogów przedmiotów ogólnokształcących taka zależność nie zachodzi. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących nie muszą być mistrzami w swojej dziedzinie. Dyrektorzy nie oceniają kompetencji matematyków przez pryzmat ich osiągnięć na polu matematyki, a nauczycieli wychowania fizycznego pod kątem medali zdobytych na zawodach sportowych i rekordów życiowych w poszczególnych dyscyplinach. Czy nie wydaje się w takim razie zasadne przeniesienie ciężaru oceny przyszłych nauczycieli przedmiotów artystycznych na kompetencje pedagogiczne? Czy uprawnione jest ocenianie osiągnięć artystycznych nauczycieli i zakładanie, że umiejętności te automatycznie przekładają się na wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki? Czy nie należałoby wnikliwiej weryfikować ich umiejętności przekazywania wiedzy i sposobu opisywania techniki wykonania poszczególnych elementów artystycznych i ich ewaluacji?

W przypadku pedagogów tańca faworyzowanie kandydatów na nauczycieli z dużym doświadczeniem scenicznym może ponadto przyczyniać się do dyskryminacji osób, które spełniają kryteria formalne, posiadają wiedzę techniczną i przygotowanie pedagogiczne, ale z różnych względów (np. problemy zdrowotne) nie mogły podjąć pracy jako zawodowi tancerze.

Jeżeli kryteria zatrudniania nauczycieli nie są jasno określone, być może odpowiedź na te pytania znajduje się choć częściowo w kryteriach oceny ich pracy? Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 23 marca 2017 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli szkół artystycznych, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. 2017, poz. 709), oceny pracy nauczyciela dokonuje dyrektor szkoły artystycznej, chyba że nie posiada kwalifikacji pedagogicznych⁶. Wtedy oceny tej dokonuje dyrektor szkoły w po-

⁶ Pojęcie „kwalifikacje pedagogiczne” jest nieostre i w tym kontekście występuje jedynie w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 23 marca 2017 r., niemniej nie jest ono w żaden sposób zdefiniowane. W pozostałych aktach prawnych wykorzystywane jest pojęcie „przygotowanie pedagogiczne”, rozumiane jako „nabycie wiedzy i umiejętności

rozumieniu z nauczycielem zajmującym inne stanowisko kierownicze i sprawującym w tej szkole nadzór pedagogiczny bądź w porozumieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny nad szkołą. Ocena pracy nauczyciela nie powinna być uzależniona od jego przekonań religijnych i poglądów politycznych.

Kryteria oceny pracy nauczyciela znajdują się w art. 6 Karty Nauczyciela⁷. Według tego dokumentu do obowiązków nauczyciela należy staranna realizacja powierzonych mu zadań, udzielanie wsparcia każdemu uczniowi w jego rozwoju, dążenie do pełni własnego rozwoju osobowego, kształcenie i wychowywanie młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka oraz dbanie o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów. Powinności nauczyciela określa również art. 4 Ustawy o systemie oświaty⁸. W swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma on kierować się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia.

Przy ocenie pracy nauczyciela brane są również pod uwagę: poprawność merytoryczna i metodyczna prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prawidłowość realizacji innych zadań zawodowych wynikających ze statutu szkoły, zaangażowanie zawodowe (uzyskiwane wyniki w pracy, uczestnictwo w pozalekcyjnej działalności szkoły, udział w pracach sekcji, wydziałów lub zespołów przedmiotowych, podejmowanie innowacyjnych działań

z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz z pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną, w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin; w przypadku nauczycieli praktycznej nauki zawodu niezbędny wymiar zajęć z zakresu przygotowania pedagogicznego wynosi nie mniej niż 150 godzin (definicja za Rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli). Ponadto Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz.U. 2009, nr 184 poz. 1436) nie dopuszcza możliwości nieposiadania przez dyrektora (kandydata na dyrektora) przygotowania pedagogicznego (kwalifikacji pedagogicznych?). W świetle tego dokumentu zapis ten jest więc nieuzasadniony i niejasny.

⁷ Warto odnotować, że kryteria oceny pracy osób, które nie posiadają przygotowania pedagogicznego i zatrudnionych na podstawie Kodeksu pracy nie są określone w żadnym akcie prawnym, natomiast jedynym kryterium zatrudnienia jest posiadanie „przygotowania uznanego przez dyrektora szkoły za odpowiednie do prowadzenia danych zajęć”.

⁸ Po reformie art. 5 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

w zakresie nauczania, wychowania i opieki, zainteresowanie uczniem i jego środowiskiem, współpraca z rodzicami), aktywność w doskonaleniu zawodowym lub działalności artystycznej, działania w zakresie wspomagania wszechstronnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb, kultura osobista oraz przestrzeganie porządku pracy (punktualność, pełne wykorzystanie czasu lekcji, właściwe prowadzenie dokumentacji).

O planowanej ocenie pracy nauczyciel powinien zostać powiadomiony pisemnie co najmniej na trzydzieści dni przed jej dokonaniem. Może on również wnioskować o wystawienie pisemnej opinii na temat swojej pracy przez nauczyciela konsultanta właściwego w sprawach doskonalenia zawodowego nauczycieli, współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej, a w przypadku braku takich możliwości – opinii innego nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego. Następnie obowiązkiem dyrektora szkoły jest przekazanie kontrolowanemu nauczycielowi pisemnej oceny jego pracy oraz wysłuchanie jego uwag i zastrzeżeń. Nauczyciel ma również możliwość zgłoszenia swoich uwag i zastrzeżeń na piśmie do siedmiu dni od chwili zapoznania się z oceną. Odwołanie od oceny rozpatruje specjalnie w tym celu powołany zespół⁹ w terminie trzydziestu dni od dnia jego wniesienia. Do zadań owego zespołu należy decyzja o ustaleniu nowej oceny bądź podtrzymaniu pierwszej.

