

Wychowanie przez sztukę dawną i współczesną

Rozważając powiązania między sztuką współczesną a pedagogiką, trzeba rozpocząć od tradycji wychowania określane go jako wychowanie estetyczne. Pomimo tego, iż sam termin „wychowanie estetyczne” pojawił się dość późno, gdyż dopiero pod koniec XVIII wieku w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka* Fryderyka Schillera¹, ludzkość odkryła wychowawczą rolę sztuki znacznie wcześniej. Wspominał o niej Pitagoras, wskazując muzykę jako sztukę oddziałującą pozytywnie na wewnętrzną harmonię człowieka. Dla Platona recepta na dobre wychowanie człowieka brzmiała: „Trudno znaleźć lepsze od tego, które za dawnych czasów wymyślono: to jest przecież dla ciał gimnastyka, a dla duszy służba Muzom”². W starożytności doceniano nie tylko eksponowanie moralizatorskich aspektów oddziaływania sztuki (wzory moralnego postępowania, przywracanie wewnętrznej harmonii), lecz także sztukę działającą na zasadzie arystotelesowskiego katharsis, wywołującą silne emocje, prowadzącą do oczyszczenia i tym samym wzbogacenia człowieka. Dwa opisane wyżej nurty – platoński i arystotelesowski – odpowiadają nietzscheańskiemu podzia-

¹ Friedrich Schiller, *Pisma teoretyczne: „Listy o estetycznym wychowaniu człowieka” i inne rozprawy*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.

² Platon, *Państwo*, t. 1, PWN, Warszawa 1958, s. 118. Trzeba mieć w pamięci wygnanie poza mury idealnego Państwa Homera – poezję uważał Platon za nościelkę „mitów kłamliwych”.

łowi na sztuki apollińskie i dionizyjskie, przez co wyznaczają kierunki filozoficznego myślenia o relacji człowiek – sztuka.

Wcześniej pojawiło się sformułowanie, że sztuka służy „upiększaniu ludzkich dusz”. Wychowawczą rolę sztuki mocno łączono także z pięknem. W wieku XIX John Ruskin głosił „religię piękną”, widział w sztuce tożsamej z pięknem przeobrażającą siłę społeczną³. Wychowanie estetyczne na początku kojarzyło się z elitaryzmem, ogładą towarzyską, dopiero od drugiej połowy XIX wieku zaczęto stopniowo przenosić punkt ciężkości na upowszechnianie sztuki szerokiemu gronu odbiorców. Podkreślono także niebagatelne znaczenie kreatywności i twórczego potencjału, ukrytych w każdej ludzkiej istocie. Wyobraźnia, ekspresja, sztuka tworzona nieprofesjonalnie (własna aktywność twórcza) stały się podstawą nowego myślenia i działania pedagogicznego w pierwszej połowie XX wieku, obecnego w Europie i Stanach Zjednoczonych, nazwanego Nowym Wychowaniem. Związany z ruchem John Dewey propagował łączenie doświadczenia estetycznego z całościowym (życiowym) doświadczeniem człowieka⁴. Przywołując tradycję wychowania estetycznego (choćby w taki skondensowany sposób), trzeba wspomnieć jeszcze o istotnym wkładzie Herberta Reada i jego książce *Education through Art*⁵ z 1943 roku, która stała się podstawą koncepcji kształtowania człowieka zintegrowanego, wzbogaconego z jednej strony dzięki interakcjom z dziełami sztuki, z drugiej zaś dzięki własnej aktywności twórczej.

Na gruncie polskiej pedagogiki zagadnienie wychowania estetycznego pojawiło się na początku XX wieku. Jako prekursorów pedagogicznego myślenia o relacji sztuka – wychowanie

³ Zob. John Ruskin, *Sztuka, społeczeństwo, wychowanie: wybór pism*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wyd. PAN, Wrocław 1977.

⁴ Zob. John Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.

⁵ Herbert Read, *Education through Art*, Faber and Faber, London 1958; wydanie polskie: *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.

warto wskazać Janinę Mortkowicz, autorkę książki *O wychowaniu estetycznym*⁶ (1903), w której, opierając się na filozofii Johna Ruskina, postulowała wprowadzenie wychowania estetycznego do szkół, aby przygotować dzieci do odczuwania piękna i rozwinać w nich smak estetyczny. O wielkim znaczeniu sztuki w życiu człowieka przekonany był także Stefan Szuman, autor triady będącej podstawą powszechnego wychowania estetycznego: upowszechnianie, udostępnianie i uprzyśtępnianie sztuki (3 x U). Szuman wprowadził także pojęcie „wychowawcy estetycznego”, czyli swoistego pośrednika między sztuką a wychowankiem, kształtującego wrażliwość i kulturę estetyczną społeczeństwa⁷.

