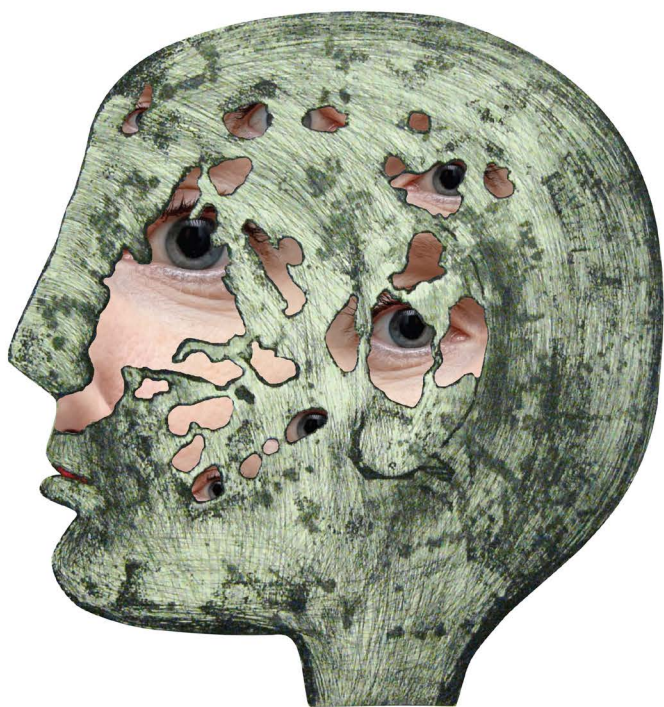
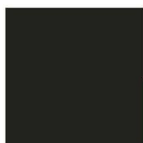


granice

TOLERANCJI w sztuce i wychowaniu



pod redakcją
Mirostawy Zalewskiej-Pawlak
i Aleksandry Sieczych-Kukawskiej



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

granice

TOLERANCJI

w sztuce i wychowaniu

W serii tematycznej dotyczącej sztuki i wychowania w XXI wieku, redagowanej przez prof. dr hab. Mirosławę Zalewską-Pawlak i zespół Katedry Edukacji Artystycznej (Wydział Nauk o Wychowaniu) Uniwersytetu Łódzkiego, ukazały się nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego następujące pozycje monograficzne:

Sztuka i wychowanie w dialogu polsko-włoskim, Łódź 2005 (projekt okładki: dr Paweł Markowski),
Samotność oswojona przez sztukę. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia, Łódź 2007 (projekt okładki: [dr Sławomir Staniewski]),

Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia, Łódź 2009 (projekt okładki: mgr Magdalena Kuś),

Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei, Łódź 2011 (współredaktor: Anna Pikała; projekt okładki: mgr Joanna Ludwiczak),

Sztukmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę, Łódź 2013 (projekt okładki: mgr Joanna Ludwiczak),

Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji. Wyzwoleni i zagubieni w sieci, Łódź 2015 (współredaktor: Piotr Soszyński; projekt okładki: dr Tamara Sass),

Różnorodni przez sztukę. Edukacja artystyczna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, Łódź 2017 (współredaktor: Magdalena Sasin; projekt okładki: dr Tamara Sass).

Wszystkie okładki książek zaprojektowane zostały przez artystów plastyków z Katedry Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Łódzkiego i stanowią graficzne dopełnienie prezentowanego przekazu.



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

granice

TOLERANCJI

w sztuce i wychowaniu

pod redakcją
Mirostawy Zalewskiej-Pawlak
i Aleksandry Sieczych-Kukawskiej



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2020

Mirosława Zalewska-Pawlak, Aleksandra Sieczych Kukawska – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Urszula Szuścik

REDAKTOR INICJUJĄCY I OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Urszula Dzieciatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Piotr Soszyński

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Gralka

PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI

Tamara Sass

PRZYGOTOWANIE OKŁADKI DO DRUKU

krzysztof de mianiuł

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09027.18.0.K

Ark. druk. 10,625

ISBN 978-83-8220-314-1

e-ISBN 978-83-8220-315-8

<https://doi.org/10.18778/8220-314-1>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

<i>Wstęp</i>	9
--------------	---

I. Sztuka jako obszar poszerzania i przekraczania granic tolerancji

Grzegorz Sztabiński	
<i>Dylematy tolerancji w sztuce współczesnej</i>	15
Krystyna Pankowska	
<i>O granicach i ich przesuwaniu w przestrzeniach sztuki współczesnej</i>	33
Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz	
<i>Tabu w sztuce. Refleksje pedagogiczne</i>	47
Agnieszka Gralińska-Toborek	
<i>Graffiti i street art – od „teorii rozbitych szyb” do aukcji w domu Sotheby’s</i>	63
Aleksandra Sieczych-Kukawska	
<i>Łamanie tabu a ideologiczny obraz dzieciństwa we współczesnej książce adresowanej do dziecka</i>	73

II. Tolerancja jako przedmiot refleksji i badań pedagogicznych

Sławomir Sztobryn	
<i>Wolność wobec tolerancji. Tolerancja wobec wolności</i>	87
Mirosława Zalewska-Pawlak	
<i>Godność jako wartość graniczna tolerancji</i>	99
Magdalena Sasin	
<i>Artystyczne wybory miłośników muzyki poważnej probierzem tolerancji wobec innych kultur i narodowości</i>	109
Piotr Soszyński	
<i>Technologia informacyjno-komunikacyjna jako przedmiot tolerancji nauczyciela</i>	125
Magdalena Pawlak	
<i>Problemy tolerancji w działalności edukatora muzealnego</i>	135

III. Edukacyjne propozycje kształtowania postaw tolerancji

Anna Majewska-Owczarek

Arteterapia jako działanie wspomagające proces otwierania się na Innego 149

Oleh Topylko

Popularyzacja dziedzictwa historycznego i kulturowego Kijowsko-Peczerskiego Narodowego Rezerwatu Historyczno-Kulturalnego (z doświadczenia realizacji programu „Muzealne rozrywki dla dzieci i dorosłych”) 161

Autorzy 169

*Życzliwy z natury – wolę nie być zbyt blisko
tych, których nie znam lub którym nie ufam
choć na pewno w potrzebie ich wesprę
Więc za tolerancją chyba trochę jestem*

*Rzecz jasna – przed innością nie będę się chował
Nie krzywdząc nikogo inność należy szanować
Co nie znaczy, że pozwolę,
żeby ktoś wbrew mojej woli dom mi przemeblował*

*Wniosek:
Muszę nad swoim rozumieniem tolerancji jeszcze
popracować*

Fragment wiersza *Wątpliwość* Barbary Elżbiety Szafrąńskiej z tomu *Dziki ogród*, IX Międzynarodowa Antologia Stowarzyszenia Autorów Polskich (o tolerancji), Wyd. Diecezjalne i Drukarnia, Sandomierz 2016, s. 56.

Wstęp

„To pismo o tolerancji jest prośbą, które człowieczeństwo najuniżeniej przedkłada władzom i rozsądkowi. Rzucam w ziemię ziarno, które pewnego dnia może wydać plon”¹. Współczucie stanowi według Woltera podstawę tolerancji, która wywodzi się z daru Natury. „Zasadziłam (mowa o Naturze – przyp. M.Z.-P.) w waszych sercach ziarenko współczucia, abyście jedni drugim pomagali znosić życie”². Jest ono niezbędne, aby wybaczać innemu sprzeczne z naszym zdaniem, w sensie opinii, oceny. To, co dała Natura, niszczy władza i system. Zmiany w kierunku tolerancji wymagają zdaniem Woltera: czasu, mądrości władców i ducha rozumu.

Jak w XXI wieku oceniana jest idea tolerancji według Woltera? Donald Arthur Carson uznał, iż tolerancję – tak jak ją pojmował Wolter, a wcześniej także Locke – można określić mianem starej tolerancji³. Cechowała ona osoby posiadające zdecydowane poglądy, mające prawo niezgadzania się z poglądami innych. Inni natomiast dysponują prawem obrony własnych poglądów. Charakterystykę starej tolerancji wyprowadził Carson z następujących założeń: istnienia obiektywnej prawdy, do której należy dążyć; ci, którzy sądzą, że znają prawdę, zgadzają się na wszelką polemikę; jej rezultatem jest odnalezienie prawdy lub przekonanie większości przez wolną wymianę idei. Tolerancja w swej genezie kulturowej i społecznej była wyznacznikiem postawy obywatelskiej opartej na szacunku i trosce o dobro wspólne. Dla zachowania większej jedności należy znosić zwyczaje, zachowania innych. Nie była przy tym pojmowana jako zgoda na moralnie kwestionowane zachowania.

Jaka jest nowa tolerancja? Carson określa ją jako najwyższą cnotę, która przewyższyła cnotę prawdy. Nie jest istotne dochodzenie do prawdy, ale

¹ Wolter, *Traktat o tolerancji napisany z powodu śmierci Jana Kalosa*, PIF, Warszawa 1956, s. 101.

² Ibidem, s. 102.

³ Donald Arthur Carson, *Nietolerancja tolerancji*, Poligraf, Brzezia Łąka 2017, s. 20.

wspieranie relatywizmu moralnego. Nie istnieje jeden standard prawdy i fałszu, poprawności i niepoprawności. Mówi się o mojej prawdzie i twojej prawdzie. Prawdy każdej jednostki traktowane są jako równe sobie. Nietolerancją jest podawanie w wątpliwość poglądu, że wszystkie postawy są równie ważne lub przeciwstawianie się temu mniemaniu⁴. Swoje stanowisko o ewolucji definicji tolerancji Carson skonkludował: słowa „tolerancja” i „nietolerancja” stały się zaledwie retorycznymi określeniami akceptacji i odrzucania⁵. Jego ocena ewolucji tolerancji była przeprowadzona z perspektywy światopoglądu chrześcijańskiego. Jest jedną z kilku koncepcji tolerancji zaprezentowanych w niniejszym opracowaniu, wyodrębiających uwagę pedagogów na zachodzące zjawiska kulturowe i społeczne.

Czy pojęcia tolerancji i nietolerancji są obecne w dyskursie pedagogów?

Znaczącą pozycję w literaturze pedagogicznej na temat tolerancji stanowi monografia pt. *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*⁶. Zarówno tytuł tomu, jak i seria wydawnicza (Aksjologia – Edukacja) wskazują na kontekst aksjologiczny rozważań pedagogicznych. Według Marii Gołaszewskiej, współautorki monografii, potocznie tolerancja rozumiana jest jako życzliwość dla ludzi, których sposoby myślenia i życia nie są zgodne z naszymi odczuciami⁷. Przeciwnieństwem tolerancji jest nietolerancja rozumiana potocznie jako postawa niechęci do tego, co obce⁸. W autorefleksji człowiek nietolerancyjny dochodzi do wniosku, że tolerować innych oznacza ograniczać siebie. Takie stanowisko może podlegać dalszemu radykalizmowi postaw, które zdaniem Gołaszewskiej zmierza w kierunku fanatyzmu, fundamentalizmu czy absolutyzacji własnego stanowiska.

Analogicznie wyróżniła ona różne głębokości tolerancji – od powierzchownej przez selektywną do globalnej. Przy tej ostatniej Gołaszewska zastrzegła, że pełna wyrozumiałość dla wszelkiej inności prowadzi do momentów negatywnych. „Otóż skoro wszystko znajduje swe usprawiedliwienie i zachowuje swe prawo do wolności istnienia i rozwoju, wobec tego należy akceptować także zło, wartości negatywne”⁹. Tolerancję ograniczają

⁴ Ibidem, s. 206.

⁵ Ibidem, obwoluta książki.

⁶ A. M. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 2000.

⁷ Ibidem, s. 14.

⁸ M. Gołaszewska, *Filozoficzne kłopoty z tolerancją. Esej na temat triady: tolerancja – indyferentyzm – fanatyzm*, [w:] A. M. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość...*, s. 14.

⁹ Ibidem, s. 19.

indyferentyzm i obojętność aksjologiczna. Nieco wcześniej (1984) Ija Lazari-Pawłowska¹⁰ wskazała na trzy znaczenia pojęcia tolerancji występujące w filozofii. Pierwsze znaczenie określiła mianem tolerancji negatywnej. Oznacza ono znoszenie czyichś zachowań i poglądów, mimo ich negatywnej oceny przez osobę tolerancyjną. Tolerancja pozytywna określana jest jako akceptacja poglądów i zachowań. Zaangażowanie pozytywne oznacza także podjęcie działalności. Trzecie rozumienie tolerancji określane jest jako oddziaływanie na drugą osobę bez wywierania przymusu. Zdaniem Patrycji Wdowiak¹¹ ważnym wkładem Lazari-Pawłowskiej w definiowanie pojęcia tolerancji było określenie jej przedmiotu, który dotyczy ludzkich podglądów i czynów i odnosi się przede wszystkim do osoby. Konsekwencją tego stanowiska jest wyznaczenie granic tolerancji tam, gdzie dzieje się ludzka krzywda.

Rozważania Lazari-Pawłowskiej stanowiły inspirację do zainicjowania dyskursu o tolerancji i jej granicach w obszarze badań i praktyki edukacji przez sztukę.

Warto przypomnieć, że Józef Górniewicz¹² przedstawił ewolucję poglądów na temat tolerancji, ukazując jej konteksty pedagogiczne. Uznał, że różnorodność poglądów stanowi warunek zaistnienia zjawiska tolerancji. Stwierdził, że wyniki dotychczasowych badań wykazały, że ludzie odczuwający tolerancję wobec nierealistycznych doświadczeń są bardziej twórczy. Jeśli warunkiem ujawniania się tolerancji jest różnorodność, to rodzi się pytanie: jakie są granice akceptacji różnorodności w sztuce i wychowaniu, by nie wyrządzona została nikomu krzywda?

Również artyści zgłaszają swoje dylematy dotyczące granic tolerancji. „Czy sztuka bez granic ciągle zachowuje potencjał twórczy? Obiektywne granice w sztuce są dziś niedefiniowalne, istnieją tylko te, które wyznacza artysta. Czy sztuce wszystko wolno? Czy konieczność szybkiego medialnego zaistnienia nie przywołuje mrocznych stron człowieka? Czy łamanie tabu nie powinno iść w parze z kreowaniem wartości? Czy brak zasad i punktów odniesienia nie wprowadza odbiorcy sztuki w zakłopotanie, ponieważ nie wie, czy to sztuka, czy ktoś z niego zażartował”¹³.

¹⁰ I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8(225), s. 105–118.

¹¹ P. Wdowiak, *O rodzajach tolerancji w filozofii Profesora Iji Lazari-Pawłowskiej*, „Etyka” 2011, nr 44, s. 52.

¹² J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 67.

¹³ Pytania sformułowane zostały przez Tamarę Sass, artystkę-plastyka, wykładowcę w Katedrze Edukacji Artystycznej UŁ.

Z perspektywy pedagogicznej istotne są także pytania: Czy badacze i praktycy edukacji artystycznej mają świadomość potrzeby kształtowania postawy tolerancyjnej i wrażliwości na innego z zachowaniem etyki zawodowej i ogólnoludzkiej? Jakie są granice naszej tolerancji wobec marginalizacji edukacji artystycznej w instytucjach szkolnych i populizmu ofert medialnych? Odpowiedzi na te pytania zostały zawarte w tekstach monografii ustrukturyzowanej w trzech grupach problemowych:

- I. Sztuka jako obszar poszerzania i przekraczania granic tolerancji
- II. Tolerancja jako przedmiot refleksji i badań pedagogicznych
- III. Edukacyjne propozycje kształtowania podstaw tolerancji.

Jak skonkludował Zbigniew Sareło: „w sposób szczegółowy problemu granic tolerancji nie da się raz na zawsze rozstrzygnąć. Wraz ze zmianami cywilizacyjnymi i kulturowymi będą pojawiać się nowe problemy, których rozstrzygnięcia można szukać na drodze społecznej dyskusji”¹⁴.

Niniejszy tom jest rezultatem takiej dyskusji przeprowadzonej u schyłku pierwszego dwudziestolecia XXI wieku, w gronie pedagogów, historyków sztuki, estetyków, edukatorów sztuki, filozofów wychowania.

Mirosława Zalewska-Pawlak

¹⁴ Z. Sareło, *Granice tolerancji*, [w:] A. M. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość...*, s. 51.

I

**Sztuka jako obszar poszerzania
i przekraczania granic tolerancji**

Grzegorz Sztabiński

Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi
Katedra Teorii i Historii Sztuki

Dylematy tolerancji w sztuce współczesnej

Zagadnienie tolerancji w związku ze sztuką można rozważać, biorąc pod uwagę dwa aspekty. Zwykle uwzględniany jest jeden z nich, związany z podkreśleniem, że należy zachowywać tolerancję *wobec* sztuki. Oznacza to, że trzeba zapewnić artystom możliwość indywidualnego poszukiwania nowych środków wyrazu, wyboru wyrażanych treści, a odbiorcom swobodę wyrażania opinii odnośnie do propozycji artystycznych. Tak pojęta tolerancja stanowić ma wyraz respektowania wolności, przejawiający się jako brak ingerencji, niewywieranie nacisków, a więc akceptowanie odmienności różnorodnych stanowisk. W każdej z wymienionych sytuacji możliwa jest oczywiście dyskusja, ale przy zachowaniu szacunku dla różnorodnych poglądów, gustów, upodobań itd. Obserwując dzieje sztuki, dostrzec można rozwój tak pojmowanej tolerancji artystycznej i estetycznej. Artyści walczyli o nią co najmniej od czasów Renesansu. Wielu autorów piszących na ten temat podkreśla, że dzieje sztuki europejskiej traktować można jako przykład ograniczania roli zewnętrznych wpływów. Także opracowywana przez estetyków od XVIII wieku koncepcja autonomii sztuki stała się argumentem, którym można posługiwać się w różnych odmianach publicznych debat w celu obrony dokonań artystycznych przed zewnętrzną ingerencją.

Uważam, że od tolerancji *wobec* sztuki należy odróżnić tolerancję w sztuce. Zagadnienie to również może być rozpatrywane w aspekcie historycznym. Może ono być pojmowane jako stworzenie każdemu szans do uprawiania działalności artystycznej. Jeśli pojmujemy je w ten sposób, to również zauważymy w dziejach tendencję do liberalizacji, jednak nie tak wyraźną jak w przypadku tolerancji *wobec* sztuki. Sami artyści wprowadzali ograniczenia. Argumentem miało być w tym przypadku dobro dzieł sztuki. Nie można było, jak twierdzono, np. w imię tolerancji dopuścić do tego, żeby nieodpowiednie osoby zajmowały się działalnością malarską czy rzeźbiarską. W średniowieczu służył temu nadzór cechowy, a później przyjmo-

wano różnego rodzaju kontrolę nad kwalifikacjami malarzy lub rzeźbiarzy. Były to procedury związane z wykonaniem *morceau de réception*, a w Akademii „dzieła dyplomowego”. Stanowisko wczesnokapitalistycznego liberalizmu znalazło natomiast wyraz w poglądzie Diderota wyrażonym w *Encyklopedii*, gdzie pisał, że „nie należy nikomu odbierać prawa wykonywania zawodu nawet wówczas, gdy dana osoba nie ma po temu żadnych kwalifikacji. W przypadku wolnej gry i konkurencji na rynku wszyscy i tak wnet się poznają na jego niskiej wartości, zaś on sam zbankrutuje”¹. Tolerancja w tym przypadku związana była z przekonaniem, że ocena i tak nastąpi, prowadząc do eliminacji niewłaściwych osób. Zbędna jest więc ingerencja przewencyjna.

Zwracano też uwagę na rolę tolerancji i przymusu w procesie kształcenia artystów. W biografii artystów z XVI i XVII wieku podkreślano, że pozostawienie nadmiernej swobody adeptowi nie jest wskazane i prowadzi do braku osiągnięć. W imię sztuki nie należało więc wykazywać tolerancji, gdyż jej objawy prowadzą do opłakanych skutków. Przymus, jaki tu wchodził w grę, był dwojaki. Z jednej strony wiązał się z nadzorem nauczyciela, z drugiej zaś przybierał charakter wewnętrzny. Walter Cahn, referując osiemnastowieczne poglądy, zwraca uwagę, że miejsce osoby nadzorującego mistrza zajmował „wierzchołek sztuk”. „Każdy wiersz, zabytek lub kompozycja muzyczna – pisze – zawiera stałe wartości, które reprezentuje również arcydzieło w tymże gatunku, jedynie więc porównując indywidualny wytwór z wzorem idealnym możemy określić jego właściwe miejsce w skali wartości”². W tym przypadku kwestia tolerancji lub jej ograniczenia odniesiona jest do samego artysty. Może on, biorąc pod uwagę znane mu arcydzieła jako miarę wartości, albo pobłażać sobie, albo zmuszać się do wysiłków w nadziei na dorównanie im. Uważano, że tylko druga droga jest słuszna w sztuce. W tym przypadku występuje autorytet arcydzieła, który zmusza do nieustannego doskonalenia się. Autorytet taki mógł zresztą być stosowany w stopniowo rozwijającej się krytyce artystycznej w celu eliminowania dokonań i następnie artystów uznawanych za niespełniających wysokie wymagania.

Dokonania awangardy artystycznej są zwykle podawane jako przykład twórczości stanowiącej miernik tolerancyjnej postawy *wobec* sztuki. Ne-

¹ W. Cahn, *Arcydzieła. Studia z historii pojęcia*, tłum. P. Paszkiewicz, PWN, Warszawa 1988, s. 148.

² Ibidem, s. 163.

gowanie tych dokonań przez szerszą publiczność podawano jako dowód braku tolerancji artystycznej ze strony środowiska mieszczańskiego. Czy jednak sama awangarda, która walczyła o tolerancję dla nowej sztuki była tolerancyjna? O braku takiej postawy świadczyły choćby antagonizmy między różnymi kierunkami. Przykładem może być gwałtowny atak dadaistów na ekspresjonistów w *Manifestie* z 1918 roku. Nie chodziło w nim o różnice poglądów i dyskusję, a o dążenie do eliminacji oponentów z kręgu awangardy.

Pod pozorem sięgania w głąb – czytamy w nim – ekspresjoniści w malarstwie i w literaturze przystali do tej generacji, która już dzisiaj tęsknie czeka na należne uznanie w historii literatury i historii sztuki i kandyduje do zaszczytnego wyróżnienia przez mieszczaństwo. Pod pozorem propagowania duszy wrócili oni znowu, w walce z naturalizmem, do gestów abstrakcyjno-patetycznych, których warunkiem jest życie bez treści, wygodne i nieruchawe³.

Nie chodzi tu więc o polemikę, a o wypchnięcie ekspresjonizmu z kręgu radykalnych poszukiwań artystycznych poprzez wskazanie, że oczekują tylko na zdobycie uznania wśród tej grupy społecznej, przeciw której awangarda występowała.

W ideę awangardy wpisany był też brak tolerancji wobec odbiorców. Zygmunt Bauman pisał:

Niedojrzałych, niedorozwiniętych, zacofanych, moderniści chcieli kształcić, wychowywać, nawracać; tylko jako ci, co uczą i nawracają, mogli przecież trwać na czołowej pozycji. Ich gniew rodził się z zakłopotania nauczycieli bezsilnych wobec tępoty i umysłowego bezwładu uczniów⁴.

Sytuacja taka jednak nie podkopywała pozycji awangardystów, ani też idei awangardy. Przeciwnie, brak tolerancji wzbudzał gniew, ale i podziw. Gorzej było wtedy, gdy „lekcja okaże się dla uczniów nadspodziewanie łatwa; zatrze się wtedy granica między nauczycielem a uczniem, czołowąką a peletonem, awangardą a taborem”⁵. Upada wówczas sama idea awangardy jako przedniej straży, a jednocześnie słabnie prestiż zbudowany na podstawie bezkompromisowości. Dlatego, o ile w pierwszym przypadku tolerancyjność artystów awangardowych często była wystawiana na próbę przez widzów nierozumiejących i niedoceniających ich propozycji, o tyle

³ *Manifest dadaistyczny (1918)*, bez nazwiska tłumacza, [w:] E. Grabska, H. Morawska (wybór i opracowanie), *Artyści o sztuce*, PWN, Warszawa 1969, s. 292.

⁴ Z. Bauman, *Ponowoczesność, czyli o niemożliwości awangardy*, [w:] idem, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 158.

⁵ Ibidem.

w drugim było gorzej – okazywało się, że awangarda nie jest przednią strażą, że została doścignięta. Jednak zamiast wyrazić podziw dla pojętności odbiorców, artyści awangardowi byli zakłopotani, gdyż prowadziło to do zachwiania ich pozycji. Nie było powodów do wyjątkowych momentów, gdy okazywano tolerancję, gdy wielkodusznie pouczano niedojrzałych lub zacofanych.

Cechy te, charakteryzujące artystę awangardowego, musiały zdaniem Baumana, zaniknąć w czasach postmodernizmu. Dlatego postmodernizm dla artystów kultywujących etos awangardowy stał się źródłem cierpień. Utraciły sens opozycje pozwalające ukształtować go i stwarzające podstawę do dumy z powodu jego podtrzymywania. Artysta przestał być istotą wyróżniającą się ze względu na ukierunkowanie działalności na konfrontację z celem, jakim mogło być stworzenie arcydzieła lub wyprzedzanie wartości kulturowych swego czasu, a stał się uczestnikiem walki konkurencyjnej, polegającej na zabieganiu, jak inni ludzie, o pieniądze, sławę itp.

Pojęcia takie, jak kołtuństwo, filisterstwo, wulgarność – pisze Bauman – mogły służyć za jądro dramatów Bałuckiego czy Zapolskiej – ale dźwięczą obco na tle ponowoczesnej kakofonii podaży i popytu. Jakże tu przeprowadzić cezurę, jeśli nie wiąże się już (jak wiązała dawniej, w czasach modernizmu) z rewolucją, nowatorstwem z postępem, a odrzucenie nowatorstwa z zacofaniem i ciemnotą⁶.

W związku z tym kwestie tolerancyjności czy braku tolerancji w sztuce musiały ulec reorientacji. Awangardowa nietolerancyjność artystyczna utraciła rację istnienia, gdyż artyści reprezentujący ją zabiegają o podobne wartości jak bardziej tradycyjni twórcy, a także jak inni uczestnicy życia społecznego. W tej sytuacji zasady demokracji i pluralizmu, które powinny być przestrzegane przez wszystkich, odnoszone są także do sztuki. Nie ma również odrębnych zasad funkcjonujących na polu sztuki awangardowej.

Wizja postępu – zauważa Bauman – pozwalała na obiektywne, zdawałoby się, sądy o tym, co jest sztuką a co nie, co jest sztuką dobrą a co złą – i otaczała aurą sądów apodyktycznych opinie tych, co w jej imieniu przemawiali. Gdy jej zabrakło – wypada, jak podejrzewają np. Howard Becker czy Marcia Eaton, obejść się etykietami prestiżowych galerii i sal koncertowych i porównawczą analizą cen osiągniętych przez dzieła przez nie sprzedawane (co zresztą sprowadza się do tego samego). Moc stratyfikacyjną, jaka niegdyś doprowadziła do triumfu/klęski awangardy, posiada dziś nie tyle dzieło sztuki, co miejsce, w jakim się je nabyło i cena, jaką się za nie zapłaciło. Pod tym jednak względem nie różnią się dzieła sztuki od innych symboli pozycyjnych pozyskiwanych za pośrednictwem rynku⁷.

⁶ Ibidem, s. 162.

⁷ Ibidem.

Konkurencja w zakresie symboli pozycyjnych nie stwarza podstaw do nietolerancji, przynajmniej w takiej odmianie, jaka właściwa była w związku z istnieniem awangardy. Może ona natomiast stymulować konkurencję. W związku z tym problem tolerancji artystycznej uległ w czasach postmodernizmu przeniesieniu do innego obszaru.

Zagadnienie to dostrzegał już w latach 80. Donald Kuspit pisząc, że pluralizm i demokracja stały się wartościami akceptowanymi także w sztuce, wpływając na sposób myślenia artystów i wyznaczając perspektywę podejścia do niej odbiorców. W obydwu przypadkach istotną rolę pełniła zasada tolerancji. Jeśli chodzi o pierwszy zakres zagadnienia, to główny problem stanowi „doprowadzenie do rozejmów” pomiędzy ogromną ilością różniących się między sobą i rywalizujących twórców. Wszyscy oni mają podstawy, żeby ubiegać się o ważne miejsca w świecie sztuki, a jednocześnie nie istnieją kryteria, które pozwalałyby przeprowadzić uzasadnioną selekcję wstępną, odnoszącą się np. do nowości czy postępowości. W związku z tym łącząca się z demokracją i pluralizmem zasada tolerancji polega na uznaniu różnorodnych postaw twórczych. Każdy ma prawo ubiegać się o ważną pozycję artystyczną. Ma równe szanse w staraniach o udział w wystawach, zakupy, wysokie ceny, stypendia, dotacje, publikacje itd. Zwraca się jednocześnie uwagę na to, żeby nie było dyskryminacji, np. z powodu płci, narodowości, orientacji seksualnej. Występuje konkurencja, ale nie zwalczanie, potępienie, unicestwienie. Nie ma też pogardy pojawiającej się wśród artystów awangardowych. Równocześnie jednak zanika, na co zwraca uwagę Kuspit, potrzeba odnoszenia się do autorytetów i arcydzieł. Artyści postmodernistyczni są zorientowani na uczestnictwo w aktualnym życiu sztuki i na kształtujące się tam hierarchie. Na te same cechy zwracają uwagę krytycy artystyczni. Amerykański autor pisze, że pluralistyczna otwartość zachęca do wysuwania hasła „wolności dla wszystkich”, co zmusza krytyka sztuki do

[...] uświadomienia sobie niebezpieczeństw związanych z określaniem wartości i koniecznością rozważania przeciwnych twierdzeń wynikających z innych rodzajów sztuki. Jest to przypuszczalnie zdrowa sytuacja związana z rywalizacją wartości, w której każda odmiana sztuki ma pewną wartość⁸.

Zasada tolerancji obejmować ma więc również pole działania krytyki artystycznej. Jak w takiej sytuacji podejmować decyzje wartościujące? Ku-

⁸ D. Kuspit, *The emptiness of pluralism, the end of the new*, [w:] idem, *The New Subjectivism. Art in the 1980s*, Da Capo Press, New York 1993, s. 523. Jeśli nie zaznaczono inaczej, tłumaczenia cytatów własne (G.S.).

spit uważa, że współczesny krytyk sztuki stał się selekcionerem. Nie jest on sędzią, nie skazuje nikogo, ani niczego, ale też nie wynosi ponad to, co inne. On wybiera, a jego decyzja ma mniejsze lub większe konsekwencje przy określaniu pozycji artysty lub dzieła w konkurencji estetycznej.

Sztuka oparta na selekcji, dążeniu do osiągnięcia indywidualnej doskonałości, podporządkowania odbiorcy wizji artysty, nawet wtedy, gdy służyć ma ostatecznie pogłębieniu doznań widzów, ich doskonaleniu, zawiera pewne składniki przemocy i nietolerancji. Tym, co nie jest tolerowane zarówno przez artystów, jak i estetyków czy wychowawców zajmujących się popularyzacją sztuki, są powierzchowność, brak głębszego zainteresowania i wiedzy – a ich obecność uznaje się za wstępne składniki doświadczenia estetycznego – jak również zadowalanie się tym, co dostarcza emocji łatwych, choć często niezgodnych z założeniami dzieła. Nasze czasy to także okres próby uwolnienia od takich form nacisku, to czas wyzwolenia odbiorcy, uczynienia jego reakcji elementem składowym dzieła. Utwór artystyczny przestaje być traktowany jako to, co wywiera presję na odbiorcę, jako coś, co go zobowiązuje do wykonania określonych czynności recepcyjnych stanowiących warunek właściwego przeżycia estetycznego. Czynne, ale jednocześnie swobodne zachowanie odbiorcy, jego aktywny udział, zostają włączone w dzieło jako jego część składowa.

Sytuacja, o której pisałem przed chwilą, może kojarzyć się z koncepcją dzieła otwartego. Nieprzypadkowo Claire Bishop antologię prezentującą teksty podstawowe dla estetyki partycypacyjnej rozpoczęła od przedrukowania artykułu Umberta Eco z 1962 roku, zatytułowanego *Poetyka dzieła otwartego*⁹, stanowiącego pierwszy rozdział jego książki *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Włoski estetyk, powołując się na utwory Karlheinz Stockhausena, Luciana Berii, Henri Pousseura i Pierre'a Bouleza, zwraca uwagę na to, że nie mają one kształtu jednoznacznego, lecz dają możliwość tworzenia różnych form uzależnionych od inicjatywy wykonawcy. Interpretator-wykonawca nadaje więc formę dziełu. Rolę interpretatora, zdaniem Eco, spełnia jednak również czytelnik czy widz. Powołując się na przykłady literackie (refleksje Paula Valéry'ego, *Finnegans Wake* Jamesa Joyce'a itd.), stwierdza, że dzieło sztuki jest „konstruktem, który każdy, w tym także autor, może używać w zupełnie dowolny, wybrany

⁹ C. Bishop (ed.), *Participation*, Whitechapel and The MIT Press, London–Cambridge, Mass. 2006, s. 20–40.

przez siebie sposób”¹⁰. Sformułowanie to, bardzo radykalne, w innych częściach książki włoskiego autora jest łagodzone i opatrywane zastrzeżeniami. Okazuje się, że kategoria otwartości jest stopniowalna, a najwyższą jej odmianę stanowi „dzieło w ruchu”¹¹. Swoboda działań odbiorcy nie w każdym przypadku dzieła sztuki jest taka sama. Należy więc liczyć się z założeniami artysty, które znajdują wyraz w formie utworu. Dzieło, zanim stanie się polem wyborów i działań podejmowanych przez odbiorcę, jest polem „wyborów już dokonanych” przez artystę, które znajdują wyraz w formie nadanej utworowi¹². Nawet więc w przypadku „dzieła w ruchu”, takiego jak np. *Mobile* Alexandra Caldera, gdzie układ kształtów rzeźby wiszącej w przestrzeni zależy od decyzji widza, nie ma on pełnej swobody zachowań. Nie może np. urwać jednego z elementów i zabrać go do domu¹³. Swoboda jego postępowania ograniczona jest przez założenie formotwórcze artysty, które choć pozostawiają szerokie pole dla podejmowania wyborów i działań, są „owocem określonego zamysłu, stanowią więc dzieło”¹⁴. Pole sugerowanej tolerancji wobec zachowań odbiorcy uwzględniane przez Eco zostaje więc rozszerzone. Można nawet powiedzieć, że sugerowane jest, żeby wyszedł on poza dotychczasowy zakres zachowań zakładanych podczas kontaktów ze sztuką, jednak równocześnie określone są granice tej swobody. Pojawiają się one jako uświadamiane sobie przez widzów intencjonalne założenia, które wyznaczają zakres tolerancji w sferze odbioru. Nie tylko znaczenia, ale również forma dzieła otwartego ulegać może częściowej zmianie podczas kontaktu z odbiorcą (w przypadku „dzieła w ruchu”), nadal jednak dzieło istnieje jako to, co zostało zaplanowane przez twórcę i co ogranicza swobodę działań podejmowanych przez widza lub czytelnika. Zakres tolerancji został więc rozszerzony, ale nie jest to tolerancja pełna.

Sztuka partycypacyjna zmierza w kierunku znoszenia tych ograniczeń. Przede wszystkim forma przestaje być w niej pojmowana jako rezultat

¹⁰ Ibidem, s. 28.

¹¹ Zagadnienie to omawiałem w artykule *Koncepcja „dzieła otwartego” Umberto Eco a problem wartości*, „Studia Estetyczne” 1980, s. 296–298.

¹² Eco pisze o tym w rozdziale *Dzieło otwarte w sztukach wizualnych* (U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, tłum. J. Gałuszka, L. Estachiewicz, A. Kreisberg, M. Oleksiuk, Czytelnik, Warszawa 1973, s. 187–188).

¹³ Możliwość taka występuje w przypadku prac Felixa Gonzaleza-Torresa, tworzącego na przełomie XX i XXI wieku i uważanego przez Bourriauda za jednego z głównych przedstawicieli sztuki relacyjnej. Prezentuje on na wystawach sterty identycznych wydruków offsetowych na papierze. Odbiorcy mogą arkusze takie zabierać ze sobą. Podobnie jest w przypadku instalacji tworzonych przez tego artystę z cukierków w kolorowych papierkach.

¹⁴ U. Eco, *Dzieło otwarte...*, s. 188.

przyjmowanych przez artystę intencjonalnych założeń. Kształtuje się ona na skutek interakcji między tym, co proponuje twórca, a zachowaniami uczestników wydarzenia artystycznego. Jego inicjator (artysta) występuje z pewną propozycją, ale to, jaki charakter przybierze jego sugestia, zależy od osób biorących w nim udział¹⁵. Mamy więc do czynienia z tolerancją polegającą nie tylko na zezwalaniu na robienie tego, co było wcześniej zakazane. Nie chodzi tu o „poluzowanie” obowiązujących zakazów, a o zmianę strukturalną polegającą na tym, że nakazy i zakazy określane są wspólnie przez artystę i publiczność jako współtwórców dzieła lub wydarzenia.

Scharakteryzowana tendencja znalazła wyraz w koncepcjach określanych jako sztuka relacyjna (Nicolas Bourriaud), sztuka dialogiczna (Grant Kester) i sztuka partycypacyjna (Claire Bishop). Między koncepcjami tymi zachodzą różnice, a nawet ich autorzy prowadzą spory. Skoncentruję się tutaj na dwóch ostatnich teoriach, gdyż w nich właśnie pojawia się najwyraźniej swoiste podejście do problemu tolerancji w sztuce.

Kester proponuje koncepcję sztuki opartej na dialogu między uczestniczącymi osobami. Jedną z tych osób jest artysta. Nie narzuca on jednak formy „dzieła”, a tylko podejmuje przygotowania do jego zaistnienia. Natomiast kształt, jaki przybierze, zależy od decyzji współuczestników. Przykładem, na jaki kilkakrotnie powoływał się, jest działalność austriackiego kolektywu artystycznego *Wochenklausur*. Jedną z jego akcji, która miała miejsce w 1994 roku, polegała na zorganizowaniu trzygodzinnego spotkania na małym statku turystycznym, które poświęcone było sytuacji starych prostytutek, często bezdomnych i uzależnionych od narkotyków. Wzięli w nim udział politycy, dziennikarze, pracownicy branży usług seksualnych i aktywiści społeczni. Forma i przebieg dyskusji nie były z góry zaplanowane. Artyści ograniczyli się do zaproponowania tematu i zaproszenia osób zainteresowanych nim. Takich „pływających dialogów” było więcej i dotyczyły one różnych zagadnień.

Przykładem innego typu, na jaki powołuje się Kester, jest projekt billboardowy Loraine Leeson i jej partnera Petera Dunna *West Meets East*. Uczestniczyły w nim przebywające w Anglii uczennice pochodzenia bengalskiego. Jego realizacja oparta była również na dialogu, ale inaczej pojętym. Kester pisze, że artyści starali się dowiedzieć tak wiele, jak to możliwe na temat kulturowych i politycznych problemów młodych Bengalek, ich osobistych

¹⁵ Problematykę tę omawiałem w artykule *Art, participation and aesthetics*, „Art Inquiry. Recherches sur les arts” 2018, vol. 20, s. 45–47.

potrzeb i umiejętności, uwzględniając je w afiszach wystawianych na ulicach. Powstała w ten sposób kreacja pozwalająca, jak pisał amerykański autor, „wyjść poza nasze własne doświadczenia i ustanowić związki z innymi, które będą w większym stopniu oparte na współodczuwaniu”¹⁶.

Sztuka dialogiczna, zdaniem Kestera, odchodzi od dawnego modelu uprawiania twórczości artystycznej, w którym główna rola przypadała artyście. To on tworzył wówczas propozycję, której konsumpcją zajmowali się odbiorcy, znajdując w niej podstawy do satysfakcji estetycznej. Dawny podział ról w sztuce zostaje zakwestionowany, gdyż oparty był na dominacji i rodzaju przemocy. Artyści ewentualnie pozwalali odbiorcom na pewną swobodę, której zakres był jednak ograniczany i kontrolowany. Oczywiście podkreślano, że „przemoc” ta zachodzi dla dobra odbiorców, którzy dzięki poddaniu się jej odnoszą estetyczne korzyści. W sztuce dialogicznej artysta ma być inicjatorem i pomocnikiem, natomiast główna rola w kreowaniu dzieła przypadać ma uczestnikom. W przykładach omawianych przez Kestera główny wkład do dzieła wnoszą osoby włączające się w jego powstanie. Nie są to jednak wszyscy, którzy mają do czynienia z dziełem. Tylko część spośród nich staje się jego pomysłodawcami lub wykonawcami i przekształca się w „uczestników”. Pozostają jeszcze „odbiorcy”, którzy bezpośrednio (poprzez oglądanie) lub pośrednio (dzięki dokumentacji) zapoznają się z utworem. Dla nich oparte na partycypacji „wydarzenie tworzenia” istnieje jako „obiekt zewnętrzny”, który staje się przedmiotem oceny estetycznej. Zwracała na to uwagę Claire Bishop pisząc, że „pomimo awersji Kestera do zajmowania się *f o r m ą* i wywoływanymi „reakcjami *a f e k t y w n y m i*” brane są pod uwagę przy takiej zewnętrznej (estetycznej) recepcji „drażniące połączenie tradycyjnych wzorów dekoracyjnych i krzykliwej fotografii barwnej w ramach zastosowanej w *West Meets East* estetyki montażu”¹⁷. Problem tolerancji w odniesieniu do odbiorców niebędących bezpośrednimi uczestnikami przeprowadzanego działania nie zostaje więc rozwiązany. Nadal istnieją oni na zewnątrz toczonego dialogu, a zachowania ich w dalszym ciągu albo poddane mogą być kształtowaniu poprzez pouczenia, albo potępiane, jeśli wyłamują się z oczekiwanych zasad. Co stanie się np., gdy na którymś z billboardów związanych z akcją *West Meets East* ktoś umieści jakiś obsceniczny napis lub rysunek? Czy

¹⁶ G. Kester, *Conversation Pieces. Community and Communication in Modern Art*, University of California Press, Berkeley 2004, s. 150.

¹⁷ C. Bishop, *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, tłum. J. Staniszewski, Wydawnictwo „bęc zmiara”, Warszawa 2013, s. 53.

działanie to zostanie zaakceptowane jako współuczestniczenie w tworzeniu dzieła dialogicznego?

Tradycyjne koncepcje recepcji sztuki, oparte na podziale na artystę, dążącego do wywarcia wpływu na odbiorców, i widzów podporządkowujących się temu oddziaływaniu, Kester uważa za „estetykę ortopedyczną”. Artyści, a także krytycy sztuki i estetycy zajmujący się zagadnieniami odbioru utworów, traktowani są jako lekarze, którzy dostarczyć mają ludziom „protezy” pomagające poruszać się w życiu emocjonalnym. Stosowano w tym celu różne sposoby postępowania. Niektóre z nich były łagodne, oparte na zaproszeniu do kontemplacji, inne gwałtowne, oparte na zasadzie szoku. Czasami odwoływały się do dyskursu realistycznego w sztuce, innym razem do braku rozpoznawalnego obrazu rzeczywistości – do estetyki piękna lub estetyki wzniosłości. W pierwszym przypadku, jak np. w koncepcji Friedricha Schillera, dochodzić miało do „rodzaju doświadczenia, który restauruje ontologiczną całościowość i integralność ludzkości”, w drugim następować miało „»ontologiczne zakłócenie« [*ontological dislocation*] jako terapeutyczne antidotum w stosunku do zośrodkowanej i opartej na dominacji tożsamości Kartezjańskiej”¹⁸. W związku z ostatnim sformułowaniem Kester rozważa szerzej koncepcję wzniosłości Jeana-François Lyotarda. Uważa przy tym, że protetyczny charakter właściwy jest dla całej tradycji estetycznej związanej z tą kategorią, biegnącej od rozważań Edmunda Burke’a i Immanuela Kanta. Niezależnie więc od odmienności stanowisk w estetyce i charakteru podkreślanych wartości, tym co łączyło wszystkie poglądy, było pragnienie dostarczenia intelektualnych protez pomagających w uchwyceniu określonych wartości obecnych w dziełach sztuki, a w istocie uformowanie przez to odbiorców zgodnie z zakładanym modelem człowieka.

Kester uważa, że odbywało się to na drodze podkreślenia roli artysty. „Ortopedyczna orientacja” zakłada – pisał – że „artysta jest wyższą istotą, zdolną do przeniknięcia zasłon mistyfikacji, które w innych przypadkach myślą i dezorientują nieszczęsny nowoczesny podmiot”¹⁹. Amerykański autor ponownie nawiązuje w związku z tym do poglądów Lyotarda. Podkreśla, że filozof ten lekceważy różnorodność form dyskursywnych interakcji, jakie mogą zachodzić między ludźmi. Dla niego komunikacja jest tylko „agonistyczną” rywalizacją. Cytuje w związku z tym sformułowanie fran-

¹⁸ G. Kester, *Conversation Pieces...*, s. 86.

¹⁹ Ibidem, s. 88.

cuskiego myśliciela pochodzące z *Kondycji postmodernistycznej*: „mówić to walczyć”. Sztuka stanowi w związku z tym „semiotyczną grę o sumie zero-wej” – „artysta »wygrywa«, gdy odbiorca jest pozbawiony w jak największym stopniu planu dyskursu, w którym bierze udział [*framework of shared discourse*] i pozostawiony w epistemologicznym opuszczeniu”²⁰.

Nie będę tu podejmował zagadnienia zasadności takiej interpretacji poglądów Lyotarda. Ważne jest natomiast z punktu widzenia rozważanego tu problemu zaakcentowanie przez Kestera faktu, że w estetyce postmodernistycznej nie uległo zasadniczej zmianie podejście do roli artysty jako tego, kto dominuje nad odbiorcami, prowadzi z nimi grę, w której zwycięstwem jest dominacja. Można nawet powiedzieć, że dawniej troska o odbiorcę była większa. W dawnych koncepcjach przeżycia wzniosłości (np. u Burke’a czy Kanta) zaakcentowane jest, że przebieg tego doznania ma charakter dwufazowy. W pierwszej fazie tylko pojawia się myśl o bólu lub niebezpieczeństwie, przerażenie, lęk lub groza, w drugiej natomiast – wzmocnienie odczucia ludzkiej siły duchowej i wielkości człowieka. U Lyotarda zaś odbiorca pozbawiony jest takiego wsparcia i dlatego Kester wspomina o rodzaju wzgardy ze strony artysty. Tendencji tej przeciwdziałać ma sztuka dialogiczna i odwołująca się do niej estetyka.

Claire Bishop ostro polemizuje z tą wersją tolerancji artystyczno-estetycznej, jaką proponuje Kester.

Nacisk Kestera na czynnik współodczuwającego identyfikowania się z innym – twierdzi – jest typowy dla dyskursu sztuki partycypacyjnej, w którym etyka oddziaływania interpersonalnego bierze górę nad polityką sprawiedliwości społecznej. Przedstawia on, znany skądinąd, zbiór intelektualnych trendów zainicjowanych przez politykę tożsamości i skonsolidowanych w teorii lat 90.: szacunku dla innego, uznania dla różnicy, ochrony fundamentalnych wolności i zainteresowania prawami człowieka²¹.

Powołując się na sformułowanie Petera Dewsa, określa tę orientację w sztuce i estetyce jako „zwrot etyczny”, w którym kwestie własnego sumienia i powinności, uznania i szacunku dla innych ludzi, sprawiedliwości i prawa odgrywają podstawową rolę. Nie kwestionując całkowicie jego znaczenia, zwraca jednak uwagę na fakt, że tacy ważni współcześni myśliciele jak Alain Badiou, Jacques Rancière czy Slavoj Žižek pozostają krytyczni wobec „żargonu praw człowieka i polityki tożsamości”. Dlatego, nie podważając najlepszych intencji rzeczników sztuki opartej na społecznej współ-

²⁰ Ibidem, s. 87.

²¹ C. Bishop, *Sztuczne piekła...*, s. 53–54.

pracy, zwraca uwagę na niebezpieczeństwo polegające na tym, że występujące tam dążenie do tolerancji może stawać się rodzajem zasady represyjnej. Zdaniem Bishop:

Domaganie się konsensualnego dialogu sprawia, że pojawia się ryzyko przestoczenia się wrażliwości na różnice w nowy rodzaj represyjnej normy – takiej, w której artystyczne strategie zakłócenia, interwencji i nadidentyfikacji zostają automatycznie wykluczone jako „nieetyczne”, ponieważ wszelkie formy autorstwa zrównuje się z autorytetem i imputuje się im totalistyczne zapędy²².

W ten sposób działania krytyczne podejmowane w sztuce byłyby uznane za takie, które zakłócają dążenie do osiągnięcia zgody i porozumienia.

Problematykę tę Bishop rozważyła szerzej w artykule *Antagonism and Relational Aesthetics*, w którym podjęła krytykę poglądów innego reprezentanta estetyki partycypacyjnej Nicolasa Bourriauda. Główne zarzuty dotyczyły podkreślanego w koncepcji sztuki relacyjnej²³ dążenia do osiągnięcia zjednoczenia, konsensusu na drodze erozji tradycyjnego podziału na artystę i odbiorców oraz promowania takich odmian działalności artystycznej, w których zasadniczą rolę będzie odgrywało doświadczenie bycia razem, jakiego zaznać może każdy uczestnik wydarzenia – zarówno twórca jak i odbiorca. Bishop omawia krótko działalność wybranych artystów, których twórczość Bourriaud uważa za charakterystyczną dla sztuki relacyjnej. Jednym z nich jest Rirkit Tiravaninija, który w galeriach sztuki zamiast wystaw organizuje spotkania związane z degustacją przygotowanych przez siebie potraw tajskich. Ich wspólne jedzenie stać się ma środkiem stwarzania relacji między wszystkimi uczestnikami. Zamiast stosunków opartych na dominacji i podporządkowaniu, które powstają wówczas, gdy artysta prezentuje twory swego talentu i szczególnych umiejętności, dochodzi do niezobowiązującego spotkania, w czasie którego znikają istniejące różnice. Każdy ma szansę poczuć, że jest razem z innymi. Innym artystą promowanym przez francuskiego krytyka sztuki i estetyka jest Liam Gillick. Tworzy on w galeriach lub muzeach instalacje nawiązujące ze względu na zastosowane kształty geometryczne do modernistycznej architektury i designu. Formy takie, zgodnie z założeniami dwudziestowiecznych architektów i projektantów, wywierać miały wpływ na sposób życia ludzi, którzy wśród nich żyją, czy z nich korzystają, prowadząc do racjonalizacji działań, zaprowadzenia porządku itp. Cele takie i związaną z nimi presję Gillick

²² Ibidem, s. 54.