Nauczyciel powinien mieć również zapewniony dostęp do materiałów metodycznych oraz możliwość doskonalenia zawodowego. Według Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 12 marca 2001 r. w sprawie określenia podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły artystyczne zadań statutowych i programów oraz realizacji przez nauczycieli tych szkół zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (Dz.U. 2001, nr 26 poz. 290), szkoły powinny posiadać adekwatne warunki lokalowe i sprzętowe do nauczania wyznaczonych specjalności. Regulacji podlega również nieodpłatne wyposażenie nauczycieli w programy nauczania, podręczniki i czasopisma metodyczne związane z przedmiotem nauczania¹⁰ oraz wszelkich przyborów i materiałów, stosownie do specyfiki danej szkoły¹¹.

⁹ W skład zespołu wchodzi: przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą (jako przewodniczący zespołu), przedstawiciel rady pedagogicznej, przedstawiciel rodziców wchodzących w skład rady szkoły, a w szkole, w której rada szkoły nie została powołana – przedstawiciel rady rodziców, nauczyciel-konsultant właściwy w sprawach doskonalenia zawodowego nauczycieli, współpracujący z Centrum oraz na wniosek nauczyciela – przedstawiciel wskazanej przez niego zakładowej organizacji związkowej.

¹⁰ Programy nauczania, podręczniki i czasopisma metodyczne związane z przedmiotem nauczania stanowią własność szkoły i są zewidencjonowane w bibliotece szkolnej.

¹¹ Szczegółowy wykaz przyborów i materiałów znajduje się w gestii dyrektora szkoły.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2016, poz. 1591) określa między innymi warunki i tryb tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposób działania tych placówek. Publiczne placówki doskonalenia o zasięgu ogólnokrajowym są prowadzone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, a publiczne placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych – przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego.

Wśród obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych należy: przygotowywanie programów doskonalenia zawodowego oraz opracowywanie materiałów edukacyjnych dla nauczycieli szkół artystycznych w zakresie przedmiotów artystycznych; organizowanie szkoleń dla kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych awansu zawodowego nauczycieli; organizowanie różnorodnych form współpracy i wymiany doświadczeń, w tym warsztatów, konferencji i seminariów, dla nauczycieli poszczególnych typów szkół artystycznych; wspieranie inicjatyw nauczycieli oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych; opracowywanie, we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych; współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych z partnerami krajowymi i zagranicznymi.

Przepisy regulujące pracę nauczycieli przedmiotów artystycznych są miejscami niejasne, niekompletne, a przede wszystkim rozproszone w licznych aktach prawnych. Podstawowym problemem formalnym, dotyczącym zresztą w tej samej mierze nauczycieli przedmiotów artystycznych, co nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jest brak precyzyjnych kryteriów zatrudnienia. W przypadku nauczycieli przedmiotów artystycznych problem ten nabiera dodatkowego znaczenia, ponieważ jednym z najważniejszych kryteriów zatrudnienia wymienianym przez dyrektorów szkół artystycznych jest kryterium pozapedagogiczne (tj. doświadczenie i osiągnięcia artystyczne). Kolejnym problemem jest możliwość zatrudniania nauczycieli przedmiotów artystycznych zarówno na podstawie Kodeksu pracy, jak i Karty Nauczyciela. Większość przepisów regulujących zatrudnianie i ocenę pracy nauczycieli znajduje się w Karcie Nauczyciela i dotyczy jedynie osób zatrudnionych na podstawie tego aktu prawnego. W przypadku zatrudnienia nauczyciela na podstawie Kodeksu pracy kryteria zatrudnienia i ocena pracy takiego nauczyciela w zasadzie nie są prawnie uregulowane.

Wątpliwości wzbudzają również szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli przedmiotów artystycznych. Tak duże zróżnicowanie wymogów w zależności od typu szkoły wprowadza tylko dodatkowe komplikacje prawne i nie jest niczym uzasadnione. Kwalifikacje te nie są dostosowane do obecnej sytuacji na rynku pracy i tendencji w szkolnictwie artystycznym.

Nie do końca jasna jest też przyczyna tak wyraźnego oddzielenia systemu szkolnictwa artystycznego od szkolnictwa ogólnokształcącego. Mając na uwadze, że szkoły artystyczne uczą również przedmiotów ogólnokształcących, nie wydaje się zasadne przekazywanie nadzoru nad nimi ministrowi właściwemu ds. kultury i dziedzictwa narodowego. Prowadzi to do jeszcze większego rozproszenia przepisów, a większość rozporządzeń dotyczących szkolnictwa artystycznego jest właściwie nieznacznie zmodyfikowaną wersją rozporządzeń dotyczących szkolnictwa ogólnokształcącego (np. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 25 marca 2010 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki w szkołach artystycznych nie-realizujących kształcenia ogólnego (Dz.U. 2010, nr 61 poz. 381) i Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2002, nr 3 poz. 28)).

Wskazane wydaje się wobec tego scalenie przepisów dotyczących nauczycieli przedmiotów artystycznych z przepisami dotyczącymi nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Organem nadzorującym całość edukacji byłoby Ministerstwo Edukacji Narodowej. Przepisy należałoby również uprościć i znowelizować, mając na uwadze zwłaszcza niekonsekwencje związane ze szczegółowymi kwalifikacjami wymaganymi od nauczycieli.