Polska propozycja teorii wychowania estetycznego sięga lat 60. XX wieku. Ukształtowana przez Bogdana Suchodolskiego i Irenę Wojnar, stanowi interdyscyplinarną koncepcję należącą do nauk o wychowaniu/edukacji, ale jednocześnie powiązaną z innymi dyscyplinami zajmującymi się człowiekiem, społeczeństwem i kulturą: z filozofią, estetyką, socjologią i psychologią⁸. Podstawowym założeniem wychowania estetycznego jest postrzeganie człowieka jako istoty twórczej i otwartej, realizującej własne możliwości w interakcji ze światem, jaki współtworzy (wychowanie estetyczne wywodzi się zatem z tradycji europejskiego humanizmu)⁹. Sztuka jest istotna z perspektywy wychowawczej, gdyż wzbogaca poznawcze, moralno-społeczne i ekspresyjne dyspozycje człowieka. Jak podkreśla Irena Wojnar: „teoria wychowania estetycznego obejmuje refleksję o sztuce i refleksję o człowieku, stanowi próbę uzasadnienia sensu i treści kształcenia, a zwłaszcza sa-

⁶ Janina Mortkowiczowa, *O wychowaniu estetycznym*, G. Centnerszwer i Ska, Warszawa 1903.

⁷ Zob. Stefan Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

⁸ Irena Wojnar, *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*, w: *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, red. Krystyna Wilkoszewska, Universitas, Kraków 2007, s. 873.

⁹ Tamże.

moksztalcenia istoty ludzkiej dzięki bogactwu wartości zawartych w różnych dziełach czy wytworach artystycznych, pobudzających doznania estetyczne, a także dzięki różnym rodzajom indywidualnej swobodnej aktywności twórczej ludzi niebędących artystami”¹⁰. Intencją tak pomyślanej teorii jest „spojrzenie na wartości przesłania sztuki wszech czasów przez pryzmat współczesnego «zamówienia edukacyjnego», rozwoju i wzbogacania człowieka i zobaczenie procesów edukacyjnych w świetle możliwości wychowawczych sztuki”¹¹.

Teoria wychowania estetycznego obejmuje dwie komplementarne propozycje edukacyjne: wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę. Wychowanie do sztuki to kształcenie wrażliwości i kultury estetycznej człowieka, koniecznej do poznawania, przeżywania i oceniania sztuki. To „węższe” rozumienie wychowania estetycznego polega na organizowaniu spotkań ludzi ze sztuką, pobudzaniu przeżyć estetycznych, uczeniu języka sztuki itp. Wychowanie przez sztukę (czyli wychowanie estetyczne w sensie „szerszym”) to oddziaływanie sztuki na całego człowieka: kształcenie pełnej osobowości człowieka w sferze intelektualnej, moralno-społecznej i kształtowania wyobraźni i postawy twórczej¹². Bogdan Suchodolski wskazywał na trzy główne zakresy wychowawczego oddziaływania sztuki: pierwszy poznawczy (sztuka przedstawia różnorodność sytuacji, w których może znaleźć się człowiek; stanowi tym samym czynnik porozumienia „człowieka z człowiekiem”, dzięki czemu powstaje prawdziwa ludzka wspólnota), drugi kompensacyjny (sztuka przenosi ludzi w świat wyobrażony, czym wzmacnia ich siły życiowe), trzeci – sztuka sygnalizuje i rejestruje niepokoje współczesnego świata i człowieka, pobudza do

¹⁰ Irena Wojnar, *Sztuka i edukacja – zagadnienia podstawowe*, w: Irena Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 148.

¹¹ Tamże.

¹² Irena Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 12.

myślenia i szukania rozwiązań¹³. Wychowanie estetyczne jako działanie pedagogiczne ma polegać na organizowaniu spotkań ze sztuką, pobudzaniu aktywności wyzwalającej ekspresję i wyobraźnię, inspirowaniu działań twórczych (szczególnie ważnych w przypadku dzieci młodszych – tzw. sztuka dziecka) oraz zachęcaniu do indywidualnych kontaktów ze sztuką, istotnych w procesie permanentnej samoedukacji.