²³ Por. N. Bourriaud, *Estetyka relacyjna*, tłum. Ł. Białkowski, Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie, Kraków 2012.

uważa za brak tolerancji. Dlatego kolorystyka jego prac jest celowo jaskrawa, niekiedy kiczowata. Stosowane są też świetlne efekty ludyczne, które mają wywoływać skojarzenie z dyskoteką. Zdaniem artysty, dyskoteka jest miejscem, gdzie ludzie czują, że są razem nie dlatego, że uzgodnili swe poglądy, a z powodu wspólnego podlegania efektom wywieranym przez otoczenie, wykonywaniu podobnych ruchów itp. W odniesieniu do prac tego typu, a także w związku z krytyką koncepcji estetyki relacyjnej Bourriauda, Bishop zadaje pytanie: czy nie następuje w nich zrównanie harmonii społecznej z „pozorami społecznej harmonii”²⁴?

Powodem zadania tego pytania jest uwzględniona w artykule angielskiej autorki koncepcja demokracji sformułowana przez Ernesto Laclaua i Chantal Mouffe. W książce *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*²⁵, wydanej w 1985 roku, autorzy zwrócili uwagę na rolę zagadnienia antagonizmu w społeczeństwie demokratycznym. Demokracja w pełni funkcjonująca, ich zdaniem, nie polega na zaniku antagonizmów, a przeciwnie, na podejmowanej wciąż debacie nad ich formą i granicami. Spory nie powinny być więc w sztuce łagodzone czy zamazywane, a podtrzymywane i ujawniane. Należy tylko znaleźć takie ich formy, które nie prowadziłyby do rozkładu społeczeństwa, a przeciwnie, sprzyjały jego transformowaniu. Z tego punktu widzenia działania określone jako sztuka relacyjna nie rozwiązują żadnych problemów, a przyczyniają się tylko do ich chwilowego zamazania czy wymazania. Pojawiające się w ich przypadku formy tolerancji są zewnętrzne, pozorne i ograniczają się do pewnych momentów czasu i izolowanych miejsc. Sztuka relacyjna zbliżałaby się więc pod tym względem (pomimo wszystkich zgłaszanych zastrzeżeń i protestów) do takiej tradycji teoretycznej, w której doświadczenie estetyczne stanowi odrębne przeżycie, chwilowy stan różniący się od codziennej praktyki. W takich momentach panowałaby wśród uczestników seansu estetycznego tolerancja przekraczająca podziały ekonomiczne, polityczne itp. Nie znajdowałaby ona jednak kontynuacji poza salą koncertową, galeryjną czy muzealną. Taki szczególnie, choć skądinąd wartościowy, stan rzeczy należy jednak odróżnić od rodzaju tolerancji ujawniającej się przy wystąpieniu różnic poglądów i ich konfrontacji. Podczas wspólnego spoży-

²⁴ C. Bishop, *Antagonism and relational aesthetics*, [w:] Z. Kocur, S. Leung (eds), *Theory in Contemporary Art since 1985*, Wiley-Blackwell, New York 2013, s. 187.

²⁵ E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, przeł. S. Królak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.

wania zupy tajskiej czy zabawy w dyskotecę antagonizm nie znika, a tylko ulega zawieszeniu lub przechodzi w fazę utajoną²⁶.

Bishop uważa, że bez antagonizmu mamy do czynienia tylko z „narzucanym konsensusem autorytarnego porządku”²⁷. Konieczność uwzględnienia antagonizmu nie oznacza jednak pesymizmu, nie jest związana z wyłączeniem możliwości tworzenia utopii w polu polityczności. Przeciwnie, angielska autorka sądzi, powołując się na poglądy Laclaua i Mouffe, że bez pojęcia utopii nie ma możliwości „radikalnej wyobraźni”, polegającej na zrównoważeniu napięcia między wyobrażonym ideałem i pragmatycznym kierowaniem. Nawijając ponownie do spotkań na wystawach organizowanych przez Tiravaniję, stwierdza, że udaje mu się jednak stworzyć rodzaj wspólnoty, której członkowie identyfikują się z innymi ze względu na powstanie szczególnej atmosfery. Handlarze sztuką wchodzi wówczas w więzi z jej miłośnikami, ponieważ ewokowana jest atmosfera podobna do takiej, jaka powstaje w barze późną nocą. Nie można jednak uznać tego typu sytuacji za emblematyczną dla „demokracji”. Dlatego nie odrzucając całkowicie rodzaju tolerancji stanowiącej rezultat zacierania granic między różnymi pozycjami, stanowiskami i poglądami, Bishop opowiada się za taką odmianą sztuki partycypacyjnej, w której tolerancja oparta jest na antagonizmie i negocjacjach.

Uogólniając można powiedzieć, że zasada tolerancji w sztuce współczesnej może przybierać różne formy. Można próbować włączać ją do zasad tworzonego dzieła, albo uważać, że związana jest z sytuacją, jaka wokół niego i w związku z nim zostaje wytworzona. W drugim przypadku performanse i instalacje często są naznaczone uczuciami niepewności, skrępo-

²⁶ Za jedną z odmian zamazywania granic w sztuce relacyjnej uznać można podkreślane w niej próby rezygnacji z pozycji artysty. Twórcy takich wydarzeń, w imię „demokratyzacji”, deklarują rezygnację ze swej uprzywilejowanej pozycji, przyjmując rolę jednego z uczestników. Zwracał na to uwagę Paweł Moźdzynski w artykule *Przemoc symboliczna w sztuce partycypacyjnej* opublikowanym w 2015 roku w internetowym „Obiegu” (archiwum-obieg.u-jazdowski.pl); dostęp: 31.07.2019. Biorąc pod uwagę wypowiedzi polskiego przedstawiciela tego rodzaju twórczości Romana Dziadkiewicza, zwrócił uwagę na podkreślanie przez niego „pełnej wolności i równości uczestników” oraz „pełnej inkluzywności, akceptującej każdą formę działania, niedziałania i obecności”. Okazuje się jednak, że pewne rodzaje zachowań były przez niego pożądane i preferowane („erotyzm, rozluźnienie, improwizacja”). W związku z tym, jak zauważa Moźdzynski, brany był pod uwagę „kanon wartości i reguł”, a także „niejawna władza”. Poza tym Dziadkiewicz, podobnie jak inni przedstawiciele sztuki relacyjnej, uważa się za autora wydarzenia. Moźdzynski interpretuje tę sytuację jako objaw „przemocy symbolicznej” rozumianej zgodnie z koncepcją sformułowaną przez Pierre’a Bourdieu.

²⁷ C. Bishop, *Antagonism and relational aesthetics...*, s. 177.

wania i dyskomfortu. Rodzi się wówczas, jak podkreśla Bishop, „napiecie między widzami, uczestnikami i kontekstem”.

Integralną częścią tego napięcia – pisze – jest wprowadzenie współuczestników z różnych środowisk ekonomicznych, co z kolei służy zakwestionowaniu autopercepcji sztuki współczesnej jako dziedziny, która zawiera w sobie inne społeczne i polityczne struktury²⁸.

Sztuka współczesna jest zjawiskiem, które przez jej komentatorów i badaczy traktowane jest często jako modelowy obszar występowania tych procesów, które w szerszej skali dotyczą całego życia społecznego. Przedstawiona tu uwaga Bishop odnosi się do koncepcji demokratyzacji rozumianej jako otwartość na każdego potencjalnego odbiorcę, którego stanowisko może być uwzględnione w toczącym się sporze czy debacie. Świadczyć ma to o cechującej sztukę tolerancyjności i nastawieniu na każdego, kto chciałby się nią zainteresować. W istocie krąg jej uczestników jest jednak dość wąski i ograniczony do pewnego środowiska artystów i bywalców określonego rodzaju wydarzeń artystycznych. Na podstawie zachodzących w nim procesów formułowane są poglądy ogólne, odnoszące się do idei tolerancji, które przeciwstawiane są wcześniejszym, nietolerancyjnym sytuacjom. Zagadnienie to, jak starałem się pokazać, jest bardziej złożone.

Bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Bishop C., *Antagonism and relational aesthetics*, [w:] Z. Kocur, S. Leung (eds), *Theory in Contemporary Art since 1985*, Wiley-Blackwell, New York 2013.
- Bishop C. (ed.), *Participation*, Whitechapel and The MIT Press, London–Cambridge, Mass., 2006.
- Bishop C., *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, tłum. J. Staniszewski, Wydawnictwo „bęc zmiana”, Warszawa 2013.
- Bourriaud N., *Estetyka relacyjna*, tłum. Ł. Białkowski, Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie, Kraków 2012.
- Cahn W., *Arcydzieła. Studia z historii pojęcia*, tłum. P. Paszkiewicz, PWN, Warszawa 1988.
- Eco U., *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, tłum. J. Gałuszka, L. Estachiewicz, A. Kreisberg, M. Oleksiuk, Czytelnik, Warszawa 1973.
- Grabska E., Morawska H. (wybór i opracowanie), *Artyści o sztuce*, PWN, Warszawa 1969.
- Kester G., *Conversation Pieces. Community and Communication in Modern Art*, University of California Press, Berkeley 2004.

²⁸ Ibidem, s. 180.

- Kuspit D., *The New Subjectivism. Art in the 1980s*, Da Capo Press, New York 1993.
- Laclau E., Mouffe Ch., *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Możdżyński P., *Przemoc symboliczna w sztuce partycypacyjnej*, „Obieg” 2015; online: archiwum-obieg.u-jazdowski.pl (dostęp: 31.07.2019); obecnie (dostęp: 15.12.2020) publikacja dostępna pod adresem: mozdzynski.bio.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/12/2020/11/Przemoc-symboliczna-w-sztuce-partycypacyjnej.pdf.
- Sztabiński G., *Art, participation and aesthetics*, „Art Inquiry. Recherches sur les arts” 2018, vol. 20, s. 43–59.
- Sztabiński G., *Koncepcja „dzieła otwartego” Umberto Eco a problem wartości*, „Studia Estetyczne” 1980, nr 17, s. 291–314.

Abstrakt: Autor artykułu rozróżnia „tolerancję wobec sztuki” i „tolerancję w sztuce”. Pierwsze zagadnienie dotyczy niewystępowania indywidualnej lub zbiorowej ingerencji w sprawę twórczości i rozpowszechniania jej rezultatów. Drugie odnosi się do rezygnacji z represyjności w toku kształcenia, uprawiania działalności artystycznej oraz recepcji wykonanych dzieł. O ile akceptację tolerancji rozumianej w pierwszym znaczeniu można uznać dziś za oczywistą, o tyle w drugim przypadku pojawiają się trudne wybory. Przykładem może być dwudziestowieczna awangarda, z jednej strony walcząca o wolność dla sztuki, z drugiej zaś nakładająca na sztukę i jej funkcjonowanie różnorodne restrykcje. Współczesną sytuację artystyczną cechuje demokracja i pluralizm. Jednak również ten stan nie jest wolny od dylematów. Niektóre z nich zostały szerzej przedstawione na przykładzie koncepcji sztuki partycypacyjnej Granta Kestera, Nicolasa Bourriauda i Claire Bishop. O ile dwóch pierwszych autorów uważa, że partycypacja uczestników wydarzeń artystycznych powinna być oparta na dialogu i tworzeniu sytuacji zmierzających do porozumienia, o tyle Bishop sądzi, że podstawą prawdziwej demokracji jest antagonizm i dlatego zakłada ścieranie się w sztuce przeciwstawnych poglądów.

Słowa kluczowe: tolerancja w sztuce, demokracja i pluralizm artystyczny, partycypacja, Nicolas Bourriaud, Grant Kester, Claire Bishop.

Dilemmas of tolerance in contemporary art

Abstract: The author of the article distinguishes between „tolerance towards art” and „tolerance in art”. The former concerns the absence of individual or collective interference in creativity and the dissemination of its results. The latter refers to the renouncement of repression in the course of education, artistic activity and during the reception of performed works. While the acceptance of tolerance in

the first sense can be taken for granted today, in the second case difficult choices emerge. One example is the twentieth-century avant-garde, which on the one hand fights for freedom for art and on the other – imposes various restrictions on art and its functioning. The contemporary artistic situation is characterized by democracy and pluralism. However, this is not free from dilemmas either. Some of them have been presented in more detail on the example of the concept of participatory art of Grant Kester, Nicolas Bourriaud and Claire Bishop. While the first two authors believe that the involvement of participants in artistic events should be based on dialogue and the creation of situations aimed at understanding, Bishop believes that the basis of true democracy is antagonism and therefore presupposes a clash of opposing views in art.

Key words: tolerance in art, democracy and artistic pluralism, participation, Nicolas Bourriaud, Grant Kester, Claire Bishop.

Krystyna Pankowska
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

O granicach i ich przesuwaniu w przestrzeniach sztuki współczesnej

Wstęp

Jednym ze znaków sztuki współczesnej nie jest już oryginalność, która była domeną awangardy, lecz rozgłos wywoływany metodą szoku, polegający na przesuwaniu w artystycznych działaniach granic estetycznych i etycznych. Szok może służyć dobrej sprawie, często stanowi jedyne rozpaczliwe narzędzie artysty w próbie przekazania ważnego przesłania, walczącego w ten sposób o miejsce na zatłoczonej artystycznej arenie, często jednak służy samemu wypromowaniu osoby artysty lub wręcz komercjalizacji jego sztuki¹. Celem niniejszego tekstu nie jest jednak uproszczone wartościowanie sztuki współczesnej, lecz ukazanie na wybranych przykładach, jak artyści wykraczają poza społecznie przyjęte ramy twórczości, także te dotyczące podejmowania nieobecnych dotąd tematów czy korzystania z nowych materii i środków wyrazu w konstruowaniu artystycznych wypowiedzi. Nade wszystko jednak tekst ten jest próbą ukazania przemian w sztuce jako zjawiska wynikającego z przeobrażeń następujących w innych wymiarach naszej rzeczywistości, odpowiadającego niejako na nie, albo też po prostu wyzwolonego dzięki nim z wcześniejszych społecznie przyjętych norm i estetycznych okowów. Sztuka bowiem i poszukiwania twórcze artystów zawsze są wyrazem swoich czasów. Jednym ze znaków naszych czasów jest przekraczanie i negowanie różnych tradycyjnych granic, których miejsce nie zawsze jednak zajmuje nowy porządek. Pozostaje zatem otwarte pytanie o to, co i jak w istocie wyraża sztuka współczesna, która w sposób nieraz kontrowersyjny i gwałtowny przesuwa i rozszerza granice. Prostą odpowiedzią jest brak hierarchicznego uporządkowania i przyspieszenie zmian

¹ Przykładem są wymieniane przez krytyków chociażby dzieła Jeffa Koonsa, którym krytycy odbierają jakąkolwiek wartość. Jean Baudrillard pisze następująco: „Koons to nie jest nawet regresja: to miękkość, całkowity luz. Widzisz i zapominasz” (J. Baudrillard, *Spisek sztuki*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006, s. 99).

w obrębie naszego świata. Należy jednak również zaznaczyć, że współczesna sztuka, budząca estetyczne przerażenie, miała swoich poprzedników w kanonie kultury zachodniej. Nie chodzi tu wcale o proste wytłumaczenie czy usprawiedliwienie dzisiejszych czy dawnych artystów, lecz stwierdzenie, że to właśnie oni za sprawą odważnej postawy od dawna przesuwali estetyczne i etyczne granice, dzięki czemu wyprzedzali swoje epoki i stanowili ich czuły sejsmograf.

O zmianach i przesuwaniu granic we współczesnym świecie

Przełom wieku XX i XXI to czas przyspieszonych zmian, które wiele lat temu Alvin Toffler nazwał „szokiem przyszłości”². Zmiany te spowodowały gwałtowne przesunięcie granic w wielu obszarach życia człowieka, w minionych wiekach stabilnych i niemal niezmiennych. Świat był *constans*, stałe były również prawa chroniące ludzkie przestrzenie. Dziś zmiany dotyczą wszystkich sfer funkcjonowania człowieka. W ich wyniku na niespotykaną dotąd skalę rozchwiane zostały niemal wszystkie granice, w tym również etyczne i estetyczne.

Destabilizacja granic w różnych obszarach naszego życia została swego czasu nazwana także – jako diagnoza stanu rzeczy – postmodernizmem. Postmodernizm traktowano jako trend kulturowy wywołujący niepokojące i niepożądane zmiany i w tym rozumieniu oskarżano jego przedstawicieli o ich dekretowanie. Leszek Kołakowski, zapytany kiedyś o definicję postmodernizmu, wypowiedział najkrótszą, a zarazem najbardziej pojemną jego definicję: „Postmodernizm to znaczy wszystko wolno”. Jest to stwierdzenie odnoszące się właśnie do granic, postmodernizm bowiem zniósł je wszystkie, w tym także granice tolerancji w sztuce i w życiu.

Termin „postmodernizm” był już stosowany w Ameryce pod koniec lat 50. XX wieku na określenie wyjałowienia kultury, a dopiero w dekadach kończących XX wiek zaczęto go stosować na szerszą skalę w odniesieniu do sztuk plastycznych, architektury, literatury, kina, muzyki, tańca itd., także do nowych „towarów” i tekstów kulturowych, takich jak np. reklama, zacierających hierarchie i granice kulturowe. Główne cechy dystynktywne postmodernizmu, takie jak podważanie historyzmu, wszechobecność pastiszu oraz załamanie się systemu znaczeń, pociągnęły za sobą upadek dotychczasowych metod referencji i reprezentacji. Na początku za pomocą tego pojęcia opisywane były zatem pewne zjawiska z obszaru kultury i sztuki,

² A. Toffler, *Szok przyszłości*, tłum. E. Ryszka i W. Osiatyński, PIW, Warszawa 1970.

następnie zaś przeniesiono je na inne obszary doświadczeń człowieka, generalnie też postmodernizm stał się platformą filozoficznych, politycznych i socjologicznych refleksji na temat różnych sfer życia społecznego i osobniczego człowieka w świecie kultury.

Pod koniec ubiegłego stulecia postmodernizm w sztuce oraz w naukach społecznych stał się też polem intelektualnej walki. Chodziło tu jednak o coś znacznie ważniejszego niż tylko o istnienie czy nieistnienie nowego stylu artystycznego, i o coś zdecydowanie istotniejszego niż tylko o właściwy profil intelektualny. O co zatem toczyła się walka i jaki był podstawowy temat prowadzonych debat? Chodziło zasadniczo o załamanie się ogólnego porządku świata, o zachwianie jego posadami i destabilizację jasno określonych dotychczas norm i wartości, czyli, inaczej mówiąc, o destabilizację granic świata człowieka.

Jednym ze sposobów na wytyczanie granic naszej kultury, naszego ludzkiego świata był kanon, który przez długi czas stanowił punkt odniesienia w wychowaniu, w edukacji. Tu również nastąpiło zachwianie. Pojawiła się nowa postawa związana z populizmem kulturalnym, której podstawą stało się przekonanie, że to, co się podoba tzw. zwykłym ludziom jest ważniejsze od tego, co proponuje kultura elitarna, wymagająca od uczestników przygotowania i nieraz dużego wysiłku. Zauważa się też nader wyrazistą ekspansję owego populizmu, czemu zresztą sprzyja atmosfera relatywizmu i rozchwiania kryteriów oceny zjawisk artystycznych, która wyrosła na fali postmodernizmu. Metodologiczna poprawność postmodernizmu zakładała bowiem, że nie można stawiać granic, nie można niczego hierarchizować, ustawiać na skali niższości i wyższości. Kryteria wartościujące, czyli odniesienie do tego, co „dobre” i „złe”, zastąpione zostały przez mówiące o tym, co „różne”, zatem „równoważne”³.

Zachwiany w swoich podstawach kanon stał się przedmiotem ożywionego dyskursu akademickiego, zapoczątkowanego przez wydaną w 1987 roku słynną książkę Allana Blooma *Umysł zamknięty*. Amerykański profesor filozofii, a zarazem uważny obserwator i krytyk kultury, zwolennik kształcenia kanonicznego, twierdzi, że współczesny system edukacji koncentruje się raczej na kształceniu posłusznych obywateli, pracowników i konsumentów, niż na formowaniu jednostek o solidnych podstawach kulturowych, zdolnych do samodzielnego, krytycznego myślenia. Jednakże

³ K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

według Blooma i innych zwolenników kanonu bez jego obecności nie da się wykształcić młodego człowieka. Trzeba przy tym zauważyć, że w ostatnim czasie to nierozzerwalne sprzęgnięcie kanonu i edukacji jest coraz częściej podważane, pojawiają się stanowiska, że wiedza zawarta w tradycyjnych granicach kanonu jest już dziś zbędna, że nie można trzymać młodych ludzi w zatęchłym jakoby archiwum kultury, ponieważ nie znajdują tam odpowiedzi na aktualne pytania, które ich najbardziej nurtują.

Można też spotkać się z twierdzeniem, że to postmodernizm rozsadził kanon od środka, ponieważ zakodowane w nim wizje i granice obowiązującego porządku świata przestały być uniwersalne i stały się zbędne. Allan Bloom uważa, że prowadzi to do problemów komunikacyjnych i zakłócenia międzypokoleniowego przekazu, do młodych ludzi nie dociera dziś prawda zawarta w granicach tradycyjnego kanonu. Pyta zatem, jak się ma dziś komunikować z nimi⁴. Natomiast Zygmunt Bauman pisze o kalejdoskopowej ponowoczesnej kulturze „nieustającego karnawału”, która „zastępuje kanon kulturowy korowodem krótkotrwających mód”, i dodaje: „Kultura ponowoczesna jest, rzecz można, nieustanną próbą generalną śmierci, codzienną lekcją poglądową nietrwałości wszechrzeczy (...)”⁵.

Rozważania Blooma i Baumana datowane są na czas, gdy ruszyła już lawina gwałtowanych zmian i to w każdym aspekcie naszego życia. To czas, w którym nie tylko doszło do przyspieszonych procesów emancypacyjnych, a w ślad za nimi do zmian społecznych i obyczajowych, lecz nastąpiła także era nowych technologii i wynalazków, które sprowokowały nieobecne wcześniej dyskusje ontologiczne⁶. Jest to też czas, w którym zaczęto pytać

⁴ Np. rozważa rolę kanonu w kontekście zmian i przemieszczania granic w obszarze życia społecznego, w tym obyczajowych, które mają wpływ na jego studentów. A. Bloom pisze: „Anna Karenina i Madame Bovary są cudzołóżnicami, lecz kosmos nie buntuje się już przeciwko ich zbrodni. Dzisiaj Anna otrzymałaby zapewne prawo do opieki nad synem w polubownej rozprawie rozwodowej Kareninów. Wszystkie romantyczne powieści, które ukazują dalece od siebie różnych mężczyzn i kobiety, ich rozbuchaną, sublimowaną zmysłowość i obstawanie przy sakramentalnym charakterze małżeństwa, nie odnoszą się już do żadnej rzeczywistości, która dotyczyłaby dzisiejszych młodych ludzi. Przestali interesować Romeo i Julia, których miłość pokrzyżowali rodzice, przestał interesować Otello z jego zazdrością czy strzegąca swej niewinności Miranda”. Są to dziś dla nas oczywiste konstatacje i przykład może błahy, chociaż świadczący o tym, że zmieniły się granice stałych dotąd kanonów, pamiętajmy jednak, że tekst Blooma powstał kilkadziesiąt lat temu, w: Allan Bloom, *Umysł zamknięty*, tłum. T. Bieroń, wyd. 2: 1997, s. 127–128.

⁵ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Wyd. Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 17–18.

⁶ W tym np. w inżynierii genetycznej. Oto dzięki inżynierii genetycznej urodziło się pierwsze sklonowane zwierzę na świecie, owca Dolly, co zainicjowało dyskusję o możliwości klonowania czło-

o granice wolności i granice tolerancji w życiu społecznym, o granice wartości, które dotychczas chroniły świat człowieka i jego niezbywalne prawa.

W coraz mniejszym stopniu świat ten określają bowiem tradycyjne normy i wartości społeczne, obserwuje się za to wolność bez granic, którą opisuje w swoich książkach Zygmunt Bauman, a ta pozostawia człowieka samego z bezmiarem świata i niewiadomą czyhającą na każdym etapie życia. Bauman pisze o metaforze wędrówki człowieka przez życie następująco: „Szlaku nie można planować zawczasu, jeśli z dnia na dzień sieć dróg się zmienia, a na ruchomych skrzyżowaniach ustawia się coraz to nowe, i coraz mniej czytelne, drogowskazy”⁷. Sytuację współczesnego człowieka w świecie bez wyraźnych norm i wektorów określa też w sposób przejmujący wiersz Tadeusza Różewicza *Spadanie czyli o elementach wertykalnych i horyzontalnych w życiu człowieka współczesnego*:

słowo spadanie nie jest
słowem właściwym
(...)
człowiek współczesny
spada we wszystkich kierunkach
równocześnie
w dół w górę na boki
na kształt róży wiatrów (...)

Z pewnością, w świecie, w którym dokonały się głębokie i nieodwracalne przemiany, człowiek skazany na wolność, na świat bez wektorów i granic, żyje dziś „na kształt róży wiatrów”, pozostając ponadto wobec tych przemian często zupełnie bezradny.

Artystyczni ekstremiści w poszukiwaniu materii sztuki

Przyspieszenie zmian przekłada się na nowe paradygmaty i normy dotyczące całego społecznego i jednostkowego życia człowieka. Ogromne zmiany nastąpiły również w przestrzeniach sztuki. O zmianach tych w poszukiwaniu i aktualizowaniu XX-wiecznej definicji sztuki pisał już swego czasu Władysław Tatarkiewicz. Mając świadomość ograniczeń definicyjnych, zauważył, że takie kryteria sztuki jak piękno, naśladowanie rzeczywistości, a także ekspresja i przeżycia estetyczne są dalece niejasne i w istocie

wieka (w 2018 r. taką możliwość potwierdzili naukowcy chińscy), a światem zaczęły zawiadywać nowe technologie, przemieszczające nas sukcesywnie w świat wirtualny.

⁷ Z. Bauman, *Dwa szkice...*, s. 19.

zaciemniają ostateczną definicję pojęcia „sztuka”. Stworzył zatem pojemną definicję alternatywną, zawierającą następujące określenia:

świadomy wytwór człowieka jest dziełem sztuki zawsze i tylko wtedy, gdy odtwarza rzeczywistość bądź kształtuje formy, bądź wyraża przeżycie, a zarazem jest zdolny bądź zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać⁸.

Każde kolejne przesunięcia definicyjne dotyczące sztuki nieprzypadkowo odbywały się równolegle do zmian w innych obszarach życia człowieka. Artyści, odpowiadając na nie, zajmowali się zarówno respektowaniem starych granic, jak i ich przesuwaniem czy wreszcie tworzeniem nowych. Dziś w dużej mierze odzwierciedlają one chaos naszego świata i być może zagubienie, bezradność czy rozpaczliwe wołanie człowieka o uwagę. A sama sztuka, wciąż żywa, choć przewrotnie wymyka się definicjom, to nadal nie tylko kreuje artystyczny wymiar świata, ale formuje na nowo jego sumienie.

Jak tendencje te przełożyły się na wypowiedzi artystyczne? Światem sztuki coraz częściej rządzi element szoku, który zresztą nie jest zjawiskiem nowym, ale w ostatnim czasie przybrał niewyobrażalne wcześniej rozmiary. Jednocześnie „wraz z natężeniem hałasu rośnie próg wrażliwości, i każdy następny przekaz musi być głośniejszy od poprzedniego, każdy obraz jaskrawszy, każdy szok dotkliwszy”⁹, jak mówi Zygmunt Bauman. Wydaje się, że wstrząs z definicji sztuki według Władysława Tatarkiewicza ma dziś największe znaczenie w artystycznych przedstawieniach, gdzie przekraczane są granice tradycyjnej materii sztuki i dobrego smaku, a współcześni artyści odżegnują się od wielu niegdyśiejszych, nieobowiązujących już dziś kategorii definiujących sztukę, w tym piękna.

Sztuka coraz częściej ociera się o skandal obyczajowy czy religijny prowokację, pojawiają się artystyczni ekstremiści przekraczający kolejne granice etyczne i estetyczne. Przekraczanie to dotyczy dziś w dużej mierze materii sztuki, a najgłośniejsze przykłady dotyczą m.in. działań z obszaru *body art*, sztuki *fekalicznej* i sztuki *banalnej codzienności*.

Artyści z nurtu *body art* wykorzystują ciało, które przestało ich interesować jako obiekt do odtwarzania, stało się za to elementem kreacji i artystycznej gry znaczeń. Ciało jest dziś przede wszystkim jednym z podstawowych elementów performansów. Jako pierwsi próby te zapoczątkowali w swoich galeriach wiedeńscy akcjonści w latach 60. i 70. XX wieku, od tego czasu nurt *body art* nieprzerwanie jest obecny w świecie artystycznym.

⁸ W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 1, PWN, Warszawa 1962, s. 172.

⁹ Z. Bauman, *Dwa szkice...*, s. 19.

W latach 90. XX wieku po własne ciało jako tworzywo zaczęła sięgać francuska artystka o pseudonimie Orlan. Przeprowadziła ona szereg operacji plastycznych swojej twarzy, traktując zarazem dokumentacje fotograficzne i filmowe własnej zmasakrowanej fizjonomii jako dzieło sztuki. Sztukę tę określiła stworzonym przez siebie terminem *carnal art*. Przy użyciu komputera, łącząc wizerunki Mony Lisy, Psyche, Diany i Wenus, stworzyła jeden portret, do którego upodabniała się w trakcie kolejnych operacji. Wykorzystując więc kanon sztuki dawnych mistrzów, modelowała czoło na podobieństwo Mony Lizy, podbródek – modelkę Boticellego, usta – dziewcząt z obrazu Bouchera. „Oddałam swoje ciało sztuce” – pod takim hasłem występowała, twierdząc, że wchodzi w ten sposób w dyskurs z dawną sztuką. Orlan zyskała niewątpliwie sławę, jednak jak do tej pory nikt nie próbował jej naśladować. Pojawia się tu pytanie: czy człowiek może być dziełem sztuki?¹⁰

W sztuce ciała nieodłącznym elementem jest ból. Poddawała się mu niejednokrotnie również Marina Abramović, jedna z największych gwiazd performansu. W jednej ze swoich kontrowersyjnych i odważnych artystycznych akcji zapraszała obecnych w neapolskiej galerii, by w dowolny sposób posługiwali się jej ciałem, używając zgromadzonych tam rekwizytów (szczyryk, pistolet, nożyczki, żyłtka, łód, pędzel itd.). Artystka skończyła performans w podartym na strzępy ubraniu i z licznymi ranami, z których sączyła się krew. W innych artystycznych akcjach Abramović kaleczyła się żyłtką, wycinając na swoim brzuchu gwiazdę, obijała się boleśnie o ścianę, narażała na spalenie. Wcześniejsze próby w testowaniu granicy bólu podejmowała także Gina Pane, która cięła i kaleczyła ciało szkłem i ostrymi narzędziami. Australijski performer Stelarc podwieszał się na hakach wczepionych bezpośrednio w jego skórę. Inny artysta Chris Burden z kolei dał się ukrzyżować na masce samochodu, do której przybito mu ręce i nogi, a następnie biczowano nagie ciało do krwi.

Wraz z artystycznymi eksperymentami z ciałem przyszła pora na jego wydzieliny: krew, mocz i spermę. Festiwal szoku i zarazem przesuwania artystycznych granic uzupełnia zatem sztuka, którą można nazwać fekaliczną, wykorzystująca ekskrementy ludzkie i zwierzęce. Na jednej z najbardziej kontrowersyjnych wystaw kończących wiek XX, na słynnej wystawie

¹⁰ Na pytanie to odpowiada Marina Abramović w swoim najgłośniejszym performansie *Artysta obecny*, w którym ukazuje, że wystarczy jedynie niczym nieskażona, autentyczna obecność artysty-człowieka wobec odbiorcy-człowieka.

Sensation w Londynie, w pracy *Virgin Mary* Chrisa Ofiliego wykorzystane zostały odchody słoni. Za pierwszego jednak przedstawiciela sztuki fekalicznej uważany jest Włoch Piero Manzoni, który jeszcze w latach 60. XX wieku pakował w puszki i wystawiał na sprzedaż „gówno artysty”, z pełnym namaszczeniem eksponowane następnie w muzeach. W roku 2000 belgijski artysta Wim Delvoye w jednym ze swoich niekonwencjonalnych projektów artystycznych pt. *Cloaca* pokazał maszynę symulującą proces trawienia i wydaliniczy. Na wystawie *Ars Electronica* w Linzu w roku 2007 otrzymał za tę pracę nagrodę.

Na tej samej wystawie, w roku 2017, została nagrodzona słoweńska artystka Maja Smrekar za zupełnie inny kontrowersyjny projekt zatytułowany *K-9_ topology*, w uzasadnieniu nagrody jury podkreśliło „całkowite poświęcenie artystki dla sztuki”. Na czym ono polegało i jakie granice tym razem zostały przekroczone? Artystka, która zamierzyła pokazać więź ludzi ze zwierzętami, przez trzy miesiące przebywała zamknięta ze swoimi dwoma psami. Szcenię karmiła swoją piersią, wywołując laktację za pomocą farmaceutyków. Zrealizowała też kontrowersyjny eksperyment „zapłodnienia”, polegający na połączeniu pobranej od siebie komórki jajowej z komórką somatyczną drugiego psa, przy użyciu metody podobnej do *in vitro*.

Wobec przywołanych wyżej przykładów wykorzystywania kontrowersyjnej materii sztuki niewielkie wrażenie wywierają działania artystyczne, które można by nazwać sztuką banalnej codzienności („od sztuki w sensie ścisłym przeszliśmy w sferę swego rodzaju transestetyzacji banalności”¹¹ – mówi Jean Baudrillard). Wśród nich jeden z najbardziej wyrazistych przykładów stanowi słynna instalacja brytyjskiego artysty Damiena Hirsta. Na pracę, pokazywaną w nowojorskiej galerii Eyestorm, składały się kubki z niedopitą kawą, rozrzucone butelki po piwie, popielniczki pełne niedopałków, papierki od słodczy, kawałki gazet, palety pobrudzone farbą, pędzle i drabiny. Instalacja miała zaskakujący finał. Na pracę w specyficzny i naturalny sposób zareagował zatrudniony w galerii sprzątac, który przyszedłszy rano do pracy zobaczył bałagan, zgarnął więc wszystkie śmieci do worka i po prostu wyrzucił. Na wieść o tym Hirst z zadowoleniem zauważył, że reakcja sprzątacza zaświadcza o tym, jak głęboki związek z codziennością ma jego sztuka.

Odnosząc się do tego typu aktywności artystycznej Baudrillard mówi: „Przytłaczająca większość sztuki współczesnej temu się właśnie oddaje

¹¹ J. Baudrillard, *Spisek sztuki*, s. 105.

– zajmuje się przywłaszczaniem banalności, odpadów, miernoty jako wartości i jako ideologii”. I dodaje: „Sztuka staje się wówczas niczym więcej niż operacją na poły magiczną: przedmiot w swej banalności zostaje przeniesiony w obszar estetyki, co czyni z całego świata jakiś swego rodzaju *ready-made*”¹². Filozof w sposób bezpośredni nawiązuje tu do idei Duchampa, do artystycznego wydarzenia *ready-made*, rzeczy gotowych, w którym akt artystyczny jest bezpośrednią transpozycją przedmiotu na obiekt sztuki.

Również Donald Kuspit wieszczący w swojej słynnej książce koniec sztuki, wystawia tego typu zjawiskom artystycznym surową, a nawet wręcz druzgocącą opinię, przywołując zarazem pojęcie postsztuki na oznaczenie zjawisk wkraczających w życie codzienne z usunięciem wrażeń o charakterze estetycznym.

To, co kiedyś było zwane sztuką piękną, staje się kolejnym pospolitym wydarzeniem w zwykłym świecie, tracąc jakiekolwiek cechy, które czyniły ją daleką od trywialności, które pomogły jej zanegować codzienność i wznieść się ponad nią. Rolą postartysty jest przekonanie nas, że żadne doświadczenie inne niż codzienne nie jest możliwe¹³.

Postsztuka jest „przygodą semiotyczną”, wykorzystującą codzienne środki do wytworzenia konceptualnego zgrzytu.

Podobnie kres sztuki wieszczy Baudrillard: „To, co dziś zwiemy sztuką, zdaje się nieść świadectwo nieodwracalnego spustoszenia. Sztuka została przebrana za ideę, a idea za sztukę”. I dodaje:

Cała sztuka nowoczesna jest konceptualna w takim sensie, że fetyszyzuje w dziele pojęcie, stereotyp intelektualnego modelu sztuki – tak samo to, co fetyszyzowane w obrębie towaru, nie ma rzeczywistej wartości, lecz zyskuje abstrakcyjny stereotyp wartości. Skazana na ową fetyszystyczną i dekoracyjną ideologię sztuka pozbawiona zostaje własnego istnienia¹⁴.

Działania artystów przekraczających granice estetyczne materii sztuki spotykają się często z druzgocącą krytyką. Oceny etyczne dotyczą różnych sytuacji, i tak np. Kuspit wskazuje na niemoralne zachowanie artystów wykorzystujących nieszczęście innych ludzi. Wskazując instalację na temat tragedii uchodźców na morzu (zatonienie 200 Azjatów w drodze do nowego życia w Europie), twierdzi, że jest ona rodzajem sprzedawania informacji społecznej jako sztuki. Polega po prostu na sprzedawaniu informacji o cierpieniu innych ludzi jako sztuki.

¹² Ibidem, s. 134.

¹³ D. Kuspit, *Koniec sztuki*, tłum. J. Borowski, Muzeum Narodowe w Gdańsku, Gdańsk 2004, s. 77.

¹⁴ J. Baudrillard, *Spisek sztuki*, s. 67.

Wszystko to czyni omawiane zjawisko postsztuką, a nie sztuką – rodzajem sterowanej metaforyki, bez żadnego znaczenia estetycznego, to jest bez żadnego transcendentnego przeniesienia, które zamieniłoby to dzieło w tragiczną sztukę. Wyłącznie takie delikatne, przetworzone informacje zrobiłyby z niego wielkie doznanie, a nie nadający się tylko do sprzedaży zapis wydarzenia¹⁵.

Przekraczanie granic w sztuce nie jest zjawiskiem nowym, występuje ono również w sztuce dawnej, chociażby w przedstawianiu różnych zjawisk brzydoty jako przeciwieństwa piękna¹⁶. I tak np. kontrowersyjny dziś Serrano twierdzi, że prekursorem jego myśli artystycznej jest Goya, którego dzieła również budziły w swoich czasach przerażenie i obrzydzenie. Jako przykład służy seria *Czarne malowidła* wykonana przez Goyę pod koniec życia. Sceny kanibalistycznego dzieciobójstwa w obrazie *Saturn pożerający swe dzieci* czy budzący litość, porażający w rozpacz *Pies zagrzebany w piasku* szokują i przerażają także i dziś, także dla współczesnego odbiorcy nie jest zatem możliwy odbiór tych dawnych przedstawień z pozycji estetycznego dystansu.

Sztuka Goi sprawiała, że ludzie jasno uświadamiali sobie okropności ludzkiej natury w skrajnie krytycznych chwilach. W cyklu „Kaprysy” przedstawił bezlitosne obrazy moralnej deprawacji, w scenach ukazujących burdele i karykaturach, które prezentowały ludzi pod postacią kurczaków, a lekarzy – osłów. (...) Sam malarz tłumaczył swoje malarstwo następująco: Potępienie ludzkich błędów i występków – chociaż wydaje się to domeną retoryki i poezji – może również stanowić godny przedmiot malarstwa¹⁷.

Serrano mówi wprost o swoim silnym przywiązaniu do tradycji sztuki hiszpańskiej, która bywa zarówno brutalna, jak i piękna. Cynthia Freeland wskazuje jednak na fakt, że może właśnie perspektywa moralna odróżnia Goyę od takiego artysty jak Serrano. „Serrano bowiem (jak sądzą niektórzy) szukał sensacji lub zbyt mętnie przedstawiał znaczenie takich obrazów, jak *Piss Christ* i *Heaven and Hell*, stanowisko Goi natomiast wydaje się jasne i możliwe do obrony”¹⁸.

Baudrillard zaś, upatrując w tego typu praktykach – podejmowanych np. przez Jeffa Koonsa – zjawisko bezrefleksyjnego nawiązywania do sztuki dawnej, uważa, że

¹⁵ D. Kuspit, *Koniec sztuki*, s. 84.

¹⁶ U. Eco, *Historia brzydoty*, Dom Wyd. REBIS, Poznań 2007.

¹⁷ C. Freeland, *Czy to jest sztuka*, tłum. R. Bartold, Dom Wyd. REBIS, Poznań 2007, s. 44.

¹⁸ Ibidem.

kryje się za tym jedynie gra kompromisu zarazem z obecnym stanem rzeczy i wszystkimi minionymi formami historii sztuki. Świadcstwo dziwaczności, banału i nicości wyniesione do rangi wartości, a nawet perwersyjnej rozkoszy estetycznej¹⁹.

Przekraczająca granice sztuka współczesna – szokująca, niezrozumiała, niejednoznaczna, bez wyraźnych wektorów do oceny – jest zatem poddawana krytycznemu oglądowi i ostrej analizie. Jednocześnie należy sobie zdawać sprawę, że będąc w centrum przemian nie zawsze można dokonać prawdziwej, obiektywnej oceny artystycznych procesów oraz ich wpływu na doświadczenie odbiorcy. Truizmem jest stwierdzenie, że prawdziwą sztukę weryfikuje zawsze czas. Przyszłość zatem może ostatecznie zreinterpretować i zaktualizować sztukę naszych czasów, co oznacza zmianę struktury znaczeń, zmianę konotacji. W ten sposób (i w tym kontekście) sztuka jest zawsze żywa, bowiem każdorazowo stanowiąc „produkt” swoich czasów, ma możliwość rozwijania się i bogacenia, zawsze od nowa zapośredniczając nowe warstwy doświadczenia, w które wpisują swe oczekiwania odbiorcy przyszłości. Z pewnością więc przyszłość podkreśli również dynamiczną aktualność sztuki naszych czasów i to przyszłość właśnie określi granice tolerancji sztuki.

Pytanie o edukację

Czy w obliczu tych transformacji można jeszcze myśleć o posłannictwie sztuki współczesnej i odpowiedzialności artysty? Nadzieję daje fakt, że wprawdzie żyjemy na karuzeli przemian, lecz pewne sytuacje egzystencjalne i ich konteksty wykazują głębszą trwałość, niż mogłaby na to wskazywać dynamika gwałtownego przyspieszenia zmian. Albo inaczej rzecz ujmując: nawet jeśli żyjemy w tyglu przyspieszonych zmian i stajemy wobec problemów, które wciąż świat stawia przed nami, to pewne aspekty naszego świata i naszej ludzkiej kondycji są stare, znane, niezmiennie od dawna i w dalszym ciągu utrzymują zarówno granice naszego świata, jak i kwestię odpowiedzialności artysty-człowieka za siebie i innych. Może w końcu jest to ostateczne kryterium sztuki i jej trwania?

Przełom wieku XX i XXI to czas gwałtownej przemiany tradycyjnych form życia umysłowego, kulturalnego i społecznego. Pojawia się niespotykana dotychczas na taką skalę bezwzględna krytyka dotychczasowych wartości i autorytetów, w której biorą udział również artyści, negując stare wzory i zastane funkcje sztuki. Z drugiej strony rodzi się świadomość no-

¹⁹J. Baudrillard, *Spisek sztuki*, s. 79.

wych zagrożeń, są to zatem czasy nieznanej dotąd troski artysty o człowieka, który swą nieograniczoną wolność zyskał kosztem bezpowrotnej straty harmonijnego ładu świata i swojej egzystencji.

Być może też to właśnie współcześni artyści, jak pisze Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz:

poruszając się na granicy tego, co estetyczne i anestetyczne, symboliczne i niesymbolizowane, znane i nieznanne, oswojone i nieoswojone (...) takim właśnie działaniem zmuszają widza do refleksji, rozbijają uśpioną świadomość, przełamują zatrzaśniętych w dydaktyce edukacji artystycznej i nawykach odbiorców. (...) właśnie w ten paradoksalny sposób sztuka próbuje ocalić naszą wrażliwość²⁰.

Wydaje się więc, że sztuka, której istotą jest ciągle testowanie naszej świadomości percepcyjnej oraz aktualizowanie i rozwijanie świadomości otaczającego nas świata, była i zawsze będzie dla ludzi ważnym obszarem życia, a dokonania artystów wciąż będą zdumiewać i szokować, ale też stanowić podstawę do głębszej refleksji nad istotą naszego miejsca w świecie.

Jak jednak w tym wszystkim – pyta Bauman – odróżnić postrzeżenia ważne od błahych, trwale od ulotnych – jak wysupłać prawdę spod warstw strojów jarmarcznych (...) jak poszatkować szum na dźwięki, jak wyłuskać obraz z powodzi kolorów, wykroić zdania z potoków słów?²¹

Z pewnością jest tu miejsce na trudną rolę pedagoga – wychowawcy estetycznego – edukatora sztuki, uprzystępniającego odbiorcy sztukę naszych czasów, otwartego na jej nowe przestrzenie.

Bibliografia

- Baudrillard J., *Spisek sztuki*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Wyd. Instytut Kultury, Warszawa 1994.
- Bloom A., *Umysł zamknięty*, tłum. T. Bieroń, wyd. 2, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Eco U., *Historia brzydoty*, Dom Wyd. Rebis, Poznań 2007.
- Freeland C., *Czy to jest sztuka*, tłum. R. Bartold, Dom Wyd. Rebis, Poznań 2007.
- Kuspiński D., *Koniec sztuki*, tłum. J. Borowski, P. Huelle, Muzeum Narodowe w Gdańsku, Gdańsk 2004.
- Kwiatkowska-Tybulewicz B., *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Pankowska K., *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

²⁰ B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 16.

²¹ Z. Bauman, *Dwa szkice...*, s. 19.

Tatarkiewicz W., *Historia estetyki*, t. 1, PWN, Warszawa 1962.

Toffler A., *Szok przyszłości*, tłum. E. Ryszka, W. Osiatyński, PIW, Warszawa 1970 (wyd. 2: 1998, wyd. 3: 2007).

Wojnar I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, PZWS, Warszawa 1968.

Abstrakt: Od dawna artyści przesuwali estetyczne i etyczne granice, dzięki czemu wyprzedzali swoje epoki i stanowili ich czuły sejsmograf. Skoro sztuka jest wyrazem swoich czasów, nasuwa się pytanie, co i jak wyraża sztuka współczesna, która często w sposób kontrowersyjny i gwałtowny przesuwa i rozszerza swoje granice. Zjawisko destabilizacji granic (etycznych, estetycznych) zadekretował postmodernizm, którego najkrótsza definicja brzmi: wszystko wolno. Metodologiczna poprawność postmodernizmu zakładała bowiem, że nie można stawiać granic, nie można niczego hierarchizować, ustawiać na skali niższości i wyższości. Celem niniejszego tekstu jest ukazanie na wybranych przykładach wykraczania artystów poza społecznie przyjęte ramy twórczości, w tym dotyczące podejmowania nieobecnych dotąd tematów czy korzystania z nowych materii i środków wyrazu w konstruowaniu artystycznych wypowiedzi. Tekst jest próbą ukazania przemian w sztuce jako zjawiska wynikającego z przemian w innych wymiarach naszej rzeczywistości, wyzwolonych z wcześniejszych społecznie przyjętych norm i estetycznych okowów.

Słowa kluczowe: artyści, granice, postmodernizm, normy społeczne, środki wyrazu.

About borders and their movement in spaces of contemporary art

Abstract: For a long time, artists have pushed aesthetic and ethical boundaries, making them ahead of their time and constituting their sensitive seismograph. Since art is an expression of its times, the question arises what and how does contemporary art express, which in a controversial and violent way shifts and expands its boundaries. The phenomenon of destabilization of boundaries (ethical, aesthetic) was decreed by postmodernism, the shortest definition of which is: everything is allowed. The methodological correctness of postmodernism assumed that no limits could be set, nothing could be hierarchized, nothing could be set on the scale of inferiority and superiority. The purpose of this text is to show, on selected examples, that artists go beyond the socially accepted framework of creativity, including those concerning the taking up of previously absent topics or the use of new matter and means of expression in constructing artistic statements. The text is an attempt to show changes in art as phenomenon resulting from changes in other dimensions of our reality, liberated from earlier socially accepted norms and aesthetic fetters.

Key words: artists, borders, postmodernism, social norms, means of expression.

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

Tabu w sztuce. Refleksje pedagogiczne

Na przełomie XX i XXI wieku pojęcie tabu, szczególnie w kontekście jego przełamywania, pojawiało się wyjątkowo często w debacie publicznej. Słowo „tabu” przestało być jedynie pojęciem etnologicznym czy socjologicznym, ale przeszło do języka ogólnego i pojawiało się zarówno w analizach naukowych tego zjawiska, jak i tekstach medialnych podejmujących tematykę zachowań ludzi w sferze publicznej. Granice tabu w XXI wieku szybko się przesuwają ze względu na przemiany społeczne, obyczajowe, ekonomiczne czy polityczne, z jakimi mamy dziś do czynienia. Mimo iż nadal łatwo wskazać obszary, w których dawne tabu trzymają się mocno, coraz częściej mówi się o kurczeniu się tematów tabu w kulturze współczesnej. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na fakt, że do sfery tabuizowanej trafiają dziś zjawiska, które nie podlegały wcześniej tabu. Obserwując tendencje w kulturze współczesnej, można zaryzykować stwierdzenie, że jedną z jej cech jest dzisiaj częste łamanie tabu: „W naszej kulturze i w naszych czasach przekraczanie tabu stało się chic” – jak twierdzi Brian McNair¹, upatrując źródeł tego zjawiska w kulturze obnażania, zacieraniu się granicy między tym, co publiczne, a tym, co prywatne, w kulturze zwierzeń czy w seksualizacji kultury.