Zasadne wydaje się także szczegółowe określenie kryteriów zatrudniania nauczycieli wszystkich przedmiotów, także osób niebędących nauczycielami w rozumieniu Karty Nauczyciela. Podczas rekrutacji powinny być preferowane osoby z przygotowaniem pedagogicznym. Zasady rekrutacji powinny zostać jaśniej określone, a punktacja konkursowa i przebieg rozmowy z kandydatami publicznie dostępne. Warto także wprowadzić specjalny tryb oceniania pracy nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego (dodatkowe wizytacje, szczególny nadzór pedagogiczny dyrektora bądź wyznaczenie nauczyciela opiekuna, ankieta w klasie po pierwszym semestrze zajęć).

Wykaz aktów prawnych

1. Ustawa z 7.09.1991 o systemie oświaty; tekst ujednoczony: „Dziennik Ustaw” 2016, poz. 1943, 1954, 1985, 2169; „Dziennik Ustaw” 2017, poz. 60, 949, 1292.
2. Ustawa z 14.12.2016, Prawo oświatowe; tekst ujednoczony: „Dziennik Ustaw” 2017, poz. 59, 949.
3. Ustawa z 26.01.1982, Karta Nauczyciela; tekst ujednoczony: „Dziennik Ustaw” 2017, poz. 1189.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12.03.2009 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli; tekst ujednoczony: „Dziennik Ustaw” 2015, poz. 1264.
5. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 20.05.2014 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli, „Dziennik Ustaw” 2014, poz. 784.
6. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 23.03.2017 w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli szkół artystycznych, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, „Dziennik Ustaw” 2017, poz. 709.
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27.10.2009 w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek, „Dziennik Ustaw” 2009, nr 184 poz. 1436.
8. Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 12.03.2001 w sprawie określenia podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły artystyczne zadań statutowych i programów oraz realizacji przez nauczycieli tych szkół zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, „Dziennik Ustaw” 2001, nr 26 poz. 290.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 29.09.2016 w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, „Dziennik Ustaw” 2016, poz. 1591.
10. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 25.03.2010 w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki w szkołach artystycznych nie-realizujących kształcenia ogólnego, „Dziennik Ustaw” 2010, nr 61 poz. 381.
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 19.12.2001 w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki, „Dziennik Ustaw” 2002, nr 3 poz. 28.

RECENZJA

Irena Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*,
Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2016, 320 s.

O książce z jej Autorką rozmawia – Adam Fijałkowski

Adam Fijałkowski: Książka *Humanistyczne przesłanki niepokoju* ukazała się rok temu. W bieżącym zeszycie „Kwartalnika Pedagogicznego”, w związku z jubileuszem Zakładu, sporo miejsca zajmuje problematyka wychowania estetycznego, jego teorii i ewolucji. Można więc zapytać, czy i co łączy dwa wątki tematyczne: tytułową treść humanistycznych przesłanek niepokoju, o której mamy rozmawiać, i wychowanie estetyczne, stanowiące niejako „tło” rozmowy?

Irena Wojnar: Te dwa wątki łączą się ze sobą; wynikają oba z bliskiego mi zawsze myślenia o wychowaniu estetycznym w perspektywie jego humanistycznej misji, a więc niejako charyzmatycznie, z uwagi na założony udział tak rozumianego wychowania w naprawie świata, przede wszystkim w naprawie człowieka, ujawnieniu jego ukrytych możliwości; kryją w sobie także odniesienie do filozofii humanizmu w ujęciu światopoglądowym, jako swoistego sumienia człowieka, osoby. Spoglądając na własną drogę studiów i naukowego rozwoju, lubię powtarzać, że studiowałam bardziej humanistykę niż pedagogikę, choć, mimo doktoratu z estetyki, jestem formalnie i organizacyjnie związana ze środowiskiem pedagogicznym.

A.F. Jak zatem humanizm wyraża się w stosunku do niepokoju i do samych nieco wznioślejszych działań edukacyjnych?

I.W. Humanizm to jednocześnie „świat humanistyczny”, trwałe uniwersum ludzkich dokonań w obszarze wiedzy i wartości; zespół refleksji (nauki humanistyczne), czy, szerzej, sposób uprawiana jej w perspektywie człowieka; postawa zaangażowania i wrażliwości, wyznacznik praktycznego działania, swoiste sumienie w stosunku do rzeczywistości. Tę problematykę podjęłam nie bez wahania, zawsze w obawie, że mówię i piszę wciąż o tym samym, że narzucam „moje” tematy i „moje” widzenie świata osobom i czasom, do których nie pasują. Z góry przepraszam za, świadome przecież, rozmijanie się z tym, co umacnia kontury istniejącego świata. Wierzę jednak, że ruch i zmiany winny być równoważone troską o kruche elementy trwałości, że doraźność i niecierpliwość mogą tylko aktualizować wysiłek pamięci, wrażliwości i wyobraźni. Książkę moją dedykuję tym wszystkim, którzy nie boją się milczenia i zadumy. Często powtarzam, że wszystko, co mówimy i piszemy, nawet nasze lektury pozornie obiektywne i bezosobowe, uwarunkowane jest naszym własnym osobistym sposobem myślenia i odczuwania świata. A skoro tak jest, to każda nasza wypowiedź stanowi uchylenie zasłony prywatności, może nawet intymności, stanowi przyczynek do naszej własnej tożsamości, mam oczywiście na myśli tożsamość intelektualną.