Chcąc wydobyć esencję podstawowych założeń polskiej teorii wychowania estetycznego, trzeba podkreślić znaczenie sztuki dla kształtowania człowieka, dla jego wszechstronnego rozwoju, a przede wszystkim dla wychowania postawy „umysłu otwartego”. Według Ireny Wojnar jest to postawa napiętej uwagi, czujności i wrażliwości, zależna od świadomości i szerokiej orientacji człowieka w świecie i jego możliwościach¹⁴. Stanowi syntezę czterech elementów: percepcji, przeżyć i doświadczeń, poznawczej roli sztuki oraz postawy twórczej. Postulat „otwierania umysłu”, dostrzegania złożoności i różnorodności świata zewnętrznego, jak i bogactwa świata wewnętrznego każdego człowieka, może być kształtowany za pomocą różnorodnych środków pedagogicznych, ale sztuka stanowi tutaj przestrzeń bardzo istotną.

W kontekście tych szczytnych idei wychowania estetycznego warto postawić nowe pytania, które pojawiły się na przełomie XX i XXI wieku: jaka sztuka we współczesnym świecie gwałtownych zmian może spełnić zadania wychowawcze? Czy znajdzie się tutaj miejsce także dla sztuki współczesnej, wykraczającej poza pojęcie sztuki i piękna, do których dotychczas odnosiła się teoria wychowania estetycznego¹⁵?

¹³ Bogdan Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, w: *Wychowanie przez sztukę*, wybór, wstęp, red. Irena Wojnar, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965, s. 22.

¹⁴ Irena Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 290–291.

¹⁵ Krystyna Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 171.

Krystyna Pankowska przyznaje, że teoria wychowania estetycznego ma niezwykle szlachetny charakter wychowawczy, który wciąż pozostaje aktualny, ale w kontekście współczesnych zmian na gruncie sztuki i kultury dotychczasowe założenia wychowania estetycznego wymagają pewnych rewizji i reinterpretacji¹⁶.

W dyskusjach teoretyków wychowania przez sztukę często można usłyszeć głosy podważające wychowawcze oddziaływanie sztuki współczesnej. Słowa Reada (z jego książki wydanej w 1965 roku¹⁷) o groźnym i nihilistycznym charakterze współczesnej sztuki (antysztuki), która utraciła podstawowe dla wartościowej sztuki powiązania z ludzkim życiem: auto-integracją i porozumiewaniem się z innymi¹⁸, są przywoływane w teoretycznych debatach jako argument za antywychowawczym charakterem współczesnych działań artystycznych oraz (co się z tym wiąże) za oparciem wychowania przez sztukę na „trwałych wartościach sztuki dawnej”. Niewzruszona pozycja sztuki dawnej z dzisiejszej perspektywy nie jest już jednak tak oczywista i jednoznaczna. Problem z tak tradycyjnie postrzeganą relacją sztuka – wychowanie polega na tym, że teoria wychowania estetycznego, jak zauważa Krystyna Pankowska, powstawała w przestrzeni kulturowej i wychowawczej z wyraźnie wytyczonymi granicami estetycznymi i etycznymi. W kontekście współczesnego postmodernistycznego pluralizmu wychowanie (a także wychowanie przez sztukę) staje się znacznie trudniejszym zadaniem niż w perspektywie pedagogiki fundamentalistycznej, odnoszącej się do ściśle określonych treści i zasad¹⁹.

We współczesnych dyskursach pedagogicznych pojawiają się także głosy krytyczne wobec tradycyjnie ujmowanego

¹⁶ Tamże, s. 170.

¹⁷ Herbert Read, *O pochodzeniu formy w sztuce*, PIW, Warszawa 1973.

¹⁸ Irena Wojnar, *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa*, w: Irena Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, dz. cyt., s. 170.

¹⁹ Krystyna Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, dz. cyt., s. 178.

wychowania estetycznego. Usłyszeć można zarzuty, jakoby pedagogika dysponowała własną koncepcją kultury i sztuki, wyznaczoną przez tradycję, tworzącą osobną opcję światopoglądową i aksjologiczną, „zamrożoną” w wiedzy pedagogicznej, przez co ograniczającą dyskurs i pozbawiającą możliwości odpowiedzi na ważne w perspektywie współczesnego pejzażu kulturowego pytania²⁰. Pedagogika kultury (która wraz z myśleniem humanistycznym stanowi podstawę teorii wychowania estetycznego) traktuje dobra kulturowe (zobiektywizowaną postać ducha ludzkiego) jako element wprowadzający człowieka w świat wartości, kształtujący jego osobowość oraz kreujący prawdziwe rozumienie życia i istoty ludzkiej. Z perspektywy pedagogiki emancypacyjnej pedagogika kultury poddawana jest jednak krytyce, w której uwypuklany jest jej „normatywny charakter i tendencje autorytatywne” oraz „egzystencjalna rewaloryzacja tradycyjnych dóbr kulturowych” osłabiająca wrażliwość na wyzwania przyszłości. „Zarzuca się jej wreszcie konserwatyzm oraz petryfikację zastanych struktur kulturowo-społecznych, bowiem według dyskursu emancypacyjnego wychowanie na dobrach kultury jest traktowane jako swego rodzaju kolonizacja, związana z narzucaniem wychowankom treści dominującej kultury”²¹.