Od przełamywania tabu nie jest wolna także przestrzeń sztuki – od najdawniejszych czasów pojawiają się w niej artyści, którzy świadomie burzą konwencje i uderzają w obowiązujące zakazy społeczne i obyczajowe. Precedensowym przypadkiem artysty stojącego przed sądem za swoją sztukę był Paolo Veronese, który wezwany przed wenecki trybunał inkwizycyjny musiał bronić swego dzieła *Ostatnia Wieczerza*. To w XV i XVI wieku twórczość zaczyna być postrzegana w kategoriach wolności, obejmującej początkowo formalne aspekty dzieła, podlegające coraz większej autonomizacji. One zaś niekiedy przysyłając sam temat dzieła, prowadziły do

¹ B. McNair, *Seks, demokratyzacja pożądania i media, czyli kultura obnażania*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2004, s. 90.

estetycznych przekroczeń. Stopniowe rozluźnianie rygorów cechowych w odrodzeniu oraz ich definitywny rozpad w XVIII wieku, a następnie uniezależnianie się artystów od akademickich, profesjonalnych ograniczeń (XIX w.) prowadziły do autonomizacji pola sztuki. Jednocześnie odrodzenie zapoczątkowało zmianę społecznego statusu artysty, a także jego mitologizację jako jednostki wybitnej, która dzięki swojemu talentowi, wyobraźni i umiejętnościom potrafi dokonywać niemal boskiej kreacji. Wielcy tego czasu, tacy jak Leonardo da Vinci czy Albrecht Dürer, pisali o wolności artysty w akcie twórczym – zarówno twórca, jak i jego dzieła (nawet jeśli przekraczają przyjęte normy) lokują się ponad resztą społeczeństwa i powinny podlegać innym kryteriom oceny moralnej czy prawnej². Warto przyrzeć się tym zjawiskom także z perspektywy edukacji estetycznej. Czy sztuka łamiąca społeczne tabu sprzyja destabilizacji i patologizacji życia społecznego, czy wręcz przeciwnie, stanowi narzędzie kontestacji narzuconych sił normatywnych? Czy w optyce edukacji estetycznej mamy ją traktować jako destabilizującą katastrofę czy przykład eksperymentalnego oporu?

Sigmund Freud pojęcie tabu wywodził z języka polinezyjskiego. Zwracał uwagę na dwubiegunowość samego terminu, który z jednej strony oznacza coś świętego, poświęconego, z drugiej zaś niebezpiecznego, zakazanego i nieczystego. Przeciwnością tabu jest zaś zwyczajność, coś powszechnie dostępnego³. Tabu wyraża się głównie w zakazach i ograniczeniach. Freud podkreślał jednak trudności z uzasadnieniem funkcjonowania czegoś jako tabu. Ograniczenia tabu różnią się zarówno od zakazów religijnych, jak i moralnych, gdyż nie da się ich sprowadzić ani do przykazań Bożych, ani włączyć w system uznający zakazy za konieczne i podający powody tej konieczności. Według Freuda zakazom tabu brak uzasadnienia, a geneza ich nie jest znana. Często tabu pozostaje niezrozumiałe, ale przez podlegających mu traktowane jest jako oczywiste i niewymagające uzasadnienia i wyjaśnienia. „Przyjmuje się powszechnie, że tabu jest starsze od bogów i wywodzi się z epoki przedreligijnej”⁴. Freud dokonał podziału tabu na trwałe i tymczasowe. Pierwsze dotyczy kapłanów, wodzów, zmarłych i wszystkiego, co się z nimi wiąże. Drugie zaś związane jest z pewnymi sytuacjami, np. menstruacją, połogiem, polowaniem itp. W książce *Totem i tabu* przytoczył także dokonany przez Wilhelma Wundta podział zakazów tabu ludów Austra-

² J. Dąbrowski, *Cenzura w sztuce polskiej po 1989 roku. Artyści, sztuka i polityka*, Fundacja Kultura Miejsca, Warszawa 2014, s. 12.

³ S. Freud, *Totem i tabu*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1993, s. 23.

⁴ Ibidem.

lii, w zależności od tego, czy dotyczą zwierząt, ludzi czy przedmiotów. Tabu zwierzęce polega na zakazie zabijania i spożywania mięsa danego zwierzęcia. Tabu ludzkie dotyczy osób w konkretnej sytuacji życiowej, np. młodzi mężczyźni w okresie inicjacji, kobiety w czasie menstruacji i w połogu, noworodki, chorzy i zmarli. Tabu trzeciego rodzaju odnosi się do roślin, drzew, domów i miejscowości – związane jest z regułą, iż wszystko, co z jakiegoś powodu wzbudza lęk lub jest niesamowite, staje się przedmiotem tabu⁵. Mimo że tabu ludów pierwotnych wydaje się zbyt odległe człowiekowi naszej cywilizacji – podkreślał Freud – to nie jest obce ludziom współczesnym, gdyż przestrzegane przez nas moralne i obyczajowe zakazy mogą wiązać się z pierwotnym tabu, które przeszło długą drogę od lęku przed niewyjaśnioną siłą demoniczną, przez przymus obyczaju i tradycji do przymusu prawa⁶.

Współczesne rozumienie pojęcia tabu uległo pewnemu przesunięciu. W definicjach słownikowych na pierwszy plan wysuwa się rozumienie tabu jako czegoś, o czym się nie mówi w społeczeństwie, np. „wszystko to, co objęte zakazem społecznym, o czym nie należy rozmawiać; temat, którego nie należy poruszać”⁷, „to, o czym się nie mówi lub co jest zakazane w jakimś społeczeństwie, ponieważ jest wstydlive, niebezpieczne, kontrowersyjne lub przykre”⁸, „nieformalny zakaz poruszania pewnych tematów lub używania pewnych słów, uważanych za niemoralne, niebezpieczne, kontrowersyjne itp.; także temat, którego nie wolno poruszać, lub słowo, którego nie wolno używać”⁹. Tabu oddaliło się dziś od przestrzeni magicznej czy religijnej, związało się mocno ze sferą obyczajową. Definicją tabu, na której będę się opierała w kontekście podejmowanego przeze mnie tematu, jest ta sformułowana przez Annę Dąbrowską:

(...) tabu, jest zjawiskiem kulturowym, obejmującym wszystko to, co jest objęte zakazem społecznym (czasem również prawnym); są to zachowania, których nie należy praktykować i tematy, jakich nie należy poruszać w danej społeczności (nie wypada o nich mówić), ponieważ są uznawane za wstydlive, niebezpieczne, kontrowersyjne, przykre lub niemoralne¹⁰.

⁵ W. Wundt, *Mythus und Religion*, Leipzig 1906, s. 303, [za:] S. Freud, *Totem i tabu*, s. 28.

⁶ S. Freud, *Totem i tabu*, s. 29.

⁷ *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Reader's Digest Przegląd, Warszawa 2001, s. 1118.

⁸ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 7.

⁹ *Wielki słownik wyrazów obcych* PWN, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 1227.

¹⁰ A. Dąbrowska, *Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze*, „Język a Kultura” 2008, t. 20, s. 175.

Rozpatrując tabu jako zakazane tematy i zachowania, trzeba podkreślić, że istotne jest to, kto narusza tabu, w jakich okolicznościach to czyni oraz w jakim celu (w jakim kontekście). Freud podkreślał, że przekraczanie zakazów tabu uważane było za niebezpieczne, wiązało się z zagrożeniem społecznym, i tym samym zawsze powiązane było z sankcją – karą. Pierwotnie karę pozostawiano wewnętrznemu mechanizmowi: tabu mściło się samo – potężne bóstwo zsyłało karę na winnego złamania zakazu. Później społeczności zaczęły brać na siebie obowiązek ukarania winowajcy, którego zakazany czyn był odbierany jako zagrożenie dla całej grupy¹¹. Człowiek, który przekroczył tabu, sam staje się tabu, gdyż ma niebezpieczną zdolność kuszenia innych, by poszli za jego przykładem. Wzbudza zazdrość, gdyż zrobił coś, czego innym robić nie wolno. Gdy dodamy do tego freudowski punkt widzenia podkreślający, że zakazy dotyczą często czynności, które mogą być źródłem radości (swoboda ruchów, swoboda życia seksualnego), przestaje dziwić potencjał zaraźliwości przełamывania tabu¹². Jeśli inni członkowie społeczności nie ukaraliby winnego, staliby się świadomi tego, że pragną naśladować winowajcę¹³. Dzisiaj sankcją za złamanie tabu jest nieaprobująca reakcja społeczeństwa. Nie każdy jednak, kto zdecyduje się na przekroczenie zakazu, ponosi jednakowe konsekwencje, gdyż tabu jest zmienne kulturowo i zmienia się w czasie: to, co w jednych grupach społecznych jest nieakceptowane, w innych nie jest obwarowane zakazami.

Anna Dąbrowska poddała analizie tematy tabu w naszym kręgu kulturowym. Zaobserwowała przeobrażenia i przesunięcia obszarów tabuizowanych, jakie dokonały się w XXI wieku. Podzieliła tematy tabu na trzy grupy: te, które przestały być kontrowersyjne w XXI wieku, pozostające tabu oraz takie, które dopiero współcześnie dołączyły do sfer zakazanych¹⁴. Analizę Dąbrowskiej doskonale obrazują przykłady współczesnych projektów artystycznych, w których wyraźnie widać zmieniające się tendencje w tematach, o których lepiej nie mówić, i zachowaniach, jakich bezpieczniej unikać. *Shock art* (sztuka szoku) to sztuka przełamująca tabu, zmuszająca do przyznania, że mamy skłonności do utrzymywania pewnego nieformalnego porządku i niechętnie przyzwalamy na jego naruszanie, gdyż mogłoby to zagrozić naszej wizji świata. Anthony Julius w książce *Transgression. The Offenses of Art* stawia tezę, że sztuka wcale nie zmierza do unicestwienia

¹¹ S. Freud, *Totem i tabu*, s. 25.

¹² Ibidem, s. 36.

¹³ Ibidem, s. 37.

¹⁴ A. Dąbrowska, *Zmiany obszarów...*, s. 177.

tabu, działa raczej w przekonaniu o jego trwałości, gra z przesądem nie likwidując go¹⁵. Projekty artystyczne przełamujące społeczne tabu często spotykają się z wrogim przyjęciem, bazującym na upraszczających osądach, w których dzieło postrzegane jest głównie jako atak na konkretne wartości. W rzeczywistości sztuka poruszająca tematy tabu uświadamia odbiorcom bezrefleksyjne podporządkowanie się pewnym normom, które nie wymaga wyjaśnienia (podobnie Freud tłumaczył podporządkowanie się tabu). Może tym samym wywoływać psychologiczny dyskomfort spowodowany uświadomieniem sobie własnych ograniczeń oraz przełamaniem naszych przekonań. Dodatkowo złamanie tabu w kontekście sztuki nadaje temu czynowi pewien immunitet, co u odbiorcy powoduje uczucie bezsilności. Julius wskazuje jeszcze na jeden ciekawy aspekt takich prac: stymulowanie pamięci kulturowej, np. „chrześcijaństwo odrzuciło żydowskie prawo czystości, ale odrzucenie prawa nie jest tym samym, co odrzucenie tabu, które gdzieś podskórnie pokutuje. Na co dzień zdelegitymizowane, gdy jest atakowane przez transgresyjną sztukę, ujawnia swoją ciągle aktualną moc”¹⁶. Sztuka uderzająca w tabu rozbija zatem iluzję, ujawnia przesady, zawiesza funkcjonowanie „oczywistości” oraz wstrząsa naszym dotychczasowym rozumieniem świata.

Pierwszą grupę wyłoniłą przez Dąbrowską stanowią te tematy i zachowania, które współcześnie przestają być tabu. Badaczka zaliczyła do nich choroby (rak, choroby psychiczne, niepełnosprawność, AIDS), narkotyki i używki, pedofilię, śmierć, operacje plastyczne i przede wszystkim seks. Przyglądając się projektom artystycznym, w których podejmowana jest powyższa tematyka, można zauważyć, że to, co wywoływało szok jeszcze na koniec XX wieku, współcześnie nie powoduje u odbiorców reakcji oporu. *Olimpia* Katarzyny Kozyry (1996), przedstawienie chorego ciała jako kwestionowanie estetycznych standardów kobiecego aktu, projekty Artura Żmijewskiego *Oko za oko* (1998), *140 cm* (1999), *Na spacer* (2001), w których artysta wystawia na pokaz ciała odbiegające od współczesnego kanonu piękna, czy *Intra Venus* Hannah Wilke (1992–1993), w którym artystka ukazuje własne ciało dotknięte chorobą, wpisują się we współczesną tendencję nieunikania tematów związanych z chorobą, niepełnosprawnością oraz dysfunkcją fizyczną i psychiczną. Obecność osób niepełnosprawnych w przestrzeni sztuki (jako temat projektów artystycznych, ale także jako twórców) przestaje już dziwić.

¹⁵ A. Julius, *Transgression. The Offenses of Art*, London 2002, s. 152–153, [za:] J. Dąbrowski, *Cenzura w sztuce...*, s. 35.

¹⁶ Ibidem, s. 37.

Prawo do bycia innym manifestują aktorzy z zespołem Downa oraz z autyzmem z Teatru 21 Justyny Sobczyk. Teatr działa od 2005 roku i wystawia sztuki na deskach teatrów w Polsce oraz za granicą. Justyna Sobczyk podkreśla, iż „w Teatrze 21 badamy, co się dzieje, gdy otwieramy przestrzeń dla tematów tabu. Czy nie jest tak, że przekazujemy innym jako wzór normalności obraz znormalizowanego człowieka, którym sami wcale nie jesteśmy? Pompujemy im złudę”¹⁷. Sztuki Teatru 21 stanowią krytyczny komentarz do rzeczywistości, w której dorosłe osoby z niepełnosprawnością są traktowane niepoważnie. Jednocześnie spektakle nie koncentrują się jedynie na sytuacji osób niepełnosprawnych, ale ukazują szerszy obraz świata, przesycanego problemami, absurdami, ale także radościami.

W nieco innym kontekście osoby niepełnosprawne w teatrze pojawiły się w głośnym spektaklu szwajcarskiego reżysera Milo Rau *120 dni Sodomy* (2017). Sztuka nawiązywała bezpośrednio do ostatniego filmu Piera Paolo Pasoliniego *Salò, czyli 120 dni Sodomy*, zrealizowanego w 1975 roku. Rau przeniósł akcję filmu na deski teatru (to sztuka o kręceniu filmu), decydując się na kontrowersyjny zabieg: w roli panów i narratorki obsadzeni zostali aktorzy repertuarowi, w roli niewolników zaś aktorzy z teatru Hora – osoby z niepełnosprawnością mentalną, głównie z zespołem Downa. Taki pomysł reżysera całkowicie zmienił temat spektaklu, koncentrując się na sytuacji osoby niepełnosprawnej, uwikłanej w siatkę teatralnych zabiegów, konwencję, rutynowe schematy odbioru sztuki przez widza. Współczesny odbiorca „nauczył się” już uczestnictwa w sztukach, w których pojawiają się osoby niepełnosprawne. Wie, że nie wolno popadać w sentymentalizm czy fałsz współczucia, zdaje sobie sprawę, iż niepełnosprawność nie powinna być taryfą ulgową przy ocenie końcowego, artystycznego efektu, a udział w tego typu sztuce ma za zadanie podważyć u widza uniwersalność kategorii normalności. Rau totalnie zaburza te wyuczone schematy odbioru. Widz, który ogląda odgrywane sekwencje orgii i upokorzeń, umowne pastwienie się nad aktorami Hory wykonującymi polecenia panów – aktorów pełnosprawnych, nie ma możliwości wesprzeć się na wyuczonych konwencjach czy utartych schematach myślowych. Reżyser pokazuje teatr nie jako miejsce terapii, ale jako miejsce opresji. Tym samym zaburza usystematyzowany tryb odbioru, naszą bezpieczną teatralną perspektywę widza¹⁸. Taki rodzaj

¹⁷ T. Sobolewski, *Polska i świat oklaskują Teatr 21*, „Gazeta Wyborcza” wersja elektroniczna, <https://wyborcza.pl/1,75410,19489657,teatr-21.html> (dostęp: 11.12.2018).

¹⁸ P. Gruszczyński, *120 x 21*, „Dwutygodnik”, wydanie 211, 05.2017, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/7192-120-%C3%97-21.html> (dostęp: 11.12.2018).

obecności osób niepełnosprawnych w sztuce i kontrowersja, jaką wywołała sztuka szwajcarskiego twórcy, pokazują, że obecność osób niepełnosprawnych w przestrzeni artystycznej nie jest już może tematem tabu, ale tylko wówczas, kiedy całość odbywa się w klarownych, znanych i wcześniej zaakceptowanych schematach i konwencjach.

Do drugiej grupy tematów, zaproponowanej przez Dąbrowską – co nadal jest tabu w XXI wieku – badaczka zaliczyła: gwałt i przemoc seksualną, śmierć – umieranie (aspekt fizjologiczny), kanibalizm, starość, religię, niektóre części ciała, nagość, klonowanie, sztuczne zapłodnienie oraz zagadnienia dotyczące seksu – tematyka seksualna w rozmowach z dziećmi¹⁹. Szukając projektów artystycznych, które potwierdziłyby tę diagnozę, trzeba wziąć pod uwagę takie prace, które powstały w XX wieku, ale ich odbiór nadal powoduje u odbiorców pewien opór, albo prace z XXI wieku, w których artyści poruszają tematykę pozostającą społecznie w sferze tabuizowanej. Dla współczesnych społeczeństw zachodniej cywilizacji charakterystyczny jest kult młodości, pięknego, sprawnego i wysportowanego ciała. Jednocześnie wydłużająca się długość życia powoduje także przesuwanie się granic młodości – trwa ona dłużej nie tylko z perspektywy społecznej (wchodzenie w dorosłość, pełnienie określonych ról społecznych, samodzielność ekonomiczna), ale także z perspektywy biologicznej (zdrowy tryb życia). Niechętnie zatem mówimy o starości, zniedołężnieniu, okresie, który nieuchronnie prowadzi nas do śmierci. Myśląc o starości i fizjologicznym aspekcie umierania, trzeba przywołać *Obrzędy intymne* Zbigniewa Libery (1984), rejestrację opieki nad umierającą babką artysty, Reginą. Jak tłumaczył sam twórca: „Film dokumentuje najprostsze czynności, które wykonywałem codziennie: karmienie, mycie, przewijanie mojej babki. Przedstawiona sytuacja na pewno była żenująca, niesmaczna, objęta społecznym tabu”²⁰. *Obrzędy intymne* do dzisiaj oceniane są przez odbiorców bardzo ambiwalentnie. Z jednej strony pojawiają się analizy podkreślające aspekt oddania, poświęcenia i miłości, jaki bije z tej pracy, z drugiej zaś poddawane są krytyce ze względu na stawianie widza w charakterze podglądacza najbardziej intymnych chwil w życiu umierającego człowieka.

Koniec życia zazwyczaj budzi w ludziach lęk przed nieznanym i przed bólem, z którym często przychodzi zmagać się w ostatnich chwilach. Tabu

¹⁹ A. Dąbrowska, *Zmiany obszarów...*, s. 181.

²⁰ *Libera*, Katalog do wystawy: *Zbigniew Libera. Prace z lat 1982–2008*, red. D. Monkiewicz, Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, BWA Wrocław Galeria Sztuki Współczesnej, Warszawa 2009, s. 52.

umierania związane jest także z fizjologią umierającego ciała, które traci własną integralność. Przykładem działań artystycznych, które mogą wpisywać się w ten rodzaj tabu, jest twórczość włoskiego reżysera Romeo Castellucciego – jego realizacje sztuk teatralnych wywołują kontrowersje związane z przełamywaniem tabu społecznego. W tym miejscu warto przywołać dwa jego przedsięwzięcia: operę *Orfeusz i Eurydyka* (2014) oraz *Sul concetto di volto nel figlio di Dio* (2010), w polskim tłumaczeniu: *O twarzy. Wizerunek Syna Boga*. Castellucci to światowej sławy reżyser teatralny, laureat Złotego Lwa Biennale Sztuki w Wenecji, którego trylogię *Inferno, Purgatorio, Paradiso*, inspirowaną *Boską komedią* Dantego, uznaje się za jedno z najważniejszych wydarzeń artystycznych XXI wieku. W *Orfeuszu i Eurydyce* Castellucci zastosował wyjątkowo wymowną metaforę, utożsamiając Eurydykę z realną kobietą Els dotkniętą zespołem zamknięcia (śpiączką). Podczas wykonania opery widzowie mogli na wielkim ekranie, obejmującym obszar całej sceny, obserwować transmisję obrazu z ośrodka rehabilitacyjnego, w którym przebywała kobieta. W tym samym czasie, przez słuchawki na uszach, Els słyszała wszystko to, co się właśnie odbywało w Le Monnaie – operze brukselskiej (operę, arie, owacje publiczności itp.). Wyświetlanej wideorejestracji towarzyszyły napisy przedstawiające historię Els: od narodzin w 1986 roku, przez udar mózgu do zespołu zamknięcia. Reżyser zestawiał więc sytuację chorej kobiety z Eurydyką, przebywającą w mitycznej krainie, między światem żywych a umarłych. Połączył także muzykę, jako element terapii stosowanej przez lekarzy w celu pobudzenia mózgu, z operą, w której muzyka przewyższa śmierć. Zaangażowanie osoby z zespołem całkowitego zamknięcia do przedstawienia teatralnego wydało się niektórym odbiorcom dość kontrowersyjne. Zestawienie prawdziwej historii Els z mitem o Orfeuszu i Eurydyce interpretowane było jako zabranie głosu w kwestiach etycznych, które nadal w naszym społeczeństwie pozostają w obszarze tabu.

Opera *Orfeusz i Eurydyka* nie wywołała jednak takiego oburzenia jak drugi przykład twórczości Castellucciego, a mianowicie *Sul concetto di volto nel figlio di Dio*. To spektakl wcześniejszy od zaprezentowanej powyżej opery, wywołał on bardzo duże oburzenie wśród części widowni. Przykład ten dotyczy nie tylko sfery tabu związanej ze starością i fizjologią, ale także wchodzi w obszar bardzo delikatnej przestrzeni – religii. Religia jest (szczególnie w Polsce) obszarem silnego oddziaływania tabu, co widać w reakcjach na próby jego łamania. Spektakl Castellucciego ukazuje relację między dorosłym synem pielęgnującym schorowanego, zniedołęż-

niałego, nietrzymającego kału ojca. Nasuwa się od razu podobieństwo do wspomnianych wcześniej *Obrzędów intymnych* Libery – opieka, starość, ukazanie czynności fizjologicznych, niepokoju wywołanego niemożliwą już do opanowania zniedołężniałą cielesnością. Syn kilkakrotnie zmienia ojcu pieluchę, myje go na oczach widzów, ubiera, sprząta przestrzeń sceny, która coraz bardziej zanieczyszczana jest przez ojca brunatną substancją – kałem (sofa, podłoga). Wszystko to odbywa się w czasie realnym, ze spokojem i oddaniem. Tylko po sali rozchodzi się mdły zapach – smród. Kontrowersyjność (a przez niektórych uważana nawet za bluźnierczość) polega w tym spektaklu na tym, że tłem do rozgrywających się scen opieki nad starym ojcem jest olbrzymi, wypełniający cały horyzont sceny, wizerunek Chrystusa z renesansowego obrazu Antonella da Messiny z 1465 roku *Salvator mundi*. Wizerunek pozostaje tłem przez cały czas trwania spektaklu. W drugiej jego sekwencji grupa dzieci rzuca granatami w tę twarz, a w trzeciej wizerunek najpierw wybrzusza się, ulega deformacji (jakby spod niego coś chciało się wydostać, coś okropnego, budzącego lęk), by po oblaniu brunatną substancją zostać podarty, pozostawiając tylko świetlisty napis: „You are my shepherd/You are not my shepherd”. Spektakl interpretowany był jako studium starości czy starczej bezsilności (Golgota starości), ale także jako spektakl o duszy świata i sensie, jakie w XXI wieku mają słowa „Bóg”, „pasterz”, „wiara”. W tym kontekście stary ojciec może być metaforycznym ukazaniem Boga Ojca, starego, zniedołężniałego, bez należnego mu kultu, bez kościoła, bez człowieka. A Jezus jest tylko pięknym wizerunkiem na obrazie. Spektakl ten, dotykający tematu starości i umierania, przez wplecenie wątków religijnych wywołał skrajne reakcje²¹.

Przykładów projektów artystycznych, w których artyści dotykali obszaru tabu religijnego, było w ostatnim czasie sporo. Wymieńmy tylko najbardziej znane: *La nona ora* Maurizia Cattelana (1999) – rzeźba papieża Jana Pawła II przygniecione go meteorytem, która pokazana w Warszawskiej Zachęcie w 2000 roku wywołała prawdziwy skandal. Mimo prób tłumaczenia zamysłu artysty przez kuratora Haralda Szeemanna, iż papież przytłoczony jest ciężarem świata współczesnego (świata niekierującego się duchowymi celami), a ciężar ten i trud z nim związany symbolizowany jest przez kamień, podejmowane były próby „oswobodzenia” papieża spod głazu, które

²¹ T. Cyz, *Bóg robi pod siebie. Pasja według Castelluccio*, „Dwutygodnik”, wydanie 68, 10/2011, <https://www.dwutygodnik.com/artykul/2775-bog-robi-pod-siebie-pasja-wedlug-castelluccio.html> (dostęp: 7.11.2018).

skończyły się uszkodzeniem rzeźby²². Wystawa *Irreligia. Morfologia nie-sacrum w sztuce polskiej* (2001), prezentowana w Brukseli, o której Kazimierz Piotrowski (inicjator i organizator) mówił, iż jest grą słów „irracjonalność” i „religia”, ale nie jest manifestacją antyreligijną. „W postawie irreligijnej chodziło o pytania dotyczące podstawy doktryny religijnej, które są kulturowymi więzami jednostki, a nie kwestionowanie (jak w ateizmie) transcendencji”²³. Kolejne przykłady to *Pasja* Doroty Nieznańskiej (2001), za którą artystka stanęła przed sądem oskarżona o obrazę uczuć religijnych, oraz *Adoracja Chrystusa* Jacka Markiewicza (1993), film wideo, na którym widzimy nagiego artystę adorującego średniowieczny krucyfiks. Praca wywołała prawdziwy skandal dopiero dwadzieścia lat po powstaniu, kiedy pokazywana podczas wystawy *British British Polish Polish* w Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski w Warszawie w 2013 roku odebrana została przez część społeczeństwa polskiego jako bluźniercza. Ostatnim przywołanym przeze mnie przykładem niech będzie *Kłątwa* (2017), w reż. Olivera Frlijicia, wystawiana w Teatrze Powszechnym w Warszawie. To spektakl oparty na dramacie Stanisława Wyspiańskiego, w który reżyser włączył mocno dyskusyjne sceny, takie jak profanacja krzyża czy imitacja seksu oralnego z figurą Jana Pawła II. Spektakl zdecydowanie miał zaszokować widzów, stawiając jednocześnie ważne pytania o kondycję współczesnego kościoła. Przyznać jednak trzeba, że tej realizacji brak egzystencjalnej głębi, jaką mają spektakle Castelluccio, opisane wcześniej. Próby przełamywania tabu religijnego wywołują ostrą reakcję nie tylko w Polsce. Wystarczy wspomnieć falę protestów po opublikowaniu w 2006 roku karykatur Mahometa, co uznane zostało za obrazę uczuć religijnych muzułmanów.

Ostatnią grupą tematów, wyszczególnionych przez Dąbrowską, są te, które dopiero teraz włącza się do sfery tabu. Należą do nich m.in. polityka – poprawność polityczna, pieniądze i błędy lekarskie. Badaczka stwierdza, że powstawanie nowych tabu przebiega znacznie wolniej niż proces łamania istniejących, z tego względu jest ich znacznie mniej²⁴. Tabu związane z polityką czy poprawnością polityczną jest często krótkotrwałe, ograniczone do okresu sprawowania władzy przez daną opcję polityczną. Dąbrowska przywołuje w tym kontekście tabu językowe – zakaz mówienia (czy nakaz niemówienia) oraz używania określonych wyrazów, np. w naszej obecnej sytua-

²² J. Dąbrowski, *Cenzura w sztuce polskiej...*, s. 288.

²³ Ibidem, s. 297.

²⁴ A. Dąbrowska, *Zmiany obszarów...*, s. 188.

cji politycznej do takiego tabu językowego należą wyrazy „kaczka”, „kaczor”, które użyte w nieodpowiednim kontekście mogą napotkać niechęć w określonych grupach społecznych²⁵. W podobnym kontekście tabu językowego zaczęło funkcjonować słowo „konstytucja” oraz charakterystyczna graficzna forma zapisu tego słowa, stworzona przez artystę Luka Rayskiego.

Z pewnym rodzajem poprawności politycznej związane jest także nieporuszanie w sztuce określonych tematów politycznych. 9 kwietnia 2018 roku artysta Paweł Althamer złożył pod Pałacem Prezydenckim w Warszawie portret Lecha Kaczyńskiego wykonany w pniu brzozy, twarz byłego prezydenta umieszczona została w owalu przypominającym portret nagrobny lub okno samolotu, a na pniu znalazła się także czerwono-biała szachownica – znak polskich sił powietrznych (*Prezydent*, 2018). Wykorzystanie brzozy nie było przypadkowe. Komisja Badania Wypadków Lotniczych Lotnictwa Państwowego ustaliła, iż prezydencki samolot rozbił się w 2010 roku m.in. w wyniku zahaczenia o brzozę. Przeciwnicy tej teorii przekonują, że taka przyczyna wypadku nie może być prawdziwa i zarzucają drugiej stronie wiarę w „mit pancernej brzozy”. Brzoza stała się zatem centralnym symbolem sporu o Smoleńsk i tym samym symbolem narodowej niezgody²⁶. Jako jedno z najbardziej „polskich” drzew brzoza milcząco świadczyła narodowym i jednostkowym tragediom w dziełach Mickiewicza, Broniewskiego czy Iwaszkiewicza – jako drzewo piękne, lecz przepełnione melancholią²⁷. Unieruchomiona twarz prezydenta – zakłeta w brzozie – wskazuje także na unieruchomienie całej polskiej wspólnoty, którą głowa państwa reprezentuje²⁸. Rzeźba *Prezydent* ustawiona w pozycji wertykalnej (w przestrzeni publicznej funkcjonowała tylko w pozycji horyzontalnej) może przywoływać na myśl totem – pionowy bożek, w którym Lech Kaczyński nie ma ciała, a tylko oblicze. Jak tłumaczył artysta, jest to rzeźba w staroplemiennym znaczeniu, to zarazem wotum i totem, „przy którym można się na chwilę zatrzymać i zastanowić: czy jestem przepełniony nieważnością, czy może wolałbym kochać ludzi”²⁹. Wykorzystanie wizerunku zmarłego prezydenta w sztuce współczesnej nie spotkało się jednak z uznaniem. Mimo iż w żadnym razie nie można tutaj mówić o szarganiu pamięci

²⁵ Ibidem, s. 189.

²⁶ J. Banasiak, *Wspólnota zakłeta w brzozie. Wokół „Prezydenta” Pawła Althamera*, „Szum” 2018, nr 22, s. 57.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, s. 58.

Lecha Kaczyńskiego, nie ma także bulwersującej formy, a sam artysta podkreśla neutralność własnej propozycji artystycznej, to sam fakt sięgnięcia po tematykę smoleńską przez artystę kojarzonego raczej z inną opcją polityczną uznany został przez konserwatywnych i prawicowych publicystów i odbiorców za nadużycie.

Ludzie niełatwo wyzbywają się tabu, a próby jego łamania rzadko spotykają się z pozytywnym oddźwiękiem. Zazwyczaj grupy, dla których dane zakazy są ważne i nienaruszalne, najmocniej bronią tabuizowanej przestrzeni. Przekraczanie istniejących zakazów społecznych jest domeną ludzi młodych, uważających się za grupę, która ma do tego większe prawo niż pokolenie ich rodziców czy dziadków. Od przedstawicieli starszych generacji oczekują oni raczej przestrzegania tabu, gdyż postrzegają ich jako strażników istniejących tabu z racji wychowania w tradycyjnym poczuciu wartości³⁰. Przyglądając się historii sztuki, można dojść do wniosku, że twórcy łamiący tabu stanowili awangardę zmian społecznych i kulturowych. Mogłoby to potwierdzać tezę, iż jednostkowe przykłady łamania tabu mogą być zapowiedzią zjawisk, które w przyszłości staną się masowe.

Zjawisko przełamywania tabu w sztuce jest ważne także w kontekście edukacji estetycznej. Jeśli myślimy o edukacji przez sztukę, to od razu stawiamy w obliczu pytania: ale jaką sztukę? Nie jest to pytanie nowe, gdyż już w starożytności doceniano z jednej strony eksponowanie moralizatorskich aspektów oddziaływania sztuki (wzory moralnego postępowania, przywracanie wewnętrznej harmonii człowieka: orientacja platońska), a z drugiej również sztukę działającą na zasadzie arystotelesowskiego katharsis, wywołującą silne emocje, prowadzącą do oczyszczenia (orientacja arystotelesowska). Nurt platoński i arystotelesowski odpowiadają nietzscheańskiemu podziałowi na sztuki apolińskie i dionizyjskie, przez co wyznaczają kierunki filozoficznego myślenia o relacji człowiek–sztuka³¹. Koncentrując się na sztuce współczesnej i próbach łamania tabu przez artystów, trzeba zadać pytanie o to, w jaki sposób taka sztuka może (i czy powinna) być elementem edukacji estetycznej. Z jednej strony pojawiają się głosy mówiące o tym, iż doświadczenie sztuki jest dziś doznaniem ekstremalnym, wymykającym się językowi. Strach przed taką sztuką jest związany z tym, że artyści pokazują rzeczy, do opisu których brakuje języka.

³⁰ A. Dąbrowska, *Zmiany obszarów...*, s. 182.

³¹ B. Kwiatkowska-Tybulowicz, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 8.

Sztuka często pokazuje sytuacje graniczne, które są kluczowymi zagadnieniami filozoficznymi, a zarazem tabu społecznym. Niestety cały czas pokutuje stereotyp, że przychodzimy do galerii oglądać rzeczy piękne (...). To rzeczywistość bywa skandaliczna, a sztuka to czasem pokazuje (...). To nie artyści tworzą wojny w imię ideologii, czy religii, tylko je pokazują³².

Z drugiej strony mamy głosy pytające:

Jeśli sztuka odrzuca kategorię piękną, to jaki ma związek z tym, co od wieków nazywano sztuką? Dlaczego jeszcze twórcy takich dzieł posługują się pojęciem sztuki? Dlaczego roszczą sobie prawo do uprawiania wyjątkowej, pożądanej i obdarzanej prestiżem działalności społecznej? Jeżeli łamie społeczne tabu, to sprzyja destabilizacji i właśnie patologizacji życia społecznego. Czym innym jest naruszanie społecznych norm i zakazów, niż właśnie patologią?³³

Przedstawione powyżej dwa stanowiska można odnieść do dwóch terminów wprowadzonych przez Deleuze'a i Guattariego: „naczelnego” (major) i „pomniejszego” (minor)³⁴. Są to terminy rozróżniające normatywne i mutacyjne procesy w sztuce, nauce, języku i całym społeczeństwie. Naczelną sztuką, nauką, językiem dominują w danej tradycji: to wielkie dzieła, wielkie wydarzenia, wielcy ludzie. To stabilność, wieczność, stałość, normalizacja, utrwalone cele, kontrolowane naruszanie granic między wewnątrz a zewnątrz systemu, tym, co właściwe, a co niewłaściwe. Pomniejsza działa w naczelnym, ale ma mutacyjną siłę: to przekraczanie ustalonych schematów, przygodność, poruszanie się po obrzeżach rozrastającej się sieci cytatów i odniesień, osobliwość, przemieszczenie, pomieszanie – pomniejsza sprawia, że normatywne siły mutują, delikatnie różnicują się, wykręcają. Najciekawsze jest to, co znajduje się pomiędzy: strefa styku, strefa eksperymentów, na której normy stają się mutacją, a mutacje stają się normatywne. W tym kontekście warto zadać pytanie: jaką chcielibyśmy mieć edukację estetyczną: normatywną czy mutacyjną? Współcześni artyści często wychodzą poza krąg estetycznych nawyków, a sformułowana przez nich wizja świata i człowieka otwiera się na wszystkie przejawy rzeczywistości, także i te, które skrywają się w mrocznej sferze tabu. Sztuka może być ażylem dla tego, co różnorodne, inne, nieznane, fragmentaryczne, niepokładane, banalne, pozornie niepo-

³² M. Klimczak, *Sztuka czasami bije po twarzy. Rozmowa ze Stanisławem Rukszą*, Szczecin: naszemiaszemiasto.pl, <http://szczecin.naszemiasto.pl/artykul/mm-trendy-sztuka-czasami-bije-po-twarzy-zdjecia,4234424,artgal,t,id,tm.html> (dostęp: 7.11.2018).

³³ P. Bernatowicz, *Czy kultura i sztuka są w stanie obłąkania? Pytania o edukację kulturową i artystyczną*, „ArsForum” 2018, nr 3, s. 85.

³⁴ Por. G. Deleuze, F. Guattari, *Tysiąc Plateau*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2016 lub i idem, *Kafka: Toward a Minor Literature*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1986.

trzebne. Postrzegając wychowanie estetyczne w sensie węższym, jako kształcenie wrażliwości i kultury estetycznej człowieka, oraz w sensie szerszym, w rozumieniu całościowego i całościowego wychowania przez sztukę, czyli oddziaływania na całego człowieka, w sferze intelektualnej, moralno-społecznej i twórczej³⁵, warto wziąć pod uwagę różne formy oddziaływania na odbiorcę, które proponują współcześni artyści. Koncentrowanie się w edukacji estetycznej jedynie na dziełach mieszczących się w koncepcji sztuki i piękna, utrwalonej w teorii wychowania estetycznego, może prowokować zarzut wybiórczości i nieprzystawalności do współczesności, a co za tym idzie pozbawiania możliwości odpowiedzi na ważne w perspektywie dzisiejszego pejzażu kulturowego pytania. Przyjęcie strategii mutacyjnej w obszarze edukacji estetycznej mogłoby poruszyć skostniałą skorupę nawyków edukatorów estetycznych i rozluźniając dotychczasowe strategie i z góry ustanowione cele, wpuścić do praktyki (i także teorii) edukacyjnej nieco świeżości. Wydaje mi się, że właśnie zaburzając dotychczasową strukturę edukacji estetycznej, można poruszyć te jej elementy, o których od samego początku była mowa w teorii wychowania estetycznego, ale w praktyce pedagogicznej uległy one stępieniu i zupełnie przestały pełnić swoją funkcję. Mam tu na myśli wielokrotnie podkreślane w pracach teoretycznych dotyczących wychowania estetycznego rozwijanie wyobraźni i postawy twórczej, otwarcie na drugiego człowieka, antycypacyjną funkcję sztuki w wychowaniu, spontaniczność, wspólnotowość itp. Jak podkreśla Krystyna Pankowska, teoria wychowania estetycznego powstawała w przestrzeni kulturowej i wychowawczej z wyraźnie wytyczonymi granicami estetycznymi i etycznymi³⁶. W kontekście współczesności, aby utrzymać otwierający i twórczy potencjał edukacji estetycznej, trzeba dokonać rozluźnienia jej fundamentalistycznej struktury, odnoszącej się do ściśle określonych treści i zasad. Sztuka przełamująca tabu może być jednym z elementów mutacyjnych w tradycyjnej formule edukacji estetycznej. Nie oznacza to oczywiście porzucenia w wychowaniu przez sztukę dzieł kanonicznych, bazujących na kategorii piękna czy wzniosłości. Mirosława Zalewska-Pawlak w kontekście edukacji estetycznej przywołuje Benjaminowską metaforę pasażu jako przestrzeni, w której człowiek współczesny w zależności od swoich potrzeb i pragnień przechadza się lub którą współtworzy, kontestuje wybrane dzieła lub je afirmuje, podejmuje

³⁵ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980, s. 12.

³⁶ K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 178.

dialog ze spotkanymi współuczestnikami lub szuka samotności, może także sam coś zaprojektować, by współtworzyć przestrzeń doświadczeń estetycznych³⁷. Chodzi jedynie o zaburzenie tradycyjnego modelu i doprowadzenie do sytuacji, że to, co normatywne ulegnie delikatnym mutacjom. Najciekawsza jest sfera styku tego, co normatywne, z tym, co mutacyjne, miejsce, w którym normy stają się mutacją, a mutacje okazują się normatywne. To tam odbywa się najbardziej twórczy eksperyment i to właśnie jest miejsce dla edukacji estetycznej.

Bibliografia

- Banasiak J., *Wspólnota zaklęta w brzozie. Wokół „Prezydenta” Pawła Althamera*, „Szum” 2018, nr 22, s. 55–63.
- Bernatowicz P., *Czy kultura i sztuka są w stanie obłączenia? Pytania o edukację kulturową i artystyczną*, „ArsForum” 2018, nr 3, s. 80–87.
- Cyz T., *Bóg robi pod siebie. Pasja według Castellucciego*, „Dwutygodnik”, wydanie 68, 10/2011, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/2775-bog-robi-pod-siebie-pasja-wedlug-castellucciego.html> (dostęp: 7.11.2018).
- Dąbrowska A., *Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze*, „Język a Kultura” 2008, t. 20.
- Dąbrowski J., *Cenzura w sztuce polskiej po 1989 roku. Artyści, sztuka i polityka*, Fundacja Kultura Miejsca, Warszawa 2014.
- Deleuze G., Guattari F., *Kafka: Toward a Minor Literature*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1986.
- Deleuze G., Guattari F., *Tysiąc Plateau*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2016.
- Freud S., *Totem i tabu*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1993.
- Gruszczyński P., *120 x 21*, „Dwutygodnik”, wydanie 211, 05.2017, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/7192-120-%C3%97-21.html> (dostęp: 11.12.2018).
- Klimczak M., *Sztuka czasami bije po twarzy. Rozmowa ze Stanisławem Rukszą*, Szczecinna-szemiasto.pl, <http://szczecin.naszemiasto.pl/artukul/mm-trendy-sztuka-czasami-bije-po-twarzy-zdjecia,4234424,artgal,t,id,tm.html> (dostęp: 7.11.2018).
- Kwiatkowska-Tybulewicz B., *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Libera, Katalog do wystawy: *Zbigniew Libera. Prace z lat 1982–2008*, red. D. Monkiewicz, Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, BWA Wrocław Galeria Sztuki Współczesnej, Warszawa 2009.
- McNair B., *Seks, demokratyzacja pożądania i media, czyli kultura obnażania*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2004.
- Pankowska K., *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

³⁷ M. Zalewska-Pawlak, *Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 302.

Słownik współczesnego języka polskiego, red. B. Dunaj, Reader's Digest Przegląd, Warszawa 2001.

Sobolewski T., *Polska i świat oklaskują Teatr 21*, „Gazeta Wyborcza” wersja elektroniczna, <http://wyborcza.pl/1,75410,19489657,teatr-21.html> (dostęp: 11.12.2018).

Uniwersalny słownik języka polskiego, red. S. Dubisz, t. 4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Wielki słownik wyrazów obcych PWN, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980.

Zalewska-Pawlak M., *Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

Abstrakt: W artykule podjęto zagadnienie przełamywania tabu w sztuce. Wychodząc od samego pojęcia tabu i zmienności jego rozumienia, ukazano projekty artystyczne, w których artyści dokonali prób złamania tabu. Opierając się na analizie obszarów podlegających tabu w XXI wieku Anny Dąbrowskiej, autorka artykułu omawia projekty artystyczne, które wpisują się w wyszczególnione przez Dąbrowską trzy grupy tabu w XXI wieku: to, co przestaje współcześnie być tabu, to, co nadal jest tabu oraz nowe tabuizowane tematy i zachowania. Autorka zadaje pytanie o obecność sztuki dotyczącej zakazów społecznych w edukacji estetycznej. Sięgając po pojęcia naczelnego i pomniejszego, wprowadzonych przez Deleuze’a i Guattariego, wskazuje na edukację estetyczną normatywną i mutacyjną.

Słowa kluczowe: sztuka, edukacja, wychowanie przez sztukę, edukacja estetyczna, tabu.

Taboo in art. Pedagogical reflections

Abstract: The article focuses on the issue of breaking taboo in art. Starting from the concept of taboo and variability of understanding of this word, the article presents the artistic projects in which the artists made attempts to break the taboo. Based on the analysis of areas being subject to taboo in the 21st century by Anna Dąbrowska, the author presents the artistic project that matches to the three groups of taboo created by Dąbrowska: what ceases to be taboo, what is still taboo and new taboo topics in contemporary culture. The author asks about the presence of art which affects social bans in aesthetic education. Reaching for the concept of minor and major introduced by Deleuze and Guattari, the author indicates normative and mutative aesthetic education.

Key words: art, education, education through art, aesthetic education, taboo.

Agnieszka Gralińska-Toborek
Uniwersytet Łódzki
Instytut Filozofii

Graffiti i street art – od „teorii rozbitych szyb” do aukcji w domu Sotheby’s

Od „zero tolerancji” do gentryfikacji

Graffiti, czyli proste napisy w postaci kilku liter, zaczęło pojawiać się na początku lat 70. w Stanach Zjednoczonych. Za pioniera graffiti uważa się writera z Nowego Jorku, który za pomocą flamastra pisał na ścianach swój pseudonim: Taki 183. Był to najprostszy napis zwany w slangu graficiarskim tagiem. Do jego popularności przyczynił się artykuł w „New York Times” w 1971 roku, zawierający wypowiedzi 17-letniego wtedy writera¹. Pisanie tagów szybko stało się modne wśród młodzieży. Graficiarze w Nowym Jorku szczególnie chętnie zostawiali swoje napisy na wagonach kolejki metra oraz w ich wnętrzach. To nielegalne i wysoce niebezpieczne działanie spotkało się z ostrą reakcją straży kolei. Stosowano różne zabezpieczenia, czyszczono pociągi, podwyższano kary i łapano twórców graffiti na gorącym uczynku. Z czasem przerodziło się to w specyficzną wojnę i jeszcze bardziej podsycalo emocje graficiarzy. Pociągi były dobrym podkładem, gdyż rozprzestrzeniały graffiti na całe miasto, potem na całe Stany Zjednoczone, a po kilku latach napisy pojawiły się także w Europie Zachodniej. W końcu z wagonów, których liczba była ograniczona (w stosunku do liczby młodych ludzi zajmujących się malowaniem swoich pseudonimów), graffiti przeniosło się na ściany. Zwykle malowano na przęsłach wiaduktów, na płotach i murach oraz ścianach pustostanów, czyli w miejscach, gdzie w nocy był niewielki ruch. Z tego właśnie powodu uznano graffiti za element stygmatyzujący dany obszar, jako przejaw niedopilnowania miejsca, braku ładu i bezpieczeństwa. Wedle teorii stworzonej na początku lat 80. przez Georga Kellinga i Jamesa Q. Wilsona, tam gdzie pozwala się na drobne przekraczanie porządku publicznego, np. śmiecenie czy wybicie szyby i pozostawienie tego nieładu

¹ Taki 183’ *Spawns Pen Pals*, [b.a.], „The New York Times”, 21.07.1971, s. 37, dostępny m.in. na stronie artysty: www.taki183.net (dostęp: 22.08.2018).

przez dłuższy czas, tam narasta przestępczość². Jeśli ktoś przez dłuższy czas nie wymieni wybitej szyby, wkrótce wszystkie szyby zostaną wybite, twierdzili autorzy i polecali utrzymywanie porządku jako podstawowego działania prewencyjnego. Jako przykład potwierdzający tę tezę późniejsi obrońcy „teorii wybitych szyb” podawali także graffiti. Tam gdzie na ścianach pojawia się nielegalne graffiti, tam po pewnym czasie będzie znacznie więcej napisów. Graffiti podlegało więc szybkiej interwencji, usuwaniu ze ścian oraz zabezpieczaniu powierzchni specjalnymi farbami utrudniającymi malowanie. Stosowano wobec niego strategię „zero tolerancji”, traktując je jako naruszenie porządku publicznego i zniszczenie mienia czyli wandalizm.

Nie spowodowało to jednak zahamowania graffiti. Młodzi ludzie coraz sprawniej posługiwali się farbą w sprayu, tworząc napisy o wyrafinowanej formie i niejednokrotnie szukali miejsc, gdzie mogliby swoje prace wykonywać legalnie. Akceptacja dla barwnych, interesujących w formie napisów wzrosła, a osoby zajmujące się walką z graffiti zaczęły być powszechnie wysmiewane. *Buff* (tak nazwano usuwanie graffiti) stał się nawet ironicznym tematem wielu prac street artu³, w których role są przewrotnie odwrócone: wandale stają się artystami, a dbający o czystość ścian – wandalami niszczącymi sztukę.

Street art przyczynił się do spopularyzowania wielu dzielnic w wielkich miastach, jak np. Soreditch w Londynie czy Brooklyn w Nowym Jorku. Miejsca znane z tej twórczości stały się na tyle modne, że ceny nieruchomości zaczęły tam wzrastać i sprowokowały procesy gentryfikacyjne. Badacze street artu coraz częściej wspominają o tym negatywnym zjawisku związanym z popularnością street artu⁴. Najgłośniejszym tego typu wydarzeniem

² Por.: G. L. Kelling, C. M. Coles, *Fixing Broken Windows: Restoring Order and Reducing Crime in Our Communities*, Touchstone, New York 1997, wydanie polskie: G. L. Kelling, C. M. Coles, *Wybite szyby: jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*, tłum. B. Ludwiczak, Media Rodzina, Poznań 2000.