A.F. Czy i co nowego wnosi pani książka do wspomnianych wątków? Dostrzegam pogłębienie ujęcia alternatywności i możliwości w stosunku do sytuacji ludzkich wyborów i działań w świecie?

I.W. Książka obejmuje różne artykuły i rozprawy, sporo z tych tekstów wiąże się z moją działalnością w Komitecie Polska 2000 Plus Polskiej Akademii Nauk. Lektury i przemyślenia z zakresu podejmowanych w tym środowisku inicjatyw eksponują konieczność myślenia o przyszłości. Jednak i w tym środowisku wciąż zdaje się dominować bardziej myślenie o przyszłości w kategoriach adaptacyjnych, a więc niejako fatalistycznie, mniej zaś, o ważniejszym przecież myśleniu kreatywnym, alternatywnie, jako dzieło w znacznym sensie uzależnione od woli i działalności człowieka. W tym kręgu dostrzegam źródło mojego myślenia kategoriami niepokoju. Humanistyczne spojrzenie na świat prowadzi więc do wyeksponowania tytułowej problematyki niepokoju, czyli – w pewnym sensie – przechodzenia od nadziei, dominującej w dawnym myśleniu o wychowaniu estetycznym, do niepokoju lub zaniepokojenia, nadziei i niepokoju. Rozważania pod wspólnym tytułem *Humanistyczne przestanki niepokoju* mają w swej podstawowej intencji, zachęcić do współmyślenia o świecie kreowanym i przeżywanym przez ludzi, nie tyle podnosić samopoczucie, ile wzmacniać dążenia

do naprawy tego, co możliwe, choć trudne, rozpoczynając od samych siebie. Próbujemy dziś zarysować koncepcję „podmiotowego wymiaru edukacji”, edukacji humanistycznej zajmującej się zarówno człowiekiem w świecie, jak i człowiekiem stanowiącym zindywidualizowany mikroświat. Posłużyłam się nawet neologizmem „mikrohumanizm” w odniesieniu do wnętrza człowieka, pewnie jednak należałoby dodać, że będzie to „mikrohumanizm tragiczny”...

A.F. W książce są trzy części, trzy zakresy analizy humanistycznej: człowiek jako osoba i zobowiązanie, człowiek w świecie, ale i problemy bardziej spersonalizowane, a nawet wspomnieniowe. Dlaczego taki podział?

I.W. Teksty w książce *Humanistyczne przesłanki niepokoju* powstały z reguły w XXI w. Poprzednia „porcja” tekstów z XX w., była przedstawiona w mojej wcześniejszej książce *Humanistyczne intencje edukacji* (2000). Książka liczy około trzystu stron, składa się ze wstępu, zakończenia i – jak pan zauważył – trzech części tematycznych. Całość rozpoczynają i kończą rozważania przedstawione w dwóch, bardzo dla mnie istotnych merytorycznie tekstach. „Pedagogika niepokoju” z roku 2012 nadaje problemową tonację niemal całości rozważań, stanowi bowiem prezentację, można by z wahaniem powiedzieć, „metodologiczną”, myślenia na temat obszarów i źródeł, zabarwionego troską i niepokojem zarówno o los świata, jak i o los własny ludzi w sensie osobowym i społecznym. Kategorię niepokoju przywołuję za filozofią Gabriela Marcela i podkreślam, że jest on stanem emocjonalnym pobudzonym wrażliwą refleksją i przeżytym doświadczeniem, a wymaga wyobraźni prospektywnej. Zwracam więc uwagę na znaczenie edukacji humanistycznej, kształtowanie człowieczeństwa, a nie tylko pragmatycznych kompetencji. Ta problematyka „pedagogiki niepokoju” pojawia się we wszystkich dalszych rozważaniach zawartych w książce. Książkę kończy tekst na temat wychowania dla pokoju, który chciałabym potraktować jako zasadnicze przesłanie. Żyjemy bowiem w czasach, kiedy eskalacja napięć i konfliktów nieustannie przybiera na sile; załamuje się nie tylko „ład w świecie”, ale nade wszystko „ład w ludziach”, na szeroką skalę umacnia się przyzwolenie dla nienawiści i agresji.

A.F. Wobec tak rozumianego przesłania ogólnego, jak zarysowują się odrębne części książki?

I.W. Trzy tematyczne części książki opatrzyłam tytułami. Część pierwsza, „Wobec świata”, obejmuje ona rozprawy drukowane w różnych publikacjach Ko-

mitetu Polska 2000 Plus. W drugiej części „Obecność czynnika ludzkiego”, zamieściłam teksty na temat humanistycznych aspektów edukacji związanej przede wszystkim z obecnością kultury, potwierdzającej twórczą aktywność człowieka w świecie. Przypominam rolę sztuki, szczególnie wychowania przez sztukę, by wyeksponować, wciąż korzystając z inspiracji Bogdana Suchodolskiego, znaczenie osobowej samoedukacji każdego pojedynczego człowieka, współodpowiedzialnego wprawdzie za sprawy świata, ale odpowiedzialnego przede wszystkim za własne decyzje. Jestem głęboko przekonana, że istotne znaczenie czynnika ludzkiego odnosi się zarówno do aktywności w świecie zewnętrznym, jak i do obecności w zindywidualizowanym wewnętrznym świecie każdego człowieka, jego własnych wyborów i decyzji. To właśnie nazywam poetyką własnego życia. Trzecia część książki zatytułowana jest „Wierna pamięć” i obejmuje bardziej zdarzenia niż problemy, ale zdarzenia prześwietlone obecnością konkretnych osób, wśród których szczególne miejsce i szczególna rola przypada różnym sytuacjom związanym z Bogdanem Suchodolskim, ale też z innymi osobami, z którymi spotkałam się zarówno w rzeczywistości – Maurice Debesse, Giuseppe Flores d’Arcais, jak i jedynie w wymiarze idei (Maria Montessori). Przywołałam także, jakże istotną dla mnie, postać Herberta Reada – inspiratora programu „wychowania przez sztukę”, ale także wychowania do „pokoju w ludziach”. Tropy wiernej pamięci byłyby oczywiście znacznie bogatsze, ale nie jest to książka wspomnieniowa.