Wąskie ujmowanie edukacji estetycznej, jako wprowadzanie w nagromadzone dobra kultury i wytworzone dotychczas wartości, powoduje, że może być ona odbierana jak siła dyscyplinująca, wymagająca wewnętrznego posłuszeństwa. Z jednej strony zaczyna być postrzegana jako przymus, narzucający określone interpretacje i sposoby zachowania. Z drugiej strony wiąże się ją z domeną elit, swoistym luksusem, dodatkiem do życia skoncentrowanego na podnoszeniu pozycji społecznej.

²⁰ Mirosława Moszkowicz, *Edukacja artystyczna w epoce estetyzacji i anestetyzacji*, w: *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, red. Wiesława Limont, Kamilla Nielek-Zawadzka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 22.

²¹ Krystyna Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, dz. cyt., s. 173.

Wykształcenie staje się wówczas umocnieniem posiadanych przez elity przywilejów.

Mimo pojawiających się w pedagogice kultury wątków związanych z bardziej świadomym uczestnictwem w kulturze, z antycypacyjną funkcją sztuki w wychowaniu czy zgodnym z zasadami tolerancji dostrzeganiem wartości w lokalności, etniczności i inności²², wychowanie estetyczne bywa czasami odbierane jako swoista regulacja kulturowa, wskazująca na określony „zaplanowany” repertuar kanonicznej wiedzy do opanowania i uzyskanie przez to „właściwej” postawy życiowej. Zapomina się o obecnych w wychowaniu estetycznym elementach, takich jak działania twórcze, spontaniczne i ekspresyjne, działania podkreślające wspólnotowość, otwarcie na drugiego człowieka, sprawiedliwość i odpowiedzialność. Aktualne zatem wydają się postawione przez Bogdana Suchodolskiego pytania o edukację kulturalną, która „ma pozostać edukacją wprowadzającą w nagromadzone dobra kultury i wytworzone dotychczas wartości, czy też ma inspirować i rozwijać twórczość nową? Czy jej dyrektywą naczelną ma być wierność, czy też twórczość? (...) Czy jesteśmy zdolni do tworzenia nowej kultury, czy też nie potrafimy przekroczyć granic tradycji?”²³.

Próbując zmierzyć się z tego rodzaju zarzutami, Krystyna Pankowska zachęca do rewizji i reinterpretacji teorii wychowania estetycznego, wskazując cztery obszary, wokół których powinny koncentrować się nowe ujęcia teorii wychowania przez sztukę: 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

²² Por. Janusz Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 183–189.

²³ Bogdan Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 85.

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)²⁴. Pankowska podkreśla także, iż we współczesnych czasach wychowanie estetyczne powinno przebiegać wielotorowo i wielozadaniowo, w kontekście trzech płaszczyzn czasowych: przeszłości (zwracanie się ku sztuce dawnej, która koduje trwałą kondycję ludzką), teraźniejszości (edukacyjne konteksty sztuki współczesnej i kultury popularnej – przeniesienie punktu ciężkości na kształtowanie świadomości krytycznej) oraz przyszłości (przestrzeń wirtualna i nowe media jako nowa demokratyczna szansa wychowania estetycznego)²⁵.

Wracając do postawionego wyżej pytania o sztukę, która może pełnić funkcję wychowawczą w świecie dzisiejszym, chciałam przyjrzeć się polskiej sztuce współczesnej i zaryzykować tezę, iż w dzisiejszych rozważaniach na temat wychowania przez sztukę z powodzeniem znajdzie się miejsce dla współczesnych działań artystycznych. Pomimo tego, że często forma, jaką przybiera sztuka współczesna, nie przystaje do świadomości pedagogów, przyzwyczajonych do wychowywania przez sztukę poprzednich epok (jedynie przez kanoniczne dzieła sztuki), to warto wnikliwie przyjrzeć się temu, co proponują artyści współcześni. Sztuka współczesna staje się ważnym partnerem dla pedagogiki, gdyż bierze aktywny udział w dyskusji zarówno na temat szeroko ujmowanych problemów współczesnego świata, jak i wąskiej wiedzy dotyczącej człowieka i jego świata wewnętrznego. W szerszym zakresie sztuka dotyka kwestii globalizacji, zrozumienia dla innych kultur oraz każdej „inności” w zbiorowości, dialogu międzykulturowego i międzypokoleniowego, tolerancji, ekologii, historii, problemów demograficznych,

²⁴ Krystyna Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, dz. cyt., s. 191.