³ Częstym bohaterem prac Banksy’ego jest Grey Ghost, mężczyzna ubrany w szary kombinezon, zamalowujący dziecięce rysunki na ścianach albo malowidła ze ściany jaskini w Lascaux. Pierwowzorem owego Grey Ghost jest Fred Radtke, założyciel organizacji Operation Clean Sweep: Education & Development (OCS Ed. & Dev.), której misją od 1995 roku jest usuwanie graffiti ze ścian domów w Nowym Orleanie. Inny artysta o pseudonimie Mobstr prowadzi na ścianach dialogi z tymi, którzy zamalowują jego napisy, tworząc całe historie o malowaniu i zamalowywaniu, jednocześnie zwracając uwagę na różnorodność plam barwnych powstających w wyniku tych „rozmów”. Dokumentację jego akcji można zobaczyć na stronie: www.mobstr.org (dostęp: 22.08.2018).

⁴ Por.: J. Abarca, *El arte urbano como agente facilitador de los procesos de gantrificación*, [w:] B. Fernández Quesada, J.-P. Lorente (ed.), *Arte en el espacio público: barrios artísticos y revitalización urbana*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza 2009, s. 53–64.

było odsprzedanie deweloperowi placu w Berlinie przy Curvy StraÙe, który stał się bardzo popularny dzięki muralom namalowanym na ścianach okalających go kamienic. Były to prace artystów: Blu i JR. Pierwsza przedstawiała dwie postacie bijące się ze sobą, symbolizujące gangi „wschodni” i „zachodni”, druga – biznesmena zakutego w złote zegarki. Plac zaanektowany na dzikie pole namiotowe przyciągał turystów. Został on przez władze miasta odsprzedany deweloperowi, a „nielegalni” mieszkańcy zostali wypędzeni. Wtedy artyści w ramach protestu zamalowali swoje dzieła⁵, nie wyrażając zgody, aby ich dzieła przyczyniały się do komercjalizacji tego miejsca i swojej gentryfikacji.

Od sportu ekstremalnego do twórczości artystycznej

Nastolatkomie malujący tagi na pociągach nie uważali swojej działalności za sztukę. Dla nich liczyło się ryzyko i sława we własnym środowisku, szybkość, sprawność, wielkość, ilość. Graffiti tworzone w imię wolności, z pełną świadomością niszczenia własności (nazywano to „bombieniem systemu”⁶) i bez myślenia o przyszłości. Szybko więc zainteresowało ono socjologów, którzy mieli nadzieję, że będzie to nowy ruch kontrkulturowy odzyskujący przestrzeń publiczną zawłaszczoną przez instytucje i korporacje⁷. Graffiti miało być głosem tych, którzy zostali wyrzuceni na margines, „rekompozycją więzi społecznej”⁸. Tymczasem jednak dla samych writerów tworzenie graffiti było sportem ekstremalnym, emocją, przeżyciem wielozmysłowym i drogą do sławy – najpierw we własnym środowisku, potem w mediach, a w końcu w świecie sztuki.

Graffiti wzbudziło bowiem zainteresowanie mediów. To dziennikarze, jeszcze wcześniej niż krytycy i kuratorzy sztuki, zaczęli pisać o najlepszych graffitiarzach i zachwycać się formą tych malunków. Już w 1973 roku „New York Magazin” przeprowadził konkurs na najlepsze graffiti na wagonach metra. W 1983 roku powstały dwa filmy: *Wild Style*, wyreżyserowany i wyprodukowany przez Charlie Ahearna, i *Style Wars* Henry Chalfanta i To-

⁵ L. Henke, *Why We Painted over Berlin’s Most Famous Graffiti*, „The Guardian”, 19.12.2014, online: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/dec/19/why-we-painted-over-berlin-graffiti-kreuzberg-murals> (dostęp: 22.08.2018).

⁶ „Bomb the system” to jedno z popularnych haseł graficiarzy, utrwalone w kulturze popularnej m.in. dzięki fabularnemu filmowi Adama Bhała Lougha o tym samym tytule.

⁷ Por.: R. Drozdowski, *Obraza na obrazie. Strategie społecznego oporu wobec obrazów dominujących*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 99–117.

⁸ K. Drogowska, J. Wasilewski, *Media a street art*, [w:] M. Duchowski, E. A. Sekuła (red.), *Street art. Między wolnością a anarchią*, Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Warszawa 2011, s. 119.

ny'ego Silvera, ukazujące graffiti jako formę ekspresji i element szerszej kultury hip-hop. W tym też roku w Museum Boijmans van Beuningen w Rotterdamie pokazano wystawę graffiti. Krytycy zaczęli interesować się najciekawszymi, oryginalnymi pracami graffiti. Tak wypromowano Jean-Michel Basquiata i Keitha Haringa (który miał wykształcenie plastyczne). Właściwie pod koniec lat 80. uważano graffiti za sztukę, okazjonalnie pokazywano je w dużych galeriach, jednocześnie powstawał „prywatny” obieg graffiti w małych galeriach. Początkowo writerzy gardzili światem sztuki. Jak pisał Aaron Rose w katalogu do wystawy „Beautiful Loosers”: „Wszystkie te galerie sprawiały wrażenie chłodni dla zwłok sztuki, która i tak traciła swoje znaczenie. Chcieliśmy odrzucić tę fasadę i bawić się”⁹.

Obok tradycyjnej techniki graffiti malowanego sprayem zaczęły się pojawiać na murach także szablony, a potem naklejki. Nie były to już tylko tagi, ale i inne hasła, czasem całe zdania, a obok napisów coraz dynamiczniej rozprzestrzeniały się tzw. charaktery, czyli postaci w stylu kreskówki, oraz próby malarstwa iluzjonistycznego (tzw. 3D). Ten ruch, zwany dziś powszechnie street artem, jest niezwykle różnorodny. Podobnie jak w graffiti, każdy artysta ma swój pseudonim i przynależący do niego znak rozpoznawczy, czyli, jak chce Tristan Manco – „street logo”¹⁰. Prace najbardziej znanych artystów dzięki temu stały się rozpoznawalne, cenne i poszukiwane. Ponieważ powstają one w miejscach publicznych, niejednokrotnie ulegają zniszczeniu a nawet kradzieżom. Co chwilę prasa donosi o wycinaniu z muru kolejnych prac Banksy'ego i innych artystów street artu¹¹. Pojawiają się one potem na aukcjach, jak np. praca Stika¹². Jednocześnie trzeba zauważyć, że artyści street artu stworzyli własny rynek sztuki – są galerie zajmu-

⁹ A. Rose, b.t., [w:] *Beautiful Loosers. Contemporary Art and Street Culture* [katalog wystawy], Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2007.

¹⁰ T. Manco, *Street Logos*, Thames & Hudson, London–New York 2004, s. 43.

¹¹ Por. m.in. S. Hansen, D. Flynn, „Darling Look! It's Banksy”, *Viewers' Material Engagement with Street Art and Graffiti*, [w:] A. Gralińska-Toborek, W. Kazimierska-Jerzyk (eds), *Aesthetic Energy of the City. Experiencing Urban Art & Space*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 108.

¹² Jak czytamy na portalu Wirtualna Polska: „Stik przyjechał do Polski na zaproszenie gdańskiego Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia. Podczas festiwalu Brit Cult artysta namalował na kontenerach przy jednej z gdańskich szkół podstawowych kilka murali. (...) Niedawno artysta przeglądając londyńskie aukcje trafił na ofertę sprzedaży swojego dzieła. Okazało się, że gdański mural został pocięty na części i w kawałkach wystawiony na aukcję. Cena wywoławcza każdego z nich to 10 tys. funtów”. T. Gdaniec, *Brytyjski artysta odnalazł namalowane w Gdańsku graffiti w londyńskim domu aukcyjnym*, Wirtualna Polska, Wiadomości, 03.11.2015, <https://wiadomosci.wp.pl/brytyjski-artysta-odnalazl-namalowane-w-gdansk-graffiti-w-londyńskim-domu-aukcyjnym-6027729402524289a> (dostęp: 16.03.2019).

jące się promowaniem i sprzedażą ich dzieł wykonywanych specjalnie na sprzedaż. Także oficjalne galerie, muzea i domy aukcyjne pokazują i sprzedają prace street artu.

Od wandalizmu do dekoracji

Street artem, jako sztuką w przestrzeni publicznej, zaczęły interesować się także władze miast, gdyż jego popularność przyciąga coraz większą liczbę turystów. Wraz z rozwojem Internetu zaczęły się rozwijać portale prezentujące tę sztukę, każdy artysta ma swoje portfolio na własnej stronie, a na Facebooku czy Instagramie możemy oglądać nie tylko gotowe prace, ale także dokumentację z ich wykonania. Wielu wielbicieli chce prace zobaczyć na żywo, stąd w większości dużych miast urządzone są wycieczki szlakami street artu. Murale, najbardziej pożądana w miastach forma street artu, której artystyczności nikt już nie zaprzecza, stały się tanim sposobem na promocję miasta – jako nowoczesnego, otwartego, wielokulturowego, tolerancyjnego – jak np. Łódź. Graffiti zaś jest pewnym symbolicznym znakiem wielkomiejskości.

Krytycy niechętni legalnej sztuce ulicy nazywają to zjawisko instytucjonalizacją, a nawet muralozą¹³. Pierwsze określenie oznacza zaprzeczenie idei street artu jako sztuki niezależnej, kontrkulturowej, demokratycznej i nielegalnej. Drugie zaś odnosi się do przesycenia miast muralami, które tracą na swej atrakcyjności i stają się swoistą modą. Wielu znawców odmawia zresztą muralom miana street artu, podtrzymując etos niezależnej, nielegalnej sztuki, przede wszystkim graffiti.

Artyści street artu stali się wiecznymi podróżnikami wędrującymi z miasta do miasta na zaproszenie fundacji, stowarzyszeń, organizatorów festiwali. Każdy stara się utrzymać swój rozpoznawalny styl i rzadko kiedy dostosowuje się do lokalnych warunków. Miasto promuje się dzięki muralom, a artyści dzięki swym pracom.

Dla wielu amatorska, nielegalna twórczość stała się wstępem do profesjonalnej pracy w dizajnie. Dziś zresztą projektanci wykorzystują graffiti jako imitację młodzieżowego stylu. Przykłady wykorzystania graffiti można podawać w nieskończoność. Styl poszczególnych artystów widoczny jest w modzie oraz w produkcji gadżetów, stał się też elementem wystroju wnętrz. Graficy i artyści street artu często dekorują restauracje, kluby,

¹³ Por.: S. Frąckiewicz, *Żeby było ładnie – rozmowy o boomie i kryzysie street artu w Polsce*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2015.

firmy, inni zaś wybierają karierę ilustratorów czy grafików w firmach reklamowych. To, co było wymierzone w system – teraz z systemem współpracuje.

Od anonimowości po sławę

Graffiti jako nielegalny sport ekstremalny służyło sławie – ale tej środowiskowej. Dla świata autor pracy pozostawał nieznany, ale w środowisku graffiti był sławny. Swoim tagiem graficyarze zaznaczali terytoria miast. Byli ich anonimowymi władcami – przynajmniej pod osłoną nocy. Media jednak szybko wypromowały niektórych z nich, m.in. Futura 2000 czy Lady Pink. Kto pozostawał tylko przy malowaniu graffiti, stawał się klasykiem, podziwianym przez nowe pokolenia graficyarzy, kto zaś wchodził na rynek sztuki i zaczynał próbować innych form – miał szanse na światową sławę.

Graffiti o zawilej formie, tzw. *wild style*, jak i inne formy street artu wymagają czasu i precyzji w wykonaniu, dlatego ci, którym zaczęło bardziej zależeć na technice i estetyce niż na wyczynie, zaczęli pracować legalnie, szukając pozwoleń na malowanie i uczestnicząc w oficjalnych festiwalach czy jamach. To zaś powodowało wyjście z anonimowości. Dziś nie ma znaczenia, czy artystę znamy z imienia i nazwiska czy z pseudonimu. Anonimowy, wciąż nierozpoznany Banksy organizuje własne wystawy, nagrał film nominowany do Oscara¹⁴, a jego prace były nawet sprzedawane na aukcji w domu Sotheby's za sumy wyższe niż 500 000 dolarów. Artysta ten zresztą przekroczył kolejną granicę tolerancji świata sztuki, gdy w 2017 roku wystawił w tymże domu aukcyjnym swoją pracę oprawioną w starą wiktoriańską ramę, w której wmontowana była niszcarka¹⁵. Gdy zakończono licytację, wraz z ostatnim uderzeniem młotka, urządzenie uruchomiło się i wykonana na papierze praca zaczęła się wysuwać spod ramy pocięta w paski. Organizatorzy musieli przełknąć zniewagę, nabywczyń, jak czytamy na stronie domu aukcyjnego, skomentowała to wydarzenie w następujących słowach: „Kiedy młotek uderzył w zeszłym tygodniu, a praca została pocięta, byłam z początku zszokowana, ale stopniowo zaczęłam zdawać sobie sprawę, że oto skończę z moim kawałkiem historii

¹⁴ Film pod tytułem *Wyjście przez sklep z pamiątkami* powstał w 2010 roku.

¹⁵ Pierwotnie szablon przedstawiający dziewczynkę wypuszczającą balonik w kształcie serca zatytułowany był *Dziewczynka z balonem*, ale na aukcji praca oprawiona w ramę miała już tytuł *Miłość jest w koszu* (*Love is in the Bin*), co zapowiadało artystyczną prowokację.

sztuki”¹⁶. W ten sposób, za pomocą kolejnej prowokacji, Banksy znalazł się wśród takich artystów jak Robert Rauschenberg (niszczący dzieło de Kooninga) czy Jean Tinguely¹⁷.

Od młodzieżowego buntu po formę edukacji artystycznej

Artyści street artu wypracowali wiele nowych technik, np. malowanie farbą w sprayu, szablony, naklejki (zwane vlepkami), *yearn bombing* (ubieranie drzew i przedmiotów we włóczkowe „ubrania”), green graffiti (graffiti z mchu i instalacje z wykorzystaniem roślin). Są one dziś wykorzystywane często w reklamach, różnorodnych kampaniach społecznych, a także na warsztatach profilaktycznych, zajęciach edukacyjnych dla dzieci, młodzieży czy dla seniorów. Co ciekawe, zainteresowanie tego typu sztuką wydaje się większe niż sztuką współczesną, postawangardową. Jest ona bowiem bardziej zrozumiała, potrafi zachwycić formą albo przekazem. Jeden z pionierów zaangażowanego graffiti w Polsce – Andrzej Paczkowski, stworzył projekt „3fala graffiti”(3F), w którym od dwudziestu lat wykorzystuje sztukę ulicy jako narzędzie edukacji społecznej, obywatelskiej i artystycznej. Jak czytamy na internetowej stronie projektu:

Cechą charakteryzującą twórczość 3F jest zaangażowanie w działania społeczno-polityczne, przemiany kulturowe oraz przekonanie, iż przez sztukę ulicy można inspirować ludzi do podejmowania pozytywnych działań. 3F w swoich projektach porusza problemy rasizmu, ksenofobii, wojny, konsumpcyjnego podejścia do życia, poszanowania praw człowieka i zwierząt¹⁸.

Jest to jeden z wielu przykładów działań służących artystycznej edukacji. Początkowo prowadzono tego typu warsztaty dla młodzieży, by poprzez kształtowanie estetycznej świadomości zapobiegać wandalizmowi. Dziś, gdy tolerancja dla sztuki ulicy wzrosła, uczy się nowych technik, które mają generować sztukę w przestrzeni publicznej. Ściany szkół, uczelni, podwórek wypełniają się legalnym graffiti i muralami, które niejednokrotnie powstają przy udziale uczniów, mieszkańców a nawet przypadkowych przechodniów.

Proces przesuwania granic tolerancji wobec graficiarskich działań, które początkowo były jawnym wandalizmem, przyczynił się rozwoju nowego, bardzo prężnego nurtu, jakim jest street art. Sztuka dzięki temu wzbogaciła się o nowe

¹⁶ *Latest Banksy Artwork ‘Love is in the Bin’ Created Live at Auction*, Sotheby’s, <https://www.sothebys.com/en/articles/latest-banksy-artwork-love-is-in-the-bin-created-live-at-auction> (dostęp: 16.03.2019).

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ *3 fala, sami o sobie*, [b.a.], http://mahakala.home.pl/archiwum.3fala/sami_o_sobie.php (dostęp: 15.03.2019).

techniki i środki wyrazu artystycznego, zdomowała się w przestrzeni publicznej i zdecydowanie poszerzyła grono swoich odbiorców. Street art staje się sztuką dla każdego, a jednocześnie sztuką, która może być tworzona przez każdego.

Bibliografia

- Abarca J., *El arte urbano como agente facilitador de los procesos de gantrificación*, [w:] B. F. Quesada, J.-P. Lorente (ed.), *Arte en el espacio público: barrios artísticos y revitalización urbana*, Prenes Universitarias de Zaragoza, Zaragoza 2009, s. 53–64.
- Drogowska K., Wasilewski J., *Media a street art*, [w:] M. Duchowski, E. A. Sekuła (red.), *Street art. Między wolnością a anarchią*, Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Warszawa 2011, s. 109–125.
- Drozdowski R., *Obraza na obrazy. Strategie społecznego oporu wobec obrazów dominujących*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Frąckiewicz S., *Żeby było ładnie – rozmowy o boomie i kryzysie street artu w Polsce*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2015.
- Hansen S., Flynn D., „Darling Look! It's Banksy”. *Viewers' Material Engagement with Street Art and Graffiti*, [w:] A. Gralińska-Toborek, W. Kazimierska-Jerzyk (eds), *Aesthetic Energy of the City. Experiencing Urban Art & Space*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 103–115.
- Henke L., *Why We Painted over Berlin's Most Famous Graffiti*, „The Guardian”, 19.12.2014, online: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/dec/19/why-we-painted-over-berlin-graffiti-kreuzberg-murals> (dostęp: 22.08.2018).
- Kelling G. L., Coles C. M., *Fixing Broken Windows: Restoring Order and Reducing Crime in Our Communities*, Touchstone, New York 1997.
- Latest Banksy Artwork 'Love is in the Bin' Created Live at Auction*, [b.a.], Sotheby's, <https://www.sothebys.com/en/articles/latest-banksy-artwork-love-is-in-the-bin-created-live-at-auction> (dostęp: 16.03.2019).
- Manco T., *Street Logos*, Thames & Hudson, London–New York 2004.
- Rose A., b.t., [w:] *Beautiful Losers. Contemporary Art and Street Culture* [katalog wystawy], Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2007.

Abstrakt: Street art jest dziś jednym z najbardziej atrakcyjnych zjawisk w sztuce współczesnej. Co ciekawe, w dużej mierze wywodzi się on z nielegalnej twórczości graffiti, która przez długi czas uważana za wandalizm, nie była tolerowana przez władze a także ogromną część społeczeństwa. Historia graffiti jest świetnym przykładem zjawiska przesuwania granic tolerancji wśród odbiorców sztuki jak i wewnątrz samego zjawiska, które początkowo miało być wyrazem niezależności i buntu. W niniejszym artykule chciałabym prześledzić ów proces na kilku równoczesnych płaszczyznach: społecznej, artystycznej, instytucjonalnej i edukacyjnej, za każdym razem pokazując zmianę idącą w kierunku od negacji ku akceptacji, a nawet afirmacji.

Słowa kluczowe: graffiti, street art, sztuka współczesna.

**Graffiti and street art – from „the broken windows theory” to auction
at Sotheby’s house**

Abstract: Street art is one of the most attractive phenomena in contemporary art today. Interestingly, it is largely derived from the illegal graffiti work, which for a long time was considered vandalism and it was not tolerated by the authorities and a large part of society. The history of graffiti is a great example of shifting the limits of tolerance among the art recipients and inside the phenomenon itself, which initially was an expression of independence and rebellion. In this article I would like to follow this process on several simultaneous levels: social, artistic, institutional and educational, each time showing a change going from a negation to an acceptance and even an affirmation.

Key words: graffiti, street art, contemporary art.

Aleksandra Sieczych-Kukawska

Uniwersytet Łódzki

Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości

Łamanie tabu a ideologiczny obraz dzieciństwa we współczesnej książce adresowanej do dziecka

Edukacja nie jest zwykłym technicznym przedsięwzięciem polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji, ani nawet kwestią zastosowania „teorii uczenia się” w klasie szkolnej lub wykorzystania rezultatów testu „osiągnięć”, skoncentrowanego na podmiocie nauczania. To złożony proces dopasowania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury¹.

Jerome Bruner

Rozważania dotyczące problemu tabu w literaturze kierowanej do młodego odbiorcy należy rozpocząć myślą Lwa S. Wygotskiego, gdyż ukierunkowuje ona autorską perspektywę myślenia o procesie inkulturacji małego dziecka. Wygotski podkreśla, iż rozwój jednostki to proces społeczny, a człowiek jest efektem działań społeczno-kulturowych. Dzieci w procesie uczenia się korzystają z wiedzy, umiejętności oraz wszelkich mądrości nagromadzonych przez poprzednie pokolenia, a nie – jak sądził Piaget – odkrywają wszystko na nowo². Wygotski podkreślał, iż interakcja jest podstawowym faktem społecznym i ma fundamentalne znaczenie dla konstruowania wiedzy. Konstruktoryzm społeczny zakłada, że wiedzę wytwarza się w toku interakcji społecznych. Głównym narzędziem konstruowania znaczeń jest ję-

¹ J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, s. 69.

² J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 34.

zyk, a znaczenie stanowi jednostkę myślenia werbalnego³. Znaczenie słowa jest kształtowane kulturowo, ale dziecko je współkonstruuje w procesach integracji społecznych. Zdaniem Wygotskiego, umysł pośredniczy między zewnętrznym światem a indywidualnym doświadczeniem, a rozwój umysłowy odbywa się poprzez opanowanie umiejętności posługiwania się kulturowymi narzędziami psychologicznymi⁴.

Teoria Jerome'a Brunera stanowi także punkt wyjścia do myślenia o procesie inkulturacji dziecka. Autor przypominał bowiem, że wszystkie psychiczne czynności są w mniejszym lub większym stopniu uzależnione od tego, co czerpiemy z kultury. Sposób używania przez dziecko swoich umiejętności, zdolności, wiedzy i strategii myślenia, zależy od tego, w jakim stopniu wykorzysta narzędzia kulturowe, które zostały mu dostarczone w codziennych działaniach⁵. Zdaniem Brunera „(...) sposobu życia oraz strategii rozwijania umysłu nie uczymy się bez wsparcia, bez rusztowania, nadzwy wobec świata”⁶. Cytat, który stał się mottem tego tekstu, oddaje potrzebę „udostępniania” i „uprzystępniania” treści kulturowych, tak by przystosować je do możliwości i potrzeb uczących się i wesprzeć w budowaniu siebie, własnych relacji ze światem. Dotyczy on jednak także „usprawniania” użytkowników kultury i życia społecznego do potrzeb ciągle zmieniającego się świata⁷. Dzięki wzbogacaniu różnorodnych doświadczeń dziecko zyskuje dostęp do zasobów kultury, jej systemów wiedzy, wartości i narzędzi poznania, a to z kolei daje możliwość wykorzystania i rozwoju psychicznego oraz duchowego potencjału młodego człowieka⁸.

Książka jako medium kulturowe

Myśląc o szerszym kontekście podjętych rozważań, należy zdać sobie sprawę, iż książka jest jednym z mediów kulturowych, a oferta czytelnicza stanowi część propagowanej kultury, u której źródeł leży paradygmat postrzegania dziecka i dzieciństwa. Postrzeganie to – jak wskazuje Phillippe Ariès – jest konstruktem historycznie uwarunkowanym i zmiennym, zatem jego pojmowanie zależy od kultury społeczeństw, w tym religii i polityki⁹.

³ L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

⁴ Ibidem, s. 84.

⁵ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń...*, s. 64.

⁶ J. S. Bruner, *Kultura edukacji...*, s. 133.

⁷ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń...*, s. 63.

⁸ Ibidem, s. 64.

⁹ P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien regime'u*, Aletheia, Warszawa 2010.

Książka dla młodych czytelników jest odbiciem sfery światopoglądowej, moralnej, etycznej i językowej. Stale i konsekwentnie wpisuje się w obraz swoich czasów. Niczym lustro odbija ludzkie dylematy i doświadczenia historyczne. Nie pozostaje na uboczu cywilizacyjnych kryzysów, odzwierciedla wartości w sferze światopoglądowej¹⁰.

Książka jest także odbiciem społecznych wyobrażeń o dziecku, sposobów jego postrzegania i uznawania jego pozycji w zbiorowości¹¹. Peter Hunt twierdzi, że: „w książkach dla młodych odnaleźć można ilustrację nastawień wobec dziecka bardziej niż w jakiegokolwiek indywidualnej czy kulturowo ugruntowanej wizji dzieciństwa”¹². W zależności od tych wyobrażeń formułowane są różne oczekiwania i powinności społeczne czy socjalizacyjne. Indywidualne losy czytelnika są silnie nacechowane wpływami kulturowymi otoczenia, a jednym z nich jest niewątpliwie obraz dzieciństwa przedstawiany przez twórców i wydawców książek dla dzieci¹³. Odwołując się do badań Marii Cackowskiej, można przyjąć, że partykularyzmy i ideologie znajdują swe egzemplifikacje w pozycjach dla dzieci, a w konsekwencji konstruują tożsamość ich odbiorców¹⁴. Książki, szczególnie obrazkowe, są jednym z pierwszych obszarów kontaktu ze światem przedstawionym, będąc jednocześnie znaczącym kanałem transmisji kulturowej¹⁵. Michael W. Apple i Linda K. Christian-Smith w rozważaniach nad aktualizacją kultury i stosunków społecznych w książkach, w tym także dla dzieci, podkreślają, że książka nie jest niewinnym medium służącym jedynie łatwej rozrywce, ale nade wszystko stanowi znaczący nośnik idei i ideologii¹⁶.

Ideologiczny obraz dziecka i dzieciństwa

O kanał transmisji kulturowej, jakim jest książka, zabiegają dorośli, których cel polega na zaprezentowaniu dzieciom własnej interpretacji świata i którzy mają mniej lub bardziej świadomie ustalony obraz dzieciństwa,

¹⁰ G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i XX w.*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 11.

¹¹ M. Cackowska, *Ideologie dzieciństwa a/i tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*, „Opuscula Sociologica” 2013, nr 3, s. 20.

¹² P. Hunt, *Literatura dla dzieci a dzieciństwo*, [w:] M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2008, s. 62.

¹³ Ibidem, s. 62–63.

¹⁴ M. Cackowska, *Ideologie dzieciństwa...*, s. 21.

¹⁵ Ibidem, s. 21–22

¹⁶ Cyt. za: ibidem, s. 21.

człowieczeństwa czy też społeczeństwa¹⁷. Wybierając pozycje czytelnicze, wybieramy zarazem pewną wizję dorosłego na temat dziecka oraz jego miejsca w społeczności, szerzej rzecz ujmując: jego roli w świecie. Tak oto książka dla dzieci staje się dobrym narzędziem do tropienia obecności ideologii w sztuce dla dzieci. Ciekawą perspektywę, ujawniającą pozycję dziecka w relacji z dorosłym, zaproponowała Astrid Męczkowska-Christiansen. Autorka rozróżnia dyskurs dziecka jako wdzięcznego stworzonka, dyskurs dziecka jako stanu nieludzkiego lub przedludzkiego oraz dyskurs politycznej i etycznej potencjalności dzieciństwa¹⁸. Posługując się metaforą Johna Holta, charakteryzuje dyskurs dziecka jako „wdzięcznego stworzonka”, który poparty jest sentymentalizmem, infantyлизacją i negacją politycznej i etycznej potencjalności najmłodszych. W tym dyskursie relacje między dorosłym a dzieckiem przesycane są nieprawdziwą, sztuczną wizją jedności świata, pełnego miłości, harmonii i zrozumienia. W tę właśnie wizję wpisuje się kultura popularna z kreowaniem postaw konsumenckich¹⁹, a ukazane w tej perspektywie dzieciństwo jest odpublicznione i staje się „...źródłem obojętności na sprawy społeczne i kwestię dobra wspólnego (...)”²⁰, a dziecko „(...) jest wdzięcznym elementem pedagogicznego zarządzania”²¹. W kolejnym dyskursie – dzieciństwa jako stanu przedludzkiego – traktuje się dzieci jako podlegające normatywnie określonej socjalizacji, która przygotowuje je do pełnienia przewidzianych i zastanych ról w dorosłości. Wszelkie tabu, szczególnie dotyczące ludzkiej egzystencji, jak również form zachowania i języka dziecka, zostaje tu podtrzymane, ale także ukazane jako takie, którego nie można łamać²². W tym dyskursie dziecko podporządkowane jest dominującemu dorosłemu, który zakłada, że daje się je wytrenować do założonych ról pełnionych w dorosłości. „Według tej ideologii podmiot, by nim się stał, musi zostać ujarzmiony (Foucault), a właśnie w dzieciństwie jest to najłatwiejsze”²³. Ostatni z zaproponowanych przez A. Męczkowską-Christiansen dyskurs – politycznej i etycznej

¹⁷ M. Cackowska, *Ideologie dzieciństwa a tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*, [w:] B. Sochańska, J. Czechowska (red.), *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, Duński Instytut Kultury–Media Rodzina, Warszawa–Poznań 2012, s. 58.

¹⁸ A. Męczkowska-Christiansen, *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, 2(12), s. 25–38.

¹⁹ M. Cackowska, *Ideologie dzieciństwa...*, s. 61.

²⁰ A. Męczkowska-Christiansen, *Dyskursy dzieciństwa...*, s. 37.

²¹ Ibidem.

²² M. Cackowska, *Ideologie dzieciństwa...*, s. 62.

²³ Ibidem, s. 66.

potencjalności dzieciństwa – osadzony jest w myśli progresywistycznej i krytyczno-emancypacyjnej. Dziecko pojmowane tu jako istotę obdarzoną poznawczą i moralną autonomią realizowaną w dialogu ze środowiskiem kulturowym i społecznym²⁴. Za tym dyskursem stoją ideologie wolnościowe, nieautorytarne, nastawione na zmianę społeczną, edukację do otwartości na wielość wizji i stylów życia²⁵. W dyskursie politycznej i etycznej potencjalności przyzywała się dziecku na swobodny wzrost i rozwój, a postawa taka wypływa z przekonania o jego swoistej mądrości oraz prawie do wolności wyboru.

Wizja dziecka i dzieciństwa w literaturze

Dzieciństwo kulturowe, rozumiane jako obraz dziecka wytwarzany przez kulturę nadającą mu różne znaczenia i funkcje, jest zmienne w czasie i zależne od konkretnego typu kultury. We współczesnej literaturze adresowanej do dziecka można znaleźć wiele egzemplifikacji każdej z wyżej opisanych wizji dzieciństwa. Analiza wizerunku najmłodszych w przestrzeni medialnej dokonana przez Martę Baszewską wykazała, że w obszarze nowych mediów dominuje obraz infantylnego i melancholijnego dzieciństwa i macierzyństwa oraz marginalizacja autentycznych wizerunków²⁶. Autorka na podstawie przeglądu portali społecznościowych i Instagrama dochodzi do wniosku, że „nie widzimy dzieci takimi, jakimi są, ale takimi, jakimi chcielibyśmy, żeby były”²⁷. Upatruje źródeł tego podejścia w filozofii postmodernizmu i charakterze kultury płynnej nowoczesności (estetyzacji życia codziennego, konsumpcjonizmu, hiperindywidualizmu wspieranego przez nowe media). Marginalizowany jest obraz autentycznych wizerunków dziecka, a jednostronny przekaz medialny sprawia, że postrzegamy dziecko jako „wdzięczne stworzonko”. W literaturze także znajdujemy wiele przykładów, w których przedstawienie dzieciństwa jest projekcją społeczną, niemającą nic wspólnego z prawdziwymi dziećmi. Taki wyidealizowany obraz odpowiada temu, w jaki sposób społeczeństwo chce patrzeć na siebie poprzez wytwór kultury, który samo stworzyło. Fakt, że we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży całe aspekty rzeczywistości psychologicz-

²⁴ A. Męczkowska-Christiansen, *Dyskursy dzieciństwa...*, s. 27–28.

²⁵ M. Cackowska, *Ideologie dzieciństwa...*, s. 69.

²⁶ M. Baszewska, *Problem „dzieciństwa kulturowego” jako wytworu nowych mediów*, „Ruch Filozoficzny” 2017, t. 73, nr 2, s. 59.

²⁷ Ibidem, s. 60.

nej i społecznej nigdy nie są przywoływane, jest częścią tego mechanizmu²⁸. W wizję „wdzięcznego stworzonka” wpisuje się kultura popularna z kreowaniem konsumenckiego zapotrzebowania na kolekcje, produkcją książek w kiczowatej, postdisneyowskiej formie, z pakietem naklejek oraz zadań z szyldem „edukacyjne”. O jakości, treści i formie decyduje w tym przypadku cyniczna ekonomia²⁹.

W dyskursie „stanu przedludzkiego” mamy do czynienia z odseparowaniem świata dorosłych i dzieci, rozdzieleniem ich przestrzeni i doświadczeń, zwłaszcza dotyczy to przestrzeni mentalnej. Może być to jeden z powodów nieporuszania w obecności dzieci tematów należących do „świata dorosłych”, traktowania ich jako zagadnień trudnych, wymagających większej psychicznej odporności i dojrzałości. Książki, które się proponuje w ramach takiego modelu, są nasycone nachalną dydaktyką, a ich lektura ma skłonić do posłuszeństwa, podporządkowania się normom i nakazom. Dziecko powinno również bać się złych skutków, gdy zboczy z drogi. Książki te mają budzić lęk, ostrzegać, umoralniać i ukazywać skutki złego. To podejście charakterystyczne jest dla konserwatywnej ideologii, opierającej się na tradycyjnym, zhierarchizowanym porządku kultury³⁰. Podstawą tego ładu są społeczności, w których reprodukuje się tradycyjne wartości i wzorce reprezentowane przez wspólnoty religijne, instytucje powołane do pilnowania porządku, rodziny w standardowym ich rozumieniu.

Dyskurs politycznej i etycznej potencjalności ujawnia się poprzez włączanie tabuizowanych wcześniej tematów w obręb dziecięcych doświadczeń i otwarcia dziecku drogi do dialogu z jego środowiskiem i kulturą. Kiedy myślimy o kształtowaniu dziecka, przechodzimy w tym dyskursie od modelu transmisyjnego do modelu edukacji transformatywnej, od modelu formowania dziecka do wspierania jego autonomii, zaangażowania, odpowiedzialności i wspólnotowego uczenia się – wszystko dzięki wykorzystaniu narzędzia kulturowego, jakim jest książka. W ramach tego dyskursu lektura daje możliwość budowania siebie i swoich relacji ze światem, a także wzbo-gacania własnych kulturowych doświadczeń, co z kolei wpływa na rozwój psychicznego i duchowego potencjału młodego człowieka³¹.

²⁸ S. Rigolet, *Tabu – stereotypy i trudne tematy – tematy delikatne... czy dla wszystkich?*, [w:] B. Sochańska, J. Czechowska (red.), *Tabu w literaturze...*, s. 38.

²⁹ M. Cackowska, *Ideologie dzieciństwa...*, s. 61.

³⁰ Ibidem, s. 65.

³¹ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń...*, s. 93.

Tematy tabu w literaturze dziecięcej

We współczesnej ofercie literackiej można znaleźć wiele egzemplifikacji książek, które wpisują się w ostatni z opisanych przez Astrid Męczkowską-Christiansen dyskursów. Na Zachodzie trend przełamywania barier mentalnych i kulturowych poprzez sztukę i literaturę kierowaną do młodego odbiorcy widoczny jest od kilkudziesięciu lat. Od niedawna staje się także godny odnotowania w Polsce. Na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej pozycji przekładanych z obcych języków, ale także dzieł polskich autorów, którzy wpisują się w dyskurs politycznej i etycznej potencjalności dziecka. Stoi za tym głębokie przekonanie o potrzebie kulturowego dialogu (w którym odbiorca łączy perspektywę poznania zmysłowego i społeczno-kulturowego, „pożyczając” od osoby kompetentnej bardziej złożone struktury świata). Potrzebne jest to dziecku do porządkowania aktualnego doświadczenia, a zadanie dorosłego polega na tworzeniu „rusztowania” dla dziecięcej strukturyzacji rzeczywistości na sposób kulturowy³². Książka stanowi dla dziecka wartościowy rozwojowo kontekst doświadczenia, motywuje do wyboru dobrych sposobów włączania się w życie społeczne, może pomóc w osiągnięciu niezależności osobowej i indywidualnej doskonałości, gdyż kształtujące się dzieci są postrzegane tu jako podmioty, którym udziela się pełnego prawa do obecności w sferze publicznej, wyrażania własnych uczuć, myśli i wątpliwości.

Tendencja do przełamywania granic nie jest cechą charakterystyczną literatury dziecięcej, lecz rysem ogólnym rozwoju kultury w ostatnich dekadach i dotyczy licznych dziedzin życia społecznego³³. Zakres debaty społecznej jest dziś dużo szerszy, a zakres tabu podlega zmianom w czasie i zależny jest od rozwoju kultury. Żadne bowiem normy ani tabu nie są absolutne i wieczne. To, że współcześnie obszary tabuizowane są przekształcane, nie oznacza, że znosi się je całkowicie. Badania prowadzone przez Annę Dąbrowską wykazały, że otwartość oraz swoboda wypowiedzania się na tematy tabuizowane w przestrzeni medialnej wyrażają postawę bardziej liberalną niż ta, którą prezentuje na ten temat opinia publiczna³⁴. Z jednej strony świadczy to o konserwatyzmie społecznym, z drugiej zaś o naczalnej potrzebie wypowiedzania się w mediach na tematy, które mają przyciągnąć uwagę odbiorcy

³² Ibidem.

³³ D. Roll-Hansen, *O przekraczaniu granic. Norweskie książki dla dzieci na świecie*, [w:] B. Sochańska, J. Czechowska (red.), *Tabu w literaturze...*, s. 87.

³⁴ A. Dąbrowska, *Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze*, „Język a Kultura” 2008, t. 20, s. 194.

i w efekcie dobrze się sprzedają. Wyniki badań wykazują, że działalność komercyjna rozmija się z zakazami akceptowanymi przez część społeczeństwa – takie zakazy kulturowe są silnie zakorzenione, trwałe i przez dużą część respondentów uświadamiane³⁵. Obszary podlegające tabu zmieniają się. We współczesnej książce adresowanej do dziecka detabuizowane są: śmierć, choroba, depresja, wojna, holocaust, dojrzewanie seksualne, cielesność, przemoc. Wydawnictwa, które publikują książki otwarte na ważne i trudne tematy, to m.in.: EneDueRabe, Media Rodzina, Zakamarki, Czarna Owieczka, Wydawnictwo Literatura. Jednym z szeroko podjętych ostatnio tematów w polskiej literaturze jest wojna wraz z opisem wszystkich jej konsekwencji (*Asiunia, Bezsennność Jutki, Wszystkie moje mamy, Czy wojna jest dla dziewczyn?, Zakłęcie na „W”, Pamiętnik Blumki*). Innymi „trudnymi” tematami są: doświadczenie nieszczęśliwego dzieciństwa (*Jeż, Czarny ptak, O tym można rozmawiać tylko z królikiem*), utrata bliskiej osoby (*Ważne rzeczy, Mój dziadek był drzewem czereśniowym, Ogród. Dobra opowieść na wielki smutek, Esben i duch dziadka, Chusta babci*), choroba najbliższych, w tym także choroba dziecka, czy choroby psychiczne (*Włosy mamy, Tato, Maja z księżycą, Kosmita*), rozwód czy rozstanie rodziców (*Dwoje ludzi, Miłości starczy dla wszystkich*), tabu dotyczące ludzkiego ciała (*Mała książka o kupie, Piersi, Dziurki w nosie, Zęby, Pępek, Strupek*), w tym książki poruszające problem karmienia piersią (*Kołysanka o piersiach mamy, Żegnamy mleko mamy*). W literaturze kierowanej do dzieci znaleźć można także tematy „trudne” rzadko poruszane w obrębie tego medium. Są to m.in. problem poronienia (*Dzidziuś. Niewielka książeczka o wielkiej stracie*), homoseksualizmu (*Król i król*), adopcji przez pary homoseksualne (*Z Tango jest nas troje*), przemocy w rodzinie (*Gniewny człowiek*). Istnieją także takie tematy, których nie porusza się w książkach wydawanych w języku polskim, tematy wciąż tabuizowane. Są to m.in.: śmierć samobójcza, rodząca się seksualność najmłodszych, niechciane ciążę nastolatek, aborcja, homoseksualizm wśród młodzieży, polityka (w kontekście zajmowania politycznego stanowiska), ale także pedofilia, sztuczne zapłodnienie, dolegliwości chorobowe związane ze starością, nieetyczne zachowania seksualne (w tym także gwałt czy pornografia). Tematy tabuizowane w książkach kierowanych do dzieci są tożsame z obszarami, które podlegają tabu w szeroko pojętej kulturze polskiej³⁶. Tematy, które pozostają w Polsce w sferze tabu, poruszane są tak-

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem, s. 191–193.

że rzadko w literaturze europejskiej. Najbardziej liberalne w tym zakresie są kraje skandynawskie, ale pozycje, które się tłumaczy na obce języki, nie mogą odbiegać zbyt od wzorca kulturowego kraju przeznaczenia, dlatego najczęściej tłumaczy się je na inne języki skandynawskie, a także na niemiecki i holenderski³⁷.

Książki dla dzieci mogą służyć diagnozie współczesnych społeczeństw, pozwalają bowiem określać podobieństwa i różnice między nimi, mogą stać się motorem zmian i przemian zachodzących we wspólnotach³⁸. Są odbiciem ludzkich pragnień i lęków, odzwierciedleniem poziomu debaty politycznej i społecznej.

Wszystkie opisane ideologie dzieciństwa cytowane za A. Męczkowską-Christiansen są obecne w każdym współczesnym społeczeństwie, choć w różnym stopniu i układzie. Pamiętać jednak należy, że za każdą książką stoi rynek wydawców, twórców, którzy decydują o ofercie kulturowej. Nie jest ona niezależna od naszych wyborów. To my dorośli podejmujemy decyzję o lekturze naszych dzieci. To, jakich wyborów dokonujemy, ma wpływ na nasze relacje z dzieckiem, a wybory te powinno determinować poszanowanie dziecka.

Bibliografia

- Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien regime'u*, Aletheia, Warszawa 2010.
- Balachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Balachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Baszewska M., *Problem „dzieciństwa kulturowego” jako wytworu nowych mediów*, „Ruch Filozoficzny” 2017, t. 73, nr 2.
- Bruner J. S., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Cackowska M., *Ideologie dzieciństwa a/i tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*, „Opuscula Sociologica” 2013, nr 3.
- Cackowska M., *Ideologie dzieciństwa a tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*, [w:] B. Sochańska, J. Czechowska (red.), *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, Duński Instytut Kultury–Media Rodzina, Warszawa–Poznań 2012.
- Dąbrowska A., *Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze*, „Język a Kultura” 2008, t. 20.
- Hunt P., *Literatura dla dzieci a dzieciństwo*, [w:] M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2008.

³⁷ D. Roll-Hansen, *O przekraczaniu granic...*, s. 96.

³⁸ M. Cackowska, *Ideologie dzieciństwa...*, s. 74–75.

- Leszczyński G., *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i XX w.*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
- Męczkowska-Christiansen A., *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 2(12).
- Rigolet S., *Tabu – stereotypy i trudne tematy – tematy delikatne... czy dla wszystkich?*, [w:] B. Sochańska, J. Czechowska (red.), *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, Duński Instytut Kultury–Media Rodzina, Warszawa–Poznań 2012.
- Roll-Hansen D., *O przekraczaniu granic. Norweskie książki dla dzieci na świecie*, [w:] B. Sochańska, J. Czechowska (red.), *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, Duński Instytut Kultury–Media Rodzina, Warszawa–Poznań 2012.
- Wygotowski L. S., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

Abstrakt: Autorka przedstawia książkę jako medium kulturowe, dzięki któremu dziecko zyskuje dostęp do zasobów wiedzy i systemu szerzonych wartości. Książka adresowana do dziecka stale i konsekwentnie wpisuje się w obraz swoich czasów, stanowiąc ważny nośnik idei i ideologii, stając się tym samym narzędziem poznania, a sfera czytelnicza częścią propagowanej kultury. Autorka w tekście odnosi się do dyskursów ideologii dzieciństwa zaproponowanych przez A. Męczkowską-Christiansen i poszukuje egzemplifikacji wymienionych wizji dzieciństwa we współczesnej literaturze dziecięcej. Rozważania skoncentrowane są na dyskursie politycznej i estetycznej potencjalności, w którym w zgodzie z liberalnym podejściem udziela się dziecku pełnego prawa do obecności w sferze publicznej, wyrażania przy tym własnych myśli, uczuć i wątpliwości. Autorka poszukuje przy tym tematów, które przekraczają granice i przestrzenie dotąd tabuizowane, odnosi się także do tych, które pozostają obszarami przemilczanymi, tak w literaturze dziecięcej, jak w szeroko pojętej kulturze polskiej.

Słowa kluczowe: dzieciństwo kulturowe, ideologie dzieciństwa, książka adresowana do dziecka, tabu w literaturze dla dzieci.

Breaking taboos and the ideological image of childhood in the contemporary books for children

Abstract: The author presents the book as a cultural medium, thanks to which the child gains access to knowledge resources and a system of values. Books addressed to children constantly and consistently fits into the image of its time, being an important carrier of ideas and ideology, thus becoming a tool of cognition, and the reading sphere a part of the propagated culture. In the text, the author refers to the discourses of childhood ideology proposed by A. Męczkowska-Christiansen and looks for the exemplification of the above-mentioned visions of childhood in contemporary children's literature. The considerations focus on

the discourse of political and aesthetic potentiality, in which, in line with the liberal approach, the child is granted the full right to be present in the public sphere, expressing his own thoughts, feelings and doubts. At the same time, the author looks for topics that cross borders and previously taboo spaces, and also refer to those that remain unmentioned areas, both in children's literature and in Polish culture.

Key words: cultural childhood, childhood ideologies, books for children, taboos in children's literature.

II

Tolerancja jako przedmiot refleksji i badań pedagogicznych

Sławomir Sztobryn

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Katedra Pedagogiki

Wolność wobec tolerancji. Tolerancja wobec wolności

*Tolerować nie znaczy zapomnieć, że to,
co tolerujemy, na nic więcej nie zasługuje*

Nicolás Gómez Dávila

*Gdy ustaje tolerancja dla tolerancji, na-
staje tolerancja przemocy*

Tadeusz Kotarbiński

Leszek Kołakowski wskazał na genezę pojęcia tolerancji, podkreślając jego problematyczność od momentu zaistnienia w XVI wieku podziałów religijnych w łonie chrześcijaństwa, a potem także morderczych walk. Gdy miłość bliźniego utraciła swą moc integrowania ludzi, pojawiła się potrzeba tolerancji¹. Kiedy w końcu uznano, że tolerancja ma oznaczać brak prześladowań z powodów wyznania religijnego, to jednak mimo wszystko stosowano od tej zasady wyjątki. Przykładem są niezwykle ważni dla polskiej kultury i nauki bracia polscy, po których zaorano ziemię w Rakowie pomimo obowiązywania pierwszego normatywnego aktu o tolerancji w ramach konfederacji warszawskiej z 1573 roku poprzedzonego zgodą sandomierską z 1570 roku. Z drugiej strony słusznie L. Kołakowski zauważa, że

Potencjał nietolerancji jest w każdym z nas, bo potrzeba narzucania innym własnego obrazu świata jest na ogół silna, chcemy, by wszyscy wierzyli w to samo, co my, bo wtedy czujemy się duchowo bezpieczni i nie musimy rozważać własnych wiar albo ich konfrontować z innymi².

Motywacje do odwoływania do tego pojęcia są różne – biologiczne: tu oznacza ono tolerancję np. leku, socjologiczne: tu tolerancja oznaczać miała

¹ L. Kołakowski, *O tolerancji*, http://www.grocejusz.edu.pl/Materials/mw_k_pcz_1010.pdf, brak stron (dostęp: 14.07.2018).

² Tamże.

np. brak prześladowania ludzi odmiennych ras, języków itp., a we Francji pojęciem „domy tolerancji” nazywano domy publiczne, co wskazuje również na obyczajowe zakorzenienie tego pojęcia. Motywacje psychologiczne oznaczają zdolność zniesienia czegoś wywołującego niechęć bez jej okazywania, a kulturowe: filozofię życia bez zaangażowania, życia – według Kołakowskiego – hedonistycznego. Pojęcie to ma także konotacje matematyczne oznaczające dopuszczalne odchylenie określonej wielkości matematycznej od nominalnej. Wielość ujęć tego pojęcia z jednej strony poszerza jego możliwości opisu rzeczywistości, a z drugiej stwarza niebezpieczeństwo braku adekwatnej komunikacji.