A.F. Czy rozważania, zawarte w pani książce, mają lub będą miały następstwa?

I.W. Od dwóch lat, w klimacie takiego właśnie myślenia, odbywają się spotkania nt. „Humanistyczne alternatywy” w Polskiej Akademii Nauk, w ramach działań Komitetu Polska 2000 Plus. Jest to nasz skromny przyczynek do koniecznej obrony idei i wartości humanistycznego myślenia i działania. Pojawia się więcej pytań niż odpowiedzi. Próbujemy dyskutować nad dwoma aspektami pojmowania „tego co humanistyczne”. Jest to oczywiście przede wszystkim ujęcie teoretyczne, analizowane przez różne systemy filozoficzne, zwłaszcza w związku z interpretacją rozumienia, ale także związane z programami edukacyjnymi. Jest przecież także światopoglądowe podejście do humanizmu, który inspiruje różne sposoby życia, empatyczną wrażliwość jednostek i altruistyczne działania w kręgu wspólnot. Wciąż zasadne pozostaje pytanie, czy i po co jest dziś ludziom potrzebna humanistyczna wrażliwość, skoro wyraża tak zwane miękkie człowieczeństwo, a więc po prostu osłabia w sytuacjach rywalizacji i zdobywania sukcesów. Ale istnieje grupa chętnych uczestników tych spotkań. Oczywiście byłyby

do napisania książki. Mam już jej tytuł: „Pedagogika mikrohumanizmu”. Ale pewnie już nie zdążę, zresztą dziś niewiele osób czyta książki.

A.F. Zaciekała mnie reprodukcja na okładce książki: „Drapieżniki” – linoryt Izabeli Tobolczyk z IV Biennale Grafiki Dziecięcej (1984) ze zbiorów Galerii i Ośrodka Plastycznej Twórczości Dziecka w Toruniu. Dlaczego taka właśnie ilustracja na okładce rozważań o humanistycznych przesłankach niepokoju? Drapieżniki – lew, tygrys, lampart, gepard, kot i inne a humanistyczne niepokoje? Jak zrozumieć taki właśnie wybór ilustracji na okładce?

I.W. Okładka ma z pewnością charakter niekonwencjonalny. Wybrałam taki jej wariant, żeby z jednej strony przywołać i utrwalić moją wieloletnią współpracę z Galerią Twórczości Plastycznej Dziecka w Toruniu, z drugiej wszakże zaproponować metaforę niepokoju wyrażoną w ekspresyjności sympatycznych przecież „bohaterów”, groźnych jedynie z pozoru. Może jest w tym ukryty klucz przezwyciężania dręczącego nas niepokoju, uwydatniania jego humanistycznego znaczenia i sensu. Nie przypadkiem przecież Dewey sugerował edukacyjny wymiar niepokoju połączonego z zaciekawieniem.

A.F. Bardzo dziękuję za rozmowę!

Warszawa, 2 sierpnia 2017 r.

Noty o Autorach

Katarzyna Aderek – magister, absolwentka Wydziału Grafiki i Podyplomowego Studium Pedagogicznego Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie oraz Pedagogiki Teatru w Instytucie Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego, a także Instytutu Kultury Polskiej UW. Współpracuje z Zakładem Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą Wydziału Pedagogicznego UW – prowadzi zajęcia warsztatowe ze studentami na specjalności edukacja artystyczna i medialna. Projektuje i współprowadzi artystyczne projekty edukacyjne w Stowarzyszeniu Wolna Chata. Główny obszar zainteresowań: pedagogika teatru. E-mail: kasia.aderek@data.pl

Henryk Depta – emerytowany profesor Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół edukacji filmowej i wychowania przez sztukę. Wybrane publikacje: *Film i wychowanie* (1975), *Kultura filmowa – wychowanie filmowe* (1979), *Film w życiu i wychowaniu młodzieży* (1983), *Fabryka snów czyli szkoła życia: problemy młodzieży a wartości filmu* (1986), *Muzea biograficzne w procesie edukacji kulturalnej: ekspozycje Fryderyka Chopina* (współaut., 2013). E-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl

Adam Fijałkowski – profesor Uniwersytetu Warszawskiego, kierownik Zakładu Humanistycznych Podstaw Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego UW oraz redaktor naczelny „Kwartalnika Pedagogicznego”. Praca doktorska, pisana pod kierunkiem prof. Ireny Szybiak, *Idee edukacyjne Wincentego z Beauvais (ok. 1194–1264)* w 1999 r. obroniona na Wydziale Pedagogicznym UW (publ. 2001). Habilitację uzyskał na podstawie książki *Tradycja i nowatorstwo w «Orbis sensualium pictus» Jana Amosa Komeńskiego* (2012, wyd. II – 2013). Zainteresowania badawcze: historia wychowania w średniowieczu i w czasach nowożytnych, a także historia dzieciństwa, dzieje dydaktyki i propagandy w XX w. E-mail: a.fijalkowski@uw.edu.pl