²⁵ Tamże, s. 179.

migracji itp. W węższym zakresie zaś sztuka zadaje pytanie o to, kim dzisiaj jest człowiek, szuka obszarów, w których podmiot kształtuje swoją tożsamość, stara się całościowo ujmować istotę ludzką, biorąc pod uwagę zarówno aspekt biologiczny (zwłaszcza w kontekście dzisiejszego zainteresowania cielesnością i całego nurtu bioart), jak również psychologiczny, społeczny i etyczny. Dla niej człowiek to zarówno indywiduum, jak i członek większej społeczności, z jednej strony wytwórca współczesnej kultury, z drugiej zaś owej kultury „wytwór”.

Sztuka zwraca także uwagę na współczesne trudności człowieka z samookreśleniem światopoglądu, wyborem stylu i jakości egzystencji, wyborem wartości uniwersalnych i jednostkowych, świadczących w równym stopniu o odmienności jednostki, jak i dających jej podstawę porozumienia i współżycia z innymi²⁶. Poruszając się na granicy tego, co estetyczne i anestetyczne, symboliczne i niezsymbolizowane, znane i nieznanne, oswojone i nieoswojone – współcześni artyści właśnie takim działaniem zmuszają widza do refleksji, rozbijają uśpiołą świadomość, przełamują zatrzaśniętych w dydaktyce edukacji artystycznej i nawykach odbiorców. Jak zauważa Mirosława Moszkowicz, właśnie w ten paradoksalny sposób sztuka próbuje ocalić naszą wrażliwość²⁷.

Spoglądając na bardzo bogaty „świat” sztuki współczesnej, można w nim dostrzec także takie działania, które prezentują krytyczne podejście do teraźniejszości i przeszłości oraz do realnych społecznych i politycznych rezultatów różnego rodzaju konstruktów (w tym np. systemu wiedzy-władzy, kategorii „Innego” itd.). Wychodząc od tradycyjnej koncepcji wychowania przez sztukę, biorąc także pod uwagę zaproponowaną przez Krystynę Pankowską reinterpretację teorii wychowania estetycznego, proponuję spojrzeć na współczesne działania artystyczne z jeszcze innej pedagogicznej strony, a mianowicie

²⁶ Zob. Janusz Gajda, *Honor, godność, człowieczeństwo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.

²⁷ Mirosława Moszkowicz, *Edukacja artystyczna...*, dz. cyt., s. 35.

z perspektywy pedagogiki krytycznej. Ten nurt pedagogiczny, stawiający uniwersalny problem krytyczności dyskursu i działania edukacyjnego²⁸, zgodnie z opinią Giroux, można opisać jako: interdyscyplinarny, kwestionujący podstawowe założenia wszystkich dyscyplin i podejmujący misję publiczną czynienia społeczeństwa bardziej demokratycznym²⁹. Tomasz Szkudlarek, opisując perspektywę teorii edukacji Giroux, podkreśla, że szkoła jest w niej miejscem edukacji krytycznej, w której nabywa się umiejętność „władania własnym życiem” poprzez kontrolowanie procesów tworzenia i przyswajania wiedzy. Ważnym elementem takiej edukacji jest język, „dopuszczający otwartą wymianę idei, «rozczłonkowany» dialog, ekspresję indywidualnej i społecznej wolności” zamiast opisywania świata w z góry narzucony sposób „podporządkowany jednemu schematowi, jednemu «panującemu dyskursowi» uniemożliwiającemu wyrażanie tego, co przypadkowe, historycznie zmienne, «codzienne» i prywatne”³⁰. W centrum tak rozumianej pedagogiki znajduje się kwestia różnicy, głosu, oporu, walka przeciw nierówności, poszerzanie podstawowych praw człowieka itd.

Pedagogika krytyczna, respektując prawo jednostek i grup społecznych do stanowienia o sobie, rezygnuje z formowania wychowanka zgodnie z przyjętym modelem, a swą rolę postrzega w stwarzaniu przestrzeni, w której możliwe staje się „zawieszenie” naturalności znaczeń oraz „neutralności” obowiązujących definicji otaczającego świata. Orientacja krytyczna

²⁸ Lech Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, w: Henry A. Giroux, Lech Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 58.

²⁹ *Marzenia o edukacji radykalnej. Wywiad Bernarda Murchlanda z Henrym A. Giroux*, w: Henry A. Giroux, Lech Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna...*, dz. cyt., s. 82.