Ija Lazari-Pawłowska także zaproponowała kilka wykładni rozumienia pojęcia tolerancji odniesionych do motywów ludzkiego postępowania³: poczynając od obojętności wyznaczającej raczej dolną granicę, od której można mówić o tolerancji, poprzez tendencję do traktowania innych z góry, tolerowania ich zachowań i słów, ale w perspektywie własnej wyższości (motyw w nauce niemal codzienny ze wszystkimi negatywnymi jego skutkami), aż do dwóch kolejnych motywów, które są ważniejsze, ponieważ odnoszą się – moim zdaniem – do sedna rozumienia i postawy tolerancji. Chodzi o kategorię harmonijnego współżycia z innymi, która zakłada otwartość na inny punkt widzenia bez chęci jego podważenia czy unieważnienia. I. Lazari-Pawłowska dostrzega tu także słabą stronę tolerancji, jeśli to zachowanie wynika ze strachu lub kierowania się własnym interesem. Tę listę zamyka partnerstwo, które przewyższa słabości poprzednich postaw. W postawie partnerstwa nie ma egoizmu ani strachu, nie jest ono jednostronne i niesie w sobie pozytywny ładunek emocjonalny do drugiego, choć odmiennego ode mnie. Tu także najsilniej ujawni się poszanowanie cudzej godności i jej prawo do wolności. Granice tej tolerancji również są zróżnicowane w zależności od obszaru, którego dotyczy tolerancja. Najciekawsze z racji naszej profesji jest rozwiązanie tego zagadnienia na gruncie nauki. Współczesny pluralizm naukowy wymaga niejako poszerzenia tolerancji. Natomiast etyczny aspekt badań dotyczy poszanowania godności uczestników owych badań oraz nieinstrumentalnego traktowania ludzi. W obu

³ W koncepcji I. Lazari-Pawłowskiej występują trzy typy tolerancji: negatywna, pozytywna i tolerancja rozumiana jako brak przymusu. Negatywną prezentuje się jako brak interwencji pomimo negatywnej oceny poglądów, pozytywną zaś jako akceptację tych poglądów pomimo ich odmienności, tam zaś gdzie mowa o braku przymusu mamy na myśli zdolność do pozytywnej argumentacji i perswazji. P. Wdowiak, *O rodzajach tolerancji w filozofii Iji Lazari-Pawłowskiej*, „Etyka” 2011, t. 44, s. 53–55.

zakresach można jednak wskazać przykłady daleko idących ograniczeń tolerancji, a nierzadko nietolerancji. Dla Iji Lazari-Pawłowskiej człowiekiem tolerancyjnym jest ten, kto wchodzi w rzeczywisty, dwustronny dialog, jest otwarty na argumenty drugiej strony, nie wywiera presji na innych i okazuje im szacunek⁴. Według niej obojętność nie ma znamion tolerancji.

Związek wolności z tolerancją będzie miał odmienne konotacje w zależności od tego, na bazie jakiej doktryny będzie rozważany. Na poziomie organizacji życia społecznego wyrazem politycznie zagwarantowanej tolerancji jest wolność sumienia i religii, uznanie praw człowieka, praw dziecka. Współcześnie niezwykle ważna jest ta postać tolerancji, która tak jak dla Spinozy i Milla oznacza wolność słowa⁵. Niektórzy wskazują na związek między głoszeniem idei tolerancji a liberalizmem oraz na obecność wewnętrznej sprzeczności semantycznej. Oto tolerancja „nie toleruje pewnej odmienności, jaką jest postawa nietolerancyjna, a więc może nie tolerować sytuacyjnie postawy po prostu różnej od własnej”⁶. Tadeusz Kotarbiński w tym miejscu twierdził, że wolność to tolerancja, a „tolerancja dla działań przeciwnych naszemu równa się dopomaganiu tym przeciwnym dążeniom”⁷. Jednak wprowadził on ważny aspekt interpretacyjny tolerancji. Oto zwrócił uwagę na moment racjonalny w niej tkwiący. Krzepa, brutalna męska siła może nietolerancyjnie sobie wszystko podporządkować. Jest jednak pozbawiona racjonalności, myślenia perspektywicznego, dążenia do realizacji wielu celów, bliskich i dalekich, które tylko siła racjonalności jest zdolna podjąć. Zharmonizowanie ich to cel tolerancji, która pozwala człowiekowi osiągnąć własne zamierzenia w porozumieniu z innymi lub ich najmniejszym kosztem. Jest jeszcze jeden ciekawy motyw w rozważaniach Kotarbińskiego o tolerancji – potęga słowa. Poza skrajnymi sytuacjami, gdy w grę wchodzi walka, raczej wykluczająca tolerancję, najczęstszym obszarem działania tolerancji jest sfera języka, w którym wyrażamy swoją aprobatę lub dezaprobatę słów i czynów innych osób. Tu Kotarbiński zwrócił uwagę na fakt, że

⁴ Ibidem, s. 57.

⁵ P. Jaroszyński, *Tolerancja*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/tolerancja.pdf> (dostęp: 14.07.2018), s. 3–4.

⁶ M. Żabiński, *Tolerancja kod wolnomularstwa*, http://www.autonom.edu.pl/publikacje/zabinski_mariusz/tolerancja-kod_wolnomularstwa-ocr.pdf (dostęp: 14.07.2018). Jest to przykład tekstu-ciekawostki bez głębszych dążeń naukowych.

⁷ T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 129.

w czyn przechodzi słowo tłumione. Natomiast słowo swobodne częstokroć po-przestaje na sobie samym [...] Szczytem nietolerancji byłoby oskarżyć przeciwnika publicznie, potępić, ukarać – nie dawszy mu prawa do obrony równie publicznej. A jeśli przy tym pozwolono sobie przeciwnika obrażać, byłby to już chyba szczyt na cyflu nietolerancji⁸.

Te rozważania Kotarbiński opublikował w 1971 r. i bez wątpienia dotyczą one praktyk tamtych czasów, jakie miały zapewne miejsce także na uczelniach. Czy patrząc na nam współczesną rzeczywistość – nasyconą pozorowanym lub lepiej rzeczywistym pluralizmem – nie mamy wrażenia, że ta nietolerancja nadal jednak triumfuje? Kuriozalne np. formy przyjmuje ona w obszarze światopoglądu, gdzie pomimo braku niepodważalnego uzasadnienia uważa się jedne wyznania za lepsze czy bardziej prawdziwe niż inne, którym często przypina się łatkę sekty, a ateistów uznaje się za ludzi niemoralnych.

Osobny problem, tu tylko zasygnalizowany, stanowi tolerancja w zakresie życia seksualnego. Proces liberalizacji postaw i opinii wobec seksualności ludzi trwa od dawna, przynajmniej od epoki oświecenia, ale od drugiej połowy XX wieku społeczeństwa zachodnie skłaniają się do pozostawienia tych kwestii w orbicie życia osobistego, intymnego i wykluczają zazwyczaj dogmatyczną, a więc nietolerancyjną ingerencję Kościoła czy państwa. Choć w tym zakresie widoczny jest dynamiczny rozwój różnych zjawisk społecznych, to dopiero współcześnie do powszechnej świadomości dotarła myśl o konieczności przyjęcia postawy tolerancji wobec ludzi o odmiennej, czy w moim przekonaniu specyficznej, orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej. Wydaje się, że brak zrozumienia i poszanowania odmienności jest skutkiem hierarchicznego konstruowania relacji społecznych w miejsce równości i podmiotowości wszystkich uczestników życia społecznego. Z tej perspektywy trzecim ogniwem w tej relacji tolerancji i wolności jest równość niesprowadzana jednak do identyczności.

Postawę tolerancji można fundować także na bazie wiedzy historycznej ujawniającej zmienność systemów wartości. Zarówno John Stuart Mill, jak i Bertrand Russell słusznie twierdzili, że to, co było uznawane za poprawne czy prawdziwe w przeszłości, później straciło na znaczeniu. Podobnie kilka z tzw. przykazań Russella głosiło zasady podważające przywiązanie do jednego sposobu myślenia, zasady domagające się w konsekwencji postawy tolerancji dla różnicy. Pisał on w formie swoistego dekalogu: „Nie bój się

⁸ Ibidem, s. 141–142.

mieć ekscentrycznych przekonań, bo każda opinia teraz akceptowana była kiedyś ekscentryczna”⁹. O ile dla Milla tolerancja była nierozzerwalnie powiązana z wolnością słowa, o tyle dla Kościoła katolickiego ta wolność jest drastycznie ograniczona przez cenzurę związaną z imprimatur. W kontekście wolności słowa warto zwrócić uwagę na subtelny analizę problemu zwalczania nietolerancji podjętą przez Marka Czyżewskiego. Twierdził on, że

znalezienie symbolicznego ujścia dla resentymentów, niechęci, uprzedzeń i wrogości jest tu pojmowane jako „mniejsze zło” w porównaniu z rygorystycznym utrzymywaniem zarzewia konfliktów w ukryciu za pomocą cenzury i sankcji prawnych¹⁰.

Czym jest dla mnie relacja wolności i tolerancji? Mój punkt widzenia silniej akcentuje kategorię podmiotowości, postawę indywidualizującą. Są to bez wątpienia pojęcia treściowo sobie bliskie, lecz nie mogą występować jako swoje synonimy. Tolerancja jest zdolnością – u każdego inną – przyjęcia różnicy, jest umiejętnością znalezienia się w warunkach ambiwalencji. Najlepiej odpowiadałoby tu pojęcie ambiwalencji równowagowej wprowadzone przez Janusza Gniteckiego¹¹. Do pewnego stopnia tolerancja wynika z cech charakterologicznych, temperamentalnych jednostki, a w pewnej mierze jest sprawnością wyuczoną, wyrastającą z procesów wychowawczych, w których wzrastamy, i wreszcie z dojrzałej pracy nad sobą. Mistrzami w tym zakresie byli stoicy. Nie jest to także jakiś jednoznacznie określony stan, statyczny dystans wobec świata, lecz dynamiczny proces przetwarzania bodźców i sytuacji zewnętrznych w kontekście własnego systemu wartości i zdolności do akceptacji innych bądź sprzecznych z naszymi systemów wartości i wynikających z nich działań. Tak jak nieprędko można powiedzieć o człowieku, że jest względnie wolny, tak też tolerancja wymaga pewnego czasu i ćwiczeń duchowych, aby można było w ogóle o niej mówić. Parafrazując Kanta, można przyjąć, że w podobnej proporcji ludzie osiągają poziom autonomii moralnej, czyli wolności, jak i tolerancji. W obu przypadkach jest to niewielka część społeczeństwa.

⁹ M. Jankowska, *Filozoficzne dekalogi – tekst dedykowany pamięci Profesora Andrzeja Grzegorzcyka* (1922–2014), „Zeszyty Naukowe Centrum Badań Edyty Stein – Wobec Samotności” 2014, nr 12, s. 253.

¹⁰ M. Czyżewski, *Tolerancja i nietolerancja: pojęcia i postulaty*, „Etyka” 2011, t. 44, s. 76. W podsumowaniu swego tekstu dodał, że „wolność słowa nie powinna być [...] ograniczana, gdyż skrajności zostaną zmarginalizowane samoistnie, dzięki mechanizmowi samoregulacji życia społecznego” (ibidem, s. 77).

¹¹ S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Janusza Gniteckiego. Projekt ambiwalencji zrównoważonej*, „Kultura i Wychowanie” 2018, nr 13, s. 9–17.

Jedną z form tolerancji stanowi otwartość na nowość. Jest ona odwrotnie proporcjonalna do fazy rozwojowej. Im jesteśmy starsi, tym otwartość na nowości jest mniejsza, choć szansa bycia bardziej tolerancyjnym z wiekiem rośnie. Inną formą tolerancji jest otwartość na odmiennność. Tu widzimy z kolei, jak ta tolerancyjność rośnie wraz z postępem cywilizacji, powstawaniem globalnej wioski, zanikaniem bezpośredniej kontroli społecznej w ramach zamkniętych społeczności. Świat stał się w swej otwartości pluralistyczny, wieloznaczny, bogaty w odmienne systemy wartości i tradycje. Obok siebie egzystują ludzie, których różni rasa, pochodzenie, język, tradycje i tabu, ale łączy ich jeden trwały pień – reprezentują ten sam gatunek w ogromnej różnorodności jego ekspresji. Bycie tolerancyjnym staje się coraz bardziej koniecznością i wyzwaniem, a nie tylko swobodnym wyborem. Paradoksalnie jednak nie można nikogo zmusić do tego, aby był tolerancyjny. Tolerancja może być także przedstawiana w kontekście otwartości na to, co nieznanne. Ta forma nie jest identyczna z poprzednią. To, co nieznanne, nie musi być wcale nowe. Pomimo nieprawdopodobnego postępu nauki i poszerzania się zdolności poznawczych człowieka, żyje on w dość ograniczonej przestrzeni, którą uznaje za rozpoznaną. Wszystko poza nią może budzić lęk, a w konsekwencji nietolerancję. Zadaniem tolerancji w tej perspektywie jest rozbudzanie otwartości poznawczej, która pozytywnie służy zarówno jednostce, jak i otoczeniu społecznemu.

Na problem tolerancji można spojrzeć również z perspektywy wymiarów ludzkiego bytu – animalnego, społecznego, kulturowego, duchowego. Na poziomie animalnym – jeśli w ogóle – to możliwa jest tylko tolerancja negatywna, polegająca na znoszeniu warunków i sytuacji, w których człowiek z konieczności tkwi. W grę tu wchodzi skinnerowska reakcja na bodźce i osobnicza zdolność adaptacyjna. Czynnika racjonalnego tam nie ma, a więc brakuje także świadomości wartości, normy, z którą tolerancja może być powiązana. Inaczej wygląda sytuacja, gdy postrzegamy człowieka w wymiarze społecznym i kulturowym – tym, który najmocniej zajmuje badaczy etyków. Tutaj tolerancja może wystąpić we wszystkich swoich postaciach – jako tolerancja negatywna, pozytywna czy akceptacja Innego (koncepcja wywodząca się z etyki Emmanuela Lévinasa). Wraz ze wzrostem moralnym i podążaniem ku podmiotowej wolności człowiek zaczyna otwierać się na różnorodność zewnętrznego świata i nie tylko ją znosić, ale również szanować. Na tym etapie obecna jest także tolerancja negatywna, w postaci paternalistycznej czy bardziej adekwatnie:

hegemonialnej. Takim czytelnym przykładem jej obecności w pedagogice jest „koncepcja” lig sformułowana przez Lecha Witkowskiego. Dla jednostek bardziej niezależnych może to być przejawem nietolerancji. Jak widzimy, to samo zjawisko może mieć dwa przeciwstawne przyporządkowania. Ludzie, którzy osiągną wyższy poziom rozwoju duchowego i zarazem znajdują się najbliżej czegoś, co chciałoby się nazwać pełnią wolności – są w najwyższym stopniu tolerancyjni i oni z największą dozą odwagi są w stanie przekroczyć grupową lojalność. Oni też z pełną świadomością ponoszą konsekwencje swoich intelektualnych i moralnych decyzji.

Warto także poświęcić chwilę uwagi możliwym postaciom ekspresji tolerancji. Najczęściej wyrażamy słownie jakieś opinie, które mogą mieć taki walor. Tolerancja pozytywna będzie się wyrażała w otwartości na inne języki (ciekawość poznawcza, potrzeba bogatej komunikacji, poznawanie obcych kultur), ale także w ramach języka rodzimego zaznaczy się w unikaniu określeń pejoratywnych, wulgarnych, schematycznych, w unikaniu upraszczających opinii o słowach i czynach innych ludzi. Plotka, kłamstwo, pomówienie, zmanipulowanie informacji w blogosferze to są typowe kontrprzykłady, świadczące o nietolerancji jakże często obecnej w naszym życiu społecznym. Zapewne rzadko bierze się pod uwagę ekspresję tolerancji wyrażanej postawą człowieka, a przecież mowa ciała bywa niezwykle znacząca w przekazie pozawerbalnym. Nasze ciało, jego dynamika, wkraczanie w przestrzeń innych ludzi, może doskonale wyrazić zarówno naszą pozytywną tolerancję – otwartość na innych, altruizm, jak i jej całkowity brak, aż po okazywanie wyższości, wrogość i agresję. Także działania człowieka niosą w sobie informację, czy i na ile jest zdolny i gotowy do postawy tolerancji. Tadeusz Kotarbiński w swojej słynnej, niezależnej etyce zbudował niezwykle cenną i zarazem realistyczną koncepcję opiekuna społecznego¹². Jestem przekonany, że zawiera ona w sobie opis człowieka wolnego, który w swoim postępowaniu unika szkodenia innym, nawet w walce chroni przeciwnika przed krzywdą, której nie wolno maksymalizować. Tenże opiekun będzie z szacunkiem odnosił się do odmiennych zachowań, będzie tolerancyjny i wspierający. Sugestia płynąca z tej koncepcji, aby ewentualne błędy innych korygować, ma znamiona tolerancji pozytywnej w układni I. Lazari-Pawłowskiej. Wreszcie podkreśliłbym ekspresję tolerancji w myśleniu. Dla środowiska pedagogów ma ta postać ekspresji szczególne znaczenie. Jako naukowcy jesteśmy zobligowani do naukowego, racjo-

¹² T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

nalnego podejścia do różnych teorii, także tych, z którymi się z gruntu nie zgadzamy. Niech to będzie chociaż tolerancja negatywna. Natomiast jako ludzie wychowujący innych mamy obowiązek wspierać rozwój poznawczy swoich wychowanków, bez doktrynerstwa i demagogii, bez zagwoźdżenia mózgów, aby nie ułatwiać rozwoju różnego rodzaju fanatyzmowi, zawsze w swej istocie nietolerancyjnym. Nasza zdolność tolerancyjnego podejścia do różnych sposobów myślenia z pewnością znajdzie odzwierciedlenie w jasności i otwartości myślenia wychowanków, co może skutkować ich pozytywną tolerancją.

Tolerancja ma wiele wymiarów, nie jest identyczna w różnych sytuacjach, a być może nie da się twierdzić, że możliwa jest powtarzalność zachowań tolerancyjnych nawet w tych samych sytuacjach, w ten sam sposób, jak nie można mówić o człowieku, że każdego dnia jest taki sam. Inna jest tolerancja wobec ludzi i zmienia się w zależności od wzajemnych relacji, jakie tych ludzi łączą i dzielą, a jeszcze inna wobec przyrody i rzeczy nas otaczających. Jedni, jak św. Franciszek, uwielbiają naturę i są wobec niej pełni tolerancji, inni z trudem znoszą nadmiar i chaos rzeczy, które ich otaczają. Ta ostatnia myśl wskazuje na jeszcze jedną ciekawą właściwość tolerancji, podobnie zresztą jak wolności. Obie zmierzają do harmonii, zmniejszenia entropii świata (zewnętrznego i wewnętrznego). Im większy bowiem chaos, tym mniej w ludziach tolerancji i wolności, a bujnie krzewi się nietolerancja i anarchia.

Locke, który jest jednym z pierwszych piewców tolerancji w nowożytnym świecie, wskazał na jej granice:

W końcu tych ludzi, którzy przeczą istnieniu bóstwa, w żaden sposób tolerować nie wolno. Dla ateusza bowiem nie mogą być święte żadne poręczenia, żadne układy, żadne przysięgi, które więziami są społeczeństwa: do tego stopnia, że w następstwie negacji Boga, już bodaj w samej myśli, to wszystko traci swą wartość. Ponadto nie może żadnego przywileju tolerancji udzielić sobie pod przykrywką religii ktoś, kto przez ateizm burzy od posad wszelką religię¹³.

Ważkie i idące w przeciwnym kierunku niż u Locke'a są koncepcje Woltera odnośnie do owych granic. Wykluczył spod działania tolerancji fanatyzm, wykluczył prawa organizacji religijnych sprzeczne z prawami państwa (u nas to istnieje). John Rawls słusznie twierdzi, że „kto odrzuca

¹³ P. Wdowiak, *O rodzajach tolerancji...*, s. 55–56.

tolerancję, nie może żądać jej dla siebie, a wolność można ograniczyć tylko ze względu na wolność¹⁴.

Podobnie jak granicą wolności jednego podmiotu jest wolność innego podmiotu, tak również tolerancja ma swoje ograniczenia. Mogą być one trojaki: podmiotowe, środowiskowe oraz cywilizacyjne. Ograniczenia podmiotowe wskazują na psychologiczną niedojrzałość jednostki, a więc niezdolność do tolerancji pozytywnej, a w przypadku postaw irracjonalnych, fanatycznych – także negatywnej. Już Francis Bacon stwierdził w swojej koncepcji idoli plemiennych, rynku i teatru, że umysł człowieka jest z natury konserwatywny, niechętny nowościom, upraszczający na swój sposób rzeczywistość, że bezkrytycznie wchłaniamy tradycję, która może stać się źródłem oporu wobec innych tradycji i zarazem źródłem nietolerancji. Idole plemienne gruntujące poczucie bezpieczeństwa również odwodzą nas od racjonalnego stosunku do rzeczywistości i tym samym zamykają w plemiennym ostracyzmie wobec wszystkiego co pozaplemienne. To świetnie widać w dzisiejszych problemach z akceptacją uchodźców. Nietolerancja może płynąć również z niewłaściwego posługiwania się językiem. Sens słów, zdań może być źle zrozumiany lub celowo odwrócony. W polityce, ale także w humanistyce jest to zjawisko łatwo zauważalne. Jeśli do tego dodamy silną presję socjalizacyjną (etniczną, kulturową, religijną), nacjonalistyczny typ wychowania, edukację wzmacniającą agresję, zachowania stadne, nierówności cywilizacyjne, to mamy aż nadto źródeł wpływających otamowująco na kształtowanie się postawy tolerancji. Warto zwrócić uwagę na dynamikę cywilizacji, która powoduje, że część społeczeństwa za nią nie nadąża, traci z nią kontakt i w efekcie rodzi się frustracja, której pochodną może być nietolerancja. Granicą wolności i tolerancji są w pewnym sensie także instytucje życia publicznego, takie jak wojsko, policja, kościoły. Ich działania wynikają ze specyficznych zadań, opisanych określonymi regulaminami czy tabu religijnym i każde wyjście poza obręb dopuszczalnych zachowań podlega represji. Można założyć, że im bardziej jest zinstytucjonalizowana rzeczywistość naszej egzystencji, tym mniejsza możliwość podejmowania samodzielnych decyzji, a więc ograniczeniu ulega wolność jednostki, ale także tolerancja może przyjąć tylko taki kształt, jaki został w nią wpisany. W istocie więc schodzimy do poziomu tolerancji negatywnej.

¹⁴ P. Jaroszyński, *Tolerancja*, s. 7.

Konkludując należy podkreślić, że problem wolności i tolerancji, tu tylko zasygnalizowany, jest niezwykle złożony i wymagający polidyscyplinarnych badań. Wydaje się, że to, co stanowi pozytywną stronę tego problemu, czyli wolność i bliska jej tolerancja pozytywna, ma bardziej podmiotowy i indywidualny charakter oparty na naszej racjonalności. Ich zaprzeczenie, tj. zniewolenie i nietolerancja, są raczej pochodną niższego etapu rozwoju wolności – heteronomii i opierają się na życiu stadnym i psychologii tłumu. Tu w grę wchodzi przede wszystkim ekspresja irracjonalizmu. Gdyby na ten problem spojrzeć z kolei przez pryzmat teorii potrzeb Masłowa, to należy stwierdzić, że punktem wyjścia jest nietolerancyjny egoizm, natomiast punktem dojścia – wolność i pluralistyczna tolerancja na poziomie zaspokojenia potrzeby samorealizacji. Wolność to odwaga życia według porządku wartości, niekoniecznie identycznych z powszechnie uznanymi. Im bardziej zamknięte środowisko społeczne, tym niższy poziom tolerancji. Po drugiej stronie jest nietolerancja, którą także można opisać jako strach przed wyłamaniem się z narzuconego porządku, nietolerancja, która rodzi nienawiść i agresję.

Bibliografia

- Czyżewski M., *Tolerancja i nietolerancja: pojęcia i postulaty*, „Etyka” 2011, t. 44.
- Jankowska M., *Filozoficzne dekalogi – tekst dedykowany pamięci Profesora Andrzeja Grzegorzyczka (1922–2014)*, „Zeszyty Naukowe Centrum Badań Edyty Stein – Wobec Samośności” 2014, nr 12.
- Jaroszyński P., *Tolerancja*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/tolerancja.pdf> (dostęp: 14.07.2018).
- Kołakowski L., *O tolerancji*, http://www.grocjusz.edu.pl/Materials/mw_k_pcz_1010.pdf (dostęp: 14.07.2018).
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Kotarbiński T., *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Ossolineum, Wrocław 1986.
- Sztobryn S., *Filozofia wychowania Janusza Gniteckiego. Projekt ambiwalencji zrównoważonej*, „Kultura i Wychowanie” 2018, nr 13.
- Wdowiak P., *O rodzajach tolerancji w filozofii Iji Lazari-Pawłowskiej*, „Etyka” 2011, t. 44.
- Żabiński M., *Tolerancja kod wolnomularstwa*, http://www.autonom.edu.pl/publikacje/za-binski_mariusz/tolerancja-kod_wolnomularstwa-ocr.pdf (dostęp: 14.07.2018).
- Abstrakt: Tolerancja i wolność są pojęciami sprzężonymi. Wolność to odwaga życia według porządku wartości. Tylko człowiek wolny jest zdolny do tolerancji, bowiem oznacza ona uznanie wolności innego i uznanie jego prawa do odmienności. W ujęciu I. Lazari-Pawłowskiej taki typ tolerancji nosi miano pozytywnej. W partnerstwie, które leży u podstaw tolerancji nie ma egoizmu,

ani strachu, nie jest ono jednostronne i niesie w sobie pozytywny ładunek emocjonalny do drugiego, choć odmiennego człowieka. Tak pojęta tolerancja niesie w sobie ograniczenie własnej wolności w imię uznania cudzej. W koncepcji T. Kotarbińskiego istotnym elementem składowym tolerancji jest siła racjonalności przeciwstawiona nietolerancyjnej i bezmyślnej krzepie. Najczęstszym obszarem działania tolerancji jest sfera języka. Trzecim ogniwem w relacji tolerancji i wolności jest równość niesprowadzana jednak do identyczności. Tolerancja jest zdolnością – u każdego inną – przyjęcia różnicy, jest umiejętnością znalezienia się w warunkach ambiwalencji. Koncepcja opiekuńcza społecznego T. Kotarbińskiego jest wyrazem postawy tolerancyjnej wobec wszelkich innych istot żywych.

Słowa kluczowe: pedagogika, wolność, tolerancja.

Freedom towards tolerance. Tolerance towards freedom

Abstract: Tolerance and freedom are conjugate concepts. Freedom is the courage of living according to the order of values. Only a free man is capable of tolerance because it means acknowledging the freedom of another and recognizing his right to be different. I. Lazari-Pawłowska calls this type of tolerance positive. In a partnership, which lies at the basis of tolerance, there is no selfishness or fear, it is not one-sided and carries a positive emotional vibration towards another, yet different person. This understanding of tolerance carries within itself the limitation of one's freedom in the name of recognizing someone else's. In T. Kotarbiński's concept an important component of tolerance is the strength of rationality opposed to thoughtless heftiness. The most common area of tolerance is the sphere of language. The third link in the relation of tolerance and freedom is equality, which is not reduced to exact sameness. Tolerance is the ability – unique for everyone – to accept the difference, it is the ability to be in ambivalence. The concept of a reliable protector by T. Kotarbiński is an expression of a tolerant attitude towards all other living beings.

Key words: pedagogy, freedom, tolerance.

Mirosława Zalewska-Pawlak

Uniwersytet Łódzki

Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości

Godność jako wartość graniczna tolerancji

Wprowadzenie

W tym tekście pojawiają się odniesienia do potencjalnych współzależności edukacyjnych między godnością i sztuką czy tolerancją i sztuką. Nie wynika to z wcześniej przyjętego planu, ale z wyostrożonej percepcji refleksyjnej autorki dotyczącej poszukiwania wspólnych właściwości kształtujących sytuacje wychowawcze zorientowane na wartości.

Godność – rozważania definicyjne i zakresowe

W przytoczonej przez Krystynę Chałas¹ definicji Jana Szlagi dwa elementy definiują godność: poczucie świadomości własnej wartości i potwierdzenie szacunku dla samego siebie. Z tej definicji wynika, zdaniem jej autora, powiązanie z wieloma celami wychowawczymi, takimi jak: budowanie pozytywnego obrazu siebie, podmiotowości czy nawiązanie pozytywnych relacji interpersonalnych. Z punktu widzenia aksjologicznego, godność jest wartością ontyczną. Według pedagogiki personalistycznej wartość osoby stanowi źródło godności człowieka. Adam Rodziński² uznaje nierozłączność godności człowieka z wartością osoby. Godność stanowi wyzwanie i uzasadnienie do działania, rozwoju, kreacji siebie, interpersonalnych odniesień do krytyki z uznaniem godności samego siebie. Godność w ujęciu psychologicznym stanowi szczególną wartość człowieka jako osoby – wartość uzasadniającą życie osobowe. Oddziałuje ona bowiem na uzasadnianie sensu życia i pozytywną samoocenę.

W aspekcie psychologicznym i społecznym godność rozważana była jako atrybut człowieka i definiowana w kilku kontekstach. Maria Straś-

¹ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Jedność, Lublin–Kielce 2003, s. 108.

² Ibidem.

-Romanowska dokonała syntezy wielu definicji godności i wymieniła trzy szczegółowe podejścia definicyjne³:

- godność jako fakt przyrodzony, niezbywalny;
- godność jako szlachetność charakteru, którą nabywa się wraz z samokontrolą i praktykowaniem cnót;
- godność w znaczeniu nadawania społecznie ważnych tytułów związanych z awansem i osiągnięciami osoby.

Józef Koziński⁴ wyróżnił godność ludzką i godność osobistą. Godność osobista stanowi cechę charakteru i przejawia się w zachowaniu zgodnym z własnym systemem wartości. Przejawia się, gdy człowiek broni swojej tożsamości i indywidualizmu w sytuacjach ich zaprzeczenia. Godność ludzka jest pojęciem ontycznym, a godność osobowościowa – pojęciem opisowym. Zdaniem K. Chałas godność osoby kształtuje się w kontakcie z drugim człowiekiem. „Godność osoby zobowiązuje do poszanowania i ponoszenia odpowiedzialności za godność drugiego”⁵. Dotyczy to zarówno relacji z drugim człowiekiem, jak i ich efektów. Zasada tak rozumianej godności powinna obowiązywać w relacjach ustrojowych, gospodarczych, oświatowych. Jest podstawą poszanowania praw człowieka, nie tylko w zakresie praw obywatelskich i politycznych, wolnościowych.

Godność osobowościową kształtują: poczucie własnej wartości, zdolność obrony uznawanych przez siebie wartości oraz nabywanie doskonałości w działaniach moralnie wartościowych. Chałas zgadza się z poglądami wielu psychologów, jak: J. Reykowski, J. Koziński, którzy podkreślali konstruktywną rolę aktywności w kształtowaniu godności osobowościowej. Zaznacza przy tym, że nie jest to aktywność łatwa dla jednostki. Dotyczy bowiem obrony własnej tożsamości i przekonań, relacji solidarnościowych i pomocniczościowych w tworzeniu więzi emocjonalnych i przyjaźni z innymi ludźmi. Przytacza, jako trafne, stwierdzenie Jana Turowskiego, że „człowiek rodzi się ludzki, ale swą osobowość kształtuje pod wpływem społeczeństwa i jego kultury”⁶.

Stąd wniosek Franciszka Mazurka, z którym zgadza się Chałas, że nie zawsze każda osobowość zasługuje na miano godnościowej⁷. Wiele zależy

³ J. Mariański, *Godność ludzka – wartość ocalniona? Studia socjopedagogiczne*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2017, s. 66–68.

⁴ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 118.

⁵ Ibidem, s. 115.

⁶ Ibidem, s. 117.

⁷ Ibidem.

od procesu wychowania, które powinno cechować nastawienie na uczenie aktywnego stylu życia, sprawnego osiągnięcia celów, twórczej pracy nacechowanej szacunkiem do siebie i drugiego człowieka. Według Wojciecha Chudego⁸ cechą wychowania zorientowanego na godność jest bezinteresowność. Jego zdaniem najważniejsze jest samowychowanie młodej osoby. Jako przykład skutecznej metody podaje świadectwo samego wychowawcy w relacjach z wychowankiem, które cechuje delikatność i respekt dla nich.

W podobnym duchu wypowiada się Józef Mariański⁹, podkreślając zadaniowy charakter nabywanej godności osobowościowej. Ważne jest tworzenie warunków do podejmowania różnorodnych zadań dla realizacji w życiu wychowanka wartości godnościowej. Zalecał on, aby w realizacji konkretnych zadań wykazywać stałą troskę o właściwe warunki dla afirmacji osoby ludzkiej i jej godności.

Interesująca jest zbieżność poglądów różnych autorów na temat znaczenia aktywnego doświadczenia relacji osobowych w kształtowaniu godności osobowości ze stanowiskiem Paula Ricoeura wobec procesów tożsamościowych. Był on przekonany, że dzięki obecności drugiego człowieka dochodzi do ukształtowania naszej tożsamości. W ocenie Patrycji Bobowskiej-Nastarzewskiej¹⁰ Ricoeur podkreślił symetryczność relacji „Ja, Inny”. Tylko dzięki drugiemu można dostrzec własne Ja. Trzeba tu podkreślić, że bycia z drugim człowiekiem nie odnosił on tylko do relacji indywidualnych, ale pojmował je szerzej, jako relacje z anonimowym „każdym”, co w dalszej interpretacji oznacza rozszerzenie tej znaczącej relacji na osoby nam współczesne i opisane w historii religii i kultury. Stąd propozycja Ricoeura odkrywania własnej tożsamości na pośredniej drodze analizy i interpretacji dzieł kultury. Dla zrozumienia własnej egzystencji człowiek powinien wrócić do tradycji, przeszłości przez literaturę, mitologię, Biblię. Na drodze długiej refleksji, wyobraźni poetyckiej, interpretacji symboli kultury i religii człowiek dochodzi do poznania swojego własnego Ja¹¹.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na niedostrzeżaną współzależność między kształtowaniem tożsamości osobowej a nabywaniem cech god-

⁸ W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 55.

⁹ J. Mariański, *Godność ludzka – wartość ocalona?...*, s. 133.

¹⁰ P. Bobowska-Nastarzewska, *Rola sumienia w problematyce „inności” i „innego” w filozofii Emmanuela Lévinasa i Paula Ricoeura*, „Sztuka i Filozofia” 2011, nr 38–39, s. 118, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Sztuka_i_Filozofia/Sztuka_i_Filozofia-r2011-t38_39/Sztuka_i_Filozofia-r2011-t38_39-s110-123/Sztuka_i_Filozofia-r2011-t38_39-s110-123.pdf (dostęp: 15.07.2020).

¹¹ Ibidem.

ności osobowościowej przez większość wychowawców. Druga współzależność, równie niedoceniana, to stanowienie obszaru kultury i sztuki jako przestrzeni sprzyjającej wchodzeniu w pośrednie i bezpośrednie relacje „Ja – ty – oni” w różnych wymiarach czasowych: teraźniejszości, przyszłości i przeszłości.

Pierwiastek estetyczny w kontekście wychowania ku godności

O wyjątkowym znaczeniu sztuki w kształtowaniu powyższych relacji pisała przed laty Irena Wojnar. Zaproponowała wówczas samowiedzę estetyczną jako kategorię pedagogiczną, określając ją m.in. jako:

[...] utrwalenie przekonania, że człowieczeństwo polega na autentyczności przeżywanych doświadczeń tu i teraz w aktach ekspresyjnych, które intensyfikują zarówno przeżywanie wspólnoty międzyludzkiej jak i indywidualnego doświadczenia¹².

Istotne jest stanowisko Józefa Kozińskiego¹³, który z psychologicznego punktu widzenia określił, że podstawę samowiedzy stanowi świadomość odrębności własnej osoby, a jednym z jej czynników jest samoocena. Człowiek o wysokim stopniu samowiedzy ma wysoki stopień poczucia podmiotowości i sprawstwa. Podobne stanowisko prezentuje Janusz Mariański¹⁴, poddając analizie koncepcje Kozińskiego i uznając godność osobistą za wartość indywidualną. Jako właściwość każdej jednostki ludzkiej wiąże się ona ściśle z samooceną i odnosi się także do pewnych wartości, które jednostka uznaje za godne.

Na przełomie XX i XXI wieku odbyło się wiele spotkań naukowych dotyczących rozwoju człowieka i ważności procesu wychowania dla przyszłości. Jednym z rezultatów tych dyskursów była monografia zbiorowa o znamienym tytule *Sens życia – sens wychowania. Dylematy człowieka XXI wieku*¹⁵. Jednym z pytań stawianych wówczas było: „Co człowiek powinien czynić, aby swojemu życiu nadać sens?”¹⁶. Jan Hudzik¹⁷ w swoich rozważaniach o poszukiwaniach sensu życia doszedł do wniosku, że współczesność charakteryzuje słabość podmiotu. Przeciwnieństwem jej jest podmiotowość mocna ukierunkowana na zasady, dzięki którym konsekwentnie pa-

¹² I. Wojnar, *Samowiedza estetyczna człowieka*, PWN, Warszawa 1982, s. 5.

¹³ J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986, s. 78.

¹⁴ J. Mariański, *Godność ludzka – wartość ocalona?*..., s. 69.

¹⁵ A. M. de Tchorzewski, P. Zwierzchowski (red.), *Sens życia – sens wychowania. Dylematy człowieka XXI wieku*, Wers, Bydgoszcz 2001.

¹⁶ Ibidem, s. 4.

¹⁷ J. P. Hudzik, *Człowiek, czas i sens życia w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] A. M. de Tchorzewski, P. Zwierzchowski (red.), *Sens życia – sens wychowania*..., s. 46.

nuje się nad sobą i otoczeniem. Słaby podmiot cechuje myślenie w źródłowym znaczeniu estetyczne, czyli takie, które będąc nastawione na całość, łączy ją z żywym wycuciem sytuacji, z wrażliwością na szczegóły. Ta „estetyczność”, „słabość” okazuje się szczególnym atutem w świecie radykalnej różnorodności form myślenia i działania.

Zachowanie w takiej rzeczywistości własnej niezależności i godności – bycia zdecydowanym pomimo własnych słabości i wątpliwości – ma swe źródło w relacjach *stricte* estetycznych. W ogóle pytanie o sens życia, czyli złączenie naszych indywidualnych działań i decyzji, jest, jego zdaniem, pytaniem o charakterze estetycznym i wymaga estetycznego osądu. Powołuje się on przy tym na stanowisko Marii Gołaszewskiej, która uznała, że uświadomienie ważności jednostkowego życia stanowi wstępny proces określenia siebie w sytuacji aksjologicznej. Całość jednostkowego życia możemy według Marii Gołaszewskiej przedstawić sobie tylko w sposób estetyczny, czyli za pomocą obrazów, porównań, metafor i symboli¹⁸. Wszelkie odpowiedzi na konkretne nasze działania mogą dokonywać się na niepewnej drodze estetycznych rozważań.

Co ciekawe, z odmienną niż aksjologiczną orientacją, Wolfgang Welsch¹⁹ potwierdził, że w sferze podmiotowości współczesna estetyzacja osiąga maksimum. Uznał, że najgłębszą relacją podmiotu ze światem jest wytwarzanie obiektów estetycznych skierowanych do wewnątrz.

Jak wynika z powyższych rozważań, wychowanie ku godności, którego podstawę stanowi afirmacja życia osobowego, odpowiada płaszczyźnie poszukiwań sensu życia, a w dalszej konsekwencji nadaje człowiekowi sens istnienia. Istotne jest potwierdzenie przez współczesnych badaczy stanowiska, że pierwiastek estetyczny otwiera i ułatwia doświadczanie wartości, nie tylko z formy i treści związanych z przekazem estetycznym czy sztuką. Z tej perspektywy potwierdza się aktualność doświadczeń estetycznych nie tylko u początków edukacji aksjologicznej dzieci, ale i podczas całego życia osobowego.

Pozostaje do przywołania współzależność godności i tolerancji jako wartości osobowych. Problem ten jest wyraźnie zarysowany w literaturze pedagogicznej i etycznej. Otwarte pozostaje pytanie o granice tolerancji. Czy pojęcie tolerancji wyklucza wyznaczenie jej granic, bo jest zaprzeczeniem otwartości na każdego Innego?

¹⁸ Ibidem, s. 48.

¹⁹ W. Welsch, *Estetyka poza estetyką*, Universitas, Kraków 2005, s. 45–46.

Granice tolerancji jako przedmiot dyskursów naukowych

We *Wstępie* tej monografii zostały przytoczone powszechnie uznane definicje tolerancji Iji Lazari-Pawłowskiej²⁰ czy Marii Gołaszewskiej²¹. Wymienione autorki wskazywały na obiektywne ograniczenia powszechnej tolerancji. Najprościej definiuje się tolerancję jako postawę życzliwości wobec osób, których sposób myślenia i życia nie jest zgodny z naszym. Gołaszewska zastrzegła jednak, że pełna wyrozumiałość dla wszelkiej inności prowadzi do momentów negatywnych, jak indyferentyzm i obojętność aksjologiczna. Lazari-Pawłowska pisała o negatywnej tolerancji, definiując ją jako znoszenie czyichś poglądów i zachowań mimo ich negatywnej oceny przez osobę tolerancyjną.

Tolerancja w wymiarze pozytywnym zakłada bowiem interwencję przez oddziaływanie na partnerów posiadających inne, odmienne zachowania bez stosowania przymusu. Wskazana jest wymiana poglądów prowadzona jako rzeczywisty dialog, w którym słuchaczom okazujemy szacunek. Przekonanie człowieka myślącego inaczej nie ma w sobie nic nietolerancyjnego, jeśli dotyczy wymiany argumentów.

Wielość stanowisk i interpretacji pojęcia „tolerancja”, które analizują w swoich opracowaniach Katarzyna Chałas i Mieczysław Michalik, doprowadziła autorów do konkluzji, że tolerancja jest przedmiotem analizy w następujących kontekstach: społecznym, osobowym, etyczno-prawnym. W kontekście etycznych rozważań jako istotne stawia się pytanie: „czy wartość tolerancji jest wartością prostą i samą w sobie, w pełni autonomiczną – czy też występuje w splocie wartości?” Zdaniem Michalika²² powszechnie pojmuje się tolerancję jako humanistyczną, uniwersalną wartość moralną, która ujawnia się w stosunku do innych ludzi, do ich odmienności. Zaznacza on wyraźnie, że punktem wyjścia do zaistnienia tolerancji jest zawsze szacunek do człowieka, poszanowanie jego godności i indywidualności.

Zdaniem Chałas tolerancja ogniskuje wiele wartości wyższych, takich jak poszanowanie godności, prawda, wolność, miłość bliźniego i pokój. Przypomina się niezwykle racjonalna myśl Woltera o podstawach tolerancji: „zasadą, wielką zasadą powszechną obu praw (natury i ludzkości

²⁰ I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8(225).

²¹ M. Gołaszewska, *Filozoficzne kłopoty z tolerancją. Esej na temat triady: tolerancja – indyferentyzm – fanatyzm*, [w:] A. M. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, Wers, Bydgoszcz 2000, s. 15–16.

²² Ibidem, s. 37.

– przyp. M. Z.-P.) na całej ziemi jest: nie czyń drugiemu co tobie niemiło”²³. Jest to dość odległe od zalecenia: kochaj bliźniego swego jak siebie samego, ale być może w naszej rzeczywistości równie skuteczne edukacyjnie.

Tolerancja wynikająca ze szlachetnych pobudek nie może oznaczać przyzwolenia na wyrządzanie krzywdy innym i brak prawości. Michalik wyraźnie zaznacza granice tolerancji w sytuacjach, w których postęпки jednych wywołują krzywdę innych²⁴. Zatem jeśli tolerancja jest przywoływana w imię ludzkiej godności, to nietolerancja znamionuje czyny godzące w tę wartość. Zbigniew Sorelo²⁵ stwierdził, że publiczne głoszenie, że czyjeś poglądy są fałszywe, nie jest brakiem tolerancji, o ile negacja dotyczy wyłącznie idei i tez, a nie stanowi ataku na osobę. Tolerancja wobec czyichś poglądów nie wyłącza ich krytykowania czy podważania. Ważne, by ich upowszechnianie nie godziło w dobro innych. Nietrudno zgodzić się z Sorelo, że problem granic tolerancji w aspekcie moralnym jest oczywisty, ale kiedy rozważamy szczegółowe sytuacje konkretnych ludzi, problem staje się bardziej skomplikowany. Szczególną przestrzenią ujawniania się różnorodnych sytuacji sprzyjających tolerancji lub ją ograniczających jest edukacja.

Zdaniem Janusza Hamplewicza²⁶, tolerancja jest wartością niezbędną ale nie naczelną i stanowi oczywistość w systemie wychowania. W kontekście sytuacji wychowawczych można postawić pytanie: jaki układ wartości przyjąć dla tolerancji, skoro z jej definicji wynika współzależność z innymi wartościami, takimi jak wolność, dobro, altruizm, odpowiedzialność itp. Hamplewicz wyjaśnił swoje stanowisko co do kategorii wartości, jaką nadaje tolerancji: „Człowiek i jego osobowość w całej swojej inności stanowi wartość wyższą niż sama tolerancja, idea tolerancji ma po prostu człowiekowi służyć”²⁷.

Trudnością w określeniu granicy tolerancji jest zdaniem Zofii Frączek²⁸ fakt, że konflikty wartości nie pojawiają się na poziomie upodobań muzycznych, literackich czy kulturalnych, ale w obszarze porządku społecznego.

²³ Wolter, *Traktat o tolerancji*, PIW, Warszawa 1956, s. 32.

²⁴ M. Michalik, *Tolerancja – problem teoretyczny i praktyczny*, [w:] A. M. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka, *Tolerancja jako wartość...*, s. 37.

²⁵ Z. Sorelo, *Granice tolerancji*, [w:] A. M. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość...*, s. 46.

²⁶ J. Hamplewicz, *Tolerancja jako oczywistość w systemie wychowania*, [w:] A. M. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość...*, s. 65.

²⁷ Ibidem, s. 69.

²⁸ Z. Frączek, *Problem granic tolerancji jako zagadnienie wychowania*, [w:] A. M. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość...*, s. 82.

Mieczysław Łobocki²⁹, analizując różne stanowiska pedagogów, opowiedział się za uznaniem tolerancji jako celu wychowania. Dostrzegł też, że zajmuje ona obecnie uprzywilejowane miejsce przed innymi celami wychowania. Jego zdaniem wynika to z potrzeby bycia respektowanym w życiu codziennym. Jest to konsekwencja narastającego osamotnienia wśród ludzi, ich zobojętnienia na sprawy ludzkie, a także okazywania innym wrogości czy pogardy. Nie wystarczy jednak być świadomym celów wychowania, lecz trzeba podejmować w tym kierunku konkretne działania.

Jednym z najbardziej skutecznych sposobów jest dawanie dobrego przykładu, powierzanie dzieciom i młodzieży zadań polegających na udzielaniu czynnej pomocy osobom potrzebującym oraz łączenie perswazji z dyskusją. Łobocki wyróżnił także inne sposoby uczenia tolerancji, takie jak: drama, zabawa w teatr, trening kontaktów międzyludzkich³⁰.

Chałas, analizując poglądy pedagogów na temat granic tolerancji z perspektywy edukacyjnej, zauważyła, że skutecznym kierunkiem działań jest kształcenie i rozwijanie umiejętności rozróżnienia dobra od zła, prawdy od fałszu, wybór i urzeczywistnianie właściwych wartości³¹. Zgadza się z Górniewiczem, że żaden program wychowawczy poświęcony tolerancji nie będzie skuteczny, jeśli wartość ta nie stanie się treścią życia wychowanków i personelu pedagogicznego. Zaproponowała osiem etapów wychowania do tolerancji, które zaczyna się od poznania przez wychowawcę poziomu postawy tolerancji wyrażanej przez uczniów, a kończy na wspomaganiu wychowanków w działaniach animacyjnych i ich wartościowaniu. Podstawą zadań jest kształtowanie umiejętności interpersonalnych, dialogicznych i rozwiązywanie konfliktów. W propozycji programów edukacyjnych zaproponowanych przez Chałas wyróżnione zostały trzy rodzaje kategorii granic tolerancji. Są to:³²

- przedmiotowe granice tolerancji (poniżanie godności);
- granice tolerancji poglądów (naruszalność prawa drugiego człowieka do głoszenia własnych poglądów);
- granice tolerowania postaw moralnych (zasada słuszności, zasada nienaruszalności praw człowieka).

²⁹ M. Łobocki, *Rola tolerancji i altruizmu w procesie wychowania*, [w:] A. M. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość...*, s. 139.

³⁰ Ibidem, s. 144.

³¹ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 217.

³² Ibidem, s. 355. Autorka zaprezentowała także projekty programów edukacyjnych ku godności, wolności i odpowiedzialności.

W stosunku do samych nauczycieli Andrzej M. de Tchorzewski postulował, aby autentyczność tolerancji, rozumianej jako wartość a zarazem powinność nauczyciela, ujawniała się w relacjach osobowych dotyczących działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej. Powinna wyrażać się ona: „w szczególnym rodzaju wyrozumiałości, kompromisu i empatii”³³.

Uwagi końcowe: godność – tolerancja

Uczeni często podejmują w swych rozważaniach kwestię współzależności godności i tolerancji jako wartości. Jednak nie wszyscy uważają, że jest to współzależność o charakterze hierarchicznym. Bliskie mojej argumentacji jest stanowisko K. Chałas zaznaczone w tytułach podrozdziałów jej książki: „Godność osoby – wartość wartości” i „Tolerancja, wartość pożądana społecznie”³⁴.

Wielu pedagogów powołuje się na klasyczne już dzieło I. Lazari-Pawłowskiej *Trzy pojęcia tolerancji*. Warto dodać jeszcze jeden rodzaj tolerancji, charakterystyczny dla obecnych czasów, który nazywam „tolerancją pozorowaną”. Wiele osób świadomych istoty tolerancji zawiesza jej sens na rzecz tolerancji wobec podobnych do własnych poglądów i zachowań, choć wiadomo, że podstawą zaistnienia tolerancji jest różnorodność opinii stanowisk i zachowań odmiennych od naszych. W wyrażanych często opiniach, także na forum publicznym, odnoszących się do innych, dochodzi zbyt często do naruszenia godności osoby, bowiem dotyczą one cech osobowych w sposób prześmiewczy i prymitywny. Nie są zatem krytyką ich poglądów i zachowań, co mieści się w granicach tolerancji.