Janusz Gajda – pedagog, humanista, emerytowany profesor zwyczajny, założyciel i wieloletni kierownik Zakładu Teorii Upowszechniania Kultury na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Członek rzeczywisty Lubelskiego Towarzystwa Naukowego, wiceprzewodniczący Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członek Międzynarodowej Akademii Humanizacji Edukacji (IAHE). Główne zainteresowania: edukacja medialna oraz kulturowo zorientowana pedagogika, w tym przede wszystkim pedagogika kultury i współczesna antropologia kulturowa. Autor blisko 300 publikacji, w tym 17 monografii, i redaktor 8 prac zbiorowych. Najważniejsze z nich: *Antropologia kulturowa* (2002), *Media w edukacji* (2004), *Pedagogika kultury w zarysie* (2006), *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki* (2009), *Antropologia kulturowa* (2012). E-mail: gajdaj@o2.pl

Małgorzata Kowalczyk-Marcjan – profesor ChAT na Wydziale Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Zainteresowania badawcze: kultura literacka, wychowanie literackie, wiedza o literaturze, wychowanie przez sztukę, integracja sztuk, ars in crudo, twórczość amatorska młodzieży szkół ponadpodstawowych (koła dramatyczne, muzyczne, wokalne, instrumentalne, happeningi studenckie); ośrodki kultury, twórcze pisanie, rozwój kultury regionalnej. Ważniejsze publikacje: *Literatura wobec innych sztuk w praktyce szkolnej* (1987); *Przedpola sztuki, amatorski ruch teatralny w szkołach zawodowych* (1990); *Teatr w świadomości uczniów* (1995); *Droga przez wiersz* (współaut. J. Drobot, 1996); *Jakobův žebřík, Polská literatura w latach 1945–1969* (współaut. P. Posledni, 2008). E-mail: m.kowalczyk@chat.edu.pl

Zofia Krawczyk – prezes „Dom i Styl” Real Estate. Salon Sztuki. Prowadzi kwerendy i dokumentuje historie Starego Mokotowa. Zajmuje się także rewaloryzacjami materialnego komponentu zespołu zabytkowego. Wybrane publikacje: *Wprowadzenie do kultury plastycznej – kształtowanie percepcji* (1975), *Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania* (1990). E-mail: zosia930@wp.pl

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – doktor, adiunkt w Zakładzie Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Główne obszary zainteresowań: sztuka współczesna, sztuka zaangażowana, sztuka nowych mediów, pedagogika teatru, wychowanie przez sztukę, nowe zjawiska w sztuce i ich aspekty pedagogiczne. Autorka książki *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej* (2016). E-mail: b.kwiatkowska@uw.edu.pl

Małgorzata Malicka – emerytowany adiunkt Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: wychowanie przez sztukę, kształtowanie twórczych możliwości człowieka, problemy ludzkiej podmiotowości i tożsamości. Autorka książek: *Uroki i trudy twórczego życia* (1982), *Twórczość czyli droga w nieznanne* (1989), *Ja – czyli kto? Rzecz o tożsamości osobowej i wychowaniu* (1996), *Bycie sobą jako ideał* (2002). E-mail: m.malicka8@upcpoczta.pl

Adam Malinowski – emerytowany starszy wykładowca w Zakładzie Teorii Wychowania Estetycznego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Interesuje się plastyką, edukacją plastyczną. E-mail: aw.malinowski@op.pl

Aleksandra Mińkowska – magister, doktorantka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w Zakładzie Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą. Dyrektor Niepublicznego Przedszkola Ciuchcia Puch Puch. Zainteresowania: edukacja wielokulturowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych dzieci – zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym. Promocja ukraińskiej kultury w Polsce oraz historia i kultura Łemków. E-mail: aleksandra.minkowska@gmail.com

Krystyna Pankowska – profesor zwyczajny, kierownik Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe i aktywność badawcza oscylują wokół szeroko pojętej problematyki edukacji estetycznej

i kulturalnej, i sytuują się w trzech głównych obszarach refleksji: teorii dramy, teorii wychowania estetycznego oraz antropologii kultury współczesnej. Wybrane publikacje: *Współczesny teatr poszukujący* (1986), *Drama – zabawa i myślenie* (1990), *Edukacja przez dramę* (1997), *Pedagogika dramy* (2000), *Drama w przekraczaniu granic niepełnosprawności* (współaut. H. Gzella i A. Madziara, 2006), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej* (red., 2006), *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne* (2010), *Drama. Konteksty teoretyczne* (2013), *Sztuka i twórczość* (red., 2015). E-mail: kpankowska@poczta.onet.pl

Joanna Parol – magister, doktorantka Wydziału Pedagogicznego (Zakład Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą) i Wydziału Polonistyki (Zakład Literatury Popularnej, Dziecięcej i Młodzieżowej) na Uniwersytecie Warszawskim. Ukończyła Pedagogikę i Filologię Polską. Nauczyciel języka angielskiego, edukacji wczesnoszkolnej i wychowawca świetlicy. Zainteresowania naukowe i badawcze: kino, analiza i interpretacja filmu, teoria filmu, historia filmu, warsztat filmowy, wychowanie filmowe i edukacja filmowa oraz literatura dla dzieci i młodzieży. E-mail: asia.placebo@wp.pl

Agnieszka Dominika Rutkowska-Sagata – magister, doktorantka Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się współczesnymi problemami nauczycieli przedmiotów artystycznych w szkolnictwie zawodowym, krytyką tańca. Wybrane publikacje: *Tradycyjność czy innowacyjność latynoamerykańskiego tańca scenicznego?* (2014), *Awangardowość tańca na przełomie XX i XXI wieku* (2015), *Taniec w kulturze konwergencji* (2015). E-mail: agnrutkowska@gmail.com