³⁰ Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992, s. 77–78.

w pedagogice skłania do refleksji na temat obecności jednych, a „wyciszania” innych znaczeń we współczesnej kulturze, demaskuje mity i złudzenia oficjalnej sfery publicznej, poddaje refleksji sytuację kulturowej opresji, niesłyszalność głosu niektórych podmiotów. W końcu „promuje otwarcie przestrzeni, w której świat przestaje być postrzegany jako znaczeniowo zakończony, ale taki, którego wersje mogą być negocjowane i – co najistotniejsze – mogą podlegać zmianom”³¹. Strategia pedagogów krytycznych, polegająca na doprowadzeniu do uczynienia ludzi władnymi posługiwania się własnym głosem (koncepcja głosu pedagogicznego³²), artykułowania własnych interesów, wyrażania własnej wizji świata, ukazująca tym samym wielość i różnorodność głosów obecnych w świecie, wydaje mi się bardzo bliska przynajmniej niektórym działaniom artystów współczesnych. Pedagogika Giroux otwiera horyzonty edukacji dla krytycznego dyskursu w sferze publicznej. Potrzebna jest do tego możliwie szeroka alfabetyzacja krytyczna we wszystkich formach i na wszystkich szczeblach edukacji formalnej i nieformalnej³³. Kształtowanie kompetencji krytycznej, czyli „kompetencji do rozumienia przekraczającego ograniczenia sytuacyjne”³⁴, jest o tyle istotne z pedagogicznego punktu widzenia, iż dopiero krytyczne rozumienie może stanowić podstawę działań, prowadzących od budzenia się świadomości własnego zniewolenia do zmiany zastanej sytuacji (odkrycia możliwości przekroczenia narzuconych statusów społecznych³⁵).

³¹ Lucyna Kopciwicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 225.

³² Henry A. Giroux, *Wobec wyzwania tożsamości i różnicy*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. Jerzy Brzeziński, Lech Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1994, s. 433.

³³ Zbigniew Kwieciński, *Przedmowa: dyskurs konieczny*, w: Henry A. Giroux, Lech Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna...*, dz. cyt., s. 19.

³⁴ Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej...*, dz. cyt., s. 39.

³⁵ Tamże, s. 40.

W postulowanej przez Giroux krytycznej alfabetyzacji oraz w kształtowaniu kompetencji do aktywnego działania społecznego („aktywnego obywatelstwa”³⁶) widzę szczególne miejsce dla sztuki współczesnej w przestrzeni edukacyjnej. Artyści snują krytyczną refleksję nad współczesną kulturą, mówiąc o aktualnych sprawach społecznych i politycznych. To sztuka, która nie jest obojętna na to, co się dzieje na zewnątrz „świata artystycznego”. Jak pisał Max Horkheimer, o ile tradycyjny badacz sytuował siebie na zewnątrz badanej rzeczywistości społecznej, o tyle badacz krytyczny ma poczucie bycia „wewnątrz”³⁷. Podobnie artysta współczesny nie staje na zewnątrz przedstawianej rzeczywistości, ale ma pełną świadomość uczestnictwa w niej oraz oddziaływania, któremu, jak wszyscy członkowie danej zbiorowości, ulega.

Pedagogiczne zaangażowanie współczesnej sztuki nie polega zatem na dawaniu określonych odpowiedzi na egzystencjalne pytania. Jej edukacyjna rola polega na budzeniu krytycznej świadomości (zdolności do podważania „oczywistości”), na wytworzeniu swoistej strefy „pomiędzy”, strefy „bez wcześniejszych znaczeń”, do której zaprasza odbiorców o różnych światopoglądach, postawach i wiedzy. To przestrzeń, do wstąpienia w którą niezbędne jest zawieszenie wcześniejszych uprzedzeń. W niej odbiorca ma możliwość skonfrontowania się z niejednoznacznym zazwyczaj problemem, dostrzeżenia różnorodnych motywów, niejednoznaczności postaw, wewnętrznych konfliktów. Bez oceniania, bez z góry zakładanego skutku. Wnioski pojawiają się dopiero w momencie uczestnictwa i bezpośrednio po nim, kiedy wychodząc z artystycznej przestrzeni, konfrontujemy dopiero co doświadczone doznania z naszą wiedzą i światopoglądem. Artyści współcześni starają się zawiesić na moment nasze uprzedzenia i stereotypy, aby ukazać rzeczywistość bez wpisywania w nią oceny. Wybierają

³⁶ Tamże, s. 40.