W poszukiwaniu uniwersalnej kategorii granicznej dla tolerancji, co już w samym założeniu nie jest zgodne z powszechnymi skrajnie relatywistycznymi poglądami, przywołałam kilkakrotnie stanowisko personalistów. Trudno bowiem odrzucić jako nietolerancyjne stwierdzenie, że człowiek jest najwyższą wartością w świecie bytów i nie wolno wykorzystywać innych do swoich celów. Często zapomina się o tym, że autorem *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ* był wybitny personalista pierwszej połowy XXI wieku Jacques Maritain. Godność jest kluczem do innych przynależnych człowiekowi praw zawartych w tym dokumencie. Treść *Deklaracji* nie była i nie jest kwestionowana do dziś.

³³ A. M. de Tchorzewski, *Tolerancja jako atrybut etosu nauczyciela akademickiego*, [w:] A. M. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość...*, s. 107.

³⁴ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 5–6.

Bibliografia

- Bobowska-Nastarzewska P., *Rola sumienia w problematyce „inności” i „innego” w filozofii Emmanuela Lévinasa i Paula Ricoeura*, „Sztuka i Filozofia” 2011, nr 38–39, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Sztuka_i_Filozofia/Sztuka_i_Filozofia-r2011-t38_39/Sztuka_i_Filozofia-r2011-t38_39-s110-123/Sztuka_i_Filozofia-r2011-t38_39-s110-123.pdf (dostęp: 15.07.2020).
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Jedność, Lublin–Kielce 2003.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986.
- Lazari-Pawłowska I., *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8(225).
- Mariański J., *Godność ludzka – wartość ocalniona? Studia socjopedagogiczne*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2017.
- de Tchorzewski A. M., Zwierzchowski P. (red.), *Sesns życia – sens wychowania. Dylematy człowieka XXI wieku*, Wers, Bydgoszcz 2001.
- Welsch W., *Estetyka poza estetyką*, Universitas, Kraków 2005.
- Wojnar I., *Samowiedza estetyczna człowieka*, PWN, Warszawa 1982.
- Wolter, *Traktat o tolerancji*, PIW, Warszawa 1956.

Abstrakt: Celem podjętych rozważań jest ukazanie istniejących współzależności między godnością i tolerancją w kontekstach edukacyjnych. Godność osoby jest zbyt często naruszana, a tolerancja nadinterpretowana dla własnych egoistycznych celów lub ukrycia zubożenia społecznego. Wyróżnione zostały następujące zagadnienia: podstawy teoretyczne definiowania godności i tolerancji oraz konsekwencje dla wychowania.

Słowa kluczowe: godność, tolerancja, wychowanie do wartości.

Dignity as borderline value for tolerance

Abstract: Purpose of undertaken considerations is presentation of existing dependencies between dignity and tolerance in educational contexts. Person's dignity is too frequently violated and tolerance overinterpreted for one's egoistical purposes or to hide society's indifference. Following issues were highlighted: theoretical basis for defining dignity and tolerance as well as their consequences for education.

Key words: dignity, tolerance, education for values.

Magdalena Sasin

Uniwersytet Łódzki

Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości

Artystyczne wybory miłośników muzyki poważnej probierzem tolerancji wobec innych kultur i narodowości

Wprowadzenie

Pojęcie „tolerancja” najczęściej używane jest w odniesieniu do kwestii drażliwych, takich jak narodowość, religia, poglądy polityczne czy orientacja seksualna. Na tym tle upodobania artystyczne wydają się kwestią neutralną, niewzbudzającą kontrowersji. Faktycznie jest jednak inaczej – stosunkowo często płaszczyzna sztuki staje się miejscem manifestacji postaw nietolerancyjnych. Zwraca na to uwagę Monika Buczkowska, prowadząca internetową galerię sztuki gallerystore.pl:

Często zdarza się nam stwierdzać we własnych myślach, że pewne dzieła sztuki nie mają racji bytu, tylko dlatego, że nie przemawiają do nas w jakikolwiek sposób. (...) Mimo wszystko wciąż żyjemy w przekonaniu, że sztuka dzieli się na niepotrzebną i na najbardziej wartościową. (...) Czasem pragniemy zaznaczyć swoją obecność obrażając jakiegoś artystę lub jego miłośników i używając przy tym niewybrednych słów¹.

W tym kontekście opinię Andrzeja Szpocińskiego – „Dziedzictwo artystyczne jest bowiem tą wyjątkową dziedziną życia społecznego, w której przewyższona zostaje obcość innych, jest to ten obszar, w którym inność pozytywna dominuje nad innością negatywną”² – należałoby traktować raczej jako postulat, niż stwierdzenie stanu faktycznego.

Artystyczne wybory określonych grup osób świadczą w pewnym stopniu o ich stosunku do przedstawicieli innych narodowości czy kultur. Sztuka (w omawianym przypadku – muzyka) jest bowiem istotnym elementem kultury rozumianej jako spuścizna niematerialna danej grupy

¹ M. Buczkowska, *Nasza tolerancja a sztuka, której nie lubimy*, wpis z 1 kwietnia 2016, internetowa galeria sztuki gallerystore.pl, <https://www.gallerystore.pl/blog/2016/04/01/nasza-tolerancja-a-sztuka-ktorej-nie-lubimy/> (dostęp: 10.03.2019).

² A. Szpociński, *Antoniny Kłosowskiej koncepcja kultury narodowej jako źródło inspiracji*, „Kultura i Społeczeństwo” 2011, nr 2–3, s. 81.

ludzi, wyuczone wzory postępowania. Nie tylko umożliwia przeżycie estetyczne, ale także jest pewnym komunikatem. Wybór danego rodzaju muzyki stanowi więc nie tylko wyraz upodobań estetycznych, ale także deklarację światopoglądową, zwykle nieświadomą. Jak pisze Danuta Gwizdalanka, „muzyka wyrażając elementy kultury jednocześnie sama je wzmacnia”³. Wobec tego zasadna wydaje się analiza artystycznych wyborów melomanów jako jednego ze wskaźników ich poglądów na temat innych grup narodowościowych czy kulturowych.

Rozważania na ten temat wymagają na wstępie sprecyzowania terminu „tolerancja”. Spośród trzech znaczeń tego pojęcia, analizowanych przez Iję Lazari-Pawłowską, do omawianego zagadnienia należy zastosować pojmowanie tolerancji jako „wartości pozytywnej”⁴:

Jednostka tolerancyjna, w znaczeniu pozytywnym, stara się czynić tolerancję, to znaczy jest aktywna w tym działaniu. (...) Jednostka tolerancyjna wyraża zrozumienie i szacunek dla odmienności innych ludzi, ich poglądów i zachowań⁵.

Tolerancja wiąże się więc z aktywnością, działaniem, w odróżnieniu od „tolerancji negatywnej”, określanej jako „brak interwencji, znoszenie czyichś zachowań i poglądów”⁶, oraz „tolerancji jako brak przymusu”, gdy jednostka tolerancyjna „stwarza swojemu partnerowi obszar wolności”⁷. Innymi słowy, należy tu mówić o tolerancji jako o czynnej postawie, którą cechuje „osiągnięcie dyspozycji do szanowania cudzych przekonań, upodobań i działań”⁸, nie zaś jako o zasadzie moralnej, która ogranicza się do tolerancji deklaratywnej. Rozróżnienia tego dokonał Józef Keller⁹. W rozważanym tu przykładzie tolerancja może być rozumiana jako aktywność, działanie, niepozbawione nawet elementów zainteresowania zjawiskiem nowym i obcym. Zbliżona jest zatem do akceptacji. Zawiera potrzebę spotkania. Tolerancja w takiej postaci wymaga wiedzy na temat przedmiotu tej postawy.

Mówiąc o tolerancji wobec mniejszości narodowych, często mamy na myśli przedstawicieli kultury i religii muzułmańskiej – ich obecność w Eu-

³ D. Gwizdalanka, *Strojenie trąb jerychońskich*. 4. *Cogito et sentio*, „Ruch Muzyczny” 1987, nr 22, s. 23.

⁴ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2001, s. 63.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem, s. 62.

⁷ Ibidem, s. 63.

⁸ Ibidem, s. 65.

⁹ Ibidem.

ropie wzbudza wiele kontrowersji. Tolerancja nie jest jednak łatwa także w odniesieniu do mniejszości z krajów bliższych nam geograficznie i kulturowo. W Polsce przebywa niewielu Arabów, najbardziej liczne mniejszości narodowe to Niemcy, Białorusini, Ukraińcy, Romowie i Rosjanie. Znajomość ich kultury, choć zwykle pochodzą z krajów ościennych, nie jest wysoka. Większość nie tylko melomanów, ale nawet zawodowych muzyków miałaby prawdopodobnie problem z wymienieniem choć jednego kompozytora narodowości białoruskiej lub ukraińskiej. Kompozytorzy niemieccy i rosyjscy zajmują ważne miejsce w kanonie wykonawczym muzyki poważnej, choć ich nazwiska, jak zostanie dalej pokazane, także budzą kontrowersje.

Założenia metodologiczne

Wychodząc z założenia, że u podstaw artystycznych wyborów miłośników sztuki leżą także przesłanki pozaartystyczne, autorka analizuje upodobania aktywnych miłośników muzyki poważnej – bywalców sal koncertowych i festiwali. Dokonuje tego na podstawie następujących źródeł:

- repertuar dwóch polskich filharmonii: Łódzkiej i Narodowej oraz jednej zagranicznej: Królewskiej Orkiestry Filharmonicznej w Sztokholmie;
- repertuar dwóch festiwali muzyki współczesnej: Warszawska Jesień oraz Sonus ex Machina;
- repertuar operowy najslynniejszego teatru operowego świata – The Metropolitan Opera w Nowym Jorku¹⁰.

Analizowano repertuar tych koncertów na sezon 2017/2018.

Dla uzyskania pełniejszego kontekstu analizowano także nową podstawę programową przedmiotu muzyka oraz podstawy programowe innych przedmiotów realizowanych w szkole podstawowej.

Założono, że repertuar koncertowy i operowy jest w znacznym stopniu odzwierciedleniem upodobań publiczności. Obecnie, choć państwowe instytucje kultury w Polsce i innych krajach europejskich utrzymują się przede wszystkim dzięki dotacjom państwa lub samorządu, są one oceniane ze względu na frekwencję odwiedzających, a ta jest wyrazem akceptacji odbiorców wobec oferowanych im wydarzeń artystycznych i edukacyjnych.

¹⁰ The Metropolitan Opera Archives, <http://69.18.170.204/archives/frame.htm>, analiza dokonana w dniach 15–17.09.2018.

Pozostałe czynniki wpływające na treść repertuarową filharmonii i sal koncertowych są następujące:

- finanse (wielkość budżetu danej instytucji);
- osoba dyrektora artystycznego i/lub głównego dyrygenta – jego upodobania artystyczne i repertuar, jakim dysponuje;
- kanon wykonawczy;
- polityka kulturalna kraju i miasta;
- przyjęte założenia dotyczące głównych celów działalności i profilu danej instytucji.

Otwartość *versus* konserwatyzm na przykładzie różnych środowisk miłośników muzyki

Repertuar sal koncertowych silnie oparty jest na tzw. kanonie wykonawczym, czyli ustalonej od dłuższego czasu grupie kompozytorów i dzieł uznawanych za najważniejsze w historii muzyki, które są najczęściej wykonywane podczas koncertów i nagrywane na płyty. Kanon ten składa się niemal wyłącznie z utworów kompozytorów europejskich począwszy od epoki baroku do połowy wieku XX – utwory wcześniejsze interpretowane są przez muzyków i zespoły specjalizujące się w tzw. wykonawstwie historycznym, utwory współczesne wykonuje się głównie podczas poświęconych muzyce najnowszej przeglądów i festiwali. Kanon wykonawczy jest silnie zakorzeniony w przyzwyczajeniach melomanów i współczesnym życiu muzycznym, choć jego istnienie jest stosunkowo krótkie – ta idea narodziła się dopiero w XIX wieku. O sile tego zjawiska świadczy fakt, że w repertuarze polskich orkiestr stosunkowo niewiele jest nie tylko muzyki krajów mniej znanych (wschodnioeuropejskich, pozaeuropejskich), ale nawet muzyki polskiej. Wyjątek stanowi tu rok 2018 – stulecie odzyskania niepodległości, kiedy z założenia do programów koncertowych wprowadzano jak najwięcej utworów kompozytorów polskich, także mało znanych, traktując to jako deklarację patriotyzmu.

W analizie repertuaru filharmonii łódzkiej i warszawskiej wyraźnie zarysowuje się różnica między tymi miastami. W Łodzi¹¹ zdecydowanie dominują utwory z kanonu wykonawczego, co przekłada się na nazwiska kompozytorów, takich jak: Beethoven, Mozart, J. S. Bach, Brahms, Schubert, Chopin, Rachmaninow itd., itp. Spośród kompozytorów poza-

¹¹ Filharmonia Łódzka – oficjalna strona internetowa, <http://filharmonia.lodz.pl/pl/koncerty-symfoniczne> (dostęp: 1–25.09.2017).

europejskich kilkakrotnie pojawia się nazwisko Amerykanina Leonarda Bernsteina, przy czym trzeba mieć na uwadze, że kompozytorzy amerykańscy w znacznym stopniu byli i są spadkobiercami europejskiej tradycji i wychowankami europejskich szkół kompozytorskich. W analizowanym okresie nie wykonywano ani razu utworów kompozytorów białoruskich czy ukraińskich. W 15 koncertach (na 55, których dokładny repertuar był ustalony w momencie dokonywania analizy) znajdowała się muzyka kompozytorów polskich, w 8 – rosyjskich, w 21 zaś – niemieckich. Muzyka rosyjska i niemiecka pojawia się w programach koncertowych nie ze względu na to, że są to kraje ościennie, ale dlatego, że kompozytorzy tych narodowości odegrali znaczącą rolę w historii muzyki. Ilościowe proporcje są zatem odzwierciedleniem ich wkładu w rozwój form muzycznych, stylów, technik kompozytorskich. Podobne proporcje można zauważyć w repertuarze Filharmonii Narodowej¹². Spośród 119 koncertów w omawianym okresie 52 zawierały nazwiska kompozytorów polskich, 20 – rosyjskich i 51 – niemieckich. Ponadto w 13 koncertach prezentowano muzykę pozaeuropejską, głównie amerykańską, choć nie tylko (także japońską). Dwukrotnie pojawiły się nazwiska kompozytorów ukraińskich: Anny Korsun i Walentina Silvestrova (oboje to twórcy żyjący współcześnie).

Powyższe informacje, choć skrótowe, pozwalają już na zauważenie różnic między obydwoma instytucjami. Większa liczba koncertów w Warszawie jest związana oczywiście z wysoką rangą instytucji i jej wyższym finansowaniem. Nie są to jednak jedyne różnice. Choć Łódź jest trzecim co do wielkości miastem w Polsce o silnych tradycjach wielokulturowych, repertuar tutejszej filharmonii trzeba nazwać o wiele bardziej zachowawczym niż w stolicy. W jego ustalaniu Filharmonia Łódzka ma nieco większą swobodę, gdyż jej działalność nie jest aż tak emblematiczna i znamienna dla kultury całego kraju. Niebagatelne są względy finansowe: za wykonanie utworów kompozytorów żyjących lub zmarłych nie dawniej niż 70 lat temu trzeba opłacać prawa autorskie, co w budżecie instytucji kultury stanowi niebagatelną sumę i wyklucza wiele utworów kompozytorów XX i XXI wieku. Droższe może być także zdobycie partytur lub zaangażowanie niektórych muzyków, np. grających na rzadko używanych instrumentach. Mimo to można sądzić, że nie jest to powód jedyny ani główny. Choć Łódź

¹² Filharmonia Narodowa – oficjalna strona internetowa, <http://filharmonia.pl/koncerty-i-bilety/repertuar/?types=&artists=&composers=&roles=&abonaments=&month=092017> (dostęp: 20.09.2018).

ma bogate tradycje wielokulturowości, obecnie jest miastem jednorodnym w przeciwieństwie do Warszawy, stolicy kraju. Dlatego repertuar stołecznej filharmonii przynajmniej w pewnym stopniu odzwierciedla zróżnicowanie jej mieszkańców. W Łodzi natomiast melomani mają gusta bardziej konserwatywne. Ponadto wydaje się, że repertuar Filharmonii Narodowej stanowi wyraz dążeń decydentów, wskazuje kierunek, w jakim mają się kształtować gusta melomanów, repertuar Filharmonii Łódzkiej odzwierciedla zaś gusta takie, jakimi są obecnie.

Jako ostoja konserwatyzmu jawi się także repertuar jednego z najsłynniejszych teatrów operowych świata – nowojorskiej The Metropolitan Opera¹³. Program sceny założonej w 1883 roku silnie bazuje na utworach z tzw. kanonu repertuarowego. Świadczą o tym nazwiska kompozytorów: Verdi, Donizetti, Bizet, Saint-Saëns itd., itp. Dyrektorzy artystyczni dbają też o popularyzowanie twórczości kompozytorów z Nowego Świata, w tym mało znanych (m.in. R. de Koven, H. F. Gilbert, B. Rogers). Wystawienia oper spoza euroamerykańskiego kręgu kulturowego to rzadkie wyjątki, które zdarzają się raz na kilkanaście – kilkadziesiąt lat: w 1965 roku pokazano operę *Cecilia Valdes* Kubańczyka Gonzalo Roiga, która dotyczy przesądów rasowych wewnątrz społeczeństwa kubańskiego pod panowaniem kolonizatorów hiszpańskich w pierwszej połowie XIX wieku. Dwa lata później wystawiono *The Happy Prince* Australijczyka Malcolma Williamsona. Pierwsza światowa premiera dzieła kompozytora spoza kręgu kultury euroamerykańskiej miała miejsce dopiero w 2006 roku – był to *The First Emperor* Chińczyka Tana Duna. Na marginesie warto zauważyć, że podobny konserwatyzm dotyczy kobiet kompozytorek: do dziś wystawiono raptem dwie opery, które wyszły spod kobiecej ręki (1903 – *Der Wald* Ethel Smyth, 2016 – *L'amour de loin* Kaiji Saariaho).

Znacznie większą otwartością cechuje się środowisko miłośników muzyki współczesnej, choć i tu zarysowują się różnice. W programie jubileuszowej, 60. edycji Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Współczesnej „Warszawska Jesień”¹⁴, który odbył się w dniach 15–23 września 2017 roku, figurowały nazwiska 67 kompozytorów. Wśród nich znalazły się zaledwie 4 nazwiska twórców spoza Europy (6%): byli to Amerykanin Ashley Fure, twórczyni muzyki elektronicznej Unsuk Chin z Korei Południowej, zmar-

¹³ The Metropolitan Opera Archives...

¹⁴ Międzynarodowy Festiwal Muzyki Współczesnej Warszawska Jesień – oficjalna strona internetowa, <http://www.warszawska-jesien.art.pl/wj2017/program-i-bilety-2017/program> (dostęp: 1–25.09.2017).

ły w 1995 roku Koreańczyk Isang Yun, który znaczną część życia spędził w Niemczech, oraz Chińczyk Wenchen Qin (utwór na zamówienie Warszawskiej Jesieni). Większą otwartością cechowała się pierwsza edycja festiwalu muzyki współczesnej *Sonus ex Machina* w Poznaniu, który odbył się w dniach 27–28 października 2017 roku (na rok 2018 nie zaplanowano drugiej edycji i w październiku 2018 nie były znane ewentualne dalsze losy tej imprezy). W programie umieszczono wyjątkowo dużo utworów kompozytorów z innych kontynentów. Na festiwalu dwa spośród trzech koncertów zawierały muzykę pozaeuropejską (lub wręcz na niej bazowały).

Festiwal to eksperyment – przestrzeń spotkań dla artystów z bardzo różnym zapleczem kulturowym, a jednocześnie okazja dla publiczności do zetknięcia się ze sztuką, która powstaje na takim niecodziennym styku. Daje do myślenia, na ile jako ludzie mieszkający w odległych miejscach globu i różnych środowiskach jesteśmy do siebie podobni, a na ile odmienni

– mówił współtwórca festiwalu Stanisław Suchora¹⁵.

Środowisko osób związanych z muzyką współczesną wyróżnia się większą otwartością na inne kultury niż grono tradycyjnie zorientowanych melomanów. Jest to nierozzerwalnie związane z charakterem muzyki najnowszej, która dynamicznie się zmienia. By czerpać z niej satysfakcję estetyczną, niezbędne są otwartość i brak uprzedzeń. Miłośnicy muzyki współczesnej stanowią jednak bardzo małe grono, nawet w porównaniu z niewielką też liczbą melomanów.

Obecnie delikatnie zarysowuje się tendencja do wzbogacania repertuarów koncertowych i operowych dziełami kompozytorów mało znanych, kobiet, twórców z krajów mniej zasłużonych w tworzeniu klasycznej spuścizny muzycznej. Przykładem tego zjawiska może być repertuar Królewskiej Orkiestry Symfonicznej w Sztokholmie¹⁶ w Szwecji, a więc w kraju znanym ze swej otwartości wobec imigrantów i dynamicznie wdrażanej polityki równościowej. W repertuarze wyjątkowo licznie reprezentowani są kompozytorzy skandynawscy, zwłaszcza szwedzcy, a także kobiety-kompozytorki (głównie z krajów skandynawskich). Większa różnorodność repertuarowa tej instytucji jest możliwa między innymi dzięki programom wykraczają-

¹⁵ A. Jowśa, *I edycja festiwalu muzyki współczesnej Sonus ex Machina*, artykuł na portalu dzieje.pl, prowadzonym przez Muzeum Historii Polski oraz Polską Agencję Prasową, pod patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <http://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/i-edycja-festiwalu-muzyki-wspolczesnej-sonus-ex-machina> (dostęp: 23.10.2017).

¹⁶ Królewska Orkiestra Symfoniczna w Sztokholmie – oficjalna strona internetowa, <http://www.konserthuset.se/en/programme/calendar/> (dostęp: 1–25.09.2017).

cym poza tradycyjnie rozumianą muzykę poważną, głównie koncertom jazzowym, będącym okazją do występów artystów afrykańskich, takich jak Oumou Sangaré czy Richard Bona Mandekan Cubano (w ramach Stockholm Jazz Festival). W analizowanym sezonie odnotowano 6 programów z kompozycjami pozaeuropejskimi (amerykańskimi, kanadyjskimi, australijskimi), co stanowi 18%.

Można to zjawisko interpretować po prostu jako chęć urozmaicenia repertuaru i przyciągnięcia w ten sposób większej liczby słuchaczy, można jednak postrzegać je jako analogię do pewnych obserwowanych obecnie procesów społecznych – pluralizacji, dzięki której więcej różnych grup czuje się uprawnionych do wyrażania swoich interesów, oraz inkluzji, polegającej na włączaniu jednostek i kategorii społecznych w funkcjonowanie szerszego społeczeństwa.

Tendencja do wzbogacania repertuarów koncertowych i operowych jest jeszcze delikatna; można przypuszczać, że w przyszłości będzie się wzmacniać. W znacznie większym stopniu zjawisko to występuje w innych dziedzinach sztuki: literaturze, teatrze, filmie, sztukach wizualnych. Muzyka, zwłaszcza tzw. poważna, wydaje się dość silnie konserwatywna, o czym świadczy znany niemiecki termin „Beethoven-Tchaikovsky-Publikum”.

Kanon wykonawczy muzyki poważnej ukształtował się mniej więcej wtedy, kiedy powstały państwa narodowe, pod koniec XVIII i w XIX wieku¹⁷. Obecnie, jak zwraca uwagę Katarzyna Chojnacka, państwa narodowe podlegają głębokim przeobrażeniom, wynikającym z procesów globalizacyjnych w polityce, gospodarce i kulturze. Autonomia państwa jest ograniczana na rzecz większych struktur, co ma przyczynić się do wzmocnienia ekonomicznego i politycznego określonych regionów świata. Można zaryzykować twierdzenie, że obecne osłabianie znaczenia kanonu wykonawczego w repertuarach koncertowych nie tylko jest wyrazem zmian estetycznych, ale świadczy o głębszych procesach tożsamościowych. Dążenie do zachowania kanonu i niechęć do zmian można zaś interpretować jako sprzeciw wobec dokonujących się przemian w zakresie kształtu i znaczenia państwa narodowego i wyraz niepewności wobec tego, co zmiany te niosą. Służy to jako uzasadnienie wniosku, że kanon wykonawczy i, szerzej ujmując, zjawiska związane z życiem kulturalnym, nie są faktami czysto

¹⁷ K. Chojnacka, *Państwo narodowe – przyszłość czy przeżytek?*, „Studia Ekonomiczne” 2015, nr 210, s. 59–67.

estetycznymi, oderwanymi od całokształtu życia politycznego, gospodarczego na danym obszarze i w danym okresie.

Dominacja znaczeń pozamuzycznych w percepcji twórczości wybranych kompozytorów

Mogłoby się wydawać, że muzyka, jako sztuka asemantyczna, najbardziej ze wszystkich dziedzin ludzkiej działalności artystycznej wolna od dosłownych znaczeń i kontekstów (zwłaszcza gdy mowa o muzyce bez tekstu), w naturalny sposób jest przedmiotem upodobań estetycznych, nie powinna natomiast wzbudzać ocen moralnych. Okazuje się, że tak nie jest. Duże znaczenie dla oceny dzieła ma np. osoba jego twórcy. Utwór muzyczny, którego autor jest z jakiegoś powodu niekorzystnie oceniany, może wzbudzać kontrowersje niezależnie od oceny samej muzyki, nawet jeśli kompozytor od jakiegoś czasu już nie żyje.

Najbardziej znanym przykładem jest tu twórczość Ryszarda Wagnera¹⁸ (1813–1883), do dziś niewykonywanego w Izraelu z powodu swych konotacji z nazizmem. Nieco rzadziej przywoływany przykład dotyczy wojennych kompozytorów polskich. W czasach PRL, zwłaszcza w latach szerzenia w sztuce doktryny socrealizmu, niektórzy kompozytorzy, nie widząc możliwości swobodnej pracy twórczej w ojczyźnie, zdecydowali się na emigrację. Najbardziej znani z nich to Roman Palester i Andrzej Panufnik. Na twórców tych wydano tzw. zapis cenzury, na mocy którego ich muzyka nie mogła być oficjalnie wykonywana ani wydawana drukiem. Ich nazwiska nie były uwzględniane w muzycznych encyklopediach ani leksykonach. Jeśli ktoś odważał się o nich głośno wspomnieć, czynił to pod fałszywymi nazwiskami (jak Andrzej Chłopecki, który pisał o Palenufrze i Pastniku). Działania te miały na celu ich deprecjację, szerzenie opinii o nich jako o zdrajcach i wrogach narodu. W ten sposób udało się zniszczyć reputację uznanych już na arenie międzynarodowej i zaangażowanych w polskie życie muzyczne twórców. Zapis cenzury zniesiono w 1977 roku, zaś do życia muzycznego nazwiska obu kompozytorów zaczęły wracać po 1989 roku. Po odzyskaniu suwerenności przez Polskę Sekcja Muzykologów Związku Kompozytorów Polskich zapoczątkowała debatę na temat obecności tych postaci w kulturze polskiej, organizując sesje naukowe o znamienym ty-

¹⁸ A. Laskowski, *Nazistowska przeszłość Wagnera*, „Muzyka w Mieście” 2013, nr 4, <http://mwm.nfm.wroclaw.pl/articles/134-nazistowska-przeszlosc-wagnera> (dostęp: 16.09.2018).

tule „Muzyka źle obecna”. Jednakże, choć od tego czasu minęło już 30 lat, nadal twórczość tych kompozytorów jest zdecydowanie zbyt mało znana¹⁹.

Inny przykład dotyczy środowiska łódzkiego. W roku 2015 w Filharmonii Łódzkiej sprzeciwu budziła stosunkowo duża liczba utworów kompozytorów rosyjskich w repertuarze²⁰. Sprzeciwiał się temu nie tylko jeden z radnych sejmiku województwa łódzkiego, ale także muzycy orkiestry. Zastrzeżenia budziła między innymi symfonia *Leningradzka* Dymitra Szostakowicza (1906–1975). Symfonia ta, komponowana w głodującym, obłożonym Leningradzie w czasie II wojny światowej, faktycznie miała stać się symbolem radzieckiej potęgi po zakończeniu okupacji. Całość życia i twórczości Szostakowicza jest jednak przykładem zmagania wybitnej jednostki z systemem totalitarnym i prób wywalczenia sobie choć odrobiny wolności w zakresie poglądów i stylu artystycznego. Silnie zaznaczona obecność kompozytorów rosyjskich w repertuarze związana była z osobą głównego dyrygenta filharmonii Danieła Raiskina, urodzonego i wykształconego w Rosji. Główny dyrygent zawsze w pewnym stopniu wpływa na repertuar orkiestry, którą kieruje.

Powyższe przykłady obrazują, jak silne konotacje pozamuzyczne wiążą się z niektórymi nazwiskami kompozytorów i jak trudno je zmienić, zwłaszcza gdy przesłanki leżące u ich podstaw nie są w pełni merytoryczne. W przypadku konkretnych zastrzeżeń co do repertuaru możliwa jest wymiana argumentów, natomiast gdy zarzuty mają charakter uprzedzeń, wyklucza to możliwość rzeczowej dyskusji. Wobec tego można przypuszczać, że zmiana polegająca przykładowo na wprowadzaniu do repertuaru sal koncertowych utworów kompozytorów reprezentujących kulturę islamu, mogłaby spotkać się ze zdecydowanym sprzeciwem i słuchaczy, i muzyków.

Muzyka, w tym muzyka tzw. poważna, mimo wszystko ma ogromny potencjał jednoczący i spajający. Pięknie mówi o tym wybitny niemiecki krytyk muzyczny Joachim Kaiser:

Słuchanie muzyki to ważne przeżycie zbiorowe. Podczas koncertów czy przedstawień operowych zdarza się czasem coś niemal religijnego, gdy nastrój wytworzony przez muzykę ogarnia, porywa wszystkich zgromadzonych. Muzyka

¹⁹ B. Bolesławska-Lewandowska, *Emigracyjne drogi Romana Palestra i Andrzeja Panufnika*, „Roczniki Kulturoznawcze” 2017, t. 8, nr 2, s. 155–175.

²⁰ M. Darda, *Radny PiS pyta, czy łodzianie chcą słuchać rosyjskich kompozytorów*, „Dziennik Łódzki”, 01.04.2015, <https://dzienniklodzki.pl/radny-pis-pyta-czy-lodzianie-chca-sluchac-rosyjskich-kompozytorow/ar/3807741> (dostęp: 16.09.2018).

może łączyć ludzi także na skalę całego społeczeństwa, pod warunkiem że szacunek dla niej jest częścią powszechnej świadomości²¹.

Nadaje to muzyce rangę nie tylko zjawiska estetycznego, ale także narzędzia do kształtowania uczuć patriotycznych, wspólnotowych. Sugeruje, że muzyka może mieć znaczenie w kształtowaniu postawy tolerancji. Jedność życia i sztuki postulował między innymi Herbert Read, jeden z twórców koncepcji wychowania estetycznego. Podkreślał, że kontakt ze sztuką może być nie tylko celem samym w sobie, ale także środkiem, pozwalającym w skuteczny i atrakcyjny sposób osiągać cele wychowawcze²².

Muzyka jako sposób kształtowania tolerancji w edukacji

W publikacjach dotyczących omawiania zagadnień związanych z tolerancją w szkołach różnych szczebli – od przedszkola do liceum – nie zwraca się zwykle uwagi na powiązanie tolerancji z określoną wiedzą. Dominują metody aktywizujące, np. dyskusje, zadania i ćwiczenia o charakterze animacyjnym, arteterapeutycznym²³. Odwołując się do wyróżnionych trzech komponentów postawy – emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego²⁴ – można stwierdzić, że podczas proponowanych zajęć dotyczących tolerancji dominuje komponent emocjonalny, w nieco mniejszym stopniu obecny jest komponent behawioralny, natomiast zaniedbuje się komponent poznawczy. Tematykę tolerancji doradza się poruszać podczas lekcji wychowawczych; nie wskazuje się, że może być wplatana do zajęć podczas omawiania zagadnień muzycznych, literackich, plastycznych itp. Sprawia to, że tolerancja postrzegana jest jako zjawisko osobne, niezwiązane z różnymi dziedzinami kultury. Zdobywanie i poszerzanie wiedzy na temat mniejszości narodowych i etnicznych zalecają autorzy pakietu edukacyjnego *Lekcje tolerancji*, opracowanego przez krakowskie stowarzyszenie Interkulturalni²⁵, tam jednak także nie ma mowy o sztuce.

²¹ P. Buras, *Zagraj Bacha po fajrancie*, wywiad z Joachimem Kaiserem, „Gazeta Świąteczna”, 16–17 października 2010, s. 25.

²² H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.

²³ G. Gajewska, A. Szczęsna, E. Rewińska, *Wychowanie do tolerancji. Teoretyczno-metodyczne aspekty warsztatu pedagoga. Scenariusze zajęć*, PEKW „GAJA”, Zielona Góra 2006; scenariusz lekcji wychowawczej opracowany przez Beatę Rafińską ze SP nr 26 w Warszawie, <http://sp236gim61.neostrada.pl/publikacje/BR4.pdf> (dostęp: 22.09.2018).

²⁴ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Alert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zys i S-ka, Poznań 1997, s. 314.

²⁵ A. Bulandra, J. Kościółek, *Lekcje tolerancji. Pakiet edukacyjny dla nauczycielek i nauczycieli*, Stowarzyszenie Interkulturalni PL, Kraków 2017, <http://www.interkulturalni.pl/lekcje-tolerancji-380.html> (dostęp: 22.09.2018).

W podstawie programowej przedmiotu muzyka do klas IV–VIII szkoły podstawowej²⁶ wymienione są wyłącznie utwory muzyczne należące do kanonu wykonawczego muzyki poważnej (Vivaldi, Bach, Mozart i in.) i muzyki polskiej (Chopin, Penderecki) oraz przedstawiciele muzyki rozrywkowej, reprezentujący głównie kulturę angloamerykańską (Louis Armstrong, The Beatles, Queen i in.). Nie znajduje się tam zapis dotyczący przedstawiania uczniom różnorodności kulturowej świata czy choćby Europy na przykładzie muzyki, nawet na przykładzie folkloru. Omawianie tych zagadnień zależy więc całkowicie od inicjatywy nauczyciela. Także w komentarzu do nowej podstawy programowej o takiej możliwości zastosowania muzyki jedynie wspomniano, omawiając pożądane korelacje międzyprzedmiotowe: „[korelacja] z geografią, poprzez obrzędy religijne, muzykę różnych regionów i narodów przybliża się uczniom obraz najbliższego regionu, kraju, Europy i świata”²⁷.

Jeśli nauczycielowi na zajęciach muzycznych brak czasu na zapoznanie uczniów z czymś więcej niż tzw. kanon wykonawczy, powinien przynajmniej zaznaczyć, że to, co im prezentuje, stanowi jedynie wycinek ludzkiej aktywności w sferze sztuki dźwięków. Takie krótkie wyjaśnienie kształtuje świadomość i tworzy dobrą bazę do poszerzania wiedzy o muzyce innych kultur w przyszłości.

Podsumowanie

Joanna Bazaniak podkreśla, że jedną z najważniejszych zmiennych w kształtowaniu się postaw jest wiedza:

wysoki stopień wiedzy sprzyja formułowaniu się postaw małostereotypowych, kształtowaniu się tolerancji, likwidacji przesądów i uprzedzeń. Niski poziom wiedzy będzie przejawiał się uprzedzeniami, nieracjonalnymi przekonaniami²⁸.

Wobec tego w promowaniu postaw tolerancyjnych w edukacji większy nacisk należy położyć na zdobywanie wiedzy o danych zjawiskach,

²⁶ Podstawa programowa przedmiotu muzyka – klasy IV–VIII z 14 lutego 2017 r., <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-muzyka-klasy-iv-viii.pdf> (dostęp: 16.09.2018).

²⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Muzyka, komentarz Macieja Kołodziejewskiego, Grażyny Kilbach, Moniki Gromek, Mirosława Kisiela, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-muzyka.pdf> (dostęp: 16.09.2018).

²⁸ J. Bazaniak, *Inność obiektem tolerancji. Kształtowanie postaw tolerancyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w ich środowisku edukacyjnym*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2009, t. 23, s. 323–357.

a także na obcowanie z kulturą i sztuką grup zagrożonych nietolerancją (narodowościowych, religijnych). Pozwoli to na ukształtowanie poglądów opartych na rzetelnym poznaniu, nie zaś zasłyszanych stereotypach i wyrywkowych, oderwanych od kontekstu informacjach. Poznanie innej nacji rozpoczynające się od kultury pozwala na budowanie pozytywnych skojarzeń, docenienie wartości, jakie kultura ta wnosi do ogólnoludzkiej spuścizny. Poznawanie innych kultur zawiera się w często ostatnio stosowanym terminie „edukacja międzykulturowa”: edukacja ta nie musi zawsze zachodzić w szkole i dotyczyć tylko dzieci i młodzieży, zawsze jednak powinna zawierać w sobie element poznania.

Należy tu jednak uczynić istotne zastrzeżenie: poznawanie innych kultur nie powinno dotyczyć tylko osób, które są „gospodarzami” w danym kraju; trzeba dążyć także do popularyzacji kultury kraju przyjmującego wśród przybyszów. W imię właściwie rozumianej tolerancji nie można domagać się rezygnacji z własnych upodobań, w tym przypadku artystycznych, ale można oczekiwać otwartości i gotowości do ich poszerzenia. W przypadku muzyki oznacza to, że zapoznavanie melomanów z muzyką innych kultur nie powinno oznaczać rezygnacji z repertuaru utrwalonego tradycją oraz muzyki polskiej. Jak bowiem zauważa Jerzy Nikitorowicz, „im wyższa i silniejsza jest akceptacja siebie, tym wyższa i silniejsza potrzeba zrozumienia INNYCH”²⁹. W związku z tym celem nauczyciela powinno być takie edukowanie dzieci i młodzieży, aby „trwać jako naród ze swoimi wartościami”, a jednocześnie „uczestniczyć aktywnie w procesie integracji, nie znikając kulturowo w Unii i w globalnym świecie”³⁰.

Być może nadchodzi czas zmiany podstawowych założeń, które leżą u podstaw tworzenia programów koncertowych. Muzyka i życie koncertowe są częścią kultury, odzwierciedlają więc procesy w tej kulturze zachodzące. Nieuchronne jest modyfikowanie ich zgodnie z przemianami współczesnego świata, nawet jeśli będzie się to działo powoli i z oporami. Muzyka, niezależnie od swego potencjału estetycznego, może służyć także jako jedno z narzędzi kształtowania tolerancji.

²⁹ J. Nikitorowicz, *Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym*, „Chowanna” 2000, t. 2(15), s. 68.

³⁰ Ibidem.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T. D., Alert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Bazaniak J., *Inność obiektem tolerancji. Kształtowanie postaw tolerancyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w ich środowisku edukacyjnym*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2009, t. 23, s. 323–357.
- Bolesławska-Lewandowska B., *Emigracyjne drogi Romana Palestra i Andrzeja Panufnika*, „Roczniki Kulturoznawcze” 2017, t. 8, nr 2, s. 155–175.
- Buczkowska M., *Nasza tolerancja a sztuka, której nie lubimy*, wpis z 1 kwietnia 2016, internetowa galeria sztuki gallerystore.pl, <https://www.gallerystore.pl/blog/2016/04/01/nasza-tolerancja-a-sztuka-ktorej-nie-lubimy/> (dostęp: 10.03.2019).
- Bulandra A., Kościółek J., *Lekcje tolerancji. Pakiet edukacyjny dla nauczycielek i nauczycieli*, Stowarzyszenie Interkulturalni PL, Kraków 2017, <http://www.interkulturalni.pl/lekcje-tolerancji-380.html> (dostęp: 22.09.2018).
- Buras P., *Zagraj Bacha po fajrancie*, wywiad z Joachimem Kaiserem, „Gazeta Świąteczna”, 16–17 października 2010, s. 24–25.
- Chojnacka K., *Państwo narodowe – przyszłość czy przeżytek?*, „Studia Ekonomiczne” 2015, nr 210, s. 59–67.
- Darda M., *Radny PiS pyta, czy łodźianie chcą słuchać rosyjskich kompozytorów*, „Dziennik Łódzki”, 01.04.2015, <https://dzienniklodzki.pl/radny-pis-pyta-czy-lodzianie-chca-sluchac-rosyjskich-kompozytorow/ar/3807741> (dostęp: 16.09.2018).
- Filharmonia Łódzka – oficjalna strona internetowa, <http://filharmonia.lodz.pl/pl/koncerty-symfoniczne> (dostęp: 1–25.09.2017).
- Filharmonia Narodowa – oficjalna strona internetowa, <http://filharmonia.pl/koncerty-i-bilety/repertuar/?types=&artists=&composers=&roles=&abonaments=&month=092017> (dostęp: 20.09.2018).
- Gajewska G., Szczęśna A., Rewińska E., *Wychowanie do tolerancji. Teoretyczno-metodyczne aspekty warsztatu pedagoga. Scenariusze zajęć*, PEKW „GAJA”, Zielona Góra 2006; scenariusz lekcji wychowawczej opracowany przez Beatę Rafińską ze SP nr 26 w Warszawie, <http://sp236gim61.neostrada.pl/publikacje/BR4.pdf> (dostęp: 22.09.2018).
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2001.
- Gwizdalanka D., *Strojenie trąb jerychońskich. 4. Cogito et sentio*, „Ruch Muzyczny” 1987, nr 22, s. 22–23.
- Jowska A., *I edycja festiwalu muzyki współczesnej Sonus ex Machina*, artykuł na portalu dzieje.pl, prowadzonym przez Muzeum Historii Polski oraz Polską Agencję Prasową, pod patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <http://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/i-edycja-festiwalu-muzyki-wspolczesnej-sonus-ex-machina> (dostęp: 23.10.2017).
- Królewska Orkiestra Symfoniczna w Sztokholmie – oficjalna strona internetowa, <http://www.konserthuset.se/en/programme/calendar/> (dostęp: 1–25.09.2017).
- Laskowski A., *Nazistowska przeszłość Wagnera*, „Muzyka w Mieście” 2013, nr 4, <http://mwm.nfm.wroclaw.pl/articles/134-nazistowska-przeszlosc-wagnera> (dostęp: 16.09.2018).
- The Metropolitan Opera Archives, <http://69.18.170.204/archives/frame.htm> (dostęp: 15–17.09.2018).

Międzynarodowy Festiwal Muzyki Współczesnej Warszawska Jesień – oficjalna strona internetowa, <http://www.warszawska-jesien.art.pl/wj2017/program-i-bilety-2017/program> (dostęp: 1–25.09.2017).

Nikitorowicz J., *Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym*, „Chowanna” 2000, t. 2(15), s. 62–74.

Niziołek K., *Edukacja międzykulturowa poprzez sztukę*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 149–163.

Podstawa programowa przedmiotu muzyka – klasy IV–VIII z 14 lutego 2017 r., <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-muzyka-klasy-iv-viii.pdf> (dostęp: 16.09.2018).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Muzyka, komentarz Macieja Kołodziejskiego, Grażyny Kilbach, Moniki Gromek, Mirosława Kisiela, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-muzyka.pdf> (dostęp: 16.09.2018).

Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.

Szpociński A., *Antoniny Kłoskowskiej koncepcja kultury narodowej jako źródło inspiracji*, „Kultura i Społeczeństwo” 2011, nr 2–3, s. 73–83.

Abstrakt: W niniejszym artykule autorka dokonuje analizy artystycznych wyborów miłośników muzyki w kontekście ich poglądów na temat innych grup narodowościowych czy kulturowych. Ponieważ muzyka stanowi rodzaj niewerbalnego komunikatu, stosunek do określonych dzieł można rozpatrywać jako przejaw poziomu tolerancji, rozumianej – według Iji Lazari-Pawłowskiej – jako wartość pozytywna, czynna postawa zrozumienia i szacunku. Miłośnicy muzyki poważnej powstałej w wiekach od XVII do połowy XX wykazują się pewnym konserwatyzmem, podczas gdy bywalców koncertów muzyki współczesnej cechuje większa otwartość. Niezależnie od tego w percepcji twórczości niektórych kompozytorów zauważana jest dominacja treści pozamuzycznych, co zwykle w mniejszym stopniu wynika z intencji samego twórcy, bardziej zaś – z kontekstu powstania i prezentacji dzieła. Wskazuje to na schematyzm odbioru wielu słuchaczy i ujawnia pole do działań edukacji estetycznej. Tymczasem taki schematyzm jest często wzmacniany w edukacji szkolnej; możliwość kształtowania tolerancji przy zastosowaniu muzyki należy uznać za potencjał niewykorzystany.

Słowa kluczowe: tolerancja kulturowa, muzyka poważna, kanon kulturowy, edukacja muzyczna.

**Artistic choices of classical music lovers as a criterion of their level of tolerance
towards other cultures and nations**

Abstract: This article presents the analysis of music lovers' artistic choices in the context of their view on other national and cultural groups. Since music is a kind of nonverbal communication, the attitude to certain musical compositions might be perceived as an expression of the level of tolerance. Tolerance is interpreted here – according to Ija Lazari-Pawłowska – as a positive value, active attitude of understanding and respect. Traditional classical music lovers, who prefer music from centuries between 17th and mid 20th, are relatively conservative, while contemporary music lovers tend to be more open. Regardless of this fact, some musical compositions are characterized by the predominance of non-musical content, which is a result of their background and way of presentation more than the intension of composers themselves. This situation indicates that many listeners are schematic in their perception. It reveals space for aesthetic education. However, this schematic attitude is often strengthened in school education; the opportunity to shape tolerance by using music must be assessed as an unfulfilled potential.

Key words: cultural tolerance, classical music, culture canon, music education.

Piotr Soszyński
Uniwersytet Łódzki
Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości

Technologia informacyjno-komunikacyjna jako przedmiot tolerancji nauczyciela

Technologia informacyjno-komunikacyjna ma wielki udział w przekształcaniach kulturowych dotyczących również tolerancji. To dzięki technologii mamy okazję spotkać się z nieporównywalnie z żadnym dotychczasowym okresem w dziejach ogromną ilością opinii, poglądów, zwyczajów, faktów. Lawina informacji prowokuje do zajęcia własnego stanowiska, czyli uruchamia funkcję samoświadomościową, którą Suchodolski przypisywał sztuce¹. Technologia stwarza zatem ogrom nowych sytuacji prowokujących do ustalenia własnych granic tolerancji, do poznania tych granic, uświadomienia sobie ich. Z drugiej strony, technologia tworzy bardzo łatwe narzędzia wyrażania własnego stosunku do wydarzeń, opinii, osób. Ija Lazari-Pawłowska, której rozumienie tolerancji przyjęto tu za podstawę rozważań, słusznie zwraca uwagę na problem bezsilności, która często bywa przyczyną braku interwencji² jako wyrazu nietolerancji dla negatywnych zjawisk. Poczucie, że nie możemy wpłynąć na nietolerowane zachowania można poczytywać za przyzwolenie na niegodziwości tego świata, bo zgodnie z definicją tolerancji, nie zachodzi tu interwencja dla zmiany niepożądanego zachowania czy opinii. Tymczasem społecznościowy Internet daje nam taką możliwość, aby własnym komentarzem, wpisem, polubieniem, w końcu własną drogą nawigacji w sieci, wyrazić swój stosunek do każdej aktywności. Technologia przezwycięża zatem sytuację bezsilności, która dzieliła twórców i komentatorów definicji tolerancji: Kotarbińskiego, Lazari-Pawłowską, Kinga, Grzegorzczaka. Powszechna możliwość wyrażenia swojego sprzeciwu ułatwia bycie nietolerancyjnym.

Taka łatwość rodzi pewną niejasność w definicji tolerancji. Sprzeciw wobec opinii czy zachowania ma bowiem określony zakres przedmiotowy ale też niejednoznaczny zakres podmiotowy. Wobec kogo wyrażony sprze-

¹ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1990.

² I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8(225), s. 105–118.

ciw można uznać za wyczerpujący warunek definicyjny? Czy niewybredny komentarz wygłoszony w gronie znajomych wystarczy, czy może sprzeciw powinien być wyrażony bezpośrednio wobec osoby głoszącej nietolerowane opinie? Niejasna jest również rola technologii informacyjno-komunikacyjnej: czy publicznie wyartykułowany sprzeciw można uznać za komunikat odbierany również przez autora nietolerowanej opinii? Skoro jednak Laza-ri-Pawłowska kieruje wyrażanie sprzeciwu w stronę poglądów, opinii a nie człowieka³, należy przez to rozumieć, że warunek bezpośredniego dialogu z osobą głoszącą nietolerowane treści nie jest konieczny. Rola więc technologii informacyjno-komunikacyjnej jako medium publicznego i w dużej mierze anonimowego musi być tu uznana. Fakt ten potęguje znaczenie technologii dla wyrażania sprzeciwu, a więc i dla rodzenia się nietolerancji. To bowiem, co łatwiej wyrazić anonimowo, trudniej zmanifestować jawnie, zdradzając własną tożsamość. Sama technologiczna łatwość takiego sprzeciwu daje nieporównywalnie większe możliwości wyrażenia swojego negatywnego stosunku, a więc uznać można, że technologia ułatwia czy wręcz wspomaga nietolerancję. Wydaje się, że ten właśnie aspekt sprawia, iż skłonni jesteśmy kojarzyć chętniej technologię z ciemnymi stronami współżycia społecznego. Oczywiście obciążanie technologii grzechami jej użytkowników nie jest rozsądne, tym bardziej, że sztandarowo negatywne zjawisko trollingu, kojarzone jednoznacznie z elektronicznymi mediami społecznościowymi, mylnie kwalifikuje się czasem jako objaw nietolerancji. Nie ma tu zwykle dialogu czy nawet potępienia opinii lub zachowania, ale atakuje się najczęściej osobę, której zdanie staje się jedynie pretekstem do trollingu.