Mariusz Samoraj – doktor, starszy wykładowca w Zakładzie Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalność naukowa: doktor nauk humanistycznych, Pedagogika – studia podyplomowe „Sztuka”, instruktor ceramiki, nauczyciel mianowany. Zainteresowania badawcze: teoria wychowania estetycznego, edukacja artystyczna – plastyczna i medialna o profilu artystycznym, przekaz dziedzictwa kulturowego, edukacja międzykulturowa i regionalna, animacja społeczno-kulturalna i artystyczna, edukacja wczesnoszkolna. Wybrane publikacje: *Essays on Education through Art. Time Passing and Time Enduring* (red., 2002), *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku* (współaut. I. Wojnar, A. Piejka, 2008). E-mail: mariuszsamoraj@poczta.onet.pl

Irena Wojnar – profesor zwyczajny, dr hab. Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, dr Uniwersytetu Paryskiego (Sorbona), uczennica i przez wiele lat współpracowniczka prof. Bogdana Suchodolskiego, a także wykładowca Uniwersytetu Padewskiego, ekspert UNESCO na konferencjach m.in. w Paryżu, Hamburgu, Wenecji, Genewie, członkini Association Mondiale des Sciences de l'Education, International Society for Education through Art (vice-przewodniczącą w latach 1988–1991), Société Européenne de Culture, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN (w latach 1992–2007 przewodniczącą Zespołu Edukacji i Kultury). Autorka ponad 20 monografii, ponad 200 artykułów, tłumaczeń publikacji naukowych z języka francuskiego, włoskiego, angielskiego. Organizatorka wielu interdyscyplinarnych konferencji w ramach PAN i UW.

E-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl

Mirosława Zalewska-Pawlak – profesor Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości. Specjalizuje się w badaniach historyczno-porównawczych nad teorią wychowania estetycznego. Ekspozowany wątek porównawczy dotyczy polsko-włoskich osiągnięć w tej dziedzinie. Od 2004 r. inspirowała i organizowała spotkania naukowe o sztuce i wychowaniu, z udziałem naukowców polskich i zagranicznych. Rezultaty tych spotkań opublikowano w monografiach zbiorowych pod jej redakcją (7 tomów), dotyczyły one istotnych problemów egzystencjonalnych i edukacyjnych np.: *Sztuka w dialogu polsko-włoskim* (2005), *Samotność oswojona przez sztukę* (2007), *Wyzwoleni i zagubienie w sieci. Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji* (2015). Autorka tryptyku: *Wychowanie estetyczne dziecka w wieku przedszkolnym. Geneza i rozwój problematyki w polskiej teorii pedagogicznej* (1988); *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna* (2001); *Sztuka i wychowanie w XXI w. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu* (2017). E-mail: zalewska05@gmail.com

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny” to ogólnopolskie czasopismo naukowe ukazujące się od 1956 roku, publikujące artykuły teoretyczne i badawcze z zakresu szeroko pojętej pedagogiki i jej subdyscyplin oraz innych nauk społecznych. „Kwartalnik Pedagogiczny” jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie ERIH (European Reference Index for the Humanities), CEEOL (Central and Eastern European Online Library) oraz CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities). Zgodnie z ostatnim wykazem czasopism naukowych MNiSW za publikację w „Kwartalniku Pedagogicznym” przysługuje Autorowi 10 punktów.

Rzetelność naukowa

Redakcja dokłada wszelkich starań, aby eliminować wszelkie przejawy nierzetelności naukowej w procesie publikacyjnym, takie jak ghostwriting oraz guest authorship.

Z ghostwriting mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymieniania jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji. Redakcja prosi więc o podawanie informacji na temat Współautorów badań, których wyniki referowane są w artykule, jak również określenie własnego wkładu w uzyskane rezultaty badawcze.

Z guest authorship mamy do czynienia wówczas, gdy udział Autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a mimo to jest on podany jako Autor bądź Współautor publikacji. W związku z tym Redakcja wdraża procedury zapobiegające przypadkom nierzetelności naukowej i wymaga od Autorów: ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji oraz podawania źródeł finansowania publikacji, a także informacji o wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów. Wszelkie przejawy nierzetelności naukowej będą dokumentowane i ujawniane.

Procedura recenzyjna

Procedura recenzyjna „Kwartalnika Pedagogicznego” jest zgodna z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Redakcja nadaje nadesłanej pracy numer, identyfikujący ją podczas całego procesu recenzyjnego, i dokonuje wstępnej oceny nadesłanych materiałów pod kątem zgodności z profilem naukowym pisma, wymogów formalnych oraz poziomu merytorycznego.

Teksty wstępnie zakwalifikowane do druku przekazywane są dwóm recenzentom zewnętrznym do szczegółowej recenzji zgodnie z procedurą double-blind reviews (podwójna ślepa recenzja), co oznacza, że zarówno Autor, jak i Recenzent pozostają dla siebie anonimowi. Recenzenci nie są zatrudnieni w jednostce naukowej, z której pochodzi Autor. Recenzja ma formę pisemną i jej treść może być udostępniana Autorowi. Recenzent może: odrzucić tekst, zakwalifikować bez zastrzeżeń, zakwalifikować warunkowo (co wiąże się z dokonaniem przez Autora poprawek zasugerowanych w recenzji).

Lista Recenzentów jest publikowana na stronie internetowej „Kwartalnika Pedagogicznego”. Ostateczną kwalifikację do druku podejmuje redaktor naczelny.

Informacje dla Autorów

Prosimy Autorów, zamierzających opublikować swój tekst w „Kwartalniku Pedagogicznym”, o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu maszynopisu:

- Maksymalna objętość całego tekstu (z bibliografią i streszczeniem) powinna wynosić ok. 27 000 znaków ze spacjami.

Prosimy nie zamieszczać w tekście kolorowych diagramów, wykresów i ilustracji. Akceptujemy tylko tabele.

Teksty należy wysłać pocztą elektroniczną jako załącznik na adres:

kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl

- W tekście należy podać pełne imiona osób wymienionych po raz pierwszy.
- Tabele i ilustracje, ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą, powinny być dołączone na końcu maszynopisu, na oddzielnych stronach.
- Diagramy, wykresy i ilustracje muszą być dodatkowo zapisane jako oddzielne pliki z rozszerzeniem tiff lub jpeg.
- Obowiązuje następujący standard przypisów:

Przypisy bibliograficzne umieszczone są bezpośrednio w tekście i zawierają tylko nazwisko autora, rok wydania dzieła i numer strony, np.: (Jaeger 2000: 5).

Gdy przytaczamy dwie książki tego samego autora wydane w tym samym roku, stosujemy zapis: (Kozakiewicz 2001a; Kozakiewicz 2001b).

Jeśli cytujemy kilku autorów, przyjmujemy porządek chronologiczny, a nie alfabetyczny: (Kwaśnica 2001: 5; Cannatella 2006: 78).

Jeśli przytaczana praca ma dwóch autorów, umieszczamy oba nazwiska; w przypadku większej liczby autorów, podajemy pierwsze nazwisko i „i in.”, np.: (Dehnel i in. 2001).

Jeśli cytujemy dokumenty, podajemy początek zapisu bibliograficznego, np.: (Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674), (Ankieta socjologiczna...).

- Taka forma przypisów wymaga odpowiedniego zacytowania w bibliografii, zamieszczonej po tekście artykułu, np.:

Jaeger W. 2000. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Reut M. 2005. *Narracja, tożsamość, etyczność*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, s. 66–79.

Kozakiewicz M. 1993. *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 21–28.

Ustawa z 26.01.1982, Karta Nauczyciela; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2006 nr 97, poz. 674 z poprawkami.

Ankieta socjologiczna na temat świadomości historycznej młodzieży, przeprowadzona na zlecenie OBOP w latach 1991–92, 827 ankiet, BUW Rps nr akces. 3174.

Opis bibliograficzny strony WWW musi zawierać nazwisko autora i tytuł pracy, tryb dostępu, protokół dostępu (miejsce, ścieżka, nazwa), a także datę dostępu, np.:

Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością (po roku 1989)*, dostępny na: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/Hejnicka.pdf> (otwarty 25 stycznia 2007).

- W bibliografii należy podać nazwiska tłumaczy cytowanych prac obcojęzycznych.
- Numerowane i umieszczone na dole strony są tylko przypisy odautorskie.
- Do tekstu należy dołączyć krótkie streszczenie w języku polskim i angielskim (20 wierszy łącznie z tytułem artykułu) oraz słowa klucze w języku angielskim, a także na osobnej stronie krótką notę o autorze. Jeśli występuje więcej niż jeden autor tekstu, należy nadesłać noty biograficzne wszystkich autorów oraz pełny adres korespondencyjny i adres poczty elektronicznej autora, który będzie prowadził korespondencję dotyczącą publikacji.
- Nadesłane teksty zgodne z wymaganiami redakcyjnymi są opiniowane anonimowo (bez identyfikacji autora tekstu) przez trzech recenzentów.

Przed nadesłaniem tekstu do publikacji prosimy o wypełnienie METRYCZKI, która znajduje się na stronie <http://www.kp.edu.pl/> --> Dla Autorów, i załączenie jej jako odrębnego pliku.

Maszynopis przysłany do Redakcji jest traktowany przez Redakcję i Wydawcę jako utwór oryginalny, do którego Autor dysponuje pełnią praw. Jeśli Autor utworu publikował go przed nadesłaniem do „Kwartalnika Pedagogicznego”, musi opatrzyć utwór (swój tekst) stosownym przypisem, zawierającym informację o miejscu i czasie publikacji.

Maszynopis przysłanego do Redakcji tłumaczenia jest traktowany przez Redakcję i Wydawcę jako tłumaczenie (utwór), do dokonania którego Autor dysponował pełnią praw.

Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzenia poprawek i skrótów. Redakcja nie zwraca tekstów nadesłanych, które nie ukazały się w „Kwartalniku Pedagogicznym”.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego” w roku 2018:

Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,

Opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Wydanie papierowe z 10% rabatem oraz wersję elektroniczną czasopisma można kupić w księgarni internetowej Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego www.wuw.pl

Prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego” prowadzą:

RUCH S.A., www.prenumerata.ruch.com.pl, e-mail: prenumerata@ruch.com.pl,

tel. 22 693 70 00 lub 801 800 803,

KOLPORTER SA, www.dp.kolporter.com.pl/prenumerata,

GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/prenumerata

Subscription orders for all journals published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise:

ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa, Poland, www.arspolona.com.pl,

tel. 48 22 509 86 00,

ABE-IPS Sp. z o.o., ul. Grzybowska 37A, 00-855 Warszawa, Poland, www.abe.pl,

e-mail: info@abe.pl, tel. 48 22 654 06 75.

Indeks 363146

PL ISSN 0023-5938