³⁷ Zob. Max Horkheimer, *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*, „Colloquia Communia” 1983, nr 2.

z przestrzeni znanej odbiorcy te elementy, które na pierwszy rzut oka wydają się oczywiste, z gruntu prawdziwe i niezaprzeczalne, ale po refleksyjnym wglądzie w nie zaczynają wyłaniać się niedomówienia, skróty, generalizacje i uproszczenia. Krzysztof Wodiczko mówi o tym w następujący sposób:

„Jest różnica między utopią, która mówi, że artysta zdolny jest rozwiązać problemy świata, a utopią, która głosi konieczność ujawniania błędów, skrótów, ciszy, niemoży wokół pewnych problemów. Nie chodzi o propozycję ich rozwiązania, ale o wkład w dyskurs bardziej złożony – w którym będzie więcej miejsca dla rzeczy wątpliwych i nieoczekiwanych. W tym sensie jest to utopia demokracji agonistycznej, która stara się włączyć jak najwięcej elementów niewygodnych. W tym sensie artysta to ważny agent, pomagający demokracji. Nie oznacza to, że coś zreperuje albo pomoże rozwiązać konkretny problem. Pojęcie artysty zaangażowanego jest zbyt zanurzone w pewnej tradycji. Bo przecież wszyscy artyści, także ci pozamykani w pracowniach, szukający swojej własnej podmiotowości, są zaangażowani. Nie chodzi o to, aby artysta powiewał jakąś flagą”³⁸.

Rzeczy wątpliwe i nieoczekiwane, niedomówienia i uproszczenia nie są dostrzegalne na co dzień, gdyż odbiorca, żyjąc w świecie pełnym pakietów, poradników, „przetrawionych” informacji, swoją aktywność wyraża głównie, dokonując wyborów: począwszy od wyboru kanału telewizyjnego i przeglądarki internetowej, przez kształtowanie wizerunku z wykorzystaniem gotowych, stylistycznych pakietów, do wyboru sposobu spędzania wolnego czasu z przygotowanych wcześniej propozycji. Sztuka nie daje gotowych pakietów, nie daje możliwości wyboru najbardziej pasującej nam opcji, wymaga czegoś więcej: stworzenia indywidualnej interpretacji, krytycznego namysłu nad prezentowanym przez artystów wycinkiem

³⁸ *Najpierw jestem podejrzany*, z Krzysztofem Wodiczko rozmawia Agnieszka Sabor, „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 7 (3058), wersja elektroniczna: <http://tygodnik.onet.pl/33,0,6689,3,artykul.html>, 19.02.2008.

rzeczywistości czy stworzonym przez nich nierealnym światem. To nie tylko opowiedzenie się „za” lub „przeciw” temu, co artyści pokazują. To raczej wiwisekcja, której możemy dokonać, wchodząc w interakcje z danym dziełem lub biorąc udział w zaaranżowanej sytuacji artystycznej. Odbiorca nie powinien oczekiwać od sztuki współczesnej przesłania, opinii, odpowiedzi. Widz staje w obliczu sytuacji, której nie potrafi na pierwszy rzut oka ocenić, odnaleźć sensu – dopiero stopniowo wgłębiając się w nią, doznając, przeżywając, wchodząc w interakcje, zaczyna uświadamiać sobie uczucia, jakie się w nim pojawiają, myśli, jakie dane dzieło/sytuacja artystyczna wyzwala. Dopiero później konfrontuje to, co właśnie przeżył, z wcześniejszą wiedzą, doświadczeniem, poglądami, które miał ugruntowane, gdyż „nabył” je wychowując się w określonej społeczności, przekazującej wartości i normy jako coś stałego i niepodważalnego.

Sztuka, swoim nieczytelnym na pierwszy rzut oka przekazem, daje odbiorcy możliwość doznania czegoś nowego, innego niż to, co ma mu do zaoferowania „znajomy” świat. Nie ma pakietu interpretacyjnego na wstępie. Jest tylko interakcja – interakcja z niewiadomą przestrzenią, a właśnie ta niewiadoma nie pozwoli odbiorcy na wcześniejsze „przygotowanie sobie stanowiska na dany temat”. Wówczas nie miałoby to sensu, gdyż stanowisko powstałoby na schematach, jakich dany odbiorca używa. Sztuce zaś zależy na zawieszeniu „fałszywej świadomości”, ukształtowanej na bazie wcześniejszych kulturowych przekazów. Tylko niedookreślona przestrzeń nie „urabia” odbiorcy. Pokazuje – wymagając ustosunkowania się do czegoś, co właśnie zostało indywidualnie „przeżyte”. Krytyczny namysł nad rzeczywistością jest więc tym atutem sztuki współczesnej, który łączy ją z pedagogiką krytyczną.

Inspirując się stwierdzeniem Lecha Witkowskiego, iż „w stosunku do każdej pedagogiki należy zadawać te same pytania”³⁹,

³⁹ Lech Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej...*, dz. cyt., s. 58.

dla przywoływanych przeze mnie dzieł sztuki współczesnej staram się znaleźć miejsce także w innych nurtach pedagogicznych. Wychodząc z założenia, że obecność sztuki w przestrzeni edukacyjnej powinna być jak najczęstsza, gdyż jest to jedyny sposób na przełamanie elitarności w interakcji z dziełem sztuki i umożliwienie faktycznego doświadczania sztuki (nie traktowania jej jako przestrzeni elitarniej „nie na moją miarę”, której „nie rozumiem i nie zrozumieć”, ale jako kolejnego głosu – obok mojego – w debacie na temat świata), pragnę zachęcić do sięgania po artystyczny głos w najróżniejszych kontekstach pedagogicznych (nie tylko teorii wychowania estetycznego).

Przyjmując pedagogikę krytyczną jako moje podstawowe odniesienie, analizuję dzieła sztuki współczesnej, poszukując w nich aspektów wychowawczych oraz potencjału do budzenia świadomości krytycznej. Pogrupowałam współczesne działania artystyczne według głównych problemów, jakie można dostrzec w dziełach. Nie było to zadaniem prostym, gdyż sztuka współczesna nie jest jednoznaczna, a poszczególne dzieła przynależą do kilku wątków tematycznych jednocześnie. Mimo to starałam się znaleźć główne składniki pojęciowej i emocjonalnej przestrzeni polskiej sztuki, które mogłyby pełnić rolę łącznika między zainteresowaniami współczesnych artystów i pedagogów. Wyodrębniłam zatem pięć głównych kategorii (będących jednocześnie głównymi wątkami krytycznymi w dzisiejszej polskiej sztuce), wokół których pogrupowałam dzieła sztuki współczesnej. Są to: 1. Relacja z Innym; 2. Urabianie ciała i umysłu – rodzajowa socjalizacja; 3. W świecie kobiet; 4. Od przeszłości do przyszłości; 5. How culture works? Kolejne podrozdziały otwierają cytaty, pochodzące z dzieł polskiej literatury współczesnej. Młodzi pisarze opowiadają o współczesnych realiach, dotykając tych samych problemów, co opisywani przeze mnie twórcy prac wizualnych. Obecność w książce fragmentów literackich ma wskazywać na fakt, iż we współczesnej sztuce polskiej zazębianie się poszczególnych dziedzin jest zjawiskiem bardzo częstym, a tematyka, na której się skupiałam, nie jest charakterystyczna jedynie dla

prac wizualnych, ale nietrudno się jej doszukać w innych dziedzinach sztuki (literaturze, teatrze, fotografii, filmie itp.).

Nicolas Bourriaud widzi w sztuce siłę udrażniającą zatartasowane przejścia komunikacyjne, łączącą oddalone od siebie poziomy rzeczywistości, wykorzystującą boczne ścieżki, będącą terenem eksperymentów społecznych, częściowo uchronionym przed uniformizacją zachowań⁴⁰. Warto więc spojrzeć na przestrzeń sztuki współczesnej z pedagogicznej perspektywy i odkryć w niej sojusznika, który może posłużyć się trudnym dla nas językiem, językiem wywrotowym, rozsadzającym ramy i konwencje, ale jednocześnie tworzy prowizoryczne i ulotne konstrukcje, „poprzez które artysta modeluje i uobecnia prowokujące do myślenia sytuacje”⁴¹. Poza pedagogicznymi elementami wymienionymi wyżej ważne jest to, o czym wspomina Henryk Depta, a mianowicie pytańność sztuki. Unikniemy „szkolnej pacyfikacji sztuki”, gdy dostrzeżemy, że „pedagogicznie najczystsze, prymitywną dydaktyką i pustą moralistyką nierozcieńczone znaczenie wychowawcze sztuki zawarte jest w stawianych przez nią pytaniach. Gdy zauważymy, że to właśnie otwarte pytania sztuki wyznaczają jej pedagogiczne autentyczne oddziaływanie, czyli takie jej przeżycie, które Jerome Bruner określił jako skuteczne zdziwienie (...) Jest w tym skutecznym zdziwieniu fascynacja i radość, ale jest także często dotkliwe uczucie niepokoju. Jest miejsce na zachwyt i miłość do świata, ale i na grozę i przerażenie, które ten świat wzbudza”⁴².

⁴⁰ Nicolas Bourriaud, *Estetyka relacyjna*, Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK, Kraków 2012, s. 34–35.

⁴¹ Tamże, s. 61.

⁴² Henryk Depta, *Sztuka pytania – pytania sztuki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2 (236), s. 170.