Wszeghobecna technologia odciska swoje piętno również na praktyce edukacyjnej. Postawa nauczyciela wobec niej może polegać na tolerancji lub nietolerancji. Tolerancja jako relacja jest udziałem nauczyciela na wielu płaszczyznach. Oprócz naturalnych podmiotów tej relacji, jakimi są uczniowie, rodzice, dyrekcja szkoły, ważna jest również relacja na płaszczyźnie nauczyciel–prawo oświatowe, reprezentowane głównie przez *Podstawę programową*. Zapisy tego dokumentu, które uczyniono szczególnym przedmiotem zainteresowania, dotyczą zalecenia czy wręcz konieczności stosowania technologii informatyczno-komunikacyjnej (TIK) przez nauczyciela w dydaktyce własnego przedmiotu. Postawa tolerancji wobec ta-

³ Ibidem.

kiego zapisu oraz szerzej – wobec technologii komputerowej w ogóle – jest przedmiotem badań w niniejszym artykule.

Autorzy rozporządzenia⁴ zakładają pełną jego akceptację przez nauczycieli, czyli domyślną wspólnotę poglądów na problem stosowania TIK w dydaktyce. Zgodnie zatem z definicją Iji Lazari-Pawłowskiej, nie jest to grunt, na którym można by spodziewać się postawy tolerancji⁵ – zakłada się tu bowiem brak pierwiastka odmienności, czy negatywnej oceny prezentowanych poglądów i idei. Poza jednak oczekiwaną postawą akceptacji wpływającej ze zgodności poglądów nauczyciela i autorów *Podstawy programowej*, możliwa jest także postawa częściowej negacji, skutkująca buntem lub tolerancją ze strony nauczyciela. Tę ostatnią chciałbym zidentyfikować na podstawie badań własnych, wykonanych na przełomie 2017 i 2018 roku⁶.

Studium przypadków objęło sześciu nauczycieli muzyki łódzkich szkół podstawowych. W wywiadach poszukiwano oznak postawy tolerancyjnej wobec technologii komputerowej, a w szczególności wobec zapisów ustawowych, dotyczących konieczności stosowania TIK w dydaktyce muzyki. Taka postawa zakłada uprzednie odczuwanie dyskomfortu wobec narzucanych ram podstawy programowej. Drugi warunek według Lazari-Pawłowskiej – niesprzeciwianie się ujemnie ocenianemu zjawisku – ma tu niejednoznaczną postać. Sprzeciw bowiem w sytuacji niezgody z poglądami drugiego człowieka polegać może na czynnej próbie narzucenia mu własnego poglądu lub biernego nieuwzględniania jego postulatów. Pierwsza z wymienionych możliwości w przypadku zetknięcia człowieka z instytucją narzucającą mu ramy działania może przybrać formę petycji, nacisków lobbystycznych czy wręcz strajku i ma na celu zmianę krytykowanych zapisów. Taka czynna forma sprzeciwu funkcjonować może równolegle z wykonywaniem wymaganych kontrowersyjnymi zapisami działań bądź ich zaniechaniem. Ta ostatnia, mniej spektakularna forma, jest szczególnym przedmiotem badań.

Problematyczne jest już samo zakwalifikowanie postawy nauczyciela jako takiej, która wyraża sprzeciw wobec kwestionowanego przepisu. Możemy bowiem założyć sobie dwojake zachowanie: sprzeciw wyrażany

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dz.U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356.

⁵ I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*.

⁶ Jest to kontynuacja badań przedstawionych w: P. Soszyński, *Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki. Stan postulowany a rzeczywisty*, Wydawnictwo Uniwersytetu łódzkiego, Łódź 2014.

poprzez proste niezastosowanie się do przepisu albo sprzeciw artykułowany jedynie werbalnie, czyli krytykowanie zapisu, ale jednocześnie jego realizowanie, ponieważ ignorowanie go pojmowane może być już nie jako próba wpłynięcia na zmianę przepisu (w rozumieniu definicji tolerancji – opinii czy zachowania), ale jako przekraczająca granice rzetelności zawodowej niesubordynacja. Innymi słowy: sprzeciw w warstwie deklaratywnej, mieszczący się w granicach roli społecznej nauczyciela albo sprzeciw jako zaniechanie wymaganych przez tę rolę działań, co nosi już znamiona anarchii. Postawa nietolerancji może zatem wyrażać się tu poprzez formułowanie opinii dezawuuujących kontrowersyjny zapis mimo działania zgodnego z zapisami ustawy, choć bardzo łatwo pomylić taką postawę z poczuciem obowiązku lub konformizmem.

Druga możliwość zachowania nietolerancyjnego to ta, kiedy skutkiem niezgody z przepisem jest celowe zaniechanie jego wykonywania. W takim przypadku jednak należy odrzucić sytuacje, w których brak działania nie wynika z niezgody z zapisami przepisów, ale ze zwykłego wygodnictwa czy wręcz lenistwa.

Odrzucając więc sytuacje zgodności przekonań i działań nauczyciela z zapisami rozporządzenia, starano się zidentyfikować oznaki tolerancji, zdefiniowanej trojako przez Lazari-Pawłowską⁷. Przyjmując za autorką rozumienie tolerancji jako brak przymusu do narzucania swojego zdania, nie znajdziemy teoretycznego umocowania takiej postawy w opisywanej sytuacji badawczej. Nauczyciel jako jednostka nie ma bowiem realnej możliwości wywierania skutecznego wpływu na podstawę programową. Nie będzie tu również użyteczne drugie rozumienie tolerancji jako wartości pozytywnej. Nie jest bowiem zadaniem nauczyciela kierowanie się własnymi zasadami, przy pozytywnym odnoszeniu się do odmiennych zasad podstawy programowej. Relacja ta bowiem wyraża się nie w głoszonych poglądach a w działaniu. Jeśli takie działanie byłoby sprzeczne z zapisami rozporządzenia, nie możemy mówić o pozytywnej tolerancji. Pozostaje trzecie – negatywne rozumienie tolerancji, które Lazari-Pawłowska omawia w pierwszej kolejności, identyfikując cztery możliwe motywy przyjęcia takiej postawy. Twierdzi ona, że osoby tolerancyjne „mimo negatywnej oceny jakiegoś zjawiska powstrzymują się od interwencji”⁸ z czterech możliwych motywów: obojętności (braku zaangażowania), patrzenia z góry

⁷ I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, s. 105–118.

⁸ Ibidem, s. 107–108.

(poczucia własnej przewagi), pragnienia harmonijnego współżycia z ludźmi (potrzeby „świętego spokoju”) oraz partnerstwa (jako wyrazu prawa do autonomii).

Postawę tolerancji nauczyciela wobec zapisów podstawy programowej o stosowaniu TIK w dydaktyce własnego przedmiotu należy w pierwszej kolejności skonfrontować z definicją tolerancji. Lazari-Pawłowska wychodzi od propozycji Tadeusza Kotarbińskiego, według którego „tolerancja polega na niesprzeciwianiu się cudzym działaniom, mimo że uważamy je za niepożądane”⁹. Użyty przez Kotarbińskiego przymiotnik „niepożądane” autorka jednak zastępuje innymi, własnymi: „ujemnie oceniane” lub to „co uznane zostało za zło, błąd, fałsz lub niedostatek”¹⁰, podkreślając, że nie chodzi tylko o odmiennosc opinii czy obyczajów, ale o błędność opinii lub niewłaściwość obyczajów w ocenie osoby tolerancyjnej. Taki brak sprzeciwu może wynikać z pobudek pozytywnych (gdy uznajemy prawo innego człowieka do posiadania odmiennych poglądów) lub negatywnych. Lazari-Pawłowska przyjmuje obydwa rodzaje motywacji, wyraźnie dystansując się w tym poglądzie od Józefa Kellera czy Marii Ossowskiej, którzy odmawiają uznania tolerancji z pobudek innych niż szlachetne¹¹.

Próbując nakreślić macierz takich przypadków, dojdziemy do następującego schematu:

Tabela 1. Macierz tolerancji nauczyciela

niezgodność poglądów	sprzeciw werbalny	działanie zgodne z niepodzielanym poglądem	= <i>quasi</i> -tolerancja
		zaniechanie działania	= nietolerancja
	brak sprzeciwu werbalnego	działanie zgodne z niepodzielanym poglądem	= tolerancja
		zaniechanie działania	= nietolerancja

Źródło: opracowanie własne

Terminem „*quasi*-tolerancja” określam tu przypadki, w których podjęcie przez nauczyciela kwestionowanego działania wynikać może również

⁹ T. Kotarbiński, *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, Ossolineum, Wrocław 1970, s. 191, [za:] I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, s. 106.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Za: ibidem, s. 106–107.

z pobudek innych niż tolerancja: obawy przed konsekwencjami, konformizmu i innych – ich proporcjonalny udział trudno jednoznacznie oszacować.

Aby zatem zdiagnozować relację opisaną przez Lazari-Pawłowską jako negatywna tolerancja wobec dydaktycznych zastosowań TIK, należy w pierwszym rzędzie zidentyfikować postawy nauczycieli zdradzające „ujemną ocenę” takich rozwiązań czy też pojmowanie ich jako „zło, błąd, fałsz lub niedostatek”.

W badaniach ankietowych¹² odsetek nauczycieli niezgadających się z zapisami *Podstawy programowej* w zakresie konieczności stosowania TIK przez nauczyciela zidentyfikowany został na podstawie dwóch parametrów. Przepis uznaje bowiem włączenie TIK do narzędzi dydaktycznych jako: niezbędne oraz pomocne dla uczniów. Zatem odpowiedzi pozostające w niezgodzie z tymi określeniami (uznające kompetencje informatyczne jak i opisane działania nauczyciela jako „bez znaczenia”) uznano za przejaw „ujemnej oceny” lub zakwalifikowania przepisów jako „zło, błąd, fałsz lub niedostatek”.

Takich przypadków znaleziono sześć: dwoje nauczycieli uznało kompetencje informatyczne za niepotrzebne, dwoje – że komputery w dydaktyce muzyki są bez znaczenia oraz dwoje podzielało obie opinie łącznie. Przy 88 badanych oznacza to 6,8%. Co czternasty nauczyciel zatem „ma szansę” wykazać się tolerancją, ponieważ nie podziela poglądów autorów przepisów rozporządzenia. Wszyscy oni deklarują wykorzystywanie TIK w dydaktyce własnego przedmiotu, co każe nazwać ich postawę tolerancyjną.

Wśród badanych zidentyfikowano kilka ciekawych przypadków takiej postawy. Poniżej przedstawiam te, które ze względu na swą specyfikę nie mieszczą się, bądź mieszczą się z trudem, w systematyce zaproponowanej przez Lazari-Pawłowską. Te oryginalne przypadki mogą zatem rozszerzyć perspektywę spojrzenia na zjawisko tolerancji.

Nauczyciel 1: Coraz częściej ułatwia sprawę posiadanie przez dzieci smartfonów. Staramy się w szkole to wykorzystywać, tylko problem jest taki, że rodzice mają bardzo różny stosunek do tego i uważają, że szkoła powinna unikać, żeby dziecko się nie uzależniało. Rodzice wolą, jak szkoła ogranicza, a nie udostępnia. Taka jest większość.

Mamy w tej wypowiedzi do czynienia z postawą tolerancji opisywanej przez Lazari-Pawłowską jako negatywna, wynikającą ze specyficznie poj-

¹² Badania z 2013 roku, przedstawione w: P. Soszyński, *Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki...*

mowanego motywu pragnienia harmonijnego współżycia z ludźmi. Motyw ten, opisywany przez wspomnianą autorkę, nie jest jednak bezpośredni. Nie chodzi tu bowiem o harmonijne współżycie z autorami kwestionowanych zapisów ale z osobami trzecimi – rodzicami. Respondent (N1) i jego środowisko szkolne chętnie zwiększyłoby obszar wykorzystywania technologii na lekcjach, ale kierując się tolerancją dla odmiennego zdania rodziców, umniejszając wagę programowych zapisów, wykazując wobec nich zmniejszone zaangażowanie, co mieści się w kategorii motywów, które Lazari-Pawłowska opatrzyła hasłem „obojętność”. Aprobująca postawa nauczyciela wobec przepisów w zetknięciu z nietolerancyjną postawą rodziców ustawia go zatem w pół drogi: w pozycji tolerancji zarówno wobec zapisów ustawowych jak i rodziców. Można tu zaryzykować określenie „nietolerancja nabyta” wobec przepisów, która jest efektem działania tolerancji wobec rodziców uczniów. Nauczyciel bowiem przynajmniej częściowo przejął pierwotnie obce mu stanowisko niezgody z zapisami rozporządzenia jako skutek własnej tolerancji wobec rodziców.

N2: Dobry nauczyciel muzyki może nie znać się na komputerze [...] Ja nie potrzebuję wsparcia kolegów, dyrektora [...] Ja mam swoje doświadczenie. Takie nękanie: jeszcze to, jeszcze to – to za dużo [...] Na szkolenia nie będę chodzić, bo ważniejsza jest rodzina. 10 lat się szkoliłam.

O ile w tym przypadku nie ma wątpliwości co do negatywnej oceny zjawiska, o tyle warunek nieprzeciwstawiania się mu jest tu dyskusyjny. N2 deklaruje bowiem zdanie przeciwne oraz że nie będzie uczestniczyć w szkoleniach, jednak nie wiemy, czy zastosuje się do zapisów obligujących go do stosowania TIK w dydaktyce. Takie zaniechanie można byłoby odczytać jako „korygującą interwencję” wykluczającą postawę tolerancji. Kwestię tę rozstrzyga inny fragment wypowiedzi:

N2: Mnie by było trudniej bez TIK – to wygoda.

Zatem N2 zdradza pozytywny stosunek do przepisu, który – wbrew wcześniejszej deklaracji – jest oznaką jego akceptacji. Nie ma tu więc miejsca na tolerancję wobec standardów dydaktycznych, a chodzi raczej o tolerancję wobec działań środowiska szkolnego, „nękającego” respondentkę własnym „wsparciem”. Podmiot – w tym przypadku nietolerancji – został zatem przeniesiony na środowisko wspierające działania na rzecz postawy, która sama nie wymaga tolerancji. Zaobserwować tu jednak możemy subtelną ewolucję stanowiska nauczyciela. Nietolerancja wobec działań środo-

wiska odbija się na powolnym i chyba mało uświadomionym przeobrażeniu pierwotnej postawy akceptacji wobec przepisu w postawę nietolerancji („Na szkolenia nie będę chodzić...”).

W obu przypadkach mamy zatem do czynienia z trzecim, pośrednim podmiotem, wkraczającym w relację nauczyciel–przepis, i wymuszającym postawę akceptacji wobec własnej postawy tolerancji lub nietolerancji wobec przepisu. Takie wymuszanie postawy akceptacji można uznać za przykład nietolerancji, której podmiotem jest nauczyciel. Ciekawą deklarację składa kolejna respondentka:

N4: Bariera jest we mnie. Jestem humanistką.

Odmienny system wartości N4 nie skłania jej jednak do negatywnej oceny postawy przeciwnej:

N4: Multimedialny przekaz jest ewidentnie lepszy, efektywniejszy. Skupia uwagę, jest ciekawiej.

Można rozważać, czy jest to postawa tolerancji pozytywnej, gdy reprezentując odmienny sposób funkcjonowania czy wręcz życia, wykazujemy życzliwą akceptację odmienności. Co najmniej równie prawdopodobne wydaje się tu jednak zastosowanie pozytywnej tolerancji wobec samego siebie, która wyraża się stwierdzeniem: nie umiem czegoś, ale toleruję swój brak zaangażowania w poznanie tego. Autotolerancja, czyli postawa tolerancji wobec nieakceptowanej strony własnego „ja”, nie mieści się w proponowanych definicjach tolerancji, co sugeruje bądź rozszerzenie pojęcia tolerancji o taki właśnie przypadek, bądź raczej każe zakwalifikować taką postawę jako rodzaj bierności motywowanej brakiem zaangażowania.

Jeszcze inną postawę reprezentuje kolejny respondent. Jako zaawansowany użytkownik TIK w działaniach muzycznych na własny użytek, postulowane w przepisach narzędzia komputerowe już dawno zaczął stosować w dydaktyce muzyki, nie czekając na stosowne przepisy. Można przyjąć, że taki nauczyciel, czując własną wyższość, zaledwie toleruje tych, którzy podążając za prawnie wymaganym poziomem kompetencji, nie są w stanie mu dorównać.

N6: I jesteśmy w tym programie Cyfrowych DJ-ów. Grupa uczniów chętnych z klas 5–6 zapoznała się z wirtualnym syntezatorem (Audiosauna), programują w edytorze pianolowym dźwięki i tak komponują. Poznali też edytor Audacity. Mamy zestaw kontrolera zewnętrznego MaKey-MaKey i można wydobywać dźwięki z różnych przedmiotów, np. z owoców. I uczymy dzieci programowania w środowisku Scratch, proste gry, dźwięki, muzyka.

Imponujący zakres kompetencji komputerowych jak na nauczyciela muzyki w szkole podstawowej!

Niezgodność poglądów definiująca tolerancję polega tu nie na ich odmienności, ale nasileniu, daleko większym zaawansowaniu i zaangażowaniu, które każą z wyższością patrzeć na nieudolne próby dorównania respondentowi przez autorów *Podstawy programowej* oraz innych nauczycieli próbujących te zapisy realizować.

Zidentyfikowane tutaj przypadki tolerancji nauczyciela, które wymykają się klasyfikacji zaprezentowanej przez Lazari-Pawłowską, mogą być zatem wynikiem interwencji obcej tolerancji lub nietolerancji (N1 i N2), która wkracza w bezpośrednią relację, zmieniając jej kontekst. Ważnym rozszerzeniem omawianego pojęcia jest również zjawisko autotolerancji (N4), które niebezpiecznie łatwo tłumaczy własną bierność, czy niechęć wobec wysiłków samoedukacji. Wreszcie tolerancja może nie dotyczyć odmiennych poglądów – jak chce Lazari-Pawłowska – ale jedynie różnego ich nasilenia (N6), co z kolei prowadzić może do wykształcenia poczucia wyższości, emocjonalnie różnego od tolerancji.

Bibliografia

- Lazari-Pawłowska I., *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8(225), s. 105–118.
- Kotarbiński T., *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, Ossolineum, Wrocław 1970.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dz.U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356.
- Soszyński P., *Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki. Stan postulowany a rzeczywisty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1990.

Abstrakt: Artykuł dotyczy tolerancji w relacji nauczyciel–technologia w kontekście zapisów prawa oświatowego, obligującego go do stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej w dydaktyce własnego przedmiotu. Rozpatrywane są szczególne przypadki tolerancji lub nietolerancji wobec zapisów prawa oświatowego, które mogą poszerzyć sposoby definiowania tolerancji zaproponowane przez Iję Lazari-Pawłowską.

Słowa kluczowe: tolerancja, nauczyciel, TIK.

Information and communication technology as a subject of teacher's tolerance

Abstract: The article deals with tolerance in the teacher and technology relationship in the context of educational law, obliging the teacher to use ICT in didactics of his own subject. Particular cases of tolerance or intolerance to the provisions of educational law are considered, what may extend the ways of defining the tolerance proposed by Ija Lazari-Pawłowska.

Key words: tolerance, teacher, ICT.

Magdalena Pawlak
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu

Problemy tolerancji w działalności edukatora muzealnego

Wprowadzenie: Tolerancja – wybrane definicje

Zdaniem Iji Lazari-Pawłowskiej:

Zachowujemy się tolerancyjnie jeśli dyskusję traktujemy jako rzeczywisty dialog, jeśli partnerowi pozwalamy dojść do słowa, jeśli uważnie słuchamy jego racji i otwarci jesteśmy na jego argumenty, jeśli okazujemy mu szacunek, nie wywieramy presji, nie oburzamy się w przypadku, jeśli trwa przy swoim przekonaniu itp.¹

Jest to jej zdaniem rozumienie tolerancji najbardziej intuicyjne i potoczne, z którym spotykamy się często we współczesnej literaturze. W tej definicji tolerancja polega na braku wszelkich przejawów przemocy, na niewywieraniu przymusu.

W rozważaniach pedagogów często wyróżnia się tolerancję umysłową, która oznacza respektowanie cudzych poglądów, oraz tolerancję moralną dotyczącą zachowania i stylu życia, przy czym istotne jest poznanie i pogłębianie rozumienia samego pojęcia tolerancji². Z kolei Józef Górniewicz i Krystyna Chałas podkreślają znaczenie wiedzy o przedmiocie tolerancji. Często bowiem brak podstawowej wiedzy o przedmiocie wymiany myśli czy ocenie czyichś zachowań zostaje zastąpiony funkcjonującym stereotypem i staje się podłożem nietolerancji³.

¹ I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8(225), s. 116.

² W. Janke, *Pedagogiczny wymiar tolerancji w perspektywie edukacji nauczycielskiej*, [w:] A. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, Wers, Bydgoszcz 2000, s. 127.

³ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Jedność, Lublin–Kielce 2003, s. 230.

Charakterystyka działalności edukatora muzealnego – kompetencje edukatora w koncepcjach pedagogicznych

We współczesnych rozważaniach pedagogów o tolerancji zakłada się, że właściwa droga jej kształtowania powinna zaczynać się od nabywania minimum wiedzy o jej przedmiocie.

Zdaniem wielu badaczy podejmujących problematykę edukacji muzealnej, edukator w tej dziedzinie musi łączyć teoretyczną i praktyczną wiedzę pedagogiczną z kulturoznawczą, by zaprojektować działania edukacyjne dla różnych grup odbiorców. Samo łączenie dwóch dziedzin wiedzy o kulturze i o wychowaniu stanowi wyzwanie dla praktyki w muzeum. Stanowi także przedmiot badań i dyskusji zarówno kulturoznawców jak i pedagogów. Widać to wyraźnie w różnych zestawach kompetencji zawodowych edukatorów muzealnych opisywanych w literaturze. Wynika z nich, że podstawowym dylematem jest określenie, w jakim zakresie edukator muzealny powinien podejmować rolę pedagoga – nauczyciela sztuki, a w jakim być animatorem kultury popularyzującym przestrzeń muzeum.

Graeme K. Talboys⁴, brytyjski autor podręcznika dla edukatorów muzealnych, zwraca uwagę na różnorodność ról, które musi podejmować edukator. Ma on być jednocześnie: nauczycielem, muzealnikiem, menedżerem, administratorem, ekspertem w swojej dziedzinie, a także kuratorem specjalizującym się w edukacji. Wśród wielu dziedzin, którymi w praktyce zajmuje się edukator, Talboys wymienił uczenie muzealne odbywające się w szkołach oraz edukowanie nauczycieli i studentów. Ma ono na celu ukazanie edukacyjnego potencjału muzeum, przekonanie nauczycieli o wartości pracy z kulturą materialną – w formie treningów, kursów i sesji, przygotowanie nauczycieli do korzystania z muzeów i poszukiwania usług oferowanych przez te instytucje. By spełniać te różnorodne funkcje i zadania, w podręczniku dla edukatorów Talboysa⁵ jako najważniejszą wymienia się wiedzę z zakresu edukacji, w tym zarówno z teorii jak i praktyki pedagogicznej. Dzięki temu edukator będzie mógł rozmawiać z nauczycielem na wspólnym gruncie.

⁴ G. K. Talboys, *Museum Educator's Handbook*, 2nd edition, Ashgate UK 2005, s. 19.

⁵ Ibidem, s. 25–28.

Europejscy specjaliści w zakresie edukacji muzealnej, jak Chiara Panciroli⁶ czy Javier Arnaldo⁷, uważają, że dotychczasowe oferty dokształcania nauczycieli w tym zakresie powinny być przeniesione na etap przygotowania do zawodu w czasie studiów akademickich.

Chiara Panciroli⁸ zwraca uwagę na równorzędność uzupełniania wiedzy edukatorów muzealnych z zakresu pedagogiki i nauczycieli z zakresu sztuki i jej funkcji wychowawczej. W ten sposób stworzona zostanie podstawa do nawiązania relacji w pełni dialogicznej i tym samym – do wzajemnej tolerancji przy podejmowaniu wspólnych działań na rzecz edukacji dzieci i młodzieży.

Obie grupy zawodowe charakteryzuje pewna rozbieżność interesów i odmienne punkty widzenia na postęp pedagogiczny, co nie wyklucza przewidywania i projektowania procesów innowacyjnych. Wymaga to, zdaniem Panciroli, nabywania umiejętności relacyjnych, poprzez wchodzenie w relacje w sposób konstruktywny. Potrzebne jest zatem rozwijanie zdolności edukatorów do pracy nad sobą i własną relacyjnością:

bowiem współpraca oznacza przede wszystkim konfrontowanie się z drugim człowiekiem, a to implikuje zdolność przyjęcia krytyki i użycia jej do zawodowego doskonalenia się⁹.

Niezbędna w takim procesie jest postawa otwartości na relacje z innymi, w tym nauczycielami, osobami z różnymi poglądami, postawami, co powinno prowadzić do samooceny własnej postawy i zachęty do doskonalenia się.

Panciroli¹⁰ zaproponowała zintegrowany model kształcenia dla edukatorów muzealnych i nauczycieli. Kształcenie zintegrowane wymaga jej zdaniem poznania przekazów artystycznych oraz odniesień między sztuką, muzeum i edukacją. Autorka wyodrębniła kompetencje o największym znaczeniu dla edukatorów i nauczycieli i tak dla przykładu w zakresie wiedzy interdyscyplinarnej wymagana jest znajomość sztuk plastycznych oraz przeobrażeń kulturowych niezbędnych do tworzenia koncepcji krajobrazu

⁶ Ch. Panciroli, *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*, Edizione: Guerini Scientifica, Milano 2016.

⁷ J. Arnaldo, *El educador de museos: Formación y reconocimiento de una profesión*, „Amigos de los museos: boletín informativo” 2008, no 27 (*Ejemplar dedicado a: Museos, educación y sociedad*), s. 22–25, <https://issuu.com/amigosdemuseos/docs/pdf> (dostęp: 15.03.2020).

⁸ Ch. Panciroli, *Le professionalità educative tra scuola e musei...*

⁹ Ibidem, s. 154.

¹⁰ Ibidem, s. 167.

kulturowego. Potrzebna jest znajomość kodów plastycznych i wizualnych, a także wiedza z zakresu metodyki zajęć artystycznych ukierunkowanych na eksperymentowanie w różnych technikach i materiałach.

Panciroli zwróciła uwagę na znaczenie w strategiach relacyjnych umiejętności komunikacji w językach obcych. Wynika to jej zdaniem z odpowiedzialności edukatora za kształtowanie nowych pokoleń: „w perspektywie rzeczywistości coraz bardziej kosmopolitycznej, otwartej na innego i – wobec tego coraz bardziej szanującej różnice kulturowe”¹¹. Istota znajomości języka obcego nie polega tylko na poprawności językowej w przekazywaniu informacji, ale także na pogłębionej znajomości dziedzictwa kulturowego, jego rozumieniu. Ułatwia to respektowanie różnic kulturowych po obydwu stronach – nadawcy i odbiorcy – w sytuacjach edukacyjnych w muzeum.

Zatem zarówno edukator, jak i nauczyciel powinien rozwijać umiejętność odczytywania wszystkich form ekspresji kulturalnej i posiadać umiejętności eksperymentowania we wprowadzaniu ich do dydaktyki¹². Koncepcja Panciroli zakłada stworzenie wspólnej bazy wiedzy i umiejętności, co ułatwiłoby wzajemne poznanie specyfiki działań edukacyjnych obydwu grup zawodowych i przyczyniło się do wzajemnej akceptacji różnorodnych postaw edukacyjnych – a to świadczy o wzajemnej tolerancji zawodowej.

Postawa otwarcia do negocjowania różnych od własnych poglądów wymaga nastawienia tolerancyjnego. Tylko wówczas może zaistnieć konstruktywne podejście do działań edukacyjnych osób o różnych doświadczeniach zawodowych i poglądach kulturowych. Panciroli, proponując model współpracy edukatora i nauczyciela, zakładała, że powinien być on inicjowany już w czasie kształcenia uniwersyteckiego. Wtedy nauczyciel poszerza swoją wiedzę o informacje dotyczące funkcji muzeów i specyfiki ich działalności, a edukator poznaje ten sam zakres wiedzy o instytucjach szkolnych.

W Polsce w większości przypadków edukator muzealny posiada wykształcenie adekwatne do rodzaju muzeum, w którym pracuje. Natomiast kwalifikacje pedagogiczne edukatorzy uzupełniają na specjalistycznych kursach. W *Raporcie o stanie edukacji muzealnej* z 2012 roku stwierdzono, „że do muzeów trafia się, poszukując pracy zgodnej z profilem wykształcenia, a edukatorem zostaje się dopiero wtórnie. (...) Rzadko kiedy natomiast obecni edukatorzy muzealni trafili do swoich miejsc pracy w wyniku świadomej

¹¹ Ibidem, s. 152.

¹² Ibidem, s. 168.

decyzji i przekonania, że to właśnie chcą w życiu robić”¹³. Aktualnie coraz częściej w ofertach pracy dla edukatorów poszukuje się osób z wykształceniem pedagogiczno-kulturowym. Już w tym samym roku Leszek Karczewski¹⁴ odniósł się do niezbyt korzystnej wizji edukatora muzealnego przedstawionej w raporcie. Zarzucił autorom krzywdzącą generalizację na podstawie analizy statystycznej wypowiedzi. W jego opinii edukatorzy będą zauważeni, gdy ich praca będzie obejmowała różne formy muzealne – od przygotowania wystawy na zasadzie konsultanta, aż do przyjęcia roli kuratora działań edukacyjnych. Edukator pełni różnorodne funkcje, często podejmując jednocześnie rolę edukatora, animatora, mediatora i kuratora. Karczewski wyraźnie podkreśla autonomiczną i alternatywną dla edukacji szkolnej rolę edukatora, która nie powinna nakładać się na rolę i zadania nauczyciela¹⁵.

Również w polskiej pedagogice Renata Pater¹⁶ wyznacza dla edukatora-animatora muzealnego ambitne cele: wprowadzenie publiczności do muzealnego świata, otwarcie zwiedzających na wiedzę i doświadczenia estetyczne, ponadto pomoc w odkryciu siebie i zachęcenie publiczności do nieustannego uczenia się i partycypacji. Edukator powinien w tym celu łączyć wykształcenie z pasją i zaangażowaniem.

W przedstawionym zestawie preferowanych kompetencji Pater¹⁷ wyróżniła kompetencje komunikacyjne i interpersonalne. Pomagają one edukatorowi w zachęcaniu do odkrywania świata w procesie interpersonalnej komunikacji i interakcji, inspirowania refleksji, prowadzenia dialogu. Jolanta Skutnik¹⁸ uważa, że tak specyficzny rodzaj współpracy, jaki często występuje między muzeum a szkołą – często określany on bywa mianem kulturowej kooperacji a nawet partnerstwa – wymaga, aby przynajmniej jedna ze stron była uczestnikiem życia kulturalnego, a obie strony jednocześnie zainteresowane funkcją współpracy.

¹³ M. Szeląg (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2012, s. 140.

¹⁴ L. Karczewski, *Ucieczka do przodu. Autonomia instytucji muzeum jako alternatywa dla edukacji muzealnej*, „Biuletyn Programowy NIMOZ” 2012, nr 5.

¹⁵ Ibidem, s. 26.

¹⁶ R. Pater, *Animatorzy edukacji muzealnej. W poszukiwaniu „jakościowych” innowacji dla dydaktyki akademickiej*, [w:] K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 410.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ J. Skutnik, *Edukacja we współczesnym muzeum sztuki. Konteksty mediacyjne*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkoła edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 267.

Trzeba zauważyć zróżnicowanie między propozycjami w literaturze zachodniej a polskiej. W Polsce bardzo mocno podkreśla się autonomiczność i odrębność zawodu edukatora, nie syntetyzuje się go z zadaniami nauczania sztuki i nie wiąże się merytorycznie z programami szkolnymi. Bez względu na tę różnicę akcentów, biorąc pod uwagę koncepcję Talboysa i teorie polskich badaczy, należy podkreślić zgodność co do znaczenia kompetencji komunikacyjnych, interpersonalnych, umiejętności dialogicznych w pracy z odbiorcami w różnym wieku. Dotyczy to także współpracy z nauczycielami – osobami stale współdziałającymi z edukatorami. Każda z tych grup powinna mieć wiedzę o przedmiocie działalności zawodowej drugiej strony.

W opinii polskich pedagogów istnieje przekonanie, że w dualizmie szkoła–muzeum inicjatywa wychodzi najczęściej ze strony muzeum¹⁹. Optymistyczne zmiany dostrzegła R. Pater na podstawie wyników badań niemieckich pedagogów przeprowadzonych wśród nauczycieli uczestniczących w edukacji muzealnej. Większość badanych nauczycieli, którzy bywali przynajmniej raz w roku w muzeum, oceniła bardzo pozytywnie znaczenie tej instytucji dla edukacji i deklarowała chęć dalszej współpracy.

Obszary tolerancji w pracy edukatora muzealnego

W praktyce zdarza się, że samo zainteresowanie współpracą nie wystarcza, o czym świadczy między innymi doświadczenie francuskich badaczy i edukatorów muzealnych Ivana Polliarta i Herve Thibona²⁰. Realizowali oni projekt warsztatów artystycznych na bazie lokalnego dziedzictwa, na zamówienie ministerstwa edukacji, w Muzeum Sztuk Pięknych w Reims. Uczestniczyli w nim nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej ze swoimi uczniami.

Projekt miał opracowane szczegółowe kalendarium zaakceptowane przez obie strony: edukatorów i nauczycieli. W trakcie realizacji nastąpił kryzys, bowiem: „Nauczyciel przytłoczony ilością przywołanej wiedzy fachowej i artystycznej, opuszcza stanowisko. Nie jest już w stanie śledzić przebiegu projektu, nie zadowala się też stojąc z boku (...) odłącza się więc kompletnie i już nie bierze w nim udziału”²¹. W tej sytuacji wkroczył do działania

¹⁹ S. Ciupka, *Kulturowe uwarunkowania innowacyjności pedagogicznej*, [w:] U. Szuścik, R. Raszke (red.), *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. Refleksje pedagogiczne w teorii i w praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 16.

²⁰ I. Polliart, H. Thibon, *Narzędzia mediacji sztuki współczesnej. Działać, oglądać, mówić na warsztatach artystycznych*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

²¹ Ibidem, s. 383.

pedagog w roli mediatora, podjął przerwane przez nauczyciela działania, a jednocześnie rozpoczął mediację w celu ustanowienia równowagi ról każdego z partnerów (edukatora i nauczyciela). Pojawiła się wówczas potrzeba kształcenia, a właściwie doksztalcania edukatora i nauczyciela.

Polliart i Thibon, analizując przebieg relacji, zauważyli, że można było wcześniej dostrzec symptomy nadchodzącego kryzysu. Na każdym kolejnym etapie projektu inicjatywę przejmowali edukatorzy, pogłębiając bierność i poczucie niekompetencji u nauczycieli. Tymczasem to przecież nauczyciel na początku realizacji wniósł swoją wiedzę i doświadczenie, znajomość dzieci i ich zainteresowań i umiejętności oraz zachęcał je do działań artystycznych w muzeum. Założona w projekcie komplementarność ról edukatora i nauczyciela wymagała wspólnego, a może, jak zakładała Panciroli, wzajemnego doksztalcania przed podjęciem realizacji. Pozwoliłoby to na kształtowanie wzajemnej, tolerancyjnej wymiany poglądów i wiedzy z zaakceptowaniem różnic w kompetencjach zawodowych bez ich hierarchizowania.

O rozwiązaniach francuskich dotyczących powołania stanowiska doradcy pedagogicznego, ułatwiającego wzajemne zrozumienie w działaniach edukatora i nauczyciela, pisała także Jolanta Skutnik²². Zwróciła uwagę na interwencyjny charakter jego aktywności: od ułatwiania kontaktów między nauczycielem a edukatorem, doradztwa w sprawie zaplecza materialnego, do dostosowania zaprojektowanych zajęć muzealnych do treści wynikających z programu nauczania.

Inną różnicą, już nie dotyczącą wiedzy i kwalifikacji edukatora i nauczyciela, jest różnica instytucjonalna, która wymusza określone zachowania. Podkreślił to L. Karczewski, stwierdzając, że: „instytucje kultury są autonomiczne a szkolnictwo nie, więc szkolnictwo nie ma narzędzi do tego, żeby merytorycznie nadzorować ofertę instytucji kultury”²³. We wcześniej cytowanej publikacji Karczewski również zwrócił uwagę na autonomię muzeum wobec instytucji szkolnych. Edukacja muzealna nie jest edukacją uczniów czy jakichkolwiek innych osób podlegających sformalizowanemu procesowi oświatowemu. Uznał za błąd współpracę rozumianą jako podporządkowanie treści edukacyjnych muzeum systemowi szkolnemu: „to

²² J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 140.

²³ Wywiad z Leszkiem Karczewskim, edukatorem sztuki, kierownikiem Działu Edukacji Muzeum MS2 w Łodzi, przeprowadzony przez autorkę 2.03.2018.

mylenie kuratora muzealnego z kuratorem oświaty”²⁴. W jego przekonaniu edukacja muzealna ma charakter spersonalizowany, gość muzeum nie jest elementem systemu szkolnictwa. Wiedza szkolna uczniów stanowi zaledwie pretekst do wieloaspektowej interpretacji tzw. muzealiów.

Jak zatem z tej perspektywy oceniana jest współpraca z nauczycielem, jakie są obszary wzajemnej nietolerancji bądź tolerancji? Pierwszy problem związany z różnymi oczekiwaniami to czas realizacji działań edukacyjnych w muzeum. Istnieje presja nauczycieli na 45-minutowe lekcje muzealne. Zdaniem Karczewskiego wywiera się w ten sposób presję na wprowadzenie 45-minutowej jednostki działań edukacyjnych w muzeum. Zaznacza on przy tym, że w Muzeum Sztuki nie prowadzi się lekcji muzealnych, oferuje się warsztaty, których czas trwania uzależniony jest od problematyki prezentowanej sztuki²⁵.

Z drugiej strony jest oczywiste, że inna organizacja czasu zajęć niż w szkole utrudnia nauczycielom wyjście z klasą do muzeum. Trzeba bowiem wpisać to działanie w system jednostek czasu szkolnego, z którego są rozliczani. Karczewski zauważył krytycznie, że nauczyciele po przyprowadzeniu uczniów do muzeum zyskują dla siebie trzy kwadranse, by od nich odpocząć. Nie jest to zjawisko powszechne, można dostrzec również pozytywną zmianę w tym zachowaniu. Coraz częściej przychodzą do muzeum grupy dobrze zorganizowane. Opiekunowie dokonują celowanego wyboru konkretnego warsztatu, coraz mniej jest wizyt przypadkowych. Mniejszość nauczycieli „stoi z boku w sytuacji warsztatowej i pełni funkcję opiekuna, który wzrokiem usadza na miejsce, żeby nie biegać”²⁶. Jest to pierwszy przejaw nieakceptowania zachowania nauczycieli, którą Karczewski nazwał „programowaniem dzieci do jakiegoś konwencjonalnego odbioru sztuki”²⁷. Pracownicy muzeum podejmowali działania „naprawcze” promujące wśród nauczycieli ofertę muzeum, a przede wszystkim stosowane tam formy i metody edukacji.

Ciekawe, jakim zainteresowaniem edukatorów cieszyłyby się spotkania metodyczne zorganizowane przez nauczycieli w szkołach lub przedszkolach?

²⁴ L. Karczewski, *Ucieczka do przodu...*, s. 28.

²⁵ Ibidem, s. 30.

²⁶ Wywiad z Leszkiem Karczewskim, edukatorem sztuki, kierownikiem Działu Edukacji Muzeum MS2 w Łodzi, przeprowadzony przez autorkę 2.03.2018.

²⁷ Ibidem.

W opisanym przypadku mamy do czynienia z przejawami dwóch rodzajów tolerancji według Lazari-Pawłowskiej²⁸. Wobec niektórych zachowań nauczycieli edukator zaprezentował przejaw tolerancji negatywnej. Przedmiotem tolerancji są zachowania odmienne od oczekiwanych, uważane za niewłaściwe. Z kolei podjęcie interwencji poprzez organizację szkoleń dla nauczycieli w celu poznania i zrozumienia metod pracy w muzeum należy uznać za przejaw tolerancji pozytywnej. Pawłowska²⁹ sformułowała trzecie rozumienie pojęcia „tolerancja”, którego istota polega na tym, by przeciwstawiać się innym poglądom i zachowaniom bez wywierania przymusu. Proponowanie spotkań z wymianą argumentów, warsztatów dla nauczycieli, podejmowanych w celu przekonania ich do poznania i akceptowania innych strategii działań edukacyjnych w muzeum, ma znamiona tolerancji pozytywnej.

Istnieje jednak obawa, że przy tak mocnym akcentowaniu autonomii muzeum może powstać zagrożenie dla tolerancji wynikające z poczucia własnej przewagi i chęci jej utrzymania. Sprzyja temu powszechna wśród pedagogów opinia, że muzea przejmują inicjatywę w zakresie edukacji kulturalnej. Jak wynika z raportu opracowanego pod kierunkiem Katarzyny Olbrycht³⁰, pracownicy instytucji kultury oceniają swoje kompetencje „zdecydowanie pozytywnie” lub „raczej pozytywnie”, natomiast niższą ocenę wystawiają kadry pracujące w placówkach oświatowych – przeważają oceny: „raczej pozytywnie” i „neutralnie”, a 14% respondentów oceniło kadrę oświaty „raczej negatywnie”. W odniesieniu do potrzeb zwiększania własnych kompetencji większość badanych zaznaczyło „spotkania i wymianę doświadczeń” z osobami zajmującymi się edukacją kulturalną w innych ośrodkach. Choć połowa badanych deklaruje potrzebę podnoszenia formalnych kwalifikacji i kompetencji, nie wskazuje jednocześnie na potrzebę wymiany doświadczeń z nauczycielami. Dane z raportu potwierdzają słuszność obaw o zagrożenie nietolerancją dotyczącą partnerstwa z nauczycielami.

Obok wymienionych różnic w zakresie wiedzy, kwalifikacji, metod pracy, między edukatorem a nauczycielem pojawia się także kwestia wzajemnej akceptacji uzależniona od wcześniejszych doświadczeń zawodowych i oso-

²⁸ I. Lazari-Pawłowska, *Tolerancja jako zjawisko...*, s. 106.

²⁹ Ibidem, s. 116.

³⁰ K. Olbrycht, J. Skutnik, E. Konieczna, D. Sieroń-Galusek, B. Dziadzia (red.), *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze. Raport*, 2012, <https://nck.pl/badania/raporty/kadry-dla-kultury-w-edukacji-i-edukacji-w-kulturze> (dostęp: 10.08.2020).

bowych edukatorów. Mogą one wpływać na poszerzanie lub ograniczanie granic wzajemnej tolerancji.

Charakterystyczne jest w wypowiedziach edukatorów odniesienie do zachowań nauczycieli podczas zajęć, często krytyczne, choć dostrzegają także powiększającą się grupę nauczycieli zaangażowanych. Jak określiła jedna z edukatorek: są dwie kategorie zaangażowania nauczycieli. Jedna polega na ubezwłasnowolnianiu uczniów, nauczyciele są niekiedy nawet agresywni, formułując nakazy „idźmy tu, musisz to, musisz tamto”. Druga kategoria to nauczyciele, którzy przekazują pozytywną energię, współuczestniczą w zajęciach, bawią się razem z dziećmi³¹. W dalszej części wypowiedzi określiła swój ideał współdziałania z nauczycielami, oparty na wzajemnej akceptacji. Składał się on z trzech etapów: przygotowania w szkole, warsztatów w muzeum z aktywnym uczestnictwem nauczycieli i na końcu – przywołanie zdobytej wiedzy i umiejętności w kontekście programu szkolnego.

Inną charakterystyczną oceną dla tej części analizy granic tolerancji w zależności od wcześniejszego doświadczenia jest wypowiedź edukatora, który był wcześniej nauczycielem w szkole. Krytycznie ocenił, podobnie jak większość edukatorów, współpracę z nauczycielami podczas zajęć muzealnych. Dostrzegł zbyt rygorystyczne dyscyplinowanie uczniów, które wygasza ich entuzjazm i zainteresowanie w czasie trwania zajęć. Jednak zaznaczył:

Ja na to patrzę trochę szerzej, wiem, ile wysiłku wymaga zapanowanie nad grupą, przyprowadzenie jej bezpiecznie (...) i że oni zbierają siły na powrót³².

Z drugiej strony pomoc nauczyciela jest konieczna, ponieważ edukator nie zna grupy i czuje się niekomfortowo, zwracając uwagę nauczycielom. Także w odniesieniu do zakresu wiedzy niezbędnej dla edukatora zaprezentował odmienną od większości edukatorów opinię, gdyż stwierdził:

Z mojej perspektywy ważniejsza jest wiedza pedagogiczna, umiejętności w zakresie przekazywania wiedzy (...) – są [one] dość istotne, by zainteresować odbiorcę. Zawsze się mogę przygotować (teoretycznie) do zajęć i dokształcić, natomiast nikt nie przygotowuje do tego, jak ja to mam przekazać (...) ktoś, kto uczył w szkole ma łatwiej, ale też trzeba się przestawić³³.

³¹ Na podstawie wywiadu z edukatorką, przeprowadzonego w Muzeum Kinematografii w Łodzi 08.03.2020.

³² Na podstawie wywiadu z edukatorem, przeprowadzonego w Muzeum Kinematografii w Łodzi, 06.03.2020.

³³ Ibidem.

Relacje między nauczycielem i edukatorem są reprezentatywne dla ukazywania problemów związanych z tolerancją poglądów i zachowań wobec odwiedzających muzea z uwagi na fakt, że szkoły stanowią zdecydowanie znaczącą część publiczności muzealnej.

Zakres tolerancji w zachowaniach, działaniach i poglądach wymagany od edukatorów jest szeroki. Trzeba zaznaczyć, że sami edukatorzy, jak wynika z ich wypowiedzi³⁴, odczuwają brak tolerancji wobec podejmowanych działań przez pracowników innych działów w muzeum.

Edukatorzy muzealni są grupą pracowników, która jest w trakcie kształtowania swojej pragmatyki zawodowej. Jako osoby promujące alternatywną edukację kulturalną mają wpisaną tolerancję w swoje kwalifikacje zawodowe i muszą wykazać się tolerancją wobec poglądów i zachowań odwiedzających.

Bibliografia

- Arnaldo J., *El educador de museos: Formación y reconocimiento de una profesión*, „Amigos de los museos: boletín informativo” 2008, no 27 (*Ejemplar dedicado a: Museos, educación y sociedad*), <https://issuu.com/amigosdemuseos/docs/pdf> (dostęp: 15.03.2020).
- Chąłas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Jedność, Lublin–Kielce 2003.
- Ciupka S., *Kulturowe uwarunkowania innowacyjności pedagogicznej*, [w:] U. Szuścik, R. Raszke (red.), *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. Refleksje pedagogiczne w teorii i w praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Janke A. W., *Pedagogiczny wymiar tolerancji w perspektywie edukacji nauczycielskiej*, [w:] A. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, Wers, Bydgoszcz 2000.
- Karczewski L., *Ucieczka do przodu. Autonomia instytucji muzeum jako alternatywa dla edukacji muzealnej*, „Biuletyn Programowy NIMOZ” 2012, nr 5.
- Lazari-Pawłowska I., *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8(225), s. 105–118.
- Olbrycht K., Skutnik J., Konieczna E., Sieroń-Galusek D., Dziadzia B. (red.), *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze. Raport*, 2012, <https://nck.pl/badania/raporty/kadry-dla-kultury-w-edukacji-i-edukacji-w-kulturze> (dostęp: 10.08.2020).
- Panciroli Ch., *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*, Edizione: Guerini Scientifica, Milano 2016.
- Pater R., *Animatorzy edukacji muzealnej. W poszukiwaniu „jakościowych” innowacji dla dydaktyki akademickiej*, [w:] K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 410.

³⁴ Na podstawie wywiadów przeprowadzonych przez autorkę w latach 2018–2020 oraz uczestnictwa w seminarium, przeprowadzonym na Forum Edukatorów Muzealnych „Poza rok 2020” 19.12.2017 w Wilanowie.

- Polliart I., Thibon H., *Narzędzia mediacji sztuki współczesnej. Działać, oglądać, mówić na warsztatach artystycznych*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Skutnik J., *Edukacja we współczesnym muzeum sztuki. Konteksty mediacyjne*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Skutnik J., *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Szeląg M. (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2012.
- Talboys G. K., *Museum Educator's Handbook*, 2nd edition, Ashgate, UK 2005.

Abstrakt: Celem artykułu jest ukazanie złożoności ról edukatora muzealnego. Obecnie oprócz wiedzy eksperckiej wymaga się od tej grupy szeregu kompetencji i umiejętności – także interpersonalnych. To edukator spotyka się z publicznością i musi być otwarty na jej potrzeby. W większości muzeów najliczniejszą grupę regularnie zwiedzających stanowią grupy szkolne – reprezentowane przez nauczyciela. To właśnie w relacji edukator–nauczyciel pojawia się potrzeba tolerancji, dialogu. Okazuje się, że nauczycieli i edukatorów wiele różni, od zakładanych celów wizyty, po odmienne kompetencje. Prezentowane w artykule przykłady i wypowiedzi z praktyki ukazują pojawiające się problemy czy uprzedzenia.

Słowa kluczowe: tolerancja, relacja muzeum–szkoła, relacja edukator–nauczyciel, tolerancja zawodowa w muzeum, kompetencje edukatora muzealnego.

Tolerance issues in museum educator's activity

Abstract: The aim of the article is to show the complexity of museum educator's roles. Nowadays they are not only required to have expert knowledge but also a range of other skills – including interpersonal ones. Educator meets the audience and must be open to their needs. In the majority of museums the most frequent visiting groups are school field trips – represented by the teacher. It is the educator–teacher relationship that requires tolerance and dialog. Evidently teachers and educators differ in many areas ranging from intended goals of the visit to their own competences. Examples shown in this article reveal recurring problems and prejudices.

Key words: tolerance, museum–school relationship, educator–teacher relationship, museum educator competences.

III

Edukacyjne propozycje kształtowania postaw tolerancji

Anna Majewska-Owczarek

Uniwersytet Łódzki

Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości

Arteterapia jako działanie wspomagające proces otwierania się na Innego

Wprowadzenie

„*Inny* sposób”, „opisy *innych* ważnych zagadnień”, „w kontaktach z *innymi* ludźmi”, „*inny*, oprócz siły, czynnik zainteresowań”¹ to wybrane przykłady zwrotów z zastosowaniem słowa „inny”. Zaimek ten używany jest w odniesieniu do osób, przedmiotów, miejsc, przyczyn – przykłady można by mnożyć i jak podaje *Słownik języka polskiego*² oznacza: nie ten sam, nie taki sam, różny.

W przytoczonych wyżej sformułowaniach posłużenie się tym zaimkiem zwraca także uwagę z tego względu, że owo *inne* nie jest tym, do kogo/czego jest porównywane, nie jest tym, obok kogo/czego się znajduje. Relacja pomiędzy kimś a kimś, czymś a czymś zakłada istnienie różnicy.

W procesie rozwoju myśli filozoficznej do kategorii różnicy w relacjach międzyludzkich odnosił się Emmanuel Lévinas³, który relację między ludźmi określał jako relację Ja–Inny. Według francuskiego filozofa Inny jest zawsze różny od Ja i nie da się tych dwojga sprowadzić do wspólnego mianownika ze względu na ich niepowtarzalność i niezastępowalność.

Różnorodność, obecna także w rozważaniach przedstawicieli filozofii postmodernistycznej⁴, niesie zatem w sobie pewne napięcie, sugeruje istnienie przestrzeni, w której następuje zderzenie co najmniej dwóch podejść, dwóch światopoglądów. Martin Buber⁵ nazywa tę przestrzeń *po-między*, które to opisuje sposoby relacji, nie dotyczy świata zewnętrznego ani wewnętrznego. Jest rzeczywistym miejscem międzyludzkiego dziania

¹ Cytowane zwroty pochodzą z książki *ABC kreatywności. Kontynuacje* K. J. Szmidta (Difin, Warszawa 2019).

² M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1978, s. 792.

³ T. Żółkowska, *Ja, Ty, Inny – dialog?*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 25

⁴ B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 40.

⁵ T. Żółkowska, *Ja, Ty, Inny...*, s. 28.

się. Człowiek spotyka się z człowiekiem ze świadomością zarówno podobieństw jak i różnic.

Płaszczyzną, na której dochodzi do spotkania z Innym, jest sfera społeczna, w której drugi człowiek pojawia się często jako Obcy – ktoś, kto nie pasuje do naszego oswojonego i poznanego świata, kto wymyka się naszym sposobom interpretowania i wyjaśniania rzeczywistości.⁶

I w takim momencie, od każdego z osobna zależy, czy przekroczy granicę własnych obaw i w myśl klasycznej filozofii dialogu spojrzysz na Innego z otwartością, traktując go jako partnera równie wartościowego jak on sam, zapraszając go do wzajemnego poznania i zrozumienia, czy zdecyduje się na jego odrzucenie.

Zdaniem Barbary Kwiatkowskiej-Tybulewicz⁷ zwrócenie uwagi na Innego, którym może być osoba innego wyznania, narodowości, niepełnosprawna, jest szansą wejścia na nowe ścieżki poznawcze, otwarcia na nieznane dotąd sposoby wyjaśniania i interpretowania świata, twórczego przekształcania rzeczywistości tak, by stawała się przyjazna dla człowieka. Odrzucenie natomiast prowadzić może do samotności w kontekście negatywnym, której, jak pisze Bożena Krupa⁸ powołując się na Brunona Hołysta, towarzyszy smutek, gniew, złość, niezadowolenie z siebie, pesymizm, poczucie wyobcowania, trudności w dzieleniu się własnymi myślami i uczuciami.

Arteterapia i Inny

Formą działania, która wychodzi naprzeciw zmaganiom człowieka związanym z odrzuceniem, bólem, samotnością, pozwalającą na wyrażenie emocji, a także przetworzenie bolesnych przeżyć w bezpieczny sposób, jest arteterapia⁹. Aktywności podejmowane podczas tej formy pracy terapeutycznej związane są z wykorzystaniem wytworów sztuki (dzieł sztuki plastycznej, książek, utworów muzycznych itd.) do poprawy kondycji fizycznej i psychicznej jednostki¹⁰. Uczestnik zajęć zaproszony jest także do swobodnego, niczym nieskrępowanego procesu twórczego, wobec którego kryte-

⁶ B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *Wychowawcze aspekty...*, s. 41.

⁷ Ibidem.

⁸ B. Krupa, *Samotność – znak czasu*, [w:] Z. Gaś (red.), *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc*, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin 2013, s. 104.

⁹ C. A. Malchiodi, *Arteterapia. Podręcznik*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 291.

¹⁰ A. Pikała, M. Sasin, *Arteterapia. Scenariusze zajęć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 21.

ria wartości artystycznej tracą znaczenie¹¹. Sztuka w arteterapii nie odnosi się bowiem do tradycyjnego jej rozumienia, w którym celem „artystów” (uczestników zajęć arteterapeutycznych) jest wykonanie dzieła, ale istotą jest ekspresja, kreacja¹², proces twórczy¹³. Polega on tutaj „na reorganizacji posiadanego doświadczenia i stwarzaniu w oparciu o jego elementy nowych kombinacji i zestawień”, łączeniu i integrowaniu ich w sposób oryginalny i nieoczekiwany¹⁴.

W arteterapii mamy zatem do czynienia z dwoma procesami:

- percepcją związaną z kontaktem ze sztuką, jej przeżywaniem oraz poznawaniem otaczającego świata,
- ekspresją, twórczą aktywnością, której efektem finalnym jest kreacja mogąca pozwolić na poznanie osobowości jej twórcy¹⁵.

W planowanych działaniach arteterapeutycznych, zwraca uwagę Janina Florczykiewicz, wykorzystanie sztuki obejmuje realizację celów ukierunkowanych dwojako¹⁶. Pierwszy – medyczny – dotyczy wsparcia leczenia w przypadku ujawniających się zaburzeń, np. depresji, stanów lękowych. Drugi – edukacyjny – odnosi się do rozwoju, czyli kształtowania osobowości jednostki.

W nurcie edukacyjnym¹⁷ uwaga skupiona jest na „dostarczaniu jednostce dodatkowej wiedzy, która może polepszyć jej orientację w otaczającym świecie oraz skłonić ją do rozwiązywania najbardziej istotnych spraw życiowych”¹⁸. Dodatkowe wiadomości mają być pomocne przy refleksji nad celem życia, w ujawnieniu własnych potrzeb, a także w rozwoju wrażliwości. W procesie podkreśla się dążenie do rozwoju kreatywności (funkcja emancypacyjna), kształtowania wartości, postaw oraz umiejętności społecznych

¹¹ P. Rozmysłowicz, *Arteterapia jako metoda korygowania zaburzeń emocjonalnych*, [w:] L. Katarzyńczuk-Mania, *Metody i formy terapii sztuką*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005, s. 12.

¹² M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Difin, Warszawa 2013, s. 12.

¹³ E. Józefowski, *Praktyka sztuki jako terapia – kilka uwag edukatora sztuki*, [w:] L. Katarzyńczuk-Mania, *Metody i formy...*, s. 26.

¹⁴ M. Wróblewska, *Poszukiwanie istoty twórczości w ekspresji werbalnej i plastycznej*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – Samorealizacja – Wsparcie*, Librus, Katowice 2005, s. 60.

¹⁵ A. Korbut, *Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 11, nr 3(41) s. 270.

¹⁶ J. Florczykiewicz, *Interdyscyplinarność arteterapii – sztuka jako przestrzeń działania arteterapeutycznego*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2015, nr 15(8), s. 26.

¹⁷ Z uwagi na problematykę podejmowaną w artykule rozważania ograniczone zostały do bliższego przyjrzenia się roli i znaczeniu nurtu edukacyjnego.

¹⁸ A. Korbut, *Arteterapia i jej zastosowanie...*, s. 271–272.

(funkcja socjalizacyjna), zwraca się uwagę na przekształcanie szkodliwych mechanizmów na takie, które są bardziej wartościowe (funkcja korekcyjna), a także stwarza się warunki, w których uczestnik terapii może odpocząć i nabrać sił do przezwycięzania problemów życiowych (funkcja rekreacyjna).

Eugeniusz Józefowski proponuje, by działania arteterapeutyczne mające charakter edukacyjny rozpatrywane były w kategorii interwencji wychowawczej, która ukierunkowana jest na „wspomaganie rozwoju podmiotowego, poprzez pobudzanie wyobraźni, kreatywnego myślenia i działania, w działaniach lokujących się w przestrzeni sztuki”¹⁹. Jako metodę, która ma sprzyjać owej interwencji, proponuje autorską koncepcję warsztatu twórczego, rozwijaną także przez Wiesława Karolaka²⁰.

W proponowanej autorskiej koncepcji E. Józefowski odwołuje się do wąskiego rozumienia pojęcia arteterapii, ograniczając tym samym działania w ramach warsztatu do kreacji wizualnej. Na charakter i specyfikę aktywności podejmowanej podczas okazji rozwojowych składa się kilka elementów: cele, miejsce, uczestnicy, forma warsztatów, wykorzystane techniki wizualne oraz kompetencje prowadzącego²¹. Każde działanie warsztatowe ma określoną strukturę, która zawiera w sobie trzy elementy:

- 1) trening wyobraźniowy,
- 2) kreacja wizualna,
- 3) omawianie prac²².

Kolejność wymienionych elementów jest ściśle określona i każdemu z nich przypisana jest określona rola. Trening wyobraźniowy stanowi werbalną stymulację, która przyjmuje postać narracji prowadzącego, związanej z problematyką podejmowaną podczas warsztatu.

Zakłada się, że bodźce werbalne w powiązaniu z oddziaływaniem klimatu miejsca, jego właściwości fizycznych, wywołują skojarzenia, które są przekształcane w wyobrażenia wizualne; te z kolei stanowią podstawę tworzenia symboli wizualnych, kodu ikonичnego zapisywanego w powstającym dziele²³.

¹⁹ E. Józefowski, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 12.

²⁰ W. Karolak, *Arteterapia. Przypoda i porządek*, Difin, Warszawa 2018; idem, *Arteterapie. Język wizualny w terapiach, twórczości i sztuce*, Difin, Warszawa 2014; idem, *Projekt edukacyjny – projekt artystyczny*, Wyd. WSHE w Łodzi, Łódź 2004; idem, *Projekt arteterapeutyczny, projekt edukacyjny, projekt artystyczny*, [w:] W. Karolak, W. Kaczorowska (red.), *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Wyd. AHE w Łodzi, Łódź 2011, s. 377–384.

²¹ Alternatywna nazwa dla warsztatu twórczego zaproponowana przez E. Józefowskiego.

²² Podobną strukturę proponuje C. A. Malchiodi. Dzieli ją również na trzy etapy: wstęp i rozgrzewka, główne ćwiczenia plastyczne, dyskusja i zamknięcie grupy (por. C.A. Malchiodi, *Arteterapia...*, s. 433).

²³ E. Józefowski, *Arteterapia...*, s. 22.

Przeżycia wywołane podczas treningu wyrażane są za pomocą ekspresji plastycznej, co stanowi istotę kreacji artystycznej. Eugeniusz Józefowski podkreśla, że ani sukces, ani obraz, ani grafika, ani efekt końcowy nie jest najistotniejszy, ale ważna jest wartość procesu dochodzenia do kolejnych nowych prac plastycznych²⁴. To właśnie wtedy toczy się wewnętrzny dialog prowadzony podczas tworzenia pracy. Pojawia się refleksja, ujawniają nowe aspekty posiadanego obrazu rzeczywistości, dochodzi do kreacji nowego sposobu jej rozumienia.

Interakcje zachodzące pomiędzy elementami struktury artystycznej – symbolami wizualnymi a elementami osobowości twórcy – skryptami poznawczymi i przyporządkowanymi im emocjami prowadzą do powstania ostatecznej formy artystycznej dzieła, która jest jednocześnie zapisem zmian dokonanych w osobowości²⁵.

Działanie warsztatowe wieńczy omawianie powstałych prac i towarzysząca temu refleksja. Na tym etapie przyjmuje się zasadę dobrowolności wypowiedzi, a autor, jeśli chce się wypowiedzieć, robi to na końcu. Unika się wartościowania poszczególnych prac, co pomaga w dostrzeżeniu, jak inaczej można rozumieć i odczuwać tę samą sytuację wyjściową.

Skoro więc uczestnictwo w procesie arteterapeutycznym niesie ze sobą korzyści dla własnego rozwoju, skoro problematyka warsztatu odnosząca się do Ja zachęca do uświadomienia sobie pozytywnych aspektów siebie i nowego spojrzenia na siebie, to czy przynosi także rezultat w postaci nowego spojrzenia i otwartości na Innego? A jeśli tak, to czy da się określić ten moment podczas działań arteterapeutycznych, kiedy do tej otwartości dochodzi?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania przeprowadzono analizę materiałów audiowizualnych, na których zarejestrowano warsztat twórczy prowadzony przez prof. Wiesława Karolaka, przeprowadzono wywiad swobodny z autorem na temat innych prowadzonych przez niego warsztatów, a także dokonano analizy warsztatu prowadzonego przez autorkę artykułu.

Analiza projektu arteterapeutycznego

Wybór projektów był losowy, każdy z nich dotyczył innej problematyki, a także przeprowadzony został w różnym czasie. Pierwszy z nich, autorstwa W. Karolaka, analizowany na podstawie materiałów audiowizualnych, zre-

²⁴ E. Józefowski, *Praktyka sztuki...*, s. 26.

²⁵ J. Florczykiewicz, *Interdyscyplinarność arteterapii...*, s. 33.

alizowany został w Chorzowie w 1993 roku i nosił tytuł „Drzewa, drzewa, drzewa...”. Uczestnikami warsztatu była młodzież z Liceum Ogólnokształcącego im. J. Słowackiego w Chorzowie, która opuszczała w szkole bardzo dużo zajęć i której groziła nieklasyfikacja. Młodzież należała do jednej klasy i nie była ze sobą zintegrowana. Cel tego tygodniowego warsztatu polegał na zmianie myślenia tych młodych ludzi.

Formuła spotkań miała charakter otwarty. Wiesław Karolak, prowadząc je, obserwował, jakie są reakcje uczestników na poszczególne działania i aranżował je na bieżąco. Tematyka warsztatu odnosiła się do Ja, a punktem wyjścia do wszelkich działań była symbolika drzewa. Każdy z warsztatów rozpoczynał się od tworzenia obrazów mentalnych (wyobrażenia), następnie młodzież przechodziła do działania, po czym następował czas na refleksję i wymianę myśli.

Podczas podejmowanych aktywności uczestnicy odnosili się do wyobrażenia sobie drzewa. Stając za oświetlonym materiałem, tworzyli rzeźbę z własnego ciała, wyrażając tym samym, z jakim drzewem się utożsamiają. W swojej kreacji odnosili się do jego cech (mocne, wysokie, cienkie, giętkie, słabe, grube). Działanie to wykonywali także w przestrzeni otwartej na hałdach. Odnosili się również do wyobrażenia najpiękniejszego momentu życia drzewa. Ponownie tworzyli rzeźbę z własnego ciała za oświetlonym materiałem, a cień, który pozostawiali, odrysowywany był przez prowadzącego warsztat. Ich zadaniem było ustawić się w relacji do siebie nawzajem. W dalszej kolejności, poproszeni o świadomy wybór kolorystyki, malowali farbami własny cień. Następnie dochodzili do swojej pracy, stawali na jej tle i wypowiadali się na jej temat w określonym kluczu: imię – wybrane drzewo – użyte kolory – jakie emocje wyrażają. Rzeźbę z własnego ciała układali też na płaszczyźnie. Prowadzący warsztat odrysowywał ją, uczestnicy malowali farbami, po czym wycinali i układali w relacji do innego uczestnika. Każde działanie kończyło się rozmową, wymianą myśli.

Z danych pochodzących z wywiadu z autorem projektu wynika, że efektem tygodniowej pracy warsztatowej było zintegrowanie grupy. Dzięki warsztatowi uczestnicy mieli okazję lepiej się poznać i zobaczyć, jak różnie można spojrzeć na ten sam temat. Była to dla nich okazja do odkrywania wrażliwości zarówno swojej, jak i kolegów/koleżanek. Chłopcy założyli zespół muzyczny.

Doszło także do nazwania źródła problemu (niechodzenie do szkoły), spisania przez uczniów własnych postulatów i do rozmowy z dyrekcją na

temat zmian, jakie chcieliby wprowadzić, by móc lepiej uczestniczyć w życiu szkoły. Dzięki sile płynącej z poczucia wspólnoty, którą odkryli, dyrekcja potraktowała młodzież w rozmowie jak partnerów i udało im się dojść do porozumienia.

Podczas działania doszło także do ujawnienia relacji zależności pomiędzy jednym z chłopaków („szefem”) a jego dwoma kolegami („poddanymi”). Ujrzenie tego faktu w symboliczny sposób na obrazie cieni pozostających w relacji między sobą, wzbudziło refleksję, szczególnie u „szefa”, który, uświadomiwszy sobie tę zależność, wyraził skruchę wobec kolegów.

Działanie podczas tego warsztatu miało także wpływ na poczucie bezpieczeństwa w grupie i okazanie zaufania sobie nawzajem, czego potwierdzeniem było m.in. symboliczne ujawnienie przez jedną z dziewcząt faktu bycia w ciąży.

W przeprowadzonym wywiadzie pozyskano także informacje na temat innego warsztatu twórczego autorstwa W. Karolaka pod tytułem „Dom tom”, realizowanego w 1984 roku w Warszawie. Projekt realizowany był przez tydzień i dotyczył spotkania wielopokoleniowego. W jego ramach zbudowane zostały białe boksy, do których zapraszano dwie osoby, starszą i młodszą. Osoby siadały naprzeciwko siebie i rozmawiały na temat tego, czym jest dom. Następnie zapisywały swoje myśli, skojarzenia, refleksje na ścianach w środku zbudowanego boksu. Rozmowa trwała tak długo, aż obie osoby uznały, że czas zakończyć wymianę myśli.

Autor warsztatu w wywiadzie zwracał uwagę na rozmowy trwające czasem bardzo długo, ponadto na starcia, do jakich dochodziło podczas rozmów w przypadku różnicy zdań, wzajemne wymiany skojarzeń na temat domu oraz na uczenie się od siebie nawzajem.

Warsztat autorski: Pasje i zainteresowania

Warsztat prowadzony przez autorkę artykułu na przełomie 2018 i 2019 roku dotyczył zagadnienia pasji²⁶, a jego uczestnikami była młodzież z jednego z ośrodków terapeutycznych w Łodzi. Koncepcja projektu powstała w wyniku rozmowy z kierowniczką ośrodka oraz pracującą w nim panią pedagog. Obie panie zwracały uwagę na występujące u młodzieży zachwia-

²⁶ Na temat pasji: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*, Trans Humana, Białystok 2015; B. Kunat, *Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R. J. Valleranda*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 8, s. 31–41; A. Duckworth, *Upór. Potęgą pasji i wytrwałości*, Galaktyka, Kraków 2016; K. J. Szmidt, *ABC kreatywności. Kontynuacje*, Difin, Warszawa 2019, rozdział *W jak wytrwałość*.

ne poczucie bezpieczeństwa, niskie poczucie wartości, lęk przed samotnością i utratą bliskich. Wspominały także o chęci do podejmowania nowych działań z jednoczesnym szybkim wygasaniem zapału. Aby zachęcić zatem młodzież do pozytywnego spojrzenia na siebie, do wzmocnienia ich pewności siebie, a także aby ukazać znaczenie wytrwałości oraz systematyczności w podejmowaniu działania, za punkt wyjścia przyjęto próbę nazwania własnych pasji.

Podczas całego cyklu pięciu spotkań uczestnicy przechodzili w swoich aktywnościach od form statycznych do form dynamicznych, miało to być symbolem drogi, jaką trzeba przebyć, by zacząć rozwijać potencjał i zdolności, które ma się w sobie. W początkowej fazie wykorzystano ćwiczenia autorstwa W. Karolaka mające na celu dostrzeżenie wewnętrznego potencjału, spojrzenie na siebie i zachętę do przyjmowania obrazu samego siebie widzianego swoimi oczami, a nie innych. W dalszej kolejności uczestnicy wykonywali ćwiczenia autorstwa A. Boala mające na celu dostrzeżenie siły sprawczej, która w nich tkwi, i ukazanie, że ich rozwój zależy od nich samych. Określali, co konkretnie mogą zrobić, by zacząć realizować własne pasje i zainteresowania oraz kiedy zaczną to robić. Na koniec zaś podejmowali działanie mające na celu określenie inhibitorów, które hamują ich rozwój, uświadamiali je sobie, przedstawiali w symboliczny sposób podczas kreacji wizualnej oraz podejmowali próby znalezienia sposobu przeciwdziałania im.

Obserwacja uczestnicząca w trakcie warsztatu, a także jego późniejsza analiza pozwoliły na dostrzeżenie zmian, które zaszły w zachowaniu poszczególnych osób, a także we wzajemnych relacjach między uczestnikami. Ze spotkania na spotkanie kilkoro uczestników podczas procesu twórczego coraz bardziej skupiało się na sobie, rezygnując w tym czasie z rozmów z innymi. Przemiana nastąpiła także w zachowaniu młodzieży wobec prowadzącego. Widoczny początkowo dystans grupy do prowadzącej i relacja oparta na podziale my–ona z czasem zaczęły się zmieniać, dystans zaczął się zmniejszać, a prowadząca została przyjęta jako osoba stojąca po stronie grupy. Z czasem następowało coraz więcej wspólnej wymiany myśli, a uczestnicy coraz częściej słuchali także tego, czym dzielili się prowadząca.

Uczestnicy słuchali również z coraz większą uwagą siebie nawzajem. Początkowe zdawkowe zdania wymieniane między sobą w podgrupach zaczęły zmieniać się w wypowiedzi na forum całej grupy. Lekceważony po-

czątkowo jeden z uczestników grupy, izolujący się od niej, w końcowym etapie warsztatu siadał razem ze wszystkimi, wypowiadał się na forum, a jego wypowiedzi nie były ignorowane.

Próba podsumowania

Wszystkie opisane tu warsztaty, choć dotyczyły różnej tematyki i przeprowadzone zostały w odległym od siebie czasie, mają wspólny rezultat. Niezależnie od tematyki, w każdym z nich udało się doprowadzić do stanu, w którym uczestnicy zaczynają słuchać siebie nawzajem. Proces przechodzenia przez poszczególne części warsztatu, od momentu skupienia się na sobie do skierowania wzroku na innych, powoduje, że z jednej strony zaspokojona zostaje potrzeba uważności wobec samego siebie i własnych przeżyć, z drugiej zaś, dzięki „zaopiekowaniu się” sobą i otwarciu na nowe sposoby interpretowania świata, otwiera się furtka w stronę wyjścia ku Innemu. „Poprzez akt twórczy można przyjrzeć się dokładniej i dogłębniej innym osobom i relacjom z nimi”²⁷. Uzewewnętrznienie wewnętrznego monologu inspirowane zarówno do dialogu z samym sobą jak i z innymi²⁸.

Arteterapia wchodzi więc w buberowskie *pomiędzy* i pomaga, by to miejsce międzyludzkiego dziania się i zachodząca tam relacja oparte były na szacunku i postawie otwartości na Innego. Niekoniecznie chodzi tu o przyjęcie jego perspektywy za własną, ale o uznanie z szacunkiem, że może być ona inna. W przypadku zaś niezgody na nią proponuje się wyrażenie tego w odniesieniu do siebie, do własnych myśli i odczuć, nie zaś w formie oceny i oskarżenia.

Pozostaje jeszcze odpowiedź na drugie pytanie dotyczące momentu, w którym owa otwartość na Innego ma szansę się dokonać. Odwołując się do struktury autorskiej koncepcji warsztatu twórczego E. Józefowskiego, analizy materiałów audiowizualnych, danych z wywiadu z W. Karolakiem, a także do obserwacji uczestniczącej w warsztacie autorki i jego analizy, należy stwierdzić, że moment ten następuje na etapie refleksji. Powołując się na model uczenia się przez doświadczenie Donalda Kolba, trzeba zaznaczyć, że etap ten jest inspiracją do tworzenia nowych pojęć, kon-

²⁷ A. Linek, *Arteterapia – poznanie i wyrażanie siebie*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Humanistyczne” 2012, nr 4(1), s. 93.

²⁸ E. Józefowski, *Arteterapia...*, s. 13.

cepcji, postaw²⁹. Dzięki refleksji (autorefleksji) dochodzi do analizy zdobytego doświadczenia, uporządkowania go, a następnie zastosowania go w praktyce, co w oczywisty sposób rodzi nowe doświadczenie poddawane kolejnej refleksji itd. Uczestnicy warsztatu zachęceni są do refleksji po wykonaniu ćwiczenia, zapisania jej na kartce bądź wypowiedzenia podczas prezentacji prac i ich omówienia. Właśnie w tym momencie uczestnicy mają szansę zobaczyć, na jak wiele sposobów można postrzegać i interpretować ten sam problem, to samo zagadnienie. Dzięki zasadzie odwołującej się do braku oceny poszczególnych prac są w stanie zastanowić się głębiej nad tym, czego doświadczają, patrząc na prace innych, mają szansę posłuchać, jak różne przeżycia wywołuje w pozostałych ich własna praca, a także otwiera się przed nimi możliwość wejścia w dialog z Innym. Czas rozmowy z drugim człowiekiem pozwala zobaczyć inną perspektywę, a wielość punktów widzenia staje się inspiracją do poszukiwania porozumienia.

Wiesław Karolak w wywiadzie podkreśla jednak, że choć uczestnicy zachęceni są do refleksji podczas trwania warsztatu, nie da się przewidzieć momentu, w którym refleksja się pojawi. Zapewne warsztat jest jej podłożem, gdyż to w trakcie jego trwania uczestnik zdobywa nowe doświadczenie, natomiast nie ma pewności, że refleksja nastąpi od razu. Ta niepewność prowokuje do sformułowania problemów do dalszej eksploracji. Jaką formę przyjmuje refleksja w działaniu arteterapeutycznym, czy kielkuje powoli, czy przybiera postać nagłego olśnienia, jak długo trwa, jakie okoliczności sprzyjają jej wystąpieniu, czy i jakie ma znaczenie dla uczestników warsztatów? – oto pytania do przyszłych eksploracji badawczych.

Bibliografia

- Boal A., *Gry dla aktorów i nieaktorów*, Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury, Cykady, Warszawa 2013.
- Duckworth A., *Upór. Potęga pasji i wytrwałości*, Galaktyka, Kraków 2016.
- Józefowski E., *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2012.
- Józefowski E., *Praktyka sztuki jako terapia – kilka uwag edukatora sztuki*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, *Metody i formy terapii sztuką*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005.

²⁹ A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61), s. 84.

- Karolak W., *Arteterapie. Język wizualny w terapiach, twórczości i sztuce*, Difin, Warszawa 2014.
- Karolak W., *Arteterapia. Przygoda i porządek*, Difin, Warszawa 2017.
- Karolak W., *Projekt arteterapeutyczny, projekt edukacyjny, projekt artystyczny*, [w:] W. Karolak, W. Kaczorowska (red.), *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Wyd. AHE w Łodzi, Łódź 2011.
- Karolak W., *Projekt edukacyjny – projekt artystyczny*, Wyd. WSHE w Łodzi, Łódź 2004.
- Korbut A., *Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 11, nr 3(41).
- Krupa B., *Samotność – znak czasu*, [w:] Z. Gaś (red.), *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc*, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin 2013.
- Kunat B., *Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R. J. Valleranda*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 8.
- Kunat B., *Pasja jako źródło twórczości codziennej człowieka*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całonocna człowieka*, Trans Humana, Białystok 2015.
- Kwiatkowska-Tybuliewicz B., *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Linek A., *Arteterapia – poznanie i wyrażanie siebie*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Humanistyczne” 2012, nr 4(1).
- Malchiodi C. A., *Arteterapia. Podręcznik*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.
- Perkowska-Klejman A., *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61).
- Pikała A., Sasin M., *Arteterapia. Scenariusze zajęć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978.
- Rozmysłowicz P., *Arteterapia jako metoda korygowania zaburzeń emocjonalnych*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, *Metody i formy terapii sztuką*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005.
- Stańko-Kaczmarek M., *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Difin, Warszawa 2013.
- Szmidt K., *ABC kreatywności. Kontynuacje*, Difin, Warszawa 2019.
- Wróblewska M., *Poszukiwanie istoty twórczości w ekspresji werbalnej i plastycznej*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – Samorealizacja – Wsparcie*, Librus, Katowice 2005.
- Żółkowska T., *Ja, Ty, Inny – dialog?*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28.

Abstrakt: Celem artykułu jest spojrzenie na działania arteterapeutyczne z nowej perspektywy i przedstawienie ich jako obszaru, w którym oprócz zmiany posiadane-go obrazu rzeczywistości oraz kształtowania nowego sposobu rozumienia samego siebie, dochodzi także do kształtowania postawy otwartości na Innego. Inność w artykule rozpatrywana jest w kategorii różnicy, która pojawia się pomiędzy osobami w bezpośredniej relacji. Każda relacja wiąże się z wy-

stąpieniem różnych napięć, zderzeniem różnych punktów widzenia, niekiedy z przekraczaniem własnych granic, dlatego też zasadne jest szukanie rozwiązań mogących wspomagać budowanie porozumienia między ludźmi. W artykule przedstawiono przykłady warsztatów twórczych o różnorodnej tematyce. Na podstawie ich analizy oraz doświadczenia arteterapeutycznego badacza w artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytania, czy arteterapia sprzyja kształtowaniu nowego spojrzenia i otwartości na Innego oraz czy da się określić moment podczas działań arteterapeutycznych, w którym dochodzi do tej otwartości. Sformułowano także problemy do dalszej eksploracji.

Słowa kluczowe: Inny, warsztat twórczy, działania arteterapeutyczne, moment zmiany, przekraczanie granic, budowanie porozumienia.

Art therapy as an activity to support the process of opening up to the Other

Abstract: The aim of the article is to look at art-therapeutic activities from a new perspective and present them as an area in which, apart from changing the image of the reality and creating a new way of self-awareness, there is also an attitude of openness towards the Other. The Otherness in the article is considered in the category of a difference, which appears between people in a direct relationship. Each relationship is associated with the occurrence of various tensions, with the clash of different points of view, sometimes with crossing one's own borders, which is why it is legitimate to look for solutions that can help to build understanding between people. The article presents examples of creative workshops on various topics. Based on their analysis and the experience of the art therapy researcher, the article attempts to answer the questions whether art therapy contributes to shape a new perspective and openness to the Other and whether it is possible to determine the moment during art-therapeutic activities in which this openness occurs. Problems for further exploration were also formulated.

Key words: Other, creative workshop, art-therapy activities, moment of change, crossing borders, building an agreement.

Oleh Topylko

Kijowsko-Peczerski Narodowy Rezerwat Historyczno-Kulturalny

Popularyzacja dziedzictwa historycznego i kulturowego Kijowsko-Peczerskiego Narodowego Rezerwatu Historyczno- -Kulturalnego (z doświadczenia realizacji programu „Muzealne rozrywki dla dzieci i dorosłych”)

Aby skutecznie realizować zadania naukowe i edukacyjne stojące przed współczesnym systemem oświaty, warto skorzystać z dorobku pedagogiki muzealnej. Oferuje ona bowiem bogaty wachlarz różnorodnych form i metod pracy ze zwiedzającymi, wśród których dominują programy edukacji muzealnej zaprojektowane dla dzieci i młodzieży. Podkreślają to autorzy opracowania poświęconego edukacji muzealnej na Ukrainie:

Jak rozumiemy, sama przestrzeń muzealna jest wyjątkowym miejscem, gdzie młodzi zwiedzający mają możliwość dołączenia do dziedzictwa kulturowego stuleci, do wielkiej drogi, którą przeszła ludzkość, aby poczuć, że oni sami są potomkami przeszłości, członkami teraźniejszości i twórcami przyszłości¹.

W niniejszym artykule uznano za wskazane podkreślenie znaczenia interaktywnych form pracy ze zwiedzającymi w celu popularyzacji dziedzictwa historycznego i kulturowego, na podstawie doświadczeń działu pracy muzealno-oświatowej kijowsko-peczerskiego rezerwatu.

Przykładowym programem w ofercie owego ośrodka muzealnego jest „Muzealny wypoczynek dla dzieci i młodzieży”, skierowany do młodszych dzieci zwiedzających muzeum, a także ich rodziców i nauczycieli. Program ten, nawiasem mówiąc, stale aktualizowany i ulepszany, obejmuje wycieczki interaktywne i tematyczne, wydarzenia *quasi*-teatralne, wykłady, występy, turniej wiedzy „Klub Aktywnych Naukowców” i inne wydarzenia, takie jak np. „Rezydencja Świętego Mikołaja”.

W procesie wdrażania owych form zajęć skutecznie wykorzystuje się środki teatralne: dramatyzację, inscenizację, interaktywne minigry itp.

¹ A. V. Gorovyy, O. V. Topylko, T. Ye. Luchuk, O. A. Zavadzka, *Muzejna pedagogika – syntezy do-svidu: Metod. m-ly*, Kyiv 2012, s. 45 [tłumaczenia cytatów na jęz. polski autorstwa O. Topylki].

W procesie pracy muzealnej, szczególnie w komunikacji z dziećmi, narzędzia te są dość skuteczne,

ponieważ efektywna natura sztuki teatralnej i jej wykorzystanie jako narzędzia pedagogicznego i kulturalno-edukacyjnego zachowuje swoją esencję i organiczność. A co najważniejsze – dla widza jest to interesująca forma aktywności².

W ostatnich latach stały się popularne takie formy pracy z dziećmi, jak quizy i warsztaty (klasy mistrzowskie). Gra rozbudza wyobraźnię dzieci, zapewnia możliwości uzyskania niezapomnianych doświadczeń, uczy współdziałania w zespole w rozwiązywaniu złożonych problemów, sprzyja rozwojowi logicznego myślenia i pomysłowości, pomaga dziecku odkryć nowe możliwości i cechy charakteru itd. Quiz to przede wszystkim gra zespołowa, która wymaga ścisłej koordynacji między wszystkimi uczestnikami oraz przyczynia się do rozwoju aktywności, ambicji, towarzyskości i kreatywności.

Jednocześnie quiz może mieć walor poznawczy w kategoriach historycznych, dzięki czemu spełnia funkcję edukacyjną, łączy ciekawy proces edukacyjny i poznawczy z przyjemnym i pożytecznym wypoczynkiem.

Jednym z głównych kryteriów w procesie muzealno-edukacyjnym jest zainteresowanie widza działaniami poszukiwawczymi, aby pomóc mu stać się twórcą. Dlatego pracownicy muzeum stale poszerzają swój warsztat edukacyjny i ofertę, szukając nowych sposobów zachęcania uczniów do aktywności w przestrzeni muzealnej.

Pedagogika muzealna, operująca przeszłością na podstawie prawdziwych zabytków, zorientowana jest na jutro. Ukazuje ona, iż błędy dzisiejszych czasów i osiągnięcia biorą swój rodowód z przeszłości. Doskonała analiza świata wczorajszego przyczynia się do otwarcia drzwi do jutrzejszej przyszłości³.

Dlatego oferta muzealna jest opracowana w sposób rzetelny merytorycznie, ale i atrakcyjny dla odbiorcy. Jednak zgodnie z najnowszymi osiągnięciami pedagogiki muzealnej ważne jest uwzględnianie potrzeb dziecka. Ekspozycja i program oprowadzania i odbywania zajęć w muzeum musi dopasować się do ich wyjątkowego sposobu postrzegania rzeczywistości, zupełnie odmiennego od dorosłego. Istotnymi cechami dziecięcej obserwacji i aktywności jest skłonność do niecierpliwości, ze względu na naturalny nadmiar energii, i niemożność utrzymania koncentracji.

² Ibidem, s. 28.

³ Ibidem, s. 7

Młody zwiedzający muzeum musi zrozumieć: muzeum – to jest wiedza, zabawa oraz akcja. „Muzeum nie ma dźwigni organizacyjnych szkoły, które stają się czynnikiem zmuszającym do nauki. W związku z tym powinna istnieć zachęta”⁴.

Pracownicy muzeum dzielą się pomysłami na temat realizacji zajęć mistrzowskich (warsztatów), które dziś są popularną formą pracy z dziećmi w muzeach. W związku z tym, zgodnie z ogólnie przyjętą definicją, zajęcia mistrzowskie (warsztat) są wynikiem najwyższych umiejętności zawodowych. Z reguły są one prowadzone przez ekspertów. Metodologia prowadzenia zajęć mistrzowskich nie ma żadnych ścisłych zasad ani wspólnych norm, opiera się przede wszystkim na intuicji mistrza i możliwościach słuchania widzów⁵ – zwłaszcza w procesie pracy z dziećmi.

Podsumowując, zauważamy, że charakterystycznymi cechami takich warsztatów są:

- transfer i wymiana różnych doświadczeń;
- nastawienie na aktywność (tzn. aktywna postawa uczestników);
- połączenie teorii i praktyki;
- wizualność;
- pragnienie tworzenia pewnych obrazów;
- zrozumienie przez współludzi (ścisła interakcja z uczestnikami);
- uzyskanie natychmiastowego wyniku (zadowolenie z wyników);
- brak skomplikowanych instrukcji;
- pragnienie prześcignięcia mistrza;
- prostota;
- dostępność;
- kreatywność;
- inicjatywa;
- twórcza, pouczająca, skuteczna forma edukacyjna łącząca nieobojętne osoby;
- możliwość „popchnięcia” do twórczej aktywności⁶.

Teoretycznie wszystko wygląda idealnie, ale jak to zastosować w praktyce, kiedy zajęcia dla dzieci w młodszym wieku szkolnym powinny trwać nie dłużej niż 30–40 minut?

⁴ Ibidem.

⁵ S. N. Kalynyna, *Rekomendacyi po organizacyi i` provedenyy master-klassa*, 2014: <http://dopobr.68edu.ru/archives/8999> (dostęp: 12.03.2018).

⁶ *Metodyka provedennyya majster-klasu*: music.r45.ru/pdf/sience-metod/metod_master_class.pdf (dostęp: 12.03.2018).

Zdaniem pracowników muzeum, główna idea zajęć polega na zrobieniu czegoś dla siebie, a nie na nabyciu umiejętności. Najważniejszą sprawą jest nie tyle nauka, ale próba wzbudzenia takiego doświadczenia, które można by nazwać nieoczekiwanym „otwarcie świata”, „uwierzeniem w siebie”. Wszelkie inne informacje dziecko może zrozumieć już w instytucjach oświatowych, jeśli podczas warsztatów coś je zainteresuje.

Warsztaty nie powinny zatem uczyć, lecz rozbudzać twórczą wyobraźnię dziecka, wzbudzać zainteresowanie światem i całym doświadczeniem zgromadzonym przez ludzkość. To nie tylko ważne, ale konieczne – od dzieciństwa dostrzegać piękno i złożoność nawet w najprostszych codziennych czynnościach, by móc myśleć nieszablonowo, interesować się wszystkim, co nas otacza, czuć nieograniczone możliwości twórcze, nawigować pośród ogromnej różnorodności artystycznych metod, technik i narzędzi. Także aby zrozumieć, że istnieje wiele niedokończonych pomysłów i możliwości realizacji, że to samo można zrobić na wiele sposobów, a co najważniejsze, można zrobić to samodzielnie. A jeśli dziecko gdzieś w podświadomości poczuje, że muzeum to nie zawsze coś nudnego i formalnego, że może być w nim zabawnie i ciekawie, kiedy w dziecku budzi się pragnienie kreatywności, zapala małą iskrę inspiracji – to znakomity wynik. Jest niewątpliwie godny wszystkich starań.

Przykładem takiej formy rozbudzającej ciekawość i aktywność dzieci jest projekt „Rezydencja św. Mikołaja”. Czwarty rok z rzędu jest ona zlokalizowana przed wejściem do dzwonnicy Wielkiej Ławry. Co roku zmienia się jej format, zarówno pod względem formy, jak i treści. Dzięki temu w ostatnich latach rezydencję odwiedziło kilkanaście tysięcy dzieci i dorosłych. Dzieci miały okazję zaprojektować i wykonać własną pocztówkę lub namalować zabawkę na sztaludze, uczestniczyć w występie muzycznym „W gościach u świętego Mikołaja”.

Ponadto zwiedzający mogli wziąć udział w muzealnym quizie, przejść do „pawilonu pragnień”, gdzie można spełnić własne pragnienie (najważniejsze, zamknąć oczy, wtedy myśli zwracają się do św. Mikołaja), napisać list do św. Mikołaja, zobaczyć wystawę tematycznej grafiki, organizować wideo-wycieczki po ścieżkach cudotwórcy, a na koniec odwiedzić biuro św. Mikołaja, aby spotkać się z nim osobiście.

Należy zaznaczyć, że „Rezydencja” przede wszystkim dąży do odtworzenia ducha magii i opowieści, ducha Bożego Narodzenia dla dzieci i młodzieży. Obejmuje ona różnorodne wydarzenia: tradycyjne gry świę-

teczne dla najmłodszych – taniec wokół choinki, dekorowanie choinki zabawkami wykonanymi przez rówieśników, ruchome kulki śnieżne, poruszające się figurki itp.; dla starszych dzieci wykonano na zamówienie stanowisko komputerowe (stoisko muzealne), w którym można tworzyć puzzle z arcydziełami architektury i obrazami Wielkiej Ławry na ekranie dotykowym.

Ważną rolę w tym projekcie odgrywają zajęcia artystyczne, które tworzą atmosferę świąteczną, organizują przestrzeń do działania i stają się ważnym elementem samej akcji. Ponadto wystawa sztuk plastycznych i rzemiosła, oprócz celu edukacyjnego, spełnia też inną funkcję: wyrabia dobry gust, poczucie piękna.

„Rezydencja św. Mikołaja” to zatem długoterminowy projekt kulturalny Rezerwatu, a jednocześnie – baśniowe przedsięwzięcie muzealne z elementami teatru, malarstwa, twórczości wokalne, instrumentalnej, a nawet literackiej. Jest to działanie, w którym każdy użytkownik może uzyskać coś dla siebie, niezależnie od tego, czy chodzi o informację, rozrywkę, porady itp. Realizując takie projekty, pracownicy muzeum starają się być pośrednikami między przeszłością a teraźniejszością i tworzyć interesujące interaktywne, kulturalne i edukacyjne formy dla publiczności. Ten interaktywny program „Muzealny wypoczynek dla dzieci i dorosłych” stale się rozwija.

Warto zauważyć, że oprócz zadań edukacyjnych program „Muzealny wypoczynek dla dzieci i dorosłych” obejmuje rozwój aktywności poznawczej i twórczej dzieci – to zadanie realizowane jest za pomocą nowoczesnych technik psychologicznych i pedagogicznych, a także nowych form komunikacji z publicznością muzealną.

Najbardziej obiecująca forma wycieczki dla dzieci to interaktywna wyprawa, która łączy różnorodne techniki: metody werbalne (narracja, wyjaśnienie i dyskusja) z wizualnymi i praktycznymi, dając dziecku możliwość relaksu, odpoczynku i zabawy.

Metody wizualne są używane w pracy z dziećmi w muzeach w taki sposób, że eksponaty dostarczają podstawowych informacji w postaci obrazów, a historia opowiadana przez specjalistę pomaga w ich tworzeniu i reprodukcji.

Zastanówmy się nad metodą gier kognitywnych, wśród których szczególnego znaczenia nabiera teatralny quiz. Zaletą tego rodzaju zajęć w muzeach jest dostarczanie zabawy, która pobudza wyobraźnię dzieci, zapewnia uzyskanie niezapomnianych doświadczeń, uczy współdziałania

w zespole w rozwiązywaniu złożonych problemów, sprzyja logicznemu myśleniu i pomysłowości, pomaga dziecku odkryć nowe możliwości i cechy charakteru.

W takich sytuacjach najważniejszym zadaniem dla dziecka staje się działanie w grze i osiągnięcie jej celu. Jednocześnie dziecko, nawet nie zauważając, zdobywa nową wiedzę i umiejętności, uczy się logicznie myśleć, wyciągać właściwe wnioski.

I tak w quizie „Taras Szewczenko i Kijowsko-Peczerska Ławra” przekazywane są ciekawe fakty, związane bezpośrednio z historią Ławry, a mianowicie informacje na temat stosunków Tarasa Szewczenki z rektorem Bolnyckiego klasztoru ojcem Dosyfiyem, prac malarskich w kościele Wszystkich Świętych pod kierunkiem Iwana Izhakevicha w latach 1905–1906, publikacji w 1616 roku pierwszej książki z ławrskiej drukarni i tak dalej.

Podczas zwykłej gry zwiększa się zasób wiedzy uczestników i budowany jest szacunek do historycznej przeszłości narodu. Wydaje się więc, że gra ma rzeczywiście walor poznawczy pod względem historycznym i jest w stanie pełnić funkcję edukacyjną. Ponadto pobudza zainteresowanie dzieci, działają one z emocjonalną ekscytacją, dzięki czemu znacznie mniej się męczą.

Warunki gry wymagają pewnej transformacji wiedzy, podczas odtwarzania gry, podczas twórczej aktywności dzieci, zachodzą w niej różnego rodzaju zmiany. Uczą się one wykorzystywać wiedzę, zmieniać nastawienie zgodnie z nowymi okolicznościami, samodzielnie rozwiązywać problemy teoretyczne i praktyczne. Taka forma pracy w muzeum, jest najbardziej aktualna i spełnia współczesne wymagania edukacji.

Podobnie metoda inscenizacji (teatralizacji) stanowi ważną część quizów, ponieważ dzieci lepiej niż kiedykolwiek potrafią zrozumieć przeszłość, zagłębiając się w nią, realizując wymaginowaną podróż w czasach starożytnych.

Teatralna reprodukcja wydarzeń – zarówno rzeczywistych, jak i fikcyjnych może być realizowana przez same dzieci albo wspólnie z pracownikami muzeum, np. poprzez stworzenie „żywego obrazu”, opartego na obrazie Szewczenki „Kościół Wszystkich Świętych w Kijowsko-Peczerskiej Ławrze” z zebranych materiałów.

Te ostatnie obejmują interaktywne „miniwystawy” z elementami teatralizowanej gry, kiedy do uczestników „zwraca się” sam hetman Iwan Maze-

pa, który wolno rozmawia z dziećmi w XVIII-wiecznym języku albo Wielki Kobzar Taras Szewczenko.

Analizując wkład interaktywnych form pracy z młodzieżą w uatrakcyjnienie oferty muzealnej, można stwierdzić, że stosowanie różnych metod pedagogiki muzealnej i udanej kombinacji działań kulturalnych i edukacyjnych podnosi atrakcyjność muzeum i pozwala mu rywalizować z innymi źródłami wiedzy i rozrywki.

Jest to możliwe dzięki wykorzystaniu nowoczesnych metod, które aktywizują odbiorcę – są dynamiczne w procesie przyswajania materiału i jego wpływaniu na wykształcenie w pełni rozwiniętej osoby twórczej.

Podsumowując, chciałbym podkreślić, że wdrażanie różnych projektów kulturalnych otwiera interesujące możliwości popularyzacji dziedzictwa historycznego i kulturowego, rozwoju muzeum, udostępniania zabytków muzealnych szerokiej publiczności.

Bibliografia

- Gorovjy A. V., Topylko O. V., Luchuk T. Ye., Zavadzka O. A., *Muzejna pedagogika – syntezy dosvidu: Metod. m-ly'*, Kyiv 2012.
- Kalynyna S. N., *Rekomendacyi po organizacyi i` provedeniyu master-klassa*, 2014, <http://dopobr.68edu.ru/archives/8999> (dostęp: 12.03.2018).
- Metodyka provedennyya majster-klasu*, music.r45.ru/pdf/sience-metod/metod_master_class.pdf (dostęp: 12.03.2018).

Abstrakt: Autor artykułu odnosi się do dorobku pedagogiki muzealnej, podkreślając znaczenie interaktywnych form pracy. Odwołuje się do projektów edukacyjnych i kulturowych propagowanych w Kijowsko-Peczerskim Rezerwacie Historyczno-Kulturalnym oraz opisuje rozwiązania metodyczne proponowane w muzeum (m.in. quizy, gry kognitywne, inscenizacje, teatralne reprodukcje wydarzeń). Analizując wkład form interaktywnych w uatrakcyjnienie oferty muzealnej, autor dostrzega wiele zalet wykorzystania nowoczesnych metod w popularyzacji dziedzictwa historycznego i kulturowego.

Słowa kluczowe: popularyzacja kultury, edukacja muzealna, interaktywne formy pracy w muzeum.

Popularizing the historical and cultural heritage of the Kiev-Pechersk National Historical and Cultural Reserve (based on the experience of implementing the program „Museum entertainment for children and adults”)

Abstract: The author of the article refers to the achievements of museum pedagogy, emphasizing the importance of interactive forms of work. It refers in the text to educational and cultural projects promoted in the Kiev-Pechersk National Historical and Cultural Reserve and describes the methodological solutions proposed in the museum (e.g. quizzes, cognitive games, staging, theatrical reproductions of events). Analyzing the contribution of interactive forms to making the museum offer more attractive, the author notices many advantages of using modern methods in popularizing historical and cultural heritage.

Key words: popularizing culture, museum education, interactive forms in the museum.

Autorzy

Agnieszka Gralińska-Toborek

Uniwersytet Łódzki, Instytut Filozofii

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą

Anna Majewska-Owczarek

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości

Krystyna Pankowska

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą

Magdalena Pawlak

Doktorantka, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu

Magdalena Sasin

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości

Aleksandra Sieczyk-Kukawska

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości

Piotr Soszyński

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości

Grzegorz Sztabiński

Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, Wydział Sztuk Wizualnych, Katedra Teorii i Historii Sztuki

Sławomir Sztobryn

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Katedra Pedagogiki

Oleh Topylko

Kijowsko-Peczerski Narodowy Rezerwat Historyczno-Kulturalny

Mirosława Zalewska-Pawlak

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